مدیریت بر آموزش سازمانها سال یازدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱ شماره صفحه ۹۸-۶۹

نقش رهبری تیم در عملکرد تیمی با میانجی گری یادگیری تیمی (مطالعه موردی: تیم های معلمان مقطع متوسطه دوم استان کردستان)

جمال عبدالملکی، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی،گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

[*] **سیروس قنبری،** دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

10. 52547/MEO.11.1.69

چکیده

هدف پژوهش بررسی نقش رهبری تیم بر عملکرد تیمی با میانجی‌گری یادگیری تیمی بود. جامعه پژوهش کلیه معلمان مقطع متوسطه دوم استان کردستان بودند که از این جامعه با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی و بر مبنای فرمول کوکران نمونه‌ای به حجم ۳۴۶ معلم انتخاب شد. روش پژوهش کمی از نوع مطالعات همبستگی و رویکرد مدل سازی معادله ساختاری کوواریانس محور است. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رهبری تیم، یادگیری تیمی و عملکرد تیمی استفاده شد. پایایی و روایی پرسشنامه‌ها با تکنیک‌های آلفای کرانباخ و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شدند، مقادیر پایایی پرسشنامه‌ها به‌ترتیب رهبری تیم(۰/۸۸)؛ یادگیری تیمی(۰/۸۵) و عملکرد تیمی(۰/۹۰) گزارش شد. جهت تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات‌ساختاری بوسیله نرم افزار Lisrel 10.30 استفاده شد. نتایج نشان داد رهبری تیم و یادگیری تیمی اثر مثبت بر عملکرد تیمی معلمان در سطح ۰/۰۵ دارند؛ رهبری تیم به‌واسطه یادگیری تیمی اثر مثبت بر عملکرد تیمی معلمان در سطح ۰/۰۵ دارد؛ همچنین رهبری تیم و یادگیری تیمی قادر به تبیین ۳۸٪ واریانس عملکرد تیمی معلمان هستند.

واژگان کلیدی: رهبری تیم، یادگیری تیمی، عملکرد تیمی، تیم های معلمان

[*] نویسنده مسئول: siroosghanbari@yahoo.com

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۲ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۳

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

Managing Education in Organizations Vol.11/No.1/ Spring 2022 Page 69-98

The Role of Team leadership in Team Performance Mediated by Team learning (Case Study: Teams of Secondary School Teachers in Kurdistan Province)

Jamal Abdolmaleki , Ph.D. Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

*__SiroosGhanbari__, associated Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

10. 52547/MEO.11.1.69

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of team leadership on team performance mediated by team learning. The study population was all secondary school teachers in Kurdistan province, from which a sample of 346 teachers was selected by proportional stratified random sampling method based on Cochran's formula. Quantitative research method is correlation studies and covariance-based structural equation modeling approach. To collect data from team leadership questionnaires; Team learning and team performance were used. The reliability and validity of the questionnaires were evaluated by Cronbach's alpha techniques and confirmatory factor analysis. The reliability values of the questionnaires were team leadership (0.88); Team learning (0.85) and team performance (0.90) were reported. Structural equation modeling using lisrel 10.30 software was used to analyze the data.The results showed that team leadership and team learning have a positive effect on teachers' team performance at the level of 0.05; Team leadership through team learning has a positive effect on teachers' team performance at the level of 0.05; Also, team leadership and team learning are able to explain 38% of the variance of teachers' team performance.

Keywords: Team Leadership, Team Learning, Team Performance, Teacher Teams.

* **Corresponding author:** siroosghanbari@yahoo.com

Receiving Date: 11/4/2021 Acceptance Date: 12/2/2022

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

مقدمه

اهمیت و کاربرد کار تیمی در سه دهه گذشته در حوزه آموزش و سازمان‌های حرفه ای افزایش چشمگیری داشته است(Dochy et al, 2014: p988)، با افزایش کاربرد تیم ها در سازمان ها، تحقیقات با تمرکز بر نقش رهبری در افزایش موفقیت تیم آغاز شده است (Morgeson, DeRue & Karam, 2010: p6). رهبران نه تنها افراد، بلکه باید هر تیم را به عنوان یک هویت آماده و به حرکت در آورند(Northouse, 2018: p56). با توجه به نیاز قرن ۲۱ به مدل رهبری تیم[1]، رهبران باید دارای تمام شایستگی‌ها باشند، آن‌ها باید مهارت‌های رهبری تیم را بالا ببرند و از اصول زیربنایی شایستگی رهبری فراتر روند. لذا رهبران امروزی باید مهارت‌هایی که به نوعی از پیشینیان خود متفاوت است را پرورش دهند. زیرا تفاوت ها نیاز های سازمان های مسطح تر و اعضای تیم که کمتر اطاعت می‌کنند را پاسخ می‌دهد(Khan, Khan & Mahmood, 2014: p1).

یادگیری تیمی[2] یکی از موثرترین فرآیندهایی است که در تیم‌ها وجود دارد، فرآیندهایی که ازطریق آنها، تیم‌ها قادر به تطبیق و بهبود دانش هستند(Mathieu et al, 2008: p411). این رفتار به این صورت تعریف می‌شود: " روند مداوم تامل و عمل که مشخصه آن پرسیدن سؤال، بازخورد، تجربه، تأمل بر نتایج و بحث در مورد اشتباهات یا نتایج غیر منتظره اعمال" است (Edmondson, 1999: p353). در این تعریف، رفتار یادگیری تیمی نتیجه تعاملات نیست، بلکه گفتمان جمعی است که تیم‌ها متعهد می‌شوند تا بینش جدیدی درباره یک مسئله به دست آورند (Edmondson, Dillon & Roloff, 2007: p273). گفتمان جمعی مانند فرآیند اتکا به دروندادهای یکدیگر(یعنی مشارکت)، باعث شناخت متقابل می شود، بنابراین می‌توان آن را نمونه ای از یادگیری تیمی قلمداد کرد (Van den Bossche et al, 2006: p492). رفتارهای یادگیری تیمی، تیم ها را قادر می سازد تا تکنیک ها، رویکردها، محصولات یا دانش موجود را در مدت زمان کوتاهی بهبود دهند. (Sessa & London, 2008: p3).

بسیاری از مطالعات در مورد طیف گسترده ای از محیط ها نشان داده‌اند که رفتار رهبری تیم نقش مهمی در تقویت رفتارهای یادگیری تیمی ایفا می‌کند(Bucic et al 2010, Burke et al 2006, Harris, 2011). به عنوان مثال، پژوهشگران دریافتند رهبرانی که برای اعضای تیم در ایجاد ایده های جدید الهام بخش هستند و آنها را ترغیب به توسعه ایده های جدید و امتحان کردن روش‌های متفاوت می‌کنند، از رفتارهای یادگیری تیمی به سمت تیم های نوآور حمایت می کنند (Lee et al,

1 . Team Leadership
2 . Team Learning

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

(Edmonson, 1999 ،2010: p475). تحقیقات چندین فعالیت از جمله مربیگری رهبر تیم همکاری(Tjosvold, Yu & Hui, 2004) و جستجوی و کسب اطلاعات(Neufeld & Haggerty, 2001) را مشخص کرده است که ارتباط مستقیمی با یادگیری تیم دارند. اعضای تیم به طور خودکار درگیر رفتارهای یادگیری تیمی نمی‌شوند، زیرا این امر می تواند باعث بروز مشکلاتی شود (Koeslag-Kreunen et al, 2018: p 476)؛ به عنوان مثال، اختلاف سطح می‌تواند منجر به تسلط غیر سازنده توسط اعضای دارای اقتدار بیشتر شود (Brooks, 1994: p217) و اعضا در هنگام مواجهه با وظایف غیر ساختار یافته، بار شناختی بیش از حدی را تجربه می کنند(De Dreu & Weingart, 2003: p742). به همین دلیل استدلال می شود که مشارکت در رفتار یادگیری تیمی باید از طریق رهبری تیم مورد تشویق قرار گیرد (Van der Haar et al, 2017: p217). رفتار رهبری تیم به عنوان "فرآیند تأثیرگذاری بر دیگران برای درک و توافق در مورد آنچه باید انجام شود و چگونگی انجام آن و فرآیند تسهیل تلاش های فردی و جمعی برای تحقق اهداف مشترک" تعریف شده است(Yukl, 2010: p8). همچنین رهبران تیم می توانند تعامل در یادگیری رفتار های تیمی را به وسیله اقداماتی مانند بیان نقاط ضعف خود، تحمل شکست یا عدم موفقیت و یا تامل و تعیین میزان ارزش هدف تیم آسان کنند(Edmondson, 2003: p1421). لذا فرآیند رفتارهای یادگیری تیمی می‌تواند به دستیابی به عملکرد تیمی موفقیت آمیز در حل مشکلات و خودکارآمدی تیم کمک کند(Sessa & London, 2008: p2).

تحقیقات نشان می‌دهد که تیم‌های کارآمد با وظیفه ای نوآورانه می توانند با به کارگیری رفتارهای یادگیری تیمی، با موقعیت های جدید سازگار شوند و دانش جدیدی را توسعه دهند که به نوبه خود موفقیت آنها را نشان می دهد(Lee et al 2010, Srivastava et al 2006). همچنین رهبران تیم که توصیه می‌کنند و اطلاعات جدید ارائه می دهند اعتماد و امنیت متقابل ایجاد می‌کنند، ۶۹ درصد ار واریانس به اشتراک گذاری دانش تیمی را تبیین می کند(Lee et al, 2010: p473). یادگیری با توانمند کردن تیم ها در خلق دانش بین اعضای تیم و با افراد خارج تیم و تعامل با محیط برای انطباق با شرایط تغییر در اثربخشی سازمان نقش دارد، لذا یادگیری تیمی منجر به بهبود عملکرد در تیم می شود که در نهایت به عملکرد سازمانی ختم می‌شود (Kayes & Burnett, 2006: p3).

