

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۱۹
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۰۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۴/۰۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱
شماره‌ی ۲، صص: ۲۳۰-۲۰۷

روابط ساده و ترکیبی مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی در مدارس هیأت امنایی و عادی

سیروس قنبری*

اصغر اسکندری**

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه‌ی رابطه‌ی بین سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان انجام شد. روش پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از حیث شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان همدان بود. نمونه آماری پژوهش بر اساس فرمول کوکران ۵۲۸ نفر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه سازمان یادگیرنده با پایایی ۰/۹۷ و پرسشنامه اثربخشی سازمانی با پایایی ۰/۹۶ جمع‌آوری و از طریق آزمون‌های t تک نمونه‌ای، t مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به وسیله نرم افزار spss تجزیه و تحلیل شد. نتایج پژوهش بیانگر آن بود که وضعیت سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در سطح بالاتر از متوسط است. بین سازمان یادگیرنده و مؤلفه‌های آن با اثربخشی سازمانی مدارس رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. به علاوه در مدارس هیأت امنایی، مؤلفه‌های یادگیری تیمی، سرآمدی شخصی و چشم‌انداز مشترک؛ و در مدارس عادی، ویژگی‌های چشم‌انداز مشترک، تفکر سیستمی، سرآمدی شخصی و یادگیری تیمی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی اثربخشی سازمانی دارند.

واژه‌های کلیدی: اثربخشی سازمانی، سازمان یادگیرنده، مدارس هیأت امنایی.

siroosghanbari@yahoo.com

* عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا، همدان (نویسنده مسئول)

as.eskandari2020@gmail.com

** کارشناس ارشد، دانشگاه بوعلی سینا

مقدمه

امروزه سازمان‌های آموزشی به ویژه مدارس، با چالش‌های فزاینده‌ای مواجه هستند. از یک سو مدارس شاهد گسترش روزافزون دانش، اطلاعات و فناوری و پیچیده‌تر شدن شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع هستند و از سوی دیگر، در صدد دستیابی به اهداف اساسی تعلیم و تربیت یعنی آموزش، یادگیری، رشد و تکامل دانش‌آموزان و تعالی جامعه می‌باشند. سازمان‌های آموزشی دیگر نمی‌توانند به وسیله‌ی دانش قبلی بقا یابند و خود را بهبود بخشند، پس نیازمند یادگیری هستند تا با تلاش سخت بر شرایط آشفته و متغیر غلبه کنند (هانا و لستر^۱، ۲۰۰۹).

مفهوم سازمان یادگیرنده، توجه چشمگیری را هم از جانب محققان و هم از جانب دست اندرکاران به خود جلب کرده است (بیو و باروچ^۲، ۲۰۱۰) و می‌تواند تکرار طرح تئوری سازمانی، بهبود کیفیت، برنامه‌ریزی استراتژیک و مطالعات مدیریت باشد (بک^۳، ۲۰۱۲). به علاوه این مفهوم با افزایش توجه در حوزه مطالعات سازمانی مانند جنبه‌های محیطی و اثربخشی سازمانی مواجه شده است (بی، سونگ و کیم^۴، ۲۰۱۲). در سال‌های اخیر، مفهوم سازمان یادگیرنده به عنوان یک عامل بنیادی برای عملکرد و رشد سازمان مورد توجه قرار گرفته، زیرا یادگیری و عملکرد به طور متقابل با یکدیگر رابطه دارند و جدایی‌ناپذیرند (گرلیک و تانتوی^۵، ۲۰۰۵).

سنگه^۶ (۱۹۹۰) اعتقاد دارد که یک سازمان یادگیرنده، ظرفیت ارتقاء و اثربخشی سازمانی را دارد؛ زیرا سازمان از طریق فرایندهای سازمان یادگیرنده، ظرفیت پاسخ مؤثر را به تغییرات بیرونی و محیط رقابتی توسعه می‌دهد (وو و چن^۷، ۲۰۱۲). به زعم لویز، پن و ارداس^۸ (۲۰۰۵) لازم نیست که مفاهیم سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی را توضیح داد، اما ایجاد

-
- 1- Hannah & Lester
 - 2- Bui & Baruch
 - 3- Bak
 - 4- Bae, Song, & Kim
 - 5- Gorelick & Tantawy
 - 6- Senge
 - 7- Wu & Chen
 - 8- López, Peón, & Ordás

رابطه بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی ضرورت دارد. مع‌هذا، یادگیری یک جنبه بنیادی از رقابت است و به کسب دانش و بهبود اثربخشی متصل است. ارتباط بین فعالیت‌های سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی به افراد کمک می‌کند تا مسایل تک بعدی را کشف کرده، مشکلات سیستم‌های کنونی را مطرح کنند، مورد تردید قرار دهند و تناقض‌ها را همان طوری که رخ می‌دهد مورد پرسش قرار دهند (مورای و دانگن^۱، ۲۰۰۳).

بر اساس دیدگاه‌ها و نظرات صاحب‌نظران و پژوهش‌های محققان، سازمان‌ها و به خصوص مدارس برای ارتقای اثربخشی سازمانی می‌بایست به سازمان‌های یادگیرنده تبدیل شوند، تا از این طریق بتوانند با ایجاد فرصت‌های یادگیری، توسعه شغلی و حرفه‌ای، ایجاد بینش و مأموریت مشترک برای کارکنان، ارتباط مدرسه با محیط، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، خلاقیت و نوآوری در مدرسه، ایجاد تغییر و تحول در مدرسه، بهبود کیفیت تصمیم‌گیری، افزایش تعهد شغلی، ارتقاء تعاملات و افزایش توجه به تفاوت‌های فردی در جهت بهبود اثربخشی سازمانی حرکت نمایند. با عنایت به این که مدارس هیأت امنایی در سال‌هایی اخیر تأسیس شده است و به نظر می‌رسد هنوز تحقیقی متغیرهای سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی را در این گونه مدارس مورد بررسی قرار نداده است، لذا ضرورت و اهمیت انجام پژوهش حاضر بیش از پیش احساس گردید؛ زیرا مدارس بیش از هر نوع سازمان دیگری باید به سازمان یادگیرنده تبدیل شوند (هوی و میسکل^۲، ۲۰۰۸، ص ۳۳) و سازمان یادگیرنده برای سازمان‌های آموزشی از اصالت و درستی بیشتری نسبت به سازمان‌های دیگر برخوردار است (میرکمالی، ۱۳۸۹، ص ۲۸۱). افزون بر این، ارتقای اثربخشی در نظام تعلیم و تربیت رسمی از اهداف کلان آموزش و پرورش ایران می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ و سازمان‌های یادگیرنده همیشه تحت فشار هستند تا اثربخشی سازمانی را آشکار نمایند (وودال^۳، ۲۰۰۵). بنابراین، هدف کلی پژوهش حاضر عبارت است از: شناسایی و مقایسه رابطه‌ی بین سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان.

