

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۸/۱۵
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۱۰/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱۲/۱۵

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۸۹، دوره‌ی ششم، سال ۱۷-۲
شماره‌های ۳ و ۴، صص: ۱۷۱-۱۹۲

بررسی رابطه‌ی نشر دانش (تسهیم دانش) و سطوح یادگیری سازمانی بین کارکنان دانشگاه شهید چمران اهواز

عبدالحسین نیسی*

ارسلان نمکی**

چکیده

هدف این مطالعه بررسی رابطه‌ی نشر دانش (تسهیم دانش)^۱ و سطوح یادگیری سازمانی^۲ است. متغیرهای مورد سنجش نشر دانش؛ یادگیری سطح فردی، گروهی، سازمانی و ابعاد ساختار یادگیرنده بودند. نمونه‌های تحقیق از بین کارکنان دانشگاه شهید چمران اهواز انتخاب شده و شامل کلیه‌ی دانشکده‌ها و سایر بخش‌های سازمانی می‌شدند. پرسشنامه‌های این مطالعه میان ۱۳۰ نفر از کارکنان توزیع شدند که تعداد ۱۰۱ پرسشنامه قابل استفاده در تحلیل نتایج تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان دهنده‌ی ارتباط معنادار بین متغیرهای نشر دانش و یادگیری سطوح فردی-گروهی با سطح سازمانی هستند. مدل‌های تحلیل مسیر نمایانگر عدم هم‌افزایی برخی ابعاد یادگیری به منظور تسهیل نشر دانش در جامعه‌ی مورد بررسی می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری سازمانی، سازمان یادگیرنده، مدیریت دانش، نشر دانش.

مقدمه

بررسی پیشینه‌ی تحقیق، تعداد کم تحقیقات تجربی را در زمینه‌ی مدیریت دانش، از جمله در حوزه‌ی مورد بحث در سازمان‌ها و شرکت‌های ایرانی به روشنی نشان می‌دهد. اما

* aneyasi@scu.ac.ir

* عضو هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

** namaki@ut.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران

1- Knowledge Sharing

2- Organizational Learning

مطالعه های صورت گرفته در سایر کشورها ادعا دارند که نشر دانش منجر به بهبود و افزایش در یادگیری سازمانی می شود.

فرایند کسب دانش نسبت به یک مسئله متشکل از نشر و به اشتراک گذاری، تفکر و یادگیری در مورد اجزایی است که بطور متقابل با هم در ارتباط هستند. نشر دانش به مدیران اجازه می دهد تا یادگیری فردی را به منظور کاربردهای عملی آن در سراسر سازمان به جریان انداخته، ترکیب و یک کاسه نمایند. وانگهی افراد در یک سازمان به وسیله ی نشر و اشتراک متقابل اندیشه ها، باورها، دانش و همچنین تجربه خود می توانند یافته های معمولشان را محک زنند؛ مجموعه ی این کاربردهای عملی توسط مدیریت و یافته های اعضای سازمان است که دانش سازمانی را شکل می دهد (یانگ^۱، ۲۰۰۷).

در ایران نیز مدتی است که مباحث مربوط به مدیریت دانش در مجامع دانشگاهی، سازمان ها و شرکت ها رو به افزایش است و برخی از آنان بر حسب نیاز در محیط و صنعت فعالیتشان اقدام به انجام فعالیت، آموزش یا جذب کارکنانی در همین راستا نموده اند. اما آیا ساختارهای موجود در سازمان ها به عنوان عاملی تعیین کننده، قابلیت حمایت از فرایندهای مدیریت دانش را دارند؟ پاسخ این سؤال برای سازمان های متفاوت یکسان نخواهد بود و سازمان ها برای ایجاد ساختاری مطلوب و یا تقویت قابلیت های ساختار فعلی نیازمند تدابیر گوناگون و خاص خود هستند تا بتوانند به درستی تغییر کنند.

به هر حال امروزه مباحث مدیریت دانش و یادگیری سازمانی از اهمیت بسیار ویژه ای برخوردارند، و سازمان ها و شرکت هایی که زودتر و بهتر در این جهت حرکت نموده اند موفق تر خواهند بود؛ همچنین در حوزه مسایل کلان مدیریتی کشور خصوصاً در راستای تحقق اهداف توسعه کشور و تولید علم این مباحث می توانند به عنوان رویکردهایی بنیادین مورد مذاقه قرار بگیرند؛ برگزاری اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش در سال ۱۳۸۶، مخاطبین کنفرانس و مانیفست پایانی آن به روشنی گواه این مدعاست (به نقل از مطالب سایت کنفرانس ملی مدیریت دانش).

هدف از این مطالعه کاوش در رابطه بین یادگیری سازمانی و نشر دانش در سازمان یادگیرنده و توصیف کم و کیف آن بر اساس تحقیقی پیمایشی در دانشگاه شهید چمران اهواز

و همچنین تلاش بر ایجاد مبنایی برای تحقیقات بیشتر در این زمینه است.

پیشینه تحقیق

نشر دانش یکی از گام‌های مهم مدیریت دانش در سازمان به حساب می‌آید. نشر دانش زمانی تحقق می‌یابد که یک فرد تمایل به همکاری با دیگران و یادگیری از آنان جهت بسط قابلیت‌های جدید را داشته باشد. نشر دانش، حلقه‌ی دیگری از مدیریت دانش است که بر ترکیب جنبه‌های فرهنگ و فن‌آوری سازمان تأکید دارد. در واقع تقسیم و پراکندگی دانش (نشر دانش) در سازمان، پیش‌شرط حیاتی برای ایجاد اطلاعات و تجاری است که سازمان می‌تواند از آن استفاده کند (اقبال سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۶).

دانش می‌تواند ارزش خود را از طریق اشتراک و انتقال میان افراد افزایش دهد که این امر منحصراً ناشی از یک ویژگی ممتاز و متمایز دانش است که به مثابه‌ی یک دارایی عقلایی با استفاده و اشتراک مستمر ارزش بالاتری می‌یابد (برنمان و سمر^۱، ۲۰۰۳). همچنین نشر دانش با یادگیری سازمانی ارتباط معناداری دارد (یانگ، ۲۰۰۷). البته در این مورد باید کاملاً توجه داشت که تمام جزئیات و شرایط مربوط به یک مسئله باید توسط نسردهندگان آن عنوان شده و به اشتراک گذاشته شوند و تنها جزئیاتی از مسئله و آن هم به صورت گزینشی نمی‌تواند مفید باشد (گو^۲، ۲۰۰۲). انتقال ناقص و بخشی دانش ممکن است زمانی رخ دهد که کانال‌های واسطه آنقدر زیاد باشند که کیفیت اولیه دانش را خدشه‌دار کرده یا از صراحت و جامعیت آن بکاهند (هانسن^۳، ۲۰۰۲). به علاوه مهم نیست که افراد برداشت نادرستی از مفاهیم و محتوای اصلی داشته، آن را فراموش کنند، فیلتر نمایند، قبول نداشته و یا از درک آن عاجز باشند، همچنین مهم نیست که این شرایط بازدارنده سهوی یا عمدی است بلکه اثرگذاری این تبادل ناقص بر عملکرد سازمانی است که مهم می‌نماید و موجب کاهش ارزش دانش موجود یا به سخن آرگت^۴ فراموشی سازمانی^۵ می‌شود این فراموشی نیز زمانی رخ می‌دهد که اول، کارکنان

-
- 1- Bornemann & Sammer
 - 2- Goh
 - 3- Hansen
 - 4- Argote
 - 5- Organizational Forgetting

