

رابطه بلوغ معلمان با کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شهر شیراز

سیروس قنبری^۱، زهرا سرجهانی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی رابطه بین بلوغ معلمان با میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس بود. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی ناحیه ۲ شهر شیراز به تعداد ۱۲۲۸ نفر بودند که ۳۰۰ نفر از آنها بر اساس جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه بلوغ کارکنان با ۶۰ سؤال و پرسشنامه کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با ۲۲ سؤال استفاده شد. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان (روایی محتوایی) و پایایی آن‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۴ محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون اسمیرونوف-کالموگروف، t تک‌نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که وضعیت بلوغ معلمان و میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس مورد مطالعه بالاتر از حد متوسط می‌باشد و بین بلوغ معلمان و کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ($r=0/67$) در سطح ($a=0/01$) وجود دارد. از طریق هر چهار بعد بلوغ معلمان می‌توان میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس را پیش‌بینی کرد.

کلید واژه‌ها: بلوغ معلمان، سازمان یادگیرنده، مدارس ابتدایی، شهر شیراز

پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۷/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۳/۹

۱- استادیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان (نویسنده مسئول)

siroosghanbari@yahoo.com

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان، دبیر آموزش و پرورش فارس

z_sarchhiani@yahoo.com

مقدمه

مهم‌ترین ویژگی‌های هزارهٔ جدید، سرعت غیر قابل کنترل تغییرات و تحولات، انتقال سریع تر مفاهیم و اطلاعات، گسترش ارتباطات، تسلط روزافزون عامل دانش و دانایی، مشتری مداری، افزایش رقابت، تغییرات سریع فناورانه، به ویژه شبکه‌ای شدن تولید و ارائه خدمات و حرکت سریع اقتصاد جهانی به سوی سراسری شدن و یکپارچگی است (ممی‌زاده، ۱۳۸۷: ۳). این تغییرات و تحولات، میزان پیچیدگی و ابهام را افزایش داده و مدیریت سازمان‌ها را با چالش‌های جدی روبرو کرده است. در چنین شرایطی استفاده از پارادایم قدیمی مدیریت که بر تخصص گرایی و کارایی تأکید دارد و منجر به ایجاد سازمان‌های چندبخشی شده است، چاره ساز نیست (جیمز^۱، ۲۰۰۳: ۴۷). در واقع سازمان‌ها با ساختارهای سنتی و ویژگی‌های سلسله مراتبی و انعطاف ناپذیر، توانایی و مهارت حل مسایل غیر قابل پیش‌بینی را که نشأت گرفته از چنین تغییراتی است ندارند. پابندی به تفکر تیلوریستی و همگام نشدن با حرکت پر شتاب تغییرات و تحولات، در واقع به معنای تن دادن به انحطاط و زوال محتوم است. بنابراین راهی جز تغییر در شیوهٔ اندیشیدن، نگرش و ادراک نخواهند داشت (ابیلی و موقفی، ۱۳۸۶: ۱۸). مهم‌ترین ابزاری که می‌تواند سازمان‌ها را در همگام شدن با تغییرات یاری نماید، عامل یادگیری است، زیرا نه تنها موجب هدایت و رهبری تغییر خواهد شد، بلکه شاید یگانه مزیت رقابتی برای تداوم و توسعهٔ سازمان‌ها باشد (گریتز، ۲۰۰۶ به نقل از ذهبیون و یوسفی، ۱۳۸۶: ۱۲۶). در این زمینه صاحب نظران معتقدند بهترین توصیه برای افزایش سرعت سازمان‌ها در دنیای غیر قابل پیش‌بینی امروز، ایجاد سازمان‌های یادگیرنده است (چانگ و سان^۲، ۲۰۰۷). امروزه رهبران سازمانی به درستی دریافته‌اند که باید به "یادگیری" به عنوان پدیده‌ای ارزشمند بنگرند و برای موفقیت در ایجاد آینده‌ای بهتر، سازمانی را پرورش دهند که به طور مستمر و اثربخش در پی فراگیری باشد و برای بقای خود با دگرگونی‌ها هماهنگ شده و در مقابل چالش‌ها منفعل و اثرپذیر عمل نکند (میرکمالی و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۴). البته پیدایش تفکر ایجاد سازمان یادگیرنده به دهه‌های پیش برمی‌گردد. در واقع مبانی اولیه مفهوم یادگیری و ردپای سیستم‌های یادگیرنده را می‌توان در تئوری‌های سازمان و مدیریت دهه ۱۹۰۰ و قبل از آن یافت. گرچه تا این زمان نامی از سازمان‌های یادگیرنده

^۱. James

^۲. Chang & Sun

به میان نمی‌آمد (دانش فرد و بهرام‌زاده، ۱۳۸۵: ۲۵)، اما تیلور تأثیر انتقال دانش بر بهبود عملکرد و بهره‌وری در کارخانه را نمایان ساخت (توحیدی و جباری، ۲۰۱۲: ۸۸۶). به تدریج و از دهه ۱۹۸۰ به بعد نیز صاحب‌نظرانی چون پدلر^۱، مارسیک و واتکینز^۲ وارد صحن سازمان یادگیرنده شدند و هر یک به گونه‌ای و با رویکرد ویژه به تعریف و تشریح این مفهوم پرداختند. با این حال همگان اذعان می‌کنند که انتشار کتاب "اصل پنجم: هنر و عمل سازمان یادگیرنده" نوشته پیتیر سنگه مهم‌ترین روند فکری این پارادایم می‌باشد و سنگه پایه‌گذار تفکر علمی سازمان یادگیرنده در سال‌های گذشته بوده است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۰). اگر چه در مورد پایه‌گذار سازمان یادگیرنده اتفاق نظر وجود دارد، اما دیدگاه‌ها در مورد این مفهوم متنوع است. سازمان یادگیرنده جایی است که در آن افراد قابلیت‌های خود را افزایش می‌دهند تا نتایجی را که واقعاً درست می‌پندارند ایجاد نمایند؛ در چنین سازمانی الگوهای جدید و گسترده تفکر پرورش می‌یابد و افراد به صورت مداوم یاد می‌گیرند که به یکدیگر یاد بدهند (ساو، ویلیدی و هارت^۳، ۲۰۱۰: ۲۴۰).

