

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



معاونت پژوهش و فناوری

به نام خدا

مشور اخلاق پژوهش

بیامی از خداوند سبحان و اعتماد به این که عالم محضر خداست و بهواره ناظر بر اعمال انسان و به منظور پاس داشت مقام بلند دانش و پژوهش و نظر به اهمیت جایگاه دانشگاه در اعتلای فرهنگ و تمدن شهری، مادی و انبوهی و واحد های دانشگاه آزاد اسلامی متعهد می گردیم اصول زیر را در انجام فعالیت های پژوهشی مد نظر قرار داده و از آن تخطی نکنیم:

۱ - اصل برانست: التزام به برانست جویی از حرکونه رفتار غیر حرفه ای و اعلام موضع نسبت به کسانی که حوزه علم و پژوهش را به شائبه های غیر علمی می آلائند.

۲ - اصل رعایت انصاف و امانت: تعهد به اجتناب از حرکونه جانب داری غیر علمی و حفاظت از اموال، تجهیزات و منابع در اختیار.

۳ - اصل ترویج: تعهد به رواج دانش و اشاعه نتایج تحقیقات و انتقال آن به بهکاران علمی و دانشجویان به غیر از مواردی که منع قانونی دارد.

۴ - اصل احترام: تعهد به رعایت حریم ها و حرمت ها در انجام تحقیقات و رعایت جانب نقد و خودداری از حرکونه حرمت شکنی.

۵ - اصاریات حقوق: التزام به رعایت کامل حقوق پژوهشگران و پژوهیدگان (انسان، حیوان و نبات) و سایر صاحبان حق.

۶ - اصل رازداری: تعهد به صیانت از اسرار و اطلاعات محرمانه افراد، سازمان ها و کشور و کلیه افراد و نهاد های مرتبط با تحقیق.

۷ - اصل حقیقت جویی: تلاش در راستای پی جویی حقیقت و وفاداری به آن و دوری از حرکونه پنهان سازی حقیقت.

۸ - اصل مالکیت مادی و معنوی: تعهد به رعایت کامل حقوق مادی و معنوی دانشگاه و کلیه بهکاران پژوهش.

۹ - اصل منافع ملی: تعهد به رعایت مصالح ملی و در نظر داشتن پیشبرد توسعه کشور در کلیه مراحل پژوهش.

تعهد نامه اصالت پایان نامه

اینجانب علیرضا میرآبادی نژاد دانش آموخته مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی که در تاریخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۴ از پایان نامه خود تحت عنوان «رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی در مقطع متوسطه پسرانه آموزش و پرورش منطقه ۴ شهر تهران» با کسب نمره ۱۷ دفاع نموده ام، بدینوسیله متعهد می‌شوم:

۱- این پایان نامه حاصل تحقیق و پژوهش انجام شده توسط اینجانب بوده و در مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران (اعم از پایان نامه، کتاب، مقاله و) استفاده نموده ام مطابق ضوابط و رویه های موجود نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن را در فهرست ذکر و درج کرده ام.

۲- این پایان نامه قبلاً برای دریافت هیچ مدرکی (سطح پایین، هم سطح یا سطح بالا) در سایر دانشگاهها و موسسات آموزش عالی ارائه نشده است.

۳- چنانچه بعد از فراغت از تحصیل قصد استفاده و هرگونه بهره برداری اعم از چاپ کتاب، ثبت اختراع و ... از این پایان نامه داشته باشم از حوزه معاونت پژوهشی واحد مجوزهای مربوط را اخذ نمایم.

۴- چنانچه در هر مقطع زمانی خلاف موارد فوق ثابت شود عواقب ناشی از آن را بپذیرم و واحد دانشگاهی مجاز است با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات رفتار نماید.

علیرضا میرآبادی نژاد

تاریخ و امضا



۱۳۹۴/۱۲/۱۱

در تاریخ:

دانشجوی کارشناسی ارشد آقا/خانم علیه صمیمی سری ناز از پایان نامه خود دفاع نموده و با نمره ۱۷/۴ بحروف کف و با درجه بسیار خوب مورد تصویب قرار گرفت.


استاد راهنما



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد الکترونیکی

دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی

پایان نامه جهت دریافت کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی «M.A»

عنوان:

رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی در مقطع متوسطه پسرانه آموزش و

پرورش منطقه ۴ شهر تهران

استاد راهنما:

دکتر افسانه زمانی مقدم

استاد مشاور:

دکتر پیروش جعفری

نگارش:

علیرضا میرآبادی نژاد

زمستان ۱۳۹۴

پاسکزاری

مهربان کردگار بی‌همتا، گاه آن رسیده تا عاشقانه از اعماق جان فریاد برآرم سپاس تو را که در به انجام رسانیدن این مهم مریاری
رساندی، مخطای را هم نساختی و سختی‌های این راه را بر من هموار کردانندی.

سنگر شایان نثار ایند منان که توفیق را رفیق را هم ساخت تا این پایان نامه را به پایان برسانم.

پروردگاری مثال، همواره می‌سایمت و از تو برای تداوم در راه خنجر کسب علم و دانش استعانت می‌جویم.

اینک شایسته است تا از کلیه بزرگوارانی که خالصانه مراد به شمر رسیدن این پژوهش یاری رسانند، قدر دانی و پاسکزاری علی

آورم.

از استادفاضل و اندیشمند سرکار خانم دکتر زمانی مقدم به عنوان استاد راهنما، و استادفاضل و اندیشمند سرکار خانم دکتر جعفری

به عنوان استاد مشاور که همواره نگارنده را مورد لطف و محبت خود قرار داده اند، کمال پاسکزاری را دارم.

تقدیم به:

وجود مقدس پدر عزیزم و مهربان مادرم آنان که ناتوان شدند تا من به توانایی برسم. موسیید کردند تا من رو سفید شوم و
قافشان خمیده شد تا من سر بلند بانم.

فهرست مطالب

صفحه

عنوان

فصل اول: کلیات تحقیق

- ۱-۱- مقدمه ۳
- ۲-۱- بیان مسأله ۳
- ۳-۱- اهمیت و ضرورت انجام تحقیق ۶
- ۴-۱- اهداف تحقیق ۷
- ۱-۴-۱- هدف کلی ۷
- ۲-۴-۱- اهداف فرعی ۷
- ۵-۱- فرضیه های تحقیق : ۸
- ۶-۱- چهارچوب نظری تحقیق ۸
- ۷-۱- تعریف واژه ها و اصطلاحات فنی و تخصصی (به صورت مفهومی و عملیاتی) ۱۱

فصل دوم: مروری بر ادبیات و پیشینه تحقیق

- ۱-۲- مقدمه ۱۳
- ۱-۲-۲- زمینه های شکل گیری نظریه سازمان یادگیرنده ۱۵
- ۲-۲-۲- توسعه مدل های سازمانی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده ۱۶
- ۳-۲-۲- مدل چرخه یادگیری در سازمان یادگیرنده ۲۰
- ۴-۲-۲- موانع یادگیری سازمان های یادگیرنده ۲۲
- ۵-۲-۲- فعالیت های سازمان یادگیرنده ۲۳
- ۶-۲-۲- ویژگی های سازمان های یادگیرنده ۲۳
- ۷-۲-۲- ارزیابی سازمان یادگیرنده ۲۴
- ۸-۲-۲- حفظ و تداوم سازمان یادگیرنده ۲۸
- ۹-۲-۲- ایجاد قدرت و توانایی در کارکنان ۲۹
- ۳-۲- شادکامی ۳۰
- ۱-۳-۲- گستره نظری و پیشینه ۳۲
- ۲-۳-۲- تعریف شادکامی ۳۵
- ۳-۳-۲- عوامل تأثیری گذار بر شادکامی ۳۸
- ۴-۳-۲- الگویی سوگزی در شادکامی ۴۳

۴۳	۴-۲- مبانی پژوهشی.....
۴۳	۴-۲-۱- پژوهش های داخلی.....
۴۴	۴-۲-۲- پژوهش های خارجی.....
۴۵	۴-۲-۵- جمع بندی.....
	فصل سوم: روش شناسی تحقیق
۴۷	۳-۱- طرح پژوهش.....
۴۷	۳-۲- جامعه آماری.....
۴۷	۳-۳- روش نمونه گیری و حجم نمونه.....
۴۷	۳-۴- روش گردآوری اطلاعات.....
۴۷	۳-۴-۱- پرسش نامه شادکامی.....
۴۸	۳-۴-۲- پرسشنامه سازمان یادگیرنده.....
۴۸	۳-۵- شریه تجزی و تحلی داده ها.....
	فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده ها
۵۰	۴-۱- یافته های توصیفی.....
۵۱	۴-۲- یافته های استنباطی.....
۵۱	۴-۲-۱- بررسی فرضیه های پژوهش.....
	فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری
۵۵	۵-۱- مقدمه.....
۵۵	۵-۲- جمع بندی.....
	۵-۳- بحث در نتایج (بررسی رابطه و نقش پیشنهادی کنندگی سازمان یادگیرنده با شادکامی و مولفه های آن در دانش آموزان).....
۶۲	۵-۴- محدودیت های تحقیق.....
۶۲	۵-۵- پیشنهاد های پژوهشی.....
۶۲	۵-۶- پیشنهاد های کاربردی.....
۶۴	منابع.....
۶۸	ضمایم.....

فهرست جدول ها

صفحه	عنوان
۵۰	۱-۴. تحصيلات شرکت کنندگان در پژوهش.....
۵۱	۲-۴. آزمون K-S جهت بررسی نرمال بودن داده ها.....
۵۲	۳-۴. ماتریس همبستگی سازمان یادگیرنده با نشاط و مولفه های آن.....
۵۳	۴-۴. ANOVA.....
۵۳	۵-۴. سهم پیشین (سازمان یادگیرنده) در تعیین متغی ملاک (نشاط دانش آموزان).....
۵۳	۶-۴. خلاصه مدل.....

فهرست نمودارها

عنوان

صفحه

۴-۱. فراوانی شرکت کنندگان بر حسب مقطع تحصیلی ۵۰

فهرست شکل ها

صفحه	عنوان
۲۵	۱-۲. چهار نوع سازمانی که از تعامل دو بعد به وجود می آید.....
۲۷	۲-۲. مدل INVEST از سازمان یادگیری‌نده.....

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی در مقطع متوسطه پسرانه آموزش و پرورش منطقه ۴ شهر تهران بود. طرح پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری را کلیه دانش آموزان پسر منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران تشکیل دادند. و با استفاده از نمونه گیری خوشه ای تصادفی ۲۵۲ نفر انتخاب شدند و به پرسشنامه شادکامی آکسفورد و س ازمان یادگیرنده پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی ۰/۷۵۹، حرمت خود ۰/۷۸۸، بهزیستی ۰/۶۸۱، رضایت خاطر ۰/۷۲۹، خلق مثبت ۰/۶۵۰ و با نشاط کلی دانش آموزان ۰/۸۶۶ رابطه معنادار و مثبت در سطح ۰/۰۰۱ دارد. همچنین رگرسیون همزمان نشان داد که سازمان یادگیرنده، توانایی تبیین و پیش بینی ۷۴٪ درصد از واریانس نشاط آموزشی دانش آموزان را دارا می باشد.

نتیجه گیری: نتایج پژوهش نشان داد که سازمان یادگیرنده از عوامل تاثیرگذار در شادی و نشاط دانش آموزان می باشد و شایستاست که در امر آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سازمان یادگیرنده، نشاط آموزشی، دانش آموزان

فصل اول

کلیات تحقیق

۱-۱- مقدمه

سازمان یادگیرنده^۱ سازمانی است که در آن افراد به طور مستمر در حال توسعه ظرفیت خود جهت تحصیل نتایجی هستند که به واقع طالب آنند، جایی که الگوهای تازه فکر کردن پرورش می یابد، محلی که خواسته ها و تمایلات گروهی محقق میشود و بالاخره مجموعه ای که در آن افراد پیوسته می آموزند که چگونه با یکدیگر یاد بگیرند (سنگه^۲، ۱۳۸۴). سازمان های یادگیرنده را به تعبیری سازمانهای دانش آفرین می نامند. سازمان هایی که در آنها خلق دانش و آگاهی های جدید، ابداعات و ابتکارات، یک کار تخصصی و اختصاصی نیست، بلکه نوعی رفتار همگانی است، روشی که همه اعضاء سازمان بدان عمل می نمایند. به عبارت دیگر سازمان دانش آفرین سازمانی است که هر فردی در آن انسان خلاق و دانش آفرین است. در این سازمان تفکر، بحث های جمعی و کشف نظریات و افکار نو تشویق می شوند و نوآوران پرورش می یابند.

آموزش و پرورش نیز به عنوان یک سازمان گسترده، یکی از مراکزی است که مسئولین و سیاستگذاران آن همگام شدن با پیشرفت های سریع عصر جدید را وجهه همت خود قرار داده اند و به نظر می رسد موضوع سازمان های یادگیرنده در ارتباط با سازمان های آموزشی از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. این سازمان ها باید بتوانند خود را با پیشرفتهای سریع تکنولوژی و فن آوری همگام سازند تا نیروهایی را تربیت کرده و تحویل جامعه بدهند که کارآمد بوده و از عهده حل مسائل جامعه برآیند. در حال حاضر نیاز به مدیرانی که دارای شایستگیهای فردی و اجتماعی و تخصص و علم و دانش لازم در زمینه آموزش و پرورش باشند و همچنین کارکنانی که آگاهی های لازم را در رشته های تخصصی خود دارا بوده و دانش خود را ب طور مرتب به روز کرده و آخرین اطلاعات را در زمینه رشته تخصصی خود داشته باشند کاملاً محسوس می باشد و در صورت عدم توجه به این نیاز، جامعه در آینده با معضلاتی مواجه خواهد شد که مقابله با آنها بسیار مشکل خواهد بود (ملکی آوارسین و قلنجی تبریزی، ۱۳۸۹). با توجه به تاثیرگذاری سازمان یادگیرنده بر محیط های آموزشی پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی تاثیر سازمان یادگیرنده بر نشاط آموزشی دانش آموزان بپردازد.

۱-۲- بیان مسأله

مدرسه به منزله خانه دوم دانش آموزان، جایی که بیشترین اوقات خود را پس از خانه در آن سپری می کنند، در شکل گیری فرایند تعلیم و تربیت آنان نقش بسزایی دارد. حتی برخی کارشناسان عرصه تعلیم و

^۱ - Learning organization

^۲ - Senge

تربیت، اعتقاد دارند تأثیرپذیری دانش آموزان در حیطه مسائل آموزشی - پرورشی، در مدرسه، بیش از خانه است. آنچه باعث گسترش تعلیم و تربیت در بین دانش آموزان می شود، ویژگی ها، برنامه ها، نیروی انسانی و فضای حاکم بر مدارس است. نشاط و شادابی در مدرسه، یکی از عواملی است که می تواند دانش آموزان را به امر تعلیم و تربیت ترغیب کند، و ضمن گسترش سلامتی، زمینه لازم را برای کاهش آسیب ها و کجروی های اجتماعی و فردی آنان فراهم سازد (آل یاسین، ۱۳۸۰). شاید بتوان ملالت و خستگی را یکی از نشانه های بارز در سیستم آموزشی کشورمان دانست. چرا که مدارس ما جای شادی و نشاط نیستند! مدارس همچنان در تلاش هستند فضای مدرسه و یادگیری را به یک تجربه عاری از شادی بدل کنند. یادگیری توأم با شادی می تواند در مدارس وجود داشته باشد، اگر به شادی فرصت دهیم (ولک، ۲۰۰۸). مطالعات و تحقیقاتی که در مورد شادابی و نشاط انجام شده است، نشان می دهد روش های مختلفی باعث ایجاد نشاط و شادمانی دانش آموزان می شود. به عنوان مثال، موسوکونی^۱ و امت^۲ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر محتوای درسی مناسب بر موفقیت نشان داد که محتوای درسی مناسب، علاوه بر تأثیر مستقیمی که بر نگرش دانش آموزان درباره راهکارهای موفقیت آمیز دارد، باعث می شود که آنها با یافتن روش های موفقیت، به اعتماد به نفس و خودباوری و نشاط دست یابند. دریکوندی (۱۳۸۱) در تحقیقی با عنوان بررسی عوامل نشاط انگیز در دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر اصفهان از نظر مدیران و مربیان پرورشی نشان داد که عوامل روان شناختی، اجتماعی، اقتصادی و کالبدی و سازمانی در مدرسه، در ایجاد شادمانی و نشاط دانش آموزان مؤثر است. اما یکی از عوامل اصلی ایجاد شادی و نشاط در محیط مدارس می تواند سازمان و جو حاکم بر مدارس باشد. سازمان ها برای افزایش قابلیت سازمانی شان باید یاد بگیرند که در محیط پر از ادغام های دائمی، پیشرفت های سریع فناوری، تغییرات اجتماعی گسترده و رقابت فزاینده، به طور موفق عمل کنند (گاروین^۳، ۲۰۰۰). برای سازگاری با تغییرات جدید، باید سازمانی متناسب با شرایط جدید پدید آید و زمینه رشد و تعالی سازمانی و نشاط و شادابی آن را فراهم سازد که از جمله موفقترین این سازمان ها که از دهه ۹۰ به بعد سازمان های یادگیرنده^۴ بوده اند. سازمان یادگیرنده سازمانی است که نه تنها از انگیزه های اعضای سازمان برای یادگیری و خلاقیت حمایت می کند، بلکه راه ها و روش های نیز برای تقویت، متناسب سازی و انتقال یادگیری و خلاقیت میان اعضای سازمان و در کل سازمان ترویج می دهد (لاندولی^۵ و گاسپ^۶، ۲۰۰۷). این نوع سازمان دارای ویژگی های همچون پویایی، مدیریت دانش، مشارکت و به کارگیری دانش، تحول سازمانی، به کار بردن سیستم ها و روش های نوین آموزشی و اطلاعاتی، توانمندسازی و توجه به مشکلات

^۱ - Mosoconi

^۲ - Emmett

^۳ - Garvin

^۴ - learning organizations

^۵ - Landoli

^۶ - Guiseppe

پیش رو در آینده می باشد و در جستجوی رشد و توسعه مداوم است و به ابتکارات و خلاقیت پاداش می دهد (داکت^۱، ۲۰۰۲). می توان یک از خو استگاه های اصلی سازمان یادگیرنده که می توان آن را مورد کنداکو قرار داد محیط های آموزشی می باشد. لیت وود و همکاران (۱۹۹۵) با بررسی ویژگی های مدیریت تحول در حوزه مدارس و تاثیر آن بر یادگیری سازمانی در واحدهای آموزشی، تاثیر مثبت این شیوه مدیریت برای پیشرفت و اثربخشی مدارس را نشان می دهند. وضعیت کشور ما از منظر سازمان یادگیرنده در محیط های آموزشی چندان جالب نیست. به عنوان مثال، قدمگاهی و آهنچیان (۱۳۸۴) به بررسی وضعیت مدارس شهر مشهد از نظر ویژگی های سازمان یادگیرنده پرداختند، نتایج نشان داد که میان وضعیت موجود مدارس از نظر یادگیرنده بودن با وضعیت آرمانی در پنج اصل تئوری سنگه فاصله وجود دارد. مشارکت یکی از عوامل و مولفه های سازمان یادگیرنده است که بر نشاط و شادی دانش آموزان تاثیر دارد که کوپر^۲، اکامورا^۳ و گورکا^۴ (۱۹۹۲) نشان دادند فعالیت های اجتماعی و گروهی بر میزان نشاط افراد ارتباط دارد. شرکت دانش آموزان در فعالیت های کلاسی در شادابی و نشاط آنها مؤثر است. گرچه معلم بیشترین مسئولیت را در مورد تدریس، کنترل و ایجاد انگیزه و نشاط در کلاس دارد، دانش آموزان نیز در تصمیم گیری های مربوط به سازماندهی کلاس باید مشارکت داشته باشند. مشارکت، تعامل و همکاری دانش آموزان در فعالیت های مربوط به سازماندهی کلاس، به ایجاد احساس مالکیت بر کلاس در دانش آموزان منجر می شود؛ در نتیجه، دانش آموزان به کلاس خود مباحثات و درقبال آن احساس مسئولیت بیشتری می کنند. فضا و جو مثبت مدرسه نیز دانش آموزان را در آن احساس شادی و نشاط می کند. فضا یا جو مثبت، محیطی است که فرد در آن احساس تعلق، مهارت، توانمندی و هدف دار بودن می کند. در چنین فضایی است که به دانش آموزان تنها به عنوان یک فراگیر بلکه به عنوان انسانی که با همه انسان های دیگر فرق و ویژگی های منحصر به فردی دارد، احترام گذاشته می شود. جو مدرسه اگر خشک و بی روح باشد، موجب می شود دانش آموزان رؤیایی شوند؛ برعکس، هرچه محیط آموزشی مناسب تر و دلپذیرتر باشد، دانش آموزان به موضوع درس بیشتر علاقه مند می شود و یادگیری پرثمرتر انجام می گیرد. در چنین شرایطی، دانش آموزان به این نتیجه می رسند که برای درست زندگی کردن باید به مدرسه بروند.

نصوحی (۱۳۸۲) به بررسی رابطه بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان مبارکه پرداخت و به این نتیجه رسید که بین میزان شادمانی دانش آموزان با کیفیت روابط آن ها با مدیر و مشاور مدرسه، امکانات و فضای فیزیکی مدرسه و سبک های رهبری حمایتی، موفقیت مدار و مشارکتی همبستگی معناداری وجود دارد.

^۱ - Duckett
^۲ - Cooper
^۳ - Okamura
^۴ - Gurka

احمدی و عباسی (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان بررسی عوامل موثر بر شادابی و نشاط دانش آموزان از دیدگاه دانش آموزان دبیرستان های شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ پرداختند، مشارکت دانش آموزان در فعالیت های کلاس و مدرسه، محتوای درسی مناسب، جو سازمانی مدرسه و امکانات آموزشی را از مهم ترین عوامل ایجاد نشاط در مدارس می دانند.

دشتی و آذربایجانی (۱۳۹۱) به بررسی عوامل موثر بر شادابی و نشاط دانش آموزان از نظر دانش آموزان دبیرستان های استان ایلام پرداختند، در بررسی وضعیت میانگین عوامل مؤثر بر شادابی و نشاط از نظر دانش آموزان، مشخص شد که به ترتیب اولویت، هر چهار عامل امکانات آموزشی، جو سازمانی مدرسه، محتوای درسی و مشارکت در فعالیت کلاسی در ایجاد نشاط و شادابی دانش آموزان مؤثر است.

مدارس در وضعیت کنونی، آموزشی را ارائه می دهند که جنبه سازسی دارد و با تکیه بر عالم پروری و با هدف حفظ وضع موجود تنها به تغییرات جامعه واکنش نشان می دهد. با توجه به اهمیت شادی و نشاط در مدارس و تاثیر رویکرد سازمان یادگیرنده این پژوهش سعی در بررسی نقش سازمان یادگیرنده بر میزان شادی و نشاط دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران دارد.

