

تبیین رابطه التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش در دانشگاه: سهام متغیر نگرش به تسهیم دانش

قاسم سلیمی*^۱، الهام حیدری^۲، فهیمه کشاورزی^۳

تاریخ دریافت ۹۲/۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۹

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین کیفیت التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش آنان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌گری نگرش به تسهیم دانش است.

روش: این پژوهش با روش پیمایشی بین دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز انجام شده است که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دوره دکتری دانشگاه شیراز بود که از بین آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری ۲۵۰ نفر انتخاب و در نهایت ۲۱۴ پرسشنامه تحلیل شدند. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌های التزام دانشجویان شافلی و باکر (۲۰۰۶)، نگرش به تسهیم دانش بوک و همکاران (۲۰۰۵) و تسهیم دانش و ن‌دن‌هوف و رایدر (۲۰۰۴) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر به وسیله مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین التزام و نگرش و سرانجام بروز و ظهور رفتار تسهیم دانش در بین دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: التزام دانشجویان، تسهیم دانش، رفتار دانشجویان دکتری، محیط‌های دانشگاهی، نگرش به تسهیم دانش.

Salimi_shu@yahoo.com
e_heidari_66@yahoo.com
Fahimehkesavarzi@yahoo.com

۱. استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز
۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز
۳. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه شیراز

مقدمه

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، نقش مهمی در ارتقای سطح تسهیم دانش در بین دانشجویان ایفا می‌کنند و برای ارتقای سطح آن در تلاش هستند. این موضوع زمانی اهمیت می‌یابد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، توسعه نظام تسهیم دانش در سطوح مختلف دانشگاه را با نظام تولید دانش در این محیط دانشی پیوند زنند. امروزه ثابت شده است که تسهیم فعالانه و داوطلبانه دانش مؤلفه اساسی در یادگیری اثربخش و معنادار در سطح دانشگاه است و شاید به رشد فردی دانشجویان منجر شود (چانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۳: ۲). در واقع تسهیم دانش تسهیل‌کننده یادگیری در محیط‌های دانشگاهی است (کیم^۲، ۲۰۱۱: ۱۰). از این رو تسهیم دانش نه تنها فواید فردی، بلکه فواید سازمانی نیز دارد و به اثربخشی سازمانی منجر می‌شود؛ به عبارت دیگر برآیند تسهیم دانش، خلق دانش جدید و نوآوری و در نتیجه بهبود عملکرد سازمان است (سهیل و داوود^۳، ۲۰۰۹: ۱۲۶). پس ایجاد فرصت‌های تسهیم دانش در بین ارکان دانشگاه و به‌ویژه دانشجویان مقطع دکتری که رسالت مهمی در ارتقای سطح علم و دانش دارند، برای ارتقای نظام تولید دانش در دانشگاه‌ها مفید است. بر این اساس موضوع تسهیم دانش در محیط‌های دانشگاهی و مدیریت این فرآیند حیاتی، "دغدغه‌ای در حال ظهور است" (رامایا و همکاران ۲۰۱۳: ۲۰۳۱). در ادبیات مدیریت دانش، تسهیم دانش به انحای مختلف مفهوم‌سازی شده است. برای مثال، یکی از صاحب‌نظران این مفهوم را چنین بازنمایی می‌کند: تسهیم دانش رفتاری است که طی آن فردی به‌طور داوطلبانه با فرد دیگر رابطه برقرار می‌کند و زمینه دستیابی به دانش یا تجربه‌ای منحصر به فرد را فراهم می‌آورد (هانس و آویتا^۴، ۲۰۰۵: ۴). تسهیم دانش، بیشتر بعد موضوعی تعاملی، ارتباطی و اجتماعی دارد تا فنی (گوری^۵، ۲۰۰۸: ۱۰۷). در این زمینه عوامل مؤثر بر این فرآیند، طیف وسیعی از عوامل فردی، سازمانی و فناورانه را در بر می‌گیرد. پژوهش‌های اخیر نشان داده است که در پژوهش‌های حوزه مطالعاتی تسهیم دانش، عوامل فردی و روان‌شناختی بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (بهنک^۶، ۲۰۱۰: ۴). یکی از عوامل فردی، نگرش افراد به تسهیم دانش است. فول وود^۷ و همکاران (۲۰۱۳: ۲۰۳۱) معتقدند که در دانشگاه‌ها تسهیم دانش بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی چندان اتفاق نمی‌افتد، زیرا فرهنگ دانشی اغلب آنها ماهیتاً فردگراست و هر کس دانش را نزد خود نگه می‌دارد و این موضوع بیشتر تحت تأثیر نگرش و باور دانشجویان نسبت به تسهیم دانش است. پس این مسئله شاید یکی از چالش‌های بزرگ دانشگاه‌ها در مدیریت دانش باشد. پژوهشگران مختلف معتقدند که نگرش‌های مثبت یا منفی افراد بر رفتار تسهیم دانش آنان نقش دارد (تانوس^۸ و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۳۳؛ صبا و همکاران^۹، ۲۰۱۲: ۱؛ چن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۲: ۱۰۶؛ هوف^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۲: ۴۸؛ بهنک^{۱۲}، ۲۰۱۰: ۱؛ یانگ^{۱۳}، ۲۰۰۸: ۳۴۵؛ بوک^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۵: ۸۷؛ بوک و کیم^{۱۵}، ۲۰۰۲: ۱۴). علاوه بر

نگرش، رفتار تسهیم دانش دانشجویان تحت تأثیر التزام آنان به کار و فعالیت‌های علمی و اجتماعی هم هست. اروین^{۱۶} (۲۰۱۰: ۲۴) معتقد است که التزام دانشجویان به معنای میزان زمان و انرژی است که دانشجویان به فعالیت‌های آموزشی اختصاص می‌دهند. التزام نشان‌دهنده‌ی تمایل دانشجویان به انجام دادن فعالیت‌های آموزشی مانند پیروی از دستورات استاد در کلاس، مشارکت با دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی و... است. در واقع التزام دانشجویان نشان‌دهنده‌ی کیفیت تلاش و مشارکت آنان در فعالیت‌های یادگیری است (روپایانا^{۱۷}، ۲۰۱۰: ۶). پژوهشگران بر این باورند که التزام دانشجویان هم به نتایج مثبت برای دانشگاه و افزایش بهره‌وری آن کمک می‌کند و هم شاید نتایج سودمند فردی داشته باشد و به افزایش یادگیری و رشد فردی و تحصیلی دانشجویان منجر شود (کاح^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۷: ۴۰؛ تاج^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۴۲). همچنین پژوهشگران مختلف اذعان کرده‌اند که التزام دانشجویان شاید نقش تعیین‌کننده‌ای در تمایل آنها به تسهیم دانش داشته باشد (موسبی^{۲۰}، ۲۰۱۲: ۱؛ سامبروک^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۴: ۳۵؛ سلان^{۲۲}، ۲۰۰۹: ۱).

بنابراین با توجه به مباحث مطرح شده در ارتباط با فرآیند تسهیم دانش، می‌توان اذعان کرد که این پدیده‌ی سازمانی به‌عنوان عامل اساسی در رشد و پیشرفت فردی و سازمانی، تحت تأثیر عوامل فردی و روان‌شناختی مختلفی از جمله نگرش افراد به تسهیم دانش است. در واقع نگرش مثبت زمینه‌ساز بروز و ظهور رفتار تسهیم دانش خواهد بود. البته این امر نیازمند آن است که کیفیت تلاش و فعالیت دانشجویان و میزان انرژی که برای انجام دادن کار صرف می‌کنند، یعنی سطح التزام آنها به فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی بالا باشد. نکته‌ی شایان ذکر این است که با بررسی پژوهش‌های انجام شده، مشاهده شد که تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه‌ی بین التزام دانشجویان با تسهیم دانش آنان با نقش واسطه‌گری نگرش آنها به تسهیم دانش پرداخته است. حال آنکه تبیین رابطه‌ی التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش و اثر آن بر شکل‌گیری این رفتار به روشن شدن افق‌های نو در مطالعات آموزش عالی منجر می‌شود. در پژوهش حاضر قصد داریم به بررسی این موضوع بپردازیم. در این مقاله ابتدا پیشینه‌های پژوهشی درباره‌ی این موضوع بررسی می‌شود و سپس بر اساس آن، مدل مفهومی پژوهش ارائه و در ادامه به بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود.

