

تبیین رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب^۱

رضا حیدری فرد^۱، سجاد کاظمی^۲

^۱ استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام (نویسنده مسئول)
^۲ دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تبیین رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب انجام گرفت. در این پژوهش از روش توصیفی-همبستگی استفاده شده است، جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که تعداد آن‌ها ۴۳۸ نفر بود، تشکیل داده است. حجم نمونه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۲۰۳ نفر بود که به علت جلوگیری از افت نمونه و عدم عودت پرسشنامه‌ها و ... ده درصد بیشتر یعنی ۲۲۳ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شد. در نهایت، بعد از دریافت پرسشنامه و به دلیل مخدوش بودن تعدادی از آن‌ها، تعداد ۲۱۸ پرسشنامه، مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. ابزار اندازه‌گیری شامل، پرسشنامه‌های استاندارد، مدیریت دانش نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵)، ساختار سازمانی مدارس هوی و سویتلند (۲۰۰۲) و توسعه حرفه‌ای معلمان شاه پسند (۱۳۸۶) بود. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی به کمک نرم‌افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد که بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه مستقیم وجود دارد. بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه مستقیم وجود دارد. بین مدیریت دانش با ساختار سازمانی مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه مستقیم وجود دارد. هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس می‌تواند توسعه حرفه‌ای معلمان را پیش بینی نماید.

واژه‌های کلیدی: مدیریت دانش، ساختار سازمانی مدارس، توسعه حرفه‌ای معلمان.

این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام به راهنمایی دکتر رضا حیدری فرد^۱ استخراج شده است.

مقدمه و بیان مسأله

در سال‌های اخیر توسعه حرفه‌ای معلمان در محدوده‌های زمانی متفاوت به عنوان ابزاری که مستقیم یا غیرمستقیم اهداف، برنامه‌ها و راهبردهای سازمانی را با اهداف و برنامه‌های نیروی انسانی مرتبط می‌سازد، توجه صاحب‌نظران را به خود معطوف ساخته است (مقدسی و همکاران، ۱۳۹۷). رویکرد توسعه حرفه‌ای از مفاهیم جدید در حوزه مدیریت و سازمان است که هدف آن توسعه دانش، بینش و مهارت کارکنان و مدیران برای نیل به توسعه سازمانی در محیط پرتلاطم قرن ۲۱ است. بنابراین توسعه حرفه‌ای می‌تواند به‌عنوان رویکرد مناسب برای حرفه‌ای‌تر کردن مدیران و کارکنان جهت نیل به توسعه سازمانی مطرح باشد. مدیریت دانش موجود در مدارس یکی از دغدغه‌های مدیران در محیط دانش محور محسوب می‌گردد. مدیریت دانش مقوله‌ای مهمتر از خود دانش است. ارزیابی درست و واقعی دانش سازمان ابزاری جهت مدیریت بهینه دانش و افزایش بهره‌وری محسوب می‌گردد (رونقی و همکاران، ۱۳۹۶). مدیریت دانش شامل فرایندهای ایجاد، ذخیره‌سازی، انتقال و بکارگیری دانش در یک سازمان است (مرشدی تنکابنی، ۱۳۹۸).

دانش به عنوان شایستگی اصلی، یک منبع اصلی مزیت رقابتی و ایجاد ارزش برای سازمان‌ها در سراسر جهان شناخته می‌شود (لی^۲، ۲۰۱۸). مارتینز^۳ و همکاران (۲۰۱۹) اشاره می‌کنند نقش ایفا شده توسط دانش به عنوان یک توانایی فزاینده برای یک سازمان جهت موفق بودن در هر دو بخش دولتی و خصوصی شناخته می‌شود (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹)؛ گاویریا-مارین^۴ و همکاران (۲۰۱۹). یک راه برای تبدیل شدن به یک سازمان موفق، ایجاد یک محیط اشتراک دانش است که در آن کارکنان دانش کسب شده را به اشتراک بگذارند و به دیگران اجازه دسترسی به منابع معنوی مفید را برای عملکرد شغلی می‌دهند. هنگامی که دانش به اشتراک گذاشته شود، کارکنان به منابع عقلانی دسترسی خواهند داشت و قادر خواهند بود شایستگی‌های لازم را برای عملکرد شغلی توسعه دهند. بنابراین به اشتراک‌گذاری دانش ابزاری برای بهبود عملکرد شغلی کارمندان است (سوانسون^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). اشتراک دانش به عنوان یک سرمایه اجتماعی مهم برای سازمان‌هایی شناخته می‌شود که عملکرد شغلی را بهبود بخشیده و موفقیت سازمانی را افزایش می‌دهند.

از آنجا که دبیران در جریان آموزش، که رکن اساسی و بنیادی هر جامعه‌ای است هستند، به کارگیری معلمان کارآمد و اثر بخش از موضوعی هست که باید در هر نظام آموزش و پرورش بدان اندیشیده شود تا در محیط مدرسه جوی پدید آید که در کنار پرورش دانش آموزان کارآمد و اثربخش بتواند این ویژگی را در معلمان نیز پایدار سازد چرا که ساختار سازمانی مدرسه کیفیت نسبتاً پایدار است که معلمان آن را تجربه می‌کنند، کیفیتی که به دلیل تحت تأثیر قرار دادن آنان اهمیت فراوانی دارد (میرزایی، ۱۳۸۷). مطالعات اولیه نشان می‌دهد که معلمان در مدرسه‌ای آسوده‌خاطرند که با یکدیگر روابط متقابل دارند و روی هم رفته با صلاحیت و شایسته به نظر می‌رسند؛ اما در مدرسه‌ای دیگر، تنش و کشمکش حکم فرماست که بازتاب آن در رفتار و گفتار معلمان، روابط آن‌ها با یکدیگر و با مدیر مدرسه و دانش آموزان، به وضوح دیده می‌شود.

^۲ Liu^۳ Martins^۴ Gaviria-Marin^۵ Swanson

به نظر می‌رسد سازگارترین و مناسب‌ترین ساختارهای سازمانی برای فرآیند مدیریت دانش، ساختارهای پروژه و گروه‌های کاری هستند که بر روی ساختار سازمانی مدارس ساخته شده‌اند. این نوع ساختار اغلب توسط مدیران عمدتاً از نظر مزایای آن مورد بحث قرار می‌گیرد. مدیریت دانش در مدارس، سیستمی نظاممند است که از تمام دانش ملموس و غیر ملموس در مدرسه است که شامل فرایندهای خلق و کسب، سازماندهی، تبادل و اشتراک و کاربرد آن توسط معلمان و کارکنان اجرایی مدرسه در جهت نوآوری و تغییر در مدرسه و معلمان است. مطالعات زیادی بر روی فرایندهای مدیریت دانش صورت گرفته است ولی خلق دانش در هر سازمانی نیازمند یک ساختار مناسب است که بتوان از این طریق بتوان مولفه‌های مدیریت دانش را با وضوح بیشتری نشان داد و متناسب با استانداردهای آموزش و پرورش است (مرشدی تنکابنی، ۱۳۹۸).

از مدیریت دانش می‌توان برای ضبط، سازماندهی و تحویل دانش در بین کارکنان استفاده کرد و از سیستم‌های مدیریت دانش می‌توان برای شناسایی سریع‌ترین و مناسب‌ترین اطلاعات و توزیع آن برای رفع نیازهای کارکنان استفاده کرد. فلذا مدیران باید تلاش نمایند معلمان خود را از مزایای به کارگیری برنامه‌های مدیریت دانش برای توسعه حرفه‌ای و ساختار سازمانی مدارس آگاه نمایند. بنابراین استفاده از مدیریت دانش منجر به افزایش توانایی و مهارت‌های کارکنان و در نتیجه افزایش توسعه حرفه‌ای و بهبود ساختار سازمانی می‌شود (مرشدی تنکابنی، ۱۳۹۸).

مشارکت صرف در فعالیتهای توسعه دانش می‌تواند اثر مثبتی در بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشد. مشارکت کارکنان در توسعه دانش سبب می‌شود دانش معلمان به روز باشد و این موضوع در طراحی و اجرای فعالیتهای توسعه حرفه‌ای می‌تواند مفید فایده باشد (مرشدی تنکابنی، ۱۳۹۸). این موضوع از آن جهت قابل اهمیت است که شرکت در دوره‌های آموزشی می‌تواند به بهبود مهارت‌های دانشی کمک نماید و این موضوع در بستر ساختار سازمانی مدارس می‌تواند باشد و توسعه یافتن ساختار سازمانی به توسعه حرفه‌ای کمک می‌کند.

ساختارهای سازمانی به عنوان یکی از اجزای اساسی و بنیادی در یک استراتژی موفق مطرح می‌شود و به عنوان یکی از عوامل بسیار مهم در مدیریت دانش می‌باشد و از این رو؛ امکان درک و فهم یک سازمان بدون مدیریت ساختارهای سازمانی امکان ناپذیر است. زیرا ویژگی‌ها و مشخصات ساختار سازمانی به عنوان اجزا و ابعاد حیاتی و مهم شناخته می‌شوند که بر روی نوآوری و خلق دانش سازمان تاثیر گذار هستند. ساختارهای تصمیم‌گیری مرکزی و غیر مرکزی تاثیرات بسیار متفاوتی بر روی توانایی و قابلیت یادگیری کارکنان دارد (شیرمحمدزاده و همکاران، ۱۳۹۷).

از سوی دیگر مطالعات نظری در حوزه پژوهش مویید این مسئله است که توجه به رابطه ساختار سازمانی با مدیریت دانش و اطلاعات سازمانی در فضای رقابتی کنونی بسیار حائز اهمیت می‌باشد؛ و پرداختن به این مباحث در حوزه سازمان به صورت پویا، یک الزام روز افزون و محیطی به شمار می‌آید و از این نظر در حوزه تئوریک و مفهومی نیازمند بررسی و تجزیه و تحلیل بیشتر است. به عبارت دیگر وجود این حدس که یک مفهوم می‌تواند تبیین‌کننده بخشی از علل ظهور یک مفهوم دیگر باشد؛ می‌تواند مبنای یک پژوهش همبستگی باشد که در ارتباط با متغیرهای این پژوهش مصداق پیدا می‌کند. هرچند وجود بین متغیرهای پژوهش یک حدس آگاهانه و دارای مبنای مفهومی کافی می‌باشد، اما در حوزه عملیاتی و آنچه به صورت علمی مورد پژوهش قرار گرفته‌اند، مخصوصاً در منابع داخلی مطالعه زیادی را به خود اختصاص نداده‌اند و این ضرورت مطالعه پژوهش و تفسیر بیشتر در ارتباط با این مسئله را به روشنی آشکار می‌نماید. در این پژوهش نیز یکی از رسالت‌های اصلی مطابق با این ضرورت یافت شده، یعنی فقدان پژوهش کافی مرتبط با این تحقیق است.

با توجه به توضیحات ذکر شده و علیرغم اینکه مدیریت دانش برای مدت‌های طولانی در کانون وظایف مدارس و جزو لاینفک راهبردها، برنامه ریزی، مشاوره و اجرا بوده است، لکن شواهد موجود حکایت از آن دارد که آموزش و پرورش در کشورمان ایران در بهره‌گیری از این تجربه از قافله عقب مانده است که مدارس نیز از این مسئله مستثنی نیست و لزوم انجام مطالعات در جهت پیاده‌سازی سیستم‌های کارآمد مدیریت دانش در این سازمان به چشم می‌خورد. همچنین علیرغم نقش مهمی که مدیریت مناسب منابع انسانی در این سازمان می‌تواند در ارتقا قابلیت‌های ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان داشته باشد، مطالعات معدودی به بررسی این امر در آموزش و پرورش پرداخته‌اند که همین مسئله بر ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌افزاید. به جرات می‌توان گفت که بدون مدیریت دانش اثر بخش، مدارس قادر نخواهند بود که به مقاصد و هدف‌های خود جامعه عمل بپوشاند و خود را تغییرات و تحولات سریع جوامع امروزی هماهنگ نماید. بنابراین تحقیق حاضر در پی پاسخ دادن به این سؤال است که آیا بین مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان ارتباطی وجود دارد؟

مبانی نظری و ادبیات پژوهش:

الف) مدیریت دانش: علوی و لیدنر (۲۰۰۱) در بررسی ادبیات خود در مورد مدیریت دانش تعدادی از دیدگاه‌های مختلف دانش و پیامدهای نقش مدیریت دانش را شناسایی می‌کنند، مانند: مدیریت دانش به عنوان امکان دسترسی کاربران به اطلاعات شخصی شده. مدیریت دانش به عنوان ایجاد و نگهداری ذخایر دانش؛ مدیریت دانش به عنوان ایجاد فرآیندهایی که ایجاد و اشتراک دانش را افزایش می‌دهد.

مؤلفه های مدیریت دانش

به گفته لیبووتر (۲۰۱۲)، مدیریت دانش با سه جزء ترکیب شده است: افراد، فرآیند و فناوری. سمت "مردم" در مورد چگونگی ایجاد و پرورش یک محیط و فرهنگ اشتراک دانش در شرکت است و سمت "فرآیند" در مورد مدیریت فرآیندهای مدیریت دانش و همسو کردن اشتراک دانش با کار روزانه کارکنان است. "تکنولوژی" در مورد ایجاد یک بستر یکپارچه برای کارکنان برای برقراری ارتباط و به اشتراک گذاری دانش است.

مزایای مدیریت دانش

صرف نظر از اینکه از کدام دیدگاه استفاده می‌شود، مدیریت استراتژیک دانش برای موفقیت هر شرکتی در یک صنعت دانش بر اهمیت زیادی دارد و گرانت (۱۹۹۶) استدلال می‌کند که دانش منبعی است که ویژگی‌ها و نیازهای ویژه آن برای هماهنگی یکی از موارد زیر است. دلایل اصلی وجود شرکت‌ها نوناکا^۶ (۱۹۹۱) استدلال کرد که شرکت‌های ژاپنی در خودروسازی و الکترونیک عمدتاً به دلیل مدیریت تبدیل شدن به شرکت‌های سازنده دانش موفق بودند، همه سطوح شرکت با جمع‌آوری، ترکیب و تبدیل دانش ضمنی و صریح موجود برای ایجاد دانش ضمنی و آشکار با هم همکاری می‌کردند.

شولز و جوب^۷ (۲۰۰۱) استدلال می‌کنند که شرکت‌های چند ملیتی با مدیریت استراتژیک تعادل بین بی‌تحرک نگه داشتن دانش (ضمنی‌تر) به منظور عدم استفاده رقبا از آن و متحرک کردن دانش (مدونی یا صریح‌تر) به منظور افزایش عملکرد و

^۶ Nonaka

^۷ Schulz and Jobe

کسب مزیت رقابتی. برای تسهیل استفاده از دانش در داخل سازمان. شولز و جوب (۲۰۰۱) بر اساس زیر واحدهای پیمایشی، استدلال می‌کنند که شرکت‌ها فقط از رمزگذاری اطلاعات بیشتر به اشکال مختلف سود نمی‌برند، در عوض باید از یک استراتژی متمرکز برای رمزگذاری قطعات مناسب دانش به روشی واحد که متناسب با شدت اطلاعات باشد، استفاده کنند. شولز و جوب (۲۰۰۱) دیدگاه گسترده‌ای از رمزگذاری دانش دارند و آن را به ۳ دسته اصلی تقسیم می‌کنند: اعداد و کدها (مانند برنامه‌های رایانه‌ای) انتزاعی ترین راه برای رمزگذاری دانش هستند، کلمات و متن کمتر انتزاعی هستند و افراد و اشیاء که نمونه‌های اولیه عینی یا دانش کد نشده تک کارکنان است.

