

تبیین وضعیت یادگیری سازمانی مدارس بر مبنای ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران

علی خلخالی^{*1}

پذیرش مقاله: 95/2/1

دریافت مقاله: 94/10/20

چکیده

هدف مقاله حاضر، تبیین وضعیت یادگیری سازمانی مدارس بر مبنای ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران مدارس است. این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و واحد مطالعه در آن مدرسه بود. جامعه آماری، تمام مدیران و معلمان مدارس متوسطه غرب استان مازندران بودند. بر مبنای جدول کرجسی و مورگان (1970) و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 113 مدیر و 313 معلم به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از دو پرسش‌نامه‌ی سبک رهبری تحولی (باس و اولیو، 2003) ویژه مدیران مدارس و مقیاس یادگیری سازمانی (نیفه، 2001) ویژه دبیران جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و همبستگی بنیادی استفاده شد. نتایج نشان داد بین ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران مدارس (نفوذ ایدئال، انگیزش الهامی، تحریک هوشی، ملاحظات فردی) با ابعاد سازمان یادگیرنده بودن مدارس (تفکر سیستمی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، مدل ذهنی، قابلیت شخصی) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اما مؤلفه تحریک ذهنی با دو مؤلفه آرمان مشترک و قابلیت شخصی، رابطه معناداری نداشت. همچنین ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران، از توان پیش‌بینی ابعاد یادگیری سازمانی مدارس برخوردار هستند.

کلید واژگان: سبک رهبری تحولی، سازمان یادگیرنده، مدارس

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

Email: khalkhali_ali@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه

مدیریت بر سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مدارس، در قرن بیست‌ویکم مهم‌تر شده است (سیمکینز^۱ و همکاران، 2015). اگر مدیران آموزشی یک جامعه، دانش و مهارت لازم را برای اداره کردن مدارس داشته باشند، بدون تردید نظام آموزشی نیز از کارایی و اعتبار بالایی برخوردار خواهد بود. کسانی که در مقام مدیر آموزشی انجام وظیفه می‌کنند، از یک منظر، تسهیل‌کنندگان امور آموزشی هستند و در توسعه ارتباطات، سهم مؤثری بر عهده دارند. بدون تردید موفقیت مدارس اساساً به رهبران آن‌ها بستگی دارد. شواهد نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی رهبری و مدیریت کاملاً در حل مسائل فنی مدارس موفق بودند (گروز و لاروکا،^۲ 2012)؛ لیکن رهبران آینده با مسائلی مواجه خواهند شد که راه‌حل‌های مشخصی ندارند و لازم است ظرفیت‌های تازه‌ای برای حل آن‌ها ایجاد شود. این امر نیازمند نوع دیگر رهبری فراتر از اشکال سنتی آن است. در سال‌های اخیر، ادبیات پژوهشی در خصوص رهبری و نیز کیفیت‌های رهبری به‌صورت گسترده در حال توسعه است و بسیاری از پژوهشگران نسبت به گذشته، دیدگاه‌های متفاوت‌تری از رهبری را نمایندگی می‌کنند (پونت، ناسک، هاپکینز،^۳ 2008).

مدیران مدارس، مسئول کیفیت تدریس معلمان، یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت آموزش هستند (کرلند و همکاران، 2010) و در نقش رهبری سازمان می‌توانند سبک‌های متفاوتی را در هدایت نیروی انسانی به‌کارگیرند. یکی از جامع‌ترین این سبک‌ها، سبک رهبری تحولی است. امروزه سبک رهبری تحولی، یکی از سبک‌های رهبری کارآمد به‌شمار می‌رود و بر استفاده مدیران از این سبک به‌عنوان نقطه کانونی ایجاد تحولات مثبت در مدارس تأکید می‌شود. مطالعات نشان می‌دهد که سبک رهبری تحولی نسبت به سایر سبک‌های رهبری، نتایج موثرتری برای سازمان‌ها به همراه داشته است (تافلین،^۴ 2013، وستربرج^۵ و تافلین، 2014). اهمیت کاربست این سبک در مدارس و برای مدیران، آن‌قدر افزایش یافته است که برخی صاحب‌نظران از آن به‌عنوان معتبرترین و جامع‌ترین سبک رهبری در مدارس امروزی یاد کرده‌اند (هالینگر،^۶ 2003، هوی و میسکل،^۷ 2005).

رهبری تحولی سبکی است که براساس آن رهبر، زیردستان را به عملکرد فراتر از انتظارات ترغیب می‌کند. رهبران تحول‌آفرین از طریق گفتار و کردارشان، کل سازمان را متحول

1. Simkins
2. Groves & LaRocca
3. Pont, Nusche & Hopkins
4. Tafvelin
5. Westerberg
6. Hallhnger
7. Hoy & Miskel

می‌سازند، اعضا را با اهداف و مأموریت‌ها آگاه کرده و آنان را تشویق می‌کنند تا فراتر از منافع فردی بیندیشند. این رهبران علاوه بر تحریک چنین نیازهایی، با آگاه کردن زیردستان از مأموریت ارزشمند سازمان و ترغیب آن‌ها به چشم‌پوشی از نیازهای شخصی به نفع نیازهای جمعی و سازمانی، تأثیر- ارزشمند خود را بر زیردستان و در نهایت سازمان آشکار می‌کنند. رهبری تحولی از طریق ایجاد تغییرات اساسی، حل مشکلات بین فردی و خلق پارادایم‌های جدید، نقش مؤثری در توسعه سیستم‌های آموزشی دارد (بانرجی و کریشنن،¹ 2000). در یک تقسیم‌بندی برای سبک رهبری تحولی، چهار مؤلفه تعریف کرده‌اند (جدول 1).

