

فصلنامه علمی^۱ پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
سال پنجم^۲ شماره ۳^۳ پاییز ۹۳
صص ۲۲-۱

مطالعه تجربی رابطه توانمندسازی روانشناختی و بلوغ رفتار تسهیم دانش

دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز

قاسم سلیمی^{*}، فهیمه کشاورزی^۲، الهام حیدری^۳

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲۴

چکیده

در سال‌های اخیر موضوع تسهیم دانش در محیط‌های دانشگاهی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و صاحب‌نظران به کاوش و فهم عوامل موثر بر این رفتار علاقه‌مند شده‌اند. هدف از این پژوهش، بررسی رابطه بین توانمندسازی روانشناختی دانشجویان و رفتار تسهیم دانش آنان با لحاظ نمودن نقش میانجی نگرش به تسهیم دانش است. روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر به وسیله مدل معادلات ساختاری استفاده گردید. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره دکتری دانشگاه شیراز بوده که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۲۵۰ نفر انتخاب و در نهایت ۲۱۴ پرسشنامه تحلیل شد. یافته‌های پژوهش بیانگر رابطه معنادار بین توانمندسازی روانشناختی و رفتار تسهیم دانش در دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز و رابطه مثبت و معنادار بین توانمندسازی روانشناختی و نگرش به تسهیم دانش در دانشجویان وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: توانمندسازی روانشناختی، رفتار تسهیم دانش، دانشجویان دکتری، نگرش به تسهیم دانش.

^۱ - استادیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی و دانشگاه شیراز، ایران

^۲ - دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز، ایران.

^۳ - دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز، ایران.

^{*} - نویسنده مسوول: E-mail: salimi_shu@yahoo.com

مقدمه

دانشگاه به عنوان عالی‌ترین نهاد آموزشی و تربیتی در توانمندسازی دانشجویان نقشی مهم و اساسی ایفا می‌کند. پرواضح است که در دنیای سازمانی، نیروی انسانی کارآمد، شاخص عمده برتری یک سازمان نسبت به سازمان‌های دیگر است. به طوری که وجود نیروهای انسانی توانمند و متعهد به سازمان ضمن کاهش غیبت، تأخیر و جابجایی، باعث افزایش چشمگیر عملکرد سازمان، نشاط روحی کارکنان، تجلی بهتر اهداف متعالی سازمان و نیز دستیابی به اهداف فردی خواهد شد (Abil & Nastezaie, 2010). موضوع فوق در بستر آموزش عالی نیز صادق است، دانشگاه کارآمد به دانشجویان و اعضای هیات علمی توانمندی نیازمند است تا با تعامل نظامند این دو عنصر، نظام تولید و تسهیم دانش در خود تضمین نماید. تاکید بر گفتمان توانمندسازی به عنوان یک راهبرد سازمانی باعث می‌گردد که در این عصر توانمندسازی به عنوان ابزاری شناخته شده که افراد در پرتو آن قادر خواهند بود سازمان‌های امروزی را که دارای ویژگی‌هایی از قبیل، تنوع کانال‌های نفوذ، رشد اتکا به ساختار افقی و شبکه‌ای، حداقل شدن فاصله کارکنان از مدیران و کاهش تعلق سازمانی می‌باشند، به طور کارآمد اداره کنند (Mohammadi, 2002). لذا محیط‌های دانشگاهی نیز به منابع انسانی توانمند نیاز دارند، و از آنجائیکه دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی نقش ممتازی در تکمیل و تضمین شبکه تولید دانش دارند، توانمندسازی این عنصر دانشگاهی همواره مورد توجه صاحب‌نظران و کانون توجه پژوهش‌ها بوده است. فروبل معتقد است که توسعه، همان توانمندسازی فرد است که در سایه تعلیم و تربیت شکل می‌گیرد. توانمندی که بوسیله آن زندگی فرد وسعت می‌یابد و او مشتاقانه خود را در همه فعالیت‌های اجتماعی وارد می‌کند تا در مسابقه پیشرفت و فرایند تکامل در بالاترین مرحله‌ای که فرد باید به دست بیاورد، تلاش کند (Dhiman, 2007). ساویچ معتقد است "توانمندسازی فقط دادن قدرت به کارکنان نیست، بلکه موجب می‌شود افراد با فراگیری دانش، مهارت و انگیزه بتوانند عملکردشان را بهبود بخشند" (Erfanmanesh, 2007). با این تعابیر عوامل مختلفی در توانمندسازی نقش ایفا می‌کند که پژوهشگران از زوایای مختلفی به توسعه و تبیین این عوامل اهتمام ورزیده‌اند. یکی از عوامل مؤثر بر توانمندسازی افراد، اطلاعات، دانش و مهارت شغلی است. باون و لاولر، توانمندسازی را سهیم نمودن کارکنان خط مقدم سازمان در چهار عنصر اطلاعات، دانش، پاداش و قدرت می‌داند (Bown & Lawler, 1995). از این منظر می‌توان یکی از عوامل مهم که منجر به توانمندسازی افراد می‌شود را دانش دانست. از زمان مطرح شدن گفتمان مدیریت دانش و اهمیت قائل شدن سازمان‌ها به این دارایی ارزشمند توسط دراکر، سازمان‌ها تلاش نموده‌اند به انحای مختلف دانش لازم سازمانی را جهت تحقق کارآمد اهداف خود بدست آورند. یکی از پیچیده‌ترین کارکردهای سازمانی، انتقال و به اشتراک گذاری دانش بین کارکنان است. مدیریت تسهیم دانش نوین این وظیفه خطیر را به خوبی انجام می‌دهد (Kern et

al, 2013). بنابراین با کسب دانش، جمع‌آوری و مدیریت آن می‌توان افراد را توانمند کرد. دانش زیربنای مهارت، تجربه و تخصص هر فرد است (Drucker quoted in Ghorbanzadeh & Khaleghinia, 2009). دانش به دو دسته ضمنی و آشکار تقسیم می‌شود. دانش آشکار را می‌توان به راحتی ضبط، طبقه‌بندی و ذخیره کرد و انتقال آن در یک زبان رسمی، ساده و آسان است (Bartol & Srivastava, 2002; Polany, 1997; Stenmark, 2000). و دانش ضمنی به صورت پنهان در اقدامات روزمره و مدل‌های ذهنی افراد ریشه دارد. براین اساس، (Nonaka & Konn, 1998)، مدیریت دانش را روشی برای ساده‌سازی و بهبود فرایند تسهیم، توزیع، خلق و درک دانش سازمانی تعریف می‌کنند. گروهی معتقدند دانش قدرت است؛ اما به نظر می‌رسد دانش به خودی خود قدرت ندارد، بلکه چیزی که به افراد قدرت می‌دهد قسمتی از دانش آنهاست که با دیگران تسهیم می‌کنند (McDermott & Dell, 2001). اگر دانش موجود در ذهن افراد را به طلای درون جعبه تشبیه کنیم، ارزش دانش زمانی مشخص می‌شود که افراد آنرا تسهیم کنند مانند زمانی که دارنده طلا، در جعبه را باز می‌کند و با نشان دادن طلا، ارزش آنرا نمایان می‌کند (Keshavarzi, 2007). تسهیم دانش نیز رفتاری است که طی آن فردی به طور داوطلبانه با فرد دیگر (هم درون و هم بیرون سازمان) دستیابی به دانش و یا تجربه‌ای منحصر به فرد را فراهم می‌آورد. تسهیم دانش در بین اعضای هیات علمی و دانشجویان فعالیتی داوطلبانه است که به دو شیوه ارائه و دریافت دانش صورت می‌گیرد (Hansen & Avital, 2005). تسهیم دانش در میان دانشجویان خصوصاً در مقاطع تحصیلات تکمیلی به دلیل موقعیت و نقش آن در بلوغ تولید دانش امری ضروری می‌باشد. لازمه تسهیم دانش داشتن نگرش مثبت به تسهیم دانش می‌باشد تا دانشجویان با فراغت خاطر و بدون تردید اقدام به اشتراک گذاری دانش کنند و این زمانی امکان‌پذیر است که دانشجو به توانمندی‌های روانشناختی لازم، دست یافته باشد.

