



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Investigation the Effect of the Dimensions of a Coach-Oriented Organization Establishment on Organizational Learning in Campuses and Higher Education Centers of Farhangian University

Toktam Saghafi¹, Mahmoud Ghorbani^{*2}, Naziasadat Naseri³

¹ Ph.D. in Educational Management, Department of Education Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

² Department of Education Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

³ Department of Education Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Establishment of Coach-oriented Organization
Organizational Learning
Organizational Coaching Learning

¹. Corresponding author
✉ Mahmoud.gh@mshdiau.ac.ir

Received: 2020/10/06

Reviewed: 2021/10/09

Accepted: 2022/02/22

Background and Objectives: The aim of this study was to identify the dimensions of the establishment of a coach-oriented organization on organizational learning variable in Farhangian University. **Methods:** This research was functional in terms of purpose and was quantitative in terms of type, and in terms of methodology was correlational descriptive-survey. The statistical population included all the staff of Farhangian University in the Razavi, North & South Khorasan Provinces with a population of 398 people, 196 of whom were selected by stratified random sampling using Krejcie & Morgan table (1970). The data collection instrument was a questionnaire. To data analysis was used descriptive & inferential statistics and structural equation model with SPSS 22 and PLS 3 software was used to test the hypotheses **Findings:** The amount of factor loading and T values and the level of significance of the structural equation test showed that only the context dimension has a significant effect on the organizational learning variable and the other dimensions do not have a significant effect on learning. **Conclusion:** As a result In order to improve organizational learning, it is possible to use the establishment of a coaching organization and pay more attention to the dimension of the field of establishment and invest less in other dimensions.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.3749](https://doi.org/10.48310/pma.2024.3749)

Citation (APA) Saghafi, T., Ghorbani, M., & Naseri, N. (2024). An investigation the effect of the dimensions of a coach-oriented organization establishment on organizational learning in campuses and higher education centers of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 13 (3), 191 - 212 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3749>



بررسی تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان

مقاله پژوهشی / مروری

تکتم ثقفی^۱، محمود قربانی^{۲*}، نازیاسادات ناصری^۳

۱ دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

۲ گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

۳ گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر متغیر یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان انجام شد. **روش‌ها:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر نوع کمی و از نظر روش، همبستگی بود. جامعه آماری شامل کارکنان دانشگاه فرهنگیان در استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی با جمعیت ۳۹۸ نفر بودند که ۱۹۶ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به صورت نسبی با بهره‌گیری از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی و برای آزمون فرضیه‌ها از مدل معادلات ساختاری، بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی نسخه ۲۲ و نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی نسخه ۳ استفاده شد. **یافته‌ها:** میزان بار عاملی و مقادیر T و سطح معناداری آزمون معادلات ساختاری، نشان داد تنها، بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا دارای تأثیر معنادار بر متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و مابقی ابعاد تأثیر قابل توجهی بر یادگیری ندارند. **نتیجه‌گیری:** در نتیجه به منظور بهبود یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان می‌توان از استقرار سازمان مربی‌گرا بهره گرفت و بیشتر بر روی بُعد زمینه استقرار توجه شود و بر روی سایر ابعاد، سرمایه‌گذاری کمتری صورت گیرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

استقرار سازمان مربی‌گرا
یادگیری سازمانی
مربی‌گری سازمانی
یادگیری

۱. نویسنده مسئول

Mahmoud.gh@mshdiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۷/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۳

شماره صفحات: ۲۱۲-۱۹۱

DOI: [10.48310/pma.2024.3749](https://doi.org/10.48310/pma.2024.3749)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

امروزه موفقیت و استمرار حیات هر سازمانی به مهارت و دانش کارکنان، وابسته است و یکی از راههای ارتقای دانش و مهارت کارکنان، یادگیری سازمانی است (Dehghani Soltani et al., 2020)؛ زیرا سازمان‌ها با اتکا به دانش به‌دست‌آمده، می‌توانند خود را با تحولات محیط سازگار کنند (Mitic et al., 2017) و درخشش سازمانی داشته باشند (Nazarzadeh Zare et al., 2023). به عبارتی همسویی با این تغییرات محیطی، در گروی فراهم کردن زمینه مناسب برای یادگیری سازمانی است (Abel, 2015)، در صورتی که در بسیاری از سازمان‌های کشور، موضوع یادگیری سازمانی به عمل تبدیل نشده است. تحقیقات مختلف نیز رابطه تنگاتنگ توان یادگیری با موفقیت سازمان را نشان می‌دهد و با توجه به این امر، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های مدیران، فراگیری چگونگی یادگیری است.

مراکز آموزش عالی نیز از گذشته تا به امروز همواره به‌عنوان مهم‌ترین مرکز اندیشه‌ورزی، تولید و انتشار علم، وظایف و نقش‌های گوناگونی را بر عهده داشتند و با واقعیت‌های جدیدی مواجه‌اند (Bagheri Kerachi et al., 2014) و مدیران ارشد دانشگاه باید محیط یاددهی و یادگیری مناسب را برای کارکنان فراهم سازند و در آن انگیزه ایجاد کنند تا هم به دیگر یاد دهند و هم از یکدیگر یاد بگیرند (Dehghan Manshadi et al., 2019). مصاحبه‌های صورت گرفته با خبرگان در این پژوهش نشان داد یادگیری سازمانی در آموزش عالی حتی در سطح اشتراک دانش نیز صورت نگرفته است و کارکنان دانشگاه، موضوعات بسیاری را که قابلیت آموزش و یادگیری دارد را، از دیگران پنهان می‌کنند؛ چراکه هر یک از همکاران می‌توانند به عنوان رقیب مطرح شوند. متأسفانه دانشگاه‌ها با اهمیت قائل شدن بیشتر به اساتید دانشگاه، تمرکز خود را از سطح کارکنان اداری و ستادی کاهش داده‌اند؛ چراکه آن‌ها اولویت‌بندی‌هایی در برنامه‌های خود دارند که شاید این موضوع کمتر در آن دیده شود. در این بین رشد مربی‌گری در سازمان‌ها، بسیار چشمگیر بوده است و از آن به‌عنوان ابزاری مهم برای حمایت از مدیران و کارکنان، جهت تسهیل در یادگیری سازمانی، پرورش، آموزش و حفظ کارکنان اصلی برای نقش‌های رهبری در آینده، استفاده شده است (Chan & Burgess, 2015). به عبارتی گسترش مربی‌گری در سازمان، نشان‌دهنده استفاده بالقوه از آن به‌عنوان ابزاری برای بهبود توسعه سرمایه انسانی است و سازمان‌ها به مربی‌گری به‌عنوان بخشی از توسعه منابع انسانی چشم دارند (Utrilla et al., 2015). مصاحبه‌های صورت گرفته با خبرگان در این پژوهش نشان داد با توجه به اینکه دانشگاه‌ها بیشتر به سمت رویکرد استادمحوری پیش می‌روند تا مربی‌محوری، توجه به این مسئله در دانشگاه نیز الزامی است.

مربی‌گری می‌تواند موجب برانگیختگی همه اعضاء سازمان (مدیران، کارکنان و اساتید) شود. مربی‌گری را می‌توان یک روش نوین و کاربردی در توسعه منابع انسانی در نظر گرفت که سعی دارد به اهدافی چون بهبود عملکرد، اثربخشی سازمانی، بهبود یادگیری سازمانی، تغییر رفتار، توسعه دانش، مهارت و ظرفیت کارکنان دست یابد (Dehghanan et al., 2016). سازمان‌هایی که دنبال ایجاد، حفظ و توسعه فرهنگ مربی‌گری هستند، باید از طریق ایجاد احساس ارزشمند بودن در کارکنان، موجب افزایش انگیزش در آنان شوند. هدف رویکرد مربی‌گری، ایجاد، حفظ و توسعه زمینه مشارکت فعالانه تمامی اعضا با هدف بهبود روابط کاری و افزایش عملکرد فردی و گروهی در سازمان است (Mooghali et al., 2013). در همین راستا در فضای علمی و پژوهشی نیز طراحی و ارزیابی برنامه‌های پشتیبانی از جمله مربی‌گری، یک اولویت اساسی در دستور کار سیاست‌گذاری عمومی در آموزش عالی است؛ زیرا با توجه به عملکرد پایین دانشجویان، کسب مهارت در طول آموزش و حمایت از برنامه‌های پشتیبانی همه‌جانبه چون مربی‌گری برای ایجاد تغییر رفتار در دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. چنین برنامه‌هایی باعث افزایش مهارت و بهره‌وری در فارغ‌التحصیلان شده و به یادگیری سازمانی در فضای دانشگاه منجر می‌شود (Oreopoulos et al., 2020). با این وصف، پژوهش‌ها نشان از این دارد که مربی‌گری به مسئله‌ای مغفول در دانشگاه‌ها تبدیل شده و مشکلات و چالش‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان نشان از آن دارد که آموزش عالی در دستیابی به اهداف خود موفق نبوده است؛ به‌طوری‌که غفلت کارکنان و مدیران دانشگاه از مربی‌گری را می‌توان یکی علل ناکامی در رسیدن به این اهداف دانست و در صورت

استفاده از روش‌های نوین آموزش نیروی انسانی از جمله مربی‌گری، می‌توان به رشد و توسعه افراد و بهبود عملکرد آنان و همچنین دستیابی آموزش عالی به اهداف خود امیدوار شد (Saeedi Kolokhi, 2015).

پژوهش‌هایی از این دست به مدیران، کارکنان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه کمک می‌کند تا ضمن بهبود عملکرد، زمینه افزایش کیفیت زندگی کاری خود را فراهم آورند. از آنجا که مربی‌گری سازوکاری مناسب برای گسترش همزمان یادگیری سازمانی و توسعه سرمایه انسانی است، در صورت تبیین و مدل‌سازی مناسب در قالب یک سازمان مربی‌گرا، دارای قابلیت تسهیل عبور مسئله نیروی انسانی در دانشگاه فرهنگیان، از وضعیت حاضر (کمبود نیروی انسانی متخصص) به سوی وضعیت مطلوب (ارتقای کیفیت نیروی متخصص) می‌باشد. با این مقدمه پژوهش‌هایی که بتواند در محیط دانشگاه فرهنگیان، تأثیر استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی را مورد بررسی قرار دهد، لازم و ضروری است. در نتیجه این پژوهش در پی آن است که ضمن اعتبارسنجی مدل استقرار سازمان مربی با رویکرد یادگیری سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان، میزان تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی را تعیین نماید.