جدول (1): مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی

| |
|--|
| <p>1. نفوذ ایدئال: این قابلیت، احترام همکاران را به رهبران برمی‌انگیزد تا حدی که به او افتخار کرده و او را الگوی رفتاری خود قرار می‌دهند.</p> <p>2. انگیزش الهامی: رهبران تحولی با بهره‌مندی از این قابلیت، انتظارات متعالی در همکاران خود ایجاد کرده و از این طریق، آن‌ها را به اهداف و آرمان سازمان حساس‌تر و متعهدتر و به تلاش برای رسیدن به آن‌ها ترغیب می‌کنند.</p> <p>3. تحریک ذهنی: این قابلیت فرایندی است که از طریق آن، رهبران به لحاظ ذهنی بر زیردستانشان تأثیر می‌گذارند.</p> <p>4. ملاحظه فردی: رهبر تحولی از طریق این توانایی، جوی حمایت‌کننده ایجاد می‌کند که در آن برای همه افراد و نیازهای آن‌ها ملاحظات ویژه وجود دارد (باس،² 1985).</p> |
|--|

بروز تغییرات گوناگون در عرصه‌های مختلف زندگی، همچنین حساسیت‌های عمومی شدید و تقاضاهای متنوع، فضای متحول و متغیری برای مدارس به وجود آورده که باعث شده است اثربخشی آن در گروهی توجه بیشتر به اهمیت نقش رهبری مدیران باشد. برای موفقیت در شرایط رقابتی کنونی، به‌کارگیری مهارت‌ها در هر دو جنبه مدیریت و رهبری، امری الزامی است (بوش،³ 2008). پژوهش‌های مرتبط با سبک رهبری و مدیریت بیان می‌کند که این نسبت‌ها متغیری قوی و مهم برای اندیشیدن در مورد رفتار مدیریتی و تأثیر آن بر عملکرد مدیر محسوب می‌شوند. از سوی دیگر، انسان به‌عنوان عامل تشکیل‌دهنده، طراحی‌کننده و به‌حرکت‌درآوردنده سازمان از جمله منابعی است که توجه محققان را به خود معطوف کرده است.

1. Banerji & Krishnan

2. Bass

3. Bush

تغییر از ویژگی‌های بارز عصر حاضر است و به‌زعم پیترز¹ (2012) امروزه تنها چیزی که می‌توان یافت، تغییر و دگرگونی است و سازمان‌ها برای تعالی باید به ابزارهایی مجهز شوند تا توان مقابله با این تغییرات محیطی را به دست آورند. یکی از مهم‌ترین این ابزارها، ایجاد سازمان یادگیرنده است. پدیده سازمان یادگیرنده یکی از مفاهیم مهمی است که در دهه‌های اخیر مطرح شده و تابعی از نوع رهبری اعمال‌شده در سازمان است. نقش رهبر در سازمان یادگیرنده به‌عنوان طراح، معلم و ناظری است که می‌تواند چشم‌انداز مشترک و الگوی فکری عامی را خلق کند و توسعه دهد. او مسئول بنای سازمانی است که در آن، افراد بتوانند پیوسته، توانایی و قابلیت‌های آینده خود را توسعه دهند. به‌طور کل رهبر، مسئول یادگیری فرد و سازمان است. امروزه یادگیری، مسیر حیاتی شناخت و انطباق با سرعت فزاینده تغییر است (شریفی و اسلامیه، 1387). پیترز² (1990) یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده را معرفی کرد تا حدی که سازمان‌ها نگاه و چشم‌انداز خود را متوجه این بحث نوپا کردند. مدیران به این روش مدرن، جهت گسترش سازمان‌های خود توجهی ویژه کرده و از آن به‌عنوان راهبرد یا به‌اصطلاح راهکار جادویی یاد کرده‌اند. بخشی از ابعاد سازمان یادگیرنده در جدول 2 گزارش شده است.

جدول (2): ابعاد سازمان یادگیرنده

| |
|---|
| <p>1. قابلیت شخصی: بیانگر سطح بالایی از حرفه‌ای‌بودن در یک موضوع یا در حوزه‌ای از مهارت ویژه است.</p> <p>2. مدل‌های ذهنی: بیانگر تصورات و نگرش عمیق افراد درباره جهان، کار، خانواده و رویدادهاست که بر درک افراد از جهان و چگونگی رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد.</p> <p>3. آرمان مشترک: توانایی ایجاد یک تصویر و آرمان مشترک از آینده‌ای که در پی آن هستیم.</p> <p>4. یادگیری تیمی: سنگه بر این باور است که تیم‌ها و نه افراد پایه و اساس یادگیری در سازمان‌های مدرن هستند و اعضای تیم از راه گفت‌وگو به کسب نتایج مهمی نائل می‌شوند که این نتایج به رشد و توسعه سازمان منجر می‌شود.</p> <p>5. تفکر سیستمی: روشی برای کل‌نگری و اصل بنیادین سازمان یادگیرنده و ابزاری بسیار قوی برای تسهیل یادگیری سازمانی است.</p> |
|---|

سنگه (2006) ابعاد ذکرشده را برای ایجاد سازمان یادگیرنده لازم و ضروری می‌داند. با توجه به اهمیت نقش مدرسه و تغییرات روزافزونی که نظام‌های آموزشی، از جمله مدارس با آن‌ها روبه‌رو

