

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

■ بیژن عبداللهی*
■ رضا حیدری فرد**

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس بوده و روش تحقیق آن توصیفی-همبستگی است. مشارکت‌کنندگان دبیران مدارس متوسطه دولتی نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه بوده‌اند که تعداد ۳۶۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردیدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه‌های هوش سازمانی و اثربخشی مدیران بوده است. برای تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون، آزمون تی گروه‌های مستقل و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان هوش سازمانی مدارس و نیز وضعیت مدارس از نظر متغیر اثربخشی مدیر، بالاتر از میانگین است. بین هوش سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن با اثر بخشی مدیران و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر اثربخشی مدیران تفاوت معناداری مشاهده نشد. از میان متغیرهای پیش‌بینی کننده، متغیر کاربرد دانش، تمایل به تغییر، و اجبار کاری بیشترین سهم را در پیش‌بینی متغیر اثربخشی مدیران (متغیر ملاک) داشته‌اند. در مجموع، نتایج نشان داد که میزان هوش سازمانی مدارس و اثربخشی مدیران در جامعه آماری مورد مطالعه بالاتر از میانگین است. همچنین مؤلفه کاربرد دانش بالاترین ضریب همبستگی را با اثربخشی مدیران نشان داد. بنابراین کاربرد مؤثر دانش به شکل‌گیری سازمان‌های هوشمند می‌انجامد و مدیران برای ارتقای هوش سازمانی مدرسه باید فرصت‌ها و امکانات لازم را برای معلمان در جهت تغییر و بهبود امور و برنامه‌ها فراهم نمایند.

کلید واژه‌ها: هوش سازمانی، کاربرد دانش، تمایل به تغییر، الزام کاری، و اثربخشی مدیران مدارس

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۹/۲۳ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۰/۰۹
* عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی bijan.abdollai33@gmail.Com
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی rheidarif@yahoo.com

■ مقدمه و بیان مسئله

یکی از دل‌مشغولی‌ها و نگرانی‌های اساسی نظام‌های آموزشی، این است که چگونه می‌توان مدارس را در جهت تحقق اهداف آموزشی کارآمد ساخت. در پاسخ‌گویی به این پرسش، همواره ظرفیت مدیر مدرسه به‌عنوان محور برای نیل به این هدف مطرح بوده است. فرض بر این است که یک مدیر هوشمند، توانا و اثربخش به‌عنوان کانون هدایت مدرسه می‌تواند شرایط و ملزومات را برای دستیابی به مدارس اثربخش مهیا سازد. «در اهمیت مدیریت گفته شده است که اگر می‌خواهید جامعه‌ای را اصلاح کنید، آموزش و پرورش آن را اصلاح کنید و چنانچه می‌خواهید آموزش و پرورش آن را اصلاح کنید، ابتدا مدیریت آن را اصلاح کنید» (پرداختچی، ۱۳۸۳). امروزه اهمیت مدیران شایسته برای بالا بردن کیفیت آموزشی بیش از همیشه است، چون مدیریت سازمان‌های آموزشی امروزه با ابعاد و قلمرو وسیع و پیچیده خود به عمق نظر، بینش و انعطاف‌پذیری بیشتری نیاز دارد؛ به‌خصوص با توجه به ویژگی‌های آموزشی که نسبت به سایر سازمان‌ها حساس‌تر و پراهمیت‌تر است (بهرنگی، ۱۳۷۶). مدیران خوب، اساس و بنیاد مدارس خوب هستند. بدون تلاش‌های رهبری، یک مدیر برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان مدرسه، نمی‌تواند به مأموریت اساسی نایل شود. تغییر و پیشرفت در مدرسه با بالا بردن سطح انتظارات معلمان و دانش‌آموزان آغاز می‌شود (مگان و کریستوفر^۱، ۲۰۰۴). یافته‌های پژوهشی و گزارش‌های مشاهدات نشان می‌دهند که رهبری و مدیریت مؤثر برای موفقیت مدارس ضروری است. به‌عنوان مثال، پژوهشگران اثربخشی و بهبود مدرسه دائماً بر اهمیت رهبری تأکید داشته‌اند دیویس^۲ (۱۳۸۹/۲۰۰۸). در مطالعات اثربخشی مدرسه در دوره‌های ابتدایی و متوسطه مدیریت عامل مهمی بوده است (سامونس، مور تیمور و هیلمن^۳، ۱۹۹۵ ص. ۸). در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت غیراثربخشی وجود دارد، وظیفه آموزشی به‌خوبی انجام نمی‌شود. اما در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت اثربخش وجود دارد، نه تنها معلمان توانسته‌اند انجام وظیفه کنند، بلکه کارکنان و دانش‌آموزان نیز به‌خوبی برانگیخته شده‌اند، افراد می‌دانستند که چه اهدافی دارند. یکی از ضرورت‌های مدرسه اثربخش بر اساس نظر بک و مورفی^۴ (۱۹۹۶) توانایی مدیر در ظرفیت‌سازی مدرسه است. ظرفیت مدرسه شامل: فرهنگ مدرسه، ساختار مدرسه، منابع و... است (نقل از ریحانی، ۲۰۰۸). مطالعات پژوهشی نشان می‌دهند که مدارس زمانی اثربخش هستند که مدیران اثربخشی داشته باشند. همان‌طور که دیویس (۱۳۸۹/۲۰۰۸)، بیان کرده در کنار هر مدرسه موفق مدیر اثربخشی وجود دارد. مطالعات اخیر رابطه‌ای معنادار بین مدیران اثربخش با اثربخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهند (ویلیام^۵، ۲۰۰۸، لیت وود، جانتزی و اشتین باخ^۶، ۲۰۰۸ و کتون^۷، ۲۰۰۳). از دهه ۱۹۹۰ ارتقا و بهبود پیشرفت تحصیلی به‌عنوان شاخص اثربخشی مدیران مدارس محسوب شده است (ماکسی و نوین^۸، ۲۰۰۶، پارک و دانتو^۹، ۲۰۰۹).

هوش سازمانی^{۱۰} نیز به‌عنوان یکی از ظرفیت‌های مدرسه بر موفقیت و اثربخشی مدیریت

مدرسه تأثیرگذار است. هوش سازمانی با بسیج تمامی توانایی‌های هوشی و متمرکز کردن سازمان بر دستیابی به مأموریت‌هایش (آلبرشت^{۱۱}، ۲۰۰۳) نقش بسیار مهمی در اثربخشی مدیر و نیل به اهداف سازمانی دارد. به‌زعم پتاس، ارکستین، سول، کوکاک و سیوال^{۱۲}، ۲۰۱۰)، سازمان‌هایی که از هوش سازمانی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده می‌کنند به‌نحو احسن از منابع انسانی سود جسته و تصمیمات منطقی می‌گیرند تا به اهداف برسند. در آن‌ها استعداد پنهان وجود دارد که از آن استفاده می‌کنند و به سازمان، به‌عنوان سیستم پیچیده و کمک به بهبود آن فکر می‌کنند. به‌نظر فقیهی و جعفری (۱۳۸۸) در صورتی که زمینه لازم برای ارتقای هوش سازمان‌ها فراهم شود، سازمان‌ها با صرف انرژی کمتر اما با اقدامات هوشمندانه، تحقق یافتن اهداف را تسهیل و تسریع می‌کنند یعنی اثربخشی آن‌ها ارتقا می‌یابد. به‌زعم گریفیث^{۱۳} (۱۹۹۹)، مدیران مدارس از طریق تعیین و تصریح اهداف، وضع استانداردها و انتظارات عملکردی بالا برای دانش‌آموزان و معلمان، ارتباط با اجتماع بیرونی مدرسه، تأثیر بر فرهنگ و جوّ مدرسه و همچنین تأثیرگذاری بر نگرش‌ها و عقاید معلمان، به‌طور غیرمستقیم بر اثربخشی مدرسه تأثیر می‌گذارند و این تأثیر خیلی بهتر و پایرجاتر از هر گونه تأثیر مستقیم آن‌ها است (نقل از زین‌آبادی، ۱۳۸۸). بنابراین اولین مفروضه این است که مدیریت تفاوت‌ها را خلق می‌کند. همان‌طور که لیت و ود و ریل^{۱۴} (۲۰۰۳) در بررسی خود از پژوهش‌های رهبری موفق مدرسه پیشنهاد کردند که رهبری درجه اول اثرات مهمی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد (ص. ۴). این دیدگاه توسط دفتر استانداردهای آموزشی که رهبری را فرآیند احساس هدفمندی، دارای چشم‌انداز روشن و تمرکز بر پیشرفت دانش‌آموزان، همراه با دانش و ابتکار رهبری تدریس و برنامه‌ریزی درسی می‌داند، تقویت می‌شود (افستد، ۲۰۰۳ نقل از دیویس، ۲۰۰۸). به‌هر حال، یاددهی و یادگیری به قلب رهبری موفق مدرسه وابسته است. مادامی که رهبری بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تقویت یاددهی تأکید داشته باشد، بیشتر قدرت‌مند است.

مدیران مدارس براساس نظریه هوش سازمانی باید ظرفیت‌های جمعی را برای تقویت و پیشبرد تجربیات، مهارت‌ها و درک هوش راهبردی^{۱۵} گسترش دهند. در این وضعیت مدیران نه‌تنها روند فعلی پیشرفت مدرسه را بهبود می‌بخشند بلکه به‌طور هماهنگ توانایی‌های راهبردی را در مدرسه نیز ایجاد می‌کنند. مدیران اثربخش، اهداف آرمانی مدرسه را تعریف می‌کنند، به اطرافیان خود بسیار توجه می‌کنند و آن‌ها را در امور مشارکت می‌دهند (بارث^{۱۶}، ۱۹۹ نقل از دیویس، ۲۰۰۸). اگر افراد با همدیگر کارکنند، تصمیمات و اجرای تصمیمات بهتر خواهد بود و همین‌طور سطح بالایی از اعتماد و روحیه ایجاد خواهد شد. منابع انسانی سرمایه یک سازمان، هستند که می‌توانند دانش خود را برای انجام کار به‌کار گیرند، سازمان را توسعه و به‌موقع واکنش مناسب نشان دهند (یان‌گان^{۱۷}، ۲۰۰۹). در این رابطه می‌توان گفت امروزه تفاوت اصلی سازمان‌ها را باید در دانایی و نادانی دانست نه دارایی و ناداری. نقش نیروی انسانی کارآمد، توانا و دانا در تحقق اهداف سازمانی، امری غیرقابل انکار

است (عبداللهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵).

هوش سازمانی، مفهومی جدید در عرصه ادبیات سازمان و مدیریت است. پیشینه موضوعی هوش سازمانی به دهه ۱۹۹۰ برمی‌گردد و ریشه‌های آن را باید در نظریه‌های مدیریت دانش و یادگیری سازمانی جست‌وجو کرد. هوش سازمانی در سال ۱۹۹۲ برای نخستین بار به وسیله ماتسودا^{۱۸} که آن را توانایی یک سازمان در حل مسائل سازمانی می‌دانست، مطرح شد. پس از آن به تدریج صاحب‌نظران دیگر ضمن بررسی این موضوع، پژوهش‌هایی در این زمینه انجام دادند. ویلیام هلال^{۱۹} (۱۹۹۷) در زمینه هوش سازمانی چارچوبی ارائه کرده است که در آن به‌طور منسجم زیر ساخت‌ها و سیستم‌های شناختی هوش سازمانی را نشان داده است. او متذکر شد که امروزه سازمان‌ها سیستم‌های یادگیری هوشمندی هستند که از افرادی آموزش دیده استفاده می‌کنند. این افراد از شبکه‌های اطلاعاتی پیچیده برای سازگاری با دنیای پیچیده استفاده می‌کنند. از نظر وی هوش سازمانی مشتمل بر پنج زیر سیستم: ساختار سازمانی، فرهنگ، روابط ذی‌نفعان، مدیریت دانش و فرآیندهای استراتژیک است. ماتسون و ماتسون^{۲۰} (۲۰۰۱) در مطالعه مقایسه‌ای احتمال موفقیت عملکرد در سازمان‌هایی که از هوش سازمانی استفاده می‌کنند، پنج برابر سازمان‌های با ضریب هوشی پایین‌تر می‌دانند. هاودی، هاریانی، آریزا و عبادالقادری^{۲۱} (۲۰۱۱)، هوش سازمانی را توانایی راهبردی مؤثر و کارآمدی می‌دانند که ارزش تصمیم‌گیری و دانش را برای موفقیت سازمان افزایش می‌دهد. از این نظر می‌توان گفت، از زمان مطرح شدن مفهوم هوش سازمانی تاکنون، صاحب‌نظران مختلف تلاش کرده‌اند تا تبیین روشنی از این مفهوم و ابعاد آن ارائه دهند و مدل‌ها و چارچوب‌هایی ارائه دهند. در این میان کارل آلبرشت (۲۰۰۳) با انتشار اثرش با عنوان «قدرت اذهان در کار: هوش سازمانی در عمل» مدلی برای هوش سازمانی معرفی کرده است که مبنای بسیاری از تحقیقات علمی در جهان شده است. بر این اساس مؤلفه‌های هوش سازمانی (که ملاک عمل در این پژوهش بوده است) عبارتند از: چشم‌انداز راهبردی^{۲۲}: و به قابلیت خلق، استنتاج و بیان هدف یک سازمان گفته می‌شود. سرنوشت مشترک^{۲۳}: هنگامی که اکثر افراد در سازمان درگیر کار شدند، می‌دانند که رسالت و مأموریت سازمان چیست، احساس داشتن هدف مشترک می‌نمایند. تمایل به تغییر^{۲۴}: تغییر نشان دهنده چالش، کسب تجارب جدید و مهیج است. افراد در چنین محیط‌هایی نیاز به بازآفرینی مدل و الگوی کسب و کار را به‌عنوان یک چالش مهیج و مطلوب که فرصتی برای یادگیری روش‌های جدید کامیابی است، به‌خوبی احساس می‌کنند. روحیه^{۲۵}: با میل به اعطای بیش از حد استاندارد درگیر است. روان‌شناسان سازمانی به تلاش‌های دلخواه^{۲۶} به‌عنوان انرژی اعضای سازمان در سطح بالاتر از آنچه که قرار است انجام شود، اشاره دارند. اتحاد و هم‌پیمانی^{۲۷}: افراد و گروه‌ها باید خود را برای تحقق رسالت و مأموریت سازمان، سامان دهند. مسئولیت‌ها و مشاغل را تقسیم کنند و یک رشته قوانین را برای برخورد و ارتباط با یکدیگر و رویارویی با محیط وضع نمایند. کاربرد دانش^{۲۸}: اقداماتی که منجر

به پیروزی یا شکست در یک سازمان شده‌اند، اساساً به دانش کسب شده، تصمیم‌های درست آنی، قضاوت، ذکاوت و حس مشترک شایسته‌سالاری افراد، به اندازه صحت اطلاعات کاربردی که در هر دقیقه با ساختار سازمان عجین شده است بستگی دارد. و الزام‌کاری^{۲۹}: در یک سازمان هوشمند هر یک از مجریان بایستی موضع اجرایی خاص خود را داشته باشند. اما این امر زمانی بیشترین اثر را خواهد داشت که تحت عنوان یک مجموعه خود تحمیل از انتظارات متقابل و الزام عملیاتی برای موفقیت مشترک باشد.

یافته‌ها نشان می‌دهد مدرسی که بینش و مأموریت‌های مشترکی دارند، مدیران آن‌ها محیط کاری را به وجود می‌آورند که تفکر خلاق را تشویق می‌کند، برنامه‌های به روز و جدید را طراحی و اجرا می‌کنند و وضع موجود را به چالش می‌کشانند. مدیران همچنین به‌طور مستمر دانش و مهارت‌هایشان را از طریق کارگاه‌های آموزشی، گفتگوها، کنفرانس‌ها و خواندن مجلات حرفه‌ای و تخصصی ارتقا می‌دهند (کلمنت^{۳۰}، ۲۰۱۰). والاک در پژوهش خود دریافت که تأثیر رهبری بر اثربخشی و پیشرفت مدرسه معنادار است. لیت وود و جانتری نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تأثیر مدیر غیر مستقیم است و این تأثیر نه‌تنها بر اثربخشی مدرسه بلکه بر موفقیت دانش‌آموزان نیز تأثیر دارد (نقل از دورین^{۳۱}، ۲۰۱۲).

رابطه بین هوش سازمانی و عملکرد شغلی مدیران در پژوهش‌های زیر تأیید شده است. یافته‌های نسبی (۱۳۸۷) نشان داد که رابطه معناداری بین تمامی مؤلفه‌های هوش سازمانی و عملکرد شغلی کارکنان وجود دارد. پژوهش سیمیک^{۳۲} (۲۰۰۵) نشان داد که افراد و سازمان‌هایی که از هوش سازمانی بالاتری برخوردار بودند در زمینه‌های درک مشترکات سازمانی، درک یادگیری دانش و بهبود عملکرد سازمانی نسبت به سایرین برتری قابل ملاحظه‌ای داشتند. مک گیل کریست، مایرز و رید^{۳۳} (۲۰۰۴)، با تأیید یافته‌های سیمیک نشان دادند که هوش سازمانی با سازگاری با شرایط نیز رابطه معناداری دارد که این به نوبه خود باعث رشد سریع عملکرد شغلی شده و راهی در بهتر رسیدن به نوآوری در سازمان است. تحقیق بنی سی و اسماعیلی^{۳۴} (۱۳۸۹) نشان داد که هر چه الگوهای ذهنی بیشتر شود، رهبری معلمان افزایش خواهد یافت. بین چشم‌انداز مشترک و رهبری معلمان رابطه وجود ندارد. بین چشم‌انداز و اداره امور مدرسه و بین یادگیری سیستمی و اداره امور مدرسه و تفکر سیستمی و رهبری معلمان رابطه وجود ندارد. بین تفکر سیستمی با برخورد شایسته با معلمان و مهارت در ارزشیابی رابطه معناداری وجود ندارد. هر چه یادگیری سیستمی بیشتر شود رهبری معلمان افزایش خواهد یافت. پژوهش کاکسی و آدا^{۳۴} (۲۰۰۸) با عنوان «آیا می‌توان هوش سازمانی مدرسه را از طریق آموزش ضمن خدمت توسعه داد؟» تفاوت قابل ملاحظه‌ای را در هوش سازمانی مدیران، قبل و بعد از کارگاه آموزشی، نشان می‌دهد. همچنین پژوهشی با عنوان سنجش هوش سازمانی چند بعدی برای تعیین توانایی مدیریتی و سازمانی موسسات آموزش فنی دختران

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

در استان‌های دیاربکر، سن لیورفا و کونیا در کشور ترکیه انجام شده است (پتاس و همکاران، ۲۰۱۰). هدف از مطالعه، سنجش سطح هوش سازمانی موسسات آموزش فنی دختران استان‌های فوق‌الذکر در ترکیه بود. علیرغم این که استان‌های مورد مطالعه ساختارهای ناهمگن از لحاظ موقعیت جغرافیایی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی داشتند. اما نتایج نشان داد که سطح هوش سازمانی نسبت به مناطق و نواحی در سطح کلی با هم تفاوت چندانی ندارد. اما سطح هوش سازمانی بین معلمان و مدیران متغیر و متفاوت است. نتایج به‌دست آمده از پژوهش فقهی و جعفری (۱۳۸۸) مؤلفه‌های هوش سازمانی شامل تغییرگرایی، مدیریت دانش و یادگیری، سرنوشت مشترک، بینش راهبردی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، ساختار سازمانی، روحیه و عملکرد شناخته شد. هوش سازمانی در جامعه مورد مطالعه در حد متوسط و پایین‌تر بوده است.

تحلیل نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی (۹۰-۸۹) حاکی از آن است که درصد قبولی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه اگرچه بالاتر از درصد قبولی استان بوده ولی نسبت به کشور در سطح پایین‌تری قرار دارد. در رشته ریاضی و فیزیک با ۷۳/۷۷ درصد نسبت به استان (۷۰/۴۴) درصد، در رشته علوم تجربی با ۶۲/۷۶ درصد قبولی نسبت به استان ۵۷/۸۳ درصد، و در رشته علوم انسانی با ۴۳/۵۰ درصد قبولی نسبت به استان ۳۵/۸۶ درصد، بالاتر بوده است (گزارش دفتر طرح و برنامه اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، ۱۳۹۰). همچنین بر اساس گزارش‌های سازمان سنجش، عملکرد داوطلبان ورود به دانشگاه استان کرمانشاه در کنکور سراسری، رتبه نسبتاً پایینی را نسبت به میانگین کشوری به‌خود اختصاص داده است (دفتر آمار سازمان سنجش کشور، ۱۳۹۰). لذا در این پژوهش مسئله اساسی آگاهی از میزان هوش سازمانی و اثربخشی مدیران و بررسی رابطه هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی در پیش‌بینی اثربخشی مدیران است.

