

Research Paper

Validation the model of learning and teaching schools in educationTahmineh Shahsavari¹, Mahboube Soleimanpour Omran², Maryam Hafezian³

1. Ph. D. Student, Department of Education Management, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

2. Assistant professor Department of Education Management, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

Received:2020/5/20

Accepted:2021/11/14

PP:53-72

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2021.24967.4979](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24967.4979)**Keywords:**

teaching schools, learning schools, model, education

Abstract

Introduction and Aim: In the third millennium, only those organizations abide that can centralize teaching and learning in all their activities, so that they can convert to a teaching and learning organization. The purpose this research was to Validation the model of learning and teaching schools in education.

Methods: The used method was mixed method. Regarding the qualitative section, faculty members and experts who were familiar with training and education were selected through purposeful sampling method and regarding the quantitative section, based on Cochran formula, from among 460 individuals of managers and experts in the education of North Khorasan Province, 210 individuals were selected as the samples of the study using simple random sampling method. Data of the qualitative section were collected through grounded theory using semi-structured interview and regarding the quantitative section, the data were collected using field method and researcher-made questionnaire was used as the instrument of the study. the validity and reliability of which was determined by professional assessment and by Cronbach's alpha (0.98), respectively To analyze the qualitative data, the codification process of the grounded theory strategy was used and for analyzing the quantitative data, descriptive and inferential statistical methods as well as exploratory and confirmatory factor analyses were utilized though SPSS, version 21, software and AMOS, version 20, software.

Results: The findings of the study led to the identification of 9 main categories including human resources, empowerment, learning environment, structure, culture, policy, information technology, support and learner society as well as 25 secondary categories in the learning schools and 9 main categories of leadership, sub-structure, lesson programming, knowledge management, attitudes and values, mental health, cooperation, innovation, aims and mission and 36 secondary influential components in the teaching schools; The results also showed that the extracted model has a high internal validity. **Conclusion:** presenting an appropriate applied model, which can be influential in learning and teaching schools, so that they can convert to a learning and teaching schools.

Citation: Shahsavari Tahmineh, Soleimanpour Omran Mahboube, Hafezian Maryam.(2021). Validation the model of learning and teaching schools in education. Journal of New Approaches in Educational Administration; 12(4):53-72

Corresponding author: Mahboube Soleimanpour Omran

Address: Assistant professor Department of Education Management, Bojnourd branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

Tell: 09303212809

Email: m.pouomran@gmail.com

Extended Abstract

Introduction:

We live in a world where obviously, a school could be considered the basis of any societal development and change. It could increasingly provide a proper and suitable base for society to progress, develop, and lifelong learning by turning the school into learning and teaching organization. Nowadays, in our world, schools have recognized that the traditional solutions and the assumption of stability of phenomena could not help carry out primary, significant responsibilities and new capacities. The evolving new world needs something more; it requires schools in various fields of study with the same dignity to change traditional education and management practice. In other words, it involves building schools with the title Schools of learning and teaching. In today's world, every school should be learning and teaching organization for better knowledge that could be altered according to changes in the living environment.

Methodology Research:

The current study is applied research in terms of nature and purpose. It considers a combined or mixed-method analysis for study variables, and it has been performed in two parts, qualitative and quantitative. The statistical population of this research is qualitative, including 12 faculty members and education experts that have examined, and analyzed for reaching a proper and precise response. In the quantitative section, 460 members were selected, including all administrative and staff managers and education experts of North Khorasan province, based on Cochran's formula; in addition, 210 people were chosen as the research sample. The sampling method in the qualitative section was purposive sampling; on the other hand, the quantitative section was simple random sampling. The qualitative section also uses the grounded theory method to collect and gather information conducted by semi-structured interviews. In the quantitative area, the field method was performed by 140 questions with a researcher-made questionnaire. The narration was formal and substantive that was verified, and has confirmed by administrators as well as specialists. The questionnaire's reliability was estimated through the internal consistency method by using Cronbach's alpha 0.98. The

Strauss and Corbin grounded theory was used for analyzing and examining qualitative research data through content analysis and coding process based on the systematic strategy plan of the mentioned theory. In the said project, the study of qualitative data was collected and was chosen through open, axial, and selective coding. In the quantitative section, based on the research questions, the Descriptive and inferential statistic methods have been utilized to determine the relationships between variables and the significance coefficient of exploratory and confirmatory factor analysis. In addition, the goodness of fit index is used to examine and observe the validity of the designed model. In this part, both SPSS 21 and AMOS 20 software was utilized for data analysis.

Results:

According to the qualitative data analysis resulting from exploratory interviews and coding the content of the interview text and yet compliance with theoretical foundations, those factors affecting the school of learning and teaching were recognized in 18 significant dimensions. In this research, impressive dimensions in the learning schools include nine dimensions and 25 sub-components encompassing 1. Human resources (4 components: attraction, role, morale, and commitment), 2. Policy-making (3 elements: policies, planning, and approaches), 3. Empowerment (5 components: promotion of teachers, staff, and students opportunities and learning quality) 4- Learning environment (2 elements: interaction and learning space). In addition, 5- Information technology (1 component: smartening) 6- Support (3 components: economic, psychological and educational support) 7- Cultural (2 elements: a culture of professional learning and responsibility) 8- Structure (2 components: structure of education system and school structure) 9- The learning community (3 components: actions, feelings and the relationship with the environment) could also be included. In the teaching schools, dimensions and prominent elements including 1-Leadership (5 components: management, pattern, responsibility, plans, and administrative), 2. Infrastructure (3 elements:

hardware, software, and associations) 3- Course planning (10 components: classroom helper, supervision, instructional design, evaluation, activation, content, teaching, extracurricular, curriculum and needs assessment) 4- Knowledge management (2 components: knowledge generation and sharing) 5- Attitudes and values (5 components: general, staff, and family attitude and values). In addition, 6- Mental health (4 elements: psychological, self-actualization, health, satisfaction) 7- Participation (3 components: school, institutions, and family) 8. Missions and goals (2 elements: the goals and objectives of school education) 9- Innovation (Includes two components: innovation and originality). The HR variables, the Empowerment variable, and the learning community with the expected value (0.89), (0.88), and (0.85) respectively have the most significant impact on learning schools among the 18 latent studied variables. On the other hand, leadership variable, Infrastructure variable, and lesson planning with the expected value (0.97), (0.87), and (0.84) respectively were most effective in teaching schools. The goodness of fit indexes such as CFI, AGFI, NNFI, IFI are above 0.9 and accepted, and the RMSEA index is equal to 0.076 less than 1.0 and acceptable. As a result, it could be noticed that the final model is appropriate, and the relationship could be adjusted based on the theoretical framework of qualitative variables, which seems to be logical

and required fitness, and its totality is completely approved. In this research, the extraction pattern has a high level of internal validity.

Conclusion:

According to the research in this section, human resources, empowerment, learning environment, structure, culture, policy, information technology, support, and learner community could be considered major influential factors in the learning school. Each of them alone includes numerous other significant components, which can facilitate people's learning related to schools. Other factors and elements could be recognized in teaching schools, including leadership, infrastructure, study planning, knowledge management, attitudes and values, mental health, participation, innovation, and missions and goals. Schools must first be learners to play the role of teaching schools. , it is essential to have prerequisites including talented human resources, IT, and other items, and school agents must be ready for this process to build schools. Thus, it is essential to provide a suitable practical model for schools to accelerate the teaching-learning process, considering all the influential factors in teaching and learning schools. They could be converted to the school of teaching and learning.

مقاله پژوهشی

اعتباریابی مدل مدارس یادگیرنده و یاددهنده در آموزش و پرورش

تهمینه شهسواری^۱، محبوبه سلیمانپور عمران^{۲*}، مریم حافظیان^۳

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲- استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۳- استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: در هزاره سوم تنها سازمانهایی دوام می آورند که بتوانند یاددهی و یادگیری را در کلیه فعالیت‌های خود متمرکز کرده و به سازمان یاددهنده و یادگیرنده تبدیل شوند. هدف از انجام این پژوهش، اعتباریابی مدل مدارس یادگیرنده و یاددهنده در آموزش و پرورش بود.

روش شناسی: روش پژوهش از نوع آمیخته بود. در بخش کیفی، ۱۲ نفر از اعضاء هیأت علمی و خبرگان آشنا به تعلیم و تربیت با روش نمونه‌گیری هدفمند و در بخش کمی از مجموع ۴۶۰ نفر از مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش استان خراسان شمالی، براساس فرمول کوکران ۲۱۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق با روش تصادفی ساده انتخاب شدند. اطلاعات در بخش کیفی به روش داده بنیاد و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی به روش میدانی و با ابزار پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری گردید. که روایی آن با نظر متخصصان و پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۹۸ تعیین شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از فرآیند کدگذاری راهبرد نظریه داده بنیاد و برای داده‌های کمی از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی و تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۱ و AMOS ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش منجر به شناسایی و تأیید ۹ مقوله اصلی منابع انسانی، توانمندسازی، محیط یادگیری، ساختار، فرهنگی، سیاست‌گذاری، فناوری اطلاعات، پشتیبانی، اجتماع یادگیرنده و ۲۵ مؤلفه فرعی در مدارس یادگیرنده و نیز ۹ مقوله اصلی رهبری، زیرساخت، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت دانش، نگرش و ارزش‌ها، بهداشتی روانی، مشارکت، نوآوری و اهداف و مأموریت و ۳۶ مؤلفه فرعی تأثیرگذار در مدارس یاددهنده گردید و هم‌چنین نتایج نشان داد که الگوی استخراج شده، از اعتبار درونی بالایی برخوردار می‌باشد.

