

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال پنجم - شماره ۴ - زمستان ۹۳

صص ۶۵-۹۴

رابطه بین سبک‌های رهبری با سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی

سیروس قنبری^۱، اصغر اسکندری^۲

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۴

تاریخ دریافت: ۹۲/۸/۱۴

چکیده

لزوم تحولات گسترده در سازمان‌های آموزشی، وجود رهبرانی الهام‌بخش، متعهد و اثربخش است تا مدارس را به سازمان‌های یادگیرنده ارتقاء دهند. بنابراین هدف از این تحقیق، شناسایی رابطه بین سبک‌های رهبری تحولی، تبدالی با سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان است. روش پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان به تعداد ۵۱۳۷ نفر بوده و حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران به تعداد ۵۸۲ آزمودنی (مدارس هیأت امنایی ۲۲۶ معلم و مدارس عادی ۳۵۶ معلم) تعیین گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه با عناوین: سبک‌های رهبری بس و اولیو (۱۹۹۵) و سازمان یادگیرنده پارک (۲۰۰۶) استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که وضعیت رهبری تحولی، تبدالی و سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی و عادی استان همدان بالاتر از سطح متوسط است. آزمون t گروه‌های مستقل آشکار کرد که مدارس هیأت امنایی، رهبری تحولی و مدارس عادی، رهبری تبدالی را مورد استفاده قرار می‌دهند. به علاوه وضعیت سازمان یادگیرنده مدارس هیأت امنایی نسبت به مدارس عادی بهتر است. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده در کلیه مدارس در سطح $(p < 0.01)$ ، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(r = 0.46)$ و $(r = 0.51)$. نتایج تحلیل رگرسیون بیانگر آن است که از بین ابعاد رهبری تحولی در مدارس هیأت امنایی، مؤلفه‌های تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی؛ و در مدارس عادی، ویژگی تحریک ذهنی بیش‌ترین تأثیر را در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده دارد.

^۱ - دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

siroosghanbari@yahoo.com

^۲ - دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی

سینا، همدان، ایران، e.asqar@yahoo.com

* - نویسنده مسوول مقاله:

واژه‌های کلیدی: رهبری تحولی، رهبری تبادلی، سازمان یادگیرنده، مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی.

مقدمه

در این عصر، دانش، اطلاعات و فناوری به طور فزاینده‌ای توسعه یافته و باعث تغییر و تحولات عظیمی در سازمان‌های تجاری، صنعتی، آموزشی و به ویژه مدارس شده است. این تغییر و تحولات موجب شده سازمان‌های آموزشی دیگر نتوانند با رویکردها و رویه‌های گذشته به کار ادامه دهند و اهداف متعالی تعلیم و تربیت را تحقق بخشند. بنابراین سازمان‌های آموزشی برای بقاء، ارتقاء اثربخشی سازمانی، بهبود عملکردها، مزیت رقابتی و پاسخگویی به نیازها و درخواست‌های جامعه، می‌بایست با به کار گیری سبک رهبری تحولی در سطوح مدیریتی خود، و تبدیل شدن به سازمان‌های یادگیرنده با محیط انطباق یافته و تحولات شگرفی را در جامعه پدید آورند.

موضوع رهبری توجه پژوهشگران سرتاسر جهان را به خود جلب کرده است. بررسی مطالعات دانشمندان در خصوص رهبری نشان می‌دهد که رویکردهای نظری بسیار متفاوتی برای توضیح پیچیدگی رهبری وجود دارد (Northouse, 2010, p1). از جمله آخرین پژوهش‌هایی که در زمینه رهبری انجام شده رهبری تحولی است (Seyed.Javadein, 2011, p452)، که به سرعت به رویکردی تبدیل شده که برای پژوهش و مدیریت سازمان‌ها انتخاب می‌شود (Bass & Riggio, 2008, p1). در عصر پرتلاطم امروز، نیاز به رهبران تحولی بیش از پیش محسوس است (Moghim, 2011, p286)، زیرا رهبری عامل مهمی برای تحقق اهداف سازمانی است و می‌تواند به طور مثبت بر اثربخشی سازمانی مؤثر باشد (Kim, Kim & Kim, 2011). رهبری تحولی، رهبری است که الهام‌بخش پیروان بوده، موجب افزایش روحیه آنها می‌شود، پیروان بدون قید و شرط و مشتاقانه از رهبر اطاعت می‌نمایند و احساس پایبندی عاطفی نسبت به سازمان و مأموریت‌های خود دارند (Seyed.Javadein, 2011, p452)، در حالی که رهبری تبادلی یک مبادله اقتصادی، هزینه-منفعت را با پیروان دنبال می‌کند. هدف چنین رهبری، توافق در مورد مجموعه‌ای از اعمال است که اهداف جداگانه و فوری رهبر و پیروان را برآورده سازد (Nazem & Haddadpoor, 2012). در سایه تحریک و ایجاد انگیزه، کارکنان تشویق می‌شوند تا از جان خود مایه بگذارند و در جهت تأمین هدف‌های سازمان از هیچ کوششی فروگذار نکنند (Robbins, 2010, p685). مکانیسم‌هایی مانند رهبری تحولی، ارتباطات باز و مداوم، و تصمیم‌گیری مشارکتی می‌توانند یادگیری سازمانی را ارتقاء داده و مدارس را به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل کند (Hoy & Miskel, 2008, p34). مفهوم سازمان یادگیرنده، توجه چشمگیری را هم از جانب محققان و هم از جانب دست‌اندرکاران به خود جلب

کرده است (Bui & Baruch, 2010). بهترین و قانع کننده‌ترین دلیل برای ایجاد سازمان‌های یادگیرنده، این است که برای بهتر زندگی کردن، هیچ راهی جز ساختن سازمان‌های یادگیرنده وجود ندارد (Senge et al, 2009, p13). مفهوم سازمان یادگیرنده جدید نیست، اما اخیراً تمایل قابل ملاحظه‌ای را به خود جلب کرده، زیرا سازمان‌ها در محیطی پیچیده و پویا فعالیت می‌کنند (Awasthy & Gupta, 2012) و این در حالی است که این روزها بیش از پیش سازمان‌ها آرزو دارند تا به سوی سازمان یادگیرنده تغییر کنند (Batool & Riaz, 2011). زیرا رویکرد سازمان یادگیرنده برای پاسخگویی به تغییرات، پیچیدگی و بی‌ثباتی در محیط توسعه یافته است (Abu Khadra & Rawabdeh, 2006). یک سازمان یادگیرنده، اعضای خود را ترغیب می‌کند تا از طریق کسب دانش، توانایی خود را برای تفکر انتقادی و خلاق تقویت کند. این مفهوم، یادگیری را یک فرایند مستمر، خلاق و مادام‌العمر فرض می‌نماید و با نیازها و آرمان‌های افراد درون و بیرون سازمان انطباق داشته و آنها را اصلاح می‌نماید (Kearney & Ortrun, 2012).

با توجه به تغییر و تحولات محیطی که در عرصه حاضر وجود دارد، اداره سازمان‌ها به خصوص مدارس، امری بسیار پیچیده است و راهکارهایی که در گذشته به کار می‌رفت، دیگر مؤثر و کارآمد نخواهند بود. نظر به اینکه نظام آموزشی کشور ما دارای نواقص و نارسایی‌های بسیاری در زمینه‌های مدیریتی، اداری، آموزشی و تربیتی می‌باشد، می‌بایست در مدارس تحولات اساسی و بنیادی در شیوه‌های سنتی به وجود آورد و رویکردهای نوین را جایگزین آنها نمود، تا همواره آماده یادگیری و پذیرای تفکرات نوین برای سازگاری با تغییر و تحولات باشند. سازمان یادگیرنده و رهبری تحولی از اندیشه‌های نوین مدیریتی هستند که در آنها تأکید بر یادگیری و سازگاری مداوم با تغییر شده است. در واقع مدارس بیش از هر سازمان دیگری باید به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل شوند (Hoy & Miskel, 2008, p33) و سازمان یادگیرنده برای سازمان‌های آموزشی از اصالت و درستی بیش‌تری نسبت به سازمان‌های دیگر برخوردار است (MirKamali, 2010, p281). به علاوه، رهبری تحولی در همه موقعیت‌ها و فرهنگ‌ها معتبر است و تأثیرات مثبت و عظیمی را در مدارس ایجاد می‌نماید (Hoy & Miskel, 2007, p538). بنابراین اگر مدارس به سازمان‌های یادگیرنده متحول گردند و از رهبران تحولی در این امر استفاده شود، اثربخشی سازمانی مدارس افزایش خواهد یافت. لذا نظر به اهمیت و ضرورت کاربست سازمان یادگیرنده و نقش رهبری مدیران مدارس در تحقق آن، این تحقیق انجام گرفته است که هدف کلی آن عبارت است از: شناسایی رابطه سبک‌های رهبری تحولی، تبدالی با سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱.

پیشینه موضوع تحقیق

رهبری تحولی و تبادلی

در سال‌های اخیر، رشد سریعی در گرایش به رهبری به وجود آمده است (Bass & Riggio, 2008, p1). امروزه، سازمان‌ها تشخیص داده‌اند که رهبری فراتر از امور اجرایی می‌باشد. در نتیجه، سازمان‌ها به افرادی با مهارت‌های رهبری مناسب نیاز دارند تا علاوه بر الهام‌بخشی بر افراد، در آنها نفوذ کنند (DuBrin, 2013, p1).

مطالعه رهبری به دوران ارسطو بر می‌گردد (Northouse, 2010, p9). البته نخستین پژوهش درباره رهبری در سال ۱۹۰۴ منتشر شد، اما مهم‌ترین حرکت‌های این جنبش در طول جنگ جهانی اول به وقوع پیوست (Fiedler & Chemers, 2001, p9). ادراک رایج و معمول از رهبری یعنی مشارکت بین رهبران و اعضای گروه (DuBrin, 2013, p4; Northouse, 2010, p12). سیدیکو و همکاران، رهبر و رهبری را این‌گونه تعریف نموده‌اند: رهبر فردی الهام‌بخش است که پیروان خود را جهت تحقق اهداف و نتایج ویژه هدایت و راهنمایی می‌کند. رهبری هنر تحریک و ترغیب پیروان است تا آنها با تلاش سخت به اهداف ویژه دست یابند (Siddique et al, 2011). به زعم شین^۱ (۲۰۱۰) رهبری یعنی توانایی گام نهادن به بیرون از فرهنگ و شروع کردن به فرایندهای تغییر و تحولی که سازگارتر هستند (Mládková, 2012). از نظر نورتوس، رهبری، فرایندی است که از طریق آن یک فرد بر گروهی از افراد برای نیل به اهداف مشترک نفوذ می‌کند (Northouse, 2010, p12). تنها فرضی که با این تعاریف مشترک است این است که رهبری مستلزم فراگرد نفوذ اجتماعی است که در آن یک فرد، روی دیگران تأثیر ارادی می‌گذارد تا فعالیت‌ها و روابط در یک گروه یا سازمان را ساختار بندی کند (Hoy & Miskel, 2007, p509).

