

پژوهش نامه مدیریت تحول، سال هفتم، شماره ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

شناسایی و اعتبارسنجی نشانگان و ابعاد هشیاری سازمانی در آموزش عالی

اعظم پهلوان صادق*

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه

خوارزمی

بیژن عبدالهی

دانشیار دانشگاه خوارزمی

عبدالرحیم نوه‌ابراهیم

استاد دانشگاه خوارزمی

حسن‌رضا زین‌آبادی

دانشیار دانشگاه خوارزمی

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و اعتبارسنجی نشانگان و ابعاد هشیاری سازمانی، در آموزش عالی انجام گرفت. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، پژوهشی آمیخته از نوع اکتشافی متوالی، ابتدا کیفی و بعد کمی است. جامعه پژوهش در بخش کیفی، خبرگان هیئت علمی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران بود؛ تعداد نمونه، ۱۴ خبره علم مدیریت با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی معین شد و به‌صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته اجرا شد. جامعه بخش کمی پژوهش، کلیه اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی مختلف مدیریت از دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران بود؛ تعداد نمونه، ۲۲۶ عضو هیئت علمی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای و به‌صورت هدفمند و در دسترس تعیین و با ابزار محقق‌ساخته هشیاری سازمانی در سال ۱۳۹۳-۹۴، اجرا شد. روایی و پایایی پرسشنامه هشیاری سازمانی، مطلوب بود. برای تحلیل متون ادبی و مصاحبه‌ها جهت تدوین شاخص‌های هشیاری در بخش کیفی، از روش کدگذاری باز استفاده شد. روش‌های تحلیل آماری بخش کمی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و برازش الگو بود. یافته‌ها نشان داد: هشیاری سازمانی شامل ابعاد سرعت عمل و چابکی، انعطاف‌پذیری، پاسخگویی، یادگیری مشروط و توسعه شناخت، اعتماد و گشاده‌رویی است. نتایج بیانگر ضرورت تشویق اعضا به نوآوری و خلاقیت، آموختن مهارت‌ها و دانش تازه، پذیرش پدیده تغییر، توجه به انعطاف‌پذیری، تشویق خطرپذیری، بهبود آموزش و خدمات و توجه به پیامدهای بسیار مهم ایجاد هشیاری در سازمان است.

کلیدواژه‌ها: هشیاری سازمانی، آموزش عالی، سازمان هشیار، ابعاد هشیاری سازمانی، دانشگاه هشیار.

a.pahlevansadegh@gmail.com

* نویسنده مسؤول:

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۲۸

Identification and validation of symptoms and dimensions of organizational mindfulness in higher education

A'zam Pahlevan Sadegh

Ph.D Student of Educational Administration
University of Kharazmi

Bijan Abdollahi

Associate Professor of University of Kharazmi

Abdollah Navehebrahim

Professor in University of Kharazmi

Hassanreza Zeinabadi

Associate Professor in University of Kharazmi

Abstract

The main objective of this study is identification and validation of symptoms and dimensions of organizational mindfulness in higher education. This study is a mixed research, of explanatory sequential design, and in the area of applied research. Research population of qualitative part includes scholars and academics of faculties of management from public universities located in Tehran from which a sample of 14 was interviewed using semi-structured interviews. In quantitative part, a sample of 226 academics from management faculties operating in Tehran were selected and organizational mindfulness instrument was used to collect research data in years 2014-2015. The sampling method in the qualitative part was based on snowball, whereas two-stage cluster sampling method was employed at the quantitative part of the research. Analysis confirmed reliability and validity of the instrument. In qualitative part, to collect mindfulness indicators, content analysis and open coding method were used for purpose of data analysis. Due to the nature of the study in quantitative part, the statistical methods used were exploratory and confirmatory factor analysis. Findings showed that organizational mindfulness consist of rapidity and agility, flexibility, accountability, conditional learning and development of recognition, trust and openness dimensions. Results showed the need to encourage members for innovation and creativity, new skills and knowledge learning, acceptance of changes, attention to flexibility, encourage of risk-taking, improvement of education and services, and attention to very important consequences of mindfulness creation in organization.

Key words: Organizational mindfulness, Higher education, Mindful organization, Dimensions of organizational mindfulness, Mindful University.

مقدمه

داروین در سال ۱۸۵۹، در کتاب خود با عنوان «اصالت گونه‌ها» آشکار می‌کند که گونه‌ها در طول زمان تغییر می‌کنند تا با محیط متناسب شوند و گونه‌هایی که باقی می‌مانند، همیشه گونه‌های قوی‌تر نیستند، بلکه آن‌هایی هستند که بیشتر و بهتر به تغییرات پاسخ می‌دهند. انعکاس این نظریه در کسب و کار، نیز سازمانی را

شایسته بقا می‌داند که خود را به‌خوبی با شرایط جدید و تغییرپذیر محیط، سازگار کند و آماده تغییر باشد (Francis, 2007, p.16). به‌عبارت‌دیگر راه‌حل‌های گذشته، دیگر، توانمندی خود را برای مقابله با چالش‌های سازمانی از دست داده‌اند. یک دانشگاه موجودیت خود را در محیط به دست می‌آورد. قدرت دانشگاه در درک، تحلیل و پاسخگویی به تغییرات محیطی، نیازمند هشیاری آن است و یکی از راه‌های ماندگاری و دوام برای دانشگاه‌ها، توجه به هشیاری سازمانی^۱ می‌باشد.

هشیاری، وضعیت شناختی انعطاف‌پذیری است که در نتیجه آن تمایزات تازه‌ای در مورد موقعیت و محیط ترسیم می‌گردد. وقتی فرد یا سازمان هشیار باشد، به‌طور فعالانه در زمان حال درگیر است و نسبت به بافت و دیدگاه‌ها حساس می‌باشد. شرط هشیار بودن، محصول توجه فعالانه به نوآوری است. هدف دیدگاه هشیار، افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و در نتیجه، افزایش انعطاف‌پذیری رفتاری و توانایی برای سازگاری با محیط جاری در قالب رفتاری معنادار است (Carson & Langer, 2006, p.2).

نظام‌های دانشگاهی ما، یادگیری ناهشیار^۲ را از طریق انباشت حقایق عینی به‌جای یادگیری هشیار^۳ که مفهوم نداشتن اطمینان و شک را ارزش می‌نهد، تشویق می‌نمایند. از دیدگاه لانگر، هشیاری در برابر ناهشیاری^۴ قرار دارد و ناهشیاری به‌صورت رفتاری خودکار، تعریف شده است. زمانی که ما ناهشیار هستیم، مانند وسایل ماشینی عمل می‌نماییم؛ گویی که اقدام‌های ما بر اساس رفتارهای گذشته و نه بر اساس وضعیت حال، برنامه‌ریزی شده باشد (Yeganeh & Kolb, 2009, p.3).

بیشتر تدریس‌ها به‌طور ناخودآگاه ناهشیاری را پرورش می‌دهند. در این تدریس‌ها واقعیت‌ها به‌صورت بسته‌های محصور ارائه می‌گردند، بدون این که به دیدگاه‌ها توجهی داشته باشند. زمانی که اطلاعات در قالب مفاهیم قطعی ارائه می‌شوند، از وضعیت احتمال به حالت بیانات مطلق تفسیر می‌گردند که این موضوع، نداشتن قطعیت را پنهان می‌سازد. درحالی که بیان موضوعات به حالت محتمل، تعجب و شگفتی ما را درباره این که اطلاعات ممکن است واقعی باشند یا نباشند، برمی‌انگیزد و حتی سبب می‌شود که طرز فکر خود را از یک واقعیت به واقعیت مخالفش تغییر دهیم (Langer, 2000, p.3).

¹. Organizational Mindfulness

². Mindless Learning

³. Mindful Learning

⁴. Mindlessness

نسل هاست که فیلسوفان تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران و پژوهشگران، ناهشیاری دانشگاه‌ها و تمایلشان به نداشتن خلاقیت، کنجکاوی و اشتیاق را بد دانسته‌اند؛ درحالی‌که یادگیری سطحی و منفعلانه را پرورش می‌دادند. در سال ۱۹۳۳، دیویی، دانشگاه‌ها را به‌عنوان مکانی که هدف اصلی آن، قرار دادن عادات ماشینی و القای یکپارچگی رفتار است، مورد انتقاد قرار داده است. هم‌عصر با دیویی، وایت‌هد هشدار داد که در دانشگاه‌ها، عادت تقلید کورکورانه برای انجام امور عادی و ارائه اندیشه‌های ایستا، حاکم گشته است؛ اندیشه‌هایی که تنها به‌وسیله ذهن پذیرفته‌شده‌اند، بدون اینکه سودمند باشند؛ یا مورد آزمون قرار گیرند و یا به‌صورت ترکیب‌های تازه، ارائه شوند. دانشگاه‌ها امروزه نیز می‌توانند همانند گذشته خواهان هشیاری نباشند. گاردنر در سال ۱۹۹۱، به شکست دانشگاه‌های خوب پرداخته است و باور دارد که این دانشکده‌ها باید فراتر از تدریس سطحی دانش، حرکت نمایند (Ritchhart & Perkins, 2000, p.2).

پژوهشگران به آنچه شبیه محیط دانشگاه آرمانی است، اشاره کرده و اخطار می‌دهند که بسیاری از دانشجویان، اطلاعات را به‌طور کامل نمی‌فهمند. آنها مجبورند مطالب را حفظ نمایند و این مطالب در حافظه آنها باقی نمی‌ماند. زمانی که دانشجویان اطلاعات را برای آزمون حفظ می‌نمایند، اگر سؤال به حالتی متفاوت از آنچه آنان حفظ نموده‌اند، مطرح گردد، پاسخ صحیح را نمی‌دانند. در این هنگام، با شکل دادن دانش جدید به‌وسیله این اطلاعات با مشکل روبه‌رو می‌شوند (Garno Reid, 2009, p.15).

شیوه‌های تدریس هشیار، اثرات مثبتی بر یادگیری دانشجویان دارد؛ اما در عمل تدریس هشیار کمتر مشاهده می‌شود. دانشگاه‌ها، به‌عنوان مکانی بی‌هیجان، معمولی و کسل‌کننده توصیف شده‌اند. از نظر بسیاری از دانشجویان، همه‌روزه فعالیت‌های تکراری در دانشگاه انجام می‌گیرد و اساتید هر ساله، موضوع‌های کلاس مشابهی را با اندک تغییراتی تدریس می‌نمایند. آنها راهبردهای ارزیابی مشابهی را به کار می‌برند و هر ساله با دانشجویان به‌طور یکنواخت رفتار می‌کنند. در این وضعیت دانشگاه و اساتید آن، عملکردهای ماشینی به‌صورت رفتار ناهشیار دارند (Sherretz, 2011, P.3). هشیاری از دیدگاه فردی و سازمانی برافزایش بازده‌های رفتاری، شناختی و عاطفی تأثیر می‌گذارد. هشیاری بر بازده‌های عاطفی از قبیل خلاقیت، بهزیستی جسمی و بهزیستی روان‌شناختی تأثیر مثبت دارد (Pirson, 2012, p.4)؛ در دنیایی از تغییرات و سرعت، زندگی ناهشیارانه می‌تواند به انبوهی از مسائل شامل: بصیرت محدود، افزایش استرس، کاهش سلامت جسمی، کاهش خلاقیت و ایجاد مشکل در هدایت و اداره نظام‌های پیچیده، کشیده شود (Yeganeh et al., 2009, p.2). با مطالعه منابع مختلف، الگویی برای هشیاری دانشگاه‌ها و سازمان‌های آموزش عالی یافت نشد. از این‌رو، پژوهش با هدف: ۱. شناسایی نشانگان و ابعاد هشیاری

سازمانی در نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها؛ و ۲. اعتبارسنجی نشانگان و ابعاد هشیاری سازمانی برای نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها، انجام گرفت.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مطالعه هشیاری شامل دو رویکرد است؛ این رویکردها بیانگر هشیاری مبتنی بر سنت‌ها و شیوه‌های مختلف فلسفه و روان‌شناسی غربی و شرقی می‌باشند. رویکرد اصلی، از سنت شرقی باستانی «تمرین مراقبه»^۱ نشئت می‌گیرد که به «هشیاری درونی» شناخته می‌شود و با طب آمیخته شده است. مفهوم شرقی هشیاری به صورت «تحقق فرد» تعریف شده و بنا به نظر کابات‌زین در سال ۲۰۰۵، هشیاری شرقی می‌تواند به صورت آگاهی لحظه‌به‌لحظه و بدون قضاوت آموزش داده شود. هشیاری درونی، آگاهی از جسم، احساسات و افکار خود است و نیازمند داشتن توانایی برای نظارت بر واقعیت درونی می‌باشد. این نوع هشیاری به وسیله مدیران برای افزایش ظرفیت کنترل هیجان‌ها و کاهش استرس استفاده می‌شود (Hede, 2010, p.2).