مبانی نظری

سازمان مربی‌گرا

بعضی از صاحب‌نظران بر این باورند که زمان دقیق شروع مربی‌گری مشخص نیست؛ اما ادواردز آن را به زمان سقراط حکیم، یعنی ۴۲۷ تا ۳۴۷ قبل از میلاد نسبت می‌دهد. سقراط، اعتقاد داشت افراد هنگامی به بهترین وجه یاد می‌گیرند که مسئولیت کارهایی که به آن‌ها واگذار شده است را بر عهده بگیرند. واژه مربی از کوکس به معنی روستایی در کشور مجارستان که در آنجا کالسکه‌هایی با کیفیت بسیار عالی و گران‌قیمت تولید شده است، نشأت گرفته است. یعنی مربی، همان کالسکه و ابزاری است که شما را از جایی که هم‌اکنون در آن هستید به جایی که می‌خواهید باشید، می‌برد (Jahangiri et al., 2020). مربی‌گری، هنر راهنمایی یک فرد به منظور شناسایی و توسعه نقاط قوت فردی، جبران خدمت، مدیریت نقاط نیازمند توسعه، برنامه‌ریزی برای مسیر شغلی و بهبود ارتباط اثربخش است. مربی‌گری آموزشی، فرایند حرفه‌ای است که در آن مربیان از یکدیگر پشتیبانی می‌کنند تا به بهبود اثربخشی آموزش و در نهایت موفقیت دانشجو، دست یابند (Parker et al., 2015). مربی‌گری را می‌توان یک فرایند برنامه‌ریزی‌شده دانست که منجر به عمل و تغییر برنامه‌ریزی‌شده می‌شود و در پی آن، یک محیط یادگیری مقتضی ایجاد می‌شود (Abbasian et al., 2020). در حقیقت مربی‌گری است ابزاری است مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمده‌ای که ضمن ایجاد بستر لازم جهت سازگاری سازمان با تغییرات محیطی، موجب افزایش یادگیری سازمانی خواهد شد.

ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا

بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا: بررسی تحقیقات نشان داد که توجه به مؤلفه‌هایی از جمله فرهنگی (Hakro & Forman, 2013; Mathew, 2020; Freeman & Kochan, 2019; Wedell & Malderez, 2013; Chan & Burgess, 2013; Yousefi et al., 2016; Hunt & Weintraub, 2006) محیط آموزشی و پژوهشی (Jahangiri et al., 2020; Seyfi et al., 2023) برای ایجاد و استمرار سازمان مربی‌گرا لازم است. در خصوص مؤلفه فرهنگی می‌توان چنین بیان کرد که سازمان‌هایی که قصد بهره‌برداری از مزایای مربی‌گری را دارند، بایستی بر افزایش قلمروی مربی‌گری و در دسترس بودن آن به منظور ایجاد فرهنگ مربی‌گری مؤثر در سراسر محیط کاری، تأکید نمایند. این بدان معناست که مربی‌گری باید در سطوح بالای سازمان حمایت شود. در مورد مؤلفه مدیریت منابع انسانی نیز، سازمان‌های مربی‌گرا به دنبال افرادی علاقه‌مند به پیشرفت در مسیر شغلی خود هستند و افراد باهوش را بر اساس شایستگی‌های چندگانه، بجای مهارت صرف فنی و بر اساس تناسب فرهنگی علاوه بر شایستگی فردی، انتخاب

می‌کنند. به این ترتیب سازمان می‌تواند با بسط سازوکار بازخورد ۳۶۰ درجه، زمینه شایستگی کاری و تمایل به یادگیری را برای کارکنان، فراهم نماید (Mooghali et al., 2013). در مورد مؤلفه منابع انسانی نیز می‌توان به این نکته اشاره کرد که تمرکز بر نیروی داخلی، سیاست‌های منابع انسانی، توجه به نقش‌های مشارکتی، هوش و شایستگی‌های چندگانه در کارکنان، می‌تواند در استقرار سازمان مربی‌گرا مؤثر باشد (Hunt & Weintraub, 2006). در خصوص زمینه‌های کسب‌وکار (محیط آموزشی و پژوهشی) نیز اشاره به مجموعه عواملی که بر عملکرد دانشگاه تأثیرگذارند و از عملکرد آن تأثیر می‌پذیرند، ضروری است. طبق نظریه‌های موجود، انواع مختلف محیط شامل محیط‌های داخلی و خارجی، وظیفه‌ای، عمومی و اختصاصی می‌باشند که هرکدام با مؤلفه‌های خاص خود به نوعی با سازمان در ارتباط هستند (Alvani & Khodami, 2017).

بعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا: مربی‌گری یک فعالیت خطی ساده نیست؛ بلکه به یک فرایند مدیریتی در مقیاس کامل اشاره دارد که اشخاص را به‌صورت جداگانه، به سمت عملی کردن ظرفیتشان سوق می‌دهد. مدیران، نقش مربی‌گری را بسته به کارکنان و سازمانی که در آن فعالیت می‌کنند، متفاوت ایفا می‌کنند. مربی‌گری، فرایندی بی‌انتهاست و هر موقعیت تازه، سکویی برای چالش بعدی است (Alvani & Khodami, 2017). مدل آیم که توسط دانشگاه سیدنی توسعه یافته است یکی از معتبرترین مدل‌های مربی‌گری است. ابعاد این مدل شامل سه مرحله تجزیه و تحلیل و بررسی فردی و راهبردی، توسعه و جاری کردن رفتارهای و ارزیابی برنامه‌های مربی‌گری اجرا شده در سازمان می‌باشد (Grant & Hartle, 2013). پژوهشگرانی چون سرات (Serrat, 2009)، اروم و همکاران (Orem et al., 2007)، باتلی (Battley, 2006) و فلدمن (Fledman, 2005) به تأثیر استقرار فرایند مربی‌گری و لزوم ارزیابی آن در حوزه برنامه‌های آموزشی برای دستیابی به مزایایی از جمله یادگیری سازمانی، تأکید دارند.

بعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا: مربی‌گری، پدیده رفتاری است و همانند بسیاری از موضوعات رفتار سازمانی، می‌توان تحلیل مربی‌گری در سازمان‌ها را با توجه به اهداف مربوطه، در سطوح فردی، گروهی و سازمانی انجام داد. مربی‌گری در سطح فردی، به دنبال این است تا به فرد یاد بدهد که به‌جای سخت کار کردن، هوشمندانه کار کند، با نظم و وضوح بیشتری با دیگران ارتباط برقرار کند و توانایی خود را جهت ارائه پاسخ ماهرانه به چالش سازمانی افزایش دهد. از جانبی مربی‌گری تیمی، به دنبال این است که به تیم‌ها کمک کند تا اهداف واضحی را برقرار کرده، موانع تغییر را شناسایی کرده، تحلیل عملیاتی مناسب را توسعه داده و بین عملکرد فردی و اهداف تیمی، توازن برقرار کند. مربی‌گری در سطح سازمانی نیز به دنبال تحقق اهدافی مانند ایجاد فضا برای اظهار نظر آزادانه، بروز خلاقیت و نوآوری، ایجاد محیطی برای افزایش سطوح انگیزه و عملکرد افراد و ایجاد یک سازمان یادگیرنده واقعی برای یادگیری همیشگی، با حداقل خطا (hsj) (Alvani & Khodami, 2017).

نتایج تحقیقات هاکر و مادو (Hakro & Mathew, 2020)، باک و کراب (Boak & Crabbe, 2019)، بارون و همکاران (Barron et al., 2011) و هاگن (Hugen, 2012) با تأکید بر تأثیر مربی‌گری بر متغیرهای فردی، چون توسعه مسیر شغلی، توسعه خلاقیت و نوآوری و تعادل زندگی شخصی و سازمانی و تحقیقات مانفرد و کتس (Manfred & Ketsd, 2020)، ماتسو (Matsuo, 2018)، لوبانس (Lubans, 2009) با تأکید بر تأثیر مربی‌گری در سطح تیمی چون تقویت ارتباط مؤثر، کمک به حل تعارض، بهبود عملکرد و ایجاد همبستگی تیمی و تحقیقات باک و کراب (Bake & Kerab, 2019)، اتسمن (Eastman, 2016)، هاگن (Hugen, 2012)، والکرفرaser (Walker-Fraser, 2011) بر تأثیر مربی‌گری در سطح سازمانی و ایجاد نوآوری و تحول سازمانی، خلق ارزش‌های فرهنگی و بهبود فرایند سازمان تأکید دارد.

یادگیری سازمانی

مفهوم یادگیری سازمانی به ۱۹۰۰ زمانی که تیلور موضوع انتقال یادگیری از فرد به دیگر کارکنان را برای افزایش کارایی و بهبود سازمان مطرح کرد، برمی‌گردد (Omidi, 2018). واژه یادگیری سازمانی از سال ۱۹۶۳ اولین بار مارچ تعریفی از آن به دست داده تا اوایل دهه ۱۹۹۰ که ویک و رابرتس تعریف جدیدی از آن ارائه کردند، مورد بحث

صاحب‌نظران مدیریت بوده است. در حقیقت یادگیری سازمانی، فرایندی است پویا که سازمان را قادر می‌سازد به سرعت با تغییرات سازگار شود (Bettis-Outland & Guillory, 2018).

بعد عناصر یادگیری سازمانی: از دیدگاه هنجاری، یادگیری سازمانی فعالیتی است جمعی که تحت شرایط معینی روی می‌دهد. شرایط لازم برای اجرای فرایند یادگیری سازمانی را می‌توان به پنج دسته فرهنگ، رهبری، نیروی انسانی، ساختار و فناوری اطلاعات و ارتباطات تقسیم کرد. در مؤلفه فرهنگ، یادگیری سازمانی را می‌توان به‌عنوان یک فرایند بهبود مبتنی بر درک واضح‌تر و دانش عمیق‌تر که به طور مستقیم با فرهنگ و محیط سازمانی در ارتباط است، تعریف کرد (Tortorella et al., 2020). در مؤلفه رهبری، سنگه (Senge) سه نقش رهبری طراح، معلم و مباشر را در پیشبرد یادگیری سازمانی مؤثر می‌داند، واتکینز و مارسیک (Watkinse & Marsice) نیز به نقش تسهیل‌کننده یک رهبر در یادگیری سازمانی اشاره کردند (Omidi, 2018). در مورد مؤلفه نیروی انسانی نیز می‌توان بیان کرد که افراد دانشگر پایه و اساس یادگیری سازمانی را تشکیل می‌دهند. این افراد، اطلاعات مهم را به دیگران انتقال می‌دهند، مهارت‌های خود را به‌روز می‌کنند، با کسب مهارت‌های جدید در سازمان ارزشمندتر می‌شود، قابلیت خود را کشف می‌کنند؛ در حال آموزش مداوم می‌باشند (James, 2003). از طرفی، یکی از عوامل موفقیت در یادگیری سازمانی، وجود طرح و ساختار سازمانی مناسب است. طرحی که سیستم پاداش آن در کنار پاداش بیرونی بر پاداش درونی نیز متمرکز بوده، از طریق تقویت، تأیید و ایجاد رابطه دوستی تک‌به‌تک، با استقبال از خطرپذیری، در کارکنان ایجاد انگیزه می‌کند (Prewitt, 2003). در مورد مؤلفه تفکر و بینش استراتژیک نیز توجه به مأموریت سازمان، بیان واضح چشم‌انداز، استراتژی، ارزش‌های مشترک و مورد قبول سازمان و جلب حمایت کارکنان، از مبانی استقرار یادگیری سازمانی است. فناوری اطلاعات را به‌کارگیری هرگونه سخت‌افزار و نرم‌افزار برای ساختن، عمل کردن و نگهداری برنامه‌های کاربردی سیستم‌های اطلاعات سازمان دانست، به‌طوری‌که می‌توان یکی از مهم‌ترین دلایل تمایز سازمان‌ها از یکدیگر را، درجه به‌کارگیری فناوری اطلاعات در فعالیت‌های سازمانی دانست. فناوری اطلاعات می‌تواند از طریق ایجاد زیرساخت‌ها، بر یادگیری سازمانی و در نتیجه عملکرد سازمانی تأثیر بگذارد (Zhu, 2009; Wang & Zhi, 2010; Khodadad Hosseini & Lajvardi, 2018).