تئوری رهبری تحولی به عنوان بیش‌ترین ایده مطالعاتی و گفتمانی در حوزه مطالعات رهبری در طی ۳۰ سال گذشته است (Tourish, 2013, p20). رهبری تحولی برای اولین بار توسط دانتون^۲ (۱۹۷۳) ابداع گردیده است (Oshagbemi, 2004; Freeborough, 2012, p18). رویکرد دانتون از رهبری بر اساس زمینه‌های سیاسی و جامعه‌شناختی اوست. رویکرد تئوریک او از رهبری برای مقایسه میان رهبران تحول‌آور، عصیان‌گر، اصلاح‌گر و عادی است. دانتون توصیف می‌کند که رهبران به وسیله تمرکز بر پیروان، اختیار تعهد و اعتماد کارکنان را به دست می‌آورند (Freeborough, 2012, p19).

اگر چه دیدگاه دانتون تا کار کلاسیک بورنز (۱۹۷۸) رایج و مرسوم نشد (Bass & Riggio, 2008, p1; Northouse, 2010; Freeborough, 2012; Shadraonis, 2013;

¹. Schein

². Downton

Oshagbemi, 2004). بورنز (۱۹۷۸) رهبری را به عنوان تحولی یا تبدالی مفهوم آفرینی کرده است (Bass & Riggio, 2008, p3; Tourish, 2013, p20). به زعم بورنز، رهبران تبدالی آنهایی هستند که از طریق مبادلات اجتماعی سرپرستی می‌کنند. از سوی دیگر، رهبران تحولی آنهایی هستند که پیروان را در نیل به نتایج فوق العاده ترغیب می‌کنند و الهام‌بخش هستند، و ظرفیت رهبری خود را توسعه می‌دهند (Bass & Riggio, 2008, p3). بس و همکاران (۱۹۸۵) نیز مدل رهبری تحولی و ابزارهای سنجش آن را توسعه داده‌اند (Freeborough, 2012, p18; Shadraconis, 2013; Tourish, 2013, p23; Bass & Riggio, 2008, p1).

رهبران تحولی می‌توانند پیروان را تحریک نموده و الهام‌بخش آنها باشند، و حمایت از انگیزه-های مشترک را احیا نمایند، و منتج به بهبود برونداد، عملکرد و اهداف شغلی گردند (Wang et al., 2011). رهبری تحولی یعنی تعهد به افزایش فرایندهای بسیار دشوار با نتایج مثبت برای ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری رهبر (Tourish, 2013, p22). صاحب نظران اعتقاد دارند که رهبری تحولی با عملکرد سازمانی رابطه دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد (DuBrin, 2013, p96).

دانشمندان رهبری تحولی معمولاً بحث می‌کنند که رهبران باید سعی کنند تا بر هویت پیروان نفوذ نمایند و به طور غیرمستقیم تعهد آنها را افزایش دهند. رهبران باید نیازها، ارزش‌ها و اهداف پیروان را به عنوان بخشی از فرایند شکل‌دهی رویکردها با ایجاد هم‌نوایی در علائق مشترک و یکپارچه، شناسایی، تصویب و اجرا نمایند. در این فرایند، اهداف فردی و سازمانی پیوسته و منظم هستند و تعهد کارکنان به اوج می‌رسد. بنابراین بینش سازمانی تبدیل به توصیفی شده که بین کارکنان و رهبران مشترک است. مطالعات تجربی نشان می‌دهند که رهبری تحولی هویت بیش‌تری را در رهبر و واحدهای کاری طراحی شده پرورش می‌دهد (Tourish, 2013, p23). به علاوه رهبری تحولی یادگیری سازمانی را ترغیب می‌نماید و خط مشی‌هایی را برای دوره‌های بحرانی و ثبات فراهم می‌آورد (Shadraconis, 2013).

دوبراین (DuBrin, 2013, p92)، ویژگی‌های رهبران تحولی را بدین شرح ارائه داده است:

۱. رهبر تحولی به اعضای گروه کمک می‌کند تا فراتر از نفع شخصی را مورد توجه قرار دهند.
۲. رهبر تحولی به افراد کمک می‌کند تا در جستجوی کامیابی باشند.
۳. رهبر تحولی به کارکنان کمک می‌کند تا ضرورت تغییر را در ابعاد عاطفی و عقلانی درک کنند.
۴. رهبر تحولی، مدیرانی را منصوب می‌کند که با الهام‌بخشی در آنها، ضرورت تغییر را احساس کنند.

۵. رهبر تحولی می‌تواند تعهد و کیفیت را در افراد و سازمان ارتقاء دهد.

رهبری تحولی در برخی ویژگی‌ها، توسعه یافته رهبری تبدالی است. رهبری تبدالی بر تبادل یا مبادله تأکید دارد که در میان رهبران، همکاران و پیروان روی می‌دهد. این تبادل بر پایه گفتمان رهبر با پیروان در خصوص پاداش‌ها و شرایط ضروری و مشخصی است که اگر درخواست‌های رهبر برآورده گردد، پیروان به آن دست خواهند یافت (Bass & Riggio, 2008, p4). رهبری تحولی بر آنچه کارکنان می‌توانند برای سازمان خود انجام دهند، تأکید دارد؛ اما رهبری تبدالی بر آنچه سازمان می‌تواند برای کارکنان خود انجام دهد، تمرکز دارد. در مدل تبدالی فرایند رهبری، هم رهبران و هم پیروان در خصوص اهداف استقلال دارند. خدمات و دیگر پاداش‌ها در روش‌های متنوعی مبادله می‌شوند تا کارکنان به اهداف مستقل خود دست یابند. رهبری تبدالی بر روابط تبدالی بین پیروان و رهبر تأکید دارد. رهبری تحولی، پیروان را ترغیب می‌کند تا اهداف را تغییر دهند و پیشرفت کنند. رهبری تحولی اهداف جدیدی را که تصور می‌شود در سطوح بالایی هستند و موجب تغییر می‌شوند را برای رهبران و پیروانی که دارای تمایلات گروهی هستند، ارائه می‌دهد (Tourish, 2013, p21,22).

ابعاد رهبری تحولی

نفوذ آرمانی^۱. رهبران تحولی به پیروان کمک می‌کنند تا نسبت به اهداف سازمانی متعهد باشند. برای این که تعهد مداوم باشد، رهبران باید به طور مستمر انگیزه‌هایی ارائه دهند تا تعهد، احترام و وفاداری پیروان ارتقاء یابد. زمانی که رهبران ایثار و فداکاری را تسهیم نمایند، می‌توانند نفوذ آرمانی را افزایش دهند (Shadraonis, 2013).

انگیزش الهام‌بخش^۲. این بُعد اشاره به میزانی دارد که رهبران قادر هستند ترغیب کنند و الهام‌بخش پیروان باشند. این ویژگی می‌تواند به وسیله انتظارات واقعی افزایش یابد و تعهد به بینش‌های مشترک را نشان می‌دهد (Oke, 2008).

تحریک ذهنی^۳. اگر رهبران، پیروان را از لحاظ ذهنی تحریک کنند، سازمان‌ها می‌توانند به تهدیدات به وجود آمده پاسخگو باشند. زیرا زمانی که مشکلات جاری و مسائل بررسی گردد ممکن است رویه‌ها و تهدیدات بالقوه کشف شوند (Shadraonis, 2013).

ملاحظات انفرادی^۴. ملاحظات انفرادی یعنی این که یک رهبر توانایی هویت بخشی و توسعه نیازهای سطح بالای زیردستان را دارد، و همزمان بازخوردهای مورد نیاز را از دستیابی به اهداف سازمانی فراهم می‌آورد (Levine et al, 2010).

1. Idealized Influence

2. Inspirational Motivation

3. Intellectual Stimulation

4. Individualized Consideration

ابعاد رهبری تبادلی

پاداش مشروط^۱. رهبری پاداش مشروط وابسته به آن است که یک رهبر موافقت پیروان را در خصوص نیازهای آنها تعیین و کسب نماید، و به وسیله پاداش‌های وعده داده شده و واقعی که در مبادله رضایت بخش با انجام وظایف محوله می‌باشد، ارائه دهد. پاداش مشروط در رهبری تبادلی، یک پاداش مادی است. مانند سهام. لیکن می‌تواند یک پاداش روانی مانند تحسین و تمجید نیز باشد (Bass & Riggio, 2008, p8).

مدیریت استثناء^۲. این رهبری شامل انتقاد اصلاحی، بازخورد منفی و تقویت منفی است. مدیریت استثناء دارای دو بعد است. رهبری که از مدیریت استثناء فعال استفاده می‌کند به پیروان برای اشتباهات یا تخطی از دستورات توجه می‌کند و سپس فعالیت‌های آنها را اصلاح می‌کند. رهبری که از مدیریت استثناء غیرفعال استفاده می‌کند، صرفاً پس از آن که مشکلات به وجود می‌آید، مداخله می‌نماید (Northouse, 2010, p181).

به زعم صاحب‌نظران، پژوهشگران و محققان، رهبری تحولی در تغییر و تحول مدارس به سازمان‌های یادگیرنده مؤثر است (Chang & Lee, 2007; Hoy & Miskel, 2008; Chooppawa et al, 2012; Abbasi & Zamani, 2013).

