

Research Paper



Investigating the Characteristics of Learning Organizations and Their Relationship with Students' Academic Achievement in Lower Secondary Schools: Teachers' Perspectives

Azadeh Seyf^{1*}, Mohammad Hasan Pardakhtchi²

1. Master's degree in Educational Management, Islamic Azad University, Tehran-North Branch, Tehran, Iran

2. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Article Info:

Received: 13/Dec/2025

Revised: 10/Mar/2026

Accepted: 21/Mar/2026

Published: 21/Mar/2026

PP: 47 - 61

Use your device to scan and read the article online:



DOI: DOI.ORG/10.22034/NJ
JOURNAL.2026.565608.1086

Keywords:

Learning organization characteristics, academic achievement, Lower Secondary School Students.

Abstract

Background and Objective: This study aimed to investigate the characteristics of learning organizations and their relationship with students' academic achievement in lower secondary schools (District 4 of Tehran) from teachers' perspectives.

research methodology: This applied study used a descriptive–correlational design. The statistical population comprised 134 lower secondary schools in District 4 of Tehran (71 girls' schools and 63 boys' schools). Based on Cochran's formula, 100 schools (53 girls' schools and 47 boys' schools) were selected using proportionate stratified random sampling. In each selected school, one teacher and three students were chosen through simple random sampling; therefore, the final sample included 100 teachers and 300 students. Data were collected using the Borbour Learning Organization Characteristics Questionnaire (2006) and the Pham and Taylor Academic Achievement Questionnaire (1994). Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient in SPSS.

Findings: The results indicated a positive and significant relationship between learning organization characteristics and students' academic achievement.

Conclusion: Strengthening learning organization characteristics in lower secondary schools may be associated with improved student academic achievement. Therefore, educational administrators and planners are encouraged to pay greater attention to learning organization components as an effective approach to enhancing academic performance.

Citation: Seyf, Azadeh; Pardakhtchi, Mohammad Hasan; (2026). Investigating the Characteristics of Learning Organizations and Their Relationship with Students' Academic Achievement in Lower Secondary Schools: Teachers' Perspectives. *Journal of New Advances in Educational Management*, 7(1), 47-61. Persian [https://10.22034/njournal.2026.565608.1086]

*Corresponding author: Azadeh Seyf

Address: Master's degree in Educational Management, Islamic Azad University, Tehran-North Branch, Tehran, Iran

Tell: 09127270206

Email: Seyfazadeh@gmail.com



مقاله پژوهشی

بررسی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس متوسطه اول از دیدگاه دبیران

آزاده سیف*^{ID}، محمدحسن پرداختچی^{ID}

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران-شمال، تهران، ایران
 ۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس متوسطه اول از دیدگاه دبیران انجام شد.
روش‌شناسی پژوهش: این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۱۳۴ مدرسه دوره اول متوسطه منطقه ۴ تهران (۷۱ دخترانه و ۶۳ پسرانه) بود. بر اساس فرمول کوکران، نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ مدرسه (۵۳ دخترانه و ۴۷ پسرانه) به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شد. در هر مدرسه یک دبیر و سه دانش‌آموز به روش تصادفی ساده برگزیده شدند؛ در مجموع ۱۰۰ دبیر و ۳۰۰ دانش‌آموز در نمونه مشارکت داشتند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده بوربور (۲۰۰۶) و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) بود. داده‌ها با آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.
یافته‌ها: نتایج نشان داد بین ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها، تقویت ویژگی‌های سازمان یادگیرنده در مدارس دوره اول متوسطه می‌تواند با بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه باشد؛ بنابراین توجه مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی به مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده به عنوان یک رویکرد کارآمد در ارتقای عملکرد تحصیلی توصیه می‌شود.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۹/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۱/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۱/۱۱

شماره صفحات: ۶۱ - ۴۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI: DOI.ORG/10.22034/NJOURNAL.2026.565608.1086

واژه‌های کلیدی:

ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطه اول.

استناد: سیف، آزاده؛ پرداختچی، محمدحسن؛ (۱۴۰۵). بررسی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس متوسطه اول از دیدگاه دبیران. فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، (۱۷)، ۴۷-۶۱.
[\[https://doi.org/10.22034/njournal.2026.565608.1086\]](https://doi.org/10.22034/njournal.2026.565608.1086)

*نویسنده مسئول: آزاده سیف

نشانی: دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران-شمال، تهران، ایران

تلفن: ۰۹۱۲۷۲۷۰۲۰۶

پست الکترونیکی: Seyfazadeh@gmail.com

معلم، دانش‌آموز و مدرسه سه رکن اساسی در فرایند آموزش و پرورش به شمار می‌روند که در تعامل پویا با یکدیگر، زمینه‌ساز رشد فردی و اجتماعی هستند. معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر یادگیری، نقش انتقال‌دهنده دانش، پرورش‌دهنده مهارت‌ها و شکل‌دهنده ارزش‌ها را بر عهده دارد. او علاوه بر تدریس محتوای آموزشی، وظیفه دارد با ایجاد انگیزه و هدایت صحیح، دانش‌آموز را برای دستیابی به موفقیت آماده سازد. دانش‌آموز نیز به‌عنوان محور اصلی نظام آموزشی با انگیزه‌ها، توانایی‌ها و نیازهای متفاوت وارد عرصه یادگیری می‌شود و در این مسیر، با راهنمایی و حمایت معلم به کشف استعدادها و شکوفا سازی توانایی‌های خود می‌پردازد (Timotheou et al., ۲۰۲۴). مدرسه نیز به‌عنوان نهادی سازمان‌یافته، محیطی برای تعامل سازنده میان معلم و دانش‌آموز فراهم می‌آورد و با ایجاد فرصت‌های یادگیری، تمرین مسئولیت‌پذیری^۱ و تجربه زندگی جمعی، نقشی کلیدی در شکل‌گیری شخصیت، هویت و آینده افراد ایفا می‌کند. بنابراین، کیفیت مدرسه و میزان توانمندی معلمان، تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی^۲ دانش‌آموزان دارد (Kickert et al., ۲۰۲۱).

پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت در نظام آموزشی به شمار می‌رود که صرفاً به نمره یا قبولی در امتحانات محدود نمی‌شود، بلکه رشد همه‌جانبه در حوزه‌های شناختی، عاطفی و مهارتی را نیز شامل می‌گردد. پیشرفت تحصیلی حاصل تعامل عوامل متعددی همچون تلاش فردی دانش‌آموز، شیوه‌های تدریس معلم، کیفیت محیط یادگیری در مدرسه، حمایت خانواده و انگیزه درونی^۳ برای یادگیری است. هنگامی که دانش‌آموزان با علاقه و پشتکار در فرایند یادگیری مشارکت کنند و از حمایت آموزشی و عاطفی کافی برخوردار باشند، توانایی‌های بالقوه آنان شکوفا شده و مسیر دستیابی به موفقیت فردی و اجتماعی هموار می‌گردد (Tomasik et al., ۲۰۲۱). پژوهش‌های روان‌شناسی آموزشی نیز تأکید دارند که پیشرفت تحصیلی نتیجه تعامل میان توانایی‌های فردی^۴، انگیزه‌های درونی و شرایط محیطی است. برای مثال، بندورا در نظریه یادگیری اجتماعی^۵ بیان می‌کند که موفقیت تحصیلی تحت تأثیر سه عامل فرد، محیط و رفتار قرار دارد و مفهوم کلیدی خودکارآمدی^۶ در این زمینه نقش بنیادین ایفا می‌کند. همچنین دسی و رایان در نظریه خودتعیین‌گری معتقدند که پیشرفت تحصیلی زمانی پایدار خواهد بود که سه نیاز اساسی دانش‌آموزان یعنی خودمختاری^۷، شایستگی^۸ و ارتباط مثبت^۹ برآورده شود (Han et al., ۲۰۲۲).

