بسم الله الرحمن الرحیم
وصلی الله علی محمد و آله الطاهرین

۴۴

اندیشه مدیریت راهبردی

(اندیشه مدیریت)

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز: دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
با همکاری انجمن علمی مدیریت دولتی ایران
مدیرمسئول: اسدالله گنجعلی
سردبیر: علی رضائیان
جانشین سردبیر: محمد جوادی
مدیرداخلی: علی‌اکبر گشایش

اعضای هیأت تحریریه (به ترتیب رتبه و الفبا):

حسن بشیر ..... استاد (تخصص: ارتباطات بین‌الملل) دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
علی دیواندری ..... استاد (تخصص: مدیریت استراتژیک) دانشگاه تهران
علی رضائیان ..... استاد (تخصص: مدیریت رفتاری سازمانی) دانشگاه شهید بهشتی
سیدرضا سیدجوادین ..... استاد (تخصص: مدیریت منابع انسانی) دانشگاه تهران
اسدالله کردنائیج ..... استاد (تخصص: مدیریت سیاست‌گذاری بخش عمومی) دانشگاه تربیت مدرس
غلامرضا گودرزی ..... استاد (تخصص: مدیریت تحقیق در عملیات) دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
وحید خاشعی ..... دانشیار (تخصص: مدیریت بازرگانی) دانشگاه علامه طباطبائی
اسدالله گنجعلی ..... دانشیار (تخصص: مدیریت منابع انسانی) دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
میثم لطیفی ..... دانشیار (تخصص: مدیریت منابع انسانی) دانشگاه امام صادق علیه‌السلام
مصطفی هادوی‌نژاد ..... دانشیار (تخصص: مدیریت رفتاری) دانشگاه ولی‌عصر(عج)

*** براساس مجوز شماره ۸۹/۳/۱۱/۵۲۴۵۷ مورخ ۱۳۸۹/۰۹/۰۸ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، *فصلنامه «اندیشه مدیریت راهبردی»* از شماره ۵ (بهار و تابستان ۱۳۸۸) دارای *درجه علمی ـ پژوهشی* است.**
*** نشریه از شماره ۱ الی ۶ با عنوان «اندیشه مدیریت» منتشر شده است.**
تناوب انتشار نشریه با مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی از ابتدای دوره ۱۶(شماره ۳۱) بصورت فصلنامه می‌باشد.

مقالات نشریه در پایگاه‌های ذیل نمایه می‌شود:
پایگاه گوگل اسکالر: https://www.scholar.google.com .....
پایگاه استنادی علوم جهان اسلام: https://www.isc.gov.ir .....
پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی: https://www.sid.ir .....
پایگاه مجلات تخصصی نور: https://www.noormags.com .....
پایگاه اطلاعات نشریات کشور: https://www.magiran.ir .....
پایگاه مرجع دانش: https://www.civilica.com .....
پرتال جامع علوم انسانی: https://www.ensani.ir .....

ویراستار انگلیسی چکیده‌های انگلیسی: احسان هنرجو
مدیریت امور آماده‌سازی (ویراستاری فارسی، صفحه‌آرایی و طراحی جلد): علی‌اکبر گشایش
و با همکاری محمدصادق الهی

مقاله‌های این نشریه لزوماً بیان‌کننده دیدگاه دانشگاه نیست. نقل مطالب تنها با ذکر کامل مأخذ رواست.

۲۸۸ صفحه/ ۸.۰۰۰.۰۰۰ ریال/ چاپخانه: انتشارات دانشگاه امام صادق علیه‌السلام

نشانی: ایران، تهران، بزرگراه شهید چمران، پل مدیریت، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، صندوق پستی ۱۵۹-۱۴۶۵۵
مدیریت امور فنی و چاپ: معاونت پژوهش و فناوری، تلفکس: ۸۸۰۹۴۹۱۵(۰۲۱)
مدیریت امور علمی و تحریریه: دانشکده معارف اسلامی و مدیریت، تلفکس: ۸۸۰۸۰۷۳۳(۰۲۱)
آدرس سامانه اختصاصی نشریه: https://smt.isu.ac.ir
Email (1): smt@isu.ac.ir Email (2): smt.isujournal@gmail.com

اهداف و سیاست‌های فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)

نشریه علمی «اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)» با هدف نشر و تجلی حقیقت و معرفت اندیشه ناب مدیریتی با نظر به مرزهای تطبیقی و عملیاتی این دانش و به‌منظور، اشاعه مطالعات میان‌رشته‌ای، خاصه در دو حوزه «موضوعات دینی» مشتمل بر اخلاق، فقه و احکام، عقاید، تاریخ و ... و «مسأله‌های بومی» از طریق روش‌شناسی‌های تألیفی و تقلیدی در زمینه‌های تخصصی منتشر می‌شود. چهار محور اصلی مطالعات در این نشریه عبارتنداز:

۱. مباحث میان‌رشته‌ای، خاصه در مطالعات حوزه‌های مشترک مدیریت و مباحث اسلامی و ارزشی؛

۲. تحقیقات بنیادی در علم مدیریت؛

۳. موضوعات عمومی و تخصصی مدیریت با رویکرد مطالعات مورد نیاز محققان و دانشمندان داخلی و خارجی؛

۴. مطالعات مدیریتی در حوزه‌های مورد نیاز کشور در زمینه‌های علمی، تحقیقاتی و مدل‌های کاربردی.

فصلنامه علمی ***اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)،***
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴

فهرست مطالب

- **بررسی و تحلیل عشق به برند و نفرت از برند سازمان صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران در میان مخاطبان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه قم)..... ۱**
*سیده سارا میرشفیعی؛ سعید مسعودی‌پور**

- **استراتژی والدگری مبتنی بر بلوغ واحدهای فرعی: چارچوبی مفهومی برای تمایزگذاری روابط شرکت والد-واحد فرعی.....۴۳**
جلیل دلخواه

- **مروری بر پیش‌بینی‌های نوین در مدیریت استراتژیک: مدل‌ها، روندها و کاربردها.....۸۷**
فرشته جهانی جوانمردی؛ علیرضا زارع احمدآبادی؛ علی مروتی شریف‌آبادی*

- **بررسی عمق و جایگاه مشارکت ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت فولاد..... ۱۱۹**
فرزاد کریمی؛ حسن قربانی دینانی؛ حمیدرضا ارفع الرفیعی*

- **تحلیل چندسطحی مسیرهای گذار در نظام آموزش و پرورش: گذار از نظام آموزش سنتی تا نظام آموزش شایستگی‌محور..... ۱۵۷**
رضا علی اکبر؛ محمدرضا ذوالفقاریان*

- **طراحی الگوی یکپارچه حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی: واکاوی شکاف‌های سیاستی و پیشران‌های اجرایی..... ۲۳۵**
*میثم جمال‌زاده؛ علی‌محمد احمدی‌قراچه**

10.30497/SMT.2026.249434.3687

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought), Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) Summer 2025

Study and Analysis of Brand Love and Brand Hate of the Islamic Republic of Iran Broadcasting Organization among the Audience

Seyyedeh Sara Mirshafiei *
Saeed Masoodipoor **

Received: 26/11/2025
Accepted: 08/07/2026

Abstract

Nowadays, the media play an important role in shaping public opinion and gaining audience trust. In an increasingly competitive environment involving domestic and foreign media, Iran's national broadcaster needs to understand the factors that influence audience attitudes. This study aimed to examine two opposing emotions—brand love and brand hate—toward the Islamic Republic of Iran Broadcasting (IRIB) among students at the University of Qom. The study was applied in nature and employed a mixed-methods approach (qualitative and quantitative). In the qualitative phase, data were collected through 12 semi-structured interviews using convenience sampling until theoretical saturation was reached, and were analyzed thematically. In the quantitative phase, data were collected through a researcher-developed questionnaire from a sample of 399 students and analyzed using SPSS version 25. The findings showed that brand love was low, whereas brand hate was at a medium-to-high level. Higher levels of education and more hours of television viewing were associated with greater brand love and lower brand hate, while no statistically significant difference was found by gender. Among the factors contributing to brand love, live broadcasts of sports competitions and the nostalgic appeal of older programs played the greatest roles. Among the factors contributing to brand hate, repetitive programming and excessive advertising were the most important sources of dissatisfaction. Rebuilding a positive relationship with audiences requires content innovation, improvements in program quality, a reduction in intrusive advertising, and the redefinition of transparent news policies.

Keywords

Brand; brand love; brand hate; media brand; IRIB.

* Master of Business Administration student, Qom University, Qom, Iran.
s.mirshafiei@stu.qom.ac.ir 0009-0006-5898-0074

** Assistant Professor, Department of Management, Faculty of Economic and Administrative Sciences, University of Qom, Qom, Iran. (corresponding author).
masoodipoor@isu.ac.ir 0000-0003-3311-0436

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۱-۴۲

بررسی و تحلیل عشق به برند و نفرت از برند سازمان صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران در میان مخاطبان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه قم)

سیده سارا میرشفیعی *
سعید مسعودی‌پور **

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۱
مقاله برای اصلاح به مدت ۱۵۹ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

امروزه رسانه‌ها نقش مهمی در جهت‌دهی به افکار عمومی و جلب‌اعتماد مخاطبان دارند و رسانه ملی ایران در رقابت فزاینده با رسانه‌های داخلی و خارجی نیازمند شناخت عوامل مؤثر بر نگرش مخاطبان است. هدف پژوهش حاضر بررسی دو احساس متضاد «عشق به برند» و «نفرت از برند» نسبت به صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران در میان دانشجویان دانشگاه قم بود. این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد آمیخته (کیفی – کمی) انجام شد. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق ۱۲ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و با روش نمونه‌گیری در دسترس تا اشباع نظری گردآوری و با تحلیل مضمون بررسی شد. در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته از نمونه ۳۹۹ نفری جمع‌آوری شد و داده‌ها با نرم‌افزار SPSS 25 تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد سطح عشق به برند پایین و نفرت از برند در سطح متوسط روبه‌بالا قرار دارد. افزایش سطح تحصیلات و ساعات تماشای تلویزیون با عشق بیشتر و نفرت کمتر همراه بود، درحالی‌که تفاوت معناداری بر حسب جنسیت مشاهده نشد. در میان عوامل عشق، «پخش زنده مسابقات ورزشی» و «خاطره‌انگیزی برنامه‌های قدیمی» بیشترین نقش را داشتند و در میان عوامل نفرت، «تکراری بودن برنامه‌ها» و «تبلیغات بیش از حد» مهم‌ترین دلایل نارضایتی بودند. بازسازی رابطه مثبت با مخاطبان نیازمند نوآوری محتوایی، ارتقای کیفیت برنامه‌ها، کاهش تبلیغات مزاحم و بازتعریف سیاست‌های خبری شفاف است.

واژگان کلیدی

برند؛ عشق به برند؛ نفرت از برند؛ برند رسانه؛ صداوسیما.

---

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، دانشگاه قم، قم، ایران.
s.mirshafiei@stu.qom.ac.ir
** استادیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، دانشگاه قم. قم. ایران. (نویسنده مسئول)
s.masoodipoor@qom.ac.ir

مقدمه

مصرف‌کنندگان کانون اصلی فعالیت‌های بازاریابی‌اند و درک احساساتی که تجربه مصرف آنان را افزایش می‌دهد و واکنش آنها را برمی‌انگیزد، اهمیت بسیاری دارد (Khatoon & Rehman, 2021, p. 2). پژوهش‌ها نشان می‌دهد مخاطبان نسبت به برندها طیفی از احساسات مثبت، منفی یا بی‌تفاوت دارند (Khan & Lee, 2014, p. 2). در این میان، «عشق به برند» قوی‌ترین احساس مثبت و «نفرت از برند» شدیدترین احساس منفی است. این دو احساس متضاد دو بُعد اصلی روابط مصرف‌کننده و برند را شکل می‌دهند. عشق به برند، وابستگی عاطفی شدیدی است که یک مشتری راضی نسبت به برند تجربه می‌کند (Carroll & Ahuvia, 2006, p. 3) و می‌تواند پیامدهایی چون تبلیغات دهان‌به‌دهان مثبت، تمایل به پرداخت بیشتر، تعهد و وفاداری به برند را به همراه داشته باشد (Albert & Merunka, 2013, p. 6؛ علیرضایی بجستانی، بهبودی و محمدزاده، ۱۴۰۲، ص. ۲۰۱).

در مقابل، توجه به احساسات منفی مصرف‌کنندگان در سال‌های اخیر افزایش‌یافته و مفهوم «نفرت از برند» به طور فزاینده‌ای در ادبیات برجسته شده است (Rahimah, Roy, Sharma, Bose & Singh, 2022, p. 1)؛ (Nguyen, Cheng & Kusumawati, 2023, p. 1)؛ (رهبری پاک و یزدانی، ۱۴۰۲، ص. ۱). نفرت از برند به‌عنوان بیزاری شدید مصرف‌کننده از یک برند و ارزش‌های آن تعریف می‌شود که به واکنش‌هایی چون تبلیغات دهان‌به‌دهان منفی، شکایت، انتقام، اجتناب یا تغییر برند منجر می‌گردد (Kucuk, 2019, p. 29; Hegner, Fetscherin & Van Delzen, 2017, p. 2; Fetscherin, 2019, p. 24). ازاین‌رو درک مصرف‌کنندگان ناراضی برای مدیران اهمیت بسیاری دارد.

رسانه‌ها نیز همچون سایر سازمان‌ها نیازمند توجه به روابط عاطفی مخاطبان با برند خود هستند. سازمان صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان مهم‌ترین و بزرگ‌ترین برند رسانه‌ای کشور، علاوه بر مأموریت‌های اطلاع‌رسانی و سرگرمی، حامل ارزش‌های فرهنگی و سیاسی است و جایگاهی ویژه در جامعه دارد. اما این سازمان در فضای رقابتی کنونی با ظهور رسانه‌های اجتماعی، شبکه نمایش خانگی و صدها شبکه ماهواره‌ای، با

چالشی جدی برای جذب و حفظ مخاطبان روبه‌روست (بلالی، روشندل‌اربطانی و ذوالفقارزاده، ۱۳۹۳، صص. ۲۴-۲۵).

شواهد موجود حاکی از آن است که نگرش مخاطبان نسبت به صداوسیما طیفی متضاد از عشق و علاقه تا انتقاد و بیزاری را در برمی‌گیرد. برخی افراد همچنان از مخاطبان وفادار برنامه‌های تلویزیونی هستند، اما گروهی دیگر به دلیل انتقاد از محتوا یا رویکرد رسانه ملی، احساسات منفی شدیدی نسبت به آن دارند. این احساسات متضاد می‌تواند در میزان اعتماد، مصرف رسانه‌ای و در نهایت بقای برند صداوسیما اثرگذار باشد. آمارها و نظرسنجی‌های داخلی نیز این دوگانگی را تأیید می‌کنند. شواهد متعدد حاکی از کاهش اعتماد عمومی و ریزش مخاطبان است. برای نمونه، میزان بینندگان برنامه‌های «اعجوبه‌ها»، «سمت خدا» و «میدون» طی سال‌های ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۲ به ترتیب از ۲۹/۷، ۲۶/۲ و ۱۷/۸ درصد به حدود ۱۷، ۱۵ و ۷ درصد کاهش‌یافته است (فرهیختگان، ۱۴۰۲؛ فرارو، ۱۴۰۲). همچنین، آمارهای تلوبیون بیانگر افت ۷۵ درصدی بازدید سریال‌های تابستانی ۱۴۰۲ نسبت به ۱۴۰۰ است (فرهیختگان، ۱۴۰۲). در سطح کلان نیز وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی تأکید کرده است که صداوسیما به‌واسطه افزایش رقبا، مرجعیت خود را تدریجاً از دست می‌دهد (وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۴۰۲). نظرسنجی‌های ایسپا نشان می‌دهد مرجعیت خبری رسانه ملی از حدود ۷۵ درصد در سال ۱۳۸۳ به ۳۷/۹ درصد در سال ۱۴۰۲ کاهش‌یافته است (ایسپا، ۱۴۰۲) و هم‌زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای دریافت اخبار از نزدیک صفر به ۳۱ درصد رسیده است (دنیای اقتصاد، ۱۴۰۲). این روند به‌ویژه در میان جوانان شدت بیشتری دارد؛ به‌گونه‌ای که تنها ۱۲/۵ درصد دانشجویان اخبار خود را از صداوسیما پیگیری می‌کنند (تسنیم، ۱۴۰۳) و فقط ۱۱/۵ درصد آنان سریال‌های تلویزیونی را می‌بینند، درحالی‌که بخش عمده‌ای از محتوای نمایشی خود را از اینترنت و پلتفرم‌های خانگی دریافت می‌کنند (ایسپا، ۱۴۰۳).

بااین‌حال، برخی شواهد بر استمرار دامنه وسیع مخاطبان صداوسیما تأکید دارند. به گفته موسوی‌مقدم قائم‌مقام رئیس سازمان، بیش از ۹۰ درصد مردم به رسانه ملی اعتماد دارند و حدود ۸۰ درصد از آن رضایت دارند (خبر آنلاین، ۱۳۹۹). همچنین گزارش رسمی سازمان از افزایش بیش از ۸ درصدی مخاطبان برنامه‌های نوروزی ۱۴۰۳ نسبت

به نوروز ۱۴۰۲ حکایت دارد (روابط‌عمومی صداوسیما، ۱۴۰۳). در همین راستا، رئیس مرکز تحقیقات صداوسیما اعلام کرده است که بیش از ۸۰ درصد مردم همچنان بیننده تلویزیون‌اند، هرچند بخشی از آنان از طریق تلوبیون و پلتفرم‌های جایگزین به محتوای آن دسترسی دارند (جام‌جم، ۱۴۰۲). نتایج نظرسنجی ملی ایسپا نیز نشان داد که حدود ۷۰ درصد مردم حتی در شرایط انتقادهای موجود، تلویزیون را تماشا می‌کنند (ایسپا، ۱۴۰۲).

بررسی پیشینه داخلی نشان می‌دهد که مطالعات اندکی درباره برندسازی صداوسیما انجام شده است (به‌عنوان‌مثال، صلواتیان، نعمتی و ارژنگ، ۱۳۹۵، ص. ۱؛ نقیب‌السادات و کریمی‌مهر، ۱۳۹۷، ص. ۱؛ سالمی و جهانشاهی، ۱۴۰۱، ص. ۱)، اما پژوهشی که به‌طور مشخص احساسات متضاد عشق و نفرت مخاطبان نسبت به برند صداوسیما را بررسی کند، تاکنون صورت نگرفته است. این خلأ پژوهشی، همراه با شواهد متناقض درباره میزان محبوبیت یا کاهش مخاطبان، ضرورت مطالعه‌ای جامع در این زمینه را آشکار می‌سازد.

اهمیت این پژوهش از دو جنبه قابل‌تبیین است. نخست، ازنظر نظری، پرداختن به دو سازه متضاد عشق و نفرت به‌صورت هم‌زمان می‌تواند چارچوب‌های تحلیلی تازه‌ای برای فهم روابط عاطفی مخاطبان با برند رسانه ملی ارائه دهد و شکاف موجود در ادبیات علمی را پر کند. دوم، ازنظر کاربردی، نتایج پژوهش می‌تواند مدیران و سیاست‌گذاران صداوسیما را در شناسایی عوامل برانگیزاننده عشق یا نفرت نسبت به برند، بازطراحی استراتژی‌های بازاریابی، تقویت تصویر برند، افزایش رضایت و وفاداری مخاطبان و ارتقای جایگاه رقابتی رسانه ملی یاری دهد. بی‌توجهی به این ابعاد می‌تواند موجب کاهش نفوذ اجتماعی و سیاسی سازمان و سوق‌دادن بخشی از جامعه به رسانه‌های جایگزین شود.

براین‌اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که میزان عشق و نفرت دانشجویان نسبت به برند صداوسیما چگونه است و چه عواملی بر شکل‌گیری این احساسات اثرگذارند؟ پاسخ به این پرسش می‌تواند تصویری روشن‌تر از روابط مخاطبان با رسانه

ملی ارائه دهد و به مدیران در طراحی راهبردهای بهبود روابط برند و مخاطب یاری رساند.

۱. ادبیات موضوع و مبانی نظری تحقیق

مفهوم برند یکی از بنیادی‌ترین و درعین‌حال تحول‌پذیرترین مفاهیم در ادبیات بازاریابی است که در گذر زمان همواره تحت‌تأثیر تغییرات فرهنگی، اجتماعی و فناورانه قرار گرفته است. ریشه این واژه به «brandr» در زبان اسکاندیناوی قدیم به معنای سوزاندن بازمی‌گردد که درگذشته برای نشانه‌گذاری دام‌ها به‌منظور نمایش مالکیت به کار می‌رفت (Keller, 2019, p. 32). انجمن بازاریابی آمریکا برند را مجموعه‌ای از ویژگی‌های متمایز مانند نام، اصطلاح یا نماد می‌داند که کالا یا خدمت را مشخص می‌کند (انجمن بازاریابی آمریکا[1]، بی‌تا).

پیدایش برند را می‌توان پاسخی اجتماعی به نیاز اعتماد، تمایز و کاهش ریسک در مبادلات دانست (Keller, 2019, p. 36). برندها در طول تاریخ علاوه بر کارکرد اقتصادی، نقش مهمی در انتقال معنا و روایت ایفا کرده‌اند و به‌مرور به سازه‌ای چندبعدی در بازاریابی و روان‌شناسی مصرف‌کننده بدل شده‌اند (Holt, 2004, p. 3). از دوران باستان تا قرن نوزدهم برندها ابزار تشخیص اصالت و کیفیت کالا محسوب می‌شدند (Moore & Reid, 2008, pp. 7-11). انقلاب صنعتی زمینه‌ساز تحول اساسی در مفهوم برند شد و برندهایی چون کوکاکولا و پپسی با بهره‌گیری از تبلیغات و بسته‌بندی هویت منسجم خلق کردند (Kornberger, 2010, pp. 94-99). در نیمه دوم قرن بیستم برندها نه‌تنها معرف شرکت یا محصول بودند بلکه حامل شخصیت و روایت‌های فرهنگی شدند (Kapferer, 2012, pp. 159-161) و در قرن بیست‌ویک نقشی فعال در هویت‌یابی فردی و اجتماعی ایفا کردند (Heding, Knudtzen & Bjerre, 2020, pp. 228-230). در عصر دیجیتال، رسانه‌های اجتماعی امکان مشارکت مصرف‌کنندگان را فراهم کردند و برند بیش از آنکه توسط شرکت تعریف شود، حاصل ادراک و تعاملات کاربران است (Gensler, Völckner, Liu-Thompkins & Wiertz, 2013, pp. 242-244).

برند به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دارایی‌های نامشهود، نقشی کلیدی در تمایز بازار، شکل‌دهی ادراک مصرف‌کنندگان و خلق ارزش پایدار ایفا می‌کند (Keller, 2001, p. 3).

برندهای قدرتمند قادرند تداعی‌های مثبت ایجاد کنند، اعتماد و وفاداری مشتریان را افزایش دهند و ریسک ادراک‌شده در فرآیند خرید را کاهش دهند (Ebrahim, Ghoneim, Irani & Fan, 2016, pp. 1230-1231). افزون بر این، برند به مصرف‌کنندگان در هویت‌یابی فردی و اجتماعی کمک کرده و در سطح کلان حتی در قالب برند ملی یا شهری کارکرد می‌یابد (Anholt, 2020, p. 3).

از دهه‌های اخیر، روابط مصرف‌کننده و برند به یکی از ابعاد کلیدی مدیریت بازاریابی تبدیل شده است. در این رویکرد برند صرفاً یک نماد تجاری نیست؛ بلکه همانند شریکی اجتماعی و عاطفی عمل می‌کند (McAlexander, Schouten & Koenig, 2002, p. 1). مصرف‌کنندگان می‌توانند نسبت به برندها احساس اعتماد، عشق، تعهد یا حتی تعارض داشته باشند (Fournier, Breazeale & Fetscherin, 2012, p. 33). استعاره‌های انسانی و فرایند انسان‌انگاری نقش مهمی در این روابط ایفا می‌کنند (Aggarwal, 2004, pp. 1-2). روابط برند نه‌تنها پاسخ‌گوی نیازهای کارکردی بلکه پاسخ‌گوی نیازهای روان‌شناختی و نمادین مصرف‌کنندگان هستند و به آنها امکان هویت‌یابی، معنا و تعلق می‌دهند (Fournier, 1998, pp. 3-5). مطالعات تاریخی نشان داده‌اند که این روابط از دهه ۱۹۸۰ با مفاهیم اولیه آغاز و در دهه ۱۹۹۰ توسط فورنیه (۱۹۹۸) به چارچوبی جامع تبدیل شد. در دهه‌های بعدی این روابط به شکل تجربی و فرهنگی گسترش یافتند و پیامدهایی چون وفاداری و تبلیغات دهان‌به‌دهان مثبت را به همراه داشتند (Albert & Merunka, 2013, p. 1).

در میان ابعاد مختلف روابط برند، عشق به برند جایگاهی برجسته دارد. این سازه که بر اساس نظریه‌های عشق بین‌فردی تبیین شده بیانگر میزان دلبستگی عاطفی پرشور یک مصرف‌کننده به برند است (Carroll & Ahuvia, 2006, p. 3). عشق به‌عنوان احساسی چندبعدی شامل صمیمیت، اشتیاق و تعهد در نظر گرفته می‌شود (Sternberg, 1986, p. 1). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیشایندهایی چون مزایای لذت‌جویانه و نمادین (دهقانی سلطانی و محمدی، ۱۴۰۰، ص. ۱۷)، رضایت (Thomson, MacInnis & Whan Park, 2005, p. 1)، تصویر برند (Rageh Ismail & Spinelli, 2012, p. 1)، تجربه برند (رحیمی چیتگر و مقدسی، ۱۳۹۸، ص. ۲۳)، اعتماد (شیرخدایی و نبی زاده، ۱۳۹۲، ص. ۱۴) و

تجانس با خود (آقازاده، شاه‌حسینی و پریشان، ۱۳۹۴، ص. ۱۹) بر شکل‌گیری عشق به برند اثرگذارند. پیامدهای آن نیز شامل وفاداری بلندمدت، تبلیغات مثبت دهان‌به‌دهان، مقاومت در برابر اطلاعات منفی، تمایل به پرداخت بیشتر (Batra, Ahuvia & Bagozzi, 2012, p. 12) است.

در نقطه مقابل، نفرت از برند به‌عنوان یکی از قوی‌ترین هیجانات منفی مصرف‌کننده شناخته شده است (Kucuk, 2016, p. 20). این پدیده شامل احساساتی چون انزجار، خشم و تحقیر است (Sternberg, 2003, pp. 8-13) و می‌تواند به رفتارهایی همچون تبلیغات دهان‌به‌دهان منفی (Hegner, Fetscherin & van Delzen, 2017, pp. 10-11)، شکایت (Curina, Francioni, Hegner & Cioppi, 2020, pp. 6-7)، انتقام و تلافی (Fetscherin, 2019, p. 24)، اجتناب و کاهش حمایت (غفاری، رحیمی و آقبلاغی، ۱۴۰۳، ص. ۱۷) منجر می‌شود. پیشایندهای نفرت از برند به دودسته مرتبط با برند، مانند تجربه منفی یا ناسازگاری ارزشی و مرتبط با فرد، همچون ناهماهنگی نمادین یا کلیشه‌های منفی از کاربران، تقسیم می‌شوند (Hegner, Fetscherin & van Delzen, 2017, p. 1). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مصرف‌کنندگان می‌توانند همزمان احساسات مثبت و منفی نسبت به یک برند داشته باشند که این پدیده با عنوان دوسوگرایی عاطفی شناخته می شود (Valenzuela, Castellucci, Mena & Bianchi, 2022, pp. 23-24).

با گسترش رسانه‌ها، مفهوم برند رسانه مطرح شد که فراتر از لوگو یا نام، به مجموعه‌ای از معانی، ارزش‌ها و تداعیات فرهنگی در ذهن مخاطب اشاره دارد (McDowell, 2006, pp. 234-235). برند رسانه علاوه بر کارکرد اقتصادی، سرمایه اجتماعی و فرهنگی نیز ایجاد می‌کند و اعتماد و اعتبار عمومی نقشی حیاتی در آن دارند (نجاتی، سرابی و باقرپور، ۱۳۹۸، ص. ۸۰). برند رسانه ساختاری چندلایه دارد و در سطوحی چون سازمان، شبکه، برنامه یا شخصیت رسانه‌ای شکل می‌گیرد (Chan-Olmsted, 2006, pp. 63-64).

در ایران، صداوسیما به‌عنوان رسانه ملی جایگاهی ویژه در نظام ارتباطی دارد و بر اساس اصل ۱۷۵ قانون اساسی، مأموریت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی متنوعی را بر عهده دارد (قانون خط‌مشی کلی و اصول برنامه‌های سازمان صداوسیما، ۱۳۶۱). با این

حال، پیمایش‌های ملی و گزارش‌های فرهنگی نشان داده‌اند که اعتماد عمومی به صداوسیما در دهه اخیر کاهش یافته و مرجعیت خبری و جذابیت برنامه‌های آن به‌ویژه در میان نسل جوان تضعیف شده است (ایسپا، ۱۳۹۴؛ مرکز رصد فرهنگی کشور، ۱۴۰۳؛ خبرگزاری خبرآنلاین، ۱۴۰۲). کاهش اعتماد، افت جذابیت و فاصله گرفتن محتوا از سبک زندگی نسل جدید می‌تواند منجر به کاهش عشق به برند رسانه و تقویت احساسات منفی و حتی نفرت از برند گرد.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه مطالعات داخلی را می‌توان در سه دسته عشق به برند، نفرت از برند، برند رسانه و برند صداوسیما جای داد. جدول شماره (۱) در ادامه، مروری خلاصه بر مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی در این سه حوزه ارائه می‌دهد.

جدول (۱): پیشینه پژوهش‌های داخلی

نام نویسنده	عنوان تحقیق	چکیده
تارات، عسگرنژادنوری و مولاقلقاچی (۱۴۰۲)	بررسی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تنفر از برند در صنعت خودروسازی	این پژوهش به منظور شناسایی و اولویت‌بندی عوامل ایجاد نفرت از برند در میان مشتریان خودروسازی (ایران‌خودرو و سایپا) در استان گیلان انجام شد. نتایج نشان داد همه عوامل مانند قیمت نامناسب، تبلیغات نامناسب، قصور در کالا، تجربه مصرف منفی گذشته، قصور خدمات، ناسازگاری ایدئولوژیک، عدم پایبندی به تعهدات، بی‌توجهی به سلامت مشتری و ناسازگاری نمادین تأثیر مثبت بر نفرت دارند. این عوامل براساس میزان اثرگذاری اولویت‌بندی شدند.
علیرضایی بجستانی، بهبودی و محمدزاده (۱۴۰۲)	پیشایندها و پسایندهای عشق به برند؛ از شیفتگی برند مصرف‌کننده آنلاین تا نیت خلق ارزش برند (مورد مطالعه برند افق کوروش)	هدف مطالعه طراحی و تدوین مدلی از پیشایندها و پیامدهای عشق به برند در زمینه برندهای خرده‌فروشی بود که در نهایت هفت عامل کلیدی ایجاد عشق به برند شناسایی شد: تجربه برند، کیفیت خدمات، زیرساخت‌های برند، ارتباطات رسانه‌ای، اصالت برند، تصویر برند و اعتماد به برند. پیامدها نیز شامل تبلیغات مثبت دهان‌به‌دهان، تمایل به پرداخت بیشتر و وفاداری به برند بودند.

نام نویسنده	عنوان تحقیق	چکیده
سالمی و جهانشاهی (۱۴۰۱)	مؤلفه‌های هویت برند صداوسیما	این تحقیق با هدف شناسایی اجزای اصلی هویت برند رسانه ملی و ارائه راهکارهای مدیریت برند انجام شد. نتایج نشان داد «رسانه ملی بودن» به‌عنوان جوهره برند صداوسیما مطرح است. هویت برند شامل کارکردهایی چون ترویج گفتمان انقلاب اسلامی، انحصار پخش صوت و تصویر فراگیر، ایفای نقش نهادی آموزشی عمومی، ارائه سرگرمی سالم خانوادگی و منبع اخبار و اطلاعات معتبر است.
محمدنژاد، جباری‌ثانی و شاه‌محمدی (۱۴۰۰)	راهکارهای ارتقای اعتماد مخاطب به رسانه ملی	هدف پژوهش شناسایی عوامل افزایش اعتماد مخاطبان به رسانه ملی بود. نتایج نشان داد اعتماد مخاطبان به رسانه ملی با اقداماتی چون ارتقای حرفه‌ای‌گری خبرنگاران، پرهیز از سیاست‌گذاری‌های سلیقه‌ای در خبر، بهبود ساختار کنداکتور، ارائه تحلیل‌های سیاسی نوآورانه و غیرمستقیم، افزایش پژوهش و جذاب‌سازی فرم برنامه‌های سیاسی تقویت می‌شود.
شجاع، صادق‌وزیری و ابراهیمی (۱۳۹۹)	ارائه الگویی از علل و پیامدهای تنفر از برند کالاهای ایرانی	این پژوهش کیفی و بنیادین با هدف کشف علل و پیامدهای نفرت مصرف‌کنندگان از برند کالاهای ایرانی انجام شد. یافته‌ها نشان داد عوامل اصلی نفرت شامل فریب‌کاری آمیخته بازاریابی، قصور آمیخته بازاریابی و عدم مسؤولیت‌پذیری اجتماعی هستند. پیامدهای این نفرت نیز تبلیغات منفی دهان‌به‌دهان، حمایت از رقیب و قطع رابطه با برند بود.

منبع: یافته‌های تحقیق

پژوهش‌های بین‌المللی در سه محور اصلی عشق به برند، نفرت از برند و برند رسانه قابل دسته‌بندی هستند. در ادامه جدول شماره (۲)، مروری خلاصه بر مهم‌ترین پژوهش‌های خارجی در این سه حوزه ارائه می‌دهد.

جدول (۲): پیشینه پژوهش‌های خارجی

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
Shalman, Kornieiev, Glushkova, Bashuk & Netreba, 2022	برندسازی رسانه و مدیریت برند: استراتژی‌های ترویج کانال‌های تلویزیون ملی اوکراین در طول همه‌گیری کووید-۱۹	این پژوهش با هدف واکاوی استراتژی‌های برندسازی و مدیریت برند تلویزیون ملی اوکراین در شرایط بحران کرونا انجام شد. محققان با تحلیل سیستماتیک هفت کانال پیشرو، به بررسی ابزارها، شیوه‌های اجرایی و فعالیت‌های تبلیغاتی رسانه‌ها در بازه زمانی سپتامبر تا نوامبر ۲۰۲۰ پرداختند. نتایج نشان داد شبکه‌های تلویزیونی برای انطباق با شرایط اجتماعی از مجموعه‌ای از راهبردهای بازاریابی یکپارچه استفاده کرده‌اند. ازجمله این راهبردها می‌توان به محتوای مخاطب‌محور، تبلیغات متقابل و خودتبلیغی، ایجاد زنجیره‌های ارزش جدید، برقراری تعامل ارتباطی و توسعه مشارکت‌ها و روابط‌عمومی اشاره کرد. این اقدامات به حفظ تعامل و وفاداری مخاطب کمک کرده است.
Roy, Sharma, Bose & Singh, 2022	رابطه مصرف‌کننده و برند: دیدگاه نفرت از برند	هدف پژوهش شناسایی پیشایندها و پیامدهای نفرت از برند در صنایع خدماتی بود. مطالعه به‌ویژه به تأثیر تجربه‌های منفی برند و ابعاد شخصیت منفی برند بر شکل‌گیری نفرت از برند و همچنین نقش جنسیت دراین‌رابطه پرداخت. نتایج نشان داد تجربه‌های منفی برند در ابعاد حسی، عاطفی، رفتاری و فکری اثر معناداری بر نفرت دارند. در میان ابعاد شخصیت منفی برند (خودمحور، کسل‌کننده، فاقد منطق، غیرمسؤولانه ازنظر اجتماعی)، تنها بعد غیرمسؤولانه ازنظر اجتماعی بر نفرت تأثیر مثبت داشت. نفرت از برند نیز اثر مستقیم بر تغییر برند، اجتناب از آن و شکایت عمومی و خصوصی داشت.
Joshi & Garg, 2021	نقش تجربه برند در شکل‌دادن به عشق به برند	این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی تعامل با برند در رابطه میان عشق به برند و قصد وفاداری انجام شد. همچنین اثرات تعدیل‌کننده تجربه برند بر روابط

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
		میان عشق به برند و متغیرهایی همچون اعتماد و تصویر برند بررسی گردید. یافته‌ها نشان داد تعامل با برند نقش واسطه‌ای معنادار بین عشق به برند و قصد وفاداری ایفا می‌کند. همچنین تجربه برند روابط میان اعتماد به برند و تصویر برند با عشق به برند را تعدیل کرد، هرچند این نقش برای رابطه رضایت با عشق به برند تأیید نشد. نتایج بر اهمیت تجربه برند و تعامل فعال در تقویت عشق و وفاداری تأکید دارد.
Bairrada, Coelho & Coelho, 2018	پیشایندها و پیامدهای عشق به برند: ویژگی‌های سودمند و نمادین برند	هدف اصلی پژوهش، شناسایی عوامل پیشایند و پیامدهای عشق به برند با تأکید بر ویژگی‌های سودمند و نمادین برند بود. نتایج نشان داد متغیرهایی همچون منحصربه‌فرد بودن، ارزش ادراک‌شده، نوآوری، اعتبار برند، کیفیت درک‌شده و صمیمیت مشتری به‌طور معناداری با عشق به برند مرتبط‌اند. عشق به برند نیز بر پیامدهایی مانند وفاداری به برند، تبلیغات دهان‌به‌دهان مثبت و تمایل به پرداخت هزینه اضافی اثر مثبت دارد. این یافته‌ها اهمیت بعد عاطفی برند در شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتار مصرف‌کننده را برجسته می‌سازد.
Hegner, Fetscherin & Van Delzen, 2017	عوامل تعیین‌کننده و پیامدهای نفرت از برند	این پژوهش به‌دنبال شناسایی عوامل اصلی مؤثر بر نفرت از برند و پیامدهای رفتاری آن بود. نتایج نشان داد سه عامل «تجربه منفی گذشته»، «ناسازگاری نمادین» و «ناسازگاری ایدئولوژیک» مهم‌ترین پیشایندهای نفرت هستند. پیامدهای نفرت نیز شامل اجتناب از برند، تبلیغات دهان‌به‌دهان منفی و اقدامات تلافی‌جویانه علیه برند بود. این نتایج نشان دادند که نفرت می‌تواند اثرات رفتاری شدید و پایدار در پی داشته باشد.

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
Odoom, Kosiba & Odoom, 2024	تجربه‌های نفرت از برند و نقش اینفلوئنسرهای رسانه‌های اجتماعی در تغییر احساسات مصرف‌کنندگان	این پژوهش به بررسی تجربه‌های «نفرت از برند» و تأثیر آنها بر قصد خرید و رفتار مصرف‌کنندگان در رسانه‌های اجتماعی می‌پردازد. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه برخط از بیش از هزار کاربر شبکه‌های اجتماعی گردآوری شده و تحلیل‌ها نشان می‌دهد که احساسات نفرت از برند تأثیر معناداری بر کاهش تمایل به خرید و افزایش انتشار بازخوردهای منفی الکترونیکی دارد. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که ویژگی‌ها و محتوای شخصیتی اینفلوئنسرها در شدت و جهت این روابط نقش مهمی دارند و می‌توانند تا حدی اثرات منفی نفرت از برند را کاهش دهند.
Arce-Garcia, Said-Hung & Montero-Diaz, 2025	افشای نفرت هماهنگ: تحلیل گفتمان نفرت در رسانه‌های خبری دیجیتال اسپانیا	آرسه – گارسیا و همکاران در پژوهش خود به بررسی ویژگی‌ها و رفتار حساب‌هایی می‌پردازند که در پنج رسانه خبری دیجیتال برتر اسپانیا در پلتفرمX اقدام به انتشار پیام‌های نفرت‌آور می‌کنند. پژوهش با روش کمی غیرتجربی و تحلیل بیش از ۱۷۳ نظر از حدود هزار حساب کاربری در ژانویه ۲۰۲۱ انجام شد که ۱.۳۴۵ پیام دارای محتوای نفرت شناسایی شد. در این پژوهش هفت خوشه رفتاری با الگوهای مشابه شناسایی شد که نشان از هماهنگی پنهان برای تأثیر بر افکار عمومی دارد. نتیجه آنکه رسانه‌های خبری دیجیتال نیازمند بازبینی راهبردهای نظارت خود برای مقابله با این نوع نفرت کم‌شدت اما هماهنگ هستند.
Arghashi, Bozbay & Karami, 2021	یک مدل یکپارچه از عشق به برند در رسانه‌های اجتماعی: واسطه‌های نگرش به برند و رضایت مصرف‌کننده	افزایش پذیرش رسانه‌های اجتماعی در بین کاربران نشان می‌دهد که مصرف‌کنندگان در حال ایجاد ارتباطات عاطفی عمیقی با آنها هستند. هدف از این مطالعه ارغشی و دیگران (۲۰۲۱) به‌کارگیری مفهوم عشق به برند در رسانه‌های اجتماعی است. در این پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
		است. این مطالعه نشان داد که مدیران رسانه‌های اجتماعی می‌توانند از استراتژی‌های ارتباطی برای افزایش شناسایی برند، تصویر برند و رضایت مصرف‌کننده استفاده کنند تا نگرش خود را نسبت به رسانه‌های اجتماعی بهبود بخشند و عشق به برند و پیامدهای مثبت برند را توسعه دهند.
Barreda & et al, 2020	تأثیر فعالیت‌های رسانه‌های اجتماعی بر تصویر برند و دلبستگی عاطفی	هدف اصلی از این پژوهش بررسی تأثیرات فعالیت‌های رسانه‌های اجتماعی ازجمله تعامل، مزایا و پاداش‌ها بر تصویر برند و تعهد به برند است. داده ها از طریق پیمایش اینترنتی به دست آمده و یافته های تحقیق نشان می دهد که پاداش‌ها و مزایای رسانه‌های اجتماعی بر تعهد به برند کاربران تأثیر می‌گذارند. تعامل و پاداش‌های رسانه‌های اجتماعی به ایجاد تصویر برند قوی‌تر کمک کرده و تعهد به برند و تصویر برند، به نوبه خود، بر دلبستگی عاطفی تأثیر مثبت می‌گذارند.
Mangold & et al, 2024	چگونه مخاطبان اخبار در عصر دیجیتال به اخبار اعتماد می‌کنند: از منظر تصویرسازی	این پژوهش نشان داد که اعتماد جوانان آلمانی به منابع خبری پدیده‌ای چندبعدی است و نمی‌توان آن را صرفاً بر اساس اعتماد یا بی‌اعتمادی به رسانه‌ها توضیح داد. نتایج بیانگر آن بود که مخاطبان میان رسانه‌های حرفه‌ای، شبکه‌های اجتماعی و همتایان خود تمایز قائل می‌شوند و معمولاً به رسانه‌های حرفه‌ای و افراد نزدیک بیش از شبکه‌های اجتماعی اعتماد دارند. تحلیل داده‌ها چهار گروه اصلی را آشکار کرد: بی‌تفاوت‌ها، سنت‌گرایان، خوش‌بینان و بدبینان. سنت‌گرایان بیشترین اعتماد را به رسانه‌های حرفه‌ای داشتند و این الگو با تحصیلات بالاتر و اعتماد به دموکراسی همراه بود. در مقابل، بدبینان به رسانه‌های حرفه‌ای بی‌اعتماد بودند و بیشتر به همتایان خود اتکا

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
		داشتند؛ الگویی که با نارضایتی سیاسی ارتباط داشت. خوش‌بینان تقریباً به همه منابع خبری اعتماد بالایی داشتند که می‌تواند نشانه اعتماد غیرانتقادی باشد.
park & et al, 2025	رابطه بین اعتماد به اخبار، بی‌اعتمادی و عدم مشارکت مخاطبان	این مطالعه به کاهش جهانی اعتماد به اخبار و پیامدهای آن برای سازمان‌های خبری و دموکراسی می‌پردازد. پژوهش با تبیین مفهوم «بی‌اعتمادی» نشان می‌دهد که بی‌اعتمادی صرفاً به معنای اعتماد کم نیست، بلکه شامل تردید نسبت به اخبار و تعلیق اعتماد است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که اعتماد و بی‌اعتمادی دو سازه مستقل اما همزمان هستند. همچنین یافته‌های رگرسیون لجستیک بیانگر آن بود که بی‌اعتمادی می‌تواند به اجتناب از اخبار منجر شود، هرچند این امر الزاماً به معنای کناره‌گیری کامل از اخبار نیست. در مقابل، این اعتماد پایین است که افراد را به‌طور کلی از پیگیری اخبار دور می‌کند. در مجموع، پژوهش با روشن‌کردن رابطه پیچیده اعتماد و بی‌اعتمادی، درک تازه‌ای از بی‌توجهی مخاطبان به اخبار ارائه می‌دهد.
Holtrup, Henke, Steffan & Möhring, 2024	اثرات متقابل دقت و اعتماد ادراک‌شده در رسانه‌های خبری: یک مطالعه‌ی دو مرحله‌ای آنلاین در زمینه‌ی انتخابات فدرال آلمان ۲۰۲۱	این پژوهش رابطه میان اعتماد رسانه‌ای و ادراک دقت اخبار را در جریان انتخابات فدرال آلمان ۲۰۲۱ بررسی کرد. نتایج نشان داد که میان اعتماد به رسانه‌های مورد استفاده افراد و ادراک دقت اخبار رابطه‌ای دوسویه وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که اعتماد بیشتر به ارزیابی دقیق‌تر اخبار و ادراک پایین‌تر از دقت اخبار به کاهش اعتماد منجر می‌شود. همچنین استفاده از رسانه‌ها بر ادراک دقت اخبار اثر داشت، اما تأثیر مستقیمی بر اعتماد رسانه‌ای نداشت. شکاکیت و بدبینی رسانه‌ای نیز از عوامل مؤثر بر اعتماد به رسانه‌ها بودند. یافته‌ها نشان داد که اعتماد سیاسی و

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
		کارآمدی سیاسی درونی بر اعتماد به اخبار و برخی ویژگی‌های فردی مانند سن بر ادراک دقت اخبار اثرگذارند. پژوهش در نهایت تأکید می‌کند که ارزیابی افراد از رسانه‌های مورد استفاده خود با ارزیابی آنها از رسانه‌ها به‌طور کلی متفاوت است و برای فهم بهتر اعتماد رسانه‌ای، انجام مطالعات طولی و دقیق‌تر ضروری است.
Tsfati & Ariely, 2014	همبستگی‌های فردی و زمینه‌ای اعتماد به رسانه‌ها در ۴۴ کشور	این پژوهش با استفاده از داده‌های ۴۴ کشور، عوامل مؤثر بر اعتماد به رسانه‌ها را در سطح فردی و کلان بررسی کرد. نتایج نشان داد که علاقه سیاسی، اعتماد بین‌فردی و استفاده از اخبار تلویزیون و روزنامه با افزایش اعتماد به رسانه‌ها رابطه مثبت دارند، درحالی‌که تحصیلات و استفاده از اخبار اینترنتی با کاهش اعتماد رسانه‌ای همراه‌اند. در سطح کلان نیز پساماده‌گرایی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های اعتماد به رسانه‌ها شناخته شد. همچنین یافته‌ها نشان داد که مالکیت دولتی رسانه‌ها به تنهایی اثر مستقیمی بر اعتماد رسانه‌ای ندارد، اما در جوامع دموکراتیک با افزایش اعتماد و در جوامع غیردموکراتیک با کاهش اعتماد به رسانه‌ها همراه است.
Moran & Nechushtai, 2023	قبل از پذیرش: اعتماد به اخبار به عنوان زیرساخت	این مقاله با تأکید بر اهمیت اعتماد برای ایفای نقش دموکراتیک رسانه‌های خبری، استدلال می‌کند که اعتماد نباید صرفاً به‌عنوان واکنش مخاطبان به اخبار در نظر گرفته شود، بلکه باید آن را بخشی از زیرساخت اصلی نظام خبری دانست. نویسندگان نشان می‌دهند که اعتماد در تمامی مراحل فرایند خبرسازی، از تأمین منابع مالی و تولید خبر تا توزیع و ارزیابی مخاطبان، نقشی بنیادین دارد. از این منظر،

نام نویسنده	عنوان تحقیق	نتایج
		بی‌اعتمادی به اخبار تنها بر مصرف رسانه‌ای اثر نمی‌گذارد، بلکه کل سازوکار تولید و گردش اخبار را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. مقاله در نهایت بر ضرورت گسترش چارچوب‌های نظری اعتماد به اخبار و توجه بیشتر به نقش زیرساختی آن در پژوهش‌های آینده تأکید می‌کند.

منبع: یافته‌های تحقیق

مرور پیشینه نشان می‌دهد اغلب تحقیقات بر برندهای تجاری متمرکز بوده و توجه اندکی به رسانه‌ها شده است. اما بر اساس پژوهشهای فوق می‌توان گفت که میان اعتماد به رسانه، تجربه مخاطب از برند رسانه‌ای و شکل‌گیری احساسات مثبت یا منفی نسبت به آن رابطه‌ای معنادار وجود دارد. پژوهش‌های بایرادا و همکاران (۲۰۱۸) و جوشی و گارگ (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که عواملی نظیر اعتبار برند، اعتماد، تجربه برند و تعامل فعال مخاطب، از مهم‌ترین پیشایندهای عشق به برند و وفاداری به آن محسوب می‌شوند. در حوزه رسانه نیز شالمان و همکاران (۲۰۲۲) و ارغشی و همکاران (۲۰۲۱) تأکید کرده‌اند که راهبردهای ارتباطی و تعامل رسانه با مخاطبان می‌تواند موجب تقویت دلبستگی و تعهد عاطفی به برند رسانه‌ای شود. در مقابل، پژوهش‌های هگنر و همکاران (۲۰۱۷) و روی و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد تجربه‌های منفی، ناسازگاری ایدئولوژیک و ادراک مسؤولیت‌ناپذیری برند از عوامل اصلی شکل‌گیری نفرت از برند هستند. همچنین مطالعات منگولد و همکاران (۲۰۲۴)، پارک و همکاران (۲۰۲۵) و هولتروپ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داده‌اند که اعتماد یا بی‌اعتمادی به اخبار و رسانه‌ها می‌تواند بر میزان مشارکت، وفاداری، اجتناب و نگرش مخاطبان نسبت به رسانه اثرگذار باشد. بر این اساس، می‌توان در خصوص رسانه ملی ایران نیز موضوع علاقه‌مند و تنفر را در قالب دو مفهوم عشق و نفرت به برند صداوسیمای جمهوری اسلامی مورد مطالعه قرار داد. نکته دیگری که از پیشینه پژوهش‌ها می‌توان دریافت، عدم استفاده از فنون و ابزارهای بازاریابی برای سازمان‌های دولتی و غیرانتفاعی است. همه سازمان‌ها، دارای برند و تصویر هستند و به دارای مخاطبی که تلاش می‌کنند خدمات یا کالایی را به آنها عرضه کنند. مدیریت

برند می‌تواند به این سازمان‌ها در بهبود تصویر خود و جذب مخاطب و افزایش رضایت آنها کمک کند.

از آنجایی که بررسی همزمان عشق و نفرت در حوزه برندهای رسانه‌ای و صداوسیما صورت نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر نوآورانه محسوب می شود و تلاش دارد تا این خلأ را که مرتبط به شناخت احساسات دوسویه مخاطبان نسبت به رسانه ملی است، پر کند.

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کاربردی با رویکرد آمیخته (کیفی – کمی) طراحی شده است تا هم میزان و هم علل عشق / نفرت نسبت به برند صداوسیما سنجیده شود. در گام نخست، داده‌های کیفی برای کشف عوامل برانگیزاننده عشق و مولد نفرت گردآوری و تحلیل شد و خروجی آن مبنای ابزار کمی قرار گرفت. در گام دوم، پیمایش مقطعی توصیفی برای سنجش شدت عشق / نفرت و ارزیابی اهمیت عوامل استخراج‌شده اجرا شد. جامعه آماری هر دو بخش، کلیه دانشجویان ایرانی دانشگاه قم بودند. در بخش کیفی از نمونه‌گیری در دسترس با لحاظ معیار استفاده شد تا تنوع حداکثری جنسیت، رشته و مقطع پوشش یابد. معیارهای ورود عبارت بود از دانشجوی فعال‌بودن، تجربه تماشای صداوسیما در سه‌ماه گذشته و تمایل به مصاحبه. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا اشباع نظری ادامه یافت و حجم نمونه در بخش کیفی برابر با ۱۲ نفر بود. در بخش کمی از نمونه‌گیری در دسترس بهره گرفته شد و پرسش‌نامه به‌صورت آنلاین در کانال‌ها و گروه‌های دانشجویی توزیع شد. بر مبنای آمار دانشجویان (N=7671) و فرمول کوکران[۲]، حجم نمونه لازم ۳۶۶ نفر برآورد شد. در عمل ۳۹۹ پرسش‌نامه کامل دریافت شد و به سبب اجباری بودن پاسخ‌ها داده ناقص وجود نداشت.

ابزار کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بوده است و ابزار کمی پرسش‌نامه دوبخشی بود که با طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت طراحی شد. بخش نخست شامل ۶ گویه عشق به برند بر پایه مقیاس کارول و آهویا (۲۰۰۶) و ۵ گویه نفرت از برند بر پایه هگنر، فتشرین و ون دلزن (۲۰۱۷) بود. بخش دوم ۱۲ گویه درباره عوامل استخراج‌شده از مرحله کیفی را می‌سنجید.

داده‌های کیفی با استفاده از تحلیل مضمون دومرحله‌ای (کدگذاری اولیه و ثانویه) بر اساس چارچوب‌های کینگ[۳] (۲۰۰۴) و رایان و برنارد[۴] (۲۰۰۳) مورد پردازش قرار گرفت و ۱۲ عامل (۶ عامل عشق، ۶ عامل نفرت) حاصل گردید. داده‌های کمی در SPSS-25 تحلیل شد؛ ابتدا نرمالیتی با آزمون کولموگروف – اسمیرنوف و شاخص‌های چولگی / کشیدگی بررسی شد. با تأیید نشدن نرمال بودن داده‌ها، از آزمون‌های ناپارامتریک کای‌دو برازش برای الگوی پاسخ به گویه‌ها، فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل، من – ویتنی و کروسکال – والیس برای مقایسه گروه‌ها استفاده شد. همچنین شاخص‌های توصیفی و جداول و نمودارها برای توصیف توزیع پاسخ‌ها گزارش شد.

اعتباربخشی کیفی بر اساس چارچوب لینکلن و گوبا[۵] (۱۹۸۵) شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری پیگیری شد. برای باورپذیری از تنوع مشارکت‌کنندگان، اشباع نظری و بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده شد. برای انتقال‌پذیری توصیف غنی بستر و ارائه نقل‌قول‌های مستقیم صورت گرفت. برای اطمینان‌پذیری مستندسازی دقیق مراحل و بازبینی کدگذاری توسط استاد راهنما انجام گرفت. برای تأییدپذیری، بایگانی داده‌های ناشناس و ثبت یادداشت‌های تأملی پژوهشگر به‌کار رفت. در نهایت روایی صوری هر دو نوع پرسشنامه (یعنی اول، اندازه‌گیری سازه عشق و نفرت از برند و دوم عوامل موثر بر عشق و نفرت از برند) از طریق بازبینی خبرگان حوزه بازاریابی و ارتباطات و اصلاح نگارش و ترتیب گویه‌ها تأمین گردید. پایایی سازه‌ها نیز با آلفای کرونباخ[۶] ارزیابی شد و مقدار آلفا برای مقیاس عشق به برند برابر با ۰/۹۴۱ و برای مقیاس نفرت از برند برابر با ۰/۹۰۴ به‌دست‌آمد.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در دو بعد کیفی و کمی استخراج شد و به منظور پاسخ به پرسش‌های تحقیق و تبیین ابعاد عشق و نفرت نسبت به برند صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران ارائه می‌گردند. در بعد کیفی، تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانشجویان دانشگاه قم انجام شد و در بعد کمی، داده‌های حاصل از پرسش‌نامه بین ۳۹۹ نفر از دانشجویان گردآوری و با روش‌های آماری توصیفی و استنباطی تحلیل گردید.

در بخش کیفی، مصاحبه‌ها با رعایت اصل تنوع جنسیتی، مقاطع تحصیلی و رشته‌های مختلف صورت گرفت تا گستره‌ای از دیدگاه‌ها بازتاب یابد. پیش از آغاز مصاحبه با طرح سؤالاتی ظرفیت مصاحبه شونده برای پاسخ به سؤالات بررسی شد. در این بررسی اولیه اولاً میزان درگیری و ارتباط مثبت یا منفی او با رسانه ملی مورد سؤال قرار گرفت و کسانی که اساساً دیدگاه خنثی در مورد رسانه داشتند مورد پرسش قرار نگرفتند. ثانیاً تلاش شد تا هم از افرادی که دیدگاه مثبت و هم افرادی که دیدگاه منفی دارند، انتخاب شوند که اتکای بیشتری به یافته‌ها بتوان داشت. پس از انجام ۱۲ مصاحبه و رسیدن به اشباع نظری، داده‌ها به‌صورت دستی کدگذاری شدند. در مرحله نخست ۲۰۳ کد اولیه استخراج شد که پس از حذف موارد تکراری و ادغام، ۱۷۶ کد یکتا باقی ماند. این کدها در نهایت در قالب ۱۲ تم اصلی سازمان یافتند؛ شامل شش عامل برانگیزاننده عشق به برند و شش عامل مولّد نفرت از برند که در جدول شماره (۳) قابل مشاهده است.

جدول (۳): کدهای فرعی و تم‌های اصلی عوامل مؤثر بر عشق و نفرت

نوع عامل	تم اصلی	کدهای فرعی
عشق به برند	انتقال اخبار جامع در رویدادهای ملی و بین‌المللی	دنبال‌کردن اخبار ایران و جهان از صداوسیما، پوشش گسترده اخبار، اطلاع‌رسانی در بحران‌ها، پوشش بلایای طبیعی، پوشش خبری سریع، اطلاع‌رسانی زنده، اخبار ۲۰:۳۰، روایت داخلی از اتفاقات مهم
	خاطره‌انگیزی برنامه‌های قدیمی (سریال‌ها و برنامه‌های نوستالژیک)	سریال‌های نوستالژیک، سریال‌های به‌یادماندنی، تداعی‌گر خاطرات، تجدید خاطره، برنامه‌های خاطره‌انگیز، نوستالژی سریال‌های قدیمی، خاطرات سریال‌های قدیمی، خاطرات سریال‌های طنز قدیمی
	حفظ ارزش‌های فرهنگی و هویت ملی	حفظ ارزش‌های فرهنگی، پایبندی به ارزش‌های اسلامی، محتوای معنوی، محتوای اخلاقی و دینی، ارزش‌های دینی، ارزش‌های مذهبی، ارتقای فرهنگ جامعه، برنامه‌های مذهبی، برنامه سمت خدا، برنامه تلاوت قرآن، محافل قرآنی، حسینیه معلا، پاسداشت آداب‌ورسوم ملی، نمایش فرهنگ بومی، نمایش اقوام ایرانی، برنامه‌های فرهنگی، رشد فرهنگی، ارزش‌های اخلاقی، ارزش‌های

نوع عامل	تم اصلی	کدهای فرعی
		اجتماعی، ترویج اخلاق‌مداری، برنامه‌های مناسبتی، آیین‌های سنتی، زنده نگه‌داشتن هویت ملی، احساس تعلق به وطن
	پوشش زنده مسابقات ورزشی	پخش زنده فوتبال ملی، پخش زنده فوتبال، پخش زنده والیبال، پخش زنده مسابقات ورزشی، ارزشمندبودن تجربه تماشای جمعی، همبستگی ملی، هیجان جمعی
	دسترسی رایگان و عدم نیاز به پرداخت هزینه	رایگان بودن، دسترسی رایگان، عدم نیاز به پرداخت هزینه
	تولید محتوای علمی و مستندهای آموزشی	مستندهای آموزشی، مستندهای علمی، مستندهای اقتصادی، برنامه‌های آموزنده، دانشگاه عمومی، تولیدات علمی، ارائه مطالب تازه، برنامه‌های آموزشی و علمی، آموزش آشپزی، آموزش مهارت، آموزش عمومی، آموزش همگانی، جنبه آموزشی مستندها، جنبه آموزشی برنامه‌های پزشکی
نفرت از برند	جانب‌داری سیاسی و عدم بی‌طرفی در اخبار	جانب‌داری سیاسی، یک‌طرفه بودن برنامه‌ها، یک‌جانبه‌نگری سیاسی، نبود تنوع در دیدگاه‌ها، جناحی عمل‌کردن، صداوسیمای میلی، رسانه میلی، حکومتی بودن رسانه، کمبود اعتماد خبری، اذیت‌شدن از اخبار یک‌طرفه وجود نگاه خاص در خبررسانی
	تکراری بودن برنامه‌ها و فقدان نوآوری	تکراری بودن سریال‌ها، سریال‌های تکراری، بازپخش فیلم‌ها، برنامه‌های تکراری، خط داستانی کلیشه‌ای، عدم جذابیت سریال‌ها، روند یکنواخت سریال‌ها، نبود خلاقیت در برنامه‌ها، نبود خلاقیت در طنز، ضعف نوآوری، برنامه‌سازی تقلیدی، فقدان ایده‌پردازی، کپی‌کاری سریال‌ها، کپی‌کاری برنامه‌های طنز قدیمی، کلیشه‌ای بودن سریال‌ها
	سانسور اخبار و گزینش اطلاعات	سانسور اخبار، سانسور اطلاعات، سانسور اعتراضات، سانسور واقعیت‌ها، عدم شفافیت اخبار، پنهان‌کردن واقعیت، پنهان‌کردن حقایق، گزارش‌های خلاف واقع، روایت گزینشی، تحریف واقعیت‌ها، تناقض روایت با شبکه‌های اجتماعی، تناقض در خبر، روایت غیرواقعی از جامعه

نوع عامل	تم اصلی	کدهای فرعی
	کاهش کیفیت محتوا نسبت به گذشته	برنامه‌های بی‌کیفیت، برنامه‌های بی‌جاذبه، برنامه‌های بی‌رمق، برنامه‌های حوصله سر بر، روند نزولی نسبت به گذشته، پسرفت، ضعف در سرگرمی، کاهش جذابیت سریال‌ها، سریال‌های آبکی، خسته‌کننده بودن برنامه‌ها، ضعف گزارشگری ورزشی
	تبلیغات بیش از حد و آزاردهنده	تبلیغات زیاد، تبلیغات زائد، تبلیغات سخیف، تبلیغات آزاردهنده، تبلیغات بیش از حد، آگهی‌های طولانی کلافه‌کننده، قطع‌شدن فیلم با آگهی، خسته‌کننده بودن تبلیغات، تبلیغ محصولات بی‌کیفیت، تجاری‌سازی افراطی
	عدم توجه به نیازهای نسل جوان	بی‌توجهی به نیازهای نسل جوان، بی‌توجهی به نیازهای دانشجویان، تولید محتوای قدیمی، کمبود جذابیت برای نسل جوان، فاصله با مخاطب جوان، عدم پاسخ‌گویی به نیازهای قشر دانشجو

منبع: یافته‌های تحقیق

ازنظر متغیرهای جمعیت‌شناختی، نمونه کمی پژوهش شامل ۳۹۹ نفر با ترکیب ۸۳/۲ درصد زن و ۱۶/۸درصد مرد بود. دامنه سنی افراد بین ۱۸ تا ۵۷ سال متغیر بود و میانگین سنی ۲۴/۷ سال گزارش شد. توزیع مقاطع تحصیلی نشان داد که ۵۴/۶ درصد در مقطع کارشناسی، ۳۶/۳ درصد در کارشناسی‌ارشد و ۹ درصد در دکتری تحصیل می‌کردند. همچنین رشته‌های متنوعی در پژوهش مشارکت داشتند که بیشترین سهم به مهندسی و کمترین به شیعه‌شناسی تعلق داشت. ازنظر میزان استفاده از صداوسیما، ۴۶/۴ درصد کمتر از ۵ ساعت در هفته و ۲۲/۸ درصد اصلاً استفاده نمی‌کردند، درحالی‌که تنها ۱/۸ درصد بیش از ۱۵ ساعت در هفته بیننده بودند.

یافته‌های کمی پژوهش در دو بخش پرسش‌نامه گزارش می‌شوند. بخش نخست شامل سنجش مستقیم میزان عشق و نفرت نسبت به برند صداوسیما بود. شاخص‌های توصیفی عشق و نفرت در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول (۴): شاخص‌های توصیفی عشق به برند و نفرت از برند

شاخص	عشق به برند	نفرت از برند
میانگین	۲.۱۱۸۲	۳.۰۵۶۶
میانه	۲.۰۰۰۰	۳.۰۰۰۰
مد	۱.۰۰	۳.۰۰
انحراف معیار	۱.۰۴۲۳۸	۱.۱۵۸۷۱
حداقل	۱.۰۰	۱.۰۰
حداکثر	۵.۰۰	۵.۰۰

منبع: یافته‌های تحقیق

میانگین نمره عشق به برند ۲/۱۱ و میانگین نفرت از برند ۳/۰۵ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت به‌دست‌آمد. این نتایج نشان داد که سطح عشق پایین‌تر از حد میانه و سطح نفرت بالاتر از میانه است؛ بنابراین تصویر کلی برند صداوسیما در میان دانشجویان بیشتر با احساسات منفی پیوند خورده است.

بررسی رابطه میان میزان استفاده از تلویزیون و نگرش مخاطبان نشان داد که با افزایش ساعات تماشا، گرایش به عشق به برند تقویت و شدت نفرت کاهش می‌یابد. این یافته از رابطه معکوس عشق و نفرت نسبت به میزان مصرف رسانه‌ای حکایت دارد. بررسی آماری مقایسه‌ای نشان داد که بین زنان و مردان در میزان عشق و نفرت تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در مقاطع تحصیلی، الگوی متفاوتی دیده شد: دانشجویان دکتری بیشترین عشق و کمترین نفرت را گزارش کردند، درحالی‌که دانشجویان کارشناسی کمترین عشق و بیشترین نفرت را داشتند. البته باید دقت داشت که این تفاوت صرفاً به تحصیلات ممکن است باز نگردد و با توجه به این که دانشجویان دکتری عموماً سن بالاتری نسبت به دانشجویان مقطع کارشناسی دارند، تفاوت دیده شده می‌تواند به‌علت تأثیر سن باشد.

روند تغییرات میانگین عشق به برند و نفرت از برند در میان پاسخ‌گویان نشان می‌دهد که چگونه این دو سازه در طول نمونه تغییر کرده‌اند. یک رابطه معکوس میان دو متغیر دیده می‌شود: هر چه عشق به برند در نمونه کاهش‌یافته، نفرت از برند افزایش پیدا کرده است. این تقاطع روندها نشانه‌ای از دوقطبی شدن و دوسوگرایی هیجانی است؛ یعنی هم‌زیستی همزمان احساسات مثبت و منفی نسبت به یک برند در میان مخاطبان

(Valenzuela, Castellucci, Mena & Bianchi, 2022, pp. 23-24). در ادبیات روابط مصرف‌کننده – برند نشان‌داده‌شده است که برندهای با نقش اجتماعی / سیاسی پررنگ بیش از سایر برندها چنین الگوهایی را برمی‌انگیزند. این دقیقاً با ماهیت صداوسیما به‌عنوان رسانه ملی هم‌خوان است.

برای ترسیم نمایی جامع از الگوی هیجانی دانشجویان نسبت به صداوسیما، دو سازه «عشق به برند» و «نفرت از برند» به‌طور همزمان تحلیل شد. ابتدا میانگین پاسخ‌ها برای هر سازه به سه سطح «کم»، «متوسط» و «زیاد» تبدیل گردید و سپس ترکیب آنها در یک ماتریس ۳×۳ قرار گرفت. برای تحلیل بهتر، هر یک از ۹ خانه ماتریس نام‌گذاری و تفسیر می‌شود. نتیجه، نه پروفایل متمایز از رابطه عاطفی مخاطبان است که هم‌زیستی گرایش‌های مثبت و منفی را آشکار می‌کند (جدول شماره (۵)).

جدول (۵): ماتریس توزیع پاسخ‌دهندگان بر اساس سطوح عشق و نفرت

		نفرت از برند		
		نفرت کم	نفرت متوسط	نفرت زیاد
عشق به برند	عشق کم	بی‌تفاوت‌ها: ٪۷/۸	منتقدان ملایم: ٪۲۷/۶	دشمنان فعال: ٪۳۳/۳
	عشق متوسط	دوستان محتاط: ٪۷/۳	دوگانگان: ٪۱۰/۵	علاقه‌مندان عصبانی: ٪۰/۵
	عشق زیاد	هواداران وفادار: ٪۱۲/۵	عاشقان منتقد: ٪۰/۵	عشق زیاد–نفرت زیاد: ٪۰

منبع: یافته‌های تحقیق

الگوی توزیع نشان داد وزن کلی نگرش‌ها به سمت نواحی منفی متمایل است. «دشمنان فعال» با ۳۳/۳ درصد بزرگ‌ترین گروه هستند؛ افرادی با عشق بسیار پایین و نفرت بسیار بالا که بیشترین توان اثرگذاری منفی و تولید تبلیغات دهان‌به‌دهان نامطلوب را دارند. پس از آن «منتقدان ملایم» با ۲۷/۶ درصد قرار دارند؛ این گروه عشق کمی دارند و نفرتشان در سطح متوسط است و معمولاً در مسیر فاصله‌گیری تدریجی از برند قرار می‌گیرند و در صورت تداوم عوامل آزارنده به قطب منفی‌تر کوچ می‌کنند. در نقطه مقابل، «هواداران وفادار» با ۱۲/۵ درصد اقلیتی ارزشمندند که عشق بالایی دارند و نفرت اندکی

گزارش می‌کنند و در حمایت علنی، دفاع از برند و ترویج محتوا نقش‌آفرین‌اند. «بی‌تفاوت‌ها» ۷/۸ درصد را شامل می‌شوند؛ نه دلبستگی دارند و نه بیزاری جدی و معمولاً مصرفی عادت‌محور و کم‌درگیری را نشان می‌دهند. در میانه طیف، «دوگانگان» با ۱۰/۵ درصد وجود «دوسوگرایی هیجانی» را آشکار می‌کنند؛ در این دسته افراد تجربه‌های متناقضی دارند؛ گاهی لذت می‌برند و گاهی دلسرد می‌شوند. سه گروه کوچک اما مهم نیز دیده می‌شود: «دوستان محتاط» با عشق متوسط و نفرت کم (۷/۳ درصد) که با ارائه مزایای پایدار می‌توانند به وفاداری ارتقا یابند؛ «عاشقان منتقد» با عشق زیاد و نفرت متوسط (۰/۵ درصد) که به‌رغم دلبستگی چشمگیر، انتقادهایی را برجسته می‌کنند و برای بازطراحی تجربه، بازخوردهای دقیق می‌دهند؛ و «علاقه‌مندان عصبانی» با عشق متوسط و نفرت زیاد (۰/۵ درصد) که تضاد شدیدشان می‌تواند به واکنش‌های غیرقابل پیش‌بینی منتهی شود. خانه «عشق زیاد – نفرت زیاد» خالی بود (۰ درصد)؛ بنابراین هم‌زمانیِ شدیدِ عشق و نفرت در این نمونه مشاهده نشد.

جدول (۶): شاخص‌های توصیفی عوامل عشق و نفرت

نوع عامل	عوامل	میانگین	واریانس
نفرت از برند	تکراری بودن برنامه‌ها و فقدان نوآوری	۴.۲۵۳۱۳۳	۰.۸۲۷۷۲۳
	تبلیغات بیش از حد و آزاردهنده	۴.۱۹۲۹۸۲	۰.۸۹۹۸۵
	کاهش کیفیت محتوا نسبت به گذشته	۴.۱۱۵۲۸۸	۱.۰۵۲۰۰۲
	سانسور اخبار و گزینش اطلاعات	۴.۰۴۰۱	۱.۲۳۴۵۶۹
	عدم توجه به نیازهای نسل جوان	۳.۹۰۲۲۵۶	۱.۱۱۳۵۳۸
	جانب‌داری سیاسی و عدم بی‌طرفی در اخبار	۳.۶۵۶۶۴۲	۱.۴۷۷۲۸۶
عشق به برند	پوشش زنده مسابقات ورزشی	۳.۳۰۵۷۶۴	۱.۴۲۳۸۶۱
	خاطره‌انگیزی برنامه‌های قدیمی	۳.۲۷۵۶۸۹	۱.۳۹۶۱۶۶
	دسترسی رایگان و عدم نیاز به پرداخت هزینه	۳.۱۹۲۹۸۲	۱.۹۹۰۳۰۲
	حفظ ارزش‌های فرهنگی و هویت ملی	۳.۰۲۰۰۵	۱.۶۷۲۹۶۴
	انتقال اخبار جامع در رویدادهای ملی و بین‌المللی	۲.۵۷۸۹۴۷	۱.۶۴۶۳۹
	تولید محتوای علمی و مستندهای آموزشی	۲.۵۲۸۸۲۲	۱.۵۸۶۴۷۹

منبع: یافته‌های تحقیق

بخش دوم پرسش‌نامه به عوامل برانگیزاننده عشق و نفرت اختصاص داشت که بر اساس یافته‌های کیفی طراحی شدند. شاخص‌های توصیفی عوامل عشق و نفرت در جدول شماره (۶) قابل مشاهده است.

نتایج توصیفی نشان داد که در میان عوامل نفرت، «تکراری بودن برنامه‌ها و فقدان نوآوری» با میانگین ۴/۲۵ و «تبلیغات بیش از حد» با میانگین ۴/۱۹ بالاترین امتیاز را دریافت کردند. این ارقام که بالاتر از عدد ۴ هستند بیانگر اجماع قوی مخاطبان در انتقاد از این دو عامل‌اند. در مقابل، در میان عوامل عشق، «پخش زنده مسابقات ورزشی» (۳/۳۰) و «برنامه‌های نوستالژیک» (۳/۲۷) بیشترین امتیاز را به خود اختصاص دادند، درحالی‌که سایر عوامل عمدتاً پیرامون یا پایین‌تر از سطح خنثی قرار داشتند. همچنین مقایسه اختلاف میان بالاترین و پایین‌ترین عامل در بعد عشق و نفرت نشان می‌دهد که عشق به برند محدود و گزینشی است (فقط بر دو عامل کلیدی متکی است)، اما نفرت از برند گسترده و فراگیر است (تقریباً همه عوامل منفی به یک اندازه اثرگذارند).

نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل نشان داد که در بُعد عشق، مهم‌ترین عامل پخش زنده مسابقات ورزشی و پس از آن برنامه‌های نوستالژیک هستند. در سوی مقابل، در بُعد نفرت، تکراری بودن برنامه‌ها و تبلیغات آزاردهنده بیشترین نقش را در شکل‌دهی نگرش منفی دانشجویان ایفا کردند.

مقایسه عوامل بر اساس جنسیت نشان داد که تفاوت معناداری میان زنان و مردان وجود ندارد و برداشت آنان در خصوص عوامل مثبت و منفی تقریباً مشابه است. مقایسه بر اساس مقطع تحصیلی آشکار ساخت که «عوامل عشق به برند» میان مقاطع تحصیلی تفاوتی ندارد و نقاط قوت صداوسیما برای همه تقریباً یکسان جذاب است؛ اما در «عوامل نفرت از برند» دانشجویان دکتری در چهار عامل (تکراری بودن برنامه‌ها، سانسور اخبار و گزینش اطلاعات، کاهش کیفیت محتوا و عدم توجه به نسل جوان) کمترین موافقت و دانشجویان کارشناسی و ارشد انتقادی‌تر بودند؛ امری که احتمالاً بازتاب تفاوت سطح انتظار و حساسیت نسل‌های مختلف دانشجو نسبت به عملکرد رسانه است.

بحث و نتیجه‌گیری

بخش حاضر به بحث و نتیجه‌گیری اختصاص دارد و در آن تلاش می‌شود یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش نه صرفاً در سطح گزارش داده‌ها، بلکه در سطحی عمیق‌تر و با تفسیر علمی موردبررسی قرار گیرد. در این راستا، ابتدا نتایج حاصل از تحلیل‌های کمی و کیفی پژوهش در ارتباط با اهداف و پرسش‌های تحقیق بازخوانی و تبیین می‌شوند. سپس بر اساس این یافته‌ها، به پرسش‌های اصلی پژوهش پاسخ داده می‌شود و نقاط هم‌سویی یا افتراق آنها با پژوهش‌های پیشین بررسی خواهد شد. هدف از این بخش، فراتر رفتن از ارائه صرف داده‌ها و ورود به مرحله تفسیر و استدلال علمی است. بدین ترتیب، روشن خواهد شد که عشق به برند و نفرت از برند صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران در میان دانشجویان دانشگاه قم چه جایگاهی دارد، این احساسات متناقض یا هم‌زمان از چه عواملی ناشی می‌شوند و تا چه اندازه با مبانی نظری و مطالعات پیشین در حوزه روابط مصرف‌کننده ـ برند هم‌خوان یا متفاوت هستند.

یافته‌های توصیفی و آزمون‌های آماری نشان داد که عشق به برند صداوسیما در میان دانشجویان در سطح پایینی قرار دارد، درحالی‌که نفرت از برند در سطحی بالاتر و معنادارتر تجربه می‌شود. میانگین نمره عشق به برند برابر با ۲/۱۱ در مقیاس پنج‌درجه‌ای بود که کمتر از حد میانه (۳) قرار دارد و بیانگر ضعف تمایل مثبت نسبت به این رسانه است. در مقابل، میانگین نمره نفرت از برند ۳/۰۵ به‌دست‌آمد که بالاتر از نقطه میانه بوده و نشان‌دهنده برتری عواطف منفی است. آزمون کای‌دو نیز حاکی از آن بود که این الگو تصادفی نیست و توزیع پاسخ‌ها به‌طور معناداری از حالت یکنواخت متفاوت بوده است ($Sig<0.001$). بنابراین، می‌توان گفت در میان دانشجویان دانشگاه قم، کفه احساسات منفی نسبت به صداوسیما بر عواطف مثبت سنگینی می‌کند.

ازآنجاکه پژوهش‌های پیشین مستقیماً عشق و نفرت به صداوسیما را نسنجیده‌اند، مقایسه نتایج با پژوهش‌های گذشته، چندان ممکن نیست. هر چند مفاهیم دیگری مانند اعتماد به رسانه در برخی از پژوهش‌ها انجام شده است اما تفاوت این مفهوم به حدی است که نمی‌توان آن را مبنای مقایسه قرار داد. اعتماد به رسانه، بیشتر ناظر به پذیرش اخبار و اطلاعات و تحلیل‌های آنهاست درحالی‌که عشق می‌تواند ناظر به برنامه‌هایی باشد

که فاقد ضرورت اعتماد به رسانه است؛ مانند برنامه‌های سرگرمی یا ورزشی. هر چند برخی از محققین از منظر مفهومی، عشق به برند را مشابه اعتماد و نفرت از برند را متناظر با بی‌اعتمادی دانسته اند و گفته اند که اعتماد شرط تداوم مصرف و استفاده از رسانه است (Tsfati & Ariely, 2014, pp. 2-4). در مقابل، بی‌اعتمادی به رسانه معمولاً با روی‌گردانی و گرایش به منابع جایگزین همراه است (Tsfati, 2010, pp. 23-24)، همانطور که نفرت از برند به معنای گسست عاطفی و کناره‌گیری از مصرف تلقی می‌شود. مقایسه یافته‌های پژوهش با مفهوم اعتماد، با توجه به تفاوت‌های محتوایی و عمیق میان دو مفهوم صورت گرفته است. برای مثال، صبوری خسروشاهی و ریخته‌گرزاده (۱۳۹۲) در میان دانشجویان دانشگاه آزاد تهران شرق اعتماد به رسانه ملی را در سطح کم تا متوسط گزارش کرده‌اند. همچنین، باستانی، خانیکی و ارکان‌زاده یزدی (۱۳۹۷) نشان دادند میزان اعتماد به اخبار صداوسیما پایین است. پژوهش محمدنژاد، عباسعلی و شاه‌محمدی (۱۴۰۰) نیز آشکار کرد که شاخص‌های اعتماد عمومی به سازمان صداوسیما کمتر از حد متوسط قرار دارد. به همین ترتیب، اکبری و رضاییان (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای بیان کردند که میانگین اعتماد جوانان تهرانی به رسانه ملی ۲/۶۰ در مقیاس پنج‌درجه‌ای است که کمتر از حد میانه است. در کنار این نتایج، پژوهش نوربخش، مولایی و طالبیان (۱۳۹۲) نشان داد که تلویزیون صداوسیما کمترین میزان رضایت را در مقایسه با ماهواره و اینترنت کسب کرده است. تا به اینجا می‌توان اینطور نتیجه گرفت که میزان عشق به برند همانند اعتماد به برند صدا و سیما در حد پایینی است. البته می‌توان در پژوهش‌های آتی، رابطه میان عشق به برند و نفرت از برند و میزان اعتماد را سنجید.

اما بررسی‌های مقایسه‌ای در مطالعه حاضر نشان داد که عشق و نفرت از برند در میان زنان و مردان تفاوت معناداری ندارد. این نتیجه با بخشی از ادبیات بین‌المللی هم‌خوان است که جنسیت را متغیری تعیین‌کننده در اعتماد یا نگرش به رسانه‌ها نمی‌داند (Arlt, 2018, p. 235). بااین‌حال، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مردان سطح پایین‌تری از اعتماد به رسانه‌ها را ابراز می‌کنند (Tsfati & Ariely, 2014, p. 11)، درحالی‌که پژوهش‌های دیگری بیان کرده‌اند زنان نسبت به مردان اعتماد کمتری به رسانه‌ها دارند (Livio & Cohen, 2018, p. 7). عدم تفاوت معنادار در این پژوهش می‌تواند ناشی از

ماهیت عمومی رسانه ملی باشد که تجربه‌ای مشترک برای همه اقشار فراهم می‌کند. در عوض، متغیر تحصیلات تفاوت‌های معناداری نشان داد: دانشجویان دکتری بیشترین میزان عشق و کمترین میزان نفرت را گزارش کردند، درحالی‌که دانشجویان کارشناسی بیشترین نفرت و کمترین عشق را ابراز کردند. این یافته با برخی مطالعات مانند تسفاتی و آریلی (۲۰۱۴) که تحصیلات بالاتر را همراه با بدبینی بیشتر می‌دانستند، همخوانی ندارد و بیشتر با نتایج گرونکه و کوک[۷] (۲۰۰۷) همسو است که افراد با تحصیلات پایین‌تر را بدبین‌تر معرفی کردند. درهرحال، تفاوت‌ها را می‌توان ناشی از سبک‌های متفاوت مصرف رسانه و توانایی تحلیلی سطوح تحصیلی مختلف دانست.

از دیگر نتایج مهم آن است که افزایش ساعات تماشای تلویزیون با افزایش عشق و کاهش نفرت همراه بوده است. این همبستگی را می‌توان با دو سازوکار توضیح داد: اثر مجاورت یا مواجهه مکرر (Fang, Singh & Ahluwalia, 2007, pp. 97-98) که موجب تقویت نگرش مثبت می‌شود، و گزینش همسو (Stroud, 2008, pp. 342-3459) که بیان می‌کند افراد با گرایش مثبت، خود را بیشتر در معرض همان رسانه قرار می‌دهند. این الگو مشابه یافته‌های حوزه اعتماد به رسانه است؛ جایی که تسفاتی و کاپلا[۸] (۲۰۰۳) و تسفاتی و آریلی (۲۰۱۴) نشان داده‌اند مصرف بیشتر رسانه‌های جریان اصلی با اعتماد بالاتر همراه است. همچنین، اکبری و رضاییان (۱۴۰۳) در ایران گزارش کردند که بین میزان مصرف رسانه و سطح اعتماد جوانان تهرانی رابطه مستقیم وجود دارد. بدین ترتیب، می‌توان عشق به برند صداوسیما را مشابه اعتماد و نفرت از برند را مشابه بی‌اعتمادی دانست.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، نتایج نشان داد که برانگیزاننده‌های عشق به برند صداوسیما محدود و گزینشی‌اند. مهم‌ترین عامل، پخش زنده مسابقات ورزشی بود که در داده‌های کمی بالاترین رتبه را کسب کرد و در داده‌های کیفی نیز به‌عنوان تنها دلیل رجوع بسیاری از دانشجویان به تلویزیون ذکر شد. ورزش زنده از منظر نظری نیز با پیشایندهای شناخته‌شده عشق به برند مطابقت دارد؛ زیرا تجربه‌ای لذت‌جویانه، هیجانی و اجتماعی فراهم می‌آورد (Carroll & Ahuvia, 2006, p. 81; Batra, Ahuvia & Bagozzi, 2012, pp. 1-2; McAlexander, Schouten & Koenig, 2002, pp. 38-40).

دومین عامل مهم، خاطره‌انگیزی برنامه‌های قدیمی بود که نوستالژی و تداعی خاطرات کودکی و نوجوانی، احساس صمیمیت و نزدیکی به برند را برمی‌انگیخت. از منظر نظری، این یافته با ادبیات عشق به برند همخوان است؛ زیرا عشق به برند زمانی شکل می‌گیرد که مصرف‌کننده، برند را بخشی از هویت خود بداند و برند نقش خودبیانگری ایفا کند (Wallace, Buil & De Chernatony, 2014, p. 5). عامل سوم، رایگان بودن و عدم نیاز به پرداخت هزینه بود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مصرف‌کنندگان در کنار ارزش‌های لذت‌جویانه، به مزایای کارکردی و اقتصادی برند نیز توجه دارند (Batra, Ahuvia, & Bagozzi, 2012, pp. 4–5). دسترسی رایگان، نوعی ارزش فایده‌گرایانه است که با کاهش هزینه‌های مصرف، رضایت ایجاد می‌کند و می‌تواند به طور غیرمستقیم زمینه‌ساز پیوند عاطفی شود (Carroll & Ahuvia, 2006, pp.82-85). حفظ ارزش‌های فرهنگی و هویت ملی نیز تا حدی در میان بخشی از پاسخ‌گویان موجب ایجاد احساس نزدیکی شد و می‌توان آن را در چارچوب پیشایندهای هویتی عشق به برند تحلیل کرد (Bergkvist & Bech-Larsen, 2010, pp. 506-507). زمانی که برند بازتاب‌دهنده ارزش‌ها و باورهای مخاطبان باشد، احتمال شکل‌گیری دلبستگی عاطفی افزایش می‌یابد (Albert & Merunka, 2013, pp. 259-261). انتقال اخبار جامع در رویدادهای ملی و بین‌المللی نیز در جایگاه بعدی قرار داشت و هرچند هنوز برای برخی منبع خبری اصلی تلقی می‌شود، اما به‌دلیل برداشت از جانبداری، دلبستگی عاطفی محدودی ایجاد کرده است. این یافته با پیشایندهای «کیفیت ادراک‌شده» و «اعتماد به برند» همسو است؛ زیرا جامعیت و سرعت انتقال خبر می‌تواند کیفیت و اعتماد را تقویت کند (Munuera-Aleman, Delgado-Ballester & Yague-Guillen, 2003, pp. 2-4). در نهایت، تولید مستندهای علمی و آموزشی پایین‌ترین نقش را در ایجاد عشق به برند داشت؛ عاملی که به‌رغم ظرفیت بالقوه، به‌دلیل ضعف کیفیت و پراکندگی، نتوانسته است جایگاه برجسته‌ای بیابد.