ماهنکه^۸ و همکاران (۲۰۰۵) از مفهوم ظرفیت جذب در انجام یک مطالعه موردی در مورد چگونگی بهره‌مندی شرکت‌های تابعه در یک شرکت چند ملیتی از شیوه‌های مدیریت دانش استفاده کرد. استفاده از ابزارهایی مانند سیستم‌های یادگیری (دایرکتوری‌های مکان یافتن اطلاعات)، گزارش‌های معیار گروهی، تیم‌های دانش و دانشگاه شرکتی به ادغام شرکت‌های تابعه کمک می‌کند و تأثیر مثبتی بر عملکرد اقتصادی و کارایی فرآیند دارد (ماهنکه و همکاران، ۲۰۰۵).

سویب^۹ (۱۹۹۶) نحوه انتقال دانش را به طور مستقیم بین افراد از طریق اجتماعی شدن چهره به چهره یا به طور غیر مستقیم از طریق یک رسانه مقایسه می‌کند. سویب (۱۹۹۶) مفهوم سنت را که به نحوه انتقال دانش ضمنی از طریق تعامل می‌پردازد، با مفهوم اطلاعاتی که با نحوه رمزگذاری درک واقعیت به بازنمایی واقعیتی که می‌تواند بدون تعامل شخصی منتقل شود، مقایسه می‌کند. سنت مفهومی از کار مایکل پولانی در مورد چگونگی تفکر انسان‌ها و چگونگی رشد دانش جوامع است که صنعتگران و دیگران که می‌دانند دانش ضمنی خود را منتقل می‌کنند (سویب، ۱۹۹۶). مفهوم اطلاعات ممکن است به معنای ریاضی در زمینه تئوری اطلاعات استفاده شود که با انتقال سیگنال‌ها مانند مطالعه شانون^{۱۰} (۱۹۴۸) سروکار دارد. مشاهده اطلاعات به عنوان چیزی که می‌تواند در نمادها تجسم یابد و پردازش شود به خوبی با دیدگاه مکانیکی سازمان مطابقت دارد و سازمان چیزی است که به منظور پردازش اطلاعات شکل می‌گیرد (گالبریث، ۱۹۷۴).

شیوه‌های مدیریت دانش در گروه ولوو قبلاً توسط چن و گادیان^{۱۱} (۲۰۱۲) مورد بررسی قرار گرفته است. آنها خاطرنشان کردند که چگونه تلاش‌های متمرکز بر فناوری اطلاعات در سنت مدیریت دانش برای کدگذاری و ذخیره دانش ممکن است اصلی‌ترین فرآیند در استفاده واقعی از دانش نباشد. چن و گادیان (۲۰۱۲) استدلال می‌کنند که مهمترین راهی که کارکنان ولوو واقعاً دانش مفید را پیدا کرده و ایجاد می‌کنند، تعامل با سایر کارمندان است، بنابراین تلاش برای افزایش تعامل و استفاده از فناوری برای قابل مشاهده و جستجو کردن شایستگی افراد شایسته ممکن است بسیار مفید باشد. اثرات مثبت دارد و باید در اولویت قرار گیرد.

هنگامی که کارکنان رها می‌شوند یا تصمیم می‌گیرند شرکت را ترک کنند، شیوه‌های مدیریت دانش نقش مهمی در حفظ دانش در حافظه سازمانی ایفا می‌کنند، این حفظ چیزی است که اشمیت^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند موضوعی است که به

^۸ Mahnke

^۹ Sveiby

^{۱۰} Shannon

^{۱۱} Chen and Ghaedian

^{۱۲} Schmitt

اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است و این منجر می‌شود. به از دست دادن دانش در هنگام کوچک کردن. درک اثرات جابجایی کارکنان چیزی است که هدف این پایان نامه به آن پرداخته می‌شود، هرچند در زمینه یک شرکت گسترده که با محیط‌های بسیار متفاوت در چین و سوئد سر و کار دارد. لی (۱۹۹۹) موافق است که شرکت‌های خارجی که وارد چین می‌شوند باید تلاش‌های یادگیری سازمانی خود را در سطح فردی، تیمی و شرکتی اتخاذ کنند تا در محیط قانونی و فرهنگی به خوبی کار کنند.

فرآیند مدیریت دانش سازمانی

در این بخش چارچوبی سیستماتیک از مدیریت دانش برای درک سیستم‌های دانش سازمانی معرفی می‌شود. در این چارچوب، سیستم‌های دانش سازمانی به چهار مجموعه از فرآیندهای دانش تقسیم می‌شوند: ایجاد، ذخیره/بازیابی، انتقال و کاربرد (علوی و لیدنر، ۲۰۰۱).

ایجاد دانش

ایجاد دانش به معنای توسعه محتوای جدید و جایگزینی محتوای موجود دانش ضمنی و صریح سازمانی است (علوی و لیدنر، ۲۰۰۱). نوناکا^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۰) فرآیند تبدیل دانش تعامل بین دانش ضمنی و دانش صریح را به عنوان فرآیند مدیریت دانش سازمانی تعریف می‌کنند. مدیریت دانش سازمانی مخفف چهار حالت تبدیل در مدل است: اجتماعی سازی، برونی سازی، ترکیب و درونی سازی. نیسن^{۱۴} (۲۰۰۲) نیز از این چهار حالت در مدل بسط یافته خود از جریان دانش استفاده می‌کند و آن را به عنوان جریان دانش در بعد صراحت نشان می‌دهد.

حالت اجتماعی شدن به برقراری ارتباط ضمنی دانش و فرآیند اشتراک تجربه بین افراد از طریق تعامل اجتماعی (مثلاً کارآموزی و آموزش در حین کار) اشاره دارد. در حالت اجتماعی سازی، برنامه‌ها و تلاش‌های مؤثری برای تشویق افراد به مشارکت بیشتر در ارتباطات و تعامل مورد نیاز است (آلانگ و شینبرگ^{۱۵}، ۲۰۱۲). برونی سازی به عنوان فرآیند بیان و تبلور دانش از دانش ضمنی به مفاهیم آشکار جدید (مثلاً درس‌های آموخته شده) تعریف می‌شود. در حالت برونی سازی، ذهنیت‌های فردی را قادر می‌سازد تا به ذهنیت‌های جمعی تبدیل شوند. حالت ترکیبی به ایجاد دانش صریح جدید از پیکربندی مجدد دانش صریح موجود (به عنوان مثال، گزارش‌های نظرسنجی) اشاره دارد. دانش موجود را می‌توان از داخل یا خارج سازمان جمع آوری کرد و دانش آشکار جدید باید پیچیده‌تر و سیستماتیک تر باشد (نوناکا، توپوما و کونو^{۱۶}، ۲۰۰۰). حالت درونی سازی با ایجاد دانش ضمنی از دانش صریح و مشابه یادگیری سنتی (مثلاً یادگیری در نتیجه خواندن) نمونه است. حالت درونی سازی را می‌توان فرآیند تبدیل دانش از دانش جمعی به دانش فردی در نظر گرفت (چن و گادیان، ۲۰۱۲). در نتیجه، ایجاد دانش یک فرآیند تعامل مداوم بین دانش ضمنی و دانش آشکار است. فرآیند تبدیل مدیریت دانش سازمانی در شکل زیر تفسیر شده است.

^{۱۳} Nonaka

^{۱۴} Nissen

^{۱۵} Alänge and Scheinberg

^{۱۶} Nonaka, Toyama and Konno



فرآیند تبدیل مدیریت دانش سازمانی (نوناکا و همکاران، ۲۰۰۰)

ذخیره/بازیابی دانش

دار، آرگوت و اپل^{۱۷} (۱۹۹۵) اشاره می‌کنند که فرآیند خلق دانش و یادگیری با از دست دادن دانش همراه است. برای سازمان مهم است که دانش ایجاد شده را برای بازیابی و استفاده مجدد در آینده ذخیره کند (گورگان، ۲۰۰۹). دانش ذخیره شده و در دسترس برای بازیابی در سازمان، دانش سازمانی نامیده می‌شود (والش و اونگسون^{۱۸}، ۱۹۹۱). واژه دانش سازمانی به تمام دانش درون سازمان اطلاق می‌شود که می‌تواند به شکل‌های مختلفی مانند رویه‌های کاری استاندارد، اسناد مکتوب، اطلاعات ساختاریافته ذخیره شده در پایگاه‌های اطلاعاتی، دانش مدون ذخیره شده در سیستم‌های خبره و دانش ضمنی که توسط افراد ضبط شده ذخیره شود. شبکه افراد (تان^{۱۹} و همکاران، ۱۹۹۸).

طبق نظر استاین^{۲۰} (۱۹۹۵)، یک سازمان به توانایی ذخیره و انتقال دانش از گذشته به اعضای آینده در سیستم اجتماعی نیاز دارد. این قابلیت حافظه سازمان نامیده می‌شود. استین و زواس^{۲۱} (۱۹۹۵) حافظه را به حافظه فردی و حافظه سازمانی تقسیم کردند. حافظه فردی به دانش فردی از مشاهدات، تجربیات و اعمال شخصی اشاره دارد. حافظه سازمانی به دانش انباشته شده در گذشته اشاره دارد که بر عملکرد و فعالیت‌های فعلی تأثیر می‌گذارد (استاین و زواس، ۱۹۹۵). طبق نظر استین و زواس (۱۹۹۵)، حافظه سازمانی را می‌توان به معنایی و اپیزودیک تقسیم کرد. حافظه سازمانی معنایی به دانش تعمیم یافته، صریح و مفصل اشاره دارد (به عنوان مثال، گزارش‌های سالانه) و حافظه سازمانی اپیزودیک نشان دهنده دانش موقعیت و زمینه خاص است (گورگیان، ۲۰۰۹). حافظه بر عملکرد و فعالیت‌های فردی و سازمانی تأثیر مثبت و منفی دارد (علوی و لیدنر، ۲۰۰۱). از

^{۱۷} Darr, Argote and Epple

^{۱۸} Gevorgyan and Ivanovski

^{۱۹} Tan

^{۲۰} Stein

^{۲۱} Stein and Zwass

جنبه مثبت، از حافظه، راه حل های قابل اجرا ذخیره شده می توانند برای حل مشکلات موجود و کاهش اتلاف منابع سازمانی مورد استفاده مجدد قرار گیرند و مجدداً استفاده شوند (علوی و لیدنر، ۲۰۰۱). حافظه همچنین می تواند فرآیند اجرای تغییرات سازمانی را بهبود بخشد (ویلیکینز و بریستو^{۲۲}، ۱۹۸۷). از جنبه منفی، خاطرات فردی منسوخ شده می تواند منجر به سوگیری در تصمیم گیری شود (استارباک و هدبرگ^{۲۳}، ۱۹۷۷).

انتقال دانش

پس از فرآیندهای ایجاد و ذخیره دانش، انتقال دانش برای اجتناب از موقعیت‌ها مهم است که مهارت‌های عملیاتی و راه‌حل‌های مشکلات باید دوباره اختراع شوند (شوارتز^{۲۴}، ۲۰۰۶). انتقال دانش فرآیندی برای برقراری ارتباط و اعمال دانش از یک منبع به گیرنده است (دار و کورتزبرگ^{۲۵}، ۲۰۰۰) و عمدتاً بر یادگیری تمرکز دارد (شوارتز، ۲۰۰۶). منبع و گیرنده می توانند مجزا یا هر نوع ترکیبی از افراد، گروه‌ها و افراد باشند. سازمان‌ها (دار و کورتزبرگ، ۲۰۰۰). تعامل مکرر بین فرستنده و گیرنده باعث افزایش جریان دانش می شود (شوارتز، ۲۰۰۶). هم دانش ضمنی، هم دانش صریح و هم ترکیبی از هر دو می توانند منتقل شوند (گورگیان، ۲۰۰۹). انتقال دانش زمانی می تواند کارآمدتر انجام شود که دانش منتقل شده صریح‌تر و کمتر ضمنی باشد (شوارتز، ۲۰۰۶).

کاربرد دانش

کاربرد دانش از دریافت کنندگانی شروع می شود که از دانش آموخته شده و دریافت شده استفاده می کنند (گورگیان، ۲۰۰۹). در طی فرآیند کاربرد دانش دریافت کنندگان، دانش مجدداً شناسایی و به کار می رود و به تدریج به دانش شخصی سازی شده و روتین تبدیل می شود (استلانسکی^{۲۶}، ۱۹۹۶). برای ایجاد و بهبود قابلیت سازمانی، گرانت (۱۹۹۶) یکپارچه سازی اطلاعات را به سه مکانیسم طبقه بندی می کند: دستورالعمل‌ها، روال‌های سازمانی، و تیم‌های وظیفه خودکفا. دستورالعمل‌ها تبدیل دانش از استانداردها، رویه‌ها و الزامات خاص به دانش صریح است تا افراد را قادر به درک و یادگیری دانش خاص (مانند دستورالعمل‌های کاری) کند (گرانت، ۱۹۹۶). روتین‌ها به ادغام عملکرد وظایف و دانش خاص افراد با توسعه الگوها، پروتکل‌ها و مشخصات اشاره دارند تا نیازهای ارتباطی را به حداقل برسانند (گرانت، ۱۹۹۶؛ علوی و لیدنر، ۲۰۰۱). تیم‌های وظیفه خودکفا به فرآیند حل مسئله برای تیم‌های افراد با استفاده از دانش و توانایی شخصی آن‌ها اشاره می کند، زمانی که مشخصات دستورالعمل‌ها و روال‌های سازمانی به دلیل عدم قطعیت و پیچیدگی کار قابل اجرا نیستند (گرانت، ۱۹۹۶؛ علوی و لیدنر، ۲۰۰۱).

