

فصلنامه

## مطالعات نوین در علوم تربیتی

سال اول / شماره دوم / پاییز ۱۴۰۴

صاحب امتیاز

دانشگاه پیام نور

مدیر مسئول

اکبر جدیدی محمدآبادی

سرمدیر

محمدرضا سرمدی

مدیر داخلی

علی جباری ظهیرآبادی



### اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

**عیسی برقی:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان  
**اکبر جدیدی محمدآبادی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور  
**اسداله خدیوی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان  
**محمدرضا سرمدی:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور  
**بهمن سعیدی پور:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور  
**محمدرضا کرامتی:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران  
**عزت اله کردمیرزا نیکوزاده:** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور  
**حسین مطهری نژاد:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

**حمیدرضا مقامی:** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی  
**کینگزلی چینازا نوسو:** دانشیار دانشگاه نامدی آزیکوه، آوکا، ایالت آنامبرا، نیجریه

**مگمت نور دیویدز:** استاد دانشگاه آفریقای جنوبی

**محمداحسان صمد:** استاد دانشگاه تادولاکو، شهر پالو، سولواوسی مرکزی، اندونزی

ویراستار انگلیسی

محمد احمدی ده قطب الدینی

ویراستار فارسی

اکبر جدیدی محمدآبادی

کارشناس هماهنگی، صفحه‌آرایی

اکبر جدیدی محمدآبادی



این نشریه طبق نامه شماره ۹۱۶۸۹ مورخ ۱۴۰۱/۰۳/۰۹ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی مجوز انتشار گرفت.

شاپای الکترونیکی: ۹۶۰۵-۳۱۱۵

آموزش برای همه، همه وقت و همه جا

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

شمارگان: ۲۵ نسخه

کرمان، میدان پژوهش، ستاد دانشگاه پیام نور استان کرمان،

کد پستی: ۷۶۱۶۹۱۳۶۹۷

تلفن دفتر مجله: ۶-۳۲۷۳۵۵۷۱ (۰۳۴) داخلی: ۸۴۱۹

<http://ns.journals.pnu.ac.ir>

نقل مطالب مندرج در فصلنامه با ذکر مأخذ آزاد است.  
مسئولیت صحت مطالب و مقالات به عهده نویسندگان است.

## منشور اخلاقی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه پیام نور

**نکته ۲.** از درج عبارت «مؤلف افتخاری (Gift Authorship)» حذف «مؤلف واقعی (Ghost Authorship)» خودداری شود.

نویسنده مسئول مقاله موظف است از اینکه همه نویسندگان مقاله، آن را مطالعه و نسبت به ارائه آن و جایگاه خود در مقاله به توافق رسیده‌اند، اطمینان حاصل کند.

ارسال مقاله به‌منزله آن است که نویسندگان رضایت کلیه پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را جلب کرده و تمامی پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را معرفی نموده‌اند.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند به‌هنگام وجود هر گونه خطا و بی‌دقتی در مقاله خود، متولیان نشریه را در جریان آن قرار داده، نسبت به اصلاح آن اقدام و یا مقاله را بازپس گیرند.

نویسنده / نویسندگان ملزم به حفظ نمونه‌ها و اطلاعات خام مورد استفاده در تهیه مقاله، تا یک سال پس از چاپ آن در نشریه مربوطه، جهت پاسخ‌گویی به انتقادات و سؤالات احتمالی خوانندگان نشریه هستند.

### ۳. رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی

نویسنده / نویسندگان موظف به احتراز از «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی (Research and Publication Misconduct)» هستند.

اگر در هر یک از مراحل ارسال، داوری، ویرایش، یا چاپ مقاله در نشریات یا پس از آن، وقوع یکی از موارد ذیل محرز گردد، رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی محسوب شده و نشریه حق برخورد قانونی با آن را دارد.

جعل داده‌ها (Fabrication): عبارت است از گزارش مطالب غیر واقعی و ارائه داده‌ها یا نتیجه‌های ساختگی به‌عنوان نتایج آزمایشگاهی، مطالعات تجربی و یافته‌های شخصی. ثبت غیر واقعی آنچه روی نداده است یا جا به جایی نتایج مطالعات مختلف، نمونه‌هایی از این تخلف است.

تحریف داده‌ها (Falsification): تحریف داده‌ها به معنای دست‌کاری مواد، ابزار و فرایند پژوهشی یا تغییر و حذف داده‌هاست به نحوی که سبب می‌گردد تا نتایج پژوهش با نتایج واقعی تفاوت داشته باشند.

سرقت علمی (Plagiarism): سرقت علمی به استفاده غیر عمدی، دانسته و بی‌ی‌ملاحظه از کلمات، ایده‌ها، عبارات، ادعا و یا استنادات دیگران بدون قدردانی و توضیح و استناد مناسب به اثر، صاحب اثر یا سخنران ایده گفته می‌شود.

اجاره علمی: منظور آن است که نویسنده / نویسندگان، فرد دیگری را برای انجام پژوهش به کار گیرند و پس از پایان پژوهش، با دخل و تصرف اندکی آن را به نام خود به چاپ رسانند.

انتساب غیر واقعی: منظور انتساب غیر واقعی نویسنده / نویسندگان به مؤسسه، مرکز یا گروه آموزشی یا پژوهشی است که نقشی در اصل پژوهش مربوطه نداشته‌اند.

### ۴. وظایف داوران (Reviewers' Responsibility)

داوران در بررسی مقالات، می‌بایست نکات ذیل را در نظر داشته باشند: بررسی کیفی، محتوایی و علمی مقالات به‌منظور بهبود، ارتقای کیفی و محتوایی مقالات.

این منشور تعهدنامه‌ای است که برخی حدود اخلاقی و مسئولیت‌های مربوط به انجام فعالیت‌های علمی پژوهشی و چاپ آنها در نشریات را ترسیم می‌کند تا از بروز تخلفات پژوهشی آگاهانه یا ناآگاهانه توسط نویسندگان مقالات پیشگیری نماید.

این منشور برگرفته از «منشور و موازین اخلاق پژوهشی» مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، موازین انتشاراتی پذیرفته شده بین‌المللی و تجربیات موجود در حوزه نشریات علمی پژوهشی است.

### ۱. مقدمه

نویسندگان، داوران، اعضای هیئت تحریریه و سردبیران نشریات موظف هستند تمام اصول اخلاق پژوهشی و مسئولیت‌های مرتبط در زمینه چاپ را دانسته و به آن متعهد باشند. ارسال مقاله توسط نویسندگان، داوری مقالات و تصمیم‌گیری در مورد قبول یا رد مقاله توسط اعضای هیئت تحریریه و سردبیر به‌منزله دانستن و تبعیت از این حقوق می‌باشد و در صورت احراز عدم پایبندی هر یک از این افراد به این اصول و مسئولیت‌ها، نشریات هرگونه اقدام قانونی را حق خود می‌دانند.

### ۲. وظایف و تعهدات نویسندگان (Authors' Responsibilities)

مقالات ارسالی باید در زمینه تخصصی مجله بوده و به‌صورت علمی و منسجم، مطابق استاندارد مجله آماده شده باشد.

مقالات ارائه شده بایستی پژوهش اصیل (Original Research) نویسنده / نویسندگان مقاله باشد. دقت در پژوهش، گزارش صحیح داده‌ها و ذکر منابع دربردارنده تحقیقات سایر افراد، در مقاله الزامی است. نویسنده / نویسندگان مسئول صحت و دقت محتوای مقالات خود هستند.

### نکته ۱. چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن توسط مجله نیست.

نویسندگان حق «ارسال مجدد (Duplicate Submission)» یک مقاله را ندارند. به‌عبارت دیگر، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله دیگری در داخل یا خارج از کشور چاپ شده یا در جریان داوری و چاپ باشد.

نویسندگان مجاز به «انتشار هم‌پوشان (Overlapping Publication)» نیستند. منظور از انتشار هم‌پوشان، چاپ داده‌ها و یافته‌های مقالات پیشین خود با کمی تغییر در مقاله‌ای به‌عنوان جدید است.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند در صورت نیاز به استفاده از مطالب دیگران، آنها را با ارجاع‌دهی دقیق (Citation) و در صورت نیاز پس از کسب اجازه کتبی و صریح، از منابع مورد نیاز استفاده نمایند. هنگامی که عین نوشته‌های پژوهشگر دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید از روش‌ها و علائم نقل قول مستقیم، نظیر گذاشتن آن داخل گیومه («»)، استفاده شود.

نویسنده مسئول مقاله می‌بایست نسبت به وجود نام و اطلاعات تمام نویسندگان (پس از اخذ تایید از نامبرداران) و نبودن نامی غیر از پژوهشگران درگیر در انجام پژوهش و تهیه مقاله اطمینان حاصل کند.

اطلاع‌رسانی به سردبیر نشریه مبنی بر پذیرفتن یا نپذیرفتن داوری (به لحاظ مرتبط نبودن حوزه موضوعی مقاله با تخصص داور) و معرفی داور جایگزین در صورت پذیرفتن داوری.

ضرورت در نپذیرفتن مقالاتی که منافع اشخاص، مؤسسات و شرکت‌های خاص به‌وسیله آن حاصل و یا روابط شخصی در آن مشاهده می‌شود و همچنین مقالاتی که در انجام، تجزیه و تحلیل یا نوشتن آن مشارکت داشته است.

داوری مقالات بایستی بر اساس مستندات علمی و استدلال کافی انجام شده و از اعمال نظر سلیقه‌ای، شخصی، صنفی، نژادی، مذهبی و غیره در داوری مقالات خودداری گردد.

ارزیابی دقیق مقاله و اعلام نقاط قوت و ضعف مقاله به‌صورتی سازنده، صریح و آموزشی.

مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، وقت‌شناسی، علاقه‌مندی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران.

عدم اصلاح و بازنویسی مقاله بر اساس سلیقه شخصی.

حصول اطمینان از ارجاع‌دهی کامل مقاله به کلیه تحقیقات، موضوعات و نقل قول‌هایی که در مقاله استفاده شده است و همچنین یادآوری موارد ارجاع نشده در تحقیقات چاپ شده مرتبط.

احتراز از بازگویی اطلاعات و جزئیات موجود در مقالات برای دیگران.

داور حق ندارد قبل از انتشار مقاله، از داده‌ها یا مفاهیم جدید آن به نفع یا علیه پژوهش‌های خود یا دیگران یا برای انتقاد یا بی‌اعتبارسازی نویسندگان استفاده کند. همچنین پس از انتشار مقاله، داور حق انتشار جزئیات را فراتر از آنچه توسط مجله چاپ شده است، ندارد.

داور حق ندارد بجز با مجوز سردبیر مجله، داوری یک مقاله را به فرد دیگری از جمله همکاران هیئت علمی یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود بسپارد. نام هر کسی که در داوری مقاله کمک نموده باید در گزارش داوری به سردبیر ذکر و در مدارک مجله ثبت گردد.

داور اجازه تماس مستقیم با نویسندگان در رابطه با مقالات در حال داوری را ندارد. هرگونه تماس با نویسندگان مقالات فقط از طریق دفتر مجله انجام خواهد گرفت.

تلاش برای ارائه گزارش «رفتار غیراخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» و ارسال مستندات مربوطه به سردبیر نشریه.

## 5. وظایف سردبیر و اعضای هیئت تحریریه (Editorial Board Responsibilities)

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید حفظ نشریه و ارتقای کیفیت آن را هدف اصلی خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه باید در جهت معرفی هرچه بیشتر نشریه در جوامع دانشگاهی و بین‌المللی بکوشند و چاپ مقالات از دانشگاه‌های دیگر و مجامع بین‌المللی را در اولویت کار خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه نباید در چاپ مقالات خود دچار حس‌سهم‌خواهی و افراط شوند.

اختیار و مسئولیت انتخاب داوران و قبول یا رد یک مقاله پس از کسب نظر داوران بر عهده سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله است.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله بایستی از نظر حرفه‌ای صاحب نظر، متخصص و دارای انتشارات متعدد و همچنین دارای روحیه مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، حقیقت‌جویی، انصاف و بی‌طرفی، پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران باشند و به‌صورت جدی و

مسئولانه در راستای نیل به اهداف مجله و بهبود مداوم آن مشارکت نمایند.

از سردبیر و اعضای هیئت تحریریه انتظار می‌رود که یک بانک اطلاعاتی از داوران مناسب برای مجله تهیه و به‌طور مرتب بر اساس عملکرد داوران آن را به روز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه بایستی در انتخاب داوران شایسته با توجه به زمینه تخصصی، سرآمدی، تجربه علمی و کاری و التزام اخلاقی اهتمام ورزند.

سردبیر مجله باید از داوری‌های عمیق و مستدل استقبال، از داوری‌های سطحی و ضعیف جلوگیری و با داوری‌های مغرضانه، بی‌اساس یا تحقیرآمیز برخورد کند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید نسبت به ثبت و آرشیو اسناد داوری مقالات به‌عنوان اسناد علمی و محرمانه نگاه داشتن اسامی داوران هر مقاله اقدام لازم را انجام دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظف به اعلام سریع نتیجه تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد مقاله به نویسنده مسئول هستند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید کلیه اطلاعات موجود در مقالات را محرمانه تلقی نموده و از در اختیار دیگران قرار دادن و بحث درباره جزئیات آن با دیگران احتراز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند از بروز تضاد منافع (Conflict of interests) در روند داوری، با توجه به هرگونه ارتباط شخصی، تجاری، دانشگاهی و مالی که ممکن است به‌طور بالقوه بر پذیرش و نشر مقالات ارائه شده تأثیر بگذارد، جلوگیری کنند.

سردبیر مجله موظف است آثار متهم به عدول از اخلاق انتشاراتی و پژوهشی که از سوی داوران یا به هر نحو دیگر گزارش می‌شود را با دقت و جدیت بررسی نموده و در صورت نیاز در این خصوص اقدام نماید.

سردبیر مجله موظف است نسبت به حذف سریع مقالات چاپ شده‌ای که مشخص شود در آنها «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» رخ داده است و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان و مراجع نمایه‌نمایی مربوطه اقدام نماید.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند نسبت به بررسی و چاپ سریع اصلاحیه و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان، برای مقالات چاپ شده‌ای که در آنها خطاهایی یافت شده است، اقدام نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید به‌طور مستمر نظرهای نویسندگان، خوانندگان و داوران مجله در مورد بهبود سیاست‌های انتشاراتی و کیفیت شکلی و محتوایی مجله را جویا شوند.

### منابع

۱. منشور و موازین اخلاق پژوهش مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, www.publicationethics.org.

### مجله مطالعات نوین در علوم تربیتی در محورهای زیر فعالیت دارد:

- نوآوری‌ها و رویکردهای نوین در آموزش و یادگیری.
- تحول در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی.
- روان‌شناسی تربیتی و نقش آن در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری.
- ارزشیابی آموزشی و روش‌های نوین سنجش پیشرفت تحصیلی.
- تربیت معلم و بهسازی حرفه‌ای کارکنان آموزشی.
- تعلیم و تربیت تطبیقی و تحلیل نظام‌های آموزشی.
- تعلیم و تربیت اسلامی و رویکردهای فرهنگی در آموزش.
- چالش‌ها، مسائل و آسیب‌شناسی نظام تعلیم و تربیت در ایران و جهان.
- رهبری و مدیریت آموزشی در سطح مدرسه و دانشگاه.
- یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای در قرن بیست‌ویکم.
- تربیت اخلاقی، شهروندی و هویت در نظام آموزشی.
- پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم تربیتی (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فناوری، فلسفه تعلیم و تربیت و ...).
- ارائه مدل‌ها و الگوهای نوین تربیتی بر پایه شواهد پژوهشی.
- کاربرد نظریه‌ها و یافته‌های علمی در عمل آموزشی و تربیتی.
- ایجاد شبکه تعاملی میان محققان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی برای ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت.
- فناوری‌های جدید در آموزش
- روش‌های نوین آموزش و ارزشیابی
- هوش مصنوعی و تحول در آموزش
- حوزه‌های نوین علوم تربیتی

## شرایط پذیرش و چاپ

ارسال مقاله منحصراً از طریق سامانه الکترونیکی مجله به آدرس <http://t-edu.journals.pnu.ac.ir> انجام می‌شود.

## شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله‌های ارسالی باید در زمینه تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی نویسنده یا نویسندگان باشد. ۲. مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان با نام استاد راهنما، مشاوران و دانشجو و با تاییدیه استاد راهنما و مسئولیت وی منتشر می‌شود. ۳. علاوه بر قرار گرفتن موضوع مقاله در دامنه تخصصی مجله، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله‌ای در داخل یا خارج از کشور در حال بررسی بوده یا منتشر شده باشد یا هم‌زمان برای سایر نشریه‌ها ارسال نشده باشد. مقالات ارائه شده به صورت خلاصه مقاله در کنگره‌ها، سمپوزیوم‌ها، سمینارهای داخلی و خارجی که چاپ و منتشر شده باشد، می‌تواند در قالب مقاله کامل ارائه شوند. ۴. زبان رسمی نشریه فارسی است (با این حال مقاله‌های به زبان انگلیسی نیز قابل بررسی خواهد بود). ۵. مقاله‌های ترجمه شده از زبان‌های دیگر قابل پذیرش نخواهد بود. ۶. نشریه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های پذیرش شده آزاد است و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است. ۷. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرهای ارائه شده به عهده نویسنده مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید تمام مطالب آن نیست. ۸. مقاله‌های علمی-مروری از نویسندگان مجرب در زمینه‌های تخصصی در صورتی پذیرش می‌شود که به منابع معتابه استاد شده و نوآوری خاصی داشته باشد. ۹. اصل مقاله‌های رد شده یا انصراف داده شده پس از شش ماه از آرشبو مجله خارج خواهد شد و مجله هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آن نخواهد داشت. ۱۰. حروف‌چینی مقاله‌های ارسالی بایستی در کاغذ A4، دو ستونه، با فاصله تقریبی میان دو ستون و میان سطور ۱ سانتیمتر با قلم B Mitra نازک ۱۲، برای متن‌های لاتین با قلم Times New Roman نازک ۱۱ با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر و برای متن‌های عربی با قلم B Badr ۱۲، با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر، در محیط Word 2003-2007 یا ویرایش‌های بالاتر و با فاصله ۲ سانتیمتری از چپ و راست و فاصله ۳ سانتیمتری از بالا و پایین کاغذ انجام شود. ۱۱. دستورهای نقطه‌گذاری در نوشتار متن رعایت شوند. به‌طور مثال گذاشتن فاصله قبل از نقطه (.)، کاما (،) و علامت پرسش (?) لازم نیست، ولی بعد از آنها، درج یک فاصله الزامی است. ۱۲. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل / جدول / تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۲۰ صفحه (۶۰۰۰ کلمه) بیشتر باشد. ۱۳. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های

ارسال شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد. ۱۴. پس از چاپ مقاله نسخه‌ای از نشریه حاوی مقاله مورد نظر به تعداد نویسندگان، برای نویسنده مسئول مکاتبات ارسال خواهد شد. ۱۵. مقاله‌های ارسالی بایستی دارای بخش‌های زیر باشد: **شناسه مقاله:** همراه هر مقاله اطلاعات ارسال خواهد شد:

- عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی

- نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان (به فارسی و انگلیسی)

- نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (شامل نشانی پستی - شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و نشانی الکترونیکی)

- مشخص نمودن نام مؤسسه تأمین‌کننده مخارج مالی (در صورت وجود)

**صفحه اول:** عنوان کامل مقاله به فارسی: عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۰ کلمه تجاوز نکند. از درج اسامی نگارنده (گان) در صفحه اول مقاله اجتناب شود.

- چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای روش کار و برجسته‌ترین نتایج تحقیق بدون استفاده از کلمات اختصاری تعریف نشده، جدول، شکل و منابع باشد.

- واژگان کلیدی فارسی: (۳ تا ۷ واژه) واژگان کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آنها جهت تهیه فهرست موضوعی (Index) استفاده نمود.

- چکیده انگلیسی Abstract و کلید واژگان انگلیسی: (برگردان کامل عنوان، متن و واژگان کلیدی چکیده فارسی)

**سایر صفحه‌ها:** مقدمه باید با طرح مسئله و مرور پژوهش‌های انجام شده، هدف پژوهش را توجیه کند و به‌خصوص نوآوری در تحقیق را به‌طور واضح بیان نماید.

- مواد و روش‌ها (روش‌شناسی): توضیح روش‌های شناسایی و ارزیابی، مواد و وسائل به کار رفته، شیوه اجرای پژوهش و طرح آماری باید کاملاً گویا بوده و در آن مشخصات محل، زمان و نحوه اجرای آزمایش همراه با روش جمع‌آوری داده‌ها و پردازش و تحلیل آماری آنها ارائه شوند. حتی‌المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارائه اصول با ذکر مأخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار به کار گرفته شده است به‌طور کامل شرح داده شوند. اطلاعات و داده‌ها: برای ارائه منطقی و اصولی نتایج کمی و کیفی به‌دست آمده (در صورت نیاز با استفاده از جدول و نمودار و طبقه‌بندی

نتایج). هر جدول از شماره، عنوان، سرستون‌ها و متن جدول تشکیل می‌شود. هر جدول با یک خط افقی از شماره و عنوان جدول جدا می‌شود. سرستون جدول هم با یک خط افقی از متن جدول جدا و در زیر متن جدول نیز یک خط افقی ترسیم گردد. در داخل متن جداول از درج خطوط عمودی و افقی خودداری شود. کلیه اعداد جدول (ها) و نمودارها به انگلیسی و از چپ به راست تنظیم شوند. عنوان هر جدول در بالای آن درج شود. برای درج عنوان، پس از کلمه «جدول» و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. از ارسال جداول و نمودارها به صورت تصویر خودداری گردد.

- نتیجه‌گیری و بحث: تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها.

- در متن مقاله به شماره عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارها (در صورت وجود) با دقت اشاره شود و محل آنها مشخص گردد.

- نتایج و بحث باید توأم و به صورت نوشتار، جدول، شکل و نمودار ارائه گردد. نتایج مقاله با استناد به منابع علمی مستند و مرتبط با موضوع مقاله، مورد بحث و تحلیل قرار گرفته و نتایج جدید علمی و نوآوری در تحقیق به دقت و با دلایل روشن ارائه گردند. نتایج عددی یک موضوع، تنها به یک صورت (شکل یا جدول) ارائه شوند.

- کلیه شکل‌ها، نمودارها و تصاویر با واژه «شکل» نام‌گذاری شده و عنوان شکل در زیر آن درج شود. برای درج عنوان هر شکل، پس از کلمه شکل و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. عکس‌ها باید به وضوح و کیفیت بالا تهیه و به صورت جداگانه، با فرمت JPG یا DPI 300 در انتهای مقاله آورده شوند.

- شماره جدول (ها)، شکل (ها)، تصویر (ها) و نمودار (ها) به ترتیب ارائه نتایج آنها در مقاله تعیین و محل قرارگیری شماره آنها پس از ارائه نتایج ذریب در متن مقاله می‌باشد.

- نتایج و بررسی‌های آماری به یکی از روش‌های علمی منعکس شوند. چنانچه محاسبات آماری در سطوح ۵٪ و ۱٪ منجر به اختلاف معنادار شده باشند به ترتیب با یک و دو ستاره نشان داده شوند و در صورتی که اختلاف معنادار نباشد با علامت ns مشخص شوند.

- سپاسگزاری: در این بخش که حداکثر در چهار سطر تنظیم می‌شود، از اشخاص حقیقی و حقوقی که در راهنمایی یا انجام تحقیق مساعدت نموده‌اند یا در تأمین بودجه، امکانات و لوازم تحقیق نقش مؤثری داشته‌اند، سپاسگزاری گردد.

- معادل فارسی مفاهیم و نام‌های خارجی در پانوشت ذکر شود.  
- منابع و مؤاخذ: ارجاع مأخذ در متن مقاله داخل پرانتز به روش APA مشخص شود و در قسمت مراجع مشخصات کامل منبع به ترتیب حروف الفبا آورده شود. فقط منابع استفاده شده در متن، در فهرست منابع مورد استفاده ارائه شوند. منابع باید مستند و معتبر بوده و به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نویسنده (گان) با تورفتگی ۰/۵ سانتی‌متر برای خطوط دوم و بعد از آن (Hanging) مرتب شوند.

ذکر منابع در متن مقاله با ارجاع به نگارنده (گان) و سال انتشار منبع صورت گیرد. وقتی از چند اثر مختلف یک نویسنده استفاده می‌شود، شماره‌گذاری این مقاله‌ها به ترتیب سال انتشار آنها (از قدیم به جدید) انجام گیرد. نام مخفف مجلات باید بر اساس نام استاندارد آنها در لیست ISSN در فهرست منابع درج شوند.

### نحوه ارجاع در داخل متن

- برای منابعی که یک یا چند نویسنده دارد: (نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال: صفحه)

- برای منابعی که از نوشته دیگران نقل قول شده است: (نقل از...، سال: صفحه)

- برای منابع اینترنتی (نام خانوادگی نویسنده یا نام فایل .html تاریخ یا تاریخ دسترسی به صورت روز، ماه، سال)

### نحوه ارجاع در قسمت منابع در پایان مقاله

(توجه: در صورت مشخص نبودن نویسنده، تاریخ نشر یا ناشر از عبارتهای بی‌نا، بی‌تا و بی‌جا استفاده شود).

- کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتابی که به جای مؤلف با عنوان سازمان‌ها یا نهادها منتشر شده است: نام سازمان یا نهاد. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: مؤلف. نوبت ویرایش یا چاپ.

- فصلی از یک کتاب یا مقاله‌ای از یک مجموعه مقاله که به وسیله افراد مختلف نوشته شده اما مؤسسه یا افراد معینی آن را گردآوری و به چاپ رسانده‌اند: نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام گردآورنده (گردآورندگان)، نام مجموعه مقالات، (شماره صفحه‌هایی که فصل کتاب یا مقاله در آن درج شده). محل نشر: ناشر.

- کتابی که مؤلف خاصی ندارد: عنوان کتاب. (سال انتشار). محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال ترجمه). عنوان کتاب به فارسی. نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان. محل نشر: ناشر.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نگارنده پایان‌نامه. (سال). عنوان پایان‌نامه. ذکر پایان‌نامه بودن منبع. دانشگاه.

- مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان (سال) عنوان مقاله، نام نشریه، صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌هایی که مقاله در آن درج شده.

- مقاله‌های چاپ شده در روزنامه‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال، روز، ماه) عنوان مقاله؛ نام روزنامه، شماره صفحه.

- مقاله ترجمه‌شده: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال) عنوان مقاله، (نام و نام خانوادگی مترجم با ذکر عنوان مترجم) نام نشریه‌ای که مقاله ترجمه‌شده در آن درج شده. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌ها.

### منابع قابل دسترس از طریق شبکه جهانی وب یا منابع الکترونیکی

- کتاب و مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار. تاریخ آخرین ویرایش در صورت موجود بودن؛ نوع رسانه مشخص شود OnLine، DVD، تاریخ مشاهده.

- کتاب و مجموعه مقالات بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. [CD-ROM] محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان پایان‌نامه»، مقطع تحصیلی و رشته، نام دانشکده، دانشگاه، سال دفاع. نوع رسانه. OnLine، تاریخ مشاهده.

- چکیده مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». ذکر واژه چکیده. نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله کنفرانس یا سمینار: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». عنوان سمینار یا همایش (محل و تاریخ برگزاری روز، ماه، سال). تاریخ انتشار یا آخرین ویرایش: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های قابل دسترس از طریق سایت‌ها یا صفحات خانگی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام سایت یا صفحه خانگی. تاریخ انتشار یا آخرین روزآمد شدن OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، [CD-ROM] (در صورت موجود بودن) دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، ذکر واژه. [CD-ROM] دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه

- اطلاعات متعلق به شخصی خاص: نام خانوادگی، نام صاحب صفحه اصلی. ذکر واژه صفحه اصلی Homepage. نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- فایل صوتی: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Sound File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل تصویری: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Image File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل ویدیویی: «نام فایل» Video File، ذکر فرمت فایل Online. «نشانی دسترسی»، تاریخ مشاهده.

- پست الکترونیکی: نام خانوادگی، نام فرستنده نامه. «نشانی الکترونیکی فرستنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال. «موضوع نامه» نام و نام خانوادگی، گیرنده نامه. «نشانی الکترونیکی گیرنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال.

- مقالاتی که بر اساس مندرجات این راهنما تهیه نشده و مطابقت نداشته باشند، بررسی نخواهند شد.

- مسئولیت هر مقاله از نظر علمی، ترتیب اسامی و پیگیری به عهده نویسنده مسئول آن خواهد بود. نویسنده مسئول باید تعهدنامه ارسال مقاله را از سایت دانلود و پس از اخذ امضای تمامی نویسندگان به دبیرخانه مجله ارسال نماید.

- تعداد و ردیف نویسندگان مقاله به همان صورتی که در نسخه اولیه و زمان ارائه به دفتر مجله مشخص شده، مورد قبول است و تقاضای حذف یا تغییر در ترتیب اسامی نویسندگان فقط قبل از داوری نهایی و با درخواست کتبی تمامی نویسندگان و اعلام علت امر قابل بررسی است.

- مقالات به‌وسیله هیئت تحریریه و با همکاری هیئت داوران ارزیابی شده و در صورت تصویب، طبق ضوابط مجله در نوبت چاپ قرار خواهند گرفت. هیئت تحریریه و داوران مجله در رد یا قبول، اصلاح مقالات و بررسی هرگونه درخواست نویسنده (گان)، دارای اختیار کامل می‌باشند.

- گواهی پذیرش مقاله پس از اتمام مراحل داوری و ویراستاری و تصویب نهایی هیئت تحریریه به‌وسیله سردبیر مجله صادر و به اطلاع نویسنده مسئول خواهد رسید.

- 
- ۹ اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ...  
سینا شفیعی سورک؛ علی شمس‌الدین پور
- ۲۷ نقش و جایگاه هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در بهسازی منابع انسانی ...  
اکبر جدیدی محمد آبادی؛ فروزان آموسی؛ مریم حسین زاده
- ۴۵ بررسی میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف آموزشی در تدریس مجازی ...  
اکبر رضائی؛ احمد مرادی میرزائی؛ مهدی رحیمی رضایی
- ۵۵ پرورش مهارت‌های زندگی نوجوانان با استفاده از انیمیشن و سریال ...  
سارینا سخانه جاه
- ۷۹ تعیین ارتباط بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی با نقش میانجی از طریق ...  
امید صفری
- ۸۹ اثربخشی آموزش گروهی الگوی ارتباط بدون خشونت بر پرخاشگری ...  
یسنا فرخ سیری؛ محسن سعیدمنش

**ORIGINAL ARTICLE**

## The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Social Anxiety and Perfectionism of Art Students in Kerman City

Sina shafiei soork\*<sup>1</sup> Ali Shamsadin Pour

1. Assistant Professor of Psychology, Anar Islamic Azad University, Kerman, Iran.

2. Master's degree, Anar Islamic Azad University, Kerman, Iran

**Correspondence:**

Sina shafiei soork

Email: [Sina\\_shafiei@tabrizu.ac.ir](mailto:Sina_shafiei@tabrizu.ac.ir)

Receive Date: 09/Sep/2025

Revise Date: 27/Sep/2025

Accept Date: 10/Nov/2025

Publish Date: 22/ Nov /2025

**How to cite:**

Shafiei Soork, S. Shamsadin Pour, A (2025). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Social Anxiety and Perfectionism of Art Students in Kerman City, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 9-25. <https://doi.org/10.30473/ns.2026.77125.1038>

**ABSTRACT**

The purpose of the present study was to investigate the effect of emotional intelligence training on social anxiety and perfectionism in art students in Kerman. The study was conducted as a semi-experimental study using a pre-test and post-test design with a control group. The sample studied included 30 art students who were randomly assigned to two experimental groups (15 students) and control groups (15 students). The experimental group received training in 8 60-minute sessions. Data were collected using the Jerabek Social Anxiety Questionnaire (1996) and the Hill et al. Perfectionism Questionnaire (1978). The results showed that the assumptions of multivariate analysis of covariance were valid. Based on the results, the treatment (emotional intelligence training) did not affect any of the dependent variables (perfectionism and social anxiety). As a result, emotional intelligence training did not affect perfectionism and social anxiety, so it is suggested that in future studies, changes be made in the implementation method and the number of selected sample individuals.

**KEY WORDS**

Emotional Intelligence Training, Social Anxiety, Perfectionism, Students, Art.



«مقاله پژوهشی»

## اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته هنر شهر کرمان

سینا شفیعی سورک\*<sup>۱</sup>، علی شمس‌الدین پور<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رشته هنر شهر کرمان بود. پژوهش به صورت نیمه‌آزمایشی با استفاده از طراحی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. نمونه مورد بررسی شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هنر بود که به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند و گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های اضطراب اجتماعی جرابک (۱۹۹۶) و کمال‌گرایی هیل و همکاران (۱۹۷۸) جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد مفروضه‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره برقرار است. بر اساس نتایج عمل‌آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر هیچ‌کدام از متغیرهای وابسته (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) تأثیر نداشته‌است. در نتیجه آموزش هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی تأثیرگذار نبوده است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، در روش اجرا و تعداد افراد انتخابی نمونه تغییراتی ایجاد نمود.

### واژه‌های کلیدی

آموزش هوش هیجانی، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی، دانش‌آموزان، هنر.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی انار، کرمان، ایران.
۲. کارشناسی‌ارشد، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی انار، کرمان، ایران

نویسنده مسئول:

سینا شفیعی سورک

رایانامه: [Sina\\_shafiei@tabrizu.ac.ir](mailto:Sina_shafiei@tabrizu.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله:

شفیعی سورک، سینا و شمس‌الدین پور، علی. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته هنر شهر کرمان، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۹-۲۵.



## مقدمه

انتظارات واقع‌بینانه و قابل دستیابی دارند و این اهداف به آنان انگیزه پیشرفت داده و زمینه‌ساز افزایش عزت‌نفس و رضایت از زندگی می‌شود (زر نقاش، ۱۴۰۲). در مقابل، کمال‌گرایان سازش‌نایافته دارای اهداف و انتظارات غیرواقعی و افراطی هستند و برای اجتناب از تجربه شکست، غالباً از انجام وظایف کناره‌گیری می‌کنند. رایس این دو گروه را به ترتیب کمال‌گرایان سازش‌یافته و سازش‌نایافته نام‌گذاری کرد (القحطانی و همکاران، ۲۰۲۴).

به‌طور کلی، تمایز اصلی میان کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نایافته در میزان اضطراب و نگرانی افراطی نسبت به اشتباهات و فاصله میان عملکرد واقعی و استانداردهای تعیین‌شده نهفته‌است؛ امری که در کمال‌گرایان ناسازگار به وضوح مشاهده می‌شود (استوبر و گادریو، ۲۰۱۷). کمال‌گرایی سازش‌یافته در دانش‌آموزان با پیامدهای مثبتی نظیر هیجانات مثبت، سازگاری، مسئولیت‌پذیری و سلامت روان همراه است (استوبر و چاپلندز، ۲۰۱۰). در حالی که کمال‌گرایی سازش‌نایافته با پیامدهایی همچون اضطراب، افسردگی و اهمال‌کاری ارتباط دارد (وانت ستون و هیکز، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، مهارت‌هایی نظیر برقراری ارتباط مؤثر، همکاری با دیگران، گوش‌دادن فعال، حل تعارض‌های بین‌فردی و مقابله با فشارهای روانی، مهارت‌هایی آموختنی هستند که نقش مهمی در سلامت روان و سازگاری اجتماعی ایفا می‌کنند (سانچز - مونکایو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). کمال‌گرایی به‌عنوان گرایشی برای پیگیری معیارهای بالا و اغلب غیرواقع‌بینانه همراه با خودارزیابی‌های شدیداً انتقادی تعریف می‌شود (جهرمی و همکاران، ۱۴۰۰). این ویژگی، علی‌رغم نقش مهمی که در تبیین، تداوم و درمان بسیاری از اختلالات روانی دارد، همچنان از نظر مفهومی محل بحث و تردید است. رویکرد چندبعدی، کمال‌گرایی

یکی از موانع اساسی در تحقق اهداف نظام آموزشی، ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان است که می‌تواند فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت‌تأثیر قرار دهد. یکی از این ویژگی‌ها، انتظارات افراطی دانش‌آموزان از خود است که از آن با عنوان کمال‌گرایی یاد می‌شود (همتی فاخر، ۱۳۹۱). کمال‌گرایی به‌معنای گرایش فرد به دستیابی به آرمان‌های والا و انجام بی‌نقص وظایف محول شده‌است؛ به‌گونه‌ای که افراد کمال‌گرا خود را ملزم به عملکرد کامل و بدون خطا می‌دانند و در صورت احساس ناتوانی در تحقق این معیارها، ممکن است با اجتناب یا تملل واکنش نشان دهند (زیواری و همکاران، ۱۴۰۳). این سازه شخصیتی با ویژگی‌هایی همچون تأکید بر بی‌نقص بودن، تعیین استانداردهای بسیار بالا و گرایش به خودارزیابی انتقادی شناخته می‌شود (هویت و فلت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ کریک و اوزکک<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

اگرچه تاکنون تعریف واحد و مورد توافقی از کمال‌گرایی ارائه نشده است، با این حال این دیدگاه که کمال‌گرایی از خصایص فردی مرتبط با پیشرفت و موفقیت است و افراد را به سمت تعیین معیارهای افراطی و انتظارات بالا سوق می‌دهد، به‌طور گسترده‌ای مورد پذیرش قرار گرفته است (حاتمی نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). با این وجود، در ادبیات پژوهشی دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به ماهیت کمال‌گرایی وجود دارد؛ به‌طوری که برخی پژوهشگران آن را ویژگی‌ای تضعیف‌کننده و برخی دیگر آن را عاملی انگیزشی و تسهیل‌کننده دستیابی به موفقیت و کمال می‌دانند (هاس و پراپاویسیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ فربر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

رایس<sup>۵</sup> بر این باور است که اگرچه کمال‌گرایان برای خود معیارهای بالایی در نظر می‌گیرند، اما در شیوه دستیابی به این معیارها با یکدیگر تفاوت دارند (القحطانی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بر همین اساس، وی کمال‌گرایان را به دو گروه متمایز تقسیم می‌کند. گروه نخست، کمال‌گرایان سازش‌یافته‌اند که اهداف و

<sup>6</sup> Al-Qahtani

<sup>7</sup>Stoeber & Gaudreau

<sup>8</sup>Stober & Childs

<sup>9</sup>Vanstone & Hicks

<sup>10</sup>Sánchez-Moncayo

<sup>1</sup>Hewitt & Fleet

<sup>2</sup> Kırıcı & Özkoç

<sup>3</sup>Haase & Prapavessis

<sup>4</sup>Ferber

<sup>5</sup>Rice

در یادگیری آنان می‌شود (میان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). از این رو اضطراب اجتماعی باعث اختلال در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

در دهه‌های اخیر، مدل‌های سبب‌شناسی متعددی برای تبیین اضطراب اجتماعی ارائه شده‌است. بر اساس مدل زیستی - عصبی، این اختلال با افزایش واکنش‌پذیری هیجانی و بیش‌فعالی آمیگدال در مواجهه با محرک‌های تهدیدآمیز ارتباط دارد (سوء<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

بندورا نیز معتقد است افرادی که اضطراب اجتماعی بالایی دارند، اغلب خود را فاقد مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم برای تعاملات بین‌فردی می‌دانند و انتظار موفقیت اندکی در موقعیت‌های اجتماعی دارند؛ مسئله‌ای که موجب تشدید و تداوم اضطراب در آنان می‌شود. از این رو، کاهش اضطراب اجتماعی و مداخله به‌موقع برای پیشگیری از پیامدهای منفی آن، امری ضروری تلقی می‌شود (قاسم و حسنی<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵). اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی به‌عنوان دو مشکل روان‌شناختی مهم، می‌توانند پیامدهای منفی قابل‌توجهی بر روابط اجتماعی، عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان داشته‌باشند (بخشی و صدیقی ارفعی، ۱۴۰۰).

باتوجه‌به آنچه گفته شد اضطراب اجتماعی از ترس‌های رایج در سن مدرسه است و می‌تواند مخل عملکرد اجتماعی و تحصیلی باشد (تمنایی فر، ۱۳۹۲) و از سوی دیگر، کمال‌گرایی هم یکی از مهم‌ترین عوامل آسیب‌پذیری سلامت جسمانی و عملکرد آموزشی، تحصیلی دانش‌آموزان است (ابوالقاسمی، ۱۳۹۰). در صورت عدم تشخیص و مداخله به‌موقع، این مشکلات می‌توانند به کاهش عملکرد تحصیلی و اختلال در کارکرد اجتماعی و شکل‌گیری شخصیت اجتماعی ناسازگار در بزرگسالی منجر شوند (زیواری و همکاران، ۱۴۰۳). اگرچه رویکردها و روش‌های درمانی متنوعی برای اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ارائه شده‌است، نقطه اشتراک تمامی آن‌ها تأکید بر تشخیص زودهنگام و انتخاب مداخلات آموزشی و درمانی مناسب در دوران کودکی و نوجوانی

را سازه‌ای می‌داند که حوزه‌های درون‌فردی و بین‌فردی را به‌طور هم‌زمان در بر می‌گیرد (بخشی و صدیقی ارفعی، ۱۴۰۰).

انسان به‌طور ذاتی موجودی اجتماعی و ارتباط‌محور است و بخش عمده‌ای از نیازهای او از طریق تعاملات اجتماعی تأمین می‌شود (عطا دخت، ۱۳۹۵). در عصر حاضر، با گسترش روابط اجتماعی، اهمیت مهارت‌های ارتباطی بیش از پیش افزایش یافته‌است؛ از این رو، نظام آموزش و پرورش در کنار پرورش دانش‌آموزان از نظر علمی، اخلاقی و فرهنگی، باید به رشد توانمندی‌های اجتماعی آنان نیز توجه ویژه داشته‌باشد. با این حال، یکی از عوامل بازدارنده تحقق اهداف اجتماعی آموزش و پرورش، اضطراب اجتماعی است که مانع حضور فعال دانش‌آموزان در موقعیت‌های اجتماعی و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران می‌شود.

اضطراب اجتماعی یکی از شایع‌ترین اختلالات اضطرابی در دوران کودکی و نوجوانی به‌شمار می‌رود (الکوزی کوپر و گرزول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). ویژگی اصلی این اختلال، نگرانی مداوم فرد نسبت به ارزیابی منفی دیگران و ترس از قضاوت اجتماعی است (هالر، کادوش سریف و لائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی معمولاً از موقعیت‌هایی که احتمال ارزیابی یا بروز نشانه‌های اضطرابی در آن‌ها وجود دارد، اجتناب می‌کنند یا آن‌ها را با ترس و فشار روانی شدید تحمل می‌نمایند (دیویسین تیل و کرگینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). گزارش‌ها نشان می‌دهد که شیوع اضطراب اجتماعی در کودکان و نوجوانان بین ۱/۱ تا ۳/۷ درصد و در بزرگسالان بین ۳ تا ۱۳ درصد است (حاتمی نژاد و همکاران، ۱۴۰۴).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که اضطراب اجتماعی تأثیرات منفی قابل‌توجهی بر عملکرد تحصیلی و فرایند یادگیری دانش‌آموزان دارد (و انگ و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب اجتماعی، به‌دلیل ماهیت اجتماعی محیط مدرسه و ضرورت تعامل با همسالان و معلمان، ممکن است از حضور در مدرسه اجتناب کرده یا از مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و ارتباطات آموزشی پرهیز کنند؛ امری که در نهایت موجب اختلال

<sup>5</sup>Mian

<sup>6</sup>Su

<sup>7</sup>Qasim & Hassani

<sup>1</sup>Alkozi, Cooper & Greswell

<sup>2</sup>Haller, Kadosh, Scerif & Laua

<sup>3</sup>Davison\_Neal & Kring

<sup>4</sup>Wang

پژوهش حاضر ضروری به نظر رسید. بر این اساس، هدف این تحقیق بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان هنر بود.

### مبانی نظری

مطالعات داخلی متعددی نشان داده‌اند که آموزش هوش هیجانی نقش مؤثری در کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که کمال‌گرایی سازش‌نا یافته و اجتناب تجربه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اضطراب اجتماعی هستند. همچنین این متغیرها با دشواری در تنظیم هیجان نیز رابطه مستقیم و معنادار دارند و در نهایت، دشواری در تنظیم هیجان به‌طور مستقیم اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند (هاشمی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۴). نتایج پژوهش زر نقاش (۱۴۰۲) با عنوان اثربخشی برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر هوش هیجانی، ابراز وجود و خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز نشان داد که اگرچه نمرات هوش هیجانی گروه‌های پژوهش در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری نداشت، اما مؤلفه‌های ابراز وجود و خودکارآمدی در گروه آزمایش پس از مداخله نسبت به گروه گواه به‌طور معناداری افزایش یافت. بر این اساس، می‌توان از برنامه آموزش کفایت اجتماعی به‌عنوان یک مداخله مؤثر برای ارتقای خودکارآمدی و تقویت ابراز وجود دانش‌آموزان دیرآموز بهره گرفت تا زمینه حضور مؤثر آنان به‌عنوان شهروندانی مستقل و کارآمد در جامعه فراهم شود. بخشی و صدیقی ارفعی (۱۴۰۰) نیز با تأکید بر نقش خودکارآمدی اجتماعی نشان دادند که آموزش هوش هیجانی می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در بهبود اضطراب اجتماعی و کاهش کمال‌گرایی دانش‌آموزان دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین یافته‌های مسعودنیا و خواجه‌بهبجانی (۱۴۰۰) بیانگر آن است که اضطراب اجتماعی با ضعف مهارت‌های اجتماعی و فقدان آموزش مهارت‌های هیجانی ارتباط دارد و آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در مدارس می‌تواند به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کند. در همین راستا، فتحی و همکاران (۱۳۹۹) گزارش کردند که آموزش هوش هیجانی به‌طور معناداری موجب کاهش میانگین نمرات پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی و اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می‌شود. نتایج پژوهش

است (مسعودنیا و خواجه‌بهبجانی، ۱۴۰۰). از طرفی در بحث درمان اختلال اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی رویکردهای متنوع و متعاقباً روش‌های درمانی گوناگونی وجود دارد که نقطه اشتراک تمامی آنها تشخیص سریع و تعیین روش مناسب درمان کودکان و نوجوانان برای جلوگیری از آسیب‌های بفرنج در آینده است (مسعودنیا و خواجه به جانی، ۱۴۰۰) که در این میان می‌توان به برنامه آموزشی هوش هیجانی اشاره کرد.

در این میان، آموزش هوش هیجانی به‌عنوان یکی از مداخلات مؤثر مورد توجه قرار گرفته است. فرض اساسی الگوهای هوش هیجانی آن است که برخلاف هوش شناختی، هوش هیجانی قابلیت آموزش‌پذیری و ارتقا دارد (گل من، ۱۹۹۵). سالووی و مایر (۱۹۹۰) نخستین بار این مفهوم را معرفی کردند و پس از آن، پژوهشگران متعددی مدل‌ها و برنامه‌های آموزشی متنوعی را در این زمینه ارائه دادند. آموزش هوش هیجانی با ارتقای خودآگاهی، همدلی و مهارت‌های تنظیم هیجان، زمینه بهبود روابط انسانی، سازگاری اجتماعی و مقابله مؤثر با فشارهای روانی را فراهم می‌سازد (آنیچ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). به همین دلیل، برخی پژوهشگران از آموزش هوش هیجانی به‌عنوان «انقلاب سواد هیجانی» یاد کرده‌اند (گل من، ۱۹۹۵).

دانش‌آموزان رشته‌های هنری، به دلیل ماهیت خلاقانه، خود افاشاگرانه و ارزیابی‌محور فعالیت‌های هنری، ممکن است بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی قرار گیرند. ارائه آثار هنری در معرض قضاوت دیگران، دریافت بازخورد و مقایسه با همسالان می‌تواند سطح اضطراب اجتماعی را در این گروه افزایش دهد. همچنین، تمایل به خلق آثار بی‌نقص و فشار برای دستیابی به استانداردهای بالا، ممکن است به بروز کمال‌گرایی ناسازگارانه، فرسودگی روانی و کاهش رضایت از خود منجر شود (تامپسون<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵).

باتوجه به اهمیت هوش هیجانی و نقش آن در سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، و از آنجاکه پژوهش‌های داخلی اندکی به بررسی تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، انجام

<sup>3</sup>Thompson

<sup>1</sup>Goleman

<sup>2</sup>Anić

می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش کریک و اوزکک (۲۰۲۲)، سرخ‌های حاصل از مطالعه کیفی به فرضیه‌هایی در مطالعه کمی تبدیل شد و نتایج آزمون میانجی‌گری نشان داد که هوش هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله ایفا می‌کند. بر اساس نتایج بوت‌استرپ، اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله معنادار بود. هم هوش هیجانی، هم خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و هم وجود افکار خودکار کمال‌گرایانه بر اینکه آیا فرد آگاهی زیبایی‌شناختی - موسیقایی بیشتری دارد یا خیر، تأثیر می‌گذارد (استیو فابل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). تلاش‌های کمال‌گرا و نگرانی‌های کمال‌گرا به‌طور متوسط و مثبت همبستگی دارند، اما الگوهای متفاوتی از ارتباط را با نتایج مثبت و منفی نشان می‌دهند. علی‌رغم شواهد انباشته‌ای که از اعتبار فزاینده هوش هیجانی صفت حمایت می‌کند، بیش از پنج بزرگ، این ادعا که هوش هیجانی ویژگی نقش واسطه‌ای در پیوند کمال‌گرایی - نتیجه ایفا می‌کند هنوز مورد بررسی قرار نگرفته‌است. تلاش‌های کمال‌گرا به‌طور مثبت با هوش هیجانی ویژگی مرتبط بود در حالی که نگرانی‌های کمال‌گرا با ویژگی هوش هیجانی رابطه منفی داشت. علاوه بر این، هوش هیجانی صفت به‌طور کامل ارتباط بین تلاش‌های کمال‌گرایانه و رضایت از زندگی را میانجی‌گری می‌کند و تا حدی واسطه ارتباط بین نگرانی‌های کمال‌گرا و افسردگی، اضطراب، استرس و رضایت از زندگی است. با این حال، تأثیرات کلی تلاش‌های کمال‌گرایانه بر افسردگی، اضطراب و استرس غیر معنی‌دار بود، بنابراین از میانجی‌گری جلوگیری می‌کرد (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۵۵).

با وجود پژوهش‌های متعدد در حوزه هوش هیجانی و تأثیر آن بر مشکلات روان‌شناختی، هنوز شکاف‌هایی در این زمینه وجود دارد. بیشتر مطالعات پیشین یا تنها به تأثیر هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی یا کمال‌گرایی پرداخته‌اند و بررسی هم‌زمان این دو متغیر محدود است. همچنین، بیشتر پژوهش‌ها بر روی دانش‌آموزان رشته‌های نظری متمرکز شده و توجه به دانش‌آموزان رشته هنر که به‌دلیل ویژگی‌های خاص تحصیلی و اجتماعی خود، آسیب‌پذیری بیشتری دارند، کمتر صورت گرفته است. از سوی دیگر، اغلب مطالعات از طرح‌های همبستگی

هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان داد که آموزش هوش موفق تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم دارد و می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر در برنامه‌های آموزشی مدارس مورد توجه قرار گیرد. در آموزش هوش موفق بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر شهرکرد به‌طور معناداری مؤثر است. این پژوهش مجریان آموزش و پرورش را به این نکته رهنمون می‌سازد که آموزش و تدریس بر اساس این رویکرد در مدارس باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸). عطا دخت (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های نگرانی از اشتباهات، انتظارات والدین، تردید در مورد اعمال و نمره کل کمال‌گرایی رابطه مثبت و با انتقادات والدین رابطه منفی دارد. همچنین بین فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های خودکنترلی، هشیاری اجتماعی، مهارت اجتماعی و نمره کل هوش هیجانی رابطه منفی معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که کمال‌گرایی و هوش هیجانی قادرند ۱۴ درصد از واریانس نمره کل فرسودگی تحصیلی و بین ۲۰ تا ۲۷ درصد از واریانس خرده‌مقیاس‌های آن را تبیین کنند. این یافته‌ها بر ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان و مشاوران آموزشی به مداخلات مرتبط با کمال‌گرایی و هوش هیجانی در پیشگیری از پیامدهای منفی فرسودگی تحصیلی تأکید دارد. عواطف مثبت و منفی معلمان به‌ترتیب با هویت حرفه‌ای آنها رابطه مثبت و منفی دارد. نتایج آزمون‌های بوت‌استرپینگ نشان داد که این روابط با واسطه هوش هیجانی معلمان صورت می‌گیرد. این مطالعه همچنین نشان داد که هوش هیجانی معلمان نه‌تنها بر هویت حرفه‌ای آنها تأثیر می‌گذارد، بلکه ارتباط قوی با تدریس برای خلاقیت دارد، به‌طوری که هویت حرفه‌ای تا حدی میانجی بین این دو است. این مقاله با برخی مفاهیم از نظر تنظیم احساسات معلمان، بهبود هویت حرفه‌ای و تقویت آموزش برای خلاقیت به پایان می‌رسد (سوء و همکاران، ۲۰۲۴). بای و همکاران (۲۰۲۴) نیز گزارش کردند که اضطراب اجتماعی با سلامت روان رابطه منفی دارد و هوش هیجانی به‌طور نسبی این رابطه را میانجی‌گری می‌کند. همچنین نتایج پژوهش ونگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان موجب بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان می‌شود و

<sup>1</sup> Esteve-Faubel

### ابزارها

ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی (مرابک، ۱۹۹۶) که ضریب آلفا کرونباخ محاسبه شده در پژوهش سپهری (۱۳۹۹) برای این پرسش‌نامه بالای ۰/۷ برآورد شد. در پژوهش سپهری (۱۳۹۹) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده‌است. \* \* پایایی پرسشنامه در نرم‌افزار SPSS ضریب آلفا کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. و همچنین پرسشنامه کمال‌گرایی (هرمن، ۱۹۹۱) که در مطالعه زارعی (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه بر اساس یک مطالعه مقدماتی پایایی پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شد. \* \* پایایی پرسشنامه در نرم‌افزار SPSS ضریب آلفا کرونباخ برابر با ۰/۲۸ به دست آمد.

### یافته‌ها

استفاده کرده‌اند و پژوهش‌های آزمایشی با گروه کنترل و مداخلات آموزشی ساختاریافته کم است. پژوهش حاضر با تمرکز بر دانش‌آموزان هنر و استفاده از روش آزمایشی، قصد دارد شکاف‌های موجود را پر کند و شواهد علمی کاربردی برای مداخلات آموزشی فراهم آورد.

### روش

این تحقیق از نوع آزمایشی با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هنر شهر کرمان بودند که به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش در دوره آموزشی هوش هیجانی شرکت کردند که شامل ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی (مرابک، ۱۹۹۶) و پرسش‌نامه کمال‌گرایی (هرمن، ۱۹۹۱) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری مانند آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### نرمال بودن توزیع متغیرها

جدول ۱. شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته

گروه‌ها	متغیرها	کجی	کشیدگی	کولموگروف-اسمیرنف	سطح معناداری
آزمایشی	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	-۰/۱۱	۱/۲۳	۰/۱۸۱	۰/۲
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۰/۷۶	۰/۸۷	۰/۱۴۲	۰/۲
کنترل	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	-۰/۵۱	۰/۵۸	۰/۲۱۶	۰/۰۵۸
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۰/۱۴	-۰/۷۸	۰/۱۳۷	۰/۲
آزمایشی	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۱۵۸	۰/۲
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۶۴	۰/۵۹	۰/۱۸۲	۰/۱۹
کنترل	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۶۳	-۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۲
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	-۰/۲۵	۰/۲۴	۰/۱۲۷	۰/۲

متغیر وابسته پژوهش هم‌بر حسب شاخص‌های کجی و کشیدگی و هم‌بر حسب آزمون نرمال بودن کولموگروف-اسمیرنوف در هر دو مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل نرمال هستند.

جدول (۱) شاخص‌های مربوط به نرمال بودن متغیرهای وابسته پژوهش (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) را در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با توجه به شاخص‌های کجی، کشیدگی و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد. نتایج نشان داد

### مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس

جدول ۲. مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس در بین گروه‌ها

شاخص ام باکس	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
۲/۷۳	۰/۸۴	۳	۱۴۱۱۲۰	۰/۴۷

(M)، در نتیجه مفروضه برقرار است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷، ص ۲۵۲).

جدول (۲): نتایج مربوط به برابری ماتریس کواریانس نشان داد که شاخص M باکس به لحاظ آماری معنادار نیست ( $\text{Box's } F(141120, 3) = 0.84, P = 0.47$ )

### مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین گروه‌ها

جدول ۳. مفروضه همگنی واریانس خطا در بین گروه‌ها

متغیر	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
پس‌آزمون کمال‌گرایی	۲/۱۵	۱	۲۸	۰/۱۵
پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۵/۶۹	۱	۲۸	۰/۰۲۴

اما در پس‌آزمون اضطراب اجتماعی ( $F(1,28) = 5.69, P = 0.024$ )، برقرار نیست اما با توجه به هم‌حجم بودن گروه‌ها، در برابر تخطی از این مفروضه در گروه‌های هم‌حجم مقاوم می‌باشد.

نتایج جدول (۳) مفروضه همگن بودن واریانس‌ها در بین گروه‌های پژوهش را در پس‌آزمون نشان می‌دهد. نتایج نشان داد در پس‌آزمون کمال‌گرایی ( $F(1,28) = 2.15, P = 0.15$ ) مفروضه همگن بودن واریانس‌ها در بین گروه‌های پژوهش برقرار است.

### همگنی شیب‌های خط رگرسیون

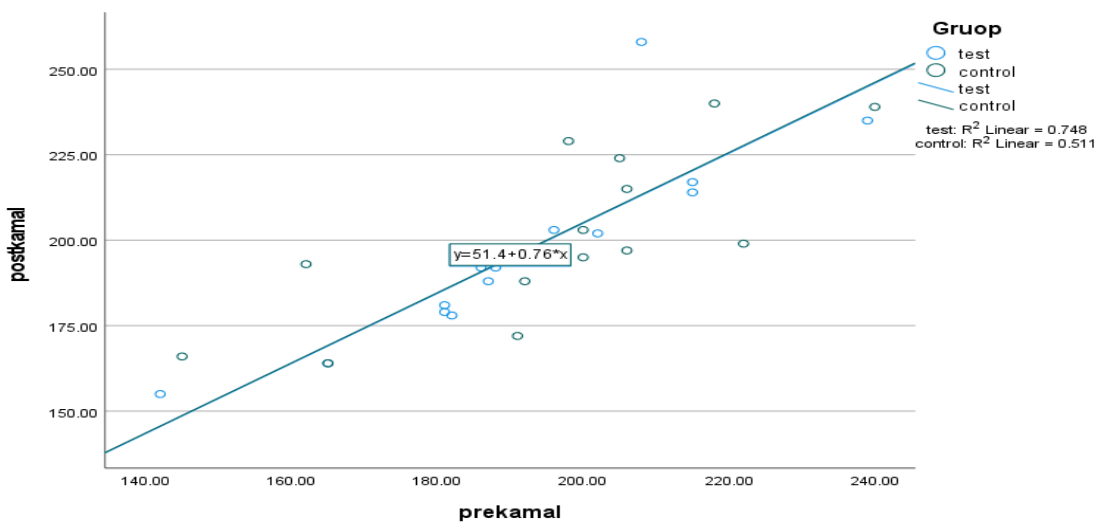
جدول ۴. همگنی شیب‌های خط رگرسیون

منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی صورت	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
عمل آزمایشی	۳۰/۴۹	۱	۳۰/۴۹	۰/۱۲۵	۰/۷۲

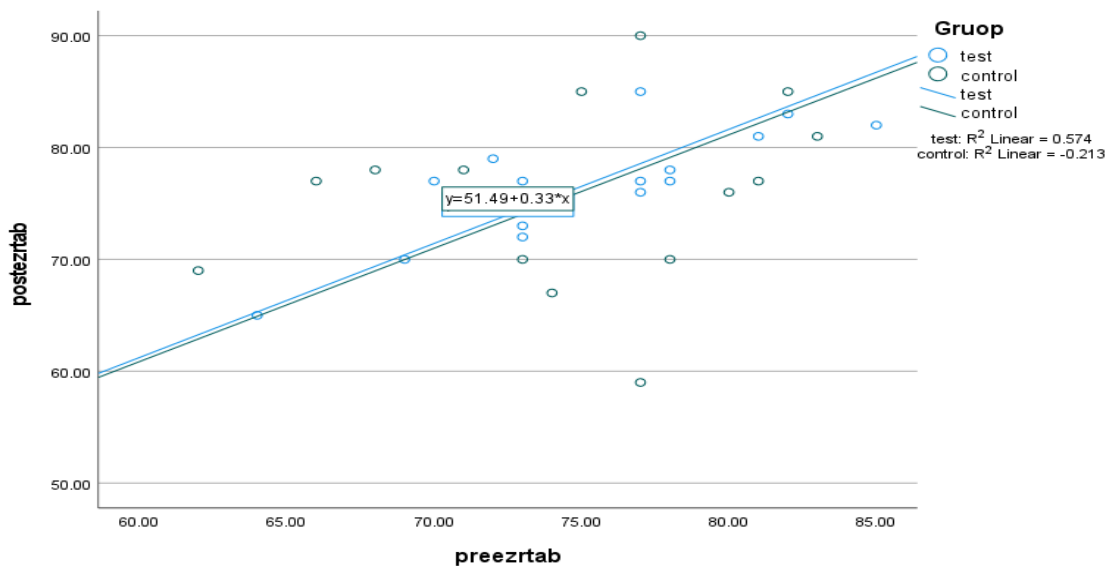
پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۹۴۴۴/۱	۱	۹۴۴۴/۱	۳۸/۵۹	۰/۰۰۱
تعامل عمل آزمایشی و پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۲۷۰/۱	۱	۲۷۰/۱	۱/۱	۰/۳
خطا	۵۸۷۲/۲۶	۲۴	۲۴۴/۶۷		
عمل آزمایشی	۴۲/۳۴	۱	۴۲/۳۴	۱/۰۵	۰/۳۱
پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۲۲۴/۸۹	۱	۲۲۴/۸۹	۵/۵۹	۰/۰۲۶
تعامل عمل آزمایشی و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۳۴/۷۶	۱	۳۴/۷۶	۰/۸۶	۰/۳۶
خطا	۹۶۴/۷۶	۲۴	۴۰/۱۹		

در جدول (۴) تحلیل نتایج نشان داد همگنی شیب‌های خط رگرسیون در بین دو گروه را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون کمال‌گرایی ( $F(1,24)=1/1, P=0/3$ ) و تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی ( $F(1,24)=0/86, P=0/36$ ) معنی‌دار نیست در نتیجه تعاملی وجود ندارد و شیب‌های خط رگرسیون در بین گروه‌ها در پیش‌آزمون یکسان می‌باشد. نمودار (۱) و (۲) همگن بودن شیب‌های خط رگرسیون را در پیش‌آزمون کمال‌گرایی و اضطراب جدایی نشان می‌دهد.

در جدول (۴) تحلیل نتایج نشان داد همگنی شیب‌های خط رگرسیون در بین دو گروه را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون کمال‌گرایی ( $F(1,24)=1/1, P=0/3$ ) و تعامل بین عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) و پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی ( $F(1,24)=0/86, P=0/36$ ) معنی‌دار نیست در نتیجه تعاملی وجود ندارد و شیب‌های خط رگرسیون در بین گروه‌ها در پیش‌آزمون یکسان می‌باشد. نمودار (۱) و (۲) همگن بودن شیب‌های خط رگرسیون را در پیش‌آزمون کمال‌گرایی و اضطراب جدایی نشان می‌دهد.



نمودار ۱. همگنی شیب‌های خط رگرسیون در پیش‌آزمون کمال‌گرایی



نمودار ۲. همگنی شیب‌های خط رگرسیون در پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی

## اثر عمل آزمایشی

جدول ۵. اثر عمل آزمایشی

منابع	ارزش	درجه آزادی صورت	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
اثر پیلائی	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
لامبدا ویلکز	۰/۹۹۳	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
اثر هنتلینگ	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲
بزرگ‌ترین ریشه ری	۰/۰۰۷	۲	۲۵	۰/۰۸۴	۰/۹۲

بر هیچ‌کدام از متغیرهای وابسته (کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی) تأثیر نداشته‌است.

### آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: آموزش هوش هیجانی بر کاهش کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر است.

$$\begin{cases} H_0 : \mu_E = \mu_C \\ H_1 : \mu_E \neq \mu_C \end{cases}$$

جدول ۶. شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته کمال‌گرایی

در جدول (۵) تحلیل نتایج اثر عمل آزمایشی بر متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد اثر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) معنی‌دار نیست

$$= \text{Wilks' } 0.993, F(2,25) = 0.084, P > 0.05$$

(lambda)، در نتیجه عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی)

### شاخص‌های توصیفی

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین تعدیل شده
آزمایشی	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۲/۰۶	۲۲/۸۲	۱۴۲	۲۳۹	۱۹۸/۴۸
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۶/۸	۲۶/۵۲	۱۵۵	۲۵۸	
کنترل	پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۱۹۶/۱۳	۲۴/۱۸	۱۴۵	۲۴۰	۱۹۹/۵۱
	پس‌آزمون کمال‌گرایی	۱۵	۲۰۱/۲	۲۴/۲۷	۱۶۴	۲۴۰	

در جدول (۶) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر آورده شده است. نتایج نشان داد در کمال‌گرایی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=196/13 \pm 24/18$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=201/2 \pm 24/27$ ) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر کمال‌گرایی در گروه آزمایش ( $M=198/48$ ) و گروه کنترل ( $M=199/51$ ) بود.

در جدول (۶) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر آورده شده است. نتایج نشان داد در کمال‌گرایی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=196/13 \pm 24/18$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=201/2 \pm 24/27$ ) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر کمال‌گرایی در گروه آزمایش ( $M=198/48$ ) و گروه کنترل ( $M=199/51$ ) بود.

### آزمون فرضیه

جدول ۷. تحلیل کواریانس در متن تحلیل کواریانس چند متغیره برای متغیر کمال‌گرایی

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی صورت	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذورات انا
پیش‌آزمون کمال‌گرایی	۹۵۲۱/۴	۱	۹۵۲۱/۴	۴۰/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۶۰۸
عمل آزمایشی	۷/۶۹	۱	۷/۶۹	۰/۰۳۳	۰/۸۵	۰/۰۰۱
خطا	۶۱۴۴/۰۶	۲۶	۲۳۶/۳۱			

در جدول (۷) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $F(1,26)=0/033, P=0/85$ ). در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

در جدول (۷) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر کمال‌گرایی را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $F(1,26)=0/033, P=0/85$ ). در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

فرضیه دوم: آموزش هوش هیجانی بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر است.

$$\begin{cases} H_0 : \mu_E = \mu_C \\ H_1 : \mu_E \neq \mu_C \end{cases}$$

### شاخص‌های توصیفی

**جدول ۸.** شاخص‌های توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته اضطراب اجتماعی

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین تعدیل شده
آزمایشی	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۵/۲۶	۵/۴۵	۶۴	۸۵	۷۶/۶۶
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۶/۸	۵/۲۱	۶۵	۸۵	
کنترل	پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۴/۷۳	۶/۰۴	۶۲	۸۳	۷۵/۹۳
	پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۱۵	۷۵/۸	۷/۹۴	۵۹	۹۰	

در جدول (۸) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان آورده شده‌است. نتایج نشان داد در اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=75/26 \pm 5/45$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=76/8 \pm 5/21$ ) هستند. در گروه کنترل نیز میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=74/73 \pm 6/04$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=75/8 \pm 7/94$ ) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ( $M=76/66$ ) و گروه کنترل ( $M=75/93$ ) بود.

در جدول (۸) توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان آورده شده‌است. نتایج نشان داد در اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=75/26 \pm 5/45$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=76/8 \pm 5/21$ ) هستند. در گروه کنترل نیز میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون ( $M=74/73 \pm 6/04$ ) و در مرحله پس‌آزمون ( $M=75/8 \pm 7/94$ ) هستند. همچنین میانگین اصلاح شده متغیر اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ( $M=76/66$ ) و گروه کنترل ( $M=75/93$ ) بود.

**آزمون فرضیه****جدول ۹.** تحلیل کواریانس در متن تحلیل کواریانس چند متغیره برای متغیر اضطراب اجتماعی

منابع	مجموع مجذورات	درجه صورت	آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۲۱۲/۸۳	۱	۲۱۲/۸۳	۳۸/۸۵	۵/۴۷	۰/۰۲۷	۰/۱۷
عمل‌آزمایشی	۳/۸۳	۱	۳/۸۳	۳۸/۸۵	۰/۰۹۹	۰/۷۵	۰/۰۰۴
خطا	۱۰۱۰/۲۴	۲۶	۳۸/۸۵				

در جدول (۹) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $F(1,26) = (0/099, P = 0/75)$ ). در نتیجه تأثیر عمل‌آزمایشی

در جدول (۹) تحلیل نتایج مقایسه تأثیر عمل‌های آزمایشی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد بین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $F(1,26) = (0/099, P = 0/75)$ ). در نتیجه تأثیر عمل‌آزمایشی

**نتیجه‌گیری و بحث**

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته هنر در کرمان انجام شد. فرضیات این پژوهش تایید نشد اما در حالت

کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله دارد. بر اساس نتایج بوت‌استرپ، اثر غیرمستقیم هوش هیجانی بر کمال‌گرایی و مهارت‌های حل مسئله معنادار بود. در واقع تأثیر مثبت دارد و نتایج این مطالعه با اصل فرضیه و نتایج تحلیل ارتباطی ندارد.

نتایج مطالعه استیو فابل و همکاران (۲۰۲۱) از تأثیرات مثبت و مستقیم هوش هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و وجود افکار خودکار کمال‌گرایانه بر آگاهی فرد در زیبایی‌شناختی - موسیقایی، حکایت دارد و نتایج آن با نتایج این مطالعه دو مسیر متفاوت هستند و ارتباطی با هم ندارند.

گونگ و همکاران (۲۰۱۷) در تأثیرات تعاملی و اصلی دو جنبه کلیدی کمال‌گرایی - استانداردهای شخصی و نگرانی‌های ارزشیابی - را بر هوش هیجانی (EI) بر اساس مدل  $2 \times 2$  کمال‌گرایی بررسی کردند در واقع به‌صورت برعکس این مطالعه بوده است و نتایج با این مطالعه هم‌خوان نیست.

همچنین نتایج نشان دادین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد  $F(1,26)=0/099, P=0/75$ . در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

نتایج مطالعه مسعودنیا و خواجه به جانی (۱۴۰۰) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی / هیجانی در مدارس می‌تواند به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کند. نتایج این پژوهش با اصل فریه همسو است؛ اما با نتایج هیچ‌گونه همخوانی ندارد.

تحلیل داده‌ها در پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری منجر به کاهش میانگین نمرات پرخاشگری و افزایش میانگین نمرات سازگاری فردی و اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده‌است. باتوجه‌به نتایج به‌دست آمده می‌توان مطرح کرد که آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. این پژوهش بر نقش هوش هیجانی تأکید دارد حال آنکه در پژوهش حاضر این نقش تأیید نشد و با نتایج این مطالعه هم‌خوانی ندارد. مطالعه هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) با اصل فرضیه دوم همسو است اما با نتایج تحلیل فرضیه همخوانی ندارد.

کلی با توجه به نتایج‌های پیشین آموزش هوش هیجانی تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دارد. نتایج نشان داد بین دو گروه در کمال‌گرایی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد  $(F(1,26)=0/033, P=0/85)$ . در نتیجه تأثیر عمل آزمایشی (آموزش هوش هیجانی) بر بهبود کمال‌گرایی دانش‌آموزان رشته‌های هنر مؤثر نبوده است.

یافته‌ها در مطالعه هاشمی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۴) نشان داد کمال‌گرایی سازش‌نیافته و اجتناب تجربه‌ای اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر اضطراب اجتماعی دارد. همچنین کمال‌گرایی سازش‌نیافته و اجتناب تجربه‌ای اثر مستقیم با دشواری در تنظیم هیجان دارند. درنهایت دشواری در تنظیم هیجان دارای اثر مستقیم و معنادار بر اضطراب اجتماعی است. در واقع این مطالعه از جنبه‌ای دیگر کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی را بررسی نموده است که با نتایج این پژوهش هم‌راستا نمی‌باشد.

نتایج حاصل از پژوهش بخشی و صدیقی ارفعی (۱۴۰۰) نشان داد که با در نظر گرفتن خودکارآمدی اجتماعی می‌توان از آموزش هوش هیجانی به‌عنوان مداخله مؤثر جهت بهبود اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان ابتدایی استفاده کرد. این مطالعه با هر دو فرضیه پژوهش همخوانی دارد. اما با نتایج حاصل از تحلیل هیچ هم‌خوانی ندارد چرا که بر اساس نتایج هر دو فرضیه رد شدند.

نتایج مطالعه عطادخت (۱۳۹۵) ضرورت توجه جدی برنامه‌ریزان، مشاوران و مسئولین امر را به موضوع فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده و تلویحات را برای استفاده از مداخلات مربوط به کمال‌گرایی و هوش هیجانی جهت پیشگیری از پیامدهای منفی فرسودگی تحصیلی به‌دنبال دارد. نتایج این مطالعه تا حدودی با اصل فرضیه هم‌خوان است؛ اما هیچ همخوانی با نتایج ندارد.

نتایج مطالعه هوپلی سوء و همکاران (۲۰۲۴) بر نقش تأثیرگذار هوش هیجانی اشاره دارد که با هیچ‌کدام از فرضیه‌ها همسو نیست.

مطالعه کریک و اوزکک (۲۰۲۲) از منظری دیگر هوش هیجانی و کمال‌گرایی را بررسی می‌کند. در نتیجه آزمون میانجیگری، مشخص شد که هوش هیجانی نقش واسطه‌ای در رابطه بین

اضطراب اجتماعی نوجوانان است. این نتایج نیز با اصل این فرضیه هم‌راستا است؛ اما با نتایج تحلیل خیر. اینکه هر دو فرضیه رد شدند دلایل مختلفی می‌تواند داشته‌باشد از جمله: صرفاً حضور فیزیکی افراد در جلسات، همکاری نکردن به‌جهت آموزش و برقراری تعامل در جلسات با مدرس، سهل‌انگار بودن و جدی‌نگرفتن جلسات، عدم تمرکز در جلسات و...

#### مشارکت‌های نویسندگان ( Author contributions)

تمامی نویسندگان درصد مشارکت یکسان داشتند.

#### تأمین مالی (Funding)

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده‌است.

#### شفافیت (Declaration)

در تمامی مراحل انجام پژوهش شفافیت رعایت شده‌است.

نتایج مطالعه بای و همکاران (۲۰۲۴) به نقش واسطه‌ای بالقوه هوش هیجانی در ارتباط بین اضطراب اجتماعی و سلامت روان می‌پردازد و با اصل فرضیه دوم هم‌راستا است در صورتی که با نتایج تحلیل هیچ‌سنخیتی ندارد.

نتایج مطالعه ونگ و همکاران (۲۰۲۲) حاکی از این است که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان یک مداخله مؤثر در کاهش

#### دسترسی به داده‌ها (Data Availability)

در جریان انجام پژوهش به‌راحتی به داده‌ها دسترسی داشتیم.

#### تعارض منافع (Conflict of interest)

مقاله ارائه شده به‌طور کامل از اخلاق نشر، از جمله سرقت ادبی، سوء رفتار، جعل داده‌ها و یا ارسال و انتشار دوگانه، پرهیز نموده‌اند و منافی تجاری در این راستا وجود ندارد. در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

#### References

- Alamäki, A. Nyberg, C. Kimberley, A & Abbaspour, Parasto (2016). Investigating the relationship between perfectionism and self-esteem with psychological health (well-being) in medical students of public universities in Tehran. Master's thesis. Tehran Teacher Training University. [In Persian].
- Alkozei, A. Cooper, P. J & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal of affective disorders*, 152, 219-228. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.014>.
- Al-Qahtani, M. S. Aboud, Y. Z. Helali, M. M & AlAli, R. M. (2024). Perfectionism among young Adults: A path Analytic Approach Examining the Impact of Perfectionism on Students' leadership Giftedness. *Arts Educa*, 41.
- Anić, P. Mohorić, T & Pokrajac-Bulian, A. (2024). Self-Esteem and Anxiety as Mediators in the Relationship Between Emotional Intelligence and Eating Disorder Symptoms. *Psychological reports*, 00332941241269451. <https://doi.org/10.1177/00332941241269451>.
- Ahmadi, M. Zamani Asl, M. Fallahi, A & Movahedi, Y. (2012). The relationship between academic anxiety and perfectionism. Congress of the Iranian Psychological Association. SID. <https://sid.ir/paper/825155/fa> [In Persian].
- Ahmed, H. H & Mohammed, H. O. (2018). Social anxiety disorders among stutterers: effects of different variants. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 34(2), 155-164.
- Atadokht, Akbar. (2016). The role of perfectionism and emotional intelligence in predicting academic burnout in high school students. *School Psychology*, 5(1), 65-80. SID. <https://sid.ir/paper/216776/fa>. [In Persian].
- Bai, Q. Cui, Z. Hou, R & Wang, J. (2024). The mediating effect of social intelligence in the association between social

- anxiety and mental health among Chinese nursing students. *Scientific Reports*, 14(1), 27208. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-78637-3>.
- Bakhshi, Roghieh and Sedighi Arfaei, Fariborz. (2020). The effectiveness of emotional intelligence training with the mediation of social self-efficacy on social anxiety and perfectionism of female students. *Educational Psychology Studies*, 18(43), 17-35. SID. <https://sid.ir/paper/1037986/fa> [In Persian].
- Besharat, M.Ali. Hosseini, S.E & Naghipour, M. (2021). The effect of spiritual/religious perfectionism on mental health indicators and dimensions of non-spiritual/non-religious perfectionism. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 22(1 (83)), 155-167. SID. <https://sid.ir/paper/383582/fa>. [In Persian].
- Davison, G. C. Neale, J. M & Kring, A. M. (2004). *Abnormal psychology* (9th ed.). New York: John Wiley and Sons determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Esteve-Faubel, R. P. Aparicio-Flores, M. P. Cavia-Naya, V., & Esteve-Faubel, J. M. (2021). Emotional intelligence, perceived academic self-efficacy, and perfectionistic automatic thoughts as predictors of aesthetic-musical awareness in late adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 733025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733025>
- Fathi, Ayatollah, Mohammadi, Shervin and Bazdar, Sayyad. (2019). The effectiveness of emotional intelligence training on aggression and individual and social adjustment of students. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 13(50), 59-81. SID. <https://sid.ir/paper/410879/fa>. [In Persian].
- Ferber, K. A. Chen, J. Tan, N. Sahib, A. Hannaford, T & Zhang, B. (2024). Perfectionism and social anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cps0000201>
- Goleman, D. (1995). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Haase, A. M., & Prapavessis, H. (2004). Assessing the factor structure and composition of the Positive and Negative Perfectionism Scale in sport. *Personality and individual differences*, 36(7), 1725-1740. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.013>
- Haller, S. P. Kadosh, K. C. Scerif, G & Lau, J. Y. (2015). Social anxiety disorder in adolescence: How developmental cognitive neuroscience findings may shape understanding and interventions for psychopathology. *Developmental cognitive neuroscience*, 13, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.02.002>.
- Hashemi, Behrouz, Ghazanfari, Ahmad, Sharifi, Tayyebeh, and Ahmadi, Reza. (2019). The effectiveness of successful intelligence training on test anxiety in female students. *Educational Strategies (Educational Strategies in Medical Sciences)*, 12(5), 143-150. SID. <https://sid.ir/paper/396240/fa>. [In Persian].
- Hatami Nejad, M. Norouzi, H. Sadeghi, M.R. & Sadri Damirchi, E. (2025). Developing a model of social anxiety in students based on maladaptive perfectionism and experiential avoidance with the mediating role of difficulty in emotion regulation. *Applied Psychological Research*, Volume 16(2), 15-32. [In Persian].
- Hemmati Fakher, S. (2012). Investigating the relationship between self-monitoring and positive and negative perfectionism with procrastination among female high school students. Master's thesis. Clinical Psychology. Alzahra University. [In Persian].

- Herbert M. (2008). *Solving patient problem: psychiatry*. Philadelphia: Harcourt College Publishers, 2008.
- Herman, S. M & Welch, R. L. (1998). The relationship between Absolutistic thinking and intelligence: A correlation of the Revised Questionnaire of Absolutistic thinking and the Shipley Institute of living Scale. *Psychotherapy in private practice*, 17(3), 45-53.
- Hewitt, P. L & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- Kırııcı Tekeli, E & Özkoç, A. G. (2022). The mediating role of emotional intelligence on the impact of perfectionism on problem-solving skills: an application for tourist guides. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 5(3), 588-611. <https://doi.org/10.1108/JHTI-11-2020-0216>.
- Masoud Nia, Sedighe Begum and Khajeh Behjani, Shahram. (2020). Social Anxiety Disorder in Students and Strategies for Reducing It, Fourth International Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamadan, <https://civilica.com/doc/1645162>. [In Persian].
- Mian, N. U. A. Khan, F. N. Hussain, S. Hussain, A., Khan, A., & Bashir, U. (2025). Empowering Minds: The Role of Social Intelligence in Reducing Anxiety and Building Resilience among Secondary School Students in District Swat, Khyber Pakhtunkhwa. *Review Journal of Social Psychology & Social Works*, 3(2), 1180-1195. <http://socialworksreview.com/index.php/Journal/article/view/274>.
- Mohammadi, Abolfazl; Zargar, Fatemeh; Omidi, Abdollah and Bagheriansararoudi, Reza. (2013). Etiological models of social anxiety disorder. *Behavioral Sciences Research*, Volume 11, Issue 1, 68-80. [In Persian].
- Najafi Sarimi, Ruhollah. (2015). Comparison of perfectionism and academic engagement in students of humanities, experimental sciences and mathematics and physics. Master's thesis. Educational psychology. Allameh Tabatabaei University. [In Persian].
- Qasim, A. S. AA & Hassani, M. (2025). Investigating the cooperative teaching method on social skills, developing mental skills and reducing students' social anxiety with the mediation of emotional intelligence in students in maysan. *Journal of Psychological Science*, 24(147), 135-153. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.24.147.135>
- Sánchez-Moncayo, R. Menacho, I. Ramiro, P & Navarro, J. I. (2025). Perfectionism and psychological well-being in adolescents with high intellectual abilities. *Frontiers in Psychology*, 16, 1617755. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1617755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617755>.
- Smith, E. P. Hill, A. P & Hall, H. K. (2018). Perfectionism, burnout, and depression in youth soccer players: A longitudinal study. *Journal of clinical sport psychology*, 12(2), 179-200.
- Stoeber, J & Childs, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.044>.
- Stoeber, J & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences*, 104, 379-386.

- <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>.
- Su, H., Zhang, J. Li, P. Pu, D & Shang, L. (2024). The relationships between Chinese teachers' emotions, professional identity, and teaching for creativity: The mediating role of emotional intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101531. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101531>.
- Tamanaei Far, M.R. (2013). The Prediction of Social Anxiety Based on Self-Assertion and Self-Efficacy. *QJFR* 2013; 9 (4):95-118. URL: <http://qjfr.ir/article-1-119-fa.html>. [In Persian].
- Thompson, E. (2025). *Emotional intelligence as a moderator between perfectionism and depression levels* (Doctoral dissertation, Dublin, National College of Ireland).
- Vanstone, D. M & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>.
- Wang, Y. Chen, J. Zhang, X. Lin, X. Sun, Y. Wang, N & Luo, F. (2024). The relationship between perfectionism and social anxiety: A moderated mediation model. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12934. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912934>.
- Zarnaqash, M. Moradi, A & Heydarifard, V. (2023). The effectiveness of social competence training program on emotional intelligence, assertiveness and self-efficacy of slow-learning students, *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, Volume 18(72), 145-152. [In Persian].
- Zivari Azhar, M. Abasi Asfajir, A. A & Hoseinzadeh, B. (2024). The structural relationship of perfectionism on academic achievement anxiety with the mediating role of spiritual intelligence and happiness. *Journal of Psychological Science*, 23(133), 79-94. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.133.79>

**ORIGINAL ARTICLE**

## The Role and Place of Artificial Intelligence and Machine Learning in Improving Human Resources: Applications and Challenges

Akbar Jadidi Mohammadabadi<sup>1</sup> , Foroozan Amosa\*<sup>2</sup> , Maryam Hosseinzadeh<sup>3</sup> 

1. Associate Professor of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Master's Student, Department of Educational Sciences, Tehran, Iran & Teacher at Banu Mehri Mojtahidzadeh School.

3. PhD student in Economics, Department of Economics, Faculty of Management and Economics, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

**Correspondence:**

Foroozan Amosa

Email:

[fooroozaan7388@gmail.com](mailto:fooroozaan7388@gmail.com)

Receive Date: 05/Sep/2025

Revise Date: 05/Oct/2025

Accept Date: 05/Nov/2025

Publish Date: 22/ Nov /2025

**How to cite:**

Jadidi Mohammadabadi, A. Amosa, F & Hosseinzadeh, M. (2025). The Role and Place of Artificial Intelligence and Machine Learning in Improving Human Resources: Applications and Challenges, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 27-43.

<https://doi.org/10.30473/ns.2026.77083.1036>

### ABSTRACT

The present study proposed to explain the role and position of artificial intelligence and machine learning in human resource management based on existing research evidence. This study was conducted using a systematic review method and based on valid research review frameworks, and related articles were systematically reviewed and classified after screening and analysis. Research findings showed that the use of AI and ML can improve the quality of decision-making, increase productivity, reduce human bias, and enhance employee satisfaction and commitment. Also, analyzing extensive and multidimensional data through intelligent algorithms allows for personalization of human resources processes, improvement of performance evaluation, talent management, and prediction of organizational behaviors. In summary, the ethical and supervised use of artificial intelligence and machine learning can pave the way for strategic and proactive human resources management, and the findings of this research can be used as a basis for organizational policy-making and the design of modern human resources systems.

### KEYWORDS

Artificial Intelligence, Machine Learning, Improvement, Human Resources.



«مقاله پژوهشی»

## نقش و جایگاه هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در بهسازی منابع انسانی: کاربردها و چالش‌ها

اکبر جدیدی محمدآبادی<sup>۱</sup> ID، فروزان آموسی\*<sup>۲</sup> ID، مریم حسین زاده<sup>۳</sup> ID

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش و جایگاه هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در مدیریت منابع انسانی بر اساس شواهد پژوهشی موجود انجام شد. این مطالعه با روش مرور نظام‌مند و بر اساس چارچوب‌های معتبر مرور پژوهش انجام شده و مقالات مرتبط پس از غربالگری و تحلیل، به‌صورت نظام‌مند بررسی و طبقه‌بندی شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که به‌کارگیری AI و ML می‌تواند به بهبود کیفیت تصمیم‌گیری، افزایش بهره‌وری، کاهش سوگیری‌های انسانی و ارتقای رضایت و تعهد کارکنان منجر شود. همچنین تحلیل داده‌های گسترده و چندبعدی از طریق الگوریتم‌های هوشمند، امکان شخصی‌سازی فرایندهای منابع انسانی، بهبود ارزیابی عملکرد، مدیریت استعداد و پیش‌بینی رفتارهای سازمانی را فراهم می‌سازد. در مجموع، استفاده اخلاق‌محور و نظارت‌شده از هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی می‌تواند زمینه‌ساز مدیریت راهبردی و پیش‌دستانه منابع انسانی باشد و یافته‌های این پژوهش می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای سیاست‌گذاری سازمانی و طراحی نظام‌های نوین منابع انسانی مورد استفاده قرار گیرد.

### واژه‌های کلیدی

هوش مصنوعی، یادگیری ماشینی، بهسازی، منابع انسانی.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران و آموزگار مدرسه بانو مهری مجتهد زاده
۳. دانشجوی دکتری اقتصاد، گروه اقتصاد، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

نویسنده مسئول:

فروزان آموسی

رایانامه:

[fooooroozaan7388@gmail.com](mailto:fooooroozaan7388@gmail.com)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله:

جدیدی محمدآبادی، اکبر، آموسی، فروزان و حسین‌زاده، مریم. (۱۴۰۴). تأثیر هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی بر بهسازی منابع انسانی: کاربردها و چالش‌ها، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۲۷-۴۳.



## مقدمه

معمولاً به دلیل محدودیت‌های شناختی و سوگیری‌های مختلف، می‌توانست به خطاهای قابل توجهی منجر شود. به‌ویژه در فرآیندهایی مانند جذب نیروی انسانی، ارزیابی عملکرد، و تصمیمات ارتقا، سوگیری‌های انسانی می‌توانند به نابرابری‌ها و عدم عدالت در سازمان‌ها دامن بزنند (داونپورت و رونانکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). در این میان، هوش مصنوعی با تحلیل داده‌های بزرگ و استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشینی، قادر است تصمیمات را بر اساس داده‌ها و مدل‌های علمی اتخاذ کند که از سوگیری‌های غیرضروری جلوگیری کرده و دقت فرآیندهای منابع انسانی را به‌طور قابل توجهی افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، با استفاده از فناوری‌های نوین، سازمان‌ها می‌توانند تصمیم‌هایی بیشتر مبتنی بر شواهد و واقعیات اتخاذ کنند که به نفع هر دو طرف، یعنی سازمان و کارکنان، باشد (بروک و همکاران، ۲۰۱۹).

در این راستا، هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی می‌توانند در فرآیندهای مختلف منابع انسانی، از جمله ارزیابی عملکرد، تعیین مسیرهای شغلی، پیش‌بینی نیازهای آموزشی و همچنین ارتقای تجربه کارکنان، نقش مؤثری ایفا کنند. این فناوری‌ها به‌ویژه در شناسایی الگوهای پنهان رفتارهای کارکنان، ارزیابی مهارت‌ها، و پیش‌بینی ترک خدمت، مفید واقع می‌شوند. بهسازی منابع انسانی در این زمینه به معنای بهبود فرآیندهای جذب و استخدام، ارزیابی شایستگی‌ها، طراحی مسیرهای آموزشی مؤثر، و نگهداشت نیروهای کارآمد است. بنابراین، استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی نه تنها به بهبود دقت تصمیم‌گیری در منابع انسانی کمک می‌کند، بلکه موجب ارتقای عدالت سازمانی و بهبود تجربه کارکنان می‌شود. این روند در نهایت به تحقق اهداف استراتژیک سازمان و افزایش بهره‌وری کلی منتهی خواهد شد (ورونتیس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

در هر سازمان، نیروی انسانی نقش کلیدی در موفقیت و به ثمر رسیدن اهداف دارد و هیچ سازمانی بدون توجه به کارکنان خود نمی‌تواند به ارائه خدمات و یا تولید محصولات بپردازد. برای اینکه بتوان مدیریت این افراد را به‌نحو مطلوب انجام داد، نیاز است از ابزارها و دانش‌های تخصصی این حوزه علمی یاری گرفت فناوری که سال‌ها تمامی حوزه‌ها مانند پزشکی، نظامی تولیدی و غیره را تحت تأثیر قرار داده است، هوش مصنوعی است که شامل شاخه‌های متعدد مانند رباتیک تحلیل پیشرفته داده‌ها تشخیص تصویر، تشخیص زبان غیره می‌باشد. تکامل سیستماتیک و دیجیتالی شدن، مدیریت منابع انسانی را نیز تحت تأثیر قرار داده است و توانسته در سال‌های اخیر در این حوزه یکی از روندهای اصلی تأثیر گذار باشد (بروک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). در دنیای امروز، بهسازی منابع انسانی یکی از مهم‌ترین چالش‌ها و اولویت‌های سازمان‌ها به‌شمار می‌رود. بهبود و توسعه منابع انسانی، فرایندی است که موجب افزایش توانمندی‌های فردی و جمعی کارکنان می‌شود و در نتیجه عملکرد سازمان را به‌طور چشمگیری ارتقا می‌دهد. در این فرآیند، سازمان‌ها تلاش دارند که از پتانسیل‌های انسانی خود بهره‌برداری بهینه داشته‌باشند، به‌طوری که کارکنان با بالاترین سطح کارایی و رضایت به انجام وظایف خود بپردازند. از این رو، استفاده از روش‌ها و ابزارهای نوین مانند هوش مصنوعی<sup>۲</sup> و یادگیری ماشینی<sup>۳</sup> به یکی از ضروریات برای مدیریت منابع انسانی کارآمد تبدیل شده‌است (مادانچیان<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این فناوری‌ها به‌طور قابل توجهی می‌توانند در شناسایی و تحلیل داده‌های گسترده، پیش‌بینی نیازهای منابع انسانی، و تصمیم‌گیری در مورد جذب، ارزیابی و نگهداشت کارکنان تأثیرگذار باشند.

در گذشته، فرآیندهای مدیریت منابع انسانی به‌طور عمده از طریق قضاوت‌های انسانی و تجربیات گذشته انجام می‌شد که

<sup>5</sup>Davenport & Ronanki

<sup>6</sup>Vrontis

<sup>1</sup>Brock

<sup>2</sup>AI

<sup>3</sup>Machine Learning

<sup>4</sup>Madanchian

انسانی» (HRM) به چندین اقدام مربوط به مدیریت سازمانی و همچنین سیاست‌های مرتبط با منابع انسانی اشاره دارد. تدوین استراتژی منابع انسانی سازمانی، انتخاب و استخدام پرسنل، ارائه آموزش و توسعه، ارزیابی عملکرد کارکنان، مدیریت جبران خدمات و مدیریت روابط کارکنان، همگی وظایفی هستند که در این دسته قرار می‌گیرند (تیواری و پنت<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). هوش مصنوعی می‌تواند به مدیران منابع انسانی در خودکارسازی عملیات یکنواخت، حفظ سوابق و عملکرد پرسنل و تصمیم‌گیری آگاهانه‌تر از طریق تجزیه و تحلیل‌های پیش‌بینی‌کننده کمک کند. هوش مصنوعی همچنین می‌تواند به مدیران منابع انسانی در تجزیه و تحلیل داده‌ها و توسعه رویه‌های مؤثرتر کمک کند. مدیران منابع انسانی می‌توانند با استفاده از هوش مصنوعی، میزان کاری را که باید انجام دهند کاهش دهند، بهره‌وری را افزایش دهند و توانایی خود را در تصمیم‌گیری در مورد آینده شرکت خود بهبود بخشند. به‌طور خلاصه، هوش مصنوعی در حال تغییر نحوه عملکرد بخش‌های منابع انسانی است و کاربرد آن در آینده نزدیک تنها افزایش خواهد یافت ((آرمسترانگ و تیلور، ۲۰۲۳). هوش مصنوعی (AI) و یادگیری ماشینی (ML) در مدیریت منابع انسانی (HRM) ضروری است. فناوری‌های هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی برای ساده‌سازی فعالیت‌های مختلف منابع انسانی مانند استخدام، جذب نیرو، مدیریت عملکرد و موارد دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند (کومار<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). فناوری هوش مصنوعی می‌تواند به بخش‌های منابع انسانی در کسب بینش در مورد مشارکت و بهره‌وری کارکنان کمک کند. این امر به این دلیل است که بخش‌های منابع انسانی می‌توانند بازخورد کارکنان را ارزیابی کنند تا بهتر بفهمند که کارکنان چگونه چشم‌انداز رشد و محیط کاری که در آن استخدام شده‌اند را می‌بینند. این فناوری به بخش‌های منابع انسانی کمک می‌کند تا فرآیند انتخاب را خودکار کنند، که تعیین اینکه کدام افراد برای شغل مناسب‌تر هستند را آسان‌تر می‌کند. علاوه بر این، این فناوری قابلیت ردیابی عملکرد

هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در حال حاضر یک نقش محوری در مدیریت منابع انسانی (HRM) ایفا می‌کنند و توجه متخصصان و مدیران این حوزه را جلب کرده‌اند. فناوری هوش مصنوعی یک تحول دیجیتال در مدیریت منابع انسانی ایجاد کرده است و برای شرکت‌ها در محیط رقابتی امروزی بسیار ضروری است. کاربرد هوش مصنوعی به دنبال ساده‌سازی، خودکارسازی، و شخصی‌سازی فرآیندهای منابع انسانی است که در نهایت منجر به افزایش دقت، تجزیه و تحلیل منسجم داده‌ها، صرفه‌جویی در زمان، و بهبود کیفیت عملیات منابع انسانی می‌شود. این فناوری‌ها به‌طور چشمگیری بر جنبه‌های مختلف مدیریت منابع انسانی تأثیر گذاشته‌اند، از جمله بهره‌وری کارکنان، پردازش حقوق، و بازخورد در زمان واقعی. هوش مصنوعی با استفاده از پردازش مجموعه داده‌های گسترده، می‌تواند انجام وظایف منابع انسانی را بدون دخالت انسان تسهیل و خودکار کند (ساکا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). تحولات عصر دیجیتال موجب تغییر ساختار سازمان‌ها و الگوهای کار شده است. یکی از حوزه‌هایی که بیش از دیگر بخش‌ها تحت تأثیر قرار گرفته، مدیریت منابع انسانی است. امروزه سازمان‌ها برای رقابت‌پذیری نیازمند سرعت بیشتر، خطای کمتر و تحلیل داده‌های پیچیده هستند. هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی این امکان را فراهم کرده‌اند که فرآیندهای منابع انسانی از حالت سنتی به سوی تصمیم‌های داده‌محور حرکت کند. این فناوری‌ها با تحلیل حجم عظیمی از داده‌های رفتاری، عملکردی و سازمانی، توانایی پیش‌بینی نیازهای کارکنان، تحلیل رفتار آینده و بهینه‌سازی رویه‌های کاری را دارند. بنابراین پرداختن به نقش آن‌ها در «بهسازی منابع انسانی» ضرورت دارد (آرمسترانگ و تیلور، ۲۰۲۳).

«هوش مصنوعی» فناوری‌ای است که ماشین‌ها را قادر می‌سازد تا وظایف را هوشمندانه و زیرکانه انجام دهند. توسعه هوش مصنوعی تغییری است که پیامدهای گسترده‌ای دارد، به‌ویژه برای زمینه‌هایی مانند مهندسی، تجارت و مدیریت منابع انسانی (نانکرویس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). اصطلاح «مدیریت منابع

<sup>4</sup>Tewari & Pant

<sup>5</sup>Qamar

<sup>1</sup>Sakka

<sup>2</sup>Armstrong & Taylor

<sup>3</sup>Nankervis

الگوریتم‌های ML با تحلیل سبک یادگیری و عملکرد کارکنان، محتوای آموزشی مناسب را پیشنهاد می‌دهند (موروگسان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد این روش باعث افزایش ۳۰ تا ۵۰ درصدی اثربخشی یادگیری می‌شود.

۳. مدیریت عملکرد و پیش‌بینی رفتار کارکنان سیستم‌های مجهز به AI قادرند با تحلیل رفتار کارکنان، افت عملکرد یا فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کنند. این موضوع به مدیران امکان مداخله زودهنگام می‌دهد (فنونیک و راگوان<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴).

۴. نگهداشت و مدیریت استعداد الگوریتم‌های یادگیری ماشینی احتمال ترک خدمت، انگیزش فردی، و پتانسیل رشد کارکنان را پیش‌بینی کرده و راهکارهایی برای حفظ آن‌ها ارائه می‌دهند (مادانچیان و همکاران، ۲۰۲۴).

ادغام هوش مصنوعی در فرآیندهای منابع انسانی منجر به ارتقای کارایی و اثربخشی می‌شود. یافته‌های پژوهشی، ۶۷ کاربرد هوش مصنوعی را در نه بعد اصلی منابع انسانی شناسایی کرده‌اند که شامل طراحی شغل، استخدام کارکنان، ارزیابی عملکرد، آموزش، نگهداشت، جبران خدمات، بهبود عملیات، تصمیم‌گیری، و اقدامات انضباطی است (سان و جانگ<sup>۷</sup>، ۲۰۲۴).

جدول ۱ به کاربردهای هوش مصنوعی در منابع انسانی پرداخته‌است. این منابع عبارتند از:

- استخدام و جذب استعداد
- ارزیابی عملکرد
- آموزش و توسعه
- مدیریت جبران خدمات
- تصمیم‌گیری و بهبود عملیات

کارکنان و اطمینان از دستیابی کارگران به اهدافشان را دارد (پن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

الگوریتم‌های هوشمند، مبتنی بر هوش مصنوعی و یادگیری ماشین، به حل چالش‌ها و همچنین افزایش کارایی (کاهش هزینه و تلاش تجزیه و تحلیل داده‌ها و پشتیبانی از تصمیم‌گیری بعدی) و / یا اثربخشی (بهبود کیفیت تجزیه و تحلیل داده‌ها و پشتیبانی از تصمیم‌گیری بعدی) مدیریت منابع انسانی کمک می‌کنند. IBM و مایکروسافت از هوش مصنوعی و یادگیری ماشین برای شناسایی متقاضیان مناسب برای مشاغل خاص استفاده می‌کنند (کاستلانوس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹)؛ در نتیجه روش‌های جستجوی متقاضی و غربالگری رزومه را برای همه شرکت‌های تابعه خود استانداردسازی می‌کنند. به‌طور مشابه، ClubMed در حال بررسی داده‌های کارکنان خود است تا عوامل مؤثر بر رضایت شغلی آنها را شناسایی کند (بولتون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)؛ که برای طراحی مشوق‌های شخصی‌سازی شده برای افزایش رضایت شغلی مفید است. در این پژوهش به بررسی نقش و جایگاه هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی در بهسازی منابع انسانی با توجه به کاربردها و چالش‌ها پرداخته می‌شود.

۱. نقش AI در جذب و استخدام: بر اساس مطالعات سیستماتیک، استفاده از الگوریتم‌های هوشمند می‌تواند زمان بررسی رزومه‌ها را تا بیش از ۷۰ درصد کاهش دهد و دقت انتخاب را چندین برابر کند (مادانچیان و همکاران، ۲۰۲۴)، علاوه بر این، چت‌بات‌های مبتنی بر یادگیری ماشینی در مراحل اولیه مصاحبه می‌توانند تعامل سریع و بی‌طرف ایجاد کنند (نکوب<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۵).

۲. آموزش و توسعه منابع انسانی: هوش مصنوعی امکان ارائه مسیرهای یادگیری شخصی‌سازی شده را فراهم می‌کند.

جدول ۱. کاربردهای هوش مصنوعی در منابع انسانی

ردیف	فرایند	کاربردها
۱	استخدام و استعداد <sup>۸</sup>	جذب الگوریتم‌های هوش مصنوعی توانایی غربالگری سریع رزومه‌ها و اطلاعات نامزدها را دارند. این کار نه تنها زمان و تلاش را کاهش می‌دهد، بلکه بهره‌وری فرایند غربالگری رزومه را نیز افزایش می‌دهد.

<sup>5</sup>Murugesan

<sup>6</sup>Fenwick, A & Raghavan

<sup>7</sup>Sun, Y & Jung

<sup>8</sup>Recruitment and Talent Acquisition

<sup>1</sup>Pan

<sup>2</sup>Castellanos

<sup>3</sup>Bolton

<sup>4</sup>Ncube

<p>هوش مصنوعی می‌تواند فرآیند استخدام را با شناسایی متقاضیان مناسب بر اساس ویژگی‌های خاص شغلی، ساده‌تر و کارآمدتر سازد (مادانچیان و همکاران، ۲۰۲۴).</p> <p>این فناوری همچنین می‌تواند به کاهش تعصبات در انتخاب نامزدها کمک کرده و اطمینان حاصل کند که مدیران مجموعه‌ای متنوع از متقاضیان را انتخاب می‌کنند.</p>	
<p>سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند داده‌های عملکرد کارکنان را در طول سال به‌طور مداوم ردیابی، تجزیه و تحلیل کنند. این سیستم‌ها یک گزارش جامع از عملکرد فرد ارائه می‌دهند (آرمسترانگ و تیلور، ۲۰۲۳).</p> <p>هوش مصنوعی امکان تجزیه و تحلیل عملکرد در زمان واقعی را فراهم می‌کند و می‌تواند مناطق نیازمند بهبود را شناسایی کند تا برنامه‌های شخصی‌سازی شده برای ارتقای عملکرد ایجاد شود.</p> <p>این سیستم‌ها می‌توانند ارزیابی عملکرد منصفانه‌تر و بدون سوگیری را با حذف قضاوت‌های انسانی تضمین کنند (سان، ۲۰۲۵).</p>	<p>۲ ارزیابی عملکرد<sup>۱</sup></p>
<p>هوش مصنوعی در حوزه آموزش می‌تواند برنامه‌های آموزشی شخصی‌سازی شده را متناسب با نیازها، نقاط قوت، و ضعف‌های فردی کارکنان طراحی کند.</p> <p>سیستم‌های هوش مصنوعی قادرند نیازهای آموزشی افراد را تشخیص دهند و با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از عملکرد شغلی، محتوا و زمان‌بندی آموزش را آگاهانه تعیین کنند (دیما، ۲۰۲۴).</p> <p>این امر باعث توانمندسازی کارکنان از طریق آموزش مبتنی بر محتوا و تطبیق آموزش فرد با الزامات شغل می‌شود.</p>	<p>۳ آموزش و توسعه<sup>۲</sup></p>
<p>هوش مصنوعی می‌تواند محاسبات حقوق و دستمزد را ساده‌سازی کرده و با تجزیه و تحلیل پرداخت و نظارت بر روند حقوق و دستمزد، به تضمین پرداخت عادلانه غرامت به کارکنان کمک کند.</p> <p>الگوریتم‌های هوشمند می‌توانند سیستم‌های پاداش خودکار ایجاد کنند که پاداش را بر اساس عملکرد کارکنان تخصیص دهند (با سنت، ۲۰۲۴).</p>	<p>۴ مدیریت جبران خدمات<sup>۳</sup></p>
<p>هوش مصنوعی توانایی ارائه تجزیه و تحلیل پیش‌بینی‌کننده مبتنی بر داده را دارد که در رمزگشایی اهداف محوری سازمان نقش اساسی ایفا می‌کند.</p> <p>این فناوری‌ها قابلیت تجزیه و تحلیل دقیق متغیرهای متعدد و تولید نتایج مبتنی بر داده‌های وارد شده را دارند تا به تصمیم‌گیری‌های پیچیده کمک کنند و ابهامات را به حداقل برسانند (داونپورت و رونانکی، ۲۰۱۸).</p> <p>خودکارسازی وظایف معمول توسط هوش مصنوعی، مانند توسعه دستیارهای صوتی برای پاسخ‌گویی به سؤالات رایج کارکنان، به تیم منابع انسانی فرصت می‌دهد تا بر وظایف استراتژیک متمرکز شود (کابریا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).</p>	<p>۵ تصمیم‌گیری و بهبود عملیات<sup>۵</sup></p>

هوش مصنوعی در بهزیستی و مدیریت منابع انسانی نیز نقش به‌سزایی را ایفا می‌کند. جدول ۲ به‌صورت خلاصه به این موارد اشاره نموده‌است:

<sup>1</sup>Performance Evaluation

<sup>2</sup>Training and Development

<sup>3</sup>Compensation Management

<sup>4</sup>Basnet

<sup>5</sup>Decision Making and Operational Improvement

<sup>6</sup>Cabrera

**جدول ۲. استفاده از هوش مصنوعی در بهزیستی و مدیریت منابع انسانی**

فرآیند	کاربرد
تمرکز بر بهزیستی و مدیریت منابع انسانی	هوش مصنوعی می‌تواند فرآیندهای منابع انسانی را به شیوه‌ای شخصی‌سازی شده، مؤثر و حمایتی هدایت کند تا به شکوفایی کارکنان کمک کند و مدیریت دانش منابع انسانی را بهینه سازد (سوسنو <sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). در مدیریت منابع انسانی مثبت (PHRM)، تمرکز بر تقویت ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی کارکنان مانند امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است. هوش مصنوعی با تحلیل الگوهای رفتاری و هیجانی کارکنان، قادر است این پتانسیل‌های انسانی را به‌طور بهینه شناسایی و پرورش دهد (ورونتیس و همکاران، ۲۰۲۲). مدل‌سازی استراتژیک منابع انسانی (M12) مبتنی بر هوش مصنوعی یک نقش محوری در تقویت فرآیندهای منابع انسانی و ارتقای شکوفایی کارکنان دارد (دیما و همکاران، ۲۰۲۴). ابزارهای هوش مصنوعی می‌توانند با پایش سلامت روانی کارکنان و تحلیل احساسات، نشانه‌های اولیه فرسودگی شغلی یا استرس را پیش‌بینی کرده و به مدیران اجازه دهند مداخلت پیشگیرانه (مانند برنامه‌های پشتیبانی روان‌شناختی) را در زمان مناسب ایجاد کنند (سان، ۲۰۲۵).

علی‌رغم مزایای چشمگیر، پیاده‌سازی فناوری هوش مصنوعی در منابع انسانی با چالش‌ها و محدودیت‌هایی همراه است. در یک تحقیق جامع، ۳۲ چالش شناسایی و دسته‌بندی شدند. جدول ۳ گزیده‌ای از این دسته‌بندی را نشان می‌دهد.

**جدول ۳. چالش‌ها و محدودیت‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی**

ردیف	چالش‌ها و محدودیت‌ها	چگونگی بروز چالش‌ها و محدودیت‌ها
۱	اخلاق، تعصب و شفافیت <sup>۲</sup>	هوش مصنوعی سؤالات جدی در مورد انصاف و اخلاقی بودن (انطباق با قوانین و ملاحظات حقوقی) فرآیندهای تصمیم‌گیری الگوریتمی ایجاد می‌کند. الگوریتم‌های هوش مصنوعی از سوگیری مصون نیستند و ممکن است منجر به نتایج ناعادلانه یا تبعیض‌آمیز شوند. بنابراین، تلاش مداوم برای کاهش سوگیری و اطمینان از عدالت ضروری است (ساداللا <sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). نبود آگاهی کامل از کاربردها و مزایای هوش مصنوعی می‌تواند مانع پذیرش این فناوری شود (کابریا و همکاران، ۲۰۲۳). حفاظت از حریم خصوصی و امنیت داده‌های حساس کارکنان یک دغدغه کلیدی است. کارکنان اغلب تمایلی به به اشتراک گذاشتن داده‌های خود ندارند و نگران هستند که نحوه استفاده از داده‌هایشان منجر به عدم قطعیت شود (امیراتو <sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).
۲	حریم خصوصی و داده‌ها <sup>۴</sup>	
۳	مقاومت و نگرانی‌های شغلی <sup>۵</sup>	یکی از چالش‌های اصلی، نگرانی کارکنان از جایگزینی مشاغل توسط ربات‌ها و خودکارسازی (به‌ویژه مشاغل روتین) است. ناآشنایی مدیران و کارکنان با فناوری هوش مصنوعی و درک محدود از ارزش آن، می‌تواند به مقاومت در برابر پذیرش در سازمان منجر شود (کولتر و دوسولین <sup>۶</sup> ، ۲۰۲۴).

<sup>1</sup>Suseno

<sup>2</sup>Ethics, Bias, and Transparency

<sup>3</sup>Saadallah

<sup>4</sup>Data Privacy and Security

<sup>5</sup>Ammirato

<sup>6</sup>Resistance and Job Concerns

<sup>7</sup>Colther & Doussoulin

۴	فناوری، سازمان و پیاده‌سازی هوش مصنوعی نیازمند هزینه‌های اولیه هنگفت است و سازمان‌ها باید از سطح بلوغ فناوری (زیرساخت‌های موجود) اطمینان حاصل کنند (سوسنو و همکاران، ۲۰۲۴).
	چالش‌های مدیریتی شامل حفظ رویکردهای سنتی مدیریت و ناتوانی در خودکارسازی کامل وظایف پیچیده‌ای است که مستلزم قضاوت و مدل‌های انسانی هستند.
	همچنین کمبود متخصصان علوم داده در حوزه منابع انسانی وجود دارد (مادانچیان و همکاران، ۲۰۲۴).

یادگیری ماشینی توانایی تحلیل داده‌ها را دارد تا فرآیندهای سنتی منابع انسانی را ساده‌سازی، خودکارسازی و شخصی‌سازی کند. این فناوری به سازمان‌ها کمک می‌کند تا کارآمدتر عمل کنند، دقت تحلیل داده‌ها را افزایش دهند، و بر وظایف

#### جدول ۴. نقش یادگیری ماشینی در بهسازی منابع انسانی

ردیف	فرآیند	نقش یادگیری ماشینی
۱	استخدام و جذب استعداد <sup>۲</sup>	الگوریتم‌های یادگیری ماشینی نقش حیاتی در هوشمندسازی فرآیند جذب ایفا می‌کنند: غربالگری سریع و کارآمد ML: توانایی غربالگری سریع رزومه‌ها و اطلاعات نامزدها را بر اساس ویژگی‌های خاص شغلی دارد. این کار نه تنها زمان و تلاش مورد نیاز را کاهش می‌دهد، بلکه بهره‌وری غربالگری را افزایش می‌دهد (چنگ و هاکت <sup>۳</sup> ، ۲۰۱۹).
		مدل‌سازی نامزد ایده‌آل ML: می‌تواند برای ساخت مدلی از نامزد ایده‌آل از طریق مقایسه سوابق متقاضیان با معیارهای پیش‌تعریف‌شده شغلی استفاده شود (با سنت، ۲۰۲۴). در ساخت این سیستم‌های پشتیبانی از تصمیم <sup>۴</sup> می‌توان از تکنیک‌هایی مانند منطق فازی <sup>۵</sup> ، شبکه‌های عصبی مصنوعی <sup>۶</sup> ، یا الگوریتم‌های ژنتیک <sup>۷</sup> بهره برد (نکوب و همکاران، ۲۰۲۵).
		کاهش سوگیری: هوش مصنوعی می‌تواند به مدیران کمک کند تا مجموعه‌ای متنوع از متقاضیان را انتخاب کنند و به کاهش تعصبات در فرآیند استخدام کمک می‌کند (پن و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، ML می‌تواند فرآیندهای انتخاب را سریع‌تر و دقیق‌تر سازد که به سازمان‌ها این امکان را می‌دهد که کارکنان مناسب‌تر را شناسایی کنند (نواز <sup>۸</sup> ، ۲۰۲۰).
		دستیار مجازی ML: می‌تواند در ساخت دستیار مجازی استخدام <sup>۹</sup> که به سؤالات نامزدها پاسخ می‌دهد و در تطبیق نامزدها با شرکت‌ها کمک می‌کند، به کار رود (سوسنو و همکاران، ۲۰۲۲).
۲	ارزیابی و مدیریت عملکرد <sup>۱۰</sup>	ML در این حوزه به سمت ارزیابی مستمر، عادلانه‌تر و مبتنی بر داده حرکت می‌کند:

<sup>1</sup>Technology, Organization, and Implementation

<sup>2</sup>Recruitment and Selection

<sup>3</sup>Cheng and Hackett

<sup>4</sup>Decision Support Systems

<sup>5</sup>Fuzzy Logic

<sup>6</sup>Artificial Neural Networks

<sup>7</sup>Genetic Algorithms

<sup>8</sup>Nawaz

<sup>9</sup>Virtual Assistant

<sup>10</sup>Performance Management

ردیابی مداوم: سیستم‌های مبتنی بر ML/AI می‌توانند داده‌های عملکرد کارکنان را به صورت مداوم در طول سال ردیابی، تجزیه و تحلیل کرده و یک گزارش جامع ارائه دهند (ورونتیس و همکاران، ۲۰۲۲). این گزارش‌ها شامل عملکرد فردی و سازمانی هستند.

عدالت و بی‌طرفی ML: می‌تواند با حذف قضاوت‌های انسانی، فرآیند رتبه‌بندی را منصفانه‌تر و بدون سوگیری تضمین کند (کابریا و همکاران، ۲۰۲۲).

بهینه‌سازی رفتار: الگوریتم‌های یادگیری ماشینی و هوش مصنوعی در بهینه‌سازی عملکرد کاری و رفتار کارکنان نقش دارند (آگاروال و استنلی، ۲۰۲۵).

یادگیری ماشینی امکان شخصی‌سازی آموزش را فراهم می‌آورد، که یک مزیت استراتژیک کلیدی محسوب می‌شود (اوبدا-گارسیا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۵).

۳ آموزش و توسعه<sup>۲</sup>

برنامه‌های شخصی‌سازی شده ML: قادر است نیازهای آموزشی افراد را تشخیص دهد و برنامه‌های آموزشی شخصی‌سازی شده را متناسب با نقاط قوت و ضعف فردی طراحی کند (امبراتو و همکاران، ۲۰۲۳).

تسهیل فرایندها: مربیان هوش مصنوعی<sup>۵</sup> می‌توانند بر اساس تحلیل داده‌های عملکرد شغلی، محتوای آموزشی را به طور آگاهانه تعیین و زمان‌بندی کنند (کول‌تر و دوسولین، ۲۰۲۴).

<sup>1</sup>Aggarwal & Stanley

<sup>2</sup>Training and Development

<sup>3</sup>Personalization

<sup>4</sup>Úbeda-García

<sup>5</sup>AI Instructors

<p>مربی مجازی: در سیستم‌های آموزش مجازی، هوش مصنوعی می‌تواند به‌عنوان یک مربی مجازی<sup>۱</sup> عمل کند. این سیستم با استفاده از داده‌ها و سیستم اسکن بصری، سطح توجه دانشجو را محاسبه کرده و ریتم آموزش و میزان تحریک آموزشی را بر اساس بازخورد دانشجو تنظیم می‌کند (وروتیس و همکاران، ۲۰۲۲).</p> <p>ML قابلیت‌های تحلیل پیش‌بینی‌کننده<sup>۲</sup> را فراهم می‌کند که برای تصمیم‌گیری‌های استراتژیک حیاتی است (آگاروال و استنلی، ۲۰۲۵):</p>	<p>۴ برنامه‌ریزی استراتژیک و تصمیم‌گیری<sup>۲</sup></p>
<p>مدل‌سازی استراتژیک: «مدل‌سازی استراتژیک منابع انسانی» (M12) مبتنی بر هوش مصنوعی، بالاترین درجه تأثیرگذاری و مرکزیت را در شبکه روابط منابع انسانی مثبت دارد و نشان می‌دهد که ML ابزاری اساسی برای تحول استراتژیک منابع انسانی است (کاستیلو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).</p> <p>پیش‌بینی نیازهای نیروی کار ML: می‌تواند تقاضای نیروی کار<sup>۵</sup> و گردش مالی کارکنان<sup>۶</sup> را با دقت پیش‌بینی کند. این پیش‌بینی‌ها به مدیران کمک می‌کند تا اهداف سازمانی خود را رمزگشایی کرده و تصمیمات پیچیده را با ابهام کمتری اتخاذ کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۲).</p> <p>مدیریت مثبت منابع انسانی ML: می‌تواند الگوهای رفتاری و هیجانی کارکنان را تحلیل کرده و در راستای مدیریت منابع انسانی مثبت (PHRM)، به شناسایی و پرورش مؤلفه‌هایی مانند امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی کمک کند. این امر نه تنها عملکرد سازمانی، بلکه بهزیستی روان‌شناختی کارکنان را نیز تقویت می‌کند (امیراتو و همکاران، ۲۰۲۳).</p>	

پایه‌سازی موفق ML در HRM با مجموعه‌ای از چالش‌های اخلاقی، فنی، و سازمانی همراه است که در تحقیقات ۳۲ مورد از آن‌ها دسته‌بندی شده‌اند (چودھاری<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). جدول ۵

#### جدول ۵. چالش‌ها و محدودیت‌های یادگیری ماشینی در منابع انسانی

شرح	نوع چالش	ردیف
<p>این مهم‌ترین دغدغه در استفاده از ML است: سوگیری الگوریتمی<sup>۸</sup>: الگوریتم‌های هوش مصنوعی و (ML) از سوگیری‌ها مصون نیستند. این سوگیری‌ها (ناشی از داده‌های آموزشی تاریخی) ممکن است منجر به نتایج ناعادلانه یا تبعیض‌آمیز شوند.</p> <p>عدم شفافیت<sup>۹</sup>: بسیاری از الگوریتم‌ها فاقد شفافیت کافی در تصمیم‌گیری هستند. (Black Box) عدم آگاهی از چگونگی عملکرد داخلی الگوریتم‌ها می‌تواند مانع بزرگی برای پذیرش و اعتماد مدیران و کارکنان باشد.</p> <p>عدم اطمینان به نتایج: اگرچه ML ابزاری قدرتمند برای پیش‌بینی است، اما عدم اطمینان به نتایج پیش‌بینی‌های هوش مصنوعی می‌تواند چالشی کلیدی در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه باشد (اوبدا گارسیا و همکاران، ۲۰۲۵).</p>	<p>۱ چالش‌های اخلاقی، تعصب و شفافیت<sup>۸</sup></p>	
<p>از آنجا که ML به حجم عظیمی از داده‌های کارکنان نیاز دارد، نگرانی‌های جدی در مورد حفاظت از اطلاعات حساس وجود دارد (آگاروال و استنلی، ۲۰۲۵):</p>	<p>۲ حریم خصوصی، اعتماد و امنیت داده‌ها<sup>۱۱</sup></p>	

<sup>1</sup>Virtual Trainer

<sup>2</sup>Strategic Planning and Decision Making

<sup>3</sup>Predictive Analytics

<sup>4</sup>Castillo

<sup>5</sup>Workforce Needs Prediction

<sup>6</sup>Turnover Prediction

<sup>7</sup>Choudhary

<sup>8</sup>Ethics, Bias and Transparency

<sup>9</sup>Algorithmic Bias

<sup>10</sup>Lack of Explainability

<sup>11</sup>Data Privacy, Trust, and Security

عدم تمایل به اشتراک‌گذاری داده‌ها: کارکنان اغلب تمایلی به به اشتراک گذاشتن داده‌های حساس خود ندارند و نگران هستند که نحوه استفاده از این اطلاعات توسط سیستم‌های هوشمند منجر به عدم قطعیت یا نقض حریم خصوصی شود (کاستیلو و همکاران، ۲۰۲۱).

امنیت داده‌ها: حفاظت از حریم خصوصی و امنیت داده‌های حساس کارکنان یک دغدغه کلیدی در پیاده‌سازی ML/AI است (نواز، ۲۰۲۰).

نگرانی از جایگزینی مشاغل<sup>۲</sup>: ترس از جایگزینی مشاغل توسط ربات‌ها و سیستم‌های خودکار، به‌ویژه در مورد مشاغل روتین، یکی از چالش‌های اصلی است که منجر به مقاومت کارکنان در برابر پذیرش ML می‌شود (دل وال نونز، ۲۰۲۴). حفظ رویکردهای سنتی: بسیاری از مدیران منابع انسانی به روش‌های سنتی مدیریت پایبند هستند و ناآشنایی با فناوری‌های هوش مصنوعی و درک محدود از ارزش آن، می‌تواند به مقاومت در برابر پذیرش در سازمان منجر شود (دنگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

۳ چالش‌های سازمانی و فرهنگی<sup>۱</sup>

ناتوانی در خودکارسازی کامل ML/AI: می‌تواند بسیاری از فرآیندها را ساده کند، اما در خودکارسازی کامل وظایف پیچیده منابع انسانی که مستلزم قضاوت و مدل‌های انسانی هستند، ناتوان است (دنگ و همکاران، ۲۰۲۴).

هزینه‌های هنگفت اولیه: پیاده‌سازی هوش مصنوعی و ML نیازمند هزینه‌های اولیه هنگفت است که می‌تواند مانعی برای سازمان‌ها، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، باشد.

۴ چالش‌های فنی و اجرای زیرساخت<sup>۵</sup>

بلوغ فناوری؟ پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز ML در HRM مستلزم سطح بلوغ فناوری مناسب و زیرساخت‌های موجود قوی است.

کمبود متخصصان داده: کمبود متخصصان علوم داده در حوزه منابع انسانی که بتوانند مدل‌های ML را توسعه و تفسیر کنند، یک چالش اساسی است (دی و ایو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

## روش

۲. شناسایی منابع: پایگاه‌های Scopus، Web of Science و PubMed به دلیل پوشش وسیع و کیفیت بالای مقالات علمی انتخاب شدند.

۳. انتخاب کلیدواژه‌ها: کلیدواژه‌های مرتبط با AI، ML و مدیریت منابع انسانی با استفاده از ترکیب عبارات جستجو انتخاب شدند.

۴. معیارهای ورود و خروج: مقالاتی که به‌طور مستقیم به تأثیر AI و ML در مدیریت منابع انسانی پرداخته‌اند، شامل شدند و مقالات غیرمرتبط یا با کیفیت پایین حذف شدند.

پژوهش حاضر به‌صورت یک مرور نظام‌مند (Systematic Review) انجام شد. این پژوهش با هدف بررسی نقش و جایگاه هوش مصنوعی (AI) و یادگیری ماشین (ML) در فرایندهای مدیریت منابع انسانی طراحی شد. برای این منظور، مطالعات علمی منتشر شده در پایگاه‌های Scopus، Web of Science و PubMed بین سال‌های ۲۰۱۹ تا ۲۰۲۴ شناسایی شدند.

مراحل پژوهش به شرح زیر است:

۱. تعریف سؤال پژوهش: سؤال اصلی پژوهش این است نقش AI و ML بر مدیریت منابع انسانی چیست؟

<sup>1</sup>Organizational and Cultural Challenges

<sup>2</sup>Job Displacement

<sup>3</sup>del Val Núñez

<sup>4</sup>Deng

<sup>5</sup>Technical and Implementation Challenges

<sup>6</sup>Technological Maturity

<sup>7</sup>Di Vaio

تحولات دیجیتال و گسترش هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی، مدیریت منابع انسانی را از یک رویکرد سنتی و واکنشی به سمت مدیریت هوشمند، پیش‌نگر و داده‌محور سوق داده است. مرور یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد این فناوری‌ها در چهار بُعد کلیدی—افزایش دقت تصمیم‌گیری، ارتقای عدالت سازمانی، بهبود تجربه کارکنان و پیش‌بینی رفتارهای سازمانی—نقش مکمل و هم‌افزایی ایفا می‌کنند. در جدول ۶ مطالعات مختلفی که این ابعاد را پوشش داده‌اند، همراه با نام افراد و نتایج به صورت موردی عنوان نموده‌است.

### جدول ۶. یافته‌های تحقیق

یافته	نویسنده	ابعاد
کاهش خطای انسانی، افزایش دقت و تصمیم‌گیری، پایین آمدن نرخ خطای استخدام به صورت قابل توجهی در جذب افراد	دیما (۲۰۲۴)	افزایش دقت در تصمیم‌گیری منابع انسانی
گذار از تصمیم‌گیری شهودی به تصمیم‌گیری داده‌محور و نقش تکمیلی انسان و هوش مصنوعی	دنپورت و رونیکا (۲۰۱۸)	
کاهش خطای انسانی و سوگیری‌های شناختی	نکوب و همکاران (۲۰۲۵)	
کاهش چشمگیر خطای تصمیم‌گیری استخدامی، پیش‌بینی و تصمیم‌گیری آینده‌نگر	ورونتیس و همکاران (۲۰۲۲)	
بهبود دقت در فرآیند جذب و انتخاب	مادانچیان و همکاران (۲۰۲۴)	ارتقای عدالت سازمانی
افزایش یکپارچگی و ثبات تصمیم‌ها	موروگسان (۲۰۲۳)	
کاهش سوگیری‌های ناخودآگاه در مراحل استخدام و ارتقا، نقش هوش مصنوعی در تقویت عدالت رویه‌ای	نکوب و همکاران (۲۰۲۵)	
تأثیر مستقیم عدالت سازمانی بر تعهد سازمانی، رضایت شغلی و عملکرد کارکنان	کول کویت <sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۳)	بهبود تجربه کارکنان
کاهش تبعیض و سوگیری در جذب و ارتقا	دیما (۲۰۲۴)؛ ورونتیس و همکاران (۲۰۲۲)	
شفافیت تصمیم‌ها و افزایش اعتماد کارکنان	فتویک و راگاوآن (۲۰۲۴)	
نقش و تأثیر AI در عدالت توزیعی	مادانچیان و همکاران (۲۰۲۴)	
عدالت تعاملی و بهبود تجربه کارکنان	موروگسان (۲۰۲۳)	
چالش‌های اخلاقی و ضرورت نظارت انسانی	داونپورت و رونانکی (۲۰۱۸)	
تحلیل احساسات کارکنان، چت‌بات‌ها، و پیشنهادگرهای هوشمند باعث افزایش رضایت و مشارکت کارکنان، بهبود ارتباطات داخلی و پاسخ‌گویی	موروکسان (۲۰۲۳)	
مفهوم تجربه کارکنان در سازمان‌های نوین	مورگان (۲۰۱۷)	
شخصی‌سازی تعاملات منابع انسانی	ورونتیس و همکاران (۲۰۲۲)	
تحلیل احساسات و پایش مستمر تجربه کارکنان	فتویک و راگاوآن (۲۰۲۴)	
نقش AI در بهبود تعادل کار و زندگی	دیما (۲۰۲۴)	
ارتقای تجربه یادگیری و رشد شغلی	مادانچیان و همکاران (۲۰۲۴)	
اهمیت پیش‌بینی رفتارهای سازمانی	ورونتیس و همکاران (۲۰۲۲)	

### یافته‌ها

۵. غربالگری و استخراج داده‌ها: مقالات استخراج شده ابتدا بر اساس معیارهای فوق غربالگری شدند. سپس، داده‌های مرتبط با هدف پژوهش با استفاده از فرم خاصی استخراج گردید.

۶. تحلیل داده‌ها: مرور و تحلیل یافته‌ها بر اساس چارچوب مروری (Okoli & Schabram (2010) انجام شد و نتایج در قالب جداول و نمودارهای نظام‌مند ارائه گردید.

<sup>1</sup>Murugesan

<sup>2</sup>Colquitt

نقش یادگیری ماشینی در تحلیل الگوهای رفتاری، ملاحظات اخلاقی در پیش‌بینی رفتار کارکنان	دیما (۲۰۲۴)		
پیش‌بینی ترک خدمت و جابه‌جایی کارکنان	مادانچیان و همکاران (۲۰۲۴)	پیش‌بینی دقیق رفتارهای	
پیش‌بینی افت عملکرد و فرسودگی شغلی	فنونیک و راگوان (۲۰۲۴)	سازمانی	
پیش‌بینی پتانسیل رشد و ارتقا	ورونتیس (۲۰۲۲)		
تصمیم‌گیری استراتژیک مبتنی بر پیش‌بینی دقیق رفتارهای سازمانی	داونپورت و رونانکی (۲۰۱۸)		

شغلی و پتانسیل رشد کارکنان را پیش از وقوع شناسایی کنند (مادانچیان و همکاران، ۲۰۲۴). این قابلیت، منابع انسانی را از یک واحد صرفاً اجرایی به یک واحد استراتژیک و آینده‌نگر تبدیل می‌کند که می‌تواند تصمیم‌های پیش‌دستانه و اثربخش اتخاذ نماید (فنونیک و راگوان، ۲۰۲۴). به‌طور کلی، این چهار بُعد به‌صورت یک نظام یکپارچه عمل می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که بهبود هر یک، سایر ابعاد را تقویت کرده و در نهایت به بهسازی پایدار منابع انسانی منجر می‌شود.

### نتیجه‌گیری و بحث

هوش مصنوعی بیشتر از آنکه جایگزین نیروی انسانی باشد، نقش تقویت‌کننده برای تصمیم‌گیری مدیران ایفا می‌کند. با این حال، محدودیت‌هایی مانند نگرانی از سوءاستفاده از داده‌ها، نبود قوانین مشخص، و مقاومت کارکنان در برابر تغییر تاکنون چالش‌های مهمی بوده‌اند (دیما، ۲۰۲۴). هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی پتانسیل چشمگیری برای تحول و بهسازی مدیریت منابع انسانی دارند. این فناوری‌ها با خودکارسازی و هوشمندسازی فرآیندها در ابعادی مانند استخدام، ارزیابی عملکرد، آموزش و جبران خدمات، دقت، کارایی و شخصی‌سازی عملیات منابع انسانی را ارتقا می‌دهند. علاوه بر این، پژوهش‌های جدید تأکید می‌کنند که هوش مصنوعی نباید صرفاً ابزاری برای بهبود بهره‌وری باشد، بلکه می‌تواند نقشی حیاتی در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و شکوفایی کارکنان ایفا کند (چودھاری و همکاران، ۲۰۲۵). با این حال، برای تحقق کامل این پتانسیل، سازمان‌ها باید به چالش‌های مرتبط با اخلاق، سوگیری الگوریتمی، و حفظ حریم خصوصی داده‌ها بپردازند.

استفاده موفقیت‌آمیز از هوش مصنوعی مستلزم ایجاد یک چارچوب اخلاقی شفاف و غلبه بر مقاومت کارکنان از طریق

در گام نخست، افزایش دقت در تصمیم‌گیری منابع انسانی از طریق تحلیل داده‌های گسترده و چندبعدی محقق می‌شود. الگوریتم‌های یادگیری ماشینی با کاهش خطاهای انسانی و سوگیری‌های شناختی، تصمیم‌هایی دقیق‌تر و سازگارتر ارائه می‌دهند. این دقت بالاتر، زیربنای سایر بهبودهای سازمانی محسوب می‌شود و امکان مدیریت اثربخش جذب، ارزیابی عملکرد و توسعه کارکنان را فراهم می‌کند (داونپورت و رونانکی، ۲۰۱۸؛ دیما، ۲۰۲۴).

افزایش دقت تصمیم‌ها به‌طور مستقیم به ارتقای عدالت سازمانی منجر می‌شود. استانداردهای فرآیندهای تصمیم‌گیری، شفاف‌سازی معیارها و کاهش تبعیض‌های ناخواسته باعث تقویت عدالت رویه‌ای و توزیعی در سازمان می‌گردد. هنگامی که کارکنان احساس کنند ارزیابی‌ها، ارتقاها و پاداش‌ها بر اساس داده‌های واقعی و معیارهای عادلانه انجام می‌شود، سطح اعتماد و تعهد سازمانی آنان افزایش می‌یابد (نکوب و همکاران، ۲۰۲۵؛ کول کویت، ۲۰۱۳).

در ادامه، عدالت و دقت تصمیم‌گیری بستر مناسبی برای بهبود تجربه کارکنان ایجاد می‌کند. هوش مصنوعی با شخصی‌سازی خدمات منابع انسانی، بهبود ارتباطات داخلی، تحلیل احساسات و حمایت از تعادل کار و زندگی، تجربه‌ای مثبت‌تر و انسانی‌تر برای کارکنان رقم می‌زند. تجربه مثبت کارکنان نه تنها رضایت شغلی را افزایش می‌دهد، بلکه به‌عنوان عاملی کلیدی در نگهداشت سرمایه انسانی و افزایش بهره‌وری سازمانی عمل می‌کند (مورگان، ۲۰۱۷؛ ورونتیس، ۲۰۲۲).

در نهایت، ترکیب این سه مؤلفه زمینه را برای پیش‌بینی دقیق رفتارهای سازمانی فراهم می‌سازد. الگوریتم‌های پیش‌بینی‌گر قادرند رفتارهایی مانند ترک خدمت، افت عملکرد، فرسودگی

امکان شناسایی زود هنگام ریسک‌های کلیدی همچون ترک خدمت و فرسودگی شغلی را فراهم کرده و منابع انسانی را به واحدی استراتژیک و آینده‌نگر تبدیل می‌کند.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است. به‌عنوان نمونه، دیما (۲۰۲۴) و ورونتیس و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که تصمیم‌گیری داده‌محور مبتنی بر AI دقت و ثبات تصمیم‌های منابع انسانی را افزایش می‌دهد. نکوب و همکاران (۲۰۲۵) و کول کویت (۲۰۱۳) نیز تأکید کرده‌اند که استفاده از الگوریتم‌های استاندارد، عدالت رویه‌ای و توزیعی را تقویت می‌کند. همچنین، نتایج این مطالعه با پژوهش‌های موروگسان (۲۰۲۳) و مورگان (۲۰۱۷) در زمینه نقش فناوری‌های هوشمند در بهبود تجربه کارکنان همخوان است. از سوی دیگر، یافته‌های مادانچیان و همکاران (۲۰۲۴) و فنویک و راگوان (۲۰۲۴) در خصوص پیش‌بینی رفتارهای سازمانی، ترک خدمت و فرسودگی شغلی نیز تأییدکننده نتایج این پژوهش است. این همسویی نشان می‌دهد که شواهد تجربی در ادبیات بین‌المللی، بر نقش تحول‌آفرین هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی تأکید دارند.

از دیدگاه نویسنده، نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی نه جایگزین قضاوت انسانی، بلکه ابزارهای مکمل تصمیم‌سازی در منابع انسانی هستند. ترکیب تحلیل ماشینی با بینش انسانی می‌تواند هم دقت و هم انسان‌محوری تصمیم‌ها را تضمین کند. با این حال، تحقق کامل مزایای این فناوری‌ها مستلزم توجه جدی به ملاحظات اخلاقی، شفافیت الگوریتم‌ها، حفظ حریم خصوصی و ارتقای سواد دیجیتال مدیران و کارکنان است. چنانچه سازمان‌ها بتوانند با رویکردی اخلاق‌محور و نظارت‌شده از این فناوری‌ها استفاده کنند، هوش مصنوعی به عاملی کلیدی برای ایجاد عدالت، افزایش بهره‌وری، بهبود تجربه کارکنان و دستیابی به بهسازی پایدار منابع انسانی تبدیل خواهد شد.

پیشنهاد‌های سیاست‌گذاری و اجرایی

برای سازمان‌ها

توسعه زیرساخت‌های داده‌محور HR

آموزش کارکنان برای تعامل با ابزارهای هوشمند

ترکیب قضاوت انسانی با تصمیم‌های ماشینی (Human +

AI)

طراحی چارچوب اخلاقی برای انتخاب و تحلیل داده‌ها

آموزش و برجسته‌سازی مزایای آن است. الگوریتم‌های هوش مصنوعی، مانند یک تیمارگر ماهر، می‌توانند با تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، نقاط ضعف و قوت هر فرد را شناسایی کنند و مسیرهای رشدی شخصی را ارائه دهند که به افزایش رضایت شغلی و تعهد درازمدت کارکنان منجر شود. استفاده از هوش مصنوعی (AI) و یادگیری ماشینی (ML) در مدیریت منابع انسانی (HRM) یک تحول دیجیتال ایجاد کرده و نقش کلیدی در بهسازی فرآیندها ایفا می‌کند. یادگیری ماشینی به‌عنوان مجموعه‌ای از تکنیک‌های هوش مصنوعی، قادر است با تحلیل حجم عظیمی از داده‌ها، الگوهای رفتاری کارکنان را شناسایی کرده و فرآیندهای منابع انسانی را به‌طور هوشمند تقویت کند. سازمان‌هایی که سریع‌تر به سمت دیجیتالی شدن حرکت کنند، مزیت رقابتی بیشتری خواهند داشت. هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی نقش بنیادینی در تحول و بهسازی مدیریت منابع انسانی ایفا می‌کنند. این فناوری‌ها با افزایش دقت تصمیم‌گیری، کاهش سوگیری‌های انسانی، ارتقای عدالت سازمانی، بهبود تجربه کارکنان و پیش‌بینی دقیق رفتارهای سازمانی، منابع انسانی را به یک مزیت رقابتی پایدار برای سازمان‌ها تبدیل می‌کنند.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی نقشی بنیادین در بهسازی منابع انسانی ایفا می‌کنند و موجب گذار مدیریت منابع انسانی از رویکردهای سنتی و شهودی به الگوی داده‌محور، پیش‌نگر و هوشمند شده‌اند. نتایج مرور نظام‌مند مطالعات بیانگر آن است که این فناوری‌ها در چهار بُعد کلیدی، یعنی افزایش دقت تصمیم‌گیری، ارتقای عدالت سازمانی، بهبود تجربه کارکنان و پیش‌بینی دقیق رفتارهای سازمانی تأثیر معنادار و هم‌افزا دارند. الگوریتم‌های هوشمند با کاهش خطاهای انسانی، شناسایی الگوهای پنهان، تحلیل چندبعدی داده‌ها و ارائه بازخوردهای لحظه‌ای، دقت تصمیم‌های مرتبط با جذب، ارزیابی عملکرد، آموزش، نگهداشت و برنامه‌ریزی جانشین‌پروری را به‌طور چشمگیری افزایش داده‌اند. همچنین، استانداردسازی فرآیندها و حذف سوگیری‌های ناخودآگاه، زمینه‌ساز افزایش عدالت ادراک‌شده و اعتماد سازمانی شده و شخصی‌سازی خدمات، تحلیل احساسات و بهبود تعاملات داخلی، تجربه کارکنان را ارتقا داده است. در نهایت، توان پیش‌بینی‌گر ML

تمامی نویسندگان درصد مشارکت یکسان داشتند.

### حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده‌است.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسنده از تمامی شرکت‌کننده در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

برای سیاست‌گذاران آموزشی و دولت

- ایجاد استانداردهای ملی برای استفاده از AI در منابع انسانی
- حمایت از تحقیقات دانشگاهی در زمینه AI و HR
- تدوین قوانین دقیق برای حفاظت از داده‌های کارکنان

### تعارض منافع (Conflict of interest)

بنابر اظهار نویسنده، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

### مشارکت‌های نویسندگان

## References

- Aggarwal, V & Stanley, D. S. (2025). Relationship among E-HRM, workforce agility, technostress and work engagement: Techno HRM engagement model (THEM). *Psychological Studies*, 70(1), 122-135. <https://doi.org/10.1007/s12646-024-00811-4>
- Ammirato, S. Felicetti, A. M. Linzalone, R. Corvello, V & Kumar, S. (2023). Still our most important asset: A systematic review on human resource management in the midst of the fourth industrial revolution. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(3), 100403. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100403>
- Armstrong, M & Taylor, S. (2023). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice: A Guide to the Theory and Practice of People Management*. Kogan Page Publishers.
- Basnet, S. (2024). Artificial Intelligence and machine learning in human resource management: Prospect and future trends. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(1), 281-287.
- Bolton, R. Dongrie, V. Saran, C. Ferrier, S. Mukherjee, R., Söderström, J., Brisson, S. and Adams, N. (2019), "The future of HR 2019: in the Know or in the No", available at: <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/xx/pdf/2018/11/future-of-hr-survey.pdf> (accessed January 2020).
- Cabrera, R. M. Ganchozo, M. L. Rene, R. S. O. Bujaico, R. W. R. Samaniego, H. H & Bujaico, J. F. R. (2022). Impact Of Machine Learning In Human Resource Management: Towards The Modernization Of Leadership. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2s), 290-299.
- Brock, J. K. U & Von Wangenheim, F. (2019). Demystifying AI: What Digital Transformation Leaders Can Teach You about Realistic Artificial Intelligence. *California Management Review*, 61 (4) , 110-134. <https://doi.org/10.1177/1536504219865226>
- Castellanos, S. (2019), "HR departments turn to AI-enabled recruiting in race for talent", available at: <https://www.wsj.com/articles/hr-departments-turn-to-ai-enabled-recruiting-in-race-for-talent-11552600459> (accessed January 2020).
- Castillo, D. Canhoto, A. I & Said, E. (2021). The dark side of AI-powered service interactions: Exploring the process of co-destruction from the customer perspective. *The Service Industries Journal*, 41(13-14), 900-925.

- <https://doi.org/10.1080/02642069.2020.1787993>.
- Chen, L. Hsieh, J. P. A & Rai, A. (2022). How does intelligent system knowledge empowerment yield payoffs? Uncovering the adaptation mechanisms and contingency role of work experience. *Information Systems Research*, 33(3), 1042-1071.
- Cheng, M.M and Hackett, R.D. (2021), "A critical review of algorithms in HRM: definition, theory, and practice", *Human Resource Management Review*, Vol. 31 No. 1, doi: 10.1016/j.hrmr.2019.100698. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100698>.
- Choudhary, V. Marchetti, A. Shrestha, Y. R & Puranam, P. (2025). Human-AI ensembles: When can they work?. *Journal of Management*, 51(2), 536-569. <https://doi.org/10.1177/01492063231194968>.
- Colther, C & Doussoulin, J. P. (2024). Artificial intelligence: Driving force in the evolution of human knowledge. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(4), 100625.
- del Val Núñez, M. T. de Lucas Ancillo, A. Gavrilá, S. G & Gandia, J. A. G. (2024). Technological transformation in HRM through knowledge and training: Innovative business decision making. *Technological Forecasting and Social Change*, 200, 123168.
- Davenport, T. H & Ronanki, R. (2018). *Artificial intelligence for the real world*. Harvard Business Review, 96(1), 108–116.
- Deng, C. Li, H. Wang, Y & Zhu, R. (2024). The double-edged sword in the digitalization of human resource management: Person-environment fit perspective. *Journal of Business Research*, 180, 114738.
- Di Vaio, A. Hassan, R & Alavoine, C. (2022). Data intelligence and analytics: A bibliometric analysis of human–Artificial intelligence in public sector decision-making effectiveness. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121201.
- Dima, J. (2024). *The effects of artificial intelligence on human resource activities: A systematic literature review*. Human Resource Management Review. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11188403/>
- Fenwick, A & Raghavan, S. (2024). *Revisiting the role of HR in the age of AI: Bringing humans and machines closer*. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 1272823. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1272823>
- Madanchian, M. Hussein, N. Noordin, F & Taherdoost, H. (2024). *From recruitment to retention: AI tools for human resource management*. *Applied Sciences*, 14(24), 11750. <https://doi.org/10.3390/app142411750>
- Mohammed, A. I. Mohammed, Z. F & Mohammad, H. A. (2022). The Effect of Compensation Management on Employee Performance: An Empirical Study in North Gas Company. *World Bulletin of Management and Law*, 7, 59-70.
- Murugesan, U. (2023). *A study of artificial intelligence impacts on human resource digitization in terms of measuring employee productivity, improving health and...* *Journal of Technology and Management*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772662223000899>
- Nankervis, A. Connell, J. Cameron, R. Montague, A & Prikshat, V. (2021). 'Are we there yet?' Australian HR professionals and the Fourth Industrial Revolution. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 59(1), 3-19.
- Nawaz, N. (2020). Exploring artificial intelligence applications in human resource management. *Journal of Management*

- Information and Decision Sciences*, 23(5), 552-563.
- Ncube, T. R. Sishi, K. K & Skinner, J. P. (2025). *The impact of artificial intelligence on human resource management practices: An investigation. SA Journal of Human Resource Management*, 23, a2960. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v23i0.2960>
- Pan, Y. Froese, F. Liu, N. Hu, Y & Ye, M. (2022). The adoption of artificial intelligence in employee recruitment: The influence of contextual factors. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1125-1147.
- Qamar, Y. Agrawal, R. K. Samad, T. A & Jabbour, C. J. C. (2021). When technology meets people: the interplay of artificial intelligence and human resource management. *Journal of Enterprise Information Management*, 34(5), 1339-1370.
- Saadallah, M. Shahim, A & Khapova, S. (2024, June). Multi-method Approach to Human Expertise, Automation, and Artificial Intelligence for Vulnerability Management: Investigation of Challenges and Emerging Tensions. In *IFIP International Conference on ICT Systems Security and Privacy Protection* (pp. 410-422). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Sakka, F. El Maknoui, M. E. H. Sadok, H. Ghadi, M. Y & Ismail, O. (2022). Human Resource Management in the era of Artificial Intelligence Future hr Work Practices Anticipated Skill set financial and legal Implications Human capital development in special economic zones the case of Dubai View project. *Scientific Reports*, 29(3), 67-75.
- Sun, Y & Jung, H. (2024). Machine learning (ML) modeling, IoT, and optimizing organizational operations through integrated strategies: the role of technology and human resource management. *Sustainability*, 16(16), 6751.
- Sun, Z. (2025). Determining human resource management key indicators and their impact on organizational performance using deep reinforcement learning. *Scientific Reports*, 15(1), 5690.
- Suseno, Y. Chang, C., Hudik, M & Fang, E. S. (2022). Beliefs, anxiety and change readiness for artificial intelligence adoption among human resource managers: the moderating role of high-performance work systems. *The International Journal of human resource management*, 33(6), 1209-1236.
- Tewari, I & Pant, M. (2020, December). Artificial intelligence reshaping human resource management: A review. In 2020 IEEE international conference on advent trends in multidisciplinary research and innovation (ICATMRI) (pp. 1-4). IEEE.
- Úbeda-García, M. Marco-Lajara, B. Zaragoza-Sáez, P. C., & Poveda-Pareja, E. (2025). Artificial intelligence, knowledge and human resource management: A systematic literature review of theoretical tensions and strategic implications. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(6), 100809
- Vrontis, D. Christofi, M. Pereira, V. Tarba, S. Makrides, A., & Trichina, E. (2022). Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human resource management: a systematic review. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1237-1266.

**ORIGINAL ARTICLE**

## Investigation of Mathematics Teachers' Awareness of Educational Objectives in Virtual Teaching (Case Study: Ninth Grade Teachers in Delfan City)

Akbar Rezaei\* <sup>1</sup>, Ahmad Moradi Mirzaei <sup>2</sup>, Mahdi Rahimei Rezaei<sup>3</sup>

1. Associate Professor, Department of Mathematics, Payame Noor University, P.O. Box 19395-4697, Tehran, Iran.

2. Master of Science in Mathematics Education, Mathematics Teacher, Middle School, Lorestan, Delfan, 6333146139.

3. Master of Science in Mathematics Education, Mathematics Teacher, Middle School, Lorestan, Delfan, 6333146139.

**Correspondence:**

Akbar Rezaei

Email: [rezaei@pnu.ac.ir](mailto:rezaei@pnu.ac.ir)

Receive Date: 07/Sep/2025

Revise Date: 22/Oct/2025

Accept Date: 10/Nov/2025

Publish Date: 22/Nov/2025

**How to cite:**

Rezaei, A. Moradi Mirzaei A & Rahimei Rezaei, M. (2025). Investigation of Mathematics Teachers' Awareness of Educational Objectives in Virtual Teaching (Case Study: Ninth Grade Teachers in Delfan City), *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 45-54. <https://doi.org/10.30473/ns.2026.77113.1037>

### ABSTRACT

The present study was conducted with the purpose of "measuring the level of teachers' awareness of the goals of ninth-grade mathematics education" regarding their readiness to effectively hold virtual classes. The study was applied in terms of purpose and descriptive-survey in terms of method. The statistical population of the study consisted of all mathematics teachers in Delfan City. The statistical sample included mathematics teachers in the first secondary school who were teaching in the academic year 2024-2025, from which 38 teachers were selected at random and participated in the study. They answered the questionnaire. The data collection instrument was a researcher-developed questionnaire comprising 20 items, which measured the main and subsidiary hypotheses of the study. The collected data were analyzed using SPSS software (version 22) and by employing descriptive and inferential statistical methods. The findings of the study indicated that mathematics teachers' overall awareness of the educational objectives (cognitive, psychomotor, and affective) of the ninth-grade mathematics textbook was at a satisfactory level. Furthermore, no significant difference was observed in the awareness levels between male and female teachers. Regarding the varying levels of awareness across domains, the findings revealed that teachers possessed the greatest awareness of cognitive objectives, followed by psychomotor objectives, with the lowest awareness pertaining to affective objectives.

### KEYWORDS

Educational Goals, Awareness of Teachers, Virtual Education, Ninth Grade Mathematics.



«مقاله پژوهشی»

## بررسی میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف آموزشی در تدریس مجازی (مطالعه موردی: دبیران پایه نهم شهرستان دلفان)

اکبر رضایی<sup>۱\*</sup>، احمد مرادی میرزائی<sup>۲</sup>، مهدی رحیمی رضایی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف «سنجش میزان آگاهی دبیران از اهداف آموزش ریاضی پایه نهم» در مورد وضعیت آمادگی آنان برای برگزاری مؤثر کلاس‌های مجازی انجام شد. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش را تمام دبیران ریاضی شهرستان دلفان تشکیل دادند. نمونه آماری، شامل دبیران ریاضی مقطع متوسطه اول مشغول به تدریس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از این بین، ۳۸ دبیر به‌روش در دسترس انتخاب و در پژوهش شرکت کردند. و به پرسشنامه پاسخ دادند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته حاوی ۲۰ سؤال بود که فرضیه اصلی و فرضیه‌های فرعی پژوهش را می‌سنجید. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و با به‌کارگیری روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف آموزشی (دانشی، مهارتی و نگرشی) کتاب ریاضی پایه نهم در مجموع، در سطح مطلوبی قرار دارد. همچنین، تفاوت معناداری بین میزان آگاهی دبیران زن و مرد مشاهده نشد. در زمینه سطوح مختلف آگاهی، یافته‌ها حاکی از آن بود که بیشترین میزان آگاهی دبیران مربوط به حوزه اهداف دانشی، سپس اهداف مهارتی و کمترین میزان آگاهی مربوط به حوزه اهداف نگرشی است.

### واژه‌های کلیدی

اهداف آموزشی، آگاهی دبیران، آموزش مجازی، ریاضی پایه نهم.

۱. دانشیار گروه ریاضی دانشگاه پیام‌نور، صندوق پستی ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.
۲. کارشناس ارشد آموزش ریاضی، دبیر ریاضی متوسطه اول، لرستان، دلفان.
۳. کارشناس ارشد آموزش ریاضی، دبیر ریاضی متوسطه اول، لرستان، دلفان.

نویسنده مسئول:

اکبر رضایی

رایانامه: [rezaei@pnu.ac.ir](mailto:rezaei@pnu.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله:

رضایی، اکبر، مرادی میرزایی احمد و رحیمی رضایی مهدی. (۱۴۰۴). بررسی میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف آموزشی در تدریس مجازی (مطالعه موردی: دبیران پایه نهم شهرستان دلفان)، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۴۵-۵۴.

## مقدمه

آوردن سریع و غیرمنتظره به آموزش مجازی اضطرابی کرد. در چنین شرایطی، دبیران ناگهان خود را در بستری یافتند که برای آن آمادگی کامل نداشتند. آموزش مؤثر در فضای مجازی، تنها با برگزاری کلاس محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم خلاقیت در تدریس و توانایی ایجاد جذابیت برای تسهیل یادگیری است (Kousha & Farkhunde Nejad, ۲۰۲۱). دستیابی به این سطح از کیفیت، بدون شناخت دقیق از اهداف آموزشی و برنامه‌ریزی آگاهانه برای دستیابی به آن‌ها در بستر جدید، امری دشوار است.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که آیا دبیران ریاضی پایه نهم شهرستان دلفان، از اهداف آموزشی کتاب درسی خود در سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی آگاهی کافی دارند تا بتوانند در شرایط اضطرابی، آموزش مجازی مؤثری را ارائه دهند؟ بنابراین، این پژوهش درصدد است تا «میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف آموزشی کتاب ریاضی پایه نهم» را به‌عنوان متغیر اصلی مورد سنجش قرار دهد.

صادقی آرباطان (Sadeghi Arbatan, ۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «دستیابی به آموزش مؤثر: نقش فناوری در تسهیل فرآیند یادگیری دانش‌آموزان» دریافته که ماده‌های فناوری آموزش و ضرورت کاربردهای فناوری در رأس اصلی یادگیری دانش‌آموزان مورد پذیرش قرار گرفته‌اند. این پژوهش بر اهمیت دانش فناوری برای تدریس مؤثر در فضای مجازی در شرایط اضطراب تأکید دارد که با پژوهش حاضر همسو است. نصرتی و همکاران (Nosrati et al, ۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «شناسایی دانش مورد نیاز آموزگاران برای تدریس مجازی ریاضی» دریافته که معلمان به‌ترتیب به دانش ارزشیابی، تعامل با دانش‌آموزان، فناوری اطلاعات و روش‌های تدریس نیاز دارند. این پژوهش بر اهمیت دانش چندبعدی معلمان برای تدریس مؤثر در فضای مجازی تأکید دارد.

سپاهیان و سیدی (Sepahian & Seyedi, ۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که ضرورت آموزش مجازی در دوران کرونا از منظر اساتید بالاتر از حد انتظار می‌باشد ولی جایگاه آموزش مجازی پایین‌تر از حد انتظار می‌باشد. این یافته بر اهمیت جایگاه آموزش مجازی در شرایط اضطراب تأکید می‌کند.

امیری (Amiri, ۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی دانش محتوایی تربیتی دبیران ریاضی» به این نتیجه رسید که دانش مورد نیاز برای تدریس موفق ریاضی شامل سه بعد اصلی است: دانش محتوایی (مفاهیم علمی و مهارت‌های عملی)،

کیفیت نظام آموزش و پرورش، به‌عنوان نهادی تأثیرگذار بر توسعه منابع انسانی و رشد اقتصادی، در گرو پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا، هدف اصلی در کشور ما، پرورش نسلی است که توانایی حل مسائل پیچیده پیرامونی خود را دارا باشد (Motahari Nejad & Fatehi Chenar, ۲۰۱۷). در میان دروس مختلف، ریاضیات به دلیل نقش بی‌بدیل در تقویت تفکر منطقی و حل مسئله، از جایگاهی ویژه برخوردار است و تسلط بر آن، پیش‌نیاز موفقیت در بسیاری از مشاغل علمی و فنی محسوب می‌شود. برنامه آموزش ریاضی، به‌طور خاص، بر به‌کارگیری آموخته‌ها در زندگی واقعی تأکید دارد. از جمله اهداف کلیدی این برنامه می‌توان به ایجاد ارتباط بین مفاهیم ریاضی و زندگی روزمره، توسعه مهارت‌های مدل‌سازی و حل مسئله، تقویت تفکر و توانایی تحلیل و تفسیر پدیده‌ها اشاره کرد (Noshadi et al, ۲۰۲۳). دستیابی به این اهداف والا، در گرو اثربخشی عمل دبیران است که خود مستلزم دارا بودن شناخت کافی از اهداف آموزشی است. اثربخشی آموزشی دبیران به شایستگی‌های حرفه‌ای آنان وابسته است. شایستگی در حرفه معلمی، به مجموعه یکپارچه‌ای از دانش، مهارت و نگرش اطلاق می‌شود که امکان انجام مؤثر وظایف آموزشی را فراهم می‌آورد (Ebrahimi et al, ۲۰۲۱). یکی از ارکان اساسی این دانش، «شناخت اهداف آموزشی» است. بر اساس مدل‌های معتبر، دانش مورد نیاز دبیران تنها به دانش محتوایی (مفاهیم ریاضی) محدود نمی‌شود، بلکه شامل دانش پداگوژیکی محتوا نیز می‌گردد که دربرگیرنده شناخت اهداف آموزشی، شناخت یادگیرنده و درک چگونگی انتقال مؤثر مفاهیم است (Amiri, ۲۰۲۱). این نوع دانش به دبیر کمک می‌کند تا دریابد چرا برخی دانش‌آموزان در یادگیری یک مفهوم مشکل دارند و چگونه می‌توان آن مفهوم را به‌شکلی اثرگذار تدریس کرد.

اهداف آموزشی در ریاضیات را عموماً در سه حیطه شناختی (دانشی)، مهارتی و نگرشی (عاطفی) دسته‌بندی می‌کنند (Bijan Zadeh, ۲۰۱۹). زمانی یک دبیر می‌تواند در آموزش خود اثربخش باشد که این اهداف را به‌خوبی بشناسد و آموزش خود را در جهت تحقق آن‌ها سامان دهد (Shirbagi et al, ۲۰۱۲).

اهمیت این شناخت در شرایط آموزشی غیرمتعارف، دوچندان می‌شود. همه‌گیری کووید-۱۹ و همچنین بحران‌هایی مانند کمبود حامل‌های انرژی، نظام آموزشی کشور را ناگزیر به روی

محسوب می‌شود چرا که داده‌ها در یک بازه زمانی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ گردآوری شده‌اند. این روش به دلیل ماهیت پژوهش که هدف آن «سنجش» و «توصیف» میزان آگاهی دبیران است، انتخاب شد.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران ریاضی پایه نهم شهرستان دلفان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند که بر اساس استعلام از اداره آموزش و پرورش شهرستان، تعداد آن‌ها ۴۰ نفر است.

با توجه به محدود و در دسترس بودن جامعه آماری، از روش سرشماری استفاده شد و تعداد ۳۸ دبیر حاضر به شرکت در پژوهش شدند و به پرسشنامه پاسخ دادند. دلیل این انتخاب، کوچک بودن جامعه آماری و هدف پژوهش که تعمیم‌پذیری دقیق یافته‌ها به کل جامعه مورد مطالعه است، می‌باشد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح انجام شد:

برای توصیف ویژگی‌های دموگرافیک نمونه و متغیرهای پژوهش از شاخص‌های فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در آمار استنباطی از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن و از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی میزان آگاهی دبیران در هر یک از حیطه‌ها (با توجه به نرمال بودن داده‌ها) و از آزمون فریدمن برای مقایسه رتبه‌ای میزان آگاهی دبیران در سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی بهره گرفته شد.

## ابزار

در پژوهش حاضر از ابزار پرسشنامه جهت سنجش میزان آگاهی دبیران از اهداف آموزشی ریاضیات پایه نهم استفاده شد.

پرسشنامه محقق ساخته است و برای سنجش میزان آگاهی دبیران از اهداف آموزش ریاضیات پایه نهم با توجه به اهداف سه‌گانه: دانشی، مهارتی، نگرشی طراحی شده است. پرسشنامه دارای دو بخش است که بخش اول مربوط به اطلاعات دموگرافیک نمونه آماری است و بخش دوم که شامل سؤالات مربوط به سنجش آگاهی دبیران است، بخش دوم دارای ۲۰ سؤال (گویه) پنج گزینه‌ای طیف پاسخ‌گویی لیکرت است. پرسشنامه دارای یک مؤلفه (متغیر) اصلی: اهداف آموزش ریاضیات دوره اول متوسطه و سه مؤلفه (متغیر) فرعی:

(۱) اهداف دانشی

(۲) اهداف مهارتی (فراوندهای ریاضی)

(۳) اهداف نگرشی (بینشی)

اهداف دانشی ریاضیات پایه نهم: این اهداف به دنبال آموزش دانشی است که دربردارنده مفهومی‌های مرتبط با جبر و نمایش نمادین، آمار و احتمال، تعریف مجموعه و مفاهیم مرتبط با آن، معرفی اعداد حقیقی و گنگ و نمایش مجموعه‌ای آن‌ها، مفهوم قدر مطلق، هندسه مسطحه و فضاها (شکل‌های هندسی مسطح؛ شکل‌های هندسی فضایی؛ قضایای هندسی

دانش پداگوژیکی (روش تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی) و دانش فناوری. این تقسیم‌بندی با چارچوب نظری پژوهش حاضر همسو است.

شیربگی و همکاران (Shirbagi et al, ۲۰۱۲) در پژوهشی نشان دادند که بین شناخت معلمان از اهداف آموزشی و اثربخشی آموزشی آنان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین مشخص شد که تعداد قابل توجهی از معلمان شناخت کافی از اهداف آموزشی ندارند. این یافته بر اهمیت سنجش آگاهی دبیران از اهداف آموزشی تأکید می‌کند.

سانتاگاتا و لی (Santagata & Lee, ۲۰۲۱) در مطالعه‌ای بر اهمیت دانش ریاضی معلمان برای آموزش کیفی تأکید کردند. آنان دریافتند که برنامه‌های تربیت معلم باید بر توسعه دانش ریاضی معلمان با رویکرد دانش‌آموز محور متمرکز شوند.

آکه و لوپز مویکا (Ake & Lopez-Mojica, ۲۰۲۰) در پژوهشی سه عنصر اساسی را برای آموزش حرفه‌ای معلمان ریاضی شناسایی کردند: چارچوب نظری، مطالعه محتوای ریاضی و منطقی اجرایی در فرآیند آموزش. این پژوهش بر لزوم ارتباط آموزش معلمان با عملکرد عملی آنان تأکید دارد.

فونگ و همکاران (Fung et al, ۲۰۱۷) نشان دادند که معلمان ریاضی علاوه بر دانش محتوایی، به مهارت‌ها و نگرش‌های خاصی برای تدریس مؤثر نیاز دارند. آنان دریافتند که تجربه و سابقه تدریس معلمان بر اثربخشی آموزشی و موفقیت دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد.

با وجود اهمیت موضوع، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات قبلی به طور جامع به بررسی میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف سه‌گانه آموزشی (دانشی، مهارتی و نگرشی) کتاب ریاضی پایه نهم در شرایط آموزش مجازی اضطرابی نپرداخته‌اند. این پژوهش درصدد است تا این خلأ را پر کند که بر اساس مطالب فوق این پژوهش در پی پاسخ دادن به فرضیه‌های زیر می‌باشد.

(۱) میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف دانشی ریاضیات پایه نهم مناسب است.

(۲) میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف مهارتی ریاضیات پایه نهم مناسب است.

(۳) میزان آگاهی دبیران ریاضی از اهداف نگرشی ریاضیات پایه نهم مناسب است.

## روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. از نظر بُعد زمانی، مقطعی

قرار گرفت، سپس نظرات آن‌ها روی پرسشنامه اعمال شد تا در مورد روایی صوری و محتوایی آن نظر دهند، در ادامه فقط سؤالاتی در پرسشنامه گنجانده شد که توسط اساتید تأیید شده بود.

برای بررسی پایایی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ آزمون آلفای کرونباخ به عمل آمد. نتایج آزمون نشان داد که ضریب پایایی ۷۴ درصد بود که این مقدار برای پایایی پرسشنامه مناسب است.

### یافته‌ها

با توجه به اطلاعات میزان شناخت دبیران زن از اهداف دانشی کتاب ریاضی پایه نهم حدود ۷۷ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و ۲۳ درصد در سطح پایین است و این مقدار در دبیران مرد حدود ۹۶ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و ۴ درصد در سطح پایین است. میزان شناخت دبیران زن از اهداف مهارتی کتاب ریاضی پایه نهم حدود ۹۲ درصد قابل قبول و بالاتر از آن است و ۸ درصد در سطح پایین است و این میزان در دبیران مرد حدود ۸۸ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و ۱۲ درصد در سطح پایین است. میزان شناخت دبیران زن از اهداف نگرشی کتاب ریاضی پایه نهم حدود ۸۵ درصد قابل قبول است و ۱۵ درصد در سطح پایین است. این میزان در دبیران مرد حدود ۶۸ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و ۳۲ درصد در سطح پایین است. در کل اهداف آموزشی کتاب ریاضی پایه نهم میزان شناخت دبیران زن حدود ۱۰۰ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و این مقدار در دبیران مرد حدود ۹۵ درصد قابل قبول و بالاتر از آن و ۵ درصد در سطح پایین است.

در بخش آمار استنباطی ابتدا قبل از بررسی فرضیه‌ها، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف انجام شد. نتایج حاصل از آزمون که با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ محاسبه شد، در جدول (۱) گزارش شده است.

مسطح؛ تشابه؛ سطح و مساحت؛ حجم و مساحت؛ حجم‌ها و گنجایش)، تابع و مفاهیم آن (ماشین ورودی و خروجی؛ عمل‌های اصلی جمع و ضرب و غیره به‌عنوان تابع عملگر؛ توابع خطی؛ تغییر متغیر) در این قسمت از توابع در کتب متوسطه اول اسم مطرح نیست ولی مفهوم ورودی و خروجی و همچنین معادله خط مطرح می‌شود (Bijan ۲۰۱۹). (Zadeh,

اهداف مهارتی ریاضیات: این اهداف، به‌دنبال آموزش مهارت‌هایی در کتاب‌های ریاضی متوسطه اول است که شامل اندازه‌گیری؛ تخمین و تقریب؛ استفاده از تکنولوژی و ابزارها؛ الگو یابی و پیش‌بینی، مدل‌سازی؛ استفاده از شهود هندسی و نمودارها؛ کشف استدلال (Bijan Zadeh, ۲۰۱۹). مهارت‌ها مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که پرورش آن‌ها در دانش‌آموز به‌منزله آموختن راه یادگیری به آنان تلقی می‌شود (Rezaei et al., ۲۰۲۰).

اهداف نگرشی (بینشی): نگرش عبارت است از ترکیبی از باورها و هیجان‌هایی که شخص را پیشاپیش آماده می‌کند تا به دیگران، اشیا و گروه‌های مختلف به‌شیوه مثبت یا منفی نگاه کند (Dehghani, ۲۰۱۸). نگرش‌ها ارزیابی از اشیا را خلاصه می‌کنند و در نتیجه پیش‌بینی یا هدایت اعمال یا رفتارهای آینده را برعهده می‌گیرند (Loftus et al., ۲۰۱۱). در این پژوهش با توجه به اهداف کتاب ریاضی پایه نهم منظور از نگرش ایجاد باورها و هیجان‌هاست که دبیر با ارائه مثال، تمرین، داستان، ایجاد موقعیت تجربه یا سایر روش‌ها می‌تواند در دانش‌آموز نگرش مثبت و گرایش به مطالعه ریاضی به وجود آورد.

جهت بررسی روایی، ابتدا پرسشنامه طراحی سپس در اختیار چند تن از اساتید و صاحب‌نظران رشته ریاضی در دانشگاه پیام‌نور مرکز کرمان و چند تن از اساتید ریاضی استان لرستان

جدول ۱. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

متغیر	اهداف دانشی	اهداف مهارتی	اهداف نگرشی	اهداف آموزشی
Sig	۰/۲۰	۰/۱۴۷	۰/۱۲	۰/۲۰۰
N	۳۸	۳۸	۳۸	۳۸

از ۵ درصد باشد، توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد. با توجه به جدول (۱) و مقادیر سطح معنی‌داری که بیشتر از ۰/۰۵ است، فرض

این آزمون با سطح خطای ۵ درصد تست شد. در این وضعیت می‌توان گفت چنانچه سطح با معنی بودن در این آزمون بیشتر

اهداف دانشی ریاضیات پایه نهم جهت تدریس در کلاس‌های مجازی مناسب است. برای بررسی فرضیه آزمون تی تک‌نمونه‌ای انجام شد که اطلاعات آن در جدول (۲) گزارش شده‌است.

نرمال بودن متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود. در نتیجه برای آزمون فرضیه‌ها و تحلیل داده‌ها از آمار پارامتریک استفاده شد. **فرضیه اول:** میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از

#### جدول ۲. آزمون فرضیه اول

متغیر	تعداد نمونه	میانگین به‌دست‌آمده	میانگین استاندارد	درجه آزادی	آماره تی	معناداری
اهداف دانشی	۳۸	۳/۵۷	۳	۳۷	۷/۵۹	۰/۰۰۰

**فرضیه دوم:** میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف مهارتی ریاضیات پایه نهم جهت تدریس در کلاس‌های مجازی مناسب است. برای بررسی فرضیه آزمون تی تک‌نمونه‌ای انجام شد که اطلاعات آن در جدول (۳) گزارش شده‌است.

بر اساس اطلاعات جدول (۲) با توجه به این که سطح معنی‌داری داده‌ها از ۰/۰۵ کمتر است، پس بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین استاندارد تفاوت معناداری وجود دارد. و از آنجایی که میانگین به‌دست‌آمده برای اهداف دانشی (۳/۵۷)، از میانگین وضعیت استاندارد (۳) بیشتر است، در نتیجه فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

#### جدول ۳. آزمون فرضیه دوم

متغیر	تعداد نمونه	میانگین به‌دست‌آمده	میانگین استاندارد	درجه آزادی	آماره تی	معناداری
اهداف مهارتی	۳۸	۳/۵۴	۳	۳۷	۸/۶۶	۰/۰۰۰

**فرضیه سوم:** میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف نگرشی ریاضیات پایه نهم جهت تدریس در کلاس‌های مجازی مناسب است. برای بررسی فرضیه آزمون تی تک‌نمونه‌ای انجام شد که اطلاعات آن در جدول (۴) گزارش شده‌است.

بر اساس اطلاعات جدول (۳) با توجه به این که سطح معنی‌داری داده‌ها از ۰/۰۵ کمتر است، پس بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین استاندارد تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجایی که میانگین به‌دست‌آمده برای اهداف مهارتی (۳/۵۴)، از میانگین وضعیت استاندارد (۳) بیشتر است، در نتیجه فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

#### جدول ۴. آزمون فرضیه سوم

متغیر	تعداد نمونه	میانگین به‌دست‌آمده	میانگین استاندارد	درجه آزادی	آماره تی	معناداری
اهداف نگرشی	۳۸	۳/۳۸	۳	۳۷	۶/۱۶	۰/۰۰۰

میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف آموزشی ریاضیات پایه نهم جهت تدریس در کلاس‌های مجازی مناسب است. برای بررسی فرضیه آزمون تی تک‌نمونه‌ای انجام شد که اطلاعات آن در جدول (۵) گزارش شده‌است.

بر اساس اطلاعات جدول (۴) با توجه به این که سطح معنی‌داری داده‌ها از ۰/۰۵ کمتر است، پس بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین استاندارد تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجایی که میانگین به‌دست‌آمده برای اهداف نگرشی (۳/۳۸)، از میانگین وضعیت استاندارد (۳) بیشتر است، در نتیجه فرضیه سوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

#### جدول ۵. آزمون میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف آموزشی ریاضیات پایه نهم

متغیر	تعداد نمونه	میانگین به‌دست‌آمده	میانگین استاندارد	درجه آزادی	آماره تی	معناداری
اهداف آموزشی	۳۸	۳/۵۵	۳	۳۷	۹/۳۲	۰/۰۰۰

وضعیت استاندارد (۳) بیشتر است، در نتیجه فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. جهت مقایسه میزان شناخت دبیران در هر یک از اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) گزارش شده‌است.

بر اساس اطلاعات جدول (۵) با توجه به این که سطح معنی‌داری داده‌ها از ۰/۰۵ کمتر است، پس بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین استاندارد تفاوت معناداری وجود دارد و از آنجایی که میانگین به‌دست‌آمده برای اهداف آموزشی (۳/۵۵)، از میانگین

**جدول ۶.** مقایسه میزان شناخت دبیران نسبت به هر یک از حیطه‌های اهداف آموزشی

متغیر	اهداف دانشی	اهداف مهارتی	اهداف نگرشی	معناداری	خی‌دو
میانگین	۲/۲۱	۲/۱۲	۱/۶۷	۰/۰۳۴	۷/۴۶

با میانگین رتبه‌ای (۲/۱۲) و کمترین میزان شناخت مربوط به اهداف نگرشی با میانگین رتبه‌ای (۱/۶۷) است. جهت مقایسه میزان شناخت دبیران مرد و زن از اهداف دانشی، مهارتی، نگرشی و کل اهداف آموزشی ابتدا وضعیت میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول (۷) گزارش شده‌است.

بر اساس نتایج جدول (۶) چون سطح معنی‌داری داده‌ها از ۰/۰۵ کمتر است، در نتیجه بین میانگین رتبه‌ای به‌دست‌آمده برای مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین با توجه میانگین‌های رتبه‌ای به‌دست‌آمده می‌توان گفت که میزان شناخت دبیران در اهداف آموزشی، بیشترین شناخت مربوط به اهداف دانشی با میانگین رتبه‌ای (۲/۲۱) سپس اهداف مهارتی

**جدول ۷.** آمار توصیفی متغیرها

متغیر	جنسیت	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار
اهداف دانشی	زن	۱۳	۳/۴۲	۰/۴۹
	مرد	۲۵	۳/۶۴	۰/۴۳
اهداف مهارتی	زن	۱۳	۳/۵۷	۰/۳۷
	مرد	۲۵	۳/۵۲	۰/۳۹
اهداف نگرشی	زن	۱۳	۳/۳۲	۰/۲۴
	مرد	۲۵	۳/۴۱	۰/۴۳
اهداف آموزشی	زن	۱۳	۳/۴۹	۰/۳۲
	مرد	۲۵	۳/۵۷	۰/۳۸

نمونه‌های دبیر زن و مرد نابرابر است به‌جای استفاده از آزمون تی مستقل از آزمون تی تست استفاده شد که نتایج آن در جدول (۸) گزارش شده‌است.

با توجه به اطلاعات جدول (۷) میانگین شناخت اهداف دانشی و نگرشی دبیران مرد بیشتر از دبیران زن است ولی میانگین شناخت اهداف مهارتی دبیران زن بیشتر از دبیران مرد است. اما باید معنی‌دار بودن این اختلاف‌ها را بررسی کرد، چون تعداد

**جدول ۸.** آزمون تی تست برای مقایسه میزان شناخت دبیران مرد و زن از اهداف دانشی، مهارتی، نگرشی و و کل اهداف آموزشی

متغیر	درجه آزادی	معنی‌داری	آماره تی	اختلاف میانگین‌ها
اهداف دانشی	۲۱/۷۶۱	۰/۱۸۸	-۱/۳۵۹	-۰/۲۲۱۷۸
اهداف مهارتی	۲۵/۷۷۷	۰/۶۹۹	۰/۳۹۱	-۰/۰۵۱۲۹
اهداف نگرشی	۳۵/۵۶۰	۰/۴۱۷	-۰/۸۲۱	-۰/۰۹۱۲۳
اهداف آموزشی	۲۷/۹۹۲	۰/۵۱۷	-۰/۶۵۶	-۰/۰۷۷۸۵

۰/۴۱۷ و برای کل اهداف آموزشی ۰/۵۱۷ است که در هر چهار مورد بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین اختلاف میانگین شناخت گروه

با توجه به داده‌های جدول (۸) مقدار معنی‌داری برای اهداف دانشی ۰/۱۸۸، برای اهداف مهارتی ۰/۶۹۹، برای اهداف نگرشی

با وجود اینکه به‌طور کلی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از آگاهی قابل قبولی در زمینه اهداف آموزشی کتاب ریاضی پایه نهم برخوردارند، اما توجه ناکافی به اهداف نگرشی می‌تواند به بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و کاهش اثرگذاری آموزش منجر شود. این پژوهش بر ضرورت برگزاری دوره‌های توانمندسازی دبیران با تأکید بر اهداف نگرشی و راهبردهای تحقق آن در شرایط آموزش مجازی تأکید دارد. بر اساس نتایج فوق پیشنهاد برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه اهمیت و راهکارهای تحقق اهداف نگرشی، بازنگری در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت دبیران با تأکید بر آموزش مجازی و انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مناطق و مقاطع تحصیلی می‌شود.

### تشریح و قدردانی

از تمام دبیران ریاضی متوسطه اول شهرستان دلفان استان لرستان که در این پژوهش شرکت کردند صمیمانه سپاسگزاریم.

### ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده‌است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

### حامی مالی

این مقاله هیچ‌گونه حامی مالی نداشته‌است.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

دبیران زن و مرد در اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی و به‌طور کلی در اهداف آموزشی ریاضیات پایه نهم معنی‌دار نمی‌باشد به عبارتی تقریباً می‌توان گفت تفاوتی در میزان شناخت دبیران زن و مرد در شناخت اهداف مورد نظر وجود ندارد.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی میزان آگاهی دبیران ریاضی شهرستان دلفان از اهداف آموزش ریاضیات پایه نهم جهت تدریس در شرایط اضطراری انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که به‌طور کلی، آگاهی دبیران از اهداف آموزشی در سطح مطلوبی قرار دارد.

۱. اهداف دانشی: یافته‌ها نشان داد آگاهی ۸۹ درصد از دبیران در این حیطة در سطح قابل قبول و بالاتر قرار دارد. میانگین نمره آگاهی (۳/۵۷) به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط بود که حاکی از شناخت مناسب دبیران از اهداف شناختی کتاب درسی است.

۲. اهداف مهارتی: در این حیطة نیز ۸۹ درصد از دبیران از آگاهی قابل قبول و بالاتر برخوردار بودند. میانگین نمره آگاهی (۳/۵۴) به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط بود که نشان‌دهنده آمادگی دبیران برای طراحی آموزشی مناسب در راستای اهداف مهارتی است.

۳. اهداف نگرشی: اگرچه ۷۴ درصد از دبیران در این حیطة از آگاهی قابل قبول برخوردار بودند، اما این میزان در مقایسه با دو حیطة دیگر پایین‌تر بود. میانگین نمره آگاهی (۳/۳۸) اگرچه بالاتر از حد متوسط بود، ولی نسبت به حیطة‌های دیگر ضعیف‌تر ارزیابی شد.

بر اساس آزمون فریدمن، ترتیب میزان آگاهی دبیران به این شرح است: اهداف شناختی با میانگین رتبه‌ای (۲/۲۱)، اهداف مهارتی با میانگین رتبه‌ای (۲/۱۲) و اهداف نگرشی با میانگین رتبه‌ای (۱/۶۷). این نتیجه نشان‌دهنده توجه کمتر به اهداف نگرشی در مقایسه با دو حیطة دیگر است.

## References

- Ake, L & Lopez-Mojica, J. M. (2020). Naturaleza de last areas profesionales en la formacion de profesores de Matematicas. *Paginas de Educacion*, 13(1), pp. 58-81.
- Amiri, F. (2021). Investigating the educational content knowledge of high school math teachers and how to develop it. Master's thesis. *University of Mazandaran*. [in perseian]
- Bijan Zadeh, M. (2019). Teaching and Learning Mathematics (Mathematics Education 1 and 2). *Kheradmandan Publications*, Tehran. [in perseian]
- Dehghani, M. (2018). Study was to compare the performance of students (knowledge, skill and attitude) studying in smart and ordinary schools for basic lessons (math and science) in eighth grade at Karaj city during academic year 2017-2018. Master's thesis, Shahid Rajaei Teacher Training University. [in perseian]
- Ebrahimi, S. Mohammadesmaili, F. Fathi, M & Mohammadian, P. (2021). Investigating the scientific and professional qualifications of mathematics teachers in the first grade of secondary schools. *Quarterly Journal of Progress in Basic Science Education*, 8(25), pp. 1-25. [in perseian]
- Fung, D. Kutnick, P. Mok, I. Leung, F. Lee, B. Mai, Y & Tyler, M. (2017). Relationships between teachers' background, their subject knowledge and pedagogic efficacy, and pupil achievement in primary school mathematics in Hong Kong: An indicative study. *International Journal of Educational Research*, 81, pp. 119-130.
- Kousha, M & Farkhunde Nejad, N. (2021). The relationship between virtual education in Shad messenger with educational management and teaching methods. *National Conference on Management, Psychology and Behavioral Sciences*, Tehran. [in perseian]
- Loftus, J. Nolenhoksma, S. Wagner, W & Fredrickson, B. (2011). Atkinson and Hilgard's Background in Psychology (translated by Mehdi Ganji). Vol. 1, *Tehran: Savalan*. [in perseian]
- Motahari Nejad, H & Fatehi Chenar, F. (2017). Of Teachers' Professional Competencies in Predicting Mathematical Achievement of Students in Regular and Special Schools. *Journal of Education and Evaluation*, 10(38), pp. 51-57. [in perseian]
- Noshadi, Z. Derakhshan, H. Tavakoli Yeganeh, S. & Mostafapour, N. (2023). Investigating the factors affecting students' lack of motivation in mathematics lessons. *Journal of Contemporary Research in Sciences and Research*, 5(48). pp. 46-60. [in perseian]
- Nosrati, S. Afkari, F & Ekradi, E. (2022). Knowledge required by mathematics teachers for virtual teaching of the third grade of primary education. *Research in Curriculum Planning*, 19(72), pp. 97-111. [in perseian]
- Rezaei, A. Rezaghali, S & Moradi Mirzaei, A. (2025). Investigating the capability of first high school mathematics aid textbooks in the process of distance learning implementation from the point of view of Delfan teachers. *Journal of Technology and Scholarship in Education*, 5(1). [in perseian]
- Sadeghi Arbatan, F. (2024). Achieving effective education: the role of technology in facilitating students' learning process. *New Advances in Education Management*, 4(4), pp. 90-106. [in perseian]
- Santagata, R & Lee, J. (2021). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: a study of novice elementary school teachers, *Journal of*

*Mathematics Teacher Education*, 24(4), pp. 33-60.

*Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 2(3), pp. 170-139. [in perseian]

Shirbagi, N. Mohammadi, F & Mohammadi, J. (2012). Explaining the relationship between teachers' understanding of secondary school goals and educational effectiveness: a case study of high school teachers in Sanandaj city.

Sepahian, A. M & Seyedi, S. (2022). The necessity, position, challenges and opportunities of virtual education in the era. *New Advances in Education Management*, 3(3), pp. 67-82. [in perseian]

**ORIGINAL ARTICLE**

## The Development of Adolescents' Life Skills through Animation and Television Series, With Consideration of the Role of School Principals in Effective Utilization

Sarina Sakhanehjah 

1. M.A Student in Educational Administration, University of Tehran, Iran.

**Correspondence:**  
Sarina Sakhanehjah

Email:  
[sarina.sakha@gmail.com](mailto:sarina.sakha@gmail.com)

Receive Date: 25/Aug/2025  
Revise Date: 22/Oct/2025  
Accept Date: 14/Nov/2025  
Publish Date: 22/Nov/2025

**How to cite:**

Sakhanehjah, S. (2025). The Development of Adolescents' Life Skills through Animation and Television Series, With Consideration of the Role of School Principals in Effective Utilization, *New Studies in Educational Sciences*, 1(2), 55-78. <https://doi.org/10.30473/NS.2026.76923.1028>

### ABSTRACT

In the contemporary world, adolescents are exposed to various media more than ever, and this exposure can play an important role in shaping their personality, emotional, and social dimensions. Therefore, purposeful use of media in informal life skills education has played a key role. The present study aimed to examine the extent and manner of representation of ten life skills in media content specifically designed for adolescents, and to propose strategies for school principals to utilize these media in educational programs. This research was conducted using a qualitative approach and qualitative content analysis method. To this end, the content of the Korean series "Bitch X Rich" and the animation "Inside Out 2" was analyzed and compared in terms of the representation of life skills, including self-awareness, empathy, effective communication, interpersonal relationships, decision-making, problem-solving, creative thinking, critical thinking, and coping with emotions and stress, across adolescents. The findings indicated that both media, despite differences in narrative style and target audience, have high potential in conveying social and emotional skills and can serve as effective complements to formal school education. Consequently, the conscious selection of media content and the design of educational programs based on it can help create a supportive learning environment and enhance students' life skills.


### KEYWORDS

Qualitative Content Analysis, Media Content, Adolescents, life Skills.



«مقاله پژوهشی»

## پرورش مهارت‌های زندگی نوجوانان با استفاده از انیمیشن و سریال با نگاهی بر نقش مدیران مدارس در بهره‌گیری مؤثر از آن

سارینا سخانه جاه 

### چکیده

در دنیای معاصر، نوجوانان بیش از هر زمان دیگری در معرض رسانه‌های گوناگون قرار دارند و این مواجهه می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری ابعاد شخصیتی، هیجانی و اجتماعی آنان ایفا کند. از این رو، بهره‌گیری هدفمند از رسانه‌ها در آموزش غیررسمی مهارت‌های زندگی اهمیت فزاینده‌ای یافته‌است. هدف پژوهش حاضر بررسی میزان و چگونگی بازنمایی مهارت‌های ده‌گانه زندگی در رسانه‌های نمایشی ویژه نوجوانان و تبیین راهبردهایی برای بهره‌گیری مدیران مدارس از این رسانه‌ها در برنامه‌های آموزشی مدارس بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. بدین منظور، محتوای سریال کره‌ای «عوضی و پول‌دار» و انیمیشن «درون و برون ۲» از منظر بازنمایی مهارت‌های زندگی شامل خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و مقابله با هیجان‌ها و استرس در گروه سنی نوجوانان مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد هر دو رسانه، با تفاوت در شیوه روایت و مخاطب هدف، ظرفیت بالایی در انتقال مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دارند و می‌توانند مکمل مؤثری برای آموزش‌های رسمی مدرسه باشند. در نتیجه، انتخاب آگاهانه محتوای رسانه‌ای و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آن، می‌تواند به ایجاد محیط یادگیری حمایتی و ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان کمک کند.

### واژه‌های کلیدی

تحلیل محتوای کیفی، رسانه‌های نمایشی، نوجوانان، مهارت‌های زندگی.

۱. دانشجوی کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

سارینا سخانه جاه

رایانامه: [sarina.sakha@gmail.com](mailto:sarina.sakha@gmail.com)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

استناد به این مقاله:

سخانه جاه، سارینا. (۱۴۰۴). پرورش مهارت‌های زندگی نوجوانان با استفاده از انیمیشن و سریال با نگاهی بر نقش مدیران مدارس در بهره‌گیری مؤثر از آن. *مطالعات نوین در علوم تربیتی*، (۲) ۷۸-۵۵.

## مقدمه

اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی در نوجوانان، باتوجه‌به ویژگی‌ها و تغییرات ویژه دوره سنی آنان، بیش‌ازپیش آشکار می‌شود» (ادیب، ۱۳۸۵: ۲).

واژه رسانه به‌معنای وسیله، واسطه و ابزاری برای رساندن پیام از فرستنده به گیرنده است (عشیری و آقازاده، ۱۴۰۴: ۶۲). تاریخچه رسانه از ارتباطات شفاهی آغاز شد و با پیدایش نوشتار امکان ثبت و انتقال پایدار پیام‌ها فراهم آمد. اختراع چاپ در قرن پانزدهم نقطه عطف بزرگی بود که به گسترش کتاب و دانش و شکل‌گیری ارتباطات یک‌نفر به همه انجامید. با انقلاب صنعتی، رسانه‌هایی مانند روزنامه، تلگراف، تلفن، عکاسی و سپس رادیو، سینما و تلویزیون پدید آمدند و رسانه‌های جمعی نقش مهمی در زندگی اجتماعی و فرهنگی پیدا کردند. در نهایت، با ظهور فناوری‌های دیجیتال و اینترنت، رسانه‌های جدید شکل گرفتند که ارتباط را تعاملی، دوطرفه و از نوع همه به همه کردند (مصدری و حسینی سروری، ۱۳۹۷: ۱۹۲-۱۹۱).

در جهان معاصر، هر فرد به‌طور مداوم با انواع رسانه‌ها در ارتباط است و تحت‌تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد. یکی از مهم‌ترین گروه‌های مخاطب پیام‌های رسانه‌ای، نوجوانان هستند؛ بنابراین بررسی و توجه به تأثیر رسانه‌ها بر این گروه سنی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بی‌شک، یکی از پرمصرف‌ترین تولیدات رسانه‌ای در این گروه، انیمیشن‌ها و سریال‌ها هستند، چرا که پیشرفت‌های فناوری‌های رایانه‌ای در دهه‌های اخیر، منجر به رشد چشمگیر آن‌ها از نظر کمیت و کیفیت شده‌است. باتوجه‌به سهم قابل‌توجه انیمیشن‌ها و سریال‌ها در مصرف رسانه‌ای نوجوانان، بررسی و تحلیل پیام‌ها و محتوای آن‌ها اهمیت علمی و اجتماعی ویژه‌ای پیدا می‌کند. این ضرورت زمانی بیشتر می‌شود که بدانیم نوجوانان ایرانی، به‌دلیل محدودیت‌های مربوط به قوانین کی‌رایت، به این آثار به آسانی و با هزینه پایین دسترسی دارند؛ موضوعی که نه‌تنها میزان مصرف آن‌ها را افزایش داده، بلکه احتمال تأثیرپذیری مخاطبان را نیز بالا می‌برد (بشیر و جواهری، ۱۳۹۶: ۸۹).

یکی از نخستین تأثیرات رسانه‌ها بر زندگی نوجوانان، پر کردن زمانی است که معمولاً برای انجام تکالیف درسی، فعالیت‌های آموزشی و استراحت اختصاص می‌یابد. با این حال، اثرگذاری رسانه‌ها محدود به مدیریت زمان نیست؛ این ابزارها می‌توانند باورها، نگرش‌ها و رفتارهای نوجوانان را نیز شکل دهند. نظریه

در جهان امروز، رسانه‌ها به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین نهادهای فرهنگی و تربیتی، نقش مهمی در شکل‌دهی به نگرش و رفتار نوجوانان دارند. گسترش فناوری‌های نوین و دسترسی آسان به ابزارهایی مانند تلفن همراه، تبلت و تلویزیون، دامنه اثرگذاری رسانه‌ها را افزایش داده و نوجوانان بخش قابل‌توجهی از وقت خود را صرف تماشای انیمیشن‌ها و سریال‌ها می‌کنند و در معرض الگوهای رفتاری، ارزشی و هیجانی آن‌ها قرار می‌گیرند. انیمیشن‌های سه‌بعدی و سریال‌های تلویزیونی، با پیشرفت‌های تکنولوژیک و محتوایی، به قالب‌های پرمخاطب تبدیل شده و بررسی پیام‌های آشکار و پنهان آن‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد. در چنین شرایطی، آموزش مهارت‌های زندگی به‌عنوان ضرورت تربیت نسل امروز، نقش کلیدی در پرورش توانایی‌های روانی، هیجانی و اجتماعی دارد و به نوجوانان کمک می‌کند تا زندگی سالم و سازنده‌ای داشته‌باشند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که بهره‌گیری آگاهانه و هدفمند از رسانه‌ها، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی، می‌تواند مهارت‌های شناختی و اجتماعی را تقویت و مشارکت فعال نسل جوان در یادگیری را افزایش دهد و از این‌رو، شناخت نحوه بازنمایی و آموزش غیرمستقیم مهارت‌های زندگی در تولیدات رسانه‌ای ضرورت علمی و تربیتی دارد.

امروزه، باتوجه‌به تحولات فرهنگی گسترده در سبک‌زندگی، بسیاری از افراد هنگام مواجهه با چالش‌ها و مشکلات روزمره از مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برخوردار نیستند، موضوعی که آن‌ها را در برابر فشارها و پیچیدگی‌های زندگی آسیب‌پذیر می‌سازد. «مهارت‌های زندگی مجموعه‌ای از توانایی‌ها و شایستگی‌ها هستند که فرد را قادر می‌سازند با شرایط محیطی سازگار شده و رفتارهای مثبت و سازنده از خود نشان دهد، همچنین به او امکان می‌دهند نقش‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی خود را به‌طور مؤثر ایفا کند» (زارع مقدم و همکاران، ۱۳۹۸: ۷۴).

بسیاری از افراد، به‌ویژه نوجوانان، فاقد مهارت‌ها و توانمندی‌های ضروری برای مواجهه مؤثر با مشکلات و چالش‌های زندگی هستند. «یادگیری مهارت‌های زندگی، افراد را قادر می‌سازد تا در روبرویی با مسائل روزمره عملکرد بهتری داشته‌باشند، تنش‌ها را مدیریت کنند و رفتارهای سازگارانه و مثبت از خود نشان دهند.

چالش‌ها و سازگاری با محیط، تحلیل این محتواها از نظر آموزشی و تربیتی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد.

توجه به تأثیر قابل توجه رسانه‌ها بر نوجوانان لازم است محتوای تولیدات رسانه‌ای به دقت تحلیل شود تا مفاهیم و مهارت‌هایی که به این گروه منتقل می‌شود شناسایی گردد. آموزش مهارت‌های زندگی، به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی رشد فردی و اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف اصلی این پژوهش بررسی میزان توجه رسانه‌ها، شامل انیمیشن‌ها و سریال‌ها، به مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی و چگونگی بهره‌گیری مدیران مدارس از این رسانه‌ها در ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان در مدارس است. از آنجاکه نوجوانان بیشترین زمان خود را صرف تماشای این تولیدات می‌کنند و تحت تأثیر محتوای آن‌ها قرار می‌گیرند، شناسایی مفاهیم آموزشی و تربیتی منتقل شده از طریق این رسانه‌ها اهمیت بسیاری دارد. پرسش اصلی این مطالعه این است که رسانه‌ها کدام یک از مفاهیم مهارت‌های زندگی را به نوجوانان ارائه می‌دهند و مدیران مدارس از چه راهبردهایی برای بازنمایی این مهارت‌ها درون مدرسه استفاده می‌کنند.

آموزش از طریق رسانه‌ها به‌ویژه سریال و انیمیشن موضوع پژوهشی بسیاری از پژوهشگران بوده است. با توجه به اهمیت محبوبیت این موضوعات در این قسمت به بررسی مطالعات داخلی و خارجی در این حوزه از لحاظ عنوان و نتایج پژوهش می‌پردازیم و نقاط قابل بهبود مقالات را نقد می‌کنیم و به شکاف پژوهشی پی می‌بریم.

#### جدول ۱. پیشینه پژوهش‌های داخلی

نام پژوهشگر / سال	عنوان پژوهش	نتایج و یافته‌ها
پیدا و (۱۴۰۳)	بررسی تأثیر	انیمیشن‌های آموزشی باعث بهبود رفتار
	آموزشی بر	اجتماعی، کاهش مهارت‌های اجتماعی و افزایش اعتمادبه‌نفس و دانش‌آموزان
بشیر و جواهری (۱۳۹۵)	تحلیل انیمیشن‌های	هالیوودی با رویکرد تربیتی
	تربیتی	درونی بودن رشد و تأثیر مفاهیم تربیتی در سطوح مختلف.

یادگیری اجتماعی بیان می‌کند که نوجوانان از طریق مشاهده و تقلید رفتارهای ارائه شده در رسانه‌ها، مهارت‌ها و الگوهای رفتاری را فرامی‌گیرند، به‌ویژه زمانی که محتوای مشاهده‌شده واقعی و ارزشمند تلقی شود (درتاج و خانی، ۱۴۰۱: ۱۲۵). بر اساس نظریه رشدی و شناختی پیاژه، ساخت‌های شناختی با پیوند دادن تجربه‌های جدید و دانش قبلی شکل می‌گیرند و دانش نتیجه کنش و تعامل فرد با محیط است. تحول شناختی از طریق درون‌سازی و برون‌سازی و در پاسخ به رویدادهای محیطی رخ می‌دهد. او معتقد است آخرین مرحله این تحول، دوره عملیات انتزاعی در نوجوانی است که در آن تفکر منطقی، انتزاعی و مبتنی بر استدلال استقرایی و قیاسی می‌شود و توانایی‌های شناختی نوجوانان در دوره‌های مختلف زندگی، تعیین‌کننده نحوه و میزان مصرف محتواهای رسانه‌ای و ظرفیت آن‌ها برای درک و پردازش پیام‌های رسانه‌ای است (اسعدی، امیری، و مولوی، ۱۳۹۵: ۱۲۵).

نوجوانان به‌طور قابل توجهی رفتارها و آداب و رسوم مشاهده‌شده در رسانه‌ها را تقلید می‌کنند و بسیاری از عادات و الگوهای رفتاری آن‌ها می‌تواند تحت تأثیر محتواهای رسانه‌ای شکل بگیرد. به‌طور کلی، محصولات رسانه‌ای ظرفیت بالایی در آموزش و تأثیرگذاری بر نگرش‌ها، عقاید، رفتارها و فرایندهای جامعه‌پذیری نوجوانان دارند. این تأثیر زمانی پررنگ‌تر می‌شود که فرد از تجربه شناختی و آگاهی کافی برخوردار نباشد، اطلاعات صحیح را از منابع معتبر دریافت نکند و توانایی شکل‌دهی به نگرش مستقل خود را نداشته‌باشد. از این‌رو، بررسی محتوای برنامه‌ها و تولیدات رسانه‌ای خاص نوجوانان اهمیت علمی و تربیتی ویژه‌ای پیدا می‌کند (بشیر و جواهری، ۱۳۹۶: ۹۰).

همان‌طور که شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهند، رسانه‌ها تأثیر قابل توجهی بر رفتار و نگرش نوجوانان دارند و غالباً پیامدهای منفی آن‌ها مورد تأیید قرار گرفته است. با این حال، والدین ممکن است گمان کنند که آگاهی از این اثرات منفی کافی است تا بتوانند نوجوانان را از مواجهه با پیام‌های آسیب‌رسان محافظت کنند. در حقیقت، رسانه‌ها علاوه بر اثرات منفی، قابلیت اثرگذاری مثبت نیز دارند و نوجوانان می‌توانند از این جنبه بهره‌مند شوند؛ بنابراین، ضروری است بدانیم که انیمیشن‌ها و سریال‌ها چه پیام‌ها و مهارت‌های مثبتی را به نوجوانان منتقل می‌کنند. با توجه به اهمیت مهارت‌های زندگی در مقابله با

## جدول ۲. پیشینه پژوهش‌های خارجی

نام پژوهشگر / سال	عنوان پژوهش	نتایج و یافته‌ها
(Karani, ۲۰۲۱)	آموزش در برنامه‌های تلویزیونی کودکان: تحلیل محتوای برنامه دهن بزرگ	توجه به نیازهای جاری در محتوای رسانه‌ای کودکان و ارتباط برنامه‌های آموزشی با کودکان.
(Leitao, ۲۰۰۵)	برنامه‌های تلویزیونی متحرک منتخب برای کودکان	دوران کودکی ساخته‌شده: مطالعه آگاه به محصولات فرهنگی‌اند اما ممکن است شناخت کافی از مخاطبان کودک نداشته‌باشند؛ کودکان پیام‌ها را بر اساس ویژگی‌های فرهنگی رمزگشایی نمی‌کنند؛ اهمیت مشارکت مخاطبان جوان و تحقیقات بیشتر.
(Aslan et al., ۲۰۲۱)	نظرات معلمان دوره ابتدایی در مورد استفاده از کارتون و انیمیشن در آموزش علوم زیستی	معلمان از انیمیشن‌ها برای تجسم موضوع، تقویت حافظه، افزایش توجه و انتقال دانش استفاده می‌کنند؛ انیمیشن‌ها باید جذاب، مناسب سطح دانش‌آموز و حاوی ارزش‌های اخلاقی و ملی باشند.
(Kellems et al., ۲۰۲۰)	بررسی استفاده از شخصیت‌های مجازی، انیمیشن زنده و واقعیت افزوده برای آموزش مهارت‌های اجتماعی	فناوری‌های نوین شامل آواتار و انیمیشن برای آموزش مهارت‌های اجتماعی افراد مبتلا به اوتیسم مؤثرند؛ این فناوری‌ها قابلیت ارائه آموزش جذاب، در دسترس و کارآمد را دارند.
(Kilic & Yesiltas, ۲۰۲۱)	اثربخشی آموزش ارزش‌ها با انیمیشن در آموزش مطالعات اجتماعی	آموزش ارزش‌ها عامل مهمی در انتقال ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است؛ انیمیشن می‌تواند انتقال این
محمدی (۱۴۰۲)	بررسی اثرات تماشای انیمیشن‌ها و فیلم‌های آموزشی بر رشد شخصیت کودکان ابتدایی	کودکان در مهارت‌هایی چون تخیل، حل مسئله و همکاری پیشرفت قابل‌توجهی داشتند. انیمیشن‌ها ابزار مؤثر در رشد شخصیت.
دهروه، حافظیان، و لعل حقانی (۱۴۰۳)	تأثیرگذاری انیمیشن بر یادگیری و قدرت تحلیل دانش‌آموزان ابتدایی از دید معلمان	انیمیشن موجب افزایش لذت یادگیری و بهبود توان دانش‌آموزان می‌شود. تأکید بر اهمیت استفاده از انیمیشن در آموزش.
کیارسی و همکاران (۱۳۹۵)	تأثیر انیمیشن‌های داستانی بر رشد و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	انیمیشن‌های داستانی باعث بهبود رشد اجتماعی و سازگاری این گروه از دانش‌آموزان شدند.
فتاح‌پور (۱۳۹۷)	تأثیر انیمیشن شکرستان بر هویت ملی کودکان پیش‌دبستانی	استفاده از نمادهای فرهنگی، لهجه‌ها و داستان‌های ایرانی در انیمیشن شکرستان منجر به تقویت هویت ملی در کودکان شده‌است.
استواریکیانی، البرزی، و خوشبخت (۱۴۰۲)	تحلیل مؤلفه‌های تربیت شهروندی در انیمیشن‌های کودکان	انیمیشن‌ها دارای مؤلفه‌های تربیت شهروندی در شهروندی‌اند؛ زوتوپیا بیشترین و بیخزده کمترین مؤلفه‌ها را داشتند. اهمیت انتخاب آگاهانه انیمیشن‌ها برای تربیت شهروندی.
عبداللهی بکناش، اسلامی، و آفانی (۱۳۹۷)	تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم بر اساس آموزش سواد رسانه‌ای	نتایج نشان می‌دهد که در این کتاب ۱۱۰ مورد مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای شناسایی شده که ۴۳ مورد (۳۹.۹٪) به مؤلفه‌های مرتبط با اهداف آموزش سواد رسانه‌ای اختصاص دارد. در میان این مؤلفه‌ها، مهارت پرسشگری درباره پیام‌های رسانه‌ای با ۲۴ مورد (۵۵.۸٪) بیشترین فراوانی را دارد.

دهرویه، حافظیان، و لعل حقانی (۱۴۰۳) از دیدگاه معلمان بیان می‌کند که انیمیشن موجب افزایش لذت یادگیری و بهبود توان تحلیل دانش‌آموزان می‌شود و استفاده هدفمند از آن در فرایند آموزش ضروری است.

از منظر تربیتی و محتوایی، بشیر و جواهری (۱۳۹۵) با تحلیل انیمیشن‌های هالیوودی، ۲۶ مفهوم تربیتی را استخراج کردند که شامل نسبت ارزش‌ها، نقش خانواده و درونی بودن فرایند رشد است. این پژوهش نشان می‌دهد انیمیشن‌ها علاوه بر سرگرمی، حامل لایه‌های عمیق مفهومی و ارزشی‌اند. در حوزه رشد اجتماعی نیز کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد انیمیشن‌های داستانی تأثیر مثبتی بر رشد و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر دارند.

مطالعاتی نیز به هویت فرهنگی و شهروندی پرداخته‌اند. پژوهش فتاح‌پور (۱۳۹۷) نشان می‌دهد استفاده از نمادهای فرهنگی، لهجه‌ها و روایت‌های بومی در انیمیشن شکرستان موجب تقویت هویت ملی کودکان پیش‌دبستانی شده است. همچنین استواربکیانی، البرزی و خوشبخت (۱۴۰۲) با تحلیل مؤلفه‌های تربیت شهروندی در انیمیشن‌های کودکان، بر اهمیت انتخاب آگاهانه انیمیشن‌ها در تربیت شهروندی تأکید کرده‌اند.

در حوزه آموزش رسمی (اصلان، ۲۰۲۱) بیان می‌کند که معلمان از انیمیشن برای تجسم مفاهیم، تقویت حافظه و افزایش توجه استفاده می‌کنند و بر لزوم تناسب محتوا با سطح شناختی و ارزش‌های فرهنگی دانش‌آموزان تأکید دارند.

بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی در این پژوهش درباره تأثیر انیمیشن‌ها و برنامه‌های تصویری بر نوجوانان نشان می‌دهد که نکات مشترک و تفاوت‌های قابل‌توجهی وجود دارد. از جمله شباهت‌ها، تمرکز هر دو دسته پژوهش بر نقش انیمیشن‌ها در رشد مهارت‌های اجتماعی، توسعه شخصیت و یادگیری نوجوانان است. پژوهش‌های داخلی مانند پیدا و (۱۴۰۳) و محمدی (۱۴۰۲) نشان داده‌اند که انیمیشن‌ها ابزاری مؤثر در آموزش مهارت‌ها،

ارزش‌ها را در نظام آموزشی تقویت کند.	ابزاری برای استفاده از کنترل انیمیشن‌ها مشارکت شخصیت‌ها برای آموزش مهارت‌های ارتباطی به کودکان	(Ying, ۲۰۱۲)
نرم‌افزاری که کودکان را در کنترل طراحی انیمیشن‌ها مشارکت می‌دهد باعث افزایش علاقه به بیان احساسات و یادگیری مؤثر مهارت‌های ارتباطی می‌شود؛ این ابزار قابل‌استفاده در کلاس و خارج از آن است.	تحلیل محتوای انیمیشن درون و برون انیمیشن درون و برون ۲ با بازنمایی احساساتی همچون شادی و اضطراب، مفاهیم نهاد، من و فرامن را به شکلی قابل‌فهم مخاطبان معاصر، به‌ویژه نوجوانان، بازنمایی می‌کند.	(Rachmani, 2025)

مطالعات متعددی به بررسی نقش انیمیشن در حوزه‌های تربیتی، اجتماعی، شناختی و آموزشی پرداخته‌اند و نتایج آن‌ها نشان‌دهنده ظرفیت بالای این رسانه در تأثیرگذاری بر مخاطب نوجوان است. در پژوهشی که پیدا و (۱۴۰۳) انجام داد، مشخص شد انیمیشن‌های آموزشی نقش معناداری در بهبود رفتار اجتماعی، کاهش پرخاشگری و افزایش اعتمادبه‌نفس و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دارند. این یافته‌ها بر کارکرد اجتماعی و روان‌شناختی انیمیشن به‌عنوان ابزاری مکمل در تربیت اجتماعی تأکید می‌کند.

در همین راستا، محمدی (۱۴۰۲) با بررسی اثرات تماشای انیمیشن‌ها و فیلم‌های آموزشی، نشان داد کودکان در مهارت‌هایی چون تحلیل، حل مسئله و همکاری پیشرفت قابل‌توجهی داشته‌اند و انیمیشن را می‌توان ابزاری مؤثر در رشد شخصیت کودکان ابتدایی دانست. همچنین پژوهش

داخلی مانند فتاح‌پور (۱۳۹۷) عمدتاً بر دانش‌آموزان عادی یا کم‌توان ذهنی مانند کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) متمرکزند. از نظر روش‌شناسی نیز، پژوهش‌های داخلی مانند بشیر و جواهری (۱۳۹۵) بیشتر تجربی و مقایسه‌ای هستند، درحالی‌که پژوهش‌های خارجی از تحلیل محتوای کیفی و ارزیابی فناوری‌های نوین بهره می‌برند.

نقد مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های داخلی اغلب به بررسی آثار کوتاه‌مدت محدود شده‌اند و کمتر به محتوای رسانه و راهبردهای بهره‌گیری آموزشی آن توجه شده‌است. پژوهش‌های خارجی هرچند گسترده و فناورانه‌اند، اما کمتر به مقایسه تأثیر سریال‌ها و انیمیشن‌ها بر گروه‌های سنی مختلف و مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند.

**شکاف پژوهشی:** پژوهشی که به‌صورت جامع، در داخل و خارج کشور، مقایسه‌ای بین انیمیشن‌ها و سریال‌ها داشته‌باشد و بازنمایی مهارت‌های زندگی در آن‌ها را برای نوجوانان تحلیل کند، بسیار کم بوده است. اکثر پژوهش‌ها متمرکز بر انیمیشن‌ها بوده‌اند و به‌بعد سریال‌ها کمتر پرداخته شده‌است. تاکنون پژوهشی به‌منظور تحلیل محتوای سریال کره‌ای «عوضی و پول‌دار» از منظر بازنمایی مهارت‌های زندگی برای نوجوانان در داخل و خارج کشور انجام نشده است. همچنین اکثر تحلیل محتوای انجام شده بر روی انیمیشن درون و برون ۱ بوده که سال ۲۰۱۵ منتشر شده‌است. در این پژوهش تحلیل محتوای انیمیشن درون و برون ۲ انتشار یافته در سال ۲۰۲۴ مدنظر بوده است. پژوهش راجماندانی (۲۰۲۵) با عنوان «تحلیل محتوای انیمیشن درون و برون ۲ از منظر نظریه روان‌کاوی فروید» به این نتیجه رسید که انیمیشن درون و برون ۲ با بازنمایی احساساتی همچون شادی و اضطراب، مفاهیم نهاد، من و فرمان را به‌شکلی قابل‌فهم برای مخاطبان معاصر، به‌ویژه نوجوانان، بازنمایی می‌کند. علاوه بر آن، بررسی نحوه بهره‌گیری مدیران مدارس از این رسانه‌ها در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، در مطالعات پیشین کمتر موردتوجه قرار گرفته است. با توجه به اهمیت مهارت‌های زندگی و نفوذ روزافزون رسانه‌های نمایشی، این مطالعه باهدف پر کردن خلأ پژوهشی موجود، اقدام به تحلیل محتوای کیفی سریال و انیمیشن و ارائه راهکارهایی برای مدیران مدارس جهت بهره‌گیری آموزشی از

ارتقای اعتمادبه‌نفس و تقویت مهارت‌های ارتباطی نوجوانان هستند. همچنین، نقش خانواده و معلمان در بهره‌گیری بهینه از این رسانه‌ها در هر دو گروه پژوهش‌ها موردتوجه قرار گرفته است.

بااین‌حال، تفاوت‌های قابل‌توجهی نیز در پیشینه پژوهش‌های ذکر شده در پژوهش مشاهده می‌شود. پژوهش‌های داخلی مانند پیدا و (۱۴۰۳)، محمدی (۱۴۰۲) و کیارسی و همکاران (۱۳۹۵) عمدتاً بر انیمیشن‌های آموزشی سنتی متمرکزند و اغلب تنها اثر آن‌ها بر مهارت‌ها و شخصیت نوجوانان را بررسی کرده‌اند، بدون آنکه تحلیل جامعی از محتوای رسانه‌ها ارائه دهند. بسیاری از مطالعات، مانند بشیر و جواهری (۱۳۹۵) و فتاح‌پور (۱۳۹۷) انیمیشن را ابزاری فراتر از سرگرمی و حامل مفاهیم ارزشی، اخلاقی و فرهنگی می‌دانند. پژوهش (کلمز، ۲۰۲۰) از جهاتی گسترده‌تر و فناورانه‌تر هست؛ او علاوه بر بررسی برنامه‌های تلویزیونی، به فناوری‌های نوینی مانند واقعیت افزوده، آواتارها و نقش فرهنگ و جهانی‌شدن انیمیشن‌ها توجه دارند.

واقعیت افزوده نوعی فناوری است که با بهره‌گیری از ابزارهایی مانند دوربین و حسگرها، عناصر دیجیتال و چندرسانه‌ای را به‌صورت بی‌درنگ به دنیای واقعی اضافه می‌کند، به‌گونه‌ای که این عناصر از دید کاربر بخشی طبیعی از محیط واقعی به نظر می‌رسند. در این فناوری، تصاویر مجازی دوبعدی یا سه‌بعدی، ویدئوها، انیمیشن‌ها و سایر داده‌های دیجیتال با زاویه، مقیاس و موقعیت مکانی مناسب بر روی صحنه‌های واقعی هم‌گذار می‌شوند. در صورتی که امکان تعامل کاربر با این عناصر افزوده شده، مانند انتخاب، جابه‌جایی یا تغییر آن‌ها وجود داشته‌باشد، این فناوری به‌عنوان واقعیت افزوده تعاملی شناخته می‌شود. هدف اصلی واقعیت افزوده، افزایش درک، آگاهی و تجربه کاربر از دنیای واقعی از طریق ترکیب هوشمندانه اطلاعات دیجیتال با محیط فیزیکی است (پهلوانلو، ۱۴۰۲: ۱۸۵). آواتار نیز به‌معنای نمایشی دیجیتالی از یک کاربر انسانی که امکان برقراری تعامل و ارتباط مؤثر با سایر کاربران، موجودیت‌ها یا محیط پیرامون را فراهم می‌سازد، است (احمدزاده، طباطبائی و شهرستانی، ۱۴۰۳: ۱۳۹).

همچنین، مخاطبان پژوهش‌های خارجی شامل نوجوانان دارای ناتوانی‌های رشدی مانند اوتیسم هستند، درحالی‌که پژوهش‌های

برای گردآوری داده‌ها، پژوهشگر محتوای سریال‌ها و انیمیشن‌های منتخب را بررسی و اطلاعات مرتبط با مهارت‌های زندگی را استخراج کرد. محور تحلیل شامل ده مهارت زندگی بود: خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، مقابله با هیجانات و مدیریت استرس.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز به صورت مرحله‌ای انجام شد: ابتدا محتوای رسانه‌ها با توجه به مهارت‌های ذکر شده کدگذاری شد. سپس یافته‌ها بر اساس مهارت‌های زندگی ده‌گانه مورد بررسی در پژوهش طبقه‌بندی شدند: خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و مقابله با هیجان‌ها و استرس. بدین ترتیب هر بخش از محتوای رسانه‌ها کدگذاری شد و سپس نمونه‌های مشابه و پیام‌های آموزشی استخراج و دسته‌بندی گردید تا الگوهای تکرارشونده مشخص و امکان ارائه راهبردهای نظری برای مدیران مدارس فراهم شود و در نهایت، نتایج تحلیل محتوا برای ارائه راهبردهایی به مدیران مدارس جهت بهره‌گیری مؤثر از رسانه‌های نمایشی در برنامه‌های آموزشی و ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان تفسیر شد. این روش امکان شناسایی ارتباط بین محتوای رسانه‌ها و آموزش مهارت‌های زندگی را فراهم کرده و مبنایی برای ارائه پیشنهادها و نظری به مدیران آموزشی ایجاد می‌کند.

### جدول ۳. اطلاعات آثار

ویژگی‌ها	درون و بیرون (عوضی و پولدار) (Bitch X Rich)	درون و بیرون (کودکان و نوجوانان) (Inside Out)
گروه سنی	+۱۳ (نوجوانان و بزرگسالان)	+۷ (کودکان و نوجوانان)
امتیاز IMDb براساس	۷,۵ از ۱۰	۶,۷ از ۱۰
تعداد رأی‌دهندگان	حدود ۱,۱۰۰	حدود ۸۹۵,۰۰۰
موضوع	انیمیشن، خانواده‌گی، درام، نوجوانانه، کمدی هیجانی	
سال انتشار	۲۰۲۳	۲۰۲۴
نوع رسانه	سریال کره‌ای	انیمیشن

انتخاب سریال کره‌ای (عوضی و پولدار) و انیمیشن (درون و بیرون) (۲) با چند معیار مشخص و مبتنی بر چارچوب پژوهشی انجام شد.

آن‌ها در مدارس می‌کند. انجام این پژوهش می‌تواند دانش علمی در زمینه استفاده مؤثر از رسانه‌ها در آموزش مهارت‌های زندگی نوجوانان را افزایش دهد و برای مدیران و معلمان، راهنمایی نظری ارائه کند.

در ارتباط با مهارت‌های زندگی، بازنمایی مکرر شیوه‌های مواجهه شخصیت‌ها با هیجان‌ها، تعارض‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و روابط اجتماعی می‌تواند نگرش نوجوانان را نسبت به این مهارت‌ها شکل دهد یا تقویت کند. از این منظر، رسانه‌های نمایشی می‌توانند نگرشی مثبت یا منفی نسبت به کارآمدی مهارت‌های زندگی ایجاد کنند و آن‌ها را به عنوان راهبردهایی طبیعی و پذیرفتنی برای مواجهه با مسائل روزمره تثبیت نمایند.

بر این اساس، نظریه کاشت در این پژوهش به عنوان چارچوبی مکمل، به تبیین نقش رسانه‌های نمایشی در نهادینه‌سازی نگرشی مهارت‌های زندگی در میان نوجوانان کمک می‌کند.

### روش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و توصیفی - تحلیلی است و باهدف بررسی بازنمایی مهارت‌های زندگی در رسانه‌های نمایشی مانند انیمیشن و سریال مخصوص نوجوانان طراحی شده است. در این پژوهش، از روش تحلیل محتوای کیفی به عنوان روش اصلی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد، چرا که این روش امکان شناسایی الگوها، مفاهیم و پیام‌های آشکار و پنهان مرتبط با مهارت‌های زندگی را در رسانه‌ها فراهم می‌کند.

جامعه پژوهش شامل سریال‌ها و انیمیشن‌های پرمخاطب نوجوانان است که با توجه به اهمیت محتوای آموزشی و جذابیت آن‌ها انتخاب شدند. نمونه پژوهش شامل مجموعه‌ای از رسانه‌های منتخب بود که بر اساس معیارهای میزان محبوبیت و قابلیت آموزشی برای نوجوانان تعیین شدند.

در این پژوهش، تحلیل محتوای کیفی بر روی آثار رسانه‌ای (انیمیشن و سریال) انجام شد و واحد تحلیل، صحنه‌ها، دیالوگ‌ها و کنش‌های شخصیت‌ها بود؛ بنابراین داده‌های پژوهش متکی بر محتوای رسانه‌ای بوده و نه بر دیدگاه یا تجربه افراد، و از این رو نقل قول از مشارکت‌کنندگان انسانی در تحلیل لحاظ نشده است.

معیارهای مشخص شامل دو نوع رسانه متفاوت (انیمیشن و سریال)، محبوبیت و امتیاز بالا، قابلیت پوشش مفاهیم مهارت‌های زندگی برای نوجوانان و دسترس‌پذیری آسان توسط نوجوانان انتخاب شدند. این شیوه نمونه‌گیری امکان بررسی اثربخشی رسانه‌های مختلف در پرورش مهارت‌های زندگی را فراهم می‌کند.

به‌منظور افزایش اعتبار تحلیل، نتایج اولیه در اختیار یک نفر از خبرگان حوزه قرار گرفت که فارغ‌التحصیل مقطع دکتری روان‌شناسی تربیتی بود و پس از دریافت نظرات اصلاحی، اصلاحات لازم در کدها و مقوله‌ها اعمال شد.

### یافته‌ها

مهارت‌های زندگی، آغازی بر زندگی اجتماعی

نهادهای سنتی آموزش مانند خانواده و مدرسه تاکنون در پرورش مهارت‌های زندگی نوجوانان موفق نبوده‌اند، زیرا عوامل اجتماعی، فرهنگی و رسانه‌ای شکاف قابل‌توجهی میان نسل‌ها ایجاد کرده‌اند؛ بنابراین، ضرورت دارد فرصت‌هایی فراهم شود تا نوجوانان علاوه بر آموزش‌های پایه‌ای، مهارت‌های زندگی را نیز بیاموزند. در این راستا، سازمان جهانی بهداشت برنامه آموزش مهارت‌های زندگی را برای ارتقای بهداشت روان و پیشگیری از آسیب‌های روانی - اجتماعی طراحی کرده است که از سال ۱۹۹۳ توسط یونیسف معرفی و در بسیاری از کشورها اجرا شده است (طالبی، ۱۳۸۴: ۱۳).

اصطلاح مهارت‌های زندگی به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی - اجتماعی و میان‌فردی گفته می‌شود که می‌تواند به افراد کمک کند تا تصمیمات خود را با آگاهی اتخاذ کنند، به‌طور مؤثر ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارآور داشته باشند. مهارت‌های زندگی می‌توانند اعمال شخصی، اعمال مربوط به دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کنند که به سلامت بیشتر منجر شود و سلامت بیشتر یعنی آسایش بیشتر جسمانی، روانی و اجتماعی (کرد نوقابی و شریفی، ۱۳۸۴: ۱۳).

برخی از نظریه‌پردازان این حوزه، از جمله بیلینگز و موس، مقابله را به‌عنوان مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی و رفتاری تعریف

اول اینکه هر دو اثر از نظر امتیاز و محبوبیت بین کاربران در سطح بالایی قرار دارند. بنابراین تحلیل بر روی آثاری صورت‌گرفته که موردتوجه گروه سنی نوجوانان است. دوم، باهدف بررسی پرورش مهارت‌های زندگی از طریق رسانه‌های مختلف، تلاش شد آثار از دو نوع رسانه متفاوت انتخاب شوند؛ انیمیشن و سریال. این انتخاب امکان می‌دهد نشان دهیم که آموزش مهارت‌های زندگی از طریق هر دو رسانه قابل‌انجام است و مفاهیم مختلف مهارت‌های زندگی (مهارت‌های هیجانی، اجتماعی، شناختی و تصمیم‌گیری) در هر دو اثر حضور دارد.

علاوه بر این، این آثار به‌راحتی در دسترس نوجوانان هستند (برنامه‌های درخواستی، شبکه‌های تلویزیونی و اینترنت) و بنابراین دسترس‌پذیری مخاطب ملاک دیگری بود. همچنین، باتوجه‌به روندهای محبوبیت و تأثیر فرهنگی، موج کره‌ای و محبوبیت جهانی انیمیشن‌ها باعث شده که این آثار تأثیر بیشتری بر رفتار و یادگیری نوجوانان داشته باشند، و انتخاب سریال کره‌ای به‌دلیل محبوبیت بسیار میان نوجوانان ایرانی قابل‌توجیه است.

در نهایت، این ترکیب امکان مقایسه اثربخشی رسانه‌های مختلف (انیمیشن در مقابل سریال) بر پرورش مهارت‌های زندگی را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که انتخاب دو نوع رسانه (انیمیشن و سریال)، نه بر اساس سلیقه، بلکه به‌عنوان یک روش پژوهشی هدفمند و مبتنی بر معیارهای مشخص انجام شده است. این رویکرد تحلیل ما را جامع‌تر و کاربردی‌تر می‌سازد.

انتخاب این دو اثر بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر معیارهای زیر انجام شده است:

۱. محبوبیت بالا و امتیاز نسبتاً خوب کاربران (ذکر شده در جدول)
۲. بهره‌گیری از دو نوع رسانه تفاوت (انیمیشن و سریال)
۳. قابلیت پوشش مفاهیم مهارت‌های زندگی در آثار
۴. دسترس‌پذیری آسان و محبوبیت بین نوجوانان
۵. مطابقت با گروه سنی نوجوانان، هر دو اثر برای گروه سنی نوجوانان مناسب‌اند.

در این پژوهش، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و مبتنی بر معیار انجام شد. آثار انتخاب‌شده (سریال کره‌ای و انیمیشن) بر اساس

ارتباطات اجتماعی و توانایی برقراری ارتباط مؤثر میان دو یا چند نفر برای به اشتراک گذاشتن دانش، عقاید، تجارب و احساسات که زمینه‌ساز رفع نیازهای انسانی، ایجاد روابط سالم و فعالیت‌های اجتماعی است. کمک می‌کند نظرات و نیازها به‌درستی بیان شود.	ارتباطات اجتماعی و توانایی برقراری ارتباط مؤثر
توانایی خلق ایده‌ها، نظریه‌ها و اشیا نو و بدیع که در علوم، هنر و تکنولوژی مورد توجه است و به حل مسئله و تصمیم‌گیری بهتر کمک می‌کند و مسائل را از زاویه‌ای متفاوت بررسی می‌کند.	تفکر خلاق
توانایی تحلیل و ارزیابی افکار و عقاید خود و دیگران به‌منظور تشخیص واقعیت‌ها از شایعات و اطلاعات نادرست و اتخاذ تصمیمات منطقی‌تر. کمک به مقاومت در برابر فشار گروه و رسانه‌ها و حفظ سلامت روان.	تفکر نقادانه
توانایی بیان کلامی و غیرکلامی مناسب با فرهنگ و موقعیت اجتماعی برای ابراز صحیح نظرات، نیازها و هیجانات و درخواست کمک در مواقع ضروری. مهارت درخواست کمک عامل مهمی در برقراری روابط سالم است.	ارتباط مؤثر

منبع جدول: (شفیعی، عسگری، و محمدی، ۱۳۹۹: ۵۸-۵۹).

تحلیل محتوای سریال «عوضی و پول‌دار» بر اساس مهارت‌های زندگی

سریال «عوضی و پول‌دار» یک درام مدرسه‌ای محصول کشور کره جنوبی است که در قالب دو فصل ده‌قسمتی، مجموعاً بیست قسمت، توسط پلتفرم نت فلیکس تولید شده است. این سریال که فصل اول آن در سال ۲۰۱۹ و فصل دوم در سال ۲۰۲۳ منتشر شد، مخاطبانی عمدتاً از میان نوجوانان و جوانان را هدف قرار داده است. در این مقاله، به تحلیل محتوای کیفی این درام از منظر مواردی چون زورگویی در مدرسه، دوستی و خیانت، مسئله هویت نوجوانان، فشار اقتصادی و شکاف طبقاتی در جامعه سرمایه‌داری کره جنوبی، و جایگاه خانواده در فرهنگ کره‌ای می‌پردازیم.

داستان سریال با رخدادی غیرمنتظره آغاز می‌شود: «کیم هه‌این»، دانش‌آموزی باهوش و کوشا اما متعلق به طبقه فرودست جامعه، در دبیرستانی عادی تحصیل می‌کند. او برای

می‌کند که افراد در مواجهه با موقعیت‌ها و عوامل استرس‌زا در زندگی روزمره خود به کار می‌گیرند (سالک حدادی و بدری، ۱۳۹۲: ۸۰).

سبک‌های مقابله‌ای کارآمد به مجموعه‌ای از تلاش‌های فکری و رفتاری پیوسته گفته می‌شود که فرد برای پاسخ‌گویی به نیازهای خاص درونی یا بیرونی خود از آن‌ها استفاده می‌کند؛ نیازهایی که ممکن است متناسب با توانایی‌ها و منابع فرد باشند یا فراتر از آن‌ها قرار گیرند (سهرابی، محمدی، و ارفعی، ۱۳۹۰: ۴۶).

مهارت‌های زندگی مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که قدرت سازگاری، رفتار مثبت و کارآمد فرد را افزایش می‌دهند و او را قادر می‌سازند تا مسئولیت‌های اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌های روزمره مؤثرانه مواجه شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب کاهش سوءمصرف مواد، افزایش خوداتکایی و اعتمادبه‌نفس، پیشگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز و تقویت توانمندی‌های شناختی و رهبری در جوانان می‌شود. به این ترتیب، یادگیری موفقیت‌آمیز مهارت‌های زندگی علاوه بر تغییر فرد، بر محیط و نگرش دیگران نیز تأثیر مثبت دارد و در ارتقای بهداشت روان نقش مؤثری ایفا می‌کند (کرمی، ۱۳۸۷: ۷۲).

یونیسف (۲۰۰۳) مهارت‌های زندگی را در سه حوزه اصلی دسته‌بندی می‌کند که شامل مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، مهارت‌های تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی و مهارت‌های مدیریت شخصی و مقابله با استرس است. (کرد نوقابی و شریفی، ۱۳۸۴: ۱۴).

#### جدول ۴. مهارت‌های زندگی

مهارت زندگی	تعریف و توضیح
حل مسئله	فرایند حل موفقیت‌آمیز مشکلات شامل تعریف دقیق مسئله، یافتن راه‌حل‌های مختلف، انتخاب بهترین راه‌حل و اجرای آن است که موجب افزایش اعتماد به نفس و آرامش می‌شود. آموزش این مهارت به‌ویژه برای نوجوانان ضروری است.

خشونت فیزیکی، تحقیر اجتماعی و طرد گروهی، به ویژه در مکان‌هایی دور از چشم مسئولان مدرسه (مانند پشت‌بام)، به تصویر کشیده شده‌است.

#### شکاف طبقاتی

ورود کیم هه‌این به مدرسه‌ای با ساختاری به‌شدت سلسله‌مراتبی، شکاف عمیق میان طبقات اجتماعی را برجسته می‌کند. در همان بدو ورود، تابلویی در ورودی مدرسه توجه او را جلب می‌کند؛ تابلویی که نام دانش‌آموزانی با بیشترین سهم مالی در مدرسه را فهرست کرده است. مدرسه به‌صورت غیررسمی به چهار طبقه تقسیم می‌شود:

- طبقه اول: مؤسسان مدرسه، از جمله "بک جه‌نا"، دختری که وارث مؤسسه‌ی آموزشی هان می‌ونگ است و عنوان «ملکه مدرسه» را دارد.

- طبقه دوم: پنج دانش‌آموز دیگر با بیشترین سهم در تأسیس مدرسه.

- طبقه سوم: خانواده‌های ثروتمند، ولی در سطحی پایین‌تر از مؤسسات.

- طبقه چهارم: دانش‌آموزان بورسیه، یا همان "زالوهای آموزش برابر".

این ساختار، نماد عینی نظام سرمایه‌داری کره‌ای در بستر آموزشی است؛ جایی که ثروت، منزلت و قدرت را تعریف می‌کند.

#### دوستی و خیانت

یکی از وجوه جذاب سریال، نمایش رابطه پرتنش میان دوستی و خیانت است. کیم هه‌این برای دستیابی به اهدافش، بارها به دوستانش خیانت می‌کند. او دوستی را ابزاری برای بقا و پیشرفت می‌داند. در یکی از قسمت‌های ابتدایی، او که شاهد قتل یکی از دانش‌آموزان است، از این راز برای باج‌گیری از مدیر مدرسه استفاده می‌کند. در طول داستان، شخصیت کیم هه‌این در مسیر رسیدن به جایگاه "بک جه‌نا" بارها اصول اخلاقی را زیر پا می‌گذارد.

#### بحران هویت در نوجوانان

تأمین مخارج زندگی، به‌عنوان معلم خصوصی فرزند یکی از خانواده‌های ثروتمند مشغول به کار است. کیم هه‌این که تاکنون هرگز دسترسی به امکانات طبقه مرفه نداشته، رؤیای رسیدن به ثروت و رفاه در سر دارد. خودنمایی و غرور دختر ثروتمند، جرقه‌ای در ذهن او ایجاد می‌کند: «چرا من ثروتمند نباشم؟»

کیم هه‌این از فقر خود بیزار است و به‌محض مواجهه با چشم‌اندازی از امید، تصمیم می‌گیرد زندگی‌اش را دگرگون کند. نقطه اوج داستان جایی است که دانش‌آموزی از طبقه ممتاز در دبیرستانی مخصوص فرزندان ثروتمندان از طبقه بالای مدرسه به پایین سقوط می‌کند و می‌میرد. کیم هه‌این که شاهد این حادثه بوده، موقعیتی کلیدی برای باج‌گیری از مدیر مدرسه در اختیار دارد. در پی این ماجرا، او موفق می‌شود وارد دبیرستان هان می‌ونگ شود؛ مدرسه‌ای که تنها هر سال یک دانش‌آموز بورسیه در آن پذیرفته می‌شود و باقی دانش‌آموزان، از خانواده‌های سرشناس و متمول کره‌ای هستند.

در ادامه، دو فصل سریال تلاش‌های کیم هه‌این برای بقا در مدرسه‌ای سراسر خشونت، تبعیض و غرور را به تصویر می‌کشد. داستان، تقابل میان یک دختر فقیر با طبقه‌ای از نوجوانان ثروتمند را روایت می‌کند؛ نوجوانانی که برای حفظ جایگاه اجتماعی خود، از ارتکاب هر جنایتی ابایی ندارند. در نقطه‌ی مقابل، کیم هه‌این نیز برای صعود اجتماعی، به هر اقدامی دست می‌زند.

مفاهیم کلیدی استخراج‌شده از سریال

#### زورگویی و قلدری

زورگویی، یکی از مضامین رایج در سریال‌های مدرسه‌ای کره‌ای، به‌شکل‌ی گسترده در این سریال بازنمایی شده‌است. کیم هه‌این پس از ورود به دبیرستان هان می‌ونگ، با شدت زیادی از قلدری و آزار روانی مواجه می‌شود. دانش‌آموزان مرفه، او را زالویی می‌دانند که از طریق بورسیه و به بهای هزینه‌های آن‌ها، فرصت تحصیل یافته‌است. این نگاه تبعیض‌آمیز، بازتابی از نگرش طبقاتی در ساختار آموزشی جامعه‌ی کره‌جنوبی است.

کیم هه‌این شخصیتی مقاوم، هوشمند و در عین حال فرصت‌طلب دارد. اگرچه در بسیاری از سکانس‌ها قربانی قلدری می‌شود، اما در ادامه با نشان دادن جسارت خود، به‌نوعی نقش مهاجم را نیز ایفا می‌کند. در صحنه‌های متعدد، قلدری با ابزارهایی همچون

در پایان به خودپذیری می‌رسد.	در فضای رقابتی مدرسه، همدلی تقریباً ناپود شده‌است؛ دانش‌آموزان رنج یکدیگر را درک نمی‌کنند.	درک نمی‌کنند.	ارتباط مؤثر	روابط میان دانش‌آموزان بر اساس سلطه و قدرت است؛ گفت‌وگوها اغلب همراه با تحقیر یا تهدیدند.	ارتباط مؤثر	روابط میان فردی	دوستی‌ها شکننده و مصلحتی‌اند؛ خیانت و سوءاستفاده رایج است.	تصمیم‌گیری	کیم هه‌این تصمیم می‌گیرد از راز قتل برای باج‌گیری استفاده کند.	حل مسئله	او برای حل مشکلات اقتصادی، راه‌های پرخطر و غیراخلاقی انتخاب می‌کند.	تفکر خلاق	کیم هه‌این از فرصت‌ها به‌صورت هوشمندانه استفاده می‌کند تا از طبقه‌اش فراتر رود.	تفکر انتقادی	او به ساختار طبقاتی مدرسه و نابرابری آگاه	
ضعف شدید	فقدان دلسوزی، لذت از تحقیر دیگران	ضعف	ارتباط عمودی، فقدان گوش‌دادن فعال	دوستی ابزاری، فقدان اعتماد، رقابت پنهان	ضعف شدید	میان فردی	دوستی ابزاری، فقدان اعتماد، رقابت پنهان	تصمیم‌گیری	تصمیم تحت فشار، تصمیم غیراخلاقی برای بقا	ضعیف / ابزاری	از حل مسئله با خشونت یا باج‌گیری	متوسط	یافتن راه‌های جایگزین، تحلیل موقعیت‌های بحرانی	نسبتاً قوی	نقد نظام آموزشی، آگاهی از	

سریال به‌خوبی بحران هویت نوجوانان را به تصویر می‌کشد. کیم هه‌این، در مواجهه با تبعیض طبقاتی و فشار محیطی، احساس شرمندگی از وضعیت اقتصادی‌اش دارد. او در نخستین روز مدرسه، تمام پول خود را صرف خرید یک جفت کفش لوکس می‌کند تا از هم‌کلاسی‌هایش خجالت نکشد. در طول داستان، شاهد تحول فکری و بلوغ شخصیت او هستیم. در قسمت‌های پایانی، او به این درک می‌رسد که فقر، نقص نیست و نباید از آن شرمند بود؛ بلکه باید خود را همان‌گونه که هست، پذیرفت.

#### ساختار مدرسه و ناکارآمدی مسئولان

در بسیاری از سریال‌های مدرسه‌ای کره‌ای، نقش معلمان و مدیران مدرسه ضعیف و بی‌اثر نمایش داده می‌شود. دبیرستان هان می‌ونگ نیز از این قاعده مستثنی نیست. معلمان، تحت سلطه‌ی خانواده‌های ثروتمند قرار دارند و از ترس اخراج، در برابر زورگویی دانش‌آموزان سکوت می‌کنند. در این میان، دولت نیز نقشی در نظارت بر مدارس خصوصی ندارد و این خود به تشدید تبعیض کمک می‌کند. دانش‌آموزان، بی‌انگیزه و رها شده، تنها به ثروت و قدرت فکر می‌کنند؛ در حالی که از نظر عاطفی دچار فقر شدید هستند. والدین آن‌ها اغلب مشغول تجارت‌اند و فرزندان خود را تنها به چشم ابزارهای سرمایه‌گذاری می‌نگرند. در نتیجه، عقده‌های عاطفی نوجوانان در قالب خشونت و سلطه‌جویی در مدرسه بروز می‌یابد.

این جدول تحلیل محتوای سریال کره‌ای «عوضی و پولدار» را بر اساس مهارت‌های زندگی ارائه می‌دهد. مهارت‌های زندگی شامل خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط میان‌فردی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، مدیریت هیجان و مقابله با استرس است.

#### جدول ۵. تحلیل محتوای سریال عوضی و پولدار

مهارت زندگی	مصادیق روایی از سریال	کدها و زیرکدها	نوع بازنمایی
خودآگاهی	کیم هه‌این از فقر خود شرم‌زده است و سعی می‌کند با تقلید از ثروتمندان پذیرفته شود؛	کیم هه‌این از فقر خود شرم‌زده است و سعی می‌کند با تقلید از ثروتمندان پذیرفته شود؛	از ضعف به رشد

دیالوگ‌های متن برای مستندسازی مهارت‌ها به کار گرفته شده‌اند.

مفاهیم استخراج شده از انیمیشن

تحول هویت در گذار از کودکی به نوجوانی

رایلی در این نسخه با ورود به دوره نوجوانی، با احساسات جدیدی مواجه می‌شود که نمایانگر تغییرات روانی این مرحله هستند. این احساسات (اضطراب، شرم، حسادت و...) نشان‌دهنده پیچیدگی‌های جدید هویتی‌اند که نوجوان در مسیر خودشناسی با آن روبه‌رو است. انیمیشن با نمایش این احساسات به‌عنوان بازیگرانی مستقل در اتاق کنترل ذهن، استعاره‌ای از پراکندگی و سردرگمی اولیه در شکل‌گیری هویت ارائه می‌دهد.

نمادگرایی «اتاق کنترل ذهن»

اتاق کنترل ذهن به‌عنوان نماد خودآگاهی و توان تصمیم‌گیری، فضای ذهنی را بازنمایی می‌کند که در دوران نوجوانی با تغییرات و چالش‌های جدیدی مواجه است. این فضا که قبلاً توسط شادی کنترل می‌شد، اکنون پیچیده‌تر و پراکنده‌تر شده‌است که بیانگر فرآیند طبیعی بلوغ و نیاز به انعطاف و سازگاری است.

خودآگاهی و شناخت احساسات

انیمیشن با معرفی احساسات اولیه رایلی مانند شادی، غم، خشم، انزجار و ترس آغاز می‌شود و سپس به احساسات پیچیده نوجوانی مانند اضطراب، حسادت، خجالت و بی‌حوصلگی می‌پردازد. این روند نشان‌دهنده رشد مهارت خودآگاهی است. در جدول زیر دیالوگ‌های مربوط به خودآگاهی و شناخت احساسات آمده است.

#### جدول ۶. دیالوگ‌های نمونه

"انگار وقتی بهترین اعتقادات رو کنار هم بچینی این چیزی که ساخته میشه، خودآگاهی. خودآگاهی به رایلی کمک می‌کنه تصمیم درست بگیره."
"می‌خواهی باهام به سیستم اعتقادات بیای؟" / "نه چون اونجا جدیده، می‌ترسم گند بزنم."
"من نمی‌دونم چطوری باید جلوی اضطراب رو بگیرم، شاید این اتفاقیه که وقتی بزرگ می‌شیم میوفته، کمتر احساس شادی می‌کنیم."

می‌شود و آن را	تبعیض،
به چالش پرسش از	عدالت
مدیریت هیجان	شخصیت‌ها در برابر تحقیر و رقابت کنترل هیجانی ندارند؛ خشم، خشونت، انتقام و تحقیر متقابل رایج است.
مقابله با استرس	کیم هاین در برابر فشار مالی و اجتماعی از سازوکارهای ناسازگارانه استفاده می‌کند.
	ضعف شدید
	انفجار
	هیجانی، فقدان کنترل
	اضطراب اجتماعی
	استرس مزمن بسیار ضعیف
	فقر، راهبردهای ناسازگارانه
	مقابله

سریال «عوضی و پولدار» بازنمایی جامعه‌ای است که در آن مهارت‌های زندگی جای خود را به مهارت‌های بقا داده‌اند. نوجوانان نه برای زندگی، بلکه برای رقابت و بقا در نظام طبقاتی تربیت می‌شوند. «عوضی و پولدار» بیشتر یادگیری انتقادی را برمی‌انگیزد و نشان می‌دهد نبود مهارت‌های زندگی چگونه به خشونت، تنهایی و فروپاشی اخلاقی منجر می‌شود. این سریال کره‌ای نیازمند گفت‌وگوی تحلیلی و هدایت تربیتی است تا پیام‌های آن به‌جای همانندسازی منفی، به آگاهی و رشد منجر شود.

تحلیل محتوای انیمیشن «درون و برون ۲» با رویکرد مهارت‌های روانی و هیجانی نوجوانان

انیمیشن «درون و برون ۲» به بررسی تحولات روانی، هیجانی و اجتماعی نوجوانی می‌پردازد و فرآیند شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها و مهارت‌های روانی را به تصویر می‌کشد. این اثر با نمایش احساسات پیچیده، مواجهه با استرس و تغییرات رفتاری، امکان تحلیل مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، همدلی، تصمیم‌گیری، مدیریت هیجانات، مقابله با استرس و روابط بین‌فردی را فراهم می‌آورد. در این مقاله، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، مقولات اصلی و فرعی استخراج شده و

این روند یادگیری نشان‌دهنده رشد مهارت‌های کنترل احساسات، مدیریت خشم و مقابله با استرس است.

#### تفکر خلاق

جزیره تفکر خلاق رایلی با ورود به نوجوانی تغییر می‌کند و اضطراب بیشتری را تجربه می‌کند. او به خلق ایده‌های نو و قدرت خیال‌پردازی نیاز دارد.

#### جدول ۱۰. دیالوگ نمونه

"اگه فردا برنده نشیم چی؟ ممکنه گل به خودی بزنم!"

روابط بین‌فردی و مهارت‌های ارتباطی

رایلی برای پیدا کردن دوستان جدید و انطباق با گروه جدید، مهارت‌های همدلی، توانایی تعامل و ارتباط مؤثر را به کار می‌گیرد.

#### جدول ۱۱. دیالوگ نمونه

"اگه تو تیم هاکی باشم می‌تونم دوست پیدا کنم."

#### جدول ۱۲. تحلیل محتوای انیمیشن درون و برون ۲

مقولات اصلی	مقولات فرعی	مهارت	دیالوگ‌های نمونه
خود آگاهی	خودآگاهی	معرفی احساسات و ابتدایی (شادی، غم، خشم، انزجار، ترس)	شناخت احساسات و عواطف خود
خودآگاهی	آگاهی از تغییرات بدنی و بلوغ	شناخت بدن خود	رایلی: "لباس‌های کودکی دیگه اندازه‌م نیستن، ناراحتم."
خودآگاهی	جزیره‌های ذهنی و شکل‌گیری ارزش‌ها	شناخت آرزوها، علایق و ارزش‌ها	"میخوای باهام سیستم اعتقادات بیای؟" / "نه چون اونجا جدیده،"

"من میتونم، من آدم خوبیم، من شجاعم، من به برندم، من قویم."

#### همدلی و درک دیگران

رابطه رایلی با والدین و دوستان، مهارت همدلی و توانایی درک احساسات دیگران را برجسته می‌کند.

#### جدول ۷. دیالوگ‌های نمونه

پدر و مادر: "رایلی دوست داریم."

رایلی به دوستش: "اشکالی نداره منم هرازگاهی وسایلم رو میندازم."

رایلی: "امروز اگه پنالٹی رو خراب می‌کردم کارم تموم بود، اگه به اردوی هاکی برم و گند بزنم چی؟" / پدر و مادر: "این طوری نگو، تو عالی بودی."

#### تصمیم‌گیری و حل مسئله

رایلی به تدریج از وابستگی به دوستان خود فاصله گرفته و تصمیمات عقلانی‌تر می‌گیرد. او در زمین هاکی و زندگی روزمره، راه‌حل‌های مختلف را ارزیابی می‌کند.

#### جدول ۸. دیالوگ‌های نمونه

"برای بردن تیم حریف، از بینشون رد می‌شیم."

"بهترین خاطرات رایلی رو نگه می‌داریم و بقیه رو می‌ریزیم دور، این طوری رایلی می‌تونه استرس خودشو از بین بیره."

این بخش مهارت‌های توانایی انتخاب از بین چند گزینه، ارائه راه‌حل‌ها و ارزیابی آن‌ها را تقویت می‌کند.

#### مقابله با استرس و مدیریت هیجانات

با ورود به نوجوانی، رایلی دچار بی‌ثباتی خلقی، اضطراب و نگرانی‌های مداوم می‌شود و نیاز به یادگیری مهارت‌های کنترل هیجانات دارد.

#### جدول ۹. دیالوگ‌های نمونه

رایلی: "من نمیتونم."

مادر: "تو الان در شرایط خاصی هستی."

رایلی: "نه ایسا، گریه نکن، تا وقتی از ماشین پیاده شیم خودتو نگه دار."

خیال‌پردازی، گل به خودی شوخی طبیعی بزنگه!	روابط بین‌فردی	یافتن دوست جدید و تعامل با گروه	می‌ترسم گند بزنگه. "من می‌تونم، من آدم خوبی، من شجاعم، من به برندم، من قویم." توانایی درک احساسات خود و دیگران، دلداری دادن / رایلی: "اشکالی نداره منم هرازگاهی وسایلم رو میندازم." توانایی انتخاب از بین چند گزینه، ارائه و ارزیابی راه‌حل‌ها توانایی "بهترین" شناسایی و تعریف مسئله، ارائه راه‌حل و انتخاب بهترین راه‌حل شناخت استرس، نگرانی‌ها شناخت راه‌های مقابله، کنترل استرس شنختن هیجانات، کنترل هیجانات ایجاد هیجانات مناسب خودتو خلق ایده‌های نو، قدرت چی؟ ممکنه	خودآگاهی خودآزمایی و اعتماد به نفس حمایت و درک احساسات دیگران تصمیم‌گیری شرایط اجتماعی و تحصیلی حل مسئله مقابله با استرس مدیریت فشار مسابقه و نگرانی‌ها بی‌ثباتی خلقی و کنترل خشم تغییر جزیره تفکر و خیال‌پردازی
خیال‌پردازی، گل به خودی شوخی طبیعی بزنگه!	روابط بین‌فردی	یافتن دوست جدید و تعامل با گروه	می‌ترسم گند بزنگه. "من می‌تونم، من آدم خوبی، من شجاعم، من به برندم، من قویم." توانایی درک احساسات خود و دیگران، دلداری دادن / رایلی: "اشکالی نداره منم هرازگاهی وسایلم رو میندازم." توانایی انتخاب از بین چند گزینه، ارائه و ارزیابی راه‌حل‌ها توانایی "بهترین" شناسایی و تعریف مسئله، ارائه راه‌حل و انتخاب بهترین راه‌حل شناخت استرس، نگرانی‌ها شناخت راه‌های مقابله، کنترل استرس شنختن هیجانات، کنترل هیجانات ایجاد هیجانات مناسب خودتو خلق ایده‌های نو، قدرت چی؟ ممکنه	خودآگاهی خودآزمایی و اعتماد به نفس حمایت و درک احساسات دیگران تصمیم‌گیری شرایط اجتماعی و تحصیلی حل مسئله مقابله با استرس مدیریت فشار مسابقه و نگرانی‌ها بی‌ثباتی خلقی و کنترل خشم تغییر جزیره تفکر و خیال‌پردازی

### یافته‌ها

در مقایسه‌ی دو اثر «عوضی و پولدار» و «درون و برون ۲» می‌توان گفت که هر دو با تمرکز بر دوره‌ی حساس نوجوانی، به بحران هویت، فشارهای روانی و نقش محیط در شکل‌گیری شخصیت نوجوان می‌پردازند، اما مسیر و زبان روایت آن‌ها تفاوت‌های بنیادینی دارد. هر دو اثر نوجوان را در مواجهه با پرسش‌های اساسی «من کیستم؟»، «چگونه پذیرفته می‌شوم؟» و «در شرایط فشار چه انتخابی دارم؟» قرار می‌دهند، با این تفاوت که در سریال کره‌ای، بحران هویت محصول ساختار نابرابر اجتماعی و شکاف طبقاتی است، در حالی که در انیمیشن، این بحران بیشتر از تحولات درونی، هیجانی و رشدی ناشی می‌شود. مدرسه در «عوضی و پولدار» بازنمایی جامعه‌ای طبقاتی و خشونت‌زده است که در آن بقا بر زندگی اولویت دارد، اما در «درون و برون ۲» ذهن نوجوان به صحنه‌ی اصلی تعارض تبدیل می‌شود و تمرکز بر سازگاری روانی با تغییرات طبیعی رشد است. از منظر مهارت‌های زندگی، تفاوت رویکرد دو اثر کاملاً مشهود است. «عوضی و پولدار» بیشتر بر فقدان مهارت‌های زندگی تأکید دارد تا آموزش آن‌ها؛ شخصیت‌ها به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند همدلی، روابط سالم، مدیریت هیجان و حل مسئله‌ی اخلاق‌محور دچار ضعف شدید هستند. با این حال، سریال در تقویت تفکر انتقادی و آگاهی اجتماعی موفق عمل می‌کند و مخاطب را نسبت به نابرابری آموزشی، سلطه‌ی ثروت و ناکارآمدی نهادهای تربیتی آگاه می‌سازد. در مقابل، «درون و برون ۲» به‌طور مستقیم و هدفمند مهارت‌های روانی و هیجانی را آموزش می‌دهد و بیشترین تمرکز آن بر خودآگاهی، شناخت احساسات، مدیریت هیجان و مقابله با استرس است. این انیمیشن با نام‌گذاری هیجانات و مشروعیت‌بخشی به اضطراب، شرم و ترس نوجوانی، فرآیند بلوغ روانی را عادی‌سازی می‌کند و به

چگونه به خشونت، تنهایی و فروپاشی اخلاقی منجر می‌شود. در نهایت می‌توان گفت نوجوانان از هر دو اثر می‌توانند بیاموزند، اما نوع یادگیری متفاوت است؛ انیمیشن یادگیری مستقیم و ایمن را تسهیل می‌کند، در حالی که سریال کره‌ای نیازمند گفت‌وگوی تحلیلی و هدایت تربیتی است تا پیام‌های آن به‌جای همانندسازی منفی، به آگاهی و رشد منجر شود.

راهبردهای مدیریتی جهت بهره‌گیری از رسانه‌ها در مدارس

اثر بخشی و کارآمدی نظام آموزش و پرورش در گرو مدیریت شایسته و کارا است. مدیران آموزشی امروزه با مجموعه‌ای از وظایف و نقش‌های متنوع و دشوار روبه‌رو هستند که اجرای موفق آن‌ها مستلزم برخورداری از مهارت‌ها و صلاحیت‌های گوناگون است. به‌دلیل پیچیدگی و گستردگی این وظایف، تنها مدیرانی که از دانش، تجربه، آموزش و تخصص کافی برخوردارند، قادر به ایفای مؤثر نقش خود خواهند بود. فیلیپ کومبز نیز تأکید می‌کند که هرچه نظام آموزشی پیچیده‌تر و وسیع‌تر می‌شود، ضرورت آموزش حرفه‌ای مدیران افزایش می‌یابد (یوسفی، مکی آوارسین، و طالبی، ۱۳۹۹: ۱۵).

با گسترش فناوری اطلاعات، استفاده از رایانه و اینترنت تحولات مهمی در آموزش ایجاد کرده است. در رویکردهای نوین، معلم نقش تسهیل‌گر یادگیری دارد و مسئولیت اصلی یادگیری بر عهده دانش‌آموز است. هدف آموزش، تثبیت یادگیری و کاربرد آن در زندگی واقعی است و معلمان با روش‌های نوین باید شرایط یادگیری مؤثر و پایدار را فراهم کنند (عباسی، بصیری، و آزادی، ۱۳۹۷: ۲).

۱. مشاهده و ارزیابی مهارت‌های اجتماعی: برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی نوجوانان، باید رفتار آن‌ها در تعامل با همسالان و بزرگسالان با دقت مشاهده شود. مشاهده‌گر باید موقعیت و تلاش نوجوان برای شرکت در گفتگو یا بازی‌های گروهی را ثبت کند و این مشاهدات را یادداشت کند. سپس رفتارها را در شش دسته دلبپذیری، شوخ‌طبعی، توانمندی، اجتماعی بودن، کمک‌رسانی و پذیرش-طرد طبقه‌بندی کرده تا نقاط قوت و ضعف نوجوان مشخص و راهکارهای تقویت مهارت‌ها ارائه شود. بازی‌های گروهی سازمان‌یافته نیز ابزار مناسبی برای سنجش مهارت‌های اجتماعی هستند (آج و همکاران، ۱۳۹۵: ۴).

نوجوان می‌آموزد که احساسات نه دشمن، بلکه راهنمای رشد هستند.

در هر دو اثر، برخی مهارت‌ها پررنگ‌تر و برخی کم‌رنگ‌تر بازنمایی شده‌اند. مهارت‌هایی مانند خودآگاهی و تصمیم‌گیری در شرایط فشار در هر دو روایت جایگاه مهمی دارند، اما در «عوضی و پولدار» تصمیم‌گیری اغلب ابزاری، پرخطر و غیراخلاقی است، در حالی که در «درون و برون ۲» تصمیم‌گیری به‌تدریج عقلانی‌تر و مبتنی بر شناخت هیجانات صورت می‌گیرد. در مقابل، مهارت‌هایی چون ارتباط مؤثر، حل تعارض سالم و کار گروهی در هر دو اثر کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و روابط میان‌فردی اغلب شکننده، رقابتی یا مبتنی بر سوءتفاهم‌اند. این مسئله به‌ویژه در سریال کره‌ای با شدت بیشتری دیده می‌شود، جایی که دوستی‌ها ابزاری برای قدرت و بقا هستند.

از نظر تربیتی، هر دو اثر پیام‌های مثبت و منفی خاص خود را منتقل می‌کنند. «عوضی و پولدار» با به تصویر کشیدن پیام‌های روانی فقر، خشونت و رقابت افراطی، نگاه انتقادی نوجوان را نسبت به ساختارهای اجتماعی شکل می‌دهد و شرم طبقاتی را به چالش می‌کشد، اما هم‌زمان خطر عادی‌سازی رفتارهای غیراخلاقی را نیز در خود دارد؛ زیرا شخصیت اصلی برای بقا به فریب، باج‌گیری و خیانت متوسل می‌شود و الگوهای بزرگسالان نیز اغلب ناکارآمد یا فاسدند. در مقابل، «درون و برون ۲» پیام‌های تربیتی ایمن‌تر و حمایت‌گراانه‌تری ارائه می‌دهد؛ از اهمیت حمایت والدین گرفته تا ارزش گفت‌وگوی درونی مثبت، پذیرش ضعف و یادگیری تنظیم هیجان. با این حال، این انیمیشن تا حدی واقعیت‌های خشن اجتماعی را ساده‌سازی می‌کند و ممکن است کنترل هیجان را بیش از حد به مسئولیت فردی فرو بکاهد.

از منظر نظریه‌ی یادگیری اجتماعی بندورا، هر دو اثر به وضوح قابلیت یادگیری مشاهده‌ای دارند. نوجوانان با مشاهده‌ی رفتار شخصیت‌ها، پیامد انتخاب‌های آن‌ها و همانندسازی هیجانی با قهرمان داستان، می‌توانند نگرش‌ها و الگوهای رفتاری را درونی کنند. «درون و برون ۲» با ارائه‌ی الگوهای سالم، زمینه‌ی یادگیری سازنده‌ی خودتنظیمی، همدلی و مدیریت استرس را فراهم می‌کند، در حالی که «عوضی و پولدار» بیشتر یادگیری انتقادی را برمی‌انگیزد و نشان می‌دهد نبود مهارت‌های زندگی

همچنین ایجاد فرصت‌های آزمایشی و پروژه‌های کوچک برای استفاده از رسانه‌ها در کلاس، می‌تواند انگیزه معلمان را افزایش دهد و حس موفقیت را در تجربه‌های اولیه ایجاد کند. با این اقدامات، مقاومت در برابر تغییر کاهش یافته و معلمان قادر خواهند بود با اعتمادبه‌نفس بیشتر و نوآوری، رسانه‌ها را به شیوه‌ای مؤثر در فرایند یاددهی و یادگیری ادغام کنند (کرمزاده و میرعرب رضی، ۱۴۰۳: ۴۷).

۴. الگوگیری از بهترین‌ها: بهره‌گیری از تجربیات مدارس موفق باعث صرفه‌جویی در زمان و افزایش کارآمدی می‌شود، اما نیازمند راهکارهایی فراتر از مشاهده‌است. مدرسه موفق، علاوه بر اعتبار در جامعه، در دستیابی به اهداف آموزشی رسمی و غیررسمی مؤثر است و از جنبه‌های آموزشی و تربیتی اثرگذار است. اقداماتی مانند جشنواره تهران در ۱۳۹۸ نشان‌دهنده تلاش وزارت آموزش و پرورش برای اشتراک‌گذاری تجربیات موفق بین مدارس و مدیران است (مختاری، شفیع‌پور مطلق، و آقا حسینی، ۱۴۰۱: ۶۷).

۵. تقویت زیرساخت‌های دیجیتال برای یادگیری فناورانه: برای پیشبرد تحول دیجیتال در مدارس، ایجاد و بهبود زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری اهمیت بالایی دارد. تأمین و به‌روزرسانی ابزارهای دیجیتال شامل کامپیوتر، تبلت، پروژکتور و دسترسی پایدار به اینترنت، اساس لازم برای اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری را فراهم می‌آورد. علاوه بر این، دسترسی مناسب به نرم‌افزارها و پلتفرم‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان، امکان جایگزینی تدریجی روش‌های سنتی با فناوری‌های نوین را فراهم می‌کند. با پیاده‌سازی این اقدامات، مدارس می‌توانند محیط‌های یادگیری مدرن، جذاب و مؤثر ایجاد کنند که یادگیری فعال و خلاقانه را تقویت می‌کند (مرادی و کشمیری، ۱۴۰۰: ۴۱۱).

۶. فراهم کردن فرصت یادگیری برای تدریس با استفاده از رسانه: تدریس نقطه آغاز اجرای برنامه درسی و تبادل اندیشه بین معلم و دانش‌آموزان است و نقش کلیدی در تحقق اهداف آموزشی دارد. معلم با استفاده از روش‌های متنوع و ابزارهای آموزشی، برنامه‌ای سازمان‌یافته برای تسهیل یاددهی-یادگیری ارائه می‌دهد. مهم‌ترین نکته، هدفمند بودن روش تدریس است تا

متأسفانه، مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان بخشی از محتوای دروس مدارس، همواره مورد غفلت قرار گرفته‌اند و معمولاً زمانی به آن‌ها توجه می‌شود که دانش‌آموزان رفتارهایی ناهنجار یا مغایر با انتظارات والدین از خود بروز می‌دهند. به نظر می‌رسد علت این وضعیت، تأکید بیش از حد بر آموزش محتوای کتب درسی است و معلمان مسئولیت کافی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عهده نمی‌گیرند؛ گویی آموزش این مهارت‌ها جزئی از وظایف معلم محسوب نمی‌شود. (جمشیدی و سیف نراقی، ۱۳۸۴: ۷۲).

۲. تشویق معلمان به استفاده از چندرسانه‌ای: تحقیق درباره رسانه‌های آموزشی به ما کمک می‌کند تا بهترین و مناسب‌ترین منابع را برای یادگیری و آموزش انتخاب کنیم و اطمینان یابیم که این منابع از نظر محتوا، کیفیت و بازدهی در سطح مطلوبی قرار دارند. همچنین چنین بررسی‌هایی مشخص می‌سازد که استفاده از رسانه‌های آموزشی تا چه اندازه ضروری است یا در چه مواردی می‌توان از آن صرف‌نظر کرد. با مطالعه و شناخت انواع رسانه‌های آموزشی، می‌توان میزان و نوع تأثیرگذاری هر کدام را بهتر درک کرد و در نهایت با بهره‌گیری درست از آن‌ها، گامی در جهت بهبود کیفیت کلاس، مدرسه و در سطحی وسیع‌تر، ارتقای جامعه برداشت (محمدی کانسبی و همکاران، ۱۴۰۳).

چندرسانه‌ای به استفاده از رایانه برای ارائه اطلاعات به‌صورت متن، صدا، تصویر و انیمیشن گفته می‌شود و با ایجاد تعامل، محیطی فعال و پویا برای یادگیری فراهم می‌کند. این روش یادگیری را جذاب‌تر و مؤثرتر کرده، امکان یادگیری معنادار، تکرار و تمرین بدون خستگی و توجه به تفاوت‌های فردی را فراهم می‌آورد (موسوی، الماسی، و الماسی، ۱۳۹۵: ۲).

۳. توانمندسازی معلمان و کاهش مقاومت در برابر تغییر: یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در استفاده مؤثر از رسانه‌ها در آموزش، مقاومت برخی معلمان در برابر تغییر و نداشتن مهارت‌های لازم برای ادغام فناوری در تدریس است. برای غلبه بر این چالش، مدیران باید برنامه‌های آموزش حرفه‌ای مداوم برای معلمان طراحی کنند تا مهارت‌های استفاده از ابزارها و رسانه‌های آموزشی دیجیتال را به‌دست‌آورد. علاوه بر این، فراهم کردن پشتیبانی و مشاوره فنی در مدرسه، مانند تیم فناوری یا راهنمایان آموزشی، به معلمان کمک می‌کند تا با اطمینان بیشتری از رسانه‌ها استفاده کنند و مشکلات احتمالی را سریع حل کنند.

در آموزش کمک می‌کند و معلمان را به نوآوری و همکاری در محیط مدرسه ترغیب می‌کند. علاوه بر این، ارزیابی مستمر عملکرد معلمان در استفاده از فناوری و ارائه بازخورد سازنده باعث بهبود مهارت‌ها و ارتقای مستمر سواد دیجیتال آن‌ها می‌شود. با اجرای این راهبرد، مدارس می‌توانند محیطی پویا و دیجیتال محور ایجاد کنند که یادگیری فعال، نوآوری و تعامل مؤثر معلمان و دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (جلیلی و امیری، ۱۴۰۴: ۶).

#### ۸. آگاه سازی نوجوانان و آموزش سواد رسانه‌ای:

سواد رسانه‌ای به مجموعه‌ای از توانایی‌ها مانند دسترسی به رسانه‌ها، استفاده آگاهانه از آن‌ها، تولید پیام و تحلیل و ارزیابی انتقادی محتوای رسانه‌ای اشاره دارد این مهارت‌ها در نهایت در خدمت درک، پردازش و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای از ابعاد مختلف قرار می‌گیرند (تقی‌زاده و اصغرکیا، ۱۳۹۳: ۸۱-۸۰).

سواد رسانه‌ای مهارت دانش‌آموزان در تحلیل و نقد پیام‌های رسانه‌ای را تقویت می‌کند، تفکر انتقادی آن‌ها را پرورش می‌دهد و آن‌ها را به شهروندانی آگاه و مسئول تبدیل می‌کند. این آموزش به مقابله با اخبار جعلی، تبلیغات فریبنده و محتوای مضر کمک کرده و توانایی تشخیص منابع موثق را ایجاد می‌کند. همچنین، سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان را برای زندگی فعال و مؤثر در جامعه اطلاعاتی آماده می‌سازد و استفاده صحیح از فناوری‌های نوین و مواجهه آگاهانه با خطرات احتمالی را ممکن می‌کند (بهریزی و همکاران، ۱۴۰۳: ۹۱).

سواد رسانه‌ای را می‌توان در سه مرحله اصلی توسعه داد. مرحله اول شامل آگاهی از اهمیت مدیریت زمان استفاده از رسانه‌ها یا همان «رژیم رسانه‌ای» است، به طوری که دانش‌آموزان بیاموزند چه میزان زمان خود را صرف تلویزیون، اینترنت، بازی‌های ویدئویی، فیلم‌ها و رسانه‌های چاپی کنند. مرحله دوم بر فراگیری مهارت‌های تفکر انتقادی تمرکز دارد؛ دانش‌آموزان در این مرحله یاد می‌گیرند پیام‌های رسانه‌ای را تحلیل کنند، عناصر و ساختار آن را بررسی نمایند و درباره محتوای ارائه شده سؤال کنند. در مرحله سوم، تمرکز فراتر رفته و به مسائل عمیق‌تری پرداخته می‌شود؛ دانش‌آموزان می‌آموزند چه کسانی پیام‌ها را تولید می‌کنند، اهداف و ذی‌نفعان آن‌ها چه کسانی هستند و چه افرادی در فرایند تصمیم‌گیری یا پیام‌رسانی منفعت یا زیان می‌برند (نصیری، بخشی، و هاشمی، ۱۳۹۱: ۱۵۴).

آموزش بر فرایندهای درونی یادگیری مبتنی باشد و یادگیری مؤثر و پایدار حاصل شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷: ۳).

معلم می‌تواند با پخش یک انیمیشن کوتاه که شخصیت‌های آن با یک مسئله یا چالش مواجه هستند، زمینه‌ای برای یادگیری مهارت حل مسئله فراهم کند. پس از مشاهده، دانش‌آموزان به صورت گروهی راه‌حل‌های ممکن را تحلیل و بهترین راهکار را ارائه می‌دهند و در ادامه، با فعالیت‌های خلاقانه مانند طراحی داستان کوتاه و سناریوی مشابه، مفاهیم آموخته شده را بازتولید می‌کنند. این روش نه تنها تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند، بلکه یادگیری را به صورت فعال، تجربه‌محور و پایدار تثبیت می‌کند و امکان به‌کارگیری مهارت‌ها در زندگی واقعی را فراهم می‌آورد.

فناوری اطلاعات و ارتباطات وسیله‌ای است برای ذخیره‌سازی، پردازش و ارائه اطلاعات به صورت الکترونیکی و مبتنی بر چندین رسانه. این فناوری به عنوان یک رویکرد نوین و مکمل نظام آموزشی عمل می‌کند و می‌تواند به ارتقای کیفیت تدریس، متنوع کردن روش‌های آموزشی و فراهم آوردن امکان آموزش مستمر کمک کند (نیازی، زارعی زوارکی و علی‌آبادی، ۱۳۹۵: ۱۲۸).

استفاده از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس تأثیر قابل توجهی بر انگیزه دانش‌آموزان دارد و افزایش انگیزه به طور مستقیم یادگیری را آسان تر می‌کند. معلم با بهره‌گیری از محتوای الکترونیک می‌تواند توجه دانش‌آموزان را جلب کند و آن‌ها را در یادگیری فعالانه مشارکت دهد، در نتیجه کلاس پویا و علاقه‌مند به یادگیری شکل می‌گیرد. فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، به ویژه محتوای الکترونیک، با امکانات و ویژگی‌های خاص خود فرایند یادگیری را ساده‌تر کرده و به عنوان ابزاری مؤثر در تدریس و یادگیری عمل می‌کنند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷: ۷).

۷. ارتقای سواد دیجیتال و فرهنگ استفاده از فناوری در مدارس: برای تقویت کاربرد فناوری در آموزش و ارتقای سواد دیجیتال معلمان، مدیران باید معلمان را تشویق و حمایت کنند تا با اعتمادبه‌نفس بیشتری از ابزارهای دیجیتال استفاده کنند و از تجربیات همکاران خود بهره‌مند شوند. ایجاد یک فضای باز و مشارکتی در مدرسه نیز به شکل‌گیری فرهنگ استفاده از فناوری

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف اصلی این پژوهش بررسی میزان توجه رسانه‌ها، شامل انیمیشن‌ها و سریال‌ها، به مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی و چگونگی بهره‌گیری مدیران مدارس از این رسانه‌ها در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس است.

این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. بدین منظور، محتوای سریال کره‌ای «عوضی و پول‌دار» و انیمیشن «درون و برون ۲» از منظر بازنمایی مهارت‌های زندگی شامل خودآگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و مقابله با هیجان‌ها و استرس برای نوجوانان مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد هر دو رسانه، با تفاوت در شیوه روایت و نوع رسانه، ظرفیت بالایی در انتقال مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دارند و می‌توانند مکمل مؤثری برای آموزش‌های رسمی مدرسه باشند. در نتیجه، انتخاب آگاهانه محتوای رسانه‌ای و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آن، می‌تواند به ایجاد محیط یادگیری حمایتی و ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان کمک کند.

بررسی پیشینه پژوهش‌ها و نظریه‌های آموزشی نشان می‌دهد که بهره‌گیری از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات، به‌ویژه انیمیشن‌ها و محتوای چندرسانه‌ای، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت یادگیری و پرورش مهارت‌های زندگی نوجوانان دارد. استفاده هدفمند از این ابزارها موجب افزایش انگیزه دانش‌آموزان، تسهیل یادگیری فعال و عمیق، تقویت مهارت‌های اجتماعی، تفکر خلاق و انتقادی و توسعه اعتمادبه‌نفس آن‌ها می‌شود. همچنین، آموزش سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان، آن‌ها را قادر می‌سازد پیام‌های رسانه‌ای را تحلیل کرده، در برابر محتوای مخرب مقاومت کنند و با آمادگی کامل در جامعه اطلاعاتی مشارکت فعال داشته‌باشند.

با اتکا به مبانی نظری مطرح‌شده در این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که رسانه‌های نمایشی نقش مهمی در فرایند یادگیری نوجوانان ایفا می‌کنند و ظرفیت بالایی برای آموزش و تقویت مهارت‌های زندگی دارند. بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، یادگیری نوجوانان تا حد زیادی از طریق مشاهده، الگوگیری و تفسیر پیامدهای رفتار شخصیت‌های رسانه‌ای صورت می‌گیرد. بازنمایی مهارت‌های زندگی در قالب روایت‌های

یکی از مطالعات انجام‌شده در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای در ایران، پژوهش عبداللهی بکتاش، اسلامی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان «تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم بر اساس آموزش سواد رسانه‌ای» است. هدف این مطالعه، تحلیل محتوای این کتاب درسی بر اساس آموزش سواد رسانه‌ای بوده است و از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که در این کتاب ۱۱۰ مورد مرتبط با آموزش سواد رسانه‌ای شناسایی شده که ۴۳ مورد (۳۹.۹٪) به مؤلفه‌های مرتبط با اهداف آموزش سواد رسانه‌ای اختصاص دارد. در میان این مؤلفه‌ها، مهارت پرسشگری درباره پیام‌های رسانه‌ای با ۲۴ مورد (۵۵.۸٪) بیشترین فراوانی را دارد. همچنین، در بخش مؤلفه‌های مرتبط با محتوای آموزش سواد رسانه‌ای، آشنایی با شیوه‌های اقناع مخاطب در گونه‌های مختلف رسانه با ۱۴ مورد (۲۰.۸٪) بیشترین تأکید را داشته است.

بر اساس این یافته‌ها، پژوهشگران بازننگری کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای را به‌ویژه باهدف تقویت مهارت استدلال و مطالعه دانش‌آموزان، بهره‌گیری از تجربیات موفق برنامه‌های آموزشی، غنای محتوای برنامه درسی و تدوین برنامه‌های مشابه برای مقاطع پایین‌تر تحصیلی پیشنهاد کرده‌اند. این مطالعه نشان‌دهنده ضرورت توجه به توسعه مهارت‌های عملی و تحلیلی در سواد رسانه‌ای در نظام آموزشی ایران است.

مطالعات نشان می‌دهند که آموزش سواد رسانه‌ای در کانادا بر اساس استانداردهای یکسان و یکپارچه انجام نمی‌شود و متناسب با شرایط زمانی و مکانی هر استان و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان تنظیم می‌گردد. در مقابل، در ژاپن، آموزش سواد رسانه‌ای برای اولین بار توسط وزارت پست و مخابرات این کشور مطرح شد و همین وزارتخانه مسئولیت اجرای آن را بر عهده دارد. به همین دلیل، ژاپنی‌ها بیشتر بر سواد اطلاعاتی تأکید دارند تا سواد رسانه‌ای، و این آموزش به‌صورت یک واحد درسی اختیاری در مدارس سراسر کشور ارائه می‌شود و شامل مهارت‌های استفاده از کامپیوتر و بهره‌گیری مؤثر از اطلاعات است. تجربه این دو کشور نشان می‌دهد که چنین آموزش‌هایی موجب می‌شوند دانش‌آموزان نسبت به پیام‌ها و محتوای رسانه‌ای از درک و تسلط بالاتری برخوردار باشند (نصیری و عقیلی، ۱۳۹۱: ۱۳۷).

چند رسانه‌ای و برنامه‌های آموزش سواد رسانه‌ای پیش برود تا فرایند یادگیری جذاب‌تر، مؤثرتر و متناسب با نیازهای جامعه اطلاعاتی امروز باشد.

علاوه بر تأثیر مستقیم رسانه‌ها بر یادگیری و مهارت‌های زندگی، پژوهش‌ها بر اهمیت مدیریت مؤثر در اجرای این برنامه‌ها تأکید دارند. مدیران آموزشی با شناخت دقیق نیازهای دانش‌آموزان و تحلیل منابع موجود می‌توانند انتخاب رسانه‌های مناسب و کاربرد فناوری‌های نوین را هدایت کنند و بدین ترتیب، کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را افزایش دهند. استفاده از تجربیات مدارس موفق داخلی و خارجی نیز امکان کاهش خطاها و صرفه‌جویی در منابع را فراهم می‌کند و موجب ارتقای اعتبار و کارآمدی نظام آموزشی می‌شود.

همچنین، آموزش رسانه‌ای و مهارت‌های زندگی نباید محدود به کلاس درس باشد؛ بلکه تعامل فعال معلم، دانش‌آموز و خانواده می‌تواند اثرگذاری برنامه‌ها را تقویت کند. آگاه‌سازی والدین، نوجوانان و تربیت مربیان ماهر در حوزه سواد رسانه‌ای، نقش کلیدی در حمایت از یادگیری فعال و ایجاد محیطی امن برای مواجهه با محتوای دیجیتال دارد. این اقدامات باعث می‌شود دانش‌آموزان علاوه بر توانمندی‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و فرهنگی را نیز به‌صورت جامع و کاربردی کسب کنند.

از نظر فرهنگی و هویتی نیز، انتخاب محتوای آموزشی، انیمیشن‌ها و سریال‌های حاوی مفاهیم مهارت‌های زندگی، ضمن تقویت مهارت‌های اجتماعی و تفکر انتقادی، امکان انتقال ارزش‌ها، هویت ملی و اخلاقی را فراهم می‌آورد. استفاده هدفمند از فناوری‌های نوین مانند واقعیت افزوده و شخصیت‌های مجازی، ضمن جذاب کردن آموزش، می‌تواند آموزش مهارت‌های زندگی را عمیق‌تر و پایدارتر کند و به شکل‌گیری نگرش‌های مسئولانه در دانش‌آموزان کمک نماید.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تلفیق آموزش سواد رسانه‌ای، استفاده از انیمیشن و سریال و مدیریت کارآمد آموزشی، زمینه‌ساز یادگیری فعال، خلاقانه و ارزش‌محور است. نظام آموزشی می‌تواند با اتخاذ رویکردی هدفمند و علمی، دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه اطلاعاتی، مقابله با محتوای مخرب و مشارکت مسئولانه فرهنگی و اجتماعی آماده سازد.

داستانی، امکان توجه، یادسپاری، بازتولید و انگیزش برای اجرای این مهارت‌ها را فراهم می‌سازد و از این طریق، به شکل‌گیری مهارت‌های زندگی و توانمندی‌های فردی و اجتماعی نوجوانان کمک می‌کند. تعامل متقابل میان فرد، محیط رسانه‌ای و فرایندهای شناختی نیز نشان می‌دهد که رسانه‌ها می‌توانند به‌عنوان بخشی از محیط یادگیری، در کنار مدرسه و خانواده، بر رفتار و نگرش نوجوانان اثرگذار باشند.

از منظر نظریه کاشت، مواجهه مداوم نوجوانان با محتوای رسانه‌ای می‌تواند نگرش‌ها و برداشت‌های آنان از واقعیت اجتماعی را به تدریج شکل دهد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازنمایی مکرر مهارت‌های زندگی در آثار نمایشی منتخب، به‌ویژه در حوزه مهارت‌های هیجانی و اجتماعی، می‌تواند به نهادینه‌شدن این مهارت‌ها در ذهن مخاطبان نوجوان بینجامد و تصویری هنجاری از رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی ایجاد کند. در این چارچوب، رسانه‌ها نه الزاماً از طریق تغییر مستقیم رفتار، بلکه با تأثیرگذاری بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و چارچوب‌های تفسیری نوجوانان، نقش تربیتی ایفا می‌کنند.

همچنین، بهره‌گیری آگاهانه مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی از محتوای رسانه‌ای، و تلفیق آن با فعالیت‌های آموزشی و گفت‌وگوهای هدایت‌شده در محیط مدرسه، می‌تواند اثرگذاری این رسانه‌ها را تقویت کرده و از برداشت‌های سطحی یا نادرست جلوگیری کند.

نقش مدیران و معلمان در این فرایند حیاتی است؛ مدیران شایسته با برنامه‌ریزی دقیق، بهره‌گیری از تجربیات مدارس موفق و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای خود، زمینه اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری و رسانه را فراهم می‌کنند. معلمان نیز با به‌کارگیری روش‌های تدریس هدفمند و استفاده از محتوای الکترونیک و چندرسانه‌ای، یادگیری معنادار و پایدار دانش‌آموزان را تضمین می‌کنند.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ادغام آموزش مهارت‌های زندگی و سواد رسانه‌ای در برنامه درسی، همراه با استفاده از انیمیشن‌ها و سریال‌های حاوی این مفاهیم، می‌تواند اثرگذاری آموزش را به حد اکثر برساند و هم‌زمان نقش مؤثری در انتقال ارزش‌های فرهنگی و هویت ملی ایفا کند. توصیه می‌شود نظام آموزشی به‌سمت بهره‌گیری هدفمند از رسانه‌ها، محتوای

بنا بر اظهار نویسنده در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود نداشته‌است.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان انجام این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاقی رعایت شده‌است.

### حامی مالی

در طول این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از منابع تأمین مالی در بخش عمومی، تجاری، و غیردولتی دریافت نشد.

### تعارض منافع

## References

- Aslan, Ş. Tay, B & Uçuş Güldalı, Ş. (2021). Primary school teachers' opinions regarding the use of cartoons and animations in life science education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 2113–216.
- Abbasi, M. Basiri, I & Azadi, F. (2018). The role of electronic content application in facilitating, accelerating, and stabilizing learning of elementary school students. *Puyesh in Humanities Education*, 4(13), 1–11. <https://sid.ir/paper/269518/fa> [In Persian]
- Abdollahi-Baktash, R. Eslami, E & Afani, K. (2018). Content analysis of the tenth-grade "Thinking and Media Literacy" textbook based on media literacy education. *Thinking and Child*, 9(2), 25–48. <https://sid.ir/paper/521645/fa> [In Persian]
- Ahmadzadeh, S. Tabaiian, R. S & Shahrestani, P. (2023). The role of avatar characteristics on customer identity formation and purchase intention in the metaverse. *Journal of Modern Marketing Research*, 13(4), 137–160. <https://www.magiran.com/p2728549> [In Persian]
- Aj, A. Kouhsarian, K. Farrokhzadeh, F. Eshani, F. Bayleri Agh-Oyli, A. Adizadeh, M & Eiri, M. (2016). Strategies for improving social skills among students. *Proceedings of the International Conference on Research in Engineering, Science and Technology*. <https://sid.ir/paper/871165/fa> [In Persian]
- Ashayeri, T & Aghazadeh, P. (2025). A study on the impact of media and social networks on citizens' religiosity. *Scientific Journal of Media*, 36(3), 61–86. <https://doi.org/10.22034/bmsp.2024.432852.1968> [In Persian]
- Asadi, S. Amiri, S & Molavi, H. (2016). Cognitive development from adolescence to adulthood: Abstract operations. *Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 13(50), 121–131. <https://sid.ir/paper/101237/fa> [In Persian]
- Astvarbakiani, S. Alborzi, M & Khoshbakht, F. (2023). Analysis of citizenship education components in children's animations. *Journal of Visual and Audio Media*, 17(45), 32–35. [In Persian]
- Azimi, M. H & Shokrkah, Y. (2015). Child, media, and interaction. *Journal of Information Science and Technology*, 1(1), 69–94. <https://doi.org/10.22091/stim.2015.602> [In Persian]
- Azimi, F. (2021). Media literacy for educational sciences students. Tehran: chapar: Asatir parsī. [In Persian].
- Babaei, M & Fahimifar, S. (2013). Characteristics of new media and communication patterns. *Library and Information Organization Studies*, 24(4), 174–193. [In Persian]
- Bahonar, N & Jafari, T. (2012). Television and its impact on Iranian religious, group, and gender identity (A study of cultivation theory in Iran).

- Journal of Cultural and Communication Studies, 13(17), 7–44. [In Persian]
- Bashir, H & Javaheri, J. (2017). Analysis of Hollywood animations from an educational perspective. *Iranian Cultural Research Quarterly*, 10(1), 87–116. [In Persian]
- Behroozi, Y. Khalsehzei, A. Khalsehzei, A & Khalsehzei, S. (2024). Media literacy education in schools: Necessities and strategies. *Humanities*, 1(1), 91. [In Persian]
- Behzadi, H & Mahmoudi, H. (2018). Investigating the role of observational learning on study behavior of male secondary school students based on Bandura's social cognitive theory. *Library and Information Science*, 21(1), 25–54. [In Persian]
- Dardan, A & Markabi, S. M. S. (2023). Pathology of educational television programs with a focus on "Iran Television School" and "Filimo School". *Journal of Visual and Audio Media*, 17(48), 101–136. [In Persian]
- Dehrooye, S. Shahrebanoo, H. Hafezian, M & Laleh-Haghani, M. (2024). The impact of animation on learning and analytical ability of elementary school students from teachers' perspectives. *Management on Organizational Education*, 13(1), 7–47. [In Persian]
- Dortaj, F & Khani, M. H. (2022). *educational psychology*. Tehran: Allameh Tabataba'i University Press. [In Persian]
- Fadaei, M & Kiani, Z. (2024). Investigating the impact of new media on video art based on Marshall McLuhan's tetrad laws. *Interdisciplinary Studies in Communication and Media*, 7(23), 95–124. <https://doi.org/10.22034/jiscm.2023.408137>. 1540 [In Persian]
- Fattahpour, H. (2018). Investigating the impact of the "Shokrastan" animation on national identity of preschool children. *National Conference on Iranian-Islamic Children's Identity in the Preschool Period*. [In Persian]
- Gholamhoseinnezhad, S. (2020). Social media. *New Trends in Information and Information Literacy Skills*, 21(50), 27–32. [In Persian]
- Hamidi-Pour, A. Attapour, H & Ebadollahi, F. (2019). Analyzing the role of models on students' study behavior based on Bandura's observational learning theory. *University Research in Library and Information Science*, 53(2), 97–121. [In Persian]
- Hassani, H and Kalantari, A. (2020). Internet Policy: A Systematic Review of Approaches to Governance of Online and Social Media Platforms. *Iranian Journal of Public Policy*, 6(3), 59-79. [In Persian].
- Jalili, N & Amiri, P. (2025). The role of managers in promoting digital literacy among teachers and students. *Humanities*, 2(1). <https://pishrojournal> [In Persian]
- Jamshidi E, Seif Narghi M. Evaluating and comparing the social skills in learning disabilities 8<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> years and normal students in Tehran. *JOEC 2005*; 5 (1) :69-86. [In Persian]
- Kardanoghabi, R & Sharifi, H. P. (2005). Designing and developing a life skills curriculum for secondary school students. *Educational Innovations*, 4(12), 11–34. [In Persian]
- Karani, J. (2021). *Edutainment in children's television programming: A content analysis of 'Big Minds Children's Programme' on KBC Channel 1*. University of Nairobi.
- Kellems, R. O. Charlton, C. Kversøy, K. S & Gyóri, M. (2020). Exploring the use of virtual characters (avatars), live animation, and augmented reality to teach social skills to individuals with autism. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(3), 48.
- Kilic, E & Yesiltas, E. (2021). Effectiveness of values education with animations in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5).

- Kazempourian, M. Nezafati, R & Modabber, Z. (2015). The impact of media and instructional aids on learning processes in education. *International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences*. <https://sid.ir/paper/835819/fa> [In Persian]
- Kermzadeh, M & Mirarab-Razi, R. (2024). Educational transformation through emerging technologies: Capacities and challenges in education. *Personal Development and Organizational Transformation*, 2(4), 31–51. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.2.4.3> [In Persian]
- Karami, I. (2008). Life skills. *Ferdowsi Magazine*, 8(71–72), 72. [In Persian]
- Khaniki, H. (2015). Rethinking communication in Iran: From mass communication to new media studies. *New Media Studies*, 1(1), 3–27. <https://sid.ir/paper/264654/fa> [In Persian]
- Kiarasi, Z. Kiarasi, S & Kiarasi, A. (2016). Investigating the effect of story-based animations on the development and social adjustment of educable students with intellectual disabilities. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 6(4), 91–110. [In Persian]
- Leitao, E. S. A. (2005). *Constructed childhoods: A study of selected animated television programmes for children with particular reference to the Portuguese case*. Cardiff University.
- Masdari, F & Hosseini, S. H. (2018). The nature of new media. *Interdisciplinary Studies in Media and Culture*, 8(2), 189–212. [In Persian]
- Masdari, F & Hosseini-Sarvari, S. H. (2018). The nature of new media. *Interdisciplinary Studies in Media and Culture (Media and Culture)*, 8(2, Serial 16), 205–229. <https://sid.ir/paper/358801/fa> [In Persian]
- Mohammadi Kanesbi, A. Ghoroui Milan, M. Golara, M & Ghahreman Balargou, H. (2024). The effect of intelligence beliefs on social adjustment of elementary school students. In *Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Conference on Management and Humanities Research in Iran*. Tehran, Iran. [In Persian].
- Mirkamali, E & Goudarzi, M. (2021). An analysis of the causes of anti-advertising formation in visual media (Case study: cultural advertisements). *Islamic Art Studies*, 18(42), 427–441. <https://doi.org/10.22034/ias.2022.309543.1759> [In Persian]
- Mokhtari, Z. Shafieipour-Motlagh, F & Aghahosseini, T. (2021). Identifying strategies for utilizing the experiences of successful schools to improve educational quality. *New Approaches in Educational Research*, 16(2), 65–80. <https://doi.org/10.22108/nea.2022.131262.1707> [In Persian]
- Makizadeh, F & Bigdeli, Z. (2014). Social cognitive theory: An effective approach to information behavior. *Library and Information Research Journal*, 4(1), 131–147. [In Persian].
- Moradi, S & Kashmiri, S. (2021). Readiness for digital transformation leadership in schools. *Journal of School Management*, 9(2), 387–415. <https://sid.ir/paper/953130/fa> [In Persian]
- Mousavi, F. Almasi, F & Almasi, H. (2016). The effectiveness of educational multimedia on the development of students' social skills. *Proceedings paper*. <https://civilica.com/doc/1569969> [In Persian]
- Nasiri, B & Aghili, S. V. (2012). A review of media literacy education in Canada and Japan. *Educational Innovations*, 11(41), 137–159. <https://sid.ir/paper/75474/fa> [In Persian]

- Nasiri, B. Bakhshi, B & Hashemi, S. M. (2012). The importance of media literacy education in the twenty-first century. *Media Studies*, 7(18), 149–158. <https://sid.ir/paper/211865/fa> [In Persian]
- Niazi, L. Zarei-Zavaraki, E & Aliabadi, K. (2016). The effect of technology-based media literacy education on students' level of awareness. *New Media Studies*, 2(7), 119–156. <https://sid.ir/paper/264626/fa> [In Persian]
- Pahlavanlou, M. (2023). Augmented reality in chemistry education. *Research in Chemistry Education*, 4(2), 183–199. [In Persian]
- Rachmandani, A. (2025). The Animated Psyche: Analyzing Inside Out Through Freudian Psychoanalysis. *Elite Journal: International Journal of Education, Language and Literature*, 5(3), 62–72.
- Salek-Haddadi, N & Badri, R. (2013). Investigating the effect of life skills training on coping styles. *Education and Evaluation*, 6(21), 79–94. [In Persian]
- Shafiei, S. Askari, B & Mohammadi, R. A. (2020). Life skills. *Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 22(3), 51–63. [In Persian]
- Sohrabi, R. Mohammadi, A & Erfaei, A. (2011). Effectiveness of life skills training on coping styles of adolescent girls. *Women and Family Studies*, 4(13), 45–59. <https://sid.ir/paper/206384/fa> [In Persian]
- Talebi, Z. (2005). Life skills. *Roshd Journal of Social Sciences Education*, 28(1), 12–16. [In Persian]
- Yousef, A. (2006). Investigating the level of Iranian adolescents' acquisition of life skills. *Quarterly Journal of New Psychological Research*, 1(4), 1–25. <https://www.magiran.com/p790145> [In Persian]
- Yousefi, A. Maleki-Avaresin, S & Talebi, B. (2020). Designing a professional development model for elementary school principals toward the 2025 horizon using a grounded theory approach. *Management on Organizational Education*, 9(1), 13–51. [In Persian]
- Ying, L. (2012). A tool for using the control of character animation to help teach children communication skills. University of Nottingham
- Zare-Moghaddam, A. Ashrafi, G. R. Rostami, S., & Ghorbani, M. (2019). The effect of cartoon-based education on life skills of elementary school students in Birjand. *Royesh-e Ravanshenasi*, 8(2), 73–80. [In Persian]

**ORIGINAL ARTICLE**

# The Relationship Between Jehadi Culture and Organizational Health with the Mediating Role of Perceived Organizational Support Among Secondary School Teachers in Noorabad Mamasani City

Omid Safari<sup>1</sup> 

1. Assistant Professor, Department of Physical Education, Noorabad Mamasani Branch, Islamic Azad University, Noorabad Mamasani, Iran.

**Correspondence:**

Omid Safari

Email: [Omid.safari11@iau.ac.ir](mailto:Omid.safari11@iau.ac.ir)

Receive Date: 28/Aug/2025

Revise Date: 17/Oct/2025

Accept Date: 04/Nov/2025

Publish Date: 22/Nov/2025

**How to cite:**

Safari, O. (2025). The Relationship Between Jehadi Culture and Organizational Health with the Mediating Role of Perceived Organizational Support Among Secondary School Teachers in Noorabad Mamasani City. *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 79-88. <https://doi.org/10.30473/ns.2025.76287.1007>

**ABSTRACT**

The purpose of the study was to investigate the relationship between jehadi culture and organizational health with the mediating role of perceived organizational support in secondary school teachers in Noorabad Mamasani city. The study was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method. The statistical population of the study was all secondary school teachers in Noorabad Mamasani city in the academic year 2024-2025, totaling 609 teachers. Morgan table was used to determine the sample size and 204 people were selected as a statistical sample using stratified random sampling method. For data collection, the standard organizational health questionnaires of Farogh (2019), Jihadi Culture of Omidi (1403), and Perceived Organizational Support of Abdollahzadeh and Esmaili (1402) were used. Correlation, regression, and structural equation modeling were used to analyze the data. The results showed that the direct effect of jehadi culture on organizational health and perceived organizational support was positive and significant. The direct effect of perceived organizational support on organizational health was positive and significant. The mediation results showed that perceived organizational support had a positive and significant mediating role in the relationship between jehadi culture and organizational health. Therefore, it is appropriate to pay more attention to the variables of jihadi culture and perceived organizational support in the target society in order to create a healthy organizational environment.

**KEY WORDS**

Jehadi Culture, Organizational Health, Perceived Organizational Support.



«مقاله پژوهشی»

## رابطه بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی با نقش واسطه‌ای حمایت سازمانی ادراک‌شده در معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی

امید صفری<sup>۱</sup> 

۱. استادیار گروه تربیت‌بدنی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران.

نویسنده مسئول:

امید صفری

[Omid.safari11@iau.ac.ir](mailto:Omid.safari11@iau.ac.ir) رایانامه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

صفری، امید. (۱۴۰۱). رابطه بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی با نقش واسطه‌ای حمایت سازمانی ادراک‌شده در معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۷۹-۸۸.

### چکیده

هدف پژوهش بررسی رابطه بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی با نقش واسطه‌ای حمایت سازمانی ادراک‌شده در معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی بود. پژوهش، از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۶۰۹ معلم بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد و ۲۰۴ نفر به‌عنوان نمونه آماری به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد سلامت سازمانی فاروخ (۲۰۱۹)، فرهنگ جهادی امید (۱۴۰۳) و حمایت سازمانی ادراک‌شده عبدالله زاده و اسمعیلی (۱۴۰۲) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش همبستگی، رگرسیون و معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد اثر مستقیم فرهنگ جهادی بر سلامت سازمانی و حمایت سازمانی ادراک‌شده مثبت و معنی‌دار بود. اثر مستقیم حمایت سازمانی ادراک‌شده بر سلامت سازمانی مثبت و معنی‌دار بود. نتایج واسطه‌ای نشان داد حمایت سازمانی ادراک‌شده نقش واسطه‌ای مثبت و معنی‌داری در رابطه بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی داشت. بنابراین شایسته است که به‌منظور ایجاد یک محیط سالم سازمانی توجه بیشتری به متغیرهای فرهنگ جهادی و حمایت سازمانی ادراک‌شده در جامعه هدف شود.

### واژه‌های کلیدی

فرهنگ جهادی، سلامت سازمانی، حمایت سازمانی ادراک‌شده.

## مقدمه

بهره‌وری، به ارزش‌های انسانی و عدالت در سازمان نیز اهمیت می‌دهد. در فرهنگ جهادی، مدیران با رفتارهای خود انگیزه و اشتیاق کارکنان را تقویت کرده و آن‌ها را به مشارکت فعال در فرآیندهای سازمانی ترغیب می‌کنند (موسوی زاده و همکاران، ۱۴۰۰). توجه به فرهنگ جهادی در سازمان‌ها، به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، از آن جهت اهمیت دارد که این رویکرد می‌تواند به بهبود سلامت سازمانی و ارتقای کیفیت عملکرد کارکنان منجر شود. مدیرانی که رویکرد جهادی دارند، معمولاً با ایجاد حس مسئولیت‌پذیری و تعهد در کارکنان، فضایی پویا و حمایتی را در سازمان فراهم می‌کنند. این مدیران با الگوسازی رفتارهای مثبت و تقویت انگیزه‌های درونی کارکنان، بهره‌وری را افزایش داده و از فرسودگی شغلی جلوگیری می‌کنند. در مدارس، فرهنگ جهادی می‌تواند به کاهش استرس معلمان، افزایش رضایت شغلی و ارتقای کیفیت آموزش منجر شود (سبیری و خنیفر، ۱۳۹۴). رابطه میان سلامت سازمانی و فرهنگ جهادی ممکن است تحت‌تأثیر متغیرهای مختلفی قرار گیرد که یکی از آن‌ها حمایت سازمانی ادراک‌شده<sup>۵</sup> است. حمایت سازمانی ادراک‌شده به میزان اعتقادی که کارکنان به حمایت، قدردانی و توجه سازمان نسبت به رفاه آن‌ها دارند، اشاره دارد (زارعی، ۱۴۰۳). این مفهوم بیانگر احساس کارکنان از ارزشمند بودن در سازمان و اهمیت نیازها و خواسته‌های آن‌ها است. در محیط‌هایی که حمایت سازمانی ادراک‌شده بالاست، کارکنان احساس امنیت، احترام و تعلق بیشتری می‌کنند و انگیزه بیشتری برای تلاش در جهت اهداف سازمان دارند. این حمایت می‌تواند به‌ویژه در سازمان‌های آموزشی تأثیر مهمی در بهبود شرایط کاری معلمان داشته‌باشد و از پیامدهای منفی ناشی از فشارهای شغلی جلوگیری کند (پیوروانتو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). حمایت سازمانی ادراک‌شده می‌تواند تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی و عملکرد حرفه‌ای کارکنان داشته‌باشد. کارکنانی که حمایت سازمانی بالاتری احساس می‌کنند، معمولاً تعهد سازمانی بیشتری دارند و با انگیزه بالاتری وظایف خود را انجام می‌دهند. این حمایت همچنین به کاهش استرس شغلی، افزایش رضایت از کار، و بهبود تعاملات اجتماعی در محیط کاری منجر می‌شود. در مدارس، معلمان با

نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه پایدار، نقش مهمی در پرورش نیروی انسانی ماهر و آینده‌ساز ایفا می‌کند. معلمان مدارس، به‌ویژه در مقاطع حساس مانند دوره متوسطه دوم، از جمله عوامل کلیدی در ارتقای کیفیت آموزشی و تربیت دانش‌آموزان هستند. این معلمان با مسئولیت‌های متعدد آموزشی و تربیتی، به‌طور مستمر تحت‌تأثیر فشارهای شغلی و محیطی قرار دارند که می‌تواند بر سلامت روانی و جسمی آن‌ها تأثیر بگذارد. در این میان، سلامت سازمانی<sup>۱</sup> به‌عنوان یک مفهوم جامع، به‌معنای وجود شرایط و فرآیندهایی است که به رفاه کلی کارکنان، از جمله معلمان، کمک می‌کند و می‌تواند نقش حیاتی در حفظ تعادل میان وظایف شغلی و نیازهای فردی ایفا کند (کانت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

سلامت سازمانی به‌عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی در ارزیابی کیفیت محیط‌های کاری، به توانایی یک سازمان برای حفظ تعادل میان اهداف سازمانی و نیازهای فردی کارکنان اشاره دارد. سازمانی که از سلامت بالایی برخوردار است، محیطی پویا، حمایتگر و انعطاف‌پذیر برای کارکنان خود فراهم می‌کند و می‌تواند به ارتقای بهره‌وری، رضایت شغلی و تعهد سازمانی کمک کند (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). در مقابل، سازمان‌هایی که سلامت پایینی دارند، با چالش‌هایی همچون فرسودگی شغلی، کاهش انگیزه، و افزایش تعارضات درون‌سازمانی روبه‌رو می‌شوند. سلامت سازمانی شامل جنبه‌های مختلفی از جمله امنیت شغلی، عدالت سازمانی، روابط انسانی مثبت، و ایجاد فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای است. این مفهوم در سازمان‌های آموزشی مانند مدارس، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ چراکه سلامت سازمانی معلمان تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان دارد (آرمیوگان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). عوامل متعددی می‌توانند با سلامت سازمانی رابطه داشته‌باشند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها فرهنگ جهادی<sup>۴</sup> است. فرهنگ جهادی به‌معنای نوعی از مدیریت مبتنی بر روحیه کار بی‌وقفه، تلاش مضاعف، و تعهد به تحقق اهداف بلندمدت سازمانی است (امیدی، ۱۴۰۳). این نوع مدیریت، علاوه بر توجه به کارایی و

<sup>4</sup> Jihadi management

<sup>5</sup> Perceived organizational support

<sup>6</sup> Purwanto

<sup>1</sup> Organizational health

<sup>2</sup> Kant

<sup>3</sup> Armugam

همکاری کردند. ابزار جمع آوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد سلامت سازمانی فاروغ (۲۰۱۹)، فرهنگ جهادی امیدی (۱۴۰۳) و حمایت سازمانی ادراک شده عبدالله زاده و اسمعیلی (۱۴۰۲) بود. میزان روایی با استفاده از نظرات ۱۵ نفر از متخصص حوزه مدیریت در زمینه مورد مطالعه به تایید رسید و پایایی این پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از آلفا کرونباخ، محاسبه و همگی بالاتر از ۰/۷ بود و مورد تایید قرار گرفتند. برای توصیف داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی برای محاسبه فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق آمارهای استنباطی مانند آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط بین متغیرهای تحقیق، از رگرسیون خطی برای پیش بینی متغیر ملاک از روی متغیرهای پیش بین و از معادلات ساختاری برای تحلیل مسیر و آزمون الگوی مفهومی تحقیق بر پایه نرم افزارهای SPSS<sup>27</sup> و PLS<sub>3</sub> استفاده شده است.

### یافته‌ها

نتایج جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که ۵۶ درصد پاسخ دهندگان مرد و ۴۴ درصد زن، سطح تحصیلات ۵۹ درصد کارشناسی، ۴۰ درصد کارشناسی ارشد و ۱ درصد دکتری بودند.

بر اساس نتایج جدول (۱)، بین متغیر فرهنگ جهادی و تمام مولفه‌های آن با سلامت سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن میزان سلامت سازمانی این افراد افزایش می‌یابد.

حمایت سازمانی ادراک شده بالا، توانایی بیشتری برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و تربیتی دارند و می‌توانند با انرژی و اشتیاق بیشتری در فرآیند تدریس مشارکت کنند (عبدالله زاده و اسمعیلی، ۱۴۰۲). در ارتباط بین متغیرهای تحقیق تحقیقات پیوتا و همکاران (۲۰۲۴)، یون و کیه (۲۰۲۲)، فاروغ (۲۰۱۹) و صفری و صفری (۱۴۰۳) انجام شده است که بیانگر نقش فرهنگ جهادی و حمایت سازمانی در سلامت و بهره‌وری سازمانی است. بنابراین با توجه به اهمیت سلامت سازمانی در کیفیت آموزش و نقش مؤثر فرهنگ جهادی و حمایت سازمانی در بهبود شرایط کاری، این پژوهش قصد دارد به بررسی "تعیین ارتباط بین فرهنگ جهادی با سلامت سازمانی از طریق حمایت سازمانی ادراک شده در بین معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی" بپردازد. سؤال اصلی این است که آیا بین فرهنگ جهادی با سلامت سازمانی از طریق حمایت سازمانی ادراک شده در بین معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه معناداری وجود دارد؟

### روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش اجرا، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق، تمامی معلمان متوسطه دوم شهرستان ممسنی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۶۰۹ بود، که از این تعداد ۲۰۴ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه گیری طبقه‌ای (زن و مرد) بدین صورت که از مدارس مختلف شهرستان نورآباد ممسنی تعدادی از معلمان به شکل تصادفی انتخاب و با در اختیار گذاشتن و یا ارسال پرسش‌نامه به ایمیل آنها در تکمیل پرسش‌نامه با محقق

جدول ۱. همبستگی بین فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی

متغیر	سلامت سازمانی ضریب همبستگی	سطح معناداری
فرهنگ تعهد محور	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱
فرهنگ دانش محور	۰/۵۷۲	۰/۰۰۱
فرهنگ راهبرد محور	۰/۴۳۳	۰/۰۰۱
فرهنگ جهادی (کل)	۰/۶۹۹	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول (۲)، بین متغیر فرهنگ جهادی و تمام مولفه‌های آن با سلامت سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش میزان فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن میزان سلامت سازمانی این افراد افزایش می‌یابد.

**جدول ۲. همبستگی بین فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن با حمایت سازمانی ادراک‌شده**

متغیر	حمایت سازمانی ادراک‌شده	ضریب همبستگی	سطح معناداری
فرهنگ تعهد محور	۰/۴۹۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
فرهنگ دانش‌محور	۰/۵۱۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
فرهنگ راهبرد محور	۰/۵۰۵	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
فرهنگ جهادی (کل)	۰/۵۰۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول (۳)، بین متغیر حمایت سازمانی ادراک‌شده و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش میزان حمایت سازمانی ادراک‌شده، میزان سلامت سازمانی این افراد افزایش می‌یابد.

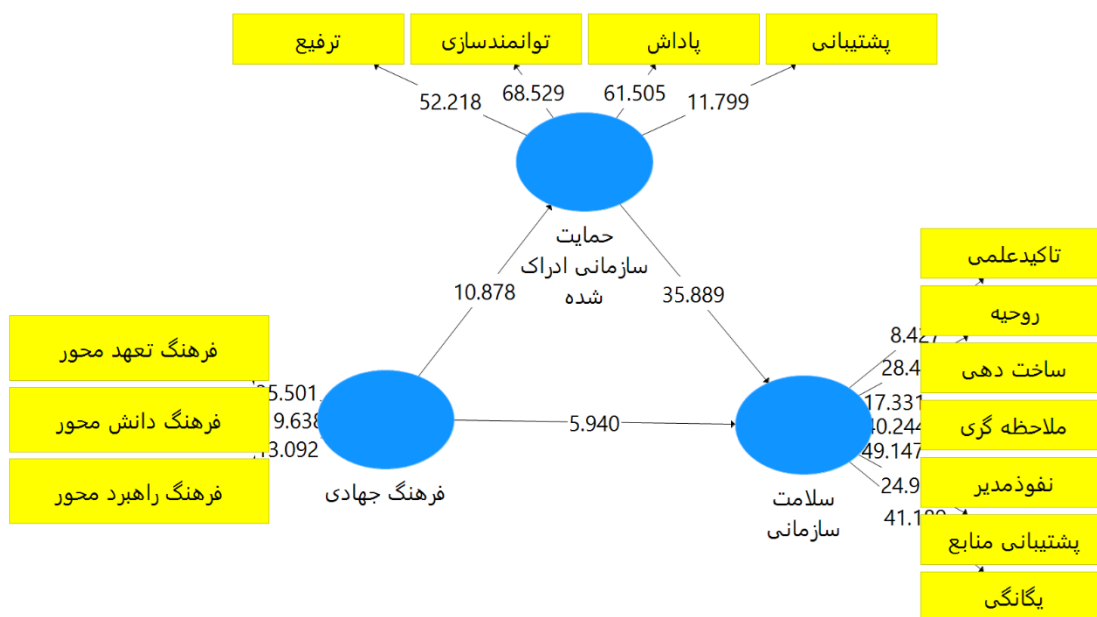
**جدول ۳. همبستگی بین حمایت سازمانی ادراک‌شده و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی**

متغیر	سلامت سازمانی	ضریب همبستگی	سطح معناداری
پشتیبانی	۰/۷۰۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
ترقیع	۰/۶۵۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
توانمندسازی	۰/۷۷۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
پاداش	۰/۵۸۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
حمایت سازمانی ادراک‌شده	۰/۸۱۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

۰/۵۳ بر معنویت در کار تأثیر مثبت دارد. ضریب مسیر معنویت در کار به نشاط سازمانی برابر ۰/۸۱ می‌باشد و این نشان می‌دهد که معنویت در کار به میزان ۰/۸۱ بر نشاط سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود تأثیر غیر مستقیم رهبری اخلاقی با معنویت در کار از طریق نشاط سازمانی به میزان ۰/۴۳۴ می‌باشد.

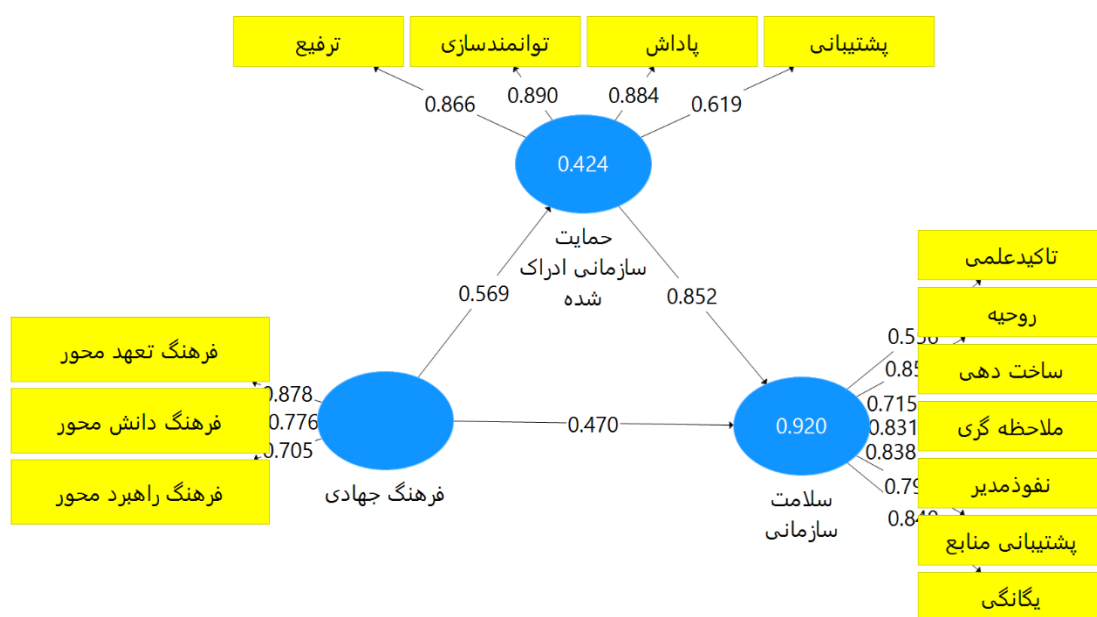
بر اساس جدول ۴ و شکل‌های ۱ و ۲، نتایج مدل‌سازی معادله ساختاری مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. ضرایب الگوی پژوهش نشان می‌دهد که ضریب مسیر رهبری اخلاقی به نشاط سازمانی برابر ۰/۳۸ می‌باشد و این نشان می‌دهد که با یک واحد افزایش در رهبری اخلاقی، نشاط سازمانی به میزان ۰/۳۸ تغییر می‌کند. ضریب مسیر رهبری اخلاقی به معنویت در کار برابر ۰/۵۳ می‌باشد و این نشان می‌دهد که رهبری اخلاقی به میزان

صفری: تعیین ارتباط بین فرهنگ جهادی و سلامت سازمانی با نقش میانجی حمایت سازمانی ادراک شده ...



شکل ۱. رابطه علی متغیرها در حالت معناداری

ملاک معناداری  $\pm 1/96$  می باشد.



شکل ۲. رابطه علی متغیرها در حالت استاندارد

جدول ۴. نتایج مدل‌سازی معادله ساختاری متغیرهای پژوهش

روابط	ضریب مسیر	انحراف استاندارد	STDEV	آماره T	سطح معناداری
فرهنگ جهادی ← سلامت سازمانی	۰/۴۷۰	۰/۰۶۹		۵/۹۴۰	۰/۰۰۱
فرهنگ جهادی ← حمایت سازمانی ادراک‌شده	۰/۵۶۹	۰/۰۴۴		۱۰/۸۷۸	۰/۰۰۱
حمایت سازمانی ادراک‌شده ← سلامت سازمانی	۰/۸۵۲	۰/۰۷۲		۳۵/۸۸۹	۰/۰۰۱
فرهنگ جهادی ← حمایت سازمانی ادراک‌شده ← سلامت سازمانی	۰/۴۸۵	۰/۰۵۹		۶/۴۱۲	۰/۰۰۱

## نتیجه‌گیری و بحث

معناداری با حمایت سازمانی ادراک‌شده معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش قاسم‌پور و ویسه (۱۳۹۹)، ژنگ و ویو (۲۰۱۸)، یون و کیم (۲۰۲۲) و پیوتا و همکاران (۲۰۲۴) همسو و سازگار می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که فرهنگ جهادی با تقویت ارزش‌هایی چون اعتماد، مسئولیت‌پذیری و حمایت متقابل، زمینه‌ای ایجاد می‌کند که کارکنان احساس کنند سازمان نسبت به آنان بی‌تفاوت نیست. زمانی که مدیران مدارس بر اساس اصول فرهنگ جهادی عمل می‌کنند، معلمان این رفتارها را به‌عنوان نشانه‌های حمایت سازمانی ادراک کرده و نسبت به سازمان احساس تعلق بیشتری خواهند داشت. این فرآیند، نه تنها باعث کاهش نگرانی‌های شغلی و استرس می‌شود، بلکه سطح انگیزه و رضایت شغلی را نیز بالا می‌برد. در نهایت، حمایت سازمانی ادراک‌شده از سوی معلمان، نقش مهمی در ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی و دستیابی به اهداف سازمانی خواهد داشت (پیوتا و همکاران، ۲۰۲۴).

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین حمایت سازمانی ادراک‌شده و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی نشان داد که پشتیبانی، ترفیع، توانمندسازی، پاداش و حمایت سازمانی ادراک‌شده با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معناداری با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش فرج‌خواه و همکاران (۱۴۰۲)، پیوتا و همکاران (۲۰۲۴) و ژنگ و ویو (۲۰۱۸) همسو و سازگار می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که حمایت سازمانی ادراک‌شده با کاهش فشارهای روانی و اجتماعی محیط کار، بستر مناسبی برای ارتقای سلامت سازمانی فراهم می‌کند. هنگامی که معلمان احساس کنند سازمان به رفاه،

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی نشان داد که فرهنگ تعهد محور، فرهنگ دانش‌محور، فرهنگ راهبرد محور و فرهنگ جهادی با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معناداری با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. بر اساس این نتایج، بین فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش صفری و صفری (۱۴۰۳) و فاروق (۲۰۱۹) همسو و سازگار می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که فرهنگ جهادی از طریق ترویج ارزش‌هایی چون همدلی، کار تیمی، تعهد سازمانی، روحیه ایثار و پذیرش مسئولیت، بستری برای ارتقای سلامت سازمانی ایجاد می‌کند. هنگامی که چنین فرهنگی در مدارس نهادینه شود، تعاملات میان معلمان و مدیران به‌صورت شفاف‌تر و اخلاقی‌تر شکل می‌گیرد، میزان تعارضات کاهش می‌یابد و احساس عدالت و برابری در محیط کار تقویت می‌شود. این وضعیت موجب می‌گردد کارکنان در یک محیط امن، قابل‌اعتماد و با انسجام بالا فعالیت کنند که نتیجه آن بهبود عملکرد، کاهش فرسودگی شغلی و افزایش کیفیت خدمات آموزشی است. درواقع، فرهنگ جهادی سلامت سازمانی را تقویت کرده و مدارس را به محیط‌هایی پویا و پایدار تبدیل می‌کند (صفری و صفری، ۱۴۰۳).

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین فرهنگ جهادی و مولفه‌های آن با حمایت سازمانی ادراک‌شده معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی نشان داد که فرهنگ تعهد محور، فرهنگ دانش‌محور، فرهنگ راهبرد محور و فرهنگ جهادی با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و

باشد عبارتند از عدم کنترل سلاویق و عقاید پاسخ‌گویان در این تحقیق و عدم کنترل همه متغیرهای مؤثر بر متغیرهای پژوهش که ممکن است تأثیر مهمی بر نتایج داشته‌باشند.

بر اساس نتایج تحقیق به‌منظور ایجاد یک محیط سالم سازمانی شایسته است که توجه ویژه‌ای به متغیرهای فرهنگ جهادی و حمایت‌های سازمانی در جامعه هدف شود. بنابراین برای تحقق این امر پیشنهاد می‌گردد که آموزش و پرورش شهرستان نورآباد ممسنی برنامه‌های جامع ترویج فرهنگ جهادی را همزمان با تقویت سیاست‌های حمایت سازمانی طراحی کند. به‌طور مشخص، برگزاری کارگاه‌های آموزشی با محوریت ارزش‌های فرهنگ جهادی مانند روحیه خدمت‌رسانی، مسئولیت‌پذیری و کار جمعی می‌تواند به ارتقای سلامت سازمانی کمک کند. از سوی دیگر، لازم است ساختارهای حمایتی عینی مانند مشاوره‌های روانشناختی، پاداش‌های انگیزشی، و نظام‌های قدردانی رسمی برای معلمان ایجاد شود تا ادراک حمایت سازمانی در آنان تقویت شود و در نهایت سلامت روانی، اجتماعی و حرفه‌ای آن‌ها ارتقا یابد.

### مشارکت نویسندگان

نویسندگان این پژوهش در کلیه مراحل اجرای پروژه مشارکت یکسانی داشته‌اند.

### حامی مالی

در طول این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از منابع تأمین مالی در بخش عمومی، تجاری، و غیردولتی دریافت نشد.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله، تعارض منافع وجود نداشته‌است.

### سپاس‌گزاری

از کلیه شرکت‌کنندگان که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

پیشرفت و نیازهای آنان اهمیت می‌دهد، احساس امنیت، آرامش و رضایت بیشتری خواهند داشت. این امر باعث می‌شود تعاملات درون‌سازمانی مثبت‌تر گردد، اعتماد میان معلمان و مدیران افزایش یابد و حس عدالت سازمانی تقویت شود. چنین محیطی نه‌تنها زمینه رشد فردی و حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند بلکه به‌طور مستقیم بر افزایش سلامت کلی سازمان و پایداری آن اثرگذار خواهد بود (فرج خواه و همکاران، ۱۴۰۲).

نتایج نیز نشان داد که متغیر فرهنگ جهادی به‌طور غیر مستقیم و از طریق متغیر میانجی حمایت سازمانی ادراک‌شده با ضریب  $0/485$  و آماره  $t(6/412)$  و سطح معناداری  $0/001$  رابطه معناداری با سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. ضریب مسیر غیرمستقیم در این فرضیه نشان می‌دهد که  $48/5$  درصد تغییرات در سلامت سازمانی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی ناشی از تأثیرات فرهنگ جهادی با توجه به نقش واسطه‌ای حمایت سازمانی ادراک‌شده می‌باشد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش صفری و صفری (۱۴۰۳)، فاروق (۲۰۱۹) همسو و سازگار می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که فرهنگ جهادی به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها و نگرش‌های مبتنی بر تعهد، ایثار و مسئولیت‌پذیری، زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که معلمان احساس کنند سازمان از آنان پشتیبانی کرده و در تحقق اهداف آموزشی و حرفه‌ای‌شان یاری‌گر است. این احساس حمایت سازمانی ادراک‌شده، موجب افزایش اعتماد متقابل میان کارکنان و سازمان می‌شود و از تنش‌ها و فشارهای روانی آنان می‌کاهد. زمانی که معلمان دریابند سازمان برای تلاش‌ها و نیازهایشان ارزش قائل است، روحیه همکاری و همبستگی آنان تقویت شده و محیطی سالم‌تر از نظر روانی، اجتماعی و حرفه‌ای شکل می‌گیرد. چنین شرایطی نه‌تنها مانع شکل‌گیری تعارضات و بی‌اعتمادی می‌شود، بلکه بهبود روابط انسانی، افزایش رضایت شغلی و رشد کیفیت خدمات آموزشی را نیز در پی دارد (زارعی، ۱۴۰۳). در این پژوهش محدودیت‌های که خارج از کنترل پژوهشگر بو و ممکن است بر نتایج پژوهش تأثیر گذار

## References

- Abdollahzadeh, M. Esmaili, M. (2022). Investigating the effect of perceived organizational support on teachers' organizational pessimism with the mediation of organizational silence. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(2), 69-83. 300) in Persian).
- Armugam, M. Ismail, R & Sedhu, D. S. (2021). The levels of transformational leadership (TL) practice and its impact on the organizational health (OH) of school teachers in Selangor and Perak: A systematic review. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 3(2), 115-124.
- Cheng, J. C & Yi, O. (2018). Hotel employee job crafting, burnout, and satisfaction: The moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Hospitality Management*, 72, 78-85.
- Farooq, M. (2019). The Relationship Between Talent Management (TM), Organizational Transformation (OT) And Organizational Health (OH) Among Ugandan Universities. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 103-119.
- Jafari, M. Amirianzadeh, M. Zarei, R. Salehi, M. (2020). Explaining the strategies and consequences of organizational health of education staff (case study: education staff of Fars province). *Management and Planning in Educational Systems*, 14(1), 287-310300( in Persian).
- Kant, R. (2017). organizational health of secondary school teachers in relation to their adjustment. *Education Sciences & Psychology*, 45(3).
- Farajkhah, S. Farajkhah, F. Nasiri Garmeh Cheshmeh, M. R. (2022). Investigating the status of job satisfaction and organizational support with teachers' mental health. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(1), 70-81. 300) in Persian).
- Ghasempour, H. Weise, S. M. (2019). The effect of Jihadi culture and Islamic work ethics on human resource productivity (Case study: Ilam University employees). *Quarterly Journal of Ilam Culture*, 21(66,67), 7-33. 300) in Persian).
- Musazadeh, Z. Moghadam, F. Keshavarz, S. (2020). Theoretical model of Jihadi culture in the developmental documents of the education system of the Islamic Republic of Iran. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 9(17), 135-166. 300) in Persian).
- Omidi, Al. (2023). Presenting and explaining the model of jihadi culture in Islamic society based on the divine-political testament of Imam Khomeini (RA). *Revolutionary Studies*, 2(1), 275-300) in Persian).
- Purwanto, A. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from Indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(03), 5495-5503.
- Putra, R. Renaldo, N. Purnama, I. Putri, N. Y. & Suhardjo, S. (2024). Enhancing Teacher Performance through Capacity Building: A Comprehensive Analysis of Professional Development, Mentoring, and Organizational Support. *Reflection: Education and Pedagogical Insights*, 2(1), 1-8.
- Siri Plesht, M. Khneifer, H. (2015). Performance of managers based on jihadi culture: characteristics of jihadi culture, *International Journal of Humanities*, 22(3), 29-51. 300) in Persian).
- Safari, Gh. Safari, O (2023), Determining the relationship between jihadi culture and

professional growth through work enthusiasm in junior high school teachers in Koh Chenar city, *Applied Research in Organizational Behavior*, Year 1, No. 2, Serial 2, pp. 42-33. 300) in Persian).

Yoon, I & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565.

Zarei, R. (2023). Predicting productivity based on self-efficacy and perceived organizational support among elementary school teachers in Kazerun city. *Quarterly Journal of New Ideas in Educational Research*, 3(9), 180-198. 300) in Persian).

**ORIGINAL ARTICLE**

## The Effectiveness of Group Training Based on the Nonviolent Communication Model on Aggression among Female Junior High School Students Involved in Parent-Child Conflicts

Yasna Farokhsiri<sup>1</sup> , Mohsen Saeidmanesh<sup>2\*</sup> 

1. PhD Student Psychology, Department Psychology, University of Science and Arts, Yazd, Iran  
2. Associate Professor Clinical Psychology of Children and Adolescents, Faculty of Humanities, University of Science and Art, Yazd, Iran

**Correspondence:**

Mohsen saeidmanesh Email: [m.saeidmanesh@yahoo.com](mailto:m.saeidmanesh@yahoo.com)

Receive Date: 30/Aug/2025  
Revise Date: 05/Oct/2025  
Accept Date: 11/Nov/2025  
Publish Date: 22/Nov/2025

**How to cite:**

Farokhsiri, F, Saeidmanesh, M. (2025) The Effectiveness of Group Training Based on the Nonviolent Communication Model on Aggression among Female Junior High School Students Involved in Parent-Child Conflicts, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (2), 89-100. <https://doi.org/10.30473/ns.2026.76915.1032>

### ABSTRACT

The present study purposed to investigate the effectiveness of group training based on the nonviolent communication (NVC) model in reducing aggression among female junior high school students involved in parent-child conflicts. This research was a semi-experimental study with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population consisted of female junior high school students (aged 12 to 15) in Yazd city during the 2023-2024 academic year, who were identified as being involved in conflicts based on parental/counselor reports and scores on the Behavioral Problems Questionnaire-Parent Form (Achenbach, 1991). From the eligible population, 30 students were selected via convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (15 each) using a random number table. The measurement tool was the Buss and Perry Aggression Questionnaire (1992). The data were analyzed using Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA), followed by univariate Analyses of Covariance (ANCOVA). The findings indicated that after controlling for pre-test scores, there was a significant difference between the two groups on the linear combination of aggression subscales. Subsequent univariate analyses revealed that the intervention significantly reduced all four subscales of aggression: physical aggression, verbal aggression, anger, and hostility ( $p < 0.001$  for all). Based on effect sizes ( $\eta^2$ ), the intervention had the greatest impact on reducing anger (0.65) and the least impact on reducing hostility (0.54). In conclusion, group training based on the NVC model is an effective intervention for reducing various dimensions of aggression among female students involved in Parent-child conflicts.

### KEY WORDS

Non-Violent Communication Model, Aggression, Parent-Child Conflicts, Female Junior High School Students.



«مقاله پژوهشی»

## اثربخشی آموزش گروهی الگوی ارتباط بدون خشونت بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی

یسنا فرخ سیری<sup>۱</sup>، محسن سعید منش<sup>۲\*</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی بود. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر (۱۲ تا ۱۵ ساله) مقطع متوسطه اول شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که بر اساس گزارش والدین و مشاوران و احراز تعارض در پرسشنامه مشکلات رفتاری-فرم والدین (آخن باخ، ۱۹۹۱) به‌عنوان درگیر تعارض شناسایی شدند. از بین واجدان شرایط، ۳۰ نفر به‌روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و با استفاده از جدول اعداد تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار سنجش، پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره و به‌دنبال آن تحلیل‌های کوواریانس تک‌متغیره مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین دو گروه از نظر ترکیب خطی خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری تفاوت معناداری وجود دارد ( $p \leq 0.01$ ). تحلیل‌های تک‌متغیره نشان دادند که مداخله به‌صورت معناداری منجر به کاهش هر چهار خرده‌مقیاس پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت شده‌است ( $p \leq 0.01$ ). بر اساس اندازه اثر، مداخله بیشترین تأثیر را بر کاهش خشم (۰/۶۵) و کمترین تأثیر را بر کاهش خصومت (۰/۵۴) داشته‌است. نتیجه‌گیری کلی حاکی از آن است که آموزش گروهی الگوی ارتباط بدون خشونت، مداخله‌ای مؤثر برای کاهش ابعاد مختلف پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی است.

### واژه‌های کلیدی

الگوی ارتباط بدون خشونت، پرخاشگری، تعارضات والد-فرزندی، دانش‌آموزان دختر متوسطه اول.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه علم و هنر یزد، یزد، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

### نویسنده مسئول:

محسن سعید منش

ایمانامه: [m.saeidmanesh@yahoo.com](mailto:m.saeidmanesh@yahoo.com)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۱

### استناد به این مقاله:

فرخ سیری، یسنا، سعید منش، محسن. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش گروهی الگوی ارتباط بدون خشونت بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۲)، ۸۹-۱۰۰.



## مقدمه

و منجزی، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها پرخاشگری را به عوامل داخل خانواده و روابط والدین با یکدیگر مرتبط می‌دانند (آلمیداً و همکاران، ۲۰۲۱؛ اشمیت و ژو<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳). کیفیت رابطه تأثیر زیادی بر تکامل طبیعی کودک و نوجوان دارد. همچنین برخی عوامل همچون کشمکش‌های خانوادگی، شکست زوجین در ازدواج، نداشتن رابطه گرم با والدین، دلبستگی نایمن، مقررات سخت و نظارت ناکافی خطر شکل‌گیری مشکلات رفتاری در کودکان را افزایش می‌دهد و دانش‌آموزان دختر که در خانواده مورد بی‌مهری والدین قرار می‌گیرند، از برقراری ارتباط صمیمانه و مؤثر با دیگر همسالان ناتوانند (ویژمن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش دیگری توسط هورن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶، دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۴ ساله بررسی شدند و به این نتیجه رسیدند که داشتن مهارت‌های ارتباطی، ابزار وجود و عزت نفس بالا از عوامل مهم در دوستیابی و ارتباط مؤثر با دیگران است و یافته‌های پژوهش رابطه عزت نفس پایین و پرخاشگری در سطح بالا را تأیید کرده است. پژوهشی که توسط جونز و فاستر<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸) انجام شد، نشان داد که مداخلات گروهی مبتنی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی می‌تواند به‌طور معناداری سطح پرخاشگری دانش‌آموزان را کاهش دهد. این مطالعه تأکید کرد که آموزش مهارت‌های ارتباطی مانند شنیدن فعال، بیان احساسات و شناسایی نیازها می‌تواند به دانش‌آموزان در مدیریت بهتر تعارضات کمک کند. از طرفی در پژوهشی دیگر که توسط کیم و پارک<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۰) انجام شد، مشخص گردید که آموزش مهارت‌های ارتباطی به والدین و دانش‌آموزان، تعارضات خانوادگی را تا چهل درصد کاهش می‌دهد و بهبود معناداری در روابط خانوادگی و سلامت روان دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده باید یک برنامه آموزشی جامع و مؤثر در زمینه ارتباط دانش‌آموزان که هم به‌نوعی فرزندپروری را آموزش داده و علاوه بر آن موجب بهبود پرخاشگری دانش‌آموزان دختر درگیر تعارضات والد-فرزندی شود، مطرح گردد. از این رو، بررسی تأثیر مداخلاتی مانند آموزش ارتباط بدون خشونت بر هر یک از این ابعاد، می‌تواند تصویر جامع‌تری از کارآمدی آن ارائه دهد.

الگوی ارتباط بدون خشونت، به بهبود مهارت‌های ارتباطی از طریق مشاهده بدون قضاوت، بیان احساسات و شناسایی نیازها کمک می‌کند. ارتباط بدون خشونت<sup>۱۲</sup> (ان وی سی) روشی تعاملی است که تبادل اطلاعات و حل صلح‌آمیز اختلافات را تسهیل می‌کند و بر چهار اصل کلی استوار است: مشاهده بدون ارزیابی، شناسایی احساس خود یا دیگران، بررسی نیاز پشت احساس و در آخر درخواست و تقاضای متناسب با برطرف شدن نیاز شناسایی شده. در واقع ان وی سی باور

دوران دانش‌آموزی، به‌ویژه مقطع متوسطه اول، مهم‌ترین دوران زندگی هر فرد است زیرا با بلوغ فکری، جسمی و تغییرات مهمی همراه می‌باشد. لذا ممکن است بسیاری از تغییرات روانی در این دوران به‌همراه برخی اختلالات رفتاری رخ دهد. از آن جمله می‌توان به تعارضات والد-فرزندی<sup>۱</sup> میان دانش‌آموزان اشاره کرد. تعارضات والد-فرزندی به هرگونه اختلاف، درگیری یا عدم تفاهم میان والدین و فرزندان اطلاق می‌شود. این تعارضات یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر رشد عاطفی، اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان دختر به‌دلیل دوران حساس بلوغ و هویت‌یابی، به‌شدت تحت‌تأثیر فضای خانوادگی قرار می‌گیرند. تعارضات مداوم خانوادگی می‌تواند به افزایش پرخاشگری، افت تحصیلی، انزوای اجتماعی، اضطراب و حتی افسردگی در دانش‌آموزان دختر منجر شود (کامینگ و دیویس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که در محیط‌های خانوادگی پر تنش زندگی می‌کنند، احتمال بیشتری برای بروز رفتارهای پرخاشگرانه دارند. این رفتار می‌تواند در قالب خشونت کلامی یا جسمی با همسالان یا والدین بروز یابد (ژو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴).