1- Murray & Donegan

2- Hoy & Miskel

3- Woodall

پیشینه‌ی پژوهش

بیشتر شور و هیجان در مورد سازمان یادگیرنده برای این است که یک سازمان برای بقا به یادگیری سریع، نسبت به شرایط و محیط نیاز دارد. این مفهوم برعکس بسیاری از نظرات و گزارش‌ها، هنوز هم در میان صاحب‌نظران و محققان پرطرفدار است (جانسون، اسپیسر و والاس^۱، ۲۰۱۱). به هر حال، پژوهش‌های زیادی نیز وجود ندارد تا به سازمان‌ها کمک کند تا بفهمند که چه عواملی می‌تواند حامی آنها باشد تا یک سازمان یادگیرنده واقعی شوند (باتول و ریاض^۲، ۲۰۱۱). سازمان یادگیرنده به یک نوع ایده‌آل از سازمان اشاره دارد که در آن فرایندهای متعددی برای یادگیری رخ می‌دهد (ارتنبلاد^۳، ۲۰۰۱).

ایده سازمان یادگیرنده عمدتاً در اواخر دهه ۱۹۸۰ و بر اساس تحقیقات اروپائی‌ها و صاحب‌نظرانی همچون گارات (۱۹۸۷)، پدلر، بویدل و بورگوین (۱۹۸۹) و دیگس (۱۹۸۸) پدیدار شد (ایسترهای-اسمیت و لیلز^۴، ۲۰۱۱). 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 تقریباً بعد از نوشته‌های سنگه مورد توجه قرار گرفت (جانسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ ایسترهای-اسمیت و لیلز، ۲۰۱۱؛ بیو و باروچ، ۲۰۱۰؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ گروین و همکاران^۵، ۲۰۰۸).

به اعتقاد مارسیک و واتکینز^۶ (۲۰۰۳) سازمان یادگیرنده، سازمانی است که افراد به طور مستمر یاد می‌گیرند و خود را تغییر می‌دهند. چانگ و لی^۷ (۲۰۰۷) سازمان یادگیرنده را سازمانی می‌دانند که یادگیری فردی، گروهی و سازمانی را به وسیله تأثیر اقدامات همزمان بر یادگیری فردی و سازمانی تحت پوشش قرار می‌دهد. از دیدگاه گروین و همکاران (۲۰۰۸) سازمان یادگیرنده مکانی است که کارکنان در خلق، کسب و انتقال دانش سرآمد هستند؛ و از منظر ایجکمن^۸ (۲۰۱۱) سازمان یادگیرنده، سازمانی است که به طور چشمگیری دست

- 1- Johnson, Spicer, & Wallace
- 2- Batool & Riaz
- 3- Örtenblad
- 4- Easterby-Smith & Lyles
- 5- Garvin et al
- 6- Marsick & Watkins
- 7- Chang & Lee
- 8- Eijkman

اندرکاران، حرفه‌ای‌ها و دانشگاهیان را در یک گفتمان پیشرفته درگیر می‌کند و از طریق ترسیم وضع پرسمان و تشخیص فرصت‌ها، صرفاً بهره‌وری سازمانی و قدرت مدیریتی را ارتقاء نمی‌بخشد بلکه کیفیت محیط‌های کاری را برای همه کارکنان توسعه می‌دهد.

تعداد کثیری از محققان در حوزه سازمان یادگیرنده، مدل سنگه را به عنوان مناسب‌ترین چهارچوب برای توسعه سازمان‌های بازرگانی و آموزشی در نظر گرفته‌اند (جمالی و همکاران، ۲۰۰۶؛ خسونه^۱، ۲۰۱۰؛ بیو و باروچ، ۲۰۱۰). سنگه (۲۰۰۰) ویژگی‌های اساسی سازمان یادگیرنده را در پنج فرمان تدوین نموده که عبارت است از:

۱. **سرآمدی شخصی.** سرآمدی شخصی در یک مدرسه یعنی این که معلمان رشد و ظرفیت شخصی خود را به وسیله یک میل قوی برای بهبود حرفه‌ای و یادگیری مداوم و تمرکز بر چشم‌انداز آینده به منظور انتخاب نحوه پیشرفت گسترش دهند (پارک^۲، ۲۰۰۶: ص ۹۵).

۲. **الگوهای ذهنی.** الگوهای ذهنی به ایده‌ها و عقایدی که برای هدایت فعالیت‌ها به کار می‌روند، اشاره دارد (بیو و باروچ، ۲۰۱۰).

۳. **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 (سنگه و همکاران، ۲۰۰۰، ص ۷).

۴. **یادگیری تیمی.** به اعتقاد روالی و گیبز^۳ (۲۰۰۸)، از طریق یادگیری تیمی، تفکر و عمل گروهی و در نتیجه دانش می‌تواند ارتقاء یابد. به علاوه یادگیری با یکدیگر به صورت تیمی، به تسهیم دانش و اطلاعات در سر تا سر سازمان کمک خواهد کرد (نارات^۴، ۲۰۱۲).

۵. **تفکر سیستمی.** 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 (پارک، ۲۰۰۶، ص ۹۶). به زعم بسیاری از دانشمندان و صاحب‌نظران علوم سازمان و مدیریت، سازمان یادگیرنده موجب بهبود

1- Khasawneh

2- Park

3- Rowley & Gibbs

4- Narat

و ارتقاء اثربخشی سازمانی می‌گردد (لوپز و همکاران، ۲۰۰۵).

یکی از ادعاهایی که در متون و نوشته‌های سازمان یادگیرنده مطرح شده، ایجاد ظرفیت‌های یادگیری است تا بتوان عملکرد و اثربخشی سازمانی را بهبود بخشید. در واقع از طریق اجرای فرایندها، مکانیسم‌ها و ساختارهای ارتقاء یادگیری، یک سازمان رقابتی‌تر و اثربخش‌تر می‌شود (گاه، الیوت و کوئین^۱، ۲۰۱۲). سازمانی اثربخش است که قادر به مدیریت ابهام‌ها، انعطاف‌پذیری، مشتری‌مداری، تولید، ارزش‌مداری و ساختاربنندی یادگیری باشد و حیطة اصلی شغلی و توانمندسازی بالای کارکنان را بشناسد (تیسنگ^۲، ۲۰۱۰، ص ۳۲). سازمان‌های اثربخش، ساختارها و فرایندهای تسهیل توسعه دانشی را که پایه‌ای برای مزیت رقابتی است را ایجاد می‌کنند (اواستی و گوپتا^۳، ۲۰۱۲).