چن و کوو^۴ (۲۰۰۴) سازمان یادگیرنده را سازمانی می‌دانند که دارای سیستم‌ها، فرآیندها و ساختارهای مداوم پاسخ‌گویی و بهبود است. در تعریفی دیگر مفهوم سازمان یادگیرنده به عنوان سازمانی تعریف شده است که در آن ظرفیت‌های کسب دانش گسترش یافته و دانش به طور کامل مورد استفاده قرار می‌گیرد، در چنین سازمانی رفتار افراد تغییر نموده و شایستگی‌های جدیدی به دست می‌آورند (لیو، چانگ و یو^۵، ۲۰۱۰: ۳۷۹۲). گاروین^۶ نیز معتقد است سازمان یادگیرنده سازمانی است که دارای مهارت و توانایی ایجاد، کسب و انتقال دانش است و رفتار خود را طوری تعدیل می‌نماید که منعکس‌کننده دانش و دیدگاه‌های جدید باشد (شریعتمداری و توانگر، ۱۳۹۰: ۷۸). در تعریفی دیگر، سازمان یادگیرنده تفکری است که مشوق رویکرد سیستمی، ارتباطات و ارتقاء مهارت‌های فردی و فنی می‌باشد؛ یادگیری بین اعضاء خود را تشویق و تسهیل می‌نماید و با کسب دانش و اطلاعات لازم، آن‌ها را قادر می‌سازد نسبت به

^۱- Pedler

^۲ Marsick & Watkins

^۳ Saw, Wilday & Harte

^۴-Chen & Kuo

^۵ Liao, Chang & Wu

^۶-Garvin

تغییرات محیطی واکنش سریع و مؤثر نشان دهند (دانش فرد و بهرام‌زاده، ۱۳۸۵: ۲۴). در سازمان یادگیرنده، کارکنان به صورت فردی و گروهی از طریق یادگیری به چالش کشیده شده و در معرض یادگیری‌های جدید فراتر از برنامه‌های آموزش سنتی قرار می‌گیرند و به این ترتیب به تبادل دانش، مهارت و تجربیات خود می‌پردازند. سازمان این امر را به شدت تشویق می‌کند زیرا هوشیاری، آگاهی و شور جمعی نتیجه آن خواهد بود که چیزی بیش از انباشت ساده‌ای از هوش تک تک کارکنان است، زیرا یک شبکه یادگیری ایجاد می‌شود و در نتیجه نیروی انسانی سازمان را تبدیل به یک نیروی فکری کارآمد می‌کند و سازمان را به صورت موجودیتی واحد و یکپارچه در می‌آورد (فیشر و وایت، ۲۰۰۰ به نقل از ذهیون و یوسفی، ۱۳۸۶). اگر چه تعاریف سازمان یادگیرنده به نظر متنوع و متفاوت می‌آیند، اما تمامی آنها بر ویژگی‌هایی چون: تحول‌گرایی، انطباق سریع با تغییرات محیطی و افزایش فرصت و ظرفیت یادگیری، پرورش الگوهای جدید و رشد یافته تفکر تأکید دارند. از نظر پیتر سنگه سازمان یادگیرنده از اصولی تحت عنوان فرمان‌های پنج‌گانه پیروی می‌کند که به صورتی منسجم با یکدیگر در ارتباط بوده و هماهنگ با هم عمل می‌کنند و هیچ کدام به تنهایی قادر به ایجاد توازن و خلق نتایج دلخواه نیست. این پنج فرمان یا ویژگی عبارتند از:

۱- تسلط فردی^۱: یادگیری توسعه ظرفیت فردی است برای دستیابی به نتایج مطلوب تر و ایجاد محیط سازمانی که تمامی افراد را به توسعه ظرفیت رسیدن به اهداف و مقاصد انتخابی شان تشویق می‌کند (ملمن و بروکیس^۲، ۲۰۰۱: ۲۷۳).

۲- مدل‌های ذهنی^۳: بیانگر تصاویر درونی افراد از دنیای واقعی است که به طور مستمر بر وضوح و روشنی آن افزوده شده، بهبود پیدا می‌کند. در سازمان یادگیرنده به این نکته توجه می‌شود که این الگوهای ذهنی هستند که اقدامات و تصمیم‌گیری‌های افراد را شکل می‌دهند (سنگه، ۱۹۹۱: ۱۵).

۳- یادگیری تیمی^۴: مهارت‌های گفتگو و تفکر گروهی است و از طریق آن گروهی از افراد می‌توانند، هوش و توانایی خود را افزایش دهند. هوش و توانایی گروهی چیزی بیش از مجموع

¹ -Personal Mastery

² -Molleman & Broekhuis

³ -Mental Models

⁴ -Team Learning

استعدادهای افراد می‌باشد. پس تا زمانی که تیم‌ها یاد نگیرند، سازمان‌ها نیز قادر به یادگیری نخواهند بود (سنگه، ۱۳:۱۹۹۱).

۴- آرمان مشترک^۱: عبارتست از ظرفیت ایجاد یک تصویر و آرمان از آینده‌ای که به دنبال آن هستیم. به زعم سنگه، از طریق ایجاد تصویر مشترک از آینده مطلوب و تنظیم اصول راهنما و اقدامات لازم برای تحقق آن، می‌توان احساس مسئولیت را در افراد و گروه‌های سازمان افزایش داد (ملمن و بروکیس، ۲۰۰۱:۲۷۳).

۵- تفکر سیستمی^۲: تفکر سیستمی به عنوان پنجمین فرمان معرفی شده است. روشی از تفکر و زبانی از تشریح و فهم نیروها و اصول دیگر است و روابط متقابل فرامین و اصول مختلف را که رفتار سیستم را شکل می‌دهند توضیح داده، یکپارچه می‌سازد و آنها را در ساختاری هماهنگ از مبانی نظری و عملی ترکیب می‌کند (سنگه، ۱۳:۱۹۹۱).

به زعم دیویس (۲۰۰۵) توانایی سازمان‌ها برای اقدام و ارائه تولیدات و خدمات جدید از طریق انجام مؤثر عملکرد و خلق ارزش‌های بیشتر برای مشتریان امکان‌پذیر است. رسیدن به این موارد نیازمند توانایی در یاد گرفتن است که منجر به موفقیت و بقای سازمان می‌شود و سازمان‌هایی که به میزان بیشتری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده برخوردار باشند از توانایی‌های خود به طور مؤثرتری در ارتباط با مشتریان، بازار و رقبا خود برای توسعه و بازاریابی خدمات و محصولات جدید استفاده می‌کنند. از نظر کاپلان و نورتون^۳ (۱۹۹۶) سه عامل مهمی که کمک عمده‌ای به یادگیرنده شدن سازمان‌ها می‌کنند عبارتند از: قابلیت کارکنان، قابلیت سیستم‌های اطلاعات و انگیزش و توانمندسازی. جیمز (۲۰۰۳) می‌گوید: سازمان یادگیرنده به مانند شبکه‌ای در هم تنیده است که از کارکنان دانشگر، رهبری تحول‌گرا؛ فرهنگ تساوی؛ ساختارهای افقی؛ مکانیسم‌های انسجام بخشی و استراتژی پراکنده تشکیل شده است (جیمز، ۲۰۰۳:۴۸). بنابراین، بر اساس مبانی نظری و شواهد پژوهشی امروزه موفق‌ترین سازمان‌ها، سازمان‌های یادگیرنده هستند (استوارت^۴، ۲۰۰۴)، لذا جستجوی متغیرهای تأثیرگذار بر ایجاد چنین سازوکاری از اهمیت خاصی برخوردار گشته است، در این راستا یکی از متغیرهای تأثیرگذار می‌تواند بلوغ و

