

تأثیر رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان با میانجی‌گری یادگیری سازمانی

* **سیروس قنبری**، دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران
اصغر اسکندری، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان و با میانجی‌گری یادگیری سازمانی است. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان همدان به تعداد ۸۵۶۷ نفر بوده و حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران به تعداد ۳۶۸ آزمودنی تعیین گردید. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه رهبری فضیلت‌گرا، خودتوسعه‌ای و یادگیری سازمانی استفاده شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی و جهت سنجش میزان پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، که به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ برآورد گردید. داده‌های تحقیق پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و LISREL تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که: اثر مستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای معلمان مثبت و معنادار می‌باشد. به علاوه، اثر غیرمستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان با میانجی‌گری یادگیری سازمانی مثبت و معنادار است. بنابراین، مدیران و رهبران مدارس می‌توانند جهت بهبود خودتوسعه‌ای معلمان بر ابعاد رهبری فضیلت‌گرا تمرکز نموده و برای تسهیل این فرایند از یادگیری سازمانی بهره‌گیرند.

کلید واژگان: رهبری فضیلت‌گرا، خودتوسعه‌ای معلمان، یادگیری سازمانی

* نویسنده مسئول: siroosghanbari@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۶/۱/۲۶ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۲۵

The effect of virtuous leadership on teachers' self-development with the mediation of organizational learning

***Siroos Ghanbari**, Associate Professor, Educational Administration, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran
Asghar Eskandari, Ph. D. Student of Educational Administration, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Abstract

The purpose of this research is to identify the effect of virtuous leadership on teachers' self-development and with the mediation of organizational learning. The research method was descriptive - correlation and was based on structural equations model. Statistical population included all elementary schools teachers at the Hamadan province of the number 8567 people and sample size of 368 subjects was determined based on the Cochran formula. For collecting data was used from the three questionnaires with items: virtuous leadership, self-development and organizational learning. For appointment of the questionnaires validity used of the Confirmatory Factor Analysis, and to assess the reliability used by Cronbach's Alpha coefficient, was estimated 0/93, 0/87, and 0/85 respectively. After collecting the data analyzed by SPSS and LISREL. Results representative that: Direct effect virtuous leadership on teachers' self-development and organizational learning is positive and significant. In addition, the indirect effect virtuous leadership on teachers' self-development with intermediary of organizational learning is positive and significant. Accordingly, for enhancing teachers' self-development, schools leaders and administrators can focus on components of virtuous leadership and for facilitate this process utilize of the organizational learning.

Keywords: Virtuous Leadership, Teachers' self-development, Organizational learning

* Corresponding author: siroosghanbari@yahoo.com
Receiving Date: 15/4/2017 Acceptance Date: 16/8/2017

مقدمه

یکی از عوامل فزاینده در موفقیت و اثربخشی سازمان‌های آموزشی و به ویژه مدارس آن است که رهبران، مدیران و معلمان آنها علاوه بر داشتن تعاملات دوسویه و پویایی‌های گروهی، خود را با تغییر و تحولات مداوم محیطی منطبق می‌نمایند و با اتخاذ رویه‌های مناسب، مهارت و توانایی‌های خود را توسعه می‌دهند. این گونه رهبران و معلمان، رشد و توسعه دائمی را به جزئی از فرهنگ مدرسه تبدیل می‌نمایند و از این طریق برای حفظ و بقای مدارس ریسک‌پذیر بوده و در جهت تعالی می‌کوشند. رهبران و مدیران مدارس می‌توانند با تقویت روحیه معلمان، توجه به ارزش‌های مثبت و اصول اخلاقی، بهبود شرایط آموزشی، شناسایی و ارتقاء ظرفیت‌ها اخلاقی، ارتقاء جو حاکی از اعتماد، ایجاد ارتباطات مثبت در بین معلمان، کاهش تنش و تعارضات، تأکید بر صداقت و درستکاری در رفتارها، توجه به ابتکار و خلاقیت، و تمرکز بر قضاوت صحیح و عادلانه در مواقع بروز مشکلات بر رفتارهای معلمان نفوذ کرده و آنها را توانمند نمایند، تا از این طریق اهداف و مأموریت‌های متعالی آموزشی و پرورشی تحقق یابد. به نظر می‌رسد انجام این فرایند با بهره‌مندی از مکانیسم‌های رهبری فضیلت‌گرا^۱، و تمرکز بر اصول یادگیری سازمانی^۲ و خودتوسعه‌ای^۳ امکان‌پذیر می‌گردد.

سازمان موفق یک صفت اصلی دارد که آن را از سازمان‌های ناموفق متمایز می‌سازد: رهبری پویا و اثربخش [۱۹]. به علاوه، رهبری عامل مهمی برای تحقق اهداف سازمانی است زیرا می‌تواند به طور مثبت بر اثربخشی مدارس مؤثر باشد و با عملکردهای اثربخش از مدارس به عنوان یک کل حمایت کند [۲۲]. بر این اساس، اکثر صاحب‌نظران

1. Virtuous leadership
2. Organizational learning
3. Self-development

و محققان به رهبری به عنوان یک عامل کلیدی برای حل تعارض‌های ویرانگر و هدایت سازمان به سوی موفقیت تأکید دارند [۲۳]. دوبراین (۲۰۱۳) رهبری را توانایی الهام-بخشی مطمئن و حمایتی در میان افرادی که می‌بایست به اهداف سازمانی دست یابند، تعریف می‌کند [۱۳]. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که رهبری یکی از مهم‌ترین عوامل برای ارتقاء عملکرد سازمان، تحت تأثیر قرار دادن افراد، پویا نمودن گروه‌ها، و تعاملات فردی و سازمانی است [۲۹].

رهبری ریشه عمیقی در فضیلت‌گرایی دارد و رهبران اعضای کلیدی سازمان هستند که دارای قدرت و نفوذ گسترده‌ای می‌باشند [۲]. رهبران با اقتدار اخلاقی منجر به شکوفایی اعضای سازمان می‌شوند و می‌توانند فضیلت را ارایه نمایند [۲۸]. به زعم بس و استیدلمیر (۱۹۹۹) رهبری جهت نمای اخلاقی است، و عواملی همچون شخصیت اخلاقی رهبر، ارزش‌های اخلاقی، انتخاب‌ها و اقدامات، ارکان رهبری هستند [۳]. رهبران سازمانی با قدرت و نفوذ ذاتی و قابل توجه خود برای سازماندهی کارکنان و نتایج سازمانی عمل می‌کنند [۲]. در واقع شخصیت رهبر وسیله ارزیابی رفتارهای فاضلانه است و می‌تواند به افراد برای ادراک بیشتر در خصوص چگونگی نفوذ مثبت، تشخیص با اهمیت‌ترین رفتارها، نحوه درک کارکنان از این رفتارها، و رابطه بین شخصیت رهبر و پیامدهای کارکنان کمک کند [۴۴].

در دنیای بیش از حد رقابتی امروز، فضیلت‌گرایی به راحتی تا حد آخرین اولویت سازمانی تنزل یافته است و به ندرت این مفهوم اذعان می‌شود که اعمال فضیلت‌گرایانه ارزش زیادی برای اجرای رهبری اثربخش دارند. با این حال شیوه‌های مدیریتی عاری از فضایل می‌تواند اثرات نامطلوب و مخربی بر عملکرد و اعتبار رهبران، رهبری و سازمان به عنوان یک کل داشته باشد [۳۸]. فضیلت‌گرایی یک ساختار مبهم دارد. بنابراین یکی از اصول ضروری پیش از پژوهش‌های فضیلت‌محور تشخیص تمایز بیشتر شبکه سازه‌های

مرتبط با آن مانند ارزش‌ها، فضایل، اخلاقیات و اصول اخلاقی است. این شبکه رشته‌های متعددی را شامل می‌شود، از جمله فلسفه، معنویت، دین، روان‌شناسی، کسب و کار، و قانون. به علاوه هر کدام از این حوزه‌ها بر مجموعه و مقداری متفاوت، و موضوعی برجسته از توانایی‌های شخصیتی تأکید دارد [۱۶].

در فرهنگ فارسی معین (۲۰۰۲) فضیلت به معنای رجحان، برتری، مزیت، درجه عالی در فضل، صفت نیکو و فزونی در معرفت و علم آمده است [۲۷]؛ و در ادبیات لاتین، این واژه به معنای پرهیزکاری یا تعالی و تفوق است [۳۹]. فضیلت یا فضایل نقش‌های اخلاقی هستند که رفتارها را به سوی پایان یک دستور یا نظم اخلاقی ترغیب و راهنمایی می‌کنند [۱۲].

تان و کلوی (۲۰۱۱) چهار تمایز مرتبط با مطالعات فضیلت‌گرایی را شناسایی کرده‌اند:

۱. رفتارهای مرتبط با فضیلت‌گرایی به شبکه‌ای بزرگ‌تر از ارزش‌های مثبت و فضایل اشاره دارد که معمولاً با طیف گسترده‌ای از اخلاقیات و اصول اخلاقی در ارتباط است.
۲. شناسایی یک زیر مجموعه از رفتارهای فضیلت‌گرایی (نقاط قوت شخصیت) به عنوان چهارچوب مطالعات مرتبط با رهبری فضیلت‌گرا و فضیلت‌گرایی بر پایه فهرست ارزیابی شده توسط پترسون و سلینگمن^۱ [۳۳].
۳. شناسایی عدم تمایز بین سطوح رهبری. در واقع رهبران شامل هر یک از اعضای سازمانی می‌باشند که توانایی و ظرفیت رهبری دارند.

1 . Peterson and Seligman

۴. تمرکز بر رفتارهای واقعی رهبران و نه صفات شخصیتی، زیرا داده‌های مربوط به یک فراتحلیل (فلیسون و گالاگر^۱، ۲۰۰۹) نشان داد که صفات شخصیتی بین ۱۶ تا ۳۱ درصد از رفتارها را پیش‌بینی می‌کنند [۴۴].

فضیلت‌گرایی هم در سازمان‌ها رخ می‌دهد زیرا محیط‌هایی هستند که اعضاء به صورت فردی می‌توانند رفتارهای فاضلانه از خود بروز دهند، و هم به وسیله سازمان‌ها ارایه می‌گردد زیرا در آنها ویژگی‌هایی وجود دارد که فضیلت‌گرایی را تسهیل می‌کنند [۹]. در سطح سازمانی و به زعم کمرون و همکاران (۲۰۰۴) یک سازمان فضیلت‌گرا از فعالیت‌های فضیلت‌گرایانه و عادات نیک کارکنان خود حمایت می‌کند. سازمان فضیلت-گرا عملکردهای افراد، فعالیت‌های جمعی و نگرش‌های فرهنگی و دیگر فرایندها را با یکدیگر ترکیب می‌کند و اجازه ترویج و تداوم فضیلت‌گرایی در سازمان را صادر می‌کند. سازمان‌های فضیلت‌گرا صرفاً روابط فضیلت‌گرایانه را در میان کارکنان خود ارتقاء نمی‌دهند، بلکه فضیلت‌گرایی را در سطوح مدیریتی و در مواقع زیر نیز تهییج می‌نمایند:

۱. رهبران سازمان‌های فضیلت‌گرا در هنگام تعریف استراتژی‌های خود، در مواقع نگرانی در خصوص خوب بودن و خوب انجام دادن امور، و در زمان توسعه فرایندهای مرتبط با کوچک‌سازی سازمان با مراقبت و شفقت عمل می‌کنند.
۲. رهبران سازمان‌های فضیلت‌گرا در هنگام مواجهه با بحران، کارها را با درایت، خرد و بردباری انجام می‌دهند.
۳. رهبران سازمان‌های فضیلت‌گرا در زمان مواجهه با مشکلات و چالش‌ها می‌توانند سازمان و کارکنان خود را توسعه داده و شکوفا نمایند [۸].

برخی محققان با بررسی پژوهش‌های مختلف بدین نتیجه رسیدند که فضیلت‌گرایی در سازمان موجب سلامت سازمانی، و تلاش‌های سیستماتیک و جمعی برای به حداکثر رساندن بهره‌وری و بهزیستی کارکنان در محیطی حمایتی می‌شود. این گونه سازمان‌ها فرصت‌های دست‌یافتنی و عادلانه برای پیشرفت فراهم می‌کنند و به سادگی مقصود و هدفمندی کار را شناسایی می‌نمایند [۳۷]. بعضی پژوهشگران نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند که فضیلت‌گرایی سازمانی شامل اعتماد، صداقت، بخشش، شفقت و خوش-بینی با عملکرد سازمانی، نوآوری، حفظ مشتری، گردش مالی، کیفیت و سودآوری رابطه مثبت و معناداری دارد [۹].

وانگ (۲۰۱۱) رهبری فضیلت‌گرا را این گونه تعریف نموده است: یک رابطه رهبر-پیرو که در آن الگوهای مناسب و موقعیتی رهبر از فضایل (مانند شجاعت، عدالت، دوراندیشی، انسانیت، صداقت و اعتدال) موجب می‌شود پیروان رهبر خود را به عنوان فردی پرهیزکار، پارسا و باتقوا درک کنند و رفتارهای الگوسازی شده از رهبر را یاد بگیرند [۴۵]. صاحب‌نظران اعتقاد دارند که رهبری می‌تواند با بهره‌مندی از فضیلت‌گرایی و نیروهای روانی مانند شجاعت، فروتنی، استقامت، صداقت، دوراندیشی، کنجکاوی، سرزندگی، اعتماد و شور و شوق به طور کامل از موفقیت تیم‌ها و سازمان‌ها حمایت کند. اگر چه وجود این فضایل به تنهایی برای موفقیت کافی نیست، لیکن در میان مدت و بلند مدت احتمال اثربخش بودن رهبران و دستیابی به نتایج بهتر را افزایش می‌دهد [۳۷]. افزون بر این، به اعتقاد برخی پژوهشگران، رهبران فضیلت‌گرا در همان زمان که عملکرد سازمان‌ها را افزایش می‌دهند، می‌توانند خرسند باشند و خرسندی را افزایش دهند و منجر به پیشرفت سازمان و جامعه گردند. از سوی دیگر، رهبری فاقد فضایل می‌تواند اثرات روحی و عاطفی بر رهبران، پیروان و سازمان به عنوان یک کل داشته باشد [۱۲].

فضیلت‌های اصلی در فرهنگ معین (۲۰۰۲) عبارت است از: شجاعت، عفت و حکمت [۲۷]. تان و کلوی (۲۰۱۱) بر اساس چهارچوب تدوین شده توسط پترسون و سلیگمن [۳۳] خصوصیات رهبران فضیلت‌گرا را بدین شرح ارائه دادند:

۱. خرد. این ویژگی شامل خلاقیت، کنجکاوی، ذهنیت باز، و دوست داشتن یادگیری است. رهبران فضیلت‌گرا در این خصوصیت روش‌های منحصر به فرد را برای حل مسایل جستجو می‌کنند و از تلاش در شیوه‌های جدیدی لذت می‌برند. این رهبران تعهد به یادگیری بلندمدت دارند.

۲. انسانیت. این خصوصیت شامل دوست داشتن، مهربانی و قدرشناسی است. رهبران فضیلت‌گرا در این ویژگی منابع و زمان را سخاوتمندانه در اختیار کارکنان قرار می‌دهند و مراقب آنها هستند. این رهبران در برابر انجام وظایف کارکنان به صورت مطلوب و صمیمانه از کارکنان قدردانی می‌کنند.

۳. اعتدال. این ویژگی شامل مقاومت و ایستادگی، ملاحظه‌گری، خودتنظیمی، و قدردانی از تعالی و کمال است. رهبران فضیلت‌گرا در این خصوصیت افراد را با یکدیگر در نظر می‌گیرند تا وظایف خود را انجام دهند، در انجام کارها رعایت احتیاط می‌کنند، در مواقع مشکلات دارای قضاوت صحیحی هستند و از انجام کارهای کوچک قدردانی می‌کنند [۴۴].

علاوه بر خصوصیات ارائه شده، وانگ و هکت (۲۰۱۵) سه مؤلفه دیگر را نیز برای رهبری فضیلت‌گرا ارائه نموده‌اند:

1. Wisdom
2. Humanity
3. Temperance

۱. شجاعت^۱. رهبران فضیلت‌گرا در این ویژگی با ابتکار و نوآوری عمل می‌کنند، فعالیت‌های بلندمدت و ارزشمند انجام می‌دهند، موجب تغییرات اساسی در سازمان می‌شوند، و اعتقادات شخصی خود را به راحتی بیان می‌کنند.

۲. عدالت^۲. رهبران فضیلت‌گرا در زمان تخصیص مسئولیت‌ها به علائق و منافع فردی کارکنان توجه می‌کنند، منابع سازمانی را به صورت عادلانه در اختیار کارکنان قرار می‌دهند، و تعارض‌های بین فردی را به صورت منصفانه حل و فصل می‌نمایند.

۳. دوراندیشی^۳. رهبران فضیلت‌گرا جهت بهینه نمودن فعالیت‌ها با استدلال عمل می‌کنند، نیازهای سازمان و کارکنان را به طور کارآمد ارزیابی می‌نمایند، در پیچیده‌ترین شرایط با قضاوت صحیح عمل می‌کنند، و با به کارگیری منابع لازم به تقاضاهای کارکنان پاسخ می‌گویند [۴۶].

یادگیری سازمانی. به زعم پژوهشگران، الگوی رهبری فضیلت‌گرا می‌تواند یادگیری سازمانی را در سازمان بهبود بخشد و از این طریق فرایند ابداع، تسهیم، توسعه، به کارگیری و توزیع دانش و اطلاعات جدید را تسهیل نماید [۳۲ و ۴۴]. یادگیری سازمانی یک رویکرد مدیریتی است که در بسیاری از سازمان‌ها مانند تجاری، دولتی و آموزشی قابل اعمال است [۵]. اهرم اساسی یادگیری سازمانی، نه در سیاست‌ها، بودجه‌ها و یا نمودارهای سازمانی، بلکه در درون خود سازمان نهفته است [۴۲]. یادگیری سازمانی به طور ویژه در سازمان‌های امروزی که اکثر کارکنان ممکن است شغل خود را تغییر دهند و آنچه را که شناخته‌اند انباشته نمایند اهمیت دارد، زیرا احساس تسهیم دانش می‌تواند

-
1. Courage
 2. Justice
 3. Prudence

برای موفقیت کارکنان تعیین کننده باشد [۲۵]. به اعتقاد جرز-گومز و همکاران (۲۰۰۵) یادگیری سازمانی همچون ظرفیت یک سازمان در دانش فرایندی است، به عبارت دیگر، خلق، کسب، انتقال و یکپارچه سازی دانش و تغییر رفتار برای بازتاب شرایط شناختی جدید جهت بهبود عملکردهای خود [۲۰]. از نقطه نظر لوپز و همکاران (۲۰۰۶) یادگیری سازمانی فرایند پویای ایجاد، کسب و انسجام دانش است که هدف آن توسعه منابع و توانایی‌هایی است که به بهبود اثربخشی سازمانی کمک می‌کند [۲۴]. چیا و الگرا (۲۰۰۷) یادگیری سازمانی را به عنوان فرایند یادگیری سازمان‌ها و ظرفیت یادگیری سازمانی تعریف نموده‌اند و به عنوان ویژگی‌های سازمانی و مدیریتی که فرایند یادگیری سازمانی را تسهیل می‌کنند یا برای یادگرفتن به سازمان اجازه می‌دهد، در نظر گرفته‌اند [۱۰]. در تعاریف صاحب‌نظران از یادگیری سازمانی، اصول و نکات مهم و برجسته‌ای وجود دارد که عبارت است از: ۱) یادگیری با تغییرات محیطی انطباق دارد. ۲) سطوح مختلفی از یادگیری در سازمان وجود دارد. مانند: فردی، گروهی، سازمانی. ۳) بررسی و پژوهش در مورد تجارب کسب شده. ۴) ارتقاء مداوم یادگیری در سازمان‌ها و توسعه مهارت‌ها و فرایندهای یادگیری برای بهبود. ۵) خلق و ابداع دانش. ۶) توزیع و تسهیم دانش در میان سازمان‌ها. ۷) سرعت یادگیری. ۸) ارزش فرهنگ سازمانی در یادگیری [۱۱].

خودتوسعه‌ای. برخی از پژوهشگران مدعی هستند که رهبری می‌تواند کارکنان و معلمان مدارس را به سوی خودتوسعه‌ای هدایت کند تا دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و نگرش‌های کارکنان و همچنین عملکرد و اثربخشی سازمانی ارتقاء یابد [۶ و ۷ و ۱۷ و ۳۵ و ۳۱]. تغییرات روز افزون در محیط‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی موجب شده تا سازمان‌ها نیاز برای توسعه مداوم کارکنان خود را تشخیص دهند [۳۴]. توسعه سازمانی در بر گیرنده مجموعه‌ای از اقدامات مربوط به تغییرات برنامه‌ریزی شده است

که بر پایه ارزش‌های انسانی-دموکراتیک شکل گرفته و هدف آن بهبود اثربخشی سازمان و رفاه کارکنان است [۴۰]. به اعتقاد رابینز و جاج (۲۰۰۹) توسعه سازمانی شامل این اقدامات است: احترام گذاشتن به مردم، اطمینان و پشتیبانی، تساوی قدرت در سازمان، مواجهه با مشکلات و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها [۴۰].

صاحب‌نظران اصول و عوامل بسیاری جهت توسعه کارکنان ارائه دادند، اما دو عامل از بقیه مهم‌تر هستند: خودتوسعه‌ای و یادگیری خودراهبر یا خودمدار [۱]. این دو اصل نشان می‌دهند که کارکنان قدرت و توانایی انتخاب چگونه یاد گرفتن و چگونگی توسعه خود را دارند [۳۴]. فرهنگ روان‌شناسی ربر^۱ (۱۹۹۵) خودتوسعه‌ای را اینگونه تعریف کرده است: رشد خود، و حرکت به سوی بلوغ عاطفی و شناختی، و پیشرفت به سوی خودشکوفایی [۳۶]. به اعتقاد پدلر^۲ (۱۹۸۴ و ۱۹۸۸) خودتوسعه‌ای شامل فرایند رشد نهفته فرد در ترکیب سه بعد مهم یعنی مفهوم توسعه، مفهوم فرد به طور کل، و مسئولیت فردی [۳۴]. به طور کلی خودتوسعه‌ای بر انتخاب، هدایت و تنظیم اصول مدیریت منابع انسانی جهت تمرکز بر توسعه فردی نسبت به جمعی تأکید دارد [۴]. خودتوسعه‌ای شامل اقدامات شخصی و دوراندیشانه افراد جهت گسترش مهارت‌ها و دانش‌های مرتبط با کار از جمله ثبت نام داوطلبانه در دوره‌های آموزشی و همچنین مطالعه غیررسمی است [۳۰].

معلمان می‌توانند به عنوان یک رهبر در مدارس ایفای نقش کنند و از طریق الهام-بخشی تلاش‌های همکاران جهت دستیابی به اهداف بزرگتر، شنیدن نظرات و گفتگو با سایر معلمان، و رها کردن دیدگاه‌های دیگران جهت نیل به اهداف مشترک به خودتوسعه‌ای دست یابند [۷]. معلمان برای خودتوسعه‌ای در نقش رهبر باید هنر

1. Reber
2. Pedler

رهبری، شناسایی خود و شناسایی مهارت‌های خود را درک کنند. در این فرایند معلمان باید خود اندیشی را ارتقاء دهند [۶]. افزون بر این، معلمان برای خودتوسعه‌ای در نقش رهبری به ارتباطات فردی با همکاران اهمیت می‌دهند، یعنی رهبران مدرسی که در جستجوی ایده‌های به‌روز و مداوم برای بهبود کارکنان و همکاران هستند دیگران را اثربخش‌تر در نظر می‌گیرند [۱۷].

فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان دو عنصر مهم را فراهم می‌کند: الف- ارایه فرصت-هایی برای مشارکت معلمان جهت یادگیری، و ب- ایجاد محیطی ایده‌آل برای تعامل میان مشارکت‌کنندگان [۱۸]. بنابراین توسعه حرفه‌ای معلمان باید حول فعالیت‌های پژوهشی- استنادی طراحی گردد تا آنها را قادر سازد برای اجرای آنچه که در حال یادگیری هستند، مهارت‌های لازم را توسعه دهند [۲۱].

فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان باید بر پایه سه عامل مهم صورت گیرد: ۱. زمینه. توسعه حرفه‌ای معلمان در موقعیت‌ها و شرایطی به موفقیت نائل می‌گردد که مدیران به عنوان مهم‌ترین بخش از آنها حمایت کنند. ۲. محتوا. توسعه حرفه‌ای معلمان باید بر پایه استراتژی‌های بلندمدت آموزشی و برنامه درسی مدارس باشد. این استراتژی‌ها، یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و شکاف‌های پیشرفت تحصیلی را مشخص می‌نماید. ۳. فرایند. توسعه حرفه‌ای معلمان باید بر پایه فعالیت‌های آموزشی دقیق مانند تدریس مبتنی بر زمینه یا موقعیت انجام گیرد. تدریس زمینه‌ای اطلاعاتی مفید را در خصوص موقعیت‌های آشنا ارایه می‌دهد. در واقع تدریس زمینه‌ای شیوه‌ای است که ذهن به صورت طبیعی عمل می‌کند [۱۸].

پیشینه تجربی پژوهش. وانگ و هکت (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان مفهوم-سازی و ارزیابی رهبری فضیلت‌گرا نشان دادند که رهبری فضیلت‌گرا با رهبری کاریزماتیک، شخصیت مثبت رهبر، رهبری اخلاقی، اثربخشی رهبر، پیروان اخلاقی، و

عملکردهای درون‌نقشی و فرا‌نقشی پیروان رابطه مثبت و معناداری دارد [۴۶]. بومن (۲۰۱۵) در تحقیقی آشکار نمود که معلمان مدارس در نقش رهبری متعهد به خودتوسعه‌ای هستند. این معلمان الهام‌بخش می‌باشند و سایر معلمان را جهت دستیابی به اهداف بزرگتر و مشترک ترغیب می‌کنند [۷]. دی آروخو و لویز (۲۰۱۴) طی پژوهشی نشان دادند که رهبری فضیلت‌گرا بر تعهد سازمانی، عملکرد فردی و عملکرد حرفه‌ای تأثیر مثبت و معناداری دارد [۱۲].

یافته‌های پیرس و کسینزن‌می‌هالی (۲۰۱۴) نشان داد پیش‌آیندهای رهبری فضیلت‌گرا شامل مسئولیت رهبری و کدهای اخلاقی بوده و پیامدهای رهبری فضیلت‌گرا شامل یادگیری سازمانی و رهبری تسهیمی است [۳۲]. تان و کلوی (۲۰۱۱) در تحقیقات خود با هدف ارزیابی نقاط قوت شخصیت رهبران فضیلت‌گرا در محیط کار نشان دادند که رهبری فضیلت‌گرا با رهبری اخلاقی، رهبری مثبت‌گرا، تعهد عاطفی، رفتار شهروندی سازمانی، بهزیستی روانی، اعتماد شناختی و عاطفی، و تبادل رهبر-عضو رابطه مثبتی دارد، لیکن با سرپرستی همراه با توهین و سوء استفاده و سرپرستی منفعل رابطه منفی دارد [۴۴]. پاتر (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود آشکار نمود که ویژگی‌های رهبری شامل: کارآمدی توسعه یافته، انطباق یادگیری، و گرایش به خودتوسعه‌ای به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده درگیری رهبر در فعالیتهای خودتوسعه‌ای است. همچنین تعاملات رهبر و ویژگی‌های سازمانی پیش‌بینی‌کننده پیامدهای خودتوسعه‌ای رهبر است [۳۵]. نتایج پژوهش ارویس (۲۰۰۷) که در رساله دکتری خود انجام داد حاکی از آن بود که بازخورد عملکردهای سرپرستان و رهبران سازمان‌ها موجب خودتوسعه‌ای کارکنان می‌گردد [۳۱].

با توجه به بررسی سایت‌های علمی و فصلنامه‌های علمی-پژوهشی کشور تحقیقی در خصوص رهبری فضیلت‌گرا یافت نشد، اما درباره سایر متغیرهای پژوهش، مقالاتی منتشر شده است که به تعدادی از آنها اشاره می‌شود. یافته‌های حاصل از تحقیق شکاری

و جلالیان (۲۰۱۵) بیانگر آن بود که شش عامل بر فضیلت‌گرایی در سازمان تأثیر دارد که مدیریت و رهبری با اهمیت‌ترین آنها است [۴۳]. فروتنی (۲۰۱۵) در پژوهش خود آشکار نمود که عواملی همچون نگرش اسلامی به کار، حمایت سازمانی، خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای و انگیزش شغلی موجب تمایل و رفتارهای خودتوسعه‌ای کارکنان می‌شود [۱۵]. میرکمالی و همکاران (۲۰۱۵) طی تحقیقی نشان دادند که بین سبک‌های رهبری مدیریتی، مشارکی، تبدالی، اخلاقی، پست مدرن و اقتضایی با یادگیری سازمانی در مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد [۲۶]. صیادی و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیق خود دریافتند که رهبری معنوی با میانجی‌گری قابلیت یادگیری سازمانی موجب توسعه سازمانی می‌شود [۴۱]. نتایج تحقیق فروتنی و همکاران (۲۰۱۳) بیانگر آن بود که حمایت مدیران و سرپرستان از کارکنان و فراهم آوردن زمان، اطلاعات، همراهی، منابع و پاداش می‌تواند باعث خودتوسعه‌ای کارکنان شود [۱۴].

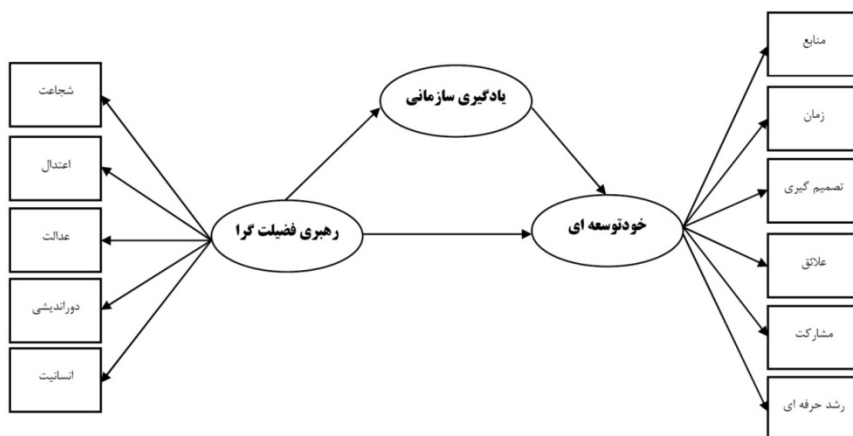
رهبری فضیلت‌گرا با توسعه عدالت و انسانیت در بین معلمان و به‌کارگیری خلاقیت، نوآوری و قضاوت‌های صحیح برای حل چالش‌های آموزشی، می‌تواند شبکه روابط بین معلمان، و تعاملات و تبادلات اجتماعی و متقابل را بهبود بخشد. اگر مدیران و رهبران مدارس بتوانند زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان را بر پایه اصول رهبری فضیلت‌گرا (همچون تأکید بر کنجکاوی و ابداع روش‌های جدید آموزش و تدریس، تمرکز بر یادگیری‌های بلند مدت، توجه به عقاید و ایده‌های جدید، حل تعارضات و تنش‌های ارتباطی و آموزشی، قدردانی از فعالیت‌های مربوط به آموزش و یادگیری، رعایت انصاف در تعامل با معلمان، به‌کارگیری تعقل و استدلال جهت حل مشکلات آموزشی و تلاش در جهت ارتقای معلمان به تعالی و کمال) فراهم آورند، مدارس به سوی اثربخشی سازمانی و بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی حرکت خواهند نمود. در این فرایند مدیران و رهبران مدارس می‌توانند شاهد بروز یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای

معلمان نیز باشند. بنابراین بهره‌مندی از اصول رهبری فضیلت‌گرا مانند شجاعت و شهامت، خرد و تعقل، اعتدال و دوراندیشی، عدالت و انصاف، قدردانی و مهربانی، و ارزیابی و قضاوت صحیح می‌تواند شرایط مناسبی را برای بهبود یادگیری فرایندهای آموزشی ایجاد نماید و از این طریق خودتوسعه‌ای، خوداندیشی، و خودشکوفایی معلمان بهبود خواهد یافت. اجرای این فرایند موجب خواهد شد تا زمینه رشد عاطفی و شناختی، رشد پژوهش محوری، ارتقاء تعاملات آموزشی، و توسعه دانش و مهارت‌های معلمان مهیا گردد. بر این اساس، اهداف پژوهش حاضر عبارت است از: الف. ارزیابی رابطه بین رهبری فضیلت‌گرا با یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای معلمان، ب. سنجش رابطه بین یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای معلمان، ج. شناسایی نقش واسطه‌ای یادگیری سازمانی در رابطه بین رهبری فضیلت‌گرا با خودتوسعه‌ای معلمان.

بر پایه اهداف تدوین شده، فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی معلمان مدارس ابتدایی استان همدان تأثیر مثبت و معناداری دارد.
۲. رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان مدارس ابتدایی استان همدان تأثیر مثبت و معناداری دارد.
۳. یادگیری سازمانی بر خودتوسعه‌ای معلمان مدارس ابتدایی استان همدان تأثیر مثبت و معناداری دارد.
۴. رهبری فضیلت‌گرا با میانجی‌گری یادگیری سازمانی موجب ارتقاء خودتوسعه‌ای معلمان مدارس ابتدایی استان همدان می‌شود.

با توجه به مبانی نظری و ادبیات پژوهشی مرتبط با متغیرهای تحقیق شامل رهبری فضیلت‌گرا، یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای و همچنین اهداف و فرضیه‌های تدوین شده برای این پژوهش، مدل مفهومی پژوهش به صورت شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

این تحقیق از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری است. در این پژوهش سه متغیر مورد بررسی قرار گرفته است که عبارتند از: رهبری فضیلت‌گرا و مؤلفه‌های آن شامل شجاعت، اعتدال، عدالت، دوراندیشی و انسانیت به مثابه متغیر مستقل، یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای به عنوان متغیر وابسته، و یادگیری سازمانی تحت عنوان متغیر مستقل ثانوی یا میانجی برای خودتوسعه‌ای.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی استان همدان در سال‌تحصیلی ۹۶-۹۵ به تعداد ۸۵۶۷ نفر می‌باشند. از این تعداد ۵۷۷۰ نفر معلم زن و ۲۷۹۷ نفر معلم مرد هستند. به علاوه، ۷۴۴۷ نفر از معلمان (۵۰۹۹ نفر زن و ۲۳۴۸ نفر مرد) دارای وضعیت استخدامی رسمی و ۱۱۲۰ نفر از معلمان (۶۷۱ نفر معلم زن و ۴۴۹ نفر معلم مرد) دارای وضعیت استخدامی پیمانی می‌باشند. حجم نمونه بر اساس فرمول

برآورد حجم نمونه از جامعه کوکران به تعداد ۳۶۸ آزمودنی برآورد گردید. روش نمونه‌گیری نیز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انجام شد. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه بود. بر این اساس برای ارزیابی رهبری فضیلت‌گرا و مؤلفه‌های آن شامل شجاعت، اعتدال، عدالت، دوراندیشی و انسانیت از پرسش‌نامه وانگ و هکت (۲۰۱۵) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ گویه است. پایایی این پرسش‌نامه بر پایه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برآورد گردید. جهت سنجش یادگیری سازمانی از پرسش‌نامه گارسیامورالس و همکاران (۲۰۰۶) استفاده شد. پایایی این پرسش‌نامه بر پایه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ تعیین گردید. برای ارزیابی خودتوسعه‌ای معلمان از پرسش‌نامه پرالت (۲۰۰۸) استفاده شد. پایایی این پرسش‌نامه بر پایه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد گردید. برای سنجش روایی این پرسش‌نامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش به ترتیب در جدول ۱ ارایه گردیده است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش پرسش‌نامه‌ها

| CFI | NFI | AGFI | SRMR | GFI | RMSEA | X2/df | شاخص |
|------|------|------|--------|------|-------|-------|-----------------|
| ۰/۹۹ | ۰/۹۸ | ۰/۹۰ | ۰/۰۳۹ | ۰/۹۴ | ۰/۰۵۳ | ۲/۰۲ | رهبری فضیلت‌گرا |
| ۱/۰۰ | ۱/۰۰ | ۰/۹۹ | ۰/۰۰۸۱ | ۱/۰۰ | ۰/۰۴۷ | ۰/۱ | یادگیری سازمانی |
| ۱/۰۰ | ۰/۹۹ | ۰/۹۷ | ۰/۰۱۸ | ۰/۹۹ | ۰/۰۴۹ | ۱/۸۰ | خودتوسعه‌ای |

شاخص‌های مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهند که هر سه پرسش‌نامه دارای روایی مناسبی هستند. به علاوه، هر سه پرسش‌نامه‌ها بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت

درجه‌بندی شده‌اند. جهت تجزیه و تحلیل متغیرها و داده‌های پژوهش از نرم-افزارهای SPSS نسخه ۱۸ و LISREL نسخه ۸/۵۳ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

پیش از آزمون فرضیه‌های تحقیق می‌بایست فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین در جدول ۲ شاخص توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | یانگین تجربی | انحراف استاندارد | چولگی | شیدگی |
|-----------------|--------------|------------------|-------|-------|
| رهبری فضیلت‌گرا | ۳/۹۷ | ۰/۶۹ | -۱/۵۰ | ۳/۵۲ |
| یادگیری سازمانی | ۳/۸۲ | ۰/۸۳ | -۰/۹۲ | ۱/۱۴ |
| خودتوسعه‌ای | ۴/۲۰ | ۰/۷۳ | -۰/۹۲ | ۰/۱۲ |

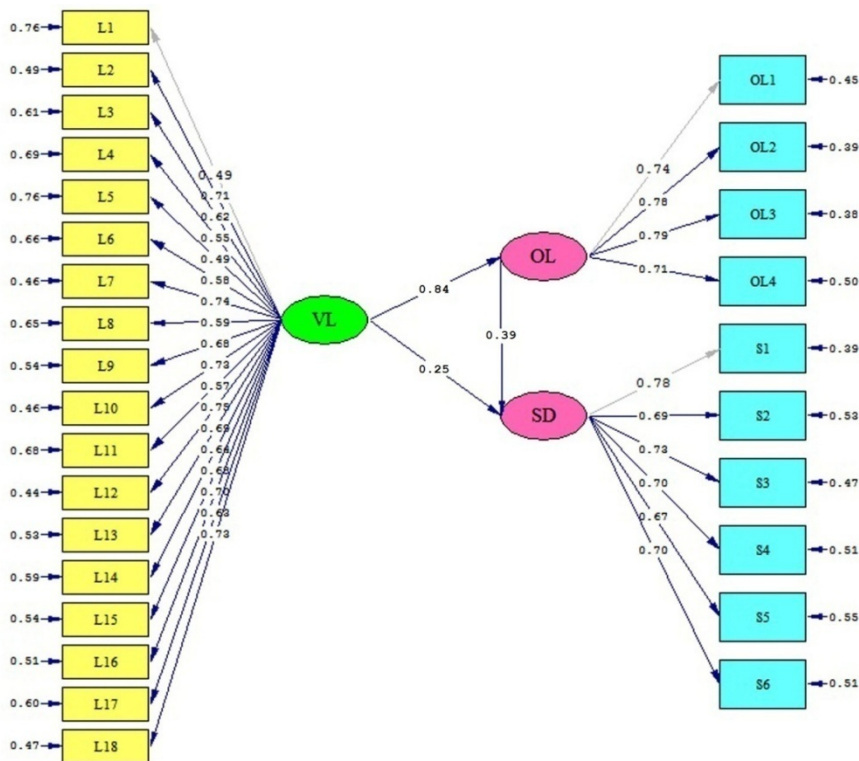
به زعم کلاین (۲۰۱۱)، نباید قدر مطلق چولگی (کجی) و کشیدگی متغیرها به ترتیب بیشتر از ۳ و ۱۰ باشد. لذا با توجه به داده‌های جدول ۲، قدر مطلق چولگی و کشیدگی کلیه متغیرها کمتر از مقادیر استاندارد می‌باشد که نشان می‌دهد فرض نرمال بودن متغیرها جهت آزمون متغیرهای پژوهش برقرار است. در جدول ۳ ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق ارائه شده است:

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| ۳ | ۲ | ۱ | متغیر | |
|----------|--------|--------|-----------------|---|
| | | ۱ | رهبری فضیلت‌گرا | ۱ |
| | ۱ | ۰/۷۳** | یادگیری سازمانی | ۲ |
| ۱ | ۰/۴۰** | ۰/۳۹** | خودتوسعه‌ای | ۳ |
| **p<0.01 | | | | |

بر اساس آماره‌های جدول ۳، ضریب همبستگی متغیر رهبری فضیلت‌گرا با یادگیری سازمانی ۰/۷۳ و خودتوسعه‌ای ۰/۳۹ می‌باشد که در سطح $p<0.01$ مثبت و معنادار است. به علاوه ضریب همبستگی بین یادگیری سازمانی با خودتوسعه‌ای ۰/۴۰ در سطح $p<0.01$ مثبت و معنادار است. در شکل ۲ مدل آزمون شده پژوهش نشان داده شده است.

مدیریت بر آموزش سازمانها



Chi-Square=816.62, df=303, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

شکل ۲. الگوی آزمون شده پژوهش

با توجه به شکل ۲، اثر مستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی ۰/۸۴ است که در سطح $p < 0.01$ مثبت و معنادار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم این متغیر بر رفتار خودتوسعه‌ای ۰/۲۵ می‌باشد که در سطح $p < 0.01$ مثبت و معنادار است. به علاوه اثر مستقیم یادگیری سازمانی بر خودتوسعه‌ای ۰/۳۹ می‌باشد که در سطح $p < 0.01$ مثبت و معنادار است. بر اساس نتایج، رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای اثر

تأثیر رهبری فضیلت‌گرا بر خود توسعه‌ای قنبری، اسکندری

مستقیم دارد. بنابراین فرضیه‌های ۱، ۲ و ۳ پژوهش تأیید می‌گردد. در جدول ۴ اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها گزارش شده است.

جدول ۴. مسیرهای آزمون شده در مدل معادلات ساختاری

| اثر کل | اثر غیرمستقیم | اثر مستقیم | اثر |
|----------|---------------|------------|--|
| ۰/۸۴** | - | ۰/۸۴** | رهبری فضیلت‌گرا بر یادگیری سازمانی |
| ۰/۲۵** | - | ۰/۲۵** | رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای |
| ۰/۳۹** | - | ۰/۳۹** | یادگیری سازمانی بر خودتوسعه‌ای |
| ۰/۵۸** | ۰/۳۳** | - | رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای از طریق یادگیری سازمانی |
| **p<0.01 | | | |

بر پایه داده‌های جدول ۴، اثر غیرمستقیم رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای ۰/۳۳ می‌باشد که در سطح $p<0.01$ معنادار است. از آن جایی که این اثر از طریق یادگیری سازمانی بر خودتوسعه‌ای وارد می‌گردد، لذا نقش واسطه‌ای و تعدیل‌کنندگی این متغیر در ارتباط بین رهبری فضیلت‌گرا و خودتوسعه‌ای تأیید می‌شود. به منظور بررسی برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش از شاخص‌های نیکویی برازش استفاده شد. لذا در این پژوهش از میان شاخص‌های مختلف نیکویی برازش از شاخص‌های برازندگی ذکر شده در جدول ۵ استفاده شد.

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

| IFI | NNFI | NFI | CFI | AGFI | GFI | RMSEA | X2/df | شاخص |
|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|
| ۰/۹۷ | ۰/۹۶ | ۰/۹۶ | ۰/۹۷ | ۰/۸۲ | ۰/۸۷ | ۰/۰۶۸ | ۲/۶۹ | مقدار |

بر اساس شاخص‌های برآورد شده در جدول ۵، نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی (X2/df) ۲/۶۹، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۶۸، شاخص

نیکویی برآزش (GFI) ۰/۸۷، شاخص نیکویی برآزش تعدیل یافته (AGFI) ۰/۸۲، شاخص برآزش تطبیقی (CFI) ۰/۹۷، شاخص برآزش هنجار یافته (NFI) ۰/۹۶، شاخص برآزش هنجار نیافته (NNFI) ۰/۹۶ و شاخص برآزش افزایش (IFI) ۰/۹۷ می‌باشد. با توجه به شاخص‌های به دست آمده و بر طبق دیدگاه‌های کلاین (۲۰۰۵، ۲۰۱۱) الگوی آزمون شده پژوهش از نیکویی برآزش مناسبی برخوردار است. بنابراین مدل آزمون شده پژوهش توانایی بالایی در ارزیابی و اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه توجه و تمرکز مدیران و رهبران سازمان‌های آموزشی و به ویژه مدارس بر عواملی نظیر اخلاق‌گرایی، وظیفه‌شناسی و تبعیت از قوانین و مقررات سازمانی، اعتماد سازی در بین معلمان، صداقت در تعاملات دوسویه، تأکید بر جنبه‌ها و صفات مثبت معلمان، تلاش در جهت حمایت و همکاری با معلمان، ایجاد یگانگی بین اهداف فردی و آموزشی، تلاش در جهت همسو نمودن ارزش‌های فردی و تربیتی، ایجاد صمیمیت و همدلی در بین معلمان، توجه به ایده‌های جدید و سازنده معلمان، و تلاش در جهت حل تعارضات میان معلمان موجب شده تا الگوهای نوین رهبری همچون رهبری فضیلت‌گرا جهت بهبود خودتوسعه‌ای بیش از پیش مورد پذیرش قرار گیرد. بر این اساس هدف از این پژوهش بررسی تأثیر رهبری فضیلت‌گرا در خودتوسعه‌ای معلمان، و نقش واسطه‌ای یادگیری سازمانی در ایجاد رابطه بین متغیر مستقل (رهبری فضیلت‌گرا) و متغیر وابسته (خودتوسعه‌ای) است. نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه‌های اول و دوم پژوهش نشان داد که رهبری فضیلت‌گرا بر خودتوسعه‌ای معلمان و یادگیری سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنابراین فرضیه‌های اول و دوم تحقیق تأیید گردید. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیرس و کسپکزن‌میهایلی [۳۲]، تان و کلوی [۴۴]، بومن [۶ و ۷]، ارویس [۳۱]،

میرکمالی و همکاران [۴۱]، و صیادی و همکاران [۲۶] همخوانی و مطابقت دارد. در این خصوص پیرس و کسیکزن‌میهایلی (۲۰۱۴) اعتقاد دارند که رهبران فضیلت‌گرا توانایی بهبود یادگیری سازمانی، توسعه دانش، تسهیم اطلاعات و بهره‌گیری از آنها را در سازمان دارند [۴۴]. به علاوه، بومن (۲۰۱۴ و ۲۰۱۵) تأکید می‌کند که رهبران می‌توانند کارکنان و معلمان مدارس را به سوی خودتوسعه‌ای هدایت کنند تا از این طریق عملکرد و اثربخشی سازمانی آنها ارتقاء یابد [۶ و ۷]. به نظر می‌رسد مدیران و رهبران مدارس ابتدایی استان همدان ادراک مناسبی از بهبود دانش و اطلاعات معلمان دارند، در جهت ارتقای مهارت‌های معلمان تلاش می‌کنند، به فرایند انتقال و یکپارچه‌سازی دانش و اطلاعات جدید اهمیت می‌دهند، ارتقای مستمر مهارت‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند، در جهت بهبود فرهنگ خلاقیت و نوآوری تلاش می‌کنند، به معلمان اجازه می‌دهند تا ایده‌های جدید خود را در خصوص روش‌های آموزش و تدریس ارائه داده و به-کارگیرند، فرصت‌های مناسب آموزشی را در اختیار معلمان قرار می‌دهند، و یادگیری‌های بلندمدت و مستمر را ترغیب می‌نمایند تا معلمان در جهت بازاندیشی، خودیابی و خودتوسعه‌ای حرکت نمایند.

یافته دوم پژوهش این بود که یادگیری سازمانی بر خودتوسعه‌ای معلمان تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد. بر این اساس، فرضیه سوم تحقیق تأیید گردید. این یافته نشان می‌دهد که اگر مدیران و رهبران مدارس به فرایند کسب، خلق، تسهیم، انتقال و به-کارگیری دانش و اطلاعات جدید در مدارس توجه نمایند، معلمان در جهت خودتوسعه-ای حرکت خواهند نمود. این نتیجه با یافته‌های پاتر [۳۵]، هارول [۱۸]، و صیادی و همکاران [۴۱] همسویی دارد. مدیران و رهبران مدارس با تأکید بر عواملی همچون تأکید بر کار گروهی و تیم‌سازی، ارتقاء مهارت‌ها و تخصص‌های آموزشی معلمان، ایجاد رویه‌هایی برای کسب موفقیت کارکنان در انجام وظایف آموزشی و تربیتی، تلاش در

جهت تأمین نیازها و درخواست‌های آموزشی و کمک آموزشی معلمان، توجه به ابتکار، خلاقیت و نوآوری در محیط مدارس، تمرکز بر بهبود مستمر شرایط محیطی مدارس در جهت یادگیری‌های بلندمدت، درگیر نمودن معلمان در فرایندهای مبتنی بر حل مسائل آموزشی و تربیتی، ارتقای بینش و ارزش‌های اخلاقی معلمان، تلاش در جهت بهره‌گیری از فرایندهای بازخود، اصلاح مستمر فرایندهای آموزشی و تدریسی، توجه به گفتمان‌های دوسویه و تشخیص فرصت‌ها، انعطاف‌پذیری در تعاملات متقابل، و همکاری و تشریک مساعی علمی و آموزشی، می‌توانند شرایطی مساعد برای بلوغ شناختی و عاطفی معلمان فراهم نموده و از این طریق منجر به خودتوسعه‌ای آنها شوند.

آخرین یافته این پژوهش بیانگر آن بود که رهبری فضیلت‌گرا با میانجی‌گری یادگیری سازمانی موجب ارتقاء خودتوسعه‌ای معلمان می‌شود. در واقع رهبران و مدیران مدارس می‌توانند با به‌کارگیری مؤلفه‌های رهبری فضیلت‌گرا و با تمرکز بر ایده‌های جدید آموزشی معلمان، تأکید بر ابداع و تسهیم دانش در مدارس، توجه به تعاملات دانشی میان معلمان و تأکید بر بهبود اصول آموزشی و روش‌های جدید تدریس، شرایط مورد نیاز برای خودتوسعه‌ای معلمان را تسهیل کنند. این نتیجه با یافته‌های بومن [۶] و [۷]، ارویس [۳۱]، پاتر [۳۵]، پیرس و کسیکزن‌میهایلی [۳۲]، و گلداسمیت و مورگان [۳۱] در یک راستاست. یکی از ویژگی‌های بنیادی رهبران فضیلت‌گرا دوراندیشی و تعقل است [۴۵ و ۴۶]. بر این اساس، مدیران و رهبران مدارس دوستدار یادگیری، خلاقیت و قضاوت صحیح هستند و می‌توانند جهت خودتوسعه‌ای معلمان جوی مساعد برای یادگیری روش‌های نوین آموزشی فراهم آورند، آنها را نسبت به یادگیری‌های مستمر ترغیب نمایند، بر حل مسایل آموزشی و تربیتی توسط معلمان تأکید نمایند، به معلمان اجازه دهند تا آنها روش‌های جدید آموزشی را در کلاس‌ها اجرا کنند، نسبت به ارزیابی مناسب فعالیت‌های معلمان اقدام نموده، و بر استدلال و تعقل جهت اثربخش

نمودن فعالیت‌ها تأکید کنند. مدیران و رهبران مدارس می‌توانند الهام‌بخش معلمان باشند تا آنها بتوانند نقش‌های رهبری فضیلت‌گرا را در مدارس و کلاس‌ها ایفا نمایند. در این فرایند شنیدن دیدگاه‌های معلمان، گفتمان‌های دوسویه میان معلمان، عدم تأکید بر نظرات شخصی، توجه به خودشناسی و خودیابی، تأکید بر ارتباطات میان فردی و تمرکز بر خوداندیشی معلمان دارای اهمیت بالایی است. در این خصوص بومن (۲۰۱۴) اعتقاد دارد که معلمان برای خودتوسعه‌ای باید هنر خودرهبری، خودیابی و شناسایی مهارت‌های خود را درک کنند [۶]. افزون بر این، به زعم بومن (۲۰۱۵) معلمان می‌توانند جهت نیل به چشم‌اندازهای آموزشی و تربیتی و با شنیدن نظرات و گفتگو با سایر معلمان، و رها کردن دیدگاه‌های شخصی جهت نیل به اهداف مشترک به خودتوسعه‌ای دست یابند [۶]. از آن جایی که خودتوسعه‌ای معلمان برای بهبود عملکرد، اثربخشی سازمانی، ارتقاء مهارت و دانش، افزایش رضایت شغلی، بهبود نگرش‌ها و ویژگی‌های شغلی، انجام کارهای غیرقابل پیش‌بینی، و الزامات شغلی مؤثر است، بنابراین مدیران و رهبران مدارس می‌توانند با بهره‌گیری از مکانیسم‌های رهبری فضیلت‌گرا مانند شجاعت، عدالت، قضاوت صحیح، انسانیت، اعتدال و میانه‌روی منجر به توسعه شغلی، آموزشی، تربیتی، و حرفه‌ای معلمان شوند و از این طریق در جهت دستیابی به اهداف و چشم‌اندازهای تعلیم و تربیت گام بردارند.

بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به نقش انکار ناپذیر رهبری فضیلت‌گرا بر بهبود یادگیری سازمانی و خودتوسعه‌ای معلمان پیشنهاد می‌شود تا مدیران و رهبران مدارس نسبت به یادگیری مکانیسم‌های رهبری فضیلت‌گرا جهت اداره مدارس اقدام نمایند. انجام این فرایند از طریق برگزاری کلاس‌های نوآموزی و آشناسازی مدیران مدارس با این رویکرد و ایجاد بستری مناسب برای اجرای آن امکان‌پذیر می‌گردد. مدیران و رهبران مدارس می‌توانند از طریق برگزاری جلسات دوستانه با معلمان به ایده-

های آموزشی و تربیتی جدید آنها توجه کرده، بر ایجاد تغییرات آموزشی در مدارس متمرکز شوند، منابع آموزشی و کمک آموزشی را به صورت منصفانه در اختیار معلمان قرار دهند، در جهت حل مشکلات آموزشی معلمان حرکت نمایند، به اشتباهات معلمان توجه نکرده و در جهت اصلاح آنها بکوشند، به ارزش‌های اخلاقی معلمان احترام بگذارند، رازدار و وفادار به نیازها و نگرانی‌های معلمان باشند، بر انضباط و اجرای مقررات اداری و آموزشی تأکید کنند، معلمان را جهت شرکت در کلاس‌های بازآموزی و نوآموزی ترغیب نمایند، مسئولیت‌پذیری آموزشی را در معلمان ارتقاء دهند، معلمان را برای انجام وظایف شغلی و آموزشی مورد تحسین و تشویق قرار دهند، و شرایط پیچیده آموزشی را به طور صحیح ارزیابی نموده و در جهت حل مسایل و چالش‌های آموزشی گام بردارند. انجام این راهکارها توسط رهبران و مدیران مدارس باعث می‌شود تا نگرش‌ها و برداشت‌های ذهنی معلمان در خصوص آموزش و یادگیری تغییر نموده و دیدگاه‌های مثبتی در آنها ایجاد شود. معلمان تلاش خواهند نمود تا عملکردهای آموزشی و تربیتی خود را بهبود بخشند، دانش و مهارت‌های آموزشی و مرتبط با تدریس کتب آموزشی را ارتقاء دهند، دانش‌آموزان را جهت یادگیری بیشتر و بهتر تشویق نمایند، در فعالیت‌های آموزشی و بهسازی شرکت کنند، روحیه کاوشگری خود را توسعه دهند، الگوهای نوین تدریس و رویکردهای جدید ارتباطی را به‌کارگیرند و به طور مستمر در حال خودیابی، خودشکوفایی و خودتوسعه‌ای باشند.

منابع

1. Anyonacopoulou, E. P. (2000). Employee development through self-development in three retail banks, *Personnel Review*, 29, 491-508.
2. Barling, J., Christie, A., & Hopton, C. (2010). Leadership. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Vol 1: Building and developing the organization. (Vol.

- 1, pp. 183–240). Washington, DC: American Psychological Association.
3. Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.
4. Bova, B., & Kroth, M. (2001). Workplace learning and generation X, *Journal of Workplace Learning*, 13, 57-65.
5. 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.
6. Bowman, R. (2014). Rethinking the culture of academic life. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 85-92.
7. Bowman, R. F. (2015). Teachers as Leaders: A Commitment to Self-Development, *Academic Exchange Quarterly*. 19 (1). 1-10.
8. Cameron, K., & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1), 33-49.
9. Cameron, K., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 1-24.
10. Chiva, R. & Alegre, J. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce, *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-42.
11. Dasgupta, M. (2012). Conceptual Paper: Organizational Learning and Its Practices. DOI: 10.1177/2158244011432198.<http://sgo.sagepub.com>. 1-11.
12. de Araújo, M. S. G., & Lopes, P. M. P. R. (2014). Virtuous leadership, organizational commitment and individual performance. *TÉKHNE - Review of Applied Management Studies*, 12, 3-10.
13. DuBrin, A. J. (2013). *Leadership, Research Findings, Practice, and Skills*. South-Western. Cengage Learning.
14. Forootani, Zahra., Azar, Adel., Ahmadi, Seyyed ali Akbar., & Asgari nejad, Monireh. (2013). Design and Define Self - development of Human Resources Model. *Management of public organizations*, 1 (4), 61-78. [Persian]

15. Foroutani, Zahra. (2015). Examining the influencing factors on Employees Self –Development behavior: emphasizing the organizational support and Islamic attitude toward work, *Quarterly Organizational Behavior Studies*, 4 (2), 27-54. [Persian]
16. Fry, L. W. (2005). Toward a theory of ethical and spiritual wellbeing, and corporate responsibility through spiritual leadership. In R.A. Giacalone, C.L. Jurkiewicz & C. Dunn (Eds.), *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Responsibility* (pp. 47–83). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
17. Goldsmith, M., & Morgan, H. (2010). Leadership is a contact sport. *Special Issue. Strategy + Business* (Autumn), 56-65.
18. Harwell, Sandra. H. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*, Published and distributed by: CORD, Texas, pp 1-51.
19. Hersey, P., & Blanchard, K. (2012). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, Translated by Alagheband, A., Tehran: AmirKabir. [Persian]
20. Jerez-Gomez, P., & Cespedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement, *Journal of Business Research*, 58 (6), 715-25.
21. Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
22. Kim, J.H., Kim, C.S., & Kim, J.M. (2011). Analysis of the effect of leadership and organizational culture on the organizational effectiveness. *Radiography*. 17, 201-206.
23. Koo, O. H., & Choi, O. S. (2000). The relationship between the nurse's followership, job satisfaction and organizational commitment. *J Nurses Academic Soc*. 30, 1245-1264.
24. López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2006). Human resource management as a determining factor in organizational learning. *Management Learning*, 37 (2), 215-239.
25. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the*

- Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
26. Mirkamali, S. M., Ebrahim damandi, M., & Elzami, E (2015). The relationship between managers' leadership styles and organizational learning in schools, *New Thoughts of Education*, 11(3), 47-68. [Persian]
27. Moein, M. (2002). *Moein Persian Dictionary, Volume II*, Tehran: Adena. [Persian]
28. Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (2009). The Virtuous Influence of Ethical Behavior: Evidence from the Field. *Journal of Business Ethics*, 90, 157–170.
29. Obiwuru, T., Okwu, A., Akpa, V., & Nwankwere, I. (2011). Effects of leadership style on organizational performance: A survey of selected small scale enterprises in Ikosi-Ketu council development area of Lagos State, Nigeria. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(7), 100-111.
30. Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior: Its Nature, Antecedents, and Consequences*, Thousand Oaks, CA.
31. Orvis, K. A. (2007). Supervisory performance feedback as a catalyst for high quality employee self-development. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.
32. Pearce, C. L., and Csikszentmihalyi, M. (2014) Virtuous leadership revisited: the case of Hüsnu Özyeğin of FIBA Holding, *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 11(3), 196-207.
33. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press.
34. Pienaar, J., and Rothmann, S. (2003). The Evaluation of a Self-Development Program for Managers in a Corporate Pharmacy Group, *SAJEMS NS*, 6 (1), 50-71.
35. Putter, S. E. (2010). Leaders in the nonprofit sector: leader and organizational level predictors of leader engagement in self-development activities. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University.
36. Reber, A. S. (ed.) (1995). *The Penguin Dictionary of Psychology* (2nd ed.) London: Penguin Books.

37. Rego, A., & Cunha, M. P. (2010). Positive leadership. Lisbon, Portugal: Editions Sílabo.
38. Rego, A., & Cunha, M. P. (2011). Leadership.Virtue is in the middle. Lisbon, Portugal: Current Publishing House.
39. Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & Cunha, M.P. (2013). Authentic leadership predicting team potency: The mediating role of team virtuousness and affective commitment. *Leadership Quarterly*, 24(1), 61-79.
40. Robbins, S. P., & Judge, T. (2009). *Organizational Behavior*, Translated by Zare, M. (1389), Tehran: NASS. [Persian]
41. Sayadi, S., Ahmad Zade, S., Babashahi, J., & Sadegh Vaziri, F. (2014). A survey of the role of spiritual leadership in organizational development: Explanation the role of mediator organizational learning capability, *Police Organizational Development*, 49, 79-108. [Persian]
42. Senge, P. M., and et al. (2009). *The Fifth Discipline Field book: strategies and tools for building a learning organization*, Translated by Khademi Grashi, M., Soltani, M., & Rastegar, A. A. (1388), Tehran: Aryana group. [Persian]
43. Shekari, H., & Jalalian, N. (2015). Identifying and Ranking the Factors Affecting Virtuousness in Yazd University, Affiliated Hospitals. 14 (2), 125-137. [Persian]
44. Thun, B., and Kelloway, E. K. (2011). Virtuous Leaders: Assessing Character Strengths in the Workplace. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 270–283.
45. Wang Q. I. (2011). *A Conceptual and Empirical Investigation of Leader Virtues and Virtuous Leadership*. Unpublished doctoral dissertation, McMaster University.
46. Wang, G., & Hackett, R. D. (2015). Conceptualization and Measurement of Virtuous Leadership: Doing Well by Doing Good. *Journal of Business Ethics*, pp. 1-25.