بدین منظور این مقاله، ابتدا به بررسی مطالعات و رویکردهای پیشین درباره توانمندسازی روانشناختی و رفتار تسهیم دانش پرداخته، سپس مدلی برای مفهوم‌سازی و اندازه‌گیری ارتباط میان این دو مفهوم ارائه می‌دهد. به منظور ارائه مدل ابتدا بر اساس تعریف مفهوم توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش، رفتار تسهیم دانش باید به این سوال پاسخ داده شود که ابعاد آنها کدامند؟ و هر یک از این ابعاد دارای چه مؤلفه‌هایی می‌باشد؟ در ادامه مقاله پس از شناسایی ابعاد مفهوم توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش و ارائه مدل مورد نظر، در یک مطالعه موردی رابطه بین توانمندسازی روانشناختی و رفتار تسهیم دانش در بین دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز مورد بررسی قرار می‌گیرد. علت انتخاب دانشجویان دکتری به دلیل ماهیت این سطح تحصیلی و ضرورت انجام فعالیت‌های مشارکتی در این دوره در مقایسه با سطوح دیگر (کارشناسی و کارشناسی ارشد) می‌باشد.

پیشینه پژوهش مدل مفهومی پژوهش:

پیشینه نظری

توانمندسازی روانشناختی

توانمندسازی روانشناختی مفهوم جدیدی است که در اواخر دهه ۸۰ توجه بسیاری از پژوهشگران، صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران مدیریت و روانشناسی را به خود جلب کرده است. (Amirkhani, 2005) توانمندسازی در لغت به معنای دادن قدرت به افراد است (Karghar, 2006). در رابطه با توانمندسازی روانشناختی و ابعاد مختلف آن نیز پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است (Conger and Kanungo, 1988; Abdollahi, 2005; Camp, 2003; Ahmadi et al, 2012; Yagil, 2006; Spreitzer, 1995; Hollingworth, 2011; Cynthia et al; 2011; Caroline et al, 2011). همه پژوهش‌ها نشان از اهمیت توانمندسازی روانشناختی در ابعاد مختلف از جمله احساس معناداری، احساس مؤثر بودن، احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب، احساس اعتماد به دیگران دارد. توانمندسازی اشاره به فرایند به دست آوردن قدرت، توسعه دادن قدرت و تصرف در قدرت یا ارائه تسهیلات در کسب قدرت می‌باشد (Hollingworth, 2011). برخی از پژوهشگران با نگاه احساس شایستگی به توانمندسازی روانشناختی نگریسته‌اند، این صاحب‌نظران توانمندسازی روانشناختی را فرایندی می‌دانند که فرد با شناسایی و حذف شرایطی که موجب ضعف می‌گردد، احساس شایستگی کند (Conger and Kanungo, 1988). به نظر (Spreitzer, 1995)، توانمندسازی روانشناختی به عنوان مجموعه‌ای از حالت‌های روانشناختی تعریف می‌شود. اینکه فرد چگونه درباره کارش فکر و تجربه کسب می‌کند و چه مقدار نقش و نفوذش در سازمان باور دارد، متمرکز است و موجب می‌گردد تا افراد احساس اعتماد به نفس و تمایل به موفقیت داشته باشند (Abdollahi, 2005).

علاوه بر این، فرایند توانمندسازی، غیر خطی، همیشه در حال تغییر و نوسان در پاسخ به تجارب و روابط افراد با یکدیگر می‌باشد (Camp, 2003). بر اساس ارتباط متقابل با دیگران توانمندسازی به دنبال یک حس معناداری، احساس مؤثر بودن، داشتن حق انتخاب است (Ahmadi et al, 2012). (Yagil, 2006)، اعتقاد دارد که توانمندسازی فرایند نفوذ بر رویدادها و پیامدهای مهم برای فرد یا گروه است، و اساساً یک فرایند انگیزشی است که فرد در طی آن یک حس توانمندی را تجربه می‌کند. توانمندسازی روانشناختی شامل پنج بعد می‌باشد و محققان مختلف آنها را به شکل‌های مختلفی بکار برده‌اند. از جمله (Abdollahi, 2005)، این ابعاد را با نام‌های احساس شایستگی، احساس اعتماد، احساس مؤثر بودن، احساس خودمختاری و احساس معنی داری در تحقیق خود بکار برده است. در این پژوهش نیز ابعاد توانمندسازی همچون سایر تحقیقات به شکل زیر به کار رفته است.

- ۱- احساس شایستگی: افرادی که چالش‌ها را به فرصت تبدیل می‌کنند و احساس می‌کنند که می‌توانند کارها را بطور مؤثر انجام دهند (Vtn & Cameron, 1998).
- ۲- احساس آزادی عمل: خود آغاز گر بودن در فعالیت‌ها، کنترل کردن فعالیت‌ها و خودمختاری و استقلال در کارها می‌باشد (Spreitzer, 1995).
- ۳- مؤثر بودن: زمانی که فرد بتواند بر نتایج راهبردی با عملیاتی تأثیر بگذارد (Spreitzer, 1995).
- ۴- معنی دار بودن: هماهنگی بین وظایف و ارزش‌های مورد نظر فرد اشاره دارد (Hochwa, 2005).
- ۵- اعتماد: داشتن احساس امنیت در کار، در محیط کار با آنها صادقانه و منصفانه رفتار کردن اشاره دارد. سطح بالای اعتماد موجب می‌گردد تا صداقت، صمیمیت، پژوهش‌گرا بودن، خودباوری، علاقه‌مندی به یادگیری و توسعه دانش، گروه‌گرایی در فرد با دیگران به وجود آید (Spreitzer, 1995).

نگرش به تسهیم دانش

نگرش به تسهیم دانش را می‌توان مجموعه‌ای از عقاید یا رفتارهایی دانست که منجر به گسترش یادگیری در میان افراد مختلف و یا در یک سازمان واحد می‌شود. در مفهوم تسهیم دانش، رفتار دانشجویان و آنچه در ذهن آنهاست مورد توجه قرار می‌گیرد (Kim & Ju & 2008). داشتن نگرش مثبت نسبت به تسهیم دانش از جانب افراد می‌تواند باعث ایجاد فرصت‌های جدید و خلق نوآوری در فضای سازمان شده و موفقیت بیشتری را برای سازمان و افراد در موقعیت پاسخگویی به تغییرات محیطی و توسعه ظرفیت‌های جدید فراهم کند. با عنایت به وجود شواهد تجربی از اثر نگرش به تسهیم دانش در کیفیت رفتار تسهیم دانش در مطالعات سازمانی، طرح موضوع و مفهوم سازی آن در بستر آموزش عالی و در این میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دکتری)، موضوعی جذاب است.