پیشینه‌ی پژوهش

التزام دانشجویان

سازمان مفهومی التزام^{۲۳} نخستین بار توسط کان (۱۹۹۰) در ادبیات مدیریت مطرح شد. وی التزام فردی را کنترل اعضای سازمان بر نقش‌های کاریشان می‌داند. به نظر وی در حالت التزام، افراد به‌طور

جسمی، شناختی و هیجانی خودشان را در کار درگیر می‌کنند (نیسی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۴). در واقع التزام به میزانی از انرژی که یک فرد برای کار خود صرف می‌کند و به علاوه میزان اثربخشی و کارایی کسب شده در کار اشاره می‌کند (تاچ و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۴۳). در رابطه با دانشجویان نیز التزام، بیان‌کننده میزانی از انرژی است که دانشجو برای انجام دادن کاری صرف می‌کند و میزان سرمایه‌های روان‌شناختی و جسمی که به انجام کاری اختصاص می‌دهند (روپایانا^{۲۴}، ۲۰۱۰: ۶). بنابراین التزام شاید جنبه شناختی، هیجانی و رفتاری داشته باشد (لاوسن^{۲۵}، ۲۰۱۱: ۳).

ساعی و همکاران (۱۳۹۱: ۷۱) اشاره دارند که برخی از صاحب‌نظران جذب، پایبندی و داشتن توان و بنیه را سه بعد التزام می‌دانند و این ابعاد مکمل یکدیگرند. جذب، به تمرکز و غرق شدن در کار اشاره دارد. پایبندی نیز به معنای درگیری شدید روحی فرد با کار خود یا به عبارتی وابستگی و همانندسازی فرد با کار است و در نهایت داشتن توان و بنیه نیز به داشتن سطح بالایی از انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن در هنگام کار اشاره می‌کند. التزام دانشجویان یا کیفیت تلاش دانشجو، در فعالیت‌های علمی و اجتماعی در دانشگاه طی دهه‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهش‌های حوزه آموزش عالی بوده است. برخی از پژوهشگران معتقدند که التزام دانشجویان شاید تحت تأثیر روابط استاد و دانشجو، کیفیت مشارکت در کارها در بین دانشجویان، یادگیری فعال، افزایش بازخورد، زمان انجام فعالیت‌ها، انتظارهای بالا، احترام به میزان مختلف توانایی‌ها و استعدادهای دانشجویان و شیوه‌های یادگیری آنان، کیفیت خدمات و سیاست‌های دانشگاه باشد (شاپینگ، ۲۰۱۰: ۱۵۰؛ اروین، ۲۰۱۰: ۴۹ - ۶۱).

التزام شاید به نتایج سودمندی برای دانشجویان و دانشگاه منجر شود. در واقع التزام دانشجویان در فعالیت‌های هدفمند آموزشی، عامل کلیدی در یادگیری دانشجویان، کسب موفقیت، رضایت از تحصیل، بقا در دانشگاه و دیگر نتایج مطلوب در آموزش عالی است. به گونه‌ای که امروزه دانشگاه‌ها منابع مالی و انسانی زیادی را صرف ایجاد محیطی می‌کنند که التزام دانشجویان را بیشتر کند و به موفقیت آنها در دانشگاه منجر شود (شاپینگ، ۲۰۱۰: ۱۵۰). به علاوه التزام دانشجویان، به نتایجی می‌انجامد که به دانشجویان در زندگی موفق در محیط آینده نیز کمک می‌کند که شامل توانایی تفکر و عمل به شیوه مستقل، خلاقانه و مشارکتی است. در مقابل نبود التزام در دانشجویان سبب ترک تحصیل یا عدم ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر و تکمیلی می‌شود (لاوسن، ۲۰۱۱).

نگرش به تسهیم دانش

نگرش به تسهیم دانش^{۲۶} را می‌توان مجموعه‌ای از عقاید یا رفتارهایی دانست که به گسترش یادگیری در میان افراد مختلف یا در یک سازمان واحد منجر می‌شود. در مفهوم‌سازی فرآیند تسهیم دانش در

محیط‌های دانشگاهی، رفتار دانشجویان و آنچه در ذهن آنهاست، مورد توجه قرار می‌گیرد (کیم و جو^{۲۷}، ۲۰۰۸: ۲۸۵). در نظریه‌ی کنش عقلایی تسهیم دانش، نیز رفتار فرد از طریق تمایل فرد به انجام دادن آن رفتار پیش‌بینی می‌شود. به‌طور مثال تسهیم واقعی دانش از طریق تمایل فرد به تسهیم دانش پیش‌بینی و برآورد می‌شود. تمایل فرد از طریق نگرش‌ها و اعتقادات ذهنی شکل می‌گیرد. پژوهشگران متعددی از این نظریه برای مفهوم‌سازی تسهیم دانش در محیط‌های دانشگاهی استفاده کرده‌اند (بوک و کیم، ۲۰۰۲: ۱۵). به‌طور خلاصه می‌توان اشاره کرد که داشتن نگرش مثبت نسبت به تسهیم دانش از جانب افراد موجب ایجاد فرصت‌های جدید و خلق نوآوری در فضای سازمان می‌شود و موفقیت بیشتری را برای سازمان و افراد در موقعیت پاسخگویی به تغییرات محیطی و توسعه‌ی ظرفیت‌های جدید فراهم می‌کند. با عنایت به وجود شواهد تجربی از اثر نگرش به تسهیم دانش در کیفیت رفتار تسهیم دانش در مطالعات سازمانی، طرح موضوع و مفهوم‌سازی آن در بستر آموزش عالی و در این میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دکتری)، موضوع جذابی است.

تسهیم دانش

تسهیم دانش^{۲۸} یکی از فرآیندهای حیاتی مدیریت دانش است و در چرخه‌ی حیات دانش، فرآیند مهمی به‌شمار می‌رود و جایگاه ویژه‌ای در مدیریت دانش دارد (هولس اپل و جوشی^{۲۹}، ۲۰۰۴: ۵۹۳؛ بوئیلر و شیریر^{۳۰}، ۲۰۰۲ و موگوتر^{۳۱}، ۲۰۰۹: ۵). تسهیم دانش تنها یک هدف نیست؛ بلکه تسهیم دانش، هم هدف و هم وسیله است و به اثربخشی تلاش‌های سازمانی منجر می‌شود؛ به عبارت دیگر برآیند تسهیم دانش، خلق دانش جدید و نوآوری و در نتیجه بهبود عملکرد سازمان است (سهیل و داوود^{۳۲}، ۲۰۰۹: ۱۲۷) بسیاری از پژوهشگران بر اساس دیدگاه خود، تسهیم دانش را مفهوم‌سازی کرده‌اند (چنامانی، ۲۰۰۶). فورد (۲۰۰۴) طی پژوهشی اظهار کرد مطالعاتی که بر روی مقالات و پژوهش‌های (بوک و کیم، ۲۰۰۲؛ مک دیموت و اودل^{۳۳}، ۲۰۰۱؛ واسکو و فرج^{۳۴}، ۲۰۰۰) انجام داده است، نشان می‌دهد تسهیم دانش به‌وضوح تعریف نشده است. اما برخی صاحب‌نظران نیز تسهیم دانش را تعریف کرده‌اند. به‌طور مثال آیپ^{۳۵} (۲۰۰۳) معتقد است "به‌طور اساسی تسهیم دانش، فعالیت اعطای دانش در دسترس به دیگران در درون سازمان است" (آیپ، ۲۰۰۳: ۳۲). مک نیل^{۳۶} (۲۰۰۳: ۲۹۹) تسهیم دانش را این‌گونه تعریف می‌کند: "افرادی که تجربه و مقاصد مشترک را با هم در میان می‌گذارند، به تبادل ایده‌ها و اطلاعات با همدیگر می‌پردازند". به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران حوزه مطالعاتی تسهیم دانش، در این فرآیند، افراد به تبادل دانش خویش (عینی و ذهنی) با یکدیگر پرداخته و دانش جدیدی تولید می‌کنند. این فرآیند شامل دو مرحله "ارائه دانش" و "دریافت دانش" است (ون دن هوف و دی رایدر^{۳۷}، ۲۰۰۴: ۱۴۸).

