

دانش و پژوهش در علوم تربیتی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره هفدهم و هیجدهم - بهار و تابستان ۱۳۸۷

صص ۲۶ - ۱

قابلیت تمیز دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه چهار با استفاده از سیاهه مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش

محمدعلی نادی^۱ - پریش جعفری^۲ - نادرقلی قورچیان^۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تعیین توان تشخیص پرسشنامه مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش در تفکیک دانشگاههای آزاد اسلامی به گروههای جامع و غیرجامع بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه اعضای هیأت علمی و دانشجویان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی در منطقه چهار کشور (۲۰ واحد دانشگاهی) تشکیل دادند که به طور تصادفی ساده و با رعایت نسبت سهمی، از بین آنها ۱۲ واحد دانشگاهی (جامع، بسیار بزرگ، بزرگ، متوسط و کوچک) انتخاب گردیدند و به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین آنها ۷۰۰ نفر از دانشجویان و اعضای

*- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی می‌باشد.

۱- دانش‌آموخته دوره دکترای تخصصی مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران و استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. (نویسنده مسؤل) Email:nadi۲۲۴۸@yahoo.com

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

۳- دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

هیأت علمی انتخاب شدند. روش انجام این پژوهش از نوع همبستگی بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تعدیل یافته سازمان یادگیرنده واتکینز و مارسیک (۲۰۰۳)، پرسشنامه محقق ساخته مدیریت دانش با استناد به نظریه نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۶) و پرسشنامه محقق ساخته مدیریت کیفیت فراگیر با استناد به زیربنای تئوریک نظریه خانه پدهی (۲۰۰۶) استفاده شد. روایی (سازه و محتوایی) و پایایی (آلفای کرونباخ) این سه پرسشنامه بررسی و تأیید گردید. داده‌های گردآوری شده با استفاده از بسته آماری علوم اجتماعی تحلیل گردید. از آزمونهای آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون همبستگی کانونیکال و آزمون تحلیل تشخیص) استفاده شد. نتایج تحلیل تشخیص نیز نشان داد که رتبه‌بندی دانشگاهها بر اساس متغیرهای اصلی پژوهش بجز یک دانشگاه در بقیه موارد مشابه با رتبه‌بندی کلی سازمان مرکزی دانشگاه آزاد بوده است. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان دریافت که سیاهه مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش رتبه‌بندی دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه چهار کشور به دانشگاه جامع و غیرجامع را میسر ساخته است. **کلید واژه‌ها:** مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش، توان تشخیص، دانشگاههای آزاد اسلامی.

مقدمه

موج چهارم حیات تاریخی انسان با ورود به عصر مجازی و دیجیتال (مبتنی بر ارقام)^۱ و مفاهیم تازه‌ای چون جامعه خردگرا، اقتصاد دانایی محور، مدیریت مولکولی، مدیریت کوانتومی^۲ و مدیریت دانش^۳، در حال شکل‌گیری است. برخورداری از ابزارهای اطلاعاتی و امکانات ارتباطی مناسب و متناسب با شرایط جدید، کارکنان دانش‌گرا و یادگیرنده که توانمندیهای آنان مبتنی بر کیفیت مستمر باشد، شرط بقا در این دوره است (گیلبرت^۴، ۱۹۹۲). انقلاب اطلاعاتی با ظهور منابع دیجیتالی و ابزارهای ارتباطی، دیگر بار در تمام جوانب زندگی انسان معاصر و از جمله نظامهای آموزش عالی تغییرات

1 – Digital

2 – Quantum

3 – Knowledge management

4 – Gilbert

قابلیت تمیز دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه چهار با استفاده از ... / ۳

بنیادی ایجاد کرده است. ورود به عصر دانش و گسترش ابزارها و کاربرد فناوریهای نوین ارتباطات و اطلاعات، سبب شکل‌گیری رویکردی جدید در امر آموزش برای حل و رفع این چالش نسبتاً قدیمی شده است (دلگارد و همکاران^۱، ۱۹۹۸). زمانی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی بنیان کسب اطلاعات و دانش بودند، اما امروزه با حجم انبوهی از اطلاعات و داده‌های گوناگون روبه‌رو هستند که در بسیاری موارد تولید، اداره، استفاده به‌روز و توجه به کیفیت و چگونگی آموزش و بهره‌برداری صحیح از آن نیز مسأله‌ای درخور تأمل است. بنابراین توجه به اصول و مفاهیم مدیریت دانش، سازمان‌یادگیرنده و مدیریت کیفیت در آموزش عالی بزرگترین مزیت رقابتی کشورها در عرصه اقتصاد جهانی خواهد بود (زتی^۲، ۲۰۰۲). با استناد به سه فلسفه مدیریتی و سازمانی این مسأله قابل توضیح خواهد بود. کوکس و گیلبرت^۳ اظهار می‌دارند که اصول مدیریت کیفیت می‌تواند به‌صورت ابزار مفیدی برای بهبود روحیه دانشجویان، کارمندان، افزایش خلاقیت و انتقال خدمات کیفی‌تر بالاتر به مشتریان به کار گرفته شود (هویدا و عمادزاده، ۱۳۸۳).

این اعتقاد وجود دارد که مدیریت کیفیت فراگیر دورنمای مؤسسات آموزش عالی است و فقط از طریق برنامه‌ریزی درازمدت با ترسیم و اجرای طرحهای کیفی سالانه‌ای حاصل می‌شود که به تدریج مؤسسه را در جهت برآوردن آن دورنما هدایت می‌کند (فرهنگ آموزشی منطبق با افزایش رضایت مشتری که در آن تمام کارکنان و دانشجویان مشارکت دارند) (دلگارد و همکاران، ۲۰۰۰). سازمانهای یادگیرنده تأثیر غیرقابل اجتنابی بر شیوه تفکر و رفتار افراد خواهند داشت. در نتیجه نیاز برای ابداع کیفیت بالا، هزینه پایین و صرف زمان درست - براساس تحلیل جامعه‌نگرانه همیشه رو به افزایش خواهد بود و آموزش عالی به‌عنوان بخشی که منطبق و مرتبط با جامعه است باید با پیشرفت و گسترش یافته‌های خارج از نظام آموزش عالی هماهنگ و سازگار باشد. آموزش عالی مسؤو آموزش و پیشرفت دانشجویانی است که متخصصان و رهبران آینده جامعه خواهند بود و در این مسیر، کیفیت بهتر تنها از طریق مشارکت همه عناصر آموزش عالی میسر خواهد بود (دلگارد و همکاران، ۱۹۹۸). موفقیت مدیریت کیفیت

فراگیر با توانایی یادگیری، جذب، تطابق و اجرای تغییر نگرشهای سازمانی و تلفیق آنها در سازمان در ارتباط است و مدیریت کیفیت فضای لازم برای ایجاد سازمان یادگیرنده و تعاملات و ارتباطات لازم برای انتقال دانش سازمانی را فراهم می‌کند (باران‌دوست و رحمانی، ۱۳۸۲). یکی از این عناصر دانش است که تحت تأثیر پیشرفت‌ها و دگرگونیهای دهه‌های اخیر بر بهبود عملکرد، افزایش رضایت‌مندی و احتمال بقای سازمان با توسعه و کاربرد سرمایه‌های فکری و رشد شایستگی‌های اساسی متمرکز شده است (گادبوت^۱، ۲۰۰۰). موفقیت هر سازمان آموزشی همانند سایر سازمانها در قرن ۲۱ پیش از آنکه وابسته به منابع فیزیکی باشد، منوط به سرمایه‌های فکری آن در کسب، مستندسازی و بیشتر از آن مرهون قدرت و توانایی انتقال سریع‌تر و اثربخش‌تر دانش و رقابت است. مدیریت براساس این فلسفه فکری (مدیریت دانش) با اینکه از نظر منشأ به عصر انقلاب صنعتی در قرن ۱۸ و ۱۹ باز می‌گردد و بر نیاز سازمان به سازماندهی سرمایه‌های فکری، انسانی و علمی متمرکز می‌باشد، به‌عنوان رویکردی نوین در تغییر و جابه‌جایی از مدیریت نیروی عضلانی به مدیریت فکر مغزها تجلی یافته و رشد سریع دانش و فناوری را تثبیت کرده است، (سالیس و جونز^۲، ۱۹۹۳). چپینگ و همکاران^۳ (۲۰۰۲)، مدیریت دانش را به‌عنوان فرایند سازمانی و مدیریت مهارتها و تخصص کارکنان با حمایت فناوری اطلاعات تعریف می‌کنند (به نقل از آرگوت، ماکیاولی و ریگانز^۴، ۲۰۰۳). مدیریت دانش در اساس حول محور بهبود، نوآوری و نیل به اهداف دور می‌زند (سالیس و جونز، ۲۰۰۲) و اینجا همان نقطه‌ای است که مدیریت دانش با مدیریت کیفیت و سازمان یادگیرنده همپوشی پیدا می‌کند. مدیریت دانش اصلی است که در هر سطحی از دانشگاه کاربرد دارد. مسأله اینجاست که آیا دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه چهار بر چنین ابزارهایی مجهز هستند. برای حصول موفقیت دانشگاه الزاماً همه کارکنان باید در اجرای آن درگیر شوند. نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) در کتاب شرکت دانش‌آفرین یادآور شده‌اند که گرد هم آمدن افراد دارای دانش و تجربه‌های مختلف یکی از شرایط اصلی خلق دانش محسوب می‌شود. بارتون نیز می‌نویسد، نوآوری‌ها در

1 – Goldboubt

2 – Sallis & jone

3 – Chih-Ping and others

4 – Argote, Mcevely & Reagans

مرز بین ذهنیت و تفکرات به وجود می‌آید. بنابراین در کنار هم قرار گرفتن ذهنیت‌ها، شرط اول ظهور نوآوری است. اعضای گروه باید آنقدر در دستیابی به زبانی مشترک پیش بروند تا بتوانند به خوبی فرآوردهای آموزشی را درک کنند (داونپورت و پروساک، ۱۳۷۹). خلق دانش و نوآوری پسایند بهبود و رشد مستمر است و رسیدن به یک زبان مشترک گویای وجود چشم‌انداز و آرمان مشترک در دانشگاه می‌باشد. این سه فلسفه مدیریتی (یادگیری، کیفیت و دانش)، فرهنگ سازمانی ایده‌آل و مشترکی ایجاد می‌کنند که افراد درون مؤسسه آموزش عالی نخست برای ارتقای عملکرد خود به‌طور مداوم به دنبال مشارکت، یادگیری و دانستن باشند. دوم؛ آنچه را می‌دانند در سراسر سازمان اشاعه دهند و سوم؛ دانسته‌های خود را در قالب خزانه‌های مدیریت دانش، سازماندهی کنند (وه، ۲۰۰۰؛ به نقل از یانگ و ون^۱، ۲۰۰۳) و این فرهنگ فراهم نمی‌گردد مگر با سازمانی که در آن افراد به‌طور مستمر در حال توسعه ظرفیت خود برای خلق و تحصیل نتایجی مورد انتظار هستند. جایی که الگوهای جدید تفکر پرورش می‌یابد، خواسته‌ها و تمایلات گروهی محقق می‌شود و افراد پیوسته می‌آموزند که چگونه با یکدیگر یاد بگیرند، تفکر نظام‌مند داشته باشند و با استفاده از یادگیری گروهی و الگوهای ذهنی^۲ به کمک تعامل به یک چشم‌انداز و آرمان مشترک برسند و تواناییهای فردی خود را که به‌صورت ضمنی و آشکار است در قالب جلسات غیررسمی و رسمی و تعامل با اعضای دیگر (سنگه^۳، ۱۹۹۰) که در آموزش عالی حضور دارند، درونی نمایند. بنابراین تبدیل کردن دانشگاه‌های آزاد به یک سازمان یادگیرنده خود متضمن نوعی تغییر در شیوه تفکر و اندیشه و یافتن مبدأ حرکت است و این خود مسأله‌ای پیچیده خواهد بود. با توجه به نکات مطرح شده می‌توان اذعان داشت که این پژوهش به دنبال پاسخ به این مسأله است که آیا می‌توان از سازه‌های یادگیرندگی، کیفیت و دانش به‌عنوان ابزار تمیزدهنده دانشگاهها از یکدیگر استفاده نمود و اگر چنین امکانی محتمل است با چه ابزاری این امر میسر خواهد شد. اگرچه تاکنون در جهان مطالعات بسیار زیادی در زمینه مدیریت دانش، سازمانهای یادگیرنده و مدیریت کیفیت انجام

1 – yang & wan

2 – mental model

3 – senge

شده است، [جیمز^۱ (۲۰۰۵)، ریس (۲۰۰۴)، تورکینگتون^۲ (۲۰۰۴)، آلانیس^۳ (۲۰۰۲)، ایگان^۴ (۲۰۰۲)، ویلر^۵ (۲۰۰۲)، پارکر^۶ (۲۰۰۱)، گولدبرگ (۲۰۰۰)، میروویچ و رومار^۷ (۲۰۰۶) هیوی^۸ (۲۰۰۶)، جانپن، پرانیت پولگرنگ و هورادال^۹ (۲۰۰۶)، ساکتیول و راجو^{۱۰} (۲۰۰۵)، چوآ^{۱۱} (۲۰۰۴)، چانگ بینگ سام^{۱۲} (۲۰۰۲)، مالک و کانجی^{۱۳} (۲۰۰۰)، سمل و دیانه (۲۰۰۲)، ادوارد^{۱۴} (۲۰۰۴)، جفری (۲۰۰۴)] اما هیچ کدام از این مطالعات تاکنون به دنبال ساخت یک ابزار مشترک برای مقایسه و ارزیابی دانشگاهها و همچنین رتبه بندی آنها با استفاده از شاخص های نوین یادگیرندگی، کیفیت و دانش نبوده است. بدین لحاظ برای اولین بار چنین ابزاری در این پژوهش ساخته شده و به بررسی فرضیه اصلی پژوهش تحت عنوان؛ مدیریت دانش، سازمان یادگیرنده و مدیریت کیفیت قادر به تمیز بین دانشگاههای جامع و غیرجامع هستند، پرداخته است.

روش پژوهش

روش انجام این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که به دنبال کشف روابط بین متغیرها با استفاده از آماره های همبستگی است. در این نوع مطالعات مقدار همبستگی از طریق توزیع نمرات دو متغیر تعیین می شود (حسن زاده، ۱۳۸۴).

جامعه آماری این پژوهش را کلیه اعضای هیأت علمی (اعم از استادان، مدیران گروهها، رؤسای دانشکده ها) و معاونان (آموزشی، پژوهشی، عمرانی، دانشجویی و مالی) دانشگاههای آزاد اسلامی منطقه چهار کشور که ۱۱۲۰ نفر بودند به همراه کلیه دانشجویان (۱۰۹۳۰۸ نفر) این واحدها و در همه رشته ها در سال تحصیلی (۸۶ - ۱۳۸۵) تشکیل

-
- | | |
|--|--------------------|
| 1 – James | 2 – Turkington |
| 3 – Alanis | 4 – Egan |
| 5 – Weeler | 6 – Parker |
| 7 – Romar | 8 – Huey |
| 9 – Janpen & Praneetpolgrang & Horadal | |
| 10 – Raju | 11 – Chua |
| 12 – chung Bing sum | 13 – Malek & Kanji |
| 14 – Edward | |

دادند. براساس اطلاعات ارائه شده به دو طریق حجم نمونه مکفی برای پژوهش حاضر برآورد گردید. ابتدا براساس جدول کوهن، مانیون و موریسون^۱ (۲۰۰۱) تعداد نمونه برای دانشجویان ۳۸۴ نفر و برای استادان ۱۸۳ نفر برای هر جامعه استخراج شد. سپس در مرحله دوم با محاسبه شاخص‌های توصیفی مقیاسهای پژوهش (میانگین، انحراف معیار و واریانس) و با استفاده از فرمول زیر که در آن Z برابر ۱/۹۶ برای سطح اطمینان ۹۵ درصد، σ^2 معادل واریانس و d که برابر با سطح خطاست اقدام به برآورد حجم نمونه شد. لازم به ذکر است که اشتباه مجاز در این پژوهش ۳ درصد برای استادان و ۱ درصد برای دانشجویان، واریانس برای دانشجویان برابر با ۲۹/۰۴ و برای استادان ۲۴/۳۵۸ (که در بالاترین حد مربوط به زیرمقیاس جامعه‌پذیری برای پرسشنامه مدیریت دانش بوده است) در نظر گرفته شد.

$$n = \frac{z^2 \times \sigma^2}{d^2} \quad (\text{حجم نمونه برآوردی})$$

براساس جایگزین کردن این مقدار در فرمول فوق، حجم نمونه برای دانشجویان ۵۶۸ نفر و برای استادان ۱۵۶ نفر برآورد گردید که به لحاظ کمی و با توجه به مقادیر پیشنهادی کوهن، مانیون و موریسون (۲۰۰۱) در مجموع تعداد ۷۰۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شدند. نمونه نهایی این پژوهش را به‌طور کلی ۷۰۰ نفر از اعضای هیأت علمی و مدیران (معاونان، رؤسای دانشکده‌ها، مدیران گروه‌ها و استادان) و دانشجویان در گروه‌ها و رشته‌های گوناگون تشکیل دادند. با توجه به اینکه منطقه چهار دانشگاه آزاد اسلامی دارای ۲۰ واحد دانشگاهی در سطوح (جامع بسیار بزرگ، بزرگ، متوسط و کوچک) است، به منظور انجام پژوهش و انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردید. هنگامی که جامعه مورد پژوهش بزرگ و گسترده باشد و فهرست کامل افراد جامعه مورد پژوهش در دسترس نباشد می‌توان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده کرد. در نمونه‌گیری خوشه‌ای چند

مرحله‌ای واحد نمونه‌گیری فرد نیست، بلکه واحد نمونه‌گیری گروهی از افراد یا خوشه‌ای از افراد است (بلیکی، ۲۰۰۰). در این پژوهش نیز دانشجویان و استادان در کلاس‌ها و رؤسا و مدیران در دانشکده‌ها به‌عنوان خوشه در نظر گرفته شدند. به این ترتیب ابتدا اطلاعات درباره واحدهای دانشگاهی منطقه چهار از دبیرخانه این منطقه دریافت و سپس ۱۲ دانشگاه از بین ۲۰ دانشگاه انتخاب گردید. در این مرحله سعی شد، حداقل ۵۰ درصد دانشگاهها در پژوهش مشارکت داشته باشند. به دلیل احتمال افت دو دانشگاه نیز به‌عنوان ذخیره انتخاب شدند که البته اطلاعاتی نیز از این واحدها به‌دست آمد و در نهایت در تحلیل نهایی شرکت داده شد.

روش نمونه‌گیری به ترتیبی انجام شد که به طور متوسط از هر نوع دانشگاهی (جامع، بسیار بزرگ، بزرگ، متوسط و کوچک) به نسبت در پژوهش حضور داشته باشند. پس از انتخاب دانشگاهها، از هر دانشگاه چهار دانشکده و از هر دانشکده چهار کلاس انتخاب گردید. سپس کل دانشجویان هر کلاس به همراه استادان، مدیران و معاونان آن دانشکده ارزیابی شدند. به علت متغیر بودن اطلاعات استخراج شده از مرکز اطلاعات و آمار دبیرخانه دانشگاه آزاد اسلامی منطقه چهار، استناد اصلی پژوهش بر اطلاعاتی واقع گردید که دفتر اطلاعات و آمار هر واحد دانشگاهی اعلام می‌کرد. در بررسیهای مکرر صحت اطلاعات دریافتی بررسی گردید و دقت این داده‌ها تأیید شد. علاوه بر رعایت نکات مطروحه، در این پژوهش تلاش بر این امر واقع شد که به لحاظ جغرافیایی نیز نمونه‌گیری منطقی باشد، بنابراین از شمال، جنوب، شرق و غرب این منطقه دانشگاهی واحدها انتخاب گردیدند. پس از انتخاب واحدهای دانشگاهی، دانشکده‌ها و گروههای آموزشی مشخص شدند و سپس از بین آنها چند گروه یا دانشکده و از هر دانشکده یا گروه چند کلاس بررسی گردیدند. لازم به ذکر است که بسیاری از واحدها دانشکده نداشتند و گروه به عنوان چهار چوب نمونه‌گیری انتخاب شد. بعضی از واحدهای دانشگاهی اساتید تمام وقت محدودی داشتند که به همین علت با تمامی آنان مصاحبه شد. بسیاری از اعضای هیأت علمی نیز حاضر به همکاری نشدند که در صورت امکان از اصل جایگزینی استفاده شد.

ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، از دو پرسشنامه محقق ساخته و یک پرسشنامه استاندارد استفاده شد. گویه‌ها و مؤلفه‌های اصلی و فرعی پرسشنامه مدیریت کیفیت فراگیر برگرفته از نظریه خانه^۱ بود که از دیدگاه پدهی (۲۰۰۶) منتج می‌شد. اگر چه زیربنای اصلی ابزار تدوین شده برای سنجش کیفیت مربوط به نظریه خانه می‌شد، ولی در بخش‌هایی که این نظریه ضعف داشت و به منظور نزدیکی بیشتر با مفاهیم آموزش عالی از دیدگاهها، مدل‌ها و نظریه‌های گوناگون دیگر کیفیت در جایگاه خود سود برده شد. با وجود این می‌توان ادعا کرد که زیربنای ابزار حاصل شده بر نظریه پدهی استوار است. پس از مراحل ساخت و اعتباریابی اولیه و با استناد به بررسیهای نهایی که با استفاده از تحلیل عاملی صورت پذیرفت، در نهایت ۹ بعد از پرسشنامه استخراج و به شکل زیر نامگذاری شدند.

۱- تعهد مدیریت ارشد، روابط انسانی و رشد کارکنان

۲- آموزش، محتوای آموزش و یادگیری

۳- پژوهش و فنون تحقیق

۴- ادراکی، روان‌شناختی و عاطفی

۵- مسؤولیت‌پذیری و کنترل بر عملکرد

۶- بصیرت و اخلاقیات در تفکر و عمل

۷- خدمات رفاهی رضایت‌بخش

۸- فضای آموزشی و امکانات درونی

۹- انعطاف‌پذیری

دومین ابزاری که در این پژوهش استفاده شد، پرسشنامه سازمان یادگیرنده بود. الگوی اولیه این ابزار از پرسشنامه مارسیک و واتکینز (۲۰۰۳) گرفته شد و با فضای آموزش عالی انطباق یافت. به دلیل استفاده از فرم اولیه آن و رعایت حقوق علمی ابزار در این پژوهش و همچنین رعایت ضوابط و اصول پرسشنامه اولیه به همین ابزار اشاره شده است. این پرسشنامه سه شاخص سازمان یادگیرنده را در سطح یادگیری فردی،

گروهی و سازمانی مورد بررسی قرار می‌دهد. زیربنای نظری و مفهومی این ابزار، نظریه واتکینز و مارسیک (۲۰۰۳) در ارتباط با سازمان یادگیرنده بود. سومین متغیری که در این پژوهش مورد سنجش واقع شده است، مدیریت دانش بود. ابزار اندازه‌گیری این متغیر، پرسشنامه بود که زیربنای نظری آن را نظریه نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) تشکیل می‌داد. این دو دانشمند چرخه خلق و مدیریت دانش در سازمانها را تحت چهار مؤلفه بررسی کرده‌اند. جامعه‌پذیری، درونی‌سازی، برونی‌سازی و ترکیب چهار مؤلفه اساسی این نظریه هستند. در ادامه گویه‌های طراحی شده با دو روش محتوایی و سازه، به لحاظ روایی ارزیابی شدند.

روایی^۱ سیاهه مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش

۱- روایی محتوایی: برای تأیید محتوای موضوع ماده‌ها یا گویه‌های پرسشنامه‌ها، متغیرهای اصلی پژوهش در اختیار تعدادی از متخصصان و اساتید مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی قرار گرفت (۱۰ نفر) و آنها میزان تناسب ماده‌های پرسشنامه‌ها را با محتوای تعریف شده تعیین نمودند. این فرایند در مرحله اجرای مقدماتی پرسشنامه‌ها صورت گرفت و براساس دیدگاههای آنها محتوای پرسشنامه‌ها مورد تجدید نظر قرار گرفت.

۲- روایی سازه: برای تعیین اینکه نمرات پرسشنامه تا چه اندازه بر مبنای سازه‌های یک نظریه استوار است و در حقیقت تعیین این مطلب که نمرات این پرسشنامه‌ها تا چه اندازه با سازه‌های حاصل از نظریه‌های زیربنایی گویه‌های پرسشنامه‌ها رابطه دارند از تحلیل عوامل استفاده شده است. به دلیل استقلال محتوایی هر یک از پرسشنامه‌ها، یعنی مدیریت دانش، مدیریت کیفیت و سازمان یادگیرنده، تحلیل عوامل بر روی هر یک از این قسمت‌ها به صورت مجزا صورت گرفت تا سه ابزار استاندارد، ولی یکپارچه حاصل گردد. تحلیل عوامل انجام شده گویه‌های تعیین‌کننده مؤلفه‌ها و ابعاد مورد نظر را از پرسشنامه و فرم اولیه پژوهش استخراج کرد. شکل نهایی پرسشنامه در اختیار آزمودنیها قرار گرفت و اطلاعات مورد نظر گردآوری شد.

پایایی سیاهه مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش^۱
 پایایی پرسشنامه‌های به‌کار گرفته شده در این پژوهش به دو شیوه همسانی درونی (آلفای کرانباخ) و تنصیف (دو نیمه کردن و ضریب اسپیرمن - براون و گاتمن) بررسی شد که نتایج آن به ترتیب سازمان یادگیرنده، مدیریت کیفیت فراگیر و مدیریت دانش در جدولهای زیر ارائه شده است.

جدول ۱- آلفای کرانباخ، ضریب اسپیرمن - براون و ضریب گاتمن
 برای پرسشنامه ارزیابی سازمان یادگیرنده

ردیف	مؤلفه‌ها	آلفای کرانباخ ضریب اسپیرمن - براون ضریب گاتمن		
۱	بعد فردی	۰/۹۴۵	۰/۹۱۸	۰/۹۱۶
۲	بعد گروهی	۰/۹۰۵	۰/۸۶۹	۰/۸۶۶
۳	بعد سازمانی	۰/۸۶۹	۰/۸۳۳	۰/۸۲۰
۴	کل پرسشنامه سازمان یادگیرنده	۰/۹۶۶	۰/۹۲۴	۰/۹۲۴

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، آلفای کرانباخ ابعاد سازمان یادگیرنده، به ترتیب برای بعد فردی ۰/۹۴۵، بعد گروهی ۰/۹۰۵، بعد سازمانی ۰/۸۶۹ و کل پرسشنامه ۰/۹۶۶ محاسبه گردید. ضرایب اسپیرمن - براون و گاتمن (به عنوان ضریب پایایی مبتنی بر تنصیف) نیز تا اندازه‌ای نزدیک به آلفای کرانباخ (با اندکی اختلاف پایین‌تر) بوده‌اند. در مجموع شواهد ارائه شده بیانگر همسانی درونی پرسشنامه سازمان یادگیرنده است.

مقادیر جدول ۲ گویای آن است که در مجموع هر ۹ زیرمؤلفه کیفیت دارای ضریب پایایی مناسب می‌باشد. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، آلفای کرانباخ مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فراگیر، به ترتیب برای مؤلفه تعهد مدیران ارشد، روابط انسانی و رشد کارکنان ۰/۹۵۷، آموزش، محتوای آموزشی و یادگیری ۰/۹۵۰، پژوهش و فنون تحقیق ۰/۸۴۳، مؤلفه ادراکی، روان‌شناختی و عاطفی ۰/۸۸۰، مسئولیت‌پذیری و کنترل بر عملکرد ۰/۷۴۲، بصیرت و اخلاقیات در تفکر و عمل ۰/۸۱۴، خدمات رفاهی و رضایت‌بخش

^۱ - Reliability

۰/۷۹۰، فضای آموزشی و امکانات درونی ۰/۷۲۵، انعطاف‌پذیری ۰/۶۸۶ و کل پرسشنامه ۰/۹۳۳ به‌دست آمد. ضرایب گاتمن و اسپیرمن - براون (به‌عنوان ضریب پایایی مبتنی بر تنصیف) نیز تا اندازه‌ای نزدیک به آلفای کرانباخ (با اندکی اختلاف پایین‌تر) بوده‌اند. به هر ترتیب شواهد موجود در جدول بیانگر وجود همسانی درونی پرسشنامه مدیریت کیفیت فراگیر است.

جدول ۲- آلفای کرانباخ، ضریب اسپیرمن - براون و ضریب گاتمن
برای پرسشنامه ارزیابی مدیریت کیفیت فراگیر

ردیف	مؤلفه‌ها	آلفای کرانباخ ضریب اسپیرمن - براون ضریب گاتمن		
۱	تعهد مدیریت ارشد، روابط انسانی و رشد کارکنان	۰/۹۵۷	۰/۹۴۵	۰/۹۶۳
۲	آموزش، محتوای آموزشی و یادگیری	۰/۹۵۰	۰/۹۳۴	۰/۹۳۳
۳	پژوهش و فنون تحقیق	۰/۸۴۳	۰/۸۲۶	۰/۸۲۵
۴	ادراکی، روان‌شناختی و عاطفی	۰/۸۸۰	۰/۸۸۶	۰/۸۸۰
۵	مسئولیت‌پذیری و کنترل بر عملکرد	۰/۷۴۲	۰/۷۲۱	۰/۷۱۰
۶	بصیرت و اخلاقیات در تفکر و عمل	۰/۸۱۴	۰/۷۷۶	۰/۷۶۹
۷	خدمات رفاهی و رضایت‌بخش	۰/۷۹۰	۰/۶۶۳	۰/۶۰
۸	فضای آموزشی و امکانات درونی	۰/۷۲۵	۰/۷۷۱	۰/۷۶۹
۹	انعطاف‌پذیری	۰/۶۸۶	۰/۶۵۴	۰/۶۵۴
۱۰	کل پرسشنامه مدیریت کیفیت فراگیر	۰/۹۳۳	۰/۸۴۰	۰/۸۰۹

جدول ۳- آلفای کرانباخ، ضریب اسپیرمن - براون و ضریب گاتمن
برای پرسشنامه ارزیابی مدیریت دانش

ردیف	مؤلفه‌ها	آلفای کرانباخ ضریب اسپیرمن - براون	ضریب گاتمن
۱	اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری)	۰/۸۴۶	۰/۸۲۳
۲	برونی سازی	۰/۷۵۶	۰/۶۵۷
۳	ترکیب	۰/۸۱۱	۰/۷۷۸
۴	درونی سازی	۰/۸۸۰	۰/۸۴۵
۵	کل پرسشنامه مدیریت دانش	۰/۹۵۳	۰/۹۱۰

به طوری که در جدول ۳ ملاحظه می‌گردد، آلفای کرانباخ پرسشنامه مدیریت دانش به همراه مؤلفه‌های آن ارائه شده است. آلفای کرانباخ مؤلفه جامعه‌پذیری ۰/۸۴۶، برونی‌سازی ۰/۷۵۶، ترکیب ۰/۸۱۱، درونی‌سازی ۰/۸۸۰ و کل پرسشنامه مدیریت دانش ۰/۹۵۳ بوده است. همچنین ضرایب اسپیرمن- براون و گاتمن (به عنوان ضریب پایایی مبتنی بر تصنیف) نیز تا اندازه‌ای نزدیک به آلفای کرانباخ (با اندکی اختلاف پایین‌تر) بوده‌اند. به طور کلی یافته‌های این جدول همسانی درونی پرسشنامه و مؤلفه‌های آن را تأیید می‌کند.

نحوه اجرای پرسشنامه

پرسشنامه به دو شیوه خود گزارش‌دهی که مخصوص متخصصان و اعضای هیأت علمی آشنا با مفاهیم بود و به شیوه مصاحبه ساختار یافته برای سایر مشارکت‌کنندگان در پژوهش که هیچ آشنایی محسوسی با مفاهیم مندرج در پرسشنامه‌ها نداشتند، اجرا شد. بدین ترتیب برای استادان، معاونان، مدیران گروه‌ها، رؤسای دانشکده‌ها و دانشجویانی که رشته و گروه آموزشی آنها مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش و رشته‌های وابسته بود، روش خود پاسخ‌دهی و برای گروه‌های دیگر پرسشنامه به صورت مصاحبه و با طرح تک‌تک گویه‌ها به مرحله اجرا درآمد. به منظور تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون تحلیل ممیز استفاده شد. در این پژوهش آزمون تحلیل ممیز به منظور پیش‌بینی متغیر وابسته (عضویت گروهی یعنی عضویت به دانشگاهها) از روی متغیرهای مستقل (مدیریت دانش، مدیریت کیفیت و سازمان یادگیرنده) به کار برده شد.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش

مدیریت دانش، سازمان یادگیرنده و مدیریت کیفیت قادر به تمیز بین دانشگاه‌های جامع و غیرجامع هستند.

جدول ۴- میانگین و انحراف معیار متغیرهای مستقل با عضویت در طبقه

دانشگاهها	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	تعداد معتبر	
				وزن شده	وزن نشده
	مدیریت دانش	۷۱/۱۱۵۰	۱۱/۰۰۹۶۵	۲	۲
دانشگاههای جامع	مدیریت کیفیت فراگیر	۴۱۶/۹۱۰۰	۱۲/۸۸۳۴۹	۲	۲
	سازمان یادگیرنده	۱۱۱/۵۸۰۰	۱۵/۹۰۹۹۰	۲	۲
دانشگاههای غیرجامع	مدیریت دانش	۷۳/۷۹۰۲	۵/۹۸۹۹۶	۱۰	۱۰
	مدیریت کیفیت فراگیر	۴۱۷/۲۶۳۰	۳۱/۳۰۱۲۱	۱۰	۱۰
	سازمان یادگیرنده	۱۲۱/۱۰۳۸	۱۱/۶۷۹۹۹	۱۰	۱۰
کل	مدیریت دانش	۷۳/۳۴۴۳	۶/۴۳۸۹۳	۱۲	۱۲
	مدیریت کیفیت فراگیر	۴۱۷/۲۰۴۲	۲۸/۵۷۸۵۷	۱۲	۱۲
	سازمان یادگیرنده	۱۱۹/۵۱۶۵	۱۲/۱۸۰۸۲	۱۲	۱۲

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد در حالی که میانگین کلی مدیریت دانش ۷۳/۳۴۴۳، مدیریت کیفیت فراگیر ۴۱۷/۲۰۴۲ و سازمان یادگیرنده ۱۱۹/۵۱۶۵ است، این میانگین‌ها در دانشگاه‌های جامع برای مدیریت دانش ۷۱/۱۱۵۰، مدیریت کیفیت فراگیر ۴۱۶/۹۱۰۰ و سازمان یادگیرنده ۱۱۱/۵۸۰۰ بوده و در دانشگاه‌های غیرجامع مدیریت دانش ۷۳/۷۹۰۲، مدیریت کیفیت فراگیر ۴۱۷/۲۶۳۰ و سازمان یادگیرنده ۱۲۱/۱۰۳۸ می‌باشد.

جدول ۵- تحلیل واریانس و آزمون لامبدای ویلکز هر کدام از متغیرهای مستقل

شاخص‌های آماری	مقدار لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	معناداری
مدیریت دانش	۰/۹۷۴	۰/۲۶۹	۱	۱۰	۰/۶۱۶
مدیریت کیفیت فراگیر	۱	۰/۰۰۰	۱	۱۰	۰/۹۸۸
سازمان یادگیرنده	۰/۹۰۷	۰/۰۲۱	۱	۱۰	۰/۳۳۶

$P < ۰/۰۵*$

جدول ۵ نشان می‌دهد که بین مدیریت دانش ($F=۰/۲۶۹$, $df=۱/۱۰$, $P= ۰/۶۱۶$)، مدیریت کیفیت فراگیر ($F= ۰/۹۸۸$, $df=۱/۱۰$, $P = ۰/۹۸۸$) و سازمان یادگیرنده ($F=۰/۰۲۱$, $df=۱/۱۰$, $P = ۰/۳۳۶$) در دانشگاه‌های جامع و غیرجامع تفاوت معناداری وجود ندارد. به علاوه نتایج آزمون لامبدای ویلکز در ارتباط با مدیریت دانش ($۰/۹۷۴$)، مدیریت کیفیت فراگیر (۱) و سازمان یادگیرنده ($۰/۹۰۷$) در دانشگاه‌های جامع و غیرجامع نیز به علت نزدیکی به عدد ۱ معنادار نیست.

جدول ۶- مقدار ویژه، واریانس و درصد تجمعی تابع تشخیص کانونیکال بین طبقات

شاخص‌های آماری	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی	همبستگی کانونیکال
تابع تشخیص اولین تابع	۰/۹۷۷	۱۰۰	۱۰۰	۰/۷۰۳

یافته‌های جدول ۶ مقدار ویژه قدرت ($۰/۹۷۷$) تمیز قایل شدن تابع تشخیص بین طبقات را نشان می‌دهد (هر چه این مقدار بزرگتر باشد تشخیص بهتری صورت گرفته است). ستون درصد واریانس امکان مقایسه موفقیت نسبی تابع‌ها را نشان می‌دهد. وقتی فقط یک تابع وجود دارد (مثل این مورد) این ستون و ستون درصد تراکمی هیچ چیز مفیدی به دست نمی‌دهد. وقتی چندین تابع وجود دارد احتمالاً این نکته دریافت می‌شود که فقط چند تابع اولیه به‌طور مفیدی بین گروه‌ها تمیز قایل می‌شوند.

جدول ۷- ماتریس ساختار، رابطه بین تابع تشخیص با متغیرهای تشخیص دهنده

شخص‌های آماری	عملکرد
تابع تشخیص	تابع اول
مدیریت دانش	۰/۳۲۳
سازمان یادگیرنده	۰/۱۶۶
مدیریت کیفیت فراگیر	۰/۰۰۵

جدول ۷ میزان کمک هر کدام از متغیرهای سه‌گانه را به تابع تشخیص نشان می‌دهد. این توابع برحسب میزان کمک‌شان مرتب شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیریت دانش با تابع دارای همبستگی مثبت بوده (۰/۳۲۳) و بیشترین کمک را بدان نموده است.

جدول ۸- ماتریس ساختار، رابطه بین تابع تشخیص با متغیرهای تشخیص دهنده

شخص‌های آماری	عملکرد
تابع تشخیص	تابع اول
دانشگاههای جامع	-۲/۰۱۸
دانشگاههای غیرجامع	۰/۴۰۴

جدول ۸ میانگین مقدار تابع تشخیص برای هر کدام از طبقه‌ها را ارائه می‌دهد. مقدار میانگین تابع برای دانشگاههای جامع منفی (-۲/۰۱۸) و برای دانشگاههای غیرجامع مثبت می‌باشد. بدین ترتیب تابع بین دو گروه تمیز قایل شده است. چنانکه در جدول ۹ مشاهده می‌شود در ۲ مورد تابع تشخیص به درستی پیش‌بینی کرده است که دانشگاههای جامع، جامع است، و در ۹ مورد به درستی دانشگاههای غیرجامع را پیش‌بینی نموده است. بنابراین ۱۱ دانشگاه از ۱۲ دانشگاه به درستی دسته‌بندی شده‌اند یا میزان موفقیت ۹۰ درصد بوده است. اگرچه جدول نشان

می‌دهد که ۱۰ درصد از دانشگاه‌های غیرجامع در این گروه طبقه‌بندی نشده‌اند. به لحاظ عددی فقط یک دانشگاه غیرجامع در دانشگاه‌های جامع دسته‌بندی شده است. نتایج تفسیر نسبتاً موفقیت‌آمیزی از توابع تشخیص را نشان می‌دهد.

جدول ۹- نتایج طبقه‌بندی براساس تابع تشخیص کانونیکال

کلی	عضویت گروهی پیش‌بینی شده		دانشگاهها	
	دانشگاههای غیرجامع	دانشگاههای جامع	دانشگاههای جامع	دانشگاههای غیرجامع
اصلی	۲	۰	۲	۱۰
	۱۰	۹	۱	۱۰۰
درصد	۱۰۰	۰	۱۰۰	۱۰
	۱۰۰	۹۰	۱۰	۱۰۰

تفسیر نتایج

سازمان یادگیرنده تعهد به مدیریت کیفیت فراگیر را برای پیشرفت مداوم استوار می‌سازد. به عقیده رابینز (۱۳۸۴) سازمان یادگیرنده مفاهیم رفتار سازمانی مانند مدیریت کیفیت فراگیر، فرهنگ سازمانی، تضاد وظیفه‌ای، کشمکش‌ها و رهبری تحول‌گرا را فراهم آورده است. سازمانهای یادگیرنده همچنین بر مبنای فرهنگ خاصی که خطرپذیری، گشودگی و رشد را ارزشمند می‌شمارد در دانشگاهها بنا می‌شود. دانشگاههای یادگیرنده اهمیت مخالفت‌ها، سوء استفاده‌ها و شکلهای دیگر تضادهای طبقه‌ای را حمایت می‌کند و رهبری تحول‌گرا در یک دانشگاه یادگیرنده برای ایجاد چشم‌انداز مشترک و اجرای آن کاملاً ضروری است. حرکت و تکاپوی افراد در دانشگاهها برای رسیدن به اهداف سازمانی نیازمند دانشی فراتر از تجربه و اتفاقات ناگهانی است. بازده اصلی فرایندهای یادگیری سازمانی، دانش سازمان است که مجموعه‌ای از فرایندهای سازمانی، محصولات، مشتریان و محیط‌های رقابتی است. دانشگاهها برای بهره‌گیری بهتر از دانش باید اقدام به توسعه مدیریت دانش کنند.

یادگیری سازمانی و مدیریت دانش به طور عمیق به رهبری اثربخش در سرتاسر سازمان بستگی دارد. رهبران دانشگاه‌های یادگیرنده فعالانه درگیر امر یادگیری سازمانی هستند، آنها صداقت، شفافیت، خطرپذیری و بازاندیشی را که ابعاد درونی ساختار مدیریت کیفیت فراگیر است، سرلوحه برنامه خویش قرار می‌دهند. با این رویکرد این پژوهش با هدف استفاده از قابلیت‌های سه سازه مدیریت کیفیت، مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده برای رتبه‌بندی دانشگاه‌های آزاد و همچنین میزان توافق این رتبه‌بندی با رتبه‌بندی‌های خاص سازمان مرکزی دانشگاه آزاد شکل گرفت. قبل از هر نوع تحلیل جامعی میزان دقت و صحت ابزارها برآورد شد. نتایج آزمون تحلیل تشخیص با استفاده از سه متغیر اصلی پژوهش نشان داد که می‌توان با استفاده از تابع تشخیص بین دانشگاه‌های جامع و غیرجامع تمیز قایل شد. میزان موفقیت این تمیزدهی ۹۰ درصد بوده است، به طوری که از ۱۲ دانشگاه شرکت داده شده در پژوهش ۱۱ دانشگاه در گروه‌های اصلی خود عضویت داده شد و تنها یک دانشگاه غیرجامع برخلاف پیش‌بینی به غلط در گروه دانشگاه‌های جامع دسته‌بندی شده است. بنابراین می‌توان نتایج حاصل از این تحلیل ممیز با ۹۰ درصد اطمینان به کار بست. اگرچه نباید وجود شاخص‌های سه‌گانه در دانشگاه‌ها را به تعداد دانشجو، استاد، وسعت و مانند اینها وابسته دانست.

در سالهای اخیر بسیاری از شاخص‌های رتبه‌بندی و تفکیک دانشگاه‌ها دچار تغییرات شگرفی شده است. ورود به عصر اطلاعات و دانش، تغییر مفهوم کیفیت و حرکت از کمیت صرف به سمت محصولات کمی - کیفی باعث مطرح شدن شاخص‌های جدیدی برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها شده است. حجم تولید دانش، پیچیدگی چرخه‌های یادگیری در دانشگاه‌ها و همچنین تنوع دیدگاه‌های کیفی باعث پیدایش ابزارهای نوینی گردیده است که دیگر تنها دانشگاه‌ها را بر اساس تعداد دانشجو و نسبت‌های ثابت و خشک کمی دسته‌بندی نمی‌کنند. معمولاً هر مؤسسه، به‌عنوان یک مجموعه شأن و مرتبه معتبر را از انجمن منطقه‌ای خویش کسب می‌کند، که البته در مورد دانشگاه آزاد اسلامی این وظیفه بر عهده دبیرخانه منطقه و تأیید از طرف سازمان مرکزی دانشگاه و تأیید نهایی ریاست دانشگاه آزاد است. هر چند شاخص‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌های آزاد بسیار مفصل و کامل است، ولی متأسفانه تغییرات سریع فناوری، اقتصادی، ساختار شغلی و توقعات دانشجویان را نمی‌توان در

آنها به شکل محسوس ملاحظه کرد. از طرفی ابزارهای تفکیکی به طور عمده بر حجم نسبت‌ها تکیه می‌کنند، مثل تعداد اعضای هیأت علمی دکترا، تعداد دانشکده‌ها و رشته‌های کارشناسی ارشد یا دکتری. اگر چه این موارد نیز دارای درجه اهمیت و لازم هستند ولی کافی نیستند. نکته بسیار عجیب، ولی محسوس با توجه به یافته‌های جدول ۴ بالاتر بودن میانگین شاخص‌های مدیریت کیفیت، مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده در دانشگاه‌های آزاد غیرجامع است. با وجود اینکه در جدول ۹ توابع تشخیص توانسته بود دانشگاه‌های جامع و غیرجامع را با میزان موفقیت ۹۰ درصد تفکیک کند، ولی براساس توابع تنها یکی از دانشگاه‌های غیرجامع توانسته بود، عضویت در گروه دانشگاه‌های جامع را به دست آورد. بررسی‌های اضافی انجام شده برای مشخص کردن دانشگاه مربوط نشان می‌دهد که دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه به لحاظ محتوای شناختی پرسش‌شوندگان در حد دانشگاه‌های جامع ارزیابی شده است. ملاحظات و مشاهدات واقعی و زمینه‌ای به لحاظ متغیرهای پژوهش نیز این دیدگاه را تأیید می‌کند.

در مورد مباحث تبیین شده در این قسمت باید نکاتی را با ملاحظه بیشتر مورد توجه قرار داد. اولاً اینکه پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها درک شرکت‌کنندگان در پژوهش از مفاهیم و متغیرهای اصلی مورد نظر است، که مقایسه کلی آن با واقعیات همخوانی زیادی را نشان می‌دهد. دوم اینکه یادگیرندگی، دانش و کیفیت سه رکن پایدار یک مؤسسه آموزش عالی مقتدر هستند که برای بهبود وضعیت دانشگاه با توجه به میزان تأثیر هر کدام در نتیجه نهایی باید به تقویت آنها پرداخته شود که البته زتی (۲۰۰۲) بالندگی سازمانی و نوآوری را نیز از مشخصه‌های حضور چنین دانشگاه‌هایی می‌داند. سوم اینکه تحلیل فرهنگی و اجتماعی مناطقی که واحدهای دانشگاهی در آنها بنا شده است نشان می‌دهد که بسیاری از واحدها به لحاظ زیرساخت‌های اقتصادی، فرهنگی و فناوری‌یی ظرفیت بالاتری نسبت به دانشگاه‌های همتراز خود برای رسیدن به یادگیرندگی دارند. چهارم نوع رشته‌ها، گروه‌های آموزشی و نوع توجهات مدیران ارشد این دانشگاه‌ها به یادگیرندگی، ارزیابی آن و تشویق و پاداش‌دهی پژوهش و کیفیت آن، نتایج متفاوتی را ایجاد خواهد کرد. پنجم اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها، تراز علمی و بنیه پژوهشی، همچنین حضور امکانات لازم برای یادگیری همچون مراکز رشد

فناوری، کتابخانه الکترونیکی و مواردی مانند اینها، می‌توانند تمامی پیش‌فرض‌ها را بر هم بزنند. ششم سطح علمی دانشجویان در هر دوره، میزان علاقه‌مندی، فضای روابط انسانی موجود بین استاد و دانشجو و به‌طور کلی دانشگاه و دانشجو می‌تواند نقش مهمی در به ثمر نشستن الگوی مدیریت کیفیت، مدیریت دانش و سازمان یادگیرنده داشته باشد. تشویق ایده‌پروری، خلاقیت، خلق‌کنندگی، اشتراک دانش و تعریف فنون مورد نیاز برای این تقسیم از ضروریات رسیدن به موفقیت در دانشگاه آزاد است (جهانیان، ۱۳۸۳).

بحث و نتیجه‌گیری

از ویژگی‌های نظام‌های آموزش عالی در هزاره سوم یادگیرندگی، ساختارهای پویا، انعطاف‌پذیری، کیفیت و دانش‌مداری است. این خصایص تا حدی به‌عنوان یک زنجیره مرتبط به هم عمل کرده‌اند و دانشگاه‌ها را به انکوباتورهای تولید و پرورش ایده تبدیل کرده‌اند. اگرچه یاددهندگی و یادگیرندگی عمدتاً ذهن را به سمت انتقال دانش و علوم سوق می‌دهد، اما مرکز ثقل محتوای قابل انتقال مبتنی و متکی بر داده‌های مرادده‌ای و ذهنی و داده‌های عملیاتی است که خود را در یک قالب معنادار یعنی اطلاعات نشان می‌دهد و زمانی که این اطلاعات کاملاً تلخیص و مستند شد هوش سازمانی را می‌سازد و به شکل انتزاعی در می‌آید و دانش را پایه‌گذاری می‌کند. کیفیت فضایی که در آن دانش انتقال می‌یابد خود مسأله‌ای فرا پیچیده است، بدین علت که مفهومی فراگیر و جامع است و از بستر انتقال دانش تا تمامی فرایندهای یادگیری را در اشکال گروهی، فردی و سازمانی کنترل می‌کند. با توجه به اینکه سرمایه اصلی دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمانهای دانش بنیاد دانش است، کیفیت خلق‌کنندگان، تولیدات دانش و همچنین چرخه‌های یادگیری پدیدآورنده دانش بسیار حایز اهمیت است. امروزه نظام‌های آموزش عالی باید توانایی تطابق با دگرگونی‌های مداوم را برای نیل به موفقیت داشته باشند. به بیان دیگر دانشگاه‌ها باید به سازمانهای یادگیرنده تبدیل شوند. در سازمانهای یادگیرنده، یادگیری فراشغلی برای دستیابی به هدفها ضرورتی انکارناپذیر است. به این ترتیب می‌توانند تجربه‌های جدید بیاموزند، امور را بهبود بخشند و به‌طور دایم بر تواناییهای خود بیفزایند. در دانشگاه‌های یادگیرنده مأموریت سازمان برای همه کارکنان

مشخص است و مورد حمایت همگان قرار می‌گیرد، همه کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند و سبک رهبری بیشتر مشارکتی است، انتقال دانش در سراسر دانشگاه به نحوی است که کارکنان دانسته‌های خود را با یکدیگر مبادله می‌کنند، فرهنگ سازمانی بسیار قوی در دانشگاه حاکم است و کار گروهی به شدت تقویت می‌شود. از طرفی مدیریت کیفیت نوعی تغییر فرهنگ سازمانی است که چنین تغییری به واسطه آموزش و یادگیری قابلیت استقرار پیدا می‌کند و اصلاح رفتارها و تغییر آنها نوعی یادگیری است که به عنوان بهبود مستمر عملکردها هسته مرکزی فلسفه مدیریت کیفیت فراگیر است. موفقیت مدیریت کیفیت فراگیر با جذب، تطابق و ایجاد تغییر نگرش در اعضا و مشارکت آنها در سازمان مرتبط است. از طرف دیگر بیشتر دانشگاهها قادر نیستند به عنوان سازمانهای مبتنی بر دانش عمل کنند چرا که آنها از ناتوانیهای یادگیری رنج می‌برند و یادگیری و چرخه‌های آن پیش بایست‌های رسیدن به دانش است. یادگیری مفهومی پویاست، بنابراین باعث پویایی کیفیت و دانش نیز می‌شود. بسیاری از صاحب‌نظران فرایند یادگیری را جریانی اجتماعی می‌دانند و اعتقاد دارند که یادگیری در ارتباط با مردم ایجاد شده و عبارت از روابط متقابل و مکالمات گروهی است. همین استناد از آدلسون (۲۰۰۰)، تأییدکننده ابعاد دانشی است (جامعه‌پذیری، درونی‌سازی، برونی‌سازی و ترکیب) که نوناکا و تاکوچی (۱۹۹۵) مطرح کردند و بر طبق نظر واتکینز و مارسیک (۲۰۰۳) چرخه‌های یادگیری می‌تواند در سطوح فردی، گروهی و سازمانی به وقوع بپیوندد و این سطوح در واقع سازمان و مشتریانی را شامل می‌شود که در فرایند یادگیری مشارکت دارند و یادگیری در حقیقت سامانه دگرگونی یا فرایند تولید در مبحث کیفیت است. علاوه بر این رسیدن به محصولات و فرایندهای کیفی امری فراگیر است که برای دستیابی به آن تمامی بخش‌های سازمان درگیر می‌شوند و علت این درگیر شدن نیز وجود بینش مشترک و درک مسیر و جهتی است که دانشگاه تلاش می‌کند به سوی آن حرکت نماید، بنابراین همکاری‌ها را به منظور ایجاد روابط متقابل گروهی برای خلق دانش سازمانی تسهیل می‌کند.

بالاسوبرامانیان (۲۰۰۱) بیان می‌دارد که هر چه قدر ابهام و عدم اطمینان محیطی گسترده‌تر باشد، نیاز به یادگیری اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و بستر ساز یادگیری فضایی است توأم با اطمینان، تفاهم، امنیت، تکریم، تعهد، ارتباطات، شایستگی و ثبات که این

ابعاد، مهمترین ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر هستند. به عبارتی در چنین جوی است که خلاقیت، نوآوری، تولید و باروری ایده‌ها و تبدیل آنها به دانش صورت می‌گیرد. چنانچه دانش، یادگیرندگی و کیفیت عناصر اساسی نظام‌های آموزشی عالی قرن حاضر به حساب آیند، پس می‌توان از آنها به عنوان ابزاری برای رتبه‌بندی دانشگاهها استفاده نمود و با رتبه‌بندی دانشگاهها بر اساس این شاخص‌ها تعیین نمود که کدام یک اقتصادی‌تر و برای ادامه حیات و بقای خویش مصمم‌تر هستند.

پیشنهادها

با توجه به قدرت تمیز و تفکیک مدیریت دانش، مدیریت کیفیت و سازمان یادگیرنده بین دانشگاههای آزاد منطقه چهار توصیه می‌شود:

۱- با توجه به نتایج جدول ۹ روشهای سنتی قدیمی کنار گذاشته شود و از ابزار مدیریت کیفیت، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش به‌عنوان یک وسیله رتبه‌سنج استفاده گردد، چرا که این ابزار محتوای دانشگاه را به شکل دقیق‌تری جرح و تعدیل خواهد کرد.

۲- نتایج جدول ۴ میانگین‌ها بیانگر آن است که اگر بعضی شرایط ساختاری، زیرساختی و فرهنگی در شهرهای اطراف مراکز استانها آماده گردد، دانشگاههای غیرجامع در برهه زمانی کوتاهی خود را در حد دانشگاههای جامع مطرح خواهند کرد.

۳- بر طبق دیدگاه زتی (۲۰۰۲) ترکیب سه متغیر دانش، کیفیت و یادگیرندگی باعث پیدایش بالندگی سازمانی خواهد شد، بنابراین برای سنجش توسعه سازمانی دانشگاهها می‌توان از این ابزار سود برد و با شناسایی نقاط قوت و ضعف شرایط مناسب برای اصلاح و بازسازی ساختار دانشگاه آزاد را فراهم کرد.

منابع

- باراندوست، رامبد و شادی رحمانی. (۱۳۸۲)، «بررسی رابطه تطبیقی مدیریت کیفیت جامع و سازمان یادگیرنده»، *مجله تدبیر*. شماره ۱۳۴.
- داونپورت، تامس. اچ. و پروساک، لارنس. *مدیریت دانش*، ترجمه حسین رحمان سرشت، (۱۳۷۹)، تهران، نشر ساپکو.

رایینز، استیفن. پی. *رفتار سازمانی*، ترجمه فرزاد امیدواران، (۱۳۸۴)، تهران، مهربان نشر.
حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۸۴)، *روش تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، نشر ساوالان.
جهانیان، خشایار. (۱۳۸۳)، *مدیریت دانش*، همدان، انتشارات مصفا‌ی الوند.
هویدا، رضا و مصطفی عمادزاده. (۱۳۸۳)، «بهبود مستمر در کیفیت آموزش دانشگاهی»، *مجله علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان*، اصفهان، سال شانزدهم، شماره ۳ و ۴.

Addelson, M. (2000). *"What is good organization? learning organizations, community and the rhetoric of the" bottom line"* George Mason University.

Alanis, M.A. (2002). *"Creating a learning organization: a case study of a high-poverty, continuously improving predominately hispanic school district"*, The University of Texas At Austin.

Balasubramanian, V. (2001). *"Organizational learning and information system"*.

Bliakie, N. (2000), *"Designing Social Reserch"*, by Polity Press.

Chua, C. (2004). "Perception of Quality in higher Education". *Proceedings of the Australian university Quality forum. AUQA Occasional publication.*

Chung Bing Sum, T.C. (2002), *"Quality in Higher Education"*: Policies and Practices. A Hong Kong Perspective: Introduction and Reserch Approachi Available in. www. Googhe.com.

Chih-Ping, W., Jen-Hwa, H., and Hung-Huang, C. (2002). *"Design and evaluation of a knowledge management system"*, Software Jornal, 19(3)m 56 – 59.

Cohen, L.L., Manion, L., & Morrison. (2001), *"Research Methods in Education"* .by Routledge Falmer, 5 th edition.

Dehlgard J. and Qstergaard. TQMLEAN. (2000), *"TQM lean Thinking in Higher Education"*. The Aarhus School of Business, Demark.

- Dehlgard J.J, Madsen O.N. (1998b). *Some "Experiences of Implementing TQM in Higher Education"*.
- Egan, T.M. (2002). *Learning organization dimensions and. motivation to transfer learning in large firm information technology employees*, University of Minnesota
- Edward, K. (2004). *"Institutional Research as the Catalyst for the Extent and Effectiveness of Knowledge- Management Practices in Improving Planning and Decision- Making in Higher Education Organizations"*.
- Gillbert, G. (1992). "Quality Improvement in a Defense Organization": *Public Productivity and management Review*. 16(1), 65 – 75 .
- Goldbout, A. (2002), *"management core competences"*: the impact of knowledge management on human Resources practices in leading- edge organizations. *Knowledge and process Management*. (14) . PP 325 – 333 .
- Goldberg, K.I. (2000). *Organizational learning in the public sector: a study of the university of Arizona library learning organization*.
- Huey.W.S. (2006), "Improvement of School Performance": Implementing total Quality management and Learning organization in Selected Technological Universities, *Technological Colleges, and colleges for Professional Training in Taiwan*. *Dissertation*. Available in: <http://proquest.umi.comlpodaiveb?>
- Janpen, P., Praneetpolgrang, P. & Horadal. P. (2006). *"Development of Total Quality Management Model for Thai Communitas Knowledge Management System"*. IAMOT.
- James. D.A. (2005). *A study of professional and organizational learning in schools, New York university*.
- Jeffery, M. (2004). "Enhancing and Inhibiting Interactions Between Business processing and Knowledge Production": *A macro study of leadership and knowledge processing in higher Education*. Proquest document ID: 76542301.

- Malek, & Kanji, G. (2000). *"TQM in Malaysian Higher Education Institution"*. Sinergie rapporti di ricerca. 9/2000.
- Meirowiech, G., Romar, E. (2006). *"The Difficulty in Implementing TQM in Higher Education Instruction"*. Available in : www. Emerald. Com.
- Nonaka, L., and Takeuchi, H. (1995), *"The Knowledge – Creating Company"*: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University press.
- Padahi, N. (2006). *"The Eight Elements of TQM"*. Sixsigmalls- Human Dimension of TQM.
- Padhi, N. (2006), *The Eight Elements of TQM. Indian Steel Industry, Human Dimension of TQM.*
- Parker, P.K. (2001). *"Assessing the role of leadership in transformation in a learning organization"*, The University of Manitoba Canada.
- Reece, Philip. D.R. (2004). *"Universities as learning organization: how can Australian universities become learning organization"*, PH.D. thesis.
- Sakthivel, P.B. (2005), TQM Implementation and Students Satisfaction of Academic Performance. *The TQM Magazine*. Vol 17.No 6. PP 573 – 589.
- Sallis, E. (1993), *TQM in Education*, London, Kogan Page. .
- Sallis, E. and Jone, G. (2002), *"knowledge management in Education"*. Kogan page London, PP 130.
- Senge, P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Century Business, UK, .
- Semmel, C. & Dianne, E. (2006). *"Knowledge management"*: processes and strategies used in united states research universities. Available in: <http://proquest.umi.com/p&dweb/proquestdocumentID:7263725971>.
- Turkington, M. (2004). *The catholic education office (CEO) sydney as a learning organization and its perceived impact on standard*, Australian

- C-Watkines, K.E. & Marsick, V. (2003). *Dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ)*. Sanfransisco.
- Weeler, L.L. (2002). *Building a learning organization: a native American Experience, Fielding Graduate Institute*
- Yang, J. and Wan, C. (2003), "Advancing organizational effectiveness and knowledge management implementation" *tourism management. Journal of management*, Vol, 3, No 7, PP 10 – 22 .
- Zetie, S. (2002). *"The Quality Cercle Approach to Knowledge Management"*. Managerial Auditing Journal. Available in: [htt: // www. Emeraldinsight. Com / 0268 – 6902 .htm](http://www.emeraldinsight.com/0268-6902.htm).

تاریخ وصول: ۸۶/۹/۳

تاریخ پذیرش: ۸۷/۱/۲۰