1. Peters

2. Senge

هستند، صاحب‌نظران بر خلق مدرسه یادگیرنده، به‌عنوان عاملی ضروری برای مواجهه سازنده با این تغییرات تأکید می‌کنند. مسلماً مدیر و سبک رهبری تحولی وی نقش مهمی در این امر ایفا می‌کند. در همین زمینه، فولان^۱ (2005) استدلال می‌کند که در آینده در سطوح مدرسه‌ای، به رهبران حرفه‌ای‌تر نیاز است. مدیران مدارس باید از طریق کمک به استقرار فرهنگی توانا به حل مسائل و بهبود شرایط، قادر به هدایت سازمان‌های یادگیرنده باشند. این مدیران باید قادر باشند که یک شبکه یادگیری گسترده و نهادی‌شده را در سطح مدرسه استقرار دهند (واکر و وونگ،^۲ 2010). البته به‌طور معمول در مدارس یادگیری روی می‌دهد؛ لیکن اگر همه ساکنان یک سازمان نیز در حال یادگرفتن باشند، تضمینی برای شکل‌گیری یک سازمان یادگیرنده نیست. سازمان یادگیرنده نوعی یادگیری سازمان به‌نیابت از افراد است. زمانی می‌توان به سازمانی از جمله یک مدرسه، سازمان یادگیرنده اطلاق کرد که یاد بگیرد خطاهای خود را تکرار نکند و از طریق انطباق هوشمندانه با تغییرات محیطی، بقا و رقابت‌پذیری خود را تضمین کرده و تداوم بخشد. استقرار و درونی‌سازی ابعاد سازمان یادگیرنده در یک مدرسه برای ایجاد مدرسه‌ای یادگیرنده ضروری است؛ لذا مقاله حاضر درصدد بررسی روابط بین این دو متغیر است.

کود و بری^۳ (1998) تأکید کرده‌اند که برای توسعه سازمان یادگیرنده، رفتار رهبری تحولی مطلوب‌تر است. مطالعات بین‌فرهنگی لام^۴ (2002) نیز نشان می‌دهد که رفتار رهبری تحولی بر سازمان یادگیرنده بودن مدارس تأثیر دارد. لاو و گاناسکران^۵ (2009) معتقدند که سازمان یادگیرنده بودن از مشخصه‌های سازمان‌هایی است که بقای توأم با توسعه و پیشرفت را به‌عنوان رسالت خود برگزیده‌اند. آن‌ها معتقدند که صرفاً از مسیر جاری‌سازی رهبری تحولی، چنین رسالتی عینیت خواهد یافت. چیوا، آلگر و لاپیدرا^۶ (2007) ضمن مفهوم‌سازی سازمان یادگیرنده، پنج مؤلفه تجربه‌گرایی، ریسک‌پذیری، تعامل با محیط بیرونی، گفت‌وگو و تصمیم‌گیری مشارکتی را برای ایجاد چنین سازمانی عامل‌یابی کرده‌اند. این عوامل با ابعاد رهبری تحولی، همبستگی ساختاری دارند. میشر و باسکار^۷ (2011) در مطالعه‌ای مقایسه‌ای نشان داده‌اند که مدیریت دانش با رویکرد تحولی در سازمان‌هایی با یادگیرندگی بالاتر، شیوع بیشتری دارد. گارسیا مورالس^۸ و همکاران (2012) در یک پژوهش، تأثیرات رهبری تحول‌گرا را

-
1. Fullan
 2. Walker & kwong
 3. Coad & Berry
 4. Lam
 5. Law & Gunasekaran
 6. Chiva, Alegre & Lapiedra
 7. Mishra & Bhaskar
 8. Morales

بر عملکرد سازمانی از طریق قابلیت‌های پویای یادگیری سازمانی و نوآوری بررسی کردند. نتایج نشان داد که رهبری تحولی سازمان از طریق یادگیری سازمانی و نوآوری می‌تواند عملکرد مثبت سازمانی را تبیین کند. سازمان یادگیرنده از طریق رهبری تحولی، به‌طور مستقیم و قدرتمندی با نوآوری سازمانی همبسته است. مطالعه‌ای گسترده که به بررسی نقش رهبران در برانگیختن انگیزه یادگیری فردی و گروهی و درنهایت حرکت به‌سوی استقرار سازمان یادگیرنده پرداخته، نتایج جالبی را گزارش کرده است. براین‌اساس از یک‌سو، رهبری تیمی در فعالیتهای رهبری تحولی، معنی‌دار می‌شود؛ از سوی دیگر، رهبران تحولی قادرند جو حمایتی قدرتمندی برای یادگیری فردی و گروهی خلق کنند. رهبران تحولی الگوی مناسبی برای تیم‌های یادگیرنده هستند تا مشتاقانه در جذب، تسهیم و درون‌سازی اطلاعات و درنهایت تغییرات منجر به یادگیری مشارکت داشته باشند. آن‌ها این فرصت را خلق می‌کنند تا امکان یادگیری از درک تصویر بزرگ سازمان مهیا شده و عملاً هر فرد به رهبر یادگیری خود تبدیل شود. درنهایت این محققان معتقدند که رهبری تحولی باید به‌عنوان سازه‌ای اساسی برای تبیین میزان یادگیرنده بودن سازمان‌ها، مدنظر قرار گیرد (اش، 1997).

اردلان، قنبری و زندی (1394) در پژوهش خود نشان داده‌اند که گرایش به تغییر در فرد و سازمان به‌عنوان نوعی یادگیری، تابعی از میزان گسترش رهبری تحولی در سطوح مختلف سازمانی است. در گزارش آن‌ها آمده است که بین رهبری تحول‌آفرین و آمادگی برای تغییر، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. درعین‌حال رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و مشارکت کارکنان، مثبت و معنادار بود و بین مشارکت کارکنان و آمادگی برای تغییر نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. همچنین در این مطالعه، نتایج تحلیل مسیر نشان داد که دو مؤلفه‌ی تسهیم‌شدن در اطلاعات و مشارکت در تصمیم‌گیری می‌توانستند نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین مؤلفه‌های نفوذ آرمانی، تحریک ذهنی و ملاحظه فردی با آمادگی برای تغییر سازمانی ایفا کنند. قنبری و اسکندری (1392) در مطالعه خود بر مدارس ابتدایی، گزارش کرده‌اند که بین رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده در کلیه مدارس ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون در این پژوهش بیانگر آن بود که از بین ابعاد رهبری تحولی در مدارس هیئت‌امنایی، مؤلفه‌های تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی و در مدارس عادی، ویژگی تحریک ذهنی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده دارند. عرفانی و جعفری (1389) براساس پژوهشی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری، گزارش کرده‌اند که متغیرهای نهفته سبک رهبری تحولی، یادگیری سازمانی و فرهنگ یادگیری به‌طور مستقیم

و غیرمستقیم بر هوش سازمانی تأثیر می‌گذارند و هر چه سبک رهبری، ویژگی‌های تحول‌گرایی بیشتری داشته باشد و جو مناسبی برای یادگیری فراهم باشد، احتمال افزایش هوش سازمانی وجود دارد. یافته‌های پژوهش سلیمی و شاهمندی (1387) نشان داد بین سبک رهبری تحولی با قابلیت‌های شخصی، رابطه معنادار وجود داشت.

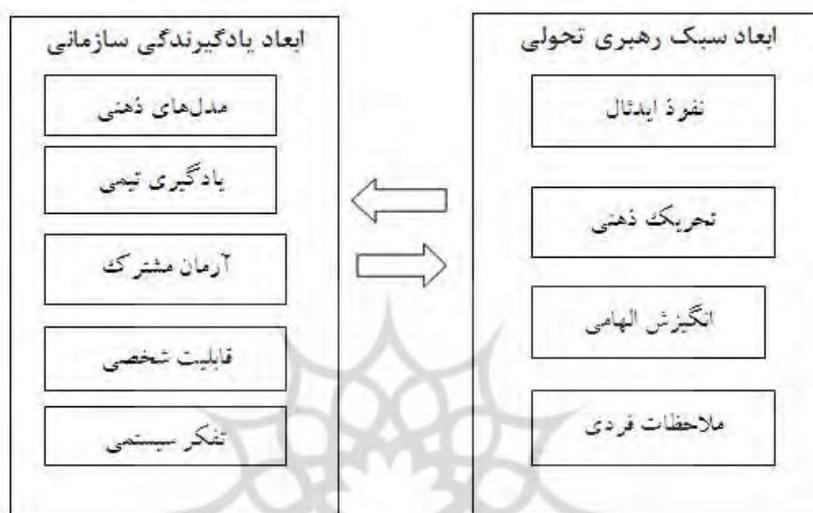
طاهرپور کلانتری و همکاران (1389) معتقدند برخی متفکران مدیریت از شکل تحول‌گرا و خلاق از یادگیری در سازمان برای مواجهه با محیط متلاطم و رقابتی دفاع کرده‌اند که در نهایت به پدیدارشدن ایده سازمان یادگیرنده منجر شده است. در این راستا، بررسی ارتباط بین ابعاد سازمان یادگیرنده و دیگر عناصر سازمانی از جمله رهبری، این امکان را فراهم می‌سازد تا بتوان برای بهبود یادگیری از سازوکارهای مناسب بهره گرفت. به همین منظور در پژوهشی پیمایشی به تبیین رابطه سازمان یادگیرنده با رهبری تحول‌گرا می‌پردازند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که بین رهبری تحول‌گرا و ابعاد سازمان یادگیرنده در سطوح گروهی و سازمانی، رابطه معناداری وجود دارد.

عسگری، زارع‌پور و رزاقی (1393) اظهار می‌کنند که توسعه‌ی سازمان یادگیرنده به وجود شرایط و زمینه‌ای مناسب نیاز دارد. در این میان، نقش عوامل انسانی اجتماعی در ایجاد سازمان یادگیرنده بسیار تعیین‌کننده است. آن‌ها معتقدند شناخت بهتر نقش رهبری و رهبری تسهیل‌کننده‌ی یادگیری سازمانی می‌تواند به ایجاد آمادگی لازم برای توسعه‌ی سازمان یادگیرنده کمک کند. از این رو، در پژوهشی به بررسی نقش رهبری تحول‌گرا در توسعه‌ی یادگیری سازمانی پرداختند و تلاش کردند رابطه‌ی بین پنج بُعد اصلی رهبری تحول‌گرا (شناخت شخصی، ترغیب ذهنی، رهبری حمایتی، ارتباطات الهام‌بخش و تبیین چشم‌انداز) با شش بُعد یادگیری سازمانی را در سه لایه فردی، گروهی و سازمانی بررسی کنند. نتایج تحلیل داده‌ها با کمک الگوی معادلات ساختاری نشان داد که رهبری تحول‌آفرین و همه ابعاد آن، تأثیر مستقیم و درخور توجهی بر توسعه سازمان یادگیرنده دارند و رهبری تحول‌آفرین می‌تواند زمینه‌ی اجتماعی مناسبی برای توسعه یادگیری سازمانی فراهم سازد.

با مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش در قلمروی رهبری تحولی و سازمان یادگیرنده، نشانه‌هایی از همابندی بین این دو متغیر می‌تواند مفروض باشد. لیکن به دلیل دامنه و وسعت نفوذ کارکردهای مدیران بر ماهیت مدارس، مطالعه این همابندی اهمیت مضاعف خواهد داشت. در این پژوهش مفروض است که رهبری تحولی می‌تواند در این استقرار مؤثر واقع شود؛ در این راستا پرسش‌های زیر مطرح شده است:

1. آیا بین ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران با یادگیرندگی سازمانی مدارس رابطه وجود دارد؟

2. آیا مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی از توان پیش‌بینی ابعاد یادگیرندگی سازمانی برخوردار هستند؟
مدل مفهومی پژوهش در شکل 1 آمده است.



شکل (1): مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. واحد مطالعه در این پژوهش، مدرسه بود. جامعه آماری همه مدیران و معلمان مدارس متوسطه غرب استان مازندران بودند. بر مبنای جدول کرجسی و مورگان¹ و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 113 مدیر و 313 معلم به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. از پاسخ‌های مدیران برای اندازه‌گیری متغیر سبک رهبری تحولی و از پاسخ‌های معلمان برای سنجش میزان یادگیرنده بودن مدارس استفاده شد. نمونه‌ها با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با لحاظ تناظر بین مدرسه، مدیر و معلمان انتخاب شدند. داده‌های موردنظر به‌وسیله دو پرسش‌نامه گردآوری شدند. برای سنجش سبک رهبری تحولی مدیران از پرسش‌نامه سبک رهبری تحولی (باس و اولیو، 2003) استفاده شد. این پرسش‌نامه که یک ابزار خودسنجی است، حاوی دوازده سؤال با طیف لیکرت است که چهار بُعد سبک رهبری تحولی (نفوذ ایدئال، انگیزش الهامی، تحریک ذهنی و ملاحظات فردی) را می‌سنجد.

1. Krejcie & Morgan

نظام نمره‌گذاری این پرسش‌نامه از حداقل 12 تا حداکثر 60 در نوسان است. همچنین جهت ارزیابی متغیر دوم از پرسش‌نامه ارزیابی سازمان یادگیرنده نیفه (2001) استفاده شد که بر مبنای ابعاد پنج‌گانه یادگیری سازمانی پیتر سنگه (مدل ذهنی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، مهارت فردی، تفکر سیستمی) تنظیم شده بود. این پرسش‌نامه حاوی 25 پرسش با طیف لیکرت است. برای اطمینان از پایایی پرسش‌نامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی دو پرسش‌نامه به ترتیب 0/74 و 0/91 برآورد گردید. برای تجزیه توصیفی داده‌ها از میانگین و انحراف استاندارد و برای تحلیل استنباطی فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون و همبستگی کانونی استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه اول: بین ابعاد سبک رهبری تحولی مدیران با یادگیرندگی سازمانی مدارس، رابطه وجود دارد: از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد تا همبستگی متقابل همه مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی مدیران با پنج مؤلفه یادگیرندگی سازمانی مدارس به تفکیک محاسبه شود. نتایج تحلیل در جدول 3 نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که بین ابعاد سبک رهبری تحولی با ابعاد یادگیرندگی سازمانی مدارس، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و از این بین، فقط مؤلفه تحریک ذهنی با مؤلفه‌های آرمان مشترک و قابلیت شخصی، رابطه معناداری ندارد.

فرضیه دوم: سبک رهبری تحولی از توان پیش‌بینی ابعاد یادگیرندگی سازمانی برخوردار است: برای آزمون فرضیه دوم از ضریب همبستگی کانونی استفاده شد. همبستگی کانونی، همبستگی میان دو متغیر بنیادی x و y است. این روش برای پیش‌بینی ترکیبی از چند متغیر ملاک با استفاده از چند متغیر پیش‌بین به کار می‌رود. متداول‌ترین آماره برای آزمون سطح معناداری همبستگی کانونی، آزمون لامبدای ویلکز است. این آزمون به منظور بررسی سطح معناداری اولین همبستگی بنیادی استفاده می‌شود. در ضمن اگر اولین همبستگی معنی‌دار نباشد، طبیعتاً همبستگی بنیادی نیز معنادار نیست.

جدول (4): همبستگی کانونی بین متغیرهای ابعاد سبک رهبری تحولی، ابعاد یادگیرندگی سازمانی مدارس

| P | درجه آزادی | خی دو | لامبدای ویلکز | مجدور همبستگی کانونی | همبستگی کانونی |
|-------|------------|--------|---------------|----------------------|----------------|
| 0/004 | 20 | 40/440 | 0/675 | 0/255 | 0/505 |
| 0/602 | 12 | 10/157 | 0/906 | 0/068 | 0/262 |
| 0/827 | 6 | 20/852 | 0/973 | 0/050 | 0/139 |
| 0/654 | 2 | 0/850 | 0/992 | 0/017 | 0/091 |

بر اساس یافته‌های جدول 4 اولین همبستگی بنیادی (0/505) بیشترین همبستگی محاسبه شده است و در حدود 25/05 درصد واریانس متغیر ملاک را تبیین می‌کند. دومین همبستگی کانونی محاسبه شده (0/262) حدود 6.8 درصد، سومین همبستگی بنیادی (0/139) حدود 5 درصد و چهارمین همبستگی بنیادی (0/091) حدود 1/7 درصد واریانس متغیر ملاک (ابعاد یادگیرندگی سازمانی مدارس شامل تفکر سیستمی، مدل ذهنی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، قابلیت شخصی) را تبیین می‌کنند. البته یافته‌های جدول 4 گویای آن است که مقدار لامبدای ویلکز و سطح معناداری هر چهار گروه همبستگی بنیادی کاملاً معنادار و مقدار آن رضایت‌بخش بوده است.

