

نقش رهبری، فرهنگ و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران (ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده)

عنایت عباسی^{۱*} و یوسف حجازی^۲

چکیده

این تحقیق با هدف ارزیابی و تحلیل نقش رهبری، فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی و تبدیل آنها به سازمانهای یادگیرنده انجام شده است. تحقیق به روش تحلیل همبستگی و از نوع تحلیل ماتریس واریانس - کوواریانس صورت گرفته و جامعه آماری آن شامل اعضای هیئت‌علمی تمام وقت دانشکده‌های کشاورزی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. نمونه‌های مورد مطالعه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۳۹ نفر بود که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای چند مرحله‌ای و با انتساب متناسب انتخاب شدند. ابزار اصلی گردآوری اطلاعات پرسشنامه بوده است. برای سنجش روایی پرسشنامه از روش روایی تشخیصی با روش تعیین ضریب میانگین واریانس استخراج شده و برای تعیین پایایی از روش پایایی مرکب استفاده شده است. مقادیر روایی و پایایی حاکی از مناسب بودن پرسشنامه برای گردآوری داده‌های تحقیق است. داده‌های گردآوری شده با استفاده از مدل معادلات ساختاری و با بهره‌گیری از بسته نرم افزاری Lisrel، ۸.۵۰ تحلیل شدند. یافته‌های تحقیق حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین مؤلفه‌های زمینه‌ای (فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول آفرین) و مؤلفه فرایندی (یادگیری سازمانی) است. مجموع این دو مؤلفه زمینه‌ای ۸۷/۳ درصد از تغییرات واریانس متغیر فرایندی را تبیین می‌کند. همچنین، بین مؤلفه فرایندی و عملکردی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که ۳۶ درصد از تغییرات واریانس عملکرد دانشکده کشاورزی به وسیله مؤلفه فرایندی یادگیری سازمانی تبیین می‌شود. بنابراین، با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گفت که وجود رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی یادگیرنده در دانشکده‌های کشاورزی با تأثیر بر فرایند یادگیری سازمانی ضمن بهبود عملکرد این دانشکده‌ها، مسیر تبدیل شدن آنها به سازمانهای یادگیرنده را فراهم می‌کند.

کلید واژگان: رهبری تحول آفرین، فرهنگ سازمانی یادگیرنده، یادگیری سازمانی، دانشکده کشاورزی.

مقدمه

در دنیای متغیر کنونی یادگیری به معنای شناخت و انطباق با سرعت فزاینده تغییر است. در چنین شرایطی سازمانها همانند افراد باید سریع‌تر و بهتر خود را با این محیط متغیر تطبیق دهند، در غیر این صورت، شکست

۱. عضو هیئت علمی دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

* مسئول مکاتبات: enayatabbasi@yahoo.com

۲. استاد دانشکده اقتصاد و توسعه کشاورزی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۲/۶ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۶/۳۱

می‌خورند. به عقیده آریه دگاس^۳ (۱۹۸۸) در شرایط کنونی، یادگیری تنها مزیت پایدار رقابتی است (Bunch and Probst, ۲۰۰۰)؛ بنابراین، سازمانهایی موفق‌ترند که زودتر، سریع‌تر و بهتر از رقبا یاد بگیرند و این یادگیری و آموخته‌ها را در فرایندهای کاری خود نشان دهند. به همین دلیل، در سالهای اخیر یادگیری سازمانی^۴ و سازمان یادگیرنده^۵ به عنوان پارادایمهای جدید سازمانی مطرح شده و رشد چشمگیری داشته‌اند.

رویکرد سازمان به عنوان یک نظام یادگیرنده به اوایل قرن بیستم بر می‌گردد. قبل از قرن بیستم پارادایم سازمانی غالب شکل دستوری و کنترلی داشت. این شکل سازمانی به M-Form^۶ (شکل چند بعدی) معروف بود. تخصص‌گرایی و کارایی دو ویژگی مهم سازمانهای سنتی بود (James, ۲۰۰۳). در اواسط قرن بیستم و با طرح مفهوم یادگیری سازمانی توسط تعدادی از نظریه‌پردازان از قبیل سیرت، مارچ و سیمون، این باور ایجاد شد که قوانین و مقررات موجود در یک سازمان انعکاس دهنده فرایندهای یادگیری سازمانی برای تطبیق سازمان با محیط خارجی است (Yeung et al., ۱۹۹۹). در چنین شرایطی سازمانها به فکر اصلاح قوانین و مقررات خود به منظور تطبیق با شرایط محیط در حال تغییر برآمدند. این سازمانها در مواجهه با تغییرات محیطی قرن ۲۱ از قبیل جهانی سازی، مشتری مداری و فناوری اطلاعات از حالت M-Form^۷ یا به عبارتی، سازمان یادگیرنده تغییر شکل دادند (James, ۲۰۰۳). این سازمانها بیشتر از آنکه تطبیقی باشند، تحولی هستند. در چنین سازمانهایی همه اعضا به کشف، بهره‌برداری، انتقال دانش، ارتقای یادگیری جمعی و ارتقای ظرفیت خلق آینده تشویق می‌شوند. آرمان، ارزش و مدل‌های ذهنی به عنوان رویکرد جدید سازمانهای فراگیر (یادگیرنده) به شمار می‌رود، در حالی که این رویکرد در سازمانهای سنتی عبارت از مدیریت، سازماندهی و کنترل است (Senge, ۱۹۹۰). بنابراین، از اواسط قرن بیستم و با مطرح شدن مفهوم یادگیری سازمانی، سازمانها تبدیل شدن به سازمانهای یادگیرنده را آغاز کردند.

هر چند که مدل سازمان یادگیرنده در ابتدا برای سازمانهای صنعتی ارائه شد (Senge, ۱۹۹۰)، ولی سازمانهای آموزشی به طور عام و دانشگاهها و دانشکده‌ها نیز مصون از تغییرات محیطی نبودند و ناچار شدند برای حفظ، بقا و رشد و توسعه، خود را با محیطشان تطبیق دهند. این تغییرات، مدیریت مؤسسات آموزشی را در دهه‌های اخیر با چالش مواجه ساخته و سبب شده است تا دانشگاهها و دانشکده‌ها در روشها و ابزارهای مدیریت خود، به‌منظور مبارزه با چالشهای پیش رو از قبیل کاهش نرخ اشتغال دانش‌آموختگان (Bowden, ۱۹۹۶, Cited in Alibeigi, ۲۰۰۵)، افزایش تعداد دانشجویان، تقاضا برای اثربخشی بیشتر آموزشها (Patterson, ۱۹۹۹)، جهانی شدن و به تبع آن افزایش رقابت و بازار محوری (Sporn, ۲۰۰۳; Bowden and Matron, ۱۹۹۸) تغییراتی را ایجاد کنند.

با توجه به اهمیت آموزش عالی کشاورزی در کشور ایران و تأثیر آن بر کلیه ابعاد رشد و توسعه انسانی، اقتصادی و کشاورزی، بحث در خصوص مسائل مربوط به دانشکده‌های کشاورزی و ارائه راه‌حلهای احتمالی اهمیت اساسی دارد. امروزه، از نظام آموزش عالی انتظار می‌رود تا علاوه بر تربیت محققان، مروجان و مولدان بخش کشاورزی، در

۳. Arie De Geus

۴. Organizational Learning

۵. Learning Organization

۶. Multidivisional Form

۷. Learning Organization Form

جهت تولید و اشاعه دانش و فناوریهای نوین در بخش کشاورزی حرکت کند و کارکردهای آموزشی، پژوهشی و خدمات رسانی خود را به طور مقتضی به انجام برساند. از طرف دیگر، ظهور مراکز و مؤسسات متنوع آموزش عالی کشاورزی از قبیل مؤسسات آموزشی غیر انتفاعی، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه پیام نور، شاخه‌های دانشگاههای خارجی و دانشگاههای مجازی رقابت را برای جذب دانشجو در این مؤسسات بیشتر کرده است. بنابراین، اگر دانشکده‌های کشاورزی دولتی می‌خواهند به دنبال کسب مزیت رقابتی پایدار در مقایسه با سایر مراکز و مؤسسات آموزش عالی کشاورزی باشند، باید به طور مداوم بررسی و بازنگری شوند و رهیافتها و الگوهای مناسبی برای مبارزه با چالشهای پیش رو و ارتقای عملکرد خود ارائه کنند. استفاده از رویکرد یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده در این مؤسسات یکی از راهکارهای مهم در هزاره سوم است که این پژوهش با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی یادگیرنده، رهبری تحول‌آفرین و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی و تبدیل آنها به سازمانهای یادگیرنده انجام شده است. چارچوب نظری و فرضیه‌های پژوهش به قرار زیر است:

یادگیری سازمانی: یادگیری سازمانی فرایند پویایی از دانش است که از سطح انفرادی به گروهی و سازمانی و بالعکس جریان دارد (Gomez et al., ۲۰۰۵). تقسیم بندیهای متفاوتی از فرایند یادگیری سازمانی ارائه شده است (Daft and Weick, ۱۹۸۴; Huber, ۱۹۹۱; Nonaka and Takeuchi, ۱۹۹۵; Nevis et al., ۲۰۰۷). آنچه در تمام این تقسیم بندیها مشترک است، این است که دانش در جایی از سازمان تولید و سپس، طی فرایند خاصی در سازمان توزیع و به کار گرفته می‌شود. با جمع بندی و تلفیق دیدگاههای مختلف ارائه شده در این پژوهش، سه مرحله خلق و کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش و کاربرد دانش به عنوان مراحل یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی مد نظر قرار گرفته است. بنابراین، می‌توان گفت که یادگیری سازمانی فرایند پویایی از دانش شامل خلق و کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش و کاربرد دانش است (Morales et al., ۲۰۰۶). در جریان این فرایند، دانش در یک سازمان تولید و کسب می‌شود، انتشار می‌یابد و به اشتراک گذاشته و در نهایت، در فرایندهای جاری سازمان به کار گرفته می‌شود. به اعتقاد بسیاری از محققان، یادگیری سازمانی فرایندی اجتماعی است که به وسیله عوامل زمینه‌ای دیگر تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در مدل نویس و همکاران (Nevis et al., ۱۹۹۵) فرایند یادگیری سازمانی به وسیله عوامل آرمان مشترک، تفکر سیستمی و رهبری مشارکتی^۸ تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در پژوهش مورالس و همکاران (Morales et al., ۲۰۰۶) آرمان مشترک، توسعه قابلیت‌های شخصی، یادگیری تیمی^۹ و موانع به عنوان عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر فرایند یادگیری سازمانی در یک مرکز آموزشی معرفی شده‌اند. در پژوهش حاضر بر مبنای بررسی تئوریه‌ها و مدل‌های متعدد یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده (Gephart and Marsick, ۱۹۹۶; Daft, ۱۹۹۷; Goh, ۱۹۹۸; Nevis et al., ۱۹۹۵; Fremerey, ۱۹۹۹; Neffee, ۲۰۰۷; Hoveyda, ۲۰۰۳; James, ۲۰۰۳; Willcoxson, ۲۰۰۱) و همچنین، مطالعات صورت گرفته در حوزه یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده، دو مؤلفه فرهنگ سازمانی یادگیرنده^{۱۰} و رهبری

۸. Participatory Leadership

۹. Team Learning

۱۰. Learning Organizational Culture

تحول‌آفرین^{۱۱} به عنوان عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر فرایند یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی بررسی شده‌اند.

فرهنگ سازمانی یادگیرنده: در زمینه ارتباط بین فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی محققان مختلفی تحقیق کرده‌اند؛ (Schein, ۱۹۹۳; Cook and Yanow, ۱۹۹۳; Popper and Lipshitz, ۱۹۹۸; Yanow, ۲۰۰۰). گرچه در تحقیقات تجربی اندکی در خصوص ارتباط بین ویژگی‌های ذاتی فرهنگ سازمانی با فرایند یادگیری سازمانی بررسی شده است (Lucas and Kline, ۲۰۰۸). به زعم شاین (Schein, ۱۹۹۳) برای درک صحیح فرایند یادگیری سازمانی شناخت فرهنگ سازمانی ضروری است. فرهنگ سازمانی یادگیرنده نظامی از ارزشها و شیوه‌های اندیشیدن و تفکر مشترک است که در تعامل با افراد، ساختار و نظامهای سازمان و هنجارهای رفتاری (روشی که کارها انجام می‌شوند) را شکل می‌دهد (Harvey et al., ۱۹۹۸, Cited in Naderi Khorshidi, ۲۰۰۲). مارکوارت و رینالدز^{۱۲} (۱۹۹۴) از ویژگی‌های تشویق برای نوآوری، یادگیری از طریق تجربه، دایمی بودن یادگیری و حمایت سازمانی به عنوان شاخصهای یک فرهنگ یادگیرنده نام می‌برند (Denton, ۱۹۹۸). در تحقیق لوکاس و کلاین (Lucas and Kline, ۲۰۰۸) مؤلفه‌های وجود فرهنگ بی‌اعتمادی، قراردادهای روانی متغیر، فرهنگ کاری متفاوت و وجود فاصله قدرت بین گروهها در سازمان به عنوان عوامل فرهنگی تأثیرگذار بر یادگیری سازمانی بررسی شده‌اند.

جیمز (James, ۲۰۰۳) فرهنگ سازمانهای یادگیرنده را فرهنگ برابرنگر^{۱۳} می‌داند که در آن مدیران به تمام کارکنان به یک چشم می‌نگرند. در چنین فرهنگی هنجارها، نمادها و اعتقادات طوری شکل گرفته‌اند که یادگیری سازمانی و بهبود مستمر را در تمام سطوح سازمان تشویق می‌کنند. گاه (Goh, ۱۹۹۸) فرهنگ سازمان یادگیرنده را فرهنگ مشوق تجربه‌اندوزی در تمام سطوح سازمان می‌داند. چنین فرهنگی پشتیبان یادگیری است و از طریق تقویت جو اعتماد، افراد را قادر می‌سازد تا دیدگاههای خود را بدون ترس از تنبیه بیان کنند.

دنسون و میشرا (Denison and Mishra, ۱۹۹۵) در تحقیقات خود ارتباط بین چهار نوع فرهنگ: فرهنگ مشارکتی^{۱۴}، فرهنگ سازگاری^{۱۵}، فرهنگ انعطاف‌پذیری^{۱۶} و فرهنگ مأموریتی^{۱۷} با عملکرد سازمانها را بررسی کرده‌اند. به اعتقاد آنها مشارکت فعال اعضای سازمان عملکرد سازمان در تمام سطوح را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فرهنگ مشارکتی)، تعریف مأموریت‌های سازمان به صورت شفاف با تحت تأثیر قرار دادن عملکرد سطوح مختلف سازمان به ارائه نوآوری در محصولات منجر می‌شود (فرهنگ مأموریتی)، توافق در خصوص اهداف، هماهنگی و تلفیق دیدگاههای مختلف و تعریف ارزشهای اساسی در سازمان به بهبود عملکرد سازمان منجر می‌شود (فرهنگ سازگاری) و در نهایت، تمایل به تغییر و یادگیری و مشتری مداری از دیگر مواردی است که عملکرد سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فرهنگ انعطاف‌پذیری). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، فرهنگ سازمانی شاخصهای

۱۱. Transformational Leadership

۱۲. Marquardt and Reynolds

۱۳. Egalitarian Culture

۱۴. Involvement Culture

۱۵. Consistency Culture

۱۶. Adaptability Culture

۱۷. Mission Culture

مختلفی دارد. در پژوهش حاضر برای سنجش فرهنگ سازمانی یادگیرنده در دانشکده‌های کشاورزی از نشانگرهای تغییرپذیری، خطاپذیری و نوگرایی استفاده شده است.

با توجه به مطالب بیان شده، یک مرکز آموزشی مثل دانشکده‌های کشاورزی با دارا بودن فرهنگ یادگیرنده با محیط پیرامون خود (جامعه) ارتباط برقرار می‌کند، به افراد، فرایندها و رویه‌های بیرونی که تغییرات را به همراه دارد، توجه دارد، دارای رفتاری منعطف است و مدیران و رهبران آن در صورت ارتکاب خطا سرزنش نمی‌کند، بلکه از این می‌شوند. به علاوه، چنین مرکزی نه تنها اعضای خود را در صورت ارتکاب خطا سرزنش نمی‌کند، بلکه از این خطاها و اشتباهات به عنوان منبعی بالقوه برای یادگیری استفاده می‌کند و در نهایت، چنین فرهنگی دارای تفکر و برنامه‌های نوآور و کارآفرین است و روحیه رویارویی با چالشها و تحولات علمی در زمینه رشته‌های تخصصی کشاورزی را دارد. مجموعه این فعالیتها به تولید و کسب دانش، اشتراک و کاربرد بیشتر دانش در درون و بیرون این مراکز منجر می‌شود.

رهبری تحول‌آفرین: رهبری تحول‌آفرین فرایند نفوذ آگاهانه در افراد یا گروهها برای ایجاد تغییر و تحول در وضعیت موجود و کارکردهای سازمان به عنوان یک کل است (Bass, ۱۹۹۷). رهبران تحول‌آفرین از طریق گفتار و کردارشان کل سازمان را متحول می‌کنند، اعضا را با اهداف و مأموریتها آگاه می‌سازند و آنان را تشویق می‌کنند تا فراتر از منافع فردی بیندیشند. سنجه (Senge, ۱۹۹۰) بیان می‌کند که در یک سازمان یادگیرنده رهبر نقش طراح، ناظر و مربی را دارد. وی وظیفه رهبری در سازمان یادگیرنده را کمک به یادگیری افراد می‌داند و معتقد است رهبران باید موقعیتی را به وجود آورند که در آن افراد به طور مستمر ظرفیت و تواناییهای خود را به منظور شفاف ساختن آرمانها، توسعه مدل‌های ذهنی مشترک، شناخت و درک پیچیدگیهای سازمان، تشکیل تیمهای کاری و تحقق یادگیری تیمی افزایش دهند. مارکوارت (Marquardt, ۱۹۹۶) ایجاد یک چشم‌انداز مشترک، خلق و هماهنگی تیمهای چندکارکردی (ایجاد سازمان تیمی)، ترغیب و تشویق خلاقیت و نوآوری و تمایل به خطرپذیری، اجرای بهترین ایده‌ها در سازمان (بررسی و آزمایش الگوهای ذهنی)، درگیر کردن افراد در تفکر سیستمی، اندیشه سازی و الهام بخشی یادگیری و عمل (مفهوم سازی فرایندها و مسائل پیچیده و ساده سازی آنها) را از مهارتهای یک رهبر تحول‌آفرین می‌داند. جیمز (James, ۲۰۰۳) رهبری در سازمانهای یادگیرنده را بیشتر تحولی و آرمانی می‌داند تا تطبیقی. به اعتقاد بس (Bass, ۱۹۹۷) رهبری تحول‌آفرین چهار بعد اساسی دارد: نفوذ آرمانی^{۱۸}، انگیزش الهام بخش^{۱۹}، ترغیب ذهنی^{۲۰} و ملاحظات فردی^{۲۱}. در بعد نفوذ آرمانی رهبران اعتقاد راسخ دارند، بر حقیقت تأکید می‌کنند، بر مشکلات پافشاری می‌کنند، مهم‌ترین ارزشهایشان را عرضه می‌دارند و بر اهمیت اهداف، تعهد و پیامدهای اخلاقی تصمیمها تأکید دارند. رهبران با ویژگی انگیزش الهام بخش چشم‌اندازی برجسته از آینده را ترسیم می‌کنند، پیروان را با معیارهای عالی درگیر می‌سازند، با اشتیاق و به شکلی بهینه اظهارات خود را بیان می‌کنند، ترغیب و تشویق می‌کنند و نیازهای موجود را معنا می‌بخشند. در بعد ترغیب ذهنی رهبران تحول‌آفرین مفروضه‌های قدیمی، سنتها و باورها را زیر سؤال می‌برند و در دیگران دیدگاههای جدید

۱۸. Idealized Influence

۱۹. Inspirational Motivation

۲۰. Intellectual Stimulation

۲۱. Individual Consideration

ایجاد و راههای پیاده‌سازی آنها را ارائه و ابراز عقاید و استدلالها را تشویق می‌کنند. در نهایت، در بعد ملاحظات فردی رهبران پیروانشان را به شکل فردی مورد توجه قرار می‌دهند، به نیازها، تواناییها و آرمانهای فردی افراد توجه می‌کنند، با توجه به سخنان آنها گوش می‌دهند و رشد و بالندگی و نیازهای آموزشی آنها را برآورده می‌سازند. در این پژوهش از میان ابعاد چهارگانه رهبری تحول‌آفرین دو بعد ترغیب ذهنی و انگیزش الهام‌بخش به دلیل سنخیت بیشتر با مبحث یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی مورد توجه قرار گرفته و برای سنجش آن از پرسشنامه استاندارد استفاده شده است. بنابراین، با توجه به ویژگیهای این دو بعد، در یک جمع بندی از نقش رهبری می‌توان گفت از آنجا که تولید و کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش و کاربرد دانش از دلواپسی‌های سازمانهای دانش محور است (Li et al., ۲۰۰۹)، بنابراین، در چنین سازمانهایی رهبری باید زمینه تحقق این وظایف را فراهم آورد. این رهبران می‌توانند چنین وظایفی را از طریق ابعاد تحریک عقلانی و انگیزش الهام‌بخش انجام دهند. در این حالت، نقش رهبری تحول‌آفرین فراهم آوردن شرایط لازم برای شناخت و فهم پیچیدگیهای درونی و بیرونی از طریق کسب دانش، شفاف‌تر ساختن آرمانها و توسعه مدل‌های ذهنی مشترک از طریق کمک به انتشار و اشتراک دانش و ایجاد تحول در رویه‌های عملیاتی مرکز از طریق توجه به دیدگاههای جدید و کاربردی کردن دانش کسب شده توسط اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان است؛ به عبارت دیگر، در این مراکز آموزشی رهبر باید یک مدیر دانشی^{۲۲} باشد (Marquardt, ۲۰۰۲)؛ یعنی همکاران خود و اعضای دانشکده را برای کسب، ذخیره و توزیع دانش در درون و بیرون از دانشکده تشویق کند و همان‌طور که سنگه بیان داشته است، رهبر باید ضمن طراحی فرایند یادگیری سازمانی، به خلق نیازهای زیر بنایی به منظور حمایت از این فرایند کمک کند (Senge, ۱۹۹۰).

عملکرد دانشکده‌های کشاورزی: تا اینجا فرایند یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی و عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر آن (فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین) بررسی شد. حال این سؤال مطرح است که آیا فرایند یادگیری سازمانی آموزشی با بهبود عملکرد در دانشکده‌های کشاورزی همراه است؟ در این خصوص که عملکردهای یک سازمان یادگیرنده چیست و ویژگیهای یک سازمان یادگیرنده چگونه این عملکردها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نیز آیا فرایند یادگیری سازمانی به بهبود عملکرد منجر می‌شود، دانش و شواهد و مطالعات تجربی اندکی وجود دارد (Elliott et al., ۲۰۰۶; Morales et al., ۲۰۰۵; Kontoghiorghes et al., ۲۰۰۶) and Goh, ۲۰۰۶). بنابراین، این امکان وجود دارد که در صورت هدایت نشدن یادگیری به سمت و سوی صحیح، افزایش یادگیری، افزایش عملکرد سازمان را به همراه نداشته باشد. گرچه در کل، یادگیری سازمانی تأثیر مثبتی بر بهبود عملکرد و تغییر رفتار اعضای سازمان دارد (Baker and Sinkula, ۱۹۹۹; Zhang et al., ۲۰۰۴; Morales et al., ۲۰۰۶). نکته دیگر اینکه در پژوهشهای مختلف برای اندازه‌گیری عملکرد از شاخصهای متفاوتی استفاده شده است. برخی از محققان برای اندازه‌گیری عملکرد از داده‌های کمی و برخی از داده‌های مفهومی استفاده کرده‌اند. به‌تنگار (Bhatnagar, ۲۰۰۶) در بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد شرکتهای بخش دولتی، خصوصی و چند ملیتی از شاخصهای کمی بازگشت سرمایه و سود مالی استفاده کرده است. برخی معتقدند که سازگاری با تغییر و یادگیری زایشی [که به نوآوری سازمانی منجر می‌شود] از عملکردهای یک سازمان یادگیرنده به شمار می‌روند (Senge, ۱۹۹۰; Fiol and Lyles, ۱۹۸۵). محققان

۲۲. Knowledge Manager

دیگری از سازگاری با تغییر و نوآوری، کیفیت، بهره‌وری، کسب مزیت رقابتی و ایجاد شایستگی در کارکنان به عنوان عملکردهای سازمانی یک سازمان یادگیرنده نام برده‌اند (Kontoghiorghes et al., ۲۰۰۵). مطالعات مربوط به یادگیری سازمانی در آموزش عالی نیز در این خصوص که این نوع یادگیری چگونه در محیط آموزش عالی اتفاق می‌افتد و عملکردهای آن چیست، اندک بوده است (Kezar, ۲۰۰۵). در پژوهش آستین و هارکینز (Austin and Harkins, ۲۰۰۸) عملکرد یک مؤسسه آموزشی با دو نشانگر نرخ بازگشت^{۲۳} و روحیه و دلگرمی^{۲۴} سنجیده شده است. نرخ بازگشت؛ یعنی نسبت بین افرادی که مؤسسه را ترک می‌کنند و افرادی که در مؤسسه می‌مانند و دلگرمی میزانی است که افراد در سازمان دارای تعهد کار تیمی، شور و نشاط و انرژی هستند. در این خصوص، فام و ویلیام (Pham and William, ۲۰۰۶) به دو نوع عملکرد یادگیری شامل عملکرد ابزاری^{۲۵} و عملکرد مفهومی^{۲۶} اشاره کرده‌اند. عملکرد ابزاری کمی، قابل لمس و زودبازده است، مثل افزایش تعداد دانش‌آموختگان، در حالی که عملکرد مفهومی غیر قابل لمس و دیربازده است، مثل افزایش کیفیت آموزش در یک مؤسسه آموزشی که به زمان نیاز دارد. بنابراین، می‌توان گفت که سازمانها یا مراکز آموزشی با امکانات بیشتر و سرعت و عمق بیشتر در یادگیری دارای سطح بالاتری از عملکردند، هر چند نباید فراموش کرد که تمایل به یادگیری در این مراکز به بهبود عملکرد در سالهای آتی منجر می‌شود. در این پژوهش به دلیل وجود محدودیت در سنجش عملکرد ابزاری، عملکرد مفهومی این دانشکده‌ها در قالب کارایی کیفی درونی و بیرونی ملاک سنجش عملکرد دانشکده‌های کشاورزی قرار گرفته است. منظور از کارایی کیفی درونی ایجاد تغییرات لازم در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی دانشگاه از قبیل نوآوری در فعالیتهای انعطاف پذیری در ایجاد و ارائه رشته‌ها و دروس جدید، جلب رضایت و نگهداری اعضای هیئت علمی و جذب اعضای هیئت علمی حامی فرهنگ تغییر است و منظور از کارایی کیفی بیرونی میزان پاسخگویی دانشگاه به نیازهای جامعه و محیط پیرامون است.

با توجه به آنچه در خصوص فرهنگ سازمانی یادگیرنده، رهبری تحول‌آفرین، یادگیری سازمانی و عملکرد دانشکده‌های کشاورزی گفته شد، فرضیه‌های زیر پیشنهاد و بررسی شده است:

۱. بین فرهنگ سازمانی یادگیرنده و یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی رابطه مثبتی وجود دارد.
۲. بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی رابطه مثبتی وجود دارد.
۳. بین یادگیری سازمانی و ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی (دانشکده کشاورزی یادگیرنده) رابطه مثبتی وجود دارد.

بر مبنای مرور ادبیات و مطالعات صورت گرفته و نیز بر اساس فرضیه‌های پژوهش، مدل نهایی تحقیق تدوین شد (انگاره ۱). مطابق با این مدل فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین از طریق یادگیری سازمانی به ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی منجر می‌شود. ایجاد تغییر، خطاپذیری و نوگرایی نشانگرهای متغیر نهفته فرهنگ سازمانی یادگیرنده، تحریک عقلانی و انگیزش الهام‌بخش نشانگرهای متغیر نهفته رهبری تحول‌آفرین، خلق و کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش و کاربرد دانش نشانگرهای متغیر نهفته یادگیری سازمانی و کارایی

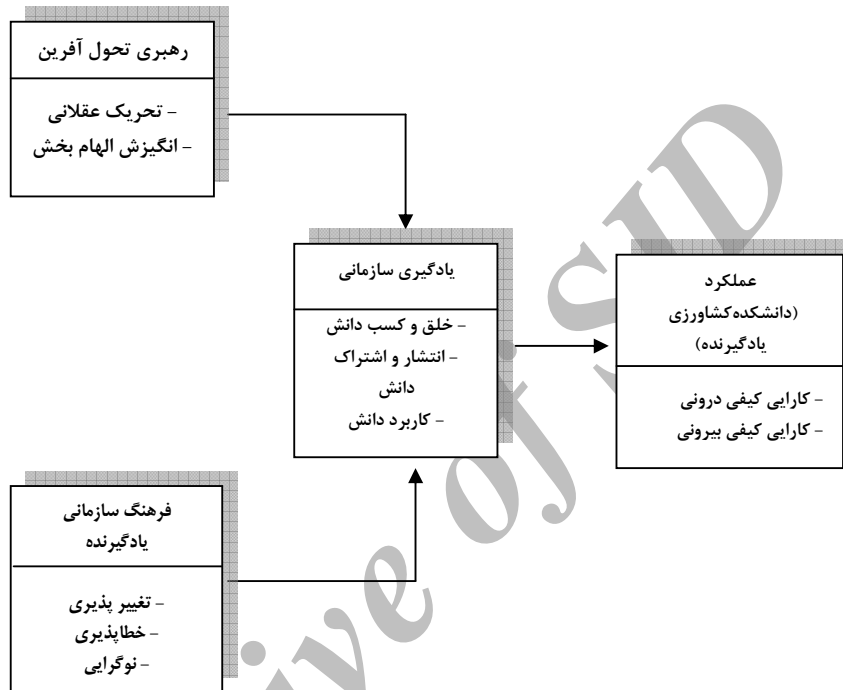
۲۳. Turnover

۲۴. Morale

۲۵. Instrumental Performance

۲۶. Conceptual Performance

کیفی درونی و کارایی کیفی بیرونی نشانگرهای عملکرد در یک دانشکده کشاورزی یادگیرنده هستند.



انگاره ۱- مدل مفهومی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده

روش پژوهش

این پژوهش از انواع تحلیل ماتریس واریانس- کوواریانس محسوب می‌شود. جامعه آماری تحقیق شامل ۱۷۲۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی دولتی ایران است. تعداد نمونه‌های پژوهش بر حسب جدول کرجسی و مورگان (Krejcie and Morgan, ۱۹۷۰) تعداد ۳۲۹ نفر است. با توجه به اینکه پژوهش در سطح ملی انجام شده، روش نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای چند مرحله‌ای است؛ یعنی در ابتدا کل دانشگاه‌های دولتی کشور [مطابق تقسیم بندی سازمان سنجش آموزش کشور^{۲۷}] به طبقات مختلفی تقسیم و سپس، از میان این طبقات به روش تصادفی و متناسب با تعداد دانشگاه و دانشگاه‌های دارای دانشکده کشاورزی، دانشکده‌های کشاورزی مورد مطالعه انتخاب شده است. در ادامه، از میان گروه‌های آموزشی دانشکده‌های کشاورزی منتخب به روش نمونه‌گیری متناسب با حجم (تعداد اعضای هیئت علمی) نمونه‌های مورد نظر انتخاب شدند. ابزار پژوهش

۲۷. در این تقسیم‌بندی سازمان سنجش آموزش کشور دانشگاه‌های کشور را بر اساس موقعیت جغرافیایی و همجواری به پنج قطب تقسیم کرده است (معاونت فنی و آماری سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۸۸).

پرسشنامه‌ای در سه بخش و حاوی ۳۸ سؤال بود. بخش اول به سنجش مؤلفه‌های زمینه‌ای فرهنگ سازمانی یادگیرنده (۱۰ سؤال) و رهبری تحول‌آفرین (۸ سؤال)، بخش دوم به سنجش مؤلفه فرایندی یادگیری سازمانی (۱۴ سؤال) و بخش سوم به سنجش مؤلفه عملکردی (۶ سؤال) مربوط می‌شد. ابزار طراحی شده ابتدا در جمعیت خارج از نمونه آماری پیش‌آزمون و پس از بر طرف ساختن اشکالات آن به دو شکل حضوری و ارسال با پست توزیع و جمع‌آوری شد. برای تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ضمن بهره‌گیری از دیدگاه‌های ۲۵ نفر از صاحب‌نظران سازمان‌های یادگیرنده و اعضای هیئت علمی دانشکده‌های کشاورزی که همزمان رؤسای انجمن‌های تخصصی رشته‌های مختلف کشاورزی نیز بودند، از روش روایی تشخیصی با روش تعیین ضریب میانگین واریانس استخراج شده^{۲۸} نیز استفاده شد. سازه‌هایی که مقدار AVE آنها بالاتر از ۰/۵ باشد، روایی قابل قبولی دارند. برای تعیین پایایی پرسشنامه تعداد ۳۰ پرسشنامه از اعضای هیئت علمی خارج از نمونه مورد مطالعه تکمیل و ضریب آلفای کرونباخ برای بخش‌های مختلف بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۵ محاسبه شد. با توجه به اشکالات روش آلفای کرونباخ از جمله اینکه برای تمام سؤالات یک سازه ارزش یکسانی وجود دارد (Zumbo et al., ۲۰۰۷)، در این پژوهش از روش پایایی مرکب^{۲۹} استفاده شد که ضرایب آن در جدول ۱ آورده شده است. سازه‌هایی که مقدار CR آنها بالاتر از مقدار ۰/۶ باشد، پایایی قابل قبولی دارند و هر چه این مقدار به یک نزدیک‌تر باشد، پایایی آن بیشتر است (Raykov, ۱۹۹۸). از آنجا که متغیرهای تحقیق حاضر متغیرهای نهفته (غیر قابل مشاهده یا تئوریک) هستند، بنابراین، به منظور بررسی و تحلیل روابط خطی بین این متغیرها و متغیرهای آشکار (قابل مشاهده یا تجربی) مربوط به آنها از مدل معادلات ساختاری^{۳۰} روش حداکثر درست‌نمایی^{۳۱} استفاده و برای این منظور نرم افزار Lisrel، ۸.۵۰ به کار گرفته شد.

جدول ۱- پایایی ترکیبی، روایی تشخیصی و ضریب آلفای کرونباخ برای متغیرهای نهفته مدل

متغیر نهفته	پایایی ترکیبی (Pc)	روایی تشخیصی (AVE)	ضریب آلفای کرونباخ
فرهنگ سازمانی یادگیرنده	۰/۸۲	۰/۶۰	۰/۹۱
رهبری تحول‌آفرین	۰/۸۶	۰/۷۶	۰/۹۳
یادگیری سازمانی	۰/۹۱	۰/۷۸	۰/۹۵
عملکرد	۰/۸۳	۰/۷۱	۰/۸۵

یافته‌ها

پژوهش حاضر دارای چهار متغیر نهفته با نام‌های فرهنگ سازمانی یادگیرنده، رهبری تحول‌آفرین، یادگیری سازمانی و عملکرد است. این متغیرهای مکنون به وسیله ۱۰ نشانگر که هر یک از آنها از تعدادی سؤال تشکیل شده است، سنجش و اندازه‌گیری شدند. برای بررسی اعتبار یا روایی مدل می‌بایست میزان و سطح معناداری مسیرهای بین هر یک از متغیرهای نهفته با نشانگرهای مربوط به آن بررسی می‌شد که برای این منظور تحلیل عاملی تأییدی برای آزمون این فرضیه که آیا نشانگرهایی که برای معرفی سازه یا متغیرهای مکنون در نظر گرفته

۲۸. Average Variance Extracted(AVE)

۲۹. Composite Reliability

۳۰. Structural Equation Model

۳۱. Maximum Likelihood

شده‌اند واقعاً معرف آنها هستند یا نه، و اینکه نشانگرهای انتخابی با چه دقتی معرف یا برازنده متغیر مکنون هستند، استفاده شد. نتایج این تحلیل در قالب مقدار استاندارد شده پارامتر، مقدار آماره t ، خطای استاندارد و مقدار R^2 در جدول ۲ آورده شده است. از آنجا که پارامترهای با مقادیر بزرگ‌تر از ۲ از نظر آماری معنادار هستند (Bentler and Yuan, ۱۹۹۹)، بنابراین، نتایج این جدول بیانگر آن است که نشانگرهای مورد استفاده برای اندازه‌گیری صفت‌های مکنون مورد مطالعه این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق تطابق قابل قبولی دارند. اعتماد یا پایایی شاخصها را می‌توان از طریق مجذور همبستگیهای چندگانه (R^2) بررسی کرد. مقادیر R^2 سهم واریانس هر شاخص را که به وسیله متغیر نهفته مربوط تبیین می‌شود، بیان می‌کند. با توجه به جدول ۲ شاخصهای ایجاد تغییر، تحریک عقلانی، انتشار و اشتراک دانش و کارایی کیفی درونی به ترتیب پایاترین شاخصهای مربوط به سازه‌های فرهنگ سازمانی یادگیرنده، رهبری تحول‌آفرین، یادگیری سازمانی و عملکرد هستند.

جدول ۲- ضرایب اندازه‌گیری استاندارد شده و سطح معناداری تحلیل عاملی تأییدی صفت‌های مکنون پژوهش

مقدار R^2	مقدار آماره t	خطای استاندارد	مقدار پارامتر استاندارد (لامبدا)	نشانگر	صفت مکنون
-۰/۷۸۷	-	-۰/۲۱	-۰/۸۹	ایجاد تغییر	فرهنگ سازمانی
-۰/۴۹۴	**۱۴/۲۵	-۰/۵۱	-۰/۷۰	خطاپذیری	یادگیرنده
-۰/۵۱	**۱۵/۱۳	-۰/۴۶	-۰/۷۳	نوگرایی	
-۰/۸۱۲	-	-۰/۱۹	-۰/۹۰	تحریک عقلانی	رهبری تحول‌آفرین
-۰/۷۰۷	**۲۰/۵۱	-۰/۲۹	-۰/۸۴	انگیزش الهام بخش	
-۰/۷۲۸	-	-۰/۲۷	-۰/۸۵	خلق و کسب دانش	یادگیری سازمانی
-۰/۸۲۹	**۲۲/۴۹	-۰/۱۷	-۰/۹۱	انتشار و اشتراک دانش	
-۰/۷۸۹	**۲۱/۵۱	-۰/۲۱	-۰/۸۹	کاربرد دانش	
-۰/۸۳۲	-	-۰/۱۷	-۰/۹۱	کارایی کیفی درونی	عملکرد
-۰/۵۹۷	**۱۱/۲۵	-۰/۴۰	-۰/۷۷	کارایی کیفی بیرونی	

** معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد

به منظور آزمون فرضیات پژوهش، مقادیر اثر ضرایب سازه‌ها بر روی یکدیگر به همراه مقادیر معناداری آنها سنجش شد. نتایج به‌دست آمده در جدول ۳ مبین آن است که روابط فرضی پیش‌بینی شده بین متغیرهای نهفته مدل مفهومی تأیید شده‌اند. در ضمن، مقدار R^2 برای متغیر نهفته درونی عملکرد که به وسیله متغیر یادگیری سازمانی تبیین می‌شود، ۰/۳۶ است و برای متغیر نهفته درونی یادگیری سازمانی که به وسیله متغیرهای نهفته بیرونی فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین تبیین می‌شود، ۰/۸۷ است و این بدان معناست که ۸۷ درصد از تغییرات متغیر یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی وابسته به متغیرهای فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین است. ضمن اینکه متغیر یادگیری سازمانی ۳۶ درصد از تغییرات عملکرد دانشکده‌های کشاورزی را تبیین می‌کند.

جدول ۳- مقادیر ضرایب اثر سازه‌ها بر روی یکدیگر به همراه مقادیر معناداری

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	سطح معناداری
------	-----------	-----------	--------------

۰/۰۱	۲/۱۱	۰/۱۹	فرهنگ سازمانی یادگیرنده ← یادگیری سازمانی
۰/۰۱	۷/۸۰	۰/۷۶	رهبری تحول‌آفرین ← یادگیری سازمانی
۰/۰۱	۱۰/۶۳	۰/۶۰	یادگیری سازمانی ← عملکرد

بنابراین، با توجه به مقادیر t بین مسیرهای مختلف می‌توان نتیجه گرفت که:

۱. بین فرهنگ سازمانی یادگیرنده و یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی ایران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

۲. بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی ایران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

۳. بین یادگیری سازمانی و عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، با توجه به ضرایب مسیر جدول ۳، معادله مربوط به اثر مؤلفه‌های زمینه‌ای فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین بر یادگیری سازمانی و نیز اثر یادگیری سازمانی بر عملکرد دانشکده‌های کشاورزی به صورت زیر است:

$$Performance = ۰.۶۰ OL^{۳۲} \quad R^2 = ۰.۳۶$$

$$OL = ۰.۷۶ TL^{۳۳} + ۰.۱۹ LOC^{۳۴} \quad R^2 = ۰.۸۷۳$$

در نهایت و در گام سوم، برای آنکه بدانیم تا چه حد کل مدل با داده‌های مورد استفاده سازگاری و توافق دارد، برازش کل مدل ارزیابی و بدین منظور از شاخصهای برازش مرتبط استفاده شده است. این شاخصها در جدول ۴ ذکر شده‌اند.

جدول ۴- شاخصهای برازندگی مدل

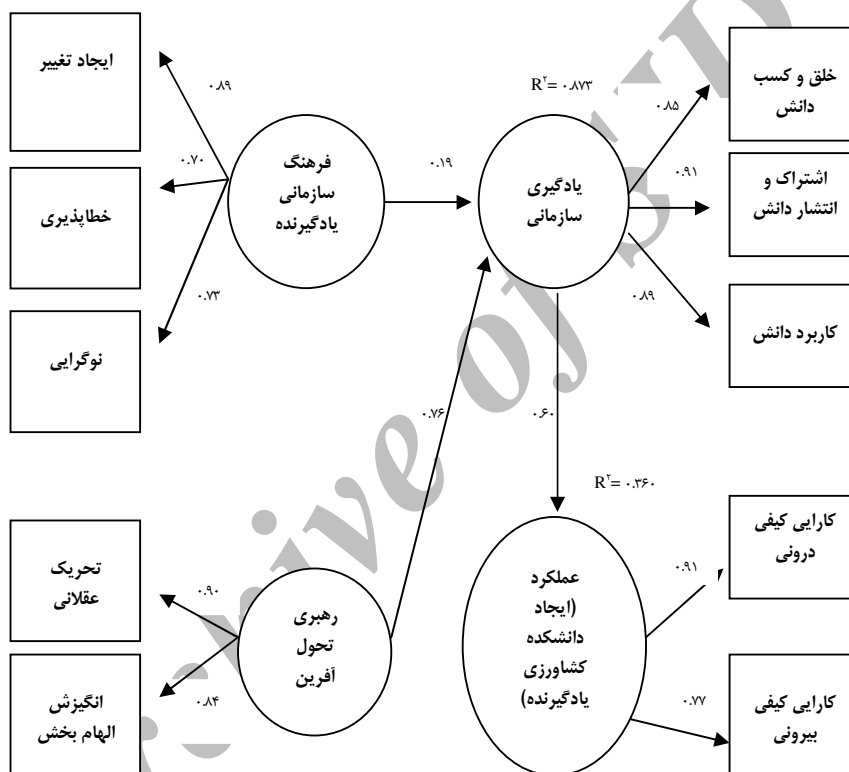
مقدار گزارش شده	مقدار قابل قبول	شاخص
۶۳/۹۵ با درجه آزادی ۳۱	-	مجذور کای
۰/۰۳۴	زیر ۰/۰۸	میانگین مجذور پسماندها (RMR)
۰/۹۶۲	۰/۹	شاخص برازندگی (GFI)
۰/۹۳۳	۰/۹	شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI)
۰/۹۸۷	۰/۹	شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)
۰/۹۹۰	۰/۹	شاخص نرم‌شده برازندگی (NNFI)
۰/۹۹۳	۰/۹	شاخص برازندگی فراینده (IFI)
۰/۹۹۳	۰/۹	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۸۱	۰/۹	شاخص برازندگی نسبی (RFI)
۰/۰۵۷	زیر ۰/۰۸	ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تمام شاخصهای گزارش شده دارای مقدار قابل قبول به منظور برازش کلی مدل هستند. بنابراین، می‌توان گفت که در حالت کلی مدل با داده‌های مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته، مدل تجربی پژوهش به صورت انگاره ۲ ارائه شده است.

۳۲. Organizational Learning

۳۳. Transformational Leadership

۳۴. Learning Organizational Culture



انگاره ۲- مدل تجربی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش نقش رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی یادگیرنده به عنوان دو عامل مهم تأثیرگذار بر فرایند خلق و کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش کسب شده و کاربرد این دانش به منظور ارتقای عملکرد درون دانشکده و همچنین، رفع نیازهای بخش کشاورزی بررسی و تحلیل شد. نتایج به‌دست آمده حاکی از تأثیر مثبت

این دو مؤلفه بر فرایند یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی و نیز تأثیر مثبت این فرایند بر بهبود عملکرد (کارایی کیفی درونی و بیرونی) دانشکده‌های کشاورزی است.

وجود رابطه مثبت بین فرهنگ سازمانی یادگیرنده و یادگیری سازمانی مبین اهمیت فرهنگ توجه به تغییرات درون و برون دانشکده‌ای، سرزنش نشدن افراد در ارتکاب خطا و توجه به نوآوری و کارآفرینی در فعالیتهای مربوط به تولید، اشتراک و کاربرد دانش است. اهمیت فرهنگ سازمانی یادگیرنده به اندازه‌ای است که محققان شناخت آن را لازمه درک صحیح فرایند یادگیری سازمانی می‌دانند (Shein, ۱۹۹۳) و معتقدند که دانشگاه‌های قرن ۲۱ باید تأکید بیشتری بر فرهنگ و تأکید کمتری بر ساختار داشته باشند. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیق لویز و همکاران (Lopez et al., ۲۰۰۴) در خصوص تأثیر فرهنگ همکاری^{۳۵} (مشارکتی) بر یادگیری سازمانی و در نهایت، بهبود عملکرد شرکتهای اسپانیایی همخوانی دارد.

وجود ضریب مسیر بالا بین رهبری تحول‌آفرین و یادگیری سازمانی (جدول ۳) مبین این مطلب است که در دانشکده‌های کشاورزی نقش رهبری در فرایند یادگیری سازمانی نقشی اساسی است و انتظاری که اعضای هیئت علمی از این افراد دارند، یک مدیریت صرف نیست، آنها انتظار دارند که مدیرانشان رهبر تحول‌آفرین باشند. رهبران باید در خصوص تحریک و ایجاد انگیزه بین اعضای هیئت علمی و کارکنان برای شناخت و فهم پیچیدگیهای درونی و بیرونی از طریق خلق و کسب دانش جدید اقدام کنند، آرمانها و چشم‌انداز شفاف و روشنی از فعالیتهای دانشکده را ترسیم و آن را به طور مرتب برای اعضای هیئت علمی و سایرین تبیین و بازگو و نیز به انتشار و اشتراک دانش و کاربردی کردن آن برای بهبود فعالیتهای جاری دانشکده کمک کنند. رهبران باید قادر باشند علی‌رغم وجود گروهها و کمیته‌های مختلف آموزشی و پژوهشی و همچنین، علی‌رغم وجود استقلال فردی و سلیق و دیدگاههای متفاوت اعضای هیئت علمی در زمینه‌های مختلف، ضمن بهره‌گیری از تمام پتانسیل این گروهها و اقدام به منظور ارتقای ظرفیت آنها، بین اهداف فردی، گروهی و اهداف دانشکده همگرایی ایجاد کنند. آنان باید با آگاهی کامل از شرایط کشاورزی ایران و جهان و نیز درک شرایط درونی دانشکده‌های کشاورزی، با تغییر در نحوه مدیریت خود در زمینه مسائل درونی، آن را با تغییرات بیرونی به‌صورت خلاق متناسب و سازگار کنند. این نتیجه پژوهش نیز با نتایج تحقیق محققان مختلفی که تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر بهبود فرایند یادگیری سازمانی و در نتیجه، ایجاد سازمان یادگیرنده در سازمانهای مختلف را بررسی کرده‌اند (Leithwood et al., ۲۰۰۷; Chang and Lee, ۲۰۰۵; Amitay et al., ۲۰۰۲; Lam, ۱۹۹۸; al., همخوانی دارد. مقایسه ضرایب مسیر بین مؤلفه‌های زمینه‌ای و مؤلفه فرایندی (جدول ۳) حاکی از آن است که رهبری تحول‌آفرین در مقایسه با فرهنگ سازمانی یادگیرنده دارای نقشی اساسی‌تر در فرایند یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی است. رهبران تحول‌آفرین می‌توانند فرهنگ سازمان را نیز تحت تأثیر قرار دهند (Bass and Avalio, ۱۹۹۴) و بنابراین، رهبران دانشکده‌های کشاورزی باید ضمن شناخت کامل از فرهنگ موجود در این دانشکده‌ها آن را آگاهانه مدیریت کنند، در خصوص فرهنگ و تغییرات ناشی از آن دیدگاهی شفاف، جامع‌نگر و نافذ داشته و در صورت نیاز خود مسبب ایجاد تغییرات مورد نیاز در فرهنگ دانشکده برای تبدیل آن به فرهنگی یادگیرنده باشند. مجموع دو عامل فرهنگ و رهبری ۸۷/۳ درصد از تغییرات مربوط به فرایند یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی را تبیین می‌کند که بیانگر اهمیت این دو عامل در دانشکده‌های کشاورزی ایران است.

بر اساس نتایج بخش دیگری از پژوهش، بین فرایند یادگیری سازمانی و بهبود عملکرد دانشکده‌های کشاورزی نیز رابطه مثبتی وجود دارد، به این معنا که، هر اندازه به خلق و کسب دانش جدید متناسب با تحولات جهانی، انتشار و اشتراک دانش کسب شده بین همکاران و کاربرد این دانش در بهبود روند انجام یافتن فعالیتها توجه شود، به تبع آن عملکرد دانشکده بهبود خواهد یافت. مورالس و همکاران (Morales et al., ۲۰۰۶) نیز تأثیر فرایند یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشگاهها و مراکز آموزشی را مثبت ارزیابی کرده‌اند. به علاوه، در پژوهشهای لوپز و دیگران (Lopez et al., ۲۰۰۵) و گاه و رایان (Goh and Ryan, ۲۰۰۸) نیز بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانهای مورد مطالعه رابطه مثبتی نشان داده شده است. بر اساس نتایج مدل معادلات ساختاری طراحی شده، ۳۶ درصد از تغییرات واریانس سازه عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران تحت تأثیر فرایند یادگیری سازمانی در این دانشکده‌هاست.

نتیجه کلی این پژوهش نشان داد که سازه‌های فرهنگ سازمانی یادگیرنده و رهبری تحول‌آفرین در شکل‌گیری یادگیری سازمانی نقش مهمی دارند که در نهایت، از طریق این سازه باعث ارتقای عملکرد (کارایی کیفی درونی و بیرونی) دانشکده‌های کشاورزی می‌شوند. بنابراین، اگر دانشکده‌های کشاورزی بخش دولتی ایران می‌خواهند در رقابت پایدار با سایر مراکز آموزشی از قبیل دانشگاه آزاد، دانشگاه پیام نور، دانشگاههای غیرانتفاعی و سایر مراکز آموزشی به منظور تولید دانش و جذب و تربیت دانش‌آموختگان خلاق قرار گیرند، لازم است به ابعاد فرهنگ و رهبری و نیز تقویت فرایند یادگیری در این دانشکده‌ها توجه خاص داشته باشند. این پژوهش با توجه به کمبود تحقیقات تجربی در زمینه یادگیری سازمانی و عملکرد این سازمانها به خصوص در مؤسسات آموزشی، مبنایی را برای انجام دادن پژوهشهای آتی فراهم آورده است تا با بررسی سایر مؤلفه‌های زمینه‌ای تأثیرگذار بر فرایند یادگیری در دانشکده‌های کشاورزی ایران، راههای بهبود عملکرد این دانشکده‌ها به منظور تبدیل شدن به سازمانهای یادگیرنده بررسی شود.

References

- Alibeigi, A. (۲۰۰۵); Integrating of Sustainability in Iranian Agricultural Higher Education System; Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Tehran (in Persian).
- Amitay, M., M. Popper and R. Lipshitz (۲۰۰۵); "Leadership Styles and Organizational Learning in Community Clinics"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۲, No. ۱, pp. ۵۷-۷۰.
- Austin, M. S. and D. A. Harkins (۲۰۰۸); "Assessing Change: Can Organizational Learning Work for Schools?"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۵, No. ۲, pp. ۱۰۵-۱۲۵.
- Baker, W. E. and J. Sinkula (۱۹۹۹); "The Synergistic Effect of Market Orientation and Learning Orientation on Organizational Performance"; *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. ۲۷, No. ۴, pp. ۴۱۱-۳۷.

۵. Bass, B. M. (۱۹۹۷); "Does the Transformational - transactional Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries?"; *American Psychology*, Vol. ۵۲, No. ۲, pp. ۱۳۰- ۱۳۹.
۶. Bass, B. M. and B. Avalio (۱۹۹۴); "Transformational Leadership and Organizational Culture"; *International Journal of Public Administration*, Vol. ۱۷, No. ۳, pp. ۵۴۱- ۵۵۴.
۷. Bentler, P. M. and K. H. Yuan (۱۹۹۹); "Structural Equation Modeling with Small Samples: Test Statistics"; *Multivariate Behavioral Research*, Vol. ۳۴, pp. ۱۸۱-۱۹۷.
۸. Bhatnagar, J. (۲۰۰۸); "Measuring Organizational Learning Capability in Indian Managers and Establishing Firm Performance Linkage: An Empirical Analysis"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۳, No. ۵, pp. ۴۱۶-۴۳۳.
۹. Bowden, J. and F. Matron (۱۹۹۸); *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*; Kogan Page, London.
۱۰. Bunch, B. and G. Probst (۲۰۰۰); "Form Organizational Learning to Knowledge Management"; *Paper Provided by Ecole des Hautes Etudes Commerciales*, Université de Geneve.
۱۱. Chang, S. C. and M. S. Lee (۲۰۰۷); "A Study on Relationship among Leadership, Organizational Culture, the Operation of Learning Organization and Employees Job Satisfaction"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۴, No. ۲, pp. ۱۵۵-۱۸۵.
۱۲. Collinson, V. and T. F. Cook (۲۰۰۷); *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School System*; Sage Publications, Ltd, USA.
۱۳. Cook, S. D. N. and D. Yanow (۱۹۹۳); Culture and Organizational Learning; on: Cohen, D. and L. S. Sproull (Eds); *Organizational Learning*; Sage, Thousand Oaks, CA, pp. ۴۳۰ - ۴۵۹.
۱۴. Daft, R. L. and K. E. Weick (۱۹۸۴); "Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems"; *Academy of Management Review*, Vol. ۹, No. ۲, pp. ۲۸۴-۹۵.

۱۵. Denison, D. R. and A. K. Mishra (۱۹۹۵); "Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness"; *Organization Science*, Vol. ۶, No. ۲, pp. ۲۰۴-۲۲۳.
۱۶. Denton, J. (۱۹۹۸); *Organizational Learning and Effectiveness*; New York, Routledge.
۱۷. Elliott, C. and S. Goh (۲۰۰۶); Organizational Learning and Performance Outcomes: A Review of the Empirical Literature and Measurement of the Construct; *Paper Presented at the ASAC Annual Conference*, May, Ottawa.
۱۸. Fiol, C. M. and M. A. Lyles (۱۹۸۵); "Organizational Learning"; *Academy of Management Review*, Vol. ۱۰, No. ۴, pp. ۸۰۳-۸۱۳.
۱۹. Fremerey, M. (۱۹۹۹); Action in University Context: Does Organization Matter; in: Amini, S. et al., (Eds.); *Toward a Shared Vision for Higher Education, Cross-cultural Insight and Projects*; Vol. ۲, pp. ۱۷-۲۴.
۲۰. Gephart, M. A. and V. J. Marsick (۱۹۹۶); "Learning Organizations Come Alive"; *Training and Development*, Vol. ۵۰, No. ۱۲, pp. ۳۵-۴۵.
۲۱. Goh, S. C. (۱۹۹۸); "Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks"; *Advanced Management Journal*, Vol. ۶۳, No. ۲, pp. ۱۵-۲۰.
۲۲. Goh, S. C. and P. J. Ryan (۲۰۰۸); "The Organizational Performance of Learning Companies: A Longitudinal and Competitor Analysis Using Market and Accounting Financial Data"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۵, No. ۳, pp. ۲۲۵-۲۳۹.
۲۳. Hoveyda, R. (۲۰۰۷); Investigation the Relationship between Learning Organization Factors and Improvement of Educational Quality in Universities of Isfahan Province; Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Isfahan (in Persian).
۲۴. Huber, G. P. (۱۹۹۱); "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures"; *Organization Science*, Vol. ۲, No. ۱, pp. ۸۹-۱۱۵.

۲۵. James, C. R. (۲۰۰۳); "Designing Learning Organization"; *Organizational Dynamics*, Vol. ۳۲, No. ۱.
۲۶. Kezar, A. (۲۰۰۵); What Campuses Need to Know about Organizational Learning and the Learning Organization; *New Direction for Higher Education*, No. ۱۳۱.
۲۷. Kontoghiorghes, C., et al. (۲۰۰۵); "Examining the Relationship between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance"; *Human Resource Development Quarterly*, Vol. ۱۶, No. ۲.
۲۸. Krejcie, R. V. and D. W. Morgan (۱۹۷۰); "Determining Sample Size for Research Activities"; *Educational and Psychological Measurement*, Vol. ۳۰, pp. ۶۰۷-۶۱۰.
۲۹. Lam, J. Y. L. (۲۰۰۱); "Toward Reconceptualizing Organizational Learning: A Multidimensional Interpretation"; *The International Journal of Educational Management*, Vol. ۱۵, No. ۵, pp. ۲۱۲-۲۱۹.
۳۰. Lam, Y. L. (۲۰۰۲); "Defining the Effect of Transformation Leadership on Organization Learning: A Cross-cultural Comparison"; *School Leadership & Management*, Vol. ۲۲, No. ۴, pp. ۴۳۹- ۴۵۲.
۳۱. Leithwood, K., L. Leonard and L. Sharratt (۱۹۹۸); "Condition Fostering Organizational Learning in School"; *Education Administration Quarterly*, Vol. ۲۴, No. ۲, pp. ۲۴۳- ۲۷۶.
۳۲. Li, H. C., S. Mirmirani and J. A. Ilacqua (۲۰۰۹); "Confucius Institutes: Distributed Leadership and Knowledge Sharing in a Worldwide Network"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۶, No. ۶, pp. ۴۶۹-۴۸۲.
۳۳. Lopez, S. P., J. M. M. Peon and C. J. V. Ordas (۲۰۰۴); "Managing Knowledge: The Link between Culture and Organizational Learning"; *Journal of Knowledge Management*, Vol. ۸, No. ۶, pp. ۹۳-۱۰۴.
۳۴. Lopez, S. P., J. M. Peon and C. M. Ordas (۲۰۰۵); "Organizational Learning as a Determining Factor in Business Performance"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۲, No. ۳, pp. ۲۲۷-۴۵.

۳۵. Lucas, C. and T. Kline (۲۰۰۸); "Understanding the Influence of Organizational Culture and Group Dynamics on Organizational Change and Learning"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۵, No. ۳, pp. ۲۷۷-۲۸۷.
۳۶. Marquardt, M. J. (۱۹۹۶); *Building the Learning Organization: A System Approach to Quantum Improvement and Global Success*; New York, McGraw-Hill.
۳۷. Morales, V. J. G., et al. (۲۰۰۶); "Strategies Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning"; *Teaching and Teacher Education*, Vol. ۲۲, pp. ۴۷۸-۵۰۲.
۳۸. Naderi Khorshidi, A. (۲۰۰۲); Designing a Model for Development of Organizational Learning Capability in Iran Khodro Cooperative; Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Tehran (in Persian).
۳۹. Neefee, D. O. (۲۰۰۱); Compares Levels of Organizational Learning Maturity of Colleges Universities Participating Traditional and Non-Traditional (Academic Quality Improvement Project) Accreditation Processes; M.S. Thesis, University of Wisconsin.
۴۰. Nevis, E. C., A. J. Dibella and J. M. Gould (۱۹۹۵); "Understanding Organizations as Learning Systems"; *Sloan Management Review*, Vol. ۳۶, No. ۲, pp. ۷۳-۸۵.
۴۱. Nonaka, L. and H. Takeuchi (۱۹۹۵); *The Knowledge-creating Company*; New York: Oxford University Press.
۴۲. Patterson (۱۹۹۹); "The Learning University"; *The Learning Organization*, Vol. ۶, No. ۱, pp. ۹-۱۷.
۴۳. Pawlowsky, P. (۲۰۰۰); *Management Science and Organizational Learning*; [http://www.Tu-chemnitz,De/wirtschaft/bw۱۶/habilitation/orga learning](http://www.Tu-chemnitz,De/wirtschaft/bw۱۶/habilitation/orga%20learning).
۴۴. Pham, N. T. and F. William (۲۰۰۶); "Facilitators of Organizational Learning in Design"; *The Learning Organization*, Vol. ۱۳, No. ۲.
۴۵. Popper, M. and R. Lipshitz (۱۹۹۸); "Organizational Learning Mechanisms: A Cultural and Structural Approach to Organizational

- Learning”; *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. ۳۴, pp. ۱۶۱-۷۹.
۴۶. Raykov, T. (۱۹۹۸); “Coefficient Alpha and Composite Reliability with Interrelated Nonhomogeneous Items”; *Applied Psychological Measurement*, Vol. ۲۲, No. ۴, pp. ۳۷۵-۳۸۵.
۴۷. Schein, E. H. (۱۹۹۳); “On Dialogue, Culture, and Organizational Learning”; *Organizational Dynamics*, Vol. ۲۲, pp. ۴۰-۵۱.
۴۸. Senge, P. (۱۹۹۰); *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*; Doubleday/currency, New York.
۴۹. Sporn, B. (۲۰۰۳); *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*; Springer Nether lands.
۵۰. Statistical and Technical Deputy of Iranian Sanjesh Organization (۲۰۰۹); *Dividing of Universities into Five Categories*; Internal Oublications, Sanjesh Organization (in Persian).
۵۱. Sudharatna, Y. (۲۰۰۴); *Towards a Stage Model of Learning Organization Development*; The University of Adelaide, Submitted in Fulfillment of the Degree of Doctor of Philosophy.
۵۲. Willcoxson, L. (۲۰۰۱); Strategies for Changing a University into a Learning Organization; in: L. Richardson and J. Lidston (Eds); *Flexible Learning for a Flexible Society*; pp. ۷۲۰-۷۳۱, Processing of ASET-HERDSA, ۲۰۰۰ Conferences.
۵۳. Yanow, D. (۲۰۰۰); *Seeing Organizational Learning: A Cultural View, Organization*; Vol. ۷, pp. ۳۴۷-۶۸.
۵۴. Yeung, A. et al. (۱۹۹۹); *Organizational Learning*; New York: Oxford University Press.
۵۵. Zhang, D., Z. Zhang and B. Yang (۲۰۰۴); “Learning Organization in Mainland China: Empirical Research on its Application to Chinese State-owned Enterprises”; *International Journal of Training and Development*, Vol. ۸, No. ۴, pp. ۲۵۸-۷۳.

۵۶. Zumbo, B. D., A. M. Gadermann and C. Zeisser (۲۰۰۷); "Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales"; *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, Vol. ۶, pp. ۲۱-۲۹.

Archive of SID