نوع مقاله: پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۰۸

طراحی مدل مدیریت دانش با رویکرد یاددهی/یادگیری در شرکت ملی حفاری ایران

آزاده کردزنگنه[۱] - یدالله مهرعلی‌زاده[۲] - حمید فرهادی‌راد[۳] - سکینه شاهی[۴]

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی مدیریت دانش با رویکرد یاددهی/یادگیری در شرکت ملی حفاری ایران بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت داده‌ها، از نوع کیفی با استفاده از رویکرد تحلیل نظریه داده بنیاد مبتنی بر رهیافت سیستماتیک بوده است. شرکت کنندگان در این پژوهش خبرگان و متخصصان حوزه مدیریت منابع انسانی بودند که به‌صورت هدفمند و با روش گلوله برفی انتخاب شدند و اشباع نظری با مصاحبه عمیق با ۱۵ نفر حاصل شد و به جهت اطمینان تا ۲۰ نفر ادامه پیدا کرد. اعتبار یافته‌ها با روش‌های تطبیق توسط اعضا، بررسی همکار و مصاحبه‌های آزمایشی تعیین شد. برای تجزیه وتحلیل مصاحبه‌ها از کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. بر اساس نتایج، ۴۷۸ گزاره مفهومی اولیه با ۲۲ مقوله اصلی و ۱۱۱مقوله فرعی در قالب ابعاد شش گانه مدل پارادایمی شامل موجبات علّی، پدیده اصلی (تقویت یاددهی و یادگیری)، راهبرد، ویژگی‌های بستر، شرایط مداخله‌ای و پیامدها شناسایی شدند.

واژگان کلیدی: مدیریت دانش، یاددهی/یادگیری، نظریه داده بنیاد، شرکت ملی حفاری ایران.

[۱] دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران، نویسنده مسئول: (zangeneh.azadeh@gmail.com)

[۲] استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ymehralizadeh@gmail.com

[۳] استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. hfarhadirad@gmail.com

[۴] استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی ، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. SSHAHI@scu.ac.ir

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

مقدمه

توجه گسترده به دانش، به‌عنوان یکی از منابع سازمانی و شناخت مدیریت دانش به‌عنوان عامل حیاتی برای بقا و رقابت سازمانی، به دهه ۱۹۹۰ باز می‌گردد. پنرز[1] (۱۹۷۲) در کتاب خود با عنوان «رشد سازمان ها» دانش را به‌عنوان یک منبع رقابت معرفی کرده و پولانی[2] (۱۹۸۵) نیز در طبقه‌بندی انواع دانش، دانش را به دو نوع دانش نهان (ضمنی) و دانش آشکار (صریح) تقسیم نموده است، او دانش آشکار را دانشی می‌داند که قابل رمزگذاری و کدگذاری است و می‌توان آن را در پایگاه‌های اطلاعاتی ذخیره کرد، مستندسازی کرد و در اختیار دیگران نیز قرار داد، اما دانش نهان یا ضمنی دانشی است که کدگذاری آن مشکل است و ریشه در ایده‌ها و ذهن افراد دارد. این دانش، ملموس نیست و انتقال آن به دیگران مشکل است. به اعتقاد نوناکا و تاکه اوچی[3] (۲۰۱۶)، دانش از طریق مجموعه تغییراتی مداوم بین دانش ضمنی و دانش صریح از طریق اجتماعی سازی، ترکیب، درونی‌سازی و برون‌سازی ایجاد می‌شود، لذا چنین منبعی باید محافظت، بهسازی و اداره گردد و به جای اداره دانش از روی شانس، با به کارگیری فنون و روش‌های مناسب، به رشد و گسترش بهتر آن کمک شود (Fombad & Onyancha, 2017). با این وجود دانش به‌عنوان سرمایه سازمانی تلقی می‌شود و مدیریت آن اهمیت زیادی دارد. مدیریت دانش به‌عنوان رویکردی منظم و دارای برنامه برای مدیریت خلق، توزیع و به کارگیری دانش در سازمان برای توانمندتر شدن سازمان در بهبود کیفیت خدمات، می‌تواند در بسیاری از موارد از سردرگمی، تکرار مکرر یک اشتباه و افزایش خسارات و هزینه‌ها جلوگیری کند. هم‌چنین فهم و درک مدیریت دانش، تغییر دیدگاه در سطوح مختلف فردی، گروهی، سازمانی و جهانی را به همراه دارد (قلیچ لی و ابراهیمی، ۱۳۹۵).

از آن‌جا که یادگیری سازمانی نقش موثری در مدیریت دانش و بالعکس دارد، در این

[1] penroze
[2] Polanyi
[3] Nonaka & takeuchi

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

مقاله به آن دسته از مؤلفه‌های مدیریت دانش که مبتنی بر یاددهی و یادگیری سازمانی است، پرداخته شده و تعاریفی از یادگیری سازمانی که تأثیر بسزایی در فرآیند مدیریت دانش و پیاده‌سازی آن دارد، ارائه می‌شود. یادگیری سازمانی مجموعه اقداماتی است که به یادگیری کارکنان می‌انجامد و در برگیرنده رفتار سازمانی مشخص است (حقیقی، دهدشتی و غریبی، ۱۳۹۳). یادگیری فرآیندی است شامل تغییرات فردی و سازمانی و سازمان‌هایی که فرهنگ یادگیری قوی‌تری ایجاد کرده‌اند در خلق، کسب و انتقال دانش و هم‌چنین در زمینه تغییر رفتار برای ارائه دانش و بینش جدید به نحو مطلوب‌تری عمل می‌کنند (Skerlavaj, Song, & Lee, 2010).

مطالعات و الگوهای مختلف مدیریت دانش مانند مدل‌های فرآیندهای چرخه دانش (Damerest, 1997; Karel, 1993; Lee & Kim, 2001 ; Nonaka & Takeuchi, 1995)، مدل‌های اندازه‌گیری مدیریت دانش (Lee & Choi, 2000) و مدل‌های اجرایی مدیریت دانش (APO [1],2007; Haket, 2000) ابعاد مختلفی از مدیریت دانش را ترسیم کرده‌اند (به نقل از Dubius & Wilkerson, 2008).

سیر تحول نظریه‌های مطرح شده در حوزه مدیریت دانش نشان می‌دهد که با گذشت زمان مدل‌های مدیریت دانش روند تکمیلی داشته و با بهبود مستمر روبه رو بوده‌اند، به گونه‌ای که از مراحل چندگانه‌ای که متشکل از شناسایی، خلق، کسب و ذخیره‌سازی بوده به فرآیندهای اجرا، ممیزی و ارزیابی نتایج رسیده و سیر تحولی داشته‌اند. این دسته از مدل‌ها، فرآیندهای چرخه دانش را توصیف کرده و بیش‌ترین بازه را در مدل‌های مدیریت دانش دربرمی گیرند. این گروه از مدل‌ها به‌عنوان مدل‌های بنیادی برای توسعه مدیریت دانش و نحوه تعامل بین دانش ضمنی (پنهان) و دانش آشکار شناخته می‌شوند. تمرکز این دسته از مدل‌ها بیش‌تر بر روی فرآیندهای شناسایی، توسعه، ایجاد، تسهیم و انتشار دانش در سازمان می‌باشد که هر شرکت یا سازمان بر اساس شرایط و موقعیت رقابتی خود اقدام به تهیه و استفاده از آن‌ها نموده است.

[4] Asian Productivity Organization

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

اما مسئله اینجاست که چرا با وجود این که به کارگیری مدیریت دانش در سال‌های اخیر در سازمان‌ها، شتاب چشم‌گیری یافته، موفقیت در اجرای آن کمتر به چشم می‌خورد؟چرا الگوهای کنونی مدیریت دانش نتوانسته‌اند در سازمان‌ها تغییر ایجاد کنند؟ این سازمان بر روی چه فرآیندهایی سرمایه‌گذاری کند تا پیاده‌سازی مدیریت دانش در جهت اهداف و نیازهایش باشد؟ فرض اصلی ما آن است که این الگوها به جای پرداختن به مبانی اصلی مدیریت دانش و هسته دانایی و تفکر و اندیشه ورزی و یادگیری مادام العمر و تقویت عشق به یادگیری، به مسائل و مؤلفه‌های دیگری توجه کرده‌اند که خود، تابعی از مدیریت دانش‌اند نه تاثیرگذار بر تغییر رفتار فردی، گروهی و سازمانی، زیرا اکثر مدل‌ها، الگوها و نظریه‌های مدیریت دانش بر عوامل و مؤلفه‌هایی بنیان گذاشته شده که در آن‌ها روح جستجوگری و پرسش‌گری و خلاقیت و نوآوری به‌عنوان یک متغیر تابعی نگریسته شده است. به زعم محققان، بررسی الگوهای کنونی طراحی و اجرایی شده در سازمان‌های تولیدی، صنعتی و خدماتی داخلی و خارج از ایران، بیش‌تر نمایانگر توجه به مؤلفه‌های مؤثر بر یادگیری سازمانی است تا خود ماهیت دانستن و فهم و یاددهی و یادگیری؛ به بیان دیگر، یادگیری نیازمند آن است که به تغییر رفتار بینجامد. عدم توجه به این مسئله باعث شده است که بسیاری از مدل‌های مدیریت دانش در اجرا با مشکلات و نارسایی‌هایی مواجه شوند.

در بررسی و ارزیابی مدل‌های مدیریت دانش در سازمان‌های صنعتی، تولیدی و خدماتی مؤلفه‌هایی مانند: ساختار سازمانی، رهبری و حمایت رهبری، فرهنگ، فناوری اطلاعات، اهداف و استراتژی، ارزیابی، زیرساخت‌های سازمانی، فعالیت‌ها و فرآیندهای سازمانی، مشوق‌ها، منابع و مدیریت منابع انسانی نمود بیش‌تری دارند، اما بدون شک اگر سازمان از دیدگاه پیتر سنگه (۱۹۹۰) یا یادگیری سازمانی تحلیل شود، مشخص می‌گردد که ماهیتی فلسفی، زیربنایی و چندلایه در شرکت‌ها وجود دارد که ناشی از روح جستجوگری و پرسش و میل به دانستن و حل معما و خلاقیت‌های فکری است. چنین روحی نیازمند تقویت نظام یاددهی و یادگیری در سطح فردی، گروهی و سازمانی و هم‌چنین یادگیری و یاددهی درون سازمانی و بیرون سازمانی است. در رویکردی که این تحقیق دنبال نموده به

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

مکانیزم‌هایی توجه شده که بتواند به سؤال فوق پاسخ دهد. عمده این مکانیزم‌ها، فرآیند یاددهی و یادگیری سازمانی هستند، لذا مدلی که محققان درصدد دستیابی به آن می‌باشند آگاهی و اکتشاف ابعاد یاددهی و یادگیری مدیریت دانش است.

در دوران جدید، سازمان‌هایی پایدار می‌مانند که بتوانند عامل یاددهی و یادگیری را در تمام فعالیت‌های خود جاری نموده و به سازمان یاددهنده تبدیل شوند. صنعت حفاری ایران نیز سازمانی بزرگ با ساختارهای سنتی است که توان و انعطاف لازم جهت همسویی با تغییرات پیرامون، به ویژه همگام شدن با تغییرات و تکنولوژی‌ها و فناوری‌های روز را نخواهد داشت و برای بقای خود ناچار است یا تغییر ساختار دهد یا خود را به ابزارهایی مجهز کند تا بتواند با تغییرات جهانی همگام شود. برای این که بتوان مدیریت دانش در صنعت حفاری را پیاده‌سازی کرده و آن را به سازمان یاددهنده/ یادگیرنده و در نهایت دانش آفرین تبدیل کرد، بایستی مؤلفه‌های مدیریت دانش با رویکرد قابلیت یاددهی/ یادگیری سازمانی را ارائه نمود. بر اساس مفاهیم ارائه شده در مورد قابلیت یادگیری سازمانی یعنی توانایی افزایش یادگیری‌های فردی، گروهی و سازمانی و تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح یعنی تبدیل دانش فردی به سازمانی و استفاده از دانش در سیاست‌گذاری‌ها به منظور تولید محصولاتی جدیدتر و خدماتی بهتر، همه سازمان‌ها و از جمله شرکت ملی حفاری ایران باید در فرآیندهای خود به این مسئله توجه کنند. از این رو، با توجه به کارکردهای خاص شرکت ملی حفاری ایران و هم‌چنین، ضعف‌های موجود در مدل‌های قبلی، شرکت ملی حفاری ایران در راستای تحقق خط مشی‌ها و اهداف کلان خود و دست‌یابی به برنامه‌های تکلیفی و ماموریت‌های سازمانی، نیازمند طراحی الگویی برای پیاده‌سازی مدیریت دانش با این رویکرد می‌باشد. دلیل و ضرورت دیگر برای انجام پژوهش حاضر این است که تا به حال در هیچ پژوهشی به عامل یاددهی و یادگیری مدیریت دانش در جامعه مورد مطالعه یعنی شرکت ملی حفاری ایران پرداخته نشده است. انجام این تحقیق می‌تواند برای این شرکت به طور اخص و برای سایر شرکت‌های نفتی و مشابه در سراسر کشور به طور اعم، مفید واقع گردد. مدیران شرکت ملی حفاری ایران در محیط‌های رقابتی می‌بایست برای رسیدن به موفقیت و اهداف راهبردی و چشم اندازهای

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

خود، اثربخش و کارا عمل کنند که در این راستا یکی از گزینه‌های پیش روی آن‌ها، مدیریت کردن دانش و حرکت به سمت سازمان یاددهنده/یادگیرنده شدن شرکت است.

در سال ۱۹۰۰ میلادی هنگامی که فردریک تیلور موضوع انتقال یادگیری به دیگر کارکنان را برای افزایش کارایی و بهبود سازمان مطرح کرد، مفهوم یادگیری سازمانی شکل گرفت (اقدسی و بفروئی، ۱۳۸۷)، اما کرت و مارچ در سال ۱۹۶۳ برای اولین بار عبارت یادگیری سازمانی را ابداع کردند. آنان معتقد بودند که تلاش سازمان‌ها در پاسخ به تغییرات محیط خارجی خود برای تطابق اهداف سازمان با شرایط جدید به کنکاش برای یافتن رویه‌هایی که سازمان را برای رسیدن به اثربخشی بیش‌تر یاری می‌کند، منجر می شود (علامه و مقدمی، ۱۳۸۹؛ فتحی، ۱۳۸۹). بیستون[1] در سال ۱۹۷۲ اصطلاح «یادگیری دوباره» را ارائه کرد تا تکامل ظرفیت مشابهی را برای سازمان‌ها بیان کند تا بتوانند یاد بگیرند که بیاموزند و فراموش کنند. این گونه یادگیری صرفا شامل عادت به انباشت سطحی اطلاعات و رویدادها نیست، بلکه توان تجدید بنای موقعیت‌ها و پیدا کردن الگوها و مفاهیمی که بیش‌تر نادیده گرفته شده‌اند را نیز شامل می‌شود. علی رغم قدمت بحث یادگیری سازمانی، این موضوع تا اواخر دهه ۱۹۷۰ میلادی توجه چندانی را به خود جلب نکرد، اما بعد از آن بود که تعدادی از نظریه پردازان فعالیت خود را در خصوص این مبحث آغاز کردند. در دهه نود قرن بیستم این مبحث تولدی دوباره یافت. توجه به چگونگی فعالیت سازمان و نیز چگونگی یادگیری آن عنوانی است که در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است در حالی که تا قبل از نگارش کتاب معروف پیترسنگه[2] این عنوان چندان معروف و مورد توجه نبود (Kontoghiorghes, Kasvi, & Vartiainen, 2003).

مدیریت دانش رویکرد دستیابی به سازمان یادگیرنده و بالنده است. یک سازمان یادگیرنده سازمانی است که اعضایش دانش را کسب کرده، آن را به مشارکت گذاشته، چیزی بر آن افزوده و یا آن را در فرآیند تصمیم‌گیری‌ها به کار می‌برند (Charrison & Bang, 2003 به نقل از حمیدی زاده، ۱۳۹۶). اگر چه زیر بنای تولید علم، نگهداری و نشر

[1] Bistoon
[2] Piter senge

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

آن، یادگیری است، اما هدایت علم و دانایی و یادگیری در چارچوب راهبردهای آموزشی میسر می‌شود (حمیدی زاده، ۱۳۹۶).

تاکنون نظریه‌های مختلفی در مورد ویژگی‌های سازمان یادگیرنده توسط صاحب‌نظران ارائه گردیده است که از آن میان می‌توان به پدلر و همکاران[1] (۱۹۹۱)، گاروین (۱۹۹۳)، کپلان و نورتون (۱۹۹۶)، واتکینز، مارسیک و یانگ [2] (۲۰۰۴)، گاه[3] (۲۰۰۳) و کامپیکت[4] (۲۰۰۸) اشاره داشت. به اعتقاد بسیاری از محققان بهترین مدل از سازمان یادگیرنده که به طور گسترده‌ای توسط دانشمندان و دانشگاهیان مدیریت در سراسر دنیا پذیرفته شده است، مدل سنگه از سازمان یادگیرنده است.

سنگه (۱۹۹۰)، پنج ویژگی را برای سازمان یادگیرنده ضروری می‌داند. این پنج فرمان عبارتند از: ۱- تسلط شخصی، ۲- مدل‌های ذهنی، ۳- چشم انداز مشترک، ۴- یادگیری تیمی و ۵-تفکر سیستمی. تفاوت بزرگ بین سازمان‌های پیشرو وبرنده و سازمان‌های بازنده در این است که برندگان درک می‌کنند که یادگیری، یاددهی و رهبری به طور تفکیک ناپذیری در هم تنیده‌اند. یاددهی نوعی فعالیت جنبی انجام کار نیست که به کارکنان حوزه منابع انسانی و یا به مشاوران بیرونی واگذار شود. یاددهی فعالیت محوری سازمان‌های یاددهنده است. سازمان یاددهنده سازمانی است که در آن همه یادگیرنده و یاددهنده هستند و یادگیری/یاددهی در فعالیت‌های همه روزه سازمان تعبیه شده است. مدیر سازمان نقش معلم را بازی می‌کند، جهت را مشخص می‌کند، فرهنگ را شکل می‌دهد و دانش و تجربه ارزشمند خود را به اشتراک می‌گذارد (Tichy & Cardwell, 2004). در اینجا تمایز بین یاددهی و یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است. یاددهی بر این دلالت دارد که هر کسی یادگیری‌اش را به دیگران منتقل کند. در یک سازمان یاددهنده رهبران تنها با آمادگی برای یاددادن به دیگران سود می‌برند. سازمان‌های یاددهنده موفق ترند، زیرا آن‌ها بر روی دیگران برای رهبر شدن، تمرکز دارند. (Harrison, 2010) سازمان یاددهنده که

[3] Pedler et al
[4] Watkins, Marsick ,& Yang
[5] Goh
[6] Kumpikaite

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

تیچی و کاردول (۲۰۰۴) به شرح آن می‌پردازد، سازمانی است که در آن هر عضو، یک معلم و یک یادگیرنده است و آموزش دادن و یادگرفتن در تار و پود فعالیت‌های روزانه آن سازمان جاری است. آموزش نمی‌تواند یک سویه باشد، آموزش باید به‌صورت میان کنشی باشد تا ضمن آن، رهبر آموزش دهنده، در همان حال از دانایی و تجربه کارکنان نیز بهره‌مند گردد.

به نظر ویلیام (۲۰۰۲) همه افراد یک سازمان باید یادگیرنده و یاددهنده باشند. یاددهندگان بزرگ، یادگیرندگان بزرگ و دائمی هستند و اگر فردی نتواند یاددهنده باشد، نمی‌تواند رهبری کند. رهبری که یاددهنده است می‌تواند به افراد روحیه ببخشد و در جهت کسب دانش و رشد بیش‌تر در آن‌ها انگیزه ایجاد نماید. (Williams, 2002) وقتی شخصی در هر سطحی از سازمان، در نقش یک رهبر قرار دارد، جای تعجب دارد که اگر یاد نمی‌دهد، پس چگونه رهبری می‌کند؟ بخش مهمی از نقش هر رهبر، یاددادن به دیگران برای یادگیری مستمر و بهبود عملکردشان است (Betof, 2009).

تأثیر مستقیم و غیرمستقیم رهبری در فرآیند یادگیری و پیامدهای آن (در سطح فردی و سازمانی) به‌عنوان بخشی جدایی ناپذیر در ایجاد سازمان‌های یادگیرنده به رسمیت شناخته شده است. در واقع، یادگیری مؤثر به توانایی‌های رهبران برای ایجاد و حفظ محیطی مناسب برای حمایت از یادگیری، وابسته است. محیط حمایت‌کننده یادگیری، محیطی است که در آن کارکنان از سؤال پرسیدن نمی‌ترسند، اشتباهات را می‌پذیرند، ریسک‌پذیر هستند و به ایده‌های جدید و یا رقابتی روی باز نشان می‌دهند (Stothard, Talbot, Drobnjak, & Fischer, 2013). ایجاد یک سازمان یادگیرنده بدون وجود یک رهبر متعهد به یادگیری، عملی نیست، از طرف دیگر در سازمان‌های یاددهنده رهبران، متعهد به یاددهی و یادگیری هستند (Tichy & Cardwell, 2004).

مدل مدیریت دانش میلتون بیان می‌کند که دانش، چگونه می‌تواند در قالب دوره‌های فعالیت‌های عملیاتی مانند دوره‌های پروژه یا دوره‌های طرح‌ریزی و بازنگری، مدیریت شود (Milton, 2002). این مدل بر چند مؤلفه استوار است: الف) سرمایه‌های دانش؛ دانشی معتبر می‌باشد که برای استفاده مجدد، کسب و ذخیره شده باشد. سرمایه‌های دانش، اغلب

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

شامل قوانینی در پس فعالیت‌ها، پیشنهاداتی در مورد اینکه فعالیت آینده چگونه انجام می شود، لیستی از افراد با تجارب مرتبط، داستان‌هایی از گذشته و اسناد و مدارک باارزش و قابل استفاده مجدد، می‌باشد. ب) یادگیری قبل از عمل؛ در آغاز یک پروژه یا بخشی از یک کار، دانش، در دسترس قرار می‌گیرد تا اطمینان حاصل شود که شما کار را با مبنای کامل دانش شروع می‌کنید. قبل از شروع فعالیت، یادگیری می‌تواند از طریق دسترسی به سرمایه‌های دانش، مصاحبه با متخصصان و یا استفاده از مشاور همکار صورت گیرد. ج) یادگیری بعد از عمل؛ بعد از تکمیل یک وظیفه یا در انتهای یک دوره پروژه، دانش از تمام افرادی که در کار شرکت داشته‌اند، جمع‌آوری شده و برای استفاده در آینده، مرتب می شود. «بازنگری» فرآیند مناسبی برای یادگیری بعد از عمل می‌باشد. د) گروه‌های عملکرد؛ شبکه‌هایی هستند که برای تسهیم دانش، در بین مجریان، پیش‌بینی شده‌اند، تا به آن‌ها در انجام بهتر وظایف کمک کنند. این مجریان می‌توانند، حرفه‌ای‌هایی در درون سازمان، یا در چند سازمان باشند یا می‌توانند مبتدیانی باشند که اجتماعی را شکل داده‌اند که اصلا مرتبط با کار نیستند. اعضای این اجتماع، یک حس مشترک را نسبت به هدف تسهیم کرده و علاقه دارند که تجارب و دانش مرتبط به کار را تسهیم کنند. آن‌ها علاوه بر اعتماد و وفاداری، بر مبنای وابستگی متقابل نیز عمل می‌کنند. آن‌ها ارزش تسهیم دانش با همکاران‌شان را تشخیص می‌دهند. هـ) نقش‌های قابل محاسبه دانش؛ که به‌وسیله تصویر «صورت» در دوره فعالیت کسب و کار در پایین تصویر بالا نشان داده شده است. باید مشخص شود که چه کسی می‌تواند مسئولیت را بر عهده بگیرد تا اطمینان حاصل شود که فرآیندهای مدیریت دانش به کار گرفته می‌شوند و دانش مورد نظر، جذب و مرتب شده، تایید گردیده و برای استفاده مجدد ذخیره می‌شود. در پیشینه پژوهش، پژوهشگران متعددی بر روی استقرار مدیریت دانش و یادگیری سازمانی متمرکز شده‌اند که مهم‌ترین دیدگاه‌های این حوزه درجدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱- پیشینه تحقیقات (تنظیم از پژوهشگران)

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

پژوهشگر	خلاصه نتایج پژوهش
خان عزیزی و طالع پسند (۱۳۹۶)	در پژوهشی با عنوان «رابطه راهبردهای مدیریت دانش با ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی» یافته‌ها نشان دادند بین مؤلفه تسهیم دانش با ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. هم‌چنین نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه به کارگیری دانش بر ظرفیت یادگیری فردی و مؤلفه بازیابی دانش، بر ظرفیت یادگیری سازمانی اثر مستقیم دارد، ولی بین مؤلفه‌های ظرفیت یادگیری فردی و ظرفیت یادگیری سازمانی (متغیرهای میانجی) رابطه دوسویه برقرار نیست.
یوسفی فضل و همکاران (۱۳۹۶)	در پژوهشی با عنوان «بررسی و تعیین عوامل مؤثر بر استقرار سیستم مدیریت دانش در شرکت‌های حفاری چاه‌های نفت و گاز» تدوین راهبرد و چشم انداز مدیریت دانش، فرهنگ سازمانی، به‌عنوان اولویت‌های اول و دوم، توجیه پروژ ه‌ها بر اساس ارزش آفرینی مدیریت دانش برای کسب و کار، وجود ساختار سازمانی مناسب و یکپارچگی نظام مدیریتی، به ترتیب به‌عنوان اولویت‌های بعدی تحقیق بدست آمدند.
عابدینی و همکاران (۱۳۹۶)	در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر یادگیری سازمانی بر توانمندسازی کارکنان با رویکرد مدیریت دانش» بین سطوح مختلف ابعاد یادگیری سازمانی بر توانمندسازی کارکنان تفاوت معناداری مشاهده شد.
فامبد و اونیانکا[1] (۲۰۱۷)	در پژوهشی با عنوان « تفکر دوباره درباره روندهای پژوهش مدیریت دانش در افریقای جنوبی» با توجه به اهمیت مدیریت دانش به‌عنوان راهبردی توسعه‌ای برای سازمان‌ها و ملل، ضروری است که مؤسسات علمی و دانشگاهی پژوهش‌هایی را برای کاربرد و تلفیق اثربخش مدیریت دانش اجرا کنند.
دهقان منشادی و همکاران[2] (۲۰۱۷)	در پژوهش دهقان منشادی و همکاران، (زیرساخت‌های سخت افزاری، نرم‌افزاری، فکر افزاری، عوامل اجتماعی، عوامل اطلاعاتی و فناوری، عوامل سیاسی، عوامل ارزشی، عوامل اقتصادی، عوامل زیست محیطی، سازمان یادگیرنده پایه سازمان یاددهنده، تولید دانش و انتقال دانش را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی سازمان یاددهنده در دانشگاه فرهنگیان معرفی کرده اند).

[1] Fombad & Onyancha
[2] Dehghan Manshadi et al

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

پژوهشگر	خلاصه نتایج پژوهش
هانگ و همکاران[1] (۲۰۱۰)	در پژوهشی تحت عنوان« رابطه مدیریت دانش با ارتقای قابلیت و عملکرد سازمان» نتایج نشان داد که مدیریت دانش به واسطه یادگیری با ارتقای قابلیت و عملکرد سازمان رابطه دارد.
نیفه[2] (۲۰۰۱)	در پژوهشی با عنوان «مقایسه مؤلفه‌های یادگیری سازمانی در دانشگاه ویسکانسین» نتایج نشان داد: (مهارت‌های فردی، مدل‌های ذهنی، یادگیری تیمی، چشم انداز مشترک، تفکر سیستمی) در دانشگاه‌هایی که پروژه بهبود کیفیت علمی را اجرا کرده‌اند (دانشگاه‌های مدرن) و دانشگاه‌هایی که این پروژه را اجرا نکرده‌اند (دانشگاه‌های سنتی)، میزان یادگیری سازمانی دانشگاه‌های مدرن نسبت به دانشگاه‌های سنتی در سطحی بالاتر قرار دارد.

با توجه به آنچه ذکر شد هدف این مطالعه، شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر مدیریت دانش، یادگیری و یاددهی سازمانی از منظر کارکنان شرکت ملی حفاری ایران می‌باشد. در نهایت پژوهشگران مدل مناسب بر اساس مؤلفه‌های شناسایی شده را ارائه می‌دهند.

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر با استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد استراوس و کوربین (سال۱۹۹۸)، نظرهای مصاحبه شوندگان درباره مؤلفه‌های مدیریت دانش در شرکت ملی حفاری ایران تحلیل شد. این پژوهش از نوع مطالعات کیفی است. پژوهش کیفی برای درک و تبیین پدیده‌های اجتماعی از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و مستندات استفاده می کند. در این پژوهش، از روش نظریه‌پردازی داده بنیاد استفاده شد. با توجه به این مسئله که پژوهشگران در نظر داشتند تجارب، دانش، آگاهی، تفکرات و دیدگاه‌های افراد درگیر را با هدف مشخص کردن و صورت‌بندی یک نظریه بررسی کنند، نظریه داده بنیاد به‌عنوان شیوه‌ای مناسب انتخاب شد. این روش که به نظریه برخاسته از داده‌ها شناخته می‌شود،

[1] Hung et al
[2] Neefe

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

نوعی شیوه پژوهش کیفی است که به‌وسیله آن با استفاده از یک دسته داده نظریه‌ای تکوین می‌یابد (مهرعلی زاده، صفایی مقدم، صالحی عمران و علم، ۱۳۹۲).

مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر متخصصان و صاحب‌نظران شرکت ملی حفاری ایران بودند که از بین آن‌ها تعداد ۲۰ نفر مدنظر قرار گرفتند. با توجه به استفاده از روش داده بنیاد و انجام مصاحبه برای گردآوری داده‌ها، نمونه پژوهش به‌صورت ترکیبی از روش نمونه‌گیری نظری و روش گلوله برفی انتخاب شد. در روش نمونه‌گیری نظری که روش غالب در نظریه زمینه‌ای شناخته می‌شود، نمونه‌ها به گونه‌ای انتخاب می‌شوند که در رسیدن به ایجاد تئوری یا نظریه کمک کنند. در روش نمونه‌گیری گلوله برفی نیز برای جمع‌آوری نمونه‌ها از شبکه اجتماعی با ویژگی مشترک استفاده می‌شود. پژوهشگر زمانی که افراد کلیدی نمونه با ویژگی‌های لازم را یافت، از آن‌ها می‌خواهد تا افراد دیگری را نیز که ویژگی‌های مشترکی دارند، معرفی کنند. ممکن است چند نفر به‌صورت مکرر توسط افراد مطلع توصیه شوند. در مواردی که این نوع همگرایی میان آرای صاحب‌نظران وجود دارد، افراد انتخاب شده نمونه بسیار معتبری را تشکیل خواهند داد. بر این اساس و با توجه به مسئله پژوهش در جهت تبیین الگوی مدیریت دانش در شرکت، افراد مناسب برای مصاحبه در طی مراحل نمونه‌گیری از بین افراد باتجربه و متخصصی که سابقه مدیریتی داشتند، انتخاب شدند. مصاحبه‌ها تا آن‌جا ادامه پیدا کرد که احساس شد جواب‌های ارائه شده با پاسخ‌های قبلی مشابهت داشته و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کنند و اصطلاحا یافته‌های مصاحبه به حد اشباع رسیده است، یعنی تا موقعی که داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله ظاهر نمی‌شد، گسترش مقوله به حد کافی منظور شده و روابط بین مقولات برقرار و تایید شده بودند. در نتیجه تعداد ۲۰ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند.

ابزار پژوهش حاضر، مصاحبه‌های نیمه ساختار و اکتشافی بود. سؤال‌های مصاحبه‌ها نیز از نوع بازپاسخ بود و بر اساس ابعاد نظریه داده بنیاد (موجبات علّی، شرایط مداخله‌ای، ویژگی‌های زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها) بررسی شد. پژوهشگر تمام مصاحبه‌ها را انجام داد و در ادامه با اجازه مصاحبه شوندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به فایل نوشتاری تبدیل شدند. بعد از انجام مصاحبه‌ها تحلیل و کدگذاری آن‌ها نیز انجام شد. بدین منظور،

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار مرور گردید تا به کوچکترین واحدهای تشکیل‌دهنده و معنادار یا درون مایه تبدیل شوند. سپس، برای یافتن مرکزیت در بین آن‌ها این کلمات مرور و بر این اساس مقوله‌بندی شدند. سپس، بین متون اولیه و مقولات نهایی چندین بار مسیر استقرایی تکرار شد تا درنهایت، ثبات قابل قبول و مشترکی درباره آنچه حاصل از داده‌ها بود، ایجاد شود. در این پژوهش، کدگذاری به‌صورت باز، محوری و انتخابی انجام شد. در پژوهش حاضر، با توجه به نقش مفاهیم در تبیین سازمان دانشی و یاددهنده، این مفاهیم در قالب موجبات علّی (علل پدیده اصلی)، راهبردها (کنش‌های متقابلی که در پاسخ به پدیده اصلی اتخاذ می‌شوند)، ویژگی‌های زمینه‌ای (شرایط بسترساز خاص مؤثر بر راهبردها)، شرایط مداخله‌ای (شرایط بسترساز عام مؤثر بر راهبردها) و پیامدها (نتایج به کاربستن راهبردها) به‌صورت نظری از طریق مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند. در پایان با انجام کدگذاری گزینشی، نظریه پژوهش درباره مدل مدیریت دانش با رویکرد یاددهی و یادگیری برای شرکت ملی حفاری ایران روایت شده است.

در تعیین اعتبار الگوی کیفی، بدون وجود دقت علمی، پژوهش (کمّی یا کیفی) مطلوبیت خود را از دست می‌دهد (Upadhyay, 2013). کوربین و استراوس (۲۰۰۸)، برای ارزشیابی پژوهش‌های مبتنی بر نظریه‌پردازی داده بنیاد، به جای معیارهای روایی و پایایی، معیار مقبولیت را پیشنهاد داده‌اند. مقبولیت، یعنی این که یافته‌های پژوهش تا چه حد در انعکاس تجارب مشارکت کنندگان، پژوهشگر و خواننده در مورد پدیده مورد مطالعه، موثق و قابل باور است. کرسول و پات (۲۰۱۷) با استناد به استراس و کوربین (۱۹۹۰) روش‌های مزبور را حول دو محور ۱) رضایت بخش بودن روند پژوهش و ۲) مبنایی بودن تجربی پژوهش، مورد تاکید قرار می‌دهد. تطابق همگونی (مقایسه نظریه با ادبیات معتبر، کنترل توسط مشارکت کنندگان، کنترل توسط نمونه‌های مشابه، مقایسه ناظران برونی با معیارهای موجود در آثار معتبر)، انسجام روش‌شناسی، تناسب و ارتباط نظری نمونه‌ها و همین طور، گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها، از جمله این روش‌ها بودند، به علاوه قابلیت اعتماد پژوهش که توسط (Guba & Lincoln, 1989). به‌عنوان معیاری جهت ارزیابی دقت

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

علمی در پژوهش‌های کیفی مطرح شده است.

برای سنجش قابلیت اعتماد در پژوهش حاضر، از سه سوسازی بررسی کننده، از بین روش‌های سه سوسازی چهارگانه‌ای که توسط دنیز (۱۹۷۰؛ به نقل از جانسون، ۱۹۹۷) ارائه شده، استفاده گردیده است. در این راستا در در تحلیل داده‌های تحقیق حاضر از نظر اساتید مختلف استفاده شده است. به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش اقدامات زیر انجام شد: گزارش پایانی فرآیند تحلیل داده‌ها و مقوله‌های حاصل شده، به همراه متن مصاحبه برای برخی از مشارکت کنندگان فرستاده شد، آن‌ها فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز داشتند. اساتید راهنما و مشاور، به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند که پیشنهادهای آنان در تدوین مدل استفاده شد. به طور همزمان از مشارکت کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد و تا حد امکان تلاش شد تا سوگیری و پیش داوری پژوهشگر کنترل شود. پژوهشگر انسجام پاسخ‌های شرکت کنندگان را در متن‌های پیاده شده در سطوح مختلف بررسی نمود. هم‌چنین با تحلیل مصاحبه‌ها از طریق انجام مقایسه و در نظر گرفتن شق مخالف و طیف مفاهیم سعی در استخراج ویژگی‌های مرتبط با مفاهیم و مقوله‌ها شد. هم‌چنین با استفاده از مقایسه نظری با تجارب و آموخته‌های خود و آنچه در بررسی ادبیات درمورد مفاهیم مرتبط با مدیریت دانش وجود دارد، در جهت مقایسه با آن‌ها تلاش شد و نقاط افتراق و تشابهات آن‌ها مدنظر قرار گرفت.

یافته‌ها

از آن‌جا که پایه‌های اصلی ساختن نظریه، مفاهیم هستند، لازم است که در نظریه داده بنیاد، ساز و کاری تعبیه شود تا مفاهیم، شناسایی و برحسب خصوصیات و ابعادشان بسط داده شوند. این ساز و کار در کدگذاری باز انجام می‌شود، به طوری که پژوهشگر از دل داده‌های خام اولیه، مقوله‌های مقدماتی را در ارتباط با پدیده مورد بررسی از طریق سؤال کردن درباره داده‌ها و مقایسه موارد، رویدادها و دیگر حالات پدیده‌ها، برای کسب

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

شباهت‌ها و تفاوت‌ها استخراج می‌کند. در مرحله بعد (کدگذاری محوری)، پژوهشگر یکی از مقوله‌ها را محور فرآیند در حال بررسی و اکتشاف قرار داده (پدیده اصلی) و سپس مقوله‌های دیگر را به آن ارتباط می‌دهد؛ این مقوله‌ها عبارتند از: شرایط علّی (علل موجده پدیده اصلی)، راهبردها (کنش‌ها یا کنش‌های متقابلی که برای کنترل، اداره، برخورد و پاسخ به پدیده اصلی انجام می‌شوند)، بستر یا زمینه (شرایط بسترساز خاص مؤثر در راهبردها)، شرایط مداخله‌گر (شرایط بسترساز عام مؤثر در راهبردها) و پیامدها (ره آورد به کار بستن راهبردها).

پس از گردآوری داده‌های میدانی از مصاحبه‌ها و طی فرآیند رفت و برگشتی با حساسیت نظری بسیار بالایی مدل طراحی شد. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک برای ظهور ایده استفاده شده و برخی اوقات رویکرد ظاهرشونده مبنای کار تحقیق بوده است. جدول (۲) نشان‌دهنده این فرآیند می‌باشد.

جدول ۲- نتایج به دست آمده از فرآیند تحقیق (منبع: یافته‌های پژوهش)

ابعاد پژوهش	مقوله	مفهوم
شرایط علّی	مهارت‌های فردی	امکان استفاده کارکنان از مهارت‌ها و توانایی‌های خود در کار تلاش کارکنان در افزایش مستمر دانش و سطح تحصیلات توانمندسازی کارکنان با رویکرد دانش بنیان
	مدل‌های ذهنی	مشوق‌ها و رویکردهای موجود در سبک مدیریتی اکتساب، تسهیم و به کارگیری دانش متناسب کردن برنامه‌های ذهنی با اهداف شرکت در مورد تقویت یاددهی و یادگیری حمایت مدیریت ارشد از قابلیت‌های یاددهی و یادگیری
	ارتباطات	ارتباط با مشتری ارتباطات سازمانی پشتیبان دانش استفاده کارکنان از تجهیزات الکترونیکی برای ارتباطات خود
[illegible]	میل به تقویت	محیطی تعاملی برای تسهیم دانش

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

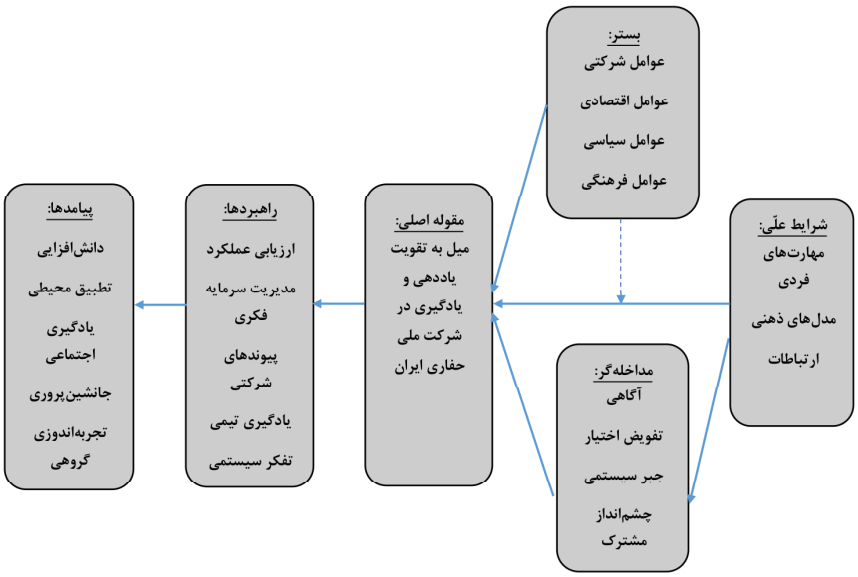
ابعاد پژوهش	مقوله	مفهوم
	یاددهی و یادگیری در شرکت	ایجاد سیستم آموزش و یادگیری کسب اطلاعات جدید، یادگیری‌های جدید و ایده‌های جدید تعامل و همکاری در تیم ها انتقال دانش پنهان در طول انجمن‌های خبرگی و جایابی متخصصان
مداخله گرها	آگاهی	هرگاه فردی به اطلاعاتی نیاز دارد، بداند که دقیقا از چه کسی و از چه طریقی به آن اطلاعات دسترسی پیدا کند. اطلاع دقیق کارکنان از این که دانش آن‌ها در چه حوزه‌هایی از شرکت به کار می‌آید.
	جبر سیستمی	رفتار انفعالی مدیران عدم وجود امید و نشاط در سازمان عدم یادگیری
	تفویض اختیار	فراهم‌سازی بسترهای اتخاذ تصمیمات توسط سطوح پایین‌تر شرکتی پاسخ‌گو بودن کارکنان نسبت به حوزه‌هایی که به آن‌ها تفویض اختیار کرده اند
	چشم انداز مشترک	معرفی بیانیه چشم انداز شرکت و ارزش‌هایی که همه کارکنان باید خود را با آن تطبیق دهند. وجود چشم انداز مشترک بین مدیران و کارکنان، در خصوص این که چگونه کارها باید انجام شود
بستر	عوامل شرکتی	میزان توجه مدیریت نسبت به استراتژی‌های اصلی رقبا برطرف نمودن نیازهای شرکت توسط مدیریت پتانسیل سیستم در یادگیری اقدامات موفق سایر صنایع
	عوامل اقتصادی	وضعیت اقتصادی شرکت تحریم‌های اقتصادی
	عوامل سیاسی	جریانات و گروه‌های سیاسی تغییر دیدگاه‌های سیاسی دولت و تجویزی بودن آن ها

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

ابعاد پژوهش	مقوله	مفهوم
	عوامل فرهنگی	اعتقاد به یاددهی/ یادگیری به‌عنوان سرمایه‌گذاری توسعه فرهنگ سازمانی حامی یاددهی و یادگیری تغییر فرهنگ شرکت به فرهنگ مشارکتی فرهنگ تسهیم دانش
	عوامل ساختاری	مدیریت عالی شفافیت ساختار ارتباطات غیرسمی درون شرکتی
راهبردها	ارزیابی عملکرد	استفاده از مدیریت علمی در تصمیم‌گیری ها جمع‌آوری و افشای اطلاعات لازم در سطوح اجرایی استفاده از اطلاعات و مستندات با تمام جزئیات در امور جاری شرکت
	مدیریت سرمایه فکری	وجود شرح شغل و شرایط احراز شغل در شرکت توانمندسازی حرفه‌ای و تقویت دیدگاه قابل یاددهی بین اعضا، فرآیندهای یادگیری در بخش دائمی سازمان پروژه محور و انتقال تجربه ها
	پیوندهای شرکتی	توجه به استراتژی‌های اصلی رقبا استفاده صحیح از ساختارهای شبدری
	یادگیری تیمی	تشویق کارکنان به خود مدیریتی و خود کنترلی همپوشانی وظایف بین واحدهای متفاوت، آموزش از طریق تیم‌های کاری فراهم‌سازی زمینه یادگیری متقابل، مشارکت اعضا در یادگیری متقابل، ارتقای دانش درونی
	تفکر سیستمی	آگاهی کارکنان از تاثیرگذاری نقش‌شان در فرآیند کلی شرکت تشویق کارکنان به درک دیدگاه‌های افراد در موقعیت‌های مختلف
پیامدها	دانش افزایی	رشد متخصصان و نیروهای ماهر در شرکت بهره‌مندی از تجارب ذی نفعان جانشین پروری

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

ابعاد پژوهش	مقوله	مفهوم
	تطبیق محیطی	تشکیل بانک‌های اطلاعاتی و پایگاه داده واکنش سریع شرکت به تغییرات تکنولوژیکی بهره‌مندی از مدیریت دانش جهت تصمیم‌گیری
	یادگیری اجتماعی	تبادل اطلاعات و مستندات توسط کارکنان عدم مقاومت در برابر تغییر رضایت مندی، افزایش سلامت روان و رشد و بالندگی حرفه ای
	تجربه اندوزی گروهی	نیازسنجی و امکان سنجی دوره‌های یادگیری شرکتی استفاده از تجارب شرکت‌های دیگر در زمینه یادگیری شرکتی چرخش شغلی کارکنان در وظایفی که شرایط احراز آن‌ها را دارند



شکل ۱- مدل نهایی تحقیق به دست آمده از کدگذاری (تنظیم از پژوهشگران)

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

در مدل ارائه شده در شکل شمارهٔ یک، ۲۲ مقوله اصلی درقالب ابعاد شش گانهٔ مدل پارادایمی شامل موجبات علی (سه مقوله)، پدیدهٔ اصلی (میل به تقویت یاددهی و یادگیری)، راهبرد (پنج مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (پنج مقوله)، شرایط مداخله‌گر (چهار مقوله) و پیامد (چهار مقوله)، الگوی مدیریت دانش با رویکرد یاددهی/یادگیری برای شرکت ملی حفاری ایران را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به ارائه مدل مدیریت دانش برای شرکت ملی حفاری ایران با رویکرد یاددهی و یادگیری پرداخته است. بدین منظور، از روش نظریه داده بنیاد برای ارائه الگو استفاده شد و مدل ارائه شده از فرآیندهای کدگذاری ناشی از مصاحبه با خبرگان به دست آمد. نتایج تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه، ارائه مدل مدیریت دانش با رویکرد یاددهی/یادگیری با ۲۲ مقوله اصلی و ۱۱۱ مقوله فرعی در قالب ابعاد شش گانه شامل شرایط علّی (سه مقوله)، مقوله اصلی (میل به تقویت یاددهی و یادگیری در شرکت)، راهبردها (پنج مقوله)، ویژگی‌های بستر (پنج مقوله)، شرایط مداخله‌ای (چهار مقوله) و پیامدها (چهار مقوله) بود. مدل تهیه شده در این پژوهش در بخش شرایط علّی با مدل نیفه مشابهت دارد. در مدل نیفه شرایط علّی یادگیری سازمانی با شرایط علّی مدل پیشنهادی (مهارت‌های فردی، مدل‌های ذهنی، ارتباطات) همخوانی دارد، در مورد مقوله اصلی که همان میل به یاددهی و یادگیری سازمانی است، بدین منظور که تمام فعالیت‌ها در شرکت حول یاددهی و یادگیری می‌چرخند و این عمل متقابل بین تمام اعضا در مدل نیفه وجود دارد. هم‌چنین بسترها و شرایط مداخله‌گر مدل پیشنهادی (عوامل شرکتی، عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی و عوامل ساختاری) با مدل یادگیری سازمانی راهبردی نیفه و عوامل محیطی و ذی نفعان به‌عنوان شرایط مداخله‌گر نام برده شدند، می‌نگرد، همخوانی دارد. در نهایت پیامدهای مطرح شده در مدل پیشنهادی (دانش افزایی، تطبیق محیطی، یادگیری اجتماعی، تجربه اندوزی گروهی) با مدل پهلو به پهلوی یادگیری سازمانی شرکت‌ها که نشان می‌دهد تقویت یاددهی و یادگیری سازمانی شرکت‌ها باعث

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

بهتر شدن فرآیند پاسخگویی، دانش افزایی، یادگیری اجتماعی و تطبیق محیطی می‌شود، همخوانی دارد.

با توجه به مصاحبه‌ها می‌توان نتیجه گرفت که شرکت ملی حفاری ایران از لحاظ سازمان یادگیرنده بودن در وضعیت مناسبی قرار نداشته و با وضعیت مطلوب فاصله دارد. این شرکت از نظر مهارت‌های فردی مثل پذیرش تغییرات و یادگیری مستمر و نیز از لحاظ رشد شخصی، توسعه مهارت‌ها و کشش خلاق در حد پایین است. هم‌چنین در خصوص مدل‌های ذهنی همسویی حرف و عمل نیز در حد متوسط است و در واقع کارکنان امکان چندانی برای عملی ساختن دیدگاه‌های خود ندارند. در خصوص جبر سیستمی، سازمان روح یاددهی و یادگیری خود را از دست داده و اسیر حاشیه‌ها و مسائل سطحی مدیریت شده است. در واقع پوسته سختی به دور سازمان تنیده شده که جریان ورود و خروج اطلاعات را با مشکل مواجه می‌کند. چشم انداز شرکت ملی حفاری ایران بیش از آنکه چشم اندازی مشترک باشد، یک چشم انداز شخصی است که تنها به‌وسیله مدیران ارشد سازمان تدوین شده است چرا که کارکنان حتی درک روشن و درستی از چشم انداز شرکت ندارند. در خصوص یادگیری تیمی در شرکت ملی حفاری ایران نیز باید گفت که در یادگیری تیمی این شرکت ضعف وجود دارد و به اهمیت گفتگو در جهت یادگیری تیمی پی برده نشده است، چرا که تیم‌ها سنگ بنای یادگیری در سازمان هستند. در مورد تفکر سیستمی، کارکنان درک مناسبی از کل سازمان و بخش‌های آن ندارند تا بدان وسیله بتوانند در برخورد با مسائل از جزئی نگری پرهیز نموده و علت‌های اصلی را پیدا کنند. معضل اصلی در چرخه یاددهی در شرکت مربوط به رهبران است، از این جهت که در قبال کارکنان خود را مسئول یاددهی و یادگیری نمی‌دانند. در واقع در شرکت ملی حفاری ایران توسعه دیدگاه قابل یاددهی بایستی اولویت اول رهبران در جهت تبدیل شدن به سازمان یاددهنده باشد. رهبران شرکت ملی حفاری ایران نسبت به تشویق کارکنان به تولید ایده‌های خوب به خوبی عمل نمی‌کنند. هم‌چنین در شرکت ملی حفاری ایران به نقش مهمی که ارزش‌ها در جهت تحقق اهداف و چشم انداز سازمان می‌توانند ایفا کنند، پی برده نشده است. رهبران شرکت نسبت به ایجاد شور و شوق، انگیزه و اعتماد به نفس در

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

کارکنان به خوبی و در قبال مسائل و کارکنان سازمان با قاطعیت عمل نمی‌کنند.

با توجه به این موضوع، در شرکت ملی حفاری ایران نقش رهبران در ایجاد سازمان یادگیرنده، نقشی اساسی است. رهبران شرکت می‌توانند با تقویت سازمان‌های یاددهنده به گسترش و رشد یادگیرنده بودن شرکت با توجه به نظریه سنگه (۱۹۹۰) کمک کنند. بنا بر نظر هانا و لستر (۲۰۰۹) رهبری سازمانی نقش مهمی در دستیابی به سازمان یادگیرنده دارد. هرچه رهبران خود را بیش‌تر متعهد و مسئول یاددهی و یادگیری بدانند و برای یاددهی و یادگیری کارکنان در آن‌ها ایجاد اعتماد به نفس کنند، یادگیرنده بودن شرکت ملی حفاری ایران بر اساس نظریه سنگه (۱۹۹۰) افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر موفقیت شرکت ملی حفاری ایران در گرو این است که بین رهبر و کارمندان در زمینه اشتراک دانش و یاددهی و یادگیری فرآیندی تعاملی وجود داشته باشد تا بدین وسیله اعتماد به نفس کارکنان برای یاددهی و یادگیری افزایش یابد. رهبران شرکت می‌توانند از مجرای ایده‌ها موجب ارتقای سطح تسلط شخصی در کارکنان شوند. در واقع هرچه رهبران ایده‌های قابل یاددهی‌تری داشته باشند و دیگران را نیز برای تولید ایده‌ها و فکرهای نو تشویق کنند، کارکنان نیز تسلط شخصی خود را افزایش داده و این مسئله موجب ارتقای مهارت‌های شخصی آن‌ها می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مدیران شرکت ملی حفاری ایران نسبت به برگزاری دوره‌های آموزشی در جهت تقویت فرهنگ یاددهی و یادگیری بین اعضا، تشکیل تیم‌های یادگیری، برقراری نظام مدیریت مشارکتی و تدارک نظام ایده‌پردازی مناسب در واحد آموزش و دانشکده شرکت با هدف تسهیل در روند تبدیل به یک سازمان یاددهنده، اهتمام ورزند. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی با استفاده از رویکرد آمیخته مدلی طراحی کنند، هم‌چنین با استفاده از سایر روش‌های اندازه‌گیری بر روی سایر سازمان‌های دولتی و خصوصی مطالعه تطبیقی صورت پذیرد.

منابع

حقیقی، کفاش، دهدشتی، مهدی، شاهرخ، زهره و غریبی، حسن (۱۳۹۳). رابطه بین فرهنگ یادگیری سازمانی و رضایت مشتری: نقش میانجی‌گری رضایت شغلی فردا:

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

نقش میانجی‌گری رضایت شغلی، نشریه علمی پژوهشی مدیریت فردا، سال ۱۳، شماره ۳۸، صص ۵۴-۴۱.

حمیدی زاده، محمدرضا (۱۳۹۶). ارزیابی یادگیری و راهبردهای آموزشی برای اشاعه مدیریت دانش، *فصل‌نامه مطالعات دفاعی استراتژیک*، سال۷، شماره ۲۷، صص ۳۴-۱۱.

خان عزیزی، محمد و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۶). رابطه راهبردهای مدیریت دانش با ظرفیت‌های یادگیری فردی و سازمانی، *فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال ۱۱، شماره۳۷، صص، ۱۳۰-۱۱۱.

عابدینی، بیژن، فرخ‌پور، مهدی و حسینعلی زاده، سیروس (۱۳۹۶). بررسی تأثیر یادگیری سازمانی بر توانمندسازی کارکنان با رویکرد مدیریت دانش، *مطالعات مدیریت و کارآفرینی*، شماره ۲، صص ۱۶۱-۱۴۶.

عباسی، عنایت، حجازی، یوسف، ایروانی، هوشنگ، زالی، محمدرضا و علوی، سید بابک (۱۳۹۰). یادگیری سازمانی در دانشکده‌های کشاورزی استان تهران، *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران (علوم کشاورزی ایران)*، دوره ۲-۴۲، شماره ۲، صص ۱۸۴-۱۷۵.

علامه، سیدمحسن و مقدمی، مهدی (۱۳۸۹). بررسی رابطه میان یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی؛ مطالعه موردی: واحد نیرو محرکه شرکت ایران خودرو، *پژوهشنامه مدیریت اجرایی*، سال ۱۰، شماره ۱، صص ۹۹-۷۶.

قلیچ لی، بهروز و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۵). امکان سنجی استقرار مدیریت دانش با رویکرد سازمان بهره‌وری آسیاییAPO، *چشم انداز مدیریت دولتی*، شماره ۲۵، صص ۱۱۴-۹۵.

مهرعلیزاده، یداله، صفایی مقدم، مسعود، صالحی عمران، ابراهیم و علم، محمدرضا (۱۳۹۲). *مبانی نظری و عملی پژوهش (کمّی، کیفی و آمیخته)* در علوم انسانی، چاپ اول، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

یوسفی فضل، حسین، فلاح، محمد و جوانشیر، حسن (۱۳۹۶). بررسی و تعیین عوامل مؤثر بر استقرار سیستم مدیریت دانش در شرکت‌های حفاری چاه‌های نفت و گاز، پنجمین کنفرانس بین‌المللی نفت، گاز، پالایش و پتروشیمی با رویکرد توسعه ارتباط دولت، دانشگاه و صنعت شیراز، مؤسسه مدیران خبره نارون.

Betof, E. (2009). Leaders as Teachers: Unlock the Teaching Potential of Your Company's Best and Brightest. ASTD Press: Alexandria, Virginia.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dehghan Manshadi, M., Saeedian Khorasgani, N., & Nazari, R. (2017). A conceptual model of teaching organization according to data-based theory for Farhangian University. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1 (4), 73-84.

Dubois, N. & Wilkerson, T. (2008). Knowledge Management: Background Paper for the Development of a Knowledge Management Strategy for Public Health in Canada. Hamilton, ON: *National Collaborating Centre for Methods and Tools*. [http://www. nccmt. ca/pubs/KMpaper_EN. pdf].

Fombad, M. C. & Onyancha, O. B. (2017). Knowledge Management for Development: Rethinking the Trends of Knowledge Management Research in South Africa. *Journal of Information & Knowledge Management,* 16 (3), 34-45.

Garvin, D. A. (1993). Building learning organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.

Goh, S. C. (2003). Improbing organizational learning capability. *The learning Organization*, 10 (4), 216 – 227.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Sage.

Hannah, S. T. & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.

Harrison, L. H. (2010). Leaders Developing Leaders: *Capitalizing on the Demographic Gift to Revive Your Leadership Development Program*. Washington: D. C.

Hung, R. Y. Y. Yang, B. Lien, B. Y. H. McLean, G. N. & Kuo, Y. M. (2010). Dynamic capability: Impact of process alignment and organizational learning culture on performance. *World Business*, 45 (3), 285-294.

Johnson, R. B. (1999). Examining the validity structure of qualitative research. Education, 118 (2): 282-292.

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System, *Harvard Business Review* 74 (1): 75-85.

Kumpikaite, V. (2008). Human resourse development in learning organization. *Journal of Business Economics and Business School Press. Management*, 9 (1), 25–31.

Milton, N. (2002). Knowledge Management (KM). *Bound Guidance Notes Series*, (5), 1-4.

Neefe, D. O. (2001). Academic quality improvement project: comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional processes, *American Psychological Association*, (APA) Publication, 10-35.

Nonaka, I. (2016). The Knowledge- Creating Company, Harvard Business Review, 85 (7), 162-171.

Nonaka, I. Takeuchi, H (1995). A dynamic theory of organizational Knowledge creation; organization science; 5 (1), 19.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). The Learning Company: *A Strategy for Sustainable Development. London*: McGraw-Hill.

Polanyi, M. (1967). The Tacit Dimension, Doubleday, New York

Senge, P. M. (1990). The leader new work: building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.

Skerlavaj, M., Song, J. H., & Lee, Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. Expert Systems with Applications, 37, 6390–6403.

Stothard, C. H., Talbot, S., Drobnjak, M., & Fischer, T. (2013). Using the DLOQ in a military context: culture trumps strategy. *Advances in Developing Human Resources*, 15 (2), 193–206.

Strauss, A. Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2nd Ed, Thousand Oaks, Sage Publication Inc.

Senge, P. M. (1990). The leader new work: building learning organizations. *Sloan Management Review,* 32 (1), 7-23.

Tichy, N. M. & Cardwell, N. (2004). The Cycle Leadership. New York: Harper Collins Publisher, Inc.

Upadhyay, A. Y. A., Upadhyay, A. K., & Palo, S. (2013). Strategy implementation using balanced scorecard: Achieving success through personal values of leaders and employees. *Management and Labour Studies*, 38 (4), 447-469.

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

Watkins, K. E., Marsick, V. J., & Ynag, B. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Journal of Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 33-35.

Williams, P. (2002). The Paradox of Power: a Transforming View of Leadership. Melbourne: Warner Boo.

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]

[Downloaded from iieshrm.ir on 2026-11-23]