نتیجه‌گیری: ارائه مدل کاربردی مناسب برای مدارس ضروری است تا ضمن توجه به تمامی عوامل مؤثر در یاددهندگی و یادگیرندگی، بتوانند به مدرسه یادگیرنده، یاددهنده تبدیل شوند.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۲۳

شماره صفحات: ۷۲-۵۳

از دستگه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

[10.30495/jedu.2021.24967.4979](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24967.4979)

واژه‌های کلیدی:

مدارس یاددهنده، مدارس یادگیرنده، مدل، آموزش و پرورش

استاد: شهسواری تهمینه، سلیمانپور عمران محبوبه، حافظیان مریم (۱۴۰۰). اعتباریابی مدل مدارس یادگیرنده و یاددهنده در آموزش و پرورش. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۲ (۴): ۷۲-۵۳

* نویسنده مسئول: محبوبه سلیمانپور عمران

نشانی: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

تلفن: ۰۹۳۰۳۲۱۲۸۰۹

پست الکترونیکی: m.pouromran@gmail.com

مقدمه

در قرن ۲۱ که به عنوان عصر دانش محوری و خردگردایی شهرت یافته، سازمان‌ها با موج عظیمی از تغییرات که با ویژگی‌هایی از قبیل آشفستگی و سرعت تحولات محیطی، تنوع خواسته‌های مشتریان، تکنولوژی‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی و منابع انسانی دانش‌گر شناخته می‌شود، مواجه شده‌اند. در چنین محیطی که تنها پدیده ثابت، تغییر و تحول می‌باشد، سازمان‌ها نمی‌توانند از رویارویی با چالش‌های یادگیری و یاددهی اجتناب ورزند و تنها به فکر حفظ حیات خود باشند. بنابراین رویکرد سازمان‌ها به دانش و یادگیری به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع برای خلق شایستگی‌های محوری و پیشی گرفتن از رقبا تغییر کرده است (Rastehmoghaddam & Abbaspour, 2011). بی‌گمان، می‌توان گفت که وجه مشخص و بارز جهان امروز تغییر و تحولی است که هیچ زمینه‌ای بدون تأثیر از آن باقی نمی‌ماند (Seied Abbaszadeh, 2008). در این شرایط مهم‌ترین عاملی که به سازمان‌ها در انجام فعالیت‌ها کمک می‌کند، یاددهی و یادگیری است (Allen & et al, 2013). یادگیری ابزار مورد نیاز برای بقا و پایداری سازمان‌ها در عصر دانش و اطلاعات است و هر سازمانی که قصد پیروزی در این دوره را دارد، به آن نیازمند است (Daneshfard & Zakeri, 2015). یادگیری عامل ضروری تمام سازمان‌ها در عصر جدید است (Pilat, 2016) و میزان اهمیت دادن سازمان‌ها برای تبدیل شدن به یک سازمان یادگیرنده برای تغییر موفقیت‌آمیز کل سازمان ضروری است (Holba & et al, 2019). بسیاری از سازمان‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که فقط سازمان یادگیرنده‌عاملی کافی برای ادامه حیات در محیط پر رقابت امروزی نیست و سازمان‌ها نیاز به یاددهندگی نیز دارند (Tichy & Cohen, 1998). به عبارت دیگر، یادگیرنده بودن و دانش آفرینی برای سازمان پیشرفت همه‌جانبه‌ای فراهم نمی‌آورد لذا سازمان‌های یادگیرنده باید به سازمان‌های یاددهنده نیز تبدیل شوند (Tichy & Cardwell, 2002). سازمان آموزشی یاددهنده سازمانی است که در آن همه یاددهنده و یادگیرنده هستند و یاددهی و یادگیری همه روزه در کالبد فعالیت‌های سازمان انجام می‌پذیرد (Kerfoot, 2003). تحولات سریع و پیوسته عصر حاضر، پیامدهایی نیز در آموزش و پرورش دارد. نظام آموزشی برای هماهنگی با این دگرگونی‌ها و مواجهه با چالش‌های به‌وجود آمده، نیازمند تفکرات نو و جدید می‌باشد (Hasani, 2006). مورفی (Morfi, 1990) می‌گوید: "در نظام آموزش و پرورش برخی از چیزها را باید ارزشمند و از آن‌ها حفاظت نمود، اما مسئله حیرت‌آور این است که زمان در حال تغییر است و ما هنوز نسبت به شکل‌دهی و تغییر ساختار آن‌چه که در ذهن‌مان به یک بنای باشکوه و پر عظمت تبدیل شده تمایلی نداریم. مدارس دهه ۱۹۹۰ همان مدارس دهه ۱۸۹۰ هستند، تنها با یک روکش تازه از رنگ و این یادگیری است که می‌تواند سازمان‌ها را در مزیت رقابتی نگه دارد" (Ehsani & Seied-Abbaszadeh, 2012). بنابراین سازمان‌های آموزشی برای بقا، ارتقا اثربخشی سازمانی، بهبود عملکردها، پاسخ-گویی به نیازها و درخواست‌های جامعه، می‌بایست با تبدیل شدن به سازمان‌های یادگیرنده و یاددهنده با محیط انطباق یافته و تحولات شگرفی را در جامعه پدیدآورند (Ghanbari & Eskandari, 2014). موضوع سازمان یادگیرنده و یاددهنده در ارتباط با سازمان‌های آموزشی از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. امروزه، سازمان‌های آموزشی با واقعیت‌های جدیدی مواجه شده‌اند، ماهیت کار تغییر کرده است و باید افرادی با صلاحیت برای تحقق نیازهای جامعه در محیط جهانی شده، تربیت کنند (Bagheri Kerachi & et al, 2014). مدیران باید محیط یاددهی و یادگیری مناسب را برای اعضا و کارکنان فراهم سازند و در آن‌ها ایجاد انگیزه نمایند تا هم به یکدیگر یاددهند و هم از یکدیگر یاد بگیرند (Dehghan Manshadi & et al, 2018). هر یادگیرنده باید نقش رهبر را بازی کند و در موقعیتی قرار گیرد که برای مشارکت در تبادل اطلاعات سهم قابل توجهی داشته باشد (De Pietro & et al, 2017). در کل، در سازمان باید زمینه تسهیم اطلاعات و تجربیات بین کارکنان فراهم شود و سازمان درگیر یادگیری و یاددهی شود (Thomas & et al, 2016). مدرسه کانون اصلی تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش است و به عبارت دیگر تعلیم و تربیت در این بستر شکل می‌گیرد. تربیت نسلی مؤمن، فکور و کارآفرین را می‌توان عصاره‌ای از شایستگی‌ها و اهداف نظام تعلیم و تربیت معرفی کرد. دانش‌آموزان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت در معرض این فرصت‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش، مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند (Fadaie & et al, 2019:150). مدرسه اساس و زیربنای هرگونه توسعه و تغییر در جامعه به شمار می‌رود. دنیای جدید با تحول در حوزه‌های گوناگون، نیازمند مدرسی است هم‌شأن خویش و خواهان تغییر در آموزش سنتی و شیوه‌های مدیریتی آن می‌باشد و همه این‌ها مستلزم ایجاد مدرسی با عنوان مدارس یادگیرنده و یاددهنده است. دستیابی به چنین مدرسی نیازمند تغییر بینش در دیدگاه‌های مدیران، معلمان، دانش-آموزان از یک سو و همه‌آحاد جامعه از سوی دیگر است (Qadamghahi & Ahanchian, 2005:134). با تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده و یاددهنده، به تدریج جامعه به سمت توسعه و یادگیری مادام‌العمر رهنمون می‌شود (Hatamian, 2019). آنتونیوس و پین هریو (Antunes & Pinheiro, 2020)، سه ویژگی را پیشنهاد می‌کنند تا سازمان‌های یادگیرنده از عملکرد بالایی برخوردار باشند: تعهد به دانش؛ مکانیسم

1 learning organizations

2 Teaching organizations

3 Learning & Teaching Schools

تجدید و باز بودن در رابطه با محیط بیرونی، به گفته‌ی سانتوس و پینتو (Santos & Pinto, 2011)، در مدارس یادگیرنده، منابع پشتیبانی یادگیری از محدوده‌ی معلمین و کلاس‌های سنتی فراتر می‌روند. یادگیری به عنوان یک ارزش، بینش و فرهنگ نشأت گرفته از مدل‌های غیر خطی است و از مدل‌های خطی و ساده محیط مکانیکی فاصله می‌گیرد به باور لیتوود و همکاران (Leithwood & et al, 1998) مهم‌ترین مولفه‌های مدارس یادگیرنده عبارتند از: چشم‌انداز مدرسه، مأموریت مدرسه، سیاست مدرسه و منابع مدرسه. مارکس و لویس (Marks & Louis, 1999)، ویژگی‌های مدارس یادگیرنده را شامل: تنظیم ساختار مدارس، تعهد و همکاری مشترک، دانش و مهارت‌ها، الگوهای رهبری و بازخورد و پاسخ‌گویی معرفی می‌کنند. سیلینز و همکاران (Silins & et al, 2004)، برای مدارس یادگیرنده چهار بعد جو اعتماد و همکاری، استفاده از ابتکارات و ریسک‌ها، تسهیم و ارزیابی مأموریت و اهداف و توسعه حرفه‌ای را در نظر می‌گیرند. ملوی (Moloi, 2010)، عناصر و ویژگی‌های اصلی مدارس یادگیرنده را، تسلط فردی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی، اندیشه و تامل و کنکاش و پرسش‌گری ارائه می‌نماید. تیچی و کاردول (Tichy & Cardwell, 2002)، در مدل سازمان یاددهنده، ایده‌ها، ارزش‌ها، دیدگاه قابل یاددهی، انرژی هیجانی و قاطعیت در تصمیم‌گیری را به عنوان مولفه‌های اصلی یک سازمان یاددهنده معرفی نموده‌اند. تورکوف و متز (Turkov & Metz, 2005)، به نقل از اسکندری (Eskandari, 2013)، یک مدل استراتژیک را برای تبدیل یک مدرسه یا سازمان آموزشی به سازمان یادگیرنده ارائه داده‌اند. این مدل که سه مرحله دارد، شامل: ۱- تعیین و طراحی ظرفیت‌های معلمان برپایه الگوی ارزیابی عملکرد شغلی، ۲- تعیین اهداف روشن و دقیق ۳- یادگیری فردی و تیمی که از مراحل اول و دوم ناشی می‌شود و یک مدرسه را از نقطه نظر سازمانی به عنوان یک سازمان یادگیرنده در نظر می‌گیرد. اجرای این مدل در مدرسه به بعضی پیش شرطها نیاز دارد که شامل: ۱) شکل‌دهی به اهداف مدرسه و فرایندهای یادگیری بر اساس شایستگی‌های بنیادی اجتماعی (۲) وجود الگوی فرایند یادگیری که به خلق شایستگی‌های بنیادی اجتماعی جهت می‌دهد. در این پیش نیاز حرفه‌ای‌گرایی معلمان در کانون توجه قرار دارد. ۳) توانمندسازی رهبر برای حمایت از تغییر که به معنای تمایل مدیران سطح بالا برای شناسایی و ایجاد تغییر است. به گفته‌ی توکلی و همکاران (Tavakoli et al, 2017)، در چنین مدرسه‌ی همه افراد از یکدیگر می‌آموزند، معلمان از پرسش‌های دانش‌آموزان استقبال می‌کنند، والدین به سؤالات فرزندان خود به چشم گوه‌ری انسانی می‌نگرند، دانش‌آموزان بیش‌تر به دنبال فهم مسأله‌اند تا پاسخ صحیح، سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان آموزشی جسارت پرسیدن، شجاعت دانستن و پذیرش مسؤلیت‌های اجتماعی ناشی از آن را بر می‌انگیزند، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی تنوع روش‌ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی را به رسمیت می‌شناسند و بیش از دانش بر مهارت‌های زندگی تأکید می‌کنند، مدیران آموزشی بیش از نتیجه به بهبود فرآیندهای عمل می‌اندیشند، مربیان امکان خطای آدمیان را می‌پذیرند و تلاش برای جبران آن را محترم شمرده، ترویج می‌کنند و به یاری انسان‌ها می‌شتابند تا بر دل نگرانی‌های ناشی از "آگاه شدن" و "ترس از" دانستن غلبه کنند. در سیستم کنونی مدارس، دغدغه و مشکل اساسی این است که معلمان پایبند شیوه‌های قدیمی بوده و تلاشی برای همراه شدن با تغییرات انجام نمی‌دهند و یا مدیران فرصت لازم برای ایجاد یک مدرسه‌ی یادگیرنده و یاددهنده را فراهم نمی‌کنند. تغییر، مستلزم برنامه‌ریزی و اجرای دقیق برنامه‌ها جهت دستیابی به مدارس یادگیرنده و یاددهنده می‌باشد (Eftekharij, 2016:8). مطالعات سازمان‌های یاددهنده و یادگیرنده و خلق و توسعه مدل جدید سازمان‌ها، به مدیران آموزشی هشدار می‌دهد که شایستگی‌های دیگری برای رهبری مدارس جدید مورد نیاز است و این یک انتخاب نیست، بلکه یک اضطرار است. سیر تاریخی به همراه نتایج معجزه آسای مسیر یادگیری سازمانی نشان می‌دهد، یادگیری قلب تپنده‌ی تغییر، تحول و بهبود سازمانی است و در مدارس که همه اعضا و سیستم‌های آن، یاددهنده و یادگیرنده هستند توجه به این مفهوم حیاتی‌تر و غفلت از آن آثار زیان باری خواهد داشت. مدارس باید با به‌کارگیری مدل‌های مناسب، محیط یاددهی، یادگیری مطلوبی را در جهت تحقق اهداف‌شان ایجاد نمایند. در تحقیقاتی که تاکنون پیرامون سازمان‌های یاددهنده، یادگیرنده انجام شده مدل‌ها و عوامل مؤثر در تبدیل سازمان‌ها به سازمان یاددهنده و یادگیرنده مورد بررسی قرار گرفته‌اند. با توجه به اینکه الگوهای مورد مطالعه در فرهنگ متفاوتی بوده، به نظر می‌رسد با مدل‌های موجود، نمی‌توان مدارس را به یک مدرسه یاددهنده، یادگیرنده تبدیل نمود. از این رو ارائه مدل کاربردی مناسب برای مدارس ضروری است تا ضمن توجه به تمام عوامل مؤثر در یاددهندگی و یادگیرندگی مدارس، فرایند یاددهی یادگیری در آنها تسریع گردیده و مدارس بتوانند به مدرسه یادگیرنده، یاددهنده تبدیل شوند. لذا با توجه به اهمیت مسأله که ذکر شد و با توجه به بافت متفاوت مدارس با سایر سازمان‌ها، ضرورت دارد ابعاد و مولفه‌های مدارس یاددهنده و یادگیرنده شناسایی گردد تا مدارس در یک محیط پویا و به صورت اقتضایی بهتر بتوانند از طریق داشتن الگوی سازمان یادگیرنده و یاددهنده، به یک سازمان کارآمد و پویاتر تبدیل گردند و اثربخشی خود را برای انجام مأموریت و رسالت مهمی که برعهده دارند در راستای تحقق اهداف، امکان‌پذیر نمایند.

