

«علوم تربیتی»

سال سوم - شماره ۱۱ - پاییز ۱۳۸۹

ص. ۱۳۰-۱۰۷

تحلیل رابطه بین ابعاد مدیریت دانش و سطوح یادگیری سازمانی در بین اعضاء هیئت علمی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸

دکتر محمدعلی نادى^۱

دکتر حسنعلی بختیارنصرآبادی^۲

مریم فرهمندپور^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین ابعاد مدیریت دانش با سطوح یادگیری سازمانی در بین اعضاء هیئت علمی دانشگاه اصفهان انجام شده است. روش پژوهش و از نوع همبستگی بود و جامعه آماری پژوهش را کلیه اعضاء هیئت علمی دانشگاه اصفهان تشکیل می‌دادند که با کمک جدول تعیین حجم کوهن و همکاران (۲۰۰۰)، ۲۱۷ نفر از اعضاء هیئت علمی به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه‌ی مدیریت دانش حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) و یادگیری سازمانی واتکینز و مارسیک (۲۰۰۳) استفاده گردید. به منظور تحلیل داده‌های گردآوری شده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام، تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون شفه و مدل‌سازی معادله ساختاری استفاده گردید. یافته‌های بدست آمده نشان داد که بین ابعاد مدیریت دانش با سطوح یادگیری سازمانی در سطح $p \leq 0.05$ رابطه معنادار وجود دارد. همچنین از بین سطوح یادگیری سازمانی به ترتیب سطح فردی و سطح گروهی بهترین پیش‌بینی کننده‌های مدیریت دانش می‌باشند. به علاوه تحلیل واریانس چند متغیره گویای عدم تفاوت بین نظرات اعضاء هیئت علمی در مورد ابعاد مدیریت دانش بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سابقه خدمت و وجود تفاوت در مورد سطح سازمانی در دانشگاه اصفهان بر حسب مرتبه علمی و سابقه خدمت بود. همچنین

۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، اصفهان، ایران.

۲- دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

نتایج حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری حاکی از تأثیر مستقیم یادگیری سازمانی بر مدیریت دانش با شاخص‌های برآزش مناسب بوده است.

واژگان کلیدی: مدیریت دانش، یادگیری سازمانی، اعضاء هیئت علمی

مقدمه

آیا این مطلب که یادگیری سازمانی^۱ و مدیریت دانش^۲ از هدف یکسان یعنی تسهیل اقدامات مؤثر برخوردارند فقط یک اتفاق است یا چیزی بیش از آن؟ آیا این دو حیطة به یک معنا دو روی یک سکه را تشکیل می‌دهند؟ به پیشنهاد مقاله حاضر این دو رویکرد دخیل در افزایش سرمایه‌های عقلانی و ظرفیت و قابلیت‌های انسانی برای اقدامات مؤثر مکمل هم هستند. تعجبی ندارد که هر دوی یادگیری سازمانی و مدیریت دانش توان بالقوه لازم برای نیل به سطوح بالای اثر بخشی را ارائه می‌کنند. با این حال آنچه مشخص نمی‌باشد تأثیر ناشی از یکپارچه کردن این دو حیطة در یک سیستم متحد می‌باشد. به لحاظ تاریخی این دو حیطة از سوی مدافعان مربوط به خود دو حیطة مجزا محسوب می‌شوند. اما با این وجود، شباهت‌های بالقوه موجود میان یادگیری سازمانی و مدیریت دانش می‌تواند شیوه‌ای نیرومند را برای هدایت سرمایه‌های عقلانی سازمان در اختیار مدیران قرار دهد (کاولری^۳، ۲۰۰۴). آنچه همگرایی قریب‌الوقوع این دو گروه را بسیار جالب می‌سازد آن است که هر کدام نفع بسیار از این همگرایی می‌برند. اما هیچکدام آن را مشاهده نمی‌کنند. هر کدام از این دو گروه با دامنه‌های محدود خود دست و پنجه نرم می‌کنند و به ندرت توقف می‌کنند تا احتمالات بین رشته‌ای را مد نظر قرار دهند (مک‌الروی^۴، ۲۰۰۰). براون و وودلند^۵ (۱۹۹۹) از مکتب یادگیری سازمانی به طور ساده ادعا کرده‌اند که یادگیری فرایند اکتساب دانش است در حالیکه آلی^۶ (۱۹۹۷) از مکتب مدیریت دانش معتقد است که هر یک از ابعاد دانش دارای یک فعالیت یادگیری مرتبط به خود است که از آن حمایت می‌کند. با در نظر گرفتن یک دیدگاه گسترده‌تر، ایجاد و تولید دانش نتیجه نهایی فرایند یادگیری محسوب می‌شود و بالعکس یادگیری هنگامی روی می‌دهد که در مورد ایجاد، اشتراک و استفاده از دانش صحبت شود (لورمنز^۷، ۲۰۰۲). تعریف به عمل آمده از سوی سوان و همکارانش^۸ (۱۹۹۹) در خصوص مدیریت دانش یکی از بهترین تعاریف در این باره محسوب می‌شود زیرا به شرح مقاصد مدیریت دانش پرداخته و آن را در جایگاه

-
- 1- Organizational Learning
 - 2- Knowledge Management
 - 3- Cavaleri
 - 4- Mc Elroy
 - 5- Brown & Woodland
 - 6- Allee
 - 7- Loermans
 - 8- Swann et al

سازمانی مناسب قرار می‌دهد: «مدیریت دانش هرگونه فرایند یا عمل تولید، کسب، ذخیره‌سازی، اشتراک و کاربرد دانش در کل سازمان به منظور ارتقاء یادگیری و عملکرد در سازمان می‌باشد.» عبارت «در کل سازمان» اشاره به لحاظ کردن دانش ضمنی دارد. دانشی که در اذهان افراد وجود دارد بر خلاف دانشی که کدگذاری و مستندسازی می‌شود (واعظی و متولی حبیبی، ۱۳۸۵).

دانش در سازمان به اشکال مختلف و در مکان‌های مختلف وجود دارد اما این در نهایت خود افراد هستند که باید شیوه‌های جدید انجام امور را فرا گیرند. در عین حال که آماده یادگیری زدایی گذشته هستند. که این یک الویت اساسی برای افراد محسوب می‌شود. زیرا آنها عوامل اصلی دانش صریح و دانش ضمنی هستند (گرانث^۱، ۱۹۹۶). یادگیری سازمانی مبنای لازم جهت شناخت و بهبود منابع و توانمندی‌های مورد نیاز را در اختیار سازمان‌ها می‌گذارد. منابع به شکل مدیران و دیگر کارکنان، دانش، توانمندی‌ها و ویژگی‌های خاص سازمان، مبنای لازم جهت عملکرد و تداوم عملکرد سازمانی را فراهم می‌سازد (آیزنهارت و مارتین^۲، ۲۰۰۰). به طور خاص یادگیری سازمانی موجب ارتقاء منابع ناملموس می‌شود که به نوبه خود موجب افزایش راهبردهای بالقوه‌ای می‌گردد که سازمان می‌تواند از آنها بهره‌گیری (هیت و همکاران^۳، ۲۰۰۰).

دیبالا و همکارانش^۴ (۱۹۹۶) یادگیری سازمانی را تحت عنوان ظرفیت یا فرایندهای قرار گرفته در درون یک سازمان برای حفظ یا بهبود عملکرد بر مبنای تجربه تعریف کرده‌اند. این فرایند شامل اکتساب دانش (ایجاد یا رشد مهارت‌ها، بینش‌ها و تعبیر و تفسیرها)، اشتراک دانش (انتشار دانش فرا گرفته شده توسط فرد به دیگران) و استفاده از دانش (یکپارچه‌سازی دانش به گونه‌ای که جذب شده، به شکل گسترده در دسترس قرار گرفته و قابل تعمیم بخشی به شرایط جدید باشد) می‌باشد (کوشتانزو و تزومپا^۵، ۲۰۰۸). شاید بنیادی‌ترین تمایز در اشکال دانش در یادگیری سازمانی این باشد که آیا دانش ۱- صرفاً به عنوان یک باور در ذهن یک فرد است، ۲- در میان شرکت‌کنندگان در یک گروه کاری مشترک است یا، ۳- در سطح سازمان مورد پذیرش و استفاده واقع شده است، این سه تمایز سطوح یادگیری فردی، گروهی و سازمانی را نشان می‌دهند (سانچز، ۲۰۰۵).

