نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دانشگاه ارومیه

بهار ۱۴۰۵ دوره ۲، شماره ۱

عنوان	صفحه	کد QR
نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معلمان مدارس شهرستان خوی فاطمه فرزانه، مجید واحدی	۱-۱۲	
بررسی نقش استفاده از هوش مصنوعی و رضایت شغلی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان سعید سلطانی بهرام، فرزانه پورسلطانی	۱۳-۲۶	
توسعه چارچوب مفهومی و عملیاتی‌سازی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس عادل زاهد بابلان، فاطمه باقری، حسین تقوی، علی خالق خواه	۲۷-۵۰	
ملاک‌های ارزیابی، کیفیت عملکرد، کمیته‌ها و کارگروه‌ها، آموزش‌وپرورش، کهگیلویه و بویراحمد مهران عزیزی محمودآباد، سیروس زارعی، فاطمه بصیری مقدم، زینب غریبی بیدستانی	۵۱-۶۹	
شناسایی چالش‌های مدیریت تخصیص نیروی انسانی، بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان‌غربی تورج سلیمان زاده، قادر رسولی، اصغر نقی‌پور	۷۰-۸۰	
واکاوی مدیریت منابع‌انسانی با رویکرد فرهنگی در متن سند تحول بنیادین آموزش‌وپروش بر اساس استاندارد ۳۴۰۰۰ عباسعلی رستگار، علیرضا مقدم، سیدعلی موسوی	۸۱-۹۵	

دانشگاه ارومیه

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

Urmia University

New Approaches in Educational Management

New Approaches in Educational Management

Spring 2026 Vol 2, No 1

Title	Page	QR Code
The Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship Between Organizational Learning and Knowledge Management in Khoy's Schools Fatemeh Farzaneh, Majid Vahedi	1-12	
Examining the Role of Artificial Intelligence Usage and Job Satisfaction in Reducing Teacher Burnout Saeed Soltani Bahram, Farzaneh Poursoltani	13-26	
A Multilevel Governance Framework for Toxic Organization Management in Schools: Conceptual Development and Operationalization Adel Zahed Babolan, Fatemeh Bagheri, Husein Tagavi, Ali KhaleghKhah	27-50	
Investigating the criteria and indicators for evaluating the quality of performance of education committees and working groups in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad provinces Mehran Azizi Mahmoodabad, Siroos Zarei, Fatemeh Basiri Moghadam, Zainab Gharibi Bedistani	51-69	
Identifying challenges in the management of personnel allocation, without regard for regional needs in West Azerbaijan Province Toraj Soleymanzadeh, Qader Rasouli, Asghar Naghipour	70-80	
An Analysis of Human Resource Management from a Cultural Perspective in the Text of the Fundamental Transformation Document of Education, Based on Standard 34000 Abbasali Rastgar, Alireza Moghaddam, Seyed Ali Mousavi	81-95	

Urmia University

New Approaches in Educational Management

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

The Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship Between Organizational Learning and Knowledge Management in Khoy's Schools

Fatemeh Farzaneh [1], Majid Vahedi [2]

1- Department of Educational Administration, Payame Noor University, Tehran, Iran
2- Department of Educational Administration, Payame Noor University, Tehran, Iran

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2026/07/04
Accepted:
2026/09/06
pp:
1- 12

Keywords:
Knowledge Management,
Organizational learning,
Organizational performance.

Abstract

Objective: This study aimed to investigate the role of organizational learning in organizational performance through the mediation of knowledge management of school teachers in Khoy city. The research method was a descriptive survey of correlation in structural equations.
Methodology: The statistical population in this study included 350 school principals and teachers in Khoy city. The sample size was determined based on the Krejci and Morgan table as 186 people. The sampling method was also selected as a stratified random type. In order to collect data, three standard organizational learning questionnaires were used: Senge (2001), Byrne et al.'s (2005), Conway (1999), and Lawson's (2003) knowledge management. The software used in this study was SPSS25 and Smart PLS3.
Results: The research findings indicate that all model hypotheses were confirmed. The standardized path coefficients and t-statistics were 0.835 and 5.768, respectively, indicating the mediating role of knowledge management in the relationship between organizational learning and organizational performance.
Conclusion: According to the research results, it is recommended The Ministry of Education should strive to empower teachers in a real sense in organizational learning and This issue can be developed with regard to in-service training conducted in the aforementioned ministry. Considering the mediating role of knowledge management in the relationship between organizational learning and organizational performance, it is suggested that teachers' self-confidence and self-efficacy be increased by utilizing and welcoming teachers' opinions and experiences on various matters and issues.

Citation: Farzaneh, F., & Vahedi, M. (2026). The Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship Between Organizational Learning and Knowledge Management in Khoy's Schools. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 1-12.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57254.1038

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.1.2

[1]**Corresponding author:** Fatemeh Farzaneh, **Email:** frzanhfatmh055@gmail.com, **Tell:** +989140084387

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معلمان مدارس شهرستان خوی

فاطمه فرزانه [۱]، مجید واحدی [۲]

۱- کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۵/۰۴/۱۳

پذیرش:
۱۴۰۵/۰۶/۱۵

صص:
۱۲-۱

واژگان کلیدی:
عملکرد سازمانی،
مدیریت دانش،
یادگیری سازمانی.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معلمان مدارس شهرستان خوی، انجام‌شده است. روش پژوهش توصیفی پیمایشی از نوع همبستگی در معادلات ساختاری بوده است.

روش تحقیق: جامعه آماری در این پژوهش شامل مدیران و معلمان مدارس شهرستان خوی به تعداد ۳۵۰ نفر بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۱۸۶ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری نیز از نوع تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. به‌منظور گردآوری داده‌ها، از سه پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی سنگه (۲۰۰۱)، عملکرد شغلی بیرن و همکاران (۲۰۰۵)، کونوی (۱۹۹۹) و مدیریت دانش لاوسون (۲۰۰۳)، استفاده شد. نرم‌افزارهای مورداستفاده در این پژوهش spss25 و smart pls3 ، بود.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاکی از آن است تمامی فرضیه‌های مدل تأیید شدند. ضرایب مسیر استانداردشده و آماره تی به ترتیب با ۰/۸۳۵ و۵/۷۶۸، نشان‌دهنده نقش میانجی مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی، بوده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود: در وزارت آموزش‌وپرورش باید تلاش شود که معلمان به معنای واقعی در یادگیری سازمانی توانمند شوند و این مهم را می‌توان با توجه به آموزش‌های ضمن خدمتی که در وزارتخانه مذکور انجام می‌شود، توسعه داد. با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی، به مدیران و مسئولین آموزش‌وپرورش پیشنهاد می‌شود که با بهره‌گیری و استقبال از نظرات و تجربیات معلمان در امور و مسائل مختلف، اعتمادبه‌نفس و خودکار آمدی معلمان را افزایش دهند.

استناد: فرزانه، فاطمه؛ و واحدی، مجید. (۱۴۰۵). نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معلمان مدارس شهرستان خوی. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۳(۱)، ۱-۱۲.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57254.1038

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.1.2

[۱] **نویسنده مسئول:** فاطمه فرزانه، **پست الکترونیکی:** frzanhfatmh055@gmail.com ، **تلفن:** ۰۹۱۴۰۰۸۴۳۸۷

مقدمه

امروزه شناسایی عوامل مؤثر برعملکرد سازمان ها اهمیت بسیار یافته است. اکثر مدیران دریافته اند که مدیریت این عوامل در جهت دستیابی به اهداف سازمانی بسیار مؤثر است. در واقع در دنیای فرا رقابتی کنونی رسیدن به حداکثر بهره وری یک ایده ال نیست، بلکه یک ضرورت می باشد. شاید اولین مفهومی که از پیدایش سازمان ها مورد توجه قرار گرفته، مفهوم عملکرد سازمانی است. علاوه بر عملکرد سازمانی، موضوع دیگری که در سازمان و رفتار کارکنان تاثیر دارد، یادگیری سازمانی است که با توانایی هایی چون برقراری ارتباط، شناخت نقاط قوت و ضعف خـود و سایرین مرتبط بوده و از اهمیت ویژهای برای مدیر برخوردار است زیرا مـی تواند بـر سایر توانایی های مدیر همچون رهبری و هدایت کارکنان تأثیر بگذارد(رنج دوست، ۱۳۹۹). لذا باید از طریق ایجاد یادگیری سازمانی ومدیریت دانش مطلوب و مناسب و متناسب با ضـوابط و مقررات، همچنین به کارگیری بهترین شیوه مدیریتی صحیح، سازماندهی مناسب، برنامه ریزی مطلوب و اصولی، کنترل و نظـارت دقیق بـر نیـروی انسانی بـا اسـتفاده کنترل مناسب، استفاده از فناوری ها و تکنولوژی های نوین، معلمان را به محیط کار و سازمان علاقمند نمود تا از این طریق انگیزه کار و فعالیت در تک تک افراد سازمان تقویت شود(صفری، ۱۳۹۹). در این مقاله محقق به بررسی موضوع پیرامون نقش یادگیری سازمانی و مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی معلمان، پرداخته است.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

در عصر جدید، انسان سرمایه ای بی پایان است؛ زیرا مدیران سازمانها بخوبی دریافته اند که کاهش سرمایه بالنده انسانی به کاهش بهره وری و تولید منجر می شود. سازمانها برای دستیابی به این ویژگی ها باید مهمترین منبع و ابزار رقابتی خود یعنی سرمایه انسانی را توانمند سازند (ارگنلی، آر و متین[1] ۲۰۰۷). از سوی دیگر یادگیری سازمانی مفهومی همبسته با توانمندسازی است؛ و آن فرآیندی است پویا ،که سازمان را قادر می‌سازد تا به سرعت با تغییر سازگاری یابد. این فرآیند شامل تولید دانش جدید، مهارت‌ها و رفتارها می‌باشد. یادگیری سازمانی راه اصلی ایجاد کاردانشی و بهبود کارایی سازمان است. پس یک سازمان باید در یادگیری پویا باشد(ژنگ[2] ۲۰۰۹). پیتر سنگه[3] پنج مؤلفه یادگیری سازمانی را به شرح زیر شناسایی نموده است:

تسلط و قابلیت‌های فردی[4]: که عبارت است از نظامی که طی آن فرد به طور مستمر دیدگاه‌های شخصی خود را روشن‌تر و عمیق‌تر می‌نماید. انرژی و توان خود را متمرکز می‌کند تا صبر و بردباری خود را گسترش دهد و بالاخره آنکه واقعیات را منصفانه و بی‌غرض در می‌یابد(سنگه،۱۹۹۰).

مدل‌های ذهنی[5]: بنابر تعریف سنگه مدل‌های ذهنی عبارتند از مفروضات اساسی و حک شده در ذهن، به عبارت دیگر اعتقادات عمومی یا حتی تصاویر و برداشت‌های کلی و عمومی ما که بر درک و فهم ما از جهان و نیز بر افعال و اقدامات ما اثر می‌گذارد. تصویر ذهنی و نگرش ما در واقع چارچوبی است که میزان اندیشه و عمل ما را محدود می‌سازد. دقیقاً به همین دلیل است که باید مدیریتی منظم و بر اساس اصول مدل‌های ذهنی خود یعنی شکل دادن به ذهن، آزمودن آن، توسعه تصویر درونی و نگرش نسبت به جهان، طرز رفتار آن برقرار کنیم و به آن معتهد باشیم(سنگه،۱۹۹۰).

آرمان مشترک[6]: یک آرمان زمانی واقعاً مشترک محسوب می‌گردد که من و شما تصویری یکسان در ذهن خود داشته باشیم و به این تصویر کاملاً متعهد و معتقد باشیم. در واقع باید ارتباطی کاملاً مشخص و روشن بین ما برقرار باشد تا به نقطه مشترکی دست یابیم و از منبع مشترکی الهام بگیریم(سنگه،۱۹۹۰).

1. Ergeneli, Ar & Metin
2. Zhang
3. Senge
4. Personal mastery
5. Mental models
6. Shared vision

یادگیری تیمی[1] سنگه بر این باور است که تیم‌ها و نه افراد پایه و اساس یادگیری در سازمان مدرن هستند. اعضای تیم از راه گفتگو به کسب نتایج مهمی نائل می‌شوند که این نتایج منجر به رشد و توسعه سازمان می‌گردد (هتسفیلد[2] ۲۰۰۰)

تفکر سیستمی[3] که سنگه از آن به عنوان پنجمین فرمان یاد می‌کند یعنی استفاده از روش سیستمی در تحلیل امور و اداره سازمان و توجه به تأثیر عوامل سازمانی بر یکدیگر با تفکر کل‌نگری(هتسفیلد ، ۲۰۰۰). استفاده از تفکر سیستمی موجب می‌شود تا به علائم مسائل و مشکلات نگاه نکرده، بلکه به علل آنها توجه داشت.

به نظر صاحب نظران مدیریت تحول و بهسازی سازمان، توانمندسازی راهبردی اثرگذار بر عملکرد و بهسازی نیروی انسانی است. اهمیت توانمندسازی به گونه ای است که آن را کلید اثربخشی سازمان‌ها می دانند. می توان بیان کرد که بدون افراد کارآمد، دستیابی به اهداف سازمانی غیرممکن است. متخصصان مدیریت به‌منظور کارایی بیشتر کارکنان، مفهوم توانمندسازی را مطرح کردند (سلیمانی، زحمت کش و فائض،۱۳۹۰). از سوی دیگر متغیری تحت عنوان مدیریت دانش[4]در سازمان ها به بخش مهمی از بدنه دانش بعد از پدید آمدن قرن اقتصاد دانش رشد کرد. اعتقاد براین مبنا است که دانش با استفاده از بهبود ابزار پایدارخود، باعث تغییرات بهتر در ارتباط با داخل سازمان را ایجاد کرده است و حیطه تجارت را تغییر می دهد(لی[5]و همکاران، ۲۰۱۶). مدیریت دانش تحت عنوان فرایندهایی در نظر گرفته می شود که از دانش به عنوان یک متغیر اصلی برای تولید ارزش بهره می برند(لوپز[6] ۲۰۱۹). لیکن با وجود پژوهش های فراوان در زمینه ایجاد توانمندی در معلمان و همچنین آموزش ها و روش های خاص به کار برده شده، همواره مشکل وجود داشته و افراد خود را توانمند نمی بینند و یا اینکه حداقل به دانش و مهارت خود ایمان ندارند. بنابراین اهمیت داشتن عملکرد سازمانی بالا در معلمان مدارس به قدری زیاد است که نه تنها می تواند سازمان آموزش و پروش را به رشد و توسعه هدایت کند، بلکه باعث افزایش بهره وری، رضایت، احساس تعلق و تعهد و بالارفتن سطح دانش شغلی و مزایای دیگر می شود. از این رو افزایش عملکرد سازمانی در معلمان نیازمند ایجاد بستر و شرایط مناسب می باشد. پژوهش های مختلفی در این زمینه صورت پذیرفته که آن را به مسائلی همانند آموزش یا مدیریت نسبت داده اند. ولی در این پژوهش سعی شده تا بصورت خاص بر این نکته تأکید گردد که افزایش یادگیری سازمانی معلمان چه ارتباطی می تواند با افزایش عملکرد سازمانی از طریق مدیریت دانش داشته باشد. لذا با توجه به مطالب مطرح شده در پژوهش حاضر محقق به دنبال بنابراین جستجوی راههای افزایش کارایی و به کارگیری حداکثر توانایی های کارکنان در جهت تحقق هدفهای سازمانی یکی از موضوعات و دغدغه های همیشگی مدیران و صاحب نظران مدیریت بوده تا آنجا که در سالهای اخیر اصطلاح یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی به بخشی از زبان روزمره مدیریت تبدیل شده است. بنابراین در پژوهش حاضر محقق به دنبال تعیین بررسی این مسئله است که آیا مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی معلمان مدارس شهرستان خوی نقش میانجی گری دارد؟

ضرورت انجام تحقیق

در عصر حاضر که به عصر اطلاعات و دانش موسوم است، مزیت رقابتی اصلی سازمان‌ها در سرمایه مدیریت دانش آنها نهفته است و هم اکنون بزرگ ترین سازمان‌های دنیا برتری خود را نه در دارایی های انباشته ناشی از کارخانجات و حتی بازارهای بزرگ پیش روی خود، بلکه در دانش در جریان فرایندهای خود کسب کرد ه اند؛ بنابراین سازمان‌ها برای رقابتی ماندن باید منابع و فعالیت‌های فکری خود را مدیریت کنند و توجه ویژه ای به مدیریت دانش داشته باشند(قاضی زاده فرد و عطائی، ۱۳۹۲). توانمندسازی می تواند عامل تسهیل کننده ای در پاسخگویی به تغییرات محیطی باشد. اگر کارکنان احساس کنند که سازمان برای آنها سرمایه گذاری و از آنها حمایت می کند، احساس توانمندی و اعتماد به مدیریت خواهند داشت. این وضعیت، شرایطی را در سازمان پدید می آورد که امکان بهره مندی از سرمایه های فکری فراهم می شود(طاهری، نظری و غیاثی، ۱۳۹۵). از سوی دیگر مدیریت دانش می تواند نقش مهی در یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی ایفا نماید. بررسی ها نشان می دهد تاکنون پژوهشی در زمینه نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی و مدیریت دانش صورت نگرفته و بدون ارزیابی پیامدها و نتایج آموزش نمی توان شناخت

1. Team learning
2. Heatesfield
3. System Thinking
4. Knowledge Management
5. Lee
6. Lopez

دقیقی از آنها در جهت بهبود برنامه ها و روشهای اجرای کار به دست آورد. با توجه به موارد ذکر شده فوق سازمان‌ها امروزه در محیطی کاملاً رقابتی که همراه با تحولات شگفت انگیز است، باید اداره شوند. در چنین شرایطی مدیران فرصت چندانی برای کنترل کارکنان در اختیار ندارند و باید بیشترین وقت و نیروی خود را صرف شناسایی محیط خارجی و داخلی سازمان کنند و سایر وظایف روزمره را بر عهده کارکنان بگذارند. کارکنان زمانی می توانند به خوبی از عهده وظایف محوله بر آیند که از مهارت، دانش و توانایی لازم برخوردار بوده و اهداف سازمان را به خوبی بشناسند. از سوی دیگر در دنیای رقابتی امروز منابع انسانی به عنوان یکی از مهمترین منابع راهبردی نقش بسزایی را در پیشرفت سازمانها ایفا می کنند. تلاش سازمانها در جهت استفاده بهتر از این منبع استراتژیک، راهکارهای جدیدی را ایجاد کرده است. یکی از این راهکارها بحث یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی معلمان است. سازمانهای کنونی دریافته اند که هیچ چیز به اندازه دانش نمی تواند آنها را در دنیای رقابتی مطلوب حفظ نماید. از این رو به یادگیری سازمانی به عنوان ابزاری در جهت ایجاد توانمندسازی دارای اهمیت فراوانی است، نقش حیاتی را ایفا می کند و کارکنان و نیروی انسانی شاغل در این سازمان را بیش از پیش نیازمند تجهیز به دانش روز و افزایش توانمندی کرده است. لذا با استفاده از نتایج پژوهش حاضر و پژوهش های مشابه می توان نقش میانجی گری مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی مدارس شهرستان خوی را شناسایی و پیشنهادات و راهکارهای لازم را جهت بهبود امورات در این خصوص ارائه داد.

پیشنیه پژوهش

الف- پژوهش های داخلی: سلیمانی وهمکاران(۱۴۰۳)، پژوهشی با عنوان بررسی رابطه تسهیم دانش با انگیزش شغلی معلمان با میانجی‌گری یادگیری سازمانی انجام دادند. با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های ارزیابی، الگوهای اندازه‌گیری از برازش مطلوبی برخوردار بودند. با توجه به ضرایب استاندارد یادگیری سازمانی بر انگیزه شغلی ؛ تسهیم دانش بر یادگیری سازمانی و تسهیم دانش بر انگیزه شغلی تأثیر مستقیم و معنادار وجود داشت. از طرفی تسهیم دانش با نقش میانجی یادگیری سازمانی، اثر مثبتی بر انگیزش شغلی معلمان دارد. رزم طلب و خالق خواه(۱۴۰۲)، پژوهشی با عنوان طراحی مدل عملکرد سازمانی و مدیریت دانش با میانجی گری یادگیری سازمانی، انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین مدیریت دانش و عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود ندارد. بین مدیریت دانش و عملکرد سازمانی با میانجی گری یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. طولابی و همکاران(۱۴۰۱)، تحقیقی با هدف بررسی تأثیر رهبری دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان با میانجی‌گری ظرفیت یادگیری معلمان مدارس متوسطه دوم شهر ایلام، انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که متغیر رهبری دانش، از طریق ظرفیت یادگیری سازمانی، بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیم دارد. با توجه به تأثیر رهبری دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی بر توسعه حرفه‌ای معلمان، مدارس و سازمان‌های آموزشی می‌توانند رهبری دانش را در بین مدیران و معلمان مدارس تقویت نمایند؛ همچنین ظرفیت یادگیری سازمانی را به‌عنوان یکی از عناصر مهم مدرسه در تسهیل رابطه بین رهبری دانش و توسعه حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار دهند تا توسعه حرفه‌ای معلمان در مسیر مطلوب قرار گیرد. صفری و عزیزی(۱۴۰۱)، در پژوهشی به بررسی ارتباط یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در معلمان تربیت بدنی استان البرز، پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد ارتباط بین عملکرد سازمانی با یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در معلمان تربیت بدنی استان البرز معنادار و مثبت می باشد همچنین در خصوص رابطه عملکرد سازمانی با یادگیری سازمانی نتایج نشان می دهد که۱۳ درصد از تغییرات واریانس عملکرد سازمانی در معلمان تربیت بدنی استان البرز تحت تاثیر یادگیری سازمانی تبیین می شود و ۵۱ درصد از تغییرات واریانس عملکرد سازمانی در معلمان تربیت بدنی استان البرز تحت تاثیر مدیریت دانش تبیین می شود. ساداتی و جلالی(۱۴۰۱)، پژوهشی با عنوان مطالعه تاثیر یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی با نقش میانجی گری مدیریت دانش، انجام دادند. جامعه آماری ما کلیه معلمان دوره ابتدایی مدارس دخترانه شهر ساری به تعداد ۹۶۲ نفر بودند. با توجه به نتایج بدست آمده یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در معلمان دوره ابتدایی مدارس دخترانه شهر ساری بر عملکرد آن ها تاثیر داشت. همچنین مدیریت دانش نیز در این رابطه نقش میانجیگری دارد. سبزواری و نصیری(۱۴۰۰)، پژوهشی با هدف تعیین تأثیر تسهیم‌دانش بر عملکردشغلی با نقش میانجی سواداطلاعاتی مدیران متوسطه اول ناحیه۲ آموزش و پرورش شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۹- ۱۳۹۸، انجام دادند. نتایج نشان داد مقدار آماره تی و ضریب مسیر بین تسهیم‌دانش و عملکردشغلی یعنی تسهیم‌دانش بر عملکردشغلی، تسهیم‌دانش

بر سواداطلاعاتی و عملکردشغلی تأثیر مثبت و معناداری دارد در نهایت می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر میانجی‌گری سواداطلاعاتی در رابطه بین تسهیم‌دانش و عملکردشغلی را تأیید کرد. سینا، محمدی چلمردی، عمادیان(۱۴۰۰)، در پژوهشی به بررسی رابطه بین سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش شرق استان مازندران پرداختند. نتایج نشان داد که رابطه معناداری بین سازمان یادگیرنده با یادگیری سازمانی و توانمندسازی کارکنان وجود دارد. همچنین بین یادگیری سازمانی و توانمندسازی کارکنان رابطه وجود دارد. علاوه بر این، متغیر توانمندسازی در رابطه بین سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی کارکنان نقش میانجی دارد.

ب- پژوهش های خارجی: می هر و همکاران[1](۲۰۲۴)، در پژوهش خود تحت عنوان تأثیر فرهنگ یادگیری سازمانی بر اثر بخشی سازمانی تحلیل میانجی گری زنجیره ای با تسهیم دانش و شایستگی های کارکنان دریافتند که یک فرهنگ یادگیری مؤثر که منجر به افزایش فعالیت های اشتراک دانش می شود در نهایت شایستگی های کارکنان را افزایش می دهد و یادگیری سازمانی را ارتقا می بخشد. این یافته ها بیانگر آن است که تقویت فرهنگ یادگیری منجر به ارتقای تسهیم دانش می شود و بدیهی است که شایستگی کارکنان زمانی افزایش می یابد که کارمند ماهر وآگاه باشند. لیستیانی و هیدارامان[2](۲۰۲۳)، در پژوهشی با موضوع "رفتار به اشتراک گذاری دانش جو تیمی و فرهنگ یادگیری سازمانی به عنوان پیش بینی کننده های رفتار کاری نوآورانه" نشان دادند که رفتار اشتراک دانش جو تیمی و فرهنگ یادگیری سازمانی رفتار کاری نوآورانه کارکنان را پیش بینی می کنند که با یافته های قبلی این حوزه همخوانی دارد. این نتایج با ارائه شواهدی مبنی بر اینکه عوامل فردی، گروهی و سازمانی همیشه باید هنگام پیش بینی رفتار کاری نوآورانه در نظر گرفته شوند، به اهمیت تسهیم دانش و نقش آن در نوآوری پرداخته است. نوگروهو و سیتاوان[3](۲۰۲۲)، تحقیقی با هدف به دست آوردن جدیدترین بینش ها در مورد مسائل مختلف متغیرهای تسهیم دانش و یادگیری سازمانی برای افزایش عملکرد کارکنان انجام دادند. در یک نمونه ی ۱۰۱ نفری که از مدل سازی معادلات ساختاری برای تبیین روابط استفاده شده، یافته ها نشان داد که متغیر تسهیم دانش بر افزایش یادگیری سازمانی تأثیر مثبت داشته است. همچنین تأثیر مثبت متغیر تسهیم دانش بر افزایش عملکرد کارکنان به میزان ۸/۵۵ درصد احراز گردید. لاشاری و همکاران[4](۲۰۲۰)، در مطالعه ی خود به ارزیابی نقش میانجی یادگیری سازمانی بین رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش پرداختند. یافته های پژوهش با استفاده از تحلیل همبستگی پیرسون نشان می دهد که بین هر سه متغیر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این یافته های مطالعه نشان داد که یادگیری سازمانی به شکل معناداری میانجی رابطه بین رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش است. در پژوهش ایشاک و منصور[5](۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه بین مدیریت دانش و یادگیری سازمانی با آمادگی کارکنان دانشگاه برای آموزش" انجام دادند. نتایج نشان داد که کادر علمی و دانشگاه آماده رویارویی با چالش های آموزش هستند. سطح یادگیری سازمانی که توسط کادر دانشگاهی اعمال می شود، همان مدیریت دانش است که توسط دانشگاه انجام می شود، بالا است. تجزیه و تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که هر دو روش یادگیری سازمانی و مدیریت دانش با آمادگی کارکنان دانشگاه برای آموزش ارتباط مثبت و معناداری دارند.

مواد و روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف جزو تحقیقات کاربردی و به لحاظ نوع تحقیق در دسته تحقیقات توصیفی-همبستگی در معادلات ساختاری قرار می گیرد. جامعه آماری در این پژوهش شامل مدیران و معلمان مدارس شهرستان خوی به تعداد ۳۵۰ نفر بود. محقق بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد ۱۸۶ نفر به عنوان نمونه آماری در نظر گرفت. نظر به اینکه نمونه آماری به تعداد ۱۸۶ نفر از از طبقه مدیران و معلمان کل جامعه آماری در نظر گرفته شد ، لذا روش نمونه گیری به صورت نمونه گیری تصادفی طبقه ای منظم انجام شد.

1. Meher, et al
2. Listyanti and Hendarman
3. Nugroho and Setawan
4. Lashari, et al
5. Ishak & Mansor

در این پژوهش جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های استاندارد استفاده گردید که شامل: ۱) پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی سنگه[1](۲۰۰۱): این پرسشنامه شامل ۲۴ سوال و ۵ مولفه می باشد که عبارتند از: مهارت های فردی، مدل های ذهنی، چشم اندازمشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی می باشد. پایایی این پرسشنامه در ایران توسط سینا و همکاران(۱۴۰۰)، ۰/۸۶ گزارش شده است. ۲) پرسشنامه استاندارد عملکردسازمانی بیرن و همکاران[2](۲۰۰۵) و کونوی[3](۱۹۹۹): این پرسشنامه شامل ۲۴ سوال در دو بعد عملکرد وظیفه ای و زمینه ای است. عملکرد وظیفه ای از طریق ۱۰ سوال با انطباق از پرسشنامه بیرن و همکاران (۲۰۰۵) و عملکرد زمینه ای از طریق ۱۴ سوال با انطباق از پرسشنامه کونوی (۱۹۹۹) مورد سنجش واقع می شوند. علیرضایی و همکاران (۱۳۹۲) نیز علاوه بر تایید روایی پرسشنامه عملکرد شغلی، با گزارش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ اعتبار این پرسشنامه را نیز قابل قبول بیان نمودند. ۳) پرسشنامه استاندارد مدیریت دانش: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه مدیریت دانش لاوسون(۲۰۰۳) که شامل ۲۴ سوال و ۶ بعد؛ دانش آفرینی (۱تا۴)، جذب دانش(۵تا۸)، سازماندهی دانش(۹تا۱۲)، ذخیره دانش (۱۳تا۱۶)، انتشار دانش(۱۷تا۲۰) و کاربرد دانش (۲۱تا۲۴) می باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش صابری و گودرزی(۱۳۹۸) برابر با ۸۹/. به دست آمد.در این پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری استفاده شده است که برای این منظور تعداد ۱۰ پرسشنامه به استادان راهنما، مشاور و صاحبنظران دیگر که در حوزه مدیریت بخصوص موضوع این پژوهش تخصص دارند داده شد. پس از بررسی نظرات هریک از آنان پرسشنامه اصلاح شده دوباره به آنان برگشت داده شده و در نهایت پس از اعمال نظرات نهایی آنان، پرسشنامه نهایی تدوین گردید و بدین طریق روایی صوری پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین به منظور تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده گردیده است.. در جدول(۱)، میزان ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از متغیرهاا به تفکیک آورده شده است.

جدول ۱- ضرایب آلفای کرونباخ

متغیر	ضریب آلفای کرونباخ
یادگیری سازمانی	۰/۸۴۳
عملکرد سازمانی	۰/۸۲۱
مدیریت دانش	۰/۸۱۱

تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده ابتدا در سطح آمار توصیفی به بررسی متغیرهای جمعیت شناختی تحقیق شامل سن، میزان تحصیلات و سابقه خدمت پرداخته و سپس ویژگی های گروه نمونه، درصدها، فراوانی، جداول، نمودارها، انحراف معیار، میانگین توصیف گردید. در سطح آمار استنباطی داده های مربوط به متغیرهای فرضیه با استفاده از نرم افزار SPSS و Smart Pls مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

بحث و ارائه یافته‌ها

تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش در قالب جدول(۲)، قابل مشاهده است. در این جدول، متغیرهای پژوهش و آمار توصیفی مربوط به هر یک مانند میانگین، واریانس، کمترین و بیشترین داده ها آمده است.

جدول ۲- آمار توصیفی متغیرها

متغیرها	حجم نمونه	میانگین	واریانس	کمترین	بیشترین
یادگیری سازمانی	۱۸۶	۳,۸۱۱۲	۸,۰۸۶۷۹	۴۸,۸۱۱۲	۸۵,۰۰
عملکرد سازمانی	۱۸۶	۴,۴۳۸۸	۱۲,۱۸۰۳۳	۷۳,۴۳۸۸	۹۹,۰۰
مدیریت دانش	۱۸۶	۴,۷۵۰۰	۶,۰۳۱۸۶	۶۵,۷۵۰۰	۷۵,۰۰

1. Senge
2. Byrne, et al
3. Conway

بنا بر نتایج به دست آمده در جدول (۲)، نظر تمامی افراد پاسخ دهنده به پرسش نامه، در رابطه با متغیرهای پژوهش دارای میانگین بیشتر از ۳ بوده است. واریانس و انحراف معیار نیز میزان پراکندگی داده ها نسبت به میانگین را نشان داده که هر چه واریانس بیشتر باشد، یعنی پراکندگی میان نظر افراد در رابطه با آن متغیر بیشتر بوده است.

تحلیل استنباطی

برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه آماره آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره فرضیه‌های پژوهش مهمترین عمل قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است برای این منظور آگاهی از توزیع داده‌ها از اولویت اساسی برخوردار است. برای همین منظور در این پژوهش از آزمون معتبر کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش استفاده شده است.

جدول ۳- آزمون کولموگروف اسمیرنوف سطح معناداری برای کلیه متغیرهای مستقل،میانجی و وابسته

متغیر ها	حجم نمونه	آماره آزمون	سطح معنی داری	نتیجه
یادگیری سازمانی	۱۸۶	۲,۲۶۳	.۰۶۰	نرمال است
عملکرد سازمانی	۱۸۶	۲,۶۷۵	.۰۰۰	نرمال نیست
مدیریت دانش	۱۸۶	۱,۷۵۴	.۰۵۲	نرمال است

با توجه به جدول (۳) آزمون کولموگروف اسمیرنوف سطح معناداری برای کلیه متغیرها و مولفه های مستقل،میانجی و وابسته بزرگتر از سطح خطای ۵ درصد نمی باشد و توزیع داده‌ها در برخی از مولفه ها نرمال نمی‌باشد. لذا برای بررسی روابط متغیرهای پژوهش و بررسی فرضیات از روش‌های ناپارامتری استفاده می‌شود.

بررسی روابط بین شاخص‌های پژوهش

در این بخش برای آزمون همبستگی به دلیل نا پارامتری بودن توزیع داده‌ها به وسیله آزمون همبستگی اسپیرمن به بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی پرداخته شده است.

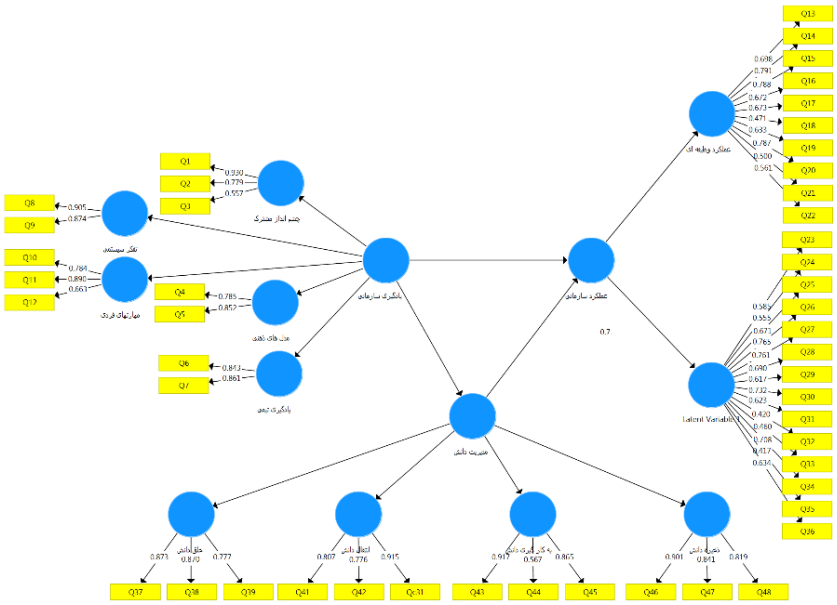
جدول ٤- همبستگی میان متغیرهای مدل پژوهش

متغیر ها		یادگیری سازمانی	عملکرد سازمانی	مدیریت دانش
یادگیری سازمانی	ضریب همبستگی پیرسون	۱	۰,۷۰۹**	۰,۴۹۹**
	سطح معنی داری	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰
	تعداد	۱۸۶	۱۸۶	۱۸۶
عملکرد سازمانی	ضریب همبستگی پیرسون	۰,۷۰۹**	۱	۰,۳۸۳**
	سطح معنی داری	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰
	تعداد	۱۸۶	۱۸۶	۱۸۶
مدیریت دانش	ضریب همبستگی پیرسون	۰,۴۹۹**	۰,۳۸۳**	۱
	سطح معنی داری	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰
	تعداد	۱۸۶	۱۸۶	۱۸۶

نتایج حاصل از همبستگی اسپیرمن بین متغیرهای اصلی پژوهش در جدول فوق آورده شده است. همانطور که از جدول مشخص است (کلیه اعداد بین صفر تا یک می باشند) و سطح معنی داری ضرایب همبستگی کمتر از ۵ درصد می‌باشد در نتیجه بین کلیه متغیرهای پژوهش، همبستگی معنادار وجود دارد. در نتیجه امکان بررسی فرضیه‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری میسر با استفاده از نرم افزار اسمارت پی ال اس می باشد.

سنجش بارهای عاملی سنجه‌ها

درواقع بار عاملی بیانگر این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده است. بارهای عاملی حاصل از اجرای مدل در شکل(۶) نشان داده شده است. با توجه به اینکه همه بارهای عاملی سنجه ها در سازه مربوط به خود بالاتر از ۰/۴ می باشد، نشان از مناسب بودن این معیار دارد.



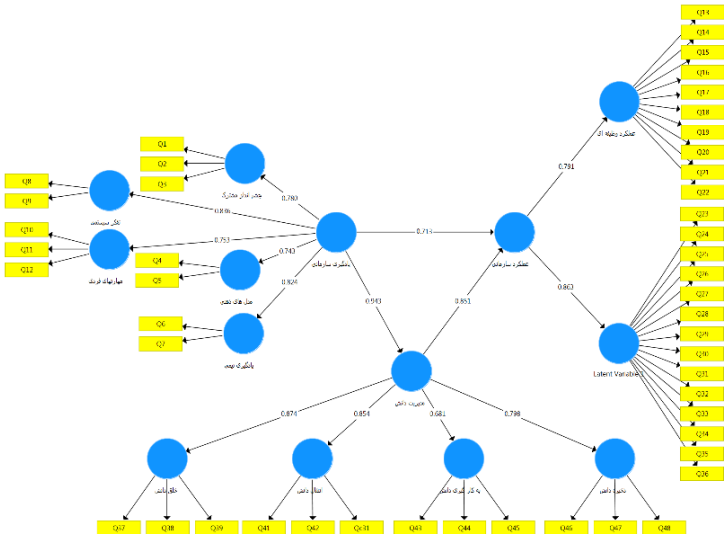
شکل ۱- بارهای عاملی مربوط به داده های پژوهش

ضرایب معناداری مسیر و مقادیر تی (T-values) و آزمون فرضیه‌های پژوهش

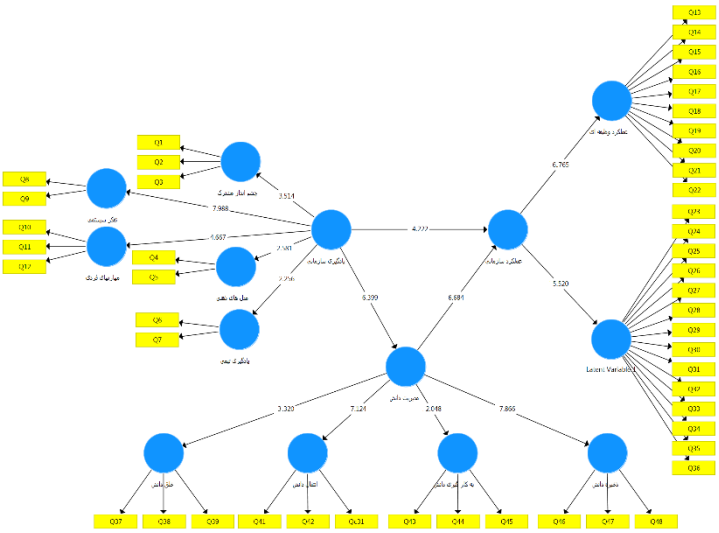
اولین و ابتدایی‌ترین معیار برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری است. بررسی این معیار برای داده‌ها نشان می‌دهد. در صورتی که ضرایب معناداری مسیر در بین۱- و ۱+ مقادیرتی فرضیه‌ها خارج از بازه ۱/۹۶- و۱/۹۶+ باشند، نشان از معنادار بودن تمامی سنجه‌ها و روابط بین سازه‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد است. این ضرایب و مقادیر در جدول (۵)، شکل (۲)و شکل (۳)آمده است.

جدول ۵- ضرایب مسیر و آماره های T متغیرهای مدل

شرح	ضریب مسیر	آماره تی
یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی	۰/۷۱۳	۴/۲۲۲
یادگیری سازمانی درمدیریت دانش	۰/۹۴۳	۶/۳۹۹
مدیریت دانش در عملکرد سازمانی	۰/۸۵۱	۶/۶۸۴
نقش میانجی مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی	۰/۸۳۵	۵/۷۶۸



شکل ۲- ضرایب مسیر معناداری متغیرهای اصلی مدل پژوهش



شکل ۳- ضرایب تی معناداری متغیرهای اصلی مدل پژوهش

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

فرضیه اول: یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی، نقش دارد. با توجه به ضرایب مسیر و آماره های T، متغیرهای مدل، ضریب مسیر استاندارد شده نقش یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی ۰/۷۱۳ می‌باشد، نیز مقدار آماره تی برای این ضریب برابر ۴/۲۲۲ بوده و بیشتر از ۱/۹۶ است که نشان از معنی‌دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد می باشد. یعنی فرضیه اول پژوهش تایید می شود. بدین معنی که یادگیری سازمانی در عملکرد سازمانی، نقش دارد. این یافته با نتایج تحقیق ساداتی و جلالی(۱۴۰۱)، که که پژوهشی با عنوان مطالعه تاثیر یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی با نقش میانجی گری مدیریت دانش، انجام دادند، همسو و مشابه می باشد. ایشان نیز دریافتند که یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در معلمان دوره ابتدایی مدارس بر عملکرد آن ها تاثیر داشت. همچنین مدیریت دانش نیز در این رابطه نقش میانجیگری دارد.

فرضیه دوم: یادگیری سازمانی در مدیریت دانش، نقش دارد. با توجه به ضرایب مسیر و آماره های T، متغیرهای مدل، ضریب مسیر استاندارد شده نقش یادگیری سازمانی در مدیریت دانش ۰/۹۴۳ می‌باشد، نیز مقدار آماره تی برای این ضریب برابر ۶/۳۹۹ بوده و بیشتر از ۱/۹۶ است که نشان از معنی‌دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد می باشد. یعنی فرضیه دوم پژوهش تایید می شود. بدین معنی که یادگیری سازمانی در مدیریت دانش، نقش دارد.

فرضیه سوم: مدیریت دانش در عملکرد سازمانی، نقش دارد. با توجه به ضرایب مسیر و آماره های T، متغیرهای مدل، ضریب مسیر استاندارد شده نقش مدیریت دانش در عملکرد سازمانی ۰/۸۵۱ می‌باشد، نیز مقدار آماره تی برای این ضریب برابر ۶/۶۸۴ بوده و بیشتر از ۱/۹۶ است که نشان از معنی‌دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد می باشد. یعنی فرضیه سوم پژوهش تایید می شود. بدین معنی که مدیریت دانش در عملکرد سازمانی، نقش دارد. این یافته با نتایج تحقیق سبزواری و نصیری(۱۴۰۰)، پژوهشی با هدف تعیین تأثیر تسهیم‌دانش بر عملکردشغلی با نقش میانجی سواداطلاعاتی مدیران متوسطه اول انجام دادند، همسو و مشابه می باشد. نتایج پژوهش ایشان نیز نشان داد که نتایج نشان داد تسهیم‌دانش بر عملکردشغلی، تسهیم‌دانش بر سواداطلاعاتی و عملکردشغلی تأثیر مثبت و معناداری دارد در نهایت می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر میانجی‌گری سواداطلاعاتی در رابطه بین تسهیم‌دانش و عملکردشغلی را تأیید کرد.

فرضیه چهارم: مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی معلمان، نقش میانجی گری دارد. با توجه به ضرایب مسیر و آماره های T، متغیرهای مدل، ضریب مسیر استاندارد شده نقش میانجی گری مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی معلمان ۰/۸۳۵ می‌باشد، نیز مقدار آماره تی برای این ضریب برابر ۵/۷۶۸ بوده و بیشتر از ۱/۹۶ است که نشان از معنی‌دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد می باشد. یعنی فرضیه چهارم پژوهش تایید می شود. بدین معنی که مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی معلمان، نقش میانجی گری دارد. این یافته با نتایج تحقیق

عزیزی(۱۴۰۱)، که در پژوهشی به بررسی ارتباط یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در معلمان تربیت بدنی استان البرز، پرداختند، همسو و مشابه می باشد. یافته پژوهش ایشان نشان داد ارتباط بین عملکرد سازمانی با یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در معلمان تربیت بدنی استان البرز معنادار و مثبت می باشد همچنین در خصوص رابطه عملکرد سازمانی با یادگیری سازمانی نتایج نشان می دهد که۱۳ درصد از تغییرات واریانس عملکرد سازمانی در معلمان تربیت بدنی استان البرز تحت تاثیر یادگیری سازمانی تبیین می شود و ۵۱ درصد از تغییرات واریانس عملکرد سازمانی در معلمان تربیت بدنی استان البرز تحت تاثیر مدیریت دانش تبیین می شود. در نتیجه سیاست گذاران و مدیران باید توجه خاصی به عامل یادگیری معلمان و ارائه شیوه های نو و خلاق برای اصلاح ساختار و عملکرد سازمانی در جهت نیل به یک ارتقای مدیریت دانش در سازمان داشته باشند.

تحقیق حاضر در مراحل انجام خود با محدودیت هایی مواجه بوده است که می توان به عدم آگاهی از صداقت آزمودنی ها در پژوهش، محدود بودن ابزار جمع آوری داده ها به پرسشنامه به عبارتی عدم استفاده از سایر روش ها مانند مصاحبه و مشاهده. با توجه به نتایج و در راستای یافته های فرضیه های پژوهش، پیشنهاد می شود مدیران مدارس بسترهای لازم جهت افزایش یادگیری سازمانی معلمان را فراهم نمایند. با توجه به اینکه یادگیری سازمانی درمدیریت دانش معلمان، نقش دارد، لذا پیشنهاد می گردد، در وزارت آموزش و پرورش باید تلاش شود که معلمان به معنای واقعی در یادگیری سازمانی توانمند شوند و این مهم را می توان با توجه به آموزش های ضمن خدمتی که در وزارتخانه مذکور انجام می شود، توسعه داد. با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش در رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی، به مدیران و مسئولین آموزش و پرورش پیشنهاد می شود که با بهره گیری و استقبال از نظرات و تجربیات معلمان در امور و مسائل مختلف، اعتماد به نفس و خودکار آمدی معلمان را افزایش دهند، با تقدیر و تجلیل از موفقیت های شغلی معلمان(هر چند کوچک) احساس امیدواری آنان را تقویت کنند، با تشویق معلمان به استفاده از روش های کاری مختلف و استقبال از نظرات دیگر همکاران در این زمینه، انعطاف پذیری معلمان را افزایش دهند.

منابع

رزم طلب، ناصر و خالق خواه، علی. (۱۴۰۲).طراحی مدل عملکرد سازمانی و مدیریت دانش با میانجی گری یادگیری سازمانی، *مدیریت دانشگاهی*، ۲(۱)، ۴، ۱۲۲-۹۹. https://doi.org/10.22034/jam.2023.62758

رنج دوست، شهرام. (۱۳۹۹). بررسی رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با عملکرد پرستاران زن بیمارستان های شهر تبریز. *پژوهش در دین و سلامت*، ۶(۱)، ۱۹-۳۵. https://doi.org/10.22037/jrrh.v6i1.19852

ساداتی، زهره و جلالی کلکناری، مژگان.(۱۴۰۱). مطالعه تاثیر یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی با نقش میانجیگری مدیریت دانش (مورد مطالعه: معلمان مدارس ابتدایی دخترانه شهر ساری)، هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، وپژوهش،محمودآباد، https://civilica.com/doc/1619597

سبزواری، حامد، و نصیری، ماریا. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر تسهیم دانش بر عملکرد شغلی با نقش میانجی سواد اطلاعاتی (مطالعه موردی: مدیران متوسطه اول ناحیه ۲ آموزش‌وپرورش شهر اهواز). *دو فصلنامه سواد تربیتی معلم*، ۱(۱)،۱۷-۱. https://civilica.com/doc/1497976

سلیمانی, امیر , حبیبی, حمدالله و پاشایی فخری, آیسان.(۱۴۰۳). تسهیم دانش و انگیزش شغلی معلمان: نقش میانجی یادگیری سازمانی. *پژوهش های رهبری آموزشی*، ۸(۳۲)، ۱۲۲-۹۳. https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78744.1730

سینا فاطمه، صغرا؛ محمدی چلمردی، حسن؛ عمادیان، سیده علیا(۱۴۰۰). رابطه بین سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی کارکنان آموزش‌وپرورش شرق استان مازندران. *نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*،۱۰(۲)۱۰۹-۱۳۰،۲. http://journalieaa.ir/article-1-224-fa.html

صفری، جواد و عزیزی، فریده.(۱۴۰۱). تبیین ارتباط یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی با نقش میانجی مدیریت دانش در معلمان تربیت بدنی استان البرز،اولین همایش مجازی ملی یافته های نوین در تربیت بدنی و سلامت دانش آموزی،بوشهر، https://civilica.com/doc/1688446

طاهری، مرتضی، ندا نظری و سعید غیاثی (۱۳۹۵). فرهنگ یادگیری سازمانی، اثربخشی مدیریتی و توانمندسازی روانشناختی: پیش بینی کننده های یادگیری در محیط کار، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸ (۲)، ۳۶-۱۹. http://noo.rs/eY7JS .

طولابی، زینب، و راسخی، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر رهبری دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی ظرفیت یادگیری سازمانی در مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷(۲)،۶۹-۴۷. 20.1001.1.24765600.1401.7.2.4.6.

قاضی زاده فرد، سیدضیاءالدین و سید شکور عطائی (۱۳۹۲). مدیریت دانش عامل اثربخشی سازمان‌ها (تحلیلی بر نقش اکتساب دانش و تجربه در سازمانها)، *فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی*، ۸ (۲۷)، ۱۵۸-۱۳۷. https://www.magiran.com/p1534831

References:

Byrne ZS ,Stoner J ,Thompson KR , Hochwarter W (2005) .The interactive effects of conscientiousness ,work effort ,and psychological climate on job performance. Journal of Vocational Behavior ,2(66),338-326.

Conway,JM.(1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial Job .Journal of Applied Psychology,74,3-13.

Ergeneli, A., Ar, G. S. Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. Journal of Business Research, 60(1), 41-49.

Heatesfield, M. Susan (2000). *Make learning matter: Become a learning organization*. New Letter of Human Resources.

Ishak, R.,& Mansor,M. (2020). The Relationship between Knowledge Management and Organizational Learning with Academic Staff Readiness for Education 4.0. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 169-184.

Lashari, R. H., Nazir, S. H., & Rana, A. H. (2020). The mediating role of Organizational Learning between Transformational Leadership and Knowledge Sharing. Academic Journal of Social Sciences, 4(3), 685-699.

Lee, V.-H.; Tun . Lee Foo,A.; Leong,L. Y.; Ooi,K. B. ; (2016); *Can competitive advantage be achieved through knowledge management?* A case study on SMEs; Expert Systems with Applications.

Listyanti, I. N., & Hendarman, A. F. (2023). Knowledge Sharing Behavior, Team Climate, and Organizational Learning Culture as Predictors of Innovative Work Behavior. International Journal of Management, Entrepreneurship, Social Science and Humanities, 7(1), 34-49.

Lopez S. P. Montes, M. Jose, O. Vazquez & J.Camilo. (2009). In information technology as an enabler of A knowledge management: an empirical analysis. W.R. king (.ed). A knowledge management and organizational learning. *Annals of information systems*: 4.111-129.

Meher, J. R., Nayak, L., Mishra, R. K., & Patel, G. (2024). Impact of organizational learning culture on organizational effectiveness: a serial mediation analysis with knowledge sharing and employee competencies. VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, 54(2), 324-338. Doi:10.1108/VJIKMS-10-2021-0230

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

Examining the Role of Artificial Intelligence Usage and Job Satisfaction in Reducing Teacher Burnout

Saeed Soltani Bahram[1], Farzaneh Poursoltani

1- Department of Sociology, Faculty of Literature & Humanities, Urmia University, Urmia, Iran.
2- Department of Sociology, Faculty of Literature & Humanities, Urmia University, Urmia, Iran.

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2026/09/14
Accepted:
2026/09/27
pp:
13-26

Keywords:
Job Burnout,
Job Satisfaction,
Use of Artificial Intelligence,
Teachers.

Abstract

Objective: In recent years, teacher burnout has emerged as a serious challenge for educational systems. Given the proliferation of modern technologies, the use of artificial intelligence can be effective in mitigating teacher burnout. The primary objective of this study is to examine the roles of artificial intelligence and job satisfaction in relation to teacher burnout

Methodology: In terms of purpose, this study is applied, and regarding data collection, it is a survey-based study. The statistical population consists of all teachers employed in schools in Mahabad County, from which 80 individuals were selected for the study using simple random sampling. Three instruments were used to collect data: the Maslach Burnout Inventory, a questionnaire assessing the level of artificial intelligence usage, and a teacher job satisfaction questionnaire.

Results: Based on the research findings, the mean score for teachers' job burnout was 55.82 percent; relative to the scale's mean range, this indicates a moderate-to-high level of burnout. Hypothesis testing reveals a significant negative relationship between job burnout (and its dimensions) and job satisfaction, whereas no significant relationship was found between job burnout (and its dimensions) and artificial intelligence. Regression analysis indicates that the variables of artificial intelligence and job satisfaction account for approximately 27 percent of the variance in teachers' job burnout.

Conclusion: Therefore, it can be said that the use of artificial intelligence tools alone cannot adequately explain changes in job satisfaction and job burnout; other individual and organizational factors must also be taken into account.

Citation: Soltani Bahram, S., & Poursoltani, F. (2026). Examining the Role of Artificial Intelligence Usage and Job Satisfaction in Reducing Teacher Burnout. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 13-26.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57620.1044

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.2.3

[1]**Corresponding author:** Saeed Soltani Bahram, **Email:** s.soltani@urmia.ac.ir, **Tell:** +989149928185

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

بررسی نقش استفاده از هوش مصنوعی و رضایت شغلی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان

سعید سلطانی بهرام[۱]، فرزانه پورسلطانی[۲]

۱- گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

۲- گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۵/۰۶/۲۳

پذیرش:
۱۴۰۵/۰۷/۰۵

صص:
۱۳-۲۶

واژگان کلیدی:
استفاده از هوش مصنوعی،
رضایت شغلی،
فرسودگی شغلی،
معلمان.

چکیده

هدف: در سال‌های اخیر، فرسودگی شغلی معلمان به یکی از چالش‌های جدی نظام‌های آموزشی تبدیل‌شده است. با توجه به گسترش فناوری‌های نوین، استفاده از هوش مصنوعی می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی معلمان مؤثر واقع شود. هدف اصلی این پژوهش این است که نقش هوش مصنوعی و رضایت شغلی را در فرسودگی شغلی معلمان موردبررسی قرار دهد.

روش تحقیق: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس مقطع متوسطه شهرستان مهاباد هستند که ۸۰ نفر از آنان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده موردمطالعه قرار گرفتند. در این پژوهش از سه پرسشنامه، پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلش، پرسشنامه سنجش میزان استفاده از هوش مصنوعی و پرسشنامه سنجش رضایت شغلی معلمان برای گردآوری داده‌ها استفاده‌شده است.

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های پژوهش، میانگین فرسودگی شغلی معلمان ۵۵/۸۲ درصد بوده که با توجه به میانگین محدوده، نشان‌دهنده سطح متوسط به بالا فرسودگی شغلی معلمان می‌باشد، نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق نشان می‌دهد فرسودگی شغلی و ابعاد آن با متغیر رضایت شغلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد، درحالی‌که، فرسودگی شغلی و ابعاد آن رابطه معنی‌داری با هوش مصنوعی ندارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیرهای هوش مصنوعی و رضایت شغلی حدود ۲۷ درصد واریانس متغیر فرسودگی شغلی معلمان را تبیین می‌کنند.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان گفت که استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی به‌تنهایی نمی‌تواند تبیین‌کننده مناسبی برای تغییرات رضایت شغلی و فرسودگی شغلی باشد و لازم است سایر عوامل فردی و سازمانی نیز موردتوجه قرار گیرند.

