

بررسی ویژگیهای سازمان یادگیرنده با تمرکز بر زیرنظامهای مدیریت دانش و فناوری

اعظم اسفنجانی^{۱*}، حسینعلی بختیار نصرآبادی^۲ و محمد بختیار نصرآبادی^۳

چکیده

نظر به اهمیت بررسی دانشگاهها به‌منزله سازمانهای یادگیرنده در جوامع کنونی و نیز شناسایی نقاط قوت و ضعف این نهادها به‌منظور بهبود فعالیتهای آنها در سازگاری با تغییرات و تحولات سریع، پژوهش حاضر به مطالعه این موضوع اختصاص یافته است. مبنای نظری این مطالعه، رویکرد مایکل مارکوارت به سازمان یادگیرنده به‌دلیل جامعیت و تفکر سیستمی حاکم بر آن بود. هدف پژوهش بررسی میزان برخورداری دانشگاه شهید چمران اهواز به‌عنوان یک نظام آموزشی از ویژگیهای سازمان یادگیرنده در دو زیرنظام دانش و فناوری بود. روش توصیفی-پیمایشی برای انجام دادن این پژوهش انتخاب شد. جامعه آماری پژوهش اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید چمران بودند که ۳۰۰ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. از گروه نمونه، ۲۲۰ نفر پرسشنامه را تکمیل کردند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که بر مبنای پرسشنامه مارکوارت، مرور ادبیات تحقیق و مشورت با صاحب‌نظران تهیه شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۵۰ گویه و دارای طیف لیکرتی (پنج درجه‌ای) است. پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (برای سؤالات وضعیت موجود ۰/۹۷۳ و برای سؤالات وضعیت مطلوب ۰/۹۸۰) تأیید شد. به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، تی زوجی به‌کار گرفته شد. یافته‌ها نشان داد بین وضعیت موجود دانشگاه شهید چمران اهواز به لحاظ برخورداری از شاخصه‌های سازمان یادگیرنده با وضعیت مطلوب تفاوت معناداری وجود دارد.

کلید واژگان: سازمان یادگیرنده، یادگیری سازمانی، زیر نظام دانش، زیر نظام فناوری.

۱. دانشجوی دکتری فناوری آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کترین استرالیا.

* مسئول مکاتبات: azam.esfjani@postgrad.curtin.edu.au

۲. کارشناس ارشد مدیریت دولتی، بیمه آسیا، تهران، ایران: habnasr@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری مدیریت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران: nasrabad@isu.ac.ir

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۳/۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۵/۱۵

مقدمه

تغییرات عمده در محیط کسب و کار به دلیل جهانی شدن فناوری، اداره سازمانهای امروزی را بسیار پیچیده ساخته است. شکل‌گیری سازمانهای جدید بر اساس یادگیری (Alborzi, 2005) و ضعف راهکارهای سنتی، تبعیت از اندیشه‌های جدید را برای مدیران در اداره سازمانها ضروری ساخته است، اندیشه‌هایی که شیوه‌های مدیریتی و آموزشی سازمانها را متحول می‌سازد (Marquardt, 2002). پژوهشگران معتقدند که تنها راه چاره سازمانهای آینده برای هماهنگی با تغییر و تحولات، تبدیل شدن به یک نظام یادگیرنده است (Moosavi, 2000, p.127). در تلاطم پیشرفتهای علمی و فناوری، دانشگاهها نیز تبدیل شدن به سازمانی یادگیرنده^۴ را به‌عنوان راهبردی در برابر تغییرات و ادای رسلشان در نظر گرفته‌اند (Pardakhtchi, 2004). هلر معتقد است که مدیران آموزشی باید شهادت پذیرش نوآوریها را داشته باشند و در برابر آن مقاومتی نشان ندهند (Boorboor, 2006). از طرفی، به دلیل نقش مهم دانشگاهها در زمینه تربیت نیروی انسانی برای سایر سازمانها، انتقال میراث فرهنگی، اجتماعی و نیز یگانگی و انسجام اجتماعی، آنها بیشتر در معرض حساسیت و قضاوت جامعه قرار دارند. بنابراین، مطالعه دانشگاهها به‌عنوان سازمانهای یادگیرنده به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف و بهبود فعالیتهای آنها در سازگاری با تغییرات و تحولات سریع ضرورت دارد.

پژوهشهای انجام شده در حوزه سازمان یادگیرنده شامل گستره موضوعی متنوعی است. برخی از پژوهشگران به تعیین شاخصه‌های سازمان یادگیرنده و مقایسه سازمانها با آنها علاقه‌مندند؛ به‌عبارتی، مبنای تئوریک سازمان یادگیرنده ملاکی برای ارزیابی ساختار، فرهنگ، فناوری و مدیریت فرایندها قرار می‌گیرد. بدین طریق نقاط قوت و ضعف شناسایی و چگونگی تغییر به سمت الگوی سازمان یادگیرنده تعیین می‌شود. برای مثال، پژوهش افرادی مانند میرقاسمی (Mirghasemi, 2006) بر مبنای مدل ویک و لئون، دمیرچلی (Demirchley, 2002) بر مبنای مدل پیتر سنگه^۵، محمودزاده (Wick & Leon, 1995)، کومار و ادریس (Kumar & Idris, 2006) و الینگر، الینگر و یانگ (Ellinger, Ellinger & Yang, 2002) از این‌گونه‌اند. نکته جالب توجه اینکه در همه این تحقیقات مدیریت دانش^۶ به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم و همچنین، فناوری^۷ به‌عنوان ابعاد یا زیر نظامهای سازمان یادگیرنده مطرح است.

اما در گروه دیگری از پژوهشها مانند رئال، لیل و رولدن (Real, Leal & Roldan, 2006)، به‌طور ویژه بر نقش فناوری به‌عنوان عامل تسهیلگر یادگیرنده شدن سازمان تأکید و به تأثیر متقابل آن با

4. Learning Organization
5. Senge
6. Knowledge Management
7. Technology

یادگیری سازمانی^۸ اشاره شده است. در تحقیقات دیگری بر بحث مدیریت دانش با محوریت یادگیری سازمانی، یادگیری جمعی و فردی به‌عنوان عوامل بسیار مهم در پیاده‌سازی الگوی سازمان یادگیرنده در سازمانها تأکید شده است. برای مثال، دیدگاه استراتژیک ماتلی (Matlay, 2000) به مدیریت دانش و توسعه جمعی و فردی مبتنی بر یادگیری، یادگیری غیر رسمی لی، براک، چامپیون، فولر، گابل و هچر (Li, Brake, Champion, Fuller, Gable & Hatcher, 2009) و آموختن از استراتژیهای سازمان از مامفورد (Mumford, 2000) از این دست به‌شمار می‌روند. در سایر پژوهشها تأثیرات متقابل مدیریت دانش، فناوری و سازمان یادگیرنده بر هم بررسی شده است.