یک شغل را بدون انتقال دانش و تجربه خود به جایگزین هایشان ترک کنند. دوم، دانش سازمانی موجود به روز نباشد. سوم، فعالیت انجام شده در این زمینه زیر استاندارد بوده یا دارای منافع کافی نباشند. چهارم، دانش به صورت ناقص در سازمان منتقل شود یا به صورت گزینشی نشر داده شده و یا اینکه اعمال آن یا مکانیزم های مربوط به آن فقط منحصر به افراد خاصی شود. پنجم، شرایط کاری و سطح شغل های موجود برای کارکنان به گونه ای باشند که دستیابی به دانش سازمانی دشوار شود. و نتیجه این فراموشی بر عملکرد به صورت کاهش سطح بهره وری، از میان رفتن رضایت و خشنودی کارکنان، عدم دستیابی به سطح مطلوب تعهدات در انجام کارها، تصمیم گیری نامناسب مدیریت، رفتارهای اشتباه راهبردی (آرگت، ۱۹۹۹) و در بلندمدت کاهش قابلیت های رقابتی (در مورد خاص دانشگاه ها تعبیر کاهش قابلیت در ایجاد درآمدهای اختصاصی، تولید علم و احتمالاً جذب دانشجویان مستعدتر مناسب تر به نظر می رسد) و به طور کلی اثربخشی سازمانی نمایان می شود.

علاوه بر این برای موفقیت در بلندمدت، سازمان ها باید به صورت مستمر یاد بگیرند تا بتوانند از یادگیری خود به عنوان اهرمی برای بکارگیری دانش خود در عمل و همچنین افزایش بیشتر این دانش بهره ببرند (لیدتکا^۱، ۱۹۹۹) تا سهم بالاتری از میزان تولید علم و مستندسازی دانش جدید داشته باشند. فرایند یادگیری اثربخش به واسطه ی نشر دانش میان اعضای سازمان، افراد و سازمان را قادر می سازد تا بازخوری بر پایه ی نتایج رفتار و فعالیت هایشان، به منظور کسب شناخت از محیط فعالیت خود بگیرند، به درکی از آن رسیده، سپس معنا و محتوای محیط را تفسیر نمایند و نسبت به آن واکنش دقیق و مناسب دهند (جونز، هرسچل و موسل^۲، ۲۰۰۳).

در هر حال باید به این نکته توجه کرد که از یک نظر در واقع ابتدا این اعضای سازمان ها هستند که یاد می گیرند و مسایل را به خاطر می سپارند نه سازمان ها. یادگیری سازمانی بر مبنای دانش و تجربه های گذشته که از آن به حافظه سازمانی تعبیر می شود، شکل گرفته و این دانش باید در حافظه سازمان ذخیره گردد (ارتنبید^۳، ۲۰۰۲). بنابراین سازمان ها برای نگهداری و

1- Liedtka

2- Jones, Herschel, & Moesel

3- Ortenbiad

پرورش افرادی که قابلیت‌های بالایی در یادگیری و نوآوری دارند، نیازمند ایجاد فرهنگ و محیطی یادگیرنده که مشوق یادگیری و نوآوری باشد از طریق استراتژی و سیاست‌های حمایت سازمانی، تفویض اختیار، سیستم پاداش مناسب و مانند آن می‌باشند، و سازمان‌های دارای چنین مشخصاتی سازمان یادگیرنده نام دارند. در واقع سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی هر دو به دنبال نتیجه‌ای واحد می‌باشند و بر این اساس می‌توان مفاهیم یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده را در یک چارچوب کلی ادغام نمود و به عنوان چرخه‌ای برای یادگیری سازمان‌ها ارایه کرد (شی، چن و شی^۱، ۲۰۰۵)، به عبارت دیگر سازمانی یادگیرنده است که ظرفیت ترکیب افراد و ساختارها را در جهت یادگیری مستمر و تغییر دارد (واتکینز، مارسیک و یانگ^۲، ۲۰۰۴).

فرضیه‌های تحقیق

دو فرضیه‌ی اصلی این تحقیق که از پیشینه موضوع استخراج شدند عبارتند از:

H₁. نشر دانش رابطه مستقیمی با یادگیری سازمانی دارد.

H₂. نشر دانش و یادگیری بعد افراد (سطح فردی و گروه) رابطه‌ی مستقیمی با بعد

سازمانی یادگیری دارند.

همچنین در این پژوهش به دنبال بررسی میزان برآزش مدل مفهومی ایجاد شده با داده‌های این تحقیق می‌باشیم. فرضیه‌ی اصلی در این بخش برآزش مدل ابعاد ساختار یادگیرنده واتکینز و مارسیک با داده‌های پژوهشی می‌باشد (H₃). علاوه بر آن با جستجوی تشخیصی به دنبال مدلی با برآزش بهتر با داده‌های پژوهشی هستیم.

روش‌شناسی تحقیق

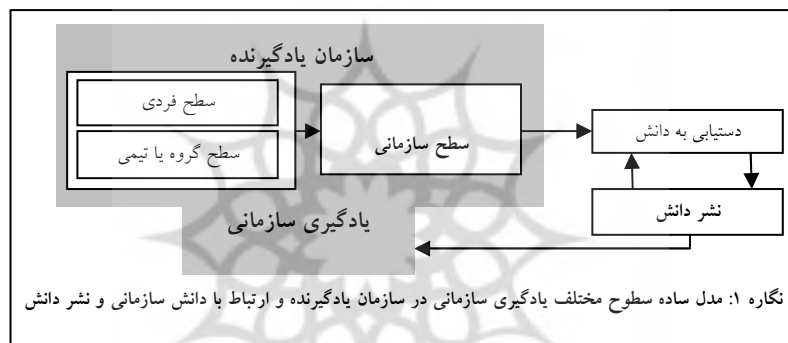
روش تحقیق

چارچوب ساختاری مرتبط با یادگیری سازمانی و نشر دانش بر اساس مبانی نظری ایجاد و مبنای این تحقیق قرار گرفت (نگاره ۱). به طور کلی سازمان یادگیرنده شامل دو بعد یادگیری

1- Shih, Chien, & Shih

2- Watkins, Marsick & Yang

متشکل از افراد (سطح فردی و گروهی یادگیری سازمانی) و ساختار (سطح سازمانی یادگیری سازمانی) می باشد (واتکینز و همکاران، ۲۰۰۴). متغیرهای تعریف شده در این تحقیق نشر دانش و سطوح یادگیری سازمانی هستند. نشر دانش بر اساس تعریف فرایند مبادله ای است که در آن قابلیت های شخصی به واسطه ی اشتراک با دیگران و یادگیری از آنها بسط می یابند، به عبارت دیگر تسهیم اطلاعات و دانش در یک بخش یا کل یک سازمان است. یادگیری سازمانی بر اساس تعریف فرایند مستمر انتقال دانش فردی به سیستم سازمانی می باشد (یانگ، ۲۰۰۷)، و به سخن واتکینز و مارسیک تجمیع تجربه ها و یادگیری اعضای سازمان به منظور دستیابی به دانش سازمانی و توسعه مهارت هاست.