استناد: سلطانی بهرام، سعید؛ و پورسلطانی، فرزانه. (۱۴۰۵). بررسی نقش استفاده از هوش مصنوعی و رضایت شغلی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۲(۱)، ۱۳-۲۶.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57620.1044

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.2.3

[۱] **نویسنده مسئول:** سعید سلطانی بهرام، **پست الکترونیکی:** s.soltani@urmia.ac.ir ، **تلفن:** ۰۹۱۴۹۹۲۸۱۸۵

مقدمه

کارآمدی و سلامت نیروی انسانی در هر سازمانی یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت است. اگر این کارآمدی با فرسودگی در طی سال‌های خدمت همراه باشد منجر به کاهش ابعاد مختلف سلامت انسان خواهد شد. بنابراین فرسایش شغلی، منجر به تهدید سلامتی و بهزیستی کارکنان هر سازمانی می‌شود (گل پرور و همکاران، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر، فرسودگی شغلی[1]معلمان به یکی از چالش‌های جدی نظام آموزشی تبدیل‌شده است. این پدیده به‌صورت خستگی هیجانی، کاهش کارآمدی و بی‌تفاوتی نسبت به وظایف شغلی بروز می‌کند و می‌تواند سلامت روان معلمان و کیفیت عملکرد آنان را به‌طور محسوسی کاهش دهد (ماسلاچ، ۲۰۰۱).

مطالعات نشان می‌دهد که عوامل متعددی از جمله بار کاری زیاد، مسئولیت‌های مدیریت کلاسی، کمبود پشتیبانی اداری و حقوق پایین به فرسودگی شغلی معلمان منجر می‌شود (موسوی، ۱۴۰۴).

آموزش‌وپرورش به‌عنوان یکی از ارکان سیاسی جوامع، همواره در جست‌وجوی روش‌های بهبود کارایی و اثربخشی بوده است. معلمان به‌عنوان کلیدی‌ترین عوامل تأثیرگذار در فرایند یاددهی- یادگیری نقش مهمی ایفا می‌کنند. بااین‌حال فشار روزافزون منجر به کاهش رضایت شغلی و افزایش فرسودگی آنان شده است (اسکالویک، ۲۰۱۷). در این راستا هوش مصنوعی[2] به‌عنوان ابزاری نوین، می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی معلمان مؤثر واقع شود. از طرف دیگر، در دنیای امروز فناوری به‌سرعت در حال تغییر و تحول است و یکی از مهم‌ترین نوآوری‌ها در این راستا هوش مصنوعی می‌باشد. هوش مصنوعی به سیستم‌ها و نرم‌افزارهایی گفته می‌شود که قادر به انجام وظایفی هستند که به‌طورمعمول به هوش انسانی نیاز دارند (لاکین، ۲۰۱۶).

مطالعات نشان می‌دهد که استفاده از هوش مصنوعی می‌تواند با کاهش بار کاری معلمان، ارتقای کیفیت تدریس و فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده به کاهش فرسودگی شغلی آن‌ها کمک کند (احمدی، ۱۴۰۳). استفاده از هوش مصنوعی در آموزش می‌تواند به معلمان کمک کند تا با خودکارسازی وظایفی نظیر نمره دهی و تحلیل داده‌های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، زمان بیشتری را به فعالیت‌های خلاقانه و نوآورانه در تدریس اختصاص دهند. این امر می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی و ارتقای کیفیت تدریس منجر شود (نیکخو، ۱۴۰۳). هوش مصنوعی می‌تواند به‌عنوان یک راهنمای هوشمند به معلمان در ارائه محتوای آموزشی متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموز کمک کند (بیکر و همکاران، ۲۰۱۴). از سوی دیگر هوش مصنوعی می‌تواند بهبود کیفیت زندگی شغلی معلمان را تسهیل کند. معلمان زمان بیشتری را به توسعه حرفه‌ای خود اختصاص می‌دهند و این امر منجر به افزایش انگیزه و ارتقای بهره‌وری آنان می‌شود (چن، ۲۰۱۹).

با وجود گسترش پژوهش‌ها در زمینه فرسودگی شغلی معلمان و نیز کاربرد هوش مصنوعی در آموزش، بررسی مستقیم و نظام‌مند نقش هوش مصنوعی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان همچنان محدود است. اکثر تحقیقات پیشین بر شناسایی عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی معلمان، پیامدهای آن و ارائه راهکارهای سنتی تمرکز داشته‌اند. به‌ویژه، شواهد تجربی کافی درباره میزان اثرگذاری ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی بر کاهش مؤلفه‌هایی مانند خستگی هیجانی، فشار کاری و احساس ناکارآمدی حرفه‌ای معلمان در دست نیست. از این‌رو، این حوزه از نظر نظری و کاربردی با خلأ پژوهشی مواجه است و نیازمند مطالعات بیشتر است.

نوآوری اصلی این پژوهش در «کمی سازی» تأثیر هوش مصنوعی بر کاهش فرسودگی شغلی معلمان نهفته است. با استفاده از روش‌های آماری، این پژوهش به دنبال ارائه شواهد عینی و اندازه‌گیری شده از این است که چگونه رویکردهای خاص هوش مصنوعی (مانند خودکار سازی وظایف) می‌توانند به‌طور مشخص بر کاهش ابعاد فرسودگی شغلی (مانند خستگی هیجانی یا بار کاری) تأثیر بگذارند و این یافته‌ها را در قالبی قابل اتکا ارائه دهد.

بااین‌حال برای بهره‌برداری مؤثر از این فناوری، نیاز به آموزش مستمر و فراهم‌سازی زیرساخت‌های مناسب در نظام آموزشی احساس می‌شود. حال پرسش اصلی این پژوهش این است که نقش متغیرهای استفاده از هوش مصنوعی و رضایت شغلی را در کاهش فرسودگی شغلی معلمان موردبررسی قرار دهد.

---

[1] Job Burnout
[2] Artificial Intelligence

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

احمدزاده و عباس نژاد (۱۴۰۴) در پژوهش خود با عنوان بررسی تأثیر هوش مصنوعی بر عملکرد شغلی معلمان ابتدایی بیان می‌کنند که هوش مصنوعی روش‌های یادگیری انسان را تغییر داده‌اند و با استفاده از هوش مصنوعی، سامانه‌های آموزشی می‌توانند به‌صورت شخصی‌سازی‌شده و همسو با سطح توانایی و نیازهای هر دانش‌آموز عمل کنند.

امیری (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان اثر مستمر استفاده از AI بر رضایت شغلی معلمان بیان می‌دارد استفاده از فناوری‌های نوین به‌ویژه هوش مصنوعی در حوزه آموزش در سال‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین عوامل تحول در فرایندهای تدریس و یادگیری تبدیل‌شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که استفاده مستمر و هدفمند از ابزارهای هوش مصنوعی تأثیر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی معلمان دارد.

حاتمی (۱۴۰۴) در تحقیقی با عنوان کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت استرس شغلی معلمان و کاهش فرسودگی تحصیلی نشان داد که استفاده از هوش مصنوعی، به‌ویژه ابزارهایی مانند Chat GPT، پتانسیل قابل‌توجهی برای کاهش فرسودگی شغلی آموزگاران دارد که با خودکار سازی وظایف تکراری به معلمان امکان می‌دهد تا زمان و انرژی خود را بر روی جنبه‌های حیاتی و انسانی شغل خود مانند تعامل با دانش آموزان و توسعه خلاقیت متمرکز کنند.

مقیمی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی جامع با عنوان تأثیر هوش مصنوعی بر کاهش فشار کاری و فرسودگی شغلی معلمان، رابطه بین استفاده از دستیارهای هوشمند آموزشی و کاهش بار کاری شناختی معلمان را مورد تحلیل قرار داده‌اند و یافته‌های آن‌ها حاکی از آن است که برون‌سپاری وظایف اداری و ارزیابی‌های اولیه به الگوریتم‌های هوشمند، به‌طور معناداری سطح استرس ادراک‌شده را در معلمان کاهش می‌دهد فضای روانی امن‌تری را برای آنان فراهم می‌کند.

عبدی و مرادیان (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر هوش مصنوعی بر کاهش فرسودگی شغلی معلمان به بررسی تأثیرات مثبت هوش مصنوعی بر کاهش فرسودگی معلمان پرداختند. نتایج حاکی از آن است که استفاده از سیستم‌های هوشمند می‌تواند وظایف تکراری و زمان بر مانند تصحیح آزمون‌ها، حضوروغیاب و تهیه محتوای آموزشی را به‌طور خودکار انجام دهد که این موضوع باعث بهبود کیفیت آموزش، افزایش رضایت شغلی و کاهش استرس در معلمان می‌شود.

شایسته پور (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان هوش مصنوعی و آینده کار معلمان، به این نکته اشاره می‌کند که هوش مصنوعی می‌تواند از طریق دانش گسترده‌ای که در حال حاضر از طریق یک جستجوی ساده در گوگل برای یافتن بهترین راه‌ها برای آموزش به دیگران از طریق تصاویر بصری در دسترس است، تبدیل به یک معلم فوق‌العاده شود.

پژوهش لی و چن (۲۰۲۲) نشان داد که چت بات‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی قادر به پاسخگویی به سؤالات متداول دانش آموزان هستند، که این موضوع زمان پاسخگویی معلمان را کاهش داده و باعث می‌شود آن‌ها روی مفاهیم عمیق‌تر و روش‌های تدریس خلاقانه تمرکز کنند.

مطالعه‌ای که توسط اسمیث و براون (۲۰۲۱) انجام شد نشان داد، سیستم‌های مدیریت تکالیف مبتنی بر هوش مصنوعی مانند Google Classroom، به معلمان کمک می‌کند تا تکالیف دانش آموزان را سریع‌تر بررسی کرده و بازخورد شخصی‌سازی‌شده ارائه دهند.

لی و کیم (۲۰۲۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که فرسودگی شغلی که با خستگی عاطفی، بدبینی و کاهش کارایی مشخص می‌شود، چالش‌های مهمی را برای بهره‌وری و سلامت روان کارکنان ایجاد می‌کند.

گارسیا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که پلتفرم‌های یادگیری تطبیقی می‌توانند مسیرهای یادگیری را بر اساس نیازهای فردی دانش آموزان تنظیم کنند. این امر نه‌تنها کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد، بلکه فشار کاری معلمان را نیز کاهش می‌دهد و به آن‌ها امکان می‌دهد تا زمان بیشتری را صرف آموزش و پشتیبانی فردی کنند.

پژوهش اسمیت و براون (۲۰۱۸) نشان داد که افرادی که وجدان بالایی دارند ممکن است هوش مصنوعی را به‌عنوان ابزاری برای افزایش بهره‌وری درک کنند؛ درحالی‌که فردی که وظیفه‌شناسی پایینی دارند ممکن است به دلیل احساس ناامنی شغلی یا از دست دادن استقلال، استرس و فرسودگی بیشتری را تجربه کنند.

فرسودگی شغلی یک سندروم روان‌شناختی است که به دلیل استرس مزمن و حل‌نشده در محیط کار ایجاد می‌شود. این مفهوم توسط هربرت فرودنبرگ مطرح و سپس توسط کریستینا ماسلاک به‌طور گسترده‌ای موردبررسی قرار گرفت (ماسلاک و همکاران، ۱۹۷۷). فرسودگی شغلی معلمان حالتی از تحلیل توان جسمی، روانی و احساسی است که ناشی از تنش‌های شغلی مزمن بوده و سبب کاهش اثربخشی، بی‌انگیزگی، نگرش‌های منفی و اختلال در عملکرد حرفه‌ای می‌شود (رسولی درمیان و همکاران، ۱۴۰۲). این حالت همچنین موجب افزایش غیبت و ترک خدمت، دشواری در تعامل با دانش آموزان و تأثیر منفی در زندگی فردی و اجتماعی می‌شود (حسنوند، ۱۴۰۱).

هوش مصنوعی یک زمینه تخصصی در علوم کامپیوتر است که توسط آلن تورینگ مطرح شد و به طراحی و توسعه سیستم‌های کامپیوتری با قابلیت انجام وظایف هوشمندانه و شبیه به انسان می‌پردازد. هدف اصلی هوش مصنوعی، توسعه سیستم‌هایی است که قادر به تفکر، یادگیری، استنتاج و اتخاذ تصمیمات مشابه به انسان باشند. در واقع هوش مصنوعی به‌منظور تقلید و شبیه‌سازی قابلیت‌های ذهنی انسان ساخته‌شده است. هوش مصنوعی به سه دسته اصلی یادگیری ماشینی، پردازش زبان طبیعی و بینایی ماشینی تقسیم می‌شود. همچنین در حوزه پزشکی، خودروهای خودران، رباتیک، بازی‌های رایانه‌ای و آموزش کاربرد دارد (جلیل زاده، ۱۴۰۳). در حوزه آموزش، هوش مصنوعی را می‌توان به‌عنوان یک ابزار کمکی برای معلمان و نه جایگزینی برای آن‌ها در نظر گرفت (سائیرت و همکاران، ۲۰۲۱). این فناوری می‌تواند فرایندهای آموزشی را خودکارسازی کرده، محتوای آموزشی را شخصی‌سازی نماید و به معلمان در تحلیل داده‌های تحصیلی دانش آموزان کمک کند (ژو و ژانگ، ۲۰۲۲).

تأثیر هوش مصنوعی بر فرسودگی شغلی معلمان را می‌توان بر اساس چندین مبنای نظری تحلیل کرد:

نظریه خودکارآمدی آلبرت بندورا: به عقیده بندورا (۱۹۹۳)، خودکارآمدی به معنای باور فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار است. چهار منبع اصلی شکل‌گیری خودکارآمدی عبارت‌اند از: ۱. تجربه موفقیت، ۲. یادگیری مشاهده‌ای، ۳. ترغیب کلامی، ۴. حالت هیجانی. هوش مصنوعی (AI) با پشتیبانی از این چهار مسیر می‌تواند فرسودگی شغلی را کاهش دهد:

تسهیل وظایف و بازخورد فوری ⟶ تجربه موفقیت بیشتر

مدل‌سازی کارهای موفق ⟶ یادگیری مشاهده‌ای

ارائه پیام‌های انگیزشی و کوچینگ دیجیتال ⟶ ترغیب کلامی

پایش استرس و تنظیم بار کاری ⟶ کاهش تنش هیجانی (بندورا، ۱۹۹۷).

استفاده از هوش مصنوعی برای انجام وظایف تکراری، می‌تواند به معلمان کمک کند تا در مدیریت زمان و انجام وظایف خود احساس شایستگی بیشتری داشته باشند (شوفلی و همکاران، ۲۰۲۳). این افزایش احساس کنترل و شایستگی، می‌تواند به‌طور مستقیم بر کاهش احساس موفقیت فردی پایین در فرسودگی شغلی تأثیر بگذارد (الی و همکاران، ۲۰۲۳).

نظریه سه‌بعدی ماسلاش: فرسودگی شغلی به‌عنوان یک سندرم روان‌شناختی در پاسخ به فشارهای مزمن محیط کار تعریف می‌شود که به‌ویژه در حرفه‌های تعاملی مانند آموزش مشهود است (ماسلاش، ۱۹۸۱). مطابق با مدل سه‌عاملی ماسلش، این پدیده شامل ابعاد زیر است:

خستگی عاطفی: حس خالی شدن از منابع هیجانی و فرسودگی ناشی از تقاضاهای بیش‌ازحد شغلی.

مسخ شخصیت (بدبینی): اتخاذ رویکردی منفی، سرد و بی‌تفاوت نسبت به مراجعان (دانش‌آموزان)

کاهش کارآمدی فردی: کاهش احساس موفقیت و شایستگی در انجام وظایف آموزشی.

در سال‌های اخیر، ظهور هوش مصنوعی مولد[1] به‌عنوان یک کاتالیزور برای تحول در آموزش مطرح‌شده است. برخلاف فناوری‌های سنتی، هوش مصنوعی توانایی انجام وظایف شناختی پیچیده و تکراری را دارد (لاکین، ۲۰۱۸). کاهش خستگی عاطفی: مطالعات نشان می‌دهند که معلمان بخش قابل‌توجهی از توان عاطفی خود را صرف کارهای اداری و تصحیح اوراق می‌کنند. استفاده از سیستم‌های هوشمند مدیریت کلاس با خودکارسازی این فرآیندها، بار شناختی معلم را کاهش داده و مستقیماً با خستگی عاطفی مقابله می‌کند (آلام، ۲۰۲۳). تعدیل مسخ شخصیت: وقتی معلم ابزاری برای شخصی‌سازی سریع آموزش در اختیار دارد، نیاز کمتری

[1] Generative AI

به رفتارهای دفاعی یا فاصله گرفتن از دانش‌آموزان پیدا می‌کند. هوش مصنوعی با فراهم کردن بازخوردهای فوری به دانش‌آموزان، نقش «دستیار» را ایفا کرده و تعاملات معلم–شاگرد را به سمت کیفیت بالاتر هدایت می‌کند (هولمس، ۲۰۲۱). ارتقای کارآمدی فردی: در بعد سوم، هوش مصنوعی به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی عمل می‌کند. معلمان با استفاده از پلتفرم‌های هوشمند می‌توانند استراتژی‌های تدریس خود را بهبود بخشند، که این امر به‌طور مستقیم با افزایش «کارآمدی فردی» و حس تسلط بر محیط آموزشی رابطه دارد (زاواکی، ۲۰۱۹).

نظریه تعادل منابع[1]: این نظریه که توسط استوین و فلشمن مطرح شد، بیان می‌کند که وقتی منابع فرد (مثل انرژی، زمان، حمایت اجتماعی) بیشتر از آن چیزی است که مصرف می‌کند، دچار فرسودگی می‌شود. اگر منابعش تمام شود دیگر نمی‌تواند با استرس‌ها مقابله کند (هابفول، ۱۹۸۹). هوش مصنوعی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار برای افزایش منابع معلمان عمل کند (شیخ شعاعی، ۱۴۰۰). با خودکارسازی وظایف زمان بر، معلمان زمان بیشتری برای استراحت و فعالیت‌های معنادار پیدا می‌کنند که این خود به حفظ منابع آن‌ها کمک می‌کند (دهمیری و همکاران، ۱۴۰۲).

ت) نظریه تقاضا – منابع شغلی[2]: نظریه تقاضا– منابع شغلی یکی از چارچوب‌های نظری پرکاربرد در تبیین فرسودگی شغلی است که توسط باکر و دمرُوتی ارائه شده است. بر اساس این نظریه، شرایط شغلی را می‌توان در دو دسته کلی تقاضاهای شغلی و منابع شغلی طبقه‌بندی کرد. تقاضاهای شغلی شامل جنبه‌هایی از کار هستند که مستلزم صرف تلاش جسمی یا روانی مداوم‌اند و در صورت تداوم، منجر به خستگی، استرس و فرسودگی شغلی می‌شوند. در مقابل، منابع شغلی به عواملی اطلاق می‌شود که به کاهش تقاضاهای شغلی، تسهیل دستیابی به اهداف کاری و ارتقای رشد و انگیزش فردی کمک می‌کنند. طبق این مدل، زمانی که تقاضاهای شغلی بالا و منابع شغلی ناکافی باشند، احتمال بروز فرسودگی شغلی افزایش می‌یابد؛ اما افزایش منابع شغلی می‌تواند نقش حفاظتی داشته و اثرات منفی تقاضاهای شغلی را کاهش دهد. در چارچوب این پژوهش، هوش مصنوعی به‌عنوان یک منبع شغلی نوین در نظر گرفته می‌شود که با کاهش بار کاری اداری، صرفه‌جویی در زمان و ارائه حمایت شناختی، می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی معلمان کمک کند (باکر و همکاران، ۲۰۰۷).

هوش مصنوعی به معلمان کمک می‌کند تا وظایف تکراری و زمان بر مانند نمره دهی، ثبت نمرات و تهیه گزارش پیشرفت را به‌صورت خودکار انجام دهند. این امر موجب آزاد شدن زمان برای تمرکز بر تعامل انسانی و طراحی آموزش خلاقانه‌تر می‌شود. این ویژگی در مقاله‌های مرور شده تأکید شده است: "اتوماسیون وظایف زمانبر، زمان بیشتری را به تدریس و ارتباط مستقیم با دانش آموزان اختصاص دهند" (صاکی، ۱۴۰۳). هوش مصنوعی توانایی ارائه محتوای آموزشی مناسب با نیاز هر دانش‌آموز و بازخورد سریع را دارد. این مزیت می‌تواند فشار کاری معلمان را بکاهد، چراکه آن‌ها مجبور نیستند هر بازخورد را به‌صورت دستی فراهم کنند؛ معلم می‌تواند انرژی بیشتری صرف جنبه‌های خلاء آموزشی و ارتباط مؤثر با دانش آموزان نماید (نیکخو، ۱۴۰۳).

هوش مصنوعی با تحلیل داده‌های دانش آموزان، می‌تواند برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و سبک‌های یادگیری هر فرد ایجاد کند. این رویکرد به معلمان کمک می‌کند تا آموزش مؤثرتری ارائه دهند و در نتیجه، فشار کمتری را تجربه کنند (موسوی، ۱۴۰۴). سیستم‌های هوشمند قادرند عملکرد دانش آموزان را ارزیابی کرده و بازخوردهای فوری و دقیق ارائه دهند. این ویژگی به معلمان کمک می‌کند تا به‌موقع به مشکلات آموزشی پاسخ دهند و از بار ذهنی ناشی از ارزیابی‌های دستی کاسته شود (صاکی، ۱۴۰۳). استفاده از هوش مصنوعی در آموزش، به معلمان این فرصت را می‌دهد که مهارت‌های تدریس خود را ارتقا دهند و به‌روز باشند. این امر موجب افزایش اعتمادبه‌نفس و کاهش استرس شغلی آن‌ها می‌شود.

هرچند هوش مصنوعی پیشرفت‌های زیادی کرده است، اما با چالش‌هایی نیز مواجه است. برخی از این چالش‌ها شامل تمرکز بر اخلاقیات هوش مصنوعی، حفظ امنیت و حریم خصوصی، تأثیرات اجتماعی و اقتصادی، و توانایی تعامل با انسان‌ها است. بنابراین در این پژوهش با تلفیق نظریه‌های خودکارآمدی بندورا، مدل فرسودگی ماسلاچ و نظریه تعادل منابع، هوش مصنوعی به‌عنوان یک متغیر کلیدی در نظر گرفته می‌شود که مستقیماً بر تعادل منابع و خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد. این پژوهش به دنبال کشف این است که چگونه می‌توان از پتانسیل هوش مصنوعی برای کاهش فرسودگی شغلی و ارتقای بهره‌وری معلمان استفاده کرد. با توجه

[1] Conservation of Resources = COR
[2] Job Demands–Resources Model

به موارد ذکرشده، این پژوهش درصدد است تا خلأ موجود در ادبیات تحقیق پیرامون تأثیر هوش مصنوعی بر ابعاد سه‌گانه فرسودگی معلمان را با روش کمی بررسی نماید.

بر اساس چارچوب نظری ارائه‌شده و بررسی پیشینه پژوهش، مبنی بر قابلیت هوش مصنوعی در کاهش فشارهای کاری و بهبود جنبه‌های مختلف فرایند آموزش، فرضیه‌های اصلی و فرعی این پژوهش به شرح زیر تدوین می‌گردند. همچنین در این پژوهش استفاده از هوش مصنوعی به‌عنوان متغیر (مستقل) و فرسودگی شغلی معلمان به‌عنوان متغیر (وابسته) در نظر گرفته‌شده است:

- بین استفاده از هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین استفاده از هوش مصنوعی و خستگی عاطفی معلمان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین استفاده از هوش مصنوعی و مسخ شخصیت معلمان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین استفاده از هوش مصنوعی و افزایش کارآمدی فردی معلمان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه معنادار وجود دارد.

مواد و روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. طرح پژوهش حاضر از نوع کمی است که در آن همبستگی بین متغیرهای استفاده از هوش مصنوعی و ابعاد فرسودگی شغلی در میان معلمان موردبررسی قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس مقطع متوسطه شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ می‌باشد. حجم نمونه با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد و با استفاده از روش نمونه‌گیری موردنظر، ۸۰ نفر از معلمان شهرستان مهاباد تعیین شد. پس از توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۶۵ پرسشنامه به‌صورت کامل تکمیل و قابل‌استفاده تشخیص داده شد. بنابراین، تحلیل‌های آماری پژوهش بر اساس داده‌های حاصل از ۶۵ نفر از پاسخ‌دهندگان انجام گرفت. تعداد ۱۵ پرسشنامه نیز به دلیل ناقص بودن پاسخ‌ها یا عدم تکمیل مناسب از فرآیند تحلیل حذف شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده‌شده است. در این پژوهش از سه نوع پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها استفاده‌شده است:

الف) پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلش: این پرسشنامه که توسط ماسلش و جکسون (۱۹۸۱) طراحی شده است، به‌عنوان یکی از معتبرترین و پرکاربردترین ابزارها برای سنجش ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی شناخته می‌شود. این پرسشنامه سه بعد اصلی فرسودگی شغلی را می‌سنجد:

خستگی عاطفی: میزان احساس فرسودگی و تهی‌شدگی عاطفی ناشی از فشار شغلی

مسخ شخصیت: نگرش سرد، بی‌تفاوت و یا بدبینانه نسبت به مراجعان (در این پژوهش، دانش‌آموزان).

کاهش احساس کارآمدی فردی: احساس ناکامی، عدم موفقیت و کاهش توانمندی در انجام وظایف شغلی.

این پرسشنامه شامل ۲۲ گویه بوده و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای تنظیم شده است. گزینه‌های پاسخ‌دهی شامل «هرگز»، «به ندرت»، «کم»، «گاهی»، «متوسط»، «زیاد» و «همیشه» است که به ترتیب با نمرات ۱ تا ۷ کدگذاری شدند. پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلش یکی از پرکاربردترین ابزارهای سنجش فرسودگی شغلی است و ابعاد مختلف این سازه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر، برای تحلیل داده‌ها، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هر یک از ۲۲ گویه وارد نرم‌افزار SPSS شد و پس از بررسی پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ، نمرات مربوط به فرسودگی شغلی محاسبه گردید. پایایی پرسشنامه فرسودگی شغلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ موردبررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که مقدار آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۱ است که بیانگر پایایی قابل‌قبول ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر می‌باشد. روایی پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلش در پژوهش‌های متعدد داخلی و خارجی موردبررسی و تأیید قرارگرفته است.

ب) پرسشنامه سنجش میزان استفاده از هوش مصنوعی (محقق‌ساخته):

به‌منظور سنجش نقش و تأثیر هوش مصنوعی در محیط آموزشی، از پرسشنامه هوش مصنوعی استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه بوده و پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم‌شده است. پاسخ‌دهندگان

میزان موافقت خود را با هر یک از گویه‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای مشخص می‌کنند. نمره‌گذاری گویه‌ها از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود و نمرات بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر و ادراک بیشتر از تأثیرات هوش مصنوعی در فعالیت‌های آموزشی و حرفه‌ای است. به‌منظور بررسی پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه هوش مصنوعی برابر با ۰,۹۰ است که بیانگر پایایی بسیار مطلوب و انسجام درونی مناسب گویه‌های پرسشنامه می‌باشد.

پ) پرسشنامه سنجش رضایت شغلی معلمان: به‌منظور سنجش رضایت شغلی از پرسشنامه ۱۵ گویه‌ای رضایت شغلی استفاده شد. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم‌شده‌اند. برای بررسی پایایی پرسشنامه رضایت شغلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰,۸۹ است که بیانگر پایایی بسیار مطلوب و انسجام درونی مناسب گویه‌های پرسشنامه می‌باشد.

بحث و ارائه یافته‌ها

بر اساس یافته‌های تحقیق، میانگین سن پاسخ‌دهندگان ۳۷,۸۹ سال و انحراف معیار آن ۹,۳۴ بود که نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان از نظر سنی از پراکندگی نسبتاً مناسبی برخوردار بودند. بر اساس نتایج حاصل از بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان، از مجموع ۶۵ نفر شرکت‌کننده در پژوهش، ۴۷ نفر زن و ۱۸ نفر مرد بودند. از نظر وضعیت تأهل، ۴۷ نفر (۷۲,۳ درصد) متأهل، ۱۷ نفر (۲۶,۲ درصد) مجرد و ۱ نفر (۱,۵ درصد) مطلقه بودند. از نظر سطح تحصیلات، ۴۰ نفر (۶۱,۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۲۳ نفر (۳۵,۴ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۲ نفر (۳ درصد) دارای مدرک فوق دیپلم و دکتری بودند. همچنین ۴۰ نفر (۶۱,۵ درصد) دارای وضعیت استخدامی رسمی، ۱۹ نفر (۲۹,۲ درصد) پیمانی، ۵ نفر (۷,۷ درصد) قراردادی و ۱ نفر (۱,۵ درصد) در سایر گروه‌های استخدامی قرار داشتند. از نظر درآمد، ۲۱ نفر کمتر از ۲۰ میلیون، ۲۸ نفر ۲۰ تا ۳۰ میلیون، ۱۴ نفر در ۳۰ تا ۴۰ میلیون و ۲ نفر بیشتر از ۴۰ میلیون درآمد داشتند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده،۴۰٪ پاسخ‌دهندگان (۲۶ نفر) اعلام کرده‌اند که «گاهی اوقات» از هوش مصنوعی استفاده می‌کنند. حدود ۲۷,۷٪ «اغلب» و ۱۲,۳٪ «بسیار زیاد» از آن استفاده می‌کنند. در مجموع، نزدیک به ۸۰٪ جامعه آماری حداقل به‌صورت گاه‌به‌گاه از هوش مصنوعی استفاده می‌کنند. ۵۸,۵ درصد پاسخ‌دهندگان سطح آشنایی خود را «متوسط» و ۳۸,۵ درصد سطح آن را «مبتدی» اعلام کرده‌اند. بنابراین سطح آشنایی اکثریت جامعه آماری در محدوده «مبتدی تا متوسط» است.

نتایج مربوط به هدف استفاده از هوش مصنوعی نشان داد که از مجموع ۶۵ نفر پاسخ‌دهنده، ۲۱ نفر (۳۲,۳ درصد) از هوش مصنوعی برای تولید محتوا، ۱۰ نفر (۱۵,۴ درصد) برای ایده‌پردازی، ۶ نفر (۹,۲ درصد) برای توسعه حرفه‌ای، ۱۷ نفر (۲۶,۲ درصد) برای جست‌وجوی منابع، ۳ نفر (۴,۶ درصد) برای تصحیح خودکار آزمون و ۸ نفر (۱۲,۳ درصد) برای سایر موارد استفاده می‌کنند. بر این اساس، بیشترین هدف استفاده از هوش مصنوعی مربوط به تولید محتوا و کمترین هدف استفاده مربوط به تصحیح خودکار آزمون بوده است.

جدول ۱- جدول فراوانی هدف استفاده از هوش مصنوعی

هدف استفاده از هوش مصنوعی	فراوانی	درصد
تولید محتوا	۲۱	۳۲/۳
ایده پردازی	۱۰	۱۵/۴
توسعه حرفه‌ای	۶	۹/۲
جست‌وجو منابع	۱۷	۲۶/۲
تصحیح خودکار آزمون	۳	۴/۶
سایر	۸	۱۲/۳
جمع	۶۵	۱۰۰/۰

به‌منظور توصیف متغیرهای اصلی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای هوش مصنوعی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی محاسبه شد. نتایج نشان داد که میانگین نمره هوش مصنوعی برابر با ۴۳٫۸۳ و انحراف معیار آن ۷٫۳۴ است. همچنین میانگین رضایت شغلی ۵۹٫۰۸ و انحراف معیار آن ۸٫۲۷ به دست آمد. میانگین فرسودگی شغلی نیز ۵۵٫۸۲ و انحراف معیار آن ۱۸٫۶۸ محاسبه شد.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی شغلی	۵۵٫۸۲	۱۸٫۶۸
رضایت شغلی	۵۹٫۰۸	۸٫۲۷
هوش مصنوعی	۴۳٫۸۳	۷٫۳۴

به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون شاپیرو—ویلک استفاده شد. نتایج اولیه آزمون نشان داد که توزیع برخی از متغیرهای پژوهش از نرمال بودن تبعیت نمی‌کند. با بررسی داده‌ها و نمودارهای جعبه‌ای، تعدادی داده پرت شناسایی شد. به‌منظور افزایش دقت تحلیل‌ها و رعایت مفروضات آماری، ۶ مورد از داده‌های پرت حذف گردید. درنتیجه حجم نمونه از ۶۵ نفر به ۵۹ نفر کاهش یافت. پس از حذف داده‌های پرت، آزمون نرمال بودن مجدداً اجرا شد که نتایج آن نشان داد متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال هستند.

به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. این آزمون برای بررسی میزان و جهت رابطه بین متغیرهای پژوهش شامل استفاده از هوش مصنوعی، فرسودگی شغلی، ابعاد فرسودگی شغلی و رضایت شغلی به کار گرفته شد. در این بخش، نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های اصلی و فرعی پژوهش ارائه و تفسیر می‌شود.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین استفاده از هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه منفی ضعیفی وجود دارد (r=-0.128)، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نیست(Sig=0.334 > 0.05) . بنابراین فرضیه پژوهش تأیید نشد و فرض صفر مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین استفاده از هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی معلمان پذیرفته شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین استفاده از هوش مصنوعی و خستگی عاطفی معلمان رابطه منفی بسیار ضعیفی وجود دارد(r=-0.104) ، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نیست (Sig=0.435 > 0.05) بنابراین فرضیه پژوهش تأیید نشد و فرض صفر پذیرفته شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین استفاده از هوش مصنوعی و مسخ شخصیت معلمان رابطه منفی بسیار ضعیفی وجود دارد (r=-0.020)، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نیست (Sig=0.883 > 0.05) بنابراین فرضیه پژوهش تأیید نشد و فرض صفر پذیرفته شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین استفاده از هوش مصنوعی و کارآمدی فردی معلمان رابطه منفی ضعیفی وجود دارد(r=-0.158) ، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نیست (Sig=0.231 > 0.05)بنابراین فرضیه پژوهش تأیید نشد و فرض صفر پذیرفته شد.

برای آزمون رابطه بین فرسودگی شغلی ابعاد آن با رضایت شغلی با توجه به فاصله‌ای بودن سطح سنجش هر دو متغیر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که با توجه به سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده (Sig=0.001 < 0.05) ارتباط معنی‌داری بین فرسودگی شغلی با رضایت شغلی معلمان وجود دارد. ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای این دو متغیر ۰/۵۱۴- هست که نشان‌دهنده همبستگی منفی و متوسط می‌باشد. یعنی با افزایش رضایت شغلی، فرسودگی شغلی معلمان کاهش‌یافته و با کاهش رضایت شغلی، فرسودگی شغلی معلمان کاهش می‌یابد. همچنین، نتیجه آزمون همبستگی پیرسون ابعاد فرسودگی شغلی با رضایت شغلی نشان می‌دهد که، در میان ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی ابعاد خستگی عاطفی و کاهش احساس کارآمدی فردی با متغیر رضایت شغلی ارتباط منفی و معنی‌داری دارد درحالی‌که بعد مسخ شخصیت رابطه معنی‌داری با رضایت شغلی ندارد. ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای ارتباط سواد رسانه‌ای با ابعاد سرمایه فرهنگی نشان می‌دهد که بعد عینی همبستگی بالایی نسبت به سایر ابعاد آن دارد.

جدول ۳- نتایج آزمون همبستگی پیرسون مربوط به فرسودگی شغلی و ابعاد آن با متغیرهای تحقیق

متغیر	هوش مصنوعی			رضایت شغلی		
	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	تعداد مشاهدات	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	تعداد مشاهدات
فرسودگی شغلی	-۰/۱۲۸	۰/۵۱۴	۵۹	-۰/۵۱۴	۰/۰۰۱	۵۹
(۱) خستگی عاطفی	-۰/۱۰۴	۰/۴۳۵	۵۹	-۰/۴۸۰	۰/۰۰۱	۵۹
(۲) مسخ شخصیت	-۰/۰۲۰	۰/۸۸۳	۵۹	-۰/۱۱۴	۰/۳۹۰	۵۹
(۳) کاهش احساس کارآمدی فردی	-۰/۱۵۸	۰/۲۳۱	۵۹	۰/۶۴۸	۰/۰۰۱	۵۹

برای سنجش میزان اثر متغیرهای مستقل بر فرسودگی شغلی، از تحلیل رگرسیونی بر اساس روش حداقل مربعات[1] و متد گام‌به‌گام[2] استفاده‌شده است. در روش گام‌به‌گام وارد شدن متغیرها به تحلیل رگرسیونی در اختیار محقق نیست و اولین متغیر پیش‌بین[3] بر اساس بالاترین ضریب همبستگی با متغیر وابسته وارد تحلیل رگرسیونی می‌شود و سپس سایر متغیرهای پیش‌بینی کننده برحسب میزان همبستگی جزئی یا نیمه جزئی در تحلیل وارد می‌شوند. برای انجام تحلیل رگرسیون باید پیش‌فرض‌های خاصی را رعایت کرد. یکی از پیش‌فرض‌های مورداستفاده در تحلیل رگرسیون مستقل بودن خطاها یا باقی‌مانده‌ها از همدیگر است به‌عبارت‌دیگر لازم است همبستگی بین خطاهای ممکن در اندازه‌گیری تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته وجود نداشته باشد؛ این امر از طریق آزمون «دوربین-واتسون»[4] صورت می‌گیرد. دامنه کمیت محاسبه‌شده این آزمون مقادیر بین صفر تا ۴ را می‌پذیرد. در مطالعات علوم اجتماعی معمولاً مقادیر در محدوده بین ۱/۵ تا ۲/۵ موردقبول است که نشان می‌دهد، شرط استقلال خطاها[5] از یکدیگر برای متغیرهای مستقل برقرار است و ما مجاز به انجام تحلیل رگرسیونی هستیم. پیش‌فرض دیگر برای صحت انجام تحلیل رگرسیونی عدم وجود هم خطی چندگانه در مدل رگرسیونی[6] است. عدم هم خطی، دلالت به این موضوع دارد که بین متغیرهای مستقل همبستگی وجود ندارد؛ به این منظور میزان ضرایب همبستگی بین متغیرهای مستقل نباید بیش از ۰/۷ باشد. نتایج به‌دست‌آمده از مدل رگرسیونی حاضر نشانگر آن است که تأثیر متغیرهای هوش مصنوعی و رضایت شغلی بر فرسودگی شغلی معلمان معنی‌دار بوده است. چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی چندگانه برای این مدل رگرسیونی ۰/۵۱۷ و مجذور آن یعنی ضریب تبیین معادله رگرسیونی معادل ۰/۲۶۸ و ضریب تبیین تعدیل‌شده معادل ۰/۲۴۲ است. چنین استنباط می‌شود که متغیرهای رضایت شغلی و هوش مصنوعی درمجموع ۲۷ درصد از واریانس متغیر فرسودگی شغلی را تبیین می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، ۲۷ درصد از تغییرات فرسودگی شغلی معلمان توسط متغیرهای رضایت شغلی و هوش مصنوعی تبیین می‌شود. بر اساس نتایج رگرسیونی، ملاحظه می‌شود که متغیر رضایت شغلی با بتای ۰/۵۰۶- فرسودگی شغلی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

جدول ٤- نتایج تحلیل رگرسیونی متغیر فرسودگی شغلی

ضریب همبستگی چندگانه	۰/۵۱۷	متغیر	بتا	T	سطح معنی‌داری
ضریب تبیین	۰/۲۶۸	عدد ثابت	---	۶/۳۶۴	۰/۰۰۱
ضریب تبیین تصحیح‌شده	۰/۲۴۲	رضایت شغلی	-۰/۵۰۶	-۴/۳۸۴	۰/۰۰۱
کمیت دوربین واتسون	۱/۸۳۰	هوش مصنوعی	-۰/۰۶۳	-۰/۵۴۴	۰/۵۸۸
تحلیل واریانس کمیت f	۱۰/۲۳۹				
تحلیل واریانس سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱				

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش استفاده از هوش مصنوعی و رضایت شغلی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان انجام شد. یافته‌های توصیفی نشان داد که میانگین فرسودگی شغلی معلمان موردمطالعه ۸۲/۵۵ از ۱۰۰ (با انحراف معیار ۶۸/۱۸) است که با

1 OLS
2 Stepwise Regression
3 Predictor
4 Durbin-Watson
5 Independence of residuals
6 Multicollinearity & Singularity

توجه به میانگین محدوده، بیانگر سطح متوسط به بالای فرسودگی شغلی در میان معلمان شهرستان مهاباد می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (رسولی درمیان و همکاران، ۱۴۰۲؛ حسنوند، ۱۴۰۱) همسو است و نشان می‌دهد فرسودگی شغلی همچنان به‌عنوان یکی از چالش‌های جدی نظام آموزشی مطرح است.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین استفاده از هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی معلمان ($r = -0.128$, $Sig = 0.334$) و همچنین بین استفاده از هوش مصنوعی و ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی شامل خستگی عاطفی ($r = -0.104$, $Sig = 0.435$)، مسخ شخصیت ($r = -0.020$, $Sig = 0.883$) و کاهش کارآمدی فردی ($r = -0.158$, $Sig = 0.231$) رابطه معناداری وجود ندارد. بنابراین، فرضیه‌های پژوهش در خصوص رابطه معنادار بین هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی و ابعاد آن تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی (۱۴۰۳) و نیکخو (۱۴۰۳) که بر تأثیر مثبت هوش مصنوعی بر کاهش فرسودگی تأکید داشتند، همسو نیست. عدم‌تأیید این فرضیه‌ها را می‌توان به عواملی چند نسبت داد: نخست، سطح آشنایی و استفاده معلمان از ابزارهای هوش مصنوعی ممکن است هنوز به حدی نرسیده باشد که بتواند تأثیر معناداری بر فرسودگی شغلی آنان داشته باشد. دوم، فرسودگی شغلی پدیده‌ای چندعلیتی است که عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی متعددی در شکل‌گیری آن نقش دارند و صرفاً استفاده از یک فناوری نمی‌تواند به‌تنهایی تبیین‌کننده تغییرات آن باشد. سوم، ممکن است ابزارهای هوش مصنوعی موجود در دسترس معلمان، هنوز به‌اندازه کافی با نیازهای واقعی آنان همخوانی نداشته باشند.

در مقابل، نتایج پژوهش نشان داد که بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0.514$, $Sig = 0.001$). این رابطه در سطح متوسط قرار دارد و بیانگر آن است که با افزایش رضایت شغلی، فرسودگی شغلی معلمان کاهش می‌یابد و برعکس. این یافته با نتایج پژوهش‌های اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۷) و شوفلی و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. همچنین، در میان ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی، ابعاد خستگی عاطفی ($r = -0.480$, $Sig = 0.001$) و کاهش احساس کارآمدی فردی ($r = -0.648$, $Sig = 0.001$) با رضایت شغلی رابطه منفی و معناداری داشتند، درحالی‌که بعد مسخ شخصیت ($r = -0.114$, $Sig = 0.390$) رابطه معناداری با رضایت شغلی نشان نداد.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای هوش مصنوعی و رضایت شغلی حدود ۲۷ درصد از واریانس فرسودگی شغلی معلمان را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0.517$, $R^2adj = 0.268$). این یافته حاکی از آن است که رضایت شغلی به‌عنوان یک متغیر کلیدی، نقش مهمی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان ایفا می‌کند و توجه به آن در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و سازمانی ضروری است. درمجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه هوش مصنوعی به‌تنهایی نمی‌تواند تبیین‌کننده مناسبی برای تغییرات فرسودگی شغلی باشد، اما رضایت شغلی به‌عنوان یک عامل مهم و تأثیرگذار در کاهش فرسودگی شغلی معلمان باید موردتوجه جدی قرار گیرد. درمجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که استفاده از هوش مصنوعی در میان معلمان موردمطالعه تأثیر معناداری بر فرسودگی شغلی و رضایت شغلی نداشته است. این نتیجه با دیدگاه‌هایی که بر نقش عوامل سازمانی و محیطی در شکل‌گیری نگرش‌ها و پیامدهای شغلی تأکیددارند، همسو است و نشان می‌دهد که برای بهره‌گیری مؤثر از ظرفیت‌های هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی، فراهم‌سازی زیرساخت‌ها، آموزش کاربران و توسعه فرهنگ استفاده از فناوری ضروری است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

۱. پیشنهادهای کاربردی برای نظام آموزشی و مدیران مدارس:

- با توجه به نقش کلیدی رضایت شغلی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان، پیشنهاد می‌شود مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی برنامه‌هایی جامع برای ارتقای رضایت شغلی معلمان تدوین و اجرا کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل بهبود شرایط کاری، افزایش حقوق و مزایا، فراهم‌سازی فرصت‌های ارتقای شغلی، و ایجاد محیط کاری حمایتی و مشارکتی باشند.
- با توجه به اینکه رضایت شغلی بیشترین نقش را در تبیین فرسودگی شغلی معلمان دارد، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی به‌جای تمرکز صرف بر فناوری‌های نوین، به عوامل انسانی و سازمانی مؤثر بر رضایت شغلی معلمان نیز توجه ویژه داشته باشد.
- برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی برای معلمان در زمینه مدیریت استرس، مهارت‌های ارتباطی، و راهبردهای مقابله با فرسودگی شغلی پیشنهاد می‌شود.

- ایجاد سیستم‌های حمایتی و مشاوره‌ای در مدارس برای شناسایی و کمک به معلمانی که در معرض فرسودگی شغلی قرار دارند، ضروری به نظر می‌رسد.
- با توجه به عدم تأیید رابطه معنادار بین هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی در این پژوهش، پیشنهاد می‌شود زیرساخت‌های لازم برای استفاده مؤثر و هدفمند از هوش مصنوعی در آموزش فراهم شود. این امر شامل آموزش معلمان در زمینه استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی، فراهم‌سازی تجهیزات و نرم‌افزارهای موردنیاز، و تشویق معلمان به استفاده از این فناوری‌ها در فرایند تدریس است.
- توسعه ابزارهای هوش مصنوعی متناسب با نیازهای واقعی معلمان و فرهنگ آموزشی کشور، می‌تواند به افزایش اثربخشی این فناوری در کاهش بار کاری و فرسودگی شغلی کمک کند.
- انجام پژوهش‌های بیشتر در زمینه تأثیر انواع مختلف ابزارهای هوش مصنوعی (مانند سیستم‌های خودکارسازی نمره‌دهی، تحلیل داده‌های دانش‌آموزان، و سیستم‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده) بر ابعاد مختلف فرسودگی شغلی معلمان ضروری است.

۲. پیشنهادهای پژوهشی برای مطالعات آینده:

- با توجه به محدودیت حجم نمونه و جامعه آماری (معلمان شهرستان مهاباد)، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در سطح ملی و با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر انجام شود تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.
- انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی تأثیر بلندمدت استفاده از هوش مصنوعی بر فرسودگی شغلی معلمان توصیه می‌شود.
- بررسی نقش عوامل میانجی و تعدیل‌کننده (مانند خودکارآمدی، حمایت سازمانی، و ویژگی‌های شخصیتی) در رابطه بین هوش مصنوعی و فرسودگی شغلی می‌تواند به درک عمیق‌تر این پدیده کمک کند.
- انجام پژوهش‌های کیفی برای شناسایی موانع و چالش‌های استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و ارائه راهکارهای مناسب برای رفع آن‌ها پیشنهاد می‌شود.
- مقایسه تأثیر هوش مصنوعی بر فرسودگی شغلی معلمان در مقاطع تحصیلی مختلف (ابتدایی، متوسطه اول و دوم) و رشته‌های تحصیلی مختلف می‌تواند به شناسایی الگوهای خاص کمک کند.

۳. پیشنهادهای سیاست‌گذاری:

- سیاست‌گذاران آموزشی باید با در نظر گرفتن یافته‌های این پژوهش، برنامه‌های جامعی برای کاهش فرسودگی شغلی معلمان تدوین کنند که در آن هم به عوامل فردی و سازمانی و هم به فناوری‌های نوین توجه شود.
- تخصیص منابع کافی برای بهبود شرایط کاری معلمان، افزایش رضایت شغلی آنان، و فراهم‌سازی زیرساخت‌های فناوری در مدارس ضروری است.
- همکاری بین نهادهای آموزشی، دانشگاه‌ها، و بخش فناوری برای توسعه ابزارهای هوش مصنوعی مناسب و کارآمد در آموزش توصیه می‌شود.

در پایان، می‌توان گفت که کاهش فرسودگی شغلی معلمان نیازمند رویکردی چندوجهی است که در آن توجه به رضایت شغلی به‌عنوان یک عامل کلیدی، همراه با فراهم‌سازی شرایط مناسب برای استفاده اثربخش از فناوری‌های نوین مانند هوش مصنوعی، می‌تواند به بهبود سلامت روان معلمان و ارتقای کیفیت آموزش منجر شود.

منابع

احمدزاده، جاوید؛ عباس نژاد، علی. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر هوش مصنوعی بر عملکرد شغلی معلمان ابتدایی، هشتمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و فرهنگی، ۹ تیرماه، همدان، ایران. https://civilica.com/doc/2319758

احمدی، علی. (۱۴۰۳). استفاده از هوش مصنوعی و افزایش کیفیت تدریس معلمان. اولین همایش بین‌المللی آموزش‌وپرورش با رویکرد مدارس هوشمند، معلمان خلاق و دانش آموزان متفکر در افق۱۴۰۴، ۲۰ مردادماه، بوشهر، ایران. https://civilica.com/doc/2053252

امیری، صدیقه. (۱۴۰۴). اثر مستمر استفاده از AI بر رضایت شغلی معلمان، اولین همایش بین المللی نوآوری های فناورانه در آموزش و پرورش. ۲۰ خرداد، رامشیر، ایران. https://civilica.com/doc/2369253

حاتمی، رباب. (۱۴۰۴). کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت استرس شغلی معلمان و کاهش فرسودگی تحصیلی. چهارمین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، ۲۸ اردیبهشت، بوشهر، ایران. https://civilica.com/doc/2492146

حسنوند، مازیار. (۱۴۰۱). بررسی علل فرسودگی شغلی معلمان و آثار آن. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۸(۲). ۵۸۱-۵۷۰. https://irijournals.com/journals/psychology/v8-i2-summer01

دهمیری، سعیده؛ دهمیری، محمود؛ دهمیری، فاطمه؛ و بینا‌روئی، نوربی. (۱۴۰۲). بررسی آینده آموزش و پرورش با هوش مصنوعی. در مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم، ۱ اسفند، بوشهر، ایران. https://civilica.com/doc/2208613

رسولی درمیان، اسماعیل؛ حیدری دلفارد، تهمینه؛ شیرزادیزدی، شیما؛ حسین پناهی، شیلان. (۱۴۰۲). تاملی بر فرسودگی شغلی معلمان. اولین همایش بین المللی افق های نوین در آموزش وپرورش در هزاره سوم، ۱ اسفند، بوشهر، ایران. https://civilica.com/doc/1981798

شایسته پور، ملیحه. (۱۴۰۲). هوش مصنوعی و آینده کار معلمان، دهمین همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت. ۲۰ اسفند، بندرعباس، ایران. https://civilica.com/doc/2013201

شیخ شعاعی، حمزه. (۱۴۰۰). چالش ها، نقش ها و سیاست گذاری پژوهش های هوش مصنوعی در آموزش و پرورش. سومین کنفرانس بین المللی مدیریت، گردشگری و تکنولوژی، ۲۸ آبان، پیانگ، مالزی. https://civilica.com/doc/1353371

صاکی، جمانه (۱۴۰۳). نقش هوش مصنوعی در کاهش فشار کاری معلمان. اولین همایش ملی نگرش های نوین در مسائل آموزش و پرورش، ۳۰ شهریور، رامشیر، ایران. https://civilica.com/doc/2122832

عباسی، مینا؛ عباسی، رویا؛ اله پور، شوکت؛ و رحیم نهاوندی، زیبا. (۱۴۰۴). معلمان دیجیتال: نقش هوش مصنوعی در کاهش بار کاری معلمان و افزایش کیفیت تدریس. اولین همایش بین المللی هوش مصنوعی در آموزش و پرورش، روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات دینی، فرهنگی، اجتماعی و مدیریتی در هزاره سوم، ۲۲ فروردین، تهران، ایران. https://civilica.com/doc/2253215

عبدی، مژده؛ و مرادیان، زهرا. (۱۴۰۳). تاثیر هوش مصنوعی بر کاهش فرسودگی شغلی معلمان. اولین همایش بین المللی معلمان استعداد یاب و فرهنگ ساز در توسعه آموزش های فنی و حرفه ای و کاردانش در مسیر توسعه پایدار، ۱ بهمن، بوشهر، ایران. https://civilica.com/doc/2356749

گل پرور، محسن؛ نیری، شیرین؛ و مهداد، علی. (۱۳۸۹). الگوهای پیشگیری از استرس شغلی، فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی از طریق مدیریت، رهبری و ارزشهای اخلاقی در شرکت سهامی ذوب آهن، روانشناسی کاربردی، ۴(۲)، ۲۵-۷. https:/dor.org/20.1001.1.20084331.1389.4.2.7.7

مقیمی، فاطمه؛ اکبرلو، عاطفه؛ افشاری، مهدیه؛ و شهریاری، سمیه. (۱۴۰۴). تأثیر هوش مصنوعی بر کاهش فشار کاری و فرسودگی شغلی معلمان. در مجموعه مقالات دومین همایش بین المللی چالش ها و فرصت ها و رویکردهای روانشناسی و علوم تربیتی در عصر هوش مصنوعی، ایران. https://elmnet.ir/doc/21818291-91342

نیکخو، کیانا. (۱۴۰۳). تأثیر هوش مصنوعی(AI) بر توسعه حرفه ای معلمان آموزش ابتدایی .دومین همایش بین المللی پژوهش های نوین در آموزش و پرورش و مدارس با افق پیشرفت و توسعه، ۲ دی، همدان، ایران.https://civilica.com/doc/2156014

References

Adamakis, M., & Rachiotis, T. (2025). Artificial Intelligence in Higher Education: A State-of-the-Art Overview of Pedagogical Integrity, Artificial Intelligence Literacy, and Policy Integration. Encyclopedia, 5(4), 180. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5040180

Baker, R.S. and Inventado, P.S. (2014) Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Larusson, J. and White, B., Eds., Learning Analytics, Springer, 61-75. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. https://books.google.com/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC

Bes, I., Shoman, Y., Al-Gobari, M., Rousson, V., & Guseva Canu, I. (2023). Organizational interventions and occupational burnout: a meta-analysis with focus on exhaustion. International archives of occupational and environmental health, 96(9), 1211–1223. https://doi.org/10.1007/s00420-023-02009-z

Chen, L., et al. (2019). Personalized Learning: A Review of the Literature. Educational Technology & Society, 22(1), 20-35.

Chen, Y., & Rashid, A. (2022). Artificial Intelligence and Personalized Learning: Opportunities and Barriers. Proceedings of the International Conference on Education and AI, 75-89.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4060853

Johnson, L., & Garcia, M. (2021). Adaptive Learning and AI in Classrooms: A Systematic Review. Educational Research Review, 40, 101-118.

Lee, S., & Kim, H. (2020). Personality Traits and Technology Adoption: A Longitudinal Study. Information & Management, 57(5), 103297.

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Institute of Education Press. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Organizational Behavior, 2, 99-113. http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205

Sairete, A., Balfagih, Z., Brahimi, T., Mousa, M. E. A., Lytras, M., & Visvizi, A. (2021). Artificial intelligence: Towards digital transformation of life, work, and education. Procedia Computer Science, 194, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.001

Schaufeli, W. B., De Witte, H., Hakanen, J. J., Kaltiainen, J., & Kok, R. (2023). How to assess severe burnout? Cutoff points for the Burnout Assessment Tool (BAT) based on three European samples. Scandinavian journal of work, environment & health, 49(4), 293–302. https://doi.org/10.5271/sjweh.4093

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 67(1), 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Smith, J., & Brown, K. (2020). Artificial Intelligence in Education: Reducing Teacher Workload and Enhancing Student Interaction. Journal of Educational Technology, 35(4), 112.

