

رابطه راهبردهای مدیریت دانش با ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی

محمد خان‌عزیزی*

سیاوش طالع‌پسند**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین راهبردهای مدیریت دانش (به‌کارگیری دانش، تسهیم دانش و بازیابی دانش) با ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی در دبیرستان‌های پسرانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. روش پژوهش همبستگی و تعداد ۲۳۵ معلم دبیرستان‌های پسرانه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل فرایندهای مدیریت دانش (چنگ، ۲۰۱۲) و ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی (سالیس و جونز، ۲۰۰۲) بود. داده‌ها بر مبنای مدل معادلات ساختاری (مدل تحلیل مسیر) و با استفاده از نرم‌افزار *Spss 19* و *8.8 Lisrel* تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند، بین مؤلفه تسهیم دانش با ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد مؤلفه به‌کارگیری دانش، بر ظرفیت یادگیری فردی و مؤلفه بازیابی دانش، بر ظرفیت یادگیری سازمانی اثر مستقیم دارند، ولی بین مؤلفه‌های ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی (متغیرهای میانجی) رابطه دوسویه برقرار نیست.

واژه‌های کلیدی: مدیریت دانش، راهبرد، ظرفیت‌های یادگیری

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول)

پست الکترونیک: mkhanazizi@yahoo.com

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.

مقدمه

توسعه و تغییرات فناوری که در دهه‌های اخیر، تجربه‌شده تأثیر زیادی بر مدیریت سازمان‌ها گذاشته است. سازمان‌ها همواره به نوسازی و توسعه جهت دستیابی به مزایای رقابتی در سطح جهانی نیاز دارند. بدین منظور، آن‌ها به‌ناچار بایستی به‌درستی تصمیم‌گیری کرده و به‌سرعت در برابر تغییرات واکنش نشان دهند. امروزه سازمان‌ها همواره باید در تلاش باشند تا با دسترسی بیشتر به دانش و مهارت‌های کارکنان، از توانایی‌ها و قابلیت‌های آن‌ها حداکثر استفاده را به عمل آورده و امور سازمان را با دقت و سرعت بیشتری به انجام رسانند. ارتقاء سطح بهره‌وری، اتخاذ تصمیمات منطقی و علمی و بهینه‌سازی فرایندها در پرتو استقرار مدیریت دانش و استفاده از دانش فردی و سازمانی به نحوی مطلوب‌تر فراهم می‌گردد (بیکسلر^۱، ۲۰۰۰).

مدیریت دانش فعالیتی مرتبط با استراتژی است و به‌عنوان تاکتیکی برای مدیریت سرمایه‌های متمرکز انسانی در نظر گرفته می‌شود. به عبارتی مدیریت دانش، چگونگی نیل به اهداف سازمانی است که از طریق راهبرد تقویت و به‌کارگیری ظرفیت‌های کارمندان برای تفسیر داده‌ها و اطلاعات، تجارب، مهارت‌ها، فرهنگ، شخصیت و احساس‌ها از طریق معنا دادن به داده‌ها و اطلاعات به دست می‌آید (بیجرز^۲، ۱۹۹۹ نقل از سلپ و ستین^۳، ۲۰۰۵). در این فرایند سازمان‌ها به‌واسطه مدیریت دانش توانایی تبدیل داده به اطلاعات و اطلاعات به دانش را پیدا می‌کنند و می‌توانند دانش کسب‌شده را به‌گونه‌ای مؤثر در تصمیم‌گیری‌ها به کار گیرند. یکی از اشکالات اساسی در فرایند مدیریت دانش، این واقعیت است که دانش در اختیار مدیران سطوح بالا بوده و معمولاً برای استفاده دیگر افراد منتشر نمی‌شود. افزون بر آن، سازمان‌ها نمی‌دانند که چگونه

-
1. Bixler
 2. Beijers
 3. Celep & Cetin

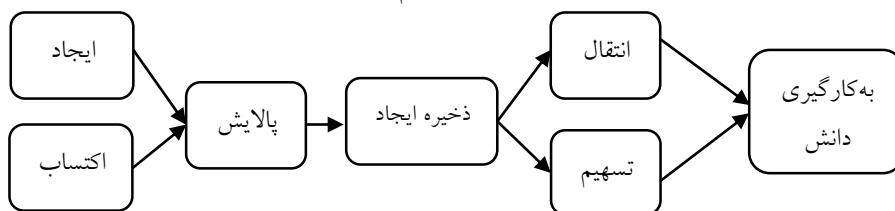
داده‌ها را به اطلاعات و اطلاعات را به دانش تبدیل کنند. لذا بسیاری از سازمان‌ها در حد مدیریت داده و مدیریت اطلاعات باقی می‌مانند (هیلز^۱، ۲۰۰۱؛ پترایدز و نداین^۲، ۲۰۰۳). یکی از مفاهیمی که در مدیریت دانش مطرح است، راهبرد مدیریت دانش است. این مفهوم برای اولین بار توسط ویگ^۳ (۱۹۹۷) در متون مدیریت مطرح شد. راهبرد مدیریت دانش می‌تواند به‌عنوان یک برنامه ماهرانه برای گسترش قابلیت‌ها و منابع اصلی به‌منظور نیل به تمامی اهداف سازمان تعریف شود. در واقع موفقیت رقابتی تحت تأثیر قابلیت سازمان‌ها جهت توسعه سرمایه‌های مبتنی بر دانش است (پمبرتن و استون هاوز^۴، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، سازمان‌ها علاوه بر ظرفیت یادگیری، نیاز دارند راهبردهای دانش را توسعه دهند و اجرا نمایند (بیرلی، کسلر^۵ و کریستنز، ۲۰۰۰).

موفقیت سازمان‌ها در قرن ۲۱ منوط به اجرای درست مدیریت دانش است. موفقیت سازمان‌ها تا حدود زیادی وابسته به این است که چگونه و تا چه حد بتوانند سطوح متفاوت دانش موجود بین کارکنان را جمع‌آوری، ذخیره و بازیابی کنند (مامفورد و لیکانان^۶، ۲۰۰۴). در واقع سازمان‌ها باید تلاش کنند تا دانش افراد را شناسایی و سپس با تقویت آن در جهت اهداف سازمانی حرکت کنند. از دیدگاه مدیریت دانش، راهبرد، تعیین سیاست دانش در کوتاه‌مدت و بلندمدت است.

رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت دانش به‌صورت یک مدل مطرح شده است (کینگ، مارکز و مک کوی^۷، ۲۰۰۲ نقل از گونسل، سیاچو و آکار^۸، ۲۰۱۱). در این مدل، دانش موجود از دو طریق ایجاد^۹ و اکتساب^{۱۰} به دست می‌آید. در مرحله بعد دانش حاصل باید

-
1. Hales
 2. Petrides & Nodine
 3. Wiig
 4. Pemberton & Stonehouse
 5. Bierly, Kessler
 6. Mumford & Licuanan
 7. King, Marks & Mccoy
 8. Gunsell, Siachou & Acar
 9. creation
 10. acquisition

تحلیل شده یا به عبارتی پالایش^۱ گردد. بدیهی است که هر نوع دانشی را نمی‌توان در محیط‌های متفاوت به کار بست، بلکه باید با توجه به اهداف و محیط سازمان (فرهنگ و جوسازمانی) آن‌ها را بازبینی کرد. درنهایت چنانچه دانش موردنظر مفید باشد باید به گونه علمی نگهداری و ذخیره گردد. دانش ذخیره شده در مواقع موردنیاز می‌تواند مورد استفاده قرار گرفته و بین همه عوامل دست‌اندرکار تسهیم^۲ گردد (شکل ۱).



شکل ۱. رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت دانش، مدل کینگ و دیگران (۲۰۰۲)

استقرار مدیریت دانش در سازمان‌ها به‌ویژه سازمان‌های آموزشی بسیار مهم است. مدارس در نقش سازمان‌های دانش‌محور، عمدتاً فعالیت‌های اصلی خود را معطوف به یادگیری، خلق و نشر دانش می‌کنند (گل محمدنژاد، بهرامی و مهدوی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، مؤسسات آموزشی مسئولیت بیشتری دارند و باید اقداماتی را جهت تحول و توسعه انجام دهند. مدارس که در آن‌ها دانش قبلی وجود دارد، باید راهبردهای مدیریت دانش خود را برای نیل به آموزش مفیدتر گسترش دهند و به‌منظور تأمین ملزومات آموزشی، راهبردهای مدیریت دانش را به نحو مؤثری اجرا کنند (ازمن و موراتوگلو^۳، ۲۰۱۰).

درست همان‌طور که اکوسیستم‌ها از طریق دگرگونی‌های فصلی تجدید حیات می‌کنند، سازمان‌های آموزشی نیز از طریق ایجاد دانش، فرایندهای انتقال دانش به دیگران و تعاملاتی که با محیط دارند رشد کرده و جانی دوباره پیدا می‌کنند. برای تسهیل تسهیم اطلاعات و دانش، سازمان‌های آموزشی به دنبال قابلیت‌های فنی بوده و بر محیط‌های اطلاعاتی پیرامون خود (سیاست‌های منابع انسانی، سیاست‌های اطلاعاتی، پویایی‌های

1. refinement
2. sharing
3. Ozmen & Muratoglu

گروهی، فرایندهای تبدیل اطلاعات و ساختار انگیزشی سازمان) متمرکزند. چالش عمده مدیریت دانش، تبدیل هرچه بیشتر و بهتر دانش ضمنی به دانش صریح است (انواری رستمی و شهابی، ۱۳۸۸).

معلم‌ان به‌عنوان عوامل اجرایی آرمان‌های آموزش و پرورش، مهم‌ترین عامل برای حرکت آموزش و پرورش به سوی دانش‌مداری و جامعه دانش‌مدار هستند. شرایطی که معلم‌ان در آن تربیت می‌شوند باید دقیقاً دگرگون شود به نحوی که معلم‌ان به صورت مربیان درآیند، نه متخصصانی که صرفاً ناقل محتوای برنامه درسی‌اند (کریمی، ۱۳۷۵). ادراک معلم‌ان از مدیریت دانش برحسب مؤلفه‌هایی مانند رهبری، ساختار فرهنگی، دانش پنهان، دانش آشکار و فرهنگ یادگیری تحلیل می‌شود (سلپ و ستین، ۲۰۰۵). برای تحقق آموزش مؤثر، مدیران می‌توانند از طریق ایجاد ارتباطات و همکاری مؤثر نه تنها با معلم‌ان، دانش‌آموزان و کارآموزان در مدرسه بلکه همچنین با افراد و سازمان‌های خارج از مدرسه، راهبردهای مدیریت دانش کارآمدتری را رواج دهند.

دانش فردی به وسیله تبادل و توسعه آن به دانش سازمانی تبدیل می‌شود. خاستگاه و ریشه یادگیری سازمانی، یادگیری فردی است. برای سازمان‌ها آنچه مهم است این است که یادگیری سازمانی از حاصل جمع یادگیری تک‌تک افراد به دست آید (گونسل و دیگران، ۲۰۱۱). مفهوم ظرفیت یادگیری سازمانی^۱ نیز بر تلفیق یادگیری در سطح فردی و سازمانی تأکید می‌کند. استفاده مؤثر از این دانش باعث ایجاد و توسعه هوش و خلاقیت سازمانی می‌گردد. به عبارتی در سطح فردی، مدیریت دانش موجب می‌شود مهارت‌ها و تجربیات کارکنان به اشتراک گذاشته شده و رشد حرفه‌ای آن‌ها با سرعت بیشتری انجام پذیرد. ارتقاء سطح کارکنان به نوبه خود می‌تواند موجب ارتقاء سطح عملکرد و توانمندی‌های سازمان گردد (سیف‌اللهی و داوری، ۱۳۸۷). در این زمینه یافته‌های پژوهشی نیز بیانگر تأثیر فرایندهای مدیریت دانش بر عملکرد دبیران و افزایش یادگیری

فردی آن‌هاست (جورابچی و خسروی، ۱۳۸۸؛ هوشمند، میرافضل و رضایی نور، ۱۳۹۳؛ چنگ، ۲۰۱۲).

افزون بر یادگیری فردی، یادگیری سازمانی نیز ارتباط تنگاتنگی با مدیریت دانش دارد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که یادگیری سازمانی و مدیریت دانش در واقع مکمل یکدیگرند و بین ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت دانش و یادگیری سازمانی رابطه ساختاری برقرار است (میراسماعیلی، ۱۳۸۶؛ جورابچی و خسروی، ۱۳۸۸؛ نادی، بختیار نصرآبادی و فرهمندپور، ۱۳۸۹؛ چنگ، ۲۰۱۲؛ گاندهی، ۲۰۰۴؛ جمال‌زاده، ۲۰۱۲). بنی‌سی و ملک‌شاهی (۱۳۸۸) نیز میان سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش مدیران مدارس متوسطه از نظر یادگیرنده بودن با توجه به مؤلفه‌های مهارت شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی با وضعیت آرمانی در هر پنج اصل نظریه سنگ رابطه معنادار یافتند. همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها مؤید رابطه بین راهبردهای مدیریت دانش و تصمیم‌گیری‌های مدیران و معلمان است. برای مثال عبدالحمید (۲۰۰۸) وجود ارتباط بین راهبردهای دانش با نگرش مثبت موجود در مدارس، کیفیت داده‌های گردآوری‌شده و میزانی که تصمیم‌گیری‌ها بر اساس اطلاعات اتخاذ می‌شوند را تأیید کرده است.

با وجود آنکه اجرای راهبردهای مدیریت دانش در مدارس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، بررسی‌ها نشان داده‌اند اجرای راهبردهای مدیریت دانش در مدارس از ضعف‌ها و نارسایی‌هایی برخوردار است (ازمن و موراتوگلو، ۲۰۱۰؛ سلپ و ستین، ۲۰۰۵). در حالی که اگر انتخاب نیروهای مدارس، تصمیم‌های انضباطی، پرورشی، اداری - مالی، آموزشی و تبادل تجربیات، بر مبنای مدیریت دانش، صورت پذیرد (آریازند، ۱۳۸۹)، مدارس موفق‌تر عمل خواهند کرد. خدیوی، سلیمانی و ترابی نهاد (۱۳۸۹) از میان مؤلفه‌های شش‌گانه مدیریت دانش (سیاست‌ها و راهبردها، نظام پاداش و تشویق، نظام اخذ و تحصیل، نظام آموزش، نظام رهبری و نظام ارتباطی)، دریافتند که سیاست‌ها و راهبردهای مدیریت

-
1. Cheng
 2. Gandhi

دانش بیشترین و نظام پاداش و تشویق مدیریت دانش کمترین میزان استقرار را داشتند. اگر مدیریت دانش در مدارس درست اجرا شود، می‌تواند معلمان را قادر سازد تا مجموعه‌ای از شیوه‌ها و راهبردهای دانش را برای گردآوری اطلاعات و اشتراک آن‌ها توسعه دهند و در نهایت بازده تدریس و یادگیری و ظرفیت یادگیری مدرسه را بهبود بخشند. ظرفیت یادگیری وابسته به مقدار دانشی است که از طریق فرایند یادگیری سازمانی در سازمان ایجاد می‌شود. این ظرفیت از طریق راهبردهای دانشی که برای مدیریت و کسب دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد، تعیین می‌گردد (نوناکا و تاکی چی^۱، ۱۹۹۵). معلمان با ظرفیت یادگیری بالا به‌طور مداوم توانایی‌هایشان را به‌روز می‌کنند. آن‌ها مایل‌اند خود را با روش‌ها یا تغییرات جدید تدریس هماهنگ نمایند؛ اما ظرفیت یادگیری فردی بالا تضمین‌کننده ظرفیت یادگیری سازمانی توسعه‌یافته نیست؛ زیرا گردآوری محض دانش شخصی تک‌تک اعضاء منجر به یادگیری به‌هم‌پیوسته و منسجم نمی‌شود (سنگ^۲، ۱۹۹۰؛ کیم^۳، ۱۹۹۳).

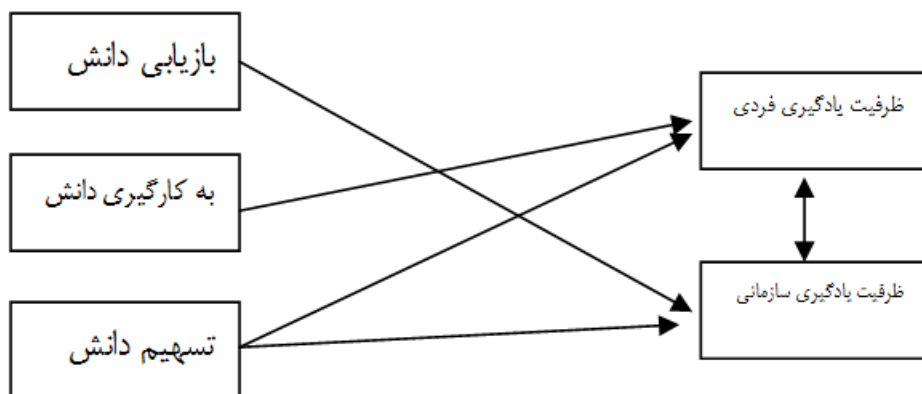
از سوی دیگر، بر اساس نظر صاحب‌نظران و متخصصان مقوله مدیریت دانش، راهبردهای دانش که می‌توانند تأثیر قابل‌توجهی بر ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی داشته باشد در قالب فرایند دانش بیان شده است. این فرایند دربردارنده مؤلفه‌های بازیابی، تسهیم، به‌کارگیری و ذخیره‌سازی دانش است (عبدالحمید، ۲۰۰۸). بازیابی دانش فرایند جمع‌آوری و به دست آوردن دانش و اطلاعات موردنیاز است که برای برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و حل مسئله استفاده می‌شود (راستوگی^۴، ۲۰۰۰؛ چنگ، ۲۰۱۷). تسهیم دانش به معنای نسبی است که طی آن افراد در دانش و تجربه یکدیگر سهیم می‌شوند (تاننباوم و آلینگر^۵، ۲۰۰۰). بدین معنی که بتوان از طریق شبکه‌های اجتماعی و اینترنت، دانش موردنیاز را از طریق گفتگو و تبادل‌نظر با گروه‌های حرفه‌ای، افراد ماهر و

-
1. Nonaka & Takeuchi
 2. Seng
 3. Kim
 4. Rastogi
 5. Tannenbaum & Allinger

صاحب‌تجربه به دست آورد (سوان، نیوول و رابرتون^۱، ۲۰۰۰). به‌کارگیری دانش عبارت از میزانی است که افراد دانش موجود را برای تصمیم‌گیری و اصلاح رفتارها به‌منظور نیل به اهداف یا تغییر الگوهای سازمانی مورد عمل به کار می‌برند (تاننهام و آلینگر، ۲۰۰۰؛ دونات و کانالز^۲، ۲۰۱۲). ذخیره‌سازی نیز عمدتاً معطوف به حفظ و نگهداری و مستندسازی دانش است (راستوگی، ۲۰۰۰؛ جرارد^۳، ۲۰۱۵). موقعی دانش درونی می‌گردد که بتوان دانش ضمنی افراد را در قالبی نظیر مدل‌های ذهنی یا تکنیک‌های فنی تبدیل به سرمایه ارزشمند نمود. این دانش ضمنی موجود در سطح فردی از طریق فرایند اجتماعی نمودن (فرایند تبدیل دانش ضمنی جدید به تجربیات مشترک) و عینیت بخشیدن (ارائه دانش ضمنی به‌صورت آشکار) موجب ایجاد مجموعه پیچیده‌ای تحت عنوان دانش جدید می‌گردد (نوناکا، توایاما و کونو^۴، ۲۰۰۰؛ لیونگ^۵، ۲۰۱۰).

با توجه به مباحث مطرح‌شده در پیشینه پژوهش مسئله پژوهش این است که آیا بر اساس مدل فرضی زیر می‌توان مدلی ارائه کرد که بیانگر روابط ساختاری بین متغیرهای بازیابی دانش، به‌کارگیری دانش و تسهیم دانش و متغیرهای وابسته ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی باشد. در مدل مفهومی ارائه‌شده بین متغیر بازیابی دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی و نیز متغیر به‌کارگیری دانش و ظرفیت یادگیری فردی رابطه مستقیم برقرار است. همچنین متغیر تسهیم دانش بر متغیرهای درون‌زاد ظرفیت یادگیری سازمانی و فردی اثر ساختاری مستقیم دارد. بین متغیرهای درون‌زاد (ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی) نیز روابط دو سویه برقرار است (شکل ۲).

-
1. Swan, Newell & Roberston
 2. Donate & Canales
 3. Girard
 4. Nonaka, Toyama & Konno
 5. Leung



شکل ۲. مدل مفهومی روابط فرضی متغیرهای فرایند مدیریت دانش با ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی و جامعه آماری آن شامل کلیه دبیران دبیرستان‌های پسرانه شهر تهران (مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش) بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به امر تدریس اشتغال داشتند. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و با توجه به ۱۱ پارامتر (چهار پارامتر در ماتریس گاما، دو پارامتر در ماتریس بتا، دو پارامتر در ماتریس سای، سه پارامتر در ماتریس فای) مدل مفهومی، حداقل حجم نمونه ۵۵ و حداکثر ۵۵۰ نفر برآورد شد (بنتلر^۱، ۱۹۹۳ نقل از میولر، ۱۳۸۹) که در این مطالعه ۲۳۵ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش فرایندهای مدیریت دانش^۲ (چنگ، ۲۰۱۲) و ظرفیت‌های یادگیری^۳ فردی و سازمانی (سالیس و جونز^۴، ۲۰۰۲) بودند.

1. Bentler
2. knowledge management processes
3. learning capacities
4. Sallis & Jones

فرایندهای مدیریت دانش شامل سه مؤلفه به‌کارگیری دانش، تسهیم دانش و بازیابی دانش است. هرکدام از این مؤلفه‌ها شامل ۳ گویه بوده که در قالب طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. چنگ (۲۰۱۲) اعتبار مؤلفه‌های این مقیاس را با روش ضریب آلفای کرونباخ در ابعاد به‌کارگیری دانش، تسهیم دانش و بازیابی دانش به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. در این پژوهش ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های به‌کارگیری دانش، تسهیم دانش و بازیابی دانش به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ محاسبه شده است. شاخص‌های روایی در جدول ۱ گزارش شده‌اند.

ظرفیت‌های یادگیری شامل دو مؤلفه ظرفیت یادگیری سازمانی و ظرفیت یادگیری فردی است. هر یک از این مؤلفه‌ها نیز مشتمل بر ۳ گویه بوده که در بر مبنای لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. ضریب آلفای کرونباخ ظرفیت یادگیری سازمانی و ظرفیت یادگیری فردی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۵ توسط سالیس و جونز (۲۰۰۲) گزارش شده است. در این پژوهش ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های ظرفیت یادگیری سازمانی و ظرفیت یادگیری فردی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵ محاسبه شده است. شاخص‌های روایی (مدل اندازه‌گیری) در جدول ۱ گزارش شده‌اند.

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (روایی) و ضرایب اعتبار مؤلفه‌های پژوهش

مؤلفه‌های پژوهش	گویه‌های مربوط به هر مؤلفه	ضریب روایی		ضریب اعتبار مؤلفه‌ها
		استاندارد	غیر استاندارد	
به‌کارگیری دانش	گویه ۱	۰/۵۲	۰/۳۴	۷/۷۹
	گویه ۲	۰/۸۳	۰/۵۷	۱۳/۳۴
	گویه ۳	۰/۷۷	۰/۵۰	۱۲/۲۶
تسهیم دانش	گویه ۴	۰/۷۵	۰/۶۰	۱۲/۲۱
	گویه ۵	۰/۶۸	۰/۶۴	۱۰/۹۰
	گویه ۶	۰/۷۴	۰/۷۷	۱۲/۰۲

مؤلفه‌های پژوهش	گویه‌های مربوط به هر مؤلفه	ضریب روایی		ضریب اعتبار مؤلفه‌ها
		استاندارد	غیر استاندارد	
بازیابی دانش	گویه ۷	۰/۸۵	۰/۹۴	۱۴/۳۷
	گویه ۸	۰/۴۹	۰/۵۴	۷/۴۶
	گویه ۹	۰/۸۶	۰/۹۰	۱۴/۵۶
ظرفیت یادگیری سازمانی	گویه ۱۰	۰/۹۹	۰/۹۵	-
	گویه ۱۱	۰/۶۴	۰/۴۷	۸/۵۶
	گویه ۱۲	۰/۵۴	۰/۵۱	۷/۵۳
ظرفیت یادگیری فردی	گویه ۱۳	۰/۸۴	۰/۸۷	-
	گویه ۱۴	۰/۸۷	۰/۸۵	۱۰/۸۰
	گویه ۱۵	۰/۴۴	۰/۴۱	۶/۳۷

پرسشنامه‌ها به صورت فردی اجرا شد و تحلیل داده‌ها بر مبنای مدل معادلات ساختاری (مدل تحلیل مسیر) و با استفاده از نرم‌افزار Spss 19 و Lisrel 8.8 صورت گرفت.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار، ماتریس ضرایب همبستگی و ضرایب اعتبار هر یک از مؤلفه‌های فرایندهای مدیریت دانش و ظرفیت یادگیری در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی مؤلفه‌ها

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
به کارگیری دانش	۴/۵۴	۰/۵۳	۰/۷۴				
تسهیم دانش	۴/۱۱	۰/۷۶	۰/۴۲**	۰/۷۶			
بازیابی دانش	۳/۳۷	۰/۸۹	۰/۵۰**	۰/۴۶**	۰/۷۶		
ظرفیت یادگیری سازمانی	۳/۶۸	۰/۸۰	۰/۱۹**	۰/۵۰**	۰/۴۲**	۰/۷۵	
۵ - ظرفیت یادگیری فردی	۴/۰۸	۰/۸۱	۰/۳۸**	۰/۴۱**	۰/۲۷**	۰/۱۵*	۰/۷۵

ضرایب اعتبار بر روی قطر فرعی ماتریس پایین مثلثی قرار دارند. $p < ۰/۰۱$ ** $p < ۰/۰۵$ *

ظرفیت یادگیری سازمانی به ترتیب بیشترین رابطه همبسته را با تسهیم دانش و بازیابی دانش (در سطح $p < 0/01$) دارد. ظرفیت یادگیری فردی با تسهیم دانش و به‌کارگیری دانش همبستگی معنادار (در سطح $p < 0/01$) نشان داده است. همبستگی بین بازیابی دانش و به‌کارگیری دانش و بازیابی دانش و تسهیم دانش نیز (در سطح $p < 0/01$) معنادار بود.

به‌منظور آزمون مدل مسیر، ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. دامنه قابل قبول برای پذیرفتن فرض نرمال بودن در مورد مقادیر استاندارد چولگی و کشیدگی $+3$ تا -3 است. مقادیر به دست آمده برحسب شاخص کشیدگی در دامنه $0/16$ تا 2 و بر اساس شاخص چولگی از $-0/35$ تا $1/37$ در نوسان بود که با توجه به قرار گرفتن مقادیر به دست آمده در بازه -3 تا $+3$ می‌توان گفت داده‌ها توزیع نرمال دارند. برای برآورد پارامترها از روش بیشینه درست‌نمایی (ML) استفاده شد. بررسی شاخص‌های برازش مدل فرضی بیانگر آن است که مدل فرضی یک مدل فراشناسا^۱ است. بدین معنا که تعداد پارامترهای قابل برآورد، کوچک‌تر از تعداد واریانس - کوواریانس مشاهده شده است ($p < c$). از این رو بر اساس واریانس و کوواریانس متغیرهای مشاهده شده می‌توان سیستم معادلات برای پارامترهای مدل مفهومی را حل کرد (میولر، ۱۳۸۹).

پس از تأیید مفروضه‌های اجرای مدل مسیر، نخست برازندگی مدل بررسی شد. محاسبه شاخص‌های برازندگی مدل ($RMSEA = 0/04$ ، $NFI = 0/99$ ، $NNFI = 0/99$ ، $CFI = 0/99$ ، $SRMR = 0/01$ ، $X^2 = 1/43$) نیز نشان داد که مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است؛ بنابراین ضرایب مسیر و معناداری آن‌ها بررسی شد. بررسی پارامترها نشان داد که مسیر دو سویه بین ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی (متغیرهای میانجی) از نظر آماری معنادار نیست. به این ترتیب، این مسیر حذف شد. نتایج پژوهش‌های انجام شده در برخی موارد حاکی از وجود رابطه بین متغیرهای مذکور (چنگ، ۲۰۱۲) و

در برخی مطالعات دیگر، بیانگر عدم رابطه متقابل بوده است (سوان، نیوول و رابرتسون، ۲۰۰۰). آنتوناکوپولو^۱ (۲۰۰۶) گزارش کرد که در اغلب موارد، رابطه مستقیم و مشخصی بین یادگیری فردی و سازمانی به دست نیامده است. مطابق نظر وی، روابط دو سویه یادگیری فردی و سازمانی معمولاً تحت تأثیر تعاملات گروهی، فرهنگ و خط‌مشی‌های سازمانی است. با توجه به شواهد نظری و تجربی بیان‌شده، مدل اولیه مورد بازبینی قرار گرفت. به‌هرحال، برازندگی مدل اصلاح‌شده مجدداً بررسی شد ($RMSEA = ۰/۰۵$ ، $NFI = ۰/۹۸$ ، $NNFI = ۰/۹۸$ ، $CFI = ۰/۹۹$ ، $SRMR = ۰/۰۳$ ، $X^2 = ۵/۱۵$). تمامی شاخص‌های برازندگی در دامنه قابل قبول قرار داشتند. تفاوت بین مجذور کای دو مدل ($X^2 = ۳/۷۲$) در سطح ۵ درصد معنادار نبود؛ بنابراین مدل اصلاح‌شده را می‌توان جایگزین مدل اولیه در نظر گرفت. به این ترتیب، ضرایب مسیر مدل نهایی بررسی شد (جدول ۳).

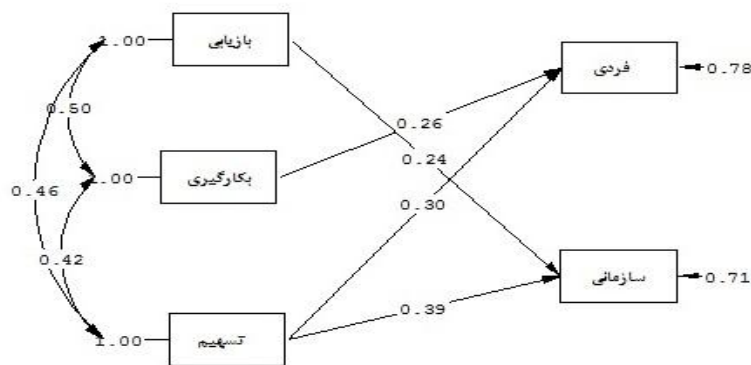
جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری اولیه و نهایی

شاخص‌های برازش	شاخص‌های مدل ساختاری اولیه	شاخص‌های مدل ساختاری نهایی	مقادیر قابل قبول شاخص‌ها
CFI	۰/۹۹	۰/۹۹	$CFI \geq ۰/۹۰$
NFI	۰/۹۹	۰/۹۸	$NFI \geq ۰/۹۰$
NNFI	۰/۹۹	۰/۹۸	$NNFI \geq ۰/۹۰$
AGFI	۰/۹۶	۰/۹۵	$AGFI \geq ۰/۹۰$
GFI	۰/۹۶	۰/۹۹	$GFI \geq ۰/۹۰$
SRMR	۰/۰۱	۰/۰۳	$SRMR \leq ۰/۱$
X^2/DF	۱/۴۳	۱/۷۱	$X^2/DF \leq ۳$
RMSEA	۰/۰۴	۰/۰۵	$RMSEA \leq ۰/۰۸$

اجرای آزمون مدل مسیر نشان داد که بین مؤلفه بازیابی دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی، رابطه مستقیم برقرار است. درواقع، کسب دانش و اطلاعات شغلی موردنیاز از

1. Antonacopoulou

کانال‌های ارتباطی (اینترنت، اینترانت و ...) به‌صورت مستقیم بر یادگیری مدرسه تأثیر داشته و موجب تقویت آن شده است. یافته دیگر مطالعه آن است که بین متغیر برون‌زاد به‌کارگیری دانش و متغیر درون‌زاد ظرفیت یادگیری فردی، اثر مستقیم و معنادار وجود دارد. بدین معنا که به‌کارگیری دانش موجود در مدارس می‌تواند باعث افزایش ظرفیت‌های یادگیری فردی معلمان گردد. همچنین بین متغیر تسهیم دانش با ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی اثر مستقیم وجود دارد. این بدان معناست که تسهیم و اشتراک دانش در مدارس می‌تواند موجب ارتقاء سطح یادگیری فردی معلمان و سطح یادگیری کل مدرسه (متشکل از عوامل مدیریتی، آموزشی و اداری) شود (شکل ۳).



شکل ۳. مدل نهایی اثر مؤلفه‌های فرایند مدیریت دانش (بازیابی دانش، به‌کارگیری دانش و تسهیم دانش) بر ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی (همه ضرایب استاندارد شده و معنادار هستند)

جدول ۴. اثرهای مستقیم متغیرهای فرایند مدیریت دانش بر ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی

مسیر	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	T	سطح معناداری
بین مؤلفه به‌کارگیری دانش و ظرفیت یادگیری فردی	۰/۳۹	۰/۲۶	۴/۰۰	۰/۰۱
بین مؤلفه تسهیم دانش و ظرفیت یادگیری فردی	۰/۳۲	۰/۳۰	۴/۶۴	۰/۰۰۵
بین مؤلفه تسهیم دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی	۰/۴۱	۰/۳۹	۶/۲۵	۰/۰۰۱
بین مؤلفه بازیابی دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی	۰/۲۲	۰/۲۴	۳/۸۵	۰/۰۱

اثر مستقیم متغیرهای فرایند مدیریت دانش بر ظرفیت یادگیری فردی و سازمانی در جدول ۴ گزارش شده است. همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، اثر مستقیم بین مؤلفه به‌کارگیری دانش و ظرفیت یادگیری فردی در سطح ۰/۰۱، بین مؤلفه تسهیم دانش و ظرفیت یادگیری فردی در سطح ۰/۰۰۵، بین مؤلفه تسهیم دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی در سطح ۰/۰۰۱، بین مؤلفه بازیابی دانش و ظرفیت یادگیری سازمانی در سطح ۰/۰۱ رابطه مستقیم معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم مدیریت دانش و یادگیری سازمانی، ابعاد و فرایندهای مرتبط با آن و نوع روابط موجود بین آن‌ها همواره در سازمان‌ها به‌ویژه سازمان‌های آموزشی دارای اهمیت اساسی بوده و در متون و ادبیات نظری به‌عنوان اجزاء و عناصر مکمل و متعامل به آن‌ها پرداخته شده است. فرایندهای مدیریت دانش شامل خلق دانش، کسب دانش، انتقال دانش، به‌کارگیری دانش، بازیابی دانش و تسهیم دانش در سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مدارس می‌توانند به‌عنوان عواملی تأثیرگذار، ظرفیت‌های موجود یادگیری را در سطح فردی و سازمانی (معلمان و سایر عوامل انسانی) تقویت نموده و محیط آموزش را به مجموعه‌ای کارآمد و پویا تبدیل نمایند؛ بنابراین، در این مطالعه با توجه به نقش و جایگاه مؤلفه‌های مدیریت دانش در تقویت ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی در مدارس، مدلی فرضی از روابط موجود بین آن‌ها تدوین گردید.

ازجمله یافته‌های پژوهش حاضر این است که به‌کارگیری دانش بر ظرفیت یادگیری فردی اثر مستقیم دارد. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (جورابچی و دیگران، ۱۳۸۸؛ هوشمند و دیگران، ۱۳۹۳؛ چنگ، ۲۰۰۸). درواقع، انتظار نیز این است که دانش و اطلاعات به دست آمده توسط معلمان در موقعیت‌های واقعی آموزش مورد استفاده قرار گیرد. یک معلم می‌بایست در تمامی مراحل اجرای آموزش و تدریس (طرح تدریس، فعالیت‌های کلاسی و ارزشیابی)، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات از دانش و اطلاعات موجود برای اصلاح و تغییر در رفتار حرفه‌ای استفاده نماید. تحقق این امر، موجب تقویت

ظرفیت‌ها و قابلیت‌های شغلی شده و فعالیت‌های آتی او را نیز تحت تأثیر خود قرار خواهد داد. بدیهی است معلمان دارای ظرفیت یادگیری بالا می‌کوشند تا توانایی‌هایشان را به صورت مداوم به‌روز کنند (کیم، ۱۹۹۳).

یافته دیگر پژوهش بیانگر این است که تسهیم دانش بر ظرفیت یادگیری فردی دارای اثر مستقیم است. این یافته با نتایج برخی مطالعات (جورابچی و دیگران، ۱۳۸۸؛ چنگ، ۲۰۱۲؛ گاندهی، ۲۰۰۴) همسو و برخی مطالعات دیگر (عبدالحمید، ۲۰۰۸؛ سوان، نیوول و رابرتسون، ۲۰۰۰) همسو نیست. تبیین‌های ارائه‌شده در زمینه عدم همسویی مطالعات اخیر، حکایت از آن دارد که معلمان نسبت به اشتراک‌گذاری دانش و اطلاعات خود با دیگران علاقه و انگیزه کمی داشته و در پاره‌ای اوقات حتی در برابر نشر آن مقاومت می‌کنند. طرز تلقی این دسته از معلمان، غالباً ناشی از آن است که دانش کسب‌شده در کار برای آن‌ها جنبه انحصاری داشته و به‌عنوان امتیازی برای بهبود موقعیت حرفه‌ای باید در اختیار آن‌ها باقی بماند و بایگانی شود. به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران، تسهیم و اشتراک دانش به‌عنوان مهم‌ترین جنبه فرایندهای مدیریت دانش مطرح است (جورابچی و خسروی، ۱۳۸۸)؛ به عبارت دیگر، تبادل افکار، تجارب و دانش و برقراری جلسه و گفتگو حرفه‌ای بین معلمان موجب خواهد شد تا معلمان توانمندی‌های تدریس خود را به‌صورت مداوم به‌روز کنند و آمادگی لازم را جهت پذیرش تغییرات و شیوه‌های نوین آموزشی به دست آورند.

از دیدگاه معلمان، تسهیم دانش علاوه بر تأثیر بر ظرفیت یادگیری فردی بر ظرفیت یادگیری سازمانی نیز مؤثر است. این یافته با نتایج مطالعات قبلی همسوست (جورابچی و دیگران، ۱۳۸۸؛ چنگ، ۲۰۱۲؛ گاندهی، ۲۰۰۴). در واقع هدف اصلی مدیریت دانش در هر سازمانی تبدیل دانش شخصی به دانش جمعی است (جورابچی و دیگران، ۱۳۸۸). در مدل نهایی تحلیل مسیر پژوهش حاضر، وجود رابطه بین مؤلفه‌های مذکور متضمن این واقعیت است که اشتراک دانش و تجربه و طرح دیدگاه‌های معلمان در مسائل آموزشی، تدریس و خط‌مشی‌های مدرسه باعث می‌گردد تا از یکسو مدیریت مدرسه در

تنظیم خط‌مشی‌ها و مقررات از همفکری و همکاری معلمان استفاده کنند و از سوی دیگر معلمان از طریق بازخوردهای به دست آمده نسبت به اصلاح رفتارها و شیوه‌های آموزشی مورد عمل اقدام نمایند؛ بنابراین مؤلفه تسهیم دانش به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده در سطح فردی و سازمانی منجر به تقویت ظرفیت یادگیری مدرسه می‌شود (چنگ، ۲۰۰۸؛ گاندهی، ۲۰۰۴).

مطابق یافته‌های این پژوهش، مؤلفه بازیابی دانش بر ظرفیت یادگیری سازمانی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج برخی مطالعات همسو (چنگ، ۲۰۱۲) و برخی مطالعات دیگر همسو نیست (سلپ و ستین، ۲۰۰۵). به عبارت روشن‌تر، کسب دانش و اطلاعات شغلی موردنیاز از کانال‌های ارتباطی (ایترنت، ایترانت و ...) بر تقویت یادگیری مدرسه (چرخه یادگیری سازمانی) اثر مستقیم دارد. در حال حاضر متأسفانه به‌رغم پیشرفت‌های قابل‌توجه در عرصه علم و فناوری‌های نوین، هنوز در بسیاری از مدارس کشور نظام ارتباطاتی مناسبی وجود ندارد و امید است تمهیدات لازم جهت ایجاد و توسعه تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری فراهم گردد.

این پژوهش با توجه به طرح و مشخصات انجام آن دارای محدودیت‌هایی است. نخست این مطالعه با طرح همبستگی اجرا شده است لذا روابط به دست آمده علی‌نیستند. محدودیت دوم مربوط به جامعه آماری است. این مطالعه بر روی مناطق آموزش و پرورش شهر تهران اجرا شده است بنابراین یافته‌های آن قابل‌تعمیم به سایر مناطق کشور نیست. محدودیت دیگر مربوط به ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) است. روش اندازه‌گیری به‌صورت خودگزارش‌دهی دارای محدودیت‌هایی از جمله خطای اندازه‌گیری، عدم خویشتن‌نگری و ... است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی مطالعاتی طرح‌ریزی کنند تا بتوان روابط علی‌متغیرهای یادشده را به‌صورت آزمایشی بررسی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود این مطالعه بر روی سایر مناطق آموزش و پرورش کشور و با استفاده از سایر روش‌های اندازه‌گیری صورت پذیرد.

منابع

- آریازند، علی رضا. (۱۳۸۹). جایگاه مدیریت دانش در تصمیم‌گیری‌های مدیران مدارس سازمان آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه مدیریت*، ۷ (۱۷)، ۸۱-۶۶.
- انواری رستمی، علی اصغر و شهابی، بهنام. (۱۳۸۸). تحلیلی بر نقش مستندسازی دانش و تجربه. *نشریه مدیریت فناوری اطلاعات*، ۱ (۲)، ۱۸-۳.
- بنی‌سی، پری ناز؛ و ملک‌شاهی، علی رضا. (۱۳۸۸). بررسی نقش سازمان یادگیرنده بر مدیریت دانش مدیران مدارس متوسطه پسرانه شهرستان آمل در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱ (۲) ۱۴۸-۱۳۷.
- جورابچی، مهناز و خسروی، علی اکبر. (۱۳۸۸). تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد دبیران دوره متوسطه مدارس دخترانه شهر تهران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵ (۱)، ۱۳۵-۱۵۴.
- خدییوی، اسداله؛ سلیمانی، محمد رضا و ترابی نهاد، مهناز. (۱۳۸۹). میزان استقرار مدیریت دانش در آموزش و پرورش منطقه مرند از دیدگاه مدیران مدارس. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲ (۵)، ۶۰-۴۵.
- سیف‌اللهی، ناصر؛ و داوری، مجید رضا. (۱۳۸۷). *مدیریت دانش در سازمان‌ها*. تهران: آراد کتاب.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۵). رسالت معلمی، انتقال دانش یا منش. *مجله رشد معلم*، (۱۲۴)، ۱۶-۱۴.
- گل محمدنژاد بهرامی، غلامرضا و مهدوی، مولود. (۱۳۹۰). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و مدیریت دانش. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲ (۴)، ۹۰-۷۱.
- میراسماعیلی، الهام. (۱۳۸۶). بررسی و مقایسه مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در مدارس هوشمند و مدارس عادی شهر تهران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲ (۲)، ۱۶۹-۱۴۹.
- میولر، رالف. (۱۹۹۶). *پایه‌های اساسی مدل‌یابی معادلات ساختاری: معرفی نرم‌افزارهای LISREL و EQS*. ترجمه طالع‌پسند (۱۳۸۹). سمنان: انتشارات دانشگاه سمنان.

نادی، محمدعلی، بختیار نصرآبادی، حسنعلی و فرهمندپور، مریم. (۱۳۸۹). تحلیل رابطه بین ابعاد مدیریت دانش و سطوح یادگیری سازمانی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۱۱)، ۱۳۰-۱۰۷.

هوشمند، هانیه؛ میرافضل، سمیه و رضایی نور، جلال. (۱۳۹۳). ارائه مدل برای ارزیابی مدیریت دانش سازمان‌های دانش‌بنیان موردکاوی دانشگاه قم. فصلنامه تخصصی پارک‌های مراکز رشد (رشد فناوری)، ۱۰(۳۸)، ۷۷-۶۵.

- Abdul Hamid, J. (2008). Knowledge strategies of school administrators and teachers. *International Journal of Educational Management*, 22(3), 259-268.
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Bierly, P. E., Kessler, E. H., & Christens, E. W. (2000). Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal Organizational Change*, 13(6), 595-618.
- Bixler, C. H. (2000). *Creating a dynamic knowledge management maturity continuum for increased enterprise performance and innovation*, doctoral dissertation, George Washington university, Washington DC.
- Celep, C., & Cetin, B. (2005). Teachers perception about the behaviours of school leaders with Regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 102-117.
- Cheng, E. C. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Educational Management*, 26, 577-592.
- Cheng, E. C. (2017). Knowledge management strategies for capitalising on school knowledge. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 94-109.
- Donate, M. J. and Canales J. I. (2012). A new approach to the concept of knowledge strategy. *Journal of Knowledge Management*. 16(1), 22-44.
- Gandhi, S. (2004). Knowledge management and reference services. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(5), 368-378.
- Girard, J., & Girard, J. (2015). Defining knowledge management: Toward an applied compendium. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1), 1-20.
- Gunsel, A., Siachou, E., & Acar, A. Z. (2011). Knowledge management and learning capability to enhance organizational innovativeness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 880-888.
- Hales, S. (2001). *Dimensions knowledge and its management*. Retrieved 10 October 2017 from www.insight. Co. UK.

- Jamalzadeh, M. (2012). The relationship between knowledge management and learning organization of faculty members at Islamic Azad university Shiraz branch in academic year (2010-2011). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 1164-1168.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Leung, C. H. (2010). Critical factors of implementing knowledge management in school environment: A qualitative study in Hong Kong. *Research Journal of Information Technology*, 2(2), 66-80.
- Mumford, M. D., & Licuanan, B. (2004). Leading for innovation: Conclusions, issues and directions. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 163-171.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Rang Planning*, 33, 5-34.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Ozmen, F., & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implenting knowledge management strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5370- 5376.
- Pemberton, J. D., & Stonehouse, G. H. (2000). Organizational learning and knowledge assets an essential partnership, *The Learning Organization*, 7(4), 184- 194.
- Petrides, L. A., & Nodine, T. (2003). *Knowledge management in education*. Institute for The Study Knowledge Management in Education.
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital-the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1), 30-48.
- Sallis, E. & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education: Enhancing learning and education*. London: Kogen Page Ltd.
- Seng, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Swan, J., Newell, S., & Roberston, M. (2000). *Limits of IT driven knowledge management for interactive innovation processes: toward a community - Based approach*. In proceedings of 33rd Hawaii International Conference in System Sciences in Hawaii, IEEE Computer Society, (4-7 January).
- Tannenbaum, S. I., & Allinger, G. M. (2000). *Knowledge management: Clarifying the key issues*. International Association for Human Resource Information Management, Chicago, IL.
- Wiig, K. M., (1997). Knowledge management: an introduction and perspective, *Journal of knowledge management*. 1(1), 6-14.

The Relationship of Knowledge Management Strategies with Individual and Organizational Learning Capacities

**Mohammad Khanazizi
Siavash Talepasand**

Abstract

The aim of this study was to test the relationship between knowledge management strategies (knowledge application, sharing and retrieval) with individual and organizational learning capacities in Tehran's male secondary schools within 2014-2015 academic year. The research methodology was correlation. Participants were 235 male secondary school teachers who were selected by using cluster sampling method. Measures included knowledge management processes (cheng, 2012), individual and organizational learning capacities (Sallis & Jones, 2002). The Data were analyzed based on structural equation model (path analysis model) and by SPSS 19 and LISREL 8.8 software. The results showed that there was a positive relationship between knowledge sharing with individual learning capacity and organizational learning capacity. Meanwhile, knowledge application directly effects on the individual learning capacity while knowledge retrieval has an impact on organizational learning capacity. But no interaction relationship was established between individual learning capacity and the organizational one (mediator variables).

Keywords: Knowledge management, Strategy, Learning capacities