تسهیم دانش

تسهیم دانش یکی از فرایندهای حیاتی مدیریت دانش است و در چرخه حیات دانش، فرایند مهمی به شمار رفته و جایگاه ویژه‌ای در مدیریت دانش دارد (Holsapple & Joshi, 2004; Bouthillier & Shearer; 2002; Mogotsi, 2009). علی‌رغم اینکه تسهیم دانش یک عمل عینی و محسوس به شمار رفته و در ادبیات سازمانی از آن به عنوان یکی از فرایندهای اساسی مدیریت دانش یاد شده است، تعریف جامع و یا حتی ابزار اندازه‌گیری مورد قبول همگان از آن، در دست نیست. بنابراین، مفهوم‌سازی و تعریف تسهیم دانش، آسان نیست (Kim, 2011). تسهیم دانش تنها یک هدف نیست بلکه تسهیم دانش، هم هدف و هم وسیله است و منجر به اثربخشی سازمانی می‌شود؛ به عبارت دیگر برآیند تسهیم دانش، خلق دانش جدید و نوآوری و در نتیجه بهبود عملکرد

سازمان است (Sohail & Daud, 2009). بسیاری از پژوهشگران بر اساس دیدگاه خود تسهیم دانش را مفهوم‌سازی کرده‌اند (Chennamaneni, 2006). به طور مثال (Ipe, 2003)، معتقد است "به طور اساسی تسهیم دانش، فعالیت اعطای دانش در دسترس به دیگران در درون سازمان است" (Ipe, 2003). به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران حوزه مطالعاتی تسهیم دانش، در این فرایند، افراد به تبادل دانش خویش (عینی و ذهنی) با یکدیگر پرداخته و دانش جدیدی تولید می‌کنند. این فرایند شامل دو مرحله "ارائه دانش" و "دریافت دانش" است (Van den Hooff & Ridder, 2004). برخی از نویسندگان و پژوهشگران، تسهیم دانش را فرایندی که مستلزم تبادل دانش بین افراد و گروه‌هاست، توصیف می‌کنند (Chennamaneni, 2006). در این پژوهش برای اندازه‌گیری رفتار تسهیم دانش از نگاه (Van den Hooff & Ridder, 2004)، استفاده شده است که رفتار تسهیم دانش، دارای دو بعد ارائه دانش و دریافت دانش می‌باشد.

پیشینه تجربی

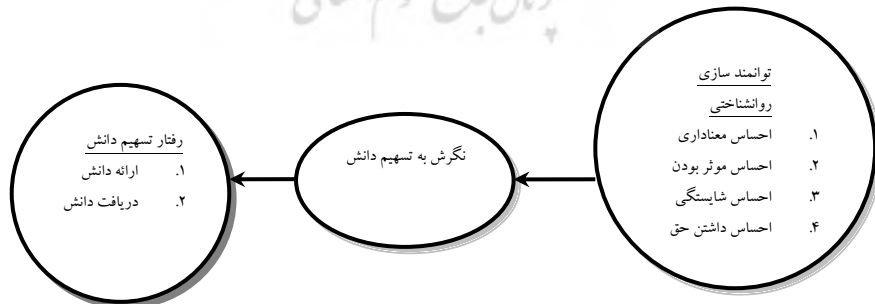
یافته‌های تجربی رابطه توانمندسازی روانشناختی و رفتار تسهیم دانش

پژوهش‌های متعددی در این زمینه به ارتباط مثبت بین توانمندسازی و رفتار تسهیم دانش پرداخته‌اند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که یکی از راه‌هایی که سازمان می‌تواند کارایی و اثربخشی خود را بهبود بخشد توانمندسازی اعضای خودش از طریق به اشتراک گذاری دانش از جنبه‌های مختلف است (Srivastava et al, 2006). هم‌چنین رهبری در تیم باعث تحریک و پرورش توانمندسازی افراد در به اشتراک‌گذاری دانش می‌شود (xue, 2011). (Amirkhani, 2005)، در پژوهش خود، ادعان می‌دارد که فراهم کردن آزادی برای کارکنان موجب می‌شود آنان وظایف محوله را به خوبی انجام دهند، که این مسأله با تسهیم دانش که نیازمند به تشکیل تیم‌های فعال و مشارکت افراد و اشتراک‌گذاری دانش در سطوح مختلف است ارتباط دارد. (Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, 2006)، در مطالعه‌ای به رابطه مثبت و معنادار بین توانمندسازی رهبری و تسهیم دانش اشاره نمودند. مطالعه (Lin, 2007)، نیز نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین حمایت مدیریت عالی و تسهیم دانش وجود دارد. یافته‌های پژوهش (Hui-Ling & Yu-Hsuan, 2011)، نشان داد که رهبری توانمندساز با تسهیم دانش و انسجام تیمی رابطه معنی‌داری دارد. (Sohrabi et al, 2010) طی پژوهشی با عنوان ارائه الگویی برای سنجش میزان توانمندی تسهیم دانش به این نتایج دست یافتند که عوامل انسانی، سازمانی و فناوری محور، تاثیر مستقیم و مهمی بر وضعیت توانمندی افراد در تسهیم دانش دارند.

یافته‌های تجربی رفتار تسهیم دانش و نگرش به تسهیم دانش

پژوهش‌های متعددی نیز نشان داده‌اند که نگرش به تسهیم دانش بر به اشتراک‌گذاری دانش

تأثیر مثبت می‌گذارد (Bock et al,2005; Bock & Kim,2002; Seba et al, 2012; Alizadeh et al, 2011; shin et al, 2008; Chow et al, 2008; jue et al, 2011; Babalhavaeji et al, 2011). به عنوان نمونه، مطالعه (Bock & Kim,2002)، نشان داد که "رفتار تسهیم دانش به طور معناداری با تمایل رفتاری به تسهیم دانش، رابطه دارد" (Bock& Kim2002). هم‌چنین نتایج مطالعه (Bock et al, 2005) نشان داد که "نگرش نسبت به هنجارهای سازمانی و جو سازمانی بر تمایل افراد به تسهیم دانش اثر معناداری دارد". نتایج مطالعه (Seba et al,2012) نشان داد که رابطه معناداری بین نگرش به تسهیم دانش و تمایل به تسهیم وجود دارد. هم‌چنین در مطالعه (Alizadeh et al, 2011) نیز، به ارتباط بین نگرش و تسهیم دانش پرداخته شده است. بر همین اساس همبستگی معنی‌داری بین فرهنگ، ساختار دانشکده، فناوری اطلاعات، اعتماد اجتماعی، روابط اجتماعی فردی، و کار گروهی با متغیر وابسته (نگرش به تسهیم دانش) بدست آمده است. مطالعه تجربی اخیر (Chen & et al, 2012) نشان داد که نگرش عامل کلیدی در تمایل به تسهیم دانش است. هم‌چنانکه شواهد پژوهشی فوق نشان می‌دهد، خودکارآمدی یکی از عوامل اصلی و تاثیرگذار بر رفتار تسهیم دانش به شمار می‌رود. (Yuen & Majid, 2007)، در پژوهش خود با هدف شناسایی رفتار تسهیم دانش دانشجویان تحصیلات تکمیلی و پی بردن به موانع و انگیزاننده‌های تسهیم دانش بر روی دانشجوی تحصیلات تکمیلی در سنگاپور به این نتیجه دست یافت که دانشجویان نگرش مثبت به تسهیم دانش و به نقش آن در یادگیری را مورد تأیید قرار دادند. پژوهش (Babalhavaeji et al, 2011)، به این نتیجه دست انجامید که بین تجربه تدریس و رفتار تسهیم، بین نگرش و تمایل به رفتار تسهیم رابطه وجود دارد. به طور خلاصه با مرور ادبیات پژوهش و بررسی پژوهش‌های قبلی در این زمینه، مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) آمده است. در این پژوهش متغیر مستقل (توانمندسازی روانشناختی) و متغیر وابسته (رفتار تسهیم دانش) می‌باشد، که هر کدام با در نظر گرفتن ابعاد مربوطه، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات، توصیفی و از نوع همبستگی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است. در ضمن با توجه به اینکه از روش «مدل معادلات ساختاری»^۱ (SEM) برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شده است، در میان تحقیقات همبستگی از نوع «تحلیل ماتریس همبستگی یا کوریانس» است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل می‌باشند. به منظور انتخاب نمونه مناسب ابتدا با توجه به گستردگی رشته‌های تحصیلی، آنها را به چهار دسته کلی علوم پایه، علوم انسانی، فنی و مهندسی و کشاورزی و دامپزشکی تقسیم نموده و سپس متناسب با گستردگی و توزیع دانشجویان، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی بر اساس دو متغیر جنسیت و رشته، ۲۱۴ نفر از آنها برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. توزیع نمونه آماری تحقیق در جداول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: توزیع نمونه آماری پژوهش به تفکیک رشته و جنسیت

رشته	جنسیت		پسر		جمع	
	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد
علوم پایه	۲۰	۰/۳۳	۳۵	۰/۲۷	۵۵	۰/۲۶
علوم انسانی	۲۴	۰/۲۷	۲۳	۰/۱۸	۴۷	۰/۲۲
فنی و مهندسی	۱۵	۰/۱۷	۳۶	۰/۲۸	۵۱	۰/۲۴
کشاورزی و دامپزشکی	۲۷	۰/۳۱	۳۴	۰/۲۶	۶۱	۰/۲۸
جمع					۲۱۴	

به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل از پرسشنامه استفاده شده است. پرسشنامه پژوهش مشتمل بر سه بخش اصلی به شرح زیر بود:

مقیاس توانمندسازی روانشناختی (Spreitzer 1995)، شامل ۵ بعد احساس معناداری، احساس موثر بودن، احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب و احساس اعتماد به دیگران می‌باشد. این مقیاس شامل ۱۴ عبارت یا گویه است که به قصد سنجش توانمندسازی روانشناختی تهیه شده است (Abdollahi, 2005).

مقیاس نگرش به تسهیم دانش: این مقیاس شامل ۶ عبارت بود که به قصد سنجش نگرش به تسهیم دانش تهیه شده است. سوالات این بخش از پژوهش (Bock et al, 2005) اقتباس شده است. مقیاس رفتار تسهیم دانش: این مقیاس مشتمل بر دو بعد ارائه دانش و دریافت دانش و شامل ۷ عبارت بود که به قصد سنجش رفتار تسهیم دانش با اقتباس از پژوهش (Van den Hoff & De

^۱- Structural Equation Modeling (SEM)

(Ridder, 2004) تهیه شده است. هم‌چنین گویه‌های پرسشنامه بر پایه طیف ۵ درجه‌ای لیکرت، از بسیار کم (۱) تا بسیار زیاد (۵) تنظیم شده بود. برای بررسی روایی محتوایی سنجه‌ها، بعد از تهیه، از طریق رایانامه به ۱۰ نفر از اساتید مدیریت، صاحب‌نظران و متخصصان موضوع مدیریت دانش ارسال شد. پس از دریافت بازخورد از این خبرگان، اصلاحات پیشنهادی اعمال و پرسشنامه‌های نهایی تدوین شد. در این مرحله بعد لازم بود تا پایایی (صحت برآزش) سنجه مورد ارزیابی واقع شود. در این پژوهش به منظور تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده گردیده است. بدین منظور ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم افزار آماری SPSS میزان ضرایب اعتماد با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه شد. با توجه به جدول ۲ میزان آلفای کرونباخ برای تمامی سؤالات مربوطه، مقدار ۰/۹۰ محاسبه گردید.

جدول ۲: ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه (N=۲۱۴)

نام مقیاس	آلفا	خرده مقیاس‌ها (توانمندی‌سازی روانشناختی)	آلفای کرونباخ	خرده مقیاس‌ها (رفتار تسهیم دانش)	آلفای کرونباخ
توانمندی‌سازی روانشناختی (کل)	۰/۸۶	احساس معناداری	۰/۷۹	ارائه دانش	۰/۸۵
نگرش به تسهیم دانش (کل)	۰/۸۴	احساس موثر بودن	۰/۸۵	دریافت دانش	۰/۷۸
رفتار تسهیم دانش (کل)	۰/۸۱	احساس شایستگی	۰/۸۷		
		احساس داشتن حق انتخاب	۰/۷۲		
		احساس اعتماد به دیگران	۰/۷۵		

برای تعیین روایی پرسشنامه در این پژوهش اعتبار محتوا و اعتبار عاملی سؤالات پرسشنامه بررسی شد. اعتبار محتوای این پرسشنامه از طریق مطالعه کتب و مقالات مربوط به تحقیق و تعیین اطلاعات لازم در این تحقیق، مطالعه پرسشنامه‌های مقالات و تحقیق‌ها و تعیین نقاط قوت و ضعف آنها تأیید شده است. در اعتبار عاملی این پژوهش، در مرحله انتخاب و چرخش عامل‌ها، چرخش عامل‌ها بصورت متعامد صورت گرفته و تحقیق سؤالاتی که برای ابعاد گوناگون استفاده شده است، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، عوامل مربوط به هر کدام به دست آمده است. نتایج آزمون مناسب بودن تعداد نمونه برای تحلیل عامل (KMO) برای هر گروه سؤالات محاسبه گردیده است. میزان KMO برای سؤالات مربوط به این تحقیق به دست آمده است که برای انجام تحلیل عاملی میزان مناسبی است. برای پرسشنامه این تحقیق ماتریس چرخش یافته با استفاده از روش

واریماکس حاصل شده که برای تفسیر و شناسایی عامل‌ها به کار رفته است. نتایج آزمون کفایت نمونه‌برداری نیز در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: آزمون KMO و بارتلت در خصوص شاخص‌های پرسشنامه

۰/۸۱	شاخص کفایت نمونه برداری (KMO)
۴/۸۲	مقدار آزمون
۰/۰۰۰۱	سطح معناداری

بر اساس نتایج جدول فوق شاخص KMO نشان دهنده عدد ۰/۸۱ می‌باشد. این عدد نشان می‌دهد که تجزیه و تحلیل عامل‌ها بسیار مفید است.

یافته‌های پژوهش

هدف اولیه این پژوهش بررسی روابط بین توانمندسازی روانشناختی دانشجویان، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری بود که در شکل (۱) طی مدلی مفهومی ارائه شد. در این راستا متغیرهای ذکر شده در قالب مدلسازی معادلات ساختاری توسط نرم افزار لیزرل^۱ مورد تحلیل قرار گرفت. قبل از ارائه مدل و برازش آن لازم است فرضیات پژوهش آزمون گردند. یافته‌های آزمون فرضیات پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

فرضیه اول: بین توانمندسازی روانشناختی دانشجویان، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

برای تعیین میانگین متغیرهای توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش از آمار توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد (جدول شماره ۴). بر طبق این جدول و بر اساس مقادیر به دست آمده می‌توان پی برد که بیش‌ترین میانگین متعلق به متغیر دریافت دانش (از ابعاد رفتار تسهیم دانش) و کمترین میانگین را متغیر احساس داشتن حق انتخاب (از ابعاد توانمندسازی روانشناختی) به دست آورده است. همان‌گونه که یافته‌های جدول نشان می‌دهد همبستگی متغیر وابسته مدل (رفتار تسهیم دانش) با سایر متغیرها در تمام موارد مثبت و معنادار بوده است.

