

Content Analysis of Specialized Courses in Doctoral Courses in Higher Education based on Knowledge Management Components

Azam Mousa Chamani*

PhD Student in Library and Information Science, Information and Knowledge Management, Payam Noor University, Iran

Saeed Ghaffari

Associate Professor, Library and Information Science Dept, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payam Noor University, Iran

Suraya Ziaee

Associate Professor, Library and Information Science Dept, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payam Noor University, Iran

Afshin Mousavi Chalak

Associate Professor, Library and Information Science Dept, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payam Noor University, Iran

Abstract

The purpose of this study is to determine the status of knowledge management in the titles of specialized doctoral courses in the humanities of higher education. The present study is a type of mixed exploratory research project. Hence, a combination of qualitative and quantitative methods has been used. First, the components of knowledge management were extracted by content analysis method with an inductive approach and based on that, a questionnaire in the form of 9 main components and 44 questions was prepared and provided to the experts. In addition, the checklist was prepared in the form of 442 sub-items. In the content analysis of 2250 specialized courses in 11 humanities disciplines in the doctoral program, 3260 identifiers were extracted. This study showed that knowledge sharing 25.46%, knowledge application 17.48%, knowledge change 12.73%, knowledge creation 11.75%, knowledge identification 9.97%, knowledge organization 7.73%, knowledge development 6.23% knowledge presentation, 4.97%, and knowledge protection obtained 3.68% of the data. In order to prepare graduates as capable future leaders, higher education needs to play a pivotal and effective role in teaching knowledge management to students. Utilizing knowledge management-based curricula facilitates the skills needed to apply and rely on knowledge. Applying standard methods in education and research prepares future managers to present and share knowledge in organizations. Knowledge management promotes a comprehensive approach to identifying, capturing, retrieving, sharing, and evaluating the knowledge capital of organizations.

Keywords: Content Analysis, Curricula, Higher Education, Humanities, Knowledge Management.

* Corresponding Author: mitramousachamani@gmail.com

How to Cite: Mousa Chamani, Azam. (2022). Content Analysis of Specialized Courses in Doctoral Courses in Higher Education based on Knowledge Management Components. *Knowledge Retrieval and Semantic Systems*, 9(32), 139-162.



تحلیل محتوای دروس تخصصی دوره دکتری آموزش عالی براساس

مؤلفه‌های مدیریت دانش

دانشجوی دکتری، رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی گرایش مدیریت اطلاعات و دانش، دانشگاه پیام نور، ایران	* ID	اعظم موسی چمنی
دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران	ID	سعید غفاری
دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران	ID	ثریا ضیایی
دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران	ID	افشین موسوی چلک

چکیده

هدف این پژوهش تعیین وضعیت مدیریت دانش در سرفصل‌های دروس تخصصی دوره‌های دکتری در رشته‌های علوم انسانی آموزش عالی بود. پژوهش حاضر از نوع طرح‌های پژوهش آمیخته اکتشافی بوده است. از این رو، ترکیبی از روش‌های کیفی و کمی استفاده شده است. ابتدا مؤلفه‌های مدیریت دانش با روش تحلیل محتوا با رویکردی استقرایی استخراج گردید و بر مبنای آن پرسشنامه‌ای در قالب ۹ مؤلفه اصلی و ۴۴ پرسش تهیه شد و در اختیار خبرگان قرار گرفت. علاوه بر آن سیاهه واریسی نیز در قالب ۴۴ گویه فرعی تهیه شد. در تحلیل محتوای دروس تخصصی در ۱۱ رشته علوم انسانی در مقطع دکتری، ۲۲۵۰ درس در ۳۲۶۰ شناسه استخراج گردید. این بررسی نشان داد که مؤلفه اشتراک دانش ۲۵/۴۶ درصد، مؤلفه کاربست دانش ۱۷/۴۸ درصد، مؤلفه تغییر دانش ۱۲/۷۳ درصد، مؤلفه خلق دانش ۱۱/۷۵ درصد، مؤلفه شناسایی دانش ۹/۹۷ درصد، مؤلفه سازماندهی دانش ۷/۷۳ درصد، مؤلفه توسعه دانش ۶/۲۳ درصد، مؤلفه ارائه دانش ۴/۹۷ درصد و مؤلفه حفاظت از دانش ۳/۶۸ درصد از داده‌ها را کسب کردند. برای آماده‌سازی دانش‌آموختگان به عنوان رهبران توانمند آینده، لازم است آموزش عالی در آموزش مدیریت دانش به دانشجویان نقشی محوری و مؤثر داشته باشد. بهره‌گیری از برنامه‌های درسی مبتنی بر مدیریت دانش، مهارت‌های لازم برای به‌کارگیری دانش و اتکا به آن را هموار می‌سازد. همچنین موجب خلق دانش و نوآوری دانشجویان را فراهم می‌سازد. بکارگیری شیوه‌های استاندارد در آموزش و پژوهش، مدیران آینده را برای ارائه و اشتراک دانش در سازمان‌ها آماده می‌سازد. اگرچه اشتراک دانش عنصر کلیدی برنامه‌های مدیریت دانش کارآمد و مؤثر است، اما در دسترس گذاشتن دانش، بدون کاربست آن (تبدیل دانش تئوری به دانش عملی)، نمی‌تواند تضمینی برای استفاده از آن باشد. بنابراین توسعه دانش از طریق کاربردی‌سازی دانش تئوری، به‌روز رسانی و تغییر آن حاصل می‌شود. مدیریت دانش ارتقای یک رویکرد جامع برای شناسایی، تسخیر، بازیافتن، اشتراک و ارزشیابی، سرمایه دانشی سازمان‌هاست.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، برنامه‌های درسی، تحلیل محتوا، علوم انسانی، مدیریت دانش.

مقدمه

مؤسسات آموزش عالی از دوره تأسیس خود درگیر مدیریت دانش بوده‌اند و همواره سه مأموریت دانشگاه‌های مدرن در سطح جهان، پژوهش، آموزش و خدمات به جامعه، با ایجاد دانش، انتشار دانش و انتقال دانش ارتباط نزدیکی داشته است (Ramjeawon, 2017: 4). ورود اقتصاد دانش‌بنیان به مراکز عالی دانشگاهی موجب پیدایش یک فضای رقابتی جهانی شده است و داشتن یک استراتژی مدیریت دانش می‌تواند دانشگاه‌ها را کارآمدتر سازد و توانایی آن‌ها را در ارتقای کیفیت افزایش دهد. در جوامع دانش‌بنیان، از دانشگاه‌ها خواسته شده است به عنوان یکی از شرکای «مارپیچ سه گانه»، در کنار دولت و صنعت، نقشی اساسی در سیستم نوآوری کشور ایفا نمایند. بر همین اساس دانشگاه‌ها به عنوان محیطی پویا، دائماً دانش جدیدی ایجاد کرده و آن را به طور گسترده منتشر می‌کنند. هیل و وانگ^۱ (۲۰۱۸: ۲) معتقد هستند که چشم‌انداز مأموریت فعلی دانشگاه‌ها که منجر به یادگیری دانشجویان می‌شود، عبارت‌اند از: ایجاد، ارزیابی، به اشتراک گذاری و استفاده از دانش و آماده ساختن دانشجویان به عنوان رهبرانی پاسخ‌دهنده، توانمند در درک پیچیدگی‌ها و حل مسئله، توانمند در برقراری ارتباطاتی مؤثر، متعهد برای یادگیری پایدار و متعهد به رفتارهای اخلاقی.

این رویکرد مبتنی بر اجرای مهارت‌هایی است که موجب می‌شود دانش‌آموختگان بتوانند خود را وقف ارتقای جامعه جهانی کنند. مهارت‌ها عبارت‌اند از: (۱) ارتباطات و سواد اطلاعاتی، (۲) استدلال کمی، (۳) فرهنگ‌ها، تنوع و دیدگاه‌های جهانی، (۴) علوم، سیستم و پایداری، (۵) هنر، زیبایی‌شناسی و طراحی، (۶) ادغام و کاربرد دانش. به کارگیری مدیریت دانش شامل وجود پیش‌نیازهایی است که باعث می‌شوند آموزش عالی بتواند به شکل مطلوبی مؤثر باشد. برای آماده‌سازی دانش‌آموختگان به عنوان رهبران توانمند آینده، آموزش عالی باید نقش محوری خود در آموزش مدیریت دانش به دانشجویان را به‌طور مؤثر اجرا نمایند. در این پژوهش به کارگیری مدیریت دانش در آموزش عالی در نه مؤلفه اصلی مورد بررسی قرار گرفته است که عبارت‌اند از: شناسایی / کسب دانش، سازماندهی دانش، خلق دانش، ارائه دانش، اشتراک دانش، کاربست دانش، توسعه دانش، حفظ دانش و تغییر دانش. جهت پیاده‌سازی و استفاده اثربخش از مدیریت دانش در آموزش عالی لازم است که مؤلفه‌های مذکور در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرند تا از این طریق مدیریت

1. Hill & Wang

دانش را در دانش‌آموختگان خود نهاده سازند و متخصصانی با مهارت‌های لازم برای جهان کنونی آموزش دهند.

از آنجا که برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، لذا آینه‌ای تمام‌نما از نقش‌ها و اهداف آموزش عالی هستند که شایسته توجه دقیق هستند. ارتقای کیفیت آموزش عالی، تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها با آخرین دستاوردهای علمی، فناوری و نیازهای بازار کار عناصر اصلی و مهم آموزش عالی است. در نتیجه کیفیت آموزش به عنوان یکی از اهداف آموزش عالی مطرح است که تحقق آن در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت، جامع و کامل است که تمام این‌ها می‌تواند پیامد به‌کارگیری و یا استفاده از کتاب درسی مناسب باشد. از این‌رو، در این پژوهش یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعه پایدار و ارتقای کیفیت آموزش عالی یعنی مدیریت دانش و میزان حضور مؤلفه‌های آن در کتاب‌های درسی پیشنهادی آموزش عالی، بررسی و نقاط قوت و ضعف آن تعیین می‌شود. یکی از نتایج چنین ارزیابی این است که از این طریق می‌توان تعیین نمود که کدامیک از ابعاد یا مؤلفه‌های مدیریت دانش در منابع درسی بیشتر مورد توجه قرار گرفته و یا از آن غفلت شده است. همچنین از منظر مدیریت دانش چه ابعادی نیازمند اصلاح، تغییر یا تکمیل است و یا تا چه حد، تناسب و قابلیت اجرا دارد. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند در تعیین وضعیت و جایگاه آموزش عالی در تحقق توسعه پایدار در کشور مؤثر باشد. از این‌رو، این پژوهش منظور پاسخگویی به دو پرسش ذیل انجام شده است.

۱-۱. مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی تا چه میزان در دروس تخصصی

دوره دکتری ارائه شده است؟

۲-۱. رتبه‌بندی مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی دوره دکتری آموزش عالی

چگونه است؟

مبانی نظری و مروری بر مطالعات پیشین

توسعه پایدار به عنوان یکی از بزرگترین چالش‌های اجتماعی قرن بیست و یکم شناخته می‌شود و مؤسسات آموزش عالی دارای چشم‌انداز، دانش و قدرت رهبری این چالش هستند و قادرند تغییرات را به سمت الگوی توسعه پایدار هدایت کنند. از این‌رو، استقرار توسعه پایدار باید در رسالت و اهداف مؤسسات آموزش عالی گنجانده شود (Ramísio, 2019). اهداف مؤسسات آموزش عالی بیش از هر چیز در برنامه‌های درسی انعکاس می‌یابد.

برنامه‌های درسی از مهم‌ترین بخش‌های نظام آموزش عالی و ساختار آموزشی دانشگاه‌ها هستند. مهدی‌پور (۱۳۹۴) معتقد است جایگاه و نقش برنامه‌های درسی که فراهم آورنده اصلی فرصت‌های یادگیری مناسب در دانشگاه‌ها هستند، در آموزش عالی به‌ویژه در بعد آموزش و همچنین سایر فعالیت‌های آکادمیک مانند پژوهش و ارائه خدمت به جامعه غیرقابل انکار است. فتوحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۳) برنامه‌های درسی را به عنوان قلب نظام آموزش عالی تلقی می‌کنند و آن را انتقال‌دهنده آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در عرصه‌های گوناگون علمی به نیروی فعال آینده می‌دانند. برنامه‌های درسی به عنوان قلب برنامه‌ها و رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها مطرح هستند و از بعد ساختاری از عوامل مؤثر در توسعه رشته‌های دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند. برنامه درسی نشان‌دهنده میزان موفقیت و شکست سیاستگذاری در نظام آموزش عالی است. علاوه بر آن، آموزش عالی موفقیت‌آمیز مستلزم آن است که دانشگاهیان اهمیت یادگیری و تدریس را درک کنند (Ransome, 2017). برنامه‌های درسی در راستای اهداف تربیتی نظام آموزشی تهیه و تنظیم می‌شوند و هدف اساسی از تدوین آن‌ها (به‌عنوان نقشه راه یادگیری)، تحقق اهداف هر رشته در آموزش عالی است.

جریان مداوم جهانی شدن جهان، کالایی‌سازی دانش و اطلاعات، فناوری‌ها و محصولات، همگی مستلزم بهره‌گیری مناسب از دانش مناسب در زمان مناسب است. در این میان موفقیت نقش دانشگاه‌ها، در گرو برقراری پیوند میان دانش و مهارت است و این تعهدی است که بر عهده آموزش عالی است. بنابراین تحلیل محتوای برنامه‌های درسی می‌تواند در میزان موفقیت آموزش عالی اثر بخش باشد.

از آنجا که برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، لذا آیین‌های تمام‌نما از نقش‌ها و اهداف آموزش عالی می‌باشند که شایسته توجه دقیق هستند. ارتقای کیفیت آموزش عالی، تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها با آخرین دستاوردهای علمی، فناوری و نیازهای بازار کار عناصر اصلی و مهم آموزش عالی است. یکی از نتایج چنین ارزیابی این است از این طریق می‌توان تعیین نمود که کدامیک از ابعاد یا مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی بیشتر مورد توجه قرار گرفته و یا از آن غفلت شده است. همچنین از منظر مدیریت دانش چه ابعادی نیازمند اصلاح، تغییر یا تکمیل است و یا تا چه حد، تناسب و قابلیت اجرا دارد. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند در تعیین وضعیت و جایگاه آموزش

عالی در تحقق توسعه پایدار در کشور مؤثر باشد. از این رو، در این پژوهش تعیین گردید که مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی تا چه میزان ارائه شده و از چه رتبه‌بندی برخوردار هستند.

اگرچه در حوزه مدیریت دانش در آموزش عالی پژوهش‌های بسیاری در کشور انجام شده است، اما پژوهش‌های اندکی در مورد به‌کارگیری مدیریت دانش در برنامه‌های درسی صورت گرفته است. در اینجا به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود. محمدی و علیپور حافظی (۱۳۹۴) مطالعه‌ای با عنوان «مدل ممیزی دانش برای مراکز علمی ایران»، تلاش کردند مدل ممیزی دانش مناسب برای دانشگاه‌ها و مراکز علمی ایران را ارائه کنند. یافته‌ها منجر به پیشنهاد مدلی شش مرحله‌ای برای ممیزی دانش در مراکز علمی ایران شد. در این مدل ابتدا کارگروه تشکیل دانش می‌شود، (۱) سپس عناصر استراتژیک و ساختار شناسایی می‌شود و با استفاده از پرسشنامه مصاحبه مشاهده وضعیت دانش سازمان ارزیابی می‌شود، (۲) نیازهای دانشی تعیین گردیده، (۳) جریان‌های دانشی مشخص شده، (۴) موجودی دانش به دست آمده، (۵) اطلاعات به دست آمده در قالب نقشه دانش ارائه می‌گردد، (۶) نقاط ضعف و قوت و فرصت‌ها و تهدیدهای مراکز علمی شناسایی شده و برای رفع آن پیشنهادهایی به کارگروه ممیزی دانش ارائه می‌شود. تاج‌الدینی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود با عنوان «آیا تبدیل علم به محصول در علوم انسانی محقق می‌شود»، به امکان‌سنجی تبدیل علم به محصول و تحقق فرایند ترجمان دانش در علوم انسانی کشور با بهره‌گیری از نظرات پژوهشگران شاخص علوم انسانی ایران و ارائه الگوی مناسب این حوزه پرداخت. یافته‌های بخش کمی این پژوهش بر معنی‌داری مؤلفه‌های یکی از مدل‌های استاندارد جهانی ترجمان دانش یعنی منبع، محتوا، زمینه، محیط و کاربران پژوهش در علوم انسانی کشور دلالت داشت و نشان‌دهنده تحقق ترجمان دانش در علوم انسانی با ۶۰/۲ درصد بود. نتایج حاکی از آن است که بخش کمی که دلالت بر معنی‌دار بودن فرایند ترجمان دانش در علوم انسانی داشت، با استفاده از رویکرد کیفی و انجام مصاحبه با پژوهشگران شاخص علوم انسانی ایران داده تجزیه و تحلیل شده و یافته‌های بخش کیفی این پژوهش منجر به ارائه الگوی هدفمند ترجمان دانش در علوم انسانی شد. الوانی و دیگران (۱۳۹۶) مطالعه‌ای با عنوان «واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها» انجام دادند. این پژوهش بررسی و مطالعه موانع پیاده‌سازی مدیریت دانش در دانشگاه‌های منتخب استان قم است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و روش آن توصیفی-پیمایشی بوده و با ابزار پرسشنامه به بررسی و شناسایی موانع پیاده‌سازی

مدیریت دانش در جامعه هدف پرداخت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با به کارگیری آزمون تی تک نمونه نشان داد ساختار سازمانی و زیرساخت فناوری اطلاعات موانع پیاده‌سازی مدیریت دانش محسوب نمی‌شوند، اما منابع انسانی و عوامل مدیریتی مانع پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها هستند. در پایان، با توجه به نتایج پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت موجود و رفع موانع پیاده‌سازی مدیریت دانش مطرح شد. حجازی و همکار (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان «واکاوی موانع کاربردی موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)» تلاش کردند موانع تسهیم اطلاعات و دانش در دانشگاه فرهنگیان را شناسایی کنند. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش آن توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل کارکنان و اعضای هیئت علمی پردیس‌های منتخب دانشگاه فرهنگیان است. نتایج بررسی‌ها نشان داد چهار مانع کلی با عناوین ساختاری، مدیریتی، منابع انسانی و فناوری از کاربردی موفق مدیریت دانش در دانشگاه فرهنگیان جلوگیری می‌کنند. بر اساس نتایج به دست آمده، منابع انسانی مانع پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه فرهنگیان است. همچنین زیرساخت فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، مدیریت، و ساختار سازمانی موانع پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه فرهنگیان هستند.

در حوزه مدیریت دانش در آموزش عالی نیز پژوهش‌های بسیاری در خارج از کشور انجام شده است که به برخی از پژوهش‌های انجام شده در دهه اخیر اشاره می‌شود. تورو و جوشی^۱ (۲۰۱۳) مطالعه‌ای مشترکی با عنوان «مروری بر ادبیات مدیریت دانش با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی» انجام دادند. پژوهشگران با انجام بررسی ادبیات و طبقه‌بندی مقالات از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۲، با هدف تعیین چگونگی توسعه فناوری‌ها و کاربردهای مدیریت دانش دست زدند. در این مقاله، دیدگاه سطح بالایی از مدیریت دانش با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی ارائه شد. تجزیه و تحلیل انتقادی با مطالعه تلاش‌های صورت گرفته توسط متخصصان برای اجرای مدیریت دانش با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی انجام می‌شود. نتایج نشان داد که ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در دهه گذشته زمینه‌های جدیدی در مدیریت دانش گشوده است که می‌تواند در برطرف کردن چالش‌های غالب مربوط به اشتراک، تبادل و

1. Toro & Joshi

انتشار دانش و فناوری‌ها در آموزش عالی نقش مهمی ایفا کند. روولی^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «مدیریت دانش در مؤسسات آموزش عالی در موریس» به پژوهش در مورد مدیریت دانش در مؤسسات آموزش عالی با مطالعه فرایندهای آن، ایجاد دانش، اشتراک دانش و انتقال دانش پرداخت. همه مؤسسات در ایجاد دانش، اکتساب، اشتراک و انتقال دانش درگیر هستند. یافته‌ها نشان داد که دانش در جلسات دپارتمان و برنامه درسی، از طریق سمینارهای پژوهش سالانه و در طول کنفرانس‌ها و انتشارات در مجلات، در بین همسالان به اشتراک گذاشته می‌شود. همچنین انتقال دانش در صنعت از طریق مشاوره محدود به تعداد کمی از ادارات دولتی انجام می‌گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های پژوهش آمیخته اکتشافی است. در پژوهش‌های آمیخته اکتشافی ترکیبی از هر دو روش مطالعه کیفی و کمی استفاده می‌شود. در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش ابتدا مؤلفه‌های اصلی و فرعی مدیریت دانش از مدل‌ها، دیدگاه‌ها و متون مرتبط با مدیریت دانش، با استفاده از تحلیل محتوا با رویکردی استقرایی استخراج شد. در تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی با مراجعه مستقیم به داده‌ها تلاش می‌شود به نوعی جمع‌بندی نظری دست یافت. برای این منظور پس از استخراج داده‌ها لازم است میزان همگرایی خبرگان مدیریت دانش تعیین شود. لذا با دسته‌بندی و جمع‌بندی اولیه داده‌ها، پرسشنامه‌ای در قالب ۹ مؤلفه اصلی و ۶۲ مؤلفه‌های فرعی طراحی گردید و در اختیار تعدادی از خبرگان رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مدیریت و علوم تربیتی در دانشگاه پیام نور سراسر کشور قرار گرفت و پس از سه بار بازبینی و اصلاح، اشباع نظری اساتید و همگرایی مورد نظر، پرسشنامه‌ای با ۹ مؤلفه اصلی و ۶۲ مؤلفه فرعی که نتیجه تحلیل محتوای متون هستند در قالب ۴۴ پرسش طراحی شد. جدول شماره ۱ ناظر بر خبرگانی است که در همگرایی و اشباع نظری پرسشنامه مشارکت داشتند.

جدول ۱. خبرگان مشارکت کننده در همگرایی و اشباع نظری مؤلفه‌های مورد بررسی

ردیف	رشته تحصیلی	مرکز/واحد	تعداد	زن	مرد
۱	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	اصفهان	۱	۱	
۲	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	قم	۱		۱
۳	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	کرمانشاه	۱	۱	

۴	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	گیلان	۲	۱	۱
۵	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	مشهد	۲	۱	۱
۶	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	مازندران	۲	۲	۲
۷	علوم تربیتی	اصفهان	۲	۲	۲
۸	علوم تربیتی	تهران	۳	۱	۲
۹	علوم تربیتی	شیراز	۳	۱	۲
۱۰	علوم تربیتی	گیلان	۳	۲	۱
۱۱	علوم تربیتی	مازندران	۲	۱	۱
۱۲	علوم تربیتی	مشهد	۱	۱	۱
۱۳	مدیریت	تهران	۵	۲	۳
۱۴	مدیریت	شهرری	۳	۱	۲
۱۵	مدیریت	قم	۳	۱	۲
۱۶	مدیریت	مازندران	۴	۴	۴
	جمع		۳۸	۱۳	۲۵

علاوه بر پرسشنامه برای بررسی منابع و برنامه‌های درسی، سیاهه واریسی تهیه شد. برای تنظیم سیاهه واریسی ضمن استفاده از مؤلفه‌های اصلی و فرعی، سرفصل‌گرایش دوره دکتری مدیریت دانش و اطلاعات در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و سرفصل دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت دانش و اطلاعات رشته مدیریت به دقت بررسی و عناصر مدیریت دانش در قالب ۴۴۲ گویه فرعی استخراج و در سیاهه واریسی وارد شد. در نهایت سیاهه واریسی به تأیید و همگرایی خبرگان رسید.

۴-۱. جامعه آماری در این پژوهش در دو حوزه تعیین شده‌اند. جامعه آماری برای توزیع پرسشنامه شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی در رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مدیریت و علوم تربیتی به تعداد ۱۴۱۵ نفر است. در این بخش از جامعه آماری، نمونه پژوهشی با استفاده از فرمول کوکران ۳۰۲ نفر تعیین شد.

۴-۲. جامعه آماری برای بررسی برنامه‌های درسی متشکل از کلیه دروس تخصصی در سرفصل‌های فعال دوره‌های دکتری رشته‌های علوم انسانی آموزش عالی (به شرح جدول شماره ۴) است. بررسی‌های اولیه در سرفصل‌های فعال مقاطع تحصیلات تکمیلی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تا مهرماه سال ۱۳۹۹ منجر به شناسایی ۱۸۲ رشته (گرایش) مربوط به مقطع دکتری است. در مجموع ۲۲۵۰ درس تخصصی در این مقطع شناسایی شد. این بخش از جامعه آماری فاقد نمونه است و همه جامعه مورد بررسی قرار گرفته است.

۱۴۶ | فصلنامه علمی بازیابی دانش و نظام‌های معنایی | سال نهم | شماره ۳۲ | پاییز ۱۴۰۱
 جدول ۲ یافته‌های پرسش‌های ۱ تا ۴ این پرسشنامه مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی را ارائه می‌کند.

جدول ۲. وضعیت جمعیت شناختی نمونه پژوهش

جنسیت	فراوانی	درصد	تحصیلات	فراوانی	درصد	سابقه کار	فراوانی	درصد	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
زن	۱۴۳	۴۷/۳۵	دکتری	۲۰۰	۶۶/۲۳	۳۰-۲۰ سال	۷۲	۲۳/۸۴	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	۹۵	۳۱/۴۶
مرد	۱۵۷	۵۱/۹۹	کارشناسی ارشد	۹۲	۳۰/۴۶	۲۰-۱۰ سال	۱۷۲	۵۶/۹۵	علوم تربیتی	۱۰۶	۳۵/۱
بدون پاسخ	۲	۰/۶۶	بدون پاسخ	۱۰	۳/۳۱	بدون پاسخ	۵۳	۱۷/۵۵	مدیریت	۹۹	۳۲/۷۸
							۵	۱/۶۶	بدون پاسخ	۲	۰/۶۶
جمع	۳۰۲	۱۰۰	جمع	۳۰۲	۱۰۰	جمع	۳۰۲	۱۰۰	جمع	۳۰۲	۱۰۰

بر اساس جدول ۲، نمونه پژوهش متشکل از ۱۴۳ زن و ۱۵۷ نفر مرد است. همچنین نمونه آماری متشکل از ۲۰۰ پاسخ‌دهنده با تحصیلات دکتری و ۹۲ پاسخ‌دهنده با تحصیلات کارشناسی ارشد است. پاسخ‌دهندگان با تحصیلات دکتری ۶۶/۲۳ درصد و با مدرک کارشناسی ارشد ۳۰/۴۶ درصد را به خود اختصاص داده‌اند. براساس داده‌های این جدول ۷۲ نفر با سابقه کار ۲۰-۳۰ سال، ۱۷۲ نفر با سابقه ۱۰-۲۰ سال و ۵۳ نفر با سابقه ۵-۱۰ سال است. در مجموع پاسخ‌دهندگان با سابقه ۱۰-۲۰ سال با کسب ۵۶/۹۵ درصد بیشترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند. بیشترین پاسخ‌دهندگان با ۳۵/۱ درصد از کل نمونه دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی هستند. رشته مدیریت ۳۲/۷۸ درصد و رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی ۳۱/۴۶ درصد را پوشش داده‌اند. جدول ۳ تحلیل عاملی تأییدی سازه‌ها را ارائه می‌کند.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه‌ها

متغیر	پرسش	بار عاملی	عدد معناداری	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
تعیین اهداف	پرسش ۵	۰/۸۴	۲۰/۰۴	۰/۷۰	۰/۹۲	۰/۹۱
	پرسش ۶	۰/۸۵	۲۰/۵۲			

			۱۹/۸۴	۰/۸۳	۷ پرسش	تحلیل دانش موجود و دانش مطلوب
			۲۱/۸۹	۰/۸۸	۸ پرسش	اشاعه / انتشار
			۱۸/۴۸	۰/۷۹	۹ پرسش	ترسیم نقشه دانش
			۲۰/۱۹	۰/۸۵	۱۰ پرسش	سازوکارهای کشف دانش
			خلق دانش			
			۱۷/۶۱	۰/۷۸	۱۱ پرسش	خلق مهارت‌های جدید
			۲۳/۹۴	۰/۹۲	۱۲ پرسش	تأکید بر نوآوری
			۲۱/۸۵	۰/۸۸	۱۳ پرسش	تأکید بر یادگیری
			۲۳/۳۳	۰/۹۱	۱۴ پرسش	
			۱۹/۵۳	۰/۸۲	۱۵ پرسش	تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح
۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۶۹	۱۹/۸۳	۰/۸۳	۱۶ پرسش	اجتماعی کردن / همکاری
			۱۹/۸۵	۰/۸۳	۱۷ پرسش	تبدیل تجربه به دانش
			۱۸/۳۳	۰/۷۸	۱۸ پرسش	تهیه منابع اطلاعاتی
			۱۶/۱۳	۰/۷۳	۱۹ پرسش	کسب دانش از همکاران
			سازماندهی دانش			
			۲۳/۸۶	۰/۹۳	۲۰ پرسش	طبقه‌بندی اطلاعات
			۲۰/۷۲	۰/۸۵	۲۱ پرسش	استفاده سیستماتیک از دانش
۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۷۸	۲۳/۴۲	۰/۹۲	۲۲ پرسش	ارزش‌گذاری و کپی رایت دانش
			۲۰/۳۰	۰/۸۴	۲۳ پرسش	مکتوب‌سازی و ذخیره‌سازی دانش
			ارائه دانش			
			۲۱/۱۷	۰/۸۶	۲۴ پرسش	اشاعه / انتشار
۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۶۷	۱۵/۴۵	۰/۶۹	۲۵ پرسش	ارائه دانش ضمنی
			۲۲/۳۷	۰/۸۹	۲۶ پرسش	استفاده از استانداردهای برای ارائه
			اشتراک دانش			
			۲۲/۴۰	۰/۸۹	۲۷ پرسش	سازماندهی، نگهداری، گزارشگری
۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۷۵	۲۰/۱۷	۰/۸۴	۲۸ پرسش	کاربست/ بکارگیری
			۱۹/۸۷	۰/۸۳	۲۹ پرسش	خلق/ شناسایی و تغییر

					تشویق به اشتراک و انتقال دانش، نظارت بر توسعه و تنوع دانش	پریش ۳۰	۰/۸۵	۲۰/۶۸
					تهیه مخزن دانش سازمان و بکارگیری فناوری	پریش ۳۱	۰/۹۱	۲۳/۱۶
				کاربست دانش				
					تسهیل دسترسی به دانش و جلوگیری از خروج غیر مجاز	پریش ۳۲	۰/۷۶	۱۶/۳۲
۰/۸۸	۰/۹۰	۰/۷۰			اتکا به دانش و ارائه الگوهای جدید	پریش ۳۳	۰/۹۶	۲۲/۱۶
					سنجش و ارزیابی دانش و سرعت بخشیدن به انتشار به کارگیری دانش در برنامه‌ریزی و حل مسئله	پریش ۳۴	۰/۹۲	۲۴/۱۰
						پریش ۳۵	۰/۶۷	۱۳/۹۶
				توسعه دانش				
					مرتبط کردن دانش با وظایف	پریش ۳۶	۰/۷۸	۱۸/۰۹
۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۶۹				پریش ۳۷	۰/۸۴	۲۰/۱۸
					به روزرسانی دانش	پریش ۳۸	۰/۸۷	۲۱/۴۹
				تغییر دانش				
					نمایش و عرضه دانش و تبدیل دانش ضمنی به صریح	پریش ۳۹	۰/۸۰	۱۳/۶۷
۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۷۷			تصمیم‌گیری اثر بخش و کسب دانش	پریش ۴۰	۰/۸۸	۲۲/۰۵
					قابل فهم‌سازی و بومی‌سازی دانش	پریش ۴۱	۰/۹۵	۲۵/۰۸
				حفاظت از دانش				
					کدگذاری	پریش ۴۲	۰/۸۹	۲۲/۱۴
۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۸۱			ضبط دائمی دانش درونی	پریش ۴۳	۰/۸۹	۲۲/۱۸
					نظارت بر کاربرد دانش	پریش ۴۴	۰/۹۲	۲۳/۴۳

روایی و پایایی سازه‌ها: تعیین میزان روایی و پایایی پرسشنامه می‌تواند برای تأیید مؤلفه‌هایی مشابه پرسشنامه که در سیاهه و ارسی نیز به کار رفته اثربخش باشد. برای تأیید روایی و پایایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با استفاده از تحلیل عاملی

تأییدی مشخص می‌شود که آیا پرسش‌های طراحی شده در هر سازه واقعاً می‌تواند سازه موردنظر را بسنجد. به عبارت دیگر، آیا پرسش‌ها و شاخص‌های در نظر گرفته شده از روایی لازم برخوردار است یا نه. همچنین برای تعیین میزان همگرایی سازه‌ها از بار عاملی استفاده گردید. بار عاملی، قدرت رابطه بین سازه (متغیر پنهان) و متغیر مشاهده شده (پرسش‌ها) را نشان می‌دهد. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. پیش شرط اول روایی همگرا این است که بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵ و در حالت ایده‌آل بزرگ‌تر از ۰/۷ باشند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۳ نشان می‌دهد که بار عاملی تمامی پرسش‌ها از ۰/۵ بزرگ‌تر شده است. بنابراین پیش شرط اول روایی همگرا رعایت شده است. جدول ۴ نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه‌های اصلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه‌ها

مؤلفه	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
شناسایی دانش	۰/۷۰	۰/۹۲	۰/۹۱
خلق دانش	۰/۶۹	۰/۹۶	۰/۹۴
سازماندهی دانش	۰/۷۸	۰/۹۳	۰/۹۰
ارائه دانش	۰/۶۷	۰/۸۶	۰/۸۳
اشتراک دانش	۰/۷۵	۰/۹۴	۰/۹۳
کاربست دانش	۰/۷۰	۰/۹۰	۰/۸۸
توسعه دانش	۰/۶۹	۰/۸۷	۰/۸۵
تغییر دانش	۰/۷۷	۰/۹۱	۰/۸۹
حفاظت از دانش	۰/۸۱	۰/۹۳	۰/۹۲

پیش شرط دوم روایی همگرا این است که متغیر میزان AVE بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین واریانس استخراج شده (AVE) تمامی متغیرهای سازه از ۰/۵ بزرگ‌تر است. بنابراین پیش شرط دوم روایی همگرا نیز رعایت شده است. در نتیجه روایی همگرا وجود دارد. همچنین در جدول شماره ۳ علاوه بر آلفای کرونباخ، از یک معیار مدرن‌تری نسبت به آلفای کرونباخ به نام پایایی ترکیبی (CR) نیز جهت سنجش پایایی پرسشنامه استفاده شده است. در صورتی که عدد این شاخص و آلفای کرونباخ برای هر متغیر پنهان بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد می‌توان پایایی آن متغیر پنهان را مطلوب دانست. با توجه به اینکه مقدار عددی شاخص پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای

۱۵۰ | فصلنامه علمی بازیابی دانش و نظام‌های معنایی | سال نهم | شماره ۳۲ | پاییز ۱۴۰۱
 تمامی سازه‌ها از ۰/۷ بزرگ‌تر شده است، می‌توان گفت که پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار است.

جامعه آماری پژوهش بر مبنای برنامه‌های درسی متشکل از ۲۲۵۰ درس تخصصی است که به تفکیک رشته‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. جامعه آماری پژوهش

ردیف	گروه‌های آموزشی	رشته/گرایشها	درصد	تعداد دروس	درصد
۱	الهیات	۷	۳/۸۹	۱۰۴	۴/۶۲
۲	حقوق	۱۰	۵/۵۶	۹۸	۴/۳۶
۳	روانشناسی	۹	۵	۱۷۲	۷/۶۴
۴	زبان و ادبیات فارسی	۴	۲/۲۲	۴۴	۱/۹۶
۵	آموزش زبان خارجی	۵	۲/۷۸	۵۴	۲/۴۰
۶	فلسفه	۶	۳/۳۳	۸۰	۳/۵۶
۷	فلسفه دین و کلام جدید	۵	۲/۷۸	۵۰	۲/۲۲
۸	علوم تربیتی	۱۵	۳۳/۸	۱۹۵	۸/۶۷
۹	علوم حوزه‌ای	۸۰	۴۴/۴۴	۱۰۱۱	۴۴/۹۳
۱۰	مدیریت	۳۵	۱۹/۴۴	۳۷۰	۱۶/۴۴
۱۱	مشاوره	۴	۲/۲۲	۷۲	۳/۲۰
	جمع	۱۸۰	۱۰۰	۲۲۵۰	۱۰۰

داده‌های جدول ۵ حاکی از آن است که رشته علوم حوزه‌ای با کسب ۴۴/۴۴ درصد از کل رشته/گرایش‌ها از بیشترین تعداد رشته/گرایش‌ها برخوردار است. همچنین این رشته ۴۴/۹۳ درصد از کل رشته‌ها و ۴۴/۹۳ درصد از دروس تخصصی را کسب کرده است. رشته مدیریت با ۱۹/۴۴ درصد از کل رشته/گرایش‌ها نیز ۱۶/۴۴ درصد از دروس تخصصی را شامل شده است. علوم تربیتی با ۳۳/۸ درصد از رشته‌ها، ۸/۶۷ درصد از دروس را پوشش داده است. رشته حقوق با ۵/۵۶ درصد از رشته‌ها ۴/۳۶ درصد از دروس تخصصی پس از آن قرار دارد. رشته روانشناسی اگرچه از نظر تعداد رشته/گرایش‌ها با کسب ۵ درصد بعد از حقوق قرار دارد، اما به لحاظ تعداد دروس تخصصی از رشته حقوق جلوتر است و با کسب ۷/۶۴ پیش از آن قرار دارد. در مجموع کمترین تعداد رشته/گرایش‌ها مربوط به دو رشته زبان و ادبیات فارسی و مشاوره است. کمترین میزان دروس تخصصی مرتبط نیز مربوط به دو رشته فلسفه دین و کلام جدید و زبان و ادبیات فارسی است.

یافته‌های پژوهش

پاسخ پرسش ۱: مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی تا چه میزان ارائه شده است؟ در تحلیل محتوای دروس تخصصی در سرفصل‌های مقطع دکتری در آموزش عالی ۲۲۵۰ درس تخصصی مشاهده شد. در تطبیق دروس مذکور با سیاهه واری ۳۲۶۰ شناسه استخراج گردید. در جدول ۶ وضعیت تفصیلی هر یک از مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی آموزش عالی را ارائه می‌کند.

جدول ۶. وضعیت تفصیلی تحلیل محتوای دروس تخصصی بر اساس مؤلفه‌های مدیریت دانش

مؤلفه اصلی	مؤلفه فرعی	فراوانی	درصد	جمع	درصد			
شناسایی دانش	تعیین اهداف	۹۹	۳/۰۴	۳۲۵	۹/۹۷			
	تحلیل دانش موجود و دانش مطلوب	۹۵	۲/۹۱					
	ترسیم نقشه دانش	۲۷	۰/۸۳					
	اشاعه دانش	۳۱	۰/۹۵					
	ساز و کارهای کشف دانش ...	۷۳	۲/۲۴					
	خلق مهارت‌های جدید	۴۵	۱/۳۸					
	حمایت از نوآوری	۳۶	۱/۱					
	تأکید بر یادگیری	۴۸	۱/۴۷					
	تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح	۱۱۱	۳/۴					
	اجتماعی کردن / همکاری	۴۵	۱/۳۸					
خلق دانش	تبدیل تجربه به دانش	۳۸	۱/۱۷	۳۸۳	۱۱/۷۵			
	تهیه منابع اطلاعاتی	۲۷	۰/۸۳					
	کسب دانش از سازمان‌های همکار	۳۳	۱/۰۱					
	طبقه‌بندی اطلاعات	۵۱	۱/۵۶					
	استفاده سیستماتیک از دانش	۴۴	۱/۳۵					
	ارزش‌گذاری دانش	۳۶	۱/۱					
	مکتوب‌سازی دانش	۵۳	۱/۶۳					
ارائه دانش	ذخیره‌سازی دانش	۲۵	۰/۷۷	۲۵۲	۷/۷۳			
	کپی‌رایت دانش	۴۳	۱/۳۲					
	اشاعه / انتشار	۵۰	۱/۵۳					
	ارائه دانش به کارکنان	۳۹	۱/۲					
	استفاده از استاندارد مشخص برای ارائه ...	۷۳	۲/۲۴					
	سازماندهی	۱۴	۰/۴۳					
	کاربست / بکارگیری	۶۸	۲/۰۹					
	خلق / شناسایی	۱۲۶	۳/۸۷					
	اشتراک دانش	تغییر	۵۳			۱/۶۳	۸۳۰	۲۵/۴۶
		نگهداری	۶۸			۲/۰۹		
تشویق به اشتراک دانش ...		۴۴	۱/۳۵					
گزارشگری دانش		۳۰	۰/۹۲					
تهیه مخزن دانش سازمان		۵۴	۱/۶۶					

			۴۷	۱/۴۴	نظارت بر توسعه دانش	
			۴۲	۱/۲۹	تنوع بخشیدن به دانش	
			۶۸	۲/۰۹	انتقال بین فردی دانش (ضمنی و صریح)	
			۳۱	۰/۹۵	استفاده از فناوری در اشتراک دانش	
			۳۰	۰/۹۲	تهیه زیرساخت‌های لازم ..	
			۶۲	۱/۹	تسهیم دانش	
			۹۳	۲/۸۵	انتقال دانش	
			۶۶	۲/۰۲	تسهیل دسترسی به دانش	
			۳۹	۱/۲	جلوگیری از خروج غیرمجاز دانش	
			۵۶	۱/۷۲	اتکا به دانش	
			۱۰۹	۳/۳۴	سنجش و ارزیابی دانش	
	۵۷۰	۱۷/۴۸	۳۲	۰/۹۸	به‌کارگیری دانش در برنامه‌ریزی	کاربست دانش
			۵۵	۱/۶۹	ارائه الگوهای جدید دانش	
			۴۳	۱/۳۲	برنامه‌ریزی برای کاربرد دانش	
			۲۹	۰/۸۹	سرعت بخشیدن به انتشار دانش	
			۱۴۱	۴/۳۳	به‌کارگیری دانش برای حل مسئله	
			۵۹	۱/۸۱	مرتبط کردن دانش با وظائف ارزش‌آفرین	
	۲۰۳	۶/۲۳	۸۶	۲/۶۴	کاربردی‌سازی دانش	توسعه دانش
			۵۸	۱/۷۸	به روزسازی دانش	
			۷۴	۲/۲۷	نمایش و عرضه دانش	
			۷۷	۲/۳۵	تصمیم‌گیری اثربخش	
	۴۱۵	۱۲/۷۳	۴۲	۱/۲۹	کسب دانش	تغییر دانش
			۱۰۱	۳/۱	قابل فهم‌سازی دانش	
			۴۰	۱/۲۳	بومی‌سازی دانش	
			۸۱	۲/۴۸	تبدیل دانش ضمنی به صریح	
			۲۳	۰/۷۱	کدگذاری	
	۱۲۰	۳/۶۸	۴۶	۱/۴۱	ضبط دائمی دانش درونی	حفاظت از دانش
			۵۱	۱/۵۵	نظارت بر کاربرد دانش	
	۳۲۶۰	۱۰۰	۳۲۶۰	۱۰۰	جمع	

بر اساس جدول ۶ در بین پنج مؤلفه فرعی شناسایی دانش، تعیین اهداف با ۹۹ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه ۹/۹۷ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب نموده است. از میان هشت مؤلفه فرعی خلق دانش، تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح با ۱۱۱ فراوانی بیشترین سهم را دارند. در مجموع این مؤلفه ۱۱/۷۵ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. در شش مؤلفه فرعی سازماندهی دانش نیز مکتوب‌سازی دانش با ۵۳ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه ۷/۷۳ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. در بین سه مؤلفه فرعی ارائه دانش، استفاده از استاندارد مشخص برای ارائه با ۷۳ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه

۴/۹۷ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. در مؤلفه اشتراک دانش با پانزده مؤلفه فرعی، خلق/شناسایی با ۱۲۶ فراوانی بیشترین را دارد. در مجموع این مؤلفه ۲۵/۴۶ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. از بین نه مؤلفه فرعی کاربست دانش، به کارگیری دانش برای حل مسئله با ۱۴۱ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه ۱۷/۴۸ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. از بین سه مؤلفه توسعه دانش، مؤلفه کاربردی‌سازی دانش با ۸۶ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه ۶/۲۳ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. در شش مؤلفه فرعی مؤلفه تغییر دانش، قابل فهم‌سازی دانش با ۱۰۱ فراوانی بیشترین سهم را دارد. در مجموع این مؤلفه ۱۲/۷۳ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است. در مؤلفه حفاظت از دانش با سه مؤلفه فرعی نیز نظارت بر کاربرد دانش با ۵۱ فراوانی از بیشترین فراوانی برخوردار است. در مجموع این مؤلفه ۳/۶۸ درصد از کل شناسه‌های استخراج شده را کسب کرده است.

پاسخ پرسش ۲: رتبه‌بندی مؤلفه‌های مدیریت دانش در برنامه‌های درسی آموزش عالی چگونه است؟

برای پاسخ به پرسش ۲ پژوهش، لازم است تعیین شود که در هر یک از رشته‌های مورد مطالعه، وضعیت مؤلفه‌ها چگونه است. در جدول ۷ رتبه‌بندی مؤلفه‌های استخراج شده مدیریت دانش ارائه شده است.

جدول ۷. رتبه‌بندی مؤلفه‌های مدیریت دانش

مؤلفه‌های اصلی	گروه‌های آموزشی											
	الهیات	فنون	روانشناسی	زبان و ادبیات فارسی	آموزش زبان خارجه	فلسفه	فلسفه دین و کلام	علوم تربیتی	علوم حوزه‌ای	مدیریت	مشاوره	جمع
شناسایی دانش	۱۱	۱۳	۸	۱۰	۸	۱۸	۱۵	۲۱	۸۱	۱۳۲	۸	۳۲۵
خلق دانش	۶	۱۰	۰	۵	۱۴	۶	۵	۲۶	۹۶	۲۰۷	۸	۳۸۳
سازماندهی دانش	۷	۱۳	۲	۵	۴	۲	۰	۱۱	۷۲	۱۳۶	۰	۲۵۲
ارائه دانش	۱	۲	۵	۱	۷	۳	۲	۱۲	۵۰	۷۵	۴	۱۶۲
اشتراک دانش	۱۷	۴۰	۳۳	۱۱	۲۷	۲۲	۱۰	۳۱	۲۴۶	۳۶۶	۲۷	۸۳۰
کاربست دانش	۶	۱۵	۱۹	۲	۷	۱۶	۱۳	۲۴	۲۰۹	۲۵۱	۸	۵۷۰
توسعه دانش	۹	۱۳	۱۱	۳	۳	۲	۰	۱۴	۵۷	۸۹	۲	۲۰۳

تغییر دانش	۷	۱۶	۲۶	۴	۱۳	۸	۱۲	۲۷	۱۴۴	۱۴۲	۱۶	۴۱۵
حفاظت	۰	۲	۸	۰	۴	۰	۰	۸	۲۵	۶۹	۴	۱۲۰
جمع	۶۴	۱۲۴	۱۱۲	۴۱	۸۷	۷۷	۵۷	۱۷۴	۹۸۰	۱۴۶	۷۷	۳۲۶
درصد	۱/۹۶	۳/۸	۴/۴	۱/۲۶	۱/۶۷	۱/۳۶	۱/۷۶	۱/۳۴	۳/۰۵	۷	۱/۳۶	۱۰۰
	۱	۳	۱	۲	۲	۲	۵	۰	۴۵	۲	۰	

داده‌های جدول ۷ حاکی از رتبه‌بندی مؤلفه‌های مدیریت دانش در گروه‌های آموزشی است. گروه آموزشی مدیریت با ۱۴۶۷ شناسه و ۴۵ درصد از کل شناسه‌ها در صدر گروه‌ها جای دارد. گروه آموزشی علوم حوزه‌ای با ۹۸۰ شناسه و ۳۰/۰۵ درصد در رتبه دوم جای دارد. پس از آن گروه آموزشی علوم تربیتی با اختلاف بسیار زیادی از رتبه‌های اول و دوم با ۱۷۴ شناسه و ۵/۳۴ درصد در رتبه سوم قرار دارد. گروه آموزشی حقوق با ۳/۸ درصد و روانشناسی با ۳/۴۴ درصد، رتبه چهارم و پنجم را کسب نمودند. گروه‌های آموزشی زبان و ادبیات خارجی با ۲/۶۷ درصد در رتبه ششم جای دارد. گروه‌های آموزشی فلسفه و مشاوره با ۲/۳۶ درصد به طور مشترک در رتبه هفتم، الهیات با ۱/۹۶ درصد، فلسفه دین و کلام جدید با ۱/۷۶ درصد در رتبه هشتم و نهم جای دارد. رتبه آخر از آن گروه زبان و ادبیات فارسی با ۱/۲۶ درصد است.

رتبه‌بندی مؤلفه‌ها نیز حاکی از آن است که مؤلفه اشتراک دانش با ۸۳۰ شناسه استخراج شده از بیشترین بسامد برخوردار است و در رتبه اول جای دارد. پس از آن دو مؤلفه کاربری دانش با ۵۷۰ شناسه و تغییر دانش با ۴۱۵ شناسه در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. مؤلفه‌های خلق دانش با ۳۸۳ شناسه و شناسایی دانش با ۳۲۵ شناسه، در رتبه‌های چهارم و پنجم قرار دارند. دو مؤلفه سازماندهی دانش با ۲۵۲ شناسه و توسعه دانش نیز با ۲۰۳ شناسه در رتبه‌های بعدی قرار دارند. همچنین دو مؤلفه ارائه دانش با ۱۶۲ شناسه و حفاظت از دانش با ۱۲۰ شناسه در رتبه‌های آخر جای دارند.

نتیجه‌گیری

نقش آموزش عالی در پیش‌بینی و تأمین شرایطی که بتواند مهارت‌های لازم را برای دانشجویان خود فراهم کند کاملاً مشهود است. چنانچه آموزش عالی بتواند تعاملات اثربخش را در میان دانشجویان و منابع انسانی خویش افزایش دهد، احتمال خلق دانش جدید، انتقال و اشاعه دانش میان افراد و در نتیجه مدیریت دانش اثربخش را فراهم کرده است. این متخصصان می‌توانند دانش موجود را به درستی تحلیل نموده و دانش مطلوب را تجسم کنند.

لازم است آموزش عالی مهارت‌های لازم برای به کارگیری دانش، اتکا به دانش و زمینه‌های خلق دانش و نوآوری را به دانشجویان خود بیاموزند. بر همین اساس است که تسنگ (۲۰۱۶) معتقد است که در جهان امروز نوآوری و خلاقیت راه پیروزی است. آموزش عالی از طریق ارائه راهکار برای سرعت بخشیدن به انتشار دانش و تسهیل دسترسی به آن، زمینه لازم برای آماده‌سازی متخصصان آینده را ایجاد می‌کنند. حجازی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید است که دانشگاه‌ها با بکارگیری صحیح مدیریت دانش و استفاده از امکانات آن در امر تسریع و تسهیل دستیابی به اطلاعات قادر خواهند بود قابلیت‌های دانش‌پروری خود را افزایش دهند.

خلق دانش نیز یکی از مهارت‌هایی است که در تولید مهارت‌های جدید، ایده‌های بهتر و فرایندهای مؤثرتر تأکید می‌شود. خلق دانش یکی از رسالت‌های اساسی آموزش عالی محسوب می‌شود. گرچه معیارهای مورد بررسی این پژوهش در گروه آموزشی روانشناسی دیده نشده است، اما آموزش عالی با تولید محتوای آموزشی مناسب می‌تواند، بر نوآوری، تولید مهارت‌های جدید و ایده‌های بهتر، مؤثر باشند. در پژوهش تاج‌الدینی (۱۳۹۵) نیز تأکید شده است که دانش ابتدا در ذهن افراد تولید و با به اشتراک گذاری می‌تواند منشایی برای تولید علم عملی باشد. تولید دانش در واقع تراواشات علمی ذهن پویای پژوهشگران با تکیه بر ایده‌ها، نیازهای فکری آنهاست. انجام فعالیت‌های علمی - پژوهشی در قالب کتاب، مقاله، طرح پژوهشی، نقد و پایان نامه و رفتار تولید دانش را شکل می‌دهد. در همین راستا حجازی (۱۳۹۷) دانشگاه‌ها را مراکز اصلی تولید و اشاعه دانش می‌داند که نقش حیاتی در پیشبرد سطح علمی جامعه دارند.

اگرچه سازماندهی دانش به عنوان یک زمینه مطالعاتی، با ماهیت و کیفیت فرایند سازماندهی دانش و نظام‌های سازماندهی دانش مرتبط است، که برای سازماندهی مدارک، بازنمون مدارک و مفاهیم استفاده می‌شود، اما یکی از ویژگی‌های مهم دانش در مقایسه با اطلاعات قابلیت جذب یا یکپارچگی (ادغام) آن در ساختار شناختی و معرفتی فرد است. مؤلفه سازماندهی دانش در آموزش عالی باید به گونه تحقق یابد که بر دانسته‌های فرد بیفزاید و حتی میان دانسته‌های پیشین وی ارتباط برقرار کند و ساختار دانشی او را ارتقا دهد و چیز جدیدی در ذهن فرد ایجاد نماید و موجبات استفاده سیستماتیک از دانش را در هنگام ضرورت فراهم کند. گرچه شاخص‌های سازماندهی اطلاعات در این پژوهش از فراوانی بسیار کمی برخوردار هستند، اما به هر حال در تمام گروه‌های آموزشی به استثنای گروه

فلسفه دین و کلام جدید و مشاوره پیش‌بینی و لحاظ شده‌اند. به نظر می‌رسد لازم است آموزش عالی بر اهمیت آموزش موجبات سازماندهی دانش بیشتر تمرکز داشته باشد. مؤلفه سازماندهی دانش در پژوهش‌های پیشین مورد بحث قرار نگرفته است.

مجموعه‌ای از دانش‌های نهفته یا آشکار مجزا، تا زمانی که به یک مجموعه قابل‌ارائه نشود، قابل تنظیم و توزیع در سازمان و ایجاد دانش جدید نخواهد بود. در همین راستا است که هیسینگ (۲۰۰۹) ایجاد دانش سازمانی را نیازمند تعامل مداوم بین حالت‌های مختلف دانش می‌داند. در پژوهش تاج‌الدینی (۱۳۹۵) نیز تأکید شده است که هنگامی که افراد به جذب و کاربرد آنچه می‌دانند، می‌پردازند تبادل، اشاعه و کاربرد دانش افزایش می‌یابد. بکارگیری استانداردهای مشخص برای ارائه دانش می‌تواند به تحقق هرچه اثربخش‌تر مدیریت دانش در سازمان کمک کند. از سوی دیگر دانشگاه‌ها نقش اساسی در اشاعه و انتشار دانش به دانشجویان و خبرگان آینده دارند و می‌توانند ضمن بکارگیری شیوه‌های استاندارد در آموزش و پژوهش، مدیران آینده را نیز برای ارائه دانش در سازمان‌ها آماده سازند. ارائه دانش مؤلفه‌ای است که اگرچه در تمام گروه‌های آموزشی مشاهده شده است اما از حداقل فراوانی برخوردار است و پس از مؤلفه حفاظت از دانش دارای کمترین میزان توجه در گروه‌های آموزشی است.

مؤلفه اشتراک دانش در میان مؤلفه‌های مدیریت دانش پیشگام است. صرف نظر از رشته‌های مدیریت و علوم حوزه‌ای که در تمام مؤلفه‌های دارای رتبه‌های نخست هستند، سایر رشته‌ها نیز به این مؤلفه اهمیت داده و آن را در دروس تخصصی و منابع درسی خود لحاظ کرده‌اند. بنابراین آموزش عالی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های اشتراک دانش هستند. آموزش عالی ضمن تشویق به اشتراک، انتقال و تسهیم دانش، لازم است زمینه‌های خلق/شناسایی و تغییر دانش را نیز فراهم آورد. اشتراک دانش، عنصر کلیدی برنامه‌های مدیریت دانش کارآمد و مؤثر است. اشتراک دانش از جمله مسائلی است که سازمان‌ها همواره با آن مواجه هستند و این در راستای تأیید نظر روولی (۲۰۱۸) است که همه مؤسسات در ایجاد دانش، اکتساب، اشتراک و انتقال دانش درگیر هستند. بنابراین ضرورت دارد آموزش عالی برای آموزش متخصصان آینده، در معرفی و آشنایی با عواملی که بر اشتراک‌گذاری دانش تأثیرگذار است و یا مانعی برای آن محسوب می‌شود، موثر عمل کنند. در پژوهش تاج‌الدینی (۱۳۹۵) نیز اشتراک دانش به عنوان عنصری کلیدی در برنامه‌های مدیریت دانش کارآمد و موثر در دنیای دانش بنیان مطرح شده است. وی اشتراک هدفمند دانش در گروه‌های علمی

را موجب بهبود یادگیری فردی و سازمانی دانسته که منجر به توسعه خلاقیت و عملکرد مفید فرد، سازمان و گروه علمی می‌شود. در این راستا در پژوهش الکردی، الحداداده و الدابی (۲۰۱۸) بر تدوین استراتژی‌ها و برنامه‌های مناسب جهت ارتقای تبادل دانش در بین دانشگاهیان تأکید شده است که می‌تواند در ارتقای عملکرد مؤسسات و درک عوامل مؤثر بر شیوه‌های به اشتراک گذاری دانش در بین دانشگاهیان آن‌ها موثر باشد. در پژوهش الوانی (۱۳۹۶) و حجازی (۱۳۹۷) و تورو و جوشی (۲۰۱۳) بر اهمیت زیرساخت فناوری در پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها و برطرف کردن چالش‌های غالب مربوط به اشتراک، تبادل و انتشار دانش آموزش عالی نقش تأکید شده است. حجازی (۱۳۹۷) نیز اشتراک دانش را در انجام پژوهش‌های گسترده‌تر و پیشبرد بیشتر علم موثر دانسته و آن را موجب دسترسی سریع‌تر و مؤثرتر به اطلاعات موردنیاز برای تصمیم‌گیری می‌داند.

در دسترس گذاشتن دانش نمی‌تواند تضمینی برای استفاده از آن باشد. از این رو در این پژوهش مؤلفه کاربری دانش رتبه دوم را کسب کرد. کاربری دانش مؤلفه‌ای است که مورد توجه تمام گروه‌های آموزشی قرار دارد و در برنامه‌های درسی و منابع درسی پیشنهاد شده است. آموزش عالی می‌تواند با ارائه الگوهای جدید دانش و سنجش و ارزیابی دانش، که پیش شرط لازم برای کاربری موفق دانش است، زمینه‌ساز کاربری دانش باشند. در این راستا تاج‌الدینی (۱۳۹۵) نیز معتقد است ایده‌ها و دانش به دست آمده، بدون جهت‌گیری در مورد اینکه چه کسی آن‌ها را مطرح کرده است، در صورت مفید بودن مورد استفاده قرار می‌گیرد. مؤلفه کاربری دانش یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که باید در آموزش عالی به منظور تبدیل دانش تئوری و به دانش عملی مورد توجه قرار گیرد.

امروزه مدیریت و توسعه دانش، از اهداف سازمان‌های بزرگ به شمار می‌رود. ایجاد ارتباط اثربخش میان دانش تئوری و عملی می‌تواند منجر به توسعه دانش شود. توسعه دانش از طریق کاربردی‌سازی دانش تئوری و به‌روزرسانی آن حاصل می‌شود. هنگامی که دانش بتواند در محیطی پویا و فعال، بر نقش ویژه هر کاربر در سازمان مؤثر باشد تا کاربر بتواند به گونه‌ای شایسته، علائق و انگیزه‌های لازم را در محیط خود احساس و اجرا نماید، توسعه دانش تحقق یافته است. اگر چه مؤلفه توسعه دانش نیز نسبت به سایر مؤلفه‌ها در این پژوهش از فراوانی کمی برخوردار است اما در تمام گروه‌های آموزشی به استثنای گروه فلسفه دین و کلام جدید پیش‌بینی و لحاظ شده‌اند. به نظر می‌رسد لازم است آموزش عالی بر این مؤلفه

نیز تمرکز و تأکید بیشتری داشته باشد. مؤلفه توسعه دانش در پژوهش‌های پیشین مورد بحث قرار نگرفته است.

دانش همواره به شکل اولیه آن قابل استفاده نیست و کاربست آن، نیازمند ایجاد تغییر در دانش است. تغییر دانش یک فرآیند متقاطع متقابل بین دانش صریح و ضمنی است که منجر به قابل فهم‌سازی و ایجاد دانش جدید می‌شود. دانش جدید نیز می‌تواند بر حسب نیاز بومی‌سازی شده و منجر به تصمیم‌گیری اثربخش و حل مسئله شود. بدون ایجاد تغییر در دانش و اطلاعات دریافتی، خلق و ایجاد دانش امکان‌پذیر نخواهد بود. از این رو تغییر دانش به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی مدیریت دانش مطرح است. مدیریت دانش ارتقای یک رویکرد جامع برای شناسایی، تسخیر، بازیافتن، اشتراک و ارزشیابی، سرمایه اطلاعاتی سازمان‌ها است. اگرچه در تمام گروه‌های آموزشی، آموزه‌های لازم برای تغییر دانش در برنامه‌های درسی و منابع درسی لحاظ شده است، اما در پژوهش‌های پیشین مورد بحث قرار نگرفته است.

از آنجا که امروزه حفظ دانش در سازمان‌ها به یکی از اساسی‌ترین دغدغه تبدیل شده است. بکارگیری متخصصانی که به اهمیت این مسئله آگاه باشند، بسیار حائز اهمیت است. جذب دانش این افراد در قالب استراتژی‌های حفظ و ضبط دائمی دانش و با رویکردی سیستمی میسر است. رسولی، دارایی و اسدی (۱۳۹۵) نیز در همین راستا معتقد هستند که باید اشتراک و حفظ دانش در قالب روش‌ها و فرآیندهایی سیستماتیک (سیستمی) صورت‌پذیرند تا بتوان شاهد اثربخشی آن‌ها بوده و با شناخت بهتری از اجزا و روابط آن‌ها سیستم حفظ دانش را استقرار داد. در این مقوله در پژوهش تاج‌الدینی (۱۳۹۵) تأکید شده است که تنها در محیطی مبتنی بر دانش است که پژوهشگران می‌توانند بینش صحیح و دیدگاه‌های علمی خود را همچنان حفظ نموده و با رویکردی مثبت در زمینه ابداع، اشاعه، و افزایش ارزش افزوده اطلاعات گام بردارند. مؤلفه حفاظت از دانش در این پژوهش از کمترین میزان فراوانی و توجه برخوردار است. چهار گروه آموزشی الهیات، زبان و ادبیات فارسی، فلسفه و فلسفه دین و کلام جدید هیچکدام از معیارهای مورد بررسی در این پژوهش را پوشش نداده‌اند. بنابراین مؤلفه حفاظت از دانش از جمله مقولاتی است که به لحاظ اهمیت حفاظت از دانش سازمانی باید مورد توجه بیشتر آموزش عالی قرار گیرد.





پیشنهادهای برگرفته از پژوهش

برای نهادینه‌سازی مدیریت دانش در آموزش عالی و در تهیه برنامه‌های درسی از نظرات خبرگان مدیریت دانش استفاده شود.

برای تعیین معیارهای لازم برای تربیت نخبگان آینده با تأکید بر برنامه‌های درسی، مؤلفه‌های مدیریت دانش مدنظر قرار گیرد.

آموزش عالی نقش و اهمیت اجرای موفق مدیریت دانش در توسعه پایدار را سرفصل‌های درسی، مورد توجه بیشتر قرار دهد.

ORCID

Azam Mousa Chamani		https://orcid.org/0000-0002-7726-7382
Saeid Ghaffari		https://orcid.org/0000-0002-1030-9234
Soraya Ziaei		https://orcid.org/0000-0003-3134-1468
Afshin Mousavi Chelak		https://orcid.org/0000-0002-5614-1334

منابع

الوانی، سیدمهدی. (۱۳۹۶). واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها. مدیریت فرهنگ سازمانی. ۱۵(۲)، ۴۴۵-۴۶۴.

امینی، محمد؛ رحیمی، حمید و خدابخشی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). ارزیابی مقایسه‌ای کیفیت عناصر برنامه درسی در رشته علوم تربیتی. راهبرد توسعه در آموزش پزشکی، ۵(۲)، ۱-۱۲.

حجازی، اسد و نظریوری، امیرحوشنگ. (۱۳۹۷). واکاوی موانع کاربست موفق مدیریت دانش در دانشگاه‌ها (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان). مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۷(۱)، ۱۶۹-۲۳۰.

حسن‌زاده، محمد. (۱۳۸۴). مدیریت اطلاعات و مدیریت دانش. اطلاع‌شناسی، ۳(۹ و ۱۰)، ۷-۲۲.

رسولی، مجید؛ دارایی، محمدرضا و اسدی، حمید. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر چرخه مدیریت دانش بر بهبود عملکرد کارکنان شرکت توانیر. پایان‌نامه، دانشگاه پیام نور استان تهران مرکز پیام نور تهران غرب.

غریبا، مینا؛ رحیمی، حمید و دهباشی، اکرم. (۱۳۹۷). گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۷)، ۹۳-۱۱۴.

فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی‌پور، نعمت‌اله و یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی: مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها*. چاپ اول، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

محمدزاده روشتی، زیبا. (۱۳۹۹). *شناسایی مؤلفه‌های مدیریت دانش موثر بر استارت‌آپ‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و ارائه مدل*. رساله دوره دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی.

محمدی، لیلا و علیپور حافظی، مهدی. (۱۳۹۴). *مدل ممیزی دانش برای مراکز علمی ایران*. *مطالعات دانش‌شناسی*، ۲(۵)، ۱۰۷-۱۲۵.

محمدی، مهدی و پناهی، سمیه. (۱۳۹۸). *تحلیل منابع سرفصل‌های کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی ایران (مطالعات کتابخانه‌های عمومی، مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی و مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال)*. *مطالعات کتابداری و اطلاع‌رسانی*. شهید چمران اهواز. شماره پیاپی ۲۸، ۵۹-۸۴.

محمودی، فیروز و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). *وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه درسی معطوف به تربیت حرف‌های (با تأکید بر علوم تربیتی)*. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال ۶: ۱۴۱-۱۷۷.

مهدی‌پور، نعیمه و سلطانی، اصغر. (۱۳۹۴). *کاربست مؤلفه‌های کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه درسی در برنامه‌های درسی علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیات علمی (مورد: دانشگاه شهید باهنر کرمان)*. *پژوهش‌های برنامه درسی*. ۵(۲)، ۴۷-۷۱.

References

- Allen, I. Elaine; Seaman, Jeff. (2014). *Opening the Curriculum: Open Educational Resources in U.S. Higher Education*. Babson Survey Research Group.
- Hadar, Linor L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*.
- Heisig, P.; Mertins, K.; Vorbeck, J. (2009). *Concepts and best practices in Europe*. 2nd ed., Springer-Verlog, Berlin Heidelberg.
- Hill, Laura M. (2018). Deane Wang. Integrating Sustainability learning outcomes into a university curriculum: A case study of institutional dynamics. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Emerald.
- Nonaka, Ikujiro; Hirotaka Takeuchi. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanies Companies Creat the Dyhamics of Ihhovation*. London, Oxford University Press.
- Ramísio, Paulo J.; et al. (2019). Sustainability Strategy in Higher Education Institutions: Lessons learned from a nine-year case study. *Journal of Cleaner Production*, Vol 222, 300-309.
- Ramjeawon, Poonam Veer; Jennifer Rowley. (2017). Knowledge Management in Higher Education Institutions in Mauritius. *International Journal of Educational Management*. Emerald.

- Ransome, Josie; Newton, Philip M. (2017). *Are we educating educators about academic integrity? A study of UK higher education textbooks. Assessment & evaluation in Higher education.*
- Rowley, Jennifer. (2018). Knowledge management in higher education institutions in Mauritius. *International Journal of Educational Management*. 10 September
- Toro, Ulka; Joshi, Milind J. (2013). A Review of Literature on Knowledge Management using ICT in Higher Education. *Computer Technology & Applications*, vol 4(1), 62-67.
- Tseng, S.M. (2016). Knowledge management capability, customer relationship management, and service quality. *Journal of Enterprise Information Management*, 29(2), 202-221.
- Alvani, Seyed Mahdi. (2016). Analysis of obstacles to the successful implementation of knowledge management in universities. *Organizational culture management*, 15(2), 445-464. [In Persian].
- Amini, Mohammad; Rahimi, Hamid; Khodabakhshi, Hamidreza. (2017) Comparative evaluation of the quality of curriculum elements in the field of educational sciences. *Development strategy in medical education*, 5(2), 1-12. [In Persian].
- Fathi Vajargah, Kourosh; Musapour, Nematolah; Yadegarzadeh, Gholamreza. (2014). *Higher Education Curriculum Planning: An Introduction to Concepts, Perspectives and Models*. First edition, Tehran: Mehraban Publishing Institute. [In Persian].
- Gharba, Mina; Rahimi, Hamid; Dehbashi, Akram. (2017). Educational Discontinuity: Gap between Intended and Acquired Curriculum in Iran's Higher Education System. *Two Quarterly Journals of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 93-114. [In Persian].
- Hassanzadeh, Mohammad. (1384). Information management and knowledge management. *Informatics*, 3(9 & 10), 7-22. [In Persian].
- Hejazi, Asad; Nazarpouri, Amirhoushang. (2017). Analysis of obstacles to the successful implementation of knowledge management in universities (case study: Farhangian University). *Management on Organizational Training*, 7(1), 169-230. [In Persian].
- Mahmoudi, Firouz; Mehrmhamadi, Mahmoud. (2011). Inversion: a new approach to curriculum design aimed at vocational training (with an emphasis on educational sciences). *Higher Education Curriculum Studies*. Vol 6, 177-141. [In Persian].
- Mehdipour, Naimeh; Soltani, Asghar. (2014). The application of practical, national, global, theoretical components and curriculum development in humanities curricula from the perspective of faculty members (Case: Shahid Bahonar University, Kerman). *Curriculum research*. 5(2), 47-71. [In Persian].
- Mohammadi, Leila; Alipour Hafezi, Mehdi. (2014). Knowledge audit model for scientific centers of Iran. *Scientific studies*, 2(5), 107-125. [In Persian].
- Mohammadi, Mahdi; Panahi, Somayeh. (2018). Analysis of sources of master's degrees in information science and epistemology in Iran (public library studies, university library management and digital

library management). *Library studies and information. Shahid Chamran Ahvaz*, 26(2), 59-84. [In Persian].

Mohammadzadeh Roshti, Ziba. (2019). *Identifying knowledge management components effective on information science and epistemology startups and presenting the model*. PhD dissertation. Islamic Azad university. [In Persian].

Rasouli, Majid; Daraei, Mohammadreza and Asadi, Hamid. (2015). *Investigating the effect of the knowledge management cycle on improving the performance of Tavanir company employees*. Dissertation, Payam Noor University, Tehran Province, Payam Noor Center, West Tehran. [In Persian].

استناد به این مقاله: موسی چمنی، اعظم. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای دروس تخصصی دوره دکتری آموزش عالی بر اساس مؤلفه‌های مدیریت دانش. *بازیابی دانش و نظام‌های معنایی*، ۹(۳۲)، ۱۳۹-۱۶۲.



Knowledge Retrieval and Semantic is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License