^{۲۲}. Wilkins and Bristow

^{۲۳}. Starbuc and Hedberg

^{۲۴}. Schwartz

^{۲۵}. Darr and Kurtzberg

^{۲۶}. Szulanski

(ب) ساختار سازمانی:

در این بخش ضمن مرور الگوهای مختلف طراحی ساختار سازمانی با تأکید بر مدرسه، ماهیت ساختار سازمانی مدرسه و الگوی مفهومی آن مورد بحث قرار می‌گیرد. با مرور نظریه‌های سازمان و مدیریت و یکپارچه سازی آن به نظر می‌رسد بتوان تمامی دیدگاه‌های موجود درباره ساختارهای سازمانی که اغلب ساختار سازمانی مدرسه متأثر از این رویکردها و الگوها بوده است را بر روی یک پیوستار از بوروکراسی با استاندارد ساختار بندی بالا تا سازمان‌های بدون مرز قرارداد. در یکسوی این پیوستار، الگوی مکانیکی و به بیان دیگر الگوی بوروکراسی قرار دارد که شامل بخش بندی و رسمیت بالا، شبکه‌های اطلاعاتی محدود و مشارکت کم‌رنگ اعضای سطوح پایین‌تر در تصمیم‌گیری می‌شود. این نوع ساختار سازمان، تجویزی تلقی می‌شود. صاحب نظران نظریه‌های کلاسیک مدیریت بر این باورند کاراترین و اثر بخشی‌ترین سازمان‌ها دارای ساختار سلسله مراتبی هستند که کارکنان را با استفاده از مجموعه قواعد و ضوابط عقلانی در انجام وظایفشان هدایت می‌نمایند (ایوانکو^{۲۷}، ۲۰۱۲). در سوی دیگر پیوستار، الگوی ارگانیک قرار دارد که شباهت بسیاری به سازمان‌های بدون مرز دارد. ساختار این سازمان‌ها به شیوه سلسله مراتب افقی است و از گروه‌های فرا-وظیفه‌ای، تشکیل شده است. رسمیت در سطح پایین است و شبکه گسترده اطلاعات به کار گرفته می‌شود (ارتباطات از بالا به پایین، به خوبی ارتباطات از پایین به بالا است). مشارکت بالای کارمندان در تصمیم‌گیری مشاهده می‌شود الگوهای فکری منبعث از نظریه‌های سازمان و مدیریت، همه ارکان جامعه به ویژه سازمان‌های آموزشی مانند مدرسه را تحت تأثیر قرار داده‌اند (هولی و استارگس^{۲۸}، ۲۰۱۸). لذا تغییر و تحول در الگوهای طراحی ساختار سازمانی مدرسه را می‌توان در ارتباط با تحولات نظریه‌های سازمان مورد نظر قرارداد. با اطلاع از تأثیر نظریه‌های سازمان بر مدرسه به عنوان یکی از ارکان جامعه می‌توان ساختار سازمانی مدرسه را نیز در این طیف مشاهده کرده و مورد بررسی قرارداد. رویکرد نظری جدید به جریان تحول نظریه‌های ساختار سازمانی در مدرسه، تغییر استعاره «مدرسه به مثابه یک سازمان» به «مدرسه به مثابه یک اجتماع» می‌باشد که ساختار آن به صورت طبیعی شکل گرفته و مرزهای آن انعطاف پذیرند (فرمان^{۲۹}، ۲۰۱۲). یکی از جهت‌گیری‌های نوین در طراحی ساختار مدارس، ساختارهای «سست پیوند» است که از رویکرد حرفه‌ای به سازمان آموزشی [مدرسه] حمایت می‌کند. از دیگر دیدگاه‌هایی که در حوزه طراحی ساختار سازمانی مدرسه عمومی نیافته است. پیکره بندی‌هایی که مینتزبرگ شرح می‌دهد آرمان‌های ذهنی هستند، اما این ساده‌سازی ساختارهای بسیار پیچیده در زمان تحلیل مدرسه، نقش واقعی خود را ایفا می‌کنند. او با طرح پیکره بندی‌های ساختار بر مبنای مکانیسم‌های هماهنگی و پنج بخش اصلی سازمان که جنبه‌های مهم آن محسوب می‌شوند، نشان می‌دهد که سازمان‌ها می‌توانند دیوان سالارانه و در همان حال نامتمرکز باشند. بر این باورند که از میان الگوهای مختلفی که برای طراحی ساختار سازمانی وجود دارند، مناسب‌ترین آنها برای مدرسه ساختار یادگیرنده است و مدارس بیش از انواع سازمان‌های دیگر باید یک سازمان یادگیرنده باشند. مفهوم سازمان یادگیرنده برای اولین بار توسط گارات^{۳۰} (۱۹۷۸) مطرح شد و به کمک آن مدارس به کانونی برای برانگیختن یادگیری تبدیل شده که در توسعه افراد و سازمان مؤثر واقع خواهد شد. به طور کلی، شواهد موجود حاکی از پیامدهای خوشایند ساختار

^{۲۷}.Ivanko^{۲۸}. Howly & Sturges^{۲۹}.Furman^{۳۰}.Garratt

سازمانی مدرسه از جمله اجتماعی شدن دانش آموزان و فراهم‌سازی امکان دسترسی دانش‌آموزان به منابع. در زمینه‌های مختلف و زمان‌های مختلف با کمک طیف وسیعی از موقعیت‌های سلسله‌مراتبی، حمایت از کارکنان مدرسه برای دستیابی به چشم‌انداز جهانی مدرسه، تسهیل ارتباطات میان ذینفعان از جمله اعضای تیم مدرسه و والدین، بهبود مشارکت والدین، تأثیر مثبت بر باورهای معلمان در توانایی جمعی آنها در رشد دانش‌آموزان و یادگیری آنها به خصوص بر روی افرادی با فرهنگ، مذهب، هویت و وضعیت اقتصادی و اجتماعی متفاوت، افزایش تعهد سازمانی و حرفه‌ای و افزایش بهره‌وری دارد. مرور شواهد موجود حاکی از ناسازگاری ساختارهای سخت و غیررسمی و به بیان دیگر ساختار بوروکراتیک با مدارس بوده و بیشتر محققان، ساختار سازمانی توانمند ساز را به عنوان راه‌حل این مشکل در نظر گرفته‌اند و به نتیجه ارتباط آن با اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و خوش‌بینی علمی در مدارس دست یافته‌اند. در این پژوهش منظور شناسایی ویژگی‌ها ساختار سازمانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ضمن مرور نظام مند ادبیات پژوهش، مهمترین مؤلفه‌های تعیین‌کننده ساختار سازمانی مدرسه استخراج شدند. این مؤلفه‌های محوری عبارت‌اند از:

توصیف رسمی نقش‌ها

سلسله‌مراتب فرماندهی

مسئولیت‌ها، اختیارات و پاسخگویی

قوانین، مقررات و رویه‌ها

گروه‌بندی افراد و وظایف

جریان اطلاعات/ارتباطات

ضمن مرور مؤلفه‌های محوری ساختار سازمانی در ادبیات پژوهش، مفاهیمی درآمیخته با مفهوم ساختار سازمانی که بازتابی از ویژگی‌ها ساختار سازمانی، پیشایندها و پسایندهای آن بودند، یافت شد که یکی از آنها مفهوم ارزش‌ها می‌باشد. ارزش‌ها شاکله ساختار سازمانی را تشکیل داده، بر ساختار سازمانی تأثیر گذاشته و به آن معنا می‌بخشند. ارزش‌ها و باورهای سازمان در قالب نقش‌ها و روابط نقش بیان می‌شود که مدرسه یا آموزشگاه آنها را ایجاد کرده است. همچنین ساختار سازمانی نقشی اساسی در تکوین فرایندهای سازمانی از طریق تعیین الگوی جریان اطلاعات و ارتباطات دارد و چهارچوب این فرایندها را تعیین می‌کند. فرایندهای سازمانی فعالیت‌هایی هستند که به ساختار سازمانی حیات می‌بخشند. سازماندهی فرایندها تنها به شیوه‌های خاص از جمله نقاط ضعف سازمان بوده متنوع و انعطاف‌پذیری ساختار سازمانی از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد (پالوسکی^{۳۱}، ۲۰۱۶). توجه به این موضوع از این حیث حائز اهمیت می‌باشد که پرداختن به ساختار سازمانی فعالیت‌های یکباره نمی‌باشد و باید مرتباً مورد بازبینی قرار گیرد. در نتیجه به نظر می‌رسد جهت دهی و هدایت آن از اهمیت بالایی برخوردار باشد. در نتیجه مرور مؤلفه‌های محوری ساختار سازمانی، مفاهیم تمرکزگرایی و تمرکززدایی در کنار مؤلفه سلسله‌مراتب سازمانی به وفور مورد تأکید قرار گرفته است. این مفاهیم از جمله مفاهیمی هستند که با توجه به خصوصیات سلسله‌مراتبی ساختار سازمان، به عنوان

^{۳۱}.Pawlowski

یکی از ویژگی‌ها آن تعریف می‌شوند و به میزان پراکندگی قدرت در سطح سازمانی اشاره دارند (ماروم^{۳۲}، ۲۰۱۶). در واکنش به سلسله مراتب و تمرکزگرایی، سازمان‌های آموزشی تمایل دارند واحدهای خودتنظیم شوند با سطح بالایی از اختیارات باشند تا با سرعت بیشتری به محیط بیرونی و درونی واکنش نشان دهند. در جریان سیر تکامل نظریه‌های سازمان و مدیریت، ساختار سازمانی از ساختار سلسله مراتبی به ساختار شبکه‌ای تغییر یافت. به زعم، این نوع از ساختار، جریان انتقال و اشتراک اطلاعات و ارتباطات را در بین اعضای شبکه تسهیل و تسریع می‌نماید در نتیجه می‌توان شبکه سازی را به عنوان یکی از ویژگی‌ها بالقوه ساختار سازمانی موردنظر قرارداد. از طرفی تأکید بیش از حد بر سلسله مراتب و در نتیجه جهت‌گیری بوروکراتیک در سازمان، ممکن است منجر به تعدیل حرفه‌ای در مدرسه شود (وولک^{۳۳}، ۲۰۱۲) و در نتیجه می‌توان بهره مندی از دیدگاه‌های تخصصی و به بیان دیگر حرفه‌ای‌گرایی را به عنوان منبعی برای تقویت ساختار سازمانی در نظر گرفت و حرفه‌ای‌گرایی و مصادیق آن از جمله سست پیوندی و خودمختاری عاملان سازمان مانند معلمان را به عنوان یکی از جنبه‌های ساختار در نظر گرفت (لامبرگ^{۳۴}، ۲۰۱۲).

ج) توسعه حرفه‌ای معلمان:

اثربخشی توسعه حرفه‌ای، یا فقدان آن، به طور غیر رسمی در میان مربیان و رهبری مدرسه مورد بحث قرار گرفته است. با این حال، توسعه حرفه‌ای باید تا آنجا مورد ارزیابی قرار گیرد که توسعه حرفه‌ای با کیفیتی را فراهم می‌کند که از تغییر کلاس درس و رشد حرفه‌ای معلمان خبر می‌دهد. توسعه حرفه‌ای موثر یک مسیر یادگیری برای مدارس است که جوامع یادگیری را برای همه در دیوارهای آنها ایجاد می‌کند.

تدریس با کیفیت در همه کلاس‌ها و رهبری ماهرانه در همه مدارس تصادفی رخ نخواهد داد. آنها نیاز به طراحی و اجرای قوی‌ترین اشکال توسعه حرفه‌ای دارند» (اسپارکس^{۳۵}، ۲۰۰۲). برای به دست آوردن آموزش و رهبری با کیفیت، توسعه حرفه‌ای باید مؤثر باشد تا بتوان به اهداف یادگیری حرفه‌ای دست یافت.

"رشد حرفه‌ای بخش اساسی معلم بودن است" اما در میان مربیان در مورد اثربخشی توسعه حرفه‌ای ناآرامی وجود دارد. گاسکی^{۳۶} (۲۰۰۲) به این نتیجه رسید که عوامل زیادی ممکن است در اثربخشی یا ناکارآمدی توسعه حرفه‌ای معلم نقش داشته باشند. اسپارکس (۲۰۰۲) بر این باور بود که هرکسی که درگیر یادگیری دانش‌آموز است باید همیشه در حال یادگیری باشد و فرهنگ منطقه‌ای یادگیری را برای افزایش فرصت‌های توسعه حرفه‌ای ایجاد کند. برای موفقیت هر توسعه حرفه‌ای، دی^{۳۷} (۱۹۹۹) تأیید کرد: "توسعه حرفه‌ای باید به تمام خود معلمان توجه داشته باشد زیرا این‌ها هستند که به معنای عمل تدریس و یادگیری که نتیجه می‌دهند اهمیت می‌دهند". سرخوردگی معلم یا روحیه پایین، به هر دلیلی، باید برطرف شود،

^{۳۲}. Marume

^{۳۳}. Volk

^{۳۴}. Lunenburg

^{۳۵}. Sparks

^{۳۶}. Guskey

^{۳۷}. Day

زیرا ممکن است بر توسعه حرفه‌ای تأثیر بگذارد و به دانش آموزان منتقل شود. اند (۲۰۱۶) موضع دی را تأیید کرد: "توسعه حرفه‌ای برای یادگیری باید برای ارائه دهنده، مخاطبان و آن دسته از یادگیرندگان که دریافت کنندگان نهایی یادگیری هستند معنی دار باشد". وقتی این اتفاق بیفتد، توسعه حرفه‌ای در همه عرصه‌ها موفق بوده است. دیاز ماگیولی (۲۰۰۴) توضیح داد: "توسعه حرفه‌ای موثر باید به عنوان یک تعهد شغلی درک شود که معلمان برای پیشبرد اهداف حرفه و در عین حال پرداختن به نیازهای خاص خود انجام می‌دهند". با این بیانیه، دیاز ماگیولی بر اهمیت استفاده از نظریه یادگیری بزرگسالان، به ویژه مؤلفه خودآموزی تأکید کرد. تامسون و ترنر^{۳۸} (۲۰۱۵) با تأکید بر اهمیت خودکارآمدی معلم در نقش توسعه حرفه‌ای مستمر و مؤثر، اظهار داشتند: «معلم نسبت به موفقیت دانش‌آموزان احساس تعهد می‌کند و به توانایی خود برای تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان معتقد است. یادگیری، هدف نهایی همه توسعه حرفه‌ای است. ونزلاف و ویزمن^{۳۹} (۲۰۰۴) هنگام بحث در مورد برنامه‌های موفق توسعه حرفه‌ای معتقد بودند: "برای اینکه یادگیری معنا دار شود، باید معتبر باشد و به تمرین کلاس معلمان مرتبط باشد". آنها همچنین از استفاده از همکاری از طریق گروه‌ها برای ایجاد تجربیات توسعه حرفه‌ای معتبر و موفق، در نتیجه ایجاد یادگیری معلم و ایجاد فرهنگ یادگیری در سطح ساختمان حمایت کردند. گاسکی^{۴۰} (۲۰۰۰) از ایده ایجاد فرهنگ یادگیری حمایت کرد: "اگر تغییرات در سطح فردی در سطح سازمانی تشویق و حمایت نشود، نوبدبخش ترین نوآوری شکست خواهد خورد". حمایت از یادگیری حرفه‌ای جدید اغلب وجود ندارد و اگر معلمان در آن یادگیری جدید احساس تنهایی کنند، تمایلی به ریسک کردن ندارند. گاسکی همچنین معتقد بود که توسعه حرفه‌ای موثر باید ادامه داشته باشد و نه تنها حداقل روزهای برنامه ریزی شده در طول سال تحصیلی. این باید یک «فرآیند مستمر و تعبیه شده در کار باشد، که فضای یادگیری را برای کل کارکنان تضمین کند. توسعه حرفه‌ای که به طور مداوم بخشی از زندگی روزمره معلمان است و یادگیری جمعی و پرسش معلم را ایجاد می‌کند، باید توسط ناحیه مدرسه تحریک شود (دفور^{۴۱}، ۲۰۰۰). اگر این مدل از فرصت‌های مداوم توسعه حرفه‌ای به جای استثنا، هنجار بود، دیدگاه معلمان از توسعه حرفه‌ای به عنوان چیزی که باید تحمل کرد، ممکن است جای خود را به افزایش انگیزه درونی برای یادگیری بدهد. به عبارت دیگر، توسعه حرفه‌ای معتبر تعبیه شده ممکن است به معلمان تمایل داشته باشد که به یادگیری حرفه‌ای خود ادامه دهند و در عین حال فرهنگ یادگیری را در سطح مدرسه ایجاد کنند. در حالی که هدف نهایی توسعه حرفه‌ای ممکن است افزایش یادگیری دانش‌آموز باشد، تمرکز بر داده‌های پیشرفت دانش‌آموز به تنهایی ممکن است بهترین شاخص موفقیت یا مؤثر نباشد. توسعه حرفه‌ای رویکردهای موثر برای توسعه حرفه‌ای عبارتند از: ۱) تمرکز واضح در یادگیری و یادگیرندگان، ۲) تأکید بر تغییر فردی و سازمانی، ۳) تغییرات کوچک هدایت شده توسط یک چشم انداز بزرگ، ۴) توسعه حرفه‌ای مداوم که به صورت رویه‌ای تعبیه شده است" (توسعه حرفه‌ای موثر یک فرآیند مداوم است که به صورت روزانه، هفتگی، ماهانه با ایجاد مستمر بر یادگیری و تجربیات گذشته انجام می‌شود. طراحی توسعه حرفه‌ای با یک "چشم انداز بزرگ" هدایت می‌شود، اما به بخش‌های قابل مدیریت تقسیم می‌شود، احتمال موفقیت آن بیشتر است. هر دستاورد بر دستاورد قبلی استوار است و همه در جهت دستیابی

^{۳۸}. Thomson & Turner

^{۳۹}. Wenzlaff & Wiesman

^{۴۰}. Guskey

^{۴۱}. DuFour

به هدف یکپارچه توسعه حرفه‌ای کار می‌کنند (دباز-ماگیولی، ۲۰۰۴). توسعه حرفه‌ای جاسازی شده که بخشی از هر روز است و ادامه دارد منجر به موفقیت می‌شود. توسعه حرفه‌ای که فقط در روزهای توسعه حرفه‌ای اجباری منطقه رخ می‌دهد، جو یا فرهنگ یادگیری ایجاد نمی‌کند. با این حال، توسعه حرفه‌ای ریشه در روال روزانه کارکنان، یادگیری معتبر و مستمر را ترویج می‌کند (گاسکی، ۲۰۰۰). توسعه حرفه‌ای باید رویکرد جامعه‌ای باشد که کل مدرسه، حتی مدیران را درگیر کند. برای تطبیق و ایجاد محیطی که به توسعه حرفه‌ای اجازه می‌دهد تا در روال روزانه جاسازی شود، ممکن است نیاز باشد که تغییرات توسط اصل یا سرپرست انجام شود. به گفته دفرود (۲۰۰۰)، "مهمترین منبعی که مدارس می‌توانند برای حمایت از توسعه کارکنان با کیفیت فراهم کنند، زمان برای معلمان برای همکاری در تیم‌های مشترک درگیر در تحقیقات جمعی مهم است". تغییرات در برنامه زمانی که برای همکاری، مشاهدات همتایان، و سایر فرصت‌های یادگیری فراهم می‌کند، در همه سطوح برای مؤثر بودن توسعه حرفه‌ای ضروری است. اسپارکس (۲۰۰۲) معیارهای خود را برای توسعه حرفه‌ای مؤثر بیان کرد: تمرکز بر تعمیق دانش محتوایی معلمان و مهارت‌های آموزشی، شامل فرصت‌هایی برای تمرین، تحقیق و تأمل است، در کار مریبان تعبیه شده است و در طول روز مدرسه انجام می‌شود، در طول زمان پایدار می‌ماند و بر اساس حس هم‌گرایی و همکاری استوار است. در بین معلمان و بین معلمان و مدیران در حل مسائل مربوط به آموزش و یادگیری. زمانی که همه درگیران از این رویکرد تیمی استفاده کنند، توسعه حرفه‌ای مؤثر نیاز دارد و رشد می‌کند. راب^{۴۲} (۲۰۰۰) موافقت کرد که توسعه حرفه‌ای مؤثر باید مدارس را ارتقا دهد که جوامع یادگیری هستند "جایی که به او آموزش می‌دهند و مدیران سوالات را مطرح می‌کنند، مشکلات را مشخص می‌کنند، مطالعه می‌کنند و فکر می‌کنند و برای کشف پاسخ‌های ممکن همکاری می‌کنند". به عبارت دیگر، توسعه حرفه‌ای باید ابزاری باشد که مدارس را ایجاد می‌کند که محیط‌های یادگیری برای دانش آموزان و معلمان هستند. ایسنر^{۴۳} (۲۰۱۷) معتقد است که توسعه حرفه‌ای مؤثر باید برای ایجاد مدارس که مراکز یادگیری برای معلمان هستند استفاده شود و در نتیجه مراکز یادگیری برای دانش آموزان ایجاد شود. علاوه بر این، راب معتقد بود «معلم مؤثر از همکاری، مطالعه با هم، تبادل نظر و آموزش به دانش‌آموزان خود و یکدیگر رشد می‌کنند» که توسعه حرفه‌ای مؤثر و جاسازی شده را توصیف می‌کند. استوارت^{۴۴} (۲۰۱۴) موافق بود: "این یک تغییر از توسعه حرفه‌ای غیرفعال و متناوب به چیزی است که فعال، سازگار، بر اساس محیط یادگیری، و توسط همسالان پشتیبانی می‌شود" اما این تغییر به سرعت اتفاق نمی‌افتد. این یک فرآیند با ویژگی‌هایی برای موفقیت است. ویژگی‌ها طراحی توسعه حرفه‌ای برای افزایش اثربخشی آن شناسایی شده است. گرت^{۴۵} و همکاران (۲۰۰۱) توسعه حرفه‌ای مؤثر را به عنوان تمرکز بر "الف) شکل فعالیت، ب) مدت زمان فعالیت ... بازه زمانی که فعالیت در آن انجام می‌شود، تشخیص دادند، و ج) درجه‌ای که فعالیت بر مشارکت جمعی گروه‌های معلمان تأکید دارد». هنگام طراحی توسعه حرفه‌ای، توجه دقیق باید بر روی فعالیت توسعه حرفه‌ای و همکاری ارائه شده در توسعه حرفه‌ای متمرکز شود. توسعه حرفه‌ای گرت و همکاران همچنین از مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که "برای بهبود توسعه حرفه‌ای، تمرکز بر مدت زمان، مشارکت جمعی و ویژگی‌ها اصلی (یعنی محتوا، یادگیری فعال و انسجام) مهم‌تر از نوع است". کیفیت

^{۴۲}. Robb

^{۴۳}. Eisner

^{۴۴}. Stewart

^{۴۵}. Garet

تجربه یادگیری کلید طراحی توسعه حرفه‌ای موثر است. در حالی که با اصول گاسکی (۲۰۰۲) که قبلاً بیان شد یکسان نیست، شباهت‌هایی وجود دارد و دیدگاه دیگری در مورد چگونگی ایجاد توسعه حرفه‌ای معلم مؤثر ارائه می‌دهد. توسعه حرفه‌ای موثر تصادفی نیست بلکه با اهداف یادگیری جاه طلبانه برای معلمان و دانش آموزان و از طریق تغییرات ایجاد شده در سیستم اتفاق می‌افتد (اسپارکس^{۴۶}، ۲۰۰۲). برای تعیین اینکه آیا توسعه حرفه‌ای موثر است و تغییر مورد انتظار را ایجاد می‌کند، باید ارزیابی شود. گاسکی (۲۰۰۰) ارزیابی را به عنوان "بررسی سیستماتیک شایستگی یا ارزش" تعریف کرد و در ادامه اظهار داشت: "ارزیابی‌های توسعه حرفه‌ای خوب اطلاعات صحیح، معنی دار و به اندازه کافی قابل اعتماد را ارائه می‌دهد که می‌تواند برای تصمیم‌گیری‌های متفکرانه و مسئولانه استفاده شود. در مورد فرآیندها و اثرات توسعه حرفه‌ای". ارزیابی توسعه حرفه‌ای معمولاً پس از اتمام توسعه حرفه‌ای توسط شرکت کنندگان تکمیل می‌شود، اما روش‌های دیگر ارزیابی وجود دارد. گاسکی^{۴۷} (۲۰۱۶) نشان داد که ارزیابی توسعه حرفه‌ای باید بر پنج حوزه متمرکز شود. او مدلی را ایجاد کرد که «به صورت سلسله مراتبی مرتب شده، از ساده به پیچیده‌تر حرکت می‌کند»، که هر سطح در سطحی که پیش از آن است لایه‌بندی می‌شود (گاسکی، ۲۰۱۶). پنج سطح حیاتی ارزیابی توسعه حرفه‌ای شامل (الف) واکنش‌های شرکت‌کننده، (ب) یادگیری یک شرکت‌کننده، (ج) حمایت و تغییر سازمان، (د) استفاده شرکت‌کننده از دانش و مهارت‌های جدید، و (ه) یادگیری دانش‌آموز. نتایج (گاسکی، ۲۰۰۰). واکنش شرکت‌کننده رایج‌ترین شکل ارزیابی است. معمولاً به مسائل سطحی می‌پردازد، به عنوان مثال، اگر شرکت‌کننده توسعه حرفه‌ای را دوست داشته باشد. گاسکی (۲۰۰۰) به این موضوع به عنوان «بهره‌های شادی» اشاره کرد زیرا سطح ارزیابی تمایل به اندازه‌گیری میزان علاقه شرکت‌کننده به فعالیت داشت و لزوماً ارزش یا کیفیت توسعه حرفه‌ای را اندازه‌گیری نمی‌کرد (گاسکی، ۲۰۱۶). با این حال، این سطح از ارزشیابی نقطه شروع و پایه‌ای برای سطوح آینده است. یادگیری مشارکتی در سطح دوم مورد بررسی قرار گرفت. در حالی که پرسشنامه‌ها می‌توانند پس از تکمیل توسعه حرفه‌ای تکمیل شوند، ممکن است شرکت‌کنندگان برای اجرای یادگیری جدید به زمان نیاز داشته باشند. بازتاب می‌تواند ابزار قدرتمندی در این سطح باشد. شرکت‌کنندگان ممکن است پس از شرکت در توسعه حرفه‌ای تغییراتی را در عملکرد یا نگرش فکر کنند. شرکت‌کنندگان همچنین ممکن است ایده‌های نحوه اجرای یادگیری جدید را در کلاس درس خود به ارائه‌دهنده اطلاع دهند (گاسکی، ۲۰۱۶). سطح سه به عناصر و ویژگی‌ها سازمانی مورد نیاز برای اجرای موفقیت آمیز یادگیری جدید می‌پردازد (گاسکی، ۲۰۱۶). سوالات معمولی در این سطح برای ایجاد حمایتی است که شرکت‌کننده در تلاش برای تغییر رویه‌های قبلی نیاز دارد. به دست آوردن پاسخ سوالات سطح سه نسبت به دو سطح قبلی بسیار مهم است. مصاحبه با مدیریت، بررسی صورت‌جلسات جلسات بعدی و بازدید از مدرسه ممکن است برای ارائه اطلاعات مفید ضروری باشد (گاسکی، ۲۰۱۶). بازخورد مربوط به استفاده شرکت‌کنندگان از دانش یا مهارت‌های جدید، تمرکز سطح چهار بود (گاسکی، ۲۰۱۶). این که آیا یادگیری دانش جدید یا یک مهارت جدید باعث ایجاد تفاوت در تمرین کلاس درس آنها می‌شود، نگرانی اصلی در این سطح بود. بار دیگر، این اطلاعات در تکمیل توسعه حرفه‌ای در دسترس نخواهد بود، بنابراین پیگیری توسط ارائه‌دهنده ضروری است. پاسخ‌ها ممکن است از طریق پرسشنامه یا مصاحبه با شرکت‌کنندگان پس از گذشت زمان کافی برای قابل توجه بودن نتایج به دست آید (گاسکی، ۲۰۱۶). در سطح پنج، پیامدهای یادگیری دانش‌آموز در نظر گرفته شد، هدف نهایی توسعه حرفه‌ای معلم است. اطلاعات جمع‌آوری شده برای این سطح بر تأثیر توسعه حرفه‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان متمرکز

^{۴۶}. Sparks

^{۴۷}. Guskey

است. معلمان می‌توانند از ابزارهای مختلف ارزیابی برای تعیین یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنند و توسعه دهندگان توسعه حرفه‌ای از استفاده از حالت‌های چندگانه ارزیابی مورد استفاده توسط معلمان بهره‌مند خواهند شد. جمع‌آوری اطلاعات در هر سطح می‌تواند به بهبود توسعه حرفه‌ای برای یادگیری معلمان و در نهایت بهبود یادگیری برای دانش‌آموزان منجر شود. متأسفانه، بسیاری از بازخوردهای به دست آمده در سطح یک (واکنش‌های شرکت‌کنندگان) خواهد بود یا ارزیابی‌ها در سطح دو یعنی یادگیری شرکت‌کنندگان ادامه نداشتند (گاسکی، ۲۰۰۰). در راستای هدف پژوهش و جهت پاسخ دادن به پرسش پژوهش و نیز با توجه به مبانی نظری و تجربی پژوهش فرضیه‌های زیر مطرح شده است:

- فرضیه ۱: بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی رابطه وجود دارد.
 فرضیه ۲: بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی رابطه وجود دارد.
 فرضیه ۳: هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش می‌تواند توسعه حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی نماید.
 فرضیه ۴: هر یک از مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس می‌تواند توسعه حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی نماید.

روش پژوهش:

در این پژوهش هدف اصلی، تبیین رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان و به صورت موردی معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام‌آباد غرب در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. از این رو، روش پژوهش مطالعه حاضر، توصیفی-همبستگی و از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام‌آباد غرب به تعداد ۴۳۸ نفر بودند. با توجه به حجم جامعه آماری مورد مطالعه، اقدام به تعیین اندازه نمونه گردید که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۲۰۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و به جهت جبران افت نمونه و ... ۱۰٪ بیشتر که مقدار به دست آمده برابر با ۲۲۳ نفر بود. جهت انتخاب افراد نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد. در نهایت، بعد از دریافت پرسشنامه و به دلیل مخدوش بودن تعدادی از آن‌ها، تعداد ۲۱۸ پرسشنامه، مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش، از روش میدانی با بکارگیری پرسشنامه استفاده شده است، همچنین از روش کتابخانه‌ای مانند مطالعه کتاب‌ها، مقالات، مجلات، طرح‌های پژوهشی و بانک‌های اطلاعاتی اینترنتی، مصاحبه با متخصصان و صاحب‌نظران مرتبط با موضوع مورد مطالعه (استاد دانشگاه، ...) برای تدوین و نگارش بخش ادبیات موضوع و مبانی نظری استفاده شده است.

