

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های

آموزشی و پرورشی

The Relationship between Learning Schools Components Teachers Job Innovation and Quality of Educational Activities

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۱۳؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۲؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۲/۲۵

S. Ghanbari (Ph.D)

سیروس قنبری^۱

Abstract: The purpose of this research was to investigate the relationship between dimensions of learning schools with teachers' job innovation and quality of educational activities. The research method is descriptive - correlational. Statistical population included all teachers of elementary schools in Hamedan province comprised of 6346 people, and the sample size of 362 subjects was determined based on the Cochran formula. The sampling method used was proportional stratified random sampling. Data collected using three questionnaires including Park's learning schools (2006), Ettlle & O'Keefe's innovation (1982) and Sanjari et al's quality improvement of schools (1385). For appointment reliability, used Cronbach's Alpha coefficient, and estimated .92, .78 and .89 respectively. Results showed that level of learning schools components, teachers' job innovation, and quality of educational activities was above the average one. In addition, there is a significant positive correlation between learning schools components with teachers' job innovation, and quality of educational activities. The results of regression analysis indicated that the dimension of personal mastery is effective in prediction teachers' job innovation; and components of personal mastery, mental models, shared vision, and team learning have the highest impact on predicting the quality of educational activities.

چکیده: هدف از این پژوهش، بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان همدان (۶۳۴۶) بوده و حجم نمونه براساس فرمول کوکران به تعداد ۳۶۲ آزمودنی تعیین گردید. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه شامل مدارس یادگیرنده پارک (۲۰۰۶)، نوآوری شغلی اتلای و اکیف (۱۹۸۲) و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس سنجری و همکاران (۱۳۸۵) استفاده گردید. برای سنجش میزان پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، و به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ برآورد گردید. یافته‌ها نشان داد که وضعیت مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بالاتر از سطح متوسط بود. به علاوه، بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون بیانگر آن بود که مؤلفه‌ی سرآمدی شخصی در پیش‌بینی نوآوری شغلی معلمان مؤثر است، و ابعاد سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک و یادگیری تیمی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دارند.

Key words: Quality of Educational Activities, Learning Schools, Teachers' Job Innovation.

کلید واژه‌ها: کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، مدارس یادگیرنده، نوآوری شغلی معلمان.

مقدمه

سازمان‌ها دیگر نمی‌توانند با اتکای به 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). امروزه سازمان‌های آموزشی به ویژه مدارس با درخواست‌ها و توقعات فزاینده‌ای مواجه هستند. از یک سو جامعه و والدین، مدارس را تحت فشار قرار می‌دهند تا در فعالیتهای یاددهی-یادگیری، اثربخشی، بهره‌وری و کیفیت بالایی را ارائه نمایند؛ و از سوی دیگر، عواملی نظیر توسعه دانش و فناوری، مدیریت مدرسه‌محور و افزایش خلاقیت و نوآوری، این امر را بیش از پیش قوت می‌بخشد.

دو متغیر اساسی در سازمان‌های یادگیرنده و به‌طور اخص در مدارس یادگیرنده وجود دارد که ضرورت دارد به‌صورت عمیق‌تری مورد بررسی قرار گیرند: ۱. نوآوری و ۲. بهبود کیفیت. نوآوری اعم از این که روش جدید بازاریابی باشد، یا یک محصول و یا فرآیندی جدید، در واقع یک فرآیند یادگیری است. به‌علاوه یکی از مهم‌ترین و قوی‌ترین یافته‌های سنگه، کشف رابطه نزدیک تلاش برای رسیدن به سازمان‌های یادگیرنده و بهبود کیفیت است (سنگه، ۱۹۹۴: ۱۰-۱۱). لذا این پژوهش بر آن است تا الگوی مدارس به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده را در رابطه با نوآوری شغلی معلمان و بهبود کیفیت فعالیتهای آموزشی و پرورشی در بین مدارس ابتدایی استان همدان مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد.

مفهوم سازمان یادگیرنده، در دهه ۱۹۹۰ در نوشته‌های بازرگانی و دوره‌های مدیریت به کار می‌رفت، اما اخیراً مدارس کاربرد این مفهوم را به‌منظور تحلیل و بهبود عملکرد آغاز کرده‌اند (کارستن، ونکن و ورتوس^۲، ۲۰۰۰). در واقع ایده‌ی مدرسه‌ای که می‌تواند یاد بگیرد به‌طور فزاینده‌ای در سال‌های اخیر اهمیت پیدا کرده است (سنگه، ۲۰۰۰: ۵). سازمان‌های یادگیرنده یک ابزار ارزشمند برای تسهیل مدیریت دانش جهت بهبود تدریس و یادگیری در مدارس هستند (ولدی^۳، ۲۰۰۹). دلیلی که مدارس به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده پنداشته می‌شوند، موفقیت و کامیابی دانش‌آموزان است (چان، ۲۰۰۹).

مفهوم مدارس یادگیرنده می‌تواند تکرار طرح تئوری سازمانی، بهبود کیفیت، برنامه‌ریزی استراتژیک و مطالعات مدیریت باشد (بک^۴، ۲۰۱۲). به‌علاوه این مفهوم با افزایش توجه در حوزه مطالعات سازمانی مانند جنبه‌های محیطی و اثربخشی سازمانی مواجه شده است (بی، سونگ و کیم^۵، ۲۰۱۲). یکی از عواملی که در تبدیل مدارس به مدارس یادگیرنده اهمیت دارد، رشد

1. Hannah & Lester
3. Weldy
5. Bae, Song & Kim

2. Karsten, Voncken & Voorthuis
4. Bak

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۱۱

حرفه‌ای معلمان است. رشد حرفه‌ای معلمان بر منافع ایجاد مدارس یادگیرنده متمرکز است و بر پایه فرهنگ یادگیری مثبت، سرآمدی شخصی، یادگیری مداوم و توسعه سطوح فردی و تیمی می‌باشد (پارک، ۲۰۰۶: ۴۱).

اساسی‌ترین جنبه‌هایی که مدارس می‌توانند به مدارس یادگیرنده تبدیل شوند، عبارت است از:

- بهبود مکانسیم‌هایی برای کسب اطلاعات از محیط محلی، انتخاب، آماده کردن و توزیع آن در سازمان.

- کسب ایده‌های برتر از خواسته‌های والدین و ارتباط آن با توانایی‌های مدرسه.
- بهبود ارتباطات داخلی و ایجاد فرصت‌هایی برای تبادل ایده‌ها و تجربیات.
- پرورش تمایل به ایده‌های جدید و ترغیب همکاری و نوآوری.
- تنظیم موانع پژوهشی یادگیری در همه سطوح و فراموش نکردن تبادل افکار در خصوص هنجارها و ارزش‌ها.

- تنظیم بررسی‌ها و ارزیابی تجربیات یادگیری در یک سازمان و استفاده بهتر از سیستم‌های مختلف کنترل که اغلب از پیش وجود داشته‌اند (کارستن و همکاران، ۲۰۰۰).