۱-۳- اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

در آموزش و پرورش مدرن افزون بر مهارت های خواندن، حساب کردن و نوشتن نیازهای جدیدی در قالب کسب مهارت زیستن و حل م سئله و چگونگی رویارویی با چالش های هزاره سوم مطرح شده است. پژوهش ها حاکی از آن است که فرایند تعلیم و تربیت فعال متخصص وجود شور و طرب، نیاز و جوشش، تلاش و پشتکار و نشاط در همه ی ابعاد آن است چرا که هر گونه ارتباط و تعلیمی که بدون روح تحرک، پویایی و شادی و نشاط باشد به شکست منتهی می گردد. شادی یکی از نیازهای اساسی انسان و لازمه زندگی اوست. پیامبر اکرم می فرمایند بازی کنید و شاد باشید همانا من ناراحتم که در دین شما خستگی و بی نشاطی دیده شود. مدرسه شاد می تواند شوق زندگی را به دانش آموزان هدیه دهد. تحقق اهداف معالی آموزش و پرورش و لزوم توجه به روحیات و ویژگی های نسل دانش آموزان ایجاب می کند که اداره امور مدارس مبتنی بر افزایش قدرت تصمیم گیری استقلال نسبی انعطاف پذیری و روش های غیر متمرکز و مشارکت جویانه باشد تا بتواند فضای عمومی مدرسه را پویا پر نشاط و فعال نموده و توانمندی ها و خلاقیت های مدیران معلمان و دانش آموزان را به خوبی شکوفا و متجلی سازد. بقای امروز سازمان ها و به ویژه مدارس بستگی به این موضوع دارد که آنها چگونه پذیرای تغییرات شوند و اقدامات و خدمات خود را بهبود بخشیده و توان رقابت پذیری خود را افزایش دهند. تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده ساز و کاری مناسب جهت نیل به این موارد می باشد. یادگیری و توانایی نهادینه کردن آن در افراد و فرآیند بالندگی

سازمانی، مفهومی کلیدی در توسعه قابلیت های سازمانی می باشد (کلیمتس^۱، ۲۰۱۰). وجه اشتراک کلیه ی تعاریف سازمان یادگیرنده حول سه بعد کلیدی قرار دارد که عبارت است از: یادگیری، تغییر و تحول، بهبود بعد یادگیری در برگیرنده کسب دانش جدید، بهبود مستمر، یادگیری از اشتباهات و یادگیری توسط کلیه ی اعضای سازمان می باشد. بعد تغییر شامل ایجاد تغییر و تحول در رفتار و فرآیندهای کاربردی بر پایه ی دانش تحصیل شده می باشد. بعد بهبود شامل بهبود در عملکرد فردی و سازمانی بواسطه فعالیتهای انجامی به عنوان نتیجه اطلاعات آموخته شده است (ولدی^۲، ۲۰۰۹). اگر بخواهیم دانش آموزان در مدرسه جریان یادگیری را تجربه کنند، اگر بخواهیم آنها مدرسه و یادگیری را شادی بخش بدانند، باید در رابطه با مواد آموزشی و چگونگی آموزش آن تجدید نظر نمائیم. مدارس دیگر برای ایجاد کار و آزمون گرفتن نمی باشند، بلکه آنها برای پرورش انسان هستند (ولک، ۲۰۰۸).

فضای شاد و مفرح در یادگیری و شکوفایی استعدادهای دانش آموزان مؤثر است و انرژی آلن را دو چندان می سازد. نشاط و شادابی دانش آموزان در گرو وجود مدارس جذاب، مطلوب و نشاط انگیز است. برای داشتن چنین مدرسی باید عوامل مؤثر در ایجاد آن شناسایی شوند، راههای رسیدن به آن بررسی شده و راه کارهای مناسب در برنامه ریزی های آموزشی مدنظر قرار گیرند. بدین منظور پژوهش حاضر سعی در بررسی ساختار سازمان یادگیرنده بر نشاط دانش آموزان دبیرستانی دارد.

۴-۱- اهداف تحقیق

۴-۱-۱- هدف کلی

رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی در مقطع متوسطه پسرانه آموزش و پرورش منطقه

۴ شهر تهران

۴-۱-۲- اهداف فرعی

۱ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده در رضایت از زندگی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر

تهران

۲ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده بر حرمت خود دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران

۳ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده در بهزیستی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران

^۱ - Clements

^۲ - Weldy

- ۴ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده در رضایت خاطر دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران
- ۵ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده بر خلق مثبت دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران
- ۶ - تبیین نقش سازمان یادگیرنده بر نشاط کلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران
- ۷ - تبیین نقش پیش بینی کنندگی سازمان یادگیرنده برای نشاط آموزشی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران

۱-۵- فرضیه های تحقیق :

- ۱ - سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۲ - سازمان یادگیرنده با حرمت خود دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۳ - سازمان یادگیرنده با بهزیستی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۴ - سازمان یادگیرنده با رضایت خاطر دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۵ - سازمان یادگیرنده با خلق مثبت دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۶ - سازمان یادگیرنده با نشاط کلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.
- ۷ - سازمان یادگیرنده نقش پیش بینی کنندگی برای نشاط آموزشی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران دارد.

۱-۶- چهارچوب نظری تحقیق

رویکرد سازمان به عنوان یک نظام یادگیرنده در اوایل دهه ۹۰ مطرح شد. فردریک دلبیو تیلور، مبتکر تئوری اثربخش مدیریت علمی، معتقد است که وقتی واقعیت های مدیریت، بیان و سنجیده شود، وی می تواند آموخته هایش را به دیگران منتقل کرده و، در نتیجه کارایی سازمان را افزایش دهد. به عقیده پیتز سنگه

(۱۹۹۰) ایجاد سازمان یادگیرنده نه تنها مشکل نیست، بلکه، بهطور کامل، مقبول کلیه افرادی است که حداقل آشنایی با آن را دارند.

پیتر سنگه از اولین کسانی است که موضوع سازمان یادگیرنده را مطرح کرد؛ از نظر او سازمان یادگیرنده از پنج ویژگی، عنصر، فرمان یا اصل اساسی زیر تشکیل شده است.

تسلط فردی: یادگیری، توسعه ظرفیت فردی است برای ایجاد نتایج مطلوب تر و خلق محیط سازمانی که تمامی افراد را به توسعه ظرفیت رسیدن به اهداف و مقاصد انتخابی شان تشویق می کند. کارکنان سازمان یادگیرنده باید در زمینه‌های فکری، تحقیق، حل مسأله و اجتماعی مهارت کسب کنند و قدرت تحمل ابهام را داشته باشند. این افراد باید احساس مثبت به خود داشته باشند و چنین بیندیشند که وجود آنها برای سازمان مفید است (مولمان، بروخویس^۱، ۲۰۰۱).

الگوهای ذهنی: منعکس کننده تصاویر درونی افراد از دنیای واقعی است که به طور مداوم بر وضوح و روشنی آن افزوده شده، بهبود پیدا می کند. در سازمان یادگیرنده به نکته توجه می شود که این الگوهای ذهنی هستند که اقدامات و تصمیم‌گیریهای افراد را شکل می دهند (سنگه، ۱۹۹۱).

چشم انداز مشترک: از نظر سنگه، از طریق ایجاد تصاویر مشترک از آینده مطلوب و تنظیم اصول و اقدامات راهنما برای تحقق آن، می توان احساس مسؤلیت را در افراد و گروه‌های سازمان افزایش داد. هر فردی در سازمان با توجه به پیشینه شخصی، تجربه و دانش خود، واقعیت‌ها را ادراک می کند و تعبیر و تفسیر منحصر به فردی ارائه می دهد که نمودار الگوی ذهنی او است. در تعامل افراد با یکدیگر و گفت و گوی آزاد بین آنها، مدل‌های ذهنی مبادله، بحث و بررسی می‌شود و تغییر می یابد و در نتیجه آن چشم انداز مشترک به وجود می آید. بنابراین، چشم انداز مشترک نتیجه یادگیری جمعی است که در سطح راهبردی سازمان ایجاد می شود و خود، شرط یادگیری در سطح عملیاتی به شمار می آید.

یادگیری تیمی: مهارت‌های گفت و گو و تفکر جمعی است و طی آن گروهی از افراد می توانند، هوش و توانایی خود را افزایش دهند. گفتنی است که هوش و توانایی گروهی چیزی بیش از مجموع استعدادهای افراد می باشد (مولمان، بروخویس، ۲۰۰۱).

تفکر سیستمی: روشی از تفکر و زبانی برای تشریح و فهم نیروها و اصول دیگر است و روابط متقابل فرامین و اصول مختلف را توضیح می دهد. با توجه به اصل تفکر سیستمی، می توان گفت چشم انداز مشترک در دو سطح گروه و سازمان قابل شناسایی و ایجاد است (سنگه، ۱۹۹۱).

نشاط یک مفهوم جدید روان شناسی است که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته است. تعریف مفهوم نشاط علی رغم آن که ساده به نظر می رسد، دشوار است. با وجود این بسیاری از روان شناسان بر این

^۱ - Molleman & Broekhuis

عقیده اند که نشاط یک هیجان مثبت است که حاوی سه عنصر اساسی لذت، خرسندی و رضایت از زندگی است. به تعبیر دقیق تر آدم با نشاط و شاد کسی است که اولاً تقریباً از تمام فعالیت های خود لذت می برد، ثانیاً در اکثر اوقات راضی و خرسند به نظر می رسد و ثالثاً از فرآیند زندگی خویش راضی است. علاوه بر آن، اخیراً نیز عنصر چهارمی به هیجان نشاط افزوده اند و آن عنصر فقدان اضطراب و افسردگی است. آرچل و کروس لند (۱۹۸۷) بیان کرده اند که نشاط دارای سه شاخص عاطفه مثبت یا خوشی، احساس رضایت از زندگی و فقدان احساس منفی از نظر اضطراب و افسردگی است. به باور آرچل، فرد با نشاط نگرش مطلوب و رضایت از خود دارد، روابط اجتماعی متعادلی دارد، از کینه و نفرت دوری می جوید و فرآیند زندگی خود را مثبت ارزیابی می کند

مارکوات (۲۰۰۲) پنج ویژگی برای سازمان یادگیری شناسایی کرده است:

- ۱ - پویایی یادگیری سازمان در سطح فردی، گروهی و سازمانی
- ۲ - مدیریت دانش یا چگونگی ایحجاد، انتقال، اصلاح، مشارکت و به کارگیری دانش
- ۳ - تحول سازمانی در جهت آرمان، فرهنگ، استراتژی و ساختارها
- ۴ - کارکردهای الکترونیکی همچون سیستم های اطلاعاتی، تکنولوژی یادگیری و سیستم های پشتیبانی الکترونیکی
- ۵ - توانمندسازی کارکنان، مدیران و ...

یک سازمان یادگیرنده سازمانی است که شیوه های انجام کار را هدایت می کند . به آموزش کارکنان اهمیت می دهد. به کارکنان یادآور می شود که همواره علاقمند فراگیری باشند . گروه های کاری را تشکیل می دهد بر ریسک تاکید و از سرزنش کردن دوری می کند. با کارکنان ارتباط همه جانبه ای برقرار می کند و داده های لازم را به موقع در اختیارشان قرار می دهد به آن ها می آموزد که قدرت تصمیم گیری واقع بینانه را در خود توسعه دهند از ایده های جدید استقبال کنند، با سرعت آیین نامه ها و بخشنامه ها را معرفی می کند. ارباب رجوع خود را می شناسد و مستقیماً با آن ها وارد گفتگو می شود . بازخوردهای مثبت را به همه کارکنان به گونه مستمر ارائه می دهد و تنبیه ها را به حداقل می رساند به پرونده ها در حداقل زمان رسیدگی می کند. رضایت و غرور کارکنان را تقویت می کند، برای پرهیز از خودمحوری قدرت را به گونه تقریباً منطقی در سارسر سازمان توزیع می کند، بر داده های مستند تکیه دارد نه بر فرض ها و ذهن بینی ها، از تجارب خود و گذشتگان به خوبی درس می گیرد و ارزش شکست ها را می داند (رام، ۲۰۰۳).

۱-۷- تعریف واژه‌ها و اصطلاحات فنی و تخصصی (به صورت مفهومی و عملیاتی)

سازمان یادگیرنده: سازمان یادگیرنده سازمانی است که نه تنها از انگیزه های اعضای سازمان برای

یادگیری و خلاقیت حمایت می کند، بلکه راه ها و روش های نیز برای تقویت، متناسب سازی و انتقال

یادگیری و خلاقیت میان اعضای سازمان و در کل سازمان ترویج می دهد (لاندولو گاسپ، ۲۰۰۷).

تعریف عملیاتی: برای بررسی سازمان یادگیرنده از پرسشنامه سازمان یادگیرنده مدرسه بوربور (۱۳۸۵)

استفاده گردید.

نشاط: بسیاری از روان شناسان براین عقیده اند که نشاط یک هیجان مثبت است که حاوی سه عنصر

اساسی لذت، خرسندی و رضایت از زندگی است به تعبیر دقیق تر آدم با نشاط و شاد کسی است که اولاً

تقریباً از تمام فعالیت های خود لذت می برد، ثانیاً در اکثر اوقات راضی و خرسند به نظر می رسد و ثالثاً از

فرآیند زندگی خویش راضی است آرچل و کروس لند (۱۹۸۷) بیان کرده اند که نشاط دارای سه شاخص

عاطفه مثبت یا خوشی، احساس رضایت از زندگی و فقدان احساس منفی از نظر اضطراب و افسردگی است

و ابعاد رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت را در بر می گیرد.

تعریف عملیاتی: برای بررسی شادی از پرسش نامه شادکامی آکسفورد استفاده گردید که شامل مولفه

های رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت می باشد.

فصل دوم:

مروری بر ادبیات و پیشینه تحقیق

فلسفه وجودی سازمان های یادگیرنده این است در موقعیت هایی که تحولات محیطی سریع می باشد، سازمان هایی که از انعطاف پذیری و انطباق پذیری بیشتری برخوردار باشند در عرصه رقابت از دیگران برتری خواهند جست. از دیدگاه پیتر سنگه، یادگیری، افراد را برای خلاقیت توانا می سازد بنابراین برای سازمان یادگیرنده پایداری و بقاء در صحنه کافی نیست، یادگیری پایدار نیز مهم و ضروری می باشد.

سازمان یادگیرنده یادگیری را یک ضرورت و یک نیاز بقاء می داند. در سازمان یادگیرنده همه افراد درگیر شناسایی و حل مشکل هستند و سازمان بدین وسیله می تواند تجربه های جدیدی را بهبود بخشد و بر توانایی های خود بیافزاید. تمامی افراد سازمان دارای استعداد یادگیری می باشند اما ساختارهای سازمانی منجر به تفکر و تعهد در افراد می شوند. امروزه دیده می شود که بیشتر مدیران تعیین کننده عمل هستند و روزشان را با تفویض اختیار و تصمیم گیری می گذرانند. پایداری و ثبات، هدف های اولیه این مدیران محسوب می شوند. در حالی که مدیرانی که بر آینده تمرکز دارند، وقت شان را به تنظیم هدف ها، توسعه استراتژی ها، ارتباط دیدگاه ها و توصیف افراد و بخش ها صرف می کنند. در این سازمان ها آموزش، کلید طولانی مدت پیشرفت و توسعه تلقی می شود، و تأثیرات سازمانی به طور نزدیکی مرتبط با تطبیق و انعطاف پذیری می باشد. در این فصل به بررسی ابعاد مختلف سازمان یادگیرنده و ابعاد نشاط پرداخته و مبانی پژوهشی آورده می شود.

۲-۲- سازمان یادگیرنده

مفهوم سازمان یادگیرنده چندین سال پیش پایه ریزی شد، اما با انتشار اولین کتاب پیتر سنگه - اسلوب پنجم، هنر و مهارت سازمان یادگیرنده شهرت بیشتری به دست آورد. در شرایط کلی، سازمان یادگیرنده می تواند این گونه توصیف شود: سازمانی که آینده خودش را جست جو می کند، سازمانی که یادگیری را یک فرآیند خلاق و جاری برای اعضایش در نظر می گیرد و سازمانی که پیشرفت، تغییرات و تحولاتش در جهت پاسخ به نیازها و خواسته های افراد درون سازمان و بیرون سازمان می باشد.

سنگه (۱۹۹۰) سازمان یادگیرنده را اینگونه تعریف می کند: «سازمانی که در آن لازم نیست یادگیری را فرا بگیرد، بدین علت که یادگیری خود به خود به بافت سازمان تزریق می شود. سازمان یادگیرنده گروهی از افراد هستند که بطور مداوم ظرفیت خود را برای آنچه که می خواهند خلق کنند افزایش می دهند. سازمانی با فلسفه وجودی دیرینه برای پیش بینی و عکس العمل نسبت به تغییرات، پیچیدگی ها و موارد نامعلوم».

به نظر داجسون (۱۹۹۳) سازمان یادگیرنده سازمانی است که با ایجاد ساختارها و استراتژی‌ها به ارتقای یادگیری سازمانی کمک می‌کند. همچنین سازمان یادگیرنده سازمانی است که یادگیری اعضایش و دگرگونی‌های مداوم و درونی‌اش را آسان نماید. گاروین (۱۹۹۳) معتقد است سازمان یادگیرنده سازمانی است که دارای توانایی ایجاد، کسب و انتقال دانش است و رفتار خودش را طوری تعدیل می‌کند که منعکس‌کننده دانش و دیدگاه‌های جدید باشد. مارکوارت (۱۹۹۶) در کتاب خود تحت عنوان «ساخت سازمان یادگیرنده» تعریف نسبتاً جامعی ارائه کرده است: در تعریف سیستماتیک، سازمان یادگیرنده سازمانی است که با قدرت و به صورت جمعی یاد می‌گیرد و دائماً خودش را به نحوی تغییر می‌دهد که بتواند با هدف موفقیت مجموعه سازمانی به نحو مطلوب تری اطلاعات را جمع‌آوری، مدیریت و استفاده کند.

سازمان یادگیرنده پاسخی به محیط پویا و متغیر امروز است. فلسفه وجودی چنین سازمان‌هایی این است که موقعیت‌هایی که تغییر و تحولات محیطی سریع می‌باشد، سازمان‌هایی که از انعطاف‌پذیری و انطباق‌پذیری بیشتری برخوردار باشند در عرصه رقابت از دیگران برتری خواهند جست، بنابراین برای مواجه شدن با چنین موقعیت‌هایی سازمان‌ها نیاز به این درک دارند که چگونه از تعهد و صلاحیت‌های افراد برای یادگیری در همه سطوح سازمان بهره‌برداری کنند. تمامی افراد سازمان دارای استعداد یادگیری می‌باشند اما ساختارهای سازمانی منجر به تفکر و تعهد در افراد می‌شوند. سازمان‌هایی که بطور مستمر توانایی و ظرفیت خود را توسعه می‌دهند برای خلق آینده مستلزم انتقال فکر و اندیشه در بین اعضای سازمان می‌باشند.

از دیدگاه پیتر سنگه یادگیری، افراد را برای خلاقیت توانا می‌سازد بنابراین برای سازمان یادگیرنده پایداری و بقا در صحنه کافی نیست، یادگیری پایدار یا آنچه که یادگیری انعطاف‌پذیر نامیده می‌شود نیز مهم و ضروری می‌باشد. در سازمان‌ها، یادگیری انطباق‌پذیر باید همراه یادگیری مؤلد باشد. یادگیری مؤلد یادگیری است که توانایی افراد را برای خلق پدیده‌های نو بسط و گسترش می‌دهد (اسمیت، ۲۰۰۴). سازمان یادگیرنده حلقه مکمل انواع یادگیری فردی، گروهی، میان‌گروهی و سازمانی است.

سنگه معتقد است که یادگیری فردی، یادگیری سازمانی را تضمین نمی‌کند، اما بدون آن هیچ‌گونه یادگیری سازمانی به وقوع نمی‌پیوندد. بروز تغییر از توجه بهینه به سوی یادگیری فردی برای دستیابی به رشدی وسیع‌تر که در مفهوم سازمان یادگیرنده مطرح می‌شود هنگامی اتفاق می‌افتد که چهار فعالیت ذیل انجام پذیرد:

- یادگیری بایستی محور فرآیند مدیریت باشد، نه اینکه آن را به عنوان فعالیتی جانبی و مرتبط با فرآیند مدیریت که غالباً هم اتفاق می‌افتد، بپذیریم.

- فرآیندها و شیوه‌هایی که برای تشویق یادگیری از فرآیند مدیریت و در چارچوب آن لازمند، بایستی توسط خود مدیران رهبری شوند. آنها بایستی در این کار پیشقدم شوند زیرا درگیری مستقیم آنها در فعالیت‌های طبیعی کار است که تشخیص فرصت‌ها و نیازهای یادگیری را تسهیل می‌نماید و از این طریق است که می‌توانند به شکل مؤثرتری مدیریت نمایند. همچنین مدیران باید طلایه دار تعیین و تشخیص آن دسته از فرآیندهای رشد و توسعه رسمی مدیریتی باشند، که ممکن است تأثیر بیشتری در کسب به دانش و مهارت‌های لازم داشته باشند که نمی‌توان از طریق اقدامات شغلی فعلی به آنها دست یافت.

- یادگیری را بایستی فرآیندی مستمر تلقی نمود، نه مجموعه‌ای تصنعی از تجارب خاص.

- این مدیران هستند که بایستی در پذیرش خط‌مشی‌های لازم برای بررسی جامعیت فعالیت‌های مدیریتی که بین خود مدیران، زیردستان و همکارانشان مشترک است، پیشقدم شوند تا از این طریق بتوانند حداقل بهینه‌سازی و در بسیاری از موارد، دیدگاه‌درلبه یک آینده دگرگون شده را ارائه کنند (مامفورد، ۱۳۸۱).

۲-۲-۱- زمینه‌های شکل‌گیری نظریه سازمان یادگیرنده

طول عمر بسیاری از مؤسسات حتی به اندازه نصف عمر طبیعی یک انسان نمی‌باشد. نتیجه یک بررسی در سال ۱۹۸۳ توسط مؤسسه رویال داچ / شل حاکی از این بود که یک سوم شرکت‌هایی که در سال ۱۹۷۰ جزء ۵۰۰ شرکت بزرگ دنیا بوده‌اند، محو شده و از بین رفته‌اند. در اکثر مؤسساتی که از بین می‌روند، از مدت‌ها قبل نشانه‌های بارزی دال بر وجود مشکل به چشم می‌خورد. حتی در مواردی که افراد خاصی م توجه این نشانه‌های بیماری می‌شوند، معمولاً آنها را نادیده گرفته و بدان‌ها توجه نمی‌کنند. علت امر این است که سازمان‌ها قادر به شناسایی تهدیدها و اثرات آن‌ها نبوده و در خلق گزینه‌ها و راه‌حل‌ها، عاجزند.

اگر حتی موفق‌ترین سازمان‌ها دچار فقر یادگیری باشند، به حیات خود ادامه خواهند داد، اما هرگز تمامی قابلیت‌های خود را به منصف ظهور نخواهند رساند. اینکه سازمان‌ها دچار فقر و ضعف در یادگیری هستند، امری تصادفی نیست. روشی که سازمان‌ها طراحی شده و مدیریت می‌شوند، روشی که مشاغل افراد تعریف شده است و مهم‌تر از همه، راهی که به همگی ما آموخته شده است که چگونه فکر کنیم و چگونه ارتباط برقرار کنیم (نه تنها در داخل سازمان بلکه در سطوح وسیع‌تر)، همه و همه به وجودآورنده ناتوانی‌های اساسی در زمینه یادگیری هستند (سنگه، ۱۳۸۴).

نظریه سازمان یادگیرنده اساساً با تکمیل نظریه‌های مربوط به یادگیری و یادگیری سازمانی شکل گرفته است و از این رو محققین متعددی در شکل‌گیری این نظریه نقش داشته‌اند. به عقیده پیتر سنگه ایجاد

سازمان یادگیرنده نه تنها مشکل نیست، بلکه کاملاً مورد پذیرش کلیه افرادی است که از یک حداقل آشنایی با آن برخوردارند. به عقیده سنگه، انسان‌ها برای یادگیری طراحی شده‌اند. هیچ کس اعمال اساسی مورد نیاز کودکان را به آنها نمی‌آموزد، بلکه آنها خود به کمک حس عمیق کنجکاوی و آزمایش کردن که در درون خود دارند، راه رفتن، صحبت کردن و... را یاد می‌گیرند. متأسفانه، سازمان‌ها در جوامع امروزی غالباً به کنترل کردن به جای یادگیری تمایل دارند. این سازمان‌ها افراد را به خاطر کارکردن برای دیگران مورد تشویق قرار می‌دهند و نه به دلیل بهره‌گیری از کنجکاوی طبیعی و انگیزه فطری یادگیری در وجودشان. افراد از زمان کودکی در اولین برخورد و، «یافتن پاسخ صحیح و اجتناب از خطاست» خود با سازمانی به نام مدرسه می‌آموزند که کار آنها این بازی در دوره‌های متمادی عمر انسان‌ها و به هنگام کار برای سازمان‌های متفاوت به صورت یکسان در جریان است.