برای اجرای پرسشنامه اقدام به تهیه پرسشنامه آنلاین شد. در محیط گوگل فرم پرسشنامه‌ها و لینک الکترونیکی تهیه گردید و سپس به مدارس ابتدایی شهر اسلام‌آباد غرب مراجعه و با همکاری مدیران مدارس و دریافت لیست شماره تلفن معلمان، لینک سؤالات پرسشنامه در اختیار معلمان قرار داده شد و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی دریافت شده است. در نهایت، بعد از دریافت پرسشنامه‌ها و به دلیل ناقص بودن تعدادی از آن‌ها، تعداد ۲۱۸ پرسشنامه، مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های استاندارد، مدیریت دانش نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵)، ساختار سازمانی مدارس هوی و سویتلند (۲۰۰۲) و توسعه حرفه‌ای معلمان شاه‌پسند (۱۳۸۶) بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها نیز با نظر استادان راهنما و نظرخواهی از صاحب‌نظران این حوزه بررسی و تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده ابتدا با تکنیک‌های موجود در آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و محاسبه شاخص‌های فراوانی، درصد، کمترین، بیشترین، میانگین و انحراف استاندارد و نمودارهای آماری به توصیف وضعیت موجود با توجه به نمونه مورد

بررسی پرداخته شد. برای آزمون فرضیه‌ها ابتدا آزمون کلموگروف اسمیرنوف^{۴۸} برای نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون دوربین واتسون برای آزمون استقلال خطاها، آزمون ضریب تحمل^{۴۹} و تورم واریانس^{۵۰} برای بررسی عدم هم خطی چندگانه^{۵۱} و سپس از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و مدل رگرسیون ساده و رگرسیون چندگانه به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد.

الف) پرسشنامه مدیریت دانش:

پرسشنامه مدیریت دانش نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) در قالب ۲۵ گویه و ۴ مؤلفه شامل؛ بیرونی سازی (سوالات ۵-۱)، ترکیب (سوالات ۱۶-۶)، درونی سازی (سوالات ۲۰-۱۷) و اجتماعی سازی (سوالات ۲۵-۲۱) و در مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت (۵=خیلی زیاد، ۴=زیاد، ۳=متوسط، ۲=کم، ۱=خیلی کم) برای معلمان مدارس طراحی شده است. این پرسشنامه در مطالعات متعددی در ایران به کار گرفته شده و اعتبار یابی شده است از جمله می‌توان اشاره کرد به پژوهش تبریزی (۱۳۹۷) که پایایی پرسشنامه ۰/۸۱ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ گزارش کردند. همچنین، در پژوهش تبریزی (۱۳۹۷) پایایی مؤلفه‌های این پرسشنامه به ترتیب؛ ۰/۷۱۸، ۰/۷۴۶، ۰/۷۹۶ و ۰/۷۵۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، میزان پایایی مدیریت دانش و مؤلفه‌های آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۲ (معادل ۸۲/۰ درصد) بود. بنابراین، پرسشنامه مدیریت دانش در پژوهش حاضر از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

ب) ساختار سازمانی مدرسه:

پرسشنامه ساختار سازمانی مدارس هوی و سویتلند (۲۰۰۲) در قالب ۱۵ گویه و ۳ مؤلفه شامل؛ رسمیت (سوالات ۵-۱)، تمرکز (سوالات ۱۰-۶)، پیچیدگی (سوالات ۱۵-۱۱) و اجتماعی سازی (سوالات ۲۵-۲۱) و در مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت (۵=خیلی زیاد، ۴=زیاد، ۳=متوسط، ۲=کم، ۱=خیلی کم) طراحی شده است. در پژوهش عباسیان و حیدرزاده (۱۳۹۴) میزان پایایی این پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین، در پژوهش کاظم زاده بیطالی و حسنی (۱۳۹۴) میزان پایایی این مقیاس ۰/۸۴ بدست آمده است. در پژوهش حاضر، میزان پایایی ساختار سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۷ (معادل ۸۷/۰ درصد) بدست آمد. بنابراین، پرسشنامه ساختار سازمانی مدارس از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

ج) توسعه حرفه ای معلمان:

پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان شاه پسند (۱۳۸۶) دارای ۲۶ سؤال بوده و هدف آن سنجش میزان توسعه حرفه‌ای معلمان در ابعاد مختلف از جمله؛ مشارکت با هم‌قطاران برای دستیابی به اهداف شغلی، تعهد در مبادله تجارب آموزشی، تمایل به ارزشیابی مداوم، دستیابی به فرصت‌های یادگیری و تجارب، هدایت تحقیق عملیاتی فراگیران (۲ سؤال)، آگاهی نسبت به مسایل آموزشی، تلاش در جهت بهبود کیفیت تدریس، مشارکت در کارگاه‌ها و سمینارها، فرصت برای تبادل تجارب، حمایت از

^{۴۸}. Kolmogrov-Smirnov

^{۴۹}. Tolerance

^{۵۰}. Variance Inflation Factor (VIF)

^{۵۱}. MultiCollinearity

تغییر..... در مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت (۵=خیلی زیاد، ۴= زیاد، ۳= متوسط، ۲= کم، ۱=خیلی کم) طراحی شده است. در پژوهش شاه پسند و همکاران (۱۳۸۶) روایی صوری این مقیاس توسط نظر متخصصین مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمده است که نشان دهنده پایایی خوب این ابزار می‌باشد. در پژوهش حاضر، میزان پایایی توسعه حرفه‌ای معلمان در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ (معادل ۷۹/۰ درصد) بدست آمد. بنابراین، پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

یافته ها:

در این بخش ابتدا به تحلیل و ارزیابی متغیرهای اصلی پژوهش با استفاده از شاخص های توصیفی آمار پرداخته و سپس به تحلیل استنباطی فرضیه ها پرداخته شده است.

شاخص های توصیفی در بخش چهارم پژوهش نشان داد که میزان مدیریت دانش در بین معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برابر با ۲/۸۶ است که این میزان کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳ است. به عبارتی، میزان مدیریت دانش در بین معلمان در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد. همچنین میزان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش در بین معلمان پایین تر از سطح متوسط قرار دارند (زیرا میانگین کلیه مؤلفه‌ها کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳ می‌باشد). که در این میان، مؤلفه "ترکیب" با میانگین ۲/۸۹ دارای بیشترین میزان و مؤلفه "بیرونی سازی" با میانگین ۲/۴۵ دارای کمترین میزان از دیدگاه معلمان بود. میزان ساختار سازمانی مدارس در بین معلمان برابر با ۳/۳۱ بود که این میزان بزرگتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳ است. به عبارتی، میزان ساختار سازمانی مدارس در بین معلمان در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. همچنین میزان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس در بین معلمان بالاتر از سطح متوسط قرار دارند (زیرا میانگین کلیه مؤلفه‌ها بزرگتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳ می‌باشد). که در این میان، مؤلفه "پیچیدگی" با میانگین ۳/۵۴ دارای بیشترین میزان و مؤلفه "تمرکز" با میانگین ۳/۰۱ دارای کمترین میزان از دیدگاه معلمان بود. میزان توسعه حرفه‌ای معلمان برابر با ۲/۷۵ بود که این میزان کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳ است. به عبارتی، میزان توسعه حرفه‌ای معلمان در بین معلمان در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد.

تحلیل فرضیه های پژوهش:

در این بخش به تحلیل فرضیه اصلی و فرضیه های فرعی پژوهش پرداخته شده است. قبل از تحلیل استنباطی فرضیه‌های پژوهش، لازم است که آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف بررسی شود که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): خلاصه نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	آماره آزمون Z	خطای آزمون (Sig.)	نتیجه
۳ ۳ ۳ ۳	بیرونی سازی	۰/۸۲۲	۰/۰۷۲	تایید
	ترکیب	۰/۹۱۵	۰/۰۸۱	تایید
	درونی سازی	۰/۹۳۴	۰/۱۸۴	تایید
	اجتماعی سازی	۰/۹۴۸	۰/۳۳۴	تایید
	مدیریت دانش	۰/۹۷۲	۰/۷۸۹	تایید

تایید	۰/۰۵۳	۰/۹۰۱	توسعه حرفه‌ای معلمان	
تایید	۰/۴۴۶	۰/۹۵۵	رسمیت	$\frac{3}{3}$ $\frac{3}{3}$ $\frac{3}{3}$
تایید	۰/۵۵۳	۰/۹۶۰	تمرکز	
تایید	۰/۷۵۷	۰/۹۷۰	پیچیدگی	
تایید	۰/۳۰۴	۰/۹۴۵	ساختار سازمانی مدارس	
	>۰/۰۵		سطح قابل قبول و مطلوب	

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که تمام متغیرهای پژوهش (مدیریت دانش، توسعه حرفه‌ای معلمان، ساختار سازمانی مدارس) و مؤلفه‌های آن‌ها دارای مقدار خطای آزمون نرمال بزرگ‌تر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشند. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد توزیع این متغیرها نرمال بوده و لذا از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل داده‌های و فرضیه‌های پژوهش می‌توان استفاده کرد. فرضیه فرعی ۱. مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه دارد. برای تحلیل این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل رگرسیونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱) و (۲) ارائه شده است.

جدول (۱): نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

متغیر	شاخص‌ها	توسعه حرفه‌ای
	میزان همبستگی	۸۷۹***%
	خطای آزمون (Sig)	<۰/۰۱
مدیریت دانش	سطح معنی داری	۰/۰۵
	نتیجه	تایید

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برابر با ۰/۸۷۹ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. حال با توجه به وجود رابطه‌ی بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): نتایج تحلیل رگرسیونی مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

نتایج آزمون همزمان ضرایب مدل رگرسیونی					
منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات (MS)	آماره آزمون F	Sig.

رگرسیون	۴۱/۹۴۷	۱	۴۱/۹۴۷			
باقیمانده	۱۲/۳۴۲	۲۱۶	۱۰۵۷۰	۷۳۴/۰۹۵	<۰/۰۱	
کل	۵۴/۲۸۹	۲۱۷				
نتایج آزمون تک تک ضرایب مدل رگرسیونی						
متغیر مستقل	برآورد ضرایب	خطای استاندارد برآورد ضرایب	برآورد ضرایب استاندارد شده	آماره آزمون T	خطای آزمون (Sig.)	ضریب تعیین
ثابت	۴۸۰۰/	۰۸۵۰/	-----	۵/۶۱۸	<۰/۰۱	۰/۷۷۳
مدیریت دانش	۷۹۴۰/	۰۲۹۰/	۱۸۷۹۰/	۲۷/۰۹۴	<۰/۰۱	

نتایج در جدول (۲) نشان می‌دهند که برآورد همزمان ضریب مدل رگرسیونی مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب نمی‌تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری بدست آمده ضریب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد. به همین ترتیب، برآورد تک‌تک ضرایب مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می‌باشد، نمی‌توانند صفر باشند. بنابراین، با توجه به برآورد در جدول (۴-۱۳)، مدل رگرسیونی مدیریت دانش (X) روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب (Y) عبارت است از:

$$Y = 0.48 + 0.794X \quad (1)$$

با توجه به مدل رگرسیونی (۱)، برآورد ضریب مدیریت دانش با مقدار مثبت ۰/۷۹۴ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان مدیریت دانش در معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، توسعه حرفه‌ای آنها نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین در جدول (۲) نتیجه گرفته می‌شود که مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به میزان ۷۷/۳ درصد تاثیر دارد. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس مدیریت دانش، به میزان ۷۷/۳ درصد قابل تبیین (پیش بینی) می‌باشد.

فرضیه فرعی ۲. ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه دارد.

برای تحلیل این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مدل رگرسیونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) و (۴) ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج تحلیل همبستگی پیرسون بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

متغیر	شاخص‌ها	توسعه حرفه‌ای
	میزان همبستگی	۳۰۸***۰/
	خطای آزمون (Sig)	<۰/۰۱
ساختار سازمانی مدارس	سطح معنی داری	۰/۰۵
	نتیجه	تأیید

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد میزان همبستگی بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برابر با ۰/۳۰۸ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. حال با توجه به وجود رابطه‌ی بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، نتایج تحلیل رگرسیونی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج تحلیل رگرسیونی ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

نتایج آزمون همزمان ضرایب مدل رگرسیونی						
منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات (MS)	آماره آزمون F	Sig.	
رگرسیون	۵/۱۶۱	۱	۵/۱۶۱	-----	-----	
باقیمانده	۴۹/۱۲۸	۲۱۶	/۲۲۷۰	۲۲/۶۹۲	<۰/۰۱	
کل	۵۴/۲۸۹	۲۱۷	-----	-----	-----	
نتایج آزمون تک تک ضرایب مدل رگرسیونی						
متغیر مستقل	برآورد ضرایب	خطای استاندارد برآورد ضرایب	برآورد ضرایب استاندارد شده	آماره آزمون T	خطای آزمون (Sig.)	ضریب تعیین
ثابت	۲/۰۲۳	/۱۵۷۰	-----	۱۲/۹۲۱	<۰/۰۱	۰/۰۹۵
ساختار سازمانی مدارس	/۲۴۲۰	/۰۵۱۰	/۳۰۸۰	۴/۷۶۴	<۰/۰۱	

نتایج در جدول (۴) نشان می‌دهند که برآورد همزمان ضریب مدل رگرسیونی ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب نمی‌تواند صفر باشد زیرا مقدار خطای معناداری بدست آمده ضریب همزمان مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد. به همین ترتیب، برآورد تک‌تک ضرایب مدل رگرسیونی با استفاده از آزمون T با توجه به مقدار معناداری بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ کمتر می‌باشد، نمی‌توانند صفر باشند. بنابراین، با توجه به برآورد در جدول (۴)، مدل رگرسیونی ساختار سازمانی مدارس (X) روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب (Y) عبارت است از:

$$Y = 2/0.22 + 0/242X \quad (2)$$

با توجه به مدل رگرسیونی (۲)، برآورد ضریب ساختار سازمانی مدارس با مقدار مثبت ۰/۲۴۲ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان ساختار سازمانی مدارس در معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین در جدول (۴) نتیجه گرفته می‌شود که ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به میزان ۹/۵ درصد تأثیر دارد. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس ساختار سازمانی مدارس، به میزان ۹/۵ درصد قابل تبیین (پیش بینی) می‌باشد.

فرضیه فرعی ۳. هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش می‌توانند توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را پیش بینی نمایند.

برای تحلیل این فرضیه از تحلیل مدل رگرسیونی ساده و چندگانه استفاده می‌شود. بدین صورت که ابتدا مدل رگرسیون تک تک مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برآزش و تحلیل می‌شود و سپس با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب مطالعه و بررسی می‌شود. جدول (۵) نتایج برآورد و آزمون ضرایب استاندارد و تعیین (برای تعیین سهم هر بعد) مدل رگرسیونی ساده تک تک مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را نشان می‌دهد.

جدول (۵). نتایج تحلیل ضریب تعیین مدل رگرسیونی ساده تک تک مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

متغیر وابسته: توسعه حرفه‌ای						
متغیر مستقل: مؤلفه‌های مدیریت دانش	ضرایب استاندارد شده (Beta)	ضریب تعیین (R^2)	آماره آزمون F	خطای آزمون (Sig.)	سطح معناداری	نتیجه
بیرونی سازی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۳	۱۹۳/۵۲۰	<۰/۰۱	۰/۰۵	تایید

ترکیب	۰/۷۸۸	۰/۶۲۱	۳۵۳/۱۷۲	<۰/۰۱	۰/۰۵	تایید
درونی سازی	۰/۶۳۸	۰/۴۰۷	۱۴۸/۴۸۶	<۰/۰۱	۰/۰۵	تایید
اجتماعی سازی	۰/۳۵۵	۰/۱۲۶	۳۱/۲۴۱	<۰/۰۱	۰/۰۵	تایید

در جدول (۵) مشاهده می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، کلیه برآورد ضرایب استاندارد شده رگرسیونی مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار بوده و با توجه به علامت مثبت ضرایب استاندارد شده نتیجه گرفته می‌شود که کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش دارای تأثیر مستقیم و معناداری روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. که در این میان، مؤلفه " ترکیب " با مقدار ضریب استاندارد ۰/۷۸۸ و مؤلفه " اجتماعی سازی " با مقدار ضریب استاندارد ۰/۳۵۵ به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. به همین ترتیب، نتایج آزمون ضرایب تعیین در جدول (۴-۱۶) نشان می‌دهد که کلیه ضرایب تعیین مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار می‌باشند، زیرا خطای آزمون F کلیه ضرایب کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. در نتیجه، با توجه به نتایج مقادیر ضریب تعیین در جدول (۵) مشاهده می‌شود که میزان سهم (پیش بینی) مؤلفه‌های بیرونی سازی، ترکیب، درونی سازی و اجتماعی سازی روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به ترتیب؛ ۴۷/۳، ۶۲/۱، ۴۰/۷ و ۱۲/۶ درصد می‌باشد که مؤلفه " ترکیب " با مقدار ۶۲/۱ درصد دارای بیشترین سهم پیش بینی و مؤلفه " اجتماعی سازی " با میزان ۱۲/۶ درصد دارای کمترین سهم پیش بینی روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. جدول (۶)، نتایج ضریب تعیین چندگانه مدل رگرسیونی چندگانه جهت بررسی تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را نشان می‌دهد.

جدول (۶). نتایج ضریب تعیین چندگانه مدل رگرسیونی چندگانه جهت بررسی تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

آماره	نتایج آزمون هم خطی مدل				
	متغیرهای مستقل	بیرونی سازی	ترکیب	درونی سازی	اجتماعی سازی
۱/۶۹۸	Tolerance	۰/۶۴۰	۰/۸۳۳	۰/۴۱۶	۰/۵۳۰
	VIF	۱/۵۶۲	۱/۲۰۰	۲/۴۰۴	۱/۸۸۸
نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه					
متغیر مستقل	ضریب تعیین چندگانه (R^2)	آماره آزمون F	Sig.	نتیجه	
مؤلفه‌های مدیریت دانش	۰/۸۷۹	۳۸۵/۵۶۰	<۰/۰۱	تایید	

نتایج آزمون دوربین-واتسون در جدول (۶) نشان دهنده عدم وجود خود همبستگی (از مفروضات مدل رگرسیونی) بین باقیمانده‌ها در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد، زیرا مقدار آماره آزمون دوربین واتسون بین ۲/۵ تا ۱/۵ می‌باشد (۱/۶۹۸). به همین ترتیب، ارزیابی نتایج شاخص‌های هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه نشان می‌دهد که برای مؤلفه‌های مدیریت دانش، مقادیر تلورانس (Tolerance) مدل بزرگتر از ۰/۱ (محدوده پذیرش) و مقادیر VIF نیز بزرگتر از یک (محدوده پذیرش) می‌باشند. در نتیجه، نتایج این دو شاخص، گواهی بر عدم وجود هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد. به همین ترتیب، نتایج آزمون ضریب تعیین چندگانه مدل در جدول (۶) نشان می‌دهد که ضریب تعیین چندگانه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار می‌باشند، زیرا دارای خطای آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. در نتیجه با توجه به مقدار ضریب تعیین چندگانه مدل در جدول (۶)، میزان تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب ۸۷/۹ درصد است. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس مؤلفه‌های مدیریت دانش به میزان ۸۷/۹ درصد، پیش بینی می‌شود.

فرضیه فرعی ۴. هر یک از مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس می‌توانند توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را پیش بینی نمایند.

برای تحلیل این فرضیه از تحلیل مدل رگرسیونی ساده و چندگانه استفاده می‌شود. بدین صورت که ابتدا مدل رگرسیون تک تک مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برآزش و تحلیل می‌شود و سپس با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب مطالعه و بررسی می‌شود. جدول (۷) نتایج برآورد و آزمون ضرایب استاندارد و تعیین (برای تعیین سهم هر بعد) مدل رگرسیونی ساده تک تک مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را نشان می‌دهد.

جدول (۷). نتایج تحلیل ضریب تعیین مدل رگرسیونی ساده تک تک مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

متغیر وابسته: توسعه حرفه‌ای						
نتیجه	سطح معناداری	خطای آزمون (Sig.)	آماره آزمون F	ضریب تعیین (R^2)	ضرایب استاندارد شده (Beta)	متغیر مستقل: مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس
تایید	۰/۰۵	<۰/۰۱	۲۰/۸۶۷	۰/۰۸۸	۰/۲۹۷	رسمیت
تایید	۰/۰۵	۰/۰۰۳	۸/۸۸۳	۰/۰۴۰	۰/۱۹۹	تمرکز

پیچیدگی	۰/۲۲۸	۰/۰۵۲	۱۱/۸۴۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵	تایید
---------	-------	-------	--------	-------	------	-------

در جدول (۷) مشاهده می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، کلیه برآورد ضرایب استاندارد شده رگرسیونی مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار بوده و با توجه به علامت مثبت ضرایب استاندارد شده نتیجه گرفته می‌شود که کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس دارای تأثیر مستقیم و معناداری روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. که در این میان، مؤلفه " رسمیت " با مقدار ضریب استاندارد ۰/۲۹۷ و مؤلفه " تمرکز " با مقدار ضریب استاندارد ۰/۱۹۹ به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. به همین ترتیب، نتایج آزمون ضرایب تعیین در جدول (۷) نشان می‌دهد که کلیه ضرایب تعیین مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار می‌باشند، زیرا خطای آزمون F کلیه ضرایب کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. در نتیجه، با توجه به نتایج مقادیر ضریب تعیین در جدول (۷) مشاهده می‌شود که میزان سهم (پیش بینی) مؤلفه‌های رسمیت، تمرکز و پیچیدگی روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به ترتیب؛ ۸/۸، ۴/۰ و ۵/۲ درصد می‌باشد که مؤلفه " رسمیت " با مقدار ۸/۸ درصد دارای بیشترین سهم پیش بینی و مؤلفه " تمرکز " با میزان ۴/۰ درصد دارای کمترین سهم پیش بینی روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. جدول (۸)، نتایج ضریب تعیین چندگانه مدل رگرسیونی چندگانه جهت بررسی تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را نشان می‌دهد.

جدول (۸). نتایج ضریب تعیین چندگانه مدل رگرسیونی چندگانه جهت بررسی تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب

آماره	نتایج آزمون هم خطی مدل			
	متغیرهای مستقل	رسمیت	تمرکز	پیچیدگی
۱/۵۶۸	Tolerance	۰/۷۲۰	۰/۷۶۱	۰/۷۸۸
	VIF	۱/۳۸۸	۱/۳۱۴	۱/۲۶۹
نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه				
متغیر مستقل	ضریب تعیین چندگانه (R^2)	آماره آزمون F	Sig.	نتیجه
مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس	۰/۱۰۴	۸/۲۴۱	<۰/۰۱	تایید

نتایج آزمون دوربین-واتسون در جدول (۸) نشان دهنده عدم وجود خود همبستگی (از مفروضات مدل رگرسیونی) بین باقیمانده‌ها در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد، زیرا مقدار آماره آزمون دوربین واتسون بین ۲/۵ تا ۱/۵ می‌باشد (۱/۵۶۸). به همین ترتیب، ارزیابی نتایج شاخص‌های هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه نشان می‌دهد که برای مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس، مقادیر تلورانس (Tolerance) مدل بزرگتر از ۰/۱ (محدوده پذیرش) و مقادیر VIF نیز بزرگتر از یک (محدوده پذیرش) می‌باشند. در نتیجه، نتایج این دو شاخص، گواهی بر عدم وجود هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد. به همین ترتیب، نتایج آزمون ضریب تعیین چندگانه مدل در جدول (۸) نشان می‌دهد که ضریب تعیین چندگانه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار می‌باشند، زیرا دارای خطای آزمون F کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. در نتیجه با توجه به مقدار ضریب تعیین چندگانه مدل در جدول (۸)، میزان تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب ۱۰/۴ درصد است. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس به میزان ۱۰/۴ درصد، پیش بینی می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

در این بخش با عنایت به فرضیه اصلی پژوهش بحث و نتیجه گیری کلی از پژوهش شده است.

فرضیه اصلی: بین مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه وجود دارد.

نتایج جداول مربوطه نشان داد که میزان همبستگی بین مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به ترتیب برابر با ۰/۸۷۹ و ۰/۳۰۸ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشند، بنابراین بین مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقادیر همبستگی نتیجه گرفته می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵، بین مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. نتایج نشان دهنده عدم وجود خود همبستگی (از مفروضات مدل رگرسیونی) بین باقیمانده‌ها در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد، زیرا مقدار آماره آزمون دوربین واتسون بین ۲/۵ تا ۱/۵ می‌باشد (۱/۵۷۷). به همین ترتیب، ارزیابی نتایج شاخص‌های هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه نشان می‌دهد که برای مؤلفه‌های مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس، مقادیر تلورانس (Tolerance) مدل بزرگتر از ۰/۱ (محدوده پذیرش) و مقادیر VIF نیز بزرگتر از یک (محدوده پذیرش) می‌باشند. در نتیجه، نتایج این دو شاخص، گواهی بر عدم وجود هم خطی در مدل رگرسیونی چندگانه همزمان مؤلفه‌های مدیریت دانش و ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشد.

به نظر می‌رسد سازگارترین و مناسب ترین ساختارهای سازمانی برای فرآیند مدیریت دانش، ساختارهای پروژه و گروه‌های کاری هستند که بر روی ساختار سازمانی مدارس ساخته شده‌اند. این نوع ساختار اغلب توسط مدیران عمدتاً از نظر مزایای آن

مورد بحث قرار می‌گیرد. مدیری دانش در مدارس، سیستمی نظامند است که از تمام دانش ملموس و غیر ملموس در مدرسه است که شامل فرایندهای خلق و کسب، سازماندهی، تبادل و اشتراک و کاربرد آن توسط معلمان و کارکنان اجرایی مدرسه در جهت نوآوری و تغییر در مدرسه و معلمان است. مطالعات زیادی بر روی فرایندهای مدیریت دانش صورت گرفته است ولی خلق دانش در هر سازمانی نیازمند یک ساختار مناسب است که بتوان از این طریق بتوان مولفه‌های مدیریت دانش را با وضوح بیشتری نشان داد و متناسب با استانداردهای آموزش و پرورش است. به جرات می‌توان گفت که بدون مدیریت دانش اثر بخش، مدارس قادر نخواهند بود که به مقاصد و هدف‌های خود جامعه عمل ببوشاند و خود را تغییرات و تحولات سریع جوامع امروزی هماهنگ نماید. در مقایسه با پژوهش‌های مشابه می‌توان گفت: تاکنون پژوهشی با این عنوان در داخل و خارج از کشور انجام نشده است اما در برخی متغیرها و ابعاد از جمله در متغیر مدیریت دانش و توسعه حرفه‌ای معلمان با مطالعات پیرهادی (۱۴۰۲)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مرشدی تنکابنی (۱۳۹۹)، حسینی و همکاران (۱۳۹۷)، زوبین (۱۳۹۷)، ضیالدینی و خوارزمی (۱۳۹۰)، خادیکار (۲۰۲۲)، فروغانی (۲۰۲۰)، النوافله و همکاران (۲۰۱۸)، ماساده و همکاران (۲۰۱۷)، پاندارا (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

فرضیه فرعی ۱. مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه دارد.

نتایج جدول مربوطه نشان داد که میزان همبستگی بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برابر با ۰/۸۷۹ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می‌شود که در سطح معنی داری ۰/۰۵ بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. با توجه به مدل رگرسیونی، برآورد ضریب مدیریت دانش با مقدار مثبت ۰/۷۹۴ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان مدیریت دانش در معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین نتیجه گرفته می‌شود که مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به میزان ۷۷/۳ درصد تأثیر دارد. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس مدیریت دانش، به میزان ۷۷/۳ درصد قابل تبیین (پیش بینی) می‌باشد. دانش به عنوان شایستگی اصلی، یک منبع اصلی مزیت رقابتی و ایجاد ارزش برای سازمان‌ها در سراسر جهان شناخته می‌شود. نقش ایفا شده توسط دانش به عنوان یک توانایی فزاینده برای یک سازمان جهت موفق بودن در هر دو بخش دولتی و خصوصی شناخته می‌شود. یک راه برای تبدیل شدن به یک سازمان موفق، ایجاد یک محیط اشتراک دانش است که در آن کارکنان دانش کسب شده را به اشتراک بگذارند و به دیگران اجازه دسترسی به منابع معنوی مفید را برای عملکرد شغلی می‌دهند. هنگامی که دانش به اشتراک گذاشته شود، کارکنان به منابع عقلانی دسترسی خواهند داشت و قادر خواهند بود شایستگی‌های لازم را برای عملکرد شغلی توسعه دهند. بنابراین به اشتراک‌گذاری دانش ابزاری برای بهبود عملکرد شغلی کارمندان است. اشتراک دانش به عنوان یک سرمایه اجتماعی مهم برای سازمان‌هایی شناخته می‌شود که عملکرد شغلی را بهبود بخشیده و موفقیت سازمانی را افزایش می‌دهند. نتایج فرضیه در برخی از ابعاد و مؤلفه‌ها با مطالعات پیرهادی (۱۴۰۲)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مرشدی تنکابنی (۱۳۹۹)، حسینی و همکاران (۱۳۹۷)، زوبین (۱۳۹۷)، ضیالدینی و خوارزمی (۱۳۹۰)، خادیکار (۲۰۲۲)، فروغانی (۲۰۲۰)، النوافله و همکاران (۲۰۱۸)، ماساده و همکاران (۲۰۱۷)، پاندارا (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

فرضیه فرعی ۲. ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه دارد.

نتایج جدول مربوطه نشان داد که میزان همبستگی بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برابر با $0/308$ و میزان خطای آزمون کمتر از سطح معنی داری $0/05$ می‌باشد، در نتیجه بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معناداری وجود دارد و با توجه به علامت مثبت مقدار همبستگی نتیجه گرفته می‌شود که در سطح معنی داری $0/05$ بین ساختار سازمانی مدارس با توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. با توجه به مدل رگرسیونی، برآورد ضریب ساختار سازمانی مدارس با مقدار مثبت $0/242$ نشان می‌دهد با بالا بودن (پایین بودن) میزان ساختار سازمانی مدارس در معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب، توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز افزایش (کاهش) می‌یابد. به همین ترتیب، با توجه به مقدار ضریب تعیین نتیجه گرفته می‌شود که ساختار سازمانی مدارس بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب به میزان $9/5$ درصد تأثیر دارد. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس ساختار سازمانی مدارس، به میزان $9/5$ درصد قابل تبیین (پیش بینی) می‌باشد.

از آنجا که معلمان در جریان آموزش، که رکن اساسی و بنیادی هر جامعه‌ای است هستند، به کارگیری معلمان کارآمد و اثر بخش از موضوعی هست که باید در هر نظام آموزش و پرورش بدان اندیشیده شود تا در محیط مدرسه جوی پدید آید که در کنار پرورش دانش آموزان کارآمد و اثربخش بتواند این ویژگی را در معلمان نیز پایدار سازد، چرا که ساختار سازمانی مدرسه کیفیت نسبتاً پایدار است که معلمان آن را تجربه می‌کنند، کیفیتی که به دلیل تحت تأثیر قرار دادن آنان اهمیت فراوانی دارد. مطالعات اولیه نشان می‌دهد که معلمان در مدرسه‌ای آسوده خاطرند که با یکدیگر روابط متقابل دارند و روی هم رفته با صلاحیت و شایسته به نظر می‌رسند؛ اما در مدرسه‌ای دیگر، تنش و کشمکش حکم فرماست که بازتاب آن در رفتار و گفتار معلمان، روابط آن‌ها با یکدیگر و با مدیر مدرسه و ساختار سازمانی مدارس، به وضوح دیده می‌شود.

نتایج فرضیه در برخی از ابعاد و مؤلفه‌ها با پژوهش‌های حسین وند و محمدی (۱۳۹۹)، علی یزدی و میرزایی (۱۳۹۹)، قنبری هماکوه و امیرنژاد (۱۳۹۶)، بادپر (۱۳۹۲)، گان (۲۰۲۱)، ووس (۲۰۱۷)، پراندا (۲۰۱۶)، لیائو (۲۰۱۳)، ژنگ (۲۰۱۰) همخوانی دارد.

فرضیه فرعی ۳. هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش می‌توانند توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب را پیش بینی نمایند.

برای تحلیل این فرضیه از تحلیل مدل رگرسیونی ساده و چندگانه استفاده شد. بدین صورت که ابتدا مدل رگرسیون تک تک مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برآورد شد و سپس با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب مطالعه و بررسی می‌شود. نتایج مشاهده می‌شود که در سطح معنی داری $0/05$ ، کلیه برآورد ضرایب استاندارد شده رگرسیونی مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار بوده و با توجه به علامت مثبت ضرایب استاندارد شده نتیجه گرفته می‌شود که کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش دارای تأثیر مستقیم و معناداری روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. که در این میان، مؤلفه " ترکیب " با مقدار ضریب استاندارد $0/788$ و مؤلفه " اجتماعی سازی " با مقدار ضریب استاندارد $0/355$ به ترتیب دارای

بیشترین و کمترین تأثیر روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. به همین ترتیب، نتایج آزمون ضریب تعیین چندگانه مدل نشان می‌دهد که ضریب تعیین چندگانه مؤلفه‌های مدیریت دانش روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار می‌باشند، زیرا دارای خطای آزمون F کمتر از سطح معنی داری $0/05$ است. در نتیجه با توجه به مقدار ضریب تعیین چندگانه مدل، میزان تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب $87/9$ درصد است. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب بر اساس مؤلفه‌های مدیریت دانش به میزان $87/9$ درصد، پیش بینی می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد که میان مدیریت دانش و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه معنادار وجود دارد. مدیریت دانش، عاملی مهم در بهبود وضعیت حرفه‌ای معلمان و توسعه نظام آموزشی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. امروزه یکی از راه‌های افزایش توانمندی و شایستگی‌های کارکنان بهره‌گیری از مدیریت دانش است که به شیوه‌ای سازمان یافته و مدون به تولید و سازماندهی و تبادل و به کارگیری دانش در سازمان‌ها می‌پردازد و سعی دارد دانش سازمان و کارکنان را روزآمدتر و اثربخش‌تر کند تا کارایی سازمان‌ها را افزایش دهد. آموزش و پرورش نیز به منزله سازمانی بسیار تأثیرگذار در جامعه، از مدیریت دانش بی‌نیاز نیست. مدیریت دانش یکی از الزامات سازمان‌های آموزشی برای تبدیل شدن به مراکز بهتر است. فرایندهای مدیریت دانش در مدرسه شامل ترکیبی از فرایندهای ایجاد، سازماندهی، به اشتراک گذاری و کاربرد دانش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. می‌توان اینگونه مطرح کرد که ارزشمندترین منابع یک سازمان آموزشی از دیدگاه مدیریت دانش، دانش و تجربیات معلمان آن است و یادگیری، کلید دستیابی به این دانش و تجربیات است. نتایج فرضیه در برخی از ابعاد و مؤلفه‌ها با مطالعات پیرهادی (۱۴۰۲)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مؤذکانلو و همکاران (۱۴۰۱)، مرشدی تنکابنی (۱۳۹۹)، حسینی و همکاران (۱۳۹۷)، زوبین (۱۳۹۷)، ضیالدینی و خوارزمی (۱۳۹۰)، خادیکار (۲۰۲۲)، فروغانی (۲۰۲۰)، النوافله و همکاران (۲۰۱۸)، ماساده و همکاران (۲۰۱۷)، پاندارا (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

فرضیه فرعی ۴. هر یک از مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس می‌توانند توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی

شهر اسلام آباد غرب را پیش بینی نمایند.

برای تحلیل این فرضیه از تحلیل مدل رگرسیونی ساده و چندگانه استفاده شد. بدین صورت که ابتدا مدل رگرسیون تک تک مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب برآزش و تحلیل می‌شود و سپس با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه تأثیر همزمان کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب مطالعه و بررسی می‌شود. نتایج مشاهده می‌شود که در سطح معنی داری $0/05$ ، کلیه برآورد ضرایب استاندارد شده رگرسیونی مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب معنادار بوده و با توجه به علامت مثبت ضرایب استاندارد شده نتیجه گرفته می‌شود که کلیه مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدارس دارای تأثیر مستقیم و معناداری روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند. که در این میان، مؤلفه " رسمیت " با مقدار ضریب استاندارد $0/297$ و مؤلفه " تمرکز " با مقدار ضریب استاندارد $0/199$ به ترتیب دارای بیشترین و کمترین تأثیر روی توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر اسلام آباد غرب می‌باشند.

نقش حمایتی خانواده‌ها و ساختار سازمانی در توسعه حرفه‌ای معلمان مدنظر قرار دارد و مؤلفه‌های ساختار سازمانی مانند رسمیت، تمرکز و پیچیدگی زمینه‌ای خاص در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس به وجود آورده‌اند. این رویکرد با بهره‌گیری از عوامل مؤثر می‌تواند به توسعه هر چه بیشتر معلمان کمک نماید و این موضوع در توسعه و پیشرفت یادگیری دانش آموزان

خورد را نشان می‌دهد به جرات می‌توان گفت که بدون ساختار مناسب مدارس، مدارس قادر نخواهند بود که به مقاصد و هدف‌های خود جامعه عمل بپوشاند و خود را تغییرات و تحولات سریع جوامع امروزی هماهنگ نماید. نتایج فرضیه در برخی از ابعاد و مؤلفه‌ها با پژوهش‌های حسین وند و محمدی (۱۳۹۹)، علی یزدی و میرزایی (۱۳۹۹)، قنبری هماکوه و امیرنژاد (۱۳۹۶)، بادپر (۱۳۹۲)، گان (۲۰۲۱)، ووس (۲۰۱۷)، پراندا (۲۰۱۶)، لیائو (۲۰۱۳)، ژنگ (۲۰۱۰) همخوانی دارد.

معلمین در حکم مهمترین منبع و مؤلفه در مدارس، در بالا بردن استانداردهای آموزشی نقش تعیین کننده دارند. بهبود کارایی و عدالت آموزش مدرسه‌ای، تا اندازه زیادی بستگی به اطمینان خاطر از این موضوع دارد که معلمان به خوبی آماده شده، به حد کافی مهارت کسب کرده و دارای انگیزه بالایی باشند تا به بهترین وجه به وظایف خود عمل کنند. ارتقای تدریس اثر بخش، آن نوع راهنمایی برای سیاستگذاری است که به نظر می‌رسد به دستاوردهای اساسی در مدیریت دانش، ساختار سازمانی مدارس و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌انجامد. درخواست‌های جامعه از مدارس و معلمان، روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. در حال حاضر جامعه انتظار دارد که مدارس و معلمان به گونه‌ای اثربخش، با دانش آموزان برخورد کنند تا بتوانند همگام با حوزه‌های در حال توسعه دانش و افزایش ساختار سازمانی و رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای را پیش ببرند. ایجاد زمینه مناسب و هم چنین بکارگیری فناوری اطلاعات بهروز و دقیق جهت ارتقای دانش و مهارت‌های کارکنان و بهره‌مندی کلیه کارکنان از دانش روز می‌تواند موجب استفاده کارکنان از مهارت و توانایی‌های خود در زمینه‌های کارهای تخصصی و در راستای توسعه حرفه‌ای گردد و این امر باعث کاهش خطا هنگام آزادی عمل بیشتر آنان نیز خواهد شد. نظام مدیریت دانش بر فرایندهای دانشی تأکید می‌ورزد که توانایی یادگیری را افزایش می‌دهند. این امور پایه‌های سازمان‌دهی، یادگیری از منظر اکتساب، انتشار، تعبیر و بهینه‌سازی اطلاعات تجاری است. نظام مدیریت دانش از طریق بهبود توانایی در جمع‌آوری سازماندهی و انتشار اطلاعات و دانش، یادگیری را تقویت می‌کند؛ بنابراین، مدیریت درست یادگیری و تصمیم‌گیری می‌تواند راه حل مناسبی برای مشکلات تجاری و در نتیجه بهتر شدن مزایایی رقابتی و توسعه حرفه‌ای باشد. در نتیجه می‌توان گفت: مدیریت دانش توان تبیین توسعه حرفه‌ای و ساختار سازمانی را دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی:

- مدیران و برنامه‌ریزان این سازمان به برگزاری جلسات بحث و بررسی مسایل و مشکلات با هدف انتقال و تبادل تجربه و همچنین نتیجه‌گیری از تبادل دانش و تجربه بهره‌مند شوند.
- فضای کلاس به گونه‌ای طراحی شود که زمینه تسهیل تفکر، تعقل و یادگیری مشارکتی را فراهم آورد.
- در کلاس از بازارهای نوین یادگیری مانند کامپیوتر، اینترنت و ... استفاده شود تا زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم شود.
- مدارس با خلق یک سیستم مدیریت دانش با استفاده از تکنولوژی‌های نوین در کشف، آزمایش و انجام عملیات به وسیله همکاری و تسهیل در خلق و تسهیم دانش موجبات توسعه حرفه تدریس را فراهم آورد.

منابع

- بادپر، فرناز: (۱۳۹۲). سرمایه فکری و توسعه حرفه‌ای سازمان: تأکیدی بر نقش مدیریت دانش در شرکت نفت و گاز پارس. ششمین کنفرانس مدیریت دانش، تهران.
- پراز، محمدرضا و حیدری فرد، رضا. (۱۳۹۹). تأثیر ساختار سازمانی مدارس بر میزان بروز فعالیت‌های نوآورانه معلمان با میانجی‌گری نقش کیفیت زندگی کاری. نشریه دوفصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه دانشگاه کردستان، دوره ۸، شماره ۴، ۱-۱۲.
- پیرهادی، لیلان. (۱۴۰۲). اثر مدیریت دانش بر عملکرد با میانجی سرمایه فکری. اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات مدیریت، فرهنگ و هنر، تهران.
- حسینی، محمد و بابازاده، سوسن. (۱۳۹۳). تبیین نقش ویژگی‌های محیط شغلی و ساختار سازمانی مدارس بر تعهد سازمانی و تعهد حرفه‌ای دبیران. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه. دوره ۳، شماره ۲، ۲۷-۴۷.
- حسین‌وند، صادق و محمدی، مهدی. (۱۳۹۹). رابطه ساختار سازمانی و ویژگی‌ها شغلی با مدیریت دانش و تعهد سازمانی. پنجمین کنفرانس ملی اقتصاد، مدیریت و حسابداری، اهواز.
- حسینی، سیده ملیحه؛ آیتی، محسن و شکوهی فرد، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر سامانه مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان پایه ششم ابتدایی شهرستان بیرجند. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، دوره ۳، شماره ۱، ۱-۱۷.
- خروشی، پوران. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، دوره ۱، شماره ۱، ۶۶-۵۳.
- رونقی، محمدحسین؛ فیضی، کامران و اسدپور، امین. (۱۳۹۶). ارزیابی ابعاد مدیریت دانش در سازمان بر پایه نظریه سیستم‌های گری. مطالعات کتابداری و علم اطلاعات. دوره ۹، شماره ۱، ۹۶-۷۷.
- زوبین، حمیده. (۱۳۹۷). بررسی نقش مدیریت دانش در توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش. کنفرانس نوین پژوهش‌های نوین کاربردی در مدیریت، اصفهان.
- شاه پسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوانفر، احمد و صائبی، محمد. (۱۳۸۶). بررسی و تعیین سطح توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز و مجتمع‌های آموزش. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، شماره ۷۴، بهار ۸۶، ۱۸۴-۱۷۲.
- شریفه، کلثوم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ساختار سازمانی با مدیریت دانش دبیران مدارس متوسطه شهرستان گمیشان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵. دومین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی - اسلامی و تأکید بر پژوهش‌های نوین. شیرمحمدزاده، محسن؛ قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل و کاظم زاده بیطالی، مهدی. (۱۳۹۷). نقش میانجی خودکارآمدی شغلی در رابطه بین توسعه حرفه‌ای با رضایت و تعهد شغلی کارکنان ادارات ورزش و جوانان. مجله ارگونومی، ۶، ۳۰-۳۹.
- ضیال‌الدینی، محمد و خوارزمی، عارف. (۱۳۹۰). مدیریت دانش و ساختار سازمانی، اولین همایش ملی مهندسی مدیریت کسب و کار، کرمان.
- عدلی، فریبا. (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های کلیدی جهت استقرار مدیریت دانش به منظور توسعه حرفه‌ای پایدار معلمان. مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم، دوره ۴، شماره ۲، ۱۵-۱.
- علی یزدی، محمدرضا و میرزایی، محمدمهدی. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین ابعاد ساختار سازمانی و بکارگیری مدیریت دانش در دانشگاه‌های سبزوار. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت دانش، بلاکچین و اقتصاد، تهران.
- قنبری هماکوه، مراد و امیرنژاد، قنبر. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر ساختار سازمانی و مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، کازرون.
- مالمیر، زکیه. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر ابعاد ساختار سازمانی بر اجرای مدیریت کیفیت جامع. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد بروجرد.

مرشدی تنکابنی، محمدحسن. (۱۳۹۹). رابطه مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای و عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه ایلام در سال ۱۳۹۸. فصلنامه بازیابی دانش. دوره ۷، شماره ۲۴، ۲۵-۴۱.

مژدگانلو، داوود؛ دیبا، کاظم؛ گلون آبادی، عشرت و زحمتی، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر مؤلفه‌های مدیریت دانش و نگرش بر ساختار رفتار سازمانی. نهمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم انسانی، مدیریت و کارافرینی ایران، تهران.

مقدسی، جواد؛ محمدخانی، کامران و محمدداودی، امیرحسین. (۱۳۹۷). شناسایی روش‌های توسعه کارکنان در نظام آموزش عالی؛ مورد دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۸. پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۴۳، ۳۹-۲۵.

Ahmed, P.K., Lim, K.K. and Zairi, M. (۱۹۹۹). Measurement practice for knowledge management”, *Journal of Workplace Learning*, Vol. ۱۱, Issue ۸, pp. ۳۰۴ - ۳۱۱.