به‌زعم سیلینز، زرین و مالفورد^۱ (۲۰۰۲) مدارس به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده، مدرسی هستند که فرآیندهای بررسی محیطی را به کار می‌گیرند، اهداف مشترک را توسعه می‌دهند، همکاری را در محیط‌های یاددهی و یادگیری ایجاد می‌کنند، ابتکارات و ریسک کردن را تشویق می‌کنند، بررسی همه جنبه‌های مرتبط و مؤثر بر کار مدرسه را تنظیم می‌نمایند، کار مثبت را تشویق و تقویت می‌کنند و فرصت‌هایی را برای توسعه حرفه‌ای مداوم فراهم می‌آورند. از نظر باون، رز و ویر^۲ (۲۰۰۶) مدارس یادگیرنده، سازمان‌هایی هستند که با مجموعه‌ای از شرایط و فرآیندها ارتباط دارند که از توانایی سازمان در مسیر ارزش، کسب و کاربرد دانش حمایت کرده و دانش ضمنی را از کارکنان و ذینفعان کسب می‌کند تا به‌طور موفقیت‌آمیزی استراتژی‌ها را طراحی، اجرا و ارزیابی نماید و به اهداف عملکردی نایل شود.

مالوی^۳ (۲۰۱۰) عناصر و ویژگی‌های اصلی مدارس به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده را بدین‌صورت ارائه می‌نماید: تسلط فردی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی، اندیشه و تأمل، کنکاش و پرسش‌گری، و رهبری.

باون، رز و ویر (۲۰۰۶) ابعاد عملی نیمرخ موفقیت مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده را در دوازده عامل ارائه نموده‌اند. شش عامل در بعد عملی و شش عامل در بعد عاطفی جای گرفته است. عوامل بعد عملی شامل: جهت‌گیری تیمی، نوآوری، مشارکت، جریان اطلاعات، پذیرش اشتباه، و جهت‌گیری نتایج؛ و عوامل بعد عاطفی عبارت است از: هدف مشترک، احترام، انسجام، اعتماد، حمایت متقابل، و خوش‌بینی.

تورکوف و متز^۱ (۲۰۰۵) الگوی استراتژیک را برای تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده ارائه داده‌اند: این مدل سه مرحله دارد: ۱. تعیین و طراحی ظرفیت‌های معلمان بر پایه الگوی ارزیابی عملکرد شغلی. ۲. تعیین اهداف روشن و دقیق که از مرحله اول یا طراحی کار با کیفیت یا توانایی یادگیری سازمانی ناشی می‌شود. ۳. یادگیری (فردی و تیمی) که از مراحل اول و دوم ناشی می‌شود و یک مدرسه را از نقطه‌نظر سازمانی به‌عنوان یک سازمان یادگیرنده در نظر می‌گیرد. اجرای این مدل در یک مدرسه به بعضی پیش‌شرطها نیاز دارد که شامل: الف. شکل‌دهی به اهداف مدرسه و فرآیند یادگیری بر طبق شایستگی بنیادی اجتماعی، ب. وجود الگوی فرآیند یادگیری است که به خلق شایستگی بنیادی اجتماعی جهت می‌دهد. در این پیش‌نیاز، حرفه‌ای‌گرایی معلمان در کانون توجه قرار دارد. ج. توانمندسازی رهبر برای حمایت از تغییر است، که به معنای تمایل فردی مدیران سطح بالا در شناسایی و ایجاد تغییر می‌باشد.

پژوهشگران حوزه سازمان یادگیرنده، مدل سنگه را به‌عنوان مناسب‌ترین چهارچوب برای توسعه سازمان‌های بازرگانی و آموزشی در نظر گرفته‌اند (خسونه، ۲۰۱۰؛ بیو و باروچ، ۲۰۱۰). سنگه (۲۰۰۰) ابعاد اصلی سازمان یادگیرنده را شامل پنج فرمان تدوین نموده که عبارت است از: ۱. سرآمدی شخصی، ۲. الگوهای ذهنی، ۳. چشم‌انداز مشترک، ۴. یادگیری تیمی و ۵. تفکر سیستمی.

مطالعات و تحقیقات انجام شده به وسیله عسگری، توکلیان و طالقانی (۱۳۹۱)، شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰)، نژاد ایرانی، سیدعباس‌زاده و اصغری (۱۳۸۹)، امین‌الرعایا، احمدی و نادری (۱۳۸۸)، حاجعلی (۱۳۸۸)، سلیمی و شاهمندی (۱۳۸۷)، بیانگر آن بوده‌اند که مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده با کیفیت زندگی کاری، خلاقیت، یادگیری غیررسمی، اثربخشی سازمانی، و سبک رهبری تحولی رابطه مثبت و معناداری دارند.

چوپاوا 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

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۱۳

کسب دانش، تعیین چشم‌انداز، استراتژی و هدف، کار تیمی کارکنان، نوآوری و توسعه پژوهش و سیستم ارزشیابی.

بی، سونگ و کیم (۲۰۱۲) تحقیقی را با عنوان «خلاقیت معلمان در آموزش فنی و حرفه‌ای» در نمونه‌ای ۳۰۴ نفره در کره انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که، بین سازمان یادگیرنده با فعالیت‌های خلق دانش و سطوح خلاقیت معلمان رابطه مثبتی وجود دارد.

خمیس علی (۲۰۱۲)؛ و گورلیک و تانتوی^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش‌های خود دریافتند که سازمان یادگیرنده و یادگیری در محیط کار موجب نوآوری، بهبود کیفیت و عملکرد می‌شود. لویز، پون و ارداس^۲ (۲۰۰۵) در تحقیق خود به این یافته رسیدند که بین یادگیری سازمانی با نوآوری، عملکرد مالی و رقابت‌پذیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ماریا (۲۰۰۳) در پژوهشی در سازمان‌های دولتی مالزی دریافت که فرهنگ یادگیری در سازمان‌های یادگیرنده بر نوآوری، رهبری، سیستم‌های تعبیه شده، یادگیری مداوم و یادگیری تیمی تأثیر دارد.

برخی پژوهش‌های تجربی بیانگر آن بوده‌اند که ظرفیت یادگیری در سازمان موجب نوآوری و کارایی کارکنان می‌گردد (هالت^۳ و همکاران، ۲۰۰۳؛ اسپایسر و سادلر^۴، ۲۰۰۶؛ وو و فانگ^۵، ۲۰۱۰). بعضی تحقیقات نیز بر رابطه یادگیری در سازمان با رضایت شغلی تأکید نموده‌اند (گاه^۶، ۲۰۰۱؛ رز، کومار و پاک^۷، ۲۰۰۹). تعدادی از محققان هم تأثیر یادگیری سازمانی بر نوآوری سازمانی را نشان داده‌اند (وانگ، ۲۰۰۸؛ لین و همکاران، ۲۰۰۸؛ جیمنز و همکاران، ۲۰۰۸).

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران علوم سازمان و مدیریت، الگوی سازمان یادگیرنده می‌تواند موجب رشد و توسعه نوآوری در بین معلمان و بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس گردد. در ادامه به تبیین و تشریح نوآوری و بهبود کیفیت مدارس پرداخته می‌شود.

در این عصر شعار اصلی خلاقیت و نوآوری است. اگر سازمان‌ها و مدیران آن‌ها بخواهند به حیات خود ادامه دهند و در بلندمدت کامیاب باشند، باید نوآور بوده و به‌طور مستمر خود را با وضعیت‌های جدید تطبیق دهند (رضائیان، ۱۳۹۰: ۱۱۸). رهبران سازمانی، مدیران دولتی و مدیران بازرگانی، نوآوری را به‌عنوان منبعی برای تغییر، رشد و اثربخشی سازمانی در نظر می‌گیرند (دمنپور و اشناپدر^۸، ۲۰۰۸). مدیران باید برای انطباق و رشد در محیط و بهبود توانایی یادگیری خود و دیگر عناصر انسانی سازمان، تمایل ایجاد کنند، و واکنش‌های انطباقی را در

1. Gorelick & Tantawy
3. Hult
5. Wu & Fang
7. Rose, Kumar & Pak

2. Lopez, Peon & Ordas
4. Spicer & Sadler
6. Goh
8. Damanpour & Schneider

پیکره‌ی سازمان تقویت نمایند تا استعداد و توانایی نوآوری را بهبود دهند (سید جوادین، ۱۳۹۰: ۲۲۶).