بعد فرایند یادگیری سازمانی: یادگیری، فرایندی است که سازمان با کمک آن یاد می‌گیرد. به این معنا که یادگیری، منجر به هرگونه تغییر در مدل‌سازی سازمانی می‌شود و از این طریق، بهبود در عملکرد سازمان اتفاق می‌افتد (Alegre & Chiva, 2008). در واقع، یادگیری سازمانی را مجموعه از اقدام‌های سازمانی مانند کسب دانش، توزیع اطلاعات، تفسیر اطلاعات و حافظه که به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه بر تحول مثبت سازمانی اثرگذار است، تعریف شده است (Khodadad Hosseini & Lajvardi, 2018).

بعد سطوح یادگیری سازمانی: با توجه به سطوح مختلف سازمان می‌توان یادگیری را به سه سطح فردی، گروهی و سازمانی تقسیم نمود. مطالعات مربوط به یادگیری سازمانی را به چهار قسمت مطالعات از جنبه روان‌شناسی، جنبه اجتماعی، تئوری سازمانی و راهبردی، تقسیم شده است (Abel, 2015) که بر این اساس یادگیری سازمانی در سه سطح یادگیری فردی (خلق و کسب دانش)، یادگیری گروهی (انتشار و اشتراک دانش) و یادگیری سازمانی (کاربرد دانش) تقسیم می‌شود.

بعد انواع یادگیری سازمانی: یادگیری در مفهوم کلی عبارت است از تغییر در دانش سازمانی. فرایند تغییر می‌تواند بر چندین نوع دانش به‌طور هم‌زمان تأثیر گذارد و ممکن است عمق و محتوای تغییر، متفاوت باشد؛ بنابراین می‌توان فرایندهای یادگیری را در دسته‌های مختلف، طبقه‌بندی کرد. به‌طور کلی می‌توان چهار نوع مختلف یادگیری را از یکدیگر، متمایز نمود: یادگیری انطباق‌پذیر، یادگیری باز سازنده، یادگیری فرایندی، یادگیری عملی.

پروست و بتینا، برای اولین بار نوع یادگیری، از واژه یادگیری تطبیقی استفاده کرده‌اند، چراکه سازمان در این مرحله با محیطش انطباق می‌یابد و فرد، تیم و یا سازمان از تجربه و بازتاب آن یاد می‌گیرد. این یادگیری جنبه سازگاری دارد (Taghiabadi & Rasouli, 2016). یادگیری پیشگیرانه نیز هنگامی آغاز می‌شود که سازمان از آینده

مورد انتظار می‌آموزد. این یادگیری بیشتر جنبه مولد و خلاق دارد. یادگیری فرایندی، زمانی محقق می‌شود که یک سازمان از پیش‌بینی اوضاع مختلف در آینده، درس می‌آموزد. این راهکار، با شناسایی فرصت‌های آتی، درحالی‌که راه‌های دستیابی به آن فرصت‌ها را کشف می‌کند، در جستجوی اجتناب از نتایج منفی است (Taghiabadi & Rasouli, 2016). یادگیری عملی نیز دربرگیرنده مسائل واقعی بوده و بر کسب دانش و پیاده‌سازی راه‌حل در عمل، تمرکز دارد. این نوع یادگیری، روشی است برای تسریع در یادگیری و برخورد مؤثر در رویارویی با شرایط مشکل و واکنش مؤثر نسبت به تغییرات به عنوان یک فرایند، تیم‌ها را درگیر کرده و بر پایه چرخه کامل یادگیری بنا شده است.

شناخت میزان تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی می‌تواند یکی از راه‌حل‌هایی باشد که به مسئولان دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌ریزی برای استفاده مؤثر از این عوامل در جهت بهره‌مندی از مزایای یادگیری سازمانی در کلیه سطوح، کمک نماید و با جمع‌آوری اطلاعات و بازخوردهای حاصل از آن به برنامه ریزان، امکان کشف کمبودها و ضعف‌ها را در فرایند یادگیری سازمانی منعکس نماید. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی اثربخش است. از این رو مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان است و بر این اساس فرضیات زیر مطرح می‌شود:

فرضیه اصلی: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۱: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد عناصر یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۲: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد فرایند یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۳: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد سطوح یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

فرضیه فرعی ۴: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد انواع یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

پیشینه تحقیق

هاکرو و مادو (Hakro & Mathew, 2020) در پژوهشی با عنوان مربی‌گری و منتورینگ در مؤسسات آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشگاه‌های عمان) با بررسی اثر مربی‌گری و تأکید بر نقش رهبران، بیان کردند مربی‌گری می‌تواند به عنوان یک استراتژی مناسب به رهبران مؤسسات آموزش عالی در رسیدن به اهداف شخصی و اهداف استراتژیک سازمان و حصول اطمینان از اینکه رفتار صحیح مورد تشویق، نگهداری و پایداری قرار می‌گیرد، کمک کند.

حسین (Hussain, 2020) در پژوهشی با عنوان مربی‌گری دانشگاهیان جوان در مالزی، مربی‌گری را به‌عنوان یک روش توسعه حرفه‌ای که امروزه در آموزش عالی برای تکمیل و جایگزینی روش‌های سنتی برنامه‌های آموزشی کاربرد دارد، معرفی کرد و بیان کرد پشتیبانی ارائه‌شده از طریق مربی‌گری، به اساتید جوان این امکان را می‌دهد تا اهداف خود را بر آنچه برای موفقیت دانشجو مهم است، متمرکز کنند.

هاروی و کلیر (Harvey & Clair, 2019) در پژوهشی با عنوان یادگیری مشارکتی که در مؤسسه آموزش عالی در جنوب غربی انگلستان انجام شد، نشان داد یادگیری مشارکتی در عمل به عنوان یک مدل مربی‌گری کارآمد، شناسایی می‌شود و یادگیری همسالان در بین دانشجویان تحت مربی‌گری را، تشویق می‌کند؛ زیرا دانشجویان این فرصت را دارند که در تصمیم‌گیری و کار تیمی شرکت کنند. البته حمایت همتایان، بسیار اهمیت دارد؛ زیرا به دانشجو این امکان را می‌دهد تا دانش خود را به اشتراک گذاشته و مهارت‌های رهبری و کار تیمی را توسعه دهد.

سعادت‌طلب (SaadatTalab, 2020) در مقاله‌ای با عنوان تأثیر جانشین‌پروری بر انتقال دانش در آموزش عالی با نقش میانجی رهبری تحول‌آفرین (مورد مطالعه دانشگاه خوارزمی) نشان داد مربی‌گری، یکی از ابزارهای مؤثر جانشین‌پروری برای انتقال دانش سازمانی و بهبود روابط بین‌فردی در مؤسسات آموزشی است و پیشنهاد کرد مدیران دانشگاه با استقرار سازمان مربی‌گرا در مؤسسات آموزش عالی می‌توانند بستر مناسبی را برای یادگیری سازمان فراهم کنند.

رافتی و صمدی (Rafati & Samadi, 2019) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر مربی‌گری سازمانی بر رفتار انحرافی، با توجه به نقش تعدیل‌گری توانمندسازی کارکنان و فرهنگ سازمانی که بر روی کارکنان آموزش‌وپرورش مشهود انجام شد، نشان دادند مربی‌گری، بر رفتار انحرافی تأثیر دارد و فرهنگ سازمانی، تأثیر مربی‌گری بر رفتار انحرافی را تعدیل می‌کند. همچنین با توجه به اینکه مربی‌گری سازمانی، فعالیت‌های توسعه و یادگیری افراد تحت مربی‌گری را ارتقاء می‌بخشد، می‌تواند موجب توسعه پتانسیل سازمانی از طریق توسعه فردی کارکنان شود.

میرکمالی و همکاران (Mirkamali et al., 2018) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانش‌معلمان در دانشگاه فرهنگیان، مربی‌گری را یکی از هشت مقوله اصلی جهت دستیابی به الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی معرفی کردند که به‌عنوان عامل اثربخش، به یادگیری دانشجو یاری می‌رساند و آن را یکی از محبوب‌ترین رفتارها برای رهبری مدیریت و یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان معرفی کردند.

دشتی رحمت‌آبادی و جلالیان (Dashti Rahmatatabadi & Jalalian, 2016) به بررسی رابطه سبک مدیریت مربی‌گرا در دانشگاه شهید صدوقی یزد پرداختند و پیشنهاد کردند با توجه به رسالت آموزش عالی از یک‌سو و شرایط محیطی از سوی دیگر، دانشگاه‌ها به‌عنوان یک سیستم اجتماعی باز، برای بقای معنادار (مفید و مؤثر) از شیوه‌های مدیریت مربی‌گری جهت هماهنگی با تغییرات و افزایش قدرت یادگیری سازمان آشنا شده و آن در فرهنگ خود نهادینه کنند و یکی از علل عدم دستیابی به اهداف آموزش عالی را غفلت مدرسان دانشگاه از مربی‌گری معرفی کردند.

جوادی‌پور و همکاران (Javadipour et al., 2015) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر روش مربی‌گری بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، نشان دادند استقرار مربی‌گری سبب توانمندسازی روان‌شناختی معلمان شده است و از مربی‌گری به‌عنوان رویکردی خاص، جهت توسعه حرفه‌ای معلمان نام بردند که سهم مهمی در محیط‌های آموزشی دارد و ابزاری قوی برای حمایت از یادگیری در مؤسسات آموزشی است؛ زیرا مربی‌گری رویکردی است که با حمایت از معلمان موجب می‌شود آنان تأمل کنند، بازخورد دهند، گفتگو کنند، کاوش کنند و راه‌های جدید فکر کردن درباره عمل فوق‌العاده مهم و ترکیبی خود که همان تدریس است را کشف کنند.

بررسی نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در محیط‌های دانشگاهی مورد بررسی قرار نگرفته است؛ بنابراین با توجه به فقدان این‌گونه تحقیقات، پژوهشگر در پی آن است با انجام این پژوهش، این خلأ را پر نماید. امید است نتایج پژوهش حاضر بتواند با بررسی تأثیر ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان، راهکارهایی را به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان را با هدف بهره‌برداری حداکثر از سرمایه‌های انسانی در این بخش، ارائه دهد.

