

طراحی مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی

تکنم تقفی

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

محمود قربانی*

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

نازیا سادات ناصری

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

DOI: 10.22067/pmt.v12i2.88304

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

استقرار سازمان مربی‌گرا با بهبود شایستگی و آموزش کارکنان به گسترش همزمان یادگیری سازمانی و توسعه سرمایه انسانی در آموزش عالی مرتبط است؛ از این رو هدف این پژوهش، طراحی مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش از بُعد روش، ترکیبی؛ از بُعد راهبرد، پیمایشی - توصیفی و از بُعد هدف، کاربردی است. در بخش کیفی، جامعه شامل ۲۵ نفر از خبرگان بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در بخش کمی جامعه آماری شامل کارکنان دانشگاه فرهنگیان استان‌های خراسان به تعداد ۳۹۷ نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد و ۱۹۶ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با جمعیت استان‌ها انتخاب شدند. ابزار تحقیق، پرسشنامه برگرفته از بخش کیفی تحقیق بود که پس از تأیید روایی صوری، محتوایی و سازه و تأیید پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS و Amos استفاده شد. یافته‌ها حاکی از برازش مناسب مدل ارائه شده، بود. نتایج در مدلی متشکل از ۲ متغیر، ۷ بُعد و ۲۷ مؤلفه و ۱۳۱ شاخص استخراج شد. ابعادی همچون فرایند استقرار و سطوح یادگیری به ترتیب بیشترین اهمیت را در متغیرهای سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی در دانشگاه دارا بودند. با توجه به نتایج می‌توان گفت استقرار سازمان مربی‌گرا می‌تواند موجب دستیابی به یادگیری سازمانی مطلوب در دانشگاه فرهنگیان شود و زمینه ایجاد، فرآیند و سطوح فردی، گروهی و سازمانی می‌تواند در استقرار مربی‌گری سازمانی مؤثر باشند.

کلید واژه‌ها: سازمان مربی‌گرا، مربی‌گری سازمانی، یادگیری سازمانی، دانشگاه فرهنگیان.

* نویسنده مسئول: Mahmoud.gh@mshdiau.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴

مقدمه

امروزه با توجه به فضای رقابتی، سازمان‌هایی که تمایل به حفظ و بقا دارند، باید در مورد فرآیندها و ابزارهایی که مدیران را برای دستیابی به آن چالش‌ها آماده می‌کند، آگاهی لازم را کسب نمایند و از آن بهره گیرند. در نتیجه لازم است سازمان‌های پیشرو برای ارتقاء مهارت جهت دستیابی به اهداف مشخص به‌ویژه یادگیری سازمانی، برای مربی‌گری به عنوان یکی از بهترین راه‌ها برای حفظ کارمندان وفادار در طول زمان، اهمیت ویژه‌ای قائل شوند. این امر از طریق سرمایه‌گذاری در برنامه‌هایی حاصل می‌شود که شامل آموزش و انتقال دانش با هدف دستیابی به نتایج بهتری است که می‌تواند بر عملکرد سازمان تأثیر بگذارد (Zuniga, Castillo, Montana & Castillo, 2020). رشد مربی‌گری در سازمان‌ها، بسیار چشمگیر بوده‌است و به عنوان ابزاری مهم برای حمایت از مدیران جهت تسهیل در مدیریت استعداد و یادگیری سازمانی، آموزش و حفظ کارکنان اصلی برای نقش‌های رهبری در آینده مطرح شده‌است (Chan & Burgess, 2015). به عبارتی گسترش مربی‌گری در سازمان‌ها نشان‌دهنده استفاده بالقوه آن به عنوان ابزاری برای بهبود توسعه سرمایه انسانی در سازمان است و سازمان‌ها به مربی‌گری به عنوان بخشی از توسعه منابع انسانی چشم دارند و به دنبال تأثیرات مثبت مربی‌گری بر کارکنان و سازمان‌ها هستند (Utrilla, Grande, Lorenzo, 2015). مربی‌گری را می‌توان یک روش نوین و کاربردی در توسعه منابع انسانی در نظر گرفت که سعی دارد به اهدافی چون بهبود عملکرد، اثربخشی سازمان و کارکنان، تغییر رفتار، بهبود یادگیری سازمان و کارکنان، توسعه دانش، مهارت‌ها و ظرفیت افراد دست یابد (Dehghanan, Kamali, & Turkestani, 2016). رهبران نیز جهت پاسخگویی به چالش‌های پیش‌رو، باید خود را برای توسعه نقاط قوت شخصی و شغلی آماده کنند، در نتیجه توسعه رهبران از طریق اجرای برنامه‌های مبتنی بر مربی‌گری به بخش جدایی‌ناپذیری از فرهنگ سازمانی تبدیل می‌شود (Roupnel, Rinfre & Grenier, 2019). رهبران منابع انسانی می‌توانند از طریق پیاده‌سازی مربی‌گری، بستر مناسبی را برای رشد فرهنگ توسعه‌ای و یادگیری فردی و سازمانی فراهم نمایند (Daglass, Ridelamiliyar, Gant & Rebecal, 2016). از طرفی مربی‌گری یکی از استراتژی‌های مفید برای توسعه قابلیت‌های مدیریت تغییر است و سازمان‌هایی که دارای فرهنگ‌های مربی‌گری قوی هستند، به عملکرد و نتایج تجاری بهتری دست خواهند یافت (Filipkowski, Ruth & Heverin, 2018). به عبارتی در صورت استقرار مربی‌گری در سازمان‌ها می‌توان به بهبود عملکرد و مهارت، رشد فردی، نتایج مورد انتظار و تغییر رفتار امیدوار بود (Roshia & Lace, 2016). سازمان‌های مربی‌گرا علاوه بر توسعه الگوهای یادگیری سازمانی، می‌توانند بستر مناسبی را برای غنی‌سازی اهداف فردی و سازمانی، اعتمادسازی، افزایش سطح ارتباطات فردی و

سازمانی و افزایش مشارکت افراد و گروه‌ها در اخذ تصمیمات سازمانی فراهم کنند (Moghli, Ahmadi, Azar & Khodami, 2013). از سویی دیگر یادگیری سازمانی در سازمان‌های امروزی امری الزامی است و موفقیت سازمان‌ها با یادگیری سازمانی مرتبط خواهد بود، زیرا سازمان‌ها دیگر به استناد اطلاعات قدیمی خود، قادر به حل مشکلات کنونی نیستند (Enayati & Davoodi, 2016). به طوری که موفقیت و بقا سازمان‌ها به میزان مهارت و دانش کارکنان آن سازمان وابسته است و یادگیری سازمانی به عنوان یکی از روش‌های ارتقاء این مهارت و دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد (Dehghani Soltani, Mesbahi & Jamali, 2020). به تبع آن در مؤسسات آموزشی نیز یادگیری یکی از دستورالعمل‌های اساسی است و همواره یکی از مهم‌ترین چالش‌های مؤسسات آموزشی این است که چگونه بتوانند دانش و مهارت فراگیر آن را توسعه دهند که در این راستا، بهره‌گیری از فنون و روش‌های نوینی چون مربی‌گری به بهبود شایستگی‌های افراد کمک می‌کند (Abay, Turan, Odabası & Elcin, 2017). در نتیجه در فضای علمی و پژوهشی طراحی و ارزیابی برنامه‌هایی از جمله مربی‌گری یک اولویت اساسی در دستور کار سیاست‌گذاران در آموزش عالی است؛ که می‌تواند منجر به بهبود یادگیری سازمانی در فضای دانشگاه شود (Oreooopoulos, Petronijevic, logel & Beattie, 2020). نتایج مطالعات نیز مؤید این مطلب است که مربی‌گری روش مؤثر در اجرای یادگیری نیروی انسانی است؛ چراکه مربی‌گری به واسطه ارتباط مستقیمی که با توسعه انسانی دارد، می‌تواند موجب افزایش یادگیری گردد و لازم است دانشگاه‌ها برای استقرار یک نظام آموزشی مؤثر به این امر توجه کنند. با این وصف، پژوهش‌ها نشان از این دارد که مربی‌گری به مسئله‌ای مغفول در دانشگاه‌ها تبدیل شده و چالش‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان نشان از آن دارد که آموزش عالی در دستیابی به اهداف خود موفق نبوده است؛ به طوری که غفلت کارکنان و مدیران دانشگاه از مربی‌گری را می‌توان یکی علل این ناکامی دانست و در صورت استفاده از روش‌های نوینی از جمله مربی‌گری، می‌توان به رشد و توسعه افراد و بهبود عملکرد آنان و همچنین دستیابی آموزش عالی به اهداف خود امیدوار شد (Saeedi Klokhi, Bazrafshan Moghadam & Saeedi Rezvani, 2016). آن‌گونه که بیان شد توجه به یادگیری سازمانی برای بقا و حفظ موفقیت سازمان دارای اهمیت است و توجه به استقرار سازمان مربی‌گرا، یکی از مؤلفه‌هایی است که می‌تواند به یادگیری سازمانی منجر گردد، از طرفی در میان سازمان‌های مختلف، می‌توان دانشگاه را با توجه به ماهیت خدماتی که ارائه می‌دهد، یکی از پیچیده‌ترین نهادها دانست و اهمیت دانشگاه فرهنگیان از یک سو به عنوان یک نهاد آموزش عالی که می‌تواند منجر به افزایش و بهبود توسعه پایدار نیروی انسانی در کشور شود و از سوی

دیگر اهمیت نیروی انسانی خاصی که در این دانشگاه تربیت می‌شوند، اهمیت مطالعاتی را که بتواند ضمن طراحی مدل مناسب استقرار سازمان مربی‌گرا به یادگیری سازمانی در این دانشگاه منجر شود را مشخص می‌نماید. بنا بر نظر عباسی و حجازی، بررسی پژوهش‌های علمی در ایران نیز نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی به مفهومی که در نظام‌های آموزشی توسعه یافته مطرح شده است، در اینجا ایجاد نگردیده است (Abbasi & Hejazi, 2013) و علی‌رغم تحقیقات محدودی که صورت گرفته ابعاد و زوایای این موضوع به درستی تبیین نشده است. این تحقیق در پی آن است به این سؤال اساسی پاسخ دهد که مدل مطلوب جهت استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

سازمان مربی‌گرا

مربی‌گری، رشته جدید علمی نیست که به یک‌باره ایجاد شده باشد و قدمت آن احتمالاً باید به اندازه برگزاری اولین مسابقه تیراندازی در عصر حجر باشد. با این حال تا اواخر دهه ۱۹۸۰، این مفهوم خارج از محیط ورزشی کاربرد چندانی نداشت (Safarzadeh, Ahmadi Sharif & Zakeri, 2011). استرن و ونزل (1999) معتقدند این کلمه از واژه کوکس^۱ روستایی در مجارستان که در آن کالسکه‌های باکیفیت عالی ساخته می‌شود، گرفته شده است (Wilson, 2004). تاریخچه اولین مقاله تحقیقی مربی‌گری به گریبای (1937) برمی‌گردد. ریشه ایده مربی‌گری سازمانی را می‌توان در تئوری Y مک‌گریگور دانست؛ که در آن افراد به کار به‌عنوان بازی نگاه می‌کنند. به این ترتیب سازمان مربی‌گرا، سازمانی است که در آن مدیر همچون مربی، سازمان همچون محیط بازی و کارمند چون بازیکن ایفای نقش می‌کند. سازمان مربی‌گرا را می‌توان آخرین نسل سازمان‌های هدایتگر دانش و یادگیری تلقی کرد؛ سازمانی که با بهره‌گیری از مربی‌گری زمینه رشد و پرورش نیروی انسانی را فراهم کرده و موجب توسعه سرمایه انسانی و بهبود اثربخشی سازمانی می‌گردد (Moghli et al., 2013). در حقیقت سازمان مربی‌گرا سازمانی است که مربی‌گری را با هدف دستیابی به نتایج مدنظر در فرایند سازماندهی نهادینه می‌کند و بستر لازم برای ایجاد آن مستلزم توجه به ابعاد زمینه کسب و کار (برخورداری از مهارت جدید، استراتژی تعالی سازمانی و علاقه کارکنان به توسعه)، زمینه فرهنگی (ارزشمندی روابط مافوق و زبردستی، اعتماد سطح بالا، نگرش ارزشی به انسان، توجه به بهبود مستمر، توجه به تجربه و دانش تخصصی)، زمینه منابع انسانی (سبک‌های مدیریتی

حمایتی، سیستم ارزیابی عملکرد و پاداش خدمت مبتنی بر شایستگی، تمرکز بر نیروی داخلی، توجه به نقش‌های مشارکتی برای کارکنان، توجه به هوش و شایستگی‌های چندگانه در کارکنان) می‌باشد (Hunt & Weintraub, 2006). سازمان مربی‌گرا به دنبال افرادی است که علاقه‌مند به پیشرفت در مسیر شغلی خود باشند و افراد باهوش را بر اساس شایستگی‌های چندگانه، بجای مهارت صرف فنی انتخاب می‌کند و با مهیا ساختن شرایط ایجاد شایستگی کاری، تمایل کارکنان به یادگیری را افزایش می‌دهد و الهام‌بخشی، راهنمایی، توانمندسازی، ارتباطات و بازخورد را شالوده سازمان مربی‌گرا معرفی می‌کند (Moghli., et al., 2013). امروزه بسیاری از سازمان‌ها به هدف ارتقاء عملکرد با کمک شیوه‌های آموزش ضمن کار و کسب دانش ضمنی به سمت تبدیل شدن به سازمان مربی‌گرا حرکت می‌کنند (Alwani & Khodami, 2017). در واقع سازمان‌های مربی‌گرا با تمایل به کسب قابلیت‌های مربی‌گری، سعی در ایجاد و گسترش فرهنگ یادگیری درونی شده در حین کار دارد. کاتل نیکوف (2010) رهبران سازمان‌ها، رهبران تیم‌ها، مشتریان، کارکنان و مربی‌گری را به عنوان ابعاد متعامل یک سازمان مربی‌گرا معرفی می‌کند (Katelnikov, 2010). همچنین سازمان مربی‌گرا بر توسعه شبکه بازخورد و روابط مبتنی بر اعتماد تأکید دارد. در این سازمان ارتباطات در همه جهات (عمودی و افقی) و در تمام سطوح میان افراد وجود دارد و چون افراد بدون مانع و راحت با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند، موجب از بین رفتن ارشذیت می‌شود (Ahmadzadeh, Sayadi, Selajgeh & Sheikhi, 2017). مزایای مربی‌گری را نظیر مانند سایر مفاهیم رفتار سازمانی، می‌توان در سطح فردی چون یادگیری عمیق کار، انطباق بهتر با تغییرات و افزایش حس مسئولیت در برابر رفتارها و عملکرد، سطح تیمی چون شفاف‌سازی اهداف تیمی و شناخت بهتر موانع تغییر و در سطح سازمانی چون ایجاد محیط کاری پویا، ایجاد سیستم حمایتی در کل سازمان و در نهایت ایجاد سازمانی سالم بررسی نمود (Alwani & khodami, 2017). البته ممکن است سازمان‌ها در به‌کارگیری الگوی مربی‌گری با موانعی مواجه شوند. این عوامل تأثیرگذار را می‌توان در دو دسته عوامل محتوایی و عوامل ساختاری مورد بررسی قرار داد. عوامل محتوایی شامل عوامل زندگی سازمانی از جمله نظام انگیزشی ناکارآمد، نظام ارزشیابی نامناسب، عدم پذیرش الگوی مربی‌گری از سوی مسئولین، عدم وجود نظام شناسایی مدیران و عدم حمایت کافی مدیران است؛ عوامل ساختاری که ناشی از بروکراسی اداری است و شامل عواملی نظیر قوانین و مقررات، وجود ساختار سازمانی ناکارآمد و نظام پرداخت است (Yousefi, Mashali & Manti, 2017).

جدول (۱): تعاریف مربی‌گری، سازمان مربی‌گرا و یادگیری سازمانی (منبع: محقق)

نویسنده	تعریف مربی‌گری و سازمان مربی‌گرا
بویترز (2019)	مربی‌گری، ابزاری مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمدی است و باعث افزایش دستیابی به مهارت تفکر می‌شود.
احمدزاده، صیادی، سلاجقه و شیخی (2017)	سازمان مربی‌گرا، سازمانی است که مدیران نسبت به تدوین استراتژی منابع انسانی، خط‌مشی پرورش منابع انسانی، یکپارچگی پرورش منابع انسانی، برنامه‌ریزی برای پرورش افراد و توسعه برنامه‌های جانشین‌پروری و کار راه شغلی اقدام می‌کنند به طوری که مربی‌گری با خط‌مشی منابع انسانی همسو باشد.
الوانی و خدای (2017)	سازمان مربی‌گرا و مربی محور، سازمانی است که به دنبال رشد و پرورش نیروی انسانی خود با استفاده از شگرد مربی‌گری است.
داگلاس (2016)	پیاده‌سازی مربی‌گری، شرایط رشد فرهنگ توسعه‌ای و یادگیری فردی و سازمانی را ایجاد می‌کند.
استمن (2016)	مربی‌گری، بهتر از فنون عادی می‌تواند موجب تقویت مهارت افراد و یادگیری بهتر شود.
لازان (2015)	مربی‌گری اجرایی روند تجهیز افراد با ابزار، دانش و فرصت است که شامل آموزش مهارت‌ها در