[مقدمه 11](#_Toc397596228)

[2-1- بخش اول: رهبری تحول آفرین 12](#_Toc397596229)

[2-1-1- مفهوم رهبري 12](#_Toc397596230)

[2-1-2- تئوري هاي رهبري 13](#_Toc397596231)

[2-1-3- نظريه رهبري تحول آفرين 15](#_Toc397596232)

[2-1-3-1- تعريف رهبري تحول آفرين 15](#_Toc397596233)

[2-1-3-2- سابقه رهبري تحول آفرين 15](#_Toc397596234)

[2-1-3-2-1- جامعه شناسي كاريزما: 17](#_Toc397596235)

[2-1-3-2-2- تئوري رهبري كاريزماتيك: 17](#_Toc397596236)

[2-1-3-2-3- رهبري تحول آفرين: 18](#_Toc397596237)

[2-1-3-3- ويژگي هاي رهبران تحول آفرين: 19](#_Toc397596238)

[2-1-3-4- رويكردهاي رهبري تحول آفرين 20](#_Toc397596239)

[2-1-3-4-1- نظريه رهبري تحول آفرين برنز (1978) 20](#_Toc397596240)

[2-1-3-4-2- نظريه رهبري تحول آفرين بنيس و نانوس (1985) 21](#_Toc397596241)

[2-1-3-4-3- نظريه رهبري تحول آفرين تي چي و ديوانا (1990) 22](#_Toc397596242)

[2-1-3-4-4- نظريه رهبري تحول آفرين شرمرهورن 22](#_Toc397596243)

[2-1-3-4-5-نظريه رهبري تحول آفرين باس (1999- 1985) 23](#_Toc397596244)

[2-1-3-5- شاخص های رهبری تحول آفرین از دیدگاه بس 24](#_Toc397596245)

[2-1-3-5-1- نفوذ آرمانی 24](#_Toc397596246)

[2-1-3-5-2- تحریک فرهیختگی 25](#_Toc397596247)

[2-1-3-5-3-انگیزش الهام بخش 26](#_Toc397596248)

[2-1-3-5-4-ملاحظات فردی 27](#_Toc397596249)

[2-2- بخش دوم: مدیریت دانش 28](#_Toc397596250)

[2-2-1- مفهوم دانش و انواع آن 28](#_Toc397596251)

[2-2-1-1- داده 28](#_Toc397596252)

[2-2-1-2- اطلاعات 28](#_Toc397596253)

[2-2-1-3- دانش 29](#_Toc397596254)

[2-2-1-4- معرفت 30](#_Toc397596255)

[2-2-2- هرم دانش 30](#_Toc397596256)

[2-2-3- انواع دانش 31](#_Toc397596257)

[2-2-4- سبک های ایجاد و تبدیل دانش 34](#_Toc397596258)

[2-2-4-1- جامعه پذیري از دانش ضمنی به دانش ضمنی 35](#_Toc397596259)

[2-2-4-2- بیرونی سازي از دانش ضمنی به دانش صریح 35](#_Toc397596260)

[2-2-4-3- انتشارسازي يا ترکیب از دانش صریح به دانش صریح 36](#_Toc397596261)

[2-2-4-4- درونی سازي از دانش صریح به دانش ضمنی 36](#_Toc397596262)

[2-2-5- شکاف دانش 36](#_Toc397596263)

[2-2-5-1- برون سازی 38](#_Toc397596264)

[2-2-5-2- ارتباط 38](#_Toc397596265)

[2-2-5-3- درونی سازی 38](#_Toc397596266)

[2-2-5-4- اجتماعی شدن 39](#_Toc397596267)

[2-2-5-5- مکان یابی و کسب دانش صریح بیرونی جدید برای گروه 39](#_Toc397596268)

[2-2-5-6- مکان یابی و کسب دانش ضمنی بیرونی برای گروه 39](#_Toc397596269)

[2-2-5-7- ایجاد دانش جدید برای گروه 39](#_Toc397596270)

[2-2-6- سازمان دانش مدار 40](#_Toc397596271)

[2-2-6-1- ایجاد سازمان دانش مدار 40](#_Toc397596272)

[2-2-6-2- خطرات و دام‌ها 42](#_Toc397596273)

[2-2-7- مفهوم مدیریت دانش، فرآیندها و مزایای آن 43](#_Toc397596274)

[2-2-7-1- تعاریفی از مدیریت دانش 43](#_Toc397596275)

[2-2-7-2- رشد و توسعه مدیریت دانش 44](#_Toc397596276)

[2-2-7-2-1- کوچک سازی 44](#_Toc397596277)

[2-2-7-2-2- توسعه تکنولوژی 45](#_Toc397596278)

[2-2-7-3- فرآیندهای مدیریت دانش 45](#_Toc397596279)

[2-2-7-3-1- شناسایی نیاز به دانش 45](#_Toc397596280)

[2-2-7-3-2- شناسایی دانش 46](#_Toc397596281)

[2-2-7-3-3- تحصیل دانش 47](#_Toc397596286)

[2-2-7-3-4- خلق دانش 47](#_Toc397596287)

[2-2-7-3-5- ذخیره سازی و سازماندهی دانش 48](#_Toc397596288)

[2-2-7-3-6- تسهیم و انتقال دانش 50](#_Toc397596289)

[2-2-7-3-7- کاربرد دانش 51](#_Toc397596290)

[2-2-7-4- مزایاي مدیریت دانش 52](#_Toc397596291)

[2-2-7-5- مدل‌هاي مديريت دانش 53](#_Toc397596292)

[2-2-7-5-1- مدل كلي ساختار نظام‌هاي مديريت دانش 53](#_Toc397596293)

[2-2-7-5-2- مدل مديريت دانش بنيادي در سازمان 54](#_Toc397596294)

[2-2-7-5-3- مدل راهبردي مديريت دانش 55](#_Toc397596295)

[2-2-7-5-4- مدل چهار حلقه اي مديريت دانش 56](#_Toc397596296)

[2-2-7-5-5- مدل چرخه حيات دانش 57](#_Toc397596297)

[2-2-7-6- اهميت و ضرورت مديريت دانش در سازمان‌هاي دولتي 57](#_Toc397596298)

[2-3- بخش سوم: پیشینه تحقیق 58](#_Toc397596299)

[2-3-1- پیشینه داخلی 58](#_Toc397596300)

[2-3-1-1- رهبری تحول آفرین 59](#_Toc397596301)

[2-3-1-2- مدیریت دانش 60](#_Toc397596302)

[2-3-2- پیشینه خارجی 62](#_Toc397596303)

[2-3-2-1- رهبری تحول آفرین 62](#_Toc397596304)

[2-3-2-2- مدیریت دانش 63](#_Toc397596305)

## مقدمه

واژه رهبری بیشتر شبیه واژه آزادی، عشق و صلح است. هرچند هر یک از انسان ها به طور ادراکی می دانند که این واژه ها چه معنایی دارد و آن را با تمام وجود حس می کنند با این حال هر یک از این کلمات می تواند تعاریف مختلفی برای مردم داشته باشد. به مض این که کسی شروع به تعریف رهبری می کند بلافاصله در می یابد که رهبری تعاریف مختلفی دارد. در پنجاه سال گذشته بیش از شصت و پنج طبقه بندی سیستمی مختلف برای تعریف موازین رهبری ارائه شده است(افجه، 1384، 367)

با وجود این تعاریف، روند های جاری در اندیشه رهبری در جستجوی ادغام و گسترش نظریه هایی است که تا کنون به عنوان نظریه های صفات ویژه رهبری و رفتار رهبری اقتضایی شناخته شده است. این روند ها شکل دهنده نظریه جدیدی با عنوان رهبری تحول آفرین بوده اند.

محققان رهبری تحول آفرین، جنبه های متفاوت و متنوعی از ارزیابی رفتارهای این رهبران به دست آورده اند که دارای یک دیدگاه مشترک هستند. بدین معنی که رهبران تحول آفرین، ارزش ها، باورها و نگرش های پیروانی را که مشتاق فعالیت ماوراء انتظارات هستند متحول می کنند(مقدمی، 1386، 73)

سازمان ها در عصر حاضر نياز دارند تا سرمايه فكري خود را به نحو موثري مديريت كنند تا قادر باشند مزاياي رقابتي كسب كرده و آن را حفظ كنند .به علت اينكه دانش در حافظه افراد است، مديريت آن يك فرايند انسان محور است تا تكنولوژي محور . (Gardan,2003).

قابلیت تولیدی یک سازمان بستگی به آن چیزی دارد که آن‌ها می‌دانند و دانشی که در قالب برنامه‌های روزمره و ساختار تولید گنجانده شده است. بر این اساس، سرمایه‌های فیزیکی سازمان دارایی‌های محدود سازمان تلقی می‌شود، مگر این که افراد بدانند که چگونه از آن‌ها استفاده کنند.

در این فصل به مطالعه و بررسی ادبیات نظری این پژوهش می پردازیم. ساختار فصل حاضر به صورت زیر طرح ریزی شده است:

* در بخش اول ، رهبری تحول آفرین مورد بحث قرار می گیرد.
* در بخش دوم ، مبحث مدیریت دانش بیان می شود.
* در بخش سوم ، پیشینه تحقیق بیان می شود.
* در بخش چهارم مدل مفهومی تحقیق بیان می شود.

## 2-1- بخش اول: رهبری تحول آفرین

رهبري موضوعي است كه از ديرباز نظر محققان و عامه مردم را به خود جلب كرده است. شايد علت جذابيت گسترده رهبري اين باشد كه رهبري، فرايندي بسيار اسرارآميز است كه در زندگي همه افراد وجود دارد. در اكثر موارد دانشمندان علوم رفتاري كوشيده‌اند تا بدانند بر اساس چه ويژگي ها،‌ توانايي‌ها، رفتارها، منابع قدرت يا با تكيه بر چه جنبه‌هايي از موقعيت، توان رهبر در تأثير بر پيروان و تحقق اهداف گروهي را مي‌توان تعيين كرد (يوكل[[1]](#footnote-1) ، 1382، 2). موضعي كه اخيراً توجه اكثر محققان را به خود جلب كرده اين است كه چه نوع رفتار رهبري در فرايند تغيير سازماني مفيد خواهد بود اينكه رهبران بايد به صورت مراوده‌اي با پيروان رفتار كرده و با پاداش و تنبيه آنان را در جهت مطلوب هدايت كنند و يا اينكه نيازهاي سطح بالاي پيروان را خطاب قرار داده و در آنها ايجاد انگيزه نمايند، موجب شكل گيري دو نوع سبك رهبري گشته كه به نام رهبري تبادلي و رهبري تحول‌آفرين معروف اند. محققان مي‌گويند اين دو سبك رهبري جدا از هم بوده و هر يك تأثير خاصي در سازمان و پيروان خواهند داشت و تاكنون تحقيقات مختلفي را در ارتباط با اين دو سبك رهبري صورت گرفته است، نتايج تحقيقات مختلف حاكي از اين است كه رهبران تحول گرا انگيزه فوق‌العاده‌اي را در پيروان خود ايجاد كرده و موجب بهبود عملكرد آنان مي‌گردند. همچنين اين رهبران موجب افزايش اعتماد، تعهد و كارايي تيمي پيروان خواهند شد (Arnold,2001). و جريان تغييرات سازماني را هموار خواهند ساخت (Eisenbach,1999) و بعد از انجام تغييرات رهنمودهاي اين رهبران در مورد بهبود فعاليت هاي مديريتي و اجرايي روشنگر راه خواهد بود (Pounder,2003).

### 2-1-1- مفهوم رهبري

اساس فرايند رهبري را توان تأثيرگذاري يك فرد بر ديگران، تشكيل مي‌دهد يك رهبر ديگران را چگونه تحت تأثير قرار مي‌دهد؟ به عبارت ديگر چگونه مي‌تواند تأثيرگذار باشد؟ و يا چرا يك گروه انسان از طرف شخصي كه به عنوان رهبر مشخص شده تأثير مي‌پذيرند؟ و بالاخره در اين تأثيرپذيري كدامين مكانيسم ها نقش بازي مي‌كنند؟ تئوري ها و نظريات در رابطه با رهبري در پي جستجوي جواب به اين پرسش ها مي‌باشند (امير كبيري، 1377، 294). ولي قبل از پاسخ به اين سوالات بايد بدانيم تأثيرپذيري چيست؟ تأثيرگذاري فرايند بهره جويي شخص هنگام استفاده از قدرت است. تأثيرگذاري را مي‌توان به جا آوردن پيشنهاد، تعليمات و يا دستورات شخص از سوي شخصي ديگر تعريف كرد. به همين خاطر، تأثيرگذاري نام فرآيندي است كه يك شخص با رفتار خود، رفتارهاي شخص ديگر را تغيير دهد.

رويداد تأثيرگذاري، رابطه‌اي نزديك با قدرتي كه رهبر استفاده مي‌كند، دارد. به گونه‌اي كه مفهوم «قدرت» و مفهوم «تأثيرگذاري» خيلي نزديك به هم مي‌باشند به همين سبب مشخص كردن خط موازي ميان اين دو عموماً مشكل است. مضافاً حمايت اين دو مفهوم از يكديگر معناي مستقل و جداي آنها را مشكل تر مي‌سازد، همچنان كه تحت تأثير قرار دادن ديگران قدرت شخصي را فزوني مي‌بخشد، با زياد شدن قدرت شخص، ديگران نيز خيلي آسان تحت تأثير وي قرار خواهند گرفت (امير كبيري، 1377، 282).

رهبري به دليل نقشي كه در اثربخشي فردي و گروهي ايفا مي‌كند عنوان بسيار مشهوري در رفتار سازماني است و از آنجا كه موضوع رهبري، انسانها را طي اعصار گوناگون مفتون خود ساخته، تعاريف فراواني از آن ارائه شده است. يكي از صاحبنظران بيان داشته كه تقريباً به تعداد كساني كه كوشيده اند مفهوم رهبري را تعريف كنند براي آن تعريف وجود دارد و اين در حالي است كه تقريباً همگي توافق دارند كه رهبري فرايند نفوذ و تأثيرگذاري در ديگران است. البته اختلاف نظرهايي درباره ي اينكه آيا رهبري بايد بدون اعمال زور باشد يا خير؟ و آيا رهبري با مديريت تفاوت دارد يا خير؟ نيز وجود دارد (رضائيان، 1383، 375).

با توجه به اين توضيحات رهبري را بدين گونه تعريف مي‌كنيم: رهبري فرايند نفوذ اجتماعي است كه در آن رهبر مشاركت داوطلبانه كاركنان را در تلاش براي كسب هدفهاي سازماني طلب مي‌كند. در اينجا واژه داوطلبانه واژه‌اي عملياتي است. رهبران براي ترغيب مشاركت داوطلبانه كاركنان، هر گونه اختيار و قدرتي را كه دارند با ويژگي هاي شخصي خود و مهارت هاي اجتماعي تكميل مي‌كنند (همان منبع).

### 2-1-2- تئوري هاي رهبري

رهبري موضوعي است كه از ديرباز نظر محققان و عامه مردم را به خود جلب كرده است. اما پژوهش هاي علمي درباره رهبري صرفاً از قرن بيستم آغاز گرديده و محور اصلي بيشتر تحقيقات، عوامل تعيين كننده اثربخشي رهبري بوده است (يوكل ، 1382، 2). اكثر محققان موضوعاتي نظير رهبران چگونه افرادي هستند، چه كارهايي انجام مي‌دهند، چگونه در پيروان خود ايجاد انگيزه مي‌كنند، چطور متناسب با موقعيت پيش آمده به سبك هاي مختلف رفتار دهند، چگونه در پيروان خود ايجاد انگيزه مي‌كنند، چطور متناسب با موقعيت پيش آمده به سبك هاي مختلف رفتار مي‌كنند و چطور در سازمانهايشان ايجاد تغيير مي‌كنند را، مورد بررسي قرار داده اند (George,2000,1027)، كه پاسخ به اين مسائل در طي ساليان متمادي، ادبيات پر حجم رهبري را موجب شده است، بسياري از اين مطالب باعث سردرگمي خوانندگان مي‌شود، براي راه يافتن از ميان اين جنگل انبوه و تيره و تار معمولاً محققان مطالب مربوط به رهبري را در چهار روش به شرح زير مطرح مي‌كنند تا بدان وسيله نشان دهند كه چه چيزهايي مي‌تواند فرد را به صورت يك رهبر اثربخش در آورد. نخستين ويژگي آن است كه مي‌تواند شخص را به صورت يك رهبر در سطح جهان در آورد و كارهايي بكند كه افراد غير رهبر از انجام آن عاجزند (تئوري ويژگي هاي رهبري). روش دوم بر اين اساس است كه مي‌كوشد تا رهبر را بر حسب رفتارهاي رهبري معرفي كنند(تئوري هاي رفتاري رهبري)،‌ هر دو روش با آغازي نادرست شروع مي‌شوند، زيرا بر پايه و اساسي نادرست قرار مي‌گيرند و موضع رهبري را بيش از حد مورد توجه قرار مي‌دهند. ديدگاه سوم الگوي اقتضايي است كه بدون وسيله مي‌توان كاستي هاي تئوري هاي پيشين رهبري را بر شمرد و در نتيجه تحقيقات گوناگوني را كه درباره رهبري انجام شده است ارائه نمود. به تازگي محققان يك بار ديگر به ويژگي هاي شخصيتي رهبران، ولي از ديدگاهي كاملاً متفاوت توجه كرده‌اند. اينك پژوهشگران درصدد يافتن ويژگي هاي شخصيتي هستند كه رهبران كاريزماتيك [[2]](#footnote-2)و رهبران تحول آفرين[[3]](#footnote-3) از آنها برخوردارند.رهبراني كه قادرند به سازمانهاي در حال مرگ حياتي دوباره بخشند. (رابينز، 1381، 218)



شكل (2-1): تكامل نظريه هاي رهبري (رابينز، 1381، 218).

### 2-1-3- نظريه رهبري تحول آفرين

### 2-1-3-1- تعريف رهبري تحول آفرين

- رهبري تحول آفرين نوعي فرايند پيچيده و پويا است كه در آن رهبران، ارزشها، باورها و اهداف پيروان را تحت تأثير قرار مي‌دهند (موغلي، 1384، 97).

- بس و آووليو[[4]](#footnote-4) رهبري تحول آفرين را اينگونه تعريف مي‌كنند:

«رهبري تحول آفرين وقتي تحقق مي‌يابد كه يك رهبر، پيروان را براي بينش مشترك، بر مي‌انگيزد، آنها را در رسيدن به چشم انداز، تشويق مي‌كند و منابع لازم را براي رشد شخصي آنها فراهم مي‌كند. رهبران نيز همانطور كه بر نيازهاي پيروان براي رشد تأكيد دارند به عنوان يك مدل، خوش بيني ايجاد كرده و تعهد را بيشتر مي‌كند» (Smith,2004,81).

- «پاول هرسي» و «كنت بلانچارد» و «جانسون دويي» رهبري تحول آفرين را چنين تعريف مي‌كنند: فرايند نفوذ آگاهانه در افراد يا گروه براي ايجاد تغيير و تحول ناپيوسته در موقعيت فعلي (وضع موجود) و كاركردهاي سازمان به عنوان يك كل (زالي، 1380، 126).

### 2-1-3-2- سابقه رهبري تحول آفرين

يكي از دغدغه هاي سازمان و پژوهشگران در چهار دهه پيش، رهبري بوده است و تلاش بر آن بوده كه اين پديده را با يك سري از معيارهاي دانشگاهي، عملي كنند. يكي از جديدترين رويكردهاي مشخصي كه براي مطالعه رهبري پديده آمده است، بر اساس مدل رهبري تحول آفرين- مراوده‌اي خلق شده از سوي بس و عملياتي شده از سوي بس و آووليو مي‌باشد (Dulewicz & Higgs,2005,405).

پيشينه تحقيقات رهبري تحول آفرين به سال 1978 و فعاليت هاي برنز بر مي‌گردد. برنز مشخص كرد كه رهبران تحول آفرين صاحب بينش هستند و ديگران را براي انجام كارهاي استثنايي به چالش و تلاش وا مي‌دارند. برنز در ادامه بحث خود چنين بيان نمود: «تنها رهبران تحول آفرين هستند كه قادر به ترسيم مسيرهاي ضروري براي سازمان هاي جديدند، زيرا آنها منشأ تغييراتند، بر تغييرات حاكم بر سازمان اشراف كامل دارند و بر موج تغييرات سوارند» (موغلي، 1382،8). از نظر برنز رهبري تحول آفرين توسط هر كس با هر موقعيت در سازمان قابل پياده شدن است. در اين نوع رهبري، افراد مي‌توانند بر همتايان و مافوق ها مانند زيردستان اثرگذاري داشته باشند. اين نوع رهبري مي‌تواند در فعاليت هاي روزمره مردم عادي نيز اتفاق بيفتد، ولي اين امر، عادي و رايج نيست (يوكل ، 1382، 496).

برنز (1978) اولين بار، بين رهبران تحول آفرين و مراوده‌اي تمايز قايل شد. رهبران تحول آفرين نيازها و انگيزه هاي پيروان را بالا برده و باعث تغيير برجسته در افراد، گروهها و سازمانها مي‌شوند.

رهبران مراوده‌اي نيازهاي فعلي زيردستان را نشانه رفته و توجه زيادي بر تهاتر دارند (پاداش به ازاي عملكرد، حمايت دو جانبه و داد و ستدهاي دو طرفه) (Gardner & Stough,2002,7).

پيرو تحقيقات برنز، در سال 1985، بَس مدلي از رهبري ارائه داد كه براي موقعيت هاي ثبات و تحول سازماني،‌ به ترتيب رهبري تبادلي[[5]](#footnote-5) و تحول آفرين را تجويز مي‌كرد. بَس و آوليو در سال 1996 اين مدل را گسترش دادند و ابعاد رهبري تحول آفرين و رهبري تبادلي را مشخص نموده و حتي اين مدل را در غالب پرسش نامه‌اي با نام «پرسش نامه چند عاملي رهبري» به صورت عملياتي در آورند. در اين مدل ابعاد رهبري تحول آفرين شامل: نفوذ آرماني، ترغيب ذهني، انگيزش الهام بخش، و ملاحظات فردي است و ابعاد رهبري تبادلي عبارتند از: پاداش هاي اقتضايي و مديريت بر مبناي استثنا (Higgs,2003,276).

بر اساس نظريه رهبري تحول آفرين، يك رهبر، نيازمند استفاده از بازيگران داخلي جهت انجام وظايف لازم سازماني است تا به اهداف مطلوبش دست يابد. در اين راستا، هدف رهبري تحول آفرين آن است كه اطمينان يابد مسير رسيدن به هدف، به وضوح از سوي بازيگران داخلي درك شده است، موانع بالقوه درون سيستم را برطرف كند و ديگران را در رسيدن به اهداف از پيش تعيين شده ترغيب نمايد (Boenke,2003,5-6).

مباني تاريخي و ريشه هاي انواع رفتارهاي رهبري تحول آفرين از جامه شناسي كاريزما[[6]](#footnote-6) (وبر[[7]](#footnote-7)، 1924،1946،1947) ، تئوري رهبري كاريزماتيك[[8]](#footnote-8) (هاس[[9]](#footnote-9)،1977) و تئوري رهبري تحول آفرين(باس،1985وبرنز،1978) نشأت مي‌گيرد و تا اندازه زيادي با رفتارهاي تحول گرا[[10]](#footnote-10)(کویین[[11]](#footnote-11)،1990) ارتباط دارد.

### 2-1-3-2-1- جامعه شناسي كاريزما:

وبر براي اولين بار مفهوم كاريزما را مطرح نمود. اگر چه تا مدتي به مطالعات وي توجه چنداني نشد و اكثر اين مطالعات در زمينه ي جامعه شناسي بود. رهبران كاريزماتيك از ديدگاه وبر كساني هستند كه موجب ايجاد اشكال جديدي از سازمان ها شوند. تريك و بيير[[12]](#footnote-12) (1986) بر اساس كارهاي وبر بيان كردند، زماني رهبر كاريزماتيك ظهور خواهد كرد كه پنج مشخصه ضروري زير وجود داشته باشند:

1- رهبر بايد قدرت اعطاي هداياي خارق العاده را داشته باشد.

2- نوعي بحران يا موقعيت بحراني به وجود آمده باشد.

3- رهبر قادر باشد كه راه حلي اساسي براي بحران به وجود آمده ارائه دهد.

4- پيروان بايد به قدرت خارق العاده رهبر اعتقاد داشته باشند.

5- پيروان با تكرار موفقيت هاي خود به هداياي خارق العاده رهبر اعتبار بخشند.

### 2-1-3-2-2- تئوري رهبري كاريزماتيك:

در سال 1977 هاوس[[13]](#footnote-13) تئوري رهبري كاريزماتيك را مطرح ساخت. اين تئوري به فرايند مطالعات جديد رهبري سرعت بيشتري بخشيد. مدل اوليه اين تئوري بر اساس ويژگي هاي رهبر، تأثير رهبر بر پيروان و رفتارهاي پيروان تعريف شد كه بعداً هاوس(1993) اين مدل را گسترش داده و عنوان كرد، رهبر كاريزماتيك بايد شش رفتار زير را از خود نشان دهد تا اثرات كاريزما بودن رهبر در پيروان هويدا گردد.

1- رفتارهايي كه شايستگي ها و توانمندي هاي رهبر را نشان دهند.

2- ايجاد اهداف ايدئولوژيك

3- تعيين نقش پيروان بر اساس ارزشهاي ايدئولوژيك

4- سرمشق و الگو بودن براي سايرين

5- ايجاد اطمينان و اعتماد در پيروان

6- به كارگيري رفتارهايي كه انگيزه مناسب براي پيروان ايجاد كند(مخاطب قرار دادن نياز به موفقيت)

با توجه به اين مطالب، تئوري رهبري كاريزماتيك را مي‌توان به عنوان مبنايي براي رفتارهاي تحول گرا مطرح كرد.

### 2-1-3-2-3- رهبري تحول آفرين:

براي اولين بار برنز در سال 1978 ميان دو سبك رهبري تبادلي و تحول آفرين تمايز قائل شد. وي رهبران تبادلي را به عنوان افرادي معرفي كرد كه با استفاده از پاداش دادن به پيروان به نوعي مبادله با پيروان پرداخته و موجب عملكرد بهتر آنان خواهد شد. او دو سبك رهبري تبادلي و تحول ‌آفرين را در مقابل هم قرار داد و بيان داشت كه رهبران تحول آفرين نيازهاي اساسي پيروان (همانند نياز به خود شكوفايي از ديد مازلو) را مخاطب قرار داده و آنان را به سطح بالاتري از انگيزش سوق مي‌دهند (Pearce,2003,280).

همانطور كه ذكر گرديد پيشينه تحقيقات رهبري تحول آفرين به فعاليت هاي برنز برمي گردد. برنز مشخص كرد كه رهبران تحول آفرين صاحب بينش هستند و ديگران را براي انجام كارهاي استثنايي به چالش و تلاش وا مي‌دارند. برنز در ادامه بحث خود چنين بيان نمود: «تنها رهبران تحول آفرين هستند كه قادر به ترسيم مسيرهاي ضروري براي سازمان هاي جديدند، زيرا آنها منشأ تغييراتند، بر تغييرات حاكم بر سازمان اشراف كامل دارند و بر موج تغييرات سوارند» (موغلي، 1382، 80) از نظر برنز رهبري تحول آفرين توسط هر كس با هر موقعيت در سازمان قابل پياده شدن است.

در اين نوع رهبري، افراد مي‌توانند بر همتايان و مافوق ها، مانند زيردستان اثرگذاري داشته باشند، اين نوع رهبري مي‌تواند در فعاليت هاي روزمره مردم عادي نيز اتفاق بيفتد ولي اين امر عادي و رايج نيست (يوكل، 1382، 496). فرآيند رهبري تحول آفرين ريشه در ارزشها و عقايد شخصي رهبر دارد ولي در اين فرآيند، ديگر كالايي ميان مافوق و زيردستان رد و بدل نمي شود. چنين رهبراني از عميق ترين ارزش هاي شخصي خود (همانند، عدالت، انصاف، صداقت و شرافت) الهام مي‌گيرند، بارنز از اين ارزشها، به عنوان ارزشهاي نهايي[[14]](#footnote-14) ياد مي‌كند. ارزش هاي نهايي به گونه‌اي هستند كه بر سر آنها نمي توان چانه زني كرد و يا مبادله‌اي انجام داد. رهبران تحول آفرين با ابلاغ ارزشهاي نهايي به عنوان استانداردهاي شخصي موجب ايجاد هماهنگي و يكپارچگي در ميان پيروان خود گشته و مهمتر از آن موجب تغيير اهداف و عقايد شخصي پيروان در جهت اهداف سازماني مي‌گردند (Humphreys,2003,86).

چنين رهبراني به پيروان خود كمك مي‌كنند كه به مسائل قديمي از ديدگاههاي جديدي بنگرند و آنها را هيجان زده و برانگيخته مي‌كنند تا تلاشي فراتر از حد معمول داشته باشند و فراتر از اهداف و علايق شخصي بيانديشند و بر اهداف بزرگتر تيمي، سازماني، ملي و يا جهاني توجه كنند. اين رهبران با ابلاغ چشم اندازي از آينده، چنان بر پيروان خود تأثير مي‌گذارند كه آنها چشم انداز و آرمان سازمان را متعلق به خود دانسته و تلاش فوق العاده‌اي جهت دستيابي به آن از خود بروز مي‌دهند. اين رهبران قادرند با هماهنگ كردن كاركنان و ايجاد انسجام در كل سيستم، مجموعه سازمان را در جهت چشم انداز موردنظر خود حركت دهند (Cacioppe,1997,336).

### 2-1-3-3- ويژگي هاي رهبران تحول آفرين:

از زمان ظهور مفهوم رهبري تحول آفرين تا به حال، اين مفهوم به طور گسترده‌اي توسط محققان و نويسندگان مختلف به عنوان يك سبك رهبري موثر و نفوذ گذار مورد بررسي قرار گرفته است،‌ به گونه‌اي كه بخش اعظم تحقيقات صورت گرفته حكايت از علائم اثربخشي رهبري همانند: رضايت زيردستان، انگيزيش و كارآيي دارند. در پرتو تحقيقات مختلف صورت گرفته مي‌توان ويژگي هاي رهبران تحول آفرين را به صورت زير بيان كرد:

1- اين رهبران جسور هستند. تحقق فعاليت هايي كه موجب تغيير مي‌گردند، گاهي اوقات تغيير دادن روشها و انديشه هايي كه به روال عادي در آمده است و توجه به رويدادهايي كه مورد پسند نيستند اما مجادله و چالش در پي دارند، از جمله اقدامات رهبران تحول آفرين مي‌باشند. رهبراني كه در چنين شرايطي موفق عمل مي‌كنند، مي‌توان گفت به اندازه‌اي جسارت دارند كه در اين شرايط سينه سپر كنند.

2- اشخاصي هستند كه در طول زندگي خود ياد گيرنده و عبرت پذيرند. رهبر تحول آفرين از افراد گروه و يا سازماني كه در آن قرار دارند خيلي متفاوت تر و در سطحي بالاتر مي‌تواند بيانديشد. آنها اين خصوصيت را، از ويژگي هاي شخصيتي خود از قبيل يادگيري، بررسي، كاوش و تحقيق مداوم كه گرايشاتي به بالندگي خويشتن دارند اخذ مي‌كنند.

3- اين نوع رهبران خود را به عنوان عنصر تغيير[[15]](#footnote-15) تعريف مي‌كنند، طبيعي است كه اين نوع رهبران انعكاس تأثيرات خويشتن به هر حيطه ممكن را از ويژگي هاي رفتاري مختلف پيروان گرفته تا ساختار سازماني كه در آن قرار دارند، به عنوان نوعي وظيفه مشاهده كنند.

4- اين رهبران قادرند، به خوبي از مهارت هاي ادراكي خود بهره گيرند، آنها با مشاهده سازمان به عنوان يك كل به هم پيوسته و با تقويت روابط بين سازماني، موجب شكل گيري سازماني واحد و يكپارچه مي‌گردند و بر روي اشخاص درون سازمان توجه دارند تا آنها را به صورت سازگار با محيط و در جهت موفقيت سازمان هدايت كنند.

5- رهبران تحول آفرين انسانها را باور مي‌كنند. رهبران تحول آفرين به افراد در سطح فردي توجه داشته و آنها را باور مي‌كنند و به آنان اعتماد دارند، اين امر عاملي در جهت حل مسائل و كمك به تلاش هاي بالندگي اين افراد است.

6- اين رهبران قدرتهاي انطباقي[[16]](#footnote-16) و نهادينه كردن[[17]](#footnote-17) خود را بر روي پيروان در سطحي خيلي بالاتر مي‌توانند عملي سازند. در اين وضعيت، پيرو با حس كردن آرزوي ايجاد رابطه با رهبر وارد رابطه‌اي مي‌شود كه خود را مستقيماً بتواند ارضا كند (انطباق) و در عين حال در داخل محيطي مناسب با ارزشهاي خود (نهادينه شدن) اين رابطه را ادامه مي‌دهد.

7- اشخاصي هستند كه مي‌توانند ديدگاه مشخصي ايجاد نمايند. ديدگاه همچنانكه در انواع رهبري‌هاي ديگر هم است، يكي از عناصر خيلي مهم و ضروري براي تشكيل يكي از ابعاد فرايند رهبري است.

8- از جانب ارزش‌ها جهت داده مي‌شوند. ارزش ها و باورها، در ميان عناصر تشكيل دهنده ديدگاه بنيادي‌ترين هستند. در نتيجه يكي از منابع فرآيند تعيين ديدگاه، كه يكي از ويژگي هاي اساسي فرايند رهبري است ارزشها خواهد بود.

9- رهبران تحول آفرين به آساني پس نمي‌زنند. اين گونه رهبران داراي ماهيتي هستند كه با وضعيتهاي پيچيده شبهه برانگيز و مهم به خوبي كنار آمده و مي‌توانند مجادله بكنند.

### 2-1-3-4- رويكردهاي رهبري تحول آفرين

در اين بخش تلاش مي‌شود تا از ميان تمامي نظرياتي كه در زمينه‌ي رهبري تحول ‌آفرين ارائه گرديده است، پنج نظريه برجسته با توجه به ويژگي هاي هر يك مورد بررسي قرار گيرد.

### 2-1-3-4-1- نظريه رهبري تحول آفرين برنز (1978)

از نظر برنز، رهبري تحول آفرين فرايندي است كه در آن رهبران و پيروان همواره در تلاشند تا توان روحي و قواي انگيزشي يكديگر را به سطوح بالاتري ارتقاء دهند. رهبر تحول آفرين همواره در تلاش است تا با شناسايي، تحريك، و فعال كردن مراتب بالاتري از سطوح نيازمندي و انگيزش پيروان، آنها را به سوي شكوفا ساختن و فعليت بخشيدن حداكثر استعدادهاي خويش سوق دهد و در ادامه، در مقابل مشاهده و دريافت بازخور مناسب از پيروان، رفتار و عملكرد خويش را نيز تعديل كند. در فرايند رهبري تحول آفرين، چنين رابطه متقابل و رو به رشدي پيوسته بين رهبر و پيروان در جريان است. (سنجقي، 1380، 293- 291)

### 2-1-3-4-2- نظريه رهبري تحول آفرين بنيس و نانوس[[18]](#footnote-18) (1985)

اين دو دانشمند موفق شدند در پايان تحقيقي گسترده و ميداني، كه طي آن عملكرد 90 نفر از رهبران پويا و كارآمد سازماني مورد مطالعه قرار گرفته بود، پنج رويكرد يا شگرد خاص را به مثابه وجوه مشترك كيفيت عمل اين رهبران، كه حاكي از رمز موفقيت آنان بوده است، شناسايي نمايند. در ذيل چكيده‌اي از هر يك از اين وجوه مشترك ارائه مي‌شود.

1- تمامي رهبران مورد مطالعه، چشم انداز روشن و نويد بخشي را فرا روي سازمان هاي خويش نهاده و درصدد بوده اند تا انرژي جمعي اعضاي سازمان را در جهت رسيدن به چشم انداز مورد نظر هماهنگ و هدايت كنند.

2- رهبران مورد نظر موفق شده اند با پيش گرفتن جهت گيري مشخصي در روند حركتي سازمان، هنجارها و ارزش هاي جديد را در قاطبه ي اعضاي سازماني حاكم گردانند و در راستاي آن منابع انساني سازمان را به منظور رسيدن به هويت جديد سازماني بسيج كنند.

3- رهبران تحول آفرين همواره در صدد بوده اند تا مراتب تعهد و دلسوزي اعضاي سازماني را در خصوص پيشبرد برنامه مورد نظر فزوني بخشند و اعتماد قلبي آنان را نسبت به موفقيت اين برنامه ها جلب كنند.

4- دانشمندان ياد شده ويژگي اعتماد سازي را در زمره رموز موفقيت رهبران تحول آفرين ذكر كرده و بر اين نكته تأكيد داشته اند كه رهبران مورد مطالعه توانسته اند با برقراري حالت اعتماد عمومي در سطح سازمان به نوعي انسجام مطلوب سازماني دست يابند.

5- رهبران مورد مطالعه همواره كوشيده اند تا تصوير مثبت و خوشايندي را از قابليت ها و توانمندي هاي خويش به نمايش گذارند و خود را از هر نظر وقف انجام دادن مأموريت ها و پيشبرد اهداف سازماني جلوه دهند.اين رهبران در عين حال، اهتمام بسياري در زمينه ي فراگيري دانش جديد و توسعه ظرفيت هاي دانش اندوزي سازمان به كار بسته اند.

بنيس و نانوس در جمع بندي كلي از يافته هاي خود بر اين نكته تأكيد دارند كه: عامل اصلي در رهبري، برخورداري از ظرفيتي است كه بتواند معاني مطرح در روابط حاكم بر اعضاي سازماني را تحت تأثير قرار دهد و سازماندهي كند (سنجقي، 1380، 299- 298)

### 2-1-3-4-3- نظريه رهبري تحول آفرين تي چي و ديوانا[[19]](#footnote-19) (1990)

اين دو دانشمند با تمركز بخشيدن به تلاش هاي تحقيقاتي خود بر چگونگي تغيير و تحول در شاكله كلان سازمان ها، فرايند خاصي را شامل سه مرحله متمايز ارائه كرده و سعي داشته اند كاركرد رهبران تحول آفرين را در هر مرحله به تفكيك و به شرح زير مشخص كنند:

1- نمايان ساختن مراتب نياز سازمان به تحول: در اينجا رهبران تحول آفرين به مثابه بانيان و مبتكران اصلي تغيير و تحول در صدد خواهند بود تا، با بر هم زدن خواب خويش اعضاي سازماني، تداوم وضعيت موجود را از هر نظر زيانبار و غير قابل تحمل جلوه دهند و در عين حال، مراتب نياز واقعي سازمان را به تغيير و تحول نمايان سازند.

2- ايجاد چشم انداز:‌ كاركرد يك چشم انداز مطلوب را مي‌توان به مثابه نقشه راهنماي مفهومي در نظر گرفت كه هدايت گر حركت سازمان به سمت هدف هاي آرماني است. از نظر اين دو دانشمند، ايجاد چشم انداز مطلوب را نمي توان تنها محصول كار فرد رهبر تلقي كرد، بلكه بايد آن را به عنوان برايند نظريات گوناگون متخصصان درون سازمان به حساب آورد.

3- نهادينه سازي تغييرات: در اين مرحله رهبران تحول آفرين خواهند كوشيد با گزينش و به خدمت گرفتن افراد و متخصصان جديدي از خارج سازمان، تمامي زنجيره هاي مفقوده را تكميل، و در غايت تحول، بافت انساني جديدي را بر عرصه فعاليت هاي سازماني حاكم كنند. (سنجقي، 1380، 301- 299).

### 2-1-3-4-4- نظريه رهبري تحول آفرين شرمرهورن[[20]](#footnote-20)

رهبري تحول آفرين، رهبري الهامي است كه بر ديگران اثر مي‌گذارد تا به عملكرد فوق العاده، غالباً در عرصه تغييرات سازماني و در مقياس وسيع دست يابند. رهبران تحول آفرين به پيروان كمك مي‌كنند تا كارها را متفاوت و بسيار فراتر از آنچه كه در آغاز تصور مي‌كردند، مايل يا قادر به انجامش باشند.خصايص ويژه رهبران تحول آفرين از ديدگاه شرمرهورن عبارتند از:

1- بصيرت: داشتن انديشه هاي روشن و شم جهت يابي و انتقال آنها به ديگران و ايجاد اشتياق به سختكوشي براي تحقق روياهاي مشترك.

2- كاريزما(فرهمندي): ايجاد اشتياق در ديگران، ايمان، وفاداري، افتخار و اعتماد به خودشان از طريق توجه به خود و توسل به عاطفه.

3- استفاده از نماها: مشخص كردن قهرمانان، ارايه پاداشهاي خاص و برگزاري مراسم برنامه ريزي شده براي تجليل از دستاوردهاي بالا.

4- توانا سازي: كمك به ديگران براي رشد و انجام وظايف، رفع موانع عملكرد، سهيم كردن در مسئوليت ها و واگذاري كارهاي واقعاً چالش انگيز.

5- تحريك ذهني: به وجود آوردن درگيري ذهني و عاطفي با ايجاد آگاهي از مسايل و برانگيختن قوه تخيل ديگران براي ارائه راه حل هاي مطلوب.

6- پايبندي به اصول: درستكاري و قابل اعتماد بودن، عمل كردن به صورت يكدست بر اساس اعتقادات خويش و بالاتر از همه، ايفاي تعهدات با پيگيري كامل (شرمرهورن،‌ 1381، 219- 218)

### 2-1-3-4-5-نظريه رهبري تحول آفرين باس (1999- 1985)

باس با استناد به يافته هاي برنز، مفهوم توسعه يافته تري از رهبري تحول آفرين را ارائه كرد. باس بر اين نظر بود كه رهبران تحول آفرين از توجه به نيازهاي موجود و پيش پا افتاده پيروان پا فراتر مي‌نهند و همواره سعي مي‌كنند تا با نفوذ به عمق باور افراد، ساختار سلسله مراتب نيازهاي پيروان را به گونه‌اي دستخوش دگرگوني و تحول قرار دهند كه به هر چه فعال تر شدن نيازهاي برتر بينجامد و موجبات تكاپو و درخشش عملكرد آنان را فراهم سازد. باس در تأليفات بعدي خود جوهره مفهومي رهبري تحول آفرين را چنين توصيف مي‌كند: «رهبري تحول آفرين به عملكرد رهبري اطلاق مي‌شود كه در صدد است از طريق نفوذ آرماني، الهام بخشي، تحريك فرهيختگي و حمايت هاي توسعه گرا پيروان را در مداري فراتر از منافع زود گذر شخصي به حركت وا دارد.»

در اين راستا، دو عامل نفوذ آرماني و الهام بخشي زماني فرصت ظهور خواهند يافت كه رهبر بتواند چشم انداز نويد بخشي از آينده ترسيم كند، روش رسيدن به اين چشم انداز آرماني را مشخص كند، الگوي هدايت گري را به ديگران ارائه دهد، استانداردهاي بالايي را براي ديگران تعريف كند و سرانجام عزم جزم و اطمينان راسخ خود را به نمايش گذارد.

تحريك فرهيختگي پيروان زماني حاصل مي‌شود كه رهبر، آنان را براي رسيدن با ابتكار عمل ها و خلاقيت هاي سازنده ياري دهد. حمايت توسعه گرا زماني به منصه ظهور مي‌رسد كه رهبر توجه كافي به مراتب نياز پيروان به منظور دستيابي به رشد بيشتر مبذول دارد و از هيچ گونه راهنمايي و حمايت در اين خصوص دريغ نورزد. براین اساس، رهبر تکالیفی را بر عهده می گذارد که از جهات گوناگون متضمن رشد آنها باشد. وی با صراحت به این نکته تاکید دارد که نفوذ آرمانی یک جزء لازم از رهبری تحول آفرین است، اما به تنهایی فرایند رهبری تحول آفرین را شامل نمی شود. از نظر وی مراتب تحول آفرینی را می توان بر حسب تأثیری که هر رهبر بر پیروان بر جا می نهد مورد اندازه گیری قرار داد.

در یک جمع بندی کلی، بس نظریه رهبری تحول آفرین را بر اساس چهار بنیان یا عمل کلی بنا می نهد که در ادامه تحت عنوان شاخص های رهبری تحول آفرین مورد بررسی قرار می گیرند.(سنجقی، 1380، 295-293)

### 2-1-3-5- شاخص های رهبری تحول آفرین از دیدگاه بس

از دیدگاه بس شاخص های رهبری تحول آفرین عبارتند از: نفوذ آرمانی[[21]](#footnote-21)، تحریک فرهیختگی[[22]](#footnote-22)، انگیزش الهام بخش[[23]](#footnote-23)، ملاحضات فردی[[24]](#footnote-24) که در ادامه به شرح تفصیلی هر کدام پرداخته می شود.

### 2-1-3-5-1- نفوذ آرمانی

عامل اول كاريزما يا نفوذ آرماني ناميده مي شود و رهبراني را شرح مي دهد كه به عنوان مدل هايي قوي براي پيروان عمل مي كنند. پيروان توسط اين رهبران شناخته مي شوند و مي خواهند با آنها رقابت كنند. اين رهبران معمولاً استانداردهاي رفتار اخلاقي و معنوي بالايي دارند و كارهاي درست انجام مي دهند. آنها عميقاً مورد احترام پيروان هستند و قابل اعتماد مي باشند. آنها به پيروان بينش و حس رسالت مي دهند. در اصل، عامل كاريزما افرادي را توصيف مي كند كه خاص هستند و ديگران را ترغيب به پيروي از چشم اندازهايشان می کنند (Northouse,2001,137-138). چنانچه رهبری تحول آفرین باشد، کاریزما یا نفوذ آرمانی آن بینش ساز و مطمئن بوده و استانداردهای بالایی را برای رقابت ایجاد می کند (Bass & Steidlmeier,1999,178).

نفوذ آرماني شامل ويژگي هاي آرماني و رفتار آرماني است:

الف) ويژگي هاي آرماني[[25]](#footnote-25)

شامل :

* القاي افتخار و غرور به اعضا براي همكاري و مشاركت با رهبر
* صرف نظر كردن از تمايلات فردي به خاطر گروه
* عمل كردن به شيوه هايي كه باعث ايجاد احترام ديگران شود
* نشان دادن احساس قدرت و شايستگي
* فدا كردن منافع شخصي به خاطر منافع ديگران
* دادن اطمينان به ديگران مبني بر اين كه موانع مرتفع خواهد شد

ب) رفتارهاي آرماني [[26]](#footnote-26)

شامل:

* صحبت كردن درباره مهم ترين ارزش ها و اعتقاداتشان
* تصريح اهميت داشتن يك احساس قوي نسبت به هدف
* توجه به نتايج معنوي و اخلاقي تصميمات
* حمايت از امكانات هيجان انگيز نوين
* گفتگو درباره اهميت اعتماد نسبت به يكديگر (موغلی1381،68)

### 2-1-3-5-2- تحریک فرهیختگی

تحريك فرهيختگي رهبري تحول آفرين تركيبي از گشودگي نسبت به مساله، فرايندهاي ارزيابي موقعيت، فرمول بندي بينش ها و الگوهاي اجرايي مي باشد. چنين گشودگي اي بعد روحاني و برتر دارد و به پيروان جهت زير سئوال بردن مفروضات و توليد راه حل هاي خلاق تري براي مسائل كمك مي كند. اين پويايي قيدهاي فرهنگ سازمان و رهبري را كه مسائل اساسي مانند رعايت حال ديگران را ناديده مي گيرند مي شكند (Bass & Steidlmeier,1999,188). رهبران تحول آفرين از تحريك فرهيختگي جهت به چالش در آوردن افكار و تصورات و خلاقيت پيروان و شناخت ارزش ها و باورهايشان استفاده مي كنند. اين امر مستلزم آن است كه رهبران پيروان را در جهت آزمايش دوباره روش هاي سنتي حل مسائل سوق دهند در حالي كه آن ها را به تلاش جهت رويكردهاي جديد و خلاق براي انجام كارها تشويق مي نمايند (Koh & Bhatia,2004,954). اشتباهات پیروان مورد انتقاد قرار نمی گیرد و خلاقیت به طور آزادانه ای تشویق می شود. رهبران پیروان را در جهت تلاش برای ارائه ایده های جدید تشویق می کنند اما بر عقلانیت نیز تاکید دارند (Stone,2004,351).

رهبران تحول آفرين مسؤوليت و اقتدار را به پيروان تفويض مي كنند. بنابراين، پيروان را جهت به تحقق رساندن اهداف سازماني به طور نسبتاً مستقل توانمند مي سازند. وضع موجود زير سئوال مي رود و روش هاي نو و جديد براي توسعه سازمان و به تحقق رساندن رسالت ها بيان مي گردند. كساني كه ارزش هاي سنتي كمتري دارند احتمالاً نسبت به تحريك فرهيختگي رهبران تحول آفرين گشوده ترند. اين گشودگي اطمينان مي دهد كه آن ها راه هاي جديد تفكر را به عنوان چيزي كه به اثربخشي رهبري كمك مي كند مي بينند. از آن جا كه فاصله ميان رهبران و پيروان در جوامع سنتي نسبتاً زياد است، پيروان انتظار دارند به آن ها گفته شود كه چه كاري انجام دهند. بنابراين، طرفداران تحريك فرهيختگ ، ممكن است براي پيرواني كه ارزش هاي سنتي دارند و مي خواهند به آن ها گفته شود كه چه بكنند ناراحتي ايجاد كند، علاوه برآن، طرفداران تحريك فرهيختگي و نوآوري، ممكن است براي مديران سنتي كه اين امر را به عنوان خطري در سر راه اقتدارشان حس مي كنند

ناراحتي ايجاد كند (Spreitzer,2005,213).

به طور كلي، اين عامل شامل:

* بررسي مجدد مفروضات اساسي و مورد سوال قرار دادن آن ها؛
* جستجوي چشم اندازهاي مختلف به هنگام حل مسأله ؛
* وادار كردن ديگران به نگريستن به مسائل از زواياي مختلف؛
* پيشنهاد شيوه هاي جديد نگريستن به چگونگي انجام و تكميل وظايف ؛
* تشويق تفكر غير سنتي براي پرداختن به مسائل سنتي؛ (موغلی،1381، 71)

### 2-1-3-5-3-انگیزش الهام بخش

اين عامل توصيف كننده رهبراني است كه از پيروانشان انتظارات بالا دارند و به آنها از طريق انگيزش، الهام مي بخشند تا متعهد شوند و بخشي از چشم انداز مشترك سازمان باشند. در عمل مديران از سمبل ها و نمادهاي احساسي جهت جلب توجه تلاش هاي اعضاي گروه به رسيدن به چيزي فراتر از منافع شخصي خود استفاده مي كنند. روح تيم توسط اين نوع از رهبري ارتقا مي يابد. نورت هاوس،2001،138) به خصوص این کار توسط نشان دادن همدلي و خوش بيني، درگير كردن پيروان در ارائه چشم اندازهاي آينده و داشتن انتظارات زیاد انجام می شود (Popper & Mayseless & Castelnovo,2000,268).

رهبري الهام بخش وقتي اتفاق مي افتد كه صداي رهبر و انگيزه هاي پيروان در جهت اهداف و اولويت هاي مشترك است. رهبر روحيه اعتماد به نفس و توانمندي سرشاري را در پيروان ايجاد مي كند، مثل اين است كه نوعي انرژي فزاينده و محرك بر روح و روان اعضاي سازمان تزريق می شود.

 رهبر الهام بخش با احساسهاي پيروان سر و كار دارد اما او بيدار كردن احساسها را با به كارگيري بحث، دليل و برهان و بدون مراجعه به عواطف انجام مي دهد. او فعاليت گراست و تلاش مي كند كه پيروان نسبت به علت و چراييهاي آرمان مورد نظر آگاهي پيدا كند و نسبت به توانايي هاي خود براي دستيابي به آن باور داشته باشند.(رشيدي، 1383،31)

به طور كلي، انگيزش الهام بخش شامل:

* صحبت خوش بينانه درباره آينده؛
* صحبت توأم با شور و حرارت راجع به آن چه كه نياز به انجامش است؛
* بيان يك چشم انداز جالب و جذاب از آينده؛
* اظهار اعتماد نسبت به اين كه اهداف حاصل خواهند شد؛
* ارائه يك تصوير مهيج از آن چه كه بايد مورد ملاحظه و توجه قرار گيرد؛
* وموضع گرفتن در مورد مسائل بحث انگيزمي باشد.

بس درسال1985 ، انگيزش الهام بخش را به عنوان زير مجموعه اي از كاريزما توصيف كرد. اما او اين حقيقت را مشخص كرد كه رهبران مجبور نيستند الهام بخش يا كاريزماتيك باشند. رهبران تحول آفرين براي برانگيختن پيروان، به چيزي فراتر از چارچوب سنتي انگيزش و ارضاي نيازها دست مي يازند. آنها به وسيله القا معاني چالش هاي موجود در كار پيروان و برانگيختن اهداف سيستمي و اشتياق براي بهينه سازي ديگران را بر مي انگيزند.(موغلي، 1381،71)

### 2-1-3-5-4-ملاحظات فردی

توجه به ديگران يكي از جنبه هاي مهم رهبري تحول آفرين است. اين موضوع تأثير مثبتي بر رضايت مندي پيروان، رهبران و به طور كلي اثربخشي دارد (Bass,1985,103). اين عامل نمايان گر مديراني است كه جو حمايتي اي ايجاد مي كنند كه در آن با دقت به نيازهاي يكايك پيروان گوش مي دهند. رهبران به عنوان مربي و مشاور عمل مي كنند در حالي كه سعي در كمك كردن به پيروان جهت خود شكوفايي دارند. اين رهبران ممكن است از تفويض به عنوان وسيله اي جهت كمك به رشد پيروان توسط چالش هاي شخصي استفاده كنند (Northouse,2001,138-139). ملاحظات فردي نشان دهنده تلاش سازگار رهبران براي رفتار با هر كسي به عنوان يك انسان مهم و اقدام به عنوان سرپرستي كه همواره تلاش در توسعه ظرفيت بالقوه پيروانش دارد مي باشد (Popper,2000,268).

به طور كلي ملاحظات فردي شامل:

* صرف وقت در جهت آموزش و مربيگري؛
* رفتار كردن با ديگران به عنوان اشخاص و نه صرفاً اعضاي گروه ؛
* توجه به اشخاص به عنوان صاحبان نيازها و توانايي ها و آمال و آرزوهاي متفاوت از يكديگر؛
* كمك به ديگران براي رشد و توسعه توانايي هايشان؛
* گوش دادن با توجه و دقت به علائق و خواسته هاي ديگران
* توسعه فرديت و تسهيل رشد افراد مي باشد. (موغلی،1381،73)

## 2-2- بخش دوم: مدیریت دانش

### 2-2-1- مفهوم دانش و انواع آن

مفهوم مدیریت دانش براي مدت‌هاي مدیدي به صورت علمی اما غیررسمی مورد استفاده واقع شده است. فقدان یک توافق عمومی در ارائه تعریف مشخص از این مفهوم، به ایجاد آشفتگی و اغتشاش منجر شده است. بنابراین، به منظور درك بهتر مفهوم مدیریت دانش باید ابتدا به بررسی مفاهیم داده، اطلاعات، دانش و ارتباط میان آن‌ها بپردازیم .

عبارتهای اطلاعات و داده، اغلب به‌جاي عبارت دانش به کار برده می‌شوند.

اما در واقع آن‌ها مفاهیم متفاوتی دارند و درك تفاوت آن‌ها براي انجام یک کار دانش محور بسیار حیاتی و مهم است.

### 2-2-1-1- داده[[27]](#footnote-27)

داده یک واقعیت از یک موقعیت و یا یک مورد از یک زمینه خاص بدون ارتباط با دیگر چیزهاست. داده‌ها منعکس کننده تعاملات و مبادلات کامل و واحد و منسجمی هستند که تحت عنوان جزء ناچیز از آن‌ها یاد می‌شود. این اجزاء در پایگاه‌هاي داده، ذخیره و مدیریت می‌شود (نوروزیان، 1384). در حقیقت داده‌ها حقایق و واقعیت‌هاي خام هستند، که به خودي خود معنایی ندارند (مختاري و یمین فیروزه، 1383). پیتر دراکر عنوان می‌کند که اطلاعات یعنی داده‌هاي مرتبط و هدف‌دار به بیانی دیگر از نظر او داده‌ها به تنهایی مربوط و هدف‌دار نیستند (داونپورت و پروساك، 1379). داده‌ها داراي اهمیت هستند به خاطر این که شرط لازم و ضروري براي خلق اطلاعات محسوب می شوند (Awad & Ghaziri,2004) .

### 2-2-1-2- اطلاعات[[28]](#footnote-28)

اطلاعات از قرار گرفتن داده‌ها در یک زمینه یا محیط خاص ایجاد می شود. با افزودن ارزش به داده‌ها، در واقع آن‌ها را به اطلاعات تبدیل می کنیم .ویژگی اطلاعات آن است که می‌توان آن را به‌صورت مستندات مکتوب یا فایل‌هاي موجود در پایگاه داده‌ها نگهداري کرد: مثلاً نوشتن هزینه هر دانش‌آموز در یک دبیرستان و در یک سال تحصیلی خاص به عنوان اطلاعات محسوب می شود (جعفري مقدم،1372، 8). اضافه کردن زمینه و تفسیر به داده‌ها و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، موجب شکل گیري اطلاعات می شود. اطلاعات داده‌هاي ترکیبی و مرتبط همراه با زمینه و تفسیر آن است. ارتباط داده‌ها ممکن است بیان کننده اطلاعات باشد. ممکن است صرفاً ارتباط داده‌ها به اطلاعات منجر نگردد مگر این که موجب درك مفهوم آن‌ها باشد. اطلاعات در حقیقت داده‌هاي خلاصه شده را در بر می گیرد که گروه بندي، ذخیره، پالایش، سازماندهی و تحلیل شده اند تا بتوانند زمینه را روشن سازند، می توان با بررسی اطلاعات به اتخاذ تصمیمات پرداخت (نوروزیان، 1384).

اگر بخواهیم معنی واژه مورد بحث را دقیق‌تر و سخت‌گیرانه‌تر روشن کنیم، باید بگوییم تنها گیرنده می‌تواند مشخص کند که دریافت‌هاي وي واقعاً اطلاعات بوده و او را تحت تأثیر قرار داده است به این ترتیب، ماهیت اطلاعات انتقالی به گیرنده، بیش از آن که به فرستنده مربوط باشد از سوي دریافت‌کننده آن تعیین می‌شود (داونپورت و پروساك، 1379، 109).

### 2-2-1-3- دانش[[29]](#footnote-29)

دانش عبارت است از افکار و پندارها، فهم و درس‌هاي آموخته شده در طول زمان. دانش فهمیده می‌شود و فرد آن را از طریق تجربه، استدلال، بصیرت، یادگیري، خواندن و شنیدن به دست می آورد.

هنگامی که دیگران دانش خود را با افراد سهیم می کنند، دانش گسترش می یابد و هنگامی که دانش فرد با دانش دیگران ترکیب می شود، دانش جدیدي به وجود می آید. دانش ماهیتی فردي دارد، زیرا با ارزش‌ها و باورهاي افراد و ادراك آن‌ها از جهان و دیگران، در ارتباط متقابل قرار دارد. به علاوه، دانش در بافت و زمینه روابط بین فردي ظاهر می ‌شود. دانش غنی تر و معنادارتر از اطلاعات است (دي بات، 1383،78).

وقتی که اطلاعات تحلیل، پردازش و وارد متن می‌شود تبدیل به دانش می‌شود (ال میلر و موریس،1383). دانش مخلوط سیالی است از تجربیات، ارزش‌ها، اطلاعات و نگرش‌هاي نظام یافته است که چارچوبی براي ارزشیابی و بهره‌گیري از تجربیات و اطلاعات جدید به دست می‌‌دهد. دانش در ذهن دانشور به وجود می‌آید و به کار می‌رود (Ladd & waed,2002). این تعریف، از اول مشخص می‌کند که دانش، ساده و روشن نیست، مخلوطی از چند عامل متفاوت است، سیالی است که در عین‌حال ساخت‌هاي مشخصی دارد و درنهایت این که ابهامی و شهودي است و به‌همین علت به‌راحتی نمی‌‌توان آن را در قالب کلمات گنجاند و به‌صورت تعریفی منطقی عرضه کرد (امانتی، 1381 ، 2).

### 2-2-1-4- معرفت[[30]](#footnote-30)

وقتی که دانش براي تصمیم گیري و بهبود تصمیمات، فرآیندها و بهره وري یا سودآوري به کار گرفته می ‌شود تبدیل به معرفت (خرد) می ‌شود. کسب معرفت نیاز به افرادي دارد که توانایی و تمایل به جذب اطلاعات و ارزیابی اطلاعات را داشته باشند و با رجوع به آن اطلاعات بتوانند تصمیم بگیرند که آیا می ‌توانند از آن براي مسأله یا موقعیتی خاص استفاده کنند یا خیر و درك کنند که چرا چنین تصمیمی گرفته اند. براي خردمند بودن، افراد نه تنها باید دانش کسب کنند بلکه باید فهم کاملی از اصول حاکم بر آن دانش نیز داشته باشند (ال میلر و موریس، 1383). آخرین مرحله، حرکت از دانش به معرفت و کمال است. معرفت (خرد) همان کاربرد دانش است (نوروزیان، 1384). تبدیل داده به اطلاعات و سپس به دانش محور اصلی مدیریت دانش محسوب می ‌شود (Klimasauskiene, 2003).

داده

اطلاعات

 دانش

تبديل كردن، چكيده كردن و گسترش دادن اطلاعات

پردازش، پالايش و سازماندهي داده‌ها

شكل (2-2): تبديل داده به دانش( رادينگ،1383،20)

### 2-2-2- هرم دانش

باتوجه به تعاریف و مفاهیم داده‌ها، اطلاعات، دانش و معرفت می‌‌توان هرم دانش را ترسیم کرد. داده‌ها در پایین ترین سطح و معرفت در رأس هرم قرار دارد (Allen**,**1999).

شكل (2-3): هرم دانش(Allen,1999)

### 2-2-3- انواع دانش

پژوهش‌هاي انجام گرفته در خصوص دانش سازمانی بر اهمیت انواع متفاوت دانش تأکید دارد. مشهورترین دسته‌بندي در این زمینه، تقسیم دانش به دو بخش دانش صریح[[31]](#footnote-31) و ضمنی است. اهمیت دانش ضمنی[[32]](#footnote-32) را اولین بار پولانی[[33]](#footnote-33) در سال 1966 مورد توجه و تأکید قرار داد.

این دانش اساساً از طریق تجربه و یادگیري عملی کسب می‌گردد و از حالت کدگذاري برخوردار نیست و ممکن است از طریق گویش (تدریس) نیز از قابلیت برقراري ارتباط برخوردار نباشد و یا این به‌سختی امکان پذیر باشد. به عبارت دیگر این دانش، دانش نانوشته سازمان است که بیان گر میزان تجربه و مهارت کارکنان است. در این زمینه ساده ترین، مهم ترین و زیباترین تعریف را خود پولانی ارائه داده است وي در این خصوص می ‌گوید:

«بیشتر از آنچه می‌‌توانیم بیان کنیم، می ‌دانیم» با وجود این، دراکر تنها راه یادگیري دانش ضمنی را تجربه و شاگردي می ‌داند و معتقد است در برخی مواقع این دانش به سختی قابل اکتساب است.

از سوي دیگر ممکن است مالکیت این دانش حالت انفرادي داشته و یا در سرتاسر سازمان گسترده باشد. فرهنگ سازمانی نمونه اي از دانش ضمنی منتشر شده در سرتاسر سازمان است و میزان دریافت یک شخص از فرهنگ سازمانی نیز مثالی از انتقال دانش ضمنی از گروه به فرد است. انتقال دانش ضمنی به دیگران ازطریق طوفان مغزي (جلسات طوفان مغزي) صورت می ‌گیرد (پائولو، 1382).

دانش ضمنی جزء جدایی ناپذیري تفکر ماست. از این رو عمیقاً در نحوه کار ما تجلی پیدا می‌کند. اگر ما از کسی در مورد نحوه کارش سؤال کنیم صرف‌نظر از نوع کاري که ممکن است در اداره، کارخانه و … انجام دهد توضیح او با وجود تلاش‌هاي وي جهت ارائه اطلاعات درست، باز هم ناکافی خواهد بود، چرا که بخش مهمی از آن که همان دانش ضمنی است- ناگفته باقی خواهد ماند (ال میلر و موریس، 1383).

ارزشمندترین دارایی هر سازمانی دانش نهفته یا ضمنی آن سازمان است که در اذهان کارکنان و افراد دیگري نهفته است که به طور مرتب با سازمان تماس دارند (مک دونالد، 1381).

در نقطه مقابل دانش ضمنی، دانش صریح[[34]](#footnote-34) وجود داردکه داراي قابلیت کدگذاري و بیان از طریق گویش است. از این رو این نوع دانش از سهولت زیادي نسبت به برقراري ارتباط ازطریق گویش برخوردار است. دانش صریح دانشی است‌که می‌تواند مکتوب شود و در پایگاه‌هاي اطلاعاتی نگهداري و بایگانی شوند (vilson,2002). دانش صریح مشخص می‌کندکه امور چگونه باید انجام گرفته و پیش رود (Gao,2005).



شكل (2-4): تفاوت دانش ضمني و دانش آشكار (جعفری مقدم، 1372،12)

در سازمان‌ها دانش ضمنی (پنهان) و دانش صریح (آشکار) به عنوان دانش غیررسمی و دانش رسمی شناخته شده است. دستاوردهاي کارکنان دانشی[[35]](#footnote-35) که به صورت گزارش‌ها، اوراق، طرح‌ها، برنامه‌ها، یادداشت‌ها و … ایجاد و نگهداري می ‌شود، دانش رسمی سازمان را تشکیل می ‌دهد. سازمان‌هاي دانشی، به آسانی و به صورت مرتب، دانش رسمی را گردآوري و نگهداري می ‌کنند. نوع دیگر دانش سازمانی است که در فرآیند ایجاد نتایج رسمی نقش دارد و در واقع، زمینه ساز و زیربناي دانش رسمی سازمان است.

این نوع دانش در قالب ایده‌ها، واقعیت‌ها، مفروضات، پرسش‌ها، تصمیم‌ها، حدس و گمان‌ها، داستان‌ها و دیدگاه‌ها عینیت می ‌یابد. این دانش فرآیند مدار را دانش غیر رسمی سازمان می ‌نامند.

سازمان‌ها دارایی ارزشمندي را در قالب دانش غیر رسمی خود دارند که در میان کارکنان دانش آن‌هارایج است، اما این دارایی معمولاً تنها در حافظه جمعی افراد سازمان زنده است و لذا به نحوي ضعیف و ناکارآمد حفاظت و مدیریت می ‌شود. اغلب صاحبنظران طبقه بندي دانش سازمانی به دانش رسمی و غیررسمی را پذیرفته اند. این صاحب نظران تفاوت‌هایی را در دانش رسمی و دانش غیررسمی مبذول داشته اند که در جدول(2-1) مشخص شده است (کونکلین،1381، 4)

جدول (2-1): مقایسه دانش رسمی و غیررسمی سازمان با توجه به مشخصات و ویژگی‌های آن (کونکلین،1383،85)

|  |  |
| --- | --- |
| دانش رسمی سازمانماهیت و محتوای اطلاعات دانش | دانش غیررسمی سازمانماهیت و محتوای اطلاعات و دانش |
| جملات بایدی و الزامات قانونی سازمانجملات شرطی (برنامه ها و اقدامات آتی با مفروضات خاصجملات خبری (ذکرتصمیمات، اقدامات و فعالیتهای انجام شده- از جمله انواع گزارش های عملکرد و خلاصه مذاکرات جلسات)جدول ها و فهرستهای عددی ( انواع گزارش های مالی و...)**روش تهیه و تنظیم** : براساس قوانین و مقررات ، باتوجه به شرح وظایف تهیه کننده یا دستور مافوق**هدف** : ثبت و نگهداری اطلاعات ضروری برای نیازهای آتی  | مفروضات، استنباط‌ها، استدلال‌ها، ایده‌ها، دیدگاه‌هاپرسش‌های ‌کلیدی‌ درباره‌ هر تصمیم و پیش‌فرض‌ها و استدلال‌های مربوط به آنانتظارات، حدس، گمان‌ها و پیش‌بینی‌های افراد واقعیت‌های عینی و شرایط محیطی موثر بر هر تصمیم پیشینه تاریخی سازمانفرآیندی که سازمان از تأسیس تاکنون طی کرده استنحوه شکل‌گیری ایده‌های جدید، تولیدات و خدمات نوینیافته‌های تجربی مدیرعامل، مدیران وکارشناسان در فرآیند کسب تجربه و رشد سازمان (ثبت روش‌های موثر فردی و سازمانی در برخورد با کارکنان، سازمان، واحدهای رقیب، سایر عوامل تأثیرگذار محیط و ...**روش تهیه و تنظیم:** براساس استراتژی‌های مدیریت دانش در سازمان، ازطریق مصاحبه‌های عمیق با تصمیم گیرندگان انجام مورد پژوهشی و سایر روش‌های ثبت و تحقیق مناسب **هدف:** ثبت و نگهداری دانش سازمانی به منظور ارزیابی، توسعه و ترویج آن در سازمان |

از دو نوع دانش مورد بحث، دانش ضمنی از اهمیت بیشتري برخوردار است. براي نمونه، اگر اطلاعات معینی نمایانگر دانش آشکار باشد نحوه درك آن اطلاعات و به‌کارگیري آن بستگی به دانش ضمنی دارد. بنا به گفته اسویبی، هر نوع دانش یا ضمنی است یا ریشه در دانش ضمنی دارد (رادینگ، 1383،17).

در دنیاي تعلیم و تربیت، دانش اغلب به صورت رسمی و محض وجود دارد. چنانچه دانش را به قطعه یخی شناور تشبیه کنیم، یک چنین دانشی فقط قسمت روي سطح آب آن قطعه را توصیف می‌نماید زیرا که اشاره به جنبه‌هاي قابل رؤیت و رسمی دانش دارد و دانش را فقط با سطح آگاهی ذهن مرتبط می‌‌سازد. این فقط آن قسمت از گیاه است‌که بیرون از خاك قرار دارد. تشکل‌هاي فردي و اجتماعی، همچنین مقدار زیادي دانش غیررسمی و پنهان تولید می‌نمایند که به‌عنوان عملکردها و واقعیات انعطاف پذیر، دانش ضمنی محسوب می ‌شوند که عمیقاً با تجربیات، جمع‌آوري شده و در هم تنیده اند و در نتیجه اندیشه و عمل در جسم و روح ما جاي گرفته اند. پی بردن به دانش پنهان از آن جایی که با سطح نیمه آگاه سیستم دانش مرتبط می ‌باشد بسیار دشوار است. این، آن قسمت از یخ شناور است که زیر سطح آب قرارگرفته است. در حقیقت ریشه گیاه محسوب می ‌شود (متقی، 1384).

همان طورکه در شکل(2-5) مشاهده می‌‌شود دانش آشکار فقط 10 %نمودار را اشغال کرده است. در صورتی‌که دانش پنهان 90 %نمودار را اشغال نموده است.



شكل (2-5) :تعيين درصد دانش آشكار و دانش پنهان(Cortada,1998)

### 2-2-4- سبک های ایجاد و تبدیل دانش

اهمیت تمایز ضمنی و صریح برای مدیریت دانش در مطالعه نوناکا و تاکوچی در سال 1995 در کتاب خلق کننده دانش[[36]](#footnote-36) مورد تاکید قرار گرفت. آنها فرض کردند که دانش از طریق تعامل بین دانش ضمنی و صریح ایجاد می شود و چهار نوع تبدیل د انش را ارائه نمودند:

* از ضمنی به ضمنی(اجتماعی سازی[[37]](#footnote-37))
* از ضمنی به صریح( بیرونی سازی[[38]](#footnote-38))
* از صریح به صریح( ترکیب[[39]](#footnote-39))
* از صریح به ضمنی(درونی سازی[[40]](#footnote-40))

از زمانی که کتاب مذکور منتشر شد، با تمایز بین دانش صریح و ضمنی و این ایده که مدیریت دانش متمرکز بر تبدیل این چهار حالت به یک نوع مدل مارپیچی با فرایند رو به بالاست، به بسیاری از برنامه های مدیریت دانش سازمان ها جهت داده شد(fairston,2003).

چهار نوع تبدیل دانش در شکل(2-6) آورده شده است. در این شکل، ذهنی به مثابه ضمنی بودن و عینی به معنای صریح بودن می باشد.



شکل(2-6): مدل تبدیل دانش برگرفته از نوناکا و تاکوچی(کاوه و آنالویی،1385)

### 2-2-4-1- جامعه پذیري از دانش ضمنی به دانش ضمنی

گاهی افرادیکه از نظر هنجارهاي اجتماعی همدیگر را قبول دارند، دانش ضمنی پنهان خود را به صورت مستقیم با یکدیگر در میان می ‌گذارند.

این‌کارها معمولاً‌درکارگاه‌ها، سمینارها، کنفرانس‌ها حتی درخلال تعامل بین‌کارکنان در زمان‌هاي استراحت حاصل می‌شود. تبدیل دانش ضمنی به دانش ضمنی ازطریق مشارکت در تجربیات و تمرینات و تقلید نیز به وجود می ‌آید (دوستار و کریمی،1381،29).

### 2-2-4-2- بیرونی سازي از دانش ضمنی به دانش صریح

یکی از چالش‌هاي اساسی مدیریت دانش تبدیل هرچه بیشتر و بهتر دانش ضمنی به دانش صریح است. تبدیل دانش[[41]](#footnote-41) به مسأله جذب دانش ضمنی به درون پایگاه دانش سازمانی می‌پردازد که در آنجا می‌توان آن را تحت مدیریت و مشارکت قرار داد. در غیر این صورت، این دانش کاملاً شخصی باقی می ‌ماند و انتقال آن بسیار دشوارخواهد بود. بدون ساز وکاري جهت تسخیر و تبدیل این دانش ضمنی به دانش ملموس و مشخص (دانش صریح)، قسمت اعظمی از سرمایه دانش سازمانی هر روز بدون مصرف باقی می ‌ماند (رادینگ، 1383).

تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح ازطریق بیان کردن و اظهار داشتن دانش ضمنی، تبدیل آن به دانش صریح یعنی به صورت مکتوب و مستند در آوردن ایجاد می‌شود. مثلاً مدیر شرکتی براساس تجربیات چندساله خود روش جدیدي را براي مدیریتی‌کردن شرکت تدوین کند. این مرحله با نام تسخیر دانش نیز شناخته شده است (Geyer**,**2001).

### 2-2-4-3- انتشارسازي[[42]](#footnote-42) يا ترکیب از دانش صریح به دانش صریح

تبدیل دانش صریح به دانش صریح از طریق افرادي که دارندگان دانش هستند، در دانش یکدیگر سهیم می ‌شوند و دانش خود را با یکدیگر مبادله می ‌کنند صورت می ‌گیرد.

ازطریق‌انتشارسازي، دانش می‌تواند در تمامی سازمان به‌کار گرفته شود، کارکنان با در اختیار گرفتن چند گزارش مکتوب و ترکیب آن گزارشات با یکدیگر به یک دانش جدید دست می ‌یابد که به آن ترکیب دانش می ‌گویند(دوستار و کریمی،1381،2).

### 2-2-4-4- درونی سازي از دانش صریح به دانش ضمنی

تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی کارکنان را قادر می‌سازد دانش را در پاسخ و رفتار خود به‌گونه‌اي ادغام کنند که در مواجهه با موقعیت یا مشکلی که کاربرد دانش لازم است بتوانند آن را به کار ببرند.

درونی سازي یعنی فرآیند کسب دانش از منبعی صریح، بدین معنی که شخص می‌‌تواند تجربه خواندن گزارش کارگاه را با تجربه‌هاي پیشین ترکیب کند (آذري،1380،47).

### 2-2-5- شکاف دانش

یکی از چالش‌هاي اساسی سازمان‌ها در خصوص مدیریت دانش تفاوت میزان دانش سازمانی موجود با یاد شده است. این موضوع، به ویژه «شکاف دانش[[43]](#footnote-43)» دانش مورد نیاز است که از آن تحت عنوان زمانی که سازمان اقدام به تولید کالا، خدمت و یا فرآیندي نوین می‌کند، بیش از پیش نمایان می‌گردد. این امر با توجه به ارتباط تنگاتنگ فرآیندهاي نوآوري و دانش، از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است.

در تعیین شکاف دانش، ابتدا حوزه دانش سازمانی به دو بخش دانش موجود [[44]](#footnote-44)و دانش مطلوب[[45]](#footnote-45) تقسیم و از مقایسه آن دو شکاف دانش معلوم می گردد. بدیهی است که باید پس از آن با اتخاذ رویه‌اي مناسب به حذف شکاف مزبور مبادرت گردد. پائولو به منظور تبیین شکاف دانش در یک گروه پروژه، الگویی را پیشنهاد داده است، آن دو دانش مطلوب و موجود را از لحاظ دو عامل چگونگی انتشار و میزان کدگذاري دسته بندي کرده اند. از حیث عامل انتشار، الگو داراي دو بخش است: نخستین بخش، به آن نوع دانش مورد نیاز پروژه بر می‌گردد که آن دانش در اختیار گروه پروژه قرار دارد و بخش دوم به نوعی دانش مورد نیاز پروژه مربوط می شود که در اختیار گروه پروژه قرار ندارد.

این دو بخش از حیث مکان انتشار دانش نسبت به سازمان به ترتیب درونی و بیرونی محسوب می‌شدند، صددرصد دانش موجود در قالب چهار جزء (P1 تا P6) و صددرصد دانش مطلوب در قالب چهار جزء (T1 تا T4) است که در شکل(2-7) نمایش داده شده است.

شرح نقاط واقع بر نمودار به صورت زیر است:

* (P1,T1): دانش، دانش صریح در سرتاسر این دانش کدگذاری شده است و از این رو به آسانی قابل انتشار است و در اختیار یک فرد و یا تیم کوچک قرار می گیرد.
* (P2,T2): مانند حالت قبل است. با این تفاوت که بنابه دلایلی انتشار دانش به آسانی در این مورد صورت نمی گیرد و با محدودیت‌هایی روبرو است.
* (P3,T3): دانش صریح که سرتاسر گروه پروژه منتشر شده است.
* (P4,T4): دانش ضمنی که در سرتاسر سازمان منتشر شده است، یعنی نه تنها اعضای گروه پروژه این نوع دانش را دراختیار دارند، بلکه سایر اعضای سازمان نیز آن را دراختیار دارند.
* P5: دانش صریح مورد نیاز گروه پروژه که در بیرون از مرزگروه پروژه است.
* P6: دانش ضمنی مورد نیاز گروه پروژه که در بیرون از مرزگروه پروژه قرار دارد.
* بدین ترتیب می‌توان از الگوهای فوق در تعیین شکاف دانش استفاده کرد.

(p2,t2)

(p3,t3)

P5

(p1,t1)

P6

(p4,t4)

دانش صريح

دانش

ضمني

ميزان كدگذاري

داخلي

مرز گروه پروژه

 بيروني

مكان انتشار

شكل(2-7) : تعيين شكاف دانش ( پائولو، 1382،46)

در زمینه حذف شکاف دانش، راه کارهای زیر توصیه گردیده است:

### 2-2-5-1- برون سازی

در این فرآیند، بخشی از شکاف دانش سازمان، به کمک کسب دانش از بیرون مرزهای سازمان از بین می‌رود. در این جا، منابع بیرونی دانش ضمنی مدنظر است. از اینرو در این فرآیند بر کدگذاری دانش ضمنی، بیرونی تأکید می‌گردد، به گونه ای که انتقال آن به دانش صریح را موجب شود.

### 2-2-5-2- ارتباط

این فرآیند درخصوص تأمین دانش صریح تعریف می گردد و همان گونه که از نام آن برمی آید، به معنی کسب، این نوع دانش ازطریق ارتباطات است که این امر بخشی از موضوع مدیریت اطلاعات است (پائولو، 1382).

### 2-2-5-3- درونی سازی

فرد از دانش ضمنی خود به منظور بهینه سازی عملکرد خود استفاده می کند که به آن درونی سازی گفته می شود (دوستار و کریمی، 1381). این فرآیند بر اکتساب دانش ازطریق «انجام دادن» دلالت دارد و در واقع ایجاد عادت‌ها را در فرد فراهم می آورد که از آن تحت عنوان ماهیت ثانویه دانش نیز یاد می شود.

### 2-2-5-4- اجتماعی شدن

این فرآیند دربرگیرنده برقراری ارتباطات درخصوص دانش ضمنی است، به گونه ای که موجبات افزایش آن را فراهم آورد. این امر معمولاً درکارگاه‌ها، سمینارها، کارآموزی و همایش‌ها روی می دهد (آذری، 1380).

### 2-2-5-5- مکان یابی و کسب دانش صریح بیرونی جدید برای گروه

همان گونه که از نام این فرآیند مشخص می گردد در این فرآیند، نخست موقعیت و یا جایگاه دانش صریح بیرونی که برای گروه جدید است، مشخص و سپس مقدمات دسترسی به آن فراهم می شود و سرانجام، مرحله کسب دانش صورت می گیرد.

### 2-2-5-6- مکان یابی و کسب دانش ضمنی بیرونی برای گروه

این فرآیند همانند فرآیند قبل است، با این تفاوت که در این فرآیند ضمنی بیرونی کسب می گردد.

### 2-2-5-7- ایجاد دانش جدید برای گروه

در این فرآیند دانش جدید اصلی تولید می گردد. این فرآیند معمولاً ازطریق یک نفر یا یک گروه کوچک انجام می پذیرد. در این حالت دانش جدید در بدو امر ماهیت ضمنی خواهد داشت.

بدین ترتیب دانش جدید موردنیاز، یا در درون سازمان ایجاد می شود و یا این که از منابع بیرونی سازمان کسب می گردد. دانش جدید ممکن است به پایگاه دانش سازمان اضافه شود، یا تکمیل کننده آن باشد و یا جایگزین آن گردد. این وضعیت‌ها به ترتیب تحت عناوین «حالت افزایشی» «حالت تکمیلی» و «حالت جایگزینی» نامگذاری شده اند. برای مثال دانش جدید یک کودک از یادگیری عمل ریاضی تقسیم برحسب اعشار نسبت به دانش فعلی او از تقسیم نسبت به اعداد صحیح، حالت افزایش دارد. دانش جدید یک نوجوان از علم حساب نسبت به دانش فعلی او از سیستم مبنای ده، حالت تکمیلی دارد، اما نسبت به دانش موجود سیستم مبنای ده، حالت جایگزینی دارد.

در حالت جایگزینی، دانش موجود به کلی کنارگذاشته می شود و دانش جدیدی جایگزین آن می‌گردد. این موضوع را نخستین بار بوم به عنوان فرآیند یادگیری غیرپیوسته بیان کرده است، در سازمان‌ها این امکان وجود دارد که پایگاه دانش سازمانی دچار دو نوع آسیب پذیری شود.

در حالت اول: اگر نسبت دانش ضمنی به کل دانش سازمانی کم باشد و دانش صریح موجود به کل دانش صریح موردنیاز زیاد باشد، توانمندی یادشده در معرض آسیب‌پذیری بیرونی[[46]](#footnote-46) قرار می‌گیرد. بدیهی است که در این وضعیت مقدار دانش صریح سازمان زیاد است. از سویی دیگر این نوع دانش درمقایسه با دانش ضمنی از قابلیت شناسایی و نسخه‌برداری یا روگرفت بالایی برخوردار است، که این امر آسیب‌پذیری بیرونی سازمان را افزایش می دهد. چنانچه از جهت عامل درونی به این موضوع نگاه شود وضعیت ایمنی درونی[[47]](#footnote-47) برقرار است، زیرا اگر یک یا برخی از کارکنان سازمان را ترک کنند، دانش آنان برای سازمان از دست رفته نخواهد بود.

درحالت دوم: زمانی که نسبت دانش ضمنی به کل دانش سازمانی و هم چنین نسبت دانش صریح موجود به کل دانش صریح مورد نیاز زیاد باشد، عکس حالت فوق رخ می دهد، یعنی وضعیت ایمنی بیرونی[[48]](#footnote-48) برقرار می شود. چراکه شناسایی و نسخه برداری دانش ضمنی بسیار مشکل می گردد، اما درمقابل، آسیب پذیری درونی وجود دارد زیرا اگر یک یا برخی از کارکنان سازمان را ترک کنند، دانش آنان برای سازمان از دست رفته خواهد بود (پائولو، 1382).

### 2-2-6- سازمان دانش مدار

### 2-2-6-1- ایجاد سازمان دانش مدار

در اختیار گرفتن داده‌ها و تبدیل آنها به اطلاعات و دانش فقط یک قسمت از فرآیند مدیریت دانش به‌شمار می رود. شاید چالش برانگیزترین تلاش باقی می ماند، که همان به کارگیری اطلاعات است.

برخلاف طلا و بسیاری از سایر دارایی‌ها، دانش به تنهایی هیچ ارزشی نداشته، یا حداقل ارزش را دارد هیچ بازار همگانی برای دانش وجود ندارد. ارزش سرمایه دانش از طریق به گارگیری و استفاده دانش در بسط و پیشبرد اهداف سازمان حاصل می شود.

لازمه این امر خلق یک سازمان دانش مدار می‌باشد. سازمان دانش مدار سازمانی است که خلق دانش و فرآیند سهیم شدن در آن درونی شده و به عنوان راه هدایت عملیات مورد قبول واقع شده است.

در سازمان دانش مدار، کارکنان به طور مداوم دانش ضمنی و دانش مشخص و ملموس را دراختیار گرفته، مستندسازی می کنند و باهم سهیم می شوند. مدیران ضمن تسهیم دانش و رشد دارایی‌های دانشی تصمیمات خود را بر پایه دانش استوار می‌سازند. خط‌مشی سازمان، طرز کار دانش پذیرفتنی را تقویت می‌کند و برمی‌انگیزد(رادینگ، 1383).

خلق سازمان دانش مدار با دید و اهداف آغاز می شود. فردی ترجیحاً مدیر سطح بالا، دید الزام سازمان را به عنوان یک سازمان دانش مدار تعریف می کند. این دیدار توصیف خواهدکرد که چگونه سازمان عمل کند، چگونه دارایی‌های دانشی خود را به کارگیرد، و چگونه کارکنان و مدیران باهم در ارتباط بوده، دانش را انتقال دهند. اگرچه دستیابی به سازمان دانش مدار مشکل است، لیکن کار مشکل تر تغییر فرهنگ، خطی مشی‌ها و طرز کار سازمان است تا بتوان رشد و به کارگیری مناسب دارایی‌های دانشی را از بالاترین سطح مدیران به پایین ترین سطح کارکنان مورد تشویق قرار داد.

این امر مستلزم تغییرات در استخدام، نقد، ارتقاء و عملیات مترتب به ترمیم حقوق و دستمزد است.

* استخدام: سازمان باید به دنبال نیروهای کاری باشد که می خواهند دانش را به دست آورند در آن سهیم شوند.
* نقد: مدیران باید کسب دانش، رشد دانش و سهیم شدن و به اشتراک گذاشتن دانش را در فرآیند نقد کارکنان موردتوجه و ملاحظه قرار دهند. کارکنان باید بدانند که قسمت اعظم پیشرفت و رشد آن‌ها در شرکت وابسته به این امر است‎که تا چه اندازه‌ای در فرآیند، رشد، سهیم شدن و مصرف دارایی‌های دانشی مشارکت دارند.
* ارتقاء: به دنبال نقد، مدیران باید رهبران رشد دارایی‌های دانشی و انگیزشی افراد در مشارکت در رهیافت سازمان‌های مبتنی بر دانش باشند و آن را مورد حمایت و ارتقاء قرار دهند.
* ترمیم حقوق دستمزد: سازمان‌ها باید به ترمیم حقوق و دستمزد کارکنان برای حمایت‌ها و کمک‌هایی که به دارایی‌های دانشی می کنند تمایل داشته باشند. این امر مستلزم روش جدید برای سنجش و پاداش دهی به کمک کنندگان می باشد.
* ابزارها: سازمان‌ها علاوه بر ابزارهای فناوری برای تسخیر، ذخیره، دسترسی و سهیم شدن در دانش، باید ابزارهایی را جهت کمک به یادگیری ازجمله یادگیری مبتنی بر رایانه و مربیگری فراهم کنند.
* کارآموزی و آموزش: دانش به‌گونه‌ای تنگاتنگ با یادگیری ملازم است. سازمان‌ها باید آماده سرمایه‌گذاری مالی باشند و زمانی را جهت کارآموزی کارکنان فراهم آورند (رادینگ، 1383).
* زمان: این مهم است که برای کارکنان زمان و فرصت یادگیری ایجاد کنیم، و به آن‌ها زمان جذب و بکارگیری دانش و اطلاعات را هم بدهیم.

اعتماد و اطمینان کارکنان به یکدیگر و به سرپرستان خود در سازمان‌ها عامل اصلی و بنیادی رشد و توسعه دانش و اطلاعات است. تغییراتی که سازمان‌ها را در دهه اخیر به کوچک سازی و تجدید ساختار کشانده است، هر نوع اعتمادی را خدشه‌دار کرده است. سازمان‌ها محیطی را ایجاد کرده‌اند که در آن هر یک از کارکنان از خود دفاع ‌کنند، چنین محیطی مغایر مدیریت دانش اثربخش می‌باشد (مجدم، 1379).

اگر قرار باشد کارکنان دانش خود را با دیگر کارکنان سهیم شوند، باید باور داشته باشند که سازمان برای آن‌ها به عنوان عناصر طولانی مدت ارزش قائل است و آن‌ها برای کمک به دیگران و موفق کردن آنان با انتقال دانش پاداش خواهند داشت (داونپورت و پروساک، 1379).

ترمیم حقوق، ارتقاء، پاداش‌ها و محرک‌ها در توانایی سازمان برای تغییر فرهنگ خود بسیار ضروری و حیاتی هستند. مدیران باید کارکنان را شناسایی کرده و بدان‌ها نه به خاطر صرف اضافه کردن به دارایی‌های دانش سازمان بلکه به خاطر استفاده و به کارگیری دارایی‌های دانشی به آن پاداش بدهند.

### 2-2-6-2- خطرات و دام‌ها[[49]](#footnote-49)

در مسیر حرکت به سوی دانش مداری، سازمان ممکن است با چندین خطر روبه رو شود که عبارتند از:

* پیچیدگی فنی: دارایی‌های دانشی سازمان صورت‌های مختلف به خود می‌گیرند و از طریق نظام‌های چندگانه ایجاد و دردسترس قرار می‌گیرند. تلاش در خلق و ایجاد پیوندهای یکپارچه با و بین نظام‌ها یا تلاش در جمع آوری آن دارایی‌ها در یک نظام مرکزی واحد یک مواجهه پر چالش می‌باشد که با ساختن یک انبار داده‌های سازمان قابل مقایسه است. روش یکباری، که در آن سازمان‌ها تلاش می کنند تمام قطعات فنی را در یک کار واحد کنار هم قرار دهند، باید به نفع پروژه‌های افزایش یابنده تدریجی، قابل مدیریت و کوچک کنار برود.
* ابهام مدیریت رده بالا: مدیریت سطح بالا همواره اصل مدیریت دانش را تأیید و به صورت لفظی مفهوم سازمان دانش مدار را مورد تمکین قرار می‌دهد. نتیجه منافع مدیریت دانش اگر با دقت ارائه شود بسیار جذاب خواهد بود. ولی مدیریت همیشه مطمئن نیست ‌که می‌خواهد کارکنان خود را با دانش توانمند سازد. در سازمان‌ها سلسله مراتبی که در آن مدیریت سطح بالا همواره منبع نهایی همه دانش سازمان و شرکت بوده است، مدیریت دانش یک عمل انقلابی به شمار می‌رود و بنابراین بسیار خطرآفرین خواهد بود. درچنین صورتی، پایبندی مدیریت محتملاً متزلزل شده، نتیجتاً دچار رکود می‌شود.
* مقاومت مدیریت میانی: توانمندسازی کارکنان بدون استثناء مدیریت میانی را تهدید می کند. قرار دادن دانش در دستان کارکنان و دادن اقتدار به آن‌ها جهت تصمیم گیری و اقدام به طور مستقل براساس آن دانش و به دست آوردن شهرت و شناسایی و پاداش جهت موفقیت و ساخت و ایجاد دارایی‌های دانش برای مدیران میانی کلاسیک خیلی خوشایند و آرام بخش نخواهند بود.
* مقاومت کارکنان: کارکنان هم ممکن است نسبت به مدیریت دانش خیلی از خود اشتیاق نشان ندهند. مدیریت دانش موجب تغییر می شود و خطر روش‌های جدید و انواع جدیدی از مسئولیت را افزایش می دهد. اگرچه دانش‌ها جذاب هستند ولی خطرها و مسئولیت‌ها ممکن است دل سردکننده باشند.
* نبود روحیه همکاری مشترک: سازمان‌ها درخلال دهه گذشته به علت کوچک سازی، تأمین منابع انسانی از خارج سازمان و تجدید ساختار هرگونه همبستگی و عهد و میثاق بین کارگران و بین آن سازمان را به حداقل کاهش داده اند. مدیریت دانش مستلزم میزانی از همکاری و تمایل به همکاری مشارکتی در سازمان‌هایی است که کارمندان آن‌ها فکر می کنند که در نهایت باید به تنهایی از خود دفاع کنند (رادینگ، 1383).

### 2-2-7- مفهوم مدیریت دانش، فرآیندها و مزایای آن

### 2-2-7-1- تعاریفی از مدیریت دانش

در طول مدت زمان کوتاهی که از تولد مدیریت دانش می‌گذرد تعاریف متعددی برای توصیف این علم ارائه شده است که به برخی از آن‌ها اشاره می کنیم:

* به نظر جونز،مدیریت دانش یک رویکرد سیستماتیک یکپارچه جهت شناسایی، مدیریت و تسهیم تمام دارایی های اطلاعاتی سازمان است که شامل بانک های اطلاعاتی، مدارک، سیاست ها و رویه ها می باشد(jonz,2003).
* مدیریت دانش عبارت است از «توانایی اداره کردن دانش مورد نیاز و ضروری سازمان‌ها» (Spekr,1997).
* داونپورت و پروساک در سال 1998 مدیریت دانش را بدین گونه تعریف می‌کنند: مدیریت دانش عبارتند از تلاش برای کشف گنج نهفته در ذهن افراد و تبدیل این گنج پنهان به دارایی سازمان به‌طوری که مجموعه وسیعی از افرادی که در تصمیم‌گیری‌های سازمان دخیل هستند، بتوانند از آن استفاده کنند (صیف و کرمی، 1383، 21).
* مدیریت دانش عبارت است از «کسب نظام‌مند دانش، اشتراک، خلق و کاربرد دانش به منظور افزایش ارزش سازمان» (Balcombe,1999,1o).
* مدیریت دانش عبارت است از «تشخیص موثر، آفرینش، توسعه، حل، استفاده، ذخیره و اشتراک دانش به منظور ایجاد رویکردی جهت تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح» (**s**han hong,2000,13).
* مدیریت دانش یعنی «مدیریت سازمان به طرف نوآوری مستمر براساس دانش سازمانی که عبارت از پشتیبانی ساختار سازمان، تسهیل، استفاده از تکنولوژی با تأکید به کار جمعی و انتشار دانش» (gambl,2000,16).
* مدیریت دانش عبارت است از «مدیریت کردن تجدیدنظر مداوم در رابطه با دانش‌هایی که به طرف سازمان در جریان است، تا بدین صورت دانش مورد نیاز با کار و حرفه کارکنان دراختیار آن‌ها قرار گیرد» (Bertels,2002,20).
* مدیریت دانش «نظارت و مدیریتی است آشکار بر دانش سازمانی به منظور رسیدن به اهداف مهم و ضروری آن سازمان» (Choy,2005,10).

در یک جمع‌بندی کلی از تعاریف مدیریت دانش، مدیریت دانش را می‌توان بدین گونه تعریف کرد: «مدیریت دانش عبارت است از اعمال مدیریت و زمینه سازی برای تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح در داخل یک سازمان از طریق گردآوری، به اشتراک گذاری و استفاده از دانش به عنوان یک سرمایه سازمانی در راستای دستیابی به اهداف سازمان».

### 2-2-7-2- رشد و توسعه مدیریت دانش

رشد و توسعه مدیریت دانش از دو جابجایی بنیادین حاصل می‌شود:

### 2-2-7-2-1- کوچک سازی

طی دهه هشتادکوچک سازی، استراتژی محبوب ‌کاهش‌ بالاسری ‌و ‌افزایش سود بود. استراتژی کوچک‌سازی منجر به از دست رفتن دانش مهم سازمانی شد، زیرا کارکنان با ترک کار، بازنشستگی دانشی را با خود می‌برند که طی سال‌ها در آن‌ها تجمیع شده بود (ابیلی و موفقی، 1382). با گذشت زمان، سازمان‌ها متوجه شدند که آن‌ها اطلاعات و تجربه با ارزش را از دست داده اند و اینک مصمم اند خود را از تکرار این اشتباه، مصون بدارند.

این امر مدیریت را واداشت در تلاشی برای حفظ و نگهداری کارکنان دانش برای سود آینده شرکت استراتژی «مدیریت دانش» را اتخاذ کنند. سازمان‌ها اینک سعی می‌کنند با به کارگیری تکنولوژی و سیستم‌ها، دانش انباشته در ذهن کارکنان خود را به دست آورند، تا بتوان آن را به آسانی با دیگران در درون سازمان تسهیم کنند. دانش ذخیره شده در سیستم تبدیل به یک منبع قابل استفاده مجدد می‌شود که می‌تواند ثروت مزیت رقابتی را که شامل ظرفیت‌های ثابت سازمانی، بازده‌های تسهیل کننده و هزینه‌های پایین تر است را فراهم کند.

### 2-2-7-2-2- توسعه تکنولوژی

توسعه تکنولوژی علاقه به «مدیریت دانش» را به واسطه دو منبع افزایش داده است. رشد انفجاری منابع اطلاعاتی مانند اینترنت و روند شتابان تغییر تکنولوژی اطلاعات، بر حیات فرد و سازمان تأثیرگذاشته است.

«مدیریت دانش» تلاشی برای تطبیق با انفجار اطلاعات و سرمایه‌گذاری بر دانش روزافزون در محل کار است. توسعه تکنولوژی تسهیم جهانی اطلاعات را در سرتاسر قاره‌ها ممکن می‌سازد و می‌تواند به عنوان ابزاری در درون سازمان برای بکارگیری کارآمدتر دانش خدمت کند. بدست آوردن و گردآوری دانش و تجربه جمعی در پایگاه‌های اطلاعاتی می تواند به سازمان‌ها کمک کند «بدانند واقعاً چه می دانند» و سپس این دانش را به صورت سیستماتیک منظم مورد بهره برداری قرار دهد (مجدم، 1379).

### 2-2-7-3- فرآیندهای مدیریت دانش

بوسیلیر و شیرر (2002) عنوان می‌کنند که مدیریت دانش دارای شش فرآیند اساسی است که شامل:

1. شناسایی دانش 2. تحصیل دانش 3. خلق دانش 4. ذخیره سازی و سازماندهی دانش 5. تسهیم‌شدن 6. استفاده و بکارگیری دانش می‌باشد.

اما آن‌ها تأکید می‌کنند که قبل از پرداختن به فرآیند مدیریت دانش در موسسات و سازمان‌ها ابتدا باید نیاز به دانش مورد شناسایی قرار گیرد و مشخص شود کدام حوزه یا بخش سازمان نیاز به دانش جدید دارد.

### 2-2-7-3-1- شناسایی نیاز به دانش

دانش پیش از این که بتواند خلق شده یا به اشتراک گذارده شود، نیاز به آن باید مورد شناسایی قرار گیرد. همچنین خواسته‌ها و نیازهای مورد توقع از آن باید معین شود تا به یافتن دانش صحیح به هنگام تولیدآن منجرگردد نیاز به دانش هنگامی خودنمایی می‌کند که فعالیتی دریک زمینه جدید شروع می شود.

برای مثال به هنگام به کاربردن ابزار، تکنیک یا یک فن‌آوری جدید. احتمال‌های مختلفی برای منجر شدن به شناسایی به دانش ممکن است وجود داشته باشد.

1. یک تحلیل از فرآیندهای درحالت فعالیت می تواند کمبودها را بشناسد که منجر به نیاز به دانش اضافی می‌گردد.
2. به هنگام آغاز یک فعالیت جدید این سؤال باید پرسیده شود که آیا دانش موجود می‌تواند در عملی کردن آن فعالیت کمک کند.
3. شروع کار در زمینه‌های کاری جدید.
4. تغییرات در محیط، مثلاً نسخه‌های جدید یک زبان برنامه نویسی.
5. تحلیل پروژه (تحلیل ارزیابی‌ها، درس‌های آموخته شده) می‌تواند به شناسایی دانش مورد نیاز برای حل برخی مسائل خاص در طول پروژه منجر گردد (جهانیان، 1382).

### 2-2-7-3-2- شناسایی دانش

رئیس مدیریت بازرگانی اروپا در سال 1997 دارایی‌های سازمان (دانش سازمان) را به‌نحوی سودمند طبقه‌بندی كرد. این طبقه بندی به شرح زیر است:

فرد: کارگر دانش واحد اصلی ایجاد، ذخیره و استفاده از دانش در سازمان است.

گروه: شبکه‌ها، هم‌رسمی و هم غیررسمی، از نظر دانش سرمایه مهمی‌اند که معمولاً غیرعینی هستند. گروه‌های متشکل ازکارکنانی‌که دارای تجربیات مشترک اند، معمولاً مجموعه متزایدی از دانش را به‌وجود می‌آورند.

سازمان: کل سازمان می‌تواند به‌صورت نهادی نگریسته شودکه نتایج مجموعه‌ای از دانش را نتیجه می‌بخشد.

ارتباط‌های دانش: هر سازمانی ارتباط‌هایی با مؤسسات دیگر (مانند تأمین‌کنندگان و مشتریان) برقرار می‌کند تا دانش را مبادله کند.

شناسایی سرمایه‌های مربوط به هریک از سطوح دانش کار مشکلی است تخصص‌های فردی به متخصصان یا مدیران ارشد محدود نمی شود. تمایز قائل شدن میان ذخایر واقعی دانش اشخاص مختلف یا دسترسی به دانش‌های دیگر کار دشواری است، اما برای کسب و کارهایی که می خواهند در گردونه رقابت باقی بمانند، تشخیص و شناسایی دانش موردنیاز برای پشتیبانی استراتژی‌های رقابتی ضروری است. تشخیص دانش، تلاش ساخت یافته برای تعیین خلاء‌ها و نواقص دانش یک شرکت است. هرچه این فاصله بزرگ تر باشد، دستیابی به اهداف استراتژی‌های مشترک دشوارتر می شود (جعفری و کلانتر، 1382). یک راه برای شناسایی دانشی که باید دراختیارگرفته شده و کسب گردد (دانشی که در ذهن افراد متخصص سازمان وجود دارد) انجام ممیزی دانش است، به کمک انجام یک ممیزی، انواع دانش موردنیاز، منابع، نقاط ضعف و قوت، جریان‌های دانش و ... که جهت توسعه و ایجاد یک استراتژی دانش برای سازمان موردنیاز هستند، آشکار می شود. برای مثال، می‌توان به طرح چند سؤال ساده برای کارکنان سازمان، حوزه‌های کلیدی دانش را که درخطر از دست رفتن هستند شناسایی کرد. همچنین می‌توان تعیین کرد که چه دانشی و از چه کسی باید اخذ گردد. نمونه‌هایی از سؤال‌ها عبارتند از:

با توجه به بازنشسته شدن و یا انتقال کارکنان طی دو، سه سال آینده و عدم وجود کارکنان جایگزین کدام حوزه دانش در خطر از دست رفتن است. چه کسی در این زمینه دارای تخصص است؟ (نوروزیان، 1384).

### 2-2-7-3-3- تحصیل دانش

به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شودکه موجب از بین رفتن فاصله تشخیص داده شده و در مرحله قبل می‌شود. این دانش می‌تواند از افراد گروه‌ها، یا منابع درون و برون سازمانی تحصیل شود (Morrow,2001).

روابط با رقبا، ارباب رجوعان، حمایت‌کنندگان، شرکاء باعث ارائه دانش می‌شود (رمضانی، 1383).

خرید دانش از افراد یا سازمان‌ها، به‌عنوان مستقیم‌ترین وسیله کسب و تحصیل دانش است. راه‌های دیگر به‌دست آوردن دانش همکاری و مشارکت با دیگر سازمان‌ها است تا از این طریق سازمان‌ها از قوه ابتکار یکدیگر استفاده کرده و دانش خود را توسعه دهند (خواجه نوری، 1384).

### 2-2-7-3-4- خلق دانش

ایده‌های مختلفی درمورد چگونگی خلق دانش وجود دارد. برخی معتقدند دانش در ذهن افراد تولید می‌شود. از طرفی برخی معتقدند تنها گروه‌ها و نه افراد می‌توانند به خلق دانش نائل شوند. هدایت این فرآیند با وا داشتن افراد به سر وکار داشتن با موضوعات خاص اگرچه سخت است ولی ممکن است به‌نظر می‌رسد (alic,2001).

خلق دانش جدید از فرآیندهای متوالی زیر حاصل می شود:

الف) شناسایی ایده‌های نو: ایده‌های نو، خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها معمولاً از کارهای روزمره سرچشمه می‌گیرد. آن‌ها باید مورد شناسایی قرارگیرد تا هرچه بیشتر توسعه داده شوند.

ب) ارزیابی ایده‌های نو: هرگونه ایده نو باید به دقت ارزیابی گردد، چراکه ممکن است ارزش و قدرت آن واضح نباشد. سدکردن ایده‌ها بدون چنین نظام ارزیابی ممکن است به از دست رفتن فرصت‌های بزرگی بیانجامد. اگر تصمیم بر ایده فردی گرفته می شود ارائه دلیل به او نشانه احترام به افراد خلاق و ایده‌های آن‌هاست و هم آن فرد با نقایص و دلایل منطقی ایده خود آشنا می گردد.

ج) جمع آوری گزینه‌ها: براساس جزئیات تعریف یک ایده یا خواسته‌های موردنظر از نوعی دانش، منابع داخل و خارج سازمان برای گزینه‌های مطلوب که می توانند استفاده شوند باید مورد جستجو قرار گیرد هرقدر گزینه‌ها بیشتر باشد بهتر است.

ه) ارزیابی گزینه‌ها: پس از این که گزینه‌ها برای تغذیه به ایده جدید شناسایی شدند باید مورد بررسی قرار گیرند. غالباً برخی ازگزینه‌هاکاملاً با خواسته‌های پروژه هماهنگی ندارند چنین‌گزینه‌هایی برای پیداکردن قابلیت اعمال باید تغییر داده شوند. این عمل هزینه تولید بسته دانش را بالا می‌برد. چنین هزینه‌هایی برای هرگزینه باید ارزیابی شوند.

و) انتخاب گزینه یا گزینه‌ها: خواسته‌هایی که از تعیین نیازها یا ارزیابی ایده‌های نو حاصل می شود با اطلاعات حاصل از ارزیابی گزینه‌ها مقایسه می شود سپس انتخاب گزینه‌ها صورت می گیرد.

ز) خلق دانش جدید: گزینه انتخاب شده باید با محیط سازمان تطبیق داده شود. این امر منجربه خلق دانشی می‌شود که در آن مقوله‌ای جدید با ترکیب دانش‌کنونی با محیط واقعی ایجاد می‌گردد (جهانیان، 1383).

### 2-2-7-3-5- ذخیره سازی و سازماندهی دانش

ذخیره سازی دانش درکنار سایر فعالیت‌های برشمرده شده قبلی، محافظت، دسترسی به موقع، استفاده مجدد به هنگام سازی مداوم، دانش سازمان را تضمین خواهدکرد (Martensson,2000).

فرآیندی که برنامه‌ریزی شده می‌تواند شامل به روز رسانی یا ذخیره دانش آماده در یک سیستم مدیریت دانش الکترونیکی باشد. هنگامی که یک دانش جدید خلق می‌شود باید ابتدا شناسایی شود تا قادر به جمع آوری و ذخیره آن باشیم. از آنجاکه تولید دانش ممکن است ناآگاهانه صورت گیرد، معمولاً شناسایی نمی شود. پس از شناسایی باید ارزیابی صورت گیرد تا دریابیم آیا این دانش ارزش جمع‌آوری و ذخیره شدن را دارد یا نه. اگر تصمیم بر ارائه آن ازطریق یک سیستم ذخیره دانش گرفته شد لازم است که یک بسته دانش طراحی شود و دانش به نحو مقتضی در آن کدگذاری شود، سپس به‌صورت یکپارچه در سیستم ذخیره شود، هرگونه تغییر در محیط دانش به تغییر در نقشه سازمان منجر می شود.

الف) شناسایی دانش

این فرآیند دانش تولیدشده را شناسایی می‌کند، همچنین دانشی‌که وجود دارد ولی پیش از این شناسایی نشده در این حیطه قرار می‌گیرد. مکانیزم‌های مورد استفاده برای این منظور می‌تواند شامل مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌هایی با هدف یافتن دانش باشد.

ب) خلق دانش

گزینه انتخاب شده باید با محیط سازمان تطابق داده شود. این امر منجربه خلق دانشی می‌شودکه در آن مقوله‌ای جدید یا ترکیب دانش کنونی با محیط واقعی ایجاد می‌گردد.

ج) ارزیابی دانش

پس از شناسایی دانش، نیاز به یک ارزیابی است تا معین شود آیا این دانش ارزش پیاده سازی در سیستم ذخیره سازمان را دارد یا نه.

ه) طراحی بسته

بسته به نوع دانشی که قرار است با سیستم یکپارچه شود، یک واسطه یا ابزار برای ذخیره آن باید انتخاب گردد. درحالی که دانش آشکار به راحتی می‌تواند درکتب، اسناد، سی دی‌ها و ... نگهداری شود، دانش تلویحی ممکن است به شیوه‌ای غیرمستقیم مانند یک فیلم ویدئویی به راهنمایی‌های گوینده، احتیاج داشته باشد، بسته به زیرساخت‌های مورد استفاده، یک واسطه انتخاب می‌شود. تعداد واسطه‌های موجود بستگی به نوع سیستم ذخیره شده دارد.

و) کدگذاری بسته دانش

کدگذاری دانش، عملی است که دانش را به کد قابل تحلیل برای سیستم مدیریت دانش تبدیل می‌کند. این موضوع با نوع واسطه مورد استفاده سر و کار ندارد و مستقل از آن است چرا که ممکن است آن واسطه برای انواع مختلفی از دانش فرق کند. قابلیت ذخیره گونه‌های مختلف واسطه‌ها یک نیاز اساسی در یک سیستم مدیریت دانش است. سیستم مدیریت دانش در عوض با اطلاعات ذخیره شده به‌همراه دانش سر وکار دارد که باید با سیستم به گونه‌ای هماهنگ باشد که آن را قادر به جستجوی موثر و دستیابی به دانش سازد. جستجوی دانش امری پیچیده است و راه‌های بسیار زیادی برای رسیدن به بسته دانش وجود دارد. ترکیب ویژگی‌ها می‌تواند امکان محدودکردن جستجو را فراهم کند، امری که خصوصاً هنگام بزرگ شدن سیستم ذخیره مهم است.

ز) یکپارچه سازی بسته دانش

پس از طراحی و کدگذاری بسته، باید با سیستم ذخیره یکپارچه گردد. ممکن است نیاز به اعلام یا معرفی آن و اطلاع رسانی به افراد درمورد وجود آن باشد.

س)به روز رسانی نقشه دانش

هرگاه دانش اضافه و کم شد و یا تغییر داده می شود باید به روز رسانی شود. اگر نقشه دانش شامل افراد هم باشد عزل و نصب‌ها هم باید در آن لحاظ گردد (جهانیان، 1382).

### 2-2-7-3-6- تسهیم و انتقال دانش

مهیا سازي شرایط، ساز و کارها و فناوري‌هاي مناسب براي به اشتراك گذاري دانش در سازمان، حلقه دیگري از مدیریت دانش است که بر ترکیب جنبه‌هاي فرهنگ و فناوري سازمان تأکید دارد(حسن‌زاده،1383). تغییر فرهنگ سازمانی و سازگاري آن جهت پذیرش مدیریت دانش (قراردادن فرهنگ سازمانی در راستاي مدیریت دانش) مهم ترین و چالش برانگیزترین کار در مدیریت دانش است. موقعیت مدیریت دانش در درجه اول به انگیزه، تمایل و توانایی افراد براي تسهیم و به اشتراك‌گذاري دانش خود و استفاده از دانش دیگران وابسته است. ساختار سازمان‌ها به صورت کاملاً تقسیم‌بندي شده و جزیره اي است. در این ساختار فرهنگ حاکم مانع از انتقال اطلاعات از یک بخش به‌بخش دیگر می‌شود. تا زمانی که ساختار ذهنی مدیران و کارکنان سازمان‌ها بر پایه چنین چیزي باشدو دراختیار داشتن و انحصار دانش را قدرت تلقی کنند، به ندرت پیش می آید که دانش بین بخش‌هاي مختلف سازمان و یا سطوح سازمانی مختلف انتقال پیداکرده و جریان یابد. البته ممکن است در برخی موارد افراد به تسهیم دانش خود با دیگران بپردازند که چنین امري نیز بیشتر در جهت کسب ‌شهرت، اعتبار، قدر و منزلت و یا حتی در برخی موارد متأثر از گرایش‌هاي انسان دوستانه است. به‌منظور تغییر رفتار و منش افراد و کاهش موانع موجود، باید فرهنگ تسهیم و به اشتراك‌گذاري دانش ‌را در سازمان ایجاد کرده و توسعه داد، چارچوب ارائه شده موارد زیر را جهت انجام تغییرات لازم پیشنهاد می‌کند:

الف) آگاهی افراد را نسبت به فوائد و مزایاي دانش افزایش دهید. کارکنان و مدیران باید از تغییرات و مزایاي حاصل از پیاده سازي مدیریت دانش اطلاع حاصل کنند. اگر آن‌ها بر این باورند که داشتن دانش و انحصار آن قدرت محسوب می‌شود، باید درك کنند که تسهیم دانش یک قدرت مضاعف است.

ب) یک محیط مبتنی براعتماد ایجادکنید افراد وقتی یکدیگر را بشناسند و به همه اعتماد داشته باشند، تمایل بیشتري نسبت به تسهیم دانش خواهند داشت.

ج) رهبرانی را پرورش دهید که به عنوان یک نمونه و مدل، تسهیم دانش را ترویج کنند.

ه) یک تیم براي شناسایی افراد فعال در این زمینه و تقدیر از آن‌ها ایجاد کنید. افراد نه تنها باید براي به‌اشتراك گذاشتن دانش خود تقدیر شوند بلکه باید براي استفاده از دانش دیگران نیز مورد تشویق واقع‌شوند. این امر می‌تواند ازطریق طرح‌هاي ارتقاء سالانه افراد، طی مراسم و یا به کمک مشوق‌هاي مالی انجام گیرد، حتی می‌توان این موضوع را به عنوان یکی از الزامات شغلی افراد قلمداد کرد (نوروزیان، 1384).

و) ضرورت نقل و انتقال دانش یا عبارت سلسله مراتب را منتفی کرده و براي کیفیت دانش، بیش از منابع صدور آن ارزش قائل شوید (داونپورت و پروساك، 1379).

### 2-2-7-3-7- کاربرد دانش

بکارگیري و استفاده از دانش یکی از اثربخش ترین اجزاي مدیریت دانش است (Hlpic,2002). زمانی که کارکنان بهترین تجربیات را در موقعیت‌هاي جدیدي براي بهبود عملکردشان بکار گیرند. آن تجربیات را جرح و تعدیل نموده، آن‌ها را پالایش و اصلاح می‌کند و مجموعه جدیدي از بهترین تجربیات را بدست می‌دهد. گام نهایی در فرآیند مدیریت دانش تسخیر این بهترین تجربیات و اضافه‌کردن آن‌ها به‌کارکردهاي‌مدیریت است به‌طوري‌که در آینده بتواند در دسترس دیگران قرار داده ‌شود ‌تا دیگر کارکنان بتوانند از این تجربیات و دانش‌ها استفاده کرده و عملکرد خود را بهبود دهند. (صراف‌زاده و حاضري بغداد آباد،1384، 2).

به‌طورکلی دانش سازمانی باید در جهت محصولات، خدمات و فرآیند سازمان به‌کارگرفته شود اگر سازمانی به‌راحتی نتواند شکل صحیح دانش را در جاي مناسب آن مشخص نماید در عرصه‌هاي رقابتی با مشکل مواجه خواهد شد زمانی ‌که نوآوري و خلاقیت راه پیروزي در جهان امروز است، سازمان باید بتواند دانش مناسب را در جاي مناسب به‌کارگیرد (دي بات ، 1383، 77).



شكل (2-8): فرآيندهاي اصلي مديريت دانش (Martensson,2000,34)

### 2-2-7-4- مزایاي مدیریت دانش

مدیریت دانش داراي مزایاي فراوان و مهمی است. از این لحاظ مزایاي مدیریت دانش را می‌توان به هشت دسته تقسیم نمود :

1. جلوگیري از افت دانش: سازمان را قادر می‌سازد تا تخصص فنی حیاتی خود را حفظ کرده، از افت دانش حیاتی که از بازنشستگی، کوچک سازي، یا اخراج کارکنان و تغییرات ساخت حافظه انسانی ناشی می شود جلوگیري صورت گیرد.
2. بهبود تصمیم‌گیري: نوع و کیفیت دانش مورد نیاز را براي تصمیم‌گیري‌هاي اثربخش شناسایی و دسترسی به آن دانش را تسهیل می‌بخشد. در نتیجه تصمیمات سریع‌تر و بهتري می‌تواند در سطوح پایین‌تر سازمانی صورت گیرد.
3. انعطاف‌پذیري و انطباق پذیري: به ‌کارکنان اجازه می‌دهد درك بهتري از کار خود به‌عمل ‌آورده، راه حل‌هاي نوآور مطرح‌کنند، با سرپرستی مستقیم کمتر نیاز به مداخلات داشته باشند، در نتیجه کارکنان می‌توانند در موقعیت‌هاي چند وظیفه اي فعال باشند و سازمان روحیه کارکنان را بالا ببرد.
4. به‌کارگیري سرمایه‌گذاري‌ها در بخش سرمایه انسانی: از طریق توجه به سهیم‌شدن در درس‌هاي یاد گرفته شده، فرآیندهاي اسناد و بررسی و حل استثنائات و در اختیارگرفتن و انتقال دانش ضمنی، سازمان‌ها می‌توانند به بهترین وجه در استخدام و کارآموزي کارکنان سرمایه‌گذاري کنند.
5. مدیریت مشتري (ارباب رجوع): سازمان را قادر می‌سازد تا توجه کانونی و خدمت به مشتري را افزایش دهد. دانش مشتري باعث سرعت پاسخ به سؤالات، توصیه‌ها و شکایت‌هاي مشتریان می‌شود. این امر همچنین تضمین‌کننده سازگاري و کیفیت بهتر خدمات به مشتریان می‌گردد. راه حل مشکلات عادي به سادگی قابل دسترسی است (رادینگ،1383).
6. بهبود وضعیت و ابقاي حضور کارکنان سازمان ازطریق به رسمیت شناختن ارزش کارکنان، دانش آنان و دادن پاداش به کارکنان فرهیخته و تلاشگر.
7. انتقال دانش زنده و پویا در سرتاسر بخش‌هاي یک سازمان.
8. تسهیل عملیات (امور جاري) و کاهش هزینه‌ها ازطریق حذف فرآیندهاي تکراري و غیرضروري (نوعی پور، 1383).

### 2-2-7-5- مدل‌هاي مديريت دانش

### 2-2-7-5-1- مدل كلي ساختار نظام‌هاي مديريت دانش

اين مدل نماي گسترده اي از نظام‌هاي مديريت دانش ارائه و نشان دهنده وابستگي بالاي اين گونه نظام‌ها بر تعاملات بين افراد است. بر اساس اين مدل نظام‌هاي مديريت دانش به وسيله استراتژي سازمان شكل مي‌گيرد و در نتيجه چگونگي تبديل اين استراتژي‌ها به دانش سازماني را تسهيل مي‌كند. كاربران دانش خود را به نظام مي‌افزايند و در مقابل با تقويت دانش خود از اين نظام منتفع مي‌شوند. علاوه بر اين نظام‌هاي مزبور با در اختيار گذاردن امكان دسترسي به دانش اين مهم را براي كاربران فراهم مي‌كنند كه دسترسي به نظام‌هاي فني نيز فراهم شود. ديگر نظام‌هاي مرتبط با سيستم مديريت دانش از عملكردهاي مهم سازماني مانند نظام‌هاي مالي و منابع انساني برگرفته مي‌شوند. در چنين نظام‌هايي در مديريت دانش محتويات و اطلاعاتي كه وارد نظام مي‌شوند مورد بررسي قرار مي‌گيرند تا از صحت، امنيت و قابليت دسترسي آن اطمينان حاصل شود. لذا آخرين خروجي و كاربرد نهايي مديريت دانش حمايت كارآمد و اثربخش از گروه دانش[[50]](#footnote-50) است(Debowski,2006,20). اين گروه دانش عبارت است از كاربران نهايي نظام و اولويت‌هاي كلي دانش سازمان. مهم تر از هر چيز اين كه نظام‌هاي مديريت دانش بدون توجه به جايگاه سازماني افراد ارتباط تنگاتنگي بين آن‌ها ايجاد مي‌كند. شكل (2-9) ساختار كلي نظام‌هاي مديريت دانش را نشان مي‌دهد.

محتواي دانش

سيستم‌هاي فني

سيستم‌هاي كاربردي

سيستم‌هاي مرتبط فني

كاربران دانش

دانش سازماني

خدمات كاربران نهايي

شكل (2-9): مدل ساختاري مديريت دانش(Debowski,2006,20)

### 2-2-7-5-2- مدل مديريت دانش بنيادي در سازمان

آشكار است كه محتواي اصلي هر سيستم مديريت دانش، محتواي آن يعني دانش است. مدل زير مراحل اصلي مديريت اين محتواي اصلي سيستم‌هاي مديريت دانش را نشان مي‌دهد. اين مدل به بيان چگونگي مديريت دانش بنيادي سازمان مي‌پردازد. اين فرايند را در سه مرحله اصلي توضيح مي‌دهد. همان گونه كه در شكل مي‌بينيد مرحله اول شامل شناسايي و آشكارسازي حوزه دانش در سازمان است. در مرحله دوم پارامتر‌هاي دانش مشخص شده و در مرحله سوم ساختار دانش بنيادي سازمان ارائه مي‌شود(Debowski,2006,171).

مرحله1

شناسايي حوزه دانش حياتي سازمان

1)مشخص كردن كسب و كار اصلي سازمان و نيازمندي‌هاي دانشي آن2)مشخص كردن قلمرو دانش3)بازنگري توانمندي‌ها دانش

4)مشخص كردن دانش بنيادي

5)ايجاد سياست دانش حياتي سازمان

6)رديابي و مشخص كردن محل دانش

7)ساخت محل حفظ و نگهداري دانش

مرحله3

ايجاد ساختار دانش

مرحله2

مشخص كردن پارامترهاي دانش

دانش بنيادي سازمان

شكل (2-10): ايجاد چارچوبي براي دانش اصلي سازمان(Debowski,2006,171)

### 2-2-7-5-3- مدل راهبردي مديريت دانش

اين مدل بر عوامل مخفتلي در مديريت دانش تأكيد دارد كه منطبق بر فلسفه كلي دانش است. اين مدل مبتني است بر چهار عنصر اصلي: نفوذ دانش، مباني دانش، كاربرد‌هاي دانش و ارتقا و بازنگري دانش (Debowski,2006,23).

**تأثيرات دانش:** در بررسي تأثيرات دانش از لحاظ زمينه‌هاي سازماني اعم از داخلي و خارجي كه مديريت دانش در آن اعمال مي‌شود مورد مداخله قرار مي‌گيرد.

**مباني دانش:** مديريت اثربخش دانش بر نظام‌هاي قوي فرآيند‌هاي ساختاري و خط مشي‌ها و عملكرد‌هاي كاملاٌ هم راستا مبتني است. در مديريت دانش مي‌بايست به دنبال شناسايي و ايجاد ساختار‌ها و سيستم‌هايي گشت كه به طور معقول با ايجاد تسهيم و به كارگيري مؤثر دانش تناسب داشته باشند.

**كاربرد‌هاي دانش:** شيوه اي كه دانش سازماني پياده سازي، حمايت و پرورش داده مي‌شود و از مباحث اصلي هر سازمان در بخش مديريت دانش است. ايجاد چارچوبي اساسي براي دانش بنيادي سازمان، ايجاد و مديريت مخازن دانش، توسعه اثربخش خدمات دانش و كشف شيوه‌هايي كه كاربران دانش را تشويق به ادغام دانش با فعاليت‌هاي بنيادي سازمان مي‌كند از جمله مسائلي هستند كه در به كارگيري دانش مي‌بايست مورد توجه قرار گيرند.

**ارتقاي دانش و بازنگري:** مديريت دانش مبحث جديدي در مديريت است كه هم چنان نيازمند توسعه و ارزيابي هم از نظر ملي و هم از نظر سازماني است. بررسي و به كارگيري شيوه‌هايي كه مديريت دانش بتواند روند رو به توسعه خود را در سازمان حفظ كند نيازمند نظارت هميشگي بوده و بايد به طور دائم با شرايطي كه در آن به كار گرفته مي‌شود انطباق داده شود. در راستاي بعد سازماني خط مشي‌هاي دولتي نيز به عنوان عواملي اثرگذار بر توسعه و پيشرفت مديريت دانش نبايد ناديده انگاشته شوند.

تأثيرات دانش

ارتقاء و بازنگري دانش

كاربردهاي دانش

مباني دانش

* زمينه سازي
* دانش استراتژيك
* رهبري دانش
* فرهنگ دانش
* مديريت منابع انساني
* سيستم‌هاي دانش
* دانش بنيادي
* مخازن دانش
* خدمات دانش
* يادگيري و توسعه
* ارزيابي دانش
* تداوم دانش

شكل (2-11): ايجاد فرهنگ دانش(Debowski,2006,171)

### 2-2-7-5-4- مدل چهار حلقه اي مديريت دانش

با توجه به ابعاد مختلف مديريت دانش كه در كنار هم آمده اند، جاشاپارا[[51]](#footnote-51) مديريت دانش را در قالب يك چرخه چهار حلقه اي اين گونه تعريف مي‌كند: فرآيندهاي يادگيري اثربخش كه توأم با خلق، سازماندهي، تبادل دانش (اعم از ضمني و آشكار كه با استفاده مناسب از تكنولوژي و محيط فرهنگي محقق است) و به كار بستن آن مي‌باشد كه سبب ارتقاء سرمايه عقلاني سازماني و بهبود عملكرد آن مي‌باشد(Jashapara,2004,12).

شكل (2-12): مدل چهار حلقه اي مديريت دانش (Jashapara,2004,12)

### 2-2-7-5-5- مدل چرخه حيات دانش

بهترين راه براي تفكر در مورد ساختار دانش درك سيكل زندگي آن است. فرآيند‌هايي كه توسط آن دانش ايجاد شده، توزيع گشته و به كار گرفته شود. اگر چه انديشمندان مختلف مراحل متعدد و مختلفي را در اين باره بيان كرده اند اما در اين جا سيكل سه مرحله‌اي دانش در شكل (2-13) نشان داده مي‌شود.

خلق دانش

توزيع دانش

به كار گيري دانش

شكل (2-13): چرخه زندگي دانش(Benbya,2008,55)

* خلق دانش: خلق دانش معمولاٌ در قالب فرآيند پيچيده و غيرقابل مديريت ديده مي‌شود. در حالي كه آرزوي بسياري از سازمان‌ها پشتيباني اين فرآيند خاص است و تلاش بسياري در زمينه انتقال دانش صورت گرفته است تا اين آزادي را براي كاركنان به وجود بياورند كه امكان خلاقيت بيشتري داشته باشند (Benbya,2008,55).
* توزيع دانش: در واقع آن چه در توزيع دانش مهم است اين است كه تنها يك سري ديدگاه‌هاي ارزشمند و قابل دسترس را توليد كنند تا به راحتي به ديگران نيز قابل انتقال باشند.
* به كارگيري دانش: به كارگيري دانش يعني كاربست دانشي كه در اختيار ما قرار مي‌گيرد.

يكي از نكاتي كه در اين رابطه بايد در نظر گرفت اين است كه در برخي موارد دانشي كه در دسترس كاركنان است دانشي است كه به اندازه لازم مرتبط با مسئله پيش رو نيست به همين دليل بايد هميشه بر اين نكته تأكيد داشت كه دسترسي كاركنان به دانش به اندازه‌اي مهيا باشد كه زمينه را براي به كارگيري به موقع دانش فراهم كند.

### 2-2-7-6- اهميت و ضرورت مديريت دانش در سازمان‌هاي دولتي

مديريت دانش در سازمان‌هاي دولتي چه كاربردي مي‌تواند داشته باشد؟ آيا ماهيت و نقش سازمان‌هاي دولتي مي‌طلبد كه در مورد مديريت دانش در سازمان‌هاي دولتي صحبت شود؟ سازمان همكاري و توسعه اقتصادي[[52]](#footnote-52) در گزارشي در سال 2003 ميلادي اهميت و ضرورت مديريت دانش را در سازمان‌ها ي دولتي مورد بررسي قرار داده است. از نظر اين سازمان، سازمان‌هاي دولتي بنا به دلايل ذيل بايد به سمت مديريت دانش حركت كنند:

* تبديل دانش به مهم ترين منبع اثر بخشي فعاليت‌ها و اقدامات سازمان
* اعمال حاكميت به جاي تصدي گري
* جهاني شدن
* توانمندي بخش خصوصي
* افزايش دانش شهروندي
* از دست دادن نيرو‌هاي با تجربه در سازمان‌هاي دولتي(OECD,2003,13).

## 2-3- بخش سوم: پیشینه تحقیق

هر تحقيق و بررسي ضمن آنكه مبتني بر مطالعات قبلي است ، به نوبه خود مي تواند مقدمه اي براي مطالعات بعدي باشد .هر اندازه ميزان ارتباطات و پيوندهاي ممكن يك تحقيق و بررسي با مطالعات قبلي و تئوريهاي موجود بيشتر باشد، اهميت و سهم آن مطالعه در بسط دانش بشري بيشتر خواهد بود .به بيان ديگر تحقيق مي بايد شامل بررسي و پژوهش هاي مربوط به موضوع مورد مطالعه باشد .اين بررسي جزء مهم و لازم فرايند پژوهش علمي را تشكيل مي دهد .بررسي پيشينه هاي تحقيق نه تنها محقق را در راستاي تعريف متغيرها، بلكه در تشخيص چگونگي ارتباطات موجود بين متغيرها نيز ياري مي دهد .از اين گذشته بررسي دقيق مطالعات عمده به لحاظ كمك به تغيير يافته هاي قبلي ،نشان دادن كاربردهاي مفيد، تنگناها و نقاط ضعف موجود در ارتباط با موضوع انتخابي از اهميت ويژه اي برخوردار مي باشد.

در زمينه رهبری رهبری تحول آفرین و مدیریت دانش ، هريك به طور جداگانه تحقيقات زيادي چه در داخل كشور و چه در خارج انجام شده است که در ذیل به آن اشاره خواهد شد .

### 2-3-1- پیشینه داخلی

طبق بررسی های به عمل آمده از طریق رایانه، شبکه اطلاع رسانی و بررسی پایان نامه ها و گزارش تحقیقات در سطح کشور، به چند نمونه از تحقیقات انجام گرفته در مراکز آموزشی و اجرایی کشور که با موضوع و متغیرهای تحقیق حاضر همخوانی دارد، اشاره می گردد.

### 2-3-1-1- رهبری تحول آفرین

1. جعفری (1384) در تحقیق خود با عنوان "بررسي ارتباط بين هوش عاطفي و رهبري تحول آفرين" به بررسی ارتباط هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین در بین ۳۳ نفر از مديران يك شركت توليدي پرداخت. نتايج به دست آمده حاكي از وجود رابطه اي قوي ميان دو متغير هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین بود. هم چنين تحليل رگرسيون چندگانه به روش گام به گام نيز نشان داد كه از ميان عناصر پنج گانه هوش عاطفي سه جزء همدلي، خودآگاهي و انگيزش قادر به توضيح ۷۸ درصد تغييرات در رهبري تحول آفرين هستند.
2. آغاز (1385) در تحقیقی با عنوان "بررسی ارتباط رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی" ارتباط بین دو متغیر رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی را در بین 120 نفر از کارکنان وزارت رفاه و تأمین اجتماعی مورد بررسی قرار داد. يافته هاي حاصل ازتحقيق نشان مي دهد که رهبران وزارت رفاه وتامين اجتماعي خود را تحول آفرين قلمداد مي کنند، اما پيروان، رهبرانشان را تحول آفرين نمي دانند و از لحاظ فرهنگي چه رهبران وچه پيروان انسجام و هويت پاييني را در وزارت خانه اعلام مي دارند.
3. مرادی (1388) در تحقیقی با عنوان "رابطة سبك هاي رهبري تحول آفرين \_ تبادلي با عدالت سازماني " رابطة سبك هاي رهبري تحول آفرين \_ تبادلي و عدالت سازماني دربین 287 نفر از کارکنان سازمان تربيت بدني جمهوري اسلامي ايران مورد بررسی قرار داد. نتايج حاكي از متوسط بودن ميزان رهبري تحول آفرين مديران و ادراك كارکنان از عدالت سازماني در سازمان تربيت بدني است. همچنين ضريب همبستگي نشان داد كه سبك هاي رهبري تحول آفرين – تبادلي رابطة معني داري با عدالت سازماني دارند.
4. سرخوش (1389) در تحقیقی با عنوان " بررسی تاثیر رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی و تعهد سازمانی" تاثیر متغیر رهبری تحول آفرین را بر دو متغیر فرهنگ سازمانی و تعهد سازمانی در بین 67 نفر از کارکنان یک سازمان دفاعی مورد بررسی قرار داد. نتایج حاصل از تحقیق حاکی از آن است که رهبری تحول آفرین قادر است از راه ترویج فرهنگ های کارآفرینی و سلسله مراتبی بر روی تعهد سازمانی کارکنان سازمان مورد مطالعه اثر گذار باشد.
5. موغلي (1382) در پژوهشي در سازمان هاي اداري موفق ايران، دريافت كه ابعاد انگيزش الهام بخش، نفوذ آرماني، ترغيب ذهني و ملاحظة فردي به عنوان ابعاد رهبري تحول آفرين در سازمان هاي اداري ايران قابل پذيرش اند
6. قهرمان تبريزی (1384) در پژوهشي به بررسي ارتباط بين سبك هاي رهبري تحول آفرين و تبادلي با خلاقيت اعضاي هيأت علمي گروه هاي تربيت بدني دانشگاه ها پرداخت و نشان داد كه مديران دانشكده هاي تربيت بدني به لحاظ تحول آفريني و خلاقيت در حد متوسطي هستند. همچنين نشان داده شد كه رهبري تحول آفرين با خلاقيت رابطه دارد و به كمك آن مي توان خلاقيت كاركنان را پيش بيني كرد.
7. نورشاهي و يمني دوزي (1384) در تحقيقي رابطة سبك شناختي و سبك رهبري رؤساي دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالي را بررسي كردند. نتايج نشان داد كه اغلب رؤساي مورد بررسي در بعدهاي نفوذ آرماني و انگيزش الهام بخش از ابعاد تحول آفرين امتياز بالا، اما در بعد ملاحظة فردي امتياز پايين كسب كردند. امتياز بيشتر رؤساي مورد بررسي در سبك رهبري تحول آفرين پايين و متوسط در سبك رهبري تبادلي متوسط گزارش شد. يافته هاي پژوهشي ضرورت تقويت ابعاد ملاحظة فردي و ترغيب ذهني را در ميان رؤساي دانشگاه هاي مورد بررسي نشان داد .
8. خداداد كاشي (1385) در بررسي ارتباط بين سبك هاي رهبري تحول گرا، عمل گرا و بدون رهبري و تعالي سازماني دانشكده هاي تربيت بدني شهر تهران نشان داد كه در بين سبك هاي رهبري، رهبري تحول گرا با میانگین (1.72) كمترين رتبه را به دست آورد. همچنين نشان داده شد كه بين تعالي سازماني و سبك هاي رهبري مورد بررسي ارتباط معني داري وجود ندارد. ولي مديران دانشكده هايي كه از رهبري تحول گرا استفاده كرده بودند، در بيشتر عناصر تعادلي سازماني نمره هاي بهتري به دست آوردند.

### 2-3-1-2- مدیریت دانش

1-پژوهشي توسط كرماني القريشي (1384) باعنوان «امكان‌سنجي استقرار زمينه‌هاي مديريت دانش در صنايع» انجام شده است. در اين تحقيق جامعه آماري شامل كليه كاركنان شاغل در شركت سهامي ذوب ‌آهن اصفهان مي‌باشد. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشان داد که: تحصیل دانش، پالایش دانش، انتقال و ذخیره کردن دانش، جمع‌آوري دانش در شرکت سهامی ذوب آهن اصفهان کمتر از حد متوسط بوده است براین اساس مهمترین و اصلی‌ترین عوامل استقرار مدیریت دانش را در صنایع استفاده از دانش افراد باتجربه به شکل فعال، پیاده‌ سازي فرهنگ تحصیل دانش میان کارکنان، ارائه دستورالعمل‌ها و خط‌مشی‌هایی جهت تشکیل جلسات، ‌وجود یک فرهنگ سازمانی قوي و نشست‌هاي کارکنان به‌منظور مشارکت و تبادل دانش میان آن‌ها، استفاده از مشوق‌هاي موجود (مادي و معنوی) براي بکارگیري دانش به روز، ایجاد کارگاه‌هاي آموزشی، توزیع، تبادل و به اشتراك‌گذاري دانش در سراسر سازمان گزارش داده شد.

2-پژوهشی توسط لاهیجانیان (1384) با عنوان «مطالعه مدیریت دانش در نظام آموزشی عالی و ارائه مدل مناسب» انجام شده است. در این تحقیق جامعه آماري شامل تعدادي از رؤساي دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها، معاونین، مدیران گروه و اعضاي هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز آموزش عالی تهران بوده است. در این پژوهش عوامل اساسی که باعث شکل گیري مدیریت دانش در نظام آموزش عالی مي‌شود را به قرار ذیل معرفی نموده است:

* بسترسازي فرهنگی و ایجاد فرهنگ مدیریت دانش در دانشکده‌ها امري اجتناب ناپذیر است و ضرورت دارد که به تصویب مراجع ذی صلاح برسد. در این خصوص نوع فرهنگ سازي حاکم بر دانشگاه بسیار تأثیرگذار می‌باشد.
* ایجاد و تدوین برنامه‌ها و دوره‌هاي آموزشی مدیریت دانش جهت افزایش دانش، بینش و مهارت مدیران، کارکنان و دانشجویان مراکز آموزش عالی.
* نهادینه کردن نظام مدیریت دانش با توجه به دانش ضمنی و تلویحی علاوه بر دانش آشکار و صریح.
* ایجاد فرصت‌هاي مطالعاتی براي اساتید و دانشجویان براي اخذ و تحصیل دانش از دیگر کشورها.

3-پژوهشي توسط جعفري فارساني (1389) باعنوان «تأثير فرهنگ يادگيري سازماني بر تمايل كاركنان به تسهيم دانش سازماني (مطالعه موردي:شركت پتروشيمي رازي)» انجام شده است. در اين تحقيق جامعه آماري شامل كليه كاركنان شركت پتروشيمي رازي مي‌باشد كه از طريق نمونه‌گيري تصادفي در نهايت 75 پرسشنامه جمع آوري شد. اطلاعات جمع آوري شده از جامعه آماري توسط نرم افزار SPSS از طريق آزمون‌هاي رگرسيون خطي و معادلات ساختاري تجزيه و تحليل شدند. براي ابعاد فرهنگ يادگيري سازماني در اين پژوهش از مطالعات رابينسون و براي ابعاد تسهيم دانش سازماني از مطالعات لين استفاده شده است. نتايج نشان داد كه ابعاد فرهنگ يادگيري سازماني تأثير مثبتي بر تمايل كاركنان به نشر دانش سازماني دارد. همچنين نتايج مدل‌سازي معادلات ساختاري نشان مي‌دهد كه مدل از برازش مناسبي برخوردار است.

### 2-3-2- پیشینه خارجی

### 2-3-2-1- رهبری تحول آفرین

1. انگونی[[53]](#footnote-53) و همکاران (2006) در پژوهشي، تاثير رهبري تحول آفرين و تبادلي بر رضايت شغلي، تعهد سازماني و رفتارهاي شهروندي سازماني معلمان ابتدايي در كشور تانزانيا را بررسي كردند. تحليل رگرسيون نشان داد ابعاد رهبري تحول آفرين تاثيري قوي بر رضايت شغلي، تعهد سازماني و رفتارهاي شهروندي سازماني معلمان دارد. همچنين نشان داده شد اگر چه رهبري تبادلي هم با متغيرهاي مذكور مرتبط است، ولي نسبت به رهبري تحول آفرين پيش بيني كننده ضعيف تري براي اين متغيرهاست.
2. گیل[[54]](#footnote-54) (2008) در پژوهشی با عنوان " بررسی رابطه رهبری تحول افرین و تمایل کارکنان برای توانمندشدن" رابطه دو متغیر رهبری تحول آفرین و تمایل کارکنان برای توانمندشدن را در بین 496 نفر از کارکنان بیمارستان های دو کشور کانادا و هند مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که در هر دو کشور، رهبری تحول آفرین با تمایل کارکنان به توانمند شدن رابطه مثبت معناداری دارد.
3. بودلا[[55]](#footnote-55) (2010) در پژوهشی با عنوان " بررسی سبک رهبری تحول آفرین و رضایت شغلی کارکنان" رابطه دو متغیر رهبری تحول آفرین و رضایت شغلی کارکنان را در بین 265 نفر از کارکنان دانشگاه های کشور پاکستان مورد بررسی قرار داد. نتایج این تحقیق نشان می دهد که بین سبک رهبری تحول افرین و رضایت شغلی کارکنان رابطه معنادار مثبت وجود دارد.
4. مورالس[[56]](#footnote-56) (2011) در پژوهشی با عنوان " بررسی تاثیر رهبری تحول آفرین بر عملکرد سازمانی از طریق یادگیری سازمانی و نوآوری" به بررسی تاثیر متغیر رهبری تحول آفرین بر عملکرد سازمانی از طریق یادگیری سازمانی و نوآوری در 168 سازمان اسپانیایی پرداخت. نتایج تحقیق نشان می دهد که رهبری تحول آفرین تاثیر مثبتی بر عملکرد سازمانی دارد و یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی و همچنین نوآوری سازمانی بر عملکرد سازمانی تاثیر مثبتی دارد.

### 2-3-2-2- مدیریت دانش

1-داونپورت و پروساك از جمله پژوهشگراني هستند كه پژوهش هاي زيادي پيرامون مديريت دانش انجام داده اند .عناصر وابعادي كه اين پژوهشگران در خصوص مديريت دانش بر آن تكيه مي كنند ،عبارتند از :

* مديريت دانش داراي دو بعد اجتماعي و فني است .دانش نهفته در بعد اجتماعي و دانش آشكار در بعد فني مورد بررسي قرار مي گيرد.
* وجود كاركنان و مديران دانش گرا براي اجراي برنامه هاي مديريت دانش ضروري است .نقش مديران دانش گر از اهميت بيشتري برخوردار است .آنها بايد دانش و يادگيري را تبليغ و حمايت كنند، روابط خود را با عرضه كنندگان اطلاعات و دانش به خوبي تنظيم نمايند، فرايندهاي ايجاد و استفاده از دانش را تقويت نمايند و از تدوين راهبرد و چشم انداز دانش در سازمان حمايت كنند( داونپورت ،پروساك ،1379: 171-173).
* وجود بازارهاي درون سازماني براي عرضه دانش، ضروري است .كاركنان بايد تشويق شوند تا دانش هاي نهفته خود را عرضه كنند.
* مديريت دانش فرايندي سياسي است، زيرا با موضوع قدرت در ارتباط است.

2-كانگ[[57]](#footnote-57) و پانديا[[58]](#footnote-58) در سال 2003 در بررسي پيشينه مديريت دانش در سازمانهاي دولتي ،اظهار داشته اندكه اين موضوع در سازمانهاي دولتي نوپا بوده و در مراحل ابتدايي مي باشد، لذا بايد توجه ويژه اي در مورد آن صورت بگيرد .آنها معتقدند كه دانش يك موضوع اجتماعي و انساني است و بر خلاف اطلاعات به تكنولوژي وابسته نيست، با خروج نيروهاي تحصيلكرده و حرفه اي از سازمان هاي دولتي ، عملا بخشي از دانش كه سالها براي آن سرمايه گذاري كرده اند ،از سيستم خارج مي شود و اين مي طلبد كه از طريق الگوهاي مناسب مديريت دانش از اتلاف اين سرمايه ها كه سرمايه هاي ملي محسوب مي شوند، جلوگيري نمود. آنها عناصر زير را به عنوان عناصر پيشنهادي براي چارچوب مديريت دانش در سازمانهاي دولتي ارائه كرده اند :

* مردم و فرهنگ سازماني : ايجاد يك فرهنگ سازماني( شامل ارزشها و رفتارها)صحيح براي مديريت دانش، مهم ترين و در عين حال مشكل ترين چالش مديريت دانش است.
* فرايند : فرايند مديريت دانش بايستي شامل تعيين و شن اسايي دانش و مهارتها، كسب دانش، انتخاب، ذخيره ، توزيع دانش، بكارگيري و سنجش پيشرفت مديريت دانش باشد.
* تكنولوژي : بايد دانش سازماني به گونه اي مناسب حفظ و نگهداري شود .تكنولوژي بايد به گونه اي انتخاب شود كه دانش هاي مورد نياز افراد را در اختيار آن ها قرار دهد .براي مديريت دانش در سازمانهاي دولتي بايد به سراغ تكنولوژيهايي رفت كه برقراري تعاملي پويا با شهروندان را امكان پذير مي سازد.

3-تحقيقات ارنست و يانگ نشان مي دهد كه 431 سازمان آمريكايي و اروپايي ، به اين نتيجه رسيدند كه به منظور انجام پروژه هاي مرتبط با KM بايستي از موارد ذيل تبعيت شود : ايجاد يك اينترانت ( 47 %) ، انبار داده ها و آرشيوهاي ايجاد دانش ( 33 % ) ، اجراي ابزارهاي پشتيباني تصميم (33 % ) ، اجراي گروه افزار براي پشتيباني از همكاري ( 33 %) ، ايجاد يك شبكه از كاركنان دانش پذير (24 % ) و تقليد از تخصصهاي متخصصان بيروني (18%)

### 2-3-3- جمع بندی پایه های تجربی

هر چند هیچ کدام از پیشینه های مطرح شده مستقیما با موضوع مورد مطالعه این پژوهش ارتباط ندارند و هر کدام از موضوعات مطرح شده فقط یکی از دو متغیر رهبری تحول آفرین و مدیریت دانش را مورد بررسی قرار داده اند، اما پیشینه های مطرح شده، هم از نظر موضوعی وهم از نظر محتوایی زمینه ها و زاویه های دید مناسب را برای اجرای بهتر تحقیق فراهم کرده است به طوری که ابعاد رهبری تحول آفرین و مدیریت دانش براساس پیشینه های مطرح شده استخراج شده اند.

## 2-4- بخش چهارم: مدل پژوهشی تحقیق

تمام مطالعات بر یک چار چوب مفهومی استوارهستند. که متغیر های مورد نظر و روابط میان آن ها را مشخص می کند. این چارچوب مفهومی، الگویی است که پژوهشگر بر اساس آن در باره روابط بین عواملی که در ایجاد مسئله، مهم تشخیص داده شده اند، نظریه پردازی می کند. این نظریه می تواند ضرورتاً سخن پژوهشگر نباشد و به طور منطقی از نتایج تحقیقات قبلی پیرامون مساله نشات گرفته باشد. به عبارت دیگر، مدل مفهومی ابزاری جهت پالایش کانون تحقیق است. (مقیمی،1383،162)

با توجه به اینکه هر فرضیه در کار پژوهشی باید با توجه به مدل مفهومی بیان شود، در مدل مفهومی تحقیق حاضر، بر مؤلفه های رهبری تحول آفرین (ویژگی­های آرمانی ، رفتارهای آرمانی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی) ارائه شده به وسیله بس و آوولیو و همچنین مدیریت دانش از چرخه مدیریت دانش براساس نظريه جاشپارا (2004) استفاده گردید.

**خلق دانش**

**سازمان دهی دانش**

**تبادل دانش**

**به کارگیری دانش**

**مدیریت دانش**

**رهبری تحول آفررین**

شكل (2-14): چهارچوب مفهومی تحقیق

## منابع فارسی :

1. آذر، عادل؛ مومنی،منصور، آمار و کاربرد آن در مدیریت،(1383)،جلد دوم،تهران، انتشارات سمت.
2. آذري، مهرداد ،مديريت دانش عملكردها و چالش‌ ها***،***(1380)،مجله تدبير، شماره 114.
3. آغاز، عسل، رهبری تحول آفرین و فرهنگ سازمانی(مطالعه موردی سازمان تأمین اجتماعی)، پایان نامه کارشناسی ارشد، (1385)، دانشگاه تهران.
4. افجه، سید علی اکبر، مبانی فلسفی و تئوری های رهبری و رفتار سازمانی، (1384)، تهران، انتشارات سمت، چاپ دوم.
5. پائولو، ‌پير، مديريت دانش با محوريت نوآوري***،*** (1382)، ترجمه اصغر مشبكي، عظيم زارعي، مجله مديريت و توسعه،‌ شماره 16.
6. جعفری،حسن، بررسي ارتباط بين هوش عاطفي و رهبري تحول آفرين، (1384)، دانش مدیریت، شماره 70، صص 80-63
7. جعفري فارساني، علي، تأثير فرهنگ يادگيري سازماني بر تمايل كاركنان به تسهيم دانش سازماني، (1389)،مجموعه مقالات سومين كنفرانس ملي مديريت دانش ، 19 و 20 بهمن.
8. جعفري، ‌مصطفي، كيانوش، كلانتر،***‌*** مديريت دانش در سازمان، (1382)، مجله تدبير، شماره 142.
9. جعفري مقدم، سعيد،مديريت دانش در نظام مديريت مدرسه محور، (1372)، فصلنامه مديريت در آموزش و پرورش، شماره 35 و 36.
10. حافظ نيا،محمد رضا، مقدمه اي بر روش تحقيق در علوم انساني، (1377)،چاپ اول،تهران، سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني،(سمت)
11. حبیب پور، کرم و صفری، رضا، راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی(تحلیل داده های کمی)***،*** (1388)،تهران، انتشارات متفکران.
12. خاکی ، غلامرضا،روش تحقیق در مدیریت، (1379)، مرکز انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
13. خاکی، غلامرضا، مدیریت بهره وری با رویکرد تحلیلی در سازمان، (1386)،چاپ پنجم، تهران، انتشارات کوهسار.
14. خداداد کاشی، بررسي ارتباط بين سبك هاي رهبري تحول گرا، عمل گرا و بدون رهبري و تعالي سازماني دانشكده هاي تربيت بدني شهر تهران، (1385)،مدیریت فردا، شماره 5، صص 78-70.
15. خليلي شوريني،سهراب، تئوري هاي رهبري سازماني و كاربرد آنها در نظام مديريت ايران، (1376)، چاپ اول ،تهران،نشر قائم، ص 19
16. داونپورت، تامس اچ و لارنس پروساك، مديريت دانش، (1379)، ترجمه حسين رحمان سرشت، چاپ اول، تهران: نشر ساپكو.
17. دوستار، ‌محمد و فاطمه كريمي،مديريت دانش: فرآيند دانش آفريني در سازمان، (1381)،مجله مديريت، شماره 67 و 68.
18. دي بات، گانب، مديريت دانش در سازمان‌ها بررسي تأثير متقابل فناوري، فنون و انسان، (1383)، ترجمه محمد ايرانشاهي، مجله علوم اطلاع رساني، دوره 18، شماره 1 و2.
19. رابينز، استيفن، پي، مديريت رفتار سازماني، (1374)، پارساييان،علي، اعرابي، محمد، جلد اول، چاپ اول، مؤسسه مطالعات و پژوهش هاي بازرگاني
20. رابينز ، استيفن پي، رفتار سازماني، (1385)، پارسائيان و اعرابي،جلد دوم، چاپ نهم
21. رادينگ، آلن، مديريت دانش موفقيت در اقتصاد جهاني مبتني بر اطلاعات، (1383)، ترجمه محمد حسين لطيفي، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
22. سرخوش، مهدی، بررسی تاثیر رهبری تحول آفرین بر فرهنگ سازمانی و تعهد سازمانی،(1389)، فصلنامه راهبرد دفاعی، سال نهم، شماره 32، صص 55-46.
23. سرمد، زهره، بازرگان، عباس ، حجازی، الهه، روش های تحقیق در علوم رفتاری، (1387)، تهران، انتشارات آگه.
24. سکاران، اوما، روش های تحقیق در مدیریت، (1382)، ترجمه محمد صائبی و محمود شیرازی، نشر مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی.
25. سنجقی، محمدابراهیم، تحلیلی بر ماهیت و ابعاد نظریه رهبر ی تحول آفرین، (1380)، فصلنامه علوم انسانی، سال یازدهم، شماره های 38 و37
26. صراف‌زاده، مريم و افسانه حاضري بغداد آبادي، مديريت دانش و خدمات مرجع در كتابخانه‌ها، (1384)، مجله الكترونيكي پژوهشگاه اطلاعات و مدارك علمي، شماره چهارم دوره چهارم
27. قهرمان تبریزی، بررسي ارتباط بين سبك هاي رهبري تحول آفرين و تبادلي با خلاقيت اعضاي هيأت علمي گروه هاي تربيت بدني دانشگاه ها، (1384)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
28. كرماني القريشي، سيد محمدرضا، امكان سنجي استقرار زمينه‌هاي مديريت دانش و صنايع، (1384)، پايان نامه كارشناسي ارشد، مديريت دولتي، دانشكده علوم تربيتي، دانشگاه آزاد اسلامي واحد خوراسگان.
29. کومار، کریشنا، روش های پژوهش در کتابداری و اطلاع رسانی، (1374)، ترجمه: رهادوست، تهران، کتابخانه ملی ایران.
30. مجدم، منصور، «بررسي نقادانه مديريت دانش به عنوان ابزار مديريتي، (1379)، مجله تدبير، شماره110.
31. مرادی، محمدرضا، رابطة سبك هاي رهبري تحول آفرين \_ تبادلي با عدالت سازماني و ارائة مدل در سازمان تربيت بدني جمهوري اسلامي ايران، (1388)، ماهنامه مدیریت ورزشی، شماره 2، صص 96-73.
32. مقدمی، مجید، بررسی هوش عاطفی مدیران و سبک رهبری تحول آفرین، (1386)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
33. مقيمي، محمد، سازمان و مديريت رويكردي پژوهشي، (1385)، چاپ چهارم،تهران، انتشارات ترمه
34. موغلي، علي رضا، طراحي الگوي رهبري تحول آفرين در سازمان هاي اداري ایران، (1382)، دانش مدیریت، شماره 62، 100-77
35. مومنی، منصور و فعال قیومی، علی(1389)، تحلیل داده­های آماری با استفاده از SPSS، (1382)، ویرایش سوم، ناشر مولف.
36. نادری، عزت الله، سیف نراقی، مریم،روش تحقیق و چگونگی ارزیابی آن در علوم انسانی با تاکید بر علوم رفتاری، (1376)، چاپ اول تهران، انتشارات بدر
37. نورشاهي، نسرين؛ يمني دوزي سرخابي، محمد، بررسي رابطة سبك شناختي و سبك رهبري در ميان رؤساي دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالي،(1384)، فصلنامة پژوهش و برنامه ريزي در آموزش عالي.
38. هرسي،پال،بلانچارد،كنت، مديريت رفتار سازماني:كاربرد منابع انساني، (1365)، علاقه بند،علي،چاپ دوم،تهران،انتشارات اميركبير
39. یوکل، گری، مدیریت و رهبری در سازمان ها، (1382)، ترجمه محمد ازگلی و قاسم قنبری، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه امام حسین(ع)

## منابع لاتین

1. Alon,Iian and Higgins M.James(2005),”Global Leadership Success through Emotional and Cultural Intelligence”Business Horizons,Vol.48,pp.501-512.
2. Allen,W (1999), " improving the use of collaborative approaches within natural resourse management". Land care research contract report, Lincoln, newsland, prepared for ministry of the envirenment.
3. Arnold,K,A,Barling,J,and Kelloway, E,K,(2001),” Transformational Leadership or fhe iron Cage:Which Predicts trust, Commitment and Team Efficacy?” Leader ship &Organization Development journal. VOL.22, No.7,PP315-320
4. Avolio ,B.J, Zhu,W.,Koh , W. , Bhatia. P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance , Journal of Organizational Behavior , Vol 25, pp. 951-968.
5. Awad, E. Ghaziri, H.M(2004), "knowhedge management systems theory and practiceprearson education Inc". prentice Hall.
6. Balcombe, J(1999), "Getting out of the box: the role of information professional in knowledge management". The law librarian.
7. Bass, B.M., Avilio, B.J. (2000). “MLQ multifactor leadership questionnaire sampler set: technical report, leader form , rater form, and scoring key for MLQ form 5X-Short , 2nd ed., Mind Garden, Palo Alto, CA.,
8. Bass ,B . M. (1985) .Leadership and performance beyond expectations. New York : Free Press.
9. Bass ,B. M. Steidlmeier. P. (1999) . Ethics , character and authentis transformational leadership behavior, The Leadership Quarterly , Vol 10 , Iss 2 , pp 181 – 217
10. Benbya, H(2008), "knowledge management, system implementation, lessons from the silicon valley". Oxford: chandos publishing.
11. Bertels, T(2002), "What is knowledge management". A available from: <http://www.oflc.gov.au>
12. Bodla,Ahmad, (2010), “Transformational Leadership Style and its Relationship with Satisfaction” Interdiscplinary Jurnal of Contemporary Research IN Business, Vol.2, no.1, 2010.
13. Boenke. K, Bontis. N, Distefano. J.J, and Distefano.A.C, (2003). “Transformational Leadership”, Leadership and Organizational, VOL1, NO. 24, PP5-6.
14. Cacioppe, R. (1997). “ Leadership moment by moment!” Leadership & Organization Development Journal. VOL.18, NO.7, PP.335-345.
15. Choy, C,S(2005), "Critical factors in the successful implementation of knowledge management. Multimedia university", Malaysia: CHOL yong suk, California.
16. Cortada, J(1998), "rise of the knowledge worker". Boston: Butterworth Heinmann.
17. Ciulla , J. B. (1998) .Ethics , the heart of leadership , London : praeger.P113
18. Davenport, I.H(1998), "working knowledge: How organization manage what they know". Harvard Bussiness school press, Boston, MA.
19. Debowski, sh(2006), "knowledge management", Milton, john wiley &sons.
20. Dulewicz, Victor and, Higgs, Malcolm. (2005). “ Assessing Leadership style and Organizational context”. Journal of Managereial Psychology, VOL.20, NO.2, PP.105-123.
21. Eisenbach,R.Watson,K.and Pillai,R.(1999).”Transformational Leadership in context of Organization change”. Journal of Organizational change management.VOL.12,NO.2,PP.80-88.
22. Gao, Q(2005), "Accessing tacit knowledge in the pediatric pain e-mail archives". Faculty of computer science, Dalhousie University, Halifax, Ns, Canada .
23. Gardner, Lisa. & Stough. Con. (2002).”Examinig the Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Senior level managers”. Leadership and Development Journal, Vol.23, No2, PP68-79.
24. Geyer, G(2001), "Tacit knowledge in organizations". London: sage publications.
25. Gill, amarjit, (2008), “RESEARCH IN BRIEF The relationship between transformational leadership and employee desire for empowerment”. International Jurnal of Contemporary hospitality Management , Vol.22, No.2 , 2010, PP.263-273
26. Higgs, Malcolm. (2003). “ How can we make sense of Leadership in the 21st Century”, Leadership and organizational Development Journal, VOL24, No5, PP271-284.
27. Hlpic, V(2002), "Towards and integrated approach to knowledge management: hard, solf, and abstract issues". Knowledge and Process Management, 9(2).
28. Humphreys, J.H. and Einstein, w.o. (2003). “ Nothing new under the sun: Transformational Leadership from a Historical Perspective”, management Decision. VOL41, NO1, PP.85-95.
29. Jashapara,A(2004), "knowledge management: an integrated approach harlow", essen: prentice hall.
30. Kalid, S.K.A.Mahmood(2009), "The Use Of Storyteling In Sharing Tacit Knowledge In Government Organization". Public sector ICT management review, vol3. No.1.pp.52-58
31. Klimasauskiene, R(2003), "Based invarations through knowledge mobility between higher education and education practice". Conference on educational: university Hamburg.
32. Ladd, A & waed, M (2002), "An investigation of environmental factors influencing knowledge, air force institute of technology(AFTT) ENV".
33. Magliocca, L. A. & Christakis, A. N. (2001), “Creating Transforming Leadership for Organizational Change: the Cogniscope System Approach”, System Research and Behavioral Science, Vol. 18, pp. 259-277.
34. Martensson, M(2000), "A critical review of knowledge management as a management tool", Journal of knowledge management.
35. Morales, Víctor Jesús García,(2011),” Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation”, Journal of Business Research, pp. 11, 2011,
36. Morrow, N(2001), "knowledge management an introduction. In annual review of information science and technology", edited by M.E.Williams. Medford, NJ: information today.
37. Nguni, S., Sleegers, P., Denessen , E., (2006). “Transformational and transactional leadership effects on teachers Job satisfaction, organizational commitment , and organizational citizenship behavior in primary schools”: the Tanzanian case, School effectiveness school improvement, 17, 2, PP:145-177.
38. Northouse , P. G. (2001) . Leadership/ theory and practice , London :Sage .
39. Pearce, c.L. , Smis Jr, H. P. , Cox, J.f., Ball, GO, Schnell, E., Smith, K.A. and Trevino, L.(2003).” Transactors, Travsformers and begound (A multi-method development of theoretical typologg of Leadership)”. Journal of Inanagement Development. VOL22, NO4, PP273-307.
40. Peter J. Paul and Olson C.Jery(2005),consumer behavior,Mcgraw-Hill press,p.288.
41. Poper , M. Mayseless , O. , Castelnovo , O. , (2000) . Transformational leadership and attachment , Leadership Quarterly , Vol 11 , No 2 , pp 258 – 367
42. Pounder,J.s.(2003).”Emploging Transformational Leadership to Enhance the Quality of Management. Developmen Instruction.” Journal of management Development. VOL.22, NO.1,PP.6-13
43. Smith, John, (2004), “ Centra 1 Conceptual Issues, in Transformational”, Leadership Research & Organization. Development Journal.VOL24, NO7, PP 81-83.
44. Spekr, V,Kevert, A(1997), "knowledge management: Dealing intellidently with knowledge, in knowledge management and its integrating with knowledge, in knowledge management and its integrating". Elements: Ed by liebowitz and Wilcox.
45. Spreitzer , G. M . , Perttual , K. H. , Xin , K. (2005) . Traditionally matters : an examination of the effectiveness of transformational leadership in the United States and Taiwan , Journal of Organizational Behavior , Vol 26 , pp 205 – 227.
46. Stone , A. G. , Russell , R . F. , Patterson , K. (2004) . Transformational versus servant leadership : a difference in leader focus , Leader ship & Organization Development Journal , Vol 25 , iss 3/4 , pp 349 – 361.
1. 1 -Yukl, G. [↑](#footnote-ref-1)
2. -Charismatic Leadership [↑](#footnote-ref-2)
3. -Transformational Leadership [↑](#footnote-ref-3)
4. 1 - Bass & Avolio [↑](#footnote-ref-4)
5. - Transactional Leadership [↑](#footnote-ref-5)
6. 2 -Sociology of Charisma [↑](#footnote-ref-6)
7. -Weber [↑](#footnote-ref-7)
8. 4 -Charismatic Leadership theory [↑](#footnote-ref-8)
9. -House [↑](#footnote-ref-9)
10. 6 -Change Orientation [↑](#footnote-ref-10)
11. -Quinn [↑](#footnote-ref-11)
12. -Trice and Beyer [↑](#footnote-ref-12)
13. -House,R [↑](#footnote-ref-13)
14. -End Values [↑](#footnote-ref-14)
15. 2 - Change agent [↑](#footnote-ref-15)
16. 2-Identification [↑](#footnote-ref-16)
17. 3-Internalization [↑](#footnote-ref-17)
18. 1- Bennis & Nsnus [↑](#footnote-ref-18)
19. 1- Tichy & Devanna [↑](#footnote-ref-19)
20. 1 -Shermerhorn [↑](#footnote-ref-20)
21. -Idealized influence [↑](#footnote-ref-21)
22. -Intellectual stimulation [↑](#footnote-ref-22)
23. -Inspirational motivation [↑](#footnote-ref-23)
24. -Individual consideration [↑](#footnote-ref-24)
25. -Idealized influence (Attributes) [↑](#footnote-ref-25)
26. - Idealized influnce (Behaviors) [↑](#footnote-ref-26)
27. Data [↑](#footnote-ref-27)
28. Information [↑](#footnote-ref-28)
29. Knowledge [↑](#footnote-ref-29)
30. Wisdom [↑](#footnote-ref-30)
31. Explicit Knowledge [↑](#footnote-ref-31)
32. Tacit knowledge [↑](#footnote-ref-32)
33. Polany [↑](#footnote-ref-33)
34. Explicit knowledge [↑](#footnote-ref-34)
35. Knowledge Workers [↑](#footnote-ref-35)
36. The Knowledge Creating Cmpany [↑](#footnote-ref-36)
37. socialization [↑](#footnote-ref-37)
38. externalization [↑](#footnote-ref-38)
39. combination [↑](#footnote-ref-39)
40. internalization [↑](#footnote-ref-40)
41. Knowledge Conversion [↑](#footnote-ref-41)
42. Dissemination [↑](#footnote-ref-42)
43. Knowledge Gap [↑](#footnote-ref-43)
44. Platform Knowledge [↑](#footnote-ref-44)
45. Target Knowledge [↑](#footnote-ref-45)
46. External Vulnerability [↑](#footnote-ref-46)
47. Internal Safe [↑](#footnote-ref-47)
48. External Safe [↑](#footnote-ref-48)
49. Pitfalls [↑](#footnote-ref-49)
50. Knowledge Community [↑](#footnote-ref-50)
51. Jashapara [↑](#footnote-ref-51)
52. OECD [↑](#footnote-ref-52)
53. - Nguni [↑](#footnote-ref-53)
54. - Gill [↑](#footnote-ref-54)
55. - Bodla [↑](#footnote-ref-55)
56. -Morales [↑](#footnote-ref-56)
57. Cong [↑](#footnote-ref-57)
58. Pandya [↑](#footnote-ref-58)