اثربخشی سازمانی یک موضوع پژوهشی گسترده است (روچاس^۴، ۲۰۰۰). کاربرد اثربخشی سازمانی در دهه ۱۹۳۰ شروع شده و در دهه ۱۹۷۰ به وسیله تئوری‌ها و رویکردهای مختلف گسترش یافته است (کاراگز و اُز^۵، ۲۰۰۸). در دهه ۱۹۸۰، اثربخشی سازمانی اهمیت پیدا کرده و وضعیت این مفهوم را تغییر داده است (هنری^۶، ۲۰۱۱). مشکلات اثربخشی سازمانی، چالش‌های دیرپا و اساسی را در عمل نشان می‌دهد. در دهه ۱۹۷۰، مدارس بر رشد اجتماعی و عاطفی، و برابری برای همه دانش‌آموزان تأکید می‌کردند. در دهه ۱۹۸۰، مطالبات و تقاضاهای عموم مردم بر کارایی، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های کارکنان متمرکز بود. در دهه ۱۹۹۰ و همچنین در قرن جدید، تمرکز بر پیشرفت تحصیلی و روش‌هایی برای تضمین پاسخگویی ادامه یافت (هوی و میسکل، ۲۰۰۸، ص ۲۹۳).

یانگ^۷ (۲۰۰۷) اثربخشی سازمانی را به عنوان نتایج و بازده اثربخشی مدیریت و عملکرد اجرایی تعریف می‌کند. به طور سنتی اثربخشی سازمانی به میزانی که اهداف تحقق می‌یابند، تعریف می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۰۸، ص ۲۹۳). اثربخشی سازمانی به عنوان ویژگی کلی

-
- 1- Goh, Elliott, & Quon
 - 2- Tseng
 - 3- Awasthy & Gupta
 - 4- Rojas
 - 5- Karagoz & Oz
 - 6- Hanry
 - 7- Yang

موفقیت تعریف می‌شود و اکثر مواقع به عنوان یک متغیر نهایی تک بعدی استفاده می‌شود (کامرون^۱، ۲۰۰۵). مک‌کان^۲ (۲۰۰۴) به اثربخشی سازمانی به عنوان معیاری برای موفقیت یک سازمان در تحقق اهداف خود از طریق استراتژی‌های اصلی، توجه کرده است. یوکل^۳ (۲۰۰۸) اثربخشی سازمانی را میزانی که یک سازمان قادر است بقاء یابد، مأموریت خود را اجرا کند و منافع مناسب، منابع مالی و ارزش‌های مفید را حفظ کند، تعریف نموده است.

در طی سال‌های گذشته، رویکردهای بسیار مختلفی در خصوص اثربخشی سازمانی همراه با معیارهایی برای سنجش آن ارائه شده است، با این حال هنوز هیچ رویکرد واحدی که اثربخشی سازمانی را در همه سازمان‌ها مورد سنجش قرار دهد، وجود ندارد (اشرف و کدیر^۴، ۲۰۱۲). رویکردهای مختلفی برای ارزیابی و سنجش اثربخشی سازمانی وجود دارد که عبارت است از:

۱) رویکرد هدف که توسط پرایس^۵ (۱۹۸۲) و بلودرن^۶ (۱۹۸۰) ارائه شده است.
 ۲) رویکرد سیستم-منبع. این مدل توسط سیشور و یاچمن^۷ (۱۹۶۷)، و پفر و سالانسیک^۸ (۱۹۷۸) تدوین شده است.
 ۳) رویکرد عناصر استراتژیک. این الگو به وسیله کانولی و همکاران^۹ (۱۹۸۰) و تیسو (۱۹۹۰) ارائه گردیده است.
 ۴) رویکرد فرایندهای درونی. نادلر و تاشمن^{۱۰} (۱۹۸۰) و لوین و میتون^{۱۱} (۱۹۸۶) از پیشنهاد دهندگان این مدل می‌باشند.
 ۵) رویکرد غیراثربخشی (۶) رویکرد مشروعیت (۷) رویکرد سازمانی (۸) رویکرد سیستم‌های عملکردی سطح عالی (۹) رویکرد چندگانه یا متناقض (رقابتی) (۱۰) رویکرد اثربخشی سازمانی پارسونز. (۱۱) رویکرد دانش سازمانی مثبت (کامرون، ۲۰۱۱؛ کامرون، ۲۰۰۵؛ بوت^{۱۲}، ۲۰۱۱؛

-
- 1- Cameron
 - 2- McCann
 - 3- Yukl
 - 4- Ashraf & Kadir
 - 5- Price
 - 6- Bluedorn
 - 7- Seashore & Yuchtman
 - 8- Pefer & Salancik
 - 9- Connolly et al
 - 10- Nadler & Tushman
 - 11- Lewin & Minton
 - 12- Botha

بوتا، ۲۰۱۰؛ دفت^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ دفت، ۱۳۹۰؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ اسکات، ۲۰۰۳؛ روشه، ۱۳۹۱؛ رایبیز، ۱۳۹۰). نظر به اینکه هیچ یک از مفاهیم سازمان نمی‌تواند بهتر از دیگری باشد، لذا هیچ یک از الگوهای اثربخشی نیز بر دیگری برتری ندارند (کامرون، ۲۰۰۵).

توجه به سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی جدای از بحث‌های نظری در زمینه‌ی پژوهشی نیز توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. چوپاوا^۲ و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی را با موضوع «توسعه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس حرفه‌ای خصوصی» انجام دادند. یافته‌ها حاکی از آن بود که شش عامل در توسعه الگوی سازمان یادگیرنده برای مدارس مؤثر هستند: سیستم ساختار مدیریت در سازمان، توسعه کارکنان برای کسب دانش، تعیین چشم‌انداز، استراتژی و هدف، کار تیمی کارکنان، نوآوری و توسعه پژوهش و سیستم ارزشیابی. بی، سونگ و کیم (۲۰۱۲) طی تحقیقی نشان دادند که، بین سازمان یادگیرنده با فعالیت‌های خلق دانش و سطوح خلاقیت معلمان رابطه مثبتی وجود دارد. خمیس علی^۳ (۲۰۱۲) طی پژوهشی دریافت که، ارتباط مثبت و معناداری بین ابعاد سازمان یادگیرنده و رضایت شغلی با فعالیت‌های عملکردی مانند تدریس و پژوهش وجود دارد. حمزه^۴ و همکاران (۲۰۱۱) پژوهشی را با عنوان «مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده» در مالزی انجام دادند. یافته‌ها نشان دهنده آن است که بین رهبری تحولی مدیران و فعالیت‌های سازمان یادگیرنده معلمان ارتباط مثبتی وجود دارد. ملکی و قلنجی (۱۳۸۹) در تحقیقی با موضوع «مقایسه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس نمونه، غیرانتفاعی و دولتی شهر تبریز» 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.

