



A Reflective Learning Model in Coaching Relationships in the Information and Communication Technology Industry

Farshad Aslani *

PhD Student of Business Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran. Corresponding Author, Email: aslnfarshad@gmail.com.

Arian Gholipour

Professor, Public Administration Department, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.

Abbas Nargesian

Associate Professor, Department of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.

Received: 22/01/2022

Accepted: 03/06/2022

Abstract:

Coaching is a conversation with a focus on discovery and action that helps the client's individual or team achieve their desired goals. Therefore, in general, the goal of coaching is to improve a person's current situation. The purpose of this qualitative research is to present a reflective learning model in coaching relationships in the ICT industry. To extract the main components of the reflective learning model in coaching relationships in the ICT industry, semi-structured interviews were used and in-depth interviews were conducted with 18 experts in the coaching field. The population of this study were experts in the field of coaching, and in this study, the participants were selected using the theoretical sampling method using the multiple data base method of Cranholm and Gould Kohl. In this research, 5 categories and 35 concepts were extracted in the inductive coding stage, and then conceptual refinement, model coding (model presentation), theoretical adaptation of the model, experimental validation and evaluation of the theoretical coherence of the model and enrichment of the theory were described. In its core, coaching culture facilitates, motivates and encourages individual and collective learning of people, because without agility in learning and abandoning ineffective previous learning and acquiring new skills, the existing culture will not become a better and more desirable culture. In coaching, people are not given ready solutions or general recommendations. A coaching process puts a person in a situation of action and practice; so that the client can identify his potential with the skills he is learning and use them to overcome problems.

Keywords: Reflective Learning, Coaching Relationships, Coaching, References, ICT organizations.

Corresponding Author, Email: aslnfarshad@gmail.com

Original Article

DOI: 10.22034/jipas.2022.325871.1340

Print ISSN: 2676-6256

Online ISSN: 2676-606X

ارائه مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فناوری اطلاعات و ارتباطات

فرشاد اصلانی*

دانشجوی دکتری، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

آرین قلی‌پور

استاد گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

عباس نرگسیان

دانشیار گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۲ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۳

چکیده: مربی‌گری، گفتگویی است با تمرکز بر کشف و اقدام که به فرد یا تیم مراجع کمک می‌کند به اهداف مطلوب خود دست پیدا کنند. بنابراین، به‌طور کلی هدف از مربی‌گری بهبود شرایط فعلی فرد است. هدف از این پژوهش کیفی ارائه مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا است. برای استخراج مؤلفه‌های اصلی مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده و با ۱۸ نفر از خبرگان حوزه مربی‌گری مصاحبه‌های عمیقی انجام شده است. افراد در دست مطالعه این پژوهش را خبرگان حوزه مربی‌گری تشکیل دادند که در این پژوهش با استفاده از روش داده‌بنیاد چندگانه کرانهلم و گولد کوهل مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. در این پژوهش در مرحله کدگذاری استقرایی ۵ مقوله و ۳۵ مفهوم استخراج شدند و سپس پالایش مفهومی، کدگذاری الگویی (ارائه مدل)، انطباق نظری مدل، اعتبارسنجی تجربی و ارزیابی انسجام نظری مدل و غنی‌سازی نظریه تشریح شدند. فرهنگ مربی‌گری در هسته اصلی خود یادگیری فردی و جمعی انسان‌ها را تسهیل، ترغیب و تشویق می‌کند زیرا بدون چابکی در یادگیری و کنار گذاشتن آموخته‌های ناکارآمد پیشین و کسب مهارت‌های جدید فرهنگ موجود به فرهنگی بهتر و مطلوب‌تر تبدیل نخواهد شد. در مربی‌گری به افراد راه‌حل آماده یا توصیه‌های عمومی داده نمی‌شود. یک فرایند مربی‌گری فرد را در شرایط اقدام و عمل قرار می‌دهد تا مراجع با مهارت‌هایی که می‌آموزد پتانسیل‌های خود را شناسایی و با به‌کارگیری آن‌ها از پس مشکلات برآید.

واژگان کلیدی: یادگیری تأملی، روابط مربی‌گری، مربی‌گری، مراجع، سازمان‌های فاوا.

* نویسنده مسئول: aslnfarshad@gmail.com

نوع مقاله: پژوهشی

DOI: 10.22034/jipas.2022.325871.1340

شاپا چاپی: ۶۲۵۶-۲۶۷۶

شاپا الکترونیک: ۲۶۷۶-۶۰۶X



مقدمه^۱

تفکر تأملی^۲ یا تأمل بر عمل^۳، امروزه، راهی قابل قبول برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای شناخته می‌شود. به همین دلیل تمرکز رویکردهای اخیر توسعه نیروی انسانی اکثر کشورها بر آموزش نحوه تأمل بر عمل معطوف شده است. تفکر تأملی به عنوان یک راهبرد برای ارتقای تفکر و مهارت‌های استدلالی است که هر دو از مهارت‌های تفکر سطح بالا هستند (Jarvis & Baloyi, 2020). تفکر تأملی، عبارت است از درگیری ذهنی در فرایندهای شناختی برای درک عوامل خلاف یکدیگر در موقعیت واقعی که یک مؤلفه ضروری و حیاتی در فرایند یادگیری است. این درگیری ذهنی منجر به این می‌شود که شخص به‌طور فعالانه دانشی را درباره یک وضعیت بسازد تا راهبردی را برای برخورد با آن وضعیت شکل داده و توسعه دهد (Porntaweekuhl et al., 2016). تفکر و یادگیری تأملی همیشه جزو برنامه‌های ارتقا و بهبود آموزشی بوده است (Gayathri et al., 2021). از طرف دیگر، اهمیت ایجاد بستری برای تأمل مدیران خارج از هیاهوی کارهای روزمره سازمان بدیهی است. در سال‌های اخیر، مربی‌گری^۴ به‌عنوان روشی جدید برای توسعه مدیران از محبوبیت زیادی برخوردار شده است. فرایند مربی‌گری محیط امنی را برای تأمل و درون‌نگری ایجاد می‌کند و به مربی و مراجع^۵ اجازه می‌دهد در یک گفتگوی راحت درباره مسائل مدنظر مراجع صحبت کنند (Marsik & Ghosh, 2014). نقش مدیر از حالت نظارت و کنترل به مربی‌گری تغییر کرده است که به‌عنوان روابطی شناخته می‌شود که بر بهبود عملکرد کارکنان متمرکز است (Ozduran & Tanova, 2017).

مربی‌گری، گفتگویی است با تمرکز بر کشف و اقدام که به فرد یا تیم تحت مربی‌گری کمک می‌کند به اهداف مطلوب خود دست پیدا کند (Bennet et al., 2014). از آنجا که مخاطب مربی‌گری بزرگسالان هستند؛ یادگیری که در این فرایند اتفاق می‌افتد تابع اصول یادگیری بزرگسالان است. اساس یادگیری بزرگسالان این است که افراد در طول زندگی تجربیات مختلفی را اندوخته‌اند و این تجربیات منبع ارزشمندی برای یادگیری است. همچنین بزرگسالان در این تئوری متمایل به یادگیری خودمحور هستند. یادگیری بزرگسالان از این‌رو حائز اهمیت است که حلقه اتصال نظری میان مربی‌گری و تأمل است. یادگیری بزرگسالان مبتنی بر مفاهیمی چون تجربه، یادگیری از تجربیات و خودآگاهی است که در قلب آن تأمل وجود دارد. از

^۱. این مقاله از رساله دکتری استخراج شده است.

2. Reflective Thinking
3. Reflection on Action
4. Coaching
5. Coachee, Client

سوی دیگر، یادگیری بزرگسالان به یادگیری خودمحور و گفتگو مبتنی است که این همان یادگیری موجود در فرایند مربی‌گری است (عزیزی و گودرزی، ۱۳۹۷). مربی‌گری برای بهبود مهارت‌ها، شایستگی‌ها، عملکرد موجود و نیز ارتقای اثربخشی شخصی، توسعه شخصی یا رشد شخصی طراحی شده است. بنابراین، به‌طور کلی هدف از مربی‌گری بهبود شرایط فعلی فرد است (مافی و همکاران، ۱۳۹۹). رویکرد تربیت نیروی انسانی تأمل‌گرا ریشه در افکار دیویی دارد. جان دیویی^۱ (۱۹۳۳) تأمل را «ملاحظه‌ای با دقت، مداوم و فعال» می‌داند و چنین استدلال می‌کند که ما از تجارب خود یاد نمی‌گیریم، بلکه از تأمل بر تجربه است که یاد می‌گیریم. در طول کارهای دیویی، شون^۲ (۱۹۸۳) با نگاهی دیگر، مفهوم استدلال تأملی را برای یادگیری حرفه‌ای مطرح می‌کند. با اینکه تقریباً تمام مفاهیم و تعاریف تأمل از کارهای دیویی و شون نشئت می‌گیرند، اما باز هم توافق بر سر تعریف یکسان این مفهوم وجود ندارد (Nguyen et al., 2014). توانایی افراد در تأمل در یادگیری‌های گذشته باعث افزودن دانش و تجربه‌ای برای مقابله با موارد جدید می‌شود. بنابراین، تفکر تأملی مربوط به تلاش برای منطقی‌سازی امور، تلاش برای ایجاد ارتباط بین ایده‌ها و انتخاب مناسب‌ترین استراتژی برای استفاده است (Ugur, 2020). یادگیری تأملی موجب افزایش اثربخشی سازمانی می‌شود و ابزاری مهم برای توسعه مدیران و رهبران به‌شمار می‌رود (Bennis, 2003).

مدیران برای انجام وظایف ساده یا پیچیده نیاز دارند تا با رویکردی تأملی عمل کنند و با اختصاص زمان و آرام کردن سرعت انجام کار، علاوه بر موفقیت و اثربخشی بیشتر، به آرامش ذهنی خود و دیگران نیز کمک کنند (Grissom, 2015). تأمل به مدیران کمک می‌کند تا خود را بشناسند و بهترین روش برای این است که مدیران از گذشته درس بگیرند. پس از تأمل است که مفهوم تجربیات گذشته و موضوع به‌درستی درک می‌شوند (Bennis, 2003). این نوع تفکر به‌عنوان راهی برای بازگرداندن تجربیات گذشته و ترکیب آن‌ها برای رسیدگی به حوادث آینده کاملاً صریح است (Salido & Dasari, 2018). از نظر رئالین^۳ (۲۰۱۶) آموزش مرتبط با کار که نیازمند آن است که مشارکت‌کنندگان بر تجربیات خود تأمل نمایند تا دانش لازم را کسب کنند، بهترین روش یادگیری است.

براساس مدل یادگیری کلب^۴ (۱۹۸۴)، افراد دانش و مهارت را از طریق تأمل در تجربیات شخصی خود کسب می‌کنند. کلب اشاره می‌کند که یادگیری افراد از طریق چرخه‌ای با مراحل

1. Dewey
2. Schon
3. Realin
4. Kolb

زیر به بالاترین سطح خود می‌رسد: تجربه، تأمل در تجربه، دستیابی به نتایج یا تئوری‌هایی درباره اینکه تجربه چه مفهومی داشته است، برنامه‌ریزی برای استفاده از آنچه آموخته شده است در مواجهه بعدی با تجربه مشابه. پژوهش‌ها نشان داده است که افراد مختلف به یکی از این مراحل تمایل و توجه بیشتری دارند. با وجود این، افراد از طریق طی کردن کامل این چرخه بیشترین فراگیری را دارند. ارتباط بین تأمل و یادگیری عمیق از نظر تئوری در بسیاری از پژوهش‌ها اثبات شده است (Wang et al., 2018). ادبیات یادگیری تأملی در برخی از حوزه‌ها مانند پرستاری، پزشکی و آموزش از توجه بیشتری برخوردار بوده است ولی در حوزه توسعه رهبران و مدیران سازمانی توجه چندانی به آن نشده است (Grissom, 2015). بنابراین، خلأ روش‌های یادگیری و یاددهی خوب برای مدیران سازمانی در حیطه مربی‌گری وجود دارد و تاکنون مشخص نشده که یادگیری تأملی تا چه حد می‌تواند در این حوزه به کمک مربی و مراجع بیاید. همچنین صنعت فاوا دارای سرعت بالای تغییرات، چرخه عمر کوتاه محصولات و پویایی و پیچیدگی فراوان است (قادری‌عابد و همکاران، ۱۳۹۷). این موضوع منجر به تحمیل فشار کاری زیاد و سرعت بالای اقدامات به مدیران و کارکنان این صنعت می‌شود و در نتیجه فرصت تأمل را از فرد می‌گیرد. از این رو این مطالعه قصد دارد تا به دنبال طراحی مدلی برای یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری به‌منظور توسعه مدیران و رهبران سازمانی در صنعت فاوا باشد.

پیشینه پژوهش

تفکر تأملی، فرایندی است که در تعامل با یادگیری است. یک فرد در طی تأمل مفهومی که در ارتباط با عملکرد حرفه‌ای به‌وجود آمده است را به سطح تفکر آورده و نقادی می‌کند در نهایت آن را برای خود قابل فهم می‌سازد (Vachon & Leblanc, 2011). این تفکر گذشته‌نگر است به این صورت که فرد به گذشته می‌نگرد، تجربیات خود را مرور می‌کند و از این تجربیات درس می‌گیرد (Coward, 2011). یادگیری تأملی با تغییر دادن در یادگیری موجب یادگیری معنی‌دار شده و یک فرایند فعال است که افراد می‌توانند پیامدهای یادگیری خود را ببینند. این رویکرد که فرد برای فراتر بردن درک عقلانی و کسب بینش جدید کمک می‌کند و در این رویکرد می‌آموزد چگونه یاد بگیرد، بیشتر فکر کند و باعث معنی‌دار شدن و هدفمند شدن اعمال آن‌ها شود (مونقی و صادق‌نژاد، ۱۳۹۲). تأمل با کمک همکاران، مربی‌ها، گروه‌های کوچک، نوشتن به‌منظور حفظ و استفاده در آینده روش‌های ارزشمندی هستند که می‌توانند در دست توجه قرار بگیرند (حقانی و همکاران، ۱۳۹۲). استفاده از مدل‌های یادگیری تأملی به‌صورت پیروی کورکورانه نیست زیرا تأمل نمی‌تواند در قالب مراحل مختلف خلاصه شود، بلکه تأمل باید به شیوه‌ای باز، انعطاف‌پذیر و حساس در ارتباط با یادگیرنده حمایت شود (Ekebergh, 2011).

تفکر تأملی، ماهیت مشابهی با تأمل، فرایند تأملی و تمرین تأمل دارد و منظور از آن، اندیشیدن هدفمندانه روی عمل انجام شده است (حسینی‌لر و همکاران، ۱۳۹۸). تفکر تأملی، عبارت است از درگیری ذهنی در فرایندهای شناختی برای درک عوامل متضاد در محیط واقعی که یک رکن اساسی در فرایند یادگیری است. این درگیری ذهنی منجر می‌شود به اینکه فراگیران به‌طور فعالانه دانشی را درباره یک وضعیت بسازند تا راهبردی برای برخورد با آن وضعیت شکل داده و توسعه دهند (Porntaweekuhl et al., 2016). تفکر تأملی، تنها متمرکز بر بررسی راهبردها نبوده است، بلکه دربردارنده این است که یک تغییر پارادایم صورت گرفته و از نگاه مسائل به-عنوان چیزی که باید حل شوند به سمت نگاه به مسائل به‌عنوان فرصت‌هایی برای تأمل درباره خودتأملی و ظهور فرصت‌ها و موقعیت‌های جدید تغییر پیدا کند (Burbank et al., 2012).

تفکر تأملی با توانایی خودارزیابی رابطه مثبتی دارد. خودارزیابی به‌عنوان توانایی کشف و ارزیابی نقاط قوت و ضعف در نظر گرفته می‌شود و شامل استفاده از بازخورد از سوی فراگیران و تجارب کلاسی است که در فرایند تدریس و یادگیری منعکس می‌شود (Choy et al., 2017). بنابراین، می‌توان گفت که تفکر تأملی فرایند تصمیم‌گیری و حل مسئله را بهبود می‌بخشد زیرا بررسی شرایط و موقعیت یادگیری، ریز مسئله‌ها و محدود کردن جوانب مسئله و مطابقت آن‌ها با توانایی‌ها و اطلاعات مستلزم خودارزیابی‌های متوالی است (صاحب‌بار و همکاران، ۱۳۹۸). فرایند یادگیری تأملی به هفت سطح تقسیم‌بندی می‌شود: بازتاب‌پذیری: اطلاع، مشاهده و توصیف؛ بازتاب‌پذیری مؤثر: اطلاع از احساسات؛ بازتاب‌پذیری متمایزکننده: بررسی فرایند تصمیم‌گیری و ارزشیابی برنامه‌ها؛ بازتاب‌پذیری قضاوتی: آگاهی از قضاوت‌های ارزشی و واقعیت ذهنی آن‌ها و سطوح آگاهی انتقادی؛ بازتاب‌پذیری مفهومی: بررسی اینکه آیا یادگیری بیشتری برای کمک به تصمیم‌گیری نیاز است؛ بازتاب‌پذیری روانی و بازتاب‌پذیری نظری: آگاهی از اینکه عملکرد بر-اساس روش معمول یا کسب منفعت به‌کار نمی‌آید، یادگیری واضح از تجربه یا تغییر دیدگاه. در سطوح آگاهی انتقادی یادگیرنده از اطلاعات و دانش خود آگاه می‌شود، می‌آموزد که این اطلاعات را نقادی کند و فرضیات خود را به چالش بکشد. این مراحل به‌صورت تعدیل شده در مطالعه‌ای به‌کار برده شده است؛ در سطح آگاهی انتقادی، دانشجویان نسبت به آگاهی و دانش خود آگاه شده و می‌آموزند که این آگاهی و دانش را نقد کنند و فرضیات خود را به چالش بکشند (Mettiainen & Vahamaa, 2013).

بیشتر کتاب‌ها و مقالات نگاشته‌شده درباره تأمل، ریشه عبارت «تفکر تأملی» را به جان دیویی نسبت می‌دهند. جان دیویی از تفکر تأملی به‌عنوان «عملی» یاد می‌کند که «بر ملاحظه دقیق، صبورانه و فعال باورها یا اشکال تصور شده از دانش در زمینه‌ای استوار است که این باورها

را تأیید کند». گلایزر^۱ (۱۹۴۱) تفکر تأملی یا تفکر نقادانه را به عنوان تلاش مستمر اشخاص برای بررسی دقیق باورها و عقایدشان تعریف می‌کند که بر تصمیم‌گیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در اینجا، عمل تأملی در نقطه مقابل عمل آنی و بدون تأمل قرار دارد. عمل آنی به عملی اطلاق می‌شود که اساس آن خطا و آزمایش بوده است و از اصول زیستی یا غریزی پیروی می‌کند (فرهیان و رجبی، ۱۳۹۹). متفکر تأملی، بنا به این تعریف فردی است که اعمالش را نقادانه زیر نظر داشته و همواره به دنبال رسیدن به ایده‌هایی نوین است که بتواند عملکرد خود را بهبود بخشد. در تبیین مفهوم تأمل و تمرین تأملی، شون به دو نوع از آن اشاره می‌کند: تأمل حین عمل و تأمل درباره عمل. تأمل حین عمل معمولاً فردی و تأمل درباره عمل به صورت جمعی یا گروهی انجام می‌شود (Schon, 1983).

تلاش‌های بسیاری به منظور تعریف اصطلاح تمرین تأملی از طریق تبیین اجزای آن انجام شده است. از نظر کمبر^۲ (۲۰۰۰) و همکاران، تفکر تأملی دارای چهار زیرمجموعه است: عمل عادی؛ عملی که قبلاً فراگرفته شده است و چون همواره استفاده می‌شود به یک فعالیت خودکار و همیشگی مبدل شده است؛ فهمیدن که در مدل کمبر و لیونگ مترادف عبارت «عمل متفکرانه» می‌باشد؛ و مزیرو^۳ است که در آن فرد بی‌آنکه دانش موجود را ارزیابی کند از آن بهره جسته و به واسطه عدم ارزیابی، دانش مزبور در قالب طرح‌واره‌های معنایی موجود باقی می‌ماند. تأمل یا تفکر به معنای عملی است که بر ملاحظه دقیق، صبورانه و فعال باورها از دانش در زمینه‌ای استوار است که این باورها را تأیید کند. جزء چهارم مدل کمبر و همکاران، تفکر انتقادی، سطح بالاتری از تفکر تأملی است که شامل آگاهی از این موضوع می‌شود که چرا به اعمال مان به شیوه‌ای فکر کرده که به آن عادت داریم، آن‌ها را احساس، درک و در نهایت انجام می‌دهیم.

نویسندگان دیگر تأمل را به اجزای متفاوتی دسته‌بندی کرده‌اند. برای نمونه، ون مانن^۴ سه زیرمجموعه تعقل فنی، تفکر عملی و تفکر انتقادی را برای تأمل قائل می‌شود. به عقیده کورتاگن^۵ (۲۰۱۶) تأمل شامل فرایندهای تصمیم‌گیری منظم، منطقی و زبان‌محور است که علاوه بر این‌ها، موارد غیر منطقی و گشتالت‌گونه را نیز در بر می‌گیرد. خصوصیات تفکر تأملی را از طریق اکتشاف، آزمایش، دستکاری، آزمون و اصلاح ایده‌ها، عقاید و به کارگیری تفکر تأملی امکان‌پذیر می‌داند که از طریق دو مرحله یادگیری تأملی با هدف آموزش مهارت‌های تفکر سطح بالاتر امکان‌پذیر است. در پرورش تفکر تأملی در مرحله یادگیری سخن از کسب تجربه، تأمل در

1. Glaser
2. Kember
3. Mezirow
4. Van Manen
5. Kortagen

تجارب کسب‌شده، تعمیم و آزمایش کردن در میان است. در مرحله دوم یادگیری تأکید بر ظهور دانش و اطلاعات و ادراک جدید دارد. بر این اساس فراگیرانی که درباره آنچه انجام می‌دهند و یاد می‌گیرند تأملی برخورد می‌کنند، دچار خطاهای کمتری می‌شوند، انتقادی هستند و در زمینه خود بیشتر یاد می‌گیرند و این امر در وضعیت فعلی کمک فراوانی به فراگیران در پیشرفت و کیفیت تحصیلی آن‌ها می‌کند (Lindh & Thorgren, 2016).

دو گام برای شکل‌گیری تأمل در نظر گرفته می‌شود: گام اول برای رسیدن به تأمل وجود یک مشکل یا مسئله است. دیویی آن را «احساس وجود مسئله» خوانده است. شون در تعریف گام اول، از اصطلاح «موقعیت مسئله‌مدار» یعنی تأمل بر عمل استفاده کرد. گام دوم به نوعی بازگشت به مسئله برای بررسی مجدد آن است و در آن به نظرهای دیگران نیز توجه می‌شود (Schon, 1987). به این گام «تأمل در عمل» گفته می‌شود. دیویی از این گام به‌عنوان مرحله‌ای یاد می‌کند که در آن مسئله فهمیده و تعریف می‌شود. نظرهای شون (۱۹۸۷) مبنای نظری پژوهش‌های بعدی قرار گرفت. مزیرو^۱ (۱۹۹۱-۱۹۷۷) سعی داشت تا برای ارزیابی تفکر تأملی، چارچوبی فراهم کند. وی عمل تأملی را از عمل غیر تأملی جدا کرده و سه نوع عمل غیر تأملی یعنی عمل عادی، عمل فکورانه و درون‌نگری را مشخص کرده است. عمل تأملی دو سطح دارد که در مقایسه با تفکر انتقادی در سطح پایین‌تری قرار دارد و به دو زیرمجموعه فرایند و محتوای تأمل تقسیم می‌شود. این اصطلاحات به دیدگاه دیویی بر می‌گردند که برای تأملی عمیق که خلاقانه و فکورانه باشد از اصطلاح «تأمل انتقادی» استفاده کرده است (Kember et al., 2000). ابعاد مدنظر مزیرو از این قرار هستند: الف) عمل عادی: این عمل از قبل یاد گرفته شده و با تکرار فراوان به‌صورت یک فعالیت خودکار درآمده است و به تفکر کمی نیاز دارد. مثال رایج آن دوچرخه‌سواری است. در بسیاری از موقعیت‌ها زمانی که افراد با نوع خاصی از مشکلات مواجه شوند روش آن‌ها شبیه مواردی است که به‌صورت عادت در می‌آیند. شون این نوع از رفتار را دانش یا معرفت در عمل نامیده است. ب) فهمیدن: مزیرو، نوعی از تفکر یا یادگیری را عمل فکورانه نامیده است (Schon, 1983). در این بُعد، از دانش موجود استفاده می‌شود و تلاشی برای ارزیابی آن صورت نمی‌گیرد تا جایی که یادگیری در حد طرح‌واره‌ها و دیدگاه‌های معنایی- که از پیش وجود داشته‌اند- باقی می‌ماند (Kember et al., 2000). عمل فکورانه را می‌توان فرایند شناختی توصیف کرد. از نظر دیویی این مرحله شامل «فهم یک مفهوم- بدون تأمل بر معنای آن در موقعیت‌های عملی یا شخصی- است». بیشترین یادگیری در دانشگاه به این بُعد باز می‌گردد که در آن، مطالب غالباً از طریق کتاب به دانشجو منتقل می‌شود و ارزیابی‌ای از آن

1. Mezirow

صورت نمی‌گیرد (Dewey, 1933). ج) تأمل: از نظر مزبرو تأمل «شامل انتقاد از فرضیه‌هایی درباره محتوا یا فرایند حل مسئله است. به بیان دیگر، انتقاد از مقدمات مطرح‌شده برای مسئله مدنظر خود نوعی حل مسئله است. موقعیت مسئله نیز شامل ایجاد یک شرایط فرضی برای موقعیت دشوار است» (Lucas & Leng, 2006). د) تفکر انتقادی: مزبرو برای توضیح این بُعد از اصطلاح «تفکر در مفروضات» استفاده کرده است که قبلاً دیویی مطرح کرده بود. از نظر دیویی تفکر در مفروضات نیازمند مروری انتقادی بر فرضیه‌های قبلی حاصل از یادگیری‌های هوشیار و ناهوشیار پیشین است (Dewey, 1933). مزبرو معنای این اصطلاح را آگاهی ما از اینکه چه چیزی را درک می‌کنیم، فکر می‌کنیم، احساس می‌کنیم و کاری انجام می‌دهیم در نظر گرفت (Mezirow, 1991). تا سال ۲۰۰۴ بیش از ۷۱ مدل برای روش یادگیری شناسایی شد که تأثیرگذارترین آن مدل کلب است. نکته جالب مدل یادگیری تجربی کلب تأکید آن بر فرایند یادگیری تجربی به‌جای تأکید بر ویژگی‌های ثابت یادگیری است. مشروط بر اینکه تغییر و پیشرفت فردی در مدل، مورد تصدیق و ترکیب قرار گیرد (Manolis et al., 2013). تجربه عملی، مرکز یادگیری حرفه‌ای است بر همین اساس پیشنهاد شده است که برنامه‌های آموزشی باید شامل فرایندهای تأملی براساس تجربیات فردی باشند. یادگیری فرایند تبدیل تجربیات به دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها است و این چیزی است که در چرخه‌های یادگیری تجربی مانند چرخه کلب ارائه می‌شود (Pitts, 2010). تئوری یادگیری تجربی کلب نقش محوری در آوردن تأمل به آموزش ایفا کرد. کلب اذعان داشت که یادگیری در چرخه‌ای اتفاق می‌افتد که با یک تجربه آغاز شده و با تأمل ادامه پیدا می‌کند. در طول فاز تأمل و مفهوم‌سازی انتزاعی یادگیرنده به تجربه و عملکرد خود می‌اندیشد و ادراکات و مفاهیم شخصی و مدل‌های ناکامل ذهنی خود را تصحیح می‌کند. این تلاش برای اصلاح نقص‌های شناخته‌شده در حیطه دانش، مهارت یا نگرش انجام می‌شود، چرخه با تجربه و عمل کردن کامل می‌شود. کلب تأمل را گام اصلی در تغییر اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارها می‌داند (Bernard et al., 2012).

مربی‌گری، یکی از روش‌های نوین آموزش و بهسازی عملکرد افراد است که مانند دیگر روش‌های آموزشی برای رشد و بالندگی نیروی انسانی به‌کار گرفته می‌شود. به‌رغم آنکه مربی‌گری به‌عنوان یک روش و عمل مؤثر و محبوب شناخته شده است ولی با این‌حال در تعریف آن ضعف و اختلاف نظر وجود دارد. واژه «کوچ» از کوکس به معنای روستایی در کشور مجارستان نشئت گرفته است که از آنجا کالسکه‌هایی با کیفیت بسیار عالی و گران‌قیمت تولید می‌شده است. در قرن نوزدهم، دانشجویان دانشگاه‌های انگلستان واژه مربی‌گری را برای توصیف برخی از استادانی به‌کار می‌گرفتند که در درس‌ها به آن‌ها کمک می‌کردند و دروس مشکل را به

زبانی ساده تدریس می‌کردند. آن‌ها این استدلال را داشتند که خودشان کالسکه افرادی را سوار شده‌اند که به آن‌ها در درس کمک می‌کنند (Wilson, 2004). هسلین^۱ (۲۰۰۶) و همکاران، مربی‌گری را یک جریان یادگیری فعال، متمرکز بر هدف و فردبه‌فرد تعریف کرده‌اند که به‌منظور بهبود عملکرد افراد و ارتقای مسیر حرفه‌ای آن‌ها استفاده می‌شود. آنتونی^۲ گران (۲۰۱۹) معتقد است که مربی‌گری یک فرایند سیستماتیک و مبتنی بر همکاری است که نتیجه‌گرا و متمرکز بر راه‌حل است که در آن مربی به مراجع در ارتقای عملکرد، تجربه زندگی، خودآموزی و رشد شخصی وی کمک می‌کند. مربی‌گری، نوعی رابطه تعاملی است که به افراد در زمینه شناسایی، هدایت و تحقق اهداف شخصی و شغلی - سریع‌تر از آنچه که خود فرد قادر به انجام آن است - کمک می‌کند و علاوه بر افزایش مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله، کار گروهی و ارتقای توانمندی‌های فردی به توسعه شایستگی‌های اصلی شغل نیز می‌انجامد (Al Hilali et al., 2020). مربی‌گری، دانش، مهارت و ابزار را یکپارچه می‌سازد و از همه زمینه‌ها مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و فلسفه بهره می‌جوید (Graen et al., 2019).

هدف مربی‌گری ایجاد تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری است که رسیدن به هدف را تسهیل می‌کند (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۳۹۸). فرایند مربی‌گری در قالب یک گفتگو میان مربی و مراجع شکل می‌گیرد که در آن مربی با استفاده از سؤالاتی به مراجع برای دستیابی به نتایج همراهی می‌کند. نقش مربی در فرایند مربی‌گری دادن راه‌کارها و پاسخ‌های لازم مراجع نیست، بلکه مدیریت فرایند مربی‌گری به شکلی ساختارمند و پرسیدن سؤالاتی است که مراجع را در موضوع عمیق‌تر کند. بنابراین، پرسیدن سؤالات مناسب یکی از ابزارهای اصلی مربی برای ایجاد انگیزه تغییر است (Gladis & Gladis, 2015). سؤالات درست باعث می‌شود تا مراجع به باورهای خود رجوع کند و با خارج کردن افراد از منطقه امن این توانمندی را در آنها ایجاد می‌کند تا مشکلات خود را حل کنند. بنابراین، در فرایند مربی‌گری، مربی بیش از آنکه صحبت کند، گوش می‌کند و سؤالات مناسب می‌پرسد (Sepulveda et al., 2020). یکی از شایستگی‌های مدنظر فدراسیون بین‌المللی مربی‌گری نیز پرسیدن سؤالات قدرتمند است تا از این طریق اطلاعات مهم و لازم برای دستیابی به هدف مربی‌گری کشف شود و یادگیری جدید برای مراجع ایجاد شود. سؤالات در فرایند مربی‌گری ابتدا به شناسایی مسئله و سپس به درک وضعیت موجود و همچنین کشف وضعیت مطلوب آینده کمک می‌کند (Gladis & Gladis, 2015). در این

1. Heslin
2. Graen

قسمت سعی شده است به تعدادی از پیشینه‌های پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع اشاره شود.

جدول ۱: پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی

محقق (سال)	موضوع	ابزار گردآوری	یافته‌های پژوهش
مافی و همکاران (۱۳۹۹)	تأثیر روش‌های مربی‌گری بر رفتار کارآفرینانه کارآفرینان نوپا در مراکز شتاب‌دهی	پرسشنامه	طبق نتایج روش‌های مربی‌گری بر تغییر رفتار کارآفرینان نوپا اثرگذار و روش‌های رابطه‌محور مربی‌ها توانست شدت اثرگذاری بیشتری را نسبت به روش‌های آموزش‌محور و تجربه‌محور روی کارآفرینان نوپا داشته باشد.
Gayathri et al. (2021)	اثر بخشی یادگیری تأملی در آموزش بر پایه مهارت	مشاهده	این مطالعه به صورت شبه‌تجربی و با پیش-آزمون و پس‌آزمون انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که یادگیری تأملی اثر مثبت و معنی‌داری بر آموزش دارد و باعث بهبود یادگیری و پیشرفت می‌شود.
Staton et al., (2021)	اجرای مربی‌گری برای رهایی از آثار و محدودیت‌های کرونایی در دوران کووید ۱۹	مصاحبه	نتایج مطالعه نشان داد که اجرای مربی‌گری توانسته است بسیاری از سازمان‌ها را برای مقابله‌های پزشکی و پیشگیرانه آگاه‌تر سازد و موفقیت‌های معنی‌داری به دست آید.
Jarvis & Baloyi (2020)	یادداشت‌برداری تأملی و مهارت‌های تفکر در یادگیرندگان	بررسی اسناد	آن‌ها گزارش کردند که تفکر تأملی و آوردن مطالب به صورت روزانه روی کاغذ به‌عنوان یک استراتژی محسوب می‌شود که می‌تواند یادگیرنده را به‌عنوان یک متفکر مستقل برای استفاده از تجربیاتش پرورش دهد.
Graen et al. (2019)	مربی‌گری تیمی در سازمان و بهبود اثربخشی و سلامت روانی	مصاحبه، پرسشنامه	یافته‌های آن‌ها نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنی‌دار مربی‌گری تیمی در سازمان بر سلامت روانی بوده است. همچنین یافته‌ها بیان کردند که اثربخشی سازمان با مربی‌گری بهبود پیدا می‌کند.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر، ماهیتاً اکتشافی است و متغیرها و ارتباط بین آن‌ها را از طریق پژوهش کیفی استخراج می‌کند؛ در این مرحله دارای چارچوب نظری یا فرضیه پژوهش نیست.

به عبارت دیگر پژوهش حاضر فرضیه نداشته و سؤال محور است، اما می‌توان سؤال اصلی پژوهش را به شرح زیر در نظر گرفت: «مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا چگونه است؟» همچنین می‌توان سؤالات فرعی پژوهش را به شکل زیر مطرح کرد: ابعاد و مؤلفه‌های مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا چیست؟ روابط بین ابعاد و مؤلفه‌های مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش کیفی حاضر از حیث مدل پیاز پژوهش ساندرز و همکاران جهت‌گیری فلسفی تفسیری داشته و مبتنی بر نظریه ساختارگرایی اجتماعی است. از نظر هدف یک پژوهش اکتشافی (سرمد و همکاران، ۱۳۸۴) و از نظر رویکرد پژوهشی استقرایی-قیاسی است. همچنین از نظر روش یک پژوهش کیفی، از نظر شیوه گردآوری داده‌ها پژوهش میدانی و از نظر استراتژی (روش اجرا) سعی شده است با استفاده از روش داده‌بنیاد چندگانه داده‌های لازم را به دست آورده و با استفاده از ابزار مصاحبه داده‌های لازم کشف و درک شوند (Saunders et al., 2009).

از سوی دیگر، این پژوهش از نگاه چگونگی گردآوری داده‌ها به منظور ارائه مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا از روش پژوهش کیفی استفاده خواهد کرد. برای ساخت مدل از روش کیفی نظریه داده‌بنیاد استفاده خواهد شد. افراد مورد مطالعه در این پژوهش شامل خبرگان و متخصصان در حوزه مربی‌گری هستند که داده‌هایی از طریق مصاحبه با ۱۸ نفر از خبرگان این حوزه از طریق مصاحبه نیم‌ساختاریافته جمع‌آوری شد که به شرح جدول ۲ است. همچنین در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری نظری استفاده شد. با انجام این تعداد مصاحبه و با توجه به تکراری بودن داده‌های استخراج‌شده مشخص شد که داده‌های گردآوری‌شده به نقطه اشباع رسیده و نیازی به انجام مصاحبه‌های بیشتر نیست. روش یادشده روشی فرایندمحور است که بررسی و تغییر یک پدیده طی زمان و توصیف مراحل مختلف آن را امکان‌پذیر می‌کند.

به منظور ارزیابی کیفیت پژوهش‌های مبتنی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد (و همچنین سایر پژوهش‌های کیفی)، کوربین و استراوس^۱ (۱۹۹۰) ده شاخص مقبولیت را معرفی کرده‌اند که بر مبنای آن مقبولیت پژوهش حاضر ارزیابی می‌شود که به دلیل محدودیت سه شاخص به عنوان نمونه معرفی می‌شوند. تناسب: آیا یافته‌های پژوهش با تجارب متخصصان حوزه مورد مطالعه و همچنین مشارکت‌کنندگان سازگاری و هم‌خوانی دارد؟ آیا مشارکت‌کنندگان می‌توانند خود را در

1. Strauss & Corbin

خط داستان پژوهش مشاهده کنند؟ به منظور تحقق این معیار یافته‌های پژوهش حاضر را دو نفر از متخصصان حوزه مربی‌گری پالایش و تأیید کردند. همچنین نظریه پدیدار شده به دو نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شد و نظرهای تکمیلی آن‌ها دریافت و اعمال شده است. مثلاً، مدل کدگذاری استقرایی، پالایش مفهومی و مدل کدگذاری الگویی و شاخص‌های مطرح شده طی جلسات مختلف به بحث گذاشته شده و در هر مرحله اصلاح و تکمیل شده است. کاربردی بودن یا مفید بودن یافته‌ها: آیا یافته‌های پژوهش در حوزه مورد مطالعه بینش و نگرش جدیدی فراهم می‌آورند؟ در این رابطه باید گفت یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند در بعد عملی در زمینه اتخاذ فرآیندهای مربی‌گری در سازمان‌های فاوا مفید باشند. پژوهش حاضر در بعد نظری نیز در توسعه دانش در حوزه یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری مؤثر بوده است و بینش جدیدی را با خود به همراه دارد. مفاهیم برای ایجاد درک مناسب از پدیده مدنظر و دستیابی به زبان مشترک در حوزه مورد مطالعه ضروری هستند. بنابراین، یافته‌های پژوهش باید بتواند مفهوم‌پردازی‌های مناسبی با خود به همراه داشته باشد به گونه‌ای که از نظر متخصصان حوزه مورد مطالعه جذاب، بدیع و ارزشمند باشند. در این پژوهش شماری از مفاهیمی حضور دارند که می‌توانند در توسعه مفهومی ادبیات یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری مفید باشند مفاهیمی نظیر آگاهی‌بخشی، انتقال تجارب، تلنگر، بهبود تفکر و ویژگی‌های مربی و مراجع نمونه‌های از این نوع هستند. در این پژوهش پس از مصاحبه با ۱۸ تن از خبرگان حوزه مربی‌گری، داده‌های کیفی به روش داده‌بنیاد چندگانه (کدگذاری استقرایی، پالایش مفهومی و کدگذاری الگویی) جمع‌آوری و تحلیل شدند. هدف این پژوهش کیفی داده‌بنیاد ارائه مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا است. رویکرد روش‌شناسی پژوهش کیفی از مصاحبه با شرکت‌کنندگان و مرور متون مرتبط برای فراهم کردن این داده‌ها استفاده می‌کند. طبق نظر اوربچ^۱ و سیلور استیلن^۲ (۲۰۰۳) نظریه‌پردازی داده‌بنیاد از دو اصل مهم استفاده می‌کند؛ پرسش در رابطه با تجارب ذهنی مشارکت‌کنندگان نه اندازه‌گیری آن‌ها و خلق ایده‌ها و مفاهیم بر پایه کدگذاری تئوریک پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان. مصاحبه با مشارکت‌کنندگان بر مبنای پژوهش داده‌بنیاد تا جایی ادامه پیدا می‌کند که مشارکت‌کنندگان جدید داده دیگری ارائه ندهند که به خلق مفاهیم جدید برای تئوری کمک کند (Glaser & Strauss, 1967).

1. Auerbach
2. Silverstein

جدول ۲: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش (خبرگان)

ردیف	سمت سازمانی	تحصیلات	سن	جنسیت	تجربه مرتبط (سال)	مدت مصاحبه (دقیقه)
۱	مربی ^۱ و مدرس مربی‌گری	دکتری	۴۶	مرد	۱۳	۶۰
۲	مربی و مدرس مربی‌گری	کارشناسی ارشد	۵۴	زن	۱۵	۶۰
۳	مربی و مدرس مربی‌گری	کارشناسی ارشد	۴۳	مرد	۸	۵۰
۴	مربی و استاد دانشگاه	دکتری	۵۰	مرد	۵	۷۰
۵	مربی و مدرس مربی‌گری	کارشناسی ارشد	۳۷	زن	۷	۵۵
۶	مربی و مدرس مربی‌گری	کارشناسی ارشد	۳۸	مرد	۷	۵۰
۷	مربی و مدیر منابع انسانی در صنعت فاوا	DBA	۳۷	مرد	۵	۴۵
۸	مربی و مدیرعامل در صنعت فاوا	دکتری	۴۱	مرد	۳	۵۰
۹	مربی و مشاور منابع انسانی	دکتری	۴۲	مرد	۸	۵۰
۱۰	مدیر برنامه‌ریزی در صنعت فاوا	دکتری	۳۷	مرد	۵	۴۰
۱۱	مدیر مالی در صنعت فاوا	کارشناسی ارشد	۳۵	زن	۸	۴۰
۱۲	مدیر فنی در صنعت فاوا	کارشناسی	۴۲	مرد	۱۰	۴۰
۱۳	مدیر منابع انسانی در صنعت فاوا	کارشناسی ارشد	۳۸	مرد	۷	۴۵
۱۴	مدیر منابع انسانی در صنعت فاوا	کارشناسی ارشد	۴۰	زن	۶	۴۰
۱۵	مدیر بازاریابی در صنعت فاوا	دکتری	۴۲	مرد	۱۸	۴۰
۱۶	مدیر امور مشتریان در صنعت فاوا	کارشناسی	۵۲	مرد	۸	۴۵
۱۷	مدیر مرکز تماس در صنعت فاوا	کارشناسی ارشد	۳۶	مرد	۸	۴۰
۱۸	مدیر منابع انسانی در صنعت فاوا	کارشناسی ارشد	۳۷	زن	۱۵	۴۰

یافته‌های پژوهش

این بخش نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها و کدگذاری آن‌ها را بیان می‌کند. فرایند کدگذاری شرایطی را فراهم آورد که در آن داده‌های خام به مفاهیم نظری توسعه پیدا کنند. فرایند تحلیل داده‌ها در نظریه‌پردازی داده‌بنیاد چندگانه مبتنی بر کدگذاری استقرایی (خلق مفاهیم مقوله‌ها)، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی (خلق نظریه) است. در این پژوهش نحوه شکل‌گیری این مقوله‌ها از مفاهیم حاصل شده به تفصیل شرح داده می‌شوند؛ ابتدا کدگذاری باز و نحوه کدگذاری مصاحبه‌ها مطرح می‌شود و پس از تشریح نحوه شکل‌گیری مفاهیم و مقوله‌ها روایتی از نظریه-پردازی داده‌بنیاد چندگانه و تئوری حاصله بیان می‌شود. براساس نظر چارمز اعتبار کدگذاری انتخابی به قدرت روایت فرد از داستانی بستگی دارد که مقوله‌ها و مفاهیم را به هم مرتبط می‌کند (Charmaz, 2006). با توجه به اینکه در این پژوهش از روش تحلیل نظریه داده‌بنیاد چندگانه کرانهلم و گولد کوهل به‌عنوان مبنا استفاده شده است؛ داده‌های پژوهش بر مبنای این روش تحلیل شدند.

نتایج حاصل از کدگذاری استقرایی (باز)

تحلیل نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با تحلیل تکه‌های داده‌های هریک از افراد شروع می‌شود. مرحله اول شامل بخش‌بندی مستندات داده‌های مصاحبه برای تحلیل است. تفکیک داده‌ها به تکه‌ها این امکان را فراهم می‌آورد که بتوان اجزای جداگانه داده‌ها را بررسی کرد و آن‌ها را به گونه‌ای مفهوم‌پردازی کرد که از موقعیت ویژه‌ای فراتر روند که داده‌ها در آن ایجاد شده‌اند (Strauss & Corbin, 1990)، این فرایند به کدگذاری باز معروف است. در جدول ۳ کدهای مستخرج از مصاحبه، مفاهیم و مقوله‌های این پژوهش معرفی می‌شوند.

جدول ۳: مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از کدگذاری استقرایی (باز)

نوع مقوله	مقوله	مفاهیم	کدهای ثانویه
مقوله محوری	آگاهی‌بخشی	بلوغ و ظرفیت مربی	شخصیت و منش
			سابقه و زمینه
		آمادگی مراجع	میل به تغییر
			انعطاف‌پذیری
		مدیریت ذهن	آمادگی
			تجزیه و تحلیل
			درک واقعیت

نوع مقوله	مقوله	مفاهیم	کدهای ثانویه	
		شناخت (خود و محیط)	عقلانیت	
		بهبود تمرکز	تأکید روی مسأله	
			باور داشتن	
		بهبود تفکر	انتقال تجارب	مطالعه
				تبیین شرایط
		یادگیری عمیق	توسعه مهارت‌ها	قیاس
				به‌کارگیری
		حمایت مدیران ارشد	اعتقاد به فرایند مربی‌گری	هدف داشتن
				تلاش و کوشش
		بسترهای حمایتی	فرهنگ تسهیم دانش	تأمین منابع
بسط و اشاعه				
فرهنگ اشتراک‌گذاری دانش	حمایت مدیران ارشد		باور و پذیرش	
			پشتیبانی	
فرهنگ مشارکتی	وجود جو سازمان یادگیرنده		تخصیص	
			امکانات مادی و غیر مادی	
پشتکار مراجع	حاکمیت پارادایم یادگیری		نشر دانش	
			تداوم	
اشتیاق مراجع	کاربرد دانش جدید در سطوح سازمان		فرهنگ غنی	
			استمرار	
عوامل مؤثر بر روابط مربی‌گری	عوامل فردی	اشتیاق مراجع	به‌روز بودن	
			احساس نیاز	
			کوشش	
			واکنش	
			احساس نیاز	
			میل و عطش	
			احساس خلأ	
			نارضایتی از وضع موجود	

نوع مقوله	مقوله	مفاهیم	کدهای ثانویه		
		تجربه مربی	تکرار		
			آشنایی یا شرایط		
			پیش‌بینی		
		دانش مربی	مهارت‌های جدید		
			علم روز		
			سازگار و منعطف		
	عوامل سازمانی	آموزش مراجع		احساس نیاز	
				چبران کمبود	
				تلنگر	
		جایگاه مربی			اعتبار
					پرستیژ
					موقعیت و مقام
امنیت شغلی				ماندگاری	
				بقا	
				دوام	
				سنجش عملکرد	
				قضاوت	
				تصمیم‌گیری	
محدودیت‌های فردی	وجود تعارض		تضاد منافع		
			مذاکره ضعیف		
			کنترل عواطف		
			هیجان		
			خودکنترلی		
			پختگی		
	بلوغ روانی مربی			تدبیر	
				درایت	
				ابهام	
	وجود شفافیت پایین			پیچیده	
				نامعلوم	
				پارازیت	
محدودیت‌های	محدودیت‌های بین فردی				

نوع مقوله	مقوله	مفاهیم	کدهای ثانویه		
مربی‌گری		وجود ارتباطات ضعیف	تکراری		
			عدم پاسخ		
		وجود بازخورد نامناسب		فیدبک	
				واکنش نامناسب	
				استیصال	
	محدودیت‌های سازمانی	رعایت شایسته‌سالاری		شایسته‌گزینی	
				مهارت	
				کارآمدی	
		اولویت‌بندی اهداف سازمان			بی‌برنامگی
					آینده‌نگری
شناسایی موقعیت					
کارکرد					
		بلوغ فرایندهای منابع انسانی		قابلیت	
				واسط	
				افزایش راندمان	
پیامدهای مربی‌گری	پیامدهای فردی	توسعه شایستگی فردی	افزایش کارایی		
			ارتقا		
		افزایش رضایت شغلی		مسیر شغلی	
				ماندگاری	
				مسئولیت‌پذیری	
	پیامدهای سازمانی	بهبود عملکرد سازمانی		تحقق اهداف سازمان	
				افزایش بهره‌وری	
			بهبود برند کارفرمایی		تصویر ذهنی
					شهرت
					تعلق
	افزایش وفاداری سازمانی		رضایت		

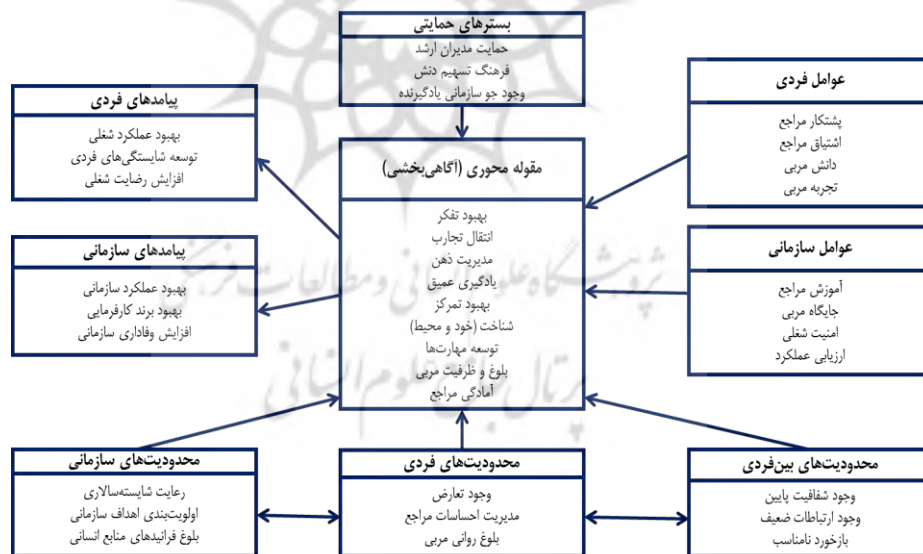
نتایج حاصل از پالایش مفهومی

در این گام تفاوت این روش با تئوری داده‌بنیاد چندگانه ظاهر می‌شود. پالایش مفهومی به معنای شفاف‌سازی مفاهیم به صورت سازنده و انتقادی است. به عنوان محقق ما بایستی موضع

- انتقادی نسبت به چیزی را بیابیم که از سوی متفکران مختلف بیان شده است. در این مرحله باید به شش سؤال درباره پدیده مفهوم‌سازی شده پاسخ داده شود.
- ۱- تعیین محتوا: پدیده محوری این پژوهش آگاهی‌بخشی است. این پدیده مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری را بررسی می‌کند. بنابراین، این پدیده شامل موارد زیر است: مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری، فرایند مربی‌گری، عوامل مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری.
 - ۲- جایگاه هستی‌شناسی پدیده: جایگاه هستی‌شناسی این پدیده را می‌توان در سازمان‌ها در ساختار رسمی و در قالب‌های موقعیتی مشاهده کرد.
 - ۳- تعیین زمینه (بستر) و پدیده‌های مرتبط: به‌طور حتم هیچ پدیده‌ای ایزوله نیست و در خلأ اتفاق نمی‌افتد. حمایت مدیران ارشد: اقدامات مدیران باعث تسهیل در فرایند مربی‌گری می‌شود. فرهنگ تسهیم دانش: فرهنگ مشارکتی منجر به انتقال بهتر فرایند مربی‌گری می‌شود. وجود جو سازمان یادگیرنده: اقدامات واحدهای ذینفع به ارتباط مؤثر مراجع و مربی در روابط مربی‌گری منجر می‌شود.
 - ۴- تعیین کارکردها و اهداف: شناسایی عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری.
 - ۵- تعیین منشأ و ظهور: واژه کوچ در انگلیسی به معنای «کالسکه» است و از روستایی در مجارستان با نام کاکس نشئت گرفته است. روستایی که به‌واسطه ابداع چرخ و کالسکه و به‌خاطر نوآوری و اختراعات خود در آن زمان مشهور شد. این کالسکه با نام کاکس شناخته شد که بعدها در زبان انگلیسی به کوچ تغییر شکل داد. مربی‌گری رشته علمی جدیدی نیست که یک‌باره به‌وجود آمده باشد. احتمالاً باید به اندازه برگزاری اولین مسابقه تیراندازی در عصر حجر قدمت داشته باشد. با این حال، در دهه اخیر است که واقعاً می‌توان مفهوم مربی‌گری را در زمینه تجارت و کسب‌وکار و خارج از محیط ورزشی یا گود مسابقات نیز دید.
 - ۶- تعیین چگونگی صحبت کردن ما درباره پدیده: ما وقتی درباره یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری صحبت به میان می‌آوریم از ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آن صحبت می‌کنیم و اینکه یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در چه قالب، چه فرایند و فعالیت‌هایی قابل حصول است.

نتایج حاصل از کدگذاری الگویی

این مرحله همان کدگذاری محوری در تئوری داده‌بنیاد است. در این گام مقوله‌ها در بیانیه نظریه یکپارچه می‌شوند. طی کدگذاری محوری، مقوله‌های مستخرج‌شده از کدگذاری باز در ۶ دسته مقوله محوری، زمینه‌های اجتماعی، بسترهای حمایتی، نتیجه و پیامدها، شرایط عمل درونی و بیرونی قرار گرفته‌اند. از بین مقوله‌های استخراج‌شده مقوله آگاهی‌بخشی در مرکز مدل قرار گرفته است. دلیل انتخاب این مقوله به منزله مقوله محوری این است که در اغلب داده‌ها ردپای آن را می‌توان به‌وضوح مشاهده کرد. برچسب انتخاب‌شده برای مقوله محوری نیز انتزاعی و در عین حال از جامعیت برخوردار است. در این پژوهش سعی شده براساس مدل نظریه داده‌بنیاد چندگانه مقوله محوری و سایر مقوله‌ها ارائه و روابط آن‌ها به‌صورت کاملاً عقلانی و مستدل ارائه شوند. با توجه به توضیحات ارائه‌شده و تشریح اجزا مدل کدگذاری الگویی، مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری به‌صورت زیر طراحی شد.



شکل ۱: مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در صنعت فاوا

انطباق نظری مدل

انطباق نظری به معنای مقایسه نظریه در حال ظهور با نظریه‌های موجود است. در این گام نظریه در حال ظهور و مقوله‌هایش با نظریه‌های موجود مقایسه می‌شوند. این نظریه‌های موجود باید به‌گونه‌ای با پدیده در دست بررسی مرتبط باشند. بدین‌منظور محقق، ابتدا تمامی نظریه‌های موجود در حوزه یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری که تا به امروز محققان مختلف بیان کرده‌اند را جمع‌آوری کرده است. پژوهش‌های انجام‌شده درباره یادگیری تدملی و رابطه آن با توسعه مدیران و به‌ویژه مربی‌گری با رویکردهای مختلفی انجام شده است. در برخی از پژوهش‌ها یادگیری تأملی به‌عنوان یک شایستگی مطرح شده است که منجر به موفقیت فرد برای توسعه می‌شود. مثلاً در یک پژوهش انجام‌شده در قالب رساله دکتری به این موضوع توجه شده است که چرا به‌رغم اجرای طرح‌های توسعه رهبران برخی از افراد توسعه پیدا می‌کنند و برخی دیگر توسعه نمی‌یابند. در این پژوهش «ذهنیت رهبری» در شرکت‌کنندگان به‌عنوان عامل تعیین‌کننده اثربخشی این طرح‌ها معرفی شده است. بر این اساس، افرادی که معتقد هستند مهارت‌های رهبری قابل توسعه است پیشرفت بیشتری نسبت به افرادی دارند که معتقد هستند این مهارت‌های توسعه نیست. ذهنیت رهبری شامل سه مؤلفه جستجوی بازخوردهای منفی، ترس از شکست و یادگیری تأملی است. بنابراین، در این پژوهش یادگیری تأملی به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت فرد در فرایند توسعه معرفی شده است (Walter, 2016) که در پژوهش حاضر هم مفهوم ارائه بازخورد نامناسب به‌عنوان یکی از محدودیت‌های بین فردی در نظر گرفته شده است.

در نوع دیگری از پژوهش‌ها یادگیری تأملی در فرایند توسعه مدیران یا مربی‌گری بررسی شده است. در یک نمونه از این موارد، پژوهشی در زمینه آموزش مبتنی بر مسئله به‌عنوان یکی از روش‌های توسعه مدیران، یادگیری تأملی به‌عنوان یکی از مراحل اصلی آموزش مبتنی بر مسئله معرفی شده است. در این پژوهش اشاره شده است که تأمل موجب ایجاد درک بهتر و عمیق‌تر از مسئله می‌شود و بنابراین، چرخه یادگیری تأملی یک فرایند همیشگی در این روش توسعه مدیران است (Yeo, 2007) که در پژوهش حاضر مفهوم آموزش مراجع به‌عنوان یکی از عوامل فردی مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری معرفی شده است. در پژوهشی دیگر درباره استفاده از مربی‌گری به‌منظور آموزش ابزارهای رهبری و مدیریتی و تأثیر آن بر رفتار و توسعه

مدیران؛ مربی‌گری به‌عنوان یکی از ابزارهای مفید برای توسعه مدیران و ایجاد رفتار جدید در آنها شناسایی شد. از نظر نویسندگان، فرایند مربی‌گری شامل دریافت بازخورد و همچنین یادگیری تأملی است. این پژوهش به نقش یادگیری تأملی در فرایند مربی‌گری به‌منظور توسعه مدیران اشاره می‌کند (BergMorten & Karlsen, 2012) که در پژوهش حاضر هم مفهوم دانش مربی به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در نظر گرفته شده است. در پژوهشی که در سال ۲۰۰۷، انجام شده است نویسندگان به اهمیت یادگیری تأملی به‌منظور توسعه مدیران اشاره می‌کنند و نوع جدیدی از یادگیری تأملی را در فضای خارج از سازمان و طبیعت بررسی کرده‌اند. «تفکر در طبیعت» به‌عنوان نوع جدیدی از یادگیری تأملی مؤثر بر فرایند توسعه مدیران شناسایی شده است (Watson & Vasilieva, 2007) که در پژوهش حاضر هم مفهوم بهبود تفکر و مدیریت ذهن به‌عنوان مفاهیم مؤثر در شکل‌گیری مقوله محوری (آگاهی‌بخشی) شناسایی شدند.

در نوع دیگری از پژوهش‌ها، به یادگیری تأملی توجه شده است که در جریان طرح‌های توسعه یا روابط مربی‌گری شکل می‌گیرد. در یک نمونه پژوهش انجام‌شده روی مدرسان حوزه سلامت تأثیر مربی‌گری بر تأمل مدرسان و بهبود عملکرد آنها بررسی شد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که تنها یکی از زوج‌های مربی-مراجع موفق شده بودند که گفتگوی تأملی انجام دهند که در نتیجه آن عملکرد مراجع بهبود پیدا کرده است. در موارد دیگر، به‌جای مرور و تحلیل تجربیات فرد، مربی و مراجع صرفاً درباره دانش و تجربیات مراجع گفتگو کرده بودند و با وجود آنکه مربی‌ها در این‌باره آموزش دیده بودند موفق به ایجاد گفتگو تأملی با مراجع نشده بودند. نویسندگان دریافتند که ایجاد گفتگوی تأملی و تشویق مراجع به یادگیری تأملی حتی برای مربی‌های آموزش‌دیده دشوار است (Truijen & Woerkom, 2008) که در پژوهش حاضر هم مفهوم ظرفیت و بلوغ مربی به‌عنوان یکی از محدودیت‌های فردی اثرگذار احصا شد. در یک نمونه پژوهش تأثیر مربی‌گری بر تأمل و تأمل نقادانه در تیم‌ها بررسی شده است.

در پژوهش‌های داخلی، هیچ پژوهشی به‌طور مستقیم نقش یادگیری تأملی را در فرایند توسعه مدیران و به‌ویژه مربی‌گری بررسی نکرده است. محدود پژوهش‌های انجام‌شده مطالعات مروری بر ادبیات موضوع یادگیری تأملی یا تأمل بوده است که در محیط‌های پرستاری و پزشکی انجام شده است (حقانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کریمی و صادق‌نژاد، ۱۳۹۲). تنها پژوهش انجام‌شده در زمینه یادگیری تأملی در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد را خانم شنه حسین‌پناهی انجام داده است. در این پژوهش به شناسایی ویژگی‌های شخصیتی تسهیل‌کننده یادگیری تأملی در کارآفرینان کارکشته توجه شده است. مثبت‌اندیشی، کاردوستی و نظم‌یافتگی از ویژگی‌های

تسهیل‌کننده یادگیری تأملی در بین کارآفرینان کارکشته است. همچنین مقاله مستخرج از این پایان‌نامه در سال ۹۴ منتشر شده است (حسین‌پناهی و همکاران، ۱۳۹۴).

اعتبارسنجی تجربی و ارزیابی انسجام نظری مدل

این مراحل جزو مراحل فرایند صحت‌گذاری است و با مرحله بعد یعنی غنی‌سازی نظریه، گام‌های رفت و برگشتی دارند و در حین غنی‌سازی نظریه این مراحل انجام می‌شود و حالت متوالی ندارد بنابراین، در حین غنی‌سازی نظریه و ارائه روایت داستان پژوهش به ارزیابی انسجام نظری توجه می‌شود و در پایان مرحله غنی‌سازی نظریه تشریح خواهد شد.

غنی‌سازی نظریه

در این قسمت بر مبنای مقوله محوری و با کنار هم قراردادن و چیدمان دیگر مقوله‌ها تلاش می‌شود روایتی از مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری صورت پذیرد. همان‌طور که پیشتر ذکر شد مقوله محوری پژوهش، آگاهی‌بخشی است که حول ۵ مقوله دیگر این روایت را شکل می‌دهد. در روایت داستان تلاش شده است ابتدا از مقوله محوری با مؤلفه‌ها و ویژگی‌های آن توضیحی داده شود و سپس براساس نقشی که هر کدام از مقوله‌ها در این داستان ایفا می‌کنند وارد روایت داستان شده و توضیحات مبسوط ارائه می‌شود.

مقوله محوری: آگاهی‌بخشی

در این پژوهش آگاهی‌بخشی به منزله مقوله محوری در نظر گرفته شده است زیرا ردپای آن در بخش‌های مختلف داده‌ها وجود داشته و نقشی محوری دارد به‌نحوی که می‌تواند دیگر مقوله‌ها را حول خود جمع کند. آگاهی‌بخشی اشاره به این دارد که در عمومی‌ترین حالت یک دسته از عوامل ساختاری به هم پیوسته هستند که تکیه‌گاه اسکلت یک ساختمان کامل را فراهم می‌آورد و عواملی از قبیل «انتقال تجارب»، «بلوغ و ظرفیت مربی»، «آمادگی مراجع»، «بهبود تمرکز»، «بهبود تفکر»، «شناخت خود و محیط» و «توسعه مهارت‌ها» را در دل خود دارد. در دنیای پویا، پیچیده، رقابتی و غیر قابل پیش‌بینی امروز، موفقیت و پیشرفت تنها نصیب افراد، سازمان‌ها و شرکت‌هایی می‌شود که قادر به انجام فعالیت‌های مؤثر در محیط‌های مبهم و پیچیده باشند و

آمادگی لازم برای انطباق با شرایط پیش روی را در خود ایجاد کنند. لازمه این امر، سرمایه‌گذاری روی آینده از طریق استفاده از بهترین شیوه‌ها برای توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های فردی اشخاص و ارتقای جایگاه کسب‌وکارها است؛ این روش‌ها امکان درک چشم‌اندازهای پیچیده و حل مسائل را فراهم می‌کنند. در سایه بازخوردهای دائمی و پیوسته است که نقاط قوت و قابل بهبود افراد، سازمان‌ها و کسب‌وکارها نمایان می‌شود و آن‌ها فاصله تصورات خود را با وضعیت فعلی و واقعی‌شان درک می‌کنند و مسیر درست و کوتاه را برای رسیدن به اهداف یا وضعیت مطلوبشان تشخیص می‌دهند. مربی‌گری اجرایی امروزه در بسیاری از فرهنگ‌های غربی به‌طور مستحکم جاسازی شده است. این امر اغلب در محیط‌های آموزشی استفاده می‌شود و در طیف گسترده‌ای از زمینه‌های حرفه‌ای محبوبیت خاص خود را دارد.

به مربی‌گری اجرایی به‌عنوان یک شکل جداگانه از پیشرفت شخصی و حرفه‌ای توجه شده است. در حالی که هنوز هم می‌توان مهارت‌های عمومی را طی جلسات آموزش سنتی آموزش داد، اما اکنون اعتقاد بر این است که رهبران و مدیران می‌توانند از طریق مربی‌گری به پیشرفت‌های حرفه‌ای تری نائل شوند. این دست‌یافته‌ها در قالب پیشرفت حرفه‌ای و به موقع در محل کار دیده می‌شوند. مربی‌گری رابطه‌ای مشارکتی، حمایتی و دوطرفه بین مربی و مراجع است که با طرح مسئله از سوی مربی^۱ آغاز می‌شود. مربی با شنیدن مسئله از زبان مربی، با طرح سؤالات هوشمندانه و کسب اطلاع از هدف مربی فرایندی را فراهم می‌آورد تا او را به هدف خود رسانده و موفقیت سریع‌تر حاصل شود. مربی در تلاش است تا موقعیت‌های منحصر به فرد زندگی افراد را با همکاری خود آن‌ها بهتر کند و آن را توسعه دهد. آنچه از این متن برمی‌آید فلسفه مربی‌گری است.

گاهی انسان برای دستیابی به اهداف خود در گذشته و آینده کنکاش می‌کند و خود کنونی‌اش را فراموش می‌کند. غافل از اینکه کسی بهتر از او نیست که به او در این راه کمک کند. انسان موجودی هوشمند و منحصر به فرد است. هر فرد می‌تواند به بهترین نحو مربی خود باشد به این شرط که بر خود، اهداف و خواسته‌هایش تمرکز کند. چه بسیار در داستان‌ها و روایت‌ها شنیده‌ایم که فردی به دنبال چیزی بوده است و بعد از ممارست فراوان و تلاش در واقع بیهوده در دورست‌ها آن را در نزدیکی خود یا در درون خود یافته است. با این حال، مربی تنها کاری که می‌کند در کنار مراجع می‌ماند و به او کمک می‌کند تا این خودشناسی را جامه عمل بپوشاند و مراجع را از طریق تصمیم‌گیری هوشمندانه خود به موفقیت برساند. اولین چالشی که مراجع برای تغییر دیدگاه خود در مربی‌گری دارد بحث عدم آگاهی است. عدم آگاهی از تغییر و

اینکه چطور انجام می‌شود همیشه یک مانع بزرگ در مسیر مراجعان برای تغییر بوده است. چرا؟ به این دلیل که فرد تنها درکی که از مفهوم تغییر به دست آورده است ذکر این نکته است که باید تغییر کند و راهی که تا به الان رفته اشتباه بوده است، اما نمی‌داند که این تغییر چه چیزی است؟ باید چه کاری برای تغییر کند؟ اینجا است که یک مربی باید با مهارت ریشه‌یابی مراجع را به نقطه‌ای برساند که خود مراجع نقاط مطلوب از تغییرش را بیان کند. یعنی خود مراجع باید به شما بگوید که از تغییر کردن چه انتظاری دارد؟ در واقع مراجع در این نقطه درک درستی از تغییر ندارد و همچنین هیچ درک درستی از نتیجه تغییر هم ندارد. در این بخش مربی باید روی مفهوم اعتماد به نفس و درک درست از شرایط مراجع کار کند تا بتواند اطمینان او را به نتیجه‌ای جلب کند که می‌تواند با توانایی خودش به دست آورد، اما چالش بعدی این است که مراجع از بس در افکار منفی غرق شده است میل به تغییر دیدگاه ندارد و این باعث می‌شود که میل به تغییر زندگی هم در او نباشد.

بسترهای حمایتی

بسترهای حمایتی، مجموعه شرایطی هستند که زمینه پدیده مدنظر را فراهم می‌کنند و بر رفتارها و کنش‌ها تأثیر می‌گذارند. بسترهای حمایتی بر مقوله محوری و نتایج نتیجه شده از آن تأثیر می‌گذارند. در این پژوهش مقوله‌های «حمایت مدیران ارشد»، «فرهنگ تسهیم دانش» و «وجود جو سازمان یادگیرنده» به منزله بسترهای حمایتی در نظر گرفته شده است. ماهیت اصلی مربی‌گری یا انگیزشی نیست اگرچه، مربی نیز می‌تواند معنویات را به کار بگیرد، اما به خودی خود کاری معنوی محسوب نمی‌شود. همچنین، به طور کلی ممکن است روند موفقیت‌آمیز مربی‌گری منجر به ایجاد انگیزه زیاد شود، اما خود به تنهایی کاری انگیزشی به‌شمار نمی‌رود. فرایند مربی‌گری با ایجاد حس درونی مثبت در فرد فرصتی را برای او به وجود می‌آورد تا با یافتن بهترین راه حل بتواند بهترین تصمیم را اخذ کرده و در زندگی شخصی یا شغلی خود پیشرفت و مهارت کسب کند. او با این متد یاد می‌گیرد هدفمند زندگی کند، معنای واقعی آن را درک کند و چشم‌اندازهایی را برای آن در نظر بگیرد. اگر مربی‌گری را به یک سفر پر پیچ‌وخم تشبیه کنیم؛ مربی نیز یار و دوست متعهد و باوفای شما در طول این سفر است بنابراین، یقیناً حضور یک مربی و فرایند مربی‌گری لازمه رسیدن به موفقیت است. اگر تا به حال در یک رابطه مربی‌گری محور بوده‌اید می‌دانید که از مزایای بسیار زیادی برخوردار است. مزایای مربی‌گری فردی بسیار گسترده است و در صورت تعامل درست با مربی می‌تواند تأثیر مثبتی بر ابعاد مختلف زندگی و حرفه فرد داشته باشد. این روند می‌تواند به توسعه افراد در طیف وسیعی از نیازها کمک کند.

مربی‌گری برای افزایش اعتمادبه‌نفس، بهبود عملکرد کاری و ایجاد مهارت‌های ارتباطی مؤثر واقع می‌شود. شرکت‌ها می‌توانند از همکاری‌های متقابل رو به رشد محیط کار با تأمین و تشویق روابط مربی و مراجع سود ببرند. مادامی که کارمندان به ارشادگر^۱های خود برای مشورت گرفتن و پیدا کردن راه‌حل مراجعه می‌کنند در نتیجه اشتباهات کمتری در کارشان دارند و این موجب کاهش خسارت برای کارفرمایان می‌شود. کارمندان در روابط مربی‌گری عموماً رضایت شغلی بیشتری نیز دارند که می‌تواند به معنی محیط کاری مثبت‌تر و سطح بالاتری از اشتیاق شغلی باشد.

مربی‌ها منابع گران‌بهایی برای کارمندانی هستند که چالش بزرگی بین مشاغل سخت و زندگی خود دارند. آن‌ها می‌توانند چشم‌انداز و استراتژی‌های ناشی از چالش‌های خودشان را توصیه کنند. توازن کار-زندگی البته مسئله‌ای بسیار شخصی است و راه‌حل یک شخص نمی‌تواند مشابه با دیگری باشد، اما با عرضه کردن حمایت و راهنمایی‌شان می‌توانند الهام‌بخش مراجعان خود باشند تا مراجعان‌شان بتوانند هارمونی خود را پیدا کنند که در نتیجه آن کارمندان می‌توانند کارآمدتر عمل کرده و استرس کمتری را تجربه کنند. شغلی که کیفیت و توازن را در زندگی برآورده کند موجب می‌شود بازدهی و مشارکت شغلی افزایش پیدا کند. ارشادگری^۲ می‌تواند منجر به ارتقای عملکرد کارمندان شود و نیروی کار با عملکرد بالا به‌طور مستقیم منجر به افزایش دستاورد اهداف شرکت می‌شود. شما نمی‌توانید تنها با معیارهای عددی بحث کنید. واحد منابع انسانی علاقه‌مند به سرمایه‌گذاری در مربی‌گری است تا ارتباط بین عملکرد کارکنان و اهداف کسب‌وکار را ارتقا دهد. امروزه، نگهداری کارمندان از بزرگ‌ترین چالش‌های پیش‌روی شرکت‌ها است. عدم ایجاد وفاداری کارکنان در بین کارکنان با عملکرد بالا می‌تواند به یک بمب ساعتی تبدیل شود در حالی که نیروهای خارجی و داخلی برای خراب کردن منابع ارزشمندتان عمل می‌کنند. پژوهش‌ها تأثیر مثبت مربی‌گری را در حفظ کارمندان در سرتاسر جهان نشان می‌دهند. مربی‌گری روابط کاری مهمی را پرورش می‌دهد و به کارمندان احساس تعلق می‌دهد که این دو عامل مهم کارمندان را برای ماندن در سازمان ترغیب می‌کنند. این حس تعلق رابطه هیجانی با سازمان را بالا می‌برد که به نوبه خود مشارکت کارمندان را افزایش می‌دهد.

عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری

1. Mentor
2. Mentoring

عوامل اثرگذار بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری از وقایع و شرایط است که بر مقوله محوری اثر می‌گذارند. دو مقوله «عوامل فردی شامل: پشتکار، اشتیاق، دانش و تجربه» و «عوامل سازمانی شامل: آموزش، جایگاه، امنیت شغلی و ارزیابی عملکرد» با مؤلفه‌های اثرگذار بر آگاهی-بخشی در نظر گرفته شده‌اند. هرروزه سازمان‌های بیشتری ارزش ایجاد و توسعه فرهنگ مربی‌گری را درک می‌کنند؛ فرهنگی که به کارکنان در تمامی سطوح فرصت رشد مهارت‌ها، تنظیم ارزش‌ها و رسیدن به اهداف حرفه‌ای‌شان را می‌دهد. در فرهنگ مربی‌گری بیشتر اعضا از رویکرد مربی‌گری در تعامل با همکاران، سهام‌داران و مشتریان خود و همچنین در زندگی روزمره‌شان استفاده می‌کنند. فرهنگ راستین مربی‌گری بر پایه به‌دست آوردن نتایج اثربخش، بهبود عملکرد و بیرون کشیدن توانایی‌های بالقوه افراد از درون آن‌ها استوار است. اکثر سازمان‌ها اقدامات و تغییرات بسیاری را به‌طور هم‌زمان انجام می‌دهند و سرعت تغییرات در طی زمان‌های مختلف متفاوت است. مقاومت در برابر تغییرات به‌طور واضح و آشکار در سطوح مختلف سازمان وجود دارد و بیشتر افراد تغییر را دردناک تلقی می‌کنند. هنگامی که تغییر در سیستم‌های پیچیده، فرهنگ‌های متنوع و محیط‌های پرسرعت اجرا می‌شود چالش‌ها افزایش پیدا می‌کنند و بیشترین زمان در فرایند اعمال تغییرات صرف هم‌سو کردن افراد می‌شود. در زمان جاری‌سازی فرهنگ مربی‌گری نیز مقاومت در برابر آن وجود دارد و اغلب به این صورت بیان می‌شود: «ما وقت برای مربی‌گری نداریم» یا «مدیران ارشد ما نمی‌خواهند فرایند کوچینگ را تجربه کنند». اینجا سؤال اساسی مطرح است: چگونه افرادی را که تمایل به تغییر ندارند می‌توان هم‌سو و همراه کرد؟ در اینجا لازم است مقاومت در برابر تغییرات را پذیرا بوده و آن را راهبری کرد، اما نه با اعمال فشار برای اجرای تغییرات، بلکه با کنجکاوی نسبت به یافتن دلایل و مقاصد مقاومت در برابر آن تغییر. کمک به افراد برای بیان ترس‌ها و تمیز دادن احساساتشان از یکدیگر و همچنین شفاف‌سازی برداشت‌ها کمک می‌کند تا آن‌ها تغییرات را درک کرده و زمانی که مربی‌گری را تجربه می‌کنند خودشان نیز به سفیران توسعه فرهنگ مربی‌گری در سازمان تبدیل شوند. آنچه لازم است افراد سازمان بدانند این است که مربی‌ها نیامده‌اند تا به آن‌ها بگویند چگونه تغییر کنند، بلکه با گوش دادن، اعتقاد و اعتماد داشتن به هریک از افراد سازمان به آن‌ها کمک می‌کنند تا خودشان برای خودشان کشف کنند و به آگاهی برسند که اقدام بعدی برای انجام دادن کارها در طی مسیر پیش رویشان چه است؟ تعامل هرروزه کارکنان، رهبران و اربابان رجوع با یکدیگر یک امر کاملاً اجتناب‌ناپذیر است و به همین دلیل همه مدیران و کارکنان بایستی نسبت به احساسات خود و دیگران شناخت کافی داشته باشند و برایش اهمیت ویژه قائل باشند

چراکه همین احساسات می‌تواند بر افزایش یا کاهش میزان مشارکت کارکنان در سازمان‌ها تأثیری بسیار زیاد بگذارد.

کارمندان با افزایش هوش هیجانی بهتر متوجه خواهند شد که پیام‌هایشان در چه شرایطی و به چه نحوی از سوی مخاطبان‌شان (چه اربابان رجوع و چه سایر کارمندان) دریافت می‌شود. و بی‌شک این کار مشارکت طرف‌ها را افزایش خواهد داد و نتایج رضایت‌بخشی را به همراه خواهد داشت. فرایند مربی‌گری در این باره نیز با آموزش دانش زبان بدن و شیوه‌های ارتباط غیر گفتاری به افراد می‌تواند به خوبی این وجه را در هریک از کارکنان تقویت کرده و همچنین، اربابان رجوع نیز قادر خواهند بود هم در طرح سؤالاتشان و هم در گرفتن پاسخی درخور خیلی بهتر عمل کنند. کسب این چنین آموزش‌ها و اطلاعاتی به کارکنان کمک خواهد کرد تا درک درستی از یک موقعیت داشته باشند و متوجه بشوند که رفتارشان چه آثاری بر سایر افراد خواهد داشت. ارائه بازخوردهای صحیح می‌تواند آثار بسیار مهمی در افزایش مشارکت کارکنان در سازمان‌ها داشته باشد. هنگامی که به کارمندی بازخورد بدهید در واقع شما به دنبال ترغیب او به منظور پیشرفت در کارش هستید و این کار می‌تواند به دو صورت انجام شود: هم با تشویق او در زمانی که کارش را به خوبی و به نحو احسن انجام می‌دهد و هم در زمانی که به بهبود احتیاج دارد با گفتن نکاتی سازنده. هروقت مدیران بازخورد بدهند کارکنان آن‌ها احساس می‌کنند که کارشان ارزشمند بوده و سازمان به پیشرفت آن‌ها توجه ویژه دارد از این رو این کار سطوح بالاتری از مشارکت و ماندگاری آن‌ها را در سازمان منجر می‌شود. همان‌طور که می‌دانید اتفاقاً جابه‌جایی سریع نیروی کار یکی از عوامل نامطلوبی است که به سازمان‌ها و شرکت‌ها می‌تواند ضرر وارد کند. در این باره نیز مربی‌گری می‌تواند به ارسال و دریافت بازخوردها آن هم به صورتی کاملاً مؤثر کمکی شایان کند و سبب خواهد شد تا پیام‌های مشخص، متناسب و با توجه به بهبود عملکرد داده شوند. به‌طور قطع این روند، گفتگو را برای طرف‌های حاضر در آن سازنده‌تر خواهد کرد همچنین کارکنان قادر خواهند بود پیش از بازخورد دادن این روند را با مربی خود تمرین کنند.

مدیران موفق، کسانی هستند که در رویکردشان کاملاً شفاف است و به صورت همیشگی با تیم خودشان ارتباط برقرار کرده و صحبت می‌کنند. این دسته از مدیران هرچند وقت یک‌بار از جلساتی استفاده می‌کنند که در آن تمامی تیم در موضع مشارکت باشند و هر فردی در گفتگوها و مباحث سهم و راهکاری مخصوص به خود را دارا باشد و آن را ابراز کند. و نکته مهم این است که اصول جلب و افزایش مشارکت کارمندان و مدیران اصلاً پیچیده نیست ولی نیاز به اولویت بندی و شناخت ضرورت‌ها در این باره کاملاً آشکار است. سازمان‌هایی که این کار را به درستی انجام می‌دهند به موفقیت‌های مالی بسیار خوبی هم می‌رسند و دقیقاً به همین علت است که این

دسته از سازمان‌ها قادر خواهند بود از رقبای خود پیشی گرفته و در جایگاه بهترین‌ها ظاهر شوند. مربی‌گری، روشی بسیار عالی و کارآمد به‌منظور کمک به تعیین اولویت‌ها و اهداف برای سازمان‌ها و کارمندان‌شان است و مربی نقش بسیار مهمی در تسهیل مسیر رسیدن به این اهداف را ایفا می‌کند. با بهره‌گیری از این روش کارآمد کار مشارکت کارمندان افزایش پیدا خواهد کرد چرا که آن‌ها احساس می‌کنند که حضورشان در سازمان با ارزش است.

محدودیت‌های فردی، بین فردی و سازمانی مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط

مربی‌گری

محدودیت‌ها مجموعه‌ای از وقایع و شرایط هستند که پس از شروع مطالعه و در حین انجام پژوهش رخ می‌دهند. در پژوهش حاضر، محدودیت‌ها عواملی هستند که در فرایند آگاهی‌بخشی رخ می‌دهند. مقوله «محدودیت‌های فردی»، «محدودیت‌های بین فردی» و «محدودیت‌های سازمانی» به منزله محدودیت‌های اثرگذار در فرایند آگاهی‌بخشی در نظر گرفته شده‌اند. اگرچه، مربی‌گری در سال‌های اخیر، پیشرفت‌های چشم‌گیری داشته است در این میان کاستی‌هایی نیز به چشم می‌خورد. یکی از این موارد عدم وضوح تعریف اصطلاح مربی‌گری است به این دلیل که سابقه آن با دیگر تکنیک‌های مشاوره درهم آمیخته است. پس از ظهور ارشادگری، مربی‌گری ورزشی و روش‌های روان‌شناسی سنتی، مربی‌گری را به طرق مختلف متخصصان به‌کار گرفتند. صاحبان تجارت هم که مربی‌گری را به‌عنوان «همه چیز برای همه مردم» معرفی می‌کنند در مبهم ساختن تعریف مربی‌گری نقش کمی نداشتند. درواقع، این اصطلاح، یعنی مربی‌گری، گاهی به اشتباه به‌جای ارشادگری یا مشاوره به‌کار رفته و تفاوت‌های بین این سه نادیده گرفته شده است. به‌عنوان یک مربی مؤثر لازم است که سطوح بالایی از تمرکز و توجه را در سراسر جلسه حفظ کنید. این امر بدین معنا است که باید حس سلامتی و پرانرژی بودن داشته باشید به‌جای اینکه حس ضعف یا خستگی داشته باشید. خستگی موجب عدم تمرکز، حافظه ضعیف، بی‌صبری و نانعطاف‌پذیری می‌شود. زمانی که مراجع احساس می‌کند که شما تمرکزتان را از دست داده‌اید یا کسل هستید ممکن است فکر کند که انرژی پایین‌تان به‌دلیل بی‌علاقگی، ملالت یا ناتوانی‌تان در خوب گوش کردن است. در مواقعی که جلسات مربی‌گری طولانی هستند یا شما چندین جلسه در یک روز دارید؛ اجتناب از خستگی به‌عنوان چالشی برایتان ظاهر می‌شود. یک راه‌حل این است که تعداد جلسات معقولانه‌ای را در یک روز برنامه‌ریزی کنید تا بتوانید زمانی را بین جلسات برای رفع خستگی در نظر بگیرید. از گنجاندن تعداد جلسات زیاد بلافاصله در یک روز یا با فاصله‌های اندک بین آن‌ها خودداری کنید. اگر جلسه‌ای طولانی‌تر از معمول شد و با جلسه

بعدی تداخل پیدا کرد خواهید دید که تمرکز کردن غیر ممکن یا سخت می‌شود. سعی کنید حداقل یک استراحت طولانی‌تر در طول روز برای خودتان در نظر بگیرید. شرایط هرچه که باشند شما به‌عنوان مربی باید هر کاری می‌توانید انجام دهید تا در طول جلسات تا حد امکان پرنرژی باقی بمانید. کارهای ساده‌ای مانند نوشیدن آب زیاد، استراحت‌های منظم و خوردن غذای مناسب به میزان زیادی به این امر کمک می‌کنند. بهتر است از هر کاری اجتناب کنید که موجب احساس خستگی می‌شود.

پیامدهای فردی و سازمانی مؤثر بر یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری

پیامدها نتایجی هستند که از راهبردها و کنش‌های مربوط به پدیده مدنظر حاصل می‌شوند. پیامدهای ناشی از آگاهی‌بخشی در سطح فردی شامل بهبود عملکرد شغلی، توسعه شایستگی فردی و افزایش رضایت شغلی در سطح سازمانی شامل بهبود عملکرد سازمانی، بهبود برند کارفرمایی و افزایش وفاداری سازمانی هستند. افزایش رضایت شغلی در این مقوله متشکل از مفاهیم «ماندگاری کارکنان» و «کاهش استرس کاری» است؛ این مقوله اشاره به این دارد که یکی از پیامدهای آگاهی‌بخشی مقوله رضایت شغلی است، اجرای فرایند مربی‌گری در صنعت فاوا در درجه اول منجر به رضایت‌مندی و ماندن کارکنان در این سازمان‌ها می‌شود. بهبود عملکرد شغلی این مقوله متشکل از مفاهیم «تحقق اهداف سازمان» و «تقویت راندمان کارکنان» است؛ این مقوله اشاره به این دارد که یکی از پیامدهای آگاهی‌بخشی مقوله بهبود عملکرد شغلی است. بهبود عملکرد سازمانی این مقوله متشکل از مفاهیم «تحقق اهداف سازمانی» و «بقا و دوام سازمان» است؛ این مقوله اشاره به این دارد که یکی از پیامدهای آگاهی‌بخشی مقوله افزایش اثربخشی سازمانی است. آگاهی‌بخشی در بعد سازمانی می‌تواند به تقویت بهره‌وری سازمان کمک کند. از آنجا که امروزه منابع انسانی مهم‌ترین مزیت رقابتی به‌شمار می‌روند از این رو در اختیار داشتن منابع انسانی قوی، توانمند و ماهر می‌تواند هم برای سازمان بهره‌وری و سودآوری داشته باشد و هم مزیت رقابتی سازمانی در مقابل رقبا محسوب شود.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در این پژوهش تصمیم گرفته شد مؤلفه‌های مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در سازمان‌های فاوا شناسایی و استخراج شوند. بدین ترتیب با استفاده از تحلیل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به روش داده‌بنیاد (کدگذاری استقرایی، پالایش مفهومی و کدگذاری الگویی) ۵

مقوله اصلی و ۳۵ مفهوم نمایان شدند. مربی‌گری یک گفتگوی آگاهانه و رو به جلو برای توانمند کردن یک فرد یا گروه برای زیستن در بهترین حالت خود و رسیدن به نتایج فوق‌العاده در زندگی، حرفه، کسب‌وکار یا سازمان است. این کار کمکی است برای پر کردن فاصله میان اکنون و جایی که مراجعه‌کننده و مربی می‌خواهند در آن قرار بگیرد. مربی‌ها در واقع با مراجعه‌کننده خود شریک می‌شوند تا به آن‌ها برای طراحی و رسیدن به آنچه کمک کنند که تمایل دارند دست پیدا کنند. از فواید مربی‌گری می‌توان به ایجاد وضوح و شفافیت در سوق دادن مراجع به‌سوی اقدام و تسریع فرایند پیشرفت اشاره کرد و برای او آگاهی و تمرکز به ارمغان می‌آورد.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری می‌بایست به آگاهی‌بخشی توجه کرد و براساس نقش عوامل فردی و سازمانی در فرایند مربی‌گری می‌بایست در سازمان شناسایی و به اثبات برسند. این بررسی نشان داد که در اکثر فرایندهای مربی‌گری با رویکرد یادگیری تأملی به‌صورت نظام‌مند و دقیق این کارکردها و قابلیت‌ها پایش نمی‌شوند که در این زمینه حتماً باید بازنگری‌های اساس در زمینه فرایند مربی‌گری انجام شود و بررسی سایر پژوهش‌ها هم ثابت کرد که به‌صورت موردی گاهی تعدادی از مفاهیم و مقوله‌ها به‌منظور آگاهی‌بخشی معرفی و شناسایی شده‌اند که در ادامه سعی شده است به این موارد مشترک اشاره شود. در پژوهشی که گایاتری^۱ و همکاران (۲۰۲۱) با عنوان «اثر بخشی یادگیری تأملی در آموزش بر پایه مهارت» انجام دادند مشخص شد که این مطالعه به‌صورت شبه‌تجربی و با پیش-آزمون و پس‌آزمون انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که یادگیری تأملی اثر مثبت و معنی‌داری بر آموزش دارد و باعث بهبود یادگیری و پیشرفت می‌شود. نتایج این پژوهش با نتایج مقوله محوری و پیامدهای فردی پژوهش حاضر هم‌سو است. در پژوهش دیگری که استاتون^۲ و همکاران (۲۰۲۱) با عنوان «اجرای مربی‌گری برای رهایی از آثار و محدودیت‌های کرونایی در دوران کووید ۱۹» انجام دادند مشخص شد که در این مطالعه هدف مربی‌گری بیشتر در ارتباط با انجام عملی بود که بتواند پیشنهادها را جدید و مفید برای مقابله با این بیماری بدهد. نتایج مطالعه نشان داد که اجرای مربی‌گری توانسته است بسیاری از سازمان‌ها را برای مقابله‌های پزشکی و پیشگیرانه آگاه‌تر کند و موفقیت‌های معنی‌داری به‌دست آید که نتایج این پژوهش با نتایج عوامل سازمانی و بسترهای حمایتی پژوهش حاضر هم‌سو است.

همچنین از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که تعمیم‌پذیری تئوریک با احتیاط صورت می‌گیرد و در این باره به محققان علاقه‌مند در این حوزه پیشنهاد

1. Gayathri
2. Staton

می‌شود درباره نحوه سنجش و اندازه‌گیری مقوله یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری، بررسی الزامات و چگونگی پیاده‌سازی یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در سایر صنایع و نقد و ریشه‌یابی عوامل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری در سازمان‌های فاوا پژوهش‌هایی انجام شود. با توجه به نقش و مسئولیت‌هایی که سازمان‌های فاوا در جامعه دارند انتظار می‌رود که چارچوب حمایتی لازم برای ارائه اثربخشی گروهی بهتر تشکیل شود. پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم مربی‌گری از نظر ساختاری و کارکردی هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد. در همین راستا مجموعه‌ای از پیشنهادها در راستای یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری ارائه می‌شود؛ با توجه به اینکه نتایج نشان داد که مؤلفه‌های اصلی مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری شامل آگاهی‌بخشی، بهبود تفکر، شناخت موانع، بهبود تمرکز، خودارزیابی، توسعه مهارت‌ها، استفاده از تجربیات گذشته، مدیریت ذهن، بهبود آموزش و یادگیری است پیشنهاد می‌شود که در درجه اول به یادگیری تأملی در سازمان اهمیت بیشتری داده شود تا کل سازمان از مزایای آن بهره‌مند شود. یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری سازمان‌ها وارد شود تا اثربخشی بیشتری در پرورش مدیران نسل‌های بعد ایجاد شود. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که سازمان‌های فاوا با رویکردی هم‌سو در راهبرد سازمان و توسعه فرایند مربی‌گری زمینه را برای اجرای هرچه بهتر ایجاد کنند. مدیران این سازمان می‌توانند با برنامه‌ریزی و اجرای منسجم در تقویت عوامل شناسایی‌شده پژوهشی کوشا باشند که در راستای پیاده‌سازی فرایند مربی‌گری با رویکرد یادگیری تأملی تأثیرگذار هستند. در همین راستا سازمان‌های فاوا می‌توانند با شکل‌دهی یک دپارتمان تخصصی در رابطه با پیاده‌سازی فرایند مربی‌گری علاوه بر شناسایی ظرفیت‌ها نسبت به رفع موانع موجود اقدام کنند. فرایند مربی‌گری در یک محیط ایستا فعالیت نمی‌کند و بایستی به‌صورت پویا یا سازماندهی‌شده شکل داده شود. بنابراین، سازمان‌های فاوا نیازمند آن هستند که مدل یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری خودش را براساس ویژگی‌هایش تنظیم کند و نظام‌های بازخورد و ارزیابی برای آن تأسیس کند. یادگیری تأملی در روابط مربی‌گری، البته اگر مشخص و تعریف‌شده باشد، مزایای فراوانی را برای سازمان‌ها به‌وجود می‌آورد مثلاً، موجب افزایش شمار متقاضیان استخدام می‌شود و در نتیجه سازمان به منبع عظیمی از نیروهای انسانی با استعداد دسترسی پیدا می‌کند که این شرایط مطلوبی را برای انتخاب نیروهای برتر برای سازمان به همراه خواهد داشت. سازمان‌های فاوا اگر بخواهند فرایندهایی پایدار و با کیفیت داشته باشند باید قادر باشند تمام فعالیت‌های خود را تحلیل کنند چه فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند و چه آن‌هایی که انجام نمی‌دهند. از این‌رو سازمان‌های فاوا و کارکنان این سازمان‌ها نیازمند آن هستند که صادقانه بیان کنند که دانش انجام چه فعالیت‌هایی را دارند و به چه فعالیت‌هایی فکر

کرده و توان انجام چه فعالیت‌هایی را ندارند. جوهره مربی‌گری این است که افراد را تشویق می‌کند تا مسئولیت‌های خود را بپذیرند، قدرت توانایی‌هایشان را تجربه کنند، سراغ یادگیری بروند، در حل مسئله خلاق باشند، بتوانند تصمیمات عالی اتخاذ کنند و از تمام پتانسیل و توانایی خود بهره ببرند. مربی‌گری یک روش قدرتمند و مؤثر در ایجاد انگیزه و تحسین برانگیزترین روش موفقیت افراد است که از طریق پرسیدن و سفر کردن فرد در درون خود ارتباط مؤثر و مفیدی بین مربی و مراجع ایجاد می‌کند. در این روش به پرورش ظرفیت‌های درونی و احساس هویت دادن به کارکنان و کمک به آن‌ها توجه می‌شود. این کار با هدف توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌ها و با تمرکز بر حوزه‌های خاصی از مهارت یا رفتار (چون رهبری کردن مؤثر و پرنفوذ، اما ناپیدا) و با احترام کامل و رعایت اصول اخلاقی در پذیرش فرد به‌عنوان بخشی از فرایند مربی‌گری انجام می‌شود. ایجاد فرهنگ مربی‌گری به معنی ایجاد سازمانی است که موفقیت را با توانایی یادگیری، سازگاری و رشد از طریق استعدادهای کارکنان خود همراه می‌کند. رهبران با رویکرد مربی‌گری فضا و زمان کافی در اختیار فرد قرار می‌دهند تا گزینه‌های متفاوت را امتحان کنند. برای همین نباید در برابر خطاهای فرد هیجان‌زده یا خشمگین شوند، در مقابل می‌کوشند تا به فرد خاطی کمک کنند تا در کمال آرامش راه‌کاری برای بهبود بخشیدن شرایط موجود پیدا کنند. آن‌ها در ارائه دادن بازخورد مهارت به‌سزایی دارند و با نزاکت و درایت بسیار عمل می‌کنند.

مآخذ

- پناهی‌شنه، حسین (۱۳۹۴). *شناسایی و مدل‌سازی ویژگی‌های شخصیتی تسهیل‌کننده یادگیری تأملی در کارآفرینان کارکشته*. رساله دکتری، دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران.
- پناهی‌شنه، حسین، محمدی الیاسی، قنبر، رضایی‌زاده، مرتضی، محمدی، انور (۱۳۹۴). *شناسایی و مدل‌سازی ویژگی‌های شخصیتی تسهیل‌کننده یادگیری تأملی در کارآفرینان کارکشته*. توسعه کارآفرینی، سال ۸، شماره ۴، ۶۸۷-۶۶۹.
- حسینی‌لر، فخرالسادات، مکتبی، غلامحسین، شهنی‌بیلاق، منیجه، حاج‌یخچالی، علیرضا (۱۳۹۸). *تأثیر الگوی تفکر تأملی بر اطمینان از تصمیم‌گیری شغلی و تفکر تأملی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اهواز*. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، سال ۱۱، شماره ۳۸، ۸۲-۶۷.
- حقانی، فریبا، جعفری میانایی، سهیلا، احسانی، مریم (۱۳۹۲). *یادگیری و یاددهی تأملی: مطالعه مروری*. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۱، شماره ۱۳، ۹۹۸-۹۸۹.
- سرمد، زهره، حجازی، الهه، بازرگان‌هرندی، عباس (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.

- صاحب‌یار، حافظ، گل محمدنژاد، غلامرضا، برقی، عیسی (۱۳۹۸). مطالعه اثر بخشی یادگیری معکوس بر تفکر تأملی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضی. نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، سال ۸، شماره ۴، ۶۲-۳۳.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، حبیبی، حمداله، جعفری، کریم (۱۳۹۸). مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان در کیفیت کاربست روش مربی‌گری (کوچینگ) در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۲، شماره ۲، ۱۹-۲۵.
- عزیزی، محمد، گودرزی، علی (۱۳۹۷). توسعه سرمایه انسانی با رویکرد مربی‌گری: شایستگی‌های خاص مربیان کسب و کار. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال ۵، شماره ۱۶، ۹۷-۱۱۵.
- عظیمی، اسماعیل، تقی‌زاده، عباس (۱۳۹۸). رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه سطوح تفکر تأملی: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۷، شماره ۲، ۵۴-۴۳.
- فرهیان، مجید، رجبی، یوسف (۱۳۹۹). تفکر تأملی در زبان انگلیسی تخصصی دانشجویان پزشکی و موانع از دیدگاه اساتید: مطالعه‌ای ترکیبی. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۳، شماره ۵، ۴۷۹-۴۷۱.
- قادری‌عابد، امیرحسین، نظری، محسن، کمره‌ای، محمود، حیدری، علی (۱۳۹۷). ارائه مدل مفهومی استراتژی رقابت همکارانه در صنعت فناوری اطلاعات و ارتباطات. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های مدیریت در ایران، سال ۲۲، شماره ۴، ۱۲۸-۱۰۲.
- مافی، بهاره، محمدی الیاسی، قنبر، رضایی‌زاده، مرتضی (۱۳۹۹). تأثیر روش‌های مربی‌گری بر رفتار کارآفرینانه کارآفرینان نوپا در مراکز شتاب‌دهی. توسعه کارآفرینی، سال ۱۳، شماره ۱، ۸۱-۱۰۰.
- محمدی الیاسی، قنبر، مافی، بهاره (۱۳۹۲). شناسایی منابع و روش‌های یادگیری کارآفرینان با هدف برنامه ریزی آموزشی برای کار آفرینان نوپا. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه. سال ۵، شماره ۱۵۸، ۱۶۵-۱۲۳.
- مونقی، حسین، صادق‌نژاد، ملیحه (۱۳۹۲). یادگیری تأملی؛ رویکردی نوین در آموزش پرستاری. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، سال ۳، شماره ۵، ۱۹۱-۱۸۰.
- Al Hilali, K. S., Al Mughairi, B. M., Kian, M. W., & Karim, A. M. (2020). Coaching and mentoring concepts and practices in development of competencies: A theoretical perspective. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 10 (1), 41-54.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: University Press.
- Bennet, J. L., & Bush, M. W. (2014). *Coaching for change*. British: Routledge.

- Bennis, W. (2003). *On becoming a leader: The leadership classic*. New York, NY: Basic Books.
- Berg Morten, E., & Terje Karlsen, J. (2012). An evaluation of management training and coaching. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 177-199.
- Bernard, A. W., Gorgas, D., Greenberger, S., Jacques, A., & Khandelwal, S. (2012). The use of reflection in emergency medicine education. *Academic Emergency Medicine*, 19(8), 978-982.
- Burbank, M., Ramirez, L., & Bates, A. (2012). Critically reflective thinking in urban teacher education: A comparative case study of two participants' experiences as content area teachers. *The Professional Educator*, 36(2), 1-17.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative*. English: SAGE Publications.
- Choy, S., Yim, J., & Tan, P. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2), 234-251.
- Coward, M. (2011). Does the use of reflective models restrict critical thinking and therefore learning in nurse education? What have we done?. *Nurse Educ Today*, 31(8), 883-886.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. New York: Heath and Company.
- Ekebergh, M. A. (2011). Learning model for nursing students during clinical studies. *Nurse Educ Pract*, 11(6), 384-389.
- Gayathri, B., Vedavyas, R., & Sharanya, P. (2021). Effectiveness of reflective learning in skill-based teaching among postgraduate anesthesia students: An outcome-based study using video annotation tool. *Medical Journal Armed for Cesindia*, 77(1), 202-207.
- Gladis, S., & Gladis, K. (2015). Coaching through questions. *Association for Talent Development*, 69(3), 32-36
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company,.
- Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: J. J. Little and Ives Company.
- Graen, G., Canedo, J. C., & Grace, M. (2019). Team coaching can enhance psychological safety and drive organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 49(2), 89-97.
- Grissom, P. C. (2015). *The use of reflection by leaders: A study of upper-tier organizational leaders*. India: Indiana Wesleyan University.
- Heslin, A., Vandewalle, D., Latham, P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59(4), 871-902.

- Jarvis, M., & Baloyi, O. (2020). Scaffolding in reflective journaling: A means to develop higher-order thinking skills in undergraduate learners. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12(1), 1-7.
- Kember, D., Jones, A., Lock, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Won, M., Yan, P. W. & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18-30.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2016). *Pedagogy of teacher education*. In M. L. Loughran, & J. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education*, 311-346, Us: Emerald Group Publishing Limited.
- Lindh, I., & Thorgren, S. (2016). Critical event recognition: An extended view of reflective learning. *Management Learning*, 47(5), 525-542.
- Lucas, U., & Leng, P. h. (2006). Assessing levels of reflective thinking: The evaluation of an instrument for use accounting and business education. *1st Pedagogic research in higher education conference*. England, Liverpool Hope University.
- Manolis C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 44-52.
- Marsik, S., & Ghosh, L. (2014). Executive and organizational coaching: A review of insights drawn from literature to inform hrd practice. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 161-183.
- Mettiainen, S., & Vahamaa, K. (2013). Does reflective web-based discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training?. *Nurse Education in Practice*, 13(5), 344-349.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Students and Education*, 9(2), 153-164.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mubuuke, A. G., Kiguli-Malwadde, E., Kiguli, S., & Businge, F. (2010). A student portfolio: The golden key to reflective, Experiential, and Evidence-based learning. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 41(2), 72-78.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189.
- Ozduran, A., & Tanova, C. (2017). Coaching and employee organizational citizenship behaviours: The role of procedural justice climate. *International Journal of Hospitality Management*, 60(5), 58–66.
- Pitts, J. (2010). *Portfolios, personal development and reflective practice Understanding medical education: Evidence, theory and practice*. The Association for the Study of Medical Education. Available at: onlinelibrary.wiley.com.
- Pornataweekul, S., Raksasataya, S., & Nethanomsak, T. (2016). Developing reflective thinking instructional model for enhancing students' desirable learning outcomes. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 238-251.
- Realin, J. A. (2016). *Work-based Learning: The new frontier of management development*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Salido, A., & Dasari, D. (2018). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. *International Conference on Mathematics and Science Education*, 12(4), 86-110.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. London: Pearson Education Limited.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sepulveda, A., Birnbaum, M., Finley, J. B., & Frye, S. (2020). Coaching college students who have expressed an interest in leaving: A pilot study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 13(1), 8–15.
- Staton, M., Watson, D., & Taylor, L. (2021). Adaptations to Indiana's 21st Century Cures-funded recovery coaching initiative in the wake of COVID-19. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 129(6), 1-3.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Truijen, K., & Woerkom, V. (2008). The pitfalls of collegial coaching: An analysis of collegial coaching in medical education and its influence on

- stimulating reflection and performance of novice clinical teachers. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 316-326.
- Ugur, A. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37(12), 55-61.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education*, 45(9), 894-904.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Walter, S. L. (2016). *Who develops? Understanding the role of leadership mindset in developmental opportunities*. PhD dissertation, Texas A&M University, available at: <http://ir.uiowa.edu.ezproxy.library.tamu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6608&context=etd>.
- Wang, M., Yuan, B., Kirschner, P., Kushniruk, A., & Peng, J. (2018). Reflective learning with complex problems in a visualization-based learning environment with expert support. *Computers in Human Behavior*, 8(4), 780-811.
- Watson, S., & Vasilieva, E. (2007). Wilderness thinking: A novel approach to leadership development. *Development And Learning In Organizations: An International Journal*, 2(2), 10-13.
- Wilson, E. (2004). Teaching, learning, and millennial students. *Serving the Millennial Generation*, 3(2), 56-71.
- Yeo, R. K. (2007). Problem-based learning: A viable approach in leadership development?, *Journal of Management Development*, 26(9), 874-894.