

طراحی الگوی ساختاری هشیاری سازمانی: پژوهشی آمیخته

اعظم پهلوان‌صادق^{1*}، دکتر بیژن عبدالهی²

1- دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

2- دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

پذیرش: 1395/8/16

دریافت: 1394/6/20

چکیده

پژوهش با هدف طراحی الگوی ساختاری هشیاری سازمانی، یک پژوهش آمیخته، اکتشافی متوالی، و کاربردی می‌باشد. جامعه بخش کیفی، خبرگان هیأت علمی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران، نمونه 14 خبره علم مدیریت با نمونه‌گیری گلوله‌برفی معین و اجرا با مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. جامعه بخش کمی، اعضای هیأت علمی گروه‌های مدیریت دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران (351 عضو)، نمونه 226 عضو هیأت علمی با نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای به صورت در دسترس و اجرا با ابزار محقق‌ساخته هشیاری سازمانی و ابزارهای استاندارد رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در 94-1393 بود. روایی و پایایی ابزارهای پژوهش مطلوب بود. برای تحلیل متون جهت تدوین شاخص‌های هشیاری در بخش کیفی، از کدگذاری باز استفاده شد. روش‌های تحلیل آماری کمی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و الگویابی معادلات ساختاری بود. الگویابی معادلات ساختاری شامل یک سازه نهفته برونزای رهبری تحولی و دو سازه نهفته درونزای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و هشیاری سازمانی است. یافته‌ها حاکی از تأثیر معنادار و مستقیم رهبری تحولی بر جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر هشیاری سازمانی و تأثیر معنادار و مستقیم جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر هشیاری سازمانی است. نتایج بیانگر تأثیر مستقیم رهبری تحولی با مضامین تأثیر ایده‌آل رفتاری و اسنادی، انگیزش الهام‌بخش، و ملاحظه فردی بر جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با مضامین مسئولیت‌پذیری جمعی برای یادگیری، مشارکت با تمرکز بر یادگیری حرفه‌ای و بر هشیاری سازمانی با



مفاهیم سرعت عمل و چابکی، انعطاف‌پذیری، پاسخگویی، یادگیری مشروط و توسعه شناخت، اعتماد و گشاده‌رویی، نیز تأثیر مستقیم جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در شکل‌گیری هشیاری سازمانی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: هشیاری سازمانی، جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، رهبری تحولی، نظریه داده‌بنیاد، آموزش عالی.

1- مقدمه و بیان مسئله

اگر شرایط محیطی به‌طور کامل، ثابت و پایدار بود، اگر توانایی‌های کارکنان و اعضای دانشگاه همیشه به‌روز بود و هیچ‌گاه منسوخ یا قدیمی نمی‌شد، تغییر سازمانی نمی‌توانست برای مدیران اهمیتی داشته باشد. ولی دنیای واقعی همواره دستخوش دگرگونی است و ایجاب می‌کند که دانشگاه اعضای خود را متحول سازد تا بتواند در صحنه رقابت باقی بماند. در دنیایی که مدیران و کارکنان شاهد تغییرات زودگذر هستند، لازم است کارکنان و اعضای دانشگاه مهارت‌های جدید بیاموزند؛ پیوسته بازآموزی شوند؛ افکار و ایده‌های آنان به‌روز شده و هشیاری و روش‌های هشیار بودن را بیاموزند [1، ص 15].

هشیاری¹ وضعیت انعطاف‌پذیر ذهن، گشاده‌رویی نسبت به امور جدید و فرایند فعالانه ترسیم تمایزات تازه است. زمانی که ما هشیار هستیم، نسبت به زمینه و دیدگاه‌ها حساس بوده و در زمان حال به سر می‌بریم. وقتی که ما ناهشیار می‌باشیم، در پندارها و قالب‌های ذهنی انعطاف‌ناپذیری به تله افتاده‌ایم و نسبت به بافت و دیدگاه‌ها بی‌توجه می‌باشیم. زمانی که ما هشیار هستیم، به‌طور فعال محرک‌های محیطی گوناگونی را می‌بینیم [2].

برای نسل‌هاست که فیلسوفان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران، ناهشیاری² دانشگاه‌ها و تمایلشان به خلاقیت، کنجکاوی و اشتیاق خاموش را تقبیح نموده‌اند، در حالی که یادگیری سطحی و منفعلانه را پرورش می‌دهند. در 1933، دیویی دانشگاه‌ها را به‌عنوان مکانی که هدف اصلی آن استقرار عادات ماشینی و القای یکپارچگی رفتار است، مورد انتقاد قرار داده و شرایطی که در آن سرگردانی تهییج می‌گردد، به‌طور لزوم ممنوع ساخته است. هم عصر با دیویی، وایت‌هد هشدار داد که در دانشگاه‌ها عادت‌های تقلید کورکورانه برای انجام امور عادی

1. Mindfulness
2. Mindlessness



و ارائه ایده‌های راکد حاکم گشته‌اند؛ ایده‌هایی که صرفاً به وسیله ذهن پذیرفته شده‌اند بدون اینکه سودمند باشند یا مورد آزمون قرار گیرند و یا به صورت ترکیبات تازه‌ای ارائه شوند [3].

پرکینز در 1992 و گاردنر در 1995 به آنچه که یک محیط دانشگاه ایده‌آل ممکن است شبیه باشد، اشاره می‌نمایند. پرکینز اخطار می‌دهد که دانشجویان اطلاعات را به طور کامل نمی‌فهمند. آنها مجبور هستند اطلاعات را حفظ نمایند و این دانش در حافظه آنها باقی نمی‌ماند. هنگامی که یک نفر درباره آنچه که یاد می‌گیرد، فکر کند، احتمال بیشتری برای فهم آن مطلب و ماندگاری آن وجود خواهد داشت. گاردنر مشکلات بوروکراسی را در دانشگاه‌ها نشان داده و سختی‌های ایجاد تغییرات عمده را توضیح می‌دهد. دانشگاه‌ها امروزه متمرکز بر انباشت واقعیات و نمرات آزمون‌ها هستند. اما آیا هدف دانشگاه باید تولید بهترین نمرات آزمون باشد؟ چگونه یک رویکرد هشیارتر برای یادگیری، یک تجربه کلاسی را انتقال می‌دهد؟ گاردنر بیان می‌کند هنگامی که دانشجویان اطلاعات را به طور منحصر برای مقاصد آزمون حفظ می‌نمایند، آنها اغلب پاسخ صحیح را هنگامی که آن سؤال به حالتی کاملاً متفاوت از آنچه که آنرا حفظ کرده‌اند، مطرح می‌شود، نمی‌دانند. علاوه بر این، هنگامی که دانشجویان به این طریق یاد می‌گیرند، اغلب آنان با شکل دادن دانش جدید از این گونه اطلاعات مشکل دارند [4].

بسیاری از اساتید دانشگاه بر این باورند که نمی‌توانند تدریس هشیاران‌های داشته باشند و این به دلیل برنامه‌های درسی و سیاست‌های دانشگاه می‌باشد. آنها می‌گویند موضوعات بسیاری باید در طول سال تحصیلی آموزش داده شوند، بنابراین امکان کندوکاو عمیق در هر حوزه درسی وجود نخواهد داشت. تأکید بر پاسخ‌مداری به جای تأکید بر فرایندمداری در کلاس‌های درس، ملزم نکردن دانشجویان به تفکر اندیشمندانه، به ارائه یک پاسخ واحد از سوی دانشجو قانع شدن به جای پرداختن به دیدگاه‌های گوناگون، صرف زمان بسیار برای ساخت آزمون‌های آماده‌سازی به جای تمرکز بر فعالیت‌های معناداری که می‌تواند به‌خودی‌خود برانگیزاننده دانشجویان باشد، از نشانه‌های رفتارهای ناهشیارانه در دانشگاه می‌باشد [5].

بنیاد تئوری هشیاری، یک قالب ذهنی باز و انعطاف‌پذیر است که در آن شخص یا دانشگاه به‌عنوان سازمان به‌طور فعال درگیر فرایند ترسیم تمایزهای تازه درباره محیط می‌شود و ناهشیاری وضعیتی از ذهن است که با اتکا بر دسته‌بندی‌های ترسیم‌شده گذشته مشخص می‌شود که در آن افراد و سازمان‌ها نسبت به جنبه‌های جدید موقعیت بی‌توجه می‌باشند [6].



دانشگاه‌های موفق در ویژگی‌هایی مانند رهبری تحولی¹ قوی، انتظارات بالا از دانشجویان، جو هدایت‌شده یادگیری سهیم می‌باشند. انتظار می‌رود که اقدام‌های رهبری تحولی بتواند درگیری استادان را در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای افزایش دهد که به دنبال آن دانشگاه بتواند اساتید را برای دغدغه ذهنی داشتن با آگاهی و هشیاری تحریک نماید [7].

بررسی تجربی نقش همزمان رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای² به‌عنوان عوامل اثرگذار بر ایجاد هشیاری سازمانی³ موضوعی است که کمتر به آن پرداخته شده است. پژوهشگران مقاله حاضر تلاش کرده‌اند تا میزان ارتباط رهبری تحولی با هشیاری سازمانی را در کنار نقش واسطه‌گری جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در نظام آموزش عالی با رویکرد نظریه داده بنیاد در قالب الگوی نظری ذیل مطالعه نمایند.



شکل 1 الگوی مفروض پژوهش

2- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

2-1- هشیاری سازمانی

تاریخ مطالعه هشیاری دو رویکرد از آن را نشان می‌دهد. این رویکردها بیانگر هشیاری مبتنی بر شیوه‌های فلسفه و روان‌شناسی غربی و شرقی می‌باشند. رویکرد اصلی از سنت شرقی باستانی تمرین مراقبه نشأت می‌گیرد که به نام هشیاری درونی⁴ شناخته می‌شود. مفهوم شرقی هشیاری به‌طور ساده به "تحقق فرد" تعریف شده و توجه کامل به تجربه اکنون بر مبنای لحظه به لحظه دارد. هشیاری درونی آگاهی از جسم، احساسات و افکار خود است [8].

1. Transformational leadership
 2. Professional learning community
 3. Organizational mindfulness
 4. Internal mindfulness



رویکرد دیگر به هشیاری که در آمریکا و در حوزه روان‌شناسی شناختی ریشه گرفته، به نام هشیاری بیرونی¹ ذکر می‌شود. هشیاری ظاهری ریشه‌هایی در جهت‌گیری محسوس غربی که در روان‌شناسی اجتماعی و شناختی تبلور پیدا کرده است، دارد. هشیاری بیرونی توانایی دریافت و ادراک موقعیت‌هاست و آگاهی از نشانه‌ها و اشاره‌ها در بافت‌های مختلف، آگاهی نسبت به علایم غیرمعمول و نامربوط و توجه کردن به آنهاست [9]. در پژوهش حاضر مفهومی از هشیاری مد نظر است که به آگاهی از نشانه‌ها و علایم در بافت پیرامونی اشاره دارد. این مفهوم از دیدگاه‌های غربی و اندیشه‌های ال‌لانگر نشأت گرفته است و به نام هشیاری شناختی اجتماعی² به آن اشاره می‌شود.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که چگونه هشیاری منجر به تغییرات معنا دار در مغز، انعطاف‌پذیری شناختی، خلاقیت و نوآر بودن، سطوح بالایی از بهزیستی جسمی و روان‌شناختی می‌شود. هشیاری شامل توانایی تشخیص صحیح شخص یا سازمان است که به آن اجازه می‌دهد تا در خود ادراک شخصی و ظرفیت برای تحلیل صحیح و حل مسئله را افزایش دهد [10].

هشیاری به‌عنوان فرایند ترسیم تمایزات جدید شناخته می‌شود. فرایند ترسیم تمایزات تازه می‌تواند منجر به تعدادی از نتایج گوناگون شامل (1) حساسیت بیشتر نسبت به محیط پیرامونی؛ (2) گشاده‌رویی بیشتر نسبت به اطلاعات جدید؛ (3) ایجاد دسته‌بندی‌های تازه برای ساخت ادراک و (4) آگاهی افزایش‌یافته از دیدگاه‌های متعدد در حل مسئله شود [11].

زمانی که فرایندهای شناختی کمتری برانگیخته شده باشند، در نتیجه اقدام‌های ناهشیار صورت گرفته و دانشگاه‌ها به قالب‌بندی‌های استفاده شده در گذشته اتکا می‌نمایند و براساس چشم‌اندازهای یگانه بدون هرگونه آگاهی اقدام کرده بدون اینکه فکر کنند که رویدادها می‌توانند به‌گونه‌ای دیگر چاره‌اندیشی گردند [12]. دانشگاه‌هایی که به‌طور هشیار در وظایف درگیر می‌شوند هم برانگیخته هستند و هم توانایی کشف تنوع گسترده‌تری از دیدگاه‌ها را داشته و می‌توانند تمایزهای مرتبط‌تری را درباره پدیده‌های محیط داشته باشند که این توانایی آنها را قادر می‌سازد تا تغییر جهت‌هایی هماهنگ با محیط در خود به وجود آورند [13].

1. External mindfulness
2. Socio-cognitive mindfulness



2-2- رهبری تحولی و هشیاری سازمانی

دانشگاه‌های هشیار رهبران و اعضای هشیار دارد. هشیاری سازمانی یک دارایی سازمانی است. رهبران تحولی دانشگاه نیازمند ترفیع هشیاری جمعی می‌باشند که در آن افراد برای به چالش کشاندن، برای یافتن اشتباهات، و برای پذیرش اشتباهات خود پاداش داده می‌شوند؛ رفتارهایی که می‌تواند به وسیله یک رهبر اندیشمند ترویج داده شود [14].

دانشگاه‌های هشیار رویدادهای غیرمنتظره را در اولین مراحل آن، وقتی که نشانه‌های مشکل جزئی و ضعیف می‌باشند، مدیریت می‌نمایند. آنها گزارش خطاها و گزارش هر شکست را تشویق میکنند و موضوعات به سبب کوچک بودن مورد غفلت قرار نمی‌گیرند. رهبران تحولی در این دانشگاه‌ها جوی از گشاده‌رویی و کار گروهی را پرورش می‌دهند و افراد را برای به چالش کشیدن هر ایده دیگران تشویق می‌نمایند. روحیه باز و اعتماد باید به اندازه‌ای قوی باشد که دانشگاه بتواند از اشتباهات و شکست‌های خود به‌عنوان تجارب یادگیری به جای دلیلی برای سرزنش و تنبیه استفاده نماید. رهبری تحولی مثبت دانشگاهی یک عضو بنیادی در ارتقای اقدام‌های بهره‌ور و هشیار دانشگاهی می‌باشد [15].

رفتار هشیار مبتنی بر به سؤال کشیدن باورهای گذشته و ایجاد عادت‌های ذهنی است که یادگیری و رشد را انعکاس دهد. توانایی رئیس دانشگاه برای رهبری هشیارانه می‌تواند اثر عمیقی بر هشیاری دانشگاه و توانایی اعضای هیأت علمی برای اتخاذ مخاطرات داشته باشد. رهبری هشیار، شامل گشاده‌رو بودن نسبت به اطلاعات جدید، مورد ملاحظه قراردادن دیدگاه‌های متفاوت و دیدن مشکلات به‌عنوان فرصت‌هایی برای بهبود، افزایش احتمال موفقیت نه فقط برای رهبر بلکه برای دانشگاه می‌باشد [7].

رهبران باید قالب‌های ذهنی موجود خود را مورد سؤال قرار دهند در حالیکه با چالش‌های سازمانی موجود مواجه می‌باشند. این وضعیت بنابراین، آگاهی، حسی از ابرام و پافشاری، و انرژی به منظور ایجاد تغییرات به سمت جستجوی هشیاری بالا را خلق می‌نماید. با سازماندهی هشیار، مدیریت بحران کاربردی‌تر از فقط مدیریت رویدادهای نایاب می‌گردد [16].



بنا بر بیانات و یافته‌های پژوهشی بین رهبری تحولی در دانشگاه و هشیار نمودن آن رابطه وجود داشته و رهبر تحول‌گرای دانشگاه سهم مهمی در ایجاد دانشگاه هشیار ایفا می‌نماید [14؛ 15؛ 16؛ 7]. با جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی مختلف داخل کشور در زمینه رابطه دو سازه رهبری تحولی و هشیاری سازمانی مطالعه و پژوهش داخلی یافت نشد.

2-3 - جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و هشیاری سازمانی

جامعه یادگیرنده حرفه‌ای وضعیتی است که در آن یک گروه از استادان در فعالیت‌های خود سهم بوده و به‌طور نقادانه‌ای همدیگر را با یک روش رو به پیشرفت، یادگیری مدار و مشارکتی مورد بازجویی قرار می‌دهند. جوامع یادگیرنده حرفه‌ای ظرفیت پیشرفت و نگهداری یادگیری حرفه‌ای را با مقاصد افزایش جمعی یادگیری دانشجو دارد [17].

منظور اصلی در جوامع یادگیرنده حرفه‌ای، افزایش اثربخشی استاد به‌عنوان یک حرفه‌ای، برای منفعت نهایی دانشجو است. جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، یک مشارکت‌کننده مهم برای بهبود آموزش و اصلاح دانشگاه می‌باشد. در دانشگاه‌ها حس فزاینده‌ای از کارآمدی کار وجود دارد که منجر به انگیزش کلاسی فزاینده و رضایت از کار، مسئولیت‌پذیری جمعی عظیم‌تر برای یادگیری دانشجو می‌شود [18]. سازمان‌های هشیار فرهنگ یادگیری را پرورش می‌دهند. جایی که درس‌های آموخته شده به‌صورت مفروضات و چارچوب‌ها دوباره بیکربندی می‌گردند. فهم روش‌هایی که در آن سازمان‌ها می‌توانند یادگیری خود را بهبود بخشند، اهمیت حیاتی دارد و مشارکت‌های ذهنی مدیریت یادگیری را در بر می‌گیرد [19].

یادگیری هشیار به فرد و سازمان امکان می‌دهد که نسبت به بافت حساس باشد و به زمان حال توجه نماید. دانشجویان با قابلیت‌های متنوع و حتی درخشان‌ترین دانشجویان می‌توانند ناهشیار باشند و به آنچه می‌دانند اطمینان لازم را نداشته باشند. بسیاری از آنها از نظام آموزشی موجود خرسند نیستند، هرچند که جزو جایزه‌بگیران این نظام هستند. اگر دانشجویان در سیستم‌های آموزشی اطلاعات را به شیوه‌ای هشیار فرا گیرند، در مقابل شیوه‌های تغییر آن در شرایط گوناگون، ذهنی باز خواهند داشت. اما هنگامی که چیزی را ناهشیارانه یاد می‌گیرند، خواه از طریق پذیرش نامشروط اطلاعات یا یادگیری بیش از حد و حفظ کردن، شاید بهتر



باشد که این واقعیت‌های نامقید به بافت را فراموش کنند تا از رهگذر آنها دچار محدودیت نشوند. درست است که گرفتن نمره بالا در یک امتحان، به دلیل آنکه به‌طور دقیق همان چیزی را که شب قبل حفظ کرده‌ایم، به معلم پس داده‌ایم می‌تواند رضایت بخش باشد، اما به‌طور مسلم پی بردن به حل یک مسئله رضایت‌بخش‌تر است [20].

یادگیری هشیار زمانی رخ می‌دهد که افراد قادر به ایجاد دسته‌بندیهای جدید می‌گردند، نسبت به اطلاعات جدید پذیرا می‌باشند، و از دیدگاه‌های چندگانه آگاه می‌گردند. یادگیری هشیار می‌تواند به وسیله اجتناب از یادگیری عادی و معمولی، معرفی موارد تازه به کلاس، و تشویق دانشجویان به دیدن اشیاء از چشم‌اندازهای متفاوت ارتقاء بخشیده شود [21].

چنانچه نتایج مطالعات پژوهشگران نشان می‌دهد بین یادگیری در سازمان، تعمق و تأمل بر افکار و اعمال، و هشیاری سازمانی ارتباط وجود دارد. در این پژوهش‌ها یادگیری سازمانی و حرفه‌ای شدن یادگیری در سازمان از عوامل مرتبط با هشیاری سازمانی تعیین شده است [20]؛ 19؛ 21؛ 22؛ 4؛ 5]. مطالعه آثار پژوهشی داخلی حاکی از عدم وجود مطالعه‌ای در مورد رابطه سازه‌های جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و هشیاری سازمانی تا این زمان بوده است.

2-4- رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

اگر سازمان و رهبری آن بخواهد تغییرات مثبت در افراد و گروه‌های کاری ایجاد کند، اولین و مهم‌ترین گام، انتخاب الگوی مناسب رهبری است. یک رهبر تحول‌آفرین دیدگاه‌های متنوع‌تری از خود بروز داده و به کارکنان اجازه می‌دهد که ایده‌های خود را توسعه و تکامل بخشیده و در امور و اقدام‌های محیط کار مشارکت وسیع‌تری داشته باشند [23].

پژوهشها نشان داده‌اند که رهبری تحولی می‌تواند یادگیری حرفه‌ای در سازمان و در دانشگاه را افزایش دهد. مشارکت فرصت‌هایی را برای استادان، برای کار با یکدیگر، برای حل مسائل فراهم کرده، بازخورد و اطلاعاتی را تأمین می‌نماید که این به نوبه خود احساس عدم اطمینان آنان را کاهش می‌دهد. به‌طور متوسط، ابعاد رهبری تحولی درگیری اساتید را در فعالیت‌های حرفه‌ای یادگیری برمی‌انگیزد و می‌تواند شرایط کاری سازمانی دانشگاه را بهبود بخشد. اقدام‌های رهبری تحولی دانشگاه استادان را برای درگیری در فعالیت‌های یادگیری



حرفه‌ای تحریک میکند. تهییج استادان برای حرفه‌ای کردن خود اثرات مثبتی را بر درگیری در فعالیت‌هایشان برای به هنگام نگه‌داشتن خود دارد. استادان دانش جدید را جمع‌آوری نموده و خود را به‌وسیله بصیرت و پیشرفت به‌روز نگه می‌دارند [24].

برای بهبود عملکرد سازمانی، رهبران تحول‌گرای دانشگاه استادان را به چالش کشیده تا مفروضات خود را درباره وظایفشان بررسی و بر فرایندهای آموزشی تفکر مجدد داشته باشند. آنها ممکن است انتظاراتی را برای کیفیت تعلیم و تربیت و حمایت از رشد و یادگیری حرفه‌ای اساتید ایجاد نمایند. مدیران تحولی درگیری دانشجویان را نیز در یادگیری افزایش می‌دهند [25].

رهبری حمایتی رئیس دانشگاه به عنوان یکی از منابع انسانی الزامی برای دانشگاه یک امر اساسی به منظور حرفه‌ای شدن جامعه یادگیرنده دانشگاهی می‌باشد. در دانشگاه‌های یادگیرنده حرفه‌ای یادگیری دانشجویان زمانی بهبود می‌یابد که اولیای دانشگاه با خود متعهد شوند درباره یادگیری دانشجویان و تدریس خود به طور همکارانه‌ای صحبت کنند و به اتخاذ اقداماتی روی آورند که یادگیری و پیشرفت دانشجویان را بهبود بخشد [26]. در راستای پژوهش‌های انجام شده در زمینه رابطه بین دو سازه رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، می‌توان به مطالعات [27؛ 26؛ 25؛ 24] اشاره کرد. با جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل کشور در زمینه رابطه دو سازه رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پژوهش داخلی یافت نشد. در پی شناخت عوامل ساختاری هشیاری سازمانی در نظام آموزش عالی با رویکرد نظریه بنیاد - که به‌عنوان هدف پژوهش معرفی گردید - دو سؤال پژوهش مطرح می‌شود:

- 1- الگوی پیشنهادی هشیاری سازمانی در نظام آموزش عالی کدام است؟
- 2- تأثیر رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر هشیاری سازمانی به چه میزان است؟ که پژوهش سعی دارد به آنها با الگویابی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار لیزرل پاسخ دهد.

3- روش‌شناسی

روش پژوهش رویکرد ترکیبی است. با توجه به ماهیت اکتشافی بودن و نحوه گردآوری داده‌ها و ترتیب آنها، نخست کیفی و بعد کمی این پژوهش در زمره طرح‌های اکتشافی متوالی قرار



گرفته است. پژوهش در بخش کیفی با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد به مطالعه در زمینه مورد بررسی، یعنی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران از حیث متغیر بخش کیفی، هشیاری سازمانی، پرداخت. در بخش کیفی با توجه به تنوع دیدگاه‌های خبرگان و اعضای هیأت علمی در رشته‌های گوناگون مدیریت و تجارب متفاوت آنها سعی شد تا از نظرات خبرگان و اعضای هیأت علمی براساس رشته‌های آموزشی مختلف مدیریت و مرتبه علمی آنها برای مصاحبه بهره‌برداری شود. در بخش کمی نیز با استفاده از روش پیمایش به شناسایی ابعاد تشکیل‌دهنده پرسشنامه محقق‌ساخته هشیاری سازمانی، پرسشنامه‌های استاندارد رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، آزمون ابعاد سازه‌ها و الگوی مفروض پژوهش اقدام شد. پژوهش از نوع پژوهش کاربردی می‌باشد. برای شروع کار در بخش کیفی، مهم‌ترین قسمت طراحی سؤال‌های مصاحبه بود. به این منظور پژوهشگر با بررسی ادبیات پژوهش و مشاوره با صاحب‌نظران حوزه مربوط، سؤال‌های مصاحبه را به صورت نیمه ساختاریافته و در جهت تعیین مضمون هشیاری دانشکده‌های مدیریت و شناخت ویژگی‌های هشیاری و ناهشیاری طراحی کرد. برای انجام مصاحبه و جمع‌آوری داده‌های کیفی دو سؤال مطرح شد.

1- یک دانشکده هشیار چه نوع دانشکده‌ای است و با چه خصایصی شناخته می‌شود؟

2- وقتی یک دانشکده هشیار نباشد، چگونه رفتارهایی از آن مورد انتظار می‌باشد؟

جامعه بخش کیفی پژوهش را خبرگان رشته‌های مختلف مدیریت دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران تشکیل داد. نمونه‌گیری بخش کیفی به صورت هدفمند بوده و با روش نمونه‌گیری گلوله برفی تا 14 خبره و کارشناس هیأت علمی در حوزه‌های تخصصی مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، مدیریت دولتی، مدیریت صنعتی و مدیریت بازرگانی به ترتیب با 6 و 1 و 3 و 3 و 1 کارشناس هیأت علمی معین و اجرا با مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته صورت گرفت.

جامعه بخش کمی از 351 عضو هیأت علمی رشته‌های مدیریت دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران تشکیل شد. روش نمونه‌گیری بخش کمی، نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای و واحد تحلیل عضو هیأت علمی گروه‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران بود. در تعیین خوشه اول از بین دانشگاه‌های دولتی تهران، دانشکده‌های مدیریت مشخص و سپس



برای تعیین خوشه دوم در دانشکده‌های مدیریت، گروه‌های مختلف مدیریت جدا و نمونه به‌صورت در دسترس انتخاب و اجرا به‌صورت حضوری و ارائه پرسشنامه به اعضاء انجام شد. برای محاسبه حجم نمونه کافی برای پژوهش‌های تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری، قواعد سرانگشتی مختلفی توسعه یافته است که شامل (1) حداقل اندازه نمونه 100 یا 200 نفر؛ (2) 5 تا 10 مشاهده برای برآورد هر پارامتر و (3) 5 تا 10 آزمودنی برای هر سؤال می‌باشد [28]. برای مدل پژوهش حاضر 5 پارامتر برآورد شد که این تعداد در حجم نمونه 10 نفر (5 تا 10 مشاهده) برای هر پارامتر ضرب و حجم نمونه محاسبه شد. از سویی با توجه به قاعده حداقل اندازه نمونه 100 یا 200 نفر، حجم نمونه مناسب برآورد و در مجموع و با توجه به قواعد عنوان شده، حجم نمونه 226 نفر در نظر گرفته شد.

برای طراحی ابزار سازه هشیاری سازمانی، بعد از انجام مصاحبه با خبرگان علم مدیریت، پژوهشگر کار تحلیل محتوای مصاحبه‌ها را انجام داد. بنابر روش نظریه داده‌بنیاد در پژوهش حاضر نخست مرحله کدگذاری باز انجام شد و بعد از استخراج کدها، همچنین مطالعه ادبیات و مبانی نظری، به ساخت گویه‌های سازه هشیاری سازمانی و طرح ابزار اولیه این سازه با 35 گویه اقدام شد. ابزار در اجرای مقدماتی پایایی مطلوبی با ضریب آلفای کرونباخ 0/91 نشان داد. بعد از اجرای نهایی و انجام تحلیل‌های اکتشافی و تأییدی و برازش الگو در بخش کمی، ابعاد ابزارهای سازه‌های هشیاری سازمانی، رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و روابط میان سازه‌ها در دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران مورد تأیید قرار گرفت.

پژوهشگر در طراحی گویه‌های پرسشنامه هشیاری سازمانی با انجام مشاوره‌های متعدد با افراد مورد مصاحبه، به روایی محتوایی ابزار براساس دیدگاه صاحب‌نظران توجه داشت. همچنین برای ارزیابی روایی محتوایی¹ ابزار بر اساس قضاوت و ارزشیابی کارشناسان حیطة مورد مطالعه براساس طیف سه درجه‌ای ضروری، مفید گرچه غیرضروری و غیرضروری اقدام نمود. برای تعیین میزان ضرورت وجود هر گویه، از فرمول ذیل استفاده شد.

$$CVR = \frac{n - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

1. Content Validity Ratio (CVR)



در فرمول فوق، n تعداد کارشناسانی است که به گویه از طیف سه درجه‌ای، پاسخ ضروری داده‌اند و N تعداد کل خبرگان (14 عضو) و ارزش‌های به‌دست آمده از محاسبات می‌توانند طیفی از 1- تا 1+ داشته باشند [29]. این ارزش‌ها هرچه به 1+ نزدیک‌تر باشند، نشان‌دهنده ارتباط گویه مورد نظر با حیطه علمی مدنظر - هشپاری سازمانی - می‌باشد. در مطالعه حاضر نرخ روایی محتوایی گویه‌های ابزار سازه هشپاری سازمانی براساس نظر خبرگان بین 0/43+ تا 1+ به‌دست آمد.

بع‌د از اطمینان از روایی محتوایی گویه‌های ابزار هشپاری سازمانی، به روایی صوری و روایی سازه و پایایی ابزارها پرداخته شد. برای تعیین روایی صوری ابزارها از نظرات کارشناسان استفاده شد و روایی سازه با روش تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی‌ها با آلفای کرونباخ محاسبه شد. در انجام تحلیل عاملی اکتشافی هشپاری سازمانی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و روش واریماکس، گویه‌های این سازه بر پنج عامل بار گرفت. با توجه به ارزش‌های ویژه به‌دست آمده عامل اول تا پنجم به‌ترتیب 37/13؛ 7/73؛ 6/57؛ 5/59؛ 5/47 درصد و به‌طور تجمعی 62/49 درصد واریانس سازه هشپاری سازمانی را تبیین نمودند. شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر با 0/89 و نتیجه آزمون کرویت بارتلست در سطح 0/001 معنادار به دست آمد.

جدول 1 تحلیل عاملی اکتشافی سازه هشپاری سازمانی

بار عاملی	گویه‌ها	عوامل
0/67	1. سکون و ایستایی و وضعیت موجود دانشگاه را پذیرفته‌اید و نسبت به تغییر و تحول بی‌توجه می‌باشید.	سخت‌عمل و چابکی
0/57	2. گوش به زنگ هستید و متوجه جنبه‌های تازه موقعیت می‌باشید.	
0/66	3. توانایی شناسایی و مدیریت موقعیت‌های بحرانی، رویدادهای غیرمنتظره و تغییرات محیطی را دارید.	
0/63	4. نسبت به موقعیت‌های پیش آمده واکنش سریع و به‌موقع دارید.	
0/65	5. در آموختن خود پیشرو هستید.	
0/65	6. آمادگی مناسبی برای ارائه عملکرد فعالانه دارید.	
0/71	7. می‌توانید پیش‌بینی و پیشگیری‌های سریع و به‌موقعی داشته باشید.	
0/72	1. خلاق و نوآور می‌باشید.	انعطاف‌پذیری
0/76	2. زودتر از دیگران متوجه نکات و ریزه‌کاری‌ها می‌شوید.	
0/59	3. در زمان بحث درباره موضوعات می‌توانید تفکر و تأمل سریعی بر آن داشته باشید.	
0/55	4. نسبت به دیدگاه‌ها و نقطه نظرات همکاران و دانشجویان انعطاف‌پذیر هستید.	بستگی
0/79	1. نسبت به مسئولیت‌های خود پاسخگو می‌باشید.	
0/80	2. به خودکنترلی و خودنظارتی در انجام وظایف اهمیت می‌دهید.	
0/71	3. نسبت به کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود حساس هستید.	



بار عاملی	گروه‌ها	عوامل
0/7	1. به یادگیری فعالانه دانشجویان اهمیت داده و روش‌های نمره‌آوردن منفعلانه را مطرود می‌دانید.	یادگیری معمولی معمولی
0/65	2. طریقه اندیشیدن و تفکر مشروط و نه قطعی را در تدریس و آموزش خود به کار می‌گیرید.	
0/66	3. به توسعه شناخت و یادگیری فردی و جمعی و تبادل اطلاعات به‌صورت مستمر توجه دارید.	
0/65	1. برای تفسیر اطلاعات به خلق مستمر دسته‌بندی‌ها و دیدگاه‌های تازه اقدام می‌نمایید.	اعتماد معمولی معمولی
0/54	2. نسبت به پذیرش اطلاعات جدید، گشاده‌رو می‌باشند.	
0/81	3. روحیه اعتماد را در روابط بین همکاران خود مشاهده می‌کنید.	

یافته‌های جدول یک نشان‌دهنده عوامل حاصل از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی سازه هشیاری سازمانی است. پنج عامل از گویه‌های سازه مربوطه استخراج شده است. این عوامل به ترتیب با عنوان‌های سرعت عمل و چابکی¹ با 7 گویه، انعطاف‌پذیری² با 4 گویه، پاسخگویی³ با 3 گویه، یادگیری مشروط و توسعه شناخت⁴ با 3 گویه و اعتماد و از گشاده‌رویی⁵ با 3 گویه معرفی شده‌اند. بارهای عاملی برای این عامل‌ها همگی مطلوب و از 0/54 تا 0/81 می‌باشند. ضرایب پایایی برای عوامل سرعت عمل و چابکی 0/85، انعطاف‌پذیری 0/7، پاسخگویی 0/81، یادگیری مشروط و توسعه شناخت 0/72 و اعتماد و گشاده‌رویی 0/74 و برای کل گویه‌های سازه هشیاری سازمانی 0/9 به‌دست آمد.

در تحلیل عاملی اکتشافی سازه رهبری تحولی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و روش واریانس، گویه‌های این سازه بر 4 عامل بار گرفت. با توجه به ارزش‌های ویژه، عامل اول تا چهارم به ترتیب 52/05؛ 8/37؛ 6/2؛ 5/53 درصد و به‌طور تجمعی 72/14 درصد واریانس سازه رهبری تحولی را تبیین کردند. شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر با 0/93 و آزمون کرویت بارتلت در سطح 0/001 معنادار به دست آمد.

همچنین ابعاد چهارگانه سازه رهبری تحولی به ترتیب با عنوان‌های تأثیر ایده‌آل رفتاری با 5 گویه، انگیزش الهام‌بخش و تحریک هوشمندانه با 7 گویه، تأثیر ایده‌آل اسنادی با 3 گویه و ملاحظه فردی با 4 گویه معرفی شده‌اند. بارهای عاملی برای این عامل‌ها همگی مطلوب و از 0/53 تا 0/83 می‌باشند. ضرایب پایایی برای عوامل تأثیر ایده‌آل رفتاری 0/92، انگیزش

1. Rapidity and agility
2. Flexibility
3. Accountability
4. Conditional learning and development of recognition
5. Trust and openness



الهام‌بخش و تحریک هوشمندانه 0/92. تأثیر ایده‌آل اسنادی 0/95. ملاحظه فردی 0/76 و برای کل گویه‌های سازه رهبری تحولی 0/95 به دست آمد.

در تحلیل عاملی اکتشافی سازه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و روش واریماکس گویه‌های این سازه بر 3 عامل بار گرفت. با توجه به ارزش‌های ویژه، عامل اول تا سوم به ترتیب 52/94، 8/38، 5/07 درصد و به طور جمعی 66/4 درصد واریانس سازه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را تبیین نمودند. کفایت نمونه‌برداری برابر با 0/93 و نتیجه آزمون کرویت بارتلت در سطح 0/001 معنادار به دست آمد.

ابعاد چهارگانه سازه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به ترتیب با عنوان‌های مسئولیت‌پذیری جمعی برای یادگیری دانشجو با 10 گویه، مشارکت با تمرکز بر یادگیری حرفه‌ای با 6 گویه، پرسشگری حرفه‌ای با 5 گویه معرفی شده‌اند. بارهای عاملی برای این عامل‌ها همگی مطلوب و از 0/56 تا 0/84 می‌باشند. ضرایب پایایی برای عوامل مسئولیت‌پذیری جمعی برای یادگیری دانشجو 0/93، مشارکت با تمرکز بر یادگیری حرفه‌ای 0/91، پرسشگری حرفه‌ای 0/85 و برای کل گویه‌های سازه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای 0/96 به دست آمد.

4- ابزارهای پژوهش

ابزارهای پژوهش پرسشنامه رهبری تحولی، جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و هشیاری سازمانی بود.

4-1- پرسشنامه رهبری تحولی

پرسشنامه رهبری تحولی چند عاملی در پژوهش حاضر با 19 سؤال و طیف پنج درجه‌ای لیکرت و وضعیت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم در پژوهش‌های مختلفی در حیطه مدیریت استفاده شد که دارای روایی و پایایی قابل قبولی بوده است [30].

4-2- پرسشنامه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

پرسشنامه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای حاوی گویه‌هایی برای جمع‌آوری دیدگاه‌ها در مورد یادگیری حرفه‌ای در دانشگاه است. پرسشنامه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با 21 گویه و طیف



پاسخگویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌باشد. پژوهشگران روایی و پایایی مناسبی برای این ابزار ذکر کرده‌اند [31].

4-3- پرسشنامه هشیاری سازمانی

سازه هشیاری سازمانی با ابزار محقق ساخته سنجش شد. این ابزار با استفاده از نظریه داده‌بنیاد و انجام مصاحبه با خبرگان گروه‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران و استخراج گویه‌ها و ابعاد هشیاری احصاء گردید. گویه‌های ابزار مذکور 20 عدد با طیف پنج درجه‌ای لیکرت و از خیلی کم تا خیلی زیاد می‌باشد. در پژوهش رهبری تحولی سازه نهفته برونزا و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و هشیاری سازمانی سازه‌های نهفته درونزا می‌باشند.

5- یافته‌های پژوهش

بعد از تحلیل عاملی اکتشافی و استخراج ابعاد سازه‌ها، سؤال‌های نهایی مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفت و با استفاده از مدل معادلات ساختاری آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل سازه نهفته برونزا بر سازه‌های نهفته درونزای مدل و اثر سازه نهفته درونزای مدل بر دیگر سازه نهفته درونزا مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج تحلیل تأییدی در جدول‌های دو تا هفت آمده است.

جدول 2 ضرایب لامبدا ایکس، مقادیر t و ضرایب تعیین ابعاد سازه نهفته برونزا رهبری تحولی

θ_i	R^2	t - Value	λ_x	ابعاد سازه
0/32	0/68	11/85	0/83	تأثیر ایده‌آل رفتاری
0/2	0/8	10/62	0/89	انگیزش الهام‌بخش
0/4	0/6	11/63	0/78	تأثیر ایده‌آل اسنادی
0/55	0/45	8/84	0/67	ملاحظه فردی

یافته‌های جدول دو نشان می‌دهد ضرایب لامبدا ایکس معنادار به دست آمده‌اند. ضرایب استاندارد خطای تتا دلتا نشان داد که آنها در سطح پایینی بین 0/2 تا 0/55 قرار دارند. مقادیر R^2 دارای حداقل مقدار 0/45 تا حداکثر مقدار 0/8 بوده که نشان می‌دهد تمام ابعاد در تبیین واریانس سازه نهفته برونزای رهبری تحولی دارای قدرت قابل ملاحظه‌ای



می‌باشند. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اندازه‌گیری سازه نهفته برونزای رهبری تحولی با مقادیر مجذور خی = $223/37$ ، درجه آزادی = 86 ، سطح معناداری = $0/001$ ، شاخص برازش تطبیقی = $0/98$ ، شاخص نیکویی برازش = $0/88$ ، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش = $0/84$ ، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب = $0/08$ ، ریشه استاندارد میانگین مجذورات پسماندها = $0/05$ به دست آمد که نشان می‌دهد الگوی اندازه‌گیری سازه نهفته برونزای رهبری تحولی برازندگی خوبی با داده‌های گردآوری شده داشته است.

جدول 3 ضرایب لامبدا وای، مقادیر t و ضرایب تعیین ابعاد سازه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

θ_i	R^2	t - Value	λ_i	ابعاد سازه
0/41	0/59	7/66	0/77	مسئولیت‌پذیری برای یادگیری دانشجو
0/47	0/53	9/54	0/73	مشارکت با تمرکز بر یادگیری حرفه‌ای
0/0001	1	10/73	1	پرسشگری حرفه‌ای

یافته‌های جدول سه نشان می‌دهد ضرایب لامبدا وای معنادار به دست آمده‌اند. ضرایب استاندارد خطای تتا اپسیلون نشان داد که آنها در سطح پائینی بین $0/0001$ تا $0/47$ قرار دارند. مقادیر R^2 دارای حداقل مقدار $0/53$ تا حداکثر مقدار 1 بوده که نشان می‌دهد تمام ابعاد در تبیین واریانس سازه نهفته برونزای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای قدرت قابل ملاحظه‌ای دارند. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اندازه‌گیری سازه نهفته برونزای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با مقادیر مجذور خی = $263/78$ ، درجه آزادی = 62 ، سطح معناداری = $0/001$ ، شاخص برازش تطبیقی = $0/95$ ، شاخص نیکویی برازش = $0/85$ ، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش = $0/83$ ، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب = $0/08$ ، ریشه استاندارد میانگین مجذورات پسماندها = $0/06$ به دست آمد که نشان می‌دهد الگوی اندازه‌گیری سازه نهفته برونزای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای برازندگی خوبی با داده‌ها داشته است.



جدول 4 ضرایب لامبدا وای، مقادیر t و ضرایب تعیین ابعاد سازه هشیاری سازمانی

θ_e	R^2	t - Value	λ_p	ابعاد سازه
0/19	0/81	8/78	0/9	سرعت عمل و چابکی
0/3	0/7	8/5	0/84	انعطاف پذیری
0/46	0/54	9/27	0/73	پاسخگویی
0/37	0/63	8/63	0/79	یادگیری مشروط
0/43	0/57	10/03	0/76	اعتماد و گشاده رویی

یافته‌های جدول چهار نشان می‌دهد ضرایب لامبدا وای معنادار به دست آمده‌اند. ضرایب استاندارد خطای تتا اپسیلون نشان داد که آنها در سطح پایینی بین 0/19 تا 0/46 قرار دارند. مقادیر R^2 دارای حداقل مقدار 0/54 تا حداکثر مقدار 0/81 بوده است که نشان می‌دهد تمام ابعاد در تبیین واریانس سازه هشیاری سازمانی دارای قدرت قابل ملاحظه‌ای می‌باشند. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اندازه‌گیری سازه نهفته درونزای هشیاری سازمانی با مقادیر مجذور خی = 368/24، درجه آزادی = 165، سطح معناداری = 0/001، شاخص برازش تطبیقی = 0/95، شاخص نیکویی برازش = 0/86، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش = 0/82، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب = 0/07، ریشه استاندارد میانگین مجذورات پسماندها = 0/03 به دست آمد که نشان می‌دهد الگوی اندازه‌گیری سازه نهفته درونزای هشیاری سازمانی برازندگی خوبی داشته است.

جدول 5 اثر مستقیم (Beta, β) سازه نهفته درونزا بر دیگر سازه نهفته درونزای مدل

R^2	t - Value	اثر مستقیم برآورد شده	جهت مسیر
%26/01	(5/11)	0/51*	از جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر هشیاری سازمانی

* $p \leq 0/05$ ** $p \leq 0/01$

جدول پنج اثر سازه نهفته درونزا (η , Eta) را بر دیگر سازه نهفته درونزای مدل نشان می‌دهد. یافته معناداری ضریب تأثیر مستقیم جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر هشیاری سازمانی به میزان 0/51 و واریانس تبیین شده 26 درصد برای هشیاری سازمانی را نشان می‌دهد. ضریب ستاره‌دار در جدول دارای مقدار t بزرگ‌تر از 2 بوده و معنادار به دست آمده است.



جدول 6 آثار مستقیم (Gamma, γ) و غیرمستقیم و کل سازه نهفته برونزا بر سازه‌های نهفته درونزا

جهت مسیر	برآورد آثار مستقیم	t - Value	برآورد آثار غیرمستقیم	برآورد آثار کل	R ²
از رهبری تحولی بر جامعه یادگیرنده حرفه‌ای	0/34*	(3/14)	0/17*	0/34*	% 11/56
هشیاری سازمانی	0/21*	(2/18)		0/38*	% 4/41

* p ≤ 0/05 ** p ≤ 0/01

جدول شش آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل سازه نهفته برونزا (ξ , Ksi) را بر سازه‌های نهفته درونزا (η , Eta) نشان می‌دهد. یافته‌های جدول معناداری آثار مستقیم و کل رهبری تحولی بر جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به میزان 0/34 و واریانس تبیین شده 11/56% برای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و معناداری آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل رهبری تحولی بر هشیاری سازمانی به ترتیب به میزان 0/21، 0/17، 0/38 و واریانس تبیین شده 4/41% برای هشیاری سازمانی گزارش می‌کند. ضرایب ستاره‌دار در جدول دارای مقدار t بزرگ‌تر از 2 بوده و معنادار به دست آمده‌اند. آماره‌های نیکویی برازش مدل بخش دیگر یافته‌هاست. از بین شاخص‌های برازش مهم‌ترین آنها آماره χ^2 دو، شاخص برازش تطبیقی و شاخص نیکویی برازش و تعدیل شده آن، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب، ریشه استاندارد شده میانگین مجذورات پسمانده مورد تأمل بیشتری قرار می‌گیرد. شاخص‌ها حاکی از آن است که تابع معادلات ساختاری برازندگی خوبی با داده‌ها داشته است.

جدول 7 شاخص‌های نیکویی برازش مدل و دامنه قابل قبول

خی دو	درجه آزادی	نسبت χ^2 به درجه آزادی	سطح معناداری	شاخص برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	ریشه استاندارد میانگین مجذورات تقریب	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب
101/42	51	1/98	0/001	0/95	0/93	0/89	0/03	0/066
-	-	کمتر از 5	-	نزدیک به یک	نزدیک به یک	نزدیک به یک	برابر و کمتر از 0/08	برابر و کمتر از 0/08



[14؛ 15؛ 16؛ 7]. با شتاب روزافزون دگرگونی‌ها در دنیای کنونی، فرایند تغییر و تحول مستمر از عمده‌ترین جریان‌های حاکم بر زندگی بشر شده است. از این رو دانشگاه‌هایی که خواهان بقا و ماندگاری می‌باشند، مجبور به پذیرش تغییرات، انعطاف‌پذیری و هشیاری هستند. دانشگاه‌هایی موفق بوده و در دنیای پر رقابت امروزی قادر به ادامه حیات می‌باشند که توانایی مقابله و انطباق با تغییرات را داشته باشند و به‌طور دائم افکار و اندیشه‌های جدید و خلاقانه را در عمل به کار گیرند. از شروط ایجاد وضعیت عنوان شده تجهیز بودن دانشگاه به رهبری تحول‌گراست. با وجود رهبر تحولی، دانشگاه و اعضای آن به ارائه ایده‌های جدید و بدیع تمایل داشته و به سمت خلاقیت و به‌دنبال آن هشیاری پیش خواهد رفت.

رهبران تحولی به‌واسطه روشن‌ساختن اهمیت تشریک مساعی در انجام وظایف جمعی، فراهم کردن فرصت یادگیری از طریق تسهیم دانش و تفویض اختیار به پیروان برای اجرای هر اقدام ضروری به منظور عملکرد مؤثر، نوعی از محیط‌های کاری را ایجاد می‌کنند که پیروان در جستجوی رویکردهای خلاقانه و هشیارانه جهت انجام وظایف خود، حس توانمندشدن پیدا کنند. این سبک از رهبری، رهبر را قادر می‌سازد تا خود را به هشیاری، نوآوری و یادگیری متعهد کرده و اعضای دانشگاه را ترغیب نماید که با قدرت بر مشکلات درونی و دشواری‌های بیرونی که مانع بروز نوآوری، یادگیری و هشیاری در دانشگاه میشوند، غلبه یابند. رهبران تحول‌آفرین از طریق ایجاد دیدگاهی امیدبخش، ارتباطات را طوری میان اعضای دانشگاه پرورش می‌دهند که آنان احساس می‌کنند شغلی مهیج دارند. با برانگیختن اعضای و کارکنان موجب تحریک ذهنی آنان در ایجاد افکار نو، خلاقانه و در نتیجه هشیاری اعضای می‌گردند.

❖ تأثیر مستقیم جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر هشیاری سازمانی در پژوهش حاضر تأیید شد. یافته به دست آمده در ادامه نتایج مطالعات پژوهشگران می‌باشد [20؛ 19؛ 21؛ 22؛ 4؛ 5]. ظرفیت‌سازی برای یادگیری جمعی و مشارکتی به افراد، گروه‌ها و سازمان‌های آموزشی قدرتی اعطا می‌کند که درگیر یادگیری شده و آن را در طول زمان حفظ کنند. هدف در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای ایجاد مشارکت برای بهبود آموزش و اصلاحات آموزشی است و این امر در طول سال‌ها تشویق معلمان و استادان به کار با یکدیگر به صورت مشارکتی و همکارانه و به‌واسطه دانش و تجربه‌ای که ایجاد شده، میسر می‌شود. تئوری‌های یادگیری نشان داده‌اند که تعاملات بین یادگیرندگان منجر به یادگیری بهتر میان آنان می‌شود. در یادگیری مشارکتی مبادله



افکار و عقاید، اطلاعات و دیدگاه‌ها صورت گرفته و به دنبال آن عملکردهای ذهنی تفکر و استدلال پرورش پیدا می‌کند.

در یک سازمان هشیار، فرهنگ یادگیری تشویق و پرورش داده می‌شود. از اهداف اساسی و قابل ملاحظه تعلیم و تربیت، آموزش هشیاری و تحقق آن است. در آموزش‌های هشیاری مفاهیم قدیمی باهوش بودن و به محتوی پایبندبودن و بهترین‌ها شدن زیر سؤال رفته و دگرگون می‌شوند. در یک محیط یادگیری هشیار، اطلاعات نو و تازه پذیرش شده و از دیدگاه‌های متعدد استقبال می‌شود و افراد پیوسته وضعیت موجود را به چالش می‌کشند. در چنین محیطی تفکر انعطاف‌پذیر و توجه به ابهام تشویق می‌شود. زمانی که ابهام مطرح می‌شود و هیچ چیز با قطعیت پذیرفته نمی‌شود، خلاقیت بروز پیدا می‌کند و در این زمان دیدگاه‌های تازه تولید شده و یادگیری هشیار اتفاق می‌افتد. مبانی نظری و ادبیات و پیشینه موجود نشان می‌دهد که بین یادگیری در سازمان، تعمق و تأمل بر افکار و اعمال و هشیاری سازمانی ارتباط وجود دارد. در یافته‌های پژوهشی و ادبیات موجود از یادگیری سازمانی و حرفه‌ای شدن یادگیری در سازمان به عنوان عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر هشیاری سازمانی نامبرده شده است.

❶ تأثیر مستقیم رهبری تحولی بر جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در پژوهش حاضر تأیید شد.

در راستای یافته به دست آمده، می‌توان به مطالعات و پژوهش‌های [24؛ 25؛ 26؛ 27] اشاره داشت. این پژوهش‌ها در زمینه رابطه بین دو سازه رهبری تحولی و جامعه یادگیرنده حرفه‌ای صورت گرفته و این رابطه را معنادار نشان داده‌اند. تغییرات گسترده و جهانی شدن در دنیای امروز مستلزم سبک رهبری متفاوت و جدیدی است که با استفاده بهینه از منابع و دارایی‌های مادی و انسانی، اهداف سازمان را تحقق بخشیده و قادر به توسعه ظرفیت‌ها و استفاده از آنها باشد. رهبرانی که با خلق چشم‌اندازهای نوین، تدوین و توسعه بینش‌ها و الهام‌بخشی موجب تحول و نوآوری شده و با برانگیختن پیروان و ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری و هماهنگی در آنها، عوامل و عناصر سازمانی را به گونه‌ای به کار می‌گیرند که هم بقای سازمان را تضمین کرده و هم شرایط رشد آنها را فراهم می‌سازند. این رهبران توانایی عمل مؤثر در شرایط پیچیده و مخاطره‌آمیز را داشته و این حس را در خود و نیز زیردستان خود به وجود می‌آورند که در برابر چالش‌ها و فرصت‌های احتمالی واکنش مناسب از خود نشان دهند. رهبرانی را که با مسئولیت‌پذیری و به‌کارگیری قوه تخیل خود و تحقق ایده‌ها، شرایط تعهد، مشارکت



داوطلبانه و تلاش فوق‌العاده را در زیردستان فراهم کرده و در نهایت سازمان‌ها را به سمت جوامع یادگیرنده حرفه‌ای هدایت می‌کنند، رهبران تحولی می‌نامند.

رهبری تحولی با حمایت از گروه‌سازی و فرایندهای تغییر، یادگیری در سازمان و حرفه‌ای شدن این یادگیری را بهبود بخشیده و سبب برانگیختگی فکری، خلاقیت و نوآوری و افزایش اعتماد به نفس در اعضای سازمانی می‌شود. در واقع تبدیل سازمان به یک جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به عنوان شیوه نوین برای پاسخگویی به محرک‌های محیطی است که در سایه اقدام‌های رهبری تحولی سازمان به وقوع می‌پیوندد.

مادام که کل فرهنگ گرفتار پدیده ناهشیار بودن است، ما نه تنها در مقام افراد اسیر دیدگاه‌های یک‌جانبه نگریم، بلکه به صورت جمعی نیز این دیدگاه‌ها را در یکدیگر تقویت می‌نماییم. رسیدن به یک نظام آموزشی کارآمدتر فقط و فقط در گرو زیر و رو کردن کامل نظام کنونی است. از این رو می‌توان برنامه درسی دانشگاه‌ها را تغییر داد؛ معیارهای امتحان‌گرفتن را از دانشجویان و اساتید عوض کرد؛ مشارکت اجتماع را در فرایند آموزش افزایش داد و بودجه آموزش را آن قدر اضافه کرد که تعداد بیشتری از دانشجویان بتوانند به بخشی از عصر رایانه تبدیل شوند. مادام که دانشجویان فرصت یادگیری هشیارانه‌تر پیدا نکنند، هیچ‌یک از این اقدام‌ها به تفاوت معناداری منجر نخواهد شد. اگر چنین فرصتی ایجاد شود، شاید دیگر لازم نباشد که بسیاری از اقدام‌های پرهزینه انجام گیرد.

7- منابع

[1] رابینز، اس، پی، مبانی رفتار سازمانی، مترجم پارسائیان و اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، 1394.

- [2] Langer E. (2005) "Well-being, mindfulness versus positive evaluation", In S. Wright & SH. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology*, pp.214-230.
- [3] Ritchhart R., Perkins D. N. (2000) "Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness", *Journal of Social Issues*, 56(1): 27-47.
- [4] Garno Reid E. (2009) *A mindfulness workbook for young children: A classroom feasibility trial*", A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, School of Arts and Sciences Columbia University, Copyright by ProQuest LLC.



- [5] Sherretz Ch. E. (2011) "Mindfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices", *Journal of Thought, Fall-Winter*, 46(3/4): 79-104.
- [6] Langer E. J. (1992) "Theoretical focus, matters of mind: mindfulness in perspective", *Consciousness and Cognition*, 1(3): 289-305.
- [7] Kearney W. S., Kelsey C., Herrington D. (2013) "Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale", *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3): 316-335.
- [8] Hede A. (2010) "The dynamics of mindfulness in managing emotions and stress", *Journal of Management Development*, 29(1): 94-110.
- [9] Bryant B., Wildi J. (2008) "Perspectives for managers. IMD International. Real world, real learning", www.imd.org.
- [10] Langer E. J. (1989b) "Minding matters: The consequences of mindlessness-mindfulness", *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, pp. 137-173.
- [11] Langer E. J., Moldoveanu M. (2000) "The construct of mindfulness", *Journal of Social Issues*, 56(1): 1-9.
- [12] Weick K. E., Sutcliffe K. M., Obstfeld D. (1999) "Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness source: R.S. Sutton and B.M. Staw (Eds)", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1 (Stanford: Jai Press, 1999), pp. 81-123. In *Crisis Management VOLUME III* Edited by Arjen Boin (2008). SAGE Publications Ltd.
- [13] Ndubisi N. O. (2012) "Mindfulness, reliability, pre-emptive conflict handling, customer orientation and outcomes in Malaysia's healthcare sector", *Journal of Business Research*, 65(4): 537-546.
- [14] Hoy W. K. (2003) "An analysis of enabling and mindful school structures", *Journal of Educational Administration*, 41(1): 87-108.
- [15] Hoy W. K., Gage Ch. Q., Tarter C. J. (2006) "School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other?", *Educational Administration Quarterly*, 42(2): 236-255.
- [16] Gebauer, A. (2014). Mindful organizing as a paradigm to develop managers. *Journal of Management Education*, 37(2), 203-228.
- [17] Stoll L., Louis K. S. (2007) *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, Open University Press.
- [18] Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S. (2006) "Professional learning communities: A review of the literature", *Journal of Educational Change*, 7(4): 221-258.
- [19] Lee Chu P. W. (2008) *Using mixed methods to identify high reliability organization measures for local health department disaster preparedness*, A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Public Health in Public Health in the Graduate Division of the University of California, Berkeley.
- [20] Jordan S., Messner M., Becker A. (2009) "Reflection and mindfulness in organizations: Rationales and possibilities for integration", *Management Learning*, 40(4): 465-473.

- [21] Lind, V.R. (2015). Into the deep: Mindful music learning. *General Music Today*, 27(2), 18-21.
- [22] Carroll M. (2009) "From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision", *Psychotherapy in Australia*, 15(4): 40- 51.
- [23] Kelloway K. E., Barling J., Helleur J. (2000) "Enhancing transformational leadership: the roles of training and feedback", *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3): 145-149.
- [24] Thoonen E. J., Slegers P. J. C., Oort F. J., Peetsma T. D., Geijsel F. P. (2011) "How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices", *Educational Administration Quarterly*, 47(3): 496-538.
- [25] Marks H. M., Printy S. M. (2003) "Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership", *Educational Administration Quarterly*, 39 (3): 370-397.
- [26] Thompson S. C., Gregg L., Niska J. M. (2004) "Professional learning communities, leadership, and student learning", *Research in Middle Level Education Online*, 28(1): 231-260.
- [27] Geijsel F. P., Slegers P. J. C., Stoel R. D., Kruiger M. L. (2009) "The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools", *The Elementary School Journal*, 109 (4): 406-427.
- [28] Wolf E., Harrington K., Clark S., Miller M. (2013) "Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety", *Educational and Psychological Measurement*, 73(6): 913-934.
- [29] Coaley K. (2010) *An introduction to psychological assessment and psychometrics*, SAGE Publications Inc.
- [30] Bass B. M., Avolio B. J. (2000) *MLQ multifactor leadership questionnaire (2nd Ed.)*, Redwood City, CA: Mind Garden.
- [31] Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M., Greenwood A., Hawkey K., Ingram M., Atkinson A., Smith M. (2005) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, University of Bristol.