

## طراحی و آزمون الگویی از نقش میانجی جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی در رابطه بین رهبری تحویلی و عملکرد انطباقی کارکنان یک سازمان خدماتی

عبدالزهره نعیمی<sup>۱</sup>، مرجان شمسی<sup>۲\*</sup>، نجمه خواجه<sup>۳</sup>

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۸/۰۳)

### چکیده

هدف اصلی این تحقیق بررسی نقش میانجی جهت‌گیری هدف یادگیری در سطوح فردی، تیمی و سازمانی در تبیین اثر رهبری تحویلی بر عملکرد انطباقی بود. جامعه آماری تحقیق حاضر همه کارمندان یک سازمان خدماتی بودند. الگوی پیشنهادی در نمونه‌ای ۱۷۵ نفری از کارکنان که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، آزمون شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه است. برای ارزیابی الگوی پیشنهادی و آزمون اثرهای واسطه‌ای تحلیل معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ به کار گرفته شد. یافته‌ها نشان داد الگوی پیشنهادی با داده‌های تطابق و برازش واقعی داشتند. علاوه بر آن نتایج نشان داد جهت‌گیری فردی و سازمانی میانجی‌های مناسبی در تبیین تأثیر رهبری تحویلی بر عملکرد انطباقی محسوب می‌شوند. بر این اساس سازمان‌ها باید شرایطی را برای تشویق رهبری تحویلی و جهت‌گیری هدف یادگیری در سطوح مختلف سازمانی فراهم کنند.

### کلیدواژگان

رهبری تحویلی، جهت‌گیری هدف یادگیری، عملکرد انطباقی.

\* نویسنده مسئول، رایانامه: [m\\_shamsi24@yahoo.com](mailto:m_shamsi24@yahoo.com)

## مقدمه

همان‌طور که جهان به سرعت روبه‌جلو می‌رود و به‌سوی تکنولوژی‌های نوین گام برمی‌دارد (Spara, 2007, p.1) اقتصاد دانش‌محور و نوآوری‌های تکنولوژیکی افزایش می‌یابد و فضای رقابتی شدیدی شکل می‌گیرد و به تغییرات شتابنده‌ای در محیط‌های کسب‌وکار منجر می‌شود. در نهایت، این تغییرات باعث شده است مشاغل پیچیده‌تر و چالشی‌تر شوند. از این رو، منابع انسانی به‌عنوان صاحبان مشاغل باید انعطاف‌پذیر، خودفرمان، کارآفرین، مسئولیت‌پذیر و طالب ابتکار و آزادی عمل باشند (Joo & Shim, 2010, p.427). چندوظیفه‌ای شدن که یکی از واقعیت‌های زندگی سازمانی است، کارکنان را ملزم می‌کند در حیطه‌های مختلفی، دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های لازم را داشته باشند (McCauley et al., 1994, p.63). در این میان فقط رهبری کارآمد می‌تواند افراد را برای انجام دادن اقدامات مورد نیاز برای تغییر در سازمان برانگیزد. رهبری موضوعی است که از دیرباز نظر محققان و عامه مردم را جلب کرده است. در سال‌های اخیر، دیدگاه‌های مهمی درباره رهبری مطرح شده است، از جمله نقش هوش هیجانی، اثربخشی رهبری، مسائل اخلاقی در رهبری و ضرورت تعدیل روش‌های رهبری بر اساس تفاوت‌های فرهنگی، اما به‌طور ویژه موضوع رهبری تحولی<sup>۱</sup> توجه خاصی را به خود معطوف داشته است.

## بیان مسئله

با اینکه تحقیقات رابطه بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی را نشان داده‌اند، بنا بر آنچه جینگ و آوری بیان می‌کنند، هنوز حلقه‌های مفقوده فراوانی در تبیین دقیق این رابطه وجود دارد (Jing & Avery, 2008, p.68). در این میان پارامترهای سازمانی مهم‌ترین موارد مفقوده در درک رابطه بین رهبری و عملکرد محسوب می‌شوند. با بررسی دقیق متون نظری موضوع مشخص می‌شود که در مطالعات مختلف، بسیاری از محققان رابطه بین رهبری تحولی و برخی پارامترهای سازمانی را

---

1. Transformational leadership

بررسی کرده‌اند، اما جهت‌گیری هدف یادگیری به‌ندرت در میان مطالعات گذشته وجود داشته است. از این رو مقاله حاضر به همراه مفهوم‌سازی جدیدی با عنوان «جهت‌گیری هدف یادگیری» در سه سطح فردی، گروهی و سازمانی نتایج قابل توجه و بااهمیتی را مطرح خواهد کرد. بنابراین، در این مقاله نقش جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی به‌عنوان عامل میانجی بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی بررسی شده است.

## مبانی نظری و پیشینه تحقیق

### رهبری تحولی

باس، رهبری تحولی را فرایند ایجاد تعهد به اهداف سازمانی و توانمندکردن پیروان برای تحقق آن اهداف تعریف می‌کند (Bass, 1997, p.133). رهبری تحولی چهار مؤلفه مهم دارد که شامل نفوذ آرمانی<sup>۱</sup>، انگیزش الهام‌بخش<sup>۲</sup>، ترغیب ذهنی<sup>۳</sup> و ملاحظات فردی<sup>۴</sup> است. فرد در حالت نفوذ آرمانی، خصوصیات رهبر کاریزماتیک را دارد، مورد اعتماد و تحسین زیردستان است، زیردستان او را به‌عنوان یک الگو و مدل می‌شناسند و سعی می‌کنند که مانند او شوند. در حالت انگیزش الهام‌بخش، رهبر کارکنان را ترغیب می‌کند به هدف و قابل‌دستیابی بودن آن با تلاش باور پیدا کنند. این افراد معمولاً نسبت به آینده و قابل‌دسترس بودن اهداف خوش‌بین هستند. در حالت ترغیب ذهنی، رهبر به‌صورت ذهنی کارکنان را برمی‌انگیزاند. این رهبران پیروانشان را تشویق می‌کنند در حل مسائل خلاقانه برخورد کنند و فرضیه‌های بدیهی را مورد سؤال قرار دهند. آن‌ها پیروان را ترغیب می‌کنند که مشکلات را از زوایای مختلف بررسی کرده و فنون حل مسئله نوآورانه را پیاده کنند. در حالت ملاحظات فردی، رهبر نیازهای احساسی زیردستان را برآورده می‌کند. این رهبران نیازهای افراد را تشخیص می‌دهند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که برای رسیدن به