مانع دیگر در ایجاد سازمان یادگیرنده مسأله رهبری است. مردم درک واقعی از نوع مشارکتی که برای ساختن چنین سازمانی لازم است، ندارند و این وظیفه رهبران سازمانی است که سازمان یادگیرنده را به صورت واقعی، عملی و فراگیر به مردم معرفی کنند. اما تصویر سنتی ما از رهبران به عنوان افرادی که جهت‌گیری کلی را مشخص می‌کنند و تصمیم‌های کلیدی را می‌گیرند ریشه در ذهنیت فردگرایانه و غیرسیستمی دارد.

رهبری در سازمان یادگیرنده کاملاً با تصمیم‌گیرنده کاریزماتیک در سازمان‌های سنتی متفاوت است. رهبران طراح، مربی و خدمت‌گزارند. این نقش‌های جدید به مهارت‌های نوینی احتیاج دارند: توانایی ایجاد آرمان مشترک، نمایان ساختن و درگیر شدن با مدل‌های ذهنی رایج، و پرورش دادن الگوهای تفکر هر چه سیستمی‌تر خلاصه این که، رهبران در سازمان‌های یادگیرنده مسئول ساختن سازمان‌هایی هستند که مردم در آنجا به صورت مداوم توانایی‌های خود را برای شکل دادن به آینده توسعه می‌دهند - یعنی رهبران مسئولیت یادگیری را بر عهده دارند (سنگه، ۱۹۹۰).

۲-۲-۲- توسعه مدل‌های سازمانی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده

در طی دوره صنعتی، در واکنش به محیط پیچیده، پویا و فن‌آوری، سازمان‌هایی که تغییرات بارز و مشخصی داشتند، پیچیده‌تر شدند، اما در همان زمان قابل انعطاف‌تر هم شدند. تحول و تکمیل مدل‌های سازمانی، در طی این دوره حرکتی آرام داشت. گروهی از نویسندگان از جمله مک‌گیل تحول مدل‌های سازمانی را به عنوان تحول روش‌هایی به سمت تغییر و چگونگی مشارکت و همکاری و یادگیری مورد توجه قرار دادند. بعدها به تحول مدل‌های سازمانی از طریق رهیافت‌های تغییر و یادگیری عمیق‌تر نگریسته شد.

اولین مدل:

دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰، زمانی که در جهان غرب پیشرفت و ترقی اقتصادی بطور نسبی ثابت و یکنواخت و تا حدی قابل پیش بینی بود، قدیمی ترین مدل های سازمانی حاکم بودند. مک گیل (۱۹۹۳) این مدل سازمانی را «سازمان آگاه» نامید و بر این اعتقاد بود که تنها یک راه برای انجام کارها وجود دارد و این بهترین راه، همان آگاهی یا شناخت بود. چنین سازمان هایی اغلب به عنوان سازمان های دیوان سالار یا تیلوری شناخته می شدند. ویژگی های بارز چنین سازمان هایی این بود که از اهمیت استاندارد بالا و قانونی، رویه ها و قوانین و مقررات برخوردار بودند. مسئولیت و وظیفه اصلی مدیر، کنترل رفتار کارکنان در اجرای قوانین بود. سازمان های آگاه تنها در واکنش به تحولات در محیط شان تغییر می یافتند و این تغییرات محصول یادگیری نبود.

مک گیل در سال ۱۹۹۳ اولین مدل سازمانی را بدو ن توجه به یادگیری به علت سطح بالای کنترل، انطباق اجرایی، رفتارهای عادی و جلوگیری از ریسک در سازمان مورد توجه قرار داد. این سازمان ها می توانستند به اندازه ای موفق باشند که محیط حرفه ای بطور نسبی ثابت بماند، یعنی تا حدی می توانستند موفق باشند که به یادگیری نیازی نداشته باشند. رودن در سال ۲۰۰۱ برنامه تغییر راهبردی را به این مدل افزود، آنچه که تنها بر مدیریت برتر تمرکز داشت. اقدام مهم اجرایی، تهیه برنامه های مناسب برای تغییر راهبردی بود. در حالیکه ثابت شد که این برنامه ها در واقع طراحی می شوند اما اجراء نمی شوند.

دومین مدل:

در مدل بعد، اجرا روی مدلی متمرکز بود که در اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ پدیدار و اقدامی برای غلبه بر محدودیت های برنامه اختصاص یافته قبلی صورت گرفت. نهایتاً مشخص شد که ارائه برنامه های عظیم کافی نبود بنابراین دومین مدل در اجراء، تمرکز بیشتری به خود گرفت. مدیران میانی اکنون فرآیند برنامه ریزی راهبردی و ارتباط وسیع تر در رابطه با مسیر راهبردی را بر عهده داشتند. در این مدل هنوز به پیچیدگی نتایج و تأثیر ابتکارات روی تغییر توجه کمی می شد. ظرفیت و توان یادگیری محدود بود، چون تغییر این چنینی غیرقابل پیش بینی بود. همانطور که مک گیل به آن اشاره کرده است تغییر تنها زمانی که با ارزش های درونی سازگار بود مورد توجه قرار می گرفت.

سومین مدل:

در مرحله بعد، از اواخر دهه ۱۹۸۰، تعهد کارکنان بیشتر بر مبنای تشویق و ترغیب بود. همچنین نیاز به اصلاحات پیوسته برای مدیران و اطرافیان به علت تسریع در تغییر شفاف تر شد. در این دوره علاوه بر

تأکید روی برنامه ریزی و اجراء، ایجاد آمادگی برای تغییر در سازمان نیز مشخص تر شد. تغییر و یادگیری در حداکثر گستره خود ظاهر شد و بهبود کیفیت یک موضوع مهم تلقی گردید. راه حل های بهت در تمامی سطوح از طریق برنامه های گسترده سازمانی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفت. در هر حال، برنامه ها گاهی دچار تضاد در اهداف متقاطع شده و فقدان یکپارچگی مناسب در اهداف شکل می گرفت. «یک راه حل موقت» می توانست به علت تغییرات برنامه ها، مشکلات زیادی را به دنبال داشته باشد.

چهارمین مدل:

هر تفسیر در مورد تلاش های راهبردی تغییر از مسائلی نشأت می گیرد که در تفسیر قبلی به وجود آمده اند. مدل سازمانی جدید برای جبران محدودیت های تفسیرهای اولیه سازمان یادگیرنده ایجاد شده اند. عبارت «سازمان یادگیرنده» به یک حرکت بسیار برجسته در رشد و گسترش سازمان اشاره دارد که سنگه آن را مطرح کرد.

ریشه های تئوری یادگیری سازمانی، پایه و اساسی برای طرح اولیه یک سازمان یادگیرنده می باشد. در دهه ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰، مفهوم مدیریت کیفیت جامع نقش مهمی را در گسترش رویکردهای یادگیری سازمانی بازی کرد. برداشت یا تصور یک سازمان یادگیرنده، تلاش برای ایجاد محیط کاری مشارکت جویانه تر و انسانی تر در یک سازمان مدرن با یک فرهنگ ساختاری می باشد. این نوع سازمان نوآوری و انعطاف پذیری بیشتری را ایجاد می کند، و نیاز به اجرای موفقیت آمیز در محیط کاری متغیر امروز را ضروری می داند. ما می توانیم مفهوم یا برداشت سازمان یادگیرنده را بعنوان یک چهارچوب کلی برای سازمانی بدانیم که قادر به استفاده از انرژی مؤثر واقعی تمامی اعضاء می باشد. استارکی در سال ۱۹۹۶، این برداشت را به عنوان تحقیقی برای یک راهبرد در جهت ترویج خود توسعه فردی در درون یک سازمان خود متحول، معرفی و تشریح می نماید. مارسیک و واتکینز در سال ۱۹۹۹ بر اهمیت ظرفیت گسترده استفاده از یادگیری بعنوان ابزار راهبردی در ایجاد دانش جدید در شکل محصولات، اختراعات ثبت شده، فرآیندها و خدمات و برای استفاده از فن آوری برای تسخیر دانش تأکید داشتند توانمندی سازمان یادگیرنده در جهت تغییر جنبه های مختلف علوم سازمانی و رفتار انسانی به سوی یک سیستم هماهنگ و یکپارچه می باشد. رودن اشاره می کند که ریشه های سازمان یادگیرنده در مطالعاتی چون یادگیری سازمانی، رشد و توسعه سازمان، تئوری سازمانی، تئوری سیستم ها، برنامه ریزی و مدیریت راهبردی و اجرای بهبود کیفیت وجود دارد. با این مفهوم بین یادگیری، آموزش، توسعه و عملکرد سازمان و رقابت، ارتباط تنگاتنگی وجود دارد.

بر اساس نظریه مک گیل بزرگترین اختلاف بین یک سازمان یادگیرنده و مقدمات آن، رویکردهای آنها برای تغییر و تحول می باشد. در یک سازمان یادگیرنده، تغییر یک ورودی یا داده است که به سمت یادگیری

حرکت می کند. با تغییر در نگرش به عنوان یک فرضیه اثبات شده و با بررسی نتایج هر تجربه، یک سازمان یادگیرنده تضمین می کند که تغییر تجربه اش را افزایش دهد و بنابراین یادگیری را ترویج می دهد. لهتین مکی در سال ۲۰۰۱ در این نقطه نظر سهیم بود که نه تنها تصور کلی یک سازمان یادگیرنده با ایده های مدیریت تغییر ارتباط دارد، بلکه با مباحثی درباره رهبری اثر بخش نیز همراه است. بیشتر نوشته جات علمی و کتب علمی درباره سازمان های یادگیرنده، مطالعات موردی شرکت های تولیدی بخش خصوصی را مورد بررسی قرار داده اند، در صورتی که بخش عمومی و سازمان های غیرانتفاعی مانند حمل و نقل عمومی، سیاستمداران مسائل بهداشتی، مشاوران و مدارس محلی با تغییرات سریع روبرو هستند. هیچ علتی برای این باورها وجود ندارد که مفهوم سازمان یادگیرنده نمی تواند در بخش عمومی و خصوصی اجرا شود.

دود در سال ۱۹۹۹ بر این اعتقاد بود که سازمان های یادگیرنده می توانند در هر اندازه ای و شامل هر فعالیتی باشند. سازمان های یادگیرنده می توانند شرکت ها، شرکت های تجاری کوچک، مدارس، بیمارستان ها، آژانس های دولتی، سازمان های غیردولتی یا یک خانواده محسوب شوند. یک سازمان یادگیرنده می تواند مجموعه ای از افرادی باشد که با یکدیگر برای کسب اهداف تلاش می کنند به صورتی که به تنهایی نمی توانند به خوبی از عهده آن برآیند.

این نگرش با یکی از نگرش های سنگه سازگار است که پنج مهارت یا فن یادگیری را به عنوان پایه ای برای هر سازمان مطرح کرد و موردی وجود ندارد که چقدر سازمان بزرگ و یا کوچک باشد اکثر کتاب های منتشره موجود درباره سازمان یادگیرنده، جهتی را برای مدیران عالی مشخص می کند. به این معنا که معمولاً فرض می شود حرکت به سوی سازمان یادگیرنده از بالا شروع می شود، چون مدیران عالی بهترین موقعیت را برای تأثیرگذاری در خلق یک فرهنگ سازمانی مشارکتی و حمایتی را دارند، از این رو در ایجاد یک سازمان یادگیرنده متمرکز می باشند.

استارکی (۱۹۹۶) بیان می کند که کیفیت رهبری، توانایی سازمان را برای یادگیری مشخص می نماید. این جمله قدرت سلسله مراتبی رهبران را به عنوان عاملی بسیار مهم برای یادگیری سازمانی تا زمانی که توانایی های رهبری توسعه پیدا کند مورد توجه قرار می دهد. سنگه بر اهمیت رهبری نیز تأکید می کند و این که سازمان های یادگیرنده با یک بینش متفاوت همراه هستند. مفهوم سازمان یادگیرنده ظاهراً برای شرکت هایی که در بخش ها یا بازارهای رقابتی شدید فعالیت می کنند بیشترین جذابیت را خواهد داشت. سازمان یادگیرنده نباید به عنوان یک تفکر آماده برای بهبود تلقی گردد بلکه باید به عنوان یک حد مطلوب برای دستیابی به اهداف ایجاد شود. سازمان یادگیرنده تصویری از اینکه چطور اشیاء می توانند در

یک سازمان قرار گیرند ارائه می دهد. سازمان یادگیرنده وضعیتی نیست که باید به دست آید، بلکه یک کار در حال پیشرفت، فعال و پویا محسوب می شود.

سازمان یادگیرنده بهترین روش جدید تلقی نمی شود بلکه یک استعاره جدید برای مشکلات سنتی، بررسی راه حل های عملی برای این مشکلات و بررسی راه حل های عملی برای اینکه چطور سازمان ها و اعضای آن نیازمندی های منطبق با ضرورت بهبود سازگاری را ایجاد می کنند، را دنبال می کند. به این معنا که راهبردهای حرکت به سمت یک سازمان یادگیرنده ممکن است حتی در یک فرهنگ ملی مشابه نیز بسیار متفاوت باشد.

به طور خلاصه، سازمان یادگیرنده ساختار سازمانی مناسبی برای یک محیط در حال تغییر، خصوصاً به علت ظرفیت و توان پیش بینی تغییر، تلقی می شود. سازمان یادگیرنده روش های جدیدی را برای مدیریت در شرایط نامطمئن و بی نظم اقتصادی ایجاد می نماید که نیاز به کنترل های سریع را در محیط بازار تحمیل می نماید. نقطه شروع در ایجاد یک سازمان یادگیرنده به نظر می رسد زمانی است که یک سازمان شروع به تشخیص و شناسایی نیاز به تغییر می نماید. همچنین سنگه پیشنهاد می کند که در انتخاب روش ها برای اجرا آزاد باشید و بدون توجه به اینکه چه تئوری ها، فرضیات و ابزارهایی بکار گرفته می شوند، این روش ها بایستی قابل اجراء باشند. این روش ها باید در فرآیندهای مهم قابل اجراء باشند و باید انرژی بالقوه و مؤثری را برای هدایت به سمت پیشرفت عمده روی نتایج (ابداعات و ظرفیت های یادگیری) داشته باشد (سنگه، ۱۹۹۰).

۲-۲-۳- مدل چرخه یادگیری در سازمان یادگیرنده

مطالعات اخیر نشان می دهد سازمان هایی که از ساختار سازمان یادگیرنده تبعیت می کنند نسبت به رقباء خود توانایی بیشتری در جهت موفقیت دارند. یادگیری سازمانی در ۵ مرحله کامل می شود:

مرحله ۱- طراحی عملکرد - متمرکز

در مرحله اول، ساختار دانش پایه برای ارائه به اجراء کننده طراحی می شود. همچنین برای توانا کردن اجراءکننده طرحی ارائه می گردد تا سطح لازم عملکرد در سریع ترین زمان ممکن و با حداقل حمایت از سایر افراد کسب شود. این طرح در ویژگی هایی مثل دانش محصور شده، تطبیق با اجراءکنندگان، حداقل ساختارهای حمایتی یادگیری، لایه های سطوح دانش و غیره سهیم می باشد. مرحله اول پیش فرض مرحله پنجم (تسخیر دانش) محسوب می شود.

مرحله ۲- اجرا

در مرحله دوم، بر ای توانایی اجراء، سیستم این گونه طراحی می گردد: بر اساس قدرت ذهنی فردی، مهارت های اجتماعی، ارائه ساختار اطلاعاتی، دانش و حمایت از منابع در زمان لازم برای به حداقل رساندن دانش شغلی اجراءکننده تا در اجرای شغل خود بطور ذاتی و درونی انجام وظیفه نماید.

مرحله ۳- یادگیری فردی

در بسیاری موارد، در نتیجه استفاده از سیستم، یادگیری می تواند اجراء یا اجرای تکراری را به همراه داشته باشد. به عنوان مثال، اجراءکننده بعد از دریافت بازخورد پیام ها در واکنش به عمل نادرست، ممکن است در دانش رفتار سیستم عجین شود. این مورد با رویکرد آموزش سنتی که در آن رویداد یادگیری ساختارمند معمولاً قبل از اجراء واقع می شود، مورد مقایسه قرار می گیرد. در سایر موارد، یادگیری ممکن است در حین کار و دقیقاً قبل از اجراء صورت پذیرد. به عنوان مثال، زمانی که اجراءکننده، مدل های یادگیری کوچک و به موقع را برای اجرای یک وظیفه مرور می کند، یادگیری ممکن است قبل از اجراء رخ دهد، به ویژه وقتی یادگیری قبلی به علت نتایج نادرست، مورد نیاز باشد. بررسی ها نشان می دهد که یادگیری از زمان انجام کار مؤثرتر می باشد. بسیاری سازمان ها گزارش کردند که ۸۵ تا ۹۰ درصد دانش شغلی افراد در زمان کار صورت گرفته و فقط ۱۰ تا ۱۵ درصد در آموزش های رسمی آن دانش را کسب کرده اند. ویژگی خاص این مدل اینست که در شرایط عملی و واقعی شناخته می شود.

مرحله ۴- تولید دانش جدید

در دوره اجرای کار، اجراءکننده روش ها، تکنیک ها و رویه های جدیدی را توسعه می دهد که جزء دانش پایه محسوب نمی شود (دانش جدیدی ایجاد می گردد).

مرحله ۵- تسخیر دانش

از طریق فرآیندهای تسخیر دانش، دانش اضافی از طریق افراد و موضوعات در دوره اجرای کار به دست می آید که در دانش پایه، ذخیره و تسخیر می شود. با برگشت به مرحله اول، این دانش جدید در تمام سازمان در دسترس قرار می گیرد. وقتی این حلقه کامل شد، یادگیری سازمانی رخ می دهد (رایبولد، ۱۹۹۴).

۲-۲-۴- موانع یادگیری سازمان های یادگیرنده

گاهی ممکن است موانع فردی و موانع سازمانی بر سر راه ایجاد سازمان یادگیرنده وجود داشته باشد که در زیر به آنها اشاره می شود:

موانع فردی

- فرضیه ناخودآگاه « تمام چیزهایی را که نیاز دارم بدانم می دانم».
- نگرانی در مورد ابراز عقاید و نظراتی که در ذهن می پرورانم.
- نگرانی از عدم صلاحیت موقتی زمانی که یک مهارت جدید آموخته شود.
- عدم یادگیری در مورد آن چه در گذشته کار می شده ولی خیلی مؤثر نبوده است.
- احساس مشغولیت زیاد
- تنبلی فکری محض.

موانع سازمانی

- تصمیمات مدیریتی که سؤال برانگیز نباشند.
- ناتوانی یا شکست نسبت به درک موانع
- فرهنگ انتقادی نسبت به فرهنگ مسئولیت پذیری
- محیطی که سؤال کردن و رقابت را مورد تشویق قرار ندهد یا به شدت با آن مخالفت کند
- مشخصه « دانش قدرت است» سهم یادگیری را مسدود می کند.
- مشخصه معروف «اینجا محل نوآوری نیست».
- عقیده مدیری که می گوید «زیر دستان ما باید یادگیرند نه ما»
- سازمان هایی که از مشارکت متقابل جلوگیری می کنند.
- کمبود زمان آموزش، مواد و منابع
- رضایت از وضعیت کنونی
- ناتوانی در تشویق نوآوری
- عدم شناخت توانایی ها و بهبود مشارکت ها
- کمبود مکانیسم های استاندارد شده برای ثبت و انتشار اصلاحات
- کمبود مکانیسم انتقال دانش یا پرورش متقابل

همچنین نتایج بررسی های کیم (۱۹۹۳) نشان می دهد شکست در جریان اطلاعات منجر به شکست سازمان های یادگیرنده می شود. به عنوان نمونه، اگر اقدام فرد به دلایل مختلف در سازمان رد شود بنابراین هیچ فعالیت سازمانی رخ نمی دهد.

۲-۲-۵- فعالیت های سازمان یادگیرنده

دیوید گاروین (۱۹۹۳) فعالیت های سازمان یادگیرنده را اینگونه تشریح می کند:

- حل مسأله بطور سیستماتیک: تفکر در مورد تئوری سیستم ها، تأکید بر اطلاعات تا فرضیات، استفاده از ابزار آماری.
- آزمایش با روش های جدید: اطمینان از روند ایده های نوین به طور مستمر، انگیزه کافی برای خطر پذیری، ارائه برنامه ها.
- یادگیری از طریق تجربیات شخصی و پیشینه قبلی: شناسایی ارزشمند بودن شکست سودمند به جای موفقیت غیرسودمند.
- یادگیری از طریق تجربیات و بهترین تجربه افراد: عاریه گرفتن با علاقه.
- انتقال دانش سریع و کارا از طریق سازمان: گزارش ها، برنامه های چرخش پرسنل، برنامه های آموزشی.

افراد در این سازمان ها:

- می دانند چه کاری انجام دهند.
- می دانند چگونه آن را انجام دهند.
- می دانند چرا باید آن را انجام دهند.
- می خواهند آن را انجام دهند.
- منابع لازم را برای انجام آن در اختیار دارند.
- می دانند رهبرانشان متعهد اهداف یکسان هستند (گایلین، ۱۹۹۷).

۲-۲-۶- ویژگی های سازمان های یادگیرنده

- در مورد ویژگی های سازمان های یادگیرنده نظریات زیادی ارائه شده است. برخی صاحب نظران سازمان یادگیرنده را با خصوصیات زیر معرفی می کنند:
- سازمان های یادگیرنده بیش از آن که یک نظریه یا یک مدل سازمانی باشند انعکاس دهنده نوعی تفکر و بینش در مورد انسان، کار، سازمان و مدیریت است.

- سازمان یادگیرنده دارای چشم انداز روشن و مورد توافق درباره اختصاص های آینده رشد و تحول سازمان و کارکنان است.
- در سازمان یادگیرنده؛ اطلاعات در تمامی سطوح سازمانی به طور روان جریان دارد و یادگیری بطور همزمان در چهار سطح فردی، گروهی، میان گروهی و سازمانی تحقق می یابد.
- در سازمان یادگیرنده، الگوهای نوینی برای گسترش دامنه تفکر رواج می یابد و فضای کلی آن مشوق و حامی آرمان طلبی و نوآوری است.
- در سازمان یادگیرنده، کارکنان به طور مستمر قابلیت های خود را در مسیر تحقق اهداف مشترک فردی و سازمانی گسترش می دهند و اعضای آن به خوبی آموخته اند که چگونه به طور دسته جمعی یاد بگیرند و یاد بدهند.
- در سازمان یادگیرنده، ملاک های ارزشیابی عملکرد و رشد و ارتقای کارکنان، مستقیماً بر فرآیندهای یاددهی و یادگیری سازمان متکی اند و چنین فرآیندهایی را تقویت می کنند.
- در سازمان یادگیرنده، تمامی کارکنان، مشتریان، عوامل محیطی و حتی رقباء به منزله منابع اطلاعاتی ارزشمندی در نظر گرفته می شوند که می توان دانش زیادی را از آنان گرفت و با اتکای به این آموزش ها، فرآیند بهبود مسکو سازمان را سامان بخشید.
- در سازمان یادگیرنده، آموخته ها به سرعت وارد فرآیندهای عملیاتی می شوند و ارتقای سطح کمی و کیفی عملکردها را موجب می گردند.
- سازمان یادگیرنده ضروری ترین، پربازده ترین و دور اندیشانه ترین سرمایه گذاری های خود را سرمایه گذاری در توسعه منابع انسانی می داند.
- سازمان یادگیرنده دارای کارکنانی شاد، امیدوار و بلند پرواز است که از عضویت خود در آن سازمان احساس غرور و مباهات می کنند (قهرمانی، ۱۳۸۳).