Alänge, S. and Scheinberg, S. (۲۰۱۲). Building Teams and Organizational Learning in China. ۱۰th Globelics International Conference, November ۹-۱۱, Hangzhou, China

Alavi, M. and Leidner, D.E. (۲۰۰۱). Review: knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, Vol. ۲۵, pp.

Alnawafleh, E. A. T., Abd Halim, M. S. B., & Tambi, A. M. B. A. (۲۰۱۸). The impact of human resource management practices, organizational culture, motivation and knowledge management on job performance with leadership style as moderating variable in the Jordanian commercial banks sector. *Journal of Reviews on Global Economics*, ۶, ۴۷۷-۴۸۸.

Arellano, J. (۲۰۰۹). Training employees. *Rural Telecommunications*, Vol. ۲۸, No. ۱, pp. ۸.

Avidov-Ungar, O. (۲۰۱۶). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, ۲۲(۶), ۶۵۳-۶۶۹.

Bose, R. (۲۰۰۴). Knowledge management metrics. *Industrial Management and Data Systems*, Vol. ۱۰۴, No. ۶, pp. ۴۵۷ - ۴۶۸.

Brinkerhoff, R.O. (۲۰۰۵) The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training, *Advances in Developing Human Resources*, Vol. ۷, Issue ۱, pp. ۸۶ - ۱۰۱.

Chen, B. and Ghaedian, S. (۲۰۱۲) How to Support and Facilitate Knowledge Flow in Product Development at Volvo Group Trucks Technology, Chalmers University of technology, Report No.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (۲۰۰۲). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, ۱۸(۸), ۹۴۷-۹۶۷.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (۲۰۰۲). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, ۱۸(۸), ۹۴۷-۹۶۷.

Darr, E.D., Argote, L. and Epple, D. (۱۹۹۵). The Acquisition, Transfer, and Depreciation of Knowledge in Service Organizations: Productivity in Franchises. *Management Science*, Vol. ۴۱, Issue ۱۱, pp. ۱۷۵۰ - ۱۷۶۲.

Darr. E.D. and Kurtzberg, T.R. (۲۰۰۰). An Investigation of Partner Similarity Dimensions on Knowledge Transfer. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. ۸۲, Issue ۱, pp. ۲۸ - ۴۴.

Davenport, T. H. and Prusak, L. (۱۹۹۸) Working knowledge: how organizations manage what they know, Boston, Mass.: Harvard Business School.

Day, C. (۱۹۹۹). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Diaz-Maggioli, G. (۲۰۰۴). Teacher-centered professional development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- DuFour, R. (۲۰۰۰). The superintendent as staff developer. *School Administrator*, ۵۷(۸), ۲۰-۲۴.
- Eisner, E. (۲۰۱۷). What does it mean to say a school is doing well? In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (۵th ed., pp. ۳۱۳-۳۲۲). New York, NY: Routledge.
- Elsaid, N. M., Okasha, A. E., & Abdelghaly, A. A. (۲۰۱۳). Defining and Solving the Organizational Structure Problems to Improve the Performance of Ministry of State for Environmental Affairs-Egypt. *International Journal of Scientific and Research Publications*, ۳(۱۰), ۲۷۳.
- Emo, W. (۲۰۱۵). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, ۱۶(۲), ۱۷۱-۱۹۵.
- Ende, F. (۲۰۱۶). *Professional development that sticks: How do I create meaningful learning experiences for educators?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fahey, L. and Prusak, L. (۱۹۹۸). The Eleven Sins of Knowledge Management. *California Management Review*, Vol. ۴۰, Issue ۳, pp. ۲۶۵-۲۷۶.
- Ferguson, S. & Weekert, J. (۲۰۰۵). Knowledge management systems and the search for totality, *Information Online: ۱۲th Conference & Exhibition, Sydney, P321*
- forghani mohammadbagher. (۲۰۲۰). Relationship Between Organizational Structure and Knowledge Management Among of PE Managers in Mazandaran Province Universities. *Academia.edu*.
- Furman, G. (Ed.). (۲۰۱۲). *School as community: From promise to practice*. SUNY Press.
- Gagn Myriam. (۲۰۲۱). Comparative educational outcomes of an active versus passive learning continuing professional development activity on self-management support for respiratory educators: A non-randomized controlled mixed-methods study. *Nurse Education in Practice*
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (۲۰۰۱). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, ۳۸(۴), ۹۱۵-۹۴۵.
- Gaviria-Marin, M., Merigó, J. M., Baier-Fuentes, H. (۲۰۱۹). Knowledge management: A global examination based on bibliometric analysis. *Technol. Forecast. Soc. Change* ۱۴۰, ۱۹۴-۲۲۰. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.006>.
- Gevorgyan, S. and Ivanovski, B. (۲۰۰۹). Managing knowledge in MNCs – The case of knowledge management initiative in the Volvo Group. *Gothenburg University, Master Degree Project No. ۲۰۰۹:۱۲*.
- Grant, R. M. (۱۹۹۶). Toward a knowledge-based theory of the firm". *Strategic Management Journal*, Vol. ۱۷, Special Issue: Knowledge and the firm (winter), pp. ۱۰۹-۱۲۲.
- Guskey, T. (۲۰۰۰). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Guskey, T. (۲۰۰۲). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, ۸(۳), ۳۸۱-۳۹۱.
- Guskey, T. (۲۰۱۶). Gauge impact with ۵ levels of data. *Journal of Staff Development*, ۳۷(۱), ۳۲-۳۷.
- Guskey, T., & Sparks, D. (۱۹۹۱). What to consider when evaluating staff development. *Educational Leadership*, ۴۹(۳), ۷۳-۷۶.
- Holmes, N. (۲۰۰۴). Data and information as property. *Computer*, Vol. ۳۷, pp. ۹۰-۹۲.
- Horn, M. B., & Arnett, T. (۲۰۱۷). Competency-based learning for teachers: Can micro-badging reboot professional development? *Education Next*, ۱۷(۲), ۹۴-۹۵.

- Howley, C., & Sturges, K. M. (۲۰۱۸). Building Capacity in State Education Agencies: Using Organizational Theory to Guide Technical Assistance. *Journal of Organizational Theory in Education*, ۳(۱), ۱-۱۹.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (۲۰۰۹). Theory research and practice. *Educational Administration*.
- Hoy, W., & Miskel, C. (۱۹۹۶). *Educational administration: Theory, research and practice*. (۵th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hubert, S.O. (۱۹۹۶). Tacit knowledge: The key to the strategic alignment of intellectual capital. *Strategy & Leadership* ۲۴. ۲ (Mar/Apr ۱۹۹۶): ۱۰.
- Ivanko, S. (۲۰۱۲). Modern theory of organization. <https://pdfs.semanticscholar.org/eadf/4caaad7cdf1e80783c8d01aaca8bdf7ebbe.pdf>
- Khadilkar Madhukar. (۲۰۲۲). Relationship Between Organizational Structure and Knowledge Management Among of PE Managers in Mazandaran Province Universities. *SPECIALUSIS UGDYMAS SPECIAL EDUCATION*.
- Kim, J.A. (۲۰۰۶). Measuring the impact of knowledge management. *IFLA Journal*, ۳۲(۴), pp. ۳۶۲-۳۶۷.
- Lai, Y. L., & Lin, F. J. (۲۰۱۲). The Effects of Knowledge Management and Technology Innovation on New Product Development Performance an Empirical Study of Taiwanese Machine Tools Industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۴۰, ۱۵۷-۱۶۴.
- Liao Chechen. (۲۰۱۳). How knowledge management mediates the relationship between environment and organizational structure. *Journal of Business Research*.
- Liebowitz, J. (۲۰۱۲) *Beyond Knowledge Management: What Every Leader Should Know*.
- Liu, Y., Chan, C., Zhao, C., Liu, C. (۲۰۱۸). Unpacking knowledge management practices in China: do institution, national and organizational culture matter? *J. Knowl. Manag.* <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2017-026>.
- Lucilio, L. (۲۰۰۹). What secondary teachers need in professional development. *Catholic Education: A Journal of Professional Inquiry and Practice*, ۱۳(۱), ۵۳-۷۵.
- Lunenburg, F. C. (۲۰۱۲). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International journal of scholarly, academic, intellectual diversity*, ۱۴(۱), ۱-۸.
- Mahnke, V., Pedersne, T. and Venzin, M. (۲۰۰۵). The Impact of Knowledge Management on MNC Subsidiary Performance: The Role of Absorptive capacity. *Management International Review*, Issue ۲, pp. ۱۰۱-۱۱۹.
- Martins, V. W. B., Rampasso, I. S., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., & Leal Filho, W. (۲۰۱۹). Knowledge management in the context of sustainability: Literature review and opportunities for future research. *Journal of cleaner production*, ۲۲۹, ۴۸۹-۵۰۰.
- Marume, S. B. M., & Jubenkanda, R. R. (۲۰۱۶). Centralization and Decentralization. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, ۴(۶)T ۱۰۶-۱۱۰.
- Masa'deh, R., Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (۲۰۱۷). The impact of knowledge management on job performance in higher education: The case of the University of Jordan. *Journal of Enterprise Information Management*, ۳۰(۲), ۲۴۴-۲۶۲.
- McCray, C. (۲۰۱۸). Secondary teachers' perceptions of professional development: A report of a research study undertaken in the USA. *Professional Development in Education*, ۴۴(۴), ۵۸۳-۵۸۵.
- Mowbray, B. (۲۰۰۲) *Challenges in Locating Experts*. The national real estate data center (۲۰۱۳). Rank of the house price in China. Retrieved May ۱۶th ۲۰۱۳ from <http://www.cityhouse.cn/default/forsalerank.html>
- Nissen, M.E. (۲۰۰۲). An extended model of knowledge-flow dynamics. *Communications of the Association for Information Systems*, Vol. ۸, pp. ۲۵۱-۲۶۶.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (۱۹۹۵). *The knowledge creating company*, Oxford university press Oxford, UK.
- Nonaka, I. (۱۹۹۱). *The knowledge-creating company*. *Harvard Business Review*, Vol. ۶۹, Issue ۶, pp. ۹۶ – ۱۰۴.
- Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (۲۰۰۰). *SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation*. *Long range planning*, Vol. ۳۳, Issues. ۱, pp. ۵ -۳۴.
- Parkay, F., & Stanford, B. (۲۰۰۷) *Becoming a teacher* (۷th ed.). Needham Heights, MA:
- Pawlowski, E. (۲۰۱۶, September). *Flexibility of organizational structure in a context of organizational innovations and modern concepts of enterprise Management*. In ۲۰۱۶ Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET) (pp. ۲۳۳۱-۲۳۳۷). IEEE.
- Polanyi, M. (۱۹۶۶) *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul
- Popov, N. (۲۰۱۲). *Structures of School Systems Worldwide: A Comparative Study*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Pradana Samhuri Ikbal .(۲۰۱۶). *Knowledge Management System Implementation Readiness Measurement in PDII LIPI Based on People and Organizational Structure Factors*. *Procedia Manufacturing*.
- Richardson, V. (۲۰۰۳). *The dilemmas of professional development*. *Phi Delta Kappan*, ۸۴(۵), ۴۰۱-۴۰۶.
- Robb, L. (۲۰۰۰). *Redefining staff development: A collaborative model for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Robb, L. (۲۰۰۰). *Redefining staff development: A collaborative model for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schmitt, A., Borzillo, S. and Probst. G. (۲۰۱۲). *Don't let knowledge walk away: Knowledge retention during employee downsizing*. *Management Learning*, Vol. ۴۳, No. ۱, pp. ۵۳-۷۴.
- Schulz, M. and Jobe, L.A. (۲۰۰۱). *Codification and tacitness as knowledge management strategies: an empirical exploration*. *Journal of High Technology Management Research*, Vol.
- Schwartz, D.G. (۲۰۰۶) *Encyclopedia of knowledge management*.
- Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (۲۰۱۵). *Classics of organization theory*. Cengage Learning.
- Shannon, C.E. (۱۹۴۸). *A Mathematical Theory of Communication*. *The Bell System Technical Journal*, Vol. ۲۷, pp. ۳۷۹-۴۲۳, ۶۲۳-۶۵۶.
- Shifter, C. C. (۲۰۱۶). *Personalizing professional development for teachers*. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. ۲۲۱-۲۳۵). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning.
- Sparks, D. (۲۰۰۲). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Starbuck, W.H. and Hedberg, B. (۱۹۷۷). *Saving an organization from a stagnating environment*. *Strategy structure performance*, pp. ۲۴۹-۲۵۸.
- Stein, E.W. (۱۹۹۵). *Organization memory: review of concepts and recommendations for management*. *international journal of information management*, Vol. ۱۵, No. ۲, pp. ۱۷ - ۳۲.
- Stein, E.W. and Zwass, V. (۱۹۹۵). *Actualizing Organizational Memory with Information Systems*. *Information Systems Research*, Vol. ۶, Issue ۲, pp. ۸۵ – ۱۱۷.
- Stewart, C. (۲۰۱۴). *Transforming professional development to professional learning*. *Journal of Adult Education*, ۴۳(۱), ۲۸-۳۳.

- Strahan, D. (۲۰۱۶). Mid-career teachers' perceptions of self-guided professional growth: Strengthening a sense of agency through collaboration. *Teacher Development*, ۲۰(۵), ۶۶۷-۶۸۱.
- Sveiby, K.E. (۱۹۹۶). Transfer of knowledge and the information processing professions. *European Management Journal*, Vol. ۱۴, Issue ۴, pp. ۳۷۹ – ۳۸۸.
- Swanson, E., Kim, S., Lee, S. M., Yang, J. J., & Lee, Y. K. (۲۰۲۰). The effect of leader competencies on knowledge sharing and job performance: Social capital theory. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, ۴۲, ۸۸-۹۶.
- Szulanski, G. (۱۹۹۶). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice Within the Firm. *Strategic Management Journal*, Vol. ۱۷, pp. ۲۷ – ۴۳.
- Tan, S. S., Teo, H. H., Tan, B. C., and Wei, K. K. (۱۹۹۸). Developing a Preliminary Framework for Knowledge Management in Organizations. in E. Hoadley and I. Benbasat ۷۰ (eds.), *Proceedings of the Fourth Americas Conference on Information Systems*, Baltimore, MD, pp. ۶۲۹ – ۶۳۱.
- Tannenbaum, S. and Yukl, G. (۱۹۹۲). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, Vol. ۴۳, Issue ۱, pp. ۳۹۹ – ۴۴۱.
- Thomson, M. M., & Turner, J. (۲۰۱۵). Teaching motivations, characteristics and professional growth: Results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology*, ۳۵(۵), ۵۷۸-۵۹۷.
- Volk, A. (۲۰۱۲). Teachers' Experiences with Bureaucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice. University of Manitoba .
- Voss Thamar .(۲۰۱۷). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*.
- Wenzlaff, T. L., & Wiesman, K. C. (۲۰۰۴). Teachers need teachers to row. *Teacher Education Quarterly*, ۳۱(۲), ۱۱۳-۱۲۴.
- Wilkins, A.L. and Bristow, N.J. (۱۹۸۷). For Successful Organization Culture, Honor Your Past. *The Academy of Management Executive*, Vol. ۱, Issue ۳, p. ۲۲۱.
- Zheng Wei .(۲۰۱۰). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business Research*.*Journal of Business Research*.