

The Role of Co-Creation in The Organizational Learning of Academic Staff Members of University of Birjand

Fateme Taherpour¹

Fatemeh Naseri²

Received: 13/1/2023

Accepted: 27/4/2023

Introduction

Universities can implement the desired model of organizational learning if employees establish close, deep, interactive and cooperation with each other and adopt co-creation approaches (Zhang et al., 2011, p. 52). Co-creation supports the processes of change and group formation and enhances organizational learning by stimulating intellectual, collaborative and discursive, creative and innovative activities among employees and achieving a learning organization. In academic and university environments, faculty members with a co-creative approach can share the necessary information through mutual dialogue in a transparent environment, interact with each other, and improve their skills from organizational learning. Such learning is not only dependent on tools and techniques; rather, it is attained with support, insight and collective and meaningful participation (Mastio Chew & Dovey, 2019, p. 296). However, most of the studies related to organizational learning have not considered the factor that strengthens and even creates it, that is, co-creation. Therefore, in the present study, the researcher aimed to analyze the role of co-creation components on organizational learning among the faculty members of Birjand University and examined four sub-objectives. Therefore, the present study aims at:

- ✓ investigating the predictive role of dialogue on organizational learning among faculty members of University of Birjand.
- ✓ examining the predictive role of access on organizational learning among faculty members of University of Birjand.
- ✓ analyzing the predictive role of flexibility on organizational learning among faculty members of University of Birjand.
- scrutinizing the predictive role of transparency on organizational learning among faculty members of University of Birjand.

1. Assistant professor of educational management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Iran (Corresponding Author) f.taherpour@birjand.ac.ir

2. MA in Educational Management, Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Iran fatemeh.naseri@birjand.ac.ir

Methods

The current research is applied and descriptive in terms of purpose and method, and survey in terms of data collection. The statistical population of the study consisted of all 341 faculty members of University of Birjand. The population included five groups of humanities, basic sciences, engineering, agriculture and art, and each group was considered as a separate stratum by using a proportional stratified sampling method. The percentage of faculty members in each group was calculated about the total faculty members of Birjand University. In the final stage, the questionnaires were distributed among a proportion of faculty members in each group, which was estimated in relation to the total faculty members, and distributed randomly. Considering the size of the statistical population in the study (341 people) and considering that the minimum sample size is 200 in structural equation modeling, 210 questionnaires were distributed among the population and finally, 186 valid questionnaires were collected and analyzed. To measure the research variables, two questionnaires were used: a co-creation questionnaire (Taherpour, 2021) with a reliability coefficient of 0.91 and organizational learning questionnaire (Pham & Swireszek, 2006) with a reliability coefficient of 0.94. Data analysis was done by descriptive statistics and inferential statistics using SPSS software (version 23) and structural equation modeling was used to determine the relationship between co-creation and organizational learning.

Findings

First, Pearson's correlation was used to examine the relationship between co-creation components and organizational learning. The results showed that all variables had a significant correlation with each other at the 0.01 level. The results also showed that co-creation predicted organizational learning. Co-creation had a positive and significant relationship with organizational learning at the 0.0001 level, with a standard coefficient of 0.78 and a t-statistic of 9.08. This means that on average, a one-unit increase or decrease in co-creation would lead to a 0.81-unit increase or decrease in organizational learning, respectively. Also, the fit of the research model was assessed by using the main absolute, parsimonious and comparative indices, which were all in an acceptable range. The normed fit index and the goodness of fit index (GFI) were both 0.94, the comparative fit index (CFI) was 0.94, and the root mean square error of approximation (RMSEA) was 0.09, which is close to zero. Therefore, the proposed model had a good fit.

Discussion

The results indicated that there was a positive and significant relationship between co-creation and organizational learning of faculty members. Co-creation, by facilitating dialogue among faculty members, provided opportunities for sharing ideas and work experiences. Co-creation enabled employees to talk about their work experiences with colleagues, and thus, to share knowledge, information, plans and new ideas. This created a path to enhance and improve the organization and led to the generation of new knowledge and better and more learning in the organization. Co-creation also provided

access to scientific information for faculty members, and thus, professors communicated with each other and created a field of knowledge and information sharing, which resulted in organizational learning. Co-creation ensured that faculty members provided information in an authentic, accurate, complete and clear manner to other colleagues, which increased organizational learning. Co-creation, by using the flexibility component, provided the field of constructive communication for faculty members to achieve organizational goals and to cooperate to learn more in their specialized field. In general, it can be concluded that co-creation created and improved organizational learning by providing the necessary conditions and factors such as access, transparency, dialogue and flexibility.

Keywords: co-creation, organizational learning, faculty members, Birjand University.

References

- Algera, J., & Chiva, R. (2013). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(2), 315-326.
- Alkatheeri, Y., Ameen, A., Isaac, O., Nusari, M., Duraisamy, B., & Khalifa, G. S. (2020). The effect of big data on the quality of decision-making in Abu Dhabi government organizations. In *Data Management, Analytics, and Innovation: Proceedings of ICDMAI 2019* (Vol. 2, pp. 231-248). Springer Singapore.
- Alves, H., Fernandes, C., & Raposo, R. F. (2015). Value co-creation: Concept and contexts of application and study. *Journal of Business Research*, 96(1), 1626-1633.
- Ballantyne, D. (2004). Dialogue and its role in the development of relationship-specific knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 19(2), 114-123.
- Bernstein, E. (2012). The transparency paradox: A role for privacy in organizational learning and operational control. *Administrative Science Quarterly*, 57(2), 181-216.
- Bushman, R., Piotroski, J., & Smith, A. (2004). What determines corporate transparency? *Journal of Accounting Research*, 2(42), 207-252.
- Chiva, R., Allegra, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3-4), 224-242.
- Diaz-Mendez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European higher education area (EHEA). *Journal of Service Management*, 4(23), 571-592.
- Fitzpatrick, M., Varey, R. J., Grönroos, C., & Davey, J. (2015). Relationality in the service logic of value creation. *Journal of Services Marketing*, 29(6/7), 463-471.
- Forsström, B. (2005). *Value co-creation in industrial buyer-seller partnerships – creating and exploiting interdependencies: An empirical case study*. Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Ghasemi, V. (2010). *Moadelsazi-e mo'adelat-e sakhtari dar pezhooresh-ha-ye ejtema'i ba karbord AMOS* [Structural equation modeling in social research using AMOS graphics]. Tehran: Sociologists Publications. [In Persian]
- Gholtash, A., Salehi, M., Javdani, M., & Sina, H. (2012). Rabateh farhang-e sazmani va yadgiri sazmani ba modiriati danesh aza-e heyat elmi daneshgah Azad Eslami [The relationship between organizational culture and organizational learning with knowledge management among faculty members in Islamic Azad University]. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 7(1), 85-69. [In Persian]
- Granados, N., Gupta, A., & Kauffman, R. (2006). The impact of IT on market information and transparency: A unified framework. *Journal of the Association for Information Systems*, 3(7), 148-178.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2010). Toward a theory of brand co-creation with implications for brand governance. *Journal of Brand Management*, 17, 590-604.
- Hill, L. A., Brandeau, G., Truelove, E., & Lineback, K. (2014). Collective genius. *Harvard Business Review*, 92(6), 94-102.

- Jaakkola, E., & Alexander, M. (2014). The role of customer engagement behavior in value co-creation: A service system perspective. *Journal of Service Research*, 17 (3), 247-261.
- Kermani, N., Tavakkoli, M., Fardi, M., Fereydounnezhad, M., & Banihashem, K. (2020). Naqsh-e khalaqiyat dar yadgiri-ye sazmani va eztarab-e ejtemaii-ye moallemaan [Role of creativity in organizational learning and social anxiety in teachers]. *Journal of Psychological Science*, 19(92), 1041-1048. [In Persian]
- Kohtamaki, M., & Rajala, R. (2016). Theory and practice of value co-creation in B2B systems. *Industrial Marketing Management*, 56, 4-13.
- Kristensson, P., Matthing, J., & Johansson, N. (2008). Key strategies for the successful involvement of customers in the co-creation of new technology-based services. *International Journal of Service Industry Management*, 4(19), 474-491.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L., & O'Brien, M. (2007). Competing through service: insights from service-dominant logic. *Journal of Retailing*, 83(1), 5-18.
- Mastio, E., Chew, E., & Dovey, A. (2019). The learning organization as a context for value co-creation. *The Learning Organization*, 27(4), 291-303.
- Maurer, M. (2008). *Dialogue as an organizational learning intervention: taking a closer look at psychological barriers*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mazur, J., & Zaborek, P. (2014). Validating DART model. *International Journal of Management & Economics*, 44(3), 106-125.
- Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. The Jossey-Bass higher and adult education series. Jossey-Bass publishers, 350 Sansome way, San Francisco, ca 94104.
- Mirkamali, S. M. (2008). *Ravabet-e ensanee dar amoozeshgah* [Human relations in school]. Tehran: Yestron Publishing. [In Persian]
- Moqtadaei, L., & Jamshidian, A. R. (2019). Modelsazi-ye mo'adelat-e sakhtari dar barresi-ye rabete-ye ham-afarini va sarmaye-ye ejtema'i: Mored-e motale'e a'za-ye hey'at-e elmi-ye daneshgah-e Esfahan) [Structural equation modeling of the relationship between co-creation and social capital: A case study: faculty members of University of Isfahan]. *Higher Education Letter*, 13(50), 89-67. [In Persian]
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I. L., & Grant, D. (2000). A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 37(6), 887-902.
- Payne, A., Storbacka, K., & Frow, P. (2008). Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 1(36), 83-96.
- Pham, T., & Swierczek, W. F. (2006). Facilitators of organizational learning in design. *The Learning Organization*, 13(2), 186-201.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 3(32), 4-9.
- Rodriguez, S., Perez, J., & Del Val, M. (2015). An empirical study about the effect of cultural problematic on organizational learning in alliances. *Journal of The Learning Organization*, 10(3), 138-148.
- Sanchez, F., & Sobolev, K. (2010). Nanotechnology in concrete - A review. *Construction and Building Materials*, 24(11), 2060-2071.

- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- Santos-Vijande, L. M., Lopez-Sanchez, J. A., & Trespalacios, J. A. (2012). How organizational learning affects a firm's flexibility, competitive strategy, and performance. *Journal of Business Research*, 65(8), 1079-1089.
- Stubberup, P. (2010). Co-creation in Danish retail banking. Master's thesis, Copenhagen Business School, Department of Marketing. Retrieved from <http://studenttheses.cbs.dk/xmlui/handle/10417/1326>.
- Taherpour, F. (2017). Rabetey-e beyn-e sayesh-e ejtema'i va ham-afarini ba naqsh-e miyanji ezat-e nafs-e sazmani dar beyn a'za-ye hey'at-e elmi daneshgah-ha-ye bartar Iran [The relationship between social undermining and co-creating with mediating role of organizational self-esteem among faculty members of selected Iranian universities]. *Public Administration Perspectives*, 9(1), 109-128. [In Persian]
- Taherpour, F. (2021). Tarahi va etebariyabi sanje andazegiri ham afirini dar daneshgah [Developing and validation of co-creation questionnaire]. *Public Administration Perspectives*, 12(1), 135-155. [In Persian]
- Tanev, S., Bailetti, T., Allen, S., Milyakov, H., Durchev, P., & Ruskov, P. (2011). How do value co-creation activities relate to the perception of firms' innovativeness? *Journal of Innovation Economics*, 1(1), 131-159.
- Tempelton Gary, F., Brucer, R. L., & Snuder Charles, A. (2014). Development of a organization learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 2(19), 170-189.
- Torfing, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2016). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits, and ways forward. *Administration & Society*, 51(5), 3-31.
- Van Breda-Verduijn, H., & Heijboer, M. (2016). Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist. *Industrial and Commercial Training*, 48(3), 123-128.
- Varey, R. J., & Ballantyne, D. (2006). Relationship marketing and the challenge of dialogical interaction. *Journal of Relationship Marketing*, 4(3-4), 11-28.
- Vargo, S., & Lusch, R. (2016). Institutions and axioms: An extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5-23.
- Zhang, H., Gupta, S., Sun, W., & Zou, Y. (2020). How social media-enabled co-creation between customers and the firm drives business value? The perspective of organizational learning and social capital. *Information & Management*, 57(3), 103200.
- Zhang, X., Ye, C., Chen, R., & Wang, Z. (2011). Multi-focused strategy in value co-creation with customers: Examining cumulative development pattern with new capabilities. *International Journal of Production Economics*, 132(1), 122-130.
- Zhang, X., & Chen, R. Q. (2006). Customer participative chain: Linking customers and firm to co-create competitive advantages (in Chinese). *Management Review*, 18(1), 51-56.

مقاله علمی - پژوهشی

نقش هم‌آفرینی در یادگیری سازمانی اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجندفاطمه طاهرپور^۱فاطمه ناصری^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۷

مشاهده مقاله منتشر شده: دوره ۱۷، شماره ۳

http://www.farhangekhorasan.ir/article_170435.html**چکیده**

یادگیری سازمانی از ملزومات سازمان‌های مدرن برای رویارویی با تغییرات فزاینده و پاسخگویی سریع به تغییرات محیطی است. تحقق معنادار یادگیری سازمانی وابسته به حضور برخی متغیرها در جهت تسهیل و گسترش آن است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف تحلیل رابطه بین هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند انجام گرفته است. روش پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۳۴۱ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، تعداد ۲۱۰ پرسشنامه به صورت تصادفی ساده بین طبقات مختلف توزیع شد که از مجموع آن‌ها، ۱۸۶ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفته است. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه هم‌آفرینی طاهرپور (۱۴۰۰) و پرسشنامه یادگیری سازمانی فام و اسوایزسزک (۲۰۰۶) استفاده شد. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و برای پرسشنامه هم‌آفرینی ۰/۹۱ و برای یادگیری سازمانی ۰/۹۴ برآورد شد. نتایج تحلیل نشان داد تغییرات مؤلفه‌های گفتگو، خطرپذیری و شفافیت پیش‌بینی‌کننده تغییرات در میزان یادگیری سازمانی می‌شود. یافته‌ها نشان داد مؤلفه گفت‌وگو، یادگیری سازمانی را افزایش خواهد داد؛ اما مؤلفه دسترسی، قابلیت پیش‌بینی تغییرات مربوط به یادگیری سازمانی را نداشت. همچنین هم‌آفرینی با ضریب مسیر

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، نویسنده مسئول
f.taherpour@birjand.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند
fatemeh.naseri@birjand.ac.ir

استاندارد (۰/۸۱) و آماره t (۹/۰۸) با یادگیری سازمانی در سطح ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معنی داری دارد و الگوی مفهومی پژوهش از برازش لازم برخوردار بود. بر این اساس می توان نتیجه گرفت هم آفرینی با ایجاد گفتمان، تسهیل جریان انتشارات اطلاعات، ایجاد تدابیری برای شفافیت و انعطاف پذیری بین اعضای هیأت علمی دانشگاه، زمینه های ارتقای یادگیری سازمانی را فراهم می کند.

واژه های کلیدی: هم آفرینی، یادگیری سازمانی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه بیرجند.

مقدمه

دانشگاه ها به عنوان اصلی ترین تولیدکننده دانش و اطلاعات و گسترده ترین نهاد تولید دانایی و محور توسعه، باید محیطی برای اشتراک، انتقال و تبادل دانش در میان اعضای خود به وجود آورند و افراد را در جهت مفهومی و هدفمند کردن تعاملات خویش آموزش دهند. بنا به گفته قلتاش، و همکاران (۱۳۹۰) ایجاد بینش مشترک در سازمان از جمله دانشگاه ها و همچنین برقراری یادگیری سازمانی و تبدیل یادگیری فردی به سازمانی به منظور پاسخگویی به پیچیدگی محیطی، ضروری است؛ از این رو اگر بتوان مجموعه هایی از عناصر از قبیل ساختارها، روش ها، راهبردها، فرایندها و منابع انسانی را با الگوی مطلوب یادگیری سازمانی تطابق و سازگاری داد، بهتر می توان در مقابل رقابت های سازمانی از خود واکنش نشان داد.

دانشگاه ها به عنوان سیستم مشارکت جو در صورتی می توانند الگوی مطلوب یادگیری سازمانی را اجرایی کنند و در رقابت های جهانی موفق شوند که کارکنان ارتباط نزدیک، عمیق، تعاملی و همکاری های متقابل با یکدیگر برقرار کنند و به سمت رویکردهای مبتنی بر هم آفرینی سوق یابند (Zhang, & et al., 2011: 123)؛ چراکه در فرایند هم آفرینی، ذی نفعان ایده های نوآورانه ای را برای تولیدات آینده سازمان ارائه می دهند و سازمان، خود را ملزم می بیند تا برای پاسخگویی به این خواسته ها و ایده ها، اهداف و فعالیت ها و محصولات خود را مجدداً سازمان دهی کند (Hatch, & Schultz, 2010: 595). در طی این سازمان دهی مجدد، یادگیری اتفاق می افتد؛ بنابراین می توان گفت هم آفرینی یکی از عوامل زمینه ای است که می تواند به تحقق یادگیری سازمانی کمک کند.

هر فردی در سازمان شایستگی‌ها و قابلیت‌های منحصر به فردی دارد که نسبت به سایرین متفاوت است و این وابستگی به منابع و سرمایه‌های هر فرد، یکی از دلایل بنیادین بروز هم‌آفرینی در سازمان است؛ زیرا یکی از ادله اساسی همکاری و مشارکت در سازمان‌ها و افراد، این است که هر فرد دارای منابع و قابلیت‌های مختلفی است که برای تکامل، به منابع و سرمایه‌های دیگران وابسته است و صرفاً در صورتی می‌توان از آن‌ها استفاده کرد که زمینه‌های تعامل و مشارکت در بین سازمان‌ها وجود داشته باشد (Forsström, 2005: 155)؛ از این‌رو تعامل و مشارکت در هم‌آفرینی، از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار است. این تعاملات و گفت‌وگوها، ابزاری در جهت توسعه و تقویت تعامل‌های اجتماعی به شمار می‌رود و دستاوردهایی نظیر ترقی گرایش به همکاری و فعالیت‌های جمعی، صبر و تحمل در برابر نظرات مخالف، تعالی اندیشه گروهی و ارتقای ایده‌های جدید برای حل مشکلات در بر خواهد داشت.

به واسطه هم‌آفرینی که یک رویکرد مشارکتی و گروهی است، یادگیری، نوآوری و تغییر و تحول مداوم، برای انطباق‌پذیری با شرایط مختلف و برای دست‌یافتن به موفقیت، امکان‌پذیر می‌شود؛ از این‌رو، با نتایج رویکرد هم‌آفرینی می‌توان سازگاری با تغییرات مختلف را پیش‌بینی کرد و سازمان قابلیت مهیاشدن با این تغییرات و دست‌یابی به مزیت رقابتی را کسب می‌کند. نظام دانشگاهی نیز با بهره‌گرفتن از رویکرد هم‌آفرینی می‌تواند ضمن برآورده کردن نیازهای ذی‌نفعان، سازگاری با تغییرات پیش‌بینی‌نشده را نیز فراهم و ماندگاری آموزش عالی را تضمین کند.

هم‌آفرینی با ایجاد گروه‌های کاری مختلف در دانشگاه، گفتمان در بین افراد را تسهیل می‌کند و این گفتمان به قصد ساختن و مبادله اطلاعات انجام می‌گیرد و راه را برای مشارکت بیشتر و بهبود فعالیت‌های سازمانی در دانشگاه باز می‌کند (طاهرپور، ۱۴۰۰: ۱۵۲). از دیدگاه ژانگ و همکاران^۱ (2011: 125) نظریه هم‌آفرینی یک نظریه انباشتگی است؛ یعنی هم‌آفرینی به وسیله افزایش اثرات متقابل، زمانی که قابلیت‌ها و توانایی‌های جدید در یک زمینه جمع می‌شوند، شناسایی می‌شود. از دیدگاه پراهلاد و راماسوامی^۲ (2004: 5) هم‌آفرینی دارای چهار ویژگی دسترسی، شفافیت، گفت‌وگو و انعطاف‌پذیری است.

1. Zhang, & et al.

2. Prahalad, & Ramaswamv

به نظر می‌رسد هم‌آفرینی با حمایت از فرایندهای تعاملی و گروه‌سازی، در بهبود یادگیری سازمانی مؤثر واقع می‌شود و سبب برانگیختگی فکری، همکاری و گفت‌وگو، خلاقیت و نوآوری در کارکنان و تحقق سازمان یادگیرنده می‌شود. سازمان یادگیرنده شکلی از تلاش جمعی انسانی را نشان می‌دهد که در آن شکل‌های ساختاری و عاملی قدرت برای تحقق یک هدف معنادار از طریق فرایند مشارکتی همسو می‌شوند (Kohtamaki & Rajala, 2016: 5). رودریگز، پرز و دلوآل^۱ (2015) یادگیری سازمانی را فرایند جمعی برای پشتیبانی و حمایت از تغییر رفتار سازمانی می‌دانند. به باور تمپلتون‌گری، بروسر و ساندراچارلز^۲ (2014) یادگیری سازمانی مجموعه‌ای از اقدام‌های سازمانی مانند کسب دانش، توزیع اطلاعات، تفسیر اطلاعات و حافظه است که به صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه بر تحول مثبت سازمانی اثر می‌گذارد؛ بنابراین یادگیری در سازمان زمانی محقق می‌شود که شرایط و زمینه‌های اولیه آن فراهم شود. برای نمونه در محیط‌های علمی و دانشگاه، در صورتی که اعضای هیأت علمی دارای رویکرد هم‌آفرینی باشند، می‌توانند طی فرایندی در طول گفت‌وگوی متقابل در محیطی توأم با شفافیت، در یک تعامل متقابل، اطلاعات مورد نیاز را در اختیار و دسترس یکدیگر قرار دهند و با بهره‌گیری از یادگیری سازمانی، در جهت بهبود مهارت‌های خود فعالیت کنند. تحقق چنین یادگیری‌ای صرفاً وابسته به ابزار و تکنیک نیست؛ بلکه با حمایت، بینش و مشارکت جمعی و معنی‌دار محقق می‌شود (Mastio, Chew & Dovey, 2019: 297). این شکل از یادگیری مشارکتی را می‌توان به عنوان یک مبادله خدمات در ازای خدمات از طریق هم‌آفرینی در نظر گرفت (Vargo & Lusch, 2016: 8-9). خدمت در این معنا به عمل به اشتراک‌گذاری دانش و قابلیت‌های ارزشمند یک فرد یا گروه با دیگری یا دیگران به منظور دستیابی به یک هدف اجرایی خاص اشاره دارد. در این عمل، یادگیرنده به طور فعال دانش، شایستگی‌ها و منابع مربی (ارائه‌دهنده خدمات) را با منابع خود یکپارچه می‌کند تا دانش جدید ایجاد کند؛ به عبارتی یادگیری سازمانی نتیجه هم‌آفرینی است (FitzPatrick, & et al., 2015: 465)؛ اما در اکثر مطالعات مربوط به یادگیری سازمانی، عامل تقویت‌کننده و حتی ایجادکننده آن؛ یعنی هم‌آفرینی

1. Rodriguez, Perez & delval

2. Tempelton Gary, Brucer & Snuder Charles

موردتوجه قرار نگرفته است؛ بنابراین در پژوهش حاضر، پژوهشگر به دنبال آن است که رابطه بین هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی را در بین اعضای هیأت علمی تحلیل و بررسی کند.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

هم‌آفرینی

هم‌آفرینی عبارت است از خلق ارزش متقابل و ادغام و یکپارچگی منابع بین سازمان‌ها و مصرف‌کنندگان که در سیستم‌های خدماتی رخ می‌دهد (Stubberup, 2010: 6). هم‌آفرینی از دو عامل «هم» و «آفرینی» (co و creation) تشکیل شده است که مفهوم co به اینکه چه افرادی در این فرایند دخالت دارند، اشاره می‌کند و مفهوم creation به اینکه به‌وسیله چه سازوکارهایی صورت می‌گیرد، اشاره دارد (مقتدایی و جمشیدیان، ۱۳۹۹: ۷۰). هم‌آفرینی به معنای کمک به ساخته‌شدن ایده‌های بیشتر و بارورکردن آن‌هاست (Hill, & et al., 2014: 8) و عبارت است از آفرینش جمعی و مشترک با استفاده از مهارت‌ها، خلاقیت‌ها، توانایی‌ها و دانش جمعی (طاهرپور، ۱۳۹۶: ۱۱۲). هم‌آفرینی ارزش به سازوکارهایی همچون طراحی مشترک (Lusch, Vargo, & O'Brien, 2007: 11)، تولید مشترک (Sanders, & Stappers, 2008: 15)، مشارکت و تعامل (Jaakkola, & Alexander, 2014: 248) اشاره دارد؛ بنابراین راه رسیدن به هم‌آفرینی تعامل، مشارکت، گفت‌وگو و درگیری نزدیک ذکر شده است (Kristensson, Matthing, & Johansson, 2008: 480).

وری و بالانتین^۱ (2003: 12) نیز در جریان هم‌آفرینی بر فرایندهای یادگیری مشترک توجه دارند. یادگیری مشترک از طریق ارائه دانش‌ها و نظرات افراد مختلف حاصل می‌شود که به‌طور جمعی دانش جمعی را ارتقا می‌دهد. فورستروم^۲ (2005: 20) بر این باور است که هم‌آفرینی برگرفته از دو پدیده تعامل و وابستگی متقابل است. وابستگی متقابل را می‌توان ناشی از منابع و سرمایه‌های منحصربه‌فرد هر فرد تلقی کرد که برای تکامل موضوعی نیاز است که از ایده‌های سایر افراد استفاده کرد.

1. Varey, & Ballantyne

2. Forsstrom

برخی از محققان برای هم‌آفرینی سه جزء اصلی در نظر گرفته‌اند: ۱. منابع و فرایندها برای فعالیت و درگیری در هم‌آفرینی؛ ۲. همکاری و مشارکت ذی‌نفعان و ۳. سازوکار یادگیری متقابل (Tanev, & et al., 2011: 135). اساساً در فرایند هم‌آفرینی باید زمینه‌های تبادل اطلاعات و منابع مشخص باشد. اگر همکاری و مشارکت ذی‌نفعان در این جهت و براساس دانش و مهارت‌های آن‌ها انجام گیرد، به‌خودی‌خود قابلیت یادگیری دوجانبه بین افراد میسر می‌شود و تسهیل‌گر این فرایند خواهد بود. سازمان‌ها در دیدگاه هم‌آفرینی دو ویژگی متمایز دارند که برتری آن‌ها را نسبت به سایرین مشخص می‌کند. اولین ویژگی مبین این موضوع است که ذی‌نفع (مصرف‌کننده) را به‌عنوان یک شریک و همکار در فرایند تولید، نه به‌عنوان یک عنصر بیرونی در نظر می‌گیرند. این مهم‌برش‌مردن ذی‌نفع به کمک دیدگاه هم‌آفرینی تحقق می‌یابد؛ زیرا هم‌آفرینی فراتر و ماورای همکاری و مشارکت درون‌سازمانی گام برمی‌دارد. قدرت مفهومی هم‌آفرینی از آنجا مشخص می‌شود که افزون بر ذی‌نفعان داخلی، ذی‌نفعان خارجی با هدف حل مشکلاتی که عمومیت دارد، چالش‌ها و پتانسیل‌های نوآورانه را مطرح و بازیگران با درگیرشدن در فرایندهای یادگیری متقابل، مشکلات واحد و مشترکی را حل می‌کنند (Mezirow, 2000: 6؛ نقل از Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2016: 9). ویژگی دوم نیز زمانی مطرح می‌شود که ذی‌نفع درگیر مشارکت درون‌سازمانی می‌شود. زمانی که ذی‌نفع وارد فرایند هم‌آفرینی می‌شود به‌تدریج قابلیت‌ها، مهارت‌ها و دانش جدیدی وارد عرصه سازمان می‌شود که استفاده از این موارد استراتژی‌های رقابتی را تأمین می‌کند. زمانی که سازمان قادر باشد نیازهای ذی‌نفعان را از طریق تعامل برآورده کند، به‌نوعی می‌تواند در عرصه رقابت، توفیق یابد و ماندگاری و بقای سازمانی خود را تضمین کند (Zhang, & Chen, 2006: 55).

پراهلاد و رامسومی^۱ (2004) بر این باورند که هم‌آفرینی حاصل تعامل بین سازمان و ذی‌نفعان است و این شکل تعامل از طریق چهار عنصر ایجاد می‌شود: شفافیت، خطرسنجی، گفت‌وگو و دسترسی. گفتمان، فرایند بنیادی ایجاد و ادراک مشترک و یگانه از مضامین مختلف است؛ به‌گونه‌ای که افراد به کمک یکدیگر لایه‌های پنهان مفاهیم را درک خواهند کرد. برخی پژوهشگران

همچون اوسویک^۱ (890: 2000)، بر این باورند که «توسعه یادگیری سازمانی مرهون گفتمان درست و معتبر است؛ زیرا گفتمان، زمینه‌ساز ادراک جمعی و مشارکتی است. یک گفتمان باز، پیشگام همکاری فعال و پویاست و اعتماد و تقویت روابط را در پی دارد». ساخت اعتماد دوجانبه متکی به جنبه‌های خارجی سازمان نیست؛ بلکه به گفت‌وگو و روابط متقابل نیاز دارد و این گفتمان، اعتماد را میان سازمان و ذی‌نفعان ایجاد می‌کند و توسعه می‌دهد (Varey, & Ballantyne, 2003: 15). در گفت‌وگو، افراد در حوزه‌های باز و بدون مرزی قرار می‌گیرند که یادگیری، ترقی می‌یابد و شایستگی‌ها و مهارت‌های مختلف از طریق یادگیری مشترک و جمعی رشد می‌یابد (Payne, Storbacka, & Frow, 2008: 85). گفت‌وگو در فرایند هم‌آفرینی به‌عنوان یک صورت از ارتباطات، نقش‌آفرینی می‌کند؛ زیرا آفرینش دانش ضمنی و توسعه ایده‌های نوین و جدید را به همراه دارد.

افراد با دسترسی می‌توانند دانش ضمنی را تبدیل به دانش صریح کنند و زمینه اشاعه آن را برای دیگران فراهم سازند و درنهایت می‌توانند با چنین عاملی در جهت یادگیری سازمانی گام بردارند. در فرایند هم‌آفرینی، افراد دانش‌های تجربی و مهارتی خود را در گروه‌هایی که فعالیت دارند، به اشتراک می‌گذارند و از تسهیم دانش ابایی ندارند و مالکیت دانش را نیز نمی‌پذیرند. فرد با عضویت در گروه در فعالیت‌های گروهی درگیر می‌شود و مجموعه نظرات افراد با عقاید گروه ترکیب می‌شود. عنصر دسترسی با مباحث مدیریت دانش مرتبط است؛ زیرا مدیریت دانش را فرایندی می‌دانند که به سازمان‌ها کمک می‌کند تا اطلاعات مهم را بیابند، گزینش، سازمان‌دهی و منتشر کنند تا به هدف خلق دانش دست یابند تا درنهایت پس از توزیع و اشاعه آن در میان افراد و سازمان، زمینه برای دست‌یافتن به دانش گسترده مهیا شود.

خطرسنجی را به‌عنوان حد تحمل موارد مبهم، عدم قطعیت و خطاها مطرح کرده‌اند. در خطرسنجی می‌توان بیان کرد که اگر مصرف‌کننده در فرایند طراحی و تولید، نقش مشارکت‌کننده فعال داشته باشد، طبعاً مسئولیت خطرات را می‌پذیرد (طاهرپور، ۱۳۹۶: ۱۱۰)؛ از جمله کارکردهای تحمل خطرات، توجه فزاینده به مشکلات، شناسایی راه‌حل‌های

1. Oswick, Anthony, Keenoy, Mangham, & Grant

معضلات، تشخیص آسان مشکل و داشتن تنوع در راهکارها و واکنش‌هاست (Chiva, Alegria, & Lapiedra, 2007: 230).

پراهالاد و رامسومی^۱ (2004) اذعان داشتند که ذی‌نفعان زمانی که در جایگاه هم‌آفرین قرار می‌گیرند، حساسیت بیشتری پیرامون خطرات بالقوه‌ای که در فرایندهای سازمانی نظیر طراحی، تحویل و بهره‌گیری خدمات است، از خود بروز می‌دهند که منجر به راه‌حل‌های مطلوب و وسیعی برای تعدیل چنین خطراتی می‌شود.

شفافیت به معنای قابلیت دیدن اطلاعات است به همان صورتی که فرستنده قصد ارائه آن را داشته است. برخی شفافیت را به سطح بدیهی بودن اطلاعات (Bushman, Piotroski, & Smith, 2004: 210) و شماری نیز آن را دقت اطلاعات تعریف کرده‌اند (Granados, Gupta & Kauffman, 2006: 150). در تعریف کلی می‌توان، آن را به معنای افشای روشن و دقیق مطرح کرد. شفافیت به درک و صحت کامل پیام‌ها، روابط و اطلاعات سازمانی اشاره دارد.

یادگیری سازمانی

ون‌بردا و دیگران^۲ (2016) معتقدند یادگیری سازمانی به این موضوع توجه دارد که سازمان‌ها در مسیر توسعه عملکرد و دستیابی به نتایج اثربخش، چگونه درباره محیط پیرامون خود یاد می‌گیرند و خود را با آن وفق می‌دهند. یادگیری سازمانی فرایند بهره‌گیری از تجربیات سازمانی از طریق کسب دانش و بصیرت، توزیع و تفسیر اطلاعات و تغییر نگرش و رفتار برای بالابردن سطح تعهد، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی اعضا به‌منظور افزایش اثربخشی و بهره‌وری و تأمین نیازهای مشتریان و بهبود و به‌سازی سازمان در یک محیط متغیر و پویاست (میرکمالی، ۱۳۸۸: ۵۰). یادگیری سازمانی فرایند اصلاح و کشف خطاهاست و مجموعه‌ای از اقدام‌های سازمانی مانند کسب دانش، توزیع اطلاعات، تفسیر اطلاعات و حافظه که به‌صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه بر تحول مثبت سازمانی اثر می‌گذارد، است (Alkatheeri, & et al., 2020: 231).

1. Prahalad, & Ramaswamy

2. Van Breda-Verduijn, & Heijboer

یادگیری سازمانی فرایندی است که سازمان از طریق آن یاد می‌گیرد و این یادگرفتن به معنی هرگونه تغییر در مدل‌های سازمانی است که منجر به بهبود یا حفظ عملکرد سازمان می‌شود (Algera, & Chiva, 2013: 318). رودریگز، پرز و دلوال^۱ (2003:140) نیز با توجه به نقش یادگیری در تغییر رفتار، یادگیری سازمانی را فرایند جمعی برای پشتیبانی و حمایت از تغییر رفتار سازمانی می‌دانند. در ادامه نتایج مطالعات انجام‌شده درباره متغیرهای هم‌آفرینی، یادگیری سازمانی و روابط متغیرهای ذکرشده باهم آورده شده است.

ژانگ و دیگران^۲ (2020: 120) در پژوهشی نشان دادند که هم‌آفرینی از مکانیسم‌های مهم سازمان برای بهبود عملکرد سازمانی است و سازمان با استفاده از هم‌آفرینی می‌تواند یادگیری سازمانی و انتقال دانش را اثربخش کند.

ماستیو، چو و دوی^۳ (2019: 291) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مفهوم سازمان یادگیرنده و هم‌آفرینی پرداختند. نتایج نشان می‌دهد هم‌آفرینی از حالت تدافعی فردی، جلوگیری و ایجاد یک اکوسیستم یادگیری را تسهیل می‌کند و با ایجاد همدلی باعث ایجاد هویت متقابل با دیگران می‌شود.

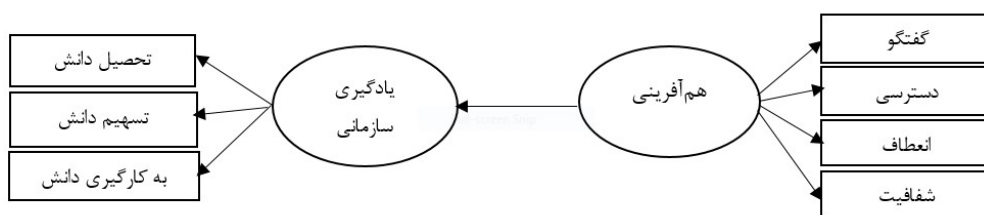
آلوز، فرناندز و راپوسو^۴ (2015:1627) در پژوهشی عوامل درون سازمانی مانند فرهنگ مناسب، بینش مناسب، برنامه‌ریزی، قابلیت‌ها، مهارت‌های مؤثر بر ذهنیت هم‌آفرینی را بررسی کرده‌اند و آن‌ها را توسعه‌دهنده هم‌آفرینی می‌دانند.

نتایج پژوهش مازور و زبورک^۵ (2014:107) حاکی از آن بود که عناصر مدل DART در هم‌آفرینی به‌عنوان یک چهارچوب مؤثر در پژوهش‌های کمی به‌صورت غنی و چندوجهی به کار برده می‌شود.

-
1. Rodriguez, Perez & delval
 2. Zhang, Gupta, Sun, & Zou
 3. Mastio, Chew, & Dovey
 4. Alves, Fernandes, & Raposo
 5. Mazur, & Zaborek

نتایج پژوهش دیازمندز و گامسون^۱ (572: 2012) نشان داد که ترکیب دو عامل آزادی عمل استاد در انتخاب بهترین روش تدریس و توجه به نگرش‌های دانشجو، به عنوان عوامل کلیدی موفقیت هم‌آفرینی و موفقیت بلندمدت دانشجویان مشخص شده است. وری و بالتین^۲ (11: 2003) در پژوهشی بر فرایندهای یادگیری مشترک در جریان هم‌آفرینی تأکید کرده‌اند.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان‌دهنده خلأ پژوهشی درخصوص رابطه هم‌آفرینی و یادگیری است، که همین موضوع از دلایل اصلی انتخاب موضوع این پژوهش بود تا بدین وسیله به غنای نظری و تجربی، بویژه در حوزه هم‌آفرینی در دانشگاه‌ها افزوده شود؛ بنابراین الگوی مفهومی پژوهش به صورت ذیل ترسیم شد و مورد بررسی قرار گرفت:



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

هدف و فرضیه پژوهش

هدف اصلی

تحلیل نقش مؤلفه‌های هم‌آفرینی بر یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند.

هدف‌های فرعی

۱. بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده گفت‌وگو بر یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند؛

1. Díaz-Méndez & Gummesson

2. Varey & Ballantvne

۲. بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده دسترسی بر یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند؛

۳. بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده انعطاف‌پذیری بر یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند؛

۴. بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده رابطه شفافیت بر یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند.

فرضیه اصلی

مؤلفه‌های هم‌آفرینی پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند است.

فرضیه‌های فرعی

۱. گفت‌وگو، پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند است.

۲. دسترسی پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند است.

۳. انعطاف‌پذیری پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند است.

۴. شفافیت پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر نحوه گردآوری اطلاعات از نوع توصیفی-پیمایشی است. از لحاظ نوع، کاربردی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند به تعداد ۳۴۱ نفر بود. جامعه مورد پژوهش پنج گروه علوم انسانی، علوم پایه، فنی-مهندسی، کشاورزی و هنر را شامل شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، هرکدام از گروه‌ها به‌عنوان طبقاتی مجزا در نظر گرفته شدند و درصد اعضای هیأت علمی هر گروه نسبت به کل

اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند محاسبه شد. در مرحله نهایی پرسشنامه‌ها بین نسبتی از اعضای هیأت علمی هر گروه که نسبت به کل اعضای هیأت علمی برآورد شده بود، به صورت تصادفی ساده توزیع شد.

با توجه به حجم جامعه آماری در پژوهش حاضر (۳۴۱ نفر) و با توجه به اینکه در معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه ۲۰۰ بیان شده است، با در نظر گرفتن مقداری ریزش در پاسخ‌ها، ۲۱۰ پرسشنامه در بین جامعه آماری توزیع شد و نهایتاً ۱۸۶ پرسشنامه صحیح جمع‌آوری شد و مورد تحلیل قرار گرفت.

برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد:

۱. **پرسشنامه هم‌آفرینی:** پرسشنامه هم‌آفرینی توسط طاهرپور (۱۴۰۰) تدوین شده است. این پرسشنامه در قالب ۳۱ سؤال برای سنجش ۴ مؤلفه گفت‌وگو، دسترسی، خطرسنجی و شفافیت تنظیم شده است. روایی این پرسشنامه در پژوهش طاهرپور (۱۴۰۰) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و بارهای عاملی برای مؤلفه‌های گفت‌وگو، دسترسی، خطرسنجی و شفافیت به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۹۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۸ برآورد شده است و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفته و میزان پایایی آن ۰/۹۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه هم‌آفرینی ۰/۹۱ برآورد شد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری است.

۲. **پرسشنامه یادگیری سازمانی:** پرسشنامه یادگیری سازمانی فام و اسوایرسزک شامل ۱۲ سؤال است و یادگیری سازمانی را مورد سنجش قرار داده است. این پرسشنامه دارای ۳ مؤلفه تحصیل دانش، تسهیم دانش و به‌کارگیری دانش ۱۲ گویه است. فام و اسوایرسزک (Ibid) ضمن تحقیق خود، روایی صوری و محتوایی این ابزار را با استفاده از نظر متخصصان، مناسب برآورد کردند. در پژوهش کرمانی و دیگران (۱۳۹۹) برای سنجش روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده و در حد مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش فام و اسوایرسزک^۱ (۲۰۰۶) پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش کرمانی و دیگران (۱۳۹۹) میزان اعتبار و پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش

شد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه یادگیری سازمانی ۰/۹۴ برآورد شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آمار توصیفی و آمار استنباطی و با استفاده از نسخه ۲۳ نرم‌افزار spss انجام شد و برای تعیین رابطه هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

برای شناخت بهتر جامعه پژوهش و آشنایی با متغیرهای پژوهش لازم است که داده‌های پژوهش توصیف شوند. در پژوهش حاضر ویژگی‌های دموگرافیک به شرح جدول ۱ است.

جدول ۱) میزان حجم نمونه بر اساس گروه آموزشی

۳۰/۶	۵۷	علوم انسانی	گروه آموزشی
۲۴/۲	۴۵	علوم پایه	
۱۸/۳	۳۴	فنی- مهندسی	
۳/۲	۶	هنر	
۲۳/۷	۴۴	کشاورزی	
۱۲/۹	۲۴	زن	جنسیت
۸۷/۱	۱۶۲	مرد	

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، واریانس، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند. با توجه به اینکه میزان چولگی و کشیدگی متغیرها در دامنه (۲ و ۲-) است، داده‌های پژوهش نرمال هستند.

جدول (۲) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشدگی
یادگیری سازمانی	۳/۴۲	۰/۷۲	۰/۵۲	-۰/۸۷	۱/۴۴
هم‌آفرینی	۳/۴۱	۰/۶۸	۰/۴۷	-۰/۸۳	۰/۸۶

با توجه به نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی استفاده شد. در جدول ۳ میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد همه متغیرها در سطح ۰/۰۱ همبستگی معنی‌داری با یکدیگر دارند.

جدول (۳) نتایج آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس ضریب همبستگی بین متغیرهای

پژوهش

	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
گفت‌وگو	۳/۲۸	۰/۷۹۵	۱				
دسترسی	۳/۳۶	۰/۷۹۶	۰/۸۹	۱			
خطرپذیری	۳/۵۶	۰/۶۷۹	۰/۷۲	۰/۷۲	۱		
شفافیت	۳/۵۲	۰/۷۲۲	۰/۷۶	۰/۷۹	۰/۷۵	۱	
یادگیری سازمانی	۳/۴۲	۰/۷۲۰	۰/۷۴	۰/۷۰	۰/۵۳	۰/۶۷	۱

با توجه به نتایج جدول ۳ بین مؤلفه‌های هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی همبستگی مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. بیشترین همبستگی مربوط به گفت‌وگو و یادگیری سازمانی با ضریب همبستگی ۰/۷۴ است. در ادامه با استفاده از آزمون رگرسیون رابطه بین متغیرها و میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای ملاک مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۴) تحلیل واریانس متغیرهای پژوهش

	Sig.	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات
رگرسیون	۰/۰۰۰۱	۶۵/۵۷۹	۱۴/۲۷	۴	۵۷/۰۹
باقی‌مانده			۰/۲۱۸	۱۸۱	۳۹/۳۹
کل				۱۸۵	۹۶/۴۹

مقدار احتمال (Sig.) کمتر از ۰/۰۵ است و این نشان می‌دهد تغییرات هم‌آفرینی باعث تغییراتی در میزان یادگیری سازمانی می‌شود. اینکه میزان این تأثیرگذاری و تغییرات به چه میزان است، از طریق تحلیل رگرسیون قابل پیش‌بینی است.

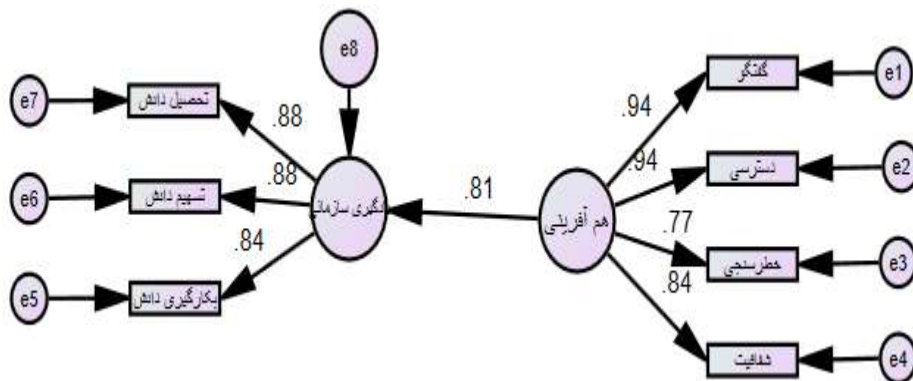
جدول (۵) نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای پیش‌بینی یادگیری سازمانی از طریق هم‌آفرینی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	Beta	T	P
مقدار ثابت	۱/۰۲۴	۰/۱۹۰		۵/۳۹	۰/۰۰۰
گفت‌وگو	۰/۴۷۹	۰/۰۹۹	۰/۵۲۷	۴/۸۶	۰/۰۰۰
دسترسی	۰/۰۹۶	۰/۱۰۳	۰/۱۰۵	۰/۹۲۷	۰/۳۱
خطرپذیری	۰/۲۵۴	۰/۰۸۵	۰/۲۴۵	۲/۸۹	۰/۰۳
شفافیت	۰/۲۹۹	۰/۰۸۶	۰/۳۰۰	۳/۴۹	۰/۰۰۱
نکته			R: ۰/۷۶۹	R2: ۰/۵۹۲	ADJ.R2: ۰/۵۸۳

با توجه به میزان ضریب همبستگی چندگانه ۰/۵۹۲ در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ و با توجه به معنی‌داری میزان آماره F می‌توان نتیجه گرفت مدل رگرسیونی متشکل از متغیرها، مدل مناسبی است و مؤلفه‌های هم‌آفرینی می‌توانند تغییرات مربوط به یادگیری سازمانی را تبیین کنند؛ برای مثال با افزایش یک انحراف استاندارد در میزان گفت‌وگو، یادگیری سازمانی ۰/۴۷۹ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت؛ اما مؤلفه دسترسی، با بتای ۰/۰۹۶، قابلیت پیش‌بینی تغییرات مربوط به یادگیری سازمانی را ندارد.

بررسی الگوی پیشنهادی پژوهش با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری

پیش از ارزیابی مدل ساختاری، لازم است معناداری وزن رگرسیونی [بار عاملی] سازه‌های مختلف پرسشنامه در پیش‌بینی گویه‌های مربوطه بررسی شود تا از برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری و قابل قبول بودن نشانگرهای آن‌ها در اندازه‌گیری سازه‌ها اطمینان حاصل شود. این مهم با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و نرم‌افزار AMOS انجام شد. با توجه به اینکه وزن رگرسیونی تمامی متغیرها، در پیش‌بینی گویه‌های پرسشنامه، در سطح اطمینان ۰/۹۹ دارای تفاوت معنادار با صفر بود، هیچ‌یک از گویه‌ها از فرایند تجزیه و تحلیل کنار گذاشته نشدند. مبنای معناداری گویه‌ها این است که سطح معناداری برای آن‌ها زیر ۰/۰۵ باشد.



شکل ۲) الگوی آزمون‌شده پژوهش در حالت معنی‌دار

جدول ۶) نتایج و ضرایب مسیر متغیرهای پژوهش بر اساس مدل ساختاری

مسیر	ضریب استاندارد مسیر	آماره t	سطح معنی‌داری
هم‌آفرینی - یادگیری سازمانی	۰/۸۱	۹/۰۸	۰/۰۰۱

هم‌آفرینی با ضریب استاندارد (۰/۷۸) و آماره t (۹/۰۸) با یادگیری سازمانی در سطح ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. این بدین معناست که اگر میزان هم‌آفرینی به اندازه یک واحد افزایش یا کاهش داشته باشد، یادگیری سازمانی به طور متوسط به اندازه ۰/۸۱ واحد افزایش خواهد داشت.

جدول ۷) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون‌شده پژوهش

شاخص‌های برازش	CMIN/df	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	PNFI	RMSEA
مقادیر به‌دست آمده	۳/۶۳	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۶۷	۰/۰۹

با توجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که شاخص‌های اصلی مطلق، مقتصد و تطبیقی در دامنه قابل قبولی قرار دارند. در یک الگوی معادله ساختاری مطلوب، لازم است نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص‌های برازش هنجار شده و نیکویی برازش (GFI) بزرگ‌تر از ۰/۸، شاخص بارزش تطبیقی (CFI) بزرگ‌تر از ۰/۹۰، ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده (RMR) کوچک‌تر از ۰/۰۹ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشد (فاسمی، ۱۳۸۹). شاخص خطای تقریب (RMSEA) هرچه به صفر نزدیک‌تر باشد، برازندگی الگو بیشتر است و در اینجا این شاخص برابر ۰/۰۹ است که به صفر نزدیک است؛ بنابراین الگوی موردنظر از برازش خوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی اجرا شده است. نتایج نشان داد بین هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی اعضای هیأت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که این یافته‌ها با پژوهش ماستیو، چو و دوئی^۱ (9: 2019) همسو است. هم‌آفرینی با ایجاد گفت-وگو بین اعضای هیأت علمی، موجبات به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و تجربیات شغلی بین آن‌ها را فراهم می‌آورد. هم‌آفرینی با ارائه ابزارهای مناسب برای ارتباط بین همکاران مهارت و توانمندی‌های لازم برای همکاری را در آنان به وجود آورده است و باعث تسهیل جریان انتشار اطلاعات و دسترسی سریع و آسان به آن می‌شود. در سازمان‌هایی که شفافیت لازم وجود دارد، افراد پاسخگوی رفتار و تصمیم‌های خود هستند، اطلاعات مورد نیاز را کامل و به‌موقع در اختیار دیگران قرار می‌دهند و بازخورد آنان را جویا می‌شوند. هم‌آفرینی به دلیل حمایت از گفتمان و تعامل، زمینه یادگیری سازمانی را فراهم می‌کند. ژانگ و دیگران^۲ (20: 2020) در پژوهشی نشان دادند که هم‌آفرینی از مکانیسم‌های مهم سازمان برای بهبود عملکرد سازمانی است و سازمان با استفاده از هم‌آفرینی می‌تواند یادگیری سازمانی و انتقال دانش را اثربخش سازد.

هم‌آفرینی و تحول به‌عنوان دو روی یک سکه برای حیات یک سازمان شناخته می‌شوند. به‌واسطه هم‌آفرینی که یک رویکرد مشارکتی و گروهی است، یادگیری، نوآوری و تغییر و تحول مداوم برای انطباق‌پذیری با شرایط مختلف برای دست‌یافتن به موفقیت امکان‌پذیر است؛ از این‌رو با نتایج رویکرد هم‌آفرینی می‌توان سازگاری با تغییرات مختلف را پیش‌بینی کرد و سازمان قابلیت مهیاشدن با این تغییرات و دست‌یابی به مزیت رقابتی را کسب می‌کند. نظام دانشگاهی نیز با بهره‌گرفتن از رویکرد هم‌آفرینی می‌تواند ضمن برآورده کردن نیازهای ذی‌نفعان جامعه با تغییرات پیش‌بینی‌نشده نیز سازگاری را مدنظر قرار دهد و ماندگاری آموزش عالی را تضمین کند.

با توجه به اینکه در رویکرد هم‌آفرینی، ذی‌نفعان بدون هیچ مشکل و محدودیتی در فرایندهای سازمان مشارکت دارند، سازمان دقیقاً از خواسته‌های ذی‌نفعان آگاهی پیدا می‌کند و در جهت تأمین این خواسته‌ها گام برمی‌دارد که درنهایت رضایت ذی‌نفعان را از سازمان فراهم

می‌سازد و به‌نوعی، بقا و ماندگاری سازمان را تضمین می‌کند؛ به عبارت دیگر مشتری‌محوری به همراه نیازسنجی و همکاری در رأس رویکرد هم‌آفرینی قرار دارد. هم‌آفرینی یک استراتژی تمام-برد برای سازمان و ذی‌نفع به همراه دارد؛ زیرا در این استراتژی، ذی‌نفع خدمات و تجارب موردپسند خود را به دست می‌آورد و همزمان سازمان ظرفیت‌های رقابتی خود را حفظ می‌کند (Zhang & Chen, 2006: 54). زمانی که سازمان، رویه‌های مشارکتی، همکاری و تعاملی با ذی‌نفع برقرار می‌سازد، به‌نوعی از نیازها و خواسته‌های ذی‌نفع آگاهی کسب می‌کند و دقیقاً درمی‌یابد که ذی‌نفع از سازمان چه انتظاری دارد که درنهایت جذب چنین ذی‌نفعانی برای سازمان‌های رقیب کاری دشوار و پیچیده است (Payne, Storbacka & Frow, 2008: 87)؛ از این‌رو سیر فعالیت‌های اصلی سازمان مشخص می‌شود و می‌داند که توجه خود را بر کدام فرایندها معطوف کند تا به‌راحتی به قله‌های اثربخشی دست یابد و از فعالیت‌های زائد و فرعی اجتناب ورزد.

ماهیت هم‌آفرینی با توجه به عناصر فعال خود، زمینه‌ها و شرایط مناسبی را برای یادگیری در سازمان فراهم می‌کند. هم‌آفرینی، فرصت همکاری و مشارکت فعال را در سازمان برای همه کارکنان مهیا می‌کند و اجازه اظهار عقاید و ایده‌سازی، یادگیری و نوآوری را فراهم می‌سازد (Prahalad & Ramaswamy, 2004: 6). افزون بر موارد فوق، هم‌آفرینی نه تنها سبب گسترش راهبردهای یادگیری می‌شود؛ بلکه ماهیت یادگیری را به سمت یادگیری مسأله-محور تغییر جهت می‌دهد و با تأثیر بالقوه تعامل مشارکتی میان بازیگران عمومی و خصوصی سازمان، بر روی قابلیت ایجاد راه‌حل‌های جدید و نوآورانه برای حل مشکلات غیرقابل حل تأکید دارد.

هم‌آفرینی شرایطی را فراهم می‌آورد تا از طریق آن، کارکنان به گفت‌وگو درباره تجربیات شغلی خود با همکاران تشویق شوند و از این طریق فرصت اشتراک‌گذاری دانش، اطلاعات، طرح‌ها و ایده‌های جدید را برای آن‌ها فراهم می‌کند و مسیری برای ارتقا و بهبود سازمان به وجود می‌آورد و به خلق دانش جدید و یادگیری بهتر و بیشتر در سازمان منجر می‌شود. نتایج با پژوهش ماورر^۱ (2008: 52) همسو است؛ وی معتقد است که گفت‌وگو لازمه دستیابی به یادگیری سازمانی است. گفتگو و مشورت با افراد متخصص و استفاده از تجربیات آن‌ها در تجزیه و تحلیل

مشکلات و انتقال تجارب آن‌ها به دیگران منجر به نهادینه‌شدن فرهنگ یادگیری در سازمان می‌شود.

هم‌آفرینی زمینه دسترسی به اطلاعات علمی را برای اعضای هیأت‌علمی فراهم می‌کند و از این طریق اساتید با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و زمینه تسهیم دانش و اطلاعات در بین آن‌ها به وجود می‌آید که باعث یادگیری سازمانی در بین آن‌ها می‌شود. نتایج با پژوهش سانچز و سوبولیو^۱ (2060: 2010) همسو است. از طریق هم‌آفرینی دسترسی اعضای هیأت‌علمی به اطلاعات علمی سایر همکاران آسان‌تر و بهتر امکان‌پذیر می‌شود و باعث یادگیری بیشتر در بین اعضای هیأت‌علمی می‌شود.

هم‌آفرینی شرایطی را فراهم می‌آورد که اعضای هیأت‌علمی اطلاعات را به‌صورت معتبر، دقیق، کامل و واضح در اختیار سایر همکاران قرار دهند که سبب افزایش یادگیری سازمانی در بین آن‌ها می‌شود. نتایج به‌دست‌آمده با پژوهش برنشتاین^۲ (181: 2012) همسو است. هم‌آفرینی از طریق شفافیت نتایج مثبتی مانند مشارکت و همکاری بیشتر کارکنان، افزایش خلاقیت و یادگیری از خطاها و اشتباهات گذشته می‌شود. هر یک از اساتید همواره باید اطلاعات و آگاهی لازم را درخصوص مسائل مربوط به شغل و سازمان و محیط داشته باشند. ازجمله مهارت‌ها و الزامات مربوط به شغل خود، اهداف سازمان اعم از اهداف بلندمدت و کوتاه‌مدت، مأموریت سازمان و شناخت هر چه‌بهرتر فرصت‌های محیطی است. این اطلاعات باعث شناخت بهتر و درنتیجه درک بهتر فرد از موقعیت کاری و افزایش انگیزش و درنتیجه اشتیاق برای یادگیری و ایده‌سازی خواهد شد.

هم‌آفرینی با استفاده از مؤلفه انعطاف‌پذیری، زمینه ارتباط سازنده را برای اعضای هیأت‌علمی در جهت تحقق هدف‌های سازمان و مشارکت با یکدیگر برای یادگیری بیشتر در حیطه تخصصی خود فراهم می‌آورد. سانتوس‌ویجنده، لوپزسانچز و ترسپالاسیوس^۳ (1079: 2012) در پژوهشی نشان دادند که یادگیری سازمانی به‌عنوان یک فرایند پویا باعث انعطاف سازمان در دنیای کنونی می‌شود و تولید محصول و ارائه خدمات به مشتری را بهبود می‌بخشد. به‌طورکلی می‌توان نتیجه

1. Sanchez & Sobolev

2. Bernstein

3. Santos-Vijande, Lopez-Sanchez & Trespalacios

گرفت که هم‌آفرینی از راه فراهم کردن زمینه‌ها و شرایط لازم چون دسترسی، شفافیت، گفت‌وگو و انعطاف‌پذیری موجب ایجاد و بهبود یادگیری سازمانی می‌شود.

با توجه به اینکه هم‌آفرینی باعث بهبود یادگیری سازمانی می‌شود، پیشنهاد می‌شود شرایط و زمینه لازم برای تبادل علمی و به‌اشتراک‌گذاری دانش و تجارب اعضای هیأت علمی با یکدیگر فراهم شود و گروه‌های هم‌آفرینی در بین اعضای هیأت علمی در دانشگاه به‌منظور تسهیم دانش با یکدیگر در جهت تولید ایده‌های جدید ایجاد شود. برای یادگیری بهتر اعضای هیأت علمی پیشنهاد می‌شود دانشگاه منابع اطلاعاتی دقیق و معتبر را در اختیار اعضای هیأت علمی قرار دهد و در تصمیم‌گیری‌ها از اعضای هیأت علمی نیز نظرخواهی شود و کارگاه‌های آموزشی برای توانمندسازی اعضای هیأت علمی در زمینه مشارکت با همکاران در موقعیت‌های چالش‌آفرین فراهم شود.

در پایان باید گفت هر پژوهشی از ابتدای مسیر، یعنی انتخاب موضوع تا مراحل اجرا، تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر این بود که با توجه به اینکه جامعه پژوهش اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند بودند، به همین دلیل نتایج پژوهش برای همین جامعه کاربرد دارد و تعمیم کلی نتایج این پژوهش به سایر جوامع باید با احتیاط صورت گیرد. از جمله محدودیت‌های دیگر این تحقیق اثرات نمونه‌گیری و خطای اندازه‌گیری، کمبود مطالعات انجام‌شده و عدم همکاری مؤثر اعضای هیأت علمی است.

منابع

- طاهرپور، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه بین سایش اجتماعی و هم‌آفرینی با نقش میانجی عزت نفس سازمانی در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر ایران. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۹ (۱)، ۱۰۹-۱۲۸.
- _____ (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی سنج‌اندازه‌گیری هم‌آفرینی در دانشگاه. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۱۲ (۱)، ۱۳۵-۱۵۵.
- قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد آموس. تهران: جامعه‌شناسان.
- قلاتاش، عباس، صالحی، مسلم، جاودانی، مریم، و سینا، حمید. (۱۳۹۰). رابطه فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی با مدیریت دانش اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی. نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، ۷ (۱)، ۶۹-۸۵.
- کرمانی، ناهید، توکلی، معصومه، فردی، معصومه، فریدون‌نژاد، مژگان، بنی‌هاشم، کاظم. (۱۳۹۹). نقش خلاقیت در یادگیری سازمانی و اضطراب اجتماعی معلمان. مجله علوم روانشناختی، ۱۹ (۹۲)، ۱۰۴۱-۱۰۴۸.
- مقتدایی، لیلا، و جمشیدیان، عبدالرسول. (۱۳۹۹). مدل‌سازی معادلات ساختاری در بررسی رابطه هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه: اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان). نامه آموزش عالی، ۱۳ (۵۰)، ۶۷-۸۹.
- میرکمالی، سیدمحمد. (۱۳۸۸). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: یسپرون.

- Algera, J., & Chiva, R. (2013). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(2), 315-326.

- Alkatheeri, Y., Ameen, A., Isaac, O., Nusari, M., Duraisamy, B., & Khalifa, G. S. (2020). The effect of big data on the quality of decision-making in Abu Dhabi government organizations. In *Data Management, Analytics, and Innovation: Proceedings of ICDMAI 2019* (Vol. 2, pp. 231-248). Springer Singapore.

- Alves, H., Fernandes, C., & Raposo, R. F. (2015). Value co-creation: Concept and contexts of application and study. *Journal of Business Research*, 96(1), 1626-1633.

- Ballantyne, D. (2004). Dialogue and its role in the development of relationship-specific knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 19(2), 114-123.
- Bernstein, E. (2012). The transparency paradox: A role for privacy in organizational learning and operational control. *Administrative Science Quarterly*, 57(2), 181-216.
- Bushman, R., Piotroski, J., & Smith, A. (2004). What determines corporate transparency? *Journal of Accounting Research*, 2(42), 207-252.
- Chiva, R., Allegra, J., & Lapiedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3-4), 224-242.
- Diaz-Mendez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European higher education area (EHEA). *Journal of Service Management*, 4(23), 571-592.
- Fitzpatrick, M., Varey, R. J., Grönroos, C., & Davey, J. (2015). Relationality in the service logic of value creation. *Journal of Services Marketing*, 29(6/7), 463-471.
- Forsström, B. (2005). *Value co-creation in industrial buyer-seller partnerships – creating and exploiting interdependencies: An empirical case study*. Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Granados, N., Gupta, A., & Kauffman, R. (2006). The impact of IT on market information and transparency: A unified framework. *Journal of the Association for Information Systems*, 3(7), 148-178.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2010). Toward a theory of brand co-creation with implications for brand governance. *Journal of Brand Management*, 17, 590-604.
- Hill, L. A., Brandeau, G., Truelove, E., & Lineback, K. (2014). Collective genius. *Harvard Business Review*, 92(6), 94-102.
- Jaakkola, E., & Alexander, M. (2014). The role of customer engagement behavior in value co-creation: A service system perspective. *Journal of Service Research*, 17(3), 247-261.
- Kohtamäki, M., & Rajala, R. (2016). Theory and practice of value co-creation in B2B systems. *Industrial Marketing Management*, 56, 4-13.
- Kristensson, P., Matthing, J., & Johansson, N. (2008). Key strategies for the successful involvement of customers in the co-creation of new technology-based services. *International Journal of Service Industry Management*, 4(19), 474-491.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L., & O'Brien, M. (2007). Competing through service: insights from service-dominant logic. *Journal of Retailing*, 83(1), 5-18.
- Mastio, E., Chew, E., & Dovey, A. (2019). The learning organization as a context for value co-creation. *The Learning Organization*, 27(4), 291-303.
- Maurer, M. (2008). *Dialogue as an organizational learning intervention: taking a closer look at psychological barriers*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mazur, J., & Zaborek, P. (2014). Validating DART model. *International Journal of Management & Economics*, 44(3), 106-125.
- Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. The Jossey-Bass higher and adult education series. Jossey-Bass publishers, 350 Sansome way, San Francisco, ca 94104.

- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I. L., & Grant, D. (2000). A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 37(6), 887-902.
- Payne, A., Storbacka, K., & Frow, P. (2008). Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 1(36), 83-96.
- Pham, T., & Swierczek, W. F. (2006). Facilitators of organizational learning in design. *The Learning Organization*, 13(2), 186-201.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 3(32), 4-9.
- Rodriguez, S., Perez, J., & Del Val, M. (2015). An empirical study about the effect of cultural problematic on organizational learning in alliances. *Journal of The Learning Organization*, 10(3), 138-148.
- Sanchez, F., & Sobolev, K. (2010). Nanotechnology in concrete - A review. *Construction and Building Materials*, 24(11), 2060-2071.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- Santos-Vijande, L. M., Lopez-Sanchez, J. A., & Trespalacios, J. A. (2012). How organizational learning affects a firm's flexibility, competitive strategy, and performance. *Journal of Business Research*, 65(8), 1079-1089.
- Stubberup, P. (2010). Co-creation in Danish retail banking. Master's thesis, Copenhagen Business School, Department of Marketing. Retrieved from <http://studenttheses.cbs.dk/xmlui/handle/10417/1326>.
- Tanev, S., Bailetti, T., Allen, S., Milyakov, H., Durchev, P., & Ruskov, P. (2011). How do value co-creation activities relate to the perception of firms' innovativeness? *Journal of Innovation Economics*, 1(1), 131-159.
- Tempelton Gary, F., Brucer, R. L., & Snuder Charles, A. (2014). Development of a organization learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 2(19), 170-189.
- Torfing, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2016). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits, and ways forward. *Administration & Society*, 51(5), 3-31.
- Van Breda-Verduijn, H., & Heijboer, M. (2016). Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist. *Industrial and Commercial Training*, 48(3), 123-128.
- Varey, R. J., & Ballantyne, D. (2006). Relationship marketing and the challenge of dialogical interaction. *Journal of Relationship Marketing*, 4(3-4), 11-28.
- Vargo, S., & Lusch, R. (2016). Institutions and axioms: An extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5-23.
- Zhang, H., Gupta, S., Sun, W., & Zou, Y. (2020). How social media-enabled co-creation between customers and the firm drives business value? The perspective of organizational learning and social capital. *Information & Management*, 57(3), 103200.

- Zhang, X., Ye, C., Chen, R., & Wang, Z. (2011). Multi-focused strategy in value co-creation with customers: Examining cumulative development pattern with new capabilities. *International Journal of Production Economics*, 132(1), 122-130.
- Zhang, X., & Chen, R. Q. (2006). Customer participative chain: Linking customers and firm to co-create competitive advantages (in Chinese). *Management Review*, 18(1), 51-56.