■ سوالات پژوهشی

۱. وضعیت مدارس از نظر هوش سازمانی و اثربخشی مدیر چگونه است؟
۲. آیا بین هوش سازمانی مدارس و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و ابعاد آن رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. هر کدام از مؤلفه‌های هوش سازمانی چه سهمی از متغیر ملاک (اثربخشی مدیر) را پیش‌بینی می‌کنند؟ به عبارت دیگر، کدام یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی تبیین‌کننده بهتری از متغیر ملاک (اثربخشی مدیر) هستند؟
۴. آیا بین هوش سازمانی و اثربخشی مدیران مدارس در دو جنس (مرد و زن) تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی

روش پژوهش با توجه به ماهیت متغیرها، توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دبیران و مدیران مدارس متوسطه دولتی نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه (۲۲۶۴) نفر دبیر و (۱۷۵) نفر مدیر در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بوده است. از میان این تعداد با استفاده از جدول مورگان، نمونه‌ای به حجم ۱۲۳ نفر مدیر و ۳۶۴ نفر دبیر با لحاظ نمودن ۱۵ درصد بیشتر از ملاک انتخاب برای احتساب افت احتمالی نمونه به صورت تصادفی طبقه‌ای، به نسبت نواحی آموزشی و جنسیت (زن و مرد) انتخاب گردید (جدول شماره ۱). از جامعه آماری مدیران که ۱۷۵ نفر بودند تعداد ۱۲۳ نفر به‌عنوان حجم نمونه (۳۹ نفر از ناحیه یک، ۳۶ نفر از ناحیه دو، ۴۸ نفر از ناحیه سه) انتخاب شدند. با عنایت به تناسب حجم نمونه دبیران و مدیران در نواحی، در هر مدرسه ۳ نفر از دبیران به صورت تصادفی انتخاب شدند تا به پرسش‌نامه‌های هوش سازمانی مدرسه و اثربخشی مدیر پاسخ دهند.

از پرسش‌نامه‌های عودت داده شده، ۳۳۱ پرسش‌نامه با ۹/۰۶ درصد افت ملاک عمل قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان، ۱۵۰ نفر (۴۵ درصد) مرد و ۱۸۱ نفر (۵۵ درصد) زن بودند. همچنین ۱۲ نفر (۳/۷ درصد) زیر ۳۰ سال، ۵۴ نفر (۱۶/۳ درصد) بین ۳۴-۳۰ سال، ۱۱۷ نفر (۳۵/۳ درصد) بین ۳۹-۳۵ سال و ۱۴۸ نفر (۴۴/۷ درصد) ۴۰ سال و بیشتر سن داشتند. از لحاظ سابقه خدمت، ۱۰ نفر (۲/۹ درصد) کمتر از ۵ سال، ۴۳ نفر (۱۲/۹ درصد) بین ۵ تا ۹ سال، ۵۹ نفر (۱۸/۱ درصد) ۱۰ تا ۱۴ سال و ۲۱۹ نفر (۶۶/۲ درصد) ۱۵ سال و بیشتر سابقه داشتند. از نظر تحصیلات، ۶ نفر (۱/۹ درصد) فوق دیپلم، ۲۵۴ نفر (۷۶/۶ درصد) لیسانس و ۷۱ نفر (۲۱/۵ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بودند.

جدول ۱. جامعه و نمونه دبیران متوسطه آموزش و پرورش کرمانشاه

نواحی	جامعه آماری			حجم نمونه		
	مرد	زن	جمع	زن	مرد	جمع
یک	۲۹۹	۳۵۲	۶۵۱	۵۷	۴۸	۱۰۵
دو	۳۸۴	۴۰۸	۷۲۹	۶۵	۶۲	۱۲۷
سه	۳۴۸	۴۷۳	۸۲۱	۷۶	۵۶	۱۳۲
کل	۱۰۳۱	۱۲۳۳	۲۲۶۴	۱۹۸	۱۶۶	۳۶۴

■ ابزار پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز در این تحقیق از دو پرسش‌نامه استفاده شده است: ۱. پرسش‌نامه هوش سازمانی. این ابزار بر اساس پرسش‌نامه هوش سازمانی کارل آلبرشت (۲۰۰۲) تنظیم شده و جهت تکمیل در اختیار دبیران قرار داده شده است. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۴۹ گویه متشکل از ابعاد هفت‌گانه هوش سازمانی: چشم‌انداز راهبردی، سرنوشت مشترک، تمایل به تغییر، روحیه، اتحاد و هم‌پیمانی، کاربرد دانش، و الزام کاری بوده است. جهت تعیین روایی^{۳۵} صوری از نظر معلمان، مدیران مدارس، کارشناسان آموزش و پرورش و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی استفاده شده است. پایایی^{۳۶} مؤلفه‌های هوش سازمانی نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ^{۳۷} برای چشم‌انداز راهبردی ۰/۹۳، سرنوشت مشترک ۰/۹۱، تمایل و گرایش به تغییر ۰/۹۰، روحیه ۰/۹۱، اتحاد و هم‌پیمانی ۰/۹۰، به کاربردن دانش ۰/۹۳ و اجبار کاری ۰/۸۹ به‌دست آمد. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش کاشف؛ سید عامری؛ خدادادی و احمدی (۱۳۸۸)، ۰/۸۶۸، فقیهی و جعفری (۱۳۸۸) ۰/۹۷۷، جمال‌زاده؛ غلامی و سیف (۱۳۸۸)، ۰/۸۸، پتاس و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۹۹ به‌دست آمده است.

۲. پرسش‌نامه اثربخشی مدیر که از علاقه‌بند (۱۳۷۱) اقتباس گردید. این پرسش‌نامه نیز جهت تکمیل در اختیار دبیران قرار داده شد. این ابزار شامل ۳۰ سؤال و در برگیرنده مؤلفه‌های: رهبری معلمان، یاری رساندن به دانش‌آموزان، روابط سازنده با اولیا، برخورد شایسته با معلمان، مهارت در ارزشیابی کارکنان، و اداره امور مدرسه است. جهت تعیین روایی صوری این پرسش‌نامه از نظر معلمان، کارشناسان و صاحب‌نظران استفاده شده است. پایایی هر یک از مؤلفه‌های اثربخشی نیز بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه گردید و برای رهبری معلمان ۰/۹۳، یاری رساندن به دانش‌آموزان ۰/۹۳، روابط سازنده با اولیا ۰/۹۲، برخورد شایسته با معلمان ۰/۹۴، مهارت در ارزشیابی کارکنان ۰/۹۵ و اداره امور مدرسه ۰/۹۱ به‌دست آمده است. پایایی پرسش‌نامه مذکور در پژوهش‌های متعددی از جمله بنی‌سی و اسماعیلی‌لهمه (۱۳۸۹)، ۰/۸۹، کرماجانی (۱۳۹۰)، ۰/۹۷ مورد تأیید قرار گرفته است.

■ یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول، برای تعیین میزان هوش سازمانی و اثربخشی مدیران، وضعیت مدارس در جدول شماره (۲) نمایش داده شده است. توضیح اینکه پرسش‌نامه هوش سازمانی مدرسه دارای ۴۹ گویه و متشکل از ابعاد هفت‌گانه هوش سازمانی در طیف پنج درجه‌ای در مقیاس لیکرت بوده است. شیوه نمره‌گذاری از راست به چپ، بسیار زیاد (۵)، زیاد (۴)، تاحدودی (۳)، کم (۲)، و بسیار کم (۱) بوده است. حداقل نمره ۴۹ و حداکثر ۲۴۵ لحاظ شده است. پرسش‌نامه

اثربخشی مدیر نیز شامل ۳۰ گویه و ابعاد شش‌گانه اثربخشی رفتاری مدیر را در بر گرفته است. این ابزار نیز بر اساس طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت به سنجش اثربخشی مدیر پرداخته است. شیوه نمره‌گذاری از راست به چپ بوده است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ در نظر گرفته شده است. نمره‌ای که در مجموع بر اساس دیدگاه دبیران به پرسش‌نامه هوش سازمانی مدرسه و پرسش‌نامه اثربخشی مدیر داده شده است هر کدام به‌طور جداگانه محاسبه و نیز در ارتباط با همدیگر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد هوش سازمانی مدارس و اثر بخشی مدیران

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
هوش سازمانی مدارس	۱۷۰/۲۶	۳۸/۷۵
هوش سازمانی مدارس پسرانه	۱۶۲/۳۸	۴۱/۲۷
هوش سازمانی مدارس دخترانه	۱۷۶/۸۹	۳۵/۳۱
اثر بخشی مدیران	۱۱۶/۳۷	۲۵/۳۸
اثر بخشی مدیران مرد	۱۱۳/۷۰	۲۶/۱۱
اثر بخشی مدیران زن	۱۱۸/۶۰	۲۴/۶۲

نتایج حاصل از جدول شماره ۲ بیانگر آن است که میانگین هوش سازمانی مدارس ۱۷۰/۲۶ از میانگین فرضی ۱۲۲/۵ بیشتر است. بدین معنا که میزان هوش سازمانی مدارس بالاتر از میانگین است. همچنین میانگین اثربخشی مدیران ۱۱۶/۳۷ از میانگین فرضی ۷۵ بالاتر است. یعنی وضعیت مدیران از نظر اثربخشی بالاتر از میانگین است. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که وضعیت هوش سازمانی و اثربخشی مدیران در دو گروه مدارس و دو جنس (مرد و زن) نیز بالاتر از میانگین است.

برای تعیین رابطه بین هوش سازمانی مدارس و ابعاد آن و اثربخشی مدیران و ابعاد آن از دیدگاه دبیران، ماتریس همبستگی (جدول شماره ۳) نمایش داده شده است.

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

جدول ۳. ماتریس همبستگی هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیر و ابعاد آن

		هوش سازمانی																
		اثربخشی مدیر																
		۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
هوش سازمانی	هوش سازمانی															۱		
	چشم‌انداز														۱	۰۸۵۹		
	سرنوشت													۱	۰۷۷۱	۰۸۵۴		
	تمایل به تغییر											۱	۰۷۹۸	۰۸۰۵	۰۹۳۵			
	روحیه										۱	۰۸۰۹	۰۷۳۳	۰۷۰۰	۰۹۰۷			
	اتحاد									۱	۰۸۳۹	۰۸۲۲	۰۷۲۹	۰۷۱۴	۰۹۱۹			
	کاربرد دانش								۱	۰۸۳۵	۰۸۱۵	۰۸۴۷	۰۶۷۹	۰۷۳۲	۰۹۱۹			
	اجبار کاری							۱	۰۸۶۳	۰۸۶۳	۰۸۲۰	۰۸۱۱	۰۶۹۲	۰۶۷۱	۰۹۰۶			
	اثربخشی مدیر						۱	۰۷۹۸	۰۸۵۹	۰۷۶۲	۰۷۶۵	۰۸۰۵	۰۶۶۴	۰۶۴۹	۰۸۴۲			
اثربخشی مدیر	رهبری معلمان					۱	۰۹۳۴	۰۸۰۶	۰۸۶۲	۰۷۶۱	۰۷۶۴	۰۸۲۵	۰۶۵۱	۰۶۸۲	۰۸۵۱			
	یاری دانش‌آموزان				۱	۰۸۴۷	۰۹۳۷	۰۷۱۸	۰۷۷۷	۰۶۷۸	۰۶۹۴	۰۷۴۳	۰۶۱۳	۰۶۰۳	۰۷۶۷			
	روابط با والدین			۱	۰۸۶۳	۰۸۴۳	۰۹۲۵	۰۷۷۰	۰۷۹۱	۰۷۴۰	۰۷۱۵	۰۷۳۶	۰۶۰۹	۰۶۰۶	۰۷۸۹			
	برخورد با معلمان			۱	۰۸۴۶	۰۸۶۱	۰۸۵۹	۰۹۴۷	۰۷۰۸	۰۷۸۵	۰۶۸۲	۰۶۹۰	۰۷۳۸	۰۶۰۰	۰۵۶۲	۰۷۵۷		
	ارزشیابی		۱	۰۹۱۴	۰۸۳۴	۰۸۵۸	۰۸۴۰	۰۹۴۷	۰۷۱۰	۰۷۹۵	۰۶۸۷	۰۶۸۸	۰۷۳۵	۰۶۱۰	۰۵۸۳	۰۷۶۴		
	اداره مدرسه	۱	۰۸۷۲	۰۸۳۵	۰۸۳۰	۰۸۴۶	۰۸۶۰	۰۹۳۲	۰۷۷۷	۰۸۱۹	۰۷۴۲	۰۷۵۰	۰۷۰۵	۰۶۵۰	۰۶۱۶	۰۸۱۱		

P. < ۰/۰۰۱

ماتریس همبستگی بیانگر آن است که هوش سازمانی مدارس و هر یک از مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری دارد. هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی به ترتیب: کاربرد دانش، تمایل به تغییر، اجبارکاری، روحیه، اتحاد و هم‌پیمانی، سرنوشت مشترک و چشم‌انداز راهبردی بیشترین ضریب همبستگی را با متغیر اثربخشی مدیران دارند. همچنین هوش سازمانی به‌عنوان یک سازه با هر یک از ابعاد اثربخشی مدیر به ترتیب: رهبری معلمان، اداره امور مدرسه، روابط سازنده با اولیاء، یاری رساندن به دانش‌آموزان، مهارت در ارزشیابی و برخورد شایسته با معلمان رابطه مثبت و معنادار دارد. به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال سوم، برای تعیین سهم هر کدام از مؤلفه‌های هوش سازمانی (متغیرهای پیش‌بین) در پیش‌بینی متغیر اثربخشی مدیران (متغیر ملاک) از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است.

رگرسیون چندگانه مفروضه‌هایی درباره داده‌ها دارد. این روش را نمی‌توان در مواقعی که توزیع نمره‌ها دارای کجی هستند و همچنین با نمونه کم مورد استفاده قرار داد پالانت (۱۳۸۹/۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز با عنایت به نرمال بودن توزیع داده‌ها و استفاده از حجم نمونه بالا و قابل قبول این مفروضات رعایت شده است

تحلیل رگرسیون و نتایج مربوط به مدل رگرسیون گام به گام در جداول شماره (۴ و ۵) نمایش داده شده است.

جدول ۴. رگرسیون متغیرهای پیش‌بین کننده و متغیر ملاک

سطح معناداری	F	R ²	R چندگانه	متغیر
۰/۰۰۱	۶۰۹/۹۴۰	۰/۷۳۸	۰/۸۵۹	کاربرد دانش
۰/۰۰۱	۳۴۰/۲۰۵	۰/۷۵۹	۰/۸۷۱	تمایل به تغییر
۰/۰۰۱	۲۳۳/۱۱۷	۰/۷۶۴	۰/۸۷۴	الزام کاری

بدین ترتیب که متغیرهای پیش‌بینی وارد معادله شده‌اند و متغیرهایی که بیشترین سهم را در پیش‌بینی اثربخشی مدیران داشته‌اند، مشخص گردیده‌اند. در گام اول، متغیر کاربرد دانش وارد معادله شد که ۰/۸۵۹ از اثربخشی مدیران توسط این متغیر پیش‌بینی گردید. در گام دوم، متغیرهای کاربرد دانش و تمایل به تغییر به‌طور همزمان وارد معادله شدند، نتایج نشان داد با ورود متغیر تمایل به تغییر، سهم متغیر کاربرد دانش به ۰/۶۲۶ کاهش یافت و سهم هر کدام از متغیرهای کاربرد دانش و گرایش به تغییر به ترتیب ۰/۶۲۶ و ۰/۲۷۵ شد. در گام سوم، متغیرهای کاربرد دانش، تمایل به تغییر و الزام کاری همزمان وارد معادله شدند.

جدول ۵. نتایج مدل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی اثربخشی مدیر

گام	متغیر	B	Beta	T	سطح معناداری
اول	مقدار ثابت	۳۷/۴۵	-	۱۱/۳۰	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۳/۱۹۸	۰/۸۵۹	۲۴/۶۹۷	۰/۰۰۱
دوم	مقدار ثابت	۳۱/۹۷	-	۹/۳۴	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۲/۳۲	۰/۶۲۶	۹/۹۵	۰/۰۰۱
	تمایل به تغییر	۱/۱۴	۰/۲۷۵	۴/۳۸	۰/۰۰۱
سوم	مقدار ثابت	۲۷/۷۲	-	۷/۰۵	۰/۰۰۱
	کاربرد دانش	۱/۹۸	۰/۵۳۳	۷/۰۴	۰/۰۰۱
	تمایل به تغییر	۰/۹۶۹	۰/۲۳۴	۳/۵۸	۰/۰۰۱
	الزام کاری	۰/۶۶۱	۰/۱۴۷	۲/۱۴۵	۰/۰۳

نتایج جدول در گام سوم حاکی از آن است که متغیر کاربرد دانش $۰/۵۳۳$ ، تمایل به تغییر $۰/۲۳۴$ و الزام کاری نیز $۰/۱۴۷$ تبیین‌کننده اثربخشی مدیر هستند. به منظور پاسخ‌گویی به سؤال چهارم، برای تعیین معناداری تفاوت بین هوش سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه و نیز اثربخشی مدیران دو جنس (مرد و زن) از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده است. جداول شماره (۷ و ۶) نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۶. آزمون T مستقل بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر هوش سازمانی

جنسیت	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
مدارس پسرانه		۱۶۲/۳۸	۴۱/۲۷	۴/۱۳
مدارس دخترانه		۱۷۶/۸۹	۳۵/۳۱	۳/۲۳

$$T(م) = ۲/۸۰ \quad df = ۳۲۹ \quad \alpha = ۰/۰۵ \quad T(ب) = ۱/۹۶$$

جدول ۷. آزمون T مستقل بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثر بخشی مدیر

خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها
			جنسیت
۲/۶۱	۲۶/۱۱	۱۱۳/۷۰	مدارس پسرانه
۲/۲۵	۲۴/۶۲	۱۱۸/۶۰	مدارس دخترانه

$$T(م) = 1/42 \quad df = 329 \quad \alpha = 0/05 \quad T(ب) = 1/96$$

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۶ در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ چون مقدار T مشاهده شده $T(م) = 2/80$ از مقدار T بحرانی جدول $T(ب) = 1/96$ بزرگتر است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که با ۹۵ درصد اطمینان بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره (۷) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ چون مقدار T مشاهده شده $T(م) = 1/42$ از مقدار T بحرانی جدول $T(ب) = 1/96$ کوچک‌تر است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که با ۹۵ درصد اطمینان بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثربخشی مدیر تفاوت معناداری وجود ندارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیران و نیز تعیین سهم هر یک از مؤلفه‌های هوش سازمانی به عنوان متغیرهای پیش‌بینی کننده در اثربخشی مدیران مدارس متوسطه شهر کرمانشاه بوده است. نمونه‌ای به حجم ۳۶۴ نفر از دبیران به صورت تصادفی طبقه‌ای، به نسبت نواحی آموزشی و جنسیت انتخاب شد. برای سنجش و اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه‌های هوش سازمانی و اثربخشی رفتاری مدیر و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که میزان هوش سازمانی مدارس و اثربخشی مدیران در جامعه آماری مورد مطالعه بالاتر از میانگین قرار دارد. بین هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با اثربخشی مدیر و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین مدارس پسرانه و دخترانه در متغیر اثربخشی مدیران مرد و زن تفاوت معناداری مشاهده نشد. متغیرهای کاربرد دانش،

تمایل به تغییر و اجبارکاری بهترین پیش‌بینی‌کننده اثربخشی مدیر هستند. هر چند تا زمان انجام این پژوهش، مطالعه مشابهی در جامعه مدرسه یا نظام آموزشی یافت نشد اما این یافته‌ها را می‌توان به‌طور کلی با تحقیقات کاشف و همکاران (۱۳۸۸)، کرم‌جانسی (۱۳۹۰)، پتاس و همکاران (۲۰۱۰)، و هاودی و همکاران (۲۰۱۰) همسو دانست. اما به‌صورت جزئی با یافته‌های کاشف و همکاران (۱۳۸۸) که در دو مؤلفه چشم‌انداز استراتژیک و فشار عملکرد با فرهنگ سازمانی رابطه نداشتند، همخوانی ندارد. همچنین با یافته‌های بنی سی و اسماعیلی لهما (۱۳۸۹) مبنی بر بررسی رابطه ابعاد سازمان یادگیرنده با اثربخشی مدیران در رابطه مؤلفه‌های چشم‌انداز مشترک و رهبری معلمان و نیز این که بین چشم‌انداز و اداره امور مدرسه رابطه وجود ندارد، همخوانی ندارد.

در این مطالعه، مؤلفه کاربرد دانش بالاترین ضریب همبستگی را با اثربخشی مدیران نشان داده است. در این خصوص باید گفت، کاربرد مؤثر دانش به شکل‌گیری سازمان‌های هوشمند می‌انجامد، اما این امر مستلزم کاربرد خلاقانه دانش است. لذا سازمان‌های آموزشی باید به دانش‌آموزان دانش، مهارت، کارایی و بهره‌گیری از دانش را توأم با بیاموزند تا استعدادهای بالقوه آن‌ها را تقویت کنند. بنابراین هوش سازمانی مهم‌ترین توانایی برای تحقق بخشیدن به این امر است (مک‌گیل کریست و همکاران، ۲۰۰۴). هوش سازمانی با تمرکز بر درک دانش و یادگیری، موجب خلق سازمان هوشمند می‌شود. سازمانی که یاد می‌گیرد، دانش را هوشمندانه مدیریت می‌کند (استون هاوس و پمبرتون^{۳۸}، ۱۹۹۹). امروزه تفاوت اصلی سازمان‌ها را باید در دانایی دانست نه دارایی، به تعبیر ژافه و اسکات (۱۹۹۱) در سازمان‌های جدید رهبر باید محیطی را فراهم نماید که به هر فرد اجازه دهد یاد بگیرد، رشد کند، توسعه یابد و در کارها سهیم شود (به نقل از عبدالمهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵). لذا در سازمان‌های آموزشی که نقش آن‌ها انتقال دانش و کاربرد آن در محیط آموزشی و جامعه است، نقش مدیر و رهبر آموزشی در فراهم‌سازی امکانات و ایجاد جو مطلوب کاری بسیار مهم است.

تمایل و گرایش به تغییر، به‌عنوان مؤلفه هوش سازمانی، رتبه دوم را از جهت میزان رابطه با اثربخشی مدیر نشان داده است. باید گفت که، تغییر در نهادهای آموزش و پرورش همواره رخ می‌دهد و فرصت‌هایی برای رشد مثبت به‌وجود می‌آورد، مدیران آموزشی باید تغییرات را به منزله چالش برای بهسازی مدارس و مناطق آموزشی کشور خود تلقی کنند. به‌عنوان مدیر در صورتی که چشم‌انداز روشنی از آینده مطلوب مدرسه یا منطقه آموزشی خود داریم و اشخاص ذی‌نفع و همکارانی وجود دارند که در این چشم‌انداز با

ما سهیم بوده و آن را متعلق به خود می‌دانند، می‌توانیم از فرصت‌های تغییر برای تسریع حرکت‌مان به سوی آینده مطلوب استفاده کنیم هرمن و هرمن (۱۳۸۴/۱۹۹۴)، در پژوهش حاضر نیز رابطه بین گرایش به تغییر و اثربخشی مدیر بالا است. باید گفت که مدیران هنگامی می‌توانند اثر بخش باشند که دارای همکارانی باشند که تمایل و گرایش به تغییر دارند و تغییر را فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای خود می‌دانند نه تهدید.

از سوی دیگر رابطه فشار عملکردی با اثربخشی مدیران با میزان همبستگی $0/798$ نشان می‌دهد فشار عملکرد سازمانی (مدرسه) با اثربخشی مدیران رابطه معناداری دارد و میزان آن در حد بالا است که با پژوهش لفتز، پریمین و واسیلاخه^{۳۹} (۲۰۰۸)، همخوانی دارد.

سرنوشت مشترک نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های هوش سازمانی است که در پژوهش حاضر ضریب همبستگی با اثربخشی مدیر $0/664$ به دست آمده است. این مقدار به عنوان مقدار متوسط در نظر گرفته می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد مدرسی که بینش و مأموریت مشترکی دارند، مدیران آن‌ها محیط کاری را به نحوی طراحی می‌کنند که تفکر خلاق را تشویق می‌کند، برنامه‌های به روز و جدید را طراحی می‌کنند و وضع موجود را به چالش می‌کشاند (کلمنت، ۲۰۱۰). نتایج این پژوهش با پژوهش فقیهی و جعفری (۱۳۸۸) مبنی بر عملکرد متوسط مؤلفه سرنوشت مشترک همسو است.

چشم‌انداز راهبردی یا بینش راهبردی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مطرح هوش سازمانی با نظر و پژوهش‌های بسیاری از صاحب‌نظران همسویی دارد (لایوویتس^{۴۰}، مک مستر^{۴۱} ۱۹۹۹، آلبرشت^{۴۲}، ۲۰۰۲، فقیهی و جعفری ۱۳۸۸، پتاس و همکاران ۲۰۱۰). از میان مؤلفه‌های هوش سازمانی؛ کاربرد دانش، تمایل و گرایش به تغییر و فشار کاری قادر به پیش‌بینی معنادار اثربخشی مدیر هستند. در مقایسه با پژوهش کاشف و همکاران (۱۳۸۸) که مؤلفه‌های سرنوشت مشترک، کاربرد دانش و اتحاد و توافق قادر به پیش‌بینی مدیریت دانش بودند، صرفاً در مؤلفه به کاربرد دانش همسو است.

بین هوش سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه در متغیر هوش سازمانی در جامعه آماری مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. هر چند که در مقایسه، میانگین هوش سازمانی مدارس دخترانه از مدارس پسرانه بیشتر است اما هر دو در سطح بالاتر از میانگین قرار دارند و افزایش را نشان می‌دهد. در پژوهش پتاس و همکاران (۲۰۱۰) در کشور ترکیه و در استان‌های دیار بکر، شانلی‌اورفه و قونیه نیز مشاهدات هوش سازمانی در مؤسسات آموزش فنی دختران در سطح متوسط افزایش را نشان می‌دهد، اما در مقایسه با مناطق و نواحی تفاوت چندانی وجود ندارد. همچنین بین مدارس دخترانه و

- پسرانه در متغیر اثربخشی مدیر تفاوت معناداری وجود ندارد.
- بنابراین با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد:
۱. مدیران آموزشی فرصت‌ها و امکاناتی برای معلمان فراهم نمایند تا جهت ارتقای هوش سازمانی مدرسه در برنامه‌های آموزشی خود دانش، مهارت، کارایی و بهره‌گیری مناسب از دانش را توأم با به دانش‌آموزان آموزش دهند تا استعدادها را بالقوه آن‌ها شکوفا شود.
 ۲. سازمان‌های آموزشی و مدارس زمانی هوشمند عمل خواهند کرد که تمایل و گرایش به تغییر در جهت بهبود امور و برنامه‌ها در وجود اعضای آن باشد و اعضا تغییر را فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای خود بدانند که در این راستا نقش مدیر در ایجاد بینش و چشم‌انداز مشترک از اهداف مدرسه بسیار مهم است. مدیران آموزشی باید از تغییرات مطلوب استقبال نمایند و خود زمینه‌های میل به تغییر را در همکاران پرورش داده و تغییرات را جهت بدهند.
 ۳. مدیران آموزشی در تدوین اهداف آموزشی و پرورشی مدرسه از نظرات همه عوامل مؤثر استفاده نمایند تا حس جمعی و تلاش گروهی و نیز اتحاد و هم‌پیمانی در جهت نیل به اهداف شکل بگیرد و همگان در مقابل نتایج مدرسه پاسخگو باشند و نتیجه کار را حاصل فکر و عمل خود بدانند.
 ۴. مدیران با تنظیم برنامه عملیاتی سالانه مدرسه با مشارکت و هم‌فکری همه عوامل مؤثر در مدرسه، برای مدرسه بینش و مأموریت مشترکی فراهم کنند و زمینه بروز خلاقیت‌ها را برای همگان فراهم نمایند.
 ۵. با عنایت به این که سازمان‌های هوشمند با صرف انرژی و منابع کمتر، سریع‌تر به اهداف خود می‌رسند، لذا نظام آموزشی بر اساس مؤلفه‌های هوش سازمانی به تقویت این ابعاد در سازمان‌های آموزشی و مدارس اقدام نماید.

- اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه. (۱۳۹۰) گزارش دفتر طرح و برنامه اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه.
- بنی‌سی، پری‌ناز و اسماعیلی لهما، مریم. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ابعاد سازمان یادگیرنده با اثربخشی مدیران مدارس راهنمایی منطقه ۴ شهر تهران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۷۱-۵۹.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۷۶). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- پالانت، جولسی. (۱۳۸۹). تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه SPSS (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: انتشارات فروزش. (تاریخ انتشار اثر اصلی ۲۰۰۷).
- پرداختچی، محمدحسین. (۱۳۸۳). مدرسه‌محوری، تواناسازی و پاسخ‌گویی لازمه هرگونه اصلاحات در آموزش و پرورش. در منیره رضایی و زینت انباتی، مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش (صص. ۲۴۸-۲۲۳، جلد اول). تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- جمال‌زاده، محمد؛ غلامی، یونس و سیف، محمد حسن. (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش سازمانی و یادگیری سازمانی در بین کارکنان و اعضای هیئت علمی منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی و ارائه الگویی جهت ارتقاء یادگیری سازمانی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۲)، ۸۶-۶۳.
- دانایی‌فرد، حسن. (۱۳۷۵). مقاله‌هایی درباره نقش روحیه در افراد. تهران: انتشارات مرکز آموزش دولتی.
- دوبیس، کیت. (۱۳۸۹). اصول و مبانی رهبری مدرسه (ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی). تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. (انتشار اصلی اثر ۲۰۰۸).
- زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۸۸). نقش رهبری تحولی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران؛ ارائه الگو. (پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی). دانشگاه تربیت معلم تهران، تهران.
- سازمان سنجش کشور. (۱۳۹۰). دفتر آمار سازمان سنجش کشور. تهران: سازمان سنجش کشور.
- عبدالهی، بیژن و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). توانمند سازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی. تهران: انتشارات ویرایش.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۱). تحقیقی درباره ویژگی‌های رفتاری مدیر اثربخش از نظر معلمان و والدین دانش‌آموزان مدارس ابتدایی. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۱ (۴)، ۶۳-۴۱.
- فقیهی، علیرضا و جعفری، پریش. (۱۳۸۸). بررسی هوش سازمانی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و ارائه چارچوب مفهومی مناسب. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۵ (۱۰۰)، ۴۸-۲۷.
- کاشف، میرمحمد؛ سیدعامری، میرحسین؛ خدادادی، محمد رسول و احمدی، اژدر. (۱۳۸۸). ارتباط بین هوش سازمانی و مدیریت دانش در ادارات تربیت بدنی آذربایجان شرقی و غربی. پژوهش در علوم ورزشی، ۶ (۲۴)، ۱۹۲-۱۷۹.
- کرمانجانی، علی اکبر. (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش فرهنگی با اثربخشی مدیران مدارس راهنمایی و متوسطه شهر کنگاور در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی). دانشگاه آزاد واحد خرم‌آباد.
- هرمن، جری جسی و هرمن، جانیس ال. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی تغییر و نوگردانی در مدیریت آموزشی (ترجمه علی علاقه‌بند). تهران: انتشارات ارسباران. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۴ چاپ شده است).
- نسبی، نرجس‌السادات. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش سازمانی و خلاقیت کارکنان در دانشگاه علوم پزشکی شیراز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه پیام نور واحد شیراز.
- Albrecht, K. (2002). *The power of minds at work: organizational intelligence in action*, American Management Association. Retrieved from <http://www.karl.albrecht.com>
- Caki, R., & Ada, S. (2008). Can the organizational intelligence Be Developed in schools by inservice training? *World Applied sciences journal*, 4(1), 24-30.
- Clement, K. A. (2010). Female leadership and school effectiveness in junior high schools in chana. *Journal of Educational Administration*, 48 (6), 689-703.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: what research says?* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dorine, M. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32, 252-263.
- Halal, W. E. (1997). *Organizational intelligence: what is it, and how can manager use it?* Retrieved from <http://www.Baah.com>
- Hawedi, H S., Haryani H., Ariza N. & Abadalghader, A.A. (2011). Current challenges and future perspective: the Influence of organizational Intelligence on Libyan oil and Gas Industry. *International journal of computer science and network security*, 11 (1), 145-147.
- Lefter, V., Prejmerean, M. & Vasilache. S. (2008). *The Dimension of Organizational intelligence Bucharest*. Retrieved from <http://www.ectap.ro/articole/339.pdf>
- Leithowd, K., Jantzi, K., & Steinbach, R. (2008). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphhia: Open University Press.
- Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: A knowledge Management primer*. Boca, Raton, FL: CRC Press.
- Leithowd, K. and Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

رابطه هوش سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس

- sanliurfa and konya / Turkey). *The African Journal of Business Management (AJBM)*, 4 (8), 1644-1651. Retrieved from <http://www.academicjournals.org/ajbm>
- Raihani, A. (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 481-496.
 - Sammons, P., Mortimore, P. & Hillman, J. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: Review of School Effectiveness Research*. London: Ofsted.
 - Simic, I. (2005). *Organizational Learning as a Component of Organizational Intelligence*. Management, Information and Marketing Aspects of the Economic Development of the Balkan Countries.
 - Stonehouse, G. H. & Pemberton, J. D. (1999). Learning and knowledge management in the intelligent management in the intelligent organization. *participation & Empowerment: An International journal*, 7(5), 131- 144.
 - Williams, H. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: emotional intelligence, social intelligence and environment adaptation. *Journal of managerial development*, 28 (1), 36-54.
 - Younghan, J. (2009). *An Approach to organizational Intelligence Management. A framework for Analyzing organizational Intelligence within the construction Process*, (Unpublished doctoral dissertation). Virginia state university.
 - MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. (2nd edition). London: Paul Chapman
 - McMaster, M. D. (1999). *The Intelligence Advantage: organizing for Complexity*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann
 - Matheson, D & Matheson, J. (2001). Smart Organization Perform Better. *Research Technology Management Journal*, 1 (1), 1-16
 - Matsuda, T. (1992). *Organizational intelligence: its significance as a process and as a product*. Proceedings of the international conference on Economics/ Management and information technology. Tokyo. Japan.
 - Maxey, B.A., & Nguyen, T. ST. (2006). The politics of leadership: reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20 (1), 163-196
 - Megan, T. M., & Christopher, R. G. (2004). Principals sense of efficacy Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42 (5), 573-585.
 - Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distribution leadership: district and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and management*, 29 (5), 447-494
 - Potas, N., Ercetin, S., Sule, A., kocak, B. & Seval, L. (2010). Multi dimensional organizational intelligence measurements for determining the institutional and managerial capacity of girls' technical education in stitution (Diyarbakir,

پی‌نوشت‌ها

1. Megan & Christopher
2. Davis
3. Sammons, Mortimore & Hillman
4. Beck & Murphy
5. Williams
6. Liethwood, Jantzi & Steinbach
7. Cotton
8. Maxey & Nguyen
9. Park & Datnow
10. Organizational Intelligence
11. Albrecht
12. Potas, Ercetin, Sule, Kocak & Seval
13. Griffith
14. Riehl
15. Strategic Intelligence
16. Barth
17. Younghan jung
18. Matsuda
19. William Halal
20. Matheson and Matheson
21. Hawedi, Haryani & Abadalghader
22. Strategic Vision
23. shared Fate
24. Appetite for change
25. Heart
26. Discretionary Efforts
27. Alignment and congruence
28. knowledge Deployment
29. Performance pressure
30. Clement
31. Dorine
32. Simic
33. Macgilchrist, Myers & Reed
34. Caki & Ada
35. Validity
36. Reliability
37. Cronbach Alpha
38. Stone house & Pemberton
39. Lefter, Prejmerean, & Vasilache
40. Liebowitz
41. Mc Master