

تأثیر رهبری و وظیفه با رویکرد مدیریت دانش، بر رفتار یادگیری در گروه های کاری مراکز بهداشت و درمان

امیر بهبودی^۱، پرستو صلواتی^۲، فاطمه سهرابی^۳

^۱ کارشناس ارشد مدیریت صنعتی دانشگاه علامه طباطبائی

^۲ کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی

^۳ کارشناس ارشد مدیریت دولتی دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

در عرصه جاری مقوله دانش و مدیریت آن مورد توجه بوده و به دلیل اهمیت بسزای دانش به عنوان یک سرمایه نامشهود، پژوهش های زیادی در امر مدیریت دانش انجام پذیرفته است. پژوهش های صورت گرفته در این زمینه کمتر به نقش رفتار سازمانی پرداخته است، از این روی در این پژوهش سعی شده است مدیریت دانش سازمانی را از حیث رفتار سازمانی مورد بررسی قرار دهیم. هدف از این مقاله، توصیف و تشریح مشخصات رفتار یادگیری در گروه های کاری است که به روش پیمایشی صورت گرفت. رفتار یادگیری به عنوان بخش مهمی از فرایند یادگیری فردی و سازمانی و نیز بعنوان بخش مهمی از مدیریت دانش در سازمان ها شرح داده شده است. این مقاله پیشنهاد می کند که مشخصات شغل (تنوع، اهمیت و هویت وظیفه) و نیز سبک های رهبری (مردم گرا و وظیفه گرا)، نقش مثبتی در رفتار یادگیری در گروه های کاری دارند. این مطالعه در سه سازمان خدماتی دولتی؛ یعنی مراکز بهداشت و درمان سه شهر استان خراسان رضوی، در قالب دوازده تیم کاری صورت گرفته است. فرآیند یادگیری اعضای تیم با تنوع و اهمیت وظیفه و نیز سبک رهبری مردم گرا تعیین می شود. سبک رهبری وظیفه گرا اثری منفی روی فرایند یادگیری اعضای تیم دارد.

واژه های کلیدی: یادگیری سازمانی، گروه های کاری، مدیریت دانش، رهبری، مشخصات شغل، رفتار یادگیری

۱. مقدمه

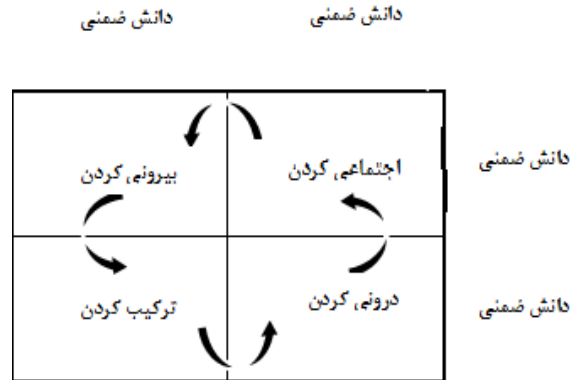
تلاش شرکت‌ها برای مدیریت کردن دانش، چندان مثمرتر نبوده و نتایج مطالعه‌ای که در سال ۲۰۰۴ در کشور اسلوونی انجام شد [۱]، بر این امر صحنه می‌گذارد. پاسخ برخی از مدیران منابع انسانی، مشخصاً نشان‌دهنده درک آنها از مدیریت دانش به عنوان به‌کارگیری آموزه‌های مدیریت منابع انسانی است؛ مانند طرح‌ریزی، سازمان‌دهی، استفاده از درس‌ها، سمینارهای گوناگون، حمایت از تحصیلات و استخدام کارمندان کارآزموده که نشان‌دهنده درک نسبتاً دکارتی از دانش می‌باشد؛ یعنی حمایت از دانش و تفکر «محض» که اشکال زندگی اجتماعی در آن جایی ندارند [۲]. این فعالیت‌های منابع انسانی، قطعاً برای تصاحب دانش مهم هستند، اما کافی نیستند. چنین فعالیت‌هایی بیانگر تنها یک کارکرد از مدیریت دانش هستند و از دانش در سطح سیستمی یا یادگیری عملگر غفلت می‌ورزند. به علاوه، این موارد اغلب هزینه‌های زیادی برای سازمان به همراه دارند. بحران اقتصادی که بر سازمان‌ها اثر گذاشته [۱]، باعث پیچیده‌تر شدن مسائل مربوط به مدیریت دانش در سازمان‌ها گشته است [۳]. پاسخ به ارزیابی، ایجاد، کسب، انتقال، استفاده و نگهداری موفق دانش در سازمان‌ها، به دیگر اشکال مدیریت دانش اتکا دارد. یادگیری فردی و سازمانی بعنوان فرایندی از تبادل اجتماعی و توسعه فردی و سازمانی محسوب می‌شود [۴]. همانطور که درمول^۱ (۲۰۱۳) نیز اشاره کرده است، ادبیات موضوع در حیطه یادگیری سازمانی نیز به ندرت شامل ایجاد دانش به عنوان فرآیندهای یادگیری است. درون یک سازمان، ذخیره، بازیابی، به‌کارگیری و به اشتراک‌گذاری اطلاعات، همگی به تغییرات رفتاری و ادراکی بستگی دارند [۵]؛ [۶]؛ [۷]. کیم^۲ (۱۹۹۳) یادگیری فردی و سازمانی را به یکدیگر پیوند می‌دهد و پیشنهاد می‌کند که تنها افراد هستند که قابلیت یادگیری دارند. آنها نمایندگان سازمانی هستند که امور اطراف خود را مشاهده می‌کنند و از رهگذر تجارب خود، یاد می‌گیرند به آنها فکر می‌کنند، آنها را ارزیابی می‌کنند، مفاهیم مجرد را شکل می‌دهند، مدل‌های ذهنی فردی و جمعی را شکل می‌دهند و مفاهیم را به دیگر زمینه‌ها انتقال می‌دهند [۸]؛ [۹].

هدف این مقاله، شرح و توصیف مشخصات رفتار مربوط به یادگیری در سطح گروهی و در گروه‌های کاری است. رفتار یادگیری بعنوان بخشی جامع از فرایند یادگیری فردی و سازمانی و نیز بعنوان بخش مهمی از مدیریت دانش ارائه شده است.

۲. حلقه مفقوده برای مدیریت کارآمد دانش

از نظر نوناکا^۳ (۱۹۹۴)، در حیطه سازمانی، سه بعد از دانش وجود دارند که کار مدیریت دانش را بسیار پیچیده می‌نمایند. ایجاد، توزیع و استفاده از دانش در سازمان‌ها، بدون مدیریت مستمر و به کارگیری راهبردهای اساسی سازمان برای انتقال دانش [۱۰]، شامل: «کدسازی» که به استفاده از پایگاه داده‌های دانش بستگی دارد، به متصل نمودن کارمندان با دانش قابل استفاده مجدد و گذشته اتکا دارد و «شخصی‌سازی» که بیشتر به تعامل مشارکتی مستقیم میان متخصصان و همکارانشان در گروه‌های کوچک مردمی اتکا دارد [۱۱]، به جریان افتادن چهار حالت خلق دانش که معروف به مارپیچ دانش سازمانی است، ممکن نخواهد بود. در شکل (۱) مارپیچ دانش سازمانی مشاهده می‌شود.

^۱.Dermol^۲ Kim^۳ Nonaka



شکل ۱- ماریپیچ دانش سازمانی [۱۲]

بحثی که در بالا بدان اشاره شد، بر اهمیت اجتماعی سازی، روابط مستقیم و تعامل و همکاری میان افراد بمنظور ایجاد دانش، به اشتراک گذاری آن و استفاده از آن تأکید دارد [۱۳]. یک جا جمع کردن افراد برای کار روی یک وظیفه یا برای یک هدف در یک محیط مشارکتی، به طوری که ایده ها، تجارب و افکار را بتوان به اشتراک گذاشت و گسترش داد، بخش مهمی از مدیریت دانش است [۱۴]؛ [۱۲]. جهت گیری و ارتباطات گروهی رکن مهمی در راستای یادگیری سازمانی کارآمد است [۱۵]؛ [۱۶]؛ [۱۷]؛ [۱۸]؛ [۲]. این موضوع در حیطه مدیریت دانش، اهمیت بسزایی دارد [۱۳]. محیط کاری با جهت گیری گروهی فرصت هایی برای کارکنان فراهم می سازد تا بتوانند از طریق کار با هم، از یکدیگر یاد بگیرند، اطلاعات را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، و از طریق بحث و گفت و گو، ایده های جدید پدید بیاورند [۱۶]. پژوهش های پیشین نشان می دهند که مدیریت دانش و یادگیری سازمانی، بخش جامعی از یکدیگر هستند [۱۹]. مدیریت دانش و به ویژه کارکردهای ایجاد دانش، توزیع و استفاده از آن را بدون دانستن و درک چگونگی رخداد آنها، اینکه چه عواملی بر یادگیری اثر می گذارند، نمی توان به خوبی شرح داد و توصیف نمود. در این پژوهش فرض اساسی این است که تعامل و همکاری، عناصر مهمی از مدیریت دانش هستند و حلقه مفقوده برای ایجاد، توزیع و استفاده مؤثر از دانش می باشند، همچنین شرح و توصیف متغیرهایی در سطح تیمی که باعث تقویت چنین رفتارهایی می گردند.

۳. یادگیری در تیم ها

امروزه سازمان ها اتکای زیادی به کار گروهی دارند و این کار را از طریق تسهیل نمودن ایجاد اعتماد متقابل در میان اعضا، فراهم نمودن فرصت هایی برای به اشتراک گذاری اطلاعات، ایجاد ایده های جدید از طریق بحث گفت و گو فراهم می نمایند. به این ترتیب، گروه ها بعنوان عوامل یادگیری و تولیدکنندگان نوآوری عمل می کنند [۱۷]. در سال ۱۹۹۶، گازو و دیکسون^۴ گروه را متشکل از افرادی تعریف کردند که هم خودشان را می بینند و هم دیگران آنها را بعنوان یک نهاد اجتماعی می بینند و برای

^۴ Guzzo & Dickson

انجام وظایف خود از استقلال برخوردار هستند و بعنوان بخشی از یک سیستم اجتماعی بزرگتر هستند [۲۰]. گروه‌ها در سه بعد قابل بررسی هستند: چندانکاری در برابر تک‌کاری؛ گروه‌های دارای محدودیت زمانی در برابر گروه‌های بدون محدودیت زمانی، و گروه‌هایی که توسط مدیر اداره می‌شوند در برابر گروه‌هایی که خودشان خودشان را اداره می‌کنند. ترکیب این ابعاد، انواع مختلفی از گروه‌ها را شکل می‌دهد: تیم‌های پروژه‌ای، گروه‌های کاری خودمختار، گروه‌های مدیران اجرایی و غیره. در سه دهه اخیر، چند مدل در ارتباط با کارآمدی گروهی توسعه داده شدند [۲۱]. رفتار یادگیری، فرایندی تعاملی و مداوم میان اعضای گروه و محیط اطراف آنها است که آثار مشخصات سازمانی، تیمی و فردی را روی عملکرد کاری نمایان می‌سازد [۲۲].

آرگریس و اسکان^۵ (۱۹۷۸)، یادگیری را بعنوان فرایند تشخیص و رفع اشتباه‌ها تعریف می‌کنند [۲۳]. دوی^۶ یادگیری را بعنوان سازمان‌دهی پیوسته و بازسازی تجربه در نظر دارد؛ یعنی فرایندی مبتنی بر تکرار برای طرح‌ریزی، انجام، تفکر و اصلاح اقدامات [۲۴]. از طریق یادگیری رفتار در گروه‌های کاری، می‌توان روی فعالیت‌ها متمرکز شد؛ فعالیت‌هایی که توسط اعضای تیم انجام می‌شوند و آنها با این فعالیت‌ها دانش را ایجاد می‌کنند، به اشتراک می‌گذارند و از آن استفاده می‌کنند [۲۵]. ساولسبرگ و همکاران^۷ (۲۰۰۹)، توانستند براساس کار ادمونسون^۸ (۱۹۹۹)، یک ابزار سنجش چندبعدی برای رفتارهای یادگیری تیمی ایجاد کنند که شامل پنج بعد از رفتارهای یادگیری گروهی است: (۱) بررسی و بنا کردن معنا، (۲) تفکر گروهی، (۳) مدیریت خطا، (۴) رفتار بازخور و (۵) آزمایش [۲۶]؛ [۲۷]. اگرچه چنین پویایی گروهی تأثیر مثبتی بر روی عملکرد فرد و تیم دارد، اما اغلب به اهمیت آن پی برده نمی‌شود. مشاهده تیم‌ها نیز اغلب همین نتایج را در بر دارد: بحث میان اعضای تیم عمدتاً شامل اطلاعات مشترک است، صورت مسائل اغلب صورت پاک می‌شود، و جست‌وجوی اطلاعات بعنوان نشانی از صلاحیت گروه تلقی می‌گردد. رفتار یادگیری، مثالی از انواع فعالیت‌هایی است که دردسرافرین هستند [۲۳].

۴. مشخصات رفتار یادگیری در گروه‌های کاری در سطح تیمی

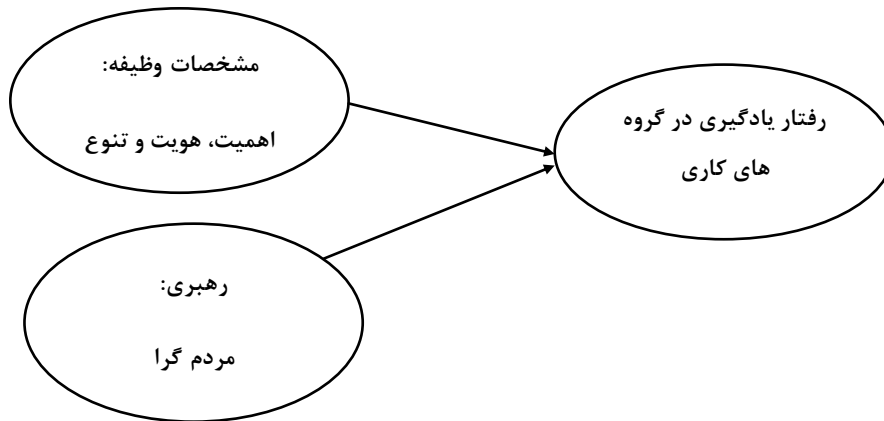
در این مقاله، تلاش می‌کنیم تا به شناسایی ویژگی‌های ساختاری و اجتماعی تیم‌هایی بپردازیم که رفتار یادگیری را در گروه‌های کاری ترغیب می‌کنند. در شکل (۱)، متغیرهای رفتار یادگیری اعضای تیم در سطح تیمی نشان داده شده‌اند.

^۵ Argyris & Schon

^۶ Dewey

^۷ Savelsbergh & et.al

^۸ Edmonson

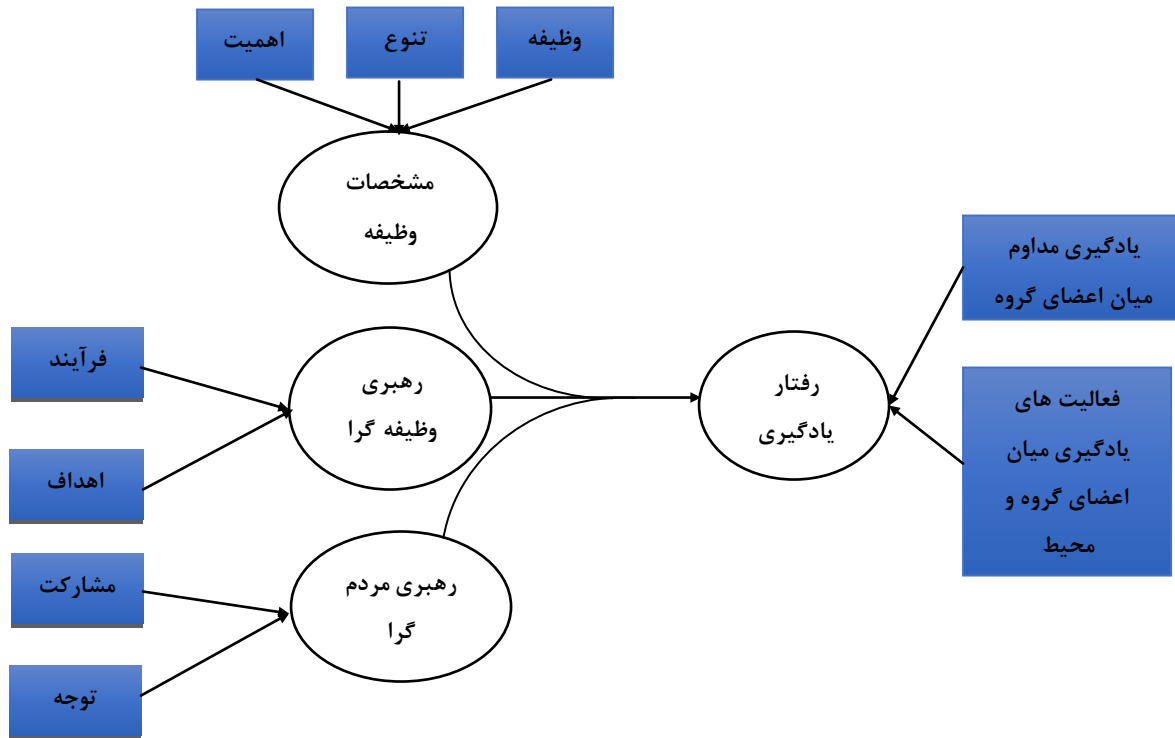


شکل ۲- مشخصات رفتار یادگیری در گروه های کاری در سطح تیمی

مجموعه ای از ویژگی های ساختاری و اجتماعی (همچون طراحی شغل، رفتار رهبر تیم، و ترکیب گروه)، بر روی کارایی تیم اثرگذار هستند. سه ویژگی شغلی در مطالعه رفتار یادگیری در گروه های کاری گنجانده شده اند: تنوع وظایف (اینکه اعضای گروه شانس داشته باشند وظایف مختلفی را انجام دهند و از مهارت های مختلفی استفاده کنند)، اهمیت وظایف (این اعتقاد که کار یک گروه آثار مهمی روی دیگر بخش های درون سازمان یا مشتریان دارد)، و هویت وظایف [۹]. این مشخصات شغلی موجب افزایش حس مسئولیت پذیری گروه می شود، باعث تسهیل و برانگیخته شدن تعامل و همکاری میان اعضای گروه می شود و نیز سبب برانگیخته شدن انگیزه درونی اعضای گروه می گردد [۲۸].

مطالعات اخیر نشان می دهند که رفتارها و شیوه های مدیریتی تا حد زیادی بر میزان یادگیری در تیم ها مؤثر هستند. شیوه های رهبری می توانند در ابعاد مختلف، گوناگون باشند [۲۹]. این پژوهش بر رهبری مردم گرا و وظیفه گرا متمرکز است. رهبری مردم گرا دو عنصر اصلی دارد: در نظر گرفتن و مشارکت [۳۰]؛ [۳۱]؛ [۳۲]؛ [۹]. در نظر گرفتن، درجه ای از نگرانی و دغدغه است که یک رهبر برای بهبود اعضای خود دارد و حسّی از پشتیبانی و قدرشناسی برای اعضا فراهم می سازد. مشارکت، نشان می دهد که یک رهبر تا چه اندازه اعضای خود را در فرایند تصمیم گیری تشویق و ترغیب می نماید و تا چه میزان اختیار به اعضای خود اعطا می کند [۳۳]. آغاز این ساختار هنگامی تعریف می شود که رهبر تیم به طور مشخص و صریح اهداف را تعریف می کند و به منظور نائل شدن به این اهداف، دستورالعمل ها، فعالیت ها و وظایف را وضع می کند (ساختار فرایند). چنین رفتارهایی باعث بهبود ارتباطات و درک میان اعضای تیم شده و با توجه به انتقال بهتر و استفاده از اطلاعات میان اعضای تیم، سبب تقویت یادگیری نیز می گردد. واضح است که فقدان هدف و فرایند، موجب افزایش پتانسیل برای بروز تعارض و نیز افول در ارتباطات می شود [۳۴]. در رهبری وظیفه گرا، رهبر به تعریف سازماندهی نقش خود و زیردستان در پیگیری اهداف سازمانی می پردازد و تلاش می کند کار، روابط کاری و اهداف را سازماندهی کند [۳۵]؛ بنابراین سبک رهبری وظیفه گرا شامل دو مقوله اهداف و فرآیندهاست [۳۶].

بنابر آنچه گفته شد با توجه به شکل (۱)، مدل مفهومی پژوهش حاضر در قالب شکل (۲) آورده شده است.



شکل ۳- مدل مفهومی پژوهش

۵. جامعه و نمونه

این مطالعه در مراکز بهداشت، درمان و آموزش شهرستان های درگز، گناباد و مشهد انجام شده است. جامعه آماری گروه های کاری مراکز بهداشت، درمان و آموزش کشور هستند که به روش خوشه های در دسترس نخست سه شهرستان نام برده انتخاب شده و در نهایت تعداد ۸۳ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند که شامل کارشناسان و سرپرستان واحدهای کاری مراکز بهداشت، درمان و آموزش شهرستان های مذکور می باشند. در این نمونه، هر دو جنس زن و مرد تقریباً بطور مساوی وجود داشتند. سن اکثریت مشارکت کنندگان بین ۳۶ تا ۴۰ سال بوده و بطور متوسط ۱۵ سال سابقه کاری داشتند.

۶. روش تحقیق

در این پژوهش برای بررسی رفتار یادگیری از پرسشنامه استفاده شده است. این پرسشنامه دو فاکتور رفتار یادگیری را مورد بررسی قرار می دهد که بیانگر دو بعد از فرایندهای گروهی هستند: فعالیت های یادگیری مداوم میان اعضای گروه و فعالیت های یادگیری میان اعضای گروه و محیط. ویژگی های وظایف، در ۶ بخش، بررسی شد. همچنین برای هر بعد، از دو سوال (اهمیت وظیفه، و گوناگونی و هویت) استفاده گردیده است. رهبری تیم نیز با ۱۳ مورد، مورد بررسی قرار گرفت؛ ۶ سوال برای بعد مردم گرا (سه سوال برای مشارکت و سه سوال برای در نظر گرفتن)، و ۷ سوال برای بعد وظیفه گرا (سه سوال برای ساختار هدف و چهار سوال برای ساختار فرایند). برای پاسخ گویی به سوالات نیز از طیف لیکرت ۵ وضعیتی استفاده شد. در این پژوهش به منظور تحلیل مدل از معادلات ساختاری و به تبع آن از نرم افزار PLS استفاده شد.

۷. یافته ها

در جدول (۱) و (۲) نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی و اعتبار تشخیصی سازه های مدل پژوهش آورده شده است.

جدول ۱- ضرایب مسیر، بارعاملی و پایایی مدل

نام عامل	زیر معیار	ضریب مسیر	آلفای کرونباخ	بارعاملی
مشخصات وظیفه	اهمیت	۰,۸۶	۰,۸۷۳	۰,۸۸
	تنوع			۰,۸۴
	هویت			۰,۴۹
رهبری وظیفه گرا	فرآیند	-۰,۱۸	۰,۸۹۴	۰,۷۲
	اهداف			۰,۶۸
رهبری مردم گرا	مشارکت	۰,۸۲	۰,۸۹۰	۰,۸۹
	توجه			۰,۸۳

جدول ۲- اعتبار تشخیصی سازه ها

مشخصات وظیفه	رهبری وظیفه گرا	رهبری مردم گرا
مشخصات وظیفه	۰,۷۷	
رهبری وظیفه گرا	۰,۳۹	۰,۷۸
رهبری مردم گرا	۰,۴۳	۰,۴۲
AVE	۰,۶۲	۰,۶۴
میانگین	۴,۴۰۴	۳,۵۳۷
انحراف معیار	۱,۰۳۱	۱,۲۱۴

عناصر قطراصلی در جدول (۲)، مجذور مقادیر واریانس شرح داده شده در هر سازه و عناصر قطر غیر اصلی، مقادیر همبستگی میان سازه ها می باشد. برای اعتبار تشخیصی، عناصر قطری باید از عناصر غیر قطری ذیل آن بزرگ تر باشند. مقادیر محاسبه شده برای شاخص های ارزیابی برازش مدل عبارت است از: $NFI=0,91$ ، $CFI=0,93$ ، $AGFI=0,92$ ، $RMSEA=0,61$ و $\chi^2/df=1,44$ که همگی در محدوده مجاز قرار می گیرند.

با توجه به ضریب مسیر متغیرهای رهبری مردم گرا و مشخصات وظیفه تأثیر مثبتی بر روی رفتار یادگیری دارند، در مقابل عامل رهبری وظیفه گرا با ضریب مسیر $-0,18$ بر رفتار یادگیری تأثیر منفی داشته است. همچنین با توجه به یافته های جدول (۳) تمام متغیرها (به جز متغیر هویت وظیفه) در پیش بینی آماری رفتار یادگیری اعضای تیم، سهم بسزایی داشتند؛ بنابراین می توان گفت متغیرهای مدل پیشنهادی، در سطح تیمی بر رخ دادن رفتار یادگیری تیمی مؤثر هستند. مشخصات وظایف (اهمیت وظیفه و تنوع وظیفه) و نیز رهبری تیمی مردم گرا، سهمی مثبت در توصیف میزان رفتار یادگیری اعضای تیم دارند و

بر اساس مقدار ضریب تعیین به ترتیب به میزان ۱۹ و ۴۹ درصد توانسته‌اند تغییرات رفتار یادگیری را تبیین کنند و درصد باقی‌مانده مربوط به خطای پیش‌بینی می‌باشد. رهبری وظیفه‌گرا نیز با ۱۷ درصد تغییرات مربوط به رفتار یادگیری را توضیح می‌دهد.

جدول ۳- پیش‌بینی رفتار یادگیری تیمی بر اساس متغیرهای سطح تیمی و رهبری

متغیرها	زیرمعیار	R Squire	t	Sig.
مشخصات وظیفه	اهمیت وظیفه	۰,۱۹۲	۲,۳۹۱	۰,۰۱۰
	هویت وظیفه			۰,۱۰۹
	تنوع وظیفه			۰,۰۱۸
رهبری تیمی	مشارکت	۰,۴۹۲	۸,۰۱۲	۰,۰۰۰
	مردم‌گرا			۰,۰۰۰
رهبری تیمی	فرآیند	۰,۱۷۳	-۲,۷۵۴	۰,۰۰۸
	وظیفه‌گرا			۰,۰۰۸

۸. بحث و نتیجه‌گیری

درک اینکه چگونه تیم‌ها یا گروه‌ها به‌طور کارآمد با یکدیگر کار یادگیری را انجام می‌دهند، بنیانی برای درک یادگیری سازمانی به‌دست می‌دهد [۳۲]. رفتار یادگیری در تیم‌های کاری یکی از مفاهیمی است که به‌طور کارآمد، در یک فرآیند ایجاد، به‌اشتراک‌گذاری و استفاده از دانش، مدیریت دانش و یادگیری سازمانی را به هم متصل می‌سازد [۳۶]. در حقیقت رفتار یادگیری، حلقه مفقوده‌ای است میان دانش در سطح فردی و سازمانی از یک سو، و رویکرد دینامیک و استاتیک مدیریت دانش از سوی دیگر [۹]. هدف از پژوهش ارائه شده، تشریح و توصیف مشخصات رفتار یادگیری اعضای تیم است. اعضای تیم که در ۱۲ تیم و سه سازمان خدماتی با هم کار می‌کردند، در این مطالعه شرکت کردند. مدل پیشنهادی ما شامل متغیرهایی است که بر رخ دادن رفتار یادگیری تیمی اثرگذار هستند. مشخصات وظیفه (اهمیت وظیفه و تنوع وظیفه) و نیز رهبری تیمی مردم‌گرا، نقش مثبتی در توضیح رفتار یادگیری اعضای تیم دارند. در این مطالعه، هویت وظیفه ارتباط معناداری با رفتار یادگیری ندارد و رهبری وظیفه‌گرا، تأثیر منفی بر این عامل داشته است. نتایج تحلیل مدل معادله ساختاری نشان می‌دهند که رفتار یادگیری اعضای تیم توسط طبیعت وظیفه مشخص می‌شود. علاوه بر این، رهبری مردم‌گرا باعث تقویت میزان بازخورها، درخواست کمک، سؤال پرسیدن، صحبت راجع به خطاها، به اشتراک‌گذاری اطلاعات، انجام آزمایش، طرح‌ریزی برای اقدام و اجرا می‌شود. رابطه مثبت میان رهبری مردم‌گرا با بسامد رفتار یادگیری در تیم‌ها را می‌توان با مفهوم امنیت روانشناختی توضیح داد. رهبران تیم که شرایط یادگیری را تسهیل می‌کنند، به‌طور پیوسته اعضای خود را با چالش‌های جدید روبرو می‌سازند و آنها را تشویق می‌کنند تا آزادانه فکر کنند، دست به ریسک بزنند، تحلیل کنند و از خطاهای خود درس بگیرند و گزینه‌های موجود دیگر را هم امتحان کنند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند هم برای جامعه دانشگاهی و هم برای سازمان‌ها مفید واقع شود. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که هم مشخصات ساختاری و هم ویژگی‌های اجتماعی-روانشناختی محیط کاری که تیم‌ها در آن کار می‌کنند، بر رفتار

یادگیری اثرگذار هستند. علاوه بر این، می توان از این تحقیق برای درک بیشتر فرایند یادگیری سازمانی و مدیریت دانش نیز بهره جست.

مراجع

۱. Fister, K. (۲۰۰۴), "Learning behaviour in work teams: The way to create, disseminate, and utilise knowledge", In I. Svetlik and J. Nadoh (Eds.), International Conference on Human Resource Management in a Knowledge-based Economy [electronic media]. University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Ljubljana, Slovenia.
۲. Tsoukas, H., & Vladimirou, E. (۲۰۰۱), "What is organizational knowledge? ", Journal of Management Studies, ۳۸(۷), ۹۷۳-۹۹۳.
۳. سراج، م. و احمدزاده، ا. (۱۳۹۲)، "اقتصاددانش بنیان". دومین اجلاس، مدیران تحقیق، توسعه و فناوری، بارویکرد نسل چهارم تحقیق و توسعه.
۴. شریف زاده، ف. و بودلایی، ح. (۱۳۸۷)، "مدیریت دانش درسازمانهای اداری، خدماتی و تولیدی". جهاددانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۵. Dimovski, V. (۱۹۹۴), "Organizational learning and competitive advantage: A theoretical and empirical analysis (Unpublished doctoral thesis)", Ohio State University, Cleveland, OH.
۶. Huber, G.P. (۱۹۹۱), "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", Organization Science, ۲(۱), ۸۸-۱۱۵.
۷. Slater, S. F., & Narver, J. C. (۱۹۹۵), "Market orientation and the learning organization", Journal of Marketing, ۵۹(۳), ۶۷-۷۴.
۸. Kim, D.H. (۱۹۹۳), "The link between individual and organizational learning". Sloan Management Review, ۳۵(۱), ۳۷-۵۰.
۹. Babnik, K., Širca, N. T., & Dermol, V. (۲۰۱۴), "Individuals learning in work teams: support to knowledge management initiatives and an important source of organizational learning", *Procedia-social and behavioral sciences*, ۱۲۴, ۱۷۸-۱۸۵.
۱۰. Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (۱۹۹۹), "What's your strategy for managing knowledge?". Harvard Business Review, ۷۷(۲), ۱۰۶-۱۱۶.
۱۱. Kogut, B., & Zander, U. (۱۹۹۲), "Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology", *Organizational Science*, ۳, ۳۸۳-۳۹۷.
۱۲. بهبودی، ا. (۱۳۹۳)، "پیاده سازی عملیاتی مدیریت دانش". تهران: نشر وینا.
۱۳. Janz, B. D., & Prasarnphanich, P. (۲۰۰۳), "Understanding the antecedents of effective knowledge management: The importance of knowledgeKatarina", *Decision Science*, ۳۴(۲), ۳۵۱-۳۸۴.
۱۴. Alavi, M., & Leidner, D. (۲۰۰۱), "Knowledge management and knowledge management systems: Conception foundations and research issues", *MIS Quarterly*, ۲۵(۱), ۱۰۷-۱۳۶.
۱۵. Lähteenmäki, S., Toivonen, J., & Mattila, M. (۲۰۰۱), "Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement", *British Journal of Management*, ۱۲(۲), ۱۱۳-۱۲۹.
۱۶. Nonaka, I. (۱۹۹۴), "Dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organizational Sciences*, ۵(۱), ۱۵-۳۷.
۱۷. Offenbeek, M. (۲۰۰۱), "Processes and outcomes of team learning". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, ۱۰(۳), ۳۰۳-۳۱۷.
۱۸. Preskill, H., & Torres, R. T. (۱۹۹۹), "The role of evaluative enquiry in creating learning organizations", In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Eds.), *Organizational learning and the learning organization* (pp. ۹۲-۱۱۵). London, England: Sage Publications.

۱۹. Schulz, M. (۲۰۰۱), "The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flows", *Academy of Management Journal*, ۴۴(۴), ۶۶۱-۶۸۱.
۲۰. Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (۱۹۹۶), "Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness". *Annual Review of Psychology*, ۴۷, ۳۰۷-۳۳۸.
۲۱. Guzzo, R. A., & Shea, G. P. (۱۹۹۲), "Group performance and intergroup relations in organizations". *Handbook of industrial and organizational psychology*, ۳, ۲۶۹-۳۱۳.
۲۲. افجهای، س.ع.ا. (۱۳۹۲)، "مبانی فلسفی و تئوریهایی رهبری و رفتار سازمانی". تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
۲۳. Argyris, C., & Schön, D. (۱۹۷۸), "Organizational learning: A theory of action perspective", Reading, MA: Addison Wesley.
۲۴. Elkjaer, B. (۱۹۹۹), "In search of a social learning theory", In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne and L. Araujo (Eds.), *Organizational learning and the learning organization* (pp. ۷۵-۹۱). London, England: Sage.
۲۵. Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (۲۰۰۱), "Group learning in organizations, Groups at work: theory and research", New Jersey: Laurence Erlbaum associates Inc. ۳۶۹-۳۹۴.
۲۶. Savelsbergh, C., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (۲۰۰۹), "The development and empirical validation of a multi-dimensional measurement instrument for team learning behaviors". *Small Group Research*, ۴۰(۵), ۵۷۸-۶۰۷.
۲۷. Edmondson, A. C. (۱۹۹۹), "Psychological safety and learning behavior in work teams", *Administrative Science Quarterly*, ۴۴ (۲), ۳۵۰-۳۸۳.
۲۸. سعادت، ا. (۱۳۹۳)، "مدیریت منابع انسانی". سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
۲۹. خنک خان، ب.؛ امیری، ح.؛ پیمانی، م.؛ نعمتی، ع. و صدیق، م. (۱۳۹۲)، "بررسی رابطه بین سبکهای رهبری مدیران با یادگیری سازمانی (مطالعه موردی: موسسه آموزش عالی دانشستان شهرستان ساوه)". دومین همایش ملی علوم مدیریت نوین.
۳۰. Teas, R. K. (۱۹۸۱), "An empirical test of models of salesperson's job expectancy and instrumentality perceptions", *Journal of Marketing Research*, ۱۸(May), ۲۰۹-۲۲۶.
۳۱. Teas, R. K. (۱۹۸۳), "Supervisory behavior, role stress, and the job satisfaction of industrial salespeople". *Journal of marketing research*, ۸۴-۹۱.
۳۲. Sarin, S., & McDermott, C. (۲۰۰۳), "The effects of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of crossfunctional new product development teams". *Decision Sciences*, ۳۴(۴), ۷۰۷-۷۳۳.
۳۳. Yukl, G. (۱۹۹۴) *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
۳۴. کوشکی جهرمی، ع.؛ سیدنقوی، ع.؛ حسین پور، د. و محمدی مقدم، ی. (۱۳۹۳)، "الگوی هم ردیفی مفاهیم رفتار سازمانی (مفاهی انگیزش، مشارکت و کنترل کارکنان) جهت توسعه یادگیری دوجانبه (مورد مطالعه: صنعت داروسازی)". مطالعات رفتار سازمانی. ۳ (۱۰).
۳۵. خلیفه سلطانی، ح.؛ حسینی، م. و عسگری، ن. (۱۳۸۹)، "سبک های رهبری توانمند سازی مدیریت دانش"، فصلنامه پژوهش های منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال دوم، شماره ۳ و ۴، ۱۶۵-۱۴۹.
۳۶. بهبودی، ا.؛ بهبودی، ا. و لاغرفیروزجائی، ش. (۱۳۹۴)، "مدیریت دانش در بهداشت و درمان"، تهران: انتشارات پژوهشگاه مدیریت و اقتصاد سلامت، دانشگاه علوم پزشکی ایران.