

رابطه یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی در سازمان‌های آموزشی

علی مقدم‌زاده^۱، زهرا علی‌اکبری^{۲*}، ابراهیم مزاری^۲

۱. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران
۲. دانشجوی دوره دکتری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران
(تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۲۱ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۰)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی سازمان‌های آموزشی انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه کارکنان (مدیران، معاونان، کارشناسان مسئول، کارشناسان، کارمندان) مدیریت آموزش و پرورش نواحی ۱۶ و ۱۹ شهر تهران، به تعداد صد و هشتاد و هشت نفر، تشکیل داد و حجم نمونه، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، صد و بیست و هفت نفر از آنان انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر ابیلی و مزاری (۱۳۹۳) با پایایی $\alpha=0.92$ و پرسش‌نامه یادگیری سازمانی تمپلتون و همکاران (۲۰۰۲) با پایایی $\alpha=0.96$ استفاده شد. نتایج نشان داد یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی بالاتر از حد متوسط است. نتایج آزمون تی حاکی از تفاوت معنادار یادگیری خودراهبر کارکنان زن و مرد بود. تحلیل واریانس نشان داد یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی افراد با سطح تحصیلات و سابقه خدمت مختلف با یکدیگر تفاوت معنادار ندارد. نتایج همبستگی بیان‌کننده رابطه مثبت ($r=0.39$) و معنادار ($p<0/01$) یادگیری خودراهبر با یادگیری سازمانی بود. در نهایت، رگرسیون هم‌زمان نشان داد، از میان مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر، خودنیازسنجی یادگیری و ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری با یادگیری سازمانی همبستگی چندگانه معنادار دارد و ۱۵ درصد تغییرات آن را پیش‌بینی می‌کند.

کلیدواژه‌ها

سازمان‌های آموزشی، کارکنان، یادگیری خودراهبر، یادگیری سازمانی.

مقدمه

امروزه، یکی از راه‌های کسب مزیت رقابت پایدار، تأکید بر یادگیری مستمر^۱ کارکنان به‌منظور نیل به اهداف سازمانی با حداکثر اثربخشی^۲ است. مسلماً، محیط متغیر امروز به سازمان‌ها اجازه نخواهد داد در مقابل فشارهای ناشی از مهارت‌ها، توانایی‌ها، و فناوری‌های رقبای به‌صورت سنتی اداره شوند. بسترسازی و زمینه‌سازی یادگیری و آموزش سریع‌تر از رقبای می‌تواند به سازمان‌ها کمک کند، نسبت به رقبای، سریع‌تر و بهتر گام بردارند. بنابراین، گرایش به یادگیری فردی و سازمانی اساس بقا و بهبود عملکرد سازمانی^۳ است (رحمتی و همکاران ۱۳۹۰). در گذشته، بنای اساسی سازمان‌های موفق را سرمایه و نیروی کار تشکیل می‌داد. اما، امروزه، بدون شک سازمان‌هایی که یاد می‌گیرند و نوآور و خدمت‌محورند سازمان‌های موفق محسوب می‌شوند. از این‌رو، در گذشته، به‌طور نسبی، منابع کنترل سازمان بیرون از سازمان قرار داشت؛ حال آنکه، اکنون منابع نوین کنترل (منابع غیرمشهود^۴) در درون سازمان جای گرفته‌اند. این منابع غیرمشهود عوامل تولیدکننده دانش‌اند و یادگیری سازمانی^۵ یکی از راه‌های ایجاد دانش^۶ است (سبحانی نژاد و همکاران ۱۳۸۵: ۲۰۶). یادگیری سازمانی فرایندی پویاست که سازمان را قادر می‌سازد به‌سرعت با تغییر سازگاری یابد. این فرایند شامل تولید دانش جدید و مهارت‌ها و رفتارها می‌شود و به کمک تسهیم میان‌کارکردی و یادگیری همکارانه تقویت می‌شود. نتایج این دو اصل خلق فرهنگ یادگیری و فرهنگ مشترک میان همه کارکنان است. یادگیری جزء مهم نوآوری و شامل نیاز به درونی‌سازی و منتشر کردن اطلاعات است (Petra et al 2002). یادگیری سازمانی رشد و توسعه^۷ سازمان‌ها را، از طریق کسب دانش جدید و درک بهتر محیط، امکان‌پذیر می‌سازد. لیکن، در کنار توجه به اهمیت یادگیری سازمانی، باید همواره به یاد داشت که یادگیری سازمانی از طریق یادگیری فردی^۸ امکان‌پذیر است. یادگیری سازمانی تأثیر

1. Continue learning
2. Effectiveness
3. Organizational Performance
4. Intangible resources
5. Organizational learning
6. Knowledge
7. Development
8. Personal development

جمعی یادگیری تک‌تک افراد در کنار یک‌دیگر است (رحمتی و همکاران ۱۳۹۰). به بیان دیگر، یادگیری سازمانی هنگامی رخ می‌دهد که اعضا به‌صورت آشکار به تغییرات محیط بیرونی و درونی پاسخ دهند (فرهنگ و همکاران ۱۳۸۹: ۱۱۲).

بیان مسئله

امروزه، سازمان‌ها با مسائل مختلف روبه‌رو هستند که تا حدود زیادی با یادگیری سازمانی مرتبط است. از این مسائل می‌توان به کمبود فزاینده مهارت‌ها، دوبرابر شدن دانش در هر دو تا سه سال، طراحی و بازسازی سریع سازمان‌ها، پیشرفت فراگیر نوین و فناوری پیشرفته، پیچیده شدن نیاز سازمان‌ها برای انطباق با تغییر (جمال‌زاده و همکاران ۱۳۸۸: ۶۶)، افزایش پیچیدگی و تغییرات محیطی و عدم اطمینان در محیط سازمان‌ها (حمیدی‌پور و همکاران ۱۳۹۴: ۷۴)، و رویارویی با امواج پیاپی تغییر به شکل فناوری‌های نوین در روابط اجتماعی سازمان (زارعی‌متین و همکاران ۱۳۸۲: ۵۰۹) اشاره کرد. سازمان‌های آموزشی نیز از این قاعده مستثنا نیستند. این سازمان‌ها، که خود بانی تغییرات وسیع اجتماعی‌اند، در این گردونه در مواجهه با تغییر قرار دارند و به‌طور مشخص، همچنان که هلر هم مطرح کرده است، امروزه رئیس یک ناحیه آموزشی و پرورشی هم نمی‌تواند به مدت طولانی به نوآوری‌ها بی‌اعتنا بماند (زارعی‌متین و همکاران ۱۳۸۲: ۵۰۹). سازمان‌ها با وجود این مجموعه تغییرات و تحولات تحمیل‌شده گریزی جز یادگیری مداوم ندارند. اما یادگیری نیز کاری ساده نیست. با این حال، تلاش سازمان‌ها، برای سفر موفقیت‌آمیز به ماورا، شرایط موجود یادگیری سازمانی را به یک هنجار و یک ضرورت تبدیل کرده است (گانز ۱۳۷۸: ۴۲؛ ایلی ۱۳۷۸).

یادگیری سازمانی با تلاش تک‌تک افراد و با مسئولیت و تعهد آگاهانه به یادگیری میسر است؛ که از آن به یادگیری خودراهبر یاد می‌شود. در این یادگیری افراد، خود، عامل اصلی در آغاز و پیگیری تعهدات یادگیری هستند و همچنان که مطرح شده است، بی‌گمان، اگر به افراد فرصت داده شود، آن‌ها قادر خواهند بود فارغ از سطح سازمانی خود، کارها را خوب انجام دهند (ابطحی ۱۳۷۲: ۲۷).

بنا بر آنچه آمد، در عصر حاضر، که به عصر دانایی شهرت یافته است، یادگیری در همه سطوح فردی و سازمانی و اجتماعی حائز اهمیت فراوان است. ازین رو، پژوهش حاضر به تبیین نقش یادگیری خودراهبر، که یادگیری را در سطح فرد بیان می‌کند، بر یادگیری سازمانی، که یادگیری را در سطح سازمان تبیین می‌کند، پرداخت. از آنجا که از میان انواع مختلف سازمان‌ها سازمان‌های آموزشی^۱ رسالت اصلی خود را آموزش و یادگیری تعریف کرده‌اند، جامعه هدف پژوهش حاضر این نوع سازمان‌ها انتخاب شد. بنابراین، این پژوهش با هدف تبیین نقش یادگیری خودراهبر بر یادگیری سازمانی مدیریت‌های آموزش و پرورش ناحیه ۱۶ و ۱۹ شهر تهران انجام گرفت. به منظور پاسخ‌گویی به این هدف، این سؤال اساسی مطرح است که آیا یادگیری خودراهبر با یادگیری سازمانی در این سازمان‌ها رابطه دارد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

خودراهبری در یادگیری^۲ در آموزش فراگیران بسیار مهم است. نولز^۳ به نقل از اسمیت^۴ (۱۹۹۶) (۱۹۹۶) دلایلی را برای ضرورت و تأکید بر یادگیری خودراهبر برشمرده است. دلیل اول: شواهد نشان می‌دهد افرادی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می‌گیرند (یادگیرندگان فعال) در قیاس با کسانی که به شکل منفعل در کلاس استاد حاضر می‌شوند و آموزش‌ها را دریافت می‌کنند (یادگیرندگان منفعل) مطالب بیشتری یاد می‌گیرند. دلیل دوم: یادگیری خودراهبر با فرایندهای رشد روان‌شناختی طبیعی انسان سازگارتر است. در واقع، یک بعد اساسی بلوغ شکل‌گیری توانمندی بر عهده گرفتن روزافزون مسئولیت، یعنی به‌طور فزاینده خودراهبر شدن، است. دلیل سوم: بسیاری از تحولات جدید، که در آموزش شکل گرفته، مسئولیت ابتکار و یادگیری را تا حد زیادی بر عهده یادگیرندگان می‌گذارد. دلیل چهارم: با توجه به دگرگونی‌های سریع در درک دانش، واقع‌بینانه نیست که هدف یادگیری را انتقال دانش بدانیم؛ هدف اصلی آموزش و یادگیری در حال حاضر باید ایجاد و شکل دادن به مهارت‌های

-
1. Educational organizations
 2. Self-directed learning
 3. Knowls
 4. Smith

پژوهشگری و جست‌وجوگری باشد (Smith 1996). یادگیری خودراهبر باعث می‌شود فرد آنچه را نیازمند یادگیری آن است دنبال کند و یاد بگیرد (حسین کاظمی ۱۳۹۰). یادگیرندگان خودراهبر مدیران و مسئولان فرایند یادگیری خودند. این افراد، برای دسترسی به اطلاعات مورد نیاز خود و پردازش آن‌ها، مهارت‌های لازم را دارند (گردان‌شکن و همکاران ۱۳۸۹).

در صورت بی‌توجهی به یادگیری سازمانی، سازمان‌های آموزشی از پاسخگویی به تغییرات سریع محیطی و الزامات بقا در این محیط پرتغییر باز خواهند ماند. در این میان، افراد سازمان، در مقام واحدهای ساخت یادگیری، مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کنند و ضروری است مسئولیت و تعهد به یادگیری خود را افزایش دهند. به این خودمسئولیت‌پذیری و خودتعهدی به یادگیری، در ادبیات علمی، خودراهبری در یادگیری (یادگیری خودراهبر) می‌گویند.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در پژوهش حاضر به دو متغیر یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی پرداخته شده است. بنابراین، تشریح این دو مفهوم و بررسی و پایش پیشینه تحقیقات انجام‌شده در این زمینه ضرورت دارد.

واژه یادگیری سازمانی را اولین بار سایرت و مارچ^۱ در مطالعات اولیه درباره جنبه‌های رفتاری تصمیم‌گیری سازمانی^۲، در سال ۱۹۶۳، به‌کار بردند. اما، به اقرار صاحب‌نظران، نظریه‌پرداز اصلی سازمان یادگیرنده^۳ پیتر سنکه^۴، از دانشگاه ام‌آی‌تی، است. برای یادگیری سازمانی تعاریف و ویژگی‌ها و مدل‌های مختلفی پیشنهاد و ارائه شده است؛ که هرچند در ظاهر متفاوت‌اند، سرچشمه‌ای واحد دارند. یادگیری سازمانی مستلزم بالا بردن توانایی جمعی اعضای سازمان به‌منظور ارائه عملکرد اثربخش‌تر است (Bawany 2003). یادگیری سازمانی فرایندی است پویا که سازمان را قادر می‌سازد به‌سرعت با تغییر سازگار شود. این فرایند شامل تولید دانش جدید و مهارت‌ها و رفتارهاست و به کمک تسهیم میان‌کارکردی

-
1. Cyert & March
 2. Organizational decision making
 3. Learning organization
 4. Peter Senge

و یادگیری همکارانه تقویت می‌شود. نتایج این دو اصل خلق فرهنگ یادگیری^۱ و فرهنگ مشترک میان همه کارکنان است. یادگیری جزء مهم نوآوری^۲ و شامل نیاز به درونی‌سازی و منتشر کردن اطلاعات است (Petra 2002). در فرایند یادگیری سازمانی می‌توان چهار مرحله «اکتساب/ خلق اطلاعات»، «تبادل/ تعبیر و تفسیر اطلاعات»، «به‌کارگیری اطلاعات/ ایجاد دانش»، و «نهادینه کردن دانش» را نام برد (قربانی‌زاده و مشبکی ۱۳۸۴).

با توجه به سطوح مختلف سازمان می‌توان یادگیری را به سه سطح فردی و گروهی و سازمانی تقسیم کرد. سومین سطح یادگیری، یادگیری سازمانی است. یادگیری سازمانی از طریق به اشتراک گذاشتن بصیرت‌ها، دانش، تجربه، و مدل‌های ذهنی^۳ اعضای سازمان حاصل می‌شود (Marquardt 1996: 3). در صورتی که یکایک اعضای سازمان رویکردی یادگیرنده و دانایی‌محور داشته باشند و به‌طور مداوم خود را مسئول و پاسخگو به یادگیری بدانند، فرایند یادگیری سازمانی، از تجمیع یادگیری افراد سازمان، پدیدار می‌شود. این رویکرد فردی به یادگیری را یادگیری خودراهبر می‌نامند. یک مفهوم کلیدی در یادگیری سازمانی «دانش تجمیع‌شده» است. این دانش نشان‌دهنده انتقال دانش فردی به دانش سازمانی است که در این زمینه ظرفیت افراد برای مشارکت در ایجاد دانش سازمانی به ظرفیت یادگیری خودراهبر آنها بستگی دارد (Confessore & Kops 1998: 365).

خودراهبری در یادگیری رویکردی است به فرایند یادگیری؛ که فراگیران را به شناسایی مقاصد یا نیازهای یادگیری‌شان از طریق شناخت مشترک و تصمیم‌گیری مشارکتی^۴ ترغیب می‌کند. این رویکرد به فراگیران اجازه می‌دهد راهبردهای یادگیری^۵ را به‌منظور رسیدن به این نیازها به‌کار ببرند؛ راهبردهایی چون جست‌وجوگری، یادگیری مستقل و تکنیک‌های تجربی، تکوین و توسعه ارزیابی پیشرفت فردی و گروهی به سوی دست‌یابی به اهداف تعریف‌شده. روش‌های خودراهبر در یادگیری مطالعه مستقل^۶ فراگیر، به‌صورت تنها یا در مشارکت با

-
1. Learning culture
 2. Innovation
 3. Mental Models
 4. Participative decision making
 5. Learning Strategies
 6. Independent Study

همتایان، را شامل می‌شود (Young LE 2007). در اثر اصلی ناولز^۱ و به نقل از فیشر و همکاران^۲ (۲۰۰۱) یادگیری خودراهبر فرایندی است که در آن افراد برای شناسایی نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری، و ارزیابی برآیندهای یادگیری خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل می‌شوند و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (گردان‌شکن ۱۳۸۹). یادگیرندگان خودراهبر افرادی فعال و خودجوش‌اند که به جای انتظار کشیدن منفعلانه، برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را در یادگیری در دست می‌گیرند و یادگیری آن‌ها هدف‌دار و معنادار است (Williamson 2007). یادگیری خودراهبری مستلزم تنظیم هدف و تجزیه و تحلیل وظایف اجرای طرح‌های ازپیش‌ساخته و خودارزیابی^۳ در فرایند یادگیری است (Loyens & Rikers 2008). طبق پژوهش‌های انجام‌شده و دیدگاه دانشمندانی چون هراری^۴ (۱۹۹۴)، نوناکا^۵ (۱۹۹۴)، و وست^۶ (۱۹۹۲) سازمان‌هایی که قادرند در افراد انگیزه ایجاد کنند و دانش انسان‌ها را، به‌منزله سرمایه، بهبود بخشند می‌توانند در تصمیم‌گیری‌های خود انعطاف‌پذیر باشند و بهتر رقابت کنند (Arango 2007). یادگیری خودراهبر، نیازمند توانایی‌هایی است تا فرد برای ورود به فرایند یادگیری، آمادگی داشته باشد. خودمدیریتی و خودکنترلی و میل به یادگیری و حل مسئله به‌منظور نیل به بهترین نتایج یادگیری از جمله این ویژگی‌هاست (Fisher & King 2010; Gibbons 2002; Knowles 1990; Brockett & Hiemstra 1991; Candy 1991; Chou & Chen 2008).

لانگ^۷ (۲۰۰۷) به این نتیجه رسید که یادگیری خودراهبر فرایندی متداوم است که هر فرد در طول زندگی به آن نیاز دارد. مزاری و همکاران (۱۳۹۴) وضعیت یادگیری خودراهبر را در سازمان‌های آموزشی، از جمله دانشگاه‌ها، و پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵) وضعیت یادگیری خودراهبر را در سازمان‌های دولتی مطلوب ارزیابی کرده‌اند. ایلی و مزاری (۱۳۹۳) یادگیری

-
1. Knowles
 2. Fisher, King, & Tague
 3. Self-evaluation
 4. Harari
 5. Nonaka
 6. Vest
 7. Long

خودراهبر را مکانیسمی خودتوسعه‌ای معرفی کرده‌اند. آهنچیان و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیدند که فراشناخت راهی برای کمک به سازمان‌ها برای تبدیل منابع انسانی به یادگیران خودراهبر است. کاظمی و نجف‌آبادی (۱۳۹۱) عوامل مؤثر بر آمادگی برای یادگیری خودراهبر را بررسی کردند و عواملی چون رویکرد عمیق یادگیری، روشن‌سازی اهداف، مهارت‌های عمومی، فناوری، اهداف تسلط، و اهداف عملکردی را معرفی کردند. یوسف و گردان‌شکن (۱۳۸۹) نیز در فراتحلیل خود از مقالات ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۸ نشان دادند یادگیری خودراهبر رشدی صعودی و روندی رو به توسعه دارد.

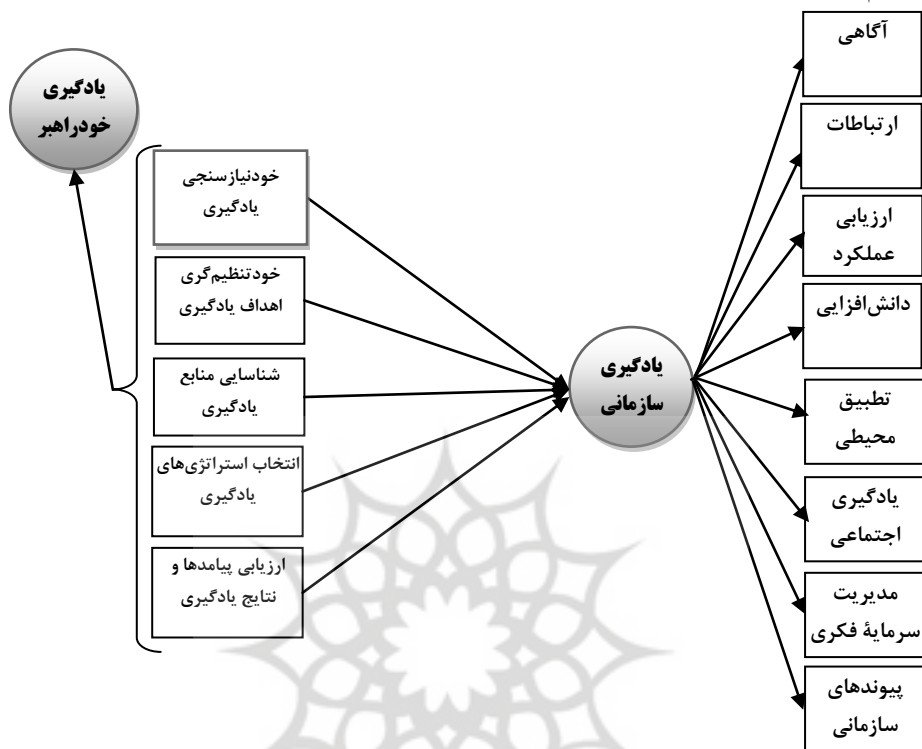
مریام^۱ (۲۰۰۱) در تحقیقی به این نتیجه رسید که یادگیری خودراهبر یکی از پایه‌های آموزش بزرگ‌سالان است. لیزیو^۲ و همکاران (۲۰۰۲) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که رویکرد عمیق یادگیری بر مهارت‌های عمومی خودراهبری در یادگیری تأثیرگذار است. همچنین هیونگ^۳ (۲۰۰۸) از تحقیقات خود به این نتیجه رسید که رویکرد عمیق یادگیری رابطه‌ای مثبت و معنادار با میزان آمادگی یادگیری خودراهبر دارد. دیزت^۴ و همکاران (۲۰۰۶) در تحقیقات خود نشان دادند دانشجویانی که رویکرد عمیق یادگیری را می‌پسندند از محیط یادگیری درکی مثبت دارند. سونگ و هیل^۵ (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که یادگیری خودراهبر خودراهبر هم هدف آموزش و پرورش بزرگ‌سالان است هم فرایندی که آن‌ها را به سمت یادگیری موفقیت‌آمیز رهنمون می‌کند. کارشکی (۱۳۹۱) نتیجه گرفت یادگیری خودراهبر و انگیزش تحصیلی رابطه‌ای مثبت دارند.

مدل مفهومی پژوهش

در پژوهش حاضر از مدل یادگیری خودراهبر ایبلی و مزاری (۱۳۹۳) و یادگیری سازمانی تمپلتون^۶ و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. ازین‌رو، مدل مفهومی پژوهش مطابق شکل ۱

1. Merriam
2. Lizzio
3. Huang
4. Diseth
5. Song & Hill
6. Templeto

ترسیم و سؤالات پژوهش بر اساس آن تدوین شد:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

سؤالات پژوهش

سؤالات اصلی

۱. یادگیری خودراهبر و یادگیری در ادارات آموزش و پرورش منطقه ۱۶ و ۱۹ شهر تهران چه وضعیتی دارد؟
۲. آیا یادگیری خودراهبر و ابعاد آن با یادگیری سازمانی رابطه دارد؟
۳. آیا یادگیری خودراهبر و ابعاد آن قابلیت پیش‌بینی یادگیری سازمانی را دارد؟

سؤالات فرعی

۱. وضعیت یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی نسبت به میانگین آماری چگونه است؟

۲. آیا یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی از نظر کارکنان زن و مرد با یکدیگر تفاوت دارد؟

۳. آیا یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی کارکنان با سطح تحصیلات و سابقه خدمت مختلف با یکدیگر تفاوت معنادار دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و جامعه آماری پژوهش کارکنان مدیریت‌های آموزش و پرورش ناحیه ۱۶ و ۱۹ شهر تهران، به تعداد ۱۸۸ نفر، بود. این دو ناحیه با موضوع یادگیری سازمانی مواجه بودند. ازین رو، جامعه هدف در نظر گرفته شدند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و برای تعیین حجم نمونه از فرمول نمونه‌گیری کوکران، با خطای ۰/۰۵، استفاده شد. بر این اساس، حجم نمونه ۱۲۷ نفر محاسبه شد.

$$\frac{Nt^2 s^2}{Nd^2 + t^2 s^2} = \frac{188 (1,96)^2 \times 0,05^2}{188 \times 0,05^2 + (1,96)^2 \times 0,05^2} \quad 126,23 \sim 127$$

ابزار پژوهش

الف) پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر: پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر ایبلی و مزاری (۱۳۹۳) براساس دیدگاه الینجر (۲۰۰۴) و چنگ (۲۰۰۹) و لاینز و همکاران (۲۰۰۸) ساخته شده است و پنج مؤلفه یادگیری خودراهبر را ارزیابی می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه $\alpha=0,92$ به دست آمد. همچنین، ضریب آلفای مؤلفه خودنیازسنجی یادگیری (۰/۸۰)، خودتنظیم‌گری اهداف یادگیری (۰/۷۵)، شناسایی منابع یادگیری (۰/۸۱)، انتخاب استراتژی‌های یادگیری (۰/۸۳)، و ارزیابی پیامدهای یادگیری (۰/۸۱) به دست آمد.

ب) پرسش‌نامه یادگیری سازمانی: جهت سنجش یادگیری سازمانی از پرسش‌نامه تمپلتون و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد که در آن هشت بُعد بررسی می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه $\alpha=0,96$ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای مؤلفه آگاهی (۰/۷۶)، ارتباطات

(۰/۸۴)، ارزیابی عملکرد (۰/۸۳)، دانش‌افزایی (۰/۸۸)، تطبیق محیطی (۰/۷۹)، یادگیری اجتماعی (۰/۷۳)، مدیریت سرمایه‌فکری (۰/۸۶)، و پیوندهای سازمانی (۰/۷۴) به‌دست آمد. جهت بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها از روایی محتوای استفاده شد. ازین‌رو، دیدگاه صاحب‌نظران و استادان دانشگاه تهران درباره‌ی این پرسش‌نامه‌ها اتخاذ گردید و سنجش آنچه باید سنجیده شود و همچنین همخوانی و مطابقت گویه‌ها و ابعاد این پرسش‌نامه‌ها با جامعه هدف بررسی شد. براین اساس، ضمن دریافت دیدگاه‌ها و اعمال اصلاحات، روایی محتوای آن‌ها تأمین شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج پژوهش با تمرکز بر سؤالات پژوهش بیان می‌شود. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیرهای پژوهش نشان داد یادگیری خودراهبر با مقدار ۰/۷۷۹ و سطح معناداری ۰/۵۷۹ و یادگیری سازمانی با مقدار ۱/۹۶۹ و سطح معناداری ۰/۱۰۰ فرض صفر مبنی بر نرمال بودن متغیرها را رد نمی‌کند. بنابراین، با فرض مقیاس فاصله‌ای می‌توان از آمار پارامتریک جهت تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

به‌منظور بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش (پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش) از آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای، با ارزش آزمون ۳، و تی مستقل و تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج نشان داد یادگیری خودراهبر با مقدار تی ۱۸/۱۷ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ و یادگیری سازمانی با مقدار تی ۳/۲۲ و سطح معناداری ۰/۰۰۲ به‌طور معنادار بالاتر از حد متوسط است. همه مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی نیز بالاتر از حد متوسط بودند.

نتایج تی مستقل نشان داد، با فرض برابری واریانس‌ها (مقدار $F=3/74$ و سطح معناداری ۰/۰۵۵)، یادگیری خودراهبر کارکنان زن (با میانگین ۴/۰۴۳) و مرد (با میانگین ۳/۷۸) با یکدیگر تفاوت معنادار، در سطح ۰/۰۵، دارد. اما، یادگیری سازمانی کارکنان زن (با میانگین ۳/۲۳) و مرد (با میانگین ۳/۳۶) با یکدیگر تفاوت معنادار ندارد.

جدول ۱. نتایج آزمون تی تک‌گروهی یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی (با ارزش آزمون ۳)

متغیرها	میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
---------	---------	----------	------------	--------------

۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۸/۱۷	۳/۹۲	یادگیری خودراهبر
۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۵/۱۶	۳/۸۳	خودنیازسنجی یادگیری
۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۵/۷۸	۳/۹۴	خودتنظیم‌گری اهداف یادگیری
۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۶/۴۶	۳/۹۷	شناسایی منابع یادگیری
۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۵/۶۹	۳/۹۴	انتخاب استراتژی‌های یادگیری
۰/۰۰۰	۱۲۶	۱۵/۱۹	۴/۰۳	ارزیابی پیامدهای یادگیری
۰/۰۰۲	۱۲۶	۳/۲۲	۳/۲۹	یادگیری سازمانی
۰/۰۰۰	۱۲۶	۷/۴۱	۳/۵۷	آگاهی
۰/۰۰۰	۱۲۶	۶/۶۰	۳/۶۰	ارتباطات
۰/۰۰۰	۱۲۶	۸/۳۰	۳/۵۹	ارزیابی عملکرد
۰/۰۰۰	۱۲۶	۶/۸۶	۳/۵۲	دانش‌افزایی
۰/۰۰۰	۱۲۶	۷/۵۱	۳/۵۳	تطبیق محیطی
۰/۰۰۰	۱۲۶	۶/۱۵	۳/۴۷	یادگیری اجتماعی
۰/۰۰۰	۱۲۶	۳/۶۹	۳/۳۱	مدیریت سرمایه فکری
۰/۰۰۰	۱۲۶	۴/۷۱	۳/۴۱	پیوندهای سازمانی

جدول ۲. نتایج آزمون تی دوگروهی مستقل یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی (کارکنان زن و مرد)

تفاوت میانگین‌ها	Sig. (2-tailed)	برای برابری میانگین‌ها t آزمون		برای برابری واریانس‌ها F آزمون t لوین		یادگیری خودراهبر
		$t_{(125)}$	$t_{(125)}$	F	Sig	
۰/۲۵۳	۰/۰۱۳	۱۲۵	۲/۵۱	۰/۰۵۵	۷/۴۳	برابری واریانس‌ها
۰/۲۵۳	۰/۰۱۱	۱۲۵/۰۰۰	۲/۵۶	۰/۰۵۵	۷/۴۳	عدم برابری واریانس‌ها
۰/۱۲۸	۰/۴۸۸	۱۲۵	۱/۶۹	۰/۶۸۴	۱/۶۶	برابری واریانس‌ها
۰/۱۲۸	۰/۴۷۹	۱۲۴/۹۳۸	-۰/۷۱	۰/۶۸۴	۱/۶۶	عدم برابری واریانس‌ها

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه براساس سطح تحصیلات

sig	F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	تعهد سازمانی	
۰/۹۰۱	۰/۱۹۴	۰/۰۶۵	۳	۰/۱۹۵	تفاوت بین گروه‌ها	یادگیری خودراهبر
		۰/۳۳۵	۱۲۳	۴۰/۹۲۶	تفاوت درون گروه‌ها	
			۱۲۶	۴۱/۱۲۱	جمع کل	
۰/۹۰۱	۰/۱۹۴	۰/۲۰۱	۳	۰/۶۰۲	تفاوت بین گروه‌ها	یادگیری سازمانی
		۱/۰۳۷	۱۲۳	۱۲۱/۲۸۹	تفاوت درون گروه‌ها	
			۱۲۶	۱۲۱/۸۹۰	جمع کل	

نتایج تحلیل واریانس یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی، براساس سابقه خدمت کارکنان، با مقدار $F=0/194$ و سطح معناداری $0/901$ ، حاکی از عدم تفاوت یادگیری خودراهبر در سطوح تحصیلی مختلف است. به عبارت دیگر، کارکنان، با سطوح مختلف تحصیلی، یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی مشابه دارند.

نتایج تحلیل واریانس یادگیری خودراهبر براساس سابقه خدمت کارکنان، با مقدار $F=0/364$ و سطح معناداری $0/834$ ، و یادگیری سازمانی، با مقدار $F=1/330$ و سطح معناداری $0/263$ ، حاکی از عدم تفاوت این متغیر در افراد با سابقه خدمت مختلف است. به عبارت دیگر، کارکنان با سابقه خدمت مختلف وضعیت یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی مشابه دارند.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه براساس سابقه خدمت

sig	F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	تعهد سازمانی	
۰/۸۳۴	۰/۳۶۴	۰/۱۲۰	۳	۰/۴۸۰	تفاوت بین گروه‌ها	یادگیری خودراهبر
		۰/۳۳۰	۱۲۳	۳۷/۶۴۷	تفاوت درون گروه‌ها	
			۱۲۶	۳۸/۱۲۷	جمع کل	
۰/۲۶۳	۱/۳۳۰	۱/۳۴۴	۳	۵/۳۷۶	تفاوت بین گروه‌ها	یادگیری سازمانی
		۱/۰۱۰	۱۲۳	۱۱۰/۱۴۴	تفاوت درون گروه‌ها	
			۱۲۶	۱۱۵/۵۲۰	جمع کل	

جدول ۵. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	موضوع	کلاس	تعداد	مبلغ	تاریخ	ملاحظات
۱	پایه‌ری	۱	۱	۰/۸۸۰۰۰		
۲	خبرنامه	۱	۱	۰/۶۵۰۰۰		
۳	خبرنامه	۱	۱	۰/۵۵۰۰۰		
۴	کتابخانه	۱	۱	۰/۵۵۰۰۰		
۵	انتخاب استراتژی	۱	۱	۰/۸۰۰۰۰		
۶	ارزانی	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۷	پایه‌ری	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۸	آگاهی	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۹	ارتباطات	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۰	ارزانی	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۱	دانش	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۲	تحقیق	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۳	پایه‌ری	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۴	مدیریت سرمایه	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		
۱۵	پایه‌ری	۱	۱	۰/۲۸۰۰۰		

** معناداری سطح ۰/۰۱ * معناداری سطح ۰/۰۵

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، جهت بررسی رابطه متغیرها، از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد یادگیری خودراهبر با مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۹ با یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنادار، در سطح آلفای ۰/۰۱، دارد. از میان ابعاد یادگیری خودراهبر، ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری با مقدار ضریب همبستگی ۰/۴۷ بیشترین ارتباط را با یادگیری سازمانی داشتند. اما شناسایی منابع یادگیری و انتخاب استراتژی‌های یادگیری با یادگیری سازمانی رابطه نداشتند.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	مقدار بتای استاندارد	مقدار بتای ثابت	R ²	مقدار t	سطح معناداری
یادگیری سازمانی	خودنیازسنجی یادگیری	۰/۲۸۳*	۱/۴۴۹	۰/۱۵۱	۲/۲۱	۰/۰۲۹
	خودتنظیم‌گری اهداف	-۰/۰۰۹			-۰/۰۶۴	۰/۹۴۹
یادگیری سازمانی	شناسایی منابع یادگیری	-۰/۰۴۸			-۰/۳۶۰	۰/۷۱۹
	انتخاب استراتژی‌های یادگیری	-۰/۱۷۱			-۱/۰۷۲	۰/۲۸۶
	ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری	۰/۳۰۰*			۲/۲۷۸	۰/۰۲۵

** معناداری سطح ۰/۰۱ * معناداری سطح ۰/۰۵

به‌منظور بررسی قابلیت پیش‌بینی متغیرها و پاسخ به سؤال سوم پژوهش از رگرسیون هم‌زمان استفاده شد. بررسی میزان بتای استاندارد به‌دست‌آمده برای خودنیازسنجی یادگیری با مقدار ۰/۲۸۳ و سطح معناداری ۰/۰۲۹ نشان داد این مؤلفه قابلیت پیش‌بینی ۰/۲۸۳ یادگیری سازمانی را دارد. همچنین میزان بتای به‌دست‌آمده برای مؤلفه ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری در سطح معناداری ۰/۰۲۵ نشان داد این مؤلفه نیز قابلیت پیش‌بینی ۰/۳۰

یادگیری سازمانی را دارد. به‌طورکلی، می‌توان گفت، از میان مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر، خودنیازسنجی یادگیری و ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری با یادگیری سازمانی همبستگی چندگانه معنادار دارند. با توجه به مقدار R^2 به‌دست‌آمده می‌توان گفت این دو مؤلفه ۱۵ درصد از یادگیری سازمانی را پیش‌بینی می‌کنند.

نتیجه

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی سازمان‌های آموزشی انجام شد. نتایج و یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های مزاری و همکاران (۱۳۹۴)، پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵)، آهنچیان و همکاران (۱۳۹۰)، مریام (۲۰۰۱)، هیونگ (۲۰۰۸)، و دیزت و همکاران (۲۰۰۶) همسو بود. توجه به یادگیری خودراهبر روزه‌روز در حال گسترش است. در این زمینه یوسف و گردان‌شکن (۱۳۸۹) در فراتحلیل خود از مقالات ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۸ نشان دادند یادگیری خودراهبر رشدی صعودی و روندی رو به توسعه دارد. ازین‌رو، می‌تواند رویکردی مناسب با یادگیری باشد.

نتایج نشان داد یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی بالاتر از حد متوسط است. پژوهش مزاری و همکاران (۱۳۹۴) در مراکز آموزش عالی و پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵) در سازمان‌های دولتی نیز وضعیتی مشابه را گزارش کرده‌اند. یادگیری در همه سطوح فردی و گروهی و سازمانی فرایندی پویا و مداوم است و اصولاً پذیرش یادگیری خودراهبر در بستر تفکر و رویکرد یادگیری مادام‌العمر رشد می‌کند. ازین‌رو، به‌رغم اینکه وضعیت یادگیری در جامعه هدف بالاتر از حد متوسط است، توجه به فرایند یادگیری در سازمان ضرورتی مداوم و همیشگی است. یادگیری، قبل از اینکه رخدادی طبیعی در مواجهه انسان با محیط و با خود باشد، رویکرد و نوعی نگاه هستی‌شناسانه است که حدودی برای توسعه و تعالی انسان قائل نیست. انسان در همه نقش‌های فردی و اجتماعی خود می‌تواند همیشه در حال توسعه و بالندگی باشد. این مهم را ابیلی و مزاری (۱۳۹۳) از ویژگی‌های افراد خودتوسعه‌گر معرفی کرده‌اند؛ که به‌طور مداوم در حال یادگیری‌اند. لانگ (۲۰۰۷) نیز تأکید کرده یادگیری خودراهبر فرایندی مداوم است که همه انسان‌ها در طول زندگی به آن

نیاز دارند و هر فرد با چالش‌هایی که در محیط با آن مواجه می‌شود بالغ می‌شود و نیاز به آموزش دارد و برای این کار باید مهارت‌های مورد نیاز را کسب کند. تحقق یادگیری سازمانی از مسیر یادگیری خودراهبر نیازمند آمادگی‌هایی است و همچنان که ناولز (۱۹۹۰)، فیشر و کینگ (۲۰۱۰)، گیونز (۲۰۰۲)، براکت و هیمسترا (۱۹۹۱)، و چو و چن (۲۰۰۸) تأکید کرده‌اند، برای یادگیری خودراهبر ویژگی‌هایی چون خودمدیریتی، خودکنترلی، میل به یادگیری، و فرایند حل مسئله ضروری است. توجه به این ویژگی‌ها امکان تحقق یادگیری خودراهبر را فراهم می‌آورد و یادگیری خودراهبر، همچنان که کانفسور و کاپز (۱۹۹۸) اعلام کردند، سبب مشارکت افراد در تشکیل دانش سازمانی و ارتقای یادگیری سازمانی می‌شود.

نتایج آزمون تی حاکی از تفاوت معنادار یادگیری خودراهبر کارکنان زن و مرد بود. به عبارت دیگر، یادگیری خودراهبر کارکنان زن از کارکنان مرد به‌طور معنادار بیشتر بود. این وضعیت نشان می‌دهد رفتارهای مبتنی بر خود در زنان بیشتر از مردان است. علت این موضوع توجه و تمرکز بیشتر زنان به امور و وظایف و نتایج اقداماتشان است. یادگیری نیز می‌تواند یکی از این امور باشد. نگاه توأم با دقت و توجه و نظارت زنان به احتمال بیشتری یادگیری خودراهبر را ممکن خواهد ساخت. بنا بر این یافته‌ها، آموزش هر چه بیشتر مبانی و مبادی یادگیری خودراهبر به کارکنان مرد و همچنین ایجاد تمایل طبیعی به رفتارهای خودمستولانه بیشتر در آن‌ها میزان رفتارهای یادگیری خودراهبرانه را در آن‌ها ارتقا خواهد داد. ایجاد تمایل طبیعی می‌تواند از طریق معماری سازمانی حوزه منابع انسانی و به‌خصوص نظام‌های جبران خدمات، ارتقا، و انتصاب به سوی رفتارهای خودراهبرانه انجام گیرد.

تحلیل واریانس نشان داد یادگیری خودراهبر و یادگیری سازمانی افراد با سطح تحصیلات و سابقه خدمت مختلف با یکدیگر تفاوت معنادار ندارد. این یافته حاکی از آن است که فرهنگ سازمانی سازمان‌های آموزشی به رویکرد یادگیری خودراهبر توجه نمی‌کنند. ازین‌رو، چنین رفتاری از افراد در سازمان مطالبه نمی‌شود. اگر رویکردهای یادگیری یادگیرنده‌محور در سازمان مطالبه شود، افراد با سابقه خدمت بالاتر به احتمال

بیشتری این رفتارها را، به طور مطلوب، نشان خواهند داد. در خصوص افراد با سطوح مختلف تحصیلی نیز می توان گفت انتظار می رود افراد با سطوح بالاتر تحصیلی به شکل مناسب تری مسئولیت فرایند یادگیری خود را بر عهده بگیرند. البته، یادگیری خودمسئولانه افراد با سطوح مختلف تحصیلی می تواند تحت تأثیر عوامل دیگری باشد؛ مانند جو و فرهنگ سازمانی و رویکرد و مطالبات سازمانی. نتایج همبستگی بیانگر رابطه مثبت یادگیری خودراهبر با یادگیری سازمانی است. مریام (۲۰۰۱) یادگیری خودراهبر را یکی از ارکان یادگیری بزرگسالان معرفی کرده است. مزاری و همکاران (۱۳۹۴)، ایلی و مزاری (۱۳۹۳)، و پورکریمی و همکاران (۱۳۹۴) نیز آن را روشی مؤثر بر توسعه عامل انسانی و به ویژه توسعه سرمایه های انسانی معرفی کرده اند.

رگرسیون همزمان و بررسی میزان بتای استاندارد به دست آمده برای خودنیازسنجی یادگیری با مقدار $0/283$ و سطح معناداری $0/029$ نشان داد این مؤلفه قابلیت پیش بینی $0/283$ یادگیری سازمانی را دارد. همچنین میزان بتای به دست آمده برای مؤلفه ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری در سطح معناداری $0/025$ نشان داد این مؤلفه نیز قابلیت پیش بینی $0/30$ از یادگیری سازمانی را دارد. از میان مؤلفه های یادگیری خودراهبر، خودنیازسنجی یادگیری و ارزیابی پیامدها و نتایج یادگیری با یادگیری سازمانی همبستگی چندگانه معنادار دارد و ۱۵ درصد تغییرات آن را پیش بینی می کند. این یافته بیانگر دو موضوع مهم در امر یادگیری خودراهبر است. اول اینکه یادگیری زمانی اثربخش و کارآمد است که منطبق بر نیاز تعریف شود. ازین رو، خودنیازسنجی یادگیری یکی از مراحل بسیار مهم تحقق یادگیری خودراهبر است و اصولاً اثربخشی و کارایی تلاش های یادگیری بعدی منوط به خودنیازسنجی درست در یادگیری است. و موضوع مهم دوم اهتمام به ارزیابی واقع بینانه و مسئولانه نتایج یادگیری است. در سازمانها، اقدامات آموزش و یادگیری زیادی انجام می شود؛ اما، به علت عدم پیگیری نتایج و پیامدهای آن، به واقع، بی اثر باقی می ماند. بر این اساس، یادگیری در همه سطوح فردی و گروهی و سازمانی نیازمند پیگیری آرمانگرا و واقع بینانه پیامدهای آن است.

- براساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادهایی مطمح نظر پژوهشگران است:
- نگاه یادگیرنده و دانایی محور ضرورت هر نوع یادگیری اثربخش و کارآمد است. ازین رو، ترویج هر چه بیشتر فرهنگ یادگیری و به خصوص یادگیری خودراهبر در سازمان تأکید می‌شود. تحقق این وضعیت از طریق واگذاری مسئولیت و پاسخگویی در قبال یادگیری به خود کارکنان و پیگیری نتایج یادگیری از جانب خود فرد امکان پذیر است.
 - به منظور ترویج و تشویق یادگیری خودراهبر ضروری است نتایج این نوع یادگیری در سایر نظام‌های پرسنلی - از جمله ارزیابی عملکرد، جبران خدمات، توسعه و نگاه داشت، ارتقا، و انتصاب - استفاده شود تا افراد نتیجه عینی و خارجی یادگیری‌های خود را ببینند. در این زمینه، پیشنهادهایی ارائه می‌شود:
 - در نظام ارزیابی عملکرد، بخشی از نتایج عملکرد به یادگیری خودراهبر و نتایج حاصل از آن تعلق گیرد.
 - بخشی از اقدامات جبران خدمات سازمان، به صورت امتیازی برای چنین اقدامات خودانگیخته‌ای در نظر گرفته شود.
 - نظام آموزش، به جای تمرکز بر فرایند آموزش سنتی، به یادگیری خودراهبر روی آورد و با کمک فناوری اطلاعات خودیادگیری کارکنان را آسان کند.
 - در نظام ارتقا و انتصاب، برای اقدامات خودراهبرانه افراد وزنی در نظر گرفته شود.
 - یادگیری خودراهبر ترویج دهنده تمرکز بر عامل انسانی در فرایند یادگیری سازمانی است. ازین رو، نگاه مثبت و سازنده به منابع و سرمایه‌های انسانی سازمان و فراهم کردن فرصت‌های توسعه و بالندگی آن‌ها ضروری است.
 - یادگیری خودراهبر رویکردی نوین و حاصل اعتماد به انسان و سپردن مسئولیت یادگیری افراد به خودشان است. این موضوع به توانمندسازی منابع انسانی سازمان نیاز دارد تا بتوانند این مسئولیت را به درستی راهبری کنند؛ توانمندسازی از طریق

- یادگیری انجام بهتر کار از طریق کار کردن، تفویض اختیار به کارکنان برای اهداف و مقاصد یادگیری‌شان، و پاسخگویی به مسئولیت‌ها.
- یادگیری خودراهبر نیازمند شناخت و یادگیری مهارت‌هایی - از جمله نیازسنجی، برنامه‌ریزی، ارزیابی - است. بنابراین، برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت با هدف توانمندسازی منابع انسانی توصیه می‌شود.
 - یادگیری سازمانی فقط به یادگیری در سطح فرد معطوف نیست. اما، ضروری است رویکرد یادگیری نگاه غالب افراد سازمان باشد تا بدین طریق در سطح گروهی و سازمانی نیز یادگیری اتفاق بیفتد.
 - یادگیری سازمانی اجزای تشکیل‌دهنده مهم دیگری - از جمله ارتباطات، تطبیق محیطی، پیوندهای سازمانی - نیز دارد که ضروری است ضمن توجه به هر فرد، به منزله یک گره در شبکه یادگیری سازمانی، ارتباطات بین آن‌ها نیز به‌درستی و به‌صورت منطقی و عالمانه طراحی و اجرا شود. یادگیری سازمانی نوعی یادگیری است. ازین‌رو، ضروری است به الزامات تحقق یادگیری توجه شود.

منابع

۱. ابیلی، خدایار و ابراهیم مزاری (۱۳۹۳). توسعه منابع انسانی (با تأکید بر مفاهیم خودتوسعه‌ای، خودرهبری، و خودمدیریتی)، تهران، امید.
۲. آهنچیان، محمدرضا و اعظم محمدزاده قصر، سمیه بهمن‌آبادی (۱۳۹۰). «نقش میانجی آموزش فراشناخت در اثربخشی آموزش‌های سازمانی از طریق یادگیری خودراهبر»، همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، ایران، مشهد.
۳. پورکریمی، جواد و ابراهیم مزاری، کبری خبارة (۱۳۹۵). «نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه‌های انسانی سازمان‌های دولتی (مورد: وزارت تعاون، کار، و رفاه اجتماعی)»، پژوهشنامه مدیریت اجرایی، ۸ (۱۵)، ص ۳۳ - ۵۶.
۴. جمال‌زاده، محمد و یونس غلامی، محمدحسن سیف (۱۳۸۸). «بررسی رابطه هوش سازمانی و یادگیری سازمانی در بین کارکنان و اعضای هیئت علمی منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی و ارائه الگویی جهت ارتقای یادگیری سازمانی»، رهبری و مدیریت آموزشی، ۸، ص ۶۳ - ۸۶.
۵. حمیدی‌پور، شیوا و علی شائمی، هادی تیموری، آذرنوش انصاری (۱۳۹۴). «بررسی رابطه ابعاد آمیخته بازاریابی کارآفرینانه و یادگیری سازمانی در شرکت گاز اصفهان»، تحقیقات بازاریابی نوین، ۵ (۲)، ص ۷۳ - ۸۶.
۶. رحمتی، داریوش و علی‌رضا صالحی، علی عزیزی، لیلا ذوقی (۱۳۹۰). «یادگیری فردی با رویکرد راهبردی»، توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، ۱۹، ص ۴۱ - ۱۰۰.
۷. سبحانی‌نژاد، مهدی و بهنام شهابی، علی‌رضا یوزباشی (۱۳۸۵). سازمان یادگیرنده (مبانی نظری، الگوهای تحقیق، و سنجش)، تهران، یسپرون.
۸. صفوی، محبوبه و شهناز شوشتری‌زاده، محمود محمودی، محمدحسن یارمحمدیان (۱۳۸۹). «آمادگی خودراهبری در یادگیری و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱ (۱۰)، ص ۲۷ - ۳۶.
۹. فرهنگ، ابوالقاسم و سیدعلی سیادت، حسین مولوی، رضا هویدا (۱۳۸۹). «بررسی ساختار عاملی اعتماد سازمانی و رابطه مؤلفه‌های آن با یادگیری سازمانی در دانشگاه‌های دولتی

- جنوب شرق کشور»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۵، ص ۱۱۱ - ۱۳۰.
۱۰. قربانی‌زاده، وجه‌الله و اصغر مشبکی (۱۳۸۷). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش فرایند یادگیری سازمانی، دانشور رفتار، ۱۵ (۲۹)، ص ۸۵.
۱۱. کاظمی، حسین و مریم امید نجف‌آبادی (۱۳۹۱). «عوامل مؤثر بر میزان آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان دانشکده کشاورزی واحد علوم و تحقیقات تهران»، پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، ۵ (۴) ص ۱۹ - ۲۶.
۱۲. گانز، باب (۱۳۸۷). سازمان تندآموز: حفظ و تداوم مزیت رقابتی، مترجم: خدایار ایلی، ساپکو.
۱۳. گردان‌شکن، مریم (۱۳۸۹). «تأثیر تدریس بسته‌فراشناختی بر خودراهبری در یادگیری دانشجویان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲ (۱۰)، ص ۱۳۱.
۱۴. مزاری، ابراهیم و کاظم فتح‌تبار فیروزجایی، مهدی قنبرنیا، سودابه باده‌بان (۱۳۹۴). «نقش یادگیری خودراهبر بر سرمایه‌های انسانی مراکز آموزش عالی (مورد: دانشگاه تهران)»، نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۱۰ (۲)، ص ۵۹ - ۷۲.
۱۵. میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۶). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار با نگرش روند جهانی شدن، چ ۲، میر.
۱۶. یوسفی، علی‌رضا و مریم گردان‌شکن (۱۳۸۹). «مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، ۱۰ (۵)، ص ۷۷۶ - ۷۸۳.
17. Alberto, J., Arango-Correa, Victor J. Garsia-Morales, & Eulogio Cordon-Pozo (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons From Spain, *Industrial Marketing Management*, 36, pp. 349-359.
18. Bawany S. (2003). Challenges of developing a learning organization. Available in www.bawany.com.sg.
19. Brocket, R. G. & Hiemstra, R. A (1991). Conceptual framework for understanding self-direction in adult learning' in *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and practice*. London and New York, Routledge.
20. Candy, P. C. (1991). *Self direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. 1st ed. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
21. Cheng, S. F., Kuo, C. L., Lin, K. C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a selfrating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International Journal of Nursing Studies*. 47 (9), pp.

- 1152-1158.
22. Chou, P. N. & Chen, W. F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Online journal of distance learning administration*, 11 (1), pp. 1-12.
 23. Confessore, S. J. & Kops, W. J. (1988). Self-Directed learning and the learning organization: examining the connection between the individual and the learning environment. *Human Resource Development*, 9 (4), pp. 365-375.
 24. Diseth, A., Pallesen, A., Hovland, A., & Larsen, S. (2006). Course experience, approach to learning and academic achievement. *Education & Training*, 48 (2/3), pp. 156-168.
 25. Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14 (3), pp. 375-394.
 26. Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), pp. 803-813.
 27. Fisher M, King J, Tague G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21: 516-525.
 28. Fisher, M. & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: aconfirmatory factor analysis. *Nurse educ today*, 30 (1), pp. 44-8.
 29. Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, pp. 516-525.
 30. Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48 (1), pp. 18-33.
 31. Gibbons, M. (2002). *The Self-directed learning handbook: Challenging dolescent students to excel*. 1st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 32. Huang, M. H. (2008). Factor influencing selfdirected learning readiness amongst taiwanese nursing students. Queensland university of technology school of nursing, institute of health and biomedical innovation.
 33. Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Process and The Literature. *Organization Science*, 2 (1), pp. 88-115.
 34. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association press.
 35. Marquardt, M. (1996). *Building the Learning Organization*, New York, McGrawHill.
 36. Mazari, E., Abili, Kh., Pourkarimi, J., & Khabare, k. (2014). Analysis Condition of Self-Development Qualities of School Principals(Based on Successful Managers' Self-Development Model). *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3 (1), pp. 2050-2060.
 37. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and selfdirected learning: Pillars of adult learning theory. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 89 (1), pp. 8-9.
 38. Pettra, C. D., Weerd-Nedrhof, B. J., Pacitti, J. F., Gomes, D. S., & Pearson, A. W. (2002). Tools for improvement of organizational learning processes in

- innovation. *Journal of Workplace Learning*, 14 (8), pp. 320-331.
39. Smith, M. K. (1996). Self-direction. *The Encyclopedia of Informal Education*. [Cited 2011Mar 16]. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/b-selfdr.htm/>
40. Song, L. & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), pp. 27-28.
41. Templeton, G. F., Lewis, B. R., & Snyder, C. A. (2002). Development of a measure for the organizational learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 19(2), 175-218.
42. Williamson, S. N. (2007). Development of self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researches*, 17 (2), pp. 66-83.
43. Young, L. E. & Paterson, B. L. (2007). *Teaching nursing: Developing a student-centered learning environment*. New York. Lippincott Williams & Wilkins.