بررسی‌های انجام شده در سطح بین‌المللی حاکی از افزایش کاربرد تیم‌ها در سازمان‌های آموزشی و حرفه‌ای(Dochy et al, 2014)؛ توجه به نقش رهبری تیم در یادگیری و عملکرد تیمی(Lyndon, Pandey & Navare 2020, Koeslag-Kreunen et al 2020, Koeslag-Kreunen et al 2018, Bron et al 2018, Wang et al 2017, Somprach, Tang & Popoonsak 2017, Pinar et al 2014, Khan, Khan & Mahmood 2014, Morgeson, DeRue & Karam 2010, Lee et al 2010) بیانگر اهمیت تیم و

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

نقش آن در بهبود عملکرد فردی، تیمی و سازمانی و نقش رهبری تیم بر افزایش موفقیت تیم و عوامل مرتبط به آن است. بررسی های انجام شده در داخل کشور بیانگر خلاء مبانی نظری منسجم در باب مفهوم تیم، کار تیمی و عوامل مربوط به آن؛ فقدان مطالعات پژوهشی منسجم و مستمر در باب تیم و نقش رهبری در تیم است، و از همه مهمتر فرهنگ جمع گرایی پذیرفته شده جمهوری اسلامی ایران، ضرورت انجام پژوهش حاضر را تبیین می کنند، لذا پژوهش حاضر سبب دستیابی به نتایجی خواهد شد که مورد استفاده مسئولان عالی در باب تقویت فرهنگ جمع گرایی در نظام آموزشی خواهد شد. اما برای اینکه رهبری تیم به عنوان یک نظریه رهبری مشروعیت بیشتری کسب کنند، تحقیقات باید به بررسی اینکه چگونه این سبک رهبری می تواند در یادگیری تیمی و عملکرد تیمی نقش ایفا کند؟ و اینکه آیا در سازمان های آموزشی نیز این مسئله اعتبار دارد یا خیر؟، اقدام نمایند. بنابراین مسئله پژوهش حاضر بررسی نقش رهبری تیم در یادگیری تیمی و عملکرد تیمی بهمراه بررسی نقش میانجی گری یادگیری تیمی در رابطه رهبری تیم با عملکرد تیمی در تیم های معلمان است. در ادامه به تشریح مبانی نظری و پیشینه پژوهش اقدام می‌گردد.

تیم و کار تیمی[1]: تیم ترکیبی از دو یا چند نفر هستند که اهداف مشترکی دارند؛ ترکیبی از اعضای گروه کاری که به عنوان تیم شناخته می شوند؛ مجموعه ای متمایز از دو یا چند شخص که بطور پویا، بهم پیوسته و بصورت توافقی برای دست پیداکردن به اهداف مشترک با هم کار می کنند و طول مدت عضویت آنها محدود است(O'Neil et al, 1999: p70).

کار تیمی به این موضوع اشاره دارد که اعضای تیم در محیط سازمان با وابستگی متقابل وظیفه ای و منابع چندگانه اطلاعاتی از طریق به اشتراک گذاری دانش و مهارت های انفرادی خود جهت دستیابی به اهداف مورد نظر اقدام می نمایند و باید از انعطاف پذیری کافی برای پذیرش نقش های متفاوت در تیم برخوردار باشند(Marosi & Bencsik, 2009: p168). نظریه پردازان تیم ها را به سه دسته: حل کننده مسأله[2]، خود گردان[3] و متخصص(چند وظیفه ای[4]) طبقه بندی نموده است. **تیم حل کننده مسأله:** تیمی که برای حل مسأله تشکیل می شود، اعضا با یکدیگر تبادل نظر می کنند، درباره فرآیند کار ابراز نظر و پیشنهاد می نمایند و باعث می گردند که روش انجام امور بهبود یابد. **تیم های خود گردان:** تیم های مستقلی که نه تنها مسائل را حل می کنند، بلکه جنبهٔ اجرائی و مسئولیت

1 . Team &Teamwork
2 . Problem- Solving Team
3 . Self- Managed Work Teams
4 .Cross- Functional Teams

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

کامل نتیجه کار را عهده دار می‌شوند. **تیم های متخصص(تیم های چند وظیفه ای):** افراد این تیم متعلق به یک سطح (در سلسله مراتب اختیارات سازمانی) هستند، ولی دارای تخصص های گوناگونند و برای انجام یک کار تخصصی گرد هم می‌آیند(Robbins, 1998: p538-541).

با توجه به بررسی‌های صورت گرفته در معلمان مدارس مقطع متوسطه دوم، معلمان در تیم های مختلفی مانند: تیم آموزشی که مصداق تیم های خودگردان؛ تیم پژوهشی که مصداق تیم حل کننده مسأله؛ تیم های پرورشی و بهداشتی که مصداق تیم های چند وظیفه ای هستند، مشارکت دارند.

تیم آموزشی: تیم آموزشی در مقطع متوسطه دوم تحت عناوین درس مورد تدریس تقسیم بندی شده اند. برای مثال تیم آموزشی ریاضی، زیست شناسی، عربی و ... که ترکیبی از معلمان یک درس خاص و وظایفی همچون آموزش معلمان، نظارت بر عملکرد معلمان، تولید محتوا و آزمون و سنجش(طراحی سوالات امتحانی) را بر عهده دارند. **تیم پژوهشی:** ترکیبی از معلمان که به پژوهش در باب مسائل آموزشی در قالب یک تیم پژوهشی اقدام می نمایند. تیم پژوهشی می تواند حالات متفاوتی داشته باشد، مانند معلمان یک درس خاص، معلمان یک رشته تحصیلی، معلمان چند رشته تحصیلی که در سطوح چندگانه: گروه آموزشی، مدرسه، ناحیه، منطقه، شهر، استان و کشور با یکدیگر بصورت تیم پژوهشی عمل می نمایند. **تیم پرورشی:** ترکیبی از مسئولان پرورشی(معاون پرورشی، مربی پرورشی)، روانشناس، مشاور، مدیر و معلمان که در باب مسائل پرورشی بصورت یک تیم اقدام می نمایند. **تیم بهداشتی** : ترکیبی از مربی بهداشت، مدیر و معلمان که در باب مسائل بهداشتی بصورت یک تیم اقدام می نمایند. لازم به ذکر است، شخص رهبر در تیم های مذکور می تواند متفاوت باشد و شامل خود معلمان(معلمان سرتیم)، مدیر مدرسه، معاونان آموزشی و پرورشی، مربیان پرورشی و مربیان بهداشتی باشد.

رهبری تیم[1]: با توجه به محوریت نیازها در عملکرد تیم، رهبری تیم را می توان به عنوان محوری برای ارضای نیازهای تیم، با هدف نهایی تقویت اثربخشی تیم شناخت، لذا هرکسی(داخل یا خارج تیم) که مسئولیت ارضای نیاز های تیم را بر عهده بگیرد، می توان به دید رهبر تیم به وی نگاه کرد(Morgeson et al, 2010: p8). این دیدگاه از رهبری تیم با تئوری رهبری عملکردی[2] همسو است، که برجسته ترین و شناخته شده ترین مدل رهبری تیم است(Zaccaro et al, 2010: p457). تئوری رهبری عملکردی بیان می کند که نقش رهبر "به انجام رساندن هرکاری است که به اندازه کافی برای ارضای نیاز های تیم صورت نگرفته است"(McGrath, 1962: p5). به عبارت دیگر، عملکرد رهبری در تیم ها :"رهبر به عنوان کامل کننده.... است؛ لذا بهترین کاری که یک رهبر می

1 . Team leadership
2 . Functional leadership

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

تواند انجام دهد این است که نظارت کند کدام عملکرد ها توسط بخشی از تیم انجام نمی شود و آن بخش از تیم را توانمند سازد تا عملکردهای موردنظر را انجام دهد." (Schutz, 1961: p61). بنابراین، رهبری تیم اساساً در راستای برآوردن نیازهای اساسی تیم، حرکت می کند. هر چند با وجود این حقیقت که اغلب به رهبران رسمی تیم توجه می شود، مهم است بدانیم وقتی کسی نیازهای تیم را برآورده می کند، دیدگاه کارکردی رهبری تیم عمدتاً به سمت اوست(Hackman, 2005: p120). از آنجایی که افراد مختلفی قادر به ارضای نیازهای تیم هستند، پیشنهاد گردیده است که به جای مطالعه رهبران بیشتر بر روی "رهبری" تمرکز کنیم، زیرا "گروه های مختلف، در شرایط مختلف رهبران متنوعی دارند"(McGrath, 1962: p3). بنابراین رهبری تیم، فرآیند برآوردن نیازهای تیمی است که منجر به افزایش اثربخشی تیم می شود. تعدادی از متابع بالقوه رهبری تیم وجود دارند که بیان می کنند چه کسی در تلاش برای ارضای نیازهای تیم است؛ منابع رهبری می تواند از طریق ابعاد ساختاری جایگاه رهبری و رسمیت رهبری تعریف شوند، لذا این ابعاد با یکدیگر در تعامل هستند تا چهار پایگاه مجزای رهبری تیم را ایجاد کنند (Morgeson et al, 2010: p8).

- **بعد جایگاه رهبری**[1]: نشان می دهد که آیا رهبر، عضو تیم و درگیر بخشی از چرخه وظیفه تیم است(درونی) یا اینکه عضو تیم نیست و خارج از فعالیت های روزمره تیم است(بیرونی).
- **بعد رسمیت رهبری**[2]: بیانگر این است که آیا مسئولیت عملکرد تیم در سازمان رسمیت یافته است(رسمی) یا اینکه هیچ مسئولیت مستقیمی برای رهبری تیم و عملکرد آن وجود ندارد(غیررسمی).

✓ **رهبری درونی و رسمی**[3]: بیانگر رهبران منصوب شده رسمی است که عضو تیم هستند. چنین رهبرانی معمولا رهبران تیم یا مدیران عملیات(پروژه) نامیده می‌شوند.

✓ **رهبری بیرونی و رسمی**[4]: نمایانگر رهبران منصوب شده رسمی است که عضو تیم نیستند.(یعنی، هیچ یک از کارهای روزمره تیم را انجام نمی دهند). چنین رهبرانی اغلب اسپانسر، مربی یا مشاوران تیم نامیده می‌شوند.

1 . locus of leadership
2 . Formality of leadership
3 . Internal and Formal leadership
4 . External and Formal leadership

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

- ✓ **رهبری درونی و غیر رسمی**[1]: زمانی رخ می دهد که مسئولیت های رهبری میان اعضای تیم تقسیم گردد، یا زمانی که اعضای مشخصی از تیم به طور غیر رسمی در نقش یک رهبر بروز می‌کنند.
- ✓ **رهبری بیرونی و غیررسمی**[2]: زمانی رخ می دهد که افرادی خارج از تیم به دنبال تامین نیازهای اساسی تیم باشند. از چنین افرادی گاهاً به عنوان منتور، قهرمان یا هماهنگ کننده های اجرایی تیم یاد می‌شود(Morgeson et al, 2010: p8).
- ✓

جدول ۱ : منابع رهبری در تیم (Morgeson et al, 2010: p8).

