J. SLIS, 17(1): 83-108, Spring 2025

ISSN: 2008-5222
slis.scu.ac.ir

Shahid Chamran University of Ahvaz

Journal of Studies in Library and Information Science
(*JSLIS*)

https://doi.org/10.22055/slis.2025.48156.1977

Research Paper

Analyzing the influencing mechanism of empowering leadership on organizational learning ability with the mediation of knowledge management and cognitive empowerment of university employees

Somaye Nasirzadeh[1*], Asghar Zamani[2], Mostafa Bagherian far[3]

1. Department of Higher Education Management Studies, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran
2. Department of Higher Education Research and Planning Institute, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran
3. Department of Educational and Curriculum Innovations, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran

Article Info.

Received: 2024/10/15 **Accepted**: 2025/03/05

Abstract

Background and Objectives: Organizational learning is considered one of the foundations for implementing knowledge management and one of the tools for gaining a competitive advantage for managers of contemporary organizations. According to the results of some studies, factors that can influence organizational learning include leadership styles within the organization, knowledge management, and the cognitive empowerment of university staff. The aim of the present study was to explore the mechanism through which empowering leadership influences organizational learning capability, with knowledge management and employees' cognitive empowerment as mediating factors, at the University of Teacher Education in Lorestan Province.

Methodology: This research adopted a quantitative approach and a descriptive-correlational method, using structural equation modeling. The statistical population of the study consisted of all employees of the University of Teacher Education in Lorestan Province during the 2024-2025 academic year, totaling 319 individuals. A sample of 174 participants was selected through stratified random sampling. The data collection instruments used in this study were the Empowering Leadership Questionnaire by Ahern, Mathews, and Rapp (2005), the Organizational Learning Scale by Chiva et al. (2007), the Knowledge Management Questionnaire by Hemmati (2010), and the Psychological Empowerment Scale by Spreitzer (1995). The validity of the instruments was confirmed through qualitative content validity, and their reliability was established using internal consistency, calculated via Cronbach's alpha coefficient. To examine and validate the conceptual model of the study and subsequently test the research hypotheses,

Authors retain the copyright and full publishing rights.
This article is an open access article Shahid Chamran University of Ahvaz. Published by licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

the Structural Equation Modeling (SEM) technique with a Partial Least Squares (PLS) approach was employed using Smart PLS 3 software. This method is the most suitable tool for analyzing research where the relationships between variables are complex and the data distribution is non-normal.

Findings: The findings showed that the path coefficient between empowering leadership and organizational learning (0.812) is significant, because the calculated t-statistic (19.03) at the error level of $\alpha = 0.05$ is greater than the critical t-value (1.96). On the other hand, the indirect effect of organizational learning and empowering leadership through the mediation of psychological empowerment ($0.461 = 0.568 \times 0.812$) is less than the direct effect of empowering leadership on organizational learning (0.812). Therefore, it is inferred that empowering leadership style does not affect organizational learning capability with the mediating role of knowledge management. Accordingly, a meta-analysis of the impact of empowering leadership on organizational learning indicated that the significance coefficient of the path between empowering leadership and organizational learning variables (6.19) is greater than 1.96, which suggests a significant direct relationship between empowering leadership and organizational learning at a 95% confidence level. Therefore, it can be concluded that the empowering leadership style has a direct impact on the organizational learning capability. On the other hand, the standardized path coefficient between the two variables of empowering leadership and organizational learning, 0.785, indicates that empowering leadership directly explains 78.5% of the changes in organizational learning. Additionally, the analysis of the impact of empowering leadership on the psychological empowerment of the staff at Lorestan Province's Farhangian University revealed that the significance coefficient of the path between the variables of empowering leadership and psychological empowerment (11.53) is greater than 1.96, which indicates a significant direct relationship between empowering leadership and psychological empowerment at the 95% confidence level, thereby confirming the research hypothesis; hence, it can be concluded that the empowering leadership style has a direct effect on psychological empowerment. On the other hand, the standardized path coefficient between the two variables of empowering leadership and psychological empowerment is 0.769, indicating that empowering leadership directly explains 76.9% of the changes in psychological empowerment. Furthermore, the analysis and review of the effect of psychological empowerment on organizational learning capability showed that the significance coefficient of the path between the variables of psychological empowerment and organizational learning (19.5) is greater than 1.96, which indicates a significant direct relationship between psychological empowerment and organizational learning at the 95% confidence level.

Discussion: The findings indicated that empowering leadership has a direct impact on organizational learning, knowledge management, and cognitive empowerment. Furthermore, both knowledge management and cognitive empowerment have a direct effect on organizational learning. In contrast, the mediating role of cognitive empowerment and knowledge management in the effect of empowering leadership on organizational learning among the employees of the University of Teacher Education in Lorestan Province was not found to be significant. Based on this, it is recommended that educational institutions within the university focus on explaining the importance of empowering leadership styles for both the organization and its employees, as well as implementing programs aimed at knowledge management and organizational learning.

Keywords: Empowering leadership, Organizational learning, Knowledge management, Cognitive empowerment

***Corresponding author:** Email: s.nasirzadeh@irphe.ac.ir

How to Cite: Nasirzadeh, S., Zamani, A., & Bagherian Far, M. (2025). Analyzing the influencing mechanism of empowering leadership on organizational learning ability with the mediation of knowledge management and cognitive empowerment of university employees. *Journal of Studies in Library and Information Science, 17*(1), 83-108.

فصلنامه
مطالعات کتابداری و علم اطلاعات. سال ۱۷، شماره ۱، بهار ۱۴۰۴

مقاله پژوهشی

واکاوی مکانیسم تأثیرگذاری رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی کارکنان دانشگاه

سمیه نصیرزاده [۱*]، اصغر زمانی [۲]، مصطفی باقریان‌فر [۳]

۱. گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران
۲. گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران
۳. گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۴ **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۳/۱۲/۱۵

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر واکاوی مکانیسم تأثیرگذاری رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان بوده است.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کمی و روش توصیفی - همبستگی از نوع معادلات ساختاری صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش را تمامی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳ – ۱۴۰۲ به تعداد ۳۱۹ نفر تشکیل داده که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی ۱۷۴ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری پژوهش، پرسش‌نامه رهبری توانمندساز آهرن، متیو و رپ (۲۰۰۵)، یادگیری سازمانی چیوا و همکاران (۲۰۰۷)، مدیریت دانش همتی (۱۳۸۹)، توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۵) بود. جهت بررسی و تأیید مدل مفهومی پژوهش و به دنبال آن آزمون فرضیات پژوهش از تکنیک معادلات ساختاری (SEM) با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی و با استفاده از نرم افزار Smart PLS3 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های نشان داد که ضریب مسیر بین رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) معنی‌دار است. از طرفی اثر غیرمستقیم یادگیری سازمانی و رهبری توانمندساز با میانجی گری توانمندسازی روان‌شناختی (۰/۴۶۱) از اثر مستقیم رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) کمتر است. تحلیل مسیرها نشان داد که روابط مستقیم رهبری توانمندساز با یادگیری سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی و همچنین توانمندسازی روان‌شناختی با یادگیری سازمانی همه معنی‌دار هستند. این نتایج بیانگر اهمیت رهبری توانمندساز در ارتقای توانمندسازی کارکنان و یادگیری سازمانی است.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها حاکی از آن بود که رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی، مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی تأثیر مستقیم دارد. همچنین مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی بر یادگیری سازمانی تأثیر مستقیم دارد. در مقابل نقش میانجی توانمندسازی شناختی و مدیریت دانش کارکنان در تأثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان معنادار نمی باشد. بر این اساس توجه نهادهای آموزشی در دانشگاه به تشریح اهمیت سبک رهبری توانمندساز برای سازمان و کارکنان و همچنین اجرای برنامه‌هایی در جهت مدیریت دانش و یادگیری سازمانی پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: *رهبری توانمندساز، یادگیری سازمانی، مدیریت دانش، توانمندسازی شناختی*

***نویسنده مسئول**

ایمیل: s.nasirzadeh@irphe.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.
This article is an open access article Shahid Chamran University of Ahvaz. Published by licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

استناد به این مقاله: نصیرزاده، سمیه، زمانی، اصغر، باقریان‌فر، مصطفی (۱٤۰٤). واکاوی مکانیسم تأثیرگذاری رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی کارکنان دانشگاه. *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، *۱۷* (۱)، ۱۰۸-۸۳.

مقدمه و بیان مسئله

افزایش روزافزون شدت رقابت میان سازمان‌ها در قرن کنونی باعث شده آن‌ها همواره به دنبال راه‌هایی برای کسب مزیت رقابتی برآیند؛ یادگیری سازمانی به‌عنوان یکی از پایه‌های استقرار مدیریت دانش و یکی از ابزارهای کسب مزیت رقابتی برای مدیران سازمان‌های کنونی، به شمار می‌آید. دانش و چگونه دانستن، منابع استراتژیک سازمان هستند که باید مدیریت‌شده و توسعه داده شوند (Liebowitz, 2019). از سوی دیگر ظرفیت یادگیری، سازمان را قادر می سازد تا به شرایط در حال تغییر به سرعت و به‌طور موثر واکنش نشان دهد (Slater & Narver, 2005). امروزه با توجه به هجوم مستمر دانشجویان جدید، هیئت علمی و دانش برای تجدید پایگاه اطلاعاتی مؤسسه، به نظر می‌رسد دانشگاه‌ها در موقعیت مطلوبی قرار دارند تا سازمان‌های یادگیرنده باشند. در واقع، جذب و ساخت ایده‌های جدید، جوهره آموزش عالی را تشکیل می‌دهد. دانشجویان از نظر شناختی و اجتماعی رشد می‌کنند. اعضای هیأت علمی از طریق ساخت مجدد و ایجاد مواد قدیمی و جدید، دانش جدید ایجاد می‌کنند. متخصصان امور دانشجویی رویکردهای جدیدی را برای تسهیل موفقیت دانشجویان توسعه داده و یاد می‌گیرند. اما در واقع، اینها نمونه‌هایی از یادگیری در سطح سازمان نیستند. برای اینکه یادگیری سازمانی در دانشگاه‌ها اتفاق بیفتد، کل سازمان باید پذیرا باشد و آماده استفاده از دانش جدید برای بهبود فرآیندهای اصلی باشد (Dill, 2002؛ Starbuck, 1999). در نتیجه یادگیری سازمانی، دانشگاه‌ها می‌توانند محیط‌های یادگیری غنی‌تری را برای افرادی که در این مؤسسات کار و تحصیل می‌کنند فراهم کنند (Bensimon, 2005؛ O'Banion, 1997). Argyris (1999) یادگیری سازمانی را به‌عنوان کشف و اصلاح خطا تعریف می‌کنند. به‌نظر Fiol & Lyles (1985) یادگیری سازمانی فرایند بهبود اقدامات، از طریق دانش بهتر و شناخت مؤثرتر است. در جای دیگری، آرجریس نیز یادگیری سازمانی را در گرو به اشتراک گذاشتن دانش، باورها و مفروضات در میان افراد و تیم‌ها می‌داند (cited in Graham, 2006). یکی از عواملی که می‌تواند بر یادگیری سازمانی تأثیرگذاری باشد، سبک‌های رهبری در سازمان است (Morshedi Tonekaboni, 2021). رهبری توانمند ساز به‌طورکلی یک ساختار رهبری مطلوب جهت داشتن ابتکار عمل در محل کار می باشد ، از این رو به‌نظر می‌رسد بین سبک رهبری و بهره‌وری ارتباط وجود داشته باشد (Erfaneian Khanzadeh & Tarkanloo, 2016). رهبری از یک کلمه می‌آید که حامل معنای یک شخص یا چیزی است که منجر به نتیجه می‌شود. در این معنا، رهبری می‌تواند به‌عنوان موقعیت تعریف شود که این عملکرد و توانایی رهبر باعث می‌شود، افراد دیگر به یک موفقیت بیشتری برسند. در همین حال، هنگام بحث در مورد روابط بین رهبری و سازمان، توانایی فرد برای ایجاد انگیزه و نفوذ در دیگران است، به‌طوری‌که آن‌ها را قادر سازد تا نسبت به اثربخشی و موفقیت سازمان کمک کنند (Ayub et al., 2014). نقش رهبر به‌عنوان اثرگذاری مستلزم رفتارهایی چون الهام‌بخش بودن، انگیزاننده و رویایی بودن برای طراحی چارچوب سازمانی مناسب می‌باشد (Balcerzyk, 2021). مطالعات رهبری و مدیریت نشان می‌دهند که پرداختن به توانمندسازی کارکنان جزء اصلی اثربخشی مدیریت است (Malik et al., 2021). توانمندسازی به‌عنوان شیوه نوین ایجاد انگیزش، به یکی از داغ‌ترین مباحث روز مدیریت مبدل شده است. وجود تغییرات سریع، پیشرفت‌های تکنولوژیک و رقابت‌های آشکار و پنهان در دنیا، اهمیت و ضرورت توانمندسازی را بیش‌ازپیش آشکار ساخته است. بنابراین توانمندسازی تسهیل رفتار انگیزاننده تعریف شده است (Amor et al., 2021). در فرایند توانمندسازی، پذیرش مسئولیت کار، اتخاذ تصمیمات مرتبط با کار، توانایی کنترل امور، طراحی کار و سازمان‌دهی به کارکنان آموخته می‌شود. در سایه توانمندسازی، احساس مؤثر بودن، شایستگی، اعتماد، معنی‌داری و حق انتخاب به کارکنان دست می‌دهد (Shah et al., 2019). توانمندسازی مفهوم جدیدی است که مشکل‌گشای تمام مسائل سازمانی تلقی می‌شود و سوخت جدیدی برای رشد محل کار به شمار می‌رود (Aggarwal et al., 2020).

Blaique et al. (2023) معتقدند در سازمان‌هایی که به توانمندسازی کارکنان خود اهمیت می‌دهند، کارکنان می‌توانند با

افتخار و مسئولیت‌پذیری، افکار خود را خلاقانه پیاده کنند و ایده‌های نو ارائه دهند و در این صورت احساس مالکیت و تعلق‌خاطر کاری بیشتری نسبت به وظیفه و کارشان داشته باشند .با توجه به اهمیت بالای پرداختن به موضوع توسعه منابع انسانی در ادارات و ضرورت اثربخشی نظام آموزش و تربیت، کارآمدی منابع انسانی، ارتقاء بهره‌وری و گستردگی و تنوع مأموریت‌های محوله به سازمان موردمطالعه و نیز اهتمام به جایگاه و نقش ویژه منابع انسانی در ایجاد تغییر و تحول، طراحی یک الگوی مناسب برای توسعه منابع انسانی در سازمان موردمطالعه را، به‌عنوان یک نیاز اساسی اجتناب‌ناپذیر می‌سازد و این امر از چند جهت برای دانشگاه‌ها ضروری است. ازآن جهت که می‌تواند در راستای سرمایه‌گذاری‌های آموزشی برای برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در دانشگاه به‌صورت بهینه به ارائه راه‌حل بپردازد و در راستای بازگشت سرمایه می‌تواند به دانشگاه یاری رساند. انجام این پژوهش نه‌تنها در سطح ملی مهم تلقی می‌گردد بلکه در سطح استان نیز از اهمیت زیادی برخوردار بوده و می‌تواند به‌عنوان منشور راهنما برای توسعه منابع انسانی در استان با عنایت و توجه به متغیرها، مورد بهره‌برداری، کارگشایی و ظرفیت‌زایی برای توسعه منابع انسانی گردد. از این‌رو هدف پژوهش حاضر واکاوی مکانیسم تأثیرگذاری سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش و توانمندسازی شناختی در کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان بوده است.

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش

رهبری توانمندساز: Ahearne et al. (2005) مفهوم رهبری توانمندساز را شامل افزایش معنی‌دار بودن کار، مشارکت در تصمیم‌گیری، ابراز اعتمادبه‌نفس در کارایی بالا و ارائه استقلال از محدودیت‌های اداری معرفی کرده است. از نظر Liu et al. (2013) رهبری توانمندساز سبکی از رهبری است که در آن، رهبران می‌توانند توزیع و اعمال قدرت را همراه با زیردستان به‌منظور توسعه استقلال و خودکنترلی آن‌ها تنظیم و هماهنگ کنند. توانمندسازی ابزاری است که به‌وسیله آن مدیران قادر خواهند بود سازمان‌های امروزی را که دارای ویژگی‌هایی چون تنوع کانال‌های نفوذ، رشد، اتکا به ساختار افقی و شبکه‌ای، حداقل شدن فاصله کارکنان از مدیران و کاهش تعلق می‌باشند، به‌طور کارآمد اداره کنند (Elvani, 2022).

در فرهنگ لغت، توانمندسازی معانی متفاوتی را تداعی می‌کند. توانمندسازی فقط تفویض قدرت به کارکنان نیست. اگرچه قدرت همانند توانمندسازی، دلالت بر توانایی انجام کارها را دارد. قدرت و توانمندسازی یک چیز نیستند افراد می‌توانند هم قدرت داشته باشند و هم نداشته باشند. اگرچه فردی می‌تواند به فرد دیگری قدرت بدهد، باید قابلیت پذیرش توانمند شدن را داشته باشد (Dastegah, 2018). Hanser & George اشاره کردند که توانمندسازی کارکنان منجر به شناخت خود استقلالی در محیط کار و کارکنان توانمند، کار خود را بااهمیت می‌بینند و می‌تواند موقعیت کار را بهبود ببخشند، به‌طوری‌که در مورد حل مشکل مشتری، کارکنان توانمند بهتر از آن‌هایی که توانمندی ندارند عمل می‌کنند (Vu, 2020). Gill et al. (2010) معتقدند اصطلاح توانمندسازی، بیانگر باور فرد به توانایی انتخابش است. همچنین به اعتقاد آن‌ها، توانمندسازی انتقال قدرت و مسئولیت به کارکنان است، به‌طوری‌که در محدوده‌ای خاص قادر باشند به صلاحدید خود، بهترین خدمات ممکن را برای مشتریان فراهم کنند. به اعتقاد آن‌ها، سبک مدیریت غیراستبدادی موجب، توانمندسازی می‌شود.

توانمندسازی شناختی (Psychological empowerment): نخستین بار در سال ۱۹۹۰، توماس و ولتهوس براساس تحقیقات Kangar & Kanango این بعد جدید توانمندسازی را مورد توجه قرار دادند. این رویکرد که توانمندسازی شناختی، انگیزشی و ارگانیکی نامیده می‌شود، با دیدگاهی متفاوت نسبت به رویکرد سازمانی به موضوع توانمندسازی می‌نگرد. در این دیدگاه، بین ویژگی‌های وضعیتی (مانند اقدامات مدیریتی) و تصورات شخصی کارکنان (شامل ادراک و اعتقاد کارکنان درباره قدرت، شایستگی و کارمدی آن‌ها) تفاوت وجود دارد. از این منظر اجرای ویژگی‌های وضعیتی تنها بخشی از شرایط توانمندسازی را محقق می‌کند که لزوماً منجر به ایجاد توانمندسازی در کارکنان نمی‌شود (Ahmadi et al., 2017).

توانمندسازی شناختی عبارت است از ایجاد شرایط لازم برای ارتقای انگیزه افراد در انجام وظایفشان از طریق پرورش احساس

شایستگی و یا کاهش احساس بی قدرتی در آن‌ها (Basten et al., 2019). توانمندسازی شناختی را می‌توان یک نگرش کاری درنظر گرفت؛ چراکه هر ۳ ویژگی یک نگرش: ارزیابی، شناخت و رفتار، همان‌طورکه توسط Greenberg & Baron (2003) تعریف شده است، را داراست. اول، یک کارمند به‌طور عاطفی به وظیفه‌ای که Thomas & Velthouse (1990) به آن به‌عنوان «واقعه محیطی» (Environmental Event) یا انتظارات بر پایه تجربه نتایج یک وظیفه خاص که می‌تواند با مؤلفه شناختی یک نگرش معادل شوند، اشاره می‌کنند پاسخ می‌دهد. دوم، برداشت (درک) افراد از معناداری وظیفه، توانایی او بر ایفای نقش، تأثیر آن بر کل عملکرد سازمانی و درجه خودتعیینی، نیازمند آنچه توماس و ولتهوس به آن «ارزیابی شغل» (Evaluation Job) یا ابتکار عمل ارزیابی از جانب فرد می‌گویند، می‌باشد. در نهایت، در پاسخ به برداشت‌های فوق‌الذکر، فرد تمایلاتی را به رفتار بعدی توسعه می‌دهد. بنابراین توانمندسازی روانی با توجه به مطالب مشروح به نگرش کاری کارمند برمی‌گردد (Arghan et al., 2017). همچنین توانمندسازی شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از حوزه‌های شناختی-انگیزشی است که علاوه بر خودکارآمدی سه حوزه‌ی دیگر شناختی را شامل می‌شود. این سه حوزه عبارتند از: معنی‌دار بودن، حق انتخاب، تأثیرگذاری. اسپریتزر یک بعد دیگر را به مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی اضافه کرد که شامل احساس شایستگی است (Aghaie Rashnoudi, 2019).

یادگیری سازمانی: یادگیری توسط یک سازمان به‌عنوان یک کل نباید با یادگیری فردی که در یک سازمان رخ می‌دهد یکسان دانست. حتی اگر افراد ممکن است ایده‌های جدیدی بیاموزند و رهبران تغییراتی در سطح سازمان ایجاد کنند، چنین فعالیتی (هنوز) یادگیری سازمانی (Organizational Learning) نیست. به این معنا که اگرچه سازمان‌ها مکان‌هایی برای یادگیری، رشد و توسعه برای اعضای فردی فراهم می‌کنند، اما ممکن است سازمان به‌طورکلی در حال یادگیری نباشد. این‌طور نیست فرض شود که مجموع یادگیری فردی معادل یادگیری سازمانی است. همانطورکه Balbastre & Moreno-Luzon (2003) اشاره می‌کنند، «این اشتباه است اگر درنظر بگیریم که یادگیری سازمانی تنها نتیجه انباشته یادگیری فردی است». یادگیری سازمانی در عوض فرآیندی تعاملی است که یک پایگاه دانش مشترک را ایجاد و بازآفرینی می‌کند، رفتار را هدایت می‌کند، معنا و تجربه را شکل می‌دهد و یادگیری را که در سطوح فردی و گروهی اتفاق می‌افتد، نهادینه می‌کند (Crossan et al., 1999). از طریق یادگیری سازمانی، دانش تولید شده توسط افراد و گروه‌ها در ساختارها، استراتژی‌ها، روال‌ها و فرهنگ کل سازمان تعبیه می‌شود.

بسیاری از مفهوم‌پردازی‌های یادگیری سازمانی مبتنی بر دیدگاه‌های شناختی هستند. فرض اساسی این است که سازمان به‌عنوان یک کل دارای قابلیت‌های شناختی و همچنین ظرفیت ذخیره‌سازی آنچه می‌آموزد به‌منظور اطلاع‌رسانی به رفتارها و عملکردهای آینده است. به‌عنوان مثال، وقتی Morgan (1986) مغز را به‌عنوان یک استعاره برای درک سازمان‌ها (Metaphor for Understanding Organizations) ارائه می دهد و Senge (1990) به ذهن جمعی سازمان (Collective Mind of the Organization) اشاره می‌کند، هر دو با تکیه بر دیدگاه شناختی زیربنایی برای درک سازمان‌ها تکیه می‌کنند. Shrivastava (1983) با پیوند دانش و شناخت، یادگیری سازمانی را فرآیندی تعریف کرد که از طریق آن پایگاه دانش سازمانی توسعه و پالایش می‌شود. از دیدگاه نظریه سیستم‌ها، یادگیری سازمانی مستلزم کسب، پردازش و ذخیره‌سازی اطلاعات (Information Acquisition, Processing and Storage) است. برای مثال Huber (1998) اشاره می‌کند که چهار ساختار مرتبط با یادگیری سازمانی وجود دارد: کسب دانش (Knowledge Acquisition)، توزیع اطلاعات (Information Distribution)، تفسیر اطلاعات (Information Interpretation) و حافظه سازمانی (Organizational Memory) این‌ها مکانیزم‌هایی است که به‌وسیله آن‌ها اطلاعات در سازمان برای استفاده در آینده حفظ می‌شود. در اینجا مهم است که احتیاط کنیم که یادگیری سازمانی همیشه با بهبود یا اثربخشی همراه نیست. سازمان‌ها می‌توانند به اشتباه یاد بگیرند و می‌توانند به درستی چیزهایی را که نادرست است بیاموزند. Argris & Shun (1996) که دو تن از پژوهشگران اولیه در این زمینه هستند، یادگیری سازمانی را به‌عنوان فرایند کشف و تصحیح اشتباهات تعریف می‌کنند. ازنظر ایشان

فراگیری در سازمان‌ها از طریق فعالیت افراد صورت می‌پذیرد. در واقع یک سیستم اکولوژیکی از عوامل تحت عنوان سیستم یادگیری سازمانی، تسهیل‌کننده یا بازدارنده فعالیت‌های یادگیری افراد است. Simon (1991) یادگیری سازمانی را؛ رشد بینش و تجدید ساخت‌دهی و بازنگری موفقیت‌آمیز مشکلات سازمانی توسط افراد تعریف کرده است که نتایج آن در عوامل ساختاری و نتایج سازمان منعکس می شود (cited in Kehrudi & Esmailzadeh, 2021). یادگیری سازمانی عبارت است از افزایش توان سازمان برای انجام کارهای مؤثر و کاراست؛ بنابراین عمل یادگیری در سازمان زمانی اتفاق می‌افتد که اولاً مدیران و افراد کلیدی سازمان نسبت به پدیده‌های مربوط به سازمان، فهم و بصیرت پیدا کرده باشند و ثانیاً این شناخت در کنار عملکرد آن‌ها و مجموعه سازمان نمود پیدا کند (Chiva, 2021).

جدول ۱. تعاریف یادگیری سازمانی از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف

Table 1. Definitions of organizational learning from the perspectives of various experts

صاحب‌نظران experts	تعاریف Definitions
داجسون (1993)	یادگیری سازمانی روشی که سازمان‌ها ایجاد، تکمیل و سازمان‌دهی می کنند تا دانش و جریان‌های عادی کار در رابطه با فعالیت‌هایشان در داخل فرهنگ‌هایشان و همچنین کارایی سازمان را از طریق بهبود به‌کارگیری مهارت‌های گسترده نیروی کارشان، انطباق دهند و توسعه بخشند بیان می‌شود.
مایو (1994)	یادگیری سازمانی عبارت است از تمامی روش‌ها، سازوکارها و فرایندهایی که در درون سازمان به‌منظور تحقق یادگیری به‌کار گرفته می‌شوند.
گانز (1996)	یادگیری سازمانی اکتساب و کاربرد دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها، عقاید و نگرش‌های ثمربخش در جهت نگهداری، رشد و توسعه سازمان است
فینگر و برند (1999)	یادگیری سازمانی را به‌عنوان فعالیت و فرایندی تعریف می کند که سازمان‌ها را درنهایت به سازمان یادگیرنده تبدیل می کند.
میلر (1996)	یادگیری سازمانی یعنی کسب دانش جدید توسط عواملی که قادر و خواهان به‌کارگیری آن دانش در تصمیم‌گیری‌ها یا اثرگذاری بر افراد دیگر سازمان هستند.
هویسمن (2000)	یادگیری سازمانی فرایندی است که یک سازمان به ایجاد دانش می‌پردازد یا دانش فعلی را بازسازی می کند.
ورا و کروسان (2003)	یادگیری سازمانی فرایندهای تغییر در فرد و تفکرات، نظرات و اعمال گروه است که تحت تأثیر نمادهای سازمان قرار می گیرد. زمانی که یادگیری فردی و گروهی نهادینه می‌شود یادگیری سازمانی رخ داده و دانش در فرایند، فرهنگ، استراتژی و ساختار سازمان جای می گیرد.
آکان و لین و بیرن (2003)	یادگیری سازمانی بروندادی از روابط دوجانبه فرایندهای اجتماعی و شناختی است که در ساختار، فرهنگ‌ها و تعاملات سازمانی جای گرفته است.
جاکوب و کولان (2005)	یادگیری سازمانی اشاره به ظرفیت سازمان برای کشف نیاز به تغییر و انطباق و انجام فعالیت‌های هدفمند دارد.

جدول ۲. سیر تاریخی مفاهیم یادگیری سازمانی

Table 2. Historical process of organizational learning concepts

سال	عنوان
1938 میلادی	جان دیویی در کتاب ((تجربه و آموزش)) مفهوم ((یادگیری تجربی)) را مطرح کرد.
دهه 1940 میلادی	کنت کریک روان‌شناس اسکاتلندی واژه ((الگوهای ذهنی)) را ایجاد کرد.
1946 میلادی	کرت لوین ایده ((تنش اخلاق)) را پیشنهاد کرد که بین تصورات فردی و درک از وضعیت ایجاد کرد.
دهه 1960 میلادی	داگلاس مک گریکور کتاب ((جنبه انسانی مؤسسه)) را منتشر کرد.
1963 میلادی	ساپرت و مارچ در مطالعه روی جنبه رفتاری تصمیم‌گیری سازمانی، برای اولین بار واژه ((یادگیری سازمانی)) را به‌کار بردند.
دهه 1970 میلادی	گریس آرگریس و دونالد شون کار روی علم عملی را شروع کردند؛ مطالعه چگونگی برخورد ارزش‌های حمایت‌شده با ارزش‌هایی که پایه و اساس اقدامات واقعی است.
1979 میلادی	چارلی کیفر، جی فاستر، پیتر سنگه و رات فریتز سمیناری تحت ((عنوان رهبری و تسلط)) برگزار کردند.
1982 میلادی	پیتر سنگه، آریه دوگلاس، بیل اواین، ری استاتا و تعدادی از رهبران اجرایی گروه مطالعاتی ((سازمان یادگیرنده)) را در (MIT) تشکیل دادند.
1989 میلادی	چارلز هندی کتاب ((عصر سنت‌گریزی)) را منتشر کرد.
1989 میلادی	((مرکز یادگیری سازمانی)) به ریاست سنگه در (MIT) تشکیل شد و ادگار شاین، کریس آرگریس، آریه دوگاس، ری استاتا و بیل اراین مشاوران اصلی آن بودند.
1990 میلادی	کتاب ((پنجمین اصل)) پیتر سنگه منتشر شد.
1993 میلادی	مقاله دیوید گروین منتشر شد که بیان می کند؛ (تنها آن نوع یادگیری برای مدیران مفید خواهد بود که قابل اندازه‌گیری باشد).
1997 میلادی	کتاب سازمان زنده به‌وسیله آریه دوگاس منتشر شد.

1997 میلادی	کتاب (درباره یادگیری سازمانی) به‌وسیله کریس آرگریس منتشر شد.
1999 میلادی	کتاب رقص تغییر به‌وسیله پیتر سنگه و همکارانش منتشر شد.

جدول ۳. تفاوت بین سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی (Taherirozbahani & Hemati, 2021)

Table 3. Differences between a learning organization and organizational learning

یادگیری سازمانی Organizational Learning	سازمان یادگیرنده Learning Organization
فرایند	شکل سازمانی
توصیفی	تجویزی
به‌صورت طبیعی وجود دارد.	نیاز به فعالیت دارد.
خنثی	مرجع
ضروری	غیرضروری
قابل دسترسی	غیرقابل‌دسترسی
شناخته‌شده	ناشناخته
دانشگاهیان	مشاوران

مدیریت دانش

سیر مدیریت دانش و علل پیدایش آن

مدیریت دانش از اواخر دهه ۱۹۷۰ مطرح گردید. در اواسط دهه ۱۹۸۰ و آشکار شدن جایگاه دانش و تأثیر آن بر قدرت رقابت در بازارهای اقتصادی، اهمیت آن مضاعف شد. در این دهه نظام‌های مبتنی بر هوش مصنوعی و نظام‌های هوشمند برای مدیریت دانش به‌کار گرفته شد و مفاهیمی چون فراهم‌آوری دانش (Knowledge Acpuisition)، مهندسی دانش (Knowledge Engineering)، نظام‌های دانش مدار (Knowledge-Based Systems) و مانند آن رواج یافت (Hasanzadeh, 2014).

مفهوم مدیریت دانش

برای شناخت هر مفهوم، ما نیاز به این داریم که درباره آن مفهوم در حد امکان تعریفی جامع داشته باشیم. مدیریت دانش نیز از این قاعده استثنا نیست از این‌رو برای تحقیق در مورد آن بایستی ابتدا آن را تعریف نماییم. مدیریت دانش عبارت است از چالش کشف دانایی‌های فردی و تبدیل آن به یک موضوع اطلاعاتی به نحوی که بتوان آن را در پایگاه‌های اطلاعاتی ذخیره کرد، با دیگران مبادله نمود و در فرایند کارهای روزمره به‌کار گرفت (Bahmani, 2017). مدیریت دانش، راهبردها و فرایندهایی هستند که قادرند تولید و جریان دانش را به‌منظور ایجاد و برآورده ساختن انتظارات سازمان، مشتریان و کاربران در کل سازمان بوجود آورند. (مدیریت دانش، سایت مرکز اطلاع رسانی وزارت صنایع و معادن). به‌نظر Wigg (1993) مدیریت دانش عبارتست از؛ مدیریت دانش شرکت، که می‌تواند ویژگی‌های عملکرد سازمانی را با قادر ساختن شرکت به «عملکرد هوشمندانه‌تر» بهبود بخشد. تعریف دیگری بیان می‌دارد: مدیریت دانش، فرایند گسترده است که امر شناسایی، سازماندهی، انتقال و استفاده صحیح از اطلاعات و تجربیات داخلی سازمانی را موردتوجه قرار می‌دهد. (مدیریت دانش، سایت مرکز اطلاع راسانی وزارت صنایع و معادن) راهی است که سازمان‌ها دانش را ایجاد، تسخیر، طبقه‌بندی، اصلاح، تسهیم و منتشر می‌کنند (Salavati & Abtahi, 2015). امروزه شمار زیادی از صاحب‌نظران بر این باورند که سازمان‌ها باید به دنبال روش‌هایی باشند که دانش سازمانی را در میان افراد و در سراسر سازمان منتشر کند (Gholichi, 2008) همچنین بایس و همکارانش معتقدند: دو بعد رقابتی اصلی هر موسسه، ایجاد و انتقال دانش درون سازمان است بدین ترتیب، دانش بیش از پیش آشکار گردیده است. هر یک از دیدگاه‌های فوق به نحوی به فرایند و مراحل مدیریت دانش اشاره کرده است. Resnick (2002) معتقد است؛ مدیریت دانش به‌عنوان روشی برای تبدیل داده‌های خام به اطلاعات رمزگردانی شده و سپس تفسیر آن اطلاعات به دانش محسوب می‌شود سیستم‌های مدیریت دانش را می‌توان با استفاده از تکنولوژی‌های اطلاعاتی جاری و آتی توسعه داد. با این وجود تکنولوژی برای نیل به اهداف مدیریت دانش

شرطی لازم است ولی کافی نیست. فرایندهای مدیریت دانش را باید برای پرداختن به موضوعاتی نظیر مشارکت، تفسیر معانی و دستیابی مورداستفاده قرار داد. Gandhi (2004) دانش را چنین تعریف می‌کند: مدیریت دانش، کوششی برای تبدیل دانش کارکنان (سرمایه انسانی) به دارایی مشترک سازمانی (سرمایه فکری ساختاری) است. از نظر Sinotte (2004) راه‌حل معمای تعریف مدیریت دانش آن است که آنچه را مدیریت دانش در آن نمی‌گنجد، حذف کنید.

اخیراً تعریفی از سوی سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه ارائه شده است که به‌نظر می‌رسد علاوه بر تازگی، مفاهیم اصلی تعاریف موجود را به صورت خلاصه دربر می‌گیرد همچنین این تعریف به صورت عملی در پژوهشی از سوی سازمان مذکور استفاده شده است: مدیریت دانش، مجموعه‌ای از فعالیت‌های سازمانی برای خلق، کسب، توزیع دانسته‌ها و ارتقای به اشتراک‌گذاری دانش در داخل سازمان و محیط پیرامون آن است. با مرور تعاریف مختلف، مدیریت دانش را به این صورت می‌توان تعرف کرد: مدیریت دانش عبارت است از اعمال مدیریت و زمینه سازی برای تبدیل دانش (نهان به عیان و بالعکس) در داخل یک سازمان از طریق گردآوری، به اشتراک‌گذاری و استفاده از دانش به‌عنوان یک سرمایه سازمانی در راستای دستیابی به اهداف سازمان است (Hasanzadeh, 2014). Nonaka & Takeuchi, 1995 مدلی را برای تبدیل دانش ارائه داده است. که براساس آن مدیریت دانش باید تبدیل دانش و کیفیت انجام آن را مورد توجه قرار دهد تا درنهایت آموزش سازمانی یادگیرنده از ویژگی‌های سازمان‌های موفق امروزی است رعایت شود.

جدول ٤. ویژگی‌ها و ابعاد دانش

Table 4. Characteristics and Dimensions of Knowledge

خصیصه Characteristics	ماهیت (نوع) ابعاد Nature (Type) of Dimensions	منبع Source
حالت	دانش ضمنی و صریح	Teece (1981)
نوع	توصیفی؛ رویه‌ای؛ استدلالی	Bonczek et al. (1981) ؛Holsapple & Whinston (1987) ؛ Holsapple (1995)؛Holsapple & Whinston (1996)
دامنه	حوزه موضوع یا دامنه مسئله که دانش در آنجا مورداستفاده قرار می‌گیرد. (تجارت؛ مهندسی؛ سیاست؛ صنعت و...)	Van der Spek & Spijker (1997)
جهت‌گیری	خوددانشی؛ رابطه	Dos Santos & Holsapple (1989) ؛Holsapple & Whinston (1996)
کاربرد	بازه شامل موضعی تا سراسری	Novis and Armstrong (1997)
سطح مدیریتی	عملیاتی؛ کنترلی؛ راهبردی	Anthony(1965)
عرف استعمال	قابلیت استفاده؛ عقلانی؛ معنوی؛ غیرضروری	Machlup (1982)
دسترسی	حدود تغییر از عمومی تا محرمانه	Holsapple & Whinston (1996)
سودمندی	ارتقاء از سطح ارائه واضح به معنی‌داری؛ مناسب و مربوط بودن تا آنچه که مهم است.	Holsapple & Whinston (1996)
اعتبار	میزان صحت یا اطمینان در مورد دانش	Holsapple & Whinston (1996)
خبرگی	درجه تجسم بخشیدن تخصصی در دانش	Wiig (1993)
منبع	منشاء دانش	Novis & Armstrong (1997)
فوریت (بی‌واسطه)	نهفته در برابر آنچه که به‌طور جاری قابل تعقیب است.	Stewart (2002)
سن	محدوده تغییر از دانش جدید تا مستقر تا قدیمی	Van der Spek & Spijker (1997)
نابود شدنی	دوام دانش	Holsapple & Whinston (1996)
فراریت	میزانی که دانش در معرض تغییر است.	Pritchard (1999)
موقعیت	وضعیت دانش (هستی‌شناسانه؛ سازمانی؛ مکان جغرافیایی)	Van der Spek & Spijker (1997)
انتزاع	محدوده تغییرات از محسوس تا خیالی	Borland (2001)
سطح ادراک	خودکار؛ فعال؛ سیستماتیک؛ آرمان‌گرا	Wiig (1993)
تحلیل	محدوده تغییر از سطح به عمق	Wiig (1993)
قابلیت برنامه‌ریزی	میزانی که دانش انتقال‌پذیر و به سهولت قابل استفاده است.	Novis & Armstrong (1997)

قابلیت اندازه‌گیری	میزانی که دانش یا فرایند آن قابل اندازه‌گیری است.	Holsapple & Whinston (1996) Lev (2001)
بازگشت	آگاهی غیر نمادین	Bankzik et al. (1981)

Do et al. (2022) تحقیقی با عنوان ایجاد انعطاف‌پذیری سازمانی، نوآوری از طریق ابتکارات مدیریت مبتنی بر منابع، یادگیری سازمانی و پویایی محیطی، انجام دادند. این مطالعه با تکیه بر دیدگاه‌های توانمندی مبتنی بر منبع و پویا (به‌ترتیب RBV و DCV)، مکانیسم نظری اساسی بین ابتکارات مدیریت مبتنی بر منابع (RBMI) و انعطاف‌پذیری و نوآوری شرکت‌های کوچک و متوسط ویتنامی (SMEs) را با درنظر گرفتن شرایط مرزی بالقوه بررسی می‌کند. این مطالعه با استفاده از داده‌های تأخیر زمانی (سه موج جمع‌آوری داده‌ها) از ۱۸۸ شرکت کوچک و متوسط، نشان می‌دهد که RBMI ارتباط مثبتی با انعطاف‌پذیری سازمانی دارد که به‌نوبه خود باعث افزایش نوآوری می‌شود. نتایج همچنین نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی، روابط تاب‌آوری/نوآوری سازمانی RBMI را واسطه می‌کند. در نهایت، خودآگاهی از پویایی محیطی به‌طور قابل توجهی روابط بین یادگیری سازمانی و تاب آوری/نوآوری را تقویت می‌کند. این مطالعه یکی از اولین مطالعاتی است که RBV و DCV را به‌عنوان یک بینش نظری برای توضیح چگونگی توسعه منابع داخلی خود به‌عنوان ظرفیتی برای انعطاف‌پذیری و نوآوری در زمینه بازار نوظهور SMEهای ویتنامی توضیح می‌دهد. این مطالعه هم مشارکت‌های نظری و هم زمینه‌ای دارد.

Zhang et al. (2022) تحقیقی با عنوان نحوه تأثیرگذاری بر اختیارات حرفه‌ای بوروکرات‌های سطح خیابان: رهبری تحول آفرین، یادگیری سازمانی و استراتژی‌های حرفه‌ای سازی در ارائه کمک‌های اجتماعی، انجام دادند. این مطالعه نظریه SLB را با ارائه شواهد تجربی مبنی بر اینکه قابلیت یادگیری سازمانی و نوع سازمانی تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر اختیارات حرفه‌ای را در نمونه‌ای متشکل از ۵۹۵ مددکار اجتماعی حرفه‌ای چینی مهار می‌کند، ارتقاء می‌دهد. این تحقیق نشان داد که ایجاد یک مکانیسم یادگیری حرفه‌ای داخلی در سازمان‌های خدمات عمومی برای بهبود صلاحدید حرفه‌ای SLBs مفید است.

Park & Kim(2022) تحقیقی با عنوان رهبری تحول آفرین، اشتراک دانش، جو سازمانی و یادگیری، انجام دادند. این مطالعه روابط بین رهبری تحول آفرین، جو سازمانی، رفتار اشتراک دانش کارکنان و یادگیری سازمانی را مورد بررسی قرار داد. داده‌ها از ۲۸۲ پاسخ از چندین شرکت در کره جنوبی جمع‌آوری شد. آمار توصیفی و همبستگی ارائه شد. مدل سازی معادلات ساختاری در درجه اول برای آزمون فرضیه‌های پیشنهادی و مقایسه مدل استفاده شد. نتایج نشان دهنده تأثیر مستقیم رهبری تحول آفرین بر جو سازمانی، تسهیم دانش و یادگیری سازمانی بود. همچنین جو سازمانی با رفتار تسهیم دانش رابطه مثبتی داشت. در نهایت، رفتار به اشتراک گذاری دانش بر یادگیری سازمانی تأثیر می‌گذارد و میانجی در پیوند رهبری تحول آفرین و یادگیری سازمانی است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه توصیفی-همبستگی بوده است و جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان می‌باشد. براساس جدول گرجسی و مورگان، تعداد ۱۷۴ نفر از کارکنان به شیوه تصادفی طبقه‌ای نسبی به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل کارمندان دانشگاه فرهنگیان با حداقل یک سال سابقه کار در دانشگاه فرهنگیان استان لرستان بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل چهار پرسش‌نامه بودند. پرسش‌نامه رهبری توانمندساز (Ahearne et al., 2005) که دارای ۱۲ گویه است و چهار خرده‌مقیاس افزایش معناداری کار، تقویت کردن، ابراز اعتماد به عملکرد بالا و مشارکت در تصمیم‌گیری و ارائه استقلال از محدودیت‌های بوروکراتیک را اندازه‌گیری می‌کند (De Klerk et al., 2014) روایی و پایایی این پرسش‌نامه برابر با ۰/۵۹۸ گزارش شده است. پرسش‌نامه یادگیری سازمانی (Chiva et al., 2007) شامل ۱۴ گویه است و میزان یادگیری سازمانی را در پنج مؤلفه آزمایش، ریسک‌پذیری، تعامل با محیط خارجی، گفتمان و تصمیم‌گیری مشارکتی ارزیابی می‌کند. روایی و پایایی این پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است.

همچنین، پرسش‌نامه مدیریت دانش شامل ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ است و به چهار خرده‌مقیاس خلق دانش، تسهیم دانش، به‌کارگیری دانش و ذخیره‌سازی دانش تقسیم می‌شود. روایی و پایایی این پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۵ گزارش شده است. پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی (اسپریتزر، ۱۹۹۵) نیز شامل ۱۵ سؤال و پنج مؤلفه شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی‌دار بودن و اعتماد است و روایی و پایایی آن برابر با ۰/۸۰ به‌دست آمده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات پژوهش، از تکنیک معادلات ساختاری (SEM) با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. این روش که از نرم‌افزار Smart PLS 3 برای اجرا بهره‌برداری شده است، به‌ویژه برای پژوهش‌هایی که روابط پیچیده‌ای میان متغیرها دارند و توزیع داده‌ها نرمال نیست، مناسب می‌باشد. علاوه بر این، برای ارزیابی مدل و اطمینان از معتبر بودن آن، از روش‌های آماری دیگری مانند آمار توصیفی، تحلیل همبستگی و تحلیل پایایی (با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ) برای بررسی اعتبار و پایایی ابزارها استفاده گردید. همچنین برای ارزیابی معنی‌داری ضرایب مسیر، از آماره t استفاده شد و معیارهای Q^2 و f^2 به‌منظور سنجش قابلیت پیش‌بینی مدل و اندازه‌گیری تأثیرات نیز مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

جدول وضعیت جنسیت پاسخ دهندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۵. توزیع فراوانی افراد پاسخ‌دهنده از نظر جنسیت

Table 5. Frequency distribution of respondents by gender

درصد فراوانی Frequency Percentage	فراوانی پاسخ Response Frequency	جنسیت Gender
36.8	64	مرد(Man)
63.2	110	زن(Woman)
100	174	حجم کل نمونه

همان‌طورکه از داده‌های جدول ۵ مشخص است، ۳۶/۸ درصد افراد پاسخ‌دهنده مرد و ۶۳/۲ درصد آن‌ها زن هستند.

جدول ٦. توزیع فراوانی افراد پاسخ‌دهنده از نظر سن

Table 6. Frequency distribution of respondents by age

فراوانی تجمعی Cumulative Frequency	درصد فراوانی Frequency Percentage	فراوانی Frequency	سن(سال) Age (years)
6.9	6.9	12	کمتر از 25
47.1	40.3	70	۲۶-۳۵
75.9	28.7	50	۳۶-۴۵
96.0	20.1	35	۴۶-۵۵
100	4.0	7	۵۶ سال به بالا
	100	174	حجم کل نمونه

همان‌طورکه از داده‌های جدول ۶ مشخص است، سن اکثر افراد پاسخ‌دهنده (۴۰/۳ درصد) بین ۲۶ تا ۳۵ سال سال و کمترین آن‌ها (۴ درصد) دارای سن بالای ۵۶ سال هستند.

جدول ۷. توزیع فراوانی افراد پاسخ‌دهنده از نظر تحصیلات

Table 7. Frequency distribution of respondents in terms of education

فراوانی تجمعی Cumulative Frequency	درصد فراوانی Frequency Percentage	فراوانی Frequency	تحصیلات Education Level
21.3	21.3	37	کاردانی Associate Degree

کارشناسی Bachelor's Degree	75	43.1	62.4
کارشناسی ارشد و بالاتر Master's Degree and Higher	62	35.6	100.0
حجم کل نمونه Total Sample Size	174	100.0	—

همان‌طورکه از داده‌های جدول ۷، مشخص است، تحصیلات اکثر افراد پاسخ‌دهنده (۴۳/۱ درصد) کارشناسی هستند.

جدول ۸. توزیع فراوانی افراد پاسخ‌دهنده از نظر سابقه کار

Table 8. Frequency distribution of respondents in terms of work experience

سابقه کار (سال) Experience (Years)	فراوانی Frequency	درصد فراوانی Frequency Percentage	فراوانی تجمعی Cumulative Frequency
1-10	55	31.0	31.0
11-20	82	47.7	78.7
21-30	37	21.3	100
حجم کل نمونه	174	100	

همان‌طورکه از داده‌های جدول ۸، مشخص است، اکثریت نمونه‌های تحقیق (۸۲ نفر) یعنی ۴۷/۷ درصد دارای سابقه کاری ۱۱ تا ۲۰ سال می‌باشند.

جدول ۹. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

Table 9. Mean and Standard Deviation of the Research Variables

متغیر Variable	تعداد Count	میانگین و انحراف استاندارد Mean ± Standard Deviation	چولگی Skewness	کشیدگی Kurtosis	حداقل Minimum	حداکثر Maximum
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	174	3.9 ± 0.6	-1.25	1.61	1.86	5
یادگیری سازمانی Organizational Learning	174	3.79 ± 0.75	-1.32	1.89	1.14	4.81
مدیریت دانش Knowledge Management	174	3.71 ± 0.69	-1.13	1.96	1.3	4.9
توانمندسازی روان‌شناختی Psychological Empowerment	174	3.77 ± 0.57	-0.587	-0.254	2.07	4.8

در جدول ۹ ، میانگین متغیرها، انحراف معیار و مینیمم و ماکزیمم داده‌های مربوط به هر متغیر به‌طور جداگانه دیده می‌شود.

جدول ۱۰. بررسی نرمال بودن متغیرها

Table 10. Normality Test of the Variables

متغیرها Variables	آماره Z Z Statistic	سطح معناداری Sig.	وضعیت توزیع Distribution Status
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	0.115	0.14	نرمال است Normal
یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.105	0.22	نرمال است Normal
مدیریت دانش Knowledge Management	0.111	0.2	نرمال است Normal
توانمندسازی روان‌شناختی	0.103	0.2	نرمال است

Normal Psychological Empowerment

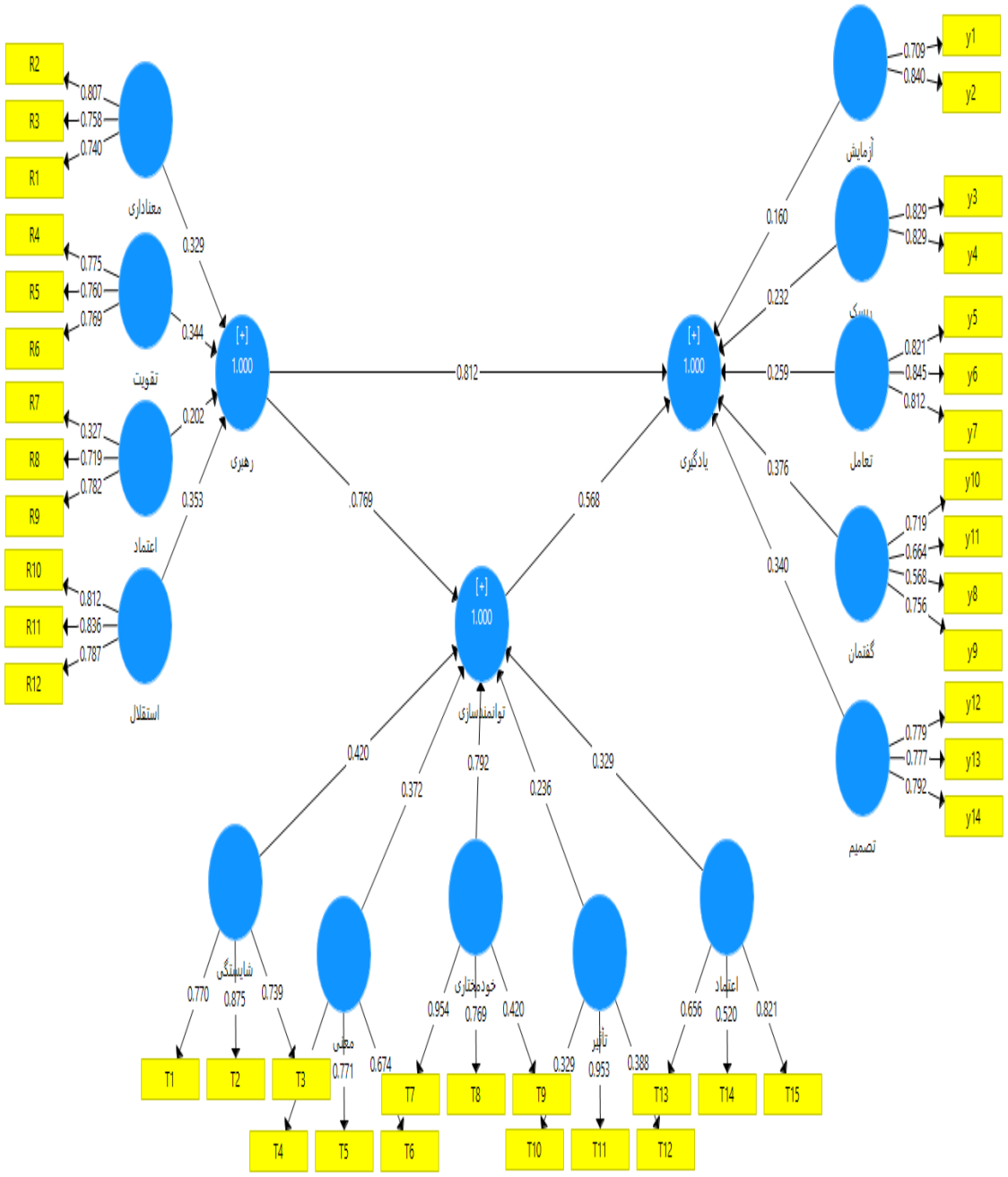
رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی تأثیر دارد.

جدول ۱۱. مقادیر تحلیل عامل تأییدی متغیرهای مورد بررسی پژوهش

Table 11. Confirmatory Factor Analysis Values of the Research Variables

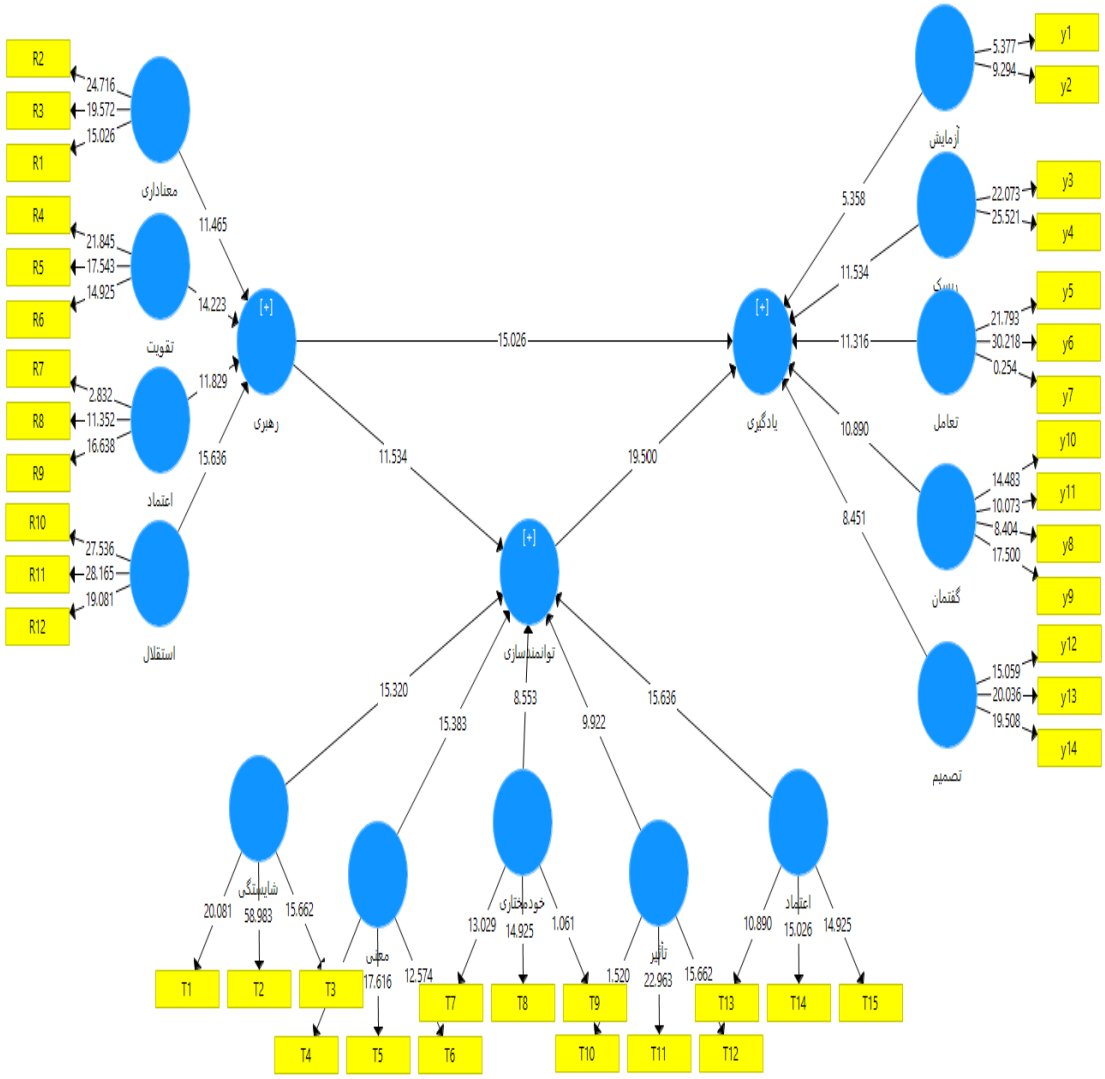
آماره معناداری (T-Value) Statistic	بار عاملی Factor Loading	گویه Item	سازه Construct
11.038	0.542	J.S1	رهبری توانمند**ساز** Empowering Leadership
12. 120	0.611	J.S2	
11.221	0.588	J.S3	
23.641	0.747	J.S4	
19.590	0.734	J.S5	
20.340	0.735	J.S6	
18.387	0.678	J.S7	
14.286	0.628	J.S8	
14.859	0.576	J.S9	
4.714	0.282	J.S10	
9.025	0.469	K.M1	مدیریت دانش Knowledge Management
15.695	0.626	K.M2	
22.150	0.688	K.M3	
17.574	0.638	K.M4	
19.019	0.647	K.M5	
7.475	0.425	K.M6	
15.927	0.618	K.M7	
21.806	0.689	K.M8	
13.140	0.614	K.M9	
27.727	0.740	K.M10	
7.755	0.453	K.M11	
15.984	0.644	K.M12	
26.089	0.711	K.M13	
12.525	0.617	K.M14	
26.478	0.697	K.M15	
30.043	0.748	S.C1	توانمندسازی شناختی Cognitive Empowerment
10.380	0.484	S.C2	
21.764	0.683	S.C3	
15.355	0.624	S.C4	
5.566	0.350	S.C5	
5.579	0.340	S.C6	
20.118	0.680	S.C7	
20.295	0.683	S.C8	
16.133	0.630	S.C9	
25.655	0.716	S.C10	
20.876	0.701	S.C11	
8.900	0.465	S.C12	
17.961	0.653	S.C13	
21.221	0.691	S.C14	
21.221	0.694	S.C15	

براساس نتایج روایی سازه مندرج در جدول ۱۱، بار عاملی مشاهده شده در همهٔ موارد بزرگ‌تر از ۰/۶ دارد و این امر نشان می‌دهد همبستگی بسیار مناسبی بین متغیرهای قابل مشاهده و متغیرهای پنهان مربوط به خود وجود دارد. همچنین براساس نتایج مدل اندازه‌گیری مندرج در جدول مذکور، مقدار بوت استراپینگ (آمارهٔ t) در همهٔ موارد از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است و این امر نشان می‌دهد همبستگی متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر سازه به درستی مورد سنجش قرار گرفته است و با عنایت به یافته‌های حاصل از این مقیاس می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.



شکل ۱. ضرایب مسیر بین رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی

Figure 1. Path coefficients between empowering leadership and organizational learning considering the mediating role of psychological empowerment



شکل ۲. آماره‌های t مربوط به معنی‌داری ضرایب مسیر

Figure 2. T-Statistics for the significance of path coefficients

جدول ۱۲. شاخص‌های ارزیابی برازش رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی

Table 12. Goodness-of-Fit indices for the model of empowering leadership on organizational learning considering the mediating role of psychological empowerment

$GOF = \sqrt{\overline{communalities} \times \overline{R^2}}$	Communality	R^2	متغیرها Variables
0.356	0.316	–	یادگیری سازمانی Organizational Learning
	0.427	0.546	رهبری توانمندساز Empowering Leadership

توانمندسازی روان‌شناختی Psychological Empowerment	0.471	0.381	
متوسط Average	0.509	0.375	

براساس اطلاعات جدول ۱۲، مقدار محاسبه‌شده برای شاخص GOF=۰/۳۵۶ از ۰/۳۵ . بیشتر است که حاکی از برازش قوی مدل است.

معیار Q^2 (Stone-Geisser Criterion)

این معیار، قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و درصورتی‌که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به‌ترتیب نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد.

جدول ۱۳. سنجش معیار Q^2

Table 13. Q^2Criterion Assessment

سازه Construct	SSO	SSE	1-SSE/SSO
یادگیری سازمانی Organizational Learning	3654	2307.6	0.368
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	2436	1777.4	0.27
توانمندسازی روان‌شناختی Psychological Empowerment	11950	2610	0.253

ازآنجایی‌که مقدار Q^2 سازه‌های درون‌زای رهبری توانمندساز (۰/۲۷) و توانمندسازی روان‌شناختی (۰/۲۵۳) می‌باشد، دو متغیر درون‌زا، قابلیت قوی پیش‌بینی مدل و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌کند.

معیار اندازه تأثیر (F^2)

این معیار، شدت رابطه میان سازه‌های مدل را تعیین می‌کند. نتایج در جدول ۱۳ نشان داده شده است.

جدول ۱٤. نتایج معیار اندازه تأثیر (F^2)

Table 14. Results of Effect Size (F^2) Criterion

متغیرها Variables	معیار F^2
رهبری توانمندساز ←یادگیری سازمانی Empowering Leadership → Organizational Learning	0.427
رهبری توانمندساز ←توانمندسازی روان‌شناختی Empowering Leadership → Psychological Empowerment	0.445
توانمندسازی روان‌شناختی ←یادگیری سازمانی Psychological Empowerment → Organizational Learning	0.362

همان‌گونه که قبلاً عنوان شد، کوهن، سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به‌ترتیب نشان‌دهنده اندازه تأثیر کوچک، متوسط و

بزرگ یک سازه بر سازه‌های دیگر معرفی نموده بود. با توجه به حاصل شدن مقدار ۰/۴۲۷ و ۰/۴۴۵ برای اندازه تأثیر یادگیری سازمانی و توانمندسازی روانشناختی بر رهبری توانمندساز، تأثیر قوی دو متغیر برون‌زا و بارزش مناسب مدل ساختاری پژوهش تأیید می‌شود.

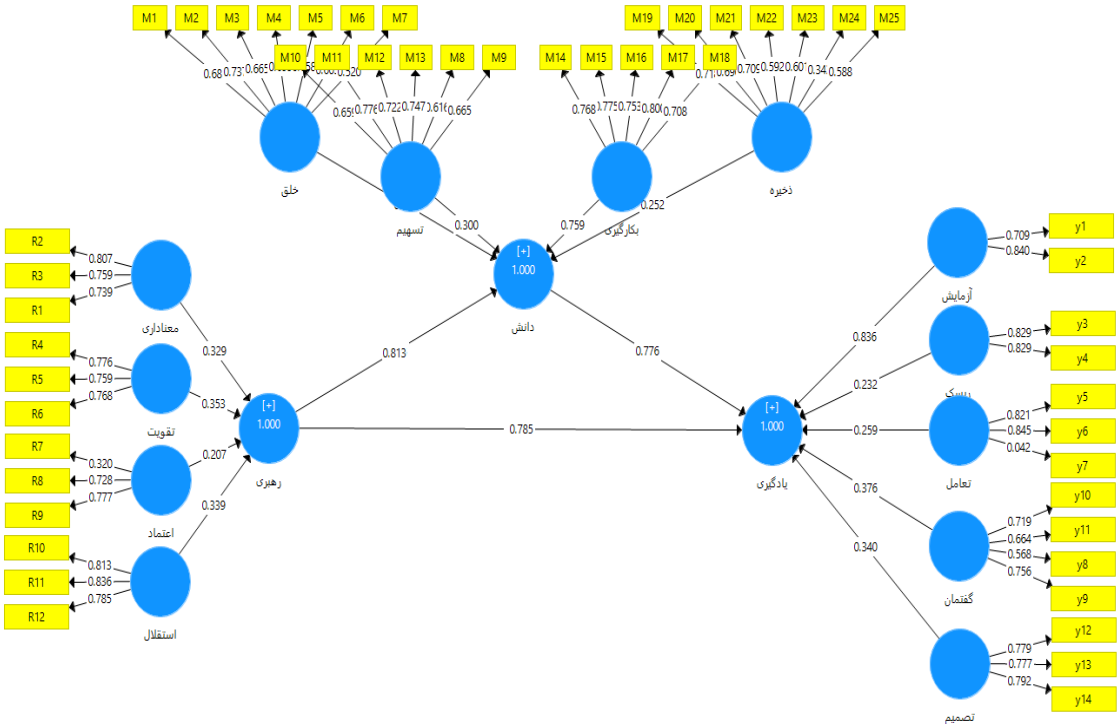
جدول ۱۵. نتایج مربوط به آزمون تاثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی

Table 15. Results of the test on the effect of empowering leadership on organizational learning considering the mediating role of psychological empowerment

متغیر مستقل Independent Variable	متغیر وابسته Dependent Variable	ضریب مسیر Path Coefficient	آماره t t-Statistic	ضریب تعیین (R2)
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.812	19.03	
توانمندسازی روان‌شناختی Psychological Empowerment	یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.568	11.53	0.764
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	توانمندسازی روان‌شناختی Psychological Empowerment	0.769	15.5	

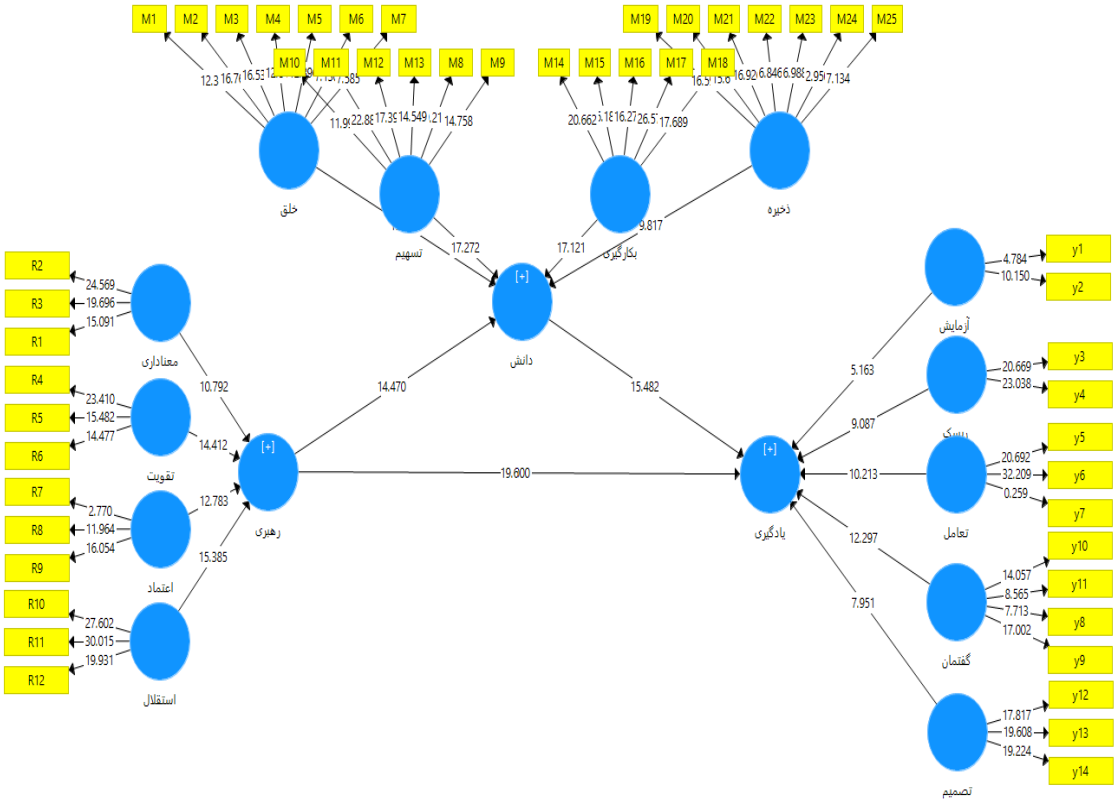
براساس اطلاعات جدول ۱۵، ضریب مسیر بین رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) معنی‌دار است، چون مقدار محاسبه شده برای آماره t (۱۹/۰۳) در سطح خطای α=۰/۰۵ از مقدار t بحرانی (۱/۹۶) بیشتر است. از طرفی اثر غیر مستقیم یادگیری سازمانی و رهبری توانمندساز با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی (۰/۸۱۲×۰/۵۶۸=۰/۴۶۱) از اثر مستقیم رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) کمتر است. لذا چنین استنباط می‌شود که سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با نقش میانجیگری مدیریت دانش تأثیر ندارد.

حال این چنین نتیجه می‌گیریم که چون مسیر غیر مستقیم از رهبری توانمندساز به یادگیری سازمانی با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی معنادار نیست و از طرفی مسیر مستقیم معنادار است، پس مدل از نوع بدون میانجی‌گری است و چون ضریب مسیر مستقیم معنادار است نوع مدل فقط مستقیم می‌باشد.



شکل ۳. ضرایب مسیر بین متغیرهای مورد مطالعه در آزمون تاثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش

Figure 3. Path coefficients between the studied variables in the test of empowering leadership's effect on organizational learning considering the mediating role of knowledge management



شکل ٤. آماره‌های t مربوط به معنی‌داری ضرایب مسیر

Figure 4. T-Statistics for the Significance of Path Coefficients

جدول ١٦. شاخص‌های ارزیابی برازش مدل کلی پژوهش

Table 16. Goodness-of-fit indices for the overall research model

متغیرها Variables	R^2	Communality	$GOF = \sqrt{\overline{communalities} \times \overline{R^2}}$
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	–	0.346	0.379
یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.623	0.449	
مدیریت دانش Knowledge Management	0.497	0.421	
متوسط Mean	0.569	0.408	

براساس اطلاعات جدول ۱۶، مقدار محاسبه شده برای شاخص GOF=۰/۳۷۹ از ۰/۳۵ . بیشتر است که حاکی از برازش قوی مدل است.

معیار Q^2 (Stone-Geisser Criterion)

این معیار، قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و درصورتی‌که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد.

جدول ۱۷. سنجش معیار Q^2

Table 17. Q^2 Criterion Assessment

سازه Construct	SSO	SSE	1-SSE/SSO
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	3480	2383	0.0315
یادگیری سازمانی Organizational Learning	2436	1776	0.271
مدیریت دانش Knowledge Management	2680	1950.8	0.253

ازآنجایی‌که مقدار Q^2 سازه‌های درون‌زای یادگیری سازمانی (۰/۲۷) و مدیریت دانش (۰/۲۵۳) می‌باشد، دو متغیر درون‌زا، قابلیت قوی پیش‌بینی مدل و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌کند.

معیار اندازه تأثیر (F^2)

این معیار، شدت رابطه میان سازه‌های مدل را تعیین می‌کند. نتایج در جدول ۱۸ نشان داده شده است.

جدول ۱۸. نتایج معیار اندازه تأثیر (F^2)

Table 18. Results of Effect Size (F^2) Criterion

متغیرها Variables	مقدار F^2 F^2 Value
رهبری توانمندساز ← یادگیری سازمانی Empowering Leadership → Organizational Learning	0.453
رهبری توانمندساز ← مدیریت دانش Empowering Leadership → Knowledge Management	0.366
مدیریت دانش ← یادگیری سازمانی Knowledge Management → Organizational Learning	0.379

با توجه به حاصل شدن مقدار ۰/۴۵۳ و ۰/۳۶۶ برای اندازه تأثیر یادگیری سازمانی و توانمندسازی روانشناختی بر یادگیری سازمانی، تأثیر قوی دو متغیر برون‌زا و بارزش مناسب مدل ساختاری پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۱۹. نتایج مربوط به آزمون تاثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش

Table 19: Results of the test on the effect of empowering leadership on organizational learning considering the mediating role of knowledge management

متغیر مستقل Independent Variable	متغیر وابسته Dependent Variable	ضریب مسیر Path Coefficient	آماره t t-Statistic	ضریب تعیین R^2 (R^2)
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.785	14.47	0.679
رهبری توانمندساز Empowering Leadership	مدیریت دانش Knowledge Management	0.813	19.90	—
مدیریت دانش Knowledge Management	یادگیری سازمانی Organizational Learning	0.776	15.48	—

براساس اطلاعات جدول ۱۹، ضریب مسیر بین رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۷۸۵) معنی‌دار است، چون مقدار محاسبه‌شده برای آماره t (۱۴/۴۷) در سطح خطای α=۰/۰۵ از مقدار t بحرانی (۱/۹۶) بیشتر است. از طرفی اثر غیر مستقیم رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش (۰/۶۳۸=۰/۸۱۳×۰/۷۸۵) از اثر مستقیم رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۷۸۵) کمتر است. لذا چنین استنباط می‌شود که سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با نقش میانجیگری توانمندسازی شناختی تأثیر ندارد. حال این چنین نتیجه می‌گیریم که چون مسیر غیرمستقیم از رهبری توانمندساز به یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معنادار نیست و از طرفی مسیر مستقیم معنادار است، پس مدل از نوع بدون میانجی‌گری است و چون ضریب مسیر مستقیم معنادار است نوع مدل فقط مستقیم می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضریب مسیر بین رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) معنی‌دار است، چون مقدار محاسبه‌شده برای آماره t (۱۹/۰۳) در سطح خطای α=۰/۰۵ از مقدار t بحرانی (۱/۹۶) بیشتر است. از طرفی اثر غیرمستقیم یادگیری سازمانی و رهبری توانمندساز با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی (۰/۴۶۱=۰/۵۶۸×۰/۸۱۲) از اثر مستقیم رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی (۰/۸۱۲) کمتر است. لذا چنین استنباط می‌شود که سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با نقش میانجیگری مدیریت دانش تأثیر ندارد. حال این‌چنین نتیجه می‌گیریم که چون مسیر غیرمستقیم از رهبری توانمندساز به یادگیری سازمانی با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی معنادار نیست و از طرفی مسیر مستقیم معنادار است، پس مدل از نوع بدون میانجی‌گری است و چون ضریب مسیر مستقیم معنادار است نوع مدل فقط مستقیم می‌باشد. بر این اساس تحلیل واکاوی تأثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی حاکی از آن بود ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای رهبری توانمندساز با یادگیری سازمانی (۱۹/۶)، از ۱/۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن رابطه مستقیم رهبری توانمندساز با یادگیری سازمانی در سطح اطمینان ۹۵٪ داشته؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی تأثیر مستقیم دارد. از طرفی، ضریب استانداردشده مسیر بین دو متغیر رهبری توانمندساز با یادگیری سازمانی، ۰/۷۸۵، بیانگر این مطلب است که رهبری توانمندساز به میزان ۷۸/۵ درصد از تغییرات یادگیری سازمانی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند. از این رو نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های Kurland & et al. (2021)؛ Supriadi & et al. (2020)؛ Di (2016) Schiena et al.بخشی از نتایج پژوهش‌های Kim & Park (2022) همسو و هم جهت است.

در تبیین یافته حاضر می توان گفت رهبران توانمندساز آن‌هایی هستند که سازمان (سازمان‌های آموزشی) را سالم نگه می‌دارند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا روندهای جدید را پشت سر بگذارند و ریشه محکمی داشته باشند و به کارکنان بازخورد می‌دهند تا از اشتباهات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده کنند و با اعمال مربیگری برای توسعه مهارت‌های کارکنان این امکان را فراهم می‌کنند که کارکنان به دنبال یادگیری و پذیرش فرصت‌های جدید باشند (De Klerk & Stander, 2014). دقیقاً به همین دلیل است که یادگیری سازمانی در سال‌های اخیر رشد قابل توجهی داشته است. یادگیری سازمانی تأملی در مورد رفتار فردی و سازمانی و درک بهتر محیط‌های سازمانی و بهبود فرایند تصمیم‌گیری است. همچنین تغییر در دانش و ارزش‌های سازمان به‌طوری‌که مهارت‌های جدید حل مسئله و ظرفیت جدید برای کار ایجاد شود (Basten &Haamann, 2018)؛ بنابراین رهبران توانمندساز دریافته‌اند که به یادگیری، به‌عنوان پدیده‌ای ارزشمند بنگرند و برای موفقیت در ایجاد آینده بهتر، سازمانی را پرورش دهند که به‌طور مداوم در پی یادگیری باشند.

همچنین تحلیل واکاوی تأثیر رهبری توانمندساز با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان

حاکی از آن بود ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای رهبری توانمندساز با توانمندسازی روان‌شناختی (۱۱/۵۳)، از ۱/۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن رابطه مستقیم رهبری توانمندساز با توانمندسازی روان‌شناختی در سطح اطمینان ٪۹۵ داشته و باعث تأیید فرضیه پژوهش می‌شود؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که سبک رهبری توانمندساز بر توانمندسازی شناختی تأثیر مستقیم دارد. از طرفی، ضریب استانداردشده مسیر بین دو متغیر رهبری توانمندساز با توانمندسازی روان‌شناختی، ۰/۷۶۹، بیانگر این مطلب است که رهبری توانمندساز به میزان ۷۶/۹ درصد از تغییرات توانمندسازی روان‌شناختی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند.

نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های Omidi et al. (2019)؛ Ghaderi et al. (2023)؛ Abdolmaleki et al. (2023) هم‌راستا می‌باشد. در تبیین نتیجه حاصل بیان می‌شود که رهبران توانمندساز بانفوذ آرمانی، الهام بخشی، توجه فردی و تحریک ذهنی کارکنان می‌توانند موجبات رشد و شکوفایی استعدادها و توانایی‌های بالقوه (توانمندسازی) آنان را فراهم سازند که به‌تبع داشتن نیروی انسانی توانمند و کارا رشد و بالندگی سازمان را در پی خواهد داشت. رهبری توانمندساز در شکل دادن به‌کار معنادار کارکنان نقش دارد. کار معنادار سه جنبه دارد: کار مهم، ارزشمند و دارای معنای شخصی مثبت (Rosso et al., 2020). رهبری توانمندساز، حس معناداری کارکنان را در کارشان با تشویق آن‌ها به مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مهم، مدیریت مستقل کار آن‌ها و پاسخگو بودن در قبال نتایج کار تقویت می‌کند و به هویت روان‌شناختی کارکنان در سازمان منجر می‌شود. کارکنان می‌توانند کمک‌های معناداری به سازمان داشته باشند که این درک آن‌ها را از نقش خود در سازمان بیشتر می‌کند؛ یعنی کارمندان زمانی کار را معنادار می‌یابند که بتوانند اهداف مهم را دنبال کنند و در فرایند تصمیم‌گیری استقلال داشته باشند که به تکمیل هدف منجر می‌شود؛ بنابراین رهبری توانمندساز به کارکنان کمک می‌کند تا با ایجاد استقلال بیشتر، چنین معنایی را تجربه کنند (Kim & Beehr, 2018). درواقع کسب چنین تجربه‌ای به احساس خودکامیابی، به‌عنوان مؤلفه‌ای از مالکیت روان‌شناختی کارکنان منجر شود.

از سوی دیگر تحلیل و بررسی تأثیر توانمندسازی شناختی بر قابلیت یادگیری سازمانی حاکی از آن بود که ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای توانمندسازی روان‌شناختی با یادگیری سازمانی (۱۹/۵)، از ۱/۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن رابطه مستقیم توانمندسازی روان‌شناختی با یادگیری سازمانی در سطح اطمینان ۹۵٪ داشته ؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که توانمندسازی شناختی بر قابلیت یادگیری سازمانی تأثیر مستقیم دارد. از طرفی، ضریب استانداردشده مسیر بین دو متغیر توانمندسازی روان‌شناختی با یادگیری سازمانی، ۰/۵۶۸، بیانگر این مطلب است که توانمندسازی روان‌شناختی به میزان ۵۶/۸ درصد از تغییرات یادگیری سازمانی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند. نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های Taghavinezad et al. (2022)؛ Salehi (2020)؛ Azari et al. (2017) همسو می‌باشد.

یادگیری سازمانی سبب می‌شود افراد حس کنند حق انتخاب دارند و با استفاده از دانشی که در سازمان به‌دست آورده‌اند، قدرت خودتعیینی زیادی دارند. در این حالت افراد هنگام تصمیم‌گیری وضعیت بهتری دارند و احتمالاً بهترین تصمیم را می‌گیرند؛ زیرا خود را در برابر تصمیم‌گیری‌ها مسئول می‌دانند و عواقب تصمیم‌ها به خود آن‌ها برمی‌گردد. علاوه بر این، در این سازمان‌ها افراد دست به فعالیت‌های ابتکاری زده، افکار جدید خود را آزمایش قرار می‌کنند. وقتی فرصت یادگیری سازمانی برای افراد فراهم است و از آن بهره می‌برند، احساس تأثیرگذاری می‌کنند. افراد احساس می‌کنند که در نبود آن‌ها سازمان کارایی مطلوب خود را ندارد و سازمان برای رسیدن به اهدافش به آن‌ها نیاز دارد. افراد توانمند بر این باورند که با تحت تأثیر قرار دادن محیط یا نتایج کار موجب ایجاد تغییر می‌شوند (Afzali et al., 2014).

تحلیل بررسی تأثیر رهبری توانمندساز بر یادگیری سازمانی با توجه به نقش میانجی مدیریت دانش حاکی از آن بود که

ضریب مسیر بین رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۷۸۵) معنی‌دار است، چون مقدار محاسبه‌شده برای آماره t (۱۴/۴۷) در سطح خطای α=۰/۰۵ از مقدار t بحرانی (۱/۹۶) بیشتر است. از طرفی اثر غیرمستقیم رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش (۰/۶۳۸=۰/۸۱۳×۰/۷۸۵) از اثر مستقیم رهبری توانمندساز و یادگیری سازمانی (۰/۷۸۵) کمتر است. لذا چنین استنباط می‌شود که سبک رهبری توانمندساز بر قابلیت یادگیری سازمانی با نقش میانجی‌گری توانمندسازی شناختی تأثیر ندارد. حال این‌چنین نتیجه می‌گیریم که چون مسیر غیرمستقیم از رهبری توانمندساز به یادگیری سازمانی با میانجی‌گری مدیریت دانش معنادار نیست و از طرفی مسیر مستقیم معنادار است، پس مدل از نوع بدون میانجی‌گری است و چون ضریب مسیر مستقیم معنادار است نوع مدل فقط مستقیم می‌باشد.

تحلیل واکاوی تأثیر سبک رهبری توانمندساز بر مدیریت دانش حاکی از آن بود که ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای رهبری توانمندساز با مدیریت دانش (۱۴/۴۷)، از ۱/۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن رابطه مستقیم رهبری توانمندساز با مدیریت دانش در سطح اطمینان ۹۵٪ داشته و باعث تأیید فرضیه پژوهش می‌شود؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که رهبری توانمندساز بر مدیریت دانش تأثیر مستقیم و معناداری دارد. از طرفی، ضریب استانداردشده مسیر بین دو متغیر رهبری توانمندساز با مدیریت دانش، ۰/۸۱۳، بیانگر این مطلب است که رهبری توانمندساز به میزان ۸۱/۳ درصد از تغییرات مدیریت دانش را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند. نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های Soltani et al. (2019) و Ahmadi (2019) & Naderi هم‌راستا می‌باشد.

مطالعات قبلی نشان می‌دهد که تسهیم دانش، واریانس قابل توجهی از عملکرد سازمانی را تبیین می‌کند و مدیر سازمان، نقش محوری در به اشتراک‌گذاری دانش در سازمان ایفا می‌کند در توانمندسازی ساختار سازمانی، مدیران قادر به افزایش خودکارآمدی کارکنان سازمان و کنترل بر محیط کاری خود هستند. توانمندسازی رهبری و رفتار اشتراک‌گذاری دانش بر نگرش نسبت به تسهیم دانش اثرگذار است. این نتایج به این نکته اشاره دارند که رفتار روزانه مدیران نقش مهمی در محیط سازمان دارد .درواقع، هدف اصلی سازمان آموزشی–علمی، بهبود کیفیت تحصیل و توسعه علم است. ازاین رو، اطلاع‌رسانی صحیح و به موقع به کارکنان دانشگاه که آن‌ها نیز در وظیفه تعلیم و رشد علمی دانشجویان سهمی را بر عهده دارند می‌تواند در جهت تحقق این هدف بسیار راهگشا باشد و باعث ایجاد نگرش مثبت آن‌ها نسبت به وظیفه خود و بروز این رفتار در آنان شود به گونه‌ای که با کمال میل حاضر باشند وظیفه خود را به نحو احسن انجام دهند و یا اگر دچار خطایی شدند آن را به اطلاع بقیه برسانند تا دیگران آن خطا را تکرار نکنند، بدین شکل دانشگاه نیز از عملکرد بالایی برخوردار خواهد گردید و دانشجویان نیزاز کیفیت خدمات ارائه شده از سوی دانشگاه رضایت خواهند داشت.

مدیری که توانمند باشد می‌تواند بر رفتار تسهیم دانش کارکنان خود تأثیرگذار باشد و منجر به بروز این رفتار در کارکنان خود شود. هنگامی که کارکنان با تصمیمات مربوط به شغل خود توانمند می‌شوند نیاز به اطلاعات کافی برای اطمینان از این مطلب دارند که تصمیمات گرفته‌شده، معقول و موجه هستند. به این ترتیب آن‌ها به احتمال زیاد قبل و در حین فرایند تصمیم‌گیری دانش خود را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند. کارکنان معتقدند سازمان با گسترش توانمندی‌های آن‌ها وابستگی شدیدتری به آن‌ها پیدا می‌کند و این امر خود نوعی احساس با ارزش بودن و قابل احترام بودن را پدید می‌آورد که البته انگیزهای درونی به شمار می‌آید. ایفای نقش مربی‌گری توسط مدیر را می‌توان به‌عنوان یک روش نظارتی و رهبری نوین و اصولی درنظر گرفت. ایفای این نقش شامل حمایت کردن از کارکنان، بازخورد دادن به آن‌ها و تسهیل نمودن و آموزش به آن‌ها است. درواقع، به‌جای انتقال اطلاعات، استفاده از مهارت‌های کارکنان را تشویق می‌نماید. مدیر با به‌کارگیری نقش مربی، کارکنان را ازآنچه باید انجام دهند، زمان و چگونگی انجام آن آگاه می‌کنند و آنان را در جریان کار خود بر یک مبنای منظم

قرار می‌دهد. تحلیل بررسی رابطه بین مدیریت دانش با یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان حاکی از آن بود که ضریب معناداری مسیر میان متغیرهای مدیریت دانش با قابلیت یادگیری سازمانی (۱۵/۴۸)، از ۱/۹۶ بیشترند که این مطلب حاکی از معنی‌دار بودن رابطه مستقیم مدیریت دانش با قابلیت یادگیری سازمانی در سطح اطمینان ۹۵٪ داشته؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدیریت دانش بر قابلیت یادگیری سازمانی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. از طرفی، ضریب استانداردشده مسیر بین دو متغیر مدیریت دانش با قابلیت یادگیری سازمانی، ۰/۷۷۶، بیانگر این مطلب است که مدیریت دانش به میزان ۷۷/۶ درصد از تغییرات قابلیت یادگیری سازمانی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند.

نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش Morshedi Tonekaboni (2021) هم‌راستا می‌باشد. مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدیریت دانش و یادگیری سازمانی نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی شامل حفظ ارزش‌های عملکرد گروه، تأثیر ساختار سیستم بر عملکرد افراد، نقش رفتار و تأثیر مدیریت بر سازمان به‌طور مستقیم بر مدیریت دانش رابطه دارد. به‌طورکلی، می‌توان چنین بیان کرد که حفظ ارزش‌های عملکرد گروه و تأثیر ساختار عملکرد افراد در سازمان در سطح بالاتری نسبت به تأثیر مدیریت بر سازمان و نقش رفتار افراد در سازمان مبین آن است که مدیریت بایستی یادگیری و پیشرفت افراد را بیشتر مورد حمایت قرار دهد. زیرا تصمیم‌های مدیریت تأثیر ژرف و عمیق بر عملکرد افراد دارد. در این زمینه مدیریت دانش به‌عنوان روش نوین مدیریتی بیان شده است. در واقع مکمل دیگر روش‌های مدیریتی است و این چیزی نیست که ناگهان کشف شده باشد و بتوان طی دوره‌های کوتاه در سازمان پیاده شود. رابطه و نقش مستقیم مدیریت دانش و یادگیری سازمانی، فرایندی است که در محیط آموزشی سازمان به امر تولید، سازماندهی و ذخیره دانش در حافظه سازمانی و توزیع دانش و تشویق کارکنان به تسهیم دانش خود با دیگران و به‌کارگیری دانش موجود و بهروز نمودن آن به‌منظور تسهیل دستیابی سازمان به اهداف خود می‌پردازد.

به‌طورکلی نتایج تحقیق نشان داد بین رهبری توانمندساز با یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان رابطه مستقیم وجود دارد. لذا به مدیران دانشگاه پیشنهاد می‌شود که توانمندسازی باید به‌عنوان بخشی از فرهنگ سازمان تلقی شود. لذا همه باید اصول و ارزش‌های جدید را اتخاذ کنند. به ویژه مدیران دانشگاه که مسئول اجرای توانمندسازی کارکنان هستند. همچنین بین رهبری توانمندساز با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان لرستان رابطه مستقیم وجود دارد. لذا به مدیران دانشگاه پیشنهاد می‌شود مدیران و رهبران مدارس در جلسات همانديشی و متقابل با کارکنان نسبت به امور آموزش و یادگیری براساس سازوکارهای رهبری توانمندساز اقدام نمایند.

از سوی دیگر بین رهبری توانمندساز با مدیریت دانش کارکنان دانشگاه فرهنگیان رابطه مستقیم وجود دارد. لذا مدیران دانشگاه می‌توانند با به‌کارگیری دانش رهبری توانمندساز به نیازهای کارکنان خود بیشتر توجه نموده و انگیزش شغلی آن‌ها را بهبود ببخشند. همچنین نتایج نشان داد بین توانمندسازی روان‌شناختی با یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه فرهنگیان رابطه مستقیم وجود دارد. لذا به مدیران دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که به ارتقای سطح توانمندسازی و یادگیری کارکنان توجه بیشتری داشته باشند تا بتوانند با توجه به محیط متحول و متلاطم پیرامون خود برای کارکنان مزیت رقابتی ایجاد نمایند و مراجعان اصلی خود را حفظ نمایند. با توانمندسازی، کارکنان اعتماد به نفس بیشتری خواهند داشت و برای یادگیری خود را بسیار آماده خواهند دید .همچنین پژوهش حاضر نشان داد بین مدیریت دانش با یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه فرهنگیان رابطه مستقیم وجود دارد. لذا به مدیران پیشنهاد می‌شود که سیستم‌های اطلاعاتی مورد نیاز و نرم‌افزارهای مناسب در حوزه‌ها و موضوعات مختلف ایجاد شود تا کارکنان بتوانند به راحتی و به سرعت به اسناد و مدارک علمی جامع و وسیعی دسترسی داشته باشند. آموزش عالی برای ایجاد ایده‌های پژوهشی و انتقال دانش به چنین سیستم‌ها و نرم‌افزارهایی احتیاج دارند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع از سوی نویسندگان گزارش نشده است.

References

Afzali, A., Motahari, A. A., & Hatami-Shirkouhi, L. (2014). Investigating the influence of perceived organizational support, psychological empowerment and organizational learning on job performance: An empirical investigation. *Technical Gazette, 21*(3), 623-629.

Aggarwal, A., Chand, P. K., Jhamb, D., & Mittal, A. (2020). Leader–member exchange, work engagement, and psychological withdrawal behavior: The mediating role of psychological empowerment. *Frontiers in Psychology, 11,* 423. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00423

Aghaei-Rashnoudi, A. (2019). *Psychological empowerment.* Tehran: Fereshte Publications.

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 945–955. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.945

Ahmadi, P., Safarikohra, M., & Nemati, S. (2016). *Management of employee empowerment (approaches, models, strategies, programs and evaluation).* Tehran: Publications of the Office of Cultural Research. [In Persian].

Amor, A. M., Xanthopoulou, D., Calvo, N., & Vázquez, J. P. A. (2021). Structural empowerment, psychological empowerment, and work engagement: A cross-country study. *European Management Journal, 39*(6), 779–789. https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.01.005

Arghand, Z., Arghand, M., & Rashnoudi, A. (2017). *Psychological empowerment.* Tehran: Aftab Giti Publications. [In Persian]. https://ketabrah.com/book/34658

Ayub, S. H., Manaf, N. A., & Hamzah, M. R. (2014). Leadership: Communicating strategically in the 21st century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 155,* 502–506. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.330

Bahmani, M. M. (2017). *Knowledge management in organizations: Strategy–culture–structure.* Tehran: Nazari Publications. [In Persian]. https://www.gisoom.com/book/11319071

Balbastre, F., & Moreno-Luzón, M. (2003). Self-assessment application and learning in organizations: A special reference to the ontological dimension. *Total Quality Management & Business Excellence, 14*(3), 367–388. https://doi.org/10.1080/1478336032000046661

Balcerzyk, D. (2021). The role of a leader in contemporary organizations. *European Research Studies Journal, 56*(1), 226-240. https://doi.org/10.35808/ersj/1959

Basten, D., & Haamann, T. (2018). Approaches for organizational learning: A literature review. *Sage Open, 8*(3), 1–20. https://doi.org/10.1177/2158244018794224

Bensimon, E. (2005). Closing the achievement gap in higher education: An organizational learning perspective. In A. Kezar (Ed.), *Organizational learning in higher education: New directions for higher education* (No. 131, pp. 99–111). San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/he.190

Blaique, L., Ismail, H. N., & Aldabbas, H. (2023). Organizational learning, resilience and psychological empowerment as antecedents of work engagement during COVID-19. *International Journal of Productivity and Performance Management, 72*(6), 1584–1607. https://doi.org/10.1108/IJPPM-04-2021-0197

Chiva, R. (2021). Organisational learning. In *Change and development in organisations* (pp. 36–49). England: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003152996

Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review, 24*(3), 522–537. https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135

Dastegah, A. (2018). *Empowering human resources with new solutions in the third millennium.* Tehran: Satellite Publications. [In Persian]. https://ketabrah.com/book/31276

De Klerk, S., & Stander, M. W. (2014). Leadership empowerment behaviour, work engagement and turnover intention: The role of psychological empowerment. *Journal of Positive Management, 5*(3), 28–45. https://doi.org/10.12775/JPM.2014.018

Dill, D. (2002). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher Education, 38,* 127–154. https://doi.org/10.1023/A:1003762420723

Do, H., Budhwar, P., Shipton, H., Nguyen, H. D., & Nguyen, B. (2022). Building organizational resilience, innovation through resource-based management initiatives, organizational learning and environmental dynamism. *Journal of Business Research, 141,* 808–821. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.11.090

Elwani, M. (2022). *Public management* (9th ed.). Tehran: Nei Publishing House. [In Persian].

Erfanian Khanzadeh, H., & Turkanlou, Z. (2016). Examining the soft factors affecting productivity: The effect of empowering leadership on motivation to progress and inspirational motivation and mental persuasion. *Productivity Management, 10*(40), 131–157. [In Persian]. https://ensani.ir/file/download/article/1610954044-10098-99-15.pdf

Gandhi, S. (2004). Knowledge Management & Reference Services. Journal of Academic Librarianship, 30(5), 368-381. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2004.06.003

Gholichli, B. (2008). *Knowledge management: The process of creating, sharing and using intellectual capital in businesses.* Tehran: Samt Publications. [In Persian]. https://www.gisoom.com/book/11250428

Gill, A., Flaschner, A. B., & Bhutani, S. (2010). The impact of transformational leadership and empowerment on employee job stress. *Business and Economics Journal, BEJ-3.*

Graham, C. M. (2006). Organizational learning, entrepreneurship and evaluative inquiry mechanisms of small-size business enterprises (Doctoral dissertation, University of Arkansas).

Hassanzadeh, M. (2014). *Knowledge management: Concepts and infrastructures.* Tehran: Ketabdar Publications. [In Persian]. https://www.gisoom.com/book/1595755

Huber, G. (1998). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science, 2*(1), 88–115. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88

Kehrudi, Z., & Esmailzadeh, A. A. (2021). *Organizational learning in learning organizations.* Tehran: Kilid Pajoh Publications. [In Persian].

Kim, E.-Jee & Park, S. (2020). *Transformational leadership, knowledge sharing, organizational climate and learning: an empirical study. Leadership & Organization Development Journal, 41*(6), 761-775. https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2018-0455

Kim, M., & Beehr, T. A. (2018). Organization-Based self-esteem and meaningful work mediate effects of empowering leadership on employee behaviors and well-being. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 25*(4), 385-398. https://doi.org/10.1177/1548051818762337

Liebowitz, J. (2019). *Building organizational intelligence: A knowledge management primer.* CRC Press. https://doi.org/10.1201/9780367810689

Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2021). Agile practices and performance: Examining the role of psychological empowerment. *International Journal of Project Management, 39*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.09.002

Morgan, G. (1986). *Images of organization.* Newbury Park, CA: Sage.

Morshedi Tonekaboni, M. H. (2021). The relationship between transformational leadership and organizational learning culture and knowledge sharing (Case study: Staff of Islamic Azad University, Tonekabon Branch).

Knowledge Retrieval and Semantic Systems, 8(29), 135–152. [In Persian]. https://doi.org/10.22054/jks.2021.59733.1422

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How japanese companies create the Dynamics of Innovation.* New York: Oxford University Press

O'Banion, T. (1997). *A learning college for the 21st century.* Phoenix, AZ: Oryx Press. https://books.google.com/books/about/

Resnick, M. L. (2004). Management requirements for knowledge management systems in the virtual organisation. *International Journal of Networking and Virtual Organisations, 2*(4), 287-297.

Ricciardi, F., Cantino, V., & Rossignoli, C. (2021). Organisational learning for the common good: An emerging model. *Knowledge Management Research & Practice, 19*(3), 277–290. https://doi.org/10.1080/14778238.2019.1673676

Rosso, Brent D.; Dekas, Kathryn H.; Wrzesniewski, Amy (2010). On the meaning of work: a theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30,* 91-127. https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001

Salavati, A., & Abtahi, S. H. (2014). *Knowledge management in organization.* Tehran: Emroz Managers Publishing. [In Persian]. https://www.gisoom.com/book/11116992/

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Currency, Doubleday.

Shah, T. A., Khattak, M. N., Zolin, R., & Shah, S. Z. A. (2019). Psychological empowerment and employee attitudinal outcomes: The pivotal role of psychological capital. *Management Research Review, 42*(7), 797–817. https://doi.org/10.1108/MRR-05-2018-0194

Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies, 20*(1), 7–28. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x

Sinotte, M. (2004). Exploration of the Field of Knowledge Management for the Library and Information Professional. Libri, 54(3), 190-198. https://doi.org/10.1515/LIBR.2004.190

Slater, S., & Narver, J. (2005). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing, 59,* 63–74. https://doi.org/10.1177/002224299505900306

Starbuck, W. H. (1999). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies, 29*(6), 713–740. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1992.tb00686.x

Vu, H. M. (2020). Employee empowerment and empowering leadership: A literature review. *Proceedings of the 7th Technium Conference, 2*(7), https://doi.org/10.47577/technium.v2i7.1653

Watkins, K. E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources, 7*(3), 414–421. https://doi.org/10.1177/1523422305277179

Zhang, H., Yang, L., Walker, R., & Wang, Y. (2022). *How to influence the professional discretion of street-level bureaucrats: Transformational leadership, organizational learning, and professionalization strategies in the delivery of social assistance. Public Management Review, 24*(2), 208-232. https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1805919