پیشینه پژوهشی

حاتمیان در پژوهشی با عنوان طراحی و آزمون الگوی پیشایندها و پسایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را در چهار بعد با ۴۳ نشان‌گر شامل: ۱- رهبری آموزشی (۱۲ نشان‌گر)، ۲- فرهنگ سازمانی (۱۳ نشان‌گر)، ۳- ساختار سازمانی (۶ نشان‌گر) و

۴- یادگیری مشارکتی (۱۲ نشان‌گر) و پسایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را در سه بعد با ۲۶ نشان‌گر شامل: ۱- احساس رضایت از شغل و مدرسه (۷ نشان‌گر)، ۲- احساس تعلق به شغل و مدرسه (۷ نشان‌گر) و ۳- بهبود کیفیت عملکرد معلم‌ها (۱۲ نشان‌گر) شناسایی نمود (Hatamian, 2019). سعادت در پژوهشی با عنوان یادگیری سازمانی به عنوان نقش اصلی موفقیت سازمانی، به بررسی مبانی نظری مرتبط با یادگیری، یادگیری سازمانی، موانع و فواید آن پرداخت و در نهایت، چشم‌انداز جدیدی را برای مدیران سازمان‌های امروز برای ارتقای سازمان‌های‌شان ارائه داد (Saadat, 2017). رسته مقدم در پژوهشی تحت عنوان بررسی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در یک سازمان یاددهنده، از طریق یک پژوهش کاربردی با استفاده از الگوی ویک و لئون به شناسایی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده که شامل رهبری دارای چشم‌انداز، برنامه/ ارزیابی، اطلاعات (داخلی و خارجی)، نوآوری/ ابتکار و اجرا بود، پرداخت که یافته‌ها و نتایج پژوهش از طریق اندازه‌گیری نشان داد که بین وضع موجود و وضع مطلوب دانشگاه از حیث برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده تفاوت معنی‌داری وجود دارد (RastehMoghaddam, 2007). همچنین پژوهش انجام شده توسط دهقان منشادی و همکاران با عنوان ارائه مدل سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان، نشان داد که: عوامل اجتماعی، عوامل اطلاعاتی و فناوری، عوامل سیاسی، عوامل ارزشی، عوامل اقتصادی، عوامل زیست محیطی، زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، زیرساخت‌های فکرافزایی، سازمان یادگیرنده پایه سازمان یاددهنده، تولید و انتقال دانش، مدل سازمان یاددهنده در دانشگاه فرهنگیان را تشکیل می‌دهند. (Dehghan Manshadi & et al, 2018). چوپاوا و همکاران در پژوهشی با موضوع توسعه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس حرفه‌ای خصوصی نشان دادند که، شش عامل در توسعه الگوی سازمان یادگیرنده برای مدارس مؤثر هستند: سیستم ساختار مدیریت، توسعه کارکنان برای کسب دانش، تعیین چشم‌انداز، استراتژی و هدف، کار تیمی کارکنان، نوآوری و توسعه پژوهش و سیستم ارزشیابی (Chooppawa & et al, 2012). نتایج مطالعات اکمان، نشان داد که حرکت به سوی سازمان‌های یادگیرنده نیازمند ایجاد تغییرات در بینش‌ها، الگوهای ذهنی، مهارت‌ها و روش‌ها است (Ekman, 2004). در تحقیق راولی و گیسی، مدیران دبیرستان‌ها به پنج اصل شامل الگوهای ذهنی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی، قابلیت‌های فردی و تفکر سیستمی معتقد بودند و برای حرکت به سمت سازمان یادگیرنده، تشکیل تیم رهبری و برای دستیابی به تغییرات، خلاقیت و داشتن بینش مشترک را ضروری می‌دانستند (Rowley, 2008). (Gibbs & Shukter در پژوهشی با موضوع از توهم به واقعیت: مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده، نشان داد چارچوب مکانیسم یادگیری سازمانی می‌تواند به مدارس کمک کند تا فرآیندها، استراتژی‌ها و ساختارهایی را ایجاد کند که آنها را قادر به یادگیری و واکنش به طور مؤثر در محیط‌های نامطمئن و پویا می‌کند (Schechtr, 2013). بنابراین در این پژوهش تلاش می‌شود تا به این سؤالات پاسخ داده شود که:

۱. الگوی مناسب در جهت مدارس یادگیرنده و یاددهنده در آموزش و پرورش به چه صورت است؟
۲. آیا الگوی تدوین شده از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش تحقیق

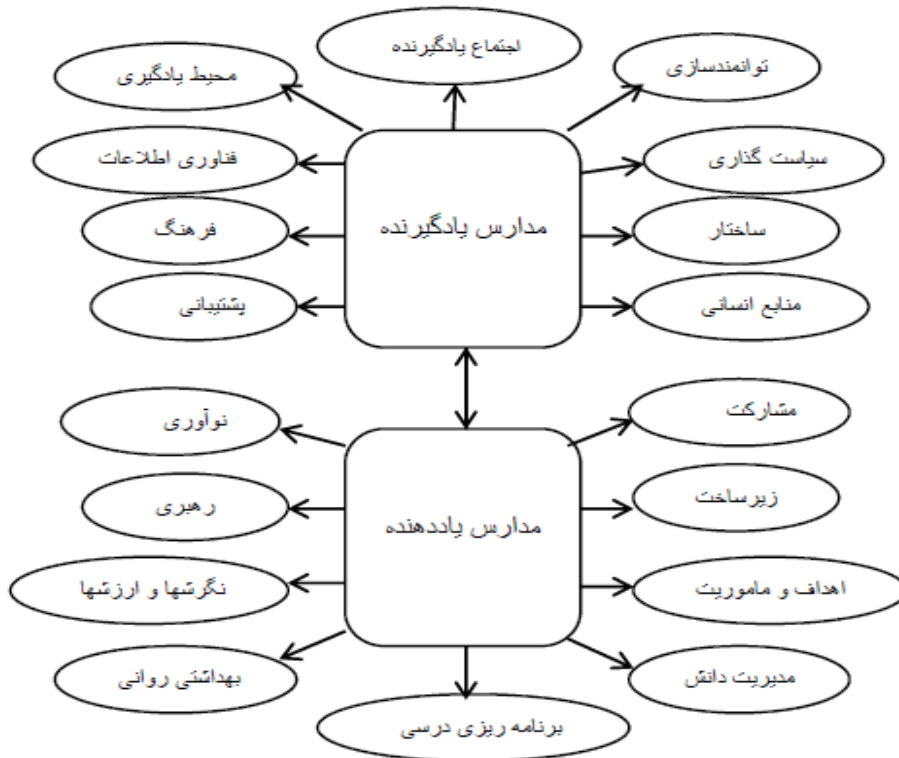
تحقیق حاضر از نظر ماهیت و هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ مطالعه متغیرها در زمره پژوهش‌های ترکیبی یا آمیخته محسوب می‌گردد که در دو بخش کیفی و کمی انجام گرفت. جامعه آماری این تحقیق در بخش کیفی، اعضاء هیأت علمی و خبرگان آشنا به تعلیم و تربیت به تعداد ۱۲ نفر و در بخش کمی کلیه مدیران اداری و ستادی و کارشناسان آموزش و پرورش استان خراسان شمالی به تعداد ۴۶۰ نفر می‌باشند که براساس فرمول کوکران ۲۱۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. نمونه‌گیری در بخش کیفی، روش نمونه‌گیری هدفمند^۵ و در بخش کمی، با روش تصادفی ساده بوده است. روش و ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی روش داده بنیاد که با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت و در بخش کمی، روش میدانی با ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته ۱۴۰ سوالی صورت گرفت. روایی از نوع صوری و محتوایی بود که مورد تأیید اساتید راهنما و خبرگان قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه‌ها از طریق روش همسانی درونی با استفاده از آلفای کرابناخ ۰/۹۸ برآورد گردید. برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش از طریق تحلیل محتوا و فرآیند کدگذاری مبتنی بر طرح نظام‌مند راهبرد نظریه داده بنیاد استراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1990) استفاده شد. در این طرح مراحل تحلیل داده‌های کیفی گردآوری شده، از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری^۷ و کدگذاری گزینشی^۸ انجام شده است و در بخش کمی با توجه به سؤالات پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی و برای تعیین روابط بین متغیرها ضرایب اهمیت آن‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و از شاخصهای

1 mixed method
2 Purposive sampling
3 Open Coding
4 Axial Coding
5 Selective Coding