برخی از نویسندگان و پژوهشگران در مفهوم‌سازی تسهیم دانش، واژه‌های جریان‌های دانش، تبادل دانش و انتقال دانش را به جای همدیگر به کار برده‌اند. به‌طور مثال الوی و لیدنر (۲۰۰۱) در مفهوم‌سازی تسهیم دانش به واژه انتقال دانش روی آورده‌اند و آن را فرآیند نشر دانش در درون یا برون سازمان می‌دانند. گاپتا و گوین دراجان (۲۰۰۰) از واژه جریان دانش بهره گرفته‌اند و داوونپورت و پروساک (۱۹۹۸) به واژه تبادل دانش^{۳۸} برای توصیف فرآیند تسهیم دانش متوسل شده‌اند و تسهیم دانش را فرآیندی توصیف می‌کنند که مستلزم تبادل دانش بین افراد و گروه‌هاست (چنامانی^{۳۹}، ۲۰۰۶). یکی از اهداف اصلی پژوهش‌های تسهیم دانش، بررسی و شناسایی روش‌هایی است که سازمان‌ها بتوانند از دانش فردی اعضا خود به‌منظور بهره‌مندی از این دانش، در کل سازمان بهره‌گیرند (لی^{۴۰} و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۰). رسالت این حوزه پژوهشی در محیط‌های دانشگاهی احصای پاسخ‌های جدید به پرسش‌هایی چون، چگونه دانش در محیط‌های دانشگاهی تسهیم می‌شود؟ یا اینکه فرآیندهای تسهیل‌گر تسهیم دانش بین اعضای هیأت علمی و دانشجویان یا بین سایر ارکان دانشگاه کدامند؟ در این پژوهش برای اندازه‌گیری رفتار تسهیم دانش از نگاه ون دن هوف و رایدر (۲۰۰۴) استفاده شده که دارای دو مؤلفه ارائه و دریافت دانش است.

پژوهشگران مختلف درباره هر یک از ابعاد متغیرهای التزام دانشجویان، نگرش نسبت به تسهیم دانش و تسهیم دانش مطالعاتی انجام داده‌اند. آنها نشان داده‌اند که بین التزام افراد به انجام دادن فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی و تمایل آنها به تسهیم دانش رابطه مثبتی وجود دارد (گلاچ، جوهانسون و ریسنان^{۴۱}، ۲۰۱۳: ۲۳۲؛ موسبی، ۲۰۱۲: ۱؛ مرگر، لازر، و چارف^{۴۲}، ۲۰۱۲: ۵؛ سامبروک و همکاران، ۲۰۱۱: ۳۵؛ سلان، ۲۰۰۹: ۱؛ سبرا، کولینز و سالگادو^{۴۳}، ۲۰۰۶: ۲۴۵). همچنین بین التزام و نگرش آنها به امور مختلف نیز ارتباط معناداری مشاهده می‌شود (دالن، حسن و اتان^{۴۴}، ۲۰۱۲: ۴۶۴؛ کوهن^{۴۵} و همکاران، ۲۰۱۱: ۸۵۹؛ جزف، نیومن و هالن^{۴۶}، ۲۰۱۰: ۱؛ بارکاتساس، کاسیماتیس و گیالاماس^{۴۷}، ۲۰۰۹: ۵۶۲؛ سینگ، گرانویل و دیکا، ۲۰۰۲: ۳۲۳). به‌علاوه بین نگرش افراد نسبت به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش آنان نیز چنین رابطه‌ای مشاهده می‌شود (تانوس^{۴۸} و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۳۳؛ صبا و همکاران^{۴۹}، ۲۰۱۲: ۳۷۲؛ چن و همکاران^{۵۰}، ۲۰۱۲: ۱۰۶؛ هوف^{۵۱} و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۴۸؛ بهنک^{۵۲}، ۲۰۱۰: ۱؛ یانگ^{۵۳}، ۲۰۰۸: ۳۴۵؛ بوک^{۵۴} و همکاران، ۲۰۰۵: ۸۷؛ بوک و کیم^{۵۵}، ۲۰۰۲: ۱۴). این پژوهش‌ها در قالب جدول ۱ ارائه می‌شود. شایان ذکر است نگرش به تسهیم دانش به‌عنوان یک متغیر میانجی همواره مورد توجه صاحب‌نظران مدیریت دانش در تبیین رفتار تسهیم دانش بوده است. چرا که داشتن نگرش مثبت نسبت به تسهیم دانش از جانب افراد موجب ایجاد فرصت‌های جدید و خلق نوآوری در فضای سازمان می‌شود و موفقیت بیشتری را برای سازمان و افراد در موقعیت پاسخگویی

تبیین رابطه‌ی التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش در دانشگاه: سهم متغیر نگرش به تسهیم دانش

به تغییرات محیطی و توسعه‌ی ظرفیت‌های جدید فراهم می‌کند. با عنایت به وجود شواهد تجربی از اثر نگرش به تسهیم دانش در کیفیت رفتار تسهیم دانش در مطالعات سازمانی، طرح متغیر نگرش به عنوان متغیری میانجی در بستر آموزش عالی و در این میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دکتری) شاید موضوع جذابی باشد.

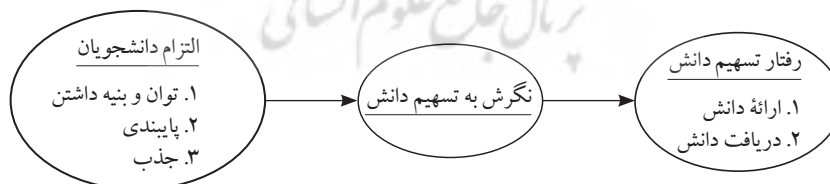
جدول ۱. مطالعات تجربی برآمده از پیشینه پژوهش

نویسنده و سال	متغیرهای پژوهش	نتیجه
موسی (۲۰۱۲)	التزام و تسهیم دانش	التزام شغلی در کارکنان با اعمال رهبری شایسته و بهبود شرایط محیطی مانند ایجاد احساس ارزشمندی، ایجاد شرایط یادگیری و نظارت به تسهیم دانش و موفقیت سازمان منجر می‌شود.
سامبروک، آنالوی و دلوریت (۲۰۱۱)	التزام و تسهیم دانش	ایجاد التزام در دانشجویان تحصیلات تکمیلی از طریق ایجاد اعتماد به ارتقای تسهیم دانش در بین آنها منجر می‌شود.
سلان (۲۰۰۹)	التزام و تسهیم دانش	که شخصیت، سیاست‌های سازمان و التزام کارکنان پیش‌بینی‌کننده رفتار تسهیم دانش افراد در سازمان هستند.
مرگر، لازر، و چارف (۲۰۱۲)	التزام و تسهیم دانش	ویژگی‌های فردی، ارتباطی و اطلاعات در التزام برای تسهیم دانش افراد نقش دارد.
سبرا، کولینز و سالگادو (۲۰۰۶)	التزام و تسهیم دانش	عوامل روان‌شناختی و سازمانی در التزام افراد به تسهیم دانش مؤثر هستند.
گلاچ، جوهانسون و ریسانن (۲۰۱۳)	التزام و تسهیم دانش	التزام افراد تأثیر معناداری در تمایل آنان به تسهیم دانش دارد.
فول وود، راولی و دلبریدج (۲۰۱۳)	نگرش و تسهیم دانش	نگرش مثبت نسبت به تسهیم دانش به تسهیم بیشتر دانش منجر می‌شود. زیرا دانشجویان معتقدند از این راه می‌توانند ارتباطات و تعاملاتشان را با همکلاسی‌های خود بیشتر کنند و موجب پیشرفت آنان نیز شود.
تانوس، تتا و پاویت (۲۰۱۳)	نگرش و تسهیم دانش	نگرش‌های افراد نسبت به تسهیم دانش با تسهیم دانش آنان ارتباط مثبت و معناداری دارد.
صبا و همکاران (۲۰۱۲)	نگرش و تسهیم دانش	رابط معناداری بین نگرش به تسهیم دانش و تمایل به تسهیم وجود دارد
چن و همکاران (۲۰۱۲)	نگرش و تسهیم دانش	اگرچه نگرش عامل کلیدی در تمایل به تسهیم دانش است؛ خود کارآمدی نظام‌های مدیریت دانش، اثر معناداری بر تسهیم دانش دارد.
هوف، الکساندر و استوجان (۲۰۱۲)	نگرش و تسهیم دانش	نگرش افراد تحت تأثیر انگیزه‌های آنها در تسهیم دانش نقش دارد.
بهنک (۲۰۱۰)	نگرش و تسهیم دانش	بین نگرش و هدف از تسهیم دانش با میزان تسهیم دانش کارکنان در سازمان رابطه‌ای قوی وجود دارد.