روش

روش انجام مطالعه حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری این بخش، شامل کلیه کارکنان شاغل در دانشگاه‌های فرهنگیان سه استان خراسان رضوی، خراسان شمالی و خراسان جنوبی می‌باشند. برای دسترسی به جامعه آماری ابتدا فهرستی به شرح جدول ۱ تهیه شد که در مجموع افراد انتخاب شده ۳۹۷ نفر برآورد شد که با توجه به جدول کرجسی و مورگان، ۱۹۶ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. با در نظر گرفتن ضریب برگشت، تعداد ۲۵۰ پرسش‌نامه بین جامعه آماری توزیع شد.

جدول ۱. جامعه آماری

گروه علمی	جامعه هدف	فراوانی	حجم نمونه
خراسان رضوی مشهد- نیشابور- تربت حیدریه - سبزوار	رؤسا، معاونان و کارشناس مسئولان	۶۷	۳۶
	اعضای هیات علمی	۵۳	۲۹
	کارشناسان و کارکنان تماموقت	۹۳	۴۹
	جمع	۲۱۳	۱۰۹
خراسان شمالی بجنورد	رؤسا، معاونان و کارشناس مسئولان	۱۷	۹
	اعضای هیات علمی	۲۲	۱۱
	کارشناسان و کارکنان تماموقت	۴۵	۲۳
	جمع	۸۴	۴۳
خراسان جنوبی بیرجند- فردوس	رؤسا، معاونان و کارشناس مسئولان	۱۹	۱۰
	اعضای هیات علمی	۲۸	۱۴
	کارشناسان و کارکنان تماموقت	۵۳	۲۷
	جمع	۱۰۰	۵۱
جمع		۳۹۷	۲۰۸

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته است. این پرسشنامه حاوی ۷ بُعد کلیدی در دو متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی، با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت می‌باشد؛ که روایی و پایایی آن قبل از توزیع در نمونه آماری اصلی در نمونه مقدماتی (آزمایشی) مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی روایی محتوایی آزمون در این پژوهش به دو شیوه عمل شد. شاخص نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR) که بر اساس تعداد متخصصینی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده‌اند (۲۵ نفر)، حداقل مقدار CVR قابل قبول ۰/۳۷ است و شاخص روایی محتوایی^۲ (CVI) که در آن متخصصان «مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه را بر اساس یک طیف لیکرتی ۴ قسمتی مشخص می‌کنند. حداقل مقدار قابل قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است. در نتیجه سؤالاتی مقدار CVI و CVI محاسبه شده برای آن‌ها کمتر از میزان مورد نظر بود، به علت اینکه روایی محتوایی قابل قبولی نداشتند، از آزمون کنار گذاشته شدند. سپس روایی صوری آزمون بررسی شد. برای بررسی روایی صوری آزمون از نمرات تأثیر آیتم^۳ استفاده شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد از تا میزان اهمیت هریک از گویه‌های پرسش‌نامه را در یک طیف لیکرتی ۵ قسمتی از ۱ (اصلاً مهم نیست) تا ۵ (کاملاً مهم است) مشخص نمایند. برای پذیرش روایی صوری هر گویه، نمره تأثیر آن نبایستی کمتر از ۱/۵ باشد. بررسی روایی واگرا (تشخیصی) نیز انجام شد که توانایی یک مدل را در میزان افتراق مشاهده-پذیرهای متغیر پنهان آن مدل با سایر مشاهده‌پذیرهای موجود در مدل می‌سنجد. جهت سنجش آن از شاخص بار مقطعی^۴ استفاده شد. مقدار قابل قبول برای این شاخص این است که بار عاملی هر متغیر مشاهده‌پذیر بر روی متغیر پنهان مربوط به خود باید حداقل ۰/۱ بیشتر از بار عاملی همان متغیر مشاهده‌پذیر بر متغیرهای پنهان دیگر باشد. به مقادیر روایی واگرا در جدول ۲ اشاره شده است.

۱. Content Validity Ratio (CVR)

۲. Content Validity Index (CVI)

۳. Item impact score

۴. Cross loading

جدول ۲. روایی واکرای سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی

مؤلفه	سازمان مربی‌گرا			مؤلفه	یادگیری سازمانی		
	زمینه	فرایند	سطوح		عناصر	فرایند	سطوح
فرهنگی	۰/۸۴۷			ساختار	۰/۷۱۶		
مدیریت منابع	۰/۸۸۲			فرهنگ	۰/۷۴۴		
محیط آموزشی	۰/۸۲۱			برنامه‌ریزی استراتژیک	۰/۸۴۲		
منابع انسانی	۰/۸۸۰			منابع انسانی	۰/۷۹۴		
کنش	۰/۸۴۴			رهبری	۰/۸۲۲		
اجرا	۰/۸۹۳			فناوری اطلاعات	۰/۸۲۱		
پایش	۰/۹۰۳			اکتساب دانش		۰/۶۹۴	
فردی		۰/۸۲۵		تعبیر اطلاعات		۰/۷۱۳	
تیمی		۰/۸۹۰		به‌کارگیری دانش		۰/۶۵۴	
سازمانی		۰/۹۲۸		نهادینه کردن دانش		۰/۸۱۷	
				فردی			۰/۷۶۹
				تیمی			۰/۸۵۷
				سازمانی			۰/۸۸۲
				انطباقی			۰/۹۴۴
				پیشگیرانه			۰/۸۵۹
				فرایندی			۰/۸۰۳
				عملی			۰/۷۹۹

نتایج جدول شماره ۲ نشان داد کلیه متغیرهای مشاهده‌پذیر، دارای بارهای عاملی بالاتری نسبت به متغیر پنهان دیگر هستند و در حد قابل قبول بودند. به‌منظور بررسی روایی سازه^۱ در این پژوهش از اعتبار همگرایی^۲ استفاده شد که از طریق محاسبه میانگین واریانس استخراج AVE^۳ بررسی شود و زمانی وجود دارد که مقدار آن بیشتر از ۰/۵ باشد. البته میانگین واریانس استخراج‌شده بین هر دو سازه ناپیوستی بیشتر از ۰/۹ باشد و روایی ترکیبی^۴ CR از ۰/۷ بزرگ‌تر باشد. همچنین مقدار روایی ترکیبی باید از میانگین واریانس استخراج شده بزرگ‌تر باشد.

جدول ۳. نتایج روایی ترکیبی و روایی همگرا برای هر یک از ابعاد

متغیر	ابعاد	روایی ترکیبی	روایی همگرا	وضعیت متغیر
سازمان مربی‌گرا	زمینه استقرار	۰/۹۵	۰/۸۴	قابل قبول
	فرایند استقرار	۰/۹۴	۰/۸۳	قابل قبول
	سطوح تحلیل	۰/۹۵	۰/۷۶	قابل قبول
یادگیری سازمانی	عناصر یادگیری	۰/۹۴	۰/۷۴	قابل قبول
	فرایند یادگیری	۰/۹۱	۰/۷۲	قابل قبول
	سطوح یادگیری	۰/۹۳	۰/۸۱	قابل قبول
	انواع یادگیری	۰/۹۳	۰/۷۷	قابل قبول

نتایج جدول شماره ۳ نشان داد سؤالات طرح شده برای کلیه ابعاد، معیارهای قابل قبول در روایی همگرا را دارا می‌باشند؛ بنابراین اعتبار گویه‌ها مطلوب است. به منظور بررسی پایایی، پرسشنامه در بین نمونه آماری مقدماتی توزیع گردید و سپس آلفای کرونباخ آن با توجه به حذف یک‌به‌یک سؤالات سنجیده شد (جدول ۴).

1. Construct Validity
2. Convergent Validity
3. Average Variance Extracted
4. Composite Reliability

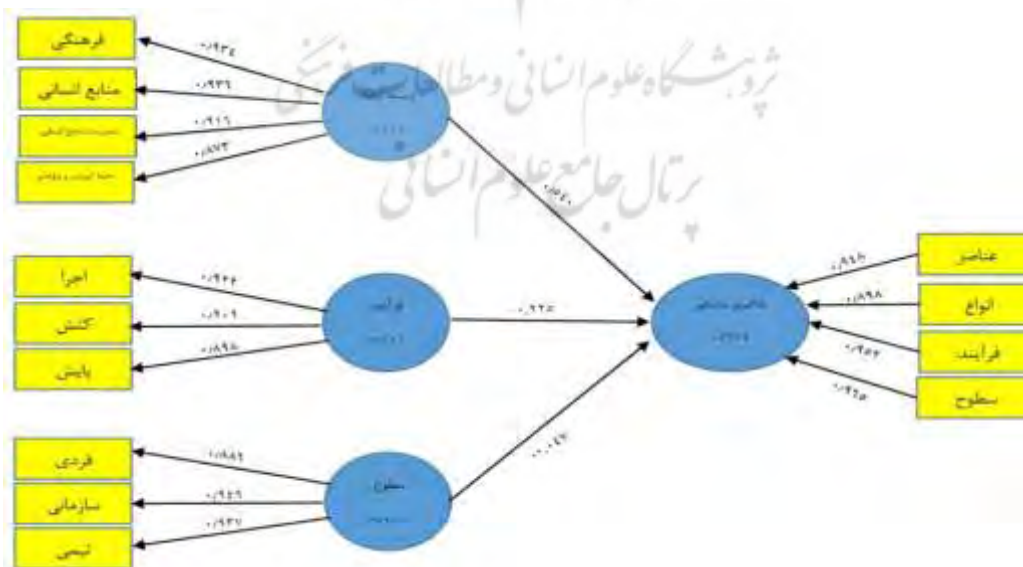
جدول ۴. آزمون آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها در نمونه مقدماتی و اصلی

پرسشنامه سازمان مربی‌گرا		پرسشنامه یادگیری سازمانی		پرسشنامه تجمیعی (سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی)	
نمونه مقدماتی	نمونه اصلی	نمونه مقدماتی	نمونه اصلی	نمونه مقدماتی	نمونه اصلی
۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹
۷۲	۱۳۴			۲۰۶	

ضریب آلفای کرونباخ سؤالات پرسشنامه (پرسشنامه سازمان مربی‌گرا، پرسشنامه یادگیری سازمانی و پرسشنامه تجمیعی و مورد نظر برای توزیع)، نشان از پایایی بالایی پرسشنامه‌ها داشت. پس از تأیید پایایی، پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش در نمونه آماری اصلی توزیع و در پایان تعداد ۲۰۸ پرسشنامه کامل و غیر مخدوش گردآوری شد. پرسشنامه بررسی استقرار سازمان مربی‌گرا، شامل ۷۲ سؤال برای سنجش سه بُعد و پرسشنامه یادگیری سازمانی شامل ۱۳۴ سؤال برای سنجش چهار بُعد، بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی و برای آزمون فرضیه‌ها از مدل معادلات ساختاری، بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی نسخه ۲۲ و نرم‌افزار حداقل مربعات جزئی نسخه ۳ استفاده شد.

