

تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر رفتار اشتراک دانش و مقایسه آن در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی

رضوان حسینی‌زاده*، استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
rhgholizadeh@um.ac.ir
طیبه خونیکی درمیان، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر رفتار اشتراک دانش و مقایسه آن در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. برای دستیابی به این هدف، از روش توصیفی-همبستگی با استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بهره گرفته شد. کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در چهار گروه آزمایشی علوم انسانی، علوم پایه، فنی-مهندسی و کشاورزی و منابع طبیعی جامعه مورد مطالعه را تشکیل دادند. حجم نمونه مورد مطالعه برابر با ۳۵۷ نفر تعیین شد و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از دو پرسشنامه اشتراک دانش و باورهای معرفت‌شناختی استفاده شد. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها نیز از طریق روایی محتوایی و محاسبه آلفای کرونباخ تعیین گردید. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که باورهای دانشجویان مورد مطالعه درباره مطلق دانستن دانش و ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری نقش مؤثری در پیش‌بینی اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارند؛ درحالی‌که تأثیر باورهای ساده دانستن دانش و سریع بودن فرایند یادگیری بر اشتراک دانش معنی‌دار نشد.

واژه‌های کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، اشتراک دانش، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

* نویسنده مسؤول

مقدمه

اشتراک دانش، اساس و شالوده یادگیری و پژوهش در دانشگاه‌ها به شمار می‌آید (کومار^۱، ۲۰۰۵؛ به نقل از زاکویت^۲ و عباس، ۲۰۱۲) و به مثابه یک روش ارزشمندی قلمداد می‌شود که از طریق آن دانشجویان می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند و از نظر فکری رشد یابند. اشتراک دانش ناظر بر فرایند تبادل و کسب دانش است که به واسطه کانال‌های رسمی و غیررسمی و نیز امکانات فنی صورت می‌گیرد (علی، ۲۰۰۹؛ به نقل از زاکویت و عباس، ۲۰۱۲). شواهد موجود حاکی از آن است که اشتراک فعال و داوطلبانه دانش، انگیزه اصلی و کلیدی برای یادگیری مشارکتی موفق در میان دانشجویان به شمار می‌رود. این مبادلات به دانشجویان در پاسخ دادن به سؤالات، حل مسائل، یادگیری مفاهیم جدید، کمک به یکدیگر و افزایش درک خود از یک موضوع خاص کمک می‌کند (هاگبرگ و ادوینسون^۳، ۱۹۹۸). واضح است که تعامل و اشتراک دانش در بین دانشجویان، جزء مهم فرایند یادگیری آنان محسوب می‌شود. لذا، به نظر می‌رسد ترغیب دانشجویان به اشتراک دانش، ظرفیت‌های یادگیری آنها را افزایش دهد (مجید و وی^۴، ۲۰۰۹).

به رغم مزیت‌هایی که برای اشتراک دانش در ارتقای یادگیری دانشجویان برشمرده شده است؛ چنانکه برخی محققان چون: ریج^۵ (۲۰۰۵) و یوان^۶ و همکاران (۲۰۰۵) خاطر نشان ساخته‌اند، در اغلب موارد دانشجویان تمایل به اشتراک دانش نشان نمی‌دهند. از مهم‌ترین این موانع می‌توان به نبود رابطه عمیق بین منبع و دریافت کننده دانش، نبود انگیزه و پاداش برای به اشتراک گذاری دانش، کمبود وقت و عدم فرهنگ تشریک‌مساعی، نبود زمان کافی، زبان، جنسیت، محل سکونت، ترس از ارائه اطلاعات اشتباه، عدم آگاهی از آنچه باید به اشتراک گذاشته شود و نبود اعتماد به نفس اشاره کرد (به نقل از یوان و مجید، ۲۰۰۶؛ آنک، ییپ، تان و چونگ^۷، ۲۰۱۱). در این میان، باورهای فرد، یکی از متغیرهای اصلی اثرگذار بر رفتار اشتراک دانش به شمار می‌آید. با استناد به مدل نظری رفتار برنامه‌ریزی شده^۸ آجزن (۱۹۹۱) می‌توان رفتار اشتراک دانش در بین دانشجویان را با نظر به

1- Kumar

2- Zaqout

3- Hogberg & Edvinsson

4- Wey

5- Riege

6- Yuan

7- Ong, Yeap, Tan & Chong

8 Theory of Planned Behavior (TPB)

قصد و نیت آنها به اشتراک دانش و به تبع آن نگرش، انگیزش و باورهای آنان، البته باورهای معرفت‌شناختی تبیین نمود. مطالعات صورت گرفته در این زمینه بر قابلیت این مدل در پیش‌بینی رفتار اشتراک دانش تأکید کرده‌اند (بوک، ۲۰۰۵؛ جبر، ۲۰۰۷؛ العجمی، ۲۰۰۹ به نقل از: بهلول، حسینقلی‌زاده و کرمی، ۱۳۹۴؛ چنامانی، تنگ و راجا، ۲۰۱۲؛ لین و لی^۱، ۲۰۰۴؛ بکان، ارشهان و یاکبیس^۳، ۲۰۱۱). در واقع، این نظریه به سبب داشتن سازه‌هایی که ابعاد مهم پیش‌بینی رفتار را مورد توجه قرار می‌دهند، می‌تواند در بررسی عقاید، ارزش‌ها و نگرش‌هایی که در بطن رفتار اشتراک دانش وجود دارد، استفاده شود.

طرح موضوع باورهای معرفت‌شناختی و نسبت آن با اشتراک دانش ناظر بر ضرورت درک ماهیت دانش و یادگیری از دیدگاه دانشجویان و تأثیر آن بر تمایل و رفتار آنان نسبت به اشتراک دانش است (هافر^۴ و پینتریچ^۵، ۱۹۹۷؛ کاردش و چولز، ۱۹۹۶؛ به نقل از آقازاده، رضایی و محمدزاده، ۱۳۸۸). شومر^۶ (۲۰۰۲) در یک بازنگری مفهومی نسبت به باورهای معرفت‌شناختی آن را به‌عنوان نظامی از عقاید کم‌وبیش مستقل طرح‌ریزی نمود. منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و منظور از کم‌وبیش مستقل، آن است که ممکن است فرد نسبت با آن آگاه باشد یا نباشد. صرف نظر از دیدگاه‌های مختلف، دو حوزه کلی مربوط به ساختار اصلی باورهای افراد درباره یادگیری و آموزش را چنین می‌توان شرح داد: ۱- ماهیت دانش (آنچه فرد باور دارد که دانش است) و ۲- ماهیت یا فرایند دانستن (فرد چگونه می‌داند) (شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده، ۱۳۸۶).

بنابراین، با تکیه بر شواهد تجربی موجود مبنی بر پیشرفت تحولی باورهای معرفت‌شناختی افراد؛ به‌ویژه آنان که آموزش دانشگاهی دریافت کرده‌اند، و به زعم پیازه افزایش قابلیت انعطاف ذهنی، چنین به نظر می‌رسد که دانشجویان در مقطع تحصیلات تکمیلی، چنانکه تسای و چوانگ^۷ (۲۰۰۵) خاطر نشان ساختند، با برخورداری از باورهای معرفت‌شناختی سازنده‌گرا (تأکید بر روند ساخت و ساز دانش، تفسیر و به اشتراک‌گذاری دانش) تمایل به استفاده از راهبردهای شناختی بهتر و رسیدن به

1- Chennamaneni, Teng & Raja

2- Lin & Lee

3- Bakan, Erşahan & Büyükebeş

4- Hofer

5- Pintrich

6- Schoommer

7- Tsai & Chuang

نتایج یادگیری بهتر [از طریق اشتراک دانش] داشته باشند. از این رو، در این پژوهش با تکیه بر پژوهش‌هایی که با تمرکز بر روند تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به بررسی تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند و نیز مطالعاتی که بر رابطه معنی‌دار بین یادگیری و اشتراک دانش تأکید کرده‌اند، تلاش می‌شود ضمن بررسی نگرش، تمایل و رفتار اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی اشتراک دانش مطالعه شود.

ماهیت اشتراک دانش را می‌توان با نظر به مؤلفه‌های کلیدی آن؛ یعنی اشتراک باورها و افکار و تجربه‌ها، انتقال دانش، تبادل دانش و کمک کردن به دیگران، یادگیری جمعی، توزیع دانش، تعاملات میان فردی، تبادل دانش آشکار و اشتراک ایده‌ها معنا و درک نمود (بهلول و همکاران، ۱۳۹۴). در ادبیات مدیریت دانش از مجموع نظریه‌هایی که به تبیین اشتراک دانش پرداخته‌اند، می‌توان به نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده، نظریه سرمایه اجتماعی، نظریه تبادل اقتصادی و نظریه ارتباطات اشاره کرد. در این میان، مدل نظری رفتار برنامه‌ریزی شده، یکی از معتبرترین مدل‌های پیش‌بینی رفتار است که به سبب داشتن سازه‌هایی که ابعاد مهم پیش‌بینی رفتار را مورد توجه قرار می‌دهند، می‌تواند در بررسی عقاید، ارزش‌ها و نگرش‌هایی که در بطن رفتار اشتراک دانش وجود دارد، استفاده شود. برپایه مفروضه‌های این مدل، رفتار هر فرد ناشی از نیت اوست و نیت تابعی از انگیزش افراد و هنجارهای درونی افراد است. لذا، افراد در مورد پیامدها و نتایج رفتارشان فکر می‌کنند و سپس تصمیم می‌گیرند که کاری را انجام دهند یا انجام ندهند (فیشبن و آجزن، ۱۹۷۵؛ به نقل از ابزری و همکاران، ۱۳۹۰). در تایید این دیدگاه می‌توان از منظر داونپورت (۲۰۱۰)، دراگر (۱۹۹۸) و کالووی و برلینگ (۲۰۰۰) نیز به این مفروضه زیربنایی اشاره کرد که اقدام به اشتراک دانش با دیگران، رفتاری داوطلبانه و اختیاری محسوب می‌شود. این مهم موجب شد تا جهت‌گیری محققان به سوی شناسایی عوامل و موانع مؤثر بر تمایل و نگرش افراد به اشتراک دانش معطوف شود. برای نمونه، نتایج حاصل از مطالعات وو و ژو^۱ (۲۰۱۱)، چنامانی و همکاران (۲۰۱۲)، بهلول و همکاران (۱۳۹۴)، علیپور درویشی و دولت‌آبادی (۱۳۹۲) و ابزری، شائمی و عباسی (۱۳۸۹) با

استناد به تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده مؤید آن هستند که رفتار اشتراک دانش به میزان درخور توجهی متاثر از تمایل و به تبع آن، نگرش و باورهای افراد نسبت به اشتراک دانش است.

باورهای معرفت‌شناختی نزد روان‌شناسان تربیتی به‌عنوان عقاید مربوط به ماهیت دانش مطرح است. این مقوله می‌تواند شامل عقایدی درباره قطعیت و جزمیت دانش، منبع دانش، کسب دانش و ساختار دانش باشد. از اوایل دهه ۱۹۶۰ بسیاری از محققان به مطالعه رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری پرداختند. مرور ادبیات پژوهش، گویای آن است که غالب محققان با تمرکز بر رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری و پیشرفت تحصیلی در تلاش بوده‌اند تا ضمن بررسی روند تحول باورهای معرفت‌شناختی فراگیران، به مطالعه تأثیر آن بر راهبردهای یادگیری بپردازند (شعبانی ورکی و حسینقلی زاده، ۱۳۸۶؛ غفوری آثار، ۱۳۹۱؛ رضایی، ۱۳۸۸؛ آقازاده، رضایی و محمد زاده، ۱۳۸۸؛ سیف، رضویه و لطیفیان، ۱۳۸۵؛ رضایی و پاشایی، ۱۳۸۹؛ کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۱؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۱؛ سیف و مرزوقی، ۱۳۸۸؛ حیدری فرزاد، ۱۳۹۱؛ محمدی، ۱۳۸۰). برای نمونه، شعبانی ورکی و حسینقلی زاده (۱۳۸۶) در مطالعه‌ای به این نتایج دست یافتند که بین اعتقاد دانشجویان سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم راجع به ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان برحسب جنسیت و تأهل تفاوت معناداری وجود ندارد. درعین حال، بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان برحسب رشته تحصیلی تفاوت معنادار است. آقازاده و همکاران (۱۳۸۸) نیز در مطالعه دیگری نشان دادند که درگیری شناختی با متغیرهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی تسلطی، عملکردی و قطعیت دانش همبستگی مثبت معنادار؛ ولی با جهت‌گیری هدفی بیرونی، یادگیری سریع و توانایی ذاتی یادگیری همبستگی منفی معنادار دارد. نتایج حاصل از پژوهش رضایی (۱۳۸۸) نیز گویای آن است که دو متغیر باورهای معرفت‌شناختی دانش ساده/قطعی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای عملکرد تحصیلی هستند. همچنین، غفوری آثار (۱۳۹۱) در مطالعه خود نشان داد که از بین باورهای معرفت‌شناختی، تنها باور به توانایی ذاتی و باور به یادگیری سریع با انگیزش پیشرفت رابطه معناداری دارد.

فرضیه اصلی پژوهش: اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی از طریق باورهای معرفت‌شناختی قابل پیش‌بینی است.

سؤال‌های پژوهش

- ۱- میانگین نگرش، تمایل و رفتار اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چقدر است؟
- ۲- آیا بین اشتراک دانش دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر حسب مقطع تحصیلی و جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- ۳- وضعیت باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چگونه است؟
- ۴- آیا بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر حسب مقطع تحصیلی و جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش، به منظور بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی اشتراک دانش از روش توصیفی-همبستگی با استفاده از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بهره گرفته شد. در تحلیل رگرسیون هدف پیش‌بینی تغییرات یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) با توجه به تغییرات متغیرهای مستقل (پیش‌بین) است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶). کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد در چهار گروه آزمایشی علوم انسانی، علوم پایه، فنی-مهندسی و کشاورزی و منابع طبیعی جامعه آماری مورد مطالعه را تشکیل دادند که تعداد آنها مشتمل بر ۷۷۵۸ نفر است. حجم نمونه مورد مطالعه با استفاده از جدول مورگان با اطمینان ۹۵ درصد خطا برابر با ۳۷۰ نفر تعیین و با نظر به نسبت نامساوی زیرگروه‌ها از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. با این هدف که زیرگروه‌ها با همان نسبتی که در جامعه مورد مطالعه وجود دارند، به عنوان نماینده جامعه در نمونه حضور داشته باشند. از مجموع ۳۷۰ پرسشنامه توزیع شده، ۳۵۹ پرسشنامه گردآوری و داده‌های حاصل از آن تحلیل شد. در جدول (۱) توزیع گروه‌های آموزشی و حجم نمونه مورد مطالعه با در نظر گرفتن نسبت هر گروه نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع دانشجویان تحصیلات تکمیلی در چهار گروه آموزشی

گروه‌های آموزشی مورد مطالعه	مقطع تحصیلی	جامعه آماری (N)	حجم نمونه مورد مطالعه (n)
علوم انسانی	کارشناسی	۲۴۸۷	۱۱۸
	دکتری	۵۸۲	۲۸
علوم پایه	کارشناسی	۹۳۳	۴۴
	دکتری	۶۱۷	۳۰
فنی - مهندسی	کارشناسی	۱۱۳۹	۵۴
	دکتری	۴۶۹	۲۳
کشاورزی و منابع طبیعی	کارشناسی	۸۰۳	۳۸
	دکتری	۷۲۸	۳۵
کل	کارشناسی	۵۳۶۲	۲۵۶
	دکتری	۲۳۹۶	۱۱۴

به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از دو پرسشنامه اشتراک دانش و باورهای معرفت‌شناختی استفاده شد. پرسشنامه اشتراک دانش حاوی ۲۳ گویه است که در سه بخش تمایل، نگرش، انگیزش و رفتار اشتراک دانش تنظیم شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه توسط حسینقلی زاده و افخمی روحانی (۱۳۹۲) و بهلول و همکاران (۱۳۹۴) به ترتیب برابر با ۰/۸۶۱ و ۰/۸۶۰ گزارش شد. در این پژوهش، ضریب پایایی این پرسشنامه برابر با ۰/۷۸۷ محاسبه شد. همچنین، پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر حاوی ۶۳ سؤال است که چهار باور کلی افراد را در زمینه ماهیت علم و یادگیری که شامل ۱۲ زیرمجموعه است، می‌سنجد. در این پرسشنامه نیمی از سؤالات نشان‌دهنده باورهای خام و نیم دیگر نشان‌دهنده باورهای مترقی است. بنابراین، در نمره گذاری، نمره‌های سؤالاتی که با باورهای خام فرد مغایرند، نمره معکوس آنها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت مورد توجه قرار گرفته است (شومر، ۱۹۹۳؛ به نقل از: شعبانی ورکی و حسینقلی زاده، ۱۳۸۶). ضریب پایایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی با استناد به شومر (۱۹۹۰) ۰/۷۴ است. شومر در سال ۱۹۹۳ پس از تجدیدنظر در پرسشنامه مزبور، ضریب پایایی به دست آمده را در دامنه ۰/۴۵ تا ۰/۸۵ گزارش داد. شعبانی ورکی و حسینقلی زاده (۱۳۸۶) مرزوقی (۱۳۷۶)، امامی (۱۳۷۷) نیز پایایی این پرسشنامه را در ایران به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۶۳ و گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، ضریب پایایی این پرسشنامه برابر با ۰/۶۸۸ محاسبه شد. روایی پرسشنامه باورهای

معرفت‌شناختی و اشتراک دانش از طریق روایی محتوایی و با تکیه بر نظر ۵ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت تعیین شد. علاوه بر این، می‌توان به نتایج حاصل از روایی سازه پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر در پژوهش شعبانی ورکی و حسین قلی‌زاده (۱۳۸۶) استناد نمود. برخی از گویه‌های مورد استفاده در پرسشنامه اشتراک دانش و باورهای معرفت‌شناختی برای نمونه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: نمونه‌ای از گویه‌های پرسشنامه سنجش اشتراک دانش و باورهای معرفت‌شناختی

مؤلفه‌ها	گویه‌ها
تمایل به اشتراک دانش	ترجیح می‌دهم اطلاعات مورد نیازم را از اینترنت جستجو کنم تا اینکه مستقیماً از همکلاسی‌هایم درخواست کمک کنم.
	تمایل دارم دانش و تجربه‌ای را که در خلال فعالیت‌های درسی‌ام کسب کرده‌ام، با همکلاسی‌هایم به اشتراک بگذارم.
نگرش به اشتراک دانش	به اشتراک دانش تمایل دارم؛ زیرا اعتقاد دارم که نتیجه آن، موفقیت و پیشرفت خواهد بود.
	اشتراک دانش در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی موجب یادگیری و تولید دانش جدید می‌شود.
	از اینکه به طور داوطلبانه دانش و تجربه کاری‌ام را با همکلاسی‌هایم در میان می‌گذارم، احساس اشتراک دانش و انتقال تجربه، شرایط سوء استفاده دیگران را فراهم می‌کند.
رفتار اشتراک دانش	اطمینان دارم که ارزش دانش من در بهره‌مندی دیگران از آن مشخص می‌شود.
	وقتی با یک مسأله کاری مواجه می‌شوم، از همکلاسی‌هایم برای حل آن کمک می‌طلبم.
	وقتی همکلاسی‌هایم با مسأله‌ای مواجه می‌شوند، می‌کوشم تا در حلهٔ توانم به آنها کمک کنم.
باورهای معرفت‌شناختی	وقتی چیز جدیدی یاد می‌گیرم، درباره آن با همکلاسی‌هایم گفتگو می‌کنم.
	شما می‌توانید تقریباً تمام اطلاعات موجود در یک کتاب درسی را با یک‌بار مطالعه فراگیرید.
	من از استادانی که سخنرانی‌شان را تنظیم نموده و طبق آن تدریس می‌کنند، واقعاً تقدیر می‌کنم.
	یادگیری فرایند تدریجی شکل‌گیری دانش است.
	واقعیت‌های امروز ممکن است فردا موهوم باشند.

یافته‌ها

فرضیه اصلی پژوهش: اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی از طریق باورهای معرفت‌شناختی قابل پیش‌بینی است.

به‌منظور پیش‌بینی تأثیر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر اشتراک دانش از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که از مجموع متغیرهای ساده دانستن

دانش، مطلق دانستن دانش، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری و سریع بودن فرایند یادگیری وارد شده به تحلیل رگرسیون، دو متغیر مطلق دانستن دانش و ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری وارد مدل شدند و حدود ۰/۰۵۴ درصد تغییرات مربوط به اشتراک دانش را تبیین می‌کنند ($R^2=0/054$). بر این اساس، به نظر می‌رسد باورهای دانشجویان نسبت به ماهیت دانش و فرایند دانستن (یادگیری) در پیش‌بینی تمایل، نگرش و رفتار اشتراک دانش نقش مؤثری دارد. به عبارت دیگر، این باور که دانش در احاطه مراجع است یا از راه استدلال به وجود می‌آید و اینکه توانایی یادگیری ذاتی یا ثابت است، تمایل، نگرش و رفتار دانشجویان را نسبت به اشتراک دانش تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون را می‌توان با نظر به نتایج توصیفی به دست آمده در نمودار (۱) چنین تفسیر نمود که باور نسبی گرایانه دانشجویان نسبت به ماهیت دانش و نیز توانایی اکتسابی یادگیری، احتمالاً متغیرهای پیش‌بین مناسبی برای اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی به نظر می‌رسند. بنابراین، چنین می‌توان نتیجه گرفت که باورهای دانشجویان مورد مطالعه درباره مطلق دانستن دانش و ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری نقش مؤثری در پیش‌بینی اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارند؛ در حالی که تأثیر باورهای ساده دانستن دانش و سریع بودن فرایند یادگیری بر اشتراک دانش معنی‌دار نشد. جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به نقش باورهای معرفت‌شناختی را در پیش‌بینی اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون باورهای معرفت‌شناختی و اشتراک دانش

اشتراک دانش		متغیرهای پیش‌بین
معنی‌داری	ضریب بتا	
۰/۰۱۴	۰/۱۵۱	مطلق دانستن دانش
۰/۰۰۴	-۰/۱۷۵	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری
۰/۰۹۶	۰/۱۰۵	ساده دانستن دانش
۰/۸۸۱	-۰/۰۰۹	سریع بودن فرایند یادگیری
۰/۰۶۵		R^2 Adjusted R^2 ΔR^2 F
۰/۰۵۴		
۰/۰۶۵		
۶/۰۴۰		

سؤال‌های پژوهش

۱- میانگین نگرش، تمایل و رفتار اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چقدر است؟ در این پژوهش، وضعیت اشتراک دانش با نظر به ابعاد نگرش، تمایل و رفتار اشتراک دانش بررسی شد. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که مؤلفه تمایل به اشتراک دانش با میانگین ۲۹/۹۲ بیشترین میانگین را به خود اختصاص داد. سپس، مؤلفه نگرش به اشتراک دانش با میانگین ۲۵/۵۶ و سپس رفتار اشتراک دانش با میانگین ۲۳/۱۴ در مراتب بعدی قرار گرفتند. به‌طور کلی، نتایج به‌دست آمده حاکی از وضعیت نامطلوب اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. چنانکه ملاحظه می‌شود، به رغم تمایل نسبی دانشجویان به اشتراک دانش، تجارب و اطلاعات با یکدیگر، و نیز اعتقاد نسبی به اینکه اشتراک دانش در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی موجب یادگیری و تولید دانش جدید می‌شود، به بهتر انجام شدن وظایف و پیشرفت حرفه‌ای می‌انجامد و باعث صرفه‌جویی در زمان می‌شود و از آن به‌عنوان یک امر طبیعی در بین دانشجویان یاد می‌شود؛ لکن در عمل نشانه‌های رفتاری ناظر بر رفتار آشکار اشتراک دانش کمتر قابل ملاحظه است. برای نمونه، در عمل وقتی با یک مسأله درسی مواجه می‌شوند، کمتر تلاش می‌کنند تا از سایر دانشجویان برای حل آن کمک بطلبند و یا متقابلاً به دیگران کمک کنند. نمود بارز این رفتارها در تبادل متون و منابع آموزشی و پژوهشی و درس آموخته‌های جدید دانشجویان با یکدیگر و صرف زمان در جلسات گروهی غیررسمی و دوستانه قابل ملاحظه است. بیشترین میزان تمایل دانشجویان به اشتراک دانش ناشی از این دو دلیل بوده است که آنها از کمک کردن به دیگران لذت می‌برند و نیز اعتقاد دارند که نتیجه اشتراک دانش، موفقیت و پیشرفت خواهد بود. نتایج توصیفی تمایل، نگرش و رفتار اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی به طور خلاصه در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴: توصیف مؤلفه‌های اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مؤلفه‌های اشتراک دانش	میانگین	واریانس	انحراف معیار
نگرش به اشتراک دانش	۲۵/۵۶	۱۵/۹۳	۳/۹
تمایل به اشتراک دانش	۲۹/۹۲	۲۴/۲	۴/۹
رفتار اشتراک دانش	۲۳/۱۴	۲۴/۳۶	۴/۹

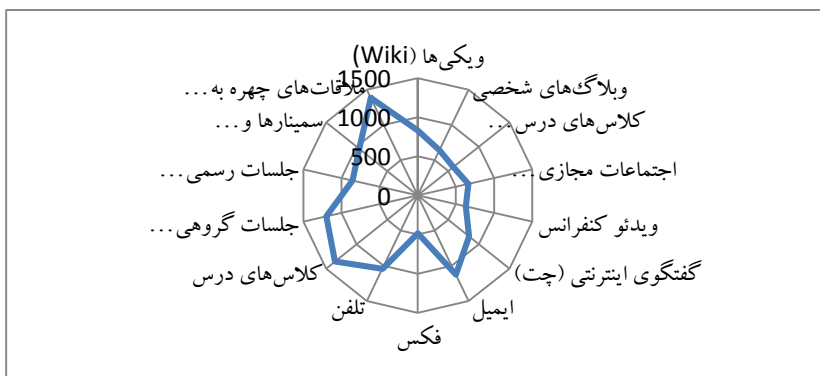
۲) آیا اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات برحسب مقطع تحصیلی و جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

مقایسه وضعیت اشتراک دانش در بین دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری نشان داد که بین دانشجویان این دو دوره از حیث تمایل به اشتراک دانش، نگرش نسبت به اشتراک دانش و رفتار اشتراک دانش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این درحالی است که با نظر به ماهیت و سبک متفاوت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در دوره دکتری انتظار می‌رود دانشجویان این دوره بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد درگیر فعالیت‌های اشتراک دانش شوند. جدول (۵) نتایج مربوط به مقایسه وضعیت اشتراک دانش در بین دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دکتری را نشان داده است.

جدول ۵: مقایسه وضعیت اشتراک دانش و ابعاد آن در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مؤلفه‌ها	مقطع تحصیلی	میانگین	تعداد	اختلاف میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تمایل به اشتراک دانش	ک. ارشد دکتری	۲۴/۳۱ ۲۴/۷۱	۲۵۱ ۱۰۸	-۰/۳۹۴۲۴	-۰/۸۸۲	۳۵۷	۰/۷۰۲
نگرش به اشتراک دانش	ک. ارشد دکتری	۲۶ ۲۶/۲	۲۵۰ ۱۰۸	-۰/۱۲۴۹۶	-۰/۲۵۱	۳۵۶	۰/۱۳۴
رفتار اشتراک دانش	ک. ارشد دکتری	۲۳/۳۵ ۲۲/۶۶	۲۵۰ ۱۰۸	۰/۶۸۵۳۳	۰/۰۵۳	۳۵۶	۳/۷

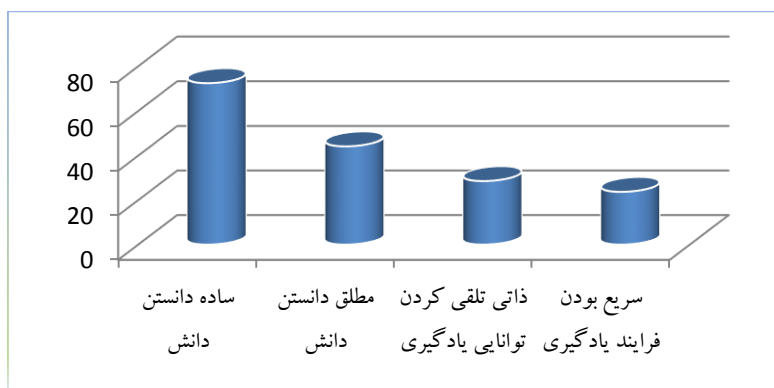
علاوه بر این، نتایج نشان داد که بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی برحسب متغیرهای گروه آموزشی، جنسیت و سال ورود به دوره در ابعاد تمایل، نگرش و رفتار اشتراک دانش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، بررسی روش‌های اشتراک دانش و تجربه در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی حاکی از آن است که بیشترین میزان اشتراک دانش به ترتیب از طریق کلاس‌های درس (۱۱ درصد)، ملاقات‌های چهره به چهره (۱۱ درصد)، پست الکترونیکی (۹ درصد)، جلسات گروهی غیررسمی و دوستانه (۹ درصد)، تلفن (۸ درصد) و گفتگوی اینترنتی (چت) (۸ درصد) صورت می‌گیرد. نمودار (۱) توزیع روش‌های اشتراک دانش را در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تصویر می‌کشد.



شکل ۱: نمودار توزیع روش‌های اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی

۳- وضعیت باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چگونه است؟

توصیف وضعیت باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی حاکی از آن است که مؤلفه ساده دانستن دانش با میانگین $72/41$ بیشترین میزان را به خود اختصاص داده است. سپس، مطلق دانستن دانش با میانگین $44/14$ ، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری با میانگین $28/55$ و سریع بودن فرایند یادگیری با میانگین $23/69$ در مراتب بعدی قرار گرفتند. به عبارت دیگر، از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، دانش بیش از حد ساده، روشن و در احاطه مراجع است. اعتقاد به ساده بودن دانش نمایانگر این باور است که دانش مطلقاً درست یا نادرست است، توانایی یادگیری ذاتی است و در نتیجه فرایند یادگیری به سرعت بدون نیاز به تلاش و کوشش فردی انجام می‌پذیرد. نمودار (۲) وضعیت باورهای معرفت‌شناختی را در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان می‌دهد.



شکل ۲: نمودار توصیف باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی

۳- آیا بین باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات برحسب مقطع تحصیلی و جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

چنانکه در جدول (۶) ملاحظه می‌شود، مقایسه باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری نشان می‌دهد که بین باورهای دانشجویان راجع به ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به عبارت دیگر، باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان به طور معنی‌داری از ساده به پیچیده تغییر نمی‌کند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که بین باورهای دانشجویان دختر و پسر در هر یک از ابعاد ساده بودن، مطلق بودن، سریع بودن و ذاتی بودن دانش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۶: مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برحسب جنسیت و مقطع تحصیلی

متغیر	جنسیت و مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	اختلاف میانگین	آماره T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
باورهای معرفت‌شناختی	زن	۲۴۴	۱۶۸/۵۳۶۹	-۰/۸۸۵۱۳	-۰/۴۵۱	۳۵۱	۰/۱۹۲
	مرد	۱۰۹	۱۶۹/۴۲۲۲۰				
معرفت‌شناختی	کارشناسی	۲۴۷	۱۷۰/۰۱۲۱	۴/۰۰۲۷۱	۲/۰۳۳	۳۵۱	۰/۱۶۳
	دکتری	۱۰۶	۱۶۶/۰۰۹۴				

مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برحسب رشته تحصیلی نیز حاکی از آن است که بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، مهندسی و کشاورزی و منابع طبیعی از حیث اعتقاد به سادگی، قطعیت، ذاتی بودن توانایی یادگیری و سریع بودن فرایند یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج مربوط به مقایسه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گروه‌های آموزشی مختلف در جدول (۷) نشان داده شده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی

برحسب رشته تحصیلی

منبع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری
بین گروهی	۳	۱۵۳/۷۴۲	۵۱/۲۴۷	۰/۱۷۵	۰/۹۱۳
درون گروهی	۳۴۹	۱۰۱۹۲۰/۵	۲۹۲/۰۳۶		
کل	۳۵۲	۱۰۲۰۷۴/۳			

نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. در این پژوهش بر پدیده اشتراک دانش و باورهای معرفت‌شناختی فردی تأکید شد؛ با طرح این سؤال اساسی که بر مبنای تئوری رفتار برنامه‌ریزی شده تا چه اندازه باورهای فرد درباره ماهیت دانش و دانستن می‌تواند بر تمایل، نگرش و رفتار او نسبت به اشتراک دانش و تجربه با دیگران تأثیر بگذارد. نتیجه اصلی این پژوهش بر تأثیر باورهای فرد درباره مطلق دانستن دانش و ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری بیش از دو باور ساده دانستن دانش و سریع بودن فرایند یادگیری دلالت دارد. شایان ذکر است که تفسیر این نتیجه مستلزم بررسی نتایج مربوط به توصیف وضعیت باورهای معرفت‌شناختی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری است. بر اساس دیدگاه‌های مطرح در زمینه باورهای معرفت‌شناختی؛ به‌ویژه دیدگاه شومر (۱۹۹۰) نوعی پیشرفت و تحول در باورها در روند حرکت به سوی بزرگسالی وجود دارد؛ به‌ویژه برای افرادی که آموزش دانشگاهی را تجربه کرده‌اند. به استناد برخی مطالعات صورت گرفته (از جمله شومر و همکاران، ۱۹۹۴؛ شومر و کارلوت، ۱۹۹۵؛ کنلی و وکایری، ۲۰۰۴؛ به نقل از شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده، ۱۳۸۶) انتظار می‌رود در مقاطع تحصیلات تکمیلی، پیشرفت و تحول در باورهای دانشجویان از ساده به پیچیده و از قطعی به نسبی به مرور زمان حاصل شود. لذا، دانشجویان سطوح بالاتر باید یادگیری را فرایندی پیچیده، نسبی و تدریجی تلقی کنند و اعتقاد کمتری به ذاتی، مطلق و سریع بودن یادگیری از خود نشان دهند. درحالی که نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارای باورهای ساده معرفت‌شناختی هستند، با این توضیح که آنها معتقدند دانش

ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع است و همچنین قطعی و لایتغیر هستند، مفاهیم سریعاً یاد گرفته می‌شوند و اساساً توانایی یادگیری ذاتی است.

با نظر به شواهد موجود مبنی بر رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی با ابعاد مختلف یادگیری به‌ویژه در سطح دانشگاه (شومر و همکاران، ۱۹۹۰؛ ویلسون، ۲۰۰۳؛ چان و ایوت، ۲۰۰۳؛ به نقل از شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده، ۱۳۸۶) می‌توان از منظر جدیدی به ماهیت آموزش و یادگیری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی با تأکید بر راهبردهای یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی نگاه کرد. چنانکه، به طور مشخص نتایج مطالعه چان و ایوت (۲۰۰۳) نشان داد بین توانایی ذاتی بودن یادگیری، قطعیت و حتمیت دانش، سادگی دانش و رویکرد یادگیری سنتی رابطه معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد پیوند بین دو مقوله باورهای معرفت‌شناختی و اشتراک دانش با تأکید بر یادگیری مشارکتی و اجتماعی را می‌توان در مفروضه‌های زیربنایی تئوری سازنده‌گرایی اجتماعی جستجو کرد. چنانکه بر اساس این رویکرد، ماهیت دانش به‌عنوان یک محصول انسانی تلقی می‌شود که در تعاملات اجتماعی و فرهنگی ساخته می‌شود. لذا، افراد در تعامل با دیگران و در محیطی که در آن زندگی می‌کنند، دانش خلق می‌کنند (کیم، ۲۰۰۱).

در توضیح و تأیید بیشتر این مفروضه می‌توان به مدل دانش‌آفرینی سازمانی نوناکا و تاکه اوچی (۱۹۹۵) اشاره کرد که بر مبنای آن اشتراک دانش و اجتماعی شدن دانش^۱ پیش باید خلق دانش به شمار رود. مفروضه دیگر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی در خصوص ماهیت یادگیری است که بر اساس آن یادگیری به‌عنوان یک فرایند اجتماعی تعریف می‌شود. لذا یادگیری معنی‌دار زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در فعالیت‌های اجتماعی درگیر شوند (کیم، ۲۰۰۱).

به‌طور کلی، بر اساس نتایج این پژوهش در پیوند دو وضعیت نامطلوب باورهای معرفت‌شناختی و اشتراک دانش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی، چنین به نظر می‌رسد که باورهای ساده و خام نسبت به ماهیت دانش و یادگیری در کنار نگرش هرچند مثبت به پدیده اشتراک دانش، موجب بی‌میلی به تسهیم و اشتراک دانش با دیگران می‌شود. لذا، با تکیه بر این نتایج، ضرورت بازنگری در ماهیت آموزش‌های تحصیلات تکمیلی؛ به‌ویژه طراحی محیط‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی در راستای ایجاد تحول در باورهای معرفت‌شناختی فردی یک اقدام اساسی

به نظر می‌رسد. علاوه بر این، تدبیر ساز و کارهای مناسب برای کمک به دانشجویان در ایجاد و تقویت مهارت‌های مدیریت دانش شخصی می‌تواند ضمن تقویت نگرش مثبت به اشتراک دانش، تمایل و رفتارهای متناسب با آن را در بین دانشجویان ترویج دهد.

منابع

ابزری، مهدی؛ شائمی، علی و عباسی، رسول. (۱۳۸۹). بررسی رفتار تسهیم دانش در بین کارکنان بانک کشاورزی شهر شیراز با استفاده از مدل رفتار برنامه‌ریزی شده. **اولین همایش ملی مدیریت**. ۱۰۸-۱۲۵.

آقازاده، سید ابراهیم، رضایی، اکبر و محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی، **تازه‌های علوم شناختی**، ۱۱ (۴)، ۶۳-۷۴.

بهلول، مجید؛ حسینقلی‌زاده، رضوان و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۴). نقش عوامل فردی، سازمانی و فنی در پیش‌بینی باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی معلمان نسبت به اشتراک دانش، **فصل‌نامه تعلیم و تربیت**، ۳۱ (۳)، ۱۵۵-۱۳۷.

حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۱). **نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش (روان‌شناسی انگیزش و یادگیری)**، تهران: روان.

حسینقلی‌زاده، رضوان و افخمی روحانی، حسین. (۱۳۹۲). نسبت میان اشتراک دانش و فناوری اطلاعات در بین اعضای هیأت‌علمی، **دو فصل‌نامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها**، ۲، ۸۵-۶۱.

حیدری فرزانه، افسانه. (۱۳۹۱). **رابطه باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای یادگیری با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دختر و پسر**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

رضایی، اکبر. (۱۳۸۸). نقش باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های تفکر، راهبردهای یادگیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان، **فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز**، ۱۶ (۴)، ۱۸۵-۲۰۲.

رضایی، اکبر و پاشایی، لیلا. (۱۳۸۹). **رابطه باورهای معرفت‌شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)**، ۹ (۳)، ۱۰۹-۱۲۶.

زارع، حسین و رستگار، احمد. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، *مجله روان‌شناسی*، ۱۶ (۴)، ۴۰۴-۳۸۸.
سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۶). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.

سیف، دیبا؛ رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۴). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرآیند یادگیری و دانش ریاضی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷ (۱)، ۲-۵.

سیف، دیبا و مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۸۸). رابطه ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در درس علوم تجربی، *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، ۳۳ (۱)، ۱۶-۱.

شعبانی ورکی، بختیار و حسینقلی‌زاده، رضوان. (۱۳۸۶). تحول باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۴ (۲)، ۳۸-۲۳.

علیپور درویشی، زهرا و دولت‌آبادی، رقیه. (۱۳۹۲). ارائه مدل عوامل مؤثر بر قصد تسهیم دانش پزشکان بر اساس تئوری رفتار برنامه‌ریزی‌شده در بیمارستان‌های آموزشی تحت پوشش دانشگاه علوم پزشکی تهران، *فصل‌نامه بیمارستان*، ۱۱، ۴۴-۳۵.

غفوری آثار، طیبه. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های یادگیری با انگیزش پیشرفت دانشجویان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

کدیور، پروین؛ تنها، زهره و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی، *مجله روان‌شناسی*، ۱۶ (۳)، ۲۶۵-۲۵۱.

محمدی، محبوبه. (۱۳۸۰). *بررسی تحولی باورهای معرفت‌شناختی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان و جوانان شهر شیراز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء.

Bakan, I., Erşahan, B., & Büyükbeşe, T. (2011). A research model on the effects of job satisfaction, extrinsic motivation and knowledge sharing intention on knowledge sharing. *China-Usa Business Review*, 10 (10), 1047-1060.

- Chennamaneni, A., Teng, J. T., & Raja, M. K. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviors: Theoretical development and empirical test. *Behavior & Information Technology*, 31(11), 1097-1115.
- Davenport, T. (2010). Process management for knowledge work. In J. Vom Brocke and M. Rosemann (eds.), *Handbook on business process management: Introduction, methods, and information systems. International Handbooks on Information Systems*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Drucker, P. F. (1991). The new society of organizations. *Harvard Business Review*, 70 (5), 95-104.
- Hogberg, C. & Edvinsson, L. (1998). A design for futurizing knowledge networking. *Journal of Knowledge Management*, 2 (2), 81-92.
- Kelloway, E. K., & Barling, J. (2000). Knowledge work as organizational behavior. *International Journal of Management Reviews*, 2 (3), 287-304.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. In M. Orey (Ed.), **Emerging perspectives on learning, teaching, and technology**. Retrieved from <http://projects.coe.uga.edu/epltt>
- Lin, H. F., & Lee, G. G. (2004). Perceptions of senior managers toward knowledge-sharing behavior. *Management Decision*, 42(1), 108-125.
- Majid, S., & Wey, S. M. (2009). Perceptions and knowledge sharing practices of graduate students in Singapore. *International Journal of Knowledge Management (IJKM)*, 5(2), 21-32.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of Innovation*. Oxford University Press, Oxford.
- Ong, H. B., Yeap, P. F., Tan, S. H., & Chong, L. L. (2011). Factors influencing knowledge sharing among undergraduate students: A Malaysian perspective. *Industry and Higher Education*, 25(2), 133-140.
- Tsai, C. C., & Chuang, S. C. (2005). The correlation between epistemological beliefs and preferences toward Internet-based learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 97-100.
- Wu, Y., & Zhu, W. (2012). An integrated theoretical model for determinants of knowledge sharing behaviors. *Kybernetes*, 41(1), 1462-1482.
- Yuen, T. J., & Majid, M. S. (2006). Knowledge-sharing patterns of undergraduate students in Singapore. *Library Review*, 56(6), 485-494.
- Zaqout, F., & Abbas, M. (2012). Towards a model for understanding the influence of the factors that stimulate university students' engagement and performance in knowledge sharing. *Library Review*, 61(5), 345-361.