^۱ - 8.54 Lisrel

جدول ۴- میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
توانمندسازی روانشناختی	۱- معنی داری احساس	۱۲/۳۳	۲/۱۹	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۲- مؤثر بودن احساس	۱۰/۵۵	۲/۲۷	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۳- شایستگی احساس	۱۱/۶۱	۲/۰۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۴- دانش حق انتخاب	۶/۷۲	۱/۸۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۵- اعتماد به دیگران	۹/۲۰	۲/۹۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۶- نگرش به تسهیم دانش	۲۲/۷۶	۳/۰۳	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۷- دانش ارائه	۹/۹۰	۲/۴۲	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۸- دریافت دانش	۱۵/۳۵	۲/۹۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
نگرش	۱- معنی داری احساس	۱۲/۳۳	۲/۱۹	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۲- مؤثر بودن احساس	۱۰/۵۵	۲/۲۷	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۳- شایستگی احساس	۱۱/۶۱	۲/۰۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۴- دانش حق انتخاب	۶/۷۲	۱/۸۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۵- اعتماد به دیگران	۹/۲۰	۲/۹۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۶- نگرش به تسهیم دانش	۲۲/۷۶	۳/۰۳	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۷- دانش ارائه	۹/۹۰	۲/۴۲	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۸- دریافت دانش	۱۵/۳۵	۲/۹۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
رفتار تسهیم دانش	۱- معنی داری احساس	۱۲/۳۳	۲/۱۹	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۲- مؤثر بودن احساس	۱۰/۵۵	۲/۲۷	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۳- شایستگی احساس	۱۱/۶۱	۲/۰۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۴- دانش حق انتخاب	۶/۷۲	۱/۸۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۵- اعتماد به دیگران	۹/۲۰	۲/۹۰	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۶- نگرش به تسهیم دانش	۲۲/۷۶	۳/۰۳	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۷- دانش ارائه	۹/۹۰	۲/۴۲	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*
	۸- دریافت دانش	۱۵/۳۵	۲/۹۸	۰/۴۴**	۰/۵۸**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۳۱*	۰/۲۸*

**P < ۰/۰۱

*P < ۰/۰۵

فرضیه دوم: بین دانشجویان دکتری رشته‌های مختلف (علوم پایه، علوم انسانی، فنی و مهندسی و کشاورزی و دامپزشکی) در متغیرهای توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور بررسی وضعیت توانمند سازی روانشناختی دانشجویان، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش برحسب متغیر رشته تحصیلی از آزمون های تحلیل واریانس یک طرفه استفاده گردید (جدول شماره ۵).

جدول ۵. مقایسه دانشجویان دکتری رشته های تحصیلی مختلف در متغیرهای توانمندسازی روانشناختی، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش

Sig	F	df	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	رشته	متغیرها
.۰/۰۰۵	۴/۴۱	۳	۶/۷۰	۵۰/۶۳	۴۷	علوم انسانی	توانمندسازی روانشناختی
			۶/۰۱	۴۸/۰۵	۵۱	فنی و مهندسی	
			۷/۳۱	۵۲/۱	۶۰	علوم پایه	
			۹/۰۵	۵۲/۹۴	۵۴	کشاورزی و دامپزشکی	
NS	۱/۶۳	۳	۲/۸۸	۲۲/۹۱	۴۶	علوم انسانی	نگرش به تسهیم دانش
			۲/۴۱	۲۲/۲۰	۵۰	فنی و مهندسی	
			۲/۷۴	۲۳/۳۸	۶۰	علوم پایه	
			۳/۸۳	۲۲/۴۶	۵۴	کشاورزی و دامپزشکی	
NS	۱/۹۲	۳	۵/۰۵	۲۴/۴۲	۴۷	علوم انسانی	رفتار تسهیم دانش
			۳/۷۶	۲۴/۷۳	۴۹	فنی و مهندسی	
			۳/۶۰	۲۵/۸۱	۶۰	علوم پایه	
			۵/۹۴	۲۶/۳۷	۵۱	کشاورزی و دامپزشکی	

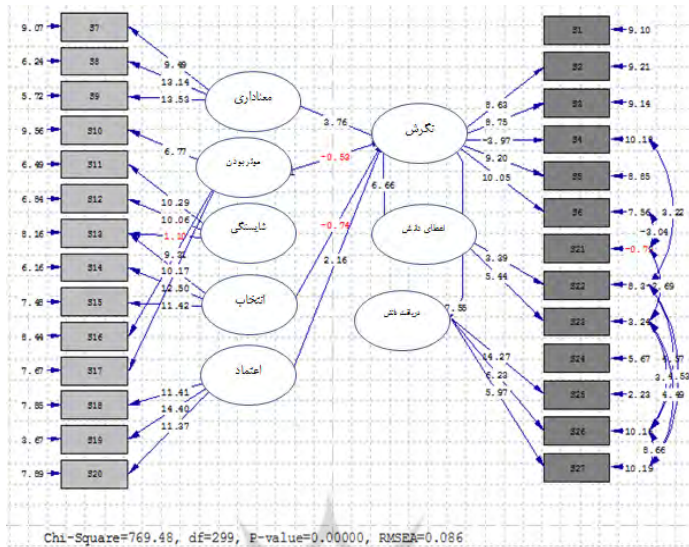
**P < ۰/۰۱

*P < ۰/۰۵

طبق جدول شماره ۵ بین دانشجویان در رشته های تحصیلی مختلف در متغیر توانمندسازی روانشناختی تفاوت معنادار شد. اما در متغیرهای نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش تفاوت معنادار نشد.

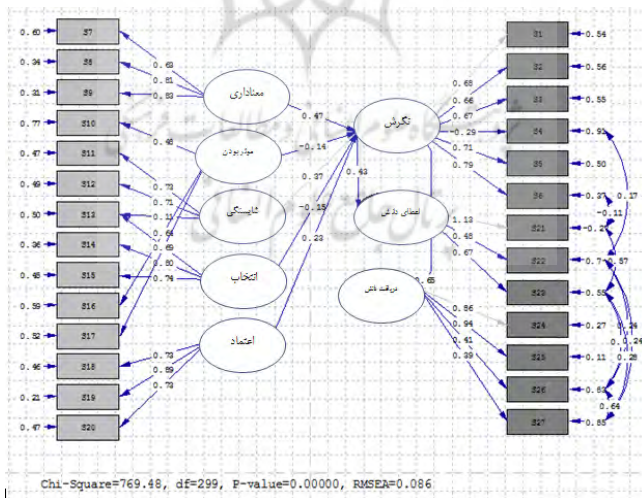
نتایج حاصل از معادلات ساختاری یا تحلیل مسیر

جهت آزمون فرضیات اصلی و فرعی پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده گردیده است. هدف از تحلیل مسیر، شناسایی علیت (تأثیر) بین متغیرهای چارچوب مفهومی تحقیق است. جدول (۶) نتایج برازش مدل را نشان می دهد. مدل ساختاری که در شکل (۲) آمده است، رابطه میان عوامل توانمندسازی روانشناختی دانشجویان را بر نگرش به تسهیم دانش و هم چنین تأثیر نگرش به تسهیم دانش و توانمند سازی روانشناختی بر رفتار تسهیم دانش نشان می دهد.



شکل شماره (۲): مدل ساختاری با مقادیر T-value

مدل ساختاری با استفاده از ضرایب تی در شکل (۲) آمده است، نشان داد که تأثیر مثبت مؤلفه‌های احساس معناداری و احساس اعتماد به دیگران بر نگرش به تسهیم دانش به ترتیب ۳.۷۶ و ۲.۱۶ وجود دارد. نگرش به تسهیم دانش نیز تأثیر مثبت و معنی‌داری بر ارائه دانش و دریافت دانش به ترتیب ۶.۶۶ و ۷.۵۵ وجود دارد.