همچنین ضرایب همبستگی بنیادی استاندارد شده، اهمیت نسبی هر یک از متغیرهای اصلی را در محاسبه مقدار همبستگی کانونی هر یک از متغیرهای کانونی نشان می‌دهد. در این

پژوهش برای هر یک از متغیرهای اصلی مربوط به هر کدام از مجموعه متغیرهای پیش‌بینی‌کننده و متغیرهای ملاک، یک ضریب کانونی به دست آمده است که در جدول 4 مشاهده می‌شوند.



جدول (5): همبستگی‌ها و ضرایب کانونی استاندارد شده متغیرهای پژوهش

| متغیر چهارم r 44 | متغیر سوم r 33 | | | متغیر دوم r 22 | | متغیر یکم r 11 | | متغیرها |
|---------------------|-------------------|-------|--------|-------------------|--------|-------------------|--------|------------------|
| | r 4 | r 3 | r 2 | r 1 | r 1 | r 1 | | |
| 0/116 | 0/340 | 0/295 | 0/543 | 0/236 | 0/486 | 0/068 | 0/261 | متغیر پیش‌بین |
| 0/020 | 0/141 | 0/207 | 0/455 | 0/922 | -0/960 | 0/225 | -0/474 | 1. نفوذ ایدئال |
| 0/109 | 0/330 | 0/130 | -0/360 | 0/003 | -0/053 | 0/045 | -0/213 | 2. انگیزش الهامی |
| 0/341 | 0/584 | 0/152 | -0/390 | 0/003 | -0/163 | 0/518 | -0/767 | 3. تحریک هوشی |
| | | | | | | | | 4. ملاحظات فردی |
| | | | | | | | | متغیر ملاک |
| 0/101 | -0/318 | 0/326 | -0/571 | 0/781 | 0/884 | 0/165 | -0/406 | 5. تفکر سیستمی |
| 0/002 | 0/046 | 0/128 | -0/358 | 0/731 | -0/885 | 0/277 | -0/526 | 6. مدل ذهنی |
| 0/694 | -0/833 | 0/295 | 0/534 | 0/053 | -0/233 | 0/004 | -0/064 | 7. آرمان مشترک |
| 0/321 | 0/567 | 0/003 | 0/053 | 0/032 | 0/180 | 0/114 | -0/064 | 8. یادگیری تیمی |
| 0/003 | 0/017 | 0/562 | 0/750 | 0/002 | 0/043 | 0/002 | -0/040 | 9. قابلیت شخصی |

با توجه به نتایج جدول 5، برای هر یک از متغیرهای اصلی مربوط به مجموعه تفکیکی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده و ملاک، یک ضریب کانونی به دست آمده است. در این تحقیق، متغیر مدل ذهنی، تفکر سیستمی، یادگیری تیمی به‌عنوان متغیر ملاک و متغیرهای ملاحظات فردی، انگیزش الهامی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی، بیشترین سهم را در ایجاد همبستگی بنیادی اول داشته‌اند. متغیرهای مدل ذهنی، تفکر سیستمی به‌عنوان متغیر ملاک و متغیرهای نفوذ ایدئال، انگیزش الهامی، نفوذ ایدئال به‌عنوان متغیر پیش‌بینی از بیشترین سهم در ایجاد همبستگی کانونی دوم برخوردار بوده‌اند. متغیرهای قابلیت شخصی، تفکر سیستمی، آرمان مشترک، مدل ذهنی به‌عنوان متغیر ملاک بیشترین سهم و متغیرهای نفوذ ایده‌آل، انگیزش الهامی، ملاحظات شخصی، تحریک ذهنی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی، بیشترین سهم را در ایجاد همبستگی بنیادی سوم و همچنین متغیرهای آرمان مشترک، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی به‌عنوان متغیر ملاک بیشترین سهم و متغیرهای ملاحظات شخصی، نفوذ ایدئال، تحریک هوشی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی بیشترین سهم را در ایجاد همبستگی بنیادی چهارم داشته‌اند. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ مبنی بر اینکه ابعاد سبک رهبری تحولی از توان پیش‌بینی ابعاد یادگیرندگی سازمانی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هرچند مدارس، اسطوره‌ای‌ترین نهاد اجتماعی محسوب می‌شوند، بدون تردید کانون‌های اصلی یادگیری در هزاره جدید هستند. البته ضروری است که مدارس برای بالندگی و تغییر و یادگیری مستمر، طراحی و بازسازی شوند. مسئولیت این رویکرد تحولی در مدارس، بر عهده مدیران مدارس است. نقش مدیر و سبک رهبری وی در مدرسه به‌منظور استقرار و نهادینه کردن یادگیرنده بودن مدارس، به‌عنوان عامل ضروری برای مقابله با تغییرات روزافزونی که پیش روی نظام‌های آموزشی به‌ویژه مدارس قرار دارد، حائز اهمیت فراوان است؛ از همین رو در سال‌های اخیر، پژوهشگران زیادی به مطالعه و تحقیق در این حیطه علاقه‌مند شده و تحقیقات متعددی را در این زمینه، صورت‌بندی و اجرا کرده‌اند. اکثر این مطالعات تأکید کرده‌اند که سازمان‌ها باید به روش آموزش‌دادن رهبران درباره نقش آن‌ها در یادگیری سازمانی توجه داشته باشند. رهبران باید فضایی خلق کنند که یادگیری سازمانی جای خودش را در سازمان پیدا کند و در نهایت با حمایت رهبران، سیستم‌های دانش و اطلاعات که ابزارهای مهم سازمان هستند، به خلق

سازمان‌های یادگیرنده هدایت شوند (سینگ،^۱ 2007). چنین وضعیتی معمولاً در شرایط رهبری تحولی، فرصت تحقق بیشتری دارد (باس و همکاران، 2003).

سازمان‌ها باید جوی را ایجاد کنند که یادگیری سازمانی در آن محیط نهادینه شود؛ زیرا اهمیت و کیفیت بالای شکوفایی ارزش‌ها، پرورش شایستگی شخصی و عملکرد بالای سازمانی با یادگیری سازمانی مرتبطاند (ساهایا،^۲ 2012). رهبران نقش بسیار باارزشی در این امر ایفا می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که سبک رهبری تحولی از توان پیش‌بینی ابعاد یادگیری سازمانی برخوردار است و بین مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی با مؤلفه یادگیرندگی سازمانی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از این بین فقط مؤلفه تحریک ذهنی با مؤلفه‌های آرمان مشترک و قابلیت شخصی، رابطه معناداری ندارد. این یافته با پژوهش کورلند^۳ (2010) نیز همخوانی دارد. در این پژوهش نیز گزارش شده علاوه بر سبک رهبری مدیر که پیش‌بینی‌کننده چشم‌انداز سازمانی و فرایند یادگیری سازمانی مدرسه است، سبک رهبری تحولی مدیران نیز به‌طور مثبت روی یادگیری سازمانی مدارس تأثیر می‌گذارد. البته یافته‌های پژوهش سلیمی و شاهمندی (1387) نشان داد که بین سبک رهبری تحولی با قابلیت‌های شخصی، رابطه معنادار وجود داشت؛ اما با الگوهای ذهنی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی رابطه معنی‌داری مشاهده نشده است. در عین حال یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات نونی^۴ و همکاران (2006)، رولی و گیبز^۵ (2008)، آرگوت^۶ (2003)، اتکینسون^۷ و پیلگرین (2011) و ربلو و گومز^۸ (2008) همخوانی دارد که همگی بر نقش مهم رهبری متحولانه در ایجاد و پرورش یادگیری سازمانی تأکید می‌کنند. لایتوود^۹ (1994) نیز در مدل رهبری تحولی خود، به‌ویژه برای سیستم‌های آموزشی، ابعادی مانند خلق چشم‌انداز مدرسه، تعیین اهداف مدرسه، تدارک برانگیختگی ذهنی، توسعه حمایت‌های فردی، الگوسازی عملکردهای برتر، برجسته‌سازی ارزش‌های سازمانی، تأکید بر انتظارات متعالی، خلق فرهنگ مدرسه‌ای سازنده و توسعه ساختار تقویت‌کننده تصمیم‌گیری مشارکتی را مفهوم‌سازی کرده است.

-
1. Singh
 2. Sahaya
 3. Kurland
 4. Nguni
 5. Revley & Gibbs
 6. Argote
 7. Atkinson & Pilgreen
 8. Rebelo & Gomes
 9. Leithwood

در تبیین این یافته‌ها و همسو با مبانی نظری و پیشینه‌های گزارش شده می‌توان تأکید کرد که رهبران نقش اصلی را در فرایند یادگیری و اثربخشی سازمانی از طرق مختلف ایفا می‌کنند. در این خصوص، رهبران زمینه‌های حمایتی سازمان و منابع موردنیاز برای یادگیری را تأمین می‌کنند. همچنین برای ایجاد هماهنگی میان یادگیری گروهی و در سطح سازمانی می‌کوشند و سعی دارند این هماهنگی و تلفیق را از درک مشترک میان افراد توسعه دهند. رهبران در ترویج آگاهی به وسیله تلفیق دانش موجود و جدید در خط‌مشی‌های سازمان، نقش مهمی ایفا می‌کنند. شاید در این تردیدی وجود نداشته باشد که یادگیرنده شدن سازمان‌ها نمی‌تواند بدون راهنمایی، حمایت و تعهد رهبران تحقق یابد (خلخالی و همکاران، 2014).

در مجموع با توجه به نقش مهم مدیر و سبک رهبری تحولی او در تسهیل یادگیری در سازمان‌ها و ایجاد دیدگاه‌های تازه و افزایش توانایی افراد در راستای خلق آنچه میل به آفرینش آن دارند و با توجه به تأکیدهای فراوان بر توسعه سازمان‌های یادگیرنده، به علت سرعت روزافزون محیطی، سبک رهبری تحولی مدیران می‌تواند نقش بسیار مهمی در تبدیل مدارس به سازمان یادگیرنده بازی کند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

اردلان، محمدرضا؛ قنبری، سیروس و زندی، خلیل. (1394). نقش واسطه‌ای مشارکت کارکنان در ارتباط بین رهبری تحول‌آفرین و آمادگی برای تغییر سازمانی. *دو فصلنامه مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)*، 22 (77): 99-123.

امیرکبیری، علیرضا؛ خدایاری، ابراهیم؛ نظری، فرزاد و مرادی، محمد. (1385). بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری تحول‌آفرین و تبدالی با تعهد سازمانی کارکنان. *فرهنگ مدیریت*، 4 (4): 142-117.

سلیمی، قربان‌علی و شاهمندی، الهام. (1387). بررسی رابطه سبک رهبری تحولی - تعاملی با میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در دبیرستان‌های شهر اصفهان. *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، 1: 21-34.

شریفی، اصغر و اسلامی، فاطمه. (1387). بررسی رابطه میان یادگیری سازمانی و به‌کارگیری فناوری ارتباطات و اطلاعات. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، 2: 1-22.

طاهرپور، کلانتری حبیب‌الله؛ زارع‌پور نصیرآبادی، فضل‌اله و جوکار، علی. (1389). تبیین رابطه بین ابعاد سازمان یادگیرنده و رهبری تحول‌گرا. *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، 4: 23-38.

عرفانی خانقاهی، معصومه و جعفری، پریش. (1389). بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم سبک رهبری تحولی، فرهنگ یادگیری و یادگیری سازمانی بر هوش سازمانی در دانشگاه آزاد اسلامی منطقه هشت. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، 4(1): 49-66.

عسگری، ناصر؛ زارع‌پور نصیرآبادی، فضل‌اله و رزاقی، رویا. (1393). نقش رهبری تحول‌گرا در توسعه یادگیری سازمانی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، 2: 99-122.

قنبری، سیروس و اسکندری، اصغر. (1392). رابطه بین سبک‌های رهبری با سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، 5(20): 65-94.

Aragon-Correa, J. A., Garcia-Morales, V. J., Cordon-Pozo, E. (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons from Spain. *Industrial Marketing Management*, 36(3): 349-359.

Argote, L. (2003). *Organizational learning and strategic change*. Research in multi-level, London, Rutledge.

Ash, D. B. (1997). *Transformational leadership and organizational learning: Leader actions that stimulate individual and group learning*. Dissertation for the degree of doctor of education, Ball State University: <http://search.proquest.com/docview/304334789;04/16/2014>.

Atkinson, T. N., Pilgreen, T. (2011). Adopting the transformational leadership perspective in a complex research environment. *Research Management Review*, 18(1): 1-23.

Banerji, P., Krishnan, V.R. (2000). Ethical preferences of transformational leaders: An empirical investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(8): 405-413.

- Bass, B.M. (1985). Dose the Transformational - Transactional Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychology*, 52(2): 130-139.
- Bass, B., Avolio, B. (2003). Multifactor leadership questionnaire: Feedback report, mind garden Inc., Redwood City, CA,
- Bass, B., Avolio, B.J., Jung, D., Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2): 207- 218.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D.A., Galvin, B.M., Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6): 577-594.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*, Sage, London.
- Chiva, R., Alegre, J., Lapedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4): 224 - 242
- Coad, A.F., Berry, A.J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, 19 (3): 164-172
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- García, M. V.J., Jimenez, B.M.M., Gutierrez, G.L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65: 1040-1050.
- Groves, K. S., LaRocca, M. A. (2012). Does transformational leadership facilitate follower beliefs in corporate social responsibility? A field study of leader personal values and follower outcomes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(2): 215-229
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education*, 33(3): 329-351.
- Hoy, W. K., Miskel, C.G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*, (7th edition), New York: McGraw-Hill.
- Khalkhali, A., Abiri I., Mojdeh, Z. (2014). Explanation of schools' management effectiveness. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 3(1): 107-109.
- Krejcie, R.V., Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz, L. R. (2010). Leadership style and organizational learning: The Mediate effect of school vision. *journal of educational administration*, 48(1):7-30.
- Lam, Y.L.J. (2002). Defining the effects of transformational leadership on organizational learning: A cross-cultural comparison. *School Leadership & Management*, 22(4) ,439-52.
- Law, K.M.Y., Gunasekaran, A. (2009). Dynamic organizational learning: a conceptual framework. *Industrial and Commercial Training*, 41(6): 314- 320.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30: 498-518.

- Marquart, M.J. (2002). Building the learning organization. Davies-Black.
- Mishra, B. A., & Bhaskar, A.U. (2011). Knowledge management process in two learning organizations. *Journal of Knowledge Management*, 15(2): 344 - 359.
- Neefe, D.O. (2001). Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating traditional and non- traditional. *Academic quality improvement project (Accreditation Processes)*.
- Nguni, S. L. Slegers, P., Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian Case, *School Effectiveness and Schools Improvement*, 17(2): 145-177.
- Peters, T. (2012). *The Little big things: 163 Ways to pursue excellence*. Harper Business.
- Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008). Improving school leadership. V. 2: Case Studies on System Leadership. OECD. www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- Rebelo, T. M., Gomes, A. D. (2008). Organizational Learning and the Learning Organization. *the Learning Organization*, 15(4): 276-299.
- Revely, J., Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*. 15(5): 356-372.
- Sahaya, N. (2012). A learning organization as a mediator of leadership style and firms' financial performance. *International Journal of Business and Management*, 7(14): 96-113.
- Senge, P.. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., Jones, S. (2015). Emerging local schooling landscapes: The role of the local authority. *School Leadership & Management*, 35(1):1-16.
- Singh, S. K. (2007). Role of emotional intelligence in organizational learning: An empirical study, *Singapore management review*.
- Tafvelin, S. (2013). The Transformational Leadership Process. Antecedents, Mechanisms, and Outcomes in the Social Services. Umea University. <http://umu.diva-portal.org/>
- Walker, A., Kwong, P. K.Y. (2010). Leadership in diverse cultures. *International Encyclopedia of Education*.
- Westerberg, K., Tafvelin, S. (2014). The importance of leadership style and psychosocial work environment to staff-assessed quality of care: Implications for home help services. *Health & Social Care in the Community*, 22: 461-468.