سازمان یادگیرنده: پیترسنگه سازمان یادگیرنده را سازمانی می‌داند که افراد آن پیوسته در حال توسعه ظرفیت خود هستند و محلی است که خواسته‌ها و تمایلات گروهها محقق می‌شود (Senge, 1990, As Cited in Hedayat & Roshan, p.22). در تعریفی دیگر علایم سازمان یادگیرنده آموختن در طول زمان، تغییر و تحول در عملکرد بر شمرده شده است (Alvani, 1998, p. 4). به اعتقاد گوردون سازمان یادگیرنده سازمانی است که به‌طور اساسی و مستمر توانایی تجدید نیرو و ادامه حیات را دارد (Pardakhtchi, 2004)؛ یا سازمانی است که با ایجاد ساختارها و تدوین استراتژیها برای ارتقای یادگیری سازمانی کمک می‌کند (Dodgson, 1993, p.19). خورشیدی (Khorshidi, 2002) نیز حرکت و پاسخ به محیط، زودتر از زمان مقرر را تعریفی از سازمان یادگیرنده می‌داند. همچنین، مارکوارت سازمانی را که بتواند به نحوی مطلوب اطلاعات را جمع‌آوری و مدیریت کند و آنها را به‌کار بندد، سازمان یادگیرنده تلقی می‌کند (Marquardt, 1995). مارکوارت تفاوت دو عبارت یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده را این‌گونه بیان می‌کند: «ما در بحث سازمانهای یادگیرنده، بر پیوستگی (نظامها، اصول و مشخصات سازمانهایی که یاد می‌گیرند) تمرکز می‌کنیم. اما در یادگیری سازمانی بر اینکه یادگیری چگونه در سازمان رخ می‌دهد، توجه می‌شود. یادگیری سازمانی فقط یک جنبه از سازمان یادگیرنده است» (Mahmoodzadeh, 2005, As Cited in Noori, 2007).

با وجود اینکه عده‌ای از دانشمندان نظیر ریچارد پتینگر به وجود داشتن تاریخچه‌ای مدون برای سازمانهای یادگیرنده اعتقادی ندارند و ایجاد این نظریه را فقط حاصل تجربه‌های موفق گذشته و زیرکی مدیران و نه حاصل کرسیهای نظریه پردازیهایی خاص می‌دانند (Petinger, As Cited in Mirghasemi, 2006)، اما برخی تاریخچه‌ای طولانی برای سازمان یادگیرنده قایل هستند و شروع تأکید رسمی بر یادگیری در جهت بالندگی سازمان و ایجاد مفهوم یادگیری سازمانی را از اواسط دهه ۱۹۴۰ می‌دانند (Ghahremani, 2001). در اواخر ۱۹۵۰ یادگیری سازمانی را تعدادی از نظریه پردازان دانشگاه کارنگی - ملون از قبیل کایرت، مارچ و سایمون^۹ مطرح و تبیین کردند (Noori,

8. Organizational Learning

9. Cyert, March & Simon

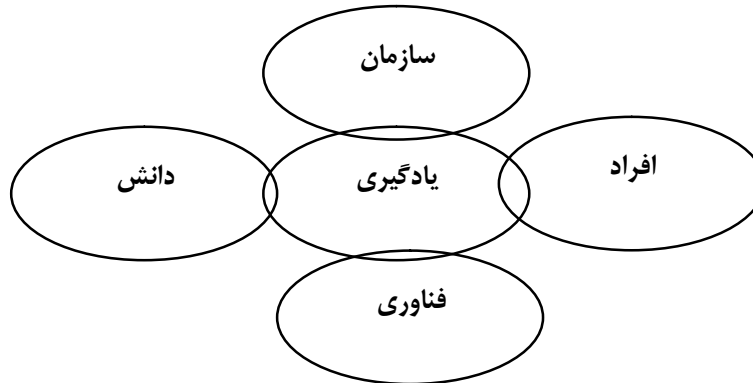
(2007). به علاوه، از سال ۱۹۶۳، که مارچ نخستین بار تعریفی از یادگیری سازمانی ارائه کرد تا اوایل دهه ۱۹۹۰ همزمان با ارائه تعریف جدید ویک و رابرتس^{۱۰}، یادگیری سازمانی مورد بحث صاحب‌نظران مدیریت بوده است (Ghahramani, 2001). اما به اعتقاد کلیه صاحب‌نظران، پیتر سنگه از دانشگاه ام.آی.تی با تألیف مقاله «کار جدید رهبر، ساختن سازمانهای یادگیرنده» و کتاب «پنجمین فرمان، هنر و مهارت سازمان یادگیرنده» نظریه پرداز اصلی سازمان یادگیرنده به حساب می‌آید (Shafae, 2001).

اصول و ابزار ارزشیابی سازمانهای یادگیرنده: پیترسنگه اجزای تشکیل‌دهنده سازمان یادگیرنده را شامل پنج فرمان یا اصل تسلط فردی، مدل‌های ذهنی، دورنمای مشترک، یادگیری گروهی و تفکر نظامی می‌داند (Senge, 1990, As Cited in Bahramzade, 2010). وی تفکر نظامی (فرمان پنجم) را به عنوان چارچوب ادراکی در تحلیل مسائل و زیربنای یادگیری معرفی کرده است که به کمک آن می‌توان کل الگو را روشن‌تر دید (Senge, 1990, As Cited in Seyed Naghavi, 1998).

در بحث ارزیابی و آسیب شناسی سازمان یادگیرنده، پرسشنامه ویچ و لیون (Weich & Leon, 1993) به نام ارزشیابی شایستگیها در سازمان یادگیرنده، بر چشم‌انداز مبتنی بر رهبری، طرح، ارزیابی، اطلاعات و عمل متمرکز بود. سارالا نیز در سال ۱۹۹۶ یادگیرندگی سازمانها را با توجه به ابعاد ارزش، ساختار، فرایندها، رهبری، تصمیم‌سازی، سازماندهی کار، آموزش، توسعه و تعاملات داخلی و خارجی سازمان بررسی کرد (Najafbagy, Mirzaei, Mirsepasi & Iranzade, 2011). در آزمون سریع گانز (Ganns, 1996) سازمان یادگیرنده پیشرو بخشی از استراتژی سازمان به‌شمار می‌رود. در پرسشنامه جامع مایو و لانک (Mayo & Lank, As Cited in Lewis, Benjamin, Juda & Marcella, 2008) بر عوامل سازمانی، افراد، یادگیری تیمی و دیدگاه رهبری تأکید شده است. پرسشنامه ابعاد سازمان یادگیرنده یانگ، وانکینز و مارسیک (Yang, Watkins & Marsick, 2004) شامل کاوش در باره ابعاد چهارگانه افراد، تیم، سازمان و مباحث کلان است. لیکن مارکوآرت (Marquardt, 2002) با تهیه یک پرسشنامه با عنوان نمای سازمان یادگیرنده بر توسعه پنج عنصر یادگیری، کارکنان، سازمان، دانش و فناوری در چارچوب یک الگوی نظام‌مند تمرکز دارد.

الگوی نظری این پژوهش مدل سازمانهای یادگیرنده مارکوآرت است. وی در کتاب معروف خود با عنوان «ایجاد سازمان یادگیرنده» مدلی نظام‌مند در ایجاد سازمانهای یادگیرنده ارائه کرده است و پنج زیرنظام مجزا را برای یک سازمان یادگیرنده بر می‌شمارد که عبارت‌اند از: یادگیری، افراد، سازمان، فناوری و دانش. دلیل استفاده از مدل مارکوآرت جامعیت و دید نظام‌مند این مدل به بحث سازمان یادگیرنده است. مارکوآرت چالش سازمانها در فرایند انتقال به سازمان یادگیرنده را چگونگی یادگرفتن و علت ناکامی آنها در نیل به هدف را تمرکز بر یک یا دو جنبه تغییر و یادگیری سازمان از قبیل کسب

مهارت‌ها یا فناوری نوین می‌داند. او حصول یادگیری سازمانی را بدون شناخت و توسعه زیرنظامهای پنج‌گانه یادگیری، سازمان، افراد، دانش و فناوری ناممکن تصور می‌کند. مارکوارت زیرنظامهای پنج‌گانه را پویا و به هم پیوسته و ضعف در هر کدام از آنها را موجب تأثیر در سایر ابعاد و مانع ایجاد سازمان یادگیرنده می‌داند. شاهد ادعای جامعیت و دید نظامی مدل مارکوارت این است که پنج فرمان یا اصل پیتر سنگه شامل تفکر نظامی، الگوهای ذهنی، شایستگی فردی، خودیادگیری و چشم‌انداز مشترک همگی زیرمجموعه زیر نظام یادگیری مدل سازمان یادگیرنده مارکوارت است. در واقع، الگوی مارکوارت نه تنها مبین ویژگیهای سازمان یادگیرنده است، بلکه روابط پویا و متعامل زیرنظامها، پیش‌نیازها و فرایند پیاده سازی مدل سازمان یادگیرنده را نیز تشریح می‌سازد (Marquardt, 2002).