از نظر صاحب‌نظرانی همچون مارکوارت (۱۳۸۵)، بارگوبین (۱۹۹۵) و کراسان و همکاران^۶ (۱۹۹۹) شیوه ارتباط و سازمان دهی افراد با یکدیگر ایجاد سطوح متعدد یادگیری را در پی دارد: فردی، گروهی و سازمانی. هر چند یادگیری فرایندی فردی است اما در سازمان و از طریق فرایندی جمعی روی می‌دهد و در نتیجه یک فرایند اجتماعی نیز محسوب می‌شود (تاکر و همکاران^۷، ۱۹۹۶). انتقال دانش در سطح

-
- 1- Grant
 - 2- Eisenhardt & Martin
 - 3- Hitt et al
 - 4- Dibella et al
 - 5- Costanzo & Tzoumpa
 - 6- Crossan et al
 - 7- Tucker et al

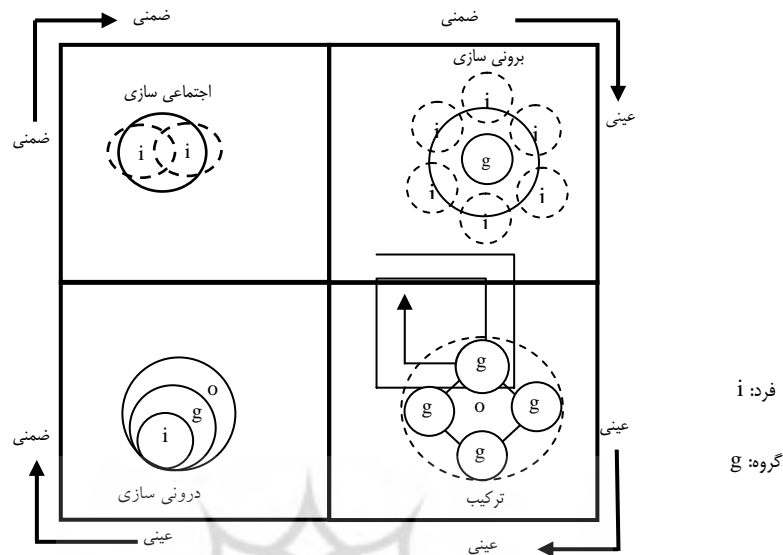
فراتر از سطح فردی، عموماً در بردارنده فرایندهای اجتماعی مهمی همچون اشتراک، تعبیر و تفسیر، تلفیق اطلاعات و ذخیره این اطلاعات می‌باشد تا به رغم ترک شغل‌های فردی تداوم یابد. بنابراین در هنگام تجزیه و تحلیل و انتقال دانش در سطوح فراتر از سطح فردی پای فرایندهای اجتماعی مهم به میان کشیده می‌شود. اشتراک دانش نقش مهمی را در انتقال دانش بر عهده دارد (کراسان و همکاران، ۱۹۹۹).

افزون بر این، ظرفیت جذب سازمانی به معنای توانایی در درک ارزش، تلفیق و به کار بردن دانش در جهت هدف‌های سازمانی، می‌تواند از طریق اشتراک دانش در میان کارکنان افزایش یابد. طی فرایندهای تعاملی اشتراک دانش، دانش فردی کم کم به دانش سازمانی تبدیل شده و ظرفیت جذب افزایش می‌یابد و هر چه این سطح بالاتر باشد، توانایی سازمان در تولید، یادگیری و استفاده از دانش جدید افزایش خواهد یافت (گائو^۱، ۲۰۰۴).

به گفته ی لورمنز (۲۰۰۲) بسیاری از سازمان‌ها یادگیری حاصل نکرده‌اند و به تکرار اشتباهات و اتخاذ تصمیمات غیر هوشمندانه می‌پردازند. مهمتر از همه شیوه‌های قدیمی فکری که باعث این شکست‌ها می‌شوند به بحث گذاشته نمی‌شوند. لورمنز، یک مثال در این خصوص را که توسط بروان و وودلند (۱۹۹۹) فراهم شده است، عنوان می‌کند. بروان و وودلند به مطالعه یک شرکت تولید دارو در انگلستان پرداخته‌اند. در این شرکت دانش فقط در سطح فردی وجود داشته است که به سیستم‌های بازخوردی ضعیف و تولید دانش‌اندک انجامیده است. دانش به عنوان یک مؤلفه قابل اداره شناخته نشده است و میلی برای کسب دانش در سطوح بالاتر به چشم نمی‌خورده است. آنها دریافتند که پدید آمدن یک فرهنگ یادگیری نه تنها موجب تولید دانش جدید می‌شود که بلکه از فقدان دانش تا حد زیادی ممانعت می‌کند. فقدان دانش یک موضوع مهم برای سازمان‌های دانش محور قلمداد می‌شود که از یک سیستم رسمی مدیریت دانش بهره‌مند نیستند.

در مقاله حاضر از الگوی فرایندی مدیریت دانش نوناکا و تاکوچی^۲ (۱۹۹۴) که در شکل ۱ نشان داده شده است، به عنوان چارچوبی برای تجزیه و تحلیل استفاده شده است. زیرا این الگو یک دانش محلی و تا حد زیاد ضمنی را با یک دانش جهانی، برونی‌سازی شده و عینی به عنوان چشم‌انداز آشتی می‌دهد (جیسون و شلفر^۳، ۲۰۰۷).

-
- 1- Gao
 - 2- Nonaka & Takuchi
 - 3- Gasson & Shelfer



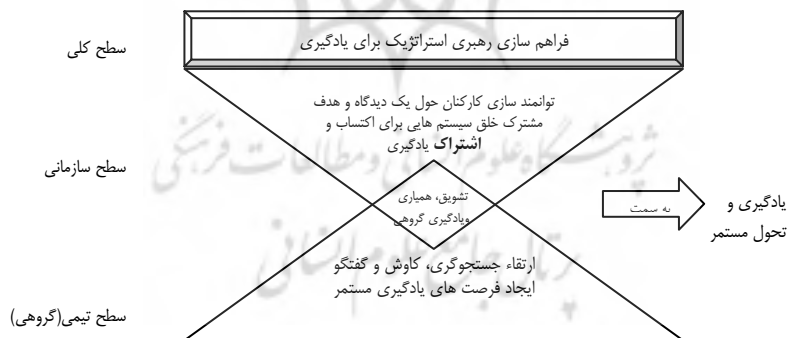
شکل ۱- مدل فرایندی مدیریت دانش نوناکا و تاکوچی (اقتباس از جیسون و شلفر، ۲۰۰۲)

خلق دانش سازمانی به عنوان یک فرایند شامل دو بعد هستی شناسی و دانش شناسی می باشد. اولین بعد شامل یادگیری در سطح فردی، گروهی و سازمانی است و دومین بعد دو نوع دانش یعنی دانش ضمنی و صریح را مورد بررسی قرار می دهد. ماریچ خلق دانش از سطح فردی شروع می شود و به سطح گروهی و سازمانی حرکت می کند و در همان زمان فرایند تبدیل از دانش ضمنی به دانش صریح و بالعکس اتفاق می افتد (افرازه، ۱۳۸۶). چندین مدل تبدیل دانش در ماریچ خلق دانش اتفاق می افتد: اجتماعی سازی، برونی سازی، ترکیب و درونی سازی. همه این نتایج وابسته به یکپارچه شدن (تلفیق) مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در استراتژی دانش سازمانی است، به شرط آنکه سازمان ها واقعاً در حفظ مزیت رقابتی شان جدی باشند (نوناکا و تاکوچی، ۱۳۸۵). پابلوس^۱ (۲۰۰۲) مدیریت دانش را فرایندی می داند که دانش سازمان را در اختیار می گیرد و آن را در ترویج نوآوری از طریق ماریچ یادگیری سازمانی استفاده می کند.

هر چند وجود هر یک از مدل های انتقال دانش خود به صورت مجزا برای یادگیری سازمانی ضروری و هر کدام در شرایط و موقعیت خاص یادگیری می تواند مؤثر واقع گردد، ولیکن به طور کلی تعامل هر چهار حالت و یا از یک حالت به حالت دیگر لازمه یادگیری سازمانی است که این تعامل فرایند چرخشی بین دو یا تمامی حالتها می باشد. بنابراین لازمه یادگیری در سازمان های یادگیرنده از حالت اجتماعی سازی شروع و با حالت درونی سازی تکمیل و ادامه می یابد. هر چند فرد با اندوخته تجارب،

مدل‌های ذهنی، مهارت‌های فردی و... در کانون آن قرار دارد، ولیکن ضرورت یادگیری سازمانی در نتیجه تعامل افراد در گروه و یا تیم‌های کاری اتفاق می‌افتد (اصیلی و همکاران، ۱۳۸۶).
به همین دلیل در دانشگاه یادگیرنده، یادگیری محدود به یادگیری دانشجو نبوده بلکه یادگیری شامل سه سطح فردی (اعضاء هیئت علمی، دانشجویان و دیگران) یادگیری در سطح تیمی (تیم‌ها و گروه‌های دانشگاهی) و یادگیری در سطح سازمانی (یادگیری سازمانی) می‌شود (رالی^۱، ۱۹۹۸). با تشکیل تیم و تعامل اعضای هیئت علمی و دانشجویان با یکدیگر به تدریج کارکرد تیم به گونه‌ای بیش از مجموع کارکردهای تک تک افراد خواهد شد به این پدیده هم افزایی گویند. این هم افزایی می‌تواند سطوح بالای بهره‌وری را برای دانشگاه و اعضای آن به دنبال داشته باشد (حسن‌زاده، ۱۳۸۷). مدیریت دانش نیز، بستر لازم را فراهم می‌نماید که سازمان به سمت سازمان یادگیرنده پیش رود و از طرفی ایجاد سازمان دانش مدار از طریق یادگیری است. برای بسیاری از مشاوران، سازمان دانش مدار عملاً مشابه سازمان یادگیرنده است (رادینگ، ۱۳۸۳).