رویکرد دیگر به هشیاری که در آمریکا، در حوزه روان‌شناسی شناختی، ریشه گرفت، هشیاری بیرونی نامیده می‌شود. هشیاری بیرونی یا ظاهری در روان‌شناسی اجتماعی و شناختی رشد پیدا کرده است. هشیاری بیرونی، توانایی دریافت و ادراک موقعیت‌ها، آگاهی از نشانه‌ها و اشاره‌ها در بافت‌های مختلف، آگاهی نسبت به علایم نامعمول و نامربوط و توجه کردن به آنهاست. ادراک موقعیت همراه با بازتاب‌های پیرو آن، به فرد یا سازمان در ایجاد شکاف بین واکنش‌هایش و واقعیت بیرونی کمک می‌نماید (Bryant & Wildi, 2008, p.4).

مفهوم هشیاری، توجه بسیاری از پژوهشگران در رشته‌های مختلف را به خود جلب کرده و باین وجود، پژوهش در مورد هشیاری در حوزه مدیریت، اندک است. پژوهش در مورد تفاوت‌های نشئت گرفته از رفتار هشیار در برابر رفتار ناهشیار در سال ۱۹۷۴ شروع شده است (Langer & Moldoveanu, 2000, p.2). در پژوهش حاضر مفهومی از هشیاری مدنظر است که به آگاهی از نشانه‌ها و علائم در بافت پیرامونی اشاره دارد. این مفهوم از دیدگاه‌های غربی و اندیشه‌های الن لانگر نشئت گرفته و به نام هشیاری شناختی اجتماعی^۲ در مطالعات به آن اشاره می‌گردد.

لانگر (۲۰۰۵) بیان می‌دارد که هشیاری 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

^۱. Meditation Practice

^۲. Socio-cognitive Mindfulness

و در زمان حال به سر می‌بریم؛ وقتی که ما ناهشیار می‌باشیم، در پندارها و قالب‌های ذهنی بی‌انعطاف به تله افتاده‌ایم و نسبت به بافت و دیدگاه‌ها بی‌توجه هستیم. زمانی که ما ناهشیار هستیم، رفتار ما در حاکمیت قوانین و امور معمولی قرار دارد و وقتی که هشیار هستیم، رفتار ما به وسیله قوانین هدایت می‌گردد. هشیاری نیازمند تازگی است یا تازگی را تولید می‌نماید. ناهشیاری یک عادت نیست، اگرچه، عادت، یک رفتار ناهشیار است.

ناهشیاری از دو روش محقق می‌گردد؛ از راه تکرار و یا بر اساس داشتن دیدگاهی واحد نسبت به اطلاعات. اولین مورد آشناست. مثلاً در رانندگی بخش بیشتری از مسیر را با رفتار ناهشیار و به‌طور خودکار رانندگی می‌نماییم. مثال دیگر، برای ناهشیاری از راه رفتارهای تکراری زمانی است که ما چیزی را با تمرین کردن می‌آموزیم، آموخته‌های ما مانند «طبیعت ثانوی» برای ما می‌شوند. ما تلاش می‌کنیم تا مهارت‌های جدید را یاد بگیریم بدون اینکه در مورد آن بیاندیشیم. حتی اگر در یادگیری مهارت‌ها موفق هم شویم، این برای ما اتفاق نمی‌افتد که درباره آنها بیاندیشیم. در مورد دومی زمانی که اطلاعات به وسیله یک منبع قدرت داده می‌شود و به نظر نامربوط می‌آید، به‌طور معمول در مورد آن سؤال نمی‌کنیم، آن را می‌پذیریم و در قالب‌های ذهنی گیر می‌کنیم (Langer, 2005, pp.1-2).

تمایز بین هشیاری/ناهشیاری در ارتباط با این است که ما در ابتدا اطلاعات را چگونه می‌بینیم. هشیاری و پردازش کنترل‌شده شامل تفاسیر هوشیار اطلاعات^۱ می‌باشند. تمایز بین هشیاری/ناهشیاری متمرکز بر دسته‌بندی اطلاعات است، قبل از اینکه پردازش بیشتری رخ دهد. پردازش کنترل‌شده، پردازش هوشیاری است از اطلاعات^۲ درون زمینه و بافت. هشیاری، یک آگاهی هوشیار از بافت، وسیع‌تر از راه اطلاعاتی است که فهمیده می‌شود. پردازش خودکار، جفت شدن مکرر محرک و پاسخ می‌باشد. اگرچه محتوای این قبیل پردازش‌ها آگاهی هوشیار را محقق نمی‌کند، بر سر راه هوشیاری^۳ نیز مانعی ایجاد نکرده است. برعکس پردازش خودکار، پردازش ناهشیار نیازمند تکرار نیست و نمی‌تواند به آگاهی هوشیاری دست یابد. ناهشیاری ممکن است نتیجه تعهد شناختی نابالغ^۴ باشد که به‌طور کامل آگاهی هوشیار را بدون

^۱. Conscious Interpretation of Information

^۲. Conscious Processing of Information

^۳. Consciousness

^۴. Premature Cognitive Commitment

دسترس می‌سازد. نتیجه بی‌توجهی به بافت، ناتوانی در دیدن اطلاعات از چندین دیدگاه متناوب است که با وضعیت ناهشیار ذهن معرفی می‌گردد (Langer, 1992, pp.13-14).

بنا به نظر اندیشمندان هشیار بودن، پیرامون وضعیت‌های روان‌شناختی معینی دور می‌زند: ۱. پذیرای پدیده‌های نو بودن (توانایی برای استدلال درباره انواع جدیدی از انگیزه‌ها)؛ ۲. توجه داشتن به تمایزات (توانایی برای مقایسه، مقابله و ایجاد قضاوت‌هایی درباره مشابهت‌ها و تفاوت‌ها)؛ ۳. حساسیت داشتن در شرایط مختلف (آگاهی از ویژگی‌های موقعیت‌های خاص و تغییرات در این قبیل موقعیت‌ها)؛ ۴. آگاهی ضمنی و نه آشکار، بر چشم‌اندازهای متکثر (دیدن رویدادها از نقطه‌نظرات مختلف) و ۵. جهت‌گیری در زمان حال (توجه داشتن به موقعیت‌های آنی و ضروری) می‌باشد. یادگیری یک موضوع یا مهارت همراه با پذیرا بودن پدیده‌های نو و توجه فعال به تفاوت‌ها، شرایط و چشم‌اندازها، پذیرش شرایط دگرگون را مهیا می‌سازد. وقتی ذهن در چنین وضعیتی قرار می‌گیرد، مهارت‌ها و اطلاعات پایه، رفتار را به زمان حال هدایت می‌کند و مانع از تبدیل آن به یک برنامه کامپیوتری می‌شود (Sternberg, 2000, p.2; Langer, 1997, Trans. Mokhber, 1998, p.24).

بنا بر نظر لانگر (۱۹۸۹ a) کیفیت‌های اساسی وضعیت هشیار عبارت‌اند از: ۱. ایجاد دسته‌بندی‌های جدید^۱. همان‌گونه که ناهشیاری، اعتمادِ انعطاف‌ناپذیر به دسته‌بندی‌های جدید است، هشیاری به معنای خلق مستمر دسته‌بندی‌های جدید می‌باشد - دسته‌بندی کردن و برجسب‌زنی مجدد یک مهارت است که روزگار به‌طور طبیعی افراد را در آن به مهارت می‌رساند - هنگامی که دسته‌بندی‌های جدید را به روشی هشیار خلق می‌نماییم، درواقع به موقعیت و بافت توجه می‌کنیم. ۲. استقبال از اطلاعات جدید^۲. یک وضعیت هشیار همچنین به گشاده‌رویی نسبت به اطلاعات جدید اشاره دارد. نبود اطلاعات جدید می‌تواند مضر باشد. ذهن‌های ما، تمایل به جاسازی نمودن نشانه‌های ناپایدار و کوچک دارند. ۳. پذیرفتن بیش از یک دیدگاه^۳. گشاده‌رویی، نه تنها نسبت به اطلاعات جدید، بلکه نسبت به نقطه‌نظرات جدید، یک شکل مهم از هشیاری است. هنگامی که ما آگاهی هشیارانه‌ای نسبت به نقطه‌نظرات غیر از دیدگاه‌های خودمان داریم، به این موضوع می‌رسیم که به اندازه مشاهده‌کنندگان دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد (Langer, 1989a, p.62).

¹. Creation of New Categories

². Welcoming New Information

³. More Than One View

بنا به نظر استرن برگ (۲۰۰۰) مرور پیشینه‌های مربوط به سازمان‌های هشیار، نشان می‌دهد که فرایندها در این سازمان‌ها مشخص هستند، اگرچه نه به‌طور یکسان، زیرا آنها بر شکست به‌جای موفقیت، بر سکون به‌جای تغییر، استفاده از ترفند به‌جای استفاده از راهبرد، بر حال به‌جای آینده و بر حالت انعطاف‌پذیری به‌جای پیش‌بینی متمرکز می‌باشند. سازمان‌های هشیار برای تحقق هشیری از راه فرایندهای شناخت به‌اندازه فرایندهای تولید و خدمات اهتمام می‌ورزند. به‌عنوان یک نتیجه، در این سازمان‌ها تمایل به سمت سکون و ایستایی متوقف شده است. فرایندهای سازمان‌های هشیار که سکون و ایستایی را خنثی می‌نمایند به‌طور بالقوه مهم هستند؛ زیرا بیشترین تئوری‌هایی که در مورد یادگیری سازمانی بحث می‌نمایند را نادیده گرفته‌اند (Sternberg, 2000, p.3).

هوی (۲۰۰۳) بیان می‌کند، افراد و سازمان‌ها به‌راحتی به‌وسیله روش‌های عادی و معمولی با انجام کارهایی که در یک‌زمان بکار می‌گیرند، گمراه می‌شوند. وابستگی زیادی بین استفاده از دسته‌بندی‌های استاندارد و پاسخ‌های خودکار به رویدادها وجود دارد. اغلب، قالب‌های ذهنی اولیه ما، قبل از اینکه تعمق زیادی داشته باشیم، شکل می‌گیرد؛ آنچه روان‌شناسان، «تعهد شناختی نابالغ» نام نهاده‌اند. ما درگیر دسته‌بندی‌های استاندارد هستیم، از قواعد و رویکردهای معمولی استفاده می‌کنیم و سپس جلو می‌رویم تا اینکه به‌وسیله عاداتمان فریفته شویم. به‌طور ساده ما در دسته‌بندی‌ها و امور عادی مهجور به تله می‌افتیم و سخت می‌توانیم عادات را بشکنیم و به دنیای پویا با روش‌های تازه و متفاوت پاسخ دهیم.

در همه ما «عادت فکر» وجود دارد که به‌وسیله آن مجموعه‌ای از دسته‌بندی‌های معمولی را دریافت می‌کنیم. داشتن از این دست عادات، یکی از دلایلی است که مشارکت‌کنندگان سازمانی، مقررات رسمی را بسیار جذاب می‌یابند. هنگامی که عادت فکر یا الگوی فکری غالب شکل گرفت، شکستن آنها مشکل می‌شود، ما به‌گونه‌ای عمل می‌کنیم که گویی تنها یک مجموعه، از قواعد وجود دارد و این اعتماد انعطاف‌ناپذیر به دسته‌بندی‌ها و محدوده‌های کهنه است که ناهشیری و بی‌فکری را تقویت می‌نماید. هنگامی که استادان و مدیران برحسب آداب و رسوم از قواعد پیروی می‌کنند، از روی ناهشیری و بی‌فکری عمل می‌نمایند؛ اما وقتی که آنها قضاوت‌های ذهنی را جانشین پاسخ‌های معمولی می‌کنند، به‌صورت هشیار عمل می‌نمایند.

تمرکز بر اهداف و پیروی از پیامدها، بازدارنده هشیری خواهند بود؛ درحالی که تأکید بر فرایند انجام کارها به پیشرفت هشیری منجر خواهد شد. برای مثال، استادان و مدیران بر اساس هزینه‌های فرایند، اغلب تأکیدشان بر اهداف و پیامدها است، یعنی آنها علاقه‌مندند در مواجهه با امور از خود پرسند «می‌توانم آن را

انجام دهم؟» به جای اینکه از خود بپرسند «چگونه می‌توانم آن را انجام دهم؟». یک دیدگاه فرایندی، بر تعریف مراحل جهت تحقق اهداف متمرکز است و به وسیلهٔ اصول اساسی عمومی هدایت شده می‌باشد: «هیچ شکستی وجود ندارد، تنها راه‌حل‌ها اثربخش نیست».

بافت نیروی قدرتمندی است که به رفتار ناهشیار منجر می‌گردد؛ زیرا بافت تعاملات و تفاسیر ما را کنترل می‌کند و افراد یا سازمان‌ها را وادار به پذیرش می‌نماید؛ این چیزی است که لانگر آن را «درهم‌وبرهمی یا اغتشاش بافت»^۱ می‌نامد. افراد در بافتی که رفتار دیگری را کنترل می‌نماید و بافتی که رفتار آنها را کنترل می‌نماید دچار سردرگمی می‌شوند. افراد گمان می‌برند که انگیزه‌ها و تمایلات دیگران مشابه با آنان است، درحالی که این طور نیست. چنین دیدگاهی محدودیت‌ها و انعطاف‌ناپذیری را توسعه می‌بخشد.

هشیاری یک اقدام سخت است و نیازمند انعطاف‌پذیری، چالاکی، گشاده‌روی و توانایی برای شکستن قالب‌های ذهنی و عادات است. سازمان‌های هشیار در جستجوی معانی متنوع، دقیق و ماهرانه می‌باشند. هشیاری، وضعیتی از شادی و چالاکی ذهن را می‌طلبد. هشیاری، نیازمند این است که انتظارات به صورت مفروضه‌هایی مورد ملاحظه قرار گیرند تا آزمون شوند، به جای اینکه به طور مسلم مورد قبول واقع شوند. اغلب، مردم یا سازمان‌ها مفروضه‌هایی را می‌سازند و سپس آنها را با جستجو تنها برای تأیید اطلاعات خود تأیید می‌نمایند. چشم‌پوشی از ناسازگاری و برجسته ساختن مدارک تأییدکننده به معنای این است که در طول زمان، افراد یا سازمان‌ها تأیید بیشتر و بیشتری را بر اساس داده‌های کمتر و کمتری داشته باشند و باورهای آنان خاص‌تر و خاص‌تر گردد. در مجموع هشیاری جهت‌گیری مجدد توجه است از مورد انتظار به غیرمنتظره، از تأیید به عدم تأیید، از راحتی و آسایش به عدم آسایش، از وضوح به ضمنی بودن، از آشکاری به پنهان بودن، از واقعی به احتمال و از ساده به پیچیده. هشیاری مشکلات را به صورت فرصت‌ها می‌بیند و موفقیت‌ها را به صورت مشکلات، مورد توجه قرار می‌دهد، هشیاری هر دو وجه خوش‌بینی و شکاکیت را در برمی‌گیرد. در ساختارهایی که هشیار هستند، اهداف نامناسب باید شناسایی شوند و به سرعت تغییر یابند (Hoy, 2003, pp.8-9).

اندیشمندان اذعان می‌دارند که دانشگاه‌های هشیار به طور منظم در جستجوی نشانه‌های مشکل هستند و می‌کوشند تا از مشکل‌های کوچکی که می‌توانند وقایع مصیبت‌باری را ایجاد کنند، پرهیز نمایند. فرهنگی از هشیاری دانشگاه، اعضای هیئت علمی را به تأمل نمودن و یادگیری از اشتباهات تشویق می‌نماید و

^۱. Context Confusion

به جای حمایت از یک ساختار مدیریتی بی‌انعطاف و سخت، آنان را به مشاوره با افراد باتجربه و به چالش کشیدن هر اندیشه و رفتار از دیگران تشویق می‌نماید. در دانشگاه هشیار با احترام به خبرگان صرف‌نظر از موقعیت آنان، تصمیم‌هایی گرفته و مشکلات حل می‌شوند (Kearney, Kelsey & Herrington, 2013, p.4).

به گمان هوی، گیج و تارتر (۲۰۰۶) دانشگاه‌های هشیار، روابط خوش‌بینانه و باز را بین مدیران و استادان توسعه می‌دهند. هشیاری مدیر و هشیاری اعضای دانشکده مهم می‌باشند، اما هشیاری مدیر مهم‌تر است. مدیران باید با روش‌های هشیار رهبری نمایند؛ با تشویق اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌ها به ایفای این عقاید، برای ایجاد تازگی در کلاس‌هایشان، احساس امنیت برای گرفتن خطرهای معقول، برای آزمایشگری و برای اینکه انعطاف‌پذیر باشند.

استادان دانشگاه می‌توانند ایده‌های جدید را با دیدگاه‌های تازه تکمیل نمایند؛ کسانی هستند که می‌توانند روش‌های قدیمی را با پیکربندی دوباره به صورت روش‌های جدید درآورند و دیگران را به کوشش وادارند تا برای رسیدن به سطوح بالای هشیاری، شکست‌های پنهان را در نظام، جستجو کنند. یک موقعیت قوی می‌تواند دانشگاه‌های هشیار را وادار سازد تا پیشرفت بالای دانشجویان را آسان سازد. ایجاد و گسترش هشیاری دانشگاه باید به عنوان یک آغاز دیده شود، نه یک پایان. سرانجام این که تخصیص دانشگاه‌ها برای بهبود یادگیری دانشجویان یک تلاش دائمی باشد و هشیاری دانشگاه قطعه مهمی از معما به نظر برسد (Hoy, Gage & Tarter, 2006, pp.19-20).

برای پی بردن به پشتوانه علمی در ارتباط با الگوی هشیاری و ابعاد تشکیل‌دهنده این سازه، پژوهش‌های خارجی مطالعه شد. در این راستا، بادنر و لانگر (۲۰۰۱) مقیاس هشیاری/ناهشیاری لانگر با ۲۱ گویه را بر ۹۵۲ دانشجوی کارشناسی و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه اجرا نموده‌اند و ساختار چهار عاملی از این اجرا با انجام تحلیل عاملی اکتشافی به دست آوردند. چهار عامل به دست آمده از مطالعه ایشان با نام‌های «در جستجوی تازگی ۱»، «دغدغه ذهنی ۲»، «انعطاف‌پذیری ۳» و «تولید تازگی ۴» شناخته می‌شود. این پژوهشگران ضریب پایایی ۰/۸۵ برای کل مقیاس هشیاری/ناهشیاری ارائه داده‌اند (Bodner & Langer, 2001, p.12).

¹. Novelty Seeking

². Engagement

³. Flexibility

⁴. Novelty Producing

در ادامه مطالعات به مقیاس ۲۱ گویه‌ای هشیاری لانگر (۲۰۰۴) اشاره می‌گردد. این ابزار ۴ حوزه تفکر هشیار؛ در جستجوی تازگی بودن، دغدغه ذهنی، تولید تازگی و انعطاف‌پذیری را می‌سنجد. فردی که در جستجوی تازگی است هر موقعیت را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تازه‌ها می‌شناسد. فرد با نمره بالا در دغدغه ذهنی، احتمالاً به جزئیات بیشتری در مورد رابطه خاصش با محیط توجه می‌نماید. شخصیتی که تولید تازگی می‌نماید، کسی است که اطلاعات جدید را به خاطر یادگیری بیشتر درباره موقعیت جاری تولید می‌نماید. افراد انعطاف‌پذیر از تغییرات محیطی استقبال می‌کنند به‌جای اینکه با آن مخالفت نمایند.

همچنین ویک و سات‌کلیف (۲۰۰۷) پرسشنامه‌ای برای سنجیدن هشیاری سازمانی با ۹ گویه طراحی نموده‌اند. به گمان این پژوهشگران نمره بالاتر از ۱۷ بیانگر این است که هشیاری سازمان قابل ستودن و شایان تقدیر است، در نمره ۱۱ تا ۱۷ سازمان در مرحله‌ای است که نیازمند ارتقای هشیاری‌اش می‌باشد تا آن را به درجه ستودنی برساند و نمره زیر ۱۱ حاوی این پیشنهاد است که به‌طور فعالانه در جستجوی بهبود ظرفیت هشیاری سازمان چاره‌اندیشی نماید (Weick & Sutcliffe, 2007, p.103).

هیچ، مور، کاشدان و فرسکو (۲۰۱۱) مقیاس ۲۱ گویه‌ای هشیاری لانگر را بر نمونه‌ای ۴۵۷ نفر از دانشجویان هندواروپایی، آمریکایی آفریقایی، آمریکایی آسیایی، اسپانیایی اجرا و ساختار دوعاملی هشیاری/ناهشیاری برای این مقیاس گزارش کردند. در مطالعه این پژوهشگران تحلیل عاملی اکتشافی نتوانست ساختار ۴ عاملی در جستجوی تازگی، تولید تازگی، دغدغه ذهنی و انعطاف‌پذیری را برای مقیاس معرفی نماید (Haigh, Moore, Kashdan & Fresco, 2011, p.6).

پیرسون، لانگر، بادنر و زیلچا (۲۰۱۲) مقیاس ۱۴ گویه‌ای هشیاری لانگر (فرم کوتاه شده مقیاس ۲۱ گویه) را بر ۴۳۴۵ تن از دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های آمریکا، اسرائیل و برخی از کشورهای انگلیسی‌زبان و در مجموع بر ۷ نمونه از کشورهای مختلف اجرا نموده و ساختار سه عاملی در جستجوی تازگی، تولید تازگی و دغدغه ذهنی برای این مقیاس ترسیم نموده‌اند. این پژوهشگران در مطالعه خود، برای کل مقیاس ۱۴ گویه‌ای ضرایب پایایی بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ گزارش کرده، همچنین برای خرده مقیاس عامل در جستجوی تازگی ضرایب پایایی ۰/۷۵ تا ۰/۸۶؛ برای خرده مقیاس عامل تولید تازگی ضرایب پایایی ۰/۷۱ تا ۰/۹؛ و برای خرده مقیاس عامل دغدغه ذهنی ضرایب پایایی ۰/۶۵ تا ۰/۸۰ به دست آورده‌اند (Pirson, Langer, Bodner & Zilcha-Mano, 2012, p.54).

مطالعه پژوهش‌های خارجی در مورد ابعاد سازه هشیاری سازمانی مشخص ساخت که در هر پژوهش، بُعدبندی متمایزی برای این سازه به‌دست آمده است؛ به دلیل اینکه پژوهش حاضر برای اولین بار در

سازمان‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها و در جامعه ایرانی اجرا شد، شاخص‌ها و ابعاد استخراج شده برای این سازه کمی متفاوت با پیشینه موجود از سایر پژوهش‌ها است؛ ولی هم‌راستا با پیشینه‌ها به دست آمد. با مطالعه یافته‌های پژوهشی موجود، برای پی‌بردن به نشانگان و ابعاد تشکیل دهنده سازه هشیری سازمانی تا این زمان، پژوهشی در داخل کشور در مورد ابزار سازه یادشده، همچنین با هدف شناسایی نشانگان و ابعاد ابزار سازه هشیری سازمانی و مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی و انجام تحلیل‌های آماری، یافت نشد.

هشیری برای نظام‌های آموزش عالی حاوی این پیام است که دوران مدیریت از راه اهداف سلسله مراتبی و یا منطق از پیش تعیین شده و کنترل‌های دقیق به اتمام رسیده است. در شرایط آشوب و بی‌نظمی که گاه یک تغییر کوچک سبب تغییرات وسیع و ریشه‌ای در نظام می‌شود، الگوهای سنتی پاسخگو نیست؛ بنابراین نظام‌های آموزش عالی به الگوهایی از هشیری نیاز دارند. با توجه به این موضوع که شاخص‌ها و نشانگان و ابعاد هشیری در سازمان‌های مختلف باهم تفاوت دارند؛ پژوهش با هدف کلی؛ شناسایی و اعتبارسنجی نشانگان و ابعاد هشیری سازمانی در آموزش عالی؛ که با دو سؤال: ۱. نشانگان هشیری سازمانی در نظام-های آموزش عالی و دانشگاه‌ها کدام‌اند؟ ۲. ابعاد تشکیل دهنده هشیری سازمانی در نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها چه می‌تواند باشد؟ پاسخ داده می‌شود، صورت گرفت.

روش‌شناسی

روش پژوهش استفاده شده در مطالعه حاضر، رویکرد ترکیبی یا آمیخته است. با توجه به ماهیت اکتشافی بودن پژوهش حاضر و نحوه گردآوری داده‌ها و ترتیب آنها، ابتدا کیفی و سپس کمی، این پژوهش در زمره طرح‌های اکتشافی متوالی قرار گرفته است. پژوهش در بخش کیفی با استفاده از روش نظریه داده بنیاد، به مطالعه در زمینه مورد بررسی یعنی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران از حیث متغیر مورد نظر، هشیری سازمانی، پرداخت. نظریه داده بنیاد یک راهبرد پژوهشی است که پژوهشگر به کمک آن و بر اساس دیدگاه‌های شرکت کنندگان در پژوهش، یک نظریه کلی و انتزاعی را از یک فرایند، عمل و عکس‌العمل استخراج می‌نماید. این فرایند نیازمند استفاده از چندین مرحله گردآوری اطلاعات، پالایش و بررسی روابط میان مقوله‌های اطلاعاتی است. دو ویژگی اصلی این طرح پژوهش، مقایسه مداوم داده‌ها همراه با مقوله‌های برانگیخته از آنها و نمونه‌گیری نظری گروه‌های مختلف، برای به حداکثر رساندن شباهت‌ها و تفاوت‌های میان اطلاعات به دست آمده، هست (Creswell, 2009, Trans. Kiamanesh & Danaye Tous, 2012, p.51).

در بخش کیفی با توجه به تنوع دیدگاه‌های خبرگان و اعضای هیئت علمی در رشته‌های گوناگون مدیریت و تجارب متفاوت آنها، سعی شد تا از نظرات خبرگان و اعضای هیئت علمی بر اساس رشته‌های آموزشی

مختلف مدیریت و مرتبه علمی آنها، برای مصاحبه استفاده شود. در بخش کمی با روش پیمایشی به شناسایی ابعاد تشکیل دهنده پرسشنامه محقق ساخته سازه هشیاری سازمانی و آزمون الگوی مفروض، اقدام شد. پژوهش از نظر هدف، پژوهش کاربردی است. برای شروع کار در بخش کیفی پژوهش، مهم ترین قسمت طراحی سؤالات مصاحبه بود. بدین منظور، پژوهشگر با بررسی پیشینه پژوهش و مشاوره با صاحب نظران حوزه مربوطه، سؤالات مصاحبه را به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته طراحی نمود. سؤالات طرح شده در جهت تعیین مضمون هشیاری دانشکده های مدیریت و شناخت ویژگی های هشیاری و ناهشیاری، شامل ۱. یک دانشکده هشیار چه نوع دانشکده ای است و با چه خصایصی شناخته می شود؟ ۲. زمانی که یک دانشکده هشیار نباشد چگونه رفتارهایی از آن مورد انتظار می باشد؟ بود.

جامعه بخش کیفی را خبرگان و کارشناسان رشته های آموزشی مختلف مدیریت دانشکده های مدیریت دانشگاه های دولتی تهران تشکیل داد. با توجه به اینکه نمونه گیری در نظریه داده بنیاد به صورت غیر احتمالی است نمونه گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند بوده و با استفاده از روش نمونه گیری گلوله برفی ۱۴ خبره هیئت علمی تعیین و با مصاحبه های نیمه ساختاریافته اجرا شد. مصاحبه ها از اعضای هیئت علمی و خبرگان رشته های مدیریت در مرتبه های مختلف علمی با ۷ استاد، ۴ دانشیار و ۳ استادیار و در حوزه های تخصصی مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی، مدیریت دولتی، مدیریت صنعتی و مدیریت بازرگانی به ترتیب با ۶ و ۱ و ۳ و ۳ و ۱ کارشناس و عضو هیئت علمی صورت گرفت. جامعه بخش کمی مشکل از ۳۵۱ عضو هیئت علمی رشته های مدیریت دانشکده های مدیریت دانشگاه های دولتی تهران بود. واحد تحلیل در پژوهش حاضر، عضو هیئت علمی گروه های مختلف آموزشی مدیریت از دانشگاه های دولتی تهران بود. روش نمونه گیری بخش کمی، نمونه گیری خوشه ای دو مرحله ای بود. در تعیین خوشه اول از بین دانشگاه های دولتی تهران، دانشکده های مدیریت مشخص گردید سپس برای تعیین خوشه دوم در دانشکده های مدیریت، گروه های مدیریت جدا شده و نمونه پژوهش حاضر به صورت هدفمند و در دسترس، انتخاب و اجرا به صورت حضوری و ارائه پرسشنامه به اعضاء صورت گرفت.

جهت محاسبه حجم نمونه برای پژوهش های تحلیل عاملی تأییدی، قواعد سرانگشتی مختلفی توسعه یافته است که شامل الف: حداقل اندازه نمونه ۱۰۰ یا ۲۰۰ نفر ب: ۵ تا ۱۰ مشاهده برای برآورد هر پارامتر و ج: ۵ تا ۱۰ آزمودنی برای هر سؤال می باشد. برای برازش تحلیل عاملی تأییدی عواملی مانند تأثیر تعداد عامل ها، تأثیر تعداد نشانگرها، تأثیر بزرگی بارهای عاملی، تأثیر بزرگی همبستگی های عوامل و اثر بزرگی مسیرهای بازگشتی در محاسبه حجم نمونه مدنظر قرار می گیرد. در مجموع با توجه به عواملی که عنوان

شد، پژوهشگران حجم نمونه ۵۰ تا ۴۵۰ نفر را برای برازش مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی مناسب دانسته و اعتقاد دارند حجم نمونه بالاتر سبب دستیابی به نتایج واقعی‌تر می‌شود (Wolf, Harrington, Clark & Miller, 2013, p.3). برای الگوی پژوهش ۲۵ پارامتر برآورد شد که این تعداد در حجم نمونه ۹ نفر (۵ تا ۱۰ مشاهده) برای هر پارامتر ضرب و حجم نمونه محاسبه شد؛ و نیز با توجه به تعداد ۳۵ گویه اولیه ابزار هشیاری سازمانی برای هر سؤال با احتساب ۵ الی ۱۰ آزمودنی و یا قاعده حداقل اندازه نمونه ۱۰۰ یا ۲۰۰ نفر، حجم نمونه مناسب برآورد و در مجموع و با توجه به قواعد، حجم نمونه ۲۲۶ نفر در نظر گرفته شد. اعضای هیئت‌علمی مرد به تعداد ۲۰۸ نفر و با ۹۲ درصد از کل و اعضای هیئت‌علمی زن به تعداد ۱۸ نفر و با ۸ درصد از کل، همچنین اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی مری به تعداد ۴ نفر و با ۱/۸ درصد از کل و اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی استادیار به تعداد ۱۴۷ نفر و با ۶۵ درصد از کل و اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی دانشیار به تعداد ۵۰ نفر و با ۲۲/۱ درصد از کل و اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی استاد به تعداد ۲۵ نفر و با ۱۱/۱ درصد از کل، حجم نمونه بخش کمی را تشکیل دادند.

برای طراحی ابزار سازه هشیاری سازمانی، بعد از مصاحبه با خبرگان علم مدیریت و مطالعه پیشینه نظری پژوهش، پژوهشگر کار تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و متون ادبی را انجام داد. در روش نظریه داده بنیاد، پژوهشگر به کدبندی تمام مفاهیم، مقولات و پدیده‌ها در سه مرحله باز، محوری و انتخابی اقدام می‌کند. در پژوهش حاضر ابتدا مرحله کدگذاری باز، صورت گرفت و بعد از استخراج کدها به ساخت گویه‌های سازه هشیاری سازمانی و طرح ابزار اولیه این سازه اقدام گردید. بعد از تحلیل محتوای متون تعداد ۳۵ کد یا شاخص اولیه از درون مصاحبه‌ها و پیشینه نظری پژوهش به دست آمد که در جدول (۱) شرح داده شده است.

اطلاعات جدول (۱) بیانگر کدها یا شاخص‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و مبانی نظری پژوهش است. ابزار اولیه هشیاری سازمانی با ۳۵ گویه با طیف پاسخگویی پنج‌درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد در اجرای مقدماتی، پایایی مطلوبی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ نشان داد. بعد از اطمینان از کسب شاخص‌های روان‌سنجی مطلوب، پژوهش وارد اجرای نهایی شد. با کسب داده‌های مکفی از اجرای پرسشنامه محقق‌ساخته سازه هشیاری سازمانی و انجام تحلیل‌های اکتشافی و تأییدی و برازش الگو در بخش کمی، ابعاد ابزار هشیاری سازمانی در دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران، بنا بر نظر خبرگان و کارشناسان هیئت‌علمی این دانشکده‌ها شکل گرفت.

در پژوهش حاضر، پژوهشگر علاوه بر انجام مشاوره‌های متعدد با اساتید راهنما و مشاور در طراحی گویه‌های پرسشنامه سازه هشیاری سازمانی به روایی محتوایی ابزار بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران توجه داشت؛ همچنین برای ارزیابی روایی محتوایی ابزار با استفاده از محاسبات آماری اقدام نمود. گُلی (۲۰۱۰) برای ارزیابی روایی محتوایی یک ابزار می‌گوید: لازم است تا گویه‌های ابزار مورد نظر به‌طور جداگانه مورد قضاوت و ارزشیابی کارشناسان حیطه مورد مطالعه قرار گیرد. خبرگان برای ارزیابی روایی محتوایی ابزار، صحت و مناسبت و ارتباط گویه‌ها را با حیطه مورد مطالعه، بر اساس طیف سه‌درجه‌ای ضروری، مفید گرچه غیرضروری و غیرضروری بررسی می‌نمایند و با پاسخ دادن به هر گویه بر اساس طیف یادشده، میزان موافقت خود را با لزوم و ضرورت وجود گویه مورد نظر اعلام می‌دارند.

جدول (۱): کدها یا شاخص‌های مستخرج از مصاحبه‌ها و مبانی نظری پژوهش

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| ۱. انعطاف‌پذیری نسبت به دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات | ۱۳. داشتن تصویری کلی از رویدادها در ذهن | ۲۵. اهمیت دادن به توانمندسازی اعضا |
| ۲. خلاقیت و نوآوری | ۱۴. تمرکز بیشتر بر فرایند یاددهی و یادگیری نسبت به بازده یادگیری | ۲۶. پاسخگویی |
| ۳. ارائه نقطه‌نظرات و آراء بدون ترس از برخورد رئیس سازمان | ۱۵. توجه به یادگیری فعالانه و مطرود دانستن روش‌های نمره آوردن منفعلانه و از طریق حفظیات | ۲۷. خودکنترلی و خودنظارتی |
| ۴. توانایی برقراری ارتباط مؤثر و مفید | ۱۶. به‌کارگیری طریقه اندیشیدن و تفکر مشروط و نه قطعی در تدریس و آموزش | ۲۸. حساس نسبت به کیفیت فعالیت‌ها |
| ۵. انجام فعالیت‌های غیرتکراری | ۱۷. توجه به توسعه شناخت و یادگیری فردی و جمعی و تبادل مستمر اطلاعات | ۲۹. عملکرد هولوغرافیک و منسجم |
| ۶. تمرکز بر شکست تا موفقیت | ۱۸. ارائه واکنش سریع و به‌موقع به موقعیت‌ها | ۳۰. منسوخ بودن بیگانگی |
| ۷. حاکمیت نظرات مدیران بر رفتار اعضا | ۱۹. پیشرو در آموختن | ۳۱. ارتباطات باز و انجام مشاوره |
| ۸. گوش‌به‌زنگ و متوجه جنبه‌های تازه موقعیت بودن | ۲۰. زودتر از دیگران متوجه نکات و ریزه‌کاری‌ها شدن | ۳۲. مشکلات را به‌عنوان فرصت دیدن |
| ۹. رصد و استقبال از تازگی‌ها | ۲۱. تفکر و تأمل سریع بر موضوعات داشتن | ۳۳. خلق مستمر دیدگاه‌های تازه |
| ۱۰. توانایی شناسایی و مدیریت رویدادهای بحرانی و غیرمنتظره | ۲۲. آمادگی مناسب برای ارائه عملکرد فعالانه | ۳۴. پذیرش اطلاعات جدید با گشاده‌رویی |
| ۱۱. تفکر استراتژیک و افق دید بلند داشتن | ۲۳. توان پیش‌بینی و پیش‌گیری‌های سریع و به‌موقع | ۳۵. ایجاد و پرورش روحیه اعتماد |
| ۱۲. عدم پذیرش سکون و ایستایی | ۲۴. اعتقاد به ساختار افقی و توجه به گروه‌های کاری | |

برای تعیین میزان لزوم وجود هر گویه بر طبق نظر کلی، از فرمول ذیل استفاده شد.

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

در فرمول فوق، n تعداد کارشناسانی هستند که به گویه مورد نظر از طیف سه درجه‌ای موجود، پاسخ ضروری داده‌اند و N تعداد کل خبرگان (۱۴ عضو) می‌باشند که از آنها نظرسنجی صورت گرفته است. برای سنجش میزان ضرورت هر گویه فرمول فوق استفاده می‌شود. ارزش‌های محاسباتی می‌توانند طیفی از ۱- تا ۱+ داشته باشند. این مقادیر هرچه به ۱+ نزدیک‌تر باشند نشان از مناسبت گویه مورد نظر با حیطه علمی مدنظر می‌باشد (Coaley, 2010, p.132). حیطه علمی در پژوهش، هشیاری سازمانی است. نرخ روایی محتوایی گویه‌های ابزار سازه هشیاری سازمانی، بر اساس نظر خبرگان بین ۰/۴۳+ تا ۱+ به دست آمد.

بعد از اطمینان از روایی محتوایی گویه‌های ابزار سازه هشیاری سازمانی، به روایی سازه و پایایی آنها پرداخته شد. روایی سازه ابزار مورد نظر با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و پایایی کل سازه و ابعاد آن با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. در انجام تحلیل عاملی اکتشافی سازه هشیاری سازمانی، با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی، گویه‌های این سازه بر ۵ عامل بار گرفت. با توجه به ارزش‌های ویژه به دست آمده، عامل اول تا پنجم به ترتیب ۳۷/۱۳؛ ۷/۷۳؛ ۶/۵۷؛ ۵/۵۹؛ ۵/۴۷ درصد و به طور جمعی ۶۲/۴۹ درصد واریانس سازه هشیاری سازمانی را تبیین نمودند. شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر با ۰/۸۹ و نتیجه آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۱۹۰، در سطح معناداری ۰/۰۰۱ برابر با ۱۹۲۴/۹۸۷ می‌باشد. جدول (۲) ماتریس چرخش یافته حاصل از داده‌های سازه هشیاری سازمانی و استخراج عوامل با استفاده از روش واریماکس را نشان می‌دهد.

یافته‌های جدول دو نشان‌دهنده عوامل به دست آمده از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی سازه هشیاری سازمانی است. نتایج جدول نشان می‌دهد که پنج عامل از گویه‌های سازه مربوطه استخراج شده است. این عوامل به ترتیب با عناوین سرعت عمل و چابکی^۱ با ۷ گویه، انعطاف‌پذیری^۲ با ۴ گویه، پاسخگویی^۳ با ۳ گویه، یادگیری مشروط و توسعه شناخت^۴ با ۳ گویه و اعتماد و گشاده‌رویی^۱ با ۳ گویه معرفی شده‌اند. تعداد ۲۰

^۱. Rapidity and Agility

^۲. Flexibility

^۳. Accountability

^۴. Conditional Learning and Development of Recognition

گویه برای سنجش سازه هشیاری سازمانی در تحلیل عاملی اکتشافی در نظر گرفته شد. بارهای عاملی به دست آمده برای این عامل‌ها همگی مطلوب و از ۰/۵۴ تا ۰/۸۱ می‌باشند. ضرایب پایایی به دست آمده بخش دیگر یافته‌ها است. ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل سرعت عمل و چابکی ۰/۸۵، عامل انعطاف-پذیری ۰/۷، عامل پاسخگویی ۰/۸۱، عامل یادگیری مشروط و توسعه شناخت ۰/۷۲ و عامل اعتماد و گشاده‌رویی ۰/۷۴ و برای کل گویه‌های سازه هشیاری سازمانی ۰/۹ به دست آمده است.

جدول (۲): تحلیل عاملی اکتشافی سازه هشیاری سازمانی

| عوامل | گویه‌ها | بار عاملی |
|-----------------------------|---|-----------|
| سرعت عمل و چابکی | ۱. سکون و ایستایی و وضعیت موجود دانشکده را پذیرفته‌اید و نسبت به تغییر و تحول بی‌توجه می‌باشید | ۰/۶۷ |
| | ۲. گوش‌به‌زنگ هستید و متوجه جنبه‌های تازه موقعیت می‌باشید | ۰/۵۷ |
| | ۳. توانایی شناسایی و مدیریت موقعیت‌های بحرانی، رویدادهای غیرمنتظره و تغییرات محیطی را دارید | ۰/۶۶ |
| | ۴. نسبت به موقعیت‌های پیش‌آمده واکنش سریع و به‌موقع دارید | ۰/۶۳ |
| | ۵. در آموختن خود پیشرو هستید | ۰/۶۵ |
| | ۶. آمادگی مناسبی برای ارائه عملکرد فعالانه دارید | ۰/۶۵ |
| | ۷. می‌توانید پیش‌بینی و پیشگیری‌های سریع و به‌موقع داشته باشید | ۰/۷۱ |
| انعطاف‌پذیری | ۱. خلاق و نوآور می‌باشید | ۰/۷۲ |
| | ۲. زودتر از دیگران متوجه نکات و ریزه‌کاری‌ها می‌شوید | ۰/۷۶ |
| | ۳. در هنگام بحث درباره موضوعات می‌توانید تفکر و تأمل سریعی بر آن داشته باشید | ۰/۵۹ |
| | ۴. نسبت به دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات همکاران و دانشجویان انعطاف‌پذیر هستید | ۰/۵۵ |
| پاسخ‌گویی | ۱. نسبت به مسئولیت‌های خود پاسخگو می‌باشید | ۰/۷۹ |
| | ۲. به خودکنترلی و خودنظارتی در انجام وظایف اهمیت می‌دهید | ۰/۸۰ |
| | ۳. نسبت به کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود حساس هستید | ۰/۷۱ |
| یادگیری مشروط و توسعه شناخت | ۱. به یادگیری فعالانه دانشجویان اهمیت داده و روش‌های نمره آوردن منفعلانه و از طریق حفظیات را مطرود می‌دانید | ۰/۷ |
| | ۲. طریقه اندیشیدن و تفکر مشروط و نه قطعی را در تدریس و آموزش خود بکار می‌گیرید | ۰/۶۵ |
| | ۳. به توسعه شناخت و یادگیری فردی و جمعی و تبادل اطلاعات در دانشجویان توجه دارید | ۰/۶۶ |
| اعتماد و گشاده‌رویی | ۱. برای تفسیر اطلاعات به خلق مستمر دسته‌بندی‌ها و دیدگاه‌های تازه اقدام می‌نمایید | ۰/۶۵ |
| | ۲. نسبت به پذیرش اطلاعات جدید گشاده‌رو می‌باشد | ۰/۵۴ |
| | ۳. روحیه اعتماد را در روابط بین همکاران خود مشاهده می‌نمایید | ۰/۸۱ |

¹. Trust and Openness

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی می‌باشد. آماره‌های توصیفی، از جمله، میانگین، انحراف استاندارد و کجی و کشیدگی نمره در هر عامل و در نمره کل سازه هشیاری سازمانی است. میانگین و انحراف استاندارد بُعد سرعت عمل و چابکی ۲۶/۶۴ و ۳/۸۱؛ بُعد انعطاف‌پذیری ۱۴/۹۶ و ۲/۳۸؛ بُعد پاسخگویی ۱۲/۸۳ و ۱/۸۱؛ بُعد یادگیری مشروط و توسعه شناخت ۱۲/۶ و ۱/۷۶؛ بُعد اعتماد و گشاده‌رویی ۱۱/۳۲ و ۱/۹۷ و برای سازه هشیاری سازمانی ۷۷/۸۱ و ۹/۱۹ می‌باشد. همچنین شاخص‌های آماری کجی و کشیدگی بین ۲- تا ۲+ بوده و توزیعی نرمال، برای ابعاد و نمره کل سازه مورد نظر ارائه می‌دهد.

میزان همبستگی میان ابعاد سازه هشیاری سازمانی با یکدیگر و با نمره کل سازه، بخش دیگر یافته‌های توصیفی است که در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول (۳): نتایج همبستگی میان عوامل و نمره کل سازه هشیاری سازمانی

| عوامل | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| سرعت عمل و چابکی | ۱ | | | | |
| انعطاف‌پذیری | ۰/۱۶** | ۱ | | | |
| پاسخگویی | ۰/۱۵۲** | ۰/۴۶** | ۱ | | |
| یادگیری مشروط و توسعه شناخت | ۰/۱۵۶** | ۰/۴۴** | ۰/۱۵** | ۱ | |
| اعتماد و گشاده‌رویی | ۰/۱۵۱** | ۰/۳۸** | ۰/۴۵** | ۰/۴۴** | ۱ |
| سازه هشیاری سازمانی | ۰/۱۶۹** | ۰/۱۷۶** | ۰/۱۷۲** | ۰/۱۷۳** | ۰/۱۶۹** |

یافته‌های جدول ۳ بیانگر این است که کلیه ضرایب همبستگی میان ابعاد و با نمره کل سازه هشیاری سازمانی در سطح $P \leq 0/01$ معنادار به دست آمده‌اند. بیشترین همبستگی بین بُعد سرعت عمل و چابکی و بُعد انعطاف‌پذیری با مقدار ۰/۱۶ مثبت و ضریب همبستگی بین بُعد اعتماد و گشاده‌رویی و بُعد انعطاف‌پذیری با مقدار ۰/۳۸ مثبت از سایر ضرایب مقداری کمتر را نشان می‌دهد. سازه هشیاری سازمانی با بُعد انعطاف‌پذیری بیشترین همبستگی به میزان ۰/۱۷۶ مثبت و با ابعاد سرعت عمل و چابکی و اعتماد و گشاده‌رویی به مقدار ۰/۱۶۹ همبستگی پایین‌تر از سایر ابعاد داشته است.

یافته‌های استنباطی معطوف بر پاسخ به سؤالات پژوهش می‌باشد. سؤال اول: نشانگان هشیاری سازمانی در نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها کدام‌اند؟ سؤال دوم: ابعاد تشکیل‌دهنده هشیاری سازمانی در نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها چه می‌تواند باشد؟ برای پاسخگویی به سؤال اول و دوم پژوهش و آزمون

فرضیه‌های آن لازم است تا گویه‌های سازه هشیاری سازمانی بعد از تحلیل عاملی اکتشافی عملیات تحلیل عاملی تأییدی در مورد آن اجرا گردد تا مراحل آزمون فرضیه، تأیید گویه‌ها و ابعاد و برازش الگو تکمیل شود. سازه هشیاری سازمانی بعد از تحلیل عاملی اکتشافی بر پنج بُعد قرار گرفت. ابعاد با عناوین سرعت عمل و چابکی؛ انعطاف‌پذیری؛ پاسخگویی؛ یادگیری مشروط و توسعه شناخت؛ اعتماد و گشاده‌رویی شناخته شدند. هر یک از این ابعاد نیز با گویه‌هایی، مورد سنجش قرار گرفتند. در این بخش از یافته‌ها برای مشخص شدن اینکه آیا سازه هشیاری سازمانی به‌درستی توسط عوامل به‌دست‌آمده و عوامل کسب‌شده به‌درستی به‌وسیله گویه‌ها سنجیده می‌شوند، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج و الگوی به دست آمده گزارش شده است.

جدول (۴): ضرایب لامبدا، مقادیر t و ضرایب تعیین هر بُعد و گویه‌های آن از سازه هشیاری سازمانی

| پاسخگویی | | | | انعطاف‌پذیری | | | | سرعت عمل و چابکی | | | |
|----------------|---------|------|----------------|----------------|---------|------|----------------|------------------|---------|------|----------------|
| R ² | t-Value | λ | ف _ن | R ² | t-Value | λ | ف _ن | R ² | t-Value | λ | ف _ن |
| ۰/۶۳ | ۱۱/۰۲ | ۰/۷۹ | ۱ | ۰/۴۱ | ۷/۷۱ | ۰/۶۴ | ۱ | ۰/۳۶ | ۱۱/۷۸ | ۰/۱۶ | ۱ |
| ۰/۵۲ | ۱۰/۳۹ | ۰/۷۲ | ۲ | ۰/۴۹ | ۸/۱۲ | ۰/۷ | ۲ | ۰/۲۷ | ۶/۷۲ | ۰/۵۲ | ۲ |
| ۰/۶۱ | ۱۰/۹۹ | ۰/۷۸ | ۳ | ۰/۵۲ | ۸/۲۹ | ۰/۷۲ | ۳ | ۰/۴ | ۷/۸۱ | ۰/۶۳ | ۳ |
| | | | | ۰/۲۲ | ۵/۹۴ | ۰/۴۷ | ۴ | ۰/۴۴ | ۸/۱ | ۰/۶۷ | ۴ |
| | | | | | | | | ۰/۵۳ | ۸/۶ | ۰/۷۳ | ۵ |
| | | | | | | | | ۰/۶۲ | ۹/۰۶ | ۰/۷۹ | ۶ |
| | | | | | | | | ۰/۱۶ | ۸/۹۷ | ۰/۷۷ | ۷ |

| اعتماد و گشاده‌رویی | | | | یادگیری مشروط و توسعه شناخت | | | |
|---------------------|---------|------|----------------|-----------------------------|---------|------|----------------|
| R ² | t-Value | λ | ف _ن | R ² | t-Value | λ | ف _ن |
| ۰/۷۲ | ۹/۲۳ | ۰/۸۵ | ۱ | ۰/۴۸ | ۷/۸۵ | ۰/۶۹ | ۱ |
| ۰/۳۳ | ۷/۳۲ | ۰/۵۷ | ۲ | ۰/۳۴ | ۷/۳۳ | ۰/۵۸ | ۲ |
| ۰/۲۳ | ۶/۳۴ | ۰/۴۸ | ۳ | ۰/۵۹ | ۸/۹۱ | ۰/۷۷ | ۳ |

یافته‌های جدول (۴) نشان‌دهنده ابعاد سازه هشیاری سازمانی و گویه‌های سنجش هر یک از ابعاد است. شاخص‌های آماری برای هر بُعد شامل ضریب لامبدا یا پارامتر استاندارد، مقادیر t و ضرایب تعیین می‌باشد. ضرایب لامبدا ابعاد بین حداقل ۰/۴۷ تا حداکثر ۰/۸۵ می‌باشند. در مورد بُعد سرعت عمل و چابکی

ضرایب لامبدا حداقل ۰/۵۲ تا حداکثر ۰/۷۹؛ بُعد انعطاف پذیری ضرایب لامبدا حداقل ۰/۴۷ تا حداکثر ۰/۷۲؛ بُعد پاسخگویی ضرایب لامبدا حداقل ۰/۷۲ تا حداکثر ۰/۷۹؛ بُعد یادگیری مشروط و توسعه شناخت ضرایب لامبدا حداقل ۰/۵۸ تا حداکثر ۰/۷۷؛ و بُعد اعتماد و گشاده رویی ضرایب لامبدا حداقل ۰/۴۸ تا حداکثر ۰/۸۵ به دست آمده است. مقادیر t بزرگتر از ۲ نشان دهنده معناداری ضرایب است و کلیه ضرایب لامبدا معنادار به دست آمده اند. بررسی ضرایب استاندارد خطا، نشان داد آنها در سطح ۰/۲۸ تا ۰/۷۸ قرار دارند. مقادیر R^2 جدول دارای حداقل مقدار ۰/۲۲ تا حداکثر مقدار ۰/۷۲ بوده که نشان می دهد کلیه گویه ها یا متغیرهای مشاهده شده در تبیین واریانس ابعاد سازه هشیاری سازمانی قدرت قابل ملاحظه ای داشته اند.

جدول (۵): ضرایب لامبدا، مقادیر t و ضرایب تعیین ابعاد سازه هشیاری سازمانی

| θ | R^2 | t - Value | λ | ابعاد سازه |
|----------|-------|-----------|-----------|-----------------------------|
| ۰/۱۹ | ۰/۸۱ | ۸/۷۸ | ۰/۹ | سرعت عمل و چابکی |
| ۰/۳ | ۰/۷ | ۸/۵ | ۰/۸۴ | انعطاف پذیری |
| ۰/۴۶ | ۰/۵۴ | ۹/۲۷ | ۰/۷۳ | پاسخگویی |
| ۰/۳۷ | ۰/۶۳ | ۸/۶۳ | ۰/۷۹ | یادگیری مشروط و توسعه شناخت |
| ۰/۴۳ | ۰/۵۷ | ۱۰/۰۳ | ۰/۷۶ | اعتماد و گشاده رویی |

جدول (۵) بیانگر ابعاد تشکیل دهنده سازه هشیاری سازمانی و ضریب لامبدا یا پارامتر استاندارد، مقادیر t و ضریب تعیین برای ابعاد می باشد. ضریب لامبدا ۰/۷۳ برای بُعد پاسخگویی کمترین مقدار و ضریب لامبدا ۰/۹ برای بُعد سرعت عمل و چابکی بیشترین مقدار هستند. مقادیر t بزرگتر از ۲ حاکی از معناداری ضرایب می باشند، کلیه ضرایب لامبدا معنادار به دست آمده اند. بررسی ضرایب استاندارد خطا نشان داد آنها در سطح ۰/۱۹ تا ۰/۴۶ قرار دارند. مقادیر R^2 جدول، دارای حداقل مقدار ۰/۵۴ تا حداکثر مقدار ۰/۸۱ بوده که نشان می دهد کلیه ابعاد در تبیین واریانس سازه هشیاری سازمانی قدرت شایانی دارند. علاوه بر آماره های گزارش شده در جداول فوق، شاخص های مطلوب نیکویی برازش نیز تأییدی بر برازش خوب الگوی اندازه گیری سازه مدنظر بوده که در جدول (۶) ارائه شده اند.

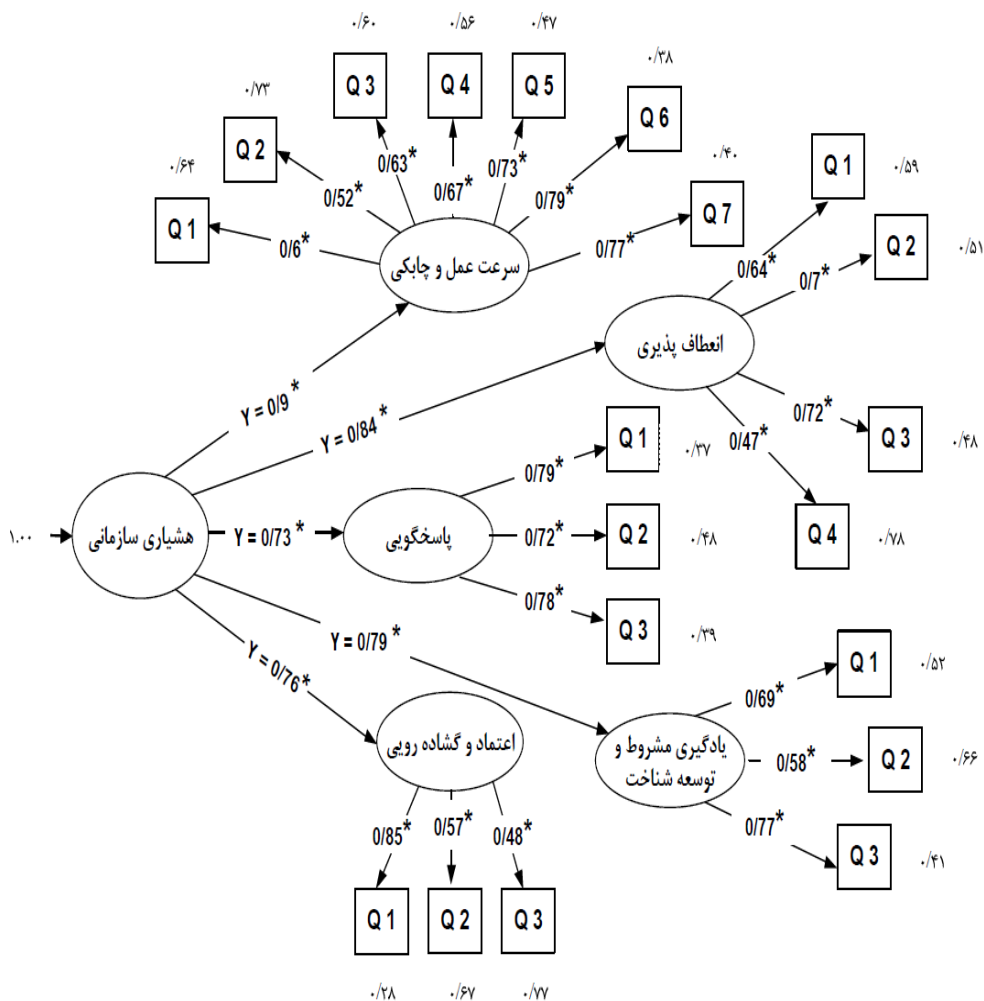
بنا بر حساسیت مجذور کای به حجم نمونه، این شاخص نه به عنوان ملاکی برای آزمون معناداری بلکه به عنوان یکی از شاخص های برازش الگو در نظر گرفته می شود (Ghazi Tabatabaei, 2001)؛ گرچه برای شاخص جایگزین χ^2/df معمولاً مقادیر کمتر از ۲ (Hooman, 2011; Ghazi Tabatabaei, 2001)؛ و نیز مقادیر کمتر از ۳ (Giles, 2002)؛ نشانه برازش خوب تلقی می شود لیکن این شاخص بدون معیار ثابتی

برای یک الگوی قابل قبول است. برخی از پژوهشگران، مقادیر تا ۵ برابر درجه آزادی برای مجذور کای را به عنوان شاخص خوب برازندگی پذیرفته‌اند (Koller, 2001; Phan & Walker, 2000). یافته‌های جدول (۶) نشان‌دهنده برازندگی خوب الگوی اندازه‌گیری سازه هشیاری سازمانی با داده‌های گردآوری شده است. نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که داده‌های موجود با قدرت تبیین-کنندگی بالا به‌خوبی، سازه هشیاری سازمانی با ساختار پنج عاملی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی را اندازه‌گیری نموده و تبیین مناسبی از واریانس آن داشته‌اند. الگوی به‌دست آمده در ادامه آمده است.

جدول (۶): شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری سازه هشیاری سازمانی

| مقادیر | دامنه قابل قبول | شاخص‌های نیکویی برازش |
|--------|-----------------|--|
| ۳۶۸/۲۴ | - | خی‌دو |
| ۱۶۵ | - | درجه آزادی |
| ۲/۲۳ | کمتر از ۵ | نسبت خی‌دو به درجه آزادی |
| ۰/۰۰۱ | - | سطح معناداری |
| ۰/۰۷ | کمتر از ۰/۰۸ | ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب |
| ۰/۰۳ | کمتر از ۰/۰۸ | ریشه استاندارد میانگین مجذورات پس‌مانده‌ها |
| ۰/۹۲ | نزدیک به یک | شاخص برازش نرمال شده |
| ۰/۹۵ | نزدیک به یک | شاخص برازش تطبیقی |
| ۰/۹۶ | نزدیک به یک | شاخص برازش افزایشده |
| ۰/۹۱ | نزدیک به یک | شاخص برازش نسبی |
| ۰/۸۶ | نزدیک به یک | شاخص نیکویی برازش |
| ۰/۸۲ | نزدیک به یک | شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش |

با دستیابی به الگوی مطلوب برازش شده برای سازه هشیاری سازمانی و با توجه به یافته‌های به‌دست آمده سؤالات پژوهش به پاسخ خود می‌رسند. الگوی برازش‌یافته هشیاری سازمانی در نظام آموزش عالی با توجه به نمونه مطالعه شده پژوهش حاضر، راهنمای مناسبی برای یک سازمان هشیار و هشیار نمودن سازمان است. برای هشیار شدن نظام آموزش عالی الگوی به‌دست آمده، نشانگان و ابعادی را معرفی می‌نماید. توجه به ابعاد کسب‌شده و نشانگان و گویه‌های سنجش هر بُعد می‌تواند نظام آموزش عالی را در کسب هشیاری برای خود رهنمون باشد.



نمودار ۱: الگوی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی سازه هشیاری سازمانی

بحث و نتیجه

همان‌طور که در پیشینه ذکر شد، برای هشیاری سازمانی الگوهایی از جانب صاحب‌نظران خارجی ارائه شده است. در هر یک از الگوها ابعاد و عواملی برای هشیاری معرفی شده است. مشخص است که ابعاد هشیاری سازمانی در سازمان‌ها، فرهنگ‌ها، نواحی جغرافیایی مختلف جهان باهم تفاوت دارد. با مطالعه ابعاد به‌دست‌آمده برای سازه هشیاری سازمانی در ملیت‌های مختلف وقوف به این امر میسر می‌گردد.

سؤالاتی که پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به آنها بود، یافتن نشانگان مناسب هشیاری سازمانی برای نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها و معرفی ابعاد حاصل از این نشانگان برای این گونه سازمان‌ها است. در این پژوهش برای تعیین شاخص‌های هشیاری سازمانی در نظام آموزش عالی، اطلاعات کیفی و کدهای باز از متون مصاحبه‌ها و مبانی نظری موجود، استخراج و به روش نظریه برخاسته از داده‌ها تجزیه و تحلیل شد. با تدوین شاخص‌ها و تهیه و آماده‌سازی نشانگان و گویه‌های ابزار اولیه سازه هشیاری سازمانی و اجرای مقدماتی آن، اجرای نهایی نیز برای آن انجام شده و داده‌های به دست آمده برای دستیابی به ابعاد تشکیل دهنده سازه مورد نظر و سایر تحلیل‌ها، مورد تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی قرار گرفتند و در نهایت الگوی برازش یافته هشیاری سازمانی در آموزش عالی طراحی و ارائه گردید. بررسی شاخص‌های اولیه الگوی برازش یافته که در جدول یک به آنها اشاره شد و مطابقت آن با مبانی نظری موجود نشان داد که شاخص‌های الگوی پیشنهادی با مبانی نظری هم‌راستاست. نظرات و دیدگاه‌ها و مطالعاتی که به وجود شاخص‌های سنجش هشیاری و نشانه هشیار بودن سازمان اشاره داشته‌اند پژوهش‌های زیر می‌باشند.

Langer & Weinman, 1981, p.14; Langer, 1992, p.4; Langer, 1997, Trans. Mokhber, 1998,) p.24; Langer, 1989a, p.63; Langer, 1989b, p.9; Langer, 2000, p.4; Langer et al., 2000, p.3; Carson et al., 2006, p.2; Weick et al., 1999, p.43; Sherretz, 2011, p.2; Hoy, 2003, p.3; Vogus & Welbourne, 2003, p.4; Hoy et al., 2006, p.16; Weick & Sutcliffe, 2001, p.21; Ndubisi, 2012, p.2; Garno Reid, 2009, p.13; Yeganeh et al., 2009, p.4; Barry & Meisiek, 2010, p.6; Lee Chu, 2008, p.71; Weick et al., 2007, p.12; Kearney et al., 2013, p.2; Spencer-Oatey, 2013, p.3; Sternberg, 2000, p.7; Carroll, 2009, p.11; Gebauer, 2013, p.6; Langer, 2005, p.3; Francis, 2007, p.14; Roberts, 1990, p.12; Jordan, Messner & Becker, 2009, p.8; Marks & Printy, 2003, p.6; Hopkins, 2007, p.7; Hede, 2010, p.4; Delizonna, Williams & Langer, 2009, p.4; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011, p.22; Ritchhart et al., 2000, p.10; Harris & Jones, 2010, p.9; Werner, 2012, p.57; Pirson, 2012, (p.9; Robbins, 1997, Trans. Parsaeian & A'arabi, 2011, p.14;

در هر یک از متون و مطالعات فوق بنا به موقعیت مقاله، به شاخص‌های سنجش هشیاری در سازمان اشاره شده و در واقع این پژوهش‌ها پشتوانه کدها و شاخص‌های حاصل از تحلیل‌های کیفی مقاله حاضر است.

بر طبق الگوی برازش یافته و پیشنهادی پژوهش، هشیاری در دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های دولتی تهران از پنج بُعد تشکیل گردید. ابعاد یادشده با عناوین سرعت عمل و چابکی؛ انعطاف‌پذیری؛ پاسخگویی؛ یادگیری مشروط و توسعه شناخت؛ و اعتماد و گشاده‌رویی شناخته شدند. مطالعه پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور در مورد ابعاد سازه هشیاری سازمانی مشخص ساخت که در هر پژوهش،

بُعدبندی متمایزی برای این سازه به دست آمده است. مطابقت ابعاد الگوی پیشنهادی با پژوهش‌های (Pirson et al., 2012; Haigh et al., 2011; Weick et al., 2007; Langer, 2004; Bodner et al., 2001) نشان از مغایرت دارد. این تفاوت می‌تواند به عواملی چون تأثیر فرهنگ ایرانی، موقعیت جغرافیایی و شرقی بودن کشور ایران، ریشه مذهبی و اسلامی جامعه ایرانی، ارزش‌ها و باورهای علمی و دانشگاهی حاکم بر ذهن مصاحبه‌شوندگان و مشارکت کنندگان در پژوهش مربوط باشد.

در دنیایی که مدیران و کارکنان شاهد تغییرات زودگذر هستند، کارها به گونه‌ای درمی‌آیند که مدیر پیوسته به عنوان یک عامل تغییر عمل نماید و کارکنان نوآوری‌ها و خلاقیت‌های روزمره داشته باشند؛ بنابراین اعضای دانشگاه باید پیوسته مهارت‌های جدید بیاموزند، بازآموزی شوند، ایده‌های آنان به‌روز شده و روش‌های هشیار بودن را بیاموزند. دانشگاهی که در وضعیت هشیار قرار دارد، پیش از آنکه مستقیماً از مسئله به سمت راه‌حل حرکت کند، در مقابل شیوه‌های گوناگون نگاه کردن به مسئله، با ذهنی باز عمل می‌نماید. این انعطاف‌پذیری به دانشگاه اجازه می‌دهد که به جای اتکا به مقوله‌های از پیش ساخته‌شده‌ای که رفتار آن را تعیین می‌کنند، بر اطلاعاتی که تازه در دسترس قرار می‌گیرند، تکیه کند.

دانشگاه‌ها باید بیاموزند که با چه شیوه سازمانی، به بهترین شکل با پدیده تغییر سازگار شوند و فرهنگی را به وجود آورند که مسیر پیشرفت را بپیماید. دانشگاه‌های موفق کنونی باید در پی نوآوری، خلاقیت، هشیاری و آگاهی باشند و برای اینکه از بین نروند همواره افراد را تشویق به پذیرش پدیده تغییر با آغوش باز نمایند. موفقیت نصیب دانشگاه‌هایی است که از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار می‌باشند، اعضای خود را تشویق و ترغیب به خطرپذیری می‌کنند، کیفیت خدمات خود را بهبود می‌بخشند و چه اعضای آن موفق شوند و چه با شکست مواجه گردند به سبب تلاشی که نموده‌اند، پاداش دریافت نمایند.

نکته مهم در تئوری سازمانی این است که دانشگاه‌های هشیار فعالانه کوشش می‌کنند تا موقعیت بحرانی را پشت سر بگذارند. این بدان معناست که آنها منابع مهمی از بینش درباره شرایطی هستند که در آن شرایط ایستایی و سکون یک وضعیت طبیعی برای یک دانشگاه محسوب نمی‌گردد. دانشگاه‌های هشیار با گفتگوهای هشیارانه دائمی، اطلاعات ارزشمندی فراهم می‌آورند. آن اطلاعات درباره راه‌هایی است که با آن دانشگاه‌ها معمولاً از تمایلشان به سمت سکون جلوگیری می‌کنند و این با مدیریت اثربخشی، انجام می‌گیرد که تلاش می‌کند تا سازگاری را ایجاد نماید. در یک دنیای غیرقابل پیش‌بینی، سازگاری متقابل مداوم، امری ثابت است و این فعالیت سازشی است که اطلاعات بالقوه را در مورد ظرفیت، آسیب‌پذیری و محیط فراهم می‌سازد. اطلاعات بالقوه از بین می‌روند مگر اینکه آگاهی دائمی هشیاری از این گونه بی‌ثباتی‌ها وجود داشته باشد. در مسیر این توافق، پیامدهای ناپایدار رخ می‌دهند زمانی که فرایندهای

شناختی متنوع می‌گردند و بر شکست‌ها، ساده‌سازی‌ها، موقعیت‌ها و ساختاربندی متمرکز نمی‌گردند؛ یا زمانی که الگوهای فعالیت شکست می‌خورند برای اینکه رویدادهای غیرمنتظره، هنجار شده‌اند.

فرایند تحقق هشیاری یک فرایند پیوسته است که باید پس از پی‌ریزی بستر اولیه، به دلیل ماهیت متغیر محیط به‌طور دائمی تکرار و نظارت گردد. در زمان‌های مختلف، یک دانشگاه با محرک‌های ویژه‌ای سروکار دارد که در برهه‌های بعدی ممکن است تغییر نمایند؛ در این صورت واکنش دانشگاه نیز متفاوت خواهد شد. پیشنهاد می‌گردد برای هشیاری یک دانشگاه یا دانشکده به موارد پایین توجه گردد.

* برنامه‌های هشیاری سازمانی در دانشگاه‌ها یا دانشکده‌ها بر اساس ابعاد و مضامین به‌دست آمده طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا شود و ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی بر این اساس صورت گیرد. * مخاطبان اصلی یافته‌های پژوهش حاضر اعضای هیئت‌علمی، رؤسای دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، اعضای محترم وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشند. با توجه به اهمیت و بدیع بودن پژوهش و نارسایی‌هایی که در زمینه هشیاری مراکز آموزش عالی مشاهده می‌گردد، لزوم بسترسازی و ایجاد برنامه‌های هشیاری سازمانی احساس می‌گردد. * با برآزش مطلوب الگوی پژوهش و ضرورت هشیاری برای سازمان‌های آموزشی، پیشنهاد می‌گردد در زمینه جذب هیئت‌علمی علاوه بر مدنظر داشتن عواملی چون تخصص و مهارت‌های علمی و عملی برای ایشان، به عوامل بسیار مهم‌تری مانند نوآوری و خلاقیت، انعطاف‌پذیری، چابکی، توانایی حل مسئله، دوراندیشی، تیزذهنی که از عوامل بسیار مهم برای هشیار بودن و یا شکوفایی استعداد هشیاری برای آنان است، توجه شود؛ زیرا افراد عنوان‌شده در نهایت اداره‌کنندگان جوامع علمی ایران خواهند بود و انتخاب درست می‌تواند مسیر را برای هشیار نمودن دانشگاه‌ها هموارتر و آسان‌تر گرداند. *

ادبیات و یافته‌های پژوهش نشان داد که هشیاری برای هر سازمان به‌ویژه دانشگاه‌ها بسیار ضروری است؛ زیرا در سایه هشیاری، پیشبرد سریع‌تر سازمان به سمت اهداف؛ خدمت‌رسانی بهتر، کاهش هزینه‌ها؛ کسب برتری فناورانه در عرصه رقابتی؛ افزایش رضایت خاطر اعضا؛ توانایی سازمان در تغییر فرایندها و بهبود عملیات کاری؛ انعطاف‌پذیری و پاسخگویی سریع‌تر سازمان به رویدادهای غیرمنتظره؛ شکوفایی مهارت‌ها و استعدادهای اعضای سازمان؛ کنترل هزینه‌ها و افزایش کارایی سازمان به دلیل کنترل و کاهش هزینه‌ها؛ و افزایش سطح بهره‌وری و اثربخشی سازمان رخ خواهد داد.

در پایان لازم است از کلیه خبرگان، اعضای هیئت‌علمی و استادان ارجمند و بزرگواری که با سعه‌صدر و محبت خود، پژوهشگر را در امور اجرای مصاحبه‌های کیفی، اجرای کمی، پیمایشی پژوهش و سایر مراحل آن یاری رساندند، تشکر و قدردانی به عمل آید.

References

- Barry, D., & Meisiek, S. (2010). Seeing more and seeing differently: sensemaking, mindfulness, and the workarts. *Organization Studies*, 31(12), 1-26.
- Bodner, T. E., & Langer, E. J. (2001). *Individual differences in mindfulness: the mindfulness/mindlessness scale*. Poster presented at the 13th annual American psychological society conference, Toronto, Ontario, Canada.
- Bryant, B., & Wildi, J. (2008). Perspectives for managers. *IMD International*. real world, real learning. Retrieved from: www.imd.org
- Carroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40-51.
- Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 29-43.
- Coaley, K. (2010). *An introduction to psychological assessment and psychometrics*. London: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. (A. R. Kiamanesh & M. Danaye Tous, Trans. 2012). Tehran: Allameh Tabatabaei press. (in persian)
- Delizonna, L.; Williams, R. P., & Langer, E. J. (2009). The effect of mindfulness on heart rate control. *Journal of Adult Development*, 16(2), 61-65.
- Francis, K. A. (2007). *Charles Darwin and the origin of species*. Greenwood press, 88 post road west, westport, CT 06881 westport, Connecticut _ London.
- 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.
- Ghazi Tabatabaei, M. (2001). Process of gathering, implement and interpretation of a lisrel model outputs: an objective example. *Research & Evaluation in Social & Behavioral Science of Allameh Tabatabaee University*, 1, 85-125. (in persian)
- Gebauer, A. (2013). Mindful organizing as a paradigm to develop managers. *Journal of Management Education*, 37(2), 203-228.
- Giles, D. (2002). *Advanced research methods in psychology*. hove, east sussex: routledge.
- Haigh, E.; Moore, M.; Kashdan, T., & Fresco, D. (2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer mindfulness/mindlessness scale. *Assessment*, 18(1), 11-26.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Hede, A. (2010). The dynamics of mindfulness in managing emotions and stress. *Journal of Management Development*, 29(1), 94-110.
- Hopkins, A. (2007). *The problem of defining high reliability organisations (Working Paper 51)*. National research center for OHS regulation. retrieved from:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.7777&rep=rep1&type=pdf>

Hooman, H. A. (2011). *Multivariate data analysis in scientific research*. Tehran: Parsa. (in persian)

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.

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.

Jordan, S.; Messner, M., & Becker, A. (2009). Reflection and mindfulness in organizations: rationales and possibilities for integration. *Management Learning*, 40(4), 465-473.

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.

Koller, O. (2001). Mathematical world views and achievement in advanced mathematics in Germany: findings from Timss population 3. *Studies in Educational Evaluations*, 27(1), 65-78.

Langer, E. J., & Weinman, C. (1981). When thinking disrupts intellectual performance: mindfulness on an overlearned task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(2), 240-243.

Langer, E. J. (1989a). *Mindfulness*. Addison wesley publishing company. Cambridge, MA: Perseus.

Langer, E. J. (1989b). Minding matters: the consequences of mindlessness-mindfulness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 137-173.

Langer, E. J. (1992). Theoretical focus. matters of mind: mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1(3), 289-305.

Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. (A. Mokhber, Trans. 1998). Tehran: Markaz. (in persian)

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9.

Langer, E. J. (2004). *Langer mindfulness scale (LMS)*. IDS Publishing Corp. retrieved from: <http://psycentre.apps01.yorku.ca/drpl/?q=node/15948>

Langer, E. J. (2005). Well-being, mindfulness versus positive evaluation. in S. Wright & SH. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 214-230) Retrieved from: <http://myweb.stedwards.edu/michaelo/2349/paper2/Well-Being.pdf>

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.

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.

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.

Phan, H., & Walker, R. (2000). *The predicting and mediational role of mathematics self- efficacy: a path analysis*. Paper presented at the AARE annual conference, Sydney, 2000. Retrieved from: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2000/pha00224.pdf>

Pirson, M. (December 18, 2012). Mindfulness at work. *Fordham University schools of business research paper*. Retrieved from: <http://ssrn.com/abstract=2191057> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2191057>

Pirson, M.; Langer, E.; Bodner, B., & Zilcha-Mano, S. (2012). The development and validation of the langer mindfulness scale. enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. <http://ssrn.com/abstract=2158921>

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.

Roberts, K. H. (1990). Managing high reliability organizations. *California Management Review*, 101-113.

Robbins, S. P. (1997). *Essentials of organizational behavior*. (A. Parsayan & M. A'arabi, Trans. 2011). Tehran: institute of cultural researches. (in persian)

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.

Spencer-Oatey, H. (2013). Mindfulness. a compilation of quotations. *GlobalPAD core concepts*.

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills>

Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Science Issues*, 56(1), 11-26.

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.

Vogus, T. J., & Welbourne, T. M. (2003). Structuring for high reliability: HR practices and mindful processes in reliability-seeking organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 24(7), 877-903.

Weick, K. E.; Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: processes of collective mindfulness source: R. S. Sutton & B. M. staw

(Eds.), *Research in organizational behavior*, 1 (Stanford: Jai Press, 1999, pp. 81-123). in *Crisis management* Volume III Edited by Arjen Boin (2008). SAGE Publications Ltd.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: assuring high performance in an age of complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty. (Second Edition)*. By John Wiley & Sons, Inc. San Francisco.

Werner, J. (2012). *High reliability organization theory as an input to manage operational risk in project management*. Master of science in organizational dynamics at the University of Pennsylvania.

Wolf, E. J.; Harrington, K. M.; Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.

Yeganeh, B., & Kolb, D. (2009). Mindfulness and experiential learning. *OD Practitioner*, 41(3), 13-18.

<https://weatherhead.case.edu/departments/organizationalbehavior/workingPapers/WP-09-01.pdf>.