ادامه‌ی جدول ۱. مطالعات تجربی برآمده از پیشینه پژوهش

نویسنده و سال	متغیرهای پژوهش	نتیجه
شین و همکاران (۲۰۰۸)	نگرش و تسهیم دانش	رابطه مثبت قوی معناداری بین نگرش به تسهیم دانش و گرایش به تسهیم دانش در بین اعضای هیأت علمی وجود دارد.
یانگ (۲۰۰۸)	نگرش و تسهیم دانش	که نگرش افراد درباره تسهیم دانش و یادگیری بر تسهیم دانش آنان تأثیر مثبتی دارد.
بوک و همکاران (۲۰۰۵)	نگرش و تسهیم دانش	نگرش نسبت به هنجارهای سازمانی و جو سازمانی بر تمایل افراد به تسهیم دانش اثر معناداری دارد.
بوک و کیم (۲۰۰۲)	نگرش و تسهیم دانش	رفتار تسهیم دانش فردی به‌طور معناداری با تمایل رفتاری به تسهیم دانش رابطه دارد.
جزف، نیومن و هالن (۲۰۱۰)	التزام و نگرش	در یافتند که بین التزام شغلی و نگرش‌های شغلی آنان ارتباط معناداری وجود دارد.
دالن، حسن و اتان (۲۰۱۲)	التزام و نگرش	در یافتند که بین نگرش دانشجویان نسبت به آموزش‌های الکترونیکی و التزام آنان در یادگیری‌های آنلاین رابطه معناداری وجود دارد.
بارکاتساس، کاسیماتیس و گیلاماس (۲۰۰۹)	التزام و نگرش	بین التزام دانش‌آموزان، نگرش آنها به یادگیری ریاضی به‌وسیله فناوری و موفقیت آنها در درس ریاضی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
سینگ، گرانویل و دیکا (۲۰۰۲)	التزام و نگرش	التزام تحصیلی، نگرش و انگیزش افراد بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم و ریاضی تأثیر دارند.
کوهن و همکاران (۲۰۱۱)	التزام و نگرش	نگرش افراد، عوامل محیطی و عوامل انگیزشی با سطح و ماهیت التزام در رابطه هستند.

با توجه به پیشینه پژوهشی مطرح شده در بخش‌های قبلی مقاله، مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ مشاهده می‌شود. این مدل روابط میان سه متغیر التزام دانشجویان، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش را در بر می‌گیرد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

اهداف و سؤالات اساسی پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه رابطه بین التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش با توجه به متغیر میانجی نگرش به تسهیم دانش است.

پرسش اصلی پژوهش این است که آیا بین کیفیت التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش رابطه معناداری وجود دارد؟ مبتنی بر این سؤال اصلی، سه فرضیه اصلی شناسایی می شود که در ادامه ارائه و به آزمون آن اقدام شد.

- رابطه معناداری بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان وجود دارد؛
- بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری بر اساس متغیر جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؛
- بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری بر اساس متغیر حوزه تخصصی تفاوت معناداری وجود دارد؛
- نگرش به تسهیم دانش نقش میانجیگری را در رابطه بین التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش ایفا می کند.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر 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 (SEM)» برای آزمون فرضیه ها استفاده شده است، در میان پژوهش های همبستگی از نوع «تحلیل ماتریس همبستگی یا کواریانس» محسوب می شود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانشجویان دانشگاه شیراز مشغول تحصیل در مقطع دکتری در سال تحصیلی ۱۳۹۱ - ۱۳۹۲ است (که تعداد آنها ۷۵۰ نفر بود). به منظور انتخاب نمونه مناسب ابتدا با توجه به گستردگی رشته های تحصیلی، آنها را به چهار دسته کلی علوم پایه، علوم انسانی، فنی و مهندسی و کشاورزی و دامپزشکی تقسیم کردیم و سپس متناسب با گستردگی و توزیع دانشجویان بر اساس دو متغیر جنسیت و رشته، ۲۱۴ نفر از آنها برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. توزیع نمونه آماری تحقیق در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. توزیع نمونه آماری تحقیق به تفکیک رشته و جنسیت

جنسیت رشته	دختر		پسر		جمع	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	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

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 التزام دانشجویان: این مقیاس شامل ۱۷ عبارت از نوع طیف لیکرت (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم) بود که با قصد سنجش التزام دانشجویان تهیه شده است. سؤالات این بخش، از پژوهش شافلی و باکر^{۵۶} (۲۰۰۶) اقتباس شده است.

مقیاس نگرش به تسهیم دانش: این مقیاس شامل ۵ عبارت از نوع طیف لیکرت (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم) بود که به قصد سنجش نگرش به تسهیم دانش تهیه شده است. سؤالات این بخش، از پژوهش بوک و همکاران^{۵۷} (۲۰۰۵) استفاده شده است.

مقیاس رفتار تسهیم دانش: این مقیاس مشتمل بر دو بعد ارائه دانش و دریافت آن و شامل ۷ عبارت از نوع طیف لیکرت (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم) بود که با قصد سنجش رفتار تسهیم دانش با اقتباس از پژوهش ون دن هوف و رایدر^{۵۸} (۲۰۰۴) 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 سنج‌ها، بعد از تهیه، از طریق رایانامه به ۱۰ نفر از استادان 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 مرحله بعد لازم بود تا پایایی سنج‌ها ارزیابی شود. در این پژوهش به منظور تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. به این منظور ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه، مطالعه آزمایشی شد و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم افزار آماری SPSS میزان ضرایب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار در ابعاد التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۹ و ۰/۸۱ محاسبه شد.

برای تعیین روایی پرسشنامه در این پژوهش اعتبار محتوا و اعتبار عاملی سؤالات پرسشنامه بررسی شد. اعتبار محتوای این پرسشنامه از طریق مطالعه کتاب‌ها 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 به صورت متعامد صورت گرفته و در 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

تبیین رابطه‌ی التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش در دانشگاه: سهم متغیر نگرش به تسهیم دانش

شده است. میزان KMO که برای انجام تحلیل عاملی آزمون مناسبی است، برای سؤالات مربوط به این تحقیق به دست آمده است. برای پرسشنامه تحقیق حاضر 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 ۳ می‌آید.

جدول ۳. آزمون KMO و بارتلت در زمینه شاخص‌های پرسشنامه

۰/۸۱	شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)	
۴/۸۲	مقدار آزمون	آزمون بارتلت
۰/۰۰۰۱	سطح معناداری	

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

یافته‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش بین دانشجویان دکتری بوده است که رابطه متغیرهای پژوهش در شکل ۱، در مدلی مفهومی ارائه شد. در این زمینه متغیرهای مذکور در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزار Lisrel 8.54 تحلیل شدند. قبل از بررسی مدل نهایی پژوهش، لازم است سؤالات پژوهش آزمون و بررسی شوند. این سؤالات به شرح زیر است:

سؤال اول: آیا رابطه معناداری بین التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان وجود دارد؟

به منظور پاسخ به این سؤال از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. بر اساس نتایج جدول ۴ بین اکثر متغیرهای پژوهش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P > 0/01$). این در حالی است که بین ارائه دانش و پابندی و همچنین بین ارائه دانش و جذب، چنین رابطه‌ای مشاهده نشد. چنانکه در این ماتریس مشاهده می‌شود نگرش به تسهیم دانش و دریافت دانش با همه متغیرها رابطه معناداری دارند. در این میان بالاترین رابطه مربوط به رابطه بین نگرش به تسهیم دانش و دریافت دانش (۰/۶۲) است.

جدول ۴. ماتریس ضرایب همبستگی بین همه متغیرهای پژوهش

	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
						۱	۱
					۱	۰/۵۷**	۲
			۱	۰/۶۱**	۰/۴۹**	۰/۳۴**	۳
		۱	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۴
	۱	۰/۶۲**	۰/۱۸**	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۰/۲۱**	۵
۱	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۲۱**		۶

**P > ۰/۰۱

نکته: ۱=توان، ۲=پایبندی، ۳=جذب، ۴=ارائه دانش، ۵=دریافت دانش، ۶=نگرش به تسهیم دانش

سؤال دوم: آیا بین التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری بر اساس متغیر جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

با توجه به نتایج جدول ۵ در بین ابعاد کیفیت التزام دانشجویان زن و مرد، تنها در بعد جذب است که بر اساس مقدار T به دست آمده در درجه آزادی ۲۱۲ بین میانگین آنها تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۶ وجود دارد. این در حالی است که در این بعد بیشترین میانگین متعلق به مردان است. یعنی دانشجویان دختر از تمرکز بیشتری در فعالیتهای دانشجویی به نسبت دانشجویان پسر برخوردارند. به علاوه نتایج نشان می‌دهد که بین نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

جدول ۵. تفاوت بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان زن و مرد

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	Df	T	sig
توان	زن	۸۷	۲۱/۵۴	۳/۸۴	۲۱۲	۰/۷۳	۰/۴۶
	مرد	۱۲۷	۲۱/۱۴	۳/۹۴			
پایبندی	زن	۸۷	۱۹/۶۳	۳/۴۷	۲۱۲	۱/۹۱	۰/۰۶
	مرد	۱۲۷	۱۸/۷۱	۳/۲۴			
جذب	زن	۸۷	۲۲/۷۶	۳/۷۴	۲۱۲	۲/۷۹	۰/۰۰۶
	مرد	۱۲۷	۲۱/۲۵	۳/۹۷			

تبیین رابطه التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش در دانشگاه: سهم متغیر نگرش به تسهیم دانش

ادامه‌ی جدول ۵. تفاوت بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان زن و مرد

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	Df	T	sig
نگرش به تسهیم دانش	زن	۱۲۷	۸۷	۲/۸۸	۲۱۲	۱/۲۳	۰/۲۱
	مرد	۸۷	۱۲۷	۳/۱۳			
رفتار تسهیم دانش	ارائه دانش	زن	۸۷	۹/۹۲	۲۱۲	۰/۷۵	۰/۴۵
	دریافت دانش	مرد	۱۲۷	۱۰/۲۳			
رفتار تسهیم دانش	ارائه دانش	زن	۸۷	۱۵/۲۹	۲۱۲	۰/۶۱	۰/۵۳
	دریافت دانش	مرد	۱۲۷	۱۵/۵۲			

سؤال سوم: آیا بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری بر اساس متغیر حوزه تخصصی تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس نتایج موجود در جدول ۶ بین دانشجویان دکتری رشته‌های تخصصی مختلف (علوم انسانی، فنی مهندسی، علوم پایه و کشاورزی و دامپزشکی) در کیفیت التزام آنها و نگرش به تسهیم دانش تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. این در حالی است که در بعد ارائه دانش از متغیر رفتار تسهیم دانش، بر اساس F به دست آمده در درجه آزادی ۳ تفاوت معناداری بین کیفیت ارائه دانش دانشجویان رشته‌های مختلف در سطح ۰/۰۲ وجود دارد. در این بین بیشترین میانگین متعلق به دانشجویان رشته کشاورزی و دامپزشکی و کمترین میانگین متعلق به دانشجویان فنی مهندسی است. شایان ذکر است که در بعد دریافت دانش، در متغیر رفتار تسهیم دانش بین دانشجویان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۶. تفاوت بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان گروه‌های تحصیلی گوناگون

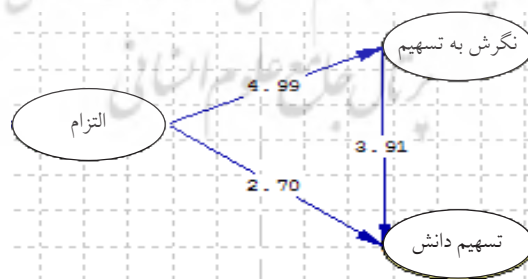
متغیرها	رشته تخصصی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	Df	f	sig
التزام	توان	علوم انسانی	۴۸	۲۱	۳	۰/۷۱	۰/۱۸
	فنی مهندسی	۴۶	۲۱/۱۳	۳/۲۵			
	علوم پایه	۴۵	۲۱/۹۱	۴/۰۸			
	کشاورزی و دامپزشکی	۵۵	۲۱/۰۱	۴/۳۶			
پایبندی	توان	علوم انسانی	۴۸	۱۸/۳۸	۳	۱/۰۳	۰/۵۴
	فنی مهندسی	۴۶	۱۹/۲۹	۳/۱۸			
	علوم پایه	۴۵	۱۹/۵	۳/۳۷			
	کشاورزی و دامپزشکی	۵۵	۱۸/۹۶	۳/۳۳			

ادامه‌ی جدول ۶. تفاوت بین کیفیت التزام، نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان گروه‌های تحصیلی گوناگون

sig	f	Df	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	رشته تخصصی	متغیرها
۰/۳۸	۰/۲۷	۳	۳/۹۴	۲۱/۵۹	۴۸	علوم انسانی	التزام جذب
			۳/۵۵	۲۱/۵۸	۴۶	فنی مهندسی	
			۴/۲۸	۲۲/۱۱	۴۵	علوم پایه	
			۳/۹۸	۲۲/۰۳	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۸۴	۱/۶۳	۳	۲/۸۸	۲۲/۹۱	۴۸	علوم انسانی	نگرش به تسهیم دانش
			۲/۴۱	۲۲/۲	۴۶	فنی مهندسی	
			۲/۷۴	۲۳/۳۸	۴۵	علوم پایه	
			۳/۸۳	۲۲/۴۶	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۰۲	۳/۱۹	۳	۲/۷۷	۹/۸۶	۴۸	علوم انسانی	رفتار تسهیم دانش
			۲/۲۸	۹/۳۳	۴۶	فنی مهندسی	
			۲/۴	۱۰/۱۲	۴۵	علوم پایه	
			۲/۸۷	۱۱/۰۲	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	
۰/۳۲	۱/۱۶	۳	۲/۹۵	۱۴/۸۴	۴۸	علوم انسانی	دریافت دانش
			۲/۰۷	۱۵/۴۹	۴۶	فنی مهندسی	
			۲/۳۵	۱۵/۸۸	۴۵	علوم پایه	
			۴/۰۳	۱۵/۲	۵۵	کشاورزی و دامپزشکی	

نتایج حاصل از معادلات ساختاری یا تحلیل مسیر و برازش مدل ساختاری

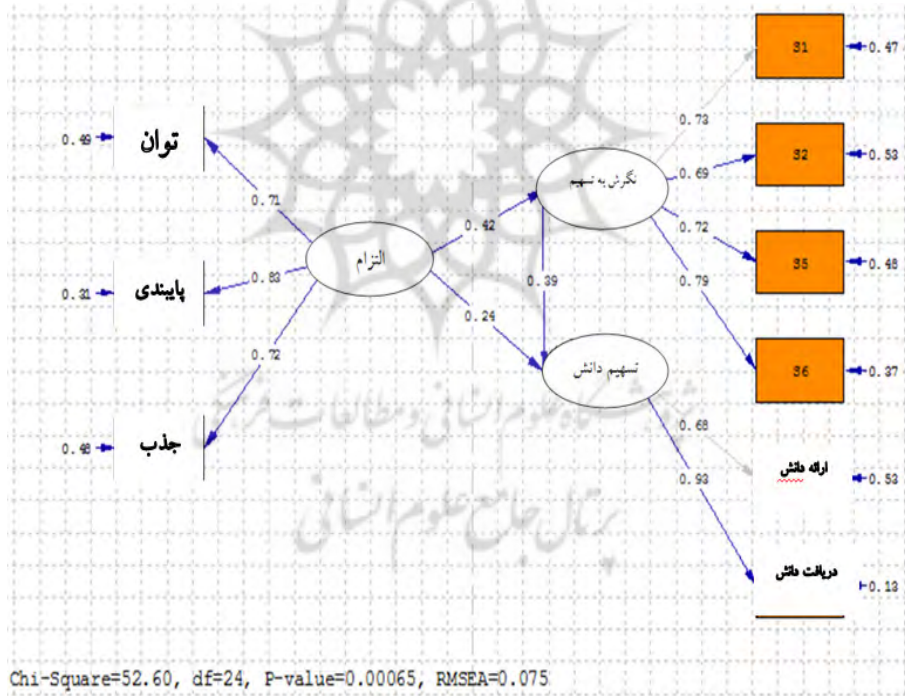
برای بررسی سؤال اصلی پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شد. هدف از این تحلیل، بررسی روابط بین متغیرهای اصلی پژوهش است. مدل ساختاری که در شکل ۲ آمده است، تأثیر عوامل کیفیت التزام دانشجویان را بر نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل ساختاری با مؤلفه‌های اصلی با مقادیر t-value

تبیین رابطه‌ی التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش در دانشگاه: سهم متغیر نگرش به تسهیم دانش

با توجه به شکل ۲، کیفیت التزام تأثیر معناداری ($t\text{-value} = 4/99$) بر نگرش به تسهیم دانش دانشجویان دکتری دارد. به علاوه نگرش به تسهیم دانش نیز تأثیر مثبت و معناداری ($t\text{-value} = 3/91$) بر رفتار تسهیم دانش دارد. همچنین کیفیت التزام دانشجویان نیز بر رفتار تسهیم دانش تأثیر مثبت و معناداری ($t\text{-value} = 2/7$) دارد. با توجه به شکل ۳ نیز که نتایج حاصل از پژوهش را نشان می‌دهد، روابط معناداری بین متغیرهای پژوهش وجود دارد. در جدول ۷ نتایج برازش مدل آمده است. شایان ذکر است که شاخص‌های برازش مدل پژوهش با شاخص‌های برازش مورد اتفاق صاحب نظران در مدلسازی ساختاری (هوپر و همکاران، ۲۰۰۸) مقایسه شده است. چنانکه در جدول ۷ مشخص است، نسبت کای دو به درجه آزادی کمتر از ۳ است. شاخص RMSEA نیز کمتر از ۰/۰۸ است و سه شاخص، GFI، NFI و CFI نیز مقادیری بالاتر از ۰/۹ را به خود اختصاص داده است. همگی این شاخص‌ها در کل برازش مناسب مدل را نشان می‌دهند.



شکل ۳. مدل ساختاری در حالت ضرایب معناداری

جدول ۷. شاخص‌های برازش مدل ساختاری برازش مدل

درجه آزادی	X2	RMSEA	GFI	CFI	NFI
۲۴	۵۲/۶	۰/۰۷۵	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۵

به‌طور خلاصه با توجه به ضرایب معناداری مدل ساختاری، نتایج فرضیات پژوهش را می‌توان به شرح جدول ۸ ارائه کرد.

جدول ۸. نتایج آزمون فرضیات پژوهش

نتیجه	معناداری مسیر	مسیر فرض شده	فرضیه
تأیید شد	۰/۴۲**	اثر التزام دانشجویان بر نگرش به تسهیم دانش	۱
تأیید شد	۰/۳۹**	اثر نگرش به تسهیم دانش بر رفتار تسهیم دانش	۲
تأیید شد	۰/۲۴*	اثر التزام دانشجویان بر نگرش به تسهیم دانش	۳

*P > ۰/۰۵ **P > ۰/۰۱

شایان ذکر است به‌منظور بررسی فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر اینکه نگرش به تسهیم در رابطه بین التزام و رفتار تسهیم دانش نقش میانجی ایفا می‌کند، ضرایب رگرسیون در مسیرهای اول و سوم مقایسه شد. نتایج مقایسه نشان داد که ضریب رگرسیون التزام دانشجویان از مسیر اول (۰/۳۰) به سوم (۰/۲۴) کاهش یافته است. بنابراین نگرش به تسهیم دانش در رابطه بین التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش نقش واسطه‌ای نسبی ایفا کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله درصدد بودیم تا با تبیین نقش کیفیت التزام دانشجویان در بروز رفتار تسهیم دانش، سهم اندکی در در ترسیم افق‌های جدیدی در ادبیات مدیریت دانش در مؤسسات آموزش عالی داشته باشیم. پژوهش در ابتدا با هدف آزمون تجربی مدلی آغاز شد که در آن التزام دانشجویان به فعالیت‌های دانشگاهی از طریق نگرش به تسهیم دانش به ظهور و بلوغ رفتار تسهیم دانش آنان می‌انجامد. بررسی تجربی تبیین رابطه التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش با نقش واسطه‌گری نگرش آنها و اثر آن بر شکل‌گیری این رفتار، کمتر مورد توجه محققان آموزش عالی قرار گرفته است. پس مبتنی بر مدل مفهومی پژوهش چهار فرضیه اصلی مطرح و به آزمون گذاشته شد.

یافته‌های مدل معادلات ساختاری نشان داد که کیفیت التزام بر نگرش به تسهیم دانش دانشجویان دکتری تأثیر معناداری دارد. این یافته یعنی هر چه میزان انرژی دانشجویان برای انجام دادن کارها و فعالیت‌های علمی و پژوهشی بیشتر باشد، میزان اثربخشی و کارایی کسب شده در کار بیشتر می‌شود (تاچ و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۴۳) و این امر شاید با لحاظ کردن جنبه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری (لاوسن، ۲۰۱۱: ۳)، نگرش دانشجویان را نسبت به تسهیم دانش تغییر دهد. در واقع وقتی دانشجویان در کار خود متمرکز و غرق می‌شوند و درگیری شدید روحی با آن پیدا و سطح بالایی از انرژی ذهنی و جسمی را برای کار خود صرف می‌کنند (ساعی و همکاران، ۱۳۹۱: ۷۴) در می‌یابند که اگر دانش خود را با دیگران به اشتراک گذارند، این به اشتراک گذاری دانش موجب ایجاد فرصت‌های جدید برای دانشجویان می‌شود. در این زمینه به اشتراک گذاری دانش با دیگران، پاسخگویی به اقتضانات محیطی و توسعه ظرفیت‌های جدید را به همراه داشته باشد و با صرف انرژی کمتری، موفقیت بیشتری برای دانشجویان به ارمغان آورد. از این رو نگرش مثبتی نسبت به تسهیم دانش در آنان ایجاد می‌شود. این یافته با یافته‌های پژوهشی دالن، حسن و اتان (۲۰۱۲: ۲۰۱۲)؛ کوهن و همکاران (۲۰۱۱)؛ جزف، نیومن و هالن (۲۰۱۰)؛ بار کاتساس، کاسیماتیس و گیالاماس (۲۰۰۹) سینگک؛ گرانویل و دیکا (۲۰۰۲) همراستا است. دالن، حسن و اتان (۲۰۱۲: ۴۶۴) اذعان کردند که بین نگرش دانشجویان نسبت به آموزش‌های الکترونیکی و التزام آنان در یادگیری‌های آنلاین رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بار کاتساس و همکاران (۲۰۰۹: ۵۶۲) در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که بین التزام دانش‌آموزان، نگرش آنها به یادگیری ریاضی به وسیله فناوری و موفقیت آنها در درس ریاضی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. کوهن و همکاران (۲۰۱۱: ۸۵۹) نیز بر این باورند که نگرش افراد، عوامل محیطی و عوامل انگیزشی با سطح و ماهیت التزام آنان در رابطه هستند. به‌طور خلاصه در ارتباط با نقش التزام در شکل‌گیری نگرش به تسهیم دانش، می‌توان عنوان کرد که یافته تجربی مطالعه کنونی به‌خوبی مؤید نظر پژوهشگران فوق است.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، تأثیر التزام بر رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری است. یافته‌های تحقیق بیانگر این نکته هستند که التزام نیز بر رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری اثر معناداری دارد. دلیل احتمالی یافته مذکور این است که وقتی دانشجویان به‌طور جسمی، شناختی و هیجانی خودشان را در کار درگیر می‌کنند (التزام) (نیسی و همکاران، ۲۴: ۱۳۹۰)، با توجه به حجم فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشجویان دکتری و گسترده بودن دامنه علم در رشته‌های مختلف، به این واقعیت پی می‌برند که به‌تنهایی نمی‌توانند در همه زمینه‌ها تسلط یابند و فعالیت کنند. پس اگر با افراد دیگر به تبادل دانش (عینی و ذهنی) بپردازند نه تنها در زمان خود صرفه‌جویی کرده‌اند، بلکه هر یک از طرفین

می‌توانند دانش خود را توسعه دهند و حتی دانش جدیدی تولید کنند و در فعالیت‌های خود موفق‌تر گام بردارند. بنابراین تمایل آنها به تسهیم دانش یعنی "ارائه دانش" و "دریافت دانش" بیشتر می‌شود (ون‌دن‌هوف و دی‌رایدر، ۲۰۰۴: ۱۵۶) و رفتار تسهیم دانش در آنان شکل گرفته و به‌عنوان یک نیاز در محیط‌های دانشگاهی درونی می‌شود. این یافته با پژوهش‌های گلاچ، جوهانسون و ریسانن (۲۰۱۳)؛ موسبی (۲۰۱۲)؛ مرگر، لازر، و چارف (۲۰۱۲)؛ سامبروک و همکاران (۲۰۱۱)؛ سلان (۲۰۰۹)؛ سبرا، کولینز و سالگادو (۲۰۰۶) همسو است. از نظر سلانو (۲۰۰۹) التزام و رفتار تسهیم دانش رابطه معناداری دارند و بر این باور است که شخصیت، سیاست‌های سازمان و التزام کارکنان پیش‌بینی‌کننده رفتار تسهیم دانش افراد در سازمان هستند. موسبی (۲۰۱۲: ۱) نیز در رابطه بین دو متغیر التزام و تسهیم دانش در مطالعه‌ای سازمانی بر این نکته تأکید دارد که التزام شغلی در کارکنان شاید با اعمال رهبری شایسته و بهبود شرایط محیطی مانند ایجاد احساس ارزشمندی، ایجاد شرایط یادگیری و نظارت به تسهیم دانش و موفقیت سازمان منجر می‌شود. البته در این میان یافته مطالعه سبرا و همکاران (۲۰۰۶: ۲۴۵) نشان داد که عوامل روان‌شناختی و سازمانی در التزام افراد به تسهیم دانش مؤثرند و نقش حیاتی ایفا می‌کنند. یافته تجربی کنونی نیز به‌خوبی مؤید ادبیات موجود سازمانی در زمینه نقش التزام در شکل‌گیری رفتار تسهیم دانش است.

پژوهش کنونی نشان داد که نگرش به تسهیم دانش نیز بر رفتار تسهیم دانش دانشجویان دکتری اثر مثبت و معناداری دارد. همچنین در بررسی فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر اینکه نگرش به تسهیم دانش رابطه بین التزام و رفتار تسهیم دانش نقش میانجی ایفا می‌کند، نشان داده شد که در این مطالعه نگرش به تسهیم دانش در رابطه بین التزام دانشجویان و رفتار تسهیم دانش نقش واسطه‌ای نسبی ایفا کرده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های تانوس و همکاران، ۲۰۱۳؛ صبا و همکاران، ۲۰۱۲؛ چن و همکاران، ۲۰۱۲؛ هوف و همکاران، ۲۰۱۲؛ بهنک، ۲۰۱۰؛ یانگ، ۲۰۰۸؛ بوک و همکاران، ۲۰۰۵؛ بوک و کیم، ۲۰۰۲ همسو است. دلیل احتمالی این یافته نیز شاید این باشد که دانشجویان در می‌یابند که تسهیم دانش به گسترش یادگیری در میان آنان منجر می‌شود (کیم و جو، ۲۰۰۸: ۲۸۷). در واقع وقتی آنها از مزایای تسهیم دانش مطلع می‌شوند، این امر نگرش آنها را به تسهیم دانش مثبت می‌کند و در نتیجه تمایل آنها به تسهیم دانش بیشتر می‌شود. همان‌گونه که فول وود و همکاران (۲۰۱۳: ۱۲۳) بیان کرده‌اند در دانشگاه‌ها تسهیم دانش بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیشتر تحت تأثیر نگرش و باور دانشجویان نسبت به تسهیم دانش است.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر فقدان تفاوت معنادار بین نگرش به تسهیم دانش و رفتار تسهیم دانش دانشجویان زن و مرد است. تنها تفاوت معنادار در بعد جذب از ابعاد فرعی التزام دانشجویان

است که در این بعد زنان از میانگین بیشتری برخوردارند. به‌علاوه در بین دانشجویان دکتری رشته‌های تخصصی مختلف (علوم انسانی، فنی مهندسی، علوم پایه و کشاورزی و دامپزشکی) در کیفیت التزام آنها و نگرش به تسهیم دانش تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. این در حالی است که در بعد ارائه دانش از متغیر رفتار تسهیم دانش تفاوت معناداری بین دانشجویان رشته‌های مختلف وجود دارد که در آن بیشترین میانگین متعلق به دانشجویان رشته کشاورزی و دامپزشکی و کمترین میانگین متعلق به دانشجویان فنی مهندسی است. شایان ذکر است که در بعد دریافت دانش متغیر رفتار تسهیم دانش، بین دانشجویان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد. شاید دلیل احتمالی یافته این باشد که این متغیرها هر یک به‌تنهایی تحت تأثیر عوامل فردی و زمینه‌ای باشد که در این پژوهش بررسی نشده است و بررسی این عوامل، البته شاید موضوعی برای پژوهش‌های آتی باشد.

پی‌نوشت

1. Chong
2. Kim
3. Sohail & Daud
4. Hansen & Avital
5. Gorry
6. Behnke
7. Fullwood
8. Thanos
9. Seba et al
10. Chen et al
11. Hooff
12. Behnke
13. Yang
14. Book
15. Book & kim
16. Ervin
17. Rupayana
18. Kuh
19. Teoh
20. Mosby
21. Sambrook
22. Solano
23. engagement
24. Rupayana
25. Lawson
26. Attitudes about knowledge sharing
27. Kim & Ju
28. knowledge sharing
29. Holsapple & Joshi
30. Bouthillier & Shearer
31. Mogotsi
32. Sohail & Daud
33. Mc Dermott & O Dell
34. Wasko & Faraj
35. Ipe
36. MacNeil
37. Van den Hoof & De Ridder
38. Knowledge Exchange
39. Van den Hoof & de Leeuw Van Weenen

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| 40. li | 49. Seba et al |
| 41. Gluch, Johansson & Räisänen | 50. Chen et al |
| 42. Mergel, Lazer & Scharf | 51. Hooff |
| 43. Cabrera, Collins & Salgado | 52. Behnke |
| 44. Dahalan, Hassan & Atan | 53. Yang |
| 45. Cohen | 54. Book |
| 46. Joseph, Newman & Hulin | 55. Book & kim |
| 47. Barkatsas, Kasimatis & Gialamas | 56. Schaufeli & Bakker |
| 48. Thanos | 57. Bock et al |

منابع

۱. ساعی، الهام؛ نعیمی، عبدالزهر؛ نیسی، عبدالکاظم (۱۳۹۱). ارتباط ابعاد مهم کنترل شغلی با التزام کاری کارکنان پالایشگاه آبادان. فصلنامه تازه‌های روان‌شناسی صنعتی/سازمانی، ۳(۱۰)، ۷۳-۸۴.
۲. نیسی، عبدالکاظم؛ ارشدی، نسرین؛ رحیمی، احسان (۱۳۹۰). رابطه علی سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی. مجله دست‌آوردهای شناختی، ۴(۱)، ۱۹-۴۶.
3. Alavi, M., and Leidner, D. (2001). knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1): 107-136.
6. Barkatsas, A., Kasimatis. K. and Gialamas. V. (2009). Learning secondary mathematics with technology: Exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement. *Computers & Education*, 52 (3): 562-570.
7. Behnke, T. M. (2010). Knowledge sharing at work: An examination of organizational antecedents: Ambrose University.
8. Bock, G. W. and Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2): 14—21.
9. Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. -G. and 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.

10. Bouthillier, F and 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>.
11. Cabrera, A. , Collins, W. c. and Salgado. J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*. 17 (2): 245-264.
12. Chen, S. S., Chuang, Y. W. and 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 (0): 106-118.
13. Chennamaneni, A. (2006). Determinants of sharing knowledge behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model. PhD. thesis, The University of Texas.
14. Chong, C. W., Teh, P.L. and Tan, B. C. (2013). Knowledge sharing among Malaysian universities' students: do personality traits, class room and technological factors matter?, *Educational Studies*, 3: 1-25.
15. Cohen, M. J., Marx, M., Freedman, L., Murad, H. R. and Thin. K. M. (2011). The Comprehensive Process Model of Engagement. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 19 (10): 859-70.
16. corporations. *Strategic management Journal*, 21 (4): 473-496.
17. Dahalan, N., Hassan, M. H. and Atan. H. (10 December 2012). Student Engagement in Online Learning: Learners Attitude Toward E-Mentoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67: 464-475.
18. Ervin, S. E. L. (2010). Examining student engagement of African American community college student: focusing on the CCSSE benchmarks: Morgan State University.
19. Ford, D. P. (2004). Knowledge sharing: Seeking to understand intentions and actual sharing. Queens University at Kingston (Canada). ProQuest Dissertations and Theses.
20. Fullwood, R., Rowley, J. and Delbridge. D. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17 (1): 123-136.
21. Gluch, P., Johansson, K. and Räsänen. C. (2013). Knowledge sharing and learning across community boundaries in an arena for energy efficient buildings. *Journal of Cleaner Production*, 48: 232-240.

22. Gorry, G. (2008). Sharing knowledge in the public sector: two case studies. *Knowledge Management Research and Practice*, 6(2): 105-111.
23. Gupta, A. K. and Govindarajan, V.(2000). Knowledge Flows within multinational
24. Hansen, S and Avital, M. (2005).Share and share alike: The social and technological influences on knowledge sharing behavior. *Sprouts*, 5(1): 1-19.
25. Holsapple, C. W., and 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.
26. Hooff, B. V. D., Alexander, S. and Stojan. S. (2012). What one feels and what one knows: the influence of emotions on attitudes and intentions towards knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 16 (1): 148- 158.
27. Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework, *Human Resource Development Review*, 2(4): 337-359.
28. Joseph, D. L, Newman, D. A. and Hulin. C. L. (2010). Job attitudes and employee engagement: a meta- analysis of construct redundancy. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 8: 1, 1-6.
29. 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. Retrieved 02282011 online from http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02282011-180027/unrestricted/Kim_Dongshin_D_2011.pdf.
30. Kim, S. and Ju, B. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, 30 (4): 282–290.
31. Kuh, G. D., Chen, D., and Laird, T. F. N. (2007). Why Teacher-Scholars Matter: Some Insights from FSSE and NSSE. *Liberal Education*, 93 (4): 40-45.
32. Lawson, M. A. (2011). The Effects of Student Engagement on Educational Attainment: University of California.
33. Lee, J.H., Kim, Y.G. and Kim, M. Y. (2006). Effects of managerial drivers and climate
34. MacNeil, C. M. (2003). Line managers: facilitators of knowledge sharing in teams. *Employee Relations*, 25(3): 294-307.
35. maturity on knowledge-management performance: Empirical validation. *Information Resources Management Journal*, 19(3): 48–60.

36. McDermott, R., and O'Dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge, *Journal of Knowledge Management*, 5 (1): 76 – 85.
37. Mergel, I., Lazer, D. and Scharf, M. C. (2012). Lending a helping hand: voluntary engagement in knowledge sharing. *International Journal of Learning and Change*, 3 (1): 5-22.
38. 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 and Theses.
39. Mosby, A. D. (2012). Exploring older workers' full employee engagement in knowledge sharing in federal sector success: An exploratory qualitative inquiry: Capella University.
40. Ramayah, T., Yeap, J. A. L. and Ignatius, J. (June 01, 2013). An Empirical Inquiry on Knowledge Sharing among Academicians in Higher Learning Institutions. *Minerva: a Review of Science, Learning and Policy*, 51 (2): 131-154.
41. Rupayana, D. D. (2010). Developing SAENS: development and validation of a student academic engagement scale (SAENS): Kansas State University.
42. Sambrook, S., Analoui, B. D. and Doloriert, C. H. (March 01, 2014). Engaging students in group work to maximise tacit knowledge sharing and use. *The International Journal of Management Education*, 1(12): 35- 43.
43. Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. and Salanova, M. (January 01, 2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4): 701-716.
44. Seba, I., Rowley, J., and Lambert, S. (August 01, 2012). Factors affecting attitudes and intentions towards knowledge sharing in the Dubai Police Force. *International Journal of Information Management*, 32 (4): 372-380.
45. Shouping, H. (2010). Scholarship Awards, College Choice, and Student Engagement in College Activities: A study of High achieving Low- Income students of Color. *Journal of College Student Development*. 51 (2): 150- 161.
46. Singh, K., Granville, M. and Dika, S. (July 01, 2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *The Journal of Educational Research*, 95 (6): 323-332.
47. Sohail, M, S. and 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.

48. Solano, B. R. (2009). Organizational politics, personality and willingness to share knowledge: The mediational role of employee engagement: Alliant International University.
49. Teoh, H. C., Abdullah, M. C., Roslan, S. and Daud, S. (10 October 2013). An Investigation of Student Engagement in a Malaysian Public University. Sixth International Conference on University Learning and Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 90: 142 – 151.
50. Thanos, P., Teta, S. and Pawit. N. (2013). Exploring the determinants of knowledge sharing via employee weblogs. *International Journal of Information Management*, 33 (1): 133- 146.
51. Van, D. H. and 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.
52. Wasko, M. M. and Faraj, S. (2000). It is what one does: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9 (2): 155-173.
53. Yang, J. T. (2008). Individual attitudes and organizational knowledge sharing. *Tourism Managemen*, 29 (2): 345- 353.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی