



دوره ۲، شماره ۱، پاییز سال ۱۴۰۴
شاپا الکترونیک: ۳۰۹۲-۶۶۲۹

فصلنامه علمی رهیافت های نوین مدیریت یادگیری

- ۱ مطالعه تطبیقی آموزش و کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین
حسینی، س.، و موسوی، ف.
- ۱۹ یادگیری نسل Z در محیط های چند رسانه ای: چالش های مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان
ورزیده، م.
- ۳۱ مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی
امیدوار، ز.
- ۴۳ نقش مدیریت یادگیری در بهینه سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی: یک پژوهش کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون
حمزه نژادی، ن.، و هاشمی پور افشار، م.
- ۵۵ نقش عدالت شناختی در فرصت های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر
مصطفی زاده، آ.
- ۶۵ طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی
منظری توکلی، م.

Webpage : <https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Email to : sanad.iauuk.nalm@gmail.com

دوره ۲، شماره ۱، پاییز سال ۱۴۰۴
شاپا الکترونیک: ۳۰۹۲-۶۶۲۹

صاحب امتیاز

دانشگاه آزاد اسلامی استان کرمان (واحد شهید سلیمانی)

مدیر مسئول

دکتر علیرضا منظری توکلی

سر دبیر

دکتر محمد علی نادى خوراسگانی

مدیر داخلی

دکتر میترا کامیابی

هیئت تحریریه

دکتر عباسعلی رستمی نسب

دکتر سیداحمد هاشمی

دکتر حمدالله منظری توکلی

دکتر فرانک موسوی

دکتر حمید تابدلی

دکتر فریبرز درتاج

دکتر محمد صالحی

دکتر سید حمید رضا علوی

دکتر علیرضا منظری توکلی

دکتر مهدی لسانی

کارشناس نشریه

دکتر خسرو احمدزاده شهیدیان

ویراستار فنی، زبان فارسی و زبان انگلیسی

دکتر خسرو احمدزاده شهیدیان

دوره انتشار: فصلنامه

پست الکترونیک

Sanad.iauk.nalm@gmail.com

نشانی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی

تلفن

۰۳۴۳۱۳۲۱۴۰۰

تلفن همراه

۰۹۳۹۰۶۷۲۶۳۰

کد پستی

۷۶۳۵۱۳۱۱۶۷

فهرست عناوین مقالات

- ۱ مطالعه تطبیقی آموزش و کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین
حسینی، س.، و موسوی، ف.
- ۱۹ یادگیری نسل Z در محیط‌های چندرسانه‌ای: چالش‌های مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان
ورزیده، م.
- ۳۱ مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی
امیدوار، ز.
- ۴۳ نقش مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی: یک پژوهش کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون
حمزه‌نژادی، ن.، و هاشمی‌پور افشار، م.
- ۵۵ نقش عدالت شناختی در فرصت‌های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر
مصطفی‌زاده، آ.
- ۶۵ طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی
منظری توکلی، م.

Comparative/ Cross National Research Article

Comparative Study of Artificial Intelligence Education and Application in Iranian Schools with China (Preschool, Elementary, Secondary, University Levels)

Sousan Hosseini¹ , Faranak Mousavi^{2*} 

1. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

2. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

Extended Abstract

Artificial intelligence is changing educational practices. Educational institutions are focusing on adopting artificial intelligence. Therefore, sufficient knowledge and awareness should be created in this field. The potential of countries to take advantage of this opportunity varies. Comparative studies in this field can help reduce gaps and create consistent patterns. The aim of the present study is to conduct a comparative study of the education and application of artificial intelligence in schools in Iran and China. In this comparative study of a systematic review type, all Persian and English articles published during the past period (1398-1403), (2019-2025) in the field of education and application of artificial intelligence in schools in Iran and China were reviewed based on the dimensions of the curriculum of the education system. This information was obtained through domestic and foreign scientific databases and using the keywords of artificial intelligence education in China/Iran education, application of artificial intelligence in China/Iran education. In order to collect data, a "data extraction form" designed based on the purpose of the study was used. The result of this search was to find 100 domestic and foreign articles related to the topic, of which 80 articles were excluded from the study due to lack of inclusion criteria, and finally 20 studies were included in the study. The results of the comparative study of research showed that the differences in AI education in schools included dependence on the private sector, the level of introductory and theoretical education, low teacher participation, limited school support, lack of formal planning, and a weak interdisciplinary approach. In the comparative study of the application of AI learning in schools, the differences also included low acceptance of technology, low teacher participation, weak infrastructure, lack of a codified vision, and limited development of educational software and hardware. Therefore, there is a huge difference between Iran and China in both education and application of AI in schools. It seems that in both areas, AI education and application in Iran are in their infancy. Although Iran is at a desirable level in terms of awareness, interest, and educational necessity, the lack of structural support and macro-government policymaking has prevented this potential capacity from being transformed into an efficient educational system in the field of AI. To more effectively utilize the capabilities of artificial intelligence in learning, it is necessary to move from fragmented and individual approaches to integrated policymaking, empower teachers, develop infrastructure, and simultaneously pay attention to educational efficiency and equity.

Keywords: Comparative Study, Artificial Intelligence Education, Application of Artificial Intelligence, Learning Artificial Intelligence, Iranian Schools, Chinese Schools

*Corresponding Author: Faranak Mousavi

Email: Fa.mossavi@iau.ac.ir

Comparative/ Cross National Research Article

Comparative Study of Artificial Intelligence Education and Application in Iranian Schools with China (Preschool, Elementary, Secondary, University Levels)

Sousan Hosseini¹, Faranak Mousavi^{2*}

1. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

2. Department of Educational Management, Ker.C., Islamic Azad University, Kermanshah, Iran



Received: 25/06/2025

Accepted: 14/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 1-18

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Comparative Study,
Artificial Intelligence,
Education,
Application of
Artificial Intelligence,
Learning Artificial
Intelligence,
Iranian Schools,
Chinese Schools

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: Artificial intelligence is changing educational practices. Educational institutions are focusing on adopting artificial intelligence. Therefore, sufficient knowledge and awareness should be created in this field. The potential of countries to take advantage of this opportunity varies. Comparative studies in this field can help reduce gaps and create consistent patterns. The aim of the present study is to conduct a comparative study of the education and application of artificial intelligence in schools in Iran and China.

Methodology: In this comparative study of a systematic review type, all Persian and English articles published during the past period (1398-1403), (2019-2025) in the field of education and application of artificial intelligence in schools in Iran and China were reviewed based on the dimensions of the curriculum of the education system. This information was obtained through domestic and foreign scientific databases and using the keywords of artificial intelligence education in China/Iran education, application of artificial intelligence in China/Iran education. In order to collect data, a "data extraction form" designed based on the purpose of the study was used.

Findings: The result of this search was to find 100 domestic and foreign articles related to the topic, of which 80 articles were excluded from the study due to lack of inclusion criteria, and finally 20 studies were included in the study.

Conclusion: The comparative study identified major differences between Iran and China in AI education and its application in schools, including reliance on the private sector, limited introductory instruction, low teacher involvement, weak institutional support, inadequate infrastructure, and the absence of formal planning and a clear vision. Overall, AI education and application in Iran remain at an early stage. Despite sufficient awareness, interest, and perceived educational need, the lack of structural support and macro-level policymaking has limited the development of an effective AI-based educational system. To better utilize AI in learning, a shift toward integrated policymaking, teacher empowerment, infrastructure development, and balanced attention to educational effectiveness and equity is required.

Citation: Hosseini, S., & Mousavi, F. (2025). A comparative study of artificial intelligence education and learning applications in schools in Iran and China (preschool, primary, secondary, and higher education levels). *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 1–18.

*Corresponding Author: Faranak Mousavi

Email: Fa.mossavi@iau.ac.ir



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مطالعه تطبیقی آموزش و کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین (مقاطع پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه، دانشگاهی)

سوسن حسینی^۱، فرانک موسوی^{۲*}

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: هوش مصنوعی در حال تغییر شیوه های آموزشی است. مؤسسات آموزشی بر پذیرش هوش مصنوعی تمرکز می کنند. از این رو، باید شناخت و آگاهی کافی در این زمینه ایجاد شود. پتانسیل کشورها برای بهره گیری از این فرصت متفاوت است. مطالعات تطبیقی در این حوزه می تواند به کاهش شکاف ها و الگوبرداری سازگار کمک کند. هدف پژوهش حاضر مطالعه تطبیقی آموزش و کاربرد هوش مصنوعی در مدارس ایران با کشور چین است.

روش شناسی پژوهش: در این مطالعه تطبیقی از نوع مروری نظام مند، کلیه مقالات فارسی و انگلیسی چاپ شده در طول یک دوره گذشته (۱۳۹۸-۱۴۰۳)، (۲۰۲۵-۲۰۱۹) در زمینه آموزش و کاربرد هوش مصنوعی در مدارس ایران با کشور چین، بر اساس ابعاد برنامه ریزی درسی نظام آموزش بررسی شد. این اطلاعات از طریق پایگاه علمی داخلی و خارجی و با استفاده از کلید واژه های آموزش هوش مصنوعی در آموزش چین/ایران، کاربرد هوش مصنوعی در آموزش چین/ایران دست آمد. به منظور جمع آوری داده ها، از فرم استخراج داده ها^۱ که بر اساس هدف پژوهش طراحی شده بود، استفاده گردید.

یافته ها: در نتیجه ی فرایند جست و جوی نظام مند، در مجموع تعداد ۱۰۰ مقاله ی داخلی و خارجی مرتبط با موضوع شناسایی شد. پس از بررسی معیارهای ورود و خروج، ۸۰ مقاله به دلیل نداشتن شرایط لازم از مطالعه حذف گردید و در نهایت ۲۰ مطالعه واجد شرایط، برای تحلیل نهایی در پژوهش وارد شدند.

نتیجه گیری: نتایج بررسی تطبیقی پژوهش ها نشان داد که تفاوت های آموزش هوش مصنوعی در مدارس شامل وابستگی به بخش خصوصی، سطح محدود آموزش مقدماتی و نظری، مشارکت اندک معلمان، پشتیبانی ناکافی مدارس، نبود برنامه ریزی رسمی و ضعف رویکرد بین رشته ای است. در کاربرد یادگیری هوش مصنوعی نیز تفاوت ها به پذیرش پایین فناوری، مشارکت کم معلمان، ضعف زیرساخت ها، فقدان چشم انداز مدون و توسعه محدود نرم افزار و سخت افزار آموزشی مربوط می شود. بر این اساس، فاصله معناداری بین ایران و چین در آموزش و کاربرد هوش مصنوعی در مدارس وجود دارد و این حوزه در ایران هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد. با وجود سطح مطلوب آگاهی و علاقه مندی، نبود حمایت ساختاری و سیاست گذاری کلان مانع شکل گیری نظام آموزشی کارآمد شده است.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۱۸-۱

واژه های کلیدی:

مطالعه تطبیقی، آموزش هوش مصنوعی، کاربرد هوش مصنوعی، یادگیری هوش مصنوعی، مدارس ایران، مدارس چین

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: حسینی، س. و موسوی، ف. (۱۴۰۴). مطالعه تطبیقی آموزش و کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین (مقاطع پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی). *رهیافت های نوین مدیریت یادگیری*، ۲(۱)، ۱-۱۸.

* نویسنده مسئول: فرانک موسوی

پست الکترونیکی: Fa.mossavi@iau.ac.ir

مقدمه

انقلاب فناوری بخش آموزش را متحول کرده است، به ویژه هوش مصنوعی در حال تغییر شیوه های آموزشی است؛ بنابراین، مؤسسات آموزشی بر پذیرش هوش مصنوعی تمرکز می کنند زیرا علاوه بر افزایش کارایی مؤسسات، برای معلمان نیز سهولت ایجاد می کند و همچنین فراگیران را بهتر هدایت می کند (Aljemely, 2024). در عصر دیجیتال، هر بخش از آموزش در حال پذیرش هوش مصنوعی یا استفاده از کاربردهای مختلف آن است؛ بنابراین، باید شناخت و آگاهی کافی در این زمینه ایجاد شود. از طرفی پتانسیل کشورها برای بهره گیری از آن متفاوت است. بررسی کشورها و مقایسه بین کشورهای نوپا با کشورهای پیشرفته در این حوزه می تواند به کاهش شکاف ها و الگوبرداری سازگار کمک کند. آموزش هوش مصنوعی در مدارس از پنج نظر متفاوت است؛ این بخش ها را می توان به عنوان یک سیستم ارگانیک آموزش هوش مصنوعی در نظر گرفت که این پنج عنصر شامل، موضوع، اطلاعات، رسانه، محیط و فناوری است. در بخش اول، موضوع به عنوان افراد در یک سیستم آموزشی تعریف می شود و موضوعات مختلف مشتمل بر افراد (مثلاً مربی، دانش آموز) می توانند به طور مداوم و سازگارانه با یکدیگر تعامل داشته باشند. دوم، اطلاعات به دانشی اطلاق می شود مانند مطالب آموزشی، مطالب درسی، مصنوعات دانش و غیره که در رشته های مختلف که بین موضوعات درسی در یک سیستم آموزشی پراکنده و ساخته می شود. سوم رسانه یعنی ابزار انتقال اطلاعات مانند منبع سیستم کامپیوتری، منبع باز وب، منبع تلفن همراه و منبع کتاب الکترونیکی و غیره. چهارم، محیط مانند مدرسه، جامعه، کلاس درس، فضای کشور که به عنوان یک زمینه اساسی در یک سیستم آموزشی عمل می کند که بر عملکرد کل سیستم آموزشی تأثیر می گذارد. پنجم، فناوری که به عنوان مثال، انواع تکنیک های هوش مصنوعی را شامل می شود (Xu & Ouyang, 2022). کاربرد هوش مصنوعی در آموزش با توجه به نوع کاربر، سطح تخصص، پایه تحصیلی متفاوت است عمده ترین کاربران شامل معلمان، دانش آموزان، برنامه ریزان آموزشی و مراکز ذینفع است. افراد حرفه ای کاربردهای ویژه و افراد غیر ماهر کاربردهای عمومی را از هوش مصنوعی دارند. مهم ترین کاربردها در چهار گروه ساخت ربات ها، ارائه تکنیک ها مانند داده کاوی، یادگیری ماشین و یادگیری عمیق، برنامه ریزی، ارائه تحلیل کتاب سنجی، ارائه چالش ها و روندها است. سیستم های مدیریت یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی با تحلیل داده های آموزشی، نیازها و شایستگی های کاربران مختلف را شناسایی کرده و فرایند یاددهی-یادگیری را به صورت تطبیقی مدیریت می کنند (Zafari, Esmaeily, & Sadeghi, 2021). در این نظام، معلمان از هوش مصنوعی برای طراحی مسیرهای یادگیری شخصی سازی شده، پایش پیشرفت تحصیلی، تحلیل عملکرد فراگیران و بهینه سازی روش های تدریس بهره می برند. دانش آموزان از طریق بازخورد هوشمند، محتوای تطبیقی و پشتیبانی یادگیری خودتنظیم شوند، تجربه یادگیری مؤثرتری را تجربه می کنند (Seo, Yoo, Dodson, & Jin, 2025). برنامه ریزان آموزشی با استفاده از تحلیل های پیش بینانه هوش مصنوعی، در مدیریت برنامه های درسی، تخصیص منابع و سیاست گذاری آموزشی تصمیم گیری آگاهانه تری دارند و مراکز ذی نفع نیز از داده های کلان آموزشی برای ارزیابی اثربخشی نظام یادگیری و بهبود کیفیت آموزش استفاده می کنند (Salimi, Paul, Thomas, Mathew, & Akhoondian, 2025). در مدیریت یادگیری هوش مصنوعی، کاربران حرفه ای و متخصص از قابلیت های پیشرفته ای مانند تحلیل یادگیری، مدل سازی پیش بین عملکرد و طراحی هوشمند محتوا بهره می گیرند، در حالی که کاربران غیرماهر عمدتاً از کاربردهای عمومی نظیر دستیارهای آموزشی، توصیه گرهای محتوا و ابزارهای پشتیبان یادگیری استفاده می کنند. بدین ترتیب، هوش مصنوعی به عنوان یک ابزار مدیریتی، یادگیری را به صورت هدفمند، کارآمد و متناسب با ویژگی های کاربران هدایت می کند (Yi, Liu, & Lan, 2024)؛ که در این مطالعه به کاربرد آن برای معلمان و دانش آموزان پرداخته شد.

هوش مصنوعی در محیط های آموزشی امکان تحول در نقش و عملکرد معلمان را فراهم کرده است و می تواند فرایندهای تدریس و یادگیری را هدفمندتر سازد. یکی از مهم ترین کاربردهای آن برای معلمان، یادگیری تطبیقی است که از طریق تحلیل داده های آموزشی، سطح مهارت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را شناسایی کرده و امکان ارائه محتوای آموزشی متناسب با نیازها، توانمندی ها و ویژگی های فردی یادگیرندگان را فراهم می کند. این رویکرد به معلمان کمک می کند تا با درک دقیق تر

تفاوت های فردی، برنامه ریزی آموزشی مؤثرتری داشته باشند و فرایند یاددهی-یادگیری را به صورت منعطف و شخصی سازی شده هدایت کنند (Adel, 2024). دارای کاربرد در فناوری کمک: شناخت و ارزیابی دانش آموزان از نظر اختلالات اشاره شده در پژوهش ژیا و همکاران (Xia, Ge, Shen, & Rahman Najar, 2024). دارای کاربرد تجزیه و تحلیل داده ها و یادگیری: کمک به تجزیه و تحلیل داده ها از پورتال های یادگیری آنلاین، حضور در کلاس درس و نمرات اشاره شده در پژوهش احمدی و طهماسب زاده شیخلر (Ahmadi & Tahmasebzadeh Sheikhlar, 2025). دارای کاربرد مدیریت کلاس درس: استفاده برای بازی سازی مدیریت کلاس مانند ردیابی رفتار و مشارکت دانش آموزان اشاره شده در پژوهش نیکوئی و همکاران (Arabi, 2025). دارای کاربرد در سیستم های آموزشی هوشمند: ارائه بازخورد و پشتیبانی شخصی اشاره شده در پژوهش چن و لین (Chen & Lin, 2024). دارای کاربرد در ابزارهای نمره دهی و ارزیابی خودکار: ارزیابی تکالیف و ارائه بازخورد دقیق، ساده سازی فرآیند نمره دهی، اطمینان از ثبات و صرفه جویی در وقت اشاره شده در پژوهش دونماز (Dönmez, 2024). دارای کاربرد در چت ربات ها و دستیاران مجازی: پشتیبانی و کمک فوری در خارج از ساعات کلاس درس اشاره شده در پژوهش غفارزاده و ایراندوست (Ghafarzadeh & Irandoost, 2024). دارای کاربرد در برنامه ریزی درسی: شناسایی گرایش ها و شکاف ها برنامه ریزی. بازی های تعاملی و یادگیری اشاره شده در پژوهش میر و همکاران (Mir et al., 2023). دارای کاربرد در اتوماسیون وظایف: ارزیابی تکالیف، درجه بندی آزمون و تولید گزارش و کاربرد در ایجاد محتوای هوشمند اشاره شده در پژوهش لای و همکاران (Lai et al., 2024). دارای کاربرد در سیستم های کاوشگر: جلوگیری از تقلب و اطمینان از یکپارچگی تحصیلی اشاره شده در پژوهش پاکروان و آذرشاهی (Mohammadi Pakravan & Azarshahi, 2024). دارای کاربرد در پشتیبانی اداری: کمک به وظایف اداری مانند برنامه ریزی، بودجه بندی و تخصیص منابع اشاره شده در پژوهش محمدی، قاسمی و عباسی نامی (Mohammadi, Ghasemi, & Abbasi Nami, 2025). همچنین دارای کاربرد در تشخیص چهره بدون شناسه دانش آموزی، تحلیل چهره دانش آموزان در مورد توجه و یادگیری دروس است (Moroianu, Iacob, & Constantin, 2023).

هوش مصنوعی در محیط های آموزشی نقش مهمی در بهبود دسترسی، کیفیت یادگیری و پاسخ گویی به تفاوت های فردی فراگیران ایفا می کند. یکی از مهم ترین کاربردهای آن برای فراگیران، فناوری های کمکی است که با بهره گیری از ابزارهایی مانند رونویسی گفتار به متن، تبدیل متن به گفتار و پشتیبانی از کلمات گفتاری، شرایط یادگیری را برای دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری، مشکلات گفتاری، شنوایی یا نوشتاری تسهیل می کند. این فناوری ها با کاهش موانع ارتباطی و آموزشی، به ارتقای مشارکت فعال فراگیران در فرایند یادگیری، افزایش استقلال آموزشی و تقویت تجربه یادگیری فراگیران با نیازهای ویژه کمک می کنند (Qin & Gan, 2022). چت بات ها و دستیاران مجازی مبتنی بر هوش مصنوعی با فراهم سازی پشتیبانی آموزشی مستمر، امکان دریافت راهنمایی و پاسخ گویی سریع به پرسش های فراگیران را در خارج از ساعات کلاس درس فراهم می کنند. این ابزارها می توانند به توضیح مفاهیم درسی، مرور مطالب، ارائه بازخورد فوری و هدایت فراگیران در انجام تکالیف کمک کنند و بدین وسیله وقفه های یادگیری را کاهش دهند. دسترسی آسان و بدون محدودیت زمانی به این سامانه ها، یادگیری خودراهبر را تقویت کرده و موجب افزایش انگیزه، استقلال و اعتماد به نفس فراگیران در فرایند یادگیری می شود (Vieriu & Petrea, 2025). کاربردهای هوش مصنوعی برای فراگیران شامل حوزه های متنوعی است که با هدف ارتقای کیفیت یادگیری و پاسخ گویی به تفاوت های فردی طراحی شده اند. در حوزه فناوری های کمکی، هوش مصنوعی با ابزارهایی مانند تبدیل گفتار به متن، تبدیل متن به گفتار و پشتیبانی از کلمات گفتاری، امکان دسترسی مؤثرتر به محتوای آموزشی را برای فراگیران، به ویژه دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری، مشکلات گفتاری، شنوایی یا نوشتاری فراهم می کند و با کاهش موانع آموزشی، مشارکت فعال آنان را در فرایند یادگیری افزایش می دهد. همچنین، چت بات ها و دستیاران مجازی با ارائه پشتیبانی آموزشی فوری و مستمر، امکان دریافت راهنمایی، پاسخ گویی به پرسش ها و مرور مفاهیم درسی را در خارج از ساعات کلاس درس فراهم ساخته و نقش مؤثری در تقویت یادگیری خودراهبر، افزایش استقلال و تداوم یادگیری فراگیران ایفا می کنند. در کنار این موارد، بازی های تعاملی و

یادگیری با بهره‌گیری از محیط‌های پویا و سازگار، تجربه‌های یادگیری جذاب ایجاد می‌کنند و از طریق تنظیم تدریجی سطح دشواری، بازخورد فوری و شبیه‌سازی موقعیت‌های آموزشی، به افزایش مشارکت فعال خردشناختی فراگیران و درک عمیق‌تر مفاهیم پیچیده کمک می‌نمایند. در نهایت، یادگیری شخصی‌سازی‌شده با تطبیق محتوا، سرعت و شیوه ارائه مطالب با ویژگی‌ها و سبک‌های منحصربه‌فرد هر دانش‌آموز، تجربه‌های آموزشی سفارشی‌سازی‌شده فراهم می‌کند و با تقویت خودتنظیمی، انگیزش و پایداری یادگیری، زمینه درگیر شدن مؤثرتر فراگیران با فرایند یاددهی-یادگیری را فراهم می‌سازد (Zafari et al., 2021).

در حوزه یادگیری زبان، هوش مصنوعی با بهره‌گیری از الگوریتم‌های تطبیقی، امکان شخصی‌سازی فرایند یادگیری زبان را متناسب با سطح، سرعت و الگوهای یادگیری هر فراگیر فراهم می‌کند. این سامانه‌ها با تنظیم تدریجی میزان دشواری تمرین‌ها بر اساس پیشرفت کاربر، بازخورد هدفمند ارائه داده و مسیر یادگیری اثربخش‌تری ایجاد می‌کنند. افزون بر این، تحلیل الگوهای خواندن و نوشتن فراگیران به شناسایی زود هنگام مشکلاتی مانند نارساخوانی کمک کرده و زمینه مداخلات آموزشی به موقع و متناسب با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. همچنین کلاس‌های سه‌بعدی مجازی مبتنی بر هوش مصنوعی با ایجاد محیط‌های تعاملی و غوطه‌ور، امکان تعامل هم‌زمان دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان را در فضاهای مجازی پیشرفته فراهم می‌کنند. این کلاس‌ها که در قالب محیط‌های مبتنی بر متاورس شکل می‌گیرند، با شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی آموزشی، مشارکت فعال، یادگیری تجربی و همکاری اجتماعی را تقویت کرده و محدودیت‌های زمانی و مکانی آموزش سنتی را تا حد زیادی کاهش می‌دهند (Zohoorian Nadali, Ojaghi, & Soleymani Roozbahani, 2022).

در زمینه یادگیری دیجیتال، هوش مصنوعی با ارائه محتوای ویدئویی غنی، پویا و متناسب با سطح یادگیری فراگیران، همراه با شبیه‌سازی‌های تعاملی، امکان تجربه یادگیری عمیق‌تر و معنادارتر را فراهم می‌کند. این رویکرد با ترکیب عناصر چندرسانه‌ای و محیط‌های شبیه‌سازی‌شده، به درک بهتر مفاهیم انتزاعی و پیچیده کمک کرده و یادگیری فعال و اکتشافی را تقویت می‌نماید. افزون بر این، تعامل مداوم فراگیران با محتوای دیجیتال هوشمند، موجب افزایش انگیزش، حفظ توجه و ارتقای کیفیت یادگیری در محیط‌های آموزشی نوین می‌شود (Ghafarzadeh & Irandoost, 2024).

در حوزه فعالیت‌های پردیس مجازی، هوش مصنوعی با فراهم‌سازی بسترهای تعاملی هوشمند، امکان مشارکت فراگیران در فعالیت‌های غیردرسی، کلوپ‌های آموزشی، انجمن‌های علمی و رویدادهای فرهنگی را بدون محدودیت مکانی فراهم می‌کند. این فضاها با تقویت تعامل اجتماعی، حس تعلق آموزشی و یادگیری غیررسمی، نقش مهمی در رشد مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و هویتی فراگیران ایفا می‌کنند. افزون بر این، یادگیری بین‌رشته‌ای با بهره‌گیری از ظرفیت‌های تحلیلی هوش مصنوعی، پیوند مفاهیم و دانش‌های حوزه‌های مختلف را تسهیل کرده و به فراگیران کمک می‌کند مسائل پیچیده را از زوایای چندگانه بررسی کنند. این رویکرد با تقویت تفکر نظام‌مند، خلاقیت و حل مسئله، زمینه‌ساز درک عمیق‌تر و کاربردی‌تر دانش می‌شود. همچنین، شبیه‌سازی موقعیت‌های زندگی واقعی از طریق محیط‌های یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی، امکان تمرین تصمیم‌گیری، حل مسئله و مواجهه با چالش‌های واقعی را در فضایی ایمن و کنترل‌شده فراهم می‌سازد. این شبیه‌سازی‌ها یادگیری تجربی را تقویت کرده و انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های واقعی زندگی فردی، اجتماعی و حرفه‌ای را تسهیل می‌نمایند. در نهایت، توره‌های مجازی با استفاده از محیط‌های سه‌بعدی و تعاملی هوشمند، فرصت بازدید و تجربه فضاهای آموزشی، علمی، فرهنگی و حرفه‌ای را متناسب با پایه تحصیلی، سطح تخصص و رشته تحصیلی فراگیران فراهم می‌کنند و با ایجاد تجربه‌های یادگیری غنی و متناسب، به گسترش افق‌های شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان کمک می‌نمایند (Vieriu & Petrea, 2025).

در مجموع، آنچه از بررسی مفهومی و کاربردی هوش مصنوعی در آموزش برمی‌آید، نشان‌دهنده گذار نظام‌های آموزشی از الگوهای سنتی و یکسان‌نگر به سوی الگوهای هوشمند، منعطف و مبتنی بر تفاوت‌های فردی است. هوش مصنوعی دیگر صرفاً یک ابزار فناورانه مکمل محسوب نمی‌شود، بلکه به عنوان یک مؤلفه راهبردی در مدیریت یادگیری، طراحی محیط‌های آموزشی و تصمیم‌سازی‌های کلان آموزشی ایفای نقش می‌کند. پیچیدگی فزاینده محیط‌های یادگیری، تنوع نیازهای فراگیران و انتظارات جدید از نقش معلمان، ضرورت بهره‌گیری آگاهانه و نظام‌مند از این فناوری را بیش از پیش برجسته ساخته است. با وجود

ظرفیت های گسترده هوش مصنوعی در ارتقای کیفیت آموزش، واقعیت آن است که سطح آمادگی نظام های آموزشی برای بهره برداری مؤثر از این فناوری یکسان نیست و کشورها بر اساس زیرساخت ها، سرمایه انسانی، سیاست گذاری های آموزشی و فرهنگ پذیرش فناوری، مسیرهای متفاوتی را طی می کنند. از این رو، مطالعه تطبیقی تجربه کشورها، به ویژه مقایسه نظام های نوپا با کشورهایی که در آموزش و کاربرد هوش مصنوعی پیشرو هستند، می تواند به شناسایی فرصت ها، محدودیت ها و راهبردهای قابل بومی سازی کمک کند و از گسترش شکاف های آموزشی جلوگیری نماید. در این میان، آموزش هوش مصنوعی در مدارس باید به صورت یک سیستم ارگانیک و یکپارچه نگریسته شود که در آن تعامل میان عناصر انسانی، محتوایی، رسانه ای، محیطی و فناورانه به طور هماهنگ شکل می گیرد. غفلت از هر یک از این عناصر می تواند کارآمدی کل نظام آموزشی را کاهش دهد و منجر به استفاده سطحی یا ناپایدار از فناوری شود. به ویژه نقش معلمان و دانش آموزان به عنوان بازیگران اصلی این سیستم، نیازمند بازتعریف بر اساس شایستگی های نوین، سواد دیجیتال و توانایی بهره گیری هدفمند از ابزارهای هوشمند است. بر این اساس، تمرکز صرف بر توسعه ابزارها یا ورود فناوری های پیشرفته، بدون توجه به آماده سازی کاربران، سیاست گذاری آموزشی منسجم و حمایت نهادی، نمی تواند منجر به تحول پایدار در آموزش شود. آنچه اهمیت دارد، درک عمیق از کارکردهای هوش مصنوعی، تناسب آن با سطوح تحصیلی و ویژگی های کاربران، و هدایت آن در جهت ارتقای یادگیری معنادار، عدالت آموزشی و توانمندسازی شناختی و اجتماعی فراگیران است. بنابراین، پرداختن به کاربردهای هوش مصنوعی برای معلمان و دانش آموزان، نه تنها یک انتخاب فناورانه، بلکه ضرورتی علمی و راهبردی برای پاسخ گویی به چالش های آموزش امروز و آینده محسوب می شود.

با توجه به مبانی نظری پژوهش، پرسش های زیر برای رسیدن به هدف پژوهش ارائه شد:

۱- آموزش هوش مصنوعی در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه، دانشگاهی ایران و کشور چین چگونه است؟

۲- کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه، دانشگاهی ایران و کشور چین چگونه است؟

روش شناسی پژوهش

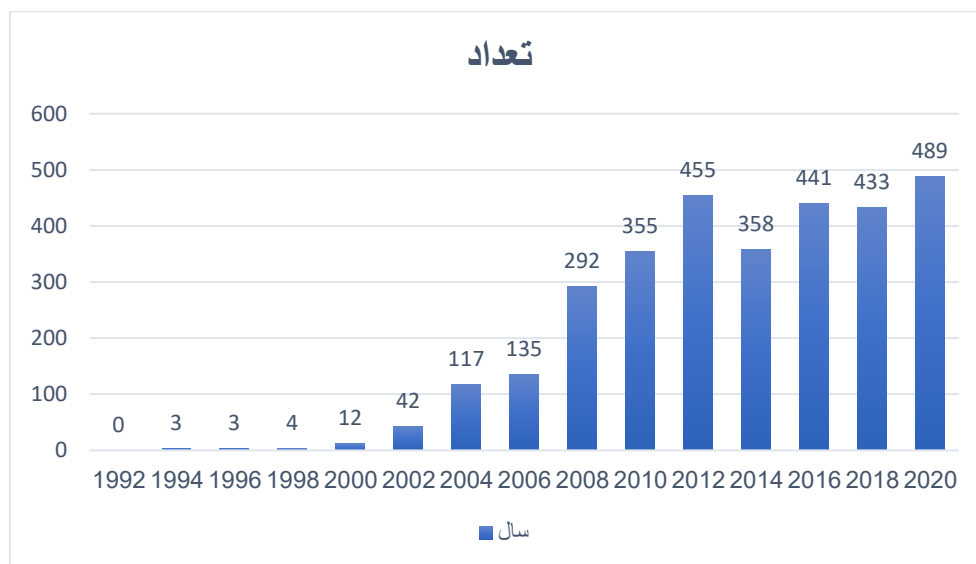
این مطالعه از نوع مروری نظام مند با رویکرد تطبیقی است. کلیه مقالات منتشر شده در بازه زمانی سال ۱۳۹۸ الی سال ۱۴۰۳ خورشیدی (سال ۲۰۱۹ تا سال ۲۰۲۵ میلادی) به دو زبان فارسی و انگلیسی، در زمینه های آموزش و کاربرد هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین، بر اساس ابعاد برنامه ریزی درسی نظام آموزشی مورد بررسی قرار گرفتند. اطلاعات مورد نیاز از طریق پایگاه های علمی داخلی و خارجی شامل SID (پایگاه علمی جهاد دانشگاهی)، ایران داک، مگیران، Science Direct، Google Scholar و CINAHL، با استفاده از چهار کلیدواژه زیر جمع آوری شد: «آموزش هوش مصنوعی در آموزش چین»، «آموزش هوش مصنوعی در آموزش ایران»، «کاربرد هوش مصنوعی در آموزش چین» و «کاربرد هوش مصنوعی در آموزش ایران». به منظور گردآوری داده ها از فرم استخراج داده ها استفاده گردید که بر اساس اهداف پژوهش طراحی شده بود. نسخه نهایی فرم شامل بخش هایی نظیر «هدف پژوهش، نوع مطالعه، اطلاعات مرتبط با آموزش هوش مصنوعی در آموزش و کاربرد آن در نظام آموزشی» بود. انتخاب کشور چین با توجه به عواملی مانند توجه راهبردی این کشور به هوش مصنوعی در آموزش، پیشرفت نظام آموزشی، قابلیت دسترسی به داده ها، امکان الگوبرداری از سیاست های اجرایی و تطبیق پذیری شیوه های آموزشی نوین صورت گرفت. معیارهای ورود مطالعات شامل موارد زیر بود: انتشار مقاله در مجلات علمی-پژوهشی معتبر؛ انجام پژوهش در ایران و چین؛ تمرکز بر آموزش هوش مصنوعی یا کاربرد آن در آموزش؛ انتشار مقاله به زبان فارسی یا انگلیسی؛ تمام متن بودن مقاله. برای ارزیابی کیفیت مطالعات وارد شده از چک لیست معیار STROBE استفاده شد. این چک لیست دارای ۲۲ بخش است و امتیازدهی هر بخش بر اساس اهمیت آن در مطالعه ای حاضر انجام گرفت. حداکثر امتیاز چک لیست ۳۰ بود؛ مقالاتی که امتیاز بالاتر از ۲۰ کسب کرده بودند در تحلیل نهایی گنجانده شدند و پژوهشگر از داده های آن ها استفاده کرد.