شکل (۳) مدل ساختاری در حالت ضرایب معناداری

همان‌طور که در شکل (۳) نشان داده شده، نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که تمامی روابط بین سازه‌های پژوهش برقرار است که این نشان دهنده رابطه معناداری بین روابط بین سازه‌هاست. در جدول ۶ نتایج برازش مدل آمده است. شایان ذکر است شاخص‌های برازش مدل پژوهش با شاخص‌های مورد اتفاق صاحب‌نظران در مدلسازی معادلات ساختاری (Hupper et al, 2008) مقایسه شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل ساختاری نتایج برازش مدل

درجه آزادی	χ^2	RMSEA	GFI	CFI	NFI
۷۶۹/۴۸	۲۹۹	۰/۰۸۶	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۳

– محاسبه اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای برونزای مدل

اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرها با توجه به تحلیل مسیر انجام شده، محاسبه گردید. که در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷: اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای برونزای مدل

نام متغیر	اثر مستقیم بر نگرش به تسهیم دانش	اثر غیر مستقیم بر ارائه دانش	اثر کل: اثر مستقیم + اثر غیر مستقیم
احساس معناداری	۳/۷۶	۰/۲۰	۳/۹۶
احساس اعتماد به دیگران	۲/۱۶	۰/۰۹	۲/۲۵
نام متغیر	اثر مستقیم بر نگرش به تسهیم دانش	اثر غیر مستقیم بر دریافت دانش	اثر کل: اثر مستقیم + اثر غیر مستقیم
احساس معناداری	۳/۷۶	۰/۳۰	۴/۰۶
احساس اعتماد به دیگران	۲/۱۶	۰/۱۴	۲/۳

به طور خلاصه با توجه به ضرایب معناداری مدل ساختاری، نتایج فرضیات فرعی پژوهش را می‌توان به شرح جدول شماره ۸ ارائه نمود.

جدول ۸. نتایج آزمون فرضیات پژوهش

فرضیه	مسیر فرض شده	معناداری مسیر	نتیجه
۱	اثر احساس معنی داری بر نگرش به تسهیم دانش	۰/۴۷**	تائید شد
۲	اثر احساس مؤثر بودن بر نگرش به تسهیم دانش	-۰/۱۴	تائید نشد
۳	اثر احساس شایستگی بر نگرش به تسهیم دانش	۰/۳۷	تائید نشد
۴	اثر احساس داشتن حق انتخاب بر نگرش به تسهیم دانش	-۰/۱۵	تائید نشد
۵	اثر احساس اعتماد به دیگران بر نگرش به تسهیم دانش	۰/۲۳**	تائید شد
۶	اثر نگرش به تسهیم دانش بر ارائه دانش	۰/۴۳**	تائید شد
۷	اثر نگرش به تسهیم دانش بر دریافت دانش	۰/۶۵**	تائید شد

**P < ۰/۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

تأکید بر گفتمان توانمندسازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، راهبردی است که مدیران دانشگاهی جهت کارآمدی نظام تولید دانش از آن بهره می‌گیرند. توانمندسازی ویژه دانشجویان نیست، دانشگاه کارآمد به دانشجویان و اعضای هیات علمی توانمندی نیازمند است تا با تعامل نظامند این دو عنصر، نظام تولید و تسهیم دانش در خود تضمین نماید. هدف از این پژوهش، بررسی رابطه بین توانمندسازی روانشناختی دانشجویان و رفتار تسهیم دانش آنان با لحاظ نمودن نقش میانجی نگرش به تسهیم دانش بود. این پژوهش، هم از منظر نظری و هم از منظر کاربردی جذاب است. از دیدگاه نظری، این مطالعه، مدلی پژوهشی برای مطالعات تجربی پیشنهاد نمود تا پژوهشگران به استناد این مدل بتوانند مولفه‌های توانمندسازی روانشناختی را با رفتار تسهیم دانش پیوند دهند. یافته‌های مدل معادله ساختاری، تأییدی قوی بود بر این موضوع که برخی از ابعاد توانمندسازی روانشناختی با دریافت و ارائه دانش دانشجویان آنان ارتباط معناداری دارد. نتایج نشان داد که احساس معنی‌داری و احساس اعتماد به دیگران به عنوان دو بعد توانمندسازی روانشناختی به طور معناداری بر نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش اثر دارند. هم‌چنین یافته‌های پژوهش نشان داد که نگرش به تسهیم دانش بر ارائه دانش و دریافت دانش اثر معناداری دارند. از منظر کاربردی نیز یافته‌های پژوهش و ارتباط بین مولفه‌های احساس معنی‌داری و احساس اعتماد به دیگران به عنوان دو بعد توانمندسازی روانشناختی به طور معناداری بر نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش می‌تواند رهنمودهایی برای مدیران آموزش عالی جهت نهادینه‌سازی و عملیاتی‌نمودن رفتار تسهیم دانش بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی فراهم آورد. بر این اساس بحث در مورد یافته‌های پژوهش و جهت‌دهی پژوهش آتی در ادامه خواهد آمد. نتایج فرضیه اصلی اول نشان می‌دهد که از دید پاسخ دهندگان، بین توانمندسازی روانشناختی و نگرش به تسهیم دانش رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ها نشان داد که احساس معنی‌داری و احساس اعتماد به دیگران به عنوان دو بعد توانمندسازی روانشناختی به طور معناداری بر نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش اثر دارند.

یافته‌های پژوهش کنونی نشان داد بین دو متغیر احساس معنی‌داری و نگرش به تسهیم دانش با هم رابطه مستقیم و معناداری دارند و با افزایش هر یک از این دو متغیر، دیگری افزایش می‌یابد. این یافته پژوهش با نتایج تحقیقات (Xue et al, 2011; Amirkhani, 2005; Srivastava et al, 2006; Hollingworth, 2011; Lin, 2007; Hui-Ling & Yu-Hsuan, 2011; Sohrabi et al, 2011) هم راستا می‌باشد. بنابراین یافته مذکور را می‌توان این چنین تبیین نمود که در بین دانشجویان دکتری نیز هر قدر فرد احساس معنی‌داری کند، نگرش مثبت‌تری نسبت به تسهیم دانش دارد و عکس آن نیز صادق است. هر قدر فرد نگرش به تسهیم دانش مثبت‌تری داشته باشد

از توانمندی روانشناختی بیش‌تری نسبت به دیگر دانشجویان برخوردار است. این افراد برای اهداف و مقصود و فعالیت‌هایشان ارزش قائل‌اند، آرمان‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام دادن هستند، متجانس دیده می‌شود. فعالیت در نظام ارزشی‌شان مهم تلقی شده و در برابر آنچه تولید می‌کنند، دقت می‌کنند و بدان اعتقاد دارند. هم‌چنین نتایج پژوهش کنونی نشان داد که رابطه مسقیم و معناداری بین دو متغیر احساس اعتماد به دیگران و نگرش به تسهیم دانش وجود دارد. یافته اخیر نیز با یافته‌های پژوهشی پژوهشگران دیگر مثل (Xue et al, 2011; Amirkhani, 2005; Srivastava et al, 2006; Lin, 2007; Hui-Ling & Yu-Hsuan, 2011) هم‌راستا می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که افراد توانمند دارای حسی به نام اعتماد به دیگران هستند و مطمئن هستند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. معمولاً معنای این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت هم‌چنین همتایانشان به آنان آسیب یا زیان نخواهد رساند و با آنان بی طرفانه رفتار خواهد شد. براساس نتیجه این پژوهش، در دانشگاه و محیط‌های دانشگاهی و در بین دانشجویان دکتری نیز چنین است. هر قدر دانشجویان احساس اعتماد بیش‌تری در خودشان وجود داشته باشد، نگرششان نسبت به تسهیم دانش بیش‌تر خواهد بود و با اعتماد کاملی مبادرت به اشتراک گذاری دانش خواهند کرد. باید اشاره نمود که در ادبیات مدیریت دانش عامل اعتماد، عاملی حیاتی در نگرش و تسهیم دانش به شمار می‌رود.