Zawacki-Richter, O.; Marín, V. I.; Bond, M.; Gouverneur, F. (2019) Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhu, Q., & Zhang, H. (2022) Teaching Strategies and Psychological Effects of Entrepreneurship Education for College Students Majoring in Social Security Law Based on Deep Learning and Artificial Intelligence. Frontiers in Psychology. 13:779669. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779669

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

A Multilevel Governance Framework for Toxic Organization Management in Schools: Conceptual Development and Operationalization

Adel Zahed Babolan[1], Fatemeh Bagheri[2], Husein Tagavi [3], Ali KhaleghKhah[4]

1- Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2- Ph.D candidate in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3- Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
4- Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2026/08/14
Accepted:
2026/09/07
pp:
27-50

Keywords:
Job Burnout,
Job Satisfaction,
Use of Artificial Intelligence,
Teachers.

Abstract

Objective: The study aimed to develop and explain a multilevel governance framework for toxic organizational management in schools and to determine the level with primary responsibility for its components across senior, middle, and supervisory management levels.
Methodology: This fundamental-developmental, theoretical study employed a conceptual integration approach to theory development. Theoretical evidence was collected through documentary analysis and a systematic review of national and international literature using purposive theoretical sampling. The data were analyzed through directed conceptual analysis and integrative synthesis in five stages. The credibility of the framework was enhanced through theoretical triangulation, constant comparison with the literature, and examination of the internal consistency of conceptual relationships.
Results: The findings resulted in the development of a multilevel responsibility-allocation matrix. Senior managers held primary responsibility for policymaking, strategic human resource management, structural reform, performance management, reward management, human capital development, decentralization, and process reengineering. Middle managers assumed primary responsibility for organizational monitoring, organizational vigilance, trust building, environmental scanning, information analysis, predictive preparedness, decision-making agility, and responsiveness to change. Supervisory managers held primary responsibility for self-care, social support, neutralization of toxic behaviors, conflict management, and strengthening collegial cohesion. Dynamic approaches, family factors, and human-centered educational competencies demonstrated an interlevel and shared nature.
Conclusion: The proposed framework advances toxic organizational management from fragmented interventions toward a multilevel, coordinated, and accountable system in which the downward flow of policy, authority, and resources is complemented by the upward flow of information and feedback. Effective implementation of the framework requires alignment among responsibility, authority, resources, and coordination mechanisms across managerial levels.

Citation: Zahed Babolan, A., Bagheri, F., Tagavi, H., & KhaleghKhah, A. (2026). A Multilevel Governance Framework for Toxic Organization Management in Schools: Conceptual Development and Operationalization. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 27-50.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57495.1041

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.3.4

[1]**Corresponding author:** Fatemeh Bagheri, **Email:** bagheri1400f@gmail.com, **Tell:** +989144324430

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

توسعه چارچوب مفهومی و عملیاتی‌سازی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس

عادل زاهد بابلان[۱]، فاطمه باقری[۲]، حسین تقوی[۳]، علی خالق خواه[۴]

۱- استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۴- استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۵/۰۵/۲۳

پذیرش:
۱۴۰۵/۰۶/۱۶

صص:
۵۰-۲۷

واژگان کلیدی:
حکمرانی چندسطحی،
سمیت سازمانی،
مدارس،
مدیریت آموزشی،
چارچوب مفهومی.

چکیده

زمینه: پژوهش حاضر بر شکاف میان شناسایی مؤلفه‌های مدیریت سمیت سازمانی و نحوه توزیع مسئولیت برای عملیاتی‌سازی آن‌ها در سطوح مختلف مدیریت آموزشی تمرکز دارد؛ شکافی که می‌تواند به گسست میان سیاست‌گذاری، هماهنگی و اجرا در مدارس بینجامد.

هدف: هدف پژوهش، توسعه و تبیین چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس و تعیین سطح دارای مسئولیت غالب برای مؤلفه‌های آن در سه سطح مدیران عالی، میانی و سرپرستی بود.

روش تحقیق: این پژوهش بنیادی-توسعه‌ای و نظری بود و با رویکرد توسعه نظری مبتنی بر تلفیق مفهومی انجام شد. شواهد نظری از طریق مطالعه اسنادی و مرور نظام‌مند منابع داخلی و بین‌المللی با نمونه‌گیری هدفمند نظری گردآوری شد. داده‌ها با تحلیل مفهومی هدایت‌شده و تلفیق نظری در پنج گام تحلیل شدند. اعتبار چارچوب نیز با مثلث‌سازی نظری، مقایسه مستمر با ادبیات و بررسی سازگاری درونی روابط مفهومی تقویت شد.

یافته‌ها: یافته‌ها به توسعه ماتریسی چندسطحی برای توزیع مسئولیت‌ها انجامید. مدیران عالی در سیاست‌گذاری، مدیریت راهبردی منابع انسانی، اصلاح ساختار، مدیریت عملکرد، پاداش، توسعه سرمایه انسانی، کاهش تمرکز و بازمهندسی فرایندها؛ مدیران میانی در نظارت سازمانی، هوشیاری، اعتمادسازی، پایش محیط، تحلیل اطلاعات، آمادگی پیش‌بینانه، چابکی تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی به تغییر؛ و مدیران سرپرستی در خودمراقبتی، حمایت اجتماعی، خنثی‌سازی رفتارهای مسموم، مدیریت تعارض و تقویت همبستگی همکاران، مسئولیت غالب داشتند. رویکردهای پویا، عوامل خانوادگی و شایستگی‌های تربیتی انسان‌مدار نیز ماهیتی بین‌سطحی نشان دادند.

نتیجه‌گیری: چارچوب پیشنهادی، مدیریت سمیت سازمانی را از مداخلات پراکنده به نظامی چندسطحی، هماهنگ و پاسخ‌گو ارتقا می‌دهد که در آن، جریان نزولی سیاست، اختیار و منابع با جریان صعودی اطلاعات و بازخورد تکمیل می‌شود. تحقق این چارچوب مستلزم هم‌راستایی مسئولیت، اختیار، منابع و سازوکارهای هماهنگی میان سطوح مدیریتی است.

استناد: زاهد بابلان، عادل؛ باقری، فاطمه؛ تقوی، حسین؛ و خالق خواه، علی. (۱۴۰۵). توسعه چارچوب مفهومی و عملیاتی‌سازی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۲(۱)، ۲۷-۵۰.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57495.1041

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.3.4

[۱] **نویسنده مسئول:** فاطمه باقری، **پست الکترونیکی:** bagheri1400f@gmail.com، **تلفن:** ۰۹۱۴۴۳۲۴۴۳۰

مقدمه

تحولات محیطی، افزایش پیچیدگی نظام‌های اجتماعی و وابستگی متقابل اجزای سازمان‌ها، کیفیت حکمرانی را به یکی از عوامل تعیین‌کننده اثربخشی و پایداری سازمان‌ها تبدیل کرده است (Daft, 2022 ؛ Scott & Davis, 2016). در این شرایط، عملکرد سازمان صرفاً تابع ساختار رسمی و تخصیص منابع نیست، بلکه کیفیت روابط انسانی، اعتماد، امنیت روان‌شناختی، سرمایه اجتماعی و نحوه مدیریت پویایی‌های درون‌سازمانی نیز در آن نقش اساسی دارد (Hoy & Miskel, ؛ Edmondson, 2019؛Senge, 2006 2013). در این میان، «سمیت سازمانی» از یک مسئله عمدتاً رفتاری و فردی به پدیده‌ای نظام‌مند در مطالعات سازمانی تبدیل شده است (Kusy & Holloway, 2019؛Frost, 2003). شواهد نشان می‌دهد که سمیت سازمانی حاصل برهم‌کنش عوامل فردی، میان‌فردی، ساختاری، فرهنگی، مدیریتی و محیطی است و می‌تواند چرخه‌هایی از بی‌اعتمادی، کنترل افراطی، سکوت سازمانی، بی‌عدالتی ادراک‌شده، فرسودگی شغلی و کاهش مشارکت حرفه‌ای را بازتولید کند (Robbins & Judge, ؛ Gallus et al., 2013 Rasool et al., 2021؛ Ahmed et al., 2024؛2023). ازاین‌رو، مسئله مدیریت سازمان‌های مسموم صرفاً شناسایی نشانه‌ها و پیامدهای سمیت نیست، بلکه طراحی سازوکارهایی برای پیشگیری، کنترل، کاهش و جلوگیری از بازتولید آن است (Daft, 2022؛ OECD, 2023؛Scott & Davis, 2016).

از منظر نظری، چندپارگی ماهیت سمیت سازمانی، استفاده از یک نظریه منفرد را برای تبیین و مدیریت آن ناکافی می‌سازد. نظریه سیستم‌ها سازمان را شبکه‌ای از اجزای به‌هم‌پیوسته می‌داند که تغییر در هر جزء می‌تواند کل نظام را متأثر سازد؛ بنابراین، سمیت نیز باید حاصل تعامل ساختار، فرایند، فرهنگ، روابط انسانی و محیط سازمانی تلقی شود (Scott & Davis, 2016). نظریه اقتضایی نیز بر تناسب راهبرد مدیریتی با شرایط سازمان، محیط و ماهیت مسئله تأکید دارد و بر این اساس، مدیریت سمیت نمی‌تواند به یک نسخه ثابت و یکسان برای همه سازمان‌ها محدود شود (Daft, 2022). در نظریه تبادل اجتماعی، کیفیت روابط سازمانی تحت تأثیر ادراک کارکنان از حمایت، عدالت و تعامل متقابل قرار دارد و اختلال در این روابط می‌تواند زمینه بی‌اعتمادی، سکوت و رفتارهای تدافعی را فراهم کند (Cropanzano & Mitchell, 2005). همچنین، نظریه یادگیری اجتماعی، سرمایه اجتماعی و اعتماد سازمانی بر نقش الگوهای رفتاری، روابط، اعتماد و یادگیری جمعی در شکل‌گیری یا مهار رفتارهای ناسالم تأکید دارند (Mayer et al., 1995؛ Nahapiet & Ghoshal, 1998؛Bandura, 1986). برآیند این مبانی نظری نشان می‌دهد که مدیریت سمیت، ماهیتی هم‌زمان سیستمی، اقتضایی، رابطه‌ای و چندسطحی دارد.

در این چارچوب، رویکرد حکمرانی سازمانی می‌تواند مبنایی برای عبور از مدیریت فردمحور سمیت به مدیریت توزیع‌شده و هماهنگ آن فراهم کند. حکمرانی بر توزیع مسئولیت، هماهنگی میان سطوح، پاسخگویی، مشارکت و تصمیم‌گیری چندسطحی تأکید دارد و از این منظر، مدیریت سمیت را نمی‌توان صرفاً به عملکرد مدیر مدرسه تقلیل داد (Ansell & Gash, 2008؛OECD, 2023). به‌ویژه در مدارس، که در شبکه‌ای از سیاست‌های آموزشی، نهادهای اداری، خانواده‌ها، معلمان و سایر ذی‌نفعان فعالیت می‌کنند، پیشگیری و کنترل سمیت مستلزم پیوند میان تصمیم‌های راهبردی، هماهنگی سازمانی و مداخلات اجرایی است.

پیشینه پژوهش درباره سمیت سازمانی را می‌توان در سه جریان عمده خلاصه کرد: جریان نخست به شناسایی علل و پیامدهای سازمان‌های مسموم پرداخته و رهبری مخرب، بی‌عدالتی سازمانی، تعارض مزمن، فرهنگ ناسالم، ارتباطات ناکارآمد و کنترل افراطی را از عوامل مهم شکل‌گیری سمیت، و فرسودگی، کاهش اعتماد، افت عملکرد، کاهش تعهد، سکوت سازمانی و تمایل به ترک خدمت را از پیامدهای آن معرفی کرده است (Robbins & Judge, ؛ Gallus et al., 2013؛Kusy & Holloway, 2009 2023). جریان دوم بر رابطه سبک‌های رهبری با سمیت سازمانی متمرکز بوده است؛ به‌گونه‌ای که رهبری تحول‌آفرین، اخلاق‌مدار، خدمتگزار و توزیعی ظرفیت مهار رفتارهای سمی، و رهبری اقتدارگرا، خودشیفته و سوءاستفاده‌گر ظرفیت تشدید آن را دارند(Berkovich & Eyal, 2021؛ Edmondson, 2019؛Einarsen et al., 2007). جریان سوم نیز به چارچوب‌های مدیریتی برای محیط‌های سازمانی ناسالم پرداخته است؛ بااین‌حال، بخش مهمی از این مطالعات بر یک بعد منفرد، مانند منابع انسانی، فرهنگ، رهبری یا سلامت روان، تمرکز داشته‌اند و چارچوبی جامع و چندسطحی برای مدیریت سمیت ارائه نکرده‌اند (Scott & Davis, 2016؛Daft, 2022؛ OECD, 2023).

در حوزه آموزش نیز سلامت سازمانی، رهبری آموزشی، اعتماد سازمانی، امنیت روان‌شناختی، فرهنگ مدرسه و سرمایه اجتماعی به‌طور گسترده مطالعه شده‌اند (Fullan, 2020؛ Bush, 2020؛Hoy & Miskel, 2013)، اما مدیریت سمیت سازمانی به‌مثابه یک نظام مدیریتی مستقل کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در همین راستا، باقری و همکاران (۱۴۰۵) با استفاده از روش فراترکیب و تحلیل نظام‌مند ۳۴ مطالعه داخلی و خارجی، الگوی مفهومی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس متوسطه را در قالب دو سازمان‌دهنده سطح اول، هشت سازمان‌دهنده سطح دوم و ۳۷ مؤلفه توسعه دادند. این الگو با تلفیق مداخلات فردی، میان‌فردی، سازمانی و راهبردی، بنیانی برای انتقال ادبیات از «شناخت سازمان مسموم» به «مدیریت سازمان مسموم» فراهم کرد. با وجود این، تمرکز آن پژوهش بر شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌ها بود و نحوه توزیع مسئولیت، تعامل میان سطوح مدیریتی و سازوکار عملیاتی‌سازی مؤلفه‌ها را تبیین نکرد.

بررسی انتقادی پیشینه نشان می‌دهد که خلأ موجود صرفاً کمبود مؤلفه‌های مدیریت سمیت نیست؛ مسئله اساسی‌تر، فقدان معماری حکمرانی برای سازمان‌دهی و اجرای این مؤلفه‌ها است. در ادبیات موجود، چارچوب‌های مدیریت سمیت غالباً تک‌سطحی‌اند و یکی از سطوح فردی، رهبری، منابع انسانی یا فرهنگ سازمانی را کانون مداخله قرار می‌دهند، درحالی‌که ماهیت تعاملی و چندسطحی سمیت، مستلزم رویکردی یکپارچه است (Scott & Davis, ؛ 2016 ؛Daft, 2022؛ Robbins & Judge, 2023؛Edmondson, 2019 ؛Senge, 2006) از سوی دیگر، مفاهیمی مانند حکمرانی مشارکتی، حکمرانی مشترک، رهبری توزیعی و حکمرانی چندسطحی در حوزه مدیریت و سیاست‌گذاری توسعه یافته‌اند، اما پیوند مستقیم و مدل عملیاتی مشخصی میان این ادبیات و مدیریت سمیت سازمانی مدارس شکل نگرفته است (OECD, 2023؛Ansell & Gash, 2008).

بنابراین، مسئله نظری اصلی پژوهش حاضر، شکاف میان «چه مؤلفه‌هایی برای مدیریت سمیت سازمانی لازم است؟» و «این مؤلفه‌ها در چه سطحی، با چه نوع مسئولیتی و از طریق چه سازوکار هماهنگ‌کننده‌ای باید عملیاتی شوند؟» است. الگوی باقری و همکاران (۱۴۰۵) بخش نخست این مسئله را پاسخ داده، اما برای تبدیل آن به چارچوبی قابل اجرا، تعیین قلمرو مسئولیت مدیران عالی، میانی و سرپرستی و تبیین روابط میان این سطوح ضروری است. این ضرورت با منطق حکمرانی چندسطحی سازگار است؛ زیرا در چنین رویکردی، مسئولیت‌ها متناسب با دامنه اثرگذاری، ظرفیت تصمیم‌گیری و نزدیکی به محل وقوع مسئله توزیع می‌شوند و اثربخشی آن‌ها به هماهنگی و جریان مستمر اطلاعات میان سطوح وابسته است (OECD, 2023؛Ansell & Gash, 2008).

بر این اساس، پژوهش حاضر به‌عنوان گامی تکمیلی در توسعه نظریه مدیریت سمیت سازمانی، از سطح شناسایی مؤلفه‌ها فراتر رفته و به توسعه چارچوب مفهومی ـ عملیاتی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس می‌پردازد. هدف پژوهش، تبیین نحوه سازمان‌دهی و توزیع مسئولیت مؤلفه‌های مدیریت سمیت میان سه سطح مدیران عالی، میانی و سرپرستی و طراحی سازوکاری برای پیوند سیاست‌گذاری، هماهنگی، اجرا، پایش و بازخورد است. نوآوری پژوهش در این است که به‌جای افزودن مجموعه‌ای از مؤلفه‌های پراکنده، مؤلفه‌های موجود را در یک معماری حکمرانی چندسطحی بازآرایی می‌کند تا از یک‌سو مسئولیت غالب هر سطح مشخص شود و از سوی دیگر، وابستگی متقابل و جریان اطلاعات میان سطوح حفظ گردد. بدین‌ترتیب، پژوهش حاضر می‌کوشد شکاف میان مدل مفهومی مدیریت سمیت سازمانی و قابلیت اجرایی آن در نظام مدیریت آموزشی را کاهش داده و مبنایی نظری برای حکمرانی هماهنگ، پاسخ‌گو و پیشگیرانه در مدارس فراهم آورد.

بیان مسئله و چارچوب نظری پژوهش

شرح مسئله و ضرورت پژوهش

طی دو دهه اخیر، مفهوم سمیت سازمانی از موضوعی عمدتاً مرتبط با رفتارهای فردی و رهبری مخرب به پدیده‌ای چندبعدی و نظام‌مند در مطالعات مدیریت و رفتار سازمانی تبدیل شده است. سازمان مسموم صرفاً محیطی همراه با تعارض یا نارضایتی نیست، بلکه نظامی است که در آن الگوهای ناسالم قدرت، بی‌اعتمادی، بی‌عدالتی، ارتباطات مخرب، کنترل افراطی، طرد اجتماعی، سکوت سازمانی و هنجارهای ناکارآمد به‌تدریج نهادینه می‌شوند و سلامت کارکنان، یادگیری، همکاری، نوآوری و اثربخشی سازمانی را تضعیف می‌کنند(Frost, 2003; Kusy & Holloway, 2009; Gallus et al., 2013; Robbins & Judge, 2023). با وجود توسعه ادبیات مربوط به رهبری سمی، فرهنگ ناسالم، قلدری سازمانی، بی‌نزاکتی و فرسودگی شغلی، این مطالعات غالباً بر یک بعد

از پدیده متمرکز بوده و کمتر به سازوکار جامع مدیریت و بازسازی سازمان‌های مسموم پرداخته‌اند (Einarsen et al., 2007; Appelbaum et al., 2007; Edmondson, 2019).

این مسئله در مدارس اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا مدرسه نهادی اجتماعی و آموزشی است و کیفیت روابط، اعتماد، امنیت روان‌شناختی و شیوه‌های مدیریتی آن مستقیماً بر کیفیت یادگیری، رشد اجتماعی دانش‌آموزان و سرمایه انسانی آینده اثر می‌گذارد (Hoy & Miskel, 2013; Bush, 2020; Fullan, 2020). شواهد نشان می‌دهد رهبری اقتدارگرا، ارتباطات غیرشفاف، بی‌عدالتی ادراک‌شده و تمرکزگرایی افراطی می‌توانند چرخه‌های سمیت را در محیط‌های آموزشی تقویت کرده و مشارکت حرفه‌ای، نوآوری و انگیزش معلمان را کاهش دهند (Berkovich & Eyal, 2021; OECD, 2023; Daft, 2022). ازاین‌رو، مدیریت سمیت سازمانی را نمی‌توان به مداخله یک مدیر یا یک سطح سازمانی تقلیل داد؛ بلکه ماهیت تعاملی آن، هماهنگی میان تصمیمات راهبردی، ساختارهای مدیریتی، روابط میان‌فردی و رفتارهای فردی را ضروری می‌سازد (Scott & Davis, 2016; Senge, 2006; Mintzberg, 1979).

شکاف نظری و ضرورت بررسی

شکاف اصلی ادبیات موجود، نه کمبود مؤلفه‌های مرتبط با سمیت، بلکه فقدان منطق منسجم برای توزیع، هماهنگی و عملیاتی‌سازی مسئولیت‌های مدیریتی است. در این زمینه، باقری و همکاران (۱۴۰۵) با فراترکیب ۳۴ مطالعه، الگویی مشتمل بر دو سازمان‌دهنده سطح اول، هشت سازمان‌دهنده سطح دوم و ۳۷ مؤلفه برای مدیریت سمیت سازمانی در مدارس ارائه کردند. این پژوهش، بنیانی مفهومی برای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت سمیت فراهم ساخت؛ بااین‌حال، به دلیل ماهیت فراترکیبی، نحوه استقرار مؤلفه‌ها، توزیع مسئولیت میان سطوح مدیریتی و سازوکار هماهنگی میان مدیران عالی، میانی و سرپرستی را تبیین نکرد. در نتیجه، فاصله‌ای میان «شناسایی مؤلفه‌ها» و «قابلیت اجرای مدیریتی» باقی مانده است.

این خلأ در ادبیات بین‌المللی نیز مشاهده می‌شود؛ زیرا اگرچه مفاهیمی مانند حکمرانی چندسطحی، حکمرانی مشارکتی و رهبری توزیعی بر توزیع مسئولیت، هماهنگی و تعامل میان سطوح تصمیم‌گیری تأکید دارند، کاربرد نظام‌مند آن‌ها در مدیریت سمیت سازمانی مدارس توسعه نیافته است (Scott & Davis, 2016; Daft, 2022; Bush, 2020). از منظر نظری، حکمرانی چندسطحی سازمان را نظامی متشکل از سطوح مدیریتی به‌هم‌پیوسته می‌داند که اثربخشی آن به توزیع مسئولیت‌ها، هم‌راستایی تصمیمات و سازوکارهای هماهنگی وابسته است (Hooghe & Marks, 2003; Ostrom, 2010; Peters, 2018) بنابراین، توسعه چارچوبی که مؤلفه‌های مدیریت سمیت را در چنین معماری حکمرانی بازآرایی کند، ضرورتی نظری و کاربردی محسوب می‌شود.

چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش

چارچوب نظری پژوهش بر تلفیق نظریه سیستم‌ها، نظریه اقتضایی، حکمرانی چندسطحی و رهبری توزیعی استوار است. نظریه سیستم‌ها بر وابستگی متقابل اجزای سازمان تأکید دارد(Scott & Davis, 2016) ، نظریه اقتضایی تناسب مداخلات با شرایط سازمانی را ضروری می‌داند(Donaldson, 2001) ، حکمرانی چندسطحی بر توزیع مسئولیت و تعامل میان سطوح تصمیم‌گیری تأکید می‌کند (Hooghe & Marks, 2003) و رهبری توزیعی تحقق اهداف سازمانی را حاصل مشارکت شبکه‌ای بازیگران می‌داند (Spillane, 2006).بر مبنای این تلفیق، مدیریت سمیت سازمانی پدیده‌ای چندسطحی، تعاملی و حکمرانی‌محور تلقی می‌شود.

بر همین اساس، پژوهش حاضر الگوی باقری و همکاران (۱۴۰۵) را نقطه عزیمت نظری قرار داده و بدون تولید مجدد مؤلفه‌ها، آن را از سطح «شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها» به سطح «تبیین منطق حکمرانی و عملیاتی‌سازی» ارتقا می‌دهد. در مدل پیشنهادی، هشت سازمان‌دهنده سطح دوم و ۳۷ مؤلفه بر اساس ماهیت و قلمرو اثرگذاری در سه سطح مدیران عالی، مدیران میانی و مدیران سرپرستی بازآرایی شده و مسئولیت‌های غالب، پشتیبان و مشترک هر سطح تعیین می‌شود. بدین‌ترتیب، مدل نظری پژوهش، معماری مسئولیت مدیریتی برای حکمرانی سمیت سازمانی در مدارس را صورت‌بندی می‌کند.

نوآوری، هدف و پرسش‌های پژوهش

نوآوری پژوهش در توسعه یک چارچوب مفهومی ـ عملیاتی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی است که میان مؤلفه‌های مدیریت سمیت و سطوح مسئولیت مدیریتی پیوند برقرار می‌کند و از این طریق، شکاف میان مدل مفهومی و اجرای مدیریتی را

کاهش می‌دهد. هدف اصلی پژوهش، توسعه چارچوب مفهومی و عملیاتی‌سازی حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس بر پایه الگوی مفهومی مدیریت سازمان‌های مسموم است.

بر این اساس، پرسش اصلی عبارت است از: چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس بر پایه الگوی مفهومی مدیریت سازمان‌های مسموم چگونه قابل توسعه و عملیاتی‌سازی است؟

پرسش‌های فرعی نیز عبارت‌اند از:

۱. قلمروهای حکمرانی و مسئولیت‌های اختصاصی و مشترک مؤلفه‌های مدیریت سمیت سازمانی در سطوح عالی، میانی و سرپرستی چگونه تبیین می‌شود؟

۲. منطق تخصیص مسئولیت‌های راهبردی، هماهنگ‌کننده و اجرایی در چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس بر چه مبنایی استوار است؟

مواد و روش پژوهش

طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی ـ توسعه‌ای و از نظر ماهیت، نظری است که با رویکرد توسعه نظری مبتنی بر تلفیق مفهومی انجام شد. منطق پژوهش بر توسعه و عملیاتی‌سازی چارچوب «حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس» استوار بود. در این راستا، الگوی مفهومی مدیریت سازمان‌های مسموم حاصل از مطالعه فراترکیب باقری و همکاران (۱۴۰۵)، مشتمل بر ۳۷ مضمون پایه، هشت سازمان‌دهنده سطح دوم و دو سازمان‌دهنده سطح اول (جدول ۱)، به‌عنوان نقطه عزیمت نظری انتخاب شد. سپس مضامین و روابط موجود در این الگو با اتکا به ادبیات حکمرانی آموزشی، حکمرانی چندسطحی، مدیریت آموزشی، مدیریت استراتژیک، طراحی سازمان، رهبری آموزشی و نظریه‌های سازمانی بازتحلیل و بازتفسیر شدند. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد تولید مؤلفه‌های جدید نبود، بلکه بر تعیین جایگاه مدیریتی مؤلفه‌های موجود، تبیین قلمرو مسئولیت سطوح مختلف مدیریت آموزشی و طراحی سازوکارهای ارتباط و هماهنگی میان آن‌ها تمرکز داشت و از سطح شناسایی مؤلفه‌ها به سطح سطح‌بندی مسئولیت، معماری حکمرانی و عملیاتی‌سازی مدیریتی گذار کرد.

جدول ۱- فرآیند کدگذاری

مضمون فراگیر	سازمان‌دهنده سطح اول	سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین پایه (اولیه)
مدیریت سازمان‌های مسموم	مداخلات درون‌سازمانی	مداخلات فردی	توسعه خودمراقبتی
			ادراک از حمایت اجتماعی
			رویکردهای محافظه‌کارانه
			رویکردهای پویا
		مداخلات میان‌فردی (گروهی)	استراتژی‌های خنثی‌سازی
			ایجاد ائتلاف
			عوامل خانوادگی
			شایستگی‌های تربیتی
			همبستگی همکاران
		مداخلات سازمانی	اصلاح نحوه نظارت بر شرایط کاری
			نظارت بر موقعیت‌های سازمانی
			اعتماد سازمانی
	مداخلات کلان (راهبردی)	مدیریت استراتژیک منابع انسانی	برنامه‌ریزی منابع انسانی
			طراحی شایستگی‌ها
			مدیریت عملکرد
			توسعه سرمایه انسانی
			مدیریت پاداش استراتژیک
			مداخلات فرهنگی

مضمون فراگیر	سازمان‌دهنده سطح اول	سازمان‌دهنده سطح دوم	مضامین پایه (اولیه)
			مدیریت روابط کارکنان و ذینفعان
			تحلیل داده های منابع انسانی
		بهینه‌سازی ساختار سازمانی	پیچیدگی بهینه
			رسمیت بهینه
			سلسله‌مراتب محدود و مسطح
			تأمین بهداشت روانی محیط کار
			حمایت از کارکنان
		اصلاح طراحی ساختارهای مدیریتی	کاهش تمرکز در تصمیم‌گیری
			شفافیت، انعطاف نقش‌ها و پاسخگویی
			توسعه ساختارهای مشارکت‌جو
			بازمهندسی فرآیندهای مدیریتی
			اصلاح نظام انتصاب و ارتقای مدیران
		مداخلات سیاسی	انتخاب دموکراتیک رهبران
			خروج محترمانه از سازمان
		هوشیاری سازمانی	آمادگی پیش بینانه پایش مستمر و مشارکتی محیط درک چندسطحی از اطلاعات چابکی تصمیم گیری پاسخگویی به تغییرات محیطی

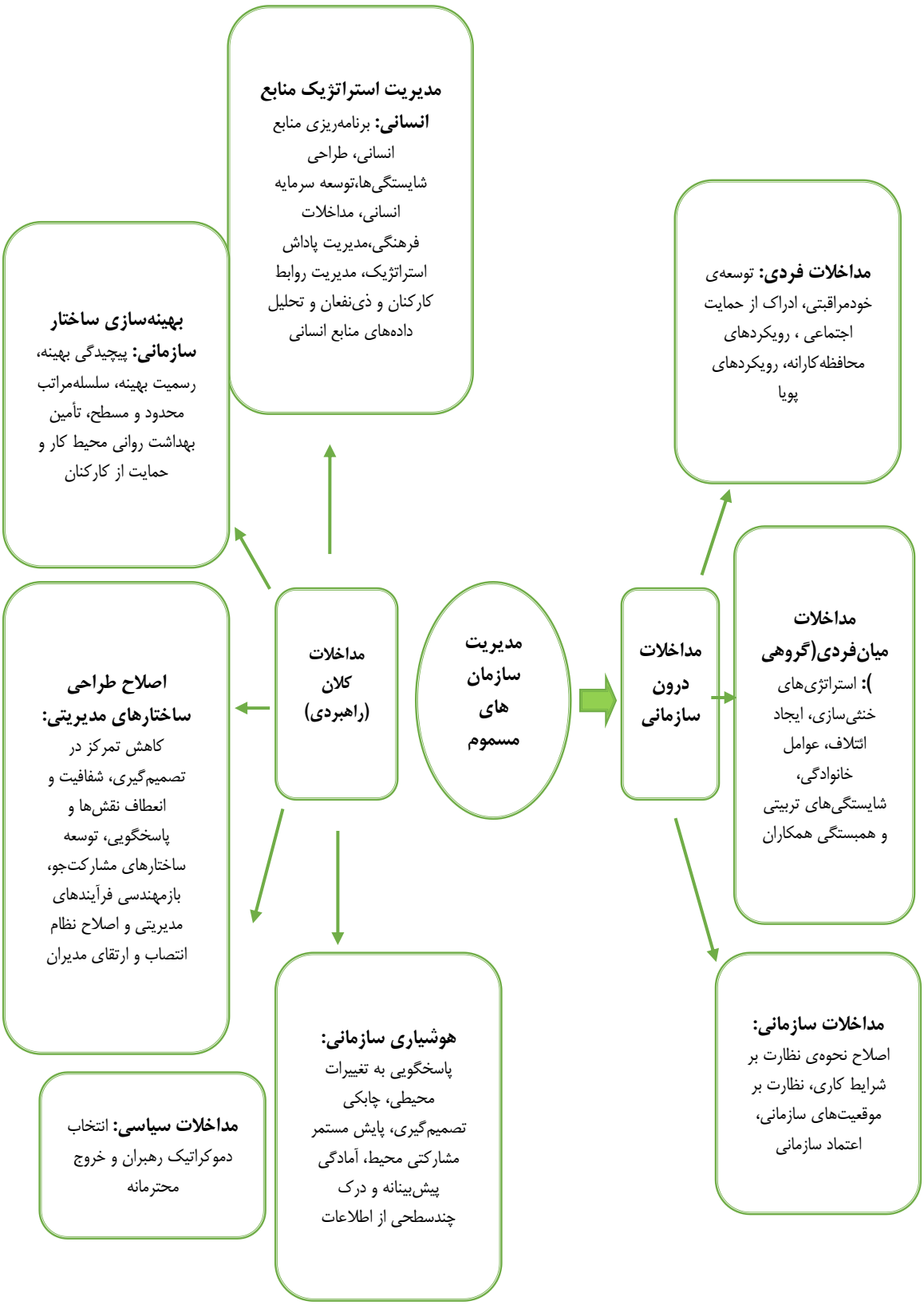
(منبع: باقری و همکاران، ۱۴۰۵)

منابع و پیکره نظری پژوهش

پیکره نظری پژوهش از دو بخش تشکیل شد. بخش نخست شامل منابع علمی و نظری مرتبط با مدیریت سازمان‌های مسموم، سمیت سازمانی، رهبری سمی و مخرب، حکمرانی چندسطحی، حکمرانی آموزشی، مدیریت و رهبری آموزشی، نظریه‌های سازمان، مدیریت استراتژیک، طراحی سازمان، مدیریت استراتژیک منابع انسانی، سلامت سازمانی و فرهنگ سازمانی بود که در فاصله زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ منتشر شده بودند. بخش دوم، الگوی مفهومی (شکل ۱) مدیریت سازمان‌های مسموم حاصل از مطالعه فراترکیب باقری و همکاران (۱۴۰۵) بود که به‌عنوان نقطه عزیمت نظری و هسته اولیه توسعه چارچوب پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت.

انتخاب منابع با رویکرد نمونه‌گیری نظری و هدفمند انجام شد. معیار اصلی انتخاب، ظرفیت منبع برای تبیین، بازتفسیر یا تکمیل روابط میان مؤلفه‌های مدیریت سمیت سازمانی، سازوکارهای حکمرانی و سطوح مختلف مدیریت آموزشی بود. در این فرایند، منابعی که از نظر نظری به توزیع اختیار، مسئولیت، هماهنگی، پاسخگویی، ساختار سازمانی، مدیریت منابع انسانی، رهبری، سلامت سازمانی یا مدیریت تغییر مرتبط بودند، در صورت برخورداری از ارتباط مفهومی کافی وارد تحلیل شدند.

منابع پس از حذف موارد تکراری و بررسی عنوان و چکیده، در موارد لازم از طریق مطالعه متن کامل ارزیابی شدند. منابع غیرعلمی، منابع فاقد مبنای نظری مرتبط، مطالعاتی که صرفاً به موضوعاتی خارج از قلمرو مفهومی پژوهش می‌پرداختند و موارد تکراری از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. انتخاب و تحلیل منابع تا دستیابی به کفایت مفهومی ادامه یافت؛ به این معنا که بررسی شواهد جدید، تغییر معناداری در مفاهیم، روابط یا منطق تخصیص مسئولیت‌های مدیریتی ایجاد نمی‌کرد.



شکل ۱- مدل مدیریت سازمان‌های مسموم

(منبع: باقری و همکاران، ۱۴۰۵)

راهبرد جست‌وجوی منابع

به‌منظور افزایش شفافیت و قابلیت بازتولید فرایند جست‌وجوی منابع، راهبرد جست‌وجو به‌صورت هدفمند و نظریه‌محور طراحی شد. جست‌وجو بر چهار حوزه مفهومی اصلی شامل سمیت سازمانی، حکمرانی چندسطحی، حکمرانی و مدیریت آموزشی، و سازوکارهای سازمانی و مدیریتی مرتبط با پیشگیری و مدیریت سمیت متمرکز بود. برای هر حوزه، مجموعه‌ای از اصطلاحات اصلی و واژگان نزدیک مفهومی با استفاده از عملگرهای بولی AND و OR ترکیب شدند.

رشته جست‌وجوی اصلی برای پایگاه‌های بین‌المللی به‌صورت زیر تعریف شد:

("toxic organization" OR "organizational toxicity" OR "toxic workplace" OR "toxic culture" OR "toxic leadership" OR "destructive leadership") AND ("multilevel governance" OR "multi-level governance" OR "multi level governance" OR "educational governance" OR "school governance" OR "education governance") AND ("educational management" OR "educational leadership" OR "school management" OR "organizational design" OR "strategic human resource management" OR "organizational health")

با توجه به تفاوت قابلیت‌ها و نحو جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، این رشته متناسب با syntax هر پایگاه تنظیم شد؛ به‌گونه‌ای که در Scopus از TITLE-ABS-KEY ، در Web of Science از TS و در سایر پایگاه‌ها از قابلیت جست‌وجوی عنوان، چکیده و کلیدواژه‌ها استفاده شد. برای پایگاه‌های داخلی نیز معادل‌های فارسی مفاهیم اصلی، از جمله «سمیت سازمانی»، «سازمان مسموم»، «رهبری سمی»، «رهبری مخرب»، «حکمرانی چندسطحی»، «حکمرانی آموزشی»، «مدیریت آموزشی»، «رهبری آموزشی»، «طراحی سازمان»، «مدیریت منابع انسانی» و «سلامت سازمانی» به‌صورت ترکیبی جست‌وجو شدند.

شواهد نظری از طریق مطالعه اسنادی و جست‌وجوی هدفمند و نظریه‌محور منابع علمی[1] گردآوری شد. در گام نخست، یافته‌ها و ساختار مفهومی پژوهش فراترکیب باقری و همکاران (۱۴۰۵) استخراج و به‌عنوان داده‌های نظری اولیه تحلیل شد. منابع مرتبط و بازیابی‌شده در پایگاه‌های Web of Science ، Scopus، ERIC، ProQuest، ScienceDirect، Springer، Wileyو Emeraldو نیز پایگاه‌های داخلی SID ، Magiran و ISC پس از حذف موارد تکراری، بر اساس عنوان، چکیده و در موارد لازم متن کامل از نظر ارتباط مفهومی با مسئله پژوهش، بررسی شدند.

معیارهای ورود شامل: (۱) ارتباط مستقیم یا نظری با یکی از سازه‌های اصلی پژوهش؛ (۲) برخورداری از چارچوب نظری یا ظرفیت مفهومی برای تبیین روابط میان مؤلفه‌های سازمانی و سطوح مدیریتی؛ (۳) انتشار در مجلات علمی یا منابع دانشگاهی معتبر؛ و (۴) قابلیت استفاده در تبیین، بازتفسیر یا عملیاتی‌سازی چارچوب بود. منابع غیرعلمی، موارد تکراری، منابع فاقد مبنای نظری مرتبط و مطالعاتی که صرفاً به موضوعاتی خارج از قلمرو مفهومی پژوهش می‌پرداختند، کنار گذاشته شدند.

از آنجا که هدف این جست‌وجو انجام یک مرور نظام‌مند مستقل یا فراترکیب جدید نبود، بلکه تأمین مبانی نظری لازم برای تلفیق مفهومی، بازتفسیر روابط و عملیاتی‌سازی الگوی پیشین بود، انتخاب منابع صرفاً بر اساس تعداد بازیابی‌شده انجام نشد؛ بلکه ظرفیت مفهومی منابع برای پاسخ به پرسش‌های تحلیلی پژوهش معیار اصلی ورود به فرایند تلفیق نظری بود. جست‌وجو و تحلیل منابع تا دستیابی به کفایت مفهومی ادامه یافت؛ به این معنا که منابع و شواهد جدید، مفهوم، رابطه یا منطق مدیریتی متمایز و معناداری به چارچوب اضافه نمی‌کردند.

ابزار پژوهش

ابزار اصلی پژوهش، پروتکل تحلیل مفهومی پژوهشگرساخته بود که با هدف بازتحلیل نظام‌مند ۳۷ مضمون پایه و تعیین جایگاه آن‌ها در معماری حکمرانی چندسطحی تدوین شد (جدول ۲). این ماتریس به‌عنوان چارچوب تصمیم‌گیری برای تحلیل ۳۷ مضمون پایه مورد استفاده قرار گرفت. پروتکل سه محور را پوشش می‌داد: کارکرد مدیریتی مؤلفه، سطح مسئولیت مدیریتی و روابط میان مؤلفه‌ها در نظام حکمرانی چندسطحی. برای هر مضمون، چهار پرسش تحلیلی شامل «مؤلفه چه کارکرد مدیریتی دارد؟»، «کدام سطح مدیریتی مسئولیت اصلی آن را بر عهده دارد؟»، «سایر سطوح چه نقش پشتیبان یا مشترکی دارند؟» و «مؤلفه چگونه با سایر مؤلفه‌ها تعامل می‌کند؟» به‌عنوان چارچوب ثابت تحلیل به کار گرفته شد. این پروتکل، امکان بررسی یکسان مضامین و کاهش اتکای تحلیل به قضاوت‌های کلی و شهودی را فراهم کرد.

[1] Documentary analysis and a targeted, theory-oriented literature search

جدول ۲- ماتریس تحلیل مفهومی (پژوهشگرساخته)

محور تحلیل	پرسش راهنما	خروجی تحلیل
کارکرد مدیریتی	مضمون چه مسئله‌ای را در مدیریت سمیت هدف قرار می‌دهد؟	کارکرد مضمون
اختیار	تحقق مضمون به چه نوع اختیار نیاز دارد؟	سطح اختیار موردنیاز
دامنه اثرگذاری	اثر مضمون فردی، مدرسه‌ای، بین‌مدرسه‌ای یا نظامی است؟	دامنه اثرگذاری
نوع کنش	کنش راهبردی، هماهنگ‌کننده یا اجرایی است؟	نوع کنش
مجاورت با مسئله	کدام سطح بیشترین تماس با محل بروز مسئله دارد؟	سطح مجاورت
هماهنگی	آیا تحقق مضمون مستلزم همکاری چند سطح است؟	نقش مشترک/پشتیبان
پاسخگویی	کدام سطح بیشترین امکان پاسخگویی نسبت به نتیجه را دارد؟	مسئولیت غالب
ارتباط بین‌سطحی	جریان تصمیم، اطلاعات و بازخورد چگونه برقرار می‌شود؟	سازوکار حکمرانی

فرایند تحلیل و تلفیق نظری

داده‌ها با استفاده از تحلیل مفهومی هدایت‌شده و تلفیق نظری تحلیل شدند. ابتدا الگوی پیشین بازخوانی و کارکرد مدیریتی ۳۷ مضمون پایه در ارتباط با مسئله حکمرانی مشخص شد.

معیار تصمیم‌گیری برای تخصیص مسئولیت مدیریتی

برای کاهش اتکای فرایند طبقه‌بندی به قضاوت شهودی پژوهشگر، تخصیص هر مضمون به سطح مدیریتی بر اساس مجموعه‌ای از ملاک‌های از پیش تعیین‌شده انجام شد. این ملاک‌ها شامل (۱) سطح اختیار و قدرت تصمیم‌گیری موردنیاز، (۲) دامنه اثرگذاری تصمیم، (۳) ماهیت راهبردی، هماهنگ‌کننده یا اجرایی کنش، (۴) میزان نزدیکی سطح مدیریتی به محل بروز مسئله، (۵) نیاز به هماهنگی بین واحدها یا مدارس، و (۶) امکان تخصیص یا عدم تخصیص منابع و اصلاح ساختارها بود.

بر این اساس، مضامینی که مستلزم سیاست‌گذاری کلان، طراحی یا اصلاح ساختارهای رسمی، تعیین استانداردها، تخصیص منابع، سیاست‌های منابع انسانی، نظام انتصاب و ارتقا و تصمیم‌های دارای دامنه اثرگذاری نظام‌مند بودند، در قلمرو غالب مدیران عالی قرار گرفتند. مضامینی که عمدتاً به ترجمه سیاست‌ها به برنامه‌های اجرایی، هماهنگی میان واحدها و مدارس، پایش، تحلیل اطلاعات، هدایت برنامه‌ها و انتقال بازخورد مربوط بودند، در قلمرو غالب مدیران میانی قرار گرفتند. مضامینی که مستقیماً با تعامل روزمره با کارکنان، شناسایی اولیه نشانه‌های سمیت، مدیریت تعارض، حمایت مستقیم، میانجی‌گری و اجرای مداخلات در محیط مدرسه ارتباط داشتند، در قلمرو غالب مدیران سرپرستی قرار گرفتند.

در مواردی که تحقق یک مضمون به‌طور هم‌زمان به اختیار راهبردی، سازوکارهای هماهنگ‌کننده و کنش اجرایی وابسته بود و هیچ سطحی به‌تنهایی ظرفیت تحقق آن را نداشت، مسئولیت به‌صورت مشترک تعریف شد. بنابراین، تعیین «مسئولیت غالب» به معنای انحصار مسئولیت نبود، بلکه نشان‌دهنده سطحی بود که از نظر اختیار، ظرفیت تصمیم‌گیری و امکان اثرگذاری مستقیم، کانون اصلی مداخله و پاسخگویی محسوب می‌شد. بدین ترتیب، مضامین بر اساس منطق مسئولیت مدیریتی در سه سطح مدیران عالی، مدیران میانی و مدیران سرپرستی طبقه‌بندی و برای هر مضمون، سطح دارای مسئولیت غالب و در موارد لازم، سطوح دارای مسئولیت مشترک یا پشتیبان تعیین شد.

در مرحله بعد، نتایج با مبانی نظری حکمرانی چندسطحی، حکمرانی آموزشی، مدیریت استراتژیک، طراحی سازمان و رهبری آموزشی تلفیق شد تا افزون بر توزیع مسئولیت، منطق ارتباط و هماهنگی بین‌سطحی نیز تبیین شود. در این چارچوب، جریان سیاست، اختیار و منابع از سطوح عالی به سطوح اجرایی و جریان اطلاعات، هشدار و بازخورد از سطوح اجرایی به سطوح میانی و عالی مورد توجه قرار گرفت. در نهایت، یافته‌های تلفیقی در قالب ماتریس مسئولیت مدیریتی مدیریت سمیت سازمانی عملیاتی شد و قلمرو مسئولیت غالب، مشترک و پشتیبان هر سطح برای مؤلفه‌های مختلف تعیین گردید. بدین‌ترتیب، الگوی مفهومی اولیه به چارچوبی برای توزیع مسئولیت، هماهنگی بین‌سطحی، مداخله، پایش و بازخورد در مدیریت سمیت سازمانی مدارس تبدیل شد.

اعتباربخشی به تحلیل نظری

برای تقویت اعتبار چارچوب، از منابع علمی معتبر و داوری‌شده، شفاف‌سازی مراحل انتخاب و تحلیل منابع استفاده شد. همچنین به‌منظور کنترل سوگیری تفسیری، طبقه‌بندی اولیه مضامین و تخصیص سطوح مدیریتی پس از تدوین، با نظر ۱۵ متخصص در

حوزه مدیریت آموزشی و سازمانی، بازبینی و موارد اختلافی مورد بحث و اصلاح قرار گرفت. تحلیل تا دستیابی به کفایت مفهومی ادامه یافت؛ یعنی مرحله‌ای که شواهد جدید تغییر معناداری در ساختار مفهومی و روابط چارچوب ایجاد نمی‌کردند. بر این اساس، چارچوب از اعتبار مفهومی و انسجام نظری برخوردار است؛ بااین‌حال، اعتبار تجربی، برازش ساختاری و اثربخشی عملی آن در مدارس در این پژوهش آزمون نشده و نیازمند بررسی در مطالعات کمی، کیفی یا آمیخته آتی است.

بحث و ارائه یافته‌ها

در این پژوهش، الگوی مفهومی (شکل ۱) مدیریت سمیت سازمانی حاصل از مطالعه فراترکیب (باقری و همکران، ۱۴۰۵) که شامل ۳۷ مضمون پایه در قالب هشت سازمان‌دهنده سطح دوم بود، بازتحلیل شد. در گام بعد، هر یک از سازمان‌دهندگان از منظر ماهیت تصمیم‌گیری، قلمرو اثرگذاری، میزان نیاز به هماهنگی بین‌سطحی و قابلیت اجرای آن در سطوح مختلف مدیریت آموزشی مورد تحلیل مفهومی قرار گرفت. هدف از این مرحله، تعیین یک رابطه سلسله‌مراتبی ساده میان مدیران نبود؛ بلکه کوشش شد معماری مسئولیت‌ها در یک نظام حکمرانی چندسطحی، تعاملی و مکمل تبیین شود.

بر این اساس، سه سطح مدیریتی شامل مدیران رده عالی، مدیران رده میانی و مدیران رده سرپرستی در نظر گرفته شد. مدیران رده عالی عمدتاً مسئول سیاست‌گذاری، طراحی ساختارها، تخصیص منابع، تعیین استانداردها و ایجاد ظرفیت‌های نهادی هستند. مدیران رده میانی نقش ترجمان و هماهنگ‌کننده سیاست‌ها را بر عهده دارند و مسئولیت اصلی آنان، تبدیل جهت‌گیری‌های راهبردی به برنامه‌ها، سازوکارهای اجرایی، نظام‌های نظارتی و اقدامات هماهنگ میان مدارس است. مدیران رده سرپرستی نیز بیشترین ارتباط را با محیط واقعی مدرسه، کارکنان و موقعیت‌های روزمره دارند و مسئولیت آنان بیشتر بر شناسایی، پیشگیری، مداخله مستقیم، حمایت اولیه و انتقال بازخوردهای میدانی متمرکز است.

در تعیین مسئولیت هر سطح، میان «مسئولیت اصلی»، «مسئولیت مشترک و پشتیبان» و «نقش غیرمستقیم» تمایز گذاشته شد. مسئولیت اصلی به سطحی اطلاق می‌شود که بیشترین اختیار، ظرفیت تصمیم‌گیری و امکان اثرگذاری مستقیم بر طراحی یا اجرای آن حوزه را دارد. مسئولیت مشترک و پشتیبان نشان‌دهنده آن است که تحقق یک مضمون به همکاری هم‌زمان چند سطح مدیریتی نیاز دارد. نقش غیرمستقیم نیز به مشارکت‌هایی اشاره دارد که اگرچه برای تحقق مضمون ضروری‌اند، اما سطح مربوطه اختیار یا مسئولیت غالب را در آن زمینه بر عهده ندارد.

بنابراین، تخصیص مسئولیت در این ماتریس به معنای حذف نقش سایر سطوح نیست؛ بلکه بیانگر تعیین کانون غالب پاسخگویی و نقطه اصلی مداخله مدیریتی است. در این چارچوب، مدیریت سمیت سازمانی نه یک وظیفه منفرد و متمرکز، بلکه فرایندی چندسطحی است که از طریق پیوند میان سیاست‌گذاری، هماهنگی، اجرا، پایش و بازخورد شکل می‌گیرد.

جدول ۳- الگوی کلی توزیع مسئولیت میان سطوح سه‌گانه مدیریت آموزشی در مدیریت سمیت سازمانی مدارس[۱]

سازمان‌دهنده سطح دوم	مدیران عالی	مدیران میانی	مدیران سرپرستی	سطح دارای مسئولیت غالب
مداخلات فردی	○	△	●	سرپرستی
مداخلات میان‌فردی (گروهی)	○	△	●	سرپرستی
مداخلات سازمانی	△	●	△	میانی
مدیریت استراتژیک منابع انسانی	●	△	○	عالی
بهینه‌سازی ساختار سازمانی	●	△	○	عالی
اصلاح طراحی ساختارهای مدیریتی	●	△	○	عالی
مداخلات سیاسی	●	△	○	عالی
هوشیاری سازمانی	△	●	△	میانی

[۱] یادداشت: ● نشان‌دهنده مسئولیت غالب، △ نشان‌دهنده مسئولیت مشترک و پشتیبان، و ○ نشان‌دهنده نقش غیرمستقیم است. مسئولیت غالب به معنای انحصار مسئولیت نیست، بلکه بیانگر سطح دارای بیشترین اختیار و ظرفیت اثرگذاری در هر سازمان‌دهنده است.

مطابق جدول ۳، توزیع مسئولیت مدیریتی در مدیریت سمیت سازمانی در همه سازمان‌دهندگان یکسان نیست و با ماهیت هر حوزه ارتباط دارد. مسئولیت غالب در مداخلات فردی و میان‌فردی عمدتاً در سطح سرپرستی قرار گرفته است؛ زیرا این سطح بیشترین تماس مستقیم را با کارکنان، تعارض‌های روزمره، نشانه‌های رفتاری و موقعیت‌های واقعی مدرسه دارد. در مقابل، مداخلات سازمانی و هوشیاری سازمانی عمدتاً به مدیران میانی واگذار شده است؛ زیرا تحقق آن‌ها مستلزم هماهنگی میان مدارس، تحلیل اطلاعات، نظارت سازمانی و تبدیل سیاست‌های کلان به اقدامات اجرایی است.

در حوزه مدیریت استراتژیک منابع انسانی، بهینه‌سازی ساختار سازمانی، اصلاح طراحی ساختارهای مدیریتی و مداخلات سیاسی، مسئولیت غالب بر عهده مدیران عالی قرار گرفته است. علت این امر آن است که این حوزه‌ها به تصمیم‌های کلان درباره سیاست‌های منابع انسانی، تخصیص منابع، طراحی سازمان، نظام انتصاب، توزیع اختیار، اصلاح مقررات و تنظیم روابط قدرت مربوط می‌شوند و اجرای مؤثر آن‌ها بدون اختیار راهبردی و نهادی مدیران عالی امکان‌پذیر نیست.

در مجموع، یافته‌های جدول نشان می‌دهد که مدیریت سمیت سازمانی از الگوی «تمرکز مسئولیت در یک سطح» پیروی نمی‌کند، بلکه از الگوی «توزیع نامتوازن اما مکمل مسئولیت» برخوردار است. در این الگو، مدیران عالی بیشتر نقش معماری و ظرفیت‌سازی، مدیران میانی نقش ترجمه، هماهنگی و پایش، و مدیران سرپرستی نقش مداخله مستقیم و بازخورددهی را ایفا می‌کنند. از این منظر، کارآمدی حکمرانی چندسطحی زمانی حاصل می‌شود که میان تصمیم‌های راهبردی، سازوکارهای هماهنگ‌کننده و اقدامات اجرایی پیوند مستمر برقرار باشد.

با این حال، جدول ۳ در سطح سازمان‌دهندگان سطح دوم، تصویری کلان از توزیع مسئولیت‌ها ارائه می‌کند و به‌تنهایی جزئیات اقدامات مورد انتظار از هر سطح مدیریتی را نشان نمی‌دهد. ازاین‌رو، برای عملیاتی‌سازی دقیق‌تر چارچوب، سازمان‌دهندگان سطح دوم به مضامین پایه تفکیک و برای هر مضمون، قلمرو مسئولیت مدیران عالی، میانی و سرپرستی مشخص شد. نتایج این سطح از تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

به‌منظور عبور از سطح کلی سازمان‌دهندگان و تبدیل چارچوب مفهومی به یک الگوی قابل استفاده در مدیریت آموزشی، هر یک از ۳۷ مضمون پایه در قالب مسئولیت‌های مشخص سه سطح مدیریتی عملیاتی شد. در این مرحله، برای هر مضمون، اقدامات مورد انتظار مدیران رده عالی، مدیران رده میانی و مدیران رده سرپرستی بر اساس چهار پرسش تحلیلی تعیین شد: نخست، مضمون موردنظر چه کارکردی در مدیریت سمیت سازمانی دارد؛ دوم، کدام سطح مدیریتی از اختیار و ظرفیت بیشتری برای هدایت آن برخوردار است؛ سوم، سایر سطوح چه نقش پشتیبان یا اجرایی ایفا می‌کنند؛ و چهارم، تحقق آن مضمون چگونه به سایر اجزای چارچوب حکمرانی مرتبط می‌شود.

در تدوین شرح مسئولیت‌ها، میان سه نوع کنش مدیریتی تمایز برقرار شد: کنش‌های راهبردی شامل سیاست‌گذاری، طراحی نظام‌ها، تخصیص منابع و اصلاح ساختار؛ کنش‌های هماهنگ‌کننده شامل برنامه‌ریزی، انتقال سیاست‌ها، نظارت، تحلیل اطلاعات و ایجاد پیوند میان مدارس؛ و کنش‌های اجرایی شامل مداخله مستقیم، حمایت از کارکنان، مشاهده موقعیت‌ها، ثبت اطلاعات و ارائه بازخورد. این تفکیک باعث شد که مضامین پایه از حالت مفاهیم انتزاعی خارج شده و به مجموعه‌ای از مسئولیت‌های قابل فهم برای سطوح مختلف مدیریت آموزشی تبدیل شوند.

بر همین اساس، در مواردی که مضمون مستقیماً با تماس روزمره با کارکنان و موقعیت‌های تعارض‌آمیز مدرسه ارتباط داشت، مسئولیت غالب به مدیران سرپرستی اختصاص یافت. در مضامینی که به هماهنگی بین مدارس، پایش محیط، تحلیل اطلاعات و اجرای سیاست‌ها مربوط بود، مدیران میانی به‌عنوان کانون اصلی مسئولیت شناسایی شدند. همچنین، مضامینی که نیازمند تصمیم‌گیری درباره ساختار، منابع انسانی، نظام‌های رسمی، انتصاب مدیران و سیاست‌های کلان بودند، عمدتاً در قلمرو مسئولیت مدیران عالی قرار گرفتند. در برخی مضامین نیز، به دلیل ماهیت فرابخشی و وابستگی آن‌ها به همکاری هم‌زمان هر سه سطح، مسئولیت به‌صورت مشترک تعریف شد.

جدول ٤- ماتریس مسئولیت‌پذیری چندسطحی مدیران آموزشی در پیشگیری و مدیریت سمیت سازمانی مدارس[۱]

مضامین پایه	مدیران رده عالی مدیریت آموزشی (راهبردی)	مدیران رده میانی مدیریت آموزشی (هماهنگ‌کننده)	مدیران رده سرپرستی مدیریت آموزشی (اجرایی)	سطح دارای مسئولیت غالب
توسعه خودمراقبتی	تدوین سیاست‌ها، استانداردها و برنامه‌های توسعه خودمراقبتی، اختصاص منابع و حمایت از برنامه‌های ارتقای سلامت روان کارکنان	برنامه‌ریزی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی اجرای برنامه‌های خودمراقبتی در مدارس و انتقال بازخوردها به سطوح بالاتر	آموزش، الگوسازی، تشویق و پایش مستمر رفتارهای خودمراقبتی کارکنان و مداخله مستقیم در موقعیت‌های پرتنش	سرپرستی
ادراک از حمایت اجتماعی	طراحی سیاست‌های حمایت سازمانی، ایجاد نظام‌های حمایتی و تضمین عدالت در دسترسی به خدمات حمایتی	تسهیل ارتباط میان مدارس و واحدهای پشتیبان، هماهنگی خدمات حمایتی و نظارت بر اثربخشی آن‌ها	ایجاد فضای اعتماد، حمایت عاطفی و حرفه‌ای از کارکنان، تقویت ارتباطات روزمره و پاسخگویی به نیازهای فردی	سرپرستی
رویکردهای محافظه‌کارانه	تدوین چارچوب‌های مدیریت ریسک، تعیین حدود اختیارات و سیاست‌های احتیاطی برای پیشگیری از بروز رفتارهای مسموم	تفسیر و اجرای دستورالعمل‌های مدیریت ریسک، نظارت بر رعایت ضوابط و انتقال هشدارهای سازمانی	به‌کارگیری تصمیم‌های محتاطانه در شرایط بحرانی، کنترل تعارض‌ها و پیشگیری از تشدید رفتارهای مسموم در محیط مدرسه	میانی
رویکردهای پویا	تدوین سیاست‌های نوآورانه، حمایت از یادگیری سازمانی و ایجاد بسترهای انعطاف‌پذیر برای مدیریت تغییر	هدایت برنامه‌های بهبود مستمر، هماهنگی اجرای نوآوری‌ها و تسهیل سازگاری مدارس با تغییرات	به‌کارگیری روش‌های انعطاف‌پذیر در حل مسائل روزمره، تشویق کارکنان به یادگیری و انطباق سریع با تغییرات محیطی	مشترک (عالی–میانی–سرپرستی)
استراتژی‌های خنثی‌سازی	تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌های سازمانی برای پیشگیری، کنترل و خنثی‌سازی رفتارها و تعاملات مسموم، تخصیص منابع و حمایت از برنامه‌های مداخله‌ای	طراحی، هماهنگی و نظارت بر اجرای برنامه‌های مداخله‌ای، هدایت مدیران مدارس در مدیریت تعارض‌ها و پایش اثربخشی اقدامات اصلاحی	شناسایی زودهنگام رفتارهای مسموم، مداخله مستقیم در تعارض‌ها، میانجی‌گری، کاهش تنش و اجرای راهبردهای خنثی‌سازی در محیط مدرسه	سرپرستی
ایجاد ائتلاف	سیاست‌گذاری برای توسعه شبکه‌های همکاری، حمایت از مشارکت بین‌سازمانی و ایجاد بسترهای تعامل حرفه‌ای میان مدارس و ذی‌نفعان	تسهیل همکاری میان مدارس، تشکیل تیم‌های بین‌بخشی، هماهنگی شبکه‌های حرفه‌ای و تقویت تعاملات سازمانی	ایجاد تیم‌های کاری در مدرسه، تقویت همکاری بین کارکنان، تشویق مشارکت در حل مسائل و هدایت فعالیت‌های گروهی	میانی
عوامل خانوادگی	تدوین سیاست‌های حمایت از تعادل کار و خانواده، پیش‌بینی خدمات رفاهی و روان‌شناختی و فراهم‌سازی سازوکارهای حمایتی برای کارکنان	هماهنگی میان مدارس و واحدهای مشاوره، ارجاع کارکنان نیازمند حمایت، نظارت بر اجرای برنامه‌های حمایتی و انتقال بازخوردها	شناسایی تأثیر مشکلات خانوادگی بر عملکرد کارکنان، گفت‌وگو و حمایت اولیه، انعطاف در مدیریت شرایط فردی و ارجاع موارد تخصصی در صورت نیاز	مشترک (عالی–میانی–سرپرستی)
شایستگی‌های تربیتی انسان‌مدار	تدوین استانداردهای شایستگی‌های انسان‌مدار، طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی و تربیتی در نظام آموزشی	برنامه‌ریزی و هماهنگی دوره‌های توانمندسازی، نظارت بر توسعه شایستگی‌های تربیتی مدیران و معلمان و ارزیابی اثربخشی آن‌ها	به‌کارگیری شایستگی‌های انسان‌مدار در تعامل روزانه با کارکنان، الگوسازی رفتاری، احترام به کرامت انسانی و مدیریت اخلاق‌مدار روابط مدرسه	مشترک (عالی–میانی–سرپرستی)
همبستگی همکاران	سیاست‌گذاری برای تقویت سرمایه اجتماعی، فرهنگ همکاری و اعتماد متقابل در مدارس	طراحی برنامه‌های تیم‌سازی، تسهیل همکاری میان مدارس و پایش شاخص‌های انسجام سازمانی	ایجاد روحیه همکاری، تقویت اعتماد، حل اختلافات، تشویق یادگیری گروهی و حفظ انسجام تیم کاری در مدرسه	سرپرستی
اصلاح نحوه نظارت بر شرایط کاری	تدوین سیاست‌های کلان، استانداردها و شاخص‌های نظارت بر	طراحی، استقرار، هماهنگی، هدایت و ارزیابی نظام نظارت بر شرایط	اجرای دستورالعمل‌های نظارتی، پایش روزمره شرایط کاری، شناسایی نارسایی‌ها	مدیران میانی(●)

[۱] یادداشت: شرح مسئولیت‌ها بر اساس تحلیل مفهومی هدایت‌شده، تلفیق نظری و تفکیک سه نوع کنش راهبردی، هماهنگ‌کننده و اجرایی تدوین شده است. نقش هر سطح مدیریتی مکمل نقش سایر سطوح است.

مضامین پایه	مدیران رده عالی مدیریت آموزشی (راهبردی)	مدیران رده میانی مدیریت آموزشی (هماهنگ‌کننده)	مدیران رده سرپرستی مدیریت آموزشی (اجرایی)	سطح دارای مسئولیت غالب
	شرایط کاری، حمایت از بازنگری نظام‌های نظارتی و تأمین منابع لازم برای اصلاح نظام نظارت	کاری مدارس، تحلیل نتایج نظارت و ارائه بازخورد اصلاحی به مدیران مدارس	و ارائه گزارش‌های میدانی برای اصلاح فرآیندهای نظارتی	
نظارت بر موقعیت‌های سازمانی	تدوین چارچوب‌های کلان پایش سازمانی، تعیین شاخص‌های هشدار زودهنگام و حمایت از نظام‌های هوشمند نظارت سازمانی	رصد مستمر موقعیت‌های سازمانی، تحلیل عوامل زمینه‌ساز سمیت، هماهنگی اقدامات اصلاحی و هدایت نظام گزارش‌دهی و تصمیم‌گیری میان واحدهای آموزشی	مشاهده مستقیم شرایط مدرسه، شناسایی نشانه‌های اولیه رفتارها و موقعیت‌های مسموم، ثبت و گزارش دقیق اطلاعات و اجرای اقدامات اولیه کنترلی	مدیران میانی(●)
اعتماد سازمانی	تدوین سیاست‌های شفافیت، عدالت سازمانی و پاسخگویی، حمایت از استقرار نظام‌های اعتمادساز و نظارت بر اجرای آن‌ها در سطح کلان	هدایت، هماهنگی و پایش فرآیندهای اعتمادسازی در مدارس، تضمین اجرای منصفانه سیاست‌ها، مدیریت ارتباطات سازمانی و ارزیابی سطح اعتماد سازمانی	تقویت روابط مبتنی بر احترام، انصاف، صداقت و حمایت در تعاملات روزمره، انتقال بازخورد کارکنان و مشارکت در حفظ فضای اعتماد در مدرسه	مدیران میانی(●)
برنامه‌ریزی منابع انسانی	تدوین راهبردهای کلان تأمین، نگهداشت و جانشین‌پروری منابع انسانی، تعیین سیاست‌های جذب، توزیع و توسعه سرمایه انسانی متناسب با پیشگیری از سمیت سازمانی	برنامه‌ریزی عملیاتی، هماهنگی اجرای سیاست‌های منابع انسانی، پایش نیازهای نیروی انسانی مدارس و ارائه بازخورد به سطوح راهبردی	اعلام نیازهای واقعی مدارس، اجرای برنامه‌های ابلاغی و ارائه اطلاعات میدانی درباره وضعیت نیروی انسانی	مدیران عالی(●)
طراحی شایستگی‌ها	تدوین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریتی و اخلاقی مدیران و کارکنان و تصویب استانداردهای شایستگی در نظام آموزشی	استقرار نظام ارزیابی شایستگی‌ها، هماهنگی اجرای برنامه‌های توانمندسازی و نظارت بر تحقق استانداردها	به‌کارگیری شاخص‌های شایستگی در مدیریت مدرسه، ارائه بازخورد عملکردی و شناسایی نیازهای آموزشی کارکنان	مدیران عالی(●)
مدیریت عملکرد	طراحی نظام جامع مدیریت عملکرد، تعیین شاخص‌های ارزیابی و سیاست‌های بهبود عملکرد با تأکید بر کاهش عوامل مولد سمیت سازمانی	هدایت و نظارت بر اجرای نظام ارزیابی عملکرد، تحلیل نتایج و ارائه برنامه‌های اصلاحی برای مدارس	اجرای فرآیندهای ارزیابی عملکرد، مستندسازی شواهد و ارائه بازخورد عملکرد کارکنان	مدیران عالی(●)
توسعه سرمایه انسانی	تدوین سیاست‌های توسعه حرفه‌ای، سرمایه‌گذاری در یادگیری سازمانی و تخصیص منابع برای ارتقای شایستگی‌های سرمایه انسانی	برنامه‌ریزی، هماهنگی و ارزیابی دوره‌های توسعه حرفه‌ای، پیگیری اجرای برنامه‌های توانمندسازی در مدارس	مشارکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، شناسایی نیازهای آموزشی و انتقال پیشنهادهای بهبود	مدیران عالی(●)
مدیریت پاداش استراتژیک	طراحی نظام عادلانه و راهبردی پاداش، تدوین سیاست‌های انگیزشی و همسوسازی نظام جبران خدمات با اهداف مدیریت سمیت سازمانی	اجرای سیاست‌های پاداش، پایش عدالت در توزیع مشوق‌ها و ارائه بازخورد درباره اثربخشی نظام پاداش	اجرای دستورالعمل‌های پاداش، معرفی کارکنان شایسته و انعکاس آثار انگیزشی یا چالش‌های موجود	مدیران عالی(●)
مداخلات فرهنگی	تدوین سیاست‌های تحول فرهنگی، تبیین ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی و راهبری برنامه‌های فرهنگ‌سازی برای پیشگیری از سمیت سازمانی	طراحی و هماهنگی برنامه‌های فرهنگی، نظارت بر اجرای مداخلات فرهنگی و ارزیابی میزان تحقق اهداف فرهنگی	مشارکت در اجرای برنامه‌های فرهنگی، الگوسازی رفتاری و انتقال بازخوردهای فرهنگی محیط مدرسه	مدیران عالی(●)
مدیریت روابط کارکنان و ذی‌نفعان	تدوین سیاست‌های کلان تعامل با کارکنان و ذی‌نفعان، ایجاد سازوکارهای مشارکت و مدیریت ارتباطات راهبردی	هماهنگی تعاملات میان مدارس، کارکنان و ذی‌نفعان، مدیریت تعارض‌ها و پایش کیفیت روابط سازمانی	برقراری ارتباط روزمره با کارکنان، اولیا و سایر ذی‌نفعان، انتقال مسائل و پیشنهادهای میدانی به سطوح بالاتر	مدیران عالی(●)
تحلیل داده‌های منابع انسانی	طراحی نظام هوشمند داده‌های منابع انسانی، تعیین شاخص‌های تحلیلی و	گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌های منابع انسانی، تهیه گزارش‌های	ثبت و ارسال دقیق داده‌های عملکردی و منابع انسانی مدارس و همکاری در تکمیل بانک‌های اطلاعاتی	مدیران عالی(●)

مضامین پایه	مدیران رده عالی مدیریت آموزشی (راهبردی)	مدیران رده میانی مدیریت آموزشی (هماهنگ‌کننده)	مدیران رده سرپرستی مدیریت آموزشی (اجرایی)	سطح دارای مسئولیت غالب
	بهره‌گیری از داده‌ها در تصمیم‌گیری‌های راهبردی	مدیریتی و ارائه پیشنهادهای اصلاحی		
پیچیدگی بهینه	طراحی و بازآرایی ساختارهای سازمانی با هدف ایجاد سطح بهینه‌ای از پیچیدگی، تعیین حدود تفویض وظایف و جلوگیری از پیچیدگی‌های مولد سمیت سازمانی	استقرار و هماهنگی ساختارهای طراحی‌شده، پایش میزان کارآمدی آن‌ها و ارائه پیشنهادهای اصلاحی مبتنی بر شواهد	اجرای ساختارهای ابلاغی، شناسایی پیامدهای عملیاتی پیچیدگی ساختار و انتقال بازخوردهای میدانی	مدیران عالی(●)
رسمیت بهینه	تدوین سیاست‌ها و استانداردهای رسمی، بازنگری مقررات و ایجاد تعادل میان انعطاف‌پذیری و رسمیت به‌منظور پیشگیری از بوروکراسی مسموم	نظارت بر اجرای مقررات، هماهنگی میان واحدها و ارزیابی میزان اثربخشی قواعد و رویه‌های رسمی	اجرای مقررات و رویه‌های سازمانی، گزارش چالش‌های اجرایی و پیشنهاد اصلاح فرآیندهای رسمی	مدیران عالی(●)
سلسله‌مراتب محدود و مسطح	طراحی ساختارهای مدیریتی با حداقل سطوح غیرضروری، تفویض اختیار راهبردی و کاهش فاصله تصمیم‌گیری میان سطوح سازمانی	هماهنگی روابط بین واحدها، تسهیل جریان اطلاعات و نظارت بر اجرای ساختارهای مسطح در مدارس	برقراری ارتباط مستقیم با کارکنان، اجرای فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکتی و ارائه بازخورد درباره کارآمدی ساختار	مدیران عالی(●)
تأمین بهداشت روانی محیط کار	تدوین سیاست‌های کلان ارتقای سلامت روان، طراحی نظام‌های حمایت روانی و تخصیص منابع برای ایجاد محیط کاری سالم و عاری از عوامل مولد سمیت	هماهنگی اجرای برنامه‌های سلامت روان، نظارت بر شاخص‌های روان‌شناختی محیط کار و ارزیابی اثربخشی مداخلات	اجرای برنامه‌های ارتقای سلامت روان در مدرسه، شناسایی نشانه‌های مخاطره، حمایت اولیه از کارکنان و انتقال موارد نیازمند مداخله تخصصی	مدیران عالی(●)
حمایت از کارکنان	طراحی نظام‌های حمایتی، تصویب سیاست‌های رفاهی، حرفه‌ای و روان‌شناختی و تأمین منابع لازم برای حمایت پایدار از کارکنان	هماهنگی ارائه خدمات حمایتی، نظارت بر دسترسی عادلانه کارکنان به حمایت‌ها و پایش اثربخشی برنامه‌های حمایتی	ارائه حمایت روزمره، همدلی، تسهیل دسترسی کارکنان به خدمات حمایتی و انتقال نیازها و بازخوردهای میدانی به سطوح بالاتر	مدیران عالی(●)
کاهش تمرکز در تصمیم‌گیری	تدوین سیاست‌های تفویض اختیار، بازطراحی نظام تصمیم‌گیری و تعیین حدود اختیارات مدیریتی با هدف افزایش انعطاف‌پذیری و کاهش تمرکز مفرط	استقرار سازوکارهای تصمیم‌گیری مشارکتی، هماهنگی میان واحدهای آموزشی و پایش میزان اثربخشی تفویض اختیار	مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، اجرای اختیارات واگذارشده و ارائه بازخورد درباره کارآمدی نظام تصمیم‌گیری	مدیران عالی(●)
شفافیت، انعطاف نقش‌ها و پاسخگویی	تدوین سیاست‌های شفافیت، تعیین چارچوب نقش‌ها، استقرار نظام پاسخگویی و بازنگری ساختار مسئولیت‌ها برای پیشگیری از ابهام و تعارض نقش	تبیین و ابلاغ نقش‌ها، نظارت بر اجرای نظام پاسخگویی، هماهنگی میان واحدها و ارزیابی میزان شفافیت نقش‌های مدیریتی	ایفای نقش‌های سازمانی مطابق مسئولیت‌های تعیین‌شده، رعایت اصول پاسخگویی و انتقال بازخوردهای اجرایی درباره ابهامات نقش	مدیران عالی(●)
توسعه ساختارهای مشارکت‌جو	طراحی سیاست‌های کلان مشارکت، ایجاد بسترهای نهادی برای مشارکت ذی‌نفعان و نهادینه‌سازی فرهنگ تصمیم‌گیری مشارکتی	سازماندهی شوراها، کارگروه‌ها و شبکه‌های مشارکتی، تسهیل تعامل میان مدارس و پایش اثربخشی سازوکارهای مشارکتی	مشارکت فعال در شوراها و تیم‌های کاری، جلب مشارکت کارکنان در حل مسائل مدرسه و ارائه پیشنهادهای بهبود	مدیران عالی(●)
بازمهندسی فرآیندهای مدیریتی	راهبری بازطراحی فرآیندهای مدیریتی، حذف فرآیندهای ناکارآمد، تدوین الگوهای نوین مدیریت و تصویب اصلاحات ساختاری	برنامه‌ریزی و هماهنگی اجرای فرآیندهای بازطراحی‌شده، نظارت بر استقرار تغییرات و ارزیابی نتایج اجرای آن‌ها	اجرای فرآیندهای اصلاح‌شده، گزارش چالش‌های اجرایی و ارائه پیشنهادهای عملی برای بهبود مستمر فرآیندها	مدیران عالی(●)
اصلاح نظام انتصاب و ارتقای مدیران	تدوین سیاست‌ها، معیارها و سازوکارهای شایسته‌سالارانه برای انتصاب، ارزیابی و ارتقای مدیران و	اجرای فرآیندهای ارزیابی و انتصاب، هماهنگی کمیته‌های تخصصی، پایش رعایت معیارهای	همکاری در فرآیندهای ارزیابی عملکرد، ارائه اطلاعات و مستندات حرفه‌ای و پایبندی به معیارهای نظام انتصاب و ارتقا	مدیران عالی(●)

مضامین پایه	مدیران رده عالی مدیریت آموزشی (راهبردی)	مدیران رده میانی مدیریت آموزشی (هماهنگ‌کننده)	مدیران رده سرپرستی مدیریت آموزشی (اجرایی)	سطح دارای مسئولیت غالب
	نظارت بر اجرای آن‌ها در سطح نظام آموزشی	شایستگی و ارائه پیشنهادهای اصلاحی		
انتخاب دموکراتیک رهبران	تدوین سیاست‌ها و معیارهای شفاف، عادلانه و شایسته‌سالار برای انتخاب مدیران، طراحی سازوکارهای مشارکت ذی‌نفعان در فرآیند انتخاب و نظارت بر سلامت و مشروعیت فرآیندهای انتصاب	هماهنگی و اجرای فرآیندهای انتخاب، نظارت بر رعایت معیارهای مصوب، تسهیل مشارکت ذی‌نفعان و ارائه گزارش‌های ارزیابی به مراجع تصمیم‌گیر	مشارکت در فرآیندهای ارزیابی و اظهار نظر حرفه‌ای، همکاری در اجرای سازوکارهای انتخاب و ارائه بازخوردهای میدانی درباره صلاحیت‌ها و اثربخشی مدیران	مدیران عالی(●)
خروج محترمانه از سازمان	تدوین سیاست‌ها و دستورالعمل‌های خروج حرفه‌ای، بازنشستگی، جابه‌جایی یا خاتمه خدمت مبتنی بر کرامت انسانی، عدالت سازمانی و حفظ سرمایه دانشی سازمان	برنامه‌ریزی و هماهنگی اجرای فرآیندهای خروج، نظارت بر رعایت حقوق کارکنان، انتقال تجربه و ارزیابی پیامدهای سازمانی خروج افراد	همکاری در اجرای فرآیندهای انتقال مسئولیت، حفظ تعامل حرفه‌ای با کارکنان در حال خروج، مستندسازی تجربیات و ارائه بازخورد درباره چالش‌های اجرایی	مدیران عالی(●)
آمادگی پیش‌بینانه	تدوین سیاست‌ها، شاخص‌ها و سازوکارهای آینده‌نگری، حمایت از استقرار نظام‌های پیش‌بینی مخاطرات و تأمین زیرساخت‌های تصمیم‌گیری پیشگیرانه	تحلیل روندها، شناسایی نشانه‌های اولیه شکل‌گیری سمیت سازمانی، طراحی سناریوهای مدیریتی و هماهنگی اقدامات پیشگیرانه در واحدهای آموزشی	مشاهده تغییرات محیط مدرسه، گزارش نشانه‌های اولیه، مشارکت در اجرای اقدامات پیشگیرانه و انتقال بازخوردهای میدانی	مدیران میانی(●)
پایش مستمر و مشارکتی محیط	حمایت از استقرار نظام‌های پایش سازمانی، تعیین شاخص‌های کلان رصد محیط و فراهم‌سازی زیرساخت‌های اطلاعاتی	راهبری فرآیند پایش، تجزیه‌وتحلیل داده‌های محیطی، هماهنگی مشارکت واحدهای آموزشی و ارائه گزارش‌های تحلیلی برای تصمیم‌گیری	گردآوری اطلاعات محیطی، مشارکت در فرآیندهای پایش، ثبت تغییرات و انتقال مستمر داده‌های میدانی	مدیران میانی(●)
درک چندسطحی از اطلاعات	طراحی چارچوب‌های تحلیل اطلاعات، حمایت از یکپارچه‌سازی نظام‌های اطلاعاتی و تسهیل دسترسی به داده‌های راهبردی	تلفیق، تحلیل و تفسیر اطلاعات در سطوح مختلف سازمان، تبدیل داده‌ها به دانش مدیریتی و ارائه تحلیل‌های تصمیم‌ساز	تولید، ثبت و انتقال اطلاعات معتبر از سطح مدرسه و ارائه تبیین‌های اولیه از وضعیت موجود	مدیران میانی(●)
چابکی تصمیم‌گیری	ایجاد بسترهای سیاستی و ساختاری برای افزایش انعطاف‌پذیری تصمیم‌گیری، حمایت از تفویض اختیار هدفمند و کاهش موانع ساختاری	اتخاذ تصمیم‌های به‌موقع بر پایه تحلیل داده‌ها، هماهنگی اجرای تصمیمات در واحدهای آموزشی و بازنگری مستمر در تصمیم‌ها متناسب با شرایط	اجرای سریع تصمیمات، انعکاس نتایج اجرایی و ارائه بازخوردهای عملیاتی برای اصلاح تصمیم‌ها	مدیران میانی(●)
پاسخگویی به تغییرات محیطی	تدوین راهبردهای انطباق سازمان با تغییرات، حمایت از سیاست‌های انعطاف‌پذیر و تخصیص منابع لازم برای مدیریت تغییر	هدایت فرآیند انطباق مدارس با تغییرات محیطی، هماهنگی اجرای برنامه‌های اصلاحی، پایش اثربخشی اقدامات و انتقال بازخورد به سطح راهبردی	اجرای تغییرات در سطح مدرسه، سازگار کردن فعالیت‌های روزمره با شرایط جدید و گزارش چالش‌ها و فرصت‌های محیطی	مدیران میانی(●)

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، عملیاتی‌سازی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس مستلزم توزیع نقش‌ها در سه سطح راهبردی، هماهنگ‌کننده و اجرایی است. در سطح راهبردی، مسئولیت اصلی بر ایجاد ظرفیت‌های سیاستی، ساختاری و منابع انسانی متمرکز است. مدیران عالی از طریق طراحی نظام‌های رسمی، تعیین استانداردها، تخصیص منابع، اصلاح ساختارهای مدیریتی و ایجاد سازوکارهای شایسته‌سالارانه، شرایط نهادی لازم برای پیشگیری و کنترل سمیت سازمانی را فراهم می‌کنند.

در سطح میانی، نقش اصلی بر ترجمه سیاست‌ها به برنامه‌های اجرایی، ایجاد هماهنگی میان مدارس، پایش وضعیت سازمانی، تحلیل داده‌ها و هدایت اقدامات اصلاحی قرار دارد. مدیران میانی در این چارچوب نقش حلقه اتصال میان سیاست‌گذاری و اجرا را

ایفا می‌کنند. آنان از یک‌سو جهت‌گیری‌های مدیران عالی را به دستورالعمل، برنامه و نظام نظارتی تبدیل می‌کنند و از سوی دیگر، اطلاعات و بازخوردهای حاصل از محیط مدارس را برای اصلاح تصمیم‌های راهبردی به سطوح بالاتر انتقال می‌دهند.

در سطح سرپرستی، مسئولیت غالب در حوزه‌هایی مشاهده می‌شود که به تعامل مستقیم با کارکنان، شناسایی زودهنگام نشانه‌های سمیت، مدیریت تعارض، حمایت عاطفی و حرفه‌ای، میانجی‌گری و اجرای مداخلات روزمره مربوط است. مدیران این سطح در خط مقدم مواجهه با پیامدهای رفتارهای مسموم قرار دارند و به همین دلیل، نقش آنان در تشخیص اولیه، کنترل موقعیت و جلوگیری از گسترش سمیت سازمانی اهمیت ویژه‌ای دارد.

یافته‌های جدول همچنین نشان می‌دهد که برخی مضامین، از جمله رویکردهای پویا، عوامل خانوادگی و شایستگی‌های تربیتی، ماهیتی میان‌سطحی دارند و نمی‌توان مسئولیت آن‌ها را به یک سطح مدیریتی محدود کرد. تحقق این مضامین به هم‌افزایی میان سیاست‌گذاری کلان، هماهنگی سازمانی و تعامل مستقیم با کارکنان وابسته است. ازاین‌رو، در این موارد، مسئولیت مشترک میان سه سطح مدیریتی به‌عنوان سازوکار مناسب‌تر حکمرانی در نظر گرفته شد.

در بخش مربوط به اصلاح نحوه نظارت بر شرایط کاری، نظارت بر موقعیت‌های سازمانی و اعتماد سازمانی، مدیران میانی به‌عنوان سطح دارای مسئولیت غالب شناسایی شدند. این نتیجه نشان می‌دهد که نظارت مؤثر و اعتمادسازی سازمانی نه صرفاً از طریق تدوین سیاست‌های کلان و نه فقط از طریق تعاملات روزمره مدرسه، بلکه از طریق هماهنگی، تفسیر داده‌ها، ارزیابی وضعیت و هدایت اقدامات اصلاحی تحقق می‌یابد.

همچنین، برنامه‌ریزی منابع انسانی، طراحی شایستگی‌ها، مدیریت عملکرد، توسعه سرمایه انسانی و مدیریت پاداش استراتژیک عمدتاً در قلمرو مسئولیت مدیران عالی قرار گرفتند. این مضامین به تصمیم‌های کلان درباره جذب، نگهداشت، ارزیابی، توسعه و انگیزش کارکنان مربوط هستند و به‌طور مستقیم بر زمینه‌های ساختاری و فرهنگی تولید یا کاهش سمیت سازمانی اثر می‌گذارند.

در نهایت، ماتریس ارائه‌شده نشان می‌دهد که چارچوب پیشنهادی پژوهش حاضر، مدیریت سمیت سازمانی را به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات پراکنده و واکنشی در نظر نمی‌گیرد؛ بلکه آن را نظامی پیوسته از سیاست‌گذاری، ظرفیت‌سازی، هماهنگی، پایش، مداخله و یادگیری سازمانی تلقی می‌کند. در این نظام، جریان مسئولیت از مدیران عالی به سمت سطوح اجرایی حرکت می‌کند، اما جریان اطلاعات و بازخورد از سطح مدرسه به سمت سطوح میانی و عالی بازمی‌گردد. بنابراین، حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی زمانی اثربخش خواهد بود که این دو جریان ــ یعنی جریان عمودی تصمیم و جریان صعودی بازخورد ــ به‌صورت هم‌زمان و مستمر برقرار باشند.

برآیند تحلیل‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس دارای سه منطق مکمل است: منطق راهبردی در سطح مدیران عالی، منطق هماهنگ‌کننده در سطح مدیران میانی و منطق مداخله‌ای ــ اجرایی در سطح مدیران سرپرستی. این سه منطق در یک رابطه خطی و جدا از هم عمل نمی‌کنند، بلکه از طریق سازوکارهای بازخورد، مشارکت، پایش و یادگیری سازمانی به یکدیگر متصل هستند. بر این اساس، مدیریت سمیت سازمانی زمانی قابلیت تحقق پیدا می‌کند که سیاست‌های کلان به برنامه‌های هماهنگ‌کننده تبدیل شوند، برنامه‌ها در سطح مدرسه به اقدام‌های ملموس منجر گردند و نتایج اجرای آن‌ها برای اصلاح سیاست‌ها و ساختارها به سطوح بالاتر بازگردد.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

پژوهش حاضر با هدف توسعه و عملیاتی‌سازی چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس انجام شد. نقطه عزیمت پژوهش، این مسئله بود که اگرچه ادبیات مدیریت سمیت سازمانی در سال‌های اخیر گسترش یافته و مطالعات متعددی به شناسایی عوامل ایجادکننده، پیامدهای فردی و سازمانی و نقش متغیرهایی مانند رهبری سمی، فرهنگ سازمانی، عدالت سازمانی، اعتماد و سلامت روان کارکنان پرداخته‌اند، اما بخش مهمی از این ادبیات همچنان در سطح شناخت «چیستی» و «چرایی» سمیت سازمانی باقی مانده است و کمتر به پرسش «چگونگی مدیریت» این پدیده در سطوح مختلف سازمان پاسخ داده است (Kusy & Holloway, 2009; Gallus et al., 2013; Edmondson, 2019). ازاین‌رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر نه افزودن مجموعه‌ای

تازه از مؤلفه‌ها، بلکه تبیین این موضوع بود که مؤلفه‌های شناخته‌شده مدیریت سمیت سازمانی چگونه می‌توانند در قالب یک نظام مدیریتی چندسطحی، منسجم و قابل اجرا سازمان‌دهی شوند.

در همین راستا، پژوهش حاضر بر پایه الگوی مفهومی مدیریت سازمان‌های مسموم باقری و همکاران (۱۴۰۵) توسعه یافت. پژوهش یادشده با استفاده از روش فراترکیب و تحلیل نظام‌مند ۳۴ مطالعه منتخب داخلی و خارجی، ۳۷ مؤلفه، هشت سازمان‌دهنده سطح دوم و دو سازمان‌دهنده سطح اول شامل «مداخلات درون‌سازمانی» و «مداخلات کلان/راهبردی» را شناسایی کرد و از این طریق، چارچوبی مفهومی برای مدیریت سمیت سازمانی در مدارس متوسطه ارائه داد. اهمیت آن پژوهش در این بود که تمرکز ادبیات را از صرف شناسایی سازمان‌های مسموم به سمت مدیریت سازمان‌های مسموم سوق داد. بااین‌حال، ماهیت فراترکیبی آن اقتضا می‌کرد که تمرکز اصلی بر شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌ها باشد، نه بر تبیین سازوکارهای اجرایی استقرار آن‌ها در نظام مدیریت آموزشی. بنابراین، پژوهش حاضر در ادامه منطقی آن مطالعه، کوشید شکاف میان «الگوی مفهومی» و «چارچوب اجرایی» را کاهش دهد و نشان دهد که این مؤلفه‌ها چگونه باید میان سطوح عالی، میانی و سرپرستی مدیریت آموزشی توزیع، هماهنگ و راهبری شوند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیریت سمیت سازمانی در مدارس، پدیده‌ای صرفاً رفتاری، فردی یا مقطعی نیست؛ بلکه مسئله‌ای چندسطحی، تعاملی و حکمرانی‌محور است. این نتیجه با ادبیات موجود درباره سازمان‌های مسموم هم‌خوان است؛ زیرا رفتارهای مسموم ممکن است در سطح روابط فردی و میان‌فردی آشکار شوند، اما معمولاً در بستر ساختارهای نامناسب، نظام‌های منابع انسانی ناکارآمد، تمرکز قدرت، ضعف عدالت سازمانی، نبود امنیت روانی، ابهام نقش، تعارض‌های حل‌نشده و ضعف سازوکارهای پاسخ‌گویی بازتولید می‌شوند (Kusy & Holloway, 2009; Gallus et al., 2013; Edmondson, 2019). بر این اساس، مدیریت سمیت سازمانی تنها از طریق توصیه‌های اخلاقی، آموزش‌های فردی یا مداخله در رفتار چند فرد خاص امکان‌پذیر نیست؛ بلکه مستلزم طراحی یک معماری مدیریتی است که بتواند هم‌زمان سیاست‌ها، ساختارها، فرایندها، روابط و رفتارها را در سطوح مختلف سازمان هماهنگ کند.

تبیین چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس بر پایه سه سطح مدیریتی عالی، میانی و سرپرستی توسعه یافت. در این چارچوب، مدیران عالی مسئولیت غالب در حوزه سیاست‌گذاری، طراحی ساختارها، اصلاح نظام منابع انسانی و تنظیم قواعد نهادی دارند؛ مدیران میانی نقش هماهنگ‌کننده، ترجمان سیاست‌ها، پایش محیط، تحلیل اطلاعات و پیونددهنده میان سیاست و اجرا را ایفا می‌کنند؛ و مدیران سرپرستی یا مدیران مدارس در خط مقدم تشخیص نشانه‌های اولیه، حمایت روزمره از کارکنان، مدیریت تعارض‌ها و اجرای مداخلات قرار می‌گیرند.

این یافته با منطق حکمرانی چندسطحی سازگار است؛ زیرا در این رویکرد، سازمان نه مجموعه‌ای از واحدهای مستقل، بلکه نظامی متشکل از سطوح تصمیم‌گیری به‌هم‌پیوسته تلقی می‌شود که تحقق اهداف آن وابسته به توزیع منطقی مسئولیت‌ها، هم‌راستایی تصمیمات و وجود سازوکارهای هماهنگ‌کننده است (Hooghe & Marks, 2003; Ostrom, 2010; Peters, 2018). بر اساس این منطق، اثربخشی سیاست‌ها و برنامه‌های سازمانی تنها به کیفیت راهبردهای طراحی‌شده در سطح بالا وابسته نیست، بلکه به چگونگی ترجمه، اجرا، پایش و اصلاح آن‌ها در سطوح میانی و عملیاتی نیز بستگی دارد. ازاین‌رو، اگر سیاست‌های کلان مدیریت سمیت بدون سازوکارهای هماهنگی، بازخورد و پاسخ‌گویی طراحی شوند، احتمالاً در مرحله اجرا با ابهام نقش، تداخل وظایف، اجرای صوری و کاهش اثربخشی مواجه خواهند شد.

چارچوب پیشنهادی همچنین با نظریه سیستم‌های باز هم‌خوانی دارد. بر اساس این دیدگاه، سازمان‌ها در تعامل مستمر با محیط خود قرار دارند و بقای آن‌ها به هماهنگی میان اجزای درونی، سازگاری با تغییرات محیطی و دریافت بازخورد وابسته است (Scott & Davis, 2016). مدارس نیز به‌عنوان سازمان‌هایی اجتماعی، انسانی و محیط‌محور، در معرض فشارهای درونی و بیرونی متعددی قرار دارند؛ از جمله انتظارات خانواده‌ها، سیاست‌های آموزشی، محدودیت منابع، تغییرات اجتماعی، مسائل حرفه‌ای معلمان و فشارهای عملکردی. بنابراین، مدیریت سمیت سازمانی در مدرسه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که ضمن توجه به روابط درون مدرسه، ارتباط مدرسه با سطوح بالاتر نظام آموزشی و محیط اجتماعی آن را نیز در نظر گیرد.

از منظر نظریه اقتضایی نیز، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نمی‌توان یک الگوی واحد و ثابت برای همه مدارس و همه موقعیت‌ها تجویز کرد. اثربخشی مداخلات مدیریت سمیت به شرایط سازمانی، میزان تمرکز یا تفویض اختیار، اندازه مدرسه، فرهنگ سازمانی، ظرفیت مدیران، منابع موجود و شدت مسائل بستگی دارد (Donaldson, 2001). بنابراین، چارچوب حکمرانی چندسطحی ارائه‌شده، بیش از آنکه یک نسخه ثابت اجرایی باشد، نوعی منطق سازمان‌دهنده برای تعیین این است که کدام سطح مدیریتی، در چه نوع مسئله‌ای، با چه میزان اختیار و مسئولیت باید وارد عمل شود.

یکی از نتایج مهم پژوهش این است که حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی صرفاً به معنای وجود چند سطح مدیریت نیست. ممکن است در نظام آموزشی، سطوح عالی، میانی و مدرسه‌ای وجود داشته باشند، اما اگر میان آن‌ها جریان مؤثر اطلاعات، هماهنگی، پاسخ‌گویی و یادگیری برقرار نباشد، نمی‌توان از حکمرانی چندسطحی واقعی سخن گفت. در چارچوب پیشنهادی، دو جریان اصلی برای مدیریت اثربخش سمیت سازمانی ضروری است: نخست، جریان نزولی سیاست، اختیار، منابع و حمایت از سطوح عالی به سطوح اجرایی؛ و دوم، جریان صعودی اطلاعات، نشانه‌های هشدار، تجربه‌های اجرایی و بازخورد از مدارس به سطوح میانی و عالی. اختلال در هر یک از این جریان‌ها می‌تواند موجب فاصله میان سیاست و واقعیت مدرسه، تأخیر در شناسایی رفتارهای مسموم، ضعف مداخلات اصلاحی و تداوم شرایط آسیب‌زا شود.

قلمرو مسئولیت مدیران عالی

یافته‌های مربوط به قلمرو مسئولیت مدیران عالی نشان داد که این سطح بیشترین نقش را در مؤلفه‌هایی دارد که ماهیت نهادی، راهبردی، ساختاری و سیاستی دارند. مدیریت استراتژیک منابع انسانی، بهینه‌سازی ساختار سازمانی، اصلاح طراحی ساختارهای مدیریتی، بازنگری در نظام انتصاب و ارتقا، مدیریت پاداش، توسعه سرمایه انسانی، کاهش تمرکز نامتناسب، توسعه ساختارهای مشارکت‌جو، بازمهندسی فرایندها و مداخلات مربوط به قدرت و سیاست سازمانی در این سطح قرار می‌گیرند.

این یافته نشان می‌دهد که بخشی از سمیت سازمانی، نه از رفتارهای منفرد کارکنان، بلکه از قواعد و ساختارهایی ناشی می‌شود که رفتارهای نامطلوب را امکان‌پذیر یا بازتولید می‌کنند. برای مثال، نظام انتصاب غیرشفاف، پاداش‌های ناعادلانه، تمرکز افراطی، ابهام در نقش‌ها، ضعف سازوکارهای پاسخ‌گویی، فرایندهای ناکارآمد و نبود حمایت‌های حرفه‌ای می‌توانند زمینه‌ساز بی‌اعتمادی، تعارض، فرسودگی، سکوت سازمانی و رفتارهای دفاعی شوند. ازاین‌رو، اگرچه نشانه‌های سمیت ممکن است در سطح مدرسه و در روابط روزمره کارکنان آشکار شود، اما ریشه‌های آن در بسیاری از موارد به سطح سیاست‌گذاری و طراحی سازمان بازمی‌گردد.

این نتیجه با ادبیات طراحی سازمان و مدیریت سازمانی هم‌خوان است. از دیدگاه طراحی سازمان، کارآمدی ساختار به تناسب میان پیچیدگی، رسمیت، تمرکز و ویژگی‌های فعالیت سازمان بستگی دارد (Daft, 2022; Scott & Davis, 2016). بر این اساس، پیچیدگی یا رسمیت به‌خودی‌خود آسیب‌زا نیست؛ بلکه زمانی می‌تواند مولد سمیت شود که با نیازهای حرفه‌ای کارکنان، اقتضائات مدرسه و ضرورت انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری تناسب نداشته باشد. به همین دلیل، در چارچوب حاضر بر مفاهیمی مانند «پیچیدگی بهینه»، «رسمیت بهینه» و «کاهش تمرکز نامتناسب» تأکید شده است. هدف، حذف ساختار یا قواعد نیست؛ بلکه ایجاد تعادل میان نظم سازمانی، انعطاف، پاسخ‌گویی و مشارکت است.

از منظر مدیریت استراتژیک منابع انسانی نیز، سیاست‌های جذب، انتصاب، آموزش، ارزیابی، پاداش و نگهداشت کارکنان نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری رفتارها و نگرش‌های سازمانی دارند. اگر این سیاست‌ها غیرمنصفانه، مبهم یا ناسازگار باشند، می‌توانند به کاهش اعتماد و افزایش احساس بی‌عدالتی منجر شوند. در مقابل، سیاست‌های شفاف، عادلانه و توسعه‌محور می‌توانند به پیشگیری از شکل‌گیری محیط‌های مسموم کمک کنند. بنابراین، مسئولیت مدیران عالی در مدیریت سمیت سازمانی، بیشتر معطوف به اصلاح زمینه‌های نهادی و ساختاری مولد سمیت است.

البته واگذاری مسئولیت غالب این حوزه‌ها به مدیران عالی به معنای حذف نقش سایر سطوح نیست. مدیران میانی در استقرار، تفسیر و ارزیابی سیاست‌ها نقش دارند و مدیران سرپرستی نیز داده‌های میدانی درباره پیامدهای سیاست‌ها و نیازهای واقعی مدارس را فراهم می‌کنند. بااین‌حال، ازآنجاکه اختیار تغییر سیاست‌ها، تخصیص منابع، اصلاح ساختار و بازنگری در نظام‌های منابع انسانی عمدتاً در سطح عالی قرار دارد، پاسخ‌گویی نهایی نسبت به این مؤلفه‌ها نیز باید متوجه همین سطح باشد. واگذاری مسئولیت اصلاح

عوامل ساختاری به مدیر مدرسه، بدون اعطای اختیار و منابع متناسب، می‌تواند به پاسخ‌گویی صوری، فرسودگی مدیریتی و تشدید احساس ناتوانی منجر شود.

قلمرو مسئولیت مدیران میانی

یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیران میانی در چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی، نقش محوری در هماهنگی، ترجمه سیاست‌ها، پایش شرایط سازمانی، تحلیل داده‌ها و انتقال بازخورد میان مدرسه و سطوح عالی دارند. مداخلات سازمانی، هوشیاری سازمانی، اصلاح نحوه نظارت بر شرایط کاری، نظارت بر موقعیت‌های سازمانی، اعتماد سازمانی، آمادگی پیش‌بینانه، پایش مستمر و مشارکتی محیط، درک چندسطحی اطلاعات، چابکی تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی به تغییرات محیطی، بیشترین انطباق را با نقش این سطح مدیریتی داشتند.

این یافته اهمیت مدیران میانی را در کاهش شکاف میان سیاست و اجرا برجسته می‌کند. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، سیاست‌ها در سطح عالی طراحی می‌شوند، اما اجرای آن‌ها در مدارس با تنوع زیادی از شرایط، منابع، فرهنگ‌ها و مسائل روبه‌رو است. اگر میان این دو سطح، لایه‌ای توانمند برای ترجمه، تعدیل، هماهنگی و پایش وجود نداشته باشد، سیاست‌ها یا به‌صورت صوری اجرا می‌شوند یا با مقاومت، سوءبرداشت و ناهماهنگی مواجه خواهند شد. ازاین‌رو، مدیران میانی را می‌توان «مرکز پردازش و هماهنگی» چارچوب پیشنهادی دانست.

این نقش با ادبیات حکمرانی و مدیریت آموزشی هم‌خوانی دارد. در سازمان‌های آموزشی، مدیریت مدرسه در خلأ انجام نمی‌شود، بلکه درون شبکه‌ای از سیاست‌ها، مقررات، نهادهای نظارتی، انتظارات محیطی و روابط اداری قرار دارد (Hoy & Miskel, 2013; Bush, 2020). مدیران میانی در چنین ساختاری وظیفه دارند سیاست‌های کلان را با شرایط مدارس هم‌ساز کنند، مشکلات اجرایی را شناسایی نمایند، داده‌های مدارس را به اطلاعات تصمیم‌ساز تبدیل کنند و از تداوم ارتباط میان سطوح مختلف اطمینان یابند. بنابراین، ضعف این سطح می‌تواند موجب گسست میان طراحی و اجرا، انباشت مسائل حل‌نشده و ناتوانی نظام آموزشی در یادگیری از تجربه‌های میدانی شود.

اختصاص مسئولیت غالب هوشیاری سازمانی به مدیران میانی نیز از همین منطق پیروی می‌کند. هوشیاری سازمانی مستلزم دریافت نشانه‌های اولیه، تحلیل روندها، مقایسه وضعیت مدارس، تشخیص الگوهای تکرارشونده و طراحی پاسخ‌های پیشگیرانه است. مدیران سرپرستی می‌توانند نشانه‌های اولیه را در مدرسه مشاهده کنند و مدیران عالی می‌توانند بر اساس تحلیل‌ها سیاست‌ها را اصلاح نمایند؛ اما تجمیع، تفسیر و تبدیل داده‌های پراکنده به فهم سازمانی عمدتاً در سطح میانی امکان‌پذیر است. به همین دلیل، در چارچوب پیشنهادی، مدیران میانی نقش واسطی دارند که از تبدیل مسائل مدرسه‌ای به بحران‌های سازمانی جلوگیری می‌کند.

در مورد اعتماد سازمانی نیز یافته‌ها نشان می‌دهد که این مؤلفه ماهیتی بین‌سطحی دارد، اما نقش هماهنگ‌کننده مدیران میانی در آن بسیار مهم است. اعتماد در تعاملات روزمره و در سطح مدرسه تجربه می‌شود، اما پایداری آن وابسته به عدالت رویه‌ای، ثبات سیاست‌ها، شفافیت ارتباطات، پاسخ‌گویی و هماهنگی میان سطوح مختلف مدیریت است. این تحلیل با ادبیات امنیت روانی و اعتماد سازمانی هم‌خوان است؛ زیرا کارکنان زمانی احساس امنیت و اعتماد می‌کنند که بتوانند بدون ترس از تحقیر، تنبیه یا بی‌اعتنایی، مسائل و نگرانی‌های خود را بیان کنند(Edmondson, 2019). مدیران میانی در این میان وظیفه دارند از شکاف میان سیاست‌های اعلام‌شده و تجربه واقعی کارکنان جلوگیری کنند و مسیرهای منصفانه برای رسیدگی به مسائل فراهم آورند.

قلمرو مسئولیت مدیران سرپرستی

یافته‌های مربوط به سطح سرپرستی نشان داد که این سطح بیشترین نقش را در مداخلات فردی و میان‌فردی، توسعه خودمراقبتی، ادراک حمایت اجتماعی، استراتژی‌های خنثی‌سازی رفتارهای مسموم و تقویت همبستگی همکاران دارد. مدیران مدارس به دلیل حضور مستقیم در محیط کار و تعامل روزانه با معلمان و کارکنان، نخستین نقطه تشخیص نشانه‌های رفتاری و ارتباطی سمیت محسوب می‌شوند. کاهش همکاری، افزایش تعارض، بی‌اعتمادی، کناره‌گیری، فرسودگی، شکایت‌های مکرر، رفتارهای تخریبی و کاهش احساس تعلق، غالباً ابتدا در سطح مدرسه و در روابط روزمره آشکار می‌شوند.

این یافته با ادبیات رهبری آموزشی و رهبری مدرسه هم‌خوانی دارد. مدیر مدرسه تنها مجری مقررات نیست، بلکه از طریق رفتارهای روزمره خود، هنجارهای تعامل، عدالت، احترام، گفت‌وگو و حمایت را در مدرسه شکل می‌دهد (Bush, 2020; Hoy & Miskel,

.(2013نحوه مواجهه مدیر با تعارض‌ها، میزان دسترس‌پذیری او، کیفیت بازخورد، شیوه توزیع وظایف، نحوه شنیدن صدای کارکنان و نوع واکنش به خطاها می‌تواند از تشدید سمیت جلوگیری کند یا برعکس، زمینه آن را تقویت کند.

از منظر رهبری توزیعی نیز، مدیریت سمیت سازمانی نباید صرفاً به شخص مدیر مدرسه محدود شود. در این رویکرد، تحقق اهداف سازمانی نتیجه مشارکت شبکه‌ای بازیگران مختلف است و رهبری در تعامل میان مدیران، معلمان، کارکنان و ساختارهای سازمانی شکل می‌گیرد(Spillane, 2006). بنابراین، مدیران سرپرستی باید بتوانند ظرفیت جمعی مدرسه را برای شناسایی، پیشگیری و کنترل رفتارهای مسموم فعال کنند. این امر مستلزم تقویت گفت‌وگوی حرفه‌ای، اعتماد متقابل، همکاری همکاران، حمایت اجتماعی و مشارکت کارکنان در حل مسئله است.

بااین‌حال، تأکید بر نقش مدیران سرپرستی نباید به فردی‌سازی مسئله سمیت سازمانی منجر شود. مدیر مدرسه زمانی می‌تواند در مدیریت تعارض‌ها، حمایت از کارکنان و پیشگیری از رفتارهای مسموم موفق باشد که از اختیار، منابع، حمایت تخصصی، مسیرهای ارجاع و سیاست‌های بالادستی مناسب برخوردار باشد. اگر سطح عالی و میانی از مدیر مدرسه انتظار کنترل کامل سمیت را داشته باشند، اما ابزار و حمایت لازم را فراهم نکنند، مسئولیت مدیریت سمیت به سطحی منتقل می‌شود که امکان اثرگذاری کامل بر ریشه‌های آن را ندارد. بنابراین، نقش مدیران سرپرستی در چارچوب حاضر، نقش خط مقدم تشخیص و مداخله است، نه مسئولیت انحصاری در قبال کل پدیده.

مسئولیت‌های مشترک و وابستگی متقابل سطوح مدیریتی

یکی از یافته‌های مهم پژوهش این بود که برخی مؤلفه‌ها را نمی‌توان به‌صورت دقیق و انحصاری به یک سطح مدیریتی اختصاص داد. رویکردهای پویا، عوامل خانوادگی و شایستگی‌های تربیتی انسان‌مدار از جمله مضامینی هستند که ماهیتی مشترک و بین‌سطحی دارند. این یافته نشان می‌دهد که حکمرانی چندسطحی، صرفاً به معنای تقسیم مکانیکی وظایف نیست؛ بلکه نوعی نظام وابسته به هم است که در آن برخی مسئولیت‌ها به‌صورت زنجیره‌ای و مکمل میان چند سطح توزیع می‌شوند.

برای نمونه، توسعه شایستگی‌های تربیتی انسان‌مدار مستلزم تعیین استانداردها و سیاست‌های کلان در سطح عالی، طراحی و هماهنگی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در سطح میانی و الگوسازی و به‌کارگیری روزمره این شایستگی‌ها در سطح مدرسه است. اگر سطح عالی سیاستی در این زمینه تعیین نکند، اقدامات مدرسه‌ای پراکنده خواهند بود؛ اگر سطح میانی برنامه‌های آموزشی و حمایتی را هماهنگ نکند، سیاست‌ها به مهارت‌های عملی تبدیل نمی‌شوند؛ و اگر مدیر مدرسه این شایستگی‌ها را در رفتار روزانه خود نشان ندهد، برنامه‌ها اثر واقعی بر فرهنگ مدرسه نخواهند داشت.

در مورد عوامل خانوادگی نیز مسئولیت‌ها به‌صورت مشترک توزیع می‌شوند. مدیران عالی باید سیاست‌های حمایت از تعادل کار و زندگی، خدمات رفاهی و حمایت‌های روانی–اجتماعی را طراحی کنند؛ مدیران میانی باید مسیرهای ارجاع و حمایت را هماهنگ سازند؛ و مدیران سرپرستی باید با رعایت حریم خصوصی، آثار مسائل خانوادگی بر وضعیت کاری کارکنان را درک کرده و حمایت اولیه را فراهم کنند. بنابراین، مشترک‌بودن مسئولیت به معنای ابهام یا نبود پاسخ‌گویی نیست؛ بلکه به معنای توزیع یک فرایند میان چند سطح با نقش‌های متمایز است.

این تحلیل با ادبیات حکمرانی مشارکتی نیز ارتباط دارد. در حکمرانی مشارکتی، حل مسائل پیچیده نیازمند همکاری بازیگران متعدد، اعتماد، گفت‌وگو، سازوکارهای هماهنگی و توافق بر سر مسئولیت‌هاست (Ansell & Gash, 2008). مدیریت سمیت سازمانی نیز به دلیل ماهیت پیچیده، پنهان، رابطه‌ای و زمینه‌مند خود، نیازمند همین منطق مشارکتی است. هیچ سطح مدیریتی به‌تنهایی نمی‌تواند تمام ابعاد مسئله را ببیند، تحلیل کند و حل نماید. بنابراین، اثربخشی چارچوب پیشنهادی در گرو تعریف دقیق مسئولیت غالب، نقش پشتیبان، مسیر ارجاع و سازوکار پاسخ‌گویی برای هر مؤلفه است.

منطق تخصیص مسئولیت‌ها در چارچوب پیشنهادی

در پاسخ به پرسش فرعی دوم، یافته‌ها نشان داد که تخصیص مسئولیت‌ها در چارچوب حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی بر چهار معیار اصلی استوار است: ماهیت تصمیم، دامنه اثرگذاری، نزدیکی به محل وقوع مسئله و تناسب مسئولیت با اختیار.

بر اساس معیار نخست، مؤلفه‌هایی که نیازمند تصمیم‌های سیاستی، اصلاح قواعد، تخصیص منابع، تغییر ساختار یا بازنگری در نظام‌های منابع انسانی هستند، در قلمرو مسئولیت غالب مدیران عالی قرار می‌گیرند. بر اساس معیار دوم، مؤلفه‌هایی که دامنه

اثرگذاری آن‌ها فراتر از یک مدرسه است و نیاز به هماهنگی میان چند واحد آموزشی دارند، بیشتر به سطح میانی مربوط می‌شوند. بر اساس معیار سوم، مسائلی که در تعاملات روزمره، روابط کاری و موقعیت‌های عینی مدرسه ظهور می‌کنند، به سطح سرپرستی نزدیک‌ترند. معیار چهارم نیز تأکید می‌کند که هیچ سطحی نباید مسئولیتی را بر عهده گیرد که اختیار، اطلاعات و منابع لازم برای انجام آن را ندارد.

این منطق با مبانی حکمرانی چندسطحی و نظریه اقتضایی هماهنگ است. در حکمرانی چندسطحی، توزیع مسئولیت‌ها باید بر اساس ظرفیت، قلمرو اثرگذاری و وابستگی متقابل سطوح انجام شود (Hooghe & Marks, 2003; Peters, 2018). در نظریه اقتضایی نیز تصمیم اثربخش، تصمیمی است که با شرایط و موقعیت سازمانی تناسب داشته باشد (Donaldson, 2001). بنابراین، چارچوب پیشنهادی نه بر تمرکز کامل مسئولیت در سطح عالی تأکید دارد و نه بر واگذاری کامل آن به مدیران مدارس؛ بلکه بر نوعی توزیع متناسب، مکمل و پاسخ‌گو تأکید می‌کند.

نکته مهم آن است که «مسئولیت اصلی»، «مسئولیت مشترک» و «نقش پشتیبان» نباید به‌عنوان رتبه‌بندی اهمیت سطوح تفسیر شوند. نقش پشتیبان ممکن است در برخی موارد برای موفقیت مداخله حیاتی باشد. برای مثال، مدیران سرپرستی در طراحی کلان نظام منابع انسانی مسئولیت اصلی ندارند، اما اطلاعات آنان درباره پیامدهای واقعی سیاست‌های منابع انسانی برای تصمیم‌گیری سطح عالی ضروری است. همچنین، مدیران عالی در میانجی‌گری روزمره تعارض‌ها حضور مستقیم ندارند، اما با تعیین سیاست‌های حمایتی و تأمین منابع، شرایط موفقیت مداخلات مدرسه‌ای را فراهم می‌کنند. بنابراین، تفاوت سطوح به نوع مشارکت مربوط است، نه به اهمیت مطلق آن‌ها.

پیشنهادهای پژوهش

با توجه به ماهیت چندسطحی چارچوب توسعه‌یافته و نتایج حاصل از توزیع مسئولیت میان مدیران عالی، میانی و سرپرستی، پیشنهادهای پژوهش حاضر در دو سطح کاربردی ـ مدیریتی و پژوهشی ـ توسعه‌ای ارائه می‌شود.

الف) پیشنهادهای کاربردی و مدیریتی

استقرار نظام حکمرانی چندسطحی مدیریت سمیت سازمانی: پیشنهاد می‌شود چارچوب حاضر مبنای طراحی نظامی رسمی برای پیشگیری، پایش، مداخله و بازسازی سازمانی در مدارس قرار گیرد و مسئولیت هر یک از سطوح عالی، میانی و سرپرستی در شرح وظایف و سازوکارهای پاسخ‌گویی به‌صورت شفاف تعریف شود. این اقدام باید با هم‌ترازی مسئولیت، اختیار، منابع و پاسخ‌گویی همراه باشد.

طراحی نظام هشدار زودهنگام: با توجه به مسئولیت غالب مدیران میانی در هوشیاری سازمانی، پایش محیط و آمادگی پیش‌بینانه، پیشنهاد می‌شود نظامی داده‌محور برای شناسایی نشانه‌های اولیه سمیت، از جمله کاهش اعتماد، تشدید تعارض، افت مشارکت، افزایش شکایت‌ها و اختلال در روابط حرفه‌ای، طراحی و نتایج آن به سطوح بالاتر منتقل شود.

بازطراحی مدیریت منابع انسانی: با توجه به نقش غالب مدیران عالی، شاخص‌های پیشگیری از سمیت در فرایندهای جذب، انتصاب، ارزیابی عملکرد، ارتقا، پاداش و توسعه حرفه‌ای مدیران و کارکنان لحاظ شود. شایستگی‌های اخلاقی، ارتباطی، مشارکتی و انسان‌مدار باید در کنار شایستگی‌های تخصصی مورد توجه قرار گیرد.

اصلاح نظام انتخاب و انتصاب مدیران: انتخاب و ارتقای مدیران مدارس بر اساس ترکیبی از شایستگی‌های حرفه‌ای، اخلاقی، ارتباطی، مشارکتی و توانایی مدیریت تعارض انجام شود و صلاحیت‌های مدیران پس از انتصاب نیز به‌صورت دوره‌ای ارزیابی گردد.

تقویت نقش مدیران میانی: مدیران میانی از «انتقال‌دهنده صرف سیاست‌ها» به حلقه فعال ترجمان سیاست، هماهنگی بین‌سطحی، تحلیل اطلاعات و بازخورددهی تبدیل شوند. برای این منظور، اختیارات و ظرفیت‌های تحلیلی و تصمیم‌گیری آنان متناسب با مسئولیت‌های محوله توسعه یابد.

ایجاد سازوکار امن بازخورد: مسیرهای رسمی، محرمانه و غیرتنبیهی برای انتقال اطلاعات و بازخورد کارکنان مدارس به سطوح میانی و عالی ایجاد شود تا نشانه‌های سمیت پیش از تثبیت و نهادینه‌شدن شناسایی شوند.

تدوین پروتکل مداخله در سطح مدرسه: مدیران سرپرستی به پروتکل‌های مشخص برای خودمراقبتی، حمایت اجتماعی، مدیریت تعارض، خنثی‌سازی رفتارهای مسموم، میانجی‌گری و ارجاع مسائل پیچیده به سطوح بالاتر مجهز شوند.

تقویت مشارکت و سرمایه اجتماعی: ساختارهای مشارکت‌جو، تیم‌های حرفه‌ای و سازوکارهای ائتلاف و همبستگی کارکنان تقویت شوند تا کارکنان در شناسایی مسائل و طراحی راه‌حل‌ها مشارکت واقعی داشته باشند. همچنین شایستگی‌های تربیتی انسان‌مدار و عوامل مرتبط با تعادل کار ـ زندگی به‌عنوان حوزه‌های بین‌سطحی در سیاست‌گذاری و مدیریت مدرسه مورد توجه قرار گیرند.

تغییر رویکرد نظارت: نظام نظارت مدارس از الگوی صرفاً کنترل‌محور به نظارت پیشگیرانه، حمایتی و داده‌محور تغییر یابد؛ به‌گونه‌ای که هدف آن شناسایی زودهنگام عوامل مولد سمیت و فراهم‌سازی مداخلات اصلاحی باشد.

طراحی مداخلات سطح‌بندی‌شده: مداخلات متناسب با شدت و قلمرو مسئله طراحی شوند؛ مسائل اولیه در سطح مدرسه، مسائل تکرارشونده در سطح میانی و مسائل ساختاری، منابع انسانی و سیاستی در سطح عالی مدیریت شوند. این الگو از موازی‌کاری و انتقال نامتناسب مسئولیت جلوگیری می‌کند.

ب) پیشنهادهای پژوهشی

اعتبار تجربی چارچوب پیشنهادی در مدارس و استان‌های مختلف با استفاده از مطالعات کمی، کیفی و آمیخته بررسی شود تا قابلیت تعمیم و پایداری ساختار چندسطحی آن ارزیابی گردد.

در مطالعات طولی، اثربخشی مداخلات هر یک از سه سطح مدیریتی و نحوه انتقال آثار سیاست‌های سطح عالی به رفتارها و روابط سطح مدرسه بررسی شود.

با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری و مدل‌های چندسطحی، روابط میان عوامل ساختاری، مدیریتی، میان‌فردی و فردی و سهم هر سطح مدیریتی در کاهش سمیت آزمون شود.

مطالعات کیفی آینده به بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان از تولید، تشدید و خنثی‌سازی سمیت سازمانی بپردازند تا سازوکارهای زمینه‌ای و پنهان این پدیده آشکار شود.

بر اساس چارچوب حاضر، ابزار سنجش میزان آمادگی مدارس برای مدیریت سمیت سازمانی و نیز شاخص‌های ارزیابی اثربخشی نظام حکمرانی چندسطحی طراحی و اعتباریابی شود.

در مجموع، جهت‌گیری اصلی پیشنهادها بر گذار از مدیریت واکنشی و فردمحور سمیت به نظامی پیشگیرانه، چندسطحی و پاسخ‌گو استوار است؛ نظامی که در آن مسئولیت‌های سیاستی و ساختاری در سطح عالی، نقش‌های هماهنگ‌کننده و تحلیلی در سطح میانی و مداخلات مستقیم و رابطه‌ای در سطح سرپرستی، در قالب سازوکاری یکپارچه و مبتنی بر جریان دوسویه اطلاعات، منابع و بازخورد سازمان‌دهی شوند.

منابع

باقری، فاطمه، زاهد، عادل، تقوی، حسین، و خالق‌خواه، علی. (۱۴۰۵). تدوین الگوی مفهومی مدیریت سمیت سازمانی در مدارس متوسطه بر پایه مطالعه فراترکیب. مدیریت سازمان‌های دولتی، ۱۴(۳)، شماره پیاپی ۵۵. https://doi.org/10.30473/ipom.2026.76962.5295

References:

Ahmed, A. K., Atta, M. H. R., El-Monshed, A. H., & Mohamed, A. I. (2024). The effect of toxic leadership on workplace deviance: The mediating effect of emotional exhaustion, and the moderating effect of organizational cynicism. BMC Nursing, 23(1), 669. https://doi.org/10.1186/s12912-024-02308-x

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. Journal of Public Administration Research and Theory, 18(4), 543–571. https://doi.org/10.1093/jopart/mum032

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2021a). A model of emotional leadership in schools: Effective leadership to support teachers' emotional wellness. Routledge.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2021b). Ethical considerations of Bedouin Arab school leaders: Negotiating Eurocentric and indigenous decision-making values. Educational Management Administration & Leadership, 49(5), 786–806. https://doi.org/10.1177/1741143220913556

Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management (5th ed.). SAGE Publications.

Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. Journal of Management, 31(6), 874–900. https://doi.org/10.1177/0149206305279602

Daft, R. L. (2022). Organization theory and design (13th ed.). Cengage Learning.

Donaldson, L. (2001). The contingency theory of organizations. SAGE Publications.
Edmondson, A. C. (2019). The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth. Wiley.
Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (Eds.). (2007). Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice. CRC Press.
Frost, P. J. (2003). Toxic emotions at work: How compassionate managers handle pain and conflict. Harvard Business School Press.
Fullan, M. (2020a). Leading in a culture of change (2nd ed.). Jossey-Bass.
Fullan, M. (2020b). The nature of leadership is changing. European Journal of Education, 55(2), 139–142. https://doi.org/10.1111/ejed.12388
Gallus, J. A., Walsh, B. M., van Driel, M., Gouge, M. C., & Antolic, E. (2013). Intolerable cruelty: A multilevel examination of the impact of toxic leadership on U.S. military units and service members. Military Psychology, 25(6), 588–601. https://doi.org/10.1037/mil0000022
Hooghe, L., & Marks, G. (2003). Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance. American Political Science Review, 97(2), 233–243. https://doi.org/10.1017/S0003055403000649
Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). McGraw-Hill Education.
Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2024). Educational administration: Theory, research, and practice. McGraw Hill.
Kusy, M. E., & Holloway, E. L. (2009). Toxic workplace!: Managing toxic personalities and their systems of power. Jossey-Bass.
Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of Management Review, 20(3), 709–734. https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335
Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: A synthesis of the research. Prentice-Hall.
Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. Academy of Management Review, 23(2), 242–266. https://doi.org/10.5465/amr.1998.533225
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en
Ostrom, E. (2010). Beyond markets and states: Polycentric governance of complex economic systems. American Economic Review, 100(3), 641–672. https://doi.org/10.1257/aer.100.3.641
Peters, B. G. (2018). The challenge of policy coordination. Policy Design and Practice, 1(1), 1–11. https://doi.org/10.1080/25741292.2018.1437946
Rasool, S. F., Wang, M., Tang, M., Saeed, A., & Iqbal, J. (2021). How toxic workplace environment affects employee engagement: The mediating role of organizational support and employee wellbeing. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(5), Article 2294. https://doi.org/10.3390/ijerph18052294
Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2023). Organizational behavior (19th ed.). Pearson.
Scott, W. R., & Davis, G. F. (2016). Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives. Routledge.
Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Rev. and updated ed.). Doubleday/Currency.
Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. Jossey-Bass.

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

Investigating the criteria and indicators for evaluating the quality of performance of education committees and working groups in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad provinces

Mehran Azizi Mahmoodabad[1], Siroos Zarei[2], Fatemeh Basiri Moghadam[3], Zainab Gharibi Bedistani[4]

1- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran
2- Ph.D. Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.
3- Bachelor of Arts (B.A.) in Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
4- Bachelor's degree in teaching with special needs, Farhangian University, Tehran, Iran.

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2026/07/17
Accepted:
2026/09/03
pp:
51- 69

Keywords:
Evaluation Criteria, Performance Quality, Committees and Working Groups, Education, Kohgiluyeh and Boyerahmad.

Abstract

Objective: The purpose of this study is to examine the criteria and indicators for evaluating the quality of performance of education committees and working groups in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad provinces.
Methodology: The present study is of an applied type, considering its research objective. This research was conducted using a qualitative method. The participants in this study include 19 experts, responsible experts, and experienced heads of education departments in the General Directorate and regional departments. Purposive sampling was used in this study. The research tool is an in-depth semi-structured interview. In this study, a survey by participating members was used to verify the accuracy of the findings. To increase reliability and internal validity, the theoretical triangulation method (evaluating data from different perspectives) was used. Open coding, axial coding, and selective coding were used to analyze the data in grounded theory or data-driven theory.
Results: The results showed that the quality of services provided, executive performance, evaluation stages, goal setting, comprehensive assessment, and continuous development are among the criteria for the efficiency and performance of committees and working groups.
Conclusion: Overall, compliance with goals, performance evaluation, stakeholder participation and interaction, quality of education and teaching, reporting and transparency, sustainability and professional development, collaboration with other institutions, parent and community participation, feedback from stakeholders, resources and facilities, goals and results, innovation and creativity are among the criteria for the success of committees and working groups. In addition, regular reporting and documentation, access to information, citizen interaction and participation, interaction and cooperation with other institutions, accountability, education and awareness, communications, feedback systems, evaluation and monitoring with specific criteria, information technology, monitoring and follow-up are among the criteria for transparency of activities and member participation and effective interaction with the community and other institutions in the field of education committees and working groups.

Citation: Azizi Mahmoodabad, M., Zarei, S., Basiri Moghadam, F., & Gharibi Bedistani, Z. (2026). Investigating the criteria and indicators for evaluating the quality of performance of education committees and working groups in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad provinces. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 51-69.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57388.1039
DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.4.5

[1]**Corresponding author:** Mehran Azizi Mahmoodabad, **Email:** azizi8175@cfu.ac.ir, **Tell:** +989178414910

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

ملاک‌های ارزیابی، کیفیت عملکرد، کمیته‌ها و کارگروه‌ها، آموزش‌وپرورش، کهگیلویه و بویراحمد

مهران عزیزی محمودآباد[۱]، سیروس زارعی[۲]، فاطمه بصیری مقدم[۳]، زینب غریبی بیدستانی[۴]

۱- استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

۲- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۳- کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

۴- کارشناسی نیازهای ویژه، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۵/۰۴/۲۶

پذیرش:
۱۴۰۵/۰۶/۱۲

صص:
۶۹- ۵۱

واژگان کلیدی:
ملاک‌های ارزیابی، کیفیت عملکرد، کمیته‌ها و کارگروه‌ها، آموزش‌وپرورش، کهگیلویه و بویراحمد.

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش استان کهگیلویه و بویراحمد است.

روش تحقیق: پژوهش حاضر با توجه به هدف پژوهش از نوع کاربردی است. این پژوهش با استفاده از روش کیفی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۱۹ نفر کارشناس، کارشناس مسئول و روسای مجرب ادارات آموزش‌وپرورش در اداره کل و ادارات مناطق است. در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ابزار انجام پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق است. در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از بررسی توسط اعضا مشارکت‌کننده استفاده شد. برای افزایش قابلیت اعتماد و اعتبار درونی از روش سه‌سویه‌سازی نظری (ارزیابی داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف) استفاده شده است. برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که کیفیت خدمات ارائه شده، عملکرد اجرایی، مراحل ارزیابی، تعیین هدف، سنجش همه جانبه و توسعه مستمر از معیارهای کارایی و عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌ها می‌باشد.

نتیجه‌گیری: در مجموع انطباق با اهداف، ارزیابی عملکرد، مشارکت و تعامل ذینفعان، کیفیت آموزش و تدریس، گزارش دهی و شفافیت، پایداری و توسعه حرفه‌ای، همکاری با نهادهای دیگر، مشارکت والدین و جامعه، بازخورد از ذینفعان، منابع و امکانات، اهداف و نتایج، نوآوری و خلاقیت از معیارهای میزان موفقیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها می‌باشد. به علاوه گزارش دهی منظم و ارائه مستندات، دسترسی به اطلاعات، تعامل و مشارکت شهروندان، تعامل و همکاری با نهادهای دیگر، پاسخگویی، آموزش و آگاهی بخشی، ارتباطات، سامانه‌های فیدبک، ارزیابی و نظارت با معیارهای خاص، فناوری اطلاعات، نظارت و پیگیری از معیارهای شفافیت فعالیت‌ها و مشارکت اعضا و تعامل مؤثر با جامعه و سایر نهادها در حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش و پرورش می‌باشد.

استناد: عزیزی محمودآباد، مهران؛ زارعی، سیروس؛ بصیری مقدم، فاطمه؛ و غریبی بیدستانی، زینب. (۱۴۰۵). ملاک‌های ارزیابی، کیفیت عملکرد، کمیته‌ها و کارگروه‌ها، آموزش‌وپرورش، کهگیلویه و بویراحمد. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۲(۱)، ۵۱-۶۹.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57388.1039

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.4.5

[۱] **نویسنده مسئول:** مهران عزیزی محمودآباد، **پست الکترونیکی:** azizi8175@cfu.ac.ir ، **تلفن:** ۰۹۱۷۸۴۱۴۹۱۰

این پژوهش حاصل یک طرح پژوهشی با حمایت اداره کل آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد می‌باشد.

مقدمه

آموزش‌وپرورش یکی از ارکان اساسی توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای است ؛ چراکه از یک‌سو نقش اصلی در تربیت نسل آینده و تأمین نیروی متخصص و کارآمد ایفا می‌کند و از دیگر سو با توجه به این‌که بنیان‌گذار فرهنگ و اخلاق در جامعه است، تأثیرات عمیقی بر تمامی ابعاد زندگی فردی و اجتماعی می‌گذارد (Herati, 2023). این نهاد می‌تواند در عین توسعه، باعث نابودی هر جامعه‌ای شود به همین دلیل از جمله بزرگ‌ترین نظام‌هایی است که توجه ویژه‌ای به آن می‌شود. این نظام با دارا بودن مهم‌ترین نقش در تربیت نیروی انسانی از اهمیت بسزایی برخوردار است به‌گونه‌ای که بهبود کیفیت این نظام از دغدغه‌های متصدیان نظام آموزشی هر کشوری قرار دارد (Jerez at el, 2018). مهم‌ترین بخش این نظام نیروی انسانی آن هست که در جریان توسعه جوامع اجتماعی، این نیرو مهم‌ترین عامل توسعه محسوب می‌شود؛ زیرا زمینه را برای تربیت نسلی ماهر و متخصص فراهم می‌کند؛ به‌عبارت‌دیگر بدون داشتن نیروی انسانی اثربخش امکان سرمایه‌گذاری و دستیابی به توسعه در زمینه‌های مختلف میسر نمی‌شود. لذا سرمایه‌گذاری در آموزش‌وپرورش ازجمله اساسی‌ترین سرمایه‌گذاری‌های اجتماعی به شمار می‌رود (Salimi at el, 2022). لزوم توجه به این مهم یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌های آموزش‌وپرورش به‌کارگیری درست نیروی انسانی بوده و کارکردهایی مثل ایجاد انگیزه، ارتقا و ارتباطات مناسب از جمله فعالیت‌هایی است که همواره باید در این نظام مورد توجه قرار گیرد (Salimi at el, 2022). در همین راستا باید اذعان داشت که مدیریت منابع انسانی امروزه یکی از رویکردهای منحصربه‌فرد در سازمان‌ها بوده و به‌کارگیری شایسته کارکنان یکی از روش‌های مدیریت منابع انسانی محسوب می‌شود (Ama at el, 2018). بدین‌سان عملکرد کارکنان از جمله عواملی است که باید در هر سازمانی موردتوجه دست‌اندرکاران قرار بگیرد؛ چراکه از یک‌سو باعث رشد میزان موفقیت سازمان‌ها می‌شود (Aguinis at el, 2012) و از دیگر سو می‌تواند به‌عنوان یک عنصر راهبردی باعث حفظ بقای سازمان و افزایش میزان بهره‌وری گردد (Askari Bajgrani at el, 2011). یکی از استلزامات تحقق این امر ارزیابی عملکرد کارکنان می‌باشد؛ در خصوص ارزیابی می‌توان بیان کرد که در هر سازمانی به‌خصوص سازمان آموزش‌وپرورش برای آگاهی از میزان مطلوبیت خود به‌ویژه در محیط‌های پیچیده و پویا نیازمند به نظام ارزیابی می‌باشد (Suknaisith at el, 2014). ارزیابی یک عنصر مهم در نظام‌های آموزشی می‌باشد؛ به همین دلیل نظام‌های آموزشی به دنبال تغییر و تحول با هدف بهبود راهبردهای خود در عناصر مختلف آموزشی هستند (Mondal & Das, 2021). ارزیابی فرایندی است که با جمع‌آوری اطلاعات ارزشمند درباره برنامه‌ها و فعالیت‌ها، کارایی و مؤثر بودن آن برنامه و فعالیت را مشخص می‌کند و اطلاعات درست و مورد نیاز برای تصمیم‌گیری‌های سنجیده را فراهم می‌کند (Ojetunde, 2019). لذا در مجموع می‌توان بیان کرد که ارزیابی یک فرایند نظام‌مند است که با جمع‌آوری اطلاعات به داروی درباره تحقق یا عدم تحقق اهداف می‌پردازد (Bazargan, 2023). در آموزش‌وپرورش به منظور پرورش استعدادها، مهارت‌های نوآورانه و ارتقا کارایی از ارزیابی استفاده شود (Li, 2023). ارزیابی عملکرد ابزاری مناسبی است تا متوجه شویم که کارکنان در موقعیت‌های مناسب بکار گرفته شده‌اند و از این طریق سازمان را در جهت اثربخشی هدایت می‌کنیم (Al-Jedaia & Mehrez, 2020). با استفاده از ارزیابی عملکرد می‌توان محیطی تسهیل‌گر و مطلوب را ایجاد کرد (Simon & Sagoe, 2018). ارزیابی عملکرد با ایجاد نگرشی مثبت در بین کارکنان، نقشی حیاتی در ایجاد جو اعتماد در سازمان‌ها دارد. استفاده صحیح از ارزیابی عملکرد منجر به تعهد کارکنان و عملکرد بالای فردی و سازمانی می‌شود که رسیدن به اهداف سازمانی را آسان می‌کند (Rubel at el, 2018). بر همین اساس نیز سازمان‌ها ناچار به اجرای برنامه ارزیابی عملکرد از کارکنان می‌باشند (Musavirad at el, 2014). عملکرد کارکنان آموزش‌وپرورش از عوامل موفقیت در این نظام محسوب می‌شود؛ محققان همواره کوشیده‌اند تا از یک ابزار ارزیابی معتبر برای سنجش کارکنان استفاده کنند و از نتایج آن برای ارتقا نظام آموزش‌وپرورش بهره ببرند (Jamalpour & Esgandri, 2021). کارکنان زمانی به طور فعال درگیر می‌شوند و تلاش زیادی در راه رسیدن به اهداف خود انجام می‌دهند که حس کنند؛ رویکردهای سازمان برای آن‌ها مطلوب می‌باشد و این احساس با مدیریت منابع انسانی که مهم‌ترین عنصر آن ارزشیابی عملکرد است میسر می‌شود (Ravikumar & Raya, 2019). نتایج ارزیابی عملکرد در موارد گوناگونی تأثیرگذار و همچنین در آموزش و توسعه، افزایش حقوق و ارتقا شغلی آینده تصمیم‌گیرنده هست؛ وقتی کارکنان متوجه می‌شوند که ارزیابی عملکرد آن‌ها به‌درستی انجام شده است در نتیجه انگیزه آن‌ها برای کار افزایش پیدا می‌کند (Ama at el, 2018). کارکنان سازمان

آموزش‌وپرورش در کمیته‌ها و کارگروه‌های متفاوتی ایفای نقش می‌کنند. کمیته‌ها و کارگروه‌ها نقش مهمی در انجام مأموریت سازمان‌ها و بهبود عملکرد مؤسسات آموزشی ایفا می‌کنند (Melear. 2022). کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش به عنوان میانجی، نقش تسهیل‌گر ارتباط بین کارکنان، مدیران و جامعه را ایفا می‌کند (Rita. 2017). کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش نقش‌های بسیار مهمی در سازمان دارند و درصورتی که کمیته‌ها و کارگروه‌ها در نظام‌های آموزشی با موفقیتی مواجهه شوند باعث می‌شود آن نظام آموزشی از همه طرف اعم از داخلی و خارجی به رسمیت شناخته شود (Maula & Noviyanti. 2024). برخی از این کارگروه‌ها و کمیته‌ها در نظام آموزش‌وپرورش ایران عبارت‌اند از: کارگروه رتبه‌بندی، کارگروه حقوق، پروژه مهر، طرح‌های حوزه ابتدایی، کارگروه سازمان‌دهی، شورای معاونین، هفته مشاغل، کارگروه شهید همت، ارزیابی سیستم اداری آموزشی؛ و برخی از کمیته‌ها عبارت‌اند از: کمیته سلامت و تندرستی، کمیته عفاف و حجاب، آسیب‌های اجتماعی، تربیت‌بدنی، کمیته نظارت بر مدارس هیئت‌امنایی، سلامت و تندرستی و...

لذا هدف این پژوهش بررسی ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش استان کهگیلویه و بویراحمد است که به تفکیک در قالب سوالات زیر بیان شده است.

۱- ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش در استان کهگیلویه‌وبویراحمد چیست؟

۲- ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت موفقیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها در آموزش‌وپرورش کهگیلویه‌وبویراحمد چیست؟

۳- ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت شفافیت فعالیت‌ها، مشارکت اعضا و تعامل مؤثر با جامعه و سایر نهادها در حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌ها در استان چیست؟

۴- ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت پاسخگویی کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش به نظرات و نیازهای جامعه در استان چیست؟

۵- ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت اثربخشی فعالیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها بر بهبود آموزش‌وپرورش و عملکرد سیستم آموزشی در استان چیست؟

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی است. این پژوهش با استفاده از روش کیفی انجام شده است. در پژوهش حاضر داده‌های کیفی به روش پدیدارشناسی گردآوری شده است. در این پژوهش برای نمونه‌گیری، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. گال، بورگ و گال (Gall, Borg & Gall, 2004) بیان می‌کنند که در نمونه‌گیری هدفمند مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی اطلاعات غنی در بر دارند، انتخاب می‌شوند (Gall, Borg & Gall, 2004). در نمونه‌گیری هدفمند، مشخص می‌شود که با چه کسی باید گفتگو کرد. در رابطه با تعداد افرادی که باید با آن‌ها مصاحبه صورت گیرد نقطه مشترک تمامی نظریه‌پردازان پژوهش‌های کیفی این است که مصاحبه‌ها باید تا زمانی که مقوله‌ها به اشباع برسند، ادامه پیدا کنند. بنابراین در پژوهش کیفی، مشخص نمودن حجم نمونه رابطه مستقیمی با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق دارد و قواعد از قبل تعیین‌شده‌ای ندارد، بلکه این اصل اشباع نظری است که مشخص‌کننده تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش کیفی است (Hennik et al, 2010). مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۱۹ نفر از کارشناسان، کارشناسان مسئول و روسای ادارات با تجربه، مجرب و خبره آموزش‌وپرورش در اداره کل و ادارات مناطق است. اعضای مشارکت‌کننده در این پژوهش بر اساس معیارها و ویژگی‌های زیر انتخاب شده‌اند: کارشناس، کارشناس مسئول و روسای ادارات در حوزه‌های حسابداری، امور اداری، تربیت بدنی، فرهنگی، سنجش و ارزشیابی، پرورشی، تربیت‌بدنی، ارزیابی عملکرد، حراست، انجمن اولیا و مربیان و... که خبره بوده و تجربه کاری خوبی در حوزه کارگروه‌ها و کمیته‌ها دارد. جدول (۱) ویژگی جمعیت‌شناسی این دسته از شرکت‌کنندگان در این پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۱- مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	مسئولیت	نام کمیته یا کارگروه	مدرک تحصیلی	سن	سابقه خدمت
۱	مرد	کارشناس حسابداری	کارگروه حقوق	ارشد	۵۲	۲۰
۲	مرد	کارشناس امور اداری و تشکیلات	کارگروه رتبه‌بندی	لیسانس	۲۸	۱۰

ردیف	جنسیت	مسئولیت	نام کمیته یا کارگروه	مدرک تحصیلی	سن	سابقه خدمت
۳	مرد	کارشناس ارزیابی عملکرد	کارگروه پروژه مهر	ارشد	۳۸	۶
۴	مرد	کارشناس تربیت‌بدنی و سلامت	کمیته سلامت	لیسانس	۴۱	۱۳
۵	مرد	کارشناس آموزش ابتدایی و پیش‌دبستانی	کارگروه طرح‌های حوزه ابتدایی	لیسانس	۳۵	۲۰
۶	مرد	کارشناس آموزش متوسطه	کارگروه سازمان‌دهی	لیسانس	۴۱	۱۴
۷	مرد	کارشناس سلامت و تندرستی	کمیته سلامت و تندرستی	ارشد	۳۲	۶
۸	مرد	کارشناس فرهنگی هنری	کمیته عفاف و حجاب	ارشد	۳۰	۱۰
۹	مرد	کارشناس سنجش و ارزشیابی	کارگروه شورای معاونین	لیسانس	۴۰	۱۲
۱۰	مرد	کارشناس فنی حرفه‌ای	کارگروه هفته مشاغل	لیسانس	۳۲	۱۰
۱۱	مرد	کارشناس آسیب‌های اجتماعی	کمیته آسیب‌های اجتماعی	ارشد	۳۱	۶
۱۲	مرد	کارشناس مراقبت در برابر آسیب‌های اجتماعی	کمیته مراقبت اجتماعی دانش-آموزان	لیسانس	۳۷	۱۵
۱۳	مرد	کارشناس مسئول فرهنگی هنری	کمیته عفاف و حجاب	ارشد	۵۳	۳۲
۱۴	مرد	کارشناس تکنولوژی	کارگروه شهید همت	ارشد	۳۰	۱۱
۱۵	زن	کارشناس مسئول تربیت‌بدنی دختران	کمیته تربیت‌بدنی	ارشد	۳۰	۱۰
۱۶	مرد	رئیس اداره سلامت و تندرستی	کمیته سلامت و تندرستی	ارشد	۳۶	۱۸
۱۷	مرد	کارشناس مسئول ارزیابی	کارگروه ارزیابی سیستم اداری آموزشی	ارشد	۴۸	۲۰
۱۸	مرد	کارشناس مسئول ارزیابی	کمیته ارتقا سلامت و تندرستی	ارشد	۴۸	۲۰
۱۹	مرد	کارشناس مسئول شوراهای آموزش‌وپرورش	کمیته نظارت بر مدارس هیئت‌امنایی	ارشد	۴۲	۱۹

ابزار انجام پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق است. این مصاحبه‌ها شامل ۵ سؤال نیم ساختاریافته است و هدف از آن‌ها دریافت دیدگاه‌ها و عقاید شرکت‌کنندگان است. در مصاحبه نیمه ساختاریافته چند سؤال از قبل تعریف شده است؛ اما در حین مصاحبه سؤال‌های دیگری هم ضرورت می‌یابد. در این پژوهش مصاحبه به صورت فردی انجام شده است. محقق در ابتدا سؤالات مصاحبه پروتکل اجرای آن را تدوین کرده است. برای انجام مصاحبه، نخست با مسئول موردنظر برای کسب رضایت از قبل با تلفن صحبت می‌شد و سپس اگر علاقه‌مندی در این زمینه وجود داشت، سؤالات مصاحبه قبلاً از طریق پیام‌رسان‌های داخلی مثلاً ایتا یا سروش یا حضوری برای ایشان ارسال می‌شد تا با آمادگی و آگاهی بیشتری به سؤالات پاسخ دهد. بدین منظور با مسئولان خبره و با تجربه که تمایل خویش را به شرکت در پژوهش از طریق اظهارنظر شفاهی اعلام کرده‌اند، بر طبق یک برنامه‌ریزی و هماهنگی از قبل پیش‌بینی شده، از هریک از مسئولان باتجربه و مشارکت‌کننده به صورت انفرادی در محل کار آن‌ها یا محل کار محقق در دانشگاه فرهنگیان مصاحبه انجام می‌شد و با رضایت کامل و با رعایت اصول اخلاقی در پژوهش و اصل محرمانه بودن صدای مشارکت‌کنندگان ضبط شده و سپس به تحلیل آن‌ها پرداخته می‌شد. زمان صرف شده برای هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۸۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها با موضوع کلی آغاز شد، سپس بر اساس مطالب بیان شده و با طرح سؤال‌های پیگیر، روند مصاحبه در جهت پوشش دادن به اهداف و سؤالات تحقیق ادامه یافت. محقق در طول مصاحبه با روش گفتگو و تعامل به جست‌وجوی پاسخ سؤال تحقیق می‌پرداخت. پژوهشگر وقتی متوجه شد با ادامه مصاحبه، گردآوری داده‌ها به یافته‌های جدیدی نمی‌رسد و داده‌های گردآوری شده تکرار یافته‌ها و اطلاعات قبلی است، مصاحبه و گردآوری داده‌ها را متوقف کرد.

در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از بررسی توسط اعضا مشارکت‌کننده استفاده شد. برای این کار گزارش نهایی یعنی آنچه تولید و اصلاح شد، به شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد و به آنان فرصت اظهارنظر درباره‌ی یافته‌ها داده شد (Kresvel, 2009). برای افزایش قابلیت اعتماد و اعتبار درونی، از روش‌های گوناگون کنش متقابل سه‌گانه استفاده می‌کنند. در این پژوهش، از روش سه‌سویه‌سازی نظری (ارزیابی داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف) استفاده شده است.

برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد.

مرحله اول: کدگذاری باز: در این مرحله، با مرور مجموعه داده‌های گرد آمده تلاش شده است مفاهیم پنهان در آن بازشناسی شوند. این مرحله، باز نامیده می‌شود؛ زیرا که طی آن، بدون هیچ محدودیتی به مقوله‌ها پرداخته شده است.
مرحله دوم: کدگذاری محوری: هدف این مرحله، تعیین رابطه بین مقوله‌های ایجاد شده در مرحله کدگذاری باز است. در کدگذاری محوری، با شناسایی هسته مرکزی یا محوری، شرایط علی تشریح و راهبردها مشخص می‌شوند.
مرحله سوم: کدگذاری انتخابی: کدگذاری انتخابی مهم‌ترین مرحله نظریه‌پردازی است که طی آن، ارتباط مقوله‌های محوری با مقوله‌های دیگر مورد بررسی قرار می‌گیرد و پس از اثبات ارتباط آن‌ها، مقوله‌هایی که احتیاج به بهبود و بازنگری دارند، اصلاح می‌شوند. محقق، با ادامه تفاسیر مداوم میان مقوله‌ها و مضامین و استفاده از یادداشت‌ها، خود اقدام به تعیین مختصات و ویژگی‌های مقوله و ارتباط میان آن‌ها، برای تبیین نظری می‌کند (سعدی پور،۱۳۹۳).
برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید. پس از ضبط، مصاحبه‌ها بر روی کاغذ پیاده و نوشته شد. بعد از چند بار مطالعه هر مصاحبه کدهای باز استخراج شده است. پس از استخراج کدهای اولیه، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام و آن‌ها را در گروهی قرار داده و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه باشد، انتخاب می‌شد. بدین ترتیب با تشکیل طبقه بندی، مقوله‌های فرعی و اصلی‌های اصلی استخراج گردید.
پس از کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌ها و بازخوانی مکرر و جستجو و کنکاش در آن‌ها، مقوله‌های اصلی مشخص گردید. سپس بر اساس مقوله‌های اصلی، عوامل و راهبردهای مؤثر در فرایند شکل‌گیری و آشکارسازی شناسایی شدند. در تجزیه‌وتحلیل و تفسیر ابعاد و مقوله‌های اصلی به نقل و قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان به عنوان مصداق اشاره شد و برای رعایت محرمانه بودن نام آن‌ها، برای هریک از مسئولان مشارکت‌کننده یک شماره یا کد مخصوص استفاده گردید. در پایان پس از آن‌که داده‌های مختلف در کنار یکدیگر قرار گرفت، با کسب بینش و بصیرت نسبت به موضوع مورد پژوهش، عمل استنتاج صورت گرفته است و بعد از آن به هریک از پرسش‌های مطرح شده در پژوهش، پاسخ داده شده است.

بحث و ارائه یافته‌ها

یافته‌های مرتبط با سؤال ۱ (ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش در استان کهگیلویه‌وبویراحمد چیست؟) از مصاحبه‌های صورت گرفته حاصل شد. کدهای استخراج شده از ۷ کد محوری و ۱۷ کدباز در جدول ۲ خلاصه شده است. به علت حجم زیاد داده‌ها، فقط نمونه‌هایی از داده‌های حاصل از گزارش و مصاحبه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- کارایی عملکرد حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌ها

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
بررسی مدت زمان برگزاری جلسات و تطابق آن با زمان برنامه‌ریزی‌شده (۵-م)	نسبت زمان صرف‌شده به زمان برنامه‌ریزی‌شده	شاخص‌های کارایی و اثربخشی
ارزیابی تطابق هزینه‌های فعالیت‌های کمیته‌ها و کارگروه‌ها با بودجه تخصیص‌یافته (۱۷-م)	نسبت هزینه‌های انجام‌شده به بودجه	
میزان دستیابی به اهداف تعیین‌شده در ابتدای دوره (۱۳-م)	تحقق اهداف	
بررسی تأثیرات تصمیمات گرفته‌شده در کمیته بر جامعه هدف و بازخوردهای دریافت‌شده (۹-م)	تأثیرات تصمیمات کمیته	
ارزیابی رضایت اعضاء کمیته و جامعه هدف از خدمات و تصمیمات کمیته‌ها و کارگروه‌ها (۱۹-م)	نظرسنجی از اعضا و ذینفعان	کیفیت خدمات ارائه‌شده
سرعت و دقت در پاسخ‌گویی به مطالبات و پیشنهادات اعضاء و جامعه هدف (۹-م)	پاسخ‌گویی به درخواست‌ها و پیشنهادها	
بررسی تعداد جلسات برگزارشده نسبت به جلسات پیش‌بینی‌شده (۱-م)	برگزاری به‌موقع جلسات	عملکرد اجرایی
پیگیری و اجرای مصوبات کمیته‌ها و کارگروه‌ها و بررسی میزان اجرای موفق آن‌ها (۱۲-م)	پیوستگی اجرای مصوبات	
استفاده از ابزارهای مختلف چون نظرسنجی، مصاحبه و بررسی مدارک و مستندات. (۷-م) اطلاعات لازم درباره فعالیت‌های کمیته، تصمیمات اتخاذ شده و نتایج این تصمیمات گردآوری شود. این داده‌ها می‌توانند شامل گزارش‌ها، آمار و بازخورد اعضا باشد (۱۵-م)	جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها	مراحل ارزیابی
به‌کارگیری روش‌های آماری و تحلیل کیفی برای بررسی داده‌های جمع‌آوری‌شده. (۱۵-م)	تحلیل عملکرد و داده‌ها	

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
با استفاده از داده‌هایی که جمع‌آوری شده، عملکرد کمیته مورد تحلیل قرار گیرد. (۷–م) برای این کار می‌توان به شناسایی نقاط قوت و ضعف پرداخت. (۷–م) جمع‌آوری داده‌های مرتبط و تحلیل آن‌ها به کمک نرم‌افزارهای آماری. (۱۳–م) شناسایی نقاط قوت و ضعف با استفاده از داده (۸–م)		
تهیه گزارشی جامع از نتایج ارزیابی و ارائه آن به اعضای کمیته نتایج تحلیل‌ها در یک گزارش خلاصه شده و پیشنهادهایی برای بهبود عملکرد کمیته ارائه می‌شود (۱۹–م) تهیه گزارش‌های منظم از عملکرد گروه و ارائه به مدیریت شامل جزئیات در مورد پیشرفت‌ها، چالش‌ها و فرصت‌ها (۴–م)	تهیه و ارائه گزارش	
دریافت بازخوردهای لازم و اعمال اصلاحات در فرآیندها و روش‌های کاری (۱۱–م) نظرات اعضای کمیته و ذینفعان دیگر، می‌تواند در ارزیابی کارایی کمک‌کننده باشد. این نظرات می‌تواند شامل سؤالاتی درباره روش‌های تصمیم‌گیری، سطح همکاری و میزان رضایت باشد (۴–م) از اعضای گروه و ذینفعان نظرسنجی کنید (۱۶–م) بازخورد بهبود مستمر را تسهیل کنید (۱۴–م)	بازخورد و اصلاح نظرات	
اولین گام تعیین اهداف و مقاصد کمیته است. این اهداف باید واضح، قابل اندازه‌گیری و مربوط به مأموریت کلی سازمان باشند. (۱۰–م)	مشخص کردن اهداف	تعیین هدف
اهداف مشخص و قابل‌اندازه‌گیری برای گروه‌ها تعیین کنید مقاصد بلندمدت و کوتاه‌مدت را شفاف کنید (۱۶–م)	تعریف اهداف و مقاصد	
مقایسه عملکرد کمیته با استانداردهای مشخص یا کمیته‌های مشابه نیز می‌تواند اطلاعات مفیدی ارائه دهد (۸–م) مقایسه عملکرد گروه با بهترین شیوه‌ها یا استانداردهای موجود جهانی شناسایی شکاف‌ها و برنامه‌ریزی برای بهبود (۷–م)	مقایسه با معیارهای استاندارد	سنجش همه‌جانبه
کیفیت کار: ارزیابی خروجی‌های گروه نسبت به استانداردها زمان‌بندی: بررسی اینکه آیا پروژه‌ها به موقع به اتمام می‌رسند تعداد و نوع فعالیت‌ها: تحلیل فعالیت‌های انجام‌شده و تنوع آن‌ها (۱۰–م)	معیارهای سنجش	
بعد از اجرای پیشنهادات، باید نتایج و اثرات آن‌ها را مورد بررسی قرار داده و فرآیند ارزیابی به صورت دوره‌ای تکرار شود تا اگر سؤال یا نیاز خاصی در ارتباط با حوزه خاصی از کمیته دارید، مطرح شود. (۱۷–م) شناسایی نیازهای آموزشی اعضای گروه و برنامه‌ریزی برای توسعه مهارت‌ها ایجاد فرصت‌های یادگیری مستمر (۶–م)	پیگیری و بهبود مستمر و توسعه مهارت‌ها	توسعه مستمر

با تحلیل و ترکیب ۷ کد محوری ارائه‌شده در جدول ، می‌توان آن‌ها را در ۲ کد انتخابی جامع و کلان سامان‌دهی کرد:

کد انتخابی اول: ابعاد سنجش عملیاتی و پیامدمحور

کدهای محوری پوشش‌داده‌شده: شاخص‌های کارایی و اثربخشی، کیفیت خدمات ارائه‌شده و عملکرد اجرایی

کد انتخابی ابعاد سنجش عملیاتی و پیامدمحور ناظر بر مجموعه‌ای از ملاک‌های عینی و خروجی‌محور است که میزان موفقیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها را در تحقق ماموریت‌های محوله اندازه‌گیری می‌کند. در این بعد، عملکرد ارکان آموزشی نه در قالب شعار یا برنامه‌های روی کاغذ، بلکه از طریق نسبت داده‌ها به ستانده‌ها (مانند مدیریت زمان و انضباط بودجه‌ای)، میزان تحقق اهداف مصوب، و ملموس بودن آثار تصمیمات بر جامعه هدف سنجیده می‌شود. علاوه بر این، ارزیابی کیفیت خدمات از طریق سنجش سطح رضایت ذینفعان، سرعت و دقت در پاسخ‌گویی به مطالبات، و پیوستگی اجرایی در پیگیری مصوبات، ملاک‌های اصلی ارزیابی کارایی ساختاری و عملیاتی کمیته‌ها در استان کهگیلویه و بویراحمد را تشکیل می‌دهند.

کد انتخابی دوم: چرخه پویای ارزیابی فرآیندی و توسعه مستمر

کدهای محوری پوشش‌داده‌شده: تعیین هدف، مراحل ارزیابی، سنجش همه‌جانبه و توسعه مستمر

کد انتخابی چرخه پویای ارزیابی فرآیندی و توسعه مستمر نشان‌دهنده نقشه راه ساختاریافته و نظام‌مندی است که ارزیابی عملکرد را از یک اقدام مقطعی و ایستا به یک فرآیند زنده، چرخه‌ای و یادگیرنده تبدیل می‌سازد. این کد تصریح می‌کند که ارزیابی اثربخش با شفاف‌سازی اهداف کلان و عملیاتی آغاز شده، با به‌کارگیری ابزارهای چندگانه (نظیر گردآوری متقاطع داده‌ها، تحلیل‌های آماری و کیفی، و مقایسه با استانداردهای مرجع) ادامه می‌یابد و در نهایت از طریق حلقه‌های بازخورد، گزارش‌دهی شفاف، شناسایی نیازهای آموزشی اعضا و اصلاح مداوم روش‌ها تکمیل می‌شود. در این نگاه، ارزیابی صرفاً ابزار کنترل نیست، بلکه محرکی برای ارتقای توانمندی‌های انسانی و پایداری کیفی کمیته‌ها محسوب می‌گردد.

یافته‌های سؤال دوم: ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت موفقیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها در آموزش‌وپرورش کهگیلویه‌وبویراحمد شامل موارد زیر است.

جدول ۳- معیارهای بررسی میزان موفقیت حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌ها در آموزش‌وپرورش

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
بررسی تأثیرگذاری و کارایی تصمیماتی که توسط کمیته گرفته شده است (۳-م)	نرخ موفقیت تصمیمات	ارزیابی عملکرد
تعداد جلسات و موضوعات مطرح شده در آن‌ها (۱۸-م)	تعداد و نوع جلسات برگزار شده	
تحلیل نتایج آزمون‌ها و نمرات دانش‌آموزان در دروس مختلف و بررسی میزان پیشرفت دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی (۲-م)	نمرات دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی	
ارزیابی میزان حضور و فعالیت اعضای کمیته (۱۰-م)	میزان مشارکت اعضا	مشارکت و تعامل ذینفعان
بررسی نظرات و پیشنهادات ذینفعان نسبت به عملکرد کمیته (۱۷-م)	نظرسنجی از معلمان و دانش‌آموزان	
بررسی تعداد جلسات و کارگاه‌های کمیته در طول سال (۴-م)	تعداد جلسات برگزار شده	
ارزیابی سطح مشارکت اعضای کمیته در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها (۸-م)	میزان مشارکت اعضا	
بررسی ارتباط تصمیمات کمیته با بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۶-م)	افزایش نمرات دانش‌آموزان	کیفیت آموزش و تدریس
تأثیر برنامه‌های تصویب شده بر محتوای آموزشی و نحوه تدریس (۷-م)	پیشرفت برنامه‌های آموزشی	
ارزیابی نظرات معلمان درباره کارگروه و تأثیر آن بر روش‌های تدریس آن‌ها (۱۵-م)	بازخورد معلمان	
سنجش نحوه افزایش مهارت‌های تدریس معلمان بعد از شرکت در کارگروه‌ها (۱-م)	توسعه حرفه‌ای	
بررسی نحوه اطلاع‌رسانی به ذینفعان در مورد تصمیمات و عملکرد کمیته (۱۴-م)	میزان شفافیت عملکرد کمیته	گزارش‌دهی و شفافیت
وجود و کیفیت گزارش‌ها و مستندات مرتبط با دستاوردها (۱۹-م)	گزارش‌های عملکرد	
ارزیابی وجود برنامه‌های توسعه‌ای برای بهبود عملکرد کمیته (۱۳-م)	برنامه‌ریزی برای بهبود مستمر	پایداری و توسعه حرفه‌ای
بررسی تأثیر تصمیمات کمیته بر نظام آموزشی در بلندمدت (۱۲-م)	تأثیر بلندمدت تصمیمات	
بررسی کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی که برای معلمان برگزار شده و تأثیر آن‌ها بر کیفیت تدریس (۶-م)	آموزش و توانمندسازی معلمان	
ارزیابی پیشرفت حرفه‌ای اعضای کمیته و تأثیر آن بر محیط آموزشی (۵-م)	پیشرفت شغلی	
میزان همکاری کمیته با مدیران، معلمان و سازمان‌های مربوطه (۳-م)	همکاری با دیگر ارکان آموزشی	همکاری با نهادهای دیگر
بررسی تعداد والدینی که در فعالیت‌ها و جلسات کارگروه شرکت می‌کنند (۹-م)	نرخ مشارکت والدین	مشارکت والدین و جامعه
ارزیابی نظرات جامعه درباره تأثیر کارگروه‌ها بر فرهنگ جامعه و مدارس (۲-م)	نظرسنجی‌های اجتماعی	
برگزاری نظرسنجی میان معلمان، دانش‌آموزان و والدین جهت جمع‌آوری بازخورد درباره فعالیت‌های کمیت (۱۱-م)	نظرسنجی‌ها	بازخورد از ذینفعان
جمع‌آوری و تحلیل گزارش‌های کیفی از تجربیات ذینفعان (۱۸-م)	گزارش‌های کیفی	
بررسی اینکه آیا فعالیت‌های کمیته با اهداف کلان آموزش‌وپرورش هم‌راستا است یا خیر (۹-م)	مطابقت با اهداف آموزشی	انطباق با اهداف
ارزیابی موفقیت برنامه‌ها و پروژه‌های خاص طراحی شده توسط کمیته (۱۸-م)	برنامه‌های اجرایی	
بررسی میزان دسترسی به منابع آموزشی و امکانات مورد نیاز (۴-م)	دسترسی به منابع	منابع و امکانات
ارزیابی نحوه مدیریت و توزیع منابع مالی و انسانی در راستای اهداف کمیته (۱-م)	مدیریت منابع	
سنجش این‌که آیا کارگروه‌ها به اهداف خود دست یافته‌اند یا خیر (۱۵-م)	مطابقت با اهداف آموزشی	اهداف و نتایج
جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی و کمی برای تعیین میزان موفقیت (۱۲-م)	تحلیل داده‌ها	
ارزیابی روحیه نوآوری و خلاقیتی که کارگروه‌ها در محیط‌های آموزشی ایجاد کرده‌اند (۱۷-م)	ایده‌های جدید	نوآوری و خلاقیت
برای اجرای مصوبات و پیگیری موضوعات آموزشی می‌تواند تأثیر زیادی بر میزان موفقیت داشته باشد (۴-م)	انگیزه بالای اعضا	تعهد، توانمندی و انگیزه اعضا

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
تعهد کارگروه‌ها به اجرای مصوبات و پیگیری مستمر آن‌ها، نقشی کلیدی در موفقیت کلی کارگروه‌ها دارد (۱۲–م)	تعهد و انگیزه اعضا	
اعضای کمیته باید از دانش و توانمندی‌های کافی برای تحلیل مسائل آموزشی و اتخاذ تصمیمات مؤثر برخوردار باشند (۱۳–م)	آگاهی و تخصص اعضا	
هرچه میزان مشارکت و تعامل با والدین و جامعه بیشتر باشد، احتمال موفقیت کمیته‌ها نیز افزایش می‌یابد (۱۹–م)	همکاری با جامعه و والدین	مشارکت اجتماعی
همکاری با نهادها و سازمان‌های مرتبط، به ویژه در سطوح محلی و ملی، می‌تواند به تأمین منابع و حمایت‌های لازم برای اجرای مصوبات کمک کند (۶–م)	تعامل و همکاری با دیگر نهادها	
شامل کردن معلمان، والدین و جامعه در فرآیند تصمیم‌گیری و مشاوره می‌تواند به افزایش موفقیت کارگروه‌ها کمک کند (۴–م)	مشارکت ذینفعان	
دسترسی به منابع لازم برای اجرای مصوبات، اعم از منابع مالی و انسانی، یکی از فاکتورهای کلیدی موفقیت است (۱۸–م)	تأمین منابع مالی و انسانی	پشتیبانی مالی و اجرایی
تأمین منابع مالی برای اجرای مصوبات و برنامه‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است (۱۰–م)	منابع مالی	
همکاری با نهادهای دولتی و غیردولتی می‌تواند به تسهیل و تسریع اجرای مصوبات کمک کند (۱۶–م)	حمایت از نهادهای مربوطه	
سیستم‌های نظارتی خوب و ارزیابی‌های دوره‌ای برای میزان اجرایی شدن مصوبات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این امر به شناسایی نقاط قوت و ضعف کمک می‌کند (۱–م)	نظارت و ارزیابی	نظارت و ارزیابی
وجود نظام نظارتی قوی برای ارزیابی اجرای مصوبات و بازخوردگیری مستمر باعث افزایش موفقیت کمیته‌ها می‌شود (۸–م)	سیستم نظارتی مؤثر	
وجود سیستم‌های نظارتی برای سنجش پیشرفت در اجرای مصوبات و ارزیابی اثربخشی آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (۱۶–م)	نظارت و ارزیابی مستمر	
اگر مصوبات بر اساس نیازهای واقعی جامعه محلی تنظیم شوند، شانس بیشتری برای اجرا و موفقیت خواهند داشت (۱۶–م)	تنظیم برنامه‌ها بر اساس نیازهای محلی	توجه به نیازهای محلی
ارزیابی نیازهای مناطق مختلف و طراحی مصوبات که با چالش‌های خاص هر منطقه مطابقت داشته باشند، شانس موفقیت را افزایش می‌دهد (۵–م)	تناسب مصوبات با نیازهای محلی	
ارائه گزارش‌های دوره‌ای از پیشرفت‌ها و دستاوردها می‌تواند به شفاف‌سازی و افزایش اعتماد مردم به کمیته‌ها کمک کند (۱۱–م)	گزارش‌های منظم	برنامه‌ریزی و گزارش‌دهی
اهداف مشخص، سبب می‌شود که کمیته‌ها بتوانند به راحتی پیشرفت خود را ارزیابی کرده و اقدام کنند (۱۰–م)	تدوین برنامه‌های دقیق	
ارزیابی نیازهای واقعی منطقه و طراحی مصوبات بر اساس آن، شانس موفقیت را افزایش می‌دهد. اگر مصوبات پاسخگوی چالش‌های موجود باشند، احتمال به نتیجه رسیدن آن‌ها بیشتر است (۱۹–م)	تنوع و تطابق مصوبات با نیازهای واقعی	تطابق مصوبات با نیازها
رهبری قوی در کارگروه‌ها باعث می‌شود که مصوبات به درستی پیاده‌سازی و به چالش‌ها به طور مؤثر پاسخ داده شود (۷–م)	مدیریت و رهبری مؤثر	مدیریت مؤثر
ارتباط مؤثر میان اعضا و نهادهای آموزشی می‌تواند به تخمین و پیگیری بهتر اجرای مصوبات کمک کند (۵–م)	فرآیندهای ارتباطی مؤثر	

با واکاوی، هم‌پوشانی‌زدایی و ترکیب ۲۰ کد محوری استخراج‌شده از جدول ۳، تمامی مولفه‌ها در قالب ۳ کد انتخابی کلان و جامع دسته‌بندی و تحلیل می‌شوند:

کد انتخابی اول: ارکان ساختاری، مدیریتی و پشتیبانی منابع

کدهای محوری پوشش‌داده‌شده: تعهد، توانمندی و انگیزه اعضا، مدیریت مؤثر (رهبری قوی)، پشتیبانی مالی و اجرایی / منابع و امکانات و پایداری و توسعه حرفه‌ای (توانمندسازی معلمان و اعضا)

کد انتخابی ارکان ساختاری، مدیریتی و پشتیبانی منابع نشان‌دهنده زیرساخت‌های کلیدی و نیروی محرکه درونی کمیته‌ها و کارگروه‌ها برای نیل به موفقیت است. بر اساس یافته‌های پژوهش، میزان موفقیت کارگروه‌ها بیش و پیش از هر چیز به

شایستگی‌های انسانی و سبک رهبری و مدیریت اثرگذار بستگی دارد. رهبری قوی قادر است فرآیندهای ارتباطی را تسهیل نموده و چالش‌های اجرایی را مدیریت کند. در کنار سرمایه انسانی، پشتیبانی پایدار مالی و تجهیزاتی و برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای و آموزش مداوم معلمان و اعضا به‌عنوان پیش‌شرط‌های اصلی تبدیل تصمیمات روی کاغذ به اقدامات عملی موفق شناخته می‌شوند.

کد انتخابی دوم: فرآیند پویای برنامه‌ریزی، نظارت و انطباق بومی

کدهای محوری پوشش‌داده‌شده: برنامه‌ریزی و گزارش‌دهی / گزارش‌دهی و شفافیت، توجه به نیازهای محلی / تطابق مصوبات با نیازها، انطباق با اهداف / اهداف و نتایج، ارزیابی عملکرد / نظارت و ارزیابی و نوآوری و خلاقیت

کد انتخابی فرآیند پویای برنامه‌ریزی، نظارت و انطباق بومی ابعاد فرآیندی و عملیاتی موفقیت کمیته‌ها را تبیین می‌کند. موفقیت در این بعد مستلزم آن است که مصوبات و برنامه‌ها ابتدا بر اساس نیازسنجی واقعی و بومی مناطق مختلف استان کهگیلویه و بویراحمد طراحی شده و با اهداف کلان نظام آموزشی هم‌راستا باشند. علاوه بر تدوین برنامه‌های دقیق، ایجاد نظام نظارت و ارزیابی مستمر و ارائه گزارش‌های دوره‌ای شفاف، ضمن شناسایی نقاط ضعف و قوت، سبب جلب اعتماد ذینفعان می‌شود. تزریق روحیه نوآوری و خلاقیت در تدوین مصوبات نیز پایداری و اثربخشی بلندمدت تصمیمات را تضمین می‌نماید.

کد انتخابی سوم: سرمایه اجتماعی، تعامل ذینفعان و ارتقای کیفیت آموزشی

کدهای محوری پوشش‌داده‌شده: مشارکت و تعامل ذینفعان / بازخورد از ذینفعان، مشارکت والدین و جامعه / مشارکت اجتماعی همکاری با نهادهای دیگر ، کیفیت آموزش و تدریس

این کد به بروندادها و بسترهای محیطی موفقیت کمیته‌ها اشاره دارد. بر اساس تجارب ذینفعان، موفقیت واقعی کارگروه‌ها زمانی محقق می‌شود که بتوانند شمول‌گرایی و مشارکت فعال معلمان، دانش‌آموزان، والدین و نهادهای برون‌سازمانی (دولتی و عمومی) را در تصمیم‌گیری‌ها و اجرا جلب کنند. این شبکه تعاملی و نظرسنجی‌های مستمر، سرمایه اجتماعی و مشروعیت اجرایی مصوبات را افزایش می‌دهد. برونداد نهایی این پیوند هم‌افزا، ارتقای کیفیت تدریس معلمان، اصلاح محتوای آموزشی و در نهایت پیشرفت تحصیلی و رشد ملموس نمرات دانش‌آموزان در مدارس استان خواهد بود.

سؤال سوم: ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت شفافیت فعالیت‌ها، مشارکت اعضا و تعامل مؤثر با جامعه و سایر نهادها در حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌ها در استان چیست؟ برای بررسی شفافیت فعالیت‌ها و مشارکت اعضا و تعامل مؤثر با جامعه و سایر نهادها، می‌توان به چند روش و معیار کلیدی اشاره کرد.

جدول ٤- ملاک‌های شفافیت فعالیت‌ها و مشارکت اعضا و تعامل مؤثر با جامعه و سایر نهادها در این حوزه (کمیته‌ها و کارگروه‌ها)

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
اعضای کمیته باید گزارش‌های جامع از فعالیت‌های خود به جامعه ارائه دهند (۱۹-م)	گزارش‌های سالانه	گزارش‌دهی منظم و ارائه مستندات
برگزاری جلسات منظم عمومی که در آن اعضا به سؤالات شهروندان پاسخ دهند (۱۱-م)	جلسات عمومی	
انتشار گزارش‌های مالی و عملکردی به‌صورت منظم (۷-م)	گزارش‌های دوره‌ای	
ثبت نحوه تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌ها در کمیته‌ها (۱۴-م)	مستندسازی فرایندها	
ایجاد وبسایتی که حاوی اطلاعات به‌روز در مورد فعالیت‌ها، تصمیمات و عملکرد مالی کمیته باشد (۸-م)	وب‌سایت کمیته	دسترسی به اطلاعات
امکان دسترسی به اسناد مهم نظیر پروتکل جلسات و مصوبات برای عموم مردم (۲-م)	سندهای عمومی	
برگزاری نظرسنجی‌ها و جمع‌آوری نظرات مردم درباره نیازها و مشکلات محلی (۱۳-م)	نقاط نظرسنجی	تعامل و مشارکت شهروندان
ترویج برنامه‌های مشارکتی که در آن شهروندان بتوانند در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌ها شرکت کنند (۱۶-م)	رویدادهای مشارکتی	
ایجاد فرصت‌هایی برای اعضا و جامعه برای بیان نظرات و پیشنهادها (۱۰-م)	برگزاری جلسات عمومی	
جمع‌آوری اطلاعات از ذینفعان درباره عملکرد کارگروه‌ها (۵-م)	نظرسنجی‌ها و پرسشنامه‌ها	
تعامل با دیگر نهادها و سازمان‌ها برای برگزاری پروژه‌های مشترک به منظور بهبود خدمات به جامعه (۶-م)	پروژه‌های مشترک	تعامل و همکاری با نهادهای دیگر
ایجاد گروه‌هایی متشکل از نمایندگان کمیته و نهادهای مختلف برای بررسی و حل مسائل خاص (۱۱-م)	کارگروه‌های تخصصی	
پیگیری و ثبت پروژه‌های مشترک با سایر نهادها و سازمان‌ها (۷-م)	همکاری‌های مشترک	

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
ایجاد و تقویت شبکه‌های همکاری با گروه‌ها و انجمن‌های مرتبط (۱۳–م)	شبکه‌سازی	
همکاری با دیگر نهادهای دولتی و غیردولتی برای تبادل اطلاعات و تجربیات (۱۹–م)	ایجاد شبکه‌های همکاری	
برگزاری کارگاه‌ها برای افزایش آگاهی و مشارکت جامعه و نهادها (۱۴–م)	کارگاه‌های آموزشی مشترک	
وجود نهادهای مستقل که فعالیت‌های کمیته را نظارت و ارزیابی کنند (۸–م)	سازمان‌های نظارتی	پاسخگویی
ایجاد کانال‌های ارتباطی (همچون شبکه‌های اجتماعی) برای دریافت نظرات و انتقادات از شهروندان (۶–م)	بازخورد از جامعه	
برگزاری کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی برای اعضای کمیته در خصوص اهمیت شفافیت و تعامل با جامعه (۳–م)	برنامه‌های آموزشی	آموزش و آگاهی‌بخشی
برگزاری جلسات عمومی یا کارگاه‌ها برای جلب نظرات و پیشنهادها جامعه (۱۲–م)	برگزاری جلسات عمومی	ارتباطات
انتشار اخبار و اطلاعات در رسانه‌ها به‌منظور اطلاع‌رسانی به عموم (۵–م)	گزارش در رسانه‌ها	
استفاده از نظرسنجی‌ها و فرم‌های ارزیابی برای جمع‌آوری نظرات و انتقادات اعضا و جامعه (۱۸–م)	نظرسنجی‌ها	سامانه‌های فیدبک
ایجاد پلتفرم‌های آنلاین برای ارائه نظرات و پیشنهادها (۹–م)	پرتال‌های آنلاین	
استفاده از نهادهای مستقل برای بررسی و ارزیابی فعالیت‌های کمیته‌ها (۴–م) ایجاد نهادهای مستقل برای نظارت بر فعالیت‌های کارگروه‌ها (۸–م)	نظارت مستقل	ارزیابی و نظارت با معیارهای خاص
تعریف و نظارت بر شاخص‌های کلیدی عملکرد برای سنجش اثربخشی فعالیت‌ها این مؤلفه‌ها می‌توانند به بهبود منجر شود (۲–م)	شاخص‌های عملکرد	
تهیه و انتشار گزارش‌های دوره‌ای درباره فعالیت‌ها و نتایج کارگروه‌ها (۱۶–م) ارزیابی منظم به منظور تعیین نقاط قوت و ضعف (۵–م)	گزارش‌گیری منظم	
تعریف معیارهای مشخص برای ارزیابی کیفی و کمی فعالیت‌ها (۲–م)	مؤلفه‌های کمی و کیفی	
استفاده از وب‌سایت‌ها و شبکه‌های اجتماعی برای اطلاع‌رسانی و جمع‌آوری بازخورد (۱–م)	پلتفرم‌های آنلاین	فناوری اطلاعات
پیاده‌سازی سامانه‌های دیجیتال برای ثبت و رصد فعالیت‌ها (۱۲–م)	سیستم‌های مدیریت اطلاعات	

با ترکیب، مقوله‌بندی و انتزاع مفهومی ۱۰ کد محوری استخراج‌شده، ۳ مقوله انتخابی کلان و بنیادین به شرح زیر تبیین و صورتبندی شدند:

کد انتخابی اول: شفافیت ساختاری، مستندسازی و نشر اطلاعات در بستر فناوری

کدهای محوری ادغام‌شده: گزارش‌دهی منظم و ارائه مستندات، دسترسی به اطلاعات، فناوری اطلاعات و ارتباطات و اطلاع‌رسانی رسانه‌ای

کد انتخابی شفافیت ساختاری، مستندسازی و نشر اطلاعات در بستر فناوری بازتاب‌دهنده رکن اساسی حکمرانی باز و اعتمادآفرینی در کارگروه‌ها و کمیته‌های آموزش‌وپرورش است. بر مبنای دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، شفافیت حقیقی مستلزم استقرار یک نظام مستندسازی دقیق از فرآیندهای تصمیم‌گیری، ثبت پروتکل‌ها و انتشار عمومی مصوبات و ترازهای مالی و عملکردی است. تحقق پایدار این هدف از طریق زیرساخت‌های فناوری اطلاعات میسر می‌گردد که دسترسی سریع، بی‌واسطه و برابر ذینفعان و عموم جامعه به داده‌ها و اخبار کمیته را فراهم کرده و ابهامات عملکردی را به حداقل می‌رساند.

کد انتخابی دوم: مشارکت‌جویی فراگیر، شبکه‌سازی بین‌نهادی و سرمایه اجتماعی

کدهای محوری ادغام‌شده: تعامل و مشارکت شهروندان و جامعه محلی، تعامل، همکاری و پروژه‌های مشترک با سایر نهادها و آموزش و آگاهی‌بخشی به اعضا و جامعه

این کد تبیین‌کننده جهت‌گیری برون‌گرایانه و تعاملی کمیته‌هاست. بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، کارآمدی و مقبولیت مصوبات کمیته‌ها منوط به عبور از تصمیم‌گیری‌های پشت درهای بسته و حرکت به‌سوی مشارکت مستقیم شهروندان، اولیا و معلمان در جلسات عمومی و رویدادهای مشارکتی است. فراتر از مشارکت شهروندی، تشکیل کارگروه‌های تخصصی مشترک و ایجاد شبکه‌های همکاری هم‌افزا با سایر سازمان‌های دولتی و غیردولتی، بسترساز تبادل تجربیات، بهره‌گیری از منابع مکمل و حل چندوجهی مسائل بومی آموزش‌وپرورش استان خواهد بود. برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی مشترک نیز ضامن ارتقای درک متقابل و پایدارسازی این تعاملات به شمار می‌آید.

کد انتخابی سوم: نظارت‌مندی مستقل، سامانه‌های بازخورد و پاسخگویی سنجه‌محور

کدهای محوری ادغام‌شده: پاسخگویی به جامعه و ذینفعان، سامانه‌های فیدبک، نظرسنجی‌ها و پرتال‌های آنلاین و ارزیابی و نظارت با معیارهای مشخص و شاخص‌های کلیدی عملکرد

این کد بر الزامات کنترلی و سازوکارهای اصلاح مستمر فعالیت‌های کارگروه‌ها تمرکز دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شفافیت و مشارکت بدون وجود سازوکار پاسخگویی نهادینه‌شده اثربخش نخواهد بود. این امر نیازمند استقرار ابزارهای چندکاناله برای دریافت بازخوردها، نظرسنجی‌های دوره‌ای و فرم‌های ارزیابی آنلاین است تا انتقادات جامعه بی‌درنگ رصد شود. از سوی دیگر، تعریف شاخص‌های کمی و کیفی مشخص عملکردی و بهره‌گیری از نهادها و ارزیابان مستقل جهت پایش فعالیت‌ها، متضمن سنجش واقع‌بینانه نقاط قوت و ضعف، کاهش سوگیری‌های درون‌سازمانی و ارتقای اثربخشی تصمیمات کمیته‌ها در سطح استان کهگیلویه و بویراحمد است.

سؤال چهارم: ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت پاسخگویی کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش به نظرات و نیازهای جامعه در استان چیست؟

جدول ۵- ملاک‌های مؤثر در پاسخگویی کمیته‌ها و کارگروه‌ها

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
انجام نظرسنجی‌ها و تحقیقات برای تعیین نیازهای واقعی و مشخص جامعه می‌تواند به تصمیم‌گیری بهتر کمک کند (۳-م)	تحقیقات میدانی	ارزیابی و بررسی
بررسی عملکرد آموزشی و نتایج آزمون‌ها به کمیته‌ها کمک می‌کند تا نیازهای خاص هر منطقه یا گروه سنی را شناسایی کرده و بر اساس آن سیاست‌گذاری کنند (۱۸-م)	تحلیل داده‌ها	
ارتباط مداوم با جامعه و ابلاغ تصمیمات و دلایل پشت آن‌ها سبب افزایش اعتماد عمومی و درک بهتر نیازها می‌شود (۱۰-م)	شفافیت و ارتباطات	ارتباطات و تعاملات
در بسیاری از کشورها، کمیته‌ها با برگزاری جلسات مشورتی و جمع‌آوری نظرات والدین، معلمان و دانش‌آموزان سعی در درک نیازهای جامعه دارند (۷-م)	ارتباط با جامعه	
بسیاری از کارگروه‌ها سعی می‌کنند از طریق نظرسنجی‌ها و جلسات مشاوره با والدین و معلمان، نظرات جامعه را جمع‌آوری کنند (۲-م)	گفت‌وگوی اجتماعی	
کمیته‌ها باید نظرات والدین و معلمان را جدی بگیرند، چراکه آن‌ها مستقیم با دانش‌آموزان در ارتباط هستند و تجربه‌های ارزشمندی دارند (۱۵-م)	توجه به نظرات والدین و معلمان	
توانایی سازگاری با تغییرات اجتماعی و فرهنگی و پاسخ به نیازهای نوظهور از اهمیت بالایی برخوردار است (۱۳-م)	انعطاف‌پذیری اجتماعی	انعطاف‌پذیری
تغییر و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی بر اساس نیازهای جدید آموزشی مانند تحولات فناوری یا نیازهای بازار کار نیز نشان‌دهنده پاسخگویی به نیازهای جامعه است (۹-م)	انعطاف‌پذیری در برنامه‌ها	
با تغییرات سریع جامعه و فناوری، کارگروه‌ها باید انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند تا به نیازهای روز پاسخ دهند (۴-م)	پاسخگویی به نیازهای به‌روز	
گاهی اوقات، سیاست‌ها و تصمیمات اتخاذ شده در کمیته‌ها از واقعیت‌های موجود در کلاس درس و نیازهای جامعه دور می‌شود (۱-م)	فاصله بین سیاست‌گذاران و اجراکنندگان	چالش‌های منابع و ساختار
برخی از تغییرات آموزشی ممکن است به نیازهای فوری جامعه پاسخ ندهد و بیشتر بر اساس سیاست‌های کلی و اهداف درازمدت باشد (۱۹-م)	سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی	
نداشتن منابع مالی و انسانی کافی می‌تواند مانع از اجرای مؤثر نظرات و نیازهای جامعه شود (۱۷-م)	منابع محدود	
برخی کارگروه‌ها ممکن است به دلیل کمبود بودجه و منابع نمی‌توانند به تمامی نیازها و نظرات پاسخ دهند (۱۴-م)	محدودیت منابع	
با این حال، ممکن است در برخی موارد کمیته‌ها به دلیل محدودیت‌های مالی، سیاسی یا ساختاری نتوانند به طور کامل به نظرات جامعه پاسخ دهند (۱۱-م)	محدودیت ساختاری و سیاسی	

با ترکیب، مقوله‌بندی و انتزاع مفهومی ۲ کد انتخابی به شرح زیر صورتبندی گردید:

کد انتخابی اول: پاسخگویی داده‌محور و گفت‌وگوی شفاف با ذینفعان

ترکیب کدهای محوری: ارزیابی و بررسی و ارتباطات و تعاملات

پاسخگویی کیفی نیازمند اتکا به تحقیقات میدانی، نیازسنجی بومی و تحلیل داده‌های عملکردی و آزمون‌هاست. این امر زمانی محقق می‌شود که با ایجاد شفافیت ارتباطی، نظرسنجی مستمر و برگزاری جلسات مشورتی با والدین و معلمان، زمینه گفت‌وگوی اجتماعی دوطرفه و جلب اعتماد عمومی فراهم گردد

کد انتخابی دوم: انطباق‌پذیری برنامه‌ای و مواجهه با چالش‌های ساختاری–منابعی

(ترکیب کدهای محوری: انعطاف‌پذیری و چالش‌های منابع و ساختار

پاسخگویی کارآمد مستلزم انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و به‌روزرسانی محتوای آموزشی متناسب با تحولات فناوری و نیازهای روز جامعه است. با این حال، تحقق کامل این امر نیازمند کاهش فاصله میان سیاست‌گذاران و مجریان و غلبه بر موانعی چون کمبود بودجه، محدودیت منابع انسانی و مضایق ساختاری و سیاسی است

سؤال پنجم: ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت اثربخشی فعالیت کمیته‌ها و کارگروه‌ها بر بهبود آموزش‌وپرورش و عملکرد سیستم آموزشی در استان چیست؟

جدول ٦- ملاک‌های اثربخشی فعالیت حوزه کمیته‌ها و کارگروه‌های بر بهبود آموزش‌وپرورش

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
شوراهای آموزش‌وپرورش به ایجاد پل ارتباطی بین مدارس، والدین و جامعه کمک می‌کنند و باعث می‌شوند که همه ذینفعان در فرآیند آموزشی مشارکت داشته باشند (۱۱–م)	افزایش تعامل و همیاری	مشارکت جامعه تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی
کمیته‌ها می‌توانند با تشویق به مشارکت فعال والدین و جامعه در فرآیند آموزش‌وپرورش، نقش مهمی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان ایفا کنند. این مشارکت می‌تواند شامل جلسات مشاوره، برنامه‌های همکاری و فعالیت‌های اجتماعی باشد (۳–م)	مشارکت جامعه و والدین	
کمیته‌ها می‌توانند نیازهای خاص جامعه را شناسایی کنند و بر اساس آن‌ها تصمیمات بهتری در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی و تخصیص منابع اتخاذ کنند (۷–م)	تصمیم‌گیری محلی	
یکی از وظایف اصلی کمیته‌ها می‌تواند نظارت و ارزیابی مداوم عملکرد مدارس و معلمان باشد. این ارزیابی‌ها می‌توانند به شناسایی نقاط ضعف و قوت و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش کمک کنند (۱۵–م)	پایش و ارزیابی عملکرد	پایش و ارزیابی
کارگروه‌ها می‌توانند به پایش و ارزیابی مداوم برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی بپردازند. این ارزیابی‌ها می‌توانند به شناسایی نقاط قوت و ضعف و بهبود مستمر فرآیندهای آموزشی کمک کنند (۶–م)	پایش و ارزیابی	
کمیته‌ها می‌توانند با ایجاد مکانیزم‌های پاسخگویی و شفافیت در فرآیندهای تصمیم‌گیری، اعتماد عمومی را افزایش دهند و اطمینان حاصل کنند که تصمیمات به نفع دانش‌آموزان و جامعه اتخاذ می‌شوند (۵–م)	پاسخگویی و شفافیت	
کمیته‌ها می‌توانند با تجزیه‌وتحلیل داده‌های مربوط به عملکرد دانش‌آموزان، اقدام به توسعه و بهبود برنامه‌های آموزشی کنند (۳–م)	توسعه برنامه‌ها و سیاست‌ها	تعیین و توسعه اهداف و سیاست‌ها
کمیته‌ها می‌توانند با تعیین اهداف و سیاست‌های روشن و قابل اجرا، جهت‌گیری‌های استراتژیک را برای سیستم آموزش‌وپرورش مشخص کنند. این اهداف می‌توانند شامل بهبود کیفیت آموزشی، افزایش دسترسی به آموزش و توسعه مهارت‌های معلمان و دانش‌آموزان باشند (۲–م)	تعیین اهداف و سیاست‌ها	
کارگروه‌ها می‌توانند به تدوین سیاست‌ها و راهبردهای آموزشی کمک کنند. این سیاست‌ها می‌توانند به بهبود کیفیت آموزش، افزایش دسترسی به آموزش و توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان و معلمان کمک کنند (۱۴–م)	تدوین سیاست‌ها و راهبردها	
با ایجاد فضایی از همکاری و همیاری، اعضای کمیته و معلمان می‌توانند انگیزه بیشتری برای بهبود شرایط آموزشی کسب کنند (۱–م)	تقویت روحیه همکاری	افزایش انگیزه
شوراها می‌توانند با برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، به ارتقای سطح کیفی تدریس کمک کنند (۱۷–م)	برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی	آموزش مستمر و توسعه حرفه‌ای

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز	کدمحوری
تصمیمات و فعالیت‌های کمیته‌ها می‌توانند به توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق برنامه‌های آموزشی، کارگاه‌ها و دوره‌های تخصصی کمک کنند. این اقدامات می‌توانند مهارت‌ها و دانش معلمان را بهبود بخشند و در نتیجه کیفیت آموزش افزایش یابد (۱۶–م)	توسعه حرفه‌ای معلمان	
کمیته‌ها می‌توانند نقش مهمی در تخصیص بهینه منابع مالی و انسانی ایفا کنند. با مدیریت صحیح منابع، می‌توان به بهبود زیرساخت‌ها، تجهیزات آموزشی و شرایط کاری معلمان کمک کرد (۱۲–م)	تخصیص منابع مالی و انسانی	تخصیص منابع
کارگروه‌ها می‌توانند به تخصیص بهینه منابع مالی و انسانی کمک کنند. با بررسی دقیق نیازها و اولویت‌ها، کارگروه‌ها می‌توانند به تصمیم‌گیری‌های مؤثرتری در زمینه تخصیص منابع دست یابند. (۱۰–م)	تخصیص منابع	
تصمیمات و فعالیت‌های کمیته‌ها می‌توانند به تشویق تحقیق و توسعه در حوزه آموزش‌وپرورش کمک کنند. این تحقیقات می‌توانند به شناسایی روش‌های نوین آموزشی، تکنولوژی‌های جدید و بهترین شیوه‌های آموزشی منجر شوند (۱۲–م)	تحقیق و توسعه	توسعه و تحلیل داده‌ها
کارگروه‌ها می‌توانند به جمع‌آوری و تحلیل داده‌های آموزشی بپردازند. این داده‌ها می‌توانند شامل عملکرد دانش‌آموزان، نیازهای معلمان و منابع موجود باشند. تحلیل دقیق داده‌ها می‌تواند به تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر شواهد کمک کند. (۷–م)	پژوهش و تحلیل داده‌ها	
کارگروه‌ها معمولاً از افرادی تشکیل می‌شوند که دارای تخصص و دانش عمیق در حوزه‌های خاصی هستند. این تخصص می‌تواند به شناسایی دقیق‌تر مشکلات و ارائه راه‌حل‌های مؤثرتر کمک کند (۱۸–م)	تخصص و دانش تخصص	تخصص و توسعه برنامه‌ها
کارگروه‌ها می‌توانند به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی جدید و نوآورانه بپردازند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل دوره‌های آموزشی، کارگاه‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان باشند (۱۱–م)	توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی	
کارگروه‌ها می‌توانند به تسهیل همکاری بین بخش‌های مختلف سیستم آموزشی کمک کنند. این همکاری می‌تواند به تبادل دانش و تجربیات و همچنین به هماهنگی بهتر بین بخش‌های مختلف منجر شود (۸–م)	همکاری بین‌بخشی	همکاری، مشارکت و تعامل بین بخشی
کارگروه‌ها می‌توانند به تشویق مشارکت و تعامل با ذینفعان مختلف از جمله والدین، دانش‌آموزان، معلمان و جامعه محلی کمک کنند. این مشارکت می‌تواند به افزایش حمایت و همکاری در اجرای برنامه‌های آموزشی منجر شود (۹–م)	مشارکت و تعامل با ذینفعان	
کارگروه‌ها می‌توانند به تشویق نوآوری و بهبود مستمر در سیستم آموزشی کمک کنند. این نوآوری‌ها می‌توانند شامل استفاده از تکنولوژی‌های جدید، روش‌های آموزشی نوین و برنامه‌های مشارکتی باشند (۶–م)	نوآوری و بهبود مستمر	نوآوری و بهبود

با ترکیب، مقوله‌بندی و انتزاع مفهومی ۹ کد محوری مستخرج از جدول ۶، ۳ کد انتخابی به شرح زیر صورتبندی گردید:

کد انتخابی اول: راهبری استراتژیک، پژوهش‌محوری و تخصیص هوشمند منابع

کدهای محوری ادغام‌شده: تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی / تعیین و توسعه اهداف و سیاست‌ها، توسعه و تحلیل داده‌ها، تخصیص منابع و تخصص و توسعه برنامه‌ها

مقوله انتخابی راهبری استراتژیک، پژوهش‌محوری و تخصیص هوشمند منابع بعد زیربنایی و جهت‌ساز اثربخشی کمیته‌ها را تشکیل می‌دهد. تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که بهبود بنیادین عملکرد نظام آموزشی استان در گرو تدوین اهداف راهبردی شفاف و تصمیم‌سازی مبتنی بر شواهد پژوهشی و داده‌های معتبر است. حضور متخصصان صاحب‌دانش در کارگروه‌ها، بستر لازم را برای شناسایی ریشه‌ای مسائل آموزشی و طراحی سیاست‌های واقع‌بینانه فراهم می‌آورد؛ امری که به توزیع عادلانه و هدفمند منابع مالی و انسانی محدود استان در جهت تقویت زیرساخت‌ها و رفع محرومیت‌های کلاسی منجر می‌گردد.

کد انتخابی دوم: ارتقای سرمایه انسانی، انگیزش سازمانی و تحول در یاددهی–یادگیری

کدهای محوری ادغام‌شده: افزایش انگیزه، آموزش مستمر و توسعه حرفه‌ای و نوآوری و بهبود

این کد ناظر بر اثربخشی کارگروه‌ها در کانون اصلی فرآیند تعلیم و تربیت، یعنی معلم و کلاس درس است. بر اساس گزاره‌های استخراج‌شده، کمیته‌ها زمانی بالاترین اثربخشی را تجربه می‌کنند که با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های تخصصی مداوم، دانش پداگوژیکی و مهارت‌های تدریس معلمان را ارتقا بخشند. علاوه بر این، تقویت روحیه همیاری، ایجاد انگیزه و اشاعه الگوهای

تدریس نوین همراه با ادغام فناوری در تدریس، فرهنگ نوآوری و بهبود مستمر را در بدنه آموزشی استان کهگیلویه و بویراحمد نهادینه می‌سازد.

کد انتخابی سوم: نظارت تکوینی، همگرایی بین‌بخشی و هم‌افزایی جامعه‌محور

کدهای محوری ادغام‌شده: پایش و ارزیابی، همکاری، مشارکت و تعامل بین‌بخشی و مشارکت جامعه

این کد تضمین‌کننده پایداری کیفیت و تعاملات برون‌سازمانی آموزش‌وپرورش است. طبق یافته‌های مستخرج، نظارت مستمر و پایش تکوینی عملکرد مدارس و کارگروه‌ها، امکان کشف نواقص اجرایی و بازتنظیم مسیر برنامه‌ها را در بازه‌های زمانی کوتاه فراهم می‌سازد. از سوی دیگر، تقویت پیوندهای بین‌بخشی درون سیستم و جلب مشارکت مسئولانه نهادهای اجتماعی و والدین در قالب شوراها، یک هم‌افزایی جمعی ایجاد می‌کند که ضامن تبدیل آموزش‌وپرورش به یک دغدغه عمومی و پیشبرد همه‌جانبه اهداف تربیتی در سطح استان خواهد بود.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

پژوهش حاضر به بررسی معیارهای ارزیابی، کارایی و عملکرد کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویراحمد پرداخته است. نتایج پژوهش حاضر در سوال اول از جدول شماره ۲ به شاخص‌های کارایی و اثربخشی، کیفیت خدمات ارئه شده، عملکرد اجرایی، مراحل ارزیابی، تعیین هدف، سنجش همه جانبه و توسعه مستمر اشاره دارد که این نتایج با نتایج سوهارتو و سوفیان (Suharto & Sofyan, 2023) مبنی بر کارایی و اثربخشی کمیته‌ها و کارگروه‌ها، با نتایج گامار و مالکی (Gamar & Maliki,2023) مبنی بر کیفیت خدمات ارئه شده، با نتایج مولا و نوویانتی (Maula & Noviyanti, 2024) مبنی بر عملکرد اجرایی، با نتایج نمس (Nemes, 2013) مبنی بر مراحل ارزیابی، با نتایج پاک و همکاران(Pack at el, 2020) مبنی بر سنجش همه جانبه در یک راستا می‌باشد . همچنین کارایی و اثربخشی کمیته‌ها توسط برخی از صاحب‌نظران و پژوهشگران مانند جوسوه و همکاران (Jusoha at el, 2020) تایید شده است در همین راستا مولا و نوویانتی (Maula & Noviyanti, 2024) اذعان می دارند که کمیته‌ها نقش فعالی به عنوان شریک در حمایت از بهبود کیفیت آموزش‌وپرورش ایفا می‌کنند و عملکردهای انجام شده توسط کمیته‌ها به وسیله ارزیابی مستمر، توصیه‌ها، جمع‌آوری منابع، اقدامات اصلاحی و بهینه سازی می‌تواند باعث توسعه کمیته‌ها شود. به علاوه گامار و مالکی (Gamar & Maliki, 2023)نیز بیان می‌کنند که مشارکت گستره کمیته‌ها در هر فرایندی که در آموزش‌وپرورش وجود دارد باعث حفظ کیفیت آموزش می‌شود.

نتایج بدست آمده در دومین سوال از جدول شماره ۳ به ارزیابی عملکرد، مشارکت و تعامل ذینفعان، کیفیت آموزش و تدریس، گزارش‌دهی و شفافیت، پایداری و توسعه حرفه‌ای، همکاری با نهادهای دیگر، مشارکت والدین و جامعه، انطباق با اهداف، منابع و امکانات، اهداف و نتایج، نواوری و خلاقیت، تعهد ، توانمندی و انگیزه اعضا، مشارکت اجتماعی، نظارت و ارزیابی، توجه به نیازهای محلی، برنامه‌ریزی و گزارش دهی ، تطابق مصوبات با نیازها و مدیریت موثر اشاره دارد. این نتایج با نتایج، آل ثانی (Al-Thani, 2024)مبنی بر مشارکت و تعامل ذینفعان، با نتایج شارما و کومار (Sharma & Kumar, 2023) مبنی بر کیفیت آموزش و تدریس، با نتایج آسپارینگگا (Asparingga, 2024) مبنی بر منابع و امکانات، با نتایج مولا و نوویانتی (Maula &, 2024 Noviyanti) مبنی بر همکاری با نهادهای دیگر، با نتایج سامیدار(samsidar, 2018) مبنی بر مشارکت جامعه و والدین، با نتایج فاهرور و هریانتو (Fahrur & Haryanto, 2023) مبنی بر نظارت و ارزیابی، با نتایج سوهارتو و سوفیان (Suharto& Sofyan, 2023) مبنی بر توجه به نیازهای محلی همسو می‌باشد. این نتایج با نتایج برخی از پژوهشگران مانند هالیک و همکاران در (Halik at el, 2019)در راستای تاکید بر کیفیت آموزش همسو می باشد در همین راستا ماریان و همکاران (Mariani at el, 2024)اذعان دارند که کمیته‌ها نقش موثری در ارتقا کیفیت آموزش در نظام آموزشی کشور ایفا می‌کنند همچنین کمیته‌ها می‌توانند نقش پشتیبانی از فعالیت‌های خدمات آموزشی ایفا می‌کنند. در همین رابطه پاک و همکاران (Pack at el, 2020)اذعان دارند که کمیته‌ها از ارزیابی در راستای یادگیری، اجرای آموزش ، توسعه راه‌حل‌ها و بهبود مستمر کیفیت استفاده می‌کنند. همچنین آل ثانی (Al-Thani, 2024) به مشارکت و تعامل ذینفعان در ایجاد سیاست‌های آموزشی موثر تاکید می‌کند.

نتایج بدست آمده در سومین سوال از جدول شماره ۴ به گزارش دهی منظم و ارائه مستندات، دسترسی به اطلاعات، تعامل و مشارکت شهروندان، تعامل و همکاری با نهادهای دیگر، پاسخگویی، آموزش و آگاهی بخشی، ارتباطات، سامانه‌های فیدبک، ارزیابی و نظارت با معیارهای خاص، فناوری اطلاعات و نظارت و پیگیری اشاره دارد که این نتایج با با نتایج کوملاسری(Komalasari, 2024) مبنی بر تعامل و مشارکت شهروندان، با نتایج بریوشی (Brioschi, 2022) مبنی بر آموزش و آگاهی بخشی، با نتایج بیتس (Bates, 2014)مبنی بر تعامل و همکاری با نتایج گوناوان و همکاران (Gunawan at el, 2022)مبنی بر نظارت و پیگیری در یک راستا می‌باشد. ماریان و همکاران (Mariani at el, 2024) اذعان می‌دارند که مشارکت جامعه از طریق کمیته‌های آموزش‌وپرورش دارای موقعیت بسیار مناسب برای توسعه جامعه در راستای پیشرفت آموزشی می‌باشد در همین راستا نیز کوملاسری(Komalasari, 2024) بیان می‌کند که برای دستیابی به اهداف آموزشی جامعه و شهروندان باید در مدیریت آموزش نقشی فعال داشته باشند همچنین والدین به عنوان عضو جدایی ناپذیر از جامعه نقش مهمی در ارتقائ کیفیت خدمات ارائه شده توسط آموزش‌وپرورش ایفا می‌کنند. در رابطه با آموزش و آگاهی بخشی نیز بیتس (Bates, 2014)بیان می‌کند که کمیته‌ها و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش و انجام ماموریت موسسه‌ها ایفا می‌کنند. در همین رابطه گوناوان و همکاران (Gunawan at el, 2022) نیز بیان می‌کنند که وظایف کمیته‌های اداره آموزش‌وپرورش توسعه همکاری مدارس، نظارت بر اجرا و دریافت و پیگیری شکایات، پیشنهادها، انتقادات و خواسته های دانش آموزان، اولیاء و جامعه است همچنین توسعه پایدار مستلزم تلاش برای بهبود کیفیت آموزش می‌باشد.

نتایج بدست آمده از چهارمین سوال به ارزیابی و بررسی، ارتباطات و تعاملات، انعطاف‌پذیری، چالش‌های منابع و ساختار اشاره می‌کند که این نتایج با نتایج اسمیت و ویلیامز (Smith & Williams, 2024) مبنی بر ارتباط و تعاملات، با نتایج ماتیسون (Mathieson, 2017) مبنی بر منابع و ساختار، با نتایج سامسیدار (samsidar, 2018) مبنی بر انعطاف‌پذیری و با نتایج کوریا داسیلوا و ماتویچوک (Matuichuk & Corrêa da Silva, 2013) همسو می‌باشد. در همین راستا اسمیت و ویلیامز (Smith & Williams, 2024)بیان می‌کند که با وجود چالش‌های بسیاری مانند محدودیت‌های زمانی و فرصت‌های مشارکت تلاش برای افزایش تعاملات و ارتباطات در راستای ارتقا اهداف آموزشی بسیار مهم است. شوارتز وهمکاران (Schwartz at el, 2019) بیان می‌کنند که ارزیابی‌های انجام شده توسط کمیته‌ها فرصتی را برای بهبود کیفیت و مهارت‌های متفاوت مهیا می‌سازد. در همین رابطه ماتیسون (Mathieson, 2017) به عوامل مرتبط با کمیته‌ها اشاره و و بیان می‌کند که عضویت، ساختار و مشارکت ذینفعان منجر به کارآمد شدن کمیته‌ها می‌گردد همچنین بیان می‌کند که پویایی، بیان و رهبری از عواملی است که می‌تواند بر عملکرد کمیته‌ها تاثیر گذار باشد.

نتایج بدست آمده در پنجمین سوال به مشارکت جامعه تصمیم سازی و برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی، تعیین و توسعه اهداف و سیاست‌ها، افزایش انگیزه، آموزش مستمر و توسعه حرفه‌ای، تخصیص منابع، توسعه و تحلیل داده‌ها، تخصص و توسعه برنامه‌ها، همکاری، مشارکت و تعامل بین بخشی و نوآوری و بهبود اشاره می‌کندکه این نتایج با نتایج کوملاسری (Komalasari, 2024) مبنی بر همکاری، با نتایج شوارتز وهمکاران (Schwartz at el, 2019) مبنی بری پایش و ارزیابی، با نتایج ارنادیاتی و همکارانی (Ernadiati at el, 2022) مبنی بر آموزش مستمر و توسعه حرفه‌ای، با نتایج پرادیتیا و همکاران (Praditya at el, 2024) مبنی بر افزایش انگیزه، با نتایج مکمون(Makmun, 2023) مبنی بر تخصیص منابع، با نتایج گوناوان و همکاران (Gunawan at el, 2022) مبنی بر توسعه و تحلیل داده‌ها، تخصص و توسعه برنامه‌ها همسو می‌باشد. در همین راستا جوبران و همکاران (Jubran at el, 2024) مستقیماً با هدف توسعه پایدار که از آموزش با کیفیت و عادلانه طرفداری می‌کند همسو می‌شود. همچنین اسمیت و ویلیامز (Smith & Williams, 2024)اذعان می دارند که ارتباط موثر بین والدین و مدرسه بر روی مشارکت والدین تاثیرگذار می‌باشد به گونه‌ای که باعث افزایش انگیزه دانش‌آموزان می‌گردد کوملاسری (Komalasari, 2024) نیز اذعان می‌دارد که همکاری بین کمیته‌ها و ارگان‌های دیگر به ویژه والدین بسیار سودمند است به‌گونه‌ای که برای بهبود استانداردهای آموزشی در موسسات آموزشی مورد نیاز می‌باشد. سوریانا (Suryana, 2023) در رابطه به نقش‌های کمیته و کارگروه‌های آموزش‌وپرورش بیان می‌کند که ارزیابی و نظارت بر اجرا و خروجی برنامه، طرح ایده، خواسته‌ها و آرمان‌ها همچنین همکاری با جامعه را می‌توان

از وظایف کمیته‌ها دانست. در همین رابطه ارنادیاتی و همکارانی (Ernadiati at el, 2022)نیز بر تاثیر کمیته‌های آموزش‌وپرورش، آموزش مستمر و بهبود کیفیت آموزش تاکید می‌کند.

باتوجه به نتایج حاصل از این پژوهش به سیاست‌گذاران نظام آموزشی و مسئولان کلان آموزش‌وپرورش پیشنهاد می‌شود که بر عملکردها و فعالیت‌های مسئولین کمیته‌ها و کارگروه‌ها توجه کافی داشته باشند و در انتخاب افراد متناسب با این سمت‌ها نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌ها در زمینه تاثیرگذاری عملکرد مسئولین کمیته‌ها و پیامدهای ناشی از آن آگاهی مسئولین را در زمینه‌های مختلف افزایش داد.

منابع

بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. ویرایش بیست و یکم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت).

جمال‌پور، میکائیل؛ و اسگندری، کریم. (۱۴۰۲). ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه پیام-نور بر اساس مؤلفه- های شادکامی از منظر مدل پیشرفت اسلامی–ایرانی. مدیریت بهره‌وری، ۱۷(۳)، ۱۶۵–۱۴۵. https://sanad.iau.ir/fa/Journal/jpm/Article/975798

سلیمی، الهه؛ میرسپاسی، ناصر؛ دانش فرد، کرم اله. (۱۴۰۱). شناسایی آسیبهای سیستم مدیریت منابع انسانی در نظام آموزشی آموزش و پرورش و ارائه راهکارهایی به منظور بهبود نظام (پژوهش کمی). فصلنامه علمی – پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۸(۳)، ۸۴–۶۷. http://qjoe.ir/article-1-1319-fa.html

عسکری باجگرانی، محبوبه؛ شائمی، علی؛ علامه، سید محسن. (۱۳۹۱). سنجش سطح حاکمیت استراتژی مدیریت استعداد در شهرداری شهر اصفهان، مدیریت شهری، ۱۰(۲۹)، ۲۸۶–۲۷۷. https://ijurm.imo.org.ir/article-1-141-fa.html

موسوی راد، سیده طاهره؛ روزبهانی، محبوبه؛ و روه، ماهنوش. (۱۳۹۳). ارزیابی عملکرد معلمین تربیت بدنی با بازخورد ۳۶۰ درجه: مطالعه موردی معلمین شهرستان پارسیان. مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، ۱(۳)، ۷۰–۶۱. https://fmss.journals.pnu.ac.ir/article_1266.html

References:

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2012). Using performance management to win the talent war. Business Horizons, 55(6), 609-616. DOI:10.1016/j.bushor.2012.05.007..

Al-Jedaia, Y., & Mehrez, A. (2020). The effect of performance appraisal on job performance in governmental sector: The mediating role of motivation. Management science letters, 10(9), 2077-2088. DOI:10.5267/j.msl.2020.2.003.

Al-Thani, G. (2024). Comparative Analysis of Stakeholder Integration in Education Policy Making: Case Studies of Singapore and Finland. Societies, 14(7), 104. DOI:10.3390/soc14070104

Ama, A. Anlesinya , A .& Benewaa Berfo -manuh. A. (2018). Evaluating the relationship between performance appraisal and organizational effectiveness in Ghana. International journal of commerce and management, 5(7), ISSN 23480386. International Journal of Commerce and Management Vol. V(Issue 7):532-552.

Asparingga, R. (2024). Peran Komite Sekolah dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan. Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media, 5(1), 297–309. doi:10.52690/jitim.v5i1.942.

Bates, S. B. (2014). Committee effectiveness in higher education: The strengths and weaknesses of group decision making. Research in Higher Education Journal, 25. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055342.pdf.

Brioschi, F. A. (2022). The Role of Internal Governance, Committees, and Advisory Groups (pp. 51–68). Routledge eBooks. doi:10.4324/9781003272908-4.

Ernadiati, E., Hendriani, S., & Herlina, E. (2022). Improving the Quality Education Through Madrasah Committees. Tarbawi, 8(02), 189–200. doi:10.32678/tarbawi.v8i02.6679.

Fahrur, A., & Haryanto, B. (2023). The Role of School Committees and Associations in Supporting Competitive Advantage in Muhammadiyah Elementary School 2 Krian. Journal of Islamic and Muhammadiyah Studies, 5. doi:10.21070/jims.v5i0.1583

Gall, M., Borg, W., & Gal, J. (2004/1381). Qualitative and quantitative research methods in educational sciences and psychology. Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran: The Side Samt Publications. [In Persia]

Gamar, N., & Maliki, P. L. (2023). Efektivitas manajemen komite sekolah dalam pengelolaan pendidikan. Tadbir : Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 11(2), 191–199. doi:10.30603/tjmpi.v11i2.3920

Gunawan, A., Uyuni, Y. R., & Fauzi, M. (2022). Improving Education Quality Through Madrasa Committee Management in Indonesia. International Journal of Emerging Issues in Islamic Studies (IJEIIS).

Halik, A., Hanafie Das, S. W., Dangnga, M. S., Rady, M., Aswad, M., & Nasir, M. (2019). Empowerment of school committee in improving education service quality at public primary school in Parepare city. Universal Journal of Educational Research, 7(9), 1956-1963.

Herati A (2023). The future of education in Iran DOI:10.30507/JMSP.2020.102562.
Jerez, O., Orsini, C., Hasbún, B., Lobos, E., & Muñoz, M. (2018). Is undergraduate programme accreditation influenced by educational public policy quality indicators? An exploratory study of the Chilean higher education quality assurance system. Higher Education Policy, 31, 121-138. DOI:10.1057/s41307-017-0046-8.
Jubran, A. M., Al Karasneh, S. M., Souad, M., Said, A., Ramdane, T., & Al Qasimi, A. (2024). Community participation in educational policy making: Views of education directorate officials. Edelweiss Applied Science and Technology, 8(6), 9641–9651. doi:10.55214/25768484.v8i6.4065.
Jusoh, Y. H. M., Abd Razak, S. N. A., Noor, W. N. B. W. M., Hudayati, A., Puspaningsih, A., & Nadzri, F. A. A. (2022). Audit committee characteristics and timeliness of financial reporting: Social enterprises evidence. Contemporary Economics, 16(2), 211. DOI:10.5709/ce.1897-9254.478.
Khneifer, H., & Moslemmi, N. (2019). Principles and Foundations of Qualitative Research Methods. Knowledge Perspectiv
Komalasari, M. A. (2024). School Associations and School Committees: Improving the Quality of Education at MTs Hidayatul Mubtadi'in South Lampung. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 4(001), 269–278. doi:10.54012/jcell.v4i001.390.
Komalasari, M. A. (2024). School Associations and School Committees: Improving the Quality of Education at MTs Hidayatul Mubtadi'in South Lampung. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 4(001), 269–278. doi:10.54012/jcell.v4i001.390
Li, C., & Zhang, C. (2023). Transformative perspectives in physical education evaluation: Empowering diverse stakeholders for holistic learning experiences in the era of big data. Journal of the Knowledge Economy, 1-27. DOI:10.1007/s13132-023-01637-7.
Makmun, M. (2023). The Role of School Committees in Improving the Quality of Education (Study Case at SMK Negeri 2 Metro). Syntax Idea, 5(3), 252. DOI:10.46799/syntax-idea.v5i3.2142.
Mariani, N. K., Sihotang, E., & Sukardi, N. M. R. (2024). Kewenangan Komite Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Berdasarkan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional. Jurnal Kajian Dan Penelitian Umum, 2(5), 52–74. doi:/10.47861/jkpu-nalanda.v2i5.1290 .
Mariani, N. K., Sihotang, E., & Sukardi, N. M. R. (2024). Kewenangan Komite Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan Berdasarkan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional. Jurnal Kajian Dan Penelitian Umum, 2(5), . 52–74.
Mathieson, A. (2017). Committee Work as a Vehicle for Change. d-scholarship.pitt.edu/32579/ .
Matuichuk, M., & Corrêa da Silva, M. (2013). Evaluation of teachers by students in the improvement of institutional performance: UTFPR/SIAVI. 21(79), 323–348. doi:10.1590/S0104-40362013000200008.
Maula, F. M., & Noviyanti, S. F. (2024). Empowering of School Committees: Concrete Steps to Improve The Quality of Education. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 8(2), 689-702. DOI:10.59175/pijed.v3i2.336.
Maula, F. M., & Noviyanti, S. F. (2024). Empowering of School Committees: Concrete Steps to Improve The Quality of Education. Al-Tanzim : Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 8(2), 689–702. doi:10.33650/al-tanzim.v8i2.7116.
Melear, K. B. (2022). The role of internal governance, committees, and advisory groups. In Organization and administration in higher education (pp. 51-68). Routledge.
Rita, H. (2017). Peran Komite dalam Penyelenggaraan Pendidikan di Madrasah
Mondal, N., & Das, A. C. (2021). Overview of curriculum change: A Brief. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), 7(3), 260-265. https://eprajournals.com/IJMR/article/4657/abstract
Nemes, J. (2013). School Committees in the Context of Preparing and Implementing Whole School Development Planning. Journal of Education and Practice, 4(7), 73–79. www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/download/5277/5283.
Ojetunde, S. M. (2019). Program Monitoring and Evaluation in Educational and Social Cycles.
Pack, R., Lingard, L., Watling, C., & Cristancho, S. (2020). Beyond summative decision making: Illuminating the broader roles of competence committees. Medical Education, 54(6), 517–527. doi:10.1111/MEDU.14072.
Praditya, P. D. B., Mulyono, S., & Hendrakusuma, B. (2024). The Influence of Communication, Education and Training on Employee Performance through Motivation. International Journal of Social Science and Human Research, 07(12). doi:10.47191/ijsshr/v7-i12-55.
Ravikumar, R. K., & Raya, R. P. (2019). Impact of Performance Appraisal on Organizational Citizenship Behaviour and Intention to Stay through Affective Commitment: A Literature Review. International journal of scientific research and management, 7(10), 1344-1358. DOI:10.18535/ijsrm/v7i10.em01.
Rubel, M. R. B., Rimi, N. N., Yusliza, M. Y., & Kee, D. M. H. (2018). High commitment human resource management practices and employee service behaviour: Trust in management as mediator. IIMB Management Review, 30(4), 316-329. DOI:10.1016/j.iimb.2018.05.006.
Samsidar, D. (2018). Peran Komite Sekolah dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan. 3(1). doi:10.31604/MUADDIB.V1I1.364.

Schwartz, A. R., Siegel, M. D., & Lee, A. I. (2019). A novel approach to the program evaluation committee. BMC Medical Education, 19(1), 1–10. doi:10.1186/S12909-019-1899-X.

Sharma, R., & Kumar, R. (2023). Increasing Public Participation to Ensure Holistic View in Educational Policies/Action Plans. Indian Journal of Public Administration, 69, 597–608. doi:10.1177/00195561231177039.

Simon, G. R., & Sagoe, G. (2018). An Empirical Analysis of Predictor Influence Mechanisms of HRM Practices and Corporate Sustainability on Employee Engagement: A Mediation Analysis. https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i2.

Smith, J. J., & Williams, L. K. (2024). The Role of Stakeholder Engagement in Enhancing Educational Outcomes in South Africa. 2(2), 155–163. .https://doi.org/10.71305/jmpi.v2i2.85

Suharto, N., & Sofyan, E. R. (2023). Manajemen peran serta masyarakat dalam pengembangan sekolah. Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang, 8(2), 2608–2620. doi:10.36989/didaktik.v8i2.590.

Suknaisith, A., Wongwanich, S., & Piromsombat, C. (2014). Development of teacher performance in educational measurements and evaluation through self-monitoring strategies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 1683-1688. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.456.

Suryana, A. I. (2023). Partisipasi Komite Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Sekolah. EduInovasi, 3(2), 337–349. doi:10.47467/edui.v3i2.3639.

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

Identifying challenges in the management of personnel allocation, without regard for regional needs in West Azerbaijan Province

Toraj Soleymanzadeh[1], Qader Rasouli[2], Asghar Naghipour[3]

1- Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran
2- Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran
3- Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2025/04/21
Accepted:
2025/05/24
pp:
70- 80

Keywords:
Human Resource Allocation Management, Workforce, Regional Needs.

Abstract

Objective: This study aimed to identify the challenges of workforce allocation management without considering regional needs in West Azerbaijan Province.
Methodology: The present study employed a mixed-methods approach. Qualitative data were collected via semi-structured interviews with 15 human resource experts and analyzed thematically. A researcher-made questionnaire, developed from qualitative themes, was validated using exploratory and confirmatory factor analysis. The KMO index was 0.97, and Bartlett's test was significant (Sig < 0.05), confirming suitability for factor analysis. Despite a small purposive sample of 20 specialized respondents, the questionnaire's reliability was acceptable (Cronbach's alpha = 0.73). Qualitative data were analyzed thematically, and quantitative data analyzed with confirmatory factor analysis using LISREL 15.
Results: The qualitative phase led to the identification of five main themes: inefficient policymaking, neglect of balanced workforce distribution, social challenges, economic issues, and planning inefficiencies. These themes encompassed 10 sub-themes and 15 categories. In the factor analysis, the KMO index was above 0.7, and Bartlett's test was significant. Furthermore, all factors exceeded 0.4.
Conclusion: The findings indicate that the existing challenges in workforce allocation stem from the lack of region-based policymaking and the absence of a scientific approach to human resource planning. Therefore, revising current policies and designing a localized model for equitable workforce distribution is essential.

Citation: Soleymanzadeh, T., Rasouli, Q., & Naghipour, A. (2026). Identifying challenges in the management of personnel allocation, without regard for regional needs in West Azerbaijan Province. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 70-80.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56113.1021

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.5.6

[1]**Corresponding author:** Toraj Soleymanzadeh, **Email:** Soleymanzadeh.t60@gmail.com, **Tell:** +989143405158

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

شناسایی چالش‌های مدیریت تخصیص نیروی انسانی، بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان‌غربی

تورج سلیمان زاده[۱]، قادر رسولی [۲]، اصغر نقی‌پور [۳]

۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.
۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.
۳- گروه علوم تربیتی، دانشکده انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، ارومیه، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۴/۰۲/۰۱

پذیرش:
۱۴۰۴/۰۳/۰۳

صص:
۷۰ -۸۰

واژگان کلیدی:
مدیریت تخصیص، نیروی انسانی، نیازهای منطقه‌ای.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های مدیریت تخصیص نیروی انسانی بدون در نظر گرفتن نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی انجام شد.

روش تحقیق: مطالعه حاضر به روش آمیخته انجام شد. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ کارشناس منابع انسانی جمع‌آوری و به روش تحلیل مضمون بررسی شدند. پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بر اساس مضامین کیفی طراحی و با تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی اعتبارسنجی شد. شاخص KMO برابر با ۰,۹۷ و آزمون بارتلت معنادار ($P<0,05$) بود که نشان‌دهنده کفایت داده‌ها برای تحلیل عاملی است. نمونه ۲۰ نفره به‌صورت هدفمند و از افراد متخصص انتخاب شد. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰,۷۳ تأیید گردید. تحلیل داده‌های کمی با نرم‌افزار لیزرل ۱۵ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج مرحله کیفی منجر به شناسایی پنج مضمون اصلی شامل سیاست‌گذاری ناکارآمد، بی‌توجهی به توزیع متوازن نیروی انسانی، چالش‌های اجتماعی، مشکلات اقتصادی و ناکارآمدی برنامه‌ریزی شد. این مضامین دربرگیرنده ۱۰ مضمون فرعی و ۱۵ مقوله بودند. در تحلیل عاملی، شاخص KMO بالاتر از ۰,۷ و آزمون بارتلت معنادار بود. همچنین، بار عاملی همه مؤلفه‌ها بیشتر از ۰,۴ به‌دست آمد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های موجود در تخصیص نیروی انسانی ناشی از نبود سیاست‌گذاری منطقه‌محور و عدم استفاده از رویکرد علمی در برنامه‌ریزی منابع انسانی است؛ بنابراین، بازنگری در سیاست‌ها و طراحی الگوی بومی برای توزیع عادلانه نیروها ضروری است.

استناد: سلیمان زاده، تورج؛ رسولی، قادر؛ و نقی‌پور، اصغر. (۱۴۰۵). شناسایی چالش‌های مدیریت تخصیص نیروی انسانی، بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان‌غربی. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۲(۱)، ۷۰-۸۰.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2025.56113.1021

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.5.6

[۱] **نویسنده مسئول:** تورج سلیمان زاده، **پست الکترونیکی:** Soleymanzadeh.t60@gmail.com ، **تلفن:** ۰۹۱۴۳۴۰۵۱۵۸

مقدمه

تخصیص منابع انسانی به‌عنوان یکی از موضوعات کلیدی در مدیریت سازمان‌ها، تأثیر قابل‌توجهی بر بهره‌وری و کارآیی آن‌ها دارد. سازمان‌ها در تلاش برای بهینه‌سازی منابع انسانی خود باید نه‌تنها به میزان کافی نیروی کار در دسترس داشته باشند، بلکه نیازهای خاص هر منطقه را نیز در نظر بگیرند تا اطمینان حاصل کنند که نیروی انسانی موردنظر با نیازهای واقعی و ویژگی‌های خاص منطقه‌ای که به آن تخصیص داده می‌شود، هماهنگ است (Luo et al., 2024). نادیده گرفتن نیازهای منطقه‌ای ممکن است به مشکلات جدی در عملکرد سازمان‌ها منجر شود. در بسیاری از موارد، تخصیص نیروها به مناطقی که نیاز واقعی به تخصص یا تجربه آن‌ها ندارند، می‌تواند موجب کاهش بهره‌وری، نارضایتی شغلی و حتی ترک خدمت کارکنان شود (Alzoubi et al., 2022). این مسئله نه‌تنها برای سازمان‌های اقتصادی بلکه برای سازمان‌های عمومی مانند بهداشت و آموزش نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برای مثال، تخصیص نامتناسب نیروهای بهداشتی به مناطق محروم یا دورافتاده که نیاز بیشتری به خدمات بهداشتی دارند، می‌تواند به کاهش کیفیت خدمات ارائه‌شده و افزایش نارضایتی‌های عمومی منجر شود (رضایی، ۱۳۹۹). در سیستم آموزشی نیز، تخصیص معلمان یا مدیران کارآمد به مناطق مختلف بدون در نظر گرفتن نیازهای آموزشی آن مناطق می‌تواند پیامدهای منفی جدی بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد (Chowdhury et al., 2020).