- 
1. Idealized influence
  2. Inspirational motivation
  3. Intellectual stimulation
  4. Individual consideration

هدف مشخص لازم دارند، پرورش دهند (Spector et al., 2004, p.93). بنابراین، رهبری تحولی اهمیت خاصی در دستیابی به اهداف سازمان دارد. پژوهش‌ها درباره همبستگی‌ها و آثار رفتار رهبری تحولی نشان می‌دهند به‌طور عمده این رفتارها با انواع متغیرهای سازمانی مانند عملکرد، خشنودی شغلی<sup>۱</sup>، خودکارآمدی<sup>۲</sup> و اثربخشی رهبر<sup>۳</sup> (Vecchio et al., 2008; Wang, 2011; Katou, 2015; Mesterova et al., 2015) و متغیرهایی مانند جهت‌گیری هدف یادگیری<sup>۴</sup> (Özsahin et al., 2009; Gong et al., 2011) ارتباط دارند. یکی از مطرح‌ترین سازه‌هایی که اخیراً به‌عنوان پیامد رهبری تحولی بررسی شده، عملکرد انطباقی<sup>۵</sup> است. برای مثال، چاربنی و همکاران در مطالعه‌ای که بین ۱۲۰ نفر از کارکنان و مدیران در یک سازمان مربوط به صنعت هواپیمایی انجام دادند، رابطه‌ای ۴۰ درصدی بین رهبری تحولی با عملکرد انطباقی مشاهده کرده‌اند (Charbonnie-Voirin et al., 2010, pp.699-726).

### عملکرد انطباقی

جانسون، عملکرد انطباقی را توانایی تغییر رفتار خود، برای هماهنگی با الزامات محیطی موجود در موقعیتی جدید تعریف کرده است (Johnson, 2001, p.986). آلورث و هسکت (۱۹۹۹) مطرح می‌کنند که عملکرد انطباقی دربرگیرنده رفتارهایی است که به سازگاری فرد در مواجهه با تغییرات، انتقال آموخته‌ها از یک تکلیف به تکلیف دیگر و نیز رویارویی با الزامات شغلی جدید کمک می‌کند (Allworth & Hesketh, 1999, p.99). چاربنی - ویرین و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند عملکرد انطباقی از پنج حیطه<sup>۱</sup>، مقابله با موقعیت‌های اضطراری و غیرمترقبه؛<sup>۲</sup> مدیریت استرس کاری؛<sup>۳</sup> حل خلاقانه مشکلات؛<sup>۴</sup> یادگیری؛<sup>۵</sup> سازگاری بین‌فردی تشکیل شده است (Charbonnie-Voirin et al., 2010, p.704).

- 
1. Job satisfaction
  2. Self-efficacy
  3. Leader effectiveness
  4. Learning goal orientation
  5. Adaptive performance

مختلف در رویارویی با مشکلات و موقعیت‌های جدید تأکید می‌شود. اصولاً مواجهه با موقعیت‌های غیرقابل‌پیش‌بینی از مسائل متعددی ناشی می‌شود، از جمله آن‌ها تغییر ساختار سازمانی، تغییر اولویت‌های سازمانی، کاهش یا تغییر منابع مورد نیاز یا ادغام‌سازی است (Hall & Mirvis, 1995, p.275). عامل اصلی عملکرد در اینجا این است که یک فرد شاغل تا چه اندازه می‌تواند به راحتی خود را با چنین موقعیت‌هایی هماهنگ کند، در صورت نیاز با روش مؤثر و مناسب، جهت‌گیری یا تمرکز، خود را تغییر دهد و علیرغم ابهام موقعیت بتواند رفتاری منطقی نشان دهد. علاوه بر آن واکنش مناسب فرد به خطر، تهدیدها و موقعیت‌های اضطراری، توانایی تمرکز افکار، حفظ کنترل هیجانی، انجام‌دادن اقداماتی برای کنترل خطر یا شرایط اضطراری به شکل مطلوب، از ویژگی‌های دیگر این حیطه است. در حیطه دوم به نحوه مقابله با استرس‌های شغلی و نحوه به‌کارگیری توانمندی‌ها و تجربه‌ها برای حل مؤثر آن‌ها اشاره می‌شود. حفظ آرامش و خونسردی هنگام رویارویی با مشکلات یا الزامات شغلی فراوان، عدم واکنش شدید و افراطی در مقابل وقایع و شرایط غیرمنتظره، مدیریت مناسب ناکامی‌ها، تلاش مستقیم برای حل سازنده مشکلات تا ملامت کردن دیگران و حفظ اعتماد به نفس در موقعیت‌های استرس‌زا، از ویژگی‌های دیگر این حیطه است. نکته مهم حیطه سوم انجام‌دادن و به‌کارگیری روش‌های جدید و به‌کارگیری اطلاعات وسیع در حل مشکلات است. اصولاً سازگاری با موقعیت‌های جدید، پویا و متغیر مستلزم حل مسائل جدید است. توانایی تحلیل و خلق نظرهای جدید، ادغام و ترکیب اطلاعات به‌ظاهر نامربوط به یکدیگر و ایجاد راه‌حل‌های خلاق، در نظر گرفتن گستره وسیعی از احتمالات و تفکر خارج از روال معمول برای یافتن رویکردهای مؤثرتر، از خصوصیات دیگر این حیطه است (Holyoak, 1991, p.84). چهارمین حیطه عملکرد انطباقی، یادگیری روش‌های جدید انجام‌دادن یک شغل یا یادگیری مهارت‌های مختلف متناسب با یک شغل جدید است. این بعد از عملکرد انطباقی در نتیجه افزایش سریع پیشرفت‌های فناوری و تأکید بر یادگیری‌های مستمر در سازمان‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد. کارکنان امروزی به شکل فزاینده‌ای با نوآوری‌های تکنولوژیکی مواجه‌اند که آن‌ها را به یادگیری شیوه‌های جدید عملکرد ملزم می‌کند (Hesketh & Neal, 1999, p.112). در

حیطه پنجم تأکید بر نحوه سازگاری و ارتباط فرد با اعضای دیگر سازمان است. به کارگیری نظرها و دیدگاه‌های کارکنان و مشارکت با آنها در انجام دادن کارها از ویژگی‌های اصلی این حیطه است. امروزه چون کارها بیشتر به شکل تیمی انجام می‌گیرند و ماهیت مشاغل به سمت خدماتی تغییر یافته‌اند، این ویژگی اهمیت خاصی دارند (Kozlowski et al., 1996, p.33). تابه حال مطالعات متعددی نقش عملکرد انطباقی در دیگر متغیرهای سازمانی از جمله عملکرد تکلیفی<sup>۱</sup> (Shoss et al., 2012)، جهت‌گیری هدف<sup>۲</sup>، اثربخشی تیم<sup>۳</sup>، جو یادگیری<sup>۴</sup>، یادگیری پویا<sup>۵</sup> (Han, 2003) و ویژگی‌های شخصیت<sup>۶</sup> (Hang et al., 2014) بررسی کرده‌اند.

### جهت‌گیری هدف یادگیری

در جهت‌گیری هدف یادگیری، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش، و تکوین شایستگی خود است (Ames, 1992, p.263). جهت‌گیری هدف در سطح فردی<sup>۷</sup> به صورت «یک چارچوب ذهنی که به افراد در چگونگی تفسیر و پاسخ به موقعیت‌های پیشرفت کمک می‌کند» تعریف شده است (Brett & VandeWalle, 1999, p.864). در موقعیت‌های پیشرفت، به نظر می‌رسد افراد با جهت‌گیری یادگیری مهارت‌های خود را بهبود می‌بخشند (Spara, 2007, p.5).

دومین سطح از جهت‌گیری هدف یادگیری، جهت‌گیری هدف در سطح تیمی است. باندرسن و همکاران مفهوم جهت‌گیری هدف تیم را مطرح کرده‌اند و آن را به عنوان «درک مشترک اعضای یک تیم از دسترسی به اهداف یادگیری برای تسهیل تصمیم‌گیری گروه، حل مسئله گروهی و هماهنگی درون‌گروهی که باعث می‌شود تأکید گروه بر اهداف یادگیری حفظ شود»، تعریف

- 
1. Task performance
  2. Goal orientation
  3. Team efficacy
  4. Learning climate
  5. Proactive learning
  6. Personality traits
  7. Individual goal orientation

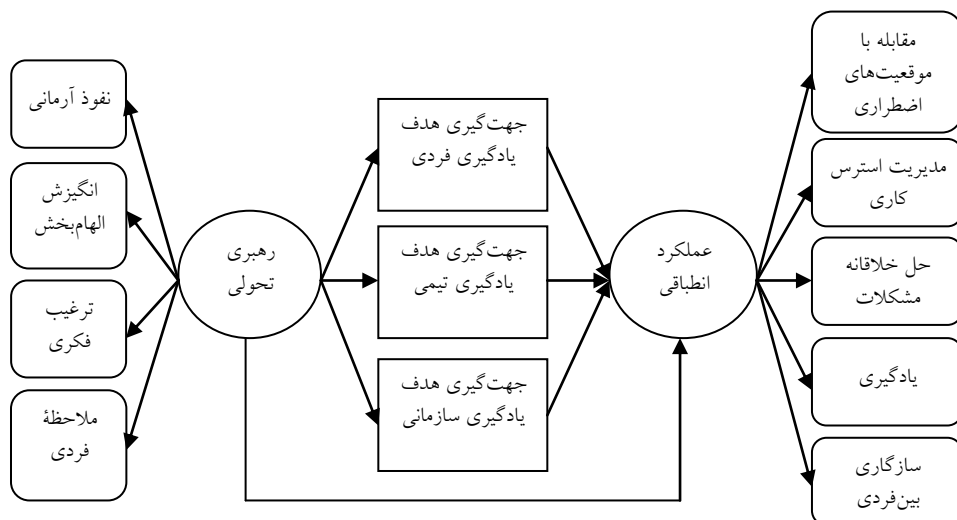
می‌کنند (Bunderson & Sutcliffe, 2003, p.553). پژوهشگران بیشتر بر جهت‌گیری یادگیری تیم تمرکز کرده‌اند و اظهار می‌کنند این نوع محیط اغلب می‌تواند خوب باشد به طوری که به افزایش سازگاری و اثربخشی منجر شود (Kozlowski et al., 1999, p.278). اسپارا نشان داد جهت‌گیری یادگیری تیمی تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر پیگیری فرصت‌های پیشرفت می‌گذارد (Spara, 2007).

سومین سطح از جهت‌گیری هدف، جهت‌گیری هدف در سطح سازمانی است. جهت‌گیری هدف در سطح سازمانی، به عنوان درک مشترکی از مفروضات، ارزش‌ها و اقداماتی که نگرش سازمان را به موقعیت‌های پیشرفت و موفقیت مرتبط می‌کند، تعریف می‌شود. بنابراین، فرض می‌شود جهت‌گیری هدف به عنوان بخشی از فرهنگ سازمانی پدیدار می‌شود. افراد در سازمان‌ها مفروضات مشترکی را دربارهٔ با ماهیت فعالیت‌های انسان که منعکس‌کنندهٔ جهت‌گیری‌های متفاوتی به کار است، ایجاد می‌کنند (فعال در مقابل منفعل) که این مفروضات مبتنی بر عقایدی پیرامون احتمال توانایی نفوذ افراد بر محیط است. این موضوع با یادگیری نظریه‌های هدف پیشرفت هم‌سو است. در پژوهش‌های پیشین، موفقیت و پیشرفت به عنوان بخش مهمی از فرهنگ طبقه‌بندی شده‌اند (برای مثال، افراد فرهنگ‌هایی را که با نیازهای پیشرفت آنان سازگار و هماهنگ است، ترجیح می‌دهند (O'Reilly et al., 1991, p.491)، با توجه به این موضوع ارزش‌های مشترک کارکنان دربارهٔ پیشرفت می‌توانند رفتارها و برون‌دادهای سازمانی را پیش‌بینی کنند (Chadwick & Raver, 2015, p.961).

همان‌طور که قبلاً اشاره شد تاکنون مطالعات محدودی در زمینهٔ نقش جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی انجام گرفته است. بر اساس خلأ موجود و فقدان دانش کافی دربارهٔ اثر میانجی جهت‌گیری هدف یادگیری در بافت سازمانی، در تحقیق حاضر اثر جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی به عنوان عامل میانجی بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی بررسی می‌شود (شکل ۱). بر این اساس هدف کلی در پژوهش حاضر، طراحی و آزمون الگویی از نقش جهت‌گیری هدف یادگیری در سطوح فردی، تیمی و سازمانی در

رابطه بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی کارکنان است. این هدف کلی بر مبنای خرده‌اهداف زیر است:

۱. تعیین اثر مستقیم رهبری تحولی بر عملکرد انطباقی.
۲. تعیین اثر مستقیم رهبری تحولی بر جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی.
۳. تعیین اثر مستقیم جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی بر عملکرد انطباقی.
۴. تعیین اثر غیرمستقیم رهبری تحولی بر عملکرد انطباقی از طریق جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، روابط میان متغیرهای پیشنهادی، میانجی و پیامد

## روش تحقیق

### جامعه و نمونه آماری تحقیق

جامعه آماری تحقیق حاضر همه کارمندان یک سازمان خدماتی بودند که این سازمان هفت شعبه



داشت. نمونه‌ای که در پژوهش حاضر برای آزمودن فرضیه‌های پژوهش در نظر گرفته شد، شامل ۲۰۰ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بر اساس شعبه محل کار انتخاب شدند. ابتدا چهار شعبه به روش تصادفی ساده انتخاب شد. سپس، نمونه‌های مورد نظر از بین کارکنان این شعب نیز به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. در کل از ۲۰۰ پرسشنامه توزیع شده، ۱۷۵ پرسشنامه عودت داده شد. میانگین سنی نمونه تحقیق ۳۸ سال است که ۴۴ درصد آن‌ها را زنان و ۵۶ درصد آن‌ها را مردان تشکیل می‌دهند.

### ابزار تحقیق

در این پژوهش پنج پرسشنامه به کار گرفته شد:

**پرسشنامه عملکرد انطباقی:** این پرسشنامه توسط چاربنی-ویرین و همکاران (۲۰۱۰) تدوین شده است، و ۱۹ ماده دارد که پنج حیطه مقابله با موقعیت‌های اضطراری و غیرمترقبه، مدیریت استرس کاری، حل خلاقانه مشکلات، یادگیری و سازگاری بین فردی را می‌سنجد (Charbonnie - Voirin et al., 2010, pp.699-726). هر یک از این حیطه‌ها با چهار گویه سنجیده می‌شوند. چاربنی-ویرین و همکاران (۲۰۱۰) اعتبار این پرسشنامه را در دو نمونه با به کارگیری روش تحلیل عوامل تأییدی بررسی کردند. نتایج بررسی در نمونه اول نشان داد مدل پنج عاملی با توجه به شاخص‌های  $CFI=0/95$ ،  $RMSEA=0/05$  و  $\chi^2(142)=468/97$  برازندگی مطلوبی دارد. ضریب آلفا برای کل پرسشنامه برابر با ۸۷ درصد محاسبه شد. در نمونه دوم نیز با توجه به شاخص‌های به دست آمده ( $CFI=0/95$  و  $RMSEA=0/06$ )، مدل پنج عاملی رفتار انطباقی تأیید شد. ضرایب آلفا در این نمونه بین ۰/۸۴ تا ۰/۸۹ بوده است. در پژوهش حاضر، همسانی درونی پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد. طیف ضرایب پایایی ابعاد مختلف پرسشنامه بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۸ به دست آمد. اعتبار پرسشنامه پژوهش حاضر با روش تحلیل عوامل تأییدی بررسی شد که شاخص‌های

برازندگی تطبیقی<sup>۱</sup> (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۲</sup> (RMSEA)، به ترتیب برابر با ۰/۹۱ و ۰/۰۶ است که در قابل قبولند.

**پرسشنامه رهبری تحولی:** برای سنجش رهبری تحولی، پرسشنامه رهبری چندعاملی که توسط باس و آولیو (۲۰۰۰) تدوین شد، به کار گرفته شد (Bass & Avolio, 2000). این پرسشنامه چهار خرده‌مقیاس و ۲۰ ماده دارد که شامل نفوذ آرمانی (هشت ماده)، انگیزش الهام‌بخش (چهار ماده)، ترغیب فکری (چهار ماده) و ملاحظه فردی (چهار ماده) است. هر ماده بر پایه یک مقیاس پنج درجه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم نمره‌گذاری می‌شود. باس و آولیو (۲۰۰۰) در پژوهشی، ضریب پایایی کل آن را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب، برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۷، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ به دست آوردند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ و اعتبار پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، به ترتیب، برابر با ۰/۸۶ و ۰/۰۶ است که در حد قابل قبول می‌باشند.

**پرسشنامه جهت‌گیری هدف در سطح فردی:** برای سنجش جهت‌گیری هدف یادگیری پرسشنامه هشت‌ماده‌ای باتن و همکاران (۱۹۹۶) به کار گرفته شد (Button et al., 1996, pp.26-48). هر ماده بر پایه یک مقیاس هفت‌درجه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران در این پژوهش به فارسی ترجمه شد. باتن و همکارانش ضریب پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف یادگیری را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ به دست آوردند. اتن‌ویلر (۲۰۰۶)، اعتبار این پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند. نتایج بررسی نشان داد مدل یک‌عاملی با توجه به شاخص‌های  $CFI=0.93$  و  $RMSEA=0.06$ ،  $d^2(175) = 404.737$  برازندگی مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه به روش

1. Comparative Fit Index  
2. Root- Mean- Square Error of Approximation

آلفای کرونباخ،  $0.87$  به دست آمد. همچنین، شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی ( $RMSEA=0.02$ )، نشان داد همهٔ ماده‌ها بار عاملی معناداری بر عوامل خود داشته‌اند که حاکی از روایی مطلوب این مقیاس است.

**پرسشنامهٔ جهت‌گیری هدف یادگیری در سطح تیمی:** برای سنجش جهت‌گیری هدف در سطح تیمی، پرسشنامهٔ جو جهت‌گیری هدف یادگیری تیمی بندرسون و ساکلیف (۲۰۰۳) به‌کار گرفته شد (Bunderson & Sutcliffe, 2003, pp.552-560). این پرسشنامه شش ماده دارد و هر ماده بر پایهٔ مقیاسی هفت‌درجه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران در این پژوهش به فارسی ترجمه شد. بندرسون و ساکلیف (۲۰۰۳) ضریب پایایی کل آن را با روش آلفای کرونباخ برابر با  $0.95$  به دست آوردند. اسپارا (۲۰۰۷)، اعتبار این پرسشنامه را بررسی کرد. نتایج بررسی نشان داد این پرسشنامه روایی مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامهٔ جهت‌گیری هدف یادگیری با روش آلفای کرونباخ  $0.93$  به دست آمد. اعتبار پرسشنامهٔ پژوهش حاضر با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی ( $RMSEA=0.07$  و  $CFI=0.86$ ) حاکی از روایی مطلوب این مقیاس است.

**پرسشنامهٔ جهت‌گیری هدف در سطح سازمانی:** برای سنجش جهت‌گیری هدف یادگیری در سطح سازمانی، پرسشنامهٔ جهت‌گیری هدف کتز و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) که توسط آلسوا (۲۰۰۲) اصلاح شده است، به‌کار گرفته شد (Alsua, 2002). این پرسشنامه هشت ماده دارد هر ماده بر پایهٔ مقیاس هفت‌درجه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران در این پژوهش به فارسی ترجمه شد. آلسوا (۲۰۰۲) ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر با  $0.88$  به دست آورد. آلسوا (۲۰۰۲) اعتبار این پرسشنامه را بررسی کرد و نتایج بررسی نشان داد این پرسشنامه روایی مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر ضریب

1. Katz, Block & Pearsall

پایایی پرسشنامه جهت گیری هدف یادگیری با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد. اعتبار پرسشنامه پژوهش حاضر با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۰۷ به دست آمد، که در حد قابل قبولند.

### یافته‌های تحقیق

میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های اعضای نمونه در متغیرهای مورد مطالعه، همچنین ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های متغیرهای مورد مطالعه و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف		ضرایب همبستگی				
		معیار	نمره	نمره	۱	۲	۳	۴
۱. رهبری تحولی	۷۷/۳۴	۱۴/۴۶	۲۵	۹۹				
۲. عملکرد انطباقی	۷۴/۱۷	۱۴/۶۰	۲۰	۹۵	۰/۹۲**			
۳. جهت گیری هدف یادگیری سازمانی	۲۹/۲۱	۶/۴۱	۸	۴۰	۰/۸۲**	۰/۷۸**		
۴. جهت گیری هدف یادگیری تیمی	۲۱/۴۶	۴/۹۹	۶	۳۰	۰/۷۲**	۰/۷۲**	۰/۷۴**	
۵. جهت گیری هدف یادگیری فردی	۳۲/۳۶	۶/۳۸	۲	۴۰	۰/۸۸**	۰/۹۲**	۰/۷۸**	۰/۶۷**

$P < 0.01^{**}$ ,  $P < 0.05^*$

همان‌طور که مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین رهبری تحولی با عملکرد انطباقی برابر با ۰/۹۲ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این یافته نتایج قبلی روابط بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی را تأیید می‌کند. علاوه بر آن روابط بین رهبری تحولی و انواع جهت گیری هدف یادگیری نیز قابل توجه و معنادار است. ضرایب همبستگی بین عملکرد انطباقی با سه نوع جهت گیری هدف یادگیری نیز قابل توجه و معنادار است.

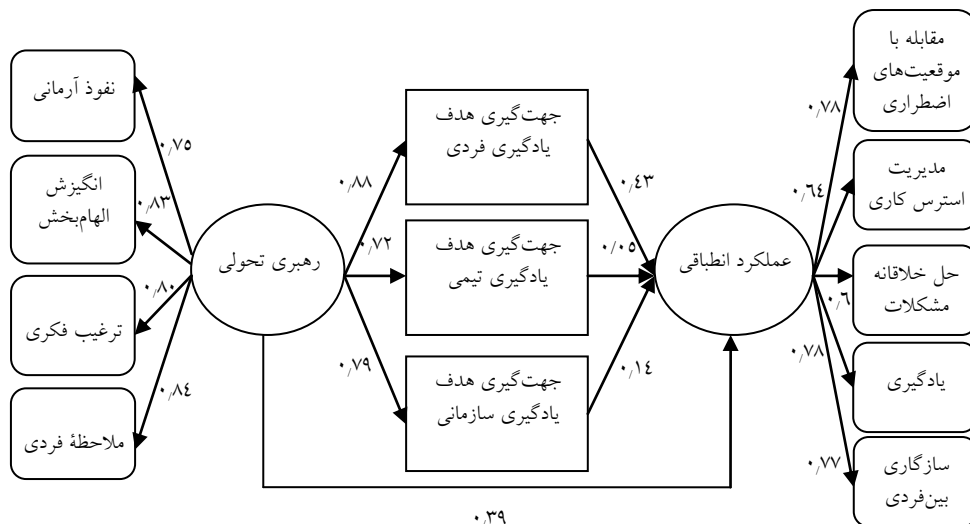
به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، روش الگویابی معادلات ساختاری به کار گرفته شد. برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس ترکیبی از سنج‌های برازندگی برای تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌های تحقیق بررسی شد. با اینکه مقادیر اکثر شاخص‌های برازندگی

نشان‌دهنده برآزش قابل قبول الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب نشان داد الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقای برآزش الگوی پیشنهادی از طریق همبسته کردن خطاهای جهت‌گیری هدف سازمانی با جهت‌گیری هدف فردی و تیمی، به توصیه نرم‌افزار AMOS16 بود. نتایج حاکی از برآزش مطلوب الگوی نهایی است. شاخص‌های برآزندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برآزندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی

شاخص‌های برآزندگی الگو										
RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	$\chi^2/df$	df	$\chi^2$	الگو
۰٫۱	۰٫۹۸	۰٫۹۸	۰٫۹۱	۰٫۹۸	۰٫۶۹	۰٫۹۸	۶٫۴۹	۴۰	۲۵۹٫۶	الگوی پیشنهادی
۰٫۰۸	۰٫۹۹	۰٫۹۹	۰٫۹۸	۰٫۹۹	۰٫۹۲	۰٫۹۹	۲٫۲۲۰	۳۸	۸۴٫۳۶	الگوی نهایی (مدل اصلاح‌شده)

همان‌طور که مشاهده می‌شود در مدل پیشنهادی شاخص‌های برآزش بسیار خوبی حاصل شده که حاکی از برآزش مناسب داده‌ها با این الگو است. ضرایب مسیر در الگوی پیشنهادی پژوهش، در شکل ۲ مشاهده می‌شود.



شکل ۲. ضرایب مسیرها در الگوی نهایی

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، ضریب مسیر مستقیم جهت‌گیری هدف یادگیری تیمی به عملکرد انطباقی (خط‌چین) معنادار نیست، اما سایر ضریب مسیرهای مستقیم به‌طور کامل معنادار به دست آمده است. علاوه بر آن، نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد به‌جز رابطه رهبری تحولی و عملکرد انطباقی از طریق جهت‌گیری هدف یادگیری تیمی، همه روابط غیرمستقیم معنادار ( $P < 0.001$ ) بوده‌اند. نتایج روابط غیرمستقیم در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج بوت‌استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
رهبری تحولی ← جهت‌گیری هدف فردی، تیمی و سازمانی ← عملکرد انطباقی	۰٫۵۳۲۰	۰٫۵۲۰۷	-۰٫۰۱۱۳	۰٫۰۷۲۹	۰٫۴۱۰۵	۰٫۷۰۰۸
رهبری تحولی ← جهت‌گیری هدف یادگیری فردی ← عملکرد انطباقی	۰٫۳۸۳۴	۰٫۳۷۱۸	-۰٫۰۱۱۶	۰٫۰۵۲۸	۰٫۲۹۸۹	۰٫۵۱۰۸
رهبری تحولی ← جهت‌گیری هدف یادگیری تیمی ← عملکرد انطباقی	۰٫۰۳۷۵	۰٫۰۳۹۲	۰٫۰۰۱۷	۰٫۰۳۳۷	-۰٫۰۳۵۰	۰٫۰۹۷۹
رهبری تحولی ← جهت‌گیری هدف یادگیری سازمانی ← عملکرد انطباقی	۰٫۱۱۱۱	۰٫۱۰۹۷	-۰٫۰۰۱۴	۰٫۰۴۸۴	۰٫۰۲۳۲	۰٫۲۱۹۵

### بحث و نتیجه

هدف از این پژوهش تعیین اثر جهت‌گیری هدف یادگیری در سطوح فردی، تیمی و سازمانی به‌عنوان متغیرهای میانجی برای تبیین نقش رهبری تحولی در پیش‌بینی عملکرد انطباقی بود. نتایج پژوهش نشان داد ضریب مسیر مستقیم رهبری تحولی با عملکرد انطباقی معنادار است. همچنین، رابطه مستقیم بین رهبری تحولی با جهت‌گیری‌های هدف یادگیری در سه سطح فردی، گروهی و سازمانی مثبت و معنادار بود اما نکته مهم این بود که نقش جهت‌گیری‌های هدف یادگیری در سطح فردی، تیمی و سازمانی به‌طور کلی به‌عنوان میانجی‌های رابطه بین رهبری تحولی و عملکرد

انطباقی تأیید شدند. یافته‌های حاصل از این تحقیق با یافته‌های پژوهش اوژاهین و همکاران (۲۰۱۱) همسو بوده و آن را گسترش داده است و نشان داد علاوه بر اینکه جهت‌گیری هدف یادگیری به‌طور کلی رابطه بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی را تبیین می‌کند، این یافته برای سه سطح جهت‌گیری یادگیری هدف در سطوح فردی، گروهی و سازمانی نیز قابل تعمیم است. این یافته با پژوهش چاربانیر و همکاران (۲۰۱۰) همخوان است. رهبری تحولی از طریق ملاحظه فردی و ارتباط مناسب، توانمندی‌ها و ابعاد مثبت زیردستان را افزایش می‌دهد که از طریق ایجاد ادراک جهت‌گیری یادگیری در سطوح مختلف عملکرد انطباقی از جمله افزایش توانایی آن‌ها برای مقابله با شرایط استرس‌زا را افزایش می‌دهد (Walumbwa, 2008, p.94). رهبران تحولی به ارزش‌ها و نظریات زیردستان توجه می‌کنند و همین عامل تعهد کارکنان را برای دستیابی به مأموریت‌های شغلی تسهیل می‌کند (Piccolo & Colquitt, 2006, p.335)، با ایجاد سطوح ارزش بالا، احساس معناداری را در کارکنان افزایش می‌دهد. چنین حالت روان‌شناختی میزان تقارن و همسانی فعالیت‌های شغلی را با ارزش‌های شخصی کارکنان زیاد می‌کند. نتیجه چنین فرایندی باعث ایجاد تصویری اسنادی با جهت‌گیری یادگیری در سطوح فردی، گروهی و سازمانی می‌شود که نقش مهمی در افزایش علاقه به شغل و عملکرد انطباقی کارکنان دارند (Moss et al., 2009, p.164). رهبران تحولی با تقویت برانگیختگی عقلانی، فرایند تفکر انتقادی، اکتشافی و غیرمعمول زیردستان خود را توسعه می‌دهند و زیردستان را به به‌کارگیری توانایی‌های خلاقیت بالقوه تشویق می‌کنند. ایجاد چنین جوی می‌تواند جهت‌گیری هدف مبتنی بر یادگیری را هم در ذهن کارکنان و هم در جو مناسب گروهی و سازمانی برای تقویت جهت‌گیری اهداف یادگیری فراهم کند. این سازوکارها می‌تواند رفتار انطباقی کارکنان را افزایش دهد (Wu et al., 2010, p.100). موس و همکارانش بیان کردند رفتار رهبران تحولی عزت‌نفس ضمنی زیردستان را افزایش می‌دهد، توانایی به‌کارگیری عزت‌نفس ضمنی در محل کار عاملی مهم برای عملکرد انطباقی است، چون یک عزت‌نفس درونی که بر پایه شرایط بیرونی نباشد، باعث می‌شود افراد در مواجهه با چالش‌ها، استرس‌ها و شرایط کاری انعطاف‌پذیر، مثبت و خوش‌بین باشند (Moss et al., 2009, p.165).

رهبران تحول‌گرا می‌توانند با ایجاد و توسعه فرهنگ‌های مطلوب و ایجاد تعهد به اهداف سازمانی و توانمندکردن پیروان برای تحقق آن اهداف و رسالت خود تلاش کنند. این رهبران پیروان را توانمند می‌کنند، به آن‌ها انگیزه می‌دهد و آن‌ها را تشویق می‌کنند تا به‌جای تعقیب منافع شخصی، از اهداف دسته‌جمعی پیروی کنند. این اهداف می‌توانند برای تشویق به یادگیری، یا انتخاب افرادی یا توانایی‌ها و ویژگی‌هایی باشد که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند.

همچنین، نتایج نشان داد جهت‌گیری هدف یادگیری در سطوح فردی و سازمانی با عملکرد انطباقی رابطه مثبت و معنادار دارند. این یافته با یافته پژوهش مارکس-کوئتریو و کارل (۲۰۱۲) همسان است. به نظر می‌رسد مهارت در انجام دادن فعالیت‌های کاری و نقش‌های شغلی، از مهم‌ترین منابع فردی تغییر در عملکرد شغلی است (Motowidlo, & Van Scotter, 1994, p.475;). از آنجا که جهت‌گیری هدف یادگیری باعث ایجاد تمایل به بهبود مهارت در شغل و به‌طور مؤثر موجب مقاومت در برابر موانع پیش رو می‌شود (Dweck, 1999)، می‌توان انتظار داشت کارکنانی که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند می‌توانند در مواجهه با استانداردهای سازمان برای انجام دادن نقش‌های خود و در برخورد با تقاضاهایی خارج از چارچوب تعیین شده در سازمان، و اصولاً در مواجهه با موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی، واکنش‌های مناسبی نشان دهند. همان‌طور که آلورت و هسکث مطرح می‌کنند عملکرد انطباقی دربرگیرنده رفتارهایی است که به سازگاری فرد در مواجهه با تغییرات، انتقال آموخته‌ها از یک تکلیف به تکلیف دیگر و نیز رویارویی با الزامات شغلی جدید کمک می‌کند (Allworth & Hesketh, 1999, p.99). در نتیجه افرادی که جهت‌گیری یادگیری دارند، به احتمال بیشتری در پی آموختن راه‌هایی برای انطباق با موقعیت‌های جدید پیش‌آمده و حل مسائل به‌گونه‌ای متناسب با تقاضاهای شغل و محیط می‌باشند، بنابراین، افراد عملکرد انطباقی بیشتری نشان می‌دهند. همچنین، هنگامی در سازمانی فرهنگی برای افزایش یادگیری این‌گونه مهارت‌ها وجود داشته باشد، یا به عبارت دیگر فرهنگ جهت‌گیری هدف یادگیری در سازمان حاکم باشد، به‌طور قطع، کارکنان به افزایش این‌گونه مهارت‌ها و در نتیجه افزایش عملکرد خود و سازمان مبادرت خواهند کرد.



همچنین، یافته‌ها نشان داد جهت‌گیری هدف یادگیری در سطح تیمی با عملکرد انطباقی رابطه معنادار ندارد. این یافته با نتیجه پژوهش سونتگ و همکارانش (۱۹۹۴) همسان است. اعضا بدون وجود جوّ جهت‌گیری هدف یادگیری نیز می‌توانند عملکرد انطباقی قابل قبولی داشته باشند و بالعکس. در واقع، عوامل گوناگون زیادی هستند که بر عملکرد انطباقی تأثیر می‌گذارند، گاهی عملکرد انطباقی صرف‌نظر از جوّ جهت‌گیری هدف، از عوامل سازمانی گوناگونی تأثیر می‌پذیرد. گاهی جو جهت‌گیری یادگیری حاکم بر تیم در راستای افزایش عملکرد نمی‌باشد. به عبارت دیگر اعضا بیشتر از اینکه به افزایش عملکرد خود تشویق شوند، به یادگیری عواملی تشویق می‌شوند که آن‌ها را به رقابت بیشتر ترغیب می‌کند. تأکید بر رقابت سبب می‌شود گروه‌ها در پی افزایش رقابت و در نتیجه افزایش عملکرد فردی و پیشی گرفتن از هم‌گروه‌های خود باشند و عملکرد تیم و سازمان را که هدف نهایی است، نادیده بگیرند.

جهت‌گیری یادگیری می‌تواند ارزش ویژه‌ای برای انجام‌دادن وظایف پیچیده و چالش‌انگیز نوآوری در محل کار باشد. کارکنانی که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند ذاتاً در کار خود باانگیزه‌اند، تمایل دارند تلاش زیادی برای شغل خود انجام دهند و تلاش می‌کنند با سرپرست خود مبادلات اجتماعی باکیفیت بالایی برقرار کنند (Janssen & Van Yperen, 2004, p.372). بر این اساس سازمان‌ها می‌توانند فرهنگ و اقداماتی را طراحی کنند که موجب تسهیل جهت‌گیری هدف یادگیری در میان کارکنان می‌شود. می‌توان جهت‌گیری هدف یادگیری را به‌وسیلهٔ ارجاع بازخورد به فرد به‌جای ارجاع آن به دیگران و به‌کارگیری سیستم‌های پاداشی که بر تلاش، بهبود شخصی، توسعهٔ مهارت، تجربه و همکاری تأکید می‌کنند، تسهیل کرد.

### پیشنهادها

بر مبنای نتایج و با توجه به منافع رهبری تحولی برای سازمان که فراتر از شکل‌دادن به رفتارهای انگیزشی کارکنان است، پیشنهاد می‌شود سازمان‌ها در درجهٔ نخست، برای جذب رهبران تحولی، سپس، تشویق، حمایت و پرورش بیشتر این رهبران، به‌منظور افزایش بهره‌وری و عملکرد سازمانی تلاش کنند. برای مثال سازمان‌ها می‌توانند ابزارهای گزینشی را که انگیزش الهامی، نفوذ، ترغیب

فکری و میزان توجه به دیگران را در رهبران اندازه می‌گیرد، به‌کارگیرند. ابزارهایی مانند آزمون‌ها، مصاحبه‌های ساختاریافته و تمرین‌های مرکز ارزیابی که بر معماهای ویژه‌ای تمرکز می‌کنند. پس از استخدام کارکنان، سازمان‌ها می‌توانند الگوسازی نقش برای توسعه رهبری تحولی به‌کار گیرند. رهبری تحولی تا حد زیادی به فرایندهای یادگیری اجتماعی بستگی دارد. بنابراین، اطمینان از اینکه رهبران جوان در شغل خود نزدیک‌ترین الگوهای نقش تحولی را دارند، توسعه رهبری تحولی را تسهیل می‌کند. با توجه به جدیدبودن موضوع این پژوهش پیشنهاد می‌شود مجموعه جدیدی از پیشایندها و پیامدهای فردی، شغلی و سازمانی برای مفهوم رهبری تحولی بررسی شوند، مانند بررسی متغیرهای تعدیل‌کننده درباره ارتباط رهبری تحولی با دیگر متغیرها. همچنین، با توجه به نقش پررنگ جهت‌گیری هدف یادگیری در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود سازمان‌ها تدابیری اتخاذ کنند تا کارکنان خود را به‌سوی اخذ جهت‌گیری هدف یادگیری هدایت کند و این رویکرد را بین کارکنان خود پرورش دهند.

## منابع و مأخذ

1. Allworth, E.; Hesketh, B. (1999). "Construct-oriented Biodata: Capturing change related and contextually relevant future performance". *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97-111.
2. Alsua, C. (2002). *Goals that empower: The impact of learning and performance organization practices on psychological empowerment*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Arizona State University.
3. Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
4. Attenweiler, W. J. (2006). "Goal orientations: two, three, or more factors?". *Educational and Psychological Measurement*, 66(2), 342-352.
5. Bass, B. M. (1997). "Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?". *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
6. Borman, W. C.; Motowidlo, S. J. (1993). "Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance". In N. Schmitt, W. C. Borman, & Associates (Eds.), *Personnel selection in organizations*: 71-98, San Francisco, Jossey-Bass.
7. Brett, J. F.; VandeWalle, D. (1999). "Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program". *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863-873.
8. Bunderson, J. S.; Sutcliffe, K. M. (2003). "Management team learning orientation and business unit performance". *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.
9. Button, S. B.; Mathieu, J. E.; Zajac, D. M. (1996). "Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
10. Chadwick, I. C.; Raver, J. L. (2015). "Motivating Organizations to Learn: Goal Orientation and Its Influence on Organizational Learning". *Journal of Management*, 41(3), 957-986.
11. Charbonnie –Voirin, A.; El Akremi, A.; Vandenberghe C. (2010). "A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation". *Group & Organization Management*, 35(6), 699-726.
12. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Ann Arbor, MI: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
13. Gong, Y.; Huang, J. C.; Farh, J. L. (2009). "Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self-efficacy". *Academy of Management Journal*, 52(4), 765-778.
14. Hall, D. T.; Mirvis, P. H. (1995). "The new career contract: Developing the whole person at mid-life and beyond". *Journal of Vocational Behavior*, 47(3), 269-289.
15. Han, T. Y. (2003). "Multilevel approach to individual and team adaptive performance". (Doctoral dissertation, University at Albany, Department of Psychology).

16. Hesketh, B.; Neal, A. (1999). "Technology and Performance". In D. R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds), *The changing nature of performance: Implications for staffing, Motivation, and development*. San Francisco, Jossey-bass.
17. Holyoak, K. J. (1991). "Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise". In K. A. Ericsson & J. Smith, *Toward a General Theory of Expertise*, Cambridge, Cambridge university press.
18. Huang, J. L.; Ryan, A. M.; Zabel, K. L.; Palmer, A. (2014). "Personality and adaptive performance at work: A meta-analytic investigation". *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 162-179.
19. Ilgen, D. R.; Pulakos, E. D. (1999). "Employee performance in today's organizations". In D.R. Ilgen and E.D. Pulakos (Eds). *The changing nature of work performance: Implications for staffing, motivation, and development*. San Francisco, Jossey-Bass.
20. Janssen, O.; Van Yperen, N. W. (2004). "Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction". *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384.
21. Jing, F. F.; Avery, G. C. (2008). "Missing links in Understanding The Relationship Between Leadership and Organizational Performance". *International Business & Economics Research Journal*, 7(1), 67-78.
22. Johnson, J. W. (2001). "The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgment of overall performance". *Journal of applied psychology*, 86(5), 984-996.
23. Joo, B. K.; Shim, J. H. (2010). "Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture". *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.
24. Katou, A. A. (2015). "Transformational leadership and organisational performance: Three serially mediating mechanisms". *Employee Relations*, 37(3), 329-353.
25. Kozlowski, S. W. J.; Gully, S. M.; Nason, E. R.; Smith, E. M. (1999). "Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time". In D.R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development* (pp. 240-292). San Francisco, Jossey-Bass.
26. Kozlowski, S. W. J.; Gully, S. M.; Salas, E.; Cannon-Bower, J. A. (1996). "Team Leadership and Development: Theory, Principles, and Guidelines for Training Leaders and Teams". In M. Beyerlein, S. Beyerlein, & D. Johnson (Eds), *Advances in Interdisciplinary Studies of work Teams: Team Leadership*, 3, 251-289. Greenwich, CT, JAI.
27. Marques-Quinteiro, P.; Cural, L. (2012). "Goal orientation and work role performance: Predicting adaptive work role performance through self-leadership strategies". *Journal of Psychology*, 146(6), 559-577.
28. McCauley, C. D.; Ruderman, M. N.; Ohlott, P. J.; Morrow, J. E. (1994). "Assessing the developmental components of managerial jobs". *Applied Psychology*, 79(4), 544-560.
29. Mesterova, J.; Prochazka, J.; Vaculik, M.; Smutny, P. (2015). "Relationship between Self-Efficacy, Transformational Leadership and Leader Effectiveness". *Journal of Advanced Management Science*, 3(2), 109-122.

30. Moss, S. A.; Dowling, N.; Callanan, J. (2009). "Towards an integrated model of leadership and self regulation". *Leadership Quarterly*, 20(2), 162-176.
31. Motowidlo, S. J.; Van Scotter, J. R. (1994). "Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance". *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 475-480.
32. O'Reilly, C.; Chatman, J.; Caldwell, D. (1991). "People, jobs, and organizational culture". *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
33. Özsahina, M.; Zehirb, C.; Acar, A. Z. (2011). "Linking leadership style to firm performance: the mediating effect of the learning orientation". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24(2), 1546-1559.
34. Piccolo, R. F.; Colquitt, J. A. (2006). "Transformational leadership and job behavior: The mediating role of core job characteristics". *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340.
35. Shoss, M. K.; Witt, L. A.; Vera, D. (2012). "When does adaptive performance lead to higher task performance?". *Journal of Organizational Behavior*, 33(7), 910-924.
36. Sonnentag, S.; Frese, M.; Stolte, W.; Heinbokel, T.; Brodbeck, F. (1994). "Goal orientation of team leaders: Its effects on performance and group interaction in software development projects". *European work and organizational Psychologist*, 4(2), 153-168.
37. Spara, E. G. (2007). *Individual and Unit Level Goal Orientation As Predictors of Employee Development*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctorate of Philosophy in the Graduate School of The University of Maryland.
38. Spector, P.; Borman, W.; Cimino, C. (2004). "Emotional intelligence and leadership styles, Department of Psychology College of Arts and Sciences". Available at Shannon Webb.
39. Vecchio, R. P.; Justin, J. E.; Pearce, C. L. (2008). "The utility of transactional and transformational leadership for predicting performance and satisfaction within a path-goal theory framework". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 71-82.
40. Walumbwa, F. O.; Avolio, B. J.; Zhu, W. C. (2008). "How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs". *Personnel psychology*, 61, 793-825.
41. Wang, G.; Oh, I. S.; Courtright, S. H.; Colbert, A. E. (2011). "Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research". *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270.
42. Wu, J. B.; Tsui, A. S.; Kinicki, A. J. (2010). "Consequences of differentiated leadership in groups". *Academy of Management Journal*, 53(1), 90-106.