در مقابل، عوامل نفرت از برند گسترده‌تر و فراگیرتر بودند. مهم‌ترین عامل، تکراری بودن برنامه‌ها و فقدان نوآوری بود. نفرت از برند معمولاً از تجربه‌های منفی، نارضایتی از کیفیت و شکاف میان انتظارات و ادراکات ناشی می‌شود (Hegner, Fetscherin & Van Delzen, 2017, pp. 3-5). در این چارچوب، تداوم محتوای تکراری می‌تواند ادراک

منفی مخاطب را تشدید کرده و زمینه‌ساز فاصله‌گیری از برند رسانه‌ای شود. تبلیغات آزاردهنده در رتبه دوم قرار داشت و به‌دلیل قطع مکرر برنامه‌ها و حجم بالای آگهی‌ها، تجربه برند را مخدوش کرده است. کاهش کیفیت محتوا نسبت به گذشته نیز به‌شدت به‌عنوان عامل نفرت مطرح شد. این یافته با پژوهش روشندل اربطانی و زارع (۱۳۹۸) همسو است که ضعف محتوای برنامه‌ها را از مهم‌ترین عوامل کاهش مخاطبان تلویزیون معرفی کرده‌اند. سانسور اخبار و گزینش اطلاعات نیز یکی دیگر از عوامل برجسته بود که اعتماد را تضعیف و احساس بیگانگی ایجاد کرده است. این یافته با نتایج ساروخانی و عبدالملکی (۱۳۹۰) همسو است که «سانسور و تحریف اخبار» را از عوامل مهم کاهش اعتماد به رسانه دانسته‌اند. علاوه بر این، عدم توجه به نیازهای نسل جوان باعث شده است رسانه ملی در ذهن دانشجویان بیگانه جلوه کند. این یافته را می‌توان با مفهوم «عدم همخوانی هویت برند با خود اجتماعی» تبیین کرد؛ به‌گونه‌ای که ناهماهنگی تصویر برند با ارزش‌ها و سبک زندگی مخاطبان، دلبستگی عاطفی را تضعیف و احساسات منفی را تقویت می‌کند (Bergkvist & Bech-Larsen, 2010, pp. 506-507). در نهایت، جانب‌داری سیاسی و عدم بی‌طرفی در اخبار نیز هرچند در مقایسه با عوامل دیگر اهمیت کمتری داشت، اما همچنان یکی از زمینه‌های ساختاری بی‌اعتمادی محسوب می‌شود. از منظر نظری، فقدان بی‌طرفی خبری با تضعیف اعتماد، که یکی از ارکان اساسی رابطه عاطفی با برند است (Munuera-Aleman, Delgado-Ballester & Yague-Guillen, 2003, pp. 2)، می‌تواند زمینه‌ساز نفرت از برند شود.

به‌طور کلی، نتایج نشان داد که عشق به برند صداوسیما بیشتر بر محورهایی محدود چون پخش زنده ورزشی و خاطرات نوستالژیک استوار است، درحالی‌که نفرت از برند دامنه‌ای وسیع‌تر از کاستی‌های محتوایی و ساختاری را شامل می‌شود. این ناهم‌ترازی بیانگر آن است که سرمایه عاطفی مثبت صداوسیما بر پایه مؤلفه‌هایی اندک و شکننده بنا شده، اما زمینه‌های نارضایتی متکثر و عمیق هستند. همگرایی یافته‌های کمی و کیفی نیز این الگو را تأیید می‌کند و هم‌راستا با ادبیات پیشین نشان می‌دهد که مدیریت برند رسانه ملی بدون بازنگری جدی در نوآوری، کیفیت، شفافیت خبری و توجه به نیازهای جوانان نمی‌تواند سرمایه عاطفی مخاطبان خود را بازسازی کند. در واقع، استمرار روند کنونی نه

تنها به فرسایش بیشتر اعتماد و عشق به برند خواهد انجامید، بلکه با تقویت نفرت و تبلیغات منفی دهان‌به‌دهان، موقعیت رسانه ملی را در سپهر رسانه‌ای کشور بیش از پیش به چالش خواهد کشید.

هر پژوهشی، به‌رغم تلاش برای دقت و جامعیت، با محدودیت‌هایی روبه‌رو است که می‌تواند در تعمیم یا تفسیر نتایج اثرگذار باشد. پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نیست. نخست، جامعه آماری تحقیق به دانشجویان دانشگاه قم محدود بوده است؛ این امر اگرچه به‌دلیل دسترسی و ترکیب چندبعدی جمعیتی انتخاب شد، اما نتایج را نمی‌توان به تمامی اقشار جامعه تعمیم داد. تجربه‌ها و نگرش‌های سایر گروه‌های اجتماعی، به‌ویژه افراد خارج از محیط دانشگاهی، ممکن است متفاوت باشد و این امر قابلیت انتقال‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. دوم، ابزار سنجش در بخش کمی پرسش‌نامه‌ای بود که بر مبنای یافته‌های کیفی طراحی شد. بدین معنا که ساختار پرسشنامه متأثر از مضامین استخراج‌شده در مصاحبه‌ها بوده و هر چند اشباع نظری در مرحله کیفی حاصل شد، اما این امکان دارد برخی ابعاد دیگر عشق و نفرت از برند صداوسیما در میان مخاطبین دیگر وجود داشته و در این مصاحبه ها کشف نشده باشد. سوم، گردآوری داده‌های کمی و کیفی در یک مقطع زمانی خاص[۹] انجام شده است. با توجه به ماهیت پویا و تغییرپذیر نگرش‌ها نسبت به رسانه، تغییر شرایط سیاسی – اجتماعی یا تحول در عملکرد صداوسیما می‌تواند به تغییر نگرش مخاطبان منجر شود. از این‌رو، نتایج پژوهش حاضر بیشتر بازتاب‌دهنده وضعیت مقطعی در زمان گردآوری داده‌هاست.

از منظر پژوهشی، نخستین پیشنهاد پژوهش حاضر گسترش جامعه آماری در مطالعات آینده است تا نتایج محدود به قشر دانشگاهی نباشد و تفاوت نگرش گروه‌های اجتماعی مختلف، ازجمله کارمندان، بازاریان، خانه‌داران و نسل‌های متنوع، موردبررسی قرار گیرد. دومین توصیه، انجام پژوهش‌های طولی است که بتواند تغییرات نگرش‌ها و احساسات نسبت به برند رسانه ملی را در گذر زمان آشکار کند. ازآنجاکه عملکرد رسانه و شرایط اجتماعی–سیاسی پیوسته دگرگون می‌شود، بررسی پویایی عشق و نفرت به برند می‌تواند درک دقیق‌تری از پایداری یا شکنندگی این احساسات فراهم آورد. پیشنهاد دیگر، بهره‌گیری از روش‌های کیفی عمیق‌تر همچون تحلیل گفتمان یا قوم‌نگاری رسانه‌ای است

که می‌تواند لایه‌های پنهان‌تر تجربه مخاطبان، به‌ویژه نسل جوان با سبک‌های مصرف پیچیده‌تر، را آشکار کند. همچنین، مقایسه بین رسانه‌ای میان صداوسیما و رسانه‌های رقیب، اعم از ماهواره‌ای یا پلتفرم‌های اینترنتی داخلی و خارجی، می‌تواند جایگاه برند رسانه ملی را در بستری رقابتی روشن‌تر سازد. در نهایت، استفاده از مدل‌های کمی پیشرفته مانند مدل‌یابی معادلات ساختاری یا تحلیل چندسطحی نیز می‌تواند روابط علّی میان پیشایندها و پیامدهای عشق و نفرت از برند را بادقت بیشتری آشکار کرده و مبنای سیاست‌گذاری‌های مؤثرتر باشد.

در سطح اجرایی، نتایج نشان داد که سرمایه عاطفی مثبت صداوسیما بیش از هر چیز بر دو محور پخش زنده مسابقات ورزشی و خاطره‌انگیزی برنامه‌های قدیمی استوار است؛ عواملی که به دلیل ماهیت محدود و موقتی، نمی‌توانند وفاداری پایدار ایجاد کنند. در مقابل، مجموعه‌ای گسترده از عوامل منفی ازجمله تکراری بودن برنامه‌ها، کاهش کیفیت محتوا، تبلیغات آزاردهنده، سانسور اخبار و بی‌توجهی به نیازهای نسل جوان، تصویر برند رسانه ملی را به‌شدت تضعیف کرده‌اند. براین‌اساس، نخستین محور اصلاحات باید نوآوری محتوایی و فرمی باشد. صداوسیما نیازمند استفاده از نیروهای خلاق، همکاری با متخصصان بیرونی و بهره‌گیری از قالب‌های نوین مانند روایت‌های تعاملی و چند سکویی است تا جذابیت و توان رقابتی خود را بازسازی کند. دومین محور، ارتقای کیفیت تولیدات و بازنگری در سیاست‌های تبلیغاتی است؛ به‌گونه‌ای که میان درآمدزایی و تجربه کاربری تعادل ایجاد شود و استانداردهای فنی و محتوایی به سطوح جهانی نزدیک گردد. سومین محور، بازسازی اعتماد خبری است. جامعیت در پوشش اخبار زمانی مؤثر خواهد بود که همراه باصداقت، شفافیت و بی‌طرفی باشد. تنها در این صورت است که اعتماد خبری می‌تواند به تقویت سرمایه عاطفی مثبت و مشروعیت سازمان منجر شود. چهارمین محور نیز توجه جدی به نسل جوان است. بازنمایی دغدغه‌های واقعی، استفاده از زبان و قالب‌های روزآمد و پرداختن به مسائل سبک زندگی جوانان از ضرورت‌های حیاتی است که می‌تواند فاصله عاطفی میان رسانه و مخاطب را کاهش دهد.

در جمع‌بندی می‌توان گفت بازسازی عشق به برند صداوسیما تنها از مسیر اصلاحات بنیادین در محتوا، کیفیت، سیاست‌های خبری و تعامل فعال با نسل جوان امکان‌پذیر

است. چنین اصلاحاتی علاوه بر کاهش احساسات منفی، می‌تواند وفاداری فعال و داوطلبانه ایجاد کرده و جایگاه رسانه ملی را در سپهر رسانه‌ای کشور تثبیت و تقویت کند.

یادداشت‌ها

1. The American Marketing Association (AMA)
2. Cochran's Formula
3. King
4. Ryan & Bernard
5. Lincoln & Guba
6. Cronbach's Alpha
7. Gronke & Cook
8. Cappella

۹. گردآوری داده‌های این پژوهش در فصل پاییز سال ۱۴۰۳ بوده است.

کتابنامه

آقازاده، هاشم؛ شاه‌حسینی، محمدعلی و پریشان، فاطمه (۱۳۹۴). بررسی پیشایندها و پیامدهای کلیدی عشق به برندخریداران گوشی تلفن همراه در تهران. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت برند*. ۲ (۱). ۶۷-۹۲.

اکبری، زینب و رضاییان، مجید (۱۴۰۳). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر اعتماد جوانان شهر تهران به اخبار رسانه ملی. *مطالعات راهبردی ارتباطات*. ۴ (۱). ۷۹-۹۲.

باستانی، سوسن؛ خانیکی، هادی و ارکان‌زاده یزدی، سعید (۱۳۹۷). مردم، رسانه‌های جریان اصلی و مصرف رسانه‌های نوین؛ پیمایش مصرف، اعتماد، رضایت و مشارکت رسانه‌ای شهروندان تهرانی. *مطالعات رسانه‌های نوین*. ۴ (۱۴). ۱-۳۳.

بلالی، مجید؛ روشندل‌اربطانی، طاهر و ذوالفقارزاده، محمدمهدی (۱۳۹۳). بررسی وضعیت رقابت در سپهر رسانه‌ای کشور. *فصلنامه راهبرد*. ۲۳ (۷۳). ۵-۴۲.

پایگاه اطلاع‌رسانی روابط‌عمومی سازمان صداوسیما (۱۴۰۳، هشت فروردین). افزایش ۸ درصدی مخاطبان برنامه‌های نوروزی صداوسیما نسبت به سال گذشته.
https://www.pririb.ir/portal/newsview/94467

پایگاه خبری - تحلیلی فرارو (۱۴۰۲، بیست و هشت بهمن). سقوط تعداد مخاطبان صداوسیما؛ «طبیب» و «سیدخندان» روی هم ۱۷ درصد مخاطب دارند!.
https://fararu.com/fa/news/709981

تارات، الهه؛ عسگرنژادنوری، باقر و مولاقلقاچی، مریم (۱۴۰۲). بررسی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تنفر از برند در صنعت خودروسازی. *فصلنامه علمی مدیریت استاندارد و کیفیت*. ۱۳(۳). ۷۳-۱۱۰.

خبر آنلاین (۱۳۹۹، دوازده تیر). قائم‌مقام صداوسیما:۹۰درصد مردم به ما اعتماد دارند، ۸۰درصد رضایت دارند/ ما ابررسانه‌ایم.

https://www.khabaronline.ir/news/338945

خبرگزاری تسنیم (۱۴۰۳، هجده مهر). ۸۰ درصد دانشجویان هر روز شبکه‌های مجازی را رصد می‌کنند.

/https://www.tasnimnews.com/fa/news/1403/07/18/3174771

خبرگزاری خبر آنلاین (۱۴۰۲، هفت آذر). سقوط ۱۴ درصدی اعتماد عمومی به صداوسیما؛ مرجعیت رسانه‌ای همچنان؟

/https://www.khabaronline.ir/news/1842134

دهقانی سلطانی، مهدی و محمدی، اسفندیار. (۱۴۰۰). تأثیر تجربه فعالیت های بازاریابی بازی سازی بر عشق به برند با تأکید بر نقش میانجی ارزش‌های لذت جویانه و فایده‌گرا. *چشم‌انداز مدیریت بازرگانی*، ۲۰ (۴۶)، ۶۵-۸۸.

رحیمی چیتگر، فاطمه و مقدسی، علیرضا. (۱۳۹۸). تاثیر تجربه مشتری بر اعتماد و عشق به برند و تحلیل پیامدهای آن با نقش تعدیل گری هویت نام تجاری (موردمطالعه : مشتریان محصولات آرایشی و بهداشتی سینره). *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت برند*، ۶ (۳)، ۶۱-۹۲.

رهبری‌پاک، ناهید و یزدانی، ناصر (۱۴۰۲). تأثیر ابعاد تنفر از برند بر رفتار مصرف‌کنندگان. *مدیریت برند*. ۱۰ (۱). ۹۹-۱۴۴.

روزنامه فرهیختگان (۱۴۰۲، بیست و پنج مهر). کاهش ۷۵ درصدی تماشای سریال تلویزیون از تلوبیون.

https://farhikhtegandaily.com/news/86299

روزنامۀ جام‌جم (۱۴۰۲، شانزده آذر). ۸۰درصد مردم مخاطب تلویزیون هستند.

https://jamejamdaily.ir/Newspaper/item/217137

روزنامۀ دنیای اقتصاد (۱۴۰۲، دوازده آذر). کاهش مرجعیت اخبار صداوسیما.

https://donya-e-eqtesad.com/fa/tiny/news-4025958

روشندل‌اربطانی، طاهر و زارع، مهسا (۱۳۹۸). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر افت مخاطبان تلویزیون جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه علمی رسانه*. ۳۰ (۱). ۲۱-۳۸.

ساروخانی، باقر و عبدالملکی، جعفر (۱۳۹۰). بررسی میزان اعتماد مردم سنندج نسبت به منابع خبری رسانه‌های جمعی. *مطالعات میان‌فرهنگی*. ۶ (۱۴). ۱-۳۴.

سالمی، آزاده و جهانشاهی، امید (۱۴۰۱). مؤلفه‌های هویت برند صداوسیما. *مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباطات و رسانه*. ۵ (۱). ۵-۳۲.

شجاع، علی، صادق وزیری، فراز و ابراهیمی، الهام (۱۳۹۹). ارائه الگویی از علل و پیامدهای تنفر از برند کالاهای ایرانی. *مدیریت بازرگانی*. ۱۲ (۱). ۳-۲۳.

شیرخدایی، میثم و نبی‌زاده، زهرا. (۱۳۹۲). عشق به برند: مطالعه تجربی مصرف‌کنندگان ایرانی. *چشم انداز مدیریت بازرگانی*. ۱۲(۱۷)، ۱۰۶-۸۷.

صبوری خسروشاهی، حبیب و ریخته‌گرزاده تهرانی، محمدباقر (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر بر اعتماد به رسانه ملی. *مطالعات علوم اجتماعی ایران*. ۱۰ (۳۷). ۱۲۰-۹۹.

صلواتیان، سیاوش، نعمتی انارکی، داود، و ارژنگ، محمد. (۱۳۹۵). شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تصویر برند شبکه‌های سیمای جمهوری اسلامی ایران. *مدیریت برند*. ۳ (۱). ۹۶-۶۹.

علیرضایی‌بجستانی، علی؛ بهبودی، امید و محمدزاده، زهرا (۱۴۰۲). پیشایندها و پسایندهای عشق به برند؛ از شیفتگی برند مصرف‌کننده آنلاین تا نیت خلق ارزش برند (موردمطالعه برند افق کوروش). *فصلنامه علمی‌پژوهشی مدیریت برند*. ۱۰ (۳). ۱۷۵-۲۲۰.

قانون خط‌مشی کلی و اصول برنامه‌های سازمان صداوسیمای جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۱). بازیابی شده از مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی:
https://rc.majlis.ir/fa/law/show/90575

محمدنژاد، عباس؛ جباری ثانی، عباسعلی و شاه‌محمدی، محمد (۱۴۰۰). راهکارهای ارتقای اعتماد مخاطب به رسانه ملی. *امنیت ملی*. ۱۱ (۴۲). ۱۴۳-۱۷۸.

مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) (۱۳۹۴، بیست و پنج آذر). اعتماد به صدا و سیما و سایر رسانه‌ها.

/https://ispa.ir/Default/Details/fa/1197

مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) (۱۴۰۲، چهار اردیبهشت). ۲/۶۹ درصد ایرانیان. تلویزیون می‌بینند / شبکه ۳، آی فیلم و شبکه یک؛ به ترتیب پربازدیدترین شبکه‌های تلویزیونی.

https://ispa.ir/Default/Details/fa/3446

مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) (۱۴۰۳، هفده مهر). گزارش ایسپا از وضعیت فرهنگی - اجتماعی دانشجویان.

https://ispa.ir/Default/Details/fa/3473/

مرکز رصد فرهنگی کشور (۱۴۰۳). ایران در آینه شاخص‌های جهانی فرهنگ؛ وضعیت فرهنگی ایران در پیمایش ارزش‌های جهانی. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

https://www.pcci.ir/ershad_content/media/image/2024/05/1465417_orig.pdf

نجاتی، میثم؛ سرابی، سعید و باقرپور، پیمان. (۱۳۹۸). ارائه راهکارهای اجرایی برای عوامل اعتمادساز در اخبار سیمای جمهوری اسلامی ایران از منظر استادان، مدیران و خبرنگاران رسانه. *مطالعات رسانه‌ای*، ۱۴(۴۶)، ۶۳-۹۸.

نقیب‌السادات، سید رضا و کریمی‌مهر، فائزه (۱۳۹۷). الزامات اخلاقی در برندسازی برنامه‌های تلویزیونی سلامت‌محور. *علوم خبری*. ۷ (۲۷). ۱۶۱-۱۸۲.

نوربخش، یونس؛ مولایی، محمدمهدی و طالبیان، حامد (۱۳۹۲). مقایسه‌ی استفاده و رضایت‌مندی دانشجویان از تلویزیون، ماهواره و اینترنت. *مطالعات جامعه شناختی (نامه علوم اجتماعی سابق)*. ۲۰ (۱). ۲۲۳-۲۴۷.

وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱۴۰۲، شش تیر). مرجعیت نظام رسانه‌ای با ظهور فناوری‌های نوین در حال تغییر است / تدوین سند جامع الزامات هوش مصنوعی ضروری است.

/https://www.farhang.gov.ir/fa/news/696298

References

Agazadeh, H., Shah-Hosseini, M. A., & Parishan, F. (2015). Investigating the antecedents and key consequences of mobile phone buyers' brand love in Tehran. *Journal of Brand Management*. 2 (1). 67–92. [in Persian]

Aggarwal, P. (2004). The effects of brand relationship norms on consumer attitudes and behavior. *Journal of Consumer Research.* 31(1). 87–101.

Akbari, Z., & Rezaeian, M. (2025). Investigating the social factors affecting Tehran youths' trust in the national media news. *Strategic Communication Studies*. 4 (1). 79–92. [in Persian]

Albert, N., & Merunka, D. (2013). The role of brand love in consumer-brand relationships. *Journal of consumer marketing*. 30 (3). 258-266.

Alirezaei-Bajestani, A., Behboodi, O., & Mohammadzadeh, Z. (2024). Antecedents and consequences of brand love: From online consumer brand passion to brand value creation intention (Case study: Ofogh Kourosh brand). *Journal of Brand Management*. 10 (3). 175–220. [in Persian]

American Marketing Association. (n.d.). *Branding*. https://www.ama.org/topics/brand-and-branding/

Anholt, S. (2020). *The good country equation: How we can repair the world in one generation*. Berrett-Koehler Publishers.

Arce-Garcia, S., Said-Hung, E., & Montero-Diaz, J. (2025). Unmasking coordinated hate: Analysing hate speech on Spanish digital news media. *New Media & Society*. 27 (10). 5848–5868. https://doi.org/10.1177/14614448241259715

Arghashi, V., Bozbay, Z., & Karami, A. (2021). An Integrated Model of Social Media Brand Love: Mediators of Brand Attitude and Consumer Satisfaction. *Journal of Relationship Marketing*. 20 (4). 319–348. https://doi.org/10.1080/15332667.2021.1933870

Arlt, D. (2018). Who trusts the news media? Exploring the factors shaping trust in the news media in German-speaking Switzerland. *Studies in Communication Sciences*, 18 (2). 231–245.

Bairrada, C. M., Coelho, F., & Coelho, A. (2018). Antecedents and outcomes of brand love: Utilitarian and symbolic brand qualities. *European Journal of Marketing*, 52 (3/4). 656-682.

Balali, M., Roshandel Arbatani, T., & Zolfagharzadeh, M. M. (2015). Investigating the state of competition in Iran's media landscape. *Rahbord Quarterly*. 23 (73). 5–42. [in Persian]

Barreda AA, Nusair K, Wang Y, Okumus F, Bilgihan A (2020), "The impact of social media activities on brand image and emotional attachment: A case in the travel context". *Journal of Hospitality and Tourism Technology*. Vol. 11 No. 1 pp. 109–135. doi: https://doi.org/10.1108/JHTT-02-2018-0016

Bastani, S., Khaniki, H., & Arkanzadeh Yazdi, S. (2019). People, mainstream media, and new media consumption: A survey of media consumption, trust, satisfaction, and participation among Tehran citizens. *New Media Studies*. 4 (14). 1–33. [in Persian]

Batra, R., Ahuvia, A., & Bagozzi, R. P. (2012). Brand love. *Journal of Marketing*, 76 (2). 1–16.

Bergkvist, L., & Bech-Larsen, T. (2010). Two studies of consequences and actionable antecedents of brand love. *Journal of brand management*. 17 (7). 504-518.

Carroll, B. A., & Ahuvia, A. C. (2006). Some antecedents and outcomes of brand love. *Marketing Letters.* 17 (2). 79–89.

Castells-Fos, L., Pont-Sorribes, C., & Codina, L. (2025). Decoding News Media Relevance and Engagement through Reputation, Visibility and Audience Loyalty: A Scoping Review. *Journalism Practice*. 19 (5). 1154–1173. https://doi.org/10.1080/17512786.2023.2239201

Chan-Olmsted, S. M. (2006). *Competitive strategy for media firms: Strategic and brand management in changing media markets*. Routledge.

Curina, I., Francioni, B., Hegner, S. M., & Cioppi, M. (2020). Brand hate and non-repurchase intention: A service context perspective in a cross-channel setting. *Journal of Retailing and consumer services*. 54. 102031.

Dehghani Soltani, M., & Mohammadi, E. (2021). The effect of gamification marketing experience on brand love with emphasis on the mediating role of hedonic and utilitarian values. *Business Management Perspective*. 20 (46). 65–88. [in Persian]

Ebrahim, R., Ghoneim, A., Irani, Z., & Fan, Y. (2016). A brand preference and repurchase intention model: the role of consumer experience. *Journal of Marketing management*. 32 (13-14). 1230-1259.

Fang, X., Singh, S., & Ahluwalia, R. (2007). An examination of different explanations for the mere exposure effect. *Journal of Consumer Research.* 34 (1). 97–103.

Fetscherin, M. (2019). The five types of brand hate: How they affect consumer behavior. *Journal of Business Research.* 101. 116-127.

Fournier, S. (1998). Consumers and their brands: Developing relationship theory in consumer research. *Journal of Consumer Research.* 24 (4). 343–373.

Fournier, S., Breazeale, M., & Fetscherin, M. (2012). *Consumer-brand relationships:* Theory and practice. Routledge.

Gensler, S., Völckner, F., Liu-Thompkins, Y., & Wiertz, C. (2013). Managing brands in the social media environment. *Journal of interactive marketing*. 27 (4). 242-256.

Gronke, P., & Cook, T. E. (2007). *Disdaining the media: The American public's changing attitudes toward the news*. [Unpublished manuscript or report if no journal/book info].

Heding, T., Knudtzen, C. F., & Bjerre, M. (2020). *Brand management: Mastering research, theory and practice*. Routledge.

Hegner, S. M., Fetscherin, M., & Van Delzen, M. (2017). Determinants and outcomes of brand hate. *Journal of Product & Brand Management*. 26 (1). 13-25.

Holt, D. B. (2004). How brands become icons: The principles of cultural branding. harvard business press.

Holtrup, S., Henke, J., Steffan, D., & Möhring, W. (2024). The Reciprocal Effects of Perceived Accuracy and Trust in News Media: A Two-Wave Online Panel Study in the Context of the 2021 German Federal Election. *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 101 (1). 156-177.

Joshi, R., & Garg, P. (2021). Role of brand experience in shaping brand love. *International Journal of Consumer Studies*. 45 (2). 259-272.

Kapferer, J. N. (2012). The new strategic brand management: Advanced insights and strategic thinking. *Kogan page publishers*.

Keller, K. L., Swaminathan, V. (2019). *Strategic Brand Management: Building, Measuring, and Managing Brand Equity*. United Kingdom: Pearson.

Khan, M. & Lee, M. (2014), "Prepurchase determinants of brand avoidance: the moderating role of country-of-origin familiarity". *Journal of Global Marketing*. 27 (5). pp. 329-343.

Khatoon, S., & Rehman, V. (2021). Negative emotions in consumer brand relationship: A review and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*. 45 (4). 719-749.

King, N. (2004). *Using templates in the thematic analysis of text*. In C. Cassell & G. Symon (Eds.). Essential guide to qualitative methods in organizational research (pp. 256–270). Sage.

Kornberger, M. (2010). *Brand society: How brands transform management and lifestyle*. Cambridge University Press.

Kucuk, S. U. (2016). Legality of brand hate. In *Brand hate: Navigating consumer negativity in the digital world* (pp. 93-124). *Cham: Springer International Publishing*.

Kucuk, S. U. (2019). Consumer brand hate: Steam rolling whatever I see. *Psychology & Marketing*. 36 (5). 431-443.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Livio, O., & Cohen, J. (2018). 'Fool me once, shame on you': Direct personal experience and media trust. *Journalism.* 19 (5). 684–698.

Malmelin, N., & Moisander, J. (2014). Brands and branding in media management—Toward a research agenda. *International Journal on Media Management*, 16 (1), 9-25.
Doi: 10.1080/14241277.2014.898149

Mangold, F., Bachl, M., & Prochazka, F. (2024). How News Audiences Allocate Trust in the Digital Age: A Figuration Perspective. *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 101 (4). 955-980.

McAlexander, J. H., Schouten, J. W., & Koenig, H. F. (2002). Building brand community. *Journal of marketing*. 66 (1). 38-54.

McDowell, W. S. (2006). Issues in marketing and branding. In *Handbook of media management and economics* (pp. 237-258). Routledge.

Mohammadnejad, A., Jabbari Sani, A., & Shahmohammadi, M. (2021). Strategies for enhancing audience trust in the national media. *National Security*. 11 (42). 143–178. [in Persian]

Moore, C. M., & Reid, S. (2008). The birth of brand: 4000 years of branding. *Business History*. 50 (4). 419–432.

Moran, R. E., & Nechushtai, E. (2023). Before reception: Trust in the news as infrastructure. *Journalism*. 24 (3). 457-474.

Munuera-Aleman, J. L., Delgado-Ballester, E., & Yague-Guillen, M. J. (2003). Development and validation of a brand trust scale. *International journal of market research*, 45 (1), 1-18.

Naghibolsadat, S. R., & Karimi-Mehr, F. (2019). Ethical requirements in branding health-oriented television programs. *Journalism Studies*. 7 (27). 161–182. [in Persian]

Nejati, M., Sarabi, S., & Bagherpour, P. (2019). Presenting practical strategies for trust-building factors in the news of the Islamic Republic of Iran Television

from the perspective of university professors, media managers, and journalists. *Media Studies*. 14 (46). 63–98. [in Persian]

Nourbakhsh, Y., Molaei, M. M., & Talebian, H. (2014). A comparison of students' use of and satisfaction with television, satellite television, and the Internet. *Sociological Studies*. 20 (1). 223–247. [in Persian]

Odoom, R., Kosiba, J. P. B., & Odoom, P. T. (2024). Brand hate experiences and the role of social media influencers in altering consumer emotions. *Journal of Brand Management*, 31 (5), 529-542.

Park, S., Fisher, C., Tandoc, E., Dulleck, U., Yao, S. P., & Lukamto, W. (2025). The relationship between news trust, mistrust and audience disengagement. *Journalism*. 26 (11). 2285-2304.

Rageh Ismail, A., & Spinelli, G. (2012). Effects of brand love, personality and image on word of mouth: The case of fashion brands among young consumers. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*. 16 (4). 386-398.

Rahbari-Pak, N., & Yazdani, N. (2024). The effect of brand hate dimensions on consumer behavior. *Brand Management*. 10 (1). 99–144. [in Persian]

Rahimah, A., Dang, H. P., Nguyen, T. T., Cheng, J. M. S., & Kusumawati, A. (2023). The subsequent effects of negative emotions: from brand hate to anti-brand consumption behavior under moderating mechanisms. *Journal of Product & Brand Management*. 32 (4). 618-631.

Rahimi Chitgar, F., & Moghadasi, A. (2020). The effect of customer experience on trust and brand love and analysis of its consequences with the moderating role of brand identity (Case study: Cinere cosmetic and hygienic products customers). *Journal of Brand Management*. 6 (3). 61–92. [in Persian]

Roshandel Arbatani, T., & Zare, M. (2019). Identifying and ranking the factors affecting the decline in the audience of the Islamic Republic of Iran Television. *Media Quarterly*. 30 (1). 21–38. [in Persian]

Roy, S. K., Eshghi, A., & Sarkar, A. (2013). Antecedents and consequences of brand love. *Journal of Brand Management*. 20 (4). 325-332.

Roy, S. K., Sharma, A., Bose, S., & Singh, G. (2022). Consumer-brand relationship: A brand hate perspective. *Journal of Business Research*. 144. 1293-1304.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*. 15 (1). 85–109.

Sabouri Khosroshahi, H., & Rikhtegarzadeh Tehrani, M. B. (2014). Investigating the factors affecting trust in the national media. *Iranian Journal of Social Studies*. 10 (37). 99–120. [in Persian]

Salavatiyan, S., Nemati Anaraki, D., & Arzhang, M. (2016). Identifying the factors affecting the brand image of the television channels of the Islamic Republic of Iran. *Brand Management*. 3 (1). 69–96. [in Persian]

Salemi, A., & Jahanshahi, O. (2023). Components of the IRIB brand identity. *Interdisciplinary Studies in Communication and Media*. 5 (1). 5–32. [in Persian]

Saroukhani, B., & Abdolmaleki, J. (2011). Investigating the level of public trust in mass media news sources in Sanandaj. *Intercultural Studies*. 6 (14). 1–34. [in Persian]

Shalman, T., Kornieiev, V., Bilan, N., Glushkova, T., Bashuk, A., & Netreba, M. (2022). *Media Branding and Brand Management: Promotion Strategies of Ukrainian National TV Channels during COVID-19 Pandemic*. Management.

Shirkhodaei, M., & Nabizadeh, Z. (2014). Brand love: An empirical study of Iranian consumers. *Business Management Perspective*. 12 (17). 87–106. [in Persian]

Shoja, A., Sadegh Vaziri, F., & Ebrahimi, E. (2021). Developing a model of the causes and consequences of brand hate toward Iranian products. *Journal of Business Management*. 12 (1). 3–23. [in Persian]

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93 (2), 119–135.

Sternberg, R. J. (2003). A duplex theory of hate: Development and application to terrorism, massacres, and genocide. *Review of General Psychology*. 7 (3). 299–328.

Stroud, N. J. (2008). Media use and political predispositions: Revisiting the concept of selective exposure. *Political Behavior*. 30 (3). 341–366.

Tarat, E., Asgarnezhad Nouri, B., & Molagholghachi, M. (2024). Investigating and prioritizing the factors affecting brand hate in the automobile industry. *Journal of Standard and Quality Management*. 13 (3). 73–110. [in Persian]

Thomson, M., MacInnis, D. J., & Park, C. W. (2005). The ties that bind: Measuring the strength of consumers' emotional attachments to brands. *Journal of Consumer Psychology*. 15 (1). 77–91.

Tsfati, Y. (2010). Online news exposure and trust in the mainstream media: Exploring possible associations. *American Behavioral Scientist*. 54 (1). 22–42.

Tsfati, Y., & Ariely, G. (2014). Individual and Contextual Correlates of Trust in Media Across 44 Countries. *Communication Research*. 41(6). 760-782.

Tsfati, Y., & Cappella, J. N. (2003). Do people watch what they do not trust? Exploring the association between news media skepticism and exposure. *Communication Research*. 30 (5). 504–529.

Valenzuela, C., Castellucci, L., Mena, M. T., & Bianchi, C. (2022). Consumer brand hate: The role of ambivalence. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 32(1), 100-125.

Wallace, E., Buil, I., & De Chernatony, L. (2014). Consumer engagement with self-expressive brands: brand love and WOM outcomes. *Journal of product & brand management*. 23 (1). 33-42.

Zarantonello, L., Romani, S., Grappi, S., & Bagozzi, R. P. (2016). Brand hate. *Journal of Product & Brand Management*. 25 (1). 11-25.

10.30497/SMT.2026.249547.3689

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought), Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) Summer 2025

A Maturity-Based Corporate Parenting Strategy: A Conceptual Framework for Differentiating Parent–Subsidiary Relationships

Jalil Delkhah *

Received: 29/11/2025
Accepted: 18/01/2026

Abstract

This article presents a novel conceptual framework for differentiating corporate parenting strategies according to the organizational maturity of subsidiaries. Although the corporate parenting literature has extensively documented the importance of parenting advantage (Campbell et al., 1994; Goold & Campbell, 1987), a significant gap remains in understanding how parenting approaches should be adapted to the level of organizational capability development in subsidiaries. By integrating capability maturity models with corporate parenting theory, this study addresses this gap and emphasizes the fundamental distinction between organizational maturity—the development of capabilities, systems, and processes—and organizational age, which refers to the passage of time. The article conceptualizes four levels of organizational maturity and proposes a distinct parenting strategy for each: (1) nascent maturity, which requires intensive directive parenting; (2) developing maturity, which benefits from supportive-developmental parenting; (3) established maturity, for which strategic oversight is optimal; and (4) advanced maturity, which calls for minimal intervention. The article also discusses moderating factors and dynamic considerations and presents propositions for future empirical testing. The framework makes three theoretical contributions. First, it extends corporate parenting theory by establishing the first explicit link between subsidiary organizational maturity and parenting strategy. Second, by distinguishing maturity from age and life-cycle stage, it offers a new conceptualization of developmental readiness. Third, by proposing evolutionary pathways for changes in parenting approaches, it enriches the literature on subsidiary evolution. For practitioners, the framework provides operational guidance for assessing subsidiary maturity and designing appropriately tailored parenting approaches.

Keywords

Organizational Maturity; Corporate Parenting Strategy; Parenting Advantage; Parent–Subsidiary Relationships; Corporate Strategy; Capability Development

* Assistant Professor, Management Studies and Technology Development Center, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
j.delkhah@modares.ac.ir 0000-0002-5633-5577

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۴۳-۸۶

استراتژی والدگری مبتنی بر بلوغ واحدهای فرعی: چارچوبی مفهومی برای تمایزگذاری روابط شرکت والد-واحد فرعی

جلیل دلخواه *

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳
مقاله برای اصلاح به مدت ۱ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

این مقاله چارچوبی نظری نوین برای تمایزگذاری استراتژی‌های والدگری بنگاهی[۱] بر اساس سطح بلوغ سازمانی[۲] واحدهای فرعی ارائه می‌دهد. در حالی که نوشتارگان والدگری بنگاهی به‌طور گسترده‌ای اهمیت ایجاد مزیت والدگری[۳] را مستند کرده است، شکاف مهمی در درک چگونگی تطبیق رویکردهای والدگری با سطح توسعه قابلیت‌های سازمانی واحدهای فرعی وجود دارد. این پژوهش با ادغام مدل‌های بلوغ قابلیت[۴] با نظریه والدگری بنگاهی، این شکاف را پر می‌کند و تمایز بنیادین بین بلوغ سازمانی (توسعه قابلیت‌ها، سیستم‌ها و فرآیندها) و سن سازمانی (گذشت زمان) را تأکید می‌کند. مقاله چارچوبی چهار سطحی از بلوغ سازمانی را مفهوم‌سازی کرده و استراتژی‌های والدگری متمایزی را برای هر سطح پیشنهاد می‌کند: (۱) بلوغ نوپا[۵]، که نیازمند والدگری دستوری فشرده است، (۲) بلوغ در حال توسعه[۶]، که از والدگری حمایتی-توسعه‌ای بهره می‌برد، (۳) بلوغ استقرار یافته[۷]، که نظارت استراتژیک بهینه است، و (۴) بلوغ پیشرفته[۸] که حداقل مداخله را طلب می‌کند. همچنین عوامل تعدیل‌کننده و ملاحظات پویا را مورد بحث قرار داده و قضیه‌هایی برای آزمون تجربی در آینده ارائه می‌دهد. این چارچوب سه سهم‌گذاری[۹] نظری ارائه می‌دهد: اول، با ارائه اولین پیوند[۱۰] صریح بین بلوغ سازمانی واحدهای فرعی و استراتژی والدگری، نظریه والدگری بنگاهی را گسترش می‌دهد. دوم، با تمایزگذاری بلوغ از سن و مرحله چرخه حیات، مفهوم‌سازی تازه‌ای از آمادگی توسعه‌ای[۱۱] ارائه می‌کند. سوم، با پیشنهاد مسیرهای تکاملی برای تغییر نوع والدگری، نوشتارگان تکامل واحد فرعی را غنی می‌سازد. برای مدیران، این چارچوب راهنماییِ عملیاتی برای ارزیابی بلوغ واحدهای فرعی و طراحی رویکردهای والدگری متناسب ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی

بلوغ سازمانی؛ استراتژی والدگری بنگاهی؛ مزیت والدگری؛ روابط شرکت والد- واحد فرعی؛ استراتژی بنگاهی؛ توسعه قابلیت.

* استادیار، مرکز مطالعات مدیریت و توسعه فناوری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
j.delkhah@modares.ac.ir

مقدمه

یکی از چالش‌های بنیادین در مدیریت شرکت‌های چندکسب‌وکاری[۱۲]، تعیین نقش مناسب شرکت والد در خلق ارزش برای واحدهای فرعی است (Collis, Young & Goold, 2007; Feldman, 2021). پرسش محوری این است: چگونه و چه زمانی دفتر مرکزی بنگاه باید مداخله کند تا ارزش‌افزوده ایجاد کند، و چه زمانی باید از خودگردانی واحدهای کسب‌وکار فرعی خود حمایت نماید؟ در حالی که نوشتارگان گسترده‌ای درباره مزیت والدگری (Campbell, Goold & Alexander, 1995)، سبک‌های والدگری (Goold & Campbell, 1987)، و تناسب والدگری (Goold, Campbell & Alexander, 1998) وجود دارد، یک خلأ مهم باقی‌مانده است: هیچ چارچوب جامعی وجود ندارد که به‌طور صریح بلوغ سازمانی واحدهای فرعی را به استراتژی‌های والدگری مناسب مرتبط سازد.

این خلأ نظری دارای دلالت‌های کاربستی قابل توجهی است. شواهد تجربی نشان می‌دهد که مداخلات شرکت والد، بسته به اینکه چگونه و در چه شرایطی اعمال شوند، می‌تواند هم ارزش‌آفرین (Feldman, 2021, p. 115) و هم ارزش‌زدا (Andrews, Fainshmidt, Fitza & Kundu, 2023, p. 2987) باشد. مدیران شرکت والد به راهنمایی نیاز دارند تا تشخیص دهند چه زمانی واحد فرعی به حمایت فشرده نیاز دارد، چه زمانی آماده خودگردانی بیشتر است، و چگونه رویکردهای والدگری باید با تکامل قابلیت‌های سازمانی واحدهای فرعی تغییر کند.

۱. شکاف پژوهشی

پژوهش‌های موجود در سه حوزه مرتبط اما جداگانه پیش رفته است. اول، نوشتارگان والدگری بنگاهی (Goold & Campbell, 1987; Campbell, Goold & Alexander, 1994) سبک‌های مختلف والدگری را شناسایی کرده و اهمیت تطبیق رویکرد والد با ویژگی‌های کسب‌وکار را نشان داده است. این پژوهش‌ها بر تنوع صنعت[۱۳]، تناسب استراتژیک[۱۴]، و عملکرد مالی تمرکز کرده‌اند، اما بلوغ توسعه‌ای واحدهای فرعی را به‌طور سیستماتیک در نظر نگرفته‌اند.

دوم، نوشتارگان تکامل واحد فرعی (Birkinshaw & Hood, 1998; Birkinshaw, Hood & Jonsson, 1998) فرآیندهای تکاملی را که از طریق آنها واحدهای فرعی قابلیت‌ها را توسعه می‌دهند، مستند کرده است. این کار نشان می‌دهد که واحدهای فرعی چگونه تکامل می‌یابند، اما رهنمودهای کمی درباره اینکه والدها چگونه باید رویکردهای والدگری خود را با مراحل مختلف تکامل تطبیق دهند، ارائه می‌کند.

سوم، نوشتارگان گسترده‌ای در زمینه مدل‌های بلوغ سازمانی وجود دارد، ازجمله مدل‌های بلوغ قابلیت (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993; Humphrey, 1989)، بلوغ فرآیند کسب‌وکار (Object Management Group, 2008)، و بلوغ مدیریت پروژه (Project Management Institute, 2003). این چارچوب‌ها ابزارهای ارزیابی دقیقی برای سنجش سطح توسعه قابلیت سازمانی ارائه می‌دهند، اما هرگز به استراتژی والدگری بنگاهی اعمال و پیوند داده نشده‌اند.

جستجوی سیستماتیک در نوشتارگان هیچ کار موجودی را که این دو جریان پژوهشی را پیوند دهد، شناسایی نکرد. در حالی که سوسکانداری[۱۵] و همکاران (۲۰۲۵) به اختصار به «الگوهای والدگری تنظیم شده با چرخه حیات» اشاره می‌کنند، آنها از مراحل چرخه حیات محصول/کسب‌وکار (معرفی، رشد، بلوغ، افول) استفاده می‌کنند، نه بلوغ قابلیت سازمانی، و هیچ چارچوب عملیاتی ارائه نمی‌دهند.

۲-۱. تمایز بنیادین: بلوغ سازمانی ≠ سن سازمانی ≠ مرحله چرخه حیات

قبل از ادامه، تمایزگذاری واضح بین سه مفهوم مرتبط اما متمایز ضروری است:

- سن سازمانی[۱۶]: صرفاً گذشت زمان از تأسیس است. یک واحد فرعی ۲۰ ساله لزوماً بالغ نیست؛ یک واحد فرعی ۳ ساله می‌تواند بالغ باشد.
- مرحله چرخه حیات[۱۷]: مدل‌های چرخه حیات (Greiner, 1972; Adizes, 1979) مراحل پیش‌بینی‌شده رشد را بر اساس اندازه، پیچیدگی، و بحران‌های سازمانی توصیف می‌کنند. این مدل‌ها بر زمانی که سازمان‌ها چالش‌های خاص با آن مواجه می‌شوند تمرکز دارند، نه قابلیت آنها برای مدیریت آن چالش‌ها.

- بلوغ سازمانی[۱۸]: سطح توسعه در قابلیت‌های سازمانی، سیستم‌ها، فرآیندها، ساختارهای حکمرانی، و پیچیدگی مدیریتی، صرف‌نظر از سن زمان‌شناختی شرکت. بلوغ در مورد توانایی است، نه تجربه زمانی.

بلوغ سازمانی واحد فرعی را به‌عنوان یک سازه چند بعدی مفهوم‌سازی می‌شود که هشت بعد اساسی و به‌هم‌پیوسته را در بر می‌گیرد: حکمرانی و پیچیدگی تصمیم‌گیری[۱۹]که به وضوح ساختارها و اختیارات تصمیم‌گیری می‌پردازد؛ استانداردسازی و رسمی‌سازی فرآیندها[۲۰] که میزان مستندسازی و قابلیت تکرارپذیری عملیات را ارزیابی می‌کند؛ قابلیت و تجربه تیم مدیریتی[۲۱] که عمق تخصص و سابقه اجرایی موفق مدیران را سنجش می‌کند؛ توسعه سیستم‌ها و زیرساخت‌ها[۲۲] که پیچیدگی فناوری اطلاعات و ظرفیت تحلیل داده را بررسی می‌کند؛ ظرفیت برنامه‌ریزی استراتژیک[۲۳] که کیفیت فرآیندهای برنامه‌ریزی و افق زمانی آن را مورد توجه قرار می‌دهد؛ ظرفیت یادگیری سازمانی[۲۴] که سازکارهای ضبط دانش و فرهنگ بهبود مداوم را دربرمی‌گیرد؛ بلوغ مدیریت عملکرد[۲۵] که شفافیت شاخص‌های ارزیابی عمکرد و فرهنگ پاسخ‌گویی را ارزیابی می‌کند؛ و در نهایت قابلیت مدیریت ریسک[۲۶] که شناسایی سیستماتیک ریسک‌ها و استراتژی‌های کاهش آنها را شامل می‌شود.

این رویکرد با مدل‌های بلوغ قابلیت همسو است (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993, p. 18) که بلوغ را به‌عنوان «درجه‌ای که فرآیندهای سازمانی به‌صورت صریح تعریف، مدیریت، اندازه‌گیری و کنترل شده و دارای اثربخشی هستند» تعریف می‌کند. یک سازمان بالغ می‌تواند به‌طور مداوم عملکرد قابل پیش‌بینی را تحویل دهد، یاد بگیرد و بهبود یابد، و خودگردانی استراتژیک را اعمال کند.

۳-۱. سؤالات پژوهش

این مقاله به سه سؤال پژوهشی اصلی می‌پردازد:

- چگونه باید بلوغ سازمانی (در مقابل سن) در زمینه شرکت والد–واحد فرعی مفهوم‌سازی شود؟
- کدام ابعاد بلوغ بیشترین تأثیر را بر استراتژی والدگری مورد نیاز دارند؟

شرکت‌های والد چگونه باید استراتژی‌های خود را بر اساس بلوغ واحد فرعی متمایز کنند؟

۴-۱. سهم‌گذاری مطالعه

این مقاله سه سهم‌گذاری اصلی ارائه می‌دهد:

- اول، گسترش نظری: با ایجاد اولین پیوند صریح بین بلوغ سازمانی واحد فرعی و استراتژی والدگری، مقاله نظریه والدگری بنگاهی (Campbell, Goold & Alexander, 1994; Goold & Campbell, 1987) را گسترش می‌دهد. چارچوب ارائه شده پیش‌بینی می‌کند که چگونه و چرا بلوغ باید نوع و شدت مداخلات والد را شکل دهد، و رهنمودهای کاربست‌پذیر برای متمایزسازی رویکردهای والدگری در سبد سهام ناهمگن ارائه می‌دهد.
- دوم، مفهوم‌سازی نوین: با تمایزگذاری بلوغ از سن و مرحله چرخه حیات، آمادگی توسعه‌ای[۲۷] به‌عنوان یک سازه کلیدی معرفی می‌شود. این نوآوری مفهومی بر قابلیت تمرکز می‌کند نه زمان، و چارچوبی برای ارزیابی چه زمانی واحدهای فرعی آماده مسؤولیت‌های استراتژیک بیشتر هستند، فراهم می‌آورد.
- سوم، یکپارچه‌سازی نوشتارگان: با ترکیب بینش‌هایی از تکامل واحد فرعی (Birkinshaw & Hood, 1998)، مدل‌های بلوغ قابلیت (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993)، و نظریه والدگری (Campbell, Goold & Alexander, 1994)، چارچوبی یکپارچه ارائه می‌شود که جریان‌های پژوهشیِ پیش از این جداگانه، را پیوند می‌دهد.

بخش بعدی نوشتارگان مرتبط را در سه حوزه مرور می‌کند:

نظریه والدگری بنگاهی، سازه‌های بلوغ سازمانی، و مفاهیم مرتبط.

بخش ۳ چارچوب نظری را توسعه می‌دهد و قضایایی را پیشنهاد می‌کند که سطوح بلوغ را به استراتژی‌های والدگری مناسب مرتبط می‌سازد؛

بخش ۴ یک مدل یکپارچه ارائه می‌دهد؛

بخش ۵ سهم‌گذاری‌های نظری را مورد بحث قرار می‌دهد؛

بخش ۶ دلالت‌های کاربستی را بررسی می‌کند؛

بخش ۷ جهت‌های پژوهشی آینده را پیشنهاد می‌کند؛
و بخش ۸ نتیجه‌گیری می‌کند.

۲. مرور نوشتارگان

۲-۱. نظریه والدگری بنگاهی

۲-۱-۱. تکامل از مدیریت پورتفولیو به مزیت والدگری

درک مدرن از استراتژی بنگاهی از دیدگاه‌های اولیه مدیریت پورتفولیو تکامل یافته است. پورتر (۱۹۸۷) به‌طور انتقادی استراتژی‌های متنوع‌سازی[۲۸] بنگاهی را ارزیابی کرد و استدلال کرد که بسیاری از شرکت‌ها در ایجاد ارزش برای واحدهای کسب‌وکارشان شکست خوردند. او سه آزمون کلیدی برای ارزیابی موفقیت استراتژی متنوع‌سازی بنگاهی پیشنهاد کرد که عبارتند از: آزمون جذابیت[۲۹] که بر اساس آن صنایع انتخاب‌شده برای متنوع‌سازی باید ذاتاً جذاب باشند یا امکان جذاب شدنشان وجود داشته باشد؛ آزمون هزینهٔ ورود[۳۰] که مستلزم آن است هزینهٔ ورود به صنعت جدید نباید تمام سودهای آتی را جذب یا خنثی کند؛ و آزمون «بهتر شدن»[۳۱] که بر اساس آن واحد فرعی جدید یا باید از ارتباط با شرکت والد مزیت رقابتی به‌دست آورد یا برعکس، به والد مزیت رقابتی اعطا کند، که این آزمون سوم به‌طور مستقیم به چالش اصلی والدگری بنگاهی می‌پردازد.

گولد و کمپبل[۳۲] (۱۹۸۷) سه سبک والدگری متمایز را شناسایی کردند: برنامه‌ریزی استراتژیک[۳۳]، که در آن والد به شدت در تدوین استراتژی واحدهای کسب‌وکار فرعی خود دخیل است؛ کنترل مالی[۳۴]، که در آن واحدهای فرعی خودگردانی استراتژیک دارند اما تحت اهداف مالی سخت‌گیرانه هستند؛ و کنترل استراتژیک[۳۵]، که سعی در تعادل بین این دو دارد. پژوهش‌های بعدی (Goold, Campbell & Luchs, 1993a, p. 49, 1993b, p. 55) این سبک‌ها را بازنگری کردند و تأیید کردند که هر سبک دارای نقاط قوت و ضعف متمایزی است، و اثربخشی به تناسب بین ویژگی‌های واحد فرعی و رویکرد والد بستگی دارد.

کمپبل و همکاران (۱۹۹۴) مفهوم مزیت والدگری را معرفی کردند–ایده‌ای که شرکت‌های والد باید ارزش بیشتری نسبت به مالکان جایگزین اضافه کنند. در مقاله معروف خود در Harvard Business Review، آنها استدلال کردند (Campbell, Goold

& Alexander, 1995, p. 123): «شرکت‌های والد باید مزیتی ایجاد کنند و آنها باید قابل‌توجیه باشند». این چارچوب بر شناسایی فرصت‌های والدگری[۳۶] – زمینه‌هایی که والد می‌تواند عملکرد واحد فرعی خود را بهبود بخشد – و تطبیق ویژگی‌های والدگری متمایز[۳۷] والد با آن فرصت‌ها، تمرکز دارد.

مفهوم کسب‌وکارهای سرزمین‌اصلی[۳۸] (Goold, Campbell & Alexander, 1998) نشان می‌دهد که شرکت‌های والد باید بر کسب‌وکارهایی تمرکز کنند که در آن می‌توانند مزیت والدگری ایجاد کنند، در حالی که کسب‌وکارهایی را که از آنها قیمومت نادرستی ایجاد می‌شود (تله ارزشی[۳۹]) یا مزیتی ایجاد نمی‌کنند (عامل تعادل[۴۰]) واگذار کنند.

۲-۱-۲. شواهد تجربی اخیر

یافته‌های تجربی اخیر به تأیید و گسترش نظریه والدگری پرداخته‌اند. فلدمن[۴۱] (۲۰۲۱) در یک مطالعه پیشگامانه، اولین شواهد کمّی مقیاس بزرگ از مزیت والدگری را ارائه داد. با مقایسه شرکت‌های خدمات عمومی متعلق به هلدینگ‌های تحت‌مقرره‌گذاری[۴۲] در مقابل هلدینگ‌های معاف، او نشان داد که شرکت‌های والد ارزش قابل اندازه‌گیری را از طریق تخصیص منابع، عملکردهای متمرکز، و راهنمایی استراتژیک ایجاد می‌کنند. این یافته اهمیت قابلیت‌های والد را برای تأثیرگذاری مستقیم بر عملکرد واحد فرعی تأیید می‌کند.

اندروز[۴۳] و همکاران (۲۰۲۳) چارچوبی برای تفکیک ابعاد مختلف اثر بنگاهی توسعه دادند، ازجمله شیوه‌های والدگری، تخصیص منابع، و هماهنگی. آنها شناسایی کردند که کدام سازِکارهای خاص برای انواع مختلف واحدهای فرعی و زمینه‌ها مؤثرتر هستند – یافته‌ای که به‌طور مستقیم نیاز به رویکردهای والدگری متمایز را پشتیبانی می‌کند.

۳-۱-۲. شکاف: فقدان چارچوب مبتنی بر بلوغ

با وجود این پیشرفت‌ها، نوشتارگان والدگری یک خلأ مهم دارد: هیچ چارچوب سیستماتیکی وجود ندارد که بلوغ سازمانی واحدهای فرعی را به استراتژی‌های والدگری مناسب مرتبط کرده و پیوند زند. چارچوب‌های موجود بر تنوع صنعت (Goold & Campbell, 2002)، قرابت استراتژیک[۴۴] (Collis & Montgomery, 1997)، یا ساختار

پورتفولیو تمرکز دارند، اما سطح توسعه قابلیت سازمانی را به‌طور صریح در نظر نمی‌گیرند.

این غفلت قابل توجه است، زیرا پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اثربخشی والدگری والد به شدت به زمینه بستگی دارد. متاآنالیزهای متعدد (Geleilate, Andrews, & Fainshmidt, 2020, p. 4) نشان می‌دهند که رابطه «خودگردانی[۴۵]– عملکرد» به طرز قابل توجهی توسط عوامل متعددی تعدیل می‌شود، ازجمله ویژگی‌های واحد فرعی. این یافته نشان می‌دهد که یک رویکرد «یک–اندازه–برای–همه[۴۶]» برای والدگری بهینه نیست– رویکردها باید بر اساس ویژگی‌های واحد فرعی، ازجمله سطح بلوغ، تنظیم و کاستومایز شوند.

۲-۲. سازه‌های بلوغ سازمانی

۲-۲-۱. مدل‌های بلوغ قابلیت: پایه‌های مفهومی

مدل‌های بلوغ سازمانی ریشه در کار پیشگامانه واتس هومفری[۴۷] دارند. کتاب برجسته او «مدیریت فرایند نرم‌افزار[۴۸]» (Humphrey, 1989) چارچوب بلوغ فرآیند را معرفی کرد که بعداً به مدل بلوغ قابلیت[۴۹] (CMM) توسعه یافت. مدل بلوغ قابلیت یک چارچوب پنج سطحی را برای ارزیابی بلوغ فرآیند سازمانی ارائه می‌دهد: (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993, p. 24)

- سطح ۱: اولیه[۵۰] - فرآیندها موردی و دارای هرج‌ومرج هستند. موفقیت به تلاش‌های فردی بستگی دارد، نه فرآیندهای قابل تکرار.
- سطح ۲: تکرارپذیر[۵۱] - فرآیندهای اساسی مدیریت پروژه برقرار شده‌اند. سازمان می‌تواند موفقیت‌های قبلی را تکرار کند.
- سطح ۳: تعریف شده[۵۲] - فرآیندها مستند، استاندارد، و یکپارچه شده‌اند. همه پروژه‌ها از نسخه‌ی تنظیم‌شده فرآیند استاندارد استفاده می‌کنند.
- سطح ۴: مدیریت شده[۵۳] - سازمان معیارهای دقیق فرآیند و کیفیت محصول را جمع‌آوری می‌کند. فرآیندها به‌طور کمی کنترل می‌شوند.
- سطح ۵: بهینه‌سازی[۵۴] - بهبود مداوم فرآیند از طریق بازخورد کمی و نوآوری فعال شده است.

نکته کلیدی این است که بلوغ تدریجی است – هر سطح بر قبلی بنا می‌شود، و سازمان‌ها نمی‌توانند سطوح را بپرند. بلوغ همچنین فراگیر است – نه فقط در مورد ابزارها یا فناوری، بلکه درباره تعهد سازمانی، رویه‌های یادگیری، و نهادینه‌سازی قابلیت‌ها.

۲-۲-۲. گسترش به بلوغ سازمانی گسترده‌تر

مدل CMM به حوزه‌های فراتر از توسعه نرم‌افزار گسترش یافته است. کورتیس[۵۵] و همکاران (۲۰۰۱) مدل بلوغ قابلیت منابع انسانی[۵۶]، چارچوب بلوغ را به توسعه قابلیت نیروی کار اعمال کرد، با تأکید بر اینکه سازمان‌ها چگونه سرمایه انسانی را به‌عنوان یک منبع استراتژیک مدیریت و توسعه می‌دهند. یکپارچگی مدل بلوغ قابلیت[۵۷] چندین مدل CMM را ادغام کرد و چارچوبی جامع برای بهبود فرآیندهای سازمانی در مهندسی سیستم، مهندسی نرم‌افزار، و توسعه یکپارچه ارائه داد.

مدل بلوغ فرایندهای کسب‌وکار(BPMM)[۵۸]، چارچوب بلوغ را به فرآیندهای کسب‌وکار گسترده‌تر اعمال کرد (Object Management Group, 2008). این مدل پنج سطح بلوغ را تعریف می‌کند (اولیه، مدیریت‌شده، استانداردشده، قابل پیش‌بینی، نوآور) که قابلیت سازمان برای مدیریت گردش‌های کاری فرآیند کسب‌وکار را ارزیابی می‌کند (Lee, Lee & Kang, 2007). پژوهش‌ها نشان داده که انتخاب BPMM مناسب به زمینه سازمانی بستگی دارد (Van Looy, De Backer & Poels, 2014) و مدل‌های متعدد BPMM توسعه یافته‌اند که هر کدام برای صنایع یا زمینه‌های خاص تنظیم شده‌اند (Tarhan, Turetken & Reijers, 2016).

مدل بلوغ مدیریت پروژه سازمانی[۵۹] (OPM3)، بلوغ مدیریت پروژه سازمانی را در سطوح پروژه، برنامه و پورتفولیو ارزیابی می‌کند (Project Management Institute, 2003). این مدل قابلیت مدیریت پروژه را به اهداف استراتژیک پیوند می‌دهد و چارچوبی برای ارزیابی و بهبود ظرفیت سازمان برای تحویل پروژه‌های موفق ارائه می‌دهد (Hillson, 2001; Iqbal, 2005).

چارچوب‌های بلوغ حکمرانی نیز ظهور کرده‌اند. مدل بلوغِ حکمرانی[۶۰] (IIA Norway, 2022, p.3-4) پنج سطح متمایز را برای ارزیابی توسعه حکمرانی سازمانی تعریف می‌کند که از پایین‌ترین به بالاترین سطح عبارتند از: سطح اول یعنی تصادفی که

در آن حکمرانی به‌طور رسمی شکل نگرفته و یا به‌صورت موردی و تصادفی اعمال می‌شود؛ سطح دوم یعنی آغاز شده[۶۱] که در آن حکمرانی دچار کمبودهایی است اما در حال توسعه می‌باشد و به میزان محدودی راه‌حل‌های جامع و تعاریف مشترک وجود دارد؛ سطح سوم یعنی استقرار یافته[۶۲] که حکمرانی در سطح رضایت‌بخشی قرار دارد و راه‌حل‌های جامع و تعاریف مشترک برقرار شده‌اند؛ سطح چهارم یعنی توسعه یافته[۶۳] که حکمرانی به‌خوبی کارآمد است و کارها به‌صورت سیستماتیک انجام می‌شود و اقدامات بهبود ارزیابی و اجرا می‌گردند؛ و در نهایت سطح پنجم یعنی بهینه‌شده[۶۴] که در آن حکمرانی مشمول بهبود مستمر، منطقی‌سازی و پیگیری مداوم است و این امر جزء جدایی‌ناپذیر از فرهنگ سازمانی محسوب می‌شود.

۳-۲-۲. شواهد تجربی درباره بلوغ و عملکرد

پژوهش‌های تجربی پیوندهای قوی بین بلوغ قابلیت و نتایج سازمانی را نشان داده است. پادما[۶۵] و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای از شرکت‌های نرم‌افزاری هندی، نشان دادند که بلوغ قابلیت (CMM) به‌طور مثبت با عملکرد سازمانی مرتبط است. نگرون[۶۶] و همکاران (۲۰۲۰) رابطه بین شیوه‌های مدیریت کیفیت، عملکرد و بلوغ مدیریت کیفیت را بررسی کردند و دریافتند که بلوغ تأثیر مثبت بر نتایج عملیاتی و سازمانی دارد.

تنبرینک و گلب[۶۷] (۲۰۱۷) یک تمایز مهم ایجاد کردند: شرکت‌های بالغ با چالش‌های ناشی از بلوغ، نه سن، مواجه هستند. آنها استدلال می‌کنند که سازمان‌های بالغ باید به‌طور فعال تطبیق و تغییر را در آغوش بگیرند تا از رکود جلوگیری کنند. این بینش بر اهمیت تمایز بین بلوغ و سن تأکید می‌کند-یک شرکت نوپا ۳ ساله می‌تواند از طریق توسعه سیستماتیک قابلیت بالغ باشد، در حالی که یک شرکت ۲۰ ساله ممکن است در صورت عدم توسعه قابلیت فرآیندی نابالغ بماند.

۳-۲. مفاهیم مرتبط و تمایزها

۱-۳-۲. نظریه‌های چرخه حیات سازمانی: مقایسه و کنتراست

برای درک واضح سازه بلوغ، ضروری است که آن را از نظریه‌های چرخه حیات سازمانی متمایز کنیم. گرینر[۶۸] (۱۹۷۲) یک مدل چرخه حیات پنج مرحله‌ای کلاسیک ارائه داد که هر مرحله با یک بحران خاص به پایان می‌رسد: رهبری (بحران خلاقیت)، هدایت (بحران

خودگردانی)، تفویض (بحران کنترل)، هماهنگی (بحران ترتیبات اداری[۶۹])، و همکاری (بحران محتمل احیای سازمانی). مدل آدیزس[۷۰] (۱۹۸۸، ۱۹۷۹) ده مرحله متوالی را برای توسعه و افول سازمان‌ها شناسایی کرده است که عبارتند از: خواستگاری[۷۱] که مرحله شکل‌گیری ایده و تعهد بنیان‌گذار است؛ نوزادی[۷۲] که سازمان تازه متولد شده و متمرکز بر بقا می‌باشد؛ رشد سریع[۷۳] که دوره رشد شتابان و فرصت‌طلبانه است؛ نوجوانی[۷۴] که سازمان با بحران هویت و نیاز به نظم‌دهی مواجه می‌شود؛ اوج یا دوران طلایی[۷۵] که نقطه بهینه تعادل بین انعطاف‌پذیری و کنترل است و سازمان در عملکرد بهینه قرار دارد؛ ثبات[۷۶] که اولین نشانه‌های پیری ظاهر می‌شود و سازمان کمتر نوآور می‌گردد؛ اشرافیت[۷۷] که سازمان بر وضع موجود تأکید دارد و از ریسک‌پذیری می‌پرهیزد؛ بوروکراسی اولیه[۷۸] که درگیری‌های داخلی افزایش می‌یابد و تمرکز از مشتری به مسائل داخلی تغییر می‌کند؛ بوروکراسی[۷۹] که سازمان کاملاً منجمد شده و بر قوانین و مقررات متمرکز است؛ و در نهایت مرگ[۸۰] که سازمان دیگر قادر به ایفای نقش خود نیست و از بین می‌رود، هرچند آدیزس (۱۹۸۸، ۱۹۷۹) تأکید می‌کند که سازمان‌ها می‌توانند با مداخلات مناسب در مرحله اوج باقی بمانند و از افول جلوگیری کنند.

نکته کلیدی برای تمایز بین مدل‌های چرخه حیات و بلوغ سازمانی در این است که مدل‌های چرخه حیات بر زمانی که سازمان‌ها با چالش‌های خاص مواجه می‌شوند تمرکز دارند و مراحل را به‌عنوان حتمی و متوالی فرض می‌کنند. بلوغ سازمانی، در مقابل، بر قابلیت سازمان برای مدیریت چالش‌ها تمرکز دارد، صرف‌نظر از اینکه چه زمانی ظاهر می‌شوند. دو سازمان هم‌سن می‌توانند سطوح بلوغ بسیار متفاوتی داشته باشند بسته به توسعه سیستماتیک فرآیندها، قابلیت‌ها و سیستم‌های خود.

کویین و کمرون[۸۱] (۱۹۸۳) یک مدل چهار مرحله‌ای ارائه کردند که عبارتند از: مرحله کارآفرینی[۸۲] که در آن سازمان تازه‌تأسیس بر نوآوری، خلاقیت و کسب منابع متمرکز است و معیار اثربخشی، کسب منابع و حمایت خارجی می‌باشد؛ مرحله جمع‌گرایی[۸۳] که سازمان حس هویت جمعی و تعهد بالایی دارد، ارتباطات غیررسمی و مشارکت بالاست، و معیار اثربخشی به روحیه و انسجام داخلی تغییر می‌کند؛ مرحله رسمی‌سازی[۸۴] که با تأکید بر ثبات، کارایی، قوانین و رویه‌ها مشخص می‌شود و معیارهای اثربخشی بر مدیریت

اطلاعات و ثبات عملکرد متمرکز می‌گردند؛ و در نهایت مرحله توضیح یا بسط[۸۵] که سازمان به سمت تجدید ساختار، تنوع و انعطاف‌پذیری مجدد حرکت می‌کند و معیار اثربخشی، توسعه دامنه فعالیت و تطبیق با محیط است، و یافته کلیدی این مدل نشان می‌دهد که معیارهای ارزیابی موفقیت سازمانی در طول مراحل چرخه حیات به‌طور قابل توجهی تغییر می‌کند. در حالی که این کار ارزشمند است، اما همچنان بر مراحل زمانی تمرکز دارد نه سطوح قابلیت.

۲-۳-۲. ماتریس BCG: مدیریت پورتفولیو در مقابل بلوغ توسعه‌ای

ماتریس BCG کسب‌وکارهای یک بنگاه را براساس رشد بازار و سهم بازار دسته‌بندی می‌کند (ستاره‌ها، گاوهای شیرده، علامت‌های سؤال، سگ‌ها) (Henderson, 1970). این یک ابزار مدیریت پورتفولیو قدرتمند است، اما بر موقعیت بازار و عملکرد مالی تمرکز دارد، نه بلوغ سازمانی.

تمایز کلیدی BCG با چارچوب تشریح شده در این است که BCG در مورد بازارها است؛ اما چارچوب مقاله در مورد سازمان‌ها است. یک کسب‌وکار «ستاره» (رشد بازار بالا، سهم بازار بالا) ممکن است از نظر سازمانی نابالغ باشد، که به حمایت فشرده و دستوری والد نیاز دارد. یک «گاو شیرده» (رشد بازار پایین، سهم بازار بالا) ممکن است یا بالغ (نیاز به حداقل والدگری) یا نابالغ (نیاز به مداخله برای کارایی) باشد. ماتریس BCG و چارچوب بلوغ ارائه شده مکمل هستند، نه جایگزین.

۳-۳-۲. کنترل استراتژیک و خودگردانی

نوشتارگان گسترده‌ای درباره سازکارهای کنترل در شرکت‌های چندکسب‌وکاری وجود دارد. گولد (۱۹۹۰) «پارادوکس کنترل‌های استراتژیک» را بررسی کرد و مشکلات اجرا را شناسایی نمود. سایمونز[۸۶] (۱۹۹۵، ۱۹۹۱) چارچوب اهرم‌های کنترل[۸۷] را توسعه داد که چهار سازکار را شناسایی می‌کند: سیستم‌های باور[۸۸]، سیستم‌های مرزی[۸۹]، کنترل عارضه‌یابانه[۹۰]، و کنترل تعاملی[۹۱].

پژوهش‌های اخیر درباره خودگردانی واحد فرعی (Geleilate, Andrews & Fainshmidt, 2020; Belenzon, Lee & Patacconi, 2019) نشان می‌دهند که رابطه «خودگردانی–عملکرد» شرطی است–خودگردانی، برخی واحدهای فرعی را در برخی

شرایط سود می‌بخشد. سیابوسچی[۹۲] و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که سازکارهای کنترل عامل بر ابتکارات استراتژیک از طریق سرکوب خودگردانی تأثیر می‌گذارند.

این یافته‌ها مستقیماً از چارچوب مبتنی بر بلوغ مقاله حاضر پشتیبانی می‌کنند. واحدهای فرعی نابالغ به کنترل رفتاری و راهنمایی نزدیک نیاز دارند؛ واحدهای بالغ از کنترل نتایج و خودگردانی استراتژیک سود می‌برند. انتقال از یکی به دیگری باید با توسعه قابلیت، نه فقط گذشت زمان، هدایت شود.

۴-۳-۲. نظریه وابستگی منابع و نظریه عاملیت

نظریه وابستگی منابع[۹۳] (RDT) (Pfeffer & Salancik, 1978/2003) بررسی می‌کند که چگونه وابستگی سازمانی به منابع خارجی بر رفتار و پویایی‌های قدرت تأثیر می‌گذارد. این با ملاحظات چارچوب مقاله درباره اینکه چگونه وابستگی واحد فرعی بر روابط تأثیر می‌گذارد، موازی است. با این حال، RDT بر قدرت بین‌سازمانی تمرکز دارد، در حالی که چارچوب مذکور بر پیشرفت توسعه‌ای تمرکز دارد.

نظریه عاملیت[۹۴] (Jensen & Meckling, 1976; Eisenhardt, 1989) به روابط مالک–عامل با ناهماهنگی اهداف و عدم تقارن اطلاعات می‌پردازد. این مستقیماً به روابط شرکت والد–شرکت فرعی مرتبط است، اما رفتار خودگزینانه را فرض می‌کند و بر کارایی قراردادی تمرکز دارد نه اهداف توسعه‌ای.

چارچوب مقاله پیشنهاد می‌کند که روابط شرکت والد–شرکت فرعی از روابط شبه عامل (برای واحدهای نابالغ که به نظارت نیاز دارند) به روابط مباشرتی[۹۵] (Davis, Schoorman & Donaldson, 1997) تکامل می‌یابند که در آن واحدهای فرعیِ بالغ به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان مورد اعتماد، همسو با اهداف عمل می‌کنند.

۵-۳-۲. قابلیت‌های پویا

دیدگاه قابلیت‌های پویا[۹۶] (Teece, Pisano & Shuen, 1997) توانایی سازمان‌ها را برای «ادغام، ساخت، و پیکربندی مجدد شایستگی‌ها» در محیط‌های در حال تغییر بررسی می‌کند. این به‌طور قوی با رویکرد مبتنی بر بلوغ ارائه شده همسو است– هر دو بر توسعه قابلیت در طول زمان تمرکز دارند.

دیدگاه قابلیت‌های پویا بر توانایی تطبیق با تغییرات محیطی تمرکز دارد. چارچوب بلوغ این مقاله بر سطح پیچیدگی سازمانی و قابلیت مدیریت تمرکز دارد. سازمان‌هایی با قابلیت‌های پویای قوی معمولاً دارای بلوغ بالا هستند، اما این سازه‌ها یکسان نیستند.

۴-۲. خلاصه و شکاف

این مرور نوشتارگان یک شکاف پژوهشی قابل توجه را نشان می‌دهد. در حالی که نظریه والدگری بنگاهی به‌خوبی توسعه یافته است (Goold & Campbell, 1987; Campbell, Goold & Alexander, 1994; Feldman, 2021)؛ نوشتارگان تکامل واحد فرعی نشان می‌دهد که واحدهای فرعی چگونه تکامل می‌یابند (Birkinshaw & Hood, 1998) و مدل‌های بلوغ ابزارهای قوی برای ارزیابی قابلیت سازمانی ارائه می‌دهند (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993; Curtis, Hefley & Miller, 2001) اما هیچ کار موجودی این جریان‌های پژوهشی را پیوند نمی‌دهد تا چارچوب سیستماتیکی برای تطبیق استراتژی‌های والدگری با سطح بلوغ واحد فرعی ارائه کند.

این خلأ دارای دلالت‌های نظری و کاربستی مهمی است. از لحاظ نظری، مقاله فاقد چارچوبی هست که پیش‌بینی کند چگونه و چرا شرکت‌های والد باید رویکردهای خود را بر اساس توسعه قابلیت واحد فرعی تطبیق دهند. از لحاظ کاربستی، مدیران فاقد راهنمایی برای تشخیص اینکه چه زمانی واحدهای فرعی آماده مسؤولیت‌های استراتژیک بیشتری هستند، یا چگونه والدگری باید با بلوغ تکامل یابد، هستند.

بخش بعدی با ارائه چارچوب نظری جامع برای والدگری مبتنی بر بلوغ، این شکاف را پر می‌کند.

۳. توسعه چارچوب نظری

۳-۱. مفهوم‌سازی بلوغ سازمانی در زمینه چندکسب‌وکاری

۳-۱-۱. تعریف بلوغ سازمانی برای واحدهای فرعی

بلوغ سازمانی برای واحدهای فرعی والد به‌عنوان «سطح توسعه در قابلیت‌های سازمانی، سیستم‌ها، فرآیندها، ساختارهای حکمرانی، و پیچیدگی مدیریتی است که یک واحد فرعی را قادر می‌سازد تا به‌طور مستقل عملکرد قابل پیش‌بینی، یادگیری سازمانی، و تصمیم‌گیری استراتژیک را حفظ کند-صرف‌نظر از سن زمان‌شناختی آن واحد فرعی» تعریف می‌شود.

این تعریف بر قابلیت تأکید می‌کند نه زمان، و سه عنصر کلیدی شامل: عملکرد قابل پیش‌بینی (توانایی واحد فرعی برای تحویل مداوم نتایج قابل اعتماد از طریق فرآیندهای تعریف‌شده)؛ یادگیری سازمانی (ظرفیت برای یادگیری سیستماتیک، تطبیق، و بهبود) و تصمیم‌گیری استراتژیک (توانایی برای تصمیم‌گیری استراتژیک مستقل معتبر) را برجسته می‌کند.

۲-۱-۳. ابعاد بلوغ سازمانی

هشت بعد اصلی بلوغ سازمانی به شرح زیر پیشنهاد می‌شود:

بعد اول: پیچیدگی حکمرانی و تصمیم‌گیری. شامل وضوح ساختار حکمرانی و اختیارات تصمیم‌گیری، توسعه فرآیندهای تصمیم‌گیری رسمی، وجود و اثربخشی هیأت‌های راهبری، و مستندسازی حقوق تصمیم‌گیری[۹۷] است. این بعد میزان رسمیت و شفافیت در ساختارهای قدرت و مسیرهای تصمیم‌گیری سازمانی را مورد سنجش قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که واحد فرعی تا چه حد توانسته است چارچوب‌های حکمرانی خود را نهادینه کند.

بعد دوم: استانداردسازی و رسمی‌سازی فرآیند به استانداردسازی فرآیندهای عملیاتی کلیدی، مستندسازی رویه‌ها و بهترین شیوه‌ها، ثبات فرآیند و قابلیت تکرارپذیری، و پایبندی به فرآیندهای تعریف‌شده، می‌پردازد. واحدهای فرعی بالغ‌تر دارای فرآیندهای به‌خوبی مستند، استاندارد و قابل تکرار هستند که امکان عملکرد پیش‌بینی‌پذیر و کارآمد را فراهم می‌آورند، در حالی که واحدهای فرعی نابالغ به فرآیندهای موردی و وابسته به افراد خاص متکی هستند.

بعد سوم: قابلیت و تجربه تیم مدیریتی. عمق و وسعت تخصص مدیریتی، تجربه هیأت رهبری، برنامه‌ریزی جانشینی و توسعه رهبری، و سابقه اجرایی موفق مدیران را در برمی‌گیرد. این بعد اهمیت سرمایه انسانی در سطوح رهبری را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که واحدهای فرعی بالغ دارای تیم‌های مدیریتی با تجربه، متنوع و به‌خوبی توسعه‌یافته هستند که قادر به تصمیم‌گیری‌های استراتژیک معتبر و مدیریت مؤثر پیچیدگی‌های سازمانی می‌باشند.

بعد چهارم: توسعه سیستم‌ها و زیرساخت. شامل پیچیدگی سیستم‌های فناوری اطلاعات و یکپارچگی آنها، ظرفیت‌های تحلیل و گزارش‌دهی داده، اتوماسیون عملیات روتین، و امنیت و قابلیت اطمینان سیستم است. واحدهای فرعی بالغ زیرساخت‌های فناوری پیچیده و یکپارچه‌ای دارند که قابلیت تصمیم‌گیری مبتنی بر داده، کارایی عملیاتی، و مدیریت اطلاعات را در سطوح پیشرفته امکان‌پذیر می‌سازند.

بعد پنجم: ظرفیت برنامه‌ریزی استراتژیک. این بعد کیفیت و دقت فرآیندهای برنامه‌ریزی، افق برنامه‌ریزی (کوتاه‌مدت در مقابل بلندمدت)، همسویی با اهداف بنگاهی، و سابقه اجرای استراتژیک را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این بعد توانایی واحد فرعی را برای تفکر استراتژیک، تدوین برنامه‌های جامع، و تبدیل استراتژی به عمل اندازه‌گیری می‌کند و نشان می‌دهد که واحدهای فرعی بالغ‌تر قادر به برنامه‌ریزی با افق‌های زمانی طولانی‌تر و اجرای منضبط‌تر برنامه‌های استراتژیک هستند.

بعد ششم: ظرفیت یادگیری سازمانی. سازکارهای ضبط دانش و انتقال آن، فرهنگ بهبود مستمر، توانایی درس‌آموزی از شکست‌ها، و سیستم‌های مدیریت دانش را دربرمی‌گیرد. واحدهای فرعی با بلوغ بالا قادر به یادگیری سیستماتیک از تجربیات، به اشتراک‌گذاری دانش در سراسر واحد، و تبدیل درس‌های آموخته‌شده به بهبودهای عملی هستند، در حالی که واحدهای فرعی نابالغ اغلب همان اشتباهات را تکرار می‌کنند و از فرصت‌های یادگیری محروم می‌مانند.

بعد هفتم: بلوغ مدیریت عملکرد. شفافیت معیارهای عملکرد و شاخص‌های کلیدی عملکرد (KPIs)، کیفیت داده‌های عملکرد و گزارش‌دهی، فرآیندهای مدیریت عملکرد، و فرهنگ پاسخ‌گویی را شامل می‌شود. این بعد نشان می‌دهد که واحد فرعی تا چه حد قادر به اندازه‌گیری، نظارت و بهبود عملکرد خود است، و واحدهای فرعی بالغ دارای سیستم‌های عملکرد جامع، معیارهای روشن، و فرهنگ قوی پاسخ‌گویی هستند که امکان مدیریت مبتنی بر داده و بهبود مستمر را فراهم می‌آورد.

بعد هشتم: قابلیت مدیریت ریسک. شناسایی و ارزیابی سیستماتیک ریسک، استراتژی‌های کاهش ریسک، برنامه‌ریزی اضطراری، و سابقه مدیریت مؤثر ریسک را در بر می‌گیرد. واحدهای فرعی بالغ رویکردهای پیشگیرانه و سیستماتیک برای شناسایی،

ارزیابی و مدیریت ریسک‌ها دارند، در حالی که واحدهای فرعی نابالغ اغلب به‌صورت واکنشی عمل می‌کنند و فاقد چارچوب‌های جامع برای مدیریت عدم قطعیت‌ها و تهدیدهای بالقوه هستند.

۳-۱-۳. سطوح بلوغ سازمانی

با اقتباس از مدل بلوغ قابلیت (CMM) (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993) و سایر مدل‌های بلوغ، چهار سطح بلوغ سازمانی برای واحدهای فرعی بنگاهی پیشنهاد می‌شود:

سطح اول: بلوغ نوپا/بنیادین[۹۸]. این سطح با سیستم‌ها و فرآیندهای محدود یا موردی مشخص می‌شود که در آن حکمرانی غیررسمی با ساختار تصمیم‌گیری مبهم وجود دارد و سازمان وابستگی بالایی به افراد کلیدی دارد. در این سطح، قابلیت‌های برنامه‌ریزی استراتژیک محدود است و مستندسازی و استانداردسازی در حداقل سطح خود قرار دارد. موفقیت در این مرحله عمدتاً به تلاش‌های فردی و ابتکارات شخصی بستگی دارد تا فرآیندهای سازمانی نهادینه‌شده. یک واحد فرعی تازه‌تأسیس یا یک اکتساب اخیر که هنوز در حال یکپارچه‌سازی است، نمونه‌ای از این سطح بلوغ محسوب می‌شود.

سطح دوم: بلوغ در حال توسعه[۹۹]. مرحله‌ای است که در آن سیستم‌های پایه برقرار شده‌اند و استانداردسازی نوظهور در فرآیندهای کلیدی آغاز شده است. تیم مدیریتی در حال رشد است و قابلیت‌های خود را به‌تدریج گسترش می‌دهد، و برنامه‌ریزی استراتژیک در سطح پایه وجود دارد. یادگیری سازمانی در این مرحله هنوز موردی و غیرسیستماتیک است، اما سازمان توانسته است از فرآیندهای کاملاً موقتی فراتر رود و شروع به ایجاد ثبات در عملیات کلیدی خود کند. واحد فرعی که فرآیندهای پایه را ایجاد کرده اما هنوز در حال توسعه قابلیت‌های پیشرفته است، نماینده این سطح بلوغ می‌باشد.

سطح سوم: بلوغ استقرار یافته[۱۰۰]. با سیستم‌ها و فرآیندهای محکم، مدیریت حرفه‌ای با قابلیت‌های اثبات‌شده، و ساختارهای حکمرانی واضح و کارآمد مشخص می‌شود. در این سطح، برنامه‌ریزی استراتژیک جامع و منظم انجام می‌شود و یادگیری سازمانی به‌صورت سیستماتیک نهادینه شده است. واحد فرعی قادر است عملکرد قابل پیش‌بینی و پایدار را حفظ کند و از طریق فرآیندهای استاندارد و مستند، کیفیت و کارایی را تضمین

نماید. واحد فرعی بالغ با عملیات پایدار و سابقه قابل اعتماد، نمونه بارز این سطح بلوغ است.

سطح چهارم: بلوغ پیشرفته/بهینه‌سازی[۱۰۱]. بالاترین سطح بلوغ است که با تعالی در عملیات و حکمرانی، قابلیت نوآوری و رهبری صنعت، و خودپایداری همراه با بهبود مداوم مشخص می‌شود. واحدهای فرعی که به این سطح رسیده‌اند دارای چشم‌انداز استراتژیک بلندمدت هستند و می‌توانند به‌عنوان منبع قابلیت برای سایر واحدهای فرعی عمل کنند. در این مرحله، فرآیندهای بهبود مستمر جزء جدایی‌ناپذیر فرهنگ سازمانی واحد شده است و واحد فرعی نه‌تنها قادر به مدیریت مؤثر عملیات خود است، بلکه می‌تواند در صنعت پیشرو باشد و به‌عنوان الگو برای دیگران خدمت کند. واحد فرعی پیشرفته که می‌تواند به‌عنوان مرکز تعالی[۱۰۲] عمل کند، نماینده این سطح بلوغ است.

۲-۳. پیوند بلوغ به استراتژی‌های والدگری

۱-۲-۳. استدلال نظری

استدلال اصلی این است که نوع و شدت مطلوب والدگری بنگاهی باید با سطح بلوغ سازمانی واحد فرعی منطبق شود. این استدلال بر چهار منطق نظری استوار است:

منطق ۱: نظریه اقتضایی[۱۰۳]. بر اساس لاورنس و لورش[۱۰۴](۱۹۶۷)، «بهترین راه» یگانه‌ای برای سازماندهی وجود ندارد – ساختار بهینه به شرایط محیطی بستگی دارد. می‌توان استدلال کرد که به‌طور مشابه، هیچ «بهترین راه» یگانه‌ای برای والدگری وجود ندارد–رویکرد بهینه به شرایط توسعه‌ای واحد فرعی، به‌ویژه سطح بلوغ آن، بستگی دارد.

منطق ۲: توسعه تدریجی قابلیت. همان‌طور که مدل‌های CMM نشان می‌دهند، توسعه قابلیت تدریجی است – هر سطح بر قبلی بنا می‌شود. واحدهای فرعی نمی‌توانند سطوح بلوغ را «بپرند». بنابراین، والدگری باید مناسب با سطح توسعه‌ای باشد: نه خیلی پیشرفته (ایجاد سردرگمی) و نه خیلی ساده (محدود کردن رشد).

منطق ۳: خودگردانی مشروط[۱۰۵]. شواهد تجربی (Geleilate, Andrews, & Fainshmidt, 2020, p.4) نشان می‌دهد که خودگردانی واحد فرعی مشروطاً مفید است. بلوغ یک تعدیل‌کنندهٔ کلیدی است: واحدهای بالغ از خودگردانی بهره می‌برند؛ واحدهای

نابالغ به راهنمایی نیاز دارند. اعطای خودگردانی زودهنگام می‌تواند مخرب باشد؛ حفظ کنترل خیلی طولانی می‌تواند خفه‌کننده باشد.

منطق ۴: انطباق والدگری[۱۰۶]. چارچوب تناسب والدگری (Goold, Campbell, & Alexander, 1998) استدلال می‌کند که شرکت‌های والد باید ویژگی‌های والدگری متمایز را با فرصت‌های والدگری در واحدهای کسب‌وکار تطبیق دهند. این منطق را می‌توان با استدلال توسعه داد که سطح بلوغ فرصت‌های والدگری را تعریف می‌کند: واحدهای نابالغ به ساخت قابلیت نیاز دارند؛ واحدهای بالغ به حفظ استراتژیک نیاز دارند.

۲-۲-۳. قضیه‌های اصلی: تطبیق بلوغ-والدگری

اکنون یک سری قضیه را می‌توان توسعه داد که سطوح بلوغ واحد فرعی را به استراتژی‌های والدگری مناسب مرتبط می‌سازند.

قضیه ۱: واحدهای فرعی در سطح بلوغ نوپا به «استراتژی‌های والدگری فشرده و دستوری» متمرکز بر ساخت قابلیت‌های بنیادین نیاز دارند.

استدلال: در سطح بلوغ نوپا، واحدهای فرعی فاقد سیستم‌های پایه، فرآیندهای استاندارد، و قابلیت‌های مدیریتی هستند. آنها نمی‌توانند به‌طور مستقل عملکرد قابل پیش‌بینی را حفظ کنند یا تصمیمات استراتژیک معتبری بگیرند. همان‌طور که CMM نشان می‌دهد (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993)، سازمان‌های سطح ۱ به فرآیندهای موردی وابسته‌اند و موفقیت به تلاش‌های فردی قهرمانانه بستگی دارد، نه قابلیت‌های سازمانی.

دلالت‌های والدگری:

- مداخله دستوری: شرکت والد باید به‌طور فعال در تصمیمات اعم از عملیاتی و استراتژیک دخیل شود.
- ساخت سیستم: والد باید به ایجاد سیستم‌های پایه‌ای مدیریت کمک کند (مثلاً، برنامه‌ریزی، بودجه‌بندی، گزارش‌دهی).
- توسعه فرآیند: والد باید استانداردسازی فرآیندهای کلیدی را هدایت کند.
- توسعه استعداد: والد باید تیم مدیریتی را تقویت کند (استخدام، آموزش، مربی‌گری).

- نظارت نزدیک: بررسی‌های مکرر و بازخورد فوری ضروری است.

این به سبک برنامه‌ریزی استراتژیک گولد و کمپبل (۱۹۸۷) شباهت دارد، اما با تمرکز صریح بر ساخت ظرفیت، نه صرفاً کنترل استراتژیک.

قضیه ۲: واحدهای فرعی در سطح بلوغ در حال توسعه، بیشترین سود را از استراتژی‌های «والدگری حمایتی-توسعه‌ای» می‌برند که بر قابلیت‌های موجود تکیه کرده و راهنمایی ارائه می‌دهند.

استدلال: واحدهای سطح ۲ سیستم‌های پایه‌ای را ایجاد کرده‌اند اما هنوز در حال توسعه قابلیت‌های پیشرفته هستند. آنها می‌توانند عملیات‌های اصلی را مستقلاً انجام دهند اما برای چالش‌های پیچیده‌تر به حمایت نیاز دارند. این مشابه سطح ۲، مدل بلوغ قابلیت (CMM) است («تکرارپذیر») که سازمان‌ها می‌توانند موفقیت‌های قبلی را تکرار کنند اما هنوز فاقد فرآیندهای کاملاً تعریف‌شده، هستند.

دلالت‌های والدگری:

- مربی‌گری و راهنمایی: والد نقش مربی را ایفا می‌کند، نه دستوردهنده.
- انتقال دانش: والد به اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌ها و درس‌های آموخته‌شده کمک می‌کند.
- توسعه قابلیت: والد پروژه‌های توسعه هدفمند قابلیت را حمایت می‌کند.
- خودگردانی انتخابی: واحد در عملیات روتین خودگردانی دارد اما برای تصمیمات استراتژیک اصلی از والد راهنمایی می‌گیرد.
- بررسی‌های منظم: نظارت سازمان‌یافته با بازخورد سازنده

این با سبک کنترل استراتژیک (Goold & Campbell, 1987) شباهت دارد اما با تأکید قوی‌تر بر توانمندسازی و توسعه قابلیت.

قضیه ۳: واحدهای فرعی در سطح بلوغ استقرار یافته، تحت رویکردهای والدگری استراتژیک که خودگردانی را با همسویی استراتژیک متعادل می‌سازند، بهینه عمل می‌کنند.

استدلال: واحدهای سطح ۳ سیستم‌های محکم، مدیریت حرفه‌ای، و قابلیت‌های اثبات‌شده دارند. آنها می‌توانند به‌طور مستقل عملکرد قابل پیش‌بینی را تحویل دهند

و تصمیمات استراتژیک معتبری بگیرند. این مشابه سطح ۴-۳ CMM است («تعریف‌شده» تا «مدیریت‌شده») که فرآیندها استاندارد و کنترل‌شده‌اند.

دلالت‌های والدگری:

- نظارت استراتژیک: والد نقش نظارتی دارد، همسویی با اهداف بنگاهی را تضمین می‌کند.
- مداخله انتخابی: والد فقط در تصمیمات استراتژیک اصلی یا زمانی که مشکلاتی پیش می‌آید، دخالت می‌کند.
- تخصیص منابع: والد تخصیص سرمایه را هماهنگ می‌کند اما به توصیه‌های واحد فرعی احترام می‌گذارد.
- ایجاد هم‌افزایی: والد بر تسهیل همکاری بین واحدهای فرعی تمرکز می‌کند.
- بررسی‌های استراتژیک: بررسی‌های دوره‌ای مبتنی بر نتایج، نه فرآیندها.

این با سبک کنترل مالی گولد و کمپبل (۱۹۸۷) شباهت دارد اما با مشارکت استراتژیک بیشتر در تصمیمات کلیدی.

قضیه ۴: واحدهای فرعی در سطح بلوغ پیشرفته به حداقل مداخله والدگری نیاز دارند و می‌توانند به‌عنوان منابع قابلیت برای والد و سایر واحدها عمل کنند.

استدلال: واحدهای سطح ۴ در عملیات تعالی دارند، با قابلیت نوآوری، و بهبود مستمر. آنها خودپایدار هستند و می‌توانند به‌عنوان الگوهای بهترین شیوه‌ها عمل کنند. این مشابه سطح ۵ مدل بلوغ قابلیت (CMM) است («بهینه‌سازی») که بهبود مستمر نهادینه شده است.

دلالت‌های والدگری:

- مداخله حداقل: والد نقش «دست‌های خارج شده[۱۰۷]» دارد، به واحد اجازه می‌دهد استراتژی خود را اجرا کند.
- مدیریت پورتفولیو: والد بر تصمیمات سطح پورتفولیو تمرکز می‌کند (مثلاً، خرید/فروش).
- اهرم برای دیگران: واحد به‌عنوان مرکز تعالی یا الگو برای واحدهای کمتر بالغ استفاده می‌شود.

- امکان آزمایش: والد از واحد برای آزمایش نوآوری‌هایی که ممکن است در جای دیگر نیز تعمیم یابند، استفاده می‌کند.
- جایزه عملکرد: والد به عملکرد برتر پاداش می‌دهد اما در عملیات دخالت نمی‌کند.

این فراتر از هر یک از سبک‌های گولد و کمپبل است – به سمت یک رابطه مباشرتی (Davis, Schoorman & Donaldson, 1997) که با واحد به‌عنوان شریک مورد اعتماد رفتار می‌شود.

۳-۳. عوامل تعدیل‌کننده

در حالی که سطح بلوغ یک محرک کلیدی استراتژی والدگری مناسب است، عوامل زمینه‌ای نیز نقش ایفا می‌کنند. پنج تعدیل‌کننده اصلی را می‌توان شناسایی کرد:

قضیه 5a: پویایی صنعت رابطه بلوغ–والدگری را تعدیل می‌کند، به‌طوری‌که در صنایع بسیار پویا، حتی واحدهای بالغ نیز ممکن است از دخالت استراتژیک بیشتر والد سود ببرند.

استدلال: در محیط‌های بسیار پویا، حتی واحدهای فرعی بالغ با عدم قطعیت قابل توجه مواجه می‌شوند. منابع شرکت والد، دیدگاه‌ها، و قابلیت‌های مدیریت ریسک می‌توانند ارزشمند باشند حتی برای واحدهای با قابلیت بالا (Menz et al., 2021, p. 1701).

قضیه 5b: اهمیت استراتژیک واحد فرعی برای والد رابطه بلوغ–والدگری را تعدیل می‌کند، به‌طوری‌که واحدهای حیاتیِ استراتژیک، صرف‌نظر از سطح بلوغ خود، دخالت بیشتری دریافت می‌کنند.

استدلال: واحدهایی که برای استراتژی بنگاهی کلیدی هستند (مثلاً، کسب‌وکار اصلی، سهم بازار بزرگ، منبع نوآوری کلیدی) نظارت دقیق‌تر شرکت والد را توجیه می‌کنند، حتی اگر از نظر عملیاتی بالغ باشند.

قضیه 5c: فاصله جغرافیایی/فرهنگی رابطه بلوغ–والدگری را تعدیل می‌کند، به‌طوری‌که واحدهای دور یا متفاوت از نظر فرهنگی خودگردانی بیشتری می‌طلبند حتی در سطوح بلوغ پایین‌تر.

استدلال: والدگری فشرده در فاصله جغرافیایی/فرهنگی زیاد ناکارآمد و گران می‌شود (Meyer, Li & Schotter, 2020, p. 541). شرکت‌های والد ممکن است با واحدهای دورافتاده نابالغ از طریق سازِکارهای جایگزین (مثلاً، مشاوران محلی، هیأت‌های مشاوره) درگیر شوند.

قضیه 5d: قابلیت‌های خود والد رابطه بلوغ–والدگری را تعدیل می‌کنند، به‌طوری‌که والدهای با قابلیت‌های قوی‌تر می‌توانند مداخله مفیدتری ارائه دهند.

استدلال: چارچوب مزیت والدگری (Campbell, Goold & Alexander, 1995) تأکید می‌کند که والدها فقط در صورتی ارزش اضافه می‌کنند که ویژگی‌های متمایزی داشته باشند که با فرصت‌ها مطابقت دارند. والدهای با قابلیت‌های محدود، نمی‌توانند به‌طور مؤثر حتی واحدهای نابالغ را والدگری کنند.

قضیه 5e: عدم قطعیت محیطی رابطه بلوغ–والدگری را تعدیل می‌کند، به‌طوری‌که در دوره‌های بحران یا عدم قطعیت بالا، حتی واحدهای بالغ از دخالت بیشتر والد سود می‌برند.

استدلال: در طول بحران‌ها (مثلاً، رکود، بلایای طبیعی، اختلالات صنعت)، منابع و حمایت شرکت والد می‌تواند حیاتی شود حتی برای واحدهای بالغ (Burgelman & Shankar, 2024, p. 475). مداخله موقت در طول دوره‌های استرس‌زا می‌تواند توجیه شود.

۴-۳. ملاحظات پویا: انتقالات بلوغ-والدگری

یک ویژگی کلیدی چارچوب ما، دلالت‌های پویای آن است-چگونه استراتژی والدگری باید با تکامل بلوغ واحد فرعی تغییر کند.

قضیه ۶: با پیشرفت واحدهای فرعی در طول سطوح بلوغ، شدت مداخلات در والدگری مطلوب باید به‌طور تدریجی کاهش یابد به‌طوری‌که تمرکز از مداخلات عملیاتی و شدید به نظارت استراتژیک تغییر باید کند.

استدلال: همان‌طور که واحدها قابلیت‌ها را توسعه می‌دهند، آنها ظرفیت افزایشی برای خودمدیریتی و خودگردانی به‌دست‌می‌آورند (Birkinshaw & Hood, 1998, p. 223). حفظ کنترل فشرده بیش از حد طولانی، می‌تواند خفه‌کننده باشد، مانع نوآوری بوده، و توسعه استعداد را محدود کند. بنابراین، والدها باید «کاهش تدریجی[۱۰۸]» والدگری را با رشد بلوغ انجام دهند.

دلالت‌های عملی:

- انتقالات برنامه‌ریزی‌شده: والدها باید به‌طور صریح انتقالات از یک سطح بلوغ به سطح دیگر بلوغ را برنامه‌ریزی کنند.
- ارزیابی‌های دوره‌ای: ارزیابی‌های منظم بلوغ برای تشخیص آمادگی برای خودگردانی بیشتر.
- کاهش تدریجی نظارت: کاهش تدریجی دفعات و شدت نظارت با رشد قابلیت.
- انتقال تصمیم: اعطای تدریجی اختیار تصمیم‌گیری به واحد فرعی.

قضیه ۷a: اعطای زودهنگام/نارس خودگردانی به واحدهای نابالغ احتمالاً منجر به عملکرد ضعیف، فقدان کنترل، و مصرف منابع والدها برای بحران‌زدایی می‌شود.

استدلال: خودگردانی به قابلیت‌های پایه نیاز دارد تا به‌طور مؤثر اعمال شود. واحدهای فرعیِ فاقد سیستم‌ها، فرآیندها یا تخصص مدیریتی نمی‌توانند تصمیمات استراتژیک معتبری بگیرند یا عملکرد قابل پیش‌بینی را حفظ کنند.

شواهد تجربی (Geleilate, Andrews & Fainshmidt, 2020) نشان می‌دهد که رابطه «خودگردانی–عملکرد» مشروط است-خودگردانی برخی واحدها را در برخی شرایط سود می‌بخشد، نه همه واحدها را در همه شرایط.

علائم هشدار خودگردانی زودهنگام:

- عملکرد ناپایدار یا غیرقابل پیش‌بینی.
- تصمیمات استراتژیک ضعیف یا شتاب‌زده.

- جابه‌جایی مکرر مدیران.
- شکست‌های مکرر فرآیند.
- نیاز به مداخلات بحران‌زدایی مکرر والدها.

قضیه Vb: حفظ «کنترل زیاد از حد»[۱۰۹] واحدهای بالغ احتمالاً مانع خودمختاری، سرکوب نوآوری، و ایجاد یک «رفتار بازی‌گونه[۱۱۰]» که عملکرد را تضعیف می‌کند، می‌شود.

استدلال: واحدهای بالغ دارای قابلیت‌ها، تخصص و دانش زمینه‌ای برای أخذ تصمیمات استراتژیک معتبر هستند. کنترل بیش از حد توسط والدها می‌تواند:

(۱) مانع از پاسخ‌دهی سریع واحدهای فرعی به فرصت‌ها/تهدیدهای محیطی شود؛

(۲) استعدادهای برتر را که خواهان خودگردانی هستند دلسرد کند؛

(۳) فرهنگ پاسخ‌گویی را تضعیف کند (مدیران واحد مسؤول نتایج، حس نمی‌کنند که کنترل دارند)؛

این با پژوهش‌های کنترل استراتژیک (Goold, 1990) که نشان می‌دهد کنترل بیش از حد می‌تواند خفه‌کننده باشد، همسو است.

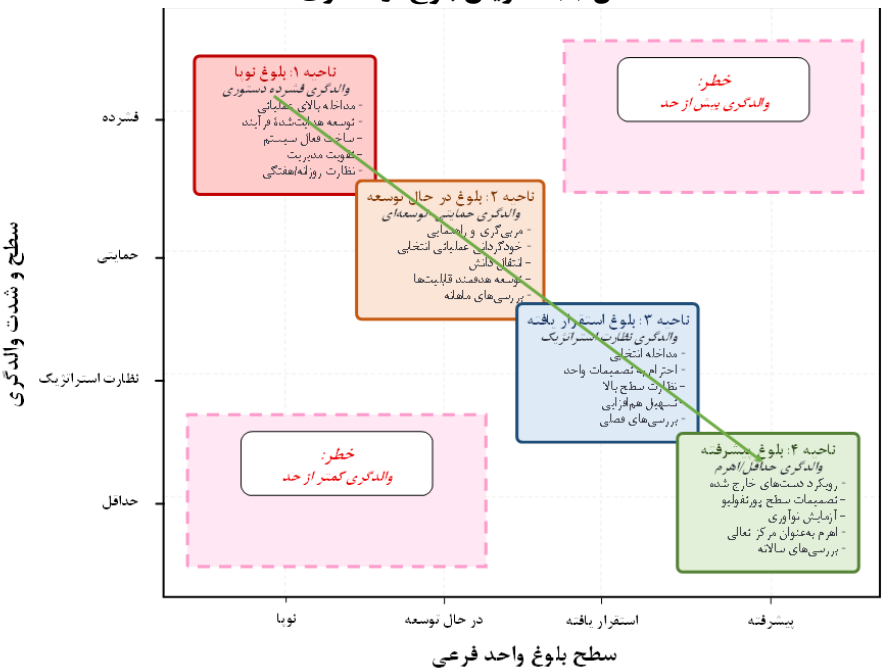
علائم هشدار والدگری بیش از حد:

- فرسودگی مدیران با استعداد واحد فرعی.
- رضایت شغلی کاهش‌یافته در تیم رهبری واحد فرعی.
- تأخیرهای تصمیم به دلیل حلقه‌های تأیید طولانی.
- انگیزه کاهش‌یافته و روحیه پایین تیم مدیریتی.
- تلاش برای ارضای والدها به جای مشتریان.

۵-۳. مدل یکپارچه: ماتریس بلوغ-والدگری

برای تلفیق چارچوب نظری خود، ماتریس بلوغ-والدگری به شرح شکل شماره (۱) ارائه می‌شود.

شکل (۱): ماتریس بلوغ-والدگری



منبع: نویسنده

ماتریس بلوغ-والدی‌گری دارای دو ویژگیِ کلیدی است که درک آنها برای کاربرد مؤثر چارچوب ضروری می‌باشد.

نخست، پیشرفت قطری (فلش سبز) که مسیر بهینه تکامل را از گوشه چپ-بالای ماتریس (که نشان‌دهنده واحدهای نوپا با نیاز به والدگری فشرده است) به سمت گوشه راست-پایین (که نشان‌دهنده واحدهای پیشرفته با نیاز به والدگری حداقلی است) ترسیم می‌کند؛ این مسیر قطری بیانگر این واقعیت است که با افزایش بلوغ سازمانی واحد فرعی، شدت و دخالت والدگری باید به‌تدریج کاهش یابد و از رویکرد دستوری به سمت رویکرد نظارتی و در نهایت حداقلی تغییر جهت دهد.

دوم، نواحی خطر که دو ناحیه بحرانی را در ماتریس مشخص می‌کنند: ناحیه بالای راست که نشان‌دهنده والدگری بیش از حد[۱۱۱] است و در آن شرکت‌های والد کنترل زیادی بر واحدهای فرعی بالغ اعمال می‌کنند که این امر می‌تواند منجر به سرکوب

نوآوری، دلسردی مدیران با استعداد، و کاهش انگیزه و روحیه تیم مدیریتی گردد؛ و ناحیه پایین چپ که نشان‌دهنده والدگری کمتر از حد[۱۱۲] است و در آن واحدهای فرعیِ نابالغ، خودگردانی زودهنگام دریافت می‌کنند که این موضوع می‌تواند به عملکرد ناپایدار، تصمیمات استراتژیک ضعیف، و نیاز به مداخلات بحران‌زدایی مکرر از سوی والد منجر شود.

۲-۵-۳. قواعد تصمیم‌گیری برای کاربران

برای کاربست، قواعد تصمیم‌گیری برای انتخاب استراتژی والدگری ارائه می‌شود:

- قاعده ۱: ارزیابی قبل از تعیین. قبل از تعیین رویکرد والدگری، واحد فرعی را در هر هشت بعد بلوغ ارزیابی کنید. از دستورالعمل‌نمره‌دهی استاندارد[۱۱۳] یا چک‌لیست‌های بلوغ استفاده کنید.
- قاعده ۲: بلوغ کلی، نه انتخابی. برای تعیین سطح بلوغ کلی، به الگوها در همه ابعاد نگاه کنید. یک ضعف قابل توجه می‌تواند نیاز به والدگری فشرده‌تر کند، حتی اگر سایر ابعاد قوی باشند.
- قاعده ۳: تنظیم با توجه به تعدیل‌کنندگان. پس از تعیین سطح بلوغ، با توجه به عوامل زمینه‌ای تنظیم کنید (پویایی صنعت، اهمیت استراتژیک، فاصله، قابلیت والدها، عدم قطعیت).
- قاعده ۴: برنامه‌ریزی انتقال. برای واحدهای در حال پیشرفت، به‌طور صریح مسیر انتقال به خودگردانی بیشتر را برنامه‌ریزی کنید. شاخص‌های روشنی برای هر مرحله تعیین کنید.
- قاعده ۵: بازنگری دوره‌ای. حداقل سالانه، سطح بلوغ و تناسب والدگری را مجدداً ارزیابی کنید. واحدها ممکن است پیشرفت کنند (نیاز به والدگری کمتر) یا عقب بمانند (نیاز به والدگری بیشتر).

۴. سهم‌گذاری‌های نظری

چارچوب این مقاله سه سهم‌گذاری اصلی به نظریه ارائه می‌دهد:

۱-۴. گسترش نظریه والدگری بنگاهی

سهم‌گذاری اول: نظریه والدگری بنگاهی (Campbell, Goold & Alexander, 1994; Goold & Campbell, 1987) را با معرفی بلوغ سازمانی به‌عنوان یک عامل مشروط‌کننده کلیدی گسترش داد. چارچوب موجود والدگری بر تنوع صنعت (Goold & Campbell, 2002)، قرابت استراتژیک (Collis & Montgomery, 1997)، و عملکرد واحد فرعی تمرکز دارد. بلوغ توسعه‌ای به همان اندازه – اگر نه بیشتر – مهم است. دو واحد فرعی در همان صنعت با استراتژی‌های مشابه ممکن است، بسته به سطح بلوغشان، استراتژی‌های والدگری بسیار متفاوتی را طلب کنند.

سهم‌گذاری این مقاله به عملیاتی‌سازی مفهوم تناسب والدگری (Goold, Campbell, & Alexander, 1998) کمک می‌کند. با پیوند دادن سطوح بلوغ قابل ارزیابی به استراتژی‌های والدگری قابل تجویز، چارچوبی قابل اجرا برای مدیران ارائه می‌شود. این از تناسب والدگری از یک مفهوم انتزاعی به یک ابزار کاربست‌پذیر تبدیل می‌شود.

۲-۴. مفهوم‌سازی نوین: آمادگی توسعه‌ای

سهم‌گذاری دوم: مقاله آمادگی توسعه‌ای[۱۱۴] را به‌عنوان یک سازه کلیدی معرفی می‌کند که بلوغ را از سن و چرخه حیات متمایز می‌سازد. در حالی که نظریه‌های چرخه حیات (cf Adizes, 1972; Adizes, 1979) بر زمان‌بندی بحران‌ها تمرکز دارند و سن سازمانی صرفاً گذشت زمان را اندازه‌گیری می‌کند، آمادگی توسعه‌ای، قابلیت واحد فرعی برای مدیریت پیچیدگی‌های افزایشی و اعمال خودگردانی را ارزیابی می‌کند. این تمایز تلویحات کاربستی قابل توجهی دارد. مدیران نباید فرض کنند که واحدهای پیرتر بالغ‌تر هستند، یا واحدهای جوان‌تر نابالغ هستند. یک استارت‌آپ ۳ ساله که از ابتدا با فرآیندهای سختگیرانه ساخته شده، می‌تواند از یک واحد ۲۰ ساله که از توسعه قابلیت منظم غفلت کرده، بالغ‌تر باشد.

آمادگی توسعه‌ای به مفاهیم موجود مانند قابلیت‌های پویا (Teece, Pisano & Shuen, 1997) و آمادگی تغییر[۱۱۵] مرتبط است، اما متمایز می‌ماند. در حالی که قابلیت‌های پویا بر تطبیق با تغییرات محیطی تمرکز دارند، آمادگی توسعه‌ای بر پیچیدگی سازمانی فعلی و توانایی مدیریت تمرکز دارد.

۳-۴. یکپارچه‌سازی جریان‌های پژوهشی

سهم‌گذاری سوم؛ سه جریان پژوهشی پیش‌تر جداگانه را یکپارچه می‌کند:

۱. تکامل واحد فرعی (Birkinshaw & Hood, 1998): نشان می‌دهد واحدها چگونه تکامل می‌یابند.

۲. نظریه والدگری (Campbell, Goold & Alexander, 1994): نشان می‌دهد والدها چگونه ارزش اضافه می‌کنند.

۳. مدل‌های بلوغ (Paulk, Curtis, Chrissis & Weber, 1993): نشان می‌دهد چگونه قابلیت را ارزیابی کنیم.

چارچوب یکپارچه فوق، پیش‌بینی می‌کند چگونه والدها باید رویکردهای خود را بر اساس مرحله تکاملی واحد، ارزیابی‌شده از طریق ارزیابی بلوغ، تطبیق دهند. این یکپارچه‌سازی همچنین سازِکارها را روشن می‌کند که از طریق آنها بلوغ بر تناسب والدگری تأثیر می‌گذارد:

سازِکار ۱: بلوغ تعیین می‌کند واحدهای فرعی چه قابلیت‌هایی برای خودمدیریتی دارند.

سازِکار ۲: بلوغ تعیین می‌کند واحدهای فرعی چه فرصت‌های والدگریی دارند (شکاف‌های قابلیت).

سازِکار ۳: بلوغ تعیین می‌کند چه سبک‌های والدگریی اثربخش خواهند بود.

۴-۴. پیوندها به چشم‌اندازهای نظری

چارچوب پیشنهادی با چندین چشم‌انداز نظری در استراتژی و سازمان همسو بوده و آنها را یکپارچه می‌کند:

- نظریه اقتضایی (Lawrence & Lorsch, 1967): چارچوب ارائه شده به‌طور اساسی اقتضایی است – پیشنهاد می‌کند «بهترین» استراتژی والدگری به وضعیت توسعه‌ای واحد فرعی بستگی دارد.
- منظر مبتنی بر منابع (Barney, 1991; Wernerfelt, 1984): بلوغ در اصل در مورد توسعه منابع و قابلیت‌های سازمانی است. چارچوب مقاله نشان می‌دهد چگونه والدها باید ساخت منابع در واحدهای فرعی را تسهیل کنند.

- قابلیت‌های پویا (Teece, Pisano & Shuen, 1997): با توسعه بلوغ واحدهای فعری، آنها قابلیت‌های پویای قوی‌تری می‌سازند – توانایی حس، تصرف، و تحول. والدگری باید این توسعه را حمایت کند.
- نظریه عاملیت (Jensen & Meckling, 1976): چارچوب پیشنهاد می‌کند روابط از شبه عاملیت (واحدهای نابالغ، نظارت بالا) به مباشرتی (Davis, Schoorman & Donaldson, 1997) (واحدهای بالغ، همسویی اهداف) تکامل می‌یابند.
- ساختارهای کنترل (Simons, 1995): چارچوب تشریح شده پیش‌بینی می‌کند که با رشد بلوغ، کنترل‌های اهرمی از تشخیصی (نظارت رفتار) به تعاملی (دیالوگ استراتژیک) تغییر می‌کنند.

۵. دلالت‌های کاربستی

چارچوب تبیین شده چندین دلالت کاربستی برای مدیران ارائه می‌دهد:

۱-۵. چگونه والدها می‌توانند بلوغ واحد فرعی را ارزیابی کنند؟

ابزار ۱: روبریک ارزیابی بلوغ واحدهای فرعی. والدها باید یک روبریک استاندارد برای ارزیابی هر هشت بعد بلوغ ایجاد کنند. به‌طور نمونه برای بعد حکمرانی و تصمیم‌گیری:

سطح ۱ (نوپا): ساختار غیررسمی، حق تصمیم مبهم.

سطح ۲ (در حال توسعه): ساختار پایه، برخی فرآیندهای رسمی.

سطح ۳ (استقرار یافته): ساختار واضح، فرآیندهای مستند.

سطح ۴ (پیشرفته): حکمرانی پیچیده، تصمیم‌گیری بهینه‌شده.

ابزار ۲: ارزیابی ۳۶۰ درجه. از ورودی‌های چندگانه استفاده کنید: رهبری واحد فرعی، تیم والدها، ذی‌نفعان خارجی، و حتی خودارزیابی. مقایسه دیدگاه‌ها می‌تواند نقاط کور را نشان دهد.

ابزار ۳: بنچمارک در مقابل استانداردها. در صورت امکان، عملکرد واحد را در مقابل بنچمارک‌های صنعت یا استانداردهای داخلی ارزیابی کنید. این اعتبار را به ارزیابی‌های ذهنی اضافه می‌کند.

۵-۲. نقشه‌برداری پورتفولیو با استفاده از تناسب بلوغ-والدگری

والدها باید یک ماتریس پورتفولیو بلوغ ایجاد کنند که همه واحدهای فرعی را براساس سطح بلوغ و رویکرد والدگری فعلی ترسیم کند. تحلیل وضعیت واحدها به شرح زیر خواهد بود:

- واحدهای در «منطقه مطلوب»: تطبیق خوب.
- واحدهای خارج از منطقه: ناتطابقی‌های بالقوه.
- واحدهای واقع در بالای قطر: والدگری بیش از حد.
- واحدهای واقع در پایین قطر: والدگری کمتر از حد.

این نقشه‌برداری پورتفولیو می‌تواند:

- واحدهایی که از والدگری بیش‌از حد یا کمتر از حد[۱۱۶] رنج می‌برند را شناسایی کند.
- فرصت‌ها برای تنظیم رویکرد والدگری را برجسته کند.
- اولویت‌بندی دخالت‌های توسعه قابلیت را ارائه دهد.
- تخصیص منابع والدها را بهینه کند.

۵-۳. راهنمایی برای والدگری متمایز در پورتفولیوهای ناهمگن

بسیاری از شرکت‌ها پورتفولیوهایی از واحدهای فرعی با سطوح بلوغ بسیار متفاوت دارند. یک رویکرد «یک‌اندازه-برای-همه» بهینه نخواهد بود. در این رابطه یک «منوی رویکردهای والدگری» ایجاد کنید که متناسب با سطح بلوغ واحد هر است:

برای واحدهای نوپا:

- دفعات بررسی: هفتگی یا دوهفته‌ای.
- عمق دخالت: عملیاتی + استراتژیک.
- حمایت منابع: فشرده (اعزام مدیران، مشاوران).
- خودگردانی تصمیم: محدود، نیاز به تأییدهای متعدد.
- افق زمانی: کوتاه‌مدت (۱۲-۰ ماه).

برای واحدهای در حال توسعه:

- دفعات بررسی: ماهانه.

- عمق دخالت: مربی‌گری + استراتژیک.
- حمایت منابع: متوسط (برنامه‌های آموزشی، انتقال بهترین شیوه‌ها).
- خودگردانی تصمیم: انتخابی، تأیید موارد استراتژیکِ کلیدی.
- افق زمانی: میان‌مدت (۳-۱ سال).

برای واحدهای استقرار یافته:

- دفعات بررسی: فصلی.
- عمق دخالت: نظارت استراتژیک.
- حمایت منابع: انتخابی (براساس درخواست).
- خودگردانی تصمیم: گسترده، توصیه‌های استراتژیک.
- افق زمانی: میان تا بلندمدت (۵-۳ سال).

برای واحدهای پیشرفته:

- دفعات بررسی: سالانه.
- عمق دخالت: حداقل، مدیریت پورتفولیو.
- حمایت منابع: حداقل، تسهیل همکاری.
- خودگردانی تصمیم: کامل، مشاوره با والدها.
- افق زمانی: بلندمدت (بیش از ۵ سال).

۴-۵. علائم هشدار ناتطابقی والدگری

شناسایی به‌موقع علائم هشدار ناتطابقی بین سطح بلوغ واحد فرعی و رویکرد والدگری اعمال‌شده، برای مدیران بسیار حیاتی است. علائم والدگری بیش از حد عمدتاً در قالب واکنش‌های منفی مدیران واحد فرعی و کاهش عملکرد سازمانی ظاهر می‌شوند. وقتی کنترل بیش از اندازه اعمال می‌شود، مدیران با استعدادِ واحد فروعی شروع به ترک واحد می‌کنند و مدیران باقی‌مانده احساس سرخوردگی و ناامیدی می‌کنند. همچنین تصمیمات، به دلیل حلقه‌های طولانی تأیید به تأخیر می‌افتند و واحد فرعی به‌طور ملموس فاقد احساس مالکیت نسبت به تصمیمات خود است، که این امر منجر به کاهش نوآوری و بروز رفتار بیش از حد ریسک‌گریز در واحد می‌گردد.

در سوی مقابل، علائم والدگری کمتر از حد عمدتاً در قالب مشکلات عملکردی و نیاز به مداخلات اضطراری از سوی والد آشکار می‌شوند. عملکرد واحد فرعی ناپایدار یا غیرقابل پیش‌بینی می‌شود و تصمیمات استراتژیک ضعیفی اتخاذ می‌گردد که مکرراً نیاز به تغییر مسیر و اصلاح دارند. شکست‌های مکرر در سیستم‌ها یا فرآیندها رخ می‌دهد و شرکت والد مجبور به مداخلات بحران‌زدایی مکرر می‌شود. همچنین جابجایی مکرر مدیران و بروز نگرانی‌های مربط با انطباق یا حکمرانی از دیگر نشانه‌های این ناتطابقی هستند.

هنگامی که این علائم شناسایی شدند، چهار اقدام اصلاحی ضروری است. نخست، سطح بلوغ واحد فرعی باید مجدداً مورد ارزیابی قرار گیرد تا مشخص شود آیا ارزیابی اولیه صحیح بوده است. دوم، رویکرد والدگری باید متناسب با یافته‌های جدید اصلاح و تعدیل شود و میزان دخالت افزایش یا کاهش یابد. سوم، در صورت وجود شکاف‌های قابلیتی، باید در توسعه و ساخت قابلیت‌های لازم در واحد فرعی سرمایه‌گذاری صورت گیرد تا واحد به سطح بلوغ مطلوب برسد. چهارم، ارتباطات شفاف با واحد فرعی درباره دلایل تعدیل و تنظیم رویکرد والدگری ضروری است تا درک متقابل و همکاری مؤثر تضمین شود.

۶. جهت‌های پژوهشی آینده

چارچوب نظری ارائه‌شده در این مقاله چندین مسیر مهم برای پژوهش‌های آینده را باز می‌کند که می‌تواند به تعمیق درک ما از پویایی‌های سطح بلوغ واحد فرعی –والدی‌گری و آزمون تجربی قضیه‌های پیشنهادی کمک کند.

۱-۶. آزمون تجربی قضیه‌ها

نخستین اولویت پژوهشی، انجام مطالعات تجربی گسترده برای آزمون رابطه بین بلوغ سازمانی واحد فرعی، رویکرد والدگری، و عملکرد آن واحد فرعی است. این پژوهش‌ها می‌توانند از طراحی‌های متنوعی بهره ببرند، ازجمله بررسی‌های بزرگ‌مقیاس که داده‌ها را از صدها جفت شرکت والد- واحد فرعی جمع‌آوری می‌کنند تا امکان تحلیل‌های آماری قوی و شناسایی الگوهای کلی فراهم شود. مطالعات موردی عمیق نیز می‌توانند تحلیل تفصیلی از نحوه تکامل بلوغ واحد فرعی و والدگری در طول زمان ارائه دهند و

سازکارهای علّی زیربنایی را آشکار سازند. همچنین طراحی‌های شبه آزمایشی که از تنوع‌های طبیعی در رویکردهای والدگری در سازمان‌های مختلف بهره می‌برند، می‌توانند به شناسایی اثرات علّی کمک کنند. سؤالات کلیدی که این پژوهش‌ها باید به آنها پاسخ دهند عبارتند از: آیا تطبیق بهینه بین سطح بلوغ واحد فرعی و والدگری پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد واحد فرعی است؟ آیا ناتطابقی‌ها در قالب والدگری بیش از حد یا کمتر از حد با نتایج منفی مشخص مرتبط هستند؟ و کدام ابعاد خاص بلوغ سازمانی واحد فرعی بیشترین تأثیر را بر نوع والدگری مورد نیاز دارند؟

پژوهش دوم باید بر شناسایی و آزمون عوامل تعدیل‌کننده متمرکز شود که می‌توانند رابطه بلوغ واحد فرعی–والدگری را تحت تأثیر قرار دهند. این مطالعات باید بررسی کنند که چگونه پویایی صنعت و عدم قطعیت محیطی، فاصله جغرافیایی و فرهنگی بین والد و واحد فرعی، اهمیت استراتژیک واحد فرعی برای پورتفولیوی کلی بنگاه، و قابلیت‌های خود والد می‌توانند اثرات بلوغ بر رویکرد والدگری بهینه را تعدیل کنند. درک این عوامل زمینه‌ای می‌تواند به مدیران کمک کند تا چارچوب را به‌طور مؤثرتری در شرایط خاص خود به‌کار گیرند.

۶-۲. کاربردهای خاص صنعت

پژوهش سوم باید کاربرد بخشی چارچوب بلوغ واحدئ فرعی–والدگری را در صنایع مختلف مورد بررسی قرار دهد. صنایع خاص دارای ویژگی‌های منحصربه‌فردی هستند که ممکن است نیازمند تنظیمات و اصلاحات خاصی در چارچوب باشند. پژوهشگران باید بررسی کنند که آیا ابعاد بلوغ متفاوتی در صنایع مختلف اهمیت بیشتری دارند، و آیا رویکردهای والدگری مطلوب بسته به ویژگی‌های صنعت تغییر می‌کنند. این مطالعات بخشی، می‌تواند به توسعه راهنماهای کاربستی سفارشی‌شده برای هر صنعت منجر شود.

۶-۳. ملاحظات بین‌المللی و فرهنگی

پژوهش چهارم باید اثرات فاصله فرهنگی و نهادی بر پویایی‌های بلوغ واحد فرعی–والدگری را مورد بررسی قرار دهد. زمینه‌های ملی مختلف دارای هنجارهای فرهنگی و ساختارهای نهادی متفاوتی هستند که می‌توانند بر ترجیحات و اثربخشی رویکردهای والدگری تأثیر بگذارند. برای مثال، آیا فرهنگ‌های جمع‌گرا در مقابل فردگرا سطوح

خودگردانی متفاوتی را برای واحدهای فرعی ترجیح می‌دهند؟ آیا سیستم‌های حقوقی و نهادی مختلف تأثیر می‌گذارند که چگونه والدگری باید ساختار یابد و چه سازکارهای کنترلی مناسب‌تر هستند؟ پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند به شرکت‌های چندملیتی کمک کند تا رویکردهای والدگری خود را با زمینه‌های فرهنگی و نهادی متنوع تطبیق دهند.

۶-۴. مطالعات طولی هم‌تکاملی بلوغ-والدگری

پژوهش پنجم نیازمند مطالعات طولی است که روابط بلوغ واحد فرعی-والدگری را در طول زمان دنبال کنند و فرآیندهای هم‌تکاملی آنها را بررسی کنند. این مطالعات باید به این پرسش‌ها پاسخ دهند که چگونه بلوغ سازمانی واحد فرعی و رویکردهای والدگری با یکدیگر تکامل می‌یابند، دنباله‌های زمانی و الگوهای انتقال چیستند، و رویکردهای والدگری چگونه باید به‌تدریج و به‌موقع با رشد بلوغ واحد فرعی کاهش یابند. یک طراحی محتمل برای این نوع پژوهش، مطالعات موردی عمیق از ده تا پانزده واحد فرعی در طول پنج تا ده سال است که در آن پژوهشگران چگونگی تنظیم و تعدیل مداخلات شرکت والد با تغییرات بلوغ را به‌طور مستمر رهگیری می‌کنند. این مطالعات طولی می‌توانند بینش‌های ارزشمندی درباره نقاط عطف بحرانی در توسعه بلوغ واحد فرعی و زمان‌بندی بهینه برای تغییر رویکردهای والدگری ارائه دهند.

۶-۵. معیارهای کمی بلوغ

پژوهش ششم باید بر توسعه ابزارهای اندازه‌گیری معتبر و پایا برای سنجش بلوغ سازمانی در زمینه والدگری بنگاهی متمرکز شود. در حالی که مدل‌های بلوغ قابلیت مانند CMM ابزارهای ارزیابی کلی ارائه می‌دهند، هنوز نیاز به ابزارهای اندازه‌گیری خاصی است که برای ارزیابی بلوغ واحدهای فرعی بنگاهی طراحی شده باشند. پژوهشگران می‌توانند مقیاس‌های چند موردی برای هر یک از هشت بعد بلوغ پیشنهادی ایجاد کنند، اعتبار سازه و قابلیت اطمینان این مقیاس‌ها را از طریق مطالعات ابزارسنجی آزمایش کنند، و معیارهای بنچمارک برای صنایع و مناطق جغرافیایی مختلف توسعه دهند. توسعه چنین ابزارهایی نه‌تنها پژوهش تجربی را تسهیل خواهد کرد، بلکه به مدیران اجرایی نیز امکان می‌دهد که بلوغ واحدهای فرعی خود را به‌طور سیستماتیک و معتبر ارزیابی کنند.

نتیجه‌گیری

این مقاله چارچوبی نوین برای تمایزگذاری استراتژی‌های والدگری بنگاهی بر اساس بلوغ سازمانی واحدهای فرعی ارائه کرده است. استدلال شد که بلوغ (توسعه قابلیت) با سن (گذشت زمان) یا مرحله چرخه حیات (زمان‌بندی بحران) متمایز است، و عامل کلیدی در تعیین رویکرد والدگری مناسب است.

چارچوب ارائه شده چهار سطح بلوغ را (نوپا، در حال توسعه، استقرار یافته، پیشرفته) شناسایی می‌کند و برای هر کدام، استراتژی‌های والدگری متمایزی را پیشنهاد می‌دهد: از فشرده–دستوری برای واحدهای نابالغ تا حداقلی برای واحدهای بالغ. همچنین عوامل تعدیل‌کننده (پویایی صنعت، اهمیت استراتژیک، فاصله، قابلیت والدها، عدم قطعیت محیطی) و ملاحظات پویا (نحوه تکامل والدگری با بلوغ) مشخص شدند.

سهم‌گذاری نظری

این پژوهش سه سهم‌گذاری اصلی به نوشتارگان ارائه می‌دهد. نخست، نظریه والدگری بنگاهی را با معرفی بلوغ سازمانی به‌عنوان یک عامل مشروط‌کننده کلیدی گسترش می‌دهد که تاکنون در چارچوب‌های موجود مغفول مانده بود. دوم، مفهوم‌سازی نوینی از آمادگی توسعه‌ای ارائه می‌کند که آن را از سن زمان‌شناختی و مراحل چرخه حیات به‌طور بنیادین متمایز می‌سازد و بر قابلیت‌های سازمانی به جای گذشت زمان تأکید می‌کند. سوم، با یکپارچه‌سازی سه جریان پژوهشی پیش‌تر جداگانه درباره تکامل واحد فرعی، والدگری بنگاهی، و مدل‌های بلوغ سازمانی واحدهای فعری، چارچوبی جامع و کاربردی فراهم می‌آورد.

دلالت‌های کاربستی

برای مدیران، این چارچوب راهنمایی عملیاتی قابل اجرا ارائه می‌دهد. شرکت‌های والد می‌توانند بلوغ واحدهای فرعی خود را به‌طور سیستماتیک و مبتنی بر معیارهای مشخص ارزیابی کنند، سپس پورتفولیوی واحدهای خود را نقشه‌برداری کرده و ناتطابقی‌های بالقوه بین سطح بلوغ واحد فرعی و رویکرد والدگری را شناسایی نمایند. این امکان را فراهم می‌آورد که رویکردهای والدگری متمایز برای واحدهای ناهمگن با سطوح مختلف

بلوغ طراحی شود، و همچنین مسیرهای برنامه‌ریزی‌شده برای انتقال تدریجی رویکرد والدگری همزمان با تکامل و رشد بلوغ واحدهای فرعی تدوین گردد.

محدودیت‌ها

چندین محدودیت را باید اذعان کرد:

- اول، چارچوب مقاله در این مرحله مفهومی است– نیاز به تأیید تجربی دارد. در حالی که بر نوشتارگان موجود قوی استوار است، قضایای ارائه شده نیاز به آزمون در زمینه‌های مختلف دارند.
- دوم، مقاله بر هشت بعد بلوغ تمرکز کرده است، اما ابعاد دیگری ممکن است مرتبط باشند. پژوهش‌های آینده می‌تواند این فهرست را اصلاح یا گسترش دهد.
- سوم، چارچوب ارائه شده اساساً خطی است – فرض می‌کند بلوغ از سطح ۱ به ۴ پیشرفت می‌کند. واقعیت ممکن است پیچیده‌تر باشد، با واحدهایی که در برخی ابعاد عقب بوده و پسرفت در حالی که در سایرین پیشرفت می‌کنند.
- چهارم، مقاله بر روابط والد–واحد فرعی دوتایی تمرکز کرده است. در شرکت‌های بزرگ با چند سطح سلسله مراتب، پویایی‌ها می‌توانند پیچیده‌تر باشند (Goold & Campbell, 2002, p. 225).

شرکت‌های والد نقش بالقوه‌ای برای ایجاد ارزش قابل توجه برای واحدهای فرعی دارند (Feldman, 2021, p. 115)، اما فقط زمانی که آنها رویکردهای خود را با نیازهای واحد تطبیق دهند. بلوغ سازمانی یک ذره‌بین مهم برای درک آن نیازها ارائه می‌دهد. همان‌طور که والدین انسانی رویکردهای والدگری خود را با تکامل فرزندانشان تنظیم و تعدیل می‌کنند – از نظارت نزدیک دوران کودکی به راهنمایی نوجوانی به احترام به استقلال بزرگسالی – شرکت‌های والد باید رویکردهای والدگری خود را با تکامل واحدهای فرعی از بلوغ نوپا به پیشرفته تکامل دهند.

کلید موفقیت در شناخت اینکه واحد فرعی در مسیر توسعه‌ای کجاست و تنظیم و تعدیل والدگری بر اساس آن است – نه خیلی فشرده (خفه کردن رشد) و نه خیلی دست‌های خارج شده (ریسک شکست). با پیوند دادن رویکردهای والدگری به سطوح

بلوغ قابل ارزیابی، چارچوب تبیین شده راهی به سوی والدگری مؤثر متمایز ارائه می‌دهد که می‌تواند ارزش را برای واحدهای فرعی در همه مراحل توسعه رها کند.

یادداشت‌ها

1. Corporate Parenting Strategy.
2. Organizational Maturity.
3. Parenting Advantage.
4. Capability Maturity Models.
5. Nascent Maturity.
6. Developing Maturity.
7. Established Maturity.
8. Advanced Maturity.
9. Contribution.
10. Link.
11. Developmental Readiness.
12. Multi-Business Firms.
13. Industry Diversity.
14. Strategic Fit.
15. Suskandari.
16. Organizational Age.
17. Life Cycle Stage.
18. Organizational Maturity.
19. Governance & Decision-Making Sophistication.
20. Process Standardization & Formalization.
21. Management Team Capability & Experience.
22. Systems & Infrastructure Development.
23. Strategic Planning Capability.
24. Organizational Learning Capacity.
25. Performance Management Maturity.
26. Risk Management Capability.
27. Developmental Readiness.
28. Diversification.
29. Attractiveness Test.
30. Cost-Of-Entry Test.
31. Better-Off Test.
32. Goold & Campbell.
33. Strategic Planning.
34. Financial Control.
35. Strategic Control.
36. Parenting Opportunities.
37. Distinctive Parenting Characteristics.
38. Heartland Businesses.
39. Value Trap.
40. Ballast.
41. Feldman.

42. Regulated.
43. Andrews.
44. Strategic Relatedness.
45. Autonomy.
46. One-Size-Fits-All.
47. Watts Humphrey.
48. Managing The Software Process.
49. Capability Maturity Model (CMM).
50. Initial.
51. Repeatable.
52. Defined.
53. Managed.
54. Optimizing.
55. Curtis.
56. People Capability Maturity Model (P-CMM).
57. CMMI (Capability Maturity Model Integration)
58. Business Process Maturity Model (BPMM).
59. Organizational Project Management Maturity Model.
60. Maturity Model for Governance.
61. Started.
62. Established.
63. Developed.
64. Optimized.
65. Padma.
66. Negron.
67. Tenbrin.k & Gelb.
68. Greiner.
69. Red Tape.
70. Adizes.
71. Courtship.
72. Infancy.
73. Go-Go.
74. Adolescence.
75. Prime.
76. Stable.
77. Aristocracy.
78. Early Bureaucracy.
79. Bureaucracy.
80. Death.
81. Quinn & Cameron.
82. Entrepreneurial.
83. Collectivity.
84. Formalization.
85. Elaboration.
86. Simons.
87. Levers Of Control.
88. Belief Systems.

89. Boundary Systems.
90. Diagnostic Control.
91. Interactive Control.
92. Ciabuschi.
93. Resource Dependence Theory (RDT).
94. Agency Theory.
95. Stewardship.
96. Dynamic Capabilities View.
97. Decision Rights.
98 Nascent/Foundational Maturity.
99. Developing Maturity.
100. Established Maturity.
101. Advanced/Optimizing Maturity.
102. Center Of Excellence.
103. Contingency Theory.
104. Lawrence & Lorsch.
105. Conditional Autonomy.
106. Parenting Fit.
107. Hands-Off.
108. Step-Down.
109. Over-Parenting.

۱۱۰. Gaming Behavior: به رفتار دستکاری‌گونه، بازی‌گونه یا حتی دست انداختنی، مدیران واحد فرعی اطلاق می‌شود که به جای تمرکز بر اهداف واقعی کسب‌وکار، سعی می‌کنند شرکت والد را راضی نگه دارند. این شامل تنظیم و دستکاری گزارش‌ها، پرهیز از ریسک‌های ضروری، و اولویت دادن به «خوب به نظر رسیدن» به جای عملکرد واقعی است..

111. Over-Parenting.
112. Under-Parenting.
113. Rubric.
114. Developmental Readiness.
115. Change Readiness.
116. Over/Under-Parenting.

کتابنامه

References

Adizes, I. (1979). Organizational passages—Diagnosing and treating lifecycle problems of organizations. Organizational Dynamics. 8 (1). 3-25. https://doi.org/10.1016/0090-2616(79)90001-9

Adizes, I. K. (1988). Corporate lifecycles: How and why corporations grow and die and what to do about it. Prentice Hall.

Andrews, D. S., Fainshmidt, S., Fitza, M., & Kundu, S. (2023). Disentangling the corporate effect on subsidiary performance. *Strategic Management Journal*. 44 (12). 2986-3011. https://doi.org/10.1002/smj.3530

Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*. 17 (1). 99-120. https://doi.org/10.1177/014920639101700108

Belenzon, S., Lee, H., & Patacconi, A. (2019). The architecture of attention: Group structure and subsidiary autonomy. *Strategic Management Journal*. 40 (10). 1627-1652. https://doi.org/10.1002/smj.3059

Birkinshaw, J., & Hood, N. (1998). Multinational subsidiary evolution: Capability and charter change in foreign-owned subsidiary companies. *Academy of Management Review*. 23 (4). 773-795. https://doi.org/10.5465/AMR.1998.1255638

Birkinshaw, J., Hood, N., & Jonsson, S. (1998). Building firm-specific advantages in multinational corporations: The role of subsidiary initiative. *Strategic Management Journal*. 19 (3). 221-241. http://www.jstor.org/stable/3094097

Burgelman, R. A., & Shankar, S. S. (2024). Fading corporate survival prospects: Impact of co-selection bias in resource allocation on strategic intent. *Strategic Management Journal*. 45 (3). 467-498. https://doi.org/10.1002/smj.3652

Campbell, A., Goold, M., & Alexander, M. (1994). Corporate-level strategy: Creating value in the multibusiness company. John Wiley & Sons.

Campbell, A., Goold, M., & Alexander, M. (1995). Corporate strategy: The quest for parenting advantage. *Harvard Business Review*. 73 (2). 120-132.

Ciabuschi, F., Holm, U., & Martín Martín, O. (2021). Agency controls and subsidiary strategic initiatives: The mediating role of subsidiary autonomy. *International Business Review*. 30 (3). 101829. https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2021.101829

Collis, D. J., & Montgomery, C. A. (1997). Corporate strategy: Resources and the scope of the firm. Irwin/McGraw-Hill.

Collis, D. J., & Montgomery, C. A. (2005). Corporate strategy: A resource-based approach (2nd ed.). McGraw-Hill/Irwin.

Collis, D. J., Young, D., & Goold, M. (2007). The size, structure, and performance of corporate headquarters. *Strategic Management Journal*. 28 (4). 383-405. https://doi.org/10.1002/smj.595

Curtis, B., Hefley, W. E., & Miller, S. A. (2001). People Capability Maturity Model (P-CMM) Version 2.0 (Technical Report CMU/SEI-2001-MM-001). Software Engineering Institute. Carnegie Mellon University. https://doi.org/10.1184/R1/6581879.v1

Davis, J. H., Schoorman, F. D., & Donaldson, L. (1997). Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management Review*. 22 (1). 20-47. https://doi.org/10.5465/amr.1997.9707180258

Eisenhardt, K. M. (1989). Agency theory: An assessment and review. *Academy of Management Review*. 14 (1). 57-74. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279003

Feldman, E. R. (2021). The corporate parenting advantage, revisited. *Strategic Management Journal*. 42 (1). 114-143. https://doi.org/10.1002/smj.3218

Geleilate, J. M. G., Andrews, D. S., & Fainshmidt, S. (2020). Subsidiary autonomy and subsidiary performance: A meta-analysis. *Journal of World Business*. 55 (4). 101049. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2019.101049

Goold, M. (1990). The paradox of strategic controls. *Strategic Management Journal*. 11 (1). 43-57. https://doi.org/10.1002/smj.4250110104

Goold, M., & Campbell, A. (1987). Strategies and styles: The role of the centre in managing diversified corporations. Basil Blackwell.

Goold, M., & Campbell, A. (2002). Parenting in complex structures. Long Range Planning. 35 (3). 219-243. https://doi.org/10.1016/S0024-6301(02)00052-3

Goold, M., Campbell, A., & Alexander, M. (1998). Corporate strategy and parenting theory. Long Range Planning. 31 (2). 308-314. https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)00017-X

Goold, M., Campbell, A., & Luchs, K. (1993a). Strategies and styles revisited: Strategic planning and financial control. Long Range Planning. 26 (1). 49-60. https://doi.org/10.1016/0024-6301(93)90077-S

Goold, M., Campbell, A., & Luchs, K. (1993b). Strategies and styles revisited: 'Strategic control'—Is it tenable? Long Range Planning. 26 (6). 54-61. https://doi.org/10.1016/0024-6301(93)90206-U

Greiner, L. E. (1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*. 50 (4). 37-46.

Henderson, B. D. (1970). The product portfolio. BCG Perspectives. Boston Consulting Group.

Hillson, D. (2001). *Benchmarking organizational project management capability*. Paper presented at PMI Annual Seminars & Symposium. Nashville. TN. Project Management Institute.

Humphrey, W. S. (1989). Managing the software process. Addison-Wesley Professional.

IIA Norway. (2022). *Maturity model for governance (1st ed.).* The Institute of Internal Auditors Norway.

Iqbal, S. (2005). A unified strategic view of organizational maturity. Paper presented at PMI® Global Congress 2005—EMEA, Edinburgh, Scotland. Project Management Institute.

Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*. 3 (4). 305-360. https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X

Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*. 12 (1). 1-47. https://doi.org/10.2307/2391211

Lee, J., Lee, D., & Kang, S. (2007). *An overview of the Business Process Maturity Model (BPMM)*. In K. C. Chang et al. (Eds.), Advances in web and network technologies, and information management (pp. 384-395). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-72909-9_42

Menz, M., Kunisch, S., Birkinshaw, J., Collis, D. J., Foss, N. J., Hoskisson, R. E., & Prescott, J. E. (2021). Corporate strategy and the theory of the firm in the digital age. *Journal of Management Studies*. 58 (7). 1695-1720. https://doi.org/10.1111/joms.12760

Menz, M., Kunisch, S., & Collis, D. J. (2015). The corporate headquarters in the contemporary corporation: Advancing a multimarket firm perspective. Academy of Management Annals. 9 (1). 633-714. https://doi.org/10.5465/19416520.2015.1027050

Meyer, K. E., Li, C., & Schotter, A. P. J. (2020). Managing the MNE subsidiary: Advancing a multi-level and dynamic research agenda. *Journal of International Business Studies*. 51 (4). 538-576. https://doi.org/10.1057/s41267-020-00318-w

Negron, L. A., Quispe, G., Serrano, F., & Bautista, L. (2020). Relationship between quality management practices, performance and maturity quality management, a contingency approach. *Quality Management Journal*. 27 (4). 205-224. https://doi.org/10.1080/10686967.2020.1809582

Object Management Group. (2008). Business Process Maturity Model (BPMM), Version 1.0 (OMG Document Number: formal/2008-06-01). Object Management Group.

Padma, P., Ganesh, L. S., & Rajendran, C. (2008). An exploratory study of the impact of the Capability Maturity Model on the organizational performance of Indian software firms. *Quality Management Journal*. 15 (2). 20-34. https://doi.org/10.1080/10686967.2008.11918064

Paulk, M., Curtis, W., Chrissis, M. B., & Weber, C. (1993). *Capability Maturity Model for Software (Version 1.1)* (Technical Report CMU/SEI-93-TR-024). Software Engineering Institute. Carnegie Mellon University. https://doi.org/10.1184/R1/6575027.v1

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). The external control of organizations: *A resource dependence perspective (2nd ed.)*. Stanford University Press. (Original work published 1978)

Porter, M. E. (1987). From competitive advantage to corporate strategy. *Harvard Business Review*. 65 (3). 43-59.

Project Management Institute. (2003). *Organizational Project Management Maturity Model (OPM3®) (3rd ed.)*. Project Management Institute.

Quinn, R. E., & Cameron, K. (1983). Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence. Management Science. 29 (1). 33-51. https://doi.org/10.1287/mnsc.29.1.33

Simons, R. (1991). Strategic orientation and top management attention to control systems. *Strategic Management Journal*. 12 (1). 49-62. https://doi.org/10.1002/smj.4250120105

Simons, R. (1995). Levers of control: *How managers use innovative control systems to drive strategic renewal*. Harvard Business School Press.

Simons, R. (1995). Control in an age of empowerment. *Harvard Business Review*. 73 (2). 80-88.

Suskandari, D., Wibowo, M., Suyoko, & Wahyuni, S. (2025). The role of corporate parenting strategy: Managing complexity and fostering performance in the multi-business unit. *Corporate & Business Strategy Review*. 6 (1). 101-111. https://doi.org/10.22495/cbsrv6i1art10

Tarhan, A., Turetken, O., & Reijers, H. A. (2016). Business process maturity models: A systematic literature review. *Information and Software Technology*. 75. 122-134. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2016.01.010

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*. 18 (7), 509-533. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z

TenBrink, C., & Gelb, B. (2017). When firms mature: Keeping the ho-hum at bay and embracing change. *Journal of Business Strategy*. 38 (5). 12-17. https://doi.org/10.1108/JBS-07-2016-0079

Van Looy, A. (2014). Business process maturity: A comparative study on a sample of business process maturity models. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04202-2

Van Looy, A., De Backer, M., & Poels, G. (2014). Choosing the right business process maturity model. Information & Management. 51 (4). 466-488. https://doi.org/10.1016/j.im.2013.06.002

Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*. 5 (2). 171-180. https://doi.org/10.1002/smj.4250050207

10.30497/SMT.2026.250142.3714

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought), Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) summer 2025

A Review of Contemporary Forecasting in Strategic Management: Models, Trends, and Applications

Fereshteh Jahani Javanmardi *
Alireza Zare Ahmadabadi **
Ali Morovati Sharifabadi ***

Received: 18/04/2026
Accepted: 20/05/2026

Abstract

This study employs a systematic literature review based on PRISMA guidelines to analyze and synthesize forecasting literature in strategic management. A total of 47 peer-reviewed articles published between 2015 and 2025 were examined, and selected classical sources were also used to strengthen the theoretical foundation. The main aim is to explain the transition from traditional statistical extrapolation to adaptive, data-driven, and intelligent approaches, and to identify theoretical gaps in this field. Findings show that forecasting literature has developed along three main streams: traditional quantitative models; strategic foresight and scenario planning; and approaches based on artificial intelligence, machine learning, and big data. Since 2018, research has increasingly focused on the application of predictive algorithms to risk analysis, organizational performance forecasting, and strategic decision support. Despite these advances, the systematic integration of these approaches into strategic management theory remains limited. This study presents an integrated conceptual framework and redefines forecasting as a dynamic strategic capability rather than merely an analytical tool. This integrated approach can provide a basis for proactive decision-making in complex and uncertainty-driven environments and offer new directions for future research on aligning technology with strategic management theory.

Keywords

Strategic forecasting; artificial intelligence; predictive analytics; organizational foresight; strategic decision-making.

* Master of Management student, Yazd University, Yazd, Iran.
jahani.fereshteh@stu.yazd.ac.ir 0009-0003-5855-1585

** Master of Management student, Yazd University, Yazd, Iran (corresponding author).
40314664@stu.yazd.ac.ir 0009-0005-9236-2395

*** Professor, Department of Management, Faculty of Management, Yazd University, Yazd, Iran.
alimorovati@yazd.ac.ir 0000-0001-7822-3376

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۸۷-۱۱۸

مروری بر پیش‌بینی‌های نوین در مدیریت استراتژیک: مدل‌ها، روندها و کاربردها

فرشته جهانی جوانمردی *
علیرضا زارع احمدآبادی **
علی مروتی شریف‌آبادی ***

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸
مقاله برای اصلاح به مدت ۱۸ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

این پژوهش با رویکرد مرور نظام‌مند و مبتنی بر دستورالعمل پریسما، به تحلیل و یکپارچه‌سازی ادبیات پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک می‌پردازد. در این راستا، ۴۷ مقاله داوری‌شده منتشرشده در بازه زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ بررسی شد و برای تقویت بنیان نظری، از برخی منابع کلاسیک نیز بهره گرفته شد. هدف اصلی پژوهش، تبیین گذار پیش‌بینی از رویکردهای سنتی مبتنی بر برون‌یابی آماری به رویکردهای تطبیقی، داده‌محور و هوشمند، و همچنین شناسایی شکاف‌های نظری این حوزه است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ادبیات پیش‌بینی در سه جریان اصلی توسعه یافته است: مدل‌های کمی سنتی، آینده‌نگری و سناریونویسی، و رویکردهای مبتنی بر هوش مصنوعی، یادگیری ماشین و کلان‌داده. از سال ۲۰۱۸ به بعد، تمرکز پژوهش‌ها به‌طور فزاینده‌ای به کاربرد الگوریتم‌های پیش‌بینانه در تحلیل ریسک، پیش‌بینی عملکرد سازمانی و پشتیبانی از تصمیم‌گیری راهبردی معطوف شده است. با وجود این پیشرفت‌ها، ادغام نظام‌مند این رویکردها در چارچوب‌های نظری مدیریت استراتژیک همچنان محدود باقی‌مانده است. این پژوهش با ارائه یک چارچوب مفهومی تلفیقی، پیش‌بینی را به‌عنوان یک قابلیت راهبردی پویا بازتعریف می‌کند، نه صرفاً یک ابزار تحلیلی. این رویکرد یکپارچه می‌تواند مبنایی برای تصمیم‌گیری پیش‌نگر در محیط‌های پیچیده و عدم‌قطعیت‌محور فراهم کرده و مسیرهای جدیدی را برای پژوهش‌های آتی در هم‌راستاسازی فناوری و نظریه مدیریت استراتژیک ارائه دهد.

واژگان کلیدی

پیش‌بینی استراتژیک؛ هوش مصنوعی؛ تحلیل پیش‌بینانه؛ آینده‌نگری سازمانی؛ تصمیم‌گیری راهبردی.

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت، دانشگاه یزد، یزد، ایران.
jahani.fereshteh@stu.yazd.ac.ir
** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت، دانشگاه یزد، یزد، ایران.(نویسنده مسئول)
40314664@stu.yazd.ac.ir
*** استاد گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، دانشگاه یزد، یزد، ایران.
alimorovati@yazd.ac.ir

مقدمه

تحولات محیطی در دهه‌های اخیر، سازمان‌ها را با سطحی بی‌سابقه از پیچیدگی، پویایی و عدم‌قطعیت مواجه ساخته است؛ به‌گونه‌ای که اتکای صرف به تحلیل گذشته و برنامه‌ریزی‌های بلندمدت سنتی دیگر پاسخ‌گوی نیازهای تصمیم‌گیری راهبردی نیست (Ansoff, 1979, p. 3; Armstrong, 1985, p. 2). در چنین بستری، پیش‌بینی به‌عنوان یکی از ارکان کلیدی مدیریت استراتژیک مطرح شده و نقش آن در پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌های راهبردی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است (Duus, 2016, p. 999; Sutriana & Sudirman, 2024, p. 104). با این حال، بخش قابل‌توجهی از این رویکردها همچنان بر مدل‌های آماری کلاسیک مبتنی بوده و به تحلیل‌های داده‌محور نوین توجه کافی نداشته‌اند (Petropoulos et al., 2022, p. 711). در همین راستا، مطالعات نقشه‌برداری نظام‌مند نیز نشان می‌دهد که حوزه پیش‌بینی عملکرد و فروش به سمت رویکردهای داده‌محور و ترکیبی در حال حرکت است (Ahaggach, Abrouk & Lebon, 2024, p. 503).

در کنار این تحولات، ادبیات آینده‌پژوهی نیز با معرفی رویکردهایی همچون برنامه‌ریزی سناریویی[1] و آینده‌نگری استراتژیک، تلاش کرده است ابعاد کیفی و عدم‌قطعیت‌های بنیادین محیط را در تحلیل‌های راهبردی وارد کند (رضائیان و حدیقی ، ۱۳۹۴، ص. ۲؛ رهنمایی‌ذکاوت و پیدایی ، ۱۳۹۴، ص. ۳). این رویکردها با تأکید بر انعطاف‌پذیری و یادگیری سازمانی، به یکی از مؤلفه‌های کلیدی مدیریت معاصر تبدیل شده‌اند (سوری، سلطانی، حاجی‌پور و یزدانی، ۱۴۰۱، ص. ۸۰؛ رودینی و مشتاقی، ۱۴۰۴، ص. ۵۷). به‌طور هم‌زمان، ورود فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی و یادگیری ماشین، تحول اساسی در حوزه پیش‌بینی ایجاد کرده و امکان تحلیل حجم عظیمی از داده‌های ساخت‌یافته و غیرساخت‌یافته را فراهم ساخته است (Kitsios & Kamariotou, 2021, p. 5)؛ (Khan, Chung, Awan & Wen, 2019, p. 5)؛ (Alnajem et al., 2024, p. 4). این فناوری‌ها با آشکارسازی الگوهای پیچیده، ظرفیت‌های جدیدی برای بهبود تصمیم‌گیری‌های استراتژیک فراهم کرده‌اند (Khan, Chung, Awan & Wen, 2019, p. 193; Nwoke, 2025, p. 134; Wang & Aviles, 2023 , p. 284). همچنین، ادغام هوش

مصنوعی در فرآیندهای تصمیم‌گیری، چارچوب‌های نوینی برای تحلیل محیط رقابتی ارائه داده است (Vudugula et al., 2023, p. 19; Kim & Seo, 2023, p. 771).

در سطح پیشرفته‌تر، مفاهیمی نظیر پیش‌بینی تطبیقی و آینده‌نگری پویا مطرح شده‌اند که بر به‌روزرسانی مستمر مدل‌های پیش‌بینی متناسب با تغییرات محیطی تأکید دارند (Porsiurova, 2025, p. 420; Samson-Onuorah & Bakare, 2025, p. 1058; Ishola Bayo, 2025, p. 490). با این حال، بخش قابل‌توجهی از این مطالعات یا بر ابعاد فنی فناوری‌ها تمرکز داشته و فاقد چارچوب مفهومی برای ادغام در نظریه‌های مدیریت استراتژیک هستند (Vudugula, Chebrolu, Bhuiyan & Rozony, 2023, p. 21)، یا رویکردی عمدتاً کیفی اتخاذ کرده و پیوند محدودی با تحلیل‌های داده‌محور برقرار کرده‌اند (سوری، سلطانی، حاجی‌پور و یزدانی، ۱۴۰۱، ص. ۹۰؛ رودینی و مشتاقی، ۱۴۰۴، ص. ۵۸). این وضعیت منجر به شکل‌گیری نوعی گسست مفهومی میان رویکردهای کمی، کیفی و فناورانه شده است که بهره‌برداری مؤثر از آنها را در سطح راهبردی با چالش مواجه می‌سازد (Kim & Seo, 2023, p. 775).

از منظر کاربردی نیز، اگرچه مطالعات متعددی به نقش تحلیل‌های پیش‌بینانه در حوزه‌هایی مانند پیش‌بینی تقاضا و بهبود زنجیره تأمین (Hofmann & Rutschmann, 2018, p. 26) و ارزیابی پایداری بنگاه‌های کوچک و متوسط (Njideka Ihuoma, Oluwaseun Adeola & Godwin Ozoemenam, 2024, p. 146) پرداخته‌اند، این مطالعات تنها بخش‌هایی از یک تصویر پراکنده را ارائه می‌دهند. پژوهش‌های داخلی نیز بر توسعه مدل‌های بومی پیش‌بینی با استفاده از کلان‌داده و پویایی‌شناسی سیستم تأکید دارند (خانلرزاده، شمسی‌پور و پرویزی، ۱۴۰۳، ص. ۱۱۴؛ زارعی ،نبی و قاسمی، ۱۴۰۳، ص. ۱۰). در حوزه نوآوری، پیش‌بینی موفقیت ایده‌ها و شناسایی مسیرهای رشد نیازمند ترکیب تحلیل داده و قضاوت راهبردی معرفی شده است (Berg, 2016; Klavans, Boyack & Murdick, 2020, p. 5)، و رویکردهای مبتنی بر شایستگی نیز این قابلیت را به توانمندی‌های مدیریتی پیوند می‌دهند (qizi, 2025, p. 326). همچنین، مدل‌های نوین تصمیم‌گیری، ازجمله رویکردهای کوانتومی[۲]، تلاش کرده‌اند چارچوب‌های پیچیده‌تری برای تحلیل عدم‌قطعیت ارائه دهند (حسینی، دارایش و میرزایی، ۱۴۰۳، ص. ۹۹).

با وجود این گسترش، ادبیات موجود با پراکندگی موضوعی قابل‌توجهی مواجه است؛ به‌گونه‌ای که برخی مطالعات بر کاربردهای صنعتی خاص تمرکز دارند (Soltaninejad, Aghazadeh, Shaghaghi & Zarei, 2024, p. 42) و برخی دیگر به تحول دیجیتال در مدیریت توجه دارند (Debora Silvia, 2025, p. 293). در سطح کلان نیز، مطالعات روندهای فناورانه و سیاست‌گذاری اقتصادی اهمیت پیش‌بینی را برجسته کرده‌اند (Naghizadeh, 2025, p. 78; Parubchak et al., 2025, p. 156)، و کاربردهای بخشی در حوزه‌هایی مانند منابع آب، سلامت و کشاورزی توسعه یافته‌اند (Talaie, 2025, p. 67) در چنین شرایطی، استفاده از رویکرد مرور نظام‌مند می‌تواند با فراهم‌سازی یک چارچوب ساختاریافته، به یکپارچه‌سازی این ادبیات پراکنده و شناسایی الگوهای مفهومی مسلط کمک کند.

۱. مبانی نظری و پیشینه تحقیق

۱-۱. پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک

پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک ریشه در رویکردهای برنامه‌ریزی بلندمدت دارد. در دیدگاه کلاسیک، استراتژی به‌عنوان فرآیندی عقلانی و تحلیلی در نظر گرفته می‌شد که مبتنی بر ارزیابی محیط بیرونی و توانمندی‌های درونی سازمان شکل می‌گیرد (Ansoff, 1979, p. 4). در این چارچوب، پیش‌بینی عمدتاً به‌صورت برون‌یابی روندهای گذشته و تحلیل متغیرهای اقتصادی و بازار انجام می‌شد (Armstrong, 1985, p. 3). این رویکرد بر فرض ثبات نسبی محیط و امکان پیش‌بینی خطی آینده استوار بود.

با این حال، افزایش پیچیدگی و عدم‌قطعیت محیطی، محدودیت‌های این رویکرد را آشکار ساخت. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدل‌های پیش‌بینی کلاسیک در شرایط ناپایدار دچار خطاهای ساختاری شده و توان پاسخ‌گویی به تغییرات گسسته را ندارند (Petropoulos et al., 2022, p. 771). در پاسخ به این چالش، مفهوم «پیش‌بینی راهبردی» مطرح شد که بر پیوند تحلیل آینده با فرآیند تصمیم‌گیری مدیریتی تأکید دارد (Duus, 2016, p. 999). در ادامه، مطالعات جدیدتر این مفهوم را به‌عنوان یک قابلیت سازمانی در بهبود کیفیت تصمیم‌گیری معرفی کرده‌اند (Sutriana & Sudirman, 2024, p. 107). همچنین بررسی‌های نظام‌مند نشان می‌دهد که حوزه پیش‌بینی به‌تدریج به سمت استفاده

از رویکردهای ترکیبی و داده‌محور حرکت کرده است (Ahaggach, Abrouk & Lebon, 2024, p. 527).

۲-۱. آینده‌نگری استراتژیک و برنامه‌ریزی سناریویی

در کنار رویکردهای کمی، آینده‌پژوهی و برنامه‌ریزی سناریویی به‌عنوان ابزارهایی برای تحلیل عدم‌قطعیت‌های محیطی توسعه یافته‌اند. برنامه‌ریزی سناریویی به‌جای تمرکز بر یک آینده قطعی، مجموعه‌ای از آینده‌های محتمل را ترسیم می‌کند و به سازمان‌ها امکان می‌دهد برای شرایط مختلف آمادگی داشته باشند (رضائیان و حدیقی، ۱۳۹۴، ص. ۲). این رویکرد با پذیرش عدم‌قطعیت، نقش مهمی در افزایش انعطاف‌پذیری استراتژیک ایفا می‌کند (رهنمایی‌ذکاوت و پیدایی، ۱۳۹۴، ص. ۷). علاوه بر این، آینده‌نگری استراتژیک به‌عنوان فرآیندی یادگیرنده معرفی شده که به سازمان‌ها در شناسایی سیگنال‌های ضعیف محیطی کمک می‌کند (سوری، سلطانی، حاجی‌پور و یزدانی، ۱۴۰۱، ص. ۸۱). در حوزه کارآفرینی نیز، این رویکرد به‌عنوان ابزاری برای شناسایی فرصت‌های نوظهور مورد استفاده قرار گرفته است (رودینی و مشتاقی، ۱۴۰۴، ص. ۶۱). با وجود این، یکی از چالش‌های اصلی این رویکردها، اتکای زیاد به تحلیل‌های کیفی و محدودیت در استفاده از داده‌های کمی است.

۳-۱. هوش مصنوعی و یادگیری ماشین در مدیریت استراتژیک

ورود هوش مصنوعی و یادگیری ماشین به حوزه مدیریت استراتژیک، افق‌های جدیدی برای تحلیل داده و تصمیم‌گیری ایجاد کرده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این فناوری‌ها با تحلیل کلان‌داده‌ها و کشف الگوهای پنهان، می‌توانند قابلیت‌های پیش‌بینی و آینده‌نگری را به‌طور قابل‌توجهی ارتقا دهند (Alnajem et al., 2024, p. 2; Kitsios & Kamariotou, 2021, p. 9).

مدل‌های مبتنی بر یادگیری ماشین به مدیران این امکان را می‌دهند که سناریوهای مختلف را شبیه‌سازی کرده و پیامدهای تصمیمات را ارزیابی کنند (Vudugula, Chebrolu, Bhuiyan & Rozony, 2023, p. 17; Kim & Seo, 2023, p. 771). همچنین استفاده از تحلیل‌های پیش‌بینانه موجب افزایش دقت تصمیم‌گیری و کاهش سوگیری‌های انسانی شده است (Nwoke, 2025, p. 134; Khan, Chung, Awan & Wen, 2019, p.

190). در سطح پیشرفته‌تر، مفاهیمی مانند پیش‌بینی تطبیقی و آینده‌نگری پویا مطرح شده‌اند که بر یادگیری مستمر سیستم‌ها تأکید دارند (Porsiurova, 2025, p. 416; Ishola Bayo, 2025, p. 474). با این حال، بسیاری از این مطالعات تمرکز فنی داشته و کمتر به ادغام این فناوری‌ها در چارچوب‌های نظری مدیریت استراتژیک پرداخته‌اند.

۴-۱. کاربردهای پیش‌بینی در عملکرد سازمانی

کاربرد تحلیل‌های پیش‌بینانه در حوزه‌های مختلف نشان داده است که این ابزارها می‌توانند نقش مهمی در بهبود عملکرد سازمانی ایفا کنند. برای مثال، در حوزه زنجیره تأمین، استفاده از کلان‌داده در پیش‌بینی تقاضا موجب افزایش دقت برنامه‌ریزی شده است (Hofmann & Rutschmann, 2018, p. 742). در حوزه مالی نیز، مدل‌های مبتنی بر داده در ارزیابی پایداری بنگاه‌ها مؤثر بوده‌اند (Njideka Ihuoma, Oluwaseun Adeola & Godwin Ozoemenam, 2024, p. 140).

مطالعات داخلی نیز بر توسعه مدل‌های بومی مبتنی بر کلان‌داده و پویایی‌شناسی سیستم تأکید دارند (خانلرزاده، شمسی‌پور و پرویزی، ۱۴۰۳، ص. ۱۱۵؛ زارعی ،نبی و قاسمی، ۱۴۰۳، ص. ۱۱). همچنین، تحول دیجیتال و ادغام هوش مصنوعی در مدیریت استراتژیک به‌عنوان عاملی کلیدی در افزایش چابکی سازمانی معرفی شده است (Debora Silvia, 2025, p. 296; Burkovskyi & Tarasevych, 2025, p. 430).

۵-۱. پیشینه پژوهش

مرور ادبیات نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، مطالعات مروری و فرامطالعه‌ای متعددی در حوزه پیش‌بینی، آینده‌نگری استراتژیک و تحلیل‌های پیش‌بینانه انجام شده است. این مطالعات عمدتاً تلاش کرده‌اند روندهای پژوهشی، چارچوب‌های مفهومی و کاربردهای نوظهور پیش‌بینی در مدیریت و تصمیم‌گیری راهبردی را تبیین کنند. در یکی از جدیدترین مطالعات، آگویره ـ کامارنا[۳] (۲۰۲۴) در یک مرور نظام‌مند به بررسی ارتباط میان برنامه‌ریزی استراتژیک و آینده‌نگری سازمانی در بازه ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۳ پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آینده‌نگری به‌عنوان ابزاری برای ترسیم سناریوهای آینده و کاهش ریسک‌های محیطی، نقش مهمی در موفقیت برنامه‌ریزی استراتژیک ایفا می‌کند. با این حال، تمرکز اصلی این مطالعه بر پیوند مفهومی برنامه‌ریزی و آینده‌نگری

بوده و کمتر به نقش فناوری‌های نوین و تحلیل‌های داده‌محور در فرآیند پیش‌بینی پرداخته است. در مطالعه‌ای دیگر، گوردون و همکاران[۴] (۲۰۲۰) با مرور پنج دهه ادبیات آینده‌نگری سازمانی، روند تحول این حوزه را از پیش‌بینی‌های فناورانه و بازارمحور به سمت سازمان‌های چابک و تطبیقی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که آینده‌نگری سازمانی به‌تدریج از یک ابزار پیش‌بینی صرف به یک قابلیت راهبردی برای یادگیری و سازگاری سازمانی تبدیل شده است. همچنین پژوهشگران، ضرورت پیوند عمیق‌تر آینده‌نگری با نظریه‌ها و رویه‌های مدیریت استراتژیک را مورد تأکید قرار دادند. آیدن و همکاران[۵] (۲۰۱۷) نیز در یک مرور نظام‌مند، ماهیت پژوهش‌های آینده‌نگری استراتژیک را بررسی کردند. یافته‌های آنان نشان داد که این حوزه با وجود رشد سریع، همچنان از پراکندگی نظری و ضعف انسجام مفهومی رنج می‌برد و بیشتر پژوهش‌ها ماهیتی اکتشافی دارند. این مطالعه همچنین بر کمبود پژوهش‌های تبیینی و فقدان چارچوب نظری منسجم در حوزه آینده‌نگری استراتژیک تأکید می‌کند.

در حوزه آینده‌نگری سازمانی، مارینکوویچ[۶] (۲۰۲۲) با مرور ۷۳ مقاله، چارچوبی یکپارچه برای آینده‌نگری شرکتی ارائه کردند. این پژوهش نشان داد که ادبیات موجود، اگرچه بر ابزارها، فناوری‌ها و پیامدهای آینده‌نگری تمرکز داشته، اما همچنان با پراکندگی مفهومی و نبود ارتباط روشن میان مؤلفه‌های کلیدی مواجه است. پژوهشگران همچنین بر نقش دوگانه فناوری در تسهیل و پیچیده‌سازی فرآیندهای آینده‌نگری تأکید کرده‌اند. در زمینه ارتباط آینده‌نگری و نوآوری، لینارس ـ باربرو و وگا[۷] (۲۰۲۵) طی یک مرور نظام‌مند نشان دادند که آینده‌نگری استراتژیک می‌تواند از طریق یادگیری سازمانی، فرهنگ نوآوری و رفتارهای خلاقانه، بر عملکرد نوآورانه سازمان‌ها اثرگذار باشد. با این حال، این مطالعه نیز تصریح می‌کند که بیشتر پژوهش‌های این حوزه ماهیتی کیفی داشته و هنوز شواهد تجربی و مدل‌های تلفیقی کافی وجود ندارد. از سوی دیگر، دلهاس و ویرا[۸] (۲۰۲۵) در مرور نظام‌مند خود بر روش‌های مشارکتی در آینده‌نگری شرکتی تمرکز کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بسیاری از مطالعات، جزئیات فرآیندهای مشارکتی و نحوه اجرای آینده‌نگری را به‌طور شفاف گزارش نکرده‌اند؛ موضوعی که قابلیت تکرارپذیری و توسعه دانش در این حوزه را محدود می‌کند.

در حوزه پیش‌بینی و تحلیل‌های داده‌محور، آهگچ و همکاران[۹] (۲۰۲۴) با انجام یک مطالعه نگاشت نظام‌مند بر ۵۱۶ مقاله، تحول روش‌های پیش‌بینی فروش را بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده حرکت سریع ادبیات به سمت استفاده از یادگیری ماشین، یادگیری عمیق و رویکردهای ترکیبی است. پژوهشگران تأکید کردند که افزایش حجم داده‌ها و پیچیدگی محیط کسب‌وکار، استفاده از مدل‌های هوشمند را به یک ضرورت تبدیل کرده است. همچنین، سوتریانا و سودیرمن[۱۰] (۲۰۲۴) در مرور علمی خود پیرامون نقش پیش‌بینی در برنامه‌ریزی مدیریتی، نشان دادند که تحلیل‌های پیش‌بینانه به‌طور فزاینده‌ای در تصمیم‌گیری‌های استراتژیک مورد استفاده قرار گرفته و سازمان‌ها در حال گذار از رویکردهای شهودی به تصمیم‌گیری داده‌محور هستند. با این حال، این مطالعه بیشتر بر جنبه‌های مدیریتی پیش‌بینی تمرکز داشته و پیوند آن با آینده‌نگری و فناوری‌های نوین را به‌صورت یکپارچه بررسی نکرده است.

در زمینه ادغام هوش مصنوعی در تصمیم‌گیری راهبردی، وودوگولا و همکاران[۱۱] (۲۰۲۳) طی یک مرور نظام‌مند بر ۱۰۵ مقاله نشان دادند که مدل‌های مبتنی بر هوش مصنوعی و یادگیری ماشین می‌توانند دقت پیش‌بینی، تحلیل سناریو و چابکی تصمیم‌گیری را بهبود دهند. در عین حال، چالش‌هایی نظیر شفافیت مدل‌ها، اعتمادپذیری و ملاحظات اخلاقی همچنان از موانع اصلی توسعه این رویکردها محسوب می‌شوند. علاوه بر این، ریدوان[۱۲] (۲۰۲۵) مفهوم «آینده‌نگری پویا» را با تحلیل‌های پیش‌بینانه کسب‌وکار پیوند داده و نشان داده است که ترکیب تحلیل داده، شبیه‌سازی سناریو و یادگیری ماشین می‌تواند به سازمان‌ها در ایجاد مزیت رقابتی در محیط‌های ناپایدار کمک کند. این مطالعه بیشتر بر معماری مفهومی و مدل‌سازی استراتژیک تمرکز دارد و کمتر به جمع‌بندی تطبیقی مطالعات موجود پرداخته است. در نهایت، ولیز مارتل[۱۳] (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند نشان داد که آینده‌نگری استراتژیک می‌تواند از طریق تقویت ظرفیت پیش‌بینی، نوآوری و تصمیم‌گیری مسؤولانه، به توسعه مسؤولیت اجتماعی سازمان‌ها کمک کند. این پژوهش آینده‌نگری را به‌عنوان بخشی از تحول پایدار سازمان‌ها معرفی می‌کند.

با وجود گسترش مطالعات مروری در حوزه پیش‌بینی و آینده‌نگری، بررسی ادبیات نشان می‌دهد که اکثر پژوهش‌های موجود هر یک تنها بر بخشی خاص از موضوع تمرکز داشته‌اند؛ به‌عنوان مثال برخی مطالعات بر آینده‌نگری سازمانی، برخی بر نوآوری، برخی بر پیش‌بینی فروش و برخی دیگر بر کاربرد هوش مصنوعی متمرکز بوده‌اند. همچنین، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها یا ماهیتی مفهومی و کیفی دارند یا صرفاً بر جنبه‌های فنی مدل‌های پیش‌بینی تمرکز کرده‌اند. ازاین‌رو، هنوز مطالعه‌ای که بتواند به‌صورت یکپارچه، تحولات پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک را از منظر رویکردهای کلاسیک، آینده‌نگری استراتژیک، تحلیل‌های داده‌محور و فناوری‌های نوین مورد مرور و مقایسه قرار دهد، کمتر مشاهده می‌شود. پژوهش حاضر تلاش دارد این شکاف را با ارائه یک مرور نظام‌مند جامع از ادبیات پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک پوشش دهد.

۲. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به‌صورت مرور نظام‌مند ادبیات[۱۴] و بر اساس دستورالعمل به‌روز PRISMA 2020 انجام شده است تا فرآیندی شفاف، ساختاریافته و قابل تکرار برای شناسایی، غربالگری و تحلیل مطالعات مرتبط با پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک فراهم شود. هدف این مرور، شناسایی و طبقه‌بندی مطالعات مرتبط با پیش‌بینی استراتژیک، آینده‌نگری سازمانی، تحلیل پیش‌بینانه مبتنی بر هوش مصنوعی و کاربردهای کلان‌داده در تصمیم‌گیری راهبردی است. به منظور هدایت نظام‌مند فرآیند، یک پروتکل پژوهش شامل اهداف، دامنه زمانی، پایگاه‌های داده، استراتژی جستجو، معیارهای ورود و خروج و روش تحلیل تدوین شد. دامنه زمانی پژوهش شامل مطالعات منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ در نظر گرفته شد تا تمرکز بر تحولات معاصر، به‌ویژه نقش فناوری‌های نوین، حفظ شود. لازم به ذکر است که برخی منابع کلاسیک صرفاً برای تبیین مبانی نظری استفاده شده و در فرآیند مرور نظام‌مند وارد نشده‌اند. در این میان، بخش عمده مطالعات انتخاب‌شده از نوع مطالعات درجه اول بوده و مستقیماً به کاربردهای پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک پرداخته‌اند؛ در کنار آن، تعداد محدودی از مطالعات مروری نیز به منظور درک روندهای کلان مورد استفاده قرار گرفته است.

۲-۱. استراتژی جستجو

جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های بین‌المللی شامل Scopus، Web of Science، ScienceDirect و Google Scholar و همچنین پایگاه‌های داخلی SID، Magiran و Civilica انجام شد. استراتژی جستجو با استفاده از ترکیب کلیدواژه‌ها و عملگرهای بولی طراحی شد. نمونه‌ای از رشته جستجوی مورد استفاده در پایگاه‌های انگلیسی به شرح زیر است:

("Predictive Analytics«Strategic Forecasting" OR "Strategic Foresight" OR »)

("Strategic Management") AND

("Artificial Intelligence" OR "Machine Learning" OR "Big Data") AND

در جستجوهای فارسی نیز معادل‌هایی مانند «پیش‌بینی استراتژیک»، «آینده‌نگری راهبردی»، «تحلیل پیش‌بینانه» و «هوش مصنوعی در مدیریت» مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر این، به منظور افزایش جامعیت، از روش گلوله‌برفی برای بررسی منابع مقالات کلیدی استفاده شد.

۲-۲. معیارهای ورود و خروج

مطالعات بر اساس معیارهای زیر انتخاب شدند:

معیارهای ورود:

- مقالات علمی – پژوهشی یا مروری داوری‌شده.
- انتشار در بازه زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵.
- ارتباط مستقیم با پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک یا کاربرد فناوری‌های نوین در این حوزه.

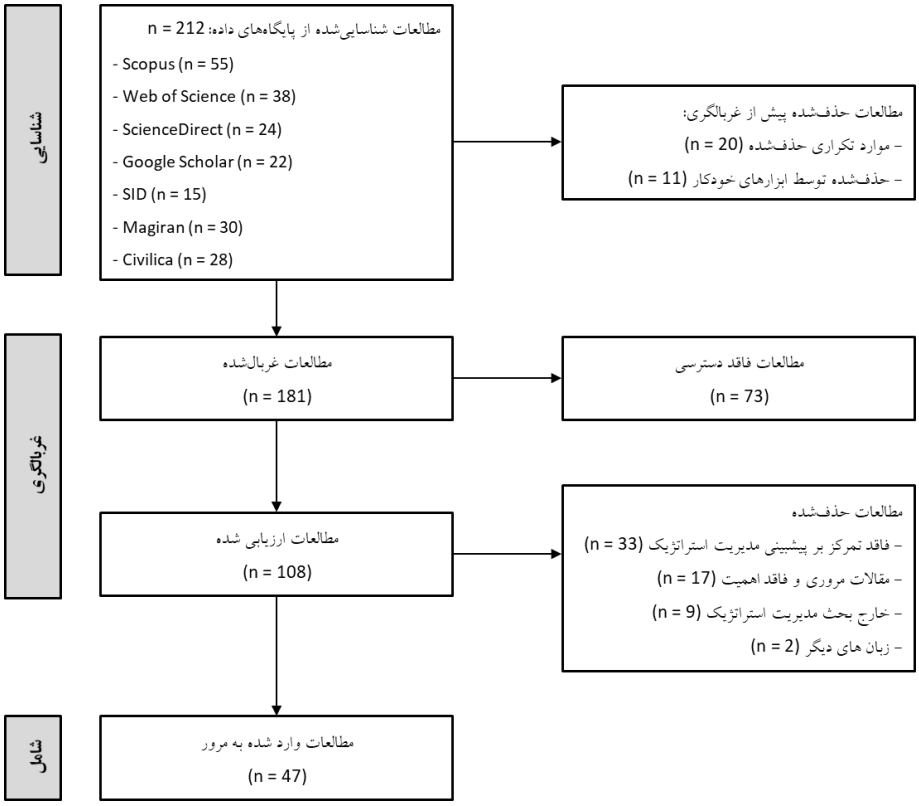
معیارهای خروج:

- مطالعات صرفاً فنی بدون پیوند با مدیریت استراتژیک.
- منابع غیر داوری‌شده.
- مقالات تکراری.
- پژوهش‌های خارج از حوزه موضوعی.

۳-۲. فرآیند غربالگری (بر اساس PRISMA)

فرآیند انتخاب مطالعات مطابق نمودار جریان PRISMA در چند مرحله انجام شد. در مرحله شناسایی، در مجموع ۲۱۲ رکورد از پایگاه‌های داده و منابع تکمیلی استخراج شد. پس از حذف ۳۱ رکورد ، ۱۸۱ مطالعه وارد مرحله غربالگری اولیه شدند. در مرحله غربالگری، دسترسی به متن مطالعات بررسی شد که منجر به حذف ۷۳ مطالعه شد. در نتیجه، ۱۰۸ مقاله برای بررسی متن کامل انتخاب شدند. در مرحله ارزیابی تمام‌متن، ۶۱ مطالعه به دلیل عدم انطباق با معیارهای کیفی یا چارچوب نظری کنار گذاشته شد و در نهایت ۴۷ مقاله برای ورود به تحلیل نهایی انتخاب شدند.

شکل (۱): نمودار جریان انتخاب مطالعات بر اساس دستورالعمل PRISMA



منبع: یافته‌های تحقیق

۴-۲. ارزیابی کیفیت مطالعات

به منظور ارزیابی کیفیت روش‌شناختی، از ابزارهای استاندارد استفاده شد. برای مرورهای نظام‌مند، ابزار AMSTAR 2 به کار گرفته شد که معیارهایی نظیر جامعیت جستجو، شفافیت روش و نحوه ارزیابی مطالعات را بررسی می‌کند. همچنین برای مطالعات کیفی، از چک‌لیست برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی[۱۵] (CASP) استفاده شد تا اعتبار داده‌ها، انسجام تحلیل و تناسب طراحی پژوهش ارزیابی شود. مطالعاتی که حداقل معیارهای کیفی را احراز نکردند، از تحلیل نهایی حذف شدند.

۵-۲. استخراج و تحلیل داده‌ها

پس از انتخاب نهایی، داده‌ها با استفاده از یک چارچوب کدگذاری استخراج شدند. در این مرحله، ویژگی‌هایی مانند نوع رویکرد پیش‌بینی، سطح تحلیل، ابزارهای مورد استفاده و پیامدهای گزارش‌شده استخراج گردید. تحلیل داده‌ها به‌صورت کیفی و تطبیقی انجام شد و هدف آن شناسایی الگوها، شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در ادبیات بود. در قسمت پیوست یافته ها براساس مرور نظام‌مند در جدول شماره (۳) ارائه شده است. با توجه به گستره وسیع موضوع، این پژوهش با رویکردی کلان به تحلیل ادبیات پرداخته و می‌تواند به‌عنوان نقطه شروعی برای انجام مرورهای نظام‌مند تخصصی‌تر در هر یک از رویکردهای پیش‌بینی (نظیر هوش مصنوعی یا سناریونویسی) تلقی شود.

۳. یافته‌های پژوهش

تحلیل نظام‌مند ۴۷ مطالعه منتخب نشان می‌دهد که ادبیات پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک طی دهه اخیر دچار یک تحول دوگانه مفهومی – فناورانه شده است. این تحول بیانگر گذار پیش‌بینی از یک ابزار پشتیبان برنامه‌ریزی به یک قابلیت راهبردی پویا، یادگیرنده و داده‌محور است. بررسی روند زمانی مطالعات نشان می‌دهد که با افزایش پیچیدگی محیط رقابتی و تشدید عدم‌قطعیت، اتکا به مدل‌های خطی و مبتنی بر داده‌های تاریخی به‌تدریج جای خود را به رویکردهای تطبیقی و چندلایه داده است. در این چارچوب، پیش‌بینی دیگر صرفاً به برآورد آینده محدود نمی‌شود، بلکه به‌عنوان بخشی از قابلیت‌های پویا سازمان در تعامل مستمر با محیط تعریف می‌شود (Duus, 2016, p. 1000; Petropoulos et al., 2022, p. 711).

هم‌زمان با این تحول مفهومی، یک تغییر فناورانه قابل‌توجه نیز در ادبیات مشاهده می‌شود. از حدود سال ۲۰۱۸ به بعد، تمرکز مطالعات به‌طور معناداری به سمت استفاده از هوش مصنوعی، یادگیری ماشین و تحلیل کلان‌داده در تصمیم‌گیری‌های استراتژیک سوق یافته است. این مطالعات نشان می‌دهند که الگوریتم‌های یادگیری ماشین توانایی شناسایی الگوهای پیچیده و غیرخطی در داده‌های سازمانی و محیطی را داشته و به بهبود دقت پیش‌بینی در حوزه‌هایی نظیر فروش، مدیریت ریسک و تصمیمات سرمایه‌گذاری کمک می‌کنند (Kitsios & Kamariotou, 2021, p. 9; Vudugula, Chebrolu, Bhuiyan & Rozony, 2023, p. 18; Alnajem et al., 2024, p. 2). با این حال، یکی از یافته‌های کلیدی این مرور آن است که این جریان پژوهشی عمدتاً ابزارمحور و فنی باقی مانده و در بسیاری از موارد فاقد پیوند نظام‌مند با چارچوب‌های نظری مدیریت استراتژیک است.

در کنار رویکردهای داده‌محور، جریان آینده‌نگری و سناریونویسی نیز به‌عنوان یک مسیر مکمل در ادبیات تداوم یافته است. مطالعات این حوزه نشان می‌دهند که در شرایط عدم‌قطعیت ساختاری، تحلیل‌های کمی به‌تنهایی کافی نبوده و سازمان‌ها نیازمند درک چندسناریویی از آینده هستند. این رویکردها با تمرکز بر شناسایی نیروهای پیشران و تحلیل عدم‌قطعیت‌های کلیدی، نقش مهمی در افزایش انعطاف‌پذیری استراتژیک ایفا می‌کنند، اما به دلیل ماهیت کیفی، در بسیاری از موارد فاقد پشتوانه داده‌محور قوی هستند. یافته مهم در این زمینه آن است که ادغام سیستماتیک میان رویکردهای سناریویی و مدل‌های داده‌محور هنوز به‌طور گسترده توسعه نیافته است.

۱-۳. تحلیل پیامدهای مورد بررسی در مطالعات

بررسی تطبیقی مطالعات نشان می‌دهد که تمرکز غالب ادبیات بر پیامدهای قابل‌اندازه‌گیری اقتصادی است، درحالی‌که ابعاد راهبردی عمیق‌تر کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این الگو در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): طبقه‌بندی پیامدهای مورد بررسی در مطالعات منتخب

دسته پیامد	تعداد تقریبی مطالعات	نمونه شاخص‌ها	میزان توجه در ادبیات
عملکرد مالی	۲۸	سودآوری، رشد فروش، ارزش بازار، بازده سرمایه‌گذاری	بسیار بالا
کارایی عملیاتی	۱۰	بهینه‌سازی منابع، کاهش هزینه، بهره‌وری	متوسط
تحلیل ریسک و ثبات	۶	مدیریت ریسک، پیش‌بینی شکست، ثبات مالی	متوسط رو به پایین
قابلیت‌های پویا و یادگیری سازمانی	۲	یادگیری راهبردی، انعطاف‌پذیری استراتژیک	پایین
مزیت رقابتی پایدار	۲	توسعه قابلیت رقابتی بلندمدت	بسیار محدود

منبع: یافته‌های تحقیق

این توزیع نشان می‌دهد که ادبیات موجود عمدتاً کارکردمحور و نتیجه‌گرا بوده و کمتر به توسعه قابلیت‌های راهبردی بلندمدت پرداخته است.

۲-۳. الگوی تکاملی پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، شناسایی یک الگوی تکاملی سه‌مرحله‌ای در ادبیات پیش‌بینی است که در جدول شماره (۲) خلاصه شده است.

جدول (۲): خلاصه تحلیلی ویژگی‌های هر نسل

نسل	پارادایم مسلط	منطق پیش‌بینی	ابزارهای غالب	نوع نگاه به عدم‌قطعیت	پیامدهای مورد توجه	چالش اصلی
نسل اول: پیش‌بینی کلاسیک آماری	عقلانیت تحلیلی و برنامه‌ریزی رسمی	برون‌یابی گذشته برای پیش‌بینی آینده	سری‌های زمانی، مدل‌های رگرسیونی، تحلیل روند	عدم‌اطمینان قابل کاهش از طریق داده‌های تاریخی	دقت پیش‌بینی فروش، برنامه‌ریزی تولید، بودجه‌بندی	فرض ثبات نسبی محیط و خطی بودن تغییرات

نسل	پارادایم مسلط	منطق پیش‌بینی	ابزارهای غالب	نوع نگاه به عدم‌قطعیت	پیامدهای مورد توجه	چالش اصلی
نسل دوم: آینده‌نگری و سناریونویسی	مدیریت فعال عدم‌قطعیت	ساخت آینده‌های بدیل و تحلیل نیروهای پیشران	تحلیل سناریو، آینده‌پژوهی ، تحلیل محیط کلان	عدم‌قطعیت ساختاری و غیرخطی	آمادگی استراتژیک، انعطاف‌پذیری ، تاب‌آوری	کیفی بودن بالا و دشواری کمی‌سازی نتایج
نسل سوم: پیش‌بینی داده‌محور هوشمند	قابلیت‌های پویا و تحول دیجیتال	کشف الگوهای پنهان در داده‌های بزرگ	یادگیری ماشین، هوش مصنوعی، تحلیل کلان‌داده	عدم‌قطعیت پویا و داده‌محور	بهینه‌سازی تصمیمات، تحلیل ریسک، بهبود عملکرد مالی	ضعف در ادغام با نظریه‌های مدیریت استراتژیک

منبع: یافته‌های تحقیق

این طبقه‌بندی نشان می‌دهد که تحول پیش‌بینی صرفاً ناشی از پیشرفت فناوری نبوده، بلکه بیانگر تغییر در منطق شناختی مواجهه با آینده است. با این حال، یافته‌ها نشان می‌دهد که این سه نسل عمدتاً به‌صورت مجزا توسعه یافته‌اند و یکپارچگی مفهومی میان آنها شکل نگرفته است.

۳-۳. جمع‌بندی تحلیلی یافته‌ها

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک از یک ابزار تحلیلی به یک قابلیت محوری و فناورانه ارتقاء یافته است، اما ادبیات موجود همچنان با یک شکاف اساسی مواجه است: فقدان یک چارچوب یکپارچه که بتواند رویکردهای آماری، آینده‌نگر و هوشمند را در سطح نظری و عملیاتی تلفیق کند. این شکاف، به‌ویژه در ناتوانی سازمان‌ها در تبدیل داده به بینش راهبردی و تصمیمات مؤثر نمود پیدا می‌کند و ضرورت توسعه مدل‌های تلفیقی را برجسته می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند نشان می‌دهد که پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک طی دهه اخیر دچار یک دگرگونی پارادایمی شده است؛ به‌گونه‌ای که از یک ابزار تحلیلی مبتنی بر برون‌یابی گذشته، به یک قابلیت راهبردی پویا، داده‌محور و یادگیرنده ارتقاء یافته است. این تحول صرفاً به تغییر در ابزارها محدود نمی‌شود، بلکه بازتابی از تغییر عمیق در منطق تصمیم‌گیری استراتژیک است. در محیط‌های پیچیده و پرنوسان کنونی، تصمیم‌گیری دیگر نمی‌تواند بر پیش‌بینی‌های ایستا و تک‌منبعی تکیه کند، بلکه نیازمند رویکردهایی است که بتوانند به‌صورت هم‌زمان داده، عدم‌قطعیت و یادگیری مستمر را در خود ادغام کنند.

یکی از مهم‌ترین دلالت‌های این پژوهش، آشکار شدن یک شکاف ساختاری در ادبیات است: شکاف میان پیشرفت سریع فناوری‌های پیش‌بینانه و فقدان ادغام نظری آنها در چارچوب‌های مدیریت استراتژیک. اگرچه پژوهش‌های متعددی بر توانمندی‌های هوش مصنوعی، یادگیری ماشین و تحلیل کلان‌داده در بهبود دقت پیش‌بینی تأکید دارند (Kitsios & Kamariotou, 2021; Alnajem et al., 2024)، اما این مطالعات عمدتاً در سطح کارایی الگوریتمی باقی‌مانده و کمتر به این پرسش بنیادین پرداخته‌اند که این فناوری‌ها چگونه باید در چرخه کامل مدیریت استراتژیک – از تدوین تا اجرا و بازنگری – نهادینه شوند. در نتیجه، ادبیات موجود با نوعی ناهم‌ترازی میان ظرفیت فناورانه و عمق نظری مواجه است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که تمرکز غالب مطالعات بر پیامدهای مالی و عملکردی، اگرچه از منظر کاربردی قابل‌توجه است، اما به شکل‌گیری یک سوگیری کارکردی در ادبیات منجر شده است. در مقابل، ابعاد عمیق‌تر راهبردی نظیر توسعه قابلیت‌های پویا، یادگیری سازمانی و انعطاف‌پذیری استراتژیک کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این عدم‌توازن سبب شده است که نقش پیش‌بینی در خلق مزیت رقابتی پایدار به‌طور کامل تبیین نشود. این نتیجه با دیدگاه‌هایی که پیش‌بینی را به‌عنوان بخشی از قابلیت‌های پویا سازمان در نظر می‌گیرند (Petropoulos et al., 2022, p. 796) همسو

است و نشان می‌دهد که توسعه این حوزه نیازمند تعمیق نظری فراتر از سنجه‌های عملکردی کوتاه‌مدت است.

از منظر تحلیلی، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک در حال گذار از «منطق واکنشی» به «منطق پیش‌نگر و سازگارشونده» است. در منطق واکنشی، سازمان‌ها پس از وقوع تغییرات به آنها پاسخ می‌دهند، درحالی‌که در منطق پیش‌نگر، تلاش می‌کنند با بهره‌گیری از تحلیل‌های پیش‌بینانه و رویکردهای آینده‌نگر، تغییرات را پیشاپیش شناسایی و حتی جهت‌دهی کنند. این تغییر نه‌تنها نقش پیش‌بینی را از سطح عملیاتی به سطح راهبردی ارتقاء داده، بلکه آن را به یکی از مؤلفه‌های کلیدی چابکی استراتژیک تبدیل کرده است.

در این چارچوب، یکی از دستاوردهای اصلی این پژوهش، ارائه شواهدی نظام‌مند برای ضرورت توسعه یک چارچوب تلفیقی پیش‌بینی است؛ چارچوبی که بتواند سه جریان اصلی ادبیات مدل‌های کمی کلاسیک، رویکردهای آینده‌نگر و ابزارهای هوشمند داده‌محور را در یک ساختار منسجم ادغام کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر یک از این رویکردها به‌تنهایی با محدودیت‌هایی مواجه‌اند: مدل‌های آماری در برابر عدم‌قطعیت‌های ساختاری ناتوان‌اند، رویکردهای سناریویی از ضعف کمی‌سازی رنج می‌برند و ابزارهای هوشمند نیز غالباً فاقد پیوند نظری هستند. بنابراین، ارزش واقعی پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک نه در برتری یک رویکرد، بلکه در هم‌افزایی میان این سه منطق تحلیلی نهفته است.

در مقایسه با پژوهش‌های مروری پیشین، این مطالعه تلاش کرده است تصویری یکپارچه‌تر از تحول پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک ارائه دهد. بخش قابل‌توجهی از مطالعات مروری موجود، هر یک بر یکی از ابعاد این حوزه تمرکز داشته‌اند؛ به‌عنوان مثال، برخی پژوهش‌ها صرفاً آینده‌نگری سازمانی و سناریونویسی را بررسی کرده‌اند (Marinković, Al-Tabbaa, Khan & Wu, 2020, p. 293; Gordon, Ramic, Rohrbeck & Spaniol, 2020, p. 4)، برخی دیگر بر نقش پیش‌بینی در برنامه‌ریزی مدیریتی یا پیش‌بینی فروش متمرکز بوده‌اند (Ahaggach, Abrouk & Lebon, 2024, p. 505; Sutriana & Sudirman, 2024, p. 105)، و دسته‌ای دیگر کاربرد هوش مصنوعی

و مدل‌های پیش‌بینانه را تحلیل کرده‌اند (Vudugula, Chebrolu, Bhuiyan & Rozony, 2023, p. 5; Sutriana & Sudirman, 2024, p. 106). درحالی‌که این مطالعات هر یک سهم مهمی در توسعه ادبیات داشته‌اند، اغلب به‌صورت بخشی و مجزا به موضوع پرداخته و کمتر تلاش کرده‌اند میان رویکردهای کلاسیک پیش‌بینی، آینده‌نگری استراتژیک و تحلیل‌های هوشمند داده‌محور پیوند مفهومی برقرار کنند.

تمایز اصلی پژوهش حاضر در آن است که این جریان‌های پراکنده را در قالب یک چارچوب تحلیلی واحد مورد بررسی قرار داده و تحول پیش‌بینی را نه صرفاً به‌عنوان یک تغییر فناورانه، بلکه به‌عنوان یک دگرگونی در منطق مدیریت استراتژیک تفسیر می‌کند. همچنین، برخلاف بسیاری از مطالعات پیشین که تمرکز آنها عمدتاً بر ابزارها یا کاربردهای خاص بوده است، این پژوهش تلاش کرده است شکاف میان توسعه فناوری‌های پیش‌بینانه و ادغام نظری آنها در مدیریت استراتژیک را برجسته سازد و ضرورت حرکت به‌سوی چارچوب‌های تلفیقی را تبیین کند.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش پیام روشنی برای مدیران دارد. سازمان‌هایی که پیش‌بینی را صرفاً به‌عنوان یک ابزار آماری در نظر می‌گیرند، عملاً آن را به سطحی عملیاتی تقلیل می‌دهند و از ظرفیت‌های تحول‌آفرین آن محروم می‌شوند. در مقابل، سازمان‌هایی که پیش‌بینی را به‌عنوان یک قابلیت راهبردی یکپارچه توسعه می‌دهند - به‌گونه‌ای که تحلیل داده، سناریونویسی و یادگیری سازمانی را به هم پیوند می‌دهد - توانایی بیشتری در مواجهه با عدم‌قطعیت و خلق مزیت رقابتی پایدار خواهند داشت.

این پژوهش از چند منظر به توسعه ادبیات مدیریت استراتژیک و پیش‌بینی راهبردی کمک می‌کند:

نخست، این مطالعه با ارائه یک تحلیل نظام‌مند از ادبیات، نشان می‌دهد که تحول پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک صرفاً یک پیشرفت فناورانه نبوده، بلکه بیانگر یک دگرگونی پارادایمی در منطق مواجهه با آینده است. این پژوهش با تبیین گذار از پیش‌بینی خطی و گذشته‌نگر به رویکردهای تطبیقی، داده‌محور و آینده‌نگر، درک عمیق‌تری از جایگاه پیش‌بینی در تصمیم‌گیری راهبردی ارائه می‌دهد.

دوم، این پژوهش با شناسایی و صورت‌بندی یک الگوی تکاملی سه‌نسلی شامل پیش‌بینی آماری، آینده‌نگری سناریومحور و پیش‌بینی هوشمند مبتنی بر داده، به یکپارچه‌سازی جریان‌های پراکنده ادبیات کمک می‌کند و مرزهای مفهومی این حوزه را روشن‌تر می‌سازد.

سوم، این مطالعه با آشکارسازی شکاف میان توسعه فناوری‌های پیش‌بینانه و فقدان ادغام نظری آنها، نشان می‌دهد که مسأله اصلی در این حوزه نه صرفاً بهبود دقت پیش‌بینی، بلکه نحوه نهادینه‌سازی آن در فرآیندهای مدیریت استراتژیک است. این بازتعریف مسأله، مسیر جدیدی برای پژوهش‌های آینده فراهم می‌کند.

چهارم، این پژوهش با برجسته‌سازی ضرورت توسعه یک چارچوب تلفیقی پیش‌بینی که رویکردهای کمی، کیفی و داده‌محور را در یک ساختار منسجم ادغام کند، به شکاف موجود در ادبیات پاسخ داده و زمینه‌ساز توسعه مدل‌های نظری و کاربردی در آینده است.

در نهایت، از منظر کاربردی، این پژوهش نشان می‌دهد که پیش‌بینی زمانی بیشترین ارزش را برای سازمان‌ها ایجاد می‌کند که از سطح یک ابزار تحلیلی به سطح یک قابلیت راهبردی یکپارچه ارتقا یابد؛ قابلیتی که بتواند داده، سناریو و یادگیری سازمانی را به‌صورت هم‌زمان در خدمت تصمیم‌گیری راهبردی قرار دهد.

با وجود دستاوردهای این پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد. تمرکز بر مقالات داوری‌شده و بازه زمانی مشخص ممکن است به حذف برخی مطالعات نوظهور یا منابع خارج از دامنه زبانی پژوهش منجر شده باشد. همچنین، این پژوهش مبتنی بر تحلیل کیفی ادبیات بوده و از روش‌های کمی نظیر متاآنالیز بهره نبرده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از داده‌های تجربی و مدل‌سازی کمی، چارچوب‌های تلفیقی پیشنهادی را مورد آزمون قرار دهند و همچنین به بررسی عمیق‌تر نقش پیش‌بینی در توسعه قابلیت‌های پویا و مزیت رقابتی بپردازند.

در نهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که آینده پیش‌بینی در مدیریت استراتژیک نه در توسعه ابزارهای پیشرفته‌تر به‌تنهایی، بلکه در همگرایی معنادار میان نظریه و فناوری شکل خواهد گرفت. حرکت به‌سوی مدل‌هایی که بتوانند داده، عدم‌قطعیت و منطق راهبردی را

به‌صورت یکپارچه در خود جای دهند، می‌تواند مسیر تحول این حوزه را در پژوهش و عمل تعیین کند.

یادداشت‌ها

1. Scenario Planning
2. Quantum Approaches
3. Aguirre-Camarena
4. Gordon et al
5. Iden et al
6. Marinković
7. Linares-Barbero and Vega
8. Delhaes and Vieira
9. Ahaggach et al
10. Sutriana and Sudirman
11. Vudugula et al
12. Ridwan
13. Velez Martell
14. Systematic Literature Review
15. Critical Appraisal Skills Program

کتابنامه

آقابابایی، حمزه؛ زارعی، عظیم و فیض، داود (۱۴۰۰). ارائه یک رویکرد نوین برای ارزیابی استراتژی‌های سازمان. *فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی*. ۱۲ (۴۶). ۲۰۵-۲۱۹.

باباخانی، زهره؛ نصرتی، محمدرضا و دارابی، یاور (۱۴۰۳). بازی‌سازی در مدیریت استراتژیک: تحول تصمیم‌گیری مدیریتی با الهام از طراحی بازی‌های دیجیتال. *نشریه مدیریت استراتژیک هوشمند*. ۳ (۴). ۲۵-۴۶.

حسینی، سیدهادی؛ دارایش، شادی و میرزایی، ناصر (۱۴۰۳). طراحی مدل تصمیم‌گیری کوانتومی در مدیریت استراتژیک: رویکردی برای مقابله با عدم قطعیت‌های سازمانی. *نشریه مدیریت استراتژیک هوشمند*. ۳ (۱). ۹۵-۱۱۰.

خانلرزاده، سحر؛ شمسی‌پور، وحید و پرویزی، وهاب (۱۴۰۳). مدل پیش‌بینی عملکرد سازمانی مبتنی بر تحلیل داده های بزرگ (Big Data) و هوش استراتژیک. *نشریه مدیریت استراتژیک هوشمند*. ۳ (۱). ۱۱۱-۱۲۴.

رحمانی، سمانه؛ ذوالفقاری، ایرج و سماوات، منوچهر (۱۴۰۳). مدیریت استراتژیک اخلاق در عصر هوش مصنوعی. *نشریه مدیریت استراتژیک هوشمند*. ۳ (۴). ۱۰۵-۱۲۰.

رحیم‌حسینی، سیدمنصور و حسنی، علی‌اکبر (۱۴۰۰). ارائه مدل آینده‌پژوهانهٔ مدیریت پایدار منابع آب مبتنی بر رویکرد برنامه‌ریزی سناریو محور (مورد کاوی: استان گلستان). *مجله برنامه‌ریزی و آمایش سرزمین*. ۲۲ (۴). ۲۰۰-۲۲۰.

رضائیان، مژده و حدیقی، سیدعلی (۱۳۹۴). *استفاده از QSPM در برنامه‌ریزی سناریو به‌عنوان ابزاری در مدیریت استراتژیک*، دومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در مدیریت، اقتصاد و حسابداری.

رودینی، عزیزاله و مشتاقی، حمیدرضا (۱۴۰۴). آینده‌پژوهی استراتژیک در کارآفرینی: جهت‌های تحقیقاتی. *فصلنامه کارآفرینی و نوآوری*. ۱۶ (۱). ۵۵-۷۸.

رهنمایی ذکاوت، مجید و پیدایی، سیدمهرداد (۱۳۹۴). بررسی مزایای آینده پژوهی در سازمان-های فناور محور، کنفرانس سالانه مدیریت و اقتصاد کسب و کار، تهران.

محمودآبادی، زارعی؛ نبی‌میبدی، محمد و قاسمی، مرتضی (۱۴۰۳). برنامه‌ریزی سناریومحور اثر تغییرات عوامل مؤثر بر ارزش بازار فولاد با استفاده از رویکرد پویایی‌شناسی سیستم در شرکت معدنی و صنعتی چادرملو. *فصلنامه مدیریت فردا*. ۲۳ (۷۸). ۶-۲۴.

سلیمانی، لیلا و صفری، سعید (۱۳۹۸). طراحی نقشه استراتژی و شاخص‌های سنجش عملکرد برای مؤسسات آموزشی غیرانتفاعی، رویکرد امتیازی متوازن و تصمیم‌گیری گروهی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*. ۱۲ (۲). ۲۴۳-۲۶۶.

سوری، محمداحسان؛ سلطانی، مرتضی؛ حاجی‌پور، بهمن و یزدانی، حمیدرضا (۱۴۰۱). بررسی الگوی بازنمایی مدیران در آینده نگری استراتژیک با استفاده از نظریه مجموعه راف. *فصلنامه پژوهش های مدیریت راهبردی*. ۲۸ (۸۷). ۷۷-۱۰۶.

هرندی، عطاءاله (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش استراتژیک بر استراتژی‌سازی مبتنی بر بداهه. *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک*. ۱۰ (۱). ۱-۲۵.

Aghababaei, Hamzeh; Zarei, Azim and Faiz, Davud (2002). Presenting a new approach to evaluating organizational strategies. *Strategic Management Studies Quarterly*. 12 (46). 205-219. (In Persian)

Ahaggach, H., Abrouk, L., & Lebon, E. (2024*). Systematic Mapping Study of Sales Forecasting*: Methods, Trends, and Future Directions. Forecasting. 6 (3). 502–532. https://doi.org/10.3390/forecast6030028

Aguirre-Camarena, R. (2024, 4–6 Nov. 2024). Strategic Planning and Foresight in the Company: A Systematic Review, Period 2013–2023. *2024 IEEE International Conference on Technology Management, Operations and Decisions* (ICTMOD).

Alnajem, A. A. Q. I., Ibrahim, A., Abdulrahman, M., Al-Kubaisi, A. A., Tawfeq, J., Khishe, M., & Saeed, A. (2024). AI-Driven Strategic Foresight: Anticipating Future Trends and Modelling Business Strategies. *2024 International Conference on Decision Aid Sciences and Applications* (DASA). 1–6. https://doi.org/10.1109/dasa63652.2024.10836619

Ansoff, H. I. (1979). *Strategic management*. Macmillan.

Armstrong, J. S. (1985). *Long-range forecasting: From crystal ball to computer*. John Wiley & Sons.

Babakhani, Zohreh, Nosrati, Mohammad Reza and Darabi, Yavar (2003). Gamification in strategic management: The evolution of managerial decision-making inspired by the design of digital games. *Journal of Smart Strategic Management*. 3 (4). 25-46. (In Persian)

Berg, J. M. (2016). *Balancing on the creative highwire: Forecasting the success of novel ideas in organizations*. Administrative Science Quarterly. 61 (3). 433–468. https://doi.org/10.1177/0001839216641917

Burkovskyi, M., & Tarasevych, V. (2025). *Methodological Principles of Adaptation of National Enterprises to Conditions of Global Uncertainty and Instability*. Business Navigator. 4 (81). 426-430. https://doi.org/10.32782/business-navigator.81-65

Chitnis, A. (2025). *Reimagining Financial Planning and Analysis*: AI-Driven Innovations in Forecasting, Scenario Modeling, and Governance. *Journal of Artificial Intelligence General science (JAIGS) ISSN*:3006-4023. 8 (1). 232–240. https://doi.org/10.60087/jaigs.v8i1.372

Crone, S. F., & Kaplan, R. S. (2014). Beyond forecasting: Creating new strategic narratives. *MIT Sloan Management Review*. 55 (4). 23–30

Debora Silvia, H. (2025). Transformasi Digital dan Integrasi Kecerdasan Buatan dalam Manajemen Strategis: Analisis Dampak dan Strategi Adaptasi di Era Disrupsi. *OPTIMAL Jurnal Ekonomi dan Manajemen*. 5 (2). 293–301. https://doi.org/10.55606/optimal.v5i2.5885

Delhaes, J. M., & Vieira, A. (2025). Participatory methods in corporate foresight: A systematic literature review of case studies and guidelines for reporting. *Futures & Foresight Science*. 7 (2). 01–31. https://doi.org/10.1002/ffo2.70011

Duus, H. J. (2016). Strategic forecasting: the management perspective. *Management Research Review*. 39 (9). 998–1015. https://doi.org/10.1108/mrr-04-2015-0099

Eskandari, M., Asghari, H., & Modiri, M. (2025). *Identifying and Prioritizing Risk Factors in Supply Chain Logistics for Crisis Management Using an*

Integrated Fuzzy Approach. Disaster Prevention and Management Knowledge. 15 (1). 106–123. https://doi.org/10.32598/dmkp.15.1.894.1

Eyeregba, M. E., Onifade, O., & Ezechukwu, F. S. (2020). Advances in budgeting and forecasting models for non-profit organizations. *International Research Journal of Engineering and Technology*. 3 (8). 236–243.

Gentner, D., Stelzer, B., Ramosaj, B., & Brecht, L. (2018). Strategic Foresight of Future B2B Customer Opportunities through Machine Learning. *Technology Innovation Management Review*. 8 (10). 5–17. https://doi.org/10.22215/timreview/1189

Gordon, A. V., Ramic, M., Rohrbeck, R., & Spaniol, M. (2020). 50 Years of Corporate and Organizational Foresight: Looking Back and Going Forward. Technological Forecasting and Social Change, 154, Article 119966. 1–46 https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.119966

Guidance of intelligence, Majid and Peidai, Seyed Mehrdad (2015). Investigating the benefits of futures research in technology-based organizations, *Annual Conference on Business Management and Economics*, Tehran. (In Persian)

Harandi, Ata'ala (2017). Investigating the effect of strategic intelligence on improvisation-based strategy making. *Strategic Management and Planning Quarterly*. 10 (1). 1-25. (In Persian)

Hofmann, E., & Rutschmann, E. (2018). Big data analytics and demand forecasting in supply chains: A conceptual framework and a case study. *The International Journal of Logistics Management*. 29 (2). 739–766. https://doi.org/10.1108/IJLM-06-2017-0149

Hosseini, Seyed Hadi, Daraish, Shadi and Mirzaei, Naser (2003). Designing a quantum decision-making model in strategic management: An approach to dealing with organizational uncertainties. *Journal of Smart Strategic Management*. 3 (1). 95-110. (In Persian)

Iden, J., Methlie, L. B., & Christensen, G. E. (2017*). The nature of strategic foresight research: A systematic literature review*. Technological Forecasting and Social Change. 116. 87–97. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.11.002

Ishola Bayo, R. (2025). Dynamic strategic foresight using predictive business analytics: Strategic modeling of competitive advantage in unstable market and innovation ecosystems. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 26 (2). 473–493. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.2.1730

Khan, W. A., Chung, S. H., Awan, M. U., & Wen, X. (2019). *Machine learning facilitated business intelligence* (Part I). Industrial Management & Data Systems. 120 (1). 164–195. https://doi.org/10.1108/imds-07-2019-0361

Khanlorzadeh, Sahar, Shamsipour, Vahid and Parvizi, Vahab (2003). Organizational performance prediction model based on big data analysis and strategic intelligence. *Journal of Smart Strategic Management*. 3 (1). 111-124. (In Persian)

Kim, J.-S., & Seo, D. (2023). *Foresight and strategic decision-making framework from artificial intelligence technology development to utilization activities in small-and-medium-sized enterprises*. Foresight. 25 (6). 769–787. https://doi.org/10.1108/fs-06-2022-0069

Kitsios, F., & Kamariotou, M. (2021). Artificial Intelligence and Business Strategy towards Digital Transformation :A Research Agenda. Sustainability. 13 (4). 01–14 https://doi.org/10.3390/su13042025

Klavans, R., Boyack, K. W., & Murdick, D. A. (2020). A novel approach to predicting exceptional growth in research. PLOS ONE, 15(9), e0239177. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239177

Linares-Barbero, C., & Vega, I. D. L. (2025). The Impact of Strategic Foresight on Innovation: A Systematic Literature Review. *IEEE Engineering Management Review*. 53 (4). 218–245. https://doi.org/10.1109/EMR.2024.3454630

Marinković, M., Al-Tabbaa, O., Khan, Z., & Wu, J. (2022). Corporate foresight: A systematic literature review and future research trajectories. *Journal of Business Research*. 144 (2). 289–311. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.01.097

Mahmoudabadi, Zarei; Nabi-Meybadi, Mohammad and Ghasemi, Morteza (2014). Scenario-based planning of the effect of changes in effective factors on the value of the steel market using the system dynamics approach in Chadormaloo Mining and Industrial Company. *Journal of Tomorrow's Management*. 23 (78). 6-24. (In Persian)

Moghadamnia, E., & Sadat Hosseini, Z. (2025). Analysis of the organizational performance of National Iranian Oil Company, exploration management through the effectiveness of financial management measures of the organization. *Journal of Budget and Finance Strategic Research*. https://doi.org/10.47176/fbarj.2025.1457

Naghizadeh, R. (2025). The impact of technological mega trends on the development of universities in Iran; A case study of the effects of technological developments on the financing of public universities. Strategic Management of Organizational Knowledge. 8 (1). 78-97. https://doi.org/10.47176/smok.2025.1800

Njideka Ihuoma, O., Oluwaseun Adeola, B., & Godwin Ozoemenam, A. (2024). Forecasting financial stability in SMEs: A comprehensive analysis of strategic budgeting and revenue management. *Open Access Research Journal of Multidisciplinary Studies.* 8 (1). 139–149.

https://doi.org/10.53022/oarjms.2024.8.1.0055

Nwoke, J. U. C. (2025). Harnessing Predictive Analytics, Machine Learning, and Scenario Modeling to Enhance Enterprise-Wide Strategic Decision-Making. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*. https://doi.org/10.7753/ijcatr1404.1010

Oluwafunmi Adijat, E., Chinedu Ugochukwu, I., Olubusola, O., Favour Oluwadamilare, U., & Noluthando Zamanjomane, M. (2024). Ai-Driven Predictive Analytics in Agricultural Supply Chains: A Review: Assessing the Benefits and Challenges of Ai in Forecasting Demand and Optimizing Supply in Agriculture. *Computer Science & IT Research Journal*. 5 (2). 473–497. https://doi.org/10.51/594csitrj.v5i2.817

Oluwakemi, F. (2025). Integrating predictive analytics, machine learning, and scenario-based forecasting for precision-driven budget planning and resource optimization. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 25 (3). 658–677. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.3.0777

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A ,.Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,…Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: *an updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ. 372 (71). 1–9 https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Parubchak, I., Tereshchenko, T., Shulha ,A., Ravliuk, V., & Antonov, A. (2025). *Forecasting Analysis Tools in Managing the Economic Policy of Territorial Communities. Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 4 (90). 155–176. https://doi.org/10.33788/rcis.90.9

Petropoulos, F., Apiletti, D., Assimakopoulos, V., Babai, M. Z., Barrow, D. K., Ben Taieb, S., Bergmeir, C., Bessa, R. J., Bijak, J., Boylan, J. E., Browell, J., Carnevale, C., Castle, J. L., Cirillo, P., Clements, M. P., Cordeiro, C., Cyrino Oliveira, F. L., De Baets, S., Dokumentov, A…,.Ziel, F. (2022). Forecasting: theory and practice. *International Journal of Forecasting*. 38 (3). 705–871. https://doi.org/10.1016/j.ijforecast.2021.11.001

Porsiurova, I. P. (2025). *Adaptive Forecasting as a Tool for Managing an Enterprise under Uncertainty*. Business Inform. 6 (568). 414–421. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2025-6-414-421

qizi, P. M. B. (2025). Strategic Forecasting: Competency-Driven Approaches and Technological Tools. *International Journal of Pedagogics*. 5 (5). 325–327. https://doi.org/10.37547/ijp/Volume05Issue05-84

Rahmani, Samaneh, Zolfaghari, Iraj and Samavat, Manouchehr (2014). Strategic Management of Ethics in the Age of Artificial Intelligence. *Journal of Smart Strategic Management*. 3 (4). 105-120. (In Persian)

Rahimhosseini, Seyed Mansour and Hassani, Ali Akbar (2013). Presenting a Futures Model for Sustainable Water Resources Management Based on a Scenario-Based Planning Approach (Case Study: Golestan Province). *Journal of Planning and Land Management*. 22 (4). 200-220. (In Persian)

Rezaian, Mozhdeh and Hadighi, Seyed Ali (2015). Using QSPM in Scenario Planning as a Tool in Strategic Management, *Second International Conference on Modern Research in Management, Economics and Accounting*. (In Persian)

Ridwan, I. B. (2025). Dynamic strategic foresight using predictive business analytics: Strategic modeling of competitive advantage in unstable market and innovation ecosystems. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 26 (2). 473–493. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.2.1730

Rudini, Azizaleh and Moshtaghqi, Hamid Reza (2015). Strategic Futures in Entrepreneurship: Research Directions. *Quarterly Journal of Entrepreneurship and Innovation*. 16 (1). 55-78. (In Persian)

Samson-Onuorah, C. I., & Bakare, F. A. (2025). Dynamic Strategic Foresight Using Predictive Business Analytics: Modeling Competitive Advantage Under Volatile Market and Technological Conditions. *International Journal of Research Publication and Reviews*. 6 (5). 1044–1060. https://doi.org/10.55248/gengpi.6.0525.1627

Shams, G., Ghahramani, M., & Davari Aghdam, F. (2021). Evaluation of the strategic training & development courses according to the Noe Strategic Training & Development Model: (The case study: Rah-e Roshd Educational Complex). *Journal of Management and Planning In Educational System*. 14 (2). 73–112. https://doi.org/10.52547/mpes.14.2.73

Soleimani, Leila and Safari, Saeed (2019). Designing a strategy map and performance measurement indicators for non-profit educational institutions, the balanced scorecard approach and group decision-making. *Management and Planning in Educational Systems*. 12 (2). 243-266. (In Persian)

Soltaninejad, M., Aghazadeh, R., Shaghaghi, S., & Zarei, M. (2024). Using Machine Learning Techniques to Forecast Mehram Company's Sales: A Case Study. *Journal of Business and Management Studies*. 6 (2). 42–53. https://doi.org/10.32996/jbms.2024.6.2.4

Souri, Mohammad Ehsan, Soltani, Morteza, Hajipour, Bahman, Yazdani, Hamid Reza (2014). Investigating the representation pattern of managers in strategic foresight using the Rough Set Theory. *Strategic Management Research Quarterly*. 28 (87). 77-106. (In Persian)

Stepovyi, C. M. (2024). *Using Machine Learning as an Innovative Tool in Enterprise Management*. Investytsiyi: Praktyka ta Dosvid. 1 (6). 194–200. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.6.194

Sutriana, R. A. W., & Sudirman, I. M. S. N. (2024). The Strategic Role of Forecasting in Managerial Planning: A Scientific Literature Review. *The Journal of Financial, Accounting, and Economics*. 1 (2). 103–115. https://doi.org/10.58857/JFAE.2024.v01.i02.p05

T.Priyanka. (2025). AI in Leadership Decision-Making and Strategy Formulation .*Journal of Informatics Education and Research*. 5 (2). 1967–1975 https://doi.org/10.52783/jier.v5i2.2654

Talaie, H. (2025). *The Enablers of Healthcare Supply Chain Resilience for Public Hospitals in Iran*. Disaster Prevention and Management Knowledge. 15 (1). 66–85 https://doi.org/10.32598/dmkp.15.1.714.2

Velez Martell, J. E. (2025). *Strategic Foresight and Its Contribution to Improving Corporate Social Responsibility Practices*: A Systematic Review. Ceniiac. 1. e0007. https://doi.org/10.64923/ceniiac.e0007

Venu Gopal, A., & Surya Narayana, C. (2022). Advanced predictive analytics in enterprise systems: Machine learning models for business forecasting and strategic decision support. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*. 7 (1). 271–277. https://doi.org/10.30574/wjaets.2022.7.1.0078

Verkijika, S. F., & De Wet, L. (2018). A usability assessment of e-government websites in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Information Management*. 39 (1). 20-29 https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.11.003

Vudugula, S., Chebrolu, S. K., Bhuiyan, M., & Rozony, F. Z. (2023). Integrating Artificial Intelligence in Strategic Business Decision-Making: A Systematic Review of Predictive Models. *International Journal of Scientific Interdisciplinary Research*. 4 (1). 1–26. https://doi.org/10.63125/s5skge53

Wang, F., & Aviles, J. (2023). *Enhancing Operational Efficiency*: Integrating Machine Learning Predictive Capabilities in Business Intellgence for Informed Decision-Making. Frontiers in Business, Economics and Management. 9 (1). 282–286. https://doi.org/10.54097/fbem.v9i1.8694

پیوست

جدول (۳): یافته‌ها براساس مرور نظام‌مند

ردیف	نام نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روش‌شناسی (Methodology)	یافته‌های کلیدی و نتایج
۱	اقبالی (۲۰۱۵)	برنامه ریزی استراتژیک عصرمدار	مبنای پیش بینی سریهای زمانی مبتنی بر شبکه های عصبی	همنوا شدن با پویایی‌های محیط
۲	رهنمایی ذکاوت (2015) و پیدایی	آینده‌پژوهی در سازمان‌ها	دلفی + سناریو	بهبود همسویی استراتژیک
۳	Berg (2016)	پیش‌بینی موفقیت ایده‌های نوآورانه	آزمایش میدانی	خالقان ایده پیش‌بینی دقیق‌تری دارند
۴	Duus (2016)	مفهوم پیش‌بینی استراتژیک	مقاله مفهومی	پیش‌بینی به‌عنوان ابزار بازآفرینی استراتژی
۵	رضائیان و (2016) حدیقی	سناریونویسی در مدیریت استراتژیک	+ تحلیل مفهومی QSPM	افزایش انعطاف در عدم قطعیت
۶	Gentner et al. (2018)	آینده‌نگری B2B مشتریان	ML + داده‌کاوی	بهبود اولویت‌بندی مشتریان
۷	Hofmann & Rutschmann (2018)	Big Data در پیش‌بینی تقاضا	مطالعه موردی	افزایش دقت زنجیره تأمین
۸	هرندی (2019)	هوش استراتژیک و چابکی	+ SEM پیمایش	اثر مثبت بر عملکرد چابک
۹	Kitsios & Kamariotou (2021)	AI و استراتژی کسب‌وکار	مرور نظام‌مند	منبع مزیت رقابتی AI
۱۰	Shams et al. (2021)	آموزش استراتژیک	مطالعه موردی	ارتقاء توسعه سازمانی
۱۱	Petropoulos et al. (2022)	نظریه و عمل پیش‌بینی	مرور جامع	طبقه‌بندی روش‌های پیش‌بینی
۱۲	Venu Gopal & Narayana (2022)	پیش‌بینی فروش با ML	ارزیابی تجربی	دقت ۸۵–۹۲٪

ردیف	نام نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روش‌شناسی (Methodology)	یافته‌های کلیدی و نتایج
۱۳	حسینی و حسنی (2022)	آینده منابع آب	سناریونویسی	تدوین سناریوهای پایدار
۱۴	Kim & Seo (2023)	AI در SME	دلفی + درخت تصمیم	معرفی ۶ استراتژی
۱۵	Vudugula et al. (2023)	AI مرور مدل‌های	مرور نظام‌مند	گذار به تصمیم‌گیری پیش‌دستانه
۱۶	Wang & Aviles (2023)	ML در هوش تجاری	تحلیل کاربردی	افزایش کارایی عملیاتی
۱۷	حسینی و حسنی (2023)	ارتباطات بازاریابی	دیمتل + ANP	اولویت‌بندی عوامل
۱۸	سوری و همکاران (2023)	آینده‌نگری مدیران	نظریه مجموعه راف	کارایی در محیط مبهم
۱۹	Ahaggach et al. (2024)	نگاشت پیش‌بینی فروش	تحلیل ۵۱۶ مقاله	رشد ML و DL
۲۰	Alnajem et al. (2024)	آینده‌پژوهی مبتنی بر AI	تحلیل ابزارهای foresight	افزایش ۳۰٪ قدرت پیش‌بینی
۲۱	Okeke et al. (2024)	ثبات مالی SME	مرور تحلیلی	تقویت تاب‌آوری مالی
۲۲	Soltaninejad et al. (2024)	پیش‌بینی فروش مهرام	سری زمانی + ANN	برتری شبکه عصبی
۲۳	Sutriana & Sudirman (2024)	پیش‌بینی در برنامه‌ریزی	مرور نظام‌مند	تقویت تصمیم‌گیری داده‌محور
۲۴	Stepovyi (2024)	ML در مدیریت بنگاه	تحلیل مفهومی	تحول مدل کسب‌وکار
۲۵	باباخانی و همکاران (2024)	بازی‌سازی استراتژیک	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته	شبیه‌سازی سناریوها
۲۶	حسینی، دارایش، میرزایی (2024)	تصمیم‌گیری کوانتومی	تحلیل مضمون	اثربخشی در عدم قطعیت

ردیف	نام نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روش‌شناسی (Methodology)	یافته‌های کلیدی و نتایج
۲۷	خانلرزاده و همکاران (2024)	Big Data و عملکرد	تحلیل خبرگان	بهبود عملکرد سازمانی
۲۸	Porter (1980)	استراتژی رقابتی	تحلیل صنعتی	مدل پنج نیروی رقابتی
۲۹	Mintzberg (1994)	نقد برنامه‌ریزی استراتژیک	تحلیل نظری	تمایز استراتژی پدیدار و تعمدی
۳۰	Schoemaker (1995)	برنامه‌ریزی سناریو	تحلیل مفهومی	سناریو ابزار مدیریت عدم قطعیت
۳۱	Day & Schoemaker (2000)	یادگیری از آینده	مطالعه مدیریتی	سازمان‌های آینده‌نگر موفق‌ترند
۳۲	Davenport & Harris (2007)	تحلیل‌گری رقابتی	مطالعه موردی	تصمیم‌گیری مبتنی بر تحلیل داده
۳۳	Brynjolfsson & McAfee (2014)	تحول دیجیتال	تحلیل اقتصادی	نقش فناوری در مزیت رقابتی
۳۴	McAfee & Brynjolfsson (2012)	مدیریت با Big Data	مطالعه سازمانی	داده‌محوری عامل عملکرد برتر
۳۵	Kaplan & Norton (2001)	نقشه استراتژی	مدل‌سازی مدیریتی	هم‌ترازی اهداف و شاخص‌ها
۳۶	Teece (2018)	قابلیت‌های پویا	مقاله نظری	انطباق‌پذیری منبع مزیت پایدار
۳۷	Wamba et al. (2017)	Big Data و عملکرد	تحلیل تجربی	اثر مثبت بر عملکرد عملیاتی
۳۸	Choi et al. (2018)	پیش‌بینی تقاضا با DL	شبکه عصبی عمیق	بهبود دقت پیش‌بینی
۳۹	Baryannis et al. (2019)	AI در زنجیره تأمین	مرور نظام‌مند	افزایش تاب‌آوری
۴۰	Makridakis et al. (2020)	ML و مقایسه آماری	M4 آزمایش رقابتی	برتری ترکیبی مدل‌ها

ردیف	نام نویسنده (سال)	هدف پژوهش	روش‌شناسی (Methodology)	یافته‌های کلیدی و نتایج
۴۱	Dubey et al. (2021)	هوش مصنوعی و چابکی	SEM	اثر مثبت بر انعطاف‌پذیری
۴۲	Dwivedi et al. (2023)	در مدیریت AI	مرور جامع	چارچوب راهبردی برای پیاده‌سازی
۴۳	Zhang et al. (2024)	پیش‌بینی پیشرفته با DL	مدل هیبریدی	افزایش چشمگیر دقت نسبت به مدل‌های سنتی
۴۴	یاسمی و رضایی (۲۰۲۵)	کاربرد هوش مصنوعی در پیش بینی	یادگیری ماشین و سیستم های پشتیبان تصمیم	تخصیص منابع، افزایش کارایی استراتژیهای مدیریتی و ایجاد امتیاز رقابتی
۴۵	محبی و همکاران (۲۰۲۵)	شبیه سازی سناریوهای آینده پژوهی	هوش کوانتومی	نقش قابل توجه عوامل محیطی و وضعیت سلامتی در مدیریت استراتژیک
۴۶	رحمانی و همکاران (۲۰۲۵)	مدیریت استراتژیک اخلاق در عصر هوش مصنوعی	روشهای ترکیبی کیفی و کمی	بهبود فرآیندهای گیری تصمیم استراتژیک و کاهش خطرات
۴۷	عسکری زاده و همکاران (۲۰۲۵)	شناسایی اهداف راهبردی و تدوین نقشه راهبرد	اعداد Z	بهبود عملکرد سازمان، افزایش مزیت رقابتی و ارتقای تصمیم‌گیری مدیریتی

منبع: یافته‌های تحقیق

10.30497/SMT.2026.250184.3717

OPEN ACCESS

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought), Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) summer 2025

Assessing the Depth and Position of Iran's Participation in the Global Value Chain of the Steel Industry

Farzad Karimi *
Hassan Ghorbani Dinani **
Hamidreza Arfa Alrafiei ***

Received: 29/04/2026
Accepted: 16/05/2026

Abstract

This study aims to identify Iran's position in, and the intensity of its participation in, the global steel value chain by proposing a multidimensional analytical framework that combines trade and value-added indicators. Previous studies on Iran's steel industry have primarily focused on production trends, nominal capacity, the overall trade balance, or the effects of sanctions, while paying limited attention to stage-wise value-chain analysis and the nature of the country's integration into the chain. Moreover, studies combining the Revealed Comparative Advantage (RCA) index at disaggregated trade-code levels with value-added-based indicators of global value chain participation within a coherent analytical framework are relatively scarce in the literature on Iran. This gap highlights the need for a structural and multidimensional investigation. The steel value chain was redefined into five main stages, and Iran's export structure was assessed at each stage. The RCA index was used to measure the intensity of participation and the diversity of the export portfolio, while forward participation, backward participation, and value-chain position indicators were applied to analyze the nature of integration. The findings show that Iran occupies a midstream, resource-based position, rooted in its access to mineral resources and energy. In downstream stages and in complex final products, however, the country exhibits structural weaknesses in both the intensity and diversity of its comparative advantage. The participation indices further indicate that, although Iran's steel industry is quantitatively integrated into the global value chain, this integration is primarily based on the export of intermediate inputs and semi-finished products. The higher level of forward than backward participation suggests that Iran mainly supplies value added to other countries rather than producing high-technology final products.

Keywords

Steel Industry; Global Value Chains; Revealed Comparative Advantage; Forward Participation; Backward Participation; Iran

* Associate Professor of International Economics, Department of Management, Mo.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. (corresponding author).
farzad@iau.ac.ir 0000-0002-6886-9648

** Assistant Professor of Management, Department of Management, Mo.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
hassan.ghorbani@mau.ac.ir 0009-0005-9236-2395

*** PhD Student in Management, Department of Management, Mo.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
hrarfa1994@gmail.com 0000-0001-6356-0257

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۱۱۹-۱۵۶

بررسی عمق و جایگاه مشارکت ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت فولاد

فرزاد کریمی *
حسن قربانی دینانی **
حمیدرضا ارفع الرفیعی ***

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۶
مقاله برای اصلاح به مدت ۱۱ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

این پژوهش باهدف شناسایی جایگاه و شدت حضور ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد، یک چارچوبی تحلیلی چندبعدی مبتنی بر ترکیب شاخص‌های تجارت و ارزش‌افزوده ارائه می‌دهد. مطالعات انجام شده درباره صنعت فولاد ایران بر روند تولید، ظرفیت اسمی، تراز تجاری کل یا آثار تحریم‌ها متمرکز بوده و کمتر به تحلیل مرحله‌ای زنجیره ارزش و نوع ادغام کشور در آن پرداخته است. افزون بر این، ترکیب تحلیلی شاخص مزیت نسبی آشکار شده در سطح کدهای تفکیکی تجارت با شاخص‌های مشارکت در زنجیره ارزش جهانی مبتنی بر داده‌های ارزش‌افزوده، در قالب یک چارچوب منسجم، در ادبیات مربوط به ایران کمتر مشاهده می‌شود. خلأ یاد شده ضرورت انجام پژوهشی ساختاری و چندبعدی در این زمینه را برجسته می‌سازد. زنجیره ارزش فولاد در پنج حلقه اصلی بازتعریف و ساختار صادراتی ایران در هر مرحله ارزیابی شده است. برای سنجش شدت حضور و تنوع سبد صادراتی از شاخص مزیت نسبی آشکار شده و برای تحلیل نوع ادغام از شاخص‌های مشارکت پیشین، پسین و موقعیت در زنجیره استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد ایران در موقعیتی «میان دستی و منابع پایه» قرار دارد که ریشه در دسترسی به منابع معدنی و انرژی دارد. همچنین در حلقه‌های پایین‌دستی و محصولات نهایی پیچیده، از نظر شدت و تنوع مزیت نسبی با ضعف ساختاری مواجه است. نتایج شاخص‌های مشارکت نیز بیانگر آن است که صنعت فولاد ایران اگرچه از نظر کمی در زنجیره جهانی ادغام شده اما ماهیت این ادغام عمدتاً مبتنی بر صادرات نهاده‌های واسطه‌ای و نیمه‌خام است. بالاتر بودن مشارکت پیشین نسبت به پسین نشان می‌دهد ایران بیشتر تأمین‌کننده ارزش‌افزوده برای سایر کشورها است تا تولیدکننده محصولات نهایی با فناوری بالا.

واژگان کلیدی

صنعت فولاد؛ زنجیره ارزش جهانی؛ مزیت نسبی آشکار شده؛ مشارکت پسین؛ مشارکت پیشین؛ ایران.
طبقه‌بندی JEL: L61, O24, R15.

---

* دانشیار اقتصاد بین‌الملل، گروه مدیریت، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)
farzad@iau.ac.ir

** استادیار، گروه مدیریت، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
hasssngh@iau.ac.ir

*** دانشجوی دکترای مدیریت، گروه مدیریت، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
h.arfaorrafiei@iau.ac.ir

مقدمه

در اقتصاد جهانی معاصر، سازماندهی تولید و تجارت بین‌الملل دچار دگرگونی بنیادینی شده است. الگوی سنتی مبتنی بر مبادله کالاهای نهایی به تدریج جای خود را به ساختاری داده است که در آن فرایند تولید به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و وظایف قابل‌تفکیک تقسیم می‌شود و هر بخش از این فرایند در کشوری سازماندهی می‌گردد که از مزیت‌های نسبی، هزینه‌های تولیدی یا ظرفیت‌های فناورانه مناسب‌تری برخوردار است. این ساختار که در ادبیات با عنوان زنجیره‌های ارزش جهانی شناخته می‌شود، نشان می‌دهد رقابت کشورها دیگر در سطح یک صنعت کامل صورت نمی‌گیرد، بلکه در سطح مراحل مختلف خلق ارزش شکل می‌گیرد (Al-Shammari, 2023, p. 28). در چنین چارچوبی، جایگاه یک کشور در زنجیره ارزش، اعم از فعالیت‌های بالادستی[۱]، میان‌دستی یا پایین‌دستی[۲]، تعیین‌کننده سهم آن از ارزش‌افزوده جهانی، شدت پیوندهای تولیدی، ظرفیت‌های یادگیری فناورانه و در نهایت آثار توسعه‌ای تجارت خارجی است (Peneder & Streicher, 2018, p. 91).

بر این اساس، تحلیل تجارت صرفاً بر مبنای ارزش ناخالص صادرات نمی‌تواند تصویری دقیق از موقعیت ساختاری کشورها ارائه دهد. ممکن است کشوری سهم بالایی در صادرات یک صنعت داشته باشد، اما بخش قابل‌توجهی از ارزش آن صادرات متکی بر نهاده‌های وارداتی و ارزش‌افزوده خارجی باشد. از این رو، ادبیات جدید تجارت بین‌الملل بر تمایز میان تجارت ناخالص و تجارت در ارزش‌افزوده تأکید می‌کند (Tian, Dietzenbacher & Jong-A-Pin, 2023, p. 1371). در این میان، شاخص مزیت نسبی آشکار شده امکان شناسایی الگوی تخصص‌یابی کشورها در محصولات و مراحل مختلف تولید را فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد یک کشور در کدام بخش‌ها دارای تمرکز و قدرت رقابتی نسبی است. در مقابل، شاخص‌های مشارکت در زنجیره ارزش جهانی[۳]، مبتنی بر داده‌های تجارت در ارزش‌افزوده، نوع و شدت ادغام کشورها را در شبکه تولید جهانی آشکار می‌کنند و میان مشارکت پسین[۴] (اتکا به ارزش‌افزوده خارجی در صادرات) و مشارکت پیشین[۵] (تجسم ارزش‌افزوده داخلی در صادرات سایر کشورها) تمایز قائل می‌شونـد. ترکیب این دو رویکرد تحلیلی، امکان ارزیابی جامع «جایگاه ساختاری» کشور

در تقسیم کار بین‌المللی را فراهم می‌کند؛ جایگاهی که فراتر از ارقام ساده صادرات، کیفیت ادغام صنعتی را منعکس می‌سازد (Jiang, 2026, p. 6).

صنعت فولاد به دلیل ماهیت مرحله‌ای و پیوندهای گسترده پیشین و پسین، یکی از مناسب‌ترین بسترها برای چنین تحلیلی به‌شمار می‌رود. زنجیره ارزش این صنعت از استخراج سنگ‌آهن و تولید کنسانتره و گندله آغاز شده، با تولید آهن اسفنجی و فولاد خام ادامه می‌یابد و در نهایت به محصولات میانی و نهایی نظیر ورق‌های تخت، مقاطع طویل، لوله‌ها و سایر محصولات پایین‌دستی ختم می‌شود. هر یک از این مراحل از نظر شدت سرمایه، فناوری، ارزش‌افزوده و پیوندهای صنعتی دارای ویژگی‌های متفاوتی است (Conejo, Birat & Dutta, 2020, p. 51). ازاین‌رو، بررسی جایگاه یک کشور در زنجیره فولاد می‌تواند نشان‌دهنده سطح تعمیق صنعتی، کیفیت ساختار صادراتی و نوع ادغام آن در شبکه تولید جهانی باشد.

در اقتصاد ایران، صنعت فولاد جایگاهی راهبردی در چارچوب سیاست‌های توسعه صنعتی و تنوع‌بخشی صادراتی دارد. وابستگی تاریخی اقتصاد به درآمدهای نفتی و آسیب‌پذیری در برابر نوسانات قیمت انرژی، ضرورت گسترش صادرات غیرنفتی و تقویت پایه‌های تولید صنعتی را دوچندان ساخته است. در این میان، برخورداری از ذخایر قابل توجه سنگ‌آهن، دسترسی نسبی به انرژی به‌ویژه گاز طبیعی و سرمایه‌گذاری‌های گسترده در ظرفیت‌های تولیدی، موجب شده است صنعت فولاد به یکی از بزرگ‌ترین بخش‌های صنعتی کشور تبدیل شود و سهم معناداری در صادرات غیر هیدروکربوری ایفا کند. با این حال، ساختار نهادی و اقتصادی ایران، شامل محدودیت‌های ناشی از تحریم‌های تجاری و مالی، نوسانات شدید نرخ ارز، محدودیت در دسترسی به فناوری‌های پیشرفته و سرمایه خارجی و مداخلات گسترده سیاستی در بازار نهاده‌ها و محصولات، بر نحوه ادغام این صنعت در زنجیره‌های ارزش جهانی اثرگذار بوده است (احمدی، ۱۴۰۰، ص. ۱۱). در چنین بستری، توسعه کمی ظرفیت تولید لزوماً به معنای ارتقای کیفی جایگاه کشور در زنجیره ارزش نیست و ممکن است گسترش صادرات عمدتاً در حلقه‌های مبتنی بر مزیت‌های ایستا و منابع طبیعی متمرکز باقی بماند.

بر این اساس، مسأله اصلی این پژوهش آن است که جایگاه ساختاری ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت فولاد چیست و این جایگاه چه ویژگی‌هایی دارد. به‌طور مشخص، این مطالعه در پی پاسخ به دو پرسش بنیادین است: نخست آنکه الگوی تخصص‌یابی مرحله‌ای ایران در زنجیره ارزش فولاد چگونه است و آیا مزیت نسبی آشکارشده کشور در حلقه‌های با ارزش‌افزوده بالاتر شکل‌گرفته یا تمرکز آن عمدتاً در مراحل ابتدایی و میانی زنجیره باقی‌مانده است؟ دوم آنکه ماهیت و شدت مشارکت ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد چگونه است و این الگو چه تصویری از نوع ادغام ساختاری کشور، به‌عنوان تأمین‌کننده ارزش‌افزوده داخلی برای سایر کشورها یا به‌عنوان وابسته به نهاده‌های خارجی در صادرات خود، ارائه می‌دهد؟ این دو پرسش، به‌صورت مکمل، ابعاد تجاری و ارزشی حضور ایران در زنجیره فولاد را روشن می‌سازند و امکان ارزیابی کیفیت ادغام صنعتی کشور را فراهم می‌کنند.

اهمیت این موضوع صرفاً به سنجش عملکرد تجاری محدود نمی‌شود، بلکه به ماهیت توسعه صنعتی و تاب‌آوری اقتصاد ملی در برابر شوک‌های خارجی مرتبط است. تمرکز پایدار بر حلقه‌های بالادستی و محصولات کم فرآوری شده می‌تواند اقتصاد را در معرض نوسانات قیمتی بازارهای جهانی قرار دهد و ظرفیت‌های یادگیری و ارتقای فناورانه را محدود سازد. در مقابل، تنوع‌بخشی به حضور در حلقه‌های مختلف زنجیره و تعمیق مشارکت در ارزش‌افزوده جهانی می‌تواند پیوندهای صنعتی داخلی را تقویت کرده و زمینه ارتقای رقابت‌پذیری را فراهم آورد. ازاین‌رو، تحلیل هم‌زمان مزیت نسبی مرحله‌ای و شاخص‌های مشارکت در زنجیره ارزش جهانی، چارچوبی منسجم برای ارزیابی کیفیت و جهت‌گیری ساختار صنعتی کشور ارائه می‌دهد.

با وجود اهمیت این مسأله، بخش عمده‌ای از مطالعات داخلی درباره صنعت فولاد ایران بر روند تولید، ظرفیت اسمی، تراز تجاری کل یا آثار تحریم‌ها متمرکز بوده و کمتر به تحلیل مرحله‌ای زنجیره ارزش و نوع ادغام کشور در آن پرداخته است. افزون بر این، ترکیب تحلیلی شاخص مزیت نسبی آشکارشده در سطح کدهای تفکیکی تجارت با شاخص‌های مشارکت در زنجیره ارزش جهانی مبتنی بر داده‌های ارزش‌افزوده، در قالب

یک چارچوب منسجم، در ادبیات مربوط به ایران کمتر مشاهده می‌شود. خلأ یادشده ضرورت انجام پژوهشی ساختاری و چندبعدی در این زمینه را برجسته می‌سازد.

در همین راستا، پژوهش حاضر با ترسیم نقشه‌ای مرحله‌ای از زنجیره ارزش صنعت فولاد در سطح کدهای چهاررقمی سیستم هماهنگ شده (یا HS) و طبقه‌بندی آنها به بخش‌های بالادستی، میان‌دستی و پایین‌دستی، در پی ارائه تحلیلی جامع از جایگاه ایران در این زنجیره است. در گام نخست، الگوی تخصص‌یابی صادراتی ایران در هر مرحله از زنجیره از طریق محاسبه شاخص مزیت نسبی آشکارشده و سهم از بازار جهانی ارزیابی می‌شود تا عمق و تمرکز رقابتی کشور در حلقه‌های مختلف مشخص گردد. در گام دوم، با استفاده از داده‌های تجارت در ارزش‌افزوده و بر اساس رویکرد آنکتاد[۶]، شاخص‌های مشارکت پیشین، مشارکت پسین و مشارکت کل ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد استخراج و تحلیل می‌شود تا نوع و شدت ادغام ساختاری کشور در این شبکه تولید جهانی روشن گردد.

هدف نهایی پژوهش، ارائه ارزیابی دقیق و مبتنی بر شواهد از کیفیت حضور ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت فولاد و تبیین دلالت‌های آن برای سیاست صنعتی و تجاری کشور است؛ ارزیابی‌ای که بتواند فراتر از شاخص‌های متعارف تجارت، تصویری ساختاری از موقعیت ایران در تقسیم کار بین‌المللی ارائه دهد و مبنایی علمی برای جهت‌دهی به راهبردهای توسعه صادرات غیرنفتی و تعمیق صنعتی فراهم آورد.

۱. ادبیات موضوع

۱ـ۱. مروری بر مبانی نظری

تحلیل جایگاه کشورها در زنجیره ارزش یک صنعت، در تقاطع سه جریان اصلی ادبیات نظری قرار می‌گیرد: نظریه مزیت نسبی و تجارت بین‌الملل، چارچوب زنجیره ارزش جهانی و ادبیات پیچیدگی اقتصادی. هر یک از این رویکردها ابعادی متفاوت از رقابت‌پذیری و ساختار تولید را توضیح می‌دهند و در کنار یکدیگر، چارچوبی منسجم برای ارزیابی موقعیت ساختاری یک کشور در یک صنعت خاص فراهم می‌آورند.

نقطه آغاز تحلیل نظری را می‌توان در نظریه کلاسیک و نئوکلاسیک تجارت بین‌الملل جست‌وجو کرد. بر اساس نظریه مزیت نسبی ریکاردویی و صورت‌بندی رسمی آن در

مدل هکشر – اوهلین[۷]، کشورها در تولید و صادرات کالاهایی تخصص می‌یابند که با وفور نسبی عوامل تولید آنها سازگار است (Krugman, Obstfeld & Melitz, 2018, p. 151). در این چارچوب، کشوری که از منابع طبیعی غنی یا انرژی ارزان برخوردار است، انتظار می‌رود در تولید و صادرات کالاهای مبتنی بر این عوامل، مزیت نسبی داشته باشد. با این حال، این چارچوب کلاسیک عمدتاً بر تجارت کالاهای نهایی تمرکز دارد و ساختار درون‌صنعتی و مرحله‌ای تولید را به‌صراحت مدل‌سازی نمی‌کند. افزون بر این، نظریه‌های سنتی مزیت نسبی توضیح محدودی درباره چگونگی ارتقای صنعتی[۸] و حرکت کشورها از تولید کالاهای اولیه به محصولات پیچیده‌تر ارائه می‌دهند.

با تعمیق جهانی‌شدن و گسترش شبکه‌های تولید فراملی، ادبیات زنجیره ارزش جهانی چارچوبی تحلیلی برای درک سازماندهی مرحله‌ای تولید ارائه کرده است. در رویکرد زنجیره ارزش جهانی، تولید یک کالا به مجموعه‌ای از فعالیت‌های مجزا اما مرتبط تقسیم می‌شود که در کشورهای مختلف انجام می‌گیرد و ارزش نهایی محصول حاصل تجمیع این فعالیت‌هاست (Gereffi, Humphrey & Sturgeon, 2005, p. 91). این رویکرد تأکید می‌کند که ساختار حکمرانی زنجیره[۹]، نوع پیوندها میان بنگاه‌ها و موقعیت کشورها در مراحل مختلف، تعیین‌کننده میزان ارزش‌افزوده قابل تصاحب می‌باشد. کشورهایی که در مراحل طراحی، مهندسی، برندسازی و تولید محصولات نهایی فعالیت می‌کنند، معمولاً سهم بیشتری از ارزش‌افزوده را به خود اختصاص می‌دهند، درحالی‌که مراحل تأمین مواد اولیه یا مونتاژ ساده، ارزش‌افزوده کمتری ایجاد می‌کنند (Gereffi, 2018, p. 23). یکی از مفاهیم محوری در ادبیات زنجیره ارزش، ارتقای صنعتی می‌باشد که می‌تواند در چهار بعد اصلی رخ دهد: ارتقای فرآیندی[۱۰]، ارتقای محصولی[۱۱]، ارتقای کارکردی و ارتقای بین‌زنجیره‌ای[۱۲] (Humphrey & Schmitz, 2005, p. 1120). در سطح ملی، حرکت از مراحل بالادستی مانند استخراج مواد خام به مراحل میان‌دستی و پایین‌دستی و تولید محصولات با فناوری و پیچیدگی بالاتر، مصداقی از ارتقای کارکردی محسوب می‌شود؛ بنابراین، تحلیل مرحله‌ای زنجیره ارزش یک صنعت می‌تواند نشان دهد که آیا یک کشور در مسیر ارتقاء قرار دارد یا در مراحل اولیه زنجیره تثبیت شده است.

در کنار رویکرد کیفی زنجیره ارزش، توسعه داده‌های تجارت برحسب ارزش‌افزوده امکان سنجش کمی مشارکت کشورها در شبکه‌های تولید جهانی را فراهم کرده است. شاخص‌های مشارکت پسین و پیشین که توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) و سازمان تجارت جهانی توسعه‌یافته‌اند، نشان می‌دهند که چه سهمی از صادرات یک کشور ناشی از ارزش‌افزوده خارجی است و چه سهمی از ارزش‌افزوده داخلی آن کشور در صادرات سایر کشورها تجسم‌یافته است (Koopman, Wang & Wei, 2014, p. 463). کشوری که سهم بالایی از مشارکت پیشین دارد، غالباً تأمین‌کننده نهاده‌های واسطه‌ای برای دیگر کشورهاست و در مراحل ابتدایی زنجیره فعالیت می‌کند، در حالی که مشارکت پسین بالا می‌تواند نشان‌دهنده وابستگی به واردات نهاده‌های خارجی در تولید صادرات باشد. این شاخص‌ها ابزاری تحلیلی برای ارزیابی موقعیت ساختاری کشورها در زنجیره ارزش جهانی فراهم می‌کنند و مکمل تحلیل مبتنی بر داده‌های تجاری خام هستند. با این حال، حتی تحلیل ارزش‌افزوده نیز به‌تنهایی تصویر کاملی از ظرفیت توسعه صنعتی ارائه نمی‌دهد. در اینجا ادبیات پیچیدگی اقتصادی وارد می‌شود. نظریه پیچیدگی اقتصادی که توسط هازمن و همکارانش (۲۰۱۴) در دانشگاه‌های هاروارد و MIT توسعه یافتند و همکاران آنها توسعه‌یافته است، استدلال می‌کند که ساختار صادراتی کشورها بازتابی از مجموعه قابلیت‌ها[۱۳] یا دانش ضمنی انباشته در اقتصاد آنهاست (Hausmann et al., 2014, p. 45; Hidalgo & Hausmann, 2009, p. 10572). کشورهایی که محصولات متنوع و پیچیده صادر می‌کنند، از شبکه گسترده‌تری از قابلیت‌های تولیدی برخوردارند و در نتیجه، ظرفیت بیشتری برای تنوع‌بخشی و رشد پایدار دارند. شاخص پیچیدگی اقتصادی و شاخص پیچیدگی محصول[۱۴] ابزارهایی کمی برای سنجش این قابلیت‌ها فراهم می‌کنند. بر اساس این رویکرد، حرکت به سمت صادرات محصولات پایین‌دستی و فناورانه در یک صنعت، در صورتی پایدار خواهد بود که با افزایش پیچیدگی محصول همراه باشد. در غیر این صورت، ممکن است توسعه صادرات صرفاً به افزایش حجم تولید محصولات کم‌پیچیدگی محدود شود و به تحول ساختاری منجر نگردد. ازاین‌رو، ترکیب تحلیل مرحله‌ای زنجیره ارزش با شاخص‌های پیچیدگی اقتصادی، امکان ارزیابی کیفیت ارتقاء را فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، ممکن

است کشوری از صادرات مواد خام به محصولات نیمه‌ساخته حرکت کند، اما اگر این محصولات همچنان از پیچیدگی پایین برخوردار باشند، ارتقای واقعی رخ نداده است.

در ادبیات توسعه اقتصادی، رابطه میان ساختار صادرات و رشد بلندمدت نیز مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات نشان می‌دهد کشورهایی که صادرات آنها به سمت محصولات پیچیده‌تر و با فناوری بالاتر متمایل است، نرخ رشد اقتصادی بالاتری تجربه می‌کنند (Hausmann, Hwang & Rodrik, 2007, p. 13). این یافته‌ها از این ایده حمایت می‌کند که «آنچه یک کشور تولید و صادر می‌کند، اهمیت دارد»؛ بنابراین، تحلیل ترکیبی مزیت نسبی مرحله‌ای، مشارکت در زنجیره ارزش و پیچیدگی اقتصادی، چارچوبی نظری برای ارزیابی ظرفیت رشد آینده یک صنعت در یک کشور فراهم می‌کند.

در زمینه صنایع مبتنی بر منابع طبیعی، ادبیات نفرین منابع[۱۵] نیز هشدار می‌دهد که تمرکز بیش از حد بر صادرات مواد خام می‌تواند به تضعیف تنوع‌بخشی صنعتی و محدود شدن توسعه فناوری منجر شود (Auty, 2001, p. 38). در این چارچوب، حرکت از صادرات مواد اولیه به تولید محصولات فرآوری شده و صنعتی، راهبردی برای کاهش وابستگی و افزایش ارزش‌افزوده داخلی تلقی می‌شود. صنعت فولاد، به‌ویژه در کشورهایی با وفور سنگ‌آهن و انرژی، نمونه‌ای بارز از صنعتی است که می‌تواند از مرحله استخراج تا تولید محصولات نهایی و حتی صنایع ماشین‌آلات امتداد یابد؛ بنابراین، تحلیل جایگاه یک کشور در زنجیره ارزش فولاد، از منظر نظری در پیوند با مباحث تنوع‌بخشی، ارتقای صنعتی و کاهش وابستگی به منابع طبیعی قرار می‌گیرد.

در مجموع، چارچوب نظری این پژوهش بر این فرض استوار است که موقعیت کشورها در زنجیره ارزش یک صنعت، تابعی از ساختار مزیت نسبی، نوع مشارکت در شبکه‌های تولید جهانی و سطح پیچیدگی قابلیت‌های تولیدی آنهاست. تحلیل مرحله‌ای صادرات بر اساس طبقه‌بندی محصولات به بالادستی، میان‌دستی و پایین‌دستی، ابزاری برای سنجش تخصص‌یابی ساختاری فراهم می‌کند. شاخص‌های مشارکت ارزش‌افزوده، میزان درهم‌تنیدگی کشور با زنجیره‌های جهانی را نشان می‌دهد و شاخص‌های پیچیدگی اقتصادی، ظرفیت ارتقای پایدار را آشکار می‌سازد. تلفیق این سه رویکرد، بنیانی نظری و

تحلیلی برای ارزیابی جایگاه و چشم‌انداز ارتقای یک کشور در زنجیره ارزش صنعت فولاد فراهم می‌کند.

۲ـ۱. مروری بر مطالعات تجربی

مرور مطالعات تجربی داخلی نشان می‌دهد، مطالعات اندکی در زمینه بررسی زنجیره ارزش صنعت فولاد در ایران انجام شده است. در این بخش تعدادی از این مطالعات مرور می‌شوند. آداب و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی راهبردهای ارتقاء زنجیره ارزش صنعت فولاد ایران از منظر نظام نوآوری پرداخت. نتایج تحقیق آنها نشان می‌دهد، ارتقاء انواع راهبردهای زنجیره ارزش صنعت فولاد تحت‌تأثیر موانعی است که با بهبود کارکردها و زیرکارکردهای نظام نوآوری قابل رفع است. به‌طور مشخص، کارکردهای خلق و انتشار دانش، هدایت تحقیق و توسعه و تأمین و جریان منابع، ارتقاء محصولی و فرآیندی را تسهیل می‌کنند و فعالیت‌های کارآفرینانه، شکل دادن بازارها و مشروعیت بخشی موانع ارتقاء کانالی را رفع و به‌صورت غیرمستقیم سایر راهبردهای ارتقاء را تسهیل می‌کنند. آداب و همکاران (۱۳۹۹) به ارزیابی زنجیره ارزش صنعت فولاد ایران با استفاده از تحلیل اقتصادی زنجیره ارزش و جریان مواد پرداختند. نتایج تحقیق آنها نشان می‌دهد که در زنجیره ارزش صنعت فولاد ایران در سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۵، عدم توازن و عدم بهره‌وری در تمامی حلقه‌ها مشهود است. کمبود ظرفیت گندله‌سازی به‌عنوان گلوگاه اصلی زنجیره، موجب کاهش قابل توجه ارزش‌افزوده شده است؛ به‌طوری‌که تنها به دلیل تفاوت ظرفیت اسمی و تولید واقعی گندله، حدود ۴۰۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۹۳، حدود ۱۰۰۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۹۴ و حدود ۸۰۰۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۹۵ از ارزش‌افزوده بالقوه زنجیره کاهش‌یافته است. نتایج مطالعه بهادری (۱۳۹۸) نشان می‌دهد، سهم عمده مواد معدنی استخراج شده در ایران (حدود ۳۷۵ میلیون تن از ۴۶۰ میلیون تن استخراجی) در زنجیره ارزش محصولات معدنی و فلزی مورد استفاده قرار گرفته و به محصولات نیمه‌خام و محصولات نهایی تبدیل شده است. با این حال، سیاست‌های دولتی شامل کنترل دستوری قیمت داخلی و کاهش ارزش پول ملی، جذابیت صادرات محصولات خام و نیمه‌خام را افزایش داده و منجر به چالش‌هایی در تأمین نیاز داخل و مدیریت زنجیره ارزش شده است. سیاست‌گذاری هدفمند و انعطاف‌پذیر که بر اساس ظرفیت‌ها،

عرضه و تقاضای داخلی و شرایط هر زنجیره تدوین شود، برای توسعه متوازن و ارتقاء زنجیره ارزش ضروری است. در حال حاضر، سهم صادرات مواد خام و کم‌ارزش نسبت به محصولات پردازش‌شده داخل کشور اندک است، اما بازنگری در راهبردها و سیاست‌های اجرایی برای ایجاد توازن و توسعه پایدار زنجیره ارزش ضروری است. تحلیل تاریخی مسیر توسعه فناوری‌های زنجیره تولید فولاد در ایران طی دوره ۱۳۳۸ تا ۱۴۰۰ توسط محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که یکپارچه‌سازی فناوری‌های جدید نیازمند شناسایی، جذب و ترکیب دانش فناورانه با پایه دانش موجود بنگاه می‌باشد. این راهکارها مسیر ارتقاء کارکردهای مدیریتی در زنجیره تولید فولاد را تسهیل می‌کنند. کرشی و همکاران (۱۴۰۴) به طراحی مدل کیفی نظام نوآوری مأموریت محور (MIS) در راستای تکمیل زنجیره ارزش صنایع آهن و فولاد در شرکت بین‌المللی توسعه صنایع و معادن غدیر پرداختند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که نوآوری مأموریت‌محور در صنایع آهن و فولاد می‌تواند با طراحی نظام نوآوری مناسب، توسعه زیرساخت‌ها، ایجاد فرصت‌های یادگیری گروهی و پرورش منابع انسانی، زنجیره ارزش را تکمیل و ارتقاء دهد. این نوع نوآوری موجب بهبود فرایندهای تولید، کاهش اثرات زیست‌محیطی، رشد سرمایه محور و تحول‌آفرینی در کل زنجیره ارزش می‌شود، درحالی‌که ضعف برنامه‌ریزی، موانع فناورانه و چالش‌های پژوهشی به‌عنوان عوامل مداخله‌گر بر کارکرد نوآوری تأثیرگذارند نتایج تحقیق یوسفیان آسناته و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهد، در زنجیره صنعت فولاد ایران، موانع اصلی استقرار بهینه سیستم مدیریت عملکرد (PMS) شامل دخالت دولت در سیاست‌گذاری، فراوانی منابع و هزینه‌های کنترل عملکرد هستند. رفع این سه مانع به‌عنوان اولویت نخست، نقش کلیدی در بهینه‌سازی PMS و ارتقاء کارکردهای زنجیره صنعت فولاد دارد. نتایج قاضی نوری و همکاران[۱۶] (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که زنجیره ارزش فولاد ایران در سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۶ با عدم توازن‌های ساختاری و ناکارآمدی مواجه بوده است. ضعف زیرساخت‌های حمل‌ونقل و توزیع جغرافیایی نامناسب واحدهای تولیدی موجب انحراف از ظرفیت اسمی و زیان قابل‌توجه در تولید گندله (به ترتیب ۱۲، ۳۰ و ۲۴۰ میلیون دلار) شده است. همچنین شکاف‌های تولیدی باعث هم‌زمانی واردات و صادرات در زنجیره شده است؛ به‌طور نمونه در سال

۲۰۱۵ یک میلیون تن گندله وارد و ۱۳ میلیون تن سنگ‌آهن و کنسانتره صادر شده است. در عین حال، بخش‌های بالادستی به دلیل دسترسی آسان به منابع معدنی و هزینه‌های پایین انرژی و حمل‌ونقل از مزیت پایدار برخوردارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد سازوکار قیمت‌گذاری محصولات میانی بر مبنای نسبت قیمت شمش فولاد ناکارآمد است و استفاده از قراردادهای تبدیل مزدی و تصفیه مواد می‌تواند با کاهش هزینه‌های سربار، ارزش‌افزوده را افزایش دهد (ازجمله افزایش حدود ۸ درصدی ارزش‌افزوده در واحدهای آهن اسفنجی در سال ۲۰۱۶).

همان‌طور که مشاهده می‌شود، اغلب مطالعات داخلی و خارجی انجام شده در زمینه تحلیل زنجیره ارزش صنعت فولاد به بررسی موانع توسعه زنجیره ارزش خصوصاً از دیدگاه مدیریتی پرداختند و بر اساس بررسی‌های ما تاکنون مطالعه داخلی به بررسی جایگاه ایران در زنجیره ارزش صنعت فولاد نپرداخته است.

۲. روش تحقیق

۲-۱. معرفی داده‌ها

جامعه مورد بررسی در این تحقیق، ایران و ۲۳۷ کشور جهان می‌باشند. برای این منظور، داده‌های صادرات آنها به جهان و همچنین کل صادرات جهانی طی دوره زمانی ۲۰۲۲-۲۰۲۳ از سایت مرکز تجارت بین‌الملل - نقشه تجارت[۱۷] گرداوری شده است. «داده‌های مورد نیاز برای محاسبه شاخص‌های مشارکت و موقعیت در زنجیره ارزش جهانی صنعت فولاد، از پایگاه داده UNCTAD-Eora Global Value Chain Database برای سال ۲۰۲۲ (آخرین سال موجود در دیتابیس) استخراج شده است. این پایگاه داده با ارائه جدول‌های داده - ستانده جهانی، امکان ردیابی جریان‌های ارزش‌افزوده میان کشورها و بخش‌های مختلف اقتصادی را فراهم می‌آورد.

۲-۲. روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با هدف ارزیابی جایگاه ایران در زنجیره ارزش صنعت فولاد، یک چارچوب تحلیلی کمی و چندبعدی طراحی می‌کند. این چارچوب که در نمودار شماره (۱) نمایش داده شده است بر دو مؤلفه اصلی استوار است: (الف) تخصص‌یابی مرحله‌ای در زنجیره

ارزش، (ب) نوع و شدت مشارکت در زنجیره‌های ارزش جهانی. این دو بعد به‌صورت مکمل تحلیل می‌شوند تا امکان پاسخ دقیق به پرسش‌های تحقیق فراهم شود.

الف) تخصص‌یابی مرحله‌ای در زنجیره ارزش

این بعد نشان می‌دهد، کشور در صادرات کدام بخش از زنجیره ارزش فولاد (بخش‌های بالادستی (مانند استخراج سنگ‌آهن و انرژی)، بخش‌های میان‌دستی یا زنجیره داخلی صنعت فولاد (مانند آهن اسفنجی، شمش، اسلب، بیلت، محصولات تخت، ورق‌های خاص، فولادهای آلیاژی) و بخش‌های پایین‌دستی (مانند ماشین‌آلات و تجهیزات)) تخصص دارد. نتایج این بخش مشخص خواهد کرد که آیا کشور در حلقه‌های با ارزش‌افزوده پایین متمرکز است یا توانسته است به سمت حلقه‌های با پیچیدگی و ارزش‌افزوده بالاتر حرکت کند؟

در این تحقیق، به منظور شناسایی تخصص کشور c در صادرات محصول i از شاخص مزیت نسبی آشکار شده (RCA) بالاسا[۱۸] (۱۹۶۵) استفاده می‌شود:

$$RCA_{c,i} = \frac{x_{c,i} / \sum_{i=1}^{N} x_{c,i}}{x_{w,i} / \sum_{i=1}^{N} x_{w,i}} \qquad (۱)$$

در رابطه شماره (۱)، $x_{c,i}$ و $x_{w,i}$ به ترتیب صادرات محصول i توسط کشور c و صادرات جهانی محصول i می‌باشند. مقدار عددی شاخص $RCA_{c,i}$ بین صفر و بی‌نهایت متغیر می‌باشد و زمانی می‌توان گفت که کشور c در صادرات محصول i تخصص دارد که مقدار عددی شاخص $RCA_{c,i}$ بزرگ‌تر از یک باشد. اخیراً پژوهش‌های متعددی مانند ووری[۱۹] (۲۰۲۴) و کاربوسکا و هیدالگو[۲۰] (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که شاخص‌های مبتنی بر RCA می‌توانند در تحلیل عمق و تنوع حضور کشورها در زنجیره‌های تولید جهانی به کار روند و همچنین با سنجش انتظارات درآمدی و مشارکت در تجارت ارزش‌افزوده، نقش محوری در تبیین تخصص صادراتی کشورها داشته باشند. بدین ترتیب، به‌کارگیری این شاخص در این تحقیق نه تنها با ادبیات سنتی مزیت نسبی همسوتر است، بلکه با مطالعات اخیر در زمینه تحلیل صادرات تخصصی در زنجیره ارزش نیز سازگار است و امکان مقایسه بین کشورهای مختلف را به‌طور سازواره فراهم می‌آورد. به منظور ارزیابی تخصص کشور c در هر یک از مراحل بالادستی، میان‌دستی و پایین‌دستی (s)، ابتدا

میانگین شاخص مزیت نسبی آشکار شده ($Intensity_RCA_{c,s}$) و درصد محصولات صادراتی با مزیت نسبی آشکار شده در هر مرحله ($Diversity_RCA_{c,s}$) بر اساس معادلات شماره (۲) و شماره (۳) محاسبه می‌شوند:

$$Intensity_RCA_{c,s} = \frac{1}{N_s}\sum_{i \in s} RCA_{c,i} \qquad (۲)$$

$$Diversity_RCA_{c,s} = \frac{1}{N_s}\sum_{i \in s} I(RCA_{c,i} > 1) \qquad (۳)$$

با کمک شاخص $Intensity_RCA_{c,s}$ می‌توان، شدت مزیت نسبی کشور c در مـراحل سه‌گانه زنجیره ارزش (بالادست، میان‌دست و پایین‌دست) را بررسی نمود. اگر مقدار عددی شاخص $Intensity_RCA_{c,s}$ در بخش‌های بالادستی زنجیره بزرگ‌تر از سایر بخش‌ها باشد، نشان می‌دهد، این کشور در صادرات مواد اولیه یا حلقه‌های ابتدایی تمرکز عمیق دارد. به عبارت دیگر، این شاخص نشان می‌دهد، کشور در کدام مرحله بیشترین قدرت رقابتی را دارد. شاخص $Diversity_RCA_{c,s}$ درجه تنوع سبد صادراتی کشور c را در هر یک از بخش‌های سه‌گانه زنجیره ارزش نشان می‌دهد. مقادیر بزرگ‌تر این شاخص حاکی از مزیت نسبی گسترده و متنوع می‌باشد. بر این اساس، اگر مقدار عددی شاخص مذکور در بخش میان‌دست بزرگ‌تر از سایر بخش‌ها باشد، نشان می‌دهد، کشور c متنوع‌ترین سبد صادراتی را در همین بخش دارد و در سایر بخش‌های زنجیره متمرکزتر می‌باشد. به عبارت دیگر این شاخص نشان می‌دهد، آیا تخصص کشور گسترده است یا محدود و متمرکز.

با محاسبه دو شاخص مذکور بـرای تمامی کشورها، میـانگین جهانی آنها در هر مرحله از زنجیره ارزش (که ما آنها را $Intensity_RCA_{W,s}$ و $Diversity_RCA_{W,s}$ می‌نامیم) به‌عنوان مقدار آستانه در نظر گرفته می‌شود. بـا مقایسه شاخص‌های $Intensity_RCA_{c,s}$ و $Diversity_RCA_{c,s}$ با مقادیر آستانه‌ای (یعنی $Intensity_RCA_{W,s}$ و $Diversity_RCA_{W,s}$) می‌توان برای حضور هر کشور (مانند c) در هر مرحله چهار حالت را متصور بود:

حالت اول:

$Intensity_RCA_{cs} > Intensity_RCA_{Ws}$ و $Diversity_RCA_{cs} > Diversity_RCA_{Ws}$: در این حالت، کشور c تخصص عمیق به همراه سبد صادراتی متنوع در مرحله s از زنجیره ارزش دارد که نشان می‌دهد، کشور مذکور تخصص ساختاری تثبیت شده در این مرحله است.

حالت دوم:

$Intensity_RCA_{cs} > Intensity_RCA_{Ws}$ و $Diversity_RCA_{cs} < Diversity_RCA_{Ws}$: در این حالت، کشور c تخصص عمیق به همراه سبد صادراتی متمرکز در مرحله s از زنجیره ارزش دارد که که تخصص تک محصولی یا محدود می‌باشد.

حالت سوم:

$Intensity_RCA_{cs} < Intensity_RCA_{Ws}$ و $Diversity_RCA_{cs} > Diversity_RCA_{Ws}$: در این حالت، کشور c تخصص سطحی به همراه سبد صادراتی متنوع در مرحله s از زنجیره ارزش دارد که بیانگر تخصص‌گذار یا شکننده آن است.

حالت چهارم:

$Intensity_RCA_{cs} < Intensity_RCA_{Ws}$ و $Diversity_RCA_{cs} < Diversity_RCA_{Ws}$: در این حالت، کشور c تخصص سطحی به همراه سبد صادراتی متمرکز در مرحله s از زنجیره ارزش دارد که بیانگر عدم تخصص و عدم حضور ساختاری معنادار در مرحله s می‌باشد.

ب) نوع و شدت مشارکت در زنجیره‌های ارزش جهانی

این بعد شامل دو بخش می‌باشد:

۱) شدت مشارکت در زنجیره جهانی که نشان می‌دهد چه میزان از تولید یا صادرات کشور در چارچوب شبکه‌های فراملی تولید انجام می‌شود.

۲) موقعیت در زنجیره که مشخص می‌کند کشور در موقعیت بالادستی (تأمین‌کننده مواد اولیه) یا در موقعیت میان‌دستی و پایین‌دستی (تولیدکننده محصولات نهایی پیچیده) قرار دارد.

نتایج این بخش تعیین می‌کند آیا ادغام در زنجیره جهانی منجر به یادگیری فناورانه و ارتقای صنعتی شده است یا خیر.

در این بخش به پیروی از مطالعات تجربی اخیر مانند جینیگو و همکاران[۲۱] (۲۰۲۳) و تاکور و شرما[۲۲] (۲۰۲۵) واکسینگ و همکاران[۲۳] (۲۰۲۱) از دو شاخص مشارکت در زنجیره ارزش جهانی (GVC_Participation) و شاخص موقعیت در زنجیره ارزش جهانی (GVC_Position) استفاده می‌شود:

$$\text{GVC_Participation}_{c,h} = \frac{FVA_{c,h} + DVX_{c,h}}{GEXP_{c,h}} \qquad (۴)$$

در رابطه شماره (۴)، $FVA_{c,h}$، $DVX_{c,h}$ و $GEXP_{c,h}$ به ترتیب عبارت‌اند از: ارزش‌افزوده خارجی ذخیره شده در ارزش صادرات محصولات صنعت h کشور c، ارزش‌افزوده صنعت h کشور c که در صادرات سایر کشورها نهفته شده و کل صادرات ناخالص کشور c. دو شاخص مهم دیگر که می‌توان با کمک شاخص‌های $FVA_{c,h}$ و $DVX_{c,h}$ معرفی نمود عبارت‌اند از: (الف) شاخص $Forward_c$ که نسبت شاخص $DVX_{c,h}$ به کل صادرات ناخالص کشور c می‌باشد. (ب) شاخص $Backward_c$ که نسبت شاخص $FVA_{c,h}$ به کل صادرات ناخالص کشور c می‌باشد. از شاخص کوپمن – وانگ – ویف[۲۴] برای شناسایی موقعیت یک کشور در زنجیره ارزش جهانی استفاده می‌شود و به‌صورت زیر محاسبه می‌گردد:

$$\text{GVC_Position}_{c,h} = \ln\left(\frac{1 + Forward_{c,h}}{1 + Backward_{c,h}}\right) \qquad (۵)$$

مقادیر مثبت شاخص $\text{GVC_Position}_{c,h}$ نشان‌دهنده حضور در بخش‌های پیشین (بالادستی) زنجیره، مقادیر منفی این شاخص نشان‌دهنده حضور در بخش‌های و مقادیر کوچک نزدیک بـه صفر بیـانگر حضور در بخش‌های میان دستی زنجیره می‌باشد.

با در نظر گرفتن میانگین بین کشوری شاخص $\text{GVC_Participation}_{c,h}$ به‌عنوان مقدار آستانه‌ای، کشورها را می‌توان به دو گروه شماره (۱) مشارکت بالا در زنجیره ارزش جهانی صنعت h ($\text{GVC_Participation}_{c,h} > \text{GVC_Participation}_{w,h}$) و شماره (۲) مشارکت بالا در زنجیره عرضه داخلی صنعت h دسته‌بندی نمود. بر اساس شاخص GVC_Position_c می‌توان کشورها را به دو گروه دسته‌بندی نمود: گروه اول که مقدار

عددی شاخص مذکور برای آنها بزرگ‌تر از یک می‌باشد. این کشورها، در بخش‌های بالادستی صنعت h تخصص‌یافته و تأمین‌کننده مواد اولیه و واسطه در زنجیره ارزش جهانی صنعت h محسوب می‌شوند. گروه دوم شامل کشورهایی می‌شود که مقدار عددی شاخص GVC_Position_c برای آنها کوچک‌تر از یک می‌باشد. این کشورها در بخش‌های پایین‌دست زنجیره ارزش جهانی صنعت h تخصص داشته و مونتاژ کننده یا تولیدکننده نهایی محصولات صنعت مذکور با تکیه بر نهاده‌های خارجی هستند. با کمک دو شاخص $\text{GVC_Participation}_{c,h}$ و GVC_Position_c می‌توان کشورها را به چهار گروه زیر دسته‌بندی نمود:

گروه اول: مشارکت بالا و تخصص در بخش‌های بالادست: این کشورها تأمین‌کنندگان مهم مواد اولیه (مانند، فولاد خام و قطعات) در زنجیره ارزش جهانی محسوب می‌شوند و در آن به‌شدت ادغام شده‌اند.

گروه دوم: مشارکت بالا و تخصص در بخش‌های پایین‌دست: این کشورها مونتاژکنندگان یا تولیدکنندگان نهایی (مانند، ماشین‌آلات مبتنی بر فولاد و محصولات پیچیده) در صنعت h محسوب می‌شوند که به‌شدت در زنجیره ارزش جهانی این صنعت ادغام شده‌اند.

گروه سوم: مشارکت کم و تخصص در بخش‌های بالادستی: این کشورها تأمین‌کنندگان جزئی مواد خام مورد نیاز صنعت h بوده اما در زنجیره ارزش جهانی چندان ادغام نشده‌اند.

گروه چهارم: مشارکت کم و تخصص در بخش‌های پایین‌دستی: این کشورها، مونتاژکنندگان جزئی در این صنعت محسوب شده که نقش چندانی در زنجیره ارزش ندارند.

با هم‌زمان در نظر گرفتن چهار شاخص $Intensity_RCA_{c,s}$، $Diversity_RCA_{c,s}$، $\text{GVC_Participation}_{c,h}$ و GVC_Position_c می‌توان تصویری کاملی از حضور یک کشور در زنجیره ارزش جهانی بر اساس (الف) میزان تخصص داخلی (عمق و گستره)، (ب) ادغام جهانی (سطح مشارکت در زنجیره ارزش جهانی) و (ج) موقعیت در زنجیره (بالادست یا پایین‌دست)، فراهم می‌شود. بدین ترتیب، استفاده هم‌زمان از این چهار

شاخص، یک چارچوب تحلیلی چندبعدی ایجاد می‌کند که قادر است به‌صورت توأمان «جایگاه ساختاری» و «شدت ادغام یک کشور را در زنجیره ارزش جهانی شناسایی و تبیین نماید».

برای تضمین کیفیت داده‌ها و تحلیل‌ها در این پژوهش ترکیبی، تمهیدات زیر به‌کار گرفته شده است:

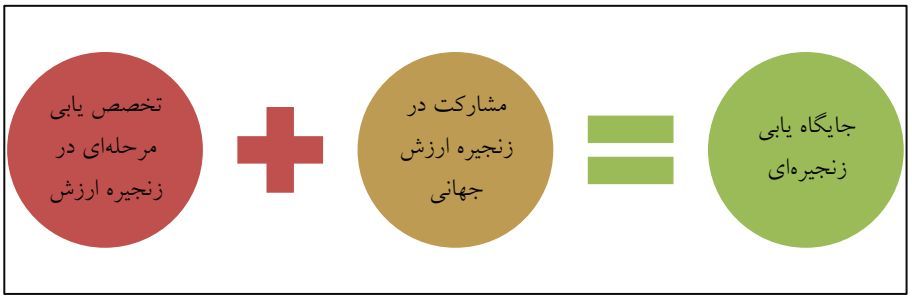
الف) روایی و اعتبار بخش کیفی (طراحی و اعتباریابی زنجیره ارزش):

نسخه اولیه زنجیره ارزش بر اساس ادبیات نظام‌مند (بام و روئین[۲۵]، ۲۰۱۹) و تطبیق با طبقه‌بندی HS تدوین شد. برای تأمین روایی محتوایی و صوری، چارچوب در جلسات گروه کانونی با دو گروه مجزا از خبرگان (مدیران کارخانجات فولاد و کارشناسان وزارت صمت) بررسی و اصلاح گردید.

ب) روایی و اعتبار بخش کمی (تحلیل شاخص‌های RCA و GVC):

داده‌های صادرات ۲۳۷ کشور از پایگاه Trademap و داده‌های ارزش‌افزوده از پایگاه UNCTAD-Eora GVC Database استخراج شده است. تمامی شاخص‌ها (RCA، شاخص‌های مشارکت و موقعیت GVC) مطابق با تعاریف استاندارد بالاسا (۱۹۶۵) و کوپمن – وانگ – ویف (۲۰۱۴) پیاده‌سازی شدند. برای کاهش اثر نوسانات سالانه، میانگین سه‌ساله (۲۰۲۲–۲۰۲۴) محاسبه گردید.

نمودار (۱): مدل مفهومی تحقیق



منبع: یافته‌های تحقیق

۳. یافته‌های پژوهش

درک ساختار زنجیره ارزش صنعت آهن و فولاد، پیش‌نیازی اساسی برای تحلیل جایگاه کشورها در این بخش راهبردی است. زنجیره ارزش جهانی این صنعت، شبکه پیچیده‌ای از فعالیت‌های تولیدی را در برمی‌گیرد که از استخراج مواد اولیه آغاز شده و تا تولید کالاهای نهایی و پیچیده ادامه می‌یابد. در این پژوهش، به منظور طراحی زنجیره ارزش متناسب با واقعیت‌های صنعت ایران و جهان و قابلیت تطبیق با داده‌های تجاری بین‌المللی، از روش پژوهش ترکیبی استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا با مطالعه ادبیات موجود (مانند مطالعه بام و روئین، ۲۰۱۹) و چارچوب‌های بین‌المللی طبقه‌بندی محصولات (سیستم هماهنگ شده – HS)، یک نسخه اولیه از زنجیره ارزش طراحی گردید. سپس از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با دو گروه از خبرگان، این چارچوب اعتباریابی و نهایی شد: گروه اول، کارشناسان فنی و مدیران ارشد شاغل در کارخانجات آهن و فولاد ایران (شامل واحدهای تولیدکننده شمش، ورق، مقاطع و محصولات نهایی) و گروه دوم، کارشناسان متخصص وزارت صنعت، معدن و تجارت (صمت) که در حوزه سیاست‌گذاری و تحلیل زنجیره فولاد فعالیت دارند. خروجی این فرآیند، طراحی زنجیره‌ای پنج‌بخشی می‌باشد که در نمودار شماره (۲) ارائه شده و مبنای تحلیل‌های کمی این پژوهش قرار گرفته است. بر اساس این چارچوب، زنجیره ارزش صنعت آهن و فولاد به سه بخش اصلی و پنج زیر بخش تقسیم می‌شود:

الف. صنایع بالادستی: این بخش شامل تأمین مواد اولیه و انرژی مورد نیاز برای تولید فولاد می‌باشد. سه ماده اولیه اساسی در این بخش عبارت‌اند از: سنگ‌آهن (اصلی‌ترین ماده خام)، گاز طبیعی (به‌عنوان منبع انرژی در احیای مستقیم) و زغال‌سنگ (مصرفی در کوره‌های بلند). کشورهای دارای ذخایر غنی این مواد، حلقه نخست زنجیره را تشکیل می‌دهند.

ب. صنعت آهن و فولاد: این بخش که هسته اصلی زنجیره را تشکیل می‌دهد، خود به سه زیر بخش تقسیم می‌شود:

– محصولات خام و اولیه: شامل قراضه (که ماده اولیه ثانویه محسوب می‌شود) و چدن (محصول خروجی کوره‌های بلند). این محصولات عمدتاً ورودی فرآیندهای بعدی هستند.

– محصولات واسطه‌ای: این حلقه شامل آهن و فولاد اولیه (مانند شمش، بیلت، اسلب، آهن اسفنجی) و ورق‌های اولیه می‌باشد. محصولات این بخش عمدتاً در فرآیندهای نورد و شکل‌دهی بعدی مصرف می‌شوند و نقطه تمرکز بسیاری از کشورهای در حال توسعه صنعتی محسوب می‌شوند.

– محصولات نهایی: طیف گسترده‌ای از محصولات آهنی و فولادی قابل استفاده در صنایع پایین‌دستی را شامل می‌شود. این محصولات عبارت‌اند از: محصولات آهنی (مانند تیرآهن، میلگرد، پروفیل)، فولاد زنگ نزن، آلیاژها، لوله و اتصالات، محصولات ساختمانی (مانند ورق‌های سقفی و پانل‌ها)، مخازن، سیم و اتصالات فلزی، لوازم‌خانگی فلزی، قطعات ریخته‌گری و سایر محصولات فلزی.

ج. صنایع پایین‌دستی: بالاترین حلقه زنجیره ارزش که محصولات فولادی را به کالاهای نهایی با فناوری و ارزش‌افزوده بالا تبدیل می‌کند. این بخش شامل سه دسته اصلی تجهیزات برقی (مانند ماشین‌آلات برقی، باتری، لوازم برقی، برق خودرو، صوت و تصویر، رادار و مخابرات و قطعات الکتریکی)، تجهیزات حمل‌ونقل (شامل تجهیزات ریلی، خودرو و قطعات، وسایل نقلیه خاص، هواپیما و کشتی) و ماشین‌آلات صنعتی و سایر تجهیزات (که گستره وسیعی از ماشین‌آلات را در برمی‌گیرد، شامل، ماشین‌آلات صنعتی عمومی، دیگ بخار، موتور و قطعات خودرو، توربین و موتور جت، پمپ و تجهیزات سرمایشی، کوره و مشعل، تجهیزات آزمایشگاهی، تجهیزات بسته‌بندی، ماشین‌آلات انتقال مواد، ماشین‌آلات کشاورزی، ماشین‌آلات چاپ، ماشین‌آلات نساجی، سلاح، قالب و ماشین فلزکاری، ماشین‌ابزار، ابزار و تجهیزات تولید، ماشین‌آلات اداری، ماشین‌آلات معدنی، یاتاقان، ابزاردستی، ابزار برش و محصولات فلزی متفرقه).

این طبقه‌بندی پنج‌بخشی، امکان تحلیل دقیق جایگاه هر کشور را در زنجیره ارزش فراهم می‌کند. منطق حاکم بر این زنجیره، افزایش تدریجی ارزش‌افزوده با حرکت از بالادست به پایین‌دست است: مواد خام کمترین ارزش‌افزوده و محصولات پایین‌دستی

(ماشین‌آلات و تجهیزات پیچیده) بالاترین ارزش‌افزوده را دارند؛ بنابراین، کشورهایی که در حلقه‌های نهایی و پایین‌دست تخصص دارند، از منافع بیشتری در تجارت جهانی برخوردار می‌شوند. در این پژوهش، با تطبیق ۲۷۴ کد چهاررقمی HS با این پنج بخش، ماتریس تجاری کشورها استخراج و شاخص‌های مزیت نسبی در هر بخش محاسبه شده است. نتایج این تحلیل در بخش‌های بعدی ارائه می‌شود.

۱-۳. نتایج تخصصیابی مرحله‌ای در زنجیره ارزش

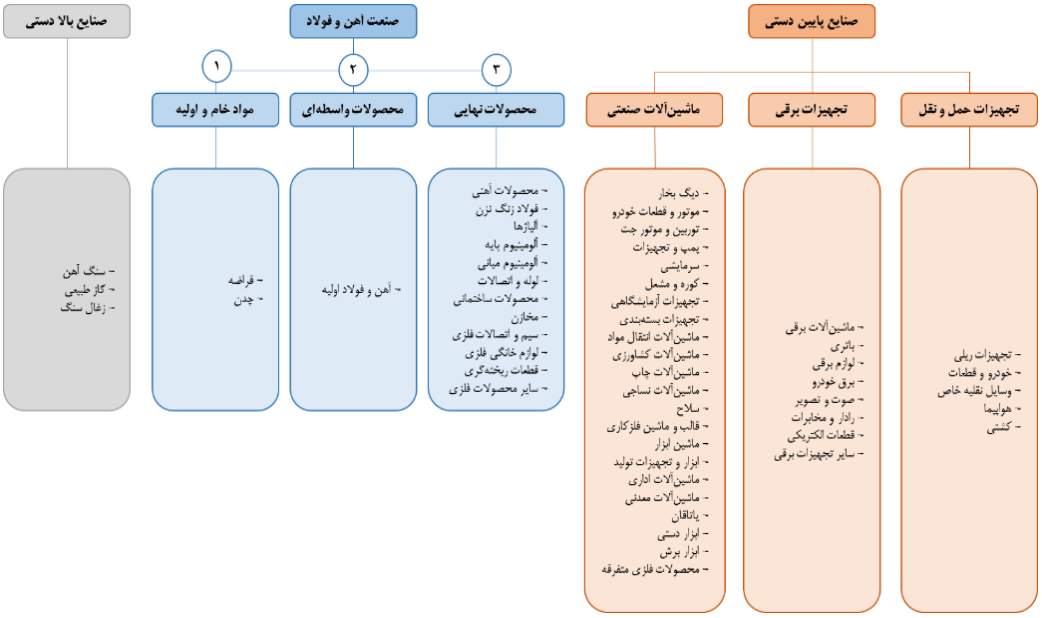
در این بخش از پژوهش، با استفاده از شاخص‌های مزیت نسبی آشکارشده (RCA) بالاسا (۱۹۶۵) و روش تخصص‌یابی مرحله‌ای، جایگاه ۲۳۶ کشور در زنجیره ارزش صنعت آهن و فولاد طی سال‌های ۲۰۲۴-۲۰۲۲ مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور، ابتدا برای ۲۷۴ کد HS چهار رقمی، شاخص RCA محاسبه و سپس بر اساس طبقه‌بندی پنج‌بخشی زنجیره (بالادست، محصولات اولیه، محصولات واسطه‌ای، محصولات نهایی و پایین‌دست)، دو شاخص شدت مزیت نسبی و تنوع مزیت نسبی برای هر کشور در هر بخش محاسبه شد. با مقایسه شاخص‌های مذکور با میانگین جهانی آنها در هر بخش، وضعیت تخصص هر کشور در چهار حالت طبقه‌بندی می‌شود: (۱) تخصص عمیق و متنوع (هر دو شاخص بالاتر از میانگین جهانی)، (۲) تخصص عمیق و متمرکز (شدت بالا، تنوع پایین)، (۳) تخصص سطحی و متنوع (شدت پایین، تنوع بالا) و (۴) عدم تخصص معنادار (هر دو پایین). مقدار عددی میانگین شاخص RCA برای ۳۰ کشور برتر در هر مرحله از زنجیره ارزش در نمودار شماره (۳) ارائه شده است. با این وجود، به منظور صرفه‌جویی در فضا، نتایج محاسبات میانگین شاخص‌ها در این بخش ارائه نمی‌شود اما در صورت نیاز توسط نویسندگان ارائه خواهد شد. بر این اساس صرفاً نتایج تحلیل جهانی الگوهای تخصص در زنجیره ارزش ارائه می‌شود.

الف) بخش بالادستی (مواد خام و انرژی)

در این بخش، کشورهای دارای منابع غنی سنگ‌آهن، زغال‌سنگ و گاز طبیعی تخصص عمیق و متنوع دارند. استرالیا، برزیل، روسیه، آفریقای جنوبی و اوکراین در زمره صادرکنندگان عمده مواد اولیه قرار دارند. همچنین کشورهایی مانند مغولستان، موریتانی و سیرالئون با وجود تنوع پایین، تخصص عمیق و متمرکز (حالت دوم) دارند که

نشان‌دهنده وابستگی شدید به صادرات تعداد محدود مواد خام می‌باشد. از سوی دیگر، اقتصادهای صنعتی مانند چین، آلمان و ژاپن فاقد مزیت نسبی در این بخش بوده و واردکننده خالص مواد اولیه محسوب می‌شوند. این الگو کاملاً با واقعیت بازار جهانی سازگار است: کشورهای غنی از منابع، تأمین‌کنندگان اصلی زنجیره هستند و کشورهای صنعتی برای فرآوری به این مواد وابسته هستند.

نمودار (۲): زنجیره ارزش صنعت آهن و فولاد



منبع: یافته‌های تحقیق

ب) محصولات اولیه (قراضه و چدن)

در این بخش، اوکراین، سوئد، برزیل و روسیه تخصص عمیق دارند. همچنین کشورهای جزیره‌ای مانند جزایر کیمن و مالدیو با شدت بالا اما تنوع کم، عمدتاً به دلیل صادرات مجدد یا فعالیت‌های خاص، در این بخش ظاهر شده‌اند. جالب توجه اینکه چین در این بخش نیز فاقد مزیت می‌باشد (۰/۲۴، ۰) که نشان می‌دهد این کشور با وجود تولید عظیم فولاد، همچنان واردکننده قراضه و مواد اولیه است.

ج) محصولات واسطه‌ای (شمش، اسلب، بیلت، ورق)

محصولات واسطه‌ای حلقه اصلی فرآوری هستند. ایران با شدت مزیت نسبی خیره‌کننده برابر ۵۲/۹۱ و شاخص تنوع برابر ۵ در رأس کشورهای با تخصص عمیق و متنوع قرار دارد. پس از ایران، ترینیداد و توباگو و بوتان نیز شدت بسیار بالایی دارند اما تنوع آنها کمتر است (حالت دوم). دیگر کشورهای مهم این بخش عبارت‌اند از: روسیه، اوکراین، اندونزی، قزاقستان، بحرین و عمان. این کشورها عمدتاً دارای صنایع فولاد یکپارچه و دسترسی به مواد اولیه یا انرژی ارزان هستند. از سوی دیگر، کشورهای صنعتی پیشرفته مانند آلمان و ژاپن در این بخش مزیت نسبی ندارند (شدت پایین) زیرا تمرکز آنها بر محصولات نهایی و پیچیده‌تر متمرکز می‌باشد. چین نیز در این بخش فاقد مزیت است که نشان می‌دهد صادرات چین عمدتاً بر محصولات نهایی متمرکز است و محصولات واسطه‌ای را بیشتر در داخل مصرف می‌کند.

د) محصولات نهایی (پروفیل‌ها، لوله، میلگرد و ورق‌های نهایی)

در این بخش، کشورهای دارای صنایع فولاد پیشرفته تخصص عمیق و متنوع دارند. ترکیه، آلمان، ایتالیا، چین، کره جنوبی و ژاپن در زمره صادرکنندگان بزرگ محصولات نهایی فولادی هستند. همچنین کشورهایی مانند لوکزامبورگ و بحرین با شدت بالا اما تنوع کمتر (به دلیل تمرکز بر محصولات خاص) دیده می‌شوند. قابل‌ذکر است که ایران در این بخش با شاخص شدت برابر ۰/۸۳ و تنوع برابر ۱۱ در وضعیت تخصص سطحی و متنوع (حالت سوم) قرار دارد، یعنی شدت مزیت آن از میانگین جهانی پایین‌تر است اما تنوع آن بالاتر از میانگین می‌باشد. این نشان می‌دهد ایران در صادرات محصولات نهایی حضور دارد اما این حضور از عمق رقابتی کافی برخوردار نیست و ممکن است شکننده نیز باشد.

هـ) بخش پایین‌دست (ماشین‌آلات، تجهیزات و خودرو)

این بخش بالاترین ارزش‌افزوده را دارد و کشورهای پیشرفته صنعتی در آن تخصص عمیق و متنوع دارند. چین، آلمان، ایتالیا، ژاپن، کره جنوبی و ترکیه در صدر قرار دارند. همچنین ایالات‌متحده با وجود شدت پایین‌تر از میانگین جهانی، تنوع بالایی دارد (حالت سوم) که نشان‌دهنده حضور گسترده اما نه چندان عمیق در این بخش می‌باشد. جالب

توجه اینکه برخی کشورهای کوچک مانند فیجی شدت‌های بسیار بالایی دارند که عمدتاً به دلیل صادرات مجدد یا محصولات خاص (مانند کشتی) است. ایران در این بخش در وضعیت عدم تخصص (حالت چهارم) قرار دارد، یعنی هم شدت و هم تنوع آن پایین‌تر از میانگین جهانی می‌باشد. این ضعف ساختاری نشان می‌دهد، ایران نتوانسته است به حلقه‌های نهایی و با فناوری بالای زنجیره راه یابد.

تحلیل عمیق‌تر جایگاه ایران در زنجیره ارزش زنجیره ارزش جهانی صنعت آهن و فولاد نشان می‌دهد، شدت مزیت نسبی ایران در بخش بالادستی (سنگ‌آهن، گاز طبیعی و زغال‌سنگ) از میانگین جهانی بالاتر است و با دارا بودن ۲ محصول دارای مزیت نسبی (سنگ‌آهن و گاز)، تنوعی بالاتر از میانگین جهانی دارد. این یافته نشان می‌دهد، ایران از نظر منابع معدنی و انرژی در موقعیت رقابتی مناسبی قرار دارد و صادرات این مواد اولیه بخشی از الگوی تجاری آن محسوب می‌شود. رقبای اصلی ایران در این بخش عبارت‌اند از: استرالیا (بزرگ‌ترین صادرکننده سنگ‌آهن)، برزیل، آفریقای جنوبی و اوکراین. در سطح اوراسیا، روسیه و قزاقستان رقبای مهمی محسوب می‌شوند. همچنین کشورهای حاشیه خلیج فارس مانند عمان و بحرین نیز در این بخش فعال هستند اما تنوع کمتری دارند.

در بخش محصولات اولیه در صنعت آهن و فولاد، ایران در بازار جهانی حضور دارد اما این حضور عمیق نیست و احتمالاً به دلیل مصرف داخلی بالا، صادرات محدودی دارد. سایر رقبا در این بخش عبارت‌اند از: ترکیه، روسیه، اکراین و سوئد. بخش محصولات واسطه‌ای نقطه قوت اصلی ایران در زنجیره است که مربوط به توان صادراتی در محصولاتی مانند شمش، اسلب، بیلت و ورق گرم می‌باشد و سهم بسیار زیادی در سبد صادراتی ایران دارند و از رقابت‌پذیری بالایی برخوردارند. این الگو نشان می‌دهد، ایران در حلقه میانی زنجیره متمرکز شده و از مزیت نسبی بسیار قوی در چند محصول خاص برخوردار است. مهم‌ترین محصولات واسطه‌ای ایران شامل آهن اسفنجی، شمش فولادی، ورق گرم و مقاطع طویل است. در این بخش ترکیه، روسیه، اوکراین و قزاقستان مهم‌ترین رقبای ایران محسوب می‌شوند. در سطح جهانی، برزیل و هند نیز رقبای قدرتمندی محسوب می‌شوند. نکته قابل توجه اینکه چین و آلمان در این بخش تخصص

ندارند، بنابراین رقابت ایران بیشتر با کشورهای صادرکننده مواد خام و نیمه فرآوری شده می‌باشد.

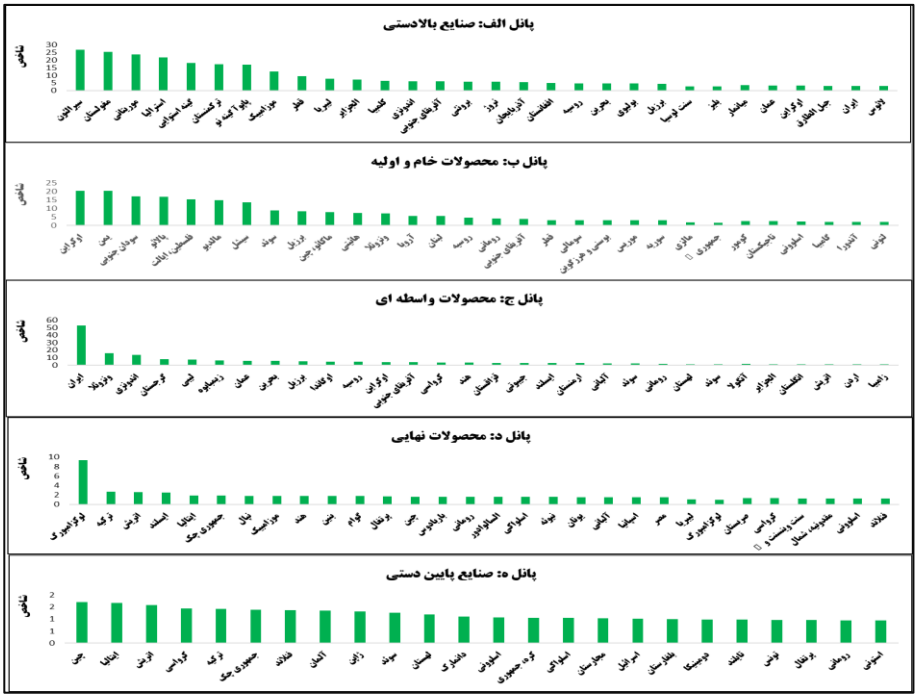
و) محصولات نهایی

با وجود یک سبد متنوع شامل ۱۱ محصول، شدت مزیت ایران در محصولات نهایی پایین‌تر از میانگین می‌باشد. این بدان معناست که ایران طیف گسترده‌ای از محصولات نهایی فولادی (مانند میلگرد، تیرآهن، لوله و پروفیل) را صادر می‌کند، اما سهم این محصولات در بازارهای جهانی یا قدرت رقابتی آنها در حدی نیست که بتواند شدت مزیت نسبی را افزایش دهد؛ به عبارت دیگر، ایران در این بخش با رقابت شدید کشورهایی مانند چین، ترکیه، آلمان و ایتالیا مواجه است. ترکیه بزرگ‌ترین رقیب منطقه‌ای ایران در محصولات نهایی در منطقه خاورمیانه می‌باشد. همچنین روسیه با شدت پایین‌تر از میانگین، تنوع نسبتاً بالایی دارد.

ز) بخش پایین‌دست

وضعیت ایران در بخش پایین‌دست (ماشین‌آلات، تجهیزات و خودرو) بسیار ضعیف می‌باشد که نشان می‌دهد ایران عملاً در این بخش حضور رقابتی ندارد. این بخش بالاترین ارزش‌افزوده را در زنجیره دارد و کشورهای پیشرفته صنعتی مانند آلمان، چین، ژاپن و ایتالیا در آن تسلط دارند. در سطح منطقه‌ای، ترکیه با یک سبد صادراتی متنوع و شامل ۸۱ محصول، رقیب بسیار قدرتمندی است و روسیه نیز با وجود شدت پایین، تنوعی بالاتر از ایران دارد. فقدان تخصص در این بخش نشان‌دهنده شکاف عمیق در زنجیره ارزش ایران می‌باشد به‌طوری‌که مواد اولیه و محصولات واسطه‌ای با ارزش‌افزوده نسبتاً کم صادر می‌شوند، اما توانایی تبدیل آنها به کالاهای نهایی و پیچیده وجود ندارد.

نمودار (۳): مقدار عددی میانگین شاخص RCA برای ۳۰ کشور برتر در هر مرحله از زنجیره ارزش



منبع: یافته‌های تحقیق

۲-۳. نتایج مشارکت در زنجیره‌های ارزش جهانی

نتایج محاسبه شاخص‌های مشارکت ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت «تولید آهن و فولاد پایه»، تصویری چندبعدی از نحوه ادغام این صنعت در شبکه‌های تولید بین‌المللی ارائه می‌دهد. این نتایج را می‌توان در سه بعد اصلی شامل مشارکت پسین، مشارکت پیشین و مشارکت کل در زنجیره ارزش جهانی تفسیر نمود. تحلیل هم‌زمان شاخص‌های کمی و الگوی پیوندهای جغرافیایی ایران با شرکای تجاری، نشان می‌دهد که اگرچه صنعت آهن و فولاد ایران از منظر ارزش‌افزوده داخلی دارای نقش نسبتاً فعالی در زنجیره جهانی است، اما ساختار این ادغام بیشتر ماهیت بالادستی و مبتنی بر صادرات نهاده‌های واسطه‌ای دارد و کمتر به خلق ارزش در بخش‌های پایین‌دستی پیچیده منجر شده است.

نتایج محاسبه شاخص‌های مشارکت در زنجیره ارزش جهانی صنعت آهن و فولاد در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): نتایج شاخص‌های مشارکت ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت آهن و فولاد

بخش	شاخص مشارکت پسین	شاخص مشارکت پیشین	شاخص مشارکت در GVC	شاخص موقعیت در GVC
صنایع بالادستی	۱۹/۹۰۹	۲۸/۸۱۱	۴۸/۷۲۰	۰/۰۷۲
صنعت آهن و فولاد	۱۸/۵۰۵	۳۷/۷۶۵	۵۶/۲۷۰	۰/۱۵۱
صنایع پایین‌دستی	۱۱/۲۲۴	۳۰/۶۴۷	۴۱/۸۷۱	۰/۱۶۱
منبع: یافته‌های تحقیق				

الف. مشارکت پیشین

شاخص مشارکت پیشین صنعت آهن و فولاد ایران برابر با ۳۷/۷۶۵ درصد می‌باشد که نسبت به مشارکت پسین (۱۸/۵۰۵ درصد) به مراتب بالاتر است. این نسبت نشان می‌دهد که سهم قابل‌توجهی از ارزش‌افزوده ایجادشده در صنعت آهن و فولاد ایران، در صادرات سایر کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، ایران بیش از آنکه مصرف‌کننده ارزش‌افزوده خارجی در صادرات خود باشد، تأمین‌کننده ارزش‌افزوده برای صادرات سایر کشورها است. این الگو بیانگر موقعیت نسبتاً بالادستی ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد است.

بررسی توزیع جغرافیایی شاخص DVX صنعت آهن و فولاد ایران (ارزش‌افزوده داخلی ایران که در صادرات سایر کشورها نهفته شده) (که در نمودار شماره (۴) نمایش داده شده است) نشان می‌دهد، کشورهایی نظیر سنگاپور (۳۶۶۱۰ هزار دلار)، هلند (۲۹۲۶۴ هزار دلار)، چین (۲۲۸۳۳ هزار دلار)، فرانسه، اسپانیا، آلمان و ایتالیا از مهم‌ترین مقاصد مستقیم و غیرمستقیم ارزش‌افزوده صنعت فولاد ایران هستند. حضور پررنگ اقتصادهای اروپایی پیشرفته و شرق آسیا در این فهرست، حاکی از آن است که محصولات واسطه‌ای فولادی ایران در زنجیره‌های تولید صنعتی پیچیده این کشورها جذب می‌شود.

به‌ویژه نقش کشورهایی مانند هلند و سنگاپور به‌عنوان هاب‌های تجاری و لجستیکی جهانی اهمیت دارد، زیرا بخشی از ارزش‌افزوده ایران از طریق این کشورها وارد شبکه‌های گسترده‌تری از تولید و صادرات مجدد می‌شود.

حضور چین در جایگاه سوم، بازتابی از پیوندهای ساختاری اقتصاد ایران با اقتصاد چین در سال‌های اخیر است. چین به‌عنوان بزرگ‌ترین تولیدکننده فولاد و محصولات صنعتی جهان، از نهاده‌های واسطه‌ای متنوعی استفاده می‌کند و بخشی از ارزش‌افزوده ایران در فرآیندهای پایین‌دستی چین به کار گرفته می‌شود. همچنین نقش کشورهایی مانند ترکیه، کره جنوبی و ژاپن نشان می‌دهد که ایران در زنجیره‌های منطقه‌ای آسیا نیز حضور مؤثری دارد.

از منظر ساختار صنعتی، این الگوی مشارکت پیشین نشان می‌دهد که ایران عمدتاً در تأمین فولاد خام، محصولات نیمه‌نهایی و نهاده‌های واسطه‌ای نقش دارد که در صنایع پایین‌دستی کشورهای دیگر (نظیر ماشین‌آلات، تجهیزات صنعتی، صنایع خودروسازی و لوازم الکترونیکی) مورد استفاده قرار می‌گیرد. این امر با ساختار اقتصاد ایران که دارای مزیت نسبی در انرژی ارزان، گاز طبیعی و ذخایر سنگ‌آهن است، سازگار است؛ بنابراین، بالا بودن شاخص مشارکت پیشین، بیش از آنکه نشانه ارتقای فناورانه باشد، بازتابی از نقش تأمین‌کننده مواد و نهاده‌های واسطه‌ای در زنجیره جهانی است.

ب) مشارکت پسین

شاخص مشارکت پسین صنعت آهن و فولاد ایران برابر با ۱۸/۵۰۵ درصد است. این شاخص نشان می‌دهد که حدود یک‌پنجم ارزش صادرات این صنعت متکی بر ارزش‌افزوده خارجی است. در مقایسه با مشارکت پیشین، سهم ارزش‌افزوده خارجی در صادرات ایران محدودتر است که بیانگر وابستگی نسبتاً پایین‌تر صنعت فولاد ایران به نهاده‌های وارداتی پیشرفته می‌باشد.

بررسی داده‌های شاخص FVA صنعت آهن و فولاد ایران (ارزش‌افزوده سایر کشورها که در صادرات محصولات صنعت آهن و فولاد ایران نهفته شده) نشان می‌دهد که امارات متحده عربی (۲۳۰۰۵ هزار دلار)، چین (۱۵۳۹۰ هزار دلار)، هند، ایالات‌متحده، آلمان، روسیه و بریتانیا از مهم‌ترین تأمین‌کنندگان ارزش‌افزوده خارجی در صادرات فولاد ایران

هستند. نقش امارات بیش از آنکه ناشی از تولید صنعتی باشد، به جایگاه این کشور به‌عنوان مرکز تجاری و واسطه منطقه‌ای بازمی‌گردد. بخش مهمی از نهاده‌ها و خدمات واسطه‌ای مورد استفاده در صنعت فولاد ایران از طریق امارات وارد می‌شود.

حضور کشورهایی مانند آلمان، ژاپن، کره جنوبی و ایتالیا در میان تأمین‌کنندگان ارزش‌افزوده خارجی نشان‌دهنده وابستگی صنعت فولاد ایران به فناوری‌ها، ماشین‌آلات و تجهیزات پیشرفته وارداتی است. این وابستگی به‌ویژه در بخش‌های پایین‌دستی و صنایع مرتبط با ماشین‌سازی، تجهیزات صنعتی و فناوری‌های کنترل کیفیت مشهود است؛ بنابراین، هرچند سهم مشارکت پسین نسبت به مشارکت پیشین کمتر است، اما کیفیت این وابستگی اهمیت راهبردی دارد، زیرا انتقال فناوری، دانش فنی و تجهیزات سرمایه‌ای از این کشورها می‌تواند، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای صنعتی ایران ایفا کند. در عین حال، سطح نسبتاً پایین مشارکت پسین می‌تواند متأثر از محدودیت‌های ناشی از تحریم‌های بین‌المللی، محدودیت دسترسی به فناوری‌های پیشرفته و دشواری ادغام عمیق در شبکه‌های تولید چندملیتی باشد. به بیان دیگر، صنعت فولاد ایران بیش از آنکه در زنجیره‌های پیچیده مونتاژ و تولید مشترک ادغام شده باشد، بر ظرفیت‌های داخلی و مزیت‌های منابع طبیعی تکیه دارد.

ج) مشارکت کل در زنجیره ارزش جهانی

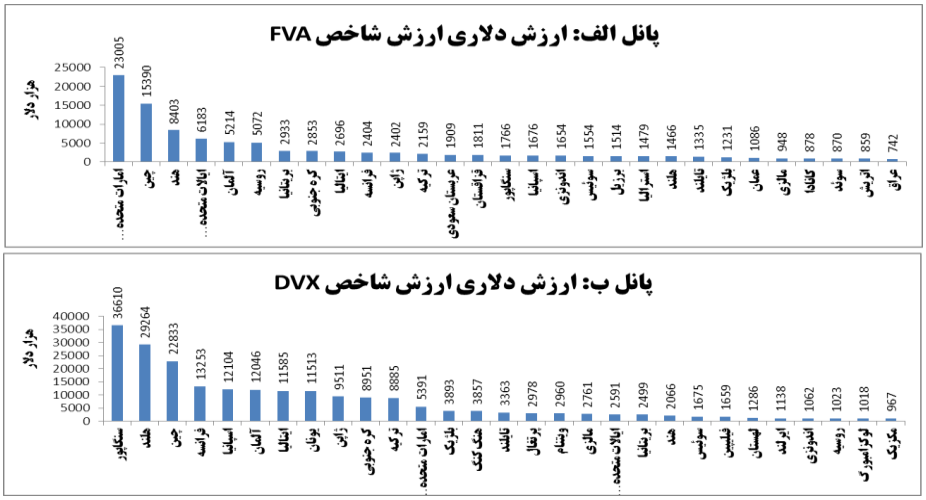
شاخص مشارکت کل صنعت آهن و فولاد ایران برابر با ۵۶/۲۷۰ درصد است که نشان‌دهنده سطح نسبتاً بالای درگیری این صنعت در شبکه‌های ارزش جهانی است. مقایسه این عدد با بخش‌های بالادستی (۴۸/۷۲۰ درصد) و پایین‌دستی (۴۱/۸۷۱ درصد) نشان می‌دهد که صنعت اصلی آهن و فولاد نسبت به هر دو گروه، ادغام بیشتری در زنجیره جهانی دارد. این یافته بیانگر آن است که صنعت فولاد، به‌عنوان حلقه میانی بین استخراج مواد اولیه (سنگ‌آهن، گاز طبیعی، زغال‌سنگ) و صنایع پیچیده پایین‌دستی، نقش محوری در اتصال اقتصاد ایران به شبکه‌های تولید بین‌المللی ایفا می‌کند. با این حال، شاخص موقعیت در زنجیره برای صنعت فولاد ایران برابر با ۰/۱۵۱ محاسبه شده است که کمتر از یک است. طبق چارچوب نظری تحقیق، مقدار کمتر از یک نشان می‌دهد که اگرچه مشارکت ایران بالاست، اما ساختار آن به‌گونه‌ای است که سهم مشارکت پیشین

و پسین نسبت به کل صادرات در موقعیتی قرار دارد که ایران را بیشتر در بخش‌های میانی و نسبتاً پایین‌تر زنجیره قرار می‌دهد. این امر بیانگر آن است که ایران هنوز به سطحی از تخصص در فعالیت‌های با فناوری بالا و ارزش‌افزوده پیچیده دست نیافته که بتواند جایگاه خود را به سمت حلقه‌های طراحی، برندینگ و فناوری‌های پیشرفته ارتقاء دهد.

از منظر مقایسه‌ای، بخش پایین‌دستی با مشارکت کل ۴۱/۸۷۱ درصد و شاخص موقعیت ۰/۱۶۱ نشان می‌دهد که صنایع پایین‌دستی فولاد ایران، علی‌رغم اهمیت بالقوه، هنوز به‌طور عمیق در زنجیره‌های ارزش جهانی ادغام نشده‌اند. این صنایع شامل ماشین‌آلات، تجهیزات صنعتی، صنایع خودروسازی، تجهیزات الکتریکی و سایر محصولات پیچیده هستند که نقش کلیدی در ارتقای صنعتی و انتقال فناوری دارند. پایین بودن مشارکت این بخش‌ها بیانگر آن است که اقتصاد ایران هنوز نتوانسته است از مزیت‌های بخش فولاد برای توسعه صنایع پیچیده‌تر به‌طور کامل بهره‌برداری کند.

ترکیب نتایج سه شاخص نشان می‌دهد که صنعت آهن و فولاد ایران از نظر شدت مشارکت در زنجیره جهانی، جایگاه نسبتاً فعالی دارد، اما ماهیت این مشارکت عمدتاً مبتنی بر صادرات نهاده‌های واسطه‌ای و محصولات نیمه‌خام است. بالا بودن مشارکت پیشین نسبت به مشارکت پسین، گویای آن است که ایران بیشتر به‌عنوان تأمین‌کننده ارزش‌افزوده برای سایر کشورها عمل می‌کند تا به‌عنوان مونتاژ کننده یا تولیدکننده محصولات نهایی پیچیده.

نمودار (۴): توزیع جغرافیایی ارزش دلاری شاخص‌های FVA و DVX صنعت آهن و فولاد ایران برای ۳۰ کشور برتر



منبع: یافته‌های تحقیق

نتایج این تحقیق که در جدول شماره (۲) و به‌صورت ترکیبی ارائه شده است، نشان می‌دهد، ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد دارای مشارکت نسبتاً بالا اما با موقعیت بالادستی است. ساختار مزیت نسبی آشکارشده بیانگر تمرکز عمیق در حلقه‌های بالادستی و محصولات واسطه‌ای بوده و در مقابل، صنایع پایین‌دستی و محصولات نهایی پیچیده فاقد مزیت رقابتی پایدار هستند. این الگو حاکی از ادغام مبتنی بر منابع و نهاده‌های پایه است، نه ارتقای فناورانه و صنعتی به سمت حلقه‌های با ارزش‌افزوده بالا. در نتیجه، علی‌رغم حضور فعال در تجارت جهانی فولاد، شواهدی از گذار ساختاری به سمت صنایع پایین‌دستی دانش‌بنیان مشاهده نمی‌شود.

بر اساس نتایج این پژوهش، جایگاه ایران در مقایسه با ترکیه، چین، هند و روسیه نشان‌دهنده یک تفاوت ساختاری معنادار در الگوی ادغام و تخصص‌یابی در زنجیره ارزش جهانی فولاد است. ایران همانند روسیه دارای مزیت عمیق در حلقه‌های بالادستی و محصولات واسطه‌ای است و موقعیت GVC آن عمدتاً بالادستی و مبتنی بر صادرات نهاده‌های نیمه فرآوری شده است. با این حال، شدت تمرکز ایران در محصولات واسطه‌ای بسیار بالاتر بوده و تنوع پایین‌دستی آن محدودتر است. در مقابل، ترکیه الگوی

متوازن‌تری دارد، این کشور اگرچه وابسته به واردات نهاده می‌باشد، اما در محصولات نهایی فولادی و صنایع پایین‌دستی حضور رقابتی فعال‌تری نشان می‌دهد. چین ساختاری کاملاً متفاوت دارد به‌طوری‌که مزیت نسبی آن کل زنجیره را پوشش می‌دهد و با موقعیت نزدیک به میانی- پایین‌دستی، نمونه‌ای از ارتقای کارکردی موفق محسوب می‌شود. هند نیز در حال گذار از مزیت منابع پایه به توسعه پایین‌دستی می‌باشد. در مجموع، ایران در وضعیت «قفل‌شدگی میان دستی» قرار دارد، درحالی‌که چین و تا حدی ترکیه مسیر ارتقای زنجیره‌ای را طی کرده‌اند. بر این اساس، توصیه‌های سیاستی زیر در جهت «ارتقای کارکردی و ساختاری» و خروج از وضعیت قفل‌شدگی میان دستی ارائه می‌شود.

جدول (۲): ارزیابی مشارکت ایران در زنجیره ارزش صنعت آهن و فولاد

بخش‌های زنجیره ارزش	تخصص‌یابی مرحله‌ای (RCA)	نوع مشارکت در GVC	موقعیت در GVC	تحلیل ترکیبی
صنایع بالادستی (سنگ‌آهن، گاز، زغال‌سنگ)	تخصص عمیق - سبد متنوع	مشارکت بالا (٪۴۸/۷۲)	موقعیت بالادستی (+۰/۰۷۲)	تثبیت‌شده بالادستی با اتکا به منابع طبیعی؛ ایران تأمین‌کننده پایدار مواد اولیه با سبد متنوع، اما با ارزش‌افزوده محدود
محصولات خام و اولیه (شمش، اسلب، بیلت)	تخصص سطحی - سبد متنوع	مشارکت بسیار بالا (٪۵۶/۲۷)	موقعیت بالادستی (+۰/۱۵۱)	حضور شکننده و غیررقابتی؛ علی‌رغم ظرفیت تولید، مزیت رقابتی پایداری در صادرات این محصولات وجود ندارد
محصولات واسطه‌ای (آهن اسفنجی، فولاد میانی)	تخصص عمیق - سبد متنوع			هسته اصلی قدرت رقابتی ایران؛ تخصص عمیق و گسترده در حلقه میانی با بالاترین میزان مشارکت در زنجیره جهانی

بخش‌های زنجیره ارزش	تخصص‌یابی مرحله‌ای (RCA)	نوع مشارکت در GVC	موقعیت در GVC	تحلیل ترکیبی
محصولات نهایی (پروفیل، ورق، لوله)	تخصص سطحی – سبد متنوع			تنوع بدون عمق؛ سبد صادراتی متنوع اما فاقد مزیت رقابتی پایدار و قدرت رقابت بین‌المللی
صنایع پایین‌دستی (ماشین‌آلات، تجهیزات)	تخصص سطحی – سبد متمرکز	مشارکت متوسط (٪۴۱/۸۷)	موقعیت بالادستی (+۰/۱۶۱)	حلقه مفقوده زنجیره؛ ضعف ساختاری در تولید محصولات نهایی با پیچیدگی بالا و عدم حضور معنادار در بازارهای جهانی
منبع: یافته‌های تحقیق				

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با بهره‌گیری از دو رویکرد تحلیلی مکمل یعنی تخصص‌یابی مرحله‌ای در زنجیره ارزش (بر پایه شاخص‌های شدت و تنوع مزیت نسبی آشکارشده بالاسا) و ارزیابی مشارکت و موقعیت در زنجیره‌های ارزش جهانی (بر پایه شاخص‌های مشارکت پیشین، پسین و موقعیت کوپمن - وانگ - ویف)، به بررسی جایگاه ایران در زنجیره ارزش جهانی صنعت آهن و فولاد پرداخته است. یافته‌ها به‌طور سیستماتیک نشان می‌دهند که جایگاه ایران از الگویی «میان دست و منابع پایه» تبعیت می‌کند که با مفاهیم نظری «تخصص عمیق در حلقه‌های با ارزش‌افزوده متوسط» و «قفل‌شدگی در تله تخصص میانی» قابل تبیین است.

بر اساس طبقه‌بندی پنج‌بخشی زنجیره ارزش فولاد، ایران در بخش محصولات واسطه‌ای (شمش، اسلب، بیلت، ورق گرم) دارای تخصص عمیق و متنوع می‌باشد به‌طوری‌که بالاترین شدت مزیت نسبی در میان کلیه کشورهای مورد مطالعه داراست نتیجه‌ای که نشان‌دهنده تثبیت ساختاری ایران در حلقه میانی زنجیره می‌باشد. در بخش بالادستی (سنگ‌آهن و گاز طبیعی) نیز ایران در وضعیت تخصص عمیق و متنوع قرار دارد که بیانگر مزیت نسبی مبتنی بر منابع طبیعی است. در مقابل، در بخش محصولات

نهایی فولادی (میلگرد، تیرآهن، لوله و پروفیل) ایران در وضعیت تخصص سطحی و متنوع قرار دارد که طبق چارچوب نظری تحقیق، بیانگر حضور شکننده و گذار (و نه تثبیت‌شده) در این حلقه است. نهایتاً در بخش پایین‌دستی (ماشین‌آلات، تجهیزات حمل‌ونقل، محصولات الکتریکی) ایران در وضعیت عدم تخصص معنادار قرار دارد که نشان‌دهنده فقدان حضور ساختاری در بالاترین حلقه ارزش‌افزوده زنجیره است. این یافته‌ها از نظر نظری تأیید می‌کند که الگوی تخصص ایران معطوف به حلقه‌هایی با شدت سرمایه‌بری و انرژی‌بری بالاست، نه حلقه‌های دانش‌بر و نوآور.

نتایج محاسبه شاخص مشارکت در زنجیره جهانی ارزش صنعت فولاد (که بر اساس جدول داده – ستانده جهانی محاسبه شد) نشان‌دهنده ادغام نسبتاً فعال ایران در شبکه‌های فراملی تولید می‌باشد. با این حال، تفاوت معناداری میان مشارکت پیشین و مشارکت پسین مشاهده می‌شود. مشارکت پیشین بالاتر حاکی از آن است که ارزش‌افزوده ایجادشده در صنعت فولاد ایران عمدتاً در صادرات سایر کشورها (به‌ویژه سنگاپور، هلند، چین، آلمان و ایتالیا) به‌عنوان نهاده واسطه‌ای استفاده می‌شود. در مقابل، مشارکت پسین پایین‌تر نشان‌دهنده وابستگی کمتر به ارزش‌افزوده خارجی (عمدتاً از امارات، چین، هند، آلمان و روسیه) می‌باشد. نتایج شاخص موقعیت در زنجیره ارزش حاکی از حضور ایران در بخش‌های بالادستی این صنعت می‌باشد. به عبارت دیگر، ایران در زنجیره ارزش جهانی فولاد بیشتر به‌عنوان تأمین‌کننده نهاده‌های واسطه‌ای عمل می‌کند تا مونتاژکننده یا تولیدکننده محصولات نهایی پیچیده.

ترکیب یافته‌های دو رویکرد نشان می‌دهد که ایران علی‌رغم مشارکت کمی قابل توجه، از نظر کیفی در مرحله‌ای میانی-بالادستی زنجیره باقی‌مانده است. این وضعیت با مفهوم «تله تخصص میانی» در ادبیات اقتصاد صنعتی قابل تطبیق است: کشور در حلقه‌هایی موفق شده که ارزش‌افزوده متوسط و وابستگی به منابع یا انرژی دارند، اما به دلیل ضعف در یکپارچه‌سازی فناوری‌های پیشرفته و توسعه صنایع پایین‌دستی، نتوانسته به حلقه‌های طراحی، بازاریابی و تولید کالاهای پیچیده راه یابد. مقایسه با کشورهای مرجع (ترکیه، چین، هند، روسیه) نیز نشان می‌دهد که مسیر ارتقای کارکردی، حرکت از تأمین‌کننده نهاده به تولیدکننده محصولات نهایی و سپس به نوآور فناورانه، در ایران هنوز

تکمیل نشده است. در مقابل، چین و ترکیه الگوهای موفق‌تری از تنوع بخشیدن به مزیت نسبی در محصولات نهایی و پایین‌دستی از خود نشان داده‌اند.

بر اساس نتایج تحقیق، توصیه‌های سیاستی جهت استفاده فعالین بخش آهن و فولاد و همچنین سیاست‌گذاران ارائه می‌شود: (الف) نخستین محور سیاستی، گذار تدریجی از صادرات محصولات نیمه‌خام به توسعه صنایع پایین‌دستی با ارزش‌افزوده بالاتر است. هرچند تمرکز بر محصولات واسطه‌ای در کوتاه‌مدت مزیت صادراتی ایجاد کرده، اما در بلندمدت خطر گرفتار شدن در تله تخصص میانی را به همراه دارد. سیاست صنعتی باید به‌صورت هدفمند از سرمایه‌گذاری در صنایع ماشین‌آلات، حمل‌ونقل و فولادهای مهندسی حمایت کند؛ حمایتی که مشروط به ارتقای فناوری، تعمیق ساخت داخل و توسعه بازارهای صادراتی جدید باشد. (ب) دومین توصیه، اصلاح ساختار مشوق‌های صادراتی و قیمتی است. ساختار فعلی انرژی و مواد اولیه، صادرات محصولات نیمه فرآوری شده را سودآورتر از تکمیل زنجیره داخلی کرده و انگیزه ارتقای فناورانه را کاهش داده است. اصلاح تدریجی این ساختار، همراه با اعطای مشوق‌های هدفمند به تولیدکنندگان محصولات پایین‌دستی و طراحی نظام تعرفه‌ای هوشمند برای تسهیل واردات فناوری و مدیریت کوتاه‌مدت واردات محصولات نهایی رقیب، می‌تواند انگیزه حرکت به سمت تولید پیچیده‌تر را تقویت کند. (ج) سومین محور، تقویت پیوندهای فناورانه و یادگیری صنعتی است. وابستگی به فناوری‌های سرمایه‌ای و تجهیزات پیشرفته نشان می‌دهد که ارتقاء بدون جذب فناوری، انتقال دانش و شکل‌گیری خوشه‌های فناورانه ممکن نیست. توسعه کنسرسیوم‌های صنعتی – دانشگاهی، مراکز تخصصی تحقیق و توسعه و حمایت از نوآوری‌های صنعتی می‌تواند شکاف فناوری را کاهش دهد. (د) چهارمین محور، اصلاح حکمرانی صنعتی و تقویت هماهنگی نهادی است. ارتقای زنجیره‌ای نیازمند هم‌راستایی سیاست‌های صنعتی، تجاری، ارزی، مالی و آموزشی است. ایجاد یک نهاد راهبری متمرکز با مأموریت مشخص برای پایش شاخص‌های ارتقای زنجیره‌ای و ارزیابی دوره‌ای سیاست‌ها می‌تواند از پراکندگی تصمیم‌گیری جلوگیری کرده و کارایی سیاست صنعتی را افزایش دهد. (ه) پنجمین توصیه، توسعه بازارهای صادراتی هدفمند برای محصولات پیچیده است. تمرکز فعلی بر بازارهای منطقه‌ای با محصولات

نیمه‌نهایی، جایگاه زنجیره‌ای کشور را تثبیت نمی‌کند. راهبرد هم‌زمان تنوع بازار و تنوع محصول، از طریق توافقات تجاری ترجیحی، مشارکت در پروژه‌های زیرساختی منطقه‌ای و تقویت برند ملی در فولادهای تخصصی، می‌تواند موقعیت رقابتی را ارتقاء دهد.

یادداشت‌ها

1. Upstream
2. Downstream
3. Global Value Chain (GVC)
4. Backward Participation
5. Forward Participation
6. United Nations Trade and Development (UNCTAD)
7. Heckscher-Ohlin Model
8. Industrial Upgrading
9. Governance Structure
10. Process Upgrading
11. Product Upgrading
12. Inter-Sectoral Upgrading
13. Capabilities
14. Product Complexity Index
15. Resource Curse
16. Ghazinoory et al
17. International Trade Center-TradeMap
18. Balassa
19. Wuri
20. Karbevska & Hidalgo
21. Gniniguè et al
22. Thakur & Sharma
23. Xing et al
24. Koopman–Wang–Wei
25. Bam & De Bruyne

کتابنامه

آداب، ابوالفضل؛ قاضی‌نوری، سیدسپهر؛ قاضی‌نوری، سیدسروش و شاهوردی، حمیدرضا (۱۳۹۷). راهبردهای ارتقاء زنجیره ارزش صنعت فولاد ایران از منظر نظام نوآوری. *سیاست علم و فناوری*. ۱۱ (۴). ۲-۱۶.

آداب، ابوالفضل؛ قاضی‌نوری، سیدسپهر؛ قاضی‌نوری، سیدسروش؛ شاهوردی، حمیدرضا و احمدپور، کیومرث (۱۳۹۹). واکاوی زنجیره ارزش صنعت فولاد ایران با استفاده از تحلیل اقتصادی زنجیره ارزش و جریان مواد. *پژوهش‌های مدیریت عمومی*. ۱۳ (۴۸). ۵۹-۸۵.

احمدی، سعیده (۱۴۰۰). راهبردهای مقابله با آثار تحریم‌ها بر صنعت فولاد. *ماهنامه علمی امنیت اقتصادی*. ۹ (۶). ۴-۲۰.

بهادری، بابک (۱۳۹۸). *ابعاد خام فروشی مواد معدنی در زنجیره فولاد ایران. تهران*. ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

کرشی، میثم؛ آقاجانی، حسنعلی و سلطان‌زاده، جواد (۱۴۰۴). تبیین مدل ساختاری ابعاد نظام نوآوری مأموریت محور (MIS) در راستای تکمیل زنجیره ارزش در صنعت آهن و فولاد (مطالعه موردی: شرکت بین‌المللی توسعه صنایع و معادن غدیر). *تکنولوژی در کارآفرینی و مدیریت استراتژیک*. ۴ (۱). ۱-۱۴.

محمدی، اکبر؛ مختارزاده، نیما؛ جعفرنژادچقوشی، احمد؛ نیلفروشان، هادی و محمدی، مهدی (۱۴۰۰). تحلیل تاریخی زنجیره تولید فولاد کشور از منظر کارکردهای یکپارچه‌سازی فناوری‌های جدید. *بهبود مدیریت*. ۱۵ (۴). ۶۹-۱۰۴.

یوسفیان‌آستانه، عسگر؛ جلالی‌فراهانی، کامبیز؛ حقیقی‌راد، فرزاد و فارسیجانی، حسن (۱۴۰۱). واکاوی موانع استقرار بهینه سیستم مدیریت عملکرد در زنجیره صنعت فولاد ایران. *مهندسی و مدیریت کیفیت*. ۱۲ (۲). ۱۹۹-۲۲۰.

References

Adab, A., Ghazi Noori, S. S., Ghazi Noori, S. S., & Shahverdi, H. (2018). Strategies for Upgrading the Value Chain of Iran's Steel Industry from the Perspective of the Innovation System. *Journal of Science and Technology Policy*. 11 (4). 2–16. https://doi.org/10.22034/jstp.2018.10.4.539552 [In Persian]

Adab, A., Ghazi Noori, S. S., Ghazi Noori, S. S., Shahverdi, H., & Ahmadpour, K. (2020). An Analysis of the Value Chain of Iran's Steel Industry Using Economic Value Chain and Material Flow Analysis. *Journal of Public Management Research*. 13 (48). 59–85. https://doi.org/10.22111/jmr.2019.24650.3907 [In Persian]

Ahmadi, S. (2021). Strategies for Countering the Effects of Sanctions on the Steel Industry. *Journal of Economic Security*. 9 (6). 4–20. [In Persian]

Al-Shammari, M. M. (2023). Production value chain model for sustainable competitive advantage. *Management Systems in Production Engineering*. 1 (31). 27-32.

Auty, R. M. (2001). *Resource abundance and economic development.* Oxford University Press.

Bahadori, B. (2019). *The Dimensions of Raw Mineral Exports in Iran's Steel Value Chain*. Tehran, Iran: Research Center of the Islamic Consultative. Assembly. Retrieved from. https://sid.ir/paper/791629/fa [In Persian]

Balassa, B. (1965). Trade Liberalisation and "Revealed" Comparative Advantage. *The Manchester School*. 33 (2). 99–123.

Bam, W., & De Bruyne, K. (2019). Improving industrial policy intervention: The case of steel in South Africa. *The Journal of Development Studies*. 55 (11). 2460-2475.

Conejo, A. N., Birat, J. P., & Dutta, A. (2020). A review of the current environmental challenges of the steel industry and its value chain. *Journal of environmental management*. 259. 109782.

Gereffi, G. (2018). *Global value chains and development: Redefining the contours of 21st century capitalism*. Cambridge University Press.

Gereffi, G., Humphrey, J., & Sturgeon, T. (2005). The governance of global value chains. *Review of International Political Economy*. 12 (1). 78–104.

Ghazinoory, S., Fatemi, M., & Adab, A. (2022). Iranian steel value chain: advantageous but unsustainable. *Clean Technologies and Environmental Policy*. 24 (7). 2099-2115.

Gniniguè, M., Wonyra, K. O., Tchagnao, A. F., & Bayale, N. (2023). Participation of developing countries in global value chains: What role for information and communication technologies? *Telecommunications Policy*. 47 (3). DOI:10.1016/j.telpol.2023.102508.

Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Bustos, S., Coscia, M., Simoes, A., & Yildirim, M. A. (2014). *The atlas of economic complexity: Mapping paths to prosperity*. MIT Press.

Hausmann, R., Hwang, J., & Rodrik, D. (2007). What you export matters. *Journal of Economic Growth*. 12 (1). 1–25.

Hidalgo, C. A., & Hausmann, R. (2009). The building blocks of economic complexity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 106 (26). 10570–10575.

Humphrey, J., & Schmitz, H. (2002). How does insertion in global value chains affect upgrading in industrial clusters. *Regional Studies*. 36 (9). 1017–1027.

Jiang, M., Kim, E., & Liu, H. (2026). Global value chain participation: a sub-national analysis of regional backward and forward linkages in China, Japan and South Korea. *International Economics and Economic Policy*. 23 (1). 6.

Karbevska, L., & Hidalgo, C. A. (2025). Mapping global value chains at the product level. *EPJ Data Science*. 14 (1). 21.

Karshi, M., Aghajani, H., & Soltanzadeh, J. (2025). Explaining the Structural Model of the Dimensions of the Mission‑Oriented Innovation System (MIS) for Completing the Value Chain in the Iron and Steel Industry (Case Study: Ghadir International Mining and Industries Development Company). *Technology in Entrepreneurship and Strategic Management*. 4 (1). 1–14. [In Persian]

Koopman, R., Wang, Z., & Wei, S. J. (2014). Tracing value-added and double counting in gross exports. *American Economic Review*. 104 (2). 459–494.

Krugman, P., Obstfeld, M., & Melitz, M. (2018). *International economics: Theory and policy* (11th ed.). Pearson. 1-736.

Mohammadi, A., Mokhtarzadeh, N., Jafarnejad Choghooshi, A., Nilforoushan, H., & Mohammadi, M. (2021). A Historical Analysis of the National Steel Production Chain from the Perspective of the Integrative Functions of Emerging Technologies. *Management Improvement*. 15 (4). 69–104. https://doi.org/10.22034/jmi.2021.282202.2541 [In Persian]

Peneder, M., & Streicher, G. (2018). De-industrialization and comparative advantage in the global value chain. *Economic Systems Research*. 30 (1). 85-104.

Thakur, R., & Sharma, S. (2025). Does global value chain participation and position lead to innovation in an emerging economy?" Industry-level evidence from Indian manufacturing industries. *Journal of Business Research*. 186. 114989.

Tian, K., Dietzenbacher, E., & Jong-A-Pin, R. (2022). Global value chain participation and its impact on industrial upgrading. *The World Economy*. 45 (5). 1362-1385.

Wuri, J. (2024). The role of comparative advantage in enhancing trade in value-added using a dynamic GMM model. *Economies*. 12 (7). 187.

Xing, Y., Gentile, E., & Dollar, D. (2021). *Global value chain development report 2021: Beyond production*. Washington, DC: World Bank.

Yousefian Astaneh, A., Jalali Farahani, K., Haghighi Rad, F., & Farsijani, H. (2022). An Analysis of the Barriers to the Optimal Implementation of a Performance Management System in Iran's Steel Industry Value Chain. *Journal of Quality Engineering and Management*. 12 (2). 199–220. https://doi.org/10.48313/jqem.2022.168475 [In Persian].

10.30497/SMT.2026.250380.3730

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought), Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) Summer 2025

A Multi-Level Analysis of Transition Pathways for Education System: From Traditional to Competency-Based Education

Reza Aliakbar *
Mohammadreza Zolfagharian **

Received: 26/05/2026
Accepted: 02/06/2026

Abstract

Despite changes in society's institutional demands on the education system, transformative efforts by educational activists, and numerous policy interventions by relevant authorities, no substantial change has yet occurred in the foundations of the system's industrial education paradigm. A review of the literature suggests that explaining these persistent failures and analyzing alternative pathways forward require approaches that go beyond mono-disciplinary research and sectoral perspectives on education. Drawing on the multi-level perspective (MLP), an emerging approach within transdisciplinary transition studies, this study analyzes the major driving and inhibiting factors shaping transformation in the education system. The research adopts a qualitative case-study design. Data were collected through a review of relevant documents and articles, as well as semi-structured interviews with 19 experts in the education sector. The findings identify "de-alignment and re-alignment" as the most probable transition pathway and the "reproduction" of the existing system as the second most probable scenario. Finally, the study offers policy measures and recommendations tailored to each pathway to help overcome the transformation lock-in in the education system.

Keywords

Transformation of the Education System; Transition Studies; Multi-Level Perspective; Educational Innovations; Competency-Based Education.

* Master's graduate, Imam Sadeq University, Tehran, Iran. (Corresponding author)
r.aliakbar@isu.ac.ir
0000-0002-3840-4663

** Assistant Professor, Department of Decision Sciences and Complex System, Faculty of Islamic Studies and Management, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.
zolfagharian@isu.ac.ir
0000-0003-1363-4814

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۱۵۷-۲۳۴

تحلیل چندسطحی مسیرهای گذار در نظام آموزش و پرورش: گذار از نظام آموزش سنتی تا نظام آموزش شایستگی‌محور

رضا علی‌اکبر *
محمدرضا ذوالفقاریان **

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۹
مقاله برای اصلاح به مدت ۵ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

با وجود تغییر مطالبات نهادی جامعه از نظام آموزش و پرورش و تلاش‌های تحول‌خواهانه فعالان حوزه تعلیم و تربیت و مداخلات خط‌مشی فراوان مسؤولان مرتبط، همچنان تغییر محسوسی در شالوده اصلی پارادایم آموزش صنعتی این نظام مشاهده نمی‌شود. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد مطالعه چرایی شکست‌های مذکور و تحلیل مسیرهای بدیل پیش‌رو از عهده پژوهش‌های تک‌رشته‌ای و رویکردهای بخشی به آموزش و پرورش بر نمی‌آید. در این پژوهش، با اتخاذ رویکرد چندسطحی برگرفته از مطالعات فرارشته‌ای و نوظهور گذارپژوهی، به تحلیل مهم‌ترین عوامل پیشران و بازدارنده تحول در نظام آموزش و پرورش خواهیم پرداخت. روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر مطالعه‌ی موردی است. داده‌های مورد نیاز از طریق بررسی اسناد و مقالات مرتبط و نیز انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۹ نفر از خبرگان نهاد آموزش گردآوری شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مسیر «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» به‌عنوان محتمل‌ترین مسیر گذار و همچنین «بازتولید» وضع موجود به‌عنوان دومین سناریو محتمل در این نظام قابل شناسایی هستند. در پایان، متناسب با هر یک از این مسیرها، راهکارها و توصیه‌های خط‌مشی برای برون‌رفت از وضعیت قفل‌شده‌ی تحول در نظام آموزش و پرورش ارائه می‌شود.

واژگان کلیدی

تحول آموزش و پرورش؛ مطالعات گذار؛ رویکرد چندسطحی؛ نوآوری‌های آموزشی؛ آموزش شایستگی‌محور.

---

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد معارف اسلامی و مدیریت بازرگانی، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
r.aliakbar@isu.ac.ir
** استادیار گروه علوم تصمیم و سیستم‌های پیچیده، دانشکده معارف اسلامی و مدیریت، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، تهران، ایران.
zolfagharian@isu.ac.ir

مقدمه

موج انقلاب صنعتی در اقتصاد به همراه موج دولت – ملت‌سازی در ساحت سیاسی و موج مدرنیسم در نهادهای اجتماعی، امر آموزش در عصر کشاورزی را به نهاد مدرن متفاوتی بدل ساخت (Fan & Popkewitz, 2020, p. 3؛ تافلر، ۱۳۹۵، ص. ۴۱۷). در آن زمان، متناسب با عواملی همچون نیاز به تربیت شهروندانی مطیع، گسترش بوروکراسی‌های مدرن و تامین نیروی انسانی منضبط برای کارخانه‌ها، نهاد آموزشی پدیدار شد که همچون مدل مدیریتی تیلور در صنعت، به دنبال استانداردسازی تمامی درون‌دادها، فرایندها و خروجی‌های سیستم بود (تافلر، ۱۳۹۵، ص. ۴۱۸؛ مجیدی، ۱۳۸۰، ص. ۱۸۸). در این منطق، آموزش باید برای همه، در زمان مشابه، با محتوای یکسان و از طریق سازوکارهای استانداردشده صورت می‌گرفت تا امکان تربیت توده مردم متناسب با نیازهای جامعه صنعتی فراهم شود(رابینسون و آرونیکا، ۱۴۰۰، ص. ۳۰). ازاین‌رو، مدرسه مدرن بیش از آنکه بر تفاوت‌های فردی و تنوع استعدادها استوار باشد، بر یکسان‌سازی مسیرهای یادگیری و استانداردسازی دانش‌آموزان تکیه داشت.

با این حال، تحولات گسترده چند دهه اخیر در ساحات فناورانه، اقتصادی و سیاسی – اجتماعی، بسیاری از بسترهای شکل‌دهنده به این الگو از آموزش را دگرگون ساخته است. گسترش فناوری‌های دیجیتال و دسترسی آزاد به اطلاعات، جایگاه انحصاری آموزش رسمی در انتقال دانش را تضعیف کرده و هم‌زمان، پیچیده‌تر شدن زیست اجتماعی و اقتصادی، انتظارات جدیدی را از نهاد آموزش پدید آورده است (Brown & Adler, 2008, p. 20). امروزه یکی از مهم‌ترین مطالبات جامعه از نظام آموزشی، آماده‌سازی افراد برای ایفای نقش‌ها و مسؤولیت‌های متنوع در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی است؛ مسؤولیت‌هایی که تحقق آنها، فراتر از انتقال دانش نظری و آموزش حافظه‌محور، مستلزم پرورش توانمندی‌هایی چون حل مسأله، تصمیم‌گیری، تعامل، خلاقیت، یادگیری مستمر و انطباق با موقعیت‌های متغیر است (OECD, 2018, p. 5). افزون بر این، رشد چنین توانایی‌هایی مستلزم توجه به تفاوت استعدادها، علایق و مسیرهای متنوع یادگیری است؛ چرا که یادگیری و رشد انسانی، فرایندی یکسان و خطی نیست و در بستر تجربه، عمل و مواجهه با مسائل واقعی شکل می‌گیرد.

در نتیجه، میان منطق استانداردگرای نظام آموزشی برآمده از عصر صنعتی و نیازهای متحول جامعه معاصر، شکافی فزاینده شکل گرفته است. درحالی‌که ساختارهای رسمی آموزش همچنان بر برنامه‌های درسی یکنواخت، زمان‌بندی‌های ثابت، سنجش‌های استاندارد و مسیرهای آموزشی مشابه تکیه دارند، انتظارات جدید از آموزش، مستلزم انعطاف‌پذیری بیشتر، توجه به تنوع استعدادهای انسانی و ارتقاء شایستگی‌های واقعی است (رابینسون و آرونیکا، ۱۴۰۰، ص. ۷۶). این شکاف میان وضعیت نظام آموزشی موجود با مطالبات محیطی، در کشور ما نیز در قالب مشکلاتی چون حافظه‌محوری، آزمون‌زدگی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و ناتوانی نظام آموزشی در شکوفاسازی استعدادهای متنوع دانش‌آموزان بروز پیدا کرده است (تراب‌زاده، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۷).

در واکنش به این وضعیت، طی دهه‌های اخیر، تلاش‌های متعدد و متنوعی برای تحول در نظام آموزشی صورت گرفته است؛ از نگارش سند تحول بنیادین تا بهبود برنامه‌های درسی، از توسعه فناوری‌های آموزشی تا بازنگری در نظام تربیت معلم، از تأسیس مدارس الگو تا تدوین فلسفه اسلامی برای نظام آموزشی کشور. با وجود تمام تلاش‌های تحول‌خوهانه مذکور و بسیاری اقدامات دیگر، اما اکثر کارشناسان نظام آموزشی معتقدند پیشرفت محسوسی در جهت نیل به نظام آموزشی مطلوب حاصل نشده است (جواهری، ۱۴۰۰).

در این میان، واکاوی چرایی شکست تلاش‌های تحول‌خواهانه در نظام آموزش و پرورش در پژوهش‌های متعددی مورد بررسی قرار گرفته است (سپهر، سراج‌زاده، زارع و حبیب‌پورگتابی، ۱۴۰۰؛ هدایتی و خوارزمی، ۱۳۹۵). در همین راستا، بسیاری از صاحب‌نظران، این شکست را در قفل‌شدگی نظام آموزش و پرورش در «هسته سخت پارادایم صنعتی» تفسیر می‌کنند؛ که باعث شده هر تلاش برای تغییرِ جزئی و بخشی، با مقاومت شدید هسته مرکزی این نظام مواجه شود (Zhao & Zhong, 2025, p. 18، رابینسون و آرونیکا، ۱۴۰۰، ص. ۳۴). بدین ترتیب، این محققان ریشه این شکست‌ها را در نگاه خطی به تحول نهادی، عدم درک جامع از سازوکارهای تحول، اتکا به تغییرات جزئی و عدم رهایی از ابرانگاره نظام صنعتی می‌دانند (مجیدی، ۱۳۹۹، ص. ۸۷) و به

عبارت دیگر، علل شکست را در رویکردهای بخشی و تک‌رشته‌ای به مسائلی ذاتاً سیستمی جستجو می‌کنند.

مرور پیشینه پژوهش، فقدان یک چارچوب تحلیلی کل‌نگر برای فهم تحول در نظام آموزش و پرورش را برجسته می‌سازد. بررسی حدود ۵۵ مقاله و کتاب با کلیدواژه «تحول در آموزش و پرورش» نشان می‌دهد که بخش عمده پژوهش‌های موجود را می‌توان در چند دسته کلی جای داد: «مطالعه یا آسیب‌شناسی (سند) تحول آموزش‌وپرورش» (به‌عنوان نمونه: اخلاقی، صالح و نوید ادهم، ۱۳۹۹؛ افتخاری و آرام، ۱۳۹۶)، «بررسی و تبیین مفاهیم سند تحول بنیادین» (به‌عنوان نمونه: آهنچیان، ۱۳۹۳؛ نجفی و احمدی، ۱۳۹۱)، «مبانی نظری و فلسفی تحول» (به‌عنوان نمونه: باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۲؛ هدایتی و ناجی، ۱۳۹۸)، «نوآوری‌های آموزشی» (به‌عنوان نمونه: حسنی، ۱۳۸۵؛ تورانی، آقائی و منطقی، ۱۳۹۱)، «تاریخ تحولات آموزش و پرورش» (به‌عنوان نمونه: نفیسی، ۱۳۷۱؛ معیری و بنی‌احمد، ۱۳۵۶) و نیز «نگاه‌های بخشی به تحول» نظیر فناوری آموزشی، تربیت معلم یا اصلاح برنامه درسی (به‌عنوان نمونه: منتظر، ۱۳۸۱؛ ساعتچی‌تهرانی، نجفیان و تقی‌زاده، ۱۳۹۶). با وجود ارزشمندی مطالعات صورت گرفته، اغلب آنها یا بر یک بعد خاص از نظام آموزشی تمرکز کرده‌اند، یا در سطح تجویزهای هنجاری و مفهومی باقی مانده‌اند و کمتر به تحلیل پویایی‌های نهادی و سازوکارهای شکل‌گیری، پایداری و تحول رژیم آموزش پرداخته‌اند. به بیان دیگر، در پیشینه موجود، آموزش و پرورش عمدتاً به مثابه یک «رژیم اجتماعی – فنی» پیچیده درک نشده و به آن به صورت مجموعه‌ای از مسائل منفک و قابل‌حل از طریق مداخلات بخشی نگریسته شده است. از همین رو، خلأ پژوهشی معناداری در زمینه تحلیل سیستمی تعامل میان تحولات سطح کلان، ساختارهای تثبیت‌شده نهادی و نوآوری‌های آموزشی و همچنین فهم مسیرهای محتمل گذار در نظام آموزش و پرورش مشاهده می‌شود.

از آنجا که مسأله تحول در آموزش و پرورش، صرفاً به تغییر یک سیاست، برنامه درسی یا فناوری آموزشی محدود نیست و با بازآرایی تدریجی کلیت منطق حاکم بر نظام آموزشی پیوند دارد، استفاده از چارچوبی تحلیلی برای تبیین پویایی‌های تحول در سطح یک رژیم اجتماعی – فنی ضرورت می‌یابد. در همین راستا، مطالعات گذار با تمرکز بر

چگونگی دگرگونی رژیم‌های تثبیت‌شده در اثر تعامل فشارهای کلان محیطی، ساختارهای نهادی موجود و نوآوری‌های نوظهور، ظرفیت مناسبی برای تحلیل تحول در نظام آموزش و پرورش فراهم می‌کنند. در میان رویکردهای مختلف این حوزه نیز، رویکرد چندسطحی به دلیل قابلیت تحلیل هم‌زمان تعاملات میان تحولات سطح «منظر»، سازوکارهای تثبیت‌کننده «رژیم» و نوآوری‌های سطح «آشیانه»، به یکی از بنیادی‌ترین و پرکاربردترین چارچوب‌های مطالعات گذار تبدیل شده است (Markard, Raven & Truffer, 2012, p. 956). بر این اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد چندسطحی، در پی شناسایی و تبیین مسیرهای محتمل گذار از نظام آموزشی مستقر به نظام آموزش شایستگی‌محور و نیز تحلیل مؤلفه‌ها و عوامل پیشران و بازدارنده این تحول است.

در ادبیات تحول‌خواهان آموزش، بدیل‌های متعددی برای عبور از الگوی سنتی آموزش مطرح شده‌اند؛ ازجمله این موارد آموزش شخصی‌سازی‌شده، آموزش مبتنی بر پروژه، آموزش مهارت‌محور، یادگیری مادام‌العمر، آموزش مجازی خودآموز، آموزش نسل چهارم، آموزش انسان‌گرا، الگوهای مدرسه‌زدایی و ... می‌باشند. هر یک از این رویکردها، بر بخشی از بحران نظام آموزشی موجود تمرکز دارند؛ برای مثال برخی بر انعطاف‌پذیری مسیر یادگیری، برخی بر پیوند آموزش با مسائل واقعی و برخی دیگر بر نقش فناوری در تحول آموزش تأکید می‌کنند. با این حال، در سال‌های اخیر، مفهوم «آموزش شایستگی‌محور» به تدریج به یکی از فراگیرترین چارچوب‌های سیاست‌گذاری آموزشی در سطح جهان بدل شده است که همچون چتری، سایر ایده‌های تحولی و نوآوری‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. در حقیقت آموزش شایستگی‌محور به دلیل ظرفیت بالاتر برای تجمیع و سازماندهی سایر روندهای تحول‌آفرین، به پارادایم مسلط در ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی تبدیل شده است. (Mulder, 2017, p. 108; OECD, 2018, p. 6).

با این حال پژوهشگر، مرعوب شهرت گفتمانی آموزش شایستگی‌محور قرار نگرفته و به انتقادات وارد بر آن آگاه است اما منظور از آموزش شایستگی‌محور در این پژوهش، نسخه‌های رادیکال آن تحت عنوان «ارزیابی مستقیم[1]» یا رویکردهای تقلیل‌گرایانه‌ای که آن را در سطح آموزش مهارت‌های شغلی فرومی‌کاهد نیست. در این پژوهش، اصول

راهنمای[۲] آموزش شایستگی‌محور به مثابه صورت‌بندی پارادایمی از نظام آموزشی مطلوب مورد توجه قرار گرفته است که منطق حاکم بر آموزش را از تمرکز بر محتوا و زمان، به سمت تمرکز بر توانایی‌های قابل‌کاربست در موقعیت‌های متنوع بازآرایی کند و شایستگی‌های متنوع دانش‌آموز را برای نقش‌آفرینی در زندگی امروز و ساخت آینده کشور ارتقا دهد. در این معنا، آموزش شایستگی‌محور نه در عرض سایر رویکردهای تحول‌آفرین، بلکه در موقعیت یک چارچوب سازمان‌دهنده قرار می‌گیرد که سایر نوآوری‌های آموزشی را در یک منطق سیاست‌گذارانه منسجم بازتعریف کرده و میان آنها پیوند برقرار می‌کند (Mulder, Weigel & Collins, 2007, p. 69; OECD, 2018, p. 5). از این منظر، اهمیت این رویکرد نه در ادعای انحصار تحول، بلکه در توان آن برای صورت‌بندی یک افق مشترک برای بازآرایی عناصر مختلف رژیم آموزشی و فراهم‌سازی امکان تحلیل گذار می‌باشد.

بر این اساس، پرسش‌های اصلی این تحقیق عبارتند از: (۱) مهم‌ترین مؤلفه‌های گذار در نظام آموزش و پرورش مستقر به نظام اموزش و پرورش شایستگی‌محور (در سطح آشیانه، رژیم و منظر) مبتنی بر رویکرد چندسطحی کدامند؟ (۲) مهم‌ترین عوامل پیشران و بازدارنده‌ی گذار در نظام آموزش و پرورش مستقر به نظام اموزش و پرورش شایستگی‌محور کدامند؟ (۳) مسیرهای گذار در نظام آموزش و پرورش مستقر به نظام آموزش و پرورش شایستگی‌محور کدام‌اند و بر این مبنا چه راهکارهایی را می‌توان برای گذار در این نظام پیشنهاد داد؟

۱. مبانی نظری: نظام آموزشی شایستگی محور

بحران ناکارآمدی نظام‌های آموزشی معاصر در توانمندسازی دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های جهان واقعی در ساحت زیست فردی و جمعی و محصور شدن در تدریس محتواهای بی‌فایده و ارزشیابی‌های حافظه‌محور، باعث شکل‌گیری ایده آموزشی نوآورانه‌ای تحت عنوان آموزش شایستگی‌محور شد. برخلاف نظام آموزش موجود که بر فرآیندها و دروندادهای نهاد آموزشی متمرکز است (Biggs & Tang, 2011, p. 16) و به دنبال استانداردسازی محتوا و زمان یادگیری است، آموزش شایستگی‌محور رویکردی نتیجه‌محور به آموزش دارد که شیوه‌های ارائه آموزشی و سازوکارهای ارزیابی

را به‌گونه‌ای طراحی می‌کند که میزان تسلط دانش‌آموزان بر «خروجی یادگیری» از طریق «نمایش» دانش، نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای مورد نیاز را مورد سنجش قرار دهد (Gervais, 2016, p. 101).

ویگینز و مک‌تای[۳] (۲۰۰۵) در توصیف وضعیت نظام آموزش سنتی و نوآوری‌های آموزشی جدید به «دو گناه بزرگ[۴]» اشاره می‌کنند. ایشان نخستین اشتباه نظام‌های آموزشی سنتی در برنامه درسی را «پوشش‌محوری[۵]» معرفی می‌کنند؛ به این معنا که تمام دغدغه معلم، پوشش سرفصل‌های کتاب درسی است بدون آنکه به شایستگی مشخصی در دانش‌آموزان منجر شود. گناه دوم، که مربوط به نوآوری‌های آموزشی جدید است، «فعالیت‌محوری[۶]» نام دارد؛ بدین معنا که برای مقابله با حافظه‌محوری و تلاش برای یادگیری در عرصه عمل، فعالیت‌های جذاب و متنوعی طراحی می‌شود اما باز هم یادگیری منسجم مفاهیم کلیدی حاصل نمی‌گردد. دلیل شکست هر دو رویکرد یاد شده، عدم آغاز طراحی آموزشی با تعیین خروجی‌های یادگیری یا شایستگی‌های نهایی است. تدریس محتوا و انجام فعالیت‌های یادگیری متنوع زمانی مثمر ثمر خواهد بود که شما به‌عنوان طراح آموزشی به دقت بدانید که آن محتوا یا فعالیت، دقیقاً کدام بخش از پازل شایستگی‌های دانش‌آموز را تکمیل می‌کند و او را به کدام یک از خروجی‌های یادگیری مورد نظر خواهد رساند؛ نه اینکه صرفاً با ارائه محتوا یا انجام برخی فعالیت‌های جذاب، به تحقق شایستگی مورد نظر «امیدوار» باشیم (Wiggins & McTighe, 2005, p. 14).

بنابراین گام نخست طراحی آموزشی در نظام آموزش شایستگی‌محور، تعیین خروجی‌های یادگیری و شایستگی‌های نهایی فرد است که به آن، «طراحی معکوس[۷]» اطلاق می‌شود. پس از تعیین خروجی‌های یادگیری، گام دوم در طراحی معکوس، تدوین «بسته نشانگرهای رفتاری» برای احراز تسلط دانش‌آموز بر هر یک از شایستگی‌ها است (Wiggins & McTighe, 2005, p. 18). در این مرحله، برخلاف رویکردهای تقلیل‌گرا در موج اول آموزش شایستگی‌محور در دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ که یادگیری را به رفتارهای اتمیزه تجزیه می‌کردند و اهداف آموزشی را مساوی با تک رفتارهای مکانیکی در نظر می‌گرفتند، موج دوم آموزش شایستگی‌محور در قرن بیست و یکم بر شایستگی به مثابه یک «سازه کل‌نگر» تأکید دارد (Evans, Landl & Thompson, 2020, p. 52). مطابق با

دیدگاه مولدر (۲۰۱۷)، شایستگی یک توانمندی بسیط نیست، بلکه ترکیبی ارگانیک از دانش مفهومی، مهارت عملکردی و نگرش است که در موقعیت‌های پیچیده تجلی می‌یابد (Mulder, 2017, p. 109). این نگرش کل‌نگر، مرز میان نظام سنتی و پارادایم جدید را در سطوح طبقه‌بندی بلوم[۸] (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 67) ترسیم می‌کند.

درحالی‌که نظام آموزش موجود معنای یادگیری را در سطوح زیرین هرم بلوم یعنی «به خاطر سپردن» و «فهمیدن» محصور کرده است، کانون توجه در آموزش شایستگی‌محور بر سطوح عالی شناخت معطوف است. در واقع، یادگیری زمانی احراز می‌شود که دانش‌آموز از بازتولید صرف اطلاعات عبور کرده و به توانایی «تحلیل» موقعیت‌های واقعی، «نقد و ارزیابی» راه‌حل‌ها و در نهایت «خلق» محصولات یا ایده‌های نو دست یابد. بدین‌سان، با پیوند زدن ساحت «دانستن» به ساحت «توانستن»، شکاف سنتی میان محیط آموزشی و نیازهای متغیر محیطی ترمیم می‌گردد (Gruppen, 2012, p. 43). بدیهی است که این صعود از هرم یادگیری، مستلزم تحول بنیادین در تمام مؤلفه‌های نظام آموزشی، از تدریس و ارزشیابی تا زیرساخت‌ها و الگوی تربیت معلم خواهد بود. مؤسسه Aurora در بروزرسانی اخیر خود در زمینه تعریف آموزش شایستگی‌محور، تمایزها و تحولاتی که باید محقق شوند را در قالب ۷ اصل آورده است (Levin & Patrick, 2019, p. 6):

جدول (۱): اصول آموزش شایستگی‌محور

اصول	توضیح
توانمندسازی دانش‌آموزان	دانش‌آموزان به صورت روزانه توانمند می‌شوند تا تصمیمات مهمی درباره تجربیات یادگیری خود، چگونگی خلق و به‌کارگیری دانش و نحوه نمایش یادگیری‌شان اتخاذ کنند.
ارزشیابی معنادار	ارزشیابی برای دانش‌آموزان یک تجربه یادگیری مثبت، معنادار و توانمندکننده است که شواهدی به‌موقع، مرتبط و قابل اقدام (کاربردی) ارائه می‌دهد.
حمایت‌های تمایزیافته	دانش‌آموزان بر اساس نیازهای یادگیری فردی خود، حمایت‌های به‌موقع و متناسب (تمایزیافته) دریافت می‌کنند.
پیشرفت بر اساس تسلط	پیشرفت دانش‌آموزان بر اساس شواهد حاصل از «تسلط» است، نه بر اساس «زمان حضور در کلاس»[۹].

اصول	توضیح
یادگیری فعال	دانش‌آموزان به صورت فعال و با استفاده از مسیرهای متفاوت و سرعت‌های یادگیری متغیر، به یادگیری می‌پردازند.
عدالت‌محوری	راهبردهایی برای تضمین «عدالت» برای همه دانش‌آموزان در فرهنگ، ساختار و پداگوژی مدارس و سیستم‌های آموزشی نهادینه شده است.
انتظارات سخت‌گیرانه و شفاف	انتظارات مشترک و دقیق برای یادگیری (شامل دانش، مهارت‌ها و صفات/نگرش‌ها) به صورت صریح، شفاف، قابل اندازه‌گیری و قابل انتقال (تعمیم‌پذیر) هستند.

منبع: (برگرفته از: Levin & Patrick, 2019)

در مرحله سوم، پس از تعیین شایستگی‌های پایان دوره (یا همان خروجی‌های یادگیری) و تدوین بسته نشانگرهای رفتاری مورد انتظار، مسیر یادگیری متناسب برای دستیابی دانش‌آموز به شایستگی‌های از پیش تعیین‌شده طراحی می‌شود. در این مسیر، از نوآوری‌های آموزشی دیگر همچون آموزش مسأله‌محور، آموزش پروژه‌محور، بازی‌وارسازی آموزش ذیل پارادایم کلان آموزش شایستگی‌محور استفاده می‌شود. در نهایت، زیرساخت‌های فناورانه و سامانه‌های مدیریت یادگیری در این معماری نه به‌عنوان ابزاری حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان پیش‌ران «شخصی‌سازی» عمل می‌کنند. این سامانه‌ها از طریق ارزیابی‌های تکوینی هوشمند، شکاف‌های مهارتی را پیش از آنکه به عقب‌ماندگی انباشته تبدیل شوند، شناسایی و ترمیم می‌کنند (OECD, 2024, p. 18). همچنین گذار به نظام خرده‌مدرک‌ها، کارنامه دانش‌آموز را از یک عدد انتزاعی به مجموعه‌ای زنده از شواهد عملکردی تبدیل می‌سازد (Sturgis & Casey, 2018, p. 41). بدین ترتیب، این رویکرد زمانی از یک اصلاحیه در برنامه درسی به تحولی ساختاری بدل می‌شود که شکاف میان سیاست‌گذاری کلان و تجربه زیسته دانش‌آموز را از طریق تغییر همزمان در ساختار، فرهنگ و فناوری پر کند.

۲. روش شناسی

در این تحقیق از مطالعات گذار و به‌طور خاص رویکرد چند سطحی به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش استفاده شده است. مطالعات گذار به دنبال آن است با استفاده از دانش و تجربه انباشته حوزه‌های علمی مختلف با رویکردی جامع (بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای) به

مطالعه، بررسی و تسهیل تغییرات (بنیادین) در سیستم‌های کلان اجتماعی (مانند انرژی، جابه‌جایی، آموزش، سلامت، غذا و کشاورزی) بپردازد و به تعمیق فهم عوامل بازدارنده و تقویت کننده این تغییرات در سطوح کلان و خرد جامعه کمک کند (ذوالفقاریان، ۱۳۹۷، ص. ۳۰۰).

براساس «پیاز پژوهش گذار» (Zolfagharian, Walrave, Raven & Romme, 2019, p. 4)، سؤالات این پژوهش از نوع پرسش‌های کلی و ناظر به مسیر گذار است که پاسخ به آنها، ارائه کلان تصویر از گذار مورد نظر و همچنین ارائه راهکارهایی برای تحقق آن را میسر می‌سازد. همچنین، پارادایم پژوهش، تفسیرگرایی و رویکرد چندسطحی به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش انتخاب شده است. این پژوهش با انتخاب استراتژی مطالعه موردی کیفی، به بررسی عمیق و همه جانبه تحول نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

مطالعه‌ی موردی کیفی بر تحلیل عمیق یک «مورد» در بستر واقعی آن تمرکز دارد. هدف اصلی در این استراتژی، فهم زمینه‌ای و تفسیری پدیده است، نه تولید داده‌های کمّی تعمیم‌پذیر. گردآوری داده‌ها در آن انعطاف‌پذیر است و با بهره‌گیری از منابع متنوعی چون اسناد، مشاهدات و مصاحبه‌ها انجام می‌شود (Yin, 2018, p. 15). کفایت داده‌ها نیز بر اساس غنا و تناسب با پرسش پژوهش سنجیده می‌شود و تحلیل آنها در پیوند با فرآیند نظری‌سازی، امکان بازنمایی پیچیدگی‌های واقعی نظام آموزشی را فراهم می‌سازد.

در این پژوهش، منابع اصلی جمع‌آوری داده‌ها، اسناد بالادستی همچون سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و سیاست‌های کلی اشتغال، مقالات علمی، گزارش‌های داخلی و بین‌المللی و همچنین مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۹ نفر از خبرگان نظام آموزشی و سایر حوزه‌های مرتبط است. در این پژوهش، از نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر تنوع استفاده شده است. معیار اصلی انتخاب مصاحبه‌شوندگان، برخورداری از تجربه تخصصی، مسؤولیت اجرایی، یا سابقه پژوهشی در یکی از ابعاد کلیدی نظام آموزش و پرورش و نیز توانایی تحلیل تحولات کلان این نظام بوده است. بر این اساس، «خبرگان» در این پژوهش به افرادی اطلاق می‌شود که یا در سطوح سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی دارای مسؤولیت مستقیم بوده‌اند، یا در حوزه‌های تخصصی مرتبط با

تحول نظام آموزشی – همچون آموزش عالی، بازار کار، نوآوری آموزشی، برنامه درسی، عدالت آموزشی، فناوری آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت – فعالیت پژوهشی یا اجرایی داشته‌اند.

به منظور پوشش ابعاد مختلف رژیم اجتماعی - فنی آموزش، تلاش شد ترکیبی متنوع از بازیگران انتخاب شود؛ از جمله سیاست‌گذاران و مدیران ارشد آموزش و پرورش، مسؤولان آموزش عالی و آموزش فنی - حرفه‌ای، مدیران نوآوری‌های آموزشی و مدارس جایگزین، پژوهشگران حوزه آموزش، متخصصان بازار کار و اشتغال، و صاحب‌نظران فلسفه تعلیم و تربیت. این تنوع نمونه، امکان تحلیل چندسطحی و بررسی روابط میان منظر، رژیم و آشیانه را فراهم ساخت. مشخصات کامل مصاحبه‌شوندگان، حوزه تخصصی و مدت مصاحبه‌ها در پیوست شماره دو ارائه شده است.

فرآیند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که پس از انجام مصاحبه‌های پایانی، داده‌های جدید عمدتاً در حال تکرار الگوها، مضامین و کدهای پیشین بودند و مفهوم یا مقوله تحلیلی جدیدی به چارچوب پژوهش افزوده نشد. همچنین، انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت تدریجی و همزمان با فرایند تحلیل داده‌ها انجام شد؛ به گونه‌ای که در هر مرحله، متناسب با خلأهای تحلیلی شناسایی‌شده در سطوح منظر، رژیم یا آشیانه، خبرگان مرتبط انتخاب و به نمونه پژوهش افزوده شدند.

فرایند تحلیل داده‌ها به صورت تدریجی و همزمان با گردآوری داده‌ها انجام شد. با توجه به استفاده از رویکرد چندسطحی به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش، تحلیل داده‌ها (علی‌الخصوص در سطوح رژیم و آشیانه) مبتنی بر «کدگذاری قالبی» بود؛ بدین معنا که سطوح «منظر»، «رژیم» و «آشیانه» و نیز ابعاد هشت‌گانه رژیم (که در سطح آشیانه نیز، از همان طبقه‌بندی استفاده گردید)، به‌عنوان قالب اولیه تحلیل در نظر گرفته شدند. با این حال، در شناسایی برخی مضامین جدید، به ویژه در سطح منظر، از کدگذاری استقرایی نیز استفاده شد. در ادامه، واحدهای معنایی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و اسناد، در قالب کدهای اولیه دسته‌بندی و سپس از طریق مقایسه مستمر داده‌ها، در مضامین و کدهای فراگیرتر تجمیع شدند. در ادامه، از طریق مقایسه مستمر داده‌ها، مضامین پرتکرار، روابط میان عوامل و همچنین پیشران‌ها و بازدارنده‌های گذار شناسایی شدند. برای افزایش اعتبار

تحلیل، از داده‌های حاصل از منابع مختلف شامل مصاحبه‌ها، اسناد بالادستی، گزارش‌های رسمی و مقالات علمی به صورت تلفیقی استفاده شد و تلاش گردید یافته‌ها از طریق شواهد متنوع پشتیبانی شوند.

برای توصیف بهتر فرآیند تحلیل داده یک مثال از بعد «حکمرانی و خط‌مشی‌های آموزش» در لایه رژیم اجتماعی – فنی آموزش و پرورش آورده شده است که در جدول شماره (۲) مشاهده خواهید کرد.

جدول (۲): مثالی از فرآیند تحلیل داده از طریق کدگذاری کیفی

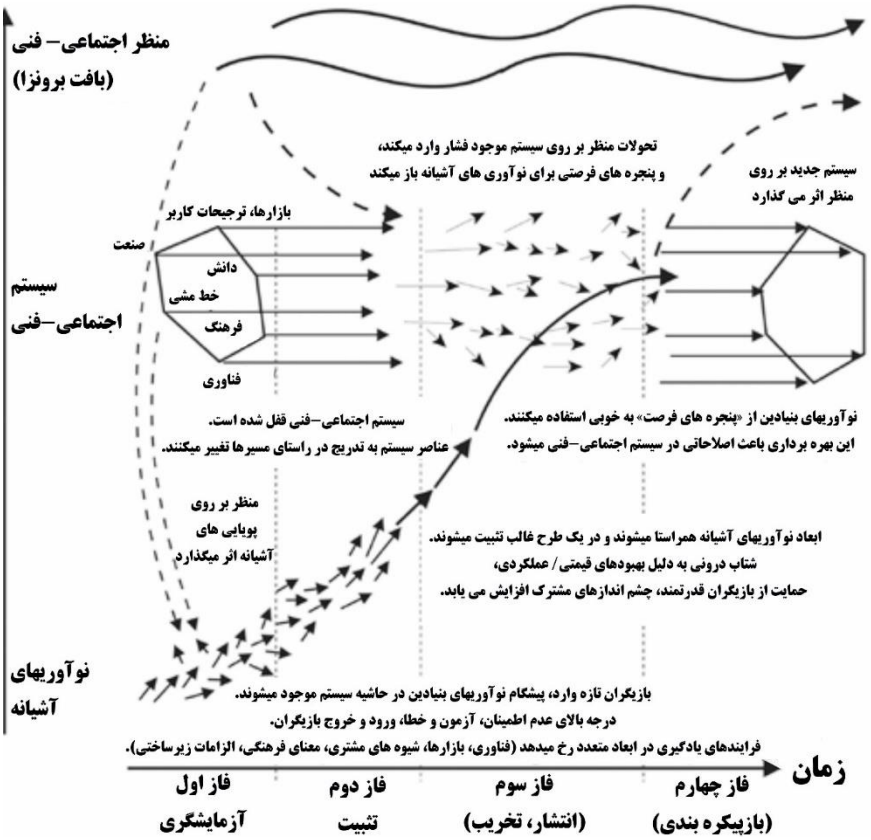
داده خام اولیه	مضمون اولیه	مضمون میانی	جایگاه در چارچوب تحلیلی	کد فراگیر/ یافته
«سند تحول بیشتر شبیه فهرستی از آرزوهاست تا نقشه تغییر.» (مصاحبه‌شونده ۱۸)	فقدان انسجام در طراحی تحول	ضعف معماری برنامه تحولی	رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	فهم نظام حکمرانی از برنامه تحولی، اقداماتی در عرض یکدیگر است (و نه نقشه‌ای از اقدامات) که وقتی به صورت پراکنده انجام میشوند، توان مقابله با رژیم تثبیت شده موجود را ندارند.
«رابطه اقدامات سند با یکدیگر مشخص نیست و معلوم نیست کدام بخش قرار است موتور تحول باشد.» (مصاحبه‌شونده ۵)	ابهام در پیوند اقدامات تحولی		رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	
«تغییرات معمولاً به چند اقدام پراکنده محدود می‌شود و بعد از مدتی در سیستم حل می‌شوند.» (مصاحبه‌شونده ۱۲)	طرد تغییرات جزئی توسط سیستم	ناتوانی اقدامات پراکنده در تغییر هسته سخت رژیم	رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	
«وزارت آموزش و پرورش به شدت سیاسی اداره می‌شود و	اداره سیاسی نظام آموزشی	بی‌ثباتی و ناپایداری نظام حکمرانی	رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	ساختار متمرکز، سیاسی و بی‌ثبات حکمرانی آموزشی،

داده خام اولیه	مضمون اولیه	مضمون میانی	جایگاه در چارچوب تحلیلی	کد فراگیر / یافته
هر دولت مسیر خودش را می‌رود» (مصاحبه‌شونده ۴)				امکان اجراسازی و تثبیت هرگونه برنامه تحولی را محدود می‌کند.
«مدیران دائماً تغییر می‌کنند و هیچ برنامه‌ای فرصت تثبیت پیدا نمی‌کند.» (مصاحبه‌شونده ۲)	بی‌ثباتی مدیریتی		رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	
«فضای آموزش و پرورش به گونه‌ای است که مدیران بیشتر نگران تبعات تصمیمات هستند تا نوآوری.» (مصاحبه‌شونده ۳)	امنیتی‌شدن فضای تصمیم‌گیری	محافظه‌کاری و بحران تصمیم‌گیری	رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	
«ساختار متمرکز اجازه نمی‌دهد مدرسه یا منطقه متناسب با شرایط خود دست به نوآوری بزند.» (مصاحبه‌شونده ۱)	تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری آموزشی	عدم درک تنوع نیازها در ساختار حکمرانی	رژیم / بُعد حکمرانی و خط‌مشی	

منبع: یافته‌های پژوهش

اشباع نظری نیز پس از پانزدهمین مصاحبه اتفاق افتاد و برای مثال در همین بعد «حکمرانی و خط‌مشی آموزش»، اکثر کارشناسان و مسؤولان اجرایی، به همین موارد در عوامل بازدارنده گذار اشاره می‌کردند و موارد به تکرار رسیده بود.

رسم (۱): توضیحی رویکرد چندسطحی در گذار رژیم‌های اجتماعی - فنی



منبع: (Geels, 2024, p. 19)

از نظر افق زمانی، این تحقیق در گروه مطالعات طولی قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، در این پژوهش، پویایی‌های نظام آموزش و پرورش (از آغاز نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷) تا سال ۱۴۵۰ هجری شمسی (افق الگوی پایه

ایرانی اسلامی پیشرفت)، مورد توجه قرار گرفته است. در ادامه، به معرفی اجمالی رویکرد چندسطحی خواهیم پرداخت.

۱-۲. چارچوب نظری: رویکرد چندسطحی

در این پژوهش ، تحلیل پویایی‌های گذار در نظام آموزش و پرورش با استفاده از رویکرد چند سطحی[۱۰](MLP) انجام می‌شود. MLP در ابتدا توسط ریپ و کمپ[۱۱] مفهوم‌پردازی شد و سپس توسط فرانک خیلس[۱۲] و یوهان اسخات[۱۳]، اصلاح و توسعه یافته است. مبانی نظری این رویکرد را می‌توان در اقتصاد تطوری، جامعه‌شناسی نوآوری و نظریه‌ی نهادی ریشه‌یابی کرد (Wang et al., 2022, p. 132). این رویکرد با به‌کارگیری و یکپارچه‌سازی تئوری‌های مختلف، می‌تواند کل فرآیند طولانی مدت تغییر را در انواع سیستم‌های اجتماعی، توصیف، نقشه‌برداری و تجزیه‌وتحلیل کند. (Moradi & Vagnoni, 2018, p. 235).

رویکرد چند سطحی در مطالعات گذار (رسم توضیحی شماره (۱))، بر تعامل میان سه سطح اصلی تمرکز دارد: آشیانه (نوآوری‌های بنیادینی که خارج از قواعد حاکم بر رژیم، به دنبال کسب سهم بازار بیشتری هستند)، رژیم اجتماعی – فنی (پیکربندی‌های مستقر و تثبیت‌شده که برای پاسخ به نیازهای کاربران در گذشته پدید آمده‌اند و شامل فناوری، زیرساخت‌ها، معنای نمادین سیستم، دانش فنی، قوانین، بازار و مصرف‌کننده و ساختار صنعت می‌شوند) و منظر (جنبه‌هایی از محیط برون‌زا که فراتر از تأثیر مستقیم بازیگران است مانند تغییرات فرهنگی، اقتصادی یا زیست‌محیطی).

براساس این رویکرد، گذارها در صورت همنوایی و همراستایی پویایی‌ها در این سه سطح محقق می‌شوند: (الف) نوآوری‌های آشیانه، از طریق فرآیندهای یادگیری، بهبود قیمت / عملکرد و حمایت از گروه‌های قدرتمند، تکانه درونی ایجاد می‌کنند؛ (ب) تغییرات در سطح منظر باعث ایجاد فشار بر رژیم و گشوده شدن پنجره فرصت می‌شود؛ و (ج) بی‌ثباتی رژیم نیز فرصت‌هایی را برای نوآوری‌های جدید ایجاد می‌کند. همسویی این فرآیندها امکان دستیابی به نوآوری‌ها را در بازارهای اصلی که در آن با رژیم موجود رقابت می‌کنند، فراهم می‌کند (Geels & Schot, 2007, p. 403). «زمان تعاملات» و «ماهیت تعاملات» میان سه لایه منظر، رژیم و آشیانه، الگوهای متفاوتی از تغییر و تحول

در سیستم‌های اجتماعی–فنی می‌آفرینند که منجر به بازآرایی رژیم مستقر می‌گردند. در مطالعات گذار، این الگوهای مختلف با عنوان مسیرهای گذار شناخته می‌شوند. جدول شماره (۳) یکی از مهم‌ترین گونه‌شناسی‌های موجود از مسیرهای گذار را مبتنی بر «خیلس و اسخات (۲۰۰۷)» نشان داده است.

جدول (۳):گونه‌شناسی مسیرهای گذار

مسیر گذار	فشار منظر	ارتباط رژیم با آشیانه	زمان‌بندی مداخله (آیا آشیانه توسعه یافته است؟)	ویژگی‌ها و بازیگران اصلی گذار
بازتولید	نیست	غیر مرتبط	غیر مرتبط	مسیر بازتولید زمانی رخ می‌دهد که تغییرات محیطی اندک بوده و فشار معناداری بر رژیم وارد نشود، بنابراین رژیم موجود پایداری خود را حفظ می‌کند. در این وضعیت، پویایی سیستم عمدتاً از طریق نوآوری‌های تدریجی و بهبودهای جزئی تحقق می‌یابد، بی‌آن‌که تحول ساختاری بنیادینی شکل گیرد.
تحول	متوسط	رقابت / همزیستی	خیر	در شرایطی که فشارهای محیطی در سطحی متوسط قرار دارند و نوآوری‌های آشیانه هنوز به بلوغ نرسیده‌اند، بازیگران رژیم به بازآرایی مسیرهای موجود می‌پردازند. بدین‌ترتیب، تغییرات تدریجی و درون‌زا موجب تحول آرام و پیوسته رژیم می‌گردد.
باز پیکربندی	متوسط	همزیستی	بله / خیر	هنگامی که نوآوری‌های مکمل از سطح آشیانه به‌عنوان راه‌حل‌های موضعی وارد رژیم می‌شوند، به‌تدریج زمینه تغییرات معماری در ساختار کلان فراهم می‌شود.

مسیر گذار	فشار منظر	ارتباط رژیم با آشیانه	زمان‌بندی مداخله (آیا آشیانه توسعه یافته است؟)	ویژگی‌ها و بازیگران اصلی گذار
				در نهایت، این فرایند به ظهور رژیمی جدید بر پایه ترکیبی تازه از عناصر موجود منجر می‌گردد.
از هم‌گسیختگی و بازآرایی	بله (شدید و ناگهانی)	رقابت	خیر (در ابتدا خیر)	در پی تغییرات محیطی عظیم و چندبعدی، انسجام رژیم موجود از میان می‌رود و ساختار مسلط فرو می‌پاشد. در فضای خلأ ایجادشده، چندین نوآوری هم‌زمان سر برمی‌آورند و سرانجام یکی از آن‌ها غلبه یافته و بنیان رژیم جدید را شکل می‌دهد.
جایگزینی فناوری	بله (شدید و ناگهانی)	رقابت	بله	چنانچه فشارهای محیطی شدید باشد و نوآوری‌های آشیانه به سطح پایداری و بلوغ رسیده باشند، فناوری‌های جدید قادر به جایگزینی کامل رژیم مسلط خواهند بود. در پی این جایگزینی، رژیم نوین بر مبنای فناوری غالب جدید تثبیت می‌شود.

منبع: (Mazur, Contestabile, Offer & Brandon, 2015, p. 87)

۳. یافته‌های به‌کارگیری رویکرد چندسطحی در نظام آموزش و پرورش

در این بخش، ابتدا اطلاعات گردآوری‌شده از مستندات و مصاحبه‌ها درباره گذار در نظام آموزش و پرورش ایران مبتنی بر رویکرد چندسطحی در چارچوب مؤلفه‌های مرتبط با منظر، رژیم و آشیانه بررسی و ارائه می‌شود. سپس مهم‌ترین عوامل پیشران و بازدارنده گذار در نظام آموزشی، با تأکید بر الگوی آموزش شایستگی‌محور، تحلیل و تبیین خواهد

شد. در ادامه، مسیرهای محتمل و مجموعه‌ای از راهکارها برای تحول در نظام آموزش و پرورش، بر اساس اصول بنیادین آموزش شایستگی‌محور، تشریح می‌شود.

۱-۳. بررسی روندهای منظر در سیستم اجتماعی - فنی آموزش و پرورش

در لایه منظر، به مطالعه عواملی در محیط سیستم پرداخته می‌شود که فراتر از مرزهای سیستم مورد مطالعه قرار دارند، بر آن اثر می‌گذارند و تحت اراده و کنترل بازیگران آن سیستم نیستند. عوامل منظر، تغییرات بسیار کندی را تجربه می‌کنند و با فشاری که بر رژیم وارد می‌سازند، می‌توانند پیوندهای سیستم موجود را بشکنند و پنجره فرصتی را برای نوآوری‌های لایه آشیانه فراهم سازند. پس از بررسی اسناد و گزارش‌های بین‌المللی و داخلی در حوزه نظام آموزش و پرورش، عوامل زیر به‌عنوان مؤلفه‌های سطح منظر شناسایی گردید. مهم‌ترین فشارها بر نظام آموزش و پرورش را می‌توان در دو دسته کلی فشارهای ساختاری بلندمدت (جهانی شدن، فناوری‌های پیشرفته، مهاجرت و تغییر پراکندگی جمعیت) و فشارهای ناشی از بحران‌ها و گسست‌ها (جنگ‌های تحمیلی دوم و سوم و همچنین ویروس کرونا) دسته‌بندی کرد. (مطلق و جعفری‌گلنسایی، ۱۳۸۹؛ Ghamrawi & Ghamrawi, 2024؛ مصاحبه با خبرگان از کدهای ۳، ۴، ۱۳، ۱۵، ۱۶).

الف) فشارهای ساختاری بلندمدت

جهانی‌شدن: روند رو به رشد جهانی‌شدن در فرهنگ، اقتصاد و آموزش، نظام‌های آموزشی را دگرگون خواهد کرد. این روند مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری، و همکاری بین‌فرهنگی را ضروری ساخته و فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی را به یکی از پایه‌های آموزش تبدیل کرده است. توسعه دیپلماسی آموزشی و ترویج آموزش شایستگی‌محور از جمله راهکارهایی است که می‌تواند نظام آموزشی را در مواجهه با این چالش‌ها تجهیز کند.

مهاجرت و تغییر پراکندگی جمعیت: روند رو به رشد مهاجرت از روستاها به شهرها تأثیرات گسترده‌ای بر نظام آموزشی داشته است و خواهد داشت. مدارس کوچک روستایی با چالش‌هایی چون منابع محدود، عدم جذب معلمان حرفه‌ای، و فقر محیط آموزشی مواجه هستند. در مقابل، مدارس بزرگ شهری فرصت‌هایی مانند تنوع فرهنگی، امکانات پیشرفته و غنای محیط آموزشی را فراهم می‌کنند. اگرچه می‌توان مزایای فراوانی

را برای مدارس روستایی و مشکلات فراوانی را برای مدارس شهری همچون ازدحام بیش از حد، و نابرابری منابع برشمرد اما ظرفیت مدارس شهری (در صورتی که به شکل مناسبی تمهید شوند)، برای سازماندهی نظام آموزشی جدید، امکان‌پذیرتر خواهد بود.

فناوری‌های پیشرفته: هوش مصنوعی و فناوری‌های پیشرفته، شخصی‌سازی آموزش، ارزشیابی هوشمند و توسعه مهارت‌های آینده را ممکن کرده‌اند. این فناوری‌ها نقش معلمان را از آموزش‌دهندگان به تسهیل‌گران و رهبران آموزشی تغییر داده‌اند و یادگیری تعاملی و مستمر را ترویج می‌کنند. با این حال، نظام آموزشی برای بهره‌گیری کامل از این ظرفیت‌ها، نیازمند تحولی اساسی در روش‌ها و ساختارهای آموزشی خود است.

ب) فشارهای ناشی از بحران‌ها و گسست‌ها

همه‌گیری ویروس کرونا: شیوع ویروس کرونا نظام آموزشی را وارد پارادایم جدیدی کرد که تأثیرات گسترده‌ای بر ساختارهای یاددهی و یادگیری گذاشت. برخلاف جنگ‌های جهانی که در آنها آموزش حضوری حتی در شرایط سخت جنگی نیز ادامه یافت، کرونا درب کلاس‌های حضوری را بست و آموزش مجازی را به ضرورت تبدیل کرد. با این حال، ضعف زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری کشور، ورود به این حوزه را به یک جهش ناگهانی مبدل ساخت که بدون آمادگی کافی، صرفاً دستاوردهایی موقت را به همراه داشت. این بحران، هرچند به تحولی بنیادین در نظام رسمی منجر نشد، اما موجب گسترش پلتفرم‌های مجازی نظیر سامانه‌های مدیریت یادگیری (LMS)، مدارس مجازی، و سامانه شاد شد و انحصار آموزش حضوری را در هم شکست. همچنین در زیست‌بوم آموزش‌های غیررسمی، آموزش مجازی رونق یافت و به یکی از جریان‌های اصلی تبدیل شد. این امر، خودانگیختگی در یادگیری مادام‌العمر را تقویت کرد و در آینده، فشارهایی بر نظام رسمی وارد خواهد آورد تا برای به‌روزرسانی و تطبیق با نیازهای جدید، تحولات بنیادینی در خود ایجاد کند.

جنگ‌های تحمیلی دوم و سوم: تجربه جنگ در هر کشوری، می‌تواند منجر به تحولات بزرگی در عرصه‌های گوناگون ازجمله نظام آموزشی گردد. نیروی انسانی توانمند در عرصه‌های علم و فناوری، نظامی و اقتصادی در جنگ‌ها محک می‌خورند و از نیازمندی‌های واقعی کشور برای تامین بقای خود در جنگ‌ها به‌شمار می‌روند. دولت‌ها

پس از جنگ‌های تمام‌عیار، تلاش وافری در جهت همسوسازی نظام آموزشی با نیازهای کشور می‌کنند و البته بودجه‌های انقباضی پساجنگ موجب دقت بیشتر دولت‌ها در هزینه‌کرد خود می‌شود و برای سرمایه‌گذاری در نظام آموزشی به دنبال تضمین خروجی‌های یادگیری می‌روند.

۲-۳. بررسی پویایی‌های رژیم در سیستم اجتماعی - فنی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

سطح میانه یا مهم‌ترین سطح در رویکرد چند سطحی، سطح رژیم می‌باشد، چرا که حتی هدف از مطالعه دو سطح منظر و آشیانه در سیستم، بررسی تحولات آتی این سطح است. هدف از تحلیل سطح رژیم، تحلیل کارکرد آن است که از ارزیابی ابعاد در هم تنیده آن حاصل می‌شود. براین اساس، در این تحقیق،هشت بُعد فناوری، بازار، ساختار سیستم، حکمرانی، زیرساخت‌ها، فرهنگ یا معنای نمادین سیستم، دانش فنی – علمی و همچنین اصول راهنمای رژیم آموزش و پرورش ایران مورد بررسی قرار می‌گیرند (Geels, 2002, p. 1260; Smith, 2007, p. 432; Sengers & Raven, 2014, p. 456). در ادامه ارزیابی اجمالی از این ابعاد ارائه خواهد شد (مجیدی، ۱۳۹۹؛ زارعی، ۱۴۰۱؛ مارش، ۱۳۹۶؛ تراب‌زاده، ۱۳۹۸؛ جواهری، ۱۴۰۰؛ حسینی‌خامنه‌ای، ۱۳۹۷؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۴؛ Battersby, 1999؛ مصاحبه با خبرگان)

اصول راهنما: در یک رژیم اجتماعی – فنی، اصول راهنما به ارزش‌ها، باورها و هنجارهای اساسی اشاره دارد که تعاملات و روابط در کلان سیستم‌های اجتماعی را هدایت می‌کند (Sengers & Raven, 2014, p. 458). در پارادایم نظام آموزشی فعلی که از آن به‌عنوان «نظام آموزشی صنعتی» یا «دوران دوم نظام آموزشی» یاد می‌شود، اصول راهنما شامل آموزش کارخانه‌ای با مختصاتی چون استانداردسازی و یکسان‌انگاری دانش‌آموزان، تأکید زیاد بر نظم و انضباط و اطاعت‌پذیری برای تطبیق با محیط‌های کاری صنعتی، یادگیری به مثابه حفظ کردن اطلاعات و همچنین تفکر همگرا و غیرخلاق است. این اصول راهنمادر نظام آموزشی موجود، پارادایمی از آموزش را برای رژیم اجتماعی – فنی آموزش و پرورش فراهم می آورد که تمامی مؤلفه‌های دیگر رژیم اجتماعی – فنی، ازجمله زیرساخت‌ها، فناوری‌های آموزشی، فرهنگ، خط‌مشی‌های سیاسی و ... را در

جهت تثبیت هسته مرکزی خود هدایت می‌کند. به گفته متخصصان، برای ایجاد یک تحول بنیادین، می‌بایست اصول راهنما یا به تعبیری دیگر، مؤلفه‌های هسته مرکزی پارادایم آموزشی موجود، مورد بازبینی قرار گیرد و برای شکستن آنها و طرح‌ریزی اصول راهنمای سیستم آموزشی مطلوب، برنامه‌ریزی کرد.

فناوری‌های آموزشی: فناوری‌های نظام آموزشی با تعاریف متنوعی مطرح می‌شوند و شامل تمامی عناصر مؤثر در فرآیند یاددهی - یادگیری هستند. این فناوری‌ها بسته به سطح مورد بررسی (کلاس درس، مدرسه یا نظام آموزش عمومی) مصادیق مختلفی دارند (زارعی، ۱۴۰۱، ص. ۱۲۴). اگرچه بیشتر پژوهش‌ها بر فناوری‌های آموزشی در سطح کلاس درس متمرکزند، اما در این مطالعه، تمرکز اصلی بر خط‌مشی‌های برنامه‌ریزی درسی - به‌عنوان فناوری‌های آموزشی در سطح نظام آموزشی ملی - است. خط‌مشی‌های برنامه درسی نیز در نظام آموزشی، متأثر از پارادایم حاکم بر نظام آموزشی است، بنابراین در زمینه اهداف آموزشی، به‌جای تمرکز بر اهداف کلان و تفویض اختیار به معلمان، فناوری نظام آموزشی بر تعیین و ابلاغ اهداف خرد آموزشی متمرکز است که بر روش تدریس، منابع و مدل‌های ارزشیابی تأثیر می‌گذارد. کتاب‌های درسی استاندارد و حافظه‌محور همچنان محور اصلی محتواست و علی‌رغم به‌روزرسانی‌های جزئی، الزام به استفاده از این منابع واحد، خلاقیت معلمان را محدود کرده است. روش تدریس نیز عمدتاً معلم‌محور و سخنرانی‌محور باقی‌مانده، زیرا ارزشیابی مبتنی بر حافظه، دغدغه یادگیری عمیق و تعامل دانش‌آموز در حین یادگیری را ندارد. همچنین، زمان‌بندی‌ها و معماری مدارس همچنان مبتنی بر مدل صنعتی و غیرتعاملی است که مانع تحول در نظام آموزشی شده است و انعطاف‌پذیری و خلاقیت را محدود می‌سازد.

ترجیحات کاربر: نسل‌های جدید تحت‌تأثیر فناوری، جهانی‌شدن و نیازهای اجتماعی متحول‌شده، ویژگی‌های متمایزی پیدا کرده‌اند که نظام آموزشی را به بازنگری و تطبیق با نیازهای آنها وادار می‌سازد. این ویژگی‌ها شامل جهان‌وطنی، فردگرایی، تمایزطلبی، آزادی انتخاب، بازه توجه کوتاه، بومیان دیجیتال بودن و گرایش به یادگیری شخصی‌سازی شده است. این تغییرات مستلزم ایجاد سیستم آموزشی منعطف است که آزادی انتخاب،

فناوری‌های نوین و مهارت‌های آینده را در برگیرد تا دانش‌آموزان را برای جهان دائماً در حال تغییر آماده سازد.

بازار: در این بعد، به ارتباط آموزش و پرورش با آموزش عالی و بازار کار به‌عنوان مهم‌ترین نهادهایی که خروجی یا محصول نظام آموزش و پرورش را دریافت می‌کنند، خواهیم پرداخت. بر کسی پوشیده نیست که اغلب دانش‌آموزان به تحصیلات، نه به‌عنوان وسیله‌ای برای داشتن یک زندگی غنی‌تر و آگاهانه‌تر، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به یک «شغل خوب» نگاه می‌کنند. در جامعه مدرن امروز، کسب جایگاه شغلی مناسب، از ابتدایی‌ترین نیازهای بشر است و یکی از مهم‌ترین رسالت‌های نهاد آموزش (آموزش و پرورش و آموزش عالی) نیز، تربیت شایستگی‌های بنیادین و تخصصی لازم در افراد برای کسب جایگاه‌های شغلی متناسب است. از آنجا که مشاغل خوب و سطح بالا، نیازمند شایستگی‌های سطح بالا هستند و متقاضیان پذیرفته شدن در این مشاغل، نیازمند مدارکی هستند که این شایستگی‌ها را تأیید کند و از آنجا که اصلی‌ترین مسیر مشروع برای کسب و احراز شایستگی‌های سطح بالا در وضعیت فعلی، نهاد دانشگاه است، جمعیت کثیری از جوانان، متقاضی ورود به کدرشته‌های تحصیلی محدودی خواهند شد که آینده شغلی خوبی برای آنها متصور هستند. برای سنجش عادلانه و مقرون به صرفه چنین تقاضای حجیمی برای ورود به کدرشته‌های تحصیلی محدود، چاره‌ای جز آزمونی سراسری، یکسان‌انگار و حافظه‌محور باقی نمی‌ماند. چنین نظام سنجش یکسان‌انگار حافظه محوری که از آن تحت عنوان کنکور و آزمون‌های نهایی یاد می‌شود، تقویت‌کننده و تثبیت‌کننده پارادایم آموزش صنعتی حاضر است و هر اقدام تحولی که با هسته مرکزی پارادایم موجود هم‌خوانی نداشته باشد را پس می‌زند. بنابراین علت قفل‌شدگی آموزش و پرورش در نقطه نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی را نباید تنها در مرزهای رژیم اجتماعی – فنی آموزش و پرورش جست بلکه این وضعیت، حاصل سناریوی سنتی و اشتباهی است که حاکمیت میان سه کلان سیستم اجتماعی خود – یعنی آموزش و پرورش، آموزش عالی و بازار کار – طراحی کرده است.

حکمرانی و خط‌مشی‌های آموزش: بزرگترین اقدام خط‌مشی‌گذارانه اخیر برای تحول در نظام آموزشی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که به گفته متخصصان، پس

از گذشت ده سال، در تحول و اصلاح هیچ یک از گلوگاه‌های اصلی پارادایم آموزش صنعتی، موفقیتی کسب نکرده است. بنابر گفته مصاحبه شوندگان، سند تحول حاضر به جای آنکه نقشه‌ای از تغییر باشد، لیستی از اقدامات هم عرض است که ربط و نسبت آنها با یکدیگر بسیار مبهم است و به همین علت نمی‌تواند با هسته سخت پارادایم آموزش صنعتی که سال‌های طولانی است در نرم‌افزار و سخت‌افزار نظام آموزشی رسوخ کرده است و گلوگاه‌های اصلی را در اختیار گرفته است، مبارزه کند. به همین خاطر، تغییرات جزئی نیز پس از مدتی طرد می‌شوند یا به اهداف تحولی خود در سیستم نمی‌رسند. در کنار این موضوع، اداره سیاسی، متمرکز، امنیتی‌زده و بی‌ثبات آموزش و پرورش، امتناعی از هرگونه برنامه تحولی را در وزارتخانه آموزش و پرورش ایجاد کرده است.

زیرساخت آموزش و پرورش: در آخرین سالنامه آماری آموزش و پرورش، تعداد فضاهای آموزشی کشور ۹۹۹۱۰، تعداد مدارس کشور ۱۱۸۷۱۶ و تعداد کل کلاس‌های درس دایر شده ۶۷۹۴۴۰ است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۴). تراکم دانش آموز در کلاس‌های مدارس دولتی زیاد است و به بالای سی دانش‌آموز می‌رسد. تعداد کل کارکنان رسمی و پیمانی، قراردادی، حق‌التدریس و وظیفه ۹۱۱۱۱۴ نفر می‌باشد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۴). مهم‌ترین زیرساخت یک تحول، کیفیت معلمان کشور است که به گفته کارشناسان، با وضعیت مطلوب، فاصله قابل توجهی دارند و بسیاری از آنها صرفاً به خاطر استخدام رسمی دولتی و امنیت شغل معلمی، به استخدام آموزش و پرورش درآمده‌اند. این وضعیت نشان‌دهنده ظرفیت پایین سیستم آموزش و پرورش برای تحول بنیادینی است که در خط مقدم آن، معلمان مدارس قرار دارند. مهم‌تر از آن، اتمسفری است که در میان معلمان مدارس وجود دارد که انگیزه‌های تحول‌خواهانه معلمان جوان را نیز از بین می‌برند و امکان هرگونه فعالیت‌های نوآورانه را از بین می‌برد.

ساختار وزارتخانه آموزش و پرورش: برخی از کارشناسان معتقدند، بزرگی و سنگینی بیش از اندازه ساختار وزارتخانه آموزش و پرورش، موجب کندی و لختی آن شده و مانع از چابکی سیستم برای حل مسائل نظام آموزشی است. به گفته مصاحبه‌شوندگان، نگاهی گذرا به هر یک از معاونت‌ها و سازمان‌های زیر نظر وزیر در چارت سازمانی منتشر شده در سایت وزارتخانه آموزش و پرورش، مشخص خواهد کرد که هیچ وزیر

متخصصی، نه تنها توان تحول در این وزارتخانه بزرگ را نخواهد داشت، بلکه از عهده اداره و پیگیری کارهای هر یک از این سازمان‌ها نیز برنخواهد آمد.

فرهنگ یا معنای نمادین: در گذشته، نظام آموزشی در ایران به‌عنوان دروازه‌ای برای فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی و ابزاری برای برابری طبقاتی شناخته می‌شد، اما با تحولات اکوسیستم آموزش و نیازهای بازار کار، این معانی نمادین کمرنگ شده‌اند. امروزه نظام آموزشی به گفته متخصصان، بیش از هر چیز به‌عنوان «کارخانه تولید مدرک» و «دوره پیشادانشگاه» تلقی می‌شود، که نشان‌دهنده تقلیل کارکردهای ذاتی آن به آماده‌سازی برای ورود به دانشگاه و صدور مدرک برای گرفتن شغل مناسب است. این تغییرات، انعکاسی از ضعف در تحقق عدالت آموزشی و تولید شایستگی‌های بنیادین و ضروری است.

دانش علمی – فنی: جریان دانشی موجود در نظام آموزشی کشور (نظیر برنامه‌ریزی درسی، سنجش و اندازه‌گیری آموزشی، اقتصاد آموزش، تکنولوژی آموزشی، سیاست‌گذاری آموزشی و ..)، به جز لایه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشی ترجمه‌ای است و بنابرگفته مصاحبه‌شوندگان، حتی در اکثر موارد، اقتضائات بومی را نیز در نظر نمی‌گیرند. تا زمانی که این روند تغییر نکند و نهادهای دانشگاهی کشور، دست به آزمون‌های علمی نزنند، تحولی بومی در آموزش و پرورش ایران رقم نخواهد خورد. مسائل پیچیده نظام آموزشی، نیازمند مغز بزرگی است که قابلیت تحلیل و تجویز نسخه‌هایی به همان پیچیدگی را داشته باشد وگرنه با یک مغز کوچک، نه تنها توان تحول نخواهیم داشت، بلکه توان اداره روزمرگی‌های نظام آموزشی را نیز از دست خواهیم داد.

۳-۳. بررسی سطح آشیانه در سیستم اجتماعی – فنی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

در رویکرد چندسطحی، نوآوری‌های بنیادین در لایه آشیانه‌ها ظهور پیدا می‌کنند. آشیانه‌هادر «فضاهای محافظت‌شده» مانند آزمایشگاه‌های تحقیق و توسعه، پروژه‌های آزمایشی حمایت شده، یا فضاهای کوچک بازار قرار می‌گیرند که وظیفه رشد و توسعه نوآوری‌ها را جهت جایگزینی با رژیم مستقر بر عهده دارد. این سطح مشتمل بر

مجموعه‌ای از نوآوری‌هاست که امید دارند با جایگزینی با رژیم مستقر بتوانند مسائل موجود در رژیم را مرتفع کنند (Geels, 2002, p. 1261).

تعیین مؤلفه‌های آشیانه مستلزم تعیین نوآوری‌هایی است که می‌توانند در شرایطی، به عنوان بدیل نظام آموزشی مستقر مطرح شوند. در این مقاله، نظام آموزش شایستگی محور (آموزش مبتنی بر خروجی یادگیری)، به‌عنوان تنها نوآوری کلان در سطح آشیانه در گذار نظام آموزشی فعلی ایران انتخاب شده است و بر همین اساس، مسیرهای گذار از نظام آموزشی مستقر به این نظام آموزشی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در ادامه ابعاد آموزش شایستگی محور به اختصار تبیین و تحلیل خواهد شد:

فناوری‌های نظام آموزش شایستگی محور: در توضیح فناوری‌های رژیم اجتماعی – فنی مستقر آموزش و پرورش گفته شد که مراد از فناوری در در نظام آموزش و پرورش، فناوری‌های آموزشی سطح کلاس درس نیست بلکه فناوری‌های نظام آموزشی است که از آن تحت عنوان خط‌مشی‌های «برنامه‌ریزی درسی» یاد می‌شود. در این راستا به چند مورد از تفاوت‌های خط‌مشی‌های برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی موجود و نظام آموزش شایستگی محور می‌پردازیم:

در زمینه هدف‌گذاری آموزشی، بر خلاف نظام آموزشی موجود که بر اهداف خرد آموزشی متمرکز است و یک نظام آموزشی استاندارد و صنعتی را بازتولید کرده است، نظام آموزش شایستگی‌محور بر برنامه‌ریزی درسی راهبردی تمرکز دارد که در عین تعیین شایستگی‌های کلان و قابل سنجش، امکان خلاقیت و انعطاف‌پذیری در مدارس و برنامه درسی معلمان را فراهم می‌آورد. در این زمینه، نوآوری‌های موفقی در کشور داشته‌ایم اما از آنجا که به الزامات پارادایمی آن التفات ندارند، در عمل، تفاوتی با آموزش صنعتی موجود ایجاد نخواهند کرد (مصاحبه شونده ۱۹، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳). در همین راستا، منابع آموزشی نیز می‌بایست از کتاب درسی همگرا به منابع آموزشی واگرا گذار کند. این تنوع، امکان شخصی‌سازی یادگیری بر اساس علایق و نیازهای دانش‌آموزان و تحقق آموزش شایستگی محور را خواهد داد. در زمینه روش تدریس نیز در آموزش شایستگی محور، به جای روش معلم سخنران – دانش‌آموز منفعل، از رویکردهای دانش‌آموز محوری چون آموزش مسأله‌محور، آموزش پروژه‌محور، شبیه‌سازی، بازی‌وارسازی،

یادگیری مشارکتی، کلاس درس معکوس استفاده می‌کند. فناوری‌هایی چون آموزش مجازی، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی، واقعیت افزوده نیز به کمک پیاده‌سازی رویکردهای نوین آموزش و ارزشیابی شایستگی محور می‌آیند. در این سیستم، دانش‌آموز نقش فعالی در تعیین اهداف و ارزیابی پیشرفت خود دارد و معلمان به‌عنوان تسهیل‌گر و رهبر آموزشی و تربیتی عمل می‌کنند. ارزشیابی تکوینی و بازخورد مداوم در این رویکرد نیز، یادگیری مؤثر و عمیق را تضمین می‌کند. در این زمینه‌ها، با وجود تلاش‌های فراوانی که صورت گرفته و نمونه‌های موفق اندکی که ساخته شده است، اما هنوز آشیانه فناوری‌های آموزشی نوین به بلوغ کافی برای شکل‌دهی به نظام آموزش شایستگی‌محور نرسیده‌اند (مصاحبه شونده ۱۰، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳).

بازار (ارتباط آموزش و پرورش با آموزش عالی و بازار کار): به گفته متخصصان، برای شکل‌گیری دیالوگی موثر میان نهاد آموزش و بازار کار و دوری از مشکلاتی چون بازار کار مدرک‌گرا، کمبود نیروی کار متخصص، سقوط ارزش و اعتبار مدارک دانشگاهی، عدم ارتباط آموزه‌های رشته‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی جامعه، بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، محدود شدن نظام تولید مهارت در نهاد دانشگاه و ایجاد حجم تقاضای بالا برای ورود به دانشگاه و به تبع آن، شکل‌گیری نظام سنجش و پذیرش حافظه‌محور و استانداردگرا و به تبع آن، تثبیت پارادایم صنعتی آموزش و پرورش، می‌بایست از ادبیات واسط شایستگی (به‌عنوان خروجی نهاد آموزش و ورودی سایر نهادهای اجتماعی از جمله بازار کار) برای بازطراحی ارتباط میان سه نهاد آموزش و پرورش، آموزش عالی و بازار کار استفاده کنیم تا در عین حفظ استقلال کارکردی آموزش و پرورش، امکان برقراری گفتگو میان نهاد آموزش و بازار کار فراهم شود. در این راستا، نوآوری‌های ساختاری لازم برای بازطراحی این ارتباط، به شکلی خلاصه ذکر خواهد شد.

راهکاری که کارشناسان و مصاحبه‌شوندگان برای برون‌رفت از وضعیت قفل شده نهاد آموزش به آن معتقدند، تغییر سیگنال‌های بازار کار (علی‌الخصوص در نظام جذب و استخدام مشاغل) به سمت بازار کار شایستگی محور، تحول در نظام مدرک‌دهی آموزش عالی و ساخت یک اکوسیستم آموزشی متنوع در پارادایم آموزش شایستگی محور است.

این راهکار به علت تمرکز بر تولید و احراز خروجی‌های یادگیری (شایستگی)، از مزایای متعدد زیر برخوردار است: ۱) ارتقاء کیفیت شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان ؛ ۲) امکان بسترسازی برای مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی متنوع؛ ۲) امکان ارتقاء حکمرانی بر کیفیت مؤسسات آموزشی؛ ۳) تغییر مدارک تحصیلی از جعبه سیاه به مدارک باز با محتوای شایستگی‌های مورد ادعا؛ ۴) احیای اعتبار مدارک تحصیلی؛ ۵) شکسته‌شدن تقاضای حجیم و نامتناسب دانشگاه با پدید آمدن مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی متنوع و «معتبر». گفتنی است این مسیرها با ایجاد امکان هدایت تحصیلی و شغلی متناسب، بستر لازم را برای تحولی بنیادین در نظام آموزش و پرورش فراهم خواهند کرد.

حکمرانی آموزش شایستگی محور: نظام آموزش صنعتی، مدرسه و کلاس درس را همچون کارخانه‌ای می‌بیند که برای افزایش کارایی و بهره‌وری آن، می‌بایست تمام مراحل را به شکلی یکسان و استاندارد شده در اختیار کارگران (بخوانید معلمان) قرار داد تا به یک روش یکسان، محتوایی یکسان را آموزش دهند و پس از آن، به شکلی مشابه ارزیابی کنند. برای رها شدن از وضع موجود، کارشناسان نظام آموزشی به دنبال نظام حکمرانی دیگری هستند که امکان خلاقیت و نوآوری را به مدارس و معلمان بدهد اما معمولاً پس از تجربه افراط در تمرکزگرایی، در ایده‌های تحولی خود به سمت تمرکززدایی از همه چیز رفته‌اند. به گفته مصاحبه‌شوندگان، همین افراط و تفریط، مانع از باز کردن راهی میانه برای طرح‌ریزی نظام حکمرانی آموزشی جدیدی است که هم دغدغه‌های خط‌مشی‌گذاران برای کنترل و تضمین کیفیت و دسترسی آموزشی برطرف شود و هم امکان خلاقیت و نوآوری در مدارس داده شود.

نظام حکمرانی آموزش شایستگی محور، همان مسیر میانه‌ای است که می‌تواند به دور از افراط و تفریط در زمینه تمرکزگرایی یا تمرکز زدایی از سیاست‌گذاری‌های آموزشی، با دادن اهرم‌های کنترلی مناسب به حاکمیت، هم دغدغه توان حکمرانی او را بر طرف کند و هم مسیری برای خلاقیت و نوآوری‌های آموزشی مدارس و معلمان باز کند (OECD, 2024, p. 74). تمرکز نظام حکمرانی آموزش شایستگی‌محور بر خروجی‌های یادگیری دانش‌آموزان است. بر خلاف پارادایم موجود آموزشی که نمره افراد در دروس مختلف، بیانگر امر واضحی در مدرسه یا دانش‌آموز نیست، شایستگی (با تعریف جامعی

که از آن اراده می‌شود) بیانگر خروجی‌های یادگیری فرد است و حکمرانی بر نتایج سیستم، بهترین و مؤثرترین اهرمی است که تنها در سیستم آموزش شایستگی محور قابل تأمین است. در عین حال، زمانی که تمرکز نظام حکمرانی بر تضمین کیفیت خروجی‌های یادگیری دانش‌آموزان است و چنین اهرم قدرتمندی را برای کنترل در اختیار دارد، می‌تواند با فراغ بال، در مراحل دیگر زنجیره ارزش آموزش (همچون منابع آموزشی، روش تدریس، زمان و مکان آموزش، فناوری‌های آموزشی و ...) اجازه خلاقیت و نوآوری بدهد (Spady, 1994, p. 18).

با این حال، تجربه‌ی کشورهایی که در حال گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور هستند، نشان می‌دهد که تحقق چنین ساختاری در حکمرانی آموزشی صرفاً از طریق تغییرات در سطح مدرسه امکان‌پذیر نیست، بلکه نیازمند بازآرایی عمیق در رژیم‌های مقرراتی و سامانه‌های پشتیبانی آموزشی است. در شرایط کنونی، بسیاری از برنامه‌های مبتنی بر شایستگی تنها زمانی قادر به ادامه فعالیت هستند که خروجی‌های خود را مجدداً به قالب‌های آشنای نظم آموزشی صنعتی، مانند ترم، واحد درسی و نمره، ترجمه کنند تا با چارچوب‌های موجود در حوزه‌هایی نظیر پذیرش، ارتقاء، فراغت از تحصیل، اعتباربخشی و گزارش‌دهی رسمی انطباق یابند. این فرایند «سازگارسازی معکوس»، در عمل، برنامه‌های شایستگی‌محور را به مدل‌هایی نیمه‌صنعتی تقلیل می‌دهد که در آنها ویژگی‌های کلیدی این رویکرد، ازجمله انعطاف‌پذیری، تمرکز بر فرد و اتکای مبتنی بر شواهد عملکرد واقعی یادگیرنده، به‌طور چشمگیری محدود می‌شوند. از منظر حکمرانی آموزشی، گذار واقعی به آموزش شایستگی‌محور مستلزم بازطراحی قواعد برنامه‌ریزی درسی، سنجش و ارزشیابی، نظام‌های تضمین کیفیت و سامانه‌های اداری و فناوری اطلاعات است؛ به گونه‌ای که این ساختارها به‌جای تمرکز بر «زمان حضور در کلاس» و کمیت ساعات آموزشی، بر پایه «ارزیابی مستقیم شایستگی‌ها» و میزان تحقق واقعی خروجی‌های یادگیری بنا شوند. در این راستا، دولت و نهادهای تنظیم‌گر باید با طراحی چارچوب‌های آزمایشی و سیاست‌های تنظیم‌گری تسهیل‌گر، امکان آزمون و خطای کنترل‌شده را برای الگوهای نوین فراهم کنند و به تدریج بسترهای حقوقی، سازمانی و

فناورانه لازم برای استقرار حکمرانی مبتنی بر نتایج در نظام شایستگی‌محور را فراهم آورند (Bell, 2017, p. 11).

زیرساخت‌ها: از منظر زیرساختی، یکی از کانون‌های اصلی در بحث گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور، نظام تربیت معلم است. دانشگاه‌های فرهنگیان و سایر مراکز تربیت معلم، در حال حاضر مهم‌ترین مجرای تأمین نیروی انسانی آموزشی برای مدارس به‌شمار می‌آیند و از این‌رو، در ادبیات تحول آموزشی به‌مثابه بستر اصلی بازآرایی دانش، نگرش و مهارت معلمان در جهت طراحی، اجرا و ارزشیابی یادگیری مبتنی بر شایستگی مورد توجه قرار می‌گیرند. در کنار آن، شبکه متنوعی از المپیادها، جشنواره‌ها و مسابقات دانش‌آموزی که سال‌هاست در نظام آموزشی ایران شکل گرفته، از حیث ساختاری به‌عنوان ظرفیتی برای تولید و احراز شایستگی‌های نیمه‌تخصصی دانش‌آموزان قابل تحلیل است؛ ظرفیتی که در چارچوب گفتمان «حساب‌های یادگیری فردی» می‌تواند به‌گونه‌ای فهم شود که نتایج این فعالیت‌ها، نه صرفاً به‌عنوان امور فوق‌برنامه، بلکه به‌مثابه بخشی از فرایند مستندسازی و غنی‌سازی بسته‌های شایستگی و مسیرهای تحصیلی و شغلی آینده دانش‌آموزان تفسیر گردد و پیوندی میان آموزش رسمی و آموزش‌های آزاد و غیررسمی برقرار کند.

در سطح نهادی، بحث اعتباربخشی و تضمین کیفیت نیز به‌عنوان یکی از ارکان زیرساختی نظام آموزش شایستگی‌محور در ادبیات سیاست‌گذاری برجسته است. این الگو عموماً بر وجود مجموعه‌ای از مراکز اعتبارسنجی دولتی و مردمی تکیه دارد که وظیفه آن‌ها تعریف چارچوب‌های شایستگی، ارزیابی خروجی‌های یادگیری و اعتبارسنجی مدارک و گواهی‌های صادره از سوی مدارس، مؤسسات آموزشی و نیز برگزارکنندگان المپیادها، جشنواره‌ها و مسابقات دانش‌آموزی است. در چنین چارچوبی، ارائه‌دهندگان خدمات آموزش شایستگی‌محور — چه در حوزه تولید شایستگی و چه در حوزه احراز آن — در معرض فرایندهای متوالی ارزیابی و بازبینی قرار می‌گیرند و کیفیت و صحت گواهی‌ها از خلال این سازوکارها سنجیده می‌شود. توصیف وضعیت زیرساختی ایران در مسیر گذار به آموزش شایستگی‌محور، ناگزیر ناظر به میزان شکل‌گیری و انسجام

این دسته از نهادهای اعتبارسنجی و نسبت آن‌ها با نظام موجود سنجش و ارزشیابی آموزشی است که متأسفانه به گفته کارشناسان، وضعیت خوبی ندارد.

فرهنگ یا معنای نمادین: در سطح نمادین، گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور با جابه‌جایی کانون معنا در مدرسه همراه است؛ به‌جای آن‌که زمان، واحد درسی و نمره حامل اصلی ارزش آموزشی باشند، «شایستگی» به‌عنوان توانایی انجام کارهای معنادار در نقش‌های زندگی و کار در مرکز توجه قرار می‌گیرد (Spady, 1994, p. 22). در این چارچوب، «آموزش باکیفیت» بر اساس دست‌یابی همه یادگیرندگان به شایستگی‌های شفاف و قابل مشاهده تعریف می‌شود و «مدارک معتبر» به گواهی‌های مستند تسلط بر این شایستگی‌ها اطلاق می‌گردد، نه صرفاً به عبور از دروس و آزمون‌ها (Sturgis & Casey, 2018, p. 14). هم‌زمان، پاسخ‌گویی ارائه‌دهندگان آموزشی از رعایت شکلی مقررات به تضمین نتایج یادگیری تغییر می‌یابد و پشتیبانی از «یادگیری مادام‌العمر» و عاملیت یادگیرنده در مسیرهای متنوع یادگیری و کار از جمله معانی نمادین نظام آموزش شایستگی محور می‌شوند (OECD, 2019, p. 6). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که فرهنگ مسلط آموزشی همچنان دانش‌محور، حافظه‌محور و آزمون‌محور باقی مانده و نمره و مدرک بیش از آن‌که نماینده شایستگی باشند، ابزار اصلی توزیع فرصت‌های تحصیلی و شغلی تلقی می‌شوند (Riazi & Mosalanejad, 2010, p. 5)؛ از این‌رو، فاصله‌ای معنادار میان معانی نمادین مفروض در آموزش شایستگی‌محور و تجربه زیسته نظام آموزشی قابل مشاهده است، هرچند در سطح اسناد و گفتمان رسمی، نشانه‌هایی از حرکت به سمت این منطق جدید دیده می‌شود.

دانش فنی–علمی: برای گذار به سوی نظام آموزش شایستگی‌محور، در وهله نخست به یک زیرساخت دانشی چندلایه نیاز است که صرفاً با ترجمه اصطلاحات خارجی حاصل نمی‌شود. این زیرساخت شامل دست‌کم چهار حوزه دانشی است: دانش نظری–مفهومی برای تعریف شایستگی و نسبت آن با اهداف کلان تربیتی و زمینه فرهنگی ایران؛ دانش برنامه‌درسی برای تبدیل این شایستگی‌ها به چارچوب‌های ملی و مسیرهای یادگیری در مدرسه و آموزش عالی؛ دانش سنجش و ارزشیابی برای طراحی نظام‌های جمع‌آوری شواهد شایستگی و پیوند دادن آن‌ها به یکدیگر برای تضمین کیفیت مدارک

تحصیلی؛ و دانش حکمرانی و تغییر برای بازآرایی قواعد خط‌مشی، تنظیم‌گری و پاسخ‌گویی متناسب با منطق آموزش شایستگی‌محور (Levine & Patrick, 2019, p. 9; Sturgis & Casey, 2018, p. 18; Marion, Worthen, & Evans, 2020, p. 27). در ادبیات بین‌المللی آموزش شایستگی محور، این چهار حوزه به‌عنوان پایه‌های طراحی و استقرار نظام‌های آموزش شایستگی‌محور، به‌ویژه در سطح سیاست و طراحی سیستم، برجسته شده‌اند.

در کنار این‌ها، دو دسته دانش دیگر برای بنا نهادن این پارادایم آموزشی در کشور حیاتی است: اول، دانش تربیت معلم که به دنبال آموزش دادن به یک مجری برنامه درسی نیست، بلکه معلم را در قامت «طراح» آموزش شایستگی‌محور می‌بیند که باید بتواند واحدهای یادگیری، وظایف عملکردی و ابزارهای سنجش شایستگی را طراحی، اجرا و بازبینی کند (Hoogveld, 2003, p. 89). دوم، دانش فناورانه و داده‌محور برای ایجاد حساب‌های یادگیری فردی، سبد شایستگی و سامانه‌های تحلیلی که پیشرفت شایستگی‌ها را در طول زمان رصد کنند و اطلاعات معناداری برای تصمیم‌گیری آموزشی و خط‌مشی تولید کنند (Marion et al., 2020, p. 31). بدون این دو لایه دانشی، حتی اگر چارچوب‌های نظری و اسناد خط‌مشی شایستگی‌محور تدوین شوند، امکان اجرای مؤثر، پایش و بهبود مستمر نظام آموزش شایستگی‌محور در مقیاس ملی فراهم نخواهد شد.

۴-۳. ابزار گردآوری داده‌ها: پرسشنامه ساختاریافته

در رویکرد چندسطحی، نوآوری‌های بنیادین در لایه آشیانه‌ها ظهور پیدا می‌کنند. آشیانه‌هادر «فضاهای محافظت‌شده» مانند آزمایشگاه‌های تحقیق و توسعه، پروژه‌های آزمایشی حمایت شده، یا فضاهای کوچک بازار قرار می‌گیرند که وظیفه رشد و توسعه نوآوری‌ها را جهت جایگزینی با رژیم مستقر بر عهده دارد. این سطح مشتمل بر مجموعه‌ای از نوآوری‌هاست که امید دارند با جایگزینی با رژیم مستقر بتوانند مسائل موجود در رژیم را مرتفع کنند (Geels, 2002, p. 1261).

تعیین مؤلفه‌های آشیانه مستلزم تعیین نوآوری‌هایی است که می‌توانند در شرایطی، به‌عنوان بدیل نظام آموزشی مستقر مطرح شوند. در این مقاله، نظام آموزش شایستگی محور (آموزش مبتنی بر خروجی یادگیری)، به‌عنوان تنها نوآوری کلان در سطح آشیانه

در گذار نظام آموزشی فعلی ایران انتخاب شده است و بر همین اساس، مسیرهای گذار از نظام آموزشی مستقر به این نظام آموزشی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در ادامه ابعاد آموزش شایستگی محور به اختصار تبیین و تحلیل خواهد شد:

فناوری‌های نظام آموزش شایستگی محور: در توضیح فناوری‌های رژیم اجتماعی – فنی مستقر آموزش و پرورش گفته شد که مراد از فناوری در در نظام آموزش و پرورش، فناوری‌های آموزشی سطح کلاس درس نیست بلکه فناوری‌های نظام آموزشی است که از آن تحت عنوان خط‌مشی‌های «برنامه‌ریزی درسی» یاد می‌شود. در این راستا به چند مورد از تفاوت‌های خط‌مشی‌های برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی موجود و نظام آموزش شایستگی محور می‌پردازیم:

در زمینه هدف‌گذاری آموزشی، بر خلاف نظام آموزشی موجود که بر اهداف خرد آموزشی متمرکز است و یک نظام آموزشی استاندارد و صنعتی را بازتولید کرده است، نظام آموزش شایستگی‌محور بر برنامه‌ریزی درسی راهبردی تمرکز دارد که در عین تعیین شایستگی‌های کلان و قابل سنجش، امکان خلاقیت و انعطاف‌پذیری در مدارس و برنامه–درسی معلمان را فراهم می‌آورد. در این زمینه، نوآوری‌های موفقی در کشور داشته‌ایم اما از آنجا که به الزامات پارادایمی آن التفات ندارند، در عمل، تفاوتی با آموزش صنعتی موجود ایجاد نخواهند کرد (مصاحبه شونده ۱۹، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳). در همین راستا، منابع آموزشی نیز می‌بایست از کتاب درسی همگرا به منابع آموزشی واگرا گذار کند. این تنوع، امکان شخصی‌سازی یادگیری بر اساس علایق و نیازهای دانش‌آموزان و تحقق آموزش شایستگی محور را خواهد داد. در زمینه روش تدریس نیز در آموزش شایستگی‌محور، به‌جای روش معلم سخنران – دانش‌آموز منفعل، از رویکردهای دانش‌آموز محوری چون آموزش مسأله‌محور، آموزش پروژه‌محور، شبیه‌سازی، بازی‌وارسازی، یادگیری مشارکتی، کلاس درس معکوس استفاده می‌کند. فناوری‌هایی چون آموزش مجازی، هوش مصنوعی، واقعیت مجازی، واقعیت افزوده نیز به کمک پیاده‌سازی رویکردهای نوین آموزش و ارزشیابی شایستگی محور می‌آیند. در این سیستم، دانش‌آموز نقش فعالی در تعیین اهداف و ارزیابی پیشرفت خود دارد و معلمان به‌عنوان تسهیل‌گر و رهبر آموزشی و تربیتی عمل می‌کنند. ارزشیابی تکوینی و بازخورد مداوم

در این رویکرد نیز، یادگیری مؤثر و عمیق را تضمین می‌کند. در این زمینه‌ها، با وجود تلاش‌های فراوانی که صورت گرفته و نمونه‌های موفق اندکی که ساخته شده است، اما هنوز آشیانه فناوری‌های آموزشی نوین به بلوغ کافی برای شکل‌دهی به نظام آموزش شایستگی‌محور نرسیده‌اند (مصاحبه شونده ۱۰، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳).

بازار (ارتباط آموزش و پرورش با آموزش عالی و بازار کار): به گفته متخصصان، برای شکل‌گیری دیالوگی مؤثر میان نهاد آموزش و بازار کار و دوری از مشکلاتی چون بازار کار مدرک‌گرا، کمبود نیروی کار متخصص، سقوط ارزش و اعتبار مدارک دانشگاهی، عدم ارتباط آموزه‌های رشته‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی جامعه، بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، محدود شدن نظام تولید مهارت در نهاد دانشگاه و ایجاد حجم تقاضای بالا برای ورود به دانشگاه و به تبع آن، شکل‌گیری نظام سنجش و پذیرش حافظه‌محور و استانداردگرا و به تبع آن، تثبیت پارادایم صنعتی آموزش و پرورش، می‌بایست از ادبیات واسط شایستگی (به‌عنوان خروجی نهاد آموزش و ورودی سایر نهادهای اجتماعی از جمله بازار کار) برای بازطراحی ارتباط میان سه نهاد آموزش و پرورش، آموزش عالی و بازار کار استفاده کنیم تا در عین حفظ استقلال کارکردی آموزش و پرورش، امکان برقراری گفتگو میان نهاد آموزش و بازار کار فراهم شود. در این راستا، نوآوری‌های ساختاری لازم برای بازطراحی این ارتباط، به شکلی خلاصه ذکر خواهد شد.

راهکاری که کارشناسان و مصاحبه‌شوندگان برای برون‌رفت از وضعیت قفل شده نهاد آموزش به آن معتقدند، تغییر سیگنال‌های بازار کار (علی‌الخصوص در نظام جذب و استخدام مشاغل) به سمت بازار کار شایستگی محور، تحول در نظام مدرک‌دهی آموزش عالی و ساخت یک اکوسیستم آموزشی متنوع در پارادایم آموزش شایستگی محور است. این راهکاربه علت تمرکز بر تولید و احراز خروجی‌های یادگیری (شایستگی)، از مزایای متعدد زیر برخوردار است: ۱) ارتقاء کیفیت شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان ؛ ۲) امکان بسترسازی برای مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی متنوع؛ ۲) امکان ارتقاء حکمرانی بر کیفیت موسسات آموزشی؛ ۳) تغییر مدارک تحصیلی از جعبه سیاه به مدارک باز با محتوای شایستگی‌های مورد ادعا؛ ۴) احیای اعتبار مدارک تحصیلی؛ ۵) شکسته‌شدن

تقاضای حجیم و نامتناسب دانشگاه با پدید آمدن مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی متنوع و «معتبر». گفتنی است این مسیرها با ایجاد امکان هدایت تحصیلی و شغلی متناسب، بستر لازم را برای تحولی بنیادین در نظام آموزش و پرورش فراهم خواهند کرد.

حکمرانی آموزش شایستگی محور: نظام آموزش صنعتی، مدرسه و کلاس درس را همچون کارخانه‌ای می‌بیند که برای افزایش کارایی و بهره‌وری آن، می‌بایست تمام مراحل را به شکلی یکسان و استاندارد شده در اختیار کارگران (بخوانید معلمان) قرار داد تا به یک روش یکسان، محتوایی یکسان را آموزش دهند و پس از آن، به شکلی مشابه ارزیابی کنند. برای رها شدن از وضع موجود، کارشناسان نظام آموزشی به دنبال نظام حکمرانی دیگری هستند که امکان خلاقیت و نوآوری را به مدارس و معلمان بدهد اما معمولاً پس از تجربه افراط در تمرکزگرایی، در ایده‌های تحولی خود به سمت تمرکززدایی از همه چیز رفته‌اند. به گفته مصاحبه شوندگان، همین افراط و تفریط، مانع از باز کردن راهی میانه برای طرح‌ریزی نظام حکمرانی آموزشی جدیدی است که هم دغدغه‌های خط‌مشی‌گذاران برای کنترل و تضمین کیفیت و دسترسی آموزشی برطرف شود و هم امکان خلاقیت و نوآوری در مدارس داده شود.

نظام حکمرانی آموزش شایستگی محور، همان مسیر میانه‌ای است که می‌تواند به دور از افراط و تفریط در زمینه تمرکزگرایی یا تمرکز زدایی از سیاست‌گذاری‌های آموزشی، با دادن اهرم‌های کنترلی مناسب به حاکمیت، هم دغدغه توان حکمرانی او را بر طرف کند و هم مسیری برای خلاقیت و نوآوری‌های آموزشی مدارس و معلمان باز کند (OECD, 2024, p. 74). تمرکز نظام حکمرانی آموزش شایستگی‌محور بر خروجی‌های یادگیری دانش‌آموزان است. بر خلاف پارادایم موجود آموزشی که نمره افراد در دروس مختلف، بیانگر امر واضحی در مدرسه یا دانش‌آموز نیست، شایستگی (با تعریف جامعی که از آن اراده می‌شود) بیانگر خروجی‌های یادگیری فرد است و حکمرانی بر نتایج سیستم، بهترین و مؤثرترین اهرمی است که تنها در سیستم آموزش شایستگی‌محور قابل تأمین است. در عین حال، زمانی که تمرکز نظام حکمرانی بر تضمین کیفیت خروجی‌های یادگیری دانش‌آموزان است و چنین اهرم قدرتمندی را برای کنترل در اختیار دارد، می‌تواند با فراغ بال، در مراحل دیگر زنجیره ارزش آموزش (همچون منابع آموزشی،

روش تدریس، زمان و مکان آموزش، فناوری‌های آموزشی و ...) اجازه خلاقیت و نوآوری بدهد (Spady, 1994, p. 18).

با این حال، تجربه‌ی کشورهایی که در حال گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور هستند، نشان می‌دهد که تحقق چنین ساختاری در حکمرانی آموزشی صرفاً از طریق تغییرات در سطح مدرسه امکان‌پذیر نیست، بلکه نیازمند بازآرایی عمیق در رژیم‌های مقرراتی و سامانه‌های پشتیبانی آموزشی است. در شرایط کنونی، بسیاری از برنامه‌های مبتنی بر شایستگی تنها زمانی قادر به ادامه فعالیت هستند که خروجی‌های خود را مجدداً به قالب‌های آشنای نظم آموزشی صنعتی، مانند ترم، واحد درسی و نمره، ترجمه کنند تا با چارچوب‌های موجود در حوزه‌هایی نظیر پذیرش، ارتقاء، فراغت از تحصیل، اعتباربخشی و گزارش‌دهی رسمی انطباق یابند. این فرایند «سازگارسازی معکوس»، در عمل، برنامه‌های شایستگی‌محور را به مدل‌هایی نیمه‌صنعتی تقلیل می‌دهد که در آنها ویژگی‌های کلیدی این رویکرد، ازجمله انعطاف‌پذیری، تمرکز بر فرد و اتکای مبتنی بر شواهد عملکرد واقعی یادگیرنده، به طور چشمگیری محدود می‌شوند. از منظر حکمرانی آموزشی، گذار واقعی به آموزش شایستگی‌محور مستلزم بازطراحی قواعد برنامه‌ریزی درسی، سنجش و ارزشیابی، نظام‌های تضمین کیفیت و سامانه‌های اداری و فناوری اطلاعات است؛ به گونه‌ای که این ساختارها به‌جای تمرکز بر «زمان حضور در کلاس» و کمیت ساعات آموزشی، بر پایه «ارزیابی مستقیم شایستگی‌ها» و میزان تحقق واقعی خروجی‌های یادگیری بنا شوند. در این راستا، دولت و نهادهای تنظیم‌گر باید با طراحی چارچوب‌های آزمایشی و سیاست‌های تنظیم‌گری تسهیل‌گر، امکان آزمون و خطای کنترل‌شده را برای الگوهای نوین فراهم کنند و به تدریج بسترهای حقوقی، سازمانی و فناورانه لازم برای استقرار حکمرانی مبتنی بر نتایج در نظام شایستگی‌محور را فراهم آورند (Bell, 2017, p. 11).

زیرساخت‌ها: از منظر زیرساختی، یکی از کانون‌های اصلی در بحث گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور، نظام تربیت معلم است. دانشگاه‌های فرهنگیان و سایر مراکز تربیت معلم، در حال حاضر مهم‌ترین مجرای تأمین نیروی انسانی آموزشی برای مدارس به‌شمار می‌آیند و ازاین‌رو، در ادبیات تحول آموزشی به‌مثابه بستر اصلی بازآرایی دانش،

نگرش و مهارت معلمان در جهت طراحی، اجرا و ارزشیابی یادگیری مبتنی بر شایستگی مورد توجه قرار می‌گیرند. در کنار آن، شبکه متنوعی از المپیادها، جشنواره‌ها و مسابقات دانش‌آموزی که سال‌هاست در نظام آموزشی ایران شکل گرفته، از حیث ساختاری به‌عنوان ظرفیتی برای تولید و احراز شایستگی‌های نیمه‌تخصصی دانش‌آموزان قابل تحلیل است؛ ظرفیتی که در چارچوب گفتمان «حساب‌های یادگیری فردی» می‌تواند به‌گونه‌ای فهم شود که نتایج این فعالیت‌ها، نه صرفاً به‌عنوان امور فوق‌برنامه، بلکه به‌مثابه بخشی از فرایند مستندسازی و غنی‌سازی بسته‌های شایستگی و مسیرهای تحصیلی و شغلی آینده دانش‌آموزان تفسیر گردد و پیوندی میان آموزش رسمی و آموزش‌های آزاد و غیررسمی برقرار کند.

در سطح نهادی، بحث اعتباربخشی و تضمین کیفیت نیز به‌عنوان یکی از ارکان زیرساختی نظام آموزش شایستگی‌محور در ادبیات سیاست‌گذاری برجسته است. این الگو عموماً بر وجود مجموعه‌ای از مراکز اعتبارسنجی دولتی و مردمی تکیه دارد که وظیفه آنها تعریف چارچوب‌های شایستگی، ارزیابی خروجی‌های یادگیری و اعتبارسنجی مدارک و گواهی‌های صادره از سوی مدارس، مؤسسات آموزشی و نیز برگزارکنندگان المپیادها، جشنواره‌ها و مسابقات دانش‌آموزی است. در چنین چارچوبی، ارائه‌دهندگان خدمات آموزش شایستگی‌محور – چه در حوزه تولید شایستگی و چه در حوزه احراز آن – در معرض فرایندهای متوالی ارزیابی و بازبینی قرار می‌گیرند و کیفیت و صحت گواهی‌ها از خلال این سازوکارها سنجیده می‌شود. توصیف وضعیت زیرساختی ایران در مسیر گذار به آموزش شایستگی‌محور، ناگزیر ناظر به میزان شکل‌گیری و انسجام این دسته از نهادهای اعتبارسنجی و نسبت آنها با نظام موجود سنجش و ارزشیابی آموزشی است که متأسفانه به گفته کارشناسان، وضعیت خوبی ندارد.

فرهنگ یا معنای نمادین: در سطح نمادین، گذار به نظام آموزش شایستگی‌محور با جابه‌جایی کانون معنا در مدرسه همراه است؛ به‌جای آن‌که زمان، واحد درسی و نمره حامل اصلی ارزش آموزشی باشند، «شایستگی» به‌عنوان توانایی انجام کارهای معنادار در نقش‌های زندگی و کار در مرکز توجه قرار می‌گیرد (Spady, 1994, p. 22). در این چارچوب، «آموزش باکیفیت» بر اساس دست‌یابی همه یادگیرندگان به شایستگی‌های

شفاف و قابل مشاهده تعریف می‌شود و «مدارک معتبر» به گواهی‌های مستند تسلط بر این شایستگی‌ها اطلاق می‌گردد، نه صرفاً به عبور از دروس و آزمون‌ها (Sturgis & Casey, 2018, p. 14). هم‌زمان، پاسخ‌گویی ارائه‌دهندگان آموزشی از رعایت شکلی مقررات به تضمین نتایج یادگیری تغییر می‌یابد و پشتیبانی از «یادگیری مادام‌العمر» و عاملیت یادگیرنده در مسیرهای متنوع یادگیری و کار ازجمله معانی نمادین نظام آموزش شایستگی محور می‌شوند (OECD, 2019, p. 6). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که فرهنگ مسلط آموزشی همچنان دانش‌محور، حافظه‌محور و آزمون‌محور باقی مانده و نمره و مدرک بیش از آنکه نماینده شایستگی باشند، ابزار اصلی توزیع فرصت‌های تحصیلی و شغلی تلقی می‌شوند (Riazi & Mosalanejad, 2010, p. 5)؛ ازاین‌رو، فاصله‌ای معنادار میان معانی نمادین مفروض در آموزش شایستگی‌محور و تجربه زیسته نظام آموزشی قابل مشاهده است، هرچند در سطح اسناد و گفتمان رسمی، نشانه‌هایی از حرکت به سمت این منطق جدید دیده می‌شود.

دانش فنی – علمی: برای گذار به سوی نظام آموزش شایستگی‌محور، در وهله نخست به یک زیرساخت دانشی چندلایه نیاز است که صرفاً با ترجمه اصطلاحات خارجی حاصل نمی‌شود. این زیرساخت شامل دست‌کم چهار حوزه دانشی است: دانش نظری – مفهومی برای تعریف شایستگی و نسبت آن با اهداف کلان تربیتی و زمینه فرهنگی ایران؛ دانش برنامه درسی برای تبدیل این شایستگی‌ها به چارچوب‌های ملی و مسیرهای یادگیری در مدرسه و آموزش عالی؛ دانش سنجش و ارزشیابی برای طراحی نظام‌های جمع‌آوری شواهد شایستگی و پیوند دادن آنها به یکدیگر برای تضمین کیفیت مدارک تحصیلی؛ و دانش حکمرانی و تغییر برای بازآرایی قواعد خط‌مشی، تنظیم‌گری و پاسخ‌گویی متناسب با منطق آموزش شایستگی‌محور (Levine & Patrick, 2019, p. 9; Sturgis & Casey, 2018, p. 18; Marion, Worthen, & Evans, 2020, p. 27). در ادبیات بین‌المللی آموزش شایستگی محور، این چهار حوزه به‌عنوان پایه‌های طراحی و استقرار نظام‌های آموزش شایستگی‌محور، به‌ویژه در سطح سیاست و طراحی سیستم، برجسته شده‌اند.

در کنار اینها، دو دسته دانش دیگر برای بنا نهادن این پارادایم آموزشی در کشور حیاتی است: اول، دانش تربیت معلم که به دنبال آموزش دادن به یک مجری برنامه درسی نیست، بلکه معلم را در قامت «طراح» آموزش شایستگی‌محور می‌بیند که باید بتواند واحدهای یادگیری، وظایف عملکردی و ابزارهای سنجش شایستگی را طراحی، اجرا و بازبینی کند (Hoogveld, 2003, p. 89). دوم، دانش فناورانه و داده‌محور برای ایجاد حساب‌های یادگیری فردی، سبد شایستگی و سامانه‌های تحلیلی که پیشرفت شایستگی‌ها را در طول زمان رصد کنند و اطلاعات معناداری برای تصمیم‌گیری آموزشی و خط‌مشی تولید کنند (Marion, Worthen, & Evans, 2020, p. 31). بدون این دو لایه دانشی، حتی اگر چارچوب‌های نظری و اسناد خط‌مشی شایستگی‌محور تدوین شوند، امکان اجرای مؤثر، پایش و بهبود مستمر نظام آموزش شایستگی‌محور در مقیاس ملی فراهم نخواهد شد.

۴-۳. مشوق‌ها و بازدارنده‌های گذار در نظام آموزش و پرورش ایران

در کنار بررسی سطوح سه‌گانه چارچوب چند سطحی، باید به موانع و محرک‌های گذار نیز توجه کرد. شناسایی موانع و فرصت‌ها می‌تواند دید واقعی‌تری را نسبت به تحلیل مسیرهای گذار نشان دهد. در جدول شماره (۴)، به عناوین موانع و فرصت‌هایی که هریک از سطوح سه‌گانه برای گذار به آموزش شایستگی‌محور ایجاد می‌کنند و در بخش قبل به آنها پرداخته شد، پرداخته خواهد شد.

جدول (۴): مشوق‌ها و بازدارنده‌های گذار در سیستم آموزش و پرورش مستقر به نظام آموزش و پرورش شایستگی محور

پشتیبان‌ها در سطح منظر	چالش‌آفرین‌ها در سطح منظر
جهانی‌سازی آموزش و بازار کار	جمعیت دانش‌آموزی زیاد
رشد هوش مصنوعی	تله تعادل مهارت‌های پایین[۱۴]
نیازهای بخشی از بازار کار به نیروی کار با شایستگی‌های سطح بالا	دولتی بودن بخش بزرگی از بازار کار
جنگ تحمیلی دوم و سوم (تمرکز بر خروجی‌های یادگیری)	جنگ تحمیلی دوم و سوم (بودجه اختصاصی تحول)

بی‌ثبات‌کننده‌ها یا ظرفیت‌ها در سطح رژیم	تثبیت‌کننده‌ها یا قفل‌ها در سطح رژیم
فضاهای آموزشی زیاد	قفل شدگی آ.پ در نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی
المپیادهای دانش‌آموزی	نظام مدرک دهی قالب بندی شده
جشنواره‌های دانش‌آموزی	نظام جذب و استخدام مدرک محور بازار کار
مدارس غیرانتفاعی تحولی که برخی از نوآوری‌ها را آزمون و خطا می‌کنند و به بلوغ می‌رسانند	انگاره کارخانه صدور مدرک به آ.پ
گسترش اکوسیستم آموزش‌های غیررسمی در فضای مجازی	انگاره مصرف‌کننده بودن وزارت آ.پ در دولت
	ساختار حکمرانی متمرکز و ناکارآمد
تغییر ویژگی‌های نسل‌های جدید	عدم اجازه به استارت‌آپ‌های آموزشی به خدمات‌دهی در مدارس دولتی
	عدم حمایت مالی حاکمیت از نوآوری‌های آموزشی از طریق انکوباتورها
	نظام آموزشی منحصر شده در نهاد مدرسه، اجازه استفاده از نهادهای دیگر برای تولید و احراز شایستگی را نمیدهد

محرک‌ها یا فرصت‌ها در سطح آشیانه	موانع یا تهدیدات در سطح آشیانه
غنی‌سازی آموزش‌های مسأله‌محور	غفلت از هوش مصنوعی در آینده نظام آموزشی
ارزشیابی شایستگی محور	غفلت از فناوری‌های AR و VR
فراهم بودن زیرساخت‌های لازم برای نوآوری آموزشی	خرد بودن نوآوری‌های آموزشی در لایه پداگوژیک (یعنی سطح روش‌ها و تعاملات یاددهی – یادگیری در کلاس درس) آموزش شایستگی محور و عدم تغییر زمین بازی سیاست‌های کلان آموزش و پرورش در جهت ساخت نظام آموزش شایستگی محور
	انقطاع نوآوری‌های آموزش شایستگی محور با لایه سیاست‌گذاری که بتواند ایده‌های سطح خرد را به ایده‌های کلان خط‌مشی تبدیل کند.

	عدم اتصال بدنه علمی دانشکده‌های علوم تربیتی به نوآوران آموزش شایستگی‌محور

منبع: (Finegold & Soskice, 1988؛ فتحی، ۱۳۹۹؛ مصاحبه با خبرگان)

۵-۳. بررسی میزان فشار منظر و توسعه‌یافتگی نوآوری‌ها در آشیانه

از آنجا که پیش‌بینی مسیرهای گذار در نظام آموزش و پرورش، مستلزم تحلیل برهم‌کنش هر سه سطح آشیانه، رژیم اجتماعی – فنی و منظر خواهد بود، بررسی میزان فشار منظر و بلوغ آشیانه‌ها در تعیین مسیرهای گذار محتمل، از اهمیت زیادی برخوردار است.

به گفته مصاحبه‌شوندگان، فشارهای منظر از نظر تغییرات نسلی، جهانی‌شدن بازار کار و آموزش، توسعه فناوری‌هایی چون هوش مصنوعی، مطالبات تغییر یافته نهادهای اجتماعی همچون بازار کار از نهاد آموزش و ... زیاد است و به بالاترین میزان در نسبت با گذشته رسیده است و همچنان روندی صعودی دارد. مرور آمارهای ترک تحصیل، بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، مهاجرت‌های تحصیلی و شغلی، رشد جمعیت «جوانان خارج از آموزش، اشتغال و مهارت‌آموزی[۱۵]» نیز مؤید این موضوع است اما سؤال اینجاست که چرا نه تنها تحولی در هسته مرکزی پارادایم آموزشی موجود رقم نمی‌خورد، بلکه امکان به بلوغ رسیدن نوآوری‌ها در داخل نیز تا حد زیادی از بین رفته است؟

جواب سؤال، در قفل‌شدگی نظام آموزش و پرورش در ارتباط با نهاد آموزش عالی و بازار کار است. به گفته مصاحبه‌شوندگان، ما شاهد یک «ساختار نهادی مسیر تحصیلی – شغلی» سنتی از نظام آموزش و پرورش تا بازار کار هستیم که دولت با در دست گرفتن گلوگاه‌های اصلی آن، امکان خودسازماندهی و بهبود را در هر یک از سیستم‌هاسلب کرده و هر سه نهاد مذکور را در ارتباط با یکدیگر، دچار تعادل مخرب موجود کرده است. به همین خاطر با وجود نوآوری‌های جذابی که در گوشه و کنار نظام آموزشی مشاهده می‌شود، اما بستر لازم برای بلوغ نوآوری‌ها به اندازه‌ای که امکان بازپیکربندی رژیم اجتماعی – فنی را داشته باشند، شکل نگرفته است. بلوغ یک نوآوری با شاخص‌هایی چون دستیابی به حداقل ۵ درصد از سهم بازار، حضور بازیگران قدرتمند در شبکه نوآوری و دستیابی به طرح غالب از طریق فرایندهای یادگیری و بهبود قیمت / عملکرد

نوآوری سنجیده می‌شود اما بنابرگفته مصاحبه‌شوندگان، نوآوری‌های مذکور، از هیچ یک از این معیارها برخوردار باشند.

تا زمانی که ارتقا به مشاغل سطح بالا منوط به ارائه مدارکی باشد که شایستگی‌های فرد را تضمین کنند و حاکمیت جز مسیر دانشگاه هیچ مسیر جایگزینی برای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی در چارچوب صلاحیت‌های ملی خود به رسمیت نشناخته باشد، دو پیامد هم‌زمان رخ می‌دهد: نخست آنکه اکثریت دانش‌آموزان ناگزیر به انتخاب مسیر دانشگاه می‌شوند و دوم آنکه بخشی از بازار کار – به‌ویژه سازمان‌های دولتی – نظام جذب و استخدام خود را بر مبنای شایستگی تغییر نمی‌دهد (چراکه دولت عملاً علیه منافع رویه‌های تثبیت‌شده خود اقدام نخواهد کرد) و همچنان به مدارک دانشگاهی اتکا می‌کند. در چنین وضعیتی، می‌توان گفت تعادلی مخرب میان نهاد آموزش و بازار کار شکل گرفته است که در نتیجه آن، نوآوری‌های تحول‌آفرین در حوزه آموزش عالی شایستگی‌محور – که خود می‌توانند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت و تنوع‌بخشی به مؤسسات آموزش عالی شوند – مشتری مؤثر خود را پیدا نمی‌کنند و در نتیجه به بلوغ نمی‌رسند.در مرحله بعد، دانش‌آموزان ناگزیر به رقابت در نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی می‌شوند، زیرا تنها تعداد محدودی از کدرشته‌های تحصیلی هستند که آینده شغلی نسبتاً بهتری را نوید می‌دهند. همین تقاضای انبوه، نظام سنجش و پذیرش را در جایگاه تعیین‌کننده پارادایم آموزشی کشور قرار می‌دهد. از آنجا که این نظام به دلیل حجم بالای متقاضیان، ناچار از سنجش استاندارد، یکسان‌انگار و حافظه‌محور است، عملاً پارادایم موجود آموزش صنعتی را تثبیت و بازتولید می‌کند. در نتیجه، نوآوری‌هایی که با این پارادایم مسلط همسو نیستند – ازجمله رویکردهای شایستگی‌محور در آموزش و پرورش و نظام سنجش – مشتری مؤثر خود را نمی‌یابند، زیرا نیاز دانش‌آموزان و خانواده‌ها را برای موفقیت در پذیرش رشته‌های پرطرفدار برآورده نمی‌سازند. به همین دلیل، به باور مصاحبه‌شوندگان، این نوآوری‌ها تاکنون به بلوغ کافی نرسیده‌اند و در ساختار فعلی، چشم‌اندازی برای رسیدن به بلوغ نیز ندارند.

۶-۳. بررسی و تحلیل مسیرهای گذار در نظام آموزش و پرورش ایران

با توجه به تحلیل و درک سه سطح منظر، رژیم و آشیانه در نظام آموزش و پرورش و همچنین شناخت فرصت‌ها و موانع گذار این سیستم، براساس جدول شماره (۱)، مسیر گذار «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» و مسیر «بازتولید» از احتمال وقوع بیشتری برخوردارند. در ادامه به شرح این دو مسیر محتمل در آینده خواهیم پرداخت:

مسیر از هم‌گسیختگی و بازآرایی

مطابق این مسیر، چنانچه تغییر منظر ماهیتی واگرا، بزرگ و ناگهانی داشته باشد، افزایش فشارها و مسائل حل‌نشده در نظام آموزش و پرورش می‌تواند موجب از دست رفتن اعتماد بازیگران اصلی رژیم (ازجمله معلمان، دانش‌آموزان، والدین و ...) شود. این بی‌اعتمادی به نوبه خود به فرسایش تعهدات نهادی و در نتیجه زوال تدریجی نظام آموزشی می‌انجامد. از آنجا که نوآوری‌های مستقر در لایه آشیانه به اندازه کافی توسعه نیافته‌اند، هیچ جایگزین روشنی برای رژیم اجتماعی – فنی موجود در دسترس نیست. در چنین شرایطی، با گسست پیوندهای درونی رژیم حاکم، از هم‌گسیختگی و فروپاشی سیستم رخ می‌دهد. نبود نوآوری‌های بلوغ‌یافته برای جانشینی یا بازپیکربندی سیستم، خلأیی ساختاری پدید می‌آورد که زمینه را برای ظهور هم‌زمان نوآوری‌های آموزشی متعدد فراهم می‌کند. این نوآوری‌ها در کنار یکدیگر ظهور یافته و دوره‌ای طولانی از همزیستی، عدم قطعیت، آزمایش و رقابت بر سر منابع و جلب توجه را شکل می‌دهند. در نهایت، یکی از این نوآوری‌ها شتاب گرفته و غالب می‌شود و متعاقباً فرایند همسوسازی مجدد و نهادینه‌شدن دوباره در قالب یک رژیم اجتماعی – فنی جدید تحقق می‌یابد (Schot & Geels, 2007, p. 418).

از آنجا که در قسمت تغییر مطالبات نهادی از آموزش و پرورش در بعد بازار از رژیم آموزش و پرورش توضیح دادیم، بخشی از پیش‌بینی مسیر گذار در آموزش و پرورش را می‌بایست از نوع ارتباط آن با دو نهاد دیگر بازار کار و آموزش عالی پیدا کرد. در این راستا، با کنار هم قرار دادن چندین گزاره، به بررسی وضعیت آموزش و پرورش خواهیم پرداخت:

مصاحبه‌شوندگان معتقدند نظام جذب و استخدام در مشاغل بخش خصوصی به مدارک دانشگاهی بی‌اعتماد شده است و این روند در حال افزایش است. این بی اعتمادی به گفته کارشناسان سبب راه‌اندازی مسیرهای جدیدی برای مهارت‌آموزی توسط بخش خصوصی خواهد شد که در عرض مسیر دانشگاه، به ارائه خدمات آموزشی بپردازند. در صورتی که راه‌اندازی این مسیر موازی تقویت شود، هم دانشگاه دور زده خواهد شد و هم به تبع آن، امکان دور زدن آموزش و پرورش به وجود می‌آید.

از سوی دیگر، شاهد استقبال چشمگیری از پلتفرم‌های آموزش آنلاین بین‌المللی نظیر Coursera و Edmodo در میان دانشجویان و دانشگاه‌های کشور هستیم. با این حال، از آنجا که بهره‌مندی مؤثر از این پلتفرم‌ها همچنان مشروط به سطح قابل‌قبولی از مهارت زبان انگلیسی است، این پلتفرم‌ها تاکنون نتوانسته‌اند به جریان اصلی آموزش عالی ایران تبدیل شوند. اما با توجه به رشد شتابان فناوری هوش مصنوعی و قابلیت‌های روزافزون آن در حوزه‌هایی همچون ترجمه همزمان، می‌توان پیش‌بینی کرد که آموزش از طریق پلتفرم‌های بین‌المللی، به زودی به مسیری موازی و در عین حال سهل‌الوصول برای اکثریت متقاضیان تبدیل خواهد شد. با عنایت به این که مدارک ارائه‌شده توسط این پلتفرم‌ها، بین‌المللی هستند، در بخش خصوصی از اعتبار بالایی برخوردار خواهند بود. این وضعیت در نهایت می‌تواند به نوعی «دور زدن» دانشگاه و به تبع آن، عبور از نظام آموزش عمومی (آموزش و پرورش) منجر شود.

بنابراین از آنجا که اکثریت مردم به مسیری برای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی معتبر برای رسیدن به مشاغل سطح بالا نیاز دارند، در صورتی که این نیاز توسط دانشگاه‌های کشور برآورده شود، خود را مجبور می‌بینند که برای رسیدن به آن از مسیر آموزش و پرورش عبور کنند اما د رصورتی که این نیاز توسط دانشگاه‌های کشور برآورده نشود و مدارک آن نزد بخش خصوصی، احرازکننده شایستگی مشخصی در فرد نباشند، مسیرهایی موازی با آموزش عالی رسمی و دانشگاه‌های کشور پدید خواهد آمد که پیشتر توضیح داده شد و این اتفاق امکان لازم برای دور زدن آموزش و پرورش را پدید خواهد آورد. اگر دور خوردن ساختاری آموزش و پرورش توسط نیازهای بازار کار و بی‌کفایتی نهاد آموزش (اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش) را در فشارهایی که از سمت منظر

بر نظام آموزشی وارد می‌شود نیز ضرب کنیم، به بحران رویگردانی از آموزش عمومی خواهیم رسید که می‌تواند رژیم اجتماعی – فنی آموزش و پرورش را از تعادل فعلی خارج کند و باعث فروپاشی آن گردد.

اما آیا در لایه آشیانه‌های نظام آموزشی، نوآوری‌هایی وجود دارند که به بلوغ کافی برای جایگزینی با رژیم موجود رسیده باشند؟ پاسخ کارشناسان و خبرگان مصاحبه‌شونده به این پرسش منفی است. با وجود تلاش‌های گسترده‌ای که توسط تحول‌خواهان نظام آموزشی در عرصه نوآوری‌های آموزشی صورت گرفته است، به دلیل عدم بسترسازی مناسب از یک سو و مقاومت دولت در برابر گسترش سهم بازار این نوآوری‌ها از سوی دیگر، اغلب آنها نتوانسته‌اند به بلوغ کافی دست یابند و در نتیجه امکان جایگزینی با رژیم موجود آموزش و پرورش را ندارند. افزون بر این، تا زمانی که سناریوی سنتی «آموزش و پرورش – دانشگاه – بازار کار» پابرجاست (چنان که در بخش‌های پیشین به تفصیل تبیین شد) و دانش‌آموزان برای طی این مسیر ناگزیر از عبور از سد نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی هستند، اکثر خدمات آموزشی حول محور همین نیاز ارائه می‌شود. در چنین شرایطی، مردم استقبال چندانی از نوآوری‌های آموزشی بنیادینی که هیچ نسبتی با سناریوی سنتی نهاد آموزش ندارند، نشان نمی‌دهند. هنوز مسیر موازی قابل قبولی برای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی در عرض دانشگاه شکل نگرفته است. دانش‌آموزان و خانواده‌ها به خوبی آگاهند که حداکثر تا پایان دوره متوسطه می‌توانند به نوآوری‌های بنیادین آموزشی بها دهند؛ چرا که پس از آن، برای آمادگی جهت عبور از سد نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی و قبولی در دانشگاه، به همان آموزش کارخانه‌ای نیاز دارند که رژیم موجود و نظام سنجش بر مبنای آن استوار شده است.

با وجود شرایطی که در بالا ذکر شد، نیاز به نهاد مدرن آموزش عمومی، یک نیاز بنیادین جامعه امروزی است و صحبت‌هایی چون «مرگ مدرسه» و «نابودی آموزش عمومی»، به گفته کارشناسان، جز خیال‌پردازی‌هایی بی ثمر نیست (مصاحبه شونده ۱۵، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳) و اثبات کننده این مدعا نیز، شرایطی است که در زمان همه‌گیری کرونا تجربه شد و تمام ذی‌نفعان آموزش و پرورش متوجه شدند که مدرسه و آموزش رسمی عمومی، از بین رفتنی نخواهد بود. بنابراین به گفته کارشناسان، می‌توان حدس زد

که پس از بی‌اعتماد شدن بخشی از جامعه به آموزش عمومی و دور زدن آن توسط نهادهای موازی، حاکمیت بالاجبار زمینه را برای شکل‌گیری و انسجام نوآوری‌های جدید جهت شکل‌گیری پارادایم جدیدی از آموزش فراهم خواهد کرد و پس از بالغ شدن آنها، بسترهای ساختاری را برای جایگزینی آنها با رژیم موجود، فراهم خواهد کرد. البته این احتمال به شرط آن است که در محاسبه هزینه – فایده حاکمیت، هزینه‌های رویگردانی بخشی از جامعه از آموزش عمومی، بیشتر از هزینه‌های جراحی‌های ساختاری باشد و بقای خود را در خطر ببیند وگرنه با تحمل یک خونریزی دائمی اما قابل تحمل، روزبه‌روز ضعیف‌تر و نحیف‌تر می‌شود اما همواره به مسیر غلط خود ادامه خواهد داد (مصاحبه‌شونده ۱۵، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳).

در نتیجه، هر دو شرط لازم برای وقوع مسیر گذار «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» در نظام فعلی آموزش و پرورش محقق شده است:

۱) فشار ناشی از انتظارات و مطالبات سایر نهادهای اجتماعی از آموزش و پرورش که به از هم‌گسیختگی رژیم موجود منجر خواهد شد و

۲) عدم بلوغ بالفعل نوآوری‌ها در سطح آشیانه.

بنابراین، احتمال وقوع این مسیر گذار بسیار بالاست. بازتولید در غیاب فشار منظر خارجی، رژیم موجود به‌صورت پویا پایدار باقی می‌ماند و خود را بازتولید می‌کند. اگرچه ممکن است نوآوری‌های بنیادین در لایه آشیانه وجود داشته باشند، اما تا زمانی که رژیم از نظر پویایی پایدار است، شانس چندانی برای از هم‌گسیختگی آن وجود ندارد. در چنین شرایطی، تحولات منظر در واقع به تثبیت بیشتر رژیم یاری می‌رسانند. حتی اگر رژیم با مسائل و کاستی‌های درونی مواجه باشد، تصور مشترک بر این است که رژیم پتانسیل لازم برای حلِ مؤثر این مسائل را دارد (Schot & Geels, 2007, p. 405).

نظام آموزش و پرورش تحت‌تأثیر فشارهای متعددی از سمت منظر است و امکان بهبودهای جزئی – تدریجی در درون سیستم را نیز از دست داده است اما برخی از کارشناسان مصاحبه شونده استدلالی که برای سناریو «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» می‌شود را قبول ندارند و معتقدند با وجود تمام پیش‌بینی‌هایی که برای دور زده شدن نهاد آموزش توسط مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی موازی (پلتفرم‌های بین المللی و مؤسسات

آموزشی خصوصی) می‌شود اما تضعیف مسیر تحصیلی – شغلی سنتی منجر به فروپاشی آن نخواهد شد و حاکمیت با پذیرش یک خونریزی دائمی، دست به جراحی‌های ساختاری نخواهد زد و وضعیت موجود حفظ خواهد شد. گفتنی است بازتولید مسیر گذار نیست بلکه مسیری جاری در حیات یک سیستم به‌شمار می‌رود.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله، نظام آموزش و پرورش ایران به‌مثابه یک سیستم اجتماعی – فنی در چارچوب رویکرد چندسطحی مطالعات گذار تحلیل شده است تا چرایی قفل‌شدگی در پارادایم آموزش صنعتی و مسیرهای محتمل گذار به سوی آموزش شایستگی‌محور تبیین شود. نقطه عزیمت بحث، شکاف فزاینده میان انتظارات و مطالبات نهادهای اجتماعی از نظام آموزش و ناتوانی رژیم آموزشی موجود در پاسخ‌گویی به این مطالبات است. بر این اساس، با اتکا به ادبیات نوآوری سیستم‌ها و رویکرد چندسطحی مطالعات گذار، ابتدا مختصات منظر (جهانی‌شدن، فناوری‌های نو، همه‌گیری کرونا و...) و سپس ابعاد هشت‌گانه رژیم آموزشی (اصول راهنما، فناوری‌های برنامه درسی، ارتباط با آموزش عالی و بازار کار، حکمرانی، زیرساخت، ساختار وزارتخانه، فرهنگ نمادین و دانش فنی – علمی) تشریح شده است. در ادامه، به دلیل تمرکز پژوهش بر آموزش شایستگی‌محور به‌عنوان نوآوری کلان ساختاری،ابعاد مفهومی، اصول، فناوری‌ها و الزامات حکمرانی، زیرساختی و دانشی این پارادایم صورت‌بندی شد. سپس با بهره‌گیری از داده‌های حاصل از اسناد و مصاحبه با خبرگان، فرصت‌ها و موانع گذار در سه سطح منظر، رژیم و آشیانه بررسی و میزان فشار محیطی و درجه بلوغ نوآوری‌ها ارزیابی شد. نهایتاً، مسیر «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» و مسیر «بازتولید» به‌عنوان سناریوهای محتمل آینده نظام آموزشی شناسایی و منطق وقوع هر یک، با تأکید بر نقش قفل‌شدگی ساختار نهادی مسیر تحصیلی – شغلی و وضعیت نوآوری‌های آموزشی در ایران، تحلیل گردید.

یکی از یافته‌های متفاوت مطالعه حاضر با فهم اولیه از چارچوب رویکرد چندسطحی مطالعات گذار، «عدم امکان ساختاری بالغ شدن نوآوری‌ها» در سطح آشیانه بود. فلش کوچکی که میان سطح رژیم و آشیانه کشیده شده است، بخش بزرگی از داستان قفل‌شدگی نظام آموزشی در پارادایم صنعتی را توضیح می‌دهد. در بسیاری از سیستم‌های

اجتماعی – فنی، مقبولیت آشیانه به محض برآورده ساختن نیازهای کاربر اتفاق می‌افتد؛ در صورتی که یک نوآوری پاسخ مناسبی برای نیاز کاربران فراهم کرده باشد، به مرور استقبال بیشتری را شاهد خواهد بود و آرام آرام بالغ خواهد شد اما در نظام آموزشی، کاربران سیستم، بیش از آنکه به اصل آموزش باکیفیت احساس نیاز کرده باشند، به قبول شدن در نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی و اخذ مدارک دانشگاهی نیاز دارند که آن هم در گرو «ساختار نهادی مسیرتحصیلی – شغلی» مستقر در کشور است که بخش مهمی از آن، رژیم آموزش و پرورش و ارتباط آن با آموزش عالی و بازار کار است. بنابراین اقبال به نوآوری‌های آشیانه سیستم آموزشی بیش از یک مقدار اندک نخواهد شد و امکان به بلوغ رسیدن آنها و جایگزینی آنها با فناوری‌های مستقر نیز از بین خواهد رفت. بنابراین، تمام یافته‌ها با چارچوب جامع رویکرد چندسطحی مطالعات گذار مطابقت داشت اما در نظام آموزشی، وزن‌دهی مؤلفه‌های چارچوب با یکدیگر، از آنچه در ابتدا تصور می‌شد، تمایزاتی را نیز به همراه داشت.

حال برای دچار نشدن به مسیر «بازتولید» یا مسیر گذار پرهزینه «از هم‌گسیختگی و بازآرایی» و بسترسازی برای گذار در مسیری کم هزینه‌تر و تدریجی‌تر «تحول» در نظام آموزش و پرورش، نیازمند سیاست‌های حکیمانه‌ای هستیم که کشور را از لزوم فروپاشی نهاد آموزش بر اثر فشارهای منظر و بازپیکربندی دوباره آن باز دارد. اگر نظام جمهوری اسلامی می‌خواهد توان حکمرانی خود بر نهاد آموزش را از دست ندهد و آن را به پلتفرم‌های بین‌المللی آموزشی یا بخش خصوصی واگذار نکند (مصاحبه‌شونده ۱۸، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳)، می‌بایست تا قبل از افزایش فشارهای منظر، اکوسیستم آموزشی متنوع، معتبر و مادام‌العمری را طراحی کند که هم توانایی پاسخ به نیازهای متنوع و دائماً در حال تغییر دانش‌آموزان و دانشجویان را داشته باشد و هم از اعتبار لازم برخوردار باشد و مدرک آن نزد عموم مردم و نهادهای اجتماعی ازجمله بازار کار، برابر شایستگی‌های ادعا شده باشد (مصاحبه‌شونده ۱۹، ارتباط شخصی، ۱۴۰۳). در ضمن چنین زیست‌بومی از آموزش می‌بایست امکان اعتبارسنجی آموزش‌های غیررسمی و آزاد را نیز داشته باشد و بستر لازم برای سفرهای تو در توی تحصیلی – شغلی را فراهم کند (HEQCO, 2016). مرور آنچه گذشت، لزوم گذار به نظام آموزش شایستگی محور را محرز می‌کند، آن هم

نه از طریق مسیرهای پرهزینه‌ای چون «از هم‌گسیختگی و بازآرایی»، بلکه از مسیر «تحول». حال برای افزایش احتمال رخداد چنین گذاری، پیشنهاداتی برای باز کردن قفل ساختاری نظام آموزش و پرورش در سه بخش ۱) بازار کار و نظام جذب و استخدام سازمان‌ها، ۲) آموزش عالی و نظام مدرک‌دهی، ۳) آموزش و پرورش و نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی ارائه خواهیم کرد که برگرفته از داده‌های مصاحبه با خبرگان و منابع علمی است که پیشتر ذیل هر یک از سطوح آشیانه، رژیم و منظر گفته شده است. در ادامه نیز به عناوین همان محورهایی که در بخش‌های قبلی به صورت مبسوط و با ارجاعات علمی پرداخته شده بود، اشاره خواهد شد.

بازار کار و نظام جذب و استخدام

۱) ترغیب سازمان‌ها و بسترسازی مناسب برای آنها جهت بازطراحی نظام جذب و استخدام خود بر اساس شایستگی‌های شغلی برای سیگنال‌دهی مناسب به نهاد آموزش

۲) راه‌اندازی سامانه‌های اطلاعاتی بازار کار که به صورت بر خط، اطلاعات دقیقی از صنایع و سازمان‌ها را در دو بعد شغل و شاغل بر مبنای ادبیات شایستگی، در اختیار تمام مردم، دانش‌آموزان و دانشجویان، ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی و سازمان‌ها قرار می‌دهد تا بر اساس ادبیات واسط شایستگی، خودسازماندهی مناسبی را شکل دهند.

آموزش عالی و نظام مدرک‌دهی

۳) تنوع بخشی به مسیرهای علم‌آموزی و مهارت‌آموزی دیگر و اعتباربخشی به مدارک آنها در چارچوب صلاحیت‌های ملی

۴) نوسازی، گسترش و اعتباربخشی به مؤسسات آموزش‌های حرفه‌ای[۱۶]

۵) بازطراحی مدارک مؤسسات آموزش عالی بر مبنای شایستگی یا خروجی‌های یادگیری

۶) تأسیس نهادهایی برای اعتباربخشی به آموزش‌های آزاد و غیررسمی

۷) طراحی چارچوب صلاحیت‌های ملی بر اساس تعریفی از شایستگی که امکان برقراری دیالوگ میان نهاد آموزش و بازار کار را داشته باشد.

۸) تنظیم‌گری جذابیت اقتصادی مشاغل و حرفه‌های گوناگون به گونه‌ای که منفعت ملی را تضمین کند و فاصله فاحشی میان آنها به وجود نیاید و در نظام هدایت تحصیلی و شغلی کشور اختلالی ایجاد نکند.

در مرحله بعد، پس از آنکه ساختارهای تولید کننده نظام سنجش و پذیرش موجود آموزش عالی در بیرون از مرزهای آموزش و پرورش برطرف شد، می‌بایست به سیاست‌های پیشنهادی برای گذار در نظام آموزش و پرورش برسیم که در ادامه به برخی از آنها به صورت خلاصه اشاره خواهد شد.

۹) بازطراحی نظام سنجش و پذیرش آموزش عالی بر مبنای شایستگی: پس از آنکه عوامل تثبیت‌کننده نظام سنجش و پذیرش موجود در خارج از مرزهای آموزش و پرورش از بین رفت، امکان تغییر و تحول در نظام سنجش به وجود آمده است.

۱۰) بسترسازی برای رشد نوآوری‌های آموزشی که شکل‌دهنده نظام آموزش شایستگی‌محور هستند. تا قبل از برطرف شدن سناریوی سنتی آموزشی – شغلی، حتی در صورت همکاری دولت با آشیانه‌ها برای ارائه خدمت به مدارس، امکان جذب مشتریان زیاد به نوآوری‌های رادیکال خود را نداشتند، چرا که در سناریوی سنتی، شانس بیشتری برای کسب شغل مناسب وجود داشت. به همین خاطر پس از شکستن سناریو سنتی در بیرون از مرزهای آموزش و پرورش، امکان بسترسازی برای رشد نوآوری‌های آموزش شایستگی‌محور به وجود خواهد آمد.

۱۱) تدوین برنامه درسی ملی راهبردی که بر مبنای شایستگی‌های کلان اما مشخص طراحی شده باشد.

۱۲) حذف الزام به کتاب درسی واحد و ارزشیابی بر مبنای اهداف برنامه درسی ملی راهبردی

۱۳) تأسیس نهادهای اعتبارسنجی مدارس و مؤسسات آموزشی برای ارزشیابی خروجی‌های یادگیری فارغ‌التحصیلان

۱۴) توسعه و بازتعریف کارکرد المپیادها، جشنواره‌ها و مسابقات دانش‌آموزی جهت تولید و احراز شایستگی‌های نیمه‌تخصصی

۱۵) بسترسازی برای شکل‌گیری مؤسسات آموزشی متنوع که تولید و احراز شایستگی‌های نیمه تخصصی را برعهده می‌گیرند و تنظیم‌گری آنها برای جلوگیری از پدید آمدن بازار مخرب و شکل‌گیری بازار مکمل

۱۶) بسترسازی برای شکل‌گیری پلتفرم‌های آموزشی آنلاین با جدیدترین فناوری‌ها در حوزه هوش مصنوعی

۱۷) بازطراحی مدل آموزشی دانشگاه‌های تربیت معلم بر مبنای آموزش شایستگی‌محور و ارتقاء جایگاه معلم به راهبر آموزشی – تربیتی

۱۸) حمایت مالی از خانه‌های خلاق و خانه‌های نوآوری تعلیم و تربیت که بستر شکل‌گیری نوآوری‌های آموزشی می‌باشند.

در صورت پیاده‌سازی این پیشنهادات، امید می‌رود به شکلی آرام، مدارس و معلمانی که قابلیت‌های بیشتری دارند، به پارادایم آموزش شایستگی محور وارد شوند و به مرور (اما به شکلی همزمان و سیستماتیک) نظام آموزش شایستگی محور (به‌عنوان کلان نوآوری پژوهش حاضر) جایگزین نظام آموزش سنتی گردد و مسیر گذار «تحول» از مسیرهای چهارگانه گذار نیز طی شود.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با چند محدودیت اساسی مواجه بوده است: نخست، کمبود ادبیات بومی در حوزه گذارپژوهی و آموزش شایستگی‌محور در ایران که به دلیل نهادینه‌نشدن این دو حوزه، پژوهش را ناگزیر به اتکا بر منابع خارجی کرده است و در نتیجه، تطبیق چارچوب‌های نظری با زمینه ایرانی را با دشواری همراه ساخته است. دوم، فقدان داده‌های معتبر، شفاف و نظام‌مند درباره عملکرد مدارس، مسیرهای یادگیری، مهارت‌آموزی، شایستگی‌های معلمان و پیامدهای یادگیری که امکان تحلیل عمیق و چندسطحی نظام آموزشی را محدود کرده است. سوم، غلبه رویکردهای خرد، تک‌وجهی و عمدتاً غیرسیستمی در میان خبرگان آموزش که عمدتاً از سنت‌های علوم تربیتی برآمده‌اند و ظرفیت تحلیل بین‌رشته‌ای و کلان‌نگر مسائل نظام آموزشی را کاهش داده است. چهارم، نبود نمونه‌های آزمایشی یا پایلوت‌های واقعی آموزش شایستگی‌محور در مقیاس ملی ـ به دلیل قفل‌های ساختاری نوآوری در نظام آموزشی ـ که امکان ارزیابی تجربی مسیرهای

گذار را محدود کرده و تحلیل‌ها را بیش از حد در سطح نظری نگه داشته است.پیشنهادات برای تحقیقات آتی

این پژوهش صرفاً به شناسایی و تحلیل توصیفی مسیرهای احتمالی گذار در نظام آموزش و پرورش ایران، با بهره‌گیری از رویکرد چندسطحی (MLP)، پرداخته است. خط‌مشی‌گذاری گذار در این نهاد، مستلزم توسعه تحقیقات مکمل است. ازجمله، می‌توان با اتکا به یافته‌های این مطالعه و با به‌کارگیری رویکردهای تجویزی‌تر نظیر مدیریت گذار، مدیریت راهبردی آشیانه و طراحی گذار، تجویزهای عملیاتی‌تری را برای تحقق گذار موردنظر دنبال کرد.

در این پژوهش، رژیم آموزشی در هشت بُعد بررسی شده است. با بهره‌گیری از ادبیات تخصصی تغییرات آموزشی – به‌ویژه آثار اندیشمندانی چون فولن – و چارچوب‌های اختصاصی تحول در آموزش، می‌توان الگوی تعریف رژیم آموزش را بسط و تعمیق داد. افزون بر این، انجام مطالعات تطبیقی درباره تجربه تحولات نظام‌های آموزشی در جهان – با تمرکز بر تحلیل علل موفقیت‌ها و شکست‌ها و تطبیق آنها با زمینه‌های نهادی و فرهنگی – می‌تواند خلأ دانشی موجود را جبران کند و مبنایی واقع‌بینانه‌تر برای طراحی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران فراهم آورد.

یادداشت‌ها

1. Direct Assessment
2. Guiding
3. Wiggins & McTighe
4. Twin Sins
5. Coverage-oriented design
6. Activity-oriented design
7. Backward design
8. Bloom
9. Seat time
10. Multi-level perspective
11. Rip and Kemp
12. Frank W. Geels
13. Johan W. Schot

۱۴. تله تعادل مهارت‌های پایین (Low-Skill Equilibrium trap) به معنای شکل گرفتن تعادلی مخرب میان اقتصاد و صنعت با نظام آموزشی کشور است به گونه‌ای که صنعت با تولید محصولاتی با ارزش افزوده پایین، نیازی به نیروی کار متخصص و با مهارت‌های بالا ندارد و

از طرف دیگر، نظام آموزشـــی با تربیت نیروی انســـانی کم مهارت، امکان ارتقاء ارزش افزوده محصولات صنعت را نخواهد داشت و این چرخه معیوب، خود را بازتولید خواهد کرد.

15. Not in Education, Employment, or Training (NEET)
16. Vocational Education and Training (VET)

کتابنامه

ابوزید، رضا (۱۳۹۵). مبانی نظری هنر: جایگاه هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *رشد آموزش هنر*. ۴۵ (۱۳). ۸-۱۲.

احمدی، علیرضا (۱۳۹۹). تبیین جایگاه اهداف توسعهٔ پایدار در مبانی اساسی تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با روش انتروپی شانون. *پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*. ۳ (۱). ۹۵-۱۱۲.

اخلاقی، آزیتا ؛ صالح، بهرام و نویدادهم، مهدی (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*. ۳۴ (۱۰). ۵۷-۸۰.

افتخاری، اصغر و آرام، محمدرضا (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه کارها. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. ۱۷ (۹). ۷۱-۹۳.

اکبری، محمداسماعیل (۱۴۰۰). *هشدار؛ جوانی جمعیت ایران در سرازیری پیری*، برگرفته از www.irna.ir/xjDMxM

الهیارترکمن، علی (۱۳۸۷). فرهنگی: ضرورت‌های ایجاد تحول در آموزش و پرورش. *برنامه*. (۲۸۰). ۳۰-۲۸.

انصاری، مریم و فرنگی‌پور، جلیل (۱۴۰۱). تبین شایستگی‌های پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی* (مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران). ۴۱ (۸). ۲۱۱-۲۲۶.

انصاف، زهرا (۱۳۸۸). مبانی مدیریت: تحول در آموزش و پرورش و چگونگی تحقق آن. *رشد مدیریت مدرسه*. (۶۰). ۱۰-۱۲

آزین، محمد (۱۳۹۷). یادگیری مسأله محور، *رشد معلم*. (۳۱۷). ۱۵-۱۷

آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۳). آرمان شهر گرایی و تحول آموزش و پرورش. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۳۰ (۴). ۷۳-۸۲.

باقری، الهه و باقری، فرازنه (۱۳۹۶). بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی* (مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران). ۱۴ (۳). ۱۳۵-۱۴۶.

باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۳ (۲). ۵-۲۴.

بذرافشان‌مقدم، مجتبی؛ شوقی، مریم و رحمان‌خواه، راحیل (۱۳۹۴). جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۳۳ (۵). ۴۳-۲۳.

بهرنگی (برنجی)، محمدرضا (۱۳۷۱). نقش مدیریت آموزشی در تحول آموزش و پرورش و نظم عقلانی مدیران برای نظم اداری کشور. *آینده پژوهی مدیریت*. ۱۳ (۴). ۸۷-۹۸.

بهشتی، سعید (۱۳۹۳). مختصات فلسفی حرکت جوهری انسان در حکمت متعالیه و کاربردهای آن در شناسایی اصول حاکم بر تحول آموزش و پرورش. *روانشناسی تربیتی*. ۳۱ (۱۰). ۸۱-۱۰۸.

بیات، موسی و غفاری، امیرحسین (۱۳۹۹). *بررسی راهکارهای تقنینی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. گزارش‌های کارشناسی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

بیگدلو، رضا و شهیدانی، شهاب (۱۳۹۶). تحلیل نوسازی نظام آموزشی ایران در دهه چهل و اوایل دهه پنجاه (با تأکید بر کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر). *تاریخ ایران*. ۸۱ (۱۰). ۲۵-۴۴.

پیغامی، عادل (۱۳۹۴). *انقلاب صنعتی و چرخه مصرف‌گرایی به روایت دکتر عادل پیغامی*. برگرفته از https://B2n.ir/d29501

تافلر، آلوین (۱۳۷۱). *موج سوم*. (مترجم شهیندخت خوارزمی). نشر نو. (نشر اثر اصلی ۱۹۸۰)

تراب‌زاده جهرمی، محمدصادق (۱۳۹۹). پیشنهادیه خط‌مشی نظام سنجش و پذیرش دانشجو: جایگزین کنکور. *نشریه تاملات رشد*. (۷). ۱۳۶-۱۴۸.

تورانی، حیدر؛ آقائی، امیر و منطقی، مرتضی (۱۳۹۱). تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید. پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*. ۴۳ (۱۱). ۷-۴۲.

حسنی، رفیق و اسمعیلی، رضا (۱۴۰۰). تبیین میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی جهانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و کاربست آن در نظام تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه. *مطالعات برنامه درسی*. ۶۳ (۱۶). ۲۳۱-۲۶۰.

حسنی، محمد (۱۳۸۵). الگویی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزشی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*. ۱۵ (۵). ۱۷۶-۱۵۱.

حسین‌پور، داود (۱۳۹۲). بررسی فلسفی مؤلفه‌های اصلی انقلاب اسلامی به مثابه ظرفیت‌هایی برای تحول در نظام آموزش و پرورش. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۲۹ (۳). ۱۷۳-۱۹۴.

حسینی، حسین و ذوالفقاریان، محمدرضا (۱۴۰۲). تحلیل مسیرهای گذار در صنعت نفت و گاز جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی. *بهبود مدیریت*. ۱۷ (۴).

حسینی، لیلا و محمدی، زهرا (۱۳۹۶). بررسی ترویج سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *در مجلات رشد معلم در سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵*. *مدیریت رسانه*. ۳۷ (۵). ۱۱-۲۲.

حسینی‌خامنه‌ای، علی (۱۳۹۴). بیانات در دیدار جمعی از معلمان و فرهنگیان سراسر کشور. برگرفته از https://khl.ink/f/29639

حسینی‌خامنه‌ای، علی (۱۳۹۵). بیانات در دیدار جمعی از معلمان و فرهنگیان سراسر کشور. برگرفته از https://b2n.ir/w08646

حسینی‌خامنه‌ای، علی (۱۳۹۷). بیانات در دیدار جمعی از معلمان و فرهنگیان سراسر کشور. برگرفته از https://b2n.ir/w08646

دانایی‌فرد، حسن؛ باقری‌کنی، مصباح‌الهدی و خانی، علی (۱۳۹۴). فهم اولویت‌های راهبردی تحول نظام آموزش و پرورش از دیدگاه امام خامنه‌ای. *مدیریت اسلامی*. ۹۰ (۲۳). ۱۳۶-۱۰۵.

ذوالفقاریان، محمدرضا (۱۳۹۷). گذر از بهبودهای تدریجی. *تاملات رشد*. (۲). ۳۰۰-۳۰۳.

رابینسون، کن و آرونیکا، لو (۱۴۰۰). *مدرسه خلاق*. (سید شمس الدین میرابوطالبی، مترجم). تهران: ترجمان.

رحمانی‌نژاد، مرضیه؛ ارشادی‌نژاد، علی؛ میره‌حیدری، راحله و خیل‌کردی، راحله (۱۴۰۳). *مدرسه الگو*. تهران: زرنوشت.

روحانی، حسن (۱۳۹۴). *روحانی: آموزش و پرورش باید بتدریج از حالت دولتی خارج شود*. برگرفته از B2n.ir/j39587

رهبری، مهدی؛ بلباسی، میثم و قربی، سیدمحمدجواد (۱۳۹۴). هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات ملی*. ۶۱ (۱۶). ۴۵-۶۶.

ساعتچی‌تهرانی، کتایون؛ نجفیان، سیدمصطفی و تقی‌زاده، احسان (۱۳۹۶). دانشگاه فرهنگیان (رکن تحول آموزش و پرورش)؛ رسالت‌ها و مأموریت‌ها. *همایش پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*. ۱ (۱). ۲۵۴۶-۲۵۵۸.

سپهر، مهدی؛ سراج‌زاده، سیدحسین؛ زارع، بیژن و حبیب‌پورگتابی، کرم (۱۴۰۰). تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دهۀ نخست بعد از انقلاب اسلامی. *تحقیقات فرهنگی ایران*. ۵۶ (۱۴). ۳۳-۶۸.

سرسبیلی، نادر (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی. با تأکید بر برنامه‌ریزی. *مطالعات برنامه درسی*. ۴ (۱). ۴۹-۶۸.

سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با زیر نظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*. ۵ (۲). ۱۰۷-۱۴۲.

سلسبیلی، نادر (۱۳۷۱). ضرورت تحول در آموزش و پرورش روستا از دیدگاه چند تن از متخصصین تعلیم و تربیت. *رشد آموزش علوم اجتماعی*. (۱۱ و ۱۲). ۴۲-۴۷.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی به تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱، برگرفته از https://b2n.ir/j36577

سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش. مصوبه مجمع تشخیص مصلحت نظام. ابلاغیه مقام معظم رهبری به تاریخ ۱۳۹۲/۲/۵، برگرفته از https://b2n.ir/e37156

سیدطباطبایی، سیدمهدی و فریدونی، سینا (۱۳۹۶). الگوی استخراج نظام مسائل آموزش و پرورش کشور مبتنی بر بیانات حضرت‌امام‌خامنه‌ای حفظه‌الله تعالی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. (۳۴). ۹۵-۱۳۱.

شهرزادبخشایش، فاطمه (۱۳۹۱). رویکرد علوم اجتماعی در سند تحول بنیادین. *رشد آموزش علوم اجتماعی*. ۵۶ (۱۵). ۲۲-۳۰.

صادقی، تورج؛ بختیاری‌فایندری، منصوره و نویدبخش، سیما (۱۳۹۵). ضرورت تغییر در نظام آموزشی با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات. *مطالعات مدیریت و کار آفرینی*. ۲ (۲). ۱۰۰-۱۰۹.

صافی، احمد (۱۳۸۲). تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش ایران و چشم‌انداز آینده. *نوآوری‌های آموزشی*. ۳ (۲). ۱۰۹-۱۲۶.

صحرایی، رضامراد (۱۴۰۲). *تغییر محتوای ۲۰۰ عنوان کتاب درسی از سال ۱۴۰۲*. https://B2n.ir/sh1787

عباس‌پور، عباس (۱۳۸۵). *در جستجوی مدلی انطباقی بر مبنای سیره‌ی نبوی (ص) برای تحول راهبردی در نظام آموزش و پرورش ایران*. مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبایی. ۲۳۲ (۰). ۶۰۵-۶۴۰.

عصاره، علیرضا؛ بهاری‌بیگباغلو، حسین و عربی‌جونقانی، احمد. (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۳۵ (۲). ۱۵۱-۱۷۴.

علیزاده، رقیه (۱۴۰۱). بررسی تأثیر سبک رهبری تحول آفرین و جو سازمانی بر نوآوری در آموزش و پرورش مشگین شهر. *پژوهش‌های نوین در مدیریت کارآفرینی و توسعه کسب‌وکار*. ۱۰ (۳). ۳۷۲-۳۸۹.

فتحی، الهام (۱۳۹۹). *نگاهی به گذشته، حال و آینده جمعیت ایران*. پژوهشکده آمار. برگرفته از https://B2n.ir/u95343

فرشیدی، محمود (۱۴۰۱). *چگونه طلسم راز سر به مُهر سند تحول شکسته می‌شود؟*. برگرفته از http://fna.ir/1q0ihu

فریدونی، زهرا؛ شمشیری، بابک؛ خرمایی، فرهاد و شاه‌سنی، شهرزاد (۱۴۰۰). نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. ۲۵ (۱۳). ۷-۲۴.

کرامتی، محمدرضا (۱۴۰۱). *ارزیابی برنامه درسی با نگاه راهبردی*. انتشارات رشد.

کشاورز، سوسن و مقدسی، زهره (۱۳۹۷). تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. *خانواده و پژوهش*. ۴۰ (۱۵). ۷-۲۹.

مارش، کالین. (۱۳۹۶). *روش‌های تدریس: راهنمایی برای معلمان*. (مترجم حسن شعبانی). تهران: سمت.

مجیدی، اردوان (۱۳۸۰). *نظام برتر: آینده آموزش و آموزش آینده*. تهران: *نشر ترمه*.

مجیدی، اردوان (۱۳۹۹). *گذار در بحران: تعلیم و تربیت در گذار به سمت نظام برتر*. تهران: خبرگزاری فارس.

محمدپور، حسن؛ ملک‌افضلی، محسن و همت‌بناری، علی (۱۴۰۱). تحلیل مبانی فقهی ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهش‌های اخلاقی*. ۴۹ (۱۳). ۲۰۶-۱۸۹.

محمدی‌پویا، فرامرز؛ صالحی، اکبر و مومیوند، فاطمه (۱۳۹۴). تحلیل محتوای نهج‌البلاغه بر اساس ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهشنامه نهج‌البلاغه*. ۱۰ (۳). ۶۳-۸۲.

محمدیان، معصومه؛ صالحی عمران، ابراهیم و پاشا، رضا (۱۳۹۶). بررسی مشکلات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظرمدیران. *مطالعات آینده پژوهی و سیاست‌گذاری*. ۶ (۳). ۷۶-۵۹.

محمودفخه، آریا؛ عبدالله‌زرگه، سینا؛ محمدی، محمد و قربانی، فرزاد (۱۴۰۲). مدل‌های نظام راهنمایی مورد نیاز تحول بنیادین آموزش و پرورش. *همایش پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*. ۱۴ (۱۴). ۷۶۵-۷۷۲.

مختاری‌الخورشید، مریم و بهمئی، لیلا (۱۳۹۷). *توانمندسازی مدارس در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی* (دانشگاه تاکستان). ۱۱ (۴). ۶۱-۷۶.

مشاوران ماوراء بحار (۱۳۹۸). *طرح توسعه هفت ساله دولت ایران با تأکید بر بخش آموزش*. مدیریت پژوهش‌های راهبردی شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

مطلق، معصومه؛ جعفری‌گلنسایی، ندا (۱۳۸۸). بررسی پدیده جهانی شدن در عرصه آموزش و پرورش در عصر اطلاعات. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*. ۱ (۱). ۱۰۹-۱۲۴.

مظاهری، حسن (۱۳۹۹). مقایسه مبانی ارزش‌شناختی فلسفه تربیتی پراگماتیسم با مبانی ارزش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. ۴۶ (۲۸). ۱۶۷-۱۹۸.

مظاهری، حسن؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و ناطقی، فائزه (۱۳۹۶). نقش خانواده در برنامه درسی شایستگی - محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش. *خانواده و پژوهش*. ۳۴ (۱۴). ۷-۳۲.

معیری، محمد طاهر و بنی‌احمد، ابراهیم (۱۳۵۶). دگرگونی‌های آموزش و پرورش در پنجاه سال اخیر (نظام آموزش و پرورش و دگرگونی‌های آن). *آموزش و پرورش* (تعلیم و تربیت). ۴۷ (۵). ۲۷۰-۲۶۰.

منتظر، غلامعلی (۱۳۸۱). توسعه مبتنی بر فناوری اطلاعات محور آینده نگری در نظام آموزشی کشور. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۲۵ (۸). ۹۷-۱۱۶.

موسوی‌درچه، سیدمسلم؛ قانعی‌راد، محمدامین؛ کریمیان، حسن؛ باقری مقدم، ناصر و زنوزی‌زاده، هدیه (۱۳۹۷). ارائه چارچوب توصیف‌گذار حوزه‌های فنّاورانه بر اساس رویکرد تحلیل چندسطحی:مطالعه موردی: گذار انرژی‌های بادی و خورشیدی در ایران. *علمی - پژوهشی بهبود مدیریت*. ۱۲ (۲). ۱۴۱-۱۷۱.

موغلی، علیرضا ؛ درویش، حسن ؛ عباسی، نرگس و محمدی، فرهنگ (۱۳۹۵). بررسی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر مدل سازمان تحول‌گرا در سازمان آموزش و پرورش؛ (مطالعه‌ی آموزش و پرورش استان فارس). *پژوهش‌های مدیریت عمومی*. ۳۱ (۹). ۲۹-۵۰.

میرزامحمدی، محمدحسن؛ احمدی‌هدایت، حمید و کریمی، مصطفی (۱۳۹۳). بررسی مبانی نظم عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس قرآن کریم. *فلسفه و کودک*. ۸ (۲). ۵۵-۶۸.

ناظمی، مهدی (۱۳۸۸). سیاست تحول در نظام آموزش و پرورش کشور. *راهبرد توسعه*. ۱۸ (۱). ۲۶۷-۲۴۴.

نبوی، سید صادق (۱۳۹۱). چشم‌انداز آموزش خانواده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پیوند*. ۳۹۳-۳۹۵ (۰). ۱۶-۱۸.

نجفی، ابراهیم و احمدی، حسین (۱۳۹۱). اهمیت، نقش و کارکرد خانواده از دیدگاه اسلام و بررسی جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *خانواده و پژوهش*. ۱۴ (۹). ۷-۳۰.

نجفی، حسن؛ وفائی، رضا و ملکی، حسن (۱۳۹۴). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل آن در محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۵ (۱). ۱۳۳-۱۵۶.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۹). فاوا؛ فرصتی طلایی برای آموزش و پرورش. *رشد معلم*. ۱۶-۱۹.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۱). بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۶۸-۱۳۲۸). *تعلیم و تربیت*. ۲۹ (۸). ۹-۴۰.

نوروزی‌نژاد، محمد و طباطبایی، مینو (۱۳۹۷). *رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی در ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش*. ۱۳ (۵). ۳۵-۶۴.

نویدادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *راهبرد فرهنگ*. ۱۸-۱۷ (۵). ۳۲۴-۲۹۵.

نیری پور، زهراسادات و برادران، مریم (۱۳۹۹). الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲۸ (۵). ۱۷۲-۱۲۹.

وزارت آموزش و پرورش (۱۴۰۴). *سالنامه آماری آموزش و پرورش: سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴*. تهران: مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی و امور اداری / دفتر آمار و فناوری اطلاعات.

هاشمی، شهناز (۱۳۹۳). بررسی نقش رسانه در نظام تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: تأکید بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای. *رسانه*. ۹۷ (۲۵). ۵-۱۸.

هدایتی، فرشته و خوارزمی، رحمت‌الله (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی اجرای برنامه‌های سند تحول بر اساس مبانی مدیریت تحول سازمانی. *راهبرد توسعه*. ۴۵ (۰). ۲۴۰-۲۵۹.

هدایتی، فریفته و ناجی، مهدی (۱۳۹۸). الگوی نظام مند تحول بنیادین در آموزش و پرورش از منظر مقام معظم رهبری. *پویش در آموزش علوم انسانی*. ۱۶ (۵). ۱۲-۲۱.

یوسفی علیرضا (۱۳۸۴). تربیت مبتنی بر شایستگی (۱). *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۵ (۲). ۲۰۱-۲۰۰.

یونسی، علی؛ امیری، زهرا؛ نصیریان، محمدجواد و باقریان، فاطمه (۱۴۰۱). بررسی ارتباط خانواده، مدرسه و مسجد در رسیدن به اهداف تربیتی – اجتماعی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت*. ۱۵ (۱۱). ۱۱۴۵-۱۱۶۱.

لطیفی، علی (۱۴۰۲). *تحول در برنامه درسی با تغییر کتاب میسر نمی‌شود / ارائه بسته آموزشی به معلم*. خبرگزاری مهر.

جواهری، محمدعلی (۱۴۰۰). *فقط ۱۰ درصد سند تحول آموزش و پرورش اجرا شده است*. برگرفته از http://fna.ir/1vy01

References

Abbaspour, Abbas (2006). *Searching for an Adaptive Model Based on the Prophet's Tradition (PBUH) for Strategic Transformation in Iran's Education System*. Collection of Articles of Allameh Tabataba'i University, 0(232), 605–640. [in Persian]

Aboozeyd, Reza (2016). Theoretical Foundations of Art: The Position of Art in the Fundamental Transformation Document of Education. *Roshd Art Education*, 45(13), 8–12. [in Persian]

Ahanjian, Mohammadreza (2014). Utopianism and Transformation in Education. *Journal of Foundations of Education*, 4(30), 73–82. [in Persian]

Ahmadi, Alireza (2020). Explaining the Position of Sustainable Development Goals in the Fundamental Foundations of Education in the Fundamental Transformation Document of Education Using Shannon Entropy Method. *Research in Social Studies Education*, 3(1), 95–112. [in Persian]

Akbari, Mohammad Esmaeil (2021). *Warning: Iran's Youth Population Is Moving Toward Aging*. Retrieved from www.irna.ir/xjDMxM [in Persian]

Akhlaqi, Azita; Saleh, Bahram; & Navidadham, Mehdi (2020). Future Studies of the Implementation of the Goals of the Fundamental Transformation Document of Education in the Horizon of 2025. *Strategic Studies of Public Policy*, 10(34), 57–80. [in Persian]

Alizadeh, Roghayeh (2022). Investigating the Effect of Transformational Leadership Style and Organizational Climate on Innovation in Meshginshahr Education System. *New Research in Entrepreneurship Management and Business Development*, 10(3), 372–389. [in Persian]

Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*. (10). 1-74.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York, NY: Longman.

Ansari, Maryam; & Farangipour, Jalil (2022). Explaining the Basic Competencies of the Teaching Profession in the Fundamental Transformation Document of Education. *Studies in Psychology and Educational Sciences* (Iranian Center for the Development of Modern Education), 8(41), 211–226. [in Persian]

Asareh, Alireza; Bahari Bigbaghloo, Hossein; & Arabi Jonaghani, Ahmad (2019). Investigating the Evolution of Teacher Education Curriculum in Iran. *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 151–174. [in Persian]

Azin, Mohammad (2018). Problem-Based Learning. *Roshd Teacher Education*, (317), 15–17. [in Persian]

Bagheri Noaparast, Khosrow (2013). Teaching "Toward" and Learning "From": Transformation in Education Through Agency and Interaction. *Journal of Foundations of Education*, 3(2), 5–24. [in Persian]

Bagheri, Elaheh; & Bagheri, Farzaneh (2017). Discourse Analysis of the Fundamental Transformation Document of Education. *Studies in Psychology and Educational Sciences* (Iranian Center for the Development of Modern Education), 3(14), 135–146. [in Persian]

Battersby, M. (1999). So, What's a Learning Outcome Anyway? Victoria, Canada: Centre for Curriculum, Transfer and Technology.

Bayat, Mousa; & Ghaffari, Amirhossein (2020). *Investigating Legislative Solutions Presented in the Fundamental Transformation Document of Education* (Serial No. 27017232). Tehran: Research Center of the Islamic Consultative Assembly. [in Persian]

Beheshti, Saeed (2014). Philosophical Characteristics of Human Substantial Motion in Transcendent Wisdom and Its Applications in Identifying the Governing Principles of Educational Transformation. *Educational Psychology*, 10(31), 81–108. [in Persian]

Behrangi (Berenji), Mohammadreza (1992). The Role of Educational Management in Educational Transformation and Managers' Rational Order for Administrative Order in the Country. *Management Futures Research*, 4(13), 87–98. [in Persian]

Bell, A. (2017). State Policy Considerations for Supporting Competency-Based Education in Higher Education. Strategy Labs.

Bezrafshan Moghaddam, Mojtaba; Shoghi, Maryam; & Rahmankhah, Raheil (2015). The Position of Educational Supervision and Guidance in the Fundamental Transformation Document of Education. *Journal of Foundations of Education*, 5(33), 23–43. [in Persian]

Bigdelou, Reza; & Shahidani, Shahab (2017). Analysis of the Modernization of Iran's Educational System in the 1960s and Early 1970s (Emphasizing the Ramsar Educational Revolution Conference). *History of Iran*, 10(81), 25–44. [in Persian]

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Boli, J., Ramirez, F., & Meyer, J. W. (1985). *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*. 43 (1). 16-32.

Carl, A. E. (1995). Teacher Empowerment through Curriculum Development: Theory into Practice. Kenwyn, South Africa: Juta & Co., Ltd.

Cieslik, M., & Simpson, D. (2013). Key Concepts in Youth Studies. London, England: Sage.

Danaeefard, Hassan; Bagheri Kani, Mesbaholhoda; & Khani, Ali (2015). Understanding the Strategic Priorities of Educational System Transformation from the Perspective of Imam Khamenei. *Islamic Management*, 23(90), 105–136. [in Persian]

Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Durkheim, E. (2004). *Suicide: A Study in Sociology*. In American Psychological Association eBooks (pp. 33–47).

Eftekhari, Asghar; & Aram, Mohammadreza (2017). Systemic Pathology of Education and Presenting Solutions. *Islam and Educational Research*, 9(17), 71–93. [in Persian]

Elahyar Torkaman, Ali (2008). Cultural: Necessities for Creating Transformation in Education. *Barnāmeh*, (280), 28–30. [in Persian]

Elzen, B., Geels, F. W., Leeuwis, C., & Van Mierlo, B. (2011). Normative Contestation in Transitions "in the Making": Animal Welfare Concerns and System Innovation in Pig Husbandry (1970-2008). Research Policy. 40 (2). 263-275.

Ensaf, Zahra (2009). Management Foundations: Transformation in Education and How to Achieve It. *Roshd School Management*, (60), 10–12. [in Persian]

ESCO. (2017). *ESCO Handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, C. M., Landl, E., & Thompson, J. (2020). Making Sense of K-12 Competency-Based Education: A Systematic Literature Review of Implementation and Outcomes Research from 2000 to 2019. *The Journal of Competency-Based Education*. 5 (4).

Expediency Discernment Council (2013). *General Policies for Creating Transformation in the Education System*. Retrieved from https://b2n.ir/e37156 [in Persian]

Fan, G., & Popkewitz, T. S. (2020). Handbook of Education Policy Studies. Singapore: Springer.

Farshidi, Mahmoud (2022). *How Can the Secret Spell of the Fundamental Transformation Document Be Broken?* Retrieved from http://fna.ir/1q0ihu [in Persian]

Fathi, Elham (2020). *A Review of Iran's Population Past, Present, and Future*. Statistical Research Center. Retrieved from https://B2n.ir/u95343 [in Persian]

Fereydouni, Zahra; Shamsheeri, Babak; Kharmaei, Farhad; & Shahsani, Shahrzad (2021). Critique and Review of the "Meaning of Life" in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran. *Islam and Educational Research*, 13(25), 7–24. [in Persian]

Finegold, D., & Soskice, D. (1988). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*.4 (3). 21-53.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Ford, K. (2014). *Competency-Based Education: History, Opportunities, and Challenges*. Adelphi, MD: University of Maryland University College, Center for Innovation in Learning and Student Success (CILSS).

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. 47 (2). 335-397.

Geels, F. W. (2002). Technological Transitions as Evolutionary Reconfiguration Processes: A Multi-Level Perspective and a Case-Study. Research Policy. 31 (8–9). 1257–1274.

Geels, F. W. (2005). Co-Evolution of Technology and Society: The Transition in Water Supply and Personal Hygiene in the Netherlands (1850–1930)—A Case Study in Multi-Level Perspective. Technology in Society. 27 (3). 363–397.

Geels, F. W. (2006). Co-Evolutionary and Multi-Level Dynamics in Transitions: The Transformation of Aviation Systems and the Shift from Propeller to Turbojet (1930-1970). Technovation. 26 (9). 999-1016.

Geels, F. W. (2012). A Socio-Technical Analysis of Low-Carbon Transitions: Introducing the Multi-Level Perspective into Transport Studies. *Journal of Transport Geography*. (24). 471-482.

Geels, F. W. (2019). Micro-foundations of the Multi-Level Perspective on Socio-Technical Transitions: Developing a Multi-Dimensional Model of Agency through Crossovers between Social Constructivism, Evolutionary Economics and Neo-Institutional Theory. Technological Forecasting and Social Change. 152. 119894.

Geels, F. W. (2024). *Advanced Introduction to Sustainability Transitions*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Geels, F. W., & Schot, J. (2007). Typology of Sociotechnical Transition Pathways. Research Policy. 36(3). 399–417.

Geels, F. W., & Schot, J. (2010). The Dynamics of Transitions: A Socio-Technical Perspective. In J. Grin, J. Rotmans, & J. Schot (Eds.). *Transitions to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change* (pp. 9–101). New York. NY: Routledge.

Geels, F. W., & Verhees, B. (2011). Cultural Legitimacy and Framing Struggles in Innovation Journeys: A Cultural-Performative Perspective and a Case Study of Dutch Nuclear Energy (1945–1986). Technological Forecasting and Social Change. 78 (6). 910–930.

Genus, A., & Coles, A.-M. (2008). Rethinking the Multi-Level Perspective of Technological Transitions. Research Policy. 37 (9). 1436–1445.

Gervais, J. (2016). The Operational Definition of Competency-Based Education. *The Journal of Competency-Based Education*. 1 (2). 98–106.

Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Exploring the Impact of AI on Teacher Leadership: Regressing or Expanding? Education and Information Technologies. 29 (7). 8415–8433.

Goodlad, J. I., & Klein, M. F. (1970). *Behind the Classroom Door*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company.

Grillitsch, M., Hansen, T., Coenen, L., Miörner, J., & Moodysson, J. (2019). Innovation Policy for System-Wide Transformation: The Case of Strategic Innovation Programmes (SIPs) in Sweden. Research Policy. 48 (4). 1048–1061.

Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2010). *Transitions to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*. New York. NY: Routledge.

Groff, J. (2009). Transforming the Systems of Public Education. Quincy. MA: Nellie Mae Education Foundation.

Gruppen, L. D. (2012). Outcome-Based Medical Education: Implications, Opportunities, and Challenges. *Korean Journal of Medical Education*. 24 (4). 281–285.

Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., Mullan, P. B., Santen, S. A., Sheets, K. J., Stalburg, C. M., & Vasquez, J. A. (2016). Competency-Based Education: Programme Design and Challenges to Implementation. Medical Education. 50 (5). 532–539.

Hasani, Mohammad (2006). A Model for Diffusion of Innovation in Iran's Educational System. *Educational Innovations*, 5(15), 151–176. [in Persian]

Hasani, Rafigh; & Esmaeili, Reza (2021). Explaining the Extent of Attention to the Components of Global Citizenship Education in the Fundamental Transformation Document of Education and Its Application in the Formal Education System from the Perspective of Secondary School Teachers. *Curriculum Studies*, 16(63), 231–260. [in Persian]

Hashemi, Shahnaz (2014). Investigating the Role of Media in the Educational System of the Fundamental Transformation Document of Education: Emphasizing the Necessity of Media Literacy Education. *Media*, 25(97), 5–18. [in Persian]

Hedayati, Farifteh; & Naji, Mehdi (2019). A Systematic Model of Fundamental Transformation in Education from the Perspective of the Supreme Leader. *Development in Humanities Education*, 5(16), 12–21. [in Persian]

Hedayati, Fereshteh; & Khwarazmi, Rahmatollah (2016). Pathology of the Implementation of Transformation Programs Based on the Foundations of Organizational Change Management. *Development Strategy*, (45), 240–259. [in Persian]

Hess, K., Colby, R., & Joseph, D. (2020). *Deeper Competency-Based Learning: Making Equitable, Student-Centered, Sustainable Shifts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Higher Education Quality Council of Ontario. (2016). Competency-Based Education: Driving the Skills-Measurement Agenda. Toronto. ON: Higher Education Quality Council of Ontario.

Hoogveld, A. W. M. (2003). *The Teacher as Designer of Competency-Based Education* (Doctoral dissertation). Heerlen, The Netherlands: Open University of the Netherlands.

Hossein Khamenei, Ali (2015). *Statements in the Meeting with a Group of Teachers and Educators from Across the Country*. Retrieved from https://khl.ink/f/29639 [in Persian]

Hossein Khamenei, Ali (2016). *Statements in the Meeting with a Group of Teachers and Educators from Across the Country*. Retrieved from https://b2n.ir/w08646 [in Persian]

Hossein Khamenei, Ali (2018). *Statements in the Meeting with a Group of Teachers and Educators from Across the Country*. Retrieved from https://b2n.ir/w08646 [in Persian]

Hosseini, Hossein; & Zolfaghariyan, Mohammadreza (2023). Analysis of Transition Pathways in the Oil and Gas Industry of the Islamic Republic of Iran Based on the General Policies of the Resistance Economy. *Improvement Management*, 17(4). [in Persian]

Hosseini, Leila; & Mohammadi, Zahra (2017). Investigating the Promotion of the Fundamental Transformation Document of Education in Roshd Teacher Magazines during 2011–2016. *Media Management*, 5(37), 11–22. [in Persian]

Hosseinzpour, Davood (2013). A Philosophical Investigation of the Main Components of the Islamic Revolution as Capacities for Transformation in the Education System. *Journal of Foundations of Education*, 3(29), 173–194. [in Persian]

Houston, W. R., & Warner, A. R. (1977). The Competency-Based Movement: Origins and Future. Educational Technology. 17 (6). 14–19.

Hughes, T. P. (1989). The Evolution of Large Technological Systems. In W. E. Bijker, T. P. Hughes, & T. J. Pinch (Eds.). *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology* (pp. 51–82). Cambridge, MA: MIT Press.

iNACOL Staff. (2016). What Is Competency Education? Vienna, VA: International Association for K–12 Online Learning (iNACOL).

Javaheri, Mohammad Ali (2021). *Only 10 Percent of the Fundamental Transformation Document of Education Has Been Implemented*. Retrieved from http://fna.ir/1vy01 [in Persian]

Johnstone, S. M., & Soares, L. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. Change: The Magazine of Higher Learning. 46 (2). 12–19.

Keramati, Mohammadreza (2022). *Curriculum Evaluation from a Strategic Perspective*. Tehran: Roshd. [in Persian]

Keshavarz, Sousan; & Moghaddasi, Zohreh (2018). Explaining the Components of the Teacher Education System Based on the Transformational Documents

of the Formal and Public Education System. *Family and Research*, 15(40), 7–29. [in Persian]

Latifi, Ali (2023). *Transformation in Curriculum Cannot Be Achieved through Changing Textbooks / Providing Educational Packages to Teachers*. Retrieved from https://B2n.ir/qm5095 [in Persian]

Levine, E., & Patrick, S. (2019). What Is Competency-Based Education? An Updated Definition. Vienna. VA: Aurora Institute.

Lynch, S. B. (2021). Marking Time, Making Community in Medieval Schools. *History of Education Quarterly*. 61 (2). 158–180.

Mahmoud Fakheh, Arya; Abdollah Zargeh, Sina; Mohammadi, Mohammad; & Ghorbani, Farzad (2023). Models of Guidance Systems Required for Fundamental Transformation in Education. *Conference on Management and Humanities Research in Iran*, 14(14), 765–772. [in Persian]

Majidi, Ardavan (2001). *Superior System: The Future of Education and Education of the Future*. Tehran: Termeh Publishing. [in Persian]

Majidi, Ardavan (2020). *Transition in Crisis: Education in Transition toward a Superior System*. Tehran: Fars News Agency. [in Persian]

Malan, S. P. T. (2000). The "New Paradigm" of Outcomes-Based Education in Perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*. 28. 22–28.

Marion, S., Worthen, M., & Evans, C. (2020). How Systems of Assessments Aligned with Competency-Based Education Can Support Equity. Vienna. VA: Aurora Institute.

Markard, J., Raven, R., & Truffer, B. (2012). Sustainability Transitions: An Emerging Field of Research and Its Prospects. *Research Policy*. 41 (6). 955–967.

Marsh, Colin (2017). *Teaching Methods: A Guide for Teachers* (Hassan Shabani, Trans.). Tehran: SAMT. [in Persian]

Mazaheri, Hassan (2020). Comparing the Value Foundations of Pragmatist Educational Philosophy with the Value Foundations of the Fundamental Transformation Documents of Education of the Islamic Republic of Iran. *Research in Islamic Education Issues*, 28(46), 167–198. [in Persian]

Mazaheri, Hassan; Mousapour, Nematollah; & Nateghi, Faizeh (2017). The Role of Family in the Competency-Based Curriculum of Primary Education from the Perspective of the Fundamental Transformation Documents of Education. *Family and Research*, 14(34), 7–32. [in Persian]

Mazur, C., Contestabile, M., Offer, G. J., & Brandon, N. (2015). Assessing and Comparing German and UK Transition Policies for Electric Mobility. *Environmental Innovation and Societal Transitions*. 14. 84–100.

Ministry of Education (2025). *Statistical Yearbook of Education: Academic Year 2024–2025*. Tehran: Center for Human Resources Planning and Administrative Affairs / Office of Statistics and Information Technology. [in Persian]

Mirzamohammadi, Mohammad Hassan; Ahmadi Hedayat, Hamid; & Karimi, Mostafa (2014). Investigating the Foundations of Public Order in the Fundamental Transformation Document of Education Based on the Holy Quran. *Philosophy and Child*, 8(2), 55–68. [in Persian]

Moeiri, Mohammad Taher; & Bani Ahmad, Ebrahim (1977). Educational Transformations in the Last Fifty Years (Education System and Its Transformations). *Education* (Teaching and Learning), 5(47), 260–270. [in Persian]

Moghli, Alireza; Darvish, Hassan; Abbasi, Narges; & Mohammadi, Farhang (2016). Investigating and Ranking Factors Affecting the Transformational Organization Model in the Education Organization (Case Study: Education Organization of Fars Province). *Public Management Researches*, 9(31), 29–50. [in Persian]

Mohammadi Pouya, Faramerz; Salehi, Akbar; & Moomivand, Fatemeh (2015). Content Analysis of Nahj al-Balagha Based on the Six Educational Domains of the Fundamental Transformation Document of Education. *Nahj al-Balagha Research Journal*, 3(10), 63–82. [in Persian]

Mohammadian, Masoumeh; Salehi Omran, Ebrahim; & Pasha, Reza (2017). Investigating the Implementation Problems of the Fundamental Transformation Document of Education from the Perspective of Managers. *Future Studies and Policy Making Studies*, 6(3), 59–76. [in Persian]

Mohammadpour, Hassan; Malek Afzali, Mohsen; & Hemmat Bonari, Ali (2022). Analysis of Jurisprudential Foundations of the Six Educational Domains in the Fundamental Transformation Document of Education. *Ethical Research*, 13(49), 189–206. [in Persian]

Mokhtari Al-Khorshid, Maryam; & Bahmaei, Leila (2018). Empowering Schools in the Fundamental Transformation Document of Education. *Studies in Psychology and Educational Sciences* (Takestan University), 4(11), 61–76. [in Persian]

Montazer, Gholamali (2002). Information Technology-Based Development as the Future-Oriented Approach in the Country's Educational System. *Research and Planning in Higher Education*, 8(25), 97–116. [in Persian]

Moradi, A., & Vagnoni, E. (2018). A Multi-Level Perspective Analysis of Urban Mobility System Dynamics: What Are the Future Transition Pathways? Technological Forecasting and Social Change. 126. 231–243.

Motlagh, Masoumeh; & Jafari Golansaei, Neda (2009). Investigating the Phenomenon of Globalization in the Field of Education in the Information Age. *Strategic Studies of Public Policy*, 1(1), 109–124. [in Persian]

Mousavi Darcheh, Seyed Moslem; Ghanai Rad, Mohammad Amin; Karimian, Hassan; Bagheri Moghaddam, Nasser; & Zonoozi Zadeh, Hedieh (2018). Presenting a Framework for Describing Technological Domain Transitions Based on the Multi-Level Perspective Approach (Case Study: Wind and Solar

Energy Transitions in Iran). *Improvement Management*, 12(2), 141–171. [in Persian]

Mulder, M. (2017). *Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham. Switzerland: Springer International Publishing.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: A Critical Analysis. *Journal of Vocational Education and Training*. 59 (1). 67–88.

Nabavi, Seyed Sadegh (2012). The Vision of Family Education in the Fundamental Transformation Document of Education. *Peyvand*, (393–395), 16–18. [in Persian]

Nafisi, Abdolhossein (1992). Reviewing the Experience of Educational Development Planning in Iran (1328–1368). *Education* (Teaching and Learning), 8(29), 9–40. [in Persian]

Nafisi, Abdolhossein (2010). ICT: A Golden Opportunity for Education. *Roshd Teacher Education*, (251), 16–19. [in Persian]

Najafi, Ebrahim; & Ahmadi, Hossein (2012). The Importance, Role, and Function of Family from the Perspective of Islam and Its Position in the Fundamental Transformation Document of Education. *Family and Research*, 9(14), 7–30. [in Persian]

Najafi, Hassan; Vafaei, Reza; & Maleki, Hassan (2015). Explaining the Dimensions and Components of Human Spiritual Growth and Analyzing Them in the Content of Iran's Fundamental Transformation Document of Education. *Applied Issues in Islamic Education*, 1(15), 133–156. [in Persian]

Navid Adham, Mehdi (2012). Managerial Requirements of Fundamental Transformation in Education. *Farhang Strategy*, (5), 295–324. [in Persian]

Nazemi, Mehdi (2009). Transformation Policy in the Country's Education System. Development Strategy, 1(18), 244–267. [in Persian]

Neyripour, Zahra Sadat; & Baradaran, Maryam (2020). Requirements of Perceived Organizational Support in the Righteous School in the Education Transformation Document. *Applied Issues in Islamic Education*, 5(28), 129–172. [in Persian]

Niehoff, M. (2020). Competency-Based Approaches Focus on Skills. Relevancy, and Personalization. Getting Smart.

Nodine, T. R. (2016). How Did We Get Here? A Brief History of Competency-Based Higher Education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*. 1 (1). 5–11.

Norouzinejad, Mohammad; & Tabatabaei, Minoo (2018). *The Approach of Islamic Education in the Six Domains of the Fundamental Transformation Document of the Education System*. 5(13), 35–64. [in Persian]

Nusche, D. (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. OECD Education Working Papers, No. 15. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. Paris, France: OECD Publishing.

OECD. (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy*. Paris, France: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*. Paris, France: OECD Publishing.

Overseas Consultants (2019). *Report of Overseas Consultants: Iran's Government Seven-Year Development Plan with Emphasis on the Education Sector* (Strategic Research Management of the Supreme Council of Education, Trans.). Tehran: Supreme Council of Education. [in Persian]

Payne, C. M. (2008). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge. MA: Harvard Education Press.

Peyghami, Adel (2015). *The Industrial Revolution and the Consumerism Cycle According to Dr. Adel Peyghami*. Retrieved from https://B2n.ir/d29501 [in Persian]

Potoski, M., & Prakash, A. (2005). Covenants with Weak Swords: ISO 14001 and Facilities' Environmental Performance. *Journal of Policy Analysis and Management*. 24 (4). 745–769.

Rahbari, Mehdi; Balbasi, Meysam; & Ghorbi, Seyed Mohammad Javad (2015). National Identity in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran. *National Studies*, 16(61), 45–66. [in Persian]

Rahmaninejad, Marzieh; Ershadinejad, Ali; Mireheidari, Raheleh; & Kheylkordi, Raheleh (2024). *Model School*. Tehran: Zarnavesht. [in Persian]

Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*. 13 (4). 1–16.

Rip, A., & Kemp, R. (1998). Technological Change. In S. Rayner & E. L. Malone (Eds.). *Human Choice and Climate Change* (Vol. 2, pp. 327–399). Columbus, OH: Battelle Press.

Robinson, Ken; & Aronica, Lou (2021). *Creative Schools (Seyed Shamseddin Miraboutalebi, Trans)*. Tehran: Tarjoman. [in Persian]

Rouhani, Hassan (2015). *Rouhani: Education Should Gradually Move Away from a Governmental State*. Retrieved from B2n.ir/j39587 [in Persian]

Sa'atchi Tehrani, Katayoun; Najafian, Seyed Mostafa; & Taghizadeh, Ehsan (2017). Farhangian University (The Pillar of Educational Transformation): Missions and Responsibilities. *Conference on Management and Humanities Research in Iran*, 1(1), 2546–2558. [in Persian]

Sadeghi, Touraj; Bakhtiari Faindari, Mansoureh; & Navidbakhsh, Sima (2016). The Necessity of Change in the Educational System Using Information Technology. *Studies in Management and Entrepreneurship*, 2(2), 100–109. [in Persian]

Safi, Ahmad (2003). Change and Innovation in Iran's Education System and Future Prospects. *Educational Innovations*, 2(3), 109–126. [in Persian]

Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. New York. NY: Oxford University Press.

Sahraei, Reza Morad (2023). *Changing the Content of 200 Textbooks from 2023*. Retrieved from https://B2n.ir/sh1787 [in Persian]

Salsabili, Nader (1992). The Necessity of Transformation in Rural Education from the Perspective of Several Education Specialists. *Roshd Social Sciences Education*, (11–12), 42–47. [in Persian]

Salsabili, Nader (2016). Investigating and Comparing the National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran with the Curriculum Subsystem in the Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System. *Qualitative Research in Curriculum Planning*, 2(5), 107–142. [in Persian]

Sarason, S. B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sarsabili, Nader (2007). The Transition of Iran's Curriculum Planning System toward Decentralization in Curriculum Design and Development, *with Emphasis on Planning. Curriculum Studies*, 1(4), 49–68. [in Persian]

Sengers, F., & Raven, R. (2014). Metering Motorbike Mobility: Informal Transport in Transition? Technology Analysis & Strategic Management. 26 (4). 453–468.

Sepehr, Mehdi; Serajzadeh, Seyed Hossein; Zare, Bijan; & Habibpour Getabi, Karam (2021). Transformation in Education: Discourse Analysis of Policy Actions in the First Decade after the Islamic Revolution. *Iranian Cultural Research*, 14(56), 33–68. [in Persian]

Seyed Tabatabaei, Seyed Mehdi; & Faridouni, Sina (2017). A Model for Extracting the Problem System of the Country's Education Based on the Statements of Imam Khamenei. *Research in Islamic Education Issues*, (34), 95–131. [in Persian]

Shahrzad Bakhshayesh, Fatemeh (2012). The Social Sciences Approach in the Fundamental Transformation Document. *Roshd Social Sciences Education*, 15(56), 22–30. [in Persian]

Smith, A. (2007). Translating Sustainabilities between Green Niches and Socio-Technical Regimes. Technology Analysis & Strategic Management. 19 (4). 427–450.

Smith, A., Stirling, A., & Berkhout, F. (2005). The Governance of Sustainable Socio-Technical Transitions. Research Policy. 34 (10). 1491–1510.

Smith, A., Vos, J.-P., & Grin, J. (2010). Innovation Studies and Sustainability Transitions: The Allure of the Multi-Level Perspective and Its Challenges. Research Policy. 39 (4). 435–448.

Southern, R. W. (1982). *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Sturgis, C., & Casey, K. (2018). *Quality Principles for Competency-Based Education*. Vienna, VA: International Association for K–12 Online Learning.

Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, P. (2011). *It's Not a Matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Learning Summit*. Vienna, VA: International Association for K–12 Online Learning.

Supreme Council of the Cultural Revolution (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. Retrieved from https://b2n.ir/j36577 [in Persian]

Supreme Council of the Cultural Revolution (2011). *Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. [in Persian]

Tanner, L. N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York. NY: Teachers College Press.

The Office of the Under Secretary. (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Toffler, Alvin (1992). *The Third Wave* (Shahindokht Khavrazmi, Trans.). Tehran: Nashr-e Now. [in Persian]

Torabzadeh Jahromi, Mohammad Sadegh (2020). A Policy Proposal for the Student Assessment and Admission System: An Alternative to the National University Entrance Examination (Konkur). *Ta'amolat-e Roshd*, (7), 136–148. [in Persian]

Tourani, Heydar; Aghaei, Amir; & Manteghi, Morteza (2012). Global Experiences in Educational Innovation from the Perspective of Methods of Production, Adoption, and Implementation of Innovation in Iran's General Education System. *Educational Innovations*, 11(43), 7–42. [in Persian]

Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development Sourcebook*. Paris: UNESCO.

Wang, Y., Xue, X., Zhao, Z., & Wang, T. (2022). A Systematic Literature Review of the Multi-Level Perspective on Socio-Technical Transitions. *Journal of Cleaner Production*. 349. 131145.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Winter, S. G., & Nelson, R. R. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yogi, S. (2013). Role of Media in Social Awareness: A Review Study. Humanities and Social Sciences. 1 (1). 71–73.

Younesi, Ali; Amiri, Zahra; Nasirian, Mohammad Javad; & Bagherian, Fatemeh (2022). Investigating the Relationship between Family, School, and Mosque in Achieving the Educational-Social Goals of the Fundamental Transformation Document of Education. *Conference on the Iranian-Islamic Model of Progress*, 11(15), 1145–1161. [in Persian]

Yousefi, Alireza (2005). Competency-Based Education (1). *Iranian Journal of Medical Education*, 2(5), 200–201. [in Persian]

Zayim, M. (2015). *Modeling Public School Teachers' Change Implementation Behaviors: Interrelations among Change Antecedents, Change-Related Affect, Commitment to Change, and Job Satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University. Ankara, Turkey.

Zhao, Y., & Zhong, R. (2025). Paradigm Shifts in Education: An Ecological Analysis. *ECNU Review of Education*. 8 (1). 21–40.

Zolfagharian, M., Walrave, B., Raven, R., & Romme, A. G. L. (2019). Studying Transitions: Past, Present, and Future. Research Policy. 48 (9). 103788.

Zolfaghariyan, Mohammadreza (2018). Moving Beyond Incremental Improvements. *Ta'amolat-e Roshd*, (2), 300–303. [in Persian]

پیوست‌ها شماره یک:

در جدول شماره (۱) به نمونه عناوین مقالاتی از این موضوعات، اشاره شده است. بررسی این موضوعات و عناوین مرتبط پژوهشی، فقدان نگاه کل‌گرا و رویکرد سیستمی به تحول را در کلان سیستم آموزش و پرورش نشان می‌دهد.

نمونه‌هایی از پژوهش‌های صورت گرفته در موضوع تحول در آموزش و پرورش

موضوع پژوهش	عنوان مقاله
مطالعه یا آسیب شناسی (سند) تحول آموزش و پرورش و یا پیشنهادات مدیریتی	آسیب‌شناسی اجرای برنامه‌های سند تحول بر اساس مبانی مدیریت تحول سازمانی (هدایتی و خوارزمی، ۱۳۹۵)
	آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه‌کارها (افتخاری و آرام، ۱۳۹۶)

موضوع پژوهش	عنوان مقاله
	الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش (نیری‌پور و برادران، ۱۳۹۹)
	الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش (نوید ادهم، ۱۳۹۱)
	بررسی تأثیر سبک رهبری تحول‌آفرین و جو سازمانی بر نوآوری در آموزش و پرورش (علیزاده، ۱۴۰۱)
	بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (باقری و باقری، ۱۳۹۶)
	بررسی ترویج سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در مجلات رشد معلم در سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۵ (حسینی و محمدی، ۱۳۹۶)
	بررسی راهکارهای تقنینی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (بیات و غفاری، ۱۳۹۹)
	آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴ (اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۹)
	بررسی مشکلات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر مدیران (محمدیان و همکاران، ۱۳۹۶)
	بررسی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر مدل سازمان تحول‌گرا در سازمان آموزش و پرورش (موغلی، درویش، عباسی و محمدی، ۱۳۹۵)
	بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با زیر نظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (سلسبیلی، ۱۳۹۵)
	سیاست تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (ناظمی، ۱۳۸۸)
بررسی، تبیین یا تحلیل یک مفهوم در (سند) تحول بنیادین آموزش و پرورش	آرمان‌شهرگرایی و تحول آموزش و پرورش (آهنچیان، ۱۳۹۳)
	اهمیت، نقش و کارکرد خانواده از دیدگاه اسلام و بررسی جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (نجفی و احمدی، ۱۳۹۱)
	بررسی ارتباط خانواده، مدرسه و مسجد در رسیدن به اهداف تربیتی – اجتماعی سند تحول ببنادین (یونسی و همکاران، ۱۳۹۱)
	بررسی مبانی نظم عمومی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس قرآن کریم (میرزامحمدی و همکاران، ۱۳۹۳)

موضوع پژوهش	عنوان مقاله
	بررسی نقش رسانه در نظام تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: تأکید بر ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای (هاشمی، ۱۳۹۳)
	تبیین شایستگی‌های پایه حرفه معلمی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (انصاری و فرنگی‌پور، ۱۴۰۱)
	تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل آن در محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران (نجفی و همکاران، ۱۳۹۴)
	تبیین جایگاه اهداف توسعهٔ پایدار در مبانی اساسی تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (احمدی، ۱۳۹۹)
	تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (کشاورز و مقدسی، ۱۳۹۷)
	تبیین میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی جهانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (حسنی و اسمعیلی، ۱۴۰۰)
	توانمندسازی مدارس در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مختاری الخورشید و بهمئی، ۱۳۹۷)
	جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (بذرافشان‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۴)
	چشم انداز آموزش خانواده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (نبوی، ۱۳۹۱)
	رویکرد علوم اجتماعی در سند تحول بنیادین (شهرزادبخشایش، ۱۳۹۱)
	مبانی نظری هنر: جایگاه هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (ابوزید، ۱۳۹۵)
	نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (فریدونی، شمشیری، خرمایی و شاه‌سنی، ۱۴۰۰)
	هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (رهبری، بلباسی و قربی، ۱۳۹۴)
	نقش خانواده در برنامه درسی شایستگی محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین (مظاهری، موسی‌پور و ناطقی، ۱۳۹۶)
	نقش مدیریت آموزشی در تحول آموزش و پرورش و نظم عقلانی مدیران برای نظم اداری کشور (بهرنگی، ۱۳۷۱)

موضوع پژوهش	عنوان مقاله
مبانی نظری (اسلامی، فلسفی و ...) تحول در آموزش و پرورش	آموزاندن «به» و آموختن «از»؛ تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل (باقری‌نوع‌پرست، ۱۳۹۲)
	الگوی نظام‌مند تحول بنیادین در آموزش و پرورش از منظر مقام معظم رهبری (هدایتی و ناجی، ۱۳۹۸)
	بررسی فلسفی مؤلفه‌های اصلی انقلاب اسلامی به مثابه ظرفیت‌هایی برای تحول در نظام آموزش و پرورش (حسین‌پور، ۱۳۹۲)
	تحلیل مبانی فقهی ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (محمدپور، ملک‌افضلی و همت‌بناری، ۱۴۰۱)
	تحلیل محتوای نهج‌البلاغه بر اساس ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (محمدی‌پویا، صالحی و مومیوند، ۱۳۹۴)
	در جستجوی مدلی انطباقی بر مبنای سیره‌ی نبوی (ص) برای تحول راهبردی در نظام آموزش و پرورش (عباس‌پور، ۱۳۸۵)
	رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی در ساحت‌های شش گانه سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش (نوروزی‌نژاد و طباطبایی، ۱۳۹۷)
	فهم اولویت‌های راهبردی تحول نظام آموزش و پرورش از دیدگاه امام خامنه‌ای (دانایی‌فرد، باقری‌کنی و خانی، ۱۳۹۴)
	مختصات فلسفی حرکت جوهری انسان در حکمت متعالیه و کاربردهای آن در شناسایی اصول حاکم بر تحول آموزش و پرورش (بهشتی، ۱۳۹۳)
	مقایسه مبانی ارزش شناختی فلسفه تربیتی پراگماتیسم با مبانی ارزش شناختی اسناد تحول (مظاهری، ۱۳۹۹)
نوآوری در نظام آموزش و پرورش	الگویی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزشی ایران (حسنی، ۱۳۸۵)
	تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری (تورانی، آقائی و منطقی، ۱۳۹۱)
	تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش ایران و چشم‌انداز آینده (صافی، ۱۳۸۲)
تاریخچه تغییرات نظام آموزش و پرورش	بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۲۸ – ۱۳۶۸) (قسمت دوم) (نفیسی، ۱۳۶۹)

موضوع پژوهش	عنوان مقاله
	بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۲۸ – ۱۳۶۸) (نفیسی، ۱۳۷۲)
	تحلیل نوسازی نظام آموزشی ایران در دهه چهل و اوایل دهه پنجاه (با تأکید بر کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر) (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶)
	تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های خط‌مشی دهۀ نخست بعد از انقلاب اسلامی (سپهر و همکاران، ۱۴۰۰)
	دگرگونی‌های آموزش و پرورش در پنجاه سال اخیر (نظام آموزش و پرورش و دگرگونی‌های آن) (معیری و بنی‌احمد، ۱۳۵۶)
نگاه‌های بخشی به تحول در آموزش و پرورش (فناوری اطلاعات و ارتباطات، توانمندسازی معلم و ...)	توسعه مبتنی بر فناوری اطلاعات محور آینده نگری در نظام آموزشی کشور (منتظر، ۱۳۸۱)
	دانشگاه فرهنگیان (رکن تحول آموزش و پرورش) ؛ رسالت‌ها و مأموریت‌ها (ساعتچی‌تهرانی، نجفیان و تقی‌زاده، ۱۳۹۶)
	ضرورت تغییر در نظام آموزشی با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات (صادقی، بختیاری‌فایندری و نویدبخش، ۱۳۹۵)
	گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی، با تأکید بر برنامه‌ریزی (سرسبیلی، ۱۳۸۶)
	مدل‌های نظام راهنمایی مورد نیاز تحول بنیادین آموزش و پرورش (محمودفخه، عبدالله‌زرگه، محمدی و قربانی، ۱۴۰۲)

منبع: یافته‌های پژوهش

پیوست شماره دو:

مشخصات مصاحبه‌شوندگان تحقیق

کد	مسؤولیت	زمان مصاحبه (دقیقه)
۱	دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش	۵۰
۲	معاون ابتدایی آموزش و پرورش	۴۹
۳	معاون متوسطه آموزش و پرورش	۱۲۴
۴	رییس سازمان تعلیم و تربیت کودک	۷۷
۵	رئیس سازمان آموزش فنی – حرفه‌ای	۱۲۸
۶	معاون آموزش وزیر علوم	۴۰

کد	مسؤولیت	زمان مصاحبه (دقیقه)
۷	سرپرست مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی	۴۳
۸	مدیر یکی از خانه‌های نوآوری آموزشی	۴۰
۹	معاون آموزش مدرسه مهرتابان	۱۲۰
۱۰	مدیر خانه نوآوری ستاپ	۶۳
۱۱	مدیر یکی از مؤسسات استعدادیابی	۱۲۰
۱۲	پژوهشگر حوزه آموزش عالی	۱۲۰
۱۳	استاد دانشگاه (جهانی سازی بازار کار)	۴۵
۱۴	استاد دانشگاه (بازار کار)	۶۰
۱۵	پژوهشگر عدالت آموزشی	۹۰
۱۶	مسؤول میز نوجوان مرکز افکارسنجی متا	۱۲۰
۱۷	مسؤول میز ریاضی سازمان تألیف کتب درسی و مدیر یک مدرسه الگو	۱۸۰
۱۸	معاون مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری	۴۰
۱۹	استاد دانشگاه (فلسفه تعلیم و تربیت)	۳۰

منبع: یافته‌های پژوهش

10.30497/SMT.2026.250481.3735

OPEN ACCESS

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought),
Research Article, Vol. 19, No. 2 (Serial 44) Summer 2025

Designing an Integrated Model of Artificial Intelligence Governance in the Educational System: An Analysis of Policy Gaps and Implementation Drivers

Meisam Jamalzadeh *
Ali Mohammad Ahmadi Gharacheh **

Received: 05/06/2026
Accepted:26/07/2026

Abstract

Artificial intelligence has confronted educational systems with unprecedented opportunities and challenges. Despite promises such as personalized learning and real-time feedback, the absence of comprehensive governance frameworks has led to a substantial gap between policy and practice. This study aimed to design an integrated model of artificial intelligence governance in the educational system, with an emphasis on analyzing policy gaps and identifying implementation drivers. Adopting a qualitative approach, the study employed the seven-stage meta-synthesis method proposed by Barroso and Sandelowski (2007). Relevant sources were identified through systematic searches and supplementary searches of reference lists. Documents were screened at the title-and-abstract, full-text, and quality-assessment stages. Of the 194 initial records, 42 documents were included in the final synthesis: 28 English-language research articles, nine international policy documents, and five Persian-language studies. The data were organized using MAXQDA 2022 and analyzed through Attride-Stirling's thematic network approach. The agreement rate between the two independent coders was 87%. The findings are presented in three parts. First, a model comprising seven policy domains, together with their related operational components and indicators, was developed: the legal and ethical framework; infrastructure and data; curriculum and empowerment; institutional structure; social participation; quality assurance; and smart digital transformation. Second, seven key policy gaps were identified. The most critical were the strategic gap (identified in 98% of the sources), the knowledge-and-skills gap (95%), and the legal-and-regulatory gap (93%). Third, implementation drivers were identified at three levels: individual (teacher empowerment and culture-building), organizational (agile institution-building and a quality-assurance system), and supra-organizational (international cooperation and redesign of national laws). The final model distinguishes among the external environment, inputs, governance processes, direct outputs, outcomes, and feedback and learning mechanisms within an adaptive system. The findings indicate that successful AI governance requires a multilevel, learning-oriented system centered on educational justice, algorithmic transparency, and collective accountability. Priority recommendations include developing a national policy document, establishing a specialized secretariat, empowering teachers, and institutionalizing periodic evaluation and review.

Keywords

Artificial Intelligence Governance; Educational System; Meta-Synthesis; Policy Gap; Implementation Drivers; Educational Justice.

* Department of Management, Payame Noor University, Tehran, Iran.
jamalzadeh59@gmail.com 0000-0002-3083-3084

** Assistant professor, Department of psychology and educational sciences, payame Noor university Tehran, Iran. (Corresponding author). amag2004@pnu.ac.ir 0000-0001-8092-8324

فصلنامه علمی اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، مقاله پژوهشی
سال نوزدهم، شماره دوم (پیاپی ۴۴)، تابستان ۱۴۰۴، صص. ۲۳۵-۲۶۸

طراحی الگوی یکپارچه حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی: واکاوی شکاف‌های سیاستی و پیشران‌های اجرایی

میثم جمال‌زاده *
علی‌محمد احمدی‌قراچه **

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴
مقاله برای اصلاح به مدت ۵ روز نزد نویسنده(گان) بوده است.

چکیده

زمینه و هدف: هوش مصنوعی نظام‌های آموزشی را با فرصت‌ها و چالش‌های بی‌سابقه‌ای مواجه ساخته است. با وجود وعده‌هایی نظیر شخصی‌سازی یادگیری و بازخورددهی آنی، غیاب چارچوب‌های حکمرانی جامع به شکاف عمیق میان سیاست و عمل منجر شده است. پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی یکپارچه حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی، با تأکید بر واکاوی شکاف‌های سیاستی و شناسایی پیشران‌های اجرایی انجام شد. روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی، مبتنی بر داده‌های ثانویه و راهبرد فراترکیب هفت‌مرحله‌ای باروسو وساندولوسکی(۲۰۰۷) اجرا شد. شناسایی منابع از طریق جست‌وجوی نظام‌مند و جست‌وجوی تکمیلی در فهرست منابع انجام گرفت و اسناد در مراحل عنوان و چکیده، متن کامل و ارزیابی کیفیت غربال شدند. از ۱۹۴ رکورد اولیه، ۴۲ سند شامل ۲۸ مقاله پژوهشی انگلیسی، ۹ سند سیاستی بین‌المللی و ۵ مطالعه فارسی وارد ترکیب نهایی شد. داده‌ها در نرم‌افزار MAXQDA 2022 ساماندهی و با رویکرد شبکه مضامین آترید – استرلینگ تحلیل شدند؛ میزان توافق دو کدگذار مستقل ۸۷ درصد بود.یافته‌ها: یافته‌ها در سه بخش ارائه شد: نخست، الگوی هفت ساحت سیاستی، همراه با مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملیاتی مرتبط، شامل چارچوب حقوقی – اخلاقی، زیرساخت و داده، برنامه درسی و توانمندسازی، ساختار نهادی، مشارکت اجتماعی، تضمین کیفیت و تحول دیجیتال هوشمند. دوم، هفت شکاف سیاستی کلیدی که «شکاف راهبردی» (۹۸ درصد منابع)، «شکاف دانشی – مهارتی» (۹۵ درصد) و «شکاف قانونی – نظارتی» (۹۳ درصد) بحرانی‌ترین آنها بودند. سوم، پیشران‌های اجرا در سه سطح فردی (توانمندسازی معلمان و فرهنگ‌سازی)، سازمانی (نهادسازی چابک و نظام تضمین کیفیت) و فراسازمانی (همکاری‌های بین‌المللی و بازطراحی قوانین ملی) شناسایی شدند. الگوی نهایی در قالب یک نظام انطباقی، محیط بیرونی، ورودی‌ها، فرایندهای حکمرانی، خروجی‌های مستقیم، پیامدها و سازوکار بازخورد و یادگیری را از یکدیگر تفکیک کرد. نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد استقرار موفق حکمرانی هوش مصنوعی نیازمند نظامی چندسطحی و یادگیرنده با محوریت عدالت آموزشی، شفافیت الگوریتمی و مسؤولیت‌پذیری جمعی است. تدوین سند ملی، تأسیس دبیرخانه تخصصی، توانمندسازی معلمان و نهادینه‌سازی ارزیابی و بازنگری دوره‌ای به‌عنوان اولویت‌های فوری پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی

حکمرانی هوش مصنوعی؛ نظام آموزشی؛ فراترکیب؛ شکاف سیاستی؛ پیشران‌های اجرا؛ عدالت آموزشی.

---

* مربی، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
jamalzadeh1400@pnu.ac.ir
** استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
amag2004@pnu.ac.ir

مقدمه

هوش مصنوعی، به‌ویژه با گسترش سامانه‌های مولد، در حال دگرگون‌کردن شیوه‌های تولید محتوا، تدریس، یادگیری، سنجش و مدیریت آموزشی است. این فناوری در کنار ظرفیت‌هایی مانند شخصی‌سازی یادگیری، بازخورددهی آنی، تحلیل داده‌های آموزشی و پشتیبانی از تصمیم‌گیری، مخاطراتی نظیر نقض حریم خصوصی، سوگیری الگوریتمی، ابهام در مسؤولیت حقوقی، گسترش شکاف دیجیتال و تضعیف عاملیت حرفه‌ای معلم را نیز پدید آورده است (Baker & Hawn, 2022, pp. 1052, 1061, 1077; Wiese, Patil, Schiff, & Magana, 2025, pp. 1–2). ازاین‌رو، مسأله اصلی نظام‌های آموزشی صرفاً پذیرش یا منع یک فناوری نیست، بلکه ایجاد سازوکارهایی برای هدایت، تنظیم‌گری، نظارت و ارزیابی مسؤولانه آن است.

در سطح بین‌المللی، نهادهایی مانند یونسکو، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی و شورای اروپا بر اصولی چون انسان‌محوری، عدالت، شفافیت و توضیح‌پذیری، حفاظت از داده، پاسخ‌گویی نهادی و نظارت انسانی تأکید کرده‌اند (OECD, 2023, p. 235; UNESCO, 2023, pp. 24–26; Council of Europe, 2024, pp. 4–5). با این حال، ادبیات موجود نشان می‌دهد میان اصول و اسناد سیاستی از یک‌سو و رویه‌های واقعی مدارس، دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس از سوی دیگر، فاصله معناداری وجود دارد؛ فاصله‌ای که از آن با عنوان «شکاف سیاست – عمل» یاد می‌شود (U.S. Department of Education 2023; Chan, 2023, p. 20). ورود سریع ابزارهای هوش مصنوعی پیش از شکل‌گیری قواعد روشن، آموزش حرفه‌ای معلمان و زیرساخت‌های ایمن، این شکاف را تشدید کرده است.

این مسأله برای نظام آموزشی ایران، به دلیل تمرکز ساختاری، ناهمگونی زیرساخت‌ها، محدودیت دسترسی به داده‌های معتبر، نبود تقسیم کار نهادی روشن و فقدان سازوکار مستقل ارزیابی الگوریتم‌ها، اهمیت بیشتری دارد. پژوهش‌های داخلی در سال‌های اخیر ابعاد و الزامات حکمرانی و تحول هوشمند در آموزش عالی را شناسایی کرده‌اند، اما بخش عمده آنها در سطح توصیف مؤلفه‌ها باقی مانده و پیوند میان تشخیص شکاف‌ها، فعال‌سازی پیشران‌های اجرا، تحقق ساحت‌های حکمرانی و بازخورد مستمر را به‌صورت

یکپارچه تبیین نکرده‌اند (علیائی و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۸۶؛ پورکریمی و عزیزی، ۱۴۰۵، ص. ۲۲۵). بنابراین، مسأله پژوهش حاضر، نبود الگویی یکپارچه، چندسطحی و انطباقی است که هم اجزای حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش را مشخص کند و هم چگونگی حرکت از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را توضیح دهد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی یکپارچه حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی، از طریق ترکیب تفسیری مطالعات و اسناد منتخب انجام شده است. تمرکز پژوهش بر سه محور مکمل است: شناسایی ساحت‌ها و مؤلفه‌های حکمرانی، واکاوی شکاف‌های سیاستی و تبیین پیشران‌های اجرایی در سطوح فردی، سازمانی و فراسازمانی. این سه محور در نهایت باید در قالب چارچوبی پویا و بازخوردپذیر به یکدیگر مرتبط شوند.

۱. مرور پیشینه‌ها

در این پژوهش، «هوش مصنوعی در آموزش» به مجموعه سامانه‌ها و کاربردهایی اطلاق می‌شود که با بهره‌گیری از الگوریتم‌های یادگیری ماشین، پردازش زبان، تحلیل داده یا تولید محتوای هوشمند، در فرایندهای یاددهی – یادگیری، سنجش، پشتیبانی آموزشی و مدیریت نظام آموزشی به‌کار می‌روند. «حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش» مجموعه به‌هم‌پیوسته اصول، قواعد، نهادها، نقش‌ها، فرایندها و سازوکارهای نظارت و پاسخ‌گویی است که توسعه و استفاده از این سامانه‌ها را در راستای اهداف تربیتی، حقوق ذی‌نفعان و منافع عمومی هدایت می‌کند (UNESCO, 2023, pp. 24–26; OECD, 2023, pp. 235–236).

«شکاف سیاستی» فاصله میان وضعیت مطلوب تصریح‌شده در اصول، قوانین و اسناد راهبردی با ظرفیت‌ها و رویه‌های واقعی اجرای آنهاست. «پیشران اجرایی» نیز عامل یا سازوکاری است که امکان عبور از این فاصله و تبدیل سیاست به اقدام را فراهم می‌سازد؛ مانند توانمندسازی حرفه‌ای، نهادسازی، استانداردگذاری، تأمین مالی، مشارکت ذی‌نفعان و همکاری بین‌المللی. در نهایت، «حکمرانی انطباقی» به الگویی اشاره دارد که قواعد و تصمیم‌های آن با پایش مستمر پیامدها، یادگیری نهادی و تغییرات فناوری بازبینی

می‌شوند؛ ازاین‌رو، بازخورد در چنین الگویی یک جزء حاشیه‌ای نیست، بلکه سازوکار اصلی اصلاح و روزآمدسازی است.

ادبیات حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش را می‌توان بر پایه چهار رویکرد مکمل دسته‌بندی کرد. نخست، رویکرد نهادگرایی فناورانه که بر قوانین بالادستی، استانداردها، نهادهای تنظیم‌گر و تقسیم مسؤولیت تأکید دارد (OECD, 2023, p. 376; Council of Europe, 2024, p. 4). دوم، رویکرد انتقادی که فناوری را خنثی نمی‌داند و بر مناسبات قدرت، سوگیری الگوریتمی، تجاری‌شدن آموزش و بازتولید نابرابری‌ها تمرکز می‌کند (Baker & Hawn, 2022, p. 1061; Wiliamson, 2017, p. 65). سوم، رویکرد برابری‌محور که عدالت آموزشی، دسترسی برابر، کاهش شکاف دیجیتال و حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر را معیار مشروعیت حکمرانی قرار می‌دهد (Akgun & Greenhow, 2022, p. 619; Varsik & Vosberg, 2024, p. 17). چهارم، رویکرد اجتماعی – فنی و انطباقی که عملکرد هوش مصنوعی را حاصل تعامل فناوری با برنامه درسی، فرهنگ سازمانی، صلاحیت حرفه‌ای، زیرساخت داده و سازوکارهای بازخورد می‌داند (Holmes & Tuomi, 2022, p. 560; Chan, 2023, p. 21). تلفیق این رویکردها نشان می‌دهد حکمرانی مؤثر باید هم‌زمان قانونی، اخلاقی، نهادی، آموزشی و یادگیرنده باشد.

اسناد بین‌المللی در چند اصل بنیادین هم‌پوشانی دارند: حاکمیت و نظارت انسانی؛ شفافیت، توضیح‌پذیری و امکان اعتراض؛ عدالت و کاهش تبعیض؛ حفاظت از حریم خصوصی و امنیت داده؛ تعیین مسؤولیت و پاسخ‌گویی؛ ارزیابی کیفیت و ایمنی؛ مشارکت ذی‌نفعان؛ و توانمندسازی معلمان و فراگیران. با وجود این همگرایی هنجاری، تفاوت اصلی در سطح عملیاتی‌سازی است. برخی چارچوب‌ها بر اصول اخلاقی تمرکز دارند، برخی بر انطباق قانونی و برخی بر آمادگی زیرساختی و حرفه‌ای. ازاین‌رو، انتقال مستقیم یک چارچوب جهانی به نظام آموزشی ملی، بدون توجه به ساختار حکمرانی، ظرفیت نهادی، فرهنگ آموزشی و نابرابری‌های دسترسی، می‌تواند به سیاست‌های نمادین و کم‌اثر منجر شود.

مرور مطالعات مرتبط نشان می‌دهد پژوهش‌های موجود هر یک بخشی از مسأله حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش را پوشش داده‌اند. برای روشن‌شدن جایگاه پژوهش حاضر، گزیده‌ای از مطالعات و اسناد اثرگذار در جدول شماره (۱) مقایسه شده است.

جدول (۱): مقایسه گزیده مطالعات و اسناد مرتبط با حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش

منبع	نوع و دامنه	تمرکز و یافته اصلی	محدودیت نسبت به پژوهش حاضر
UNESCO (2023)	راهنمای سیاستی بین‌المللی	تأکید بر رویکرد انسان‌محور، حفاظت از داده، شفافیت، ایمنی و نقش حرفه‌ای معلم.	راهنمای هنجاری است و مدل اجرایی متناسب با ساختار نظام آموزشی ایران ارائه نمی‌کند.
Chan (2023)	چارچوب سیاستی آموزش عالی	ارائه چارچوب سه‌بعدیِ آموزشی، حکمرانی و عملیاتی برای سیاست‌گذاری هوش مصنوعی در دانشگاه.	بر آموزش عالی تمرکز دارد و کل نظام آموزشی و سازوکار بازخورد چندسطحی را پوشش نمی‌دهد.
U.S. Department of Education (2023)	گزارش سیاستی ملی	بر استفاده انسان‌محور، حفاظت از حقوق فراگیران، مشارکت معلمان و ارزیابی مستمر سامانه‌های هوش مصنوعی تأکید دارد.	وابسته به زمینه سیاستی ایالات متحده است و برای انتقال به ایران نیازمند بومی‌سازی نهادی و حقوقی است.
Wiese, Patil, Schiff, & Magana (2025)	مرور نظام‌مند آموزش اخلاق هوش مصنوعی	شناسایی چالش‌های اخلاقی و کاستی‌های محتوایی، آموزشی و ارزشیابی در آموزش اخلاق هوش مصنوعی.	تمرکز بر آموزش اخلاق و شایستگی است، نه ساختار و فرایند حکمرانی چندسطحی.
Miao, Holmes, Huang & Zhang (2021)	راهنمای سیاست‌گذاری آموزش و هوش مصنوعی	تأکید بر آمادگی سیاستی، ظرفیت نهادی، داده، زیرساخت، شایستگی حرفه‌ای و تضمین برابری.	چارچوبی جهانی و راهنماست و روابط اجرایی میان شکاف‌ها و پیشران‌ها را برای ایران مشخص نمی‌کند.

منبع	نوع و دامنه	تمرکز و یافته اصلی	محدودیت نسبت به پژوهش حاضر
European Commission (2022)	راهنمای اخلاقی برای معلمان	ارائه اصول و پرسش‌های عملی درباره عاملیت انسانی، شفافیت، عدالت، حریم خصوصی و حکمرانی داده در آموزش.	برای زمینه اتحادیه اروپا تدوین شده و مدل سازمانیِ جامع برای نظام آموزشی ایران ارائه نمی‌کند.
فرزین وهمکاران (۱۴۰۴)	فراترکیب داخلی تحول دیجیتال آموزش عالی	ارائه نقشه راهی از سیاست تا عمل با تأکید بر فناوری‌های هوشمند، چارچوب اخلاقی – حقوقی و آمادگی سازمانی.	بر آموزش عالی و تحول دیجیتال متمرکز است و زنجیره حکمرانی کل نظام آموزشی را به‌طور کامل تبیین نمی‌کند.
پورکریمی و عزیزی (۱۴۰۵)	فراترکیب در آموزش عالی	استخراج الزامات سیاست‌گذاری آموزشی – پژوهشی، اخلاقی، فناورانه، کارکردی و ارتباطی حکمرانی هوش مصنوعی.	محدود به آموزش عالی است و مدل انطباقی برای کل نظام آموزشی ارائه نمی‌کند.
So et al. (2025)	تحلیل موضوعی رهنمودهای جهانی	تحلیل صداهای مشترک و خلأهای رهنمودهای جهانی هوش مصنوعی مولد در حوزه‌های آموزشی، اخلاقی و ایمنی.	تمرکز بر مقایسه رهنمودهاست و زنجیره «شکاف – پیشران – مداخله – بازخورد» را برای ایران تبیین نمی‌کند.
پژوهش حاضر	فراترکیب اسناد و مطالعات فارسی و انگلیسی	تلفیق ساحت‌های حکمرانی، شکاف‌های سیاستی، پیشران‌های چندسطحی، پیامدها و بازخورد در یک چارچوب واحد.	در پی ارائه الگوی یکپارچه و انطباقی متناسب با اقتضائات نظام آموزشی است.

منبع: (تدوین پژوهشگران بر اساس منابع مندرج در جدول)

مطالعه سو و همکاران (۲۰۲۵) با تحلیل موضوعی رهنمودهای جهانی هوش مصنوعی مولد در آموزش، صداهای مشترک و خلأهای سیاستی را در حوزه‌های آموزشی، اخلاقی و ایمنی نشان می‌دهد؛ مطالعه پورکریمی و عزیزی (۲۰۲۶) نیز با روش فراترکیب، الزامات حکمرانی هوش مصنوعی را در قلمرو آموزش عالی صورت‌بندی کرده است. پژوهش حاضر از حیث دامنه و منطق تبیینی با این دو اثر تفاوت دارد: نخست، کل نظام آموزشی را موضوع تحلیل قرار می‌دهد؛ دوم، صرفاً به طبقه‌بندی اصول یا الزامات بسنده نمی‌کند و شکاف‌های سیاستی را به پیشران‌های سه‌سطحی و ساحت‌های مداخله پیوند می‌دهد؛ و سوم، بازخورد، پایش و بازنگری دوره‌ای را در ساختار اصلی مدل قرار می‌دهد. بنابراین، افزوده پژوهش حاضر «منطق حرکت از تشخیص شکاف تا مداخله، ارزیابی پیامد و بازتنظیم سیاست» است، نه صرفاً ارائه فهرستی تازه از مؤلفه‌ها.

جمع‌بندی ادبیات سه کاستی اصلی را آشکار می‌کند. نخست، «گسست تحلیلی»؛ بدین معنا که اصول اخلاقی، زیرساخت داده، برنامه درسی، ساختار نهادی، مشارکت و تضمین کیفیت غالباً جدا از یکدیگر مطالعه شده‌اند. دوم، «گسست سیاست – اجرا»؛ بسیاری از مطالعات می‌گویند چه اصولی ضروری است، اما سازوکار تبدیل این اصول به اقدام، تقسیم مسؤولیت و ارزیابی مستمر را روشن نمی‌کنند. سوم، «گسست انطباقی»؛ سرعت تغییر ابزارها و کاربردهای هوش مصنوعی ایجاب می‌کند مدل حکمرانی از طریق پایش، بازخورد و بازنگری دوره‌ای روزآمد شود، درحالی‌که بخش قابل توجهی از مدل‌های موجود ایستا هستند. این سه کاستی، مبنای صورت‌بندی مسأله و طراحی چارچوب مفهومی پژوهش حاضر قرار گرفت.

نوآوری پژوهش حاضر صرفاً افزودن فهرستی دیگر از مؤلفه‌های حکمرانی نیست، بلکه در نحوه بازتفسیر و برقراری رابطه میان یافته‌های پراکنده ادبیات قرار دارد. ارزش افزوده پژوهش در چهار سطح تبیین می‌شود: نخست، یکپارچه‌سازی ساحت‌های حکمرانی با شکاف‌های سیاستی و پیشران‌های اجرا؛ دوم، تفکیک پیشران‌ها در سطوح فردی، سازمانی و فراسازمانی و نشان‌دادن ضرورت هم‌افزایی آنها؛ سوم، تبدیل شبکه مضامین به منطق فرایندی شامل تشخیص مسأله، مداخله، تحقق ساحت‌ها، تولید پیامد و دریافت بازخورد؛ و چهارم، افزودن ظرفیت انطباق‌پذیری از طریق حلقه بازخورد و

بازنگری مستمر. بدین ترتیب، مدل پیشنهادی در پی پاسخ هم‌زمان به پرسش «چه مؤلفه‌هایی لازم است؟» و پرسش «این مؤلفه‌ها چگونه و با چه سازوکارهایی اجرا و روزآمد می‌شوند؟» است.

بر پایه جمع‌بندی ادبیات، چارچوب مفهومی اولیه پژوهش از چهار بخش تشکیل شد: شکاف‌های سیاستی به‌عنوان وضعیت مسأله و ورودی تشخیصی؛ پیشران‌های اجرا به‌عنوان سازوکارهای توانمندساز؛ ابعاد حکمرانی به‌عنوان حوزه‌های اصلی مداخله و تنظیم‌گری؛ و پیامدهای مطلوب همراه با بازخورد مستمر. این چارچوب، نقش «نقشه حساس‌کننده» را در فرایند فراترکیب داشت؛ یعنی جهت اولیه جست‌وجو و مقایسه مفاهیم را فراهم کرد، اما طبقات نهایی را از پیش بر داده‌ها تحمیل نکرد. مضامین و روابط نهایی پس از مقایسه مستمر اسناد و بازتفسیر یافته‌های آنها بازسازی شدند.

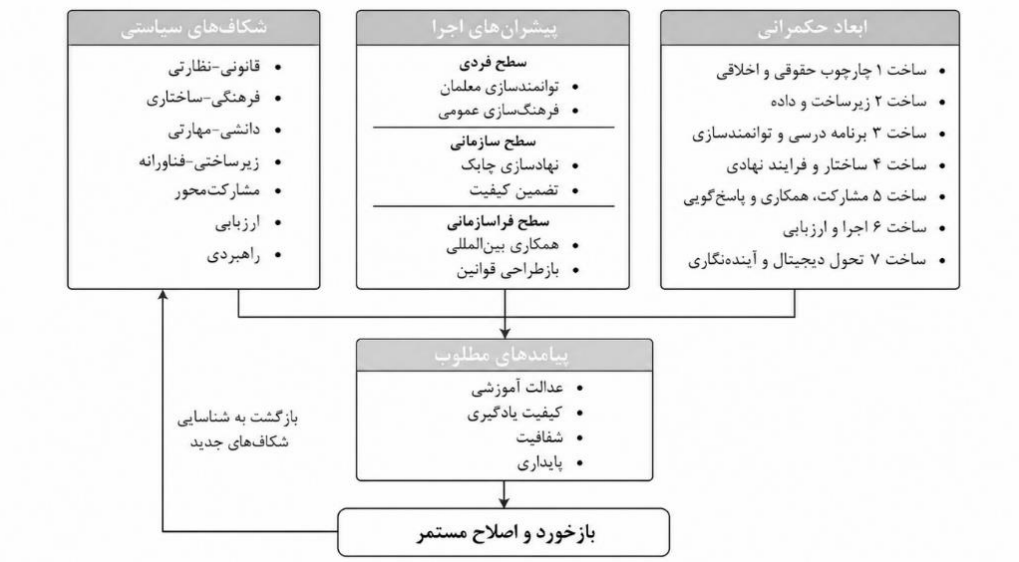
هدف و سؤالات پژوهش:هدف اصلی پژوهش، طراحی الگوی یکپارچه، چندسطحی و انطباقی حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی بر پایه ترکیب تفسیری اسناد و مطالعات منتخب است. برای دستیابی به این هدف، سؤالات زیر مطرح شد:

۱. ساحت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملیاتی حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی کدام‌اند و چه ارتباط مفهومی با یکدیگر دارند؟

۲. مهم‌ترین شکاف‌های سیاستی و نهادی در مسیر استقرار حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی کدام‌اند و الگوی بازتاب آنها در منابع منتخب چگونه است؟

۳. پیشران‌های اجرایی تحقق حکمرانی هوش مصنوعی در سطوح فردی، سازمانی و فراسازمانی کدام‌اند و چگونه می‌توان آنها را در یک چارچوب فرایندی، سیستمی و بازخوردپذیر با ساحت‌ها و شکاف‌های سیاستی مرتبط ساخت؟

شکل (۱): چارچوب مفهومی اولیه پژوهش



منبع: تدوین پژوهشگران بر پایه مرور ادبیات

شکل شماره (۱) چارچوب مفهومی اولیه و «حساس‌کننده» پژوهش را نشان می‌دهد. این چارچوب، قالب قطعی و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای برای تحمیل بر داده‌ها نبود؛ بلکه مفاهیم آغازین لازم برای طراحی راهبرد جست‌وجو، تنظیم چک‌لیست استخراج داده و مقایسه یافته‌های اسناد را فراهم کرد. در جریان فراترکیب، روابط اولیه میان شکاف‌های سیاستی، پیشران‌های اجرا، ساحت‌های حکمرانی و پیامدهای مطلوب بازتفسیر شد و با تفکیک محیط، ورودی، پردازش، خروجی، پیامد و بازخورد، در شکل شماره (۶) به یک مدل فرایندی – سیستمی و انطباقی توسعه یافت.

۲. مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی – توسعه‌ای و از نظر رویکرد، کیفی است. شیوه گردآوری داده‌ها مطالعه اسناد و استفاده از داده‌های ثانویه بود و راهبرد پژوهش، فراترکیب کیفی بر اساس الگوی هفت‌مرحله‌ای ساندلوسکی و بیرراسو (۲۰۰۷) انتخاب شد. واحد تحلیل، هر مقاله علمی، مطالعه مروری یا سند سیاستی مرتبط با حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش بود. پیکره بالقوه پژوهش، منابع فارسی و انگلیسی منتشرشده در فاصله

سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵ میلادی و ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۴ شمسی را دربر گرفت. این بازه به دلیل گسترش سریع کاربردهای هوش مصنوعی مولد و افزایش اسناد سیاستی و تنظیم‌گرانه آموزشی انتخاب شد.

شکل (۳): فرایند هفت‌مرحله‌ای اجرای فراترکیب و تحلیل شبکه مضامین



منبع: (تدوین پژوهشگران بر پایه Sandelowski & Barroso, 2007, pp. 17, 35, 75, 133, 151, 199, 235 و Attride-Stirling, 2001, p. 391)

راهبرد جست‌وجو و شناسایی منابع:جست‌وجو در پنج گروه منبع انجام شد: پایگاه‌های استنادی بین‌المللی، پایگاه‌های تخصصی علوم تربیتی، موتورهای جست‌وجوی علمی، پایگاه‌های اطلاعات علمی فارسی و وبگاه‌های رسمی نهادهای سیاست‌گذار بین‌المللی. جست‌وجوی تکمیلی نیز از طریق بررسی فهرست منابع مطالعات منتخب و ردیابی استنادی انجام گرفت.

جدول (۲): پایگاه‌های جست‌وجو، مسیرهای بازیابی و توزیع منابع نهایی پژوهش

ردیف	گروه و نوع منبع نهایی	نام دقیق پایگاه‌ها و مسیرهای جست‌وجو	هدف و کارکرد در پژوهش	تعداد	درصد
۱	مقاله‌های پژوهشی انگلیسی	Scopus Web of Science Core Collection ERIC ScienceDirect Google Scholar	شناسایی مقاله‌های پژوهشی و مروری معتبر در حوزه حکمرانی هوش مصنوعی، آموزش، سیاست‌گذاری و تنظیم‌گری؛ جست‌وجوی تکمیلی و ردیابی استنادها.	۲۸	۶۶/۷
۲	اسناد سیاستی بین‌المللی	UNESCO / UNESDOC OECD iLibrary Publications Office of the European Union Council of Europe U.S. Department of Education	بازیابی اسناد رسمی، راهنماهای سیاستی، چارچوب‌های اخلاقی، گزارش‌های تنظیم‌گری و اسناد اجرایی نهادهای بین‌المللی.	۹	۲۱/۴
۳	مطالعات فارسی	SID Magiran ISC Ganj (IranDoc) Noormags	شناسایی مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و مطالعات فارسی مرتبط با حکمرانی، سیاست‌گذاری، تحول دیجیتال و هوش مصنوعی در نظام آموزشی ایران.	۵	۱۱/۹
۵	جمع منابع واردشده به ترکیب نهایی			۴۲	۱۰۰

منبع: (تدوین پژوهشگران بر اساس منابع واردشده به ترکیب نهایی)

راهبرد جست‌وجو بر سه خوشه مفهومی «هوش مصنوعی»، «آموزش» و «حکمرانی / سیاست» استوار بود. ترکیب انگلیسی زیر متناسب با نحو هر پایگاه تعدیل شد:

("artificial intelligence" OR "generative AI" OR "AI-enabled education")

AND (education OR school* OR teacher* OR "higher education")AND

(governance OR policy OR regulation OR ethics OR accountability OR "data governance" OR "quality assurance")

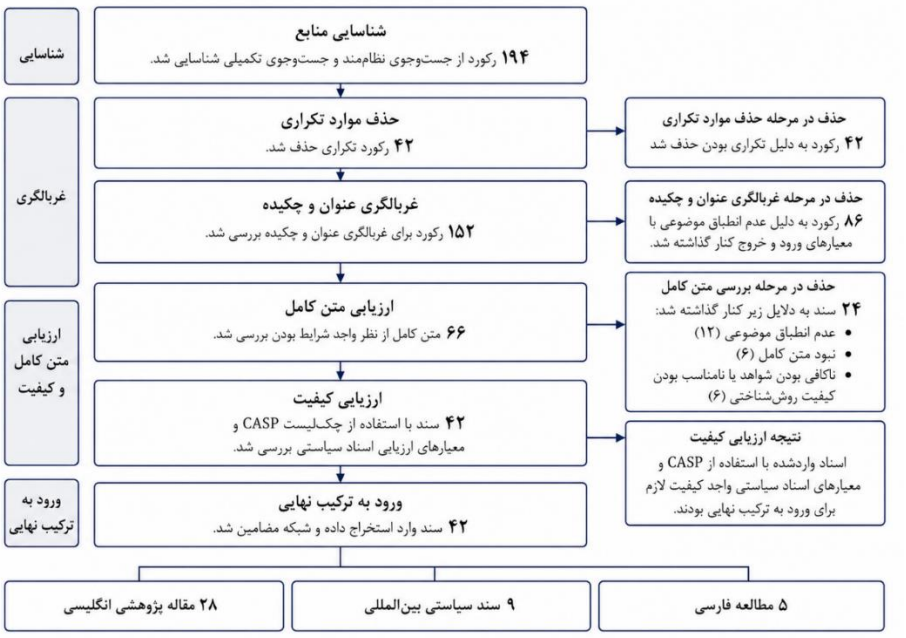
ترکیب فارسی شامل («هوش مصنوعی» OR «هوش مصنوعی مولد»)، (آموزش OR «نظام آموزشی» OR مدرسه OR دانشگاه)، (حکمرانی OR سیاست‌گذاری OR تنظیم‌گری OR اخلاق OR پاسخ‌گویی OR «حریم خصوصی» OR «تضمین کیفیت») بود. جست‌وجوی ارجاعی معکوس در فهرست منابع مطالعات واجد شرایط، صرفاً به‌عنوان راهبرد تکمیلی شناسایی منابع به‌کار رفت و جایگزین جست‌وجوی نظام‌مند نبود.

معیارهای ورود و خروج:معیارهای ورود عبارت بودند از: انتشار به زبان فارسی یا انگلیسی در بازه تعیین‌شده؛ ارتباط مستقیم با حکمرانی، سیاست‌گذاری، تنظیم‌گری، اخلاق، حاکمیت داده، ساختار نهادی یا سازوکارهای اجرای هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی؛ برخورداری از متن کامل؛ و قرارگرفتن در یکی از قالب‌های مقاله پژوهشی، مقاله مروری معتبر یا سند سیاستی رسمی. منابع تکراری، مطالعات صرفاً فنی درباره طراحی الگوریتم بدون دلالت حکمرانی، مطالعات خارج از حوزه آموزش، یادداشت‌ها و مطالب خبری فاقد پشتوانه تحلیلی، متون فاقد دسترسی کامل و منابعی که حداقل کیفیت لازم را در ارزیابی انتقادی کسب نکردند، کنار گذاشته شدند.

فرایند غربالگری و انتخاب منابع:همه رکوردهای شناسایی‌شده در یک فهرست واحد تجمیع شدند. پس از حذف موارد تکراری، عنوان و چکیده از نظر انطباق با سؤال‌های پژوهش بررسی شد؛ سپس متن کامل منابع بالقوه واجد شرایط مطالعه و دلایل حذف ثبت گردید. در مجموع ۱۹۴ رکورد در مرحله شناسایی وارد فرایند شد و ۴۲ سند، شامل ۲۸ مقاله پژوهشی انگلیسی، ۹ سند سیاستی بین‌المللی و ۵ مطالعه فارسی، در ترکیب نهایی باقی ماند. نمودار جریان شکل شماره (۲) مسیر شناسایی، غربالگری، ارزیابی کیفیت و ورود منابع را نشان می‌دهد.

بازه ورود به پیکره فراترکیب تا پایان سال ۲۰۲۵ محدود بود. آثاری که پس از پایان جست‌وجوی اصلی منتشر شدند، ازجمله مطالعه پورکریمی و عزیزی (۱۴۰۵)، صرفاً برای مقایسه پسینی و تبیین تمایز مدل در بخش پیشینه و بحث به‌کار رفتند و در شمار ۴۲ سند، فراوانی مضامین یا محاسبه درصدها منظور نشدند. همچنین، منابع روش‌شناختی مانند Sandelowski & Barroso، Attride-Stirling، PRISMA و CASP جزو پیکره تحلیل مضمون محسوب نشدند.

شکل (۲): نمودار جریان شناسایی، غربالگری و انتخاب منابع بر پایه الگوی PRISMA 2020



منبع: تدوین پژوهشگران

ارزیابی کیفیت منابع:کیفیت مطالعات کیفی و مرورها با استفاده از معیارهای متناسب چک‌لیست برنامه مهارت‌های ارزیابی انتقادی (CASP) بررسی شد و اسناد سیاستی نیز بر پایه اصالت سازمان منتشرکننده، صراحت هدف، شفافیت روش تدوین، کفایت شواهد و قابلیت ردیابی توصیه‌ها ارزیابی شدند. ارزیابی کیفیت به صورت مستقل انجام و موارد اختلاف از طریق بازبینی مشترک حل شد. منابعی که ارتباط مستقیم با سؤال پژوهش نداشتند یا از نظر شفافیت و استنادپذیری در سطح قابل قبول نبودند، وارد ترکیب نهایی نشدند.

استخراج و تحلیل داده‌ها:ابزار گردآوری داده‌ها چک‌لیست محقق‌ساخته‌ای با ۱۲ بخش بود که مشخصات منبع، هدف، زمینه آموزشی، رویکرد نظری، اصول و مؤلفه‌های حکمرانی، شکاف‌های سیاستی، پیشران‌های اجرایی، شواهد و محدودیت‌ها را ثبت می‌کرد. داده‌ها در MAXQDA 2022 سازماندهی شد. تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد شبکه مضامین آترایدـ استرلینگ (۲۰۰۱) انجام گرفت: نخست واحدهای معنایی مرتبط

استخراج و کدگذاری شدند؛ سپس کدهای هم‌معنا در «مضامین پایه» ادغام شدند؛ مضامین پایه در قالب «مضامین سازمان‌دهنده» خوشه‌بندی شدند؛ و در مرحله نهایی، مضامین سازمان‌دهنده ذیل «مضامین فراگیر» قرار گرفتند. در ادامه، روابط میان مضامین، شکاف‌های سیاستی و پیشران‌های اجرا بازتفسیر شد تا الگوی ترکیبی پژوهش شکل گیرد. بنابراین اصطلاحات کدگذاری باز، محوری و انتخابی که به روش نظریه داده‌بنیاد تعلق دارند، در تحلیل حاضر به‌کار نرفتند.

اعتمادپذیری یافته‌ها و توافق کدگذاران:دو کدگذار، واحدهای معنایی و انتساب آنها به مضامین پایه و سازمان‌دهنده را به‌صورت مستقل بررسی کردند. «تصمیم کدگذاری» زمانی همسان تلقی شد که هر دو کدگذار درباره برچسب کد و سطح انتساب مضمونی توافق داشتند. درصد توافق ساده از رابطه «تعداد تصمیم‌های همسان تقسیم بر کل تصمیم‌های مقایسه‌شده ضرب در ۱۰۰» محاسبه شد و ۸۷ درصد به‌دست‌آمد. همه موارد اختلاف با مراجعه دوباره به متن منبع، تعریف عملیاتی کدها و گفت‌وگوی اجماعی بازبینی شدند و تغییرات در دفترچه کد ثبت گردید. برای تقویت باورپذیری، شبکه مضامین توسط همتایان و متخصصان موضوعی مرور شد؛ برای اطمینان‌پذیری، دفترچه کدها، تصمیم‌های ادغام و مسیر تغییر مضامین نگهداری شد؛ برای تأییدپذیری، ماتریس ردیابی «منبع – کد – مضمون» تشکیل شد؛ و برای انتقال‌پذیری، مشخصات پیکره و معیارهای ورود و خروج به تفصیل گزارش شد.

۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از فراترکیب اسناد منتخب در پاسخ به سه سؤال پژوهش گزارش می‌شوند. برای افزایش قابلیت ردیابی، به هر منبع یک کد اختصاص داده شد (S۰۱ تا S۴۲) و مسیر تبدیل شواهد به مضامین در ماتریس «منبع – کد – مضمون» ثبت گردید. واحدهای معنایی ابتدا به کدهای توصیفی، سپس به مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و در نهایت به مضامین فراگیر تبدیل شدند. جدول شماره (۳) ساختار شبکه مضامین را نشان می‌دهد؛ جدول شماره (۴) مؤلفه‌ها و نمونه شاخص‌های عملیاتی را همراه با کد منابع پشتیبان گزارش می‌کند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش ساحت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملیاتی حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی درقالب جدول شماره (۳) و شماره (۴) تنظیم شده است ،بازتفسیر اسناد نشان داد که حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش را نمی‌توان به فهرستی ایستا از اصول اخلاقی یا الزامات فنی تقلیل داد. مضامین در سه لایه به یکدیگر پیوند می‌خورند: لایه هنجاری – تنظیمی که حدود مسؤولیت، حقوق و پاسخ‌گویی را تعیین می‌کند؛ لایه ظرفیت‌ساز که داده، زیرساخت، شایستگی و ساختار نهادی را فراهم می‌سازد؛ و لایه انطباقی – ارزیابانه که کیفیت، مشارکت، آینده‌نگاری و اصلاح مستمر را ممکن می‌کند. این بازسازی تحلیلی، مبنای شبکه مضامین جدول شماره (۳) و مدل نهایی پژوهش است.

جدول (۳): ساختار شبکه مضامین حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی

مضمون فراگیر (ساحت)	مضامین سازمان‌دهنده	نمونه مضامین پایه	کد منابع پشتیبان
چارچوب حقوقی، نظارتی و اخلاقی	حاکمیت داده؛ شفافیت و توضیح‌پذیری؛ عدالت الگوریتمی؛ مسؤولیت حقوقی	حریم خصوصی دانش‌آموزان؛ ممیزی سوگیری؛ حق اعتراض و جبران؛ تعیین مسؤول پاسخ‌گو	S01، S05، S07، S09، S15، S18، S19، S24، S35، S37، S40، S42
زیرساخت، داده و فناوری	استاندارد داده؛ امنیت و حریم خصوصی؛ تعامل‌پذیری؛ آمادگی فناورانه	معماری امن داده؛ ناشناس‌سازی؛ تبادل‌پذیری سامانه‌ها؛ دسترسی عادلانه به زیرساخت	S03، S09، S14، S17، S19، S24، S27، S28، S34، S37، S40، S42
برنامه درسی، یاددهی–یادگیری و توانمندسازی	سواد هوش مصنوعی؛ شایستگی اخلاقی معلم؛ بازطراحی برنامه درسی؛ نقش حرفه‌ای معلم	آموزش تشخیص سوگیری؛ سواد داده؛ کاربست مسؤولانه؛ حفظ عاملیت و مرجعیت معلم	S01، S08، S12، S13، S14، S16، S18، S21، S23، S24، S26، S31، S36، S37، S39
ساختار، فرایند و کنشگران نهادی	نهاد راهبر و تنظیم‌گر؛ تقسیم کار بین‌بخشی؛	دبیرخانه تخصصی؛ کارگروه‌های چندرشته‌ای؛	S02، S07، S09، S11، S17، S19،

مضمون فراگیر (ساحت)	مضامین سازمان‌دهنده	نمونه مضامین پایه	کد منابع پشتیبان
	تأمین مالی شفاف؛ مسؤولیت نهادی	ردیف بودجه مشخص؛ سازوکار صدور مجوز	S24، S27، S28، S35، S37، S42
مشارکت، همکاری و پاسخ‌گویی اجتماعی	مشارکت ذی‌نفعان؛ شفافیت عمومی؛ سواد خانواده؛ سازوکار شکایت و پاسخ‌گویی	حضور معلمان، والدین و فراگیران در تصمیم‌گیری؛ اطلاع‌رسانی قابل فهم؛ کانال اعتراض	S06، S09، S16، S17، S24، S27، S28، S33، S37، S40
اجرا، تضمین کیفیت و ارزیابی	استاندارد کیفیت؛ ارزیابی مستقل؛ شاخص‌های عدالت و ایمنی؛ بازخورد و یادگیری نهادی	ممیزی دوره‌ای؛ گزارش عمومی؛ رتبه‌بندی سامانه‌ها؛ پایش پیامدهای ناخواسته	S03، S05، S09، S11، S15، S19، S24، S28، S37، S42
تحول دیجیتال هوشمند و آینده‌نگاری	بازآفرینی فرایندها؛ حکمرانی انطباقی؛ سناریوپردازی؛ پایش روندهای نوظهور	بازنگری دوره‌ای سیاست‌ها؛ آزمایش کنترل‌شده؛ رصد فناوری؛ سناریوهای جایگزین	S02، S08، S11، S14، S17، S21، S24، S27، S28، S31، S33، S34، S42

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول (۴): ابعاد، مؤلفه‌ها و نمونه شاخص‌های عملیاتی الگوی حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی

مضمون فراگیر (ساحت سیاستی)	مضامین سازمان‌دهنده (مؤلفه‌های اصلی)	نمونه شاخص‌های عملیاتی و کد منابع پشتیبان
۱. چارچوب حقوقی، نظارتی و اخلاقی	قوانین حمایت از داده‌های آموزشی شفافیت و توضیح‌پذیری الگوریتم‌ها رفع تبعیض و سوگیری مسؤولیت‌پذیری حقوقی و مدنی	• قانون تخصصی حفاظت از داده‌های آموزشی و حریم خصوصی فراگیران [S۰۱، S۰۷، S۰۹، S۱۵، S۱۹، S۳۵، S۳۷، S۴۰] • الزام به شفافیت و توضیح‌پذیری متناسب با سطح مخاطب [S۰۵، S۰۷، S۰۹، S۱۵، S۱۸، S۱۹، S۲۴، S۳۷] • ممیزی دوره‌ای سوگیری و پیامدهای تبعیض‌آمیز

مضمون فراگیر (ساحت سیاستی)	مضامین سازمان‌دهنده (مؤلفه‌های اصلی)	نمونه شاخص‌های عملیاتی و کد منابع پشتیبان
		[S۰۱، S۰۵، S۰۹، S۱۵، S۱۸، S۳۷، S۳۹] • تعیین مسؤولیت نهادی، مسیر اعتراض و جبران خطا [S۰۷، S۰۹، S۱۱، S۱۹، S۲۴، S۳۵، S۳۷]
۲. زیرساخت، داده و فناوری	استانداردهای یکپارچه داده معماری امن و حریم‌خصوصی‌محور تعامل‌پذیری سامانه‌ها	• تدوین استاندارد و واژگان مشترک برای داده‌های آموزشی [S۰۳، S۱۹، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۷، S۴۲] • رمزنگاری، حداقل‌سازی داده و ناشناس‌سازی متناسب با ریسک [S۰۳، S۰۹، S۱۵، S۲۴، S۳۷، S۴۰] • الزامات تعامل‌پذیری و قابلیت انتقال امن داده میان سامانه‌ها [S۰۳، S۱۹، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۴، S۳۷]
۳. برنامه درسی، یاددهی – یادگیری و توانمندسازی	سواد هوش مصنوعی در برنامه درسی آموزش معلمان برای کاربست اخلاقی دوره‌های تخصصی حکمرانی انسجام با فلسفه تربیتی	• گنجاندن سواد هوش مصنوعی، داده و اخلاق الگوریتم در برنامه درسی [S۰۸، S۱۴، S۲۱، S۲۳، S۲۶، S۳۱، S۳۶، S۳۹] • برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان برای کاربست مسؤولانه [S۱۲، S۱۳، S۱۶، S۲۲، S۲۳، S۲۴، S۳۶، S۳۷، S۳۹] • ایجاد مسیرهای تخصصی آموزش سیاست‌گذاری و حکمرانی هوش مصنوعی [S۰۲، S۱۷، S۲۷، S۲۸] • انطباق کاربردها با فلسفه تربیتی و اهداف بومی آموزش [S۰۲، S۱۲، S۲۷، S۲۸، S۳۲]
۴. ساختار، فرایند و کنشگران نهادی	نهاد ملی راهبری و تنظیم‌گری توزیع مسؤولیت	• استقرار نهاد یا سازوکار ملی هماهنگی و تنظیم‌گری

مضمون فراگیر (ساحت سیاستی)	مضامین سازمان‌دهنده (مؤلفه‌های اصلی)	نمونه شاخص‌های عملیاتی و کد منابع پشتیبان
	بین‌بخشی تأمین مالی شفاف	[S۰۷، S۰۹، S۱۱، S۱۹، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۵، S۳۷، S۴۲] • تعریف تقسیم کار روشن میان وزارتخانه‌ها، دانشگاه، مدارس و تأمین‌کنندگان [S۱۷، S۱۹، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۳، S۳۷] • پیش‌بینی ردیف بودجه، فرایند تأمین مالی و گزارش‌دهی شفاف [S۰۲، S۱۱، S۱۷، S۲۴، S۲۸، S۳۴]
۵. مشارکت، همکاری و پاسخ‌گویی اجتماعی	شبکه ملی ذی‌نفعان پاسخ‌گویی به خانواده‌ها حمایت از پژوهش‌های مشارکتی	• مشارکت معلمان، مدیران، والدین و فراگیران در طراحی و ارزیابی [S۰۶، S۰۹، S۱۶، S۱۷، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۳، S۳۷] • ارائه اطلاعات قابل فهم درباره منطق، محدودیت و ریسک سامانه‌ها [S۰۵، S۰۹، S۱۵، S۱۸، S۲۴، S۳۷] • حمایت از پژوهش و ارزیابی مشارکتی و مسأله‌محور [S۱۷، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۳]
۶. اجرا، تضمین کیفیت و ارزیابی	نظام رتبه‌بندی سامانه‌ها شاخص‌های بومی ارزیابی بازخورد و بهبود مستمر	• تدوین استاندارد ملی کیفیت و ایمنی سامانه‌های هوشمند آموزشی [S۰۳، S۰۹، S۱۱، S۱۵، S۱۹، S۲۴، S۲۸، S۳۷] • تعریف شاخص‌های عدالت، شفافیت، امنیت، کارایی و رضایت [S۰۱، S۰۵، S۰۹، S۱۵، S۱۸، S۲۴، S۳۷] • ممیزی مستقل، گزارش عمومی و سازوکار اصلاح مستمر [S۰۹، S۱۱، S۱۹، S۲۴، S۳۵، S۳۷]

مضمون فراگیر (ساحت سیاستی)	مضامین سازمان‌دهنده (مؤلفه‌های اصلی)	نمونه شاخص‌های عملیاتی و کد منابع پشتیبان
۷. تحول دیجیتال هوشمند و آینده‌نگاری	بازآفرینی فرایندهای اداری ارتقای سواد دیجیتال هوشمند ملی سناریوپردازی راهبردی	• بازآفرینی فرایندهای آموزشی و اداری با حفظ نظارت انسانی [S۰۲، S۰۸، S۱۴، S۱۷، S۲۱، S۲۷، S۲۸، S۳۴، S۴۲] • ادغام سواد الگوریتمی و ارزیابی انتقادی در سنجش‌های آموزشی [S۲۳، S۳۱، S۳۶، S۳۹] • رصد روندها، سناریوپردازی و بازبینی دوره‌ای سیاست‌ها [S۱۱، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۳، S۳۴، S۴۲]

منبع: یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال دوم، اسناد از نظر موانع، کاستی‌ها و فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب تحلیل شدند. هفت شکاف اصلی، فراوانی گزارش‌شده در ماتریس اولیه و صورت‌های بروز آنها در جدول شماره (۵) ارائه شده است. برای پرهیز از انتساب‌های کلی، در هر ردیف نمونه منابع پشتیبان نیز با کد مشخص شده‌اند.

جدول (۵): شکاف‌های کلیدی سیاستی و شواهد پشتیبان

عنوان شکاف	تعداد منابع – (درصد)	صورت‌های بروز گزارش‌شده و دلالت برای نظام آموزشی ایران
شکاف قانونی – نظارتی	۳۹ (۹۳درصد)	• نبود چارچوب تخصصی و یکپارچه برای حفاظت از داده‌های آموزشی و مسؤولیت الگوریتمی. • پراکندگی مسؤولیت نظارت و ضعف مسیرهای اعتراض و جبران. نمونه منابع: S۰۱، S۰۵، S۰۷، S۰۹، S۱۵، S۱۸، S۱۹، S۲۴، S۳۵، S۳۷، S۴۰، S۴۲
شکاف فرهنگی – ساختاری	۳۵ (۸۳درصد)	• نگرانی درباره جایگزینی یا تضعیف نقش حرفه‌ای معلم و مقاومت در برابر تغییر. • ناهماهنگی ساختارهای بوروکراتیک با سرعت تحول فناوری و ضعف گفت‌وگوی بین‌رشته‌ای.

عنوان شکاف	تعداد منابع – (درصد)	صورت‌های بروز گزارش‌شده و دلالت برای نظام آموزشی ایران
		نمونه منابع: S۳۴، S۳۲، S۲۴، S۲۲، S۱۶، S۱۳، S۱۲، S۳۶، S۳۹
شکاف دانشی – مهارتی	۴۰ (۹۵درصد)	• ضعف سواد هوش مصنوعی، داده و اخلاق الگوریتم در میان بخشی از معلمان و مدیران. • کمبود آموزش نظام‌مند در برنامه‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای. نمونه منابع: S۳۱، S۲۴، S۲۳، S۲۲، S۱۶، S۱۳، S۱۲، S۳۶، S۳۷، S۳۹
شکاف زیرساختی – فناورانه	۳۷ (۸۸درصد)	• پراکندگی سامانه‌ها و کاستی استانداردهای مشترک و تعامل‌پذیری داده. • نابرابری دسترسی، ضعف آمادگی سازمانی و مخاطرات امنیت و حریم خصوصی. نمونه منابع: S۲۸، S۲۷، S۲۴، S۱۹، S۱۷، S۱۴، S۰۳، S۳۴، S۳۷، S۴۰، S۴۲
شکاف مشارکت‌محور	۲۸ (۶۷درصد)	• مشارکت محدود معلمان، فراگیران و خانواده‌ها در تصمیم‌های توسعه و خرید سامانه‌ها. • ضعف سازوکارهای مشورتی، شفافیت عمومی و رسیدگی به شکایات. نمونه منابع: S۲۸، S۲۷، S۲۴، S۱۷، S۱۶، S۰۹، S۰۶، S۳۳، S۳۷
شکاف ارزیابانه	۳۱ (۷۴درصد)	• کمبود شاخص‌های بومی برای سنجش عدالت، شفافیت، ایمنی و کیفیت. • نبود ممیزی مستقل و سازوکار منظم پایش پیامدهای ناخواسته. نمونه منابع: S۲۴، S۱۹، S۱۵، S۱۱، S۰۹، S۰۵، S۰۳، S۲۸، S۳۷

عنوان شکاف	تعداد منابع – (درصد)	صورت‌های بروز گزارش‌شده و دلالت برای نظام آموزشی ایران
شکاف راهبردی	۴۱ (۹۸درصد)	• نبود نقشه راه الزام‌آور، زمان‌بندی‌شده و دارای مسؤولیت و منابع مشخص. • ضعف آینده‌نگاری و نبود سازوکار بازبینی انطباقی سیاست‌ها. نمونه منابع: S۰۲، S۱۱، S۱۷، S۱۹، S۲۴، S۲۷، S۲۸، S۳۴، S۳۵، S۳۷، S۴۲

منبع: یافته‌های پژوهش

همان‌طور که جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، «شکاف راهبردی» و «شکاف دانشی – مهارتی» در ماتریس اولیه بیشترین فراوانی را داشته‌اند و پس از آنها «شکاف قانونی – نظارتی» قرار دارد. در مقابل، «شکاف مشارکت‌محور» کمتر از سایر شکاف‌ها در منابع بازنمایی شده است؛ این امر بیش از آنکه به کم‌اهمیت‌بودن مشارکت دلالت کند، می‌تواند نشانه کم‌توجهی ادبیات موجود به نقش خانواده‌ها، فراگیران و جامعه مدنی باشد. شکل شماره (۴) توزیع فراوانی ثبت‌شده را نمایش می‌دهد.

برای پاسخ به سؤال سوم، مضامین مرتبط با امکان‌پذیری اجرا در سه سطح فردی، سازمانی و فراسازمانی سازمان‌دهی شدند. جدول شماره (۶) پیشران‌های اصلی، اقدامات قابل استنتاج از شواهد و منابع پشتیبان آنها را نشان می‌دهد.

جدول (۶): سطوح و مؤلفه‌های پیشران‌های اجرایی

سطح	کد	پیشران کلیدی	شرح و مؤلفه‌های عملیاتی (اقدامات عینی)	نمونه منابع پشتیبان (کد پیوست ۱)
فردی	P1-1	توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و مدیران	• طراحی برنامه مرحله‌ای توسعه سواد هوش مصنوعی، داده و اخلاق. • تعریف چارچوب شایستگی و گواهی حرفه‌ای متناسب با نقش شغلی. • ایجاد شبکه مربیان و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای.	S12، S13، S16، S23، S24، S36، S37، S39

سطح	کد	پیشران کلیدی	شرح و مؤلفه‌های عملیاتی (اقدامات عینی)	نمونه منابع پشتیبان (کد پیوست ۱)
	P1-2	تغییر نگرش و فرهنگ‌سازی عمومی	• گفت‌وگوی عمومی درباره فرصت‌ها، محدودیت‌ها و نقش مکمل هوش مصنوعی. • آموزش خانواده‌ها درباره حریم خصوصی، سوگیری و استفاده مسؤولانه. • تولید محتوای قابل فهم برای گروه‌های مختلف ذی‌نفع.	S01، S06، S09، S16، S18، S24، S33، S34، S37
سازمانی	P2-1	نهادسازی و ساختارهای چابک	• ایجاد دبیرخانه یا سازوکار هماهنگی ملی با شرح وظایف روشن. • تشکیل کارگروه‌های حقوقی، فنی، آموزشی، ارزیابی و آینده‌نگاری. • طراحی فرایند شفاف تأمین مالی و پاسخ‌گویی نهادی.	S02، S11، S17، S19، S24، S27، S28، S35، S42
	P2-2	نظام تضمین کیفیت و ارزیابی داخلی	• تدوین استاندارد کیفیت در محورهای عدالت، شفافیت، امنیت، کارایی و تعامل‌پذیری. • استقرار ممیزی مستقل و دوره‌ای و انتشار نتایج قابل فهم. • ایجاد داشبورد شاخص‌ها و چرخه اصلاح مبتنی بر شواهد.	S03، S09، S11، S15، S19، S24، S28، S37
فراسازمانی	P3-1	همکاری‌های بین‌المللی و یادگیری تطبیقی	• مشارکت در شبکه‌های تخصصی و بهره‌گیری از راهنماهای معتبر.	S09، S24، S26، S33، S34، S37

سطح	کد	پیشران کلیدی	شرح و مؤلفه‌های عملیاتی (اقدامات عینی)	نمونه منابع پشتیبان (کد پیوست ۱)
			• مقایسه تطبیقی تجربه کشورها با توجه به تفاوت‌های حقوقی و فرهنگی. • انتقال دانش همراه با بومی‌سازی و ارزیابی پیامدها.	
	P3-2	بازطراحی قوانین و مقررات ملی	• تدوین قانون حفاظت از داده‌های آموزشی و حقوق فراگیران. • روزآمدسازی مسؤولیت مدنی، تبعیض الگوریتمی و الزامات شفافیت. • تعیین نهاد تنظیم‌گر و سازوکار صدور مجوز، نظارت و رسیدگی به شکایت.	S19، S09،S07 ، S37، S35،S24 S42

منبع: یافته‌های پژوهش

همان‌طور که جدول شماره (۶) نشان می‌دهد، پیشران‌ها از سطح شایستگی و نگرش کنشگران آغاز می‌شوند، در سطح سازمانی به نهادسازی و تضمین کیفیت می‌رسند و در سطح فراسازمانی با تنظیم‌گری و همکاری‌های بین‌المللی تکمیل می‌شوند. ارزش تحلیلی این دسته‌بندی در رابطه میان سطوح است: فقدان حمایت قانونی و منابع سازمانی، اثربخشی آموزش فردی را محدود می‌کند و در مقابل، سیاست‌های کلان بدون ظرفیت حرفه‌ای معلمان و مدیران به اجرا تبدیل نمی‌شوند.

جدول (۷): خلاصه آماری مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و فراوانی‌ها

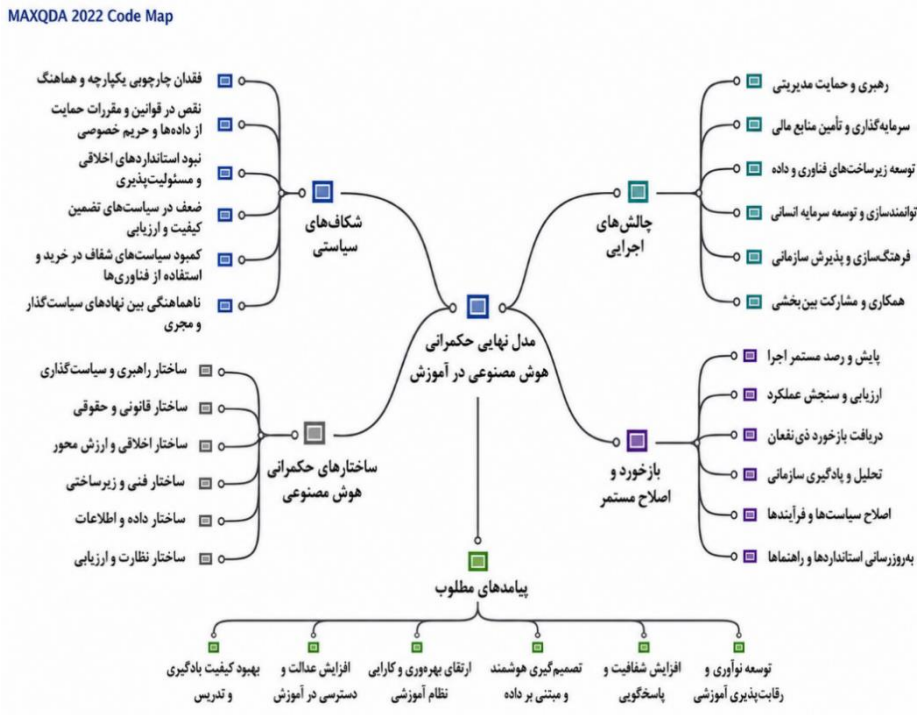
سؤال پژوهش	برجسته‌ترین مؤلفه	کم‌برجسته‌ترین مؤلفه	شاخص‌های عملیاتی (تعداد)	مؤلفه‌های اصلی (تعداد)
۱. ابعاد و مؤلفه‌های الگو	«قوانین حمایت از داده» (۳۹ منبع)	«سناریوپردازی» (۱۸ منبع)	۸۷	۲۳

سؤال پژوهش	برجسته‌ترین مؤلفه	کم‌برجسته‌ترین مؤلفه	شاخص‌های عملیاتی (تعداد)	مؤلفه‌های اصلی (تعداد)
۲. شکاف‌های سیاستی	«شکاف راهبردی» (۴۱ منبع)	«شکاف مشارکت‌محور» (۲۸ منبع)	۲۸	۷
۳. پیشران‌های اجرایی	«توانمندسازی معلمان» (۳۸ منبع)	«همکاری‌های بین‌المللی» (۲۲ منبع)	۲۴	۶ (در سه سطح)

منبع: یافته‌های پژوهش

جدول شماره (۷) خلاصه ساختاری یافته‌ها را به تفکیک سه سؤال پژوهش نشان می‌دهد. این جدول، تعداد مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده و برجسته‌ترین مضامین هر بخش را در یک نمای فشرده ارائه می‌کند.

شکل (۵): شبکه مضامین حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی



منبع: یافته‌های پژوهش

شکل شماره (۵) صرفاً ساختار ارتباطی مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه را نمایش می‌دهد و به‌عنوان الگوی فرایندی یا سیستمی تلقی نمی‌شود. الگوی سیستمی مستقل، با تفکیک محیط، ورودی، پردازش، خروجی، پیامد و بازخورد، در شکل شماره (۶) ارائه شده است.

شکل (۶): الگوی فرایندی - سیستمی و انطباقی حکمرانی هوش مصنوعی در نظام آموزشی



منبع: تدوین پژوهشگران بر اساس یافته‌های فراترکیب

شکل شماره (۶) یافته‌های سه سؤال پژوهش را در قالب یک نظام باز و انطباقی سازمان می‌دهد. لایه بیرونی، محیط متغیر فناوری، سیاست، فرهنگ، اقتصاد و استانداردهای بین‌المللی را نشان می‌دهد. ورودی‌ها شامل شواهد مربوط به شکاف‌های

سیاستی، ظرفیت‌ها و منابع، کنشگران و قواعد هستند. این ورودی‌ها در فرایند حکمرانی از مسیر پایش محیط، اولویت‌بندی شکاف‌ها، هم‌ترازی پیشران‌های سه‌سطحی، طراحی و اجرای مداخلات در هفت ساحت، تضمین کیفیت و یادگیری سازمانی پردازش می‌شوند. خروجی‌های مستقیم در قالب اسناد، ساختارها، استانداردها، ظرفیت انسانی و سازوکارهای پاسخ‌گویی ظاهر می‌شوند و زمینه تحقق پیامدهایی چون عدالت، کیفیت، شفافیت، ایمنی و پایداری را فراهم می‌کنند. چرخه بازخورد، با دریافت داده‌های عملکردی و دیدگاه ذی‌نفعان، شکاف‌های جدید را شناسایی و ورودی‌ها و فرایندها را بازتنظیم می‌کند؛ ازاین‌رو، مدل پیشنهادی ماهیتی ایستا ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش در سه محورِ ساحت‌های حکمرانی، شکاف‌های سیاستی و پیشران‌های اجرایی سامان یافت (جدول شماره (۷)). روابط مضمونی یافته‌ها در شکل شماره (۵) و منطق فرایندی آنها در الگوی سیستمی و انطباقی شکل شماره (۶) بازنمایی شده است. تفسیر کلی یافته‌ها نشان می‌دهد حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش، صرفاً مجموعه‌ای از اصول اخلاقی یا مقررات ثابت نیست؛ بلکه نظامی چندسطحی و یادگیرنده است که باید قواعد، ظرفیت‌های فنی و حرفه‌ای، کنشگران، فرایندهای تصمیم‌گیری و پیامدهای آموزشی را به‌صورت مستمر هماهنگ کند. این نتیجه با رویکرد انسان‌محور یونسکو، نگاه اکوسیستمی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی و چارچوب‌های آمادگی سیاستی و نهادی همسو است (Miao, Holmes, Huang & Zhang, 2021, pp. 31–32; UNESCO, 2023, p. 26; OECD, 2023, p. 376; Chan, 2023, p. 20).

در پاسخ به سؤال نخست، جداول شماره (۳) و شماره (۴) نشان دادند که حکمرانی مسؤولانه هوش مصنوعی از هفت ساحت حقوقی و اخلاقی، زیرساخت و داده، برنامه درسی و توانمندسازی، ساختار نهادی، مشارکت اجتماعی، تضمین کیفیت و آینده‌نگاری تشکیل می‌شود. پیوند این ساحت‌ها در شکل شماره (۵) بیانگر آن است که کاستی در هر ساحت، کارکرد سایر اجزای نظام حکمرانی را نیز محدود می‌کند. این یافته با مطالعاتی که بر اخلاق و مسؤولیت‌پذیری الگوریتمی (Holmes & Tuomi, 2022, p. 558; Nguyen, Ngo, Hong, Dang & Nguyen, 2023, p. 4224) ، نقش حرفه‌ای معلم و

راهنمای استفاده مسؤولانه (European Commission, 2022, p. 13) و آمادگی سازمانی و تحول هوشمند آموزش عالی تأکید کرده‌اند (Olyaee, Montazer & Hosseini Moghaddam, 2024, p. 86; Farzin & Jamebozorg, 2025, p. 139)، همخوان است. بااین‌حال، بیشتر پژوهش‌های پیشین بر یک یا چند بعد محدود متمرکز بوده‌اند؛ درحالی‌که پژوهش حاضر این ابعاد را در قالب یک ساختار مرتبط و قابل بازنگری یکپارچه کرده است.

در پاسخ به سؤال دوم، مطابق جدول شماره (۵)، شکاف راهبردی، شکاف دانشی – مهارتی و شکاف قانونی – نظارتی برجسته‌ترین موانع استقرار حکمرانی هوش مصنوعی بودند. این یافته نشان می‌دهد مسأله اصلی نظام آموزشی فقط کمبود فناوری نیست، بلکه نبود نقشه راه الزام‌آور، تقسیم مسؤولیت روشن، قواعد حفاظت از داده، سازوکار اعتراض و ظرفیت حرفه‌ای کافی است. جایگاه این شکاف‌ها در بخش ورودی‌های شکل شماره (۶) نیز نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری باید از تشخیص دقیق مسأله و سنجش ظرفیت اجرا آغاز شود. این نتیجه با مطالعات سوگیری الگوریتمی (Baker & Hawn, 2022, p. 1052)، توضیح‌پذیری سامانه‌های آموزشی (Khosravi et al., 2022, p. 1)، صیانت از حقوق کودکان (UNICEF, 2021, p. 38) و ضرورت نظارت انسانی و پاسخ‌گویی حقوقی (UNESCO, 2021, pp. 9–10; Council of Europe, 2024, p. 4) همسو است.

هم‌زمانی برجستگی شکاف دانشی – مهارتی در جدول شماره (۵) با معرفی توانمندسازی معلمان و مدیران به‌عنوان پیشران اصلی سطح فردی در جداول شماره (۶) و شماره (۷)، اهمیت عاملیت حرفه‌ای را تأیید می‌کند. سواد هوش مصنوعی فقط مهارت فنی نیست، بلکه فهم داده، تشخیص سوگیری، ارزیابی انتقادی خروجی و شناخت پیامدهای اخلاقی را نیز دربر می‌گیرد (Ng, Leung, Chu & Qiao, 2021, p. 504). این نتیجه با چارچوب شایستگی معلمان یونسکو و مطالعات آموزش اخلاق هوش مصنوعی همخوان است (UNESCO, 2024b; Wiese, Patil, Schiff, & Magana, 2025, p. 2; AlerTubella, Mora-Cantallops & Nieves, 2024, p. 8). ازاین‌رو، توانمندسازی باید در تربیت معلم، توسعه حرفه‌ای مستمر و ارزشیابی شایستگی نهادینه شود. همچنین، شاخص‌های جدول شماره (۴) نشان می‌دهد تحقق این امر به معماری امن داده،

تعامل‌پذیری سامانه‌ها و کاهش نابرابری دسترسی وابسته است (Miao, Holmes, Huang & Zhang, 2021, p. 33; OECD, 2023, p. 404; Varsik & Vosberg, 2024, p. 17).

در پاسخ به سؤال سوم، جدول شماره(۶) نشان داد پیشران‌های اجرا در سه سطح فردی، سازمانی و فراسازمانی قرار دارند؛ بنابراین توانمندسازی و فرهنگ‌سازی، نهادسازی و تضمین کیفیت، و بازطراحی قوانین و یادگیری تطبیقی باید به‌صورت هماهنگ عمل کنند. در شکل شماره (۶)، این پیشران‌ها ظرفیت تبدیل ورودی‌های تشخیصی به مداخلات هفت‌گانه را فراهم می‌سازند. این یافته با چارچوب سیاستی Chan (2023)، تأکید بر آمادگی نهادی (Miao, Holmes, Huang & Zhang, 2021, p. 32) و مطالعات داخلی تحول دیجیتال همسو است (Olyaee, Montazer & Hosseini Moghaddam, 2024, p. 86; Farzin & Jamebozorg, 2025, p. 139). جایگاه متمایز پژوهش حاضر در میان مطالعات مشابه، تفکیک «پیشران اجرا» از «ساحت مداخله» و پیوند دادن هر دو با خروجی‌ها، پیامدها و چرخه بازخورد است؛ به‌گونه‌ای که مدل از یک فهرست ایستا از مؤلفه‌ها فراتر می‌رود.

افزودن محیط بیرونی، پایش پیامدها و چرخه بازخورد در شکل شماره (۶)، پاسخ پژوهش به پویایی فناوری هوش مصنوعی است. در این مدل، نتایج ارزیابی کیفیت، تجربه کاربران، تغییرات حقوقی و تحولات فناوری دوباره به ورودی تصمیم‌گیری تبدیل می‌شوند. این منطق با دیدگاه اجتماعی – فنی و ضرورت بازنگری مستمر سیاست‌ها (Holmes & Tuomi, 2022, p. 562)، سناریوپردازی برای اجرای اخلاقی (Mouta, Torrecilla-Sánchez & Pinto-Llorente, 2024, p. 10478) و پایش پیامدهای ناخواسته سامانه‌ها (U.S. Department of Education, 2024, p. 37; OECD, 2023, p. 410) سازگار است. بدین‌ترتیب، نوآوری اصلی مدل در ارائه چرخه‌ای منسجم از تشخیص شکاف، فعال‌سازی پیشران، اجرای مداخله، ارزیابی پیامد و بازتنظیم سیاست است.

در جمع‌بندی، استقرار مسؤولانه هوش مصنوعی در نظام آموزشی با خرید یک سامانه یا تصویب یک سند ثابت محقق نمی‌شود؛ بلکه به نظامی چندسطحی، پاسخ‌گو و بازنگری‌پذیر نیاز دارد. براساس جداول شماره (۳) تا شماره (۷) و اشکال شماره (۵) و شماره (۶)، اولویت‌های فوری برای نظام آموزشی ایران شامل تدوین سند ملی و نقشه

راه مرحله‌ای، تعیین نهاد راهبر و تقسیم مسؤولیت، تصویب قواعد حفاظت از داده و پاسخ‌گویی الگوریتمی، توانمندسازی مستمر معلمان، استقرار نظام تضمین کیفیت و ایجاد سازوکار رسمی مشارکت ذی‌نفعان است. این جهت‌گیری با اسناد معتبر بین‌المللی همسو است (UNESCO, 2023; Council of Europe, 2024; OECD, 2024) و می‌تواند گذار از سیاست‌گذاری هنجاری به اجرای قابل سنجش را تسهیل کند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت روبه‌رو بود. نخست، پیکره مطالعه به منابع فارسی و انگلیسی منتشرشده در بازه تعیین‌شده محدود شد و ممکن است بخشی از تجربه‌های سایر زبان‌ها پوشش داده نشده باشد. دوم، فراترکیب بر داده‌های ثانویه استوار است و دیدگاه مستقیم معلمان، مدیران، فراگیران، خانواده‌ها و توسعه‌دهندگان را بازنمایی نمی‌کند. سوم، فراوانی مضامین بیانگر میزان حضور آنها در اسناد منتخب است و نباید به‌تنهایی معادل شدت یا اولویت اجرایی در همه بافت‌های آموزشی تلقی شود.

براساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اعتبار مدل با استفاده از روش دلفی و مشارکت گروه‌های مختلف ذی‌نفع بررسی شود؛ شاخص‌های جداول شماره (۴) و شماره (۷) در مطالعات میدانی مدارس و دانشگاه‌ها آزمون و وزن‌دهی.

شوند؛ و امکان‌پذیری اجرای مدل در سطوح ملی، استانی و سازمانی با روش‌های مطالعه موردی و پژوهش طولی ارزیابی گردد. همچنین بررسی تطبیقی تجربه کشورها، تحلیل حقوقی حفاظت از داده‌های آموزشی و سنجش اثر

سیاست‌های پیشنهادی بر عدالت آموزشی، اعتماد کاربران و عاملیت حرفه‌ای معلم می‌تواند به تکمیل و بومی‌سازی مدل کمک کند.

کتابنامه

علیائی، ساجده؛ منتظر، غلامعلی و حسینی‌مقدم، محمد (۱۴۰۳). توصیه‌های سیاستی برای تحقق آموزش عالی هوشمند در ایران مبتنی بر ارزیابی روندهای جهانی. *فصلنامه سیاست علم و فناوری*، ۱۷ (۲)، ۶۲، ۸۸–۶۹

https://doi.org/10.22034/jstp.2024.11659.1784

پورکریمی، جواد و عزیزی، مهسا (۱۴۰۵). حکمرانی هوش مصنوعی در آموزش عالی؛ پژوهشی فراترکیب. *فصلنامه سیاستگذاری عمومی*، ۱۲ (۱)، ۲۴۳–۲۲۵.

https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.106381

References

Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., & Rockwell, G. (2023). *Ethical principles for artificial intelligence in K–12 education*. Computers and Education: Artificial Intelligence. 4. Article 100131. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges*. AI & Society. 37 (2). 619–629. https://doi.org/10.1007/s00146-021-01174-0

Aler Tubella, A., Mora-Cantallops, M., & Nieves, J. C. (2024). *How to teach responsible AI in higher education: Challenges and opportunities*. Ethics and Information Technology. 26. Article 3. https://doi.org/10.1007/s10676-023-09733-7

Aliae, Sajideh; Montazer, Gholam Ali and Hosseini-Moghaddam, Mohammad (2014). Policy Recommendations for Realizing Smart Higher Education in Iran Based on an Assessment of Global Trends. Quarterly Journal of Science and Technology Policy, 17 (2), 62, 88–69.(In Persian)

Atashak, M., & Khosravi Morad, L. (2025). *Opportunities, challenges and solutions for applying artificial intelligence in Iranian higher education from the perspective of experts*. Educational Planning Studies. https://doi.org/10.22080/eps.2025.29736.2359

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*. 1 (3). 385–405. https://doi.org/10.1177/146879410100100307

Australian Government, Department of Education. (2023). *Australian framework for generative artificial intelligence (AI) in schools*. https://www.education.gov.au/schooling/resources/australian-framework-generative-artificial-intelligence-ai-schools

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32 (4). 1052–1092. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-3

Borenstein, J., & Howard, A. (2021). *Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education*. AI & Ethics. 1 (1). 61–65. https://doi.org/10.1007/s43681-020-00002-7

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20. Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). *Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies.* Educational Philosophy and Theory. 53 (12). 1229–1245. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732

Council of Europe. (2024). *Framework Convention on Artificial Intelligence and Human Rights. Democracy and the Rule of Law (CETS No. 225)*. https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=225

Critical Appraisal Skills Programme. (2024). *CASP qualitative studies checklist.* https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/

Department for Education. (2024). *Generative AI in education: Educator and expert views* (Research Report RR1402). UK Government. https://www.gov.uk/government/publications/generative-ai-in-education-educator-and-expert-views

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/153756

Farzin, F., & Jamebozorg, Z. (2025). *From policy to practice in the digital transformation of higher education: A comprehensive roadmap based on a meta-synthesis.* Technology and Scholarship in Education. 5 (4). 139–146. https://doi.org/10.30473/t-edu.2025.75341.1307

Hagendorff, T. (2020). *The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. Minds and Machines.* 30 (1). 99–120. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education.* 32 (3). 504–526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education.* 57 (4). 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences. 103*. Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.-S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* 3. Article 100074.

https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074
Knox, J. (2023). *(Re)politicising data-driven education: From ethical principles to radical participation.* Learning, Media and Technology. 48 (2). 200–212. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2158466
Kousa, P., & Niemi, H. (2023). *AI ethics and learning:* EdTech companies' challenges and solutions. Interactive Learning Environments. 31 (10). 6735–6746. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2043908
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709
Mouta, A., Torrecilla-Sánchez, E. M., & Pinto-Llorente, A. M. (2024). *Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education*. Education and Information Technologies. 29. 10473–10498. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y
Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2. Article 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041
Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). *Ethical principles for artificial intelligence in education*. Education and Information Technologies. 28 (4). 4221–4241. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w
OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en
OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en
Olyaee, S., Montazer, G. A., & Hosseini Moghaddam, M. (2024). *Policy recommendations for the realization of intelligent higher education in Iran based on global trends.* Science and Technology Policy. 17 (2). 69–88. https://doi.org/10.22034/jstp.2024.11659.1784
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ. 372. n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pourkarimi, Javad and Azizi, Mahsa (2016). Artificial Intelligence Governance in Higher Education; A Meta-Synthesis Research. *Public Policy Quarterly*, 12 (1), 243–225. .(In Persian)

Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*. 19 (1). 1–14. https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.02

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education.* 32 (3). 527–563. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2

Sharples, M. (2023). *Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics*. Learning: Research and Practice. 9 (2). 159–167. https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131

So, H.-J., Tan, L., & Kim, B. (2025). Global approaches to AIED: Common voices and silences about the sustainable use of generative AI in education. In *Proceedings of the 19th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 3046–3048). https://doi.org/10.22318/icls2025.262879

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

UNESCO. (2024a). *AI competency framework for students*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105

UNESCO. (2024b). *AI competency framework for teachers*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children* (Version 2.0). https://www.unicef.org/innocenti/reports/policy-guidance-ai-children

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. https://tech.ed.gov/ai-future-of-teaching-and-learning/

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2024). *Designing for education with artificial intelligence: An essential guide for developers* (ERIC No. ED661949). https://eric.ed.gov/?id=ED661949

Varsik, S., & Vosberg, L. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education* (OECD Artificial Intelligence Papers No. 23). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/15df715b-en

Vincent-Lancrin, S., & van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges* (OECD Education Working Papers No. 218). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*. 50 (2). 204–211. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x

Wiese, L. J., Patil, I., Schiff, D. S., & Magana, A. J. (2025). AI ethics education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 8. Article 100405. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100405

Williams, R., Ali, S., Devasia, N., DiPaola, D., Hong, J., Kaputsos, S. P., Jordan, B., & Breazeal, C. (2023). AI + ethics curricula for middle school youth: Lessons learned from three project-based curricula. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 33 (2). 325–383. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00298-y

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought),
Vol. 19, No. 2 (Serial 44) Summer 2025

Contents

▪ **Study and Analysis of Brand Love and Brand Hate of the Islamic Republic of Iran Broadcasting Organization among the Audience..... 1**
*Mirshafiei, Seyyedeh Sara; Masoodipoor, Saeed**

▪ **A Maturity-Based Corporate Parenting Strategy: A Conceptual Framework for Differentiating Parent–Subsidiary Relationships 43**
Delkhah, Jalil

▪ **A Review of Contemporary Forecasting in Strategic Management: Models, Trends, and Applications 87**
Jahani Javanmardi, Fereshteh; Zare Ahmadabadi, Alireza; Morovati Sharifabadi, Ali*

▪ **Assessing the Depth and Position of Iran's Participation in the Global Value Chain of the Steel Industry..... 119**
Karimi, Farzad; Ghorbani Dinani, Hassan; Arfa Alrafiei, Hamidreza*

▪ **A Multi-Level Analysis of Transition Pathways for Education System: From Traditional to Competency-Based Education..... 157**
Aliakbar, Reza; Zolfagharian, Mohammadreza*

▪ **Designing an Integrated Model of Artificial Intelligence Governance in the Educational System: An Analysis of Policy Gaps and Implementation Drivers .. 235**
*Jamalzadeh, Meisam; Ahmadi Gharacheh, Ali Mohammad **

In the Name of Allah the Compassionate the Merciful

Strategic Management Thought (Management Thought)

44

Quarterly Scientific Journal of Strategic Management Thought (Management Thought)
Vol. 19, No. 2 (Serial 44), Summer 2025
Publisher: Imam Sadiq University
In collaboration with the Iranian Public Administration Scientific Association
Managing Director: Asad Allah Ganjali
Editor in Chief: Ali Rezaeian
Deputy Editor in Chief: Mohammad Javadi
Manager Editorial: Ali Akbar Goshayesh
Editorial Board (In Alphabetical & Academic Rank Order):

Hassan Bashir
Professor (Expertise: International Communications) Imam Sadiq University

Ali Divandari
Professor (Expertise: Strategic Management) Tehran University

Ali Rezaeian
Professor (Expertise: Organizational Behavior Management) Shahid Beheshti University

Seyyed Reza Seydjavadeyn
Professor (Expertise: Human Resource Management) Tehran University

Asadollah Kordnaeij
Professor (Expertise: Public Sector Policy Management) Tarbiyat Modares University

Gholam Reza Goodarzi
Professor (Expertise: Operations Research Management) Imam Sadiq University

Vahid Khashei
Professor (Expertise: Business Management) Allameh Tabataba'i University

Asad Allah Ganjali
Professor (Expertise: Human Resource Management) Imam Sadiq University

Meysam Latifi
Professor (Expertise: Human Resource Management) Imam Sadiq University

Mostafa Hadavinejhad

Associate Professor (Expertise: Behavioral Management) ValieAsr University

Review and Correction of English Abstracts: Ehsan Honarjou
Preparation management (Cover Design Redesign, Editor and Voting Page): Ali Akbar Goshayesh & With the cooperation of Mohammad Sadeq Elahi
The Articles in this Publication do not Necessarily the Views of the University the Quotes Are Only Full References
Address: Imam Sadiq University, Modiriat Bridge, Shahid Chamran Highway, Tehran, Iran
P.O. Box: 14655-159
Management of Technical & Printing: Deputy of Research & Technology, Telfax: +9821-88094915
Management of Scientific & Editorial Affairs: Islmaic Studies & Management Faculty, Telfax: +9821-88080733
Address of the Dedicated Journal System: https://www.smt.isu.ac.ir
Email (1): smt@isu.ac.ir Email (2): smt.isujournal@gmail.com