کالینز، الیت و لستر^۵ (۲۰۱۲) در پژوهش دریافتند که، اثربخشی سازمانی با فرایند حفظ کارکنان رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین اثربخشی سازمانی می‌تواند به عنوان استراتژی

-
- 1- Daft
 - 2- Chooppawa
 - 3- Khamis Ali
 - 4- Hamzah
 - 5- Collins-Camargo, Ellett, & Lester

برای بهبود سازمانی مورد استفاده قرار گیرد. اباری و ایتولا^۱ (۲۰۱۲) طی تحقیقی نشان دادند که هویت سازمانی و اثربخشی مدرسه با یکدیگر همبستگی دارند و یک مدرسه برای اثربخش بودن باید هویت سازمانی را ایجاد، توسعه و حفظ کند و سپس از هویت سازمانی برای نیل به اهداف مدرسه استفاده کند. هندرسون^۲ (۲۰۱۱) در رساله دکتری خود به این نتیجه رسید که، تفاوت معناداری بین مدارس از لحاظ طبقه‌بندی برنامه درسی، طراحی آموزشی، ارزشیابی و رهبری برای بهبود مدرسه وجود دارد. هریسون^۳ (۲۰۰۸) رساله دکتری خود را با عنوان «ادراک معلمان و مدیران آموزشی از اثربخشی مدرسه» انجام داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که متغیرهای جمعیت شناختی (سن، سطح مدرسه، سطح تحصیلات، سابقه خدمت و جنسیت) می‌توانند کلیه ابعاد اثربخشی (محیط سالم و منظم، جو انتظاراتی سطح بالا برای موفقیت، رهبری آموزشی) را پیش‌بینی نماید. حسنی و سامری (۱۳۸۹) طی تحقیقی با هدف «بررسی و تحلیل اثربخشی مدارس متوسطه شهر ارومیه» دریافتند که، وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس در سطح بالایی قرار دارد. همچنین بین اثربخشی سازمانی و مؤلفه‌های آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

تیسنگ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود به این نتایج دست یافت که، ۱) بین فعالیت‌های سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و متوسطی وجود دارد. ۲) بین فعالیت‌های سازمان یادگیرنده و تعهد سازمانی رابطه مثبت و قوی وجود دارد. ۳) توسعه تعهد سازمانی، اثربخشی سازمانی را افزایش می‌دهد. ۴) تقویت فعالیت‌های سازمان یادگیرنده باعث ایجاد اثربخشی سازمانی می‌شود و تعهد سازمانی را توسعه می‌دهد. یافته‌های تحقیق ایدین و سیلان^۴ (۲۰۰۹) مشخص نمود که رابطه معناداری بین اثربخشی سازمانی و ظرفیت یادگیری سازمانی وجود دارد. تحلیل رگرسیون هم نشان داد که با استفاده از یادگیری سازمانی می‌توان ۶۵ درصد از واریانس اثربخشی سازمانی را تبیین نمود. یانگ (۲۰۰۷) در تحقیقی نشان داد که ارتباط مثبت و مستقیمی بین تسهیم دانش و یادگیری سازمانی وجود دارد و تسهیم دانش به طور معناداری یادگیری سازمانی را پیش‌بینی می‌کند. به علاوه تسهیم دانش و یادگیری سازمانی به

1- Abari & Oyetola

2- Henderson

3- Harrison

4- Aydin & Ceylan

طور معناداری با اثربخشی سازمانی رابطه دارند. حاجعلی (۱۳۸۸) طی پژوهشی دریافت که بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و از طریق مؤلفه نیروی انسانی، می‌توان اثربخشی سازمانی را پیش‌بینی کرد. هم‌چنین بین مدارس از لحاظ سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال‌های پژوهش

۱. وضعیت سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟
۲. وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین وضعیت سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت وجود دارد.
۲. بین سازمان یادگیرنده و مؤلفه‌های آن با اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان رابطه وجود دارد.
۳. مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده، قابلیت پیش‌بینی اثربخشی سازمانی را در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان دارند.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش از حیث هدف کاربردی و از حیث شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ به تعداد ۵۱۳۷ نفر (۳۴۱۸ معلم زن و ۱۷۱۹ معلم مرد؛ مدارس ابتدایی هیأت امنایی ۳۴۴ معلم و مدارس ابتدایی عادی ۴۷۹۳ معلم) می‌باشد. حجم نمونه بر اساس فرمول برآورد حجم نمونه از جامعه کوکران ۵۸۲ آزمودنی (مدارس ابتدایی هیأت امنایی به تعداد ۲۲۶ آزمودنی و مدارس ابتدایی عادی ۳۵۶ آزمودنی)

تعیین گردید که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شده است: ۱- پرسشنامه سنجش سازمان یادگیرنده پارک (۲۰۰۶) که دارای ۴۱ سؤال است. مؤلفه‌های این پرسشنامه شامل سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی می‌باشد. ۲- پرسشنامه سنجش اثربخشی سازمانی هریسون (۲۰۰۸) که دارای ۴۳ سؤال می‌باشد. این پرسشنامه هفت مؤلفه (رهبری آموزشی، مأموریت روشن، محیط سالم و منظم، انتظارات سطح بالا، کنترل و سنجش پیشرفت تحصیلی، فرصت‌های حداکثر برای یادگیری و درگیر نمودن والدین و جامعه) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هر دو پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها از روش روایی محتوایی با بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران رشته مدیریت استفاده گردید. برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای برآورد پایایی پرسشنامه‌ها، ابتدا تعداد ۴۲ نفر از معلمان گروه نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در بین آنها توزیع و سپس جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ضریب پایایی به دست آمده از طریق روش فوق برای پرسشنامه سازمان یادگیرنده ۰/۹۷۲ و برای پرسشنامه اثربخشی سازمانی ۰/۹۶۵ برآورد گردید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و نیز از روش‌های آمار استنباطی مانند: آزمون t تک متغیره، آزمون t گروه‌های مستقل، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده گردید.