در بسیاری از مناطق روستایی یا کم‌برخوردار، به‌جای تخصیص نیروهای متخصص و آموزش‌دیده (Fletcher & Williams, 2018)، نیروی کار عمومی و کم‌تجربه به کار گرفته می‌شود که این مسئله باعث افزایش نارضایتی‌های عمومی مناطق مذکور می‌گردد (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۳). از طرفی تخصیص نادرست نیرو نه‌تنها منجر به کاهش بهره‌وری و انگیزه کارکنان می‌شود، بلکه می‌تواند به نابرابری در دسترسی به خدمات و منابع انسانی در مناطق مختلف منجر شود. این نابرابری در برخی موارد می‌تواند تأثیرات گسترده‌تری بر توسعه اقتصادی و اجتماعی مناطق داشته باشد (Todaro & Smith, 2011). تخصیص ناکافی پزشکان به مناطق کم‌برخوردار ممکن است به افزایش بیماری‌ها و کاهش سلامت عمومی منجر شود، درحالی‌که در مناطق دیگر نیروهای مازاد بدون نیاز واقعی به تخصص آن‌ها حضور دارند (Hamouche, 2020). از طرفی آذربایجان غربی به عنوان یکی از مناطق دارای ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و زیست‌محیطی؛ طیف گسترده‌ای از آیندهٔ محتمل را پیشروی خود دارد. هدف عملیاتی این پژوهش شناسایی مؤلفه‌های کلیدی توسعه منطقه‌ای و هدف غایی آن ترسیم آینده مطلوب آذربایجان غربی با رویکرد آینده‌نگاری منطقه‌ای است (خدامرادی و حسین زاده ۱۳۹۳). اهمیت و ضرورت انجام این تحقیق در آن است که با وجود نقش حیاتی نیروی انسانی در ارتقای کیفیت خدمات عمومی، به‌ویژه در بخش آموزش و پرورش، همچنان شواهد زیادی از توزیع نامتوازن و ناکارآمد نیروی انسانی در مناطق مختلف استان آذربایجان غربی مشاهده می‌شود. این مسئله به‌ویژه در مناطق روستایی، محروم و کم‌برخوردار، منجر به کاهش کیفیت آموزش، افزایش نابرابری آموزشی، مهاجرت معلمان به مناطق شهری و کاهش انگیزه شغلی نیروهای موجود شده است. عدم وجود یک الگوی علمی، بومی و مبتنی بر داده برای تخصیص نیرو، یکی از چالش‌های اساسی مدیریت منابع انسانی در استان محسوب می‌شود. از سوی دیگر، با توجه به ویژگی‌های متنوع جغرافیایی، فرهنگی و اقتصادی استان آذربایجان غربی، نیاز به سیاست‌گذاری منطقه‌ای، منعطف و داده‌محور بیش از پیش احساس می‌شود. در همین راستا، انجام پژوهشی که بتواند مؤلفه‌ها و چالش‌های تخصیص نیروی انسانی را شناسایی کرده و زمینه را برای طراحی مدل‌های مدیریتی هوشمند و منطقه‌محور فراهم سازد، از اهمیت حیاتی برخوردار است؛ چرا که یافته‌های آن می‌تواند مستقیماً در بهبود عدالت آموزشی، افزایش بهره‌وری منابع انسانی و کاهش نابرابری‌های منطقه‌ای مؤثر واقع شود. عنایت به آنچه گفته شد، محقق بر آن است که بداند چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی کدامند؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

در سیستم مدیریت منابع انسانی در ایران، تخصیص نیروها بدون در نظر گرفتن نیازهای خاص مناطق مختلف همواره چالش‌های اساسی را در کارایی و بهره‌وری سازمان‌ها ایجاد کرده است. یکی از مشکلات اصلی این است که سیاست‌های تمرکزگرایانه باعث

تخصیص نامتناسب نیروها شده و مناطق محروم یا دورافتاده با کمبود نیروهای متخصص مواجه می‌شوند، در حالی که در مناطق مرکزی نیروهای مازاد وجود دارند (خدامرادی و حسین‌زاده، ۱۴۰۰).

مطالعات نشان می‌دهد که توجه به ویژگی‌های منطقه‌ای، از جمله شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، در تخصیص نیروی انسانی اهمیت بسزایی دارد. برای مثال، پژوهش علی محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که مدیریت تخصیص نیرو در مناطق روستایی و محروم باید بر اساس نیازهای خاص و کمبودهای موجود انجام شود. آنها بر این باورند که اتخاذ رویکردی بومی‌محور می‌تواند تا حد زیادی نابرابری‌ها را کاهش دهد و سطح رضایت‌مندی و بهره‌وری را افزایش دهد.

سائبی (۱۳۸۱) با بررسی روندها و چالش‌های مدیریت منابع انسانی در بخش دولتی گزارش داد سازمان‌های پویا آموخته‌اند که در برابر تحولات، روندها و چالش‌هایی که در ابعاد و زمینه‌های گوناگون پدید می‌آیند بازتاب نشان دهند. دولت نیز برای اجرای مأموریت‌ها و مسئولیت‌های خاص خود در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، باید مجهز به سازمان‌هایی پویا باشد. تغییرات مداومی که در محیط پدید می‌آید، مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها را با چالش‌های گوناگون مواجه می‌کند و این مدیریت را وادار می‌سازد تا هدف‌ها، سیاست‌ها، راهبردها و رویه‌های خود را با این چالش‌ها هماهنگ کند. روندها و تغییرات در بافت جمعیتی، ابعاد اجتماعی و شیوه‌های مدیریتی به گونه‌ای است که اداره منابع انسانی سازمان‌ها را با دشواری روبرو کرده است و واحدهای مدیریت منابع نمی‌توانند با نگرش‌های پیشین، مأموریت خود را به انجام برسانند. ساختارهای بوروکراتیک، تخصص گرایی عصر تیلریسم، تمرکز گرایی، تأکید بر نیروی جسمی کارکنان، ساعات کار انعطاف ناپذیر و نظایر آن در دنیای پرشتاب امروز کم رنگ شده و چالش‌های جدیدی را موجب شده است که مدیران منابع انسانی در سازمان‌های دولتی کشورمان باید با آنها برخورد کنند تا فعالیت‌ها و وظایف خود را به طور اثربخش به انجام برسانند. عدم یکپارچگی عملیات مدیریت منابع انسانی، برنامه ریزی نیروی انسانی کوتاه مدت، پرداختهای وقت مزدی، نارسایی یا عدم شفافیت شرحهای وظیفه و شروط احراز، گزینش‌های بی ارتباط یا کم ارتباط با وظایف شغلی و... نارضایتی گیرندگان خدمات یا مصرف کنندگان، بهره وری اندک، هدر رفتن منابع، کم انگیزگی کارکنان و امثال آن را به دنبال دارد و سازمان را رفته رفته از هدف خود دور می‌کند. این مقاله بر آن است که با شناسایی روندها و چالش‌های مرتبط با این وظایف، نگرش‌های نوینی را پدید آورد.

میرزایی و ایمانی (۱۳۹۸) به چالش‌ها، راهکارها و ارائه الگوی مدیریت تخصیص و مصرف بهینه منابع مالی در آموزش و پرورش در جهت تحقق سند تحول بنیادین (نمونه موردی: آموزش و پرورش منطقه موسیان، استان ایلام) پرداختند. مشخص شد که مهم‌ترین چالش‌ها عبارتند از: تمرکز و عدم تخصیص به موقع منابع مالی به منطقه، پراکندگی و محرومیت مرزی و جنگی منطقه و وجود مدارس روستایی متعدد و دور دست از مرکز منطقه، عدم مشارکت فعال و همکاری لازم و کافی و به صورت سازمان یافته نهادها، اداره‌ها، سازمان‌ها و شرکت‌های منطقه در کمک و مساعدت‌های مالی، عدم مشارکت فعال و همکاری سازمان یافته لازم و کافی برخی از والدین متمول و خیرین در کمک‌های مالی به آموزش و پرورش منطقه، نبود یک سند و یا منشور واحد در خصوص تخصیص و اصلاح الگوی مصرف بهینه در مدارس، نبود ساز و کارهای مشخص حمایتی و مالی نظیر: صندوق‌های مالی و حمایتی، صندوق‌های وام‌های کلان و خرد، سهم خواهی برخی از مدیران مدارس در جهت تخصیص بیشتر منابع مالی به مدارس تحت مدیریت خود، نبود یک برنامه مدیریتی در خصوص ارائه و فروش محصولات دانش بنیان و تولیدات صنایع دستی در مدارس و هنرستان‌ها در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش، بالا بودن هزینه‌های جاری در مدارس و عدم تطبیق محاسبه آنها با سایر مراکز و نهادهای دولتی دیگر، نبود عزم جدی در خصوص اجرای سند تحول بنیادین و ضعف در اطلاع رسانی در خصوص ابعاد مالی – اقتصادی سند تحول بنیادین به جامعه هدف و در نهایت نبود یک برنامه نیاز سنجی واقعی، دقیق، جامع و علمی در خصوص نحوه تخصیص و مصرف بهینه منابع مالی قبل از آغاز هر سال تحصیلی برای مدارس. در پایان به مهم‌ترین راهکارها و ارائه الگو مفهومی برای تحقق سند تحول بنیادین در این خصوص اشاره شده است.

از سوی دیگر، خدامرادی و حسین‌زاده (۱۴۰۰) در تحقیقی مشابه به بررسی ساختار حکمرانی توسعه پایدار مناطق محروم ایران با استفاده از تحلیل شبکه‌های اجتماعی پرداختند. آنان گزارش دادند که برنامه ریزی توسعه در ایران از گذشته مورد توجه بوده است، اما از منظر توسعه متوازن و توجه به عدالت منطقه‌ای پیشرفت چندانی نداشته است. پژوهش آنان به تحلیل ساختار حکمرانی توسعه مناطق محروم کشور با توجه به قوانین و تکالیف قانونی برنامه ششم توسعه اقتصادی و اجتماعی پرداخته است. نتایج بدست آمده

نشان می‌دهد فقدان نظام مدیریت توسعه منطقه‌ای و عدم تعریف نهادهای اجرایی و نظارتی و عدم توجه به پتانسیل‌های منطقه‌ای، دانش سرمایه انسانی بومی و توسعه کارآفرینی محلی، چالش اصلی ساختار حکمرانی توسعه منطقه‌ای است. با توجه به عدم تعادل در توزیع قدرت ذی نفعان در ساختار کنونی، توسعه همکاری برنامه ریزان استانی با سایر کنشگران کلیدی و شناسایی نقشه راه توسعه منطقه‌ای و تقویت نقش قانونگذاری مجلس، نقش نظارتی سازمان حفاظت از محیط زیست و نقش مشارکتی جوامع محلی از ظرفیت‌های توسعه حکمرانی توسعه متوازن منطقه‌ای در کشور است.

شجاعی و همکاران (۱۴۰۰) به ارائه یک مدل بهینه سازی چند هدفه زمان–هزینه–کیفیت برای مسئله برنامه ریزی پروژه و تخصیص نیروی انسانی با در نظر گرفتن شایستگی پرداختند. نتایج بدست آمده حاکی از عملکرد صحیح الگوریتم فراابتکاری پیشنهادی بوده طوریکه می‌توان از آن برای حل مسایل در دنیای واقعی بهره برد.

پژوهش دیگری که توسط علی محمدی و همکاران (۱۴۰۰) انجام شده است، پس از تحلیل اسناد بالادستی، مصاحبه‌ها و انجام کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی در بخش اسناد بالادستی ۲ طبقه اصلی شامل رفاه پزشکان و حمایت اجتماعی و روانی از پزشکان سه عامل اصلی سازمانی، محیطی و فردی در نگهداشت پزشکان متخصص در مناطق محروم و کمتر توسعه یافته مؤثر هستند. بر این اساس، مدیران تصمیم گیر می‌توانند با توجه به عوامل شناسایی شده برنامه ریزی مدونی، به منظور بهبود شرایط نگهداشت و تأمین نیروی انسانی موردنیاز در مناطق محروم به عمل آورند.

میرزایی (۱۴۰۰) به بررسی چالش‌ها و راهکارهای عملی بهبود مدیریت تخصیص و مصرف بهینه منابع مالی در مدارس ابتدایی چند پایه عشایری غیر کوچ رو آموزش و پرورش منطقهٔ موسیان در استان ایلام پرداخت. در گزارش وی آمده است که مهم‌ترین چالش‌ها عبارتند از: تمرکز و عدم تخصیص به موقع منابع مالی و اقتصادی به مدارس ابتدایی چند پایه عشایری غیر کوچ رو، پراکندگی و محرومیت مرزی و جنگی منطقه و وجود مدارس ابتدایی چند پایه متعدد روستایی و عشایری و دور دست از مرکز منطقه، عدم مشارکت فعال و همکاری لازم و کافی و به صورت سازمان یافته نهادها، اداره‌ها، سازمان‌ها و شرکت‌های نفتی و تاسیساتی منطقه در کمک و مساعدت‌های مالی، عدم مشارکت فعال و همکاری سازمان یافته لازم و کافی برخی از والدین متمول و خیرین در کمک‌های مالی به مدارس چند پایه، نبود یک سند و یا منشور واحد در خصوص تخصیص و اصلاح الگوی مصرف بهینه در مدارس ابتدایی چند پایه عشایری کوچ رو، نبود ساز و کارهای مشخص حمایتی، اعتباری و مالی نظیر: صندوق‌های مالی و حمایتی، صندوق‌های وام‌های کلان و خرد، سهم خواهی برخی از مدیران مدارس ابتدایی چند پایه عشایری غیر کوچ رو در جهت تخصیص بیشتر منابع مالی و بودجه‌ای به مدارس تحت مدیریت خود، نبود یک برنامه مدیریتی در خصوص ارائه و فروش محصولات و تولیدات صنایع دستی و هنری عشایری محلی مدارس، بالا بودن هزینه‌های جاری در مدارس ابتدایی چند پایه عشایری غیر کوچ رو و عدم تطبیق محاسبه آنها با سایر مدارس، نبود عزم جدی در خصوص اجرای سند تحول بنیادین و ضعف در اطلاع رسانی در خصوص ابعاد مالی و اقتصادی سند تحول بنیادین به جامعه هدف عشایری.

پوشانی و همکاران (۱۴۰۲) به بررسی تاثیر سرمایه فکری بر توسعه منابع انسانی با در نظر گرفتن نقش میانجی مدیریت دانش و آوای کارکنان (مورد مطالعه: آموزش و پرورش شهرستان قائمشهر) پرداختند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد سرمایه فکری بر توسعه منابع انسانی با در نظر گرفتن نقش میانجی مدیریت دانش و آوای کارکنان آموزش و پرورش شهرستان قائمشهر تاثیرگذار است.

اسپیبروک[1] و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه نشان دادند که توزیع نابرابر نیروی انسانی تأثیر منفی مستقیمی بر کیفیت آموزش در مناطق محروم دارد.

لی[2] و همکاران (۲۰۱۸) به نقش فناوری‌های نوین در بهبود فرآیند تخصیص منابع انسانی پرداختند. آن‌ها تأکید می‌کنند که استفاده از فناوری‌های دیجیتال، ابزارهای داده‌محور و سامانه‌های هوشمند می‌تواند باعث افزایش دقت، شفافیت و اثربخشی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با مدیریت منابع انسانی شود.

روژ[3] و همکاران (۲۰۲۰) به اهمیت تخصیص بودجه‌های هدفمند برای بهبود فرآیند تخصیص نیروی انسانی پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری مالی هدفمند می‌تواند یکی از راهکارهای کلیدی در بهبود عدالت در توزیع نیروی انسانی در نظام‌های آموزشی باشد.

---

1 Speybroeck
2 Li
3 Rój

النور و عبدالله[1](۲۰۲۰) در تحقیقی گزارش کردند که عدم انعطاف در سیاست‌گذاری منابع انسانی منجر به کاهش کارایی نظام آموزشی می‌شود.

تحقیقات مختلف نشان می‌دهند که اتخاذ رویکردی منطقه‌ای و تمرکززدایی در سیاست‌های تخصیص نیروی انسانی در ایران می‌تواند به حل چالش‌های موجود کمک کند و باعث افزایش بهره‌وری و بهبود خدمات عمومی در مناطق مختلف شود.

مواد و روش پژوهش

روش تحقیق با توجه به موضوع که شناسایی چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی می‌باشد از نوع کمی – کیفی (آمیخته از نوع اکتشافی) بوده و جامعه آماری شامل کلیه کارشناسان و مدیران بخش کارگزینی آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی واقع در شهر ارومیه مرتبط با تخصیص نیرو می‌باشند. روش نمونه‌گیری براساس هدفمند غیر تصادفی بوده و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ نفر که آشنایی و دسترسی به اسناد استانی و با تاکید بر عوامل مرتبط با منطقه کنترل و از نظر محتوی به اشباع رسید و داده‌ها جمع‌آوری شده به منظور بررسی دیدگاه‌های آنان درباره چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی جمع آوری شد. بر اساس نتایج مصاحبه چالش‌های موثر شناسایی و به منظور ارزیابی مدل بدست آمده، پرسشنامه‌ای محقق ساخته با ۱۴ سؤال در مقیاس۵ درجه‌ای لیکرت تهیه و بین خبرگان و کارشناسان بخش کارگزینی استان مذکور توزیع شد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ تأیید شد (۰/۷۳). تحلیل داده‌های کیفی به روش تحلیل مضمون و داده‌های کمی با تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل ۱۵ انجام شد.

بحث و ارائه یافته‌ها

در جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به افراد شرکت کننده در مصاحبه (بخش کیفی) ذکر شده است. با توجه به جدول فوق الذکر، بیشترین افراد مصاحبه شونده، مردان با ۵۹ درصد فراوانی و پس از آن، زنان ۴۱ تشکیل دادند. درباره سن مصاحبه شوندگان۱۴/۳ در رنج سنی بین ۳۰ الی ۴۰ سال و ۵۷/۱ در رنج سنی ۴۰ تا ۵۰ سال قرار داشتند و ۲۸/۶ درصد بالای ۵۰ سال. همچنین، ۲۱/۴ درصد افراد مصاحبه شونده تحصیلاتی در سطح لیسانس، ۵۰ درصد فوق لیسانس و ۲۸/۶ درصد دکتری داشتند.

جدول ۱- فراوانی و درصد فراوانی مصاحبه شوندگان به تفکیک جنسیت، سن و سطح تحصیلات

متغیر	جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۱۰	۵۹
	زن	۷	۴۱
	مجموع	۱۶	۱۰۰
سن	۳۰ تا ۴۰ سال	۴	۱۴/۳
	۴۰ تا ۵۰ سال	۸	۵۷/۱
	۵۰ تا ۶۰ سال	۴	۲۸/۶
	مجموع	۱۴	۱۰۰
تحصیلات	لیسانس	۳	۲۱/۴
	فوق لیسانس	۸	۵۰
	دکتری	۵	۲۸/۶
	مجموع	۱۶	۱۰۰۰

در بخش کمی نیز تنها ویژگی جمعیت شناختی مربوط به مشارکت کنندگان مقوله جنسیت بررسی شد به طوری بیشترین تعداد مشارکت کنندگان مربوط به زنان با درصد فراوانی ۵۹/۸۴ ٪ و پس از آن مردان ۴۰/۱۵ اختصاص داشت.

[1] Anwar & Abdullah

نتایج مصاحبه

بر اساس تحلیل مصاحبه‌های صورت پذیرفته، چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی، در ۵ مضمون اصلی سیاست‌گذاری ناکارآمد، بی توجهی به توزیع مناسب نیروی انسانی، چالش‌های اجتماعی، مشکلات اقتصادی، ناکارآمدی برنامه‌ریزی، ۱۰ مضمون فرعی و ۱۵ مقوله به صورت جدول ۲ قابل شرح است. جدول ۲ فرایند استقرایی احصاء مضامین از واحدهای معنایی را نشان می‌دهد. فرایند ذکرشده در بالا به طریقی مشابه برای نام‌گذاری مضامین و مقوله‌ها به کار گرفته شد.

جدول ۲- مضامین، مقوله‌ها، گزاره‌های مفهومی و بار عاملی مقوله‌ها

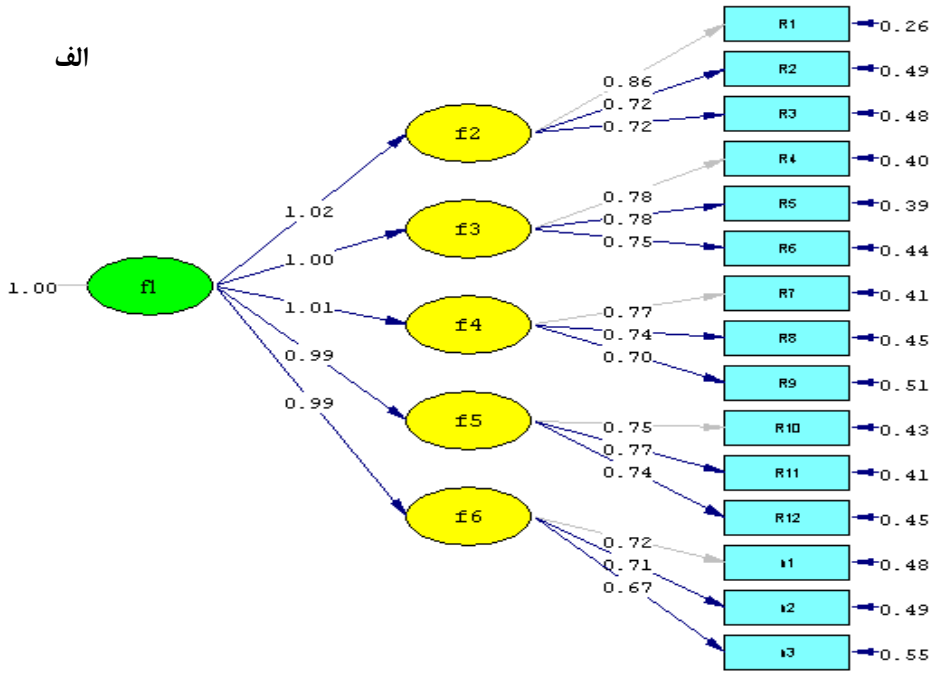
مضامین اصلی	مضامین فرعی	مقوله‌ها	گزاره‌های مفهومی	بار عاملی
سیاست‌گذاری ناکارآمد	نبود تحلیل منطقه‌ای در سیاست‌ها	نبود پایگاه داده منطقه‌ای	/نبود داده‌های به‌روز درباره نیازهای مناطق مختلف، سیاست‌گذاری را ناکارآمد کرده است	۰/۶۲
		تصمیم‌گیری‌های بدون مشورت با مدیران مدارس	/تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری‌ها، نیازهای مناطق کمتر برخوردار را نادیده می‌گیرد	۰/۵۸
	عدم انعطاف در سیاست‌ها	نبود امکان بازنگری در سیاست‌ها	/سیاست‌های جاری امکان بازنگری و تطابق با تغییرات منطقه‌ای را ندارند	۰/۷۲
		عدم برنامه در خصوص سیاستهای تخصص منابع و نیروی انسانی	»فقدان برنامه‌ریزی مدون و سیاست‌گذاری هدفمند در زمینه تخصیص منابع و نیروی انسانی منجر به ناهماهنگی ساختاری، ناکارآمدی در بهره‌برداری از ظرفیت‌های موجود و کاهش اثربخشی نظام اجرایی در پاسخ‌گویی به نیازهای منطقه‌ای می‌گردد«.	۰/۵۵
بی توجهی توزیع مناسب نیروی انسانی	عدم توازن در توزیع نیروها	تجمع نیروهای متخصص در مناطق برخوردار	/نیروی انسانی متخصص اغلب به مناطق شهری اختصاص می‌یابد و مناطق محروم دچار کمبود می‌شوند	۰/۶۵
	کمبود نیروی انسانی در مناطق محروم	هزینه‌های بالای انتقال و جابجایی	/هزینه‌های انتقال نیروها باعث کاهش تمایل به خدمت در مناطق محروم شده است	۰/۴۸
		کاهش دسترسی به نیروهای ماهر	/مناطق کم‌برخوردار از کمبود نیروی انسانی ماهر در حوزه‌های مختلف رنج می‌برند	۰/۵۱
چالش‌های اجتماعی	نارضایتی شغلی نیروها	عدم انطباق فرهنگی نیروی تخصیص‌یافته با منطقه	/عدم توجه به مسائل فرهنگی و زبانی در تخصیص نیروها، نارضایتی شغلی ایجاد کرده است	۰/۶۷
	مهاجرت نیروهای کارآمد	تمایل به خدمت در مناطق شهری	/نیروهای ماهر به دلیل امکانات بهتر، مناطق شهری را ترجیح می‌دهند	۰/۶۳
		تفاوت رویکردهای آموزشی بین نیروهای جوان و باسابقه	/تفاوت دیدگاه‌ها و رویکردهای آموزشی میان نیروها به تعارضات محیط کار دامن زده است	۰/۴۶
مشکلات اقتصادی	حقوق و مزایای پایین	نبود انگیزه کافی برای خدمت در مناطق محروم	/حقوق ناکافی، یکی از مهم‌ترین عوامل کاهش انگیزه نیروی انسانی در مناطق محروم است	۰/۵۵
	کمبود بودجه منطقه‌ای	تخصیص ناعادلانه منابع مالی	/نابرابری در تخصیص بودجه باعث تشدید مشکلات آموزشی مناطق محروم شده است	۰/۶۴
		مشکلات مالی در جابجایی نیروها	/هزینه‌های بالا برای انتقال نیروها از دلایل نارضایتی در سیستم است	۰/۴۹
ناکارآمدی برنامه‌ریزی	نبود چشم‌انداز بلندمدت	ضعف در پیش‌بینی نیازهای آینده	/برنامه‌ریزی نیروی انسانی، فاقد تحلیل‌های دقیق برای آینده‌نگری است	۰/۷۱
		عدم ارتباط کارآمد بین نهادهای مرتبط	/هماهنگی ناکافی بین بخش‌ها به ناهماهنگی در توزیع و تخصیص نیرو منجر شده است	۰/۶۶
	نادیده گرفتن نیازهای منطقه‌ای	تمرکز بر سیاست‌های کلی بدون تحلیل محلی	/برنامه‌ریزی کلان بدون در نظر گرفتن نیازهای مناطق مختلف باعث کاهش کیفیت تخصیص نیرو شده است	۰/۵۷

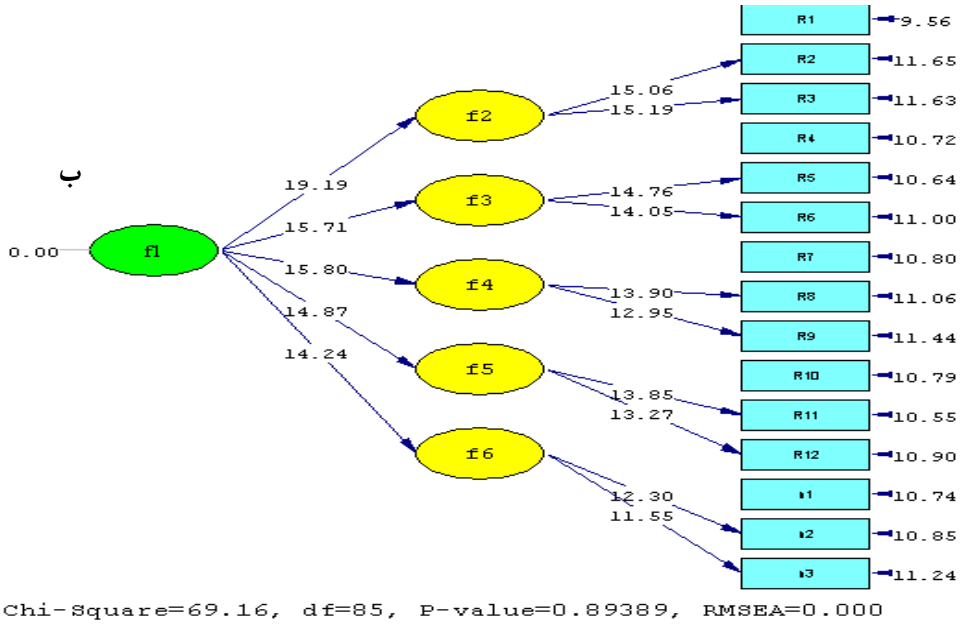
با توجه به جداول فوق (۲) و بعد از به دست آمدن مضامین اصلی و فرعی برای اعتباریابی الگوی بدست آمده از معادلات ساختاری استفاده شد. با توجه به مقدار شاخص KMO برابر با (۰/۹۷)که بالاتر از حداقل معیار قابل قبول ۰٫۶ است، و معناداری آزمون کرویت بارتلت (Sig < 0.05)، داده‌های گردآوری‌شده قابلیت اجرای تحلیل عاملی را دارند. با این حال، با توجه به تعداد محدود پاسخ‌دهندگان (۲۰ نفر)، لازم به ذکر است که این نمونه به‌صورت هدفمند و با روش نمونه‌گیری در دسترس از میان افراد کلیدی و دارای تخصص در حوزه پژوهش انتخاب شده است. بنابراین، اگرچه حجم نمونه از حد استاندارد رایج برای تحلیل عاملی کمتر است، اما با توجه به ماهیت اکتشافی پژوهش، تخصصی بودن جامعه هدف، و تایید شاخص‌های KMO و بارتلت، کفایت نسبی نمونه برای استخراج مدل اولیه توجیه‌پذیر است. با این حال، برای تعمیم نتایج، توصیه می‌شود در مطالعات آتی از حجم نمونه بیشتری استفاده شود.

جدول ۳- کفایت نمونه گیری

شاخص	آماره KMO	آزمون بارتلت		
		آماره کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای	۰/۹۷۷	۲۸۷۹/۳۴	۱۰۵	۰/۰۰۰

از آنجا که مقدار شاخصKMO، بیشتر از ۰/۶ می‌باشد؛ تعداد نمونه آماری برای تحلیل عاملی کافی می‌باشد. همچنین مقدار سطح معنی داری آزمون بارتلت کمتر از ۰/۰۵ درصد می‌باشد که نشان می‌دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار، مدل عاملی مناسب است (نمودار ۱ – الف).





نمودار ۱- مقادیر ضرایب رگرسیونی و بارعاملی (الف) و مقدار آماره t چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای

حال برای بررسی مدل چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای از تحلیل عاملی استفاده شد در این مرحله بعد از تحلیل عاملی مرحله اول مشخص شد که به جز گویه اول بقیه گویه بار عاملی مضامین بیشتر از ۰/۴ بدست آمد پس تمامی مضامین مورد تایید می‌باشند. از طرفی بنا به آماره t و بارهای عاملی به دست آمده مدل چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای (جدول ۲) به شکل ۱۱ (نمودار ۱-ب) نیز مورد تایید است.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

این تحقیق به بررسی چالش‌های مدیریت تخصیص نیرو بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی پرداخت. نشان مرحله کیفی (مصاحبه نیمه ساختار یافته) نشان داد که این چالش‌ها در قالب ۵ مضمون اصلی و ۱۰ مضمون فرعی و ۱۵ مقوله قابل شناسایی هستند. مضامین شناسایی شده عبارتنداز سیاست‌گذاری ناکارآمد، بی توجهی به توزیع مناسب نیروی انسانی، چالش‌های اجتماعی، مشکلات اقتصادی و ناکارآمدی برنامه‌ریزی در توزیع مناسب نیرو در سطح استان هستند که هر یک از آن‌ها به مضامین فرعی و مقوله‌های مشخص تقسیم شده‌اند. تحلیل عاملی تایید کرد که بارهای عاملی تمامی مضامین بیشتر از ۰,۴ بوده و از نظر مدل‌سازی، شاخص‌های KMO و آزمون بارتلت نیز نشان‌دهنده کفایت نمونه و مناسب بودن ساختار عاملی است.

یکی از چالش‌های اصلی در مدیریت تخصیص نیرو، ناکارآمدی سیاست‌گذاری است. سیاست‌های متمرکز و یک‌بعدی که بدون توجه به نیازها و شرایط منطقه‌ای تدوین می‌شوند، منجر به توزیع ناموزن نیروی انسانی در استان می‌گردند. در برخی مناطق، نیروهای مازاد وجود دارد و در برخی دیگر با کمبود شدید نیرو مواجهیم. این یافته‌ها با پژوهش النور و عبدالله (۲۰۲۰) همخوانی دارد که معتقدند عدم انعطاف در سیاست‌گذاری منابع انسانی، کارایی نظام آموزشی را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، پژوهش خدامرادی و حسین‌زاده (۱۴۰۰) نشان داد که سیاست‌های متمرکز بدون در نظر گرفتن خصوصیات بومی و اقلیمی مناطق مختلف، منجر به شکاف‌های کیفی در نظام آموزشی می‌شود. نتایج نشان داد که بی‌توجهی به توزیع مناسب نیرو یکی دیگر از چالش‌های اصلی است. توزیع نیروی انسانی بدون توجه به معیارهای علمی و منطقه‌ای، موجب عدم تعادل در کیفیت آموزشی می‌شود. در مناطق محروم و دورافتاده، کمبود نیروی متخصص و باتجربه محسوس است که در نتیجه آن، سطح کیفیت آموزش کاهش یافته و نابرابری‌های آموزشی تشدید می‌شود. این نتیجه مطابق با یافته‌های اسپیبروک و همکاران (۲۰۱۲) است که نشان داده‌اند توزیع نابرابر نیروی انسانی، کیفیت آموزش در مناطق محروم را تضعیف می‌کند. همچنین پژوهش صائبی (۱۴۰۰) بیان می‌دارد که نبود معیارهای توزیع عادلانه نیروی انسانی، شکاف‌های آموزشی را در مناطق کم‌برخوردار افزایش می‌دهد.

چالش‌های اجتماعی مانند مهاجرت معلمان از مناطق کم‌برخوردار به مناطق شهری، از دیگر عوامل مؤثر بر توزیع نامناسب نیروی انسانی است. عدم انگیزه برای ماندگاری در مناطق محروم و نبود زیرساخت‌های رفاهی مناسب، به این مسئله دامن می‌زند. یافته‌های این بخش با مطالعات ایمانی و همکاران (۲۰۲۳) که بر اهمیت ایجاد انگیزه‌های مثبت برای معلمان تأکید دارند، همخوانی دارد. همچنین پژوهش کمالی و همکاران (۱۳۹۳) به اهمیت زیرساخت‌های رفاهی و تاثیر مستقیم آن بر ماندگاری نیروی انسانی در مناطق دورافتاده اشاره کرده است.

تحقیق نشان داد که محدودیت‌های اقتصادی در جذب و حفظ نیروی انسانی تأثیر مستقیم دارد. عدم تخصیص بودجه کافی برای جذب نیروهای متخصص و ناتوانی در ارائه مزایای رقابتی برای معلمان، از مشکلات اقتصادی عمده شناسایی‌شده در این پژوهش است. این مسئله منجر به عدم تمایل نیروهای متخصص برای خدمت در مناطق کم‌برخوردار می‌شود. در این زمینه، پژوهش روژ و همکاران (۲۰۲۰) به اهمیت تخصیص بودجه‌های هدفمند برای بهبود فرآیند تخصیص نیروی انسانی اشاره کرده‌اند. به‌طور مشابه، دشتی و همکاران (۱۳۹۲) نتیجه گرفت که مشکلات مالی و اقتصادی، نقش کلیدی در عدم تمایل معلمان برای خدمت در مناطق کم‌برخوردار دارد. عدم استفاده از برنامه‌ریزی علمی و مبتنی بر تحلیل نیازهای منطقه‌ای، از دیگر چالش‌های اصلی محسوب می‌شود. نتایج این پژوهش نشان داد که فقدان سیستم‌های نرم‌افزاری و ابزارهای دقیق برای شناسایی و تحلیل نیازهای نیروی انسانی در سطح استان، منجر به ناکارآمدی برنامه‌ریزی شده است. استفاده از فناوری‌های نوین و تحول دیجیتال در این زمینه، می‌تواند راه‌حلی مؤثر باشد. این یافته با تحقیقات لی و همکاران (۲۰۱۸) که به اهمیت استفاده از فناوری در بهبود تخصیص منابع پرداخته‌اند، مطابقت دارد. علاوه بر این، پژوهش قربانی و فلاح (۱۳۹۷) نشان داد که عدم استفاده از روش‌های مبتنی بر تحلیل داده‌ها، موجب ناکارآمدی توزیع نیروی انسانی می‌شود. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدل‌های مدیریت منابع انسانی در نظام آموزشی استان آذربایجان غربی به‌سمت سیاست‌گذاری منطقه‌محور، علمی و مبتنی بر داده بازطراحی شوند. بهره‌گیری از فناوری‌های نوین مانند سیستم‌های اطلاعات جغرافیایی (GIS)، سامانه‌های هوشمند تحلیل داده‌ها و پلتفرم‌های تخصیص نیرو بر پایه هوش مصنوعی می‌تواند در شناسایی دقیق نیازهای منطقه‌ای، تحلیل الگوهای مهاجرت معلمان، تعیین مشوق‌های اثربخش برای ماندگاری در مناطق کم‌برخوردار، و برنامه‌ریزی بهینه توزیع نیروی انسانی نقش مهمی ایفا کند. همچنین، بازنگری در سیاست‌های متمرکز و ایجاد چارچوبی منعطف برای تخصیص منابع انسانی بر اساس ویژگی‌های بومی، اجتماعی و اقتصادی هر منطقه، می‌تواند به کاهش نابرابری‌های آموزشی و ارتقای عدالت آموزشی در سطح استان منجر شود.

منابع

خدامرادی، طیبه؛ و حسین زاده؛ مهناز. (۱۴۰۰). بررسی ساختار حکمرانی توسعه پایدار مناطق محروم ایران با استفاده از تحلیل شبکه‌های اجتماعی. سیاستگذاری عمومی، ۷(۳)، ۱۱۵-۹۹. https://sid.ir/paper/1050238/fa .

دشتی یونجالی، محسن؛ رهبر، رضا؛ و بیگلو، هادی. (۱۳۹۲). نقش فناوری اطلاعات در توسعه مناطق محروم (روستایی). اولین کنفرانس بین المللی حماسه سیاسی (با رویکردی بر تحولات خاورمیانه) و حماسه اقتصادی (با رویکردی بر مدیریت و حسابداری). https://civilica.com/l/5100/

علی محمدی، احمد؛ محمدی، نبی اله؛ حمیدی، ناصر؛ و دورودی، هما. (۱۴۰۰). مدل نگهداشت پزشکان متخصص در استان‌های کمتر توسعه یافته و مناطق محروم. مدیریت پرستاری، ۱۰(۱)، ۱۱۸-۱۰۶. https://sid.ir/paper/392486/fa. SID .

کمالی، یحیی. (۱۳۹۳). بررسی نقش تمرکز زدایی در تحقق سلامت اداری. سیاست‌های راهبردی و کلان، ۲(۵)، ۱۳۲-۱۱۱. https://www.jmsp.ir/article_6264.html

صائبی، محمد. (۱۳۸۱). روندها و چالش‌های مدیریت منابع انسانی در بخش دولتی. مدرس علوم انسانی، ۶(۳)، ۸۲-۶۷. SID. https://sid.ir/paper/7031/fa

References:

Alzoubi, H. M., Ghazal, T. M., Sahawneh, N., & Al-kassem, A. H. (2022). Fuzzy assisted human resource management for supply chain management issues. Annals of Operations Research. https://doi.org/10.1007/s10479-021-04472-8

Anwar, G., & Abdullah, N. N. (2021). The impact of Human resource management practice on Organizational performance. International Journal of Engineering, Business and Management (IJEBM), 5(1), 35–47. https://doi.org/10.22161/ijebm.5.1.4.

Chowdhury, S., Dey, P., Joel-Edgar, S., Bhattacharya, S., Rodriguez-Espindola, O., Abadie, A., & Truong, L. (2023). Unlocking the value of artificial intelligence in human resource management through AI capability framework. Human Resource Management Review, 33(1), 100899. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100899.

Hamouche, S. (2023). Human resource management and the COVID-19 crisis: Implications, challenges, opportunities, and future organizational directions. Journal of Management & Organization, 29(5), 799–814. https://doi.org/10.1017/jmo.2021.15.

Imani, M. M., Nouri, P., Jalali, A., Dinmohammadi, M., & Rezaei, F. (2023, August). A social accountable model for Iranian dentistry sciences education system: a qualitative study. In Frontiers in Education (Vol. 8, p. 993620). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.993620.

Li, D., Zhou, Z., Si, Y., Xu, Y., Shen, C., Wang, Y., & Wang, X. (2018). Unequal distribution of health human resource in mainland China: what are the determinants from a comprehensive perspective? International Journal for Equity in Health, 17, 1–12. https://doi.org/10.1186/s12939-018-0742-z.

Luo, J., Zhuo, W., & Xu, B. (2024). The bigger, the better? Optimal NGO size of human resources and governance quality of entrepreneurship in circular economy. Management Decision, 62(8), 2472–2509. https://doi.org/10.1108/md-03-2023-0325.

Rój, J. (2020). Inequality in the distribution of healthcare human resources in Poland. Sustainability, 12(5), 2043. https://doi.org/10.3390/su12052043.

Speybroeck, N., Paraje, G., Prasad, A., Goovaerts, P., Ebener, S., & Evans, D. B. (2012). Inequality in human resources for health: measurement issues. Geographical Analysis, 44(2), 151–161. https://doi.org/10.1111/j.1538-4632.2012.00855.x.

Journal of New Approaches in Educational Management

Volume 2, Number 1, Spring 2026

Online ISSN: 3060-6810
https://ntea.urmia.ac.ir/

An Analysis of Human Resource Management from a Cultural Perspective in the Text of the Fundamental Transformation Document of Education, Based on Standard 34000

Abbasali Rastgar [1], Alireza Moghaddam [2], Seyed Ali Mousavi [3]

1- Prof., Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran
2- Associate Prof., Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
3- Ph.D. Canditate, Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

Article info

Article type:
Research Article

Received:
2026/08/05
Accepted:
2026/09/13
pp:
81- 95

Keywords:
Education,
Cultural Approach,
Fundamental Transformation Document,
Index 34000,
Human Resources.

Abstract

Objective: The Fundamental Transformation Document for Education, as Iran's overarching policy document for education and teacher development, places particular emphasis on human resources and teachers. This study aims to analyze the management of these resources within the text of the document from a cultural perspective.
Methodology: This applied qualitative study employed thematic analysis based on the 34000 Standard from a cultural perspective. The analysis involved extracting codes and matching them with the components of the 34000 Standard. To enhance the validity and reliability of the findings, independent coding, repeated review of the codes, and theoretical alignment were employed.
Results: The document demonstrates substantial richness in cultural and value-based indicators; however, a significant "structural gap" emerges in the "hard HRM processes" addressed by the 34000 Standard, such as job design and compensation. This imbalance overlooks important "operational outcomes," notably job satisfaction, for which no direct theme was identified in the document, and may increase the risk of burnout resulting from an excessive emphasis on organizational citizenship behaviors.
Conclusion: From an HR management perspective, the document can be characterized as having achieved "Cultural–Value Maturity" but has not yet reached the level of "Optimal Maturity" in terms of the professional HRM processes outlined in the 34000 Standard. The lack of institutionalization of professional HRM processes may create a gap between policy objectives and their implementation.

Citation: Rastgar, A., Moghaddam, A., & Mousavi, S. A. (2026). An Analysis of Human Resource Management from a Cultural Perspective in the Text of the Fundamental Transformation Document of Education, Based on Standard 34000. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 2(1), 81-95.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57458.1040

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.6.7

[1]**Corresponding author:** Abbasali Rastgar, **Email:** a_rastgar@semnan.ac.ir, **Tell:** +989121793760

نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵

شاپا الکترونیکی: ۶۸۱۰-۳۰۶۰

https://ntea.urmia.ac.ir/

واکاوی مدیریت منابع‌انسانی با رویکرد فرهنگی در متن سند تحول بنیادین آموزش‌وپروش بر اساس استاندارد ۳۴۰۰۰

عباسعلی رستگار[۱]، علیرضا مقدم [۲]، سیدعلی موسوی [۳]

۱- استاد، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

۲- دانشیار، گروه مدیریت صنعتی، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۳- دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۵/۰۵/۱۴

پذیرش:
۱۴۰۵/۰۶/۲۲

صص:
۹۵-۸۱

واژگان کلیدی:
آموزش‌وپرورش،
رویکرد فرهنگی،
سند تحول بنیادین،
شاخص ۳۴۰۰۰،
منابع‌انسانی.

چکیده

هدف: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان سند بالادستی تعلیم و تربیت ایران، توجه ویژه‌ای به منابع‌انسانی و معلم نشان می‌دهد. هدف این پژوهش واکاوی مدیریت این منابع در متن این سند با رویکرد فرهنگی است.

روش تحقیق: پژوهش از نوع کاربردی و کیفی است. داده‌ها بر اساس استاندارد۳۴۰۰۰ با رویکرد فرهنگی تحلیل مضمون شد. استخراج کدها و تطبیق آن‌ها با مؤلفه‌های استاندارد بود. برای افزایش روایی و پایایی، کدگذاری مستقل، بازبینی مکرر کدها و تطبیق نظری انجام گرفت.

یافته‌ها: سند در شاخص‌های فرهنگی و ارزشی دارای غنا، اما در فرآیندهای سخت۳۴۰۰۰(مانند طراحی شغل و جبران خدمات) دارای«شکاف ساختاری»است. این عدم توازن،«نتایج عملیاتی»نظیر رضایت‌شغلی را (که هیچ مضمون مستقیمی از آن کشف نشد) نادیده گرفته و خطر فرسودگی ناشی از تأکید صرف بر رفتارهای شهروندی را افزایش می‌دهد.

نتیجه‌گیری: سند از منظر مدیریت منابع‌انسانی در سطحی قرار دارد که می‌توان آن را «بلوغ فرهنگی–ارزشی»نامید ولی ازنظر فرایندهای حرفه‌ای منابع‌انسانی هنوز به سطح«بلوغ بهینه»در مدل۳۴۰۰۰ نرسیده است. فقدان نهادینه‌سازی فرایندهای حرفه‌ای منابع‌انسانی می‌تواند میان اهداف و اجرا شکاف ایجاد کند.

استناد: رستگار، عباسعلی؛ مقدم، علیرضا؛ و موسوی، سیدعلی. (۱۴۰۵). واکاوی مدیریت منابع‌انسانی با رویکرد فرهنگی در متن سند تحول بنیادین آموزش‌وپروش بر اساس استاندارد ۳۴۰۰۰. *نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی*، ۲(۱)، ۸۱-۹۵.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57458.1040

DOR: https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.30606810.1405.2.1.6.7

[۱] **نویسنده مسئول:** عباسعلی رستگار، **پست الکترونیکی:** a_rastgar@semnan.ac.ir ، **تلفن:** ۰۹۱۲۱۷۹۳۷۶۰

مقدمه

گرچه بیش از یک دهه از تصویب و ابلاغ «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش» می‌گذرد، بسیاری از چالش‌های ساختاری و به‌ویژه مشکلات مربوط به مدیریت منابع‌انسانی همچنان پابرجاست. آموزش‌وپرورش به‌عنوان نهادی اجتماعی–فرهنگی، نقشی بنیادین در شکل‌دهی هویت فردی و اجتماعی نسل‌های آینده دارد و کیفیت عملکرد آن به‌طور مستقیم وابسته به وضعیت منابع‌انسانی و فرهنگ‌سازمانی این نهاد است (مقیمی فیروزآباد و باستانی، ۱۳۹۹). در چنین بستری، توجه به جایگاه منابع‌انسانی در اسناد بالادستی، ازجمله سند تحول بنیادین، اهمیت دوچندان می‌یابد؛ زیرا همسویی راهبردی بین شیوه‌های مدیریت منابع‌انسانی و اهداف سازمانی، زمینه را برای جذب و حفظ استعدادها و نیز پرورش محیطی مساعد برای نوآوری و رشد فراهم می‌کند(Susilo et al., 2025). سند تحول بنیادین با هدف ایجاد تغییرات گسترده در ابعاد تربیتی، ساختاری و مدیریتی نظام تعلیم و تربیت تدوین شده و شامل ۳۰ بند بیانیه ارزش‌ها، ۸ هدف کلان، ۱۹ راهبرد کلان و ۱۳۱ راهکار است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). گستردگی این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که تحقق اهداف سند، صرفاً به تدوین اهداف و ارزش‌های تربیتی محدود نمی‌شود، بلکه به وجود سازوکارهای مناسب برای مدیریت و توسعه سرمایه انسانی نیز وابسته است. ازاین‌رو، برای تحلیل ابعاد منابع‌انسانی سند، استفاده از مدل‌های معتبر مدیریت منابع‌انسانی ضروری است. استاندارد ۳۴۰۰۰ یکی از جامع‌ترین چارچوب‌های ارزیابی بلوغ منابع‌انسانی است که با رویکردی فرهنگی–ارزشی، فرایندها، نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی را در مؤلفه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دهد (قلی‌پور، نرگسیان و ذاکری‌نیا، ۱۴۰۱).

مطالعات انجام‌شده درباره سند تحول بنیادین، عمدتاً بر ابعاد تربیتی، ساختاری، ارزشی و برخی مؤلفه‌های فرهنگی آن تمرکز داشته‌اند و در مقایسه با این ابعاد، توجه نظام‌مند به منابع‌انسانی و سازوکارهای مدیریتی آن محدودتر بوده است (شکوهی امیرآبادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ علیمرادی و محمودنژاد، ۱۳۹۷). همچنین، برخی مطالعات با تمرکز بر مبانی نظری و مؤلفه‌های تربیتی سند، ابعاد ارزش‌محور و تربیتی آن را بررسی کرده‌اند (آقابالازاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلامی و همکاران، ۱۴۰۱). با این حال، این مطالعات عمدتاً به شناسایی و توصیف محتوای سند پرداخته‌اند و کمتر به این پرسش پاسخ داده‌اند که مؤلفه‌های منابع‌انسانی موجود در سند، از نظر فرایندهای حرفه‌ای، نتایج و نگرش‌های کارکنان و نیز سطح بلوغ مدیریتی، چه تصویری ارائه می‌کنند.

این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که منابع‌انسانی در اجرای تحول آموزشی، صرفاً به‌عنوان نیروی اجرایی مطرح نیست، بلکه باید در ارتباط با فرهنگ سازمانی، ارزش‌ها، شایستگی‌ها، عملکرد و پیامدهای نگرشی کارکنان مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، وجود تأکیدهای گسترده بر ارزش‌ها، هویت و نقش‌های تربیتی در سند، به‌تنهایی برای ارزیابی کفایت نظام مدیریت منابع‌انسانی کافی نیست؛ بلکه لازم است مشخص شود این تأکیدها تا چه اندازه به فرایندهای حرفه‌ای و سازوکارهای اجرایی منابع‌انسانی نیز تسری یافته‌اند. در همین راستا، تحلیل سطح بلوغ منابع‌انسانی سند بر اساس یک مدل معتبر مدیریتی تاکنون به‌صورت نظام‌مند انجام نشده است (شکوری شالدهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلامی و همکاران، ۱۴۰۱).

از منظر مدیریتی نیز، چنانچه ساختارها و راهبردهای مطرح‌شده در سند با معیارهای بلوغ مدیریت منابع‌انسانی همسو نباشند، اجرای تحول با چالش‌های عملیاتی مواجه خواهد شد. در واقع، بدون شناخت میزان پوشش فرایندهای حرفه‌ای منابع‌انسانی و نتایج و نگرش‌های کارکنان، تعیین اولویت‌های اصلاح و تقویت منابع‌انسانی در نظام آموزش‌وپرورش دشوار خواهد بود. استاندارد ۳۴۰۰۰ با فراهم کردن امکان بررسی همزمان فرایندها، نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی، می‌تواند چارچوبی برای آشکار ساختن نقاط قوت، خلأها و عدم‌توازن‌های موجود در متن سند فراهم کند (قلی‌پور، نرگسیان و ذاکری‌نیا، ۱۴۰۱). از این منظر، مسئله اصلی پژوهش حاضر صرفاً بررسی میزان توجه سند به منابع‌انسانی نیست، بلکه شناسایی چگونگی بازنمایی منابع‌انسانی در سطوح فرهنگی، فرایندی و نگرشی و بررسی میزان همسویی آن با الزامات یک نظام بالغ مدیریت منابع‌انسانی است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی فرهنگی و با بهره‌گیری از استاندارد ۳۴۰۰۰، به واکاوی مؤلفه‌های مدیریت منابع‌انسانی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش می‌پردازد. در این پژوهش تلاش می‌شود ضمن شناسایی و طبقه‌بندی مضامین مرتبط با منابع‌انسانی، نسبت میان تأکیدهای فرهنگی و ارزشی سند با فرایندهای حرفه‌ای و نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی تبیین شود و

در نهایت، تصویری تحلیلی از نقاط قوت، خلأها و عدم‌توازن‌های موجود ارائه گردد. بر این اساس، پرسش محوری پژوهش عبارت است از:

استاندارد ۳۴۰۰۰ چه تصویری از سطح بلوغ فرهنگی–فرایندی مدیریت منابع‌انسانی در متن سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش ارائه می‌کند؟

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

منابع انسانی، به‌ویژه معلمان، نقش کلیدی در موفقیت تحول آموزشی دارند و کیفیت عملکرد آموزشی و تربیتی به توانمندی، انگیزش و رضایت شغلی آنان وابسته است (سلامی، شهرکی‌پور و رشیدی، ۱۴۰۱، رستگار و همکاران، ۱۴۰۴). مدل «الماس لی‌وت» نیز نیروی انسانی را عامل اجرایی سایر ابعاد سازمان می‌داند. پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که مدیریت منابع انسانی در آموزش‌وپرورش، علاوه بر تخصیص نیروی انسانی، بر رضایت شغلی، انگیزش و اثربخشی کارکنان نیز تأثیر مستقیم دارد (خو[1]، ۲۰۲۴). مطالعات داخلی جدید نیز اهمیت نگهداشت، توسعه شایستگی‌ها و پیامدهای رفتاری کارکنان را برجسته کرده‌اند. به‌عنوان مثال، میرزالو و موسوی‌کاشی (۱۴۰۱) نشان دادند که رویکرد ارزش‌محور و فرهنگی در مدیریت منابع انسانی، تأثیر قابل‌توجهی بر عدالت سازمانی و پیامدهای رفتاری کارکنان دارد و با تأکید سند تحول بر ارزش‌های فرهنگی همسو است. از منظر تحلیلی، مجموعه این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که منابع انسانی در نظام آموزشی صرفاً یک مؤلفه اجرایی نیست، بلکه حلقه واسط میان سیاست‌های تحول، فرهنگ سازمانی و تحقق عملی اهداف تربیتی است. بنابراین، بررسی سند تحول از منظر منابع انسانی باید علاوه بر شناسایی ارزش‌ها و انتظارات، میزان پیش‌بینی سازوکارهای تحقق آن‌ها را نیز مورد توجه قرار دهد.

سند تحول، معلم را محور اصلی نظام تربیتی معرفی می‌کند و به ابعاد روان‌شناختی، ارزش‌گرایی و شایستگی‌های انسانی توجه دارد (سلامی، شهرکی‌پور و رشیدی، ۱۴۰۱). مؤلفه‌هایی مانند اخلاق حرفه‌ای، هویت سازمانی و نقش الگویی معلم برجسته شده‌اند، اما سازوکارهای عملیاتی برای تقویت این ابعاد نمود مشخصی ندارد (علیمرادی و محمودنژاد، ۱۳۹۷؛ جلیلی و بهمنی، ۱۴۰۱). در نتیجه، می‌توان میان «تصویر مطلوب از منابع انسانی» و «سازوکار مدیریت منابع انسانی» تمایز قائل شد؛ به این معنا که روشن بودن ویژگی‌های فرهنگی و تربیتی نیروی انسانی، لزوماً به معنای پیش‌بینی فرایندهای لازم برای جذب، توسعه، ارزیابی و نگهداشت آن نیست. همین تمایز، ضرورت استفاده از یک چارچوب جامع برای تحلیل میزان پوشش فرایندها و نتایج منابع انسانی در سند را آشکار می‌کند. ازاین‌رو، سند ازنظر فرهنگی و ارزشی غنی است، اما نیازمند تحلیل سیستماتیک و مبتنی بر مدل‌های بلوغ منابع انسانی است که در ادامه معرفی می‌شوند.

مدل PCMM

این مدل که دارای پنج سطح بلوغ است، توسط مؤسسه SEI توسعه یافت و بر توسعه شایستگی‌ها، یادگیری و ارزیابی عملکرد کارکنان تمرکز دارد. در هر سطح، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها به فعالیت‌های سطح قبل افزوده می‌شود و سطح مهارتی سازمان بالاتر می‌رود (شمس‌زارع، طهماسبی و یزدانی، ۱۳۹۷). این مدل بیشتر در سازمان‌های پروژه‌محور و فناوری اطلاعات کاربرد دارد و در ایران نیز برای ارزیابی بلوغ منابع انسانی شرکت گاز استفاده شده است (شکاری و شیبانی‌فر، ۱۳۹۲). تحلیل این مدل نشان می‌دهد که مزیت اصلی آن، توجه مرحله‌ای به توسعه قابلیت‌های منابع انسانی است؛ بااین‌حال، تمرکز آن بر بلوغ قابلیت‌ها، به‌تنهایی برای بررسی ابعاد فرهنگی، ارزشی و نگرشی سند تحول کفایت نمی‌کند.

مدل فیلیپس

مدل فیلیپس بر سنجش بلوغ فرایندهای منابع انسانی شامل طراحی شغل، جذب، عملکرد، توسعه کارکنان، مدیریت استعداد، پاداش و سیستم‌های ارزیابی تمرکز دارد. شمس‌زارع و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که این مدل برای شناسایی نقاط ضعف فرایندی کاربردی است، اما ابعاد فرهنگی، ارزشی و نگرشی منابع انسانی را پوشش نمی‌دهد .بنابراین، این مدل برای شناسایی خلأهای فرایندی مناسب است، اما در تحلیل سندی که بخش مهمی از محتوای آن بر فرهنگ، ارزش‌ها و نقش تربیتی نیروی انسانی استوار است، نیازمند تکمیل با ابعاد فرهنگی و نگرشی خواهد بود.

---

[1] *Xu*

مدل تعالی منابع‌انسانی

این مدل با الهام ازEFQM ، منابع انسانی را به‌عنوان یک سیستم یکپارچه شامل رهبری، فرهنگ سازمانی، فرایندها و نتایج می‌بیند. هدف اصلی آن، همراستاسازی راهبردهای منابع انسانی با ارزش‌ها و اهداف کلان سازمان است. هرچند مدل جامع است، اما نگاه تربیتی و فرهنگی محدود دارد .از این منظر، نقطه قوت مدل تعالی، ایجاد پیوند میان رهبری، فرهنگ، فرایند و نتیجه است؛ اما برای تحلیل سند تحول که در آن مؤلفه‌های فرهنگی و تربیتی جایگاه برجسته‌ای دارند، پوشش محدود این ابعاد می‌تواند مانع از تبیین کامل محتوای سند شود.

استاندارد ۳٤۰۰۰

استاندارد۳۴۰۰۰ یک چارچوب جامع، مبتنی بر فرایندها، نتایج و نگرش‌ها است که ۱۴ فرآیند و ۱۲ نگرش کلیدی منابع‌انسانی را پوشش می‌دهد (قلی‌پور، نرگسیان و ذاکری نیا، ۱۴۰۱). این استاندارد به‌جای تمرکز صرف بر بلوغ، فرایندهای لازم و نگرش‌های بنیادین مطلوب را مشخص می‌کند و قابلیت تبدیل شاخص‌ها به کدهای تحلیلی برای تحلیل سند تحول را دارد؛ لذا به دلایل زیر برای تحقق هدف پژوهش حاضر از آن استفاده شد:

- جامعیت و پوشش کامل ابعاد منابع‌انسانی: شامل شایستگی‌ها، آموزش، اخلاق، هویت، فرهنگ و تعهد؛ سایر مدل‌ها تنها بخشی از این ابعاد را پوشش می‌دهند.
- مناسب برای تحلیل اسنادی و محتوامحور: شاخص‌ها و کدهای قابل‌تبدیل به مضمون، امکان تحلیل مضمون اسناد را فراهم می‌کند.
- کاربرد گسترده در پژوهش‌های آموزشی و ایرانی: مطالعات رحیمی و همکاران (۱۴۰۰) و طاولی و ناظم (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که این استاندارد با ماهیت سازمان‌های آموزشی و پژوهش‌های ایرانی همخوان است.
- کاهش سوگیری و افزایش روایی تحلیل کیفی: استفاده از چارچوب مشخص موجب اتقان و روایی تحلیل مضمون می‌شود (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷).
- شواهد به‌روز داخلی: بررسی تجربه اجرای استاندارد۳۴۰۰۰ در سازمان‌های دولتی نشان می‌دهد که این چارچوب برای تحلیل عملی اسناد سیاستی، ازجمله سند تحول بنیادین، مناسب است (قائم‌پناه و همکاران، ۱۴۰۱).

مطالعات رحیمی و همکاران (۱۴۰۰) و طاولی و ناظم (۱۳۹۷) نیز نشان داده‌اند که این استاندارد با ماهیت سازمان‌های آموزشی و پژوهش‌های ایرانی همخوان است .مقایسه این چارچوب با مدل‌های پیشین نشان می‌دهد که ۳۴۰۰۰ امکان بررسی هم‌زمان سه سطح را فراهم می‌کند: آنچه سازمان در قالب فرایندهای منابع انسانی انجام می‌دهد، آنچه در قالب نتایج و نگرش‌های کارکنان حاصل می‌شود و ارزش‌ها و جهت‌گیری‌هایی که این فرایندها را هدایت می‌کنند. ازاین‌رو، این استاندارد برای پژوهش حاضر امکان می‌دهد مشخص شود آیا تأکیدات فرهنگی و ارزشی سند با فرایندهای حرفه‌ای و پیامدهای منابع انسانی نیز همراه شده است یا خیر.

جدول ۱- مقایسه تطبیقی مدل۳٤۰۰۰ با دیگر مدل‌ها

مدل	مبانی نظری	نقاط قوت	نقاط ضعف	میزان همخوانی با سند تحول	دلیل انتخاب / عدم انتخاب
PCMM	مبتنی بر توسعه قابلیت کارکنان	ساختارمند / آزموده در سازمان‌ها	فرهنگی–تربیتی نیست	متوسط	عدم‌کفایت برای تحلیل فرهنگی–تربیتی
Phillips	تأکید بر فرآیندهای HR	فرآیندی، قابل کمی‌سازی	فاقد بعد فرهنگی	متوسط	فقط تکمیل ادبیات، نه مناسب متن سند
HR Excellence	تعالی سازمانی	استاندارد EFQM	نگاه عمومی	کم	بسیار سطحی نسبت به ماهیت تربیتی
34000	استاندارد ملی منابع‌انسانی	دارای ۲۶ محور دقیقHR ، امکان تحلیل فرهنگی	نیازمند انطباق دقیق	بسیار بالا	دقیق‌ترین مدل برای تحلیل مضامین سند تحول

پیشینه پژوهش داخلی

شواهد داخلی را می‌توان در سه خط تحلیلی به هم مرتبط کرد. خط نخست بر بعد تربیتی و توانمندسازی متمرکز است؛ سلامی، شهرکی‌پور و رشیدی (۱۴۰۱) نشان دادند که مضامین توانمندسازی روان‌شناختی معلمان در سند برجسته است. خط دوم بر هویت، فرهنگ و ارزش‌ها تأکید دارد؛ علیمرادی و محمودنژاد (۱۳۹۷) برجستگی هویت را نشان دادند و میرزالو و موسوی‌کاشی (۱۴۰۱) نیز ارتباط مدیریت منابع انسانی ارزش‌محور با پیامدهای رفتاری کارکنان را مطرح کردند. خط سوم، کاستی‌های اجرایی و سیستمی را برجسته می‌کند؛ شکوری‌شالدهی و همکاران (۱۴۰۰)، کیشانی‌فراهانی و همکاران (۱۳۹۹) و هاشمزهی و همکاران (۱۴۰۲) به شکل‌های مختلف بر ضعف سازوکارها، زیرساخت‌ها یا شاخص‌های عملیاتی منابع انسانی تأکید کرده‌اند. قرار دادن این سه خط مطالعاتی در کنار یکدیگر نشان می‌دهد که ادبیات داخلی از یک سو ظرفیت بالای فرهنگی، تربیتی و هویتی سند را تأیید می‌کند و از سوی دیگر، وجود فاصله میان این ظرفیت و سازوکارهای اجرایی را مطرح می‌سازد. بنابراین، یافته‌های مطالعات داخلی را می‌توان مکمل یکدیگر دانست؛ یعنی هرچه تصویر «معلم مطلوب» و «فرهنگ مطلوب» در سند روشن‌تر است، نیاز به بررسی سازوکارهای تحقق این مطلوبیت نیز بیشتر می‌شود.

از منظر تحلیلی، نقطه مشترک مطالعات داخلی آن است که «معلم مطلوب» و «فرهنگ مطلوب» در سند نسبتاً روشن ترسیم شده‌اند، در حالی که نحوه تبدیل این مطلوبیت به نظام‌های منسجم جذب، طراحی شغل، ارزیابی، جبران خدمات، توسعه استعداد و نگهداشت کمتر تبیین شده است. در نتیجه، ادبیات موجود بیشتر به توصیف محتوای فرهنگی و تربیتی سند پرداخته و کمتر به بررسی توازن میان فرایندهای منابع انسانی و پیامدهای آن‌ها توجه کرده است. این مسئله نشان می‌دهد که خلأ پژوهشی صرفاً ناشی از کمبود مطالعه درباره منابع انسانی یا سند تحول نیست، بلکه ناشی از نبود یک نگاه تلفیقی میان «ارزش‌ها»، «فرایندهای منابع انسانی» و «نتایج و نگرش‌های کارکنان» است.

پیشینه خارجی

ادبیات بین‌المللی نیز از ضرورت نگاه یکپارچه به منابع انسانی در اصلاحات آموزشی حمایت می‌کند. مطالعات (Muhammet et al., 2025; Pham et al., 2025). نشان می‌دهند که اصلاحات آموزشی زمانی پایدارتر است که میان رهبری، ساختار، فرهنگ و سیاست‌های سازمانی پیوند برقرار شود. این یافته با مسئله پژوهش حاضر همراستا است، زیرا نشان می‌دهد سیاست‌گذاری آموزشی بدون توجه به سازوکارهای منابع انسانی نمی‌تواند صرفاً با تعیین ارزش‌ها و اهداف، به تغییر پایدار منجر شود. از سویی لازم است سیاست‌گذاران و مدیران آموزش‌و پرورش به جنبه‌های فرهنگی آگاه باشند(Neşe et al., 2025).

در سطح پیامدهای کارکنان نیز چان[1] و همکاران(۲۰۲۴) ؛ وویتچوک–تورک[2] و همکاران (۲۰۲۴) بر نقش رفاه روانی، هویت سازمانی، رضایت شغلی و شرایط کاری در توانمندسازی و پایداری عملکرد معلمان تأکید دارند. همچنین سوریبس[3] و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده اند که شیوه‌های مسئولانه مدیریت منابع انسانی می‌توانند با رفاه کارکنان پیوند داشته باشند. چهار احساس انزوا، عدم‌حمایت از سوی سرپرستان، استقلال محدود و احساس بار مسئولیت و فرسودگی شغلی مانع خودشکوفایی مدیران می‌شوند (Peleg, 2025). برآیند این مطالعات نشان می‌دهد که در نگاه بین‌المللی، اثربخشی سیاست‌های منابع انسانی زمانی کامل‌تر ارزیابی می‌شود که علاوه بر رفتار و تعهد حرفه‌ای کارکنان، پیامدهای انسانی، روان‌شناختی و شغلی نیز مورد توجه قرار گیرد.

مقایسه دو دسته پیشینه داخلی و خارجی نشان می‌دهد که ادبیات داخلی بیشتر بر محتوای ارزشی–تربیتی و مسائل اجرایی سند تمرکز کرده، در حالی که ادبیات خارجی بر رابطه میان فرهنگ، رهبری، فرایندهای منابع انسانی و پیامدهای کارکنان تأکید بیشتری دارد .این تفاوت جهت‌گیری، یک خلأ تحلیلی مشخص ایجاد می‌کند: در حالی که مطالعات داخلی ظرفیت فرهنگی سند را آشکار کرده‌اند و مطالعات خارجی بر ضرورت پیوند فرهنگ و فرایند با پیامدهای کارکنان تأکید دارند، کمتر مطالعه‌ای این سه سطح را به‌صورت هم‌زمان در متن سند تحول بررسی کرده است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با استفاده از استاندارد ۳۴۰۰۰ یک گام تحلیلی فراتر از مطالعات توصیفی برمی‌دارد: نخست، مضامین سند را در سه سطح توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای تحلیل می‌کند؛ دوم، میزان پوشش ۱۴ فرایند منابع انسانی و ۱۲ نتیجه و نگرش را مقایسه می‌کند؛ و سوم، از کنار هم قرار دادن این شواهد، الگوی «غنای فرهنگی در برابر ضعف فرایندی و نگرشی» را تبیین

---

[1] *Chan*
[2] *Wojtczuk-Turek*
[3] *Sorribes*

می‌کند. بنابراین، نوآوری پژوهش در صرف استفاده از استاندارد ۳۴۰۰۰ نیست، بلکه در به‌کارگیری آن برای آشکار کردن الگوی عدم‌توازن میان ارزش‌ها، فرایندها و پیامدهای منابع انسانی در سند تحول است.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال این است که چگونه می‌توان سطح بلوغ فرهنگی–سازمانی منابع‌انسانی در سند تحول را، با بهره‌گیری از چارچوب۳۴۰۰۰، تبیین و طبقه‌بندی نمود؟

در این پژوهش از روش تحلیل مضمون با دیدگاه قیاسی استفاده شد. نوآوری این پژوهش در استفاده از استاندارد۳۴۰۰۰ برای کد مضامین و ترکیب تحلیل‌های توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای است که امکان بررسی نظام‌مند و روش‌های منابع‌انسانی در سند تحول را مقدور می‌کند. جامعه پژوهش، متن کامل سند تحول بنیادین آموزش‌وپروش شامل ۶۳ صفحه و ۸ فصل است که کلیات، ارزش‌ها، مأموریت‌ها، چشم‌انداز، اهداف کلان، راهبردها، اهداف عملیاتی، چارچوب نهادی و نظام اجرایی را دربرمی‌گیرد. واحد تحلیل، فیش‌ها، جملات و عبارات دارای گزاره‌های مرتبط با یکی از مؤلفه‌های منابع‌انسانی بود که از متن استخراج شده و مورد کدگذاری قرار گرفته است. در روش قیاسی فرایند کدگذاری داده‌ها با تلاش برای انطباق آن‌ها با چارچوب کدگذاری از قبل تهیه شده یا قالب مضامین صورت می‌گیرد که در این پژوهش با استفاده از روش جعبه‌ای این چارچوب و قالب مشخص شده است. در این روش طبقات قبل از اجرای تحقیق تعیین می شوند و براساس آن واحد محتوا در طبقات مشخص شده مورد شمارش قرار می‌گیرد(مقیمی فیروزآباد و باستانی، ۱۳۹۹). به این صورت که انواع ماهیت مضمون که از قبل مشخص شده است طبقات ما را تشکیل داده و مولفه‌ها و نگرش‌های ۳۴۰۰۰ نیز محورهای از قبل مشخص شده ما هستند و پژوهشگران هر یک از کدهای منابع انسانی را در یک طبقه و یک محور دسته بندی کرده اند. ارتباط این طبقه و محور در مشترک بودن کدهای منابع انسانی آن‌ها در متن سند است. به این مفهوم که هر کد یا «واحد معنایی مدیریت منابع انسانی» که از هر نمونه‌ی پژوهش کشف و استخراج شده است، توصیف، تفسیر یا در ارتباط با یکی از فرآیندها یا نگرش‌های منابع انسانی شاخص ۳۴۰۰۰ است. لذا در این روش پژوهشگر بر اساس این نظریه مشخص، کدها را انتخاب و علائم، شاخص‌ها، قرائن و شواهدی را که با این نظریه حمایت می‌شوند را برچسب گذاری می‌کند. چک‌لیست استخراج مضامین، شاخص‌های منابع‌انسانی در مدل۳۴۰۰۰ بود که شامل بخش اصلی مدل یعنی فرآیندها، نتایج و نگرش‌ها می‌شود. برای افزایش روایی و پایایی، کدگذاری توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام و اختلافات از طریق گفت‌وگو، اجماع‌گروهی و مقایسه‌ی تطبیقی حل شد. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و تحلیل کل متن سند، نمونه‌گیری آماری انجام نشده و فرمول محاسباتی نیاز نبود. استفاده از قالب از پیش تعیین‌شده باعث سوگیری حداقلی پژوهشگران و تحلیل مضامین با ثبات و اعتبار بالا انجام شود. نتایج استخراج‌شده، با ارائه تبیین نهایی یافته‌ها صورت گرفته شده است. تمامی تحلیل‌ها در این پژوهش از نوع کیفی و بر مبنای بررسی مضامین از متن سند بوده و تمرکز اصلی بر مفاهیم و روابط منابع‌انسانی با دیدگاه فرهنگی است.

بحث و ارائه یافته‌ها

در این پژوهش، با استفاده از تحلیل مضمون قیاسی و بر مبنای چارچوب استاندارد۳۴۰۰۰، مجموعاً ۱۷۶مضمون از کل متن سند شناسایی شد. این مضامین در دو حوزه اصلی فرآیندهای منابع‌انسانی (۱۴۳مضمون) و نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی (۳۳ مضمون) طبقه‌بندی شد و نشان داد بخش عمده مضامین به فرآیندهای منابع‌انسانی اختصاص دارد.

از منظر محتوایی، مضامین استخراج‌شده بیانگر آن است که سند تحول، به منابع‌انسانی صرفاً به‌عنوان نیروی اجرایی نپرداخته، بلکه آن را در پیوند با مفاهیمی چون نقش تربیتی، ارزش‌های حرفه‌ای، مسئولیت‌های اخلاقی و جایگاه فرهنگی معلم بازنمایی کرده است. این مضامین در هر دو سطح فرآیندهای منابع‌انسانی و نتایج و نگرش‌ها مشاهده شده‌اند.

توزیع مضامین پژوهش بر اساس نوع مضمون (توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای)

به‌منظور تبیین ماهیت مضامین استخراج‌شده از سند تحول بنیادین آموزش‌و پرورش، مضامین بر اساس طبقه‌بندی کینگ‌و هاروکس در سه دسته توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای سازمان‌دهی شدند. این طبقه‌بندی امکان بررسی سطح صراحت، عمق مفهومی و میزان

پیوند سیستمی مؤلفه‌های منابع‌انسانی در متن سند را فراهم می‌کند. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که از مجموع۱۷۶ مضمون شناسایی‌شده، ۱۲۸مضمون توصیفی، ۲۴مضمون تفسیری و ۲۴مضمون رابطه‌ای بودند. جدول (۲) توزیع این مضامین را به تفکیک نشان می‌دهد. چند نمونه از این مضامین در تصویر زیر که برشی از کل مضامین است قابل مشاهده است.

مضامین منابع انسانی در سند تحول

ردیف	(مولفه های (۳٤۰۰۰	نوع مضمون	گزاره های مربوط به پژوهش	فیش	آدرس
۱	-فرآیند ۱۴ -فرآیند ۱۳ -نگرش ۱۲ -نگرش ۱۰	-توصیفی -تفسیری -تفسیری -تفسیری	-فرایند تعالی جویانه -مبتنی بر نظام معیار اسلامی - تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه -تکوین و تعالی پیوسته هویت	فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل گیری وپیشرفت جامعه صالح اسلامی فراهم می آورد.	فصل اول، کلیات، ص۱۰
۲	-فرآیند ۱۳	-توصیفی	-مبانی و ارزش های مبتنی بر دین	مبانی و ارزش های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل برسلسله مراتبی از ارزشهاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است	فصل اول، کلیات، ص۱۱
۳	-فرآیند ۹ -نگرش ۱۰	-توصیفی -توصیفی	-توانمندی های فردی و جمعی -همه جنبه های هویت	مجموعه ای ترکیبی از صفات و توانمندی های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مولفه های جامعه بر اساس نظام معیار اسلامی است ،که متربیان برای دستیابی به مراتب حیات طیبه جهت درک موفقیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن‌باید این گونه صفات و توانمندی ها را «کسب »کنند.	فصل اول، کلیات، ص۱۱
۴	-فرآیند ۹ -فرآیند ۷ -نگرش ۱۰	-توصیفی -تفسیری -رابطه ای	- تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی -به معرفت دست یابد -به تدریج هویتش شکل گیرد	انسان، موجودی است که می تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و ارادهٔ خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می تواند زمینه میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می گیرد. همین امور نیز، در هر گونه تحول هویت، پس از تکوین اولیه آن نقش آفرین است.	فصل اول، کلیات، ص۱۲
۵	-نگرش ۱۲	-تفسیری	- پیروی آگاهانه واختیاری از نظام معیار دینی	در جامعه اسلامی که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شمار می آید، پیوندها خشونت آمیز (ناشی از ترس و تهدید و ارعاب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام	فصل اول، کلیات، ص۱۳

شکل ۱- چند نمونه از مضامین شناسایی و استخراج شده در پژوهش

جدول ۲- تعداد شاخص‌های منابع‌انسانی به تفکیک فصول سند تحول

عنوان		فصل ۱	فصل ۲	فصل ۳	فصل ٤	فصل ٥	فصل ٦	فصل ۷	فصل ۸	جمع
فرآیندی	توصیفی	۶	۱۴	۲	۹	۳	۹	۶۴	۱	۱۰۸
	تفسیری	۲	۳	۰	۲	۰	۱	۵	۰	۱۳
	رابطه‌ای	۰	۷	۰	۵	۲	۵	۳	۰	۲۲
	جمع	۸	۲۴	۲	۱۶	۵	۱۵	۷۲	۱	۱۴۳
نتایج و نگرش‌ها	توصیفی	۳	۳	۰	۵	۰	۱	۸	۰	۲۰
	تفسیری	۲	۱	۰	۴	۰	۰	۴	۰	۱۱
	رابطه‌ای	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۲
	جمع	۵	۵	۰	۱۰	۰	۱	۱۲	۰	۳۳
جمع کل		۱۳	۲۹	۲	۲۶	۵	۱۶	۸۴	۱	۱۷۶

همان‌گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد، مضامین توصیفی در هردو حوزه فرآیندها و نتایجو نگرش‌ها، بیشترین فراوانی را دارند (۱۲۸ مضمون) که نشان‌دهنده غلبه بیان صریح و هنجاری مفاهیم منابع‌انسانی در متن سند هستند.

در مقابل، مضامین تفسیری (۲۴مضمون) به مفاهیمی اشاره دارند که معنای ضمنی یا برداشت تحلیلی از گزاره‌های سند را بازنمایی می‌کنند و حاکی از معانی عمیق‌تر مرتبط با نگرش‌ها، جهت‌گیری‌های ارزشی و برداشت‌های مفهومی از نقش منابع‌انسانی هستند. این مضامین سهم کمتری از بقیه دارند. سه محور اصلی از تحلیل فرهنگی این مضامین به دست آمد: تربیت حرفه‌ای مبتنی بر

جهان‌بینی اسلامی–ایرانی، دانش‌افزایی و یادگیری مستمر به‌مثابه تکلیف فرهنگی–تربیتی، تعهد فرهنگی و مسئولیت اجتماعی معلم.

مضامین رابطه‌ای (۲۴مضمون) ناظر بر پیوند میان مؤلفه‌های مختلف منابع‌انسانی، ساختارهای نهادی و جهت‌گیری‌های کلان سند هستند. ازلحاظ تحلیلی مهم‌ترین یافته‌ها در این بخش به دست آمد که عبارتند از:

- سند بین ساختار سازمانی، سیاست‌گذاری کلان، تربیت فرهنگی و عملکرد منابع‌انسانی روابط پیچیده‌ای ترسیم می‌کند.
- مضامین آشکار می‌کنند که نظام منابع‌انسانی تنها در صورتی اثرگذار است که فرهنگ‌سازمانی مدرسه و نظام آموزشی نیز دستخوش تغییر شود.
- برخی عبارات سند نشان می‌دهد که تحول منابع‌انسانی بدون تحول فرهنگ حرفه‌ای معلمان و مدیران«ناکافی»تلقی می‌شود. یعنی سند، منابع‌انسانی را بخشی از اکوسیستم فرهنگی سازمان می‌بیند، نه صرفاً یک عامل اجرایی.

این یافته‌ها نشان می‌دهند که سند تحول، نظام مدیریت منابع‌انسانی را به‌عنوان محور هویت فرهنگی مدرسه و نظام آموزشی مفهوم‌سازی کرده اما برای اجرای آن سازوکارهای کافی ارائه نکرده است. این نکته در پژوهش‌های قبلی مغفول مانده بود.

یافته‌های پژوهشی بر اساس فرآیندهای منابع‌انسانی مدل ۳٤۰۰۰

هدف از این تحلیل، بررسی میزان و نحوه بازنمایی هر یک از فرآیندهای منابع‌انسانی در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. جدول (۳) فراوانی مضامین مرتبط با هر فرآیند را به تفکیک نوع مضمون نشان می‌دهد.

جدول ۳- فراوانی مضامین فرآیندهای منابع‌انسانی مدل ۳٤۰۰۰ در سند

شماره فرآیند	فرآیند	توصیفی	تفسیری	رابطه‌ای	کل فراوانی در سند
۱	طراحی ساختار سازمانی کلان و تفضیلی	۱	۱	۲	۴
۲	تجزیه‌وتحلیل شغل و گریدینگ شغلی	۲	۰	۰	۲
۳	برنامه‌ریزی منابع‌انسانی، جذب و گریدینگ شاغل	۸	۰	۰	۸
۴	روابط کار و سلامت جامع منابع‌انسانی	۳	۲	۲	۷
۵	مدیریت عملکرد کارکنان	۱۴	۰	۰	۱۴
۶	حقوق، مزایا و پاداش	۶	۱	۲	۹
۷	آموزش، یادگیری و مدیریت دانش	۱۲	۳	۳	۱۸
۸	مربی‌گری و منتورینگ	۱۰	۰	۰	۱۰
۹	تحلیل و توسعه شایستگی‌ها	۱۱	۰	۲	۱۳
۱۰	تیم‌سازی و توانمندسازی	۹	۰	۰	۹
۱۱	پیشنهادات و نوآوری مستمر	۴	۱	۶	۱۱
۱۲	مدیریت استعدادها و جانشین‌پروری	۳	۱	۳	۷
۱۳	مدیریت اخلاق، ارزش‌ها و فرهنگ‌سازمانی	۱۳	۳	۱	۱۷
۱۴	رهبری و استراتژی منابع‌انسانی	۱۲	۱	۱	۱۴
جمع		۱۰۸	۱۳	۲۲	۱۴۳

بررسی داده‌های جدول(۳) نشان می‌دهد که فراوانی فرآیندها در سند متفاوت است. فرآیندهای ۵، ۷، ۱۳ و ۱۴ بیشترین فراوانی را دارند. فرآیندهای ۲، ۳، ۵، ۸ و ۱۰ فقط در قالب مضامین توصیفی بیان شده‌اند که نشان‌دهنده‌ی جدی و صریح بودن قانون و قانون‌گذار در این مؤلفه است. در مقابل، فرآیندهای شماره ۱، ۲، ۴ و ۱۲ از مضامین بسیار کمتری برخوردار هستند. مضامین مرتبط با این روندها به‌صورت محدود و پراکنده در متن سند مشاهده شده و اکثراً از نوع توصیفی هستند.

تحلیل فرهنگی این دسته نشان می‌دهد که سند تحول از«معلم»نه به‌عنوان کارگزار، بلکه عامل فرهنگی–تمدنی نام می‌برد. در عبارات متعددی بر الگوی معلم تراز انقلاب اسلامی، مربی حکیم، عامل تربیت تمام‌ساحتی و پدیدآورنده فرهنگ مدرسه تأکید شده است. این لحن و ادبیات، برخلاف اسناد استراتژیک رایج، نوعی«کدرنگ فرهنگی»و ارزشی ایجاد کرده که اهمیت منابع‌انسانی را

در جایگاهی فراتر از استانداردهای معمول HRM قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که سند در«سطح واژگانی»و «سطح ایدئولوژیک»، نسبت به منابع‌انسانی دارای رویکرد فرهنگی است؛ اما این مضامین لزوماً به برنامه‌های اجرایی ترجمه نشده‌اند.

یافته‌های پژوهش در حوزه نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی مدل ۳٤۰۰۰

در استاندارد۳۴۰۰۰، نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی به‌عنوان پیامدهای انتظار از استقرار نظام مدیریت منابع‌انسانی تعریف می‌شوند که در این پژوهش به تعداد ۳۳مضمون می‌باشد (جدول ۴).

جدول ٤- فراوانی نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی ۳٤۰۰۰ در سند تحول

شماره	نتایج و نگرش‌ها	توصیفی	تفسیری	رابطه‌ای	کل فراوانی در سند
۱	رضایت‌شغلی	۰	۰	۰	۰
۲	تعهد سازمانی	۳	۱	۰	۴
۳	ماندگاری	۴	۱	۰	۵
۴	بهداشت روانشناختی	۱	۰	۰	۱
۵	نبود اعتیاد به کار	۰	۰	۰	۰
۶	تعادل کار وزندگی	۰	۰	۰	۰
۷	عجین شدن با شغل	۰	۱	۰	۱
۸	اشتیاق سازمانی	۲	۱	۰	۳
۹	حمایت سازمانی درک شده	۱	۱	۲	۴
۱۰	هویت سازمانی	۸	۱	۰	۹
۱۱	نبود رفتارهای ضد شهروندی سازمانی	۰	۰	۰	۰
۱۲	رفتارهای شهروندی سازمانی	۱	۵	۰	۶
جمع		۲۰	۱۱	۲	۳۳

طبق داده‌های جدول (۴)، بیشترین فراوانی مضامین به مؤلفه هویت‌سازمانی اختصاص دارد. مضامین این موضوع به نقش معلم و کارآموز تربیتی در مأموریت‌های تربیتی، حرفه‌ای و همسویی با ارزش‌ها و مسائل کلان نظام تعلیم و تربیت اختصاص دارد. پس از هویت‌سازمانی، فراوانی مؤلفه‌های ماندگاری، رفتارهای شهروندی سازمانی بیشتر است.

نگرش‌های شماره‌ی ۱، ۵، ۶ و ۱۱ بدون مضمون در متن سند هستند. همچنین، نگرش‌های۴و۷و۸ دارای مضامین معدودی بوده و بسامد ضعیفی دارند که نشان‌دهنده نوعی عدم توازن بین بُعد فرهنگی و بُعد انگیزشی—سازمانی منابع‌انسانی است. این عدم توازن می‌تواند در مرحله اجرا، به چالش‌هایی نظیر کاهش انگیزش، فرسودگی شغلی و مقاومت در برابر تغییر منجر شود.

ساختار یکپارچه مضامین منابع‌انسانی سند با رویکرد فرهنگی

با درنظرگرفتن مجموع مضامین می‌توان به خوشه‌های مشخصی از منابع‌انسانی با نگاه فرهنگی در سند تحول دست یافت:

جدول ٥- ساختار یکپارچه مضامین فرهنگی در سند تحول مبتنی بر شاخص ۳٤۰۰۰

ردیف	خوشه فرهنگی	اجزای زیرمجموعه	پشتیبان در شاخص ۳٤۰۰۰	شواهد سند	تفسیر فرهنگی
۱	هویت تربیتی	ارزش‌ها، الگوهای رفتاری، نقش معلم	مدیریت اخلاق و ارزش‌ها	فصل ارزش‌ها و اهداف	سند انسان تربیتی را هسته تحول می‌بیند
۲	توانمندسازی فرهنگی	آموزش تربیتی، دانش فرهنگی	آموزش و یادگیری	فصل راهکارها	توانمندسازی فرهنگی شرط تحقق مأموریت است
۳	فرهنگ‌سازمانی مدرسه	مشارکت، تعاملات تربیتی	تیم‌سازی و توانمندسازی	فصل مأموریت	مدرسه «جامعه تربیتی» تلقی شده است
۴	رهبری فرهنگی	رهبری الهام‌بخش، رهبری الگو	رهبری منابع‌انسانی	فصل چشم‌انداز	مدیر مدرسه رهبر فرهنگی معرفی شده است
۵	عدالت فرهنگی	توزیع فرصت، حمایت از معلمان	حقوق و مزایا	فصل اهداف عملیاتی	عدالت فرهنگی زیربنای عدالت آموزشی است

یافته‌ها نشان می‌دهد که ظرفیت‌های فرهنگی قابل‌توجهی در سند نهفته است که می‌تواند مبنای بازخوانی فرهنگی منابع‌انسانی در نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد.

۱. سطح صراحت و عمق مفهومی(ماهیت مضمون): یافته‌ها نشان داد که تمرکز اصلی سند تحول بر بیان هنجاری‌و توصیفی(۱۲۸ مضمون) نقش‌ها، وظایف و انتظارات از منابع‌انسانی است. در مقابل، پیوندهای تحلیلی و سیستمی(مضامین تفسیری و رابطه‌ای) که عمق‌بخشی به فهم فرهنگی و ساختاری این نقش‌ها را نشان می‌دهند، با سهم کمتری(مجموعاً ۴۸ مضمون) بازنمایی شده‌اند. این الگو بیانگر آن است که سند در ترسیم چشم‌انداز منابع‌انسانی، بر«چه باید کرد»تأکید بیشتری داشته تا«چگونه و چرا»ی این اقدامات در یک نظام فرهنگی–ساختاری یکپارچه.

۲. سطح پوشش فرآیندهای استاندارد۳۴۰۰۰: تحلیل جزئی فرآیندهای استاندارد۳۴۰۰۰ نشان داد که تمرکز سند در حوزه‌های با فراوانی بالا، همسو با رویکرد فرهنگی موردنظر است. در مقابل، فرآیندهایی حیاتی در مدیریت منابع‌انسانی مدرن نظیر«تجزیه‌وتحلیل شغل، استعدادیابی و جانشین‌پروری»، کمترین بسامد مضمونی را دارند. این امر نشان‌دهنده یک «شکاف محتوایی»در بازنمایی کامل فرآیندهای منابع‌انسانی استاندارد در سند تحول است.

۳. سطح نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی: در بخش پیامدها، سند تحول بر تقویت «هویت حرفه‌ای و سازمانی معلمان» (همسویی با مأموریت تربیتی) تأکید فراوان داشته است. با این‌وجود، برآوردها حاکی از عدم توجه صریح به نتایج مهمی چون «رضایت‌شغلی، تعادل کار وزندگی و رفتارهای ضد شهروندی سازمانی» است که نشان می‌دهد سند بیشتر به تعهدات اخلاقی–حرفه‌ای توجه کرده تا به عوامل روان‌شناختی و حمایتی کارکنان.

درمجموع، یافته‌های پژوهش تصویری از یک سند راهبردی را ارائه می‌دهد که بر مبانی ارزشی و فرآیندهای آموزشی–فرهنگی منابع‌انسانی متمرکز است، اما در بسط دادن مفاهیم تحلیلی، پیوندهای سیستمی و برخی ابعاد کلیدی پیامدهای منابع‌انسانی مدل۳۴۰۰۰، نیازمند تعمیق است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سند تحول در زمان تدوین، بیش از آنکه بر پیامدهای نگرشی و رفتاری منابع‌انسانی متمرکز باشد، بر وظایف، الزامات اجرایی و سازوکارهای عملیاتی تأکید داشته است که آن‌هم با نگاه ارزشی–فرهنگی بیان‌شده است. این عدم توازن، به شکل‌گیری شکاف‌هایی معنادار میان محتوای سند و ادبیات معاصر مدیریت منابع‌انسانی انجامیده است.

شکاف‌های نگرشی در پرتو ادبیات نوین منابع‌انسانی

برجسته‌ترین یافته انتقادی پژوهش، عدم هم‌راستایی سند با ابعاد نگرشی و کل‌نگر منابع‌انسانی است. تحلیل محتوای مضامین نشان داد که هیچ‌یک از ۹۷ مضمون استخراج‌شده به‌طور مستقیم به مفاهیم بنیادینی چون رضایت‌شغلی و تعادل کار و زندگی اشاره ندارند. این خلأ محتوایی مطلق، در تعارض آشکار با رویکردهای نوین تعالی منابع‌انسانی و مدل‌هایی نظیر تعالی منابع‌انسانی قرار دارد که رضایت، رفاه و تعادل را پیش‌شرط تعهد سازمانی و عملکرد پایدار می‌دانند.

مطالعات به‌روز بین‌المللی از جمله وویتچوک–تورک و همکاران (۲۰۲۴) و پژوهش‌های داخلی سلامی و همکاران (۱۴۰۱) نیز بر نقش تعیین‌کننده رضایت‌شغلی در نگهداشت و تعهد حرفه‌ای معلمان تأکید دارند. فقدان این مضامین در سند تحول، بیانگر غلبه رویکرد وظیفه‌گرا بر رویکرد کارمندمحور است؛ رویکردی که در پارادایم‌های جدید منابع‌انسانی ناکافی تلقی می‌شود.

تحلیل تطبیقی ساختاری با مدل الماس لویت

تحلیل تطبیقی یافته‌ها با استفاده از چارچوب الماس لویت نشان می‌دهد که سند تحول در بعد ارزش‌ها و فرهنگ(نظیر تأکید بر هویت اسلامی–ایرانی) از غنای مفهومی قابل توجهی برخوردار است. با این‌حال، در دو بعد کلیدی«افراد»و«روابط»، سند فاقد راهبردهای منسجم برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نوین، تعاملات رضایت‌بخش و روابط انگیزشی پایدار است. این عدم تعادل ساختاری، مانع از تحقق هم‌راستایی کامل میان ارزش‌های اعلامی و شیوه‌های عملیاتی مدیریت منابع‌انسانی می‌شود.

تسلط رویکرد ارزشی–فرهنگی(نرم) بر رویکرد ساختاری(سخت)

یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده‌ی تسلط کامل مسائل هویت‌بخش سند است و بر«افق فرهنگی»نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر معلم به‌عنوان محور، تمرکز دارد (تأیید نتایج میرزالو و موسوی کاشی، ۱۴۰۱). با این‌حال، این تمرکز شدید، شکافی را در پیاده‌سازی

مدل‌های ساختاریافته بلوغ منابع‌انسانی آشکار می‌سازد. یعنی در حالی که سند بر«هویت سازمانی»تأکید دارد، فاقد تعریف شفاف فرآیندهای زیربنایی است (جذب، ارزیابی، پاداش). سند،«چه چیزی را می‌خواهیم»را مشخص کرده، اما«چگونه در ساختار منابع‌انسانی به آن برسیم»را تبیین نکرده است. این امر بیانگر این است که سند بیشتر شبیه یک«بیانیه آرمانی تربیتی»است تا یک«نقشه راه اجرایی منابع‌انسانی»مبتنی بر فرآیند.

عدم توازن در پوشش فرآیندهای ۳٤۰۰۰: تمرکز بر کنش، نادیده گرفتن زیرساخت

استاندارد۳۴۰۰۰ به‌عنوان چارچوب تحلیلی پژوهش (که به دلیل جامعیت و امکان کدگذاری محتوایی انتخاب شد)، نشان داد که سندتحول تنها بر زیرمجموعه‌ای از۱۴ فرآیند تمرکز کرده و سهم نتایج و نگرش‌های منابع‌انسانی در آن ناچیز است. فرآیندهای پربسامد (نرم) مانند آموزش‌و دانش، اخلاق‌و فرهنگ، رهبری‌و عملکرد کانون توجه بوده‌اند و فرآیندهای کم‌بسامد (سخت و ساختاری) که لازمه تحقق شایستگی‌های مدرن مدیریت منابع انسانی هستند، عملاً نادیده گرفته‌شده‌اند. مانند تجزیه‌وتحلیل شغل، ساختار سازمانی، مدیریت استعداد و سیستم‌های پاداش و جبران خدمات که نشان می‌دهد سند بر«نقش معلم»متمرکز شده اما به«طراحی شغل»و«زیرساخت‌های تخصصی»مورد نیاز برای اجرای آن نقش‌ها بی‌توجه بوده است. این امر دقیقاً نقدی است که بر مدل‌هایی وارد می‌شود که بعد ساختاری قوی ندارند. از شاخص‌های نگرشی نیز بجز هویت سازمانی، به مابقی توجه شایانی نشده است.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

سند در تعریف«چرا» (ارزش‌ها و هویت)و «چه کسی» (شایستگی‌های کیفی معلم) به بلوغ رسیده و با مبانی نظری پیشینه داخلی همسو است، اما در تعریف «چگونه» (مکانیزم‌های اجرایی، ساختار شغل و مدیریت استعداد و...) که ستون فقرات مدل۳۴۰۰۰ و مدل‌های بلوغ مدرن مدیریت منابع انسانی است، دچار ضعف ساختاری است. سند بنیاد فرهنگی را بنا نهاده، اما ابزارهای لازم برای ساختن بنای مدیریت منابع‌انسانی مدرن بر روی آن را ارائه نکرده است. این نتیجه‌گیری، خلأ موجود در ادبیات را برجسته می‌سازد؛ هیچ پژوهشی تاکنون این عدم همخوانی بنیادین بین سطح فرهنگی سند و سطح ساختاری استاندارد۳۴۰۰۰ را به‌صورت کمّی و کیفی در سند تحول آموزش و پرورش تحلیل نکرده است.

برآیند نتایج پژوهش نشان می‌دهد که جایگاه منابع‌انسانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بیش از آنکه مبتنی بر منطق بلوغ سیستمی مدیریت منابع‌انسانی باشد، ماهیتی فرهنگی، ارزشی و هنجاری دارد. این رویکرد، اگرچه با مبانی فلسفی و ارزشی سند همخوان است، اما به دلیل ضعف در طراحی سازوکارهای اجرایی، می‌تواند یکی از عوامل اصلی شکاف میان اهداف آرمانی سند و چالش‌های عملی اجرای آن باشد؛ موضوعی که در پژوهش‌های داخلی نیز بارها مورد تأکید قرار گرفته است (هاشم‌زهی و همکاران، ۱۴۰۲؛ شکوری شالدهی و همکاران، ۱۴۰۰).

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بدون نهادینه‌سازی نظام‌های شایستگی، ارزیابی عملکرد، توسعه حرفه‌ای هدفمند و مدیریت استعداد، تحقق فرهنگ مطلوب مورد نظر سند با موانع ساختاری مواجه خواهد شد. همچنین غیبت نتایج کلیدی در سند منجر به فرسودگی شغلی در سایه آرمان‌گرایی خواهد شد. غیبت صریح مضامین مربوط به رضایت‌شغلی (۰ مضمون) و تعادل کار و زندگی، یک آسیب عملیاتی جدی است. این عدم توجه، در تقابل با پژوهش‌های خارجی(ووتچوک–تورک و همکاران، ۲۰۲۴؛ مِن[1] و همکاران، ۲۰۲۴) است که سلامت روانی و رضایت را پیش‌شرط توانمندسازی می‌دانند. سند بر رفتارهای شهروندی سازمانی (۶ مضمون) تأکید دارد که ماهیتی داوطلبانه و فراتر از وظایف رسمی دارند؛ در غیاب مکانیزم‌های رضایت‌شغلی و جبران خدمات ساختاریافته، انتظار رفتارهای شهروندی از معلمان می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی و در نهایت تضعیف بنیادهای فرهنگی شود که سند بر آن‌ها تأکید دارد.

سند تحول از حیث«نگرش و گفتمان منابع‌انسانی»دارای بلوغ فرهنگی قابل توجهی است که می‌توان آن را«بلوغ ارزشی–فرهنگی»نامید، اما از منظر«بلوغ فرایندی و سیستمی»همچنان با کاستی‌هایی مواجه است و نشان می‌دهد که سند هنوز به سطح بلوغ «بهینه« که در سطوح بالاتر مدل۳۴۰۰۰ تعریف می‌شود، دست نیافته است. بر این اساس، منطق حاکم بر سند تحول،

[1] *Men*

منطق«پیش‌نیاز فرهنگی بلوغ منابع‌انسانی»را فراهم کرده است، اما تحقق بلوغ کامل مستلزم عبور از سطح ارزش‌ها به سطح طراحی نظام‌های اجرایی، سیاست‌های عملیاتی و سازوکارهای نهادمند مدیریت منابع‌انسانی است. نقشه گزارش کلی داده‌ها و نتایج پژوهش در شکل۲ مشاهده می‌گردد.



شکل ۲- نقشه گزارش کلی داده ها و نتایج پژوهش

الف)پیشنهادات سیاستی و کاربردی

۱. تدوین سیستم طراحی شغل: اجرای فوری«فرآیند تجزیه‌وتحلیل»شغل (مضمون ۲ در۳۴۰۰۰). برای تبدیل نقش‌های آرمانی معلم به شرح وظایف دقیق، متناسب با«هویت سازمانی»سند.

۲. سیاست‌گذاری برای نتایج کلیدی: تدوین سیاست‌های متمرکز بر«رضایت‌شغلی» و«رفاه روانی» به‌عنوان«نتایج کلیدی» در مدل۳۴۰۰۰.

۳. مدل‌سازی بلوغ منابع‌انسانی: به‌جای رویکرد توصیفی صرف، سازمان باید یک مدل ارزیابی بلوغ منابع‌انسانی را برای سیستم آموزش‌وپرورش طراحی کند تا بتواند پیشرفت خود در نهادینه‌سازی فرآیندهای منابع‌انسانی را به‌صورت«قابل پیش‌بینی» پیگیری نماید.

۴. هم‌راستاسازی با رهبری فرهنگی-اجرایی: آموزش مدیران مدارس بر چگونگی تبدیل«انتظارات فرهنگی» به«الزامات سیستمی».

۵. نهادینه‌سازی راهبردهای نگهداشت منابع‌انسانی: بازنگری و تکمیل فصل هفتم سند با الحاق راهبردهای رسمی و الزام‌آور در حوزه ارتقای رضایت‌شغلی و بهبود تعادل کار و زندگی معلمان و مدیران، همراه با تعریف شاخص‌های کمی ارزیابی.

۶. به‌روزرسانی فرهنگی–اجتماعی: تمرکز بر«تقویت جایگاه منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان»از طریق ایجاد سازوکارهای مادی و معنوی جذاب‌تر برای جذب و نگهداشت آنان.

ب)محدودیت‌های پژوهش

با وجود رعایت اصول روش‌شناسی و تلاش برای افزایش روایی و پایایی از طریق کدگذاری مستقل و اجماع گروهی، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مد نظر قرار گیرد. نخست، ماهیت پژوهش از نوع تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی است؛ اگرچه استفاده از چارچوب ۳۴۰۰۰ به نظام‌مندی و دقت در طبقه‌بندی کمک کرده است، اما این رویکرد می‌تواند پتانسیل شناسایی برخی مضامین نوظهور و فراتر از مدل را که مستقیماً با اصطلاحات استاندارد همخوانی ندارند، محدود نماید. دوم، با توجه به ماهیت کیفی و تفسیری تحلیل مضمون، نتایج تحت تأثیر درک و تفسیر پژوهشگران از مفاهیم است که اگرچه با استفاده از روش‌های تطبیقی کنترل شده است، اما همچنان بخشی از ماهیت باز و ذهنی پژوهش‌های کیفی محسوب می‌شود.

منابع

آقابالازاده، فاطمه؛ عبادی‌اصل، فاطمه؛ حسن‌پور، لاچین. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای اجمالی مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. هفتمین کنفرانس بین‌المللی دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روان‌شناسی ایران. https://civilica.com/doc/1237376

پیروانی‌نیا، پونه؛ پیروانی‌نیا، پگاه. (۱۳۹۲). تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به یادگیری سازمانی. نشریه بین‌المللی یادگیری مجازی در علوم پزشکی، ۴(۳)، ۴۷–۴۰. https://civilica.com/doc/255248

جلیلی، مریم؛ بهمنی، لیلا. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین به لحاظ پرداختن به مقوله مسئولیت اجتماعی سازمان آموزش و پرورش در ایران. دومین کنفرانس سراسری مطالعات و یافته‌های نوین در علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی ایران. https://civilica.com/doc/1477136

خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید. (۱۳۹۷). اصول و مبانی روش تحقیق کیفی (جلد اول). نشر نگاه دانش.

رحیمی، شکوفه؛ قلی‌پور، آرین؛ صفری، محمد. (۱۴۰۰). شناسایی الگویی برای ارزیابی مدیریت منابع‌انسانی بر اساس استاندارد ۳۴۰۰۰ در کسب‌وکارهای نوپا. مدیریت منابع‌انسانی پایدار، ۳(۴)، ۶۰–۳۹. https://doi.org/10.22080/shrm.2021.3289

رستگار، عباسعلی؛ فیض، داود؛ زارعی، عظیم؛ اقوامی پناه، مائده. (۱۴۰۴). شناسایی و اولویت بندی استراتژی های منابع انسانی در چابک سازی سازمان در عصر دیجیتال (مورد مطالعه: بانک ملت). مطالعات منابع انسانی، ۱۵(۱)، ۱۱۸–۹۳. 10.22034/jhrs.2025.523717.2419

سلامی، سیاوش؛ شهرکی‌پور، حسن؛ رشیدی، ذوالفقار. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر درون‌مایه‌های توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. اولین همایش ملی رویکردهای نظری و فناوری‌های نوین در علوم اداری، ۱۹۵–۲۰۸. https://civilica.com/doc/1563301

شکاری، محمد؛ شیبانی‌فر، شهاب. (۱۳۹۲). سطح بلوغ شرکت گاز خراسان رضوی در فرآیند مدیریت عملکرد بر اساس مدل بلوغ قابلیت‌های کارکنان (PCMM). چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۴(۱)، ۱۵۵–۱۲۹. https://scj.sbu.ac.ir/article_94804.html

شکوری‌شالدهی، عباس؛ تورانی، حیدر؛ کردستانی، فرشته؛ دلگشایی، یلدا. (۱۴۰۰). ارائه الگویی برای ارتقای منابع‌انسانی در نظام آموزش و پرورش با تأکید بر سند تحول بنیادین. رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴(۱)، ۶۰–۲۹.

شکوهی‌امیرآبادی، لیلا؛ دلاور، علی؛ عباسی‌سروک، لطف‌اله؛ کوشکی، شیرین. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس خلاقیت و شادکامی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۳)، ۱۹۲–۱۶۵. https://sid.ir/paper/223415/fa

شمس‌زارع، میلاد؛ طهماسبی، رضا؛ یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). ارزیابی بلوغ فرآیندهای مدیریت منابع‌انسانی بر اساس مدل فیلیپس. پژوهش‌های مدیریت منابع‌انسانی، ۱۰(۱)، ۲۴–۱. https://hrmj.ihu.ac.ir/article_31096_b0beecccb42bee23f1cb5811d640a807.pdf

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

طاولی، زهرا؛ ناظم، فتاح؛ دکانه‌ای‌فرد، فریده. (۱۳۹۷). ارائه مدل ارزیابی مدیریت منابع‌انسانی دانشگاه‌های آزاد اسلامی (در سطح استان تهران) بر مبنای استاندارد ۳۴۰۰۰. فصلنامه مدیریت منابع انسانی در دانشگاه‌ها، ۹(ویژه‌نامه)، ۹۸–۸۷. https://civilica.com/doc/1541444

علیمرادی، ناصر؛ محمودنژاد، دنیا. (۱۳۹۷). بررسی مفهوم هویت در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش‌دبستانی. https://sid.ir/paper/898748/fa

قائم‌پناه، مسعود؛ احمدی، کیومرث؛ صلواتی، عادل؛ فاطمی، عادل. (۱۴۰۱). بررسی تجربه زیسته مدیران دولتی از استقرار مدل ۳۴۰۰۰ منابع‌انسانی. مدیریت پویا و تحلیل کسب‌وکار، ۳(۱)، ۳۴۸–۳۳۵. https://www.dmbaj.com/index.php/dmba/article/view/89

قلی‌پور، آرین. (۱۴۰۳). استاندارد ۳۴۰۰۰ منابع انسانی در عمل. انتشارات کتاب مهربان.

قلی‌پور، آرین؛ نرگسیان، عباس؛ ذاکری‌نیا، سمیه. (۱۴۰۱). طراحی چارچوب یکپارچه فرایندهای منابع‌انسانی مدل ۳۴۰۰۰ بر اساس رویکرد AMO. مدیریت دولتی، ۱۴(۴)، ۵۵۳-۵۳۱. https://doi.org/10.22059/jipa.2021.331113.3035

کیشانی‌فراهانی، عزت‌الله؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ نجفی، محمد. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر توجه و تأکید آن بر مولفه‌های پویای تربیت. پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش با محوریت توسعه پایدار. https://civilica.com/doc/1046437

مقیمی‌فیروزآباد، معصومه؛ باستانی، مهشید. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس برنامه‌ریزی راهبردی سرمایه انسانی. پنجمین همایش ملی تربیت معلم، ۱۲۲۵-۱۲۴۲.

میرزالو، مهسا؛ موسوی‌کاشی، زهره. (۱۴۰۱). تأثیر مدیریت منابع‌انسانی اسلامی بر پیامدهای رفتاری کارکنان زن آموزش و پرورش. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۵(۱)، ۱۵۹-۱۴۶. https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/106

هاشم‌زهی، ساناز؛ پرکی، مریم؛ پرکی‌کلوکانی، محمد؛ دهانی، محمد. (۱۴۰۲). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تأکید بر مؤلفه‌های تربیتی. اولین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در آموزش و پرورش در هزاره سوم. https://civilica.com/doc/2119849

References:

Chan, W., Xianhan, H., Signe, S., & Peng, X. (2025). Unlocking the relationship between instructional leadership, psychological well-being, and teacher job crafting. *International Journal of Educational Management*, *39*(5), 1156–1176. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2024-0384

Men, C., Yan, M., Lv, B., & Liu, B. (2024). When morality matters: Impact of socially responsible human resource management on unethical behavior. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *62*, e12415. https://doi.org/10.1111/1744-7941.12415

Muhammet, İ., Ahmet, A., Figen, K., & Murat, Ö. (2025). Interrelationships within the four-frame leadership model in educational settings: A meta-analytical study. *International Journal of Educational Management*, *39*(4), 837–862. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2024-0547

Neşe, B., Çiğdem, A., Oksana, M., & Yalçın, S. (2025). The effect of collectivist culture on teachers' wellbeing: Mediating role of social justice leadership. *International Journal of Educational Management*, *39*(4), 898–915. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2024-0642

Peleg Dor-haim. (2025). Promoters and barriers of self-fulfilment: Insights from special education principals. *International Journal of Educational Management*, *39*(4), 989–1004. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2024-0596

Pham, K. T., Ha, X. V., Truong, T. D., Dinh, H.-V. T., Duong, H.-Y. T., & Nguyen, T.-V. (2025). School stakeholders' perspectives on the implementation of school-based management in Vietnam's education reform. *European Journal of Education*, *60*(3), e70193. https://doi.org/10.1111/ejed.70193

Sorribes, J., Celma, D., & Martínez-García, E. (2021). Sustainable human resources management in crisis contexts: Interaction of socially responsible labour practices for the wellbeing of employees. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *28*, 936–952. https://doi.org/10.1002/csr.2111

Susilo, A. K., Pandjaitan, M. B., Faisol, A., & Pudiastuti, E. P. (2025). Strategic professional leadership in human resource management toward sustainable naval educational institution in Indonesia. *Journal of Defense Resources Management*, *16*(1), 49–64.

Wojtczuk-Turek, A., Turek, D., Edgar, F., Klein, H. J., Bosak, J., Okay-Somerville, B., … & Karamustafa-Köse, G. (2024). Sustainable human resource management and job satisfaction—Unlocking the power of organizational identification: A cross-cultural perspective from 54 countries. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *31*(5), 4910–4932. https://doi.org/10.1002/csr.2815

Xu, L. (2024). Study on the role of public sector human resource management in educational management reforms. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, *9*(1). https://doi.org/10.2478/amns-2024-1584