سازمان یادگیرنده

مفهوم سازمان یادگیرنده، توجه چشمگیری را هم از جانب محققان و هم از جانب دست اندرکاران به خود جلب کرده است (Bui & Baruch, 2010) و متعاقب رویکردهای روانی- تربیتی، ساختاری و فراشناختی آمده است (Mosca & Onesti, 2010) و می‌تواند تکرار طرح تئوری سازمانی، بهبود کیفیت، برنامه‌ریزی استراتژیک و مطالعات مدیریت باشد (Bak, 2012). این مفهوم با افزایش توجه در حوزه مطالعات سازمانی مانند جنبه‌های محیطی و اثربخشی سازمانی مواجه شده است (Bae, Song & Kim, 2012)، با این حال شناسایی چگونگی سنجش آن ناچیز است (Yang, Watkins & Marsick, 2004). به هر حال، برای تبدیل و توسعه سازمان یادگیرنده، تغییر و بهبود مداوم سازمانی اهمیت دارد (Abo.khadra & Rawabdeh, 2006; Chang & Lee, 2007).

ایده سازمان یادگیرنده عمدتاً در اواخر دهه ۱۹۸۰ و بر اساس تحقیقات اروپائی‌ها و صاحب نظرانی همچون گارات (۱۹۸۷)، پدلر، بویدل و بورگوین (۱۹۸۹) و دیگس (۱۹۸۸) پدیدار شد (Easterby-Smith & Lyles, 2011). با این همه، مفهوم سازمان یادگیرنده به وسیله تلاش‌های پیتر سنگه (۱۹۹۰) در کتاب «پنجمین فرمان: هنر و عمل سازمان یادگیرنده» رایج شد و این مفهوم

^۱ . Contingent Reward

^۲ . Management- by-Exception

تقریباً بعد از نوشته‌های سنگه مورد توجه قرار گرفت (Hoy & Miskel, 2008; Johnson et al, 2011; Bui & Baruch, 2010; Garvin, 2008; Easterby-Smith & Lyles, 2011).

سنگه (۱۹۹۰) سازمان یادگیرنده را سازمانی می‌داند که افراد به طور مستمر در حال گسترش ظرفیت‌ها جهت خلق نتایج مورد انتظارشان هستند، مکانی است که الگوهای جدید و مبسوط تفکر پرورش یافته، اندیشه جمعی ترویج داده می‌شود و افراد به طور مداوم در حال یادگیری چگونه یادگرفتن هستند (Senge, 1990). به اعتقاد رودن (۲۰۰۱) سازمان یادگیرنده سازمانی است که در آن، همه افراد درگیر حل مسائل هستند و سازمان جهت تجربه مداوم، تغییر و بهبود توانا می‌باشد و ظرفیت خود را برای رشد، یادگیری و نیل به هدف افزایش می‌دهد (Rowden, 2001). به زعم یانگ، واتکینز و مارسیک (۲۰۰۴) سازمان یادگیرنده، سازمانی است که یادگیری مداوم و ویژگی‌های انطباقی را بروز می‌کند (Yang, Watkins & Marsick, 2004). پارک (۲۰۰۶) سازمان یادگیرنده را این گونه تعریف می‌کند: سازمانی است که هر فعل و انفعالی را به عنوان یک فرصت برای شناخت، توسعه یا سریع تر کردن توانایی‌هایی تفکر و پیش‌بینی تغییرات آینده در نظر می‌گیرد و معمولاً پایه‌ای برای نوآوری، کارایی و رقابت در دنیای اقتصادی امروز و فردا می‌باشد (Park, 2006). سازمان یادگیرنده از منظر مالیک، دانیش و مونیر (۲۰۱۲) عبارت است از: رویکرد مداوم افراد به سوی خلاقیت و یادگیری محیطی مستمر از طریق استفاده بهینه از منابع سازمانی و کاربرد مناسب دانش از بالاترین سطح سازمان تا پایین ترین سطح، تا بر کارایی اهداف فردی به وسیله اهداف سازمانی بیفزاید (Malik, Danish & Munir, 2012).

همان طوری که تعاریف سازمان یادگیرنده متفاوت است، مدل‌ها و ویژگی‌های سازمان یادگیرنده نیز متفاوت است زیرا هر سازمانی منحصر به فرد است (Örtenblad, 2004). به هر حال، هر یک از نظریه پردازان و صاحب نظران بر اساس دیدگاه‌های خود عناصر خاصی را برای سازمان یادگیرنده در نظر گرفته‌اند که در جدول ۱ به تعدادی از آنها اشاره می‌شود:

جدول ۱. عناصر سازمان یادگیرنده

صاحب‌نظر	عناصر سازمان یادگیرنده
سنگه (۱۹۹۰) و (۲۰۰۰)	تفکر سیستمی، الگوهای ذهنی، سرآمدی شخصی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی
پدلر (۱۹۹۱)	رویکرد یادگیری به استراتژی، سیاست گذاری مشارکتی، آگاه سازی، مسئولیت پذیری و کنترل، مبادلات داخلی، انعطاف پذیری در ارتقاء، ساختارهای توانمند، حد و مرز کارکنان به عنوان نظارت محیطی، یادگیری درون سازمانی، جو یادگیری، فرصت-های خودشکوفایی برای همه.
گاردینر و وایتینگ (۱۹۹۷)	خود تکاملی، استراتژی یادگیری، جو یادگیری، مشارکت در سیاست گذاری، به کارگیری اطلاعات، توانمندسازی، رهبری و ساختار، ارتباط با محیط خارجی.
گاه (۱۹۹۸)	هدف و بینش، رهبری، تجربه، انتقال دانش، کار تیمی، ساختار سازمانی و شایستگی

کارکنان	
کارآموزی و آموزش، ارتقاء و قدردانی، جریان اطلاعات، توسعه فردی و تیمی، بینش و استراتژی	گریگو و همکاران (۲۰۰۰)
یادگیری، سازمان، افراد، دانش و فناوری	مارکواد (۲۰۰۲)
یادگیری مداوم، پژوهش و پرسش‌گری، یادگیری تیمی، توانمندسازی، نظام استقرار یافته، ارتباط سیستمی و رهبری استراتژیک	یانگ، واتکینز و مارسیک (۲۰۰۴)
محیط حامی یادگیری، فرایندهای عینی یادگیری، رهبری که یادگیری را تقویت می‌کند	گروین و همکاران (۲۰۰۸)
مشارکت کارکنان، جو یادگیری، پیشرفت کارکنان، تجربه پایدار، سیستم‌های ارتقاء یادگیری.	جمال و سیدانی (۲۰۰۸)
نیاز به رقابت، تکنولوژی جدید، تغییرات سریع در نیروی کار، رشد سازمان و عملکرد سازمانی.	نیوز (۲۰۱۱)
توسعه دانش فردی و دانش گروهی، استفاده از یادگیری برای بهبود مداوم و ارتقاء مزیت رقابتی، و ارتقاء مداوم ظرفیت خود و سازگاری خود با محیط بیرونی.	لیل (۲۰۱۲)

تعداد کثیری از محققان در حوزه سازمان یادگیرنده، مدل سنگه را به عنوان مناسب‌ترین چهارچوب برای توسعه سازمان‌های بازرگانی و آموزشی در نظر گرفته‌اند (Jamali et al, 2006; Khasawneh, 2010; Bui & Baruch, 2010). زیرا پنج فرمان سنگه دارای فلسفه‌ای الهام‌بخش است و هنوز هم تبدیل آن به الگویی که توانایی ارزیابی نظام‌مند فرایند خلق سازمان یادگیرنده را داشته باشد، مشکل است (Bui & Baruch, 2010)، به علاوه، متون و نوشته‌های توسعه سازمانی فاقد ارزیابی‌های کمی در به کارگیری سازمان یادگیرنده سنگه در یک سازمان است (Kiedrowski, 2006).

سنگه (۱۹۹۰، ۲۰۰۰) ابعاد سازمان یادگیرنده را در پنج فرمان تدوین نموده که عبارت است از: **سرآمدی شخصی**. سرآمدی شخصی عبارت است از عمل بیان کردن یک تصویر ذهنی منسجم از بینش شخصی (نتایجی که می‌خواهید در زندگی خود ایجاد کنید) همراه با ارزیابی واقعی حقایق کنونی زندگی امروز (Senge et al, 2000, p7). در خصوص سرآمدی شخصی، اهمیت دارد که رهبران مدرسه به معلمان خود اجازه دهند تا زمانی را برای تفکر، آمادگی، برنامه‌ریزی در مدارس و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری اختصاص دهند (Park, 2006, p47).

الگوهای ذهنی. الگوهای ذهنی به ایده‌ها و عقایدی که برای هدایت فعالیت‌ها به کار می‌روند، اشاره دارد (Bui & Baruch, 2010). الگوهای ذهنی در یک مدرسه به معنای آن است که معلمان به طور مداوم تصورات خود را در مورد تحصیل، گفتمان آزادانه، دیدگاه‌های مشترک، توسعه دانش در

خصوص تصورات افراد دیگر و درگیری در کار خود، همراه با انعطاف پذیری منعکس کنند (Park, 2006, p95).

چشم‌انداز مشترک. این اصل جمعی، تمرکز بر اهداف دو جانبه را ایجاد می‌کند. افراد (مانند معلمان، مدیران و کارکنان در یک مدرسه) به وسیله یک هدف مشترک می‌توانند مفهوم تعهد را در یک گروه یا سازمانی که در حال توسعه بینش‌های مشترک است را پرورش دهند (Senge et al, 2000, p7).

یادگیری تیمی. یادگیری تیمی مکانیسمی است که می‌تواند به تدوین و تسهیم ارزش‌ها، اهداف و دانش در میان معلمان، کارکنان، و مدیران، هم‌چنین در میان والدین، اعضای اجتماعی و دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش کمک کند (Bowen et al, 2006).

تفکر سیستمی. تفکر سیستمی باید مدارس را با توجه به پیچیدگی مسایل آموزشی به عنوان انتظارات متناقض و متفاوت ذینفعان در خصوص دستورالعمل‌ها و تمایلات تحصیلی به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل کند. در فرایند تفکر سیستمی معلمان فعالیت‌های خود را با ارتباط متقابل در محیط مدرسه که شامل فرایندهای تغییر است، درک و مدیریت می‌کنند و تأثیر کارهای خود را بر کل سازمان مدرسه و بر علایق ذینفعان در نظر می‌گیرند (Park, 2006, p96).

پیشینه تجربی پژوهش

در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیادی درباره‌ی سازمان یادگیرنده و سبک‌های رهبری انجام شده است. از جمله می‌توان به پژوهش صالحی، قلتاش و ظهیرآبادی (Salehi, Ghaltash & Jabari, 2012) اشاره کرد. در این پژوهش که با نمونه‌ای به حجم ۳۳۳ نفر از کارکنان آموزش و پرورش و معلمان شهرستان رفسنجان انجام دادند معلوم شد که بین سازمان یادگیرنده و هوش سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. احسانی و سید عباس زاده (Ehsani, Seied- Abbaszadeh, 2012)، در پژوهش خود دریافتند که بین سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری دبیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به علاوه مؤلفه‌های یادگیری تیمی و قابلیت شخصی توان پیش‌بینی خلاقیت و نوآوری را دارند. در پژوهش دیگر این یافته به دست آمد که بین رهبری تحول‌آفرین با یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و نفوذ آرمانی بهترین پیش‌بینی کننده یادگیری سازمانی است (Mirkamali & et al, 2011). نتایج پژوهش فرازجا و خادمی (۲۰۱۱) حاکی از آن است که میانگین سبک رهبری تحول‌آفرین و تعامل‌گرا بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. به علاوه بین رهبری تحول‌آفرین و نگرش به تغییر سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما رابطه بین رهبری تعامل‌گرا با مؤلفه نگرش عاطفی به تغییر منفی بود. بهرنگی و موحد زاده (Behrangi & Movahedzade, 2010)، و نیز یعقوبی، مقدمی و کیخا

(Yaghoobi, Moghaddami & Kaikha, 2010)، در پژوهش خود دریافتند که رهبری تحول آفرین به طور معناداری با رفتار شهروندی سازمانی همبسته است. طاهرپور و همکاران (Taherpoor & et al, 2010)، طی مطالعه‌ی شرکت‌های پتروشیمی نتیجه گرفتند که وضعیت سازمان یادگیرنده در سطح متوسط، و وضعیت رهبری تحول‌گرا بالاتر از متوسط است. هم‌چنین بین ابعاد سازمان یادگیرنده و رهبری تحول‌گرا رابطه معناداری وجود دارد.

ملکی و قلنجی (Maleki & Ghaianji, 2010)، در تحقیقی با موضوع «مقایسه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس نمونه، غیرانتفاعی و دولتی شهر تبریز» و با نمونه‌ای به تعداد ۳۲۰ نفر به این نتایج رسیدند که، وضعیت سازمان یادگیرنده در مدارس مورد مطالعه بالاتر از متوسط بود. به علاوه بین مدارس نمونه، غیرانتفاعی و دولتی تفاوت معناداری وجود دارد و مدارس غیرانتفاعی وضعیت بهتری دارند. در پژوهش دیگر بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معنادار پیدا شده است (Hajali, 2009). سلیمی و شاهمندی (Salimi & Shahmandi, 2008)، در پژوهش خود نشان دادند که بین سبک‌های رهبری تحولی، تعاملی با سازمان یادگیرنده رابطه مثبتی وجود دارد. به علاوه بین دبیران مرد و زن در مورد سبک رهبری تحولی تفاوت معناداری وجود داشت. آنالویی و همکاران (Analoui & et al. 2013)، در پژوهشی با عنوان «رهبری و مدیریت دانش» دریافتند که، مدیران دانش، سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی را انتخاب می‌کنند و از آنها در سازمان استفاده می‌نمایند. به علاوه سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی باعث افزایش مدیریت دانش می‌گردد. پاتنایک و همکاران (Patnaik & et al, 2013)، طی پژوهشی با موضوع «یادگیری سازمانی در سازمان‌های آموزشی» که در مؤسسات دولتی و خصوصی هند انجام دادند، به این نتایج رسیدند که، ۱. سطح یادگیری سازمانی در بخش‌های دولتی و خصوصی پایین‌تر از متوسط است. ۲. سازمان‌های آموزشی دولتی و خصوصی از لحاظ یادگیری سازمانی تفاوت معناداری دارند. ۳. رهبری تحولی در بخش خصوصی مهم‌ترین عامل است. نتایج پژوهش عباسی و زمانی میاندشتی (Abbasi & zamani-Miandashti, 2013)، نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تحولی و فرهنگ سازمانی با یادگیری سازمانی وجود دارد. به علاوه رهبری تحولی و فرهنگ سازمانی با تأثیر بر یادگیری سازمانی، عملکرد اعضای هیأت علمی را بهبود می‌بخشد و آنها را به سوی سازمان یادگیرنده سوق می‌دهد. چوپاوا و همکاران (Chooppawa & et al, 2012)، پژوهشی را با موضوع «توسعه الگوی سازمان یادگیرنده برای مدارس حرفه‌ای خصوصی» انجام دادند. یافته‌ها حاکی از آن است که شش عامل به طور مستقیم در توسعه سازمان یادگیرنده مؤثر است: ۱. ساختار مدیریت، ۲. توسعه کارکنان برای کسب دانش، ۳. تعیین چشم‌انداز، استراتژی و هدف، ۴. سیستم مشارکت و کار تیمی، ۵. نوآوری، ۶. توسعه پژوهش و سیستم ارزشیابی. یک

عامل نیز به صورت مستقیم و غیرمستقیم مؤثر بود: رهبری تحولی. عثمان و همکاران (Othman & et al, 2012)، طی پژوهشی دریافته‌اند که رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تحولی و تبادلی با تعهد سازمانی کارمندان وجود دارد. به علاوه نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که ملاحظات انفرادی، مدیریت استثناء و انگیزش الهام بخش پیش‌بینی کننده تعهد سازمانی هستند. لینگ و لینگ (Ling & ling, 2012)، در پژوهشی به نتایج مشابهی دست یافتند. این پژوهشگران نیز نشان دادند که رهبری تحولی رابطه مثبت و معناداری با تعهد معلمان دارد. به علاوه نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، ملاحظات انفرادی و تحریک ذهنی بیش‌ترین تأثیر را در تعهد معلمان به تدریس دارد. یافته‌های پژوهش دیگر، نشان دهنده آن است که بین رهبری تحولی و سازمان یادگیرنده ارتباط مثبتی وجود دارد. به علاوه فعالیت‌های آموزشی برای توسعه سازمان یادگیرنده بر پایه اصول سازمان یادگیرنده سبک در سطح بالایی است (Hamzah & et al, 2011). باتول و ریاض (Batool & Riaz, 2011)، طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که چهار متغیر نوآوری، فعالیت‌های منابع انسانی، سبک رهبری و یادگیری تیمی، به طور مثبت و معنادار از عوامل ایجاد کننده سازمان یادگیرنده هستند. کارلند و همکاران (Kurland & et al, 2010)، در تحقیق خود نشان دادند که از بین سبک‌های رهبری، سبک رهبری تحولی مدیران پیش‌بینی کننده فرایندهای چشم‌انداز سازمانی مدرسه و یادگیری سازمانی مدرسه می‌باشد. چانگ و لی (Chang & Lee, 2007)، پژوهشی را با موضوع «بررسی رابطه میان رهبری، فرهنگ سازمانی و عملکرد سازمان یادگیرنده و رضایت شغلی کارکنان» در تایوان انجام دادند. نتایج نشان داد که رفتارهای رهبری و فرهنگ سازمانی بر عملکرد سازمان یادگیرنده تأثیر معناداری دارد. به علاوه رهبری تحولی در سازمان‌ها به ایجاد چشم‌انداز مشترک، سرآمدی شخصی و همکاری نظام‌مند کمک می‌کند.

مرور سوابق پژوهشی در رابطه با دو متغیر سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی، و سازمان یادگیرنده نشان می‌دهد که پژوهش‌ها در این زمینه در مدارس کشور بسیار محدود انجام گرفته است، به ویژه با توجه به نو پا بودن مدارس هیأت امنایی تا کنون پژوهشی در ارتباط با متغیرهای فوق در این مدارس انجام نشده است. با توجه به ضرورت یادگیرنده بودن سازمان‌های امروزی و اهمیتی که فرایند رهبری می‌تواند در اجرای موفقیت آمیز و تسهیل پذیرش آن داشته باشد این تحقیق می‌کوشد به سوال‌های زیر پاسخ دهد:

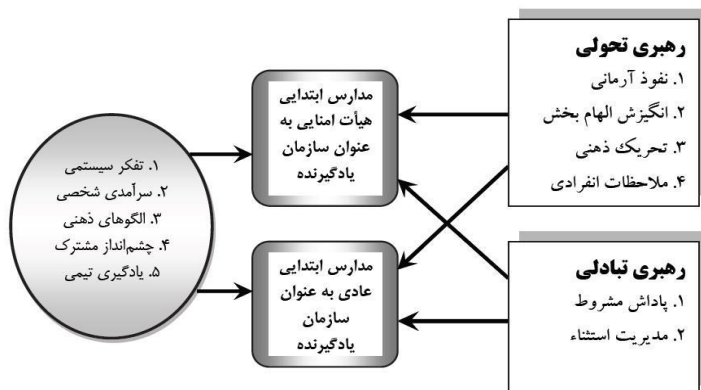
سؤال‌های تحقیق

۱. وضعیت استفاده از رهبری تحولی و تبادلی به وسیله مدیران مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟
۲. وضعیت کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

۳. آیا بین میزان استفاده مدیران از سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت وجود دارد؟
۴. آیا بین میزان کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت دارد؟
۵. آیا بین میزان استفاده از رهبری تحولی و تبدالی با کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی رابطه وجود دارد؟
۶. آیا ابعاد رهبری تحولی و تبدالی، کاربست سازمان یادگیرنده را در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی پیش‌بینی می‌کنند؟

مدل مفهومی تحقیق

با توجه به اهداف، سوال‌ها و فرضیه‌های پژوهش، رابطه بین سبک‌های رهبری تحولی، تبدالی با سازمان یادگیرنده در مدل مفهومی ارائه شده در تصویر ۱ مشخص شده است.



تصویر ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

از روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ به تعداد ۵۱۳۷ نفر بود. تعداد ۳۴۱۸ معلم زن و ۱۷۱۹ معلم مرد در مدارس مذکور اشتغال داشتند. مدارس ابتدایی هیأت امنایی دارای ۳۴۴ معلم و مدارس ابتدایی عادی دارای ۴۷۹۳ معلم بودند. حجم نمونه بر اساس فرمول برآورد حجم نمونه از جامعه کوکران در مدارس ابتدایی هیأت امنایی به تعداد ۲۲۶ آزمودنی و در مدارس ابتدایی عادی ۳۵۶ آزمودنی برآورد شد. روش نمونه‌گیری نیز با

استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد. بر این اساس از مدارس هیأت امنایی ۱۷۳ معلم زن و ۵۳ معلم مرد، و از مدارس عادی ۲۵۹ معلم زن و ۹۷ معلم مرد انتخاب گردیدند. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از دو پرسشنامه استفاده شد: پرسشنامه سنجش سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی بس و اولیو (۱۹۹۵) که دارای ۲۱ سوال است. مؤلفه‌های این پرسشنامه شامل: رهبری تحولی با ویژگی‌های نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک ذهنی و ملاحظات انفرادی؛ رهبری تبادلی با ابعاد مدیریت استثناء و پاداش مشروط؛ و رهبری عدم مداخله-گر است. در این پژوهش سبک رهبری عدم مداخله-گر مورد مطالعه قرار نگرفت. پرسشنامه سنجش سازمان یادگیرنده پارک (۲۰۰۶) که دارای ۴۱ سوال می‌باشد و پنج مؤلفه سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی را مورد سنجش قرار می‌دهد. هر دو پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت درجه بندی شده بود. پرسشنامه سنجش سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی بس و اولیو (۱۹۹۵) پرسشنامه‌ای استاندارد است، و به وسیله محققان داخلی و خارجی (همچون: Hoseini et al, 2010) مورد استفاده قرار گرفته است. اما پرسشنامه سازمان یادگیرنده پارک (۲۰۰۶) برای اولین بار توسط محققان در این پژوهش به کار گرفته شد. پرسشنامه مذکور از رساله دکتری پارک (۲۰۰۶) اقتباس شده است. این پرسشنامه ابتدا توسط دو متخصص به فارسی ترجمه شد. نسخه ترجمه شده توسط اساتید رشته مدیریت، مدیران، کارشناسان و معلمان مدارس مورد ویرایش و ارزیابی قرار گرفت. پس از آن، نسخه ویرایش شده توسط دو متخصص دیگر بدون در دست داشتن پرسشنامه اصلی از فارسی به انگلیسی ترجمه شد. سپس تفاوت‌های نسخه‌های فارسی و انگلیسی از طریق فرایند مرور مکرر مورد بررسی، مقایسه و ارزیابی قرار گرفت، و در نهایت برای اجرای اولیه آماده شد. برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها از روش روایی محتوایی و با بهره‌گیری از دیدگاه‌های متخصصین رشته مدیریت آموزشی استفاده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی محاسبه شده جهت پرسشنامه‌های سبک‌های رهبری ۰/۹۶۵ و سازمان یادگیرنده ۰/۹۷۲ برآورد گردید.

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از مقادیر چولگی، کشیدگی و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. بر این اساس مقدار چولگی (کجی) محاسبه شده جهت سبک‌های رهبری ۰/۳۱۴ و سازمان یادگیرنده ۰/۵۹۷- و مقدار کشیدگی محاسبه شده جهت سبک‌های رهبری ۰/۲۷۰ و سازمان یادگیرنده ۰/۱۳۴ می‌باشد. چون مقادیر محاسبه شده در سطح اطمینان (۲، ۲-) قرار دارند، بنابراین متغیرها از لحاظ کجی و کشیدگی نرمال می‌باشند. به علاوه داده‌های محاسبه شده آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت سبک‌های رهبری ۱/۰۰۳ و سازمان یادگیرنده ۰/۹۵۹ می‌باشد. با توجه به اینکه سطح خطای محاسبه جهت کلیه متغیرها بیش‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا متغیرها دارای توزیع نرمال بودند.

برای تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی مانند: جدول، میانگین و انحراف معیار، و نیز از روش‌های آمار استنباطی مانند: آزمون کولموگروف- اسمیرنوف، آزمون t تک گروهی، آزمون t گروه‌های مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

سوال ۱. وضعیت استفاده از رهبری تحولی و تبدالی به وسیله مدیران مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

جدول ۲. وضعیت رهبری تحولی، تبدالی و سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و

عادی، نتایج آزمون t تک متغیره

متغیرها	میانگین تجربی	انحراف معیار	میانگین آماری	t	df	p
سبک رهبری	۴/۵۳۳	۰/۳۷۸۱	۳	۶۰/۹۴	۲۲۵	۰/۰۰۰
هیأت امنایی	۴/۰۹۷	۰/۷۳۸۳	۳	۲۸/۰۵	۳۵۵	۰/۰۰۰
تحوالی	۳/۴۰۸	۰/۸۲۴۱	۳	۷/۴۵	۲۲۵	۰/۰۰۰
سبک رهبری	۳/۸۳۸	۰/۸۶۲۸	۳	۱۸/۳۲	۳۵۵	۰/۰۰۰
تبدالی	۴/۳۵۳	۰/۴۲۴۸	۳	۴۷/۸۹	۲۲۵	۰/۰۰۰
سازمان یادگیرنده	۳/۸۸۸	۰/۶۸۰۷	۳	۲۴/۶۱	۳۵۵	۰/۰۰۰
هیأت امنایی						
عادی						

بر اساس یافته‌های جدول ۲، مقدار محاسبه شده آماره t جهت وضعیت رهبری تحولی و رهبری تبدالی در مدارس هیأت امنایی ($t = 60/94, p < 0/01, df = 225$) و ($t = 7/45, p < 0/01, df = 355$) می‌باشد که از مقدار t بحرانی جدول ($2/326$) بزرگتر می‌باشد. بنابراین بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین‌های رهبری تحولی و تبدالی در مدارس هیأت امنایی بالاتر از سطح متوسط می‌باشند. هم‌چنین مقدار محاسبه شده آماره t جهت وضعیت رهبری تحولی و رهبری تبدالی در مدارس عادی ($t = 28/05, p < 0/01, df = 355$) و ($t = 18/32, p < 0/01, df = 225$) می‌باشد که از مقدار t بحرانی جدول ($2/326$) بیش‌تر می‌باشد. لذا بین میانگین محاسبه شده و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین‌های رهبری تحولی و تبدالی در مدارس عادی بالاتر از سطح متوسط می‌باشند.

سوال ۲. وضعیت کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

بر اساس آماره‌های جدول ۲، مقدار محاسبه شده آماره t جهت وضعیت کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی ($t = 47/89, p < 0/01, df = 225$) و در مدارس ابتدایی عادی

می‌باشد که از مقدار t بحرانی جدول (۲/۳۲۶) بزرگتر می‌باشد. بنابراین بین میانگین تجربی (محاسبه شده) و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی بالاتر از سطح متوسط می‌باشد.

سوال ۳. آیا بین میزان استفاده مدیران از سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت وجود دارد؟

جدول ۳. مقایسه رهبری تحولی، تبادلی و سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی و عادی.

نتایج t گروه‌های مستقل

p	df	t	میانگین تجربی	متغیرها
۰/۰۰۰	۵۸۰	۸/۲۰۵	۴/۵۳۳	رهبری تحولی
			۴/۰۹۷	هیأت امنایی عادی
۰/۰۰۰	۵۸۰	۶/۰۱۵	۳/۴۰۸	رهبری تبادلی
			۳/۸۳۸	هیأت امنایی عادی
۰/۰۰۰	۵۸۰	۹/۱۹۸	۴/۳۵۳	سازمان یادگیرنده
			۳/۸۸۸	هیأت امنایی عادی

بر اساس داده‌های جدول ۳، نتایج آزمون t گروه‌های مستقل جهت مقایسه وضعیت رهبری تحولی در مدارس هیأت امنایی و عادی ($t=۸/۲۰۵$, $p<۰/۰۱$, $df=۵۸۰$) می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول (۲/۳۲۶) بزرگتر است. بنابراین بین میانگین استفاده از رهبری تحولی در مدارس هیأت امنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین رهبری تحولی در مدارس هیأت امنایی از مدیران مدارس عادی (۴/۰۹۷) است. لذا مدیران مدارس هیأت امنایی بیش‌تر از مدیران مدارس عادی از رهبری تحولی استفاده می‌کنند. به علاوه نتایج آزمون t گروه‌های مستقل جهت مقایسه وضعیت رهبری تبادلی در مدارس هیأت امنایی و عادی ($p<۰/۰۱$, $df=۵۸۰$) می‌باشد که از مقدار بحرانی جدول (۲/۳۲۶) بزرگتر می‌باشد. پس بین میانگین استفاده از رهبری تبادلی در مدارس هیأت امنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین رهبری تبادلی در مدارس هیأت امنایی (۳/۴۰۸) کوچکتر از میانگین مدارس عادی (۳/۸۳۸) است. لذا مدیران مدارس عادی بیش‌تر از مدیران مدارس هیأت امنایی از رهبری تبادلی استفاده می‌کنند.

سوال ۴. آیا بین میزان کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت دارد؟

بر پایه آماره‌های مندرج در جدول ۳، نتایج آزمون t گروه‌های مستقل جهت مقایسه وضعیت کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان

($t=9/198, p<0/01, df=580$) می باشد که از مقدار بحرانی جدول ($2/326$) بزرگتر می باشد. بنابراین بین میانگین کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین متغیر سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی ($4/353$) بزرگتر از میانگین مدارس عادی ($3/888$) است. لذا مدارس هیأت امنایی بیش تر از مدارس عادی از مؤلفه های سازمان یادگیرنده برخوردار بوده و از ویژگی های آن استفاده می کنند.

