



مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین سازمان یادگیرنده با مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش در شرکت بیمه ایران (تبیین یک نظریه)

محمدعلی نادى^۱

سید مرتضی دامادی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین روابط علی و مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین مؤلفه های مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش با سطوح یادگیری سازمان های یادگیرنده در شرکت بیمه ایران در استان اصفهان می باشد. روش انجام پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را ۲۳۰ نفر از کارکنان و نمایندگان شرکت بیمه ایران در استان اصفهان تشکیل می دادند که به صورت تصادفی انتخاب شدند. در راستای گردآوری داده های پژوهش از سه پرسش نامه، سازمان یادگیرنده واتکینز و مارسیک (۲۰۰۳)، مدیریت کیفیت فراگیر موسسه کیفیت فدرال آمریکا (۱۹۹۰) و مدیریت دانش قلی زاده، شعبانی ورکی و مرتضوی (۱۳۸۴) استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین سطوح سازمان یادگیرنده با مؤلفه های مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر (به استثنای حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان) رابطه همبستگی معناداری وجود دارد، به علاوه بر اساس مقادیر مجذور R مدل نظری پژوهش (زتی، ۲۰۰۲) مورد تایید قرار گرفت. در حالی که نتایج T سوپل گویای آن بود که تنها مدیریت دانش دارای تاثیر مستقیم بر سازمان یادگیرنده بوده است و مقادیر حاصل از ضرایب تاثیر β ، مدیریت کیفیت فراگیر را دارای چنین قابلیت نشان نداد. می توان چنین نتیجه گیری کرد که شرکت بیمه ایران در استان اصفهان به منظور حرکت سریع تر به عنوان یک سازمان یادگیرنده بایستی با تمرکز بر مؤلفه های مدیریت دانش، به خصوص مؤلفه درونی سازی دانش برنامه های استراتژیک و کیفی سازمان را تدوین و اجرا نماید.

واژه های کلیدی:

مدیریت دانش، مدیریت کیفیت فراگیر، سطوح سازمان یادگیرنده، شرکت بیمه ایران.

^۱ استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان mnadi@khuisf.ac.ir

^۲ مهندس صنایع، کارشناسی ارشد مدیریت صنعتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد smd.manager@gmail.com

مقدمه

یادگیری، کیفیت و دانش عوامل مؤثری هستند که موفقیت و رشد هر سیستم خدماتی و صنعتی را تعیین می کنند و حجم بالای هر سه مؤلفه نیاز به مدیریت آنها را ضروری می نماید [۷]. در عصر کنونی، تغییرات غول آسایی در حال شکل گیری است که سیستم های خدماتی را به سمت مهندسی مجدد هدایت می کند [۴۳]. رقابت شدید، گسترش سریع فن آوری، شدت علائق و سلايق مشتریان و تنوع خواهی آنها، رشد تصاعدي اینترنت و فراگیر شدن آن در سطح جهان (بنت و گابریل^۳) باعث شده است که سازمان ها به فکر مدیریت مؤثر و فعال خرد جمعی شان باشند [۱۵]. (نیف^۴) حلقه های رسیدن به این خرد را که از یادگیری و کیفیت عوامل موجود آن می گذرد کشف نموده و گسترش دهند [۲۹]. گراهام^۵ بیان می دارد که یادگیری قابلیت پاسخ های سریعتر و اثر بخش تر را به محیط پویا و پیچیده فراهم می کند، همچنین باعث تسهیم اطلاعات، ارتباطات و کیفیت تصمیم های اتخاذ شده در سازمان می شود [۲۲]. بر طبق نظر سالمان و بولتر^۶ (۱۹۹۴) به منظور تغییر مناسب، سازمان ها باید قادر به تحلیل خویش، فرآیندها، ساختارها و محیط خویش باشند و بتوانند پاسخ های مناسب و رایج را شناسایی و آنها را به منصفه ظهور برسانند [۷]. بدین معنا که سازمان ها باید قادر به یادگیری باشند و از یادگیری خویش یادگیرند. بدون این قابلیت سازمان ها نمی توانند انتخاب مناسبی در ارتباط با ساختار، فرآیند، فرهنگ و محصول زودتر یا دیرتر انجام دهند و شکست خواهند خورد (راولی^۷) عبارت دیگر آنها می بایست به مشابه یک سازمان یادگیرنده مطرح شوند [۳۶]. سنگه^۸ سازمان یادگیرنده را سازمانی می داند که به طور مداوم ظرفیت خود را برای خلق آینده توسعه می دهد [۴۰].

گاروین^۹ نیز به مهارت های این نوع سازمان همچون خلق، کسب و انتقال دانش و همچنین اصلاح رفتار خویش به منظور انعکاس دانش و بینش جدید اشاره می کند [۲۱]. برای رسیدن به چنین مهارت هایی سازمان باید دارای محیط مناسبی باشد. فورد بیان می دارد که مدیریت کیفیت فراگیر محیط لازم برای ایجاد سازمان یادگیرنده را فراهم می سازد. موفقیت مدیریت کیفیت فراگیر با توانایی یادگیری، جذب، تطابق و اجرای تغییر نگرش های سازمان و تلفیق آنها در سازمان مرتبط است. بارو اذعان می کند که این ارتباط به دو طریق ظاهر می گردد: اول؛ یک رابطه علت و معلولی است، یعنی سازمان یادگیرنده نتیجه اجرای مدیریت کیفیت در سازمان است و دوم؛ همبستگی قوی بین این دو سیستم وجود دارد، یعنی بهبود فرآیند و یادگیری سازمانی با روشی یکپارچه و همزمان در حال اجرا است [۱،۴۱]. زتی (۲۰۰۲) با فرض این که، تمام مدیریت کیفیت فراگیر در راستای یادگیری برای انجام بهترین کارهاست تا رضایت مشتری را افزایش دهد، ارتباط بسیار قدرتمندی را بین سازمان کیفیت محور و سازمان یادگیرنده کشف می کند و بر این باور است که مدیریت دانش نتیجه و پیامد رشد سازمان یادگیرنده است [۴]. مدیریت دانش استراتژی مهمی برای بهبود عملکرد و رقابت سازمانی می باشد. به همین خاطر مدیریت صحیح و نیروی دانش می تواند یک سازمان را به حرکت در آورد تا انعطاف پذیرتر، نوآورتر و با هوش تر گردد [۴۳]. مدیریت دانش ظرفیت کمک به موسسات تجاری و خدماتی را در حیطه مشترک اطلاعات در راستای اهداف جمعی و یادگیری داراست [۲۸]. سی وی^{۱۰} و گوپتا، ایرو و ارونسون^{۱۱}، تنها مزیت رقابتی سازمان ها را در قرن بیست و یکم، دانش می دانند [۱۷،۲۳]. کلی، احمد و ایوز^{۱۲} (۲۰۰۰) منشاء پیدایش مدیریت دانش را نظریه دانش مداری می داند که به ترتیب بر روی مجموعه ای از جریان های پژوهشی

³. Bennett & Gabriel

⁴. Neef

⁵. Graham

⁶. Salaman & Bulter

⁷. Rowley

⁸. Senge

⁹. Garvin

¹⁰. Civ

¹¹. Gupta and Iyer

¹². Coli, ahmed and Ives

واقعی تر و منطقی تر اطلاق می شود که بدون نیاز به روابط بین فردی به شکل قابل توزیع به دیگران مستند شده و یا با یک فرآیند یا راهبرد مشتمل می شود. دانش می تواند کارکرد توصیفی داشته باشد و به بیان چه چیزی یک پدیده پردازد، همچنین می تواند کارکرد علت و معلولی داشته باشد و چرایی و وقوع یک پدیده را تعیین کند [۴۶]. بر این اساس نوناکا و تاکوچی چهار دستورالعمل برای مدیریت دانش بعنوان یک مدل ارائه کرده اند که عبارتند از: اجتماعی شدن (دانش ضمنی به ضمنی، کاربرد فن آوری کنفرانس از راه دور)، برونی سازی (ضمنی به آشکار، کاربرد فن آوری پست الکترونیکی و فن آوری رادیو و تلویزیون - فرستنده ای)، درونی سازی (دانش آشکار به ضمنی، کاربرد فن آوری تجسمی) و ترکیب (آشکار به آشکار، کاربرد فن آوری گروه افزار) [۳۰]. زیربنای شکل گیری دانش و مدیریت آن فراهم سازی فضای با کیفیتی است که یادگیری در سطوح مختلف سازمان رخ دهد. چرخه عمر دانش یک چهارچوب اثر بخش در تعیین خطوط کلی یادگیری سازمانی است. جفری^{۲۲} نقش های رهبری سازمان را علاوه بر تأکید مداوم بر کیفیت و یادگیری، پردازش دانش، ایجاد مهارت های جدید، شناسایی شکاف های دانش و اهمیت دادن به مدیریت دانش می داند [۲۵]. فرض اساسی بر آنست که یادگیری، دانش و کیفیت، یا حداقل جنبه های معینی از آنها، همگی مبتنی بر ایده های بدیعی است که در یک زمینه بالنده سازمانی مسلم در نظر گرفته شده است. موفقیت بهبود کیفیت تا اندازه زیادی وابسته به اثر بخشی فرآیند بوده است و فرآیندها مهم ترین محصول بالندگی سازمانی است. بررسی ها حاکی از آنست که ارتباط تثبیت شده مناسبی بین مفهوم کیفیت فراگیر (TQM) و سازمان یادگیرنده (LO) وجود دارد [۴۱]. پدler و همکاران^{۲۳} [۳۲] در کتاب خود با عنوان شرکت یادگیرنده درباره نظرات دمینگ و تاگوچی درباره مدیریت کیفیت فراگیر رویکردهایی را بیان کرده اند

همچون نظریه منبع محور [۷]، یادگیری سازمانی (هابر^{۱۳}، ۱۹۹۱) و صلاحیت محوری (پاراهالاد و همر^{۱۴}، ۱۹۹۰) بنا شده است. به زعم لیبویتز^{۱۵}، مدیریت دانش ترکیبی از سیستم دانش مدار، هوش مصنوعی، مهندسی نرم افزار، بهبود فرایند تجاری، مدیریت منابع انسانی و مفاهیم رفتار سازمانی است که به منظور پیاده سازی در نظام سازمانی بایستی به شکل یک نظام مدیریت دانش اداره گردد [۲۶]. عبدالله و همکاران^{۱۶} نظام مدیریت دانش را واژه ای می دانند که به منظور توصیف خلق گنجینه های دانش، افزایش دسترسی و اشتراک دانش و همچنین ارتباطات از طریق مشارکت، تجلی سازی محیط دانش و اداره دانش بعنوان یک دارایی برای سازمان بکار گرفته شده است [۹]. داوونپورت و پروساک^{۱۷} دانش را به عنوان مخلوط سیالی از تجربیات، ارزشها، اطلاعات زمینه ای و بینش تخصصی در نظر می گیرند که چهارچوبی را برای ارزشیابی و ادغام تجربیات و اطلاعات جدید فراهم می کند [۱۹]. نظریه پردازان سازمان های یادگیرنده صرفاً بر بعد عملی دانش تأکید می کنند. آنها دانش را توانایی یا ظرفیت اقدامات اثر بخش تعریف می کنند و اطلاعات را داده ای می دانند که ممکن است در اقدام اثر بخش به موسسه کمک کند [۳۹]. علوی و لیدنر^{۱۸} نیز دانش را عقیده شخصی موجهی می دانند که ظرفیت اعضاء را برای کارکردن افزایش می دهد [۱۰]. نوناکا و تاکوچی دانش را به طور کلی در دو طبقه قرار می دهند [۳۰]. دانش ضمنی^{۱۹} و دانش آشکار^{۲۰}؛ دانش ضمنی در حیطه ذهنی، ادراکی و یادگیری تجربی می باشد و به مقدار زیادی شخصی است و شکل دادن به آن دشوار می باشد و به گفته رایبن^{۲۱} خود به نوع آشکار شده و آشکار نشده تقسیم می شود [۳۵]. در حالی که دانش آشکار، به دانش فنی

13. Huber

14. Prahalad & Hamel

15. Liebowitz

16. Abdullah

17. Davenport & Prusak

18. Alavi & Leidner

19. Tacit

20. Explicit

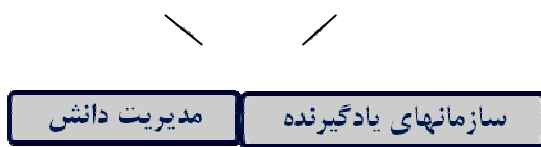
21. Robin

22. Jeffery

23. Pedler

پایه و اساس کیفیت و دوم از طریق این واقعیت که راهنمای کیفیت سازمان، خزانه فرآیند دانش آن است، همان چیزی که بلکر (۱۹۹۷) دانش رمز گذاری شده می‌نامید [۴۵]. فرآیند ساختن این راهنما فرآیندهای ذاتی بالندگی سازمان را در چرخه نوناکا و تاکوچی دنبال می‌کند [۳۰].

مدیریت کیفیت فراگیر



شکل (۲). یکپارچگی مفاهیم سه گانه

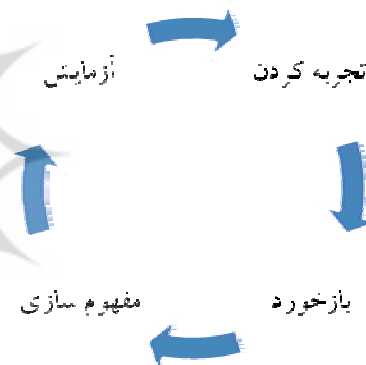
سوهال و موریسون معتقدند در زمانی که سازمان به دنبال راه حل های منظم، کسب تجربه ها، رویکردهای جدید، یادگیری از تجربیات خویش و تاریخ گذشته، یادگیری از تجربیات و عملکردهای مطلوب دیگران و انتقال دانش به سرتاسر محیط خویش است، در حقیقت بین سازمان یادگیرنده و مدیریت کیفیت فراگیر رابطه برقرار شده است [۴۱]. با توجه به فرضیاتهای اساسی قید شده در بالا این پژوهش با هدف آزمون این نظریه و ارتباطات درونی آن به اجرا درآمده است.

روش تحقیق

روش انجام پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. با توجه به موضوع و طرح پژوهش نیز می‌توان آنرا یک پژوهش علی‌ نامید که علاوه بر تحلیل روابط بین متغیرها بدنبال استنباط روابط علی نیز هست [۶].

در این روابط علاوه بر کشف ضرایب مستقیم و غیر مستقیم تأثیر متغیرها بر یکدیگر، توان و شکل مدل بر اساس تعدادی از شاخص های برازش مدل نیز با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری معرفی گردیده است. در حقیقت مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل مجموعه‌ای از معادله های ساختاری است که روابط علی ممکن بین متغیرها را از طریق بررسی همبستگی ها، کواریانس ها و حتی تفاوت میانگین های مجموعه ای از متغیرهای مستقل

که ارتباطات بین مفهوم مدیریت کیفیت فراگیر و سازمان یادگیرنده را نشان می‌دهد. براون و داگیود^{۲۴} نیز بر این باورند که اجتماعات کاری که در بافت یک سازمان یادگیرنده شکل می‌گیرند، اساساً حلقه های کیفی هستند [۱۳]. از طرف دیگر اسکاربرا و همکاران^{۲۵} مدیریت دانش را به عنوان آخرین مدل مفهوم سازمان یادگیرنده در نظر می‌گیرند و مدیریت دانش را مفهوم به روز شده سازمان یادگیرنده می‌دانند [۳۷]. زتی، چرخه کیفیت شوهارت (PDCA) را به عنوان چرخه یادگیری در نظر می‌گیرد و بر این باور است که این چرخه باعث پیشرفت مستمر می‌شود [۴۵]. این چرخه شباهت زیادی به چرخه یادگیری تجربی کولب دارد که یک مدل پایه و بنیادی راجع به چگونگی یادگیری افراد در سازمان است.



شکل ۱- چرخه یادگیری کولب

در چرخه بالا (شکل ۱) آزمایش با برنامه ریزی مدل شوهارت برابر و معادل است، بقیه اجزاء نیز به همین ترتیب با چرخه مذکور معادل هستند و در شکل بالا به تصویر کشیده شده اند. آخرین نوع مدل‌های تعالی تجاری بر بازخورد حلقه یادگیری تأکید می‌کند که از نتایج به توانمندسازها می‌انجامد [۴۴]. هم‌چنین آنها مدیریت دانش را نسبت به سازمان یادگیرنده در طیف سازمانی، کاربردی‌تر و حیاتی‌تر می‌انگارند و آنرا نوعی عملیات یادگیری به شمار می‌آورند. به علاوه مدیریت دانش را مستقیماً به دو طریق با مدیریت کیفیت فراگیر مرتبط می‌سازند: اول به واسطه تأکید دمنینگ پیرامون مفهوم دانش بنیادی به عنوان

²⁴. Brown & Deguid

²⁵. Scarbrough

سازمانی و عملکرد مالی شرکت بود که با توجه به اهداف پژوهش تنها سه عامل اول آن در قالب ۴۳ گویه مورد استفاده قرار گرفت. این پرسش‌نامه در سال ۱۳۸۶ در ایران برای اولین بار تجربه و اعتبار یابی شد و روایی محتوایی، سازه و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت [۷]. در این پژوهش نیز پایایی این ابزار با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای سطوح فردی، گروهی، سازمانی و کل پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۷۴۳، ۰/۸۱۷، ۰/۹۱۰، ۰/۹۴۶ بدست آمده طیف پاسخ‌گویی این ابزار ۵ درجه ای لیکرت (۱= بسیار کم، ۵= بسیار زیاد) بود و آزمودنی می‌توانست از این پرسش‌نامه حداقل ۴۲ و حداکثر ۲۱۵ نمره کسب نماید. ب) پرسش‌نامه مدیریت دانش: این پرسش‌نامه در ایران برای اولین بار توسط قلی‌زاده، شعبانی ورکی و مرتضوی ساخته و اعتباریابی شد [۳]. زیربنای نظری این ابزار نظریه نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) بود که شامل چهار عامل اجتماعی شدن، ترکیب، درونی‌سازی و بیرونی‌سازی می‌گردید. طیف پاسخ‌گویی به این پرسش‌نامه پنج درجه ای لیکرت (از بسیار زیاد= ۵ تا بسیار کم= ۱) شد. حداقل و حداکثر نمره‌ای که افراد می‌توانند از این ابزار کسب کنند. عبارت از حداقل ۲۶ و حداکثر ۱۳۰ بود. پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹۰ برآورد گردید.

ج) پرسش‌نامه مدیریت کیفیت: این پرسش‌نامه توسط موسسه کیفیت فدرال آمریکا تدوین و ابداع گردید [۲۰]. محتوای آن دارای هشت مؤلفه است تحت عنوان ۱- حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان ۲- برنامه ریزی استراتژیک ۳- تمرکز بر روی مشتری ۴- شناسایی و آموزش کارکنان ۵- توانمندسازی کارکنان و کارگروهی ۶- اندازه‌گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت، ۷- بیمه کیفیت و ۸- پیامدهای کیفیت و بهره‌وری.

که هر مؤلفه شش جمله را به عنوان زیر مؤلفه داراست و آزمودنی‌ها با انتخاب هر جمله یکی امتیاز را برای سازمان به طور ضمنی در نظر می‌گیرند لذا حداقل و حداکثر نمره‌ای که از این پرسش‌نامه به دست می‌آید. تا ۲۰۰ می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه به روش صوری و محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱۸ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار در دوسطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین انحراف سایر) و

وابسته توصیف می‌کند [۵]. مدل‌های معادله ساختاری اغلب به منظور آزمون یک نظریه درباره روابط بین سازه‌های نظری به کار می‌رود که در این پژوهش با استناد به مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین سه متغیر مکنون سازمان یادگیرنده، مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش پرداخته شده است. روش برآورد پارامترهای بهترین برازندگی در این مدل‌یابی، روش بیشینه احتمال (ML) بود. این روش مجموعه‌ای از برآورد پارامترهایی را که به احتمال بسیار زیاد از روی روابط غیر شانس تولید می‌شود، فراهم می‌آورد. این روش، یک فرایند تکرار شونده است که در آن مجموعه‌ای از پارامترها برآورد می‌شود. بر پایه این برآورد اولیه، تابعی به نام تابع برازندگی محاسبه می‌شود. این تابع اساساً ضریبی است که برازندگی پارامترها را با داده‌ها توصیف می‌کند. دومین برآورد، براساس نخستین برآورد به دست می‌آید تا تابع برازندگی کوچک‌تری حاصل شود. این فرایند تا موقعی که تابع برازندگی نتواند کوچک‌تر شود، ادامه می‌یابد. در این موقع گفته می‌شود که مدل مورد نظر در یک مجموعه نهایی از برآورد پارامترها همگرا شده است [۸]. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه کارکنان شرکت سهامی بیمه ایران در استان اصفهان در سال ۱۳۸۸ بود که تعداد آنها ۴۰۰ نفر بودند. از این جامعه به روش تصادفی ساده و با به کارگیری فرمول تعیین حجم مطالعات همبستگی و تطبیق آن با جدول تعیین حجم نمونه کوهن و همکاران^{۲۶} [۱۶]. در سطح خطای ۰/۰۵ (۲۳۶) در نهایت ۲۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردیدند (۷۶ نفر زن و ۱۳۶ نفر مرد) و پرسش‌نامه‌ها بین آنها توزیع شد که از این تعداد ۱۰ پرسش‌نامه بازگردانده شد، بدین ترتیب نرخ پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌های پژوهش ۹۹/۶ درصد بود.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش در راستای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استفاده شد که عبارتند از:

الف) پرسش‌نامه سازمان یادگیرنده واتکینز و مارسیک: این پرسش‌نامه برای اولین بار در سال ۲۰۰۳ تدوین و توسط این دو صاحب‌نظر معرفی گردید. فرم اولیه این ابزار دارای چهارعامل اصلی سطح یادگیری فردی، گروهی (تیمی)،

²⁶. Cohen et al.

در سطح استنباطی از آزمون همبستگی پیرسون در تحلیل مسیر استفاده گردید. همچنین کلیه تحلیل ها با استفاده از نرم افزار spss15 و Lisrel8.5 انجام گرفت.

نتایج

در این پژوهش یافته های حاصل از تحلیل های آماری به ترتیب سؤالات پژوهش ارائه می گردد:

۱- آیا مدیریت دانش مؤلفه های آن (اجتماعی شدن، برونی سازی، درونی سازی، و ترکیب) با سازمان یادگیرنده و سطوح آن (فردی، گروهی و سازمانی) رابطه دارد؟

به طوری که یافته های جدول (۱) نشان می دهد رابطه بین مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده ($P < 0.01$) و $r=0.837$ معنادار است به علاوه تمامی زیر مؤلفه های مدیریت دانش نیز با سطوح سازمان یادگیرنده رابطه معنادار آماری دارند. از بین مؤلفه های مدیریت دانشی، درونی سازی بیشترین ارتباط را با سطوح فردی ($P < 0.01$) و $r=0.669$ ، گروهی ($P < 0.01$) و $r=0.618$ ، سازمانی ($P < 0.01$) و $r=0.759$ و همچنین نمره کل سازمان یادگیرنده ($P < 0.01$) و $r=0.793$ داراست.

۲- آیا مدیریت دانش و مؤلفه های آن (اجتماعی شدن، برونی سازی، درونی سازی و ترکیب) با مدیریت کیفیت فراگیر و مؤلفه های آن رابطه دارد؟

جدول ۱- همبستگی بین سازمان های یادگیرنده با مدیریت دانش

شاخص آماری سطوح	فردی		گروهی		سازمانی		نمره کل سازمان یادگیرنده
	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	
اجتماعی شدن	۰/۵۵۷	۰/۰۰۰	۰/۵۶۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
برونی سازی	۰/۵۸۶	۰/۰۰۰	۰/۵۲۳	۰/۰۰۰	۰/۶۳۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
ترکیب	۰/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶	۰/۰۰۰	۰/۶۰۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
درونی سازی	۰/۶۶۹	۰/۰۰۰	۰/۶۱۸	۰/۰۰۰	۰/۷۵۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
نمره کل مدیریت دانش	۰/۷۱۸	۰/۰۰۰	۰/۶۶۷	۰/۰۰۰	۰/۷۸۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

$P < 0.01$

جدول ۲- همبستگی بین مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر

شاخص آماری سطوح	اجتماعی شدن		برونی سازی		ترکیب		درونی سازی		نمره کل مدیریت دانش
	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	ضریب همبستگی	سطح معنا داری P	
حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان	۰/۰۶۸	۰/۳۰۷	۰/۰۹۶	۰/۱۵۴	۰/۰۸۱	۰/۲۲۳	۰/۰۹۳	۰/۱۷۱	۰/۱۷۵
برنامه ریزی استراتژیک	۰/۱۴۷	۰/۰۲۷	۰/۱۲۶	۰/۰۶۰	۰/۱۹۰	۰/۰۰۴	۰/۲۵۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱
تمرکز بروی مشتری (مشتری مداری)	۰/۱۳۰	۰/۰۵۱	۰/۰۹۳	۰/۱۶۷	۰/۲۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲
شناسایی و آموزش کارکنان	۰/۱۶۸	۰/۰۱۱	۰/۲۳۸	۰/۰۰۰	۰/۲۶۵	۰/۰۰۰	۰/۲۷۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
توانمند سازی کارکنان و کار گروهی	۰/۲۵۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۷	۰/۰۱۲	۰/۲۱۸	۰/۰۰۱	۰/۲۴۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
اندازه گیری و تجزیه تحلیل کیفیت	۰/۱۲۷	۰/۰۵۶	۰/۱۶۴	۰/۰۱۴	۰/۱۵۶	۰/۰۱۹	۰/۲۵۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۴
بیمه کیفیت	۰/۱۳۷	۰/۰۴۰	۰/۱۲۷	۰/۰۵۸	۰/۱۵۵	۰/۰۲۰	۰/۱۹۵	۰/۰۰۴	۰/۰۰۵
پیامدهای بهبود کیفیت و بهره‌وری	۰/۲۵۲	۰/۰۰۰	۰/۲۴۹	۰/۰۰۰	۰/۲۶۷	۰/۰۰۰	۰/۲۵۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر	۰/۲۸۴	۰/۰۰۰	۰/۲۷۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۸۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

$P < 0.01$

توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P < 0/01$) و ($r=0/218$ ، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت ($P < 0/01$)، ($r=0/195$ و $P < 0/01$)، پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری ($P < 0/000$) و ($r=0/267$ ، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P < 0/000$) و ($r=0/342$ ، و بین مؤلفه درونی سازی مدیریت دانش با برنامه ریزی استراتژیک ($P < 0/000$) و ($r=0/253$ ، مشتری مداری ($P < 0/01$) و ($r=0/208$ ، شناسایی و آموزش کارکنان ($P < 0/000$) و ($R=0/271$)، توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P > 0/000$) و ($R=0/247$)، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت ($P > 0/000$) و ($R=0/251$)، بیمه کیفیت ($P > 0/01$) و ($R=0/195$)، پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری ($P > 0/000$) و ($R=0/250$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P > 0/000$) و ($R=0/387$) رابطه معناداری آماری وجود دارد.

۳- آیا بین سازمان یادگیرنده و سطوح آن (فردی، گروهی و سازمانی) با مدیریت کیفیت فراگیر و مؤلفه‌های آن رابطه وجود دارد؟

یافته های جدول (۲) حاکی از آنست که بین مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر رابطه معنادار ($P < 0/01$) و ($r=0/387$)، آماری وجود دارد. همچنین بین مؤلفه های اجتماعی شدن مدیریت دانش با برنامه ریزی استراتژیک ($P < 0/01$) و ($r=0/147$)، شناسایی و آموزش کارکنان ($P < 0/01$) و ($r=0/168$)، توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P < 0/01$) و ($r=0/250$)، بیمه کیفیت ($P < 0/04$) و ($r=0/137$)، پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری ($P < 0/01$) و ($r=0/252$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P < 0/00$) و ($r=0/384$)، و بین مؤلفه برونی سازی مدیریت دانش با شناسایی و آموزش کارکنان ($P < 0/000$) و ($r=0/238$)، توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P < 0/01$) و ($r=0/167$)، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت و بهره وری ($P < 0/000$) و ($r=0/249$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P < 0/000$) و ($r=0/279$)، و بین مؤلفه ترکیب مدیریت دانش با برنامه ریزی استراتژیک ($P < 0/01$) و ($r=0/190$)، مشتری مداری ($P < 0/01$) و ($r=0/211$)، شناسایی و آموزش کارکنان ($P < 0/01$) و ($r=0/265$)،

جدول ۳. همبستگی بین سازمان یادگیرنده و مدیریت کیفیت فراگیر

شاخص آماری	فردی		گروهی		سازمانی		نمره کل سازمان یادگیرنده
	ضریب همبستگی	سطح معنی داری P	ضریب همبستگی	سطح معنی داری P	ضریب همبستگی	سطح معنی داری P	
حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان	0/077	0/243	0/148	0/224	0/157	0/017	0/223
برنامه ریزی استراتژیک	0/186	0/005	0/159	0/016	0/270	0/000	0/000
تمرکز بر روی مشتری (مشتری مداری)	0/184	0/005	0/169	0/010	0/263	0/000	0/000
شناسایی و آموزش کارکنان	0/153	0/020	0/158	0/016	0/213	0/001	0/002
توانمند سازی کارکنان و کار گروهی	0/238	0/000	0/304	0/000	0/280	0/000	0/000
اندازه گیری و تجزیه تحلیل کیفیت	0/196	0/003	0/260	0/000	0/287	0/000	0/000
بیمه کیفیت	0/150	0/023	0/157	0/017	0/267	0/000	0/000
پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری	0/206	0/002	0/238	0/000	0/239	0/000	0/000
نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر	0/309	0/000	0/353	0/000	0/438	0/000	0/000

$P < 0/01$



شکل ۱. متغیرهای پژوهش در قالب متغیرهای مکنون

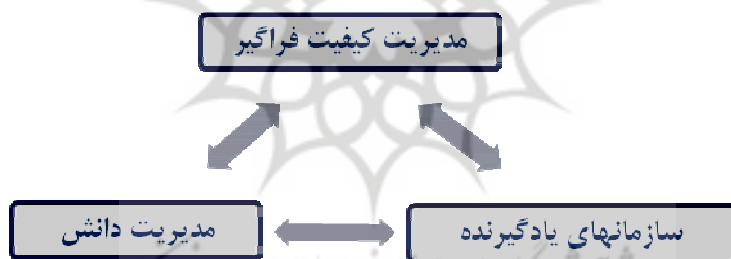
مدل یابی معادلات ساختاری مدل زتی (۲۰۰۲) بر پایه پیشنهاد استیونس در نظر گرفتن پانزده مورد برای هر متغیر پیش بینی در تحلیلی رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، یک قاعده سرانگشتی خوب به شمار می آید چون SEM در برخی جنبه ها کاملاً مرتبط با رگرسیون چند متغیری است، تعداد ۱۵ مورد به ازای هر متغیر اندازه گیری شده در SEM غیر منطقی است [۸]. بنتلر و چو^{۲۷} (۱۹۸۸) یاد آوری می کنند که پژوهشگران می توانند، برای هر برآورد پارامتر در تحلیل های SEM حجم گروه نمونه را تا ۵ مورد کاهش دهند، اما فقط اگر با داده ها به گونه کاملاً مناسبی عمل شده باشد [۲]. مدل، به گونه ساده یک گزاره آماری درباره روابط بین متغیرهای مستقل و وابسته به ترسیم نمودار مسیر کمک می کند. متغیرهای مستقل اغلب متغیرهای برونزا خوانده می شود، یعنی علل آنها خارج از مدل تعیین می گردد (مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر). متغیر یا متغیرهای وابسته اغلب متغیرهای درونزا خوانده می شود، زیرا فرض می شود که علت آنها از درون مدل تعیین می گردد (سازمان یادگیرنده). متداول ترین روش برای برآورد پارامترهای بهترین برازندگی در SEM، روش بیشینه احتمالی (Maximum Likelihood) نامیده می شود. این روش، یک فرایند تکرار شونده است که در آن مجموعه ای از پارامترها برآورد می شود. بر پایه این برآورد اولیه، تابعی به نام تابع برازندگی محاسبه می شود. این تابع اساساً ضریبی است که برازندگی پارامترها را با داده ها توصیف می کند. دومین برآورد، بر اساس نخستین برآورد به دست می آید تا تابع برازندگی کوچکتری حاصل شود. در این موقع مدل مورد نظر در یک مجموعه نهایی از برآورد پارامترها همگرا شده است. وقتی یک مدل دقیقاً مشخص

یافته های جدول (۳) گویای آن است که بین مدیریت کیفیت فراگیر و سازمان یادگیرنده ($P > 0/000$ و $R = 0/433$) رابطه معنادار آماری وجود دارد. به علاوه بین سطوح فردی سازمان یادگیرنده با برنامه ریزی استراتژیک ($P > 0/01$ و $R = 0/186$) مشتری مداری ($P > 0/01$ و $R = 0/184$)، شناسایی و آموزش کارکنان ($P > 0/02$ و $R = 0/153$)، توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P > 0/000$ و $R = 0/238$)، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت ($P > 0/03$ و $R = 0/196$)، بیمه کیفیت ($P > 0/02$ و $R = 0/150$)، پیامد های بهبود کیفیت و بهره وری ($P > 0/02$ و $R = 0/206$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P > 0/000$ و $R = 0/309$) و سطح گروهی سازمان یادگیرنده با حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان ($P > 0/02$ و $R = 0/148$)، برنامه ریزی استراتژیک ($P > 0/000$ و $R = 0/159$)، مشتری مداری ($P > 0/000$ و $R = 0/169$)، شناسایی و آموزش کارکنان ($P > 0/01$ و $R = 0/158$)، توانمند سازی کارکنان و کارگروهی ($P > 0/000$ و $R = 0/304$)، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت ($P > 0/000$ و $R = 0/260$)، بیمه کیفیت ($P > 0/01$ و $R = 0/157$)، پیامد های بهبود کیفیت و بهره وری ($P > 0/000$ و $R = 0/238$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P > 0/000$ و $R = 0/353$) و سطح سازمانی سازمان یادگیرنده با حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان ($P > 0/01$ و $R = 0/157$)، برنامه ریزی استراتژیک ($P > 0/000$ و $R = 0/270$)، مشتری مداری ($P > 0/000$ و $R = 0/263$)، شناسایی و آموزش کارکنان ($P > 0/01$ و $R = 0/213$)، توانمندسازی کارکنان و کارگروهی ($P > 0/000$ و $R = 0/280$)، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت ($P > 0/000$ و $R = 0/287$)، بیمه کیفیت ($P > 0/000$ و $R = 0/268$)، پیامد های بهبود کیفیت و بهره وری ($P > 0/000$ و $R = 0/239$)، نمره کل مدیریت کیفیت فراگیر ($P > 0/000$ و $R = 0/438$)، رابطه معنادار آماری وجود دارد. به شرط در نظر گرفتن متغیرهای سه گانه مدیریت دانش و مدیریت کیفی تر فراگیر و سازمان یادگیرنده به عنوان متغیر مکنون (Latent) یا استناد به مقادیر R^2 قابل ترسیم است.

27. Bentler and Chou

برازندگی و شاخص تعدیل شده برازندگی نامیده می شوند. بدین ترتیب سوال چهارم پژوهش بدین شکل مطرح شد: ۴- مدل یابی معادلات ساختاری روابط بین سازمان یادگیرنده، مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر بر حسب مدل نظری زتی (۲۰۰۲) از چگونه برازشی برخوردار است؟ نخستین گام در تحلیل مسیر، تعیین یک مدل ساختاری پیش تجربی (A Priori) است که همه متغیرهای پژوهش را در بر میگیرد. مدل ساختاری شامل یک مجموعه معادلات ساختاری است که روابط علی ممکن بین متغیرها را توصیف می کند. در این فرایند ابتدا یک سلسله مراتب علی مطرح می شود که در آن برخی متغیرها ممکن است علت احتمالی متغیرهای دیگر باشد، اما بطور قطع نمی تواند معلول آنها باشد. با این پیش فرض مدل ساختاری پیش تجربی پژوهش که مبتنی بر نظر زتی (۲۰۰۲) است ارائه و سپس مدل برازش شده آن در دیاگرام (۱) و (۲) آمده است.

شود و دارای ویژگی همانند باشد و برآورد و آزمون آن امکان پذیر گردد، در این صورت برای برازندگی آن می توان از شاخص های زیر استفاده کرد که در این مدل نیز از آنها سود برده شده است: ۱- مجذور کای (χ^2) که وقتی حجم گروه نمونه برابر ۷۵ تا ۲۰۰ نفر باشد، مقدار مجذور کای یک اندازه معقول برای برازندگی است منتهی چون مجذور کای تحت تاثیر مقدار همبستگی های موجود در مدل نیز هست، هر چه این همبستگی زیادتر باشد، برازش ضعیف تر است [۸]. به همین دلیل برای برازش مدل ها، اندازه های دیگری چون شاخص های برازندگی مطرح شد که گرچه مبتنی بر مجذور کای است، اما بخاطر حجم نمونه از طریق شاخص هایی چون شاخص ترم شده برازندگی (NFI)، شاخص ترم نشده برازندگی (NNFI) شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) ملاک اطلاعات اکیک (AIC) و اندازه های لیزرل (AGFI, GFI) که به ترتیب شاخص



شکل ۲. مدل نظری پژوهش

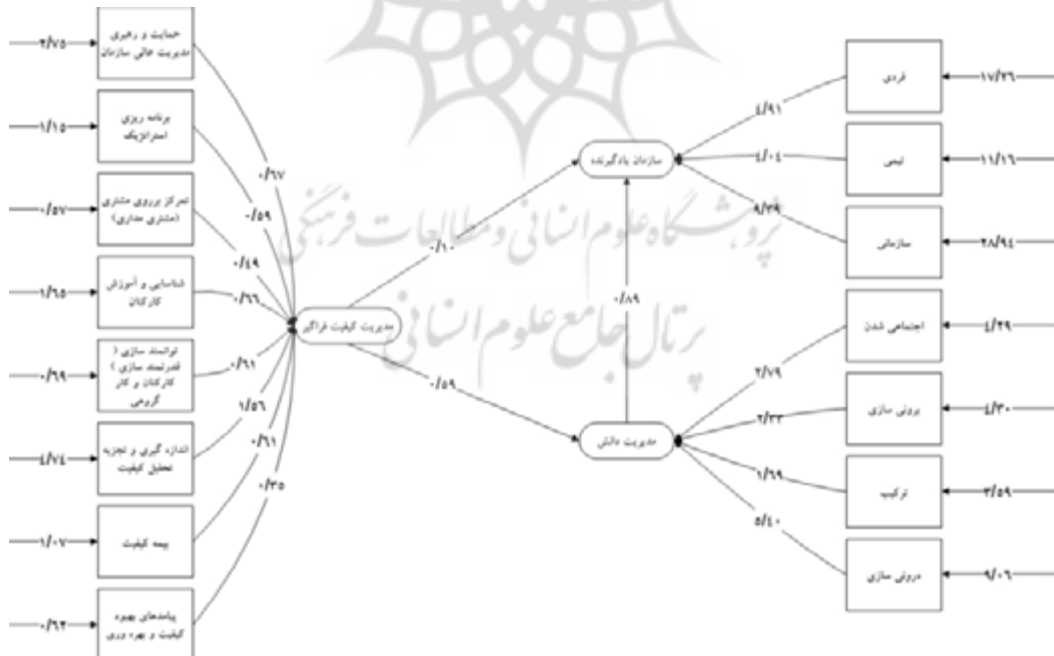
جدول ۴. برازش مدل نظری پژوهش مبتنی بر سه مؤلفه با ارائه ضرایب مسیر و T سوبل

نتیجه	مجدور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	مقدار T سوبل	خطای استاندارد	مقدار استاندارد β	روابط	
مثبت	۰/۸۴	۰/۹۲	۱۰/۳۲	۰/۰۸۷	۰/۸۹	مدیریت دانش	سازمان یادگیرنده
منفی			۱/۶۳	۰/۰۶۴	۰/۱۰	مدیریت کیفیت فراگیر	سازمان یادگیرنده
مثبت	۰/۱۱	۰/۳۴	۷/۳۸	۰/۰۷۹	۰/۵۹	مدیریت دانش	مدیریت کیفیت فراگیر

به طوری که یافته های جدول (۴) نشان می دهد مقادیر T سوب برای ارتباط بین سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش ($\beta=۰/۸۹$ و $T=۱۰/۳۲$) و مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش ($\beta=۰/۵۹$ و $T=۷/۳۸$) دارای نتیجه مثبت بوده است در حالی که مقادیر بتا و T سوبل ($\beta=۰/۱۰$ و $T=۱/۶۳$) برای ارتباط مدیریت کیفیت فراگیر و سازمان یادگیرنده معنا دار نبوده است زیرا که مقدار T سوبل به دست آمده یعنی ۱/۶۳ از حداقل معناداری T یعنی ۱/۹۲ کوچکتر بوده، لذا نتیجه نهایی منفی است.



دیاگرام (۱). دیاگرام روابط بین مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش با سطوح سازمان یادگیرنده (برحسب T سوبل)



دیاگرام (۲). دیاگرام روابط بین مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش با سطوح سازمان یادگیرنده (برحسب ضرایب مسیر)
 Chi-square=184.91, df =87, P-value=0.0000, RMSEA=0.070, GFI=0/9, AGFI=0/87

نتیجه گیری

سازمان یادگیرنده تعهد به مدیریت کیفیت فراگیر را برای پیشرفت مداوم استوار می سازد. به عقیده گاروین مهم ترین ویژگی سازمان یادگیرنده توزیع دانش به صورت مؤثر و وسیع است که در واقع هدف وی پیوند دادن چرخه های یادگیری به چرخه مدیریت دانش است [۲۱]. همان گونه که از جداول ۱ تا ۳ مستفاد می شود روابط بین سازمان یادگیرنده با مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر در شرکت بیمه ایران نیز مورد تایید قرار گرفت و بدین ترتیب دو نظریه اساسی در این ارتباط در سطح روابط ساده به تایید رسید. ابتدا نظریه گاروین با این مضموم که فلسفه سازمان یادگیرنده و مدیریت کیفیت بشدت همسان است [۲۱] و دوم نظریه زتی که سازمان یادگیرنده را با مدیریت دانش و مدیریت کیفیت فراگیر مرتبط دانست [۴۵].

[گرچه نتایج پژوهش حاضر گویای آنست که مجذور ضریب همبستگی بین مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده بسیار بزرگتر از ضریب رابطه آن با مدیریت کیفیت است. این روابط گویای آن است که با تقویت مؤلفه های مدیریت دانش در شرکت بیمه ایران و تقویت مؤلفه های کیفیت در گام بعدی می توان شرکت بیمه در سطح یادگیری فردی، گروهی و سازمانی تقویت نمود. هرچند وابستگی و ارتباط هر یک از سطوح با مؤلفه های مدیریت دانش و کیفیت متفاوت است. تاکید جدی و اثر بخش بر موفه درونی سازی مدیریت دانش در ارتباط با سه سطح سازمان یادگیرنده بخصوص بعد سازمانی بسیار جدی و قابل توجه است. بر طبق نظر پدلر و همکاران حاکمیت روحیه یادگیری بر سازمان و استقبال مداوم از ساختار می تواند لایه های دانش سازمان را مدام دچار تحول گرداند و نیاز به درونی سازی دانش جدید را الزامی کند [۳۲]. اهمیت این رابطه به حدی است که به منظور استقرار سازمان یادگیرنده در شرکت بیمه ایران، انتقال دانش در سرتاسر سازمان به عنوان یک هدف راهبردی بایستی دنبال شود و این انتقال توسط مؤلفه های مدیریت دانش، در قالب توانمند سازی کارکنان و نظر فرهنگ سازمانی مبتنی بر ایده های خلاق و نو ترویج گردد. یادگیری فردی برای آینده نامعلوم سازمان ضروری می باشد. یادگیری گروهی نیز بر طبق

نظر پاولوسکی^{۲۸} مدخل یادگیری سازمانی است یادگیری گروهی پلی است برای تبدیل یادگیری به دانش سازمانی، به نحوی که برای همه کارکنان به اشتراک گذاشته شود [۲۷، ۳۳]. آرگریس^{۲۹} یادگیری سازمانی را در گرو به اشتراک گذاشتن دانش، باور ها و مفروضات در میان گروه ها می داند [۱۱]. یادگیری سازمانی بر پایه دانش و تجربه ایی که در حافظه سازمان وجود دارد بنا می شود و به مکانیزم هایی مانند سیاست ها، استراتژی ها و مدل هایی بر روی ذخیره دانش متکی است. بنابراین تأیید ارتباط بین مؤلفه های مدیریت دانش با ابعاد سازمان یادگیرنده در واقع تاکید بر یک ارتباط و رابطه ی متقابل و دو سویه است. از طرف دیگر نتایج پژوهش در رابطه با همبستگی بین مدیریت کیفیت فراگیر با سازمان یادگیرنده نیز توسط پژوهش کیفی باران دوست و رحمانی [۱]. که پیرامون رابطه بین سازمان یادگیرنده و TQM در پنج شرکت تویوتا، موتور استرالیا، رمست فستنز، گروه تولیدی مواد داشر، پیسفینگ دانلوپ بدینگ، شرکت آرام تایر جنوب انجام گرفته، حمایت شده است. این مطالعه حاکی از آنست که بدون تشخیص و میل به یادگیری وظایف مدیریت کیفیت فراگیر در این شرکت ها غیر قابل انجام بوده است. سنکه (۱۳۸۴) نیز بر این باور است که فلسفه TQM مبتنی بر رویکرد یادگیری پدید آمده است. گرچه در مدل نهایی پژوهش مدیریت کیفیت فراگیر نتوانست تأثیرات خود را در سطح معنادار و بطور مستقیم نشان دهد ولی از طریق مدیریت دانش و حفظ زیر ساخت های آن بر ارتقاء و بست سازمان یادگیرنده و شاخص های آن در شرکت بیمه ایران صحه گذارده است. بسیاری از ضروریات موفقیت مدیریت دانش در سازمان در حقیقت با ابعاد اساسی مدیریت کیفیت فراگیر هستند. آموزش ویادگیری همان گونه که نقش کلیدی را در مدیریت کیفیت فراگیر بازی می کند به واقع سنگ زیرین ایجاد و تولید دانش نیز در سازمان به شمار می رود [۷]. زمانی که بحث کنترل به عنوان یکی از ابعاد کیفیت در سازمان مطرح می شود، صرفاً اشاره به کنترل و نظارت ساختاری و اداری ندارد. امروزه سازمان ها ناچارند چرخه دانش خویش را کنترل نمایند و از فرایندهای

²⁸. Pawlowsky

²⁹. Argyris

[۳] حسین قلی زاده، رضوان و شعبانی ورکی، بختیار و مرتضوی، سعید. "نسبت میان فرایند تبدیل دانش و فرهنگ سازمانی در دانشگاه فردوسی مشهد"، نشریه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۸۳.

[۴] سنگه، پیترو. اندیشه های پیترسنگه، ترجمه مسعود روشن، مجله تدبیر، شماره ۱۶۰، ۱۳۸۴.

[۵] کرلینجر، ف. ن. مبانی پژوهشی در علوم رفتاری. ترجمه پاشا شریفی، حسن و نجفی زند، جعفر. ، نشر آواری نور، ۱۳۸۲.

[۶] گال، مردیت و بورگ، والتر و گال، جويس. روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، مترجم: نصر، احمد رضا و دیگران، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۶، جلد دوم.

[۷] نادى، محمد علی. "ارتباط بین مدیریت دانش، مدیریت کیفیت و مؤلفه های آن با ابعاد سازمان های یادگیرنده به منظور ارائه (مدل) معادلات پیش بین ریاضی در واحد های دانشگاه آزاد اسلامی (منطقه ۴)"، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، ۱۳۸۶.

[۸] هومن، حیدر علی . مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۴.

[9] Abdullah, R., Sdlamat, M.H, Sahibudin , S., Alios ,R.A., A Frame Work of Knowledge Management System Implementation in Collaborative Enviroment for higher learning Institution. Journal of Knowledge Management Practice, March, 2005.

[10] Alavi, M., Leidner, D., "Knowledge management system: Issues, challenges, and benefits". Communication of AIS, vol.1, article 14, 1999.

[11] Argyris, C., Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organisational Change, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1993.

[12] Argyris, C., Schon, D. A.. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass: Addison Wesley, 1978.

[13] Brown, J.S., P. Deguid., Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. Organization Science, 1991.

اجتماعی که به ایجاد دانش منجر می شود حمایت مؤثری به عمل آورند. فرایندهای اجتماعی در حقیقت تبدیل دانش، تسهیم و تشریک ایده ها است، یعنی تعامل دانش ضمنی با دانش ضمنی، این همان چیزی است که در خلال پویایی های تیم های کارآمد و یا بین همکارانی که ایده های مشترک دارند اتفاق می افتد [۳۱]. اما یکی از نکات مهم در نتایج این پژوهش عدم رابطه بین حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان با سطح فردی سازمان یادگیرنده و تمامی مؤلفه های مدیریت دانش بود (جدول ۳و۲). عدم تعهد مدیریت ارشد سازمان به یادگیری در سازمان و تسهیل چرخه های دانش به منزله توقف و رکود نوآوری و بالندگی در سازمان است چراکه با وجود همه عناصر کیفیت و زیر ساخت های دانش در سازمان، عدم اعتماد مدیران ارشد به این فراز ها و عدم حمایت و تعهد به آن باعث افول و عدم تحول در سازمان خواهد شد. فورد بیان می دارد که مدیریت کیفیت فراگیر که نقطه شروع آن مدیران ارشد هستند، محیط لازم را برای ایجاد سازمان یادگیرنده فراهم می سازد، به همین ترتیب موفقیت TQM با توانایی یادگیری، جذب، انطباق و ایجاد تغییر در نگرش های کارکنان سازمان و مشارکت آنها در شرکت در ارتباط است. بنابراین پیشنهاد می شود مدیران شرکت بیمه ایران با برگزاری جلسات آموزشی در درجه اول ادراک کارکنان خود را نسبت به حمایت خویش از افزایش کیفیت، یادگیری و دانش در شرکت به شکلی واقعی اصلاح و تقویت نماید و سپس با نشان دادن پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری به اعضای آنها را به تسهیم دانش خویش با یکدیگر تشویق نموده و به خلاقیت، نوآوری و ایده آفرینی در حل مسائل سازمان بهای بیشتری بدهند.

منابع:

[۱] باران دوست، رامبد و رحمانی، شادی. "بررسی رابطه تطبیقی مدیریت کیفیت جامع و سازمان یادگیرنده"، مجله تدبیر. شماره ۱۳۴، ۱۳۸۲.

[۲] سرمد، زهره، بازرگان هرندی، عباس و حجازی، الهه. روشهای تحقیق در علوم رفتاری، نشر آگه، ۱۳۸۷.

- [27] Marquardt, m.j. Building the learning organization, new York, mcgraw hill, 1996.
- [28] Metcalfe, A.S., Knowledge Management and Higher Education: A critical An Analysis. Information Management; spring. Vol. 19 No, 1/2. Pg. 21, 2006.
- [29] Neef, D., Making the Case for Knowledge Management : The bigger picture. Management Decision.37(1),72-78, 1999.
- [30] Nonaka, I., Takeuchi, H. "The knowledge-creating company": How Japanese Companies create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University press, 1995.
- [31] Nonaka, I., Th Knowledge Creathing Company, Harvard Business Reviw, November –December , Vol. 69, pp. 96-104, 1991.
- [32] Pedler, M. and Burgoyne, J. and Boydell, T. "The learning Company", New York: McGraw-hill, 1992
- [33] Pawlowsky, P., "the treatment of learning organization in management scince", In Dierkes A. Bertoin-Antal, J. child & I. Nonaka (Eds). Hand book of learning organization, pp. 61-88, Oxford university press, 2000.
- [34] Prahalad, C.K., Hamel, G., The core competencies of the corporation, Harvard Business Review, Vol. 68 No.3, 1990.
- [35] Robin, M., "learning by doing", Education leader ship, vol.50, pp.76-80, 2000.
- [36] Rowley, J.E., Towards a framework for information management, International journal of Information Management, 1998.
- [37] Scarbrough, J., Swan, J. and Preston, J., Knowledge Management: A Literature Review, CIPD, London, 1999.
- [38] Senge, p. "The Fifth Discipline": The art and practice of the learning organization. Century business, UK., 1990.
- [39] Senge, P. M., Charlotte Roberts, Rick Ross, George Roth, Bryan Smith, and Art Kleiner *The Dance of Change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations.* New York, Currency/Doubleday, 1999.
- [40] Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education, New York: Doubleday/ Currency, 2000.
- [41] Sohal, A. , Morrison, M., TQM and learning organization management service quality, vol. 5, No. 6, pp.32-34, 1995.
- [14] Blackler, F., Knowledge, Knowledge Work and Organisations: an overview and interpretation", Organisation Studies, Vol. 16 No. 6, pp 1021-46, 1995.
- [15] Bennett, R., Gabriel, H, Organizational Factors and Knowledge Management Within large Management as a Competitive Asset: A review. Marketing Intelligence and Planning, 18 (4). 166-174, 1999.
- [16] Cohen, L.L., Manion, L., Morrison., Research Methods in Education.by Routledge Falmer, 5 th edition, 2000.
- [17] Civ i, E., Knowledge Management as a Competitive Asset: A review. Marketing Intelligence and Planning,18(4).166-174, 2000.
- [18] Coli, G ahmed, R., Ives, B., "knowledge managment", a proposed framework, information rady for knowledge management. The international journal of Education a management. (14), pp. 325-333, 2000.
- [19] Davenport. T and Prusak, L., Working knowledge: How organizations manage what they know. Boston: Harvard Business School press, 1998.
- [20] Federal Total Quality Management handbook 2: criteria and scoring guidelines for the president's award for quality and productivity improvement, Washington Dc: office of personnel management, Ibid, pp.196-198, 1990.
- [21] Garvin, David A. "Building a Learning Organization". Harvard Business Review. pp 78-91, 1993.
- [22] Graham, A., The Learning Organization: Management Knowledge for Business Success, The Economist Intelligence Ucit. New York, Ny, 1996.
- [23] Gupta, B., Iyer, L.E., Knowledge Management: Practices and challenges. Industrial Management and Data System,100(1),17-21, 2000.
- [24] Huber, G. P. "Organization Learning": the contributing processes and the literatures. "Organization Science", 2/1:88-115, 1991.
- [25] Jeffery, M., Enhancing and Inhibiting Interactions between Business processing and Knowledge Production.: A macro study of leadership and knowledge processing in higher Education. Proquest document ID: 76542301, 2004.
- [26] Libowwiz, J., "Building organization intelligence", a knowledge management primer. BocaRaton: CRC press, 2000.

- [42] Watkins, K., Marsick, V. "Dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ)". Sanfransisco, 2003.
- [43] Wong, K.Y., Aspinwall E., Development of a knowledge management initiative and system: A case study. Journal of Expert system of application, 30(3), 633-641. www.elsevier.com/locate/eswa, 2006.
- [44] Yeo, R. "learning within organization", linking the theoretical and empirical perspective. Journal of workplace learning, vol.11, No.3, pp. 109-122, 2002.
- [45] Zetie, S. "The Quality Circle Approach to Knowledge Management". Managerial Auditing Journal. Available in: <http://www.Emeraldinsight.com/0268-6902.htm>, 2002.
- [46] Zack, M., Managing Codified Knowledge. Sloane Management Review, 1999.