نوآوری مفهومی پیچیده است، و به وسیله پژوهشگران مختلف و از دیدگاه‌های متنوع و در سطوح گوناگون مورد مطالعه قرار گرفته است. فراگرد ایجاد فکرهای جدید و تبدیل آن فکرها به عمل و کاربردهای سودمند را نوآوری گویند (رضائیان، ۱۳۹۰: ۱۱۸). در سطح سازمانی، پژوهشگران نوآوری را به‌عنوان توسعه (تولید) یا به‌کارگیری (انطباق) ایده‌ها و رفتارهای جدید تعریف نموده‌اند (دمنپور و ویلشنسکی^۱، ۲۰۰۶؛ واکر^۲، ۲۰۰۸). ایده یا رفتار ممکن است به تولید، خدمت، فناوری، سیستم یا فعالیت مربوط باشد. تولید نوآوری فرآیندی است که منتج به پیامدهای جدید در جامعه سازمانی می‌گردد. انطباق نوآوری فرآیندی است که نتایج جذب تولید یا فعالیت در سازمان می‌شود (واکر، ۲۰۰۸).

جان (۱۹۹۸) سه دسته برای نوآوری در نظر می‌گیرد: نوآوری بازار، نوآوری تولید و نوآوری اداری. پاپودیوک و چو^۳ (۲۰۰۶) نیز نوآوری سازمانی را در سه طبقه تنظیم نموده‌اند: نوآوری تکنولوژیکی که به نوآوری تولید، فرآیند و خدمت اشاره دارد، نوآوری بازار که تحت نوآوری قیمت، پیشرفت و مکان تلقی می‌گردد، و نوآوری اداری که به نوآوری استراتژی، ساختار، سیستم و فرهنگ اشاره دارد. سابرامانیام^۴ (۲۰۰۵) چهار دسته را برای نوآوری سازمانی شناسایی کرده که شامل: نوآوری سازمانی، جو نوآوری، نوآوری تیمی و نوآوری فردی. پاچارن و ژانگ^۵ (۲۰۰۶) دو نوع نوآوری ارائه داده‌اند: نوآوری سازمانی و نوآوری تکنولوژیکی. دسوزا، آوازو و راماپراساد^۶ (۲۰۰۷) نیز دو نوع نوآوری برای محیط سازمان تدوین نموده‌اند: نوآوری کاربر و نوآوری سازمانی. به اعتقاد رابینز و کولتار^۷ (۱۹۹۶) فرآیند نوآوری نیازمند محرک‌هایی است که این محرک‌ها در سه دسته کلی قابل بررسی است. این متغیرها عبارت است از: ۱. متغیرهای ساختاری شامل: ساختارهای ارگانیک، وفور منابع و ارتباطات زیاد در بین واحدها، ۲. متغیرهای فرهنگی شامل: پذیرش ابهام، تحمل موضوعات غیرعملی، کنترل‌های بیرونی کم، تحمل ریسک، تحمل تضاد، تمرکز بر نتایج، ۳. متغیرهای انسانی: شامل تعهد بالا به آموزش و توسعه، امنیت شغلی بالا و وجود افراد خلاق (مقیم، ۱۳۹۰: ۱۳۴).

1. Damanpour & Wischnesky
3. Popadiuk & Choo
5. Pacharn & Zhang
7. Robbins & coultar

2. Walker
4. Subramaniam
6. Desouza, Awazu & Ramaprasad

مطالعات مختلف تأثیر نوآوری سازمانی را با عملکرد سازمانی، بهره‌وری، خلاقیت، کیفیت، ابتکار و انعطاف‌پذیری مورد تحلیل قرار داده‌اند (ارمبراستر^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هرناوندز^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). افزون بر این، صاحب‌نظران و محققان بر رابطه بین نوآوری سازمانی با متغیرهایی هم‌چون: ظرفیت جذب، توانایی‌ها، الگوهای مهارتی، آموزش، یادگیری، رضایت شغلی، پرورش، رشد، کارایی، بهره‌وری، عملکرد و بسیاری از متغیرهای مرتبط با سازمان و مدیریت تأکید دارند (لافورت، ۲۰۱۱؛ فریل و رابسون^۳، ۲۰۰۴؛ فریل، ۲۰۰۵؛ مک دونالد^۴، ۲۰۰۷؛ سیمپسون، سیگو و انز^۵، ۲۰۰۶). هو (۲۰۱۱) تحقیقی را پیرامون «تفکر، یادگیری، نوآوری سازمانی و عملکرد» انجام داد. نتایج نشان داد که تجربه فکری کارکنان تأثیر مثبت و معناداری را بر یادگیری خودمدار، نوآوری سازمانی و عملکرد سازمانی دارد. افزون بر این، نوآوری سازمانی تأثیر مستقیم و معناداری را بر عملکرد سازمانی دارد.

بدون شک، بالاترین کیفیت در کلیه سطوح آموزش و پرورش، هدف آرمانی در همه کشورها است. به‌علاوه، رهبران در نهادهای آموزشی نقش اساسی را در دستیابی به معیار سنجش کیفیت دارند (سلفی^۶، ۲۰۱۱). بهبود کیفیت توسط بسیاری از سازمان‌ها به‌عنوان یک استراتژی برای رقابت شناخته شده است. کیفیت بالا متضمن کاهش هزینه‌ها و افزایش بهره‌وری است، که به نوبه خود سطوح رقابتی بهتری را موجب می‌شود (اوانس و لیندسی^۷، ۲۰۰۲).

کیفیت، هنوز هم در مجامع علمی و دانشگاهی مورد بحث قرار می‌گیرد. افزون بر این، هیچ پاسخ ساده‌ای درباره معنی کیفیت وجود ندارد. کیفیت یک موضوع ذهنی است و به قضاوت شخصی بستگی دارد (داهرتی^۸، ۲۰۰۸). بهبود کیفیت، اشاره به افزایش کیفیت دارد. یعنی اشاعه اعمال و فعالیت‌های خوب و یا استفاده از یک چرخه بهبود مستمر (مک کیم^۹، ۲۰۰۳). به‌زعم لوماس (۲۰۰۱)، بهبود کیفیت بیشتر به‌عنوان فرآیندی تحول‌آفرین دیده می‌شود و نیازمند یک فرآیند تغییر عمده است که به‌طور مستقیم با ارزش افزوده و ارتقای کیفیت رابطه دارد (جکسون^{۱۰}، ۲۰۰۵).

داهرتی (۲۰۰۸) در خصوص تعاریف کیفیت، بین معانی هدف و تعالی تفاوت قائل شده است. کیفیت به معنای تعالی یک مفهوم ذهنی است، اما کیفیت به معنای سازگاری برای هدف نیازمند مجموعه ملاک‌هایی است که قضاوت‌ها با آن انجام می‌گیرد. بهبود کیفیت از طریق ارزیابی

1. Armbruster

3. Freel & Robson

5. Simpson, Sigauw & Enz

7. Evans & Lindsay

9. McKimm

2. Herna'ndez

4. McDonald

6. Salfi

8. Doherty

10. Jackson

کارکنان، و توسعه و تقویت فرهنگ بهبود مستمر و نوآوری، روش‌های عملی را ارائه می‌دهد (آتویل و مک فارلن،^۱ ۲۰۰۲).

سه پرسش به ظاهر ساده برای مدیریت و بهبود کیفیت در یک مدرسه وجود دارد که عبارت‌اند از (هادجکینسون و کلی،^۲ ۲۰۰۷):

(۱) تلاش‌ها در جهت رسیدن به چه اهدافی است؟

(۲) چگونه فعالیت‌ها به شکل خوبی انجام شود؟

(۳) چگونه می‌توان فعالیت‌ها را بهتر انجام داد؟

آخرین سؤال بسیار مهم است و با بهبود کیفیت یا تضمین کیفیت آینده‌نگر رابطه دارد (بیگس،^۳ ۲۰۰۱).

بهبود کیفیت به معنی هر فرآیند و یا ابزاری است که هدف آن کاهش شکاف کیفیت در عملکردهای سیستماتیک و سازمانی با توجه به ابعاد کیفیت است (اشنایدر، ۲۰۰۶). کیفیت فرآیندها، به درک درستی از نحوه یادگیری افراد، چگونگی تعامل آنها، و روش‌هایی که آن‌ها یک فرهنگ را حفظ، توسعه، و یا حتی از بین می‌برند، وابسته است (هادجکینسون و کلی، ۲۰۰۷). کیفیت آموزش یعنی انتظارات سطح بالا برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و کمک به آن‌ها در مواقعی که ضرورت دارد؛ به‌علاوه مرتبط نمودن یادگیری‌ها با زندگی واقعی، استفاده از روش‌های گوناگون تحسین و پاداش‌دهی، ارائه فرصت‌هایی برای مشارکت شاگردان، به کارگیری روش‌های مختلف تدریس، رهبری آموزشی و خلاقیت در کلاس (کوهن^۴ و همکاران، ۲۰۰۹).

التون^۵ (۲۰۰۱) اعتقاد دارد بهبود کیفیت صرفاً زمانی می‌تواند رخ دهد که بخشی از رسالت یک سازمان باشد. هم‌چنین تأکید می‌کند که شرایط بهبود کیفیت باید به ترتیب زیر باشد:

۱. دانش حرفه‌ای کارکنان از طریق توسعه حرفه‌ای مداوم.

۲. تدوین طرحی منظم و مؤثر از ارزیابی کارکنان.

۳. تشویق خلاقیت و نوآوری و مدیریت مؤثر تغییرات.

۴. شناخت اهمیت عملکرد آموزش.

بهبود کیفیت به‌عنوان یک فرآیند مستمر بهبود در فعالیت‌ها و وظایف در نظر گرفته می‌شود که ابعاد مربوط به حمایت رهبری، فرآیندها، منابع انسانی، اطلاعات، توجه به مشتری، و نوآوری برای رسیدن به کیفیت بالا در سازمان‌ها را پوشش می‌دهد (مورر، رابیو، کنته و باروگس^۶، ۲۰۰۲). پژوهش‌های تجربی بیانگر آن هستند که بهبود کیفیت به‌طور مثبت و معناداری با

1. Ottewill & Macfarlane
3. Biggs
5. Elton

2. Hodgkinson & Kelly
4. Cohen
6. Meurer, Rubio, Counte & Burroughs

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۱۷

ارتقای عملکردهای سازمان رابطه دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد (بین عبدالله، یولی و تاری^۱، ۲۰۰۸؛ هندریکس و سینگال^۲، ۲۰۰۱؛ کیناک^۳، ۲۰۰۳؛ پراجاگو و سوها^۴، ۲۰۰۶؛ آگوس و حسن^۵، ۲۰۰۰؛ براه، وونگ و راو^۶، ۲۰۰۰). سلفی (۲۰۱۱) طی تحقیقی با عنوان «شیوه‌های رهبری معلمان برای بهبود مدرسه» بدین نتیجه دست یافت که، اکثر معلمان موفق، چشم‌انداز آموزشی مشترک را توسعه داده و فرهنگ همکاری، حمایت و اعتماد را ارتقای می‌دهند. آنها دیگران را توانمند می‌کنند تا مسئولیت‌های رهبری در مدارس را به عهده گیرند؛ ذی‌نفعان مختلف را در فرآیند تصمیم‌گیری درگیر می‌کنند؛ و در بین کارکنان مختلف مدرسه روابط خوب و مثبت را توسعه می‌دهند.

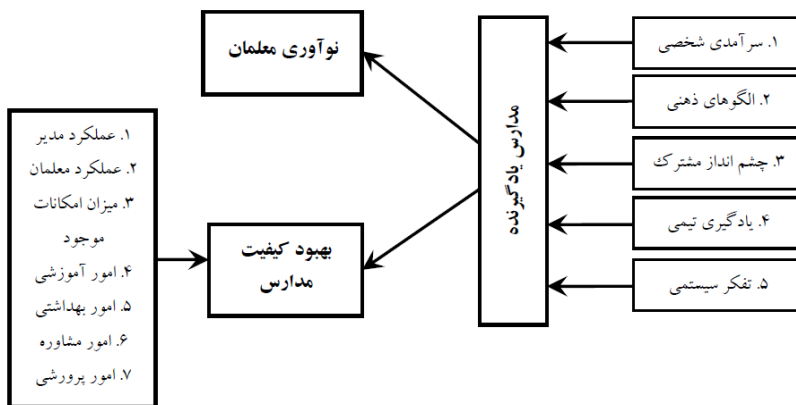
بیان مسأله

جامعه‌ی امروز توجه روزافزونی به پیشرفت دانش و فناوری نموده و از آموزش و پرورش انتظار دارد دانش‌آموزان را به رشد و شکوفایی رهنمون نماید. از یک سو، دانش‌آموزان با نیازها و علایق مختلف وارد مدارس می‌شوند و با یادگیری‌های گوناگون از آن خارج می‌گردند؛ و از سوی دیگر، مدیران و معلمان مدارس نیز با دیدگاه‌ها و تصورات مختص به خود، اهداف فردی، و مهارت‌های اداری، آموزشی، تدریسی و حرفه‌ای متنوع به استخدام آموزش و پرورش در می‌آیند و مسئولیت اصلی این امر خطیر را بر عهده می‌گیرند. در این فرآیند، راهبرهای مناسب یاددهی-یادگیری اتخاذ می‌شود. تعامل بین افراد مورد توجه قرار می‌گیرد و اهداف و بینش‌های مشترک تعیین می‌گردد. برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی به‌صورت فردی و گروهی تدوین می‌شود؛ و کاوش و فعالیت‌های خلاقانه و نوآورانه مورد توجه قرار می‌گیرد. همه افراد جامعه این امور را با کنجکاوی و دقت زیر نظر دارند تا موفقیت مدارس بیشتر محقق شود. آیا با همه این حساسیت‌ها و جامع‌نگری‌ها، یادگیری رخ داده است؟ چه الگویی می‌تواند یادگیری را تسهیل کند؟ آیا خلاقیت و نوآوری در بین معلمان هدف‌مند شده است؟ چه عواملی و تا چه میزان کیفیت مدارس را تعیین می‌کنند؟ این پژوهش سعی دارد تا حد امکان، به‌گونه‌ای علمی، با شواهد تجربی، و با توجه به دیدگاه‌های صاحب‌نظران، و تحقیقات پژوهشگران به این سؤال‌ها پاسخ دهد. بنابراین، هدف کلی پژوهش حاضر عبارت است از: شناسایی رابطه‌ی مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان.

1. Bin Abdullah, Uli & Tari
3. Kaynak
5. Agus & Hassan

2. Hendricks & Singhal
4. Prajogo & Sohal
6. Brah, Wong & Rao

بر این اساس، مدل مفهومی این پژوهش به شکل زیر ارائه می‌گردد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

سئوال‌های پژوهش

۱. وضعیت الگوی مدارس یادگیرنده در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟
۲. وضعیت نوآوری شغلی معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟
۳. وضعیت کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان مدارس ابتدایی استان همدان رابطه وجود دارد.
۲. بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان رابطه وجود دارد.
۳. مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، نوآوری شغلی معلمان را در مدارس ابتدایی استان همدان پیش‌بینی می‌کند.
۴. مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را در مدارس ابتدایی استان همدان پیش‌بینی می‌کند.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان همدان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تعداد ۶۳۴۶ نفر (۴۴۲۷

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۱۹

معلم زن و ۱۹۱۹ معلم مرد) می‌باشد. حجم نمونه بر اساس فرمول برآورد حجم نمونه از جامعه کوکران ۳۶۲ آزمودنی تعیین گردید. روش نمونه‌گیری نیز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد.

به‌منظور گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شد: ۱- پرسشنامه سنجش مدارس 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 نوآوری اتلای و اکیف^۱ (۱۹۸۲) که دارای ۱۸ گویه می‌باشد. ۳- پرسشنامه سنجش کیفیت مدارس سنجرى، سلیمی و احمدی (۱۳۸۵) که دارای ۶۰ سؤال بوده، و ابعاد آن شامل عملکرد مدیر، عملکرد معلمان، میزان امکانات موجود، امور آموزشی، امور بهداشتی، امور مشاوره و امور پرورشی است. هر سه پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است.

برای تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و نیز از روش‌های آمار استنباطی مانند: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون t تک متغیره، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید.

قبل از تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش ابتدا فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی و محاسبه قرار گرفت. مقادیر محاسبه شده آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت متغیرهای مدارس یادگیرنده ۰/۸۶۹، نوآوری شغلی ۰/۹۸۹ و بهبود کیفیت مدارس ۱/۰۴۰ است. با توجه به این که سطح خطای محاسبه شده جهت کلیه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ بوده، لذا متغیرهای دارای توزیع نرمال می‌باشند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها از روش روایی محتوایی و از دیدگاه متخصصان و اساتید رشته مدیریت آموزشی استفاده گردید. برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در این پژوهش برای برآورد پایایی پرسشنامه‌ها، ابتدا تعداد ۴۰ نفر از معلمان گروه نمونه به صورت تصادفی انتخاب گردید 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 مدارس یادگیرنده ۰/۹۲، جهت پرسشنامه نوآوری شغلی ۰/۷۸ و برای پرسشنامه کیفیت مدارس ۰/۸۴ برآورد گردید.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱. وضعیت الگوی مدارس یادگیرنده در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟

جدول ۱. وضعیت مدارس یادگیرنده، نوآوری معلمان و کیفیت مدارس، نتایج آزمون *t* تک متغیره

متغیرها	میانگین تجربی	انحراف معیار	میانگین آماری	t	df	P
مدارس یادگیرنده	۳/۱۰	۰/۴۹۷	۳	۳/۹۷	۳۶۱	۰/۰۰۰
نوآوری معلمان	۳/۷۸	۰/۳۹۳	۳	۳۷/۶۰	۳۶۱	۰/۰۰۰
کیفیت مدارس	۴/۰۶	۰/۶۴۴	۳	۳۱/۴۶	۳۶۱	۰/۰۰۰

بر اساس یافته‌های جدول ۱، مقدار محاسبه شده آماره *t* جهت وضعیت مدارس یادگیرنده در مدارس ابتدایی استان همدان از مقدار *t* بحرانی جدول (۲/۵۷۶) بزرگ‌تر می‌باشد ($df = 361$), $(t = 3/97, p < 0/01)$. بنابراین بین میانگین محاسبه شده و میانگین آماری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین مدارس یادگیرنده در مدارس ابتدایی استان همدان بالاتر از سطح متوسط است.

سؤال ۲. وضعیت نوآوری شغلی معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟
با توجه به داده‌های جدول ۱، مقدار محاسبه شده آماره *t* جهت وضعیت نوآوری شغلی معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان از مقدار *t* بحرانی جدول (۲/۵۷۶) بزرگ‌تر است ($df = 361$), $(t = 37/60, p < 0/01)$. بنابراین بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین نوآوری شغلی معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان بالاتر از سطح متوسط است.

سؤال ۳. وضعیت کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان چگونه است؟

بر پایه آماره‌های جدول ۱، مقدار محاسبه شده آماره *t* جهت وضعیت کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان از مقدار *t* بحرانی جدول (۲/۵۷۶) بزرگ‌تر می‌باشد ($df = 361, p < 0/01, t = 31/46$). بنابراین بین میانگین محاسبه شده و میانگین آماری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی میانگین کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان بالاتر از سطح متوسط است.

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۲۱

فرضیه ۱. بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان مدارس ابتدایی استان همدان رابطه وجود دارد.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری معلمان و کیفیت مدارس

متغیرها	مدارس یادگیرنده	سرمادی شخصی	الگوهای ذهنی	چشم‌انداز مشترک	یادگیری تیمی	تفکر سیستمی
نوآوری معلمان	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۸۶	۰/۳۴۵	۰/۱۹۱	۰/۲۰۶	۰/۲۵۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲
کیفیت مدارس	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۲۵	۰/۷۸۱	۰/۷۳۹	۰/۷۲۸	۰/۵۷۷
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	تعداد نمونه	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲	۳۶۲

با توجه به داده‌های جدول ۲، همبستگی مثبت و معناداری بین کلیه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان وجود دارد ($r = 0.286, p < 0.01, n = 362$). بنابراین، یافته‌ها نشان‌دهنده تأیید فرضیه اول پژوهش می‌باشد.

فرضیه ۲. بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان رابطه وجود دارد.

با توجه به داده‌های جدول ۲، ضریب همبستگی پیرسون بین کلیه ابعاد مدارس یادگیرنده با کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان معنادار است، و حاکی از آن است که همبستگی مثبت و معناداری بین متغیرهای تحقیق وجود دارد ($r = 0.577, p < 0.01, n = 362$). بر این اساس فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه ۳. مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، نوآوری شغلی معلمان را در مدارس ابتدایی استان همدان پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده و نوآوری شغلی معلمان

شاخص	F	R	R ²	A.R ²	Tol	VIF	دوربین واتسون	P
سرمادی شخصی	۱۰/۱۹۷	۰/۳۵۷	۰/۱۲۷	۰/۱۱۵	۰/۳۸۶	۲/۵۹۳	۱/۹۵۸	۰/۰۰۰

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه که در جدول ۳ نشان داده شده، بیانگر آن است که مقدار F محاسبه شده در مدارس ابتدایی استان همدان ($F = 10/197, p < 0/01$) بوده که از مقدار بحرانی $3/06$ بزرگتر است. در واقع مقدار F محاسبه شده معنادار بوده و می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده کرد. عامل تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای مستقل بین $1/899$ و $3/218$ بوده که نشان می‌دهد بین متغیرها پدیده چندگانگی خطی وجود ندارد. برای آزمون استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد، که مقدار آن $1/958$ است، لذا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دلیلی بر وجود خودهمبستگی در خطاها وجود ندارد.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان

P	t	Beta	S.E	B	آماره مدل
۰/۰۰۰	۲۱/۰۶۰		۰/۱۴۰	۲/۹۵۴	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۴/۳۳۸	۰/۳۴۹	۰/۰۶۳	۰/۲۷۴	سرآمدی شخصی

آماره‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب بتا در مؤلفه سرآمدی شخصی در سطح ($p < 0/01$) معنادار است. بر این اساس اگر مؤلفه سرآمدی شخصی یک انحراف استاندارد افزایش یابند، باعث $0/349$ افزایش در انحراف استاندارد نوآوری شغلی معلمان خواهد شد. پس می‌توان الگوی پیش‌بینی را بدین صورت نشان داد:

$$Y = 2/954 + 0/349 X_1$$

پس یافته‌ها بیانگر تأیید فرضیه سوم پژوهش می‌باشد.

فرضیه ۴. مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را در مدارس ابتدایی استان همدان پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده و کیفیت مدارس

P	دوربین واتسون	VIF	Tol	A.R ²	R ²	R	F	شاخص‌ها
۰/۰۰۰	۱/۷۱۷	۲/۵۸۰	۰/۳۸۸	۰/۷۱۰	۰/۷۱۴	۰/۸۴۵	۱۷/۷۹۳	سرآمدی شخصی
		۳/۱۲۳	۰/۳۲۰					الگوهای ذهنی
		۲/۸۸۰	۰/۳۴۷					چشم‌انداز
		۲/۷۳۹	۰/۳۶۵					مشترک یادگیری تیمی

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۲۳

یافته‌های تحلیل رگرسیون چندگانه که در جدول ۵ مشخص گردیده، حاکی از آن است که مقدار F محاسبه شده ($F = 17/793, p < 0/01$) بوده که از مقدار بحرانی $3/06$ بزرگ‌تر است. در واقع مقدار F محاسبه شده معنادار بوده و می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده کرد. عامل تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای مستقل بین $2/580$ و $3/123$ بوده که نشان می‌دهد بین متغیرها پدیده چندگانگی خطی وجود ندارد. جهت آزمون استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد، که مقدار آن $1/717$ است، بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دلیلی بر وجود خودهمبستگی در خطاها وجود ندارد.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با کیفیت مدارس

P	t	Beta	S.E	B	آماره
					مدل
۰/۰۰۰	۴/۴۸۵		۰/۱۲۶	۰/۵۶۶	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۹/۱۵۱	۰/۴۱۷	۰/۰۵۸	۰/۵۳۵	سرآمدی شخصی
۰/۰۰۰	۴/۵۸۲	۰/۲۳۰	۰/۰۵۳	۰/۲۴۴	الگوهای ذهنی
۰/۰۰۱	۴/۲۵۲	۰/۲۰۵	۰/۰۵۶	۰/۲۴۰	چشم‌انداز مشترک
۰/۰۳۸	۲/۰۷۸	۰/۰۹۸	۰/۰۴۲	۰/۰۸۸	یادگیری تیمی

آماره‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که ضریب بتا در مؤلفه‌های سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک و یادگیری تیمی معنادار است. بر این اساس اگر مؤلفه‌های سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک و یادگیری تیمی یک انحراف استاندارد افزایش یابند، به ترتیب باعث $0/417$ ، $0/230$ ، $0/205$ و $0/098$ افزایش در انحراف استاندارد کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس ابتدایی استان همدان خواهد شد. لذا می‌توان الگوی پیش‌بینی را به صورت زیر نشان داد:

$$Y = 0/566 + 0/417 X_1 + 0/230 X_2 + 0/205 X_3 + 0/098 X_4$$

بنابراین، فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

اولین یافته پژوهش نشان داد که وضعیت مدارس ابتدایی استان همدان از لحاظ ابعاد و مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، نوآوری معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در حد مناسبی قرار دارد و بالاتر از سطح متوسط است. به عبارت دیگر مدارس ابتدایی استان همدان با ابعاد مدارس یادگیرنده، نوآوری و بهبود کیفیت انطباق دارند. این یافته‌ها با نظرات صاحب‌نظران همسویی دارد. کارستن و همکاران (۲۰۰۰) تأکید می‌کنند که در مدارس یادگیرنده به ایده‌های جدید، نوآوری، ارتباطات داخلی مدرسه، ارتباط والدین با مدرسه و تجربیات یادگیری توجه

و آفری می‌شود. به زعم هو (۲۰۱۱) نوآوری موجب بهبود عملکرد در سازمان خواهد شد. التون (۲۰۰۱) نیز اعتقاد دارد که برای بهبود کیفیت باید به دانش حرفه‌ای کارکنان، ارزیابی‌های منظم، تشویق خلاقیت و نوآوری، و عملکردهای آموزشی تمرکز نمود. به نظر می‌رسد تمرکز مدیران و معلمان مدارس ابتدایی استان همدان بر فعالیت‌هایی نظیر رشد زمینه‌های فکری و شغلی، انجام تحقیقات موردی، اتخاذ تصمیمات به‌صورت مشترک، تعامل و ارتباطات متقابل، گفتمان‌های گروهی و تیمی، توجه به تحقق اهداف شخصی و سازمانی به‌طور هم‌زمان، شرکت در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت، توسعه عملکردهای آموزشی و یادگیری، اهمیت دادن به ایده‌های جدید، هوشمندسازی مدارس، تأکید بر ارتقای مهارت‌های مدیریتی و تدریس، توجه به تجهیز مدارس به لحاظ رایانه، کتابخانه و تجهیزات ورزشی و بهداشتی، بهبود برنامه‌های آموزشی، انجام جلسات مستمر با والدین و اتخاذ تصمیمات مشترک، از دلایل بالا بودن وضعیت مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، نوآوری و بهبود کیفیت می‌باشد.

دومین یافته تحقیق بیانگر آن بود که بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده (سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی) با نوآوری معلمان در مدارس ابتدایی استان همدان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. افزون بر این، از بین مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، بعد سرآمدی شخصی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی نوآوری شغلی معلمان دارد. سنگه (۱۹۹۴: ۲۲۶) اعتقاد دارد توسعه سرآمدی شخصی باعث تسریع رشد و خلق ایده‌ها در سازمان می‌شود. پارک (۲۰۰۶: ۴۷) مدعی است، برای آن که سرآمدی شخصی در یک مدرسه تحقق یابد معلمان باید زمان کافی را برای تفکر، تحقیق، همکاری و نوآوری اختصاص دهند. باون و همکاران (۲۰۰۶) تأکید نموده‌اند که از عوامل پر اهمیت در مدارس یادگیرنده، نوآوری است. بنابراین آشکار می‌گردد که یکی از عوامل عمده در خلق ایده‌های جدید و رشد نوآوری‌های مدیران و معلمان در امور مدیریتی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تدریس و یادگیری، تغییر و تحول مدارس به سوی مدارس یادگیرنده است. اگر مدیران و معلمان مدارس در جهت رشد و توسعه حرفه‌ای، بهبود ظرفیت‌های یادگیری، افزایش تمایل و علاقه به امور آموزشی، ارتقای بینش فردی، بهبود شایستگی شخصی، رشد مهارت‌های حل مسأله و گسترش انجام پژوهش و تحقیق در مدارس گام بردارند؛ می‌توان شاهد پیشرفت‌های شگرف در مدارس بود. اما به هر حال ذکر این نکته ضروری است که برای افزایش نوآوری در مدارس می‌بایست تفکر سیستمی را به‌عنوان پایه و اهرمی مهم در نظر داشت، سپس به فرضیات و تعمیم‌های انتقادی و بهینه مدیران و معلمان توجه نمود، و با سر لوحه قرار دادن گفتمان‌ها و بینش‌های جمعی، عملکردهای نوآورانه را پرورش داد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات چوپاوا و همکاران (۲۰۱۲)، خمیس علی (۲۰۱۲)، بی و همکاران (۲۰۱۲)، شریعتمداری و توانگر (۱۳۹۰)، وانگ

بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ۲۵
(۲۰۰۸)، لین و همکاران (۲۰۰۸)، جیمینز و همکاران (۲۰۰۸)، باون و همکاران (۲۰۰۶)، لویز و همکاران (۲۰۰۵)، و ماریا (۲۰۰۳) همسویی و مطابقت دارد.

آخرین یافته این پژوهش آشکار نمود که رابطه مثبت و معناداری بین ابعاد مدارس یادگیرنده (سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی) با کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدارس ابتدایی استان همدان وجود دارد. به‌علاوه، از بین ابعاد مدارس یادگیرنده، مؤلفه‌های سرآمدی شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک و یادگیری تیمی به ترتیب بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی بهبود کیفیت مدارس دارند. این نتایج با یافته‌های خمیس علی (۲۰۱۲)، بک (۲۰۱۲)، گورلیک و تانتوی (۲۰۰۵)، سلفی (۲۰۱۱)، و تورکوف و متز (۲۰۰۵) همخوانی دارد. امروزه بهبود کیفیت فعالیت‌های مدارس به‌عنوان رسالت و هدفی مهم مورد توجه مدیران، معلمان و جامعه است. بهبود کیفیت مدارس موجب می‌گردد تا اثربخشی و کارآیی مدیران و معلمان در انجام وظایف اداری، آموزشی، یادگیری، تدریس، بهداشتی و ورزشی افزایش یافته و از اتلاف سرمایه‌ها و اعتبارات ملی جلوگیری نماید. در واقع هر اندازه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بهتر و دقیق‌تر انجام گیرد، بهبود کیفیت مدارس بیشتر تحقق خواهد یافت. به‌زعم هادجکینسون و کلی (۲۰۰۷) کیفیت به نحوه یادگیری افراد وابسته است. به اعتقاد هوی و میسکل (۲۰۰۸: ۳۳) هدف نهایی مدارس، یادگیری دانش‌آموزان است. کوهن و همکاران (۲۰۰۹) نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت عنوان بهبود کیفیت در نظر می‌گیرند. از آن جایی که الگوی مدارس یادگیرنده به دنبال رشد و توسعه یادگیری در مدارس است، می‌توان دریافت که وجه مشترک آن با بهبود کیفیت در یادگیری دانش‌آموزان است. لذا رهبران، مدیران و معلمان مدارس باید یگانه هدف خود را بر بهبود یادگیری‌های دانش‌آموزان معطوف نمایند، تا از این طریق رشد و شکوفایی را برای دانش‌آموزان و جامعه به ارمغان آورند. معلمان با تلاش‌های مشتاقانه، بینش‌های مشترک، هوش جمعی، یادگیری مشارکتی، انعطاف‌پذیری در تدریس، تعهد به حداکثر کوشش در امور آموزش و یادگیری، انسجام و یکپارچگی در عقاید، حمایت مستمر از همکاران، نظرخواهی از سایر معلمان، خودباوری در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، و افزایش توانایی‌ها و شایستگی‌های فردی و گروهی می‌توانند در تبدیل و تحول مدارس به مدارس یادگیرنده، رشد و توسعه ایده‌ها و نوآوری‌های آموزشی، و بهبود کیفیت مدارس گام‌های مثبت، دقیق و بلندی بردارند.

منابع

امین‌الرباعیا، سعیده؛ احمدی، غلامرضا و نادى، محمد على (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و یادگیری غیررسمی در دبیرستان‌های شهر اصفهان، رهبری و مدیریت آموزشی، ۴، ۹۱-۷۳.

حاجعلی، سکینه (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران، پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

رضائیان، علی (۱۳۹۰). *مبانی سازمان و مدیریت*، چاپ پانزدهم، تهران: سمت.

سنجری، پروین؛ سلیمی، قربانعلی و احمدی، سید احمد (۱۳۸۵). مقایسه کیفیت آموزشی و پرورشی دبیرستان‌های غیرانتفاعی با دبیرستان‌های دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۰ و ۱۱، ۱۶۶-۱۴۷.

سنگه، پیتر (۱۹۹۴). *پنجمین فرمان در میدان عمل، استراتژی‌ها و ابزارهای ایجاد سازمان یادگیرنده*، مهدی خادمی، مسعود سلطانی و عباس علی رستگار (مترجمان، ۱۳۸۸)، تهران: آسیا.

سلیمی، قربانعلی، شاهمندی، الهام (۱۳۸۷). بررسی رابطه سبک رهبری تحولی، تعاملی با میزان کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در دبیرستان‌های اصفهان، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱، ۳۴-۲۱.

سید جوادین، سید رضا (۱۳۹۰). *مبانی سازمان و مدیریت*، چاپ ششم، تهران: نگاه دانش.

شریعتمداری، مهدی. و توانگر، علی (۱۳۹۰). بررسی رابطه ابعاد سازمان یادگیرنده و خلاقیت مدیران متوسطه استان سمنان، رهبری و مدیریت آموزشی، ۱، ۹۳-۷۷.

عسگری، محمد هادی؛ توکلیان، فرحناز و طالقانی، محمد (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کاربست مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده و کیفیت زندگی کاری اعضای هیأت علمی، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۴، ۶۰-۴۵.

مقیم، سید محمد (۱۳۹۰). *سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی*، تهران: ترمه.

نژاد ایرانی، فرهاد؛ سیدعباس زاده، میر محمد و اصغری، آرش (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و رابطه آن با خلاقیت کارکنان در سازمان‌های دولتی آذربایجان غربی، *فراسوی مدیریت*، ۱۵، ۱۴۴-۱۱۵.

Agus, A., & Hassan, M. (2000). Total quality management practices in manufacturing companies in Malaysia: an exploratory analysis. *Total Quality Management*, 8 (8), 1041-51.

Armbruster, H., Bikfalvi, A., Kinkel, S., & Lay, G. (2008). Organizational innovation: the challenge of measuring non-technical innovation in large-scale surveys. *Technovation*, 28, 644-57.

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.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3), 221-38.

- Bin Abdullah, M. M., Uli, J., & Tari, J. J. (2008). The influence of soft factors on quality improvement and performance. *The TQM Journal*, 20 (5), 436-452 .
- 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.
- Brah, S. A., Wong, J. L., & Rao, B. M. (2000). TQM and business performance in the service sector: a Singapore study. *International Journal of Operations & Production Management*, 20 (11), 1293-312.
- Bui. H., and Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208 – 227.
- Chan, K. H. (2009). Impact of intellectual capital on organizational performance. An empirical study of companies in the Hang Seng index. *The Learning Organization. Journal of Knowledge and Organizational Learning Management*, 16, 4-21.
- Choopawa, R., Sirisuthi, C., Ampai, A. S., and Sripathar, S. (2012). The Development of Learning Organization Model for Private Vocational School. *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 586-596.
- Cohen, J., McCabe, M. E., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213 .
- Damanpour, F., & Schneider, M. (2008). Characteristics of Innovation and Innovation Adoption in Public Organizations: Assessing the Role of Managers. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19,495-522
- Damanpour, F., & Wischnevsky, J. D. (2006). Research on organizational innovation: Distinguishing innovation-generating from innovation-adopting organizations. *Journal of Engineering and Technology Management*, 23, 269-91.
- Desouza, K. C., Awazu, Y., & Ramaprasad, A. (2007). Modifications and innovations to technology artifacts. *Technovation*, 27 (4), 204-20.
- Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16 (3), 255-265.
- Elton, L. (2001). Quality assurance through quality enhancement. *Educational Developments*, 2 (4), 1-3.
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2002). *The Management and Control of Quality*. 5th ed., South Western, Nashville, TN.
- Freel, M. S. (2005). The characteristics of innovation-intensive small firms: evidence from Northern Britain. *International Journal of Innovation Management*, 9 (4), 401-29.
- Freel, M. S., & Robson, P. J. A. (2004). Small firm innovation, growth and performance: evidence from Scotland and Northern England. *International Small Business Journal*, 22 (6), 561-75.

- Goh, S. (2001). The learning organization: an empirical test of a normative perspective. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 4 (3-4), 329-55.
- Gorelick, C., A & Tantawy-Monsou, B. (2005). For performance through learning, knowledge management is the critical practice. *The Learning Organization*, 12 (2), 125-39.
- Hannah, S., and Lester, P. (2009). A Multilevel Approach to Building and Leading Learning Organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 34-48.
- Hendricks, K. B., & Singhal, V. R. (2001). Firm characteristics, total quality management, and financial performance. *Journal of Operations Management*, 19, 269-85.
- Hernández-Mogollon, R., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., & Leal-Milla'n, A. (2010). The role of cultural barriers in the relationship between open-mindedness and organizational innovation. *Journal of Organizational Change, Management*, 23 (4), 360-376 .
- Ho, Li-An. (2011). Meditation, learning, organizational innovation and performance. *Industrial Management & Data Systems*, 111 (1), 113-131 .
- Hodgkinson, M., & Kelly, M. (2007). Quality management and enhancement processes in UK business schools: a review. *Quality Assurance in Education*, 15 (1), 77-91 .
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration Theory, Research, and Practice*. Eighth Edition. Mc Graw-Hill.
- Hult, G., Ketchen, D., & Nichols, E. (2003). Organizational learning as a strategic resource in supply management. *Journal of Operations Management*, 21, December, 541-56 .
- Jackson, N. (2005). Principles to support the enhancement of teaching and student learning. *Educational Developments*, 3 (1), 1-6.
- Jimenez-Jimenez, D., Valle, R. S., Hernandez-Espallardo, M. (2008). Fostering innovation: the role of market orientation and organizational learning. *Innovation Management*, 11 (3), 389-412.
- Johne, A. (1998). Using mark vision to steer innovation. *Technovation*, 19, 203-7.
- Karsten, S., Voncken, E., Voorthuis, M. (2000). Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, 7. 3. 145 – 156.
- Kaynak, H. (2003). The relationship between TQM practices and their effects on firm Performance. *Journal of Operations Management*, 21 (4), 405-35.
- Khamis, A. Ali. (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.
- Laforet, S. (2011). A framework of organizational innovation and outcomes in SMEs. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17 (4), 380-408
- Lin, C.-H., Peng, C.-H., & Kao, D. (2008). The innovativeness effect of market orientation and learning orientation on business performance. *International Journal of Management*, 29 (8), 752-72.
- López, S. P., Peón, J. M. M., and Ordás, C. J. V. (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance. *The Learning Organization*, 12(3), 227-245.
- Maria, R. F. (2003). Innovation and organizational learning culture in the Malaysian public sector. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 205-14.
- McDonald, S. (2007). Education and training for innovation in SMEs: a tale of exploitation. *International Small Business Journal*, 25 (1), 77-95.
- McKimm, J., Ketteridge, H., S.M. & Marshall, S. (2003). *Assuring quality and standards in teaching*. in Fry, (Eds), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 2nd ed., Kogan Page, London.
- Meurer, S., Rubio, D., Counte, M., & Burroughs, T. (2002). Development of a healthcare quality improvement measurement tolls: results of a content validity study. *Research and Perspectives on Healthcare*, 80 (2), 7-13.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts?. *South African Journal of Education*. 30.n 621-633.
- Ottewill, R., & Macfarlane, B. (2002). *National report for the business education support team: explicit and implicit judgment of quality – an analysis of the QAA Business and Management Subject Review Reports (2000-2001)*, Report for LTSN Business Education Support Team, Oxford Brookes University, Oxford.
- Pacharn, P., & Zhang, L. (2006). Accounting, innovation, and incentives. *Journal of Engineering & Technology Management*, 23 (1/2), pp 114-29.
- Park, J. H. (2006). Measurement and Validation of Senge's Learning Organization Model in Korean Vocational High Schools. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Popadiuk, S., & Choo, C.W. (2006). Innovation and knowledge creation: how are these concepts related?. *International Journal of Information Management*, 26, 302-12.
- Prajogo, D. I., & Sohal, A. S. (2006). The relationship between organization strategy, total quality management (TQM) and organization performance-the mediating role of TQM. *European Journal of Operational Research*, 168 (1), 35-50.

- Rose, R., Kumar, N., & Pak, O. (2009). The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Business Research*, 25 (6), 55-65.
- Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement. *Journal of Educational Administration*, 49 (4), 414-432 .
- Schneider, A. (2006). How quality improvement in health care can help to achieve the millennium development goals. *Bulletin of the World Health Organization*, 84 (4), p. 259.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., and Kleiner, A. (2000). *A Fifth Discipline Field Book for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London. Nicholas Brealey Publishing.
- Silins, H., Zarins, S., Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32.
- Simpson, P. M., Siguaw, J. A., & Enz, C.A. (2006). Innovation orientation outcomes: the good and the bad. *Journal of Business Research*, 59, 1133-41.
- Spicer, D., & Sadler-Smith, E. (2006). Organizational learning in smaller manufacturing firms. *International Small Business Journal*, 24 (2), 133-58.
- Subramaniam, R. (2005). A multivariate study of the relationship between organizational learning, organizational innovation and organizational climate in the Australian hotel industry. Unpublished doctoral dissertation, Swinburne University of Technology, Melbourne.
- Torokoff, M., Mets, T. (2005). *The Learning Organization and Learning in the Organization: The Concept for Improving the Labour Quality in a School*. Organization Vadyba: Sisteminiai Tyrimai, 203-216.
- Walker, R. M. (2008). An empirical evaluation of innovation types and organizational and environmental characteristics: Towards a configuration approach. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18 (4), 591-615.
- Wang, C. (2008). Entrepreneurial orientation, learning orientation, and firm performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32, July, 635-57.
- Weldy, T. G. (2009). Learning organization and transfer: Strategies for improving performance. *The Learning Organization*, 16, 58-68.
- Wu, C., & Fang, K. (2010). Improving project performance through organizational learning: an empirical study. *Technology Analysis & Strategic Management*, 22 (2), 261-76.