

Original Article (Quantified)

The role of leadership behaviors of school principals In teachers' team learning

Jamal Abdolmaleki¹ , Mohammad Ghafari Mejlej² , Masoumeh Mahboubi Ebrahimi³ , Faezeh Asadi⁴ 

1- PhD in Educational Management, Department of Educational Sciences, Bo Ali Sina University, Kurdistan, Iran
2- Assistant Professor, Curriculum Management and Planning Department, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran.
3- Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
4- PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Islamshahr Branch, Islamshahr Islamic Azad University, Iran.

Receive:

05 May 2023

Revise:

07 July 2023

Accept:

12 August 2023




Abstract

The aim of the present study was to investigate the role of leadership behaviors of school principals in the team learning of teachers. The research population consisted of all primary school teachers of Qorve city, numbering 548 people, and a sample size of 225 people was selected from this population by simple random sampling based on Morgan's table. The research method was correlative and through structural equation modeling. To collect data, Strang's leadership behavior questionnaire (2005) and Bresó et al.'s team learning questionnaire (2008) were used. To determine the reliability and validity of the tool, Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis techniques were used; the desired reliability and validity of the tool were indicated by the results. To analyze the data, structural equation modeling was used by Lisrel 10.20 software. The results indicated that: task-oriented leadership behavior of school principals had a positive, direct and significant effect (0.27) at the 0.05 level on teachers' team learning with a t value (4.98). Also, the Person-oriented leadership behavior of school principals had a positive, direct and significant effect (0.50) at the 0.05 level on teachers' team learning with a t value (9.34). The dual leadership behaviors of school principals are able to explain 38% of the variance of teachers' team learning, which has a t (8.41) and indicates the significance of the explained variance of teachers' team learning by the dual leadership behaviors of school principals.

Keywords:

Leadership Behaviors,
Team Learning,
Task-Oriented behavior,
Person-Oriented
behavior,
Dual behavior

Please cite this article as (APA): Abdolmaleki, J., Ghafari Mejlej, M., Mahboubi Ebrahimi, M., & Asadi, F. (2024). The role of leadership behaviors of school principals In teachers' team learning. *Management and Educational Perspective*, 5(4), 52-74.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2023.405790.1214	
Corresponding Author: Jamal Abdolmaleki		
Email: abdolmaleki1984@gmail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended abstract

Introduction

Although team learning is one of the most effective and important processes in teams, through which teams are able to improve and develop their knowledge and skills (Shoukat et al., 2023), leadership plays a crucial role in the formulation, implementation, and development of team members' rules during teamwork to ensure successful team work (Hariharan & Anand, 2023). This is because team learning involves exchange, discussion, and development of knowledge, ideas, and structures, receiving feedback, and reflecting on teamwork, analyzing and learning from mistakes, and how to avoid them in the future (Lehmann-Willenbrock, 2017). Therefore, leadership behavior is considered as a necessary facilitator for creating conducive conditions for participation in team learning behaviors, such as creating a safe environment, and is considered a significant and fundamental enabler (Koeslag-Kreunen et al., 2018a). Leaders can indirectly facilitate workplace learning at these levels through their leadership behaviors (Wallo et al., 2022). However, team members do not automatically engage in team learning behaviors; as this can lead to problems. For example, differences in levels can result in non-constructive dominance by members with more authority, and members may experience excessive cognitive load when faced with unstructured tasks. Therefore, it is argued that participation in team learning behavior should be encouraged through leadership behavior (Van der Haar et al, 2017); as leadership behavior involves formulating a clear set of expectations for achieving organizational-individual goals through influencing and accompanying others, utilizing organizational resources, and facilitating individual and collective activities, in a structured guidance (Zhang et al, 2022). Or it is defined as "the process of influencing others to understand and agree on what needs to be done and how to do it, and facilitating individual and collective efforts to achieve common goals" (Yukl, 2010: 8).

School organizations, like other organizations, consist of various issues and goals, so they have the ability to adopt a team-oriented approach to the school workforce, mainly teachers, and explore team-related issues in schools with an emphasis on teachers in the form of work teams and school managers as team leaders for research. Various research has been conducted in diverse organizations, including the school organization, on how leadership behavior can support team learning behavior, for example. Hariharan & Anand(2023); Lundqvist et al(2023); Shoukat et al(2023); Abdolmalek & Ghanbari (2022); Koeslag-Kreunen et al(2020,2018a,2018b); Ghanbari et al (2017); Chatalalsingh & Reeves(2014); Imants et al(2013) & Nouwen et al (2012).

In analyzing the duties of teachers, it can be said that school teachers have two types of adaptive and developmental duties, which team learning facilitates these duties implicitly and explicitly. Therefore, team learning of teachers is influenced by the leadership behaviors of school administrators, in a way that the leadership behaviors of school administrators can be an effective factor in team learning of teachers and facilitate it. Therefore, by correctly recognizing leadership behaviors and employing them by school administrators, we can go beyond adaptive duties in teachers, especially innovative duties, in the context of team learning. As can be seen, studies and theories only indicate the relationship between leadership behavior and team learning, and it cannot be accurately said which type of leadership behavior has a greater impact on team learning. Therefore, in order to clarify this research gap, the researchers of this study considered the faculty of primary schools as a team and examined the effects of various leadership behaviors of school administrators on team learning of school teachers in order to clarify the exact role and effects of various leadership behaviors of school administrators on team learning of teachers. The information obtained from this research can assist school administrators in selecting and employing effective and useful leadership behavior in order to create, strengthen, and develop team learning of

teachers. Therefore, our question is whether the various leadership behaviors of primary school administrators have a significant effect on the team learning of their teachers, and which type of leadership behavior has the greatest impact on the team learning of teachers? Therefore, the main question of this research is whether the dual task-focused and individual-focused leadership behaviors of school administrators have a significant impact on the team learning of teachers.

Theoretical framework:

Team learning behaviors are crucial, especially for team performance and effectiveness; therefore, it is essential for teams to strengthen team learning behaviors (Gerbeth et al, 2022). Team learning behaviors are defined as team activities in which team members engage to perform tasks effectively; therefore, teams that share and exchange knowledge among their members, create shared understanding and new knowledge, engage in constructive blending and discussion of opinions, and reflect on their teamwork are recognized as exhibiting team learning behaviors (Widmann & Mulder, 2020). To understand when leadership is effective in teams, research typically observes leadership from a behavioral perspective (Koeslag-Kreunen et al, 2018a). Burke et al (2006) distinguished two main behavioral styles: individual-oriented and task-oriented team leadership behaviors. Clearly, these behaviors can stem from vertical and shared team leadership resources.

Individual-oriented leadership behaviors :are behaviors that encourage communication, support self-governance, and motivate team members to move beyond their individual interests. Attention, empowerment, and transformational leadership have been recognized as specific accepted leadership behaviors with a focus on the individual (Burke et al, 2006). Since attention refers to creating a positive space for cooperation and open communication and emphasizing relationships and team members' well-being, it is supportive of team learning behavior (Carmeli, Tishler & Edmondson, 2012). Empowerment leadership means actively developing self-governance skills in team members (Burke et al, 2006). Transformational leadership attempts to assist team members in surpassing their individual interests and taking action towards problem-solving by creating challenges and fostering creativity (Bass & Avolio, 1994). Overall, it is argued that individual-focused leadership behaviors strengthen team learning behaviors through encouraging communication, supporting self-governance, and going beyond individual interests.-

Task-oriented leadership behaviors: These behaviors emphasize the task of team members by providing information on tasks, task structure, and monitoring team performance, and include 1) boundary-spanning, 2) structural facilitation, and 3) transactional leadership (Burke et al, 2006). Boundary-spanning involves examining the environment for new information, networking, and negotiating for team resources (Ancona & Caldwell, 1992). Additionally, Burke et al. (2006) argue that boundary-spanning activities guide teams towards task accomplishment based on available material resources and organizational strategies. Structural facilitation refers to defining team tasks, work methods, goals, and outcomes (Dong et al, 2017). Finally, Ashauer & Macan (2013) suggested that task-oriented leadership with a focus on team tasks and performance can encourage members to demonstrate their competence for the task, thus encouraging them to participate in team learning behaviors.

Methodology:

The research population consisted of all primary school teachers of Qorve city, numbering 548 people, and a sample size of 225 people was selected from this population by simple random sampling based on Morgan's table. The research method was correlative and through structural equation modeling. To collect data, Strang.'s leadership behavior questionnaire (2005) and Bresó et al.'s team learning questionnaire (2008) were used. To determine the



reliability and validity of the tool, Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis techniques were used; the results indicated the desired reliability and validity of the tool. To analyze the data, structural equation modeling was used by Lisrel 10.20 software.

Discussion and Results:

According to the results of structural equation modeling analysis, task-oriented leadership behavior of school managers has a significant, positive direct effect (0.27) on teacher team learning ($p=0.05$) with a t-value of 4.98. Similarly, individual-oriented leadership behavior of school managers has a significant, positive direct effect (0.50) on teacher team learning ($p=0.05$) with a t-value of 9.34. Dual leadership behaviors of school managers can explain 38% of the variance in teacher team learning, which is significant with a t-value of 8.41, indicating the significant variance explained in teacher team learning by dual leadership behaviors of school managers. The fit indices of the model are as follows: the ratio of chi-square to degrees of freedom (1.47), RMSEA (0.045), CFI (0.97), GFI (0.95), and AGFI (0.93). Based on the fit indices in the path analysis model, it can be concluded that the ratio of chi-square to degrees of freedom indicates a good fit between the conceptual model and the empirical model. The value of RMSEA is within an acceptable range. The values of CFI, GFI, and AGFI also indicate a good fit for the structural model. Therefore, it can be said that the structural model of the study has a good and acceptable fit.

Conclusion:

In explaining the results of the research, it can be said that Hoch (2014) argued that the distribution of leader behaviors among team members can help resolve their non-constructive conflicts and support members in providing unique information. Therefore, individual-centered leadership with encouragement, modeling, empowerment, and power control in teams that have adaptive and developmental tasks enhances learning. Bucic et al (2010) showed that for performing adaptive tasks, transformational leadership behaviors encourage participation and urge team members to maintain their boundaries. As a result, teams are able to collectively create new ideas. Additionally, Nouwen et al (2012) highlighted that integrating considerations and strengthening leadership behaviors enhances team learning for performing adaptive tasks, as these leaders maintain close social relationships, respect, trust, and group cohesion. They encourage speaking up through modeling and requesting feedback, and demonstrate how to provide feedback. Their actions encourage self-leadership and leadership skills.

However, task-centered leadership has limitations for learning in teams with adaptive tasks. Bucic et al (2010) showed that for teams with adaptive tasks, transactional leadership supports team learning behaviors as it provides structures and processes and subsequently reinforces structured routines. Nevertheless, McKeown (2012) and Nouwen et al (2012) discovered that in teams with adaptive tasks, team leaders can excessively control work processes, which hinders team learning. Moreover, they demonstrated that if team leaders do not involve team members in decision-making or share goals and actions with the team, team confidence (in each other and in the leader) decreases and team learning motivation decreases. Therefore, it can be said that individual-centered leadership behavior is essential for supporting team learning, and our findings contribute to understanding the timing and application of this behavior. Leadership behaviors strengthen team learning through individual and task-centered behaviors displayed by a unified leader and team members, including leadership behaviors such as building trust and relationships, empowering and challenging team members, and structuring tasks and goals.

نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان

جمال عبدالملکی^۱ ID، محمد غفاری مجلج^۲ ID، معصومه محبوبی ابراهیمی^۳ ID، فائزه اسدی^۴ ID

- ۱- دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، کردستان، ایران
- ۲- استادیار، گروه مدیریت و برنامه ریزی درسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.
- ۳- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
- ۴- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی اسلامشهر، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان بود. جامعه پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان قروه به تعداد ۵۴۸ نفر بودند که از این جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر مبنای جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۲۵ نفر انتخاب شد. روش پژوهش همبستگی و از طریق مدل یابی معادلات ساختاری انجام شد. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه رفتارهای رهبری استرانگ (۲۰۰۵) و پرسشنامه یادگیری تیمی برسو و همکاران (۲۰۰۸) استفاده شد. جهت تعیین پایایی و روایی ابزار از تکنیک‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج بیانگر پایایی و روایی مطلوب ابزار بود. جهت تحلیل داده‌ها از مدل یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار Lisrel ۷.10.20 استفاده شد. نتایج بیانگر آن بودند که: رفتار رهبری و وظیفه محور مدیران مدارس دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار (۰/۲۷) در سطح ۰/۰۵ بر یادگیری تیمی معلمان با مقدار تی (۴/۹۸) بود. رفتار رهبری فرد محور مدیران مدارس دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار (۰/۵۰) در سطح ۰/۰۵ بر یادگیری تیمی معلمان با مقدار تی (۹/۳۴) بود. همچنین رفتارهای دوگانه رهبری مدیران مدارس قادر به تبیین ۳۸ درصد واریانس یادگیری تیمی معلمان هستند که این مقدار دارای تی (۸/۴۱) و بیانگر معنادار بودن واریانس تبیین شده یادگیری تیمی معلمان توسط رفتارهای دوگانه رهبری مدیران مدارس بود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۵




تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

کلید واژه‌ها:

رفتارهای رهبری،
یادگیری تیمی،
رفتار وظیفه محور،
رفتار فرد محور،
رفتارهای دوگانه،

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): جمال، غفاری مجلج، محمد، محبوبی ابراهیمی، معصومه، اسدی، فائزه. (۱۴۰۲). نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۴)۵. ۷۴-۵۲.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2023.405790.1214	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
		نویسنده مسئول: جمال عبدالملکی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: abdolmaleki1984@gmail.com

مقدمه

در سازمان‌های معاصر که باید سازگار و چابک باشند (Shoukat et al, 2023)، یک چالش مهم برای رهبران، تسهیل انواع یادگیری فردی، تیمی و سازمانی جهت سازگاری و چابکی سازمان است (Pasamar et al, 2019). بیش از دو دهه است که تحقیقات و عملکردها نشان می‌دهد که تیم‌ها برای انطباق موفقیت آمیز سازمان با تغییرات ضروری هستند، چراکه محیط و فضای کار بسیار پیچیده است (Hariharan & Anand, 2023). امروزه تیم‌ها در میانه یک رنسانس قرار دارند (Teece et al, 2016)، به‌ویژه در محیط‌های کسب‌وکار امروزی که مشخصه آن جهانی‌شدن، پیشرفت فناوری و رقابت شدید است و این شاخص‌ها در سازمان‌های آموزشی نیز مورد توجه فراوان قرار گرفته است (Koeslag-Kreunen et al, 2020). تیم‌ها به‌عنوان "مجموعه‌ای از افراد تعریف می‌شوند که در انجام وظایف خود به یکدیگر وابسته‌اند، مسئولیت نتایج کارهای خود را بر عهده می‌گیرند و با دیدگاه باز دیگران را می‌بینند و دیگران از آن‌ها به‌عنوان هویت اجتماعی مستقل مستقر در یک یا چند سیستم بزرگ‌تر اجتماعی یاد می‌کنند" (Cohen & Bailey, 1997: 241). در واقع یک رویکرد تیمی به متخصصان این امکان را می‌دهد تا بتوانند نظرات و تخصص خود را با یکدیگر ادغام کنند، به همین دلیل تیم‌ها موفق شدند؛ توانایی سازگاری با شرایط متغیر و همچنین بهبود دانش، محصولات و خدمات را از طریق یادگیری تیمی به دست آورند (Van der Haar et al, 2017; Pinar et al, 2014)؛ زیرا یادگیری تیمی با ارائه راه‌حل‌های سریع و کارآمد، نقش مهمی در موفقیت و عملکرد تیمی برای مشکلات پیچیده و غیرمنتظره دارد، چون یادگیری تیمی به معنی توانایی حل مسئله به صورت تیمی است (Lundqvist et al, 2023). یادگیری تیمی شامل تبادل بحث و توسعه (دانش، ایده‌ها و ساختارها)؛ دریافت بازخورد و تأمل در کار تیمی؛ تجزیه و تحلیل اشتباهات انجام شده و نحوه اجتناب از آنها در آینده است (Lehmann-Willenbrock, 2017). لذا یادگیری تیمی به عنوان رفتار عبارت است از: "روند مداوم تأمل و عمل که مشخصه آن پرسیدن سؤال، بازخورد، تجربه، تأمل بر نتایج و بحث در مورد اشتباهات یا نتایج غیرمنتظره اعمال" است، 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 et al, 2007).

هرچند یادگیری تیمی از کارآمدترین و مهم‌ترین فرآیندهایی موجود در تیم‌ها است؛ که به‌وسیله آن‌ها تیم‌ها قادر به بهبود و توسعه دانش و مهارت‌های خود هستند (Shoukat et al, 2023) اما در حین مدل‌سازی کار تیمی، رهبری نقش مهمی در تدوین، اجرا و توسعه قوانین اعضای تیم ایفا می‌کند تا اعضای تیم در کار تیمی موفق باشند (Hariharan & Anand, 2023). رفتار رهبری برای ایجاد شرایطی ضروری مشارکت در رفتارهای یادگیری تیمی، مانند یک محیط امن، یک تسریع‌کننده مهم و اصلی محسوب می‌شود (Koeslag-Kreunen et al, 2018a). رهبران می‌توانند یادگیری محل کار را در این سطوح به‌طور غیرمستقیم از طریق رفتارهای رهبری خود تسهیل کنند (Wallo et al, 2022). اما اعضای تیم به‌طور خودکار درگیر رفتارهای یادگیری تیمی نمی‌شوند؛ زیرا این امر می‌تواند باعث بروز مشکلاتی شود به‌عنوان مثال، اختلاف سطح می‌تواند منجر به تسلط غیر سازنده توسط اعضای دارای اقتدار بیشتر شود و اعضا در هنگام مواجهه با وظایف غیر ساختاریافته، بار شناختی بیش از حدی را تجربه می‌کنند به همین دلیل استدلال می‌شود که مشارکت در رفتار یادگیری تیمی باید از طریق رفتار رهبری مورد تشویق قرار گیرد (Van der Haar et al, 2017). رفتار رهبری عبارت است از تدوین یک مجموعه واضح از انتظارات جهت نیل به اهداف مشترک سازمان - فرد از طریق تأثیر گذاری

بر دیگران و همراهی آنان، بهره گیری از منابع سازمان و تسهیل فعالیت‌های فردی و جمعی، در یک هدایت‌گری ساختارمند (Zhang et al, 2022). یا "فرایند تأثیرگذاری بر دیگران برای درک و توافق در مورد آنچه باید انجام شود و چگونگی انجام آن و فرایند تسهیل تلاش‌های فردی و جمعی برای تحقق اهداف مشترک" تعریف شده است (Yukl, 2010: 8).

سازمان مدارس همچون سایر سازمان‌ها، شامل مسائل و اهداف متنوع هستند، لذا این قابلیت را دارند که به کادر نیروی انسانی مدارس که عمدتاً معلمان هستند به منظر تیم نگریسته شوند و مسائل مربوط به تیم در مدارس با تأکید بر معلمان در قالب تیم‌های کاری و مدیران مدارس به‌عنوان رهبران تیم‌ها مورد کاوش و پژوهش قرار گیرند. تحقیقات مختلفی در سازمان‌های متنوع و از جمله سازمان مدرسه در مورد اینکه چگونه رفتار رهبری می‌تواند از رفتار یادگیری تیمی پشتیبانی کند، وجود دارد برای مثال (Hariharan & Anand(2023); Lundqvist et al(2023); Shoukat et al(2023); Abdolmalek & Ghanbari (2022); Koeslag-Kreunen et al(2020,2018a,2018b); Ghanbari et al (2017); Chatalalsingh & Reeves(2014); Imants et al(2013) & Nouwen et al (2012).

انجام شده در دو دهه اخیر در حوزه رهبری و یادگیری تیمی در مدارس می‌توان گفت: مطالعات انجام شده صرفاً بیانگر رابطه رفتار رهبری با یادگیری تیمی بودند و دقیقاً مشخص نیست که کدام رفتارهای رهبری با یادگیری تیمی رابطه دارند برای مثال (Abdolmalek & Ghanbari (2022) به این نتیجه رسیدند که رهبری دارای نقش و اثر مثبت و مستقیم بر یادگیری تیمی و عملکرد تیمی معلمان بودند. (Wong & Tjosvold (2010) دریافتند که رهبرانی که بر ایجاد روابط اجتماعی تأکید دارند، به اعضا کمک کردند تا در بیان عقاید مخالف بر احساس ناامنی غلبه کنند و با ایجاد امنیت روانی، زمینه لازم را جهت اشتراک دانش و یادگیری تیمی معلمان فراهم کنند. (Brouwer et al (2012) دریافتند که در اکثر اوقات وقتی معلمان همکاری می‌کنند، وابستگی متقابل آن‌ها مربوط به وظیفه است و منجر به یک نتیجه مشترک و مسئولیت‌پذیری در حد وظایف می‌شود. (Lee et al (2010) دریافتند که رهبرانی که برای اعضای تیم در ایجاد ایده‌های جدید الهام‌بخش هستند و آن‌ها را ترغیب به توسعه ایده‌های جدید و امتحان کردن روش‌های متفاوت می‌کنند، منجر به رفتارهای یادگیری تیمی در آنان می‌شوند. علاوه بر این مطالعات دیگر نشان دادند که به اشتراک گذاشتن چنین رفتارهای رهبری می‌تواند باعث شود تا معلمان با مشارکت در کارهای نوآورانه روبرو شوند و نسبت به انجام وظایف تطبیقی و نوآورانه برانگیخته شوند؛ زیرا این گونه رفتارهای رهبری حس تعلق به تیم و تمایل به انجام رفتارهای تیمی را در آن‌ها ایجاد می‌کنند ((Van Ameijde et al, 2009; Bryman, 2007; Carson et al, 2007).

(Imants et al (2013) نشان دادند که درک معلمان از وظیفه مشترک آن‌ها در مورد تغییر آموزش، بر نگرش آن‌ها نسبت به شرکت در رفتارهای یادگیری مشترک تأثیر دارد. به همین ترتیب تحقیقات در حوزه‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که عمل به وظیفه در بستر رفتارهای رهبری مدیران مدارس می‌تواند از رفتارهای یادگیری تیمی پشتیبانی کند (Van Eekelen et al, 2006; Hoegl et al, 2003).

(Roxa & Martensson (2009) نشان دادند که معلمان برای مشارکت در رفتارهای یادگیری تیمی باید احساس امنیت کنند و اعتماد متقابل را تجربه کنند؛ زیرا انجام چنین رفتارهایی پر مخاطره است و باعث عدم اطمینان می‌شود. این پدیده یعنی فضای تیمی و انجام امور به صورت تیمی نیز به طور گسترده در آموزش ابتدایی و متوسطه مورد مطالعه قرار گرفته

است، جایی که جوکاری سنتی معلمان با نادیده گرفتن اختلافات و دنبال کردن حمایت و اجماع، به جای پرسش و جستجوی اختلافات، به صورت حرفه‌ای و در قالب مشارکت و کار تیمی مشخص و حل می‌شوند (Hargreaves, 2001). در عین حال با وجود شواهد فزاینده در مطالعات انجام شده مذکور، هنوز مشخص نیست که چگونه رفتار رهبری می‌تواند به بهترین وجه از رفتار یادگیری تیمی پشتیبانی می‌کند؛ زیرا تحقیق در مورد چگونگی ارتباط دقیق رفتارهای گوناگون رهبری با یادگیری تیمی محدود یا کلی هستند و یا صرفاً در حد نظرات باقی مانده‌اند؛ برای مثال (London, 2014) اظهار داشت که ارتقاء یادگیری در تیم‌هایی که وظایف تطبیقی مانند تولید رادارند به رفتارهای رهبری وظیفه محور برای تقویت بهره‌وری نیاز دارند، علاوه بر این رفتارهای یادگیری در تیم‌هایی که مشغول انجام وظایف توسعه هستند، با حمایت از رفتارهای فرد محور به ارتقاء خلاقیت و نوآوری منجر می‌شوند.

در تحلیل وظایف معلمان می‌توان گفت: معلمان مدارس دارای دو نوع وظیفه انطباقی و توسعه‌ای هستند، که یادگیری تیمی معلمان انجام این وظایف را در بستر خود و به صورت ضمنی و آشکار تسهیل می‌کند. پس یادگیری تیمی معلمان تحت تأثیر رفتارهای رهبری مدیران مدارس قرار دارد، طوری که رفتارهای رهبری مدیران مدارس می‌تواند عاملی مؤثر در یادگیری تیمی معلمان و تسهیل گر آن باشند. لذا با شناخت درست رفتارهای رهبری و به کارگیری آن‌ها توسط مدیران مدارس می‌توان به فراتر از وظایف تطبیقی در معلمان به‌ویژه وظایف نوآورانه در بستر یادگیری تیمی رسید. همان‌طور که مشهود است مطالعات و نظریات فقط بیانگر رابطه رفتار رهبری با یادگیری تیمی هستند و نمی‌توان دقیقاً گفت: کدام نوع رفتار رهبری تأثیر بیشتری بر یادگیری تیمی دارند. لذا به منظور روشن شدن این خلأ پژوهشی، محققان پژوهش حاضر، کادر معلمان مدارس ابتدایی را به عنوان یک تیم در نظر گرفته و به بررسی تأثیرات انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس بر یادگیری تیمی معلمان مدارس به منظور روشن شدن دقیق نقش و تأثیرات انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان پرداخته‌اند. اطلاعات حاصل از این پژوهش می‌تواند مدیران مدارس را در انتخاب و به کارگیری نوع رفتار رهبری مؤثر و مفید به منظور ایجاد، تقویت و توسعه یادگیری تیمی معلمان یاری نماید. بنابراین مسئله ما این است که آیا انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس ابتدایی تأثیر معناداری در یادگیری تیمی معلمان آنان دارند؟ و کدام نوع رفتار رهبری مدیران مدارس بیشترین اثر را بر یادگیری تیمی معلمان دارد؟ لذا سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا رفتارهای دوگانه وظیفه محور- فرد محور رهبری مدیران مدارس تأثیر معناداری در یادگیری تیمی معلمان دارند؟

مبانی نظری پژوهش

یادگیری تیمی

رفتار یادگیری تیمی به ویژه برای عملکرد تیم و اثربخشی تیم مهم است؛ لذا برای تیم‌ها ضروری است که رفتار یادگیری تیمی را تقویت کنند (Gerbeth et al, 2022). رفتارهای یادگیری تیمی به عنوان فعالیت‌های تیمی تعریف می‌شود که اعضای تیم برای انجام مؤثر وظایف کاری انجام می‌دهند؛ لذا تیم‌هایی که دانش را بین اعضای خود به اشتراک می‌گذارند و تبادل می‌کنند، درک مشترک و دانش جدید ایجاد می‌کنند، با ترکیب سازنده و بحث در مورد نظرات به

توافق می‌رسند و در مورد کار تیمی خود تأمل می‌کنند، به عنوان نمودی از رفتارهای یادگیری تیمی شناخته می‌شوند (Widmann & Mulder, 2020).

همچنین Edmondson et al (2007) سه مفهوم اصلی یادگیری تیمی در پژوهش را مشخص کردند: (الف) یادگیری تیمی به عنوان بهبود عملکرد^۱ به عنوان مثال، تغییر دانش در مطالعه Ellis et al (2003)، (ب) یادگیری تیمی به عنوان تسلط بر وظیفه^۲ به عنوان مثال، توانایی هماهنگی دانش اعضای تیم برای انجام وظایف در مطالعه Wilson et al (2007) (ج) و یادگیری تیمی به عنوان یک فرآیند^۳ به عنوان مثال، به اشتراک گذاری جمعی، بحث و گفتگو و تأمل در مطالعه Edmondson (1999).

اگرچه یادگیری تیمی مبتنی بر یادگیری فردی است، اما از مجموع یادگیری فردی اعضای تیم فراتر می‌رود؛ بنابراین فرآیندهای یادگیری تیم زمانی اتفاق می‌افتد که دانش و تجربیات فردی در سطح تیم به اشتراک گذاشته، بحث و در مورد آن‌ها تأمل می‌شود (Kozlowski & Ilgen, 2006). لذا این فرایندها به عنوان نمونه رفتارهای یادگیری تیمی دیده می‌شوند؛ زیرا آن‌ها شناخت مشترکی را ایجاد می‌کنند که تیم‌ها را قادر می‌سازد تا ایده‌ها و دستورالعمل‌ها را تغییر و دانش جدید را باهم توسعه دهند (Van den Bossche et al, 2006).

Decuyper et al (2010) شش رفتار یادگیری تیمی را در یک بررسی جامع مشخص کردند: (۱) اشتراک گذاری^۴، (۲) ساختن باهم (همکاری)^۵، (۳) تعارض سازنده^۶، (۴) بازتاب پذیری^۷، (۵) فعالیت^۸، (۶) گسترش مرز^۹. اشتراک گذاری به تبادل ایده‌ها، دانش، تخصص و عقاید یکدیگر از طریق تعامل و ارتباط اشاره دارد (Faraj & Sproull, 2006). چند تن از محققان دریافته‌اند که همکاری و اشتراک گذاری اعضا، منجر به اقتباس و کسب دانش جدید می‌شود؛ لذا می‌تواند عملکرد و یادگیری تیم را تعیین کند به عنوان مثال Liu et al (2014); Srivastava et al (2006) & Van den Bossche et al (2006)؛ زیرا ساختن باهم (همکاری) به معنای ایجاد، پالایش و اصلاح ایده‌های قبلی به صورت مشارکتی جهت نیل به ایده‌های بهتر است (Raes et al, 2012). هرچند در حین اشتراک و همکاری، ممکن است در نتیجه عقاید مختلف و تفاسیر متضاد، بحث و تعارض رخ دهد. اما این تعارض‌ها، زمانی سازنده می‌شوند که اعضای تیم با مذاکره درباره همگرایی و ادغام ایده‌های مخالف برای حل تعارضات به توافق برسند؛ زیرا سطوح بالاتر تعارض سازنده منجر به عملکرد بهتر تیم در نتیجه مشارکت بیشتر می‌شود (Van der Haar et al, 2017). نکته مهم اینکه وابستگی متقابل وظیفه^{۱۰} به عنوان یک اصل اساسی در کار تیمی به ویژه یادگیری تیمی به این معنی است که فرد درک می‌کند به طریقی با دیگران در ارتباط است، طوری که فرد بدون این ارتباط و یا هماهنگ کردن تلاش خود با تلاش‌های دیگران برای انجام یک

1. Performance Improvement
2. Task Mastery
3. Process
4. Sharing
5. Co-construction
6. Constructive conflict
7. Reflexivity
8. Activity
9. Boundary Crossing
10. Task Interdependency

وظیفه پیچیده موفق نمی‌شود؛ بنابراین وقتی اعضا می‌دانند که تلاش آن‌ها لازم است، سهم (مشارکت) خود را افزایش می‌دهند که متعاقباً به یادگیری تیمی آنان منجر می‌شود (Johnson & Johnson, 2003).

رفتارهای رهبری

برای درک اینکه چه زمانی رهبری در تیم‌ها کارایی دارد، تحقیقات معمولاً رهبری را از دیدگاه رفتاری مشاهده می‌کنند (Koeslag-Kreunen et al, 2018a). Burke et al (2006) دو سبک اصلی رفتاری را متمایز کردند: رفتارهای رهبری تیمی فرد محور^۱ و وظیفه محور^۲. به‌طور واضح، این رفتارها می‌تواند از منابع رهبری تیمی عمودی و مشترک ناشی شود. **رفتارهای رهبری فرد محور:** رفتارهایی هستند که باعث تشویق ارتباطات، حمایت از خود راهبری و تلاش اعضای تیم می‌شوند تا فراتر از منافع فردی خود حرکت کنند. (۱) توجه، (۲) توانمندسازی و (۳) رهبری تحولی به‌عنوان رفتارهای خاص رهبری با تمرکز بر فرد پذیرفته شده‌اند (Burke et al, 2006). از آنجا که **توجه** به معنای ایجاد فضای مثبت برای همکاری و ارتباطات باز و تأکید بر روابط و رفاه اعضای تیم است لذا حمایت کننده رفتار یادگیری تیمی است (Carmeli, Tishler & Edmondson, 2012). **توانمندسازی رهبری** به معنای توسعه فعالانه مهارت‌های خود راهبری در اعضای تیم است (Burke et al, 2006). **رهبری تحولی** تلاش می‌کند تا با ایجاد چالش‌ها و خلاقیت، اعضای تیم را یاری کند تا فراتر از منافع فردی خود نسبت به حل مشکلات اقدام نمایند (Bass & Avolio, 1994). در مجموع، استدلال می‌شود که شیوه‌های رفتار رهبری با تمرکز بر فرد، رفتارهای یادگیری تیمی را از طریق تشویق ارتباطات، حمایت از خود راهبری و فراتر رفتن از منافع فردی، تقویت می‌کنند.

رفتارهای رهبری وظیفه محور:^۳ رفتارهایی هستند که با ارائه اطلاعات مربوط به وظایف، ساختار بندی وظایف و نظارت بر عملکرد تیم، بر وظیفه اعضای تیم تأکید می‌کنند و شامل (۱) گسترش مرز، (۲) معرفی ساختار و (۳) رهبری تبادلی هستند (Burke et al, 2006). **گسترش مرز** به معنای بررسی محیط برای اطلاعات جدید، شبکه‌سازی و مذاکره برای منابع تیم‌ها است (Ancona & Caldwell, 1992). همچنین Burke et al (2006) استدلال کردند که فعالیت‌های مربوط به گسترش مرز، تیم‌ها را با توجه به منابع مادی موجود و راهبردهای سازمانی به سمت انجام وظیفه راهنمایی می‌کنند **ساختار سازی** به معنای تعریف وظایف تیم، روش‌های کاری، اهداف و نتایج است (Dong et al, 2017). در نهایت اینکه Ashauer & Macan (2013) اظهار داشتند که **رهبری تبادلی** با تمرکز بر وظیفه و عملکرد تیم می‌تواند اعضا را ترغیب کند که صلاحیت خود را برای انجام این کار نشان دهند، لذا رهبران تبادلی از این طریق آن‌ها را به مشارکت در رفتارهای یادگیری تیمی تشویق می‌کنند.

1. Pearce & Sims
2. Person-Focused
3. Task-focused team leadership behaviors

پیشینه پژوهش

(Lundqvist et al, 2023) در مطالعه خود با عنوان رهبری و یادگیری در محل کار به مروری بر ادبیات سیستماتیک رفتار رهبری و نقش آن در انواع یادگیری پرداخته‌اند. نتایج مطالعه آن‌ها از ۱۰۵ مطالعه حوزه رهبری نشان داد که: از نظر آماری روابط معنی‌داری بین انواع مختلف رفتار رهبری و یادگیری در سطوح فردی، گروهی و سازمانی وجود دارد.

(Shoukat et al, 2023) به بررسی نقش رفتار رهبری اشتراکی به عنوان یک رفتار رابطه-مدار در بهبود عملکرد تیمی با واسطه‌گری سرمایه فکری و یادگیری تیمی در ۲۰۳ کارمند در قالب ۲۳ تیم پرداختند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری اشتراکی دارای اثر مثبت و معنادار بر عملکرد تیمی، یادگیری تیمی و سرمایه فکری بود؛ و متغیر سرمایه فکری نقش میانجی‌گری مثبت و معنادار را در رابطه رفتار رهبری اشتراکی با عملکرد تیمی ایفا نمود.

(Abdolmaleki & ghanbari, 2022) به بررسی نقش رفتار رهبری تیم به عنوان یک رفتار رابطه‌مدار در عملکرد تیمی با میانجی‌گری یادگیری تیمی در معلمان دوره متوسطه دوم استان کردستان با رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری پرداختند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری تیم و رفتارهای آن دارای نقش و اثر مثبت و مستقیم بر یادگیری تیمی و عملکرد تیمی معلمان بودند. همچنین یادگیری تیمی می‌تواند نقش میانجی‌گری مثبت و معناداری را در رابطه رفتار رهبری تیم با عملکرد تیمی ایفا کند.

(Meeuwissen et al, 2021) به مطالعه‌ای در حوزه نقش تعاملات رهبری در یادگیری تیمی پرداخته‌اند. لذا به بررسی نقش جامعیت رفتار رهبری در تقویت یادگیری تیمی پرداختند. نتایج نشان داد که رهبر تیم می‌تواند یادگیری تیمی را با بهره‌گیری از انواع رفتارهای وظیفه محور - فردمحور ارتقا دهد، طوری که اهداف آن، عمل به وظیفه، تشویق تنوع، حفظ تفاوت‌های فردی و پرورش مشارکت در کار تیمی باشد.

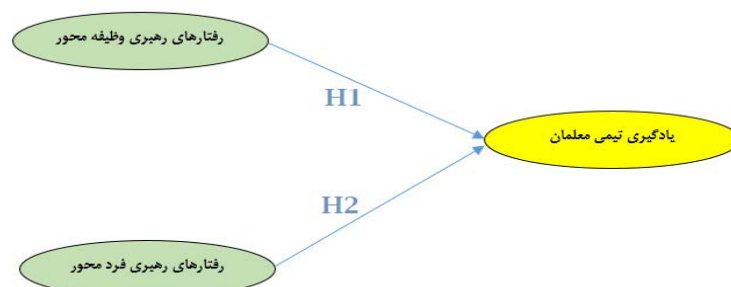
(Koeslag-Kreunen et al, 2020) به بررسی نقش رفتار رهبری عمودی- اشتراکی در یادگیری تیمی با تعدیل‌گری پیچیدگی وظیفه در ۲۸۱ معلم دانشگاهی در قالب ۵۲ تیم پرداختند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری با یادگیری تیمی رابطه دارد و همچنین پیچیدگی وظیفه، رابطه رفتار رهبری با یادگیری تیمی را تعدیل می‌کند؛ طوری که رهبران رسمی تیم که به کار تیمی قدرت می‌بخشند، فقط هنگامی که تیم‌هایشان متوجه می‌شوند وظیفه آن‌ها چیست، رفتار یادگیری تیمی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. (Koeslag-Kreunen et al, 2018a) از تکنیک فرا تحلیل برای بررسی اینکه رفتارهای رهبری از رفتارهای یادگیری تیمی پشتیبانی می‌کند و چگونه نوع وظیفه این رابطه را تعدیل می‌کند، استفاده کردند. چهل‌وسه مطالعه تجربی که اندازه اثر ۰/۹۲ را گزارش می‌کردند، تحلیل شدند. نتایج نشان داد که رفتار رهبری ۱۸٪ واریانس رفتار یادگیری تیمی را تبیین می‌کند و رهبران فرد محور، یادگیری تیمی را در هر دو وظیفه تطبیقی و توسعه‌ای پرورش می‌دهند، در حالی که رهبران وظیفه محور، فقط بر یادگیری تیمی در وظایف تطبیقی تأثیر می‌گذارند.

(Wibowo & Hayati, 2019) به بررسی نقش رهبری توانمند ساز به عنوان یک رفتار وظیفه‌ای رهبری در یادگیری تیمی با تعدیل‌گری اعتماد در ۷۸ تیم اقدام نمودند. نتایج نشان داد رفتار وظیفه‌ای رهبری توانمند ساز اثر مثبت، مستقیم و معنادار بر یادگیری تیمی دارد. همچنین اعتماد اعضای تیم به هم نقش تعدیل‌گری معنادار را در رابطه رفتار وظیفه‌ای رهبری توانمند ساز و یادگیری تیمی داشت و سبب تبیین بیشتر واریانس یادگیری تیمی شد.

(Sánchez-Cardona et al, 2018) به مطالعه‌ای در حوزه نقش رفتارهای رهبر در یادگیری تیمی پرداخته‌اند. لذا به بررسی نقش رفتار رابطه‌ای تحریک فکری رهبری در یادگیری تیمی با میانجی‌گری عاطفه مثبت تیم در ۵۶۲ نیرو سازمانی در قالب ۱۳۰ تیم اقدام نمودند. نتایج نشان داد که تحریک فکری به‌عنوان یک رفتار رابطه‌ای رهبری دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار بر یادگیری تیمی بود. همچنین عاطفه مثبت تیم نقش میانجی‌گری مثبت و معنادار را در رابطه رفتار تحریک فکری رهبری و یادگیری تیمی داشت. (Koeslag-Kreunen et al, 2018b) به کشف ادراک اعضای تیم اساتید دانشگاه از رفتارهای یادگیری تیمی، وظیفه تعیین‌شده آن‌ها و رفتارهای رهبری در تیم پرداختند. مصاحبه با ۱۶ عضو تیم‌های مختلف اساتید در دانشگاه علوم کاربردی انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن است که اکثریت قریب به اتفاق رفتارهای یادگیری تیمی فقط شامل اشتراک‌گذاری ایده‌ها می‌شد و مشارکت در تعارضات سازنده و همکاری سازنده دیده نشد. فقط چند تیم هر سه رفتار یادگیری تیمی را باهم ترکیب کردند. در این تیم‌ها، اعضا مشاهده کردند که روش‌ها و راه‌حل‌های موجود دیگر کافی نیستند و باوجود اینکه رهبران ترکیب رفتارهای تحولی و تبادلی را نشان می‌دهند، اما بدون مداخله فعال در فرایندها فقط از دور فعالیت می‌کنند. علاوه بر این، اعضای تیم به‌جای اینکه مشکلات را در سطح فردی حل کنند، رفتارهای رهبری را با تمرکز بر روی کل تیم به اشتراک می‌گذاشتند. این امر به شدت نشان می‌دهد که درک وظیفه و رفتارهای خاص رهبری عمودی و اشتراکی تیمی، در تحریک اساتید به مباحثه و ایجاد دانش جدید نقش دارند.

(Ghanbari et al, 2017) به بررسی نقش رفتار رهبری تیمی عمل محور به‌عنوان رفتار وظیفه مدار بر عملکرد تیمی با میانجی‌گری یادگیری تیمی و رضایت‌مندی در ۲۲۱ کارمند اداره امور مالیاتی استان همدان پرداختند. نتایج بیانگر رابطه مثبت رهبری تیمی عمل محور با عملکرد تیمی، یادگیری تیمی و رضایت‌مندی بود، همچنین یادگیری تیمی و رضایت‌مندی نقش میانجی‌گری معناداری در رابطه رهبری تیمی عمل محور با عملکرد تیمی داشتند.

(Chatalalsingh & Reeves, 2014) نشان دادند که تغییر بین رفتارهای پشتیبان (یعنی توجه با تأکید بر رابطه با دیگران)، جهت‌دهی (هدایت) (یعنی معرفی ساختار با تمرکز بر انجام وظایف)، مربیگری (یعنی توانمندسازی در برقراری روابط و تحقق وظیفه) و تفویض اختیار (یعنی، توانمندسازی از طریق دادن مسئولیت به تیم‌ها) باعث ایجاد تعامل و یادگیری در تیم‌ها با وظایف انطباقی می‌شود. به‌این ترتیب، رهبر اقدامات خود را با شرایط خاص و نیازهای فعلی تیم تطبیق می‌دهد. لذا با توجه به مبانی نظری و تجربی حوزه موضوع پژوهش و عنایت به سازمان مدارس دو فرضیه مطرح می‌شود که در پژوهش حاضر مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرد. فرضیه اول: رفتارهای رهبری وظیفه محور مدیران مدارس اثر مثبت بر یادگیری تیمی معلمان دارد. فرضیه دوم: رفتارهای رهبری فرد محور مدیران مدارس اثر مثبت بر یادگیری تیمی معلمان دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به فلسفه پژوهش، پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و ازلحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها؛ روش مورد استفاده روش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی و خاصاً مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان قروه به تعداد ۵۴۸ نفر بودند که از این جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر مبنای جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۲۲۵ نفر انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه رفتارهای رهبری ((Strang, 2004) در قالب دو نوع رفتار وظیفه محور (سؤالات اول تا ششم) و رفتار فرد محور (سؤالات هفتم تا دوازدهم) در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای و پرسشنامه یادگیری تیمی (Bresó et al, 2008) در قالب چهار بعد: بهبود مستمر (سؤالات اول تا هفتم)، ترویج گفتگو و ارتباط باز (سؤالات هشتم تا دوازدهم)، یادگیری مشارکتی (سؤالات سیزدهم تا شانزدهم) و رهبری استراتژیک و فعال برای توسعه تیم (سؤالات هفدهم تا بیستم) در قالب بیست سؤال و در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای استفاده شد. جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، مقادیر آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها عبارت‌اند از: رفتارهای رهبری وظیفه محور (۰/۹۰)، رهبری فرد محور (۰/۹۴) و یادگیری تیمی (۰/۹۲) از آنجا که ضرایب پایایی ابزار پژوهش در دامنه حداقل ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ که بیشتر از معیار (۰/۷) است می‌توان گفت ابزار از ویژگی پایایی مناسب برخوردار است. جهت تعیین روایی ابزار در پژوهش حاضر از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تأییدی برای پرسشنامه رفتارهای رهبری عبارت‌اند از: نسبت خی دو بر درجه آزادی (۱/۹۲)، RMSEA(0.056)، CFI(0.96)، GFI(0.92) و AGFI(0.90)؛ و شاخص‌های برازش برای پرسشنامه یادگیری تیمی عبارت‌اند از: نسبت خی دو بر درجه آزادی (۱/۹۳)، RMSEA(0.049)، CFI(0.98)، GFI(0.94) و AGFI(0.91) که بیانگر روایی مناسب پرسشنامه‌های پژوهش جهت سنجش سازه‌های مدنظر بودند. جهت تحلیل داده‌ها در تحلیل توصیفی از جداول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در آزمون فرضیات پژوهش از تکنیک‌های آماری ماتریس ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS25 و LISREL10.20 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس با یادگیری تیمی معلمان

متغیر	۱	۲	۳
۱ رفتار رهبری وظیفه محور	۱	-	-
۲ رفتار رهبری فرد محور	*۰/۲۳۲	۱	-
۳ یادگیری تیمی معلمان	*۰/۳۸۶	*۰/۵۶۶	۱
میانگین	۴/۰۸۴	۳/۸۵۷	۳/۳۲۸
انحراف استاندارد	۰/۷۶۰	۰/۹۲۹	۰/۸۹۲
کجی	۰/۴۱۸	۰/۵۹۶	۰/۷۸۲
کشیدگی	۰/۲۳۵	۰/۴۴۶	۰/۳۵۲
فراوانی	۲۲۵	۲۲۵	۲۲۵

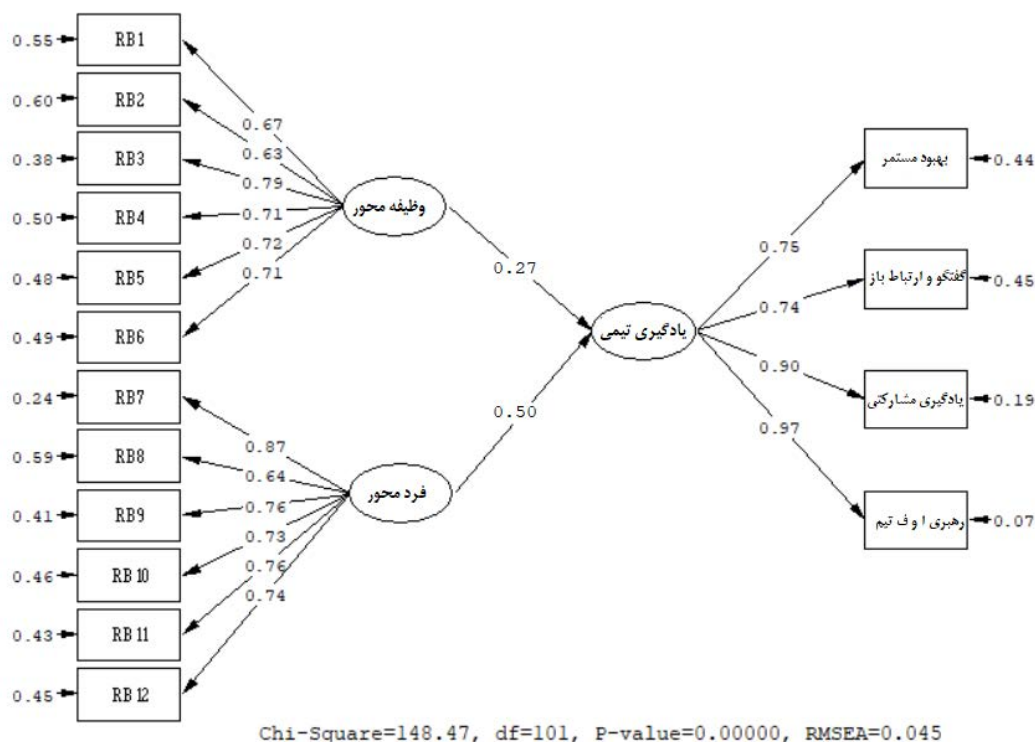
معنادار در سطح ۰/۰۵*

با توجه به نتایج تحلیل توصیفی داده‌ها میانگین و انحراف استاندارد متغیر رفتار رهبری وظیفه محور مدیران مدارس (۴/۰۸۴ و ۰/۷۶۰)، رفتار رهبری فرد محور مدیران مدارس (۳/۸۵۷ و ۰/۹۲۹) و یادگیری تیمی معلمان (۳/۳۲۸ و ۰/۸۹۲) گزارش شدند. همچنین شاخص‌های کجی و کشیدگی سه متغیر مورد بررسی در پژوهش حاضر در دامنه توزیع نرمال داده‌ها ۱+ و ۱- گزارش شد. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش: رفتار رهبری وظیفه محور مدیران مدارس دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ با یادگیری تیمی معلمان به مقدار (۰/۳۸۶) بود. رفتار رهبری فرد محور مدیران مدارس دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ با یادگیری تیمی معلمان به مقدار (۰/۵۶۶) بود. دامنه ضرایب همبستگی انواع رفتار رهبری مدیران مدارس با یادگیری تیمی معلمان ۰/۳۸۶ تا ۰/۵۶۶ بود که بیشترین میزان همبستگی مربوط به رفتار رهبری فرد محور و کمترین میزان همبستگی مربوط به رفتار رهبری وظیفه محور گزارش شد.

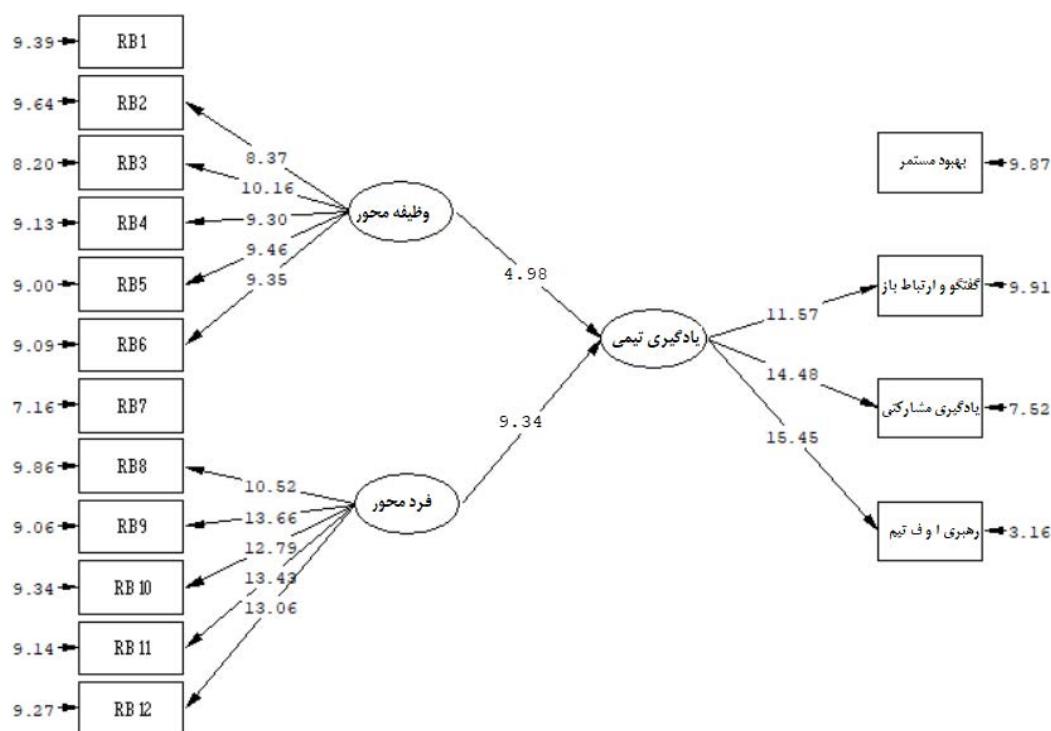
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تجربی پژوهش

شاخص	مقدار	ملاک	نتیجه
خی دو مدل	۱۴۸/۴۷		
درجه آزادی مدل	۱۰۱		
نسبت خی دو بر درجه آزادی	۱/۴۷	کمتر از ۳	تأیید
RMSEA	۰/۰۴۵	کمتر از ۰/۰۷	تأیید
CFI	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰	تأیید
GFI	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰	تأیید
AGFI	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰	تأیید

شاخص‌های برازش مدل عبارت‌اند از: نسبت خبی دو بر درجه آزادی (۱/۴۷)، $RMSEA(0.045)$ ، $CFI(0.97)$ ، $GFI(0.95)$ و $AGFI(0.93)$ با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل تحلیل مسیر تأییدی پژوهش می‌توان گفت: نسبت خبی 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 $AGFI$ ، GFI ، CFI نیز نشانگر برازش مناسب مدل ساختاری هست؛ بنابراین می‌توان گفت مدل ساختاری پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول هست.



شکل ۲. مدل تجربی ضرایب مسیر استاندارد نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان



Chi-Square=148.47, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

شکل ۳. مدل تجربی مقادیر تی ضرایب مسیر نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس در یادگیری تیمی معلمان

جدول ۴. آزمون فرضیات پژوهش

نتیجه	T	مسیر	وابسته	مستقل	فرضیه
تائید	۴/۹۸	۰/۲۷	یادگیری تیمی	رفتار رهبری وظیفه محور	۱
تائید	۹/۳۴	۰/۵۰	معلمان	رفتار رهبری فرد محور	۲

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری: رفتار رهبری وظیفه محور مدیران مدارس دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار در سطح ۰/۰۵ بر یادگیری تیمی معلمان (۰/۲۷) با مقدار تی (۴/۹۸) بود. همچنین رفتار رهبری فرد محور مدیران مدارس دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار در سطح ۰/۰۵ بر یادگیری تیمی معلمان (۰/۵۰) با مقدار تی (۹/۳۴) بود. رفتارهای دوگانه رهبری مدیران مدارس قادر به تبیین ۳۸ درصد واریانس یادگیری تیمی معلمان هستند که این مقدار دارای تی (۸/۴۱) است که بیانگر معنادار بودن واریانس تبیین شده یادگیری تیمی معلمان توسط رفتارهای دوگانه رهبری مدیران مدارس است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش انواع رفتارهای رهبری مدیران مدارس (وظیفه محور- فردمحور) در یادگیری تیمی معلمان بود. نتایج نشان دادند که رفتار رهبری وظیفه محور و فرد محور مدیران مدارس دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار

بر یادگیری تیمی معلمان بودند و رفتارهای رهبری فردمحور بیشترین تأثیر را بر یادگیری تیمی معلمان داشت. لذا فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند. در بررسی روایی نتایج مطالعه حاضر می‌توان گفت: نتایج پژوهش ما با نتایج مطالعات ((Lundqvist et al, 2023) که بیانگر روابط مثبت رفتارهای رهبری با انواع یادگیری (فردی، تیمی، سازمانی)؛ (Shoukat et al, 2023) که بیانگر اثر رفتار رهبری اشتراکی در عملکرد تیمی، یادگیری تیمی و سرمایه فکری؛ (Abdolmaleki & ghanbari, 2022) که تأیید کننده نقش رفتار رهبری تیم در یادگیری تیمی؛ (Meeuwissen et al, 2021) که نشان‌دهنده نقش معنادار رفتارهای جامع رهبری در یادگیری تیمی؛ (Koeslag-Kreunen et al, 2020, 2018a, 2018b) به عنوان مهم‌ترین مطالعات پایه در حوزه موضوع پژوهش که بیانگر (۱) نقش رفتار رهبری عمودی (وظیفه مدار) - اشتراکی (فرد مدار) در یادگیری تیمی. (۲) نقش رفتار رهبری فرد محور در وظایف تطبیقی و توسعه‌ای یادگیری تیمی. (۳) نقش رفتار رهبری وظیفه محور صرفاً در وظایف تطبیقی یادگیری تیمی؛ (Wibowo & Hayati, 2019) که بیانگر نقش رهبری توانمند ساز به عنوان یک رفتار وظیفه‌ای رهبری در یادگیری تیمی با تعدیل‌گری اعتماد؛ (Sánchez-Cardona et al, 2018) که تأیید کننده نقش رفتار رابطه‌ای تحریک فکری رهبری در یادگیری تیمی با میانجی‌گری عاطفه مثبت تیم؛ (Ghanbari et al, 2017) که بیانگر نقش رفتار رهبری تیمی عمل محور به عنوان رفتار وظیفه مدار بر عملکرد تیمی با میانجی‌گری یادگیری تیمی و رضایت‌مندی و نتایج مطالعه (Chatalalsingh & Reeves, 2014) که بیانگر نقش رفتارهای رهبری (رفتارهای پشتیبان، جهت‌دهی، مربیگری و تفویض اختیار) در یادگیری تیمی با تعدیل‌گری نوع وظیفه (انطباقی و توسعه‌ای) در باب نقش رفتارهای رهبری در یادگیری تیمی همسو و هم‌جهت است. لذا در تبیین نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر می‌توان گفت: در مجموع، رفتارهای یادگیری تیمی می‌تواند در دستیابی به عملکرد تیمی موفقیت‌آمیز و حل مشکلات و خودکارآمدی تیم نقش مؤثری ایفا کند ((Sessa & London, 2008). با این وجود، مشارکت در رفتار یادگیری تیمی، نیاز به حمایت دارد و به‌خودی‌خود اتفاق نمی‌افتد (Zaccaro et al, 2008). هر یک از رفتارهای یادگیری تیمی مستلزم پذیرش خطر است. به عنوان مثال، به اشتراک گذاشتن ایده‌های شخصی افراد را آسیب‌پذیر می‌سازد ((Mayer et al, 1995)؛ همکاری نیازمند شجاعت برای اصلاح دستورالعمل‌های شناخته‌شده دارد ((Edmondson, 2003)؛ مباحثه از طریق تعارض سازنده به معنای غلبه بر رویه‌های معمول هماهنگ کردن اختلافات است ((Koeslag-Kreunen, 2018b)؛ باز خورد منفی در حین بازتاب‌پذیری می‌تواند به فرآیندهای تیمی آسیب برساند ((Kluger & DeNisi, 1996) و فعالیت گروهی می‌تواند به جامعه‌پذیری ناکارآمد منجر شود ((Ostroff & Kozlowski, 2006) و گسترش مرز می‌تواند عملکرد تیم را از طریق بازخوردهای منفی مختل کند ((Ancona, & Caldwell, 1992) این مسائل نشان می‌دهد که مشارکت در رفتار یادگیری تیمی خطرناک است و در نتیجه نیازمند حمایت است؛ بنابراین این گونه استدلال می‌شود که رفتار رهبری می‌تواند از تیم‌ها در مهار این خطرات حمایت کند ((Zaccaro et al, 2008). در تبیین بیشتر Edmondson (2003) استدلال کرد که رهبران می‌توانند تعامل در یادگیری رفتارهای تیمی را به وسیله اقداماتی مانند بیان نقاط ضعف خود، تحمل شکست یا عدم موفقیت و یا تأمل و تعیین میزان ارزش هدف تیم تسهیل کنند. (Hoch (2014) استدلال کرد که توزیع رفتارهای رهبر در میان اعضای تیم می‌تواند به حل اختلافات غیر سازنده آن‌ها کمک کند و حمایت اعضا در فراهم آوردن اطلاعات منحصر به فرد آن‌ها را فراهم کند. لذا رهبری فرد محور با تشویق، الگوسازی، توانمندسازی و کنترل اختلاف قدرت در تیم‌هایی که وظایف

انطباقی و توسعه‌ای دارند، یادگیری را تقویت می‌کند. Bucic et al (2010) نشان دادند که برای انجام وظایف انطباقی، رفتارهای رهبری تحول‌گرا مشارکت را تشویق می‌کنند و اعضای تیم را ترغیب می‌کنند که مرزهای خود را حفظ کنند. به نوبه خود، تیم‌ها توانستند ایده‌های جدید را به صورت جمعی خلق کنند. بعلاوه (Nouwen et al (2012) خاطر نشان کردند که تلفیق ملاحظات و تقویت رفتارهای رهبری باعث تقویت یادگیری تیمی برای انجام وظایف انطباقی می‌شود؛ زیرا این رهبران روابط اجتماعی نزدیک، احترام، اعتماد و انسجام گروهی را حفظ می‌کنند. آن‌ها صحبت کردن را با الگوبرداری و درخواست بازخورد از خود، تشویق می‌کردند و نحوه ارائه بازخورد را نشان می‌دادند. اقدامات آن‌ها مهارت‌های خود راهبری و رهبری را تشویق می‌کند.

اما رهبری وظیفه محور برای یادگیری در تیم‌هایی که وظایف انطباقی دارند، محدودیت دارد. (Bucic et al (2010) نشان دادند که برای تیم‌هایی که وظایف انطباقی دارند، رهبری تبدیلی از رفتارهای یادگیری تیمی پشتیبانی می‌کند؛ زیرا ساختارها و رویه‌ها را فراهم می‌کند و متعاقباً روال‌های ساختارمند را تقویت می‌کند. با این حال (McKeown (2012) و (Nouwen et al (2012) کشف کردند که در تیم‌هایی که وظایف انطباقی دارند، رهبران تیم می‌توانند فرایندهای کاری را بیش از حد کنترل کنند که این امر مانع از یادگیری تیمی می‌شود. علاوه بر این، آن‌ها نشان دادند که اگر رهبران تیم اعضای تیم را در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت ندهند یا اهداف و اقدامات تیم را به اشتراک نگذارند، اعتماد به نفس تیم (به هم و به رهبر) کاهش می‌یابد و انگیزه یادگیری تیمی از بین می‌رود. بنابراین می‌توان گفت رفتار رهبری فرد محور برای حمایت از یادگیری تیمی را از طریق رفتارهای فرد محور و وظیفه محور که توسط یک رهبر واحد و اعضای تیم به نمایش گذاشته می‌شود تقویت می‌کند و شامل رفتارهای رهبری مانند ایجاد اعتماد و رابطه، توانمندسازی و به چالش کشیدن اعضای تیم و ساختار بندی وظایف و اهداف تیم‌ها می‌شود.

با توجه به نقش تأثیرگذار رفتارهای رهبری مدیران مدارس (وظیفه محور- فرد محور) در یادگیری تیمی معلمان نهایت چند راهکار به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که بهره‌گیری از آن‌ها سبب بهبود یادگیری تیمی معلمان می‌شوند:

الف) جهت بهبود رفتارهای رهبری وظیفه- محور مدیران مدارس توصیه می‌شود که مدیران مدارس منابع مورد نیاز تیم معلمان جهت نیل به اهداف مدنظر را تأمین نمایند؛ انتظارات نقش را برای اعضای تیم معلمان مشخص و روشن نمایند؛ استانداردهای کیفیت را جهت انجام وظیفه در باب تیم معلمان و اعضای تیم معلمان مشخص نمایند؛ نسبت به جمع‌آوری منابع اطلاعاتی و انتشار آن در تیم معلمان مدرسه اقدام نمایند؛ نقش نظارتی فعال و مشارکتی را در رهبری تیم معلمان مدرسه ایفا نمایند؛ مسائل و مشکلاتی را که تیم معلمان با آن‌ها مواجه می‌شوند را به درستی شناسایی و با ارائه راه‌حل‌های مناسب نسبت به حل آن‌ها اقدام نمایند.

ب) جهت بهبود رفتارهای رهبری فرد- محور مدیران مدارس توصیه می‌شود که مدیران مدارس نسبت به حمایت و تشویق تیم معلمان و اعضای آن به صورت مستمر و فاصله‌ای متناوب اقدام نمایند؛ نسبت به توسعه روابط اعضای تیم معلمان فراتر از وظایف کاری اقدام نمایند تا انسجام اجتماعی لازم را جهت بهبود عملکرد تیم معلمان فراهم نمایند برای مثال (جلسات دوستانه خارج از مدرسه، معاشرت‌های خانوادگی، شرکت در فعالیت‌های ورزشی، فرهنگی و اجتماعی جامعه به عنوان معلمان یک مدرسه خاص)؛ توجه خاص به مشارکت‌های اعضای تیم و ثبت آن‌ها به منظور به رسمیت

شناختن مشارکت اعضای تیم معلمان در نیل به اهداف تیم معلمان؛ مربی‌گری فعال نسبت به کل تیم و تک‌تک اعضای تیم از طریق توجه به مسائل و دغدغه‌های تیم و هر یک از اعضای تیم معلمان به صورت فردی؛ تأکید عملی بر مشارکت تیم معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و توجه به نظرات و پیشنهادات اعضای تیم معلمان جهت حل مسائل مدرسه؛ فراهم آوردن فضایی مناسب جهت ابراز آزادانه نظرات معلمان در جلسات تیم، هرچند متفاوت از نظر اکثریت، رئیس یا رهبر یا علاقه اعضای تیم باشد؛ رهبری تعارضات سازنده تیم معلمان به منظور حفظ پویایی تیم معلمان و حل تعارضات منفی به منظور حفظ کارایی و اثربخشی وظیفه‌ای و اجتماعی تیم معلمان.

پ) جهت بهبود یادگیری تیمی معلمان به مدیران مدارس توصیه می‌شود که تلاش شود اشتباهات رخ داده در تیم معلمان به عنوان فرصتی جهت یادگیری در نظر گرفته شوند، لذا برخورد سازنده مبتنی بر بحث درباره خطا، ریشه‌یابی آن و تلاش بر پیشگیری از تکرار خطا اتخاذ شود نه صرفاً توبیخ اعضای تیم معلمان؛ یادگیری چیزی نیست که به طور طبیعی و به آسانی با گذشت زمان، به دست آید، بلکه چیزی است که باید فعالانه جستجو شود؛ لذا تیم‌های یادگیری معلمان باید رهبرانی داشته باشند که استراتژیک و فعالانه در مورد پیشرفت اعضای تیم فکر کنند و برای آن طرح و برنامه داشته باشند برای مثال رهبران مدارس باید رویکردهای جدید را امتحان کنند، فرصت‌های جدید را دنبال کنند، اعضای تیم را در مورد تغییرات متقاعد کنند و آن‌ها را برای انجام تغییرات راهنمایی، آماده و همراه کنند تا توسعه تیم معلمان را ممکن سازند.

References

- Abdolmaleki, J., & Ghanbari, S. (2022). The Role of Team leadership in Team Performance Mediated by Team learning (Case Study: Teams of Secondary School Teachers in Kurdistan Province). *MEO*, 11 (1), 69-98 [In Persian]. <https://doi.org/10.52547/meo.11.1.69>.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative Science Quarterly*, 37(4)634-665. <https://doi.org/10.2307/2393475>.
- Ashauer, S. A., & Macan, T. (2013). How can leaders foster team learning? Effects of leader-assigned mastery and performance goals and psychological safety. *The Journal of psychology*, 147(6), 541-561. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.719940>.
- Bass, B., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- 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. <http://hdl.handle.net/10400.12/4830>.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R.-J. (2012). fostering teacher community development: a review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15(3), 319-344. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9119-1>.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Bucic, T., Robinson, L., & Ramburuth, P. (2010). Effects of leadership style on team learning. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 228-248. <https://doi.org/10.1108/13665621011040680>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>.

- Carmeli, A., Tishler, A., & Edmondson, A. C. (2012). CEO relational leadership and strategic decision quality in top management teams: The role of team trust and learning from failure. *Strategic Organization*, 10(1), 31-54. <https://doi.org/10.1177/1476127011434797>.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921>.
- Chatalalsingh, C., & Reeves, S. (2014). Leading team learning: What makes inter- professional teams learn to work well? *Journal of Interprofessional Care*, 28(6), 513-518. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.900001>
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite? *Journal of Management*, 23(3), 239-290. <https://doi.org/10.1177/014920639702300303>.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>.
- Dong, Y., Bartol, K. M., Zhang, Z. X., & Li, C. (2017). Enhancing employee creativity via individual skill development and team knowledge sharing: Influences of dual-focused transformational leadership. *Journal of organizational behavior*, 38(3), 439-458. <https://doi.org/10.1002/job.2134>.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>.
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00386>
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning. *Academy of Management Annals*, 1(1), 269-314. <https://doi.org/10.5465/078559811>.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. L. H., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 821-835. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.821>.
- Faraj, S., & Sproull, L. (2000). Coordinating expertise in software development teams. *Management Science*, 46(12), 1554-1568. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.12.1554.12072>.
- Gerbeth, S., Stamouli, E., & Mulder, R. H. (2022). The relationships between emotional competence and team learning behaviours. *Educational Research Review*, 36, 100439. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100439>
- Ghanbari, S., Eskandari, A., & Saed Ataee, F. (2017). The Effect of Action-Centered Team Leadership on Team Performance with the Mediating Role of Team Learning and Satisfaction. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 5(4), 21-45 [In Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.23221518.1395.5.4.2.8>
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X).
- Hariharan, K., & Anand, V. (2023). Transformational leadership and learning flows. *The Learning Organization*, 30(3), 309-325. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2021-0115>.
- Hoch, J. E. (2014). Shared leadership, diversity, and information sharing in teams. *Journal of Managerial Psychology*, 29(5), 541-564. <https://doi.org/10.1108/JMP-02-2012-0053>.
- Hoegl, M., Parboteeah, K. P., & Gemuenden, H. G. (2003). When teamwork really matters: task innovativeness as a moderator of the teamwork-performance relationship in software development projects. *Journal of Engineering and Technology Management*, 20(4), 281-302. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2003.08.001>.
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323-346. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9098-0>.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). *Training for cooperative group work*. In M. A. West, D. Tjosvold, & K.G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 167–184). London: Wiley.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Koeslag-Kreunen, M. G. M., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijsselaers, W. H. (2018a). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijsselaers, W. (2018b). When leadership powers team learning: a meta-analysis. *Small group research*, 49(4), 475-513. <https://doi.org/10.1177/1046496418764824>.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijsselaers, W. H. (2020). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00620-4>.
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1350507610362036>.
- Lehmann-Willenbrock, N. (2017). Team learning: New insights through a temporal lens. *Small Group Research*, 48(2), 123-130. <https://doi.org/10.1177/1046496416689308>.
- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., & Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *Leadership Quarterly*, 25(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.08.006>.
- London, M. (2014). Team processes for adaptive and innovative outcomes. *Team Performance Management: An International Journal*, 20(1/2), 19–38. <https://doi.org/10.1108/TPM-05-2013-0012>.
- Lundqvist, D., Wallo, A., Coetzer, A., & Kock, H. (2023). Leadership and learning at work: a systematic literature review of learning-oriented leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(2), 205-238. <https://doi.org/10.1177/15480518221133970>.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- McKeown, I. (2012). Team learning in SMEs: Learning the lessons. *Industry and Higher Education*, 26(6), 491-503. <https://doi.org/10.5367/ihe.2012.0123>.
- Meeuwissen, S. N., Gijsselaers, W. H., van Oorschot, T. D., Wolfhagen, I. H., & oude Egbrink, M. G. (2021). Enhancing team learning through leader inclusiveness: A one-year ethnographic case study of an interdisciplinary teacher team. *Teaching and Learning in Medicine*, 33(5), 498-508. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1887738>
- Nouwen, E., Decuyper, S., & Put, J. (2012). Team decision making in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2101-2116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.07.006>.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel psychology*, 45(4), 849-874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00971.x>
- Pasamar, S., Diaz-Fernandez, M., & de la Rosa-Navarro, M. D. (2019). Human capital: The link between leadership and organizational learning. *European Journal of Management and Business Economics*, 28(1), 25-51. <https://doi.org/10.1108/EJMBE-08-2017-0003>.
- Pinar, T., Zehir, C., Kitapçı, H., & Tanriverdi, H. (2014). The relationships between leadership behaviors team learning and performance among the virtual teams. *International Business Research*, 7(5), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v7n5p68>.

- Raes, E., Decuyper, S., Lismont, B., Van den Bossche, P., Kyndt, E., Demeyere, S., & Dochy, F. (2012). Facilitating team learning through transformational leadership. *Instructional Science*, 41(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9228-3>.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Sánchez-Cardona, I., Salanova Soria, M., & Llorens-Gumbau, S. (2018). Leadership intellectual stimulation and team learning: The mediating role of team positive affect. *Universitas psychologica*, 17(1), 221-236. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.list>
- 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.
- Shoukat, M. H., Shah, S. A., & Muneeb, D. (2023). Shared leadership and team performance in health care: how intellectual capital and team learning intervene in this relationship. *The Learning Organization*, 30(4), 426-445. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2021-0146>.
- 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(2), 1239-1251. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718>.
- Strang, K. D. (2004a). *Exploring dynamic project leadership processes: A social science perspective*. Newton Square, PA: in press.
- Strang, K. D. (2004b). *Examining effective and ineffective transformational project leadership*. *Team Performance Management*. Emerald Publishing Group; in press.
- Teece, D., Peteraf, M., & Leih, S. (2016). Dynamic capabilities and organizational agility: Risk, uncertainty, and strategy in the innovation economy. *California Management Review*, 58(4), 13-35. <https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.13>.
- Van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Billsberry, J., & Van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: a distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763-779. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9224-y>.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, 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. <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>.
- Van der Haar, S., Koeslag-Kreunen, M., Euwe, E., & Segers, M. (2017). Team leader structuring for team effectiveness and team learning in command-and-control teams. *Small Group Research*, 48(2), 215-248. <https://doi.org/10.1177/1046496417689897>.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>.
- Wallo, A., Kock, H., Reineholm, C., & Ellström, P.-E. (2022). How do managers promote workplace learning? Learning-oriented leadership in daily work. *Journal of Workplace Learning*, 34(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2020-0176>.
- Wibowo, A., & Hayati, N. R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior. *Journal of Management Development*, 38(3), 238-248. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0335>.
- Widmann, A., & Mulder, R. H. (2020). The effect of team learning behaviours and team mental models on teacher team performance. *Instr. Sci.* 48, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09500-6>.
- Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041-1059. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26585724>.
- Wong, A., & Tjosvold, D. (2010). Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 48(1), 86-107. <https://doi.org/10.1177/1038411109355374>.
- 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, improving and assessing how groups learn in organizations* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zhang, X., Li, D., & Guo, X. (2022). Antecedents of Responsible Leadership: Proactive and Passive Responsible Leadership Behavior. *Sustainability, 14*(14), 86-94. <http://dx.doi.org/10.3390/su14148694>.