بلوم در نظریه یادگیری آموزشی خود می‌کوشد تا متغیرهایی که موجب تفاوت‌های افراد در پیشرفت تحصیلی می‌شوند را تعیین کند. وی معتقد است که اگر سه متغیری که مشخص کرده است، به دقت مورد توجه قرار گیرند، یادگیری در مدارس به بهترین وجه صورت خواهد گرفت و مدارس به سمت یک نظام آموزشی خالی از اشتباه قدم برخواهند داشت. این سه متغیر عبارتند از: میزان تسلط دانش‌آموز بر پیش نیازهای مربوط به یادگیری مورد نظر، میزان انگیزشی که دانش‌آموز برای یادگیری دارد (یا می‌تواند داشته باشد) و میزان تناسب روش آموزشی با شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموز (Gu & Yan., ۲۰۲۵). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نه تنها بازتاب تلاش‌های فردی آنان است، بلکه نشان‌دهنده میزان کارآمدی و اثربخشی مدرسه نیز محسوب می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزان به موفقیت‌های تحصیلی دست می‌یابند، مدارس نیز از این دستاوردها بهره‌مند می‌شوند و جایگاه خود را به‌عنوان یک نهاد یادگیرنده تثبیت می‌کنند. افزایش پیشرفت تحصیلی می‌تواند نشانه‌ای از وجود محیطی پویا، تعامل سازنده میان معلمان و دانش‌آموزان باشد. از سوی دیگر، ضعف در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند به‌منزله فقدان برخی مؤلفه‌های اساسی تلقی شود و ضرورت بازنگری در شیوه‌های مدیریتی و آموزشی را برجسته سازد (Kocsis & Molnár., ۲۰۲۵).

^۱ responsibility^۲ academic achievement^۳ intrinsic motivation^۴ personal abilities^۵ social learning^۶ self-efficacy^۷ autonomy^۸ competence^۹ relatedness

با این حال، دستیابی به چنین پیشرفتی تنها زمانی امکان‌پذیر است که مدارس از ظرفیت‌های لازم برای پشتیبانی از فرایند یادگیری برخوردار باشند. یکی از مهم‌ترین این ظرفیت‌ها، برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده^{۱۰} است. سازمان یادگیرنده نهادی است که اعضای آن به‌طور مداوم در حال یادگیری، تبادل تجربه و ارتقای توانمندی‌های فردی و جمعی هستند (Karagiannopoulou et al., ۲۰۲۲). مدرسه‌ای که ویژگی‌های سازمان یادگیرنده را در خود نهادینه کرده باشد، فضایی پویا برای نوآوری^{۱۱} و خلاقیت^{۱۲} فراهم می‌آورد، معلمان را به یادگیری تیمی^{۱۳} و همکاری^{۱۴} بیشتر ترغیب می‌کند و امکان استفاده از روش‌های نوین آموزشی را افزایش می‌دهد. چنین فضایی موجب می‌شود که دانش‌آموزان علاوه بر دسترسی به محتوای درسی، انگیزه و اعتماد به نفس^{۱۵} بیشتری برای یادگیری پیدا کنند و از حمایت مؤثر معلمان و مدیران برخوردار شوند (Toikka & Tarnanen., ۲۰۲۴).

پیتر سنگه در کتاب مشهور خود با عنوان پنجمین فرمان مفهوم سازمان یادگیرنده را مطرح کرد. او معتقد است سازمان‌ها زمانی موفق خواهند بود که توانایی یادگیری مستمر و تطبیق با تغییرات محیطی را داشته باشند. سنگه برای تحقق این هدف، پنج اصل بنیادین شامل تفکر سیستمی^{۱۶}، تسلط فردی^{۱۷}، الگوهای ذهنی^{۱۸}، چشم‌انداز مشترک^{۱۹} و یادگیری تیمی^{۲۰} را مطرح می‌کند. تسلط فردی به‌معنای خودآگاهی و تلاش مستمر برای رشد فردی؛ الگوهای ذهنی که به باورها و پیش‌فرض‌هایی اشاره دارد که رفتار و تصمیم‌گیری افراد را شکل می‌دهد؛ چشم‌انداز مشترک که به ایجاد هدفی واحد و انگیزه‌بخش میان اعضای سازمان مربوط می‌شود. یادگیری تیمی که بر تقویت همکاری و یادگیری جمعی تأکید دارد؛ و در نهایت تفکر سیستمی که همه عناصر سازمان را در قالب یک کل یکپارچه و در تعامل با یکدیگر تحلیل می‌کند (Steffes., ۲۰۱۹). در حوزه آموزش و پرورش، این نظریه مبنای شکل‌گیری مفهوم سازمان یادگیرنده قرار گرفت. سازمان یادگیرنده محیطی است که در آن معلمان، مدیران و دانش‌آموزان به‌طور مستمر در حال یادگیری و بازاندیشی هستند و تغییرات را فرصتی برای رشد می‌دانند. پیاده‌سازی پنج اصل سنگه در مدارس باعث می‌شود چشم‌انداز آموزشی روشن‌تر گردد، همکاری و تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان افزایش یابد، مهارت‌های فردی شکوفا شود و نظام آموزشی بتواند به جای تکیه بر آموزش سنتی و ایستا، به سمت یادگیری پویا و خلاق حرکت کند (Karagiannopoulou et al., ۲۰۲۲).

برخی اندیشمندان، سازمان یادگیرنده را نزدیک به مفهوم مدرسه اثربخش دانسته‌اند. با این حال تفاوت اساسی میان آن‌ها وجود دارد. مدرسه اثربخش عمدتاً بر نتایج آموزشی و پیشرفت تحصیلی تأکید می‌کند، در حالی که سازمان یادگیرنده تمرکز خود را بر فرآیند یادگیری مستمر و ایجاد فرهنگ بازاندیشی و تحول نهاده است. از دیدگاه نظریه سیستم‌ها، سازمان یادگیرنده به عنوان یک نظام باز عمل می‌کند. این نظام در تعامل دائم با جامعه، خانواده و نهادهای آموزشی قرار دارد و از این تعامل برای بهبود کارکردهای درونی و ارتقای کیفیت آموزشی بهره می‌گیرد (Kareem et al., ۲۰۲۵). یکی از ضرورت‌های اصلی ایجاد سازمان یادگیرنده، فراهم ساختن بستر برای یادگیری مادام‌العمر است. فلسفه این مدارس بر آن است که یادگیری محدود به دوران کودکی و نوجوانی نباشد، بلکه به عنوان فرایندی دائمی در زندگی افراد تداوم یابد. بنابراین معلمان و دانش‌آموزان در چنین محیطی با مهارت‌هایی تجهیز می‌شوند که آنان را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده می‌سازد. فلسفه سازمان یادگیرنده بر این اصل استوار است که نظام آموزشی باید شهروندانی تربیت کند که نه تنها دانش را فرا می‌گیرند بلکه قادر به بازآفرینی و به‌کارگیری آن در موقعیت‌های متنوع زندگی هستند (Eriksson & Lycke., ۲۰۲۵).

بررسی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده از آن جهت اهمیت دارد که مدارس امروز تنها محل آموزش دروس نیستند، بلکه بستری اصلی برای پرورش خلاقیت، تفکر انتقادی و توانمندی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان به شمار می‌روند. سازمان یادگیرنده محیطی پویا است که در آن معلمان، مدیران و دانش‌آموزان به‌طور مداوم در فرایند یادگیری، بازاندیشی و بهبود عملکرد مشارکت دارند. وجود ویژگی‌هایی همچون چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی، ارتقای مهارت‌های فردی و اصلاح الگوهای ذهنی می‌تواند موجب افزایش کیفیت آموزشی و رشد تحصیلی و شخصیتی دانش‌آموزان شود. بنابراین، می‌توان گفت که هرچه مدارس به اصول و شاخص‌های سازمان یادگیرنده

^{۱۰} learning organization characteristics

^{۱۱} innovation

^{۱۲} creativity

^{۱۳} team learning

^{۱۴} collaboration

^{۱۵} self-confidence

^{۱۶} systems thinking

^{۱۷} personal mastery

^{۱۸} mental models

^{۱۹} shared vision

^{۲۰} team learning

نزدیک‌تر باشند، زمینه برای تحقق اهداف آموزشی، ارتقای کیفیت یادگیری و پرورش نسلی توانمندتر فراهم خواهد شد. از دیدگاه علمی، نتایج این پژوهش می‌تواند خلأ موجود در ادبیات تحقیق را در سطح منطقه‌ای پر کرده و مبنایی برای توسعه نظریه‌های مرتبط با یادگیری سازمانی در محیط مدرسه فراهم آورد. همچنین یافته‌ها می‌تواند به سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در اتخاذ تصمیمات آگاهانه برای ارتقای کیفیت یادگیری و بهبود شاخص‌های پیشرفت تحصیلی کمک کند. با توجه به اهمیت این موضوع، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دوره اول متوسطه منطقه ۴ تهران رابطه معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف کاربردی انجام شد؛ از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، در دسته مطالعات توصیفی-همبستگی قرار گرفت و ماهیت داده‌های آن کمی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه مدارس دوره اول متوسطه منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که در مجموع ۱۳۴ واحد آموزشی (۶۳ مدرسه پسرانه و ۷۱ مدرسه دخترانه) بودند. این مدارس بر اساس نوع فعالیت به چند دسته تقسیم شدند: ۷۷ مدرسه دولتی، ۳۲ مدرسه غیرانتفاعی، ۵ مدرسه نمونه دولتی، ۴ مدرسه شاهد، ۱۵ مدرسه هیئت‌امانی و ۱ مدرسه استعدادهای درخشان (تیزهوشان). با استفاده از فرمول کوکران و با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای نمونه‌گیری ۵ درصد، حجم نمونه مدارس برابر با ۱۰۰ واحد تعیین شد. به‌منظور رعایت اصل نمایندگی، انتخاب نمونه‌ها به روش تصادفی طبقه‌ای و متناسب با جنسیت مدارس انجام گرفت؛ بدین ترتیب، ۴۷ مدرسه پسرانه و ۵۳ مدرسه دخترانه در نمونه حضور یافتند. همچنین سهم هر طبقه بر اساس نوع مدرسه به این ترتیب تعیین شد: ۵۷ مدرسه دولتی، ۲۴ مدرسه غیرانتفاعی، ۴ مدرسه نمونه دولتی، ۳ مدرسه شاهد، ۱۱ مدرسه هیئت‌امانی و ۱ مدرسه استعدادهای درخشان. در هر مدرسه منتخب، یک دبیر به‌صورت تصادفی ساده از میان فهرست دبیران انتخاب گردید و پرسشنامه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده را تکمیل کرد. سپس به‌ازای هر دبیر منتخب، سه دانش‌آموز از کلاس‌های تحت تدریس وی به روش تصادفی ساده برگزیده شدند تا پرسشنامه پیشرفت تحصیلی را پاسخ دهند. بدین ترتیب، حجم نمونه نهایی شامل ۱۰۰ دبیر و ۳۰۰ دانش‌آموز بود و داده‌های پژوهش در دو بخش موازی گردآوری گردید؛ به این صورت که اطلاعات مربوط به ویژگی‌های سازمان یادگیرنده از دیدگاه دبیران و اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان استخراج شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴)

پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش نسخه اقتباسی از ابزار [Pham & Taylor \(۱۹۹۴\)](#) در زمینه پیشرفت تحصیلی است که برای بافت فرهنگی و آموزشی ایران بومی‌سازی شده است. این پرسشنامه شامل ۴۸ گویه می‌باشد که با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود؛ به‌گونه‌ای که گزینه‌های هیچ تا خیلی زیاد به ترتیب امتیازهای ۱ تا ۵ را دریافت می‌کنند. لازم به ذکر است که در ۱۶ گویه (سوالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۳۷، ۳۸) نمره‌گذاری به‌صورت معکوس انجام می‌شود. بر این اساس، حداقل نمره قابل کسب در پرسشنامه ۴۸ و حداکثر نمره ۲۴۰ است. این ابزار پیشرفت تحصیلی را در پنج بُعد اصلی مورد سنجش قرار می‌دهد: خودکارآمدی (۱۰ سوال)، تأثیرات هیجانی (۱۰ سوال)، برنامه‌ریزی (۱۰ سوال)، فقدان کنترل پیامد (۹ سوال) و انگیزش (۹ سوال). این ابعاد به‌طور هم‌زمان ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پوشش می‌دهند و در نتیجه از روایی سازه مناسبی برخوردارند. از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی، [Moradian \(۲۰۱۳\)](#) روایی پرسشنامه را از طریق روایی محتوایی و با بهره‌گیری از نظر متخصصان و کارشناسان حوزه روان‌شناسی و تعلیم‌وتربیت تأیید کرده است. همچنین، پایایی ابزار در مطالعه‌ی وی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمده که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مطلوب پرسشنامه است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد.

پرسشنامه اصول سازمان یادگیرنده بور بور (۲۰۰۶)

پرسشنامه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده توسط [Boorbarr \(۲۰۰۶\)](#) طراحی و تدوین گردیده و با هدف ارزیابی میزان برخورداری مدارس از اصول و مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ابزار شامل ۳۰ گویه است که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم

شده است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر عبارت در طیف خیلی کم تا خیلی زیاد مشخص می‌کنند. در فرایند نمره‌گذاری، به گزینه‌ها امتیاز ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد؛ به طوری که خیلی کم برابر با ۱ و خیلی زیاد برابر با ۵ در نظر گرفته می‌شود. پرسشنامه ویژگی‌های سازمان یادگیرنده شامل پنج مؤلفه یادگیری مستمر، مدل‌های ذهنی، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی و توانمندسازی نیروی انسانی است که هر یک توسط ۶ گویه سنجیده می‌شوند. بنابراین، کسب امتیاز بالاتر نشان‌دهنده ادراک بیشتر دبیران از میزان برخورداری مدرسه از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده است. بررسی پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه اصلی (Boorbor, ۲۰۰۶) مقدار ۰/۸۷ و در پژوهش‌های بعدی تا ۰/۹۲ گزارش شده است. این نتایج بیانگر انسجام درونی مطلوب و قابلیت اعتماد بالای پرسشنامه در سنجش ویژگی‌های سازمان یادگیرنده می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد.

پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، در ابتدای هر پرسشنامه توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش، محرمانگی اطلاعات و نحوه پاسخ‌دهی درج شد و تأکید گردید که پاسخ‌ها صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار خواهد گرفت و هویت فردی یا مدرسه در نتایج گزارش نخواهد شد. همچنین در طول اجرای پژوهش، اصول اخلاقی از جمله رضایت آگاهانه، حق انصراف در هر زمان، محرمانگی اطلاعات و استفاده از نتایج صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی رعایت گردید. در نتیجه، روند اجرا با دقت و شفافیت کامل صورت گرفت و داده‌های مورد نیاز پژوهش در دو بخش موازی، یعنی سازمان یادگیرنده از دیدگاه دبیران و پیشرفت تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان گردآوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد. در آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد فراوانی به کار گرفته شد تا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و وضعیت متغیرها تشریح شود. در آمار استنباطی، ابتدا با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها بررسی گردید. سپس برای آزمون فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون (جهت بررسی روابط بین متغیرها) استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش جدول فراوانی متناظر با جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه خدمت دبیران و همچنین پایه تحصیلی و جنسیت دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شرکت‌کننده در پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. جمعیت شناختی مربوط به دبیران

دسته‌بندی	زیرگروه	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت دبیران	زن	۵۳	۵۳/۰۰
	مرد	۴۷	۴۷/۰۰
مدرک تحصیلی دبیران	کارشناسی	۴۸	۴۸/۰۰
	کارشناسی ارشد	۳۵	۳۵/۰۰
	دکتری	۱۷	۱۷/۰۰
سابقه خدمت دبیران	کمتر از ۵ سال	۲۵	۲۵/۰۰
	۵ تا ۱۰ سال	۴۹	۴۹/۰۰
	۱۱ تا ۱۶ سال	۱۸	۱۸/۰۰
سن دبیران	بالای ۱۶ سال	۸	۸/۰۰
	کمتر از ۲۵ سال	۲۹	۲۹/۰۰
	۲۵ تا ۳۵ سال	۳۸	۳۸/۰۰

۳۳/۰۰	۳۳	بالای ۳۶ سال	رشته تحصیلی دبیران
۲۲/۰۰	۲۲	مدیریت	
۳۶/۰۰	۳۶	علوم تربیتی	
۲۵/۰۰	۲۵	روانشناسی	
۱۷/۰۰	۱۷	سایر	
۳۳/۰۰	۳۳	قراردادی	نوع استخدام دبیران
۵۲/۰۰	۵۲	رسمی	
۱۵/۰۰	۱۵	پیمانی	

طبق جدول فوق، از مجموع ۱۰۰ نفر دبیر شرکت‌کننده در پژوهش، تعداد ۵۳ نفر (۵۳ درصد) زن و ۴۷ نفر (۴۷ درصد) مرد هستند. این توزیع نشان داد که نسبت دبیران زن در نمونه اندکی بیش از دبیران مرد بوده است. همچنین ۴۸ نفر معادل ۴۸ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۳۵ نفر معادل ۳۵ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۷ نفر معادل ۱۷ درصد دارای مدرک دکتری بودند. همچنین ۲۵ نفر معادل ۲۵ درصد دارای سابقه خدمت کمتر از ۵ سال، ۴۹ نفر معادل ۴۹ درصد دارای سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال و ۱۸ نفر معادل ۱۸ درصد دارای سابقه بین ۱۱ تا ۱۶ سال و ۸ نفر معادل ۸ درصد دارای سابقه بالای ۱۶ سال هستند. ۲۹ نفر معادل ۲۹ درصد کمتر از ۲۵ سال، ۳۸ نفر معادل ۳۸ درصد بین ۲۵ تا ۳۵ سال و ۳۳ نفر معادل ۳۳ درصد بالای ۳۶ سال سن داشتند. همچنین ۲۲ نفر معادل ۲۲ درصد از رشته مدیریت، ۳۶ نفر معادل ۳۶ درصد از رشته علوم تربیتی و ۲۵ نفر معادل ۲۵ درصد از رشته روانشناسی و ۱۷ نفر معادل ۱۷ درصد از سایر رشته‌ها بودند. همچنین ۳۳ نفر معادل ۳۳ درصد قراردادی، ۵۲ نفر معادل ۵۲ درصد رسمی و ۱۵ نفر معادل ۱۵ درصد پیمانی بودند.

جدول ۲. جمعیت شناختی مربوط به دانش‌آموزان

دسته‌بندی	زیرگروه	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت دانش‌آموزان	دختر	۱۵۹	۵۳/۰۰
	پسر	۱۴۱	۴۷/۰۰
پایه تحصیلی دانش‌آموزان	پایه هفتم	۹۹	۳۳/۰۰
	پایه هشتم	۱۰۵	۳۵/۰۰
	پایه نهم	۹۶	۳۲/۰۰
	دولتی	۷۵	۲۵/۰۰
نوع مدرسه دانش‌آموزان	غیرانتفاعی	۶۴	۲۱/۳۳
	نمونه دولتی	۴۲	۱۴/۰۰
	شاهد	۵۳	۱۷/۶۶
	هیئت امنایی	۳۱	۱۰/۳۳
	تیزهوشان	۳۵	۱۱/۶۷

بر اساس جدول فوق، از مجموع ۳۰۰ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش، تعداد ۱۵۹ نفر (۵۳ درصد) دختر و ۱۴۱ نفر (۴۷ درصد) پسر هستند. این توزیع نشان داد که نسبت دانش‌آموزان دختر در نمونه اندکی بیش از دانش‌آموزان پسر بوده است. همچنین ۹۹ نفر معادل ۳۳ درصد

درصد در پایه هفتم، ۱۰۵ نفر معادل ۳۵ درصد در پایه هشتم و ۹۶ نفر معادل ۳۲ درصد در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین ۷۵ نفر معادل ۲۵ درصد در مدارس دولتی، ۶۴ نفر معادل ۲۱/۳۳ درصد در مدارس غیرانتفاعی، ۴۲ نفر معادل ۱۴ درصد در مدارس نمونه دولتی، ۵۳ نفر معادل ۱۷/۶۶ درصد در مدارس شاهد، ۳۱ نفر معادل ۱۰/۳۳ درصد در مدارس هیئت‌امنائی و ۳۵ نفر معادل ۱۱/۶۷ درصد در مدارس استعدادهای درخشان (تیزهوشان) مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد سوال	تعداد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف معیار
یادگیری مستمر	۶	۱۰۰	۶	۳۰	۱۹/۰۶۸	۴/۵۱۷
مدل‌های ذهنی	۶	۱۰۰	۶	۳۰	۲۰/۵۱۲	۵/۱۲۸
یادگیری تیمی	۶	۱۰۰	۶	۳۰	۲۱/۶۳۵	۵/۴۰۸
تفکر سیستمی	۶	۱۰۰	۶	۳۰	۱۹/۵۸۹	۴/۸۹۷
توانمندسازی نیروی انسانی	۶	۱۰۰	۶	۳۰	۲۳/۳۶۸	۵/۸۴۲
ویژگی سازمان یادگیرنده (نمره کل)	۳۰	۱۰۰	۳۰	۱۵۰	۱۰۴/۱۷۲	۲۵/۷۹۲
خودکارآمدی	۱۰	۳۰۰	۱۰	۵۰	۳۱/۲۶۵	۷/۸۱۶
تاثیرات هیجانی	۱۰	۳۰۰	۱۰	۵۰	۲۵/۶۵۸	۶/۴۱۴
برنامه ریزی	۱۰	۳۰۰	۱۰	۵۰	۲۶/۹۶۸	۶/۷۴۲
فقدان کنترل پیامد	۹	۳۰۰	۹	۴۵	۱۹/۳۲۵	۴/۸۳۱
انگیزش	۹	۳۰۰	۹	۴۵	۲۷/۴۵۸	۶/۴۶۸
پیشرفت تحصیلی (نمره کل)	۴۸	۳۰۰	۴۸	۲۴۰	۱۳۰/۶۷۴	۳۲/۲۷۱

جدول فوق، شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش شامل مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده (از دیدگاه دبیران) و مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی (از دیدگاه دانش‌آموزان) را نشان می‌دهد. در بخش مربوط به سازمان یادگیرنده، نتایج حاصل از ۱۰۰ دبیر شرکت‌کننده بیانگر آن است که در میان مؤلفه‌ها، بالاترین میانگین مربوط به توانمندسازی نیروی انسانی با میانگین ۲۳/۳۶۸ و انحراف معیار ۵/۸۴۲ است. پس از آن، یادگیری تیمی با میانگین ۲۱/۶۳۵ و مدل‌های ذهنی با میانگین ۲۰/۵۱۲ قرار دارند. در مقابل، پایین‌ترین میانگین به مؤلفه یادگیری مستمر با مقدار ۱۹/۰۶۸ اختصاص یافته است. میانگین نمره کل سازمان یادگیرنده نیز برابر با ۱۰۴/۱۷۲ و انحراف معیار آن ۲۵/۷۹۲ گزارش شده که نشان‌دهنده سطح نسبتاً متوسط برخورداری مدارس از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده است. در بخش مربوط به پیشرفت تحصیلی، که از دیدگاه ۳۰۰ دانش‌آموز بررسی شده، نتایج نشان می‌دهد بالاترین میانگین متعلق به انگیزش تحصیلی با مقدار ۲۷/۴۵۸ و انحراف معیار ۶/۴۶۸ است. پس از آن، مؤلفه برنامه‌ریزی با میانگین ۲۶/۹۶۸ و خودکارآمدی با میانگین ۳۱/۲۶۵ قرار دارند. کمترین میانگین در میان مؤلفه‌ها مربوط به فقدان کنترل پیامد با مقدار ۱۹/۳۲۵ است که نشان‌دهنده پایین بودن سطح این ویژگی در میان دانش‌آموزان است. میانگین نمره کل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۱۳۰/۶۷۴ و انحراف معیار ۳۲/۲۷۱ به دست آمده است. به طور کلی، نتایج توصیفی بیانگر آن است که از دیدگاه دبیران، مؤلفه توانمندسازی و یادگیری تیمی بیش از سایر ابعاد در مدارس مورد توجه قرار گرفته‌اند، در حالی که یادگیری مستمر کمترین میزان را دارد. از سوی دیگر، در میان دانش‌آموزان، انگیزش و برنامه‌ریزی تحصیلی بالاترین سطوح را نشان می‌دهند و مؤلفه فقدان کنترل پیامد در سطح پایین‌تری قرار دارد. این یافته‌ها حاکی از آن است که ابعاد سازمان یادگیرنده و ابعاد پیشرفت تحصیلی در جامعه مورد مطالعه دارای تنوع بوده و می‌توان انتظار داشت در تحلیل‌های استنباطی، روابط معناداری میان این متغیرها مشاهده شود.

جدول ۴. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
ویژگی سازمان یادگیرنده	۰/۵۷۴	۰/۸۹۷	نرمال است
پیشرفت تحصیلی	۰/۷۴۷	۰/۶۳۳	نرمال است

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که قدر مطلق آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیر ملاک در مدل‌های رگرسیونی (متغیر پیشرفت تحصیلی) پژوهش کمتر از آماره متناظر در جدول نرمال استاندارد ($Z_{1-\alpha=0.05} = 1/96$) می‌باشد و با عنایت به

بیشتر بودن سطح معناداری متناظر با آن از ۰/۰۵ نتیجه گرفته می‌شود که با اطمینان ۰/۹۵ متغیر مذکور دارای نرمال می‌باشد ($p - value > 0.05$). ضمناً اطلاعات جمع آوری شده در متغیر ویژگی سازمان یادگیرنده نیز دارای سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ می‌باشد و نرمال بودن توزیع مشاهدات مذکور تأیید می‌گردد؛ با پذیرش فرض نرمال بودن مشاهدات در ادامه فرضیه پژوهش را ارزیابی می‌نمائیم.

به منظور آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. این آزمون با هدف بررسی میزان و جهت رابطه بین دو متغیر کمی به کار گرفته می‌شود. در این پژوهش، متغیر سازمان یادگیرنده و مؤلفه‌های آن (یادگیری مستمر، مدل‌های ذهنی، یادگیری تیمی، تفکر سیستمی و توانمندسازی نیروی انسانی) به عنوان متغیرهای مستقل و متغیر پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

یادگیری مستمر	مدل های ذهنی	یادگیری تیمی	تفکر سیستمی انسانی	توانمندسازی نیروی	ویژگی سازمان یادگیرنده	خودکارآمدی	تأثیرات هیجانی	برنامه ریزی	فقدان کنترل پیامد	انگیزش	پیشرفت تحصیلی
۱											۱
۰/۳۳۲ ^{**}	۱										۲
۰/۲۱۰ ^{**}	۰/۴۵۱ ^{**}	۱									۳
۰/۲۶۵ ^{**}	۰/۴۱۳ ^{**}	۰/۵۲۱ ^{**}	۱								۴
۰/۱۶۷ ^{**}	۰/۱۵۲ ^{**}	۰/۱۳۶ ^{**}	۰/۱۹۶ ^{**}	۱							۵
۰/۵۷۸ ^{**}	۰/۵۲۶ ^{**}	۰/۲۱۶ ^{**}	۰/۳۹۹ ^{**}	۰/۵۲۲ ^{**}	۱						۶
۰/۵۹۸ ^{**}	۰/۳۹۸ ^{**}	۰/۵۸۰ ^{**}	۰/۵۴۶ ^{**}	۰/۴۵۵ ^{**}	۰/۴۱۱ ^{**}	۱					۷
۰/۴۶۶ ^{**}	۰/۴۷۸ ^{**}	۰/۶۴۱ ^{**}	۰/۵۲۶ ^{**}	۰/۴۵۸ ^{**}	۰/۳۶۰ ^{**}	۰/۴۷۸ ^{**}	۱				۸
۰/۴۷۳ ^{**}	۰/۴۰۱ ^{**}	۰/۲۶۹ ^{**}	۰/۳۶۰ ^{**}	۰/۳۹۸ ^{**}	۰/۴۱۳ ^{**}	۰/۶۷۶ ^{**}	۰/۴۳۷ ^{**}	۱			۹
۰/۳۷۰ ^{**}	۰/۵۴۸ ^{**}	۰/۴۹۳ ^{**}	۰/۴۵۱ ^{**}	۰/۳۶۰ ^{**}	۰/۴۰۸ ^{**}	۰/۴۵۸ ^{**}	۰/۶۴۱ ^{**}	۰/۴۴۰ ^{**}	۱		۱۰
۰/۲۵۳ ^{**}	۰/۳۸۳ ^{**}	۰/۴۶۲ ^{**}	۰/۵۰۹ ^{**}	۰/۶۸۳ ^{**}	۰/۵۸۰ ^{**}	۰/۴۷۸ ^{**}	۰/۵۵۸ ^{**}	۰/۳۶۰ ^{**}	۰/۵۴۸ ^{**}	۱	۱۱
۰/۳۰۸ ^{**}	۰/۵۲۳ ^{**}	۰/۵۲۱ ^{**}	۰/۲۱۰ ^{**}	۰/۵۰۶ ^{**}	۰/۵۰۷ ^{**}	۰/۵۲۶ ^{**}	۰/۴۱۳ ^{**}	۰/۳۶۰ ^{**}	۰/۴۱۱ ^{**}	۰/۴۱۷ ^{**}	۱۲

* $P < 0.01$

با توجه به جدول فوق، تمامی ضرایب همبستگی مثبت و از نظر آماری معنادار گزارش شده‌اند. این امر نشان می‌دهد که با افزایش سطح برخورداری مدارس از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. در سطح کلی، همبستگی بین نمره کل ویژگی سازمان یادگیرنده و نمره کل پیشرفت تحصیلی برابر با $(r=0.507)$ گزارش شده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. این یافته فرضیه پژوهش را تأیید می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که فرضیه پژوهش مبنی بر وجود رابطه معنادار بین ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دوره اول متوسطه منطقه ۴ تهران تأیید شد. به این معنا که هرچه مدارس از مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده مانند یادگیری مستمر و گروهی، اشتراک‌گذاری دانش و تجربه، حمایت مدیریتی از یادگیری، مشارکت و همکاری حرفه‌ای و بهره‌گیری از بازخورد برای بهبود عملکرد بیشتر برخوردار باشند، زمینه‌های لازم برای ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری نیز تقویت می‌شود و در نتیجه، دانش‌آموزان از وضعیت مطلوب‌تری در پیشرفت تحصیلی برخوردار خواهند بود.

در این راستا فوکس و همکاران (Fuchs et al., ۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان اثربخشی پایش پیشرفت یادگیری در ارتقای عملکرد تحصیلی: یک فراتحلیل به این نتیجه رسیدند که پایش منظم پیشرفت یادگیری و استفاده از داده‌های آموزشی می‌تواند عملکرد و پیشرفت تحصیلی را بهبود دهد؛ نتیجه‌ای که با مؤلفه تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد، بازخوردهای و اصلاح مستمر در سازمان‌های یادگیرنده همخوان است. همچنین فراکو و همکاران (Feraco et al., ۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان مدل یکپارچه پیشرفت تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان نشان دادند پیشرفت تحصیلی با متغیرهایی مانند مهارت‌های نرم، یادگیری خودتنظیم، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی مرتبط است؛ بنابراین مدرسه‌ای که ویژگی‌های سازمان یادگیرنده را تقویت می‌کند (حمایت از یادگیری، مشارکت، بازخورد و بهبود مستمر) می‌تواند بستر رشد این عوامل را فراهم کرده و در نهایت به ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. در همین راستا، پوجیستاری و همکاران (Pujilestari et al., ۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان بهبود عملکرد معلمان از طریق تقویت سازمان یادگیرنده، رهبری تحول‌آفرین و انگیزش پیشرفت نشان دادند تقویت مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده همراه با رهبری تحول‌آفرین و انگیزش پیشرفت، با بهبود عملکرد معلمان مرتبط است؛ از این رو می‌توان استدلال کرد که ظرفیت‌های سازمانی مدرسه از مسیر ارتقای عملکرد معلم و کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، زمینه بهبود پیامدهای تحصیلی را فراهم می‌سازد. افزون بر این، لیمانتو و همکاران (Limanto et al., ۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان مدل دو مرحله‌ای پیش‌بینی زود هنگام برای پایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند بهره‌گیری از مدل‌های پیش‌بینی و پایش زود هنگام برای رصد پیشرفت تحصیلی و شناسایی به موقع دانش‌آموزان در معرض افت عملکرد مفید است؛ یافته‌ای که با رویکرد یادگیری مبتنی بر داده و نظام‌های بازخوردی در مدارس یادگیرنده همخوانی دارد.

در سطح ویژگی‌های کلان‌تر مدرسه، بی‌بی و اکرم (Bibi & Akram., ۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان اثر فرهنگ یادگیری سازمانی بر اثربخشی مدرسه به این نتیجه دست یافتند که فرهنگ یادگیری سازمانی با اثربخشی مدرسه رابطه دارد و آن را پیش‌بینی می‌کند؛ به این معنا که نهادینه شدن یادگیری مستمر، همکاری و اشتراک دانش در مدرسه می‌تواند به بهبود کارکردهای مدرسه و پیامدهای آموزشی از جمله پیشرفت تحصیلی منجر شود. در امتداد همین منطق، شهسواری و همکاران (Shahsavari et al., ۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدارس یاددهنده-یادگیرنده نشان دادند این مدارس دارای ابعاد و مؤلفه‌هایی مانند رهبری، فرهنگ و ساختار یادگیری، مشارکت و مدیریت دانش هستند؛ بنابراین تقویت این ویژگی‌ها می‌تواند کیفیت یاددهی-یادگیری را ارتقا داده و به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بینجامد. جارل و همکاران (Jarl et al., ۲۰۲۱) نیز در پژوهشی با عنوان ویژگی‌های سازمانی مدارس موفق و ناموفق: چارچوبی برای تبیین تفاوت در پیشرفت تحصیلی نشان دادند تفاوت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان میان مدارس را می‌توان با ویژگی‌های سازمانی مدرسه تبیین کرد و عواملی مانند ظرفیت سازمانی، رهبری و فرایندهای مدرسه در تمایز مدارس موفق و ناموفق نقش دارند؛ این یافته‌ها با فرض پژوهش درباره ارتباط ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی همسو است. در نهایت، بازه‌وری و همکاران (Bazhoori et al., ۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان تبیین نقش میانجی اخلاق حرفه‌ای در اثر رهبری تحول‌آفرین بر خودرهبری و خودکارآمدی معلمان زن نشان دادند رهبری تحول‌آفرین از طریق تقویت اخلاق حرفه‌ای، خودرهبری و خودکارآمدی معلمان را ارتقا می‌دهد؛

موضوعی که با رویکرد سازمان یادگیرنده در توانمندسازی معلمان و بهبود مستمر همخوان بوده و می‌تواند به‌طور غیرمستقیم کیفیت آموزش و پیامدهای تحصیلی را تقویت کند.

در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که مدارس یادگیرنده با فراهم‌سازی محیطی پویا، توانسته‌اند سطح مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری را افزایش دهند. بر اساس دیدگاه برونر یادگیری زمانی پایدار است که فراگیر در جریان یادگیری فعالانه مشارکت کند. سازمان یادگیرنده به دلیل انعطاف‌پذیری و تشویق به تجربه‌اندوزی، بستر چنین مشارکتی را فراهم می‌آورد (Steffes., ۲۰۱۹). از دیدگاه نظریه یادگیری سازنده‌گرایی، یادگیری حاصل ساخت معنا توسط فراگیر است. هنگامی که مدارس از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده برخوردار باشند، معلمان به جای انتقال یک‌سویه دانش، فرصت‌های یادگیری فعال و مسئله‌محور را طراحی می‌کنند و این امر به رشد تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود. این یافته همچنین با دیدگاه بلوم در حوزه اهداف آموزشی قابل تبیین است. بلوم یادگیری را در سه حوزه‌ی شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دسته‌بندی می‌کند و معتقد است آموزش مؤثر باید تمام این ابعاد را در بر گیرد. مدارس یادگیرنده به دلیل رویکرد جامع خود، شرایطی ایجاد می‌کنند که یادگیری دانش‌آموزان تنها محدود به فراگیری دانش نظری و محفوظات شناختی نباشد، بلکه به پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها، انگیزش‌ها و همچنین مهارت‌های عملی آنان نیز گسترش یابد (Feraco., et al., ۲۰۲۳).

در چنین مدرسی، معلمان علاوه بر انتقال مفاهیم علمی، به شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به یادگیری، تقویت اعتماد به نفس و افزایش توانایی کاربردی دانش‌آموزان توجه می‌کنند. همین امر موجب می‌شود دانش‌آموزان در ابعاد مختلف شخصیتی و تحصیلی رشد یابند و موفقیت آن‌ها صرفاً در نمرات درسی خلاصه نشود، بلکه شامل مهارت حل مسئله، توانایی کار گروهی، خلاقیت و پایداری در یادگیری نیز بشود. مدارس یادگیرنده از طریق فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری مشارکتی برای دانش‌آموزان، آنان را به یادگیری همکارانه سوق می‌دهند (Bibi & Akram., ۲۰۲۳). یادگیری مشارکتی، فرآیندی است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک به حل مسئله، تبادل ایده‌ها و ارزیابی متقابل می‌پردازند و همین تعاملات موجب ارتقای درک مفهومی و بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. در مدارس یادگیرنده، معلمان بسترهایی فراهم می‌کنند که دانش‌آموزان نه صرفاً به‌عنوان دریافت‌کننده دانش، بلکه به‌عنوان تولیدکننده معنا و شریک فعال در فرآیند یادگیری ایفای نقش کنند. این رویکرد علاوه بر افزایش مسئولیت‌پذیری، موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی، روحیه همکاری و تحمل تفاوت‌ها می‌شود و در نهایت سطح پیشرفت تحصیلی را ارتقا می‌بخشد (Toikka & Tarnanen., ۲۰۲۴).

همچنین، یادگیری مشارکتی با ایجاد حس تعلق به گروه و تجربه موفقیت مشترک، انگیزش درونی دانش‌آموزان را افزایش داده و باعث می‌شود آنان با علاقه و پشتکار بیشتری در فعالیت‌های درسی مشارکت کنند. بدین ترتیب، مدارس یادگیرنده از طریق ترویج فرهنگ یادگیری مشارکتی، هم به رشد علمی و هم به رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک می‌کنند (Limanto., et al., ۲۰۲۲). از دیدگاه نظریه انگیزش پیشرفت مک کالدن نیز این رابطه تبیین‌پذیر است. مدارس یادگیرنده با ایجاد محیطی چالش‌برانگیز و حمایتگر، نیاز به پیشرفت دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند و این نیاز موجب می‌شود آنان تلاش بیشتری برای موفقیت تحصیلی داشته باشند. مدارس یادگیرنده با استفاده از روش‌های تدریس نوآورانه به ارتقای پیشرفت تحصیلی کمک می‌کنند (Jarl., et al., ۲۰۲۱).

در تبیین این یافته همچنین می‌توان بیان نمود که مدارس یادگیرنده بستر یادگیری مادام‌العمر را در میان دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. یادگیری مادام‌العمر موجب ارتقای توانایی‌های تحصیلی و افزایش سازگاری با شرایط متغیر می‌شود. مدارس یادگیرنده با تأکید بر مهارت‌های یادگیری مستقل، جست‌وجوگری علمی، و توانایی استفاده از منابع مختلف آموزشی، به دانش‌آموزان می‌آموزند که یادگیری صرفاً محدود به کلاس درس یا یک سال تحصیلی نیست، بلکه فرآیندی پویا و مداوم در سراسر زندگی است (Shahsavari., et al., ۲۰۲۲). در چنین مدرسی، معلمان به جای انتقال یک‌سویه دانش، نقش تسهیل‌گر یادگیری را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را به سمت کشف، پرسشگری و حل مسئله سوق می‌دهند. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان مهارت‌های خودتنظیمی، خودراهبری و مدیریت دانش را در خود پرورش دهند؛ مهارت‌هایی که در محیط‌های متغیر و پرچالش آینده به شدت مورد نیاز خواهند بود (Pujilestari et al., ۲۰۲۳).

همچنین چارچوب‌های ذهنی و پیش‌فرض‌های معلمان و مدیران نقش تعیین‌کننده‌ای در نگرش آن‌ها نسبت به آموزش و یادگیری دارد. مدل‌های ذهنی در واقع همان باورها، مفروضات و برداشت‌های ریشه‌دار هستند که افراد بر اساس آن‌ها محیط پیرامون خود را تفسیر کرده و تصمیم‌گیری می‌کنند. اگر این مدل‌های ذهنی انعطاف‌پذیر و بازنگری‌پذیر باشند، نوآوری‌های آموزشی، روش‌های تدریس فعال و فناوری‌های نوین یادگیری راحت‌تر پذیرفته می‌شوند. در مقابل، چنانچه این مدل‌ها سخت‌گیرانه، ایستا و متکی بر سنت‌های آموزشی قدیمی باشند، مقاومت در برابر تغییر افزایش یافته و کیفیت یاددهی-یادگیری کاهش می‌یابد (Kareem et al., ۲۰۲۵). بر اساس نظریه عمومی سیستم‌ها که توسط لودویگ برتالانفی مطرح شد، هر نظام اجتماعی و سازمانی از اجزای مختلفی تشکیل شده است که این اجزا به‌صورت پویا و متعامل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. در مدرسه نیز اجزای متعددی همچون مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، والدین، محتوای درسی، فناوری‌های آموزشی و منابع انسانی وجود دارد که نمی‌توان آن‌ها را به‌طور جداگانه تحلیل کرد، زیرا هر تغییری در یکی از این اجزا بر کل سیستم اثرگذار خواهد بود. در مدرسه‌ای که تفکر سیستمی حاکم است، مدیران و معلمان فرآیند یاددهی-یادگیری را نه به‌صورت بخشی و جزئی، بلکه در قالب یک کل منسجم در نظر گرفته و پیامدهای تصمیمات خود را بر سایر بخش‌ها تحلیل می‌کنند (Hudson., ۲۰۲۵).

بنابراین می‌توان گفت که وجود رابطه‌ای معنادار میان برخورداری مدارس از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، با استناد به نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری، انگیزش، نوآوری و عدالت آموزشی قابل تبیین است. مدرسی که دارای ویژگی‌های یک سازمان یادگیرنده هستند، با ایجاد محیطی پویا، انگیزه‌بخش و عادلانه، زمینه‌ای فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان بتوانند توانمندی‌های بالقوه خود را بالفعل کرده و به سطوح بالاتری از موفقیت تحصیلی دست یابند. ابزارهای به‌کاررفته در این پژوهش مبتنی بر روش خودگزارشی بوده‌اند که ممکن است تحت تأثیر عواملی نظیر تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های اجتماعی‌پسند یا شرایط روانی آنان قرار گیرد. همچنین، جامعه آماری پژوهش محدود به مدارس متوسطه یک منطقه خاص بوده است؛ از این رو، تعمیم نتایج به سایر مناطق، مقاطع تحصیلی یا بافت‌های فرهنگی و اجتماعی باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به ماهیت توصیفی-همبستگی پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از طرح‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی استفاده شود تا امکان بررسی دقیق‌تر روابط علی میان ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و متغیرهایی نظیر انگیزش، هیجانات تحصیلی و خودکارآمدی فراهم گردد. همچنین، برای کاهش خطای ناشی از ابزارهای خودگزارشی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های ترکیبی مانند مشاهده مستقیم، مصاحبه‌های کیفی و تحلیل عملکرد واقعی دانش‌آموزان استفاده شود تا داده‌ها از عینیت و دقت بیشتری برخوردار باشند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

پیشنهاد می‌شود برای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، شاخص‌های سازمان یادگیرنده به‌عنوان مبنای برنامه‌ریزی و ارزیابی مدرسه در سطح منطقه نهادینه شود؛ به این منظور، نظامی برای پایش دوره‌ای مدارس در ابعادی مانند یادگیری تیمی، رهبری حمایتی، فرهنگ بازخورد و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده طراحی و اجرا گردد، و هم‌زمان دوره‌های توانمندسازی مدیران و دبیران در زمینه بهبود مستمر، تحلیل داده‌های آموزشی و روش‌های نوآورانه تدریس برگزار شود. همچنین تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان و ایجاد شبکه‌های یادگیری بین‌مدرسه‌ای (کارگاه‌های مشترک و گروه‌های مجازی) برای تبادل تجربه‌های موفق، هم‌افزایی و حل مسائل آموزشی توصیه می‌شود. در کنار این اقدامات، لازم است برنامه‌های حمایتی هدفمند برای دانش‌آموزان در معرض افت تحصیلی (مانند کلاس‌های جبرانی، مشاوره تحصیلی، تقویت مهارت‌های مطالعه و حمایت روان‌شناختی) اجرا شود و در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، علاوه بر نظرسنجی‌ها، از داده‌های واقعی عملکرد تحصیلی و شاخص‌های رشد نیز به‌طور منظم استفاده گردد.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Bazhoori, S., Yari Haj Ataloo, J., & Maleki Avarasin, S. (۲۰۲۱). Explaining the mediating role of professional ethics in the effect of transformational leadership on self-leadership and self-efficacy of female teachers. *Women and Family Studies*, ۱۴(۵۳), ۴۹-۷۲. [Persian] <https://doi.org/10.30495/jwsf.2021.19178.6.1020>
- Bibi, A., & Akram, M. (۲۰۲۲). Effect of organizational learning culture on school effectiveness. *Global Educational Studies Review*, 7(۴), ۲۷-۳۹. [https://doi.org/10.21703/gesr.2022\(VII-IV\).03](https://doi.org/10.21703/gesr.2022(VII-IV).03)
- Boorborr, A. (۲۰۰۶). *An investigation of Tehran District 3 public and non-profit high schools in terms of learning organization characteristics* (Master's thesis, Shahid Beheshti University).
- Eriksson, K. M., & Lycke, L. (۲۰۲۰). May the force of lifelong learning be with you—sustainable organizational learning in HEIs meeting competence needs in industry. *The Learning Organization*, 32(۱), ۱۴۶-۱۴۵. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2022-0108>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (۲۰۲۳). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(۱), ۱۰۹-۱۳۰. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-0061-4>
- Fuchs, A., Radkowsch, A., & Sommerhoff, D. (۲۰۲۰). Using learning progress monitoring to promote academic performance? A meta-analysis of the effectiveness. *Educational Research Review*, 46, ۱۰۰۶۴۸. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100648>
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (۱۹۹۴). *Educational Achievement Questionnaire (EPT)*.
- Gu, J., & Yan, Z. (۲۰۲۰). Effects of GenAI interventions on student academic performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 63(6), ۱۴۶۰-۱۴۹۲. <https://doi.org/10.1177/0735633120134962>
- Han, S. (۲۰۲۲). Impact of smartphones on students: How age at first use and duration of usage affect learning and academic progress. *Technology in Society*, 70, ۱۰۲۰۰۲. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102002>
- Hudson, C. (۲۰۲۰). Unlocking school success: person-organisation fit between a principal and a successful rural school in Australia. *School Leadership & Management*, 45(۱), ۱۰۵-۱۲۴. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2410524>
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (۲۰۲۱). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 32(3), ۴۴۸-۴۶۴. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Arends, L. R., Prinzie, P., & Stegers-Jager, K. M. (۲۰۲۱). Assessment policies and academic progress: differences in performance and selection for progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), ۱۱۴۰-۱۱۵۶. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845670>
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., & Rentzios, C. (۲۰۲۲). Grouping learning approaches and emotional factors to predict students' academic progress. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(2), 208-270. <https://doi.org/10.1080/2168376.2020.1832941>
- Kocsis, Á., & Molnár, G. (۲۰۲۰). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education*, 51(3), ۴۱۴-۴۳۲. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2317717>
- Kareem, J., Patrick, H. A., & Prabakaran, N. (۲۰۲۰). Exploring the factors of learning organization in school education: the role of leadership styles, personal commitment, and organizational culture. *Central European Management Journal*, 33(2), 232-251. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-12-2023-0407>

- Limanto, S., Buliali, J. L., & Saikhu, A. (۲۰۲۲, August). A Two-Stage Early Prediction Model to Monitor the Students' Academic Progress. In *2022 10th International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT)* (pp. ۸۲-۸۷). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICoICT55009,2022,9914882>
- Moradian, J. (۲۰۱۳). The relationship between academic emotions and study approaches and academic procrastination in students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, ۲(۱۳), ۱۳-۱۳. <http://ijndibs.com/article-۱-۱۲۹-fa.html>
- Pujilestari, Y., Rubini, B., & Sunaryo, W. (۲۰۲۳). Improving teacher performance through strengthening learning organization, transformational leadership and achievement motivation. *Asian Journal of Education and Social Studies*, ۴۹(۱), ۱۴۲-۱۵۳. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v49i11110>
- Shahsavari, T., Soleimanpour Omran, M., & Hafezian, M. (۲۰۲۱). Identifying dimensions and components of teaching-learning schools: A mixed-method study. *Quarterly Journal of Education*, ۱۵(۴), ۱۸۹-۲۱۵. [Persian] <https://doi.org/10.30490/jedu.2021,24967,4979>
- Steffes, T. L. (۲۰۱۹). *School, society, and state: A new education to govern modern America*, ۱۸۹۰-۱۹۴۰. University of Chicago Press. [https://doi.org/10.1111/J.1748-0909,2012,00427.X](https://doi.org/10.1111/J.1748-0909.2012.00427.X)
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (۲۰۲۳). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, ۲۸(۶), ۶۶۹۵-۶۷۲۶. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (۲۰۲۱). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-۱۹ pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of psychology*, ۵۶(۴), ۵۶۶-۵۷۶. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Toikka, T., & Tarnanen, M. (۲۰۲۴). A shared vision for a school: developing a learning community. *Educational Research*, ۶۶(۳), ۲۹۵-۳۱۱. [https://doi.org/10.1080/00131881,2024,2361412](https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2361412)