واتکینز و مارسیک^۲ (۱۹۹۳ و ۱۹۹۶) سازمان یادگیرنده را تحت عنوان یادگیری مستمر به منظور پیشرفت مستمر از طریق قابلیت متحول سازی سازمانی تعریف کرده‌اند. از نظر آنها دو رکن اصلی سازمان یعنی افراد و ساختار به عنوان ارکان متعامل تغییر و توسعه سازمانی مطرح هستند، «این دو پژوهشگر در مدل خود هفت شاخص سازمان یادگیرنده را در سطح فردی، تیمی و سازمانی معین نموده‌اند: یادگیری مستمر، کاوش و گفتگو، یادگیری تیمی، توانمند سازی، سیستم در برگیرنده، پیوند سیستمی و رهبری استراتژیک» (جمالی و همکاران، ۲۰۰۹). (شکل ۲)



شکل ۲- اقدامات اجرایی سازمان یادگیرنده، (اقتباس از جمالی و همکاران، ۲۰۰۹)

- 1- Rowley
- 2- Watkins & Marsick
- 3- Jamali et al

گفارت و مارسیک^۱ (۱۹۹۶) مدیریت دانش را یکی از استراتژی‌های جدید برای تقویت دارایی فکری سازمان یادگیرنده می‌دانند از نظر آنها اشاعه دانش در سازمان، جزء مکمل سازمان یادگیرنده است. باقری نژاد و قهاری (۱۳۸۶) نیز بیان می‌کنند، سازمان‌های یادگیرنده مانند یک هدف برای مدیریت دانش هستند و مدیریت دانش توسعه و پیشرفت برای سازمان‌های یادگیرنده را تضمین می‌کند. به طور کلی مفهوم مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده بیشتر مانند دو روی یک سکه می‌باشند، یعنی هر چه قدر یادگیری بیشتر باشد، دانش بدست آمده بیشتر می‌شود و برنامه‌های آموزشی سازمانی در قالب مدیریت دانش گنجانده می‌شوند. از نظر نعمتی (۱۳۸۵) سازمان یادگیرنده مطلوب‌ترین محیطی است که در آن مدیریت دانش، می‌تواند ظهور نموده و گسترش یابد. بنابراین هدف نهایی سازمان یادگیرنده آن است که به افراد سازمانی بیاموزد چگونه به طور مستمر یادگیری و افزایش دانش را درون سازمان و در فرایندهای کاری، هدف اصلی خود قرار دهند بدین منظور استفاده از مدیریت دانش در سطوح مختلف ابزار کلیدی سازمان یادگیرنده است.

اما باید توجه داشت که مدیریت دانش و یادگیری سازمانی فرایندهایی چالش‌انگیز هستند؛ زیرا شناخت ارزش آنها مشکل بوده و بکارگیری مطلوب آنها به نحوی که برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد نماید، دشوارتر است. با پیشرفت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در چند دهه گذشته ابزارها و شیوه‌های نوینی را فرا روی نهادهای علمی قرار داده و آنان را در زمینه اطلاعات و استفاده از سرمایه‌های دانشی به چالش کشانده است (نعمتی، ۱۳۸۵).

با اینکه دانشگاه‌ها خود مخازن دانش هستند؛ تا به امروز هیچ‌گونه کنترلی بر روی دانش غیر مکتوب-دانش موجود در اذهان- صورت نگرفته و اطلاعات مدون تولید شده در داخل نیز به ندرت به گونه‌ای نظام مند مدیریت شده است. از سوی دیگر با توجه به حجم بالای دانش ناب و ناملموس تولید شده توسط دانشگاه‌ها به دنبال نبود ساختار مناسب مدیریت دانش منجر به فناوری و محصول جدید نگردیده است. دانشگاه اصفهان نیز از این قاعده مستثنی نبوده است و جهت حفظ دانش و سود جستن از بینش و بصیرت کارکنان نیاز به ساماندهی و آموزش مهارت جهت به روز رسانی اطلاعات و دانش به طور مستمر را دارد (زمانی، ۱۳۸۸). رالی (۱۹۹۹۸) دلایل توجه به یادگیری سازمانی را اینطور بیان کرده است. قوی‌ترین دلیل پاسخگویی به نیازهای محیطی و فشارهایی همچون منابع محدود می‌باشد. دلیل دیگر آنکه آموزش عالی از خطاهای خود چیزی نمی‌آموزد. در سیستم‌های گسترده و پیچیده‌ای مانند دانشگاه‌ها، یادگیری سازمانی برای موفقیت مستمر مهم به نظر می‌رسد و دانشگاه‌ها باید از آموخته‌های قبلی برای فعالیت‌های آتی و بهبود استفاده نمایند.

داورزنی (۱۳۸۵) مدیریت دانش را یکی از عواملی عنوان کرد که بیشترین اثرگذاری را بر قابلیت یادگیری سازمانی دارد و رابطه‌ای مستقیم بین تعداد ایده‌های مطرح شده و قابلیت یادگیری مشاهده نمود. بدین معنی که در سطوح پایین قابلیت یادگیری نمی‌توان نوآوری مشاهده نمود و از سوی دیگر به طور نسبی تعداد ایده‌های مطرح شده در قابلیت یادگیری بالا بیشتر است. دارمی (۱۳۸۶) معتقد است که آموزش و یادگیری می‌تواند یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت مدیریت دانش باشد. حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) در تحقیقی که بر اساس مدل «نوناکا و تاکوچی» انجام دادند دریافتند که درونی‌سازی در قلمرو مدیریت دانش در دانشگاه فردوسی مشهد از بالاترین جایگاه برخوردار است و سپس به ترتیب اجتماعی‌سازی، برونی‌سازی و ترکیب در مراتب بعدی قرار گرفته‌اند. آنان دریافتند که غالب مدیران در این دانشگاه بیش از آن که تمایل به تشریک و تبادل دانش و تجارب خود با یکدیگر داشته باشند، تمایل به درونی کردن دانش و رقابت با دیگران دارند. به اعتقاد علامه و مقدمی (۱۳۸۹)، شرکت ایران خودرو قادر به محقق ساختن بهبود چشم‌گیر عملکرد از طریق انتقال دانش می‌باشد. آنها نشان دادند که علت تأثیر یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمان تنها تأثیر آن بر توان رقابت و نوآوری سازمان است.

مارتین^۱ (۲۰۰۰) به اهمیت یادگیری و نیاز به خلق فرایندهایی که حمایت‌کننده یادگیری سازمانی و خلق دانش سازمانی هستند تأکید می‌کند. مارتین عنوان می‌کند که فرهنگ سازمانی عامل موفقیت سازمان‌های یادگیرنده و مدیریت دانش می‌باشد. کروز^۲ (۲۰۰۰) طی مطالعه‌ای نشان داد که مدیریت دانش، یادگیری سازمانی را از طریق خلق حافظه سازمانی افزایش می‌دهد. وی دریافت که بهبود یادگیری سازمانی، احتمال موفقیت مدیریت دانش را افزایش می‌دهد. از نظر کروز عوامل بهبود دهنده یادگیری سازمانی عبارتند از: ۱- پاداش‌دهی به منظور انگیزش کاربران جهت یادگیری از تجربیات و استفاده از سیستم مدیریت دانش ۲- ایجاد پایگاه‌های اطلاعاتی گسترده برای ذخیره‌سازی دانش ۳- تهیه دستورالعمل در مورد اینکه چه دانشی را سازمان باید به منظور یادگیری، اخذ و جمع‌آوری کند.

هاروی و دنتون^۳ (۲۰۰۲) با هدف یافتن زمینه‌های لازم برای ارتقاء یادگیری سازمانی در چند شرکت بزرگ به پژوهش پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که لازمه تغییر در محیط تجاری، وجود توافق گسترده در این خصوص که عنصر دانش عامل مهم مزیت در گسترش یادگیری سازمانی است، می‌باشد. همچنین وجود فرهنگ رقابتی، تشویق ایده‌های نوین، ریسک‌پذیری و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری از عوامل زمینه‌ساز یادگیری است. بونگ^۴ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «فرایندهای تیم‌سازی کارآمد برای جهانی‌سازی فناوری با تأکید ویژه بر مدیریت دانش» دریافت که با تبادل

1- Martin

2- Cross

3- Harvey & Denton

4- Bong

اطلاعات بین گروه‌های همسو، پاسخ بسیاری از مسائل و مشکلات به راحتی پیدا می‌شود و کارکنان در نتیجه مشارکت در نشست‌های اطلاع‌یابی، دانش شخصی خود را در اختیار دیگران قرار می‌دهند و به این ترتیب دانش شخصی به دانش سازمانی تبدیل می‌شود. مک کارتی^۱ (۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافت که ۱- آموزش و یادگیری می‌تواند بوسیله استفاده از مدیریت دانش ارتقا یابد ۲- توسعه سیستم‌های مدیریت دانش کمک قابل توجهی برای کارکنان دانشی به همراه خواهد داشت ۳- حفظ و تداوم حلقه‌های یادگیری در کلیه فرایندهای سازمانی به منظور اثر بخشی مدیریت ضرورت دارد. از آنجایی که سرمایه اصلی دانشگاه‌ها به عنوان سازمان‌های دانش، بنیاد دانش است؛ کیفیت خلق کنندگان تولیدات دانش و همچنین چرخه‌های یادگیری پدید آورنده‌ی دانش بسیار حائز اهمیت است. از طرف دیگر بیشتر دانشگاه‌ها قادر نیستند به عنوان سازمان‌های مبتنی بر دانش عمل کنند. چرا که آنها از ناتوانی‌های یادگیری رنج می‌برند. در حالی که یادگیری و چرخه‌های آن لازمه‌ی رسیدن به دانش است. با توجه به آنچه مطرح شد هنوز در پژوهش‌ها و مطالعات روشن نشده است که آیا مدیریت دانش توسط یادگیری سازمانی پیش‌بینی می‌شود. بر این اساس مطالعه حاضر در پی پاسخگویی به فرضیه‌های زیر می‌باشد:

