

شناخت و فهم ویرانگری دانش در سازمان‌های دولتی؛ تحلیل عوامل

اثر گذار و پیامدها با روش FCM

چکیده

هدف: ویرانگری دانش به عنوان یک شکل افراطی از رفتار دانش ضدتولید زمانی اتفاق می‌افتد که یک کارمند عمداً دانش نادرست را به همکار خود ارائه می‌دهد یا دانش بسیار مهم را پنهان می‌کند، در حالی که می‌داند این دانش مورد نیاز است و باید به‌طور مؤثر در محل کار به کار گرفته شود. ویرانگری دانش بسیار مضر است زیرا نه تنها کارمندان و سازمان، بلکه مشتریانی را که سازمان به آن‌ها خدمت می‌کند نیز جریمه می‌کند. براین اساس پژوهش حاضر باهدف شناسایی عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری در سازمان‌های دولتی انجام پذیرفت.

روش پژوهش: پژوهش حاضر از لحاظ روش آمیخته و بر مبنای پژوهش‌های کیفی و کمی است و همچنین از نظر فلسفه پژوهش در زمره پژوهش‌های قیاسی استقرایی قرار می‌گیرد. این پژوهش از حیث هدف کاربردی و از حیث شیوه گردآوری اطلاعات، اکتشافی است. در پژوهش حاضر مدیران و کارکنان سازمان‌های دولتی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس اصل اشباع نظری ۲۵ نفر از مدیران و کارکنان سازمان‌های دولتی به عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه است که روایی و پایایی آن با استفاده از روایی محتوایی و روایی نظری و روش پایایی سنجی درون کدگذار و میان کدگذار انجام شد. لازم به توضیح است از آنجا که پژوهش حاضر یک پژوهش آمیخته با رویکرد اکتشافی است، ابتدا باید مطالعه کیفی و سپس مطالعه کمی انجام شود. در بخش کیفی، داده‌های کیفی که با استفاده از نظرات ۲۵ نفر از خبرگان جمع‌آوری شدند، توسط نرم افزار مکس کیودی‌ای و روش تحلیل محتوا و کدگذاری تحلیل شدند. سپس در بخش کمی، با توجه به اینکه ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد، داده‌ها در قالب پرسشنامه مقایسه زوجی، در اختیار همان نمونه قبلی قرار گرفت و داده‌های بدست آمده، با استفاده از مراحل روش نقشه شناخت فازی تحلیل شدند. روایی و پایایی پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی بازآزمون تایید شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاضر مشتمل بر دو بخش کمی و کیفی و شناسایی انواع عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش می‌باشد. در بخش کیفی پژوهش مجموعه‌های از انواع عوامل موثر بر ویرانگری دانش شناخته شد که این عوامل عبارتند از: رقابت جویی ناسالم، تقلید از ویرانگری سایر همکاران، عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی، تلافی جویی، عدم تقارن قدرت، نیاز حفظ انحصار بر تخصص، ترس از جایگزینی، ویژگی‌های سازمانی، حمایت ضعیف مدیر، ویژگی‌های شخصیتی. همچنین مجموعه‌های از پیامدهای ویرانگری دانش شناسایی شد که عبارتند از: هزینه‌های استخدام غیر ضروری، نا امنی رقابتی، مانع شبکه سازی، طرد شدن در محل کار، نارضایتی شغلی، ناکارآمدی در تصمیم‌گیری، کاهش بهره‌وری شغلی، اخلال در یادگیری تیمی، آسیب به اعتبار سازمان، تصمیم به ترک شغل.

کلیدواژه‌ها: ویرانگری، دانش، ویرانگری دانش، سازمان دولتی، شناخت فازی.

مقدمه

در محیط‌های سازمانی امروزی که به سرعت در حال تحول هستند، دانش به عنوان یک دارایی ناملموس حیاتی شناخته می‌شود که شرکت‌ها را قادر می‌سازد تا تغییرات را پیش‌بینی کنند، با چابکی به آن‌ها پاسخ دهند و مزیت رقابتی بلندمدت خود را حفظ کنند (Thomas, 2024). همچنان که صنایع به طور فزاینده‌ای دانش‌محور می‌شوند، سازمان‌ها مجبورند نه تنها برای عبور از اختلال، بلکه برای تقویت نوآوری مداوم، از تخصص داخلی بهره ببرند (Vittori et al, 2024). هنگامی که دانش به طور مؤثر پشتیبانی شود، به یک دارایی پویا و تجدیدپذیر تبدیل می‌شود که تاب‌آوری سازمانی را تقویت می‌کند. اگرچه اشتراک‌گذاری دانش می‌تواند همکاری را تقویت کرده و اثربخشی سازمانی را بهبود بخشد، اما می‌تواند رفتارهای ضدتولیدی مانند پنهان‌سازی، احتکار و ویرانگری دانش را نیز تحریک کند، به‌ویژه در محیط‌هایی که با عدم تقارن قدرت، رقابت و انگیزه‌های نامشخص مشخص می‌شوند (Thomas, 2024). اقتصاد دانش‌محور رو به رشد، و همچنین جهانی شدن فزاینده، سازمان‌ها را ملزم می‌کند که دانش و منابع فکری خود را به‌طور مؤثر مدیریت کنند تا رقابتی باقی بمانند و دوام بیاورند (Ferreira et al, 2018). با این حال، فعالیت‌های مدیریت دانش، مانند زمانی که مدیران اشتراک‌گذاری دانش را در بین کارکنان تشویق می‌کنند، لزوماً موفقیت‌آمیز نیستند (Hislop, 2002). در واقع، کارکنان ممکن است مانع جریان دانش در سراسر سازمان شوند، که چنین اقداماتی در مجموع رفتار دانش‌محور ضدتولید نامیده می‌شوند. رفتار دانش‌محور ضدتولید که یک نمونه آن ویرانگری دانش است خطراتی را برای سازمان‌ها ایجاد می‌کند، از جمله آسیب رساندن به یادگیری تیمی و عملکرد تیمی، بهره‌وری سازمانی و نوآوری سازمانی (Oliveira et al., 2019). می‌توان فرایند ویرانگری دانش را به این صورت تعریف کرد: "به عنوان یک شکل افراطی از رفتار دانشی ضدتولید کاملاً تعمدی که به شکل بالقوه یا بالفعل مانع جریان سازنده دانش در سازمان می‌شود و فرصت‌های تبدیل دانش به اقدام مولد را مختل می‌کند، در جهت اهداف شخصی یا استراتژیک شخص ویرانگر" (Serenko & Cho, 2020). مشابه سایر انواع ویرانگری در محل کار، ویرانگران دانش ممکن است با تمرکز بر اهداف شخصی خود و درک حداقل عواقب عمل خود، علیه سازمان خود یا یک فرد خاص (مثلاً مدیر، همکار یا زیردست) اقدام کنند. ویرانگران دانش ممکن است به درخواست کسی واکنش نشان دهند (مثلاً در پاسخ به درخواست همکار، یک سند اشتباه ارائه دهند) یا خودشان عمل ویرانگری را آغاز کنند (مثلاً داوطلبانه به یک همکار نزدیک شوند و عمداً توصیه‌های اشتباه ارائه دهند). می‌توان به چندین پیامد سازمانی و فردی ویرانگری دانش شامل: عدم رضایت شغلی، تصمیم به ترک شغل، اتلاف سرمایه انسانی و منابع مالی، از دست دادن مشتریان، هزینه‌های استخدام غیرضروری، کمبود نیرو، پروژه‌های شکست‌خورده یا با تأخیر و کیفیت پایین و کاهش بهره‌وری شغلی، تأثیر روانی منفی، مانع شغلی و تأثیر مستقیم

مالی اشاره کرد (Serenko, 2020). بر اساس آنچه گفته شد و با عنایت به ضرورت و اهمیت ویرانگری دانش، سوال اصلی پژوهش حاضر آن است که عوامل موثر بر ویرانگری دانش کدامند و در صورت وقوع ویرانگری دانش، چه پیامدهایی برای سازمان‌های دولتی دارد؟

اگرچه ویرانگران دانش به ندرت عمداً علیه سازمان‌های خود اقدام می‌کردند و بیشتر خرابکاری را به صورت واکنشی نسبت به افراد و اقدامات تلافی‌جویانه انجام می‌دهند، تقریباً نیمی از کل حوادث، پیامدهای منفی و غیرعمدی برای سازمان‌هایشان ایجاد می‌کردند. در واقع، شناسایی، مستندسازی و برچسب‌گذاری یک حادثه به عنوان یک عمل ویرانگرانه به جای یک اشتباه صادقانه، نیازمند سیاست‌های سازمانی دقیق، تخصص حقوقی و شجاعت اخلاقی است. با این حال، با توجه به ارزش فزاینده دانش در محیط کار معاصر، به‌کارگیری دانش نادرست یا ناتوانی در به‌کارگیری دانش مناسب ممکن است عواقب مخربی برای سازمان معاصر داشته باشد. همانطور که مطالعات نشان می‌دهد، تأثیرات منفی حتی حوادث ظاهراً بی‌اهمیت ویرانگری دانش ممکن است بسیار گسترده‌تر از آن چیزی باشد که در ابتدا تصور می‌شود. به عنوان مثال، قربانیان ویرانگری دانش اغلب مورد توبیخ، تحقیر یا شرمساری قرار می‌گیرند که باعث می‌شود سازمان خود را ترک کنند. آن‌ها وقت خود را برای انجام مجدد وظایف مهم تلف می‌کنند، بهره‌وری خود را کاهش می‌دهند یا کل پروژه‌ها را با شکست مواجه می‌کنند. در نتیجه، سازمان‌های آن‌ها سرمایه انسانی خود را از دست می‌دهند، منابع مالی را هدر می‌دهند، کارایی کمتری پیدا می‌کنند و کیفیت محصولات و خدمات را کاهش می‌دهند. از آنجا که چنین پیامدهایی با هدف اصلی شیوه‌های مدیریت موفق در تضاد است، مدیران باید از وجود ویرانگری دانش آگاه شوند تا چنین رفتارهای مضر کارکنان خود را کاهش دهند یا به طور کامل از بین ببرند. رفتار حاصل، به نوبه خود، تأثیر منفی بر هزینه‌های سازمانی، بهره‌وری، شهرت و فرهنگ و همچنین بر سلامت جسمی و عاطفی و انگیزه کارکنان دارد (Bodi, 2014). وقتی دانش به اشتراک گذاشته نمی‌شود، کارکنان کار یکدیگر را کپی می‌کنند، اشتباهاتی را که قبلاً مرتکب شده‌اند تکرار می‌کنند، زمان خود را برای جستجوی اطلاعات هدر می‌دهند در حالی که دیگران از قبل آن را می‌دانند، در یافتن متخصصان داخلی شکست می‌خورند، نمی‌توانند بهترین شیوه‌ها را جمع‌آوری و دوباره استفاده کنند و در نتیجه فرسایش، تخصص خود را از دست می‌دهند که همه این‌ها باعث کاهش بهره‌وری و افزایش هزینه‌های سازمانی می‌شود. به همین دلیل تحقیق و بررسی بر روی این مسئله برای سازمان‌ها می‌تواند بسیار کارساز باشد. لذا با ذکر موارد فوق و تأثیر بسزایی که بر سازمان‌ها دارد و همچنین فقدان اقدامات پژوهشی در این حوزه، ضرورت انجام این پژوهش را بیش از پیش نشان می‌دهد، چراکه تاکنون در کشور پژوهشی با این موضوع انجام نگرفته است. بر اساس شکاف نظری و عملی که در خصوص موضوع پژوهش وجود دارد شناخت جوانب و زوایای پنهان ویرانگری دانش و

عواملی که بر شکل‌گیری آن تأثیر می‌گذارد می‌تواند دید روشنی در ارتباط با این نوع از رفتار دانشی زیان آور در سازمان‌های دولتی ایجاد نماید و مسیر تحقیقات آتی را گسترش داده و هموار نماید. از این‌رو هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر ویرانگری دانش سازمانی و پیامدهای وقوع آن در سازمان‌های دولتی است. استدلال‌های فوق نشان می‌دهد که مفهوم ویرانگری دانش ارزش مطالعه بیشتر را دارد.

ادبیات نظری

ویرانگری دانش

سرنکو (۲۰۱۹) با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل ۱۷۷ مورد ویرانگری دانش که توسط ۱۰۰ ویرانگر دانش (یعنی عاملان) گزارش شده بود، به صورت تجربی وجود ویرانگری دانش را به عنوان یک شکل افراطی از رفتار دانش ضدتولید نشان داد و نشان داد که از نظر مفهومی با سایر اشکال رفتار دانش ضدتولید متفاوت است. نتایج، وجود ویرانگری دانش را در سازمان معاصر آشکار کرد، که آن را به هفتمین نوع رفتار دانش ضدتولید تبدیل می‌کند. ویرانگری دانش زمانی اتفاق می‌افتد که یک کارمند عمداً دانش نادرست را به همکار خود ارائه می‌دهد یا دانش بسیار مهم را پنهان می‌کند، در حالی که می‌داند این دانش مورد نیاز است و باید به طور مؤثر در محل کار به کار گرفته شود. ویرانگری دانش شرایط زیر را دارد: ۱) ویرانگر عمداً عمل می‌کند (قصد؛ ۲) ویرانگر کاملاً از نیاز هدف به دانش (آگاهی از نیاز) آگاه است؛ ۳) ویرانگر دانش مورد نیاز را در اختیار دارد (داشتن دانش)؛ ۴) دانش مورد نیاز برای هدف بسیار مهم است (اهمیت دانش)؛ ۵) ویرانگر از اهمیت دانش برای هدف آگاه است (آگاهی از اهمیت دانش)؛ و ۶) ویرانگر می‌داند که هدف قادر خواهد بود دانش مورد نیاز را به طور مؤثر در وظایف مرتبط با کار به کار گیرد (کاربرد دانش). در همه موارد، ویرانگر دانش مورد نیاز را دارد و از نیاز هدف به دانش آگاه است. استفاده از دانش نادرست یا ناتوانی در به کارگیری دانش مورد نیاز ممکن است عواقب واقعاً ویرانگری برای این کارمند، کل سازمان و حتی اشخاص ثالث ایجاد کند (Serenko, 2019). وجود ویرانگری دانش بر تصویر کلی یک سازمان تأثیر می‌گذارد و ممکن است منجر به تبلیغات منفی شود و در نتیجه شانس آن برای جذب و حفظ بهترین سرمایه انسانی کاهش دهد. باید به این مسئله آگاه بود که ویرانگری دانش یک پدیده بسیار قابل سرایت و تقلید پذیر است در ابتدا، قربانیان و ناظران ویرانگری دانش هنگام تجربه یا مشاهده رفتار بدخواهانه همکاران خود، احساسات منفی ابراز می‌کنند. در نتیجه، آن‌ها ممکن است در حالت‌های عاطفی بسیار منفی قرار گیرند و خشم خود را به رفتار ویرانگری دانش متقابل نسبت به عاملان و همدستان آن‌ها تبدیل کنند. ویرانگری دانش یکی از کارآمدترین رفتارهای مودیان سازمانی است که آن را بسیار جذاب می‌کند. اگرچه انجام ویرانگری دانش نیاز به تلاش جسمی یا ذهنی دارد، اما "بازگشت سرمایه" در ویرانگری دانش بسیار بالا است. ویرانگری دانش ممکن

است پیامدهای شناختی و رفتاری واقعاً مخربی برای قربانیان خود ایجاد کند (سرنکو، ۲۰۲۰). بنابراین، این یک انتخاب طبیعی برای کسانی است که تصمیم می‌گیرند به همکاران خود آسیب برسانند. اکثر حوادث ویرانگری دانش‌نشان‌دهنده رویدادهای بسیار به یاد ماندنی، واضح، منحصر به فرد و احساسی هستند که احتمالاً در حافظه بلندمدت کارکنان برای کل دوره تصدی سازمانی آن‌ها باقی می‌مانند. در نتیجه، قربانیان و ناظران تخریب دانش، فرصت کافی برای تأمل در مورد تجربه خود و تدوین یک برنامه تلافی‌جویانه ندارند. ویرانگران دانش ممکن است بعداً آن را در کل سازمان پخش کنند. ویرانگران متقاعد شده‌اند که اهدافشان قبلاً رفتار مخربی از خود نشان داده‌اند، با آن‌ها و یا سایر کارمندان ناعادلانه رفتار کرده‌اند و خودشان نیز در ویرانگری دانش مشارکت داشته‌اند. ویرانگران اهداف خود را کارگرانی تنبل، نادان، غیرمشارکتی، غیرمولد و بی‌کفایت می‌دانند که مستحق مجازات مناسب هستند. برای آن‌ها، ویرانگری دانش وسیله‌ای است که با آن به کسی درس می‌دهند یا به یک هدف خودخواهانه خاص به قیمت سازمان خود دست می‌یابند. اکثر ویرانگران قادر به دستیابی به هدف خود هستند قربانیان آنها رسماً توبیخ می‌شوند، در ملاء عام تحقیر می‌شوند و حتی به ناحق اخراج می‌شوند. ویرانگران اغلب ارتقاء شغلی می‌گیرند، با موفقیت رقابت داخلی را از بین می‌برند و جادش‌های ملموس دیگری را به دست می‌آورند. با این حال، اهداف آن‌ها وقت خود را تلف می‌کنند، وظایف غیرضروری را انجام می‌دهند، کار خود را دوباره انجام می‌دهند و دانش را تکثیر می‌کنند، که این امر کارایی آن‌ها را کاهش می‌دهد و در ارزیابی عملکرد آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. در عین حال، کل سازمان آن‌ها متحمل ضررهای مالی می‌شود زیرا باید ناکارآمدی‌ها را تأمین مالی کند و تمام هزینه‌های مرتبط با ویرانگری دانش را پوشش دهد. برای مثال، سازمان‌ها وقتی قربانیان ویرانگری دانش به ناحق اخراج می‌شوند، باید هزینه‌های استخدام و آموزش اضافی را متحمل شوند. با این حال، تقریباً هرگز خرابکاران پیامدهای بلندمدت اقدامات بدخواهانه خود را پیش‌بینی یا ارزیابی نمی‌کنند (Serenko, 2018).

پیامدهای ویرانگری دانش

برخلاف باور عمومی مبنی بر اینکه مجرمان عموماً از سوءرفتار سازمانی سود می‌برند، تحقیقات نشان می‌دهد که زیر پا گذاشتن اصول اخلاقی تعریف‌شده‌ی مرسوم، یک شمشیر دولبه است: از یک سو، انجام این کار ممکن است مزایای مطلوبی را برای مجرمان به همراه داشته باشد؛ از سوی دیگر، خود متخلفان سازمانی اغلب از تعدادی عواقب منفی رنج می‌برند که از قبل پیش‌بینی نکرده بودند (Klass, 1978). معمولاً ویرانگران دانش هزینه‌های تخلف خود را متحمل می‌شوند از نظر عاطفی (خلق و خو و احساسات منفی)، از نظر روانی (ناتوانی در حفظ تصویر مثبت از خود)، از نظر رابطه‌ای (از دست دادن سرمایه اجتماعی و روابط آسیب‌دیده)، از نظر ذهنی (کاهش منابع ذهنی) و از نظر شناختی (ناهماهنگی یا ناراحتی روانی ناشی از عناصر شناختی متضاد) (Zhong & Robinson, 2021) - که

باعث می‌شود آن‌ها در مورد تصدی خود در سازمان فعلی خود تجدید نظر کنند و بنابراین قصد ترک کار را در خود ایجاد کنند. این اتفاق می‌افتد زیرا تمام هزینه‌های فوق با محل اشتغال متخلفان مرتبط است که منجر به احساسات منفی بیشتر و ناتوانی در انجام لذت بخش وظایف روزمره می‌شود. در نتیجه، ترک سازمان فعلی آن‌ها یک انتخاب منطقی برای ادامه شغل به نظر می‌رسد. تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که رضایت شغلی عامل مهمی در زمینه مدیریت دانش است، اما نقش دقیق آن به طور کامل درک نشده است (lie et al, 2022). در پاسخ به این ادعا، این مطالعه پیشنهاد می‌کند که ویرانگری دانش همکاران، سطح رضایت شغلی کارگران را کاهش می‌دهد که به نوبه خود، قصد ترک شغل آن‌ها را افزایش می‌دهد. طبق نظریه رویدادهای عاطفی (Weiss & Beal, 2005)، رضایت شغلی تحت تأثیر تعدادی از رویدادهای عاطفی محل کار، از جمله تعامل با دیگران، قرار می‌گیرد که خلق و خو و احساسات کارکنان در محل کار را تعیین می‌کند. ویرانگری دانش نشان‌دهنده رویدادهای شدید در محل کار است که تأثیر عمیقی بر قربانیان خود دارد که در نتیجه، احساسات منفی را در حین و حتی پس از یک حادثه نشان می‌دهند. این حالات عاطفی منفی، بهره‌وری قربانیان را تضعیف می‌کند و باعث می‌شود که آن‌ها هویت سازمانی خود را زیر سوال ببرند، که رضایت شغلی آن‌ها را کاهش می‌دهد. همانطور که در مدل اکتشافی ترک خدمت کارکنان تصریح شده است (Hom et al, 1992)، سطح پایین‌تر رضایت شغلی به نوبه خود منجر به قصد ترک خدمت بالاتر می‌شود (Tate and Meyer, 1993).

پیشینه پژوهش

توماس (۲۰۲۵) در پژوهش خود به بررسی محرک‌های اشتراک‌گذاری دانش و محرک‌های رفتارهای مخرب مانند پنهان‌کاری، احتکار و ویرانگری می‌پردازد، نتایج حاکی از آن است که محرک‌ها و عوامل محرک رفتار دانش در سطوح فردی، تیمی و سازمانی شناسایی شدند. علاوه بر این، پنج پارادوکس طرد و محرومیت اجتماعی، رهبری، تشویق، مشوق‌ها و پاداش‌ها، شفافیت و ارتباطات باز و دیجیتالی شدن تحت مضامین گسترده‌تر تعلق، اجرا، سازماندهی، یادگیری و پارادوکس‌های دیجیتالی در چارچوب رفتار دانش طبقه‌بندی شدند. سونکو و ابوبکر (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان پیشینه‌ها و پیامدهای ویرانگری دانش در بخش‌های مخابرات و خرده‌فروشی توکیو ۳۳۰ کارمند شاغل در بخش‌های خرده‌فروشی و مخابرات ترکیه با استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به این نتیجه رسیدند که مدیران باید بدانند که عدالت تعاملی مکانیسم مهمی است که می‌تواند رفتار ویرانگری دانش را خنثی کند، فرهنگ سازمانی مدنی را ترویج دهد، رویکردهای پیشگیرانه‌ای را توسعه دهد، بی‌ادبی همکاران را کاهش دهد و برای به صفر رساندن میزان حوادث ویرانگری دانش در سازمان‌هایشان تلاش کند. بی‌ادبی همکاران و ویرانگری دانش همکاران در محیط کار، احتمالاً

بازدارنده‌های جریان‌های دانش درون سازمانی هستند و نقاط شروع نارضایتی شغلی محسوب می‌شوند، که ممکن است قصد ترک خدمت کارگران را افزایش دهد. افشار جلیلی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان شناسایی و مدل‌سازی پیشایندهای رفتار دانشی ناکارآمد: تحلیل سه مطالعه، به پیشایندهایی در پنج گروه از ویژگی‌ها، مربوط به محل کار، رهبری، بین فردی، تفاوت‌های فردی و دانش. و سپس به پیشایندها بر اساس ارتباط متقابل و قدرت اثراشان (با استفاده از چهار ربع شامل عوامل خودمختار، وابسته، محرک و پیوند) دست یافتند. سرنکو و چو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان ویرانگری دانش به عنوان شکلی افراطی از رفتار دانشی ضدتولید: نقش خودشیفتگی، ماکیاولیسم، روان‌پریشی و رقابت‌جویی دریافتند که ویژگی‌های شخصیتی فردی خودشیفتگی، ماکیاولیسم و روان‌پریشی، پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای رفتار تخریب دانش فردی هستند، در حالی که ماکیاولیسم و روان‌پریشی همکاران، ویرانگری دانش همکاران را تحریک می‌کنند. از بین سه ویژگی سه‌گانه تاریک، روان‌پریشی فردی و همکاران به عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده تخریب دانش ظاهر شد. رقابت‌پذیری همکاران تأثیر مثبتی بر رفتار ویرانگری دانش همکاران دارد. رابطه نسبتاً قوی بین ویرانگری دانش همکاران و فردی وجود دارد که نشان می‌دهد ویرانگری دانش نوعی رفتار مسری در محل کار است. افراد رفتار و ویژگی‌های منفی خود را دست کم می‌گیرند و یا همکاران خود را بیش از حد ارزیابی می‌کنند. سرنکو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان ویرانگری دانش به عنوان شکلی افراطی از رفتار دانشی ضدتولید: دیدگاه هدف‌جویافت که بیش از ۵۰ درصد از کارمندان حداقل یک حادثه ویرانگری دانش را تجربه کرده‌اند. ویرانگری دانش توسط سه عامل، یعنی ارضای خاطر، انتقام‌جویی علیه سایر کارمندان و شخصیت بدخواه فرد، هدایت می‌شود. ویرانگران دانش بیشتر احتمال دارد دانش ناملموس ارائه دهند تا ملموس. ویرانگری دانش منجر به پیامدهای بسیار منفی برای افراد، سازمان‌ها و اشخاص ثالث می‌شود. سازمان‌ها اغلب به طور غیرمستقیم ویرانگری دانش را در بین کارمندان خود تسهیل می‌کنند. هم ویرانگران دانش و هم افراد مورد هدف آنها به بی‌گناهی خود اعتقاد دارند ویرانگران مطمئن هستند که عمل آنها پاسخی ضروری به رفتار نامناسب افراد مورد هدف در محل کار بوده است، در حالی که افراد مورد هدف بر بی‌گناهی خود اصرار دارند و تنها افراد مورد هدف را مسئول می‌دانند. سرنکو (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان ویرانگری دانش به عنوان شکلی افراطی از رفتار دانشی ضدتولید: مفهوم‌سازی، گونه‌شناسی، و نمایش تجربی به این نتیجه دست یافت که بیش از ۴۰٪ از کارمندان در ویرانگری دانشی مشارکت داشتند و بسیاری از آنها این کار را بارها و بارها انجام دادند. ویرانگران دانشی معمولاً علیه همکاران خود عمل می‌کردند و نیمی از کل حوادث ناشی از مسائل بین فردی ناشی از رفتار خصمانه هدف، عدم ارائه کمک به دیگران و عملکرد ضعیف بود. ویرانگری دانشی اغلب به شکل انتقام از یک فرد خاص بیان می‌شد که در نتیجه، ممکن بود مورد توبیخ، تحقیر یا اخراج قرار گیرد. ویرانگران دانشی به

ندرت از رفتار خود پشیمان می‌شدند، که این امر بیشتر سوء نیت آنها را تأیید می‌کرد. سرنکو و بونتیس (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان درک رفتار دانشی زیان‌آور: پیشینه‌ها و پیامدهای پنهان‌سازی دانش درون سازمانی دریافتند که پنهان‌سازی دانش و اشتراک‌گذاری دانش متعلق به سازه‌های منحصر به فرد اما احتمالاً هم‌پوشان هستند. کارمندان معتقدند که آنها به میزان کمتری نسبت به همکاران خود در پنهان‌سازی دانش مشارکت می‌کنند. در دسترس بودن سیستم‌های مدیریت دانش و سیاست‌های دانش هیچ تأثیری بر پنهان‌سازی دانش درون سازمانی ندارد. وجود فرهنگ دانش سازمانی مثبت، تأثیر منفی بر پنهان‌سازی دانش درون سازمانی دارد. در مقابل، ناامنی شغلی، پنهان‌سازی دانش را تحریک می‌کند. کارمندان ممکن است رفتار منفی دانش را تلافی کنند و پنهان‌سازی دانش، گردش داوطلبانه را افزایش می‌دهد. با مرور پیشینه پژوهش می‌توان بیان نمود که در ویرانگری دانش در سازمان‌های دولتی در حوزه مطالعات داخلی تاکنون به این موضوع پرداخته نشده است و در این مورد نیز در خارج کشور پژوهشی که مبادرت به شناسایی ویرانگری دانش در سازمان‌های دولتی نموده باشد در زمان انجام پژوهش یافت نشد و در این خصوص شکاف تئوری و عملی وجود دارد. لذا پژوهش حاضر به دنبال کاهش این شکاف نظری و عملی بوده است تا با شناسایی ویرانگری دانش به سازمان‌های دولتی کمک کند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ روش آمیخته و برمبنای پژوهش‌های کیفی و کمی است و همچنین از نظر فلسفه پژوهش در زمره پژوهش‌های قیاسی استقرایی قرار می‌گیرد. این پژوهش از حیث هدف کاربردی و از حیث شیوه گردآوری اطلاعات، اکتشافی است. در پژوهش حاضر مدیران و کارکنان سازمان‌های دولتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. در خصوص چگونگی انتخاب جامعه آماری باید بیان کرد که با توجه به اینکه موضوع پژوهش، ویرانگری دانش می‌باشد، باید از افرادی استفاده می‌شد که از حیث نظری و عملی با این مفهوم آشنایی داشته باشند و اشراف اطلاعاتی لازم در جهت پاسخگویی به سوالات مصاحبه و پرسشنامه را دارا باشند. به همین دلیل، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس اصل اشباع نظری ۲۵ نفر از مدیران و کارکنان سازمان‌های دولتی به عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه است که روایی و پایایی آن با استفاده از روایی محتوایی و روایی نظری و روش پایایی سنجی درون کدگذار و میان کدگذار انجام شد. لازم به توضیح است از آنجا که پژوهش حاضر یک پژوهش آمیخته با رویکرد اکتشافی است، ابتدا باید مطالعه کیفی و سپس مطالعه کمی انجام شود. در بخش کیفی، داده‌های کیفی که با استفاده از نظرات ۲۵ نفر از خبرگان جمع‌آوری شدند، توسط نرم افزار مکس کیودی‌ای و روش تحلیل محتوا و کدگذاری تحلیل شدند. سپس در بخش کمی، با توجه به اینکه ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد، داده‌ها در قالب پرسشنامه مقایسه زوجی، در اختیار همان نمونه قبلی

قرار گرفت و داده‌های بدست آمده، با استفاده از مراحل روش نقشه شناخت فازی تحلیل شدند. روایی و پایایی پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی بازآزمون تایید شد. روش نقشه شناختی فازی، روشی است که با تحلیل شاخص‌های مرکزیت، مهم‌ترین ابعاد تشکیل دهنده یک مفهوم را شناسایی و سپس از طریق روابط علی، مجموعه روابط متغیرها با یکدیگر را مورد بررسی قرار می‌دهد. این روش بر اساس شش مرحله انجام می‌شود که در زیر تشریح شده است:

مرحله اول: شناسایی عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش: در مرحله اول عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش با استفاده از روش تحلیل محتوا استخراج شدند.

مرحله دوم: تدوین و توزیع پرسشنامه: در مرحله دوم پس از طراحی پرسشنامه‌ای مبنی بر ماتریس مقایسات زوجی، پاسخ دهندگان براساس طیف ۵ تایی لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) به این مولفه‌ها، مقیاس دادند.

مرحله سوم: تبدیل عبارات کلامی استخراج شده به اعداد فازی و تشکیل ماتریس تصمیم فازی: با توجه به اینکه اطلاعات بدست آمده از پرسشنامه عبارات کلامی بودند، برای فهم ساده‌تر و استخراج نتیجه بهتر، عبارات کلامی با استفاده از اعداد فازی مثلثی طیف ۵ تایی لیکرت (جدول ۱)، به اعداد فازی تبدیل شدند.

جدول ۱. اعداد فازی مثلثی طیف ۵ تایی لیکرت

متغیرهای کلامی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
عدد فازی مثلثی	(۰/۷۵، ۱، ۱)	(۰/۵، ۰/۷۵، ۱)	(۰/۲۵، ۰/۵، ۰/۷۵)	(۰، ۰/۲۵، ۰/۵)	(۰، ۰، ۰/۲۵)

مرحله چهارم: انجام فازی زدایی با استفاده از روش میانگین فازی و تشکیل ماتریس تصمیم دیفازی: در مرحله چهارم به منظور تجزیه و تحلیل بهتر، اعداد فازی مثلثی به اعدادی قطعی تبدیل شدند و پس از آن با استفاده از روش میانگین فازی و روابط (۱) و (۲)، عملیات دیفازی صورت گرفت و ماتریس تصمیم دیفازی تشکیل شد.

$$1) A = \frac{\sum_i^n 1(a_j^{(i)} \cdot a_m^{(i)} \cdot a_u^{(i)})}{n}$$

$$2) W = \frac{m_j + 2m_m + m_u}{4}$$

مرحله پنجم: مشخص کردن توان تأثیرگذاری، ظرفیت تأثیرپذیری و شاخص محوری هرکدام از مولفه‌ها: پس از انجام دیفازی و به دست آمدن ماتریس فازی زدایی شده، توان تأثیرگذاری، ظرفیت تأثیرپذیری، و در نهایت شاخص محوری برای هر کدام از عوامل با استفاده از فرمول‌های (۳)، (۴) و (۵) محاسبه شد.

$$3) Out_{(ci)} = \sum_k^n 1 W_{ik}$$

$$4) In_{(ci)} = \sum_k^n = 1 W_{ki}$$

$$5) Cen_{(ci)} = In_{(ci)} + Out_{(ci)}$$

مرحله ششم: تحلیل داده‌ها و در نهایت طراحی مدل روابط علی: پس از مشخص شدن توان تأثیرگذاری و ظرفیت تأثیرپذیری و همچنین شاخص محوری، هرکدام از عوامل تحلیل شدند و در نهایت شاخص برتری مشخص شد. در نهایت با انتقال داده‌های بدست آمده به نرم افزار گفی، که یک نرم افزار تحلیل شبکه است، مدل روابط علی ترسیم شد.

یافته‌های کیفی

ویژگی‌های جمعیت شناختی

ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش به صورت جدول زیر است.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی اعضای نمونه

جنسی ت	فراوا نی	سن	فراوان ی	تحصیلات	فراوان ی	شغل	فراوان ی
مرد	۱۸	۳۰ تا ۴۰ سال	۸	کارشناسی	۳	مدیر	۹
زن	۷	۴۱ تا ۵۰ سال	۱۲	کارشناسی ارشد	۱۱	کارمند	۱۶
		۵۱ سال به بالا	۵	دکتر	۱۱		

یافته‌های بخش کیفی

در اولین گام، به منظور شناسایی عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش، مصاحبه‌ای با خبرگان صورت گرفت. پروتکل مصاحبه در جدول (۳) آورده شده است.

جدول ۳. پروتکل مصاحبه

ردیف	سوالات
۱	ویرانگری دانش به چه معناست؟
۲	به نظر شما، چه عواملی سبب شکل‌گیری پدیده ویرانگری دانش می‌شود؟
۳	شکل‌گیری پدیده ویرانگری دانش چه پیامدهایی به دنبال خواهد داشت؟
۴	چه راهکارهایی به منظور جلوگیری از پدیده ویرانگری دانش پیشنهاد می‌کنید؟

پس از اینکه مصاحبه با ۲۵ نفر انجام شد، متن مصاحبه‌ها به نرم‌افزار مکس کیودی‌ای منتقل شد و فرایند تحلیل و کدگذاری داده‌های کیفی انجام شد. پس از بررسی همه‌ی مصاحبه‌ها و استخراج کدها، در نهایت جدول (۴) که نشان‌دهنده عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش می‌باشد، تشکیل شد.

جدول ۴. عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش

کد	عوامل موثر	کد	پیامدها
w1	ویژگی‌های شخصیتی	w11	هزینه‌های استخدام غیر ضروری
w2	ویژگی‌های سازمانی	w12	کاهش بهره‌وری شغلی
w3	رقابت جویی ناسالم	w13	نا امنی رقابتی
w4	ترس از جایگزینی	w14	طرد شدن در محل کار
w5	نیاز به حفظ انحصار بر تخصص	w15	نارضایتی شغلی
w6	تقلید از خرابکاری سایر همکاران	w16	اخلال در یادگیری تیمی
w7	عدم تقارن قدرت	w17	مانع شبکه سازی
w8	عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی	w18	ناکارآمدی در تصمیم گیری
w9	حمایت ضعیف مدیر	w19	تصمیم به ترک شغل
w10	تلافی جویی	w20	آسیب به اعتبار سازمان

یافته‌های بخش کمی

در بخش کمی پژوهش، پرسشنامه تحقیق براساس یافته‌های کیفی تنظیم و به اعضای نمونه داده شد. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، به‌منظور اینکه عبارات کلامی قابل تحلیل باشند، با استفاده از اعداد مثلی فازی متناظر با طیف ۵ تایی لیکرت، عبارات کلامی به اعداد فازی تبدیل شدند و ماتریس تصمیم فازی تشکیل شد. سپس با توجه به اینکه اعداد فازی مبهم و غیرقابل تحلیل هستند، با استفاده از روش میانگین فازی (رابطه‌های ۱ و ۲) و با استفاده از نرم افزار Excel، تحلیل شدند و فازی‌زدایی انجام شد. در نتیجه‌ی فازی‌زدایی، دو ماتریس $[20 \times 20]$ ، مربوط به عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش، که همان ماتریس روابط است، تشکیل شد (جدول ۶). سطر و ستون‌های این ماتریس دربرگیرنده‌ی عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش می‌باشند. به دلیل اینکه ترجیح هر عامل بر خودش در ماتریس مقایسات زوجی ثابت است، بنابراین درایه‌های روی قطر اصلی مقدار ثابتی دارند و درنظر گرفته نمی‌شوند.

جدول ۵. ماتریس فازی

	w1	w2	w3	w4	w5	w6	w7	w8	w9	w10	w11	w12	w13	w14	w15	w16	w17	w18	w19	w20
w1	0	0.58	0.54	0.40	0.46	0.78	0.44	0.93	0.69	0.78	0.60	0.37	0.35	0.587	0.82	0.55	0.73	0.46	0.731	0.41
w2	0.42	0	0.77	0.84	0.76	0.465	0.57	0.6	0.56	0.65	0.61	0.72	0.69	0.75	0.63	0.56	0.68	0.46	0.69	0.67

w3	0.73	0.59	0	0.84	0.68	0.37	0.68	0.67	0.69	0.48	0.64	0.39	0.75	0.51	0.58	0.62	0.57	0.79	0.51	0.62
w4	0.61	0.56	0.54	0	0.47	0.68	0.34	0.48	0.59	0.60	0.53	0.68	0.27	0.76	0.48	0.30	0.70	0.58	0.69	0.59
w5	0.62	0.51	0.65	0.55	0	0.42	0.69	0.63	0.74	0.6	0.52	0.60	0.22	0.49	0.72	0.47	0.67	0.50	0.74	0.45
w6	0.58	0.54	0.48	0.60	0.61	0	0.34	0.58	0.41	0.41	0.53	0.57	0.73	0.65	0.18	0.77	0.51	0.43	0.27	0.71
w7	0.7	0.30	0.64	0.84	0.70	0.74	0	0.68	0.38	0.53	0.65	0.28	0.38	0.93	0.87	0.93	0.84	0.47	0.77	0.59
w8	0.45	0.75	0.67	0.64	0.35	0.84	0.75	0	0.78	0.77	0.82	0.82	0.74	0.503	0.27	0.53	0.45	0.71	0.46	0.69
w9	0.64	0.49	0.4	0.79	0.72	0.68	0.79	0.67	0	0.62	0.78	0.36	0.67	0.84	0.43	0.61	0.48	0.45	0.67	0.25
w10	0.23	0.55	0.60	0.74	0.85	0.81	0.7	0.70	0.73	0	0.77	0.44	0.78	0.70	0.80	0.66	0.89	0.68	0.81	0.66
w11	0.75	0.84	0.81	0.76	0.60	0.40	0.69	0.61	0.66	0.63	0	0.45	0.84	0.61	0.72	0.47	0.37	0.66	0.63	0.68
w12	0.79	0.69	0.67	0.41	0.63	0.78	0.71	0.65	0.77	0.72	0.55	0	0.68	0.64	0.65	0.43	0.58	0.40	0.72	0.75
w13	0.84	0.74	0.69	0.71	0.73	0.60	0.87	0.84	0.65	0.40	0.60	0.67	0	0.77	0.66	0.84	0.67	0.72	0.7	0.69
w14	0.47	0.87	0.71	0.43	0.62	0.49	0.78	0.71	0.43	0.78	0.58	0.41	0.46	0	0.80	0.75	0.62	0.72	0.76	0.58
w15	0.63	0.84	0.62	0.65	0.52	0.52	0.79	0.55	0.6	0.56	0.73	0.66	0.79	0.64	0	0.69	0.77	0.39	0.77	0.67
w16	0.75	0.84	0.55	0.21	0.84	0.34	0.61	0.70	0.65	0.83	0.33	0.65	0.51	0.75	0.44	0	0.58	0.39	0.55	0.60
w17	0.76	0.75	0.74	0.80	0.67	0.60	0.23	0.81	0.45	0.67	0.71	0.58	0.93	0.49	0.56	0.33	0	0.75	0.80	0.77
w18	0.74	0.46	0.84	0.65	0.74	0.42	0.54	0.74	0.63	0.70	0.91	0.53	0.56	0.4	0.68	0.62	0.65	0	0.64	0.73
w19	0.33	0.56	0.65	0.50	0.46	0.21	0.59	0.5	0.25	0.43	0.71	0.25	0.35	0.25	0.54	0.24	0.27	0.58	0	0.26
w20	0.28	0.80	0.8	0.73	0.83	0.76	0.66	0.79	0.17	0.41	0.52	0.45	0.31	0.43	0.33	0.32	0.27	0.80	0.75	0

محاسبه‌ی ظرفیت تأثیرپذیری، توان تأثیرگذاری و شاخص مرکزی

پس از اینکه ماتریس روابط ترسیم شد هرکدام از شاخص‌های ظرفیت تأثیرپذیری، توان تأثیرگذاری و شاخص مرکزی، برای هر کدام از مولفه‌ها محاسبه شد.

ظرفیت تأثیرپذیری

مجموع عناصر ستونی مربوط به هرگره در ماتریس روابط، نشان‌دهنده‌ی ظرفیت تأثیرپذیری می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از میان عوامل موثر بر ویرانگری دانش، عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی، بیشترین ظرفیت تأثیرپذیری را دارد. همچنین از میان پیامدهای ویرانگری دانش، تصمیم به ترک شغل، دارای بیشترین ظرفیت تأثیرپذیری می‌باشد.

توان تأثیرگذاری

مجموع عناصر افقی مربوط به هر گره در ماتریس روابط، نشان‌دهنده‌ی توان تأثیرگذاری می‌باشد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از میان عوامل موثر بر ویرانگری دانش، تلافی جویی، بیشترین ظرفیت تأثیرگذاری را دارد. همچنین از میان پیامدهای ویرانگری دانش، نا امنی رقابتی، دارای بیشترین ظرفیت تأثیرگذاری می‌باشد.

شاخص مرکزی

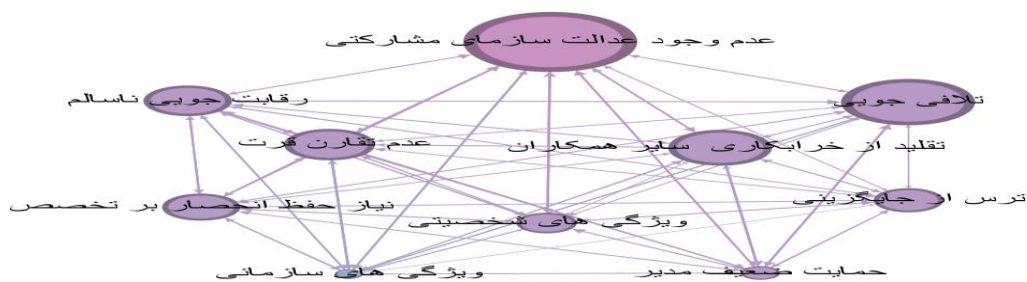
مجموع دو عامل ظرفیت تأثیر پذیری و توان تأثیرگذاری می‌باشد. هر عاملی که درجه مرکزیت بالاتری داشته باشد درواقع با ظرفیت تأثیرپذیری و یا توان تأثیرگذاری بالاتری داشته که در نتیجه به‌عنوان مهم‌ترین عوامل موثر و یا مهم‌ترین پیامد، شناسایی می‌شود. در اینجا از میان عوامل موثر بر ویرانگری دانش، عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی، به‌عنوان مهم‌ترین عامل موثر بر ویرانگری دانش شناخته شد. و همچنین از میان پیامدهای ویرانگری دانش، نا امنی رقابتی، به‌عنوان شاخص‌های برتر، شناسایی شدند. محاسبه ظرفیت تأثیرپذیری، توان تأثیرگذاری و شاخص مرکزی برای همه متغیرها انجام شد که نتیجه آن به شرح جدول زیر است.

جدول شماره (۶). ظرفیت تأثیرپذیری، توان تأثیرگذاری و شاخص مرکزی

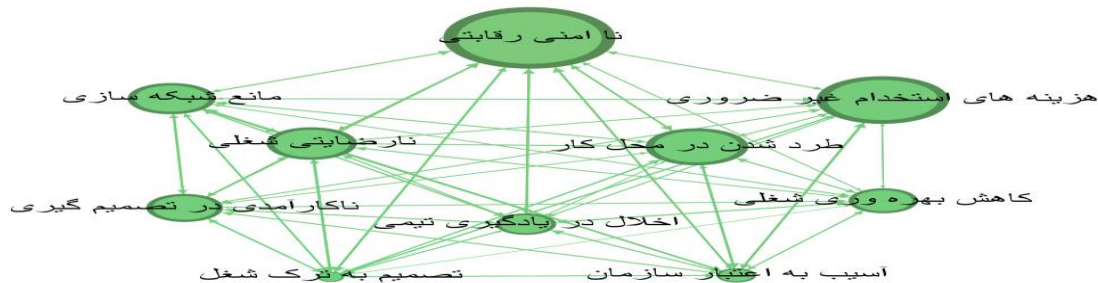
عوامل	ظرفیت تأثیرپذیری	توان تأثیرگذاری	شاخص مرکزی
عوامل موثر بر ویرانگری دانش			
ویژگی‌های شخصیتی	11.39	11.28	22.67
تقلید از ویرانگری سایر همکاران	12.34	12.10	24.44
رقابت جویی ناسالم	12.3	11.79	24.16
ترس از جایگزینی	12.18	10.52	22.71
نیاز به حفظ انحصار بر تخصص	12.34	10.87	23.22
ویژگی‌های سازمانی	10.99	9.97	20.96
عدم تقارن قدرت	11.85	12.30	24.16
عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی	12.93	12.08	25.01
حمایت ضعیف مدیر	10.89	11.43	22.33
تلافی جویی	11.66	13.18	24.85
عوامل	ظرفیت تأثیرپذیری	توان تأثیرگذاری	شاخص مرکزی
پیامدهای ویرانگری دانش			
هزینه‌های استخدام غیر ضروری	12.18	12.28	24.46
کاهش بهره‌وری شغلی	9.95	12.32	22.28
نا امنی رقابتی	11.11	13.47	24.58
طرد شدن در محل کار	11.78	12.05	23.83

23.71	12.46	11.25	نارضایتی شغلی
22.00	11.22	10.77	اخلال در یادگیری تیمی
23.87	12.50	11.37	مانع شبکه سازی
23.30	12.25	11.04	ناکارآمدی در تصمیم گیری
20.78	8.03	12.74	تصمیم به ترک شغل
21.95	10.5	11.45	آسیب به اعتبار سازمان

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است، عدم وجود عدالت سازمانی مارکتی که دارای بیشترین تأثیر پذیری و در نهایت بیشترین درجه مرکزیت می باشد، به عنوان مهمترین شاخص محوری از میان عوامل موثر بر شکل گیری پدیده ویرانگری دانش مشخص شده است. همچنین ناامنی رقابتی که دارای بیشترین ظرفیت تأثیرگذاری می باشد، به عنوان مهمترین شاخص محوری از میان پیامدهای ویرانگری دانش مشخص شده است. پس از اینکه شاخص ها محاسبه شدند، داده ها به نرم افزار گفی منتقل شدند و در نهایت مدل نهایی (مدل روابط علی) ترسیم شد.



نمودار ۱. نمودار روابط علی عوامل موثر ویرانگری دانش



نمودار ۲. نمودار روابط علی پیامدهای ویرانگری دانش

همانطور که مشخص است، رأس نمودار روابط علی مشتمل بر مهم‌ترین عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش می‌باشد. براساس شکل فوق، بزرگی دایره‌ها نشان‌دهنده اهمیت عوامل می‌باشد. لذا هرچقدر از اهمیت متغیرها کاسته می‌شود، دایره‌ها نیز کوچک‌تر می‌شوند. درواقع می‌توان نتیجه گرفت که عوامل براساس درجه اهمیت با استفاده از بزرگی دایره‌ها مشخص شده‌اند. به این صورت که عوامل مهم‌تر با دایره‌های بزرگ‌تر و عوامل بی‌اهمیت‌تر با دایره‌های کوچک‌تر نشان داده شده‌اند. همانطور که در نمودار فوق نشان داده شده است، از میان عوامل موثر شکل‌گیری ویرانگری دانش، عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی و از میان پیامدهای شکل‌گیری ویرانگری دانش، نا امنی رقابتی که با دایره‌های بزرگ‌تر نشان داده شده‌اند، به عنوان شاخص محوری انتخاب شده‌اند و به ترتیب بقیه مولفه‌ها به ترتیب اهمیت با استفاده از دایره‌های کوچک‌تر مشخص شده‌اند.

نتیجه‌گیری

در روزهای اولیه تحقیقات مدیریت دانش، محققان و رهبران صنعت بر رفتارهای دانش مولد، یعنی اشتراک‌گذاری و انتقال دانش، تمرکز داشتند. به تدریج، آنها به اهمیت رفتارهای دانش غیرمولد پی بردند. از میان رفتارهای دانشی معکوس، ویرانگری دانش به دلیل پیامدهای زیان‌بار آن برای همه طرف‌های درگیر، شدیدترین شکل رفتار دانشی ضدتولید است. این مطالعه با کشف پیشینه‌ها و پیامدهای این سوءرفتار سازمانی مخرب، به بدنه دانش کمک می‌کند. علیرغم تمرکز فزاینده بر مدیریت دانش در ادبیات، چندین شکاف در درک این گذارهای رفتاری همچنان وجود دارد. اول، در حالی که پنهان‌سازی و احتکار دانش به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است، ویرانگری دانش همچنان یک پدیده ناشناخته است. این مطالعه توجه ما را بیشتر به ویرانگری دانش به عنوان یک شکل افراطی از رفتار دانش ضدتولید جلب می‌کند. ویرانگری دانش به ویژه مضر است زیرا نه تنها کارمندان و سازمان، بلکه مشتریانی را که سازمان به آن‌ها خدمت می‌کند نیز جریمه می‌کند (سرنکو، ۲۰۱۹). لذا پژوهش حاضر با هدف شناخت و فهم ویرانگری دانش در سازمان‌های دولتی؛ تحلیل عوامل اثرگذار و پیامدها صورت پذیرفت. نتایج پژوهش حاضر مشتمل بر دو بخش کمی و کیفی و شناسایی انواع عوامل موثر و پیامدهای ویرانگری دانش می‌باشد. در بخش کیفی پژوهش مجموعه‌های از انواع عوامل موثر بر ویرانگری دانش شناخته شد که این عوامل عبارتند از: رقابت جویی ناسالم، تقلید از ویرانگری سایر همکاران، عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی، تلافی جویی، عدم تقارن قدرت، نیاز حفظ انحصار بر تخصص، ترس از جایگزینی، ویژگی‌های سازمانی، حمایت ضعیف مدیر، ویژگی‌های شخصیتی. همچنین مجموعه‌های از پیامدهای ویرانگری دانش شناسایی شد که عبارتند از: هزینه‌های استخدام غیر ضروری، نا امنی رقابتی، مانع شبکه‌سازی، طرد شدن در محل کار، نارضایتی شغلی، ناکارآمدی در

تصمیم‌گیری، کاهش بهره‌وری شغلی، اختلال در یادگیری تیمی، آسیب به اعتبار سازمان، تصمیم به ترک شغل. براساس محاسبات صورت گرفته از میان ۲۰ عامل شناسایی شده عدم وجود عدالت سازمانی مشارکتی به‌عنوان مهم‌ترین عوامل موثر بر ویرانگری دانش و همچنین ناامنی رقابتی به‌عنوان مهم‌ترین پیامدهای ویرانگری دانش شناسایی شدند. در خصوص وجوه اشتراک و افتراق نتایج پژوهش با پژوهش‌های مشابه باید عنوان نمود که یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش سرنکو و ابوبکر (۲۰۲۲) همخوانی دارد. وجه اشتراک هردو پژوهش در نقش موثر ویرانگری دانش بر ایجاد نارضایتی شغلی و تصمیم به ترک شغل است. آن‌ها در این زمینه اذعان کردند که افرادی که دست به ویرانگری دانش در سازمان می‌زنند معمولاً در واکنش به عدم وجود عدالت سازمانی و یا تلافی رفتار سایر همکاران این اقدام را می‌کنند. همچنین در پژوهش دیگری یافته‌های سرنکو و چو (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که برخی از ویژگی‌های شخصیتی مثل رقابت‌جویی افراطی و منفی، روان‌پریشی و خودشیفتگی بر بروز ویرانگری دانش اثر دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش سرنکو (۲۰۱۸) دارای هماهنگی است. وجه شباهت هردو پژوهش در نقش تلافی‌جویی در وقوع پدیده ویرانگری دانش است.

پیشنهادهای

- بر اساس نتایج پژوهش طرد شدن در محل کار یکی از نتایج ویرانگری دانش است سازمان‌ها برای کاهش ویرانگری دانش باید به کارمندان خود کمک کنند تا بتوانند به طور عینی ویژگی‌ها و رفتار دانش خود و همچنین همکارانشان را دوباره ارزیابی کنند تا اطمینان حاصل شود که رفتار دانش متقابل آن‌ها با واقعیت موجود در سازمانشان همسوتر است و منجر به انزوا و طرد شدن آن‌ها در سازمان نمی‌شود برای این کار، سازمان‌ها می‌توانند جلسات آموزشی رسمی و غیررسمی در مورد وجود و تأثیر سوگیری‌های شناختی ارائه دهند. همچنین سازمان‌ها می‌توانند برنامه‌های آموزشی یا ارتباطی را معرفی کنند که بر اهمیت رفتار اخلاقی و همچنین نیاز به همکاری و حس مسئولیت مشترک تأکید دارد.
- بر اساس نتایج پژوهش یکی از عوامل اثرگذار بر افزایش ویرانگری دانش در سازمان‌ها تقلید از ویرانگری سایر همکاران است، به مدیران توصیه می‌شود به تعداد اندک ویرانگری هم حساس باشند و مراقب سناریوی نامطلوبی باشند که در آن کارمندان به نوعی این باور را در خود ایجاد می‌کنند که ویرانگری دانش، عملی رایج در سازمان است، در حالی که در واقع اینطور نیست. برای این منظور، مدیران می‌توانند اقدامات ویرانگری دانش را در نظرسنجی‌های دوره‌ای کارمندان خود لحاظ کنند. با این حال، توجه داشته باشید که حتی میزان کمی از حوادث ویرانگری دانش نگران‌کننده است، زیرا، همانطور که مطالعات قبلی

ویرانگری دانش نشان می‌دهد، پیامدهای ویرانگری دانش ممکن است واقعاً برای کارمندان و سازمان‌های آن‌ها ویرانگر باشد.

- بر اساس نتایج پژوهش یکی دیگر از عوامل موثر بر ویرانگری دانش ویژگی‌های شخصیتی است مدیران و رهبران باید این احتمال را در نظر بگیرند که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند افراد خاصی را مستعد انجام رفتارهای دانشی بسیار مضر کنند. اگر رفتار ویرانگری دانش به مرور زمان ادامه یابد، بهترین اقدام برای سازمان‌ها می‌تواند این باشد که اقداماتی را انجام دهند تا اطمینان حاصل شود که افراد دارای این ویژگی‌ها از ابتدا استخدام نمی‌شوند یا در طول دوره‌های آزمایشی خود شناسایی و اخراج می‌شوند.
- طبق نتایج پژوهش عدم وجود عدالت سازمانی مهم‌ترین عامل در ایجاد ویرانگری دانش در سازمان است. درس عبرت برای متخصصان این است که عدالت تعاملی مکانیسم مهمی است که می‌تواند رفتار ویرانگری دانش را خنثی کند. بنابراین، عدالت سازمانی مشارکتی می‌تواند تمایل کارمندان به ویرانگری دانش را کاهش دهد. برعکس، در غیاب مکانیسم‌های نظارتی نهادینه شده که عدالت مشارکتی را در سازمان‌ها تضمین می‌کند، کارمندان تمایل دارند با آسیب رساندن به نهادهای سازمانی، فرآیندهای کاری و خروجی‌ها با استفاده از ویرانگری دانش به عنوان یک واسطه، به طور منفی تلافی کنند. مدیران در سازمان‌های معاصر که مشتاق بهره‌برداری از مزایا و ترویج جریان‌های دانش مولد هستند، باید اطمینان حاصل کنند که عدالت تعاملی در محل کارشان رونق می‌گیرد. متخصصان باید هزینه‌های پنهان ناعدالتی در محل کار را تشخیص دهند و رویکردهای پیشگیرانه‌ای را برای کاهش آن توسعه دهند.
- براساس نتایج حاصل از پژوهش یکی از پیامدهای ویرانگری دانش ناامنی رقابتی است مدیران باید برای به صفر رساندن میزان حوادث ویرانگری دانش در سازمان‌های خود تلاش کنند محیط رقابتی سالمی فراهم آورند که به دیگران "الهام" بخشد علی‌رغم رقابت واکنش زنجیره‌ای از رویدادهای مخرب دانشی را علیه یکدیگر اعمال نمایند. هر حادثه ویرانگری دانش باید به درستی بررسی شود و عاملان آن باید عواقب کار اشتباه خود را متحمل شوند.
- بر اساس نتایج به دست آمده یکی از پیامدهای ویرانگری دانش تمایل به ترک خدمت است مدیران باید درک کنند که یک محیط سازمانی مملو از رفتارهای کاری ضدتولید ممکن است منجر به نرخ بالای ترک خدمت داوطلبانه شود. هزینه جایگزینی یک کارگر دانشی عموماً از ۵۰۰۰ تا ۱۷۰۰۰ دلار آمریکا متغیر است، علاوه بر از دست دادن دانش ضمنی که در یک فرد به جای یک سازمان وجود دارد، که می‌تواند به عنوان توجیهی برای تخصیص منابع برای رسیدگی به این مشکل باشد.

- براساس نتایج پژوهش یکی از پیامدهای ویرانگری دانش ایجاد مانع در شبکه‌سازی است رابطه‌ی بین همکار و ویرانگری دانش جالب است: این ارتباط نشان می‌دهد که وقتی افراد این باور (چه درست و چه نادرست) را در خود ایجاد می‌کنند که دیگران در سازمان در ویرانگری دانش مشارکت دارند، احتمال بیشتری وجود دارد که خودشان نیز در ویرانگری شریک شوند و میزان کلی ویرانگری دانش در سازمان بیشتر می‌شود هر قدر در ابتدای مشاهده آن در سازمان تدابیری در جهت کاهش ویرانگری دانش اندیشیده نشود و در سازمان ریشه دواند منجر به تیره شدن روابط، کاهش کار تیمی و در نهایت مانع شبکه‌سازی می‌شود.
- بر اساس نتایج پژوهش تلاقی جویی یکی از عوامل دیگری است که باعث بروز ویرانگری دانش می‌شود هر قدر روابط بین فردی در محیط کار دوستانه، صمیمی و مشارکتی باشد احتمال اینکه همکاران نسبت به هم اعمال ویرانگری کنند کاهش می‌یابد از این رو ایجاد فضای مشارکتی و دوستانه توسط مدیران سازمان می‌تواند ویرانگری دانش در سازمان را به شکل چشم گیری کاهش دهد.

References

- Abdillah, M.R., Anita, R., Wu, W. and Rahmat, A. (2024), "Knowledge sabotage behavior: examining detrimental dual-mechanism of amoral leadership", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 31 No. 4, pp. 382-397.
- Afshar-Jalili, Y. (2019) 'I rather share my knowledge: Applying gamification approach and nudge theory to develop an incentive system', *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-04-2019-0052>.
- Afshar-Jalili, Y. and Ghaleh, S. (2020) 'Knowledge sharing and the theory of planned behavior: A meta analysis review', *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-02-2019-0023>.
- Boddy, C.R. (2014), "Corporate psychopaths, conflict, employee affective well-being and counterproductive work behaviour", *Journal of Business Ethics*, Vol. 121 No. 1, pp. 107-121.
- Connelly, C.E., Zveig, D., Webster, J. and Trougakos, J.P. (2012), "Knowledge hiding in organizations", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 33 No. 1, pp. 64-88.
- Feng, J. and Wang, C. (2019) 'Does abusive supervision always promote employees to hide knowledge? From both reactance and COR perspectives', *Journal of Knowledge Management*, 23(7), pp.1455–1474. doi:10.1108/JKM-12-2018-0737.
- Ferreira, J., Mueller, J. and Papa, A. (2018) 'Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges', *Journal of Knowledge Management*, 24(2), pp.121–126. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0461>
- Hislop, D. (2002) 'Mission impossible? Communicating and sharing knowledge via information technology', *Journal of Information Technology*, 17(16), pp.165–177.

- Hom, P.W., Caranikas-Walker, F., Prussia, G.E. and Griffeth, R.W. (1992), "A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 77 No. 6, pp. 890-909.
- Klass, E.T. (1978), "Psychological effects of immoral actions: the experimental evidence", *Psychological Bulletin*, Vol. 85 No. 4, pp. 756-771.
- Lee, S. (2022), "The bright and dark sides of upward social comparison: Knowledge sharing and knowledge hiding directed at high performers", Unpublished doctoral dissertation City University of New York.
- Lei, Y., Zhou, Q., Ren, J. and Cui, X. (2022), "From 'personal' to 'interpersonal': a multilevel approach to uncovering the relationship between job satisfaction and knowledge sharing among IT professionals", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 26 No. 6, pp. 1566-1588.
- Lin, H.F. (2007), "Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions", *Journal of Information Science*, Vol. 33 No. 2, pp. 135-149.
- McKellar, K., Sillence, E., Neave, N. and Briggs, P. (2024), "Digital accumulation behaviours and information management in the workplace: exploring the tensions between digital data hoarding, organisational culture and policy", *Behaviour & Information Technology*, Vol. 43 No. 6, pp. 1206-1218.
- Oliveira, M., Curado, C. and Henriques, P.L. (2019) 'Knowledge sharing among scientists: A causal configuration analysis', *Journal of Business Research*, 101, pp. 777-782. doi:10.1016/j.jbusres.2018.12.044.
- Perotti, F.A., Ferraris, A., Candelo, E. and Busso, D. (2022), "The dark side of knowledge sharing: exploring 'knowledge sabotage' and its antecedents", *Journal of Business Research*, Vol. 141, pp. 422-432.
- Raisch, S. and Krakowski, S. (2021), "Artificial intelligence and management: the automation augmentation paradox", *Academy of Management Review*, Vol. 46 No. 1, pp. 192-210.
- Serenko, A. (2019), "Knowledge sabotage as an extreme form of counterproductive knowledge behavior: conceptualization, typology, and empirical demonstration", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 23 No. 7, pp. 1260-1288, doi: 10.1108/JKM-01-2018-0007.
- Serenko, A. (2021), "A structured literature review of scientometric research of the knowledge management discipline: a 2021 update", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 25 No. 8, pp. 1889-1925.
- Serenko, A. (2022), "The great resignation: the great knowledge exodus or the onset of the great knowledge revolution?", *Journal of Knowledge Management*.
- Serenko, A. and Bontis, N. (2016), "Understanding counterproductive knowledge behavior: antecedents and consequences of intra-organizational knowledge hiding", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 20 No. 6, pp. 1199-1224.
- Serenko, A. and Bontis, N. (2022), "Global ranking of knowledge management and intellectual capital academic journals: a 2021 update", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 26 No. 1, pp. 126-145.
- Serenko, A. and Choo, C.W. (2020), "Knowledge sabotage as an extreme form of counterproductive knowledge behavior: the role of narcissism, machiavellianism, psychopathy, and competitiveness", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 24 No. 9, pp. 2299-2325.

- Serenko, A. and Bontis, N. (2016), "Negotiate, reciprocate, or cooperate? The impact of exchange modes on inter-employee knowledge sharing", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 20 No. 4, pp. 687-712.
- Serenko, A. (2020), "Knowledge sabotage as an extreme form of counterproductive knowledge behavior: the perspective of the target", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 24 No. 4, pp. 737-773.
- Spector, P.E. and Fox, S. (2005), "The stressor-emotion model of counterproductive work behavior", in Fox, S. and Spector, P.E. (Eds), *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets*, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 151-174.
- Tandon, A., Kaur, P., Ruparel, N., Islam, J.U. and Dhir, A. (2022), "Cyberloafing and cyberslacking in the workplace: systematic literature review of past achievements and future promises", *Internet Research*, Vol. 32 No. 1, pp. 55-89.
- Thomas, A. (2023), "Promoting IT professionals' tacit knowledge sharing through social capital and web 2.0: the moderating role of absorptive capacity", *Kybernetes*, Vol. 52 No. 12, pp. 5849-5874, doi: 10.1108/K-05-2022-0649.
- Thomas, A. (2024a), "Digitally transforming the organization through knowledge management: a socio-technical system (STS) perspective", *European Journal of Innovation Management*, Vol. 27 No. 9, pp. 437-460, doi: 10.1108/ejim-02-2024-0114.
- Thomas, A. and Gupta, V. (2022), "The role of motivation theories in knowledge sharing: an integrative theoretical reviews and future research agenda", *Kybernetes*, Vol. 51 No. 1, pp. 116-140, doi: 10.1108/K-07-2020-0465.
- Vittori, D., Natalicchio, A., Panniello, U., Petruzzelli, A.M., Albino, V. and Cupertino, F. (2024), "Failure is an option: how failure can lead to disruptive innovations", *Technovation*, Vol. 129, p. 102897.
- Wang, J., Yuan, L. and Tan, Z. (2024), "Understanding the influence of communication visibility in preventing knowledge sabotage: a knowledge power perspective", *Internet Research*.
- Wang, S. and Noe, R.A. (2010), "Knowledge sharing: a review and directions for future research", *Human Resource Management Review*, Vol. 20 No. 2, pp. 115-131.
- Weiss, H.M. and Beal, D.J. (2005), "Reflections on affective events theory", in Ashkanasy, N.M., Zerbe, W.J. and Hartel, C.E.J. (Eds), *Research on Emotion in Organizations: The Effect of Affect in Organizational Settings*, Emerald, Bingley, pp. 1-21.
- Zhong, R. and Robinson, S.L. (2021), "What happens to bad actors in organizations? A review of actor centric outcomes of negative behavior", *Journal of Management*, Vol. 47 No. 6, pp. 1430-1467.
- Zhu, Z. (2008) "Knowledge, knowing, knower: What is to be managed and does it matter?", *Knowledge Management Research and Practice*, 6(2), pp. 112-123. doi:10.1057/palgrave.kmrp.8500173.