قبل از تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش ابتدا فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از چولگی، کشیدگی و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی و محاسبه قرار گرفت. مقدار چولگی (کجی) جهت سازمان یادگیرنده ۰/۵۹۷ و اثربخشی سازمانی ۰/۵۸۰ می‌باشد. به علاوه، مقدار کشیدگی جهت سازمان یادگیرنده ۰/۱۳۴ و اثربخشی سازمانی ۰/۴۵۶ است. به دلیل آنکه مقادیر محاسبه شده در بازه (۲، -۲) قرار دارند، پس متغیرها از لحاظ کجی و کشیدگی، نرمال می‌باشند. افزون بر این، مقادیر محاسبه شده آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت سازمان یادگیرنده ۰/۹۵۹ و اثربخشی سازمانی ۱/۱۴۰ می‌باشد. سطح خطای محاسبه جهت کلیه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند. بنابر این

می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

یافته‌های تحقیق

سؤال ۱. وضعیت سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

جدول ۱. وضعیت سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در مدارس، نتایج آزمون t تک متغیره

P	df	t	میانگین آماری	انحراف معیار	میانگین تجربی	متغیرها	
۰/۰۰۰	۲۲۵	۴۷/۸۹	۳	۰/۴۲۴	۴/۳۵	هیأت امنایی	سازمان یادگیرنده
۰/۰۰۰	۳۵۵	۲۴/۶۱	۳	۰/۶۸۰	۳/۸۸	عادی	
۰/۰۰۰	۲۲۵	۴۶/۵۲	۳	۰/۴۴۷	۴/۳۸	هیأت امنایی	اثربخشی سازمانی
۰/۰۰۰	۳۵۵	۲۴/۳۴	۳	۰/۶۴۸	۳/۸۳	عادی	

بر اساس یافته‌های جدول ۱، مقدار محاسبه شده آماره t جهت وضعیت سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی ($df= ۲۲۵$, $p < ۰/۰۱$, $t= ۴۷/۸۹$)، و در مدارس ابتدایی عادی ($df= ۳۵۵$, $p < ۰/۰۱$, $t= ۲۴/۶۱$) است که از مقدار t بحرانی جدول (۲/۳۲۶) بزرگتر می‌باشد. بنابراین بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین سازمان یادگیرنده در کلیه مدارس بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. به علاوه مقدار آماره t در کلیه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده معنادار است و بالاتر از سطح متوسط می‌باشد.

سؤال ۲. وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان چگونه است؟

با توجه به داده‌های جدول ۱، مقدار محاسبه شده آماره t جهت وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی ($df= ۲۲۵$, $p < ۰/۰۱$, $t= ۴۶/۵۲$)، و در مدارس ابتدایی عادی ($df= ۳۵۵$, $p < ۰/۰۱$, $t= ۲۴/۳۴$) است که از مقدار t بحرانی جدول (۲/۳۲۶) بزرگتر می‌باشد. بنابراین بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین اثربخشی سازمانی در کلیه مدارس بالاتر از سطح متوسط است. مقدار آماره t در

کلیه مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و مدارس عادی استان همدان معنادار بوده و بزرگتر از سطح متوسط می‌باشد.

فرضیه ۱. بین وضعیت سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. مقایسه متغیرها پژوهش در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی، نتایج آزمون t گروه‌های مستقل

P	df	t	میانگین آماری	انحراف معیار	میانگین تجربی	متغیرها	
						هیأت امنایی	عادی
۰/۰۰۰	۵۸۰	۹/۱۹۸	۳	۰/۴۲۴	۴/۳۵۳	هیأت امنایی	سازمان یادگیرنده
			۳	۰/۶۸۰	۳/۸۸۸	عادی	
۰/۰۰۰	۵۸۰	۱۱/۱۴۰	۳	۰/۴۴۷	۴/۳۸۴	هیأت امنایی	اثربخشی سازمانی
			۳	۰/۶۴۸	۳/۸۳۶	عادی	

بر پایه آماره‌های مندرج در جدول ۲، نتایج آزمون t گروه‌های مستقل جهت مقایسه وضعیت سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی ($df=580$ ، $p<0.01$ ، $t=9.198$) می‌باشد. میانگین سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی (۴/۳۵۳) بزرگتر از میانگین مدارس عادی (۳/۸۸۸) است. لذا مدارس هیأت امنایی بیشتر از مدارس عادی از مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده برخوردار بوده و از ویژگی‌های آن استفاده می‌کنند.

به علاوه داده‌های جدول ۲، حاکی از آن است که بین میانگین‌های محاسبه شده و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین اثربخشی سازمانی در مدارس هیأت امنایی (۴/۳۸۴) بزرگتر از میانگین مدارس عادی (۳/۸۳۶) است. لذا مدارس هیأت امنایی بیشتر از مدارس عادی از مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی برخوردار بوده و اثربخش‌تر می‌باشند. نتایج بیانگر آن است که فرضیه اول پژوهش تأیید شده است.

فرضیه ۲. بین سازمان یادگیرنده و مؤلفه‌های آن با اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان رابطه وجود دارد.

با توجه به داده‌های جدول ۳، ضریب همبستگی پیرسون بین کلیه مؤلفه‌های سازمان

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی

متغیرها		سازمان یادگیرنده	سرآمدی شخصی	لگوهای ذهنی	چشم‌انداز مشترک	یادگیری تیمی	تفکر سیستمی
اثربخشی سازمانی	ضریب همبستگی پیرسون	هیأت امنایی	۰/۷۴	۰/۶۴	۰/۵۸	۰/۷۲	۰/۶۲
		عادی	۰/۷۷	۰/۶۳	۰/۶۷	۰/۶۷	۰/۷۰
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

یادگیرنده با اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان حاکی از آن است که همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابر این، یافته‌ها نشان دهنده تأیید فرضیه دوم پژوهش می‌باشد.

فرضیه ۳. مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده، قابلیت پیش‌بینی اثربخشی سازمانی را در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان دارند.

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام که در جدول ۴ نشان داده شده، بیانگر آن است که مقدار F محاسبه شده در مدارس هیأت امنایی در گام سوم ($F=101/19, p<0/01$)، و در مدارس عادی در گام چهارم ($F=135/68, p<0/01$) می‌باشد که از مقدار بحرانی $3/78$ بزرگتر هستند. در واقع مقدار F محاسبه شده در کلیه گام‌های تحلیل رگرسیون از مقادیر بحرانی بیشتر بوده و معنادار می‌باشد ($p<0/01$).

آماره‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی هیأت امنایی، ضریب بتا (با توجه به گام سوم) در مؤلفه‌های یادگیری تیمی، سرآمدی شخصی و چشم‌انداز مشترک در سطح

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی

شاخص‌ها					P	A.R ²	R ²	R	F
مدارس هیأت امنایی		یادگیری تیمی، سرآمدی شخصی، چشم‌انداز مشترک	۱۰۱/۱۹	۰/۷۶۰	۰/۵۷۸	۰/۵۷۲	۰/۰۰۰		
مدارس عادی		چشم‌انداز مشترک، تفکر سیستمی، سرآمدی شخصی، یادگیری تیمی	۱۳۵/۶۸	۰/۷۷۹	۰/۶۰۷	۰/۶۰۳	۰/۰۰۰		

جدول ۵. ضرایب رگرسیون گام به گام بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی

دوربین واتسون	VIF	Tol	P	t	Beta	S.E	B	آماره	
								مدل	
۲/۱۳۲			۰/۰۰۰	۶/۰۴۳		۰/۱۹۹	۱/۲۰۳	مقدار ثابت	
	۱/۸۹۳	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۸/۱۰۰	۰/۴۸۶	۰/۰۴۷	۰/۳۸۳	یادگیری تیمی	
	۱/۹۴۷	۰/۵۱۴	۰/۰۰۰	۳/۷۸۸	۰/۲۳۱	۰/۰۶۱	۰/۲۳۱	سرآمدی شخصی	
	۱/۳۸۷	۰/۷۲۱	۰/۰۰۲	۳/۱۸۱	۰/۱۶۳	۰/۰۳۸	۰/۱۲۰	چشم‌انداز مشترک	
۱/۸۱۴			۰/۰۰۰	۷/۷۵۷		۰/۱۲۸	۰/۹۹۳	مقدار ثابت	
	۳/۷۴۲	۰/۲۶۷	۰/۰۰۰	۵/۰۹۱	۰/۳۲۹	۰/۰۵۴	۰/۲۷۷	چشم‌انداز مشترک	
	۲/۸۰۱	۰/۳۵۷	۰/۰۰۰	۴/۴۲۰	۰/۲۴۷	۰/۰۴۷	۰/۲۰۶	تفکر سیستمی	
	۲/۱۱۶	۰/۴۷۳	۰/۰۰۱	۳/۴۸۸	۰/۱۷۰	۰/۰۴۲	۰/۱۴۷	سرآمدی شخصی	
	۳/۱۵۳	۰/۳۱۷	۰/۰۲۹	۲/۱۹۵	۰/۱۳۰	۰/۰۴۸	۰/۱۰۵	یادگیری تیمی	

($p < 0/01$) معنادار است. بنابر این می‌توان الگوی پیش‌بینی را برای مدارس ابتدایی هیأت امنایی استان همدان بدین صورت نشان داد:

$$Y = 1/203 + 0/486 X_1 + 0/231 X_2 + 0/163 X_3$$

هم چنین داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی عادی، ضریب بتا (با توجه به گام چهارم) در ابعاد چشم‌انداز مشترک، تفکر سیستمی، سرآمدی شخصی و یادگیری تیمی در سطح ($p < 0/05$) معنادار است. پس می‌توان الگوی پیش‌بینی را برای مدارس ابتدایی عادی استان همدان به صورت زیر نشان داد:

$$Y = 0/993 + 0/329 X_1 + 0/247 X_2 + 0/170 X_3 + 0/130 X_4$$

عامل تورم واریانس (VIF) در مدارس ابتدایی هیأت امنایی برای متغیرهای مستقل بین ۱/۳۸۷ و ۱/۹۴۷ و در مدارس ابتدایی عادی بین ۲/۱۱۶ و ۳/۷۴۲ بوده که نشان می‌دهد بین متغیرها پدیده چندگانگی خطی وجود ندارد. برای آزمون استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد، که مقدار آن در دامنه ۱/۸۱۴ و ۲/۱۳۲ قرار دارد، بنابر این می‌توان

نتیجه‌گیری کرد که دلیلی بر وجود خودهمبستگی در خطاها وجود ندارد. بنابر این یافته‌ها بیانگر تأیید فرضیه سوم پژوهش می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های سؤال اول پژوهش نشان داد که مدارس ابتدایی هیأت امنایی و همچنین مدارس ابتدایی عادی استان همدان از لحاظ ویژگی‌های سازمان یادگیرنده بالاتر از سطح متوسط می‌باشند. به عبارت دیگر مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان با ابعاد سازمان یادگیرنده انطباق دارند. به علاوه مقدار آماره t در کلیه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده معنادار بوده و بزرگتر از سطح متوسط است. این یافته‌ی پژوهش با نتایج چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲)، حمزه و همکاران (۲۰۱۱)، ملکی و قلنجی (۱۳۸۹)، ایدین و سیلان (۲۰۰۹) و تیسنگ (۲۰۱۰) همسویی دارد. احتمالاً تمرکز مدیران مدارس بر فعالیت‌های پژوهشی (مانند پژوهش‌های موردی، عملی و موقعیت‌های مدرسه‌ای)، افزایش به کارگیری رایانه و فناوری اطلاعات، مکانیزه شده مدارس ابتدایی، ارتقاء سرعت گردش اطلاعات در مدارس، ارتقاء مهارت و توسعه فردی، ابتکار، نوآوری و تسهیم دانش در مدارس، برقراری ارتباطات مثبت و کارآمد بین مدیران، معلمان و اولیاء، و تأکید بر یادگیری مداوم با برگزاری کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت (مانند کلاس‌های عملی، تئوری و اینترنتی)، از دلایل بالا بودن وضعیت سازمان یادگیرنده می‌باشد.

یافته‌های سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس ابتدایی هیأت امنایی و همچنین مدارس ابتدایی عادی استان همدان بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. در واقع مدارس ابتدایی هیأت امنایی و عادی استان همدان با مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی انطباق دارند. به علاوه مقدار آماره t در کلیه مؤلفه‌های اثربخشی سازمانی معنادار بوده و بزرگتر از سطح متوسط است. احتمالاً توجه مدیران و معلمان مدارس بر ایجاد محیطی منظم و سالم، بهبود مهارت‌های آموزشی، ارتباطات مؤثر با دانش‌آموزان و اولیاء، شفاف بودن اهداف و استراتژی‌های مدرسه، ارتقاء رویه‌های ارزشیابی، تأکید بر پیشرفت تحصیلی، بهبود

برنامه‌های آموزشی و حمایت‌های والدین از برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس، از دلایل بالا بودن اثربخشی سازمانی می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های هریسون (۲۰۰۸)، حسنی و سامری (۱۳۸۹)، تیسنگ (۲۰۱۰)، حاجعلی (۱۳۸۸)، اباری و ایتولا (۲۰۱۲) و هندرسون (۲۰۱۱) مطابقت دارد.

نتایج فرضیه اول پژوهش آشکار کرد که از لحاظ ابعاد سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی، تفاوت معناداری بین مدارس ابتدایی هیأت امنایی و همچنین مدارس ابتدایی عادی استان همدان وجود دارد. در واقع مدارس ابتدایی هیأت امنایی بیشتر از مدارس ابتدایی عادی از مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی برخوردار بوده و از ویژگی‌های آن استفاده می‌کنند. دلایل این تفاوت عبارت است از: ۱) چون 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 نمایند. ۲) مدارس هیأت امنایی اختیارات بیشتری را نسبت به مدارس عادی در خصوص تدوین و تنظیم برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی دارند. ۳) نظر به اینکه برخی از هزینه‌های مدارس هیأت امنایی را والدین می‌پردازند، لذا این مدارس به لحاظ فعالیت‌های آموزشی و فوق برنامه، امور رفاهی و بهداشتی دانش‌آموزان، خدمات مشاوره و کیفیت برنامه‌های رسمی مدرسه در سطح بالاتری می‌باشند. ۴) تخصیص نیروی انسانی مورد نیاز در مدارس هیأت امنایی بر اساس درخواست‌های هیأت امنای صورت می‌گیرد، که این امر می‌تواند بر کیفیت و عملکرد مدارس تأثیر مهمی داشته باشد. نتایج این فرضیه با یافته‌های ملکی و قلنجی (۱۳۸۹) در خصوص تفاوت مدارس نمونه، دولتی و غیرانتفاعی از لحاظ سازمان یادگیرنده، هندرسون (۲۰۱۱) در مورد تفاوت معنادار بین مدارس از نظر ابعاد اثربخشی سازمانی و حاجعلی (۱۳۸۸) راجع به تفاوت معنادار مدارس از لحاظ ابعاد سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی همخوانی دارد.

نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد که بین سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی در کلیه مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به علاوه مقدار این همبستگی قوی و قابل توجه است. نتیجه به دست آمده با نظرات و دیدگاه‌های دانشمندان و صاحب‌نظران همسویی دارد. لویز و همکاران (۲۰۰۵) بر ایجاد رابطه بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی تأکید

می‌نمایند. به زعم وودال (۲۰۰۵) سازمان‌های یادگیرنده همیشه تحت فشار هستند تا اثربخشی سازمانی را آشکار نمایند. باتول و ریاض (۲۰۱۲) یکی از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده را اهمیت دادن به یادگیری سازمانی می‌دانند، و تأکید می‌نمایند که یادگیری می‌تواند به توسعه اثربخشی سازمانی کمک کند. بنابر این می‌توان توصیف کرد که سازمان یادگیرنده با اثربخشی سازمانی همراه است. پس کلیه مدارس که به سوی سازمان یادگیرنده تغییر و تحول نمایند دارای اثربخشی سازمانی خواهند بود. یافته‌های این فرضیه با نتایج بی، سونگ و کیم (۲۰۱۲)، حمزه و همکاران (۲۰۱۱)، خمیس علی (۲۰۱۲)، کالینز، الیت و لستر (۲۰۱۲)، اباری و ایتولا (۲۰۱۲)، تیسنگ (۲۰۱۰)، ایدین و سیلان (۲۰۰۹)، یانگ (۲۰۰۷) و حاجعلی (۱۳۸۸) همخوانی دارد.

یافته‌های فرضیه سوم آشکار کرد که سازمان یادگیرنده در پیش‌بینی اثربخشی سازمانی، هم در مدارس هیأت امنایی و هم در مدارس عادی مؤثر است. از میان پنج مؤلفه سازمان یادگیرنده در مدارس هیأت امنایی، ابعاد یادگیری تیمی، سرآمدی شخصی و چشم‌انداز مشترک؛ و در مدارس عادی، چهار مؤلفه چشم‌انداز مشترک، تفکر سیستمی، سرآمدی شخصی و یادگیری تیمی در پیش‌بینی اثربخشی سازمانی مؤثر هستند. نتایج آزمون فرضیه سوم با برخی از دیدگاه‌های محققان همسویی دارد. این یافته‌ها با نتایج تیسنگ (۲۰۱۰)، حاجعلی (۱۳۸۸) و پارک (۲۰۰۶) در خصوص تأثیر سازمان یادگیرنده بر اثربخشی سازمانی همسویی دارد. هم چنین این یافته با نتایج ایدین و سیلان (۲۰۰۹) و یانگ (۲۰۰۷) در مورد تأثیر یادگیری سازمانی بر اثربخشی سازمانی، و چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲) در خصوص تأثیر یادگیری تیمی و چشم‌انداز مشترک بر اثربخشی سازمانی مطابقت دارد. دو نکته قابل تأمل در این خصوص وجود دارد: ۱) علیرغم اهمیت بسیار بالای الگوهای ذهنی در هدایت ایده‌ها و عقاید افراد، یادگیری سازمانی، اثربخشی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ مشاهده شد که هم در مدارس هیأت امنایی و هم در مدارس عادی، تأثیری بر اثربخشی سازمانی مدارس ندارد. لذا مدیران و رؤسای آموزش و پرورش می‌بایست به این امر توجه کافی را مبذول دارند. ۲) به نظر می‌رسد که در مدارس هیأت امنایی بیشتر از مدارس عادی به یادگیری تیمی توجه می‌شود. احتمالاً دلیل این امر، رقابتی است که در بین مدارس وجود دارد تا به استانداردهای

تعریف شده دست یابند. بر این اساس ضرورت دارد تا مدیران مدارس ابتدایی عادی نسبت به ارتقاء و بهبود یادگیری تیمی اهتمام ورزند و در این خصوص بیشتر تلاش نمایند. با توجه به محدود کردن جامعه‌ی آماری پژوهش به مدارس ابتدایی در تعمیم نتایج با احتیاط باید عمل کرد. بررسی و مقایسه‌ی اثربخشی مدارس هیأت امنایی و عادی دوره‌ی اول و دوم دبیرستان می‌تواند دستمایه‌ی پژوهشی مناسبی برای پژوهشگران آینده باشد.

منابع

- اسکات، ریچارد (۲۰۰۳). *سازمان‌ها: سیستم‌های عقلایی، طبیعی و باز*. ترجمه حسن میرزایی اهرنجان‌ی (۱۳۸۷). تهران: سمت.
- حاجعلی، سکینه (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران*، پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- حسینی، محمد و سامری، مریم (۱۳۸۹). *بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه. مدیریت فرهنگ سازمانی*، سال هشتم، شماره ۲۱، صص ۲۰۱-۲۲۳.

- دفت، ریچارد ال (۱۳۹۰). *مبانی تئوری و طراحی سازمان*. ترجمه علی پارسایان و سید محمد اعرابی. چاپ هفتم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رابینز، استیفن (۱۳۹۰). *تئوری سازمان، ساختار و طرح سازمانی*. ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی‌فرد. تهران: صفار
- روشه، گی (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز*. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: نشر نی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند مشهد مقدس، شورای عالی آموزش و پرورش، قابل دسترسی در www.sce.ir.
- ملکی آوارسین، صادق، قلنجی تبریزی، نیر (۱۳۸۹). مقایسه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی دخترانه نمونه، غیر انتفاعی و دولتی شهر تبریز، رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۴، شماره ۲، ۱۶۴-۱۴۷.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۹). *رهبری و مدیریت آموزشی*، تهران: یسپرون.