نتایج کمی مطالعه کنونی نشان داد که عامل احساس اعتماد، عاملی اثر گذار در تسهیم دانش به شمار می‌رود. می‌توان گفت که یافته کیفی این پژوهش، با یافته‌های (Kim & Ju, 2008)، مغایرت دارد. یافته‌های آنان حاکی از آن است که عامل اعتماد رابطه معناداری با تسهیم دانش بین اعضای هیات علمی در محیط‌های دانشگاهی ندارد. البته یافته کنونی (اثر اعتماد بر تسهیم دانش) با مطالعات متعددی هماهنگ است. به طور مثال (Lee, 2005)، به شواهد پژوهشی تجربی (Abrams et al, 2003)، در ارتباط با نقش اعتماد در تسهیم دانش اشاره نموده است. وی معتقد است که "یافته‌های پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که سطح بالای اعتماد با رفتار تسهیم دانش رابطه معنادار دارند" (ص ۲۸). مطالعه (Mooradian et al, 2006)، نیز نشان‌دهنده، نقش اعتماد در تسهیم دانش در درون سازمان دارد. هم‌چنین یافته‌های مطالعه (Lee et al, 2010)، نشان‌دهنده اثر اعتماد در تسهیم دانش تیمی است. یافته‌های آنان نشان داد رهبران تیم جهت مهارت‌سازی تیمی، میل به اعتماد در انتقال و گردش دانش را در اعضای تیم فراهم می‌نمایند و این موضوع سبب می‌شود تسهیم دانش تیمی افزایش یابد. به طور خلاصه می‌توان گفت این یافته مطالعه کنونی با مطالعات فوق در یک راستا است و عامل اعتماد بین دانشجویان عاملی اساسی در فرایند تسهیم دانش است و میزان اعتماد بین دانشجویان دکتری را می‌توان به عنوان عامل مهم زمینه‌ای که بر تمایل آنان به تسهیم دانش و شکل‌گیری تعاملات فردی، نوشتاری و شبکه ساز تسهیم دانش،

اثرگذار دانست.

در پژوهش کنونی اثر احساس مؤثر بودن، احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب به عنوان ابعاد دیگر توانمندسازی روانشناختی بر نگرش به تسهیم دانش تأیید نگردید. در تبیین این یافته می توان گفت که این ابعاد توانمندسازی در دانشجویان ضعیف است؛ چرا که دانشجویان احساس می نمایند که در تصمیم گیری های دانشگاهی و سایر فعالیت ها موثر نبوده، احساس شایستگی نمی کنند و بعلاوه در محیط های دانشگاهی به دانشجویان حق انتخاب داده نمی شود. این موضوعات بر نگرش به تسهیم دانش در بین دانشجویان دکتری اثرگذار است. به طور خلاصه شواهد پژوهشی و ادبیات موجود نیز نشان می دهد که یکی از راه هایی که سازمان می تواند کارایی و اثربخشی خود را بهبود بخشد توانمندسازی اعضای خودش از طریق به اشتراک گذاری دانش از جنبه های مختلف است (Srivastava, 2006). نتایج فرضیه اصلی دوم نشان می دهد که نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. هم چنانکه در بخش ادبیات نظری پژوهش اشاره گردید. پژوهش های متعددی نشان داده اند که نگرش به تسهیم دانش به اشتراک گذاری دانش بر روی تأثیر مثبت می گذارد (Amirkhani, 2005; Bock et al, 2005; Bock & Kim 2002; Seba et al, 2012; Alizadeh, 2011; Cho et al, 2010; Babalhavaeji, 2011). از این رو نگرش مثبت به تسهیم دانش و اعتقاد به سازنده بودن این فرایند در محیط های دانشگاهی مورد مطالعه این پژوهش، نیز یکی از عواملی است که موجب تسهیم دانش دانشجویان دکتری به صورت درون رشته ای و بین رشته ای می گردد؛ از این رو نگاه مثبت به اشتراک گذاری دانش به دانشجویان دکتری اجازه می دهد که تسهیم دانش به صورت عملی صورت گیرد. یافته های پژوهشی متعددی، یافته مذکور در پژوهش کنونی را تأیید می نماید. صاحب نظرانی همچون (Bock et al, 2005) و (Bock & Kim 2002)، ارتباط مثبت بین نگرش به تسهیم دانش و تمایل رفتاری به تسهیم دانش را گزارش نموده اند. هم چنین نتایج مطالعه (Bock et al, 2005)، نشان داد که نگرش نسبت به هنجارهای سازمانی و جو سازمانی بر تمایل افراد به تسهیم دانش اثر معناداری دارد. و نتایج مطالعه (Seba et al, 2012)، نشان داد که رابط معناداری بین نگرش به تسهیم دانش و تمایل به تسهیم وجود دارد. یافته های این پژوهش، با یافته های (Sohail & Daud, 2009)، نیز در یک راستا قرار دارد. یافته های مطالعه آنان نشان داد که در محیط های دانشگاهی، نگرش در تسهیم دانش آنان موثر است. هم چنین یافته های مطالعه کنونی با یافته های (Alizadeh, 2011)، در یک راستا است. به طور خلاصه و بر اساس نتایج پژوهش می توان چنین نتیجه گرفت، برای اینکه فرد بتواند در دریافت دانش و ارائه دانش موفق باشد بایستی ابتدا توانمندی های لازم را کسب کرده و نگرش مثبتی نسبت به اشتراک گذاری دانش در او وجود داشته باشد. هم چنین یافته های تکمیلی پژوهش با کمک آزمون تحلیل واریانس یک طرفه،

نشان داد بین دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف فقط در متغیر توانمندسازی روانشناختی تفاوت معنادار وجود دارد و در متغیرهای نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش تفاوتی بین دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف مشاهده نشد. شاید بتوان چنین استدلال کرد که با وجود اینکه اختلاف‌هایی در میزان توانمندی دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی خصوصاً در مقطع دکتری وجود دارد، در بین دانشجویان صرف نظر از رشته تحصیلی‌شان، نیاز به اشتراک-گذاری دانش ضروری می‌باشد و برقراری تعاملات و تبادلات علمی جزء لاینفک این مقطع بشمار می‌رود. از طرف دیگر، بسیاری از دانشجویان از دانش تخصصی برخوردار هستند؛ اما توانایی استفاده کردن از آن ندارند و یا در به اشتراک‌گذاری آن با دیگران با مشکل مواجه می‌باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای کاربردی پژوهشگر در چارچوب موارد مطرح شده در این پژوهش و بویژه بر اساس نتایج آن، به عنوان رهیافت‌هایی برای بخش برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در دانشگاه مورد مطالعه پیشنهاد نمود:

- ۱- برگزاری کارگاه‌هایی جهت افزایش توانمندسازی دانشجویان در به اشتراک‌گذاری دانش.
 - ۲- ارائه بازخورد مثبت به دانشجویان توسط اعضای هیات علمی بویژه در بخش تحصیلات تکمیلی در رابطه با نحوه انجام کارها و فعالیت‌های مرتبط با نظام تولید دانش دانشگاهی به منظور افزایش احساس شایستگی و هویت بخشی به دانشجویان بویژه دانشجویان دکتری در موضوع تسهیم دانش
- پیشنهادات و جهت‌دهی پژوهش‌های آتی:**

تبیین رابطه توانمندسازی روانشناختی و تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری در دانشگاه هدف اصلی این پژوهش بود. بی‌شک، به دلیل نوظهور بودن ادبیات تسهیم دانش در پژوهش‌های آموزش عالی برای دستیابی به "الگوی جامع عوامل تاثیرگذار بر تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری در محیط‌های دانشگاهی ایران" انجام پژوهش‌های گسترده‌ای در این خصوص لازم می‌نماید و صادقانه باید اعتراف نمود، طرح این پژوهش تبیین رابطه توانمندسازی روانشناختی با تسهیم دانش یکی از قدم‌های آغازین راه می‌باشد. برای کاوش بیش‌تر فرایند تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری در محیط‌های دانشگاهی و ارائه پاسخ به سوال‌های آتی در این حوزه پژوهشی، مطالعات پژوهشی متعددی از جمله موارد پژوهشی زیر می‌توان انجام داد:

- با استفاده از پژوهشی جامع، عوامل و مدل انگیزشی تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری شناسایی گردد؛
- عوامل فرهنگی تسهیم دانش، مورد بررسی قرار گیرند و مدل فرهنگ دانشگاهی تسهیم پذیر در دوره تحصیلات تکمیلی شناسایی گردد.

References

- Abili, Kh & Nastezaie, N. (2010). Surveying the Relationship between Psychological Empowerment and Organizational Commitment in Nursing Staff, *Toloo Behdasht*, 8(1, 2), 26-39. (In Persian).
- Amirkhani, A. (2005). Empowering of human resource management: Approaches and Dimentions, *Paik noor*, 6(1)1-12. (In Persian).
- Alizadeh, N; Pezeshki Rad, Gh & Sedighi, H. (2011). An Investigation of Faculty Attitudes about Knowledge Sharing in Academic Institutions, *Higher Education*, 3(2), 125- 138. (in Persian)
- Abdollahi, B. (2005). *Empowering of human resources: Approaches and Dimention. 3rd management international conference*. Tehran. (In Persian).
- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E., & Levin, D. Z. (2003). Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks. *The Academy of Management Executive*, 17(4), 64-77.
- Ahmadi. A.A, daraei, m.r, khodaie. B, and salamzadeh, y. (2012). Structural equations modeling of relationship between psychological empowerment and knowledge management practices (a case study: social security organization staffs of Ardebil province, Iran). *International Business Management*. 6(1): 8-16.
- Babalhavaeji, F., & Jafarzadeh Kermani, Z. (2007). Knowledge sharing behavior influences: a case of Library and Information Science faculties in Iran. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 16, (1), 1-14.
- Bock, G. -W., Zmud, R. W., Kim, Y. -G., & Lee, J. -N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 9(1), 64-76.
- Bock, G. W., & Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21.
- Bouthillier, F & Shearer, K. (2002). Understanding knowledge management and information management: The need for an empirical perspective, *Information Research*. 8 (1), <http://informationr.net/ir/8-1/paper141.html>.
- Bown D. E, Lawler E.L, (1995). *Empowering service employees*. 19(3): 21-31.
- Dhiman, o. p. (2007). principles and techniques of education. India: kalpaz publications. for Perception of Support for Innovation , *Journal of Information Science Management* , 25 (2), pp. 167-180.
- Camp S., L. (2003). *Cultivating empowerment in nursing today for a*

strong tomorrow. *J Nurs Educ*;42: 423-6.

Caroline Bradbury-Jones, Sally Sambrook, Fiona Irvine (2011). Empowerment and being valued: A phenomenological study of nursing students' experiences of clinical practice. *Nurse Education Today* 31 (2011) 368° 372.

Conger J.A, Kanungo R.N.(1988). the empowerment process: integrating theory and practice. *Acad Managet Rev* 1988; 13(3):471-82.

Chen, S. S., Chuang, Y. W., & Chen, P. Y. (2012). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of KMS quality, KMS self-efficacy, and organizational climate. *Knowledge-based Systems*, 31, 106-118.

Cho, H., Chen, M., & Chung, S. (2010). Testing an Integrative Theoretical Model of Knowledge-Sharing Behavior in the Context of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(6), 1198-1212.

Chennamaneni, A. (2006). *Determinants of sharing knowledge behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model*. PhD. thesis, The University of Texas.

Chow, W. S., & Chan, L. S. (2008). Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information and Management*, 45(7), 458-465.

Erfanmanesh, M. (2007). The role of self efficacy on employee's empowerment. *Tadbir*. 168. (In Persian).

Ghorbanzadeh, V & Khaleghinia, S .(2009). The role of tacit knowledge transfer in empowerment. *Journal of Human Resource Management University of Imam Hossein*. 1(2), 85-105. .(in Persian).

Hansen, S & Avital, M. (2005). Share and share alike: The social and technological influences on knowledge sharing behavior. *Sprouts*, 5(1), 1-19.

Hollingworth.,L(2011). Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment, *Journal of Educational Administration*, Vol. 50 No. 3, 2012 pp. 365-379.

Holsapple, C. W., & Joshi, K. D. (2004). A formal knowledge management ontology: Conduct, activities, resources, and influences. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(7) 593-612.

Hui-Ling, T., & Yu-Hsuan, C. (2011). Effects of empowering leadership on performance in management team: Mediating effects of knowledge sharing and team cohesion. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 2, 1, 43-60.

Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework, *Human Resource Development Review*, 2(4), pp. 337-359.

Keshavarzi, A H. (2077). Barriers and facilitators of knowledge sharing in organizations, the National Conference on Knowledge Management,

February, Tehran, Iran.(in Persian).

Kim, D. (2011).The Effects of Knowledge Sharing on Program Performance: Influences on CPS Program Performance, the Virginia Polytechnic Institute and State University, Dissertation in Public Administration and Public Affairs. Available online at http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02282011-180027/unrestricted/Kim_Dongshin_D_2011.pdf.

Kim, S & Ju, B. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30, 282° 290.

Kiran, R., Agarwal, P. D., & Verma, A. K. (April 02, 2013). Knowledge Management: Role of Thought Leaders and Junior Academia in Enhancing Research and Curriculum in Institutions of Higher Technical Education. Sage Open, 1-13.

Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., and Wearing, A.(2010).Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance, *Management Learning* 41(4) 473° 491.

Lin, H.-F. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*, 28, 315-332.

McDermott, R., & O Dell, C. (2001).Overcoming cultural barriers to sharing knowledge, *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 76 ° 85.

Mogotsi, I.C. (2009). An empirical investigation into the relationships among knowledge sharing behavior, organizational citizenship behavior, job satisfaction and organizational commitment.University of Pretoria. ProQuest Dissertations andTheses.

Mooradian, T., Renzl, B., & Matzler, K. (2006). Who Trusts? Personality, Trust and Knowledge Sharing. *Management Learning*, 37, 4, 523-540.

Nonaka I, Konno N (1998). The concept of Ba : Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*; 40(3): 40-54.

Polany M (1997). The Tacit Dimension, in: Laurence Prusak (ed.) *Knowledge in Organizations*. Butterworth-Heinemann, Newton, MA.

Seba, I; Rowley, J & Lambert, S.(2012).Factors affecting attitudes and intentions towards knowledge sharing in the Dubai Police Force, *International Journal of Information Management*, In Press, Corrected Proof, Available online 11 January 2012.

Sohail, M, S & Daud, S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions: Perspectives from Malaysia, *VINE: The journal of information and knowledge management systems*, 39(2), 125-142.

Spreitzer, G. M. (1995). An emprical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace.

Spreitzer, G., Kizilos, M.A. and Nason, S. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness,

satisfaction and strain. *Journal of Management*, Vol. 23 No. 5, pp. 679-704.

Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering, Leadership in Management Teams: Effects on Knowledge Sharing, Efficacy, and Performance. *Academy of Management Journal*, 49, (6), 1239.

Stenmark D (2000). Leveraging tacit organizational knowledge. *Journal of Management Information Systems*; 17: 9-24.

Sohrabi Yurtchi, B; Raeesi Vanani, I and Shafia, S.(2011). An applied model for measuring the knowledge sharing capability, *Information Sciences & Technology*, 63(1), 5-28. (In Persian).

Van den Hooff & Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.

Xue, Y, Bradley, J & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15 (2), 299 ° 312.

Yagil , D. (2006). The relationship of service provider power motivation, empowerment and burnout to customer satisfaction, *International Journal of Service Industry Management*. Vol. 17 No. 3, pp.258-270.

Yi, J. (2005). A measure of Knowledge sharing behavior: Scale Development and Validation. proquest Dissertation, UMI Number 3204302.

Yuen,T.J &. Majid,M.S. (2007).Knowledge-sharing patterns of undergraduate students in Singapore. *Library Review*. Vol. 56 No. 6, 485-494.