- ۱- بین اجتماعی‌سازی با سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی، سازمانی) رابطه وجود دارد.
- ۲- بین برونی‌سازی با سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی، سازمانی) رابطه وجود دارد.
- ۳- بین ترکیب با سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی، سازمانی) رابطه وجود دارد.
- ۴- بین درونی‌سازی با سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی، سازمانی) رابطه وجود دارد.
- ۵- سطوح یادگیری سازمانی توان پیش‌بینی مدیریت دانش را دارا هستند.
- ۶- بین نظرات پاسخگویان در ارتباط با ابعاد مدیریت دانش با توجه به عوامل جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد.
- ۷- بین نظرات پاسخگویان در ارتباط با سطوح یادگیری سازمانی با توجه به عوامل جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد.
- ۸- بین مدیریت دانش و یادگیری سازمانی رابطه علی بر حسب مدل معادلات ساختاری وجود دارد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر در زمره‌ی پژوهش‌های همبستگی است که جامعه آماری آن را کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان، مشتمل بر ۵۰۰ نفر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تشکیل داده‌اند. نمونه پژوهش بر اساس جدول تعیین حجم کوهن و همکاران^۲ (۲۰۰۰)، ۲۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی مرد و زن دانشگاه

1- Mc Carthy

2- Cohen et al

اصفهان تعیین گردید که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده است (نادی و سجادیان، ۱۳۸۹). به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از دو پرسشنامه زیر استفاده شد.

مدیریت دانش: به منظور بررسی مؤلفه‌های مدیریت دانش از پرسشنامه ۲۶ سؤالی مدیریت دانش حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) (دارای بعدهای چهارگانه اجتماعی‌سازی، برونی‌سازی، ترکیب و درونی‌سازی) استفاده شده است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه پنج درجه‌ای است (از خیلی زیاد=۵ تا خیلی کم=۱). روایی سازه اولیه پرسشنامه مدیریت دانش توسط حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴)، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. برای بررسی پایایی ابزار با استناد بررسی تاریخیچه پژوهشی مقدار ضریب اعتبار ۰/۸۸ توسط حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۹۰ بدست آمد.

یادگیری سازمانی: برای سنجش مؤلفه‌های یادگیری سازمانی از پرسشنامه ۲۲ سؤالی یادگیری سازمانی واتکینز و مارسیک^۱ (۲۰۰۳) (دارای بعدهای سه‌گانه سطح فردی، سطح گروهی، سطح سازمانی) استفاده شده است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه نیز پنج درجه‌ای (از همیشه=۵ تا هرگز=۱) است. روایی سازه اولیه پرسشنامه یادگیری سازمانی توسط نادی و سجادیان (۱۳۸۹) در آموزش عالی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه بر حسب آلفای کرونباخ توسط نادی و سجادیان (۱۳۹۰)، ۰/۹۵ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در تحقیق حاضر نیز ۰/۹۱ بدست آمد. البته روایی پرسشنامه‌ها در پژوهش حاضر توسط متخصصین موضوعی و روانسنجی و مدیریت مورد تأیید قرار گرفت (روایی محتوا) و همچنین از طریق ۵ نفر نمونه انتخابی از جامعه‌ی اصلی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت (روایی صوری). محقق تعداد ۲۱۷ پرسشنامه در بین اعضاء هیئت علمی توزیع کرده است و تعداد ۲۰۱ پرسشنامه باز گردانیده شد. داده‌های گردآوری شده از طریق ضریب همبستگی پیرسون^۲، رگرسیون چندگانه گام به گام^۳، تحلیل واریانس چند متغیره^۴، آزمون تعقیبی شفه^۵ با استفاده از نرم‌افزار SPSS 15 و مدل معادله ساختاری (SEM)^۶ با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8.5 مورد تحلیل قرار گرفت.

1-Watkins & Marsick

3- Pearson correlation coefficient

4- Stepwise multiple regression

5- Analysis of Linear Structural Relationship

6- Scheffe test

7- Structural Equation Modeling

یافته‌ها

جدول ۱- شاخص های توصیفی و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

| ردیف | متغیرهای پژوهش | میانگین | انحراف معیار | اجتماعی سازی | برونی سازی | ترکیب | درونی سازی | سطح فردی | سطح گروهی | سطح سازمانی |
|------|----------------|---------|--------------|--------------|------------|--------|------------|----------|-----------|-------------|
| ۱ | اجتماعی سازی | ۱۹/۰۶۹ | ۳/۶۵۳ | --- | | | | | | |
| ۲ | برونی سازی | ۱۷/۹۱۵ | ۳/۲۶۴ | ۰/۶۳۵ | --- | | | | | |
| ۳ | ترکیب | ۱۳/۷۰۱ | ۲/۴۰۶ | ۰/۵۵۱ | ۰/۴۴۲ | --- | | | | |
| ۴ | درونی سازی | ۳۶/۳۳۸ | ۶/۳۲۳ | ۰/۷۲۹ | ۰/۶۷۶ | ۰/۵۷۳ | --- | | | |
| ۵ | سطح فردی | ۲۲/۴۳۲ | ۴/۵۵۵ | *۰/۴۸۹ | *۰/۳۵۴ | *۰/۴۵۲ | *۰/۵۴۲ | --- | | |
| ۶ | سطح گروهی | ۱۷/۷۴۱ | ۴/۳۶۳ | *۰/۴۰۲ | *۰/۳۴۷ | *۰/۴۰۱ | *۰/۴۵۰ | ۰/۶۴۸ | --- | |
| ۷ | سطح سازمانی | ۲۹/۳۲۳ | ۶/۰۵۳ | *۰/۳۲۱ | *۰/۲۸۵ | *۰/۳۷۶ | *۰/۳۴۴ | ۰/۵۶۶ | ۰/۶۳۵ | --- |

* $p \leq 0.05$

چنانکه در جدول ۱ قابل مشاهده است، اجتماعی سازی با سطح فردی ($r=0.489$)، سطح گروهی ($r=0.402$) و سطح سازمانی ($r=0.321$)، برونی سازی با سطح فردی ($r=0.354$)، سطح گروهی ($r=0.347$) و سطح سازمانی ($r=0.285$)، ترکیب با سطح فردی ($r=0.452$)، سطح گروهی ($r=0.401$) و سطح سازمانی ($r=0.376$) و درونی سازی با سطح فردی ($r=0.542$)، سطح گروهی ($r=0.450$) و سطح سازمانی ($r=0.344$) دارای رابطه معنادار در سطح $p \leq 0.05$ بوده است.

جدول ۲- ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی مدیریت دانش

بر اساس سطوح یادگیری سازمانی

| سطح معناداری | F | مجذور ضریب همبستگی تعدیل شده | مجذور ضریب همبستگی چندگانه | ضریب همبستگی چندگانه | شاخص آماری | | متغیر ملاک |
|--------------|-------|------------------------------|----------------------------|----------------------|---------------|---------------|-------------|
| | | | | | متغیر پیش بین | متغیر پیش بین | |
| ۰/۰۰۰ | ۸۴/۳۶ | ۰/۲۹۴ | ۰/۲۹۸ | ۰/۵۴۶ | سطح فردی | گام اول | مدیریت دانش |
| ۰/۰۰۰ | ۴۶/۱۸ | ۰/۳۱۱ | ۰/۳۱۸ | ۰/۵۶۴ | سطح فردی | گام دوم | |
| | | | | | سطح گروهی | | |

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با استفاده از رگرسیون گام به گام از بین سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی و سازمانی) در گام اول متغیر سطح فردی به دلیل دارا بودن بالاترین ضریب همبستگی با متغیر وابسته وارد معادله رگرسیون شده و به تنهایی ۲۹ درصد از واریانس مدیریت دانش را تبیین کرده است که با توجه به F مشاهده شده $۸۴/۳۶$ این میزان واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل رگرسیون در گام اول در سطح $p \leq ۰/۰۵$ معنادار است.

در گام دوم متغیر سطح گروهی به دلیل دارا بودن بالاترین ضریب همبستگی با مدیریت دانش وارد معادله رگرسیون شده و به همراه متغیر سطح فردی مجموعاً ۳۱ درصد از واریانس مدیریت دانش را تبیین کرده‌اند که با توجه به F مشاهده شده $۴۶/۱۸$ این میزان واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل تحلیل رگرسیون در گام دوم معنادار می‌باشد.

جدول ۳- ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد

جهت پیش بینی مدیریت دانش

| متغیر ملاک | شاخص آماری | ضرایب غیر استاندارد | | ضرایب استاندارد | آماره T | سطح معناداری | |
|-------------|------------|---------------------|----------------|-----------------|---------|--------------|-------|
| | | B | خطای استاندارد | | | | |
| مدیریت دانش | گام اول | ضریب ثابت | ۶۱/۴۳۱ | ۵/۳۵۸ | ۱۱/۴۶۶ | ۰/۰۰۰ | |
| | | سطح فردی | ۲/۱۵۰ | ۰/۲۳۴ | ۰/۵۴۶ | ۹/۱۸۵ | ۰/۰۰۰ |
| | گام دوم | ضریب ثابت | ۵۸/۴۸۳ | ۵/۴۳۰ | ۰/۴۲۴ | ۱۰/۷۷۱ | ۰/۰۰۰ |
| | | سطح فردی | ۱/۶۷۲ | ۰/۳۰۴ | ۰/۱۸۷ | ۵/۵۰۸ | ۰/۰۰۰ |
| | | سطح گروهی | ۰/۷۷۱ | ۰/۳۱۷ | ۰/۱۶ | ۲/۴۳۳ | ۰/۰۱۶ |

بر اساس نتایج جدول ۳ به ازای یک واحد افزایش در سطح فردی میزان مدیریت دانش $۰/۴۲۴$ واحد و به ازای یک واحد افزایش در سطح گروهی میزان مدیریت دانش $۰/۱۸۷$ واحد افزایش یافته است. معادله استخراج شده برای پیش بینی مدیریت دانش به شرح ذیل می‌باشد:

$$\text{مدیریت دانش} = \text{ضریب ثابت } (۵۸/۴۸) + \text{سطح فردی } (۱/۶۷) + \text{سطح گروهی } (۰/۷۷)$$

به منظور مقایسه میانگین نمرات ابعاد مدیریت دانش و سطوح یادگیری سازمانی براساس عوامل جمعیت شناختی (جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سابقه خدمت) از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده است.

نتایج نشان داد که تفاوت بین ابعاد مدیریت دانش (اجتماعی سازی، برونی سازی، ترکیب، درونی سازی) بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سابقه خدمت در سطح معناداری $p \leq ۰/۰۵$ تأیید نشده است. F مشاهده شده در مورد هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش (اجتماعی سازی، برونی سازی، ترکیب، درونی سازی) در سطح $p \leq ۰/۰۵$ معنادار نبوده است. بنابراین بین

مؤلفه‌های مدیریت دانش بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سابقه خدمت تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین سطح فردی و سطح گروهی (از سطوح یادگیری سازمانی) بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سابقه خدمت در سطح $p \leq 0/05$ تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. به علاوه تفاوت بین سطح سازمانی بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی و مدرک تحصیلی در سطح معناداری $p \leq 0/05$ تأیید نشده است.

جدول ۴- مقایسه میانگین سطح سازمانی بر اساس مرتبه علمی و سابقه خدمت
اعضا هیئت علمی

| منبع تغییرات | مؤلفه | F | sig | Eta | Power |
|--------------|-------------|------|-------|-------|-------|
| مرتبه علمی | سطح سازمانی | ۲/۶۷ | ۰/۰۴۹ | ۰/۰۴۹ | ۰/۶۴۳ |
| سابقه خدمت | سطح سازمانی | ۴/۰۴ | ۰/۰۱۹ | ۰/۰۴۹ | ۰/۷۱۴ |

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، F مشاهده شده در مورد سطح سازمانی بر حسب مرتبه علمی و سابقه خدمت در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است. بنابراین بین سطح سازمانی بر حسب مرتبه علمی و سابقه خدمت تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵- مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره سطح سازمانی بر حسب مرتبه علمی

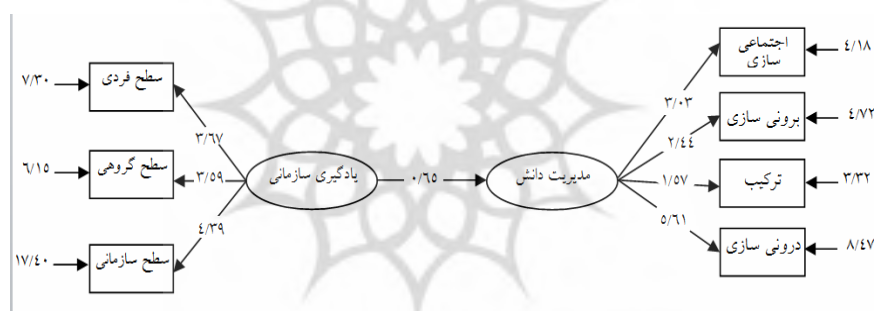
| مرتبه علمی | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
|------------|----------------|--------------|
| دانشیار | استادیار | -۲/۲۱ |
| دانشیار | استاد | -۳/۴۷ |
| | | ۰/۰۳۷ |
| | | ۰/۰۴۹ |

در مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمرات سطح سازمانی بر حسب مرتبه علمی جدول ۵ نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی دانشیار کمتر از یادگیری سازمانی استادیار و استاد است.

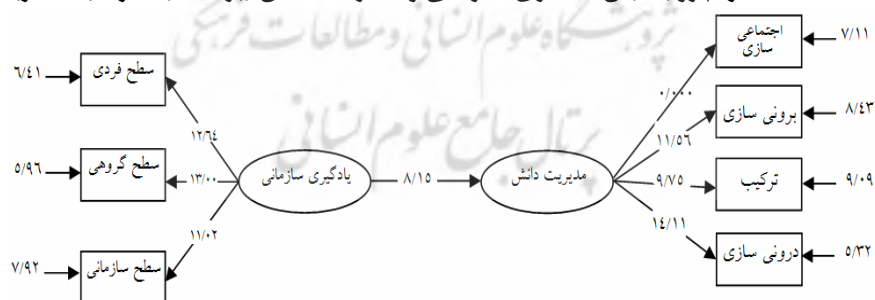
جدول ۶- مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره سطح سازمانی بر حسب سابقه خدمت

| سابقه خدمت | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
|----------------------------------|----------------|--------------|
| کمتر از ۱۰ سال ۲۱ سال به بالا | -۳/۷۷ | ۰/۰۰۴ |
| ۱۰-۲۰ سال ۲۱ سال به بالا | -۴/۵۳ | ۰/۰۰۱ |

در مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمرات سطح سازمانی بر حسب سابقه خدمت جدول ۶ نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی اعضاء هیئت علمی با سابقه خدمت ۲۱ سال به بالا بیشتر از یادگیری سازمانی اعضاء هیئت علمی با سابقه خدمت کمتر از ۲۱ سال می‌باشد. نتایج مدل سازی معادله ساختاری در شکل ۳ و ۴ و جدول ۷ ارائه شده است.



شکل ۳- دیاگرام روابط بین یادگیری سازمانی و مدیریت دانش (بر حسب ضرایب مسیر)



شکل ۴- دیاگرام روابط بین یادگیری سازمانی و مدیریت دانش (بر حسب T سوبل)

جدول ۷- شاخص‌های برازندگی

| RMSEA ۰/۰۶۸ | | P(value) ۰/۰۲۲۴۳ | df ۱۳ | χ^2 ۲۵/۱۰ |
|----------------|-------|---------------------|--------------------------------|-------------------|
| نتیجه آزمون | T | β | ارتباطات | |
| - | ۰/۰۰ | ۳/۰۳ | مدیریت دانش با اجتماعی سازی | |
| + | ۱۱/۵۶ | ۲/۴۴ | مدیریت دانش با بیرونی سازی | |
| + | ۹/۷۵ | ۱/۵۷ | مدیریت دانش با ترکیب | |
| + | ۱۴/۱۱ | ۵/۶۱ | مدیریت دانش با درونی سازی | |
| + | ۱۲/۶۴ | ۳/۶۷ | یادگیری سازمانی با سطح فردی | |
| + | ۱۳/۰۰ | ۳/۵۹ | یادگیری سازمانی با سطح گروهی | |
| + | ۱۱/۰۲ | ۴/۳۹ | یادگیری سازمانی با سطح سازمانی | |
| + | ۸/۱۵ | ۰/۶۵ | یادگیری سازمانی با مدیریت دانش | |

بر اساس اطلاعات جدول ۷ اثر مستقیم متغیر یادگیری سازمانی بر مدیریت دانش $\beta = ۰/۶۵$ است و با توجه به آماره $t (t = ۸/۱۵)$ این ضریب معنادار می‌باشد. شکل ۳ و ۴ نیز تأثیر مستقیم یادگیری سازمانی بر مدیریت دانش را نشان می‌دهند. بر اساس جدول ۷ شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. بدین صورت که شاخص χ^2 (کای مربع) نسبی بیانگر ارزش عددی برابر ۲۵/۱۰ (با درجه آزادی ۱۳ و $p \leq ۰/۰۵$) بدست آمد. معیار دیگر معیار RMSEA (جذر میانگین مجموع مربعات باقیمانده‌ها) می‌باشد که هر چقدر کوچکتر باشد (مثلاً کوچکتر از ۰/۱۰) بهتر است که در این پژوهش این معیار برابر ۰/۰۶۸ است که به اندازه‌ی کافی کوچک است. دیگر شاخص‌ها نیز $PGFI=۰/۴۵$ ، $CFI=۰/۹۸$ ، $AGFI=۰/۹۳$ ، $GFI=۰/۹۷$ نشان دهنده برازش نسبتاً خوب مدل می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به بررسی رابطه میان ابعاد مدیریت دانش و سطوح یادگیری سازمانی در بین اعضاء هیئت علمی دانشگاه اصفهان پرداخته است. بر پایه یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه نهایی تأیید یا رد فرضیه‌های پژوهش را به این شکل ارائه کرد:

نتایج فرضیه‌ی نخست نشان داد که بین اجتماعی‌سازی و سطوح یادگیری سازمانی (فردی، گروهی، سازمانی) رابطه معنادار وجود دارد. این فرضیه با نتایج پژوهش مک کارتی (۲۰۰۶) که نشان داد آموزش

و یادگیری می‌تواند به وسیله‌ی استفاده از مدیریت دانش ارتقاء یابد و همچنین حفظ و تداوم حلقه‌های یادگیری در کلیه فرایندهای سازمانی به منظور اثر بخشی مدیریت ضرورت دارد همسو است. از نظر جیسون و شلفر (۲۰۰۷) اجتماعی‌سازی فرایند اشتراک تجربه‌ها شناخته می‌شود که پیامد آن، خلق دانش ذهنی و شکل‌گیری الگوهای ذهنی و مهارت‌های مشترک می‌باشد. قلیچ لی (۱۳۸۸) نشست‌های چهره به چهره اعضای هیئت علمی را باعث تسهیل تغییر ایده‌ها و گمانه‌زنی‌های آنها می‌داند که در شیوه‌های رسمی امکان آن کمتر است و در این صورت است که فرصت تعامل بین صاحبان دانش فراهم می‌شود و آنها تجربه و دانش ذهنی خویش را به اشتراک می‌گذارند که این امر موجب تغییر الگوهای ذهنی افراد و ایجاد آرمان مشترک برای یادگیری می‌شود و یادگیری سازمانی در سطوح مختلف سازمان اتفاق می‌افتد. بنابراین یادگیری سازمانی اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان وسیله‌ی مهمی برای تسهیل تبدیل دانش ضمنی به دانش ضمنی می‌باشد.

فرضیه دوم که با ارتباط بین برونی‌سازی و سطوح یادگیری سازمانی می‌پردازد مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج پژوهش بونگ (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه کارکنان طی نشست‌های اطلاع‌یابی، دانش شخصی خود را در اختیار دیگران قرار می‌دهند و به این ترتیب دانش شخصی به دانش سازمانی تبدیل می‌شود، همخوانی دارد. این یافته تأیید کننده‌ی نتیجه تحقیق داورزنی (۱۳۸۵) می‌باشد. داورزنی عنوان کرد که مدیریت دانش بیشترین اثرگذاری را بر قابلیت یادگیری سازمانی دارد.

در فرایند برونی‌سازی، افراد دانش ضمنی خود را از طریق تبادل و ارائه اطلاعات توسط الگوهای ذهنی و کلمات آشکار می‌سازند (جیسون و شلفر، ۲۰۰۷). در واقع گسترش فرایند برونی‌سازی در دانشگاه اصفهان قدمی در راستای یادگیری مدیران، اساتید و در مجموع یادگیری سازمانی است. با بهره‌برداری از تجربیات مستند شده، می‌توان یک قدم اساسی در جهت یادگیری سازمانی و گسترش سازمان یادگیرنده برداشت (الهی و همکاران، ۱۳۸۳).

فرضیه سوم نیز مبنی بر وجود رابطه معنادار بین ترکیب و سطوح یادگیری سازمانی مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتیجه‌ی پژوهش کروزر (۲۰۰۰) مبنی بر اینکه یکی از عوامل بهبود دهنده یادگیری سازمانی ایجاد پایگاه‌های اطلاعاتی گسترده جهت ذخیره‌سازی دانش و دیگری تهیه دستورالعمل در مورد اینکه چه دانشی را سازمان باید به منظور یادگیری، اخذ و جمع‌آوری کند همسو است. این یافته نظر دارمی (۱۳۸۶) را تأیید می‌کند. از نظر دارمی آموزش و یادگیری می‌تواند یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت مدیریت دانش باشد.

در فرایند ترکیب، دانش فردی اعضای هیئت علمی به دانش گروهی تبدیل و ذخیره می‌شود و بدین ترتیب امکان حل مسائل از طریق گروه فراهم می‌شود (سالیز و جونز، ۱۳۸۷). این دانش از طریق فناوری جدید اطلاعاتی و ارتباطی در سراسر دانشگاه منتشر می‌شود و در دسترس اعضای هیئت علمی قرار می‌گیرد و آنها می‌توانند با دانش و تخصص همکاران خود آشنا شوند و مهارت و تخصص دیگران را یاد

بگیرند. بنابراین دانش صریح اعضاء هیئت علمی ضمن حفظ مالکیت صاحبان آن در اختیار همگان قرار می‌گیرد و فرد و گروه و سازمان از مزایای آن برخوردار خواهند شد.

فرضیه چهارم مربوط به ارتباط بین درونی‌سازی و سطوح یادگیری سازمانی مورد تأیید قرار گرفت. این وضعیت با نتایج تحقیق حسین قلی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه درونی‌سازی در قلمرو مدیریت دانش در بین مدیران دانشگاه از بالاترین جایگاه برخوردار است و غالب مدیران در این دانشگاه دانش را در جهت تقویت، توسعه و چارچوب‌بندی مجدد دانش ضمنی خود به کار می‌گیرند و آنرا درونی می‌کنند و همچنین با نتیجه پژوهش مارتین (۲۰۰۰) نیز همسو است. این نتیجه نظر علامه و مقدمی (۱۳۸۹) را نیز تأیید می‌کند. علامه و مقدمی نشان دادند که شرکت ایران خودرو قادر به بهبود عملکرد از طریق انتقال دانش می‌باشد. این یافته با نتیجه پژوهش هاروی و دنتون (۲۰۰۲) نیز همخوانی دارد. از نظر هاروی و دنتون عنصر دانش عامل مهم مزیت در گسترش یادگیری سازمانی است. آنها معتقدند که وجود فرهنگ رقابتی، تشویق ایده‌های نوین، ریسک‌پذیری و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری از عوامل زمینه‌ساز یادگیری است.

در فرایند درونی‌سازی دانش آشکار کسب شده در سازمان نهادینه می‌شود و دانش ضمنی جدید شخصی نیز برای افراد به وجود می‌آید (انصاری رنانی و قاسمی نامقی، ۱۳۸۸). از نظر کوشتانزو و ترومپا (۲۰۰۸) یادگیری سازمانی موجب ارتقاء دانش ضمنی می‌شود که به نوبه خود موجب افزایش راهبردهای بالقوه‌ای می‌گردد که سازمان می‌تواند از آنها بهره‌گیرد. به اعتقاد بامن (۲۰۰۵) درونی‌سازی دانش یک مؤلفه حیاتی برای یادگیری سازمانی قلمداد می‌شود. بدین ترتیب ظرفیت جذب که یک توانمندی کلیدی برای اکتساب دانش می‌باشد، در دانشگاه اصفهان از طریق فرایند یادگیری سازمانی پرورش می‌یابد.

فرضیه پنجم مبنی بر پیش‌بینی مدیریت دانش توسط سطوح یادگیری سازمانی نیز مورد تأیید قرار گرفت. نتایج نشان داد که سطح فردی در مرحله اول و سطح گروهی در مرحله دوم، جزء مهم‌ترین شاخص‌های یادگیری سازمانی هستند که بر مدیریت دانش تأثیر می‌گذارند. بنابراین سطوح فردی و گروهی به ترتیب بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های مدیریت دانش می‌باشند. به عبارت دیگر از بین مؤلفه‌های یادگیری سازمانی، مؤلفه سطح فردی دارای بیش‌ترین همبستگی با یادگیری سازمانی است که این امر بیان‌کننده‌ی این مطلب است که دانش سازمانی می‌تواند با یادگیری فردی اعضاء سازمان تقویت شود و با استفاده از یادگیری فردی، سازمان حقیقتاً از اتحاد و همبستگی دانش جدید اعضاء خود سود می‌برد. اعضاء هیئت علمی دانشگاه اصفهان نیز بیشتر علاقه‌مند به حفظ هویت فردی و ساختار درونی شخصیت خود هستند. آنها تمایل به جذب دانش، یادگیری فردی و رقابت با دیگران دارند. بنابراین زمانی که دانش آشکار در سراسر دانشگاه منتشر می‌شود آنها شروع به درونی کردن آن می‌کنند. بدین معنا که این دانش را در جهت تقویت، توسعه و چارچوب‌بندی مجدد دانش ضمنی خود به کار می‌گیرند. لذا می‌توان

یادگیری فردی را مناسب‌ترین مؤلفه در جهت مدیریت دانش در نظر گرفت که میزان ۲۹ درصد از کل واریانس موجود در مدیریت دانش را به تنهایی تبیین می‌نماید.

متغیر بعدی که در مدیریت دانش نقش بسزا و با اهمیتی را ایفا می‌نماید یادگیری گروهی می‌باشد که دارای بالاترین همبستگی با مدیریت دانش است که این امر نشان می‌دهد؛ افرادی که خواهان تبادل دانش بیشتری هستند و تمایل بیشتری به کسب دانش دارند، تلاش بیشتری در جهت کار تیمی، کسب تجربه در این زمینه و آشنا شدن با دانش و تخصص دیگران دارند. بدین ترتیب اعضای هیئت علمی با شرکت در فعالیتهای گروهی دانشگاه می‌توانند از دانش و تجربیات یکدیگر استفاده کرده و به این ترتیب نیازهای اجتماعی، حرفه‌ای و شخصیتی خود را تأمین نموده و از لحاظ شخصیتی و حرفه‌ای رشد یابند.

فرضیه ششم مبنی بر تفاوت بین ابعاد مدیریت دانش بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی تأیید نشده است. این یافته حاکی از آن است که اهمیت مؤلفه‌های مدیریت دانش در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان وابسته به جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی، سابقه خدمت نمی‌باشد. زیرا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از جمله دانشگاه اصفهان مراکز دانش، یادگیری و فناوری هستند و از وظایف عمده این مراکز، تولید، انتقال و استفاده از دانش و فناوری در پاسخگویی به نیازها و انتظارات اجتماعی و جهانی است. بنابراین اعضای هیئت علمی به نوعی کارکنان دانشی به حساب می‌آیند این بدین معنی است که شغل آنها بیشتر به دانش آنها متکی است و تولید، به اشتراک‌گذاری و به کارگیری دانش از جمله مهمترین فعالیتهای اعضای هیئت علمی در دانشگاه است. اعضای هیئت علمی مدیران واقعی دانش هستند. آنها در کارهای روزانه خود به خلق، جستجو، تسهیم و استفاده از دانش احتیاج دارند بدین ترتیب شکی نیست که مدیریت دانش باید به بخشی از وظایف همه اعضای هیئت علمی بدل شود. بنابراین هر یک از اعضای هیئت علمی صرف نظر از جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی، سابقه خدمت یک عامل دانش آفرین تلقی می‌شود.

نتایج فرضیه هفتم نشان داد که اهمیت یادگیری فردی و یادگیری گروهی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان وابسته به جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، مرتبه علمی، سابقه خدمت نمی‌باشد. اما بین نظرات اعضای هیئت علمی در مورد مؤلفه سطح سازمانی در دانشگاه اصفهان بر حسب مرتبه علمی تفاوت معناداری بین گروه‌های دانشیار با استادیار و دانشیار با استاد مشاهده می‌گردد. بنا به تحقیقات به عمل آمده چنین به نظر می‌رسد یک نوع ایمنی ذهنی نسبت به امر یادگیری سازمانی دانشیاران دانشگاه به چشم می‌خورد و دانشیاران دانشگاه‌ها نیاز درونی نسبت به این امر در خود احساس نمی‌کنند. علت دیگری که در این امر مؤثر به نظر می‌رسد مصداق این بیت معروف است که مستمع صاحب سخن را بر سر شوق آورد، دانشجویان و حتی روسای دانشگاه نسبت به تحصیل آخرین یافته‌های علمی حساس نیستند و از ایده‌های نو استقبال نمی‌کنند در نتیجه دانشیاران نیز به یادگیری مسائل روز

تمایلی نشان نمی‌دهند. همچنین نتایج حاکی از آن است که یادگیری سازمانی اعضای هیئت علمی با سابقه خدمت ۲۱ سال به بالا بیشتر از یادگیری سازمانی اعضای هیئت علمی با سابقه خدمت کمتر از ۲۱ سال می‌باشد. یعنی اساتید دارای سابقه خدمت بالاتر دارای میزان یادگیری سازمانی بیشتری هستند. این مسئله می‌تواند ناشی از آن باشد که افراد دارای سابقه خدمت بالاتر از اصول و مزایای کار تیمی، آگاهی بیشتری داشته و تمایل بیشتری به مشارکت در تصمیم‌گیری‌های سازمان و در اختیار قرار دادن دانش و تجربیات خود برای استفاده همکاران دارند. معمولاً افراد با سابقه خدمت بالا در ارزش‌ها و باورهای فرهنگی ما دارای احترام بیشتری هستند و از نظرات و تجربیات آنها در تصمیم‌گیری‌ها بیشتر استفاده می‌شود و در انجام فعالیت‌ها بیشتر مشارکت داده می‌شوند به عبارت دیگر شرایط جهت همکاری و همیاری برای آنها مساعدتر بوده و احتمالاً اطلاعات سازمان در اختیار آنها قرار داده می‌شود. در عین حال از آزادی عمل بیشتر نیز برخوردار هستند.

و بالاخره یافته‌های حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری حاکی از تأثیر مستقیم یادگیری سازمانی بر مدیریت دانش با ضریب مسیر ۰/۶۵ و شاخص‌ها برارزش مناسب بوده است. بنابراین یادگیری سازمانی دارای قدرت تبیین مدیریت دانش است. به عبارت دیگر یادگیری سازمانی یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت مدیریت دانش می‌باشد. همچنین موفقیت دانشگاه اصفهان مستلزم در اختیار گرفتن یادگیری گروهی و تولید دانش در سطح سازمانی می‌باشد.

در واقع نظریه و عمل مدیریت دانش امروزی بخشی از یک جنبش فراگیر و فراتر از این فرضیه است که مدیریت «مغز» سازمان می‌باشد و اینکه ایجاد یک هوشمندی جمعی میان کلیه اعضای سازمان (نه فقط مدیران) وظیفه اصلی مدیریت می‌باشد. این تغییر و نقش محوری مدیریت در آن حاکی از یک تغییر ژرف در شیوهی رهبری سازمان‌ها می‌باشد. مدیریت دانش چنین فرض می‌کند که این فقط مدیران نیستند که می‌توانند دارای ایده‌های مفید در سازمان باشند به همین دلیل مدیران باید با ایجاد فرایندهای یادگیری و اشتراک ایده‌ها در سازمان به جریان افتادن ایده‌های تازه در سازمان کمک کنند. بنابراین امروزه مدیران نمی‌توانند از طریق اقتدار رسمی خود رهبری کنند. بلکه در عوض باید با قدرت تحریک و اصلاح نیروی ایده‌های ایجاد شده توسط فرایندهای یادگیری در سراسر سازمان خود به اعمال رهبری بپردازند (سانچز، ۲۰۰۵).

بی شک کارایی یک دانشگاه به اثربخشی و کیفیت کارکنان آن به ویژه کار اعضای هیئت علمی آن وابسته است. بر این اساس، از اساتید دانشگاه که به عنوان قلب دانشگاه تلقی می‌شوند و عاملان اصلی آموزش به نسل جوان هستند، انتظار می‌رود تا در عصر اطلاعات از دانش روز و به بیان دیگر سواد اطلاعاتی بهره‌مند باشند و خود را ملزم به یادگیری دانسته و در این راه تلاش نمایند (شریفی و اسلامی، ۱۳۸۷). بدین ترتیب راهبرد مدیریت دانش و یادگیری سازمانی، قادر خواهند بود کیفیت فرایندهای آموزش و یادگیری، تعاملات آزاد علمی و تلفیق دانش و تجربه میان دانشجویان و سطح دانش تخصصی

و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را به نحو چشم‌گیری ارتقاء بخشند و دانشگاه را واجد مزیت رقابتی پایدار نمایند. از اینرو، دانشگاه یادگیرنده موفق باید محیطی سازمانی ایجاد کند که یادگیری سازمانی را با مدیریت دانش ترکیب کند بدین منظور پیشنهادهای در راستای نتایج تحقیق ارائه شده تا سازمان بتواند با استفاده از آنها در استفاده کارا تر از مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در سازمان موفق تر باشد.

۱- با توجه به اینکه یادگیری در دانشگاه‌ها نمی‌تواند محدود به دانشجویان باشد و اعضا هیئت علمی و مدیران دانشگاهی نیازمند آن هستند که سطوح شناختی و مهارتی خود را ارتقاء داده و به توانمندی‌های مورد نیاز دست یابند. بنابراین دانشگاه‌ها علاوه بر یادگیری‌های فردی به یادگیری تیمی و سازمانی نیز نیازمند بوده و ضروری است با ایجاد شرایط آرام و نشاط بخش و با حذف دغدغه‌ها و استرس‌ها و موانع گوناگون یادگیری، جوی مناسب و حامی یادگیری ایجاد نمایند تا سه سطح یادگیری فردی، تیمی و سازمانی در دانشگاه‌ها ایجاد شود.

۲- با توجه به همبستگی بین مؤلفه‌های مدیریت دانش و یادگیری تیمی پیشنهاد می‌شود با توجیه افراد نسبت به منافع و نتایج کار گروهی و تیمی، زمینه‌سازی فرهنگ کار گروهی و زدودن ریشه‌های تفکر فردگرایی در دانشگاه‌ها، تشویق افراد به کار تیمی و کسب تجربه در این زمینه و آشنا نمودن مدیران دانشگاه در سطوح مختلف با فنون تشکیل و اداره تیم از طریق کارگاه‌ها آموزشی و یا شیوه‌های مناسب دیگر بنیان کار تیمی در دانشگاه تقویت شود.

۳- توصیه می‌شود در دانشگاه‌ها سیستم‌های اطلاعاتی مورد نیاز و نرم‌افزارهای مناسب در حوزه‌ها و موضوعات مختلف ایجاد شود تا اعضا هیئت علمی و دانشجویان بتوانند به راحتی و به سرعت به اسناد و مدارک علمی جامع و وسیعی دسترسی داشته باشند. دانشگاه‌ها برای ایجاد ایده‌های پژوهشی و انتقال دانش به چنین سیستم‌ها و نرم‌افزارهایی احتیاج دارند.

۴- مستندسازی تجربیات موفق و ناموفق دانشگاه و سایر دانشگاه‌های داخلی و خارجی به منظور استفاده از آن جهت پیشبرد و تحقق چشم‌انداز دانشگاه.

۵- از فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی اساتید و دانشجویان و همچنین از نتایج و ارزیابی‌های برنامه‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های دانشگاه استفاده شود.

مآخذ

- اصیلی، غلامرضا و قدیریان، عباسعلی و فرهادی، سیدمحمد (۱۳۸۴). گروه‌های یادگیرنده، محور یادگیری و توسعه منابع انسانی؛ دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت؛ تهران.
- اعرابی، سید محمد و موسوی، سعید (۱۳۸۸). الگوی استرژیک مدیریت دانش برای ارتقاء عملکرد پژوهشگاه‌ها؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ شماره ۵۱: ص ۱-۲۶.
- افرازه، عباس (۱۳۸۶). مدیریت دانش (مفاهیم، مدل‌ها، اندازه‌گیری و پیاده‌سازی)؛ تهران: انتشارات مؤلف.

- الهی، شعبان و بهاری فر، علی و صالحی، علی (۱۳۸۳). طراحی ساختار نظام مستندسازی تجربیات سازمانی مدیران؛ <http://www.sid.ir>؛ [۱۳۸۹/۱۰/۱۵].
- انصاری رنانی، قاسم و قاسمی نامقی، محمد (۱۳۸۸). ارزیابی اثر مدیریت دانش در خلق استراتژی رقابتی تمایز از مجرای زنجیره ارزش فعالیت‌های سازمان؛ پژوهش نامه مدیریت تحول؛ شماره ۲: صص ۱-۲۳.
- باقری نژاد، جعفر و قهاری، اعظم (۱۳۸۶). مدیریت دانش و عملکرد آن در سازمان‌ها؛ سومین کنفرانس ملی مدیریت عملکرد؛ دانشگاه تهران.
- حسن زاده، محمد (۱۳۸۷). مدیریت دانش مفاهیم و زیرساخت‌ها؛ تهران: نشر کتابدار.
- حسین قلی‌زاده، رضوان و شعبانی ورکی، بختیار و مرتضوی، سعید (۱۳۸۴). نسبت میان فرایند تبدیل دانش و فرهنگ سازمانی در دانشگاه فردوسی مشهد؛ مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه مشهد؛ صص ۶-۲۳.
- دارمی، هادی (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در موفقیت مدیریت دانش در سازمان‌های پروژه‌ای؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد؛ دانشگاه تهران.
- داورزنی، هدی (۱۳۸۵). ارائه مدلی برای اندازه‌گیری قابلیت یادگیری سازمانی در صنعت قطعه‌سازی ایران؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد؛ دانشگاه تربیت مدرس.
- رادینگ، آلن (۱۳۸۳). مدیریت دانش: موفقیت در اقتصاد جهانی مبتنی بر اطلاعات؛ ترجمه محمدحسین لطیفی؛ تهران: انتشارات سمت.
- زمانی، زهرا (۱۳۸۸). بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های مدیریت دانش در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت دولتی؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- سنگه، پیتر (۱۳۸۵). پنجمین فرمان (خلق سازمان یادگیرنده)؛ ترجمه حافظ کمال هدایت؛ تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
- سالیز، ادوارد و جونز، گری (۱۳۸۷). مدیریت دانش در سازمان‌های آموزشی؛ ترجمه محمدرضا آهنچیان؛ رضوان حسین قلی‌زاده؛ تهران: انتشارات اندیشه عصر پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شریفی، اصغر و اسلامیه، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی رابطه میان یادگیری سازمانی و بکارگیری فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار در سال تحصیلی ۸۶-۸۷؛ فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی؛ شماره ۲: صص ۱-۲۲.
- علامه، سید محسن و مقدمی، مهدی (۱۳۸۹). بررسی رابطه میان یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی؛ پژوهشنامه مدیریت اجرایی؛ شماره ۳۸: صص ۷۵-۹۹.
- قلیچ لی، بهروز (۱۳۸۸). مدیریت دانش فرایند خلق، تسهیم کاربرد سرمایه فکری در کسب و کارها؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)؛ مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- مارکوارت، مایکل (۱۳۸۵). ایجاد سازمان یادگیرنده؛ توسعه عناصر پنجگانه برای یادگیری سازمانی؛ ترجمه: محمدرضا زالی؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران مرکز کار آفرینی.
- مک دانلد، جان (۱۳۸۱). مدیریت دانش در یک هفته؛ ترجمه ب نیک فطرت؛ تهران: انتشارات کیفیت و مدیریت.
- واعظی، رضا و متولی حبیبی، مسلم (۱۳۸۵). نگاهی دانش مدار به مدیریت دانش؛ ماهنامه مدیریت؛ ۱۱۳: ۱۱-۱۶.
- نوناکا، ایکوجیرو و تاکوچی، هیروتاکا (۱۳۸۵). مدیریت دانش شرکت‌های دانش آفرین؛ ترجمه علی عطا فر و جبار اسلامی؛ آناهیتا کاوه و سعید آنالویی؛ تهران: انتشارات سماء قلم.

نادی، محمد علی و سجادیان، ایلناز (۱۳۸۹). **مبانی روش تحقیق کاربردی در علوم انسانی**؛ اصفهان: انتشارات وزیری.

نادی، محمد علی و سجادیان، ایلناز (۱۳۹۰). **بررسی ساختار عاملی، روایی، اعتبار و هنجاریابی مقیاس ابعاد سازمان یادگیرنده در دانشگاه: مقیاس دانشگاه یادگیرنده**؛ فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز؛ پذیرش.

نعمتی، محمد علی (۱۳۸۵). مدیریت دانش، فرهنگ و آموزش عالی؛ **مجله رشد فناوری**؛ شماره ۲۸: ص ص ۲۹-۳۰.
Bauman, G. L., (2005). **Promoting organizational learning in higher education to achieve equity in educational outcomes New direction for higher education**, 13 PP.23-35.

Burgoyne, J. G., (1995). **Feeding mind to grow the business, people management**. Available from: www.emoraldinsight.com/0951-354x.htm [accessed 21 September 2009].

Bong, S.h., (2004). **Effective team processes for technology internationalization with special emphasis on knowledge management: Successful late starter, Samsung case**. International journal of technology management, 27(1) PP. 13-25.

Cavaleri, S., (2004). Leveraging organizational learning for knowledge and performance. The Learning Organization, 11(2). PP. 159-162.

Cohen, L; Manion, L; Morris, K., (2000). **Research methods in educational by routledge flamer, 5th edition**.

Costanzo, L.A; Tzompa, V., (2008). Enhancing organizational learning in teams: has the middle manager got a rol? **International journal of educational management**, 14 (3-4)PP.146-164.

Crossan, M.M; Lane, H.W; White, R.E., (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of management review**, 3 PP. 37-522.

Cross, R., (2000). Technology Is Not Enough: Improving Performance by Building Organizational Memory. Sloan **Management Review**. 2.

Eisenhardt, K.M ; Mrtin, J.A., (2000). Dynamic capabilities: what are they? **Journal of strategic management**, 21 PP. 21-105.

Gephart, M.A; marsick, V.J., (1994). **Learning organization comeative**. Training and Development, 12 PP. 27-34.

Gao, S., (2004). **Understanding Knowledge Sharing Behavior**. Master's Thisis. The Hong Kong University of Science & Technology. Available from: <http://lxml.ust.hk/thimgo/b834876.pdf> [Accessed August 01 2006].

Gasson, S; Shelfer, K., (2007). IT-based Knowledge management to support organizational learning Visa application screening at the INS. **Information Technology & People**, 20 (4) PP. 376-385.

Grant, R.M., (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. **Journal of strategic management**, 17 PP. 22-109.

Harvey, C; Denton, J., (2002). To come of age: The Antecedents of organizational learning. **Journal of management, studies** 36 PP. 897-918.

- Hitt, M.A; Dacin, M.T; Levitas, E; Arregle, J.L; Borza, A., (2000). Partner selection in emerging and developed market contexts: resource-based and organizational learning perspectives. **Academy of management journal**, 43 PP. 44-67.
- Jamali, D; Sidani, Y; Zouein, C., (2009). The Learning organization: Tracking progress in a developing country. **The learning organization**, 16 (2) PP. 103-121.
- Loermans, J., (2002). Synergizing the learning organization and knowledge management. **Journal of knowledge Management**, 6 (3) PP. 285-294.
- Martin, B., (2000). Knowledge management within the context of management: an evolving relationship singapor **management review**, Vol 22.
- Mc carthy, A.F., (2006). Knowledge Management: Evaluating strategies and processes used in Higher Education. **Dissertation Doctoral**, Nova Southeastern University.
- Mc Elroy, M., (2000). Integrating complexity theory, knowledge management and organizational learning. **Journal of Knowledge Management**, 4 (3) PP. 195-203.
- Pablos, P., (2002). Knowledge management and organizational learning: Typologies of knowledge strategies in the Spanish manufacturing industry from 1995 to 1999. **Journal of Knowledge Management**, 6 (1) PP. 52-62.
- Rowley, J., (1998). Creating a Learning organization in higher education. **Industrial a commercial training**. 1.
- Sanchez, R., (2005). **Knowledge Management and Organizational Learning: Fundamental Concepts For Theory and Practice**. Available from: <http://www.cs.aau.dk/pan/sympspk/mat/ksharing.ppt> [Accessed March 12 2006].
- Tucker, M.L; Meyer, G.D; Westeran, J.W., (1996). Organizational communication: Development of internal strategic competitive advantage. **Journal of Business Communication**. (33) PP. 51-69.
- Watkins, K; Marsick, V., (2003). **Dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ)**. Sanfransisco.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی