



ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مبتنی بر آینده‌پژوهی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد

الناز شمس زنگ آباد^۱، کیومرث نیاز آذری^۲، ترانه عنایتی^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Dr.niazazari@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مبتنی بر آینده‌پژوهی با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد بود. پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نظر هدف، کاربردی بود و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۸ نفر از متخصصان مدیریت آموزشی و مدیران میانی و عالی وزارت آموزش و پرورش بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم استراوس و کوربین در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای بررسی قابلیت اعتماد یافته‌ها از واریسی اعضا و سه‌سویه‌سازی استفاده شد. تحلیل داده‌ها نشان داد الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مبتنی بر آینده‌پژوهی از شش مقوله اصلی تشکیل شده است. شرایط علی شامل تغییر و تحول در آموزش و پرورش، بودجه و منابع مالی، انگیزه‌های فردی مدیران و منابع انسانی کارآمد بود. پدیده محوری، توسعه حرفه‌ای مدیران بود که ابعاد توسعه آموزشی، مهارت پژوهشی، مهارت‌های مدیریتی، مهارت‌های رهبری و توسعه فردی را دربر گرفت. راهبردهای تحقق آن در سه سطح فردی، گروهی و سازمانی شناسایی شد. عوامل ساختاری، سازمانی، فردی و گروهی به عنوان شرایط واسطه‌ای و بودجه، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و ویژگی‌های مجریان برنامه به عنوان شرایط مداخله‌گر استخراج شدند. پیامدهای الگو نیز در دو سطح درون‌سازمانی و برون‌سازمانی نمایان شد و شامل ارتقای یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان، شکل‌گیری سازمان یادگیرنده، بهبود مشارکت اولیا، افزایش کیفیت آموزشی، تقویت ارتباطات برون‌سازمانی و ارتقای بهره‌وری بود. توسعه حرفه‌ای آینده‌نگرانه مدیران مدارس مستلزم تعامل هماهنگ عوامل فردی، سازمانی، ساختاری و سیاستی است و الگوی ارائه‌شده می‌تواند چارچوبی برای برنامه‌ریزی، ارزیابی و توانمندسازی مستمر مدیران در مواجهه با تحولات آینده نظام آموزشی فراهم کند.

کلیدواژه‌گان: توسعه حرفه‌ای، مدیران مدارس، آینده‌پژوهی، مدیریت آموزشی، نظریه داده‌بنیاد.

تاریخ ارسال: ۱۰ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۷ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲ مهر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۵ مهر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶



How to cite: Shams Zang Abad, E., Niazazari, K., & Enayati, T. (2027). Developing a Futures-Oriented Professional Development Model for School Principals Using a Grounded Theory Approach. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(4), 1-22.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Developing a Futures-Oriented Professional Development Model for School Principals Using a Grounded Theory Approach

Elnaz Shams Zang Abad¹, Kiomars Niazazari^{2*}, Taraneh Enayati²

1. PhD Student in Educational Management Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

2. Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran

*Corresponding Author's Email: Dr.niazazari@gmail.com

Abstract

This study aimed to develop a futures-oriented model of professional development for school principals using a grounded theory approach. This applied qualitative study was conducted using grounded theory. The participants comprised 18 educational management specialists and middle- and senior-level managers in the Ministry of Education who were selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Strauss and Corbin's constant comparative method through open, axial, and selective coding. Member checking and triangulation were employed to enhance the trustworthiness of the findings. The analysis identified six major categories constituting the futures-oriented professional development model for school principals. Causal conditions included transformations in the education system, financial resources and budgeting, principals' individual motivation, and efficient human resources. The central phenomenon was principals' professional development, comprising educational development, research skills, managerial skills, leadership skills, and individual development. The strategies for achieving professional development were classified into individual, group, and organizational strategies. Structural, organizational, individual, and group factors emerged as intermediary conditions, while budgetary provisions, regulations and guidelines, and characteristics of program implementers were identified as intervening conditions. The consequences were classified into intra-organizational and extra-organizational outcomes, including enhanced student motivation and learning, professional growth of teachers and staff, development of learning organizations, greater parental participation, improved educational quality, stronger interorganizational relationships, and increased organizational productivity. Futures-oriented professional development of school principals depends on the coordinated interaction of individual, organizational, structural, and policy-related factors; therefore, the proposed model can provide a systematic framework for planning, evaluating, and continuously developing principals' competencies in response to future transformations in educational systems.

Keywords: *Professional Development, School Principals, Futures Studies, Educational Management, Grounded Theory.*

Submit Date: 31 May 2026

Revise Date: 18 September 2026

Accept Date: 24 September 2026

Initial Publish: 27 September 2026

Final Publish: 23 October 2027

مدیریت مدرسه در نظام‌های آموزشی معاصر دیگر صرفاً به معنای اداره امور اجرایی، نظارت بر فعالیت‌های روزمره و اجرای بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های اداری نیست، بلکه به فرایندی چندبعدی از رهبری آموزشی، تصمیم‌گیری راهبردی، مدیریت تغییر، توسعه منابع انسانی، هدایت نوآوری و آماده‌سازی مدرسه برای مواجهه با تحولات آینده تبدیل شده است. تغییرات سریع محیطی، توسعه فناوری‌های آموزشی، تحول در انتظارات دانش‌آموزان و خانواده‌ها، افزایش پیچیدگی نظام‌های آموزشی و ضرورت پاسخ‌گویی مدارس به نیازهای متغیر اجتماعی موجب شده است مدیران مدارس بیش از گذشته به مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریتی، اخلاقی، ارتباطی و آینده‌نگرانه نیاز داشته باشند. از این منظر، کیفیت مدیریت مدرسه را می‌توان یکی از عوامل تعیین‌کننده در میزان اثربخشی مدرسه، توسعه حرفه‌ای معلمان، کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری و ظرفیت نظام آموزشی برای سازگاری با تغییرات دانست. بررسی شایستگی‌های مدیران آموزشی نیز نشان می‌دهد که حرفه‌ای‌شدن مدیریت مستلزم برخورداری از مجموعه‌ای منسجم از دانش، مهارت، نگرش و توانایی‌های اجرایی است و نمی‌توان آن را تنها به تجربه مدیریتی یا دانش نظری محدود ساخت (Nazarzadeh Danak et al., 2024; Rasouli et al., 2024).

در چنین بستری، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مفهومی فراتر از آموزش‌های مقطعی و دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت دارد و به فرایندی پیوسته، هدفمند و نظام‌مند برای ارتقای ظرفیت‌های حرفه‌ای مدیران در سراسر مسیر شغلی آنان اشاره می‌کند. این فرایند می‌تواند ابعاد مختلفی نظیر توسعه دانش مدیریتی، مهارت‌های رهبری، توان تصمیم‌گیری، مهارت‌های ارتباطی، توسعه فردی، یادگیری سازمانی و توانایی مواجهه با مسائل پیش‌بینی‌نشده را دربرگیرد. پژوهش‌های مرتبط با توسعه مدیران نشان می‌دهند که توسعه حرفه‌ای اثربخش زمانی شکل می‌گیرد که برنامه‌های آموزشی با نیازهای واقعی مدیران، اقتضات محیط کار و الزامات آینده سازمان هماهنگ باشند. در همین راستا، طراحی الگوهای توسعه حرفه‌ای برای مدیران آینده نیز بر ضرورت پیوند میان آموزش دانشگاهی، تجربه عملی، یادگیری مستمر و توانایی ایفای نقش در موقعیت‌های پیچیده مدیریتی تأکید کرده است (Grynova et al., 2025). همچنین توسعه حرفه‌ای و فردی کارکنان و مدیران زمانی اثربخش خواهد بود که در سطح سازمانی از طریق سیاست‌گذاری مناسب، ایجاد فرصت‌های یادگیری، حمایت مدیریتی و سازوکارهای مستمر رشد و ارزیابی پشتیبانی شود (Pididiachyi, 2024).

یکی از مهم‌ترین تحولات در برداشت از نقش مدیر آموزشی، گذار از مدیریت واکنشی به مدیریت آینده‌نگر است. مدیر مدرسه در محیطی فعالیت می‌کند که تحت تأثیر تحولات فناورانه، تغییرات اجتماعی، اصلاحات برنامه درسی، الزامات جدید ارزیابی، تحولات بازار کار و تغییر انتظارات ذی‌نفعان قرار دارد؛ بنابراین توانایی پیش‌بینی تغییرات و آماده‌سازی سازمان برای آینده، به بخشی از شایستگی حرفه‌ای مدیر تبدیل شده است. در ادبیات جدید مدیریت، «پیش‌بینی حرفه‌ای» و توانایی تحلیل روندهای آینده، از جمله ظرفیت‌هایی تلقی می‌شود که باید در فرایند آماده‌سازی مدیران آینده پرورش یابد. فراهم‌سازی شرایط لازم برای توسعه توان آینده‌نگری در مدیران می‌تواند آنان را در تشخیص زودهنگام فرصت‌ها و تهدیدها، برنامه‌ریزی منعطف و اتخاذ تصمیم‌های متناسب با تغییرات محیطی یاری کند (Shcherban & Dankanych, 2024). در حوزه مدیریت آموزشی نیز اولویت‌های حرفه‌ای مدیران جدید بر نقش رهبری، توانایی هماهنگ‌سازی منابع، مدیریت تغییر و پاسخ‌گویی به تحولات نظام آموزشی تأکید دارند (Wang, 2024).

آینده‌پژوهی در مدیریت مدرسه از این جهت اهمیت ویژه‌ای دارد که آموزش و پرورش اساساً با آینده جامعه پیوند خورده است. تصمیم‌هایی که امروز در زمینه برنامه‌های آموزشی، توسعه منابع انسانی، فناوری، فرهنگ مدرسه و شیوه‌های رهبری اتخاذ می‌شوند، آثار خود را در سال‌های آینده و در عملکرد نسل‌های بعدی آشکار می‌کنند. از این‌رو، مدیران مدارس نمی‌توانند صرفاً بر مسائل جاری تمرکز کنند، بلکه باید بتوانند روندها، تحولات و سناریوهای محتمل آینده را درک کرده و مدرسه را برای مواجهه با آنها آماده سازند. این رویکرد مستلزم آن است که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نیز به جای تمرکز محدود بر مهارت‌های کنونی، ظرفیت‌هایی همچون تفکر راهبردی، تشخیص روند، نوآوری،

تصمیم‌گیری در شرایط عدم اطمینان، حل مسئله پیچیده و یادگیری مستمر را تقویت کنند. فعالیتهای پروژه‌محور برای مدیران آموزشی نیز به‌عنوان یکی از شیوه‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند زمینه‌ای برای پیوند دانش نظری با مسائل واقعی، تقویت استقلال حرفه‌ای و رشد توان حل مسئله مدیران فراهم آورند (Yasvin & Abilova, 2025).

در کنار آینده‌نگری، تحول دیجیتال نیز یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر ماهیت توسعه حرفه‌ای مدیران و کارکنان آموزشی است. گسترش فناوری‌های دیجیتال، پلتفرم‌های آموزشی، هوش مصنوعی و نظام‌های داده‌محور، ساختار مدرسه و شیوه مدیریت آن را دگرگون ساخته و نیاز به شایستگی‌های جدید را افزایش داده است. استفاده از بسترهای دیجیتال آموزشی می‌تواند فرصت‌هایی برای یادگیری حرفه‌ای مستمر، دسترسی به منابع آموزشی، تبادل تجربه و توسعه توانایی کاربرد فناوری در محیط آموزشی فراهم آورد (Azarabadi et al., 2025). همچنین هوش مصنوعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فناوری‌های نوظهور، ظرفیتهای گسترده‌ای برای بهبود آموزش، تحلیل داده‌ها، شخصی‌سازی یادگیری و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و کارکنان آموزشی ایجاد کرده است (Parseh et al., 2025). چنین تحولاتی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس آینده باید به‌طور جدی شایستگی‌های دیجیتال، سواد داده، درک قابلیت‌ها و محدودیت‌های فناوری و توانایی هدایت تغییرات فناورانه در مدرسه را دربرگیرد.

فرهنگ دیجیتال نیز در این میان تنها به استفاده ابزاری از فناوری محدود نیست، بلکه مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ارزش‌ها، رفتارها و شیوه‌های مدیریتی را شامل می‌شود که زمینه استفاده اثربخش از فناوری و یادگیری مستمر را فراهم می‌سازد. پژوهش‌های انجام‌شده درباره توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشی در محیط‌های سازمانی نشان داده‌اند که فرهنگ دیجیتال می‌تواند به یکی از بسترهای اصلی شکل‌گیری شایستگی‌های حرفه‌ای جدید تبدیل شود و ابعاد مختلف توسعه مدیران را تحت تأثیر قرار دهد (Mohagheghian et al., 2025). ساخت و اعتبارسنجی ابزارهای سنجش توسعه حرفه‌ای مبتنی بر فرهنگ دیجیتال نیز نشان‌دهنده آن است که حرفه‌ای‌شدن مدیران در شرایط جدید نیازمند شاخص‌های متناسب با محیط‌های فناوری‌محور و فرهنگ سازمانی جدید است (Nadi et al., 2025). از این دیدگاه، هر الگویی که برای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس طراحی می‌شود باید میان مهارت‌های سنتی مدیریت آموزشی و شایستگی‌های متناسب با عصر دیجیتال پیوند برقرار سازد.

در عین حال، فناوری و مهارت‌های فنی به‌تنهایی نمی‌توانند ضامن موفقیت مدیریت آموزشی باشند. یکی دیگر از ابعاد اساسی توسعه حرفه‌ای مدیران، برخورداری از اخلاق حرفه‌ای و نظام ارزشی مناسب است. مدیران مدارس در تصمیم‌های خود با موضوعاتی همچون عدالت آموزشی، توزیع منابع، ارزیابی کارکنان، حفظ حقوق دانش‌آموزان، تعامل با والدین و ایجاد فرصت‌های برابر مواجه‌اند؛ بنابراین کیفیت اخلاقی رفتار مدیریتی می‌تواند تأثیر مستقیمی بر اعتماد سازمانی و مشروعیت مدیریت داشته باشد. تحلیل روایت‌های مدیران آموزشی درباره اخلاق حرفه‌ای نشان می‌دهد که حرفه‌ای‌گری در مدیریت مدرسه علاوه بر صلاحیت فنی، به اصول اخلاقی و نحوه تعامل مدیر با ذی‌نفعان نیز وابسته است (Omar et al., 2024). همچنین بررسی کاربرد اصول عدالت در اخلاق حرفه‌ای مدیران دولتی بر اهمیت عدالت، مسئولیت‌پذیری و رعایت حقوق افراد در رفتار مدیریتی تأکید دارد (Mahmoudi, 2025).

اخلاق حرفه‌ای با سایر ابعاد رفتار مدیریتی نیز ارتباط دارد و می‌تواند چگونگی اجرای سیاست‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و تعامل مدیر با محیط سازمان را تحت تأثیر قرار دهد. شواهد موجود نشان داده‌اند که اخلاق حرفه‌ای مدیران می‌تواند در اجرای سیاست‌های جدید، از جمله سیاست‌گذاری در محیط‌های الکترونیکی، نقش مؤثری داشته باشد (Mahyaei, 2025). همچنین سبک رهبری مثبت و مؤلفه‌های معنوی سازمانی می‌توانند با اخلاق حرفه‌ای کارکنان آموزشی ارتباط داشته باشند و فضای سازمانی را به سمت رفتارهای مسئولانه‌تر سوق دهند (Azizi, 2025). از سوی دیگر، بررسی رابطه میان بودجه‌ریزی مشارکتی، مسئولیت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای مدیران نیز نشان می‌دهد که حرفه‌ای‌گری مدیران صرفاً ویژگی فردی نیست، بلکه با ساختارهای مشارکتی و شیوه اداره منابع نیز پیوند دارد (Nasab et al., 2026). بنابراین، توسعه حرفه‌ای

مدیران مدارس باید علاوه بر توسعه دانش و مهارت، تقویت اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و عدالت در تصمیم‌گیری را نیز مورد توجه قرار دهد.

بعد دیگر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، شایستگی رهبری است. مدیر مدرسه علاوه بر اداره امور اجرایی باید بتواند جهت حرکت سازمان را تعیین کند، کارکنان را برانگیزد، مشارکت را توسعه دهد، تعارضات را مدیریت کند و مدرسه را در مسیر یادگیری و تحول هدایت نماید. شناسایی مؤلفه‌های شایستگی رهبری حرفه‌ای مدیران آموزش و پرورش نشان می‌دهد که رهبری اثربخش نیازمند مجموعه‌ای چندبعدی از توانایی‌هاست و نمی‌توان آن را به اقتدار اداری یا تجربه شغلی تقلیل داد (Shirkani, 2025). این موضوع با یافته‌های مرتبط با مدل‌سازی شایستگی‌های مدیران مدارس نیز همسو است که شایستگی مدیریتی را یکی از عوامل مؤثر بر حرکت سازمان آموزشی در مسیر توسعه پایدار معرفی کرده‌اند (Rasouli et al., 2024). بنابراین، الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران باید بتواند هم مهارت‌های مدیریتی و هم شایستگی‌های رهبری را به صورت یکپارچه پوشش دهد.

یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های توسعه حرفه‌ای، فاصله میان آموزش‌های رسمی و نیازهای واقعی محیط کار است. بسیاری از دوره‌های ضمن خدمت زمانی اثربخشی محدودی دارند که محتوای آنها بدون نیازسنجی دقیق و بدون ارتباط با مسائل واقعی کارکنان طراحی شود. طراحی سیاست مناسب برای آموزش ضمن خدمت با هدف توسعه حرفه‌ای، نیازمند توجه به نیازهای حرفه‌ای، شرایط سازمانی، کیفیت محتوا و سازوکارهای ارزیابی است (Sotoudeh Moghadam et al., 2024). از این رو، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس باید به صورت یک نظام مستمر طراحی شود که در آن نیازسنجی، آموزش، تجربه عملی، بازخورد، ارزیابی و بازطراحی برنامه‌ها به یکدیگر متصل باشند. چنین رویکردی می‌تواند زمینه انتقال واقعی آموخته‌ها به محیط مدرسه را فراهم کرده و توسعه حرفه‌ای را از یک فعالیت مقطعی به بخشی از چرخه دائمی مدیریت مدرسه تبدیل کند.

تصمیم‌گیری نیز یکی از ارکان حرفه‌ای‌گری مدیران است. اگرچه برخی مطالعات مرتبط با قضاوت حرفه‌ای در حوزه‌های دیگر سازمانی انجام شده‌اند، اما یافته‌های آنها اهمیت عوامل شناختی و روان‌شناختی در کیفیت تصمیم‌های حرفه‌ای را نشان می‌دهد. برای مثال، بررسی نقش شک حرفه‌ای، فرسودگی خودتنظیمی و اعتماد بیش از حد در کیفیت قضاوت حرفه‌ای، اهمیت کنترل سوگیری‌ها و توسعه تفکر تحلیلی را برجسته کرده است (Shirowzhan & Fakhari, 2024). همچنین مطالعات مربوط به برنامه‌ریزی مبتنی بر ریسک و استفاده از اطلاعات مستمر نشان داده‌اند که تصمیم‌گیری حرفه‌ای زمانی بهبود می‌یابد که مدیر یا متخصص بتواند از اطلاعات به‌روز، سازوکارهای تحلیلی و ارزیابی مستمر استفاده کند (Sajjadi & Hooshmand Kashani, 2024). این ملاحظات برای مدیریت مدرسه نیز معنادارند؛ زیرا مدیران آموزشی دائماً با تصمیم‌هایی درباره منابع، کارکنان، دانش‌آموزان، عملکرد آموزشی و تغییرات محیطی مواجه‌اند.

در شرایط بحرانی نیز اهمیت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران دوچندان می‌شود. طراحی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران برای کنترل بحران نشان داده است که مواجهه اثربخش با موقعیت‌های بحرانی به توانایی‌هایی فراتر از مهارت‌های معمول اداری نیاز دارد (Rezanejad et al., 2024). مدارس نیز ممکن است با بحران‌های آموزشی، اجتماعی، فناوری، مالی یا حتی شرایط اضطراری گسترده‌تر مواجه شوند؛ از این رو، مدیر آینده باید بتواند در محیط‌های نامطمئن تصمیم‌گیری کند، منابع محدود را مدیریت نماید، ارتباطات را حفظ کند و تداوم فعالیت آموزشی را تضمین سازد. این ویژگی با منطق آینده‌پژوهی هماهنگ است، زیرا آینده‌پژوهی نه صرفاً پیش‌بینی رویدادها، بلکه افزایش آمادگی سازمان برای مواجهه با آینده‌های بدیل و نامطمئن است.

از سوی دیگر، نوآوری، کارآفرینی و عملکرد سازمانی نیز در ادبیات مدیریت معاصر مورد توجه قرار گرفته‌اند. هرچند برخی مطالعات این موضوع را در محیط‌های کسب‌وکار بررسی کرده‌اند، یافته‌های آنان بر اهمیت نگرش کارآفرینانه، انعطاف‌پذیری و جهت‌گیری نوآورانه در بهبود عملکرد سازمانی تأکید دارند (Rahimi et al., 2024). این منطق در مدرسه نیز می‌تواند به معنای تشویق مدیران به نوآوری در فرایندهای آموزشی،

استفاده خلاقانه از منابع، ایجاد مشارکت‌های جدید و جست‌وجوی راه‌حل‌های متفاوت برای مشکلات باشد. بنابراین، مدیر حرفه‌ای آینده باید علاوه بر اجرای صحیح مقررات، ظرفیت نوآوری و ابتکار را نیز در خود و سازمان مدرسه پرورش دهد.

بررسی مجموعه مطالعات اخیر نشان می‌دهد که بخش مهمی از پژوهش‌ها هر یک بر یکی از ابعاد توسعه حرفه‌ای مدیران، مانند شایستگی حرفه‌ای، رهبری، اخلاق، فرهنگ دیجیتال، فناوری، آموزش ضمن خدمت، پیش‌بینی حرفه‌ای یا توسعه فردی متمرکز بوده‌اند (Mohagheghian et al., 2025; Nazarzadeh Danak et al., 2024; Shcherban & Dankanych, 2024; Wang, 2024). با وجود ارزش این مطالعات، نیاز به الگویی یکپارچه که بتواند توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را در بستر تحولات آینده تبیین کند همچنان محسوس است. به‌ویژه، در بسیاری از الگوها رابطه میان شرایط ایجادکننده توسعه حرفه‌ای، پدیده محوری، راهبردهای اجرایی، عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده و پیامدهای سازمانی و اجتماعی به‌صورت جامع بررسی نشده است. از سوی دیگر، سرعت تحولات فناورانه، تغییر محیط حرفه‌ای و ظهور الزامات جدید مدیریتی ضرورت آن را ایجاد می‌کند که توسعه مدیران نه بر اساس نیازهای گذشته، بلکه با توجه به آینده محتمل نظام آموزشی طراحی شود.

علاوه بر این، توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی پایدار خواهد بود که به عنوان بخشی از نظام توسعه سازمانی مدرسه تلقی شود، نه فعالیتی منفصل از محیط واقعی مدیریت. مدل‌های جدید توسعه مدیران بر ترکیب آموزش رسمی، تجربه عملی، فعالیت پروژه‌ای، تعامل حرفه‌ای و خودتوسعه‌ای تأکید دارند (Grynova et al., 2025; Yasvin & Abilova, 2025). همزمان، توسعه فرهنگ دیجیتال، توان استفاده از فناوری‌های آموزشی و بهره‌گیری از هوش مصنوعی فرصت‌های تازه‌ای برای بازطراحی شیوه‌های یادگیری حرفه‌ای فراهم کرده است (Azarabadi et al., 2025; Parseh et al., 2025). بنابراین، هر مدل آینده‌نگر توسعه حرفه‌ای باید بتواند میان شایستگی‌های کلاسیک مدیریت مدرسه و مهارت‌های نوظهور موردنیاز در محیط‌های متحول آموزشی تعادل برقرار کند.

در مجموع، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس پدیده‌ای چندسطحی است که تحت تأثیر ویژگی‌های فردی مدیر، ساختار سازمانی، فرهنگ مدرسه، سیاست‌های نظام آموزشی، منابع مالی، فناوری، شیوه‌های آموزش حرفه‌ای و شرایط محیطی قرار می‌گیرد. درک این پدیده نیازمند رویکردی است که بتواند تجربه‌ها و ادراکات کنشگران اصلی را استخراج کرده و روابط میان عوامل مختلف را در قالب یک چارچوب منسجم توضیح دهد. رویکرد نظریه داده‌بنیاد به دلیل تأکید بر استخراج مفاهیم از داده‌های تجربی و تبیین روابط میان شرایط، راهبردها و پیامدها، ظرفیت مناسبی برای مدل‌سازی چنین پدیده‌ای دارد. از سوی دیگر، تلفیق این رویکرد با نگاه آینده‌پژوهانه می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌هایی کمک کند که نه فقط پاسخ‌گوی نیازهای کنونی مدیران، بلکه متناسب با تحولات پیش‌روی مدارس و نظام آموزشی باشند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مبتنی بر آینده‌پژوهی با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد است.

روش‌شناسی

رویکرد این پژوهش کیفی و از لحاظ هدف کاربردی است که در آن با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد الگوی مفهومی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه شده است. حجم نمونه ۱۸ نفر و روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه استفاده شده است. به این منظور تعداد ۱۸ نفر از متخصصان رشته مدیریت آموزشی و مدیران میانی و عالی وزارت آموزش و پرورش که دارای مدرک تحصیلی دکتری و حداقل کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی بودند، مصاحبه نیمه انجام شد و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری و اطمینان از آن تا مشارکت‌کننده ۱۸ ادامه یافت.

در همین راستا سؤالاتی که به این شرح مطرح شده‌اند: از نظر شما توسعه حرفه‌ای مدیران چگونه تعریف می‌شود؟ شاخص‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در آینده کدامند؟ مدیرانی که از لحاظ حرفه‌ای توسعه یافته‌اند چه ویژگی‌هایی دارند؟ شرایط علی که موجب توسعه حرفه‌ای مدیران در آینده می‌شوند کدامند؟ کدام شرایط زمینه‌ای یا محیطی می‌توانند تسهیل‌کننده توسعه حرفه‌ای مدیران در آینده باشند؟

مولفه‌های واسطه‌ای در تحقق توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در آینده کدامند؟ راهبردهایی که مدیران مدارس را در رسیدن به توسعه حرفه‌ای یاری می‌کنند کدامند؟ توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی چه پیامدهایی برای مدرسه و جامعه دارد؟

برای تجزیه و تحلیل داده‌های مستخرج از مصاحبه‌های انجام شده، از روش تحلیل مقایسه مداوم استراوس و کوربین استفاده شد. به این ترتیب مصاحبه‌های انجام گرفته با مشارکت کنندگان، در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی کدگذاری و بر اساس الگوی رویکرد نظام مند استراوس و کوربین مقوله بندی شدند و الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه گردید. قابلیت اعتماد مدل استخراج شده توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، با استفاده از دو روش واریسی اعضا و سه سویه سازی مورد بررسی قرار گرفت و از مصاحبه شوندگان خواسته شد که گزارش نهایی پژوهش را بازبینی و نظر خود را درباره آن ابراز کنند. در نتیجه قابلیت اعتماد الگوی طراحی شده توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل و کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده، مدل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در شش مقوله اصلی شرایط علی، پدیده محوری (توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مبتنی بر آینده پژوهی)، راهبردهای توسعه حرفه‌ای مدیران، شرایط واسطه‌ای، شرایط مداخله گر و پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران گنجانده شده که در ادامه به تفصیل، هر کدام از این مقوله‌ها ارائه شده است.

شرایط علی در این پژوهش که مقوله اصلی (توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مقطع ابتدایی مبتنی بر آینده پژوهی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد، شامل تغییر و تحول در آموزش و پرورش، بودجه و منابع مالی، انگیزه‌های فردی مدیران، نیروی انسانی کارآمد است. مهمترین شرایطی که در بررسی مصاحبه‌های انجام شده، پدیده محوری توسعه حرفه‌ای مدیران را در آینده تحت تأثیر قرار می‌دهند عبارت بودند از: تغییر و تحول در آموزش و پرورش، بودجه و منابع مالی، انگیزه‌های فردی مدیران، نیروی انسانی کارآمد. مصاحبه شوندگان با تأکید این شرایط را به عنوان پیش بایست‌ها و زمینه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران معرفی کردند. به عنوان مثال مصاحبه شونده (ا.ق) بیان کرد: توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی حاصل می‌شود که به مدیران مدارس اختیار بیشتری تفویض شود و آنها بتوانند در انتخاب نیروی انسانی مورد نیاز خود دخالت داشته باشند و حقوق معلمان را براساس عملکرد و شایستگی آنها پرداخت نمایند. همچنین تامین بودجه کافی برای توانمند سازی و افزایش مهارت مدیران و اجرای دوره‌های تخصصی ضروری می‌باشد. ارزشیابی‌های دقیق برحسب تخصص و ارتقای مدیران براساس شایستگی‌های آنان موجب انگیزش کافی برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای شان شده و باعث بروز نیاز به توسعه حرفه‌ای مدیران در بین مدیران مدارس خواهد بود.

جدول ۱. شرایط علی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقولات فرعی	کدهای باز
تغییر و تحول در آموزش و پرورش	۱. استقرار نظام تحول بنیادین در آموزش و پرورش ۲. تغییر دوره‌های تحصیلی و لزوم تطبیق مدیران با وضعیت جدید ۳. تغییر در فناوری‌ها و روش‌ها و فنون تدریس و سبک‌های مدیریت و رهبری ۴. استقرار طرح تدبیر در مدارس
بودجه و منابع مالی	۵. تغییر در شیوه‌های ارزیابی استعدادهای دانش آموزان مبتنی بر هوش‌های ۶ گانه گاردنر ۱. اختصاص بودجه و منابع مالی لازم برای اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ۲. تهیه امکانات (زمان، مکان، نیروی انسانی متخصص) برای اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای ۳. رتبه بندی مدیران دارس براساس شاخص‌های توسعه حرفه‌ای و اعطای پاداش و مزایا
انگیزه‌های فردی	۱. نیاز به پیشرفت و ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای در مدیران ۲. تطبیق فنون مدیریت و رهبری آموزشی با تئوری‌ها و سبک‌های نوین مدیریت ۳. ارتقای کارایی و اثربخشی سازمانی مدرسه ۴. موفقیت در استقرار طرح تدبیر و کسب رتبه در شاخص‌های کمی و کیفی آموزش و پرورش
منابع انسانی کارآمد	۱. استفاده از نیروهای انسانی با تحصیلات لیسانس به بالا

۲. وجود نیروهای با انگیزه کافی و متعهد به انجام وظایف

۳. همکاری و هماهنگی با برنامه‌های اجرایی مدیران

۴. شرکت در جلسات و ارائه نظرات سازنده و خلاقیت و ابتکار

مقولات اصلی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به عنوان مقوله هسته‌ای، شامل توسعه آموزش، توسعه مهارت پژوهشی، مهارت مدیریتی، مهارت رهبری و توسعه مهارت‌های فردی است.

توسعه آموزش شامل مقوله فرعی (توسعه آموزش)، مهارت پژوهشی شامل مقوله فرعی (مهارت پژوهشی)، مهارت مدیریتی شامل مقوله‌های فرعی (مدیریت منابع انسانی، مدیریت کنترل و ارزشیابی، مدیریت منابع مالی و بودجه، مدیریت رفتار سازمانی، مدیریت فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریت برنامه ریزی و سیاست گذاری، مدیریت امور اداری) و مهارت رهبری شامل مقوله‌های فرعی (رهبری تغییر و تحول، مذاکره و حل مسئله، مدیریت کار گروهی، مدیریت انگیزش و ارتباطات درون و برون سازمانی)، مقوله توسعه فردی شامل مقوله‌های فرعی (ویژگی‌های روانشناختی، اخلاقی) و توسعه مهارت‌های فردی می‌باشند.

جدول ۲. پدیده اصلی (توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی)

مقولات فرعی	کدهای باز
توسعه آموزش	توسعه آموزش
توسعه مهارت پژوهشی	توسعه مهارت پژوهشی
مهارت‌های مدیریتی	مدیریت منابع انسانی
	مدیریت کنترل و ارزشیابی
	مدیریت منابع مالی و بودجه
	مدیریت رفتار سازمانی
	مدیریت فناوری اطلاعات و ارتباطات
	مدیریت برنامه ریزی و سیاستگذاری
	مدیریت امور اداری
مهارت رهبری	رهبری تغییر و تحول
	مهارت مذاکره و حل مسئله
	مهارت مدیریت کار گروهی
	مهارت مدیریت انگیزشی
	مهارت ارتباطی درون و برون سازمانی
توسعه فردی	ویژگی‌های روانشناختی
	ویژگی‌های اخلاقی
	توسعه مهارت فردی

بررسی و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده نشان داد که راهبردهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در آینده، شامل سه دسته راهبردهای فردی، گروهی و سازمانی هستند. مصاحبه شونده (ا.ن) بیان می‌کند: برنامه توسعه حرفه‌ای باید از طرف مسئولین ذیربط حمایت شده و مسیر پیشرفت و توسعه هم برای مدیران و هم برای سازمان مدرسه ایجاد شود. مدیران نیز باید انگیزه کافی برای پیشبرد برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای را داشته باشند و از توانمندی‌ها و استعداد‌های همکاران، دانش آموزان و اولیا در راستای توسعه حرفه‌ای استفاده نمایند. مدیران مدارس جهت رسیدن به توسعه حرفه‌ای همزمان باید بتوانند از علم روز دنیا بهره گرفته و از نتایج پژوهش‌ها و همچنین تجربیات مدارس دیگر کشورها در اداره مدرسه بهره بگیرد. راهبردهای ارائه شده شامل راهبردهای گروهی، فردی و سازمانی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. راهبردهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقولات فرعی	کدهای باز
راهبردهای فردی	۱. انگیزه پیشرفت و جدیت در برنامه توسعه حرفه‌ای و دید آینده نگرانه
	۲. علاقمندی به انجام پژوهش‌های علمی و شرکت در همایش‌های مرتبط شغلی
	۳. مطالعه و کاربست آخرین مقالات و تجربیات سایر مدیران مدارس کشورها در حوزه مدیریت
	۴. ارتقای سطح دانش و تحصیلات
	۵. ارزیابی مستمر عملکرد و انعطاف پذیری
	۶. توجه مستمر به فرایند یاددهی و یادگیری در مدرسه و محوریت آن در برنامه توسعه حرفه‌ای
راهبردهای گروهی	۱. اهمیت به کار تیمی در مدرسه
	۲. مسئولیت پذیری و پاسخگویی جمعی
	۳. تصمیم‌گیری مشارکتی در مدرسه
	۴. تشکیل گروه‌های کاری با مدیران سایر مدارس
راهبردهای سازمانی	۱. توسعه و غنی‌سازی شغل
	۲. ایجاد سازمان یادگیرنده و فراگیری یادگیری سازمانی
	۳. تجزیه و تحلیل عملکرد مدرسه و بهبود فرایندهای آن

با توجه به تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، عوامل ساختاری، سازمانی و فردی و گروهی به عنوان شرایط واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای مدیران تعیین شد که این عوامل هم می‌توانند به عنوان عوامل تسهیل کننده و هم می‌توانند به عنوان عوامل بازدارنده برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران باشد. در این باره مصاحبه شونده (س.ا) چنین عنوان کرد: شرایطی که برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران را تحت تاثیر قرار می‌دهد مربوط به خود سیستم آموزش و پرورش و نحوه اداره آن است تفویض اختیار به مدیران مدارس در انجام امور و تمرکززدایی، حمایت از مدیران در اجرای قوانین و دستورالعمل‌های ابلاغ شده، تشکیل کارگاه‌ها و نشست‌های آموزشی برای مدیران مدارس، تشویق و ایجاد انگیزه برای مدیران فعال از عوامل واسطه‌ای هستند که توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را تحت تاثیر قرار می‌دهند که شرح تفصیلی آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. شرایط واسطه‌ای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در آینده

مقولات فرعی	کدهای باز
ساختاری	۱. تمرکززدایی و تفویض اختیار به مدیران مدارس
	۲. تصویب قوانین مرتبط با برنامه توسعه حرفه‌ای
	۳. توجه به ویژگی‌های بومی و محلی مدارس
	۴. نظارت و ارزیابی مستمر
سازمانی	۱. دسترسی به فناوری‌های نوین و تجهیزات مورد نیاز
	۲. فرهنگ سازمانی حامی
	۳. سیستم تشویق و پاداش اثربخش و کارآمد
	۴. حمایت مدیران ارشد
فردی و گروهی	۱. علاقمندی به مدیریت
	۲. تحصیلات مرتبط با شغل مدیریت
	۳. ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی

مهمترین شرایط مداخله‌گری که در تحلیل مصاحبه‌های انجام شده در اظهارات مصاحبه‌شوندگان محرز بود شامل: تامین منابع مالی اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای، نقش‌های رهبری متولیان امر توسعه حرفه‌ای، حمایت ذینفعان از اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای می‌باشد. مصاحبه شونده (ا.ن) این چنین بیان کرد: منابع مالی و بودجه کافی شرط لازم در موفقیت اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس می‌باشد همچنین حمایت‌های مدیران رده بالا از اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران و همچنین برنامه ریزی برای اجرای دوره‌های توسعه حرفه‌ای از ضروریات می‌باشد. علاوه بر این برای کیفیت بخشی به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت نیازسنجی از مدیران مدارس و همچنین تدوین آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های حامی اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران و تشویق و ارائه پاداش به مدیرانی که در عمل به اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای

موفق بوده اند می‌توانند در پیشبرد اهداف برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مفید واقع شوند. شرایط مداخله گر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. شرایط مداخله گر توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقولات فرعی	کدهای باز
بودجه و برنامه مالی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس	۱. اختصاص بودجه مورد نیاز برنامه توسعه حرفه‌ای ۲. اولویت بندی نیازها و هزینه کرد منابع مالی براساس برنامه توسعه حرفه‌ای ۳. تخصیص پاداش برای مدیران موفق در اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران
آیین نامه‌ها و دستورالعمل ها	۱. وجود آیین نامه و دستورالعمل حامی و پشتیبان اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای ۲. تدوین برنامه توسعه حرفه‌ای براساس قوانین و مقرارت و سند تحول بنیادین
شرایط مجریان و متولیان	۱. دارا بودن صلاحیت مجریان برنامه توسعه حرفه‌ای و نقش رهبری آنان ۲. حمایت قاطعانه از اجرای برنامه و ارزیابی فرایند اجرای آن

در بررسی و تحلیل‌های انجام شده پیامدهای مربوط به داخل سازمان و پیامدهای مربوط به خارج از سازمان ، پیامدهای اصلی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس تعیین شدند. در این باره مصاحبه کنندگان به تکرار از این پیامدها نام برده و آنها را به عنوان نتایج توسعه حرفه‌ای مدیران اعلام نمودند. به عنوان مثال مصاحبه شونده (ا.ع) این گونه بیان می‌کند: هنگامی که برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران اجرا شود و مدیران توسعه حرفه‌ای پیدا کنند در ابتدا نتایج آن را در کل سیستم مدرسه از رفتار و عملکرد معلمان و دانش آموزان گرفته تا ایجاد محیط پویا برای یادگیری را مشاهده خواهیم نمود. کیفیت بخشی به آموزش و یادگیری دانش آموزان، ایجاد محیط متنوع و جذاب ، ایجاد انگیزه و پیشرفت در معلمان، همکاری و جلب توجه اولیا مدرسه در برنامه‌های اجرایی مدرسه از پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس می‌باشد.

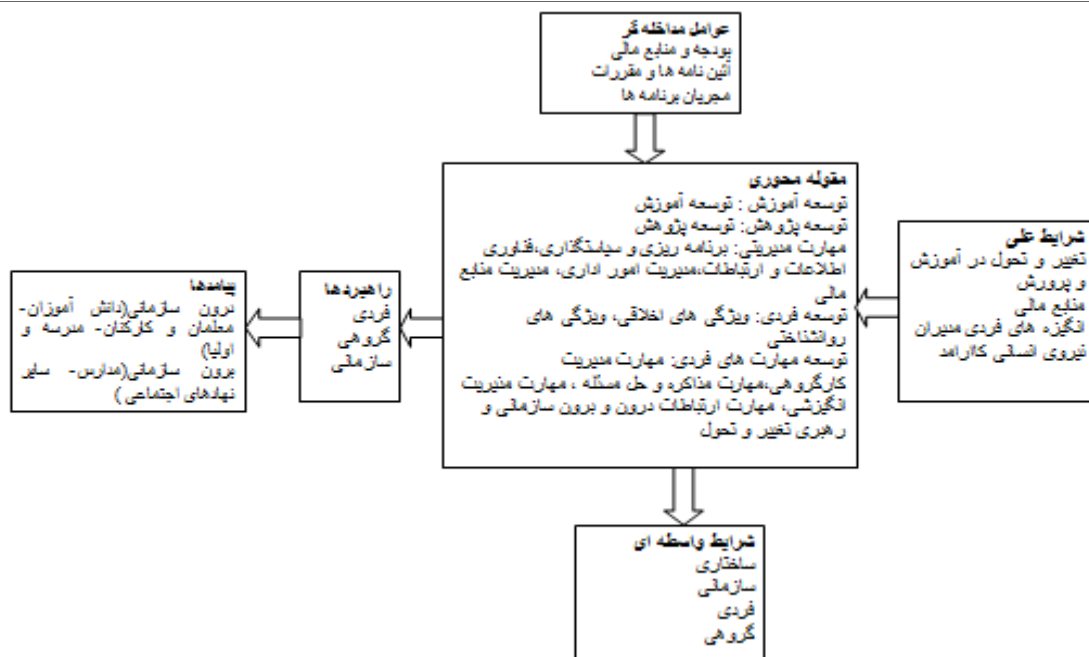
مصاحبه شونده (م.آ) اینگونه بیان کرد که توسعه حرفه‌ای مدیران بر کل سیستم آموزش و پرورش تاثیرگذار می‌باشد چرا که مدیران عوامل موفقیت در مدارس و آموزش و پرورش هستند و به تبع آن در سایر نهادهای جامعه نیز تاثیرگذار هستند چرا که تربیت دانش آموزان بخصوص در ابتدایی ترین مرحله آموزش با مدیران مقطع ابتدایی می‌باشد و زیربنای آموزش و پرورش صحیح در این مقطع پایه گذاری می‌شود در نتیجه توسعه حرفه‌ای مدیران مقطع ابتدایی نکته مهم و کلید طلایی آموزش و پرورش برای ارتقای کیفیت و کمیت آموزش و پرورش در مدارس می‌باشد.

با توجه به نتایج مصاحبه‌های صورت گرفته پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس در دو بخش پیامدهای داخل سازمان و پیامدهای بیرون سازمان در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶ پیامدهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس

مقولات فرعی	کدهای باز
داخل سازمان	۱. ارتقای سطح انگیزش دانش آموزان ۲. کاهش غیبت و بی نظمی دانش آموزان ۳. ارتقای کیفیت یادگیری دانش آموزان ۴. مسئولیت پذیری و تعهد به اهداف آموزشی و پرورشی مدرسه ۵. ارتقای کمی و کیفی عملکرد دانش آموزان و انجام پژوهش‌های علمی ۶. رشد و توسعه همه جانبه دانش آموزان
معلمان و کارکنان	۱. کمک به رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و کارکنان ۲. استفاده از روش‌های نوین تدریس و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی ۳. سهیم شدن در تصمیم گیری‌های همه جانبه مدرسه ۴. تشکیل تیم‌های یادگیری
مدرسه	۱. ایجاد سازمان یادگیرنده و فراگیری یادگیری سازمانی ۲. رشد و توسعه همه جانبه مدرسه

۳. پاسخ به تغییرات محیطی		
۴. فراگیری مدرسه محوری		
۵. رقابت پذیری در سطوح محلی، ملی و جهانی		
۱. اعتماد به آرمانها و ارزش‌های نظام آموزشی و مدرسه	اولیا	
۲. کمک به رشد و توسعه دانش آموزان		
۳. سهیم شدن در تصمیم گیری‌های مدرسه		
۴. مشارکت فعال در امور مدرسه		
۱. الگو پذیری سایر مدارس از برنامه توسعه حرفه‌ای	مدارس	خارج سازمان
۲. ایجاد جو رقابتی و افزایش کیفیت و خدمات آموزشی و پرورشی		
۱. مشارکت در رفع کمبودهای مالی و آموزشی مدرسه	سایر نهادها	
۲. تقویت ارتباطات برون سازمانی		
۳. ارتقای بهره‌وری		
۴. توسعه و پیشرفت سازمانی		



شکل ۱- الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس مقطع ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین چارچوب حکمرانی اخلاقی هوش مصنوعی در دانشگاه‌ها با تأکید بر عدالت آموزشی، پاسخ‌گویی و استقلال علمی و در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت انجام شد. یافته‌ها نشان داد که حکمرانی اخلاقی هوش مصنوعی در دانشگاه را نمی‌توان به تدوین چند دستورالعمل فنی یا محدود کردن استفاده از ابزارهای مولد تقلیل داد، بلکه این مفهوم واجد ماهیتی چندبعدی، نهادی و هنجاری است که باید هم‌زمان به عدالت آموزشی، پاسخ‌گویی، شفافیت، مسئولیت انسانی، استقلال علمی، حکمرانی داده، سواد هوش مصنوعی، تنظیم‌گری مشارکتی و صیانت از اصالت فرایند تعلیم و تربیت توجه کند. مضمون فراگیر استخراج‌شده یعنی «حکمرانی انسان‌محور و ارزش‌بنیاد هوش مصنوعی در دانشگاه» نشان داد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، معیار اصلی ارزیابی فناوری در دانشگاه نباید صرفاً کارآمدی، سرعت یا کاهش هزینه باشد، بلکه فناوری باید در نسبت با غایات آموزشی، حقوق‌ذی‌نفعان، کرامت انسانی و رسالت معرفتی دانشگاه سنجیده شود. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که بر استفاده مسئولانه و تربیت‌محور از هوش مصنوعی مولد تأکید کرده و نشان می‌دهند که بهره‌گیری مؤثر از این فناوری تنها

زمانی مشروعیت آموزشی دارد که فرصت‌های یادگیری را توسعه دهد و در عین حال خطرهای اخلاقی، سوگیری، وابستگی و کاهش کیفیت یادگیری را کنترل کند (Abedin et al., 2026; Mhlongo, 2026). همچنین، مرور نظام‌مند اخلاق هوش مصنوعی در آموزش نشان داده است که اصولی مانند عدالت، شفافیت، پاسخ‌گویی، حریم خصوصی و عاملیت انسانی باید به‌صورت مرتبط و نه جدا از یکدیگر در سیاست‌گذاری آموزشی لحاظ شوند (Yan & Chau, 2025).

نخستین محور اصلی یافته‌ها، عدالت آموزشی بود. نتایج نشان داد که عدالت در استفاده دانشگاهی از هوش مصنوعی دارای ابعاد توزیعی، رویه‌ای و ترمیمی است. در بعد توزیعی، مشارکت‌کنندگان بر دسترسی برابر به ابزارهای هوشمند، زیرساخت مناسب، اینترنت، خدمات آموزشی و حمایت از گروه‌های کمتر برخوردار تأکید کردند. در بعد رویه‌ای، مسئله عدم تبعیض الگوریتمی، شفاف بودن معیارهای تصمیم‌گیری و ممیزی سامانه‌ها برجسته شد و در بعد ترمیمی نیز حق اعتراض، بازبینی و اصلاح تصمیمات الگوریتمی اهمیت یافت. این یافته بیانگر آن است که عدالت آموزشی صرفاً با فراهم کردن یک ابزار یکسان برای همه تحقق نمی‌یابد، زیرا تفاوت در سواد دیجیتال، سطح دسترسی، زبان، توان اقتصادی و مهارت استفاده می‌تواند حتی در شرایط برخورداری صوری برابر، به پیامدهای متفاوت منجر شود. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که خطر بازتولید نابرابری و سوگیری در سامانه‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی را برجسته کرده‌اند (Mokadi et al., 2026; Yan & Chau, 2025). همچنین، تأکید Che و Perkins بر حکمرانی فراگیر و حمایت از یادگیرندگان نشان می‌دهد که استفاده اخلاقی از هوش مصنوعی باید فراتر از کارایی سامانه، به آثار آن بر گروه‌های مختلف دانشجویان و میزان دسترسی عادلانه آنان توجه کند (Che & Perkins, 2026).

تأکید مشارکت‌کنندگان بر پیشگیری از سوگیری الگوریتمی نیز یکی از یافته‌های برجسته پژوهش بود. این نتیجه را می‌توان در پرتو ماهیت داده‌محور هوش مصنوعی تبیین کرد. سامانه‌های هوشمند بر اساس داده‌های پیشین آموزش می‌بینند و در صورتی که این داده‌ها منعکس‌کننده نابرابری‌های موجود باشند، فناوری می‌تواند همان الگوها را بازتولید یا حتی تقویت کند. این مسئله به‌ویژه در فرایندهایی مانند پذیرش، رتبه‌بندی، پیش‌بینی عملکرد، تشخیص تقلب و تخصیص حمایت آموزشی اهمیت دارد. Mokadi و همکاران نیز با تمرکز بر ابعاد اخلاقی هوش مصنوعی در علوم اجتماعی، به مسئله سوگیری، قدرت و عدم بی‌طرفی کامل فناوری اشاره کرده‌اند (Mokadi et al., 2026). از سوی دیگر، مسئله آمادگی نهادی نیز با عدالت پیوند مستقیم دارد، زیرا دانشگاهی که از نظر زیرساخت، سیاست، آموزش و منابع انسانی آماده نیست، نمی‌تواند تضمین کند که فناوری به‌صورت برابر و مسئولانه در اختیار همه گروه‌ها قرار گیرد. این یافته با پژوهش Mmari درباره آمادگی مؤسسات آموزش عالی برای پذیرش اخلاقی هوش مصنوعی و نیز مطالعه Sultana و همکاران درباره آمادگی هوش مصنوعی در سطح دانشگاه، صنعت و دولت هم‌راستا است (Mmari, 2026; Sultana et al., 2026).

محور دوم یافته‌ها، پاسخ‌گویی، شفافیت و مسئولیت انسانی بود. یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان به‌طور جدی با شکل‌گیری «خلأ مسئولیت» در تصمیمات مبتنی بر هوش مصنوعی مخالفت داشتند و معتقد بودند که حتی در صورت استفاده گسترده از سامانه‌های خودکار، مسئولیت نهایی باید نزد انسان و نهاد دانشگاه باقی بماند. این نتیجه از منظر اخلاقی اهمیت اساسی دارد؛ زیرا واگذاری مسئولیت به الگوریتم می‌تواند رابطه میان تصمیم و پاسخ‌گویی را تضعیف کند. در یک نظام دانشگاهی، تصمیمات مرتبط با نمره، پذیرش، تشخیص تخلف، ارزیابی علمی یا تخصیص فرصت‌ها آثار مستقیم بر حقوق و آینده افراد دارند و بنابراین باید امکان انتساب مسئولیت وجود داشته باشد. Fraidan نیز در بحث ارزیابی زبانی مبتنی بر هوش مصنوعی بر اهمیت شفافیت رویه‌ای و پاسخ‌گویی حقوقی تأکید کرده و نشان داده است که مشروعیت تصمیمات فناورانه بدون امکان توضیح و اعتراض تضعیف می‌شود (Fraidan, 2025). همچنین، مطالعات مربوط به سیاست‌های دانشگاهی هوش مصنوعی بر ضرورت تدوین ساختارهای روشن مسئولیت، قواعد استفاده و سازوکارهای نظارتی تأکید دارند (Basil et al., 2026; Joshi et al., 2026).

یافته مهم دیگر در این محور، مفهوم «نظارت انسانی معنادار» بود. نتایج نشان داد که حضور یک فرد در انتهای فرایند تصمیم‌گیری به‌تنهایی برای اخلاقی تلقی شدن نظام کافی نیست، بلکه ناظر انسانی باید دانش، اختیار، اطلاعات و زمان کافی برای بررسی و در صورت لزوم رد یا اصلاح خروجی سامانه داشته باشد. این یافته اهمیت تمایز میان نظارت صوری و نظارت واقعی را برجسته می‌کند. اگر نقش انسان تنها تأیید خروجی الگوریتم باشد، در عمل مسئولیت به فناوری منتقل شده است، حتی اگر از نظر اداری یک فرد امضاکننده نهایی باشد. این نتیجه با رویکردهای جدید در زمینه استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی همسو است که بر حفظ عاملیت و قضاوت حرفه‌ای انسان تأکید دارند (Abedin et al., 2026; McGinty, 2025). از سوی دیگر، Razi و همکاران نیز نشان داده‌اند که استفاده از هوش مصنوعی مولد همواره با مصالحه میان سرعت، استقلال، اصالت و کیفیت همراه است و بنابراین تصمیم‌گیری حرفه‌ای نباید به خروجی سامانه تقلیل یابد (Razi et al., 2025). حق اعتراض و قابلیت بازبینی نیز از نتایج مهم این پژوهش بود. مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که دانشجو یا استاد باید بداند در چه مواردی هوش مصنوعی بر یک تصمیم اثر گذاشته و چگونه می‌تواند درخواست بازبینی انسانی ارائه کند. این موضوع، پاسخ‌گویی را از سطح صرفاً سازمانی به سطح حقوق فردی گسترش می‌دهد. در واقع، شفافیت زمانی معنادار است که بتوان بر اساس اطلاعات ارائه‌شده اقدام کرد. سیاست‌هایی که صرفاً اعلام می‌کنند از هوش مصنوعی استفاده می‌شود، اما مسیر اعتراض یا اصلاح را مشخص نمی‌کنند، از منظر اخلاقی ناکافی‌اند. مطالعات مربوط به سیاست‌های دانشگاهی نشان داده‌اند که بسیاری از دانشگاه‌ها در حال حرکت به سمت تدوین دستورالعمل‌هایی هستند که استفاده از هوش مصنوعی را از حالت مبهم خارج کرده و حدود مسئولیت کاربر و نهاد را مشخص کنند (Basil et al., 2026; Toquero, 2025). یافته‌های Joshi و همکاران نیز نشان می‌دهد که تفاوت میان مؤسسات از نظر وضوح و انسجام سیاست‌های هوش مصنوعی قابل توجه است و وجود سیاست روشن می‌تواند نقش مهمی در کاهش ابهام اخلاقی ایفا کند (Joshi et al., 2026). محور سوم یافته‌ها، استقلال علمی و عاملیت انسانی بود. نتایج نشان داد که مشارکت‌کنندگان استفاده از هوش مصنوعی را تا زمانی مشروع می‌دانند که فناوری جایگزین قضاوت حرفه‌ای استاد و فعالیت شناختی دانشجو نشود. این یافته از منظر فلسفه تعلیم و تربیت بسیار مهم است، زیرا هدف آموزش دانشگاهی صرفاً تولید سریع پاسخ یا انجام کار نیست، بلکه رشد توانایی استدلال، تحلیل، قضاوت، نقد و مسئولیت‌معرفتی است. اگر دانشجو در فرایند یادگیری به استفاده منفعلانه از خروجی هوش مصنوعی عادت کند، ممکن است بخشی از تجربه شناختی لازم برای رشد استقلال فکری از میان برود. Razi و همکاران نیز تأکید کرده‌اند که هوش مصنوعی مولد نباید به‌عنوان ابزاری بی‌محدودیت و همه‌کاره تلقی شود و استفاده از آن با مبادله‌هایی میان کارآمدی و اصالت یادگیری همراه است (Razi et al., 2025). همچنین، McGinty بر ضرورت حفظ اصالت و تمامیت علمی در استفاده اعضای هیئت علمی از هوش مصنوعی تأکید کرده است (McGinty, 2025). یافته مربوط به عاملیت دانشجو نیز با مطالعات حوزه تمامیت علمی همسو بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که سیاست‌های صرفاً منع‌کننده نمی‌توانند پاسخ کاملی به مسئله هوش مصنوعی باشند و دانشگاه باید به‌جای تمرکز انحصاری بر کشف تقلب، شیوه‌های ارزشیابی و آموزش را بازطراحی کند. این نتیجه با یافته‌های Güneş و Kaban درباره چالش‌های اخلاقی و تمامیت علمی و همچنین مرور Kangwa و همکاران درباره ایجاد تعادل میان استفاده مؤثر از هوش مصنوعی مولد و حفظ تمامیت دانشگاهی هم‌راستا است (Güneş & Kaban, 2025; Kangwa et al., 2025). مرور Jamil و همکاران نیز نشان داده است که ادغام ChatGPT در آموزش عالی با طیفی از معضلات اخلاقی همراه است که با ممنوعیت ساده قابل حل نیست و نیازمند چارچوب‌های روشن مسئولیت و بازطراحی فرایندهای یادگیری است (Jamil et al., 2026).

یکی دیگر از یافته‌های مهم، استقلال نهادی دانشگاه در برابر پلتفرم‌ها و شرکت‌های فناوری بود. مشارکت‌کنندگان به خطر وابستگی فناورانه، قفل‌شدگی پلتفرمی، انتقال داده و کاهش کنترل دانشگاه بر فرایندهای تصمیم‌گیری اشاره کردند. این نتیجه نشان می‌دهد که استقلال علمی تنها به آزادی فردی استاد محدود نیست، بلکه دارای بعد ساختاری و نهادی نیز هست. اگر دانشگاه به سامانه‌ای وابسته شود که منطق تصمیم، نحوه پردازش داده یا شرایط استفاده آن خارج از کنترل دانشگاه باشد، بخشی از استقلال نهادی عملاً به بیرون منتقل می‌شود. Souli و

Pierrakeas در بررسی روندهای مدیریت دانشگاهی و ادغام فناوری‌های جدید نیز نشان داده‌اند که تحول دیجیتال دانشگاه نیازمند بازنگری در ساختارهای مدیریت، کنترل و تصمیم‌گیری است (Souli & Pierrakeas, 2025). همچنین، Shi و Zhang در بحث حکمرانی مشارکتی آموزش پزشکی در عصر آموزش هوشمند بر ضرورت بازسازی ساختارهای مدیریتی و هماهنگ کردن فناوری با اهداف نظام تربیت حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (Zhang & Shi, 2026).

حکمرانی داده و حریم خصوصی نیز در یافته‌های پژوهش جایگاه مهمی داشت. مشارکت‌کنندگان بر حداقل‌گرایی در گردآوری داده، تعیین هدف روشن، محدودیت در استفاده ثانویه و حفاظت از داده‌های حساس تأکید کردند. این نتیجه قابل تبیین است؛ زیرا دانشگاه‌ها حجم قابل توجهی از داده‌های تحصیلی، رفتاری، پژوهشی و هویتی را در اختیار دارند و ادغام سامانه‌های هوش مصنوعی می‌تواند انگیزه و ظرفیت بیشتری برای گردآوری و تحلیل این داده‌ها ایجاد کند. اگر این فرایند بدون قواعد روشن انجام شود، محیط دانشگاه می‌تواند از فضای یادگیری به فضای نظارت دائمی تبدیل شود. مرورهای اخلاق هوش مصنوعی در آموزش نیز حریم خصوصی و حفاظت از داده را از جمله نگرانی‌های اصلی معرفی کرده‌اند (Mhlongo, 2026; Yan & Chau, 2025). از این منظر، حکمرانی داده نه یک مسئله فرعی، بلکه بخشی از معماری اصلی حکمرانی اخلاقی هوش مصنوعی است.

نتایج همچنین نشان داد که سواد هوش مصنوعی و ظرفیت اخلاقی پیش‌شرط اجرای موفق سیاست‌های حکمرانی است. وجود دستورالعمل بدون توانایی کاربران برای درک محدودیت‌ها، خطاها، سوگیری‌ها و قابلیت‌های واقعی فناوری نمی‌تواند رفتار مسئولانه ایجاد کند. این یافته با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت آموزش اعضای هیئت علمی و دانشجویان در زمینه استفاده مسئولانه از فناوری تأکید کرده‌اند (Abedin et al., 2026; McGinty, 2025). در این چارچوب، سواد هوش مصنوعی باید فراتر از مهارت فنی در نوشتن دستور یا استفاده از ابزار باشد و ابعاد انتقادی، اخلاقی و معرفتی را نیز شامل شود. دانشجوی و استاد باید بتوانند درباره اعتبار خروجی، منشأ اطلاعات، احتمال خطا، سوگیری و حدود قابل قبول استفاده قضاوت کنند. این موضوع در حوزه‌های تخصصی نیز اهمیت دارد. Li و همکاران در زمینه آموزش شیمی بر ضرورت هماهنگ کردن ادغام هوش مصنوعی با راهنماهای جهانی و اهداف توسعه پایدار تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که استفاده مسئولانه از فناوری باید در پیوند با اهداف گسترده‌تر آموزشی و اجتماعی تعریف شود (Li et al., 2025).

یافته مربوط به تنظیم‌گری مشارکتی و ایجاد کمیته‌های چندرشته‌ای نیز با ادبیات موجود همخوان است. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تصمیم درباره استفاده از هوش مصنوعی نباید صرفاً به واحد فناوری اطلاعات واگذار شود، بلکه متخصصان آموزش، اخلاق، حقوق، فناوری، اعضای هیئت علمی و نمایندگان دانشجویان باید در فرایند سیاست‌گذاری مشارکت داشته باشند. این نتیجه با مفهوم «سرپرستی دانشگاهی» در مطالعه Che و Perkins همسو است که حکمرانی یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی را نیازمند ساختارهای اخلاقی و مشارکت چندذی‌نفعی می‌داند (Che & Perkins, 2026). همچنین، Sultana و همکاران نشان داده‌اند که آمادگی هوش مصنوعی به همکاری میان دانشگاه، صنعت و دولت وابسته است و نمی‌توان آن را صرفاً مسئله‌ای درون‌سازمانی در نظر گرفت (Sultana et al., 2026). بنابراین، حکمرانی مؤثر به شبکه‌ای از نقش‌ها، مسئولیت‌ها و تعاملات نیاز دارد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که حکمرانی اخلاقی هوش مصنوعی در دانشگاه‌ها باید بر سه ستون اصلی عدالت آموزشی، پاسخ‌گویی و استقلال علمی استوار شود و این سه ستون از طریق حکمرانی داده، سواد هوش مصنوعی، نظارت انسانی، مشارکت ذی‌نفعان و ارزیابی مستمر حمایت شوند. این چارچوب با جهت‌گیری کلی ادبیات اخیر همسو است که از رویکردهای ساده ممنوعیت یا پذیرش نامحدود فاصله گرفته و بر استفاده مشروط، مسئولانه و ارزش‌محور از هوش مصنوعی تأکید دارد (Rao & Suhasini, 2025; Toquero, 2025). همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله اصلی آینده آموزش عالی احتمالاً این نخواهد بود که آیا دانشگاه‌ها از هوش مصنوعی استفاده خواهند کرد یا خیر، بلکه این خواهد بود که چه نوع استفاده‌ای مشروع، عادلانه، قابل توضیح و سازگار با رسالت تربیتی دانشگاه است. از این منظر، حکمرانی اخلاقی باید فناوری را در خدمت اهداف تعلیم و تربیت قرار دهد، نه اینکه اهداف دانشگاه را با منطق فناوری بازتعریف کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که مشارکت‌کنندگان از دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی شهر تهران انتخاب شدند و اگرچه تنوع تخصصی مناسبی در میان آنان وجود داشت، ممکن است دیدگاه‌های آنان بازتاب کامل شرایط دانشگاه‌های سایر استان‌ها، دانشگاه‌های کوچک‌تر، مؤسسات غیردولتی یا مراکز آموزش عالی با سطح متفاوتی از زیرساخت دیجیتال نباشد. ماهیت کیفی پژوهش نیز به این معناست که یافته‌ها با هدف تعمیم آماری تولید نشده‌اند و بیشتر برای تبیین عمیق ابعاد مفهومی و نهادی مسئله به کار می‌روند. علاوه بر این، سرعت تحول فناوری‌های هوش مصنوعی سبب می‌شود برخی مصادیق و چالش‌های اجرایی در فاصله زمانی کوتاهی تغییر کنند. همچنین، مطالعه حاضر بر دیدگاه خبرگان و متخصصان متمرکز بود و تجربه مستقیم دانشجویان، کارکنان اداری و ارائه‌دهندگان فناوری به‌صورت مستقل مورد بررسی قرار نگرفت. از این‌رو، چارچوب حاصل باید در بسترهای متنوع‌تر و با مشارکت گروه‌های گسترده‌تر آزمون و تکمیل شود.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود چارچوب استخراج‌شده در این مطالعه با روش‌های کمی یا آمیخته اعتبارسنجی شود و اهمیت نسبی ابعاد و مؤلفه‌های آن در میان گروه‌های مختلف دانشگاهی مورد سنجش قرار گیرد. همچنین، انجام پژوهش‌های تطبیقی میان دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی، دانشگاه‌های علوم پزشکی و غیرپزشکی، دانشگاه‌های بزرگ و کوچک و نیز نظام‌های آموزش عالی کشورهای مختلف می‌تواند به شناسایی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر حکمرانی اخلاقی کمک کند. بررسی دیدگاه مستقل دانشجویان، استادان، مدیران، متخصصان فناوری و سیاست‌گذاران نیز می‌تواند اختلاف برداشت میان ذی‌نفعان را آشکار سازد. انجام مطالعات طولی برای ارزیابی تغییر سیاست‌ها و پیامدهای استفاده از هوش مصنوعی در طول زمان، طراحی و آزمون ابزار سنجش بلوغ حکمرانی اخلاقی هوش مصنوعی و بررسی رابطه این بلوغ با متغیرهایی مانند اعتماد، عدالت ادراک‌شده، کیفیت یادگیری و تمامیت علمی نیز می‌تواند مسیرهای مهمی برای توسعه این حوزه فراهم کند. در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها چارچوب رسمی حکمرانی هوش مصنوعی را به‌عنوان بخشی از نظام سیاست‌گذاری آموزشی و پژوهشی خود تدوین کنند و در آن نقش‌ها، حدود مسئولیت و فرایندهای تصمیم‌گیری را به‌روشنی مشخص سازند. تشکیل کمیته دائمی و چندرشته‌ای برای ارزیابی سامانه‌های هوش مصنوعی، انجام ارزیابی اخلاقی پیش از استقرار، ممیزی دوره‌ای الگوریتم‌ها و ایجاد سازوکار مشخص برای اعتراض و بازبینی تصمیمات ضروری است. دانشگاه‌ها همچنین باید برای دانشجویان، اعضای هیئت علمی و مدیران دوره‌های مستمر سواد هوش مصنوعی و اخلاق فناوری برگزار کنند و سیاست‌های استفاده از ابزارهای مولد را به‌صورت شفاف، قابل فهم و متناسب با رشته‌های مختلف تنظیم نمایند. در فرایند خرید یا عقد قرارداد با ارائه‌دهندگان فناوری نیز باید مالکیت داده، نحوه پردازش، امنیت، حق ممیزی، امکان انتقال داده و شرایط خروج از پلتفرم به‌طور دقیق مشخص شود. در نهایت، هرگونه استفاده از هوش مصنوعی باید بر اصل حفظ نظارت انسانی، امکان مداخله و اصلاح، حمایت از استقلال علمی و تقویت اهداف تربیتی دانشگاه استوار باشد تا فناوری در نقش ابزار پشتیبان رشد انسانی و علمی باقی بماند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

۱۶

Introduction

The rapid expansion of artificial intelligence (AI), particularly generative AI, has transformed the operational, pedagogical, and epistemic landscape of higher education. Universities are increasingly integrating AI-enabled systems into teaching, assessment, academic advising, research support, administrative decision-making, and student services. These technologies offer substantial opportunities for personalized learning, rapid feedback, content generation, data-informed decision-making, and improved institutional efficiency. However, their adoption also raises fundamental ethical questions concerning educational justice, accountability, transparency, academic integrity, privacy, human agency, and academic autonomy. Accordingly, the central challenge facing universities is no longer whether AI should be used, but how its use should be governed in ways that remain consistent with the educational, ethical, and epistemic missions of higher education (Abedin et al., 2026; Mhlongo, 2026; Yan & Chau, 2025).

From the perspective of the philosophy of education, AI governance cannot be reduced to technical regulation or risk management. Higher education is not merely a system for transmitting information or increasing instructional efficiency; it is also expected to cultivate critical reasoning, intellectual autonomy, responsible judgment, epistemic integrity, and meaningful relationships between teachers and learners. The growing use of generative AI in writing, assessment, research, and knowledge production therefore creates a potential tension between technological efficiency and the formative purposes of education. While AI can support teaching and learning, excessive reliance on automated systems may weaken independent thinking, reduce students' active cognitive engagement, and transform faculty members from autonomous academic decision-makers into passive users of algorithmic recommendations. This concern is consistent with research emphasizing that generative AI should not be treated as a universal solution and that its use involves important trade-offs between efficiency, authenticity, autonomy, and educational quality (McGinty, 2025; Razi et al., 2025).

Educational justice represents one of the most important ethical dimensions of AI integration in universities. Although AI may improve access to learning resources and individualized educational support, its benefits may not be distributed equally among students. Differences in access to advanced tools, digital infrastructure, financial resources, language proficiency, digital literacy, and prior technological experience can produce unequal educational outcomes even when access is formally available to all. Moreover, AI systems may reproduce existing social, cultural, linguistic, or institutional biases when trained on historically unbalanced datasets. Such risks are particularly important when AI is used for admissions, student assessment, academic risk prediction, plagiarism detection, resource allocation, or recommendations that influence educational opportunities. Previous research has therefore emphasized fairness, inclusion, bias mitigation, and equitable access as foundational requirements for ethically responsible AI in education (Che & Perkins, 2026; Mokadi et al., 2026; Yan & Chau, 2025).

Accountability is another critical issue. As AI systems become increasingly involved in educational and administrative decision-making, responsibility can become fragmented among software developers, technology providers, university administrators, faculty members, and end users. This creates the possibility of an accountability gap in which no actor assumes clear responsibility for errors, discriminatory outputs, privacy violations, or harmful educational consequences. Procedural transparency and legal accountability have been identified as essential for maintaining legitimacy in AI-mediated assessment and decision-making (Fraidan, 2025). At the institutional level, universities are beginning to develop policies and guidelines governing generative AI; however, considerable variation remains in the comprehensiveness, clarity, enforceability, and ethical maturity of these policies (Basil et al., 2026; Joshi et al., 2026; Toquero, 2025). This suggests that universities require governance models that move beyond fragmented rules toward integrated systems of responsibility, oversight, explanation, appeal, and institutional learning.

Academic integrity has also become a central concern in the use of generative AI. Traditional distinctions between independent work, acceptable assistance, and academic misconduct have become increasingly difficult to maintain. Policies based exclusively on prohibition or detection may be inadequate because AI detection systems themselves are imperfect and because the educational challenge extends beyond identifying unauthorized use. Universities increasingly need to reconsider assessment design, disclosure requirements, expectations of authorship, and the development of responsible AI literacy among students and faculty. Studies have highlighted the need to balance effective use of generative AI with the preservation of academic integrity, authenticity, and responsible academic practice (Güneş & Kaban, 2025; Jamil et al., 2026; Kangwa et al., 2025).

Academic autonomy constitutes a further dimension of ethical governance. Universities have traditionally protected the professional discretion of faculty, freedom of inquiry, diversity of academic perspectives, and institutional independence. However, increasing reliance on commercial AI platforms may create new forms of technological and epistemic dependence. Algorithmic recommendation systems may influence which sources are prioritized, how research questions are framed, and how academic decisions are made. In addition, dependence on external vendors may limit institutional control over data, platform rules, system updates, and the underlying logic of automated recommendations. The broader digital transformation of university administration has already demonstrated the importance of aligning technological innovation with institutional governance and decision-making structures (Souli & Pierrakeas, 2025). Similarly, the restructuring of educational governance in smart learning environments requires attention to institutional coordination, human oversight, and professional autonomy (Zhang & Shi, 2026).

Institutional preparedness is therefore a major prerequisite for ethical AI adoption. Universities need not only technical infrastructure but also clear policies, trained personnel, ethical review mechanisms, data governance procedures, and organizational capacity for ongoing monitoring. Research on institutional readiness has shown that universities differ significantly in their ability to adopt AI responsibly and that effective implementation requires coordination among governance, infrastructure, human resources, and ethical standards (Mmari, 2026; Sultana et al., 2026). Furthermore, disciplinary contexts matter. AI integration in fields such as science and professional education requires adaptation to disciplinary goals, global ethical guidance, and broader social responsibilities (Li et al., 2025). Thus, ethical AI governance should be sufficiently general to protect common academic values while remaining flexible enough to respond to disciplinary and institutional variation.

Overall, the literature indicates a need for an integrated framework that links educational justice, accountability, academic autonomy, data governance, AI literacy, and institutional oversight within a philosophy-of-education perspective. Existing research has often addressed these issues separately, focusing on academic integrity, policy development, institutional readiness, responsible use, or transparency. What remains insufficiently developed is a unified conceptual framework that explains how these dimensions

interact and how universities can institutionalize them in governance structures. Therefore, the present study aimed to develop a framework for the ethical governance of artificial intelligence in universities, with particular emphasis on educational justice, accountability, and academic autonomy within the philosophy of education.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on thematic analysis. The qualitative approach was selected because the research problem involved normative, philosophical, institutional, and interpretive dimensions that required in-depth exploration of expert perspectives rather than statistical measurement. Participants were selected from universities and higher education institutions in Tehran using purposive criterion-based sampling. The sample included faculty members and specialists in philosophy of education, AI and educational technology, technology ethics, higher education management and policy, as well as university administrators with relevant experience in educational, research, or digital transformation policy. Eligibility criteria included appropriate academic or professional qualifications, at least five years of relevant experience, demonstrated involvement in teaching, research, management, policymaking, or professional practice related to higher education, AI, ethics, or educational technology, and willingness to participate. Sampling continued until conceptual saturation was reached, resulting in a final sample of 18 participants.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews. The interview guide was developed based on the objectives of the study and the major conceptual domains of AI governance in higher education. Questions explored participants' understanding of ethical AI governance, fairness in access and algorithmic decision-making, transparency, accountability, human responsibility, privacy, academic freedom, faculty autonomy, student agency, appropriate limits of AI use in teaching and assessment, institutional oversight, and mechanisms for ethical governance. Interviews were conducted individually and lasted approximately 45 to 75 minutes. With participants' consent, interviews were recorded and transcribed verbatim. Field notes and analytic memos were also maintained throughout data collection.

Data analysis was conducted concurrently with data collection using thematic analysis. Each transcript was read repeatedly to achieve immersion in the data. Meaning units relevant to the research question were identified and assigned initial codes. Similar codes were then grouped into preliminary categories and themes. Through constant comparison, themes were reviewed, merged, separated, and refined to achieve internal coherence and conceptual distinction. Relationships among themes were subsequently examined to construct a higher-order governance framework. MAXQDA software was used to organize transcripts, codes, categories, and thematic relationships. Trustworthiness was enhanced through prolonged engagement with the data, peer review of coding decisions, review of selected interpretations by participants, documentation of analytic decisions, and attention to credibility, dependability, confirmability, and transferability.

Findings

The 18 participants included 11 men and 7 women. Their professional backgrounds represented five major areas: philosophy of education, AI and educational technology, ethics and professional responsibility, higher education management and policy, and university administration. Participants had between 5 and more than 15 years of relevant professional experience, with an average experience of approximately 15 years. This diversity allowed the phenomenon to be examined from philosophical, pedagogical, technological, managerial, and ethical perspectives.

The thematic analysis identified one overarching theme, seven major themes, and multiple subthemes. The overarching theme was "human-centered and value-based governance of artificial intelligence in universities." This theme reflected the shared view that the legitimacy of AI use should not be judged exclusively by efficiency, speed, or automation, but by its alignment with educational purposes, human dignity, academic values, and institutional responsibility.

The first major theme was educational justice. Participants emphasized equitable access to AI tools, reduction of digital inequalities, mitigation of algorithmic bias, inclusive design, fairness in assessment, and targeted support for vulnerable or disadvantaged student groups. Educational justice was interpreted in distributive, procedural, and restorative terms. Distributive justice referred to equitable access to technological resources and opportunities. Procedural justice concerned transparency and fairness in algorithmically supported decisions. Restorative justice referred to the right to challenge, review, and correct harmful or unfair decisions. The second major theme was accountability, transparency, and human responsibility. Participants strongly emphasized that AI should not create an accountability gap. Final responsibility for important educational and administrative decisions should remain with identifiable human actors and institutional units. Meaningful human oversight was distinguished from nominal oversight; a human reviewer should possess the knowledge, authority, information, and time necessary to question or override an AI-generated recommendation. Transparency, explainability, auditability, documentation, and formal appeal mechanisms were identified as essential components of accountable governance.

The third major theme was academic autonomy and human agency. Participants argued that AI should support rather than replace faculty judgment and student intellectual activity. Faculty should retain authority over curriculum design, teaching methods, assessment, and scholarly decision-making. Students should remain active participants in reasoning, writing, inquiry, and knowledge construction. Excessive dependence on generative AI was viewed as a potential threat to critical thinking, intellectual independence, and authentic learning.

The fourth major theme concerned data governance and privacy. Participants emphasized data minimization, purpose limitation, secure storage, informed use, restricted secondary use, and clear rules regarding ownership and access. They warned that universities should not become environments of continuous behavioral surveillance and that sensitive educational data should not be processed without clear necessity and safeguards. The fifth major theme was AI literacy and ethical capacity. Participants stressed that technical skills alone were insufficient. Students, faculty, and administrators needed critical AI literacy that included understanding limitations, bias, hallucination, data risks, authorship concerns, and ethical responsibility.

The sixth major theme was participatory regulation and institutional oversight. Participants proposed multidisciplinary governance structures involving educational, legal, ethical, technological, administrative, faculty, and student representation. Pre-deployment ethical assessment, periodic auditing, continuous policy review, and documented institutional procedures were considered necessary.

The seventh major theme was preservation of the authenticity of education. Participants emphasized the primacy of educational purposes, the importance of the faculty-student relationship, prevention of cognitive dependency, preservation of critical thinking, and clear distinctions between AI assistance and substitution of human intellectual work.

Overall, the final framework consisted of three interrelated layers. The first included normative and philosophical principles such as justice, human dignity, academic freedom, responsibility, and educational authenticity. The second included procedural mechanisms such as transparency, explainability, oversight, appeal, auditing, and data protection. The third included institutional mechanisms such as governance committees, AI literacy programs, procurement standards, periodic review, and pre-deployment assessment.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that ethical AI governance in universities is fundamentally a governance problem rather than merely a technology-management problem. Universities cannot ensure ethical use simply by selecting technically reliable systems or issuing isolated usage rules. Ethical governance requires an integrated architecture that connects philosophical principles, procedural safeguards, and institutional capacity. The overarching theme of human-centered and value-based governance indicates that AI must remain subordinate

to the educational mission of the university rather than becoming a force that redefines that mission according to technological efficiency.

Educational justice emerged as a foundational dimension because AI can simultaneously expand opportunity and reproduce inequality. The findings suggest that formal equality of access is insufficient. Universities must consider whether different groups are able to benefit from AI to a comparable degree and whether automated systems generate unequal outcomes. This requires monitoring not only who has access to AI, but also how different groups experience its consequences.

Accountability was equally central. The results indicate that universities should never allow AI systems to become de facto decision-makers in high-stakes academic contexts without identifiable human responsibility. Human oversight must be substantive and capable of altering outcomes. This principle is especially important for assessment, academic misconduct decisions, admissions, resource allocation, and other processes with significant consequences for individuals.

The findings on academic autonomy extend the governance debate beyond student misuse of generative AI. They show that AI can also affect faculty independence, institutional self-governance, and epistemic diversity. Universities therefore need to evaluate not only the quality of AI outputs but also the structural implications of long-term dependence on commercial platforms and opaque recommendation systems.

The study also demonstrates that ethical governance requires organizational learning. Because AI systems evolve rapidly, universities need governance structures that can monitor emerging risks, revise policies, and incorporate feedback from users. Static guidelines are unlikely to remain adequate. Ethical governance should therefore be continuous, participatory, and adaptive.

In conclusion, the study proposes that ethical AI governance in universities should be built around three core pillars: educational justice, accountability, and academic autonomy. These pillars should be supported by data governance, meaningful human oversight, critical AI literacy, participatory institutional regulation, and ongoing ethical evaluation. The central principle is that AI should function as a tool under human direction, responsibility, and judgment rather than as a substitute for human agency. A university can therefore be considered ethically prepared for AI not when it adopts the most advanced technologies, but when it can explain why those technologies are used, who is responsible for their consequences, how affected individuals can challenge decisions, and how academic freedom, fairness, and educational purposes are protected.

References

- Abedin, M. Z., Hayajneh, A., & Raahemi, B. (2026). Pedagogical Use of Responsible Generative AI in Higher Education; Opportunities and Challenges: A Systematic Literature Review. *Ai in Education*, 2(2), 11. <https://doi.org/10.3390/aieduc2020011>
- Azarabadi, A., Hojjati, E., Faqili, Z., & Javanmardi, M. (2025). The Role of Digital Educational Platforms in the Professional Development of Teachers in Technology Application in the Classroom. Proceedings of the First International Conference on Artificial Intelligence in Education, Psychology, Educational Sciences, and Religious, Cultural, Social, and Managerial Studies in the Third Millennium,
- Azizi, Z. (2025). *Predicting Professional Ethics Based on Organizational Spirituality and Managers' Positive Leadership Style: A Study of Elementary School Teachers in Mehran County* Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam].
- Basil, M., Soltani, A., & Mukhalalati, B. (2026). Generative Artificial Intelligence Policies and Guidelines Across Top Ranked Universities: Insights From AI Ecological Education Policy Framework for AI Integration and University Policy Development Framework for GAI. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-9788323/v1>
- Che, C., & Perkins, B. (2026). Academic Stewardship Through AI-Enabled Learning Governance: Ethical Systems for Inclusive Learner Support in Higher Education. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-9759894/v1>
- Fraidan, A. A. (2025). Procedural Transparency and Legal Accountability to Sustain AI-Mediated Language Assessment in Saudi Arabia. *Sage Open*, 15(4). <https://doi.org/10.1177/21582440251396113>

- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 569-588. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/996>
- Güneş, A., & Kaban, A. L. (2025). A Delphi Study on Ethical Challenges and Ensuring Academic Integrity Regarding <sc>AI</Sc> Research in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 79(4). <https://doi.org/10.1111/hequ.70057>
- Jamil, B., Shaoan, M. M. R., Zeyuan, P. Y., Irfan, S., Arif, M., & Golam Ali Azgar Hossain, M. (2026). Revisiting the Research on ChatGPT Integration in Higher Education: A Systematic Review on Ethical Dilemmas. *Sage Open*, 16(2). <https://doi.org/10.1177/21582440261431568>
- Joshi, A., McGoldrick, B., Mittal, N., Roy, S., Zeba, Z., Ofori, M. A., Dockery, S., Jha, N., Auerbach, J., Cadet, J., Kruger, J. S., Leeman, R., Mitchell, K., Molter, G., Naidech, A. M., Nezami, E., Orimaye, S. O., Queen, C., Shah, U., . . . Magana, L. (2026). Investigating the Use of Generative AI Policies Among ASPPH Member Schools and Programs of Public Health. *Frontiers in Public Health*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1796810>
- Kangwa, D., Msafiri, M. M., & Fute, A. (2025). Exploring the Factors That Promote a Balance Between Academic Integrity and the Effective Use of <sc>GenAI</Sc> Tools in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(5). <https://doi.org/10.1111/jcal.70109>
- Li, Y., Tolosa, L., Rivas, F., & Márquez, R. (2025). Integrating AI in Chemical Education: Navigating UNESCO Global Guidelines, Emerging Trends, and Its Intersection With Sustainable Development Goals. <https://doi.org/10.26434/chemrxiv-2025-wz4n9-v2>
- Mahmoudi, H. (2025). Application of Alavi Justice in the Professional Ethics of Public Managers. *Islamic Development Management*, 29(3), 103-126.
- Mahyaei, G. (2025). *The Effect of Managers' Professional Ethics on the Implementation of E-Government Policymaking in Public Organizations of Southern Fars Province (Lamerd, Mohr, Gerash, Lar, and Evaz)* Payame Noor University of Fars Province, Shiraz Center].
- McGinty, J. (2025). Ethical Frameworks of Artificial Intelligence for Faculty: Upholding Academic Integrity and Authenticity. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2025(188), 15-23. <https://doi.org/10.1002/ace.70012>
- Mhlongo, T. (2026). Navigating Ethical Complexities in Educational AI: A Systematic Review of Generative Chatbot Integration in Teaching and Learning. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-9419663/v1>
- Mmari, W. D. (2026). Institutional Preparedness for the Adoption of Ethical Artificial Intelligence in Tanzanian Higher Learning Institutions. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-10619789/v1>
- Mohagheghian, S., Nadi, M., & Karimi, F. (2025). Identifying Themes of Professional Development of Training Managers in Industrial Organizations with Emphasis on Digital Culture. *Modern Management Engineering*, 4(10), 238-258.
- Mokadi, T., Jarrar, O., & Yousef, A. (2026). Social Science in the Age of AI: Unveiling Opportunities, Confronting Biases, and Charting Ethical Pathways. *Philosophies*, 11(2), 52. <https://doi.org/10.3390/philosophies11020052>
- Nadi, S., Nadi, M. A., & Karimi, F. (2025). Construction and Validation of a Professional Development Inventory for Training Managers Based on Digital Culture. *Modern Management Engineering*, 4(11), 95-136.
- Nasab, J. M., Madani, J., & Ebrahimpour, H. (2026). Effect of Participatory Budgeting on the Social Responsibility of Managers Mediated by Professional Ethics. *CIENCIA UNEMI*, 19(50), 43-55. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol19iss50.2026pp43-55p>
- Nazarzadeh Danak, Z., Mahmoudi, A., & Khorshidi, A. (2024). Identifying the Components of the Professional Competency Model of Educational Managers in the Budget and Planning Organization Using Structural Equations. *New Approach in Educational Sciences*, 1, 203-219.
- Omar, E., Bolandhemmatan, K., & Naser. (2024). Professional Ethics in School Management: An Analysis of Educational Managers' Narratives. *Karafan*, 21(2), 455-518.
- Parseh, J., Zafari, F., Abroumandi Pi, F., & Abedi, A. (2025). Examining the role of artificial intelligence in education and the professional empowerment of teachers. First International Conference on Artificial Intelligence in Education, Psychology, Educational Sciences, and Religious, Cultural, Social, and Managerial Studies in the Third Millennium, Bushehr.
- Piddiachyi, V. M. (2024). Professional and Personal Development of Academic Staff: Organizational and Managerial Aspects. *Освіта Дорослих Теорія Досвід Перспективи*, 26(2), 112-123. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.112-123](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.112-123)
- Rahimi, E., Heidari, A., & Ghasemi, B. (2024). The Impact of Entrepreneurship-Based Branding on Startup Performance. *International Journal of Innovation Management and Organizational Behavior (IJIMOB)*, 4(1), 100-106. <https://doi.org/10.61838/kman.ijimob.4.1.12>
- Rao, G. T., & Suhasini, N. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Higher Education to Enhance Teaching and Learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 33(6). <https://doi.org/10.1002/cae.70085>

- Rasouli, M., Tari, G., & Baghaei, H. (2024). Structural Modeling of School Managers' Competencies as a Driver for Sustainable Development [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 124-131. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.15>
- Razi, A., Bouzoubaa, L., Pessianzadeh, A., Seberger, J. S., & Rezapour, R. (2025). Not a Swiss Army Knife: Academics' Perceptions of Trade-Offs Around Generative Artificial Intelligence Use. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5686084/v1>
- Rezanejad, R., Seyed Amiri, M. H., & Hoseinpour, I. (2024). Design and Development of Professional Competencies of Managers in Crisis Control in Sports with a Grounded Theory Approach. *Journal of Sports Science*, 15(52), 113-143.
- Sajjadi, S. H., & Hooshmand Kashani, A. (2024). Using continuous auditing information in risk-based internal audit planning: A survey of internal audit managers and experts. *Professional Auditing Research*, 5(17), 114-143. <https://doi.org/10.22034/jpar.2024.2034562.1329>
- Shcherban, T., & Dankanych, A. (2024). Conditions for developing professional forecasting of future managers. *Professional Education Methodology Theory and Technologies*. <https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2024.34>
- Shirkani, K. (2025). Identifying the Components of Professional Leadership Competency of Education Managers. Twenty-Third International Conference on Research in Psychology, Counseling and Educational Sciences, Shirowzhan, H., & Fakhari, H. (2024). Clarifying the Decision-Making Mystery: Drivers of Professional Skepticism, Ego Depletion and Overconfidence in Independent Auditors' Quality of Judgment. *Managerial Auditing Journal*, 39(7), 821-842. <https://doi.org/10.1108/maj-04-2024-4317>
- Sotoudeh Moghadam, M., Cherabin, M., Akbari, A., & Zendedel, A. (2024). Designing the Policy Model of In-Service Training Suitable for the Professional Development of Teachers [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 166-178. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.16>
- Souli, S. P., & Pierrakeas, C. (2025). Contemporary Trends in University Administration With the Integration of Digital/New Technologies. *Administrative Sciences*, 15(11), 437. <https://doi.org/10.3390/admsci15110437>
- Sultana, S., Samad, R., Haque, M., Sultana, Z., Jahangir, Z., Hossain, B. M. M., Noman, R. M., & Ahmed, S. I. (2026). Bangladesh AI Readiness: Perspectives From the Academia, Industry, and Government. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2601.12934>
- Toquero, C. M. D. (2025). Trends, Trajectories and Tomorrows Of <sc>AI</Sc> Regulations in Philippine Higher Educational Institutions. *Higher Education Quarterly*, 80(1). <https://doi.org/10.1111/hequ.70090>
- Wang, J. (2024). Key priorities of the professional activities of the modern education manager. *Pedagogical Education: Theory and Practice*(36), 7-19. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-7-19>
- Yan, Y., & Chau, T. (2025). A Systematic Review of AI Ethics in Education. *Journal of Global Information Management*, 33(1), 1-50. <https://doi.org/10.4018/jgim.386381>
- Yasvin, V. A., & Abilova, G. V. (2025). The model of organizing the project activity of educational managers in their professional development. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 14(1), 4-15. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-4-15>
- Zhang, X. L., & Shi, P. (2026). The Digital Transformation of Medical Education Collaborative Governance in the Era of Smart Education: An Innovative Management Restructuring of Medical Talent Cultivation Systems. *Frontiers in Medicine*, 13. <https://doi.org/10.3389/fmed.2026.1781836>