سوال ۵. آیا بین میزان استفاده از رهبری تحولی و تبدالی با کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی رابطه وجود دارد؟

جدول ۴. ضریب همبستگی پیرسون بین رهبری تحولی، تبدالی با کاربست سازمان یادگیرنده

سازمان یادگیرنده						
متغیر	ضریب همبستگی پیرسون		سطح معناداری		تعداد نمونه	
	هیأت امنایی	عادی	هیأت امنایی	عادی	هیأت امنایی	عادی
رهبری تحولی	۰/۵۱	۰/۴۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
نفوذ آرمانی	۰/۳۹	۰/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
انگیزش الهام بخش	۰/۴۱	۰/۴۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
تحریک ذهنی	۰/۴۶	۰/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
ملاحظات انفرادی	۰/۴۲	۰/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
رهبری تبدالی	۰/۰۵۹	۰/۳۲	۰/۳۷۹	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
پاداش مشروط	۰/۰۸۲	۰/۲۸	۰/۲۲۰	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶
مدیریت استثناء	۰/۰۲۸	۰/۳۰	۰/۶۹۸	۰/۰۰۰	۲۲۶	۳۵۶

با توجه به آماره های جدول ۴، ضریب همبستگی پیرسون بین رهبری تحولی با کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی ($r=0/51, p<0/01, n=226$) و در مدارس عادی ($r=0/46, p<0/01, n=356$) می باشد که نشان می دهد رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تحولی با کاربست سازمان یادگیرنده وجود دارد. در واقع رابطه رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی قوی تر از مدارس عادی است. به علاوه ضریب همبستگی پیرسون بین رهبری تبدالی با سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی ($r=0/379, n=226, p>0/05$)، $p=0/379$ ، و در مدارس عادی ($r=0/32, p<0/01, n=356$) می باشد که بیان می کند رابطه مثبت و معناداری بین رهبری تبدالی با سازمان یادگیرنده در مدارس عادی وجود دارد، اما در مدارس هیأت امنایی ضریب همبستگی معنادار نیست.

سوال ۶. آیا ابعاد رهبری تحولی و تبادلی، کاربست سازمان یادگیرنده را در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی پیش‌بینی می‌کنند؟

جدول ۵. رگرسیون چندگانه بین رهبری تحولی، تبادلی و سازمان یادگیرنده

شاخص‌ها	SS	df	MS	F	R	R ²	A.R ²	P	دوربین واتسون
مدارس هیأت امنایی	۱۳/۵۶۳	۶	۲/۰۹۴						
باقیمانده	۲۸/۰۴۶	۲۱۹	۰/۱۲۸	۱۶/۳۵۰	۰/۵۵۶	۰/۳۰۹	۰/۳۹۰	۰/۰۰۰	۲/۰۰۱
کل	۴۰/۶۰۸	۲۲۵							
مدارس عادی	۳۹/۵۹۰	۶	۶/۵۹۸						
باقیمانده	۱۳۴/۹۲۳	۲۴۹	۰/۳۵۸	۱۸/۴۳۴	۰/۴۹۱	۰/۴۴۱	۰/۲۲۸	۰/۰۰۰	۱/۶۲۵
کل	۱۶۴/۵۱۳	۲۵۵							

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه که در جدول ۵ نشان داده شده، بیانگر آن است که مقدار F محاسبه شده در مدارس هیأت امنایی ($p < 0/01$, $F_{6,219} = 16/350$) و در مدارس عادی ($p < 0/01$, $F_{6,249} = 18/434$) می‌باشد که از مقدار بحرانی $2/85$ بزرگتر است. بنابراین مقادیر F محاسبه شده در تحلیل رگرسیون معنادار می‌باشد ($p < 0/01$). ضریب همبستگی چندگانه در مدارس هیأت امنایی $0/556$ و ضریب تعیین اصلاح شده $0/290$ است، بنابراین 29 درصد از واریانس نمرات سازمان یادگیرنده با ترکیبی از ابعاد سبک‌های رهبری قابل توضیح و تبیین است. به علاوه ضریب همبستگی چندگانه در مدارس عادی $0/491$ و ضریب تعیین اصلاح شده $0/228$ است، یعنی $22/8$ درصد از تغییرات متغیر وابسته (سازمان یادگیرنده) توسط متغیر مستقل (سبک‌های رهبری) پوشش داده می‌شود. بنابراین هم در مدارس هیأت امنایی و هم در مدارس عادی، سبک‌های رهبری در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده مؤثر هستند.

جدول ۶. رابطه بین مؤلفه‌های رهبری تحولی، تبدالی با سازمان یادگیرنده

مدل	اماره	B	S.E	Beta	t	p	Tol	VIF
مدارس هیأت	مقدار ثابت	۱/۵۲۰	۰/۳۱۰		۴/۹۰۱	۰/۰۰۰		
امنایی	تحریک ذهنی	۰/۳۲۶	۰/۰۹۰	۰/۳۱۵	۳/۶۳۰	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹	۲/۳۸۶
	نفوذ آرمانی	۰/۲۳۷	۰/۰۶۰	۰/۲۷۳	۳/۹۲۷	۰/۰۰۰	۰/۶۵۱	۱/۵۳۵
	ملاحظات انفرادی	۰/۱۵۵	۰/۰۷۰	۰/۱۸۲	۲/۲۲۰	۰/۰۲۷	۰/۴۷۱	۲/۱۲۲
مدارس عادی	مقدار ثابت	۲/۱۵۳	۰/۱۸۲		۱۱/۷۹۹	۰/۰۰۰		
	تحریک ذهنی	۰/۳۶۴	۰/۰۸۲	۰/۴۳۸	۴/۴۳۳	۰/۰۰۰	۰/۲۲۳	۴/۴۸۹

آماره‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که در مدارس هیأت امنایی، ضریب بتا در ابعاد تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی در سطح ($p < 0/01$) معنادار است. بر این اساس اگر مؤلفه‌های تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی یک انحراف استاندارد افزایش یابند، به ترتیب باعث $0/315$ ، $0/273$ و $0/182$ افزایش در انحراف استاندارد سازمان یادگیرنده مدارس هیأت امنایی خواهد شد. لذا می‌توان الگوی پیش‌بینی را بدین صورت نشان داد:

$$Y = 1/520 + 0/315 X_1 + 0/273 X_2 + 0/182 X_3$$

هم‌چنین داده‌های جدول ۶ بیانگر آن است که در مدارس عادی، ضریب بتا در بعد تحریک ذهنی در سطح ($p < 0/01$) معنادار است. بنابر این ویژگی تحریک ذهنی بیش‌ترین تأثیر را در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده دارد. بر این اساس اگر مؤلفه تحریک ذهنی یک انحراف استاندارد افزایش یابد، باعث $0/438$ افزایش در انحراف استاندارد سازمان یادگیرنده مدارس عادی خواهد شد. پس می‌توان الگوی پیش‌بینی را برای مدارس عادی به صورت زیر نشان داد:

$$Y = 2/153 + 0/438 X_1$$

عامل تورم واریانس (VIF) در مدارس برای متغیرهای مستقل بین $1/535$ و $4/489$ بوده که نشان می‌دهد بین متغیرها، پدیده چندگانگی خطی وجود ندارد. برای آزمون استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده گردید، که مقدار آن در دامنه $1/625$ و $2/001$ قرار دارد، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دلیلی بر وجود خودهمبستگی در خطاها وجود ندارد. لازم به ذکر است که ابعاد رهبری تبدالی، سازمان یادگیرنده را در مدارس هیأت امنایی و عادی پیش‌بینی نمی‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

برای آن که مدارس به سازمان‌های یادگیرنده اثربخش تبدیل شوند، باید ساختارهایی را ایجاد نمایند تا به طور مستمر از آموزش و یادگیری حمایت کنند و انطباق و سازگاری سازمانی را ارتقاء داده؛ فرهنگ و جو سازمانی باز، تشریک مساعی و خود تنظیمی را توسعه دهند؛ افرادی را جذب نمایند که مطمئن، سودمند و نسبت به تغییر، دارای ذهنی باز باشند. مکانیسم‌هایی مانند رهبری تحولی، ارتباطات باز و مداوم، و تصمیم‌گیری مشارکتی می‌تواند یادگیری سازمانی را ارتقاء داده و مدارس را به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل کنند. مسأله اساسی در خصوص مدارس به عنوان سازمان‌های یادگیرنده، نه فقط ظرفیت و پاسخگویی مؤثر به مشکلات روز است، بلکه باید توان پاسخگویی مسائل جدید و نوظهور مانند اثربخشی مدرسه را نیز داشته باشند (Hoy & Miskel, 2008, p34). بر این اساس، تغییر و تحول مدارس هیأت امنایی و عادی به سازمان‌های یادگیرنده و به کارگیری سبک رهبری تحولی به عنوان محرک و عامل سوق دهنده مدارس به سمت سازمان یادگیرنده، می‌تواند از لحاظ کمی و کیفی، آموزش و یادگیری را در نظام تعلیم و تربیت ایران ارتقاء دهد و اثربخشی مدارس را بهبود بخشد.

یافته‌های سوال اول پژوهش آشکار کرد که وضعیت استفاده از سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و هم‌چنین عادی استان همدان بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. یعنی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی با ابعاد سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی انطباق دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های میرکمالی و همکاران (۲۰۱۱)، فرازجا و خادمی (۲۰۱۱)، آنالویی و همکاران (۲۰۱۳)، پاتایک و همکاران (۲۰۱۳)، و طاهرپور و همکاران (۲۰۱۰) همسویی دارد. احتمالاً توجه و تمرکز مدیران مدارس بر تحریک و ترغیب معلمان جهت انجام وظایف آموزشی و پرورشی، توانمندسازی معلمان، ایجاد جوی مطمئن جهت معلمان، توجه به بهبود تعهد سازمانی، عدم توجه به منافع شخصی، تعالی اخلاقی و معنوی مدیران، توجه به انتظارات، درخواست‌ها و علائق معلمان، افزایش جو ایثار و فداکاری در مدرسه، توجه به تفاوت‌های فردی معلمان، ارائه پاداش‌های مادی، معنوی و عاطفی به معلمان، توجه به خلاقیت، نوآوری و ابتکار، تعاملات دوسویه با معلمان، از دلایل بالا بودن سبک‌های رهبری تحولی و تبدالی در مدارس است.

یافته‌های سؤال دوم پژوهش بیانگر آن است که وضعیت مدارس ابتدایی هیأت امنایی و هم‌چنین عادی استان همدان از لحاظ کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. به عبارت دیگر مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان با ابعاد سازمان یادگیرنده انطباق دارند. یافته‌های این سوال با نتایج چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲)، حمزه و همکاران (۲۰۱۱)، میرکمالی و همکاران (۲۰۱۱)، ملکی و قلنجی (۲۰۱۰) و کارلند و همکاران (۲۰۱۰)

مطابقت دارد. احتمالاً توجه و تمرکز مدیران و معلمان بر به کارگیری رایانه و اینترنت در مدارس، تشکیل جلسات مداوم شورای مدرسه جهت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مشارکتی، انجام فعالیت‌های تحقیقاتی، ابتکار و نوآوری، ارتقاء سطح دانش فردی و گروهی، برقراری ارتباطات مثبت و کارآمد بین مدیران، معلمان و اولیاء، شرکت در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت، همسو بودن تفکرات مدیران و معلمان، و ارتقاء حرفه‌ای، از دلایل بالا بودن وضعیت سازمان یادگیرنده می‌باشد.

نتایج سوال سوم پژوهش نشان داد که بین مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان از لحاظ میزان به کارگیری سبک‌های رهبری تحولی و تبادلی تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع مدیران مدارس هیأت امنایی، سبک رهبری تحولی را بیش‌تر به کار می‌گیرند؛ و مدیران مدارس عادی از رهبری تبادلی بیش‌تر استفاده می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که، اولاً، مدارس هیأت امنایی اختیارات بیش‌تری را نسبت به مدارس عادی در خصوص تدوین و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی دارند، و می‌توانند نسبت به تولید و انتشار منابع آموزشی و کمک آموزشی اقدام کنند. دوماً، مدیران و معلمان در مدارس هیأت امنایی بیش‌تر از مدارس عادی در خصوص انجام وظایف و عملکرد خود، به هیأت امنای مدارس، والدین و سازمان آموزش و پرورش پاسخگو هستند. سوماً، مدارس هیأت امنایی اختیارات بیش‌تری را راجع به تصمیم‌گیری در خصوص بودجه مورد نیاز، تعمیر، تجهیز و نگهداری از مدرسه دارند. این یافته با نتایج جاودانی (۲۰۱۱) و سلیمی و شاهمندی (۲۰۰۸) همخوانی و مطابقت دارد.

نتایج سوال چهارم پژوهش حاکی از آن است که بین مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان از نظر کاربست ابعاد سازمان یادگیرنده تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع مدارس هیأت امنایی بیش‌تر از مدارس عادی از ابعاد سازمان یادگیرنده برخوردار بوده و از مؤلفه‌های آن استفاده می‌کنند. در تبیین این نتیجه می‌توان به دلایل زیر اشاره کرد:

۱. به دلیل آن که مجوزهای مدارس هیأت امنایی به صورت یک ساله صادر می‌گردد، لذا مدیران و هیأت امنای این مدارس بیش‌تر تلاش می‌کنند تا استانداردهای لازم را کسب نموده و سطوح بالایی از سازمان یادگیرنده را برای رؤسای سازمان آموزش و پرورش، و والدین دانش‌آموزان نشان دهند.
۲. مدارس هیأت امنایی به ارتقاء حرفه‌ای معلمان، آموزش و یادگیری گروهی و تیمی، تشویق دیدگاه‌های متنوع معلمان و والدین، و اجرای رویکردهای مختلف تدریس بیش‌تر توجه می‌شود.
۳. تخصیص معلمان مورد نیاز در مدارس هیأت امنایی بر اساس انتخاب و درخواست‌های مدیر مدرسه به نمایندگی از سوی هیأت امنای صورت می‌گیرد، که این امر می‌تواند بر ارتقاء کمی و کیفی مدارس تأثیر به‌سزایی داشته باشد.
۴. معلمان و مدیران در مدارس هیأت امنایی بیش‌تر از مدارس عادی می‌توانند اهداف و چشم‌اندازهای مدرسه، کلاس و دانش‌آموزان را تنظیم نمایند.

۵. معلمان و مدیران در مدارس هیأت امنایی بیش‌تر از مدارس عادی به نیازها و توانایی‌های همکاران و دانش‌آموزان توجه می‌کنند و به آن احترام می‌گذارند و به صورت گروهی در پی حل آنها بر می‌آیند. یافته‌های این فرضیه با نتایج پاتنایک و همکاران (۲۰۱۳)، ملکی و قلنجی (۲۰۱۰) و حاجعلی (۲۰۰۹) همسویی دارد.

یافته‌های سوال پنجم بیانگر آن است که بین استفاده از سبک رهبری تحولی با کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و هم چنین مدارس ابتدایی عادی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. البته میزان همبستگی در مدارس هیأت امنایی قوی‌تر است. به علاوه بین سبک رهبری تبدالی و کاربست سازمان یادگیرنده در مدارس عادی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، ولی رابطه معناداری در مدارس هیأت امنایی مشاهده نشد. بنابراین واضح است که رهبری تحولی موجب ارتقاء و بهبود ابعاد سازمان یادگیرنده در مدارس می‌گردد. در واقع می‌توان رهبری تحولی را به عنوان مکمل سازمان یادگیرنده در نظر گرفت. اگر رهبری تحولی در مدارس به عنوان سازمان‌های یادگیرنده انطباق یابد، می‌تواند تیم‌سازی، توانمند سازی، اعتماد سازمانی، تعهد سازمانی، اخلاق سازمانی، عملکرد و اثربخشی سازمانی را در مدیران و معلمان ارتقاء دهد. به علاوه موجب توسعه حرفه‌ای معلمان می‌گردد. بر این اساس، مدیران به نیازها و انتظارات معلمان بیش‌تر توجه می‌کنند، و به ایده‌ها و نوآوری‌های جدید معلمان احترام می‌گذارند، و با استفاده از فرایند ترغیب و انگیزش، موجب می‌گردند تا معلمان برای تحقق اهداف و چشم‌اندازهای مدرسه تلاش نمایند. یافته‌های این فرضیه پژوهش با نتایج پژوهش‌های پاتنایک و همکاران (۲۰۱۳)، عباسی و زمانی (۲۰۱۳)، چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲)، میرکمالی و همکاران (۲۰۱۱)، طاهرپور و همکاران (۲۰۱۰)، سلیمی و شاهمندی (۲۰۰۸)، حمزه و همکاران (۲۰۱۱)، و باتول و ریاض (۲۰۱۱) در خصوص رابطه مثبت و معنادار رهبری تحولی با سازمان یادگیرنده همسویی و مطابقت دارد.

یافته‌های سوال ششم پژوهش که بر اساس تحلیل رگرسیون چندگانه انجام شد، نشان داد که مؤلفه‌های رهبری تحولی در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده، هم در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و هم در مدارس ابتدایی عادی استان همدان مؤثر می‌باشند. به علاوه هیچ یک از ابعاد رهبری تبدالی در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده مؤثر نبود. از بین چهار مؤلفه رهبری تحولی در مدارس هیأت امنایی، مؤلفه‌های تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی، و در مدارس عادی مؤلفه تحریک ذهنی در پیش‌بینی سازمان یادگیرنده مؤثر است. نتایج آزمون فرضیه چهارم با یافته‌های پاتنایک و همکاران (۲۰۱۳)، عباسی و زمانی (۲۰۱۳)، چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲)، کارلند و همکاران (۲۰۱۰)، و چانگ و لی (۲۰۰۷) در مورد تأثیر رهبری تحولی بر سازمان یادگیرنده در یک راستاست. به علاوه این یافته با نتایج عثمان و همکاران (۲۰۱۲) در خصوص تأثیر ملاحظات انفرادی، آنالویی و همکاران (۲۰۱۳) در مورد تأثیر رهبری تحولی بر مدیریت دانش، میرکمالی و

همکاران (۲۰۱۱) در خصوص تأثیر پیش‌بینی‌کنندگی نفوذ آرمانی، یعقوبی و همکاران (۲۰۱۰) در مورد تأثیر مؤلفه‌های نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی، هاپشن و همکاران (۲۰۱۳) راجع به تأثیر ملاحظات انفرادی، و لینگ و لینگ (۲۰۱۲) در خصوص تأثیر پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه‌های ملاحظات انفرادی، نفوذ آرمانی، و تحریک ذهنی همسویی دارد. نتایج به دست آمده بیانگر آن است که، مدارس هیأت امنایی در خصوص تأثیر رهبری تحولی بر سازمان یادگیرنده، نسبت به مدارس عادی در سطح بالاتری می‌باشند، زیرا در مدارس هیأت امنایی سه مؤلفه رهبری تحولی (تحریک ذهنی، نفوذ آرمانی و ملاحظات انفرادی) بر سازمان یادگیرنده مؤثر است، اما در مدارس عادی صرفاً یک مؤلفه (تحریک ذهنی) بر سازمان یادگیرنده تأثیر دارد. به علاوه، مهم‌ترین عامل در مدارس هیأت امنایی و هم‌چنین مدارس عادی، تحریک ذهنی است. این امر نشان می‌دهد که در این مدارس، ابداع، خلاقیت و نوآوری مورد تأکید است. لذا معلمان ترغیب و تشویق می‌شوند تا با تحقیق و پژوهش، ایده‌ها و روش‌های جدید آموزش، تدریس و یادگیری را ارائه نمایند، و مسائل و چالش‌های عمده مدارس را با کشف شیوه‌های نوین حل نمایند. بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد-های زیر را می‌توان ارائه نمود:

۱. مدیران مدارس با برگزاری جلسات مستمر در مورد برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی، و تصمیم‌گیری‌های مدارس از مشارکت معلمان بهره‌گیرند.
۲. مدیران مدارس، اهداف و چشم‌اندازهای مدرسه را به طور روشن برای معلمان بیان نمایند.
۳. معلمان نسبت به انجام پژوهش‌های موردی و عملی در مدرسه اقدام کنند تا در تولید دانش و حل مسایل و چالش‌های آموزشی و تدریسی مدرسه سهیم باشند.
۴. مدیران به تفاوت‌های فردی، الگوهای ذهنی، ایده‌ها و انتظارات متنوع معلمان توجه نمایند و معلمان نیز به تفاوت‌های فردی، نیازها و انتظارات دانش‌آموزان متمرکز گردند.
۵. به مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد تا با برگزاری کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی، یادگیری گروهی و تیمی معلمان را تقویت نمایند. به علاوه معلمان مدارس باید به طور مداوم در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کنند تا از لحاظ حرفه‌ای رشد نموده و نقاط ضعف خود را در مهارت-های آموزشی، تدریسی و برنامه درسی از بین ببرند.
۶. مدیران مدارس از طریق برگزاری کلاس‌های کارگاهی و گفت‌وگوهای آزاد به رشد فردی و توسعه حرفه‌ای معلمان توجه نمایند. این امر باعث می‌گردد زمینه خلاقیت و نوآوری معلمان ایجاد شود.

۷. مدیران و معلمان در حل مسایل مدرسه، آن را به صورت یک کل واحد، منسجم و مرتبط به هم در نظر گیرند. زیرا ممکن است پرداختن به امور جزئی موجب شود تا توجه و تمرکز بر اهداف اصلی مدرسه تقلیل یابد.

References

- Abbasi, E., & Zamani, N. (2013). The role of transformational leadership, organizational culture and organizational learning in improving the performance of Iranian agricultural faculties. *Higher Education*, February, 1-15.
- Abu Khadra, M. F., & Rawabdeh, I. A. (2006). Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies. *The Learning Organization*, 13 (5), 455-474.
- Analoui, B. D., Doloriert, C. H. & Sambrook, S. (2013). Leadership and knowledge management in UK ICT organisations. *Journal of Management Development*, 32 (1), 4-17.
- Awasthy, R., & Gupta, R. K. (2012). Dimensions of the learning organization in an Indian context, international. *Journal of Emerging Markets*, 7 (3), 222 - 244.
- Bae, S. H., Song, Ji. H., & Kim, H. K. (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.
- Bak, O. (2012). Universities: can they be considered as learning organizations?: A preliminary micro-level perspective. *The Learning Organization*, 19 (2), 163- 172.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2008). *Transformational Leadership*, Second Edition, Taylor & Francis E-Library.
- Batool, H., & Riaz, S. (2011). Factors for making an organization 'a learning organization'. *International Conference on Technology and Business Management*, 28 (30), 912-921.
- Behrangi, M. R., & Movahedzade, A. (2010). Development of instruction administration on based relationship educational transformational Leadership of managers and organizational citizenship behavior of teachers. *Journal of education*, 106, 7-29.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The Reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.

Bui, H. & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17 (3), 208 - 227.

Chang, S-C., & Lee, M-S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14 (2), 155-185.

Chooppawa, R., Sirisuthi, C., Ampai, A. S., & Sripathar, S. (2012). The development of learning organization model for private vocational schools. *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 586-596.

DuBrin, A. J. (2013). *Leadership, Research Findings, Practice, and Skills*. South-Western. Cengage Learning.

Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management*, United Kingdom: A John Wiley and Sons, Ltd, publication.

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.

Ergle, B. (2012). *Transformational leadership behaviors in elementary school principals*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University.

Farazja, M., & Khademi, M. (2011). A survey of the relationship between transformational and transactional leadership, and Attitude to organizational change. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 4, 49-69. (in persian)

Fiedler, F.E. & Chemers, M.M. (2001). *Leadership and effective management*. Translated by Khalili, S, Tehran: Yadvare Ketab. (in persian)

Freeborough, R. (2012). *Exploring the affect of transformational leadership on nonprofit leader engagment and commitment*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.

Gardiner, P., & Whiting, P. (1997). Success factors in learning organizations: an empirical study. *Industrial and Commercial Training*, 29 (2), 41-48.

Garvin, D., Edmondson, A.C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard Business Review*, March, 109-116.

Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: the strategic building - blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63 (2), 15-22.

Griego, O. V., Geroy, G. D., & Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: a human resource development practitioner perspective. *The Learning Organization*, 7 (1), p. 5.

Hajali, S. (2009). *A survey between learning organization and organizational effectiveness in state-run schools of Tehran*, Unpublished Thesis of master, University of Tehran. (in persian)

Hamzah, M. I. M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organization: the role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences Journal*, 14, 58-63.

Hopton, C., Barling, J., & Turner, N. (2013). It's not you, it's me: transformational leadership and self-deprecating humor. *Leadership & Organization Development Journal*, 34 (1), 4-19.

Hoseini, S. S. M., Farahi, B. B., & Sanjaghi, M. E. (2010). Effect of moderator organizational culture on relation between transformational leadership and organizational commitment. *Humans resources management*, 2 (1), 87-105. (in persian)

Hoy, W. K., & Miskel. C. G. (2007). *Educational administration theory, research and practice*, Translated by Seied-Abbaszadeh, M. M, Uromia University Publishing. (in persian)

Hoy, W. K., & Miskel. C. G. (2008). *Educational administration theory, research and practice*. Eighth Edition, Mc Graw-Hill.

Jamali, D., Khoury, G., & Sahyoun, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap. *The Learning Organization*, 13 (4), 337-352.

Jamali, D., & Sidani, Y. (2008). Learning organization: diagnosis and measurement in a developing country context. *The Learning Organization*, 15 (1), 58-74.

Javedani, M. (2011). A survey of the relationship between transformational and transactional leadership with Organizational commitment of teachers. *Foundations of Education*, 1 (1), 143-158. (in persian)

Johnson. C, Spicer. D, & Wallace. J. (2011). An Empirical Model of the Learning Organization. University of Bradford. www2.hull.ac.uk. 1-32.

Kearney, J., & Ortrun, Z-S. (2012). From learning organization to learning community: Sustainability through lifelong learning. *The Learning Organization*, 19 (5), 400-413.

Khasawneh, S. (2010). Learning organization disciplines in higher education institutions: An approach to human resource development. *Innovative Higher Education*, 8, 273-285.

Kiedrowski, P. J. (2006). Quantitative assessment of a Senge learning organization, *The Learning Organization*, 13, 369-386.

Kim, J.H., Kim, C.S., & Kim, J. M. (2011). Analysis of the effect of leadership and organizational culture on the organizational effectiveness. *Radiography*, 17, 201-206.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Educational Administration*, 48 (1), 7-30.

Levine, K. J., Muenchen. R. A., & Brooks. A. M. (2010). Measuring transformational and charismatic leadership. *Communication Monographs*, 77 (4), 576-591.

Ling, S., & Ling, M. (2012). The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia. *Educational Studies*, 4 (2), 155-178.

Lyle, E. R. (2012). Learning organization (AL) learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (6), 217-221.

Maleki, S., & Ghalanji, N. (2010). Comparison trait of learning organization in sample schools, nonprofits and government of Tabriz. *Journal of Educational Leadership and Administration*, 4 (2), 147-164. (in persian)

Malik, M. E., Danish, R.Q., & Munir. Y. (2012). Determinants of learning organization in higher education institutes of Pakistan: A correlational study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3 (2), 117-120.

Marquad. M. J. (2002). *Principles of learning organization*. Translate by Iran-Nezhad, Mahdi. (1388), Tehran: Modiran Publication. (in persian)

Mládková, L. (2012). Leadership in management of knowledge workers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 4, 243-250.

MirKamali, S. M. (2010). *Educational leadership and administration*, Tehran: Yastoroon Publication. (in persian)

Mirkamali, S. M., Narenji, F., & Alami, F. (2011). A study of the relationship between transformational leadership and organizational

learning (Case of: Saipa Company). *Transformation Management Journal*, 3 (6), 1-27. (in persian)

Moghimi, S. M. (2011). *Organization and management, research approach*, Tehran: Terme. (in persian)

Mosca, S., & Onesti, C. (2010). A learning organization to help newly appointed teachers in primary school. primary education and ICT-charles University in Prague, Faculty of Education, Prague, Czech Republic, 1-11.

Naves, P. (2011). Learning organizations and organizational learning: Two sides of the same coin?. SABPP – HRRI. www.sabpp.co.za.

Nazem, F., & Haddadpoor, S. (2012). Provide the structural pattern of organizational justice Based on the transformational and transactional leadership style in Islamic Azad University. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 4 (1), 51-66.

Northouse, P. G. (2010). *Leadership theory and practice*, California, Sage Publications.

Oke, A., Munshi, N., & Walumbwa, F. O. (2008). The Influence of Leadership on Innovation Processes and Activities. *Organizational Dynamics*, 38 (1), 64-72.

O'rtensblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model, *The Learning Organization*, 11 (2), 129-144.

Oshagbemi, T. (2004). Age influences on the leadership styles and behaviour of managers. *Employee Relations*, 26 (1), 14-29.

Othman, J., D'Silva, J. L., & Abdullahi, M. K. (2012). Determinants of transformational and transactional leadership styles on organizational commitment among top management of organizations. *International Business Management*, 6 (4), 446-450

Park, J. H. (2006). *Measurement and validation of Senge's learning organization model in Korean vocational schools*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Georgia.

Patnaik, B., Beriha, G. S., Mahapatra, S. S., & Singh, N. (2013). Organizational learning in educational settings (technical). *The Learning Organization*, 20 (2), 153-172.

Pedler, M. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*, London: McGraw-Hill Book Company.

Robbins, S. P. (2011). *Organizational behavior, concepts, controversies & applications*, Translated by Parsayan, A. & A'arabi, S. M., Tehran: Cultural Research Bureau. (in persian)

Rowden, R.W. (2001). The learning organization and strategic change, *SAM Advanced Management Journal*, 66 (3), 11-24.

Salehi, M., Ghaltash, A., & Jabari, Z. A. (2012). Relationship between learning organization and organizational intelligence in education. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 3 (11), 89-104.

Salimi, G., & Shahmandi, E. (2008). Relationship of transformational and transactional leadership style with the application of the learning organization. *Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 1 (1), 21-34. (in persian)

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, Doubleday/Currency.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *A fifth discipline field book for educators, Parents and everyone who cares about education*, London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P. M. et al. (2009). *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools building a learning organization*. Translated by khademi, M., Soltani, M., Rastegar, A. A., Tehran: Asia. (in persian)

Seyed, Javadein, S. R. (2011). *Fundamentals of organization and management*. Tehran: Neghahe Danesh. (in persian)

Shadraconis, S. (2013). Organizational leadership in times of uncertainty: Is transformational leadership the answer?, *A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2 (1), 1-15.

Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Urooj, F. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation, and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (8), 184-191.

Taherpoor, K. H., Zarepoor, N. F., & Jokar, A. (2010). Relationship between learning organization dimensions and transformational leadership. *Journal of Public Administration Perspective*, 4, 23-38.

Tourish, D. (2013). *The Dark Side of Transformational Leadership, a Critical Perspective*. New York: Routledge.

Wang, G., Oh, I-S., Courtright, S. H., & Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group and Organizational Management*, 36 (2), 223-270.

Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-53.

Yaghoobi, N. M., Moghaddami, M., & kaikha, A. (2010). A survey of the relationship between transformational leadership and staff organizational citizenship behavior. *Transformation Management Journal*, 2 (4), 64-96. (in persian)