شکل ۱- مدل نظامی سازمان یادگیرنده مارکوارت

در زیرنظام یادگیری به سطوح و انواع یادگیری لازم برای یادگیری سازمانی و کسب مهارتهای سازمانی اشاره می‌شود؛ زیرنظام سازمان بیانگر فضا و چارچوبی است که یادگیری در آن رخ می‌دهد. ابعاد یا اجزای کلیدی چهارگانه این زیرنظام عبارت‌اند از: چشم‌انداز، فرهنگ، استراتژی و ساختار. چشم‌انداز شامل امیدها، اهداف و جهتگیریهای آتی سازمان است. زیر نظام افراد در سازمان یادگیرنده شامل کارکنان، مدیران/ رهبران، مشتریان، مشارکت کنندگان در کسب و کار (عرضه‌کنندگان، فروشندگان و خرده پیمانکاران) و خود جامعه است (Marquardt, 2002).

زیرنظام دانش: در لغتنامه اکسفورد واژه دانش حقیقت، اطلاعات و مهارتهای به‌دست آمده به‌واسطه تجربه، تحصیل یا فهم تئوریک یا عملی از یک موضوع تعریف شده است (Axford, 2012). در لغتنامه کمبریج دریافتی یا اطلاعاتی در باره یک موضوع که شخص از طریق تجربه یا مطالعه کسب می‌کند و به‌صورت ضمنی یا آشکار است، دانش تعریف شده است (Cambridge Dictionary, 2011). مارکوارت (Marquardt, 2002) دانش را

مجموعه‌ای از اطلاعات، اصول و تجربه‌هایی می‌داند که به‌صورت فعال اجرا، مدیریت، تصمیم‌گیری و حل مسئله را هدایت می‌کند. دانش بر اساس منبع ایجاد، در قالب سه دسته دانش فردی، گروهی و سازمانی طبقه بندی می‌شود. دانش فردی به‌طور ساده دانش تحصیل شده توسط فرد است که معمولاً به‌صورت ضمنی است (Hatch, 2010). دانش گروهی عبارت از دانش فردی است که افراد دیگری به صحت و حقانیت آن اعتماد می‌کنند، آن را بین هم به اشتراک می‌گذارند و آن را درک می‌کنند. باید توجه داشت که دانش گروهی فقط یکپارچه سازی و حاصل ضرب تفسیرهای افراد نیست، بلکه تفسیرها و برداشتهای افراد از حقیقت است که به دانش گروهی منجر می‌شود (Richter, 2000). دانش سازمانی دانش گروهی چندین واحد یا گروه است که برای تولید دانش جدید ترکیب می‌شوند و به‌صورت ضمنی یا آشکار هستند (Hatch, 2010). دانش فراسازمانی مجموعه تلاشهای کسب دانش است که مرزهای سازمان را در نورددیده و بیشتر بر چپستی فعالیت و نه کجایی و کیستی کارفرما متمرکز است (Cohen, 2006). در این مقاله مفهوم دانش به‌معنای عام و شامل دانش فردی، گروهی، سازمانی و فراسازمانی است. همچنین، مدیریت دانش به‌معنای فعالیتهای خلق، کسب، اخذ، طبقه‌بندی و به‌کارگیری دانش برای افزایش سطح یادگیری و عملکرد سازمانی است؛ به‌عبارت دیگر، فرایندی است که سازمان طی آن از سرمایه‌های دانش و فکری خود و دیگران ارزش افزوده می‌آفریند (Akhavan & Jafari, 2005).

زیرنظام دانش انتقال دانش از منبع تا مصرف و شامل شش مرحله کسب دانش، ایجاد دانش، ذخیره دانش، تحلیل و داده کاوی، انتقال و توزیع و به‌کارگیری و روایی دانش است. سازمانها به‌طور اثربخش و کارآمد یاد می‌گیرند که این فرایندهای شش‌گانه، مستمر و تعاملی باشند. کسب دانش در سازمانها به دو شکل عمده جمع‌آوری دانش داخلی و بیرونی است. منظور از دانش داخلی کشف سرمایه فکری است که در اذهان کارکنان وجود دارد. اهمیت جمع‌آوری دانش بیرونی بدین دلیل است که سازمانها به ابداع مجدد آنچه دیگران کشف کرده‌اند، نیاز ندارند؛ تلاش امروز آنها «کسب، اقتباس و توسعه» است. خلق دانش می‌تواند ناشی از «توانایی فوق‌العاده افراد برای شناخت ارتباطات جدید و ترکیب عناصر دانش شناخته شده قبلی بر اساس استدلال قیاسی پیچیده» باشد. خلق دانش نوین نه تنها شامل اطلاعات بیرونی توسعه یافته گروهی، بلکه در برگیرنده بصیرتها و اشراقهای فردی، ذهنی و ضمنی نیز است. سازمان به کمک نظام ذخیره دانش قادر به حفظ و نگهداری دانش می‌شود. تحلیل و داده کاوی جدیدترین ابزار تحلیلی برای تواناسازی سازمانها برای یافتن معنا و مفهوم داده‌هاست. کارکنان با کشف الگوهای جدید یا متناسب ساختن مدلها با داده‌ها می‌توانند اطلاعات را برای کمک به توسعه استراتژیها و پاسخگویی به سوالات پیچیده کسب و کار ذخیره و سپس، استخراج کنند. داده کاوی شامل فعالیتهای متنوع از قبیل طبقه‌بندی، پیش‌بینی، خوشه‌بندی، خلاصه‌سازی و مدل‌سازی وابستگیها و کشف تغییر و انحرافات است. توزیع دانش انتقال سازمانی و فناورانه داده‌ها، اطلاعات و دانش را در بر می‌گیرد (Marquardt, 2002).

زیرنظام فناوری: زیرنظام فناوری شامل شبکه‌های فناوری یکپارچه و ابزارهای اطلاعاتی است که دستیابی و تبادل اطلاعات و یادگیری را میسر می‌سازد. این زیرنظام شامل فرایندهای فنی، نظامها و ساختارها برای همکاری، مربیگری، هماهنگی و سایر مهارت‌های دانشی است. همچنین، این زیرنظام در برگیرنده ابزارهای الکترونیکی و روشهای پیشرفته از قبیل کنفرانسهای رایانه‌ای، شبیه‌سازی و همکاری مبتنی بر پشتیبانی رایانه‌ای است. مارکوارت دو بعد اساسی پشتیبانی کننده زیرنظام فناوری را فناوری برای مدیریت دانش و یادگیری مبتنی بر فناوری می‌داند. فناوری در بحث مدیریت دانش به سازمانها این امکان را می‌دهد که رویه‌های سنتی مدیریت، تغییر، توسعه و یادگیری را کنار بگذارند و از امکانات و رویه‌های جدید در فرایندهای سازمانی و همچنین، یادگیری استفاده کنند. فناوری اطلاعات بدون مدنظر قرار دادن سلسله مراتب درون سازمانی و سطوح متفاوت سازمانی، ارتباطات مستقیم را در هر زمان و مکان به سبیل تابلو اعلانات الکترونیکی، پست الکترونیکی و کنفرانس الکترونیکی میسر می‌سازد. (Marquardt, 2002).

مارکوارت نخستین تلاش مدیران سازمان را برای ایجاد یک سازمان یادگیرنده تلاش به منظور دستیابی و کسب اطمینان از وجود داشتن خرده نظامهای پنج‌گانه (ابعاد اصلی یک سازمان یادگیرنده) در حد مطلوب و متوازن می‌داند؛ لذا، با توجه به تأثیر ویژه و متقابل مدیریت دانش و فناوری و اینکه این دو زیرنظام به مثابه ابزاری در سازمانهای یادگیرنده و زیرنظامهای دیگر عمل می‌کنند، بنابراین، هدف اصلی این پژوهش تشریح و توصیف این خرده نظامها و بررسی میزان برخورداری دانشگاه شهید چمران از ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده در دو زیرنظام مدیریت دانش و فناوری به‌عنوان دو زیرنظام از ابعاد پنج‌گانه مدل مارکوارت بود.

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین وضعیت موجود و مطلوب دانشگاه شهید چمران بر اساس برخورداری از ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده (رویکرد مایکل مارکوارت) در زیرنظام دانش از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. بین وضعیت موجود و مطلوب دانشگاه شهید چمران بر اساس برخورداری از ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده (رویکرد مایکل مارکوارت) در زیرنظام فناوری از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش جمع‌آوری داده توصیفی-پیمایشی و بر اساس هدف تحقیق از نوع کاربردی بود. ابزار تحقیق پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که بر مبنای پرسشنامه مارکوارت، مرور ادبیات تحقیق و مشورت با صاحب‌نظران تهیه شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۵۰ گویه، که ۳۰ گویه اول مربوط به بعد

دانش (۵ گویه برای هر عامل) و ۲۰ گویه مربوط به بعد کاربرد فناوری (۱۰ گویه برای هر عامل) و دارای طیف لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم بود. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب به دست آمده برای سؤا‌لهای وضعیت موجود ۰/۹۷۳ و برای سؤا‌لات وضعیت مطلوب ۰/۹۸۰ بود که مقدار قابل اطمینانی را نشان می داد. در موضوع بررسی روایی، پرسشنامه با توجه به مدل مفهومی پژوهش طراحی و ساختار آن مطابق با ساختار کلی پرسشنامه‌های استاندارد موجود در این زمینه طرح‌ریزی شد. پس از طراحی و اخذ نظر صاحب‌نظران در این زمینه، روایی پرسشنامه تأیید شد^{۱۱}. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز و مشتمل بر ۵۱۶ نفر بود. در این پژوهش برای انتخاب نمونه، روش نمونه‌گیری تصادفی به کار گرفته شد. بدین منظور، به صورت کاملاً تصادفی و با استفاده از فهرست اعضای هیئت علمی تعداد ۳۰۰ پرسشنامه توزیع و تعداد ۲۲۰ پرسشنامه عودت داده شد. تعداد نمونه بر اساس فرمول زیر به نقل از آذر و مؤمنی (Azar & Momeni, 2008) محاسبه شده است:

$$n = \frac{NZ^2 P(1-P)}{\epsilon^2(N-1) + Z^2 P(1-P)} = \frac{516 \times (1.96)^2 \times 0.25}{0.0025(515) + (1.96)^2 \times 0.25} = 220$$

در این فرمول P بیانگر نسبت موفقیت در جامعه است. از آنجا که در این پژوهش نسبت موفقیت روشن نبود و از نتایج مشابه نیز امکان استخراج این عدد وجود نداشت، لذا، عدد ۰/۵ برای P در نظر گرفته شد. در نتیجه، عبارت (1-P) نیز برابر ۰/۵ و بدین صورت ضرب این دو عبارت بیشینه باعث افزایش تعداد نمونه شده است. در این فرمول بر اساس نظر استادان و صاحب‌نظران و همچنین، عرف موجود در تحقیقات روانشناسی و مدیریت مقدار $\epsilon = 5\%$ و $\alpha = 5\%$ منظور شد. با فرض قبول مقیاس فاصله‌ای برای داده‌های به دست آمده، از آزمون t زوجی^{۱۲} به عنوان روش استنباط و تحلیل داده‌ها استفاده شد. پس از آزمون هر کدام از فرضیه‌های پژوهش نیز از آزمون فریدمن^{۱۳} برای رتبه‌بندی وضعیت هر یک از مؤلفه‌های زیر مجموعه خرده نظام مدیریت دانش و فناوری استفاده شد.

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که با توجه به تعداد ۲۲۰ پرسشنامه، ۱۹۸ نفر (۸۸٪) از پاسخ‌دهندگان مرد و تعداد ۲۷ نفر (۱۲٪) زن هستند. از کل نمونه آماری مورد بررسی، بر اساس رتبه

۱۱. روایی پرسشنامه پس از اصلاحات مکرر به تأیید استادان صاحب‌نظر در این حوزه از جمله آقایان دکتر علی رضاییان، دکتر غلامرضا گودرزی، دکتر علی علوی، دکتر قهرمانی و ... رسید.

12. Compared T test
13. Friedman Test

۱۰۷

علمی پاسخ‌دهندگان، ۳۳٪ مرتبه مربی، ۵۲٪ مرتبه استادیاری، ۶۷٪ مرتبه دانشیاری و ۹۳٪ نیز مرتبه استادی داشتند.

جدول ۱- بررسی معناداری تفاوت میانگین وضعیت موجود و مطلوب مؤلفه‌های زیرنظام دانش در دانشگاه شهید چمران

سطح معناداری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص	
							موجود	ویژگی
.۰۰۰۰	۲۱۲	۴۷/۱۸۹	۱۲/۲۲۵	۳/۳۶۱	۱۰/۹۲۹	۳۱۳	موجود	کسب دانش
							مطلوب	
.۰۰۰۰	۲۰۶	۳۷/۹۹۷	۱۰/۸۵۵	۳/۶۵۵	۱۲/۳۳۳	۲۰۷	موجود	خلق دانش
							مطلوب	
.۰۰۰۰	۲۱۲	۳۶/۱۰۲	۱۱/۰۵۶	۳/۷۵۶	۱۱/۵۹۱	۳۱۳	موجود	به‌کارگیری
							مطلوب	
.۰۰۰۰	۱۹۱	۳۳/۵۸۴	۱۱/۴۳۷	۳/۷۹۰	۱۰/۹۵۳	۱۹۲	موجود	داده‌کاوی
							مطلوب	
.۰۰۰۰	۱۹۴	۳۸/۸۲۴	۱۱/۴۴۶	۳/۴۳۰	۱۱/۱۶۹	۱۹۵	موجود	انتقال توزیع
							مطلوب	
.۰۰۰۰	۱۹۷	۳۹/۱۱۵	۱۱/۲۴۲	۳/۲۴۶	۱۱/۵۷۵	۱۹۸	موجود	ذخیره‌سازی
							مطلوب	

بر اساس اطلاعات جدول ۱، مقدار t مشاهده شده برای هر مؤلفه با درجه آزادی مربوط در سطح معناداری $p < ۰/۰۵$ قرار دارد، لذا، بین میانگین وضعیت موجود و مطلوب کلیه مؤلفه‌های زیرنظام دانش (کسب، خلق، به‌کارگیری، تحلیل و داده‌کاوی، انتقال و توزیع و ذخیره‌سازی دانش) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲- بررسی معناداری تفاوت میانگین وضعیت موجود و مطلوب زیرنظام دانش در

دانشگاه شهید چمران

سطح معناداری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص ویژگی	
							موجود	مطلوب
۰/۰۰۰	۱۶۴	-۳۸/۴۹۵	-۷۰/۶۷	۱۸/۱۳	۶۶/۴۳	۱۶۵	موجود	مدیریت دانش
				۱۲/۲۲۲	۱۳۷/۱	۱۶۵	مطلوب	

فرضیه ۱. بین وضعیت موجود و مطلوب دانشگاه شهید چمران بر اساس برخوردار از ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده (رویکرد مایکل مارکوارت) در زیرنظام دانش از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد.

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که چون مقدار t مشاهده شده (-۳۸/۴۹۵) با درجه آزادی $df=164$ در سطح معناداری $p < 0.05$ قرار دارد، لذا، بین میانگین وضعیت موجود و مطلوب در زیرنظام دانش تفاوت معناداری وجود دارد و بنابراین، فرضیه اول تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر، داده‌های توصیفی در جدول ۲ نشان‌دهنده وجود داشتن اختلاف بین میانگین نمونه در دو وضعیت موجود و وضعیت مطلوب است. با این حال، برای بررسی این نکته که آیا اختلاف موجود اختلاف قابل توجه و معنادار یا قابل چشمپوشی است، آزمون میانگین زوجی با استفاده از توزیع t انجام شده است. سطح خطا یا سطح معناداری نشان‌دهنده این است که در صورت رد فرض صفر یا همان برابری میانگین در وضعیت موجود و مطلوب چه مقدار خطا مرتکب شده‌ایم. نتایج نشان می‌دهد که این مقدار خطا کوچک‌تر از ۵ درصد و تقریباً برابر با صفر است؛ لذا، در سطح اطمینان مفروض ۹۵ درصد می‌توان فرض صفر را رد کرد و فرضیه جایگزین را که بیانگر وجود داشتن تفاوت معنادار بین میانگین وضعیت موجود و مطلوب است، پذیرفت.

جدول ۳- بررسی معناداری تفاوت میانگین وضعیت موجود و مطلوب بعد کاربرد فناوری در توسعه

یادگیری در دانشگاه شهید چمران

سطح معناداری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص ویژگی	
							موجود	مطلوب
۰/۰۰۰	۱۸۸	-۳۹/۹۹	-۲۳/۹۶۸	۶/۵۰۵	۲۰/۴۹۲	۱۸۹	موجود	توسعه یادگیری
				۵/۶۹۹	۴۴/۴۶۰	۱۸۹	مطلوب	
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۳۲/۵۲	-۱۵/۹۰۴	۵/۴۰۶	۹۷/۹۶۶	۱۸۰	موجود	مدیریت دانش
				۳/۴۶۲	۱۱۳/۸۷	۱۸۰	مطلوب	

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که چون مقدار t مشاهده شده برای مؤلفه‌های فناوری با درجه‌های آزادی مربوط در سطح معناداری $p < 0.05$ قرار دارد، لذا، بین میانگین وضعیت موجود و مطلوب هر دو مؤلفه زیرنظام فناوری؛ یعنی کاربرد فناوری در توسعه یادگیری و کاربرد فناوری در مدیریت دانش تفاوت معناداری وجود دارد و بنابراین، این فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه ۲. بین وضعیت موجود و مطلوب دانشگاه شهید چمران بر اساس برخورداری از ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده (رویکرد مایکل مارکوارت) در زیر نظام فناوری از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴- بررسی معناداری تفاوت میانگین وضعیت موجود و مطلوب زیرنظام فناوری در

دانشگاه شهید چمران

شاخص ویژگی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری		
								موجود	فناوری
	۱۶۲	۴۶/۰۱۸	۱۲/۶۱۹	-۴۴/۳۳۳	-۳۵/۰۲۹	۱۶۱	۰/۰۰۰		
	۱۶۲	۹۰/۳۵۹	۹/۳۶۴					مطلوب	

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که چون مقدار t مشاهده شده ($۳۵/۰۲۹$) با درجه آزادی $df=۱۶۱$ در سطح معناداری $p < 0.05$ قرار دارد، لذا، بین میانگین وضعیت موجود و مطلوب در زیرنظام فناوری تفاوت معناداری وجود دارد.

بر اساس یافته‌ها، در تمام عوامل هشت‌گانه مربوط به خرده نظامهای دانش و فناوری میان وضعیت موجود و مطلوب تفاوتی معنادار وجود دارد. در جداول ۵ و ۶ رتبه‌بندی میانگین امتیاز به‌دست آمده از ارزیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه در خصوص وضعیت موجود هر یک از مؤلفه‌های زیرنظامهای دانش و فناوری ارائه شده است. توضیح اینکه بالاترین امتیاز، که مبین حداکثر موافقت پرسش شونده با مؤلفه مورد نظر در دانشگاه شهید چمران است، عدد ۵ و کمترین آن عدد ۱ است و بنابراین، امتیاز متوسط عدد ۳ می‌شود. آزمون معناداری رتبه‌بندی میانگینهای موجود با استفاده از آزمون فریدمن نشان‌دهنده وجود داشتن اختلاف معنادار در رتبه‌هاست. این نمرات نشان می‌دهد که در همه مؤلفه‌ها وضعیت موجود دانشگاه زیر حد متوسط است، ضمن اینکه آزمون فریدمن مشخص می‌کند کدام یک از عوامل برای اصلاح در اولویت قرار دارند و وضعیت دانشگاه از آن منظر دارای ضعف بیشتری است.

جدول ۵- مقایسه میانگین عوامل مربوط به خرده نظام مدیریت دانش

ردیف	عامل	میانگین
۱	کسب دانش	۲/۱۴
۲	تحلیل و داده کاوی دانش	۲/۲۱
۳	انتقال دانش	۲/۲۴
۴	به کارگیری دانش	۲/۲۶
۵	ذخیره دانش	۲/۳۲
۶	ایجاد دانش	۲/۴۱

جدول ۶- آزمون فریدمن برای رتبه بندی عوامل مؤثر بر خرده نظام مدیریت دانش

۱۸۳	تعداد نمونه مورد بررسی
۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری آزمون

جدول ۷- مقایسه میانگین عوامل مربوط به خرده نظام فناوری

ردیف	عامل	میانگین
۱	کاربرد فناوری در یادگیری	۲/۰۵
۲	کاربرد فناوری در مدیریت دانش	۲/۶۳

جدول ۸- آزمون فریدمن برای رتبه بندی عوامل مؤثر بر خرده نظام فناوری

۱۶۵	تعداد نمونه مورد بررسی
۱	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری آزمون

سطح $p < 0.05$ جدول ۶ و ۸ نشان می دهد که فرض برابری رتبه شش عامل در اثرگذاری بر زیرنظام مدیریت دانش و دو عامل مربوط به خرده نظام فناوری رد می شود. رتبه بندی جدول ۵ و ۷ عوامل را از بیشترین تأثیر تا کمترین تأثیر بر پایین بودن نمرده خرده نظام مدیریت دانش و فناوری نشان می دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از وجود داشتن اختلاف معنادار میان وضعیت موجود دانشگاه شهید چمران و وضعیت مطلوب؛ یعنی رسیدن به شاخصه‌های یک سازمان یادگیرنده در بعد دانش و بعد فناوری است. چرا که در نتایج به‌دست آمده این دو زیرنظام سازمانهای یادگیرنده مدل مارکوارت و همه مقولات زیرمجموعه آنها زیر حد متوسط ارزیابی شده است. به نظر می‌رسد در بعد دانش عوامل رهبری، استراتژیها، ساختارها، فرایندها و رویه‌های موجود در دانشگاه و همچنین، مسائل فرهنگ دانشگاهی در حد مطلوب نمی‌توانند موجب بسیج امکانات، افراد و گروههای علمی به‌منظور کسب دانش موجود در محیط درونی و بیرونی باشند. در مرحله ایجاد دانش نیز دانشگاه در حد بایسته مشوق استادان، دانشجویان و به‌طور کلی، بدنه علمی دانشگاه در تولید و ایجاد دانش نیست. نبود ساختار نظام‌مند و هدفمند در تحلیل و داده‌کاوی دانش موجود، موجب کاهش امکان بهره‌گیری مدیران دانشگاه از داده‌کاوی به‌عنوان ابزاری تحلیلی و کارا به‌منظور یافتن معنا و مفهوم داده‌ها و دانش موجود و توانمند ساختن دانشگاه شده است؛ لذا، مدیران نمی‌توانند اطلاعات را برای کمک به توسعه استراتژیها و پاسخگویی به سؤالات پیچیده موجود ذخیره و سپس، استخراج کنند.

هر چند ظرفیت هر سازمان آموزشی برای جابه‌جایی دانش بیانگر قابلیت انتقال و به اشتراک‌گذاری قدرت و لازمه موفقیت در محیط متغیر است و دانش باید به‌دقت و به‌سرعت در سراسر دانشگاه توزیع شود تا بتواند مسیر یادگیری را هموار سازد (Marquardt, 2002)، در بحث انتقال دانش نیز جریان تبادل اطلاعات و دانایی در بین استادان، دانشجویان، مدیران و بین دانشگاه و محیط خارجی سیال، روان و به‌موقع نیست. برای مثال، به این نکته می‌توان اشاره کرد که نتایج پروژه‌های تحقیقاتی زمانی در دسترس استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد که ممکن است قابل استفاده نباشد یا به‌دلیل تغییر شرایط موجود ضرورت پژوهش، انتشار یافته‌های تحقیق دارای ارزش افزوده برای مخاطبان نباشد. لذا، نتیجه پژوهش در بعد انتقال دانش با یافته‌های پژوهش کانگ، کیم و چانگ (Kang, Kim & Chang, 2008) که بر ضرورت وجود داشتن نظامهای ارتباطی مناسب برای انتقال و تشریح دانش تأکید دارند، همخوانی دارد. بهره‌گیری از دانش موجود نیز در حد مطلوب ارزیابی نشده است، چرا که نظامی جامع و مکانیزمی کارا برای تبدیل دانش کسب و تولید شده به ورودی فرایند تصمیم‌سازی علمی و اجرایی دانشگاه وجود ندارد، ضمن اینکه مدیران و تصمیم‌سازان نیز اقبال مناسبی به نتایج تحقیقات ندارند. در بعد ذخیره‌سازی دانش نیز استراتژی، نظام و ساختارهای لازم برای حفظ و نگهداری دانش موجود و تبدیل آن به دارایی دانشگاه ایجاد نشده است؛ رویه‌های موجود به‌منظور ذخیره‌سازی دانش کارکرد مطلوبی ندارد یا اینکه توجه اندک موجود در این زمینه موجب شده است تا گاهی اوقات دانش مفید دانشگاه ذخیره نشود.

در بعد کاربرد فناوری در مدیریت دانش، در دانشگاه مورد مطالعه همچنان بر استفاده از رویه‌های سنتی مدیریت، تغییر، توسعه و یادگیری تأکید می‌شود و کمتر برای استفاده از رویه‌های جدید در این

بخش تمایلی وجود دارد. این رویکرد سنتی باعث شده است تا مرزهای سازمانی که مانع ارتباطات بیشتر درون سازمانی اعضا و بخشهاست، همچنان باقی بماند و سلسله مراتب سازمان امکان ارتباط بیشتر بخشها با یکدیگر را منتفی سازد. به علاوه، در بعد کاربرد فناوری در یادگیری نتایج نشان می‌دهد که همچنان فضای حاکم بر یادگیری در این دانشگاه مبتنی بر الگوها و روشهای سنتی است.

توجه به جداول ۵ تا ۸ (رتبه‌بندی) نشان می‌دهد که در دانشگاه شهید چمران، در مقایسه عوامل خرده‌نظام دانش، هر چند بیشترین کاستی به ترتیب در مقوله کسب دانش، تحلیل و داده کاوی دانش و انتقال دانش است، ولی این زیرنظام سازمان یادگیرنده به ترتیب در مقوله‌های ایجاد دانش، ذخیره دانش و به‌کارگیری دانش نسبت به سه مقوله پیشگفته وضعیت بهتری دارد. در خرده‌نظام فناوری نیز مقوله کاربرد فناوری در یادگیری امتیاز کمتری نسبت به مقوله کاربرد فناوری در مدیریت دانش دارد. به هر حال، ضعف در خرده‌نظام فناوری به خصوص مقوله «کاربرد فناوری در یادگیری» در عصری که فناوری ارتباطات و اطلاعات محور کلیه فعالیتهای بشری است، جای تأمل دارد.

مرور پژوهشهای مرتبط با این موضوع در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور نشان‌دهنده آن است که هر چند ممکن است دانشگاه مورد بررسی واجد یک یا چند عامل سازمان یادگیرنده باشد، لیکن در مجموع مؤسسه آموزشی از ویژگیهای سازمان یادگیرنده برخوردار نیست. شاهد این مدعا انجام یافتن تحقیقات نزدیک به این پژوهش البته، با رویکردها و مدل‌های متنوع در دانشگاههای مختلف و کسب نتایج نزدیک به یافته‌های این پژوهش است. برای مثال، نتایج پژوهش دمیرچلی (Demirlchi, 2002) با عنوان «بررسی وضعیت دانشگاه شهید بهشتی بر اساس اصول سازمان یادگیرنده» مبین این است که تسلط و مهارتهای فردی و مدل‌های ذهنی پویا در تمام دانشکده‌ها نسبت به اصول دیگر در سطح بالاتری قرار دارند، ولی دانشکده‌ها در تفکر نظام‌مند، یادگیری تیمی و آرمان مشترک دارای مشکل هستند. همچنین، میرقاسمی (Mirghasemi, 2006) در پژوهش خود با عنوان «ارزشیابی عملکرد مجتمع آموزشی مفید به‌عنوان سازمان یادگیرنده» تفاوت میان وضعیت موجود مجتمع آموزشی مفید با وضعیت مطلوب آن را از نظر داشتن ابعاد سازمان یادگیرنده بررسی کرده است. در این پژوهش ویژگیهای سازمان یادگیرنده بر مبنای مدل ویک و لئون و بر اساس پنج مؤلفه کلیدی رهبری، برنامه و ارزیابی، اطلاعات، نوآوری و ابتکار و اجرا در نظر گرفته شده است. نتایج بیانگر وجود داشتن تفاوت معنادار بین وضعیت موجود مجتمع آموزشی مفید به‌عنوان یک سازمان یادگیرنده از هر پنج بعد با وضعیت مطلوب است. نتایج تحقیق محبی فر، جهان‌هاشمی و حبیبی (Mohebbifar, JahanHashemi & Habibi, 2012) با عنوان «ارزیابی نیمرخ سازمان یادگیرنده در دانشگاه علوم پزشکی قزوین با استفاده از مدل مارکوارت» بیانگر ضعف این دانشگاه در هر پنج زیرنظام سازمان یادگیرنده است. هر چند زیرنظام فناوری وضعیت بهتری نسبت به دیگر ابعاد دارد.

در پژوهشی دیگر (Berrio, 2006) با استفاده از مدل مارکوارت، دانشگاه اوهایو در هر پنج زیرنظام واجد خصیصه‌های سازمان یادگیرنده است. امتیاز بیشتر بعد یادگیری سازمانی نشان‌دهنده اهمیت

محیط یادگیری و چهار نهاد آن؛ یعنی زمینه، فرهنگ، استراتژی و ساختار است. جالب اینکه کمترین امتیاز مربوط به فناوری و بیانگر نقش بیشتر افراد در فناوریهای یادگیری سازمانی است. به عقیده نویسندگان مقاله حاضر، چرایی این موضوع به ضعف زیرساختها و امکانات آموزشی، پژوهشی و فناورانه و از سوی دیگر، عامل مهم فرهنگ و همچنین، ساختارهای سازمانی دیوانسالار در اداره دانشگاهها و از همه مهم‌تر نبود دیدگاه نظام‌مند و متعهد مدیران ارشد به تغییر به سمت یادگیرنده شدن مربوط می‌شود. این عقیده در بحث فرهنگ دانشگاهی با نتایج پژوهش وایت و ویدسبی (White & Weathersby, 2005) و نیز بیو و بارک (Bui & Baruch, 2010) که دانشگاهیان را بسیار فردگرا در کارشان و متمرکز بر توسعه شخصی می‌دانند و نیز با یافته‌های دیرلا (Dearlove, 2002) که آنان را بی‌علاقه به کار تحت سلسله مراتب اداری (کار با رئیس و تحت سرپرستی) و با گرایش قوی به کارآفرینی فردی می‌داند، همخوانی دارد. بک (Bak, 2012) نیز ساختار تحصیلات تکمیلی را متشکل از شبکه‌ای از افراد می‌داند که بنا بر اهداف و فعالیت‌های مشترک به شکل گروه جمع شده‌اند. بنابراین، ایجاد محیط سازمان یادگیرنده به‌واسطه علایق و اهداف گروهی و فردی به‌ویژه در حوزه پژوهش محدود شده است. به عقیده وی تحصیلات تکمیلی با چالش‌های مشابهی با سازمانهای خصوصی مواجه است و مدیران عالی به درک صحیحی از پیچیدگی فرایند تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده و ضرورت نهادینه شدن ویژگیهای پنج‌گانه سازمانهای یادگیرنده سگه در تمام سطوح سازمانی تیمی و فردی نیاز دارند. همچنین، این نتیجه‌گیری با نتایج پژوهش ونگ و تیرنی (Wong & Tierney, 2001) که سه مانع اصلی برای ایجاد محیط سازمان یادگیرنده در دانشگاه را فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی و چالش‌های سیاسی می‌دانند و نیز بر اساس یافته‌های تحقیقی در خصوص ارزیابی چشم‌انداز تغییرات ساختاری در تحصیلات تکمیلی، حتی تأثیر مسائل سیاسی را بیشتر از مقوله ساختار و فرهنگ برآورد می‌کنند، همخوانی دارد. وایت و ویدسبی (White & Weathersby, 2005) نیز در پژوهش خود استراتژی، مسئله ترکیب و ساختار و فرهنگ دانشگاهی را از موانع تبدیل شدن دانشگاهها به سازمان یادگیرنده می‌دانند.

همان‌طور که فرانکلین، هودکینسون و استوارت (Franklin, Hodgkinson & Stewart, 1998) ابراز داشتند، یکی از مسئولیتهای دانشگاه در برابر تغییرات محیطی ایجاد سازمان یادگیرنده است، چرا که به‌دلیل فلسفه وجودی‌اش هم فرصت ویژه‌ای برای تشویق ایده‌ها و فعالیت‌های مرتبط با سازمان یادگیرنده و هم مسئولیتی مهم در این زمینه دارد. لذا، دانشگاه شهید چمران نیز ناگزیر است برای پاسخ مناسب و تطابق با تغییرات محیطی به سمت یادگیرنده شدن حرکت کند. شایان ذکر است که در سالهای اخیر فعالیتهایی در زمینه ارتقای عملکرد دانشگاه شهید چمران در مقوله مدیریت دانش و فناوری انجام گرفته که نشان‌دهنده نگاه ویژه مدیریت دانشگاه به این موضوع است. برای مثال، تغییر نام و کارکرد مرکز محاسبات دانشگاه به مرکز مدیریت فناوری اطلاعات، راه‌اندازی نظام الکترونیکی مدیریت پژوهش استادان (RMS)، تشویق استادان به اجرای فعالیتهای

پژوهشی و تولید علم (ایجاد دانش) از طریق اعطای پژوهانه سالیانه و برگزاری همایشها و کارگاههای آموزشی مرتبط با بحث روش تحقیق و فناوری بخشی از این فعالیتهاست.

پیشنهادهای

بر اساس نتایج این پژوهش، وضعیت دانشگاه شهید چمران در دو بعد مدیریت دانش و فناوری الگوی سازمان یادگیرنده با وضعیت مطلوب تفاوت معناداری دارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود دانشگاه با عزم راسخ که موجد تعهد مدیریت و مشوق فعالیتهای مرتبط با سازمان یادگیرنده است و همچنین، ایجاد یک دید مشترک برای خلق فرهنگ یادگیری و ابداع استراتژیهای برای توسعه سازمان یادگیرنده و سبکهای رهبری برای کسب بیشترین انگیزش و عملکرد این مسیر تعالی را بیماید. مسلماً تقویت زیرساختهای فناوری و تسهیل ارتباطات بین اعضا همراه با تشویق فعالیتهای مدیریت دانش و تغییر ساختار و تدوین استراتژیهای مناسب کمک شایانی به یادگیری سازمانی و چابکی سازمان در کسب مزیتهای رقابتی است. برای نمونه، حمایت مدیران عالی دانشگاه از تیمها و گروههای پژوهشی و نظام ارزیابی که علاوه بر احترام به فعالیتهای توسعه فردی، مشوق فعالیتهای یادگیری و یاددهی و انتقال دانش و کار تیمی است، حرکتی اثربخش در یادگیرنده شدن دانشگاه نیز به‌شمار می‌رود.

به‌علاوه، تأکید بر بعد انسانی مدیریت دانش شامل افزایش انگیزش و توانمندسازی اعضای هیئت علمی و مدیران در تولید علم، به اشتراک‌گذاری و کاربردی کردن دانش در یک حالت برد-برد و به‌کارگیری فناوری به‌عنوان عامل ایجاد ارزش افزوده در فعالیتهای علمی و تصمیم‌گیری، کمک شایانی در تبدیل دانشگاه شهید چمران به یک سازمان یادگیرنده است. این فعالیتها به محیط مناسب انگیزشی به‌خصوص محیط مشوق فرهنگ نقد عالمانه و ظرفیت بالای تحمل نظریات متنوع در حوزه عمل و آرمانی الهام‌بخش و حرکت آفرین نیاز دارد. برای مثال، برگزاری همایشهای داخلی در خصوص چالشهای دانشگاه و دعوت از استادان مطرح و با سابقه قبل از بازنشستگی برای ارائه نظرها و انتقال تجربه‌های آنها با هدف تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح توصیه می‌شود.

همچنین، به پژوهشگران علاقه‌مند به این زمینه تحقیقاتی توصیه می‌شود در باره تأثیرات متقابل و چنگانه زیرنظامهای مدل مارکوارت در تحقق سازمان یادگیرنده در دانشگاه چمران بررسی کنند. به‌علاوه، پژوهش در باره سهم هر یک از زیرنظامهای مدل مارکوارت در تحقق یا عدم حصول ویژگیهای سازمان یادگیرنده در دانشگاه شهید چمران نیز جالب توجه خواهد بود. با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش اعضای هیئت علمی دانشگاه بودند، لذا، توسعه جامعه آماری پژوهش به کارکنان، مدیران و دانشجویان نیز بر اعتبار نتایج پژوهشهای آتی می‌افزاید. در پایان تعیین ابزاری استاندارد و جامع برای سنجش یادگیرنده بودن دانشگاهها بسیار مفید و بالقوه می‌تواند به‌عنوان عاملی در رتبه‌بندی دانشگاههای کشور استفاده شود.

قدردانی

از معاونت پژوهشی دانشگاه چمران اهواز به‌دلیل حمایت مالی از این پژوهش قدردانی می‌شود. همچنین، از متخصصان و بزرگوارانی که در بررسی روایی ابزار این پژوهش محققان را از نظرهای ارزنده خویش بهره‌مند ساختند و نیز از همه استادان که در گروه‌های مختلف آموزشی دانشگاه شهید چمران در جمع‌آوری داده‌ها صبورانه ما را یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

References

1. Akhavan, P., & Jafari, M. (2005). The failour of knowledge management in organizations. *Journal of Tadbir*, No. 161(in Persian).
2. Alborzi, S. (2005). Strategic planning for organization. *Hamshahri Newspaper*, No. 3702 (in Persian).
3. Alvani, M. (1998). Successful organizations in the new era, learning and knowledge creator organizations. *Journal of Public Administration*, 26 & 27, 1-10 (in Persian).
4. Axford Dictionary (2012). "Knowledge" in Oxford Dictionary. Retrived 25 April 2012 from: <http://oxforddictionaries.com/definition/knowledge?q=Knowledge>.
5. Azar, A., & Momeni, M. (2008). *Statistics and applications in management, (statistical analysis)*. Second Vol. (9th edition), Tehran: SAMT (in Persian).
6. Bak, O. (2012). Universities: Can they be considered as learning organizations? Apreliminary micro-level perspective. *The Learning Organization*, 19(2), 163-172.
7. Berrio, A. (2006). Assessing the learning organization profile of OHIO state university extension using the systems-linked organizational model; Retrived 20 April 2012 from: <http://www.uvm.cl>.
8. Boorboor, A. (2006). *A comparison between public and private higher schools of mantagheye 3 of Tehran in point of lreaning organizations' characteristics*. (Master's dissertation). Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).

9. Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations in higher education: Applying a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 228-242.
10. Cambridge Dictionary (2011). "Knowledge" in Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Retrived 25 April 2012 from: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/knowledge?q=knowledge>
11. Cohen, E. (2006). *The information universe: Issues in informing science and information technology*. Informing Science Institute.
12. Dearlove, J. (2002). A continuing role for academics: The governance of UK universities in the post-Dearing era. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 257-275.
13. Demirchley, F. (2002). *An investigation on Shahid Beheshti University based on learning organization principles in view point of university academic staffs*. (Master's dissertation). Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
14. Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organizational Studies*, 14(3), 374-394.
15. Ellinger, D. A., Ellinger, E. A., & Yang, B. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-17.
16. Franklin, P., Hodgkinson, M., & Stewart, J. (1998). Towards universities as learning organization. *Learning Organization*, 5(5), 228 - 238.
17. Ganns, B. (1996). *The learning organization and the need for directors who think*. London, UK: Harper Collins.
18. Ghahremani, M. (2001). Learning organization, as the outcome of half a century of human development. *Quarterly Journal of Management and Development*, 3(9), 79-90 (in Persian).

19. Hatch, J. (2010). Defining organizational knowledge: Turning individual knowledge into organizational intellectual capital. Retrived 24 April 2012 from: <http://knol.google.com/k/jamie-hatch/defining-organizational-knowledge/1pcw8flfr6sz5/2>.
20. Kang, Y. J., Kim, S. E., & Chang, G. W. (2008). The impacts of knowlege sharing on work performance: An empirical analysis of the public employees' perceptions in South Korea. *International Journal of Public Administration*, 31, 1548-68.
21. Khorshidi, A. (2002). *Educational management and leadership*. Tehran: Yastaroon (in Persian).
22. Kumar, N., & Idris, K. (2006). An examination of educational institutions' knowledge performance: Analysis, implications and outlines for future research. *Journal of the Learning Organization*, 13(1), 96-116.
23. Lewis, N., Benjamin, W. K., Juda, N., & Marcella, M. (2008). Universities as learning organizations: Implications and challenges. *Educational Research and Review*, 3(9), 289-293.
24. Li, J., Brake, G., Champion, A., Fuller, T., Gable, S., & Hatcher, L. (2009). Workplace learning: The roles of knowledge accessibility and management. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 347-364.
25. Marquardt, J. M. (1995). *Building the learning organization*. New York, USA: McGraw-Hill.
26. Marquardt, J. M. (2002). *Building the learning organization: Mastering the five elements for cooperate learning*. Translated by Zali, M. R. (2006). Tehran: Tehran University Publication (in Persian).
27. Matlay, H. (2000). The future of workplace learning and knowledge management: A small business perspective. *Journal of Management Research*, 23(11), 110.
28. Mirghasemi, S. R. (2006). *Evaluation of the mofid educational institution as a learning organization*. (Master's dissertation). Tehran: Allameh Tabatabaee University (in Persian).

29. Mohebbifar, R., JahanHashemi, H., & Habibi, F. (2012). Assessing the university's learning organization profile African. *Journal of Business Management*, 6(11), 4282-4287.
30. Moosavi, S. A. (2000). The new generation of learning organizations. *The Quaterley of Management Studies*, (25 & 26), 127-136 (in Persian).
31. Mumford, A. (2000). A learning approach to strategy. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 265-271.
32. Najafbagy, R., Mirzaei, D. S., Mirsepasi, N., & Iranzade, S. (2011). Presenting the model of learning organization based on learning organization dimensions questionnaire of watkins-marsick case study, tractor manufacturing complex of Iran. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(5), 809-819.
33. Noori, I. (2007). *An investigation on Oroomiyeh University based on learning organization aspects (weich and leon model) in view point of academic staffs*. (Master's dissertation). Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
34. Pardakhtchi, M. H. (2004). Universities as learning organizations. A seminar on considering the quality of higher education enhancement. Tehran: The Shahid Beheshti University (in Persian).
35. Real, C. J., Leal, A., & Roldan, J. L. (2006). Information technology as a determinant of organizational learning and technological distinctive competencies. *Journal of Industrial Marketing Management*, 35(4), 505-521.
36. Richter, J. F. (2000). *The asian economic catharsis: How asian firms bounce back from crisis*. Westport, Connecticut, USA: Greenwood Publishing Group.
37. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Translated by Hedayat, M., & Roshan, M. (2001). Tehran: Industrial Management Organization (in Persian).
38. Seyed Naghavi, M. (1998). *Investigation of the experinces of public and private corporation's managers regarding learning organizations*.

- (Master's dissertation). Tehran: Allameh Tabatabaee University (in Persian).
39. Shafaei, R. (2001). *The barriers of creation of learning organizations in Iran*. (Master's dissertation). Tehran: Tarbiat Modarres University (in Persian).
40. Weich, K. E., & Leon, D. (1993). *Sensemaking in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
41. White J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations?. *The Learning Organization: An International Journal*, 12(3), 292-298.
42. Wick, C. W., & Leon, L. S. (1995). From ideas to actions: Creating a learning organization. *Human Resource Management*, 34(2), 299-311.
43. Wong, P. A. M., & Tierney, G. W. (2001). Reforming faculty work: Culture, structure, and the dilemma of organizational change. *Teachers College Record*, 103(6), 1081-2002.
44. Yang, B., Watkins, E. K., & Marsick, J. V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 24(4), 31-55.