جامعه و روش نمونه گیری

از میان ۱۳۰ پرسشنامه توزیع شده در جامعه ۵۶۸ نفری کارکنان (غیر هیأت علمی، مدرسین)، ۱۰۶ پرسشنامه تکمیل و برگشت داده شدند و تنها ۱۰۱ پرسشنامه قابل استفاده مبنای تحلیل های آماری قرار گرفتند، که همین تعداد نیز بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کارن^۱ و با حاشیه خطای ۰,۰۵ برای انجام تمامی تجزیه و تحلیل های این تحقیق مناسب بود (بارتلت، کوترلیک و هیگینز،^۲ ۲۰۰۱). نمونه های تحقیق شامل تمام کارکنان اداری در دانشکده ها و تمام بخش های سازمانی می شدند که انتخاب آنها بطور تصادفی انجام شد. از بین پاسخ دهندگان ۵۳٪ کارکنان مشغول به کار در دانشکده ها و ۴۷٪ کارکنان مشغول به کار در سایر بخش های سازمانی بودند.

1- Cochran

2- Bartlett Kotrlik & Higgins

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای سنجش نشر دانش از پرسشنامه نشر دانش^۱ جاکوب و رودت که در تحقیقی پژوهشی به منظور سنجش نشر دانش طراحی و بکار گرفته شده بود، استفاده شد (جاکوب و رودت^۲، ۲۰۰۷). این پرسشنامه ابعاد مورد نظر نشر دانش را با بررسی دقیق مبانی نظری در قالب ۲۳ گویه پوشش می‌داد، پنج گویه اول از این پرسشنامه که مربوط به سنجش انگیزه‌های شخصی در اقدام به نشر دانش و نامرتب با جنبه‌ی سازمانی و فردی یادگیری در سازمان بود حذف و ۱۸ گویه دیگر با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت.

جهت سنجش یادگیری سازمانی، نسخه‌ی کامل پرسشنامه ابعاد سازمان یادگیرنده (DLOQ)^۳ در سنجش سطوح یادگیری سازمانی مورد استفاده قرار گرفت. در این روش^۳ سطح فردی، گروهی یا تیمی و سازمانی یادگیری در سازمان یادگیرنده از طریق ۴۳ گویه ارزیابی می‌گردد. این سه سطح خود شامل ۷ بعد یادگیری سازمانی در دیدگاه ترکیبی واتکینز و مارسیک به سازمان یادگیرنده می‌شوند (ردینگ^۴، ۱۹۹۷؛ واتکینز و همکاران، ۲۰۰۴). این ۷ بعد عبارتند از، سطح فردی: یادگیری مستمر^۵ (تلاش سازمان برای ایجاد فرصت‌های یادگیری مستمر برای تمام اعضای سازمان)، پرسش و گفتگو^۶ (تلاش سازمان برای ایجاد فرهنگ پرسشگری، بازخور، آزمایش و تجربه‌آموزی)، سطح گروه یا تیم: یادگیری تیمی^۷ (روحیه همکاری و مهارت‌های آن و استفاده اثربخش از تیم) و سطح سازمان: توانمندسازی^۸ (فرایندهای سازمان برای ایجاد تصویر جامع و گرفتن بازخورد از اعضای سازمان در مورد تفاوت بین شرایط موجود و مطلوب)، سیستم‌های موجود^۹ (تلاش برای ایجاد سیستم‌های دستیابی به یادگیری و به اشتراک گذاری آن)، ارتباط سیستم^{۱۰} (تفکر کل‌گرا و جهان‌گرا، و

1- Knowledge Sharing Construct

2- Jacobs E. & Roodt

3- Dimensions of the Learning Organization Questionnaire

4- Redding

5- continuous learning

6- inquiry and dialogue

7- team learning

8- empowerment

9- embedded system

10- system connection

اقداماتی به منظور مرتبط کردن سازمان به عنوان یک کل با محیط داخلی و خارجی آن)، رهبری راهبردی^۱ (داشتن تفکر راهبردی در مورد چگونگی بهره گیری از یادگیری به منظور ایجاد تغییر و حرکت سازمان در جهت جدید). یک مورد از گویه های پرسشنامه DLOQ در مورد نحوه ی ارتباط با مشتریان سازمان به دلیل عدم تناسب مستقیم با سازمان مورد مطالعه حذف شد و در نهایت ۴۲ گویه ی دیگر با مقیاس لیکرت ۵ درجه ای در اختیار پاسخ دهندگان قرار گرفت.

قبل از توزیع پرسشنامه ها از ۱۵ نفر از کارکنان بخش های مختلف خواسته شد تا با پرکردن پرسشنامه نکات مبهم موجود در گویه ها را گزارش کنند، در این مرحله هیچگونه ابهامی در سؤالات پرسشنامه گزارش نشد و فقط به پیشنهاد پاسخ دهندگان به دلیل زیاد بودن تعداد گویه ها چند تغییر کوچک در شکل ظاهری پرسشنامه و چینش سؤالات آن انجام شد.

روایی درونی ابزار اندازه گیری و آمار توصیفی

در جدول ۱ آمار توصیفی متغیرها، روایی درونی و همبستگی بین نشر دانش و سه سطح یادگیری ارائه شدند. میزان همبستگی متغیرهای یادگیری در سطوح مختلف همگی بیش از ۰,۶۸ و در سطح کوچک تر از ۰,۰۰۱ معنی دار بودند که می تواند نشان دهنده این باشد که یادگیری در سازمان پدیده ای چندوجهی و نیازمند توجه در هر سه سطح سازمانی می باشد. همچنین این همبستگی بالا می تواند در تجزیه و تحلیل نتایج موجب عدم تفکیک سطوح مختلف یادگیری شود. ضریب آلفای کرانباخ نیز برای هر سه سطح یادگیری در سازمان بیش از ۰,۸ و برای نشر دانش ۰,۷۹ به دست آمد که نشان دهنده میزان رضایت بخش روایی درونی (پایایی) ابزار مورد استفاده است. روایی درونی تمامی هفت بعد یادگیری نیز همگی بیش از ۰,۷۸ بودند، در جدول ۲ آمار توصیفی متغیرها، روایی درونی و همبستگی بین نشر دانش و هفت بعد یادگیری ارائه شدند.

روش تحلیل داده ها

تحلیل های آماری با استفاده از نرم افزار SPSS 16 صورت گرفت. تحلیل عاملی

جدول ۱. آمار توصیفی، روایی درونی (آلفای کرانباخ) و همبستگی بین متغیرها در سه سطح یادگیری و نشر دانش

متغیرهای تحقیق	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	آلفای کرانباخ
۱. نشر دانش	۳,۰۲	۰,۶	۱				۰,۷۹
۲. یادگیری سطح سازمانی	۲,۳۶	۰,۸۴	۲۰,۵۴	۱			۰,۹۵
۳. یادگیری سطح فردی	۲,۷۸	۰,۷۴	۰,۴۱	۰,۷۵	۱		۰,۸۷
۴. یادگیری سطح گروه	۲,۴۵	۰,۸۵	۰,۳۹	۰,۶۸	۰,۸	۱	۰,۸۷

کلیه ضرایب همبستگی در آزمون دوطرفه و $0,001 < sig.$ معنی دار هستند.

جدول ۲. آمار توصیفی، روایی درونی (آلفای کرانباخ) و همبستگی بین متغیرها در ۷ بعد یادگیری

متغیرهای تحقیق	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	آلفای کرانباخ
۱. نشر دانش	۳,۰۲	۰,۶	۱								۰,۷۹
۲. یادگیری مستمر	۲,۸۳	۰,۷۹	۲۰,۴۲	۱							۰,۷۹
۳. پرسش و گفتگو	۲,۷۱	۰,۸	۰,۳۴	۰,۷۲	۱						۰,۷۸
۴. یادگیری تیمی	۲,۴۵	۰,۸۵	۰,۳۹	۰,۷۵	۰,۷۴	*					۰,۸۴
۵. توانمندسازی	۲,۲۴	۰,۸۸	۰,۵	۰,۶۹	۰,۵۸	۰,۶۹	۱				۰,۸۹
۶. سیستم‌های موجود	۲,۳۳	۰,۹۵	۰,۳۹	۰,۷	۰,۶۴	۰,۶۵	۰,۸۱	۱			۰,۸۹
۷. ارتباط سیستم	۲,۳۱	۰,۹۱	۰,۵۸	۰,۵۶	۰,۶۱	۰,۵۶	۰,۶۸	۰,۷	۱		۰,۸۵
۸. رهبری راهبردی	۲,۵۵	۰,۹۹	۰,۵	۰,۶۳	۰,۶	۰,۵۴	۰,۶۹	۰,۷۸	۰,۷۸	۱	۰,۸۹

کلیه ضرایب همبستگی در آزمون دوطرفه و $0,001 < sig.$ معنی دار هستند.

اکتشافی برای تعیین میزان روایی ابزار سنجش نشر دانش و مدل سه سطحی یادگیری سازمانی انجام شد. روایی درونی ابزار بر مبنای ضریب آلفای کرانباخ برای ابزار اندازه‌گیری محاسبه شد. فرضیات اصلی تحقیق با رگرسیون خطی مورد ارزیابی قرار گرفتند و در نهایت تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Amos 16 برای تعیین مدلی که بهترین انطباق را با داده‌های تحقیق داشته باشد و بررسی دقیق‌تر فرضیات صورت گرفت. از میان شاخص‌هایی که برای برازش مدل پیشنهاد شدند به دلیل حجم نمونه کم برخی از آنها که در حجم‌های کم توصیه

نمی شدند مورد استفاده قرار نگرفتند و نیز به دلیل حساسیت برخی از آنها به حجم نمونه (مانند آزمون مجذور کای) و درجه آزادی مدل تعدادی از شاخص های دیگر که مبنای مقایسه مدل با سایر مدل ها و یا مدل صفر بودند نیز مورد استفاده قرار گرفتند. شاخص های برازش در این تحقیق عبارتند از: آزمون مجذور کای^۱، شاخص نیکویی برازش^۲، شاخص تعدیل یافته نیکویی برازش بر اساس درجه آزادی^۳، شاخص برازش تطبیقی^۴، شاخص نرم نشده برازش^۵، جذر برآورد واریانس خطای تقریب^۶، ریشه میانگین پسماندها^۷ (هومن، ۱۳۸۴).

تحلیل عاملی

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی گویه های پرسشنامه و میانگین گویه ها در جدول های ۴ و ۵ ارائه شده اند. روش تخمین، مؤلفه های اصلی^۸، مبنای تحلیل ماتریس همبستگی بود که نتایج مشابهی با ماتریس کوواریانس حاصل شد و روش چرخش عوامل، واریمکس (حداکثر تفاوت)^۹ بود. نتایج آزمون های کایزر-میر-اولکین و بارتلت^{۱۰} (جدول ۳) انجام تحلیل عاملی را تأیید می کرد. اگرچه برای حجم نمونه ۱۰۰ بار عاملی بیش از ۰,۵۱ توصیه شده (استیونز^{۱۱}، ۲۰۰۲، ص ۲۹۴) اما مقادیر با بار عاملی تا ۰,۴ نیز گزارش شده اند. علت این کار این بود که: اول، میزان بار عاملی پذیرفته شده می تواند صرفاً قراردادی باشد. دوم، نمونه حداقل لازم برای انجام تحلیل عاملی را دارا بود (نرمن و استرینر^{۱۲}، ۲۰۰۸، صص ۲۰۵-۲۰۹؛ بارتلت و همکاران، ۲۰۰۱). سوم، نتایج آزمون KMO برای تحلیل عاملی و اندازه های بسندگی نمونه^{۱۳} برای

- 1- chi-square test
- 2- goodness-of-fit index (GFI)
- 3- adjusted goodness-of-fit index (AGFI)
- 4- comparative fit index (CFI)
- 5- non-normed fit index (NNFI)
- 6- root mean square error of approximation (RMSEA)
- 7- root mean square residual (RMR)
- 8- Principal components
- 9- Varimax
- 10- Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy & Bartlett's test of sphericity
- 11- Stevens
- 12- Norman & Streiner
- 13- Measures of Sampling Adequacy (MSA) in Anti-image Correlation Matrices

غالب گویه‌ها رضایت‌بخش بود و چهارم اینکه در این تحقیق مقدماتی بیش‌تر به دنبال بررسی روایی نسخه کامل ابزار مورد استفاده و گزارش نتایج آن بودیم.

جدول ۳. نتایج آزمون کایزر-میر - اولکین و آزمون بارتلت

سطوح یادگیری در سازمان یادگیرنده	نشر دانش	آزمون	
۰,۸۹۱	۰,۷۵۳	مقیاس بسندگی نمونه کایزر-میر-اولکین	
۳۱۲۷,۰۷	۸۶۲,۸۸	کای دو	آزمون کرویت بارتلت
۸۶۱	۱۵۳	درجه آزادی	
۰,۰۰	۰,۰۰	معنی‌داری	

در بسط عامل‌ها، تعداد عامل‌های پیشنهاد شده برای پرسشنامه‌ها در تحقیقات انجام شده بکار گرفته شد، که نشر دانش شامل چهار عامل و ابعاد یادگیری سازمانی شامل سه یا هفت عامل می‌شد. علت استناد نکردن به مقادیر ویژه و نمودار اسکری^۱ برای تعیین تعداد عوامل هرچند که نتایج یکسانی با تعداد عامل پیشنهادی داشتند؛ به حجم نمونه، تعداد گویه‌ها و میزان اشتراکات^۲ مربوط بود، که محققان برای صحت بالای استفاده از این دو رویکرد پیشنهاد کرده بودند (استیونز، ۲۰۰۲، صص ۳۸۹-۳۹۰). نتایج پالایش پرسشنامه DLOQ برای رسیدن به نسخه‌ای کوتاه‌تر به دلیل دستیابی به روایی قابل قبول با همین گویه‌ها و همچنین تحلیل عاملی هفت بعدی یادگیری سازمانی که از اهداف این تحقیق نبود، در این بخش گزارش نشده است، اما نتایج حاصل از آنها مبنای انجام تحقیقی گسترده‌تر قرار گرفتند.

در پرسشنامه نشر دانش گویه‌های ۱ تا ۳ به منظور سنجش عامل میزان فرصت برای نشر دانش، ۴ تا ۶ سنجش تأثیر سازمانی نشر دانش، ۷ تا ۱۲ سنجش علل اقدام افراد به نشر دانش و گویه‌های معکوس ۱۳ تا ۱۸ جهت سنجش موانع اقدام افراد به نشر دانش طراحی شده بود. در پرسشنامه ابعاد یادگیری گویه‌های ۱ تا ۱۳ به منظور سنجش عامل یادگیری سازمانی در

1- Scree plot

2- communalities

سطح فردی، ۱۴ تا ۱۹ سنجش عامل یادگیری سازمانی در سطح گروه یا تیمی و ۲۰ تا ۴۲ سنجش عامل یادگیری سازمانی در سطح سازمان یادگیرنده طراحی شده بود. امتیاز گویه‌های معکوس در نرم افزار SPSS به عکس وارد می شدند و در نتیجه میانگین بالاتر مانند سایر سؤالات نشان دهنده شرایط بهتر است.