^۱ -Shared Vision

^۲ -System Thinking

^۳ -Kaplan & Norton

^۴ . Stewart

توانمندی کارکنان باشد. همچنان که بیان شد افراد دانشگر پایه و اساس یادگیری سازمانی را تشکیل می‌دهند و کارکنان سازمان یادگیرنده باید دانشگر باشند. جیمز ویژگی‌هایی همچون: کشف و به کارگیری قابلیت‌ها، به روز رساندن مهارت؛ خطرپذیری؛ احساس ارزشمندی در سازمان؛ انتقال دانش و اطلاعات به دیگران را به عنوان ویژگی‌های کارکنان در سازمان‌های یادگیرنده بر می‌شمارد (جیمز، ۲۰۰۳: ۴۹). به باور کرایتز^۱ نیز فردی که بلوغ حرفه‌ای ندارد نمی‌تواند تصمیم شغلی بهینه بگیرد و سازگاری مناسبی در کارش نخواهد داشت (شیرانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۲۰).

منظور از بلوغ مرحله‌ای است که شخص از نظر فرایندهای عقلی، عاطفی و کرداری به کمال می‌رسد (ساعتچی، ۱۳۸۲: ۱۳۶)، بلوغ در نظریه محیطی - موقعیتی مدیریت به عنوان داشتن توانایی به وجود آوردن اهداف عالی، اما قابل حصول، انگیزش کسب موفقیت، علاقمندی و توانایی پذیرش مسئولیت و آموزش و یا تجربه در یک فرد و یا گروه تعریف شده است (میرکمالی، ۱۳۸۰: ۱۳۲). به نظر آرگریس ویژگی‌های بلوغ در افراد عبارتند از: فعال بودن، عدم وابستگی، رفتار متعدد، علائق عمیق، دیدگاه وسیع، وضعیت برتر یا برابر و آگاهی و کنترل بر خود (هرسی و بلانچارد؛ ترجمه علاقبند، ۱۳۸۹: ۷۱). میرکمالی افراد بالغ را دارای ویژگی‌های زیر می‌داند:

- ۱- توانایی انتخاب و تعیین اهداف عالی و در سطح بالایی که در عین حال قابل دسترسی و حصول هستند،
- ۲- داشتن علاقه (انگیزش) و توانایی (صلاحیت) پذیرش و قبول مسئولیت و انجام کارهای محوله به طور شایسته؛
- ۳- برخورداری از دانش و تجربه لازم؛
- ۴- داشتن پختگی شغلی و روانی. یعنی نه تنها دانش انجام کار را دارند (بلوغ شغلی)، بلکه دارای اعتماد و خود باوری هستند (بلوغ روانی)؛ و
- ۵- داشتن توانایی تشخیص و قضاوت (میرکمالی، ۱۳۸۰: ۱۳۳).

به‌طور کلی بلوغ با شاخص‌هایی همچون توانایی برای تعیین اهداف واقع‌بینانه، سازگاری با دیگران، رفتار اختیاری و مبتنی بر آزادی، ارزیابی و قضاوت عاقلانه در مورد این که چه چیزی

^۱-Craits

برای فرد مناسب و چه چیزی نامناسب است، توانایی تمییز چیزهای مهم از چیزهای غیر مهم در زندگی، انعطاف‌پذیری و انطباق، تعادل عاطفی در تصمیم‌گیری‌ها و ثبات در روابط مشخص می‌گردد (فرانک^۱، ۲۰۰۵؛ به نقل از ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۸۸: ۵۶، و ویندر و منیندر^۲، ۱۳:۲۰۱۴). توجه به یادگیرندگی سازمانی و عوامل مؤثر بر آن جدای از بحث‌های نظری در زمینه تجربی و پژوهشی نیز توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. دمیرچلی (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان: «بررسی دانشگاه شهید بهشتی بر اساس اصول سازمان یادگیرنده پیتر سنگه از دیدگاه اعضای هیأت علمی» در یافته است که قابلیت‌های فردی و الگوهای ذهنی در همه دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی نسبت به اصول دیگر سازمان یادگیرنده در سطح بالاتری قرار دارند و مشکل دانشکده‌ها در تفکر سیستمی، آرمان مشترک و یادگیری تیمی می‌باشد. رسته مقدم (۱۳۸۴) با مطالعه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در یک سازمان آموزشی، نشان داد که سازمان مورد مطالعه به میزان خیلی کمی از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده برخوردار است. ذهبیون و یوسفی (۱۳۸۶) به بررسی میزان انطباق ویژگی‌های سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان با ویژگی‌های سازمان یادگیرنده بر اساس مدل واتکینز و مارسیک از دیدگاه دبیران پرداختند. نتایج نشان داد که ویژگی‌های سازمان آموزش و پرورش در حیطه فردی و سازمانی با ویژگی‌های سازمان یادگیرنده انطباق دارد، ولی در حیطه گروهی انطباق ندارد. ایزدی یزدان‌آبادی (۱۳۸۶) طی پژوهشی دریافت که هر چه سطح بلوغ کارکنان بیشتر باشد، گرایش بیشتری به ساختار ارگانیکی در سازمان وجود دارد، و حال آن‌که ساختار ارگانیکی یکی از لوازم اصلی ایجاد سازمان یادگیرنده می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های رنجبر (۱۳۸۷)، شریفی و اسلامیه (۱۳۸۸)، آورسین و قلنجی تبریزی (۱۳۸۹)، کریمی (۱۳۹۱) نشان داد که در وضع موجود سازمان‌های مورد مطالعه، توجه به مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در سطح بالا می‌باشد. نتایج پژوهش‌های شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰) و نژادایرانی و همکاران (۱۳۸۹)، به ترتیب مؤید رابطه مثبت و معناداری بین خلاقیت مدیران مدارس و کارکنان سازمان‌های دولتی با ابعاد سازمان یادگیرنده می‌باشد. یافته‌های مطالعه بهروزی و همکاران (۱۳۸۸) در «بررسی عوامل مؤثر بر تمایل اعضای سازمان‌های فرهنگی - آموزشی برای تبدیل شدن به سازمان

¹ Frank

² Vipinder & Maninder

یادگیرنده» نشان داد بین عامل‌هایی چون داشتن رهبری آگاه در سازمان، ساختار پویا، تشویق به خلاقیت و نوآوری، بیش‌مشارکت، کارگروهی و تعاون، واگذاری اختیار، ارتباط مستمر با محیط پیرامون و میزان تمایل کارکنان برای تبدیل شدن سازمان خود به سازمانی یادگیرنده رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

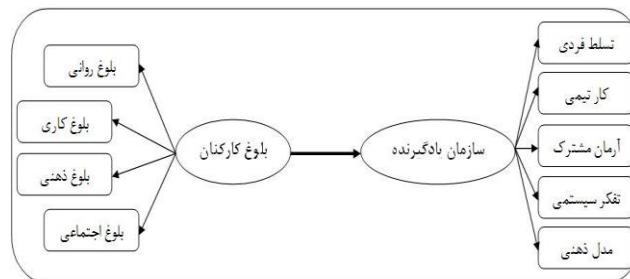
ایزدی یزدان آبادی (۱۳۸۸) طی پژوهشی شاخص‌های بلوغ کارکنان را در چهار مؤلفه بلوغ روانی، بلوغ ذهنی، بلوغ اجتماعی و بلوغ کاری دسته‌بندی نموده و نشان داد که هر چه سطح بلوغ کارکنان بیشتر باشد، گرایش بیشتری به ساختار ارگانیکی در سازمان وجود دارد. نتایج پژوهش رضایی‌منش و نوربخش (۱۳۸۸) در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان یادگیرنده نیز نشان داد که اقداماتی همچون ایجاد فضای تعمقی، استفاده از تجارب موردی، تلاش فردی و سازمانی به منظور ایجاد تعادل بین کار و خانواده، ایجاد فرصت جهت یادگیری و تفکر و واگذاری تصمیم‌گیری‌ها به بدنه کارشناسی و سرپرستی می‌تواند موجبات ایجاد سازمان یادگیرنده را فراهم آورد. مشابه با این پژوهش‌ها می‌توان به دیدگاه آرگریس اشاره نمود که معتقد بود با بالا رفتن سطح بلوغ کارکنان، سازمان باید از ساختار بوروکراتیک به سوی ساختار ارگانیکی سیر نماید. همچنین حسینی و همکاران (۱۳۸۸) طی پژوهشی رابطه فرهنگ سازمانی و سطح بلوغ کارکنان را نشان دادند. ویپندر و منیندر (۲۰۱۳) از پژوهش خویش نتیجه گرفتند بلوغ معلمان باعث بلوغ سازمان و بلوغ اجتماع می‌گردد و سازمان بالغ سازمانی است که تبدیل به سازمان یادگیرنده شده است. جانسون و کادول^۱ (۲۰۰۱) با استفاده از مدل سنگه، چهار عامل ساختار مشارکتی، کانل‌های ارتباطی اثربخش، رشد حرفه‌ای یکپارچه و رهبری یادگیری محور را به عنوان محورهای حرکت به سمت مدارس یادگیرنده در مدارس استرالیا گزارش کردند. ساهاراتنا (۲۰۰۶) پژوهشی پیرامون «سنجش ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و میزان آمادگی برای تغییرات» انجام داد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین ویژگی‌هایی مانند تفویض اختیار، تعهد رهبری، ارتباطات، انتقال و مبادله دانش، توانمندی کارکنان، عملکرد در سطح بالا و آمادگی برای تغییرات رابطه وجود دارد. به این معنی که اگر سازمانی دارای ویژگی‌های سازمان یادگیرنده باشد، این سازمان از میزان بالایی از آمادگی برای تغییرات برخوردار است. نتایج

^۱. Johnston & Caldwell

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده می‌تواند منجر به بهبود کیفیت زندگی کاری کارکنان (عسگری، توکلیان و طالقانی، ۱۳۹۱؛ صالحی و همکاران ۱۳۹۱؛ عسگری و توکلیان، ۱۳۹۰)، افزایش تعهد سازمانی (اتک و ارتارگات^۱، ۲۰۱۰)، افزایش خلاقیت و کارآفرینی (شریعتمداری و توانگر، ۱۳۹۰؛ حسینی نسب، خدیوی و موسی‌زاده، ۱۳۸۹) و آمادگی برای تغییر (پاک‌نژاد، کارگر و هنری، ۱۳۹۰؛ جعفری و کلانکی، ۲۰۱۲) گردد؛ لذا به دلیل اهمیت و نقش سازمان یادگیرنده در بیشتر کردن اثربخشی و قابلیت رقابت سازمان‌ها (کریمی و قنبری، ۱۳۹۰: ۱۲۴)، یکی از دغدغه‌های پژوهشگران و اندیشمندان سازمانی، شناسایی متغیرهای مؤثر بر ایجاد سازمان یادگیرنده می‌باشد. در این راستا سنگه در کتاب خود تحت عنوان پنجمین فرمان، عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان‌های یادگیرنده را شامل رهبری، فضای تعمقی، بومی‌سازی، تعادل بین کار و خانواده، مدیریت زمان و تجربه اندوزی دانسته است (رضایی منش و نوربخش، ۱۳۸۸: ۱۲۳). از آن‌جا که خصوصیات مهمی چون تعمق و ژرف‌اندیشی، ایجاد تعادل بین کار و خانواده، مدیریت زمان و تجربه اندوزی، مستلزم برخورداری کارکنان از سطوح بالای بلوغ روانی، اجتماعی و حرفه‌ای می‌باشد، بنابراین دغدغه اصلی پژوهش حاضر، بررسی این مسأله است که آیا بلوغ کارکنان می‌تواند تسهیل‌گر کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده باشد؟

بنابراین با فرض این که ویژگی‌هایی همچون رفتار اختیاری و مبتنی بر آزادی، ارزیابی و قضاوت عاقلانه، خودآگاهی، خودرهبری، انتقادپذیری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، ایجاد تعادل بین کار و خانواده و... به عنوان شاخصه‌های بیانگر بلوغ کارکنان در ابعاد مختلف کاری، ذهنی، روانی و اجتماعی می‌توانند موجب تسهیل کاربست سازمان یادگیرنده گردند، لذا چارچوب مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.

^۱. Atak & Erturgut



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش

سوالات پژوهش

- ۱- وضعیت بلوغ معلمان مدارس ابتدایی شیراز در چه سطحی است؟
- ۲- میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز در چه سطحی است؟
- ۳- آیا بین میزان بلوغ معلمان و ابعاد آن با میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا از طریق مؤلفه‌های بلوغ معلمان می‌توان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی را پیش‌بینی کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از جمله‌ی تحقیقات کاربردی و از بعد میزان کنترل متغیرها، جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی ناحیه ۲ شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ در ۱۲۰ دبستان این ناحیه به کار اشتغال داشته‌اند (۱۲۸۸ نفر). بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۳۰۰ پرسشنامه پخش شد که از این تعداد، ۲۷۱ پرسشنامه به صورت کامل برگردانده شد (نرخ بازگشت: ۹۰ درصد). به‌منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه بسته‌پاسخ استفاده گردید، پرسشنامه اول، مقیاس بلوغ کارکنان بود که در سال ۱۳۸۶ توسط ایزدی یزدان‌آبادی در قالب ۶۰ سؤال و چهار مؤلفه بلوغ روانی، بلوغ کاری، بلوغ ذهنی و بلوغ اجتماعی طراحی گردیده است، پایایی این پرسشنامه در پژوهش ایزدی یزدان‌آبادی (۱۳۸۶)، بر اساس ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۴) مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش نیز پایایی آن با توجه به ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۶) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین جهت اندازه‌گیری میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده از پرسشنامه استاندارد سازمان یادگیرنده بر مبنای مدل سنگه استفاده شد. این

پرسشنامه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده را در قالب ۲۲ سؤال و پنج مؤلفه تسلط فردی، کار تیمی، آرمان مشترک، تفکر سیستمی و مدل ذهنی اندازه‌گیری می‌نماید. پایایی پرسشنامه سازمان یادگیرنده در پژوهش صالحی، قلناش و جباری ظهیرآبادی (۱۳۹۱) بر اساس ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۴۶) به دست آمد، در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه با توجه به ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۳۷) مورد تأیید قرار گرفت. روایی پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از روایی محتوایی از طریق بهره‌گیری از نظرات اساتید متخصص بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. گویه‌های پرسشنامه بلوغ کارکنان به صورت پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت ساخته شده و ارزش گذاری آن به صورت ۱ تا ۵ است، و گویه‌های پرسشنامه سازمان یادگیرنده به صورت شش درجه‌ای مقیاس لیکرت ساخته شده و ارزش گذاری آن به صورت ۱ تا ۶ است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار استنباطی در حد: آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، آزمون t تک نمونه‌ای، آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه (به‌شيوه هم‌زمان) استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی سؤالات پژوهش لازم بود آزمون آماری مناسب جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها انتخاب شود. در این زمینه یکی از پیش‌شرط‌های اساسی برای انتخاب آزمون‌های آماری پارامتریک، نرمال بودن توزیع داده‌ها بر اساس متغیرهای مورد بررسی می‌باشد. با این رویکرد ابتدا جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. در آزمون کالموگروف - اسمیرنوف، فرض صفر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها و فرض خلاف بیانگر غیرنرمال بودن آن است.

جدول ۱. آزمون کالموگروف - اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای پیرامون تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها

تعداد	بلوغ معلمان	سازمان یادگیرنده
۲۷۱	۲۷۱	۲۷۱
میانگین	۳/۸۱	۴/۱۹
انحراف استاندارد	۰/۳۶	۰/۴۱۶
مقادیر کالموگروف - اسمیرنوف	۰/۷۶۳	۰/۷۸۴
سطح معناداری (دو دامنه)	۰/۶۰۶	۰/۵۷۰

بر اساس نتایج جدول ۱، مقادیر سطح معناداری متغیرهای اصلی پژوهش، بیشتر از ۰۵/۰ بود. لذا فرض نرمال بودن توزیع داده‌های هر دو متغیر بلوغ معلمان و سازمان یادگیرنده تأیید و فرض

خلاف مبنی بر غیرنرمال بودن توزیع داده‌ها رد گردید. بنابراین با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها، در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده شد.

۱- وضعیت بلوغ معلمان مدارس ابتدایی شیراز در چه سطحی است؟

به منظور بررسی میزان بلوغ معلمان مدارس ابتدایی شیراز از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۲).

جدول ۲. وضعیت بلوغ معلمان مدارس ابتدایی شیراز

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
بلوغ روانی	۲۷۱	۳/۷۹	۰/۳۹۰	۳۳/۵۹	۲۷۰	۰/۰۰۰
بلوغ کاری	۲۷۱	۳/۸۰	۰/۳۷۱	۳۵/۷۲	۲۷۰	۰/۰۰۰
بلوغ اجتماعی	۲۷۱	۳/۸۱	۰/۷۲۵	۱۸/۴۴	۲۷۰	۰/۰۰۰
بلوغ ذهنی	۲۷۱	۳/۸۵	۰/۵۳۴	۲۶/۴۶	۲۷۰	۰/۰۰۰
بلوغ معلمان	۲۷۱	۳/۸۱	۰/۳۶۸	۳۶/۵۴	۲۷۰	۰/۰۰۰

میانگین بلوغ معلمان برابر با ۳/۸۱ و میانگین مورد انتظار (نظری) نیز برابر با ۳ می‌باشد. مقدار t برابر ۳۶/۵۴ و سطح معناداری حاصل ۰/۰۰۱ است ($P < 05$). با توجه به اینکه مقدار t در سطح خطای کمتر از ۰۵. معنی‌دار است، لذا می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری بین میانگین تجربی و میانگین مورد انتظار وجود داشته است. همچنین از آن‌جا که میانگین تجربی بزرگتر از میانگین نظری است، لذا نتیجه گرفته می‌شود که وضعیت بلوغ معلمان مدارس ابتدایی شیراز از سطح متوسط بالاتر است. مطالعه بلوغ معلمان به تفکیک ابعاد نیز نشان داد که مقدار t در مورد همه مؤلفه‌ها معنی‌دار بوده و با مراجعه به میانگین‌ها مشخص می‌گردد که معلمان از بلوغ نسبتاً بالایی در ابعاد مختلف روانی، کاری، اجتماعی و ذهنی برخوردارند.

۲- میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز در چه سطحی است؟

جهت تجزیه و تحلیل این سؤال از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز

متغیر	تعداد	میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تسلط فردی	۲۷۱	۵۶.۴	۷.۲۳	۲۷۰	۰/۰۰۰
کار تیمی	۲۷۱	۴۴.۴	۳.۲۴	۲۷۰	۰/۰۰۰
آرمان مشترک	۲۷۱	۴۴.۴	۴۸.۱۹	۲۷۰	۰/۰۰۰
تفکر سیستمی	۲۷۱	۷۴.۳	۴۱.۶	۲۷۰	۰/۰۰۰
مدل ذهنی	۲۷۱	۷۶.۳	۱۷.۷	۲۷۰	۰/۰۰۰
سازمان یادگیرنده	۲۷۱	۱۹.۴	۳۷.۲۷	۲۷۰	۰/۰۰۰

همان طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد مقادیر t در مجموع و در مورد همه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده از مقدار t بحرانی در سطح $0/01 < a$ بزرگتر است ($t = 2/57 = t$) بنابراین بین میانگین مشاهده شده و میانگین آماری میزان کاربست سازمان یادگیرنده و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این که میانگین مشاهده شده از میانگین آماری بیشتر است می‌توان نتیجه گرفت که میزان کاربست سازمان یادگیرنده بالاتر از حد متوسط است.

۳- آیا بین میزان بلوغ معلمان و ابعاد آن با میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده رابطه وجود دارد؟

جدول ۴. ماتریس همبستگی بین بلوغ معلمان و ایجاد سازمان یادگیرنده در مجموع و به تفکیک ابعاد

تسلط فردی	کار تیمی	آزمان مشترک	تفکر سیستمی	مدل ذهنی	سازمان یادگیرنده
.۳۷۷**	.۲۷۶**	.۳۰۹**	.۳۸**	.۳۴۶**	.۵۵۳**
.۳۸۲**	.۲۸۶**	.۲۷**	.۶۵۶**	.۵۴۴**	.۶۸۵**
.۳۳**	.۲۳**	.۲۴۷**	.۲۲۸**	.۱۳۴**	.۳۹۱**
.۳۰۹**	.۲۳۸**	.۲۶۴**	.۲۵۲**	.۲۶۴**	.۴۲۸**
.۴۷**	.۳۴۵**	.۳۶۷**	.۴۶۹**	.۳۹**	.۶۷**

*: در سطح خطای کمتر از ۰/۱. معنی دار است. *: در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵. معنی دار است. بر اساس اطلاعات جدول (۴) بین میزان بلوغ معلمان و کاربست سازمان یادگیرنده همبستگی مثبت و معنادار ($r = 0/670$) در سطح $0/01 < a$ وجود دارد. بدین معنی که با افزایش میزان بلوغ معلمان، میزان کاربست سازمان یادگیرنده افزایش پیدا می‌کند. به طور کلی اطلاعات جدول حاکی از آن است که همبستگی دو به دوی تمامی متغیرها با یکدیگر مثبت و در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است. تأملی بر ضرایب همبستگی بین متغیرها نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های بلوغ معلمان، بلوغ کاری بیشترین همبستگی را با کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده داشته است ($r = 0/68$). سایر نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

۴- هر یک از مؤلفه‌های بلوغ معلمان چه تأثیری بر کاربست سازمان یادگیرنده دارند؟

جدول ۵. خلاصه الگوی رگرسیون و آزمون F پیرامون بررسی معنی‌داری تأثیر ابعاد

بلوغ معلمان بر کاربست سازمان یادگیرنده

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	ضریب همبستگی	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۳۸۳.۲۵	۴	۳۴۶.۶	.۷۸				
باقی مانده	۵۲۴.۲۱	۲۶۶	.۰۸۱	۴۲۵	.۷۳۶	.۵۳۴	.۲۸۴	۰/۰۰۰
کل	۹۰۷.۴۶	۲۷۰						

متغیرهای پیش‌بین: بلوغ کاری، بلوغ روانی، بلوغ اجتماعی، بلوغ ذهنی

جهت بررسی این سؤال از آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد، چهار مؤلفه‌ی بلوغ معلمان به عنوان متغیرهای پیش‌بین به صورت همزمان وارد معادله رگرسیون گردیدند و تأثیر آن‌ها بر روی میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده اندازه‌گیری شد. بر اساس اطلاعات جدول (۵) ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰.۷۳۶ است. بر این اساس مشخص می‌شود که بین الگوی مرکب از مؤلفه‌های بلوغ معلمان و متغیر کاربست سازمان یادگیرنده، ۵۴ درصد واریانس مشترک وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت الگوی مرکب از چهار مؤلفه بلوغ روانی، بلوغ کاری، بلوغ ذهنی و بلوغ اجتماعی می‌تواند ۵۴ درصد از تغییرات کاربست سازمان یادگیرنده را تبیین نماید. در ادامه برای بررسی معنادار بودن این مقدار، نتایج آزمون F در جدول ۵ گزارش شده است. نتایج نشان داد که مقدار $F(78/425)$ به لحاظ آماری معنادار است و این امر بیانگر آن است که ابعاد بلوغ، تبیین معناداری از کاربست سازمان یادگیرنده دارند. در ادامه ضرایب رگرسیونی هر یک از مؤلفه‌های پیش‌بین در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶. ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده سازمان یادگیرنده

مؤلفه‌ها	B	β	t	Sig.
مقدار ثابت	.۷۱۳		۵۶۲.۳	۰/۰۰۰
بلوغ کاری	.۵۴۵	.۴۸۶	۱۸۸.۹	۰/۰۰۰
بلوغ روانی	.۱۸۵	.۱۷۴	۲۷۲.۳	۰/۰۰۱
بلوغ اجتماعی	.۰۸	.۱۳۸	۰۷۳.۳	۰/۰۰۲
بلوغ ذهنی	.۱۰۴	.۱۳۳	۸۰۵.۲	۰/۰۰۵

ضریب رگرسیونی نشان می‌دهد که به ازای یک انحراف استاندارد تغییر در متغیر پیش‌بین، احتمالاً چه میزان تغییر در متغیر ملاک اتفاق می‌افتد، نتایج نشان می‌دهد که مقادیر t متناظر با بنای هر یک از مؤلفه‌ها، در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار است؛ بنابراین هر یک از مؤلفه‌های بلوغ معلمان، به تنهایی نیز تأثیر معناداری بر کاربست سازمان یادگیرنده دارند، ملاحظه وزن استاندارد شده بنا نشان می‌دهد که مؤلفه بلوغ کاری ($\beta=۰.۴۸۶$)؛ بیشترین تأثیر رگرسیونی را بر کاربست سازمان یادگیرنده دارد و پس از آن به ترتیب مؤلفه‌های بلوغ روانی، بلوغ اجتماعی و بلوغ ذهنی قرار دارند. بنابراین می‌توان معادله پیش‌بینی میزان کاربست سازمان یادگیرنده را با توجه به ابعاد بلوغ معلمان به صورت زیر نوشت:

$$(\text{بلوغ ذهنی} \# ۰.۱۳۳) + (\text{بلوغ اجتماعی} \# ۰.۱۳۸) + (\text{بلوغ روانی} \# ۰.۱۷۴) + (\text{بلوغ کاری} \# ۰.۴۸۶) + ۰.۷۱۳ = \text{سازمان یادگیرنده}$$