۲-۲-۷- ارزیابی سازمان یادگیرنده

آیا سازمان شما یک سازمان یادگیرنده است؟ دو فرآیند تشخیصی به یافتن پاسخ به این سؤال کمک خواهد کرد: الگوی دو بعدی و الگوی شش عاملی.

الگوی دو بعدی: این ارزیابی را می توان در دو بعد جداگانه انجام داد. بعد اول، به میزانی که جو عمومی سازمان (شامل ساختار و فرهنگ) یادگیری همه کارکنان را افزایش می دهد، از یادگیری حمایت می کند و آن را تداوم می بخشد، بعد دوم، به میزانی که کل نیروی کار برای یادگیری اعتماد به نفس، انگیزه و مهارت دارد.

در هر دو بعد بالاترین نمره ۹ و پایین ترین نمره ۱ می باشد. برای ارزیابی های بین آن دو، مقادیر بین ۱ تا ۹ در نظر گرفته می شود، ولی برای پرهیز از پاسخ ممتنع از نمره ۵ استفاده نمی شود. مجموع نمرات ارزیابی ها در این دو بعد، سازمان را در یکی از چهار قسمت زیر قرار می دهد:

- یک سازمان غیرفعال و خمود - یک سازمان مایوس کننده
- یک سازمان یادگیرنده - یک سازمان مستأصل

اگرچه این تقسیم بندی خام است، ولی ارائه آن در یک کارگاه افزایش آگاهی، یک دید کلی در افراد به وجود می آورد که برای کسب تعهد آنان بر ای بررسی بیشتر درباره ایده سازمان های یادگیرنده کافی است.



(شکل ۲-۱) چهار نوع سازمانی که از تعامل دو بعد به وجود می آیند

یک سازمان غیرفعال و خمود برای راه حل های امروز، فقط به تجارب گذشته متکی است و همه تصمیم گیری ها توسط مدیریت اتخاذ می شود (کسانی که تصور می کنند بهترین دانش را دارند). نیروی کار غیر فعال است و در امور مشارکت نمی کند؛ نیروی کار علاوه ای به تغییر و سازگاری ندارد (یعنی نمی خواهد یاد بگیرد). هیچ ترغیب و تشویقی در سیستم وجود ندارد و فرصت های اندکی برای خودشکوفایی وجود دارد. کارکنان انگیزه ای برای یادگیری و سازگاری ندارند؛ ساختار سازمانی و جو عمومی آن مانع یادگیری است.

یک سازمان مستأصل چنین می اندیشد که کارهای درستی انجام می دهد ولی کارکنان نسبت به توانایی سازگاری خود با تغییر و رفتارهای جدید کاری، اعتماد به نفس ندارند و می ترسند. به عبارت دیگر، همه کارهای درست توسط مدیریت انجام می گیرد. کسانی که بیشترین تأثیر را می پذیرند کمترین مشارکت را

در طراحی فرآیند داشته اند و دارند. ترس ها، نیازها و توانایی های آنان برای مشارکت سازنده در یافتن راه حل ها نادیده گرفته می شود.

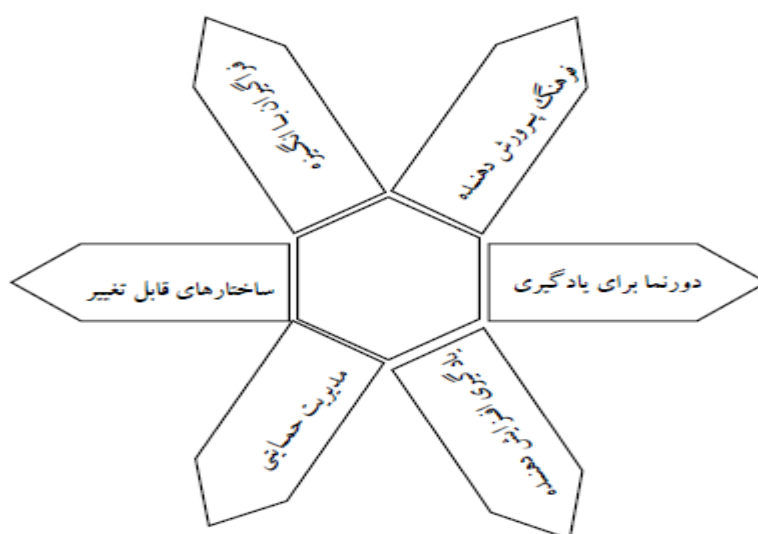
یک سازمان مایوس کننده تشخیص نمی دهد که کارکنان مهارت، انرژی و علاقه به یادگیری جدید دارند. سیستم یا ساختار موجود فرصت اندکی را برای خودشکوفائی، دسترسی به آموزش یا یادگیری آزاد فراهم می کند. برای مدیریت، آموزش رسمی از موقعیت و اولویت پایین برخوردار است. فاصله عمیقی بین مدیران و کارکنان وجود دارد.

یک سازمان یادگیرنده دورنمای قوی از آینده خود دارد و برای تعیین، دستیابی و بازنگری اهداف سازمانی از توانایی یادگیری و سازگاری همه افراد و گروه ها در همه سطوح استفاده می کند. موانع محیطی و ساختاری برای یادگیری تشخیص داده شده و برطرف شده اند. تشویق و حمایت ساختاری شدید از یادگیری مداوم، در همه سطوح به عمل می آید.

الگوی شش عاملی: INVEST

روش دیگر برای ارزیابی سازمان یادگیرنده، بسط دو بعد ذکر شده (محیط / ساختار و کارکنان) به شش بعد می باشد:

- فراگیران با انگیزه Inspired Learners
- فرهنگ پرورش دهنده Nurturing Culture
- دورنمایی برای یادگیری Vision for the Future
- یادگیری افزایش یافته (بهبود یافته) Enhanced Learning
- مدیریت حمایتی Supportive Management
- ساختارهای قابل تغییر Transforming Structures



(شکل ۲-۲) مدل INVEST از سازمان یادگیرنده

فراگیران با انگیزه: به میزانی که نیروی کار برای یادگیری مستمر انگیزه دارد، برای یادگیری جدید و شکار فرصت های یادگیری از تجربه و اعتماد به نفس بالایی برخوردار است و نسبت به خودشکوفائی تعهد کامل نشان می دهد.

فرهنگ پرورش دهنده: به میزانی که ارزش ها و رفتارها از یادگیری مداوم حمایت می کنند. تردید درباره وضع موجود و سؤال درباره فرض ها و روش های جاری انجام کار را ترغیب می کنند، به میزانی که آزمون و تجربه، یادگیری از اشتباهات، تحقیق و بحث های منطقی فعالیت های ارزشمندی تلقی می شوند.

دورنمایی برای یادگیری: به میزانی که دورنمای مشترکی وجود دارد و این دورنما شامل ظرفیت سازمان برای تشخیص، واکنش و استفاده از آنچه در آینده امکان تحقق دارد می باشد. بخشی از این دورنما اهمیت یادگیری در سطوح فردی، گروهی و سازمانی را تأیید می کند؛ به نحوی که سازمان را قادر می سازد به طور مستمر خود را دگرگون کند و از این طریق در دنیایی که به سرعت در حال تغییر و غیر قابل پیش بینی است، ادامه حیات دهد و رشد کند.

یادگیری افزایش یافته: به میزانی که سازمان فرآیندها و فنونی برای افزایش یادگیری و ترغیب و تداوم آن در میان همه کارکنان برقرار کرده است.

مدیریت حمایتی: میزانی که مدیران صادقانه معتقدند که ترغیب و تداوم یادگیری موجب بهبود عملکرد سازمان توسط کسانی که بیشترین نزدیکی با کارها و مشتریان را دارند، می شود؛ مدیران نقش خود را تسهیل کننده و مربی می بینند تا کنترل و پایش کنند.

ساختارهای قابل تغییر: به میزانی که سازمان برای ایجاد سهولت در یادگیری، بین سطوح، واحدها و زیرمجموعه های مختلف طراحی شده است و موجب سازگاری و تغییر سریع می گردد، به میزانی که سازماندهی موجود نوآوری، یادگیری و شکوفایی را ترغیب می کند و به آنها پاداش می دهد.

۲-۲-۸- حفظ و تداوم سازمان یادگیرنده

ایجاد یک سازمان یادگیرنده ممکن است مشکل باشد، اما همین طور تداوم و حفظ آن زمانی که در حال اجراست نیز مشکل می باشد. بسیاری از سازمان ها حتی عالی ترین آنها از نقطه اوج و بلندی که داشته اند سقوط کرده اند. به منظور رسیدن به بالاترین سطح مدیریت ترجیحاً می بایست ایجاد سازمان یادگیرنده درست در بالاترین نقطه ممکن آغاز شود، اما امکان دارد از هر نقطه ای شروع شود که توانایی تأثیر در دیگران را داشته باشد. موارد زیر باید در نظر گرفته شوند:

- با مدیران، سر پرستان، اتحادیه و واحد منابع انسانی کار کنید و کار خود را با یک متخصص (کسی که مشکلات را رفع می کند) شروع کنید؛
- سطح آگاهی را ارتقاء دهید و با همفکری با یکدیگر کار خود را آغاز کنید؛
- با یک واحد، کار خود را شروع کنید و بر روی یکی از مسائل تجاری تمرکز داشته باشید.

عوامل تسهیل کننده که سازمان یادگیرنده را حمایت می کند و به آن تداوم می بخشد عبارتند از:

- ۱ - بررسی های لازم و ضروری - فرآیند یادگیری نمی تواند بدون آگاهی اساسی از محیط تداوم داشته باشد؛
- ۲ - شکاف عملکرد - کوتاهی هایی که در انجام کارها و اجراء صورت گرفته فرصت هایی برای یادگیری هستند؛
- ۳ - اهمیت دادن به اندازه گیری ها - گفتگو پیرامون متریک ها (اندازه گیری ها) فعالیت ی آموزشی است؛
- ۴ - ذهن کاوشگر - حمایت از تلاش برای آزمایش کردن چیزهای جدید و کنجکاو بودن در مورد این که هر چیزی چگونه کار می کند؛
- ۵ - ایجاد شرایط صریح گویی - بحث و مناظره به عنوان راه های قابل قبول و حل مشکلاتی که همواره پا بر جا هستند؛
- ۶ - آموزش مداوم - انسان هرگز نباید از یادگیری و تمرین باز بماند؛

۷ - تفاوت های اجرایی - همیشه بیش از یک راه وجود دارد تا اهداف و مقاصد شغلی را به انجام برساند؛

۸ - حامیان و مدافعان متعدد

۹ - رهبری فعال - تصویر سازی تنها کافی نیست ، سرپرستی در هر سطح نظام مندی می بایست به انجام عملی آن تصویر پردازد؛
۱۰ - دورنمای سیستم ها.

۲-۲-۹- ایجاد قدرت و توانایی در کارکنان

انسان ها بخش محوری سازمان های یادگیرنده می باشند، به این دلیل که در حقیقت تنها انسان ها می آموزند. افراد سیستم شامل کارکنان، مدیران / رهبران، مشتریان، شرکای تجاری و عامه مردم می باشند که هر کدام از این گروه ها برای یادگیری سازمان ارزشمند می باشند و همه نیاز دارند که قدرت و توانایی یادگیری را داشته باشند. چندین اصل وجود دارد که مدیران در ایجاد قدرت در کارکنان باید مورد توجه قرار دهند:

- با کارکنان چون فراگیران بالغ و توانا رفتار کنند؛
- کارکنان را به فعالیت ، جدیت و استقلال تشویق کنند؛
- اختیار و مسئولیت را به حداکثر برسانند (بسیاری از سازمان ها کارکنان را مسئول می سازند اما به آنها اختیار نمی دهند)؛
- اعضاء را در پیشرفت استراتژی و برنامه ریزی دخالت دهند (افراد قدرتمند توانایی تصمیم گیری را دارند اگر چه تصمیمات آنان به خوبی تصمیمات مدیران نمی باشد، اما آنها توانایی انجام این کار را دارند، چرا که افراد اطلاعات بسیار خوبی در اختیار دارند)؛
- تعادلی بین نیازهای فردی و سازمانی برقرار سازند (بهتر است نتایج سازمانی بر افراد پر کار و مستعد بنا نهاده شود).
- از طرفی مدیران و رهبران نیازمندند تا از نظارت به ایجاد قدرت، از فرمانده بودن به زیر دست بودن، از عمل کردن به عنوان یک مدیر انتقالی به عمل کردن به عنوان یک رهبر دگرگون ساز، تغییر جهت دهند. وظایف و مهارت های مورد نیاز رهبری در جهت توانا کردن کارکنان عبارتند از:
- استاد، مربی، راهنما؛
- مدیر اطلاع رسانی ، گروه آموزشی و مدلی برای یادگیری و طراحی سازمان یادگیرنده؛
- هماهنگ کننده، حمایت و دفاع از پروژه ها و فرآیندهای یادگیری؛

- ساخت دیدگاه مشارکتی ؛
- هماهنگ کننده تیم های متعدد و کار محور و آزمودن مدل های ذهنی ؛
- به کار گیری سیستم های تفکر ؛
- ترویج خلاقیت ، ابداع و میل به خطر ؛
- تصور بخشیدن و تحریک کردن آموزش و فعالیت.
- گفتگو و جمع آوری اطلاعات از مشتریان، که اطلاعات جدیدی فراهم می آورد، زیرا پیشرفت گروه تا حد زیادی وابسته به پیشرفت شبکه تجاری است.
- از طرفی استراتژی های لازم برای قدرت و اختیار دادن به افراد در سازمان های یادگیرنده عبارتند از:
 - سیاست های کارکنان سازمان که به یادگیرنده پلداش می دهد ؛
 - ساختن تیم های کاری خود مدیریتی ؛
 - قدرت دادن به کارکنان برای یادگیری و پرورش کارکنان آگاه با دانش کافی درباره اطلاعات مالی، فنی و غیره، تا بتوانند تصمیمات عاقلانه تری اتخاذ کنند ؛
 - تشویق رهبران برای مدل سازی و تشریح یادگیری ؛
 - دعوت رهبران به حمایت از پروژه ها و فرآیند یادگیری ؛
 - برقراری تعادل در یادگیری و گسترش نیازهای فردی و سازمانی ؛
 - تشویق و ارتقاء مشتری در یادگیری سازمانی ؛
 - فراهم کردن فرصت های آموزشی برای عموم افراد سازمان (مارکورات، ۱۹۹۶).

۲-۳- شادکامی

پژوهش در رابطه با شادکامی از چهل سال اخیر افزایش قابل ملاحظه ای داشته است (کاشدن، ۲۰۰۴؛ لارسن، داینر و ایمونس، ۱۹۸۵). مارک هونیسام (۲۰۰۴) این واقعیت را خاطر نشان می سازد که افراد جامعه واژه شادکامی را به روش های بسیار متفاوتی بکار می بندند، به عبارتی وقتی الکساندر پاپ در مورد شادکامی اینگونه نوشت که «وجود ما غایت است»، او خیلی از عملکردهای پزشک را پژوهشگری می دانست که کانون توجه او، بررسی سبک زندگی مراجع است تا او را قادر سازد که دیدگاه خود را وسعت دهد و حس چیرگی بر تمامی سرنوشت خود را بالا ببرد.

همه انسانها شادکامی را برای خود و برای افراد مورد علاقه خودشان می خواهند. علمای بزرگ یونان باستان چون سقراط، افلاطون و ارسطو^۱، شادکامی را با سلامتی، ثروت و زیر و بم زندگی روزانه همبسته

^۱ Aristotle

می دانسته و به زعم آنان شادکامی مربوط به یک لحظه از زمان نیست بلکه مربوط به کل زندگی و جهت زندگی است (نودینگز، ۲۰۰۵). پژوهشها نشان می دهد افراد راضی و شادکام افرادی هستند که در سه جهت زندگی خودشان را شکل می دهند: ۱. هیجان مثبت و لذت ۲. اشتیاق به زندگی ۳. معنایابی در زندگی، که از این میان اشتیاق و معنایابی در زندگی تأثیر بیشتری در شادکامی دارد (پترسون، پارک و سلیگمن، ۲۰۰۵).

به طور کلی شادکامی شامل سه مؤلفه اصلی می شود: فراوانی و درجه احساس مثبت یا لذت؛ نبود احساسات منفی از قبیل افسردگی یا اضطراب و نیز سطح متوسطی از رضایتمندی در تمامی دوره زندگی (داینر، ۱۹۸۴). دو مؤلفه اول به جنبه های عاطفی مربوط می شود و مؤلفه آخر جنبه های شناختی شادکامی را در بر می گیرد (داینر، ایمونس، لارسن و گریفین، ۱۹۸۵). بنابراین، شادکامی سازه ای چندبعدی است. برخی از مقیاسهای شادکامی تنها بر مؤلفه عاطفی شادکامی تأکید دارند (به عنوان مثال، مقیاس تعادل عاطفی، برادبرن، ۱۹۶۹؛ مقیاس درجه احساس مثبت یا منفی، واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸)، و برخی به مؤلفه شناختی تأکید دارند (به عنوان مثال، مقیاس رضایت از زندگی، داینر و همکاران، ۱۹۸۵؛ مقیاس لذت-عدم لذت، اندروس و وایتی، ۱۹۷۶) و برخی دیگر ترکیبی از پیمایش کلی شادکامی را مطرح می کنند (به عنوان مثال، پرسشنامه شادکامی آکسفورد آرگایل، مارتین و کراسلند، ۱۹۸۹). از سوی دیگر، روانشناسان شناختی شادکامی را بیشتر یک حالت عاطفی در نظر می گیرند که می تواند با تغییر طرز تفکر فرد تغییر کند (لویسنون و گرف، ۱۹۷۳). با وجود اینکه ممکن است شادکامی یک حالت آنی باشد اما بسیاری از روان شناسان نیز بر این باور هستند که شادکامی دارای خصیصه شخصیتی ژنتیکی است. سلیگمن (۲۰۰۲) این خصیصه را «نشاط مطلوب» نامید و نشان داد انسان ها محدوده ثابتی از شادکامی را دارا هستند که به موجب آن می توانند شادکامی را احساس کنند و با توجه به آن قادر خواهند بود میزان شادکامی خود را به بالاترین حد سوق دهند اما نه فراتر از آن. یافته داینر (۲۰۰۲) در اینکه ممکن است موجودات بشر مستعد شادکامی خفیفی باشند از فرضیه سلیگمن حمایت می کند.

به منظور اندازه گیری شادکامی، آن را باید در دو سطح جستجو نمود: فرآیندهای درونی و فرآیندهای بیرونی. اگر بتوان موقعیت هایی را که افراد در آن احساس خوشحالی می کنند مشخص نمود، در آن صورت می توان تلاش کرد تا چنین شرایطی برای هر کس و در هر جا فراهم شود. همینطور اگر به فرآیندهای ذهنی شادکامی دست یابیم، احتمالاً می توانیم به همگان آموزش دهیم که چگونه از زندگی لذت ببرند.

بر اساس مطالعات وینهوون (۱۹۹۷) مشخص شده است که اولاً شادکامی در تمام دوران زندگی یک فرد یکسان باقی نمی ماند، به این ترتیب در اغلب موارد شادکامی هم به طور کامل و هم به طور نسبی در مقایسه با سایر افراد تغییر می کند و ثانیاً شادکامی نسبت به تغییر شرایط زندگی، به تر یا بدتر شدن آن حساس نیست به طوری که در سرتاسر زندگی پایدار است، مثلاً به دنبال دوران بیوه شدن و طلاق میزان شادکامی

موقتاً کاهش می‌یابد. ثالثاً شادکامی به طور کامل ماهیت درونی ندارد، یعنی اگرچه تکامل زندگی تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی است ولی تغییرات درونی تحت تأثیر محیط هم قرار می‌گیرند و تنها ماهیت درونی افراد تعیین کننده شادکامی نیست. علاوه بر این مطالعات درباره شادکامی نشان می‌دهند که شادکامی دارای دو مؤلفه، یکی عوامل عاطفی نظیر تجربه هیجانی شادی^۱، سرخوشی^۲، خشنودی^۳ و سایر هیجانهای مثبت و دیگری ارزیابی شناختی رضایت از زندگی است (اندروز و مک کنل، ۱۹۸۰). مطالعات بین فرهنگی نیز نشان داده‌اند که این دو جنبه از شادکامی در جوامع فردگرا^۴ نظیر آمریکا و انگلیس دارای ضریب همبستگی در حدود $r = 0.5$ و در جوامع جمع‌گرا^۵ که رضایت افراد به حالت دیگران نیز بستگی دارد، پایین‌تر بوده و در حدود $r = 0.2$ است (سوه، دینر، ایشی، تیاندیس، ۱۹۹۸).

۲-۳-۱- گستره نظری و پیشینه

این حقیقتی آشکار است که همه انسان‌ها برابر آفریده شده‌اند. خالق هستی به آنها برخی حقوق محروم نشدنی عطا فرموده است که از جمله آنها می‌توان به شادکامی اشاره کرد (آرگیل ۲۰۰۱). نعمت شادکامی و شاد زیستن از جمله موهبت‌های بزرگ الهی است که به انسان داده شده است و مطالعه تاریخ زندگی بشر گویای آن است که یکی از دغدغه‌های همیشگی بشر این بوده است که چگونه می‌تواند شرایط مناسبتری برای زندگی خود فراهم کند از چه طریقی و با چه وسایلی قادر خواهد بود رضایت بیشتری از زندگی داشته باشد همه اینها به نوعی به مفهوم شادکامی ارتباط پیدا می‌کند اگر چه جستجوگری پیرامون این نیاز را می‌توان در اندیشه‌های فلاسفه و دانشمندان یونان باستان یافت (جعفری و همکاران، ۱۳۸۳) شادکامی و خوشحالی یک حالت ذهنی است که در زبان عامیانه این اصطلاح برای احساسات ناپایدار و گذرا علاوه بر لذات پایدار زندگی استفاده می‌شود و می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در بهداشت روان، رضایت از زندگی و کارایی افراد ایفا کند (گروسی و همکاران، ۱۳۸۳).

شادکامی مفهومی است که تأثیرات مهم و سودمندی در زندگی فردی و اجتماعی انسان داشته است چرا که باعث می‌شود تا انسان همیشه جنبه‌های مثبت زندگی خود را نظاره‌گر باشد که این عمل نیز در جای خود بر سلامت روانی انسان تأثیرگذار است. شادکامی بخش مهمی از کیفیت زندگی و بالاتر از ثروت به شمار می‌رود (اسکوینگتون^۶، مک آرتور^۱، سامرست^۲، ۱۹۹۷، به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۲). گاهی

^۱ joy

^۲ elation

^۳ contentment

^۴ individualist

^۵ collectivist

^۶ - Skevington

گفته می‌شود که مفهوم شادکامی مبهم و اسرار آمیز است، اما پر واضح است که اکثر مردم به خوبی می‌دانند که شادکامی چیست. در یک زمینه یابی از مردم سؤال شده بود که معنی و منظور آنها از شادکامی چیست؟ در پاسخ گفته‌اند که غالباً شادکامی عبارت است از بودن درحالت خوشحالی و سرور یا دیگر هیجانات مثبت، و یا عبارت است از راضی بودن از زندگی خود (آرگیل، ۲۰۰۱).

آرگیل، مارتین و لو (۱۹۹۵) بر این باورند که هنگامی که از مردم پرسیده می‌شود منظور از شادکامی چیست، دو نوع جواب مطرح می‌کنند: الف) حالات هیجانی مثبت مانند لذت را عنوان می‌کنند. ب) آن را راضی بودن از زندگی و بیشتر جنبه‌های می‌دانند. آرگیل بر این باور است که سه جز اساسی شادکامی عبارتند از: هیجان مثبت، رضایت از زندگی و نبود هیجانات منفی از جمله افسردگی و اضطراب. او و همکارانش نشان دادند که روابط مثبت با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت از اجرا شادکامی هستند. میرز و داینر (۱۹۹۵) نشان دادند، وقتی از مردم پرسیده می‌شود افراد شادکام چه کسانی هستند؛ در پاسخ به شبکه حمایتی از روابط در یک فرهنگ اشاره می‌کنند که به تفسیرهای مثبت و خوشبینانه رویدادهای روزمره زندگی می‌انجامد. شادکامی از چند جهت حایز اهمیت است: یکی این که یک امر مسری است، یعنی شادکامی یک فرد می‌تواند شادکامی چند نفر دیگر را نیز فراهم سازد و غبار اندوه را از چهره آنها بزاید. دیگر اینکه وابستگی‌های فردی را با محیط می‌گستراند و زندگی را دلپذیرتر می‌سازد (نقیب زاده، ۱۳۷۷، به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۵).

وین هوون (۱۹۹۴) شادکامی را صفتی می‌داند که دارای سه معیار ثبات زمانی، ثبات موقعیتی و علتی درونی است و افلاطون شادی را تعادل میان سه عنصر استدلال، هیجان و امیال می‌دانست (دیکی، ۱۹۹۹) و ارسطو آن را عبارت از زندگی معنوی می‌دانست؛ یعنی به عقیده ارسطو دست کم سه نوع شادکامی وجود دارد، در پایینترین سطح، نظریه مردم عادی است که شادکامی را همان لذت می‌دانند. در سطح بالاتر از آن مردم با فرهنگ بالاتر معتقدند که شادکامی همان موفقیت و کامیابی است. نوع سوم شادکامی از نظر ارسطو ناشی از معنویت است (آیسنگ، ۱۹۹۰).

شادکامی احساسی است که ما آن را می‌خواهیم اما تعداد کمی به آن دست می‌یابیم. نشانه مشخص چنین احساسی، قدردانی، آرامش درونی، احساس رضایت و علاقه بخود و دیگران است. عادی ترین حالت ذهن، خشنودی و شادکامی است. موانعی که ما را از دستیابی و تجربه چنین احساساتی باز می‌دارد فرایندهای منفی اکتسابی هستند که ما آنها را بصورت حقایق زندگی تلقی می‌کنیم (کارلسون^۳، ۱۳۸۰؛ به نقل از عابدی، ۱۳۸۴، آیسنگ، ۱۹۹۰). به عقیده دینر گاهی گفته می‌شود که ما نمی‌توانیم یا نباید شادکامی را دنبال کنیم،

^۱ - Mac Arthur
^۲ - Somerset
^۳ - Karelson

زیرا شادکامی محصول جانبی کار و فعالیت یا برخی از ابعاد دیگر زندگی مطلوب است ولی پیشرفت‌های سریع و رشد فزاینده علوم، فناوری اطلاعات در سالهای اخیر علیرغم مزایای زیادی که داشته، خلأ ویژه‌ای را در زندگی انسانها فراهم آورده است. موج رو به رشد افسردگی، افزایش میزان تنشهای روحی و روانی و گسترش اختلالات رفتاری اهمیت و ضرورت پرداختن به شادکامی را به عنوان پدیده‌ای که باید آنرا جستجو کرد، یافت، غنیمت شمرد و آن را افزایش داد و به دیگران منتقل کرد، دو چندان ساخته است (جعفری و همکاران، ۱۳۸۳، به نقل از عابدی، ۱۳۸۴). از طرف دیگر روانشناسان در تسکین افسردگی افراد، کاملاً با موفقیت عمل کرده‌اند که هدفشان این است که آنها را خوشحالت‌تر سازند (آرگیل، ۲۰۰۱).

از نظر موری^۱، یکی از غریبترین نشانه‌های مشخص عصر ما که کمتر قابل تفسیر است، غفلت روانشناسان از موضوع شادکامی است، یعنی همان حالت درونی که افلاطون و ارسطو و تقریباً تمام متفکران برجسته گذشته آنرا مهمترین متاعی دانسته‌اند که از راه فعالیت قابل حصول است (پلاچیک^۲، به نقل از عابدی، ۱۳۸۴).

در طول قرن گذشته، روان‌شناسان و محققان تحقیقات خود را بر شرایط ناکامی و یا غم و اندوه مانند اضطراب و افسردگی متمرکز کردند و از جنبه‌های مثبت تواناییهای بالقوه انسانی غافل ماندند، ولی بتدریج در سالهای اخیر برخی از روانشناسان به تعاریف، عوامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده شادکامی و شاد زیستی پرداخته‌اند (فرنهام، ۲۰۰۳). در دهه‌های اخیر پژوهش پیرامون شادکامی افزایش چشمگیری داشته است و به عنوان یکی از موضوعات مورد بررسی جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت مطرح شده است و به تازگی وارد حوزه علوم پزشکی نیز شده است. میرز (۱۹۹۳) در کتابی تحت عنوان «به دنبال شادکامی» نوشته است تعداد مقالات منتشر شده درباره شادکامی از ۱۵۰ مقاله در سال ۱۹۷۹ به ۷۸۰ مقاله در یک دهه بعد افزایش یافته است (گروسی و همکاران، ۱۳۸۳). محور اصلی این بررسیها پاسخ‌گویی به سوالات گوناگونی است که: شادکامی چیست؟ عوامل همبسته با این عنصر کدامند؟ آیا ریشه در محیط دارد یا در وراثت؟ و... هدف اصلی مطالعات گسترده‌ای که از سال ۱۹۹۲ در این زمینه شروع شده است، پاسخ یافتن برای این سوالات و سوالات مشابه آنها بوده و هست (جعفری، ۱۳۸۳).

به اعتقاد دینر (۲۰۰۰) همان‌طور که مردم در جهان نیازهای زیستیشان را برآورده می‌کنند بطور چشمگیری به شادکامی و رضایتمندی نیز توجه دارند، چرا که باعث می‌شود هیجانات مثبت را بیشتر تجربه کنند و از رویدادهای پیرامون خود ارزیابی مثبتی داشته باشند (میرز و دینر، ۱۹۹۵). احساس مهار شخصی بیشتری کنند (دومونت^۳، ۱۹۸۹، لارسن^۴، دینر و امونس، ۱۹۸۵) نظام ایمنی قویتری داشته باشند، خلاقیت

^۱ -Murry

^۲ -Plutchik

^۳ - Demont

^۴ - Larsen

بیشتری در تحقیقات آزمایشی از خود نشان دهند، همکاری و مسئولیت پذیری بالایی نشان دهند (دینرو سلینگمن، ۲۰۰۲، به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴) و همچنین بنا به اعتقاد ویلیام گلسر^۱ همه انسان‌ها پنج نیاز جهان شمول زیر را دارا هستند:

(۱) بقا، مانند غذا، سر پناه و امنیت شخصی.

(۲) پیوند، مانند عشق و محبت، نیاز به خانواده، دوستان و سایر گروه‌ها.

(۳) قدرت، مانند پیشرفت، احساس ارزشمندی و موفقیت.

(۴) آزادی، مانند استقلال، خود مختاری و فضای شخصی.

(۵) شاد زیستن، مانند تفریح و کسب لذت و خوشی.

بنابراین با توجه به اهمیتی که رضایتمندی و شادکامی در بین مردم و فرهنگ‌های مختلف دارد مسیر جدیدی که در آن روانشناسان بتوانند فعالیت‌هایشان را توسعه بخشند، عبارتند از مطالعه عواملی که مردم را در جهت دست یافتن به زندگی شاد و رضایت بخش کمک کنند (به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴).

۲-۳-۲- تعریف شادکامی

شادکامی یکی از شش هیجان اساسی انسان است که عبارتند از: خشم، ترس، تنفر، تعجب، ناراحتی و شادمانی (دیکی، ۱۹۹۹). مطالعه علمی مستلزم اندازه‌گیری دقیق است و اندازه‌گیری هیجان کار دشواری است. لذا مطالعه علمی شادکامی و شادمانی نیز با دشواری‌هایی همراه است. تعریف شادمانی از این قاعده مستثنی نیست، زیرا اولین قدم در مطالعه علمی، تعریف دقیق موضوع و تعیین حدود و ثغور موضوع آن است. شادکامی از دو دیدگاه لذت جویی (هدونیزم) و دیدگاه شناختی حایز اهمیت است. در فلسفه لذت جویی با قدمت تاریخی چند هزار ساله آمده است که رفتار انسان همواره در جهت و به منظور کسب و ازدیاد لذایذ زندگی و اجتناب از درد است لذت و شادمانی در هر لحظه تنها عامل ارزشمندی است که فرد در جهت کسب آن قدم برمی دارد. لذت مورد نظر هدونیزم نتیجه دروندادهای مربوط به حواس پنجگانه است و به همین دلیل در مکتب لذت جویی شادکامی فقط شامل حداکثر آثار مثبت حواس بینایی، شنوایی، لامسه، چشایی و بویایی است (دناولد^۲، ۱۹۹۷). نظریه پردازان دیدگاه شناختی، شادکامی را احساسی میدانند که حاصل پیشرفت منطقی در جهت رسیدن به هدف است (فرنکن^۳، ۱۹۹۴). در این دیدگاه شادکامی به

^۱ - Glasser, W.

^۲ -Dunavold

^۳ -Franken

دروندهای حسی و ادراکات حاصل از آنها محدود نمیشود و هر چه فرد گام‌هایی در راه رسیدن به هدفش بر میدارد بر میزان شادکامی‌اش افزوده می‌شود. در دیدگاه شناختی، شادکامی ماخوذ از هدف و به عبارت دیگر هدف انگیزنده است. ولی شادکامی مورد نظر مکتب لذت جویی، خود هدف است (پردوسی^۱، ۱۹۹۵، به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۸۳).

ابتدای تمدن بشری، متفکران بزرگ به بحث و گفتگو در خصوص حیات انسانی و زندگی مطلوب پرداخته‌اند. برخی از افراد، ایده‌آل خود را در ثروت، برخی در داشتن روابط پرمعنا و برخی دیگر در کمک به افراد نیازمند می‌بینند. همه این افراد از لحاظ شرایط و ظواهر بیرونی با یکدیگر متفاوتند، ولی از یک احساس تندرستی ذهنی مشترک برخوردارند. اصطلاح تندرستی ذهنی به ارزیابی‌هایی که افراد از زندگیشان به عمل می‌آورند، اشاره دارد. ارزیابی‌های شناختی مانند رضایت از زندگی و ارزیابی‌های عاطفی (خلق و هیجانات) از قبیل احساسات عاطفی مثبت و منفی. در صورتی که افراد از شرایط زندگی راضی بوده بارها عواطف مثبت را تجربه نمایند و بالعکس عواطف منفی کمتری را تجربه کنند، گفته میشود که از تندرستی ذهنی بالایی برخوردارند. مطالعه علمی تندرستی ذهنی در خلال دو دهه گذشته و با فاصله گرفتن روانشناسی رفتارگرایی افراطی و تأکید بر حالات منفی رو به رشد گذارده است. این در حالی است که نسبت مقالات روانشناسی اختصاص داده شده به حالات منفی در مقایسه با مقالات اختصاص داده شده به حالات مثبت ۱۷ به ۱ است (میرز و داینر، ۱۹۹۵). ارسطو فیلسوف بزرگ یونانی عالیترین خوبی‌های قابل دستیابی را هم برای مردم عام و هم خاص شادمانی می‌داند (آیسنگ، ۱۹۹۰). به اعتقاد لاما^۲ مهمترین هدف زندگی ما رسیدن به شادکامی است؛ چه انسان به اصول مذهبی معتقد باشد یا نباشد و هر مذهبی که داشته باشد، حرکت و فعالیت انسان برای دست یافتن به شادمانی است (لاما و کاتلر^۳ ۱۳۸۲). وین هوون (۱۹۹۴) شادکامی را میزانی که یک فرد در مورد کیفیت کلی مطلوبیت زندگیش قضاوت میکند، تعریف می‌کند. شادکامی نه تنها به سطح بالایی از عاطفه یا هیجان مثبت بستگی دارد بلکه به سنجش عمیقتر رضایت کلی از زندگی نیز وابسته است. هیجانات بسیار مثبت ممکن است کوتاه مدت باشد، بنابراین میتواند هدفی واقع بینانه‌تر برای وجود انسان باشد. به گفته آیسنگ (۱۳۷۵)، شادکامی با مجموعه‌ای از کلمات مثبت از قبیل نشاط، خرسندی، خوشی، مسرت، وجد، سرخوشی، لذت، دلخوشی و خوش بینی هم معناست.

شوارتز و استراک (۱۹۹۱) معتقدند افراد شادکام کسانی هستند که در پردازش اطلاعات درجهت خوشبینی و خوشحالی سوگیری دارند. یعنی اطلاعات را طوری پردازش و تفسیر میکنند که به شادکامی آنها منجر می‌شود. از طرفی بیشتر پژوهشها از جمله آرگیل و لو (۱۹۹۰)، کوستا و مک کری (۱۹۸۰)، فارنهام و

^۱-Parducei

^۲-Lama

^۳-Katler

بروینگ (۱۹۹۰) فارنهام و چنج (۱۹۹۷)؛ هوتارد و همکاران (۱۹۹۸) و میرز و داینر (۱۹۹۵) معتقدند که شادکامی یک ویژگی شخصیتی است.

با توجه به این که شادکامی یکی از هیجانهای اساسی بشر است، لذا هر کسی به فراخور خود، آن را احساس و تجربه می کند. اما تعریف شادکامی به سادگی احساس آن نیست. افلاطون در کتاب جمهوری، به سه عنصر در وجود انسان اشاره می کند که عبارتند از: قوه استدلال یا تعقل، احساسات و امیال، افلاطون شادکامی را حالتی از انسان می داند که بین این سه عنصر تعادل و هماهنگی وجود داشته باشد (دیکی، ۱۹۹۹) و وارسطو شادکامی را عبارت از زندگی معنوی می داند (آیسنگ، ۱۹۹۰). جان لاک و جرمی بنتام معتقدند که شادکامی مبتنی بر تعداد وقایع لذت بخش است (آیسنگ، ۱۹۹۰).

آرگیل، مارتین و کراسلند (۱۹۸۹) شادکامی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، عدم وجود عاطفه منفی و رضایت از زندگی میدانند. جامعترین و در عین حال عملیاتیترین تعریف از شادکامی را وین هوون (۱۹۸۴) به دست داده است: شادکامی به درجه یا میزان از احساس اطلاق می شود که شخص درباره مطلوبیت کیفیت کل زندگی خود قضاوت می کند. به عبارت دیگر شادکامی به این معناست که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد (وین هوون، ۱۹۹۴). در تعریف وین هوون از شادکامی چند عنصر وجود دارد که به اختصار توضیح داده می شود:

درجه یا میزان

واژه شادکامی بیانگر ارزیابی کمال مطلوب از زندگی نیست؛ بلکه بیانگر یک درجه یا میزان است. همانند مفاهیم طول و عرض، بیشتر یا کمتر بودن چیزی یعنی میزان خوشایندی زندگی را می رساند.

شخص

واژه شادکامی صرفاً برای توصیف حالت یک فرد به کار می رود؛ به عبارت دیگر شادکامی برای اجتماعات، اشیاء و یا وقایع به کار نمی رود.

قضاوت

واژه شادکامی در جایی به کار می رود که فرد یک قضاوت کلی از زندگی خود به عمل آورد. یعنی ارزیابی تجارب پیشین و پیش بینی تجارب آتی. به عبارت دیگر شادکامی جمع ساده لذتها نیست بلکه شناختی است که از بررسی تجارب مختلف به دست می آورند. از آنجا که حاصل ارزیابی ذهنی فرد از زندگی خود، توسط خود فرد صورت می گیرد، نیازی به استانداردهای خارج از وجود فرد برای تعیین و

اثبات وجود شادکامی در او وجود ندارد و هنگامی که فرد اظهار می‌کند که شاد است پس حتماً شاد است و نیازی به ارائه دلیل ندارد.

کل زندگی

واژه شادکامی برای اشاره به جنبه‌های خاصی از زندگی به کار نمی‌رود، بلکه به کل زندگی فرد اشاره می‌کند. یعنی مشتمل بر تجارب گذشته و حال و پیش بینی تجارب آینده است. یعنی فرد با برداشت کلی از تمام ابعاد و وقایع زندگی خود، میزان شادکامی خود را ابراز می‌نماید.

مطلوبیت

در تعریف شادکامی منظور از خوشایند بودن، ارزشمند و دوست داشتنی بودن زندگی از طرف خود فرد است. عدم خوشایندی نیز بد بودن زندگی است. به عبارت دیگر، خوشایند بودن یعنی «خوب بودن» و خوشایند نبودن یعنی «بد بودن» زندگی. اسگود، ۱۹۷۱، به نقل از دریکوندی، (۱۳۸۱) چنین بیان می‌کند: در تمام فرهنگ‌ها مصادیقی از خوبی و بدی وجود دارد که افراد آن جوامع طبق این مصادیق خوشایندی یا ناخوشایندی زندگی خویش را مورد قضاوت قرار می‌دهند (به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۵).

۲-۳-۳- عوامل تأثیرگذار بر شادکامی

شادکامی انسان از جمله مفاهیم و مواردی است که می‌تواند تحت تأثیر عوامل زیادی باشد، یعنی وجود برخی از عوامل در زندگی یا محیط انسان میتواند سطح شادکامی وی را افزایش و وجود برخی دیگر بالعکس آن را کاهش دهد، که چند نمونه مهمی از آنها در زیر آورده می‌شود:

وضعیت اقتصادی: وضعیت اقتصادی یکی از عوامل تأثیرگذار بر اکثر موقعیت‌های زندگی است که سطح شادکامی نیز از این عامل بی‌تأثیر نمی‌ماند. طبق نتایج تحقیقات کسانی که از لحاظ وضعیت اقتصادی در سطح خوبی قرار دارند از وضعیت روحی سازگارتری برخوردارند. داینر و همکاران (۱۹۹۹) چنین گزارش کرده‌اند که مردم کشورهای ثروتمند از مردم کشورهای فقیر بسیار شادترند. آرگیل (۱۹۹۹) معتقد است که بین درآمد و شادکامی ارتباط مثبتی وجود دارد. ولی این ارتباط در بین اقشار کم درآمد بیشتر است. وینهوون (۱۹۹۴)، این نظریه را مطرح ساخته که پول در صورتی که بتواند نیازهای اساسی و جهانی برای غذا، سرپناه و لباس را برآورده سازد، می‌تواند شادکامی را افزایش دهد. ولی با این وجود علیرغم رشد اقتصادی در فرانسه، ژاپن و ایالات متحده از ۱۹۶۴ تا ۱۹۹۰ هیچ‌گونه گزارشی مبنی بر افزایش شادکامی

دریافت نشده است (ساه، دینر، اویشی و ترانویس، ۱۹۹۷). اسوالد (۱۹۹۷)، با توجه به مطالعات صورت گرفته در ایالات متحده و دوازده کشور اتحادیه اروپایی خاطر نشان کرد که

(۱) پول شادکامی می آورد ولی اثر آن نامحدود بوده و گاهی به لحاظ آماری معنادار نیست.

(۲) بیکاری افراد را ناشاد می کند، به ویژه زمانی که با از دست دادن منبع درآمد همراه باشد.

تحصیلات: رابطه بین تحصیلات و شادکامی مثل رابطه ما بین ثروت و شادکامی است یعنی در کل نمی توان گفت هرچه تحصیلات بیشتر شود شادکامی نیز بیشتر می شود. ولی از آنجا که ممکن است افراد با تحصیلات بالاتر حداقل در برآورده کردن نیازهای اساسی زندگی مشکلی ندارند بنابراین میزان شادکامیشان به این دلیل کم نباشد. ولی روی هم رفته بین میزان تحصیلات و شادکامی رابطه حتمی وجود ندارد (عابدی، ۱۳۸۳). بنابر پژوهش های ادینگتون و همکاران (۲۰۰۴) ارتباط بین تحصیلات و شادکامی صرفاً به صورت غیر مستقیم است. جای تعجب است که تحصیلات به طور بالقوه حتی می تواند موجب ایجاد مشکل در دستیابی به شادکامی گردد. البته در صورتی که منجر به پدید آمدن انتظارات برآورده نشده و در نتیجه عدم دستیابی به اهداف شود (به نقل از عابدی، ۱۳۸۴).

پژوهش وین هوون (۱۹۹۴) نشان داد که تأثیر تحصیلات بر شادکامی مردم ژاپن و اروپا کم است، ولی در بسیاری از کشورها مانند کره جنوبی، فیلیپین، نیجریه، مکزیک، یوگسلاوی بین تحصیلات و شادکامی رابطه مثبت قویتری وجود دارد. روس^۱ و وان ویلیگن (۱۹۹۷)، به نقل از آرگیل، (۲۰۰۱) در یک نمونه از جامعه آمریکا دریافته اند که تحصیلات بر خوشبختی افراد، بهداشت روانی و جسمانی آنها اثر مثبت دارد. این امر از طریق بدست آوردن شغل رضایتبخش، افزایش کنترل و دستیابی بهتر به ازدواج و سایر حمایت های اجتماعی است (آرگیل، ۲۰۰۱).

مذهب: ایمان و مذهب مسیر زندگی آینده انسان را تعیین می کند چرا که فرد با ایمان احساس پوچی و بی ارزشی و تنهایی نمی کند که این موجب شادکامی فرد می شود. بسیاری از مطالعاتی که بر روی نمونه های ملی صورت گرفته اند حاکی از وجود رابطه معنی دار بین مذهب و شادکامی است. میرز (۱۹۹۲) یکی از عوامل ایجاد کننده شادکامی را مذهب می دانند (به نقل از عابدی، ۱۳۸۳). ایمانی که حمایت همگانی، هدفمندی، احساس پذیرفته شدن و امید را برای فرد بدنبال دارد. اکثر تحقیقات نشان دهنده همبستگی معنادار مذهب با شادکامی است (یزدانی و آزاد، ۱۳۸۲)، و همچنین طبق نتیجه تحقیقی، افراد شاد زیست اهل دعا و نیایش هستند (داینر، شو و اویشی، ۱۹۹۷).

گریلی (۱۹۷۵)، به نقل از آرگیل، (۲۰۰۱) معتقد است که فعالیتهای مذهبی دارای کارکردهایی است که نهایتاً موجب افزایش شادکامی می شود. آرگیل (۲۰۰۱) معتقد است که مذهب اثر مثبت متوسطی روی

^۱ -Ross

شادکامی دارد و این برای افراد مسن و افرادی که بطور مسقو به کلیسا میروند بیشتر است. پولنر (۱۹۸۹، به نقل از آرگیل) دریافت که حمایت اجتماعی ثابت، احساس نزدیکتر بودن به خداوند و داشتن تصویر دوستانه از خداوند، با شادکامی ارتباط دارد. همچنین الیسون (۱۹۹۱، به نقل از آرگیل) نشان داد که بعد از تداوم اجتماعی و عبادت‌های خصوصی، ایمان استوار باعث شادکامی می‌شود (آرگیل، ۲۰۰۱).

عوامل زیستی: بین متخصصان این بحث وجود دارد که آیا عامل ایجاد شادکامی یک حالتی زیستی است یا عوامل دیگری دخیل هستند. این بحث در شادکامی نیز وجود دارد. شواهد فرایندهای وجود دارد که خشنودی و شادکامی انسان به طور زیادی به وسیله عوامل وراثتی شکل می‌گیرد. نورولوژیستها دریافته اند که بین شادکامی و سطوح دوپامین و سروتونین در مغز رابطه وجود دارد. آنها پیش بینی می‌کنند که ژنها نقش اصلی در تنظیمات این سطوح دارند (ابستین، ۱۹۹۶، به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴). همچنین نتایج بدست آمده از تحقیق لی کنز^۱ و تلجن (۱۹۹۶، به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴) روی بیش از ۳۰۰۰ دوقلوی یکسان و غیریکسان، نشان داد که به طور کلی دوقلوهای یکسان حتی وقتی که در محیط متفاوتی پرورش می‌یافتند سطح مشابهی از شادکامی را گزارش می‌کردند در حالی که در دوقلوهای غیر یکسان چنین نبود.

عوامل فرهنگی: اگر چه شواهد قانع کننده‌ای از اثرات ژنها روی شادکامی وجود دارد ولی عوامل فرهنگی نیز در این میان نقش مهمی ایفا می‌کنند. نتایج تحقیقات بین فرهنگی نشان می‌دهد که سطح شادکامی و ارزیابی فرد از خودش در میان جوامع مختلف فوق العاده تغییر می‌کند. این دامنه وسیع تغییرات بیانگر این است که تفاوت‌های فرهنگی همچون عوامل ژنتیکی روی شادکامی و بهزیستی درونی فرد اثر می‌گذارد (اینگلهارت، ۲۰۰۰، به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴). در پژوهشی که توسط دینر و همکاران (۲۰۰۲) در ژاپن انجام شد، نشان داده شد که فرهنگ‌های فردگرا از تجربه و ابراز هیجانات مثبت در افراد بیشتر حمایت می‌کنند. در حالی که در فرهنگ‌های جمع‌گرا، فشارهای گروهی، اجتماعی، اقتصادی مانعی برای ابراز هیجانات مثبت هستند. نتایج تحقیقات ساه و همکاران (۱۹۹۸) نشان داد که رابطه مثبتی بین هیجانات و رضایتمندی زندگی در کشورهای فردگرا نسبت به جمع‌گرا وجود دارد. بدین ترتیب که در بین ملل مختلف نیرومندی رابطه بین رضایتمندی و هیجان با تعادل عاطفی، به طور معناداری به میزان فرد گرایی ملل مرتبط است (۵۲٪). انگیزه شاد بودن در آمریکائی‌ها قوی است و شاید مغایر با این نگرش فرهنگ شرق است که، باور دارند ساقه غم و شادی از یک ریشه است و همیشه به دنبال هر شادی، غم نمایان می‌شود و بالعکس. یک روانشناس ژاپنی بنام هیدوشی مینامی^۲ (۱۹۷۱) معتقد است که در فرهنگ ژاپن با الهام از مکتب کنفسیوس یک نگرش تردید آمیز نسبت به شادکامی و خوشحالی وجود دارد که سبب میشود

^۱ Kenz.Le

^۲ Minami, Hiroshi

برخلاف آمریکائیا احساس اجبار کمتری نسبت به شاد بودن داشته باشند و در نتیجه بهای کمتری به شاد زیستن بدهند (به نقل از غضنفری، ۱۳۸۴). و همچنین بنا به نظر دراشل سفیدپوستان نسبت به رنگین پوستان، شادکامی بیشتری نشان می‌دهند. اساساً در فرهنگ فرد گرایی آمریکای شمالی یک عامل انگیزشی قوی برای شاد بودن وجود دارد به طوری که جستجوی خوشحالی یک حق مقدس فردی است و رسیدن به خوشحالی نقطه نهایی تلاش و سخت کوشی فرد است. جنبه مثبت آن این است که افراد شاد و خوشحال بیشتر به بهشت می‌روند و جنبه منفی آن این است که هر کس مسئول ناخوشنودی و حرمت خود پائین خویش است. بنابراین ملاحظه می‌شود که تنیدگی برای شاد بودن و اعتماد به نفس داشتن در فرهنگ آمریکای شمالی قوی است. در واقع مردم این جوامع مقدار قابل توجهی از تلاش خود را صرف متقاعد کردن خود و دیگران در این که آنها شاد هستند، اعتماد به نفس دارند و مهار کاملی بر زندگی دارند (غضنفری، ۱۳۸۴).

جنسیت: یکی از ابعادی که در تحقیقات مورد نظر قرار می‌گیرد جنسیت و تأثیر آن است که در موضوعات شادکامی نیز به آن اهمیت قائل می‌شوند. معمولاً همه باور دارند که زنان از مردان احساساتی هستند ولی شواهد زیادی در تأیید این نظریه وجود ندارد. مهمترین تفاوت احساسی بین زن و مرد این است که زنان تغییر پذیری بیشتری نسبت به مردان دارند. نکته قابل ذکر این است که زنان جوان کمی شادتر از مردان جوان هستند ولی زنان مسن از مردان مسن شادتر هستند (آیسنگ، ۱۹۹۰). همچنین فوجیتا^۱، دینر و ساندریک^۲ پیشنهاد می‌کنند زنان به لحاظ نقش اجتماعی مراقبت‌گری خود در جریان اجتماعی شدن یاد می‌گیرند که نسبت به عواطف مثبت و منفی خود پذیرا تر باشند و در مقابل، ممکن است عواطف مثبت و منفی بیشتری را تجربه کنند. پژوهش آنها روشن ساخت که در مجموع زنان در مقایسه با مردان عواطف مثبت و منفی بیشتر و قویتری را تجربه می‌کنند. همچنین آنها دریافته‌اند که عامل جنسیت کمتر از ۱٪ واریانس شادکامی را به خود اختصاص می‌دهد. فوجیتا و همکاران، چنین فرض می‌کنند که پذیرا و باز بودن زنان نسبت به تجارب عاطفی موجب آسیب پذیری آنها نسبت به افسردگی ناشی از رویدادهای نامطلوب و شادکامی بیشتر ناشی از رویدادهای خوشایند می‌گردد (آیسنگ، ۱۹۹۰). وود، رودز و ولان (۱۹۸۹) در مورد ۹۳ مطالعه‌ای که اکثر آنها در آمریکا انجام شده بود، به تحلیل آماری پرداختند. آنها دریافتند که زنان بطور متوسط کمی خوشحالت‌تر از مردان بودند (۷٪)، و کمی باعاطفه مثبت (۷٪) و کمی رضایتمندی بیشتر از زندگی (۳٪) داشتند. این اثرات مثبت ضعیف، برای افراد متأهل کمی قویتر بود (۸٪) (آرگیل، ۲۰۰۱). شادکامی زنان و مردان متفاوت است. همچنین زنان خیلی تغییر می‌کنند ولی مردان ثبات بیشتری دارند. به عبارت دیگر، شادکامی زنان با دوره‌های مختلف ناشادی همراه است؛ ولی مردان تغییر نمی‌کنند. در واقع

^۱ -Fujita
^۲ -Sandrik

نمی‌توان گفت که مردان از زنان شادترند یا برعکس، بلکه میتوان گفت که شادکامی زنان و مردان متفاوت است؛ یعنی مردان در شادکامی یا ناشادکامی خود ثبات بیشتری دارند ولی زنان ثبات کمتری دارند (عابدی، ۱۳۸۳).

سن: طبق نتایج تحقیقات برخی از حلقه‌ها با افزایش سن تغییر می‌کند ولی برخی دیگر یا تغییر نمی‌کنند و یا تغییر کمی دارند (هیلگارد و همکاران، ۱۹۹۶، به نقل از رفیعی، ۱۳۸۴). بعضی از بررسی‌های بین‌المللی که در کشورهای مختلف و با بیش از ۱۰۰۰۰۰۰ آزمودنی انجام پذیرفته، نشان داد که رضایت از زندگی با افزایش سن افزایش می‌یابد (کانتریل، ۱۹۶۵) و این برای مردان بیشتر از زنان است. این الگو برای عاطفه مثبت نیز نشان داده شده است. این افزایش‌ها می‌تواند ناشی از تفاوت‌های تاریخی یعنی نسلی باشد و ناشی از آن باشد که زندگی بطور پیوسته در دنیا بدتر می‌شود. بنابراین افراد مسن‌تر به شادتر بودن خود ادامه می‌دهند. مطالعات مختلفی دریافته‌اند که عاطفه مثبت، همچون رضایتمندی، برای مردان با افزایش سن افزایش می‌یابد، اما برای زنان کاهش می‌یابد. به زعم آیسنگ (۲۰۰۱) شادکامی بیشتر جوانان می‌تواند معلول ظرفیت خیلی زیاد آنها برای عاطفه مثبت و ظرفیت کم آنها برای تجربه عاطفه منفی یا ترکیبی از هر دو باشد.

سلامتی: برخی از بیماریهای جسمانی منجر به کاهش فعالیت می‌شوند. بنابراین بیماری‌ها می‌توانند باعث کاهش شادکامی انسان‌ها شوند در عین حال باید دقت داشت که هر چه افراد شادکام‌تر باشند از نظر جسمانی نیز سالم‌ترند (عابدی، ۱۳۸۳). خندیدن و شاد بودن باعث ترشح ماده‌ای به نام آندروفین در مغز می‌شود که آستانه تحمل در برابر استرس را افزایش می‌دهد.

اوکون و همکاران (۱۹۸۴)، به نقل از وین‌هون، (۱۹۹۴) در مطالعه فراتحلیلی، نشان دادند که همبستگی بین شادکامی با سلامتی % ۳۲ است. بین شادکامی و ابتلا به بیماری‌های حاضر رابطه وجود دارد، بخصوص اگر بیماری موجب محدودیت در فعالیت‌های فردی باشد. فیست^۱ و همکاران (۱۹۹۵) در مطالعه طولی نشان دادند که این مسأله امری دو جهتی است. سلامتی اهمیتی خاص برای سالمندان دارد و یکی از عوامل پیش‌بینی برای شادکامی و خوشنودی در زندگی سالمندان محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد که سلامتی واقعاً یکی از علل شادکامی است. تحقیقات نشان داده شده است که شادکامی، صرف نظر از چگونگی کسب آن میتواند سلامتی جسمانی را بهبود بخشد. افرادی که شاد هستند احساس امنیت بیشتری می‌کنند، آسانتر تصمیم می‌گیرند، دارای روحیه مشارکتی بیشتری هستند و نسبت به کسانی که با آنها زندگی می‌کنند بیشتر احساس رضایت می‌کنند (میرز، ۲۰۰۰).

^۱-Feist

۲-۳-۴- الگویی سوگیری در شادکامی

شوآرز و استرک^۱ (۱۹۹۱) نشان دادند که هر فردی با توجه به وضعیت هیجانی فعلی خود شروع به قضاوت درباره شادکامی کل زندگی خود می کند. چرا که ارزیابی شادکامی توسط فرد راحت تر از ارزیابی کل زندگی او است. بنابراین افراد بیشتر از اینکه کل زندگی خود ارزیابی کنند، به ارزیابی شادکامی می پردازند. گستره این نظریه بر این اساس است که تعدادی از جاذبه های هیجانی آنی که در نتیجه هیجانهای فوری هستند، انتظاراتی را در فرد بالا می برند که با کل رویدادهای مهم گذشته زندگی فرد ارتباط دارند. بنا بر این نظریه، وقایعی که ماهیت مثبت یا منفی دارند همواره بر فرد اثر می گذارد تا زمانی که وقایع غالب دیگری بر فرد چیره شود. این دیدگاه الگویی را برای پردازش اطلاعاتی مطرح می کند که معیارهایی را در رابطه با آنچه سطح عاطفه مثبت یا منفی طبق احتمال رخداد های خاص، منطقی و سازگار است، تنظیم می کند. به علاوه این نوع الگو می تواند تأکید مثبت و منفی را برای حفظ سوگیری شادکامی ممکن سازد و یا برای حفظ ارزیابی معمول رویدادهای زندگی که به نظر ناخوشایند هستند (داینر، ایمونس، لارسن و گریفین، ۱۹۸۵).

۲-۴-۲- مبانی پژوهشی

۲-۴-۲-۱- پژوهش های داخلی

طباطبایی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان نشاط و شادابی در دانش آموزان و دبیران متوسطه و پیش دانشگاهی استان سمنان نشان داد که بین شادابی و نشاط با پیشرفت تحصیلی، رشته تحصیلی و جنسیت در دانش آموزان ارتباط معناداری وجود ندارد، ولی بین نشاط و شادابی با پایه تحصیلی و اوقات فراغت، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر آن بین نشاط و شادابی با سن همبستگی منفی معنادار وجود دارد.

ذهبیون و یوسفی (۱۳۸۶) به بررسی میزان انطباق ویژگی های سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان با ویژگی های سازمان یادگیرنده از دیدگاه دبیران در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ پرداختند، نتایج نشان داد که ویژگی های سازمان آموزش و پرورش در حیطه فردی و سازمانی با ویژگی های سازمان یادگیرنده انطباق دارد، ولی در حیطه گروهی انطباق ندارد. تلقی افراد از سازمان یادگیرنده نیز فقط در حیطه فردی بر حسب سابقه تدریس تفاوت معناداری را نشان داد.

جعفری و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر شادی مدارس به این نتایج دست یافتند که عوامل فردی، آموزشی، اجتماعی - فرهنگی، کالبدی و سبک مدیریت مشارکتی در شادابی مدارس

^۱ -Schwarz & Strack

مؤثر بوده و بین نظرات مدیران، مربیان پرورشی و مشاوران در این زمینه تفاوت معناداری مشاهده شد و تنها در زمینه های عوامل فردی و سبک مدیریت آمرانه تفاوت معناداری مشاهده نشد.

احسانی قدس و سید عباس زاده (۱۳۹۱) به بررسی رابطه مولفه های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری دبیران دبیرستان ها و مراکز پیش دانشگاهی پرداختند، نتایج پژوهش نشان داد بین سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری دبیران در سطح اطمینان ۰/۹۹ رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین مولفه های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری دبیران همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد. از سوی دیگر از بین مولفه های سازمان یادگیرنده، مولفه های یادگیری تیمی و قابلیت شخصی، توان پیش بینی متغیر خلاقیت و نوآوری را دارند.

صالحی، قلتاش، جباری ظهیرآبادی (۱۳۹۱) به بررسی ارتباط بین سازمان یادگیرنده با هوش سازمانی در آموزش و پرورش پرداختند، نتایج نشان داد که بین سازمان یادگیرنده و هوش سازمانی در جامعه مورد مطالعه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

سینا و مزینی (۱۳۹۲) به بررسی مقدار تحقق ابعاد سازمان یادگیرنده از دیدگاه مدیران متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک شهر شیراز پرداختند، نتایج آماری نشان داد که ارزیابی ابعاد سازمان یادگیرنده (بینش مشترک، تفکر سیستمی، یادگیری تیمی، تسلط فردی، مدل های ذهنی) از دیدگاه مدیران آموزشگاه های متوسطه دارای ارزش و اهمیت بیش از متوسط بوده است. همچنین ابعاد سازمان یادگیرنده در بین مدیران زن و مرد تفاوت معنی داری را نشان داد.

۲-۴-۲- پژوهش های خارجی

ایگان (۲۰۰۲) پژوهشی با عنوان ابعاد سازمان یادگیرنده و انگیزه برای انتقال یادگیری انجام داد که سازمان یادگیرنده را به این شکل معرفی کرد: خلق فرصت های یادگیری مستمر، ارتقای فضای پرسش و گفتگو، افزایش همکاری و یادگیری گروهی، توانمندساختن کارکنان به منظور حصول بینش جمعی، ایجاد نظامی به منظور کسب و تسهیم دانش، ایجاد ارتباط بین محیط داخل و خارج سازمان و گسترش توسعه رهبری استراتژیک برای یادگیری. نتایج نشان داد که بین ابعاد و ایجاد انگیزه در کارکنان برای انتقال یادگیری همبستگی وجود دارد.

مطالعات لام و پنگ^۱ (۲۰۰۳) برای تعیین ابعاد سازمان یادگیرنده در مدارس دولتی هنگ کنگ نشان داد، که کوشش مسئولین برای ایجاد بصیرت مشترک در بین معلمان و کارکنان نسبت به اهداف مدارس، توانسته یک بینش مثبت نسبت به مدرسه در معلمان و کارکنان به وجود آورد.

^۱ - Lam & Pang

چن^۱ (۲۰۰۳) با انتخاب ۸۸ مدرسه ابتدایی و راهنمایی تایوان برای ارزیابی پیشرفت سازمان به سمت سازمان یادگیرنده، به این نتیجه رسید که میان آن مدارس که شرایط نسبتاً ثابتی داشته و مدارس که دائماً در پی یافتن شرایط تازه برای فعالیت و بقاء سازمان هستند، تفاوت معناداری وجود دارد. به واقع، مدارس که در صدد دستیابی به ابعاد سازمان یادگیرنده هستند موفقیت بالاتری داشته اند. کوشش برای افزایش توانایی معلمان و مدیران مدارس یکی از ویژگی های اساسی آنان محسوب می‌گردد.

ریس (۲۰۰۴) تحقیقی با عنوان دانشگاه ها به عنوان سازمان یادگیرنده انجام داد. هدف از این پژوهش بررسی ابعاد مورد نیاز دانشگاه های استرالیا برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده بود. یافته ها نشان داد، ایجاد ۱۰ بعد اساسی برای تبدیل دانشگاه های استرالیا به سازمان یادگیرنده ضرورت دارد، این ۱۰ بعد عبارت بود از، رهبری، بینش، نوآوری، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فرهنگ سازمانی، مدیریت نیروی انسانی، نقش دانشگاه در جامعه و دسترسی جهانی.

در تحقیق دیگری جیمز (۲۰۰۵) ساختارهای توسعه حرفه ای معلمان، انتقال دانش به مجموعه های آموزشی، راه های فهم یادگیری دانش آموز، همکاری حرفه ای و کیفیت حمایت های سازمانی از یادگیری معلم را مورد توجه قرار داد. یافته ها نشان داد که فرصت های یادگیری، شرایط یادگیری، همکاری، بازخورد و فضای مناسب برای طرح سوال، موجب توانمندی معلمان و در نهایت توسعه حرفه ای آن ها خواهد شد.

۲-۵- جمع بندی

در این فصل ابتدا به بررسی سازمان یادگیرنده، زمینه های شکل گیری سازمان یادگیرنده، توسعه مدل های سازمانی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده، مدل چرخه یادگیری در سازمان یادگیرنده، موانع یادگیری سازمان های یادگیرنده، فعالیت های سازمان یادگیرنده، ویژگی های سازمان های یادگیرنده، ارزیابی سازمان یادگیرنده، حفظ و تداوم سازمان یادگیرنده، ایجاد قدرت و توانایی درکارکنان پرداخته شد. در ادامه به بررسی شادکامی، گستره نظری و پیشینه، تعریف شادکامی، عوامل تأثیرگذار بر شادکامی، الگویی سوگیری در شادکامی اشاره گردید و مبانی پژوهشی داخلی و خارجی متناسب با تحقیق آورده شد که نشان دهنده این است که سازمان یادگیرنده و ویژگی های آن می تواند بر روی عملکرد سازمان و ویژگی های شخصیتی و روانی افراد موجود در آن سازمان تاثیر داشته باشد بدین منظور پژوهش حاضر سعی در بررسی ارتباط سازمان یادگیرنده با نشاط در دانش آموزان دارد.

^۱ - Chan

فصل سوم :

روش شناسی پژوهش

این فصل به توضیح روش شناسی پژوهش اختصاص دارد. ابتدا روش پژوهش و سپس جامعه و نمونه پژوهش تعریف می گردد. ابزارهای اندازه گیری، روایی و اعتبار آن ها نیز شرح داده می شود و در نهایت روش های آماری تجزیه و تحلیل داده ها توصیف می گردد.

۳-۱- طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است چون به بررسی ارتباط سازمان یادگیرنده با نشاط آموزشی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران پرداخته است.

۳-۲- جامعه آماری

کلیه دانش آموزان پسر منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند.

۳-۳- روش نمونه گیری و حجم نمونه

در این پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای استفاده شده است. به این صورت که از مناطق شمالی، جنوبی، شرقی، غرب منطقه ۵ به صورت تصادفی یک مدرسه انتخاب گردید و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردیدند و از نظر نشاط آموزشی و سازمان یادگیرنده مورد بررسی قرار گرفتند. با وجود مراجعه به آموزش و پرورش منطقه ۵ و عدم همکاری در زمینه در اختیار گذاشتن تعداد دانش آموزان پسر واز آنجائی که حجم نمونه در پژوهش های همبستگی حداقل ۳۰ نفر (حافظ نیا، ۱۳۸۷) و دلاور (۱۳۸۸) ۵۰ نفر لازم است در این پژوهش نمونه حدود ۲۵۲ نفر انتخاب گردید.

۳-۴- روش گردآوری اطلاعات

۳-۴-۱- پرسش نامه شادکامی

از ابزارهای خودسنجی معروفی است که در اکثر پژوهش های مربوط به شادکامی و نیز در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفته است. این مقیاس دارای ۲۹ گویه است. و بر اساس دیدگاه آرجیل و کراسل (۱۹۸۹) درباره ی احساس شادکامی و نیز نظر بک درباره ی افسردگی، تعبیه و تهیه شده است. و علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) آن را ترجمه و برای ایران هنجاریابی کردند. در واقع، هر گزینه در برگزیده درجه ای از احساس شادکامی است. و آزمودنی باید یکی از چهار گزینه را به عنوان پاسخ مورد نظر برگزیند. زیرمقیاس

ها شامل رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی، رضایت خاطر و خلق مثبت می باشد. در پژوهشی که توسط علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) با نمونه ای متشکل از ۱۰۱ نفر از دانشجویان دانشگاه های تهران صورت گرفت ضریب همسانی درونی برای گروه مردان و زنان به ترتیب برابر ۰/۹۴ و ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی پس از ۷ هفته ۰/۷۸ ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته در یک نمونه ۲۵ نفری ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس، ۰/۹۲۲ به دست آمد.

۳-۴-۲- پرسشنامه سازمان یادگیرنده

پرسشنامه اصول سازمان یادگیرنده در مدرسه به منظور بررسی مدارس به لحاظ برخورداری از اصول سازمان یادگیرنده تهیه شده است و توسط بوربور (۱۳۸۵) تهیه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه ۳۰ گویه و یک نمره کلی دارد. هدف اصلی این پرسشنامه پاسخ به این سوال است که مدارس ما تا چه حد می توانند سازمان یادگیرنده قلمداد شوند. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه ای و از خیلی زیاد تا خیلی کم است. پایایی این مقیاس در پژوهش بوربور (۱۳۸۵) بالای ۹۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ۰/۸۷ پایایی آن به دست آمد.

۳-۵- شیوه تجزیه و تحلیل داده ها

برای توصیف اطلاعات جمعیت شناختی نمونه مورد بررسی، از روشهای آمار توصیفی شامل میانگین و جدولهای توزیع فراوانی استفاده شد. برای آزمون فرضیه های پژوهش از روشهای آمار استنباطی شامل آزمون همبستگی پیرسون، آزمون رگرسیون همزمان استفاده گردید.

فصل چهارم :

تجزیه و تحلیل داده ها

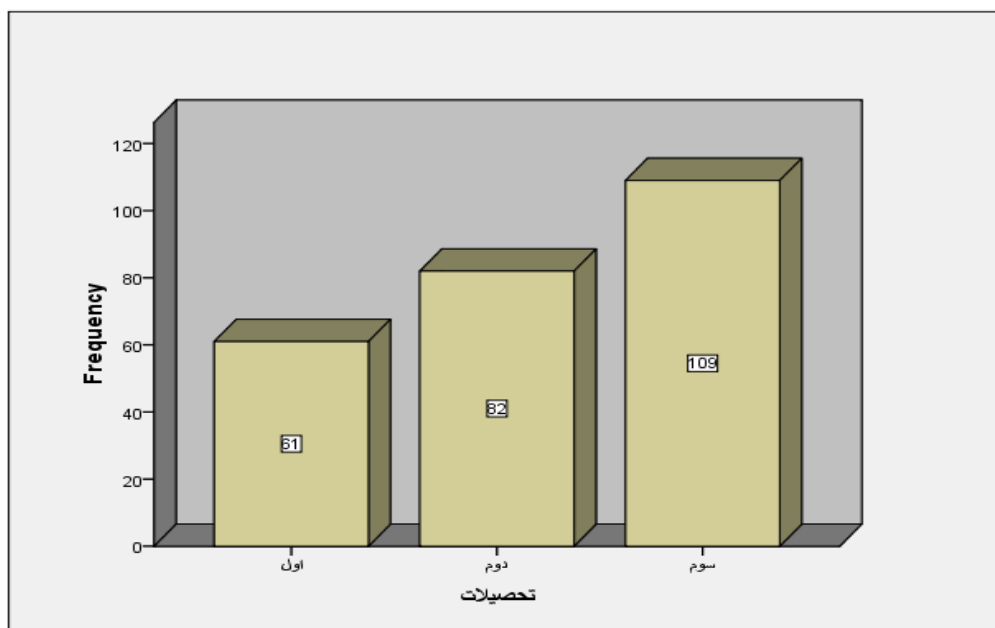
در این فصل ابتدا به بررسی یافته های توصیفی و سپس استنباطی پژوهش متناسب با فرضیه های پژوهش پرداخته می شود.

۱-۴- یافته های توصیفی

(جدول ۱-۴) تحصیلات شرکت کنندگان در پژوهش

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد
اول	۶۱	۲۴/۲
دوم	۸۲	۳۲/۵
سوم	۱۰۹	۴۳/۳
کل	۲۵۲	۱۰۰

همانطور که در جدول ۱-۴ مشاهده می کنید، ۲۴/۲ درصد (۶۱) شرکت کنندگان مقطع اول، ۳۲/۵ درصد (۸۲) مقطع دوم و ۴۳/۳ درصد (۱۰۹) مقطع سوم می باشند.



(نمودار ۱-۴) فراوانی شرکت کنندگان بر حسب مقطع تحصیلی

میانگین سنی شرکت کنندگان پژوهش ۱۶/۳۹ با انحراف استاندارد ۰/۹۲۷ بود. کمترین ۱۵ و بیشترین ۱۸ سال بود.

۲-۴- یافته های استنباطی

برای استفاده از آزمون های پارامتریک یکی از شروط آن نرمال بودن داده ها می باشد، بدین جهت از آزمون K-S (کولموگروف - اسمیرنف) جهت بررسی نرمال بودن داده ها استفاده گردید.

(جدول ۲-۴) آزمون K-S جهت بررسی نرمال بودن داده ها

متغیر	رضایت از زندگی	حرمت خود	بهزیستی	رضایت خاطر	خلق مثبت	شادکامی کل	سازمان یادگیرنده
تعداد	۲۵۲	۲۵۲	۲۵۲	۲۵۲	۲۵۲	۲۵۲	۲۵۲
پارامترهای توزیع نرمال	۲۶/۱۵	۱۵/۵۱	۱۲/۴۱	۱۳/۵۲	۷/۷۰	۷۵/۳۱	۷۷/۰۴
انحراف معیار	۴/۵۶	۳/۰۶	۲/۹۰	۲/۷۵	۱/۴۳	۱۲/۴۶	۱۱/۸۳
اختلاف ها	قدر مطلق اختلاف	۰/۱۲۱	۰/۱۱۲	۰/۱۳۶	۰/۲۰۸	۰/۲۳۳	۰/۱۰۲
	مقدار مثبت	۰/۰۸۹	۰/۱۰۳	۰/۱۱۵	۱۵۳۰	۰/۲۳۳	۰/۰۷۱
	مقدار منفی	-۰/۱۲۱	-۰/۱۱۲	-۰/۱۳۶	-۰/۲۰۸	-۰/۱۷۰	-۰/۱۰۲
آماره K-S Sig	۱/۹۲	۱/۷۸	۲/۱۵	۳/۲۹	۳/۶۹	۱/۹۱	۱/۶۱
	۰/۰۹۸	۰/۱۱۱	۰/۱۲۶	۰/۰۷۶	۰/۰۹۵	۰/۲۱۹	۰/۳۲۱

جدول ۲-۴ نتایج آزمون K-S را نشان می دهد با توجه به مقدار پی و مقایسه آن با سطح معنی داری ۰/۰۵ نتیجه گرفته می شود که فرض نرمال بودن داده ها پذیرفته می شود، بدین علت که سطح معناداری K-S بالاتر از ۰/۰۵ می باشد. و می توان آزمون های پارامتری را انجام داد.

۱-۲-۴ بررسی فرضیه های پژوهش

۱ سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه م منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

۲ سازمان یادگیرنده با حرمت خود دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

۳ سازمان یادگیرنده با بهزیستی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

۴ سازمان یادگیرنده با رضایت خاطر دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

۵ سازمان یادگیرنده با خلق مثبت دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

۶ سازمان یادگیرنده با نشاط کلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

برای بررسی فرضیه های اول تا ششم از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

(جدول ۳-۴) ماتریس همبستگی سازمان یادگیرنده با نشاط و مولفه های آن

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱-رضایت از زندگی	-						
۲-حرمت خود	۰/۶۹۵**	-					
۳-بهبودی	۰/۵۴۴**	۰/۶۹۴**	-				
۴-رضایت خاطر	۰/۷۲۴**	۰/۶۹۶**	۰/۵۰۴**	-			
۵-خلق مثبت	۰/۵۴۰**	۰/۶۶۶**	۰/۶۷۹**	۰/۵۳۹**	-		
۶-نشاط کلی	۰/۸۸۶**	۰/۸۹۳**	۰/۷۹۲**	۰/۸۳۶**	۰/۷۵۴**	-	
۷-سازمان یادگیرنده	۰/۷۵۹**	۰/۷۸۸**	۰/۶۸۱**	۰/۷۲۹**	۰/۶۵۰**	۰/۸۶۶**	-

** $P < 0.001$

ماتریس همبستگی در جدول ۳-۴ نشان داد که سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی ۰/۷۵۹، حرمت خود ۰/۷۸۸، بهبودی ۰/۶۸۱، رضایت خاطر ۰/۷۲۹، خلق مثبت ۰/۶۵۰ و با نشاط کلی دانش آموزان ۰/۸۶۶ رابطه معنادار و مثبت در سطح ۰/۰۰۱ دارد. با توجه ماتریس همبستگی و ارتباط سازمان یادگیرنده با نشاط و ابعاد آن فرضیه اول تا ششم پژوهش شامل ارتباط معنادار سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی، حرمت خود، بهبودی، رضایت خاطر، خلق مثبت و نشاط کلی دانش آموزان تایید گردید.

۷ سازمان یادگیرنده نقش پیش بینی کنندگی برای نشاط آموزشی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران دارد.

برای بررسی نقش پیش بینی کنندگی و سهم تبیین سازمان یادگیرنده برای نشاط آموزشی از رگرسیون همزمان استفاده گردید.

(جدول ۴-۴) ANOVA

Sig	F	MS	Df	SS	مدل
۰/۰۰۱	۷۵۱/۳۰	۲۹۲۷۹/۶۶	۱	۲۹۲۷۹/۶۶	رگرسیون
		۳۸/۹۷	۲۵۰	۹۷۴۲/۹۳	باقیمانده
			۲۵۱	۳۹۰۲۲/۶۰	کل

در جدول بالا همانطور که مشاهده می‌کنید میزان $F(۷۵۱/۳۰)$ در سطح $۰/۰۰۱$ معنادار است و متغیرها توانایی پیش‌بینی دارند و می‌توان عمل رگرسیون را انجام داد.

(جدول ۴-۵) سهم پیش‌بین (سازمان یادگیرنده) در تبیین متغیر ملاک (نشاط دانش آموزان)

Sig	t	ضرایب استاندارد نشده		متغیرهای پیش‌بین	مدل
		ضرایب استاندارد شده Beta	خطای معیار (S.E) B		
۰/۰۵۶	۱/۹۱	-	۲/۵۹	ثابت	
۰/۰۰۱	۲۷/۴۱	۰/۸۶۶	۰/۰۳۳	سازمان یادگیرنده	

جدول (۴-۵) خروجی اصلی آزمون تحلیل رگرسیون همزمان است، به طوری که ضرایب استاندارد نشده، خطای معیار، آزمون t و سطح معناداری متغیر پیش بین محاسبه شده است. سازمان یادگیرنده پیش‌بینی کننده های معنادار و مثبت نشاط آموزشی دانش آموزان می‌باشد.

(جدول ۴-۶) خلاصه مدل

SEE	Adjusted R Square	R Square	R	مدل
۶/۲۴	۰/۷۴۹	۰/۷۵۰	۰/۸۶۶	همزمان

مجذور همبستگی نشان داد که سازمان یادگیرنده، توانایی تبیین و پیش بینی ۷۴% درصد از واریانس نشاط آموزشی دانش آموزان را دارا می‌باشد.

فصل پنجم :

بحث و نتیجه گیری

۵-۱- مقدمه

همان گونه که در فصل اول بیان شد هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی در مقطع متوسطه پسرانه آموزش و پرورش منطقه ۴ شهر تهران بود. در فصل دوم مبانی نظری و تجربی پژوهش مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت و در پایان همان فصل خلاصه ای از پژوهش های انجام شده در در زمینه رابطه بین رابطه سازمان یادگیرنده با میزان نشاط محیط آموزشی ارائه شد. در فصل سوم ضمن معرفی جامعه و نمونه آماری، ابزارهای پژوهش و روایی و پایایی آن ها معرفی شد. در فصل چهارم یافته های پژوهش بر اساس فرضیه های پژوهش ارائه شد. در این فصل با توجه به فرضیه های پژوهش نتایج مورد بحث قرار می گیرند و در پایان ضمن اشاره به محدودیت های پژوهش، جهت گیری ها و پیشنهادها نیز ارائه می شوند.

۵-۲- جمع بندی

نتایج نشان داد که سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی ۰/۷۵۹، حرمت خود ۰/۷۸۸، بهزیستی ۰/۶۸۱، رضایت خاطر ۰/۷۲۹، خلق مثبت ۰/۶۵۰ و با نشاط کلی دانش آموزان ۰/۸۶۶ رابطه معنادار و مثبت در سطح ۰/۰۰۱ دارد. همچنین نتایج حاصل از رگرسیون نشان داد که سازمان گیرنده می تواند به صورت مثبت و معناداری نشاط آموزشی را پیش بینی کند.

۵-۳- بحث در نتایج (بررسی رابطه و نقش پیش بینی کنندگی سازمان یادگیرنده با شادکامی و مولفه های آن در دانش آموزان)

سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۳-۴ نشان داد که سازمان یادگیرنده با رضایت از زندگی ۰/۷۵۹ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس زاده (۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود بر نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده با حرمت خود دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه
معناداری دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۳-۴ نشان داد که سازمان یادگیرنده با حرمت خود ۰/۷۸۸ ارتباط معناداری
در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید
عباس زاده (۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های
خود بر نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده با بهزیستی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه معناداری
دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۳-۴ نشان داد که سازمان یادگیرنده با بهزیستی ۰/۶۸۱ ارتباط معناداری در
سطح ۰/۰۰۱ دارد. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس زاده
(۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود بر
نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده با رضایت خاطر دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه
معناداری دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۳-۴ نشان داد، که سازمان یادگیرنده با رضایت خاطر ۰/۷۲۹ ارتباط معناداری
در سطح ۰/۰۰۱ دارد. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس
زاده (۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود
بر نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده با خلق مثبت دانش آمو زان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه
معناداری دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۳-۴ نشان داد که سازمان یادگیرنده با خلق مثبت ۰/۶۵۰ ارتباط معناداری در
سطح ۰/۰۰۱ دارد. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس زاده
(۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود بر
نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده با نشاط کلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران رابطه

معناداری دارد.

نتایج پژوهش در جدول ۴-۳ نشان داد که سازمان یادگیرنده با بنشاط کلی دانش آموزان ۰/۸۶۶ ارتباط معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد. که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس زاده (۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود بر نقش سازمان یادگیرنده بر ابعاد روحی و روانی دانش آموزان تاکید دارند.

سازمان یادگیرنده نقش پیش بینی کنندگی برای نشاط آموزشی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه

منطقه ۴ شهر تهران دارد.

نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که سازمان یادگیرنده ۷۴٪ از واریانس ناط آموزشی دانش آموزان را پیش بینی می کند که با نتایج پژوهش های جعفری و همکاران (۱۳۸۷)، احسانی قدس و سید عباس زاده (۱۳۹۱)، مزینی (۱۳۹۲)، چن (۲۰۰۳) و جیمز (۲۰۰۵) همسو می باشد، آن ها در پژوهش های خود بر نقش سازمان یادگیرنده در پیش بینی ابعاد روحی و روانی و نشاط دانش آموزان تاکید دارند.

نتایج پژوهش دشتی و آذربایجانی (۱۳۹۱) نشان می دهد که چهار عامل امکانات آموزشی، جو سازمانی مدرسه، محتوای درسی و مشارکت در فعالیت کلاسی در ایجاد نشاط و شادابی دانش آموزان مؤثر است. احمدی و عباسی (۱۳۸۳) در پژوهش خود نشان دادند که مشارکت دانش آموزان در فعالیت های کلاس و مدرسه، محتوای درسی مناسب، جو سازمانی مدرسه و امکانات آموزشی را از مهم ترین عوامل ایجاد نشاط در مدارس می دانند.

در شرایط حاضر اغلب منابع انسانی مدرسه دارای این تصورند که آموخته های دوران تحصیل آنان در حکم اموری ثابت و پایدار برای انجام دادن وظیفه و رسالتشان کفایت می کند و نیاز به فراگیری های تازه نیست. در اینجاست ه مدیران آموزشی وظیفه دارند در نقش مربیگری خویش (یکی از وظایف سه گانه مدیر در سازمان یادگیرنده) به اصلاح باور معلمان بپردازد و با توصیه آنچه می خواهند و می باید

لبشند (پژوهشگر و جستجوگر)، در معلمان کششی به سوی پیشرفت و خلاقیت ایجاد کنند. کششی که سنگه از آن به عنوان کشش خلاق نام می برد. علاوه بر این باید دانست، با وجود این که فراهم آوردن و در دسترس قرار دادن منابع اطلاعاتی و افزایش توان تحصیلی معلمان برای نوسازی دانش آنان لازم است (قدمگاهی و آهنچیان، ۱۳۸۴). سازمان یادگیرنده سازمانی است که به عنوان یک کل و مجموعه هماهنگ یاد می گیرد و پیش می رود. او خود راه را می یابد و جلو می رود و از تجربه ها هم چون انسانی خردمند پند می آموزد و مسیر خود را تصحیح می کند. کسی او را کنترل نمی کند و مهارش را به این سو و آن سو

نمی‌کشاند. سازمان یادگیرنده خود کنترل و خود فراگیرنده است و مسیر خویش را می‌یابد و به سوی هدف پیش می‌رود. سازمان یادگیرنده کارکنانی یادگیرنده و خلاق دارد. سازمان از طریق کارکنان و اعضایش فرآیند یادگیری را تحقق می‌بخشد. اگر چه یادگیری افراد برای یادگیری سازمانی کافی نیست، اما شرط لازم سازمان یادگیرنده، کارکنان و مدیران یادگیرنده است. در سازمان های یادگیرنده باید افراد به توانمندی های خود واقف شوند و آنها را توسعه و بهبود بخشند و زندگی خود را غنی و غنی تر سازند. در همه انسان ها نیروهای خلاقه شگفت آوری نهفته است که اگر بتوانیم آن ها را بشناسیم و رشد دهیم سازمان از این نیروها بهره بسیاری خواهد برد. هرگاه انسانی توانایی ها و استعدادهايش را شناخت و به رشد و توسعه آنها همت گماشت، به طور دائم فرا می‌گیرد و خلاق و آفریننده می‌گردد. از چنین انسان هایی است که سازمان یادگیرنده ایجاد می‌شود. انسان رشد یافته و خلاق فراتر از انسان دانش آموخته و ماهر است. چنین فردی واکنشی عمل نمی‌کند، بلکه فعال و آفریننده است، او صرفاً منفعل از محیط و پاسخگو به شرایط نیست بلکه محیط را می‌سازد و آن را در جهت هدف های خود تغییر می‌دهد. او به جای سازگاری با محیط، محیط را با خود سازگار می‌کند. زمانی که چنین انسانهایی در سازمان پرورش یافتند و چهره سازمان با وجود آنان شکل گرفت، گام مهمی در یادگیری سازمانی برداشته شده است (نکویی مقدم و بهشتی فر، ۱۳۸۶). همین عوامل سبب می‌شود که دانش آموز در محیط مدرسه رضایت داشته باشد و سبب خشنودی و شادکامی آن ها می‌شود. ضرورت تبدیل شدن مدرسه ها به سازمان های یادگیرنده از آن جا ناشی می‌شود که با افزایش پیچیدگی و سرعت تغییرات محیطی، در واقع نداشتن اطمینان به محیط پیرامون، فزونی یافته است. در نتیجه، سازمان ها نیاز بیشتری به دانش و آگاهی گسترده از عوامل محیطی دارند تا بتوانند، خود را با تغییر و تحولات محیطی تطبیق دهند. از همین رو، مدرسه ها و مؤسسات آموزشی باید به رویکردهای سازمان های یادگیرنده متمایل شوند. از آن جا که نقش آموزش و پرورش در توسعه و پیشرفت جامعه بسیار اهمیت دارد، لذا باید به طور جدی تری به بالا بردن آگاهی مدیران و سایر عناصر مربوط نسبت به تغییرات و تحولات در عرصه های گوناگون توجه کرد. این مهم دست یافتنی نیست، مگر از طریق آموزش و یادگیری که خود با ظهور پدیده ای به نام سازمان های یادگیرنده تسهیل خواهد شد. مهم ترین موضوع جامعه امروز در همه اقشار، اعم از سیاست گذاران و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت، اولیا، و حتی دانش آموزان کشور، مسئله ی پایین بودن کیفیت و اثربخشی برنامه های آموزش و پرورش و متناسب نبودن محتوای این برنامه ها با تغییرات در دنیای بیرونی و بازار کار، و ناکافی بودن آگاهی و اطلاعات از تغییرات و تحولات علمی است که باعث محروم شدن از تجربه های جهانی، بی انگیزگی و نارضایتی مدیران و معلمان، و حتی انگیزه نداشتن دانش آموزان برای یادگیری می‌شود و این بسیار نگران کننده است. ایده ی سازمان یادگیرنده برای همه ی افراد اعم از مدیران، کارکنان، معلمان،

پژوهشگران، استادان، دانشجویان و والدین قابل استفاده است. چون هر یک از این افراد در ساختن فرهنگ آموزشی که از خانواده آغاز می شود، سهیم اند و به توسعه ی آن در مؤسسات آموزشی که از دبستان شروع می شود و برای سر تا سر زندگی ادامه می یابد، کمک می کنند. همه ی این افراد، عضو یکی از سازمان های اجتماعی اند و چنان چه این سازمان ها بخواهند آینده ی خود را بسازند، لاجرم باید توانایی خود را برای یادگیری زاینده گسترش دهند و با به کارگیری اصول و مبانی جامعه شناختی در سازمان های یادگیرنده، بر قابلیت های خود از طریق یادگیری بیفزایند. گفتمان مدرسه و سازمان یادگیرنده، به خروج سازمان های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی از بحران ناتوانی یا امتناع از یادگیری و ترس از دانستن کمک می کند و راهنمایی عملی نهایی توسعه ی قابلیت های یادگیری زاینده در افراد، خلق سازمان و اجتماع های یادگیرنده و گسترش آینده اندیشی در جامعه است.

امروزه، در همه نهادها و سازمان های دولتی و غیردولتی نظیر دانشگاه ها و نهادهای آموزشی-پژوهشی اولویت و دغدغه خاطر مدیران و اعضای سازمان جذب، نگهداری و آموزش نیروی انسانی و توجه به این عامل مهم و تأثیرگذار در روند فعالیت های سازمانی است و از طرفی، بقا و دوام هر سازمان به نیروی انسانی آن بستگی دارد. سازمان می تواند بر افزایش یا کاهش شادی و سلامت فیزیکی، روانی و هیجانی نیروهای خود و همچنین، بر میزان غیبت و تغییر آنها تأثیرگذار باشد (بروتز و گنزالس، ۲۰۱۰). محققان در پژوهش های خود به این نتیجه رسیده اند که لازمه سلامت سازمانی ایجاد تعهد در آن است. ایجاد تعهد موثر سازمانی و محیط شاد به دست مدیران و رهبران سازمانی به برداشت های مثبت منجر می شود (رگو و همکاران، ۲۰۱۰).

بحث در مورد سازمان یادگیرنده بشدت در کشور ما مورد نیاز است، به این دلیل که در دو سه دهه گذشته بسیاری از سازمان های ایران در فضای جدا از تحولات دنیای بیرونی بوده اند. آموزش و پرورش نیز از این امر مستثنی نبوده است در مطالعات اخیر یعنی پبلز (۲۰۰۶) دانش آموزان ایرانی در سواد خواندن از بین ۴۵ کشور رتبه ۴۰ را بدست آورده اند و در تیمز (۲۰۰۷) نیز رتبه عملکرد دانش آموزان ایرانی در ریاضیات و علوم نسبت به سایر کشورها پایین بوده است (کریمی، ۱۳۸۷). با این نگاه که آموزش و پرورش (مدارس) مهمترین متولی تعلیم و تربیت و یادگیری است، نه تنها می تواند از عنصر یادگیری بهره مند گردد، بلکه می تواند خود عامل یادگیری و توسعه سازمان یادگیرنده باشد. ولی متأسفانه این ایده بعد از گذشت کمتر از دو دهه از طرح آن با توجه به فواید بسیار و وسعت عمق آن هنوز ابعاد و زوایای آشکار و نهان آن در سازمان های آموزشی (آموزش و پرورش) ناشناخته مانده است و در این زمینه هیچ گونه کوشش جدی صورت نگرفته است.

در بیان اهمیت و ضرورت ایجاد سازمان های یادگیرنده در مدارس همین بس که در دنیای امروز، علم و دانش در همه زمینه ها به گونه ای شگفت انگیزت وسعه یافته و این امر در حوزه های گوناگون زندگی فردی و اجتماعی تاثیرگذار بوده است. مدرسه بعد از خانواده مهم ترین کانون اجتماعی بشر است و دولت ها هر ساله با صرف هزینه های هنگفتی مدارس را در سراسر کشور ساخته، تجهیز، نگهداری و به کمک نیروی انسانی فراوانی اداره می کنند. باتوجه به اهمیت و جایگاه مدرسه لازم است سیستمی قوی و نیرومند برای اداره آن طراحی شود که از پویایی کافی برخوردار باشد و هر ساله با جمع آوری اطلاعات از مدارس سراسر کشور عملکرد سیستم و مدارس مورد ارزیابی قرار گرفته و کارشناسان امر اصلاحات لازم را جهت بهینه کردن عملکرد سیستم ارائه کنند. ضرورت تبدیل شدن سازمان ها به سازمان یادگیرنده از آنجاست می شود که با افزایش پیچیدگی و سرعت تغییرات محیطی، در واقع عدم اطمینان در محیط بیرونی فزونی یافته است. در نتیجه سازمان ها (مدارس) نیاز بیشتری به دانش و آگاهی گسترده از عوامل محیطی دارند. از همین رو مدیران آموزشی می بایست به سازمان یادگیرنده روی آورند. با تغییرات جهان معاصر، مسائل و چالش های آموزش و پرورش نسبت به دو دهه قبل، شتاب مضاعفی یافته است. افت کیفیت آموزش و پرورش، جهانی شدن اهداف تعلیم و تربیت، استفاده از تجارب جهانی تعلیم و تربیت، دغدغه رقابت جهانی، نداشتن آگاهی کافی نسبت به تغییرات، توسعه شکاف ها و کمبود منابع از جمله این چالش هاست که وجود سازمان یادگیرنده را در نظام آموزشی الزامی می کند.

استیفن . پی . رابینز (۱۹۹۸) پنج ویژگی عمده برای سازمان های یادگیرنده را بر می شمارد: ۱- در این سازمان یک تصویر کلی وجود دارد که همه اعضای سازمان درباره ی آن توافق نظر دارند . ۲- افراد برای حل مسأله به راه های قدیمی و شیوه های استاندارد و متعارف نمی اندیشند . ۳- اعضای سازمان تمام فرایندها، فعالیت ها، وظایف و روابط متقابل با محیط سازمان را به عنوان جزئی از یک سیستم ارتباطی دو طرفه (روابط درونی و بیرونی) به حساب می آورند. ۳- فراد بدون هیچ واهمه و بدون ترس از انتقاد یا تنبیه و در تمام سطوح سازمانی، چه به صورت افقی و چه به صورت عمودی با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند. ۴- افراد بجای دست یابی به آنچه مورد توافق اعضای سازمان قرار گرفته است منافع شخصی و خواسته های دایره یا واحد خود را فدا می کنند (رابینز، ۱۹۹۸، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۵). عوامل ذکر شده از دیدگاه استیفن . پی . رابینز (۱۹۹۸) می تواند به صورت بالقوه منجر به نشاط محیط های آموزشی مدارس شود. از طرفی مدرسه یادگیرنده مدرسه ای است که یادگیری همه اعضایش را، اعم از کادر مدیریتی، آموزشی، اداری و پشتیبانی، شاگردان و والدین، تسهیل می کند و خود را به طور مستمر دگرگون می سازد. از دیدگاه وودال و وینستانتلی^۱ مدرسه یادگیرنده، مدرسه ای است که در آن، افراد قابلیت های خود را برای

^۱ - Jean woodal & Diana Winstantly

ایجاد نتایجی که اساساً مایل به تحقق آن هستند، به طور هدف دار، نظام دار و مستمر گسترش می دهند. آن جا، جایی است که الگوی جدید و گسترش یافته تفکر پرورنده می شود؛ جایی است که آرزوهای جمعی آزاد و رها از سکون یا قالب خاصی است و سرانجام، جایی است که افراد یاد دادن به یکدیگر را دائماً یاد می گیرند و به آن عمل و آن را تجربه می کنند (ترک زاده، ۱۳۷۵. به نقل از عظیمی، ۱۳۸۷).

ویژگی های یک مدرسه یادگیرنده از دیدگاه وودال، اسلومان و استوارت به شرح زیر است:

- موقعیت خود را به ملته کلیتی در بطن کلیت یا کلیت های فراتر درک می کند.
- ارتقای سطح کیفیت آموزشی و اثر بخشی را هدف خود قرار می دهد.
- راه یادگیری سازمانی و بهسازی منابع انسانی را کانون مشی کاری خود قرار می دهد.
- یادگیری گروهی از طریق تعامل و بازخورد، تشویق و ترغیب می گردد.
- آزمایش، تشویق و شکست نیز تا حد زیادی تحمل می شود. در عین حال، تاکید می شود آزمایشی مجاز و مقبول است که بر پایه تفکر و طرح ریزی شده و قابل دفاع باشد.
- افراد (معلم، کارکنان، دانش آموزان، والدین و ...) برای پذیرش مسئولیت تشویق و ترغیب می شوند در عین حال به آنها فرصت بهبود و رشد داده می شود.
- خلاقیت و نوآوری ترغیب و تشویق می شود.
- خط مشی و عملکرد مشارکتی ترغیب و اعمال می شود. اطلاع رسانی و مبادله اطلاعات مناسب (منظم، دقیق و در عین حال بسیار انعطاف پذیر) در حالت های درون مدرسه ای، بین مدرسه ای و فرا مدرسه ای (با توجه به سایر سیستم های زیر ربط) برقرار می باشد.
- مقصد و خط مشی اصلی و اساسی کنترل در مدارس یادگیرنده، اصلاح، سازندگی و پیشرفت افراد سازمان (مدرسه) است.
- کلیه اعضای مدرسه در ایجاد یک جو یادگیری ویژه و فرصت خود بهسازی سهم و مسئولند و مسئولیت نهایی آن به عهده مدیر مدرسه است.
- ساختارها و ترتیبات سازمان (مدرسه) به گونه ای طرح ریزی و تعبیه شده است که به ایجاد یک «محیط کار توانمند» منجر می گردد. در چنین محیطی، «هر فرد نه تنها در قبال کار و وظیفه خود مسئول است، بلکه نسبت به کل سازمان احساس مالکیت دارد. گروه کار، صرفاً به تقاضاها پاسخ نمی دهد، بلکه مبتکر عملیات است. کارمند تابع نیست، بلکه تصمیم گیرنده است. هر کس احساس می کند که به طور مستمر، چیزی یاد می گیرد و مهارت های خود را برای پاسخ دادن به تقاضاهای جدید گسترش می دهد.» (ترک زاده، ۱۳۷۸).

۴-۵- محدودیت های تحقیق

هر پژوهشی در کنار بدیع بودن و داشتن نقاط قوت، دارای برخی محدودیت های روش شناختی نیز می باشد. البته باید توجه داشت که محدودیت های پژوهش به معنی نارسایی پژوهش در مراحل تدوین، اجرا، تحلیل و تبیین نتایج نمی باشد. در پژوهش حاضر هم برخی محدودیت ها به شرح زیر وجود داشت:

- ۱ نتایج پژوهش حاضر صرفاً قابل تعمیم به دانش آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه ۴ شهر تهران می باشد لذا تعمیم نتایج به جوامع دیگر با احتیاط صورت گیرد.

- ۲ در پژوهش حاضر صرفاً به بررسی رابطه بین متغیرها پرداخته شد و لذا نمی توان از آن برداشت های علی داشت.

- ۳ از آن جا که ابزار سنجش، پرسشنامه و نظرسنجی بود اگر در اجرای این تحقیق از ابزارهای دیگری همچون مصاحبه و مشاهده استفاده می شد شاید نتایج قابل قبول تری به دست می آمد.

- ۴ عدم همکاری برخی از مدارس و دانش آموزان در جریان پژوهش

- ۵ احتمال سوگیری پاسخ دهندگان به برخی از سوالات پرسشنامه ها

۵-۵- پیشنهادهای پژوهشی

با توجه به گستره ی نظری موجود، یافته ها و محدودیت های پژوهش حاضر، می توان پیشنهادها و جهت گیری های پژوهشی زیر را ارائه نمود که فراهم کننده ی زمینه های پژوهشی جدیدی می باشند:

- ۱- به پژوهشگران دیگر توصیه می شود به بررسی این متغیرها در مقاطع مختلف تحصیلی اقدام کنند.
- ۲- پژوهش حاضر با پرسشنامه انجام شد، بهتر است پژوهش با سایر روشهای گردآوری داده ها همچون مصاحبه و یا مشاهده یا روش پژوهش کیفی نیز انجام شود.
- ۳- چون یافته های این تحقیق قابلیت تعمیم به جوامع آماری دیگر را ندارد لذا پیشنهاد می شود که این پژوهش در جوامع دیگر تکرار شود.

۵-۶- پیشنهادهای کاربردی

- ۱ آموزش مولفه های اصلی سازمان یادگیرنده به مدیران مدارس در ابتدای استخدام آموزش و پرورش تا بتوانند در عملکرد خود اثر بخشی مطلوب دست یابند.
- ۲ ایجاد محیط مناسب برای مشارکت و همکاری دبیران و اولیا در انجام امور مدرسه
- ۳ درونی کردن مولفه های سازمان یادگیرنده و اثربخشی در مدیران مدرس با استفاده از کارگاه های آموزشی و آموزش های ضمن خدمت.

- ۴ تشویق و ترغیب اعضای مدرسه برای پذیرش مسئولیت تبدیل مدرسه به یک سازمان یادگیرنده
- ۵ افزایش مهارت یادگیری در تمام اعضای مدرسه
- ۶ اصلاح باور معلمان و اعضای مدرسه نسبت به تربیت و وظایف خویش

منابع

الف: منابع فارسی

- احسانی قدس، حمید؛ و سید عباس زاده، میرمحمد. (۱۳۹۱). رابطه مولفه های سازمان یادگیرنده با خلاقیت و نوآوری دبیران دبیرستان ها و مراکز پیش دانشگاهی. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۴، صص: ۲۰-۱.
- احمدی، غلام رضا و عباسی، ناهید. (۱۳۸۳). بررسی عوامل مؤثر بر شادابی و نشاط دانش آموزان از دیدگاه دانش آموزان دبیرستان های شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۳. مجموعه مقالات همایش تازه های تعلیم و تربیت.
- آل یاسین، میترا. (۱۳۸۰). شادی و نشاط در محیط مدرسه. نشریه تربیت، شماره ۱.
- جعفری، علی. رخشان، فریدون. (۱۳۸۴). مقایسه خلاقیت دانش آموزان دختر و پسر مقطع پیش دانشگاهی ناحیه پنج آموزش و پرورش شهرستان تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- دریکوندی، هدایت الله. (۱۳۸۱). بررسی عوامل نشاط انگیز در دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر اصفهان از نظر مدیران و مربیان پرورشی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- دشتی، مرتضی و آذربایحانی، محمدعلی. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر شادابی و نشاط دانش آموزان از نظر دانش آموزان دبیرستان های شهر ایلام. مجله مدیریت و رفتار سازمانی در ورزش، سال اول، شماره دوم، صص: ۶۰-۵۱.
- رابینز، استیفن. بی. (۱۹۹۸). مبانی رفتار سازمانی. (چاپ شانزدهم)، ترجمه: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۸۶)، تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- سنگه، پیتر. (۱۳۸۴). پنجمین فرمان. ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن، تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ پنجم.
- سینا، حمید و مزینی، مینا. (۱۳۹۲). مقدار تحقق ابعاد سازمان یادگیرنده از دیدگاه مدیران متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک شهر شیراز. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۲، صص: ۱۵۵-۱۶۷.
- صالحی، مسلم؛ قلتاش، عباس؛ جباری ظهیرآبادی، علی. (۱۳۹۱). ارتباط بین سازمان یادگیرنده با هوش سازمانی در آموزش و پرورش. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۳، صص: ۸۹-۱۰۴.

عظیمی، خدیجه . (۱۳۸۷). بررسی میزان برخورداری دبیرستانهای دولتی دخترانه شهر تهران از ویژگیهای سازمان یادگیرنده از دیدگاه کارکنان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد. مدیریت آموزشی، تهران: دانشکده علوم انسانی و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

علی پور، احمد؛ نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه های تهران. فصلنامه ی اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره ۱ و ۲.

قدمگاهی، سید محمد و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت مدارس شهر مشهد بر اساس ویژگی های سازمان یادگیرنده. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۱۴، ۱۳۲-۱۴۸.

قهرمانی، محمد. (۱۳۸۳). سازمان یادگیرنده: ثمره بی-مانند قرن مدیریت. ماهنامه مدیریت دانش سازمانی، شماره اول.

کریمی، عبد العظیم. (۱۳۸۷). نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن (پزلز) ۲۰۰۶. تهران : پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش .

لیت وود [و دیگران]. (۱۹۹۵). تحول رهبری مدارس همگام با تحول زمان. ترجمه مهدی عمرانی نژاد . (۱۳۷۹). تهران، نشر عابد.

مامفورد، آلن. (۱۳۸۱). راه کارهای مدیران در توسعه مدیران. ترجمه غلامرضا طالقانی و اسماعیل اصغرپور، تهران: انتشارات علم و ادب.

نصوحی، محمد. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی-دانش آموزان دبیرستانی - شهرستان مبارکه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

ب: منابع انگلیسی

Andrews, F. and McKannell, A. (۱۹۸۰). Measure of self-reported Well-being: Their affective, cognitive and other components. Social Indicators Research, ۸, ۱۲۵-۵۵.

Argeris, C. and Schon D.A (۱۹۹۶), Organizational Learning ۲ Reading, Mass: Adision Wesley.

Argyle M and Crossland J. (۱۹۸۷). Dimensions of positive emotions. British Journal of Social psychology; ۲۶: ۱۲۷-۱۳۷.

Argyle, M. (۲۰۰۱). The psychology of happiness. (۲nd Ed.). London: Routledge.

Bretones, F. D. and Gonzalez, M. J. (۲۰۱۱). Subjective and occupational well-being in a sample of Mexican workers. Soc Indic Res, ۱۰۰, ۲۷۳- ۲۸۵.

Chan, M. (۲۰۰۳). Differential development of Taiwanese schools in organizational learning, The international learning journal of educational management, ۱۷/۶, ۲۶۲-۲۷۱;

Clements, M. D. (۲۰۱۰). Building learning capability: enhancing the learning talent chain by connecting environments. Development and Learning in Organizations; ۲۴(۱): ۷-۹.

- Cooper, H. Okamura, L. and Gurka, V. (1992). Social Activity and Subjective Well-being. Personality and Individual Difference 13(5), 573-583.
- Diener, E. and Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. Psychological Science, 13, 81-84.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. Organizational Studies, Vol 14, No 3.
- Egan, T. M. (2002). Learning organization dimension and motivation to transfer learning in large firm information technology employees, University of Minnesota.
- Eysenck, M. (1990). Happiness, facts and myths. London: Lawrence Erlbaum.
- Franken, R.E. (1994). Human Motivation. 3rd ed. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. Harvard Business Review, Aug.
- Garvin, D.(2000). Learning in action. Cambridge C M A:Harvard Business school press.
- Gaylin, D. (1997). Learning to Change: Forum for Strategy Alignment. MMC viewpoint, Boston.
- James, D. A. (2005). A study of professional and organizational learning in schools. New York University.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). Personality and Individual Differences, 36, 1225-1232.
- Kim, D. (1993). The Link Between Individual and Organizational Learning. Sloan Management Review, Fall.
- Lam, F. and Pang, N. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual Factors on organizational learning, The Learning Organization, Vol 10, No 2, pp. 83-97;
- Landoli, C L. and Guiseppe Z. (2007). Organizational cognition and building systems for the learning organization. UMI Proquest Digital Dissertation full citation & Abstract.
- Larsen, R. J. Diener, E. and Emmons, A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. Social Indicators Research, 17, 1-17.
- Marquardt, M. (1996). Building the Learning Organization: A system approach to quantum improvement, McGraw-Hill.
- Molleman, E. and Broekhuis, M. (2001). Sociotechnical systems: towards an organizational learning approach. Journal of Engineering and Technology Management, 18, (271-294).
- Mosoconi, J. and Emmett, J. (2003). Effects of values clarification curriculum on high school students' definitions of success. 11/05/1383, from <http://www.Findarticles.com/p/articles/mimokoc/is-2-7-ai-112905221>.
- Myers, D. G. and Diener, E. D. (1995). Who is happy? Psychological science, 6(1): 10-19.

- Raybould, B. (1994). Special Reports on Electronic Performance Support System Technologies. Mountain view, CA: Ariel PSS Corporation.
- Reece, P. D. (2004). Universities as a learning organization: How universities become learning organizations? Murdoch University.
- Rego, A. Ribeiro, N. and Jesuino, J.C. (2010). How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship. Journal of Business Research, 1-9.
- Rom, G. (2003). Managing Organizational Learning: From Rhetoric to Reality. p.24.
- Schwarz, N. Strack, F. and Argyle, M. (1991). Evaluation of one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwartz (Eds.), Subjective well-being. Oxford: Pergamum Press.
- Seligman, M. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. New York: Free Press.
- Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization. New York: Doubleday, [Http: // home. Uninet. Ee/~vkell/](http://home.uninet.ee/~vkell/).
- Smith, M K. (2004). The Learning Organization, March 11.
- Veenhoven, R. (1997). Advances in understanding of happiness. Revue Québécoise de psychologie, 18, 29-74.
- Weldy, T. G. (2009). Learning organization and transfer: strategies for improving performance. The Learning Organization; 16(1): 58-68.
- Wolk, S. (2008). Joy in School. The Positive Class room. A.S.C.D. Vo. 66, N. 1, pp. 8-15.

ضمایم

پرسشنامه شادکامی آکسفورد

ردیف	عنوان	کاملاً موافق	موافق	مخالف	کاملاً مخالف
۱	من فوق العاده خوشحالم				
۲	احساس می کنم آینده سرشار از امید و خوشحالی است				
۳	در مجموع از همه چیز زندگیم راضیم				
۴	احساس می کنم کلاً بر تمام جنبه هاب زندگیم کنترل دارم				
۵	احساس می کنم زندگی سرشار از دلگرمی و تشویق است				
۶	از وضعی که در آن هستم کاملاً لذت می برم				
۷	همیشه تاثیر خوبی روی وقایع زندگیم دارم				
۸	من به زندگی عشق می ورزم				
۹	به دیگران علاقه بسیار زیادی دارم				
۱۰	هر نوع تصمیم گیری برایم آسان است				
۱۱	احساس می کنم توانایی انجام هر کاری را دارم				
۱۲	همواره با احساس راحتی از خواب بیدار می شوم				
۱۳	احساس می کنم انرژی بی پایانی دارم				
۱۴	همه جهان به نظرم زیباست				
۱۵	احساس می کنم کاملاً هشیار هستم				
۱۶	آنقدر سلامت هستم که گویی در نقطه اوج جهان قرار دارم				
۱۷	من هر کسی را دوست دارم				
۱۸	همه وقایع گذشته برایم خوشایند است				
۱۹	همیشه حالت لذت و شادی دارم				
۲۰	من هر چیزی را که خواسته ام انجام داده ام				
۲۱	همیشه وقتم را بسیار خوب تنظیم می کنم				
۲۲	همیشه با دیگران شوخی می کنم				
۲۳	همیشه روی دیگران تاثیر خوبی دارم				
۲۴	زندگیم کاملاً معنی دار و هدفمند است				
۲۵	من همیشه متعهد و پایبند هستم				
۲۶	فکر می کنم دنیا جایی عالی است				
۲۷	همیشه خندانم				
۲۸	فکر می کنم بسیار جذاب هستم				
۲۹	من با هر چیزی سرگرم می شوم				

پرسشنامه اصول سازمان یادگیرنده در مدرسه

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	گویه ها
					۱. در زمینه فعالیت های مدرسه در دبیرستان آرمان مشترک وجود دارد
					۲. دبیران ما صادقانه و آزادانه افکار خود را بیان می کنند
					۳. دبیران ما از عهده فعالیت های گروهی به خوبی برمی آیند
					۴. دبیران افرادی لایق و توانا هستند
					۵. دبیران مدرسه ما امور مختلف را در ارتباط با هم مطالعه کرده و ذهنشان را به یک جزء خاص محدود نمی کنند
					۶. اهداف مشترک در دبیرستان توسط خود دبیران در طول زمان بیان می شود
					۷. دبیران در مدیریت کلاس دارای ذهنیت باز و منعطف هستند.
					۸. دبیران با همکاران خود مشارکت و همکاری دارند.
					۹. در امر تدریس احساس مسئولیت وجود دارد.
					۱۰. دبیران در ارتباط با مسائل دارای دیدی کل نگر هستند.
					۱۱. آرمان مشترک دبیران در فضای مدرسه با آرمان شخصی دبیران مرتبط است.
					۱۲. در بین دبیران روحیه پژوهشگری وجود دارد.
					۱۳. دبیران با علاقه مدعی انتقادات دانش آموزان را بررسی می کنند.
					۱۴. دبیران در فعالیت های حرفه ای خود در تدریس تسلط داشته و ابتکار عمل دارند.
					۱۵. دبیران به جای تصویر عجولانه و غیرواقعی از رخدادها فرآیند رویدادها را در نظر می گیرند.
					۱۶. دبیرستان محلی است که دبیران و دانش آموزان در انجا آرمان و آرزوهای خود را محقق می سازند.
					۱۷. دبیران در فعالیت های آموزشی و پژوهشی به دور از تعصبات و نظرات شخصی عمل می کنند و با توجه به واقعیات موجود و ملموس قضاوت و تصمیم گیری می کنند.
					۱۸. در میان دبیران و همکاران رقابت سالم حاکم است.
					۱۹. دبیران تلاش می کنند که بطور مستمر دیدگاه های حرفه ای و شغلی خود را افزایش دهند.
					۲۰. دبیران همواره ارتباط و پیوستگی خود را با دیگر فعالیت های موجود در مدرسه در نظر می گیرند.

					۲۱. آرمان های مشترک بانظرخواهی و مشورت همه جانبه شکل می گیرد.
					۲۲. دبیران دارای ذهنی پویا و خلاق هستند.
					۲۳. دبیران تمایل دارند مسائل و مشکلات حیطه کاری خود را از طریق برگزاری جلسات بررسی و مرتفع کنند.
					۲۴. دبیران تمایل به افزایش اطلاعات در حیطه مدیریت کلاس خود را دارند
					۲۵. دبیران دبیرستان و مدیریت به مانند یک پیکره واحد عمل می کنند
					۲۶. اهداف آموزشی دبیرستان و اهداف آموزشی دبیران در یک راستا هستند
					۲۷. دبیران در برخورد با مسائل سعه صدر و تأمل در پیش می گیرند
					۲۸. دبیران کار گروهی را بر کار فردی در دبیرستان ترجیح می دهند
					۲۹. دبیران سعی می کنند در تدریس و مدیریت کلاسی شان اطلاعات خود را بکار گیرند
					۳۰. دبیران در ارزیابی تحصیلی دانش آموزان به جمع جهات فعالیت های دانش آموزان توجه دارند.

The relationship between learning organization with happiness level of high school students in the region ۴ of Tehran

Abstract:

The aim of this study was to investigate the relationship between learning organization with happiness level high school students in the region ۴ in Tehran. The research design was correlation. The study population consisted of all male students of region ۴ in Tehran City. And ۲۵۲ persons were selected using random cluster sampling. And responded to the Oxford Happiness Questionnaire and learning organization. The results showed that Learning organization has a positive and significant relationship with life satisfaction $r = .۷۵۹$, Self-Esteem $r = .۷۸۸$, Welfare $r = .۶۸۱$, Satisfaction $r = .۷۲۹$, Positive mood $r = .۶۵۰$, and with general happiness of Students $r = .۸۶۶$. The regression showed that learning organization can predict ۷۴% of Happiness variance of students.

Conclusion: The results showed that students' learning organization is a important factor factor in happiness students. And should considered in education.

Keywords: learning organization, happiness of training, students.

By:

Alireza Mirabady nejhada



**ISLAMIC AZAD UNIVERSITY
E-Branch**

**Thesis for receiving (M.A) degree on Education Management
Faculty of Humanity Science**

Title

**The relationship between learning organization with happiness
level of high school students in the region ۴ in city of Tehran**

**Thesis Advisor:
Afsaneh Zamani Moghadam (PhD)**

**Consulting Advisor:
Parivash Jafary (PhD)**

**By:
Alireza Mirabady nejhada**

Winter ۲۰۱۶