برازندگی برای بررسی اعتبارالگوی طراحی شده استفاده شده است. در این قسمت از نرم‌افزارهای SPSS ۲۱ و AMOS ۲۰ جهت تحلیل داده‌ها استفاده گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش برای شناسایی مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده و یاددهنده از روش کیفی و ابزار مصاحبه از متخصصین استفاده شد. پس از استخراج داده‌های کیفی از محتوای مصاحبه‌های صورت گرفته، داده‌ها بر اساس موضوعات مشابه، تحلیل و طبقه‌بندی انجام گرفت. در این میان تعدادی از داده‌ها با داده‌های دیگر ترکیب و داده‌های تکراری حذف شدند، نتایج حاصل مجدد از جوانب مختلف توسط اساتید و متخصصین خبره مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت. براساس تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های اکتشافی و کدگذاری و تحلیل محتوای متن مصاحبه‌ها و در عین حال مطابقت با مبانی نظری، طبق نظر مشارکت‌کنندگان مقوله اصلی و فرعی (مؤلفه‌ها) مؤثر در مدارس یادگیرنده را می‌توان در ۹ مقوله اصلی و ۲۵ مؤلفه فرعی طبقه‌بندی نمود. ابعاد اصلی و مؤلفه‌های مؤثر عبارتند از: ۱- نیروی انسانی (شامل ۴ مؤلفه: جذب، نقش، روحیه و تعهد) ۲- سیاست‌گذاری (شامل ۳ مؤلفه: سیاست‌ها، برنامه‌ها و رویکردها) ۳- توانمندسازی (شامل ۵ مؤلفه: ارتقای معلم، ارتقای کارکنان، ارتقای دانش‌آموز، فرصت‌ها و سبک‌های یادگیری) ۴- محیط یادگیری (شامل ۲ مؤلفه: تعامل و فضای یادگیری) ۵- فناوری اطلاعات (۱ مؤلفه: هوشمندسازی) ۶- پشتیبانی (شامل ۳ مؤلفه: حمایت اقتصادی، حمایت روانی و حمایت آموزشی) ۷- فرهنگی (شامل ۲ مؤلفه: فرهنگ یادگیری حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری) ۸- ساختار (شامل ۲ مؤلفه: ساختار نظام آموزش و ساختار مدرسه) ۹- اجتماع یادگیرنده (شامل ۳ مؤلفه: اقدامات، احساسات و ارتباط با محیط) و مقوله‌های اصلی و فرعی (مؤلفه‌ها) مؤثر در مدارس یاددهنده را می‌توان در ۹ مقوله اصلی و ۳۶ مؤلفه فرعی طبقه‌بندی نمود که ابعاد اصلی و مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱- رهبری (شامل ۵ مؤلفه: مدیریت، الگو، پاسخ‌گویی، برنامه‌ها و اداری) ۲- زیر ساخت (شامل ۳ مؤلفه: تجهیزات سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و انجمن‌ها) ۳- برنامه‌ریزی درسی (شامل ۱۰ مؤلفه: کلاس‌داری، نظارت، طراحی آموزشی، ارزشیابی، فعال‌سازی، محتوا، تدریس، فوق برنامه، برنامه درسی و نیازسنجی) ۴- مدیریت دانش (شامل ۲ مؤلفه: تولید دانش و تسهیم دانش). ۵- نگرش و ارزش‌ها (۵ مؤلفه: نگرش کلی، نگرش کارکنان، نگرش خانواده و ارزش‌ها) ۶- بهداشتی روانی (شامل ۴ مؤلفه: روانشناختی، خود شکوفایی، سلامت، رضایتمندی) ۷- مشارکت (شامل ۳ مؤلفه: مدرسه، نهادها و خانواده) ۸- اهداف و مأموریت (شامل ۲ مؤلفه: اهداف نظام آموزش و اهداف مدرسه) ۹- نوآوری (شامل ۲ مؤلفه: ابتکارات و ایده‌پردازی) که در نهایت مدل مدارس یادگیرنده و یاددهنده براساس یافته‌های کیفی ارائه گردید.



شکل ۱. الگوی مدارس یادگیرنده و یاددهنده حاصل از مطالعه بخش کیفی

الف: تحلیل یافته‌های سؤال پژوهشی شماره ۱ (الگوی مناسب در جهت مدارس یادگیرنده و یاددهنده به چه صورت است؟) در پژوهش حاضر پرسشنامه که دارای ۱۵۰ آیتم بود، با کمک روش تحلیل عاملی اکتشافی اعتباریابی شد. این آیتم‌ها با کمک مطالعه مبانی نظری پژوهش و مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان، استخراج گردیده بودند قبل از استفاده از روش تحلیل عاملی لازم بود که ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه بررسی و از بالابودن آن اطمینان حاصل شود. همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، با توجه به بالابودن ضریب همبستگی بین سؤال‌های پرسشنامه که در نتایج آزمون کایزر- مایر و آزمون بارتلت نشان داده شده است، می‌توان نتیجه گرفت که انجام تحلیل عاملی اکتشافی بر روی این پرسشنامه قابل توجیه است.

جدول ۱. نتایج آزمون کایزر- مایر و بارتلت پرسشنامه

سطح معناداری	درجه آزادی	آزمون بارتلت	آزمون کایزر-مایر
۰/۰۰۰	۳۶	۱۸۷۷/۲۳	۰/۵۶

پس از اطمینان از پیش فرض‌های مذکور، کار انجام تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های آزمودنی‌ها و بر روی ۱۵۰ سؤال پرسشنامه انجام شد. سپس، امکان استفاده از روش چرخش متعامد «واریماکس» یا چرخش متمایل «ابلیمین» بررسی شد که کدام یک مناسب‌تر است. نتایج نشان داد که انجام چرخش «واریماکس» مناسب‌تر است. با بررسی بار عاملی متغیرهای چرخش یافته مشخص گردید که برخی از شاخصها دارای مقدار بار عاملی ضعیفی هستند و ضرایب کمتر از ۰/۵ حذف شدند. با لحاظ کردن مورد مذکور، تعداد ده گویه یا سؤال (۱۰-۱۱-۱۳-۴۹-۵۰-۶۰-۶۹-۷۷-۷۹-۸۰)، حذف شدند. بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی از مبانی نظری و بخش کیفی پژوهش، ۲۵ مولفه در بخش مدارس یادگیرنده و ۳۶ مولفه در بخش مدارس یاددهنده، مبنای تحلیل آماری قرار گرفتند.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تعیین میزان بار عاملی مولفه‌های مدارس یادگیرنده

بعد	مولفه	بارعاملی استاندارد	ضریب تعیین R2	مقادیر بحرانی (C.I)
منابع انسانی	جذب	۰/۹۳	۰/۸۶	۱۵/۵۸
	نقش	۰/۸۱	۰/۶۶	۱۳/۳۷
	روحیه	۰/۶۵	۰/۴۳	۱۰/۱۳
	تعهد	۰/۷۳	۰/۵۳	-
سیاستگذاری	برنامه‌ها	۰/۸۶	۰/۷۴	۱۲/۳۸
	رویکردها	۰/۹۲	۰/۸۵	۱۲/۸۶
	سیاست‌ها	۰/۷۳	۰/۵۳	-
	کارکنان	۰/۶۹	۰/۴۸	۹/۶۸
توانمندسازی	معلم	۰/۵۸	۰/۳۳	۷/۹۹
	سبکهای یادگیری	۰/۷۸	۰/۶۱	-
محیط یادگیری	فضای یادگیری	۱	۱	۲۶/۴۸
	تعامل	۰/۸۱	۰/۶۶	-
	اقتصادی	۰/۸۶	۰/۷۳	۱۵/۴۶
پشتیبانی	آموزشی	۰/۸۲	۰/۶۷	۱۴/۴۰
	روانی	۰/۸۱	۰/۶۶	-
	فرهنگ یادگیری	۰/۶۹	۰/۴۸	۱۳/۹۵
	مسئولیت‌پذیری	۱	۱	-

فناوری اطلاعات	هوشمندسازی	۰/۶۱	۰/۵۸	۶/۳۲
	احساسات	۰/۷۹	۰/۶۳	۱۳/۰۹
اجتماع یادگیرنده	اقدامات	۰/۸۳	۰/۷۰	۱۳/۸۸
	ارتباطات	۰/۷۸	۰/۶۱	-
	ساختار مدرسه	۰/۸۲	۰/۶۷	-
ساختار	ساختار آموزش	۰/۶۳	۰/۶۳	۷/۴۶

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می گردد، در بعد منابع انسانی، مؤلفه جذب با بارعاملی (۰/۹۳) دارای بیشترین ضریب تاثیر گذاری و مؤلفه روحیه با بار عاملی (۰/۶۵) کمترین تاثیر را در تبیین بعد منابع انسانی از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد سیاست گذاری مؤلفه رویکردها با بار عاملی (۰/۹۲) بیشترین و مؤلفه سیاست ها با بار عاملی (۰/۷۳) کمترین ضریب تاثیرگذاری را در تبیین بعد سیاست گذاری از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد توانمند سازی مؤلفه سبک های یادگیری با بار عاملی (۰/۷۸) بیشترین و مؤلفه معلم با بار عاملی (۰/۵۸) کمترین ضریب تاثیرگذاری را در تبیین بعد توانمند سازی از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد محیط یادگیری، مؤلفه فضای یادگیری با بار عاملی (۱) بیشترین و مؤلفه تعامل با بار عاملی (۰/۸۱) کمترین میزان تاثیرگذاری را در تبیین بعد محیط یادگیری از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد پشتیبانی، مؤلفه اقتصادی با بار عاملی (۰/۸۶) بیشترین و مؤلفه روانی با بار عاملی (۰/۸۱) کمترین میزان تاثیرگذاری را در تبیین بعد پشتیبانی از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد فرهنگی، مؤلفه مسئولیت پذیری با بار عاملی (۱) بیشترین و مؤلفه فرهنگ یادگیری با بار عاملی (۰/۶۹) کمترین میزان تاثیرگذاری را در تبیین بعد فرهنگی از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد اجتماع یادگیرنده، مؤلفه اقدامات با بار عاملی (۰/۸۳) بیشترین و مؤلفه ارتباطات با بار عاملی (۰/۷۸) کمترین میزان تاثیرگذاری را در تبیین بعد اجتماع یادگیرنده از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد ساختار، مؤلفه ساختار مدرسه با بار عاملی (۰/۸۲) بیشترین و مؤلفه ساختار آموزش با بار عاملی (۰/۶۳) کمترین میزان تاثیرگذاری را در تبیین بعد ساختار در تشکیل و تبیین مدارس یادگیرنده، از دیدگاه پاسخگویان داشت.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تعیین میزان بار عاملی مولفه های مدارس یاددهنده

مقدار بحرانی (C.F)	ضریب تعیین R2	بارعاملی	مولفه	بعد
-	۰/۵۹	۰/۷۷	مدیریت	
۹/۹۳	۰/۴۸	۰/۶۹	الگو	رهبری
۵۵/۱۲	۰/۶۹	۰/۸۲	برنامه	
-	۰/۶۰	۰/۷۷	سخت افزاری	
۱۰/۲۶	۰/۵۰	۰/۷۰	نرم افزاری	زیرساخت
۱۲/۳۲	۰/۷۱	۰/۸۴	انجمن ها	
-	۰/۴۵	۰/۶۷	کلاس داری	
۱۰/۰۰	۰/۵۶	۰/۷۵	ارزشیابی	
۹۷/۱۱	۰/۸۶	۰/۹۳	برنامه درسی	
۱۱/۰۷	۰/۷۱	۰/۸۴	نیازسنجی	برنامه ریزی درسی
۹/۷۸	۰/۵۳	۰/۷۳	تدریس	
۸۰/۸	۰/۴۲	۰/۶۵	نظارت	