- Abari, A. O., & Oyetola, I. O. (2012). Organizational Identity, Schools Effectiveness and the System Theory, *Educational Reserch Journal*, 2 (4), 104-110.
- Ashraf, G., & Kadir, S. B. A. (2012). A Review on the Models of Organizational Effectiveness: A Look at Cameron's Model in Higher Education, *International Education Studies*, 5 (2), 80-87.
- Awasthy, R., & Gupta, R. K. (2012). Dimensions of the Learning Organization in an Indian Context, *International Journal of Emerging Markets*, 7 (3), 222 - 244.
- Aydin, B., & Ceylan, A. (2009). Does Organizational Learning Capacity Impact on Organizational Effectiveness?, *Development and Learning in Organizations*. 23 (3), 21-23.
- Bae, S. H., Song, J. 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.
- Batool, H., & Riaz, S. (2011). Factors for Making an Organization 'A Learning Organization', *International Conference on Technology and Business Management*, 28 (30), 912-921.

- Botha, R. J. (Nico) (2010). School Effectiveness: Conceptualising Divergent Assessment Approaches, *South African Journal of Education EASA*, 30, 605-620.
- Botha, R. J. (Nico) (2011). Contextual Factors in the Assessment of the Effect of School-based Management on School Effectiveness, *Kamla-Raj J Soc Sci*, 27 (1), 15-23.
- Bui. H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective, *The Learning Organization*, 17 (3), 208 – 227.
- Cameron, K. (2005). *Organizational Effectiveness: Its Demise and Re-emergence through Positive Organizational Scholarship*, To appear in Michael A. Hitt & Ken G. Smith (Eds.) Handbook of Management Theory: The Process of Theory Development. London: Oxford University Press, 1-26.
- Cameron, K., Mora, C., L, T., & Calarco, M. (2011). Effects of Positive Practices on Organizational Effectiveness, *Health Resources and Services Administration Grant*, University of Michigan, 1-59.
- 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.
- Choopawa, 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.
- Collins-Camargo, C., Ellett, C. D., & Lester, C. (2012). Measuring organizational effectiveness to develop strategies to promote retention in public child welfare, *Children and Youth Services Review*, 34, 289-295.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization Theory and Design*. South-Western. Cengage Learning. pp 22-78.
- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Second edition. United Kingdom. A John Wiley and Sons publication.
- Eijkman, H. (2011). Editorial The Learning Organization as concept and journal in the neo-millennial era, *The Learning Organization*, 18 (3), 164- 174.
- Garvin, D., Edmondson, A.C., & Gino, F. (2008) Is Yours a Learning Organization?, *Harvard Business Review*, March, 109-116.

- Goh, S. C., Elliott, C., & Quon, T. K. (2012). The Relationship Between Learning Capability and Organizational Performance: A Meta-Analytic Examination, *Learning Organization*, 19 (2), 92 – 108.
- Gorelick, C., and Tantawy, M. B. (2005), For Performance Through Learning, Knowledge Management is the Critical Practice, *The Learning Organization*, 12 (2), 125-139.
- 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 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 58-63.
- Hannah, S., & Lester, P. (2009). A Multilevel Approach to Building and Leading Learning Organizations, *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 34-48.
- Harrison, B. L. (2008). *The Perceptions of Teachers and School Administrators of School Effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Mississippi.
- Henderson, J. D. (2011). *Instructional and organizational effectiveness in selected preps-identified value added and preps-identified value subtracted elementary schools in mississippi*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Mississippi.
- Henry, E. A. (2011). *Is the Influence of Organizational Culture on Organizational Effectiveness Universal? An Examination of the Relationship in the Electronic Media Service Sector in the English Speaking Caribbean*. Unpublished PhD theses. University of Mississippi.
- 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.
- Johnson, C., Spicer, D., & Wallace, J. (2011). An empirical model of the learning organization. *University of Bradford (School of Management)*. Available on :www2.hull.ac.uk. 1-32.
- Karagoz, S., & Oz, E. (2008). *Organizational Effectiveness in Higher Education; Measures, Measurement and Evaluation*. Paper Presented at the EABR & TLC Conferences Proceedings Rothenburg, Germany.
- Khamis Ali, A. (2012). Academic Staff's Perceptions of Characteristics of Learning Organization in a Higher Learning

- Institution, *International Journal of Educational Management*, 26 (1), 55 - 82.
- Khasawneh, S. (2010). Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan, *Innovative Higher Education*, 8, 273-285.
- López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance, *The Learning Organization*, 12 (3), 227-245.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- McCann, J. (2004). Organizational Effectiveness: Changing Concepts for Changing Environments, *Human Resource Planning*, 27 (1), 42-50.
- Murray, P., & Donegan, K. (2003). Empirical Linkages between Firm Competencies and Organizational Learning, *The Learning Organization*, 10 (3), 51-62.
- Narat, W. (2012). A Working Model Towards the Learning Organization: A Case Study of Sarasas Affiliated Schools, *Bu Academic Review*, 11 (1), 1-8.
- Örtenblad, A. (2001). On Differences Between Organizational Learning and Learning Organization, *The Learning Organization*, 8 (3), 125-33.
- Park, J. H. (2006). *Measurement and Validation of Senge's Learning Organization Model in Korean Vocational High Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Rojas, R. R. (2000). A Review of Models for Measuring Organizational Effectiveness Among For-Profit and Nonprofit Organizations, *Nonprofit Management and Leadership*, 11 (1), 97-104.
- Rowley, J., & Gibbs, P. (2008). From Learning Organization to Practically Wise Organization. *The Learning Organization*, 15 (5), 356-372.
- Senge, P., 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.
- Tseng, C. C. (2010). *The Effects of Learning Organization Practices on Organizational Commitment and Effectiveness for Small and*

-
- Medium-Sized Enterprises in Taiwan*. Unpublished Thesis Doctorate. University of Minnesota.
- Woodall, J. (2005). Learning Effectiveness: Context, Impact and Critique, *Human Resource Development International*, 8 (2), 143-145.
- Wu, M., & Chen, C. (2012). Obstacles of Organizational Learning and Self-transcendence: Theoretical Research Based on Chinese Family Business, *Asian Social Science*, 8 (13), 89-94.
- Yang, J. T. (2007). The Impact of Knowledge Sharing on Organizational Learning and Effectiveness, *Journal of Knowledge Management*, 11 (2), 83-90.
- Yukl, G. (2008). How Leaders Influence Organizational Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708-722.