مجموع واریانس تبیین شده نشر دانش ۶۲،۵۳٪ و سطوح یادگیری در سازمان یادگیرنده ۵۴٪ بدست آمد. نتایج تحلیل عاملی گویه های نشر دانش منطبق با عوامل مورد انتظار بود، ولی در مورد سطوح یادگیری تعدادی از گویه‌ها بر بیش از یک عامل و تعدادی دیگر بر عاملی غیر از عامل پیشنهاد شده برای آن گویه نشان داده شدند که تفسیر آن می تواند همبستگی بالای متغیرهای مورد سنجش (ارتباط ابعاد یادگیری در سازمان)، معنا یافتن برخی از جنبه‌های یادگیری در چند سطح یا سطوح دیگری از یادگیری در سازمان مورد مطالعه و یا نیاز به پالایش و یا تغییر برخی گویه‌ها برای دستیابی به روایی بالاتر در تعیین ابعاد یادگیری سازمانی باشد. به عنوان مثال گویه‌های ۲۶ تا ۳۱ جدول شماره ۵ که مربوط به سنجش بعد توانمند سازی افراد و یکی از ابعاد پیشنهادی برای سطح سازمانی است بر عامل سطح تیمی نشان داده می شود، این مطلب در یافته‌های مطالعه واتکینز و مارسیک نیز تصریح شده و شاید به این دلیل باشد که در واقع توانمند سازی کارکنان در سطح افراد (فردی و تیمی) معنا پیدا می کند، همچنین اغلب گویه‌های ۱۴ تا ۱۹ که به منظور سنجش یادگیری تیمی کارکنان طراحی شدند بر سطح فردی نشان داده می شوند که تفسیر آن می تواند به مراتب پیچیده تر از مسئله توانمندسازی کارکنان، و علاوه بر موارد ذکر شده در بالا ناشی از تیم سازی ضعیف در سازمان یا حتی نگرش پاسخ دهندگان نسبت به این مسئله باشد. در نهایت همانطور که مشاهده می شود بجز عامل زمانی نشر دانش که فقط دو گویه با بارعاملی مناسب بر آن نشان داده شده است، سایر عوامل دارای روایی قابل قبولی هستند (در جدول‌های ۴ و ۵).

یافته‌های تحقیق

در آزمون فرضیات اصلی تحقیق از رگرسیون ساده خطی برای فرضیه‌ی اول و رگرسیون

۱- در این جدول‌ها خلاصه نتایج تحلیل عاملی گزارش شده‌اند. جداول کامل و میانگین گویه‌های پرسشنامه در تماس با نویسنده مسئول قابل ارسال خواهند بود.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی گویه‌های نشر دانش

عامل				نتایج
زمان	تأثیر سازمانی	علل اقدام	موانع	
۷,۲۳	۱۳,۸۷	۱۹,۸۴	۲۱,۵۹	درصد واریانس تبیین شده
۱,۳	۲,۵	۳,۵۷	۳,۸۹	مقدار ویژه

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی سطوح یادگیری در سازمان یادگیرنده

عامل			نتایج
سطح فردی	سطح گروه	سطح سازمان	
۱۴,۵۳	۱۸,۵۳	۲۰,۹۶	درصد واریانس تبیین شده
۶,۱۰۱	۷,۷۸۱	۸,۸۰۴	مقدار ویژه

سه متغیر خطی برای آزمون فرضیه‌ی دوم استفاده شد. در فرضیه اول متغیر مستقل نشر دانش و متغیر وابسته با ترکیب سه سطح یادگیری به عنوان یادگیری سازمانی تعریف شد. در فرضیه دوم متغیرهای مستقل شامل نشر دانش، یادگیری سطح فردی و سطح تیمی و متغیر وابسته بعد ساختاری (یادگیری سطح سازمانی) بود. تحلیل واریانس فرضیه اول در سطح کوچکتر از ۰,۰۱ معنی‌دار بود ($F(1)=36.695, sig<0.001$) و نتایج تحلیل رگرسیون آن بیانگر رابطه‌ی مثبت معنی‌دار بود که ۲۶٪ ($Adjusted R^2=0.26, R=0.52$) واریانس متغیر وابسته را توضیح می‌داد ($Standardized Beta Coefficients=0.52, t=6.058$). تحلیل واریانس فرضیه دوم نیز در سطح کوچکتر از ۰,۰۱ معنی‌دار بود ($F(3)=57.758, sig.<0.001$) و نتایج تحلیل رگرسیون آن بیانگر رابطه مثبت معنی‌دار بود که ۶۴٪ ($Adjusted R^2=0.64, R=0.8$) واریانس متغیر وابسته را توضیح می‌داد (جدول ۶)، اثر مستقیم یادگیری سطح گروهی بر یادگیری سطح سازمان معنی‌دار نبود.

تحلیل مسیر مدل تحقیق^۱

جدا از تفاوت‌هایی که برخی بین یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده قائل می‌شوند،

^۱ در تحلیل معادلات ساختاری تعداد حداقل‌های متفاوتی برای حجم نمونه مناسب از جمله ۳۰۰ یا ۲۰۰ پیشنهاد شده است. اما نرم افزار Amos معیاری به نام HOELTER محاسبه می‌شود که حداکثر حجم نمونه برای اعتبار مدل مورد نظر را نشان می‌دهد؛ این معیار برای تمامی مدل‌های تحقیق اعتبار مدل را برای حجم نمونه موجود تأیید می‌کند.

جدول ۶. نتایج مدل رگرسیون بعد ساختاری (یادگیری سطح سازمان)

متغیرهای مستقل	ضرایب بتا استاندارد	Sig.	t	R	Adjusted R2	Durbin-Watson
نشر دانش	۰,۲۷	۰,۰۰	۴	۰,۸	۰,۶۳	۱,۶۵
یادگیری سطح فردی	۰,۵۲	۰,۰۰	۵			
یادگیری سطح گروه	۰,۱۶	۰,۱۲۳	۱,۵۵			
مدل رگرسیون با متد Enter محاسبه شد						

روابط دو طرفه در مدل تحقیق بر اساس چرخه‌ای که در مدل ارائه شد و تقارن دو مفهوم یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده (به عنوان مثال: ارتنبد، ۲۰۰۱؛ گورلیک^۱، ۲۰۰۵؛ شی و همکاران، ۲۰۰۵)، قابل توضیح و دفاع است به این ترتیب که سازمان یادگیرنده امکان نشر دانش و دستیابی به دانش را تسهیل نموده و در جهت عکس این نشر دانش است که به نوبه خود باعث تقویت و تسهیل در فرایندها و عوامل یادگیری سازمانی می‌شود. نتایج حاصله علاوه بر تأیید ضمنی این ادعا در مورد تقارن مفهوم سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی که ما از آن به یادگیری سازمانی در سازمان یادگیرنده تعبیر می‌کنیم و تأیید دو فرضیه تحقیق، از مدل ساختاری واتکینز و مارسیک نیز حمایت می‌کرد. اما از ضرایب مسیر در مدل‌ها استنباط می‌شود که نشر دانش بیش از آنکه به عنوان یک متغیر از سازمان یادگیرنده جهت مدیریت و دستیابی به دانش تأثیر بپذیرد، به عنوان عامل تعیین‌کننده ای در یادگیری سازمانی باید مورد توجه قرار بگیرد.