پرسشنامه ابتدا در بین نمونه آماری مقدماتی توزیع و پس از تأیید پایایی، در بین نمونه آماری اصلی توزیع شد. نتایج جدول شماره ۴ نشان داد هر سه پرسشنامه در هر دو مرحله مقدماتی و اصلی، از پایایی بسیار بالایی برخوردار می‌باشند. همچنین پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های توزیع شده در نمونه اصلی، داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. توصیف متغیرهای جمعیت‌شناسی پژوهش به مشخصات جمعیت شناختی افرادی که در بخش کمی شرکت نموده‌اند پرداخته است. نتایج نشان داد ۵۸٪ پاسخ‌دهندگان مرد بودند، بیشتر پاسخ‌دهندگان یعنی ۵۲٪ مدرک فوق‌لیسانس داشتند. ۵۳٪ از پاسخ‌دهندگان را شاغلین استان خراسان رضوی تشکیل دادند و ۵۸٪ بیشتر از ۴۶ سال سن داشتند و ۴۹٪ دارای سابقه خدمت بالای ۲۰ سال بودند. این نتایج نشان از تخصص و تجربه کافی پاسخ‌دهندگان داشت. گام بعدی، بررسی فرضیات پژوهش است.

فرضیه اصلی: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.



شکل ۲. مقادیر تأثیر روابط بین متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها در شکل ۲ ارائه شده است. ضرایب همبستگی، مقادیر $HTMT^1$ و مقادیر تأثیر روابط بین ابعاد پژوهش در مدل، در جدول شماره ۵ ذکر شده است.

جدول ۵. بررسی روابط پژوهش

روابط مفاهیم با شاخص‌ها در مدل	ضریب همبستگی	مقدار HTMT	تأثیر	مقدار T	سطح معنی‌دار	نتیجه
بعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا دارای تأثیر معناداری بر متغیر یادگیری سازمانی دارد.	۰/۳۰	۰/۸۶	۰/۵۴	۴/۵۹	$P < ۰/۰۱$	تأیید رابطه
بعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا دارای تأثیر معناداری بر متغیر یادگیری سازمانی دارد.	۰/۲۱	۰/۳۹	-۰/۲۳	۱/۷۵	$P > ۰/۰۵$	رد رابطه
بعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا دارای تأثیر معناداری بر متغیر یادگیری سازمانی دارد.	۰/۲۰	۰/۳۸	-۰/۰۵	۰/۴۵	$P > ۰/۰۵$	رد رابطه

شدت تأثیر، میزان شدت ارتباط بین متغیرها را نشان می‌دهد و طیف این ضریب بین ۰ تا ۱ می‌باشد. هر چه این میزان به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوی‌تر بودن روابط بین متغیرها می‌باشد. مقادیر T که حاصل تقسیم شدت تأثیر بر خطای استاندارد است نشان‌دهنده معنی‌داری رابطه متغیرها است. مقادیر T بین ۱/۹۶ و ۱/۹۶- نشان‌دهنده عدم وجود اثر معناداری میان متغیرهای مکنون مربوط است. مقادیر T بین ۱/۹۶ و ۲/۵۷۶ نشان‌دهنده اثر معناداری با بیش از ۹۵٪ اطمینان میان متغیرهای مکنون مربوط است. مقادیر T مساوی و بزرگ‌تر از ۲/۵۷۶ نشان‌دهنده اثر معناداری با بیش از ۹۹٪ اطمینان میان متغیرهای مکنون مربوطه است. شاخص HTMT را برای ارزیابی روایی و اگر ارائه شده است و حد مجاز آن، میزان ۰/۸۵ تا ۰/۹ می‌باشد. با توجه به مقادیر سطح معناداری مندرج در جدول ۵، مشاهده می‌شود در رابطه بین ابعاد زمینه ایجاد، فرایند و سطوح، تنها بعد زمینه ایجاد با شدت تأثیرگذاری ۰/۵۴ دارای تأثیر معناداری بر متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و دو بعد فرایند و سطوح با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد، دارای تأثیرگذاری قابل‌توجه و معناداری نمی‌باشند.

در گام بعدی آزمون همبستگی بین ابعاد متغیر سازمان مربی‌گرا با تمامی ابعاد متغیر یادگیری سازمانی انجام شد.

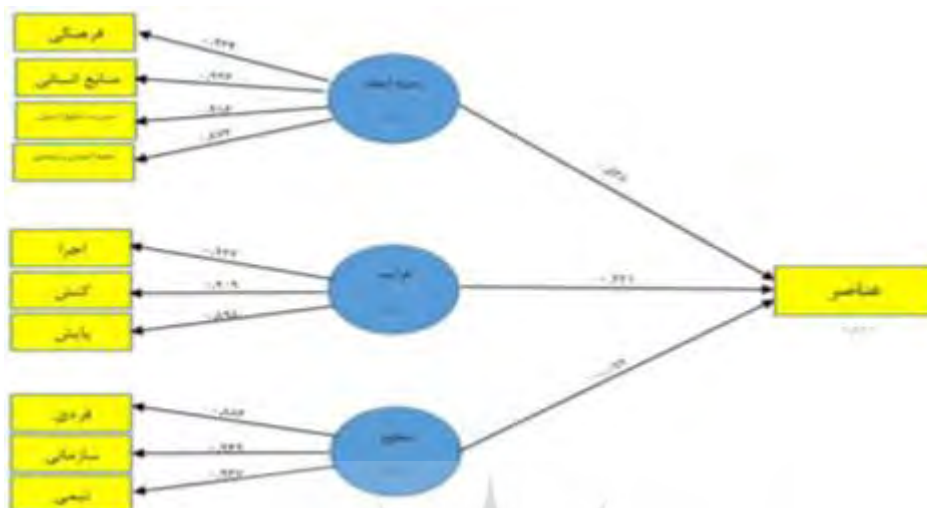
جدول ۶. آزمون همبستگی بین ابعاد متغیر سازمان مربی‌گرا و ابعاد متغیر یادگیری سازمانی

ابعاد	عناصر یادگیری سازمانی	فرایند یادگیری سازمانی	سطوح یادگیری سازمانی	انواع یادگیری سازمانی
زمینه استقرار	۰/۲۸	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۲۵
سازمان مربی‌گرا	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱
فرایند استقرار	۰/۳۰	۰/۲۲	۰/۲۱	۰/۱۹
سازمان مربی‌گرا	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۵	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۲	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۳	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۷
سطوح استقرار	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۷
سازمان مربی‌گرا	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۸	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۷	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۵	سطح معنی‌داری ۰/۰۱۴

یافته‌های جدول شماره ۶ نشان از همبستگی مثبت بین ابعاد متغیر سازمانی مربی‌گرا با ابعاد متغیر یادگیری سازمانی دارد، در نتیجه می‌توان به سراغ آزمون معادلات ساختاری رفت و شدت تأثیرگذاری ابعاد را بر یکدیگر سنجید.

فرضیه فرعی اول: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد عناصر یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها به‌دست‌آمده است که در شکل شماره ۳ به آن اشاره شده است.



شکل ۳. تأثیر روابط بین ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا و بُعد عناصر یادگیری سازمانی

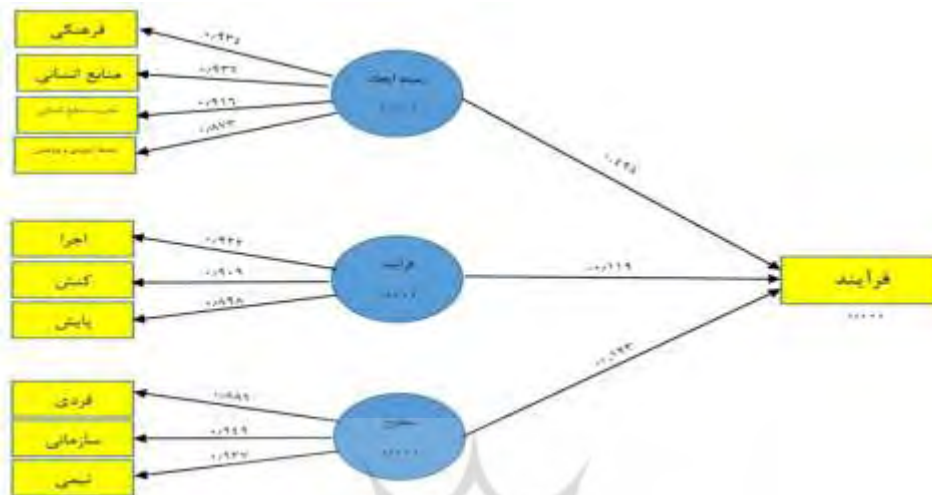
در جدول شماره ۷ به شدت تأثیر، مقادیر t ، سطوح معنی‌داری و نتایج این روابط اشاره شده است. با توجه به مقادیر سطح معناداری، مشاهده می‌شود در رابطه بین ابعاد زمینه ایجاد، فرایند و سطوح، تنها بُعد زمینه ایجاد با شدت تأثیرگذاری ۰/۵۳۸، دارای تأثیر معناداری بر بُعد عناصر از متغیر یادگیری سازمانی است و دو بُعد فرایند و سطوح با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد، دارای تأثیرگذاری قابل‌توجه و معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی نمی‌باشند.

جدول ۷. بررسی روابط پژوهش

نتیجه رابطه	سطح معنی‌دار	مقدار t	تأثیر	روابط مفاهیم با شاخص‌ها در مدل
تأیید	$P < 0/01$	۳/۵۹	۰/۵۴	بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد عناصر از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۱/۳۱	-۰/۲۲	بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد عناصر از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۵۲	-۰/۰۷	بُعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد عناصر از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
تأیید	$P < 0/01$	۳/۳۲	۰/۵۰	بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، تأثیر تأثیر معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۷۱	-۰/۱۲	بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۸۹	۰/۱۲	بُعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
تأیید	$P < 0/01$	۳/۴۳	۰/۵۱	بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد سطوح از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۱/۱۰	-۰/۱۹	بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد سطوح از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۵۳	-۰/۰۷	بُعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد سطوح از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
تأیید	$P < 0/01$	۲/۸۲	۰/۴۳	بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد انواع از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۸۰	-۰/۱۴	بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد انواع از متغیر یادگیری سازمانی دارد.
رد	$P > 0/05$	-۰/۴۷	-۰/۰۷	بُعد سطوح استقرار سازمان مربی‌گرا، تأثیر معناداری بر بُعد انواع از متغیر یادگیری سازمانی دارد.

فرضیه فرعی دوم: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد فرایند یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها به‌دست‌آمده است که مقادیر شدت تأثیر روابط بین ابعاد پژوهش در مدل، در جدول شماره ۷ و شکل شماره ۴ ذکر شده است.

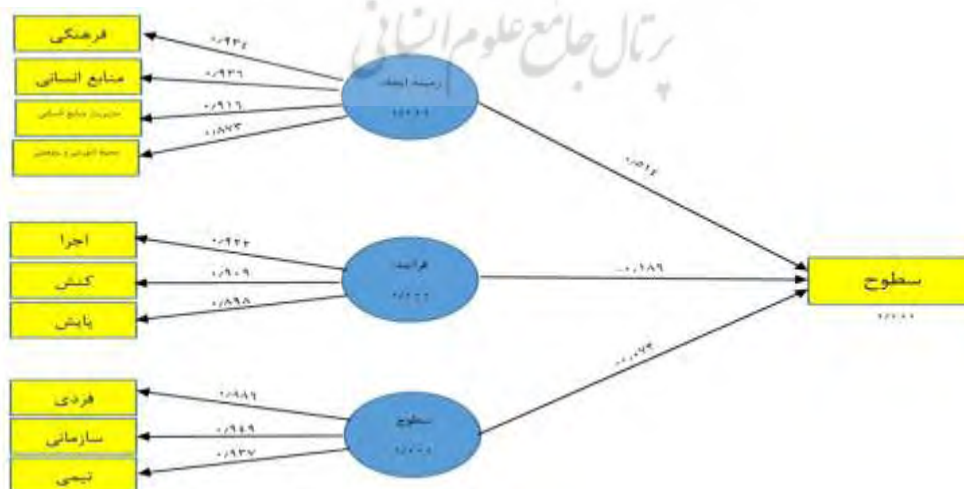


شکل ۴. تأثیر روابط بین ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا و بُعد فرایند یادگیری سازمانی

در رابطه بین ابعاد زمینه ایجاد، فرایند و سطوح، تنها بعد زمینه ایجاد با شدت تأثیرگذاری ۰/۵۰، دارای تأثیر معناداری بر بُعد فرآیند از متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و دو بُعد فرایند و سطوح با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد، دارای تأثیرگذاری قابل توجه و معناداری بر بُعد فرآیند از متغیر یادگیری سازمانی نمی‌باشند.

فرضیه فرعی سوم: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد سطوح یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها به‌دست‌آمده است که مقادیر شدت تأثیر روابط بین ابعاد پژوهش در مدل در جدول ۷ و شکل ۵ ذکر شده است.

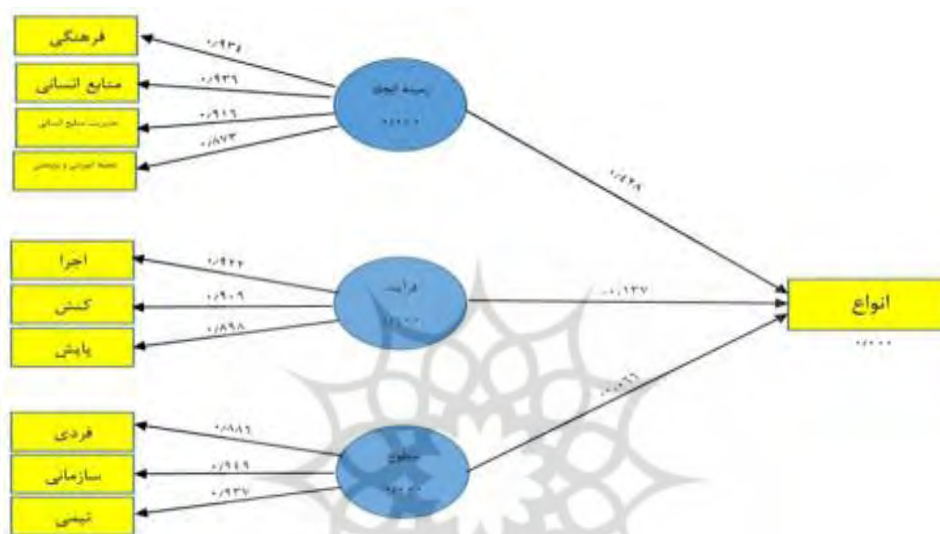


شکل ۵. تأثیر روابط بین ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا و بُعد سطوح یادگیری سازمانی

در رابطه بین ابعاد زمینه ایجاد، فرایند و سطوح، تنها بُعد زمینه ایجاد با شدت تأثیرگذاری ۰/۵۱ دارای تأثیر معناداری بر بُعد سطوح از متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و دو بُعد فرایند و سطوح با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد، دارای تأثیرگذاری قابل توجه و معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی نمی‌باشند.

فرضیه فرعی چهارم: ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا بر بُعد انواع یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان تأثیر دارد.

مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها به دست آمده است که مقادیر شدت تأثیر روابط بین ابعاد پژوهش در مدل در جدول شماره ۷ و شکل شماره ۶ ذکر شده است.



شکل ۶. تأثیر روابط بین ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا و بُعد انواع یادگیری سازمانی

در رابطه بین ابعاد زمینه ایجاد، فرایند و سطوح، تنها بُعد زمینه ایجاد با شدت تأثیرگذاری ۰/۴۳، دارای تأثیر معناداری بر بُعد انواع از متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و دو بُعد فرایند و سطوح با توجه به سطح معناداری که بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد، دارای تأثیرگذاری قابل توجه و معناداری بر بُعد فرایند از متغیر یادگیری سازمانی نمی‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد هم در هم در انعطاف‌پذیری شناختی و هم در فورهند تنیس پیشرفت گروه آموزش TGFU به‌طور معناداری از گروه خطی بیشتر است. این نتایج با نتایج مطالعات قبلی که روش بازی درک را بر متغیرهایی پدیده جهانی‌شدن، نظام‌های آموزشی را در موقعیت قرار داده است که خواسته یا ناخواسته باید در خصوص روش‌های آموزشی خود جهت دستیابی به مزایای یادگیری سازمانی، تجدیدنظر کنند و این مهم در دانشگاه فرهنگیان که نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش را فراهم می‌کند نمود بیشتری پیدا کرده است. به عبارتی مدیران دانشگاهی ملزم‌اند در فضای رقابتی کنونی، با پرورش مدیرانی کارآمد، اهداف متعالی و رسالت دانشگاه را تحقق بخشیده و از این طریق رشد، توسعه و مزیت رقابتی دانشگاه را تعیین کنند. هدف از این پژوهش، سنجش میزان تأثیر هر یک از ابعاد استقرار مدل سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در دانشگاه بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد در خصوص رابطه بین ابعاد مدل استقرار سازمان مربی‌گرا، تنها بُعد زمینه ایجاد دارای تأثیر معناداری بر متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد و دو بُعد فرایند استقرار و سطوح تحلیل دارای تأثیرگذاری قابل توجه و معناداری بر یادگیری سازمانی نیستند.

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج سایر تحقیقات (Hussain, 2020; Harvey & Clair, 2019; SaadatTalab, 2015; Javadipour et al., 2015; Mirkamali et al., 2018; Rafati & Samadi, 2019) که نشان دادند مربی‌گری در مراکز آموزشی از یادگیری سازمانی حمایت می‌کند، همخوانی دارد و بیانگر آن است که استقرار سازمان مربی‌گرا نقش مهمی در حمایت از اقدامات آموزش و بهسازی در دانشگاه فرهنگیان دارد به طوری که می‌توان از مربی‌گری، به عنوان سازوکار کلیدی برای انتقال یادگیری از دوره‌های آموزشی به محل کار یاد کرد. در خصوص ابعاد می‌توان بیان کرد که در بُعد زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا نیز نتایج این پژوهش با تحقیق هاگرو و مادو (Hakro & Mathew, 2020) با تأکید بر مؤلفه‌های فرهنگی و مدیریت منابع انسانی، تحقیق میرکمالی و همکاران (Mirkamali et al, 2018) با تأکید بر محیط آموزشی و پژوهشی و نتایج تحقیق حسین (Hussain, 2020) که بر تأثیر مؤلفه نیروی انسانی بر ایجاد سازمان مربی‌گرا در محیط‌های دانشگاهی تأکید دارد، همسو است و این به معنای اهمیت و نقش اصلی متخصصان منابع سازمان و توجه به استقرار فرهنگ مربی‌گری در ایجاد شرایط اثربخش برای مربی‌گری است، چرا که مدیران دانشگاه باید این اطمینان را ایجاد نمایند که فرهنگ حاکم در دانشگاه، آموزش و بهسازی است و مربی‌گری تنها در صورتی به‌خوبی اجرا می‌شود که فرهنگ دانشگاه از آموزش و یادگیری و بهسازی منابع انسانی حمایت کند؛ زیرا موسسه آموزشی که قصد دارد مربی‌گری را اجرا کند، باید آمادگی موسسه را برای تعامل و حمایت از برنامه مربی‌گری در نظر بگیرد و بسترسازی و ایجاد زمینه مناسب به این امر کمک می‌کند. در بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا، نتایج این پژوهش با تحقیقات سایر پژوهشگران (Serrat, 2009; Orem et al., 2007; Battley, 2006; Fledman, 2005) که بر تأثیر استقرار فرایند مربی‌گری در دستیابی به یادگیری سازمانی تأکید دارند، همخوانی ندارد. در این مورد می‌توان چنین بیان کرد که فرایند مربی‌گری بر مبنای برنامه‌های یادگیری (تجزیه و تحلیل، تفاهم بر سر اهداف عملکردی، برنامه‌ریزی برای یادگیری، اجرایی کردن مهارت‌های کاربردی و ارزیابی) است و مربی‌گری در طی فرایند مربی‌گری به یادگیری سازمانی و بهبود عملکرد سازمانی کمک می‌کند، در دانشگاه فرهنگیان که با مربی‌گری موردی و سازمان‌یافته مواجه هستیم، تأثیر فرایند مربی‌گری بر یادگیری سازمانی کم‌رنگ‌تر از سایر مؤسسات آموزشی خواهد بود. در بُعد سطوح تحلیل سازمان مربی‌گرا، نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات بارون و همکاران (Barron et al., 2011) که بر تأثیر مربی‌گری بر متغیرهای فردی تأکید دارد و تحقیق هاگن (Hugen, 2012) با تأکید بر تأثیر مربی‌گری در دو سطح فردی و سازمانی و تحقیق لوبانس (Lubans, 2009) با تأکید بر تأثیر مربی‌گری در سطح تیمی و گروهی بر یادگیری سازمانی، مطابقت ندارد و علت این عدم تطابق را می‌توان در تفاوت محیط سازمانی که مربی‌گری در آن بررسی شده است، جستجو کرد؛ زیرا انتظار نتایج متفاوت از دانشگاه فرهنگیان با توجه به تنوع روش‌های یادگیری مورد استفاده در این دانشگاه و ماهیت وجودی آن که همان تربیت نیروی انسانی ویژه جهت ورود به نظام آموزش کشور است، دور از ذهن نیست.

یافته‌های این پژوهش برای متولیان و روسای دانشگاه فرهنگیان این فرصت را فراهم می‌سازد که از مزایای استقرار این مدل در فضاهای آموزشی و پژوهشی بهره ببرند. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱. با توجه به اهمیت یادگیری سازمانی و لزوم استقرار سازمان مربی‌گرا در دانشگاه فرهنگیان که در فرضیه اول مورد تأیید قرار گرفت، روسای دانشگاه می‌توانند با معرفی مناسب و عملیاتی این الگو، روشن نمودن اهداف و نتایج سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی برای مدیران و کارکنان دانشگاه و طراحی و اجرای برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت مقتضی، بستر لازم جهت ایجاد و حفظ ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا را با هدف بهره‌مندی از مزایای استقرار این الگو، فراهم نمایند (بعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا).

۲. سازمان‌ها برای موفقیت مربی‌گری و ایجاد انگیزه در مربیان تسهیلات رفاهی و سیستم جبران خدمت مناسبی را در نظر بگیرند. چراکه توجه به عوامل شخصیتی و انگیزشی مربی و مربی‌ای اهمیت دارد و در غیر این صورت آن‌ها انگیزه‌ای برای صرف وقت و انرژی و کمک به افراد نخواهند داشت. همچنین پرورش منابع انسانی مجرب و مورد نیاز، اهمیت فراوانی دارد (بعد زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا، مؤلفه نیروی انسانی).

۳. توجه به تحولات محیط سازمانی دانشگاه و انتظارات ذینفعانی چون اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان و ایجاد بستر مناسب جهت کسب دانش تخصصی در دانشگاه، حائز اهمیت است (بعد زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا، مؤلفه محیط آموزشی و پژوهشی).

۴. از آنجاکه مدیران آموزش، نقش کلیدی و اصلی را در استقرار و بهره‌گیری از روش‌ها و اقدامات آموزشی دارند پیشنهاد می‌شود که مدیران توجه بیشتری نسبت به روش‌های آموزشی حین کار به‌ویژه مربی‌گری داشته باشند و از آن حمایت به عمل آورند تا بدین طریق بتوانند به کارکنان کمک کنند تا به مشکلاتی که در حین کار برخورد می‌کنند، فائق آیند. همچنین انتخاب افراد بر اساس شایستگی صورت گیرد، زیرا در هر سازمانی، موفقیت روش مربی‌گری پیش از همه به وجود نیروهای انسانی متخصص و باتجربه، وابسته است.

۵. پیشنهاد می‌شود دانشگاه بر نیروی کار داخلی که سرمایه‌گذاری هنگفتی برای تربیت و آموزش آن‌ها انجام شده است، متمرکز شوند و در شناسایی مربیان دارای صلاحیت، دقت نمایند (بعد زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا، مؤلفه مدیریت منابع انسانی).

۶. توجه به تنوع روش‌های یادگیری و برگزاری کنفرانس‌های تخصصی در زمینه مربی‌گری به منظور آشناسازی سازمان‌ها، مدیران و کارشناسان آموزش نسبت به این شیوه آموزشی و توجه جدی به شرایط و اقدامات مربی‌گری، به‌ویژه ایجاد جو و فرهنگ حامی آموزش و بهسازی نیروی انسانی، توجه به ارزش‌های اخلاقی، داشتن نگاه غیر ابزاری به کارکنان از طریق احترام به کرامت انسانی کارکنان دانشگاه، ارزش‌گذاری به توسعه و بهبود مستمر از طریق گسترش یادگیری پایدار، تأکید بر خلاقیت و نوآوری پیشنهاد می‌گردد (بعد زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا، مؤلفه فرهنگی).

عدم کنترل و بررسی نقش سایر عوامل تأثیرگذار بر استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه‌های فرهنگی، محدودیت این پژوهش محسوب می‌شود. برای تحقیقات آتی باید نقش متغیرهای میانجی به‌طور دقیق بررسی شوند تا دیگر روابط میان متغیرها، هر چه شفاف‌تر و جامع‌تر شناخته شود. همچنین جهت دستیابی به نتایج کاربردی و دقیق‌تر، نقش هریک از مؤلفه‌های بُعد زمینه ایجاد بر ابعاد یادگیری سازمانی، نقش هر یک از ابعاد رویکرد یادگیری سازمانی بر ابعاد سازمان مربی‌گرا و نقش هریک از مؤلفه‌های رویکرد یادگیری سازمانی بر مؤلفه‌های سازمان مربی‌گرا نیز مورد شناسایی قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان در این مطالعه به صورت مشترک و هر کدام تقریباً ۳۳ درصد مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

از تمام کسانی که در این مطالعه به نویسندگان کمک کردند تشکر و قدردانی می‌کنیم.

تعارض منافع

این مطالعه تعارض منافع نداشته است.

منابع

- امیدی، نبی (۱۳۹۶). بررسی سطح یادگیری سازمانی پرستاران بیمارستان دانشگاه علوم پزشکی تهران و تأثیرپذیری آن از مؤلفه فرهنگ سازمانی، *آموزش و پرستاری*، ۶ (۵)، ۳۹-۳۲. <http://jne.ir/article-1-808-fa.html>
- باقری کراچی، امین، عباسپور، عباس، آقازاده، احمد، رحیمیان، حمید و مهرگان، محمدرضا (۱۳۹۳). میزان کاربست مؤلفه‌های چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۷ (۱)، ۲۵-۳۱.
- <https://www.virascience.com/en/article/108832/>

تقی‌آبادی، رضا، و رسولی، امید. (۱۳۹۵). بررسی استراتژی‌های یادگیری سازمانی در سازمان‌های یادگیرنده، کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت، تهران، سالن همایش‌های بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی

<https://civilica.com/doc/528912>

جواد پور، محمد، صفایی موحد، سعید، و براتی، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر روش مربی‌گری بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. آموزش و توسعه منابع انسانی، ۲ (۶)، ۱-۲۳.

<http://istd.saminattech.ir/Article/29318/FullText>

جهانگیری، علی، ذوقی، مهدی، رنگریز، حسن و شمس، عبدالحمید. (۱۳۹۸). مدل‌سازی ایفای نقش مربی‌گری مدیریتی مدیران. مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت، ۱۱ (۴۲)، ۳۳-۶۰.

<http://iieshrm.ir/article-1-811-fa.html>

خدادادحسینی، سید حمید، و لاجوردی، محمد. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فناوری اطلاعات مدیریت دانش و یادگیری سازمانی بر عملکرد سازمانی. مدیریت منابع در نیروی انتظامی، ۷ (۱)، ۱۶۰-۱۳۵.

دشتی رحمت‌آبادی، مهدی، و جلالیان، نجمه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سبک مدیریت مربی‌گرا و چابکی سازمان در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد در سال ۱۳۹۳. طلوع بهداشت، ۱۵ (۴)، ۴۴-۵۴.

<http://tbj.ssu.ac.ir/article-1-2346-fa.html>

دهقان منشادی، منصور، سعیدیان خوراسگانی، نرگس، و نظری، رسول. (۱۳۹۷). ارائه مدل سازمان یاددهنده برای دانشگاه فرهنگیان. رهپافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۴ (۳۶)، ۲۴۹-۲۶۲.

DOR:20.1001.1.20086369.1397.9.36.12.7

دهقانان، حامد، کمالی، اسماء، و ترکستانی، محمد صالح. (۱۳۹۵). نقش مربیگری مدیریتی در جهت توسعه منابع انسانی سازمان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت و حسابداری، تهران، موسسه آموزش عالی نیکان.

<https://civilica.com/doc/553817>

دهقانی سلطانی، مهدی، مصباحی مریم، و جمالی، زهرا. (۱۳۹۹). واکاوی نقش و فرهنگی انگیزشی و بهبود یادگیری سازمانی با تأکید بر میانجی‌گری سرمایه اجتماعی. مطالعات رفتار سازمانی، ۲ (۳۴)، ۱۸۸-۱۵۹.

DOR: 20.1001.1.23221518.1399.9.2.6.6

رافتی، محمد، و صمدی، معصومه. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر مربی‌گری سازمانی بر رفتار انحرافی با توجه به نقش تعدیل‌گری توانمندسازی کارکنان و فرهنگ سازمانی، سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، مهندسی صنایع و حسابداری، بلغارستان <https://elmnet.ir/doc/20999354-61221>.

سعادت طلب، آیت. (۱۳۹۹). تأثیر جانشین‌پروری بر انتقال دانش در آموزش عالی با نقش میانجی رهبری تحول‌آفرین مورد مطالعه دانشگاه خوارزمی. آموزش و توسعه منابع انسانی، ۷ (۲۵)، ۱۵-۱.

<http://istd.saminattech.ir/Article/31137>

سعیدی کلوخی، طیبه. (۱۳۹۴). وضعیت مربی‌گری در دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

سیفی، علی، پورکریمی، جواد، نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۲). طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲ (۴)، ۴۲۳-۴۵۹.

<https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>

عباسیان، حسین، آراسته، حمیدرضا، زین‌آبادی، حسن رضا، و ابراهیمی، ایوب. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۹ (۲۲)، ۳۸-۷.

DOR: 20.1001.1.2423494.1399.9.1.1.9

موغلی، علیرضا، احمدی، علی‌اکبر، آذر، عادل، و خدای، عبدالصمد. (۱۳۹۲). شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان مربی‌گرا. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۲ (۷۱)، ۱۶۱-۱۸۵.

https://jmsd.atu.ac.ir/article_220.html

میرکمالی، سیدمحمد، پورکریمی، جواد، فراستخواه، مقصود، و نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۶). طراحی الگوی تضمین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶ (۱۲)، ۶۵-۸۸. <https://doi.org/10.22080/eps.2018.1786>

نظرزاده زارع، محسن، نامداری پژمان، مهدی، و قرونه، داود. (۱۴۰۲). تحلیل سبک رهبری گفت‌ووشنودی و درخشش سازمانی از طریق تعهد سازمانی در بستر دانشگاهی. *فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی*، ۱۴ (۵۶)، ۲۵۷-۲۷۲. <https://doi.org/10.22034/smsj.2023.390968.1821>

الوانی، سیدمهدی، و خدای، عبدالصمد. (۱۳۹۶). مربی‌گری رویکردی اثربخش در مدیریت منابع انسانی (مفاهیم، مبانی و کاربردها). تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

یوسفی، حمیدرضا، مشعلی، بهزاد، و منتی، حسین. (۱۳۹۶). بررسی امکان‌سنجی الگوی مربی‌گری در آموزش منابع انسانی بر اساس نظریه داده‌بنیاد، *پژوهشنامه مالیات*، ۳۴ (۸۲)، ۲۳۳-۲۵۷. <http://taxjournal.ir/article-1-1177-fa.html>

References

- Abbasian, H., Arasteh, H. R., Zeinabadi, H. R., & Ebrahimi, A. (2020). Identify effective components in Coaching in Process of Student-Teachers Internship at the Farhangian University: A Qualitative Approach. *Educational and Scholastic studies*, 9(1), 7-38. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.2423494.1399.9.1.1.9](https://doi.org/10.2423494.1399.9.1.1.9)
- Abel, M. H. (2015). Knowledge map-based web platform to facilitate organizational learning return. *Computers in Human Behaviors*, 51 (2), 960-966. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.012>
- Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28 (6), 315-326. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.09.003>
- Alvani, S. M., & Khodami, A. (2017). *Coaching is an effective approach in human resource management* (concepts, basics and applications). Tehran: Jihad Daneshgahi Publishing Organization. [In Persian]
- Bagheri Karachi, A., Abbaspour, A., Aghazadeh, A., Rahimian, H & Mehrgan, M. R. (2014). The application rate of organizational agility components in universities, *Education Strategies in Medical Sciences*, 7 (1), 25-31. [In Persian] <https://www.virascience.com/en/article/108832/>
- Barron, L., Morin, L & Morin, D. (2011). Executive coaching Th impact of working alliancy discrepancy on the development of on coach's self-efficacy. *Journal of management Development*, 30 (9), 848-864. <https://doi.org/10.1108/02621711111164330>
- Battley, S. (2006). *Coaching to lead, how to achieve Extraordinary Result with ab Executive coach*. San Francisco: Jossey Bass. https://books.google.com/books/about/Coached_
- Bettis-Outland, H., & Guillory, M. D. (2018). Emotional intelligence and organizational learning. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(1), 126-133. <https://doi.org/10.1108/JBIM-03-2017-0066>
- Boak, G., & Crabbe, S. (2019). Evaluating the impact of coaching skills training on individual and corporate behavior. *European Journal of Training and Development*, 43 (1), 153-165. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2018-0058>
- Chan, J., & Burgess, J. (2015). Coaching the Coaches: A Coaching Development Program within a Hong Kong Organisation *Human Resource Management International Digest*, 23 (6), 30-33. <https://doi.org/10.1108/HRMID-06-2015-0098>
- Dashti Rahmatabadi, M., & Jalalian, N. (2016). The study of relationship between coach-oriented management style and organizational agility in Shahid Sadoughi University of Medical Sciences. *Toloue Behdasht*, 15 (4), 44-54. [In Persian] <http://tbj.ssu.ac.ir/article-1-2346-fa.html>

- Dehghan Manshadi, M., Saeidian Khorasgani, N., & Nazari, R. (2019). Presentation teaching organization model for Farhangian University. *New Approaches in Educational Administration*, 9(36), 249-262. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.20086369.1397.9.36.12.7](https://doi.org/10.1001.1.20086369.1397.9.36.12.7)
- Dehghanan, H., Kamali, A & Turkestani, M. S. (2016). *The role of management coaching in the development of human resources of the organization*, International Conference on Management and Accounting, Tehran, Nikan Institute of Higher Education. [In Persian] <https://civilica.com/doc/553817/>
- Dehghani Soltani, M., Mesbahi, M., & Jamali, Z. (2020). Investigating the role and culture of motivation and improving organizational learning with an emphasis on the mediation of social capital, *Organizational Behavior Studies*, 2 (34), 159-188. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.23221518.1399.9.2.6.6](https://doi.org/10.1001.1.23221518.1399.9.2.6.6)
- Eastman, C. (2016). Professional development in coaching: towards a dynamic alliance of narrative and literature to transform the learning process. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14 (2), 1-14. <http://ijebcm.brookes.ac.uk/>
- Fledman, D, L. (2005). Executive Cpaching: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31 (6), 829-848. <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>
- Forman, D. (2013). *The changing world in which we live*. In *Creating a Coaching Culture for Managers in Your Organisation*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/259761599_
- Freeman, S. J., & Kochan, F. (2019). Exploring mentoring across gender, race, and generation in higher education: an ethnographic study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2018-0027>
- Grant, A. M., & Hartley, M. (2013). Developing the leader as coach: insights, strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(2), 102–115. <https://doi.org/10.1080/17521882.2013.824015>
- Hakro, A. N., & Mathew, P. (2020). Coaching and mentoring in higher education institutions: a case study in Oman. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9 (3), 1-53. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-05-2019-0060>
- Harvey. S., & Clair, D. U. (2019). Collaborative learning: Application of the mentorship model for adult nursing students in the acute placement setting, *Nurse Education Today*, 74(1), 38-40. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.11.022>
- Hugen, M. S. (2012). Manegerial Coaching: A review of the Literature. *Performance Improvement Quarterly*, 24 (4), 17-39. <https://doi.org/10.1002/piq.20123>
- Hunt, J. M., & Weintraub, J. R. (2006). *The coaching organization: A strategy for developing leaders*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483329062>
- Hussain, R. M. R. (2020). Coaching Young Academics in Malaysia. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.698>
- Jahangiri, A., Zoghi, M., Rangriz, H., & Shams A. (2020). Modeling the Executive Coaching Role of Directors. *Strategic studies in the oil and energy industry*, 11(42), 33-60. [In Persian] <http://iieshrm.ir/article-1-811-fa.html>
- James, C. R. (2003). Designing learning organizations. *Organizational Dynamics*, 32 (1), 46-61. <https://doi.org/10.1016/S0090-2616%2802%2900137-7>
- Javadipour, M., Safaei Movahed, S., & Barati, A. (2015). Investigating the effect of coaching method on teachers' psychological empowerment. *Human Resources Education and Development*, 2 (6), 1-23. [In Persian] <http://istd.saminattech.ir/Article/29318/FullText>
- Khodadad Hosseini, S. H., & Lajvardi. M. (2018). Investigating the impact of information technology, knowledge management and organizational learning on organizational performance, *resource management in the police force*, 7(1), 135-160. [In Persian]
- Lubans, J. (2009). The Spark Plug: A Leaders Catalyst for Change. *Library leadership and management*, 23 (2), 88-90. <https://llm.corejournals.org/llm/issue/view/114>

- Manfred, F. R., & Ketsd, V. (2020). Executive Group Coaching: Interventions not for the Faint of Hertr. *Advances in Global Leadership*, 12, 153-171. <http://dx.doi.org/10.1108/S1535-120320190000012009>
- Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching effect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity, *personal review*, 47(1), 118-132. <http://dx.doi.org/10.1108/PR-06-2016-0132>
- Mirkamali, S. M., Pourkrimi, J., Farstkhah, M., Namdari Pejman, M. (2018). Designing a quality assurance model for student-teacher educational planning in Farhangian University. *Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 6(12), 55-88. [In Persian] <https://doi.org/10.22080/EPS.2018.1786>
- Mitic, S., Nikolic, M., Jankov, J., Vukonjanski, J. & Terek, E. (2017). The impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia. *Computers in Human Behavior*, 76(1), 87-101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.012>
- Mooghali, A. R., Ahmadi, S. A. A., Azar, A., & Khodami, A. S. (2013). Identifying the Affecting Factors on Developing Coaching organization. *Management Studies in Development and Evolution*, 22(71), 161-185. [In Persian] http://jmsd.atu.ac.ir/article_220.html
- Nazarzadeh Zare, M., Namdari Pejman, M., & Ghorrooneh, D. (2023). Analyzing the dialogical leadership style and organizational brilliance through organizational commitment in an academic context. *Journal of Strategic Management Studies*, 14(56), 257-272. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/smsj.2023.390968.1821>
- Omidi, N. (2018). The study of organizational learning level of nurses in hospitals affiliated to Tehran University of Medical Sciences and its impact on organizational culture component. *3 Journal of Nursing Education*, 6(5), 32-39. [In Persian] <http://jne.ir/article-1-808-fa.html>
- Orem, S. L., Binkert, J., & Clancy, A. L. (2007). *Appreciative coaching: A Positive Process for change*. San Francisco: Jossey – Bass. <https://www.bing.com>
- Oreopoulos, P., Petronijevic, U., Logel, C., & Beattie, G. (2020). Improving non-academic student outcomes using online and text-message coaching, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 171, 220-254 <https://doi.org/10.3386/w24992>
- Parker, P., Wasserman, I., Kram, K. E., & Hall, D. T. (2015). A Relational Communication Approach to Peer Coaching. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(2), 231-252. <https://doi.org/10.1177/0021886315573270>
- Prewitt V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(2), 58-61. <https://doi.org/10.1108/mbe.2003.26707aae.001>
- Rafati, M., & Samadi, M. (2019). Investigating the effect of organizational coaching on deviant behavior according to the moderating role of employee empowerment and organizational culture, *the third international conference on management, industrial engineering and accounting*, Bulgaria. [In Persian] <https://elmnet.ir/doc/20999354-61221>
- SaadatTalab, A. (2020). The effect of succession on knowledge transfer in higher education with the mediating role of transformative leadership studied by Kharazmi University, *Human Resources Education & Development*, 7(25), 1-15. [In Persian] <http://istd.saminattech.ir/Article/31137>
- Saeedi Kolokhi, T. (2015). The Status of Coaching at Ferdowsi University of Mashhad. [Master's Thesis in Educational Sciences], Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian]
- Serrat, O. (2009). *Coaching and mentoring*. Knowledge solution (Asian Development Bank), [solution www.Adb.org/Knowledge](http://www.Adb.org/Knowledge).
- Seyfi, A., Pourkarimi, J., & Namdari Pejman, M. (2023). Designing a model of professional competencies for internship mentore's of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 12(4), 423-459. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>

- Taghiabadi, R., & Rasouli, O. (2016). *A Study of Organizational Learning Strategies in Learning Organizations*, International Conference on Management Elites, Tehran, Shahid Beheshti University International Conference Hall. [In Persian] <https://civilica.com/doc/528912>
- Tortorella, G. L., Vergara, A. M., Garza-Reyes, J. A., & Sawhney, R. (2020). Organizational learning paths based upon industry 4.0 adoption: An empirical study with Brazilian manufacturers. *International Journal of Production Economics*, 219, 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2019.06.023>
- Utrilla, P. N. C., Grande, F. A., & Lorenzo, D. (2015). The effects of coaching in employees and organizational performance: The Spanish Case. *Journal of Intangible Capital*, 11(2), 66-189. <https://doi.org/10.3926/ic.586>
- Walker-Fraser, A. (2011). An HR perspective on executive coaching for organisational Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 67-79, <https://www.researchgate.net/publication/265222365>
- Wang, X., & Zhi, F. (2010). A perspective on information technology based organizational learning. *Information Management and Engineering (ICIME)*, 138-155. <http://dx.doi.org/10.1109/ICIME.2010.5477563>
- Wedell, M., & Malderez, A. (2013). Understanding Language Classroom Contexts: The Starting Point for Change, *Bloomsbury Publishing*, London. <https://doi.org/10.1093/elt/cct064>
- Yousefi, H., Mashali, B., & Menti, H. (2016). Investigating the feasibility of the coaching model in human resources training based on the foundation data theory. *Tax Research Journal*, 34(82), 233-257. [In Persian]. <http://taxjournal.ir/article-1-1177-fa.html>
- Zhu, J. (2009). Information technology, E-learning and Organizational Learning. *E-Business and Information System Security*. <https://doi.org/10.1109/EBISS.2009.5138004>