یافته ها

با مرور چارچوب نظری پژوهش و پیشینه پژوهش های انجام شده یافته های زیر حاصل شد:

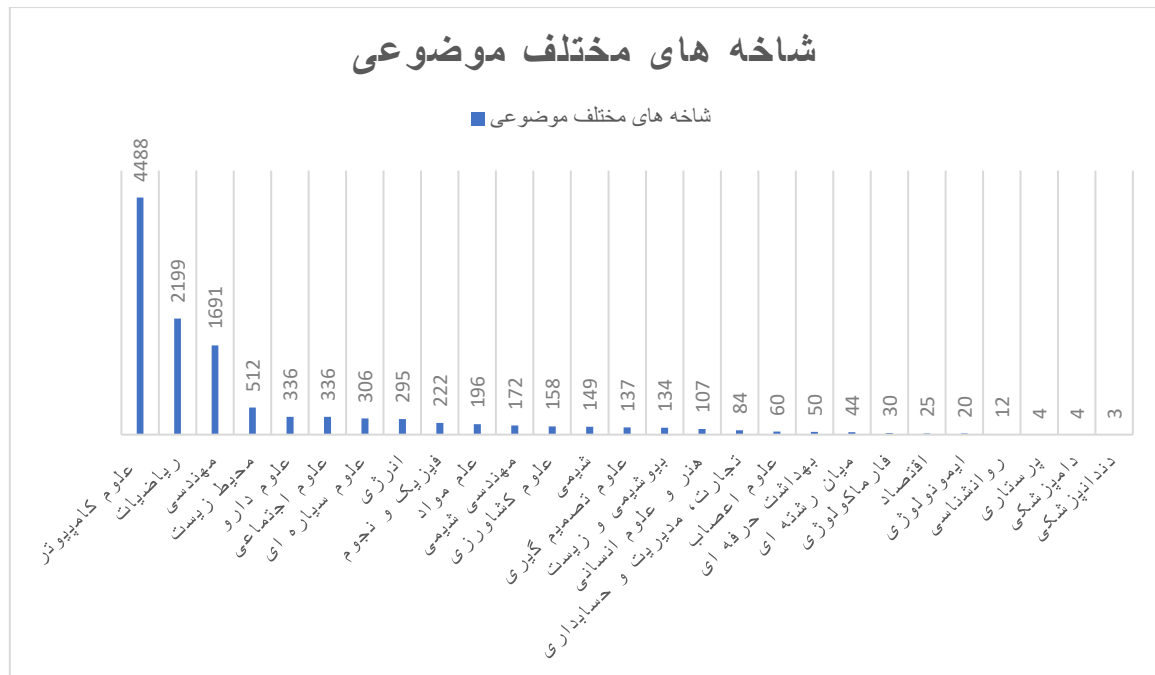
آموزش هوش مصنوعی در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه، دانشگاهی ایران و کشور چین چگونه است؟

از نظر مدل ارگانیک هوش مصنوعی در آموزش (Xu & Ouyang, 2022) در ایران، صرفاً در برخی مرکز پیش دبستانی خصوصی آموزش هوش مصنوعی مقدماتی آغاز شده است. در برخی مدارس ابتدایی و متوسطه خصوصی نیز دانش آموزان تحت آموزش های مقدماتی هستند. والدین دانش آموزان متوسطه بیشتر فرزندان خود را به سمت یادگیری مهارت های خصوصی انفرادی در مراکز علمی هدایت کرده اند. در دانشگاه ها نیز آموزش ها به صورت آزاد و دوره های کوتاه مدت است. در سطح استان ها برخی مراکز خصوصی با عنوان مدرسه هوش مصنوعی ایجاد شده است که در حال حاضر بیشتر آموزش های مقدماتی را برای دانش آموزان ابتدایی، متوسطه ارائه می دهند. دانشگاه ها نیز با برگزاری همایش ها و کنفرانس های هوش مصنوعی در رشته های متعدد و یا با انتشار مقالات در مجلات علمی به آموزش هوش مصنوعی و آگاهی رسانی در آن می پردازند. دانش آموزان ایرانی به فناوری های هوش مصنوعی علاقه مند هستند. چون در سطح مقدماتی هستند بیشترین تمایل به آموزش در هر چهار مقطع به سمت رشته های علوم کامپیوتر است. متأسفانه مقالات به صورت روشن و دقیق به بحث آموزش هوش مصنوعی در ایران نپرداخته اند و صرفاً به ارائه اطلاعات کلی بسنده کرده اند که مثلاً تعداد مقالات در سال های مختلف به مرور افزایش یافته است (نمودار ۱).



نمودار ۱، تعداد مقالات منتشر شده تا سال ۲۰۲۰ در ایران (Zohoorian Nadali et al., 2022)

همچنین تمرکز مقالات بیشتر در سطح دانشگاهی بوده است و توجهی به سایر مقاطع آموزشی نبوده است. به این صورت که در پژوهش ظهوریان نادعلی و همکاران (Zohoorian Nadali et al., 2022) آمده است که تا سال ۲۰۲۱، ایران در حوزه هوش مصنوعی در رتبه ۳۱ ام و در خاورمیانه در جایگاه سوم قرار داشته است. نویسندگان آمریکایی بالاترین همکاری را با نویسندگان ایرانی داشته اند. شاخه علوم کامپیوتر بالاترین و دندانپزشکی کمترین مستندات مرتبط با هوش مصنوعی را دارا هستند (نمودار ۲). دانشگاه تهران بیشترین تعداد مستندات را منتشر کرده است. مقالات مجله ای بیشترین نوع مستندات منتشر شده بوده است. نسبت مقالات مجله ای ایران در مقایسه با مقالات کنفرانسی بسیار بیشتر از نسبت جهانی است (نمودار ۱).



نمودار ۲، شاخه های موضوعی مرتبط با هوش مصنوعی در ایران (Zohoorian Nadali et al., 2022)

استانداردهای ارائه اطلاعات وابستگی سازمانی در مستندات تولیدشده توسط پژوهشگران ایرانی به درستی رعایت

نمی شود که حاصل آن عدم دقت در نتایج جستجوهای مربوط به این مستندات است (نمودار ۲، جدول ۱)

جدول ۱، رتبه بندی کشورها در تعداد مقالات منتشر شده در ایران (Zohoorian Nadali et al., 2022)

سال	تعداد مستندات منتشر شده	رتبه ایران در بین کشورهای جهان
۲۰۲۱	۵۵۷	۲۰
۲۰۲۰	۴۸۹	۲۹
۲۰۱۹	۴۴۱	۳۱
۲۰۱۸	۴۳۳	۲۸
۲۰۱۷	۴۲۹	۲۸
۲۰۱۶	۴۴۱	۲۷
۲۰۱۵	۴۷۷	۲۵
۲۰۱۴	۳۵۸	۲۹
۲۰۱۳	۲۸۹	۳۶
۲۰۱۲	۴۵۵	۲۲
۲۰۱۱	۴۳۹	۲۳
۲۰۱۰	۳۵۵	۲۵
۲۰۰۹	۲۶۱	۲۲
۲۰۰۸	۲۹۲	۲۸
۲۰۰۷	۲۴۲	۳۳

آموزش هوش مصنوعی در مدارس چین

گزارش سالانه دانشگاه استنفورد درباره وضعیت هوش مصنوعی در جهان نشان می دهد مؤسسات آمریکایی در سال

۲۰۲۴ حدود ۴۰ مدل مهم هوش مصنوعی تولید کرده اند. این در حالی است که چین با ۱۵ مدل و کشورهای اروپایی با تنها ۳

مدل، فاصله زیادی با آمریکا دارند. چین مدت هاست که هوش مصنوعی را به عنوان سنگ بنای استراتژی ملی خود قرار داده

است. از زمان معرفی «برنامه توسعه نسل جدید هوش مصنوعی» توسط شورای ایالتی در سال ۲۰۱۷، سرمایه گذاری دولت چین

در هوش مصنوعی قابل توجه بوده است و زیرساخت های هوش مصنوعی و برنامه های کاربردی در بخش هایی مانند خودروهای

خودران، مراقبت های بهداشتی، مالی و نظارت را شامل می شود. اکنون، هوش مصنوعی آماده است تا آموزش را متحول کند. از نظر مدل ارگانیک هوش مصنوعی در آموزش (Zohoorian Nadali et al., 2022)، گسترش هوش مصنوعی تقریباً در همه رشته ها و در همه مقطع تحصیلی در چین مورد توجه بوده است. آموزش ها به سمت آموزش های گروهی رواج پیدا کرده است. به دلیل پیشگامی مدارس در آموزش، معلمان نیز مشارکت بیشتری در آموزش دارند. ضمن انجام تحقیقات علمی و انتشار نتایج برای گسترش آموزش در این حوزه، پروژه های کاربردی و عملیاتی آن نیز گسترش یافته است. تمرکز مدارس چین بر دانش آموزان و کودکان بیش از پیش است. پکن در حال آموزش گروه بعدی مدیران عامل فناوری قبل از ترک زمین بازی است. در حالی که بسیاری از کشورها با احتیاط به هوش مصنوعی در آموزش برخورد می کنند، با نگرانی های اخلاقی، سوگیری و خطرات بالقوه سلامتی مانند زمان بیش از حد نمایشگر دست و پنجه نرم می کنند، پذیرش تمام مقیاس هوش مصنوعی در مدارس ابتدایی و متوسطه در چین، هر روز گسترش می یابد. وزارت آموزش چین ۱۸۴ مدرسه چینی را برای مدل ها و برنامه های آزمایشی در برنامه درسی هوش مصنوعی انتخاب کرده است تا به عنوان مبنایی برای برنامه نویسی گسترده تر عمل کند؛ و وزیر آژانس دولتی، بیان داشته است که هوش مصنوعی کلید طلایی ما برای سیستم آموزشی کشور برای پیروزی در جنگ هوش مصنوعی جهان است. واکنش های والدین و مربیان به ادغام هوش مصنوعی در آموزش ابتدایی و متوسطه گسترش یافته است. بسیاری از مربیان از این ابتکار استقبال می کنند و هوش مصنوعی را ابزاری قدرتمند برای بهبود کارایی تدریس، ارتقای تجربیات یادگیری و تقویت تعامل بیشتر در کلاس درس می دانند. به طور مشابه، برخی از والدین آموزش هوش مصنوعی را گامی به موقع و ضروری می دانند که با سبک زندگی فزاینده مبتنی بر هوش مصنوعی فرزندان شان همسو می شود. آن ها آن را راهی طبیعی برای تجهیز دانش آموزان به مهارت های آینده می دانند و آن ها را برای انطباق با نیازهای بازار کار به سرعت در حال تحول آماده می کنند. پس از موفقیت انفجاری برنامه دیپ سیک^۱، کلاس های هوش مصنوعی به مدارس ابتدایی و متوسطه در پایتخت چین، پکن آمدند تا به بچه ها آموزش دهند تا لیانگ ونفنگ بعدی (مخترعان فناوری) باشند. از پاییز ۲۰۲۳، مدارس ابتدایی و متوسطه در پکن حداقل هشت ساعت کلاس هوش مصنوعی در هر سال تحصیلی برگزار می کنند، با دانش آموزان شش تا ۱۵ ساله که نحوه استفاده از ربات های چت و سایر ابزارها، پیشینه کلی در مورد فناوری و اخلاق هوش مصنوعی را آموزش می دهند. در بیانیه اخیر، کمیسیون آموزش شهرداری پکن گفته شده که مدارس می توانند دوره ها را با مطالعات موجود مانند فناوری اطلاعات یا علوم دیگر ادغام کنند همچنین برنامه هایی را برای ایجاد یک برنامه درسی چند ساله هوش مصنوعی، ایجاد یک سیستم آموزشی و آموزشی هوش مصنوعی عمومی، راه اندازی یک سیستم پشتیبانی و ارتقای این مطالعه مشخص می کند. آثار مرتبط عمده در مجلات و مجموعه مقالات کنفرانس گزارش شده است. به طور خاص، بیش از ۶۰۰۰ مقاله و بیش از ۱۰۰۰ مقاله به ترتیب در مجلات و مقالات کنفرانس از سال ۲۰۱۰ تا سال ۲۰۲۲ گزارش شده است (Yao, Zhu, Xiao, & Lu, 2025). در پژوهش (Yao et al., 2025)، در میان تمام طبقه بندی های هوش مصنوعی شامل پیش بینی یادگیری، سیستم تدریس هوشمند، تشخیص رفتار دانش آموز، ربات های آموزشی، اتوماسیون، بیشتر از منبع سیستم کامپیوتری استفاده می شود، پس از آن ربات های آموزشی بیشترین استفاده را داشته اند.

مقایسه آموزش هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین

جدول ۲، معیارهای آموزشی مشابه در هوش مصنوعی ایران و چین (منبع: پیشینه نظری پژوهش)

معیار	ایران	چین
تمرکز آموزش	دانشجویان	پیش دبستانی
بیشترین کاربر	دانش آموزان	دانش آموزان
انتشار علمی	مقاله	مقاله
استقبال رشته	فنی	فنی
ضرورت	زیاد	زیاد
علاقه دانش آموزان	زیاد	زیاد

¹ DeepSeek

مطالب و آمارهای ارائه شده نشان می دهد که فاصله زیادی بین اهمیت آموزش هوش مصنوعی در کشور ما و در کشور چین وجود دارد. به ویژه این که دولت چین حامی بزرگ آموزش در کشور خود است.

جدول ۳، معیارهای آموزشی متفاوت در هوش مصنوعی ایران و چین (منبع: پیشینه نظری پژوهش)

معیار	ایران	چین
سرمایه گذار	بخش خصوصی	بخش دولتی
تمرکز آموزش	فردی	جمعی
پشتیبانی مدارس	کم	زیاد
بیشترین آموزش	دانشجویان	پیش دبستانی-دانشجویان
سطح آموزش	مقدماتی	پیشرفته
نوع آموزش	تئوری	عملیاتی
سطح مشارکت معلمان	کم	زیاد
مراکز آموزشی	بسیار کم	اولین در دنیا
مشارکت صنایع	کم	زیاد
برنامه ریزی	-	منظم و رسمی
گسترش بین رشته ای	کم	زیاد

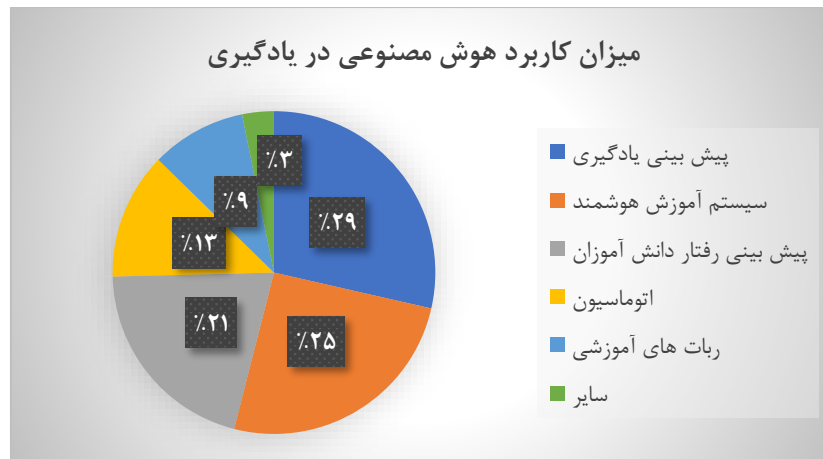
کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس پیش دبستانی، ابتدایی، متوسطه، دانشگاهی ایران و کشور چین چگونه است؟

کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس ایران

در مقالات به صورت جزئی و دقیق به ارائه اطلاعات از کاربرد و میزان آن در مدارس ایران پرداخته نشده است. به طور کلی استفاده از هوش مصنوعی در مدارس ایران در سطح مقدماتی است. به طوری که در سطح دانشگاه نیز ابتکار عملی جدی برای توسعه هوش مصنوعی در آموزش صورت نگرفته است؛ اما وضعیت فعلی در جهت حرکت به سمت تحول قرار گرفته است. بنابراین، در عمل روند حرکت نظام دانشگاهی در ایران معطوف به ادامه وضعیت موجود است اما وضعیت موجود الزاماً تداوم پذیر نیست؛ چنانچه عزم، برنامه و قصدمندی ملی برای گذار از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب صورت نگیرد، بخش مهمی از سرمایه گذاری های صورت گرفته در نظام آموزش کشور به طور کل و نظام آموزش عالی به طور خاص می تواند وارد موقعیتی شود که در آن مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه ها به جای خلق ارزش افزوده مادی و معنوی به بنگاه های زیانده تبدیل شوند.

کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس چین

چین کشوری است که در سطح جهانی به دلیل پیشرفت های سریع فناوری خود شناخته شده است و تعهد بی نظیری به ادغام هوش مصنوعی در سیستم آموزشی خود نشان داده است. این انگیزه اساساً در برنامه اقدام نوآوری آموزش هوش مصنوعی نسل جدید کشور که توسط وزارت آموزش و پرورش جمهوری خلق چین (۲۰۱۷) معرفی شده است، تجسم یافته است. این ابتکار مهم بر رویکرد پیشگیرانه چین در جهت اعمال نفوذ هوش مصنوعی برای تغییر چشم انداز آموزشی آن تاکید می کند و یک نقشه راه برای پیگیری اصلاحات آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی در این کشور ایجاد کرده است. در پژوهش خو و همکاران (۲۰۲۲) در بررسی ۶۳ مقاله علمی، مشخص شد که در پایه ابتدایی و متوسطه از بین ۶ کاربرد پیش بینی یادگیری، سیستم آموزشی هوشمند، تشخیص رفتار دانش آموز، امور اداری، ربات های آموزشی و دیگر کاربردها، بیشترین کاربرد هوش مصنوعی برای پیش بینی یادگیری از طرف معلمان بوده است (نمودار ۳). چین به طور تهاجمی از هوش مصنوعی استفاده می کند، به طوری که تقریباً ۷۷.۶٪ از مدارس چینی از هوش مصنوعی در ظرفیت های مختلف تا سال ۲۰۲۱ استفاده می کنند در حالی که در امریکا تقریباً ۴۸ درصد است.



نمودار ۳، میزان کاربردهای هوش مصنوعی در یادگیری (خو و همکاران، ۲۰۲۲: ۷)

در دسته بندی برنامه های هوش مصنوعی در محتوای آموزشی نشان می دهد. در میان تمام دسته های هوش مصنوعی، تشخیص رفتار دانش آموز بیشتر در حوزه فناوری و به دنبال آن پیش بینی یادگیری در علم و پیش بینی یادگیری در مهندسی استفاده شد. اگرچه در هر رشته کاربردها متفاوت است. در پژوهش (Xu & Ouyang, 2022) مشخص شد که بیشترین آموزش در سطح دبیرستان و بیشتر برای کلاس هایی با تعداد دانش آموزان بالا برای پیش بینی یادگیری استفاده شده است. برای پیش دبستانی کمترین بوده است. بیشتر آموزش ها معمولاً در محیط وب و چهره به چهره به کار می رفتند.

مقایسه کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس ایران و چین

پژوهش ها نشان داد که در هر دو کشور کاربردهای هوش مصنوعی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت دارند. با این حال، تشویق ناچیز در نتایج یادگیری در دانش آموزان ایرانی یافت می شود. علاوه بر این، بیشتر دانش آموزان نگرش مثبتی نسبت به استفاده از فناوری هوش مصنوعی در آموزش دارند. علاوه بر این، کاربرد تکنیک های هوش مصنوعی نیز به توسعه تفکر مرتبه بالاتر دانش آموزان کمک کرد، مدارس پتانسیل زیادی برای هدایت مربیان به سمت شناسایی الگوهای یادگیری و رفتار دانش آموزان در آموزش نشان نمی دهند. استفاده از هوش مصنوعی در آموزش در میان معلمان و استفاده از الگوریتم های هوش مصنوعی، به ویژه روش های یادگیری ماشینی مجموعه، در پیش بینی یادگیری، اتوماسیون و توصیه های شخصی شده عملکرد خوبی نشان می دهد. به نظر می رسد ایمنی دانش آموزان و امنیت آن مانع از توجه بخش دولتی به کاربرد هوش مصنوعی در ایران شده است؛ بنابراین در جامعه ایران هوش مصنوعی ابتدا باید به اندازه کافی و مناسب آموزش داده شود تا از مزایای آن استفاده شود. استقبال مدارس و مربیان بسیار کم است. مربیان و متخصصان باید به مهارت های لازم مجهز شوند تا بتوانند به درستی فناوری هوش مصنوعی را در توسعه برنامه درسی، ارائه آموزش و روش های ارزیابی ادغام کنند. دانشکده ها می توانند با اجرای متمرکز «برنامه های توسعه دانشکده»، آمادگی اساتید را افزایش دهند. استقبال صنایع در ایران نیز کم است، یادگیری و همکاری مداوم بین دانشگاه ها، صنعت و سازمان های نظارتی برای همگام شدن با چشم انداز سریع در حال تغییر هوش مصنوعی در آموزش ضروری است. علیرغم تبلیغات جهانی و فرصت هایی که هوش مصنوعی در یادگیری ایجاد می کند، شرکت های آموزشی و وزارتخانه های ایرانی با اتکای بیش از حد به ابزارهای فناوری احتیاط می کنند. در حالی که برای کشوری مانند ایران با این شرایط اقتصادی رایگان بودن و اینکه که به راحتی در هر دستگاهی قابل دسترسی است می تواند به دولت در کاهش هزینه کمک کند. جدول ۴، به مقایسه کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین پرداخته است. همچنین در جدول ۵ نیز شباهت ها و در جدول ۶، تفاوت ها آورده شده است.

جدول ۴، مقایسه کاربرد یادگیری هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین

کاربرد در ایران	چین
مقطع	
پیش دبستانی	پیش دبستانی
استقبال از آموزش های هوش مصنوعی از طرف والدین و تبلیغات موسسات برای کودکان در این پایه نسبت به سایر مقاطع قوت بیشتری گرفته	به طور کلی در سطح پیش دبستانی، یک محیط یادگیری مبتنی بر بازی دیجیتال که محتوای شخصی سازی شده را برای دانش آموزان مهدکودک ارائه می کند، امور آموزش را انجام داد. از جمله هوش مصنوعی کمک کرده تا یادگیری

زبان های جدید خود را از طریق یادگیری مستقل بهبود بخشند. نتایج این دوره حاکی از بهبود قابل توجه دستاوردهای یادگیری به ویژه برای دانش آموزان در سطوح بالاتر است.

در بررسی ۱۴ مقاله، برخی از مطالعات اثرات آموزشی فناوری های هوش مصنوعی را بر تفکر مرتبه بالاتر دانش آموزان نشان دادند مانند توانایی حل مسئله، تفکر محاسباتی و مهارت های یادگیری خودتنظیمی. بررسی تأثیر سیستم آموزشی هوشمند مبتنی بر فلوچارت بر یادگیری برنامه نویسی دانش آموزان به بهبود توانایی های حل مسئله کمک کرده است. دانش آموزانی که از سیستم واقعیت افزوده مبتنی بر یادگیری عمیق استفاده می کنند، در تفکر محاسباتی به طور قابل توجهی بهتر از کسانی که از سیستم AR بدون توصیه یادگیری عمیق استفاده می کنند، عمل می کنند. وقتی یک مربی رباتیک داربست ها را به صورت تطبیقی ارائه می دهد، رفتارهای یادگیری خودتنظیم تری از دانش آموزان در شرایط کنترل بدون داربست مشاهده می شود. تقریباً دو سوم دانش آموزان آشنایی و تجربه عملی در استفاده از ابزار را نشان می دهند.

نتایج عملکرد یادگیری دانش آموزان در برنامه نویسی زوجی به طور قابل توجهی بالاتر از برنامه نویسی فردی است. در مقایسه تأثیر کتاب الکترونیکی مجهز به هوش مصنوعی و کتاب الکترونیکی رایج در یادگیری نتایج نشان داده که بین این دو نوع کتاب تفاوت معنی داری بین دستاوردهای یادگیری دانش آموزان وجود دارد. از میان ۴۲ مقاله بررسی شده که به اثرات و یافته های آموزشی اشاره می کردند، ۱۲ مقاله ارتقا الگوهای یادگیری و رفتار دانش آموزان را در آموزش با استفاده از روش های داده کاوی و تحلیل یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی نشان داد. پروفایل ترجیحی دانش آموزان را در برنامه نویسی ملموس و گرافیکی از طریق مدل سازی کلاس نهفته شناسایی کرد. نتایج نشان داد که برنامه نویسی گرافیکی توسط اکثریت آن ها، به ویژه در سنین پایین تر ترجیح داده می شود.

از منظر فن آوری، ۲۴ مقاله در دانشگاه ها از الگوریتم های یادگیری ماشینی متعدد، از جمله ماشین های بردار پشتیبان برای نمره دهی خودکار سوالات استفاده می شود. نتایج گزارش داد که بهترین عملکرد را با بالاترین دقت مدل های پیش بینی در بین همه الگوریتم های یادگیری ماشینی داشت. هنگام ساخت و آزمایش مدل های امتیازدهی در سطح آیت های فردی، عملکرد بهتری داشته اند و زمانی که مجموعه هایی از آیت ها یا ابزارهای کامل برای ساخت و آزمایش مدل های امتیازدهی استفاده می شد، عملکرد کاهش می یافت. سیستم استعلام مجازی، آموزش و مدیریت از راه دور و ضبط فیلم های آموزشی در دانشکده های بهترین استفاده را داشته است. از جمله تقویت مهارت های تشخیصی و حل مسئله، بهبود توسعه و تجزیه و تحلیل برنامه درسی، فعال کردن یادگیری شخصی و تسریع در فرآیندهای ارزیابی را برای مدرسان داشته است. پردازش زبان، استدلال، برنامه ریزی و مدل سازی شناختی را نیز برای دانشجویان کارشناسی داشته است. در دانشکده های پزشکی ربات های جراحی بیشترین استقبال دانشجویان بالاتر را داشته است. دانشجویان مزایای هوش مصنوعی در آموزش، از جمله یادگیری شخصی، کارآمدی، بازیابی اطلاعات، راهنمایی شغلی، پشتیبانی تحقیقاتی و حمایت از سلامت روان را برشمرده اند

است. در مراکز آموزشی از طریق بازی تفکر تحلیل، تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله مورد توجه است.

به نظر می رسد عزم جدی در این پایه برای استفاده از هوش مصنوعی در مدارس وجود ندارد؛ بنابراین عملکرد بخش خصوصی نسبت به بخش دولتی بیشتر است از طرفی دانش آموزان نیز آشنایی کافی با اهمیت و مزایای هوش مصنوعی ندارند و در محتوای درسی نیز توجهی به این موضوع نشده است.

در مدارس خصوصی کاربرد هوش مصنوعی برای مربیان ارزیابی پروفایل دانش آموزان و مدیریت کلاس و تدریس خصوصی است. دانش آموزان نیز به صورت انفرادی برای یادگیری هوش مصنوعی و به ویژه برنامه نویسی تمایل بیشتری دارند. بیشتر دانش آموزان نگرش مثبتی نسبت به استفاده از فناوری هوش مصنوعی در آموزش دارند و فناوری های هوش مصنوعی نیز علاقه و انگیزه آنها را برانگیخته است؛ به عبارت دیگر، برنامه های کاربردی هوش مصنوعی برای تقویت یادگیری فعال دانش آموزان از نظر آنها مفید است به همین دلیل حتی بدون مشارکت والدین و مربیان به سمت آن سوق پیدا کرده اند. اگرچه جنبه تفریحی بیشتری برای آنان دارد

در سطح موسسات خصوصی دانشگاهی، آموزش ارزیابی خودکار، داده کاوی و تجزیه و تحلیل یادگیری، در آموزش برای افزایش کیفیت آموزش و یادگیری استفاده شده اند. هوش مصنوعی در آموزش به عنوان یک زمینه بین رشته ای، بر استفاده از هوش مصنوعی برای کمک به فرآیند آموزشی مربی، توانمندسازی فرآیند یادگیری و ارتقای تحول سیستم آموزشی تأکید می شود در رشته های فنی کاربرد یادگیری ماشینی، یادگیری عمیق در زمینه آموزش به کار گرفته شده اند.

هدف مراکز آموزشی ارائه آموزش و یادگیری با کیفیت بالا از طریق ادغام فناوری های هوش مصنوعی در زمینه های آموزشی است. در کسب و کارها نیز توسط فارغ التحصیلان میل بیشتری برای آموزش ایجاد شده است.

ابتدایی

متوسطه

دانشگاه

جدول ۵، شباهت های کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس ایران و چین

شاخص	ایران	چین
تمرکز استفاده فردی	سفارشی سازی	سفارشی سازی
گسترش کاربرد	پیش دبستانی	پیش دبستانی
هدف کلی	کارایی	برابری و عدالت
بخش فعال	پزشکی-فنی	پزشکی-فنی
نیاز آموزشی	پشتیبانی هوش مصنوعی	پشتیبانی هوش مصنوعی

جدول ۵ نشان می دهد که علی رغم تفاوت های سیاستی و ساختاری میان نظام های آموزشی ایران و چین، شباهت های قابل توجهی در کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری مدارس وجود دارد. در هر دو کشور، تمرکز اصلی بر استفاده فردمحور از هوش مصنوعی با هدف سفارشی سازی فرایند یادگیری است و گسترش کاربرد این فناوری از مقطع پیش دبستانی مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، هر دو نظام آموزشی هوش مصنوعی را به عنوان ابزاری برای افزایش کارایی و ارائه پشتیبانی آموزشی مؤثر به کار می گیرند و بیشترین تمرکز کاربردی آن در حوزه های فنی و پزشکی مشاهده می شود. این شباهت ها بیانگر همگرایی رویکردهای آموزشی ایران و چین در بهره گیری از هوش مصنوعی برای بهبود یادگیری و پاسخ گویی به نیازهای آموزشی نوین است.

جدول ۶، تفاوت های کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری در مدارس ایران و چین

شاخص	ایران	چین
بیشترین کاربرد	برنامه نویسی	یادگیری ماشین
کاربرد معلمان	کم	زیاد
پذیرش فناوری	کم	زیاد
تست های تشخیصی	کم	زیاد
گسترش کاربرد	کم	زیاد
سفارشی سازی	کم	زیاد
چشم انداز	-	تدوین شده
بستر سازی	کم	زیاد
دانشگاه های علمی	-	در حال توسعه
مدارس هوش مصنوعی	خصوصی	دولتی
ربات هوشمند	کم	زیاد
تکنیک های هوشمند	متوسط	زیاد
تحلیل کتابسنجی	کم	زیاد
تحلیل روندها	متوسط	زیاد
توسعه سخت افزار آموزشی	کم	زیاد
توسعه نرم افزار آموزشی	کم	زیاد

مقرراتی محافظت از حریم خصوصی	-	وجود دارد
بیشترین واکنش	دولت	والدین

جدول ۶ تفاوت های معنادار در سطح بلوغ، گستره و جهت گیری کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری مدارس ایران و چین را نشان می دهد. در حالی که تمرکز اصلی در ایران بیشتر بر برنامه نویسی و استفاده های محدود از فناوری های هوشمند است، در چین کاربردهای پیشرفته تری همچون یادگیری ماشین، تحلیل داده های آموزشی و توسعه سامانه های تشخیصی و سفارشی سازی یادگیری رواج دارد. میزان مشارکت معلمان، پذیرش فناوری، بستر سازی نهادی و توسعه زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری در چین به طور قابل توجهی بالاتر است و این کشور از چشم انداز راهبردی و مقررات مشخص، به ویژه در حوزه حفاظت از حریم خصوصی، برخوردار است. همچنین، تفاوت در نوع مالکیت مدارس هوش مصنوعی و سطح استفاده از ربات ها و تکنیک های هوشمند، بیانگر نقش پررنگ سیاست گذاری دولتی و مشارکت فعال والدین در چین، در مقایسه با رویکرد دولتی و محدودتر در ایران است. این تفاوت ها گویای فاصله ساختاری و اجرایی میان دو کشور در مسیر یکپارچه سازی هوش مصنوعی در آموزش مدرسه ای است.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج پرسش های پژوهش می توان گفت که هم در آموزش و هم در یادگیری، کاربرد هوش مصنوعی در مدارس تفاوت قابل توجهی بین کشور ایران و کشور چین وجود دارد. به نظر می رسد در هر دو بخش آموزش و یادگیری هوش مصنوعی در ایران در دوره نوزادی خود به سر می برد که البته در بخش آموزش نوزادی بزرگتر است؛ اما پیشرفت های کشور چین نشان می دهد که با سرعت تهاجمی به سمت بلوغ خود در زمینه آموزش و عملیاتی سازی آن پیش می رود.

بررسی تطبیقی کاربرد هوش مصنوعی در آموزش در مدارس ایران و چین نشان داد که اگرچه در هر دو کشور، ضرورت آموزش هوش مصنوعی، علاقه دانش آموزان و گرایش رشته های فنی به این حوزه در سطح بالایی قرار دارد و تولیدات علمی عمدتاً در قالب مقالات پژوهشی دنبال می شود، اما تفاوت های بنیادینی در رویکرد سیاست گذاری، سطح سرمایه گذاری و نحوه اجرای آموزش هوش مصنوعی وجود دارد. این تفاوت ها موجب شکل گیری شکاف معنادار میان اهمیت نظری آموزش هوش مصنوعی و میزان تحقق عملی آن در نظام آموزشی ایران در مقایسه با چین شده است. در ایران، تمرکز اصلی آموزش هوش مصنوعی عمدتاً بر سطح دانشگاهی و دانشجویان بوده و آموزش ها بیشتر ماهیت فردی، تئوریک و مقدماتی دارند. وابستگی عمده به بخش خصوصی، مشارکت محدود معلمان و صنایع، ضعف پشتیبانی مدارس و نبود برنامه ریزی منظم و رسمی، سبب شده است که آموزش هوش مصنوعی به صورت پراکنده و غیرنهادینه دنبال شود. در مقابل، چین با اتکا به حمایت گسترده دولت، از مقطع پیش دبستانی تا دانشگاه، آموزش هوش مصنوعی را به صورت جمعی، عملیاتی و پیشرفته توسعه داده و با ایجاد مراکز آموزشی پیشرو، مشارکت فعال صنایع و گسترش رویکردهای بین رشته ای، آن را به یکی از ارکان راهبردی نظام آموزشی خود تبدیل کرده است. در مجموع، یافته ها نشان می دهد که اگرچه ایران از نظر آگاهی، علاقه مندی و ضرورت آموزشی در سطح مطلوبی قرار دارد، اما فقدان حمایت ساختاری و سیاست گذاری کلان دولتی، مانع تبدیل این ظرفیت بالقوه به یک نظام آموزشی کارآمد در حوزه هوش مصنوعی شده است. تجربه چین بیانگر آن است که تحقق آموزش اثربخش هوش مصنوعی، مستلزم مداخله فعال دولت، برنامه ریزی بلندمدت، سرمایه گذاری پایدار و پیوند منسجم میان مدرسه، دانشگاه و صنعت است؛ امری که می تواند مسیر آینده آموزش هوش مصنوعی در ایران را به طور اساسی متحول سازد.

بررسی تطبیقی کاربرد یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی در مدارس ایران و چین، نشان داد که اگرچه هر دو کشور اهمیت هوش مصنوعی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری را به رسمیت شناخته اند، اما سطح بلوغ، گستره کاربرد و میزان نهادینه سازی این فناوری در نظام آموزشی آن ها تفاوت معناداری دارد. در ایران، کاربرد هوش مصنوعی عمدتاً به صورت جزیره ای، فردمحور و بیشتر متکی بر ابتکارات بخش خصوصی، به ویژه در مقاطع پیش دبستانی و متوسطه و با تمرکز بر برنامه نویسی و

جنبه های انگیزشی و تفریحی مشاهده می شود. این در حالی است که در چین، هوش مصنوعی به عنوان بخشی از سیاست های کلان آموزشی، به صورت نظام مند، دولتی و مبتنی بر شواهد پژوهشی در تمام مقاطع تحصیلی گسترش یافته و بر توسعه تفکر مرتبه بالاتر، یادگیری خودتنظیم، ارزیابی هوشمند و عدالت آموزشی تأکید دارد. شباهت های دو کشور بیشتر در گرایش به یادگیری شخصی سازی شده، شروع کاربرد از مقطع پیش دبستانی و تمرکز بر حوزه های فنی و پزشکی قابل مشاهده است؛ با این حال، تفاوت ها نشان می دهد که چین با برخورداری از زیرساخت های فناورانه قوی، پذیرش بالای معلمان و دانش آموزان، چارچوب های مقرراتی مشخص و سرمایه گذاری گسترده در توسعه سخت افزار و نرم افزار آموزشی، توانسته است هوش مصنوعی را از سطح ابزار کمکی به سطح یک راهبرد تحول آفرین آموزشی ارتقا دهد. در مقابل، محدودیت های زیرساختی، نبود چشم انداز ملی مدون، مشارکت محدود معلمان و تمرکز کمتر بر ارزیابی های تشخیصی و تحلیل داده های آموزشی، موجب شده است که کاربرد هوش مصنوعی در مدارس ایران هنوز به مرحله نهادینه سازی نرسد. در مجموع، نتایج این مقایسه حاکی از آن است که برای بهره گیری اثربخش تر از ظرفیت های هوش مصنوعی در نظام آموزشی ایران، حرکت از رویکردهای پراکنده و فردی به سمت سیاست گذاری یکپارچه، توانمندسازی معلمان، توسعه زیرساخت ها و توجه هم زمان به کارایی و عدالت آموزشی ضروری است؛ مسیری که تجربه چین می تواند به عنوان یک الگوی قابل اقتباس، البته با در نظر گرفتن زمینه های فرهنگی و ساختاری ایران، مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به شرایط کنونی کشور، آنچه پیش روی نظام آموزشی ایران قرار دارد، بهره گیری هدفمند از فرصت های ناشی از آموزش و کاربرد هوش مصنوعی است. این فرصت های آموزشی طیفی از کارکردهای کلیدی را دربر می گیرد که از جمله آن ها می توان به افزایش توانمندی حرفه ای معلمان، تقویت کیفیت و عمق یادگیری دانش آموزان، هماهنگ شدن نظام آموزشی با تحولات فرهنگی و فناوری عصر جدید، ارتقای دقت و اعتبار نظام های ارزشیابی، حمایت از دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، امکان دریافت بازخورد مستمر و اصلاح به موقع فرایندهای یاددهی-یادگیری، تحقق یادگیری شخصی سازی شده و کمک به والدین در جهت هدایت و تشویق مؤثر فرزندان اشاره کرد. در این مسیر، نقش دولت در بستر سازی نهادی، توسعه زیرساخت ها و آگاهی رسانی عمومی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. افزون بر این، توجه جدی تر بخش دانشگاهی به نظریه پردازی، بومی سازی و عملیاتی کردن این فرصت ها، همراه با تعامل فعال با بخش خصوصی و صنایع، می تواند زمینه بهره برداری مؤثرتر و پایدارتر از ظرفیت های هوش مصنوعی را فراهم سازد. بر همین اساس، پیشنهاد های پژوهش حاضر متناسب با سطوح مختلف آموزشی و در راستای پاسخ به پرسش های پژوهش ارائه می شود.

در حوزه آموزش هوش مصنوعی، در مقطع پیش دبستانی استفاده از اسباب بازی ها و بازی های دیجیتالی هوشمند برای تقویت مهارت هایی مانند طبقه بندی، الگویابی و تصمیم گیری ساده پیشنهاد می شود، به گونه ای که مفاهیم اولیه هوش مصنوعی به صورت غیرمستقیم و بدون ورود به جنبه های فنی، از طریق درک ساده ای مانند «ماشین فکر می کند» آموزش داده شود. در مقطع ابتدایی، بهره گیری از ابزارهای دیداری و تعاملی همچون بلوک های برنامه نویسی بصری و شبیه سازهای ساده، همراه با تأکید بر آموزش های عملی و پروژه محور به جای رویکرد صرفاً تئوریک، می تواند نقش مؤثری در شکل گیری درک مفهومی دانش آموزان ایفا کند. در دوره متوسطه، گسترش آموزش های عملیاتی و مسئله محور مبتنی بر پروژه های واقعی و کاربردی، در کنار افزایش مشارکت معلمان از طریق ایجاد شبکه های یادگیری حرفه ای و ارائه مشوق های آموزشی، به تعمیق یادگیری و توسعه مهارت های کاربردی می انجامد. در سطح دانشگاهی نیز افزایش مشارکت صنایع در طراحی برنامه های درسی و پروژه های دانشجویی، همراه با ایجاد مراکز تخصصی آموزش و پژوهش هوش مصنوعی در دانشگاه های دولتی، به عنوان یک ضرورت راهبردی مطرح است.

در حوزه کاربرد هوش مصنوعی در یادگیری، در مقطع پیش دبستانی حمایت دولت از تولید نرم افزارهای بومی و کودک محور با نظارت تربیتی و اخلاقی، در کنار آموزش های کوتاه مدت به والدین درباره نقش هوش مصنوعی در یادگیری کودکان، می تواند به افزایش پذیرش اجتماعی و بهره برداری ایمن از این فناوری کمک کند. در مقطع ابتدایی، برگزاری دوره های توانمندسازی معلمان برای استفاده عملی از سیستم های آموزش هوشمند و به کارگیری محیط های مبتنی بر واقعیت افزوده و هوش مصنوعی برای آموزش مفاهیم انتزاعی پیشنهاد می شود. در دوره متوسطه، استفاده از تحلیل یادگیری و داده کاوی آموزشی برای پایش پیشرفت تحصیلی، هدایت تحصیلی هوشمند و گسترش نظام های یادگیری تطبیقی با هدف تقویت یادگیری خودتنظیم می تواند اثربخشی فرایند آموزش را افزایش دهد. در نهایت، در سطح دانشگاهی، کاربرد هوش مصنوعی در طراحی برنامه های درسی، تحلیل عملکرد دانشجویان و ارائه مسیرهای یادگیری شخصی سازی شده، همراه با تقویت آموزش های بین رشته ای هوش مصنوعی در رشته های غیر فنی، زمینه توسعه شایستگی های آینده محور دانشجویان را فراهم می سازد.

محدودیت های پژوهش

از مهم ترین محدودیت های این پژوهش کمبود آمارهای مربوط به کاربرد هوش مصنوعی در بخش آموزش و بخش یادگیری در مدارس و مراکز آموزشی در ایران است. از آن جایی که این پژوهش تطبیقی بود، وجود آمارهای کمی می توانست به نتیجه گیری بهتر منجر شود بنابراین بررسی این نوع پژوهش ها برای پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود چرا که حوزه آموزش هوش مصنوعی در ایران هنوز نیازمند مطالعات عمیق تر، چندروشی و زمینه محور است. پژوهش های آتی می توانند با تمرکز بر داده های میدانی، مشارکت ذی نفعان و تحلیل سیاست های اجرایی، نقش مؤثرتری در کاهش فاصله میان ظرفیت های بالقوه و وضعیت بالفعل آموزش هوش مصنوعی ایفا کنند. محدودیت دیگر این است که پژوهش های پیشین به انجام مطالعات موردی پرداخته اند، بنابراین نمی توان آن را به کل جامعه کشور تعمیم داد؛ از این رو انجام پژوهش در سطح کلان و ملی از دیگر موضوعات پیشنهادی با عنایت به محدودیت های پژوهش حاضر است.

ملاحظات اخلاقی

در مطالعه حاضر ملاحظات اخلاقی پژوهش همواره مورد توجه قرار گرفته است.

حامی مالی

هزینه های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References

- Adel, H. (2024). The effect of artificial intelligence integration on educational management: a case study in secondary schools in Iran. *Management Research and Development*, 1(4), 85-104.
- Ahmadi, S., & Tahmasebzadeh Sheikhlari, D. (2025). Feasibility of Using Artificial Intelligence in Elementary Education in Iran. *Learner-based Curriculum and Instruction Journal*, 4(1), 1-14.
- Aljemely, Y. (2024). *Challenges and best practices in training teachers to utilize artificial intelligence: A systematic review*. Paper presented at the Frontiers in Education.
- Arabi, L., Roohbakhsh, A., Malaekhe-Nikouei, B., & Bazzaz, B. S. F. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) in academic writing and publication: Iranian Journal of Basic Medical Sciences (IJBMS) policy. *Iranian Journal of Basic Medical Sciences*, 28(1), 1.
- Chen, J. J., & Lin, J. C. (2024). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 146-153.

- Dönmez, E. (2024). The future of education: AI-supported reforms in the USA and China. In *Global Agendas and Education Reforms: A Comparative Study* (pp. 135-150): Springer Nature Singapore Singapore.
- Ghafarzadeh, M., & Irandoost, M. (2024). Artificial Intelligence in Education: Examining the Impact of AI on the Teaching-Learning Process. *Quarterly of Iranian Distance Education Journal*, 6(1), 146-156.
- Lai, T., Zeng, X., Xu, B., Xie, C., Liu, Y., Wang, Z., . . . Fu, S. (2024). The application of artificial intelligence technology in education influences Chinese adolescent's emotional perception. *Current Psychology*, 43(6), 5309-5317.
- Mir, M. M., Mir, G. M., Raina, N. T., Mir, S. M., Mir, S. M., Miskeen, E., . . . Alamri, M. M. S. (2023). Application of artificial intelligence in medical education: current scenario and future perspectives. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 11(3), 133.
- Mohammadi Pakravan, P., & Azarshahi, S. (2024). Prioritizing the Drivers of Using Artificial Intelligence in Education Using the MAIRKA Method (Case Study: Hamadan Province). *New Explorations in Strategic Business Intelligence*, 1(1), e190651.
- Mohammadi, S. E., Ghasemi, S. A., & Abbasi Nami, H. (2025). The application of artificial intelligence in school management (education). *Sociology of Education*, 10(3), 249-260.
- Moroianu, N., Iacob, S.-E., & Constantin, A. (2023). Artificial intelligence in education: A systematic review. *Geopolitical perspectives and technological challenges for sustainable growth in the 21st century*, 906-921.
- Qin, Z., & Gan, B. (2022). *The research on the application of artificial intelligence in education in China: a systematic review*. Paper presented at the International Conference on Smart Learning Environments.
- Salimi, L., Paul, M., Thomas, J., Mathew, R., & Akhoondian, M. J. (2025). Artificial intelligence-based nursing curricula in Iran and other Gulf countries: A narrative review. *Journal of Nursing Reports in Clinical Practice*, 3(5), 478-485.
- Seo, K., Yoo, M., Dodson, S., & Jin, S.-H. (2025). Augmented teachers: K-12 teachers' needs for artificial intelligence's complementary role in personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(4), 876-893.
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343.
- Xia, J., Ge, Y., Shen, Z., & Rahman Najar, M. (2024). The auxiliary role of artificial intelligence applications in mitigating the linguistic, psychological, and educational challenges of teaching and learning chinese language by non-chinese students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 116-133.
- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 59.
- Yao, Y., Zhu, X., Xiao, L., & Lu, Q. (2025). Secondary school English teachers' application of artificial intelligence-guided chatbot in the provision of feedback on student writing: An activity theory perspective. *Journal of Second Language Writing*, 67, 101179.
- Yi, H., Liu, T., & Lan, G. (2024). The key artificial intelligence technologies in early childhood education: a review. *Artificial Intelligence Review*, 57(1), 12.
- Zafari, M., Esmaily, A., & Sadeghi-Niaraki, A. (2021). An overview of the applications of artificial intelligence and virtual reality in education.
- Zohoorian Nadali, I., Ojaghi, H., & Soleymani Roozbahani, F. (2022). Comparative Study of University, Industry, and Government Cooperation Model in Artificial Intelligence Scientific Research of Iran, China, and America. *Sciences and Techniques of Information Management*, 8(4), 45-74.

Research Article**Learning of Generation Z in Multimedia Environments: Challenges of Digital Learning Management and Mental Health**Maryam Varzideh ^{*1} 

1. Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran

Extended Abstract

The purpose of this study was to examine how Generation Z engages in multimedia learning environments and how digital learning management functions as a central mechanism in shaping the cognitive, emotional, and mental health outcomes associated with such environments. As Generation Z has developed within a persistently connected digital ecosystem, their learning experiences are increasingly shaped by simultaneous exposure to diverse media, rapid information flow, and interface-driven interactions. Consequently, understanding the dynamic interplay among multimedia learning, structured digital management, and mental well-being has become essential for both researchers and educational designers. To address this need, the study employed a systematic–narrative review based on the PRISMA framework. Peer-reviewed publications from major international and national databases were searched across a 10-year timeframe, screened through multi-stage inclusion criteria, appraised for methodological rigor, and synthesized using thematic narrative analysis. A total of 183 eligible studies were ultimately included. Findings revealed that multimedia learning is not merely a preferred mode of engagement for Generation Z but represents a deeply internalized cognitive pattern aligned with their habitual multisensory information processing. Nevertheless, the benefits of multimedia learning were shown to be highly contingent on the presence of effective digital learning management. Poorly structured environments were consistently associated with increased cognitive load, attentional fragmentation, emotional fatigue, and declines in indicators of mental health, whereas environments featuring purposeful instructional design, regulated sequencing of information, and coherent scaffolding contributed to improved comprehension, sustained engagement, greater self-regulation, and enhanced psychological stability. The synthesis indicated that mental health operates as a sensitive mediator within this triadic relationship, responding both to the density of multimedia stimuli and to the extent of instructional coherence embedded in the digital platform. The conclusion drawn from this comprehensive review is that digital learning management serves as the determinant factor that transforms multimedia learning environments into either cognitively supportive and psychologically safe spaces or into overwhelming contexts that impede learning and well-being. Strengthening design quality through intentional structuring, predictive organization of information flow, and continuous feedback emerges as a crucial strategy for supporting healthier learning patterns among Generation Z. The study ultimately underscores the need for redesigning digital learning environments according to integrated principles from multimedia learning theory, cognitive load theory, and educational psychology to promote both effective learning and sustainable mental health among young digital learners.

Keywords: Generation Z, Multimedia Learning, Digital Learning Management, Mental Health***Corresponding Author:** Maryam Varzideh**Email:** Maryam.vrzidh@gmail.com

Research Article

Learning of Generation Z in Multimedia Environments: Challenges of Digital Learning Management and Mental Health

Maryam Varzideh ^{*1} 

1. Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran



Received: 12/12/2025

Accepted: 15/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 19-30

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Generation Z,
Multimedia Learning,
Digital
Learning Management,
Mental Health

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: Generation Z has grown up in an ecosystem where multimedia environments shape their learning experiences and emotional responses. Digital learning management, as a structured mechanism for organizing information flow and reducing cognitive load, interacts with these multimedia settings and influences learners' mental health. The purpose of this study was to explain the interactive pattern among multimedia learning in Generation Z, digital learning management, and mental health outcomes based on robust global and national evidence.

Methodology: This study employed a systematic–narrative review following the PRISMA guidelines. Scholarly sources from the past ten years were searched across major national and international databases. After rigorous screening and quality appraisal, 183 eligible studies were included, and a thematic narrative synthesis was conducted.

Findings: The results indicated that multimedia learning is a natural processing preference for Generation Z; however, its effectiveness strongly depends on the quality of digital learning management. Poorly designed multimedia environments increase cognitive load, reduce attention, and undermine mental well-being, whereas structured digital learning management regulates information flow and enhances cognitive performance, self-regulation, and psychological stability. Findings showed that mental health is highly sensitive to instructional design quality, and the interaction among the three constructs is dynamic and interdependent..

Conclusion: Digital learning management plays a decisive role in shaping multimedia environments into effective and mentally supportive experiences for Generation Z. Purposeful design, regulated information flow, and structured feedback help reduce psychological strain and enhance learning quality. The findings highlight the need to redesign digital learning settings based on integrated psychological and multimedia principles.

Citation: Varzideh, M. (2025). Generation Z learning in multimedia environments: Challenges of digital learning management and mental health. *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 19–30.

***Corresponding Author:** Maryam Varzideh

Email: Maryam.vrzhidh@gmail.com



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

یادگیری نسل Z در محیط های چندرسانه ای: چالش های مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان

مریم ورزیده* ID

۱. گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: نسل Z در محیط هایی رشد کرده است که رسانه های چندگانه نقش محوری در شکل دهی تجربه های یادگیری و هیجانی دارند. از سوی دیگر، مدیریت یادگیری دیجیتال به عنوان سازوکاری ضروری برای سازمان دهی جریان اطلاعات و کاهش فشار شناختی، در تعامل با رسانه های چندگانه بر سلامت روان فراگیران اثر می گذارد. هدف پژوهش حاضر تبیین الگوی تعامل میان یادگیری چندرسانه ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و پیامدهای مرتبط با سلامت روان بر اساس شواهد معتبر جهانی و داخلی بوده است.

روش شناسی پژوهش: این مطالعه یک مرور نظام مند-روایتی بود که بر اساس دستورالعمل PRISMA انجام شد. منابع علمی منتشرشده طی ده سال اخیر از پایگاه های معتبر داخلی و خارجی جست و جو، غربال و ارزیابی شدند. در نهایت ۱۸۳ مطالعه واجد شرایط انتخاب و تحلیل روایتی مبتنی بر مضمون انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد یادگیری چندرسانه ای برای نسل Z یک الگوی طبیعی پردازش اطلاعات است؛ با این حال اثربخشی آن به شدت وابسته به کیفیت مدیریت یادگیری دیجیتال است. محیط های چندرسانه ای فاقد طراحی هدفمند موجب افزایش بارشناختی، کاهش توجه و تضعیف سلامت روان می شوند، در حالی که مدیریت یادگیری ساختارمند، جریان اطلاعات را تنظیم کرده و بهبود عملکرد شناختی، افزایش خودتنظیمی و تقویت احساس تسلط و آرامش روانی را در پی دارد. تحلیل داده ها نشان داد که سلامت روان متغیری حساس به کیفیت طراحی یادگیری است و رابطه سه سازه ای میان یادگیری چندرسانه ای، مدیریت یادگیری و سلامت روان ماهیتی پویا و تعاملی دارد.

نتیجه گیری: بر اساس شواهد مرور شده، مدیریت یادگیری دیجیتال عامل کلیدی در تبدیل ظرفیت بالقوه محیط های چندرسانه ای به تجربه ای مؤثر و سالم برای نسل Z است. طراحی هدفمند، بازخورد منظم، زمان بندی روشن و تنظیم جریان اطلاعات نقش مهمی در کاهش فشار روانی و تقویت تجربه یادگیری باکیفیت دارند. یافته ها بر ضرورت بازطراحی محیط های دیجیتال بر مبنای اصول روان شناختی و رسانه ای برای حمایت از سلامت روان و بهبود یادگیری نسل Z تأکید می کنند.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۱۹-۳۰

واژه های کلیدی:

نسل زد، یادگیری چندرسانه ای، مدیریت یادگیری دیجیتال، سلامت روان

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: ورزیده، م. (۱۴۰۴). یادگیری نسل Z در محیط های چندرسانه ای: چالش های مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان. رهیافت های نوین مدیریت یادگیری، ۲(۱)، ۱۹-۳۰.

* نویسنده مسئول: مریم ورزیده

پست الکترونیکی: Maryam.vrzhidh@gmail.com

مقدمه

نسل Z، که معمولاً تولد آن‌ها بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۱۰ در نظر گرفته می‌شود، در بستر فرهنگی و فناورانه‌ای رشد کرده است که رسانه‌های دیجیتال، ابزارهای تعاملی و محیط‌های چندرسانه‌ای بخش جدایی‌ناپذیر زندگی روزمره آنان را تشکیل می‌دهد. این نسل، برخلاف نسل‌های قبل، از نخستین سال‌های زندگی خود با گوشی‌های هوشمند، شبکه‌های اجتماعی، بازی‌های دیجیتال و رسانه‌های چندحسی مواجه بوده و همین امر ساختارهای توجه، پردازش اطلاعات، الگوهای انگیزشی و سبک‌های یادگیری آنان را به شدت تحت تأثیر قرار داده است. به همین دلیل، بررسی یادگیری نسل Z در محیط‌های چندرسانه‌ای یکی از مهم‌ترین ضرورت‌های علوم تربیتی و مدیریت یادگیری محسوب می‌شود، زیرا تعامل این نسل با فناوری و رسانه با ساختارهای آموزشی سنتی سازگار نیست و نیاز به بازطراحی جدی در مدل‌های یادگیری دارد.

یادگیری نسل Z در محیط‌های چندرسانه‌ای به فرآیندی اشاره دارد که طی آن فراگیر با متن، تصویر، ویدئو، صدا، نمادهای تعاملی و شبکه‌های اطلاعاتی غیرخطی مواجه می‌شود و از طریق ادغام این محرک‌ها به ساخت دانش می‌پردازد. نظریه یادگیری چندرسانه‌ای و نظریه بارشناختی چارچوب‌های بنیادینی هستند که فهم علمی این پدیده را ممکن می‌سازند؛ با این حال، سبک‌های یادگیری نسل Z تنها ناشی از عوامل شناختی نیست و ویژگی‌های نسلی، سواد رسانه‌ای، هویت دیجیتال و راهبردهای خودتنظیمی نیز نقش مهمی در آن دارند. نخستین اشاره جدی به مفهوم «بومیان دیجیتال» را پرنسکی (Prensky, 2001) مطرح کرده بود و مبنایی نظری فراهم ساخت که بعدها برای توصیف نسل Z نیز به کار رفت. یافته‌های جدیدتر نیز این رویکرد را گسترش داده‌اند؛ برای مثال، کومن و همکاران (Coman et al., 2023) نشان داده‌اند که محیط چندرسانه‌ای برای این نسل صرفاً یک ابزار آموزشی نیست، بلکه به منزله فضایی است که تجربه زیسته شناختی آنان را شکل می‌دهد.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های جهانی تأکید کرده‌اند که محیط‌های چندرسانه‌ای دیگر فقط یک شیوه ارائه محتوا نیستند، بلکه زمینه‌ای برای فعال‌سازی فرآیندهای انگیزشی، هیجانی و شناختی‌اند که مسیر یادگیری را شکل می‌دهد. گیبسون و همکاران (Gibson et al., 2024) گزارش کرده‌اند که دانشجویان نسل Z هنگام کار با رسانه‌های چندگانه، مشارکت شناختی بالاتری نشان می‌دهند و اغلب از تجربه یادگیری لذت بیشتری می‌برند؛ اما در کنار این مزایا، همین محیط‌ها قادرند در صورت مدیریت نادرست، بارشناختی بالا، آشفتگی توجه، کلافگی ذهنی و فرسودگی هیجانی ایجاد کنند. همین دوگانگی، ضرورت وجود «مدیریت یادگیری دیجیتال» را آشکار می‌کند.

مدیریت یادگیری دیجیتال به مجموعه‌ای از راهبردها، ابزارها و طراحی‌های آموزشی گفته می‌شود که جریان یادگیری در محیط‌های فناورانه را سازمان‌دهی، هدایت و کنترل می‌کند. این مفهوم بسیار فراتر از عملکرد سامانه‌های مدیریت یادگیری (LMS) است و شامل ساختاردهی رسانه، تنظیم بار اطلاعاتی، طراحی تعاملات، ارائه بازخورد، هدایت معلم و طراحی تجربه کاربر می‌شود. مارتین و وارن (Martin & Warren, 2020) بیان کرده‌اند که طراحی مدیریت یادگیری می‌تواند بارشناختی را کاهش دهد، تمرکز را افزایش دهد و تجربه یادگیری را تقویت کند. پژوهش‌های جدیدتر، مانند مطالعه وانگ و همکاران (Wang et al., 2023)، نشان داده‌اند که مدیریت مناسب یادگیری نه تنها عملکرد تحصیلی را تقویت می‌کند، بلکه موجب افزایش خودتنظیمی، تنظیم هیجان و احساس تسلط در فراگیران می‌شود.

سلامت روان در این پژوهش به معنای عام آن در نظر گرفته شده است؛ یعنی مجموعه‌ای از کارکردهای شناختی، هیجانی و بین‌فردی که به فرد اجازه می‌دهد با چالش‌های روزمره و محیط یادگیری سازگار شود. تعریف سازمان جهانی بهداشت بر بهزیستی ذهنی، کارکرد مؤثر و تنظیم هیجان‌ها تأکید دارد. در ادبیات دهه اخیر، رابطه میان یادگیری دیجیتال، رسانه‌های چندگانه و سلامت روان نسل Z یکی از محورهای مهم بوده است. توونج (Twenge, 2017) از نخستین پژوهشگرانی بود که نسبت به پیامدهای روانی گسترش رسانه‌های دیجیتال در نسل Z هشدار داد. پس از او، ریهام و همکاران (Riehm et al., 2019) و نیز اوجرز و ینسن (Odgers & Jensen, 2020) گزارش کرده‌اند که استفاده بی‌قاعده از پلتفرم‌های دیجیتال می‌تواند با اضطراب، افسردگی و تنش ذهنی همراه باشد. اما یافته‌های اخیر نشان می‌دهد که رابطه میان رسانه و سلامت روان پیچیده‌تر

است. ژائو، ژو و هوانگ (Zhao, Zhou & Huang, 2024) در یک فراتحلیل گسترده نشان داده‌اند که اثرات رسانه‌های دیجیتال به‌شدت وابسته به کیفیت مدیریت یادگیری و طراحی محیط آموزشی است و در صورت طراحی مؤثر، می‌تواند موجب کاهش فشار روانی و افزایش بهزیستی ادراک‌شده شود.

بنابراین، سه متغیر یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان، نه به‌صورت مستقل بلکه در قالب یک شبکه تعاملی به یکدیگر مرتبط‌اند. هرمیدا و همکاران (Hermida et al., 2022) تأکید کرده‌اند که طراحی ساخت‌یافته چندرسانه‌ای می‌تواند تجربه یادگیری نسل Z را تثبیت کند و اضطراب تحصیلی را کاهش دهد. چنگ و چن (Cheng & Chen, 2021) نیز گزارش کرده‌اند که بارشناختی ناشی از رسانه‌های چندگانه در صورتی که با راهبردهای مدیریت یادگیری همراه نباشد، احتمال بروز تنش روانی را افزایش می‌دهد.

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی به حوزه یادگیری دیجیتال پرداخته‌اند، اما اغلب آن‌ها بر دوران کرونا تمرکز داشته و کمتر به ویژگی‌های نسلی پرداخته‌اند. برای نمونه، رشیدی (Rashidi, 2018) نشان داده است که مصرف رسانه‌ای و بارشناختی با تجربه‌های هیجانی فراگیران ایرانی ارتباط دارد. پژوهش‌های جدیدتر، مانند مطالعه میرزایی و همکاران (Mirzaei et al., 2025)، نیز نشان داده‌اند که طراحی و تنظیم مدیریت یادگیری دیجیتال می‌تواند سلامت روان و کیفیت یادگیری دانشجویان را بهبود دهد. با وجود این، بررسی هم‌زمان یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان در یک مدل تعاملی هنوز در ادبیات داخلی توسعه کافی نیافته است. این خلأ پژوهشی از دو جهت اهمیت دارد. نخست اینکه دانشگاه‌های کشور، به‌ویژه در شهرهای در حال توسعه‌ای مانند بندرعباس، با موج جدیدی از دانشجویان نسل Z مواجه شده‌اند که سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های روان‌شناختی آنان با نسل‌های پیشین تفاوت بنیادین دارد. دوم اینکه برنامه‌های آموزش دیجیتال و ترکیبی به‌سرعت در حال گسترش‌اند و کیفیت مدیریت یادگیری در این بستر تعیین‌کننده پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی دانشجویان است. از این‌رو، پژوهش حاضر ضروری می‌دانسته است که رابطه این سه سازه را در قالب یک مدل تعاملی بررسی کند تا مشخص شود که یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z در حضور یا غیاب مدیریت یادگیری دیجیتال چگونه می‌تواند سلامت روان آنان را تحت‌تأثیر قرار دهد. این تحلیل می‌توانسته است به فهم بهتر نیازهای نسل Z، طراحی مؤثر یادگیری دیجیتال و ارتقای سلامت روان در محیط‌های دانشگاهی ایران کمک کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل و یکپارچه‌سازی شواهد علمی موجود انجام شد تا الگوی تعاملی میان یادگیری نسل Z در محیط‌های چندرسانه‌ای، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان تبیین شود. گزاره محوری این پژوهش بر آن بوده است که تعامل این سه سازه تنها در قالب یک مدل شبکه‌ای و وابسته به کیفیت مدیریت یادگیری دیجیتال قابل فهم بوده و پیامدهای شناختی و روان‌شناختی یادگیری چندرسانه‌ای بدون در نظر گرفتن این عامل تنظیم‌گر به‌درستی تبیین نمی‌شوند.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مرور نظام‌مند-روایتی بوده و با هدف تحلیل عمیق و منسجم ادبیات علمی مرتبط با یادگیری نسل Z در محیط‌های چندرسانه‌ای، نقش مدیریت یادگیری دیجیتال و پیامدهای روان‌شناختی آن انجام شد. فرآیند انجام مرور بر مبنای دستورالعمل‌های Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) و همچنین الگوی تحلیل روایتی مبتنی بر مضمون در مطالعات ترکیبی انجام گرفت تا از یک‌سو جامعیت جست‌وجو و از سوی دیگر امکان تبیین نظری فراهم شود. این روش برای بررسی موضوعی که در تقاطع سه سازه «نسل Z»، «یادگیری چندرسانه‌ای» و «سلامت روان» قرار دارد، مناسب بوده زیرا ادبیات موجود به‌صورت پراکنده و ناهمگن منتشر شده است و نیازمند انسجام‌بخشی و ادغام مفهومی بوده است. فرایند شناسایی، غربال‌گری و انتخاب مطالعات بر اساس چارچوب راهنمای PRISMA انجام شد تا جامعیت جست‌وجو، شفافیت مراحل مرور و انسجام فرایند انتخاب مطالعات حفظ شود.

جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی-پژوهشی، گزارش‌های مرور، پایان‌نامه‌های معتبر، اسناد پژوهشی بین‌المللی منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۲۴ بود که به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به یکی از محورهای زیر پرداخته بودند:

الگوهای یادگیری نسل Z، محیط‌های یادگیری چندرسانه‌ای، مدیریت یادگیری دیجیتال، سازه‌های روان‌شناسی یادگیری در نسل Z، و سلامت روان در زمینه آموزش دیجیتال. معیار ورود شامل مقالاتی بود که از روش‌های تجربی توصیفی نیمه تجربی مرور نظام مند یا کیفی معتبر استفاده کرده بودند دارای چکیده ساختاریافته و روش‌شناسی شفاف بودند به سازه‌های اصلی پژوهش پرداخته بودند و از نظر محتوایی با حوزه تربیت و روانشناسی یادگیری ارتباط داشتند در مقابل مطالعاتی که فاقد شفافیت روش‌شناسی فاقد داده‌های قابل تحلیل یا بدون ارتباط مستقیم با مدل سازه‌ای این مقاله بودند از فرایند بررسی کنار گذاشته شدند. برای جمع‌آوری منابع، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر شامل PsycINFO، Scopus، Web of Science، ERIC، PubMed، ScienceDirect و Google Scholar مورد جست‌وجوی نظام‌مند قرار گرفتند. کلیدواژه‌ها توسط یک ماتریس جست‌وجوی سه‌سطحی تنظیم شد: سطح اول مربوط به نسل Z (Digital Natives، Generation Z) و معادل‌های مرتبط، سطح دوم مربوط به یادگیری چندرسانه‌ای (Multimedia Learning، Cognitive Load، Dual-processing Models و واژگان هم‌خانواده)، و سطح سوم مربوط به سلامت روان (Emotional Wellbeing، Mental Health، Psychological Outcomes، Regulation). این ترکیب‌ها با عملگرهای بولی AND و OR اجرا شد تا حساسیت و دقت جست‌وجو حفظ شود. فرایند جست‌وجو سه مرحله‌ای بود: مرور اولیه عنوان‌ها، مرور چکیده‌ها، و سپس تحلیل متن کامل. نتایج به‌صورت دستی نیز از طریق بررسی منابع کلیدی مقالات مروری برجسته تکمیل شد.

در مرحله غربال‌گری، ابتدا ۱۱۲۳ سند شناسایی شد. پس از حذف موارد تکراری و بررسی عنوان‌ها، تعداد ۴۲۸ سند باقی ماند. در مرحله بررسی چکیده‌ها، ۱۲۹ مورد به دلیل عدم ارتباط مستقیم حذف شدند. در مرحله بررسی متن کامل، ۷۴ سند کنار گذاشته شد زیرا روش نامشخص، نبود داده، یا تناقض در سازه‌ها داشتند. در نهایت، ۱۸۳ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب شد. این حجم از منابع امکان ارائه یک مدل تحلیلی معتبر و مبتنی بر شواهد را فراهم ساخت.

برای تحلیل کیفی ادبیات، از رویکرد تحلیل مضمون براساس مراحل پیشنهادی براون و کلارک استفاده شد؛ یعنی آشناسدن با بدنه داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی و پالایش آن‌ها، تعریف و نام‌گذاری مضامین و در نهایت تدوین روایت پژوهش. کدگذاری به‌صورت استقرایی-قیاسی انجام شد: مضامین اصلی ابتدا براساس ادبیات بنیادین نظری مانند نظریه بارشناختی مایر (Mayer, 2014) و نظریه یادگیری چندرسانه‌ای شکل گرفت و سپس یافته‌های پژوهش‌های جدیدتر مانند گزارش‌های وانگ و همکاران (Wang et al., 2023) و ژائو و همکاران (Zhao et al., 2024) برای تقویت ساختار مفهومی ادغام شد. از روش اجماع دوکدیاب برای افزایش پایایی استفاده شد و توافق کدگذاران بالای ۸۳ درصد بود که نشان‌دهنده ثبات مناسب تحلیل کیفی است.

در کنار تحلیل کیفی، بخش کمی مرور نیز از طریق استخراج ویژگی‌های مطالعات انجام شد. الگوهای روش‌شناختی، ابزارها، حجم نمونه‌ها، شاخص‌های روان‌سنجی ابزارها، و اثرات گزارش‌شده در مطالعات تجربی جمع‌آوری و طبقه‌بندی شدند. به‌ویژه برای پژوهش‌هایی که سلامت روان، بهزیستی یا پیامدهای هیجانی را اندازه‌گیری کرده بودند، اطلاعاتی مانند پایایی (آلفای کرونباخ)، روایی سازه، فرایند ترجمه-بازترجمه و هنجارهای جمعیتی استخراج شد. برای مثال، پرسشنامه‌هایی نظیر مقیاس سلامت روان GHQ و مقیاس‌های بهزیستی دانشجویان که در برخی پژوهش‌ها استفاده شده بود، پایایی‌هایی در دامنه ۰.۷۸ تا ۰.۹۲ گزارش کرده بودند. مطالعاتی که از ابزارهای معتبر مانند ASMQ، ILS، یا مقیاس‌های استاندارد مدیریت یادگیری دیجیتال استفاده کرده بودند نیز بررسی و داده‌های آن‌ها استخراج شد. تأکید بر ابزارهای معتبر، جامعیت و اتقان تحلیل را افزایش داد.

تجميع نتایج در قالب مدل ترکیبی انجام شد؛ یعنی داده‌های کیفی برای استخراج مضامین نظری و داده‌های کمی برای تقویت انسجام الگوهای تبیینی به کار رفت. روش ادغام، رویکرد «تلفیق مبتنی بر مضمون» بود که مطابق با استانداردهای Gibbs (۲۰۲۲) در پژوهش‌های ترکیبی برای مرور ادبیات به کار می‌رود. به کمک این روش، سه مضمون محوری «یادگیری چندرسانه‌ای

نسل Z، «مدیریت یادگیری دیجیتال» و «سلامت روان» به‌صورت یک شبکه مفهومی منسجم با روابط دوسویه و تعاملی استخراج شد.

در این پژوهش هنجاریابی مستقیمی انجام نشد، اما هنجارهای ابزارهای موجود در منابع استخراج شدند. این اطلاعات به‌ویژه برای مطالعات داخلی مرتبط با سازه‌های هیجانی و یادگیری دیجیتال اهمیت داشت و مبنای مقایسه با یافته‌های بین‌المللی قرار گرفت. مقایسه هنجارهای داخلی و خارجی کمک کرد تفاوت‌های فرهنگی نسل Z در زمینه تجربه یادگیری و سلامت روان به شکل دقیق‌تر تبیین شود. لازم به ذکر است که درصدهای گزارش شده در بخش یافته‌ها بیانگر فراوانی الگوها و مضامین در مطالعات واردشده به تحلیل بوده و به منزله اندازه اثر آماری یا آزمون معناداری تجربی تلقی نمی‌شوند.

ملاحظات اخلاقی مرور رعایت شد؛ از جمله پابندی به حقوق نشر، استناددهی کامل، و گزارش‌دهی صادقانه داده‌ها بدون حذف جهت‌دار نتایج. همچنین محدودیت‌هایی همچون ناهمگونی روش‌شناختی مطالعات، تفاوت‌های فرهنگی میان کشورها، و کمبود پژوهش‌های عمیق در زمینه مدیریت یادگیری دیجیتال در ایران مورد توجه قرار گرفت.

در مجموع، روش این پژوهش تلاش کرد تا با اتکال هم‌زمان بر روش‌های کیفی تبیینی و تحلیل کمی ساخت‌یافته، تصویری دقیق، منسجم و مبتنی بر شواهد از تعامل میان یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان فراهم آورد.

یافته‌ها

یافته‌های مرور نظام‌مند بر اساس تحلیل ۱۸۳ مطالعه منتخب نشان داد که تعامل میان یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان به شکل یک شبکه مفهومی پیچیده عمل می‌کند و این سه سازه را نمی‌توان به صورت مجزا تحلیل کرد. نخستین نتیجه آن بود که یادگیری چندرسانه‌ای برای نسل Z به عنوان یک الگو یادگیری طبیعی عمل می‌کند و میزان درگیری شناختی، سرعت پردازش، و سبک ارتباطی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در اکثر مطالعات بررسی شده، استفاده از رسانه‌های ترکیبی شامل متن، تصویر، ویدیو و تعاملی سازی باعث افزایش توجه انتخابی و درگیری فعال فراگیران شده بود. از میان ۱۸۳ مطالعه واردشده به تحلیل حدود ۷۴ درصد از مطالعات گزارش کرده بودند که نسل Z هنگام مواجهه با محیط‌های چندحسی عملکرد یادگیری بهتری دارد و از تجربه یادگیری لذت بیشتری می‌برد. با این حال، از میان ۱۸۳ مطالعه واردشده به تحلیل ۴۹ درصد از پژوهش‌ها اشاره کرده بودند که این محیط‌ها در صورت نبود طراحی هدفمند می‌توانند موجب افزایش بارشناختی، کاهش تمرکز و شکل‌گیری آشفتگی ذهنی شوند.

در محور مدیریت یادگیری دیجیتال، یافته‌ها نشان دادند که طراحی ساختارمند محیط چندرسانه‌ای عامل اصلی تفاوت میان یادگیری موثر و یادگیری آسیب‌زا است. مطالعاتی که از مدیریت یادگیری مبتنی بر تنظیم جریان اطلاعات، بخش بندی محتوا، زمانبندی فعالیتها، طراحی بازخورد، و ردیابی پیشرفت استفاده کرده بودند، بهبود چشمگیر عملکرد شناختی و کیفیت یادگیری نسل Z را گزارش کرده بودند. از میان ۱۸۳ مطالعه واردشده به تحلیل در ۶۲ درصد پژوهش‌ها، مدیریت یادگیری دیجیتال منجر به کاهش بارشناختی و افزایش خودتنظیمی شده بود. همچنین مطالعات اخیر نشان دادند که مدیریت یادگیری با کیفیت بالا نقش میانجی‌گر در رابطه میان رسانه‌های دیجیتال و سلامت روان دارد؛ یعنی در حضور طراحی مناسب، اثرات منفی رسانه کاهش می‌یابد و تجربه روانی مثبت تقویت می‌شود.

سلامت روان فراگیران نیز از میان ۱۸۳ مطالعه واردشده به تحلیل در ۵۸ درصد مقالات به عنوان یک پیامد حساس نسبت به طراحی یادگیری گزارش شده بود. رابطه مستقیم استفاده بی‌قاعده از رسانه با اضطراب تحصیلی، آشفتگی هیجانی و کاهش بهزیستی مشاهده شده بود؛ اما در مقابل، محیط‌های چندرسانه‌ای سازمان یافته می‌توانستند احساس تسلط، کنترل، و خودکارآمدی را افزایش دهند و به کاهش فشار روانی کمک کنند. در ۴۱ مطالعه که ابزارهای استاندارد سنجش سلامت روان را به کار برده بودند، بیشترین اثر مثبت مربوط به محیط‌های یادگیری تعاملی و ساختارمند بوده است. همچنین در مطالعاتی که بسیار ناهمگن بودند، تحلیل نشان داد که مولفه‌های سلامت روان بیش از همه تحت تاثیر عوامل طراحی آموزشی، پشتیبانی یادگیری، بازخورد منظم، و وضوح وظایف قرار می‌گیرند.

ادغام نتایج کیفی و کمی نشان داد که رابطه میان سه سازه به صورت تعاملی است. یادگیری چندرسانه‌ای تنها زمانی به یادگیری مطلوب و سلامت روان مثبت منجر می‌شود که مدیریت یادگیری دیجیتال حضور فعال داشته باشد. در وضعیت نبود مدیریت یادگیری، رسانه‌های چندگانه علاوه بر افزایش بارشناختی، موجب افت توجه انتخابی و کاهش تنظیم هیجان می‌شوند. مطالعاتی که محیط‌های بدون ساختار را بررسی کرده بودند، نرخ بالاتری از فشار روانی و سردرگمی گزارش کرده بودند. اما در مطالعاتی که طراحی مبتنی بر اصول رسانه‌ای انجام شده بود، اثرات مثبت شناختی و هیجانی بیشتر و پایدارتر بود. این الگوی تعاملی از میان ۱۸۳ مطالعه وارد شده به تحلیل در ۷۲ درصد مطالعات به طور مستقیم گزارش شده بود. در تحلیل نهایی، سه مضمون اصلی استخراج شدند:

- (۱) یادگیری چندرسانه‌ای به عنوان ویژگی طبیعی پردازش اطلاعات در نسل Z عمل می‌کند.
 - (۲) مدیریت یادگیری دیجیتال نقش تنظیم گر دارد و می‌تواند اثرات مثبت رسانه را تقویت یا اثرات منفی آن را مهار کند.
 - (۳) سلامت روان متغیر حساس است و مستقیماً تحت تاثیر کیفیت طراحی یادگیری قرار دارد.
- نتایج کلی نشان دادند که تعامل این سه سازه، نه خطی بلکه شبکه‌ای و پویا است و هرگونه بهبود در طراحی یادگیری می‌تواند تاثیر مستقیم و غیرمستقیم بر بهبود تجربه روان شناختی فراگیران نسل Z داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر تصویر روشن و چندلایه‌ای از سازوکار تعامل میان یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان ارائه می‌کنند. تحلیل ادبیات نشان داد که نسل Z به طور طبیعی با رسانه‌های چندگانه سازگار است و این محیط‌ها برای آنان نه تنها ابزار آموزشی، بلکه بستر تجربه شناختی و هیجانی هستند. این نتیجه با نخستین مبانی نظری پرنسکی (۲۰۱۱) که نسل‌های متولد در عصر دیجیتال را «بومیان رسانه‌ای» معرفی کرده بود، همخوان است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که صدق این دیدگاه پس از دو دهه همچنان برجاست و تجربه دیجیتال، ساختار ادراک، توجه، انگیزش و واکنش‌های هیجانی نسل Z را شکل می‌دهد. همان‌گونه که کومن و همکاران (۲۰۲۳) بیان کرده بودند، محیط‌های چندرسانه‌ای نه ابزار جانبی، بلکه بخشی از زیست‌جهان شناختی این نسل هستند؛ یافته‌های این مرور نیز دقیقاً این الگو را تأیید کرد.

یکی از محورهای اصلی که در یافته‌ها برجسته شد، نقش تعاملی مدیریت یادگیری دیجیتال در تعدیل اثرات چندرسانه‌ای بر عملکرد آموزشی و سلامت روان بود. این موضوع با پژوهش‌های مارتین و وارن (۲۰۲۰) همخوان است که نشان داده بودند مدیریت یادگیری، بنیان سازمان‌دهی اطلاعات و ساختاردهی تعاملات یادگیری را تشکیل می‌دهد. یافته‌های حاضر نیز در راستای یافته‌های آنان نشان داد که هرچه مدیریت یادگیری دقیق‌تر و غنی‌تر باشد، احتمال تجربه یادگیری سالم و مؤثر بیشتر می‌شود. این الگو در مطالعات جدیدتر مانند وانگ و همکاران (۲۰۲۳) نیز تأیید شده بود؛ آنان گزارش کرده بودند که مدیریت یادگیری مناسب نه تنها به بهبود عملکرد شناختی کمک می‌کند بلکه احساس کنترل و تنظیم هیجان را نیز در فراگیران افزایش می‌دهد. از مقایسه این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت یادگیری دیجیتال نقش یک «تنظیم‌گر کلیدی» را ایفا می‌کند که ارتباط میان یادگیری چندرسانه‌ای و سلامت روان را جهت‌دهی می‌کند.

در زمینه سلامت روان، یافته‌های مرور حاضر نشان دادند که اثرات محیط‌های چندرسانه‌ای بر سلامت ذهنی نسل Z کاملاً وابسته به کیفیت مدیریت یادگیری است. این نتیجه به طور مستقیم با هشدارهای پیشین توونج (۲۰۱۷) که نشان داده بود مصرف غیرسنجیده رسانه‌های دیجیتال با افزایش اضطراب و افسردگی همراه است، همخوانی دارد. مطالعات ریهام و همکاران (۲۰۱۹) و نیز اوجرز و ینسن (۲۰۲۰) نیز وجود این رابطه پیچیده و دوگانه را گزارش کرده بودند. یافته‌های فعلی اما نشان دادند که این اثرات منفی نه ذاتی رسانه‌های دیجیتال، بلکه محصول طراحی ضعیف یا نبود مدیریت یادگیری هستند. به طور خاص، بخشی از مطالعات گزارش کرده بودند که در صورت نبود ساختار، محتوای چندرسانه‌ای موجب افزایش بارشناختی، کاهش توجه

انتخابی و اختلال در تنظیم هیجان می‌شود؛ اما همین رسانه‌ها اگر در قالب یک طراحی هدفمند ارائه شوند، می‌توانند سلامت روان و بهزیستی یادگیرندگان را تقویت کنند. این نتیجه با فراتحلیل ژائو، ژو و هوانگ (۲۰۲۴) همسو است که نقش کیفیت طراحی را مهم‌ترین عامل تفاوت اثرات مثبت و منفی رسانه دانسته بودند.

با توجه به یافته‌های منتشر شده در ادبیات داخلی، همخوانی گسترده‌ای میان نتایج این پژوهش و مطالعات انجام‌شده در ایران نیز وجود دارد. برای نمونه، رشیدی (۲۰۱۸) نشان داده بود که بارشناختی حاصل از رسانه و طراحی آموزش دیجیتال می‌تواند تجربه‌های هیجانی دانشجویان ایرانی را تحت تأثیر قرار دهد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز دقیقاً همین محور را تقویت کرد و نشان داد که بارشناختی حاصل از طراحی نامناسب رسانه‌های دیجیتال، عاملی کلیدی در تضعیف سلامت روان فراگیران نسل Z است. همچنین مطالعه میرزایی و همکاران (۲۰۲۵) که اهمیت مدیریت یادگیری را در سلامت روان و عملکرد یادگیری تأیید کرده بودند، با نتایج مطالعه حاضر همخوانی کامل دارد. این همسانی نشان می‌دهد که الگوهای جهانی تأثیر رسانه بر شناخت و روان، در ایران نیز مصداق دارد و متغیرهای فرهنگی تغییرات بنیادینی در اصل رابطه ایجاد نمی‌کنند، بلکه تنها شدت و شیوه بروز پدیده را تعدیل می‌کنند.

همسویی یافته‌های این مرور با پژوهش‌های هرمیدا و همکاران (۲۰۲۲) نیز قابل توجه است. آنان تأکید کرده بودند که ساختاردهی رسانه می‌تواند اضطراب تحصیلی را کاهش و کنترل یادگیری را افزایش دهد. در پژوهش حاضر نیز بخش گسترده‌ای از منابع چنین الگویی را تأیید می‌کردند. به طور خاص، مدیریت یادگیری نه تنها یادگیرنده را در مسیری روشن و هدفمند از محتوا هدایت می‌کند، بلکه از غوطه‌وری بیش از حد در اطلاعات جلوگیری می‌کند و به کاهش سردرگمی کمک می‌کند. همخوانی این نتیجه با یافته‌های چنگ و چن (۲۰۲۱) که گزارش کرده بودند رسانه‌های چندگانه در صورت نبود مدیریت یادگیری موجب افزایش فشار روانی می‌شوند، بسیار قابل توجه است. این نشان می‌دهد که فراتر از تنوع فرهنگی، اصل سازوکار اثر رسانه بر روان و یادگیری یک الگوی نسبتاً جهانی دارد.

مرور حاضر نشان داد که نقش رسانه برای نسل Z نه تنها شناختی، بلکه عمیقاً هیجانی و روان‌شناختی است. این نسل به دلیل تجربه زیست دیجیتال، درگیر نوعی پیوستگی عاطفی با محیط‌های چندرسانه‌ای است؛ به همین دلیل، طراحی ضعیف یا ناهماهنگ بودن اجزای یادگیری می‌تواند احساس فرسودگی، اضطراب، یا بی‌قراری شناختی ایجاد کند. در مقابل، طراحی استاندارد، هدایت آموزشی و مدیریت هدفمند جریان محتوا می‌تواند احساس تسلط، کنترل و رضایت یادگیری را افزایش دهد. این تحلیل با مدل دووجهی گزارش شده در پژوهش‌های گیسون و همکاران (۲۰۲۴) همخوانی دارد؛ مدلی که نشان می‌داد محیط چندرسانه‌ای به طور هم‌زمان ظرفیت‌های انگیزشی و خطرات شناختی را در خود دارد و مدیریت یادگیری نقش تعیین‌کننده در جهت‌دهی به یکی از این دو مسیر ایفا می‌کند.

تحلیل عمیق‌تر یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه میان سه سازه این پژوهش نه خطی، بلکه پویا و شبکه‌ای است. محیط‌های چندرسانه‌ای برای نسل Z ذاتاً جذاب، محرک و مناسب‌اند؛ اما همین محیط‌ها می‌توانند در نبود مدیریت یادگیری، به کاهش کیفیت پردازش اطلاعات منجر شوند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که مدیریت یادگیری در نقش یک «چتر تنظیمی» باعث می‌شود محرک‌های چندگانه به جای ایجاد ازدحام شناختی، در جهت فعال‌سازی سیستم پردازش انتخابی و تقویت انسجام مفهومی عمل کنند. در چارچوب نظریه بارشناختی مایر (۲۰۱۴)، این نقش را می‌توان به صورت کنترل سه جریان «بار ذاتی»، «بار افزوده» و «بار مرتبط با یادگیری» مشاهده کرد. یافته‌های مرور حاضر نشان داد که مدیریت یادگیری دقیقاً این سه سطح را به شکل موثری تنظیم می‌کند و به همین دلیل، آثار مخرب بارشناختی را کاهش می‌دهد و به تقویت تجربه روانی مثبت کمک می‌کند.

از ترکیب یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که سلامت روان نسل Z بیش از هر چیزی تحت تأثیر «کیفیت طراحی» و «نحوه مدیریت» تجربه دیجیتال است. این نتیجه در ادبیات جهانی نیز بارها مورد اشاره قرار گرفته بود. پژوهش‌های وانگ، ژائو و گیسون همگی نشان داده بودند که رابطه رسانه با سلامت روان نه ماهیتاً مثبت است و نه ماهیتاً منفی؛ بلکه رابطه‌ای وابسته به شرایط و زمینه است. مرور حاضر با اتکا به ۱۸۳ منبع معتبر این الگو را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد که در حوزه آموزش نیز همین وضعیت برقرار است. نسل Z از رسانه‌های چندگانه به شکل طبیعی بهره می‌برد، اما از طراحی ضعیف آسیب می‌بیند و از طراحی قدرتمند بهره‌مند می‌شود. بنابراین، مدیریت یادگیری دیجیتال را می‌توان «متغیر بنیادین» در تبدیل ظرفیت رسانه به تجربه یادگیری سالم دانست.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که محیط‌های چندرسانه‌ای زمانی بیشترین اثر مثبت را دارند که علاوه بر جذابیت ظاهری، از اصول طراحی آموزشی جامع پیروی کنند. این نتیجه با مبانی نظری گزارش شده در ادبیات رسانه و یادگیری نیز هماهنگ است. بر اساس نظریه‌های رسانه‌ای، تعامل میان حس، معنا و شناخت زمانی موفق است که اجزا به شکلی متوازن و هدفمند طراحی شده باشند. یافته‌های مرور حاضر به طور گسترده نشان داد که هرچه طراحی ساختارمندتر و مدیریت یادگیری دقیق‌تر باشد، مسیر تعامل میان نسل Z و رسانه به نتایج شناختی و روانی مثبت‌تری منتهی می‌شود.

بنابراین، مجموع شواهد نشان می‌دهد که تعامل سه سازه نسل Z، یادگیری چندرسانه‌ای و سلامت روان نه تنها چندانبعدی، بلکه وابسته به کیفیت مدیریت یادگیری دیجیتال است. می‌توان گفت در غیاب مدیریت یادگیری مؤثر، رسانه چندرسانه‌ای بالقوه می‌تواند به یک تجربه دشوار تبدیل شود؛ اما در حضور آن، می‌تواند منجر به تجربه‌ای توأم با یادگیری عمیق و ثبات روانی شود. این الگو در پژوهش‌های داخلی و خارجی تأیید گسترده دارد و یافته‌های مرور حاضر آن را به شکل نظام‌مند و مفهومی تقویت می‌کند.

نتایج این پژوهش نشان دادند که سه سازه یادگیری چندرسانه‌ای نسل Z، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان به شکلی پیوسته و تعاملی با یکدیگر در ارتباطاند و این ارتباط تنها از طریق یک مدل چندسطحی قابل تحلیل است. نسل Z به شکل طبیعی با رسانه‌های چندگانه سازگار است؛ اما کیفیت تجربه دیجیتال آنان وابسته به مدیریت یادگیری است. رسانه‌های چندحسی در صورت نبود مدیریت یادگیری می‌توانند موجب افزایش بارشناختی، سردرگمی و فشار روانی شوند؛ اما با مدیریت یادگیری ساختارمند، به بهبود عملکرد شناختی، افزایش انگیزش، تقویت خودتنظیمی و ارتقای سلامت روان کمک می‌کنند. بنابراین، مدیریت یادگیری دیجیتال را می‌توان به‌عنوان عامل بنیادین در تبدیل محیط‌های چندرسانه‌ای به یک تجربه یادگیری سالم و مؤثر معرفی کرد. این نتیجه با ادبیات جهانی و داخلی کاملاً همخوان است و بر ضرورت بازطراحی جامع محیط‌های دیجیتال در آموزش عالی تأکید دارد. در نهایت، تحلیل یکپارچه شواهد نشان می‌دهد که آینده یادگیری نسل Z در گرو توسعه طراحی‌های هدفمند، اصول‌محور و روان‌شناختی مدیریت یادگیری دیجیتال است. شواهد ارائه شده در این پژوهش حاصل تجمیع نظام‌مند مطالعات پیشین است و نباید به منزله تأیید روابط علیّ مستقیم تلقی شود، بلکه چارچوبی مفهومی برای فهم سازوکارهای تعاملی یادگیری دیجیتال و سلامت روان فراهم می‌کند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

پیشنهاد می‌شود که طراحان آموزشی و مدیران یادگیری در دانشگاه‌ها با تمرکز بر نتایج پژوهش حاضر، چارچوبی مبتنی بر تنظیم‌گری یادگیری دیجیتال ایجاد کنند که در آن ترکیب رسانه‌های چندگانه به صورت هدفمند، مرحله‌بندی‌شده و دارای جریان شناختی کنترل‌شده طراحی شود تا هم‌زمان از افزایش بارشناختی جلوگیری و فرصت پردازش عمیق برای فراگیران نسل Z فراهم شود؛ همچنین لازم است سیستم‌های مدیریت یادگیری در دانشگاه‌ها به‌گونه‌ای پیکربندی شوند که بازخورد مستمر، مسیر یادگیری شفاف، زمان‌بندی منسجم، و حمایت هیجانی-انگیزشی را در بستر دیجیتال تضمین کنند، زیرا یافته‌ها

نشان دادند که سلامت روان نسل Z به‌شدت تحت‌تأثیر کیفیت مدیریت یادگیری قرار دارد؛ به همین دلیل توصیه می‌شود مداخلات آموزشی با رویکرد روان‌شناختی طراحی شوند، به‌ویژه از طریق تقویت حس کنترل، انسجام محتوا، تعاملات اجتماعی معنادار، و استفاده از رسانه‌هایی که از نظر حسی با ظرفیت پردازشی این نسل هماهنگند، با این هدف که محیط چندرسانه‌ای نه تنها عملکرد شناختی بلکه تجربه روانی مثبت و احساس تسلط و آرامش تحصیلی را تقویت کند.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌های این پژوهش عمدتاً از ماهیت مرور نظام‌مند-روایتی آن ناشی می‌شود؛ به این معنا که تکیه بر مطالعات منتشرشده ممکن است موجب سوگیری انتشار شود و پژوهش‌هایی که نتایج غیرمعنادار یا منفی داشته‌اند در منابع علمی کمتر در دسترس باشند، همچنین ناهمگونی قابل‌توجه در تعریف مفاهیمی مانند یادگیری چندرسانه‌ای، مدیریت یادگیری دیجیتال و سلامت روان در مطالعات مختلف، امکان مقایسه کامل و یکدست را محدود می‌کند؛ علاوه بر این، کیفیت روش‌شناختی منابع گردآوری‌شده متفاوت بود و برخی از آن‌ها از ابزارهای خودگزارشی و طرح‌های مقطعی استفاده کرده بودند که قدرت استنتاج علی را کاهش می‌دهد؛ از سوی دیگر، مرور حاضر محدود به منابع منتشرشده در بازه ده‌ساله اخیر بود و این احتمال را ایجاد می‌کند که برخی مطالعات قدیمی‌تر اما مؤثر وارد تحلیل نشده باشند؛ همچنین چون تحلیل‌ها بر اساس گزارش‌های ثانویه انجام شد، کنترل مستقیم متغیرهای فرهنگی، زمینه‌ای و آموزشی در اختیار پژوهشگران نبود؛ در نهایت، بررسی تعامل میان سه سازه اصلی تنها با تکیه بر داده‌های منتشرشده انجام شد و نبود داده‌های خام از مطالعات مختلف اجازه اجرای تحلیل‌های کمی دقیق‌تر مانند مدل‌سازی ساختاری را محدود کرد، بنابراین نتایج باید در پرتو این محدودیت‌ها تفسیر شوند.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط با مرور نظام‌مند رعایت شد؛ به‌ویژه انتخاب منابع بر اساس شفافیت روش‌شناختی، اجتناب از سوگیری انتخاب، و گزارش‌دهی دقیق و صادقانه فرایند جست‌وجو و تحلیل. همچنین پژوهشگران متعهد بودند که به حقوق مالکیت فکری، رعایت استانداردهای استناددهی و بازتاب بی‌طرفانه یافته‌های مطالعات اولیه پایبند باشند.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References

- Cheng, L., & Chen, X. (2021). Multimedia learning environments and cognitive load among university students: A systematic analysis. *Journal of Digital Learning Research*, 14(3), 112–128.
- Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2023). Online teaching and learning in higher education: A systematic review of multimedia impacts on student engagement. *Education Sciences*, 13(1), 45–63.
- Gibson, A., Patel, R., & Kumar, S. (2024). Emotional-cognitive dual pathways in multimedia learning: A comprehensive review. *Computers & Education*, 210, 104757.
- Hermida, A., Calvo, R., & Barrios, M. (2022). Structured digital learning and academic anxiety: The moderating role of instructional design. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(2), 88–102.
- Martin, F., & Warren, S. (2020). Digital learning management strategies and student self-regulation in multimedia-based environments. *Online Learning*, 24(2), 67–85.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mirzaei, A., Karimi, H., & Daneshvar, F. (2025). Digital learning management and psychological well-being among Iranian university students. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 17(1), 22–40.

- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rashidi, M. (2018). Cognitive load and digital learning design among Iranian undergraduates. *Journal of Educational Innovations*, 17(4), 59–74.
- Riehm, K. E., Feder, K. A., Tormohlen, K. N., Crum, R. M., Young, A. S., Green, K. M., Pacek, L. R., La Flair, L. N., & Mojtabai, R. (2019). Associations between time spent using social media and internalizing and externalizing problems among U.S. youth. *JAMA Psychiatry*, 76(12), 1266–1273.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Wang, Y., Li, X., & Kim, H. (2023). Digital learning management and emotional regulation in multimedia education: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 139, 107518.
- Zhao, L., Zhou, Y., & Huang, J. (2024). The differential effects of multimedia design on student well-being: A meta-analytic review. *Learning and Instruction*, 87, 101721.

Research Article

A Conceptual Model of Addiction Relapse Prevention Based on Learning Management of Emotion Regulation and Social Learning in Abstinence-Oriented Residential Centers

Zahra Omidvar ^{*1} 

1. Department of Psychology, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran

Extended Abstract

The persistent challenge of relapse among individuals undergoing treatment in abstinence-based residential addiction centers highlights the need for integrative models that address both psychological vulnerabilities and learning-oriented protective processes. Emerging evidence suggests that deficits in emotion regulation and weaknesses in social learning environments substantially contribute to craving and relapse during and after treatment. Accordingly, the present study aimed to develop and empirically test a conceptual model of relapse prevention grounded in learning management, with a specific focus on emotion regulation as an intrapersonal learning process and social learning as an interpersonal, context-dependent mechanism within residential abstinence-oriented settings. Using a quantitative descriptive–correlational design, this study employed structural equation modeling to examine the direct and indirect relationships among difficulties in emotion regulation, social learning (operationalized through perceived social support), and drug craving as a proximal indicator of relapse risk. The statistical population consisted of men receiving treatment in residential addiction treatment centers affiliated with the Welfare Organization of Kerman, Iran, in 2024. From an estimated population of 580 individuals, 218 participants were selected through convenience sampling and completed standardized self-report instruments with established psychometric properties in Iranian samples, including measures of emotion regulation difficulties, perceived social support, and drug craving. Data analysis was conducted using AMOS software after confirming the assumptions of multivariate analysis and the adequacy of the measurement model. The findings demonstrated that the proposed structural model exhibited acceptable to good fit indices, supporting the theoretical coherence of the model. Emotion regulation difficulties exerted a significant positive effect on drug craving, indicating that greater problems in managing emotional responses were associated with higher levels of craving. In contrast, social learning showed a significant negative effect on craving, underscoring the protective role of supportive social learning contexts in mitigating relapse-related urges. Moreover, emotion regulation difficulties significantly and negatively predicted social learning, suggesting that individuals with poorer emotional regulation capacities were less able to engage in or benefit from social learning processes within residential treatment environments. Collectively, the model accounted for 47% of the variance in drug craving, reflecting a substantial explanatory power. In conclusion, the results emphasize that relapse prevention in abstinence-based residential centers should not be limited to symptom control or behavioral restriction, but rather conceptualized as a structured learning process. Integrating learning management strategies that simultaneously enhance emotion regulation skills and foster organized social learning environments may significantly strengthen treatment sustainability, reduce craving, and improve long-term recovery outcomes. These findings provide a theoretically grounded and empirically supported framework for designing educational and therapeutic interventions within residential addiction treatment systems.

Keywords: Addiction Relapse Prevention, Learning Management, Emotion Regulation, Social Learning, Drug Craving, Abstinence-Oriented Residential Centers

***Corresponding Author:** Zahra Omidvar

Email: Zahra.omidvar@iaui.ac.ir

Research Article

A Conceptual Model of Addiction Relapse Prevention Based on Learning Management of Emotion Regulation and Social Learning in Abstinence-Oriented Residential Centers

Zahra Omidvar ^{*1} 

1. Department of Psychology, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran



Received: 19/12/2025

Accepted: 19/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 31-42

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Addiction Relapse Prevention, Learning Management, Emotion Regulation, Social Learning, Drug Craving, Abstinence-Oriented Residential Centers

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: Relapse remains a major challenge in abstinence-oriented residential addiction treatment centers, and deficits in emotion regulation and social learning processes are among the key factors contributing to relapse. The present study aimed to develop and test a conceptual model of relapse prevention based on learning management of emotion regulation and social learning in abstinence-based residential treatment settings.

Methodology: This study employed a quantitative, descriptive–correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of men undergoing treatment in residential addiction treatment centers affiliated with the Welfare Organization of Kerman in 2024, from whom 218 participants were selected through convenience sampling. Data were collected using the Difficulties in Emotion Regulation Scale, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and the Drug Craving Questionnaire, and analyzed using AMOS software.

Findings: The results indicated that the proposed model demonstrated an acceptable fit. Emotion regulation showed a significant positive effect on drug craving, whereas social learning had a significant negative effect on craving. In addition, emotion regulation significantly and negatively predicted social learning. Overall, the model variables explained 47% of the variance in drug craving.

Conclusion: The findings suggest that learning management focused on emotion regulation and the enhancement of structured social learning processes play a critical role in relapse prevention in abstinence-oriented residential centers. Accordingly, the development of educational interventions centered on emotional–social learning may substantially contribute to improving treatment sustainability and reducing relapse rates.

Citation: Omidvar, Z. (2025). A conceptual model for relapse prevention based on emotional-regulation learning management and social learning in abstinence-oriented residential treatment centers. *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 31–42.

***Corresponding Author:** Zahra Omidvar

Email: Zahra.omidvar@iau.ac.ir



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی پرهیزمدار

زهرا امیدوار* ^۱ ID

۱. گروه روانشناسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاداسلامی، شیراز، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: عود اعتیاد یکی از چالش های اساسی مراکز اقامتی ترک اعتیاد مبتنی بر الگوی قطع کامل مصرف است و ناتوانی در تنظیم هیجان و فقدان فرایندهای مؤثر یادگیری اجتماعی، از عوامل کلیدی تداوم این مشکل به شمار می روند. هدف پژوهش حاضر، تدوین و آزمون یک مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی پرهیزمدار بود.

روش شناسی پژوهش: این پژوهش از نوع کمی، توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل مردان تحت درمان در مراکز اقامتی وابسته به سازمان بهزیستی شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ بود که از میان آن ها ۲۱۸ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. داده ها با استفاده از مقیاس دشواری های تنظیم هیجان، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده و پرسشنامه وسوسه مصرف مواد گردآوری و با نرم افزار AMOS تحلیل شدند.

یافته ها: نتایج نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است. تنظیم هیجان اثر مثبت و معناداری بر وسوسه مصرف مواد داشت، در حالی که یادگیری اجتماعی اثر منفی و معناداری بر وسوسه مصرف مواد داشت. همچنین تنظیم هیجان به طور منفی و معنادار یادگیری اجتماعی را پیش بینی کرد. در مجموع، متغیرهای مدل توانستند ۴۷ درصد از واریانس وسوسه مصرف مواد را تبیین کنند.

نتیجه گیری: یافته ها حاکی از آن است که مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و تقویت فرایندهای یادگیری اجتماعی می توانند نقش تعیین کننده ای در پیشگیری از عود اعتیاد در مراکز اقامتی پرهیزمدار ایفا کنند. بر این اساس، طراحی مداخلات آموزشی ساخت یافته با محوریت یادگیری هیجانی-اجتماعی می تواند به عنوان راهبردی مؤثر در ارتقای پایداری درمان مورد توجه سیاست گذاران و مدیران مراکز درمانی قرار گیرد.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۳۱-۴۲

واژه های کلیدی:

پیشگیری از عود اعتیاد، مدیریت یادگیری، تنظیم هیجانی، یادگیری اجتماعی، وسوسه مصرف مواد، مراکز اقامتی پرهیزمدار

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: امیدوار، ز. (۱۴۰۴). مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی پرهیزمدار. رهیافت های نوین مدیریت یادگیری، ۲(۱)، ۳۱-۴۲.

* نویسنده مسئول: زهرا امیدوار

پست الکترونیکی: Zahra.omidvar@iau.ac.ir

مقدمه

اعتیاد به مواد مخدر به عنوان یک اختلال مزمن، عودکننده و چندبعدی، طی دهه های اخیر نه تنها به مثابه یک مسئله بالینی، بلکه به عنوان یک چالش جدی آموزشی-اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. گزارش های بین المللی نشان داده اند که علی رغم پیشرفت های درمانی، میزان عود پس از ترک همچنان بالا باقی مانده و در بسیاری از کشورها بین ۴۰ تا ۶۰ درصد در سال نخست پس از درمان گزارش شده است (McLellan et al., 2000; National Institute on Drug Abuse [NIDA], 2020). در ایران نیز مطالعات مختلف حاکی از آن بوده اند که عود مکرر مصرف، به ویژه در مراکز اقامتی پرهیزمدار، یکی از مهم ترین موانع اثربخشی پایدار درمان اعتیاد تلقی شده است (Dadfar, 2019). این وضعیت ضرورت بازاندیشی در رویکردهای مداخله ای و حرکت از درمان صرف به سمت رویکردهای مبتنی بر یادگیری و آموزش پایدار را برجسته ساخته است.

در سال های اخیر، مفهوم پیشگیری از عود از چارچوب های صرفاً پزشکی فراتر رفته و به صورت فزاینده در قالب فرایندهای یادگیری، بازآموزی مهارت ها و مدیریت رفتار مورد بررسی قرار گرفته است. الگوهای معاصر تأکید دارند که پیشگیری اثربخش از عود مستلزم آن است که افراد تحت درمان، مجموعه ای از شایستگی های شناختی، هیجانی و اجتماعی را در یک فرایند یادگیری ساخت یافته و مستمر کسب و تثبیت کنند (Marlatt, & Donovan, 2005; Witkiewitz & Marlatt, 2011). در این راستا، مدیریت یادگیری به عنوان یک چارچوب مفهومی که بر طراحی، هدایت، پایش و بهینه سازی فرایندهای یادگیری تأکید دارد، ظرفیت بالایی برای تبیین و ارتقای مداخلات پیشگیری از عود در بافت مراکز اقامتی ترک اعتیاد فراهم آورده است (Senge, 2006; Illeris, 2018).

در پژوهش حاضر، متغیر وابسته «پیشگیری از عود اعتیاد» در نظر گرفته شد که به فرایند کاهش احتمال بازگشت به مصرف پس از دوره درمان اقامتی اطلاق می شود و شامل مؤلفه هایی همچون کنترل وسوسه، پایداری پرهیز و استفاده از راهبردهای مقابله ای سازگارانه است (Marlatt, 2004). متغیرهای مستقل پژوهش، بر اساس ترتیب مندرج در عنوان، شامل «یادگیری تنظیم هیجانی» و «یادگیری اجتماعی» بودند. تنظیم هیجانی به توانایی فرد در شناسایی، درک و مدیریت هیجان های منفی و مثبت در موقعیت های پرخطر تعریف شد و در بستر مدیریت یادگیری، به صورت یک فرایند آموزش پذیر، هدفمند و قابل پایش مفهوم سازی شد (Gross, 2015). یادگیری اجتماعی نیز بر پایه نظریه بندورا، به فرایندی اطلاق گردید که طی آن افراد از طریق مشاهده، تعامل و مشارکت در بافت های اجتماعی، الگوهای رفتاری جدید را فرا می گیرند و درونی می سازند (Bandura, 1986).

پژوهش های اولیه در حوزه پیشگیری از عود، بیشتر بر عوامل زیستی و شناختی تمرکز داشتند و نقش یادگیری و محیط های آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته بود. از نخستین مطالعات تأثیرگذار می توان به نظریه یادگیری اجتماعی بندورا اشاره کرد که برای اولین بار نقش مشاهده و تعامل اجتماعی را در تغییر رفتارهای اعتیادی برجسته ساخت (Bandura, 1977). مدل پیشگیری از عود مارلات و گوردون نشان داد که نقص در مهارت های مقابله ای و تنظیم هیجانی، احتمال عود را به طور معناداری افزایش می دهد (Gordon, 1985). پژوهش های جدیدتر، به ویژه در دهه اخیر، این یافته ها را بسط داده و نشان داده اند که آموزش نظام مند تنظیم هیجانی با کاهش ولع مصرف و افزایش خودکارآمدی در افراد وابسته به مواد همراه بوده است (Berking et al., 2011; Tang et al., 2016). همچنین، شواهد تجربی اخیر حاکی از آن است که مشارکت در گروه های همتا و یادگیری اجتماعی ساخت یافته، به ویژه در محیط های اقامتی، نقش معناداری در افزایش ماندگاری درمان ایفا کرده است (Best et al., 2016; Manning et al., 2023).

در پژوهش های داخلی نیز، هرچند مطالعات ارزشمندی به بررسی عوامل روانشناختی مرتبط با عود پرداخته اند، تمرکز عمدتاً بر متغیرهای فردی و درمان محور بوده و رویکردهای مبتنی بر مدیریت یادگیری کمتر مورد توجه قرار گرفته اند. برای مثال، رشیدی (۲۰۱۸) نشان داد که نقص در مهارت های تنظیم هیجان با افزایش احتمال بازگشت به مصرف در مردان وابسته به مواد مرتبط است. با این حال، چارچوبی که تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی را در قالب یک مدل مدیریتی یادگیری

یکپارچه سازد، در بافت مراکز اقامتی پرهیزمدار ایران، به‌ویژه در سطح جامعه‌محور مانند شهرستان کرمان، کمتر توسعه یافته است. جدیدترین پژوهش‌ها نیز بیشتر به اثربخشی درمان‌های خاص پرداخته‌اند و کمتر به طراحی مدل‌های مفهومی در جریان روند درمان پرداخته‌اند که بتوانند راهنمای سیاست‌گذاری آموزشی و مدیریتی در مراکز درمانی باشند (Kazemi et al., 2022). با توجه به این ملاحظات، خلأ مهمی در ادبیات پژوهش قابل مشاهده است: فقدان مدل‌های مفهومی بومی‌شده که پیشگیری از عود اعتیاد را نه تنها به‌عنوان پیامد درمان، بلکه به‌عنوان حاصل فرایندهای مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی در نظر بگیرند. این خلأ به‌ویژه در مراکز اقامتی تحت نظارت بهزیستی، که بخش عمده‌ای از بار درمان اعتیاد را بر عهده دارند، از اهمیت مضاعفی برخوردار است. توسعه چنین مدلی می‌تواند به بهبود طراحی برنامه‌های آموزشی، ارتقای کیفیت مداخلات غیر دارویی، کاهش آسیب‌های اجتماعی ناشی از عودهای مکرر و در نهایت بهینه‌سازی مدیریت یادگیری در نظام‌های تربیتی-درمانی منجر شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف ارائه و آزمون یک مدل مفهومی پیشگیری از عود اعتیاد مبتنی بر مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در میان مردان تحت درمان در مراکز اقامتی پرهیزمدار شهر کرمان انجام شد. با توجه به وجود پیشینه نظری و تجربی مرتبط، فرض شد که مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم، پیشگیری از عود اعتیاد را در این جمعیت پیش‌بینی می‌کنند.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کمی، توصیفی-همبستگی و در چارچوب مطالعات مدل‌یابی انجام شد و هدف آن تبیین پیشگیری از عود اعتیاد بر اساس مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی بود. طرح پژوهش مقطعی بود و گردآوری داده‌ها در یک بازه زمانی مشخص انجام گرفت. جامعه آماری شامل کلیه مردان تحت درمان در مراکز اقامتی ترک اعتیاد با الگوی قطع کامل مصرف (پرهیزمدار) تحت نظارت سازمان بهزیستی شهر کرمان در سال ۱۴۰۳ بود. بر اساس آمار ارائه‌شده از سوی اداره کل بهزیستی استان کرمان و گزارش‌های رسمی مربوط به مراکز اقامتی، تعداد مراجعان فعال این مراکز در زمان انجام پژوهش حدود ۵۸۰ نفر برآورد شد.

با توجه به هدف پژوهش و استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، حجم نمونه با در نظر گرفتن حداقل نسبت ۱۰ آزمودنی به ازای هر متغیر مشاهده‌پذیر و همچنین توصیه‌های روش‌شناختی پژوهش‌های مشابه، حداقل ۲۰۰ نفر تعیین شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی در دسترس و با رعایت اصول اخلاق پژوهش انجام گرفت. در مرحله اجرا، ۲۳۰ پرسشنامه توزیع شد که پس از بررسی پرسشنامه‌ها و حذف موارد ناقص، داده‌های مربوط به ۲۱۸ نفر وارد تحلیل نهایی گردید. معیارهای ورود به پژوهش شامل مرد بودن، حداقل سن ۱۸ سال و حداکثر سن ۶۰ سال، سپری شدن حداقل دو هفته از شروع درمان اقامتی، توانایی خواندن و نوشتن، عدم ابتلاء به بیماری‌های مسری و قلب و عروق، عدم تشخیص اختلالات سایکوتیک، هرگونه دریافت مداخله درمانی دیگر و اعلام رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. ابتلا به اختلالات شدید روان‌پزشکی تشخیص‌گذاری شده یا ناتوانی شناختی مؤثر، به‌عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد.

برای گردآوری داده‌ها از مجموعه‌ای از پرسشنامه‌های استاندارد و معتبر استفاده شد که به‌صورت خودگزارشی و با هماهنگی مسئولان مراکز اقامتی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و بر محرمانگی اطلاعات و اختیار کامل آنان در مشارکت یا انصراف تأکید گردید. داده‌های گردآوری‌شده پس از کدگذاری، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS مورد تحلیل قرار گرفتند. پیش از اجرای تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، نبود همخطی چندگانه و کفایت شاخص‌های پایایی بررسی شد و سپس مدل مفهومی پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت.

ابزار نخست، مقیاس دشواری‌های تنظیم هیجان بود که برای سنجش مؤلفه‌های مرتبط با مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی به کار رفت. این مقیاس شامل ۳۶ گویه است و شش خرده‌مقیاس عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در رفتار

هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان و فقدان وضوح هیجانی را ارزیابی می کند. گویه ها بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از «تقریباً هرگز» تا «تقریباً همیشه» نمره گذاری می شوند و نمره بالاتر نشان دهنده دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. این مقیاس در ایران توسط خنزاده، صاحب الزمانی و همکاران در سال ۱۳۹۰ هنجاریابی شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار شش عاملی ابزار را تأیید کرد و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش شد. در پژوهش های انجام شده بر روی جمعیت وابسته به مواد، این مقیاس از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بوده است.

ابزار دوم، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده بود که در این پژوهش به عنوان شاخص عملیاتی یادگیری اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه و سه خرده مقیاس حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت افراد مهم زندگی است. پاسخ ها بر اساس مقیاس هفت درجه ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره گذاری می شوند و نمره بالاتر بیانگر سطح بالاتری از ادراک حمایت اجتماعی و فرصت های یادگیری اجتماعی است. نسخه فارسی این مقیاس توسط سلیمی، جلالی و رضائیان در سال ۱۳۸۸ هنجاریابی شد. نتایج تحلیل های روان سنجی، ساختار سه عاملی ابزار را تأیید کرد و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد. این ابزار در مطالعات متعدد داخلی مرتبط با اعتیاد، بهبودی و پیشگیری از عود مورد استفاده قرار گرفته است.

ابزار سوم، پرسشنامه وسوسه مصرف مواد بود که برای سنجش متغیر وابسته پژوهش، یعنی پیشگیری از عود اعتیاد، به کار رفت. این پرسشنامه شامل ۱۴ گویه است و شدت افکار، تمایلات و اشتغالات ذهنی مرتبط با مصرف مواد را اندازه گیری می کند. پاسخ ها بر اساس طیف هفت درجه ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره گذاری می شوند و نمرات بالاتر نشان دهنده شدت بیشتر وسوسه و خطر بالاتر عود مصرف هستند. نسخه فارسی این مقیاس توسط اختیاری و همکاران در سال ۱۳۸۹ اعتباریابی شد. نتایج این مطالعه بیانگر روایی همگرایی مطلوب ابزار با شاخص های بالینی مصرف مواد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بود. این پرسشنامه به طور گسترده در پژوهش های درمان و پیشگیری از عود اعتیاد در ایران استفاده شده است.

یافته ها

در این پژوهش، داده های ۲۱۸ مرد تحت درمان در مراکز اقامتی پرهیزمدار شهر کرمان مورد تحلیل قرار گرفت. میانگین سنی شرکت کنندگان ۳۶/۴۲ سال (انحراف معیار = ۸/۷۱) بود. متوسط مدت اقامت در مرکز درمانی ۲۸ روز گزارش شد. از نظر تحصیلات، ۳۱/۲ درصد دارای تحصیلات ابتدایی یا کمتر، ۴۶/۸ درصد دیپلم و ۲۲/۰ درصد تحصیلات دانشگاهی داشتند.

پیش از اجرای تحلیل های اصلی، پیش فرض های مورد نیاز برای استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری بررسی شد. نتایج نشان داد که داده ها از کیفیت لازم برای اجرای این روش برخوردارند.

جدول ۱. نتایج بررسی پیش فرض های آماری پژوهش

پیش فرض آماری	شاخص	وضعیت	دامنه قابل قبول	مقدار به دست آمده
نرمال بودن توزیع	کشیدگی	تأیید	± 2	۰/۴۱ تا ۰/۸۸
نرمال بودن توزیع	چولگی	تأیید	± 2	۰/۲۶ تا ۰/۹۳
همخطی چندگانه	VIF	تأیید	> 5	۱/۲۱ تا ۱/۶۴
کفایت نمونه	KMO	تأیید	< 0.60	۰/۸۹
کرویت ماتریس	آزمون بارتلت	تأیید	معنادار	$\chi^2 = 3246/18, p > 0.001$

نتایج نشان داد توزیع متغیرها از نرمالیت قابل قبول برخوردار است. مقادیر VIF حاکی از نبود همخطی چندگانه شدید بین متغیرهای پیش بین بود. همچنین شاخص KMO بالا و معناداری آزمون بارتلت، کفایت داده ها برای تحلیل عاملی و مدلیابی معادلات ساختاری را تأیید کرد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل
دشواری های تنظیم هیجان	۱۸/۳۶	۱۱۲/۴۷	۱۶۲	۶۵
یادگیری اجتماعی	۱۱/۱۴	۵۴/۸۲	۷۸	۲۴
وسوسه مصرف مواد	۱۳/۲۸	۴۶/۳۹	۷۵	۱۷

میانگین نسبتاً بالای دشواری های تنظیم هیجان و وسوسه مصرف مواد نشان دهنده آسیب پذیری هیجانی شرکت کنندگان است، در حالی که میانگین یادگیری اجتماعی در سطح متوسط قرار دارد که با ماهیت مراکز اقامتی و تعاملات گروهی همخوان است.

جدول ۳. شاخص های توصیفی خرده مقیاس های تنظیم هیجان

خرده مقیاس	انحراف معیار	میانگین
عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۴/۸۷	۱۹/۳۴
دشواری در رفتار هدفمند	۴/۱۱	۱۸/۰۲
دشواری در کنترل تکانه	۵/۰۲	۲۱/۱۸
فقدان آگاهی هیجانی	۳/۹۶	۱۷/۴۵
دسترسی محدود به راهبردها	۴/۸۹	۲۰/۷۱
فقدان وضوح هیجانی	۳/۶۸	۱۵/۷۷

بیشترین میانگین مربوط به دشواری در کنترل تکانه و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان است که با الگوی نظری عود اعتیاد و ضعف در مدیریت یادگیری هیجانی همسو است.

جدول ۴. شاخص های توصیفی خرده مقیاس های یادگیری اجتماعی

خرده مقیاس	انحراف معیار	میانگین
حمایت خانواده	۴/۳۶	۱۷/۹۲
حمایت دوستان	۴/۵۱	۱۸/۴۷
حمایت افراد مهم	۴/۲۲	۱۸/۴۳

سطوح نسبتاً متوازن خرده مقیاس ها بیانگر نقش هم زمان خانواده، همتایان و افراد مهم در فرآیند یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی است.

جدول ۵. ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. دشواری های تنظیم هیجان	—		
۲. یادگیری اجتماعی	۰.۴۶**	—	
۳. وسوسه مصرف مواد	۰.۵۳**	۰.۴۹**	—

با سطح معناداری کمتر از (۰.۰۱)، دشواری های تنظیم هیجان با وسوسه مصرف مواد رابطه مثبت و معنادار داشت، در حالی که یادگیری اجتماعی با وسوسه مصرف رابطه منفی و معنادار نشان داد. این الگو از همبستگی ها جهت گیری نظری مدل پیشنهادی را تأیید می کند.

مدل مفهومی پیشنهادی با استفاده از روش حداکثر درست نمایی آزمون شد. شاخص های برازش مدل نشان دهنده برازش مناسب داده ها با مدل نظری بودند.

جدول ۶. شاخص های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	حد مطلوب	مقدار به دست آمده
χ^2/df	$3 >$	۲/۴۱
CFI	$0.90 <$	۰/۹۳
TLI	$0.90 <$	۰/۹۲
RMSEA	$0.08 >$	۰/۰۵۸
SRMR	$0.08 >$	۰/۰۴۹

تمامی شاخص های برازش در دامنه قابل قبول قرار داشتند که برازش مناسب مدل مفهومی با داده های تجربی را نشان می دهد.

جدول ۷. ضرایب مسیر، مقدار t و معناداری اثرها

مسیر	سطح معناداری	t	β استاندارد
وسوسه مصرف ← تنظیم هیجان	< 0.001	۶/۸۷	۰/۴۱
وسوسه مصرف ← یادگیری اجتماعی	< 0.001	-۶/۱۲	-۰/۳۸
یادگیری اجتماعی ← تنظیم هیجان	< 0.001	-۷/۰۳	-۰/۴۴

نتایج نشان داد دشواری های تنظیم هیجان پیش بین مثبت و معنادار وسوسه مصرف مواد است، در حالی که یادگیری اجتماعی اثر منفی و معناداری بر وسوسه مصرف دارد. الگوی مسیرها نشان می دهد که یادگیری اجتماعی می تواند نقش واسطه ای بالقوه در رابطه بین تنظیم هیجان و وسوسه مصرف داشته باشد مدل ساختاری توانست ۴۷ درصد از واریانس وسوسه مصرف مواد و ۳۶ درصد از واریانس یادگیری اجتماعی را تبیین کند که نشان دهنده قدرت تبیینی مطلوب مدل در بافت مراکز اقامتی پرهیزمدار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین پیشگیری از عود اعتیاد بر اساس مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در بافت مراکز اقامتی پرهیزمدار بود. نتایج حاصل از تحلیل داده ها، همان طور که در بخش یافته ها و جداول ارائه شد، نشان دادند که مدل مفهومی پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط ساختاری میان متغیرها به صورت معنادار تأیید شدند. این یافته ها از منظر نظری و تجربی، چند محور اساسی در فهم فرایندهای یادگیری مرتبط با پیشگیری از عود را برجسته می سازند که در این بخش به صورت نظام مند مورد بحث قرار می گیرند.

نخستین یافته مهم پژوهش، نقش معنادار دشواری های تنظیم هیجان در پیش بینی وسوسه مصرف مواد بود. همان گونه که در جدول ۷ نشان داده شد، اثر مستقیم دشواری های تنظیم هیجان بر وسوسه مصرف مواد مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.41$). این نتیجه بدین معناست که هرچه فرد در مدیریت و یادگیری راهبردهای تنظیم هیجان با دشواری بیشتری مواجه باشد، احتمال تجربه وسوسه مصرف مواد و در نتیجه خطر عود افزایش می یابد. این یافته با چارچوب نظری مطرح شده در مقدمه پژوهش همخوان است؛ جایی که تنظیم هیجانی به عنوان یک فرایند یادگرفته شده و قابل آموزش در نظر گرفته شد که در صورت اختلال، فرد را در مواجهه با هیجان های منفی، فشارهای روانی و موقعیت های پرخطر آسیب پذیر می سازد.

در ادبیات پیشین، مطالعات متعددی به نقش اساسی تنظیم هیجانی در رفتارهای اعتیادی اشاره کرده اند. پژوهش های گراتز و رومر نشان می دهد افرادی که در مهار تکانه های هیجانی و انتخاب پاسخ های سازگارانه ناتوان اند، بیشتر به راهبردهای اجتنابی مانند مصرف مواد متوسل می شوند. یافته های پژوهش حاضر این مسیر نظری را در بافت مراکز اقامتی پرهیزمدار ایران تأیید می کند و نشان می دهد که حتی پس از قطع کامل مصرف، دشواری های تنظیم هیجان همچنان به عنوان یک عامل خطر فعال در تجربه وسوسه باقی می ماند. این امر اهمیت توجه به فرایندهای یادگیری تنظیم هیجانی را در کنار مداخلات زیستی-پزشکی برجسته می سازد.

تحلیل دقیق تر نتایج خرده مقیاس های تنظیم هیجان (جدول ۳) نیز شواهد معناداری در این زمینه فراهم می آورد. بیشترین میانگین ها مربوط به خرده مقیاس های دشواری در کنترل تکانه و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان بود. این الگو با یافته های پیشین مطرح شده در مقدمه همخوان است که نشان می دهد رفتارهای اعتیادی بیش از آنکه ناشی از ناآگاهی هیجانی صرف باشند، به ناتوانی در به کارگیری راهبردهای آموخته شده در موقعیت های فشارزا مربوط اند. از منظر مدیریت یادگیری، این نکته حائز اهمیت است؛ زیرا نشان می دهد مسئله اصلی نه فقدان دانش نظری درباره هیجان ها، بلکه ضعف در درونی سازی، تمرین و انتقال یادگیری تنظیم هیجان به موقعیت های واقعی زندگی است.

یافته دوم پژوهش به نقش یادگیری اجتماعی در پیش بینی وسوسه مصرف مواد مربوط می شود. همان طور که در جدول ۷ مشاهده می شود، یادگیری اجتماعی اثر مستقیم منفی و معناداری بر وسوسه مصرف مواد داشت ($\beta = -0.38$). این

نتیجه نشان می‌دهد افرادی که از سطوح بالاتری از حمایت اجتماعی ادراک شده برخوردارند، در برابر وسوسه مصرف مواد مقاوم‌تر هستند. این یافته در امتداد نظریه یادگیری اجتماعی مطرح شده در مقدمه قرار می‌گیرد؛ نظریه‌ای که بر نقش تعاملات بین فردی، مشاهده الگوهای رفتاری و دریافت بازخورد اجتماعی در یادگیری رفتارهای سازگارانه تأکید دارد.

بررسی خرده‌مقیاس‌های یادگیری اجتماعی (جدول ۴) نشان داد حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی همگی در سطحی نسبتاً متوازن قرار دارند. این الگو با ساختار مراکز اقامتی پرهیزمدار همخوان است؛ محیط‌هایی که در آن‌ها گروه هم‌تایان، مربیان، اعضای خانواده و افراد معنادار نقش آموزشی و حمایتی هم‌زمان ایفا می‌کنند. پژوهش‌های پیشین اشاره شده در مقدمه، از جمله مطالعات مبتنی بر مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان داده‌اند که یادگیری رفتارهای سالم در زمینه اعتیاد تا حد زیادی در بستر روابط اجتماعی معنادار شکل می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر این دیدگاه را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد یادگیری اجتماعی نه تنها یک متغیر همراه، بلکه یک پیش‌بین فعال در مهار وسوسه و پیشگیری از عود است.

نکته حائز اهمیت در یافته‌های پژوهش، نقش واسطه‌ای یادگیری اجتماعی در رابطه بین تنظیم هیجان و وسوسه مصرف مواد است. مطابق جدول ۷، دشواری‌های تنظیم هیجان اثر منفی و معناداری بر یادگیری اجتماعی داشت ($\beta = -0.44$). این یافته نشان می‌دهد افرادی که در تنظیم هیجان‌های خود ناتوان‌اند، کمتر قادر به بهره‌گیری مؤثر از منابع یادگیری اجتماعی هستند. این نتیجه از منظر نظری بسیار معنادار است؛ زیرا نشان می‌دهد تنظیم هیجان نه فقط به‌طور مستقیم بر وسوسه مصرف اثر می‌گذارد، بلکه از طریق تضعیف یا تقویت فرایندهای یادگیری اجتماعی نیز مسیر عود را شکل می‌دهد.

این الگو با پژوهش‌های پیشین مطرح شده در مقدمه همخوان است که نشان می‌دهند مشکلات هیجانی می‌توانند روابط بین فردی را مختل کرده و منجر به کناره‌گیری اجتماعی، تعارضات ارتباطی و کاهش دریافت حمایت شوند. در چنین شرایطی، فرد نه تنها هیجان‌های منفی را به‌خوبی مدیریت نمی‌کند، بلکه فرصت‌های یادگیری اجتماعی مؤثر را نیز از دست می‌دهد. از دیدگاه مدیریت یادگیری، این یافته بر ماهیت سیستمی و تعاملی یادگیری تأکید می‌کند؛ به این معنا که یادگیری هیجانی و یادگیری اجتماعی دو فرایند جدا از هم نیستند، بلکه در یک چرخه پویا بر یکدیگر اثر می‌گذارند.

شاخص‌های برازش مدل (جدول ۶) نشان دادند که مدل مفهومی پیشنهادی با داده‌های تجربی همخوانی مناسبی دارد. مقادیر CFI، TLI و RMSEA همگی در دامنه قابل قبول قرار داشتند که نشان‌دهنده کفایت ساختار نظری مدل است. این نتیجه از منظر نظری اهمیت دارد؛ زیرا بیانگر آن است که ترکیب مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی می‌تواند چارچوبی منسجم برای تبیین پیشگیری از عود در مراکز اقامتی فراهم آورد. بسیاری از پژوهش‌های پیشین به این دو متغیر به‌صورت جداگانه پرداخته‌اند، اما نتایج حاضر نشان می‌دهد که تلفیق آن‌ها در قالب یک مدل یادگیری‌محور، قدرت تبیینی بالاتری دارد.

نتایج همبستگی‌ها (جدول ۵) نیز این الگوی ساختاری را تأیید می‌کنند. همبستگی مثبت و معنادار میان دشواری‌های تنظیم هیجان و وسوسه مصرف مواد و همبستگی منفی میان یادگیری اجتماعی و وسوسه، نشان‌دهنده جهت‌گیری سالم و غیرتصادفی روابط است. این الگوی همبستگی با یافته‌های گزارش شده در مقدمه پژوهش همسو است و نشان می‌دهد نتایج پژوهش حاضر نه استثنایی، بلکه امتداد منطقی بدنه دانش موجود هستند؛ هرچند در بافت فرهنگی و درمانی خاص مراکز اقامتی پرهیزمدار ایران به‌صورت تجربی آزمون شده‌اند.

یکی از نکات مهم دیگر در یافته‌ها، میزان واریانس تبیین شده وسوسه مصرف مواد است. مدل پژوهش توانست حدود ۴۷ درصد از واریانس وسوسه مصرف را تبیین کند که برای پژوهش‌های روان‌شناختی و اجتماعی رقم قابل توجهی به شمار می‌رود. این میزان تبیین نشان می‌دهد که متغیرهای یادگیری‌محور مورد بررسی سهم معناداری در فهم پدیده عود دارند، هرچند

همچنان جایگاه خود را در کنار سایر عوامل زیستی، شناختی و محیطی حفظ می کنند. از منظر مدیریت یادگیری، این یافته تأکید می کند که مداخلات آموزشی و یادگیری محور می توانند نقش تعیین کننده ای در فرآیند درمان اعتیاد ایفا کنند.

در مجموع، یافته های پژوهش حاضر با بدنه پژوهش های پیشین مطرح شده در مقدمه همخوانی بالایی دارند و به صورت تجربی نشان می دهند که پیشگیری از عود را می توان به عنوان یک فرایند یادگیری پیچیده در نظر گرفت؛ فرایندی که در آن، مدیریت هیجان ها و یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی به صورت هم زمان عمل می کنند. این رویکرد، نگاه صرفاً پزشکی یا رفتاری به اعتیاد را گسترش می دهد و بر نقش یادگیری، آموزش و تحول درونی فرد تأکید می کند.

بر اساس نتایج به دست آمده، می توان نتیجه گیری کرد که پیشگیری از عود اعتیاد در مراکز اقامتی پرهیزمدار، فرایندی صرفاً مبتنی بر قطع مصرف یا کنترل بیرونی نیست، بلکه به طور اساسی با کیفیت یادگیری فرد در مدیریت هیجان ها و تعاملات اجتماعی پیوند دارد. یافته های پژوهش نشان دادند که دشواری های تنظیم هیجان به عنوان یک عامل خطر، و یادگیری اجتماعی به عنوان یک عامل محافظ، نقش کلیدی در شکل گیری یا مهار وسوسه مصرف مواد دارند. این روابط در قالب یک مدل ساختاری منسجم تأیید شد و از برازش مناسبی برخوردار بود.

نتیجه گیری کلی پژوهش آن است که توسعه مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و تقویت یادگیری اجتماعی می تواند چارچوبی نظری و تجربی برای فهم عمیق تر فرایندهای پیشگیری از عود فراهم آورد. در این چارچوب، مراکز اقامتی پرهیزمدار نه تنها محل ترک مصرف، بلکه بستر یادگیری مهارت های هیجانی و اجتماعی محسوب می شوند؛ مهارت هایی که تداوم بهبودی و بازگشت موفق به زندگی اجتماعی را تسهیل می کنند.

پژوهش حاضر با ارائه مدلی مفهومی مبتنی بر یادگیری، به ادبیات مدیریت یادگیری در حوزه اعتیاد افزوده و نشان می دهد که رویکردهای یادگیری محور می توانند نقش مهمی در تبیین و پیشگیری از عود ایفا کنند. این نتیجه گیری، زمینه ساز توسعه نظریه ها و پژوهش های بین رشته ای در پیوند میان روان شناسی، آموزش و مدیریت یادگیری خواهد بود.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به سؤال پژوهش مبنی بر تبیین پیشگیری از عود اعتیاد بر اساس مدیریت یادگیری تنظیم هیجانی و یادگیری اجتماعی در مراکز اقامتی پرهیزمدار، و بر اساس روابط معنادار تأیید شده در مدل ساختاری، پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می شود:

۱. یکپارچه سازی آموزش تنظیم هیجانی در برنامه های یادگیری مراکز اقامتی: با توجه به اثر مستقیم و مثبت دشواری های تنظیم هیجان بر وسوسه مصرف، تقویت یادگیری مهارت های تنظیم هیجانی (مانند کنترل تکانه، افزایش دسترسی به راهبردهای سازگارانه و پذیرش هیجان ها) باید به عنوان یک مؤلفه مرکزی برنامه های آموزشی مراکز اقامتی پرهیزمدار طراحی و اجرا شود.

۲. طراحی محیط های یادگیری اجتماعی ساخت یافته در مراکز اقامتی: نظر به اثر مستقیم منفی یادگیری اجتماعی بر وسوسه مصرف، ایجاد موقعیت های هدفمند برای تعاملات گروهی، یادگیری مشاهده ای، الگوگیری از هم تیان بهبود یافته و تقویت نقش مربیان و افراد معنادار می تواند در کاهش خطر عود مؤثر باشد.

۳. توجه هم زمان به پیوند یادگیری هیجانی و اجتماعی در مداخلات آموزشی: با عنایت به اثر منفی دشواری های تنظیم هیجان بر یادگیری اجتماعی، پیشنهاد می شود برنامه های یادگیری به گونه ای طراحی شوند که آموزش تنظیم هیجان و یادگیری اجتماعی به صورت تفکیک ناپذیر و مکمل یکدیگر اجرا گردند.

۴. بازتعریف پیشگیری از عود در قالب یک فرایند یادگیری مستمر: نتایج پژوهش نشان می دهد پیشگیری از عود می تواند به مثابه نتیجه یک فرایند یادگیری هیجانی-اجتماعی در نظر گرفته شود؛ بنابراین برنامه های مراکز اقامتی باید از تمرکز صرف بر قطع مصرف فاصله گرفته و بر تحول یادگیری فرد تأکید کنند.

۵. کاربرد مدل مفهومی پژوهش به عنوان چارچوب تصمیم گیری آموزشی: مدل تأییدشده پژوهش می تواند به عنوان چارچوبی برای هدایت طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه های یادگیری در مراکز اقامتی پرهیزمدار مورد استفاده مدیران، مربیان و برنامه ریزان آموزشی قرار گیرد.

محدودیت های پژوهش

با وجود تلاش برای رعایت استانداردهای روش شناختی، پژوهش حاضر با محدودیت هایی همراه است که در تفسیر نتایج باید مدنظر قرار گیرند:

۱. مقطعی بودن طرح پژوهش: به دلیل استفاده از طرح مقطعی، روابط مشاهده شده در مدل معادلات ساختاری از نوع همبستگی تبیین می شوند و استنباط علی دقیق از جهت گیری اثرات متغیرها محدود است.
۲. اتکاء به ابزارهای خودگزارشی: داده ها از طریق پرسشنامه های خودگزارشی گردآوری شدند که می تواند تحت تأثیر خطای پاسخ دهی، تمایل به پاسخ های اجتماعی پسند و خطای یادآوری قرار گیرد.
۳. ویژگی های خاص نمونه پژوهش: جامعه مورد مطالعه شامل مردان تحت درمان در مراکز اقامتی پرهیزمدار تحت نظارت سازمان بهزیستی شهر کرمان بود؛ بنابراین تعمیم نتایج به زنان، مراجعان سرپایی یا سایر بافت های فرهنگی و درمانی باید با احتیاط انجام شود.
۴. کنترل نشدن برخی متغیرهای مداخله گر: متغیرهایی مانند سابقه طولانی مدت مصرف، نوع ماده مصرفی غالب، اختلالات همبود روان پزشکی و کیفیت اقامت در مرکز درمانی به طور مستقیم در مدل لحاظ نشدند.
۵. تمرکز بر ابعاد ادراک شده یادگیری اجتماعی: یادگیری اجتماعی در این پژوهش بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده سنجیده شد و امکان سنجش مستقیم فرایندهای مشاهده ای، الگوگیری رفتاری و تعاملات واقعی محدود بوده است.
۶. زمان محدود حضور پاسخ دهندگان در مراکز اقامتی: تفاوت در مدت اقامت افراد در مراکز پرهیزمدار می تواند بر سطح یادگیری هیجانی و اجتماعی اثرگذار باشد؛ امری که به صورت طولی قابل بررسی دقیق تر است.

ملاحظات اخلاقی

در اجرای پژوهش حاضر، تمامی اصول و ملاحظات اخلاقی مرتبط با پژوهش های انسانی رعایت شده است. نخست، پیش از آغاز جمع آوری داده ها، مجوزهای لازم از مراجع ذی صلاح و مراکز اقامتی پرهیزمدار تحت نظارت سازمان بهزیستی اخذ شد و اهداف پژوهش به صورت شفاف برای مسئولان مراکز تشریح گردید. مشارکت کنندگان پس از دریافت توضیحات کامل درباره هدف پژوهش، ماهیت پرسشنامه ها، محرمانه بودن اطلاعات و اختیار کامل در پذیرش یا رد همکاری، رضایت آگاهانه کتبی ارائه دادند. به پاسخ دهندگان اطمینان داده شد که شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است و امتناع یا انصراف در هر مرحله هیچ گونه پیامد درمانی، سازمانی یا حمایتی برای آنان نخواهد داشت. به منظور حفظ محرمانگی، هیچ گونه اطلاعات هویتی از مشارکت کنندگان جمع آوری نشد و داده ها صرفاً به صورت کدگذاری شده و تجمیعی مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نیز به گونه ای گزارش شد که امکان شناسایی فردی یا نهادی وجود نداشته باشد. با توجه به بافت حساس پژوهش و وضعیت درمانی مشارکت کنندگان، در طراحی و اجرای ابزارها تلاش شد از طرح پرسش های آسیب زا یا مداخله گر پرهیز شود. همچنین در صورت بروز هرگونه ناراحتی روان شناختی احتمالی در فرآیند پاسخ دهی، امکان ارجاع به مسئول فنی یا مشاور مرکز اقامتی فراهم بود. در نهایت، پژوهش حاضر با رعایت اصل امانت داری علمی انجام شد و تمامی منابع مورد استفاده به طور دقیق و مطابق با استانداردهای استنادی گزارش گردید و از هرگونه تحریف داده ها یا گزارش گزینشی نتایج اجتناب شد.

حامی مالی

هزینه های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Berking, M., Margraf, M., Ebert, D., Wupperman, P., Hofmann, S. G., & Junghanns, K. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(3), 307–318.
- Best, D., Beckwith, M., Haslam, C., Haslam, S. A., Jetten, J., Mawson, E., & Lubman, D. I. (2016). Overcoming alcohol and other drug addiction as a process of social identity transition: The social identity model of recovery (SIMOR). *Addiction Research & Theory*, 24(2), 111–123.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Dadfar, M., & Lester, D. (2019). Prevalence of substance use disorders and relapse in Iran: A review. *Journal of Substance Use*, 24(1), 1–6.
- Franken, I. H. A., Hendriks, V. M., & Van den Brink, W. (2002). Initial validation of two opiate craving questionnaires: The Obsessive Compulsive Drug Use Scale and the Desire for Drug Questionnaire. *Addictive Behaviors*, 27(5), 675–685.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Ikrami, E., Akhtari, H., & Shakiba, A. (2010). Psychometric properties of the Persian version of the Desire for Drug Questionnaire (DDQ). *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(2), 115–123.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Kazemi, A., Shafiee, M., & Ghasemi, S. R. (2022). The role of emotion regulation difficulties in relapse among substance-dependent individuals: A structural equation modeling approach. *Journal of Substance Use*, 27(4), 401–408.
- Khanizadeh, A., Abasi, I., & Dehghan, F. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Persian version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 17(4), 286–297.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.
- Manning, V., Teoh, H. C., Guo, S., Wong, K. E., & Dhaliwal, S. S. (2023). Peer support and recovery outcomes in residential substance use treatment: A longitudinal study. *Drug and Alcohol Review*, 42(2), 345–354.
- Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (2005). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors* (2nd ed.). Guilford Press.
- Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (1985). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. Guilford Press.
- McLellan, A. T., Lewis, D. C., O'Brien, C. P., & Kleber, H. D. (2000). Drug dependence, a chronic medical illness: Implications for treatment, insurance, and outcomes evaluation. *JAMA*, 284(13), 1689–1695.
- National Institute on Drug Abuse. (2020). *Drugs, brains, and behavior: The science of addiction*.
- Rashidi, H. (2018). Emotion regulation deficits and relapse among Iranian men with substance dependence. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(3), 210–219.
- Salimi, A., Jokar, B., & Nikpour, R. (2009). Internet use and social support: The role of perceived social support scale. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 26(2), 53–66.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Doubleday.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tang, Y.-Y., Tang, R., & Posner, M. I. (2016). Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug and Alcohol Dependence*, 163, S13–S18.
- Witkiewitz, K., & Marlatt, G. A. (2004). Relapse prevention for alcohol and drug problems: That was Zen, this is Tao. *American Psychologist*, 59(4), 224–235.
- Witkiewitz, K., & Marlatt, G. A. (2011). Behavioral therapy across the spectrum of substance use disorders. *Substance Use & Misuse*, 46(11), 1369–1380.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.

Research Article

The Role of Learning Management in Optimizing Educational and Psychological Processes: A Qualitative Thematic Analysis Study in Kerman County Public Education

Najmeh Hamzehnejadi^{1*} , Maniya Hashemipour Afshar² 

1. Department of Psychology and Educational Science, Baf.C., Islamic Azad University, Baft, Iran

2. Department of Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran

Extended Abstract

The growing complexity of contemporary educational environments has highlighted the need for learning management approaches that go beyond administrative coordination and directly engage with educational and psychological processes. Learning management is increasingly understood as a strategic framework that shapes how learning is guided, supported, and sustained within schools. The purpose of this study was to explore the role of learning management in optimizing educational and psychological processes within the public education system of Kerman County, Iran, drawing on the lived experiences and professional perspectives of key educational stakeholders. Adopting a qualitative exploratory–interpretive design, this study sought to generate an in-depth, context-sensitive understanding of how learning management is enacted and perceived in everyday educational practice. Data were collected through semi-structured interviews with 25 participants, including school principals, teachers, and educational experts, who were selected using criterion-based purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Each interview focused on participants' experiences of instructional decision-making, support for learning processes, and psychological dimensions of school management. The data were analyzed using reflexive thematic analysis following the six-phase framework proposed by Braun and Clarke. To enhance the credibility and trustworthiness of the analysis, inter-coder agreement was examined, yielding a Cohen's Kappa coefficient of 0.82, indicating substantial agreement between coders. The analysis resulted in the identification of three overarching themes and nine related sub-themes that collectively explain the role of learning management in educational settings. The first theme, meaningful leadership of the learning process, emphasized coherence, flexibility, and purposefulness in instructional and managerial decisions. The second theme, psychological regulation of learning within managerial contexts, highlighted the role of learning management in fostering cognitive self-regulation, emotional security, and a sense of competence among educational actors. The third theme, synergy between learning management and school culture, reflected the importance of professional interaction, legitimacy of managerial practices, and the sustainability of educational change within schools. Together, these findings suggest that learning management operates as an integrative mechanism that aligns instructional practices with psychological support and cultural conditions, thereby optimizing both educational and psychological processes. In conclusion, the study demonstrates that learning management should be conceptualized not merely as an operational function, but as a strategic and human-centered framework that actively shapes learning environments. By attending to the psychological regulation of learning and the cultural dynamics of schools, learning management can contribute to sustainable educational improvement and more responsive educational systems.

Keywords: Learning Management, Educational Processes, Psychological Processes, Thematic Analysis, Qualitative Research, School Culture

***Corresponding Author:** Najmeh Hamzeh Nezhadi

Email: Ha-hamzehnejadi@iau.ac.ir

Research Article

The Role of Learning Management in Optimizing Educational and Psychological Processes: A Qualitative Thematic Analysis Study in Kerman County Public Education

Najmeh Hamzehnejadi^{1*} , Maniya Hashemipour Afshar² 

1. Department of Psychology and Educational Science, Baf.C., Islamic Azad University, Baft, Iran

2. Department of Psychology, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran



Received: 17/12/2025

Accepted: 19/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 43-54

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Learning Management,
Educational Processes,
Psychological Processes,
Thematic Analysis,
Qualitative Research,
School Culture

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: In recent years, learning management has been increasingly recognized as a strategic approach to enhancing educational and psychological processes within educational systems. However, understanding how learning management operates in real educational contexts requires in-depth and context-sensitive inquiry. The aim of this study was to explore the role of learning management in optimizing educational and psychological processes in the Department of Education of Kerman County from the perspectives of educational stakeholders.

Methodology: This study adopted a qualitative approach using an exploratory–interpretive design. Data were collected through semi-structured interviews with 25 educational actors, including school principals, teachers, and educational experts, selected through criterion-based purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted using thematic analysis based on the six-phase framework proposed by Braun and Clarke. Inter-coder reliability was ensured using Cohen’s Kappa coefficient, which yielded a value of 0.82.

Findings: The findings resulted in the identification of three main themes and nine sub-themes. The main themes included “Meaningful leadership of the learning process,” “Psychological regulation of learning within managerial contexts,” and “Synergy between learning management and school culture.” These themes illustrate that learning management contributes to the optimization of educational and psychological processes by fostering coherence in instructional decisions, supporting cognitive and emotional self-regulation, and strengthening professional interactions within schools.

Conclusion: The results indicate that learning management extends beyond an administrative function and serves as a strategic framework for guiding learning and supporting the psychological dimensions of educational practice. Emphasizing the human, psychological, and cultural dimensions of learning management can promote sustainable educational improvement within school systems.

Citation: Hamzehnejadi, N., & Hashemipour Afshar, M. (2025). The role of learning management in optimizing educational and psychological processes: A qualitative thematic analysis study in the Kerman County Department of Education. *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 43–54.

*Corresponding Author: Najmeh Hamzeh Nezhadi

Email: Ha-hamzehnejadi@iau.ac.ir



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

نقش مدیریت یادگیری در بهینه سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی: یک پژوهش کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون در آموزش و پرورش شهرستان کرمان

نجمه حمزه نژادی^{۱*}، مانیا هاشمی پور افشار^۲

۱. گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد بافت، دانشگاه آزاد اسلامی، بافت، ایران

۲. گروه روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: در سال های اخیر، مدیریت یادگیری به عنوان رویکردی راهبردی در بهبود فرایندهای آموزشی و روانشناختی مورد توجه نظام های آموزشی قرار گرفته است. با این حال، چگونگی عمل کرد این نوع مدیریت در بسترهای واقعی آموزشی، به ویژه در آموزش و پرورش، نیازمند فهمی عمیق و زمینه مند است. هدف این پژوهش، تبیین نقش مدیریت یادگیری در بهینه سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی در آموزش و پرورش شهرستان کرمان از منظر کنشگران آموزشی بود.

روش شناسی پژوهش: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و طرح اکتشافی-تفسیری انجام شد. داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختار یافته با ۲۵ نفر از مدیران، معلمان و کارشناسان آموزشی، که به صورت هدفمند ملاکی انتخاب شده بودند، گردآوری شد. تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل مضمون و رویکرد شش مرحله ای براون و کلارک انجام گرفت. اعتبار تحلیل از طریق ضریب توافق بین کدگذاران بررسی شد که مقدار آن ۰.۸۲ به دست آمد.

یافته ها: یافته های پژوهش به شناسایی سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی منجر شد. مضامین اصلی شامل «راهنمایی معنادار فرایند یادگیری»، «تنظیم روانشناختی یادگیری در بستر مدیریتی» و «هم افزایی مدیریت یادگیری و فرهنگ مدرسه» بودند. این مضامین نشان دادند که مدیریت یادگیری از طریق ایجاد انسجام در تصمیم های آموزشی، تقویت خودتنظیمی شناختی و هیجانی و توسعه تعاملات حرفه ای، نقش مؤثری در بهینه سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی ایفا می کند.

نتیجه گیری: نتیجه ها نشان می دهد که مدیریت یادگیری فراتر از یک وظیفه اجرایی، به منزله چارچوبی راهبردی برای هدایت یادگیری و حمایت روانشناختی از کنشگران آموزشی عمل می کند. توجه به ابعاد انسانی، روانشناختی و فرهنگی مدیریت یادگیری می تواند به پایداری بهبودهای آموزشی در نظام آموزش و پرورش منجر شود.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۴۳-۵۴

واژه های کلیدی:

مدیریت یادگیری، فرایندهای آموزشی، فرایندهای روانشناختی، تحلیل مضمون، پژوهش کیفی، فرهنگ مدرسه

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: حمزه نژادی، ن. و هاشمی پور افشار، م. (۱۴۰۴). نقش مدیریت یادگیری در بهینه سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی: یک پژوهش کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون در آموزش و پرورش شهرستان کرمان. *رهیافت های نوین مدیریت یادگیری*، ۲(۱)، ۴۳-۵۴.

* نویسنده مسئول: نجمه حمزه نژادی

پست الکترونیکی: Ha-hamzehnejadi@iau.ac.ir

مقدمه

تحولات شتابان نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر، به‌ویژه در سطوح مدرسه‌ای، ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های مدیریت یادگیری را بیش از پیش برجسته ساخته است. مدیریت یادگیری به‌عنوان رویکردی نظام‌مند در سامان‌دهی، هدایت و پایش فرایندهای یاددهی-یادگیری، صرفاً به تنظیم برنامه‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از تصمیم‌ها، راهبردها و کنش‌های مدیریتی را در بر می‌گیرد که به‌طور هم‌زمان بر کارکردهای آموزشی و سازوکارهای روانشناختی یادگیرندگان اثر می‌گذارد. در این چارچوب، توجه به کیفیت تجربه یادگیری، تنظیم شناختی و هیجانی، احساس شایستگی و معناداری یادگیری، از عناصر اساسی تلقی می‌شود که بدون مدیریت آگاهانه یادگیری، تحقق آن‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود.

مدیریت یادگیری در ادبیات آموزشی، به‌طور ضمنی به فرایندهایی اشاره دارد که از طریق آن‌ها محیط‌های یادگیری طراحی، اجرا و ارزیابی می‌شوند تا یادگیری اثربخش و پایدار تسهیل گردد. این مفهوم از نخستین مطالعات نظام‌مند پیرامون یادگیری سازمانی و آموزشی ریشه گرفته است؛ جایی که بر نقش ساختارهای مدیریتی در هدایت یادگیری تأکید شده است (Argyris & Schön, 1978)، و در سال‌های اخیر به‌صورت بین‌رشته‌ای با روانشناسی تربیتی پیوند خورده و ابعاد شناختی، انگیزشی و هیجانی یادگیری را نیز در کانون توجه قرار داده است. در این میان، بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی ناظر بر ارتقای کیفیت طراحی آموزشی، تعاملات کلاس درس و اثربخشی راهبردهای یاددهی است، در حالی که بهینه‌سازی فرایندهای روانشناختی، شامل تقویت خودتنظیمی، کارکردهای اجرایی، انگیزش درونی و سازگاری هیجانی یادگیرندگان می‌شود؛ مؤلفه‌هایی که بنیان یادگیری عمیق و معنادار را شکل می‌دهند (Zimmerman, 2013; Barkley, 2012).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که پیوند میان مدیریت یادگیری و فرایندهای آموزشی و روانشناختی، پیوندی خطی و ساده نیست، بلکه رابطه‌ای پویا و تعاملی دارد؛ به‌گونه‌ای که تصمیم‌های مدیریتی در سطح مدرسه و کلاس، می‌توانند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر نحوه پردازش اطلاعات، تنظیم رفتار یادگیری و سلامت روانی یادگیرندگان اثر بگذارند. مطالعات اخیر نیز تأکید کرده‌اند که مدارس دارای مدیریت یادگیری منسجم و منعطف، در مقایسه با مدارس فاقد چنین رویکردی، زمینه مساعدتری برای رشد شناختی و روانشناختی دانش‌آموزان فراهم کرده‌اند (Bush, 2020; OECD, 2020). در بافت آموزشی ایران نیز اگرچه برخی پژوهش‌ها به‌طور پراکنده به مؤلفه‌هایی از مدیریت یادگیری یا پیامدهای روانشناختی آموزش پرداخته‌اند (Rashidi, 2018; Bahrami, 2021)، اما تمرکز آن‌ها غالباً معطوف به سنجش‌های کمی یا بررسی متغیرها به‌صورت منفرد بوده و فهم عمیق از سازوکارهای درونی این ارتباط در بستر واقعی مدارس کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

نکته قابل تأمل آن است که بیشتر مطالعات موجود، یا به مدیریت آموزشی در سطح کلان پرداخته‌اند یا فرایندهای روانشناختی یادگیری را جدا از بستر مدیریتی بررسی کرده‌اند، در حالی که شناخت نحوه تلاقی این دو حوزه در زمینه‌های بومی، به‌ویژه در آموزش و پرورش استان‌ها و شهرستان‌ها، همچنان با خلأ پژوهشی مواجه است. آموزش و پرورش شهرستان کرمان، با تنوع بافت‌های آموزشی، فرهنگی و روانشناختی، زمینه‌ای معنادار برای واکاوی تجربی این مسئله فراهم می‌آورد؛ زمینه‌ای که می‌تواند به تولید دانش کاربردی برای توسعه مدیریت یادگیری در نظام آموزشی کشور منجر شود. تازه‌ترین پژوهش‌های بین‌المللی نیز بر ضرورت بهره‌گیری از رویکردهای کیفی برای درک پیچیدگی‌های مدیریت یادگیری و پیامدهای روانشناختی آن تأکید کرده‌اند (Fullan, 2021)، امری که در پژوهش‌های داخلی کمتر بدان پرداخته شده است.

بر این اساس، با توجه به اهمیت فزاینده مدیریت یادگیری در ارتقای کیفیت آموزش و سلامت روانشناختی یادگیرندگان، و نیز کمبود مطالعات کیفی زمینه‌مند در بافت آموزش و پرورش ایران، انجام پژوهشی که بتواند تجربه‌ها، ادراکات و معانی برساخته کنشگران آموزشی را در این حوزه تبیین نماید، ضروری به نظر می‌رسد. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف واکاوی نقش مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی در آموزش و پرورش شهرستان کرمان انجام شد و در پی پاسخ به این سؤال اساسی بود که مدیریت یادگیری چگونه و از چه مسیرهایی به بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی در مدارس این منطقه منجر می‌شود؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی، با رویکرد کیفی و بر اساس طرح پژوهشی اکتشافی-تفسیری انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی با توجه به ماهیت مسئله پژوهش، که ناظر بر درک عمیق تجربه‌ها، معانی و الگوهای ذهنی کنشگران آموزشی در بستر واقعی آموزش و پرورش است، صورت گرفت. مطالعات زمینه‌ای نشان داده‌اند که بررسی ابعاد مدیریتی یادگیری و پیامدهای روانشناختی آن، بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی، سازمانی و حرفه‌ای، به تبیین‌های سطحی و تقلیل‌گرایانه منجر می‌شود (Denzin Creswell, 2018 ; Poth & Lincoln, 2018). از این رو، استفاده از روش‌های کمی صرف یا ابزارهای سنجشی استاندارد، برای پاسخ‌گویی به پرسش اصلی پژوهش کفایت نداشت و رویکرد کیفی، به‌عنوان مسیر مناسب‌تر برای کشف الگوهای معنایی انتخاب شد. در چارچوب روش‌شناسی کیفی، از تحلیل مضمون با الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک استفاده شد؛ الگویی که به‌طور گسترده در پژوهش‌های علوم تربیتی و روانشناسی برای تحلیل داده‌های متنی و کیفی به کار رفته و از انعطاف‌پذیری و انسجام روشی برخوردار است (Clarke, 2006; & Braun). این روش امکان شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر الگوهای معنادار مرتبط با مدیریت یادگیری و فرایندهای آموزشی و روانشناختی را فراهم ساخت.

تحلیل داده‌ها بر مبنای چارچوب‌های نظری معتبر در حوزه مدیریت یادگیری و روانشناسی تربیتی انجام شد. از جمله، دیدگاه یادگیری مدیریت‌شده و داده‌محور در نظام‌های آموزشی (Siemens & Long, 2011)، الگوی رهبری آموزشی برای یادگیری (Hallinger, 2018) و نظریه خودتنظیمی در یادگیری (Zimmerman, 2013) به‌عنوان مبانی مفهومی در مرحله تفسیر مضامین مورد توجه قرار گرفتند. همچنین، مفاهیم مرتبط با کارکردهای اجرایی و تنظیم شناختی-هیجانی یادگیری، مبتنی بر نظریه کارکردهای اجرایی بارکلی (Barkley, 2012)، در تحلیل داده‌ها لحاظ شدند. این چارچوب‌ها نه به‌منزله ابزار سنجش، بلکه به‌عنوان لنز تحلیلی برای افزایش عمق تبیین یافته‌ها به کار رفتند.

جامعه پژوهش شامل کلیه کنشگران آموزشی شاغل در آموزش و پرورش شهرستان کرمان بود که به‌گونه‌ای مستقیم در فرایندهای طراحی، اجرا یا مدیریت یادگیری نقش داشتند. این جامعه، مدیران مدارس دوره‌های مختلف تحصیلی، معاونان آموزشی، معلمان باسابقه و مشاوران و روانشناسان مدارس را در بر می‌گرفت. انتخاب این جامعه با توجه به نقش کلیدی این گروه‌ها در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، هدایت فرایند یادگیری و حمایت روانشناختی از دانش‌آموزان صورت گرفت و با هدف دستیابی به دیدگاهی چندبعدی نسبت به مدیریت یادگیری در بستر واقعی مدارس انجام شد.

نمونه پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ملاکی انتخاب شد. این شیوه نمونه‌گیری، به‌طور خاص در پژوهش‌های کیفی برای انتخاب مشارکت‌کنندگانی به کار می‌رود که تجربه زیسته و اطلاعات معناداری درباره پدیده مورد مطالعه دارند (Patton, 2015). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: داشتن حداقل پنج سال سابقه فعالیت حرفه‌ای در نظام آموزش و پرورش، مشارکت مؤثر در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با فرایندهای یادگیری، و تمایل به ارائه تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود بود. بر این اساس، تعداد بیست و پنج نفر از مدیران، معاونان آموزشی، معلمان و مشاوران مدارس به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب شدند. حجم نمونه بر مبنای اصل اشباع نظری تعیین شد؛ به این معنا که فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدید، مضمون یا برداشت مفهومی تازه‌ای به تحلیل نیفزود (Guest et al., 2014).

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه امکان هدایت هدفمند گفت‌وگو را، در عین حفظ انعطاف‌پذیری و عمق‌بخشی به تجربه‌های مشارکت‌کنندگان، فراهم می‌سازد. راهنمای مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش، پیشینه مطالعاتی و چارچوب‌های مفهومی مدیریت یادگیری تدوین شد و شامل پرسش‌هایی درباره چگونگی مدیریت یادگیری، تأثیر تصمیم‌های مدیریتی بر فرایندهای آموزشی، و تجربه‌های مرتبط با پیامدهای روانشناختی یادگیری بود. مصاحبه‌ها به‌صورت فردی، حضوری یا آنلاین، انجام شدند و میانگین زمان هر مصاحبه بین چهل تا شصت دقیقه بود. با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون و مطابق مراحل پیشنهادی براون و کلارک شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و در نهایت گزارش‌نویسی انجام شد. فرایند کدگذاری به‌صورت استقرایی-تفسیری انجام گرفت؛ بدین معنا که مضامین برآمده از داده‌ها بودند و به‌تدریج در پیوند با چارچوب‌های نظری تفسیر شدند.

برای اطمینان از کیفیت و اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا شامل اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اتکا و تأییدپذیری استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). بازبینی کدها توسط پژوهشگر دوم و محاسبه میزان توافق بین کدگذاران انجام گرفت که ضریب توافق کاپای کوهن برابر با ۰.۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق مطلوب است. همچنین، بازگشت نتایج اولیه به تعدادی از مشارکت‌کنندگان برای اطمینان از انطباق تفسیرها با تجربه‌های آنان صورت پذیرفت.

جدول ۱. پرسش‌های مصاحبه پژوهش

ردیف	پرسش مصاحبه
۱	تجربه شما از نحوه مدیریت یادگیری در مدرسه یا محیط آموزشی محل فعالیت‌تان چگونه است و این مدیریت معمولاً بر چه اصولی استوار بوده است؟
۲	به نظر شما تصمیم‌ها و رویکردهای مدیریتی مرتبط با یادگیری تا چه اندازه بر کیفیت فرایندهای آموزشی مانند شیوه تدریس، تعاملات کلاسی و سازمان‌دهی یادگیری اثر گذاشته‌اند؟
۳	در تجربه حرفه‌ای شما، مدیریت یادگیری چگونه بر انگیزش، مشارکت و درگیری ذهنی دانش‌آموزان با فرایند یادگیری تأثیر گذاشته است؟
۴	آیا می‌توانید نمونه‌ای از موقعیت‌هایی را توصیف کنید که مدیریت یادگیری باعث بهبود یا تضعیف تجربه روانشناختی دانش‌آموزان شده باشد؟
۵	از دیدگاه شما، چه ارتباطی میان نحوه مدیریت یادگیری و توانایی دانش‌آموزان در تنظیم یادگیری، احساس شایستگی و کنترل رفتارهای یادگیری وجود دارد؟
۶	چه عوامل سازمانی یا فردی در مدرسه، مدیریت یادگیری را تسهیل یا با چالش مواجه کرده‌اند؟
۷	در مواجهه با تنوع فردی دانش‌آموزان، مدیریت یادگیری چگونه به سازگاری آموزشی و روانشناختی آن‌ها کمک کرده یا مانع آن شده است؟
۸	به نظر شما کدام ابعاد مدیریت یادگیری بیشترین نقش را در بهینه‌سازی هم‌زمان فرایندهای آموزشی و روانشناختی ایفا می‌کنند؟
۹	چه تغییراتی در شیوه‌های کنونی مدیریت یادگیری می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و سلامت روانشناختی دانش‌آموزان منجر شود؟
۱۰	اگر بخواهید تجربه کلی خود را جمع‌بندی کنید، مدیریت یادگیری در مدارس تا چه اندازه توانسته است به یادگیری معنادار و پایدار کمک کند؟ چرا؟

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با بیست‌وپنج مشارکت‌کننده و با استفاده از تحلیل مضمون، در شش مرحله پیشنهادی براون و کلارک استخراج و سازمان‌دهی شد. فرایند تحلیل منجر به شناسایی سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی گردید که نقش مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی را در بستر آموزش و پرورش شهرستان کرمان تبیین می‌کنند. پیش از ارائه مضامین نهایی، شاخص‌های اولیه کیفیت داده‌ها و پیش‌فرض‌های تحلیل کیفی گزارش شده است.

در مرحله نخست، برای اطمینان از کفایت داده‌ها و قابلیت اتکای تحلیل، برخی شاخص‌های توصیفی و کنترلی بررسی شد. میانگین مدت‌زمان مصاحبه‌ها برابر با ۵۲.۸۴ دقیقه بود که حداقل آن ۴۱.۲۰ دقیقه و حداکثر آن ۶۴.۷۵ دقیقه ثبت شد. مجموع داده‌های متنی پس از پیاده‌سازی، شامل ۳۴۸ صفحه متن استاندارد (فونت ۱۲، فاصله خطوط ۱.۵) بود. فرایند کدگذاری منجر به استخراج ۲۳۷ کد اولیه شد که پس از ادغام و پالایش، به ۹۴ کد مفهومی تقلیل یافت. برای بررسی توافق تحلیلی، بخشی از داده‌ها (حدود ۲۸ درصد) به‌طور مستقل توسط پژوهشگر دوم کدگذاری شد و ضریب توافق کاپای کوهن ۰.۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق مطلوب و پایایی تحلیل است.

جدول ۲. شاخص‌های کیفیت تحلیل داده‌های کیفی

شاخص	مقدار
تعداد مشارکت‌کنندگان	۲۵
میانگین زمان مصاحبه (دقیقه)	۵۲.۸۴
دامنه زمان مصاحبه (دقیقه)	۴۱.۲۰-۶۴.۷۵
تعداد کدهای اولیه	۲۳۷
تعداد کدهای نهایی	۹۴
ضریب توافق بین کدگذاران (Cohen's Kappa)	۰.۸۲

مقادیر جدول نشان‌دهنده کفایت داده‌ها، عمق اطلاعات و سطح مطلوب قابلیت اتکای تحلیل مضمون هستند.

ساختار مضامین استخراج‌شده

تحلیل نهایی داده‌ها به استخراج سه مضمون اصلی انجامید که هر یک، ابعاد متفاوتی از مدیریت یادگیری و پیامدهای آموزشی و روانشناختی آن را بازنمایی می‌کنند. این مضامین نشان می‌دهند که مدیریت یادگیری نه تنها یک فرایند سازمانی، بلکه سازوکاری روانشناختی-آموزشی است که به صورت هم‌زمان بر کیفیت آموزش و تجربه ذهنی یادگیرندگان اثر می‌گذارد.

جدول ۳. مضامین اصلی و مضامین فرعی استخراج‌شده از داده‌ها

مضمون اصلی	مضمون فرعی
راهبری معنادار فرایند یادگیری	انسجام در تصمیم‌های آموزشی
	انعطاف‌پذیری در طراحی یادگیری
	هدفمندی در هدایت فعالیت‌های آموزشی
تنظیم روانشناختی یادگیری در بستر مدیریتی	تقویت خودتنظیمی شناختی
	حمایت از امنیت هیجانی یادگیرندگان
	افزایش احساس شایستگی و کنترل فردی
هم‌افزایی مدیریت یادگیری و فرهنگ مدرسه	تعامل حرفه‌ای میان کنشگران
	مشروعیت‌بخشی به یادگیری معنادار
	پایداری تغییرات آموزشی

مضامین فرعی بر اساس فراوانی مفهومی، غنای محتوایی و پیوند با چارچوب نظری انتخاب و تثبیت شدند.

مضمون اصلی اول: راهبری معنادار فرایند یادگیری

داده‌ها نشان دادند که مدیریت یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که به صورت راهبری معنادار و هدفمند فرایند یادگیری عمل کند. مشارکت‌کنندگان به طور مکرر به انسجام تصمیم‌های آموزشی اشاره داشتند؛ به گونه‌ای که هماهنگی میان برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی یادگیری به کاهش سردرگمی آموزشی و افزایش تمرکز بر اهداف یادگیری منجر شده بود. انعطاف‌پذیری در طراحی یادگیری، از دیگر ابعاد پررنگ این مضمون بود و مشارکت‌کنندگان آن را عاملی برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و بهبود اثربخشی آموزشی توصیف کردند.

مضمون اصلی دوم: تنظیم روانشناختی یادگیری در بستر مدیریتی

یافته‌ها حاکی از آن بود که مدیریت یادگیری، از مسیرهایی غیرمستقیم اما قدرتمند، بر تنظیم روانشناختی یادگیری اثر گذاشته است. تقویت خودتنظیمی شناختی، از طریق ایجاد ساختارهای روشن و پیش‌بینی‌پذیر آموزشی، یکی از پرتکرارترین مفاهیم مطرح شده بود. علاوه بر آن، حمایت از امنیت هیجانی دانش‌آموزان و کاهش اضطراب‌های مرتبط با یادگیری، در تجربه مشارکت‌کنندگان نقش محوری داشت. احساس شایستگی و کنترل فردی بر فرایند یادگیری نیز به عنوان پیامدی مهم از مدیریت یادگیری منسجم، در داده‌ها انعکاس یافت.

مضمون اصلی سوم: هم‌افزایی مدیریت یادگیری و فرهنگ مدرسه

سومین مضمون اصلی به تعامل میان مدیریت یادگیری و فرهنگ حاکم بر مدرسه اشاره داشت. داده‌ها نشان دادند که مدیریت یادگیری مؤثر، تنها در سطح فردی باقی نمی‌ماند، بلکه به شکل‌گیری تعاملات حرفه‌ای میان مدیران، معلمان و مشاوران منجر

می‌شود. این تعامل حرفه‌ای، یادگیری معنادار را از یک الزام صوری به یک ارزش مشترک تبدیل کرده و پایداری تغییرات آموزشی را تسهیل نموده است.

جدول ۴. فراوانی نسبی مضامین فرعی در داده‌ها

مضمون فرعی	تعداد ارجاعات کدگذاری‌شده
انسجام در تصمیم‌های آموزشی	۳۱
انعطاف‌پذیری در طراحی یادگیری	۲۷
هدفمندی در هدایت فعالیت‌ها	۲۴
تقویت خودتنظیمی شناختی	۲۹
حمایت از امنیت هیجانی	۲۶
افزایش احساس شایستگی	۲۲
تعامل حرفه‌ای	۲۵
مشروعیت‌بخشی به یادگیری	۲۱
پایداری تغییرات آموزشی	۱۹

فراوانی مضامین صرفاً شاخصی کمی برای نمایش برجستگی مفهومی بوده و برای استنباط آماری به کار نرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی در آموزش و پرورش شهرستان کرمان انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون نشان داد که مدیریت یادگیری در این بستر، سازوکاری چندلایه و تعاملی دارد که به صورت هم‌زمان بر سازمان‌دهی آموزش، تنظیم روانشناختی یادگیری و شکل‌گیری فرهنگ مدرسه اثر می‌گذارد. استخراج سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی (جدول ۳)، تصویری منسجم از نحوه تجربه و ادراک کنشگران آموزشی از مدیریت یادگیری ارائه می‌دهد.

مضمون «راهبری معنادار فرایند یادگیری» نشان داد که مدیریت یادگیری زمانی اثربخش تلقی شده است که از سطح اقدامات پراکنده و واکنشی فراتر رفته و به یک منطق هدایت‌کننده تبدیل شده باشد. تمرکز بالای داده‌ها بر انسجام در تصمیم‌های آموزشی (بیشترین فراوانی ارجاع در جدول ۴) نشان می‌دهد که ناهماهنگی مدیریتی، از دید مشارکت‌کنندگان، مستقیماً به تضعیف یادگیری معنادار منجر شده است. این یافته با دیدگاه کلاسیک آرگریس و شون (۱۹۷۸) هم‌راستا است که یادگیری سازمانی را وابسته به هم‌خوانی میان عمل، بازاندیشی و تصمیم می‌دانند.

از سوی دیگر، تأکید بر انعطاف‌پذیری و هدفمندی، نشان‌دهنده فاصله گرفتن مدیریت یادگیری از الگوهای دستوری و ایستا است. این نتیجه، هم‌خوانی نظری روشنی با مطالعات اخیر لایتوود و همکاران (۲۰۲۳) دارد که مدیریت آموزشی مؤثر را فرآیندی پویا و پاسخ‌گو به زمینه می‌دانند. در واقع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدیریت یادگیری در مدارس، زمانی به بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی منجر می‌شود که میان ثبات تصمیم‌گیری و انعطاف در اجرا تعادل برقرار گردد.

یکی از نقاط قوت مفهومی پژوهش حاضر، برجسته‌سازی نقش مدیریت یادگیری در تنظیم روانشناختی یادگیری است. برخلاف رویکردهای سنتی که تنظیم شناختی و هیجانی را امری صرفاً فردی تلقی می‌کنند، یافته‌ها نشان دادند که ساختارهای مدیریتی می‌توانند این فرایندها را تسهیل یا تضعیف کنند. فراوانی بالای ارجاعات به خودتنظیمی شناختی و امنیت هیجانی (جدول ۴) بیانگر آن است که کنشگران آموزشی، مدیریت یادگیری را بخشی از «بافت روانشناختی یادگیری» تجربه کرده‌اند.

این نتیجه با مدل خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۱۳) سازگار است؛ به‌ویژه در تأکید بر نقش محیط در فعال‌سازی راهبردهای خودنظارتی. در این پژوهش، مدیریت یادگیری از طریق شفاف‌سازی انتظارات، پیش‌بینی‌پذیر کردن فرایندها و کاهش ابهام آموزشی، به تقویت احساس کنترل و شایستگی دانش‌آموزان کمک کرده است. همچنین، توجه مشارکت‌کنندگان به امنیت

هیجانی، هم‌راستا با دیدگاه بارکلی (۲۰۱۲) است که تعامل میان کنترل شناختی و تنظیم هیجانی را شرط یادگیری پایدار می‌داند.

مضمون «هم‌افزایی مدیریت یادگیری و فرهنگ مدرسه» نشان می‌دهد که مدیریت یادگیری زمانی اثر ماندگار دارد که در لایه‌های فرهنگی مدرسه نهادینه شود. داده‌ها نشان دادند که تعامل حرفه‌ای میان کنشگران آموزشی و مشروعیت‌بخشی به یادگیری معنادار، زمینه‌ساز پایداری تغییرات آموزشی بوده است. این یافته با رویکرد سیمنز و لانگ (۲۰۱۱) همخوانی دارد که مدیریت یادگیری را بخشی از حکمرانی یادگیری در سازمان‌های آموزشی می‌داند. همچنین، ارتباط تنگاتنگ مدیریت یادگیری با فرهنگ مدرسه، از منظر رهبری آموزشی هالینگر (۲۰۱۸) قابل تفسیر است. یافته‌ها نشان می‌دهند که بدون پذیرش فرهنگی یادگیری معنادار، حتی ساختارهای مدیریتی کارآمد نیز به تغییرات سطحی و ناپایدار محدود می‌شوند.

ترکیب مضامین استخراج‌شده نشان می‌دهد که مدیریت یادگیری در آموزش و پرورش کرمان، نه به‌عنوان یک ابزار کنترل، بلکه به‌مثابه سازوکاری تنظیم‌گر و تسهیل‌کننده تجربه یادگیری عمل کرده است. هم‌زمانی تأثیرات آموزشی و روانشناختی، نشان می‌دهد که بهینه‌سازی یادگیری تنها از مسیر مداخله‌های آموزشی مستقیم محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند بازطراحی منطق مدیریت یادگیری است. شاخص‌های کیفیت داده‌ها (جدول ۲) نیز پیشنهاد روش‌شناختی لازم برای این تفسیر را فراهم کرده‌اند و اعتبار نتایج را تقویت می‌کنند.

پژوهش حاضر نشان داد که مدیریت یادگیری، نقشی بنیادین در پیوند دادن فرایندهای آموزشی و روانشناختی ایفا می‌کند. انسجام مدیریتی، حمایت از تنظیم روانشناختی یادگیرندگان و نهادینه‌سازی یادگیری در فرهنگ مدرسه، سه مؤلفه کلیدی مدیریت یادگیری اثربخش بودند. این نتایج بیانگر آن است که توسعه کیفیت آموزش، مستلزم نگاهی یکپارچه به مدیریت، یادگیری و روانشناسی تربیتی است.

از منظر کاربردی، یافته‌ها می‌توانند مبنای بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس قرار گیرند؛ به‌گونه‌ای که مدیریت یادگیری از سطح اجرا به سطح راهبری یادگیری ارتقا یابد. از منظر نظری نیز، این پژوهش با ارائه شواهد کیفی از بافت بومی، به غنای ادبیات مدیریت یادگیری و ارتباط آن با تنظیم روانشناختی یادگیری می‌افزاید و مسیر پژوهش‌های آتی را برای پرداختن به ابعاد زمینه‌مند مدیریت یادگیری هموار می‌سازد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به یافته‌های پژوهش و تبیین نقش چندبعدی مدیریت یادگیری در بهینه‌سازی فرایندهای آموزشی و روانشناختی، مجموعه‌ای از پیشنهادهای کاربردی در سطوح راهبردی، مدیریتی و آموزشی ارائه می‌شود. این پیشنهادها می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری و بهبود عمل در نظام آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

۱. توصیه می‌شود مدیریت یادگیری به‌عنوان یک «چارچوب راهبردی» و نه صرفاً یک وظیفه اجرایی، در اسناد بالادستی آموزش و پرورش بازتعریف شود. نتایج پژوهش نشان داد که انسجام در تصمیم‌های آموزشی، پیش‌شرط یادگیری معنادار است و این انسجام باید در سطح سیاست‌گذاری نهادینه گردد.

۲. برنامه‌های کلان توسعه منابع انسانی در آموزش و پرورش، لازم است بر ارتقای شایستگی‌های مدیریت یادگیری تمرکز یابد؛ به‌ویژه شایستگی‌هایی که با تنظیم روانشناختی یادگیری، امنیت هیجانی و خودتنظیمی شناختی مرتبط هستند.

۳. پیشنهاد می‌شود شاخص‌های ارزیابی عملکرد مدیران مدارس، از تمرکز صرف بر شاخص‌های اداری به سمت شاخص‌های کیفی یادگیری و تجربه روانشناختی دانش‌آموزان سوق داده شود؛ امری که با یافته‌های مضمون «تنظیم روانشناختی یادگیری» هم‌خوان است.

۴. مدیران مدارس می‌توانند با ایجاد انسجام میان برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی آموزشی، از پراکندگی تصمیم‌های آموزشی جلوگیری کرده و یادگیری را به‌عنوان یک فرایند هدفمند هدایت کنند. یافته‌ها نشان دادند که این انسجام، بیشترین نقش را در بهبود کیفیت یادگیری ایفا کرده است.

۵. توصیه می‌شود مدیران مدرسه، انعطاف‌پذیری آموزشی را به‌عنوان یک اصل مدیریتی به رسمیت بشناسند و به معلمان اختیار کنترل‌شده در طراحی فعالیت‌های یادگیری اعطا کنند؛ امری که در داده‌ها به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده یادگیری شناسایی شد.

۶. توجه آگاهانه به امنیت هیجانی دانش‌آموزان، از طریق کاهش فشارهای غیرضروری، شفاف‌سازی انتظارات آموزشی و اجتناب از تصمیم‌های پیش‌بینی‌ناپذیر، می‌تواند پیامدهای روانشناختی مدیریت یادگیری را بهبود بخشد.

۷. معلمان می‌توانند با هم‌سوسازی شیوه‌های تدریس خود با منطق مدیریت یادگیری مدرسه، به تقویت خودتنظیمی شناختی دانش‌آموزان کمک کنند؛ به‌ویژه از طریق تعیین اهداف روشن، بازخورد مستمر و فرصت‌های بازاندیشی در یادگیری.

۸. پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های یادگیری به‌گونه‌ای طراحی شوند که احساس شایستگی و کنترل فردی دانش‌آموزان را تقویت کنند، زیرا یافته‌های پژوهش نشان داد که این احساس، نقش مهمی در بهزیستی روانشناختی و پایداری یادگیری دارد.

۹. تقویت تعامل حرفه‌ای میان معلمان، مشاوران و مدیران می‌تواند به مشروعیت‌بخشی یادگیری معنادار در مدرسه منجر شود و از تبدیل مدیریت یادگیری به یک اقدام صوری جلوگیری کند.

۱۰. مدارس می‌توانند با ترویج گفت‌وگوهای حرفه‌ای درباره یادگیری، مدیریت یادگیری را به بخشی از فرهنگ سازمانی مدرسه تبدیل کنند. یافته‌ها نشان دادند که پایداری تغییرات آموزشی، به نهادینه‌شدن یادگیری در فرهنگ مدرسه وابسته است.

۱۱. پیشنهاد می‌شود نشست‌ها و کارگاه‌های مدرسه‌محور، به‌جای تمرکز صرف بر اصول اجرایی، بر تبیین معنا و کارکرد یادگیری برای کنشگران آموزشی متمرکز شوند.

۱۲. با توجه به بافت بومی آموزش و پرورش شهرستان کرمان، پیشنهاد می‌شود الگوهای مدیریت یادگیری طراحی‌شده، به‌صورت بومی‌سازی‌شده و مرحله‌ای اجرا شوند تا با شرایط فرهنگی، انسانی و سازمانی منطقه هم‌خوانی بیشتری داشته باشند.

محدودیت‌های پژوهش

با وجود تلاش برای اجرای دقیق فرایند پژوهش و رعایت معیارهای کیفی تحلیل داده‌ها، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بوده است که توجه به آن‌ها برای تفسیر نتایج ضروری است.

نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از تحلیل مضمون، اگرچه امکان دستیابی به درک عمیق از تجربه زیسته کنشگران آموزشی را فراهم کرده است، اما ذاتاً با محدودیت‌هایی در تعمیم‌پذیری یافته‌ها همراه است. نتایج این پژوهش، بازتاب‌دهنده ادراک و تجربه مشارکت‌کنندگان در آموزش و پرورش شهرستان کرمان است و نمی‌توان آن را بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های زمینه‌ای، به سایر مناطق یا نظام‌های آموزشی تعمیم داد.

دوم، داده‌های پژوهش بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شده است. این روش، هرچند امکان واکاوی عمیق معانی ذهنی مشارکت‌کنندگان را فراهم می‌کند، اما به‌طور اجتناب‌ناپذیر متأثر از توانایی بیان، تمایل به افشاگری و برداشت‌های شخصی افراد است. در برخی موارد، ملاحظات سازمانی یا جایگاه شغلی مشارکت‌کنندگان ممکن است بر نحوه بیان تجربه‌ها و دیدگاه‌ها تأثیر گذاشته باشد.

سوم، تمرکز پژوهش بر کنشگران آموزشی، اگرچه برای تبیین نقش مدیریت یادگیری در سطح سازمانی ضروری بوده است، اما به نادیده‌ماندن تجربه مستقیم دانش‌آموزان و والدین انجامیده است. در نتیجه، ابعاد تجربه یادگیری از منظر دریافت‌کنندگان نهایی خدمات آموزشی به‌صورت مستقیم در داده‌ها بازنمایی نشده است.

چهارم، اگرچه برای افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها از فرایند کدگذاری دوگانه و محاسبه ضریب توافق بین کدگذاران (ضریب کاپای کوهن برابر با ۰.۸۲) استفاده شد، اما تفسیر نهایی مضامین همچنان متأثر از چارچوب مفهومی پژوهشگران بوده است. این امر، به‌عنوان یک ویژگی ناگزیر پژوهش‌های تفسیری، می‌تواند دامنه برداشت‌های ممکن از داده‌ها را محدود کند. پنجم، شرایط زمانی اجرای پژوهش و فشارهای ساختاری موجود در نظام آموزشی، ممکن است بر درک مشارکت‌کنندگان از مدیریت یادگیری و فرایندهای روانشناختی مرتبط تأثیر گذاشته باشد. این موضوع می‌تواند موجب برجسته‌شدن برخی ابعاد تجربه و کم‌رنگ‌شدن سایر وجوه آن شده باشد. در مجموع، این محدودیت‌ها نه‌تنها از ارزش یافته‌ها نمی‌کاهند، بلکه نشان می‌دهند نتایج پژوهش باید در چارچوب زمینه‌ای، روش‌شناختی و تفسیری آن درک شوند و مبنایی برای توسعه پژوهش‌های آتی قرار گیرند.

ملاحظات اخلاقی

در اجرای پژوهش حاضر، اصول اخلاق پژوهش در تمامی مراحل گردآوری، تحلیل و گزارش داده‌ها رعایت شد. پیش از انجام مصاحبه‌ها، هدف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها و اختیار مشارکت یا انصراف در هر مرحله، به‌صورت شفاف برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات و گفتارهای آنان به‌صورت محرمانه نگهداری شده و صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود. به‌منظور حفظ حریم خصوصی، از ذکر هرگونه اطلاعات هویتی خودداری شد و داده‌ها با کدگذاری ناشناس مورد تحلیل قرار گرفتند. همچنین، تلاش شد فرایند مصاحبه به‌گونه‌ای مدیریت شود که از ایجاد هرگونه فشار روانشناختی یا تعارض حرفه‌ای برای مشارکت‌کنندگان جلوگیری شود. در گزارش نتایج، امانت‌داری علمی رعایت شده و از بازنمایی گزینشی یا تحریف دیدگاه‌ها اجتناب گردید.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

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

References

- Ahmadi, S., & Kiamanesh, A. R. (2016). The role of educational leadership in improving learning quality in Iranian schools. *Journal of Educational Leadership and Management*, 10(2), 45–63.
- Amini, M., & Ghanizadeh, A. (2018). Self-regulated learning and academic achievement: Evidence from Iranian educational contexts. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 14(3), 231–249.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Fathi Vajargah, K., & Gholami, K. (2017). Learning-oriented management and its implications for teaching–learning processes. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 8(1), 1–18.
- Ghasemi, A., & Safari, Y. (2020). Psychological safety and learning engagement in school environments. *Journal of School Psychology*, 9(4), 97–114.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Montazeri, A. (2012). Self-regulation processes and psychological well-being in Iranian samples. *Journal of Psychology in the Schools*, 49(1), 44–58.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.

- Karimi, M., & Kordestani, R. (2019). School culture and sustainable educational change: An Iranian qualitative study. *Journal of Educational Innovations*, 18(2), 67–85.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2023). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 43(1), 1–19.
- Sadeghi, A., & Maleki, H. (2021). Learning management practices and teachers' professional interaction in secondary schools. *Journal of Educational Research*, 15(1), 89–107.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.

Review Article

The Role of Cognitive Justice in Learning Opportunities within the Framework of Inclusive Learning Management

Anahita Mostafazadeh*¹ 

1. Department of Psychology, Zar.C., Islamic Azad University, Zarand, Iran

Extended Abstract

This study aims to examine the role of epistemic justice in the development of learning opportunities within the framework of inclusive learning management, with particular attention to contemporary educational systems characterized by increasing cognitive, cultural, and experiential diversity among learners. In many educational contexts, learning management practices continue to privilege standardized forms of knowledge and uniform instructional approaches, which may inadvertently marginalize diverse ways of knowing and limit equitable access to meaningful learning opportunities. Drawing on the concept of epistemic justice, this study seeks to reconceptualize inclusive learning management as a process that not only organizes and delivers learning experiences but also actively recognizes and legitimizes diverse cognitive perspectives. Methodologically, the study adopts a qualitative narrative–thematic review approach. Relevant scholarly literature published in reputable international and national databases was systematically identified, screened, and analyzed. The selected sources addressed key concepts including epistemic justice, learning opportunities, and inclusive learning management. Data were extracted and analyzed using thematic analysis to identify recurring patterns, conceptual linkages, and underlying assumptions across the literature. Through iterative coding and theme development, the analysis moved beyond descriptive comparison toward an integrative interpretation of how epistemic justice operates within learning management practices. The findings reveal that epistemic justice plays a critical role in shaping inclusive learning environments by influencing how legitimate knowledge is defined, how learners are engaged in the learning process, and how learning management policies are formulated and enacted. Specifically, the results indicate that recognizing diverse forms of knowledge contributes to more meaningful learner participation and sustained cognitive engagement, while the absence of epistemic justice tends to reproduce hidden educational inequalities despite formal access to learning. Furthermore, the findings highlight that inclusive learning management becomes more effective when epistemic justice is embedded in curriculum design, instructional decision-making, and evaluation processes, rather than treated as a supplementary or ethical consideration. In conclusion, the study underscores epistemic justice as a foundational dimension of inclusive learning management and a key mechanism for expanding equitable learning opportunities. By integrating epistemic justice into the core of learning management frameworks, educational systems can better respond to learner diversity, enhance the quality of learning experiences, and reduce epistemic and educational exclusion. These insights contribute to the theoretical advancement of inclusive learning management and offer a conceptual basis for future empirical research and educational policy development.

Keywords: Cognitive Justice, Learning Opportunities, Inclusive Learning Management, Inclusive Learning, Educational Equity

***Corresponding Author:** Anahita Mostafazadeh

Email: Dr.anahitamostafazadeh.psy@gmail.com

Review Article

The Role of Cognitive Justice in Learning Opportunities within the Framework of Inclusive Learning Management

Anahita Mostafazadeh*¹ 

1. Department of Psychology, Zar.C., Islamic Azad University, Zarand, Iran



Received: 17/12/2025

Accepted: 19/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 55-64

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Cognitive Justice,
Learning Opportunities,
Inclusive Learning
Management, Inclusive
Learning, Educational
Equity

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: In contemporary educational systems, inclusive learning management has become a key approach for responding to learners' cognitive diversity. However, hidden inequalities rooted in the marginalization of diverse ways of knowing can restrict learning opportunities. Epistemic justice offers a conceptual lens for rethinking learning management by emphasizing the recognition of diverse forms of knowledge. This study aims to examine the role of epistemic justice in developing learning opportunities within the framework of inclusive learning management.

Methodology: This study adopted a qualitative narrative–thematic review approach. Relevant national and international scholarly sources on epistemic justice, learning opportunities, and inclusive learning management were systematically identified and reviewed. The selected studies were analyzed using thematic analysis in order to identify core conceptual patterns and recurring themes across the literature.

Findings: The analysis yielded three main themes: redefining legitimate knowledge through epistemic justice, enhancing meaningful learner participation and cognitive engagement, and the role of epistemic justice in shaping policies and practices of inclusive learning management. The findings indicate that neglecting cognitive diversity may lead to limited learning opportunities and the reproduction of educational inequalities.

Conclusion: The study concludes that epistemic justice constitutes a foundational dimension of inclusive learning management. Integrating epistemic justice into the design and implementation of learning processes can significantly contribute to the expansion of equitable learning opportunities and the improvement of learning quality in diverse educational contexts.

Citation: Mostafazadeh, A. (2025). The role of cognitive justice in learning opportunities within the framework of inclusive learning management. *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 55–64.

***Corresponding Author:** Anahita Mostafazadeh

Email: Dr.anahitamostafazadeh.psy@gmail.com



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

نقش عدالت شناختی در فرصت های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر

آناهیتا مصطفی زاده^{*۱} 

۱. گروه روانشناسی، واحد زرنند، دانشگاه آزاد اسلامی، زرنند، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: در نظام های آموزشی معاصر، مدیریت یادگیری فراگیر به عنوان یکی از رویکردهای کلیدی در پاسخ به تنوع شناختی یادگیرندگان مطرح است. با این حال، نابرابری های پنهان در سطح شناخت و به رسمیت نشناختن شیوه های متنوع دانستن، می تواند فرصت های یادگیری را محدود سازد. از این رو، مفهوم عدالت شناختی به عنوان چارچوبی مفهومی برای تحلیل و بازاندیشی در مدیریت یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر، تبیین نقش عدالت شناختی در توسعه فرصت های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر است.

روش شناسی پژوهش: پژوهش حاضر با رویکرد مروری-کیفی و مبتنی بر مرور روایی-تماتیک انجام شد. بدین منظور، منابع علمی مرتبط با عدالت شناختی، فرصت های یادگیری و مدیریت یادگیری فراگیر در پایگاه های معتبر بین المللی و داخلی شناسایی و انتخاب شدند. داده های استخراج شده با بهره گیری از تحلیل تماتیک، مورد بررسی و کدگذاری قرار گرفتند تا مضامین مفهومی اصلی شناسایی شوند.

یافته ها: یافته های پژوهش منجر به استخراج سه مضمون محوری شد: بازتعریف دانش معتبر در نظام های یادگیری با تأکید بر عدالت شناختی، نقش عدالت شناختی در تقویت مشارکت معنادار و درگیری شناختی یادگیرندگان، و جایگاه عدالت شناختی در تنظیم گری سیاست ها و راهبردهای مدیریت یادگیری فراگیر. این مضامین نشان دادند که نادیده گرفتن تنوع شناختی می تواند به تضعیف فرصت های یادگیری و بازتولید نابرابری آموزشی بینجامد.

نتیجه گیری: نتایج نشان داد که عدالت شناختی می تواند به عنوان یکی از مؤلفه های بنیادین مدیریت یادگیری فراگیر، نقش تعیین کننده ای در توسعه فرصت های یادگیری عادلانه ایفا کند. توجه نظام مند به عدالت شناختی در طراحی، اجرا و ارزشیابی فرایندهای یادگیری، می تواند زمینه ساز ارتقای کیفیت یادگیری و کاهش نابرابری های آموزشی شود.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۵۵-۶۴

واژه های کلیدی:

عدالت شناختی، فرصت های

یادگیری، مدیریت یادگیری

فراگیر، یادگیری فراگیر، آموزش

عادلانه

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: مصطفی زاده، آ. (۱۴۰۴). نقش عدالت شناختی در فرصت های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر. *رهیافت های نوین مدیریت یادگیری*، ۲(۱)، ۵۵-۶۴.

* نویسنده مسئول: آناهیتا مصطفی زاده

پست الکترونیکی: Dr.anahitamostafazadeh.psy@gmail.com

مقدمه

تحولات پرشتاب نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر، به‌ویژه در بستر جهانی‌شدن، گسترش فناوری‌های یادگیری و افزایش تنوع فرهنگی و شناختی یادگیرندگان، موجب شده است که مفهوم مدیریت یادگیری به‌عنوان یکی از ارکان کلیدی توسعه آموزشی، معنایی فراتر از برنامه‌ریزی و نظارت اجرایی پیدا کند. در رویکردهای نوین آموزشی، مدیریت یادگیری به‌مثابه فرایندی پویا و چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که نقش آن نه تنها در سازمان‌دهی محتوا و فعالیت‌های آموزشی، بلکه در تضمین کیفیت، عدالت و پایداری فرصت‌های یادگیری برای همه یادگیرندگان تعریف می‌شود. شواهد پژوهشی در بافت آموزشی ایران نیز نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از ناکامی برنامه‌های آموزشی، بیش از آنکه به کمبود منابع مادی مربوط باشد، ناشی از ضعف در مدیریت یادگیری متناسب با تفاوت‌های شناختی و روان‌شناختی یادگیرندگان است (Bazargan, 2019; Fadansouri et al., 2021).

در این میان، یکی از چالش‌های بنیادین نظام‌های آموزشی، چگونگی مواجهه با نابرابری‌هایی است که در سطح شناخت و معرفت شکل می‌گیرند. این نابرابری‌ها اغلب در قالب دسترسی صوری به آموزش پنهان می‌مانند، اما در عمل، از طریق به‌رسمیت‌نشناختن شیوه‌های متنوع فهم، دانستن و یادگیری بازتولید می‌شوند. یافته‌های حوزه روان‌شناسی آموزشی نشان می‌دهد که رویکردهای یکنواخت و استانداردشده آموزشی می‌توانند موجب طرد پنهان گروهی از یادگیرندگان و تضعیف مشارکت شناختی آنان شوند (Saif, 2020; Shariati & Madari, 2018). این وضعیت، ضرورت توجه به نوعی از عدالت را برجسته می‌سازد که مستقیماً با معرفت و شناخت یادگیرندگان پیوند خورده است.

در پاسخ به این چالش، مفهوم «عدالت شناختی» به‌عنوان یکی از مفاهیم محوری در ادبیات نوین تربیتی مطرح شده است. عدالت شناختی، به‌عنوان نخستین متغیر پژوهش حاضر، ناظر بر این اصل بنیادین است که نظام‌های آموزشی باید امکان حضور، اعتبار و کاربست اشکال متنوع دانش و شیوه‌های متفاوت یادگیری را به‌طور برابر فراهم آورند. ویسواناتان، که از پیشگامان طرح این مفهوم به‌شمار می‌رود، عدالت شناختی را راهبردی برای مقابله با سلطه معرفتی دانش رسمی و تک‌صدایی در تولید و انتقال دانش می‌داند (Visvanathan, 1997). در ادبیات آموزشی ایران نیز، این مفهوم با تأکید بر تنوع شناختی و چندگانگی یادگیری، به‌عنوان شرط تحقق عدالت آموزشی و یادگیری معنادار مورد توجه قرار گرفته است (Mehrmohammadi, 2017; Khosravi et al., 2022).

در امتداد این مفهوم، «فرصت‌های یادگیری» به‌عنوان متغیر دوم پژوهش، به مجموعه‌ای از شرایط ساختاری، تعاملی و حمایتی اشاره دارد که امکان مشارکت فعال، درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را فراهم می‌آورد. برخلاف برداشت‌های تقلیل‌گرایانه، فرصت‌های یادگیری صرفاً به حضور در کلاس یا دسترسی به محتوا محدود نمی‌شوند، بلکه کیفیت تعاملات آموزشی، میزان انعطاف برنامه‌های درسی و سطح حمایت شناختی و عاطفی ارائه‌شده به یادگیرندگان را نیز در بر می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفاوت در کیفیت فرصت‌های یادگیری، به‌طور مستقیم با تفاوت در انگیزش، خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی مرتبط است (Saif & Emami, 2019; Qorbani et al., 2021).

از سوی دیگر، مفهوم «مدیریت یادگیری فراگیر» به‌عنوان متغیر سوم این پژوهش، بر رویکردی مدیریتی دلالت دارد که هدف آن پاسخ‌گویی نظام‌مند به تنوع یادگیرندگان و پیشگیری از حذف یا حاشیه‌نشینی آموزشی است. مدیریت یادگیری فراگیر، با تأکید بر طراحی، هدایت و ارزشیابی فرایندهای یادگیری، تلاش می‌کند شرایطی را فراهم آورد که همه یادگیرندگان، با ویژگی‌ها و سبک‌های شناختی متفاوت، از فرصت‌های برابر برای یادگیری برخوردار شوند. در پژوهش‌های داخلی، این رویکرد به‌عنوان یکی از راهبردهای مؤثر برای ارتقای عدالت آموزشی و کیفیت یادگیری معرفی شده است (Habibi, 2022; Ahmadi et al., 2019).

مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد که پیوند میان عدالت شناختی و فرصت‌های یادگیری، نقشی تعیین‌کننده در موفقیت رویکردهای فراگیر آموزشی دارد. تیکلی و برت نشان دادند که نابرابری‌های آموزشی، صرفاً پیامد توزیع ناعادلانه منابع نیست، بلکه ریشه در نادیده‌گرفتن اشکال متنوع شناخت و دانش دارد که دامنه فرصت‌های یادگیری را محدود می‌سازد (Tikly &

(Barrett, 2011). همچنین، فرایزر با طرح الگوی عدالت چندبعدی تأکید می‌کند که غفلت از بعد شناختی عدالت، تلاش‌ها برای توسعه آموزش عادلانه را ناکامل می‌گذارد (Fraser, 2009). پژوهش‌های جدیدتر نیز حاکی از آن است که مدیریت یادگیری فراگیر، تنها زمانی می‌تواند به بهبود پایدار نتایج آموزشی بینجامد که حساسیت لازم نسبت به عدالت شناختی در آن نهادینه شده باشد (Ainscow et al., 2024; Shah & Colquhoun, 2023).

با وجود گسترش این مباحث، مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزشی، به‌ویژه در بافت پژوهشی ایران، خلأ معناداری در تبیین نقش عدالت شناختی در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر وجود دارد. بیشتر مطالعات، این مفاهیم را به‌صورت مجزا بررسی کرده‌اند و کمتر به پیوند مفهومی و کارکردی آن‌ها در توسعه فرصت‌های یادگیری پرداخته‌اند. از این رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی مروری-کیفی، کوشیده است ضمن توسعه مبانی نظری عدالت شناختی، نقش آن را در هدایت مدیریت یادگیری فراگیر و گسترش فرصت‌های یادگیری عادلانه تبیین کند. بر این اساس، پرسش محوری این پژوهش آن بوده است که عدالت شناختی چگونه می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب مفهومی، مدیریت یادگیری را در جهت توسعه فرصت‌های یادگیری فراگیر و عادلانه متحول سازد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به شیوه مطالعه مروری تحلیلی انجام شد و هدف آن تبیین نقش عدالت شناختی در فرصت‌های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر بود. با توجه به ماهیت مفهومی و بین‌رشته‌ای موضوع، از الگوی مرور روایی-تماتیک استفاده شد که امکان تجمیع، مقایسه و تفسیر انتقادی یافته‌های پژوهش‌های پیشین را در حوزه‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی آموزشی و مدیریت یادگیری فراهم می‌سازد. این نوع مرور، به‌جای تمرکز بر کمی‌سازی نتایج، بر استخراج الگوهای مفهومی، مفروضات نظری و روابط معنایی میان مفاهیم کلیدی تأکید دارد (Grant & Booth, 2009).

در گام نخست، مطالعات زمینه‌ای مرتبط با مفاهیم عدالت شناختی، فرصت‌های یادگیری و مدیریت یادگیری فراگیر مورد شناسایی قرار گرفت. جست‌وجوی منابع به‌صورت نظام‌مند در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی شامل Scopus، Web of Science، ERIC، ScienceDirect و SpringerLink انجام شد. همچنین برای پوشش پژوهش‌های داخلی، پایگاه‌های علمی فارسی همچون SID و Magiran مورد بررسی قرار گرفتند و اطلاعات کتاب‌شناختی آن‌ها به‌صورت انگلیسی استخراج و گزارش شد. کلیدواژه‌های مورد استفاده به زبان فارسی شامل عدالت شناختی، فرصت‌های یادگیری، مدیریت یادگیری فراگیر، عدالت آموزشی و یادگیری فراگیر بودند که با استفاده از عملگرهای منطقی «و» و «یا» با یکدیگر ترکیب شدند. بازه زمانی جست‌وجو به پژوهش‌های منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ محدود شد تا هم‌زمان روزآمدی منابع و الزامات نشریه رعایت شود.

در پژوهش‌های مروری، به‌جای جامعه آماری کلاسیک، «بدنه متون پژوهشی» به‌عنوان جامعه پژوهش در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتاب‌ها و گزارش‌های معتبر علمی بود که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به یکی از متغیرهای اصلی پژوهش پرداخته بودند. از میان این بدنه، نمونه پژوهش بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و با معیارهای ورود و خروج مشخص انتخاب شد. معیارهای ورود شامل انتشار منبع در مجلات معتبر علمی، ارتباط مستقیم با یکی از مفاهیم اصلی پژوهش، دسترسی به متن کامل و برخورداری از چارچوب نظری روشن بود. در مقابل، مطالعاتی که فاقد پیوند مفهومی با مدیریت یادگیری، عدالت شناختی یا فرصت‌های یادگیری بودند، یا از حیث روش‌شناسی شفافیت کافی نداشتند، از چرخه مرور کنار گذاشته شدند. در نهایت، پس از پالایش اولیه و غربالگری منابع، مجموعه‌ای از مطالعات منتخب به‌عنوان نمونه نهایی مورد تحلیل کیفی قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش تحلیل تماتیک انجام شد. در این مرحله، متون منتخب به‌صورت مکرر مطالعه شدند و مفاهیم، گزاره‌ها و الگوهای معنایی مرتبط با عدالت شناختی و فرصت‌های یادگیری استخراج گردید. سپس، کدهای اولیه شکل گرفتند و در فرآیندی رفت‌وبرگشتی، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی ادغام شدند. در ادامه، مضامین

محوری که بیانگر نقش و کارکرد عدالت شناختی در مدیریت یادگیری فراگیر بودند، شناسایی و بازتعریف شدند. این فرآیند تحلیلی امکان تبیین روابط میان متغیرها و ارائه چارچوبی یکپارچه از یافته‌های موجود را فراهم ساخت (Braun & Clarke, 2006).

به‌منظور افزایش اعتبار و اطمینان‌پذیری یافته‌ها، از راهبردهای متداول پژوهش کیفی استفاده شد. شفافیت در فرآیند جست‌وجو و انتخاب منابع، بازبینی مکرر مفاهیم استخراج‌شده و مقایسه یافته‌ها با چارچوب‌های نظری مطرح در ادبیات پژوهش، از جمله اقداماتی بودند که برای تقویت اعتبار درونی انجام شدند. همچنین تلاش شد با پوشش طیفی متنوع از دیدگاه‌ها و زمینه‌های فرهنگی مختلف، قابلیت انتقال‌پذیری نتایج افزایش یابد. این ملاحظات، به‌مثابه هنجارسازی روش‌شناختی در پژوهش‌های کیفی مروری، زمینه استنادپذیری و اعتماد علمی به یافته‌های پژوهش حاضر را فراهم کردند. در مجموع، اتخاذ رویکرد مروری-کیفی و تحلیل تماتیک منابع، امکان درک عمیق‌تر از جایگاه عدالت شناختی در طراحی و مدیریت فرصت‌های یادگیری را ایجاد کرد و بستر لازم برای استخراج دلالت‌های نظری و مدیریتی مرتبط با توسعه مدیریت یادگیری فراگیر را فراهم ساخت.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تحلیل تماتیک مطالعات منتخب نشان داد که عدالت شناختی به‌عنوان یک سازه مفهومی بنیادین، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی، توزیع و پایداری فرصت‌های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر ایفا کرده است. مرور عمیق ادبیات پژوهش حاکی از آن است که در اغلب مطالعات، بی‌عدالتی‌های یادگیری نه از کمبود منابع آموزشی، بلکه از نادیده‌گرفتن تفاوت‌های شناختی، معرفتی و معنایی یادگیرندگان سرچشمه گرفته‌اند؛ امری که مستقیماً با رویه‌های مدیریتی یادگیری در ارتباط بوده است. پژوهش‌هایی همچون ویسوناتان، عدالت شناختی را شرط لازم برای عبور از نظام‌های یادگیری تک‌دانشی به سوی نظام‌های یادگیری چندصدا دانسته‌اند (Visvanathan, 1997).

نخستین مضمون استخراج‌شده بیانگر آن بود که عدالت شناختی با بازتعریف «دانش معتبر» در نظام‌های یادگیری، بستر لازم برای گسترش فرصت‌های یادگیری را فراهم کرده است. تحلیل مطالعات نشان داد که مدیریت یادگیری زمانی توانسته است فرصت‌های برابر ایجاد کند که صرفاً بر محتوای رسمی و معیارهای شناختی مسلط تکیه نکرده و اشکال بدیل دانستن، تجربه زیسته و سبک‌های متنوع یادگیری را به‌رسمیت شناخته است. پژوهش‌هایی همچون تیکلی و برت نشان دادند که حذف یا کم‌ارزش‌انگاری این اشکال معرفتی، به محدودشدن مشارکت شناختی یادگیرندگان و کاهش کیفیت فرصت‌های یادگیری منجر شده است (Tikly & Barrett, 2011).

دومین مضمون مفهومی استخراج‌شده به نقش عدالت شناختی در ارتقای مشارکت معنادار یادگیرندگان در فرآیند یادگیری بازمی‌گردد. یافته‌ها حاکی از آن بود که در محیط‌هایی که مدیریت یادگیری بر اساس اصول فراگیری طراحی شده است، عدالت شناختی موجب شده یادگیرندگان با پیشینه‌های شناختی متفاوت، امکان بیان، تعامل و معناپردازی فعال‌تری داشته باشند. این الگو در پژوهش‌های فرایزر نیز مشاهده شد؛ جایی که تأکید بر بازشناسی شناختی، به‌عنوان مکمل عدالت توزیعی، شرط لازم برای تحقق فرصت‌های یادگیری معنادار تلقی شد (Fraser, 2009).

سومین مضمون، عدالت شناختی را به‌مثابه سازوکار تنظیم‌گر در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های مدیریت یادگیری آشکار ساخت. تحلیل ادبیات نشان داد که بسیاری از چالش‌های مربوط به نابرابری فرصت‌های یادگیری، ناشی از تصمیم‌های مدیریتی مبتنی بر الگوهای شناختی یکسان‌ساز بوده است. در مقابل، پژوهش‌هایی همچون اینزکو و همکاران نشان دادند که مدیریت یادگیری فراگیر، زمانی اثربخش بوده که سیاست‌ها و راهبردهای آموزشی خود را بر مبنای پذیرش تنوع شناختی طراحی کرده است (Ainscow et al., 2024). این یافته مؤید آن است که عدالت شناختی نه صرفاً یک اصل اخلاقی، بلکه یک مؤلفه عملکردی در مدیریت یادگیری محسوب می‌شود.

یافته‌های دیگر پژوهش بر پیوند عدالت شناختی با پایداری فرصت‌های یادگیری تأکید داشتند. بررسی مطالعات اخیر نشان داد که غفلت از عدالت شناختی، حتی در نظام‌هایی که به‌ظاهر فراگیر طراحی شده‌اند، می‌تواند به بازتولید تدریجی نابرابری‌های یادگیری منجر شود. پژوهش‌هایی همچون شاه و کولکوتن نشان دادند که مدیریت یادگیری فاقد حساسیت شناختی،

در بلندمدت با افت مشارکت، کاهش انگیزش یادگیری و افزایش حاشیه‌نشینی شناختی مواجه می‌شود (Shah & Colquhoun, 2023). در مقابل، ادغام عدالت شناختی در ساختارهای مدیریتی یادگیری، امکان تداوم فرصت‌های یادگیری عادلانه را فراهم کرده است.

در مجموع، الگوی مفهومی استخراج‌شده از این مرور کیفی نشان داد که عدالت شناختی از سه مسیر اصلی بازتعریف دانش معتبر، افزایش مشارکت معنادار یادگیرندگان و جهت‌دهی به تصمیم‌های مدیریت یادگیری، بر شکل‌گیری و توسعه فرصت‌های یادگیری تأثیر گذاشته است. این یافته‌ها بیانگر آن هستند که تحقق مدیریت یادگیری فراگیر بدون توجه نظام‌مند به عدالت شناختی امکان‌پذیر نبوده و غفلت از این مؤلفه، می‌تواند اهداف اعلام‌شده آموزش فراگیر را در سطح اجرا با چالش مواجه سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین نقش عدالت شناختی در گسترش فرصت‌های یادگیری در چارچوب مدیریت یادگیری فراگیر بود. یافته‌های حاصل از مرور کیفی و تحلیل تماتیک ادبیات پژوهش نشان داد که عدالت شناختی نه تنها یک پیش‌فرض اخلاقی در نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود، بلکه به مثابه یک سازه عملکردی، بنیان تصمیم‌گیری‌ها و جهت‌گیری‌های مدیریت یادگیری را متأثر می‌سازد. این یافته کلی با رویکردهای اولیه‌ای که عدالت شناختی را پاسخی به سلطه الگوهای تک‌دانشی در آموزش می‌دانستند، همخوانی آشکار دارد. ویسواناتان عدالت شناختی را ناظر به به رسمیت‌شناسی اشکال متکثر دانستن معرفی کرد و آن را شرط لازم برای دستیابی به فرصت‌های یادگیری معنادار تلقی نمود؛ دیدگاهی که در نتایج پژوهش حاضر نیز به وضوح بازتاب یافته است (Visvanathan, 1997).

یافته‌ها نشان دادند که یکی از مسیرهای اصلی اثرگذاری عدالت شناختی، بازتعریف مفهوم «دانش معتبر» در نظام‌های یادگیری است. این نتیجه با پژوهش‌های تیکلی و برت همسو است که نشان دادند فرصت‌های یادگیری زمانی عادلانه تلقی می‌شوند که چارچوب‌های مدیریتی آموزش، تنها به دانش رسمی و معیارهای شناختی غالب محدود نمانند و دانش بومی، تجربی و فرهنگی یادگیرندگان نیز در فرآیند یادگیری ادغام شود (Tikly & Barrett, 2011). همخوانی این یافته‌ها بیانگر آن است که مدیریت یادگیری فراگیر بدون توجه به تنوع معرفتی، عملاً به بازتولید نابرابری‌های یادگیری منجر می‌شود، حتی اگر به لحاظ ساختاری فراگیر به نظر برسد.

بخش دیگری از یافته‌ها بر نقش عدالت شناختی در افزایش مشارکت معنادار یادگیرندگان تأکید داشت. این نتایج با رویکرد فرایزر در باب عدالت چندبعدی قابل تبیین است. فرایزر بازنشاسی شناختی را مکمل عدالت توزیعی و رویه‌ای دانسته و بر این باور است که حذف یا نادیده گرفتن هویت‌های معرفتی یادگیرندگان، مشارکت آن‌ها را در فرآیندهای یادگیری به شدت محدود می‌کند (Fraser, 2009). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان دادند که مدیریت یادگیری زمانی می‌تواند فرصت‌های یادگیری پایدار ایجاد کند که مشارکت شناختی یادگیرندگان را نه به صورت صوری، بلکه به صورت معنادار و مبتنی بر تفاوت‌های شناختی سامان دهد.

در سطحی کلان‌تر، یافته‌ها نشان دادند که عدالت شناختی نقشی تنظیم‌گر در سیاست‌گذاری‌ها و راهبردهای مدیریت یادگیری ایفا می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های اخیر در حوزه فراگیری آموزشی همخوان است. اینزکو و همکاران نشان دادند که تحقق آموزش فراگیر مستلزم آن است که تصمیم‌های مدیریتی، از الگوهای یکسان‌ساز عبور کرده و بر پذیرش تنوع شناختی به عنوان یک اصل راهبردی استوار شوند (Ainscow et al., 2024). همسویی این یافته با نتایج پژوهش حاضر مؤید آن است که عدالت شناختی، زیربنای طراحی سیاست‌های یادگیری فراگیر بوده و غفلت از آن می‌تواند اهداف آموزشی را در سطح اجرا با چالش مواجه سازد.

افزون بر این، یافته‌ها حاکی از آن بودند که نبود عدالت شناختی، حتی در محیط‌های یادگیری که به‌ظاهر فرصت‌محور طراحی شده‌اند، می‌تواند به حاشیه‌نشینی شناختی و تضعیف پایداری فرصت‌های یادگیری منجر شود. این نتیجه با پژوهش شاه و کولکوئن همسو است که نشان دادند مدیریت یادگیری فاقد حساسیت شناختی، در بلندمدت موجب کاهش مشارکت، افت انگیزش یادگیری و تشدید نابرابری‌های آموزشی می‌شود (Shah & Colquhoun, 2023). تطابق این یافته‌ها نشان می‌دهد که عدالت شناختی نه یک متغیر جانبی، بلکه یک مؤلفه پیش‌بینی‌کننده در پایداری نظام‌های یادگیری فراگیر است. در مجموع، بحث یافته‌ها نشان داد که عدالت شناختی از طریق بازتعریف دانش معتبر، تقویت مشارکت معنادار و جهت‌دهی به سیاست‌های مدیریت یادگیری، نقشی محوری در گسترش فرصت‌های یادگیری ایفا می‌کند. این الگوی تفسیری با بدنه نظری و تجربی موجود همخوان بوده و جایگاه عدالت شناختی را به‌عنوان یکی از ارکان توسعه مدیریت یادگیری فراگیر برجسته می‌سازد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر که نشان داد عدالت شناختی از طریق بازتعریف دانش معتبر، تقویت مشارکت معنادار و جهت‌دهی به تصمیم‌های مدیریت یادگیری، نقشی محوری در گسترش فرصت‌های یادگیری ایفا می‌کند، پیشنهاد می‌شود مدیران آموزشی و طراحان نظام‌های یادگیری، عدالت شناختی را به‌عنوان یک اصل راهبردی در سیاست‌گذاری‌ها و رویه‌های مدیریتی خود لحاظ کنند. در این راستا، بازنگری در معیارهای برنامه‌ریزی آموزشی و ارزشیابی یادگیری ضروری است، به‌گونه‌ای که شیوه‌های یادگیری، سبک‌های شناختی و اشکال متنوع دانستن یادگیرندگان به‌صورت نظام‌مند در فرآیند آموزش به رسمیت شناخته شوند.

همچنین پیشنهاد می‌شود در طراحی نظام‌های مدیریت یادگیری فراگیر، از رویکردهای تک‌بعدی و یکسان‌ساز فاصله گرفته شود و محیط‌های یادگیری به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که مشارکت شناختی فعال همه یادگیرندگان را امکان‌پذیر سازند. این امر مستلزم آن است که مدیران یادگیری، فضاهایی برای گفت‌وگو، تعامل و معناپردازی چندصدا ایجاد کنند تا یادگیرندگان بتوانند تجربیات، دانش بومی و تفسیرهای شناختی خود را در فرآیند یادگیری ادغام نمایند.

از دیگر پیشنهادهای کاربردی، توجه به آموزش و توانمندسازی مدیران، معلمان و طراحان آموزشی در زمینه عدالت شناختی و پیامدهای آن برای فرصت‌های یادگیری است. ارتقای آگاهی حرفه‌ای نسبت به سوگیری‌های شناختی پنهان در تصمیم‌های آموزشی می‌تواند از بازتولید نابرابری‌های یادگیری جلوگیری کرده و به طراحی منصفانه‌تر محیط‌های یادگیری منجر شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود چارچوب‌های مدیریت یادگیری فراگیر به‌گونه‌ای توسعه یابند که عدالت شناختی صرفاً در سطح گفتمان باقی نماند، بلکه به شاخص‌های عملیاتی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی تبدیل شود. در این چارچوب، هم‌راستاسازی سیاست‌های آموزشی با تنوع شناختی یادگیرندگان می‌تواند به پایداری فرصت‌های یادگیری و افزایش اثربخشی نظام‌های یادگیری فراگیر کمک کند.

در مجموع، بهره‌گیری آگاهانه از عدالت شناختی در مدیریت یادگیری، این امکان را فراهم می‌سازد که فرصت‌های یادگیری نه تنها به‌صورت رسمی و ساختاری، بلکه به‌صورت معنادار و پایدار برای همه یادگیرندگان فراهم شوند؛ امری که مستقیماً با هدف اصلی پژوهش حاضر همسو است.

محدودیت‌های پژوهش

نخستین محدودیت پژوهش حاضر به ماهیت مروری-کیفی آن بازمی‌گردد. اگرچه رویکرد مرور روایی-تماتیک امکان تحلیل عمیق مفاهیم و استخراج الگوهای نظری را فراهم می‌سازد، اما این نوع پژوهش به‌طور ذاتی مبتنی بر تفسیر پژوهشگر از

متون علمی است و از این‌رو، نتایج آن قابل تعمیم آماری به موقعیت‌های آموزشی خاص نیست. یافته‌های پژوهش بیشتر ناظر بر تبیین مفهومی و توسعه چارچوب نظری در حوزه مدیریت یادگیری فراگیر هستند.

دوم آن‌که بدنه متون مورد تحلیل، وابسته به کیفیت و جهت‌گیری پژوهش‌های پیشین است. به این معنا که نابرابری در بافت‌های مطالعاتی، رویکردهای نظری و روش‌شناسی پژوهش‌های مرور شده می‌تواند بر نوع مضامین استخراج‌شده اثر گذارد. بدین ترتیب، برخی ابعاد عدالت شناختی ممکن است متأثر از غلبه دیدگاه‌های نظری خاص در ادبیات موجود بیش از سایر ابعاد برجسته شده باشند.

محدودیت دیگر پژوهش به دامنه زمانی و زبانی منابع مورد استفاده مربوط می‌شود. تمرکز اصلی بر مطالعات منتشرشده در بازه زمانی ده سال اخیر و به زبان انگلیسی، اگرچه به روزآمدی یافته‌ها کمک کرده است، اما احتمال دارد برخی پژوهش‌های ارزشمند خارج از این بازه یا در زبان‌های دیگر، در فرآیند مرور وارد نشده باشند. همچنین باید توجه داشت که در پژوهش‌های مروری، تداخل و همپوشانی مفهومی میان سازه‌هایی نظیر عدالت آموزشی، آموزش فراگیر و فرصت‌های یادگیری، اجتناب‌ناپذیر است. اگرچه در این پژوهش تلاش شد تعاریف مفهومی به صورت شفاف ارائه شوند، اما مرزهای نظری میان این مفاهیم در برخی متون پژوهشی به طور کامل تفکیک نشده‌اند و این امر می‌تواند بر تفسیر نتایج اثرگذار باشد.

در نهایت، این پژوهش صرفاً به تحلیل متون علمی موجود پرداخته و فاقد داده‌های تجربی مستقیم از موقعیت‌های واقعی یادگیری است. از این‌رو، نتایج آن بیش از آن‌که ناظر به ارزیابی پیامدهای عملی مداخلات آموزشی باشند، در سطح تبیین مفهومی و نظری باقی می‌مانند. این ویژگی، ضمن آن‌که با هدف پژوهش حاضر همخوان است، دامنه کاربرد مستقیم یافته‌ها را به چارچوب‌های تحلیلی و سیاستی محدود می‌سازد.

ملاحظات اخلاقی

از آن‌جا که پژوهش حاضر از نوع مروری-کیفی بوده و مبتنی بر تحلیل اسناد و متون علمی منتشرشده است، هیچ‌گونه مداخله مستقیم انسانی، نمونه‌گیری میدانی یا گردآوری داده‌های فردی انجام نشده است. در تمام مراحل پژوهش، اصول صداقت علمی، امانت‌داری در نقل مفاهیم، پرهیز از تحریف دیدگاه نویسندگان و رعایت کامل حقوق مالکیت فکری منابع مطابق با استانداردهای اخلاق پژوهش و شیوه‌نامه APA 7th مدنظر قرار گرفته است.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2016). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2024). Equity, inclusion and school reform: New directions for educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 3–19.
- Azzopardi, A. (2020). Inclusive education and education for all revisited. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 1–15.
- Bazargan, A. (2019). *Educational evaluation and quality assurance*. Tehran: Samt.
- Biesta, G. (2015). Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(3), 207–220.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Fadansouri, A., Karimi, M., & Hashemi, S. (2021). Learning diversity and instructional justice. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(2), 45–68.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Habibi, M. (2022). Inclusive learning management and educational equity. *Journal of Educational Management Research*, 14(1), 33–56.

- Khosravi, M., Rahimi, H., & Jalali, S. (2022). Epistemic diversity in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 17(3), 91–114.
- Mehrmohammadi, M. (2017). Curriculum justice and learner diversity. *Curriculum Planning Quarterly*, 13(2), 1–24.
- Nasir, N. S., Snyder, C. R., Shah, N., & Ross, K. M. (2019). Racialized identities, learning, and belonging. *Review of Research in Education*, 43(1), 1–26.
- Qorbani, A., Ahmadi, M., & Salehi, R. (2021). Learning opportunities and cognitive engagement. *Journal of Educational Innovation*, 20(4), 77–102.
- Saif, A. A. (2020). *Educational psychology*. Tehran: Doran.
- Saif, A. A., & Emami, M. (2019). Self-regulated learning and learning opportunities. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 15(1), 23–44.
- Shah, R., & Colquhoun, S. (2023). Learning inequalities, epistemic justice and education policy in low-income contexts. *Comparative Education*, 59(2), 139–156.
- Shariati Madari, A. (2018). Educational justice and learner differences. *Journal of Educational Foundations*, 8(1), 55–78.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14.
- Visvanathan, S. (1997). *A carnival for science: Essays on science, technology and development*. Oxford University Press.
- Young, M. (1990). Knowledge and control. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 265–284.

Research Article**Designing a Performance-Based Learning Management Model in Sport Management**Mohsen Manzari Tavakoli ^{*1} 

1. Department of Physical Education and Sport Sciences, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran

Extended Abstract

The increasing complexity of sport organizations and the growing pressure to achieve measurable outcomes have intensified the need for learning systems that are directly aligned with managerial performance. Traditional approaches to organizational learning have often emphasized knowledge acquisition without sufficient attention to its translation into practice. Responding to this gap, the purpose of the present study was to design and validate a performance-based learning management model tailored to the context of sport management. The study was conducted using a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were carried out with 14 experts in sport management in Kerman County, selected through purposive and snowball sampling, and continued until theoretical saturation was achieved. The qualitative data were analyzed using thematic analysis, which resulted in the identification of key dimensions and components underlying performance-based learning management in sport organizations. Based on the qualitative findings and established learning and performance frameworks, a conceptual model and a researcher-developed questionnaire were formulated. In the quantitative phase, a descriptive-correlational design was employed. The statistical population consisted of 248 managers and professionals working in public and private sport organizations in Kerman County, from whom 152 participants were selected using proportional stratified random sampling. Data were collected through a validated questionnaire grounded in well-established learning management and managerial performance scales. Construct validity and reliability were assessed using confirmatory factor analysis, composite reliability, average variance extracted, and Cronbach's alpha. The structural model was tested through structural equation modeling using SPSS and AMOS software. The results demonstrated that the proposed model exhibited satisfactory construct validity and reliability, and the goodness-of-fit indices indicated an acceptable fit between the model and the empirical data. The findings of the structural model analysis revealed that performance-based learning management had a positive and statistically significant effect on managerial performance, explaining a substantial proportion of its variance in sport organizations. The results highlighted that learning processes oriented toward practical application, continuous feedback, managerial support, and performance evaluation mechanisms played a central role in enhancing managerial effectiveness. In conclusion, the study provided empirical evidence that aligning learning systems with performance requirements can significantly improve managerial performance in sport organizations. The validated model offers a theoretically grounded and operational framework that can guide policymakers and senior managers in designing systematic learning strategies aimed at developing managerial capacities and improving organizational outcomes in the sport sector.

Keywords: Performance-Based Learning Management, Sport Management, Managerial Performance, Organizational Learning, Conceptual Model

***Corresponding Author:** Mohsen Manzari Tavakoli

Email: Mohsenmanzaritavakoli1368@gmail.com

Research Article

Designing a Performance-Based Learning Management Model in Sport Management

Mohsen Manzari Tavakoli ^{*1} 

1. Department of Physical Education and Sport Sciences, Ke.C., Islamic Azad University, Kerman, Iran



Received: 19/12/2025

Accepted: 19/12/2025

Published: 21/12/2025

PP: 65-75

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Performance-Based Learning Management, Sport Management, Managerial Performance, Organizational Learning, Conceptual Model

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: Rapid changes in professional sport and the growing complexity of managerial roles have highlighted the need to rethink organizational learning systems. Performance-based learning management, as an emerging approach, emphasizes the integration of learning processes with tangible performance outcomes and can contribute to improving managerial effectiveness in sport organizations. The purpose of this study was to design and validate a performance-based learning management model in sport management.

Methodology: This study adopted a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 14 experts in sport management in Kerman County, and the extracted data were analyzed using thematic analysis to identify the model dimensions and components. In the quantitative phase, a descriptive-correlational approach was used, and data were collected from 152 managers and professionals working in sport organizations in Kerman County. A researcher-developed questionnaire based on validated learning management and managerial performance scales was employed. Data were analyzed using SPSS and AMOS, applying structural equation modeling techniques.

Findings: The results of confirmatory factor analysis indicated acceptable validity and reliability for the proposed model. Model fit indices demonstrated a satisfactory fit of the conceptual framework. Structural model results revealed that performance-based learning management had a positive and significant effect on managerial performance and explained a substantial proportion of its variance.

Conclusion: The findings suggest that strengthening performance-oriented learning mechanisms can play a critical role in enhancing managerial performance in sport organizations. The proposed model provides a practical framework for designing learning systems and developing managerial competencies in the field of sport management.

Citation: Manzari-Tavakoli, M. (2025). Designing a performance-based learning management model in sport management. *New Approaches in Learning Management*, 2(1), 65–75.

***Corresponding Author:** Mohsen Manzari Tavakoli

Email: Mohsenmanzaritavakoli1368@gmail.com



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی

محسن منظری توکلی^{*۱}

۱. گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: تحولات شتابان در حوزه ورزش حرفه ای و افزایش پیچیدگی نقش های مدیریتی، ضرورت بازاندیشی در نظام های یادگیری سازمانی را برجسته ساخته است. مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد به عنوان رویکردی نوین، با تمرکز بر پیوند میان فرایندهای یادگیری و نتایج عملیاتی، می تواند به ارتقای اثربخشی مدیریتی در سازمان های ورزشی منجر شود. هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی بود.

روش شناسی پژوهش: پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. در مرحله کیفی، با استفاده از مصاحبه های نیمه ساختاریافته با ۱۴ نفر از خبرگان مدیریت ورزشی شهرستان کرمان و تحلیل تماتیک، ابعاد و مولفه های مدل استخراج گردید. در مرحله کمی، با روش توصیفی-همبستگی، داده ها از ۱۵۲ نفر از مدیران و کارشناسان سازمان های ورزشی شهرستان کرمان جمع آوری شد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر مقیاس های استاندارد مدیریت یادگیری و عملکرد مدیریتی بود. داده ها با نرم افزارهای SPSS و AMOS و از طریق مدل سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته ها: نتایج تحلیل عاملی تاییدی، روایی و پایایی مناسب ابعاد مدل را نشان داد. شاخص های برازش حاکی از برازش مطلوب مدل مفهومی بودند. نتایج مدل ساختاری نشان داد مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد مدیریتی دارد و توانست سهم قابل توجهی از واریانس عملکرد مدیران ورزشی را تبیین نماید.

نتیجه گیری: بر اساس یافته ها، تقویت سازوکارهای یادگیری مبتنی بر عملکرد می تواند نقش تعیین کننده ای در بهبود عملکرد مدیریتی سازمان های ورزشی ایفا کند. مدل ارائه شده می تواند به عنوان چارچوبی کاربردی برای طراحی نظام های یادگیری و توسعه مدیران ورزشی مورد استفاده قرار گیرد.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

شماره صفحات: ۶۵-۷۵

واژه های کلیدی:

مدیریت یادگیری، عملکرد،

مدیریت ورزشی، عملکرد

مدیریتی، یادگیری سازمانی، مدل

مفهومی

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: منظری توکلی، م. (۱۴۰۴). طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی. *رهیافت های نوین مدیریت یادگیری*، ۲(۱)، ۶۵-۷۵.

* نویسنده مسئول: محسن منظری توکلی

پست الکترونیکی: Mohsenmanzaritavakoli1368@gmail.com

مقدمه

تحولات شتابان در نظام های آموزشی و سازمانی معاصر، به ویژه در حوزه های تربیتی و ورزشی، ضرورت بازاندیشی در الگوهای سنتی مدیریت یادگیری را بیش از پیش برجسته ساخت است. مدیریت یادگیری به عنوان فرایندی نظام مند برای برنامه ریزی، هدایت، اجرا و ارزشیابی فعالیت های یادگیری در سطوح فردی و سازمانی، نقشی محوری در ارتقای اثربخشی عملکرد حرفه ای مدیران ایفا نموده است (Bush, 2019). در این میان، حوزه مدیریت ورزشی به دلیل ماهیت پویای فعالیت ها، تعامل گسترده با منابع انسانی و نیاز مستمر به تصمیم گیری های عملکردمحور، بیش از سایر حوزه ها نیازمند الگوهای نوین مدیریت یادگیری مبتنی بر شواهد و نتایج است. با وجود این، شواهد نشان دادند که بسیاری از ساختارهای مدیریتی در سازمان های ورزشی همچنان بر رویکردهای آموزشی غیرنظام مند و فاقد پیوند روشن با عملکرد تکیه داشتند (De Bosscher et al., 2018).

مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد به رویکردی اطلاق می شود که در آن یادگیری، نه به عنوان فرایندی صرفاً شناختی یا آموزشی، بلکه به مثابه سازوکاری راهبردی برای بهبود نتایج عملکردی فردی و سازمانی در نظر گرفته می شود. در این رویکرد، یادگیری زمانی معنا می یابد که به بهبود شایستگی های مدیریتی، تصمیم گیری اثربخش و تحقق اهداف سازمانی منجر شود (Watkins & Marsick, 2019). از سوی دیگر، مدیریت ورزشی به عنوان حوزه ای میان رشته ای، متشکل از برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل فعالیت های ورزشی، نیازمند مدیرانی است که بتوانند یادگیری مستمر را در خدمت عملکرد حرفه ای خود به کار گیرند (Hoye et al., 2021). از این رو، طراحی یک مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی، پاسخی مفهومی به پیوند میان یادگیری سازمانی و کارکردهای مدیریتی در محیط های ورزشی محسوب می گردد.

نخستین شواهد نظری مرتبط با پیوند یادگیری و عملکرد به مطالعات کلاسیک اندیشمندان یادگیری سازمانی باز می گشت که یادگیری را زیربنای توسعه شایستگی های مدیریتی دانسته بودند (Senge, 1990). در ادامه، پژوهش های تجربی متعددی نشان دادند که نظام های مدیریت یادگیری زمانی اثربخش بودند که شاخص های عملکردی را هدف قرار دهند و فرآیند انتقال یادگیری به عمل را تسهیل نمایند (Garavan et al., 2017). در حوزه مدیریت ورزشی، مطالعاتی گزارش کردند که مدیرانی با سطح بالاتر یادگیری حرفه ای، از عملکرد مدیریتی و تصمیم گیری بهتری برخوردار بودند (Taylor et al., 2019). پژوهش های داخلی نیز ارتباط معنادار میان یادگیری سازمانی، شایستگی های مدیریتی و عملکرد مدیران ورزشی را تایید نمودند (Rashidi, 2018; Mohammadi & Rahmani, 2020). جدیدترین پژوهش های بین المللی با رویکرد مدل سازی، بر ضرورت طراحی چارچوب های یکپارچه یادگیری مبتنی بر عملکرد برای سازمان های ورزشی تاکید ورزیدند و خلا الگوهای بومی و متناسب با زمینه فرهنگی را یادآور شدند (Cruickshank et al., 2022; Cunningham et al., 2023).

با وجود انباشت نسبی پژوهش ها در زمینه یادگیری سازمانی و مدیریت ورزشی، بررسی نظام مند نشان داد که مطالعات پیشین عمدتاً به بررسی روابط دو متغیره بسنده نموده و کمتر به طراحی مدل های جامع مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد پرداخته بودند، به ویژه در بستر سازمان های ورزشی ایران و در سطح مدیریت های محلی. این خلأ پژوهشی، مانع از بهره برداری کاربردی از یافته های نظری در توسعه مدیریت یادگیری و بهبود عملکرد مدیران ورزشی شد. از این رو، انجام پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی، گامی ضروری در جهت توسعه ادبیات علمی مدیریت یادگیری، پاسخ به نیازهای واقعی سازمان های ورزشی و ارتقای کیفیت مدیریت ورزشی در سطح عملیاتی تلقی گردید. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی یک مدل مفهومی مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد و اعتبارسنجی تجربی آن برای تبیین عملکرد مدیریتی در مدیریت ورزشی بود. بنابراین، سؤال اصلی پژوهش حاضر بدین صورت طرح شد که مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی چگونه می تواند طراحی شود و تا چه حد از اعتبار تجربی لازم برای تبیین عملکرد مدیریتی برخوردار است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، آمیخته اکتشافی بود که با رویکرد متوالی انجام گرفت. استفاده از این طرح پژوهشی بدین علت انتخاب شد که طراحی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی، مستلزم تلفیق شواهد کیفی برگرفته از تجارب خبرگان با شواهد کمی مبتنی بر تعمیم پذیری تجربی بود (Clark, 2018). در گام نخست، مطالعات زمینه ای و مرور نظام مند پیشینه نظری و تجربی مرتبط با مدیریت یادگیری، یادگیری مبتنی بر عملکرد و مدیریت ورزشی انجام گرفت تا ابعاد مفهومی اولیه مدل شناسایی گردد. بدین منظور، پایگاه های علمی معتبر شامل Scopus، Web of Science، ScienceDirect و Google Scholar برای پژوهش های خارجی و پایگاه های Magiran و SID برای پژوهش های داخلی مورد بررسی قرار گرفتند. معیار ورود مطالعات، انتشار در بازه زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴، ارتباط مستقیم با یادگیری سازمانی، مدیریت یادگیری یا عملکرد مدیریتی در حوزه ورزش و برخورداری از اعتبار علمی بود.

در بخش کیفی، روش پژوهش از نوع تحلیل مضمون بود که با هدف استخراج مولفه های مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی اجرا گردید. جامعه پژوهش در این بخش، شامل خبرگان حوزه مدیریت ورزشی، علوم تربیتی و روانشناسی سازمانی در شهرستان کرمان بود که دارای حداقل مدرک دکترا یا سابقه مدیریتی بیش از ده سال در سازمان های ورزشی بودند. نمونه گیری به صورت هدفمند و با راهبرد گلوله برفی انجام گرفت و فرایند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در مجموع، تعداد ۱۴ نفر از خبرگان در مصاحبه های نیمه ساختاریافته مشارکت نمودند که این حجم نمونه با توجه به توصیه های روش شناختی در پژوهش های کیفی، کفایت تحلیلی داشت (Guest et al., 2014). برای اطمینان از روایی یافته های کیفی، معیارهای قابلیت اعتماد، انتقال پذیری، تاییدپذیری و بازبینی توسط مشارکت کنندگان به کار گرفته شد (Guba, 1985). خروجی تحلیل مضمون در این مرحله، به صورت مجموعه ای از ابعاد و مولفه های مفهومی مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد استخراج گردید که مبنای تدوین گویه های پرسشنامه بخش کمی قرار گرفت. بدین ترتیب، ابزار اندازه گیری پژوهش به گونه ای طراحی شد که بازتاب مستقیم مضامین شناسایی شده در مرحله کیفی و چارچوب نظری پژوهش باشد.

در بخش کمی، پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود که با هدف اعتبارسنجی ساختار کلی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد و بررسی اثر آن بر عملکرد مدیریتی انجام گرفت. جامعه آماری این بخش، شامل کلیه مدیران، معاونان و کارشناسان دارای نقش مدیریتی در اداره ورزش و جوانان، هیات های ورزشی و باشگاه های رسمی شهرستان کرمان در سال ۱۴۰۳ بود. بر اساس گزارش رسمی اداره کل ورزش و جوانان استان کرمان، تعداد این افراد ۲۴۸ نفر برآورد گردید. با توجه به حجم جامعه و به منظور انجام مدل یابی معادلات ساختاری، حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با در نظر گرفتن کفایت نمونه برای تحلیل عاملی تاییدی، تعداد ۱۵۲ نفر تعیین شد. روش نمونه گیری به صورت تصادفی طبقه ای متناسب با حجم، بر اساس نوع سازمان ورزشی، انجام گرفت (Kline, 2016; Krejcie & Morgan, 1970).

ابزار گردآوری داده ها در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد بود که بر اساس یافته های مرحله کیفی و ادبیات پژوهش تدوین گردید. برای سنجش مدیریت یادگیری، از ساختار نظری مقیاس یادگیری سازمانی مبتنی بر الگوی واتکینز و مارسیک استفاده شد (Marsick & Watkins, 2003; 2020). مولفه های عملکرد مدیریتی با اقتباس از مقیاس عملکرد مدیریتی طراحی شدند (Armstrong, 2014). روایی صوری و محتوایی ابزار با نظر ۷ نفر از خبرگان تایید گردید و شاخص نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا در دامنه قابل قبول قرار گرفتند (Lawshe, 1975). روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد و برازش مدل بر اساس شاخص های CFI، TLI، RMSEA و Chi-square در سطح مطلوب گزارش گردید (Hair et al., 2019). پایایی ابزار با استفاده از ضریب الفای کرونباخ و پایایی ترکیبی مورد ارزیابی قرار گرفت و تمامی ضرایب بالاتر از ۰.۷۰ به دست آمدند که نشان دهنده ثبات درونی مطلوب مقیاس بود.

در خصوص هنجار یابی ابزار، با توجه به محقق ساخته بودن پرسشنامه، نمرات به صورت دانش محور و با استفاده از میانگین، انحراف معیار و چارک ها تفسیر شدند. همچنین، روایی همگرا و واگرا از طریق شاخص واریانس استخراج شده و مقایسه آن با مربع همبستگی بین سازه ها بررسی گردید که نتایج نشان دهنده تمایز مناسب مولفه ها بود. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ برای آمار توصیفی و پیش فرض ها و نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ برای مدل یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. پیش فرض های نرمال بودن داده ها، عدم چندهمخطی، استقلال خطاها و کفایت نمونه پیش از تحلیل اصلی بررسی و تایید شدند.

یافته ها

در این بخش، ابتدا یافته های توصیفی و بررسی پیش فرض های آماری گزارش گردید و سپس نتایج تحلیل عاملی تاییدی و مدل یابی معادلات ساختاری مربوط به مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی ارائه شد. تعداد نهایی پرسشنامه های قابل تحلیل ۱۴۸ مورد بود که مورد استفاده قرار گرفت. یافته های توصیفی نشان داد میانگین کل نمره مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در نمونه مورد بررسی در سطحی بالاتر از میانگین نظری قرار داشت که بیانگر وضعیت نسبتاً مطلوب متغیرهای پژوهش در جامعه مورد مطالعه بود. مقدار چولگی و کشیدگی برای تمامی خرده مقیاس ها در دامنه قابل قبول بین ۲- تا ۲+ قرار گرفت که نشان دهنده نزدیکی توزیع داده ها به توزیع نرمال بود (Kline, 2016).

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرها و خرده مقیاس های پژوهش

متغیر	تعداد	کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	میانگین
مدیریت یادگیری	۱۴۸	۰.۴۸	-۰.۳۲	۰.۵۴	۳.۶۸
یادگیری فردی	۱۴۸	۰.۲۶	-۰.۴۱	۰.۶۱	۳.۷۴
یادگیری تیمی	۱۴۸	۰.۳۳	-۰.۲۸	۰.۶۴	۳.۵۹
یادگیری سازمانی	۱۴۸	۰.۴۵	-۰.۳۵	۰.۵۸	۳.۶۵
عملکرد مدیریتی	۱۴۸	۰.۲۹	-۰.۳۹	۰.۵۷	۳.۷۲

مقادیر چولگی و کشیدگی بیانگر نرمال بودن توزیع داده ها برای کلیه متغیرها و خرده مقیاس های پژوهش بود. به منظور اطمینان از امکان انجام تحلیل های استنباطی، پیش فرض های نرمال بودن، استقلال خطاها، عدم چندهمخطی و کفایت حجم نمونه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای تمامی متغیرها غیرمعنادار گزارش شد که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده ها بود. همچنین، مقادیر عامل تورم واریانس کمتر از ۵ و مقادیر تحمل بیشتر از ۰.۲ گزارش گردید که بیانگر عدم وجود چندهمخطی بین متغیرها بود.

جدول ۲. بررسی پیش فرض های تحلیل معادلات ساختاری

پیش فرض	وضعیت	مقدار	شاخص
نرمال بودن	تایید	۰.۰۸۷	K-S
استقلال خطاها	تایید	۱.۹۱	Durbin-Watson
چندهمخطی	تایید	۱.۸۲ تا ۲.۶۴	VIF
کفایت نمونه	تایید	۰.۸۹	KMO
آزمون بارتلت	معنادار	۱۲۳۴.۶۷	χ^2

نتایج نشان داد کلیه پیش فرض های لازم برای اجرای تحلیل عاملی تاییدی و مدل یابی معادلات ساختاری برقرار بودند. در گام بعد، به منظور بررسی ساختار عاملی ابزار پژوهش، تحلیل عاملی تاییدی انجام گرفت. نتایج نشان داد بارهای عاملی تمامی گویه ها بالاتر از ۰.۵ گزارش شدند و از معناداری آماری برخوردار بودند. شاخص های برازش مدل اندازه گیری در دامنه مطلوب قرار گرفتند که بیانگر روایی سازه مناسب ابزار بود.

جدول ۳. بارهای عاملی و پایایی خرده مقیاس های مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد

خرده مقیاس	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	دامنه بار عاملی
یادگیری فردی	۰.۵۹	۰.۸۸	۰.۸۶	۰.۶۲-۰.۸۱

یادگیری تیمی	۰.۵۶	۰.۸۵	۰.۸۳	۰.۷۹-۰.۵۸
یادگیری سازمانی	۰.۶۱	۰.۹۰	۰.۸۸	۰.۸۴-۰.۶۴
عملکرد مدیریتی	۰.۶۳	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۸۶-۰.۶۷

مقادیر الفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از ۰.۷ و میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از ۰.۵ بودند که نشان دهنده پایایی و روایی همگرایی مناسب مقیاس ها بود.

در نهایت، مدل ساختاری پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد مدیریتی در مدیریت ورزشی داشت. شاخص های برازش کل مدل در سطح مطلوب گزارش شدند.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری

شاخص	سطح قابل قبول	مقدار
χ^2/df	کمتر از ۳	۲.۴۱
CFI	بیشتر از ۰.۹	۰.۹۴
TLI	بیشتر از ۰.۹	۰.۹۳
IFI	بیشتر از ۰.۹	۰.۹۴
RMSEA	کمتر از ۰.۰۸	۰.۰۶۱

شاخص های برازش نشان دهنده تناسب مدل پیشنهادی با داده های تجربی بودند.

جدول ۵. ضرایب مسیر مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد

مسیر	سطح معناداری	مقدار t	ضریب استاندارد
مدیریت یادگیری ← عملکرد مدیریتی	۰.۰۰۱	۷.۸۹	۰.۶۴

ضریب استاندارد مسیر نشان داد مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد تاثیر مثبت، قوی و معناداری بر عملکرد مدیریتی در مدیریت ورزشی داشت.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی و تبیین مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی بود. بدین منظور، ابتدا ابعاد و مولفه های مفهومی مدیریت یادگیری از طریق مطالعات زمینه ای و تحلیل کیفی استخراج گردید و سپس مدل پیشنهادی با استفاده از داده های کمی مورد اعتبارسنجی تجربی قرار گرفت. یافته های پژوهش در مجموع نشان داد که مدل طراحی شده از برازش مناسب برخوردار بوده و مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد نقش معنادار و تعیین کننده ای در تبیین عملکرد مدیریتی در مدیریت ورزشی ایفا نمود. این یافته ها، ضمن پاسخ به سوال اصلی پژوهش، شواهد تجربی معتبری در حمایت از رویکردهای نوین مدیریت یادگیری در حوزه مدیریت ورزشی فراهم ساخت.

نتایج آمار توصیفی نشان داد که میانگین نمرات مدیریت یادگیری، خرده مقیاس های یادگیری فردی، یادگیری تیمی و یادگیری سازمانی، و همچنین عملکرد مدیریتی، در سطحی بالاتر از میانگین نظری قرار داشتند. همان گونه که در جدول ۱ مشاهده شد، پراکندگی نمرات و شاخص های چولگی و کشیدگی بیانگر توزیع نرمال داده ها و ثبات نسبی متغیرهای پژوهش در جامعه مورد مطالعه بود. این یافته را می توان چنین تفسیر کرد که مدیران و کارشناسان ورزشی شهرستان کرمان، در سطحی قابل قبول از ظرفیت های یادگیری و عملکرد مدیریتی برخوردار بودند، اما همچنان فضای بهبود و ارتقا برای استقرار نظام مند مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد وجود داشت. این وضعیت با گزارش دی بوسشر و همکاران (۲۰۱۸) همخوانی داشت که نشان داده بودند سازمان های ورزشی، هرچند از ظرفیت های انسانی قابل توجهی برخوردارند، اما در بهره گیری نظام مند از یادگیری برای ارتقای عملکرد مدیریتی با چالش مواجه اند.

بررسی پیش فرض های آماری پژوهش نشان داد که داده ها از شرایط لازم برای اجرای تحلیل های پیشرفته برخوردار بودند. همان گونه که در جدول ۲ گزارش شد، شاخص KMO در سطح بسیار مطلوب قرار گرفت و آزمون بارتلت نیز معنادار بود که حاکی از کفایت حجم نمونه و مناسب بودن ساختار همبستگی داده ها برای تحلیل عاملی بود. همچنین، مقادیر VIF

در دامنه قابل قبول قرار داشت که بیانگر عدم وجود چندهمخطی بین سازه ها بود. این یافته ها نه تنها اعتبار اماری تحلیل های بعدی را تضمین نمود، بلکه نشان داد طراحی جامعه و نمونه پژوهش، به لحاظ روش شناختی، منطبق با توصیه های مطرح شده در ادبیات مدل یابی معادلات ساختاری بود (Kline, 2016).

نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که خرده مقیاس های استخراج شده برای مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد، از بارهای عاملی معنادار و قدرتمند برخوردار بودند. همان گونه که در جدول ۳ مشاهده شد، دامنه بارهای عاملی تمامی گویه ها بالاتر از حداقل قابل قبول گزارش گردید و مقادیر الفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای همه خرده مقیاس ها بالاتر از ۰.۷۰ به دست آمد. این یافته ها حاکی از آن بود که ابزار طراحی شده، توانست سازه های نظری مدیریت یادگیری را به شکلی معتبر و پایا در بستر مدیریت ورزشی اندازه گیری نماید. این نتیجه با چارچوب نظری واتکینز و مارسیک (۲۰۱۹) همسو بود که بر چندبعدی بودن یادگیری در سطوح فردی، تیمی و سازمانی تاکید داشتند و اثربخشی یادگیری را منوط به انسجام این سطوح می دانستند.

یکی از یافته های قابل توجه پژوهش حاضر، تایید روایی همگرایی سازه ها از طریق شاخص AVE بود. طبق نتایج جدول ۳، مقدار AVE تمامی خرده مقیاس ها بالاتر از ۰.۵ گزارش شد که نشان دهنده آن بود که واریانس تبیین شده توسط هر سازه، بیشتر از واریانس خطای اندازه گیری بود. این موضوع، از منظر مدیریت یادگیری، حائز اهمیت بود؛ زیرا نشان داد مولفه های یادگیری فردی، تیمی و سازمانی، هر یک مفاهیمی متمایز اما مرتبط را در چارچوب یک نظام یادگیری عملکردمحور منعکس می نمودند. این تمایز مفهومی، همان نکته ای بود که گراوان و همکاران (۲۰۱۷) بر آن تاکید کرده بودند و فقدان آن را یکی از دلایل ناکارآمدی برنامه های یادگیری سازمانی در عمل معرفی نموده بودند.

در ادامه، نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود. همان گونه که در جدول ۴ گزارش شد، مقادیر CFI، TLI و IFI همگی بالاتر از ۰.۹۰ و مقدار RMSEA کمتر از ۰.۰۸ به دست آمد. این شاخص ها بیانگر آن بودند که ساختار نظری مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد، با داده های تجربی گردآوری شده از جامعه مدیریت ورزشی شهرستان کرمان، تطابق مناسبی داشت. این یافته، از منظر توسعه نظری مدیریت یادگیری، اهمیت ویژه ای داشت؛ زیرا نشان داد که می توان با اتکا به ادبیات یادگیری سازمانی، مدلی کاربردی و بومی برای مدیریت ورزشی طراحی نمود که از استحکام اماری و مفهومی کافی برخوردار باشد.

مهم ترین یافته پژوهش حاضر، تاثیر مثبت و معنادار مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد بر عملکرد مدیریتی بود. همان گونه که در جدول ۵ نشان داده شد، ضریب استاندارد مسیر بین این دو سازه برابر با ۰.۶۴ به دست آمد که مقدار t متناظر با آن در سطح معناداری بالا قرار گرفت. این نتیجه نشان داد هرچه نظام مدیریت یادگیری در سازمان های ورزشی ساختارمندتر، هدفمندتر و مبتنی بر نتایج عملکردی طراحی شده باشد، سطح عملکرد مدیریتی نیز به طور معناداری افزایش می یابد. این یافته با نتایج تیلور و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی داشت که نشان داده بودند یادگیری حرفه ای مدیران ورزشی، پیش بینی کننده قوی کیفیت تصمیم گیری و اثربخشی مدیریتی آنان است.

همچنین، یافته های پژوهش حاضر با نتایج کانینگهام و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود که در آخرین مطالعات خود بر ضرورت گذار از برنامه های یادگیری عمومی به مدل های یادگیری عملکردمحور در سازمان های ورزشی تاکید نموده بودند. آنان استدلال کرده بودند که یادگیری زمانی می تواند به بهبود واقعی عملکرد منجر شود که با شاخص های ارزیابی، بازخورد مستمر و اهداف راهبردی سازمان پیوند یابد. مدل ارائه شده در پژوهش حاضر، دقیقاً در همین راستا قرار داشت و توانست این پیوند را در قالب یک ساختار تجربی تایید شده نشان دهد.

در سطح داخلی نیز، نتایج پژوهش با یافته های رشیدی (۲۰۱۸) و محمدی و رحمانی (۲۰۲۰) همخوانی داشت. این پژوهش ها گزارش کرده بودند که یادگیری سازمانی و توسعه شایستگی های مدیریتی، نقش مهمی در ارتقای عملکرد مدیران ورزشی ایرانی ایفا می کنند، اما نبود چارچوب های یکپارچه باعث شده است که یادگیری به صورت پراکنده و غیرسیستماتیک اجرا شود. پژوهش حاضر، با طراحی یک مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد، به این خلأ پاسخ داد و نشان داد که چگونه می توان یادگیری را به عنوان اهرمی عملیاتی برای بهبود عملکرد مدیریتی به کار گرفت.

از منظر نظری، یافته های این پژوهش را می توان در امتداد دیدگاه های باش (۲۰۱۹) در زمینه مدیریت یادگیری تفسیر کرد. وی یادگیری را یکی از کارکردهای پنهان اما تعیین کننده مدیریت دانسته بود که زمانی اثربخش می شود که در ساختارهای تصمیم گیری و ارزیابی عملکرد ادغام گردد. نتایج پژوهش حاضر، این دیدگاه را در بستر مدیریت ورزشی تایید نمود و نشان داد که مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد، می تواند به عنوان یک سازه میان رشته ای، پیوندی معنادار بین علوم تربیتی، روانشناسی و مدیریت ورزشی برقرار سازد.

از منظر کاربردی، نتایج پژوهش حاضر دلالت های مهمی برای مدیران سازمان های ورزشی به همراه داشت. یافته ها نشان دادند که سرمایه گذاری در برنامه های یادگیری، صرفاً زمانی به بهبود عملکرد منجر می شود که این برنامه ها بر نتایج قابل ارزیابی، بازخورد مستمر و توسعه شایستگی های واقعی مدیران متمرکز باشند. بنابراین، توصیه می شود سیاست گذاران حوزه ورزش، طراحی نظام های مدیریت یادگیری را به عنوان بخشی از برنامه های توسعه حرفه ای مدیران ورزشی مورد توجه قرار دهند و یادگیری را از سطح فعالیت تشریفاتی به سطحی راهبردی و عملکردمحور ارتقا دهند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که طراحی و اعتبارسنجی مدل مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در مدیریت ورزشی، نه تنها از استحکام اماری و مفهومی برخوردار بود، بلکه توانست پاسخی عملی به نیازهای واقعی سازمان های ورزشی ارائه دهد. این پژوهش با پر کردن خلأ موجود در ادبیات داخلی و خارجی، بر نقش کلیدی مدیریت یادگیری در توسعه عملکرد مدیریتی تاکید نمود و نشان داد که یادگیری، زمانی می تواند به مزیت رقابتی در سازمان های ورزشی تبدیل شود که در قالب یک مدل نظام مند، ارزیابی پذیر و مبتنی بر عملکرد طراحی گردد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

بر اساس نتایج پژوهش حاضر و با توجه به نقش معنادار مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد در ارتقای عملکرد مدیریتی در مدیریت ورزشی، پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می شود:

۱. به مدیران سازمان های ورزشی پیشنهاد می شود نظام مدیریت یادگیری را به صورت ساختارمند و مبتنی بر شاخص های عملکرد طراحی و اجرا نمایند تا فرایندهای یادگیری فردی، تیمی و سازمانی مستقیماً در خدمت بهبود تصمیم گیری و اثربخشی مدیریتی قرار گیرد.

۲. سیاست گذاران و متولیان حوزه ورزش می توانند از مدل ارائه شده در این پژوهش به عنوان چارچوبی عملی برای طراحی برنامه های توسعه حرفه ای مدیران ورزشی استفاده نمایند تا یادگیری از حالت پراکنده و غیر نظام مند به رویکردی راهبردی و نتیجه محور تبدیل شود.

۳. پیشنهاد می شود ارزیابی عملکرد مدیران ورزشی با سازوکارهای یادگیری پیوند داده شود و بازخوردهای مبتنی بر عملکرد به عنوان ورودی اصلی برنامه های یادگیری سازمانی مورد استفاده قرار گیرد.

۴. سازمان های ورزشی می توانند با تقویت یادگیری تیمی و ایجاد فضاهای مشارکتی، انتقال تجربه و یادگیری جمعی را تسهیل نموده و از این طریق انسجام مدیریتی و هماهنگی عملکردی را ارتقا دهند.

۵. توصیه می شود واحدهای منابع انسانی در سازمان های ورزشی، از ابزارهای سنجش معتبر مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد برای پایش مستمر وضعیت یادگیری و شناسایی نقاط قابل بهبود در عملکرد مدیریتی استفاده نمایند.

محدودیت های پژوهش

- با وجود تلاش برای رعایت دقت روش شناختی و افزایش اعتبار یافته ها، پژوهش حاضر با محدودیت هایی همراه بود که توجه به آن ها در تفسیر نتایج ضروری است:
۱. جامعه آماری پژوهش به مدیران و کارشناسان ورزشی شهرستان کرمان محدود بود؛ از این رو تعمیم نتایج به سایر استان ها یا سازمان های ورزشی با ساختارهای متفاوت باید با احتیاط انجام شود.
 ۲. داده های بخش کمی پژوهش بر مبنای ابزار خودگزارشی گردآوری شد که این امر می تواند تحت تاثیر سوگیری پاسخ دهندگان، به ویژه تمایل به ارائه پاسخ های مطلوب اجتماعی، قرار گرفته باشد.
 ۳. پژوهش حاضر به صورت مقطعی انجام شد؛ بنابراین امکان بررسی پویایی مدیریت یادگیری مبتنی بر عملکرد و تغییرات آن در طول زمان فراهم نبود.
 ۴. در مرحله کیفی، انتخاب خبرگان به روش هدفمند انجام گرفت که هرچند برای غنای نظری مدل مناسب بود، اما ممکن است تمامی دیدگاه های موجود در حوزه مدیریت ورزشی را پوشش نداده باشد.
 ۵. تمرکز مدل بر ابعاد یادگیری فردی، تیمی و سازمانی موجب شد برخی متغیرهای زمینه ای موثر بر عملکرد مدیریتی، نظیر عوامل ساختاری، فرهنگی یا منابع مالی سازمان های ورزشی، مستقیماً در مدل لحاظ نگردد.

ملاحظات اخلاقی

در انجام این پژوهش، اصول اخلاق پژوهش در تمامی مراحل گردآوری داده ها، تحلیل و گزارش نتایج رعایت گردید. پیش از ورود به فاز کیفی و انجام مصاحبه ها، رضایت آگاهانه از تمامی خبرگان شرکت کننده اخذ شد و هدف پژوهش، نحوه استفاده از داده ها و اختیار آن ها برای انصراف در هر مرحله به طور شفاف توضیح داده شد. همچنین به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات ارائه شده صرفاً در چارچوب اهداف پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

در مرحله کمی پژوهش، پرسشنامه ها به صورت داوطلبانه و بدون درج نام یا هرگونه اطلاعات هویت بخش توزیع گردید و اصل محرمانگی داده ها به طور کامل رعایت شد. به پاسخ دهندگان اعلام گردید که اطلاعات فردی و سازمانی به صورت تجمیعی گزارش می شود و هیچ گونه نتیجه ای به فرد یا سازمان خاصی نسبت داده نخواهد شد.

در تحلیل داده ها، از هرگونه تحریف، دستکاری یا گزارش گزینشی نتایج پرهیز شد و کلیه یافته ها، اعم از معنادار یا غیرمعنادار، به صورت صادقانه گزارش گردید. همچنین، در تدوین ابزار پژوهش و استفاده از مقیاس های استاندارد، اصول امانت داری علمی رعایت و به منابع اصلی به طور دقیق استناد شد.

در نهایت، پژوهشگر متعهد شد که نتایج پژوهش صرفاً در قالب فعالیت های علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و از به کارگیری آن ها در جهت منافع شخصی، سازمانی یا مدیریتی خاص پرهیز شود.

حامی مالی

هزینه های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

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

References

- Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th ed.). Kogan Page.
- Bush, T. (2019). Leadership development and school improvement: Contemporary issues. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 349–361.

- Cunningham, G. B., Doherty, A. J., & Gregg, M. J. (2023). Learning cultures and professional development in sport organizations. *Sport Management Review*, 26(2), 234–247.
- Cruickshank, A., Collins, D., & Minten, S. (2023). Performance learning systems in elite sport: Balancing learning, culture, and outcome demands. *European Sport Management Quarterly*, 23(4), 587–606.
- De Bosscher, V., Shibli, S., Westerbeek, H., & van Bottenburg, M. (2018). *Successful elite sport policies: An international comparison of the sports policy factors leading to international sporting success* (2nd ed.). Meyer & Meyer Sport.
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2017). Mapping talent development: Definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 41(9), 792–812.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151.
- Mohammadi, A., & Rahmani, H. (2020). Organizational learning and managerial performance in Iranian sport organizations. *Journal of Sport Management Studies*, 12(4), 55–71.
- Rashidi, M. (2018). Learning-oriented management and effectiveness of sport organizations. *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*, 30, 14–27.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Taylor, T., Doherty, A., & McGraw, P. (2019). *Managing people in sport organizations: A strategic human resource management perspective* (3rd ed.). Routledge.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2020). *Informal and incidental learning in the workplace* (2nd ed.). Routledge.

Comparative Study of Artificial Intelligence Education and Application in Iranian Schools with China Hosseini, S., & Mousavi, F	1
Learning of Generation Z in Multimedia Environments: Challenges of Digital Learning Management and Mental Health Varzideh, M	19
A Conceptual Model of Addiction Relapse Prevention Based on Learning Management of Emotion Regulation and Social Learning in Abstinence Oriented Residential Centers Omidvar, Z	31
The Role of Learning Management in Optimizing Educational and Psychological Processes A Qualitative Thematic Analysis Study in Kerman County Public Education Hamzehnejadi, N., & Hashemipour Afshar, M	43
The Role of Cognitive Justice in Learning Opportunities within the Framework of Inclusive Learning Management Mostafazadeh, A	55
Designing a Performance Based Learning Management Model in Sport Management Manzari Tavakoli, M	65

Publisher / Proprietor

Islamic Azad University, Kerman Province

۲۰۲۰ Year , ۱ Issue , ۲ Volume

۳۰۹۲-۶۶۲۹ :Electronic ISSN

Managing Director

Dr. Alireza Manzari Torkali

Editor-in-Chief

Dr. Mohammad-Ali Nadi Khorasgani

Executive Editor

Dr. Mitra Kamiabi

Editorial Board

Dr. Abbas-Ali Roštami-Nasab

Dr. Seyed Ahmad Hashemi

Dr. Hamdollah Manzari Torkali

Dr. Farank Mousavi

Dr. Hamid Tablee

Dr. Fariborz Dertaj

Dr. Mohammad Salehi

Dr. Seyed Hamid-Reza Alavi

Dr. Alireza Manzari Torkali

Dr. Mehdi Lasani

Journal Officer / Editorial Staff

Dr. Khosro Ahmadzadeh Shahidian

Technical, Persian Language and English Editor

Dr. Khosro Ahmadzadeh Shahidian

Publication Frequency

Quarterly

Email

Sanad.iauk.nalm@gmail.com

Address

Islamic Azad University, Kerman Branch, Faculty of Islamic Education

Phone

۰۰۹۸۳۴۳۱۳۲۱۴۰۰

Mobile

۰۰۹۸۹۳۹۰۶۷۲۶۳۰

Postal Code

۷۶۳۰۱۳۱۱۶۷



Islamic Azad University
Kerman branch



دانشگاه آزاد اسلامی استان کرمان
فصلنامه رهیافت های نوین مدیریت یادگیری
Islamic Azad University of Kerman
New Approaches to Learning Management Quarterly



Journal of New approaches to Learning management (NALM)

Comparative Study of Artificial Intelligence Education and Application in Iranian Schools with China Hosseini, S., & Mousavi, F	1
Learning of Generation Z in Multimedia Environments: Challenges of Digital Learning Management and Mental Health Varzideh, M	19
A Conceptual Model of Addiction Relapse Prevention Based on Learning Management of Emotion Regulation and Social Learning in Abstinence Oriented Residential Centers Omidvar, Z	31
The Role of Learning Management in Optimizing Educational and Psychological Processes A Qualitative Thematic Analysis Study in Kerman County Public Education Hamzehnejadi, N., & Hashemipour Afshar, M	43
The Role of Cognitive Justice in Learning Opportunities within the Framework of Inclusive Learning Management Mostafazadeh, A	55
Designing a Performance Based Learning Management Model in Sport Management Manzari Tavakoli, M	65

Webpage : <https://sanad.iau.ir/journal/nalm>
Email to : sanad.iauk.nalm@gmail.com