بر اساس مبانی نظری تحلیل مسیر مدل ساده ساختاری انجام شد که از بین مدل‌های ایجاد شده دو مدل بهترین تطبیق را با داده‌ها داشتند، همچنین مدل‌های پیچیده‌تر ساختاری به منظور بررسی دقیق‌تر ابعاد یادگیری ایجاد و مورد تحلیل قرار گرفتند. برای ایجاد و انتخاب این دو مدل ساده ساختاری پس از تعیین مدل‌های اولیه بر اساس مبانی تئوریک و در نظر گرفتن تمامی مسیرها و همبستگی‌های ممکن برای انجام تحلیل اکتشافی^۲ با استفاده از جستجوی تشخیصی^۳ نرم افزار Amos، مدل اول ارتباط سطوح سازمان یادگیرنده با نشر

- 1- Gorelick
- 2- Exploratory
- 3- Specification Search

دانش (مدل ۱) و مدل دوم ارتباط نشر دانش و سطوح یادگیری سازمانی (مدل ۲) بود که از میان تمامی مدل‌های مشابه و مدل صفر بهترین برازش (Zero-based BIC=0.000) را با داده‌ها داشتند (آربوکل^۱، ۲۰۰۷، ص ۳۳۱). تمامی ضرایب مسیر که ضرایب استاندارد هستند در این دو مدل معنی‌دار بودند. شاخص‌های برازش این دو مدل در جدول ۷ ارائه شده‌اند.

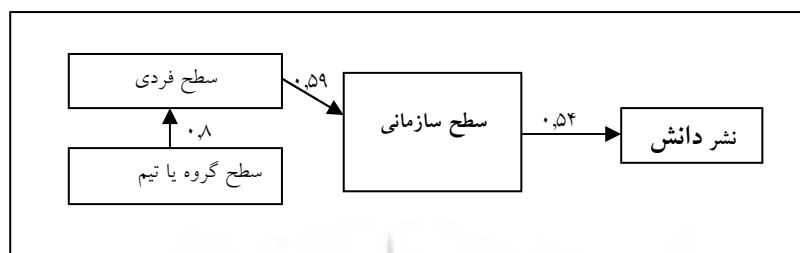
جدول ۷. معنی‌داری و شاخص‌های برازش دو مدل ساده ساختاری نشر دانش و سطوح یادگیری در سازمان

شاخص										مدل
CFI	TLI (NNFI)	AGFI	GFI	RMR (RMSR)	RMSEA	CMIN/df	p	df	χ^2 (CMIN)	
۱	۱	۰,۹۴	۰,۹۸	۰,۰۲	۰,۰۴	۱,۲	۰,۳۱	۳	۳,۵۹	۱
۰,۹۹	۰,۹۸	۰,۹۱	۰,۹۸	۰,۰۲	۰,۰۹	۱,۷۹	۰,۱۷	۲	۳,۵۹	۲

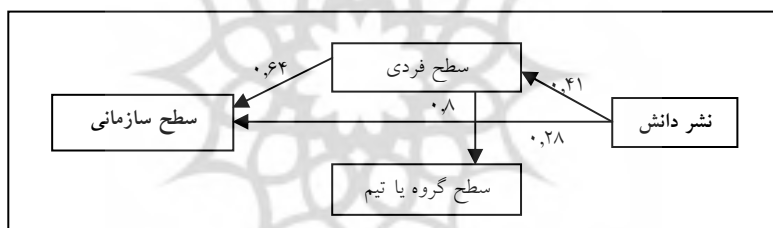
نکته‌یی که باید به آن توجه داشت این است که این مدل‌های برازش یافته فقط در معنای موجه بودن در این جامعه و داده‌های مربوط به نمونه مورد بررسی است، و ممکن است مدل‌های متفاوت دیگری بتوان ایجاد کرد که به همین اندازه موجه باشند (هومن، ۱۳۸۴، ص ۸۸). بر همین اساس به عنوان مثال در هر مرحله از مقایسه مدل‌ها بر اساس مقادیر معیار اطلاعات بیز (BIC_0)^۲، معیار براون-کدک (BCC_0)^۳ و معیار اطلاعات آکائیک (AIC_0)^۴ می‌توان مدلی را انتخاب کرد؛ اما در مقایسه مدل ۱ با مدل‌های رقیب آن پنج مدل دیگر با $BIC_0 < 2$ وجود داشت که به عنوان مدل رقیب می‌تواند مورد توجه باشد، ضمن اینکه معیار BCC_0 نیز سه مدل دیگر را بهترین مدل، و برای مدل ۲ یک مدل رقیب وجود داشت که

- 1- Arbuckle
- 2- Bayes information criterion
- 3- Browne-Cudeck criterion
- 4- Akaike information criterion

معیار BCC_0 نیز آن را به عنوان بهترین مدل معرفی می‌کرد (آربوکل، ۲۰۰۷، صص ۳۲۸-۳۴۹). رویکرد ما برای انتخاب مدل نهایی در چنین شرایطی قضاوت بر اساس مبانی تئوریکی موجود در این زمینه (هومن، ۱۳۸۴، ص ۸۸) و معنی‌داری ضرایب مسیر و همبستگی‌ها در مدل‌های گوناگون است.



مدل ۱: تحلیل مسیر مدل ساختاری ارتباط سطوح یادگیری سازمان یادگیرنده با نشر دانش



مدل ۲: تحلیل مسیر مدل ساختاری ارتباط نشر دانش با سطوح یادگیری سازمان

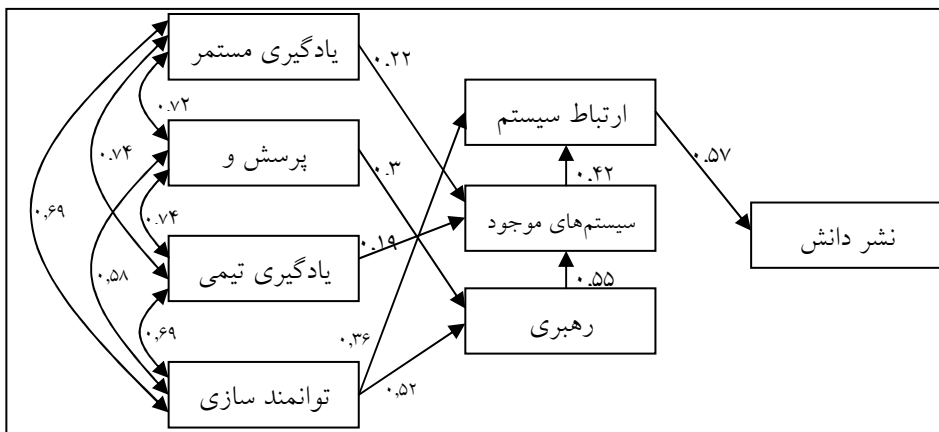
در این پژوهش هرچند به دلیل مسائل ناشی از حجم نمونه و بررسی تنها یک سازمان که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کرد تمرکز ما بر مدل ساده ساختاری بود ولی تحلیل مسیر مدل ۷ بعدی پیشنهادی واتکینز و مارسیک در ارتباط ابعاد یادگیری و عملکرد سازمان در دستیابی به دانش تنها به منظور تبیین شرایط جامعه مورد مطالعه و مقایسه با مدل پیشنهادی صورت پذیرفت. پس از بررسی مدل اولیه تنها تفاوت به دلیل معنی‌دار نبودن مسیر در مدل پیشنهادی تغییر مسیر یادگیری مستمر از متغیر ارتباطات سیستم به متغیر سیستم‌های موجود بود (مدل ۳). تمامی ضرایب استاندارد مسیر و همبستگی‌ها معنی‌دار بودند، اما مدل پیشنهادی به خوبی با داده‌ها برازش پیدا نمی‌کرد. به همین دلیل برای یافتن مدلی که بیشترین برازش را

داشته باشد با انتخاب تمامی مسیرهای ممکن در مدل با استفاده از جستجوی تشخیصی نرم افزار Amos مناسب‌ترین مدل ۷ بعدی (Zero-based BIC=0.000) با بررسی حدود دو میلیون مسیر و از بین ۲۰۲ مدل تشخیصی، تعیین شد (مدل ۴). روش اکتشافی مشابه مدل ۴ برای ایجاد مدل تأثیرگذاری نشر دانش بر ابعاد یادگیری سازمانی به کار گرفته شد (مدل ۵). تمامی ضرایب مسیر و همبستگی این دو مدل نیز معنی‌دار بودند، شاخص‌های برازش این سه مدل در جدول ۸ ارائه شده‌اند.