طراحی	۰/۸۸	۰/۷۸	۵۰/۱۱
فعال سازی	۰/۸۳	۰/۶۹	۹۰/۱۰
تولید دانش	۰/۹۰	۰/۸۱	-
تسهیم دانش	۰/۷۵	۰/۵۶	۱۴/۱۱
نگرش کلی	۱	۱	-
کارکنان	۰/۶۰	۰/۳۶	۱۱/۳۰
جامعه	۰/۶۵	۰/۴۳	۶۴/۱۲
ارزش ها	۰/۶۹	۰/۴۷	۸۰/۱۳
روانشناختی	۰/۸۱	۰/۶۵	-
خودشکوفایی	۰/۷۷	۰/۶۰	۱۵/۱۱
سلامت	۰/۶۹	۰/۴۸	۹۹/۹
خانواده	۰/۹۱	۰/۸۳	-
نهادهای	۰/۸۷	۰/۷۶	۳۲/۱۵
اهداف آموزش	۱	۱	-
اهداف مدرسه	۰/۶۳	۰/۴۰	۹۶/۱۱
ابتکارات	۰/۷۲	۰/۵۲	-
ایده پردازی	۰/۷۵	۰/۶۰	۴۰/۸

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می گردد، در بعد رهبری، مؤلفه برنامه با بارعاملی (۰/۸۲) بیشترین ضریب تاثیر گذاری را از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد زیرساخت، مؤلفه انجمن ها با بار عاملی (۰/۸۴) بیشترین ضریب تاثیر گذاری را در تبیین بعد انجمن ها از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد برنامه ریزی درسی، مؤلفه برنامه درسی با بار عاملی (۰/۹۳) بیشترین ضریب تاثیر گذاری را در تبیین بعد برنامه ریزی درسی از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد مدیریت دانش، مؤلفه تولید دانش با بار عاملی (۰/۹۰) بیشترین میزان تاثیر گذاری را در تبیین بعد مدیریت دانش از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد نگرش ها و ارزش ها، مؤلفه نگرش کلی، با بار عاملی (۱) بیشترین میزان تاثیر گذاری را در تبیین بعد از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد بهداشتی- روانی، مؤلفه روانشناختی با بار عاملی (۰/۸۱) بیشترین میزان تاثیر گذاری را در تبیین بعد از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد مشارکت، مؤلفه خانواده با بار عاملی (۰/۹۱) بیشترین میزان تاثیر گذاری را در تبیین بعد مشارکت از دیدگاه پاسخگویان داشت. در بعد اهداف و مأموریت ها، مؤلفه اهداف آموزش، با بار عاملی (۱) بیشترین میزان تاثیر گذاری را در تبیین بعد اهداف و مأموریت ها در تشکیل و تبیین مدارس یاددهنده از دیدگاه پاسخگویان داشت.

پس از اجرای تحلیل عامل اکتشافی، به منظور بررسی معناداری اثر هر یک از متغیرهای مکنون و رتبه بندی این متغیرها بر اساس میزان تأثیر آن ها در تشکیل و تبیین سازه اصلی (مدارس یادگیرنده و مدارس یاددهنده) تحلیل عامل تأییدی جداگانه با استفاده از نرم افزار AMOS برای مدارس یادگیرنده و یاددهنده اجرا گردید.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی هر یک از مولفه های شناسایی شده در مدارس یادگیرنده

رابطه متغیرهای مکنون و سازه اصلی	ضرایب غیر استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	نسبت بحرانی (C.F.)	سطح معناداری (p-value)
منابع انسانی.. مدارس یادگیرنده	۰/۸۴	۰/۷۴	۰/۸۹	۱۱/۴۲	۰/۰۰۰
سیاستگذاری.. مدارس یادگیرنده	۰/۵۸	۰/۰۶	۰/۶۸	۸/۵۵	۰/۰۰۰
توانمندسازی.. مدارس یادگیرنده	۰/۷۹	۰/۰۷	۰/۸۸	۱۱/۱۷	۰/۰۰۰

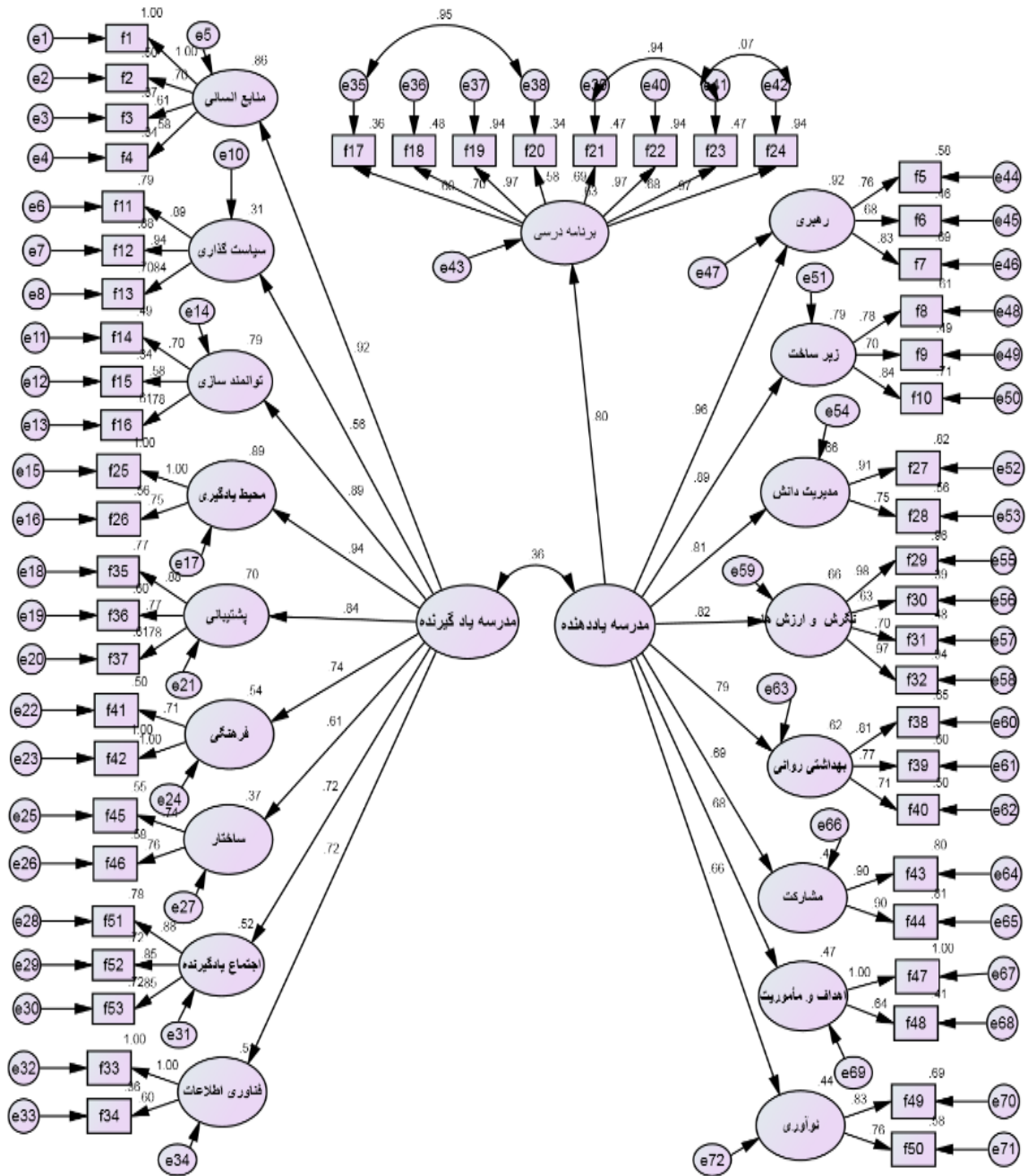
محیط یادگیری... مدارس یادگیرنده	۰/۸۵	۰/۰۶	۰/۸۴	۱۲/۵۶	۰/۰۰۰
پشتیبانی... مدارس یادگیرنده	۰/۹۱	۰/۰۸	۰/۷۹	۱۰/۸۱	۰/۰۰۰
فرهنگی... مدارس یادگیرنده	۰/۸۴	۰/۰۵	۰/۸۳	۱۴/۶۲	۰/۰۰۰
ساختار... مدارس یادگیرنده	۰/۵۷	۰/۰۶	۰/۶۷	۸/۴۹	۰/۰۰۰
اجتماع یادگیرنده... مدارس یادگیرنده	۰/۸۹	۰/۰۸	۰/۸۵	۱۱/۲۵	۰/۰۰۰
فناوری اطلاعات... مدارس یادگیرنده	۰/۸۷	۰/۰۷	۰/۷۷	۱۱/۹۱	۰/۰۰۰

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد مقادیر بحرانی مربوط به ۹ متغیر مکنون بزرگ‌تر از ۱/۹۶ بوده و در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر متغیرهای مورد مطالعه اثر مثبت و معناداری در شکل‌گیری سازه اصلی یعنی مدارس یادگیرنده دارد. از سوی دیگر، بر اساس اندازه/ شدت مقدار ضرایب استاندارد که همان مقادیر بتا (یا ضریب رگرسیونی استاندارد شده) در تحلیل رگرسیون می‌باشند می‌توان بیان داشت که از بین ۹ متغیر مکنون مورد مطالعه، متغیر منابع انسانی با مقدار استاندارد (۰/۸۹)، متغیر توانمندسازی با مقدار (۰/۸۸) و اجتماع یادگیرنده با مقدار (۰/۸۵) بیش‌ترین تأثیرگذاری را در مدارس یادگیرنده دارا بوده و در رتبه‌های یک تا ۳ قرار گرفته‌اند هم‌چنین متغیر محیط یادگیری با مقدار (۰/۸۴)، پشتیبانی با مقدار (۰/۷۹)، فناوری اطلاعات با مقدار (۰/۷۷)، سیاست‌گذاری با مقدار (۰/۶۸) و متغیر ساختار با مقدار (۰/۶۷) به ترتیب در رتبه‌های ۴ تا ۹ جای گرفته‌اند.

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی مولفه‌های شناسایی شده در مدارس یاددهنده

رابطه متغیرهای مکنون و سازه اصلی	ضرایب غیر استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	نسبت بحرانی (C.I.)	سطح معناداری (p-value)
رهبری... مدارس یاددهنده	۰/۸۶	۰/۰۷	۰/۹۷	۱۲/۴۱	۰/۰۰۰
زیرساخت... مدارس یاددهنده	۰/۷۵	۰/۰۶	۰/۸۷	۱۱/۰۹	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی درسی... مدارس یاددهنده	۰/۶۶	۰/۰۶	۰/۸۴	۹/۶۲	۰/۰۰۰
مدیریت دانش... مدارس یاددهنده	۰/۷۶	۰/۰۶	۰/۸۰	۱۱/۸۳	۰/۰۰۰
نگرش‌ها و ارزش‌ها... مدارس یاددهنده	۰/۸۹	۰/۰۶	۰/۷۷	۱۳/۰۶	۰/۰۰۰
بهداشتی روانی... مدارس یاددهنده	۰/۶۸	۰/۰۶	۰/۷۸	۱۰/۲۴	۰/۰۰۰
مشارکت... مدارس یاددهنده	۰/۹۳	۰/۰۹	۰/۶۸	۹/۷۵	۰/۰۰۰
اهداف و مأموریت... مدارس یاددهنده	۰/۹۲	۰/۰۸	۰/۶۷	۱۰/۹۲	۰/۰۰۰
نوآوری... مدارس یاددهنده	۰/۵۷	۰/۰۶	۰/۷۵	۸/۳۱	۰/۰۰۰

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد مقادیر بحرانی مربوط به ۹ متغیر مکنون بزرگ‌تر از ۱/۹۶ بوده و در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر متغیرهای مورد مطالعه اثر مثبت و معناداری در شکل‌گیری سازه اصلی یعنی مدارس یاددهنده دارد. از سوی دیگر، بر اساس اندازه/ شدت مقدار ضرایب استاندارد که همان مقادیر بتا (یا ضریب رگرسیونی استاندارد شده) در تحلیل رگرسیون می‌باشند (جدول ۵) می‌توان بیان داشت که از بین ۹ متغیر مکنون مورد مطالعه، متغیر رهبری با مقدار استاندارد (۰/۹۷)، متغیر زیرساخت با مقدار (۰/۸۷) و برنامه‌ریزی درسی با مقدار (۰/۸۴) بیش‌ترین تأثیرگذاری را در مدارس یاددهنده داشته و در رتبه‌های یک تا ۳ قرار گرفته‌اند هم‌چنین متغیر مدیریت دانش با مقدار (۰/۸۰)، بهداشتی - روانی با مقدار (۰/۷۸)، نگرش‌ها و ارزش‌ها با مقدار (۰/۷۷)، نوآوری با مقدار (۰/۷۵) مشارکت با مقدار (۰/۶۸) و متغیر اهداف و مأموریت با مقدار (۰/۶۸) به ترتیب در رتبه‌های بعدی جای گرفته‌اند. که نهایتاً مدل پژوهش همراه با ضرایب استاندارد حاصل از تحلیل عاملی مولفه‌های اثرگذار در مدارس یاددهنده و یادگیرنده مطابق شکل (۲) به‌دست آمد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش با ضرایب استاندارد

ب: تحلیل یافته‌های سؤال پژوهشی شماره ۲ (آیا الگوی تدوین شده از اعتبار لازم برخوردار است؟) جهت تعیین اعتبار الگوی تدوین شده، طبق جدول زیر میزان انطباق مدل مدارس یادگیرنده و مدارس یاددهنده و همچنین الگوی نهایی با شاخص‌های برازندگی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۶. نتایج میزان انطباق مدل مدارس یادگیرنده با شاخص‌های برازندگی

شاخص	χ^2/DF	RMS EA	RMR	CFI	AGFI	NNFI	IFI
معیاری پیشنهاد شده	۱-۵	≤ 0/05	≤ 0/08	≥ 0/۹	≥ 0/۹	≥ 0/۹	≥ 0/۹
معیار گزارش شده	1/16	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۹	۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۹۰

بر اساس نتایج جدول (۶) شاخص χ^2/DF برابر با (۱/۱۶)، ریشه مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر با (۰/۰۲)، شاخص ریشه میانگین مجذور باقی مانده (RMR) برابر با (۰/۰۶) شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر با (۰/۹۱)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) برابر با (۰/۸۹) شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) برابر با (۰/۹۰) و شاخص برازنگی فزاینده (IFI) برابر با (۰/۹۰) در مطابقت با معیارهای پیشنهاد شده در شرایط مناسب و مدل پیشنهادی دارای پرازش است.

جدول ۷. نتایج میزان انطباق مدل مدارس یاد دهنده با شاخص های برازندگی

شاخص	$\frac{\chi^2}{DF}$	RMS EA	RMR	CFI	AGFI	NNFI	IFI
معیار پیشنهاد شده	۱-۵	$\leq 0/05$	$\leq 0/08$	$\geq 0/9$	$\geq 0/9$	$\geq 0/9$	$\geq 0/9$
معیار گزارش شده	1/21	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۱

بر اساس نتایج جدول (۷) شاخص χ^2/DF برابر با (۱/۲۱)، ریشه مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر با (۰/۰۳)، شاخص ریشه میانگین مجذور باقی مانده (RMR) برابر با (۰/۰۵) شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر با (۰/۹۰)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) برابر با (۰/۹۰) شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) برابر با (۰/۹۰) و شاخص برازنگی فزاینده (IFI) برابر با (۰/۹۱) در مطابقت با معیارهای پیشنهاد شده در شرایط مناسب و مدل پیشنهادی دارای پرازش است.

جدول ۸. شاخص های برازش الگوی نهایی پژوهش

شاخص	مقدار قابل قبول	مقدار گزارش شده	مطلوبیت
کای دو (χ^2)	-	۱۴۲۰/۵۱	تأیید مدل
P-Value	-	۰/۰۵	تأیید مدل
DF (درجه آزادی)	df (0)	۱۳۱۸	تأیید مدل
$\frac{\chi^2}{DF}$	$\frac{\chi^2}{DF} < 3DF$	۱/۰۷	تأیید مدل
RMSEA	RMSEA < 0/1	۰/۰۱	تأیید مدل
RMR	RMR \leq 0/08	۰/۰۶	تأیید مدل
CFI	CFI > 0/9	۰/۹۰۸	تأیید مدل
AGFI	AGFI > 0/9	۰/۸۹۲	تأیید مدل
NNFI	NNFI > 0/9	۰/۹۱۴	تأیید مدل
IFI	IFI > 0/9	۰/۹۱۲	تأیید مدل

شاخص های برازش الگوی نهایی تحقیق طبق جدول (۸) نشان می دهد مقدار آماره کای- دو در مدل برابر ۱۴۲۰/۵۱، درجه آزادی نیز برابر ۱۳۱۸ که حاصل نسبت آنها برابر با ۱/۰۷ که در حد قابل قبول قرار دارد. شاخص RMSEA نیز برابر با ۰/۰۷ کمتر از ۰/۱ و قابل قبول می باشد. همچنین مقدار شاخص های برازندگی الگو مانند CFI، AGFI، NNFI، IFI همگی بالای ۰/۹ و قابل قبول است بنابراین نتایج به دست آمده حاکی از مناسب بودن الگوی پژوهش است و این که روابط تنظیم شده متغیرها بر اساس چهارچوب نظری پژوهش بخش کیفی، منطقی و دارای اعتبار لازم بوده و کلیت آن مورد تأیید است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل مدارس یادگیرنده و یاددهنده در آموزش و پرورش و اعتباریابی آن بود. در بخش مدارس یاد گیرنده، نتایج کدگذاری و تحلیل محتوای طبقه ای نشان داد که ۹ مقوله اصلی و ۲۵ مؤلفه فرعی دارای اهمیت هستند که با وارد نمودن آن ها به تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. مقوله های اصلی در مدارس یادگیرنده شامل: منابع انسانی، توانمندسازی، محیط یادگیری، ساختار، فرهنگی، سیاست گذاری، فناوری اطلاعات، پشتیبانی، اجتماع یادگیرنده می باشند. در بخش مدارس یاد دهنده، نتایج کدگذاری و تحلیل محتوای طبقه ای نشان داد که ۹ مقوله اصلی و ۳۶ مؤلفه دارای اهمیت هستند که با وارد نمودن آنها به تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. مقوله های

اصلی شامل: رهبری، زیرساخت، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت دانش، نگرش و ارزش‌ها، بهداشتی روانی، مشارکت، نوآوری و اهداف و مأموریت می‌باشند.

بر اساس نتایج ارائه شده، هر یک از متغیرهای شناسایی شده، سهمی در مدارس یاددهنده و یادگیرنده ایفا می‌نمایند. در ارزیابی چالش‌های یادگیری، شاید یکی از حساس‌ترین مخاطبان مدارس، منابع انسانی باشند که معلمان، مدیران و کادر اداری را شامل می‌شود که با توجه به تغییرات شگرفی که در سطح دانش و مهارت‌های آموزشی و تربیتی اتفاق می‌افتد به منظور همراه شدن با این تحولات، باید دانش و اطلاعات و مهارت‌های لازم را کسب نمایند. علاوه بر این نیروی انسانی شاغل در مدرسه می‌بایست ویژگی‌هایی از جمله تعهد کاری، داشتن روحیه شاد و منعطف و برخوردار از یک الگوی پویانده نقش خود را در مدرسه با عنوان ناظر بر عملکرد دانش‌آموزان به شکل مطلوب ایفا نماید و بتواند دانش‌آموزان و یا همکاران را با خود همراه سازد. توانمندسازی مؤلفه‌ اثر گذار دیگر در مدارس یادگیرنده و یاددهنده قلمداد می‌شود. مدارس یادگیرنده و یاددهنده برای دست‌یابی به اهداف خود نیازمند افراد توانا در رشته‌های متفاوت است و می‌بایست قابلیت‌ها و شایستگی‌های شخصی و علمی - تخصصی توسعه آن‌ها پیدا کند و بدین خاطر می‌بایست دائماً در معرض آموزش‌های مستمر قرار گیرند. بعد سومی که در مدارس یاددهنده و یادگیرنده تأثیرگذار است، محیط یادگیری است. یادگیری سازمانی از طریق به اشتراک گذاشتن بصیرت‌ها، دانش، تجربه صورت می‌گیرد و محیط، پایه و اساس و محرک یادگیری سازمانی قلمداد می‌شود. عامل ساختار نیز در مدارس یادگیرنده و یاددهنده اثرگذار است. مدارس یادگیرنده و یاددهنده برای این‌که بتوانند مسائل و مشکلات خود را به سرعت مرتفع نمایند می‌بایست به‌دور از قوانین و مقررات دست و پاگیر اداری، دارای ساختاری منعطف و از سیستم آموزشی غیرمتمرکز به‌رمند شوند. عامل فرهنگی، عامل تأثیرگذار در مدارس یاددهنده و یادگیرنده شناسایی شد که می‌بایست برای ایجاد مدارس یادگیرنده و یاددهنده باید به آن پرداخته شود فرهنگ سازمانی بر تمام جنبه‌های سازمانی تأثیر می‌گذارد، بر اساس اعتقادات و ارزش‌های مشترک، به سازمان‌ها قدرت می‌بخشد و بر نگرش رفتار فردی، انگیزه و رضایت شغلی و سطح تعهد نیروی انسانی، طراحی ساختار و نظام‌های سازمانی، هدف‌گذاری، تدوین و اجرای خط‌مشی‌ها، استراتژی‌ها تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این مدارس یادگیرنده و یاددهنده نیازمند افرادی است که از فرهنگ یادگیری مناسب نظیر پرس و جو، تبادل دانش و نوآوری، احساس مسئولیت در برابر گروه و تعامل با آنها و درک اتفاق نظر برخوردار باشند. سیاست‌گذاری عامل تأثیرگذار دیگری بود که در تحقیق حاضر در مدارس یادگیرنده و یاددهنده مؤثر شناخته شد. با توجه به متمرکز بودن سیستم آموزشی در ایران و تحقق مدارس یادگیرنده و یاددهنده لازم است سیاست‌ها و برنامه‌ها و رویکردهایی در مدارس نظیر رشد همه‌جانبه (فرهنگی، اجتماعی، معنوی، شخصیتی و علمی)، استفاده از ظرفیت همه افراد، توانا ساختن مدرسه در کسب تجربه‌های موفق، توسعه تفکر سیستماتیک و انتقادی و برنامه‌هایی نظری آمایش سرزمین و ارتباط با صنعت و همچنین اتخاذ رویکردهایی نظیر رویکرد یادگیری مادام‌العمر اجرا شود. فناوری اطلاعات عامل دیگر تأثیرگذار است که لازم است در مدارس یادگیرنده و یاددهنده برای تحقق اهداف خود از فناوری‌های نوین و سیستم‌های هوشمند که می‌تواند سرعت و کیفیت یادگیری را افزایش دهد، استفاده گردد. بعد مؤثر دیگر شناسایی شده در مدارس یادگیرنده و یاددهنده، پشتیبانی بود. مدارس یادگیرنده نیازمند ایجاد زیرساخت‌های مناسب فرهنگی برای حمایت از یادگیری است. خلق فرصت مستمر یادگیری و ارتقای پرسش‌گری و گفت‌وگو، حمایت و یادگیری ایده‌های خوب و کارهای موفق سایر بنگاه‌ها و پاداش به ارائه اندیشه‌های جدید می‌تواند انگیزه کارکنان را در تحقق اهداف بهبود بخشد. اجتماع یادگیرنده نیز از عواملی بود که در این تحقیق در مدارس یادگیرنده و یاددهنده تأثیرگذار شناخته شد. در اجتماع یادگیرنده، یادگیری سازمانی ترویج می‌شود، برآزمودن تجربه‌ها تأکید می‌شود، خوداندیشی در پندار و رفتار تبلیغ می‌شود، امکان خلاقیت و نوآوری و تفکر انتقادی گسترش می‌یابد که نیازمند اقداماتی نظیر یادگیری تیمی، مشارکت در تولید و گردش اطلاعات و داشتن احساس آرمانی مشترک و حس حمایتی دوطرفه و همچنین ارتباط با مؤسسه‌های آموزش عالی و نهادهای مرتبط و استفاده از نوآوری سایر مدارس و سازمان‌ها می‌باشد. متغیر رهبری بعد دیگر تأثیرگذار در مدارس یادگیرنده و یاددهنده بود. مدیران در مدارس یادگیرنده و یاددهنده نقش رهبری را که باعث تحول در مدارس می‌گردد ادامه می‌دهند و علاوه بر نقش اصلی خود اغلب نقش مربی و تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و از انتقادات سازنده استقبال می‌کنند. یکی دیگر از عوامل مؤثر در ایجاد مدارس یادگیرنده و یاددهنده، عامل زیرساخت بود مدارس یادگیرنده و یاددهنده محلی است که همه مخاطبان آن به‌طور مداوم در حال یادگیری و یاددهی می‌باشند و حسب نیاز آن‌ها وجود بستر لازم برای یادگیری بهتر و سریعتر و اشاعه دانش و تجربیات کسب شده در قالب محتوای علمی ضروری است. تجهیز مدارس به امکانات آموزشی، کتابخانه معتبر، آزمایشگاه، سایت اختصاصی برای ارائه خدمات آموزشی می‌تواند کمک مؤثری در رسیدن این مدارس به وضعیت مناسب باشد. از ابعاد مهم دیگر در مدارس یاددهنده و یادگیرنده، برنامه‌ریزی درسی است. برای استقرار مدارس یادگیرنده، نیازمند برنامه‌ریزی،

هدف‌گذاری و اجرای مناسب برنامه‌های یادگیری می‌باشند. گاروین (Garvin, 2000) نیز برنامه‌ریزی و تغییر را عامل اساسی در سازمان‌های یادگیرنده می‌داند.

در برنامه‌ریزی درسی، مؤلفه‌های مهمی از جمله طراحی آموزشی، نظارت، کلاس‌داری، تدریس، ارزشیابی، محتوای یادگیری، برنامه درسی دانش‌آموزان و فعال‌سازی آنها وجود دارد که هر کدام به نوعی در بهبود شرایط یادگیری مؤثرند. مدیریت دانش عامل دیگری بود که در مدارس یادگیرنده و یاددهنده تأثیرگذار بود. مدیریت صریح و سیستماتیک دانش حیاتی و فرایندهای به هم پیوسته‌ی آن یعنی تولید، سازماندهی، انتشار، استفاده و بهره‌برداری از دانش با پیشروی در اهداف آموزش و یادگیری ضروری است. گیلبرت و همکاران (Gilbert & et al, 2007) علاوه بر موارد فوق در تقسیم‌شش دسته‌ای خود به شناسایی دانش و نگهداشت نیز تأکید داشته‌اند. نگرش‌ها و ارزش‌ها عامل مؤثر دیگر در مدارس یادگیرنده و یاددهنده بود. استقرار مدرسه یادگیرنده، مستلزم یک تغییر نگرشی و ارزشی در سیستم آموزشی و پرورشی و قبل از همه در مورد مدیران است. با تغییر نگاه مدیران به یادگیری و اثرات مثبت آن و همچنین تغییر در دیدگاه کارکنان و جامعه و با مشارکت دادن جامعه بهره‌ور می‌توان مدارس فعلی را به مدارس یادگیرنده و یاددهنده آن‌طور که شایسته آن است تبدیل نمود. از نظر سنگه (Senge, 1990) نگرش سیستمی، باعث یکپارچه‌سازی قواعد می‌شود و آن‌ها را در ساختاری هماهنگ از مبانی نظری و عملی، ترکیب می‌سازد. عامل مؤثر دیگر بهداشتی روانی بود. کارکنان و معلمان در صورتی می‌توانند مهارت‌ها و دانش خود را در محیط آموزشی به کار بگیرند که از سلامت جسمی و روانی برخوردار باشند. عامل مؤثر دیگر مشارکت بود، مدارس یادگیرنده و یاددهنده بر اساس اهداف خود نیازمند نیروهایی است که مشارکت همه جانبه در همه ابعاد داشته باشند. البته این تنها کافی نبوده و مشارکت نهادهای مرتبط به سبب استفاده از امکانات و به ویژه خانواده‌های دانش‌آموزان به سبب همکاری مداوم ضروری است. عامل دیگر مؤثر در مدارس یادگیرنده و یاددهنده اهداف و مأموریت بود. مسلم است که هر سازمانی بدون هدف نمی‌تواند به مقصد نهایی برسد. بنابراین می‌بایست یک چشم‌انداز مشترک تدوین نمود و اهداف را متناسب با بخش‌های مختلف و فرآیندهای یادگیری بر اساس شایستگی‌های بنیادی اجتماعی شکل‌دهی نمود چرا که همه مدارس باید بدانند که مقصد نهایی آنها از فعالیت‌هایشان در مدارس چیست و در راستای آن تلاش مضاعف داشته باشند. عامل پایانی در مدارس یادگیرنده و یاددهنده نوآوری است. نوآوری از اهداف مدارس یادگیرنده است. برای رسیدن به این هدف لازم است افرادی تربیت شوند که ریسک‌پذیر، ایده‌پرداز و خلق و ارائه ایده‌های جدید و انجام فرایندهای جدید کاری، آماده هستند. در این راه لازم است مدیران از ایده‌های خوب استقبال نمایند و شرایط لازم برای آزمایش ایده را مهیا نمایند. نتایج به‌دست آمده از تحقیق با نتایج تحقیق حاتمیان (Hatamian, 2019) در ابعاد رهبری آموزشی، فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی، یادگیری مشارکتی و مؤلفه‌های احساس رضایت از شغل، احساس تعلق به شغل و بهبود کیفیت عملکرد همخوانی دارد. همچنین نتایج تحقیق با نظریه الگوی سازمان یادگیرنده سنگه (Senge, 1990) در ابعاد و مؤلفه‌های قابلیت‌های شخصی، مدل‌های ذهنی، آرمان مشترک، یادگیری جمعی و نگرش سیستماتیک تا حدودی هم‌سو می‌باشد. نتایج تحقیق حاضر در بخش مدارس یاددهنده با دیدگاه تیچی (Tichy & Cardwell, 2002) در ابعاد و مؤلفه‌های دیدگاه قابل یاددهی، ایده‌ها، ارزش‌ها، قاطعیت در تصمیم‌گیری و انرژی هیجانی هم‌سو می‌باشد. اگر مدرسه یادگیرنده را به مثابه یک سازمان یادگیرنده قلمداد کنیم می‌توان نتایج حاصله از پژوهش را با نتایج تحقیق گوری (Gregory, 2007) که در مورد سازمان یادگیرنده اقدام به پژوهش نموده است مقایسه نمود. تمامی مؤلفه‌های شناسایی شده در تحقیق نامبرده از جمله: ایجاد فرصت‌های یادگیری مداوم، تشویق کردن کارکنان به پرسش کردن و گفتگو، ترویج و تشویق یادگیری تیمی و همکاری؛ توانمندسازی کارکنان در جهت یک چشم‌انداز جمعی؛ ایجاد سیستم‌هایی برای یادگیری مشارکتی؛ ارتباط سازمان با محیط و جامعه آن؛ رهبری استراتژیک برای یادگیری در تحقیق حاضر نیز شناسایی و تبیین شده است. در بررسی منابع، نتایج تحقیق با نتایج بنولیل (Benoliel, 2017) و همچنین با نتایج شکتر (Schechter, 2013) با تأکید بر استراتژی و ساختار؛ هاسکینز و فریدریکسون (Hoskins & Fredriksson, 2013) با تأکید بر یادگیری مداوم، فرصت‌های یادگیری و اجتماع یادگیرنده؛ چوپاوا و همکاران (Chooppawa & et al, 2012) با تأکید بر سیستم ساختار مدیریت در سازمان، توانمندسازی، تعیین چشم‌انداز، استراتژی و هدف، کار تیمی کارکنان، نوآوری و توسعه پژوهش؛ بای و همکاران (Bae & et al, 2012) با تأکید بر تولید و خلق دانش؛ ولدی و گیلز (Weldy & Gillis, 2010) و رینتری (Raintry, 2008) با تأکید بر رهبری آموزشی؛ خلیلم (Khalilm, 2008) با مؤلفه‌های تعهد سازمانی و رضایتمندی؛ پاتریکیا (Patricia, 2008) با تأکید بر فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش (تولید و تسهیم)؛ ترسا (Teresa, 2007) با تأکید بر مدیریت دانش

و توانمندسازی؛ گری گوری (Gregory, 2007) با تأکید بر مؤلفه‌های فرصت‌های یادگیری مداوم، حمایت آموزشی، مشارکت، توانمندسازی کارکنان در جهت یک چشم‌انداز جمعی، محیط یادگیری و رهبری آموزشی هم‌خوانی دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

در بعد نو آوری، پیشنهاد می‌شود:

- ارزیابی عملکرد کارکنان بر اساس ارائه ایده و تفکر جدید، راهکارهای نوین، چاپ مقالات و سخنرانی و موارد مرتبط دیگر انجام شود.
- مدیران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، افراد خلاق و مستعد را در کلیه مدارس شناسایی و مسئولیت‌های اجرایی را به آنها واگذار نمایند.

- برنامه‌های ارتقای شغلی بر اساس میزان کارآفرینی، نوآوری و توانایی کار گروهی صورت پذیرد.

- تجربیات موفق مدارس و افراد شناسایی و مستندسازی شده و جهت استفاده در اختیار کلیه مدارس قرار گیرد.

در بعد فرهنگ، پیشنهاد می‌شود:

- مدیران به منظور ایجاد زمینه یاددهی و یادگیری و تغییر نگاه و باور به آموزش، با اتخاذ برنامه‌ها و تدابیر مناسب فرهنگ‌سازی نمایند. در بعد ساختار پیشنهاد می‌شود:

- ساختار آموزش به منظور واگذاری اختیارات بیش‌تر به مدارس، ساختاری ارگانیک، خلاق، پویا و تسهیل‌کننده جریان ارتباطات و اطلاعات از سیستم متمرکز به سیستم غیرمتمرکز تغییر یابد.

در بعد توانمندسازی پیشنهاد می‌شود:

- برگزاری دوره‌های آموزشی به منظور ایجاد مهارت‌های لازم در شیوه مناسب رهبری آموزشی، ایجاد فرهنگ سازمانی مناسب، رشد و توسعه یادگیری مشارکتی برای مدیران، کارکنان اداری و معلمان به منظور فراهم کردن زمینه‌های تغییر دانش، نگرش و رفتار افراد صورت پذیرد.

در بعد منابع انسانی پیشنهاد می‌شود:

- شیوه‌های گزینش و جذب مدیران و دبیران منطبق با شرایط سازمانی مدارس یادگیرنده و یاددهنده صورت پذیرد.

در بعد بهداشتی و روانی پیشنهاد می‌شود:

- به منظور ایجاد انگیزه، شکوفایی استعدادها و بهبود عملکردها در بین عوامل آموزشی، تشویق و قدردانی مستمر معنوی و مالی از عملکرد معلمان و کارکنان در راستای تحقق اهداف و آرمانهای مدارس صورت گیرد.

- ایجاد شرایط مناسب در مدارس به منظور بالا بردن احساس تعلق، خشنودی و رضایت شغلی در معلمان نسبت به محیط مدرسه و شغل معلمی مهیا شود.

در بعد مشارکت پیشنهاد می‌شود:

- تقویت یادگیری مشارکتی و مدیریت دانش از طریق ایجاد شبکه‌های ارتباطی مبتنی بر تعامل و همکاری بین معلمان از طریق بازدید از کلاس‌های درس یکدیگر و بحث و گفتگو در مورد روش‌ها و شیوه‌های یاددهی و یادگیری.

- تشکیل کارگروه‌های کاری و همکاری در سطح مدارس و دعوت از اساتید و صاحب‌نظران برای عضویت در کارگروه‌ها و دریافت مشاوره‌های تخصصی برای کمک به مدیران، کارکنان و معلمان برای حل مشکلات مدرسه و کلاس درس صورت پذیرد.

- فراهم‌سازی زمینه ارتباط بین مدارس به منظور انتقال تجربیات همراه با مشارکت برای حل مشکلات موجود.

References

1. Allen, D. Brown, A. Karanasios, S. & Norman, A. (2013). How should technology-mediated organizational change be explained? A comparison of the contributions of critical realism and activity theory. *Mis Quarterly*, 37(3): 835-854.
2. Antunes, HD. J. G. & Pinheiro, P.G.(2020). Linking knowledge management, organizational learning and memory. *Journal of Innovation & Knowledge*, 5(2):140-149
3. Bae, S. Song, J. & Kim, H. (2012). Teachers' Creativity in Career Technical Education: The Mediating Effect of Knowledge Creation Practices in the Learning Organization, *The Korean Social Science Journal*, 39 (1), 59-81.

4. Bagheri Kerachi, A. Abbaspour, A. Aghazade, A. Rahimian, H. & Mehregan, M. R. (2014). Application Level of Organizational Agility Indices at Universities. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 7(1): 25- 31, (in Persian).
5. Benoliel, P. (2017). Promoting the school learning processes: principals as learning boundary spanners, Masters, The School of Education, Faculty of Social Sciences, Bar-Ilan University.
6. Chooppawa, R. Sirisuthi, C. Ampai, A. & Sripathar, S. (2012). The Development of Learning Organization Model for Private Vocational School, *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 586-596.
7. Daneshfard, K. & Zakeri M. (2015). Knowledge Management (Principles, Processes and Functions). Tehran: Saffar Publication. [In Persian].
8. Dehghan Manshadi, M. Saeidian Khorasgani, N. & Nazari, R. (2018). Presenting a Teaching Organization Model for Farhangian University, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(4): 249-262, (in Persian).
9. De Pietro, O. De Rose, M. & Valenti, A. (2017). Methodologies and Technologies to Support Didactics for Competencies. Realization of an Active and Participatory Teaching Activity in a University Context. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(1): 127-133.
10. Eftekharijoui, S. (2016). measuring the possibility of using learning organization criteria in elementary female schools of Tehran city, M.A. thesis of educational administration, Islamic Azad University of central Tehran. (in Persian).
11. Ehsani, GH. H. & Seied-Abbaszadeh, M. M. (2012). Relationship factors of learning organization with teachers creativity and innovation in highschools and preuniversity centers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 3 (4), 1-20. (In Persian).
12. Ekman, A. (2004). Learning organization in theory and practice. UMI Parquets Digital Dissertation full citation & Abstract. ISBN:554-5911-0.
13. Eskandari, A. (2013). A study of the characteristics of the learning organization and transformational leadership style and their relationship with the organizational effectiveness of primary schools of the Board of Trustees and ordinary people of Hamadan province, M.A. thesis of educational administration, Bu Ali Sina University of Hamadan , Faculty of Literature and Humanities, (In Persian).
14. Fadaie, N. Khorshidi, A. Fathi vaejarghah, K. & Abbasi Sarak, L. (2019). Presenting the pattern of learning organization in educative elementary schools of Tehran, *Research in educational systems*, 12, 147-162. (In Persian).
15. Garvin, D. A. (2000). Learning in action. A guide to putting the learning organization to work, Boston, Mass, Harvard Business School Press.
16. Ghanbari, S. & Eskandari, A. (2014). The relationship between leadership styles and learning organization in primary schools, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 5(4), 65-94 (In Persian).
17. Gilbert, N. Petra, A. & Andreas, P. (2007). Learning in innovation networks: Some simulation experiments. *Physical A*, 378: 100-109.
18. Gregory, N. (2007). Characteristics of the Learning Organization and Organizational Performance Indicators in Operational, Financial, and Knowledge Dimensions in Large Companies with State Ownership, Doctorate dissertation, university of America.

19. Hasani, M. (2006). A model for spreading innovation in the Iran education system. *Educational innovations Quarterly*, 5, 52-58(In Persian).
20. Hatamian, J. (2019). Designing and testing antecedents and implications of a professional learning society: a mixed research in the elementary level schools of Tehran province, Ph.D. thesis of educational administration, Kharazmi University, (In Persian).
21. Holba, A.M. Bahr, P.T. Birx, D.L. & Fischler, M.J. (2019). *Integral Learning and Working: Becoming a Learning Organization*. *New Directions for Higher Education*, 185: 85-99
22. Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2013). *Learning To Learn: What Is It And Can - It Be Measured*, Joint Research Centre Technical Report JRC.
23. Kerfoot, k.(2003). Learning organizations need teachers: The teacher's challenge. *Nursing Economics*, 21(3) :148-162.
24. Khalilm, M. (2008). Relationship between the culture of learning organization, job satisfaction and organizational commitment in banking affairs, Doctorate dissertation, university of America.
25. Leithwood, K. Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). Conditions Fostering Organizational learning in Schools. *Educ. Adm. Q*, 34(2): 243-276.
26. Marks, H.M. & Louis, S.K. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning, *Educational Administration Quarterly*, 35(5): 707-750.
27. Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30: 621-633.
28. Patricia, J. (2008). Knowledge management for a learning organization, Doctorate dissertation, university of America.
29. Pilat, M. (2016). How Organizational Culture Influences Building a Learning Organization. *Forum Scientiae Oeconomia*, 4(1): 83- 92.
30. Qadamghahi, S. m. & Ahanchian, M. R. (2005). investigating the status of Mashahd schools based on learning organization characteristics (the view of Senge), *Educational innovations*, 4 (4): 132-148 , (In Persian).
31. RastehMoghaddam, A. (2007). Studying the features of learning organization in a learning organization, *Management knowledge journal*, 69-82 (In Persian).
32. Rastehmoghaddam, A. & Abbaspour, A. (2011). Designing an integrated conceptual model of the learning organization., *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(4), 8, 21-54(In Persian).
33. Raintry, J. (2008). Organizational learning in public administration, Doctorate dissertation, university of America.
34. Rowley, J. & Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. *The Learning Organization*. 15(5):356-372.
35. Saadat, V. (2017). Organizational learning as the main role of organizational success, M.A. thesis of educational administration, Emam Hossein University of Tehran, (In Persian).
36. Santos, L. Pinto, J. (2011). Is assessment for learning possible in early school years? *Social and behavioral sciences*, 12: 283-289.

37. Schechter, ch. (2013). From illusion to reality: schools as learning organizations, Doctorate dissertation, School of Education, Bar-Ilan University.
38. Seied Abbaszadeh, M.M. (2008). Managing Oneself. Urmia: jahad danshgahi Publishing, West Azarbaijan Unit. (In Persian).
39. Senge, P. M. (1990). The leaders new work: building learning organizations, Sloan Management Review.
40. Silins, H. Mulford, B. Zarins, S. & Bishop, P. (2004). Leadership and organizational learning in Australian secondary schools, in Mulford, W., Silins, H. and Leithwood, K. (Eds), Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes, Kluwer Academic Publishers, Boston, MA, 217-242.
41. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage Publ.
42. Tavakoli, A. Saleh Darjani, S. Faraji, V., & Fallah, A. (2017). Transforming the School into a Learning Organization, Fourth International Conference on Psychology of Educational Sciences and Social Studies. Georgia, Tbilisi, International Academy of Sciences. (In Persian).
43. Teresa, D. (2007). An assessment of the relationship between the learning organization and the transfer of educational outcomes in the organization, Doctorate dissertation, university of America.
44. Thomas, M. Madden, M. & Qazi, W. (2016). Learning Organization Orientation in Gender-Based Categories of Schools. Journal of Research and Reflections in Education, 10(1): 51-68.
45. Tichy, N. M. & Cardwell, N. (2002). The cycle of leadership, Harper Collins Publisher, Newyork, Inc, 464p.
46. Tichy, N. M. & Cohen, E. (1998). The teaching organization. Training and Development. 52(7), 66-82
47. Weldy, T. G. & Gillis, W. E. (2010). The learning organization: Variations at different organizational levels, The Learning Organization, 17 (5), 455-470.