پرخاشگری<sup>۴</sup> به‌عنوان یک سازه چندبعدی، در چارچوب نظری باس و پری<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) به چهار مؤلفه متمایز تقسیم‌بندی شده‌است که هر یک جنبه‌ای خاص از این رفتار را منعکس می‌کنند. پرخاشگری فیزیکی شامل اعمالی است که هدفشان وارد آوردن آسیب بدنی به دیگران است. پرخاشگری کلامی نمودار بیان خصمانه از طریق فریاد، توهین، تهدید یا تحقیر است. خشم به‌عنوان یک حالت هیجانی برانگیخته‌شده، شامل احساس‌های ذهنی کینه و تنش فیزیولوژیک می‌شود که آمادگی برای رفتار پرخاشگرانه را فراهم می‌آورد. در نهایت، خصومت بعد شناختی پرخاشگری است و با احساس‌های عمیق‌تر کینه، بی‌اعتمادی و نگرش منفی پایدار نسبت به دیگران همراه است. در بستر تعارضات خانوادگی، نوجوانان ممکن است این ابعاد را به‌شکل‌های مختلف بروز دهند؛ برای

مثال، خشم و خصومت ممکن است به‌عنوان پاسخ به استرس مزمن خانوادگی شکل بگیرد و سپس به‌صورت پرخاشگری کلامی یا فیزیکی در تعامل با والدین یا همسالان تجلی یابد. از آنجایی که پرخاشگری و رفتار پرخاشگرانه آثار نامطلوبی بر حالات درونی افراد و به‌دنبال آن بر روابط بین فردی می‌گذارد و از طرفی توانایی در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، باعث رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت نیز می‌شود (اشرفی

7 . Schmidt & Zhou

8 . Whisman

9 . Horn

10 . Jones & Foster

11 . Park & Kim

12 . Non-Violent Communication (NVC)

1 Parent-child Conflicts.

2 . Cummings & Davies

3. Zhou

4 . Aggression

5 . Bass and Perry

6 . Almeida

خشونت که بر شناسایی احساسات و نیازها، ارتقای آگاهی هیجانی و بیان غیرتهاجمی تأکید دارد و می‌تواند به بهبود تنظیم هیجان و کاهش واکنش‌های تکانشی کمک کند، در میان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. از این رو، ضرورت انجام پژوهشی که به‌طور خاص به بررسی نقش این رویکرد آموزشی در کاهش ابعاد مختلف پرخاشگری در این گروه بپردازد، بیش از پیش احساس می‌شود. به همین منظور، پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی می‌پردازد.

## روش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود (تقریباً ۱۲،۵۰۰ نفر). از میان این جامعه، دانش‌آموزانی که به دلیل تعارضات والد-فرزند به مراکز مشاوره ارجاع شده بودند (حدود ۱۸۰ نفر) به‌عنوان جامعه در دسترس در نظر گرفته شدند که از بین آن‌ها ۳۰ نفر بر اساس معیارهای ورود انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. در این پژوهش، ابتدا از میان دانش‌آموزان واجد شرایط (بر اساس معیارهای ورود)، ۳۰ نفر به‌روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس جهت رعایت اصول آزمایش، از تخصیص تصادفی استفاده شد. به این صورت که برای هر شرکت‌کننده یک کد عددی تعیین گردید و با استفاده از جدول اعداد تصادفی، افراد به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. معیارهای ورود شامل گزارش تعارضات خانوادگی توسط والدین یا مشاوران، معیارهای ورود عبارت بودند از: ۱) کسب نمره بالاتر از نمره برش ۶۳ در مقیاس مشکلات کلی پرسشنامه مشکلات والد-فرزندی (که نشان‌دهنده تعارض و مشکلات رفتاری در محدوده مرزی و بالینی است ۲) عدم دریافت همزمان درمان‌های روان‌شناختی یا دارویی (بر اساس مصاحبه با والدین) ۳) عدم ابتلا به اختلالات روان‌پزشکی شدید مانند سایکوز یا ناتوانی ذهنی بر اساس مصاحبه بالینی و تأیید پرخاشگری از طریق مقیاس پرخاشگری باس و پری بود. معیارهای خروج نیز شامل ابتلا به سایر اختلالات روان‌شناختی، دریافت درمان دارویی یا روان‌درمانی هم‌زمان، عدم تکمیل پرسشنامه توسط والدین و غیبت بیش از دو جلسه آموزشی بود. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای (دو جلسه در هفته) تحت آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت، مطابق با پروتکل ارائه‌شده توسط سبحانی و همکاران (۱۴۰۲)، قرار گرفت؛ در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان مداخله، پس‌آزمون با

دارد که به‌جای ایجاد ترس، گناه، سرزنش و شرم، غنی‌سازی زندگی رضایت‌آمیزترین انگیزه برای انجام کارهاست و به‌عنوان هدف، بر پذیرش مسئولیت فردی در انتخاب و افزایش کیفیت ارتباط تأکید دارد. به‌بیان دیگر ارتباط بدون خشونت یک شیوه ارتباطی است که انسان‌ها را به سمت نثار از صمیم قلب هدایت می‌کند (رزنبرگ، ۲۰۱۵، کامران، ۱۴۰۱). آن وی سی کمک می‌کند تا ما به لایه‌های زیرین برسیم و آنچه را در وجود ما زنده و برایمان ضروری است، کشف کنیم. همچنین می‌فهمیم چگونه همه اعمال ما بر پایه نیازهایی مبتنی است که در جستجوی تحقق آن‌ها هستیم و یاد می‌گیریم تا دایره لغات در حوزه احساس‌ها و نیازهایمان را گسترش دهیم تا به ما کمک کند هرچه واضح‌تر آنچه را در هر لحظه در ما می‌گذرد ابراز کنیم (سبحانی و فدوی، ۱۴۰۲). احترام به زندگی، رد خشونت، استفاده از سخاوت، گوش دادن همدلانه، حفظ و کشف مجدد همبستگی بین روابط، مردم، خانواده‌ها، جوامع و حتی کشورها از جمله اهداف آن وی سی می‌باشد که منجر به گسترش رفاه جمعی، امنیت و احساس آرامش در بین همه فراهم می‌شود (آدریانی و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به بررسی‌های انجام شده همچون مطالعه‌ای که توسط رزینبرگ (۲۰۱۵) انجام شد، نشان داد که آموزش الگوی ارتباط بدون خشونت می‌تواند تأثیر قابل توجهی در بهبود روابط میان اعضای خانواده داشته‌باشد. این الگو با تمرکز بر شناسایی احساسات و نیازها، کاهش تعارضات خانوادگی و افزایش همدلی میان اعضای خانواده را تسهیل می‌کند. گیوچی، نوابی نژاد و فرزاد (۱۳۹۶) در پژوهشی اثربخشی الگوی ارتباط بدون خشونت را بر کاهش مشکلات برونی‌سازی شده کودکان مورد بررسی قرار دادند که مؤثر و کاربردی بودن این الگوی ارتباطی را نشان داد. سبحانی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی دیگر تدوین برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در راستای افزایش علاقه اجتماعی (والد-کودک) و بررسی اثربخشی آن در افزایش میزان علاقه اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای را مورد بررسی قرار دادند.

در مجموع پژوهش‌های اولیه انجام شده در این حوزه، بسیار اندک است و این در حالی است که افزایش تعارضات والد-فرزندی می‌تواند از طریق تضعیف تنظیم هیجان و شکل‌گیری الگوهای ارتباطی ناکارآمد، زمینه‌ساز بروز پیامدهای نامطلوبی همچون افزایش پرخاشگری، افت عملکرد تحصیلی و اختلال در روابط اجتماعی نوجوانان شود. پرخاشگری به‌عنوان سازهای چندبعدی شامل مؤلفه‌های فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت، در میان دانش‌آموزان دختر درگیر تعارضات والد-فرزندی می‌تواند هم به رفتارهای برونی‌سازی شده و هم به آشفتگی‌های درونی‌سازی شده منجر شود. اگرچه مداخلات متعددی با هدف کاهش پرخاشگری نوجوانان طراحی و اجرا شده‌است، با این حال، اثربخشی آموزش‌های گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون

"کاملاً موافقم" تنظیم شده است. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (AQ) از جمله پرسشنامه‌های رفتاری ویژه ارزیابی رفتارهای پرخاشگرانه است. این پرسشنامه، چهار گونه رفتار پرخاشگرانه را می‌سنجد که عبارتند از: پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت. این پرسشنامه خشم را در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای ارزیابی می‌کند و برای گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۲ ساله ساخته شده است. پرسشنامه پرخاشگری دارای اعتبار و روایی قابل قبولی است. نتایج ضریب بازآزمایی برای چهار زیر مقیاس ۰.۸۰ تا ۰.۷۲ و هم‌بستگی بین چهار زیر مقیاس ۰.۳۸ تا ۰.۴۹ به دست آمده است (باس و پری، ۱۹۹۲). جهت سنجش پایایی ابزار از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای همسانی درونی زیر مقیاس پرخاشگری بدنی ۰/۸۲، پرخاشگری کلامی ۰/۸۱، خشم ۰/۸۳ و خصومت ۰/۸۰ بود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۳).

**آموزش برنامه مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت (NVC):** برای اجرای پژوهش ابتدا مراکزی که تمایل به همکاری با طرح را داشتند شناسایی شدند. سپس همه افراد رضایت‌نامه آگاهی از پژوهش را پر کردند و بدین ترتیب پرسشنامه مشکلات رفتاری-فرم والدین در اختیار والدین قرار گرفت و بر همین اساس دانش‌آموزان دختر مشکوک به اختلال شناسایی شدند. برای تأیید پرخاشگری این دانش‌آموزان، مقیاس پرخاشگری باس و پری برای آن‌ها اجرا گردید و در نهایت ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان برای طرح انتخاب شدند که ۱۵ نفر از آن‌ها در گروه آزمایش تحت درمان و مداخله قرار گرفتند و ۱۵ نفر دیگر به‌عنوان گروه کنترل بودند. سپس دانش‌آموزان دختر در گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و ۲ نوبت در هفته و در جلسات ۷۵ دقیقه‌ای تحت مداخلات آموزش برنامه مبتنی بر ارتباط بدون خشونت با توجه به پروتکل درمانی مطابق با جدول ۱ قرار گرفتند. مداخله توسط درمانگر کودک و نوجوان اجرا شد. هر جلسه شامل: (۱) بازیابی تکالیف، (۲) تدریس مفهوم جدید، (۳) ایفای نقش<sup>۵</sup> و (۴) ارائه تکلیف بود. پایبندی به پروتکل از طریق چک‌لیست جلسات و نظارت ناظر بیرونی (سوپروایزر) تأیید شد. در این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه درمانی دریافت نکردند. پس از پایان کل جلسات مجدداً مقیاس پرخاشگری باس و پری توسط هر دو گروه تکمیل گردید. اطلاعات به دست آمده با استفاده از آزمون آماری کوواریانس و نرم‌افزار SPSS نسخه ۳۲ بررسی شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ بود.

استفاده از مقیاس پرخاشگری باس و پری و پرسشنامه مشکلات رفتاری-فرم والدین در هر دو گروه اجرا شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار SPSS نسخه ۳۲ تحلیل شد و سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

## ابزارها

**پرسشنامه مشکلات رفتاری-فرم والدین (CBCL):** سیاهه رفتاری کودک و نوجوان شامل سوالات ۱۰۳ گویه ای می‌باشد. این فرم، ۸ مشکل یا سندرم عاطفی- رفتاری را می‌سنجد که عبارت است از: اضطراب / افسردگی، گوشه‌گیری / افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه (مربوط به اختلال نارسایی توجه و بیش‌فعالی)، رفتار قانون‌شکنی، رفتار پرخاشگری، علاوه‌بر موارد ذکر شده، سه نمره پهن باند شامل ۱- مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده، ۲- مشکلات برونی‌سازی شده و ۳- مشکلات کلی نیز دارد. مقیاس مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده شامل گویه‌های خرده مقیاس‌های گوشه‌گیری / افسردگی، شکایات جسمانی و مقیاس اضطراب / افسردگی می‌باشد. مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده شامل خرده مقیاس‌های رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگری می‌باشد. مقیاس مشکلات کلی شامل همه‌ی گویه‌ها به‌جز گویه‌های ۲ و ۴ (آلرژی و آسم) می‌باشد. این پرسشنامه از ۱۰۳ سؤال در رابطه با انواع حالات رفتاری کودکان تشکیل شده است. پاسخ به سوالات این پرسشنامه به‌صورت لیکرت ۳ گزینه‌ای از ۰ تا ۲ می‌باشد. بدین ترتیب که نمره صفر به مواردی تعلق می‌گیرد که هرگز در رفتار کودک وجود ندارد؛ نمره ۱ به حالات و رفتارهایی داده می‌شود که گاهی اوقات در کودک مشاهده می‌شود و نمره ۲ نیز به مواردی داده می‌شود که بیشتر مواقع یا همیشه در رفتار کودک وجود دارد (آخن باخ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). روایی این پرسشنامه در پژوهش مینایی (۱۳۸۵) دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. به‌طور کلی در تحقیق مینایی (۱۳۸۵) این نتیجه حاصل شده است که این پرسشنامه از اعتبار و روایی مطلوب و بالایی برخوردار است و با اطمینان می‌توان از آن برای سنجش اختلالات عاطفی- رفتاری کودکان و نوجوانان ۶-۱۸ ساله استفاده کرد.

**پرسشنامه پرخاشگری باس و پری<sup>۳</sup> (AQ):** این ابزار شامل ۲۹ سؤال است که پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت را می‌سنجد. مقیاس به‌صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا

### جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی برنامه مبتنی بر ارتباط بدون خشونت

۴. Training program based on non-violent communication model (NVC)

۵. Role-play

۱. Behavioral problems questionnaire-parent form

۲. Achenbach

۳. Bass and Perry aggression questionnaire

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی، معارفه و بیان قوانین	<ul style="list-style-type: none"> <li>- معرفی افراد شرکت‌کننده و ایجاد زمینه برای برقراری رابطه آموزشی و توضیح دقیق هدف از آموزش ارتباط بدون خشونت و پاسخ به سؤالات شرکت‌کنندگان</li> <li>- توزیع پرسشنامه پیش‌آزمون</li> </ul>
دوم	مشاهده، قضاوت نکردن	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان مشاهده دقیق را تعریف می‌کند.</li> <li>- نوجوان تفاوت مشاهده و ارزیابی را توضیح می‌دهد</li> <li>- نوجوان چگونگی گوش دادن به دیگران را بازسازی می‌کند.</li> <li>- نوجوان به دیگران بدون قضاوت فعال و عمیق گوش می‌دهد.</li> <li>- نوجوان مشاهده بدون ارزیابی و قضاوت را انجام می‌دهد.</li> <li>- نوجوان جملات مشاهده همراه با قضاوت را به شکل صحیح بازنویسی می‌کند.</li> </ul>
سوم	شناخت احساسات	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان می‌تواند چند احساس خوشایند و ناخوشایند را نام ببرد.</li> <li>- نوجوان احساسات را درک و بیان می‌کند.</li> <li>- نوجوان تفاوت بین احساس و فکر را توضیح می‌دهد.</li> <li>- نوجوان احساسات خود را بدون قضاوت ابراز می‌کند.</li> <li>- نوجوان احساسات خود را تجربه و مدیریت می‌کند.</li> <li>- نوجوان جملاتی را که بیانگر احساسات است مشخص می‌کند.</li> </ul>
چهارم	شناخت نیازها	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان چند مورد از نیازهای اساسی انسان‌ها را مثال می‌زند.</li> <li>- نوجوان نیازهای خود را به‌درستی بیان می‌کند.</li> <li>- نوجوان برای ارضای نیازهایش راه حل ارائه می‌دهد.</li> <li>- نوجوان درباره اینکه ریشه احساسات نیاز است، توضیح می‌دهد.</li> <li>- نوجوان در برابر احساسات و پیوند آن با نیازها مسئولیت می‌پذیرد.</li> <li>- نوجوان جملاتی را که گوینده مسئولیت احساسش را می‌پذیرد، درست مشخص می‌کند.</li> </ul>
پنجم	آشنایی با درخواست، تقاضا	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان درخواست خود را واضح بیان می‌کند.</li> <li>- نوجوان درمورد رفع نیاز و غنی سازی زندگی توضیح می‌دهد.</li> <li>- نوجوان تفاوت درخواست و تقاضا (درخواست آمرانه) را با مثال شرح دهد.</li> <li>- نوجوان جملاتی را که بیانگر درخواست است (سه شرط اساسی) را مشخص کند.</li> </ul>
ششم	آشنایی با ارتباط	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان با دوستان خود ارتباط برقرار می‌کند.</li> <li>- نوجوان موارد ارتقا و تقویت روابط را نام می‌برد.</li> <li>- نوجوان در مورد ارتباط همدلانه توضیح می‌دهد.</li> <li>- نوجوان برای ارتباط مؤثر مثال‌های مناسب بیان می‌کند.</li> </ul>
هفتم	حل تعارضات	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان درمورد حل و فصل مسالمت‌آمیز بحث می‌کند.</li> <li>- نوجوان شرایط مذاکره و تعامل را نام می‌برد.</li> <li>- نوجوان مراحل مدیریت تعارض را در زندگی به کار می‌بندد.</li> <li>- نوجوان برای یادگیری مهارت حل تعارض تلاش می‌کند.</li> </ul>
هشتم		<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان همدلی را تعریف می‌کند.</li> <li>- نوجوان شرایط بهبود و تقویت همدلی را فراهم می‌کند.</li> <li>- نوجوان تفاوت همدلی و هم‌دردی را بیان می‌کند.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان برای بازسازی نحوه ابراز خود تلاش می‌کند.</li> <li>- نوجوان ارتباط ابراز صادقانه و دریافت همدلانه را می‌داند و به کار می‌برد.</li> </ul>	<p><b>آشنایی با همدلی و به‌کارگیری آن در روابط اجتماعی</b></p>
نهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نوجوان به اطرافیان احترام می‌گذارد.</li> <li>- نوجوان با دوستان خود همکاری می‌کند.</li> <li>- نوجوان شفقت و دلسوزی را تعریف می‌کند.</li> <li>- نوجوان مفهوم بخشش از صمیم قلب را توضیح می‌دهد.</li> <li>- نوجوان برای خودآگاهی اجتماعی و خود مدیریتی تلاش می‌کند.</li> <li>- نوجوان در مورد انسانیت و مهارت‌های مربوط به آن مسئولیت می‌پذیرد.</li> </ul>	<p><b>آموزش ارزش‌ها و فضایل اخلاقی</b></p>
دهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مرور انجام مراحل ارتباط بدون خشونت</li> <li>- توزیع پرسشنامه پس‌آزمون</li> </ul>	<p><b>مرور مطالب و جمع‌بندی</b></p>

## یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌های ۳۰ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه اول که به‌صورت در دسترس انتخاب و با استفاده از جدول اعداد تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شده‌بودند، مورد تحلیل قرار گرفت. شاخص‌های توصیفی

**جدول ۲.** شاخص‌های توصیفی نمرات خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مرحله	پر خاشگری فیزیکی (M±SD)	پر خاشگری کلامی (M±SD)	خشم (M±SD)	خصوصیت (M±SD)
آزمایش	پیش‌آزمون	۴/۱۲ ± ۲۱/۴۰	۳/۸۷ ± ۲۰/۱۳	۴/۵۰ ± ۲۴/۶۰	۴/۰۵ ± ۲۲/۳۳
	پس‌آزمون	۳/۳۰ ± ۱۵/۳۵	۳/۱۵ ± ۱۴/۸۰	۳/۶۰ ± ۱۸/۵۵	۳/۴۲ ± ۱۸/۴۰
کنترل	پیش‌آزمون	۳/۹۸ ± ۲۰/۹۳	۳/۷۵ ± ۱۹/۷۳	۴/۵۵ ± ۲۵/۰۷	۴/۲۰ ± ۲۳/۴۰
	پس‌آزمون	۳/۸۵ ± ۲۰/۷۸	۳/۷۰ ± ۱۹/۶۰	۴/۵۲ ± ۲۴/۹۲	۴/۱۸ ± ۲۳/۲۷

پیش‌آزمون برای هر متغیر، جهت بررسی عدم هم‌خطی، ضریب تلرانس بالاتر از ۴/۰ و VIF کمتر از ۵/۲ مشاهده شد. برای کنترل خطای آلفا جمعی و بررسی اثر کلی مداخله بر ترکیب چهار خرده‌مقیاس پرخاشگری، از تحلیل کوواریانس چند متغیره با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کوواریانس استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده‌است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات تمامی خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته‌است، در حالی که در گروه کنترل تغییرات محسوس و قابل توجهی رخ نداده‌است.

پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های مانکوا بررسی شد. با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلکز، نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر گروه تأیید شد ( $p < 0/05$ ). آزمون باکس نشان داد که فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار است ( $0/191$ ).  $p =$  همچنین، با بررسی اثر تعاملی گروه ×

**جدول ۳.** نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه ترکیب خردهمقیاس‌های پرخاشگری بین دو

آماره آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	سطح معناداری (p)	توان آزمون
لامبدای ویلکز	۰/۲۲	۴	۲۴	۲۳/۹۳	< ۰/۰۰۱	۱/۰۰
پیلای تریس	۰/۷۸	۴	۲۴	۲۳/۹۳	< ۰/۰۰۱	۱/۰۰
اثر هنتلینگ	۳/۹۹	۴	۲۴	۲۳/۹۳	< ۰/۰۰۱	۱/۰۰

پس از حصول اطمینان از اثر کلی معنادار، و به‌منظور مشخص شدن تأثیر مداخله بر هر یک از خردهمقیاس‌ها به‌صورت مجزا، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای هر متغیر استفاده شد. نتایج این تحلیل‌های تعقیبی در جدول ۴ ارائه شده‌است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، پس از کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر ترکیب خطی چهار خردهمقیاس پرخاشگری، تفاوت آماری معناداری وجود دارد ( $p < ۰/۰۰۱$ ).

**جدول ۴.** نتایج آزمون‌های تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای هر خردهمقیاس

متغیر وابسته	گروه	میانگین تعدیل‌شده	خطای معیار	F(1,27)	سطح معناداری (p)	اندازه اثر ( $\eta^2$ )	فاصله اطمینان ۹۵٪
پرخاشگری فیزیکی	آزمایش	۱۵/۳۵	۰/۸۲	۴۰/۲۵	< ۰/۰۰۱	۰/۶۰	[۱۳/۶۵ , ۱۷/۰۵]
	کنترل	۲۰/۷۸	۰/۸۲				
پرخاشگری کلامی	آزمایش	۱۴/۸۰	۰/۷۸	۳۶/۵۰	< ۰/۰۰۱	۰/۵۸	[۱۳/۲۰ , ۱۶/۴۰]
	کنترل	۱۹/۷۳	۰/۷۸				
خشم	آزمایش	۱۸/۵۵	۰/۹۰	۴۹/۳۰	< ۰/۰۰۱	۰/۶۵	[۱۶/۷۰ , ۲۰/۴۰]
	کنترل	۲۴/۹۲	۰/۹۰				
خصومت	آزمایش	۱۸/۴۰	۰/۸۵	۳۲/۱۵	< ۰/۰۰۱	۰/۵۴	[۱۶/۶۵ , ۲۰/۱۵]
	کنترل	۲۳/۲۷	۰/۸۵				

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی مقادیر معناداری (p) کمتر از ۰/۰۰۱ گزارش شده و مقدار اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ در تمامی خردهمقیاس‌ها بر اساس شاخص کوهن است. همچنین عدم تداخل فواصل اطمینان ۹۵٪ در دو گروه آزمایش و کنترل، دقت بالای برآوردها و معناداری بالینی مداخله را تایید می‌کند. بر این اساس آموزش گروهی ارتباط بدون خشونت پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، به‌صورت معناداری منجر به کاهش هر چهار خردهمقیاس پرخاشگری شده‌است ( $p < ۰/۰۰۱$  برای همه موارد). مقادیر اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده که این مداخله بیشترین تأثیر را بر کاهش خشم

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی مقادیر معناداری (p) کمتر از ۰/۰۰۱ گزارش شده و مقدار اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ در تمامی خردهمقیاس‌ها بر اساس شاخص کوهن است. همچنین عدم تداخل فواصل اطمینان ۹۵٪ در دو گروه آزمایش و کنترل، دقت بالای برآوردها و معناداری بالینی مداخله را تایید می‌کند. بر این اساس آموزش گروهی ارتباط بدون خشونت پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، به‌صورت معناداری منجر به کاهش هر چهار خردهمقیاس پرخاشگری شده‌است ( $p < ۰/۰۰۱$  برای همه موارد). مقادیر اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده که این مداخله بیشترین تأثیر را بر کاهش خشم

نتایج تحلیل‌ها به‌صورت همسو نشان می‌دهند که برنامه آموزش گروهی ارتباط بدون خشونت، به‌طور معناداری منجر به کاهش کلی پرخاشگری و نیز کاهش هر یک از مؤلفه‌های آن (پرخاشگری فیزیکی، کلامی، خشم و خصومت) در دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش شده‌است. اندازه اثرهای بزرگ به‌دست‌آمده، حاکی از اثربخشی قوی این مداخله است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی مقادیر معناداری (p) کمتر از ۰/۰۰۱ گزارش شده و مقدار اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ در تمامی خردهمقیاس‌ها بر اساس شاخص کوهن است. همچنین عدم تداخل فواصل اطمینان ۹۵٪ در دو گروه آزمایش و کنترل، دقت بالای برآوردها و معناداری بالینی مداخله را تایید می‌کند. بر این اساس آموزش گروهی ارتباط بدون خشونت پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، به‌صورت معناداری منجر به کاهش هر چهار خردهمقیاس پرخاشگری شده‌است ( $p < ۰/۰۰۱$  برای همه موارد). مقادیر اندازه اثر ( $\eta^2$ ) نشان‌دهنده که این مداخله بیشترین تأثیر را بر کاهش خشم

## نتیجه گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول درگیر تعارضات والد-فرزندی انجام شد و به‌منظور دستیابی به نتایج پژوهش فرضیاتی تدوین شد که در ادامه به ذکر آن‌ها، نتایج حاصل و تبیین‌های مربوطه به هر یک پرداخته شد و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه پژوهش نشان داد که آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر درگیر تعارضات والد-فرزندی کاربردی و مؤثر است.

فرضیه پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش گروهی مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر درگیر تعارضات والد-فرزندی تأثیر معنادار دارد، با یافته‌های برخی پژوهش‌ها از لحاظ تأثیرگذاری برنامه آموزش مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت بر روی پرخاشگری با پژوهش‌های (سبحانی و همکاران، ۱۴۰۲) و (گیوه‌چی و همکاران، ۱۳۹۶) و (فانگارو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) و (کامینگ و دیویس، ۲۰۱۰) و (کیم و پارک، ۲۰۲۰) هم‌سوست. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که این برنامه توانسته است از طریق تقویت مهارت‌های ارتباطی، افزایش همدلی و بهبود خودتنظیمی هیجانی، به کاهش رفتارهای مقابله‌ای و پرخاشگرانه این گروه از دانش‌آموزان دختر کمک کند. در واقع در این برنامه تلاش شد تا با آموزش چهار گام اصلی ان‌وی‌سی (مشاهده بدون قضاوت، شناسایی احساسات، درک نیازها و بیان درخواست سازنده) به دانش‌آموزان دختر کمک کند تا احساسات و نیازهای خود را به‌صورت غیرتهاجمی و مؤثر بیان کنند. این امر موجب کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، که اغلب ناشی از ناکامی در بیان نیازها می‌باشد، شده است (سبحانی و همکاران، ۱۴۰۲). به‌طور کلی دانش‌آموزان دختر با آموختن مهارت‌های شناسایی و مدیریت هیجانات منفی مانند خشم و ناکامی، می‌توانند واکنش‌های تکانشی و پرخاشگرانه خود را کاهش دهند. این یافته هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین است که نشان داده‌اند خودتنظیمی هیجانی، عامل مهمی در کاهش پرخاشگری است (پائولوس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). از طرفی برنامه ان‌وی‌سی با تأکید بر همدلی و درک

متقابل، می‌تواند کیفیت روابط اجتماعی دانش‌آموزان دختر را بهبود بخشد. این مهارت، آن‌ها را قادر می‌سازد تا تعارضات را به روش‌های مسالمت‌آمیز حل کنند و رفتارهای مقابله‌ای و خصمانه کمتری را نشان دهند (رزنبرگ، ۲۰۱۵؛ رحیمی، ۱۳۹۷). یافته‌های این پژوهش که بر مبنای الگوی چهاربعدی پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) استوار است، نشان داد که آموزش گروهی ارتباط بدون خشونت تأثیر متفاوتی بر ابعاد گوناگون این سازه داشته است. مداخله حاضر بیشترین اندازه اثر را بر کاهش خشم ( $\eta^2=0.65$ ) و کمترین اندازه اثر را بر کاهش خصومت ( $\eta^2=0.54$ ) داشته است. این الگوی نتایج را می‌توان با ماهیت ذاتی هر بعد از پرخاشگری و مکانیسم‌های عمل مداخله ان‌وی‌سی تبیین نمود. خشم به‌عنوان یک حالت هیجانی آنی و واکنشی تعریف می‌شود. مداخله ان‌وی‌سی با آموزش مستقیم مهارت‌های «شناسایی و نام‌گذاری احساسات» و «پیوند زدن آن‌ها به نیازهای برآورده‌نشده»، ابزار شناختی-هیجانی مستقیمی در اختیار نوجوانان قرار می‌دهد تا بتوانند این موج هیجانی شدید را در لحظه وقوع، تشخیص داده، بپذیرند و بدون تبدیل به عمل مخرب، مدیریت کنند. تمرین‌های همدلی و گوش دادن فعال در جلسات نیز به کاهش برانگیختگی هیجانی کمک می‌کند. بنابراین، طبیعی است که قوی‌ترین تأثیر مداخله بر این بعد مشاهده شود. در مورد پرخاشگری فیزیکی و کلامی که اشکال رفتاری پرخاشگری هستند، ان‌وی‌سی با ارائه الگوهای ارتباطی جایگزین (مانند بیان درخواست‌های روشن و غیرتهاجمی به‌جای دستور یا توهین) و افزایش خودتنظیمی هیجانی، به‌طور مستقیم احتمال بروز این رفتارها را کاهش می‌دهد. وقتی نوجوان یاد می‌گیرد نیازش را به «احترام» یا «شنیده شدن» از طریق کلمات همدلانه بیان کند، دیگر نیازی به توسل به فریاد یا خشونت فیزیکی احساس نمی‌کند. در مقابل، خصومت یک سازه شناختی-نگرشی عمیق‌تر و نسبتاً پایدار است که شامل احساس کلی کینه، بی‌اعتمادی و نگاه منفی به دیگران می‌شود. شکل‌گیری این نگرش اغلب نتیجه‌ی تجربه‌های مکرر تعارض و ناکامی در طول زمان است. اگرچه ان‌وی‌سی با تقویت همدلی و درک دیدگاه دیگران می‌تواند به‌تدریج این نگرش را تحت‌تأثیر

دهند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از منابع چندگانه ارزیابی (مانند گزارش معلمان و مشاهده رفتاری) در کنار ابزارهای خودگزارشی استفاده شود. از منظر کاربردی، با توجه به اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر درگیر تعارضات والد-فرزندی، توصیه می‌شود این رویکرد به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیرانه در مدارس، مراکز مشاوره و کلینیک‌های روان‌شناختی مورد استفاده قرار گیرد. اجرای کارگاه‌های آموزشی گروهی برای دانش‌آموزان، آموزش والدین در زمینه برقراری ارتباط بدون خشونت و تلفیق این رویکرد با برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش تعارضات خانوادگی، بهبود روابط اجتماعی و ارتقای سلامت روان نوجوانان ایفا کند.

#### دسترسی به داده‌ها (Data Availability)

در جریان انجام پژوهش به‌راحتی به داده‌ها دسترسی داشتیم.

#### تعارض منافع (Conflict of interest)

مقاله ارائه شده به‌طور کامل از اخلاق نشر، از جمله سرقت ادبی، سوء رفتار، جعل داده‌ها و یا ارسال و انتشار دوگانه، پرهیز نموده‌اند و منافعی تجاری در این راستا وجود ندارد. در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

#### تأمین مالی (Funding)

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده‌ی مقاله تأمین شده‌است.

#### شفافیت (Declaration)

در تمامی مراحل انجام پژوهش شفافیت رعایت شده‌است.

قرار دهد، اما تغییر بنیادین در این باورهای ریشه‌دار، احتمالاً نیازمند طولانی‌تر بودن دوره مداخله، تعمیم مهارت‌ها به موقعیت‌های مختلف زندگی، یا ترکیب این آموزش با سایر روش‌های شناختی-رفتاری است. این تفاوت در اندازه اثر، بر اهمیت طراحی مداخلات پیگیری بلندمدت و نیز توجه به بستر خانوادگی برای ایجاد تغییرات پایدار در نگرش‌ها تأکید می‌ورزد. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ارتباط بدون خشونت به‌عنوان یک مداخله کوتاه‌مدت گروهی، بیشترین اثربخشی خود را بر سطح هیجانی و رفتاری پرخاشگری (خشیم و رفتارهای پرخاشگرانه آشکار) نشان می‌دهد و برای نفوذ به سطح نگرشی عمیق‌تر (خصوصاً)، نیاز به تقویت و تداوم دارد. یافته‌های این پژوهش از منظر کاربردی می‌تواند برای درمانگران، مشاوران مدرسه و مربیان در اولویت‌بندی اهداف درمانی و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ارتقای مهارت‌های ارتباطی و تنظیم هیجان نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد. با این حال، این پژوهش نیز همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود. از جمله مهم‌ترین محدودیت‌ها می‌توان به حجم نمونه نسبتاً کوچک و انتخاب نمونه به‌روش در دسترس اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌های سنی، جنسیتی و جمعیت‌های غیر کلینیکی را محدود می‌سازد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی و گزارش والدین ممکن است تحت‌تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گرفته باشد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش، کوتاه‌بودن دوره مداخله و نبود مرحله پیگیری بود که امکان بررسی پایداری اثرات مداخله در بلندمدت را فراهم نکرد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود مطالعات طولی با دوره‌های پیگیری چندماهه به‌منظور بررسی ماندگاری اثرات آموزش مبتنی بر الگوی ارتباط بدون خشونت انجام دهند و اثربخشی این مداخله را در گروه‌های سنی مختلف، همچنین در میان دانش‌آموزان پسر و جمعیت‌های غیر کلینیکی مورد بررسی قرار

#### References

Ashrafi, M. Monjezi, F. (2013). The effectiveness of communication skills training on the level of aggression in female high school students. *Cognitive*

*and Behavioral Sciences Research*, 3(1), 81-98.

[https://cbs.ui.ac.ir/article\\_17306.html](https://cbs.ui.ac.ir/article_17306.html). [In Persian]

- Almeida, A. Ferreira-Santos, F & Paiva, T. O. (2021). The impact of nonviolent communication training on empathy and compassion among university students: A randomized controlled trial. *Journal of Interpersonal Communication*, 15(3), 112-128.  
<https://doi.org/10.1037/int0000123>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=79550>
- Buss, A. H & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459 .  
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452>
- Cummings, E. M & Davies, P. T. (2010). Marital conflict and children: An emotional security perspective. *Guilford Press*.  
<https://psycnet.apa.org/record/2010-09483-000>
- Fongaro, E. Aouinti, S. Picot, M. C. Pupier, F. Omer, H. Franc, N & Purper-Ouakil, D. (2023). Non-violent resistance parental training versus treatment as usual for children and adolescents with severe tyrannical behavior: a randomized controlled trial. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1124028.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1124028>
- Grych, J. H & Fincham, F. D. (2001). *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. Cambridge University Press.
- Horn, S. S. (2006). Group status, group bias, and adolescents' reasoning about the treatment of others in school contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 208-218.  
<https://doi.org/10.1177/0165025406066721>
- Givehchi, A. Navabinejad, S. Farzad, V. (2017). Comparing the effectiveness of cognitive behavioral therapy and nonviolent communication model on reducing externalizing problems in children. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences, Yazd*, 25(5), 333-346.  
<http://jssu.ssu.ac.ir/article-1-4155-fa.html>. [In Persian]
- Horn, S. S. (2006). Group status, group bias, and adolescents' reasoning about the treatment of others in school contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 208-218.  
<https://doi.org/10.1177/0165025406066721>
- Hashemi, F. Karsheki, H. Tatari, Y. Hosseini, M. (2014). *Validation and validation of the scale for measuring peer relationships in adolescents in Mashhad*, Applied Research in Educational Psychology, 1(2), 46-61.  
[https://aep.journals.pnu.ac.ir/article\\_1967.htm](https://aep.journals.pnu.ac.ir/article_1967.htm). [In Persian]
- Jones, T & Foster, R. (2018). Group interventions for aggressive adolescents: A communication-based approach. *Journal of Family Therapy*, 40(2), 150-165.  
<https://doi.org/10.1177/15248380241227986>
- Liu, M. C. Chang, J. C & Lee, C. S. (2021). Interactive association of maternal education and peer relationship with oppositional defiant disorder: an observational study. *BMC psychiatry*, 21(1), 160.  
<https://doi.org/10.1186/s12888-021-03157-7>
- Minaei, A. (2006). Adaptation and norming of the Achenbach Child Behavior Inventory,

- self-assessment questionnaire and teacher report form. *Journal of Exceptional Children*, 6(1), 529-558. <http://joec.ir/article-1-416-fa.html>. [In Persian]
- Paulus, F. W. Ohmann, S. Möhler, E. Plener, P & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontiers in psychiatry*, 12, 628252. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.628252>
- Park, H & Kim, J. (2020). The impact of communication training on family conflict: A longitudinal study. *Family Relations*, 69(3), 350-365. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0949-4>
- Rosenberg, M. (2018). *Nonviolent communication, the language of life*. Translated by Kamran Rahimian, Tehran: Akhtaran Publishing. [In Persian]
- Rosenberg, M. (2015). The Measurement of Self-Esteem, Society, and the Adolescent Self-Image. In editor, *Society and the Adolescent Self-Image* Princeton (pp. 16-36). Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136-003>
- Racz, S. J. McMahon, R. J. Gudmundsen, G. McCauley, E & Vander Stoep, A. (2023). Latent classes of oppositional defiant disorder in adolescence and prediction to later psychopathology. *Development and psychopathology*, 35(2), 730-748. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001875>
- Sobhani Najafabadi, A. Fadavi, A. (1402). Developing a nonviolent communication training package and examining its effectiveness on social anxiety and bullying of aggressive male students. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.363338.644704>. [In Persian]
- Schmidt, L & Zhou, X. (2023). Effectiveness of NVC-based rehabilitation programs on aggression and emotional recognition in incarcerated youth. *Journal of Adolescent Health*, 72(4), 540-548. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.01.015>
- Whisman, M. A. Uebelacker, L. A & Weinstock, L. M. (2004). Psychopathology and marital satisfaction: the importance of evaluating both partners. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(5), 830-838. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.830>
- Zhou, H. Han, F. Chen, R. Huang, J. Chen, J. & Lin, X. (2024). Estimating the Heterogeneous Causal Effects of Parent-Child Relationships among Chinese Children with Oppositional Defiant Symptoms: A Machine Learning Approach. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 14(6), 504. <https://doi.org/10.3390/bs14060504>

The reviewing must be carried out upon scientific documents and any self, professional, religious and racial opinion is prohibited.

Accurate review and declaration of the article's strengths and weaknesses through a clear, educational and constructive method.

Responsibility, accountability, punctuality, interest, ethics adherence and respect to others' right.

Not to rewrite or correct the article according to his/her personal interest.

Be sure of accurate citations. Also reminding the cases which haven't been cited in the related published researches.

Avoid of express the information and details of articles.

Reviewers should not benefit new data or contents in favor of/against personal researches; even for criticism or discrediting the author (s). The reviewer is not permitted to reveal more details after a reviewed article being published.

Reviewer is prohibited to deliver an article to another one for reviewing except with permission of editor-in-chief. Reviewer and co-reviewer's identification should be noted in each article's documents.

Reviewer shouldn't contact with the author (s). Any contact with the authors should be made through the editorial office.

Trying to report "research and publication misconduct" and submitting the related documents to editor-in-chief.

## **5. Editorial Board Responsibilities**

Journal maintenance and quality improvement are the main aims of editorial board.

Editorial board should introduce the journal to universities and international communities and publish the articles of other universities and international societies on their priority.

Editorial board must not have quota and excess of their personal article publishing.

Editorial board is responsible for selecting the reviewers as well as accepting or rejecting on article after reviewers' comments.

Editorial board should be well-known experts with several publications. They ought to be responsible, accountable, truth, adhere to professional ethics and contribute to improve journal aims.

Editorial board is expected to have a database of suitable reviewers for journal and to update the information regularly.

Editorial board should try to aggregate qualified moral, experienced and well-known reviewers

Editorial board should welcome deep and reasonable reviews, and prevent superficial and poor reviews, and deal with one-sided and contemptuous reviews.

Editorial board should record and archive the whole review's documents as scientific documents and to keep confidentially the reviewers' name.

Editorial board must inform the final result of review to corresponding author immediately.

Editorial board should keep the article's contents confidentially and do not disclose its information to others.

Editorial board ought to prevent any conflict of interests due to any personal, commercial, academic and financial relations which may impact on accepting and publishing the presented articles.

Editor-in-chief should check each type of research and publication misconduct which reviewers report seriously.

If a research and publication misconduct occurs in an article, editor-in-chief should omit it immediately and inform indexing databases or audiences.

In the case of being a research and publication misconduct, editorial board is responsible to represent a corrigendum to audiences rapidly.

Editorial board must benefit of audiences' new ideas in order to improve publication policies, structure and content quality of articles.

## **References**

1. "Standard Ethics", approved by Vice-Presidency for Research & Technology, the Ministry of Science, Research and Technology.
2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, [www. publicationethics-. org](http://www.publicationethics-.org).

## Payame Noor University Research Journals' Publication Ethics

This publication ethics is a commitment which draws up some moral limitations and responsibilities of research journals. The text is adapted according to the “Standard Ethics”, approved by the Ministry of Science, Research and Technology, and the publication principles of Committee on Publication Ethics (COPE).

### 1. Introduction

Authors, Reviewers, editorial boards and editor-in-chiefs ought to know and commit all principles of research ethics and related responsibilities. Article submission, review of reviewers and editor-in-chief's acceptance or rejection, are considered as journals law compliance otherwise the journals have all the rights.

### 2. Authors Responsibilities

Authors should present their works in accordance with journal's standards and title.

Authors should ensure that they have written their original works/researches. Their works/researches should also provide accurate data, underlying other's references.

Authors are responsible for their works' accuracy.

#### **Note 1: Publishing an article is not known as acceptance of its contents by journal.**

Duplicate submission is not accepted. In other words, none of the article's' parts, should not carry on reviewing or publishing elsewhere.

Overlapping publication, where the author uses his/her previous findings or published date with changes, is rejected.

Authors are asked to have authors' permission for an accurate citation. When using ones direct speech, a quotation mark (“ ”) is necessary.

Corresponding author should ensure that the complete information of all involved authors in the article.

#### **Note 2: Do not write the statement of “Gift Authorship” and do not omit the statement of “Ghost Authorship”.**

Corresponding author is responsible for the priorities of co-authors after their approval.

Paper submission means that all of the authors have satisfied whole financial and local supports and have introduced them.

Author (s) is/are responsible for any fault or inaccuracy of the article and in this case, journal's authorities should be informed immediately.

Author (s) is/are asked to provide and reserve raw data one year after publication, in order to be able to respond journal audiences' questions.

### 3. Research and Publication Misconduct

Author (s) should avoid the research and publication misconduct. If some cases of research and publication misconduct occur within each steps of submission, review, edition or publication, journals have the right to legal action. The cases are listed as below:

**Fabrication:** Fabrication is the practice of inventing data or results and reporting them in the research. Both of these misconducts are fraudulent and seriously alter the integrity of research.

Therefore, articles must be written based on original data and use of falsified or fabricated data is strongly prohibited.

**Falsification:** Falsification is the practice of omitting or altering research materials, equipment, data, or processes in such a way that the results of the research are no longer accurately reflected in the research record.

**Plagiarism:** Plagiarism is the act of taking someone else's writing, conversation, idea, claims or even citations without any acknowledgment or explanation of the work producer or speaker.

**Wrongful Appropriation:** Wrongful appropriation occurs when author (s) benefits another person's efforts and after a little change and manipulations in the research work, publish it on his/her own definitions

**False Attribution:** It represents that a person is the author of a work but she/ he was not involved in the research.

### 4. Reviewers' Responsibility

Reviewers must consider the followings: Qualitative, contextual and scientific study in order to improve articles' quality and content.

To inform editor-in-chief when accepts or reject the review and introduce an alternative.

Should not accept the articles which consider the benefits of persons, organizations and companies or personal relationships; also the articles which she/he, own, contributed in its writing or analyze.

<b>Content</b>	<b>Page</b>
<b>The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on ...</b> Sina Shafiei Soork; Ali Shamsadin Pour	<b>9</b>
<b>The Role and Place of Artificial Intelligence and Machine ...</b> Akbar Jadidi Mohammad abadi; Fooroozan Amoosa; Maryam Hosseinzadeh	<b>27</b>
<b>Investigation of Mathematics Teachers' Awareness ...</b> Akbar Rezaei; Ahmad Moradi Mirzaei; Mahdi Rahimi Rezaei	<b>45</b>
<b>The Development of Adolescents' Life Skills through ...</b> Sarina Sakhanehjah	<b>55</b>
<b>Determining the Relationship Between Jehadi Culture ...</b> Omid Safari	<b>79</b>
<b>The Effectiveness of Group Training Based on the Nonviolent ...</b> Yasna Farokhsiri; Mohsen Saeidmanesh	<b>89</b>

# The Journal of Studies in Educational Sciences

Year 1, No. 1, Autumn 2025

---

Concessionaire:

**Payame Noor University**

Director-in-Charge:

**Akbar Jadidi Mohammadabadi**

Editor-in-Chief:

**Mohammadreza Sarmadi**

Interior Administrator:

**Ali Jabbari Zahirabadi**

---

**Editorial Board:**

**Isa Barqu:** Professor, Department of Shahid Madani University of Azerbaijan, Professor of the Department of Educational Sciences and Psychology

**Akbar Jadidi Mohammadabadi:** Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**Asadollah Khadivi:** Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran.

**Mohamad Reza Sarmadi:** Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**bahman Saeidipour:** Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**Mohamad Reza Keramaty:** Professor, Educational Methods and Programs, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Ezzatollah Kordmirza Nikoozadeh:** Professor in Health Psychology, Psychology Department, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**Hossin Motahhari Nejad:** Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman

**Hamid Reza Maghami:** Associate Professor, Allameh Tabataba'i University

---

**English Text Editor:** Mohammad Ahmadi Deh Ghotbaddini

**Persian Text Editor:** Akbar Jadidi Mohammadabadi

**Layout & Cover Design Editor:** Akbar Jadidi Mohammadabadi

---

Office of Scientific Journals, Research Square, Payame Noor University of Kerman, Shahid Ahmadi Roshan Building, Kerman, Iran

Po. Box: 7616913697

Tel: +98 3432735571-6 / 8419

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>



Print ISSN:  
Electronic ISSN: 3115-9605

Payame Noor University  
Learning For All, Every Where, Every Time

---

Price: 50000 Rls  
Circulation: 25