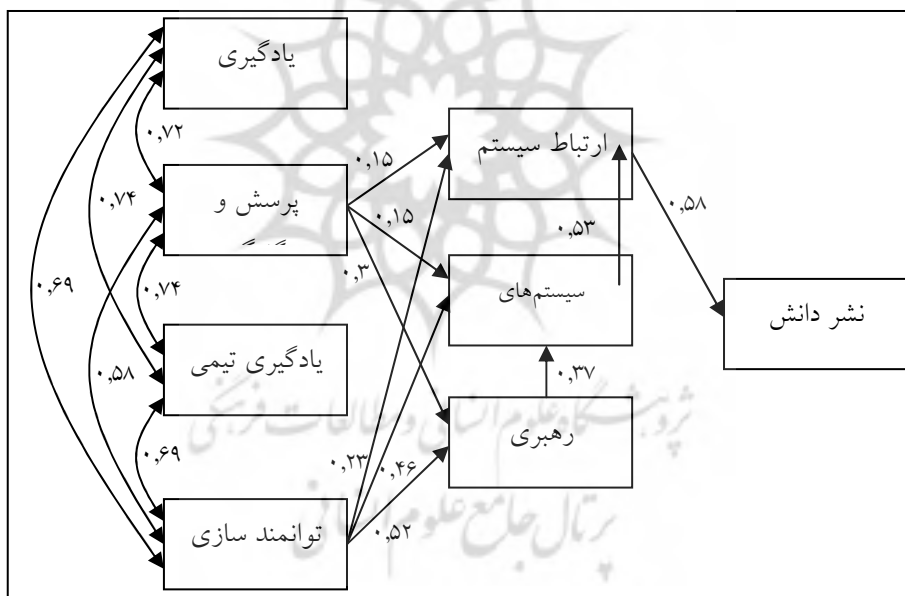
جدول ۸. معنی‌داری و شاخص‌های برازش سه مدل پیچیده ابعاد یادگیری در سازمان یادگیرنده

شاخص										مدل
CFI	TLI (NNFI)	AGFI	GFI	RMR (RMSR)	RMSEA	CMIN/df	P	df	χ^2 (CMIN)	
۰,۹	۰,۸	۰,۶۳	۰,۸۶	۰,۰۵	۰,۲۱	۵,۳۷	۰,۰۰۰	۱۴	۷۵,۲۲	۳
۰,۹۹	۰,۹۸	۰,۸۹	۰,۹۶	۰,۰۲	۰,۰۵	۱,۳	۰,۲	۱۳	۱۶,۹۸	۴
۰,۹۹	۰,۹۹	۰,۹۱	۰,۹۸	۰,۰۱	۰,۰۳	۱,۱	۰,۳۷	۸	۸,۷۳	۵

مدل ۳ و ۴ نشر دانش را به عنوان یکی از فرایندهای مدیریت دانش که از ساختار سازمان یادگیرنده تأثیر می‌پذیرد بررسی می‌کند. و مدل ۵ نشر دانش را به عنوان فرایندی می‌بیند که در محیط داخلی سازمان بر سازوکارهای یادگیری سازمانی تأثیر می‌گذارد. همانطور که در مدل ۳ و ۴ نشان داده شده نشر دانش به عنوان یکی از فرایندهای مدیریت دانش به طور مستقیم از میزان ارتباط سازمان با محیط داخلی و خارجی آن تأثیر می‌پذیرد، این مسئله از یافته‌های مارسیک و واتکینز از تأثیر مهم ارتباط سیستم با محیط داخلی و خارجی در بحث عملکرد دانشی سازمان حمایت می‌کرد، ولی در مورد ضرایب استاندارد مسیر و مسیر بین سایر ابعاد تفاوت‌هایی مشاهده می‌شد. مدل ۴ دو بعد یادگیری مستمر و یادگیری تیمی را بدون تأثیر مستقیم بر یادگیری سطح سازمانی و به تبع آن تأثیر غیرمستقیم بر نشر دانش نشان می‌داد. چنین عدم تأثیرپذیری یادگیری سطح سازمانی از این دو بعد یادگیری (یکی در سطح

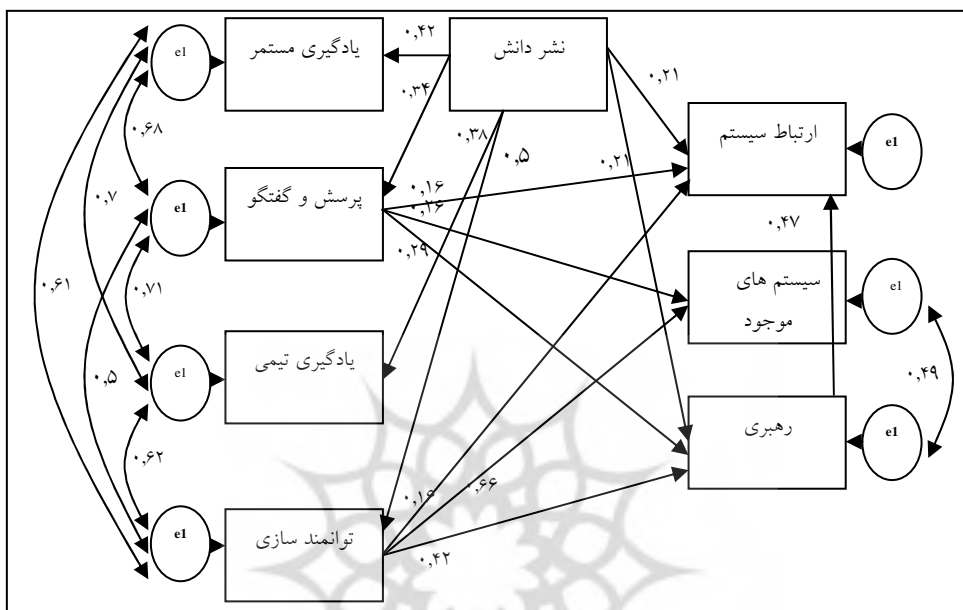


مدل ۳: نتایج تحلیل مسیر مدل ۷ بعدی ابعاد سازمان یادگیرنده (مدل پیشنهادی مارسیک و واتکینز ۲۰۰۴)



مدل ۴: نتایج تحلیل مسیر مدل ۷ بعدی ابعاد سازمان یادگیرنده (مدل دارای بهترین برازش با داده های تحقیق)

فردی و دیگری در سطح گروه) در مدل ۵ هم داده شد. همچنین مدل ۱ نیز عدم تأثیر پذیری مستقیم یادگیری سطح سازمانی را از سطح گروه نشان می‌دهد. در این مورد به دو نکته باید



مدل ۵: نتایج تحلیل مسیر نشر دانش و ابعاد یادگیری سازمانی

توجه کرد یکی میزان همبستگی بین متغیرهاست که ممکن است باعث عدم تفکیک و تأثیرگذاری آنان از طریق سایر متغیرها شده باشد، نکته دیگر اینکه ممکن است فرایندهای ضعیف سازمانی و ساختار کنونی عملاً باعث حذف این ابعاد از مجموعه عوامل تأثیرگذار بر یادگیری سطح سازمانی شده باشد، که در این صورت می‌توان به دنبال بررسی و حل مشکل بود.

بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق شواهد مناسبی جهت استفاده از ابزار موجود در سنجش نشر دانش و ابعاد سازمان یادگیرنده یافت شد. همچنین تحلیل عاملی چند سطحی بودن یادگیری در سازمان و ارتباط تنگاتنگ ابعاد یادگیری در این سطوح را نشان می‌داد.

نتایج دو فرضیه تحقیق و مقایسه مدل ۱ و ۲، و همچنین مدل ۳ تا ۵ بیانگر این مطلب هستند که نشر دانش بیش از آنکه به عنوان خروجی عملکرد سازمانی جهت مدیریت و دستیابی به دانش مطرح باشد، در کنار ابعاد یادگیری سطح افراد به عنوان عامل تعیین کننده یادگیری سازمانی باید مورد توجه باشد. در واقع هرچه دانش، مهارت و قابلیت های فردی بیشتری به واسطه نشر دانش به سازمان منتقل شود، شاهد میزان بیشتری از قابلیت سازمانی در این حوزه ها هستیم. همچنین در سازمان مورد مطالعه براساس یافته های تحقیق در رابطه مستقیم یادگیری سطح گروه و یکی از ابعاد یادگیری فردی (یادگیری مستمر) با یادگیری سطح سازمانی جای تردید وجود دارد. همین امر ضرورت بررسی در این دو حوزه به منظور تعیین قطعیت مسئله، یافتن دلایل آن و اتخاذ راه کارهایی برای افزایش هرچه بیشتر سهم این دو بعد در یادگیری سازمانی این سازمان را نشان می دهد.

قرار گرفتن بعد توانمندسازی، علی رغم در بر گرفتن مفاهیم سطح سازمانی، در ردیف ابعاد مطرح یادگیری در سطح فردی و گروه، جدا از اینکه نشان دهنده در هم تنیدگی سطوح یادگیری سازمانی است؛ نشان دهنده اهمیت بکارگیری سیاست های تفویض اختیار، حمایت های سازمانی، و تصمیم گیری مشارکتی در سطوح فردی و تیمی نیز می باشد.

ابزار مورد استفاده در این تحقیق هر چند روایی و پایایی نسبتاً قابل قبولی داشتند، و خصوصاً ابزار مورد استفاده برای سنجش ابعاد یادگیری سازمانی در سازمان یادگیرنده از بین ابزار مشابه جدیدترین و کاملترین به شمار می رود، اما هم خود این ابزار براساس تحقیق نیازمند بازبینی و کار بیشتر هستند و هم ترجمه های آن به زبان های دیگر نیازمند مذاقه و بررسی بیشتر (به عنوان مثال: بسیم، سسن و کورک میزورک^۱، ۲۰۰۷؛ وانگ و یانگ^۲، ۲۰۰۷) برای بومی سازی و افزایش قابلیت اجرای آن در سازمان ها و شرکت های آن کشورها می باشند. در این زمینه برای بررسی این ابزار نیازمند انجام تحقیقات وسیع تر با حجم نمونه های بالا هستیم تا تعمیم پذیری نتایج بیشتر شود و همچنین اعتبار این ابزار در عمل و محیط های گوناگون مورد ارزیابی قرار گیرد. گذشته از این هر چند که ابزار فعلی کاملترین و جدیدترین در زمینه یادگیری سازمانی به حساب می آید اما سایر مدل ها و ابزار موجود برای تبیین یادگیری سازمانی در سازمان های یادگیرنده (پیتر سنچ، آرجریس، پدلر و ...) نیز باید در

1- Basim, Sesen & Korkmazyurek

2- Wang & Yang

تحقیقات مورد توجه قرار گیرند تا در مراحل اولیه الگوهای کلی و مناسب انواع مختلف سازمان‌های ایرانی بر اساس این دیدگاه‌ها طراحی شود و در مراحل بعدی این الگوهای کلی توسط محققین داخلی بسط داده شوند؛ بحث از ترکیب این رویکردها و ابعاد یادگیری ایده‌ای جدید نیست و در سال ۲۰۰۴ توسط ارتنبد ارائه شد. همچنین در سازمان‌های تجاری بررسی متغیرهای دیگر مرتبط با فرایندهای مدیریت دانش نظیر عملکرد مالی و اثربخشی سازمانی به دلیل اهمیتشان نزد ذی نفعان سازمان و تأثیرگذاری بر قابلیت‌های سازمان در زمینه سودآوری و ارتباطشان با یادگیری سازمانی توصیه می‌گردد.

منابع

- اقبال سرابی، مهدی و اسماعیلی، حسن (۱۳۸۶). مدیریت دانش تجربه ای جدید در شرکت آب و فاضلاب خراسان رضوی. *اولین کنفرانس ملی مدیریت دانش*. تهران. از: www.kmiran.com. سایت کنفرانس ملی مدیریت دانش: <http://www.kmiran.com/faindex.php>
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. انتشارات سمت
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16.0 User's Guide*. Amos Development Corporation. Retrieved from: <http://www.amosdevelopment.com/download/Amos%2016.0%20User's%20Guide.pdf> (2008)
- Argote, L. (1999). *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Bartlett, J. E., Kotrlik J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19 (1), 43-50. Retrieved from OSRA: <http://www.osra.org/itlpj/bartlettkotrlikhiggins.pdf> (2009)
- Bornemann, M. & Sammer M. (2003). Assessment methodology to prioritize knowledge management related activities to support organizational excellence. *Measuring Business Excellence*, 7 (2) , 21-28.
- Goh, S. G. (2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6 (1), 22-30.

- Gorelick C. (2005). VIEWPOINT Organizational learning vs the learning organization: a conversation with a practitioner. *The Learning Organization*, 12 (4) , 383-388.
- Hansen, M. T. (2002). Knowledge networks: explaining effective knowledge sharing in multiunit companies. *Organization Science*, 13 (3), 232-248.
- Jacobs, E., & Roodt, G. (2007). The development of a knowledge sharing construct to predict turnover intentions. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 59 (3), 229-248.
- Jones, N. B., Herschel, R. T., & Moesel, D. D. (2003). Using knowledge champions to facilitate knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 7 (1), 49-63.
- Liedtka J. (1999). Linking competitive advantage with communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 8 (1), 5-16.
- Nejat Basim, H , Sesen, H. & Korkmazyurek H. (2007) A Turkish Translation, Validity and Reliability Study of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 368-374
- Norman, G. R., & Streiner, D. L. (2008). *Biostatistics: The Bare Essentials* (Third Edition). B. C. Decker Inc.
- Ortenbiad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8 (3), 125-133.
- Ortenbiad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning* , 33 (2), 213-230.
- Ortenbiad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11 (2), 129-144.
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, 51 (8), 61-67.
- Shih, H-C., Chien, M-H., & Shih, Y-C. (2005). *Does Learning Organization Serve as a Basis to Facilitate Organizational Learning?* Retrieved from <http://www2.ctu.edu.tw/learn/publish/journal/2404/240407%E6%96%BD%E6%83%A0%E5%A8%9F.pdf>
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4th Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, X., & Yang, B. (2007). The culture of learning organizations in Chinese state-owned and privately-owned enterprises: An empirical study. *Frontiers of Business Research in China*, 1 (2), 275-299.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. & Yang B. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and

Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-55.

Yang, J-t. (2007). The impact of knowledge sharing on organizational learning and effectiveness. *Journal of Knowledge Management*, 11 (2), 83-90.