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه بسیاری از مدیران و پژوهشگران سازمانی دریافته‌اند که فرایندهای دانش‌آفرینی سازمانی، عامل مهمی در ایجاد مزیت رقابتی بلکه از الزامات بقای سازمان بوده و لذا چگونگی کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده از اهمیت خاصی برخوردار شده است. از این رو به منظور تحقق چنین سازمانی، پژوهشگران و نظریه‌پردازان سازمان و مدیریت، در جستجوی شناسایی متغیرهای تأثیرگذار در ایجاد سازمان یادگیرنده برآمده‌اند. در این راستا تصور ایجاد سازمان یادگیرنده بدون توجه به ظرفیت‌ها و قابلیت‌های منابع انسانی سازمان، تصویری دشوار بوده و لذا پژوهش در زمینه تأثیر سطوح قابلیت‌های کارکنان بر ایجاد سازمان‌های یادگیرنده به یکی از دغدغه‌های پژوهشی جذاب تبدیل شده است، با این رویکرد، پژوهش حاضر به ارزیابی وضعیت بلوغ کارکنان و میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز پرداخته و در ادامه تأثیر بلوغ معلمان بر ایجاد سازمان یادگیرنده مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج ارزیابی بلوغ معلمان نشان داد که میزان بلوغ آن‌ها در سطح متوسط به بالا است، این نتایج با یافته‌های پژوهش وینیندر و منیندر (۲۰۱۳) هم راستا است، در تبیین این نتایج می‌توان گفت حرفه و هنر معلمی به دلیل اهمیتی که در پرورش و شکل‌گیری نسل آینده دارد از اهمیت خاصی برخوردار بوده و با درک این مطلب دوره‌های مختلف و کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت متنوعی برای ارتقای توانمندی‌های معلمان در طول سال‌های فعالیت آن‌ها برگزار می‌گردد. بنابراین وجود این برنامه‌ها از یک سو و از سوی دیگر جایگاه بالای معلمان در فرهنگ ایرانی اسلامی که رفتار متناسب با این جایگاه را بایسته می‌سازد، احتمالاً سبب گشته که معلمان در جهت استقلال فکری، خود راهبری، تعمق و ژرف نگری گام برداشته و از سطوح بالای بلوغ روانی، اجتماعی و کاری برخوردار شوند.

در خصوص وضعیت میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز نتایج نشان داد از نظر معلمان، میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس در سطح متوسط به بالا است، این نتایج همسو با یافته‌های پژوهش‌های دمیرچلی (۱۳۸۱)، ذهبیون و یوسفی (۱۳۸۶)، رنجبر (۱۳۸۷)، شریفی و اسلامیه (۱۳۸۸)، آورسین و قلنجی تبریزی (۱۳۸۹) و کریمی (۱۳۹۰) بود که نشان دادند ویژگی‌های سازمان آموزشی مورد بررسی، با ویژگی‌های سازمان یادگیرنده انطباق داشته است، اما در عین حال نتایج مغایر با یافته‌های قدمگاهی و آهنجیان

(۱۳۸۴) و رسته مقدم (۱۳۸۴) بود که نشان دادند کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس در سطح پایینی بوده است. نتایج پژوهش مبنی بر مناسب بودن ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی شیراز را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که مدارس به عنوان سازمان‌های آموزشی وظیفه ایجاد، نگهداری و انتقال دانش را داشته و ماهیت فعالیت‌های تعلیم و تربیت به گونه‌ای است که نیازمند داشتن تفکر سیستمی، تسلط فردی، کار تیمی، پیش مشترک می‌باشد. بنابراین تا حدی قابل انتظار است که میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در چنین سازمان‌هایی در سطح بالایی باشد. نتایج بررسی ارتباط بین بلوغ معلمان و کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده نشان داد ارتباط مثبت و معنی‌داری بین بلوغ معلمان و کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده وجود دارد، این ارتباط در مورد همه مؤلفه‌ها نیز مثبت و معنی‌دار بود. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون مبین آن بود که به ترتیب بلوغ کاری، بلوغ روانی، بلوغ اجتماعی و بلوغ ذهنی تأثیر معنی‌داری بر کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده داشتند این یافته‌ها مؤید دیدگاه‌های پیتر سنگه و کریس آرگریس و البته مؤید یافته‌های ایزدی یزدان‌آبادی (۱۳۸۶)، رضایی‌منش و نوربخش (۱۳۸۸)، بهروزی و همکاران (۱۳۸۸)، نژادایرانی و همکاران (۱۳۸۹)، شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰)، جانسون و کادول (۲۰۰۱)، ساهاراتا (۲۰۰۶) و وپیندر و مینندر (۲۰۱۳) می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان به دیدگاه‌های مزلو استناد نمود. از نظر مزلو، افرادی که از سطوح بالای بلوغ شخصیتی برخوردارند، جامع‌اندیش بوده، انتقادپذیر هستند، از اشتباهات درس می‌گیرند، می‌توانند دیگران را درک کنند و روابط مناسبی با افراد برقرار نمایند، در کارهای مشارکتی موفق‌ترند و خود راهبر و خود کنترل هستند، وپیندر و مینندر (۲۰۱۳) نیز عنوان می‌کنند معلمان که از بلوغ اجتماعی بالایی برخوردار هستند افرادی فداکار، مستقل و خود رهبر بوده، توانایی کنترل عواطف خویش را داشته و توان رویارویی با مسایل و مشکلات فردی و اجتماعی را دارند و بلوغ معلمان باعث بلوغ سازمان و اجتماع می‌شود. طبیعی است اگر سازمانی از وجود چنین افرادی بهره‌مند باشد امکان استقرار ویژگی‌هایی همچون کار تیمی، آرمان مشترک، تفکر سیستمی و... در آن تسهیل می‌گردد و لذا نتایج پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت بلوغ معلمان بر کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده منطقی به نظر می‌رسد.

از آن‌جا که هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است، لذا در تعمیم نتایج پژوهش حاضر نیز شایسته است که به احتمال فرهنگ محافظه‌کارانه در برخی مدارس یا نزد برخی معلمان و نیز

گرایش خود را بهتر از آنچه که هست نشان دادن، توجه گردد. همچنین اگرچه پژوهش حاضر تأثیر بلوغ کارکنان را بر کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده نشان داد اما این نیز محتمل است که کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده باعث افزایش بلوغ معلمان گشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر سازمان یادگیرنده بر بلوغ کارکنان نیز مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

ابیلی، خدایار و موفقی، حسن (۱۳۸۶)، **دریچه‌ای بر مفاهیم نوین مدیریتی**، چاپ دوم، تهران، سارگل.

ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۸۶)، **بررسی رابطه بین ویژگی‌های ساختار سازمانی و سطح بلوغ کارکنان صف و ستاد دانشگاه تربیت معلم و ارائه الگوی ساختاری مناسب**، رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم تهران.

ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۸۸)، **ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش بلوغ کارکنان. فصلنامه روانشناسی نظامی**، سال اول، شماره ۱، صص ۶۲-۵۳.

بهروزی، محمد؛ فرخ نژاد، خدانظر و امیراحمدی؛ طاهره (۱۳۸۸)، **بررسی عوامل مؤثر بر تمایل اعضای سازمان‌های فرهنگی - آموزشی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، سال دوم، شماره سوم، صص ۳۶-۱۹.

پاک‌نژاد، احمد؛ کارگر، غلام‌علی و هنری، حبیب (۱۳۹۰)، **رابطه میان سازمان یادگیرنده و آمادگی برای تغییر در سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات مدیریت ورزشی**، شماره ۱۲، صص ۱۶۸-۱۴۹.

حسینی، شیوا؛ یارمحمدیان، محمد حسین و عجمی، سیما (۱۳۸۸)، **رابطه بین فرهنگ سازمانی و بلوغ سازمانی کارکنان بیمارستان‌های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۸۷-۱۳۸۶، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی**، شماره ۲۱، صص ۱۱۶-۱۰۱.

حسینی‌نسب، سید داوود؛ خدیوی، اسداله و موسی‌زاده، عبدالله (۱۳۸۹)، **بررسی رابطه مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با نگرش کارآفرینی دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز نقده در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، فصلنامه علوم تربیتی**، شماره ۱۲، صص ۴۶-۲۹.

دانش‌فرد، کرم‌اله و بهرام‌زاده، حسینعلی (۱۳۸۵)، **ضرورت پیدایی سازمان یادگیرنده، مجله مدیریت**، شماره ۱۰۹ و ۱۱۰، صص ۲۸-۲۴.

ذهبیون، شهلا و یوسفی، علیرضا (۱۳۸۶)، میزان انطباق ویژگی‌های سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان با ویژگی‌های سازمان یادگیرنده از دیدگاه دبیران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴، **فصلنامه**

دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره چهاردهم، صص ۱۴۴-۱۲۵.

رسته مقدم، آرش (۱۳۸۴)، مطالعه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در یک سازمان یاددهنده، **فصلنامه دانش مدیریت**، شماره ۶۹، صص ۱۰۱-۷۳.

رضایی‌منش، بهروز و نوربخش، مهدی (۱۳۸۸)، عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان یادگیرنده، **فصلنامه مطالعات مدیریت صنعتی**، شماره ۱۳، صص ۱۴۶-۱۲۳.

زیبایی، سعیده (۱۳۸۶)، بررسی وضعیت مدارس شهر شیروان بر اساس شاخص‌های رفتاری سازمان یادگیرنده (دیدگاه پیتز سنگه)، **فصلنامه پژوهش‌های تربیتی**، شماره ۱۲، صص ۳۱-۱۵.

شریعتمداری، مهدی و توانگر، علی (۱۳۹۰)، بررسی رابطه ابعاد سازمان یادگیرنده و خلاقیت مدیران مدارس متوسطه استان سمنان، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال پنجم، شماره ۱، صص ۹۳-۷۷.

شیرانی نژاد، شهریار؛ بهرامی، فاطمه و باغبان، ایران (۱۳۸۹)، بررسی عوامل محیطی و جمعیت‌شناختی مؤثر بر بلوغ حرفه‌ای کارکنان صدا و سیما، **فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی**، دوره دوم، شماره ۳، صص ۱۴۳-۱۱۹.

صالحی، مسلم؛ قلتاش، عباس و جباری ظهیرآبادی، علی (۱۳۹۱)، ارتباط بین سازمان یادگیرنده با هوش سازمانی در آموزش و پرورش، **فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، سال سوم، شماره ۳، صص ۱۰۴-۸۹.

عسگری، محمدرضا (۱۳۸۵)، سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی، **فصلنامه بصیرت**، شماره ۳۷، صص ۲۱۰-۱۹۷.

عسگری، محمدهادی و توکلین، فرحناز (۱۳۹۰)، رابطه بین کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، سال دوم، شماره ۱، شماره پیاپی ۵، صص ۲۱-۷.

عسگری، محمدهادی؛ توکلین، فرحناز و طالقانی، محمد (۱۳۹۱)، بررسی رابطه بین کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، شماره ۶۴، صص ۶۰-۴۵.

قدمگاهی، سیدمحمد و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۴)، بررسی وضعیت مدارس شهر مشهد بر اساس ویژگی‌های سازمان یادگیرنده (دیدگاه پیتر سنگه)، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۱۴۸-۱۳۲.

کریمی، ایمان و قنبری، سیروس (۱۳۹۰)، بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس راهنمایی و متوسطه‌ی شهر اراک، **مجله پژوهش علوم انسانی**، سال دوازدهم، شماره ۲۹، صص ۱۳۴-۱۲۱.

مسعودی ندوشن، عصمت و جوان‌شرق، حسن (۱۳۸۴)، یادگیری سازمانی و استراتژی ایجاد سازمان یادگیرنده، **فصلنامه مدیریت فردا**، صص ۷۷-۶۹.

ممی‌زاده، جعفر (۱۳۸۷)، **مدیریت سازمان‌های آینده**، تهران، شرکت چاپ و نشر بازرگانی.

میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۰)، **رفتار و روابط در سازمان و مدیریت**، چاپ سوم، تهران، یسپرون.

Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, pp: 3472 - 3476 .

Chang, D. S. & Sun, K. L. (2007). Exploring the correspondence between total quality management and Peter Senge's disciplines of a learning organization: A Taiwan perspective. **Total Quality Management and Business Excellence**, 18(7), pp: 807 – 822 .

Chen, M. S. & Kuo, L. J. (2004). The impacts of strategic leadership on organizational performance: taking learning organization as the intervening variable, **Journal of Business Administration**, pp. 27–66 .

Jafari, P. & Kalanaki, M. (2012). Relationship between the dimensions of learning organization and readiness-to-change. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 46, pp: 5811 – 5815 .

James, C. R. (2003). "Designing learning organizations", **Organizational Dynamics**, 32(1), PP:46-61 .

Johnston, C. & Caldwell, B. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools, **The international journal of educational management**, 15(2). pp: 94-102 .

Kaplan, R. & Notron, D. (1996). **Translating strategy into action: The balanced scorecard**. Boston, MA: Harvard Business School Press .

Molleman, E. & Broekhuis, M. (2001). Sociotechnical system: towards an organizational learning approach; **Journal of Engineering and Technology Management**, 18, pp: 271-294 .

Liao, Sh. Ch, & Wen-J. & Wu, Ch, Ch. (2010). An integrated model for learning organization with strategic view: Benchmarking in the

- knowledge-intensive industry. **Expert Systems with Applications**, 37, pp: 3792 - 3798 .
- Saw, J. & Wilday, J. &Harte, H (2010). Learning organizations for major hazards and the role of the regulator. **Process Safety and Environmental Protection**, 88, pp: 236 – 242 .
- Senge, P(1991), **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization**; New York: Century Business .
- Stewart, D (2004), Reinterpreting the Learning Organization. **Learning Organization**, 8 (4), pp: 141 – 152 .
- Sudharatna, Y. (2006). **Toward a stage model of learning organization development**, University of Adelaide .
- Tohidi, H. & Jabbari, M. (2012). Learning capabilities of Iranian organizations. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 141, pp: 886 - 890 .
- Vipinder, N. & Maninder, K(2013), **Social Maturity among Student Teachers, International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), Volume 2, Issue 1, pp: 10-16, January 2013**