جایگاه رهبری	رسمیت رهبری		
		رسمی	غیر رسمی
	درونی	رهبر تیم مدیر پروژه(عملیات)	اشتراکی بروز کننده
	بیرونی	اسپانسر مربی مشاور تیم	منتور قهرمان هماهنگ کننده اجرایی

به دست آوردن درکی از فرآیندهای رهبری تیم، اولاً نیازمند درک ماهیت عملکرد تیم است. با این درک، بهتر می توانیم نقش رهبری در تقویت اثربخشی تیم را بیان کنیم. چنین تمرکزی بر تیم، به علت تمرکز محوری بر تیم به عنوان یک واحد، مدل های رهبری تیم را از مدل های سنتی رهبری مجزا می کند، زیرا کار تیمی با چرخه های مکرر "تعامل وابسته به یکدیگر[3] "مشخص می گردد(Morgeson & Hofmann, 1999: p252). این چرخه های فعالیت هدف محور را می توان به دو فاز مختلف تقسیم کرد، در فاز انتقال[4]، تیم ها به ارزیابی یا برنامه ریزی فعالیت های طراحی شده برای دستیابی به هدف موردنظر مشغول هستند ودر فاز اقدام[5]، تیم ها فعالیت های کاری را انجام می دهند که مستقیما در تحقق هدف، نقش دارند (Marks, Mathieu & Zaccaro, 2001: 359). با گذشت زمان،

1 . Internal and Informal leadership
2 . External and Informal leadership
3 . Recurring Cycles of Mutually Dependent Interaction
4 . Transition phase
5 . Action Phase

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

تیم‌ها به طور مکرر در این دو فاز انتقال و اقدام رفت و برگشت دارند و از طریق این چرخه های عملکرد است که فعالیت های تیمی اتفاق می‌افتند(Morgeson et al, 2010: p7).

درحالی که تیم ها بین فازهای انتقال و اقدام در رفت و برگشت هستند، با چالش های بسیاری رو به رو می گردند که از تیم، سازمان و شرایط محیطی که تیم در آن فعالیت می کند، نشات می گیرند. این چالش ها می توانند بقای تیم را تهدید کرده و تحقق اهداف را دشوار سازد، زیرا این چالش ها، تنظیم رفتارها برای تحقق اهداف تیم ها را سخت می کنند(Peterson & Behfar, 2005: p147). در واقع، چالش ها؛ نیازهای متفاوتی را برای تیم ها ایجاد می کنند که باید برای موفقیت برآورده شوند. نیازهای برآمده از فاز انتقال، شامل ایجاد یک منشور تیمی است که مجموعه اهداف را طبقه بندی می کند؛ تعیین اهداف منجر به توسعه هنجارهای مثبت تیم؛ تصمیم گیری درباره استراتژی عملکرد وظیفه؛ توسعه ادراک مشترک درون تیم و تسهیم روشن دانش در تیم می شود(Kozlowski & Ilgen, 2006: p78). نیازهای ناشی از فاز اقدام، شامل نظارت بر بروندادها هنگامی که تیم به سمت اهداف حرکت می کنند؛ نظارت بر سیستم های داخلی و خارجی تیم، مانند افراد، منابع و ذینفعان اساسی؛ هماهنگ کردن اقدامات تیم؛ مشارکت در ارتباطات با کیفیت؛ نظارت بر رفتار تیمی؛ مربیگری اعضای تیم؛ و حفظ مرزها به گونه ای که تیم ها به طور کارآمد با گروه های خارج از تیم ارتباط برقرار کنند(Marks et al, 2001: p363). بعلاوه، در طول فاز های انتقال و اقدام، فرآیندهای بین فردی باید مدیریت شوند. نیازهای اساسی بین فردی شامل تقویت انگیزه اعضای تیم، ارتقای احساس امنیت روانی، مدیریت احساس و تعارض هایی که ممکن است در تیم ایجاد شود، می‌گردد(Edmondson, 1999: p372).

یادگیری تیمی[1]: اصطلاح یادگیری تیمی در ابتدای دهه ی۹۰ به صورت گسترده با کتاب پرفروش سِنگه تحت عنوان" پنجمین فرمان[2]"به مخاطبان معرفی شد(Edmondson, Dillon & Roloff, 2007: p271)؛ استدلال می شد که نه یادگیری فردی، بلکه یادگیری تیمی موتور واقعی ایجاد کننده یک سازمان یادگیری است، لذا با استفاده از دیالوگ و تفکر جمعی در مورد موضوعات پیچیده، اقدامات خلاقانه، هماهنگ و ارتباط خوب با اعضای تیم های درون سازمان ها، تیم ها برای ایجاد یک مبنای بالقوه جهت رشد مداوم و تغیرات سازمانی توجیه شدند(Dochy et al, 2014: p987). اصطلاح "یادگیری تیمی" فقط اصطلاح متداول جدیدی است که توسط سازمان های مدرن و از دل سال ها تحقیق و عمل آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است، اما در مفهوم یادگیری تیمی که

1 . Team learning
2 . The Fifth Discipline

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

سنگه بیان می کند، چیز دیگری وجود دارد، لذا بر خلاف روندهای یادگیری مشارکتی و همکارانه، یادگیری تیمی بر حسب شرایط و فرآیندی که منجر به نتایج یادگیری در سطح تیم می شود، مانند شناخت مشترک متقابل[۱]، بینش مشترک[۲]، نتایج خاص تیمی[۳]، نوآوری ها[۴]، افزایش بهره وری تیم[۵] و اثربخشی گروهی[۶] تعریف می شود(Dochy et al, 2014: p988).

Edmondson et al (2007: p281) سه مفهوم اصلی یادگیری تیمی در پژوهش را مشخص کردند: (الف) یادگیری تیمی به عنوان بهبود عملکرد [۷] ؛ (ب) یادگیری تیمی به عنوان تسلط بر وظیفه [۸](به عنوان مثال، توانایی هماهنگی دانش اعضای تیم برای انجام وظایف) ؛ (ج) و یادگیری تیمی به عنوان یک فرآیند[۹]. دکوپر و همکاران[۱۰] (۲۰۱۰: ۱۲۲) شش رفتار یادگیری تیمی را در یک بررسی جامع مشخص کردند: (۱) اشتراک گذاری[۱۱]؛ (۲) ساختن با هم(همکاری)[۱۲]؛ (۳) تعارض سازنده[۱۳]؛ (۴) بازتاب پذیری[۱۴]؛ (۵) فعالیت[۱۵]؛ (۶) و گسترش مرز[۱۶]. مجموعه رفتارها و فعالیت های انجام شده توسط تیم هایی که یاد می گیرند به چهار بعد اصلی دسته بندی می شوند: (۱) پیگیری بهبود مداوم[۱۷]؛ (۲) پیشبرد گفتگو و ارتباطات باز[۱۸]؛ (۳) یادگیری مشارکتی[۱۹]؛ (۴) و رهبری استراتژیک و فعال در جهت بهبود توسعه تیم[۲۰](Bresó et al, 2008: p149).

عملکرد تیمی[۲۱]: اگرچه مطالعات زیادی در حوزه نظری برای روی عملکرد تیمی صورت گرفته است، مطالعاتی که بر روی سیستم های ارزیابی عملکرد تیمی و پیاده سازی آن متمرکز شوند، بسیار

1 . Mutually Shared Cognition
2 . Shared Vision
3 . Specific Team Products,
4 . Innovations,
5 . Increased Team Productivity
6 . Group-Efficacy
7 . Performance Improvement
8 . Task Mastery
9 . Process
10 . Decuyper et al
11 . Sharing
12 . Co-Construction
13 . Constructive Conflict
14 . Reflexivity
15 . Activity
16 . Boundary Crossing
17 . Continuous Improvement Seeking
18 . Dialogue Promotion and Open Communication
19 . Collaborative Learning
20 . Strategic and Proactive Leadership Promoting Team Development.
21 . Team Performance

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

محدود هستند(Brannick & Princ 1997, Dickingson & McIntyre1997, Rowland 2013, London 2007). اگرچه که بعضی از این مطالعات مدیران را به ارزیابی رفتارها، واکنش ها و عملکرد های اعضای تیم سوق می دهند(Reilly & Mc Gourty, 1998)، اما برخی دیگر به توسعه یک مدل ارزیابی مشارکت برای ارزیابی مهارت هایی که عملکرد بالای کار تیمی را منجر می شود تاکید دارند(Malec et al, 2007). Karabat & Alis (2017) به توسعه مقیاس سیستم های ارزیابی عملکرد تیمی پرداختند و مقیاس توسعه یافته آنها شامل پنج بعد اصلی اطلاعات ادراک شده سیستم[1]، مشارکت در تصمیم گیری و فرایند[2]، عدالت[3]، ارائه ی بازخورد[4] و سیستم های پاداش و جبران[5] است.

اطلاعات ادراک شده سیستم: اطلاعات ادراک شده سیستم، در واقع با اندازه گیری ادراک کارکنان وسطح دانش شان در ارتباط با اهداف و استانداردها و معیار های مشخص در طول فرایند ارزیابی، تعیین می شود، لذا، کارکنان از این موضوع نه تنها در طول اجرای فرایند ارزیابی، بلکه در مرحله طرح ریزی نیز باید مطلع باشند(Karabat & Alis, 2017: p34). **مشارکت کارکنان در فرایند تصمیم گیری:** مشارکت کارکنان در فرایند تصمیم گیری سبب می شود تا در کنار دادن مسئولیت های بیشتر به آنها، اعضای تیم فعال تر و تعاملی تر شوند، زیرا مرحله ی مهمی از فرایند تصمیم گیری سازمانی، مشارکت کارکنان در فرایند ارزیابی عملکرد است (Karabat & Alis, 2017: p34). **عدالت:** تا زمانی که عملکرد سیستم ارزیابی، صحیح و منصفانه باشد می تواند به عنوان ابزاری برای افزایش تعهد به محل کار استفاده شود؛ اما رهبران تیمی که از این واقعیت آگاه باشند که سیستم توسط کارمندان ناعادلانه تلقی می شود و نمی توان برای اشتباهات چاره ای اندیشید، وجود یک سیستم ارزیابی بد را می پذیرند، لذا این وضعیت یا با پذیرش وضعیت فعلی از سوی رهبران و ادامه آن و یا با ایجاد یک سیستم جدید که واکنش های منفی کارکنان را درنظر می گیرد به پایان خواهد رسید(Thurston & McNall, 2010: p201). **ارائه ی بازخورد:**ارائه بازخورد در زمینه عملکرد بر عملکرد تیم تاثیر می گذارد، زیرا تبادل اطلاعات طی فرایند بازخورد، طوری شکل می گیرد که انتظارات و عملکرد کارمند را تلفیق و هماهنگ می کند(Karabat & Alis, 2017: p35). **سیستم های پاداش و جبران:** سیستم حقوق و ترفیع مقام در سازمان، بعد دیگر تعیین کننده عملکرد تیم است. ارتباط محکم

1 . Perceived System Information
2 . Participation in Decisions and Process
3 . Justice
4 . Providing Feedback
5 . Compensation and Reward Systems

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

بین عملکرد و حقوق، سبب توسعه سیستم های عملکردی مبتنی بر حقوق شده اند. رابطه بین این دو مفهوم به روش های مختلفی قابل هدایت است؛ از آنجا که این رابطه می تواند مبتنی بر فرد یا گروه باشد، می توان با تشکیل یک ساختار مبتنی بر درونداد(درونی) یا برونداد(بیرونی) با توجه به ماهیت عملکرد، آن را هدایت کرد به عنوان مثال، در سیستم هایی که واحد عملکرد مبتنی بر گروه است و شیوه پرداخت عملکرد بیرونی است، حقوق و ترفیع می تواند به صورت پرداخت تیمی ، تقسیم سود و درآمد باشد. ویا در ساختارهای مبتنی بر گروه که شیوه عملکرد درونی است، ممکن است به کارمندان سهام اعطا شود(Karabat & Alis, 2017: p36).

Koeslag-Kreunen Et al (2020) به بررسی نقش رفتار رهبری تیم (عمودی، اشتراکی) در یادگیری تیمی با تعدیل گری پیچیدگی وظیفه در ۲۸۱ معلم دانشگاهی در قالب ۵۲ تیم پرداختند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری تیم(عمودی و اشتراکی) با یادگیری تیمی رابطه دارد و همچنین پیچیدگی وظیفه، رابطه رفتار رهبری تیم با یادگیری تیم را تعدیل می کند؛ طوری که رهبران رسمی تیم که به کار تیمی قدرت می بخشند، فقط هنگامی که تیم هایشان متوجه می شوند وظیفه آنها چیست، رفتار یادگیری تیم را تحت تأثیر قرار می دهند. Bron Et al (2018) به بررسی تأثیر مشترک فرآیندهای یادگیری درون و بین تیمی بر عملکرد تیمی در ۱۰۸ تیم معلم دانشگاه پرداختند. نتایج بیانگر آن بود که یادگیری درون تیمی سازگار و تحول گرا رابطه مثبت با عملکرد تیم دارند، یادگیری بین تیمی هم با عملکرد تیمی رابطه مثبت دارد. ولی ترکیب یادگیری درون تیمی سازگار با یادگیری بین تیمی سبب تخریب عملکرد تیم می شود. Koeslag-Kreunen Et al (2018) از تکنیک فراتحلیل برای بررسی اینکه رفتارهای رهبری تیم از رفتارهای یادگیری تیمی پشتیبانی می کند و چگونه نوع وظیفه این رابطه را تعدیل می کند، استفاده کردند. چهل و سه مطالعه تجربی که اندازه اثر ۰/۹۲ را گزارش می کردند، تحلیل شدند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری تیم ۱۸٪ واریانس رفتار یادگیری تیمی را تبیین می کند و رهبران فرد محور، یادگیری تیمی را در هر دو وظیفه تطبیقی و توسعه ای پرورش می دهند، در حالی که رهبران وظیفه محو،ر فقط بر یادگیری تیمی در وظایف تطبیقی تأثیر می گذارند. Koeslag-Kreunen Et al (2018) به کشف ادراک اعضای تیم اساتید دانشگاه از رفتارهای یادگیری تیمی، وظیفه تعیین شده آنها و رفتارهای رهبری در تیم پرداختند. مصاحبه با ۱۶ عضو تیم های مختلف اساتید در دانشگاه علوم کاربردی انجام شد. یافته ها حاکی از آن است که اکثریت قریب به اتفاق رفتارهای یادگیری تیمی فقط شامل اشتراک گذاری ایده ها می شد و مشارکت در تعارضات سازنده و همکاری سازنده دیده نشد. فقط چند تیم هر سه رفتار یادگیری تیمی را با هم ترکیب کردند. در این تیم ها، اعضا مشاهده کردند که روش ها و راه حل های موجود دیگر کافی نیستند و با وجود اینکه رهبران ترکیب رفتارهای تحولی و تبادلی را نشان می دهند، اما بدون مداخله فعال در فرایند ها از دور فعالیت می کنند. علاوه بر این، اعضای تیم به جای اینکه مشکلات را در سطح فردی حل کنند، رفتارهای رهبری را با تمرکز بر روی کل تیم به

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

اشتراک می گذاشتند. این امر به شدت نشان می دهد که درک وظیفه و رفتارهای خاص رهبری عمودی و اشتراکی تیمی، در تحریک اساتید به مباحثه و ایجاد دانش جدید نقش دارند. Wang, Han, Fisher & Pan (2017) به بررسی نقش رفتارهای رهبری تیم اشتراکی در یادگیری تیمی در۳۱۰ دانشجوی دورهMBA در قالب ۶۶ تیم پرداختند. نتایج بیانگر رابطه مثبت رفتارهای رهبری تیم اشتراکی با یادگیری تیمی بود. طوری که رهبری تیم اشتراکی، رفتارهای یادگیری تیم را در مراحل اولیه کار تیم ها تحریک می کند، اما نه در مراحل میانی و بعدی کار؛ ولی تیم هایی که در اوایل کار، رفتارهای یادگیری بیشتری انجام می دهند، به احتمال زیاد رهبری تیم خود را حفظ می کنند، لذا ساختار شبکه پایدار باقی می ماند و این ثبات شبکه با رفتارهای یادگیری تیمی در اواسط و انتهای کار، ارتباط مثبت دارد. Somprach, Tang & Popoonsak (2017) به بررسی رابطه سبک های رهبری مدارس با جوامع یادگیری حرفه ای در ۷۵۰ معلم در تایلند پرداختند. نتایج بیانگر رابطه مثبت رهبری یادگیری، رهبری تحولی، رهبری مشارکتی و رهبری دعوت با مشارکت معلمان در جوامع یادگیری حرفه ای بود. Ghanbari, eskandari & saed ataee (2017) به بررسی نقش رهبری تیمی عمل محور بر عملکرد تیمی با میانجی گری یادگیری تیمی و رضایت مندی در ۲۲۱ کارمند اداره امور مالیاتی استان همدان پرداختند. نتایج بیانگر رابطه مثبت رهبری تیمی عمل محور با عملکرد تیمی، یادگیری تیمی و رضایت مندی بود، همچنین یادگیری تیمی و رضایت مندی نقش میانجی گری معناداری در رابطه رهبری تیمی عمل محور با عملکرد تیمی داشتند. Khan, Khan & Mahmood (2014) یک مدل مفهومی از رهبری تعاملی تیمی برای سازمان های سلسه مراتبی مانند سازمان های اجرای قانون و سایر سازمان های بخش دولتی در پاکستان معرفی کردند، که در مقایسه با مدل رهبری سنتی، کارآمد، عملی و موثرتر بود. نتایج نشان داد که راه های مهمی برای موفقیت تیم ها وجود دارد، مانند: ساختار تیم ها، انتخاب تیم/ ترکیب اعضا، طراحی وظایف، نقش رهبر اصلی و رهبران زیردست. بنابراین می‌شود افراد مناسب را انتخاب کرد، برای آن‌ها به منظور عملکرد بهتر، وظیفه طراحی کرد و مهارت های درست را به آنها آموزش داد تا وظیفه خود را مطابق با اهداف برای موفقیت کلی سازمان انجام دهند. Pinar Et al (2014) به بررسی رابطه بین رهبری، یادگیری تیمی و عملکرد تیمی از لحاظ نظری و تجربی در چارچوب تیم‌های مجازی پرداختند. پس از بررسی گسترده ادبیات پژوهش، پیمایشی در ۱۰۱ تیم انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان‌دهنده نقش مهم رهبری بر یادگیری تیمی و عملکرد تیمی در تیم‌های مجازی بود. علاوه بر این، یافته‌ها نقش حیاتی یادگیری تیمی در موفقیت تیم و عملکرد تیم‌های مجازی را، همانند تیم‌های سنتی نشان داد. Decuyper, Dochy & Van den Bossche (2010) در مدل یکپارچه سیستمی یادگیری تیمی، اظهار داشتند متغیر های ورودی از سیستم ها یا سطوح مختلف (اعضای تیم، تیم، سازمان و محیط) بر فرآیندهای یادگیری در سطح تیم تأثیر می گذارند. بر اساس

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

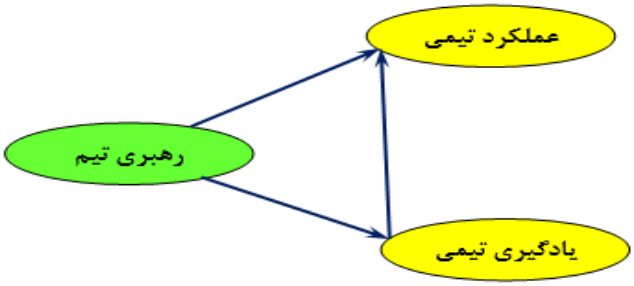
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

ادبیات پژوهش، هشت گروه اصلی فرایندهای یادگیری تیمی را بیان نمودند که شامل: اشتراک گذاری و همکاری مشترک؛ تعارض سازنده؛ انعطاف پذیری تیم؛ فعالیت تیم؛ عبور از مرز؛ و ذخیره سازی و بازیابی. این فرایندهای یادگیری تیمی می توانند در ابعاد و سطوح مختلف منجر به یادگیری مولد، سازگار یا تحولی در تیم شوند، که بعضی اوقات می تواند منجر به افزایش عملکرد فوری تیم شوند. Lee Et al (2010) به بررسی رابطه بین رهبر به عنوان سازنده دانش، اعتماد به رهبر و تیم، تقسیم دانش و عملکرد تیم پرداختند. نظرسنجی ها از ۳۴ تیم پروژه مهندسی(۱۶۶ نفر از اعضای تیم، ۳۰ سرپرست تیم) و ۱۸ مدیر در یک سازمان بزرگ اتومبیل سازی جمع آوری شد. نتایج نشان دادند: رهبران تیمی که توصیه می کنند و اطلاعات جدید ارائه می دهند، اعتماد و امنیت متقابل ایجاد می کنند طوری که ۶۹٪ درصد ار واریانس به اشتراک گذاری دانش تیمی را تبیین می کند. Sessa & London (2006) در الگوی یادگیری مداوم گروه عنوان کردند که: اولاً محرک های یادگیری (نیروهای بیرونی و انگیزه های درونی) بر فرآیندهای یادگیری (انطباق، ایجاد و تحول) اثر دارند. دوماً متغیرهای آمادگی برای یادگیری(فراسیستم های نفوذ پذیر، چشم انداز و بلوغ توسعه ای) و شناسایی و مداخلات(حمایت و پشتیبانی از یادگیری، رهبری) بر رابطه مذکور اثر تعدیل گر دارند. سوماً فرآیندهای یادگیری(انطباق، ایجاد و تحول) بر پیامدهای یادگیری(کدگذاری و انتقال، الگوهای تعاملی و عملکرد) اثر دارند. چهارماً پیامدهای یادگیری(کدگذاری و انتقال، الگوهای تعاملی و عملکرد) بر آمادگی برای یادگیری(فراسیستم های نفوذ پذیر، چشم انداز و بلوغ توسعه ای) اثر بازخوردی دارد. Van den Bossche Et al (2006) از روش های کمی و کیفی برای رسیدن به الگویی مشترک از باورها و رفتارهای یادگیری تیم استفاده کردند و عنوان نمودند که اولاً باورهای زمینه ای بین فردی (وابستگی متقابل، انسجام اجتماعی و کاری، پتانسیل گروه و امنیت روانی) دارای اثر مثبت بر رفتارهای یادگیری تیمی (ساخت، تعارض سازنده و همکاری و مشارکت) دارد، دوماً رفتارهای یادگیری تیمی بواسطه شناخت مشترک متقابل بر اثربخشی تیم تاثیر معنادار دارد. Edmondson (2002) در مدل فرآیند یادگیری تیمی عنوان می کند که؛ اقدامات رهبر تیم، بر هدف، امنیت روانی و فرایند یادگیری تیمی تأثیر می گذارد. در عین حال امنیت روانی، به عنوان میانجی بین هدف مشترک قانع کننده و فرایند یادگیری تیمی عمل می کند، طوری که تأثیر هدف در یادگیری تیمی را تحریک می کند و منجر به بهبود سازمانی می شود. Edmondson (1999) در مدل یادگیری تیم کاری، انواع مختلف تیم های کاری سازمانی را با استفاده از هر دو روش کیفی و کمی برای بررسی ساختارهای مدل مورد مطالعه قرار داد. او رفتارهای یادگیری تیمی را مشاهده کرد که در تیم ها وجود دارد طوری که محیطی مناسب برای بررسی عوامل یادگیری تیمی فراهم می کند. وی اظهار داشت که رفتارهای رهبر تیم و حمایت محیطی بر رفتارهای یادگیری تیمی اثر دارد و رفتارهای یادگیری تیمی با عملکرد تیم رابطه مثبت دارند، لذا رفتارهای رهبر تیم و حمایت محیطی دارای اثر غیر مستقیم بر عملکرد تیمی هستند.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

با توجه به مبانی نظری و پیشینه موضوع می توان مدل مفهومی پژوهش را در قالب سه متغیر و مبتنی بر چهار فرضیه طراحی و تدوین کرد. در میان متغیرهای فوق می توان یک ساختار مفهومی قائل شد، سپس به بررسی و آزمون ساختار مفهومی اقدام کرد. با توجه به بررسی های انجام شده در باب اهمیت، تقدم و تأخر متغیرهای مذکور در مطالعات سازمانی، رهبری تیم به عنوان متغیر مستقل، یادگیری تیمی به عنوان متغیر میانجی و در نهایت عملکرد تیمی به عنوان متغیر وابسته تعیین شدند.



شکل ۱ : مدل مفهومی پژوهش

فرضیات پژوهش:

۱. رهبری تیم بر عملکرد تیمی معلمان اثر دارد.
۲. رهبری تیم بر یادگیری تیمی معلمان اثر دارد.
۳. یادگیری تیمی بر عملکرد تیمی معلمان اثر دارد.
۴. رهبری تیم بواسطه یادگیری تیمی بر عملکرد تیمی معلمان اثر دارد.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش کمی و از نوع مطالعات همبستگی و رویکرد مدل سازی معادله ساختاری کوواریانس محور است. جامعه پژوهش کلیه معلمان مقطع متوسطه دوم استان کردستان در سال ۱۳۹۹ است که تعداد آنان برابر با ۳۴۷۵ معلم است. جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد(آلفای ۰/۰۵؛ مقدار خطای ۰/۰۵و نسبتP وO برابر با ۰/۵) لذا حجم نمونه برابر با ۳۴۶ معلم تعیین شد. با توجه به طبقات جامعه پژوهش مانند نوع منطقه(برخوردار، نیمه برخوردار و محروم)، شهرستان/حوزه(یازده مورد) و جنسیت(مرد و زن) از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی استفاده شد که شرح آن در جداول سه و چهار ارائه شده است. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های رهبری تیم محقق ساخته پانزده سوالی بر مبنای مدل Morgeson, DeRue & Karam (2010) در قالب دو بعد رهبری تیمی انتقالی(سوالات یک تا هفت) و رهبری تیمی اقدامی(سوالات هشت تا پانزده) در طیف لیکرت پنج درجه

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

ای؛ پرسشنامه یادگیری تیمی Bresó, Gracia, Latorre & Peiró (2008) در قالب چهار بعد: بهبود مستمر(سوالات اول تا هفتم)، ترویج گفتگو و ارتباط باز(سوالات هشتم تا دوازدهم)، یادگیری مشارکتی(سوالات سیزدهم تا شانزدهم) و رهبری استراتژیک و فعال برای توسعه تیم(سوالات هفدهم تا بیستم) در قالب بیست سوال و در طیف لیکرت پنج درجه ای و در نهایت پرسشنامه عملکرد تیمی Puente-Palacios, Martins & Palumbo(2016) در قالب نه سوال در طیف لیکرت پنج درجه ای استفاده شد.

جدول ۲ : جامعه پژوهش

نوع منطقه	شهرستان/منطقه	مرد /٥٦٥	زن /٤٣٥	کل
برخوردار ۰/۳۲۷	ناحیه ۱ سنندج	۲۸۷	۲۷۴	۵۶۱
	ناحیه ۲ سنندج	۲۷۲	۲۹۹	۵۷۱
	کل	۵۵۹	۵۷۳	۱۱۳۲
نیمه برخوردار ۰/٤٨٨	مریوان	۲۷۴	۱۲۶	۴۰۰
	قروه	۱۷۹	۱۶۰	۳۳۹
	کامیاران	۱۶۱	۱۴۴	۳۰۵
	بیجار	۱۰۳	۱۳۷	۲۴۰
	سقز	۲۷۰	۱۴۳	۴۱۳
	کل	۹۸۷	۷۱۰	۱۶۹۷
محروم ۰/۱۸۵	بانه	۱۱۹	۶۱	۱۸۰
	سروآباد	۱۱۲	۴۴	۱۵۶
	دهگلان	۹۲	۵۶	۱۴۸
	دیواندره	۹۷	۶۵	۱۶۲
	کل	۴۲۰	۲۲۶	۶۴۶
کل	–	۱۹۶۶	۱۵۰۹	۳۴۷۵

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

جدول ۳ : نمونه پژوهش

نوع منطقه	شهرستان/منطقه	مرد /٥٦٥	زن /٤٣٥	کل
برخوردار ۰/۳۲۷	ناحیه ۱ سنندج	۲۹	۲۷	۵۶
	ناحیه ۲ سنندج	۲۷	۳۰	۵۷
	کل	۵۶	۵۷	۱۱۳
نیمه برخوردار ۰/٤٨٨	مریوان	۲۷	۱۳	۴۰
	قروه	۱۸	۱۶	۳۴
	کامیاران	۱۶	۱۵	۳۱
	بیجار	۱۰	۱۳	۲۳
	سقز	۲۷	۱۴	۴۱
	کل	۹۸	۷۱	۱۶۹
محروم ۰/۱۸۵	بانه	۱۲	۶	۱۸
	سروآباد	۱۱	۴	۱۵
	دهگلان	۹	۶	۱۵
	دیواندره	۱۰	۶	۱۶
	کل	۴۲	۲۲	۶۴
کل	–	۱۹۶	۱۵۰	۳۴۶

جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرانباخ استفاده شد، مقادیرآلفای پرسشنامه ها عبارتند از: رهبری تیم(۰/۸۸۵)، بعد رهبری تیمی انتقالی(۰/۸۲۶) و بعد رهبری تیمی اقدامی(۰/۹۱۵)؛ یادگیری تیمی(۰/۸۵۹)، بعد بهبود مستمر(۰/۸۱۴)، بعد ترویج گفتگو و ارتباط باز(۰/۸۴۳)، بعد یادگیری مشارکتی(۰/۸۰۳) و بعدرهبری استراتژیک و فعال برای توسعه تیم(۰/۷۹۶) و عملکرد تیمی(۰/۹۰۲)، لذا پرسشنامه ها از ویژگی پایایی مناسب برخوردار هستند. جهت تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

تائیدی[1] استفاده شد. با توجه به محقق ساخته بودن پرسشنامه رهبری تیم، ابتدا به تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس اقدام شد و سپس از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. در تحلیل عاملی اکتشافی مقدار KMO برابر با (۰/۸۷۶) و مقدار بارتلت(۱۹۶۰/۲۶۰) با درجه آزادی(۱۰۵) و معنادار در سطح ۰/۰۱ حاصل شد؛ مقدار واریانس کل تبیین شده برابر با(۵۷٪)، در عامل رهبری تیمی انتقالی مقدار ویژه(۶/۰۶)، درصد واریانس خاص(۳۳/۵۶) و بارهای عاملی در دامنه (۰/۶۲ تا ۰/۷۷) در عامل رهبری تیمی اقدامی مقدار ویژه(۲/۴۹)، درصد واریانس خاص(۲۳/۵۱) و بارهای عاملی در دامنه (۰/۶۸ تا ۰/۸۰) حاصل شد، همچنین شاخص های برازش در تحلیل عاملی تاییدی برای پرسشنامه رهبری تیم عبارتنداز: مقدار خی دو(۱۶۵/۰۴)، درجه آزادی(۸۹)، نسبت خی دو بر درجه آزادی(۱/۸۵)، RMSEA(0.049)، CFI(0.96)، GFI(0.93) و AGFI(0.91) . با توجه به استاندارد بودن پرسشنامه های یادگیری تیمی و عملکرد تیمی تنها از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد، لذا شاخص های برازش برای پرسشنامه یادگیری تیمی عبارتند از: مقدار خی دو(۳۱۴/۱۶)، درجه آزادی(۱۶۶)، نسبت خی دو بر درجه آزادی(۱/۸۹)، RMSEA(0.050)، CFI(0.97)، GFI(0.94) و AGFI(0.92) و شاخص های برازش برای پرسشنامه عملکرد تیمی عبارتند از: مقدار خی دو(۵۲/۶۶)، درجه آزادی(۲۷)، نسبت خی دو بر درجه آزادی(۱/۹۵)، RMSEA(0.052)، CFI(0.96)، GFI(0.92) و AGFI(0.90). با توجه به نتایج مدل های اندازه گیری پرسشنامه ها؛ می توان گفت، پرسشنامه های پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول(روایی) هستند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تکنیک‌های آماری توزیع فراوانی، میانگین، انحراف معیار، ماتریس همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری بوسیله نرم افزار Lisrel 10.30 استفاده شد.

یافته‌ها

توصیف نمونه: ۵۶/۵ درصد از اعضای نمونه را مردان و ۴۳/۵ درصد را زنان تشکیل می دهند. ۳۲/۷ درصد اعضای نمونه در مناطق برخوردار، ۴۸/۸ درصد در مناطق نیمه برخوردار و ۱۸/۵ درصد در مناطق محروم در حال خدمت هستند. ۴۷/۴ درصد دارای تحصیلات لیسانس و ۵۲/۶ درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر هستند. ۳۰/۱ درصد اعضای نمونه دارای سابقه خدمت کمتر از ۷ سال، ۵۰ درصد دارای سابقه ۷ تا ۱۵ سال و ۱۹/۹ درصد دارای سابقه خدمت بیش از ۱۵ سال هستند.

۱. با توجه به تکنیک تحلیل عاملی تأییدی توسط نرم افزار لیزرل، مقادیر استاندارد نشده، استاندارد شده، تی و برازش کلی مدل محاسبه گردید، ولی با توجه به حجم زیاد نتایج و محدودیت صفحات مقاله، تنها به ارائه نتایج برازش مدل های اندازه گیری هر ابزار اقدام شد.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

جدول ٤ : وضعیت پاسخگویان بر حسب، منطقه، شهر، جنسیت و نوع تیم

نوع منطقه	شهرستان/منطقه	جنسیت	نوع تیم			
			آموزشی	پرورشی	پژوهشی	بهداشتی	کل
برخوردار ۰/۳۲۷	ناحیه ۱ سنندج	مرد	۱۸	۵	۳	۳	۲۹
		زن	۱۵	۷	۲	۳	۲۷
	ناحیه ۲ سنندج	مرد	۲۰	۲	۴	۱	۲۷
		زن	۲۳	۳	۲	۲	۳۰
	کل	مرد	۳۸	۷	۷	۴	۵۶
		زن	۳۸	۱۰	۴	۵	۵۷
نیمه برخوردار ۰/٤۸۸	مریوان	مرد	۱۸	۲	۵	۲	۲۷
		زن	۷	۳	۲	۱	۱۳
	قروه	مرد	۷	۵	۳	۳	۱۸
		زن	۹	۳	۲	۲	۱۶
	کامیاران	مرد	۸	۲	۳	۳	۱۶
		زن	۹	۲	۲	۲	۱۵
	بیجار	مرد	۶	۱	۲	۱	۱۰
		زن	۷	۲	۲	۲	۱۳
	سقز	مرد	۱۴	۴	۵	۴	۲۷
		زن	۸	۳	۲	۱	۱۴
	کل	مرد	۵۳	۱۴	۱۸	۱۳	۹۸
		زن	۴۰	۱۳	۱۰	۸	۷۱
محروم ۰/۱۸۵	بانه	مرد	۷	۲	۲	۱	۱۲
		زن	۳	۱	۱	۱	۶
	سروآباد	مرد	۷	۲	۱	۱	۱۱
		زن	۲	۱	۰	۱	۴
	دهگلان	مرد	۵	۱	۱	۲	۹
		زن	۴	۱	۰	۱	۶
	دیواندره	مرد	۶	۲	۱	۱	۱۰
		زن	۳	۱	۱	۱	۶
	کل	مرد	۲۵	۷	۵	۵	۴۲
		زن	۱۲	۴	۲	۴	۲۲
کل	جنسیت	مرد	۱۱۶	۲۸	۳۰	۲۲	۱۹۶
		زن	۹۰	۲۷	۱۶	۱۷	۱۵۰
	کل		۲۰۶	۵۵	۴۶	۳۹	۳۴۶

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

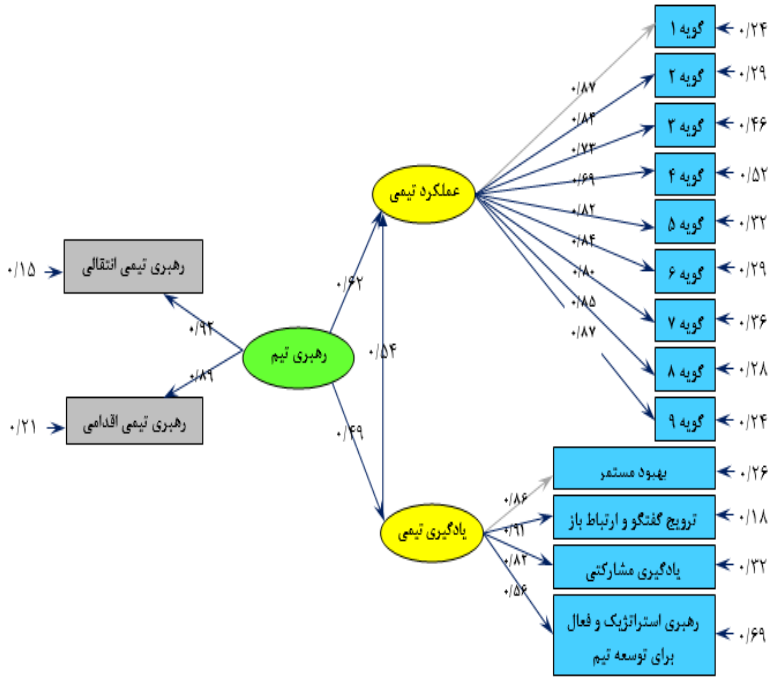
[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

جدول ۵ : شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیر های پژوهش

	متغیر	میانگین	چولگی	کشیدگی	۱	۲
۱	رهبری تیم	۲/۷۶	۰/۵۷٤ –	۰/٤٤٤	–	
۲	یادگیری تیمی	۲/۸۱	۰/۷٤۲ –	۰/٦٦٥	۰/۵۸ *	–
۳	عملکرد تیمی	۲/۵۳	۰/۸۹۸ –	۱/۲٤۰	۰/٦۷ *	۰/٦۱ *

*معنادار در سطح ۰/۰۵

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ماتریس همبستگی می‌توان گفت: متغیرهای رهبری تیم(۰/۶۷) و یادگیری تیمی (۰/۶۱) دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ هستند. متغیر رهبری تیم دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر یادگیری تیمی (۰/۵۸) در سطح ۰/۰۵ است.

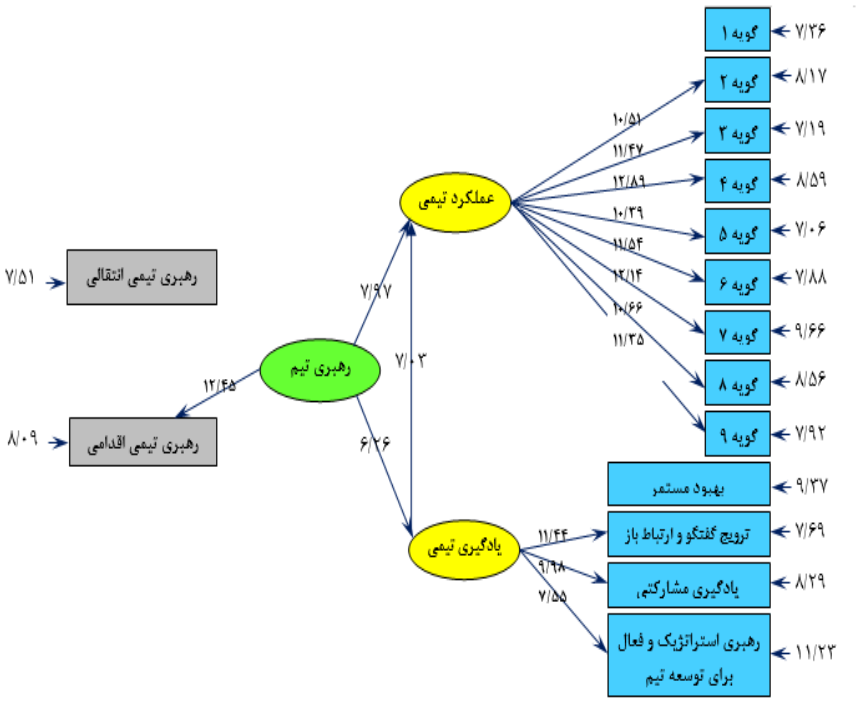


Chi-square=115.14, df=87, P-value=0.04863, RMSEA=0.030

شکل ۲ : مدل تجربی با ضرایب استاندارد شده

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]



Chi-square=115.14, df =87, P-value=0.04863, RMSEA=0.030

شکل ۳ : مدل تجربی با مقادیر شاخص T

جدول ٦ : آزمون فرضیات پژوهش

فرضیه	مستقل	میانجی	وابسته	مسیر	T	نتیجه
۱	**رهبری تیم**	–	عملکرد تیمی	۰/۶۲	۷/۹۷	تایید
۲	**رهبری تیم**	–	یادگیری تیمی	۰/۴۹	۶/۲۶	تایید
۳	**یادگیری تیمی**	–	عملکرد تیمی	۰/۵۴	۷/۰۳	تایید
٤	**رهبری تیم**	یادگیری تیمی	عملکرد تیمی	۰/۲۶۴	۴/۹۷	تایید

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری: متغیر رهبری تیم با ضریب مسیر(۰/۶۲) و مقدار تی(۷/۹۷) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر عملکرد تیمی معلمان در سطح ۰/۰۵ است؛ متغیر رهبری تیم با ضریب مسیر(۰/۴۹) و مقدار تی(۶/۲۶) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر یادگیری تیمی

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

معلمان در سطح ۰/۰۵ است؛ متغیر یادگیری تیمی با ضریب مسیر(۰/۵۴) و مقدار تی(۷/۰۳) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ است؛ ومتغیر رهبری تیم بواسطه یادگیری تیمی(۰/۲۶۴) و مقدار تی (۴/۹۷) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ است.

جدول ۷ : ضرایب مسیر مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مستقل بر عملکرد تیمی

متغیر مستقل	متغیر وابسته: عملکرد تیمی		
	اثرات استاندارد شده		
	مستقیم	غیر مستقیم	کل
رهبری تیم	۰/۶۲	۰/۲۶۴	۰/۸۸۴
یادگیری تیمی	۰/۵۴	–	۰/۵۴
واریانس تبیین شده		٪۳۸	
مقدار تی		۸/۹۶	

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری می توان گفت: رهبری تیم دارای اثر مستقیم مثبت (۰/۶۲)، اثرغیر مستقیم مثبت (۰/۲۶۴) و اثر کل مثبت (۰/۸۸۴) و معنادار بر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ است. یادگیری تیمی دارای اثر مستقیم مثبت (۰/۵۴) و معنادار بر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ است. رهبری تیم با ضریب مسیر غیر مستقیم بواسطه یادگیری تیمی (۰/۲۶۴) و مقدار تی (۴/۹۷) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر عملکرد تیمی در سطح ۰/۰۵ است. همچنین متغیرهای رهبری تیم و یادگیری تیمی قادر به تبیین ۳۸٪ واریانس متغیر عملکرد تیمی هستند، مقدار واریانس تبیین شده عملکرد تیمی با توجه به مقدار تی آن (۸/۹۶) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. شاخص های برازش مدل ساختاری عبارتنداز: مقدار خی دو(۱۱۵/۱۴)، درجه آزادی(۸۷)، نسبت خی دو بر درجه آزادی(۱/۳۲)، RMSEA(0.030)، CFI(0.98)، GFI(0.94) و AGFI(0.93) با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل تحلیل مسیر تائیدی پژوهش می‌توان گفت: نسبت خی دو بر درجه آزادی، بیانگر برازش مناسب مدل مفهومی با مدل تجربی است. مقدار شاخص RMSEA در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد. مقادیر شاخص‌های CFI، GFI، AGFI نیز نشانگر برازش مناسب مدل ساختاری هستند. بنابراین می توان گفت مدل ساختاری پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول است.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

بحث و نتیجه گیری:

نتایج پژوهش نشان داد که اولاً رهبری تیم اثر مثبت بر عملکرد تیمی معلمان دارد. نتیجه حاضر با نتایج مطالعات(Lyndon, Pandey & Navare 2020, Ghanbari, eskandari & saed ataee 2017, Pinar et al 2014, Khan, Khan & Mahmood 2014, Lee et al 2010)، همسو و هم جهت است. در تبیین این نتیجه می توان گفت که: Morgeson et al (2010: p10) کارکردهای رهبری تیم یا اموری که لازم است انجام شوند تا تیم به نیازهای خود برسد و به طور کارآمد عمل کند، را در دو بعد کارکرد انتقالی و کارکرد اقدامی مطرح نمودند، لذا تیم ها در طول زمان در چرخه های ضمنی رفتار هدفمند به سر می برند که می توانند در فازهای انتقال و اقدام سازماندهی شوند، مرحله انتقال یک دوره زمانی است که تیم ها روی فعالیت های مربوط به ساختار تیم، برنامه ریزی فعالیت تیم و ارزیابی عملکرد تیم تمرکز دارند به نحوی که تیم در نهایت بتواند به اهداف کوتاه مدت و بلند مدت خود دست یابد. به این معنا، تمرکز اصلی تیم ها در مرحله انتقال مستقیم بر روی کار نیست، بلکه بیشتر بر فعالیت هایی است که ساختارها و فرآیندهایی را ایجاد می کند که اثربخشی آینده را ممکن می سازد، لذا در دوره انتقال، کارکردهای مهم رهبری تیم، شامل تضمین ترکیب مناسب افراد در تیم؛ تعیین مأموریت، تعیین اهداف و استانداردهای عملکرد تیم؛ تدوین ساختار نقش ها و مسئولیت ها در تیم؛ اطمینان از اینکه همه اعضای تیم قادر به انجام کارآمد کارها هستند؛ حس سازی(درک) محیط تیمی؛ و تسهیل فرایندهای بازخورد در تیم می شود. از آنجا که کارکردهای رهبری با گذشت زمان به مرحله اجرا در می آیند، تیم ها مبنایی ایجاد می کنند که بر اساس آن اقدامات آینده تیم که مستقیماً در دستیابی به هدف نقش دارند، پیاده شوند و در نهایت عملکرد تیمی با مطلوبیت بالایی حاصل شود. بنابراین نقش رهبری تیم در عملکرد تیمی با عنایت به دو کارکرد مذکور قابل تبیین است.

دوم، رهبری تیم بر یادگیری تیمی معلمان اثر دارد، نتیجه حاضر با نتایج مطالعات(Koeslag-Kreunen et al 2020, Koeslag-Kreunen et al 2018, Koeslag-Kreunen et al 2018, Wang et al 2017, Somprach, Tang & Popoonsak 2017, Ghanbari, eskandari & saed ataee 2017, Pinar et al 2014, Decuyper, Dochy & Van den Bossche 2010, Van den Bossche et al 2006, Sessa & London 2006, Edmondson 2002, Edmondson 1999)، همسو و هم جهت است. در تبیین این نتیجه می توان گفت: اعضای تیم به طور خودکار درگیر رفتارهای یادگیری تیمی نمی شوند، زیرا این امر می تواند باعث بروز مشکلاتی شود(Koeslag-Kreunen et al, 2018: p476). به عنوان مثال، اختلاف سطح می تواند منجر به تسلط غیر سازنده توسط اعضای دارای اقتدار بیشتر شود(Brooks, 1994: p 217) و اعضا در هنگام مواجهه با وظایف غیر ساختار یافته، بار شناختی بیش از حدی را تجربه می کنند(De Dreu & Weingart, 2003: p 742). به همین دلیل

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

استدلال می شود که مشارکت در رفتار یادگیری تیمی باید از طریق رهبری تیم مورد تشویق قرار گیرد(Van der Haar et al, 2017: p 217). همچنین مشارکت در رفتار یادگیری تیمی خطرناک است و در نتیجه نیازمند حمایت است، لذا این گونه استدلال می شود که رهبری تیم می تواند از تیم ها در مهار این خطر، حمایت کند، همچنین Hoch(2014) استدلال کرد که توزیع رفتار های رهبری تیم در میان اعضای تیم می تواند به حل اختلافات غیر سازنده آنها کمک کند و حمایت اعضا در فراهم آوردن اطلاعات منحصر به فرد آن ها را فراهم کند.

سوم، یادگیری تیمی بر عملکرد تیمی معلمان اثر دارد، نتیجه حاضر با نتایج مطالعات(Bron et al 2018, Ghanbari, eskandari & saed ataee 2017, Pinar et al 2014, Decuyper, Dochy & Van den Bossche 2010, Van den Bossche et al 2006, Sessa & London 2006, Edmondson 2002, Edmondson 1999)، همسو و هم جهت است. در تبیین این نتیجه می توان گفت: یادگیری با توانمند کردن تیم ها در خلق دانش بین اعضای تیم و با افراد خارج تیم و تعامل با محیط برای انطباق با شرایط تغییر در اثربخشی سازمان نقش دارد، لذا یادگیری تیمی منجر به بهبود عملکرد در تیم می شود که در نهایت به عملکرد سازمانی ختم می شود(Kayes & Burnett, 2006: p3). لذا تیم های کارآمد با وظیفه ای نوآورانه می توانند با به کارگیری رفتارهای یادگیری تیمی، با موقعیت های جدید سازگار شوند و دانش جدیدی را توسعه دهند که به نوبه خود موفقیت آنها را نشان می دهد(Srivastava et al 2006, Lee et al 2010).

چهارم، رهبری تیم بواسطه یادگیری تیمی بر عملکرد تیمی معلمان اثر دارد، نتیجه حاضر با نتایج مطالعات(Ghanbari, eskandari & saed ataee 2017, Pinar et al 2014, Sessa & London 2006, Edmondson 2002, Edmondson 1999)، همسو و هم جهت است. در تبیین این نتیجه می توان گفت: Nouwen, Decuyper & Put (2012: p2108) خاطرنشان کردند که تلفیق ملاحظات و تقویت رفتارهای رهبری تیم، سبب تقویت یادگیری تیمی برای انجام وظایف و بهبود عملکرد تیمی می شود، زیرا این رهبران روابط اجتماعی نزدیک، احترام، اعتماد و انسجام تیمی را حفظ می کنند. آنها صحبت کردن را با الگوبرداری و درخواست بازخورد از خود تشویق می کنند و نحوه ارائه بازخورد را نشان می دهند، اقدامات آنها مهارت های خود راهبری و رهبری را تشویق می کند و منجر به عملکرد تیمی بالا می شود.

با توجه به نقش مستقیم و غیر مستقیم رهبری تیم در یادگیری تیمی و عملکرد تیمی معلمان، پیشنهادات زیر به مسئولین آموزش و پرورش، به ویژه رهبران تیم های معلمان، ارائه می گردد:

۱) با توجه به تأثیرگذاری ترکیب تیم بر فرآیندها و عملکرد تیمی، پیشنهاد می شود در ایجاد تیم های جدید، ترکیب تیم شامل اعضائی باشد که ترکیبی از دانش، مهارت، توانایی و تجربیات قبلی را دارا

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

باشند؛ در مواردی که ترکیب یک تیم از قبل شکل گرفته، رهبر تیم به ارزیابی قابلیت های اعضای مختلف تیم، استفاده مجدد قابلیت ها در صورت نیاز و در نهایت جایگزینی اعضای تیم اقدام نماید. ۲) تعیین و بیان انتظارات عملکردی و اهداف سازمان از تیم به نحوی که به وظایف مشخص و قابل فهم تبدیل شوند، لذا مطمئن شوید ماموریت تیم شفاف، قانع کننده، چالش برانگیز و قابل اشتراک گذاری با بقیه اعضای تیم باشد. ۳) تعیین ساختار و برنامه تیم، شامل کمک به تدوین شیوه انجام کار(روش)؛ چه کسی این قسمت از کار را انجام دهد(شفاف سازی نقش ها)، یا چه موقع این کار باید انجام شود(زمان بندی، برنامه ریزی و جریان کاری). ۴) بهبود مستمر یادگیری تیم از طریق آموزش ها، دستورالعمل ها، مربیگری مداوم و تشویق اعضای تیم برای استفاده از منابع آموزشی ارائه شده. ۵) توجه به حس سازی؛ شامل شناسایی وقایع مهم محیطی، تفسیر این رویدادها با توجه به وضعیت عملکرد تیم و انتقال این تفسیر به تیم است، در حقیقت، این کارکرد رهبری تیم، درک درستی از معنی و تأثیر وقایع در عملکرد تیم، ایجاد می کند و با انجام این کار، نحوه تفکر تیم در مورد رویدادها یا تجارب داخلی یا خارجی را می توان مدیریت کرد. ۶) نظارت و ارزیابی مستمر در باب: پیشرفت کار تیم، منابع در دسترس تیم، محیط بیرونی تیم و عملکرد اعضای تیم. ۷) مدیریت روابط تیم و زمینه سازمانی بزرگتر از طریق برقراری ارتباط و هماهنگی با واحدهای اصلی خارج از تیم(مانند دیگر تیم ها، رهبران و مدیریت عالی اداره) و محافظت از تیم در برابر نیروهای خارجی و رویدادها در جهت یکپارچه شدن کار تیمی. ۸) به چالش کشیدن تیم با توجه به عملکرد آن و مواجهه با مفروضات، متدها و فرآیندهای تیم در تلاش برای یافتن بهترین راه های انجام کارهای تیم از طریق تشویق تفکرات فرصت طلبانه. ۹) پذیرفتن یک نقش فعال در کار تیمی، این نقش وظیفه محور، شامل اجرای وظایف در تیم، پذیرفتن مسئولیت برای اتمام وظایف تیم و همچنین کمک به سایر اعضا برای تکمیل وظیفه شان است. ۱۰) رهبری تیم را بر مبنای"فعالیت های مشکل گشایی در جهت تولید راه حل هایی که در پیشرفت اهداف تیم موثرند" تعریف نمایید. لذا در حل مسائل، مشارکت مستقیم در حمایت از تیم در ارزیابی مسئله، توسعه راهکار و اجرای آن را داشته باشید. ۱۱) تامین منابع لازم تیم، شامل کسب و ارائه منابع اطلاعاتی، اقتصادی، مادی و پرسنلی برای تیم، اضافه کردن یا شناسایی اعضایی از تیم که می توانند وظایف مهم یا نقش های اجتماعی در تیم را همانند "بودجه بندی، تامین مالی و کسب تکنولوژی های جدید لازم برای افراد در جهت انجام کارهای خواسته شده " را انجام دهند. ۱۲) تقویت خودمدیریتی در تیم از طریق ترغیب اعضای تیم به حل مشکلات وظیفه و مشکلات مربوط به کار تیمی و با تکیه بر منابع خود به جای جستجوی تخصص در خارج از تیم. ۱۳) توجه مستمر به محیط اجتماعی تیم، احترام به اعضای تیم و رسیدگی به مسائل بین فردی در تیم.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

تعارض منافع/ حمایت مالی

مقاله حاضر از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان " بررسی نقش رهبری خدمتگزار و رهبری تیم در عملکرد تیمی با میانجی‌گری انسجام تیمی و یادگیری تیمی در معلمان مقطع متوسطه دوم استان کردستان" استخراج شده است و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام‌شده است.

منابع

- Baker, D. P., Amodeo, A. M., Krokos, K. J., Slonim, A., & Herrera, H. (2010) "Assessing teamwork attitudes in healthcare: development of the TeamSTEPPS teamwork attitudes questionnaire." *Quality and Safety in Health Care*, *19*(6), 1-4.
- Belbin, R.M. (2010) "*Management Teams: Why They Succeed or Fail*." 3rd Ed., Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Brannick, M. T., & Prince, C. (1997) "An Overview of Team Performance Measurement", *in M. T. Brannick, E. Salas & C. Prince (Eds.), Team Performance Assessment and Measurement: Theory, Methods and Applications*, (PP. 3-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bresó, I., Gracia, F. J., Latorre, F., & Peiró, J. M. (2008) "Development and validation of the team learning questionnaire."*Comportamento Organizacional e Gestão*, *14*(2), 145-160.
- Bron, R., Endedijk, M. D., van Veelen, R., & Veldkamp, B. P. (2018) "The Joint Influence of Intra-and Inter-Team Learning Processes on Team Performance: A Constructive or Destructive Combination?" *Vocations and learning*, *11*(3), 449-474.
- Brooks, A. K. (1994) "Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations." *Human Resource Development Quarterly*, *5*(3), 213-235.
- Bucic, T., Robinson, L., & Ramburuth, P. (2010) "Effects of leadership style on team learning*." Journal of Workplace Learning*, *22*(4), 228–248.
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006) "What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis." *The Leadership Quarterly*, *17*(3), 288–307.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003) "Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis." *Journal of Applied Psychology*, *88*(4) 741-749.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010) "Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

team learn- ing in organisations." *Educational Research Review*, *5*(2), 111-133.

- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997) "A Conceptual Framework for Teamwork Measurement," *In M. T. Brannick, E. Salas & C. Prince (Eds.), Team Performance Assessment and Measurement: Theory, Methods and Applications*, (PP.19-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dochy, F., Gijbels, D., Raes, E., & Kyndt, E. (2014) "Team learning in education and professional organisations." *In International handbook of research in professional and practice-based learning* (PP.987-1020). Springer, Dordrecht.
- Edmondson, A. C. (2003a) "Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams." *In M. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (PP. 255-276). London, England: John Wiley.
- Edmondson, A. C. (2003b) "Speaking up in the operating room: How team lead- ers promote learning in interdisciplinary action teams." *Journal of Management Studies*, *40*(6), 1419-1452.
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007) "Three perspectives on team learning."*Academy of Management Annals*, *1*(1), 269-314.
- Edmondson, A.C. (1999) "Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative science quarterly*, *44*(2), 350–383.
- Edmondson, A.C. (2002a) "The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective." *Organization Science*, *13*(2), 128-146.
- Edmondson, A.C. (2002b) "Managing the risk of learning." *In M. West (Ed.), International handbook of organizational teamwork* (PP. 211-235). London: Blackwell.
- Edmondson, A.C., Dillon, J.R., & Roloff, K.S. (2007) "Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process." *The Academy of Management Annals*, *1*(1), 269-314.
- Ghanbari, S.; Eskandari, A. & Saed Atani, F. (2015) "The effect of action-oriented team leadership on team performance mediated by team learning and satisfaction." *Organizational Behavior Studies*, *5*(4), 45-21.[in Persian].
- Hackman, J. R. (2005) "Rethinking team leadership or team leaders are not music directors." *In D. M. Messick & R. M. Kramer (Eds.), the psychology of leadership: New perspectives and research* (PP. 115-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harris, A. (2011) "System improvement through collective capacity building." *Journal of Educational Administration*, *49*(6), 624–636.
- Hoch, J. E. (2014) "Shared leadership, diversity, and information sharing in teams." *Journal of Managerial Psychology*. *29*(5), 541-564.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

- Karabat, B. Ç., & Alis, Ş. (2017) "Team based Performance Appraisal Systems: Scale Development and Validation." *The Journal of Economics*, *6*(1), 30-55.
- Kayes, D. C., & Burnett, G. (2006) "*Team learning in organizations A review and integration*" In In: OLKC1 (Organizational Learning, Knowledge and Capabilities) Conference. 20-22 March, Warwick Business School, Coventry, UK.
- Khan, T. H., Khan, H. A., & Mahmood, M. A. (2014) "An Interactive Team Leadership: a Conceptual Model for Team based Organizational Effectiveness in large Hierarchical Organizations." *European Journal of Business and Management*, *6*(14)1-7.
- Koeslag-Kreunen, M. G. M., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijselaers, W. H. (2018) "Leadership for team learning: The case of university teacher teams. " *Higher Education*, *75*(2), 191-207.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijselaers, W. (2018) "When leadership powers team learning: a meta-analysis." *Small group research*, *49*(4), 475-513.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijselaers, W. H. (2020) "Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. " *Higher Education*, *4*(2), 1-19.
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006) "Enhancing the effectiveness of work groups and teams." *Psychological Science*, *7*(3), 77-124.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010) "Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance." *Management Learning*, *41*(4), 473–491.
- London, M. (2007) "Performance appraisal for groups: Models and methods for assessing group processes and outcomes for development and evaluation." Consulting *Psychology Journal: Practice and Research*, *59*(3), 175-188.
- Lyndon, S., Pandey, A., & Navare, A. (2020) "Shared leadership and team creativity." *Personnel Review*. *49*(9), 1805-1822.
- Malec, J. F., Torsher, L. C., Dunn, W. F., Wiegmann, D. A., Arnold, J. J., Brown, D. A., & Phatak, V. (2007) "The mayo high performance teamwork scale: reliability and validity for evaluating key crew resource management skills." *Simulation in Healthcare*, *2*(1), 4-10.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001) "A temporally based framework and taxonomy of team processes." *Academy of management review*, *26*(3), 356-376.
- Marosi, I., & Bencsik, A. (2009) "Teamwork in Higher Education: Teamwork as Chance of Success." *International Journal of Learning*, *16*(5), 166-174.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008) "Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future." *Journal of Management*, *34*(3), 410-476.
- McGrath, J. E. (1962) "*Leadership behavior: Some requirements for leadership training*." Washington, DC: U.S. Civil Service Commission, Office of Career Development.
- Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (1999) "The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development." *Academy of Management Review*, *24*(2), 249-265.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., & Karam, E. P. (2010) "Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes." *Journal of management*, *36*(1), 5-39.
- Neufeld, D. J., & Haggerty, N. (2001) "Collaborative team learning in information systems: A pedagogy for developing team skills and high performance." *The Journal of Computer Information Systems*, *42*(1), 37-43.
- Northouse, P. G. (2018) "*Leadership: Theory and practice*." Sage publications.
- Nouwen, E., Decuyper, S., & Put, J. (2012) "Team decision making in child welfare."*Children and Youth Services Review*, *34*(2), 2101-2116.
- O'Neil Jr, H. F., Wang, S., Chung, G., & Herl, H. (1999) "*Draft final report for validation of teamwork skills questionnaire using computer-based teamwork simulations*." Los Angeles: University of California, National Center for Research on evaluation, standards, and student testing.
- Peterson, R. S., & Behfar, K. J. (2005) "Leadership as group regulation." *In D. M. Messick & R. M. Kramer (Eds.), the psychology of leadership: New perspectives and research*, (PP.143-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Phillips.
- Pinar, T., Zehir, C., Kitapçi, H., & Tanriverdi, H. (2014) "The relationships between leadership behaviors team learning and performance among the virtual teams." *International Business Research*, *7*(5), 68-78.
- Puente-Palacios, K., Martins, M. D. C. F., & Palumbo, S. (2016) "Team performance: evidence for validity of a measure."*Psico-USF ,21*(3), 513-525.
- Reilly, R. R., & McGourty, J. (1998) "*Performance Appraisal in Team Settings*," *in Smither, J.W. (Eds.), Performance Appraisal: State of the Art in Practice*. (PP. 244-277). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. P. (1998) "*Organizational behavior*." Prentice Hall.
- Rowland, C. (2013) "Managing Team Performance: Saying and Paying."*International Journal of Organizational Analysis*, *21*(1), 38-52 .
- Schutz, W. C. (1961) "The ego, FIRO theory and the leader as completer." *In L. Petrullo & B. M. Bass (Eds.), Leadership and interpersonal behavior*: (PP.48-65). New York: Holt, Rinehart & Winston.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]

- Sessa, V., & London, M. (2008) "Group learning: An introduction." *In V. Sessa & M. London (Eds.), Work group learning. Understanding, improving and assessing how groups learn in organizations* (PP.1-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Sessa, V.I., & London, M. (2006) "*Continuous learning in organizations. Individual, group, and organizational perspectives*." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Somprach, K., Tang, K. N., & Popoonsak, P. (2017) "The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools." *Educational Research for Policy and Practice*, *16*(2), 157-175.
- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. a. (2006) "Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy and performance." *Academy of Management Journal*, *49*(6), 1239–1251.
- Thurston, P. W., & McNall, L. (2010) "Justice Perceptions of Performance Appraisal Practices." *Journal of Managerial* Psychology, *25*(3), 201-228.
- Tjosvold, D., Yu, Z.-y., & Hi, C. (2004) "Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving." *The Journal of Management Studies*, *41*(7), 1223.
- Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. (2006) "Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors." *Small Group Research*, *37*(5), 490-521.
- Van der Haar, S., Koeslag-Kreunen, M., Euwe, E., & Segers, M. (2017) "Team leader structuring for team effectiveness and team learning in command-and-con- trol teams." *Small Group Research*, *48*(2), 215-248.
- Wang, L., Han, J., Fisher, C. M., & Pan, Y. (2017) "Learning to share: Exploring temporality in shared leadership and team learning." *Small Group Research*, *48*(2), 165-189.
- Yukl, G. (2010) "*Leadership in organizations (7th ed.).*" Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008) "The leader's role in group learning." *In V. Sessa & M. London (Eds.), Work group learning, understanding, improv- ing and assessing how groups learn in organizations* (PP. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001) "Team leadership." *Leadership Quarterly*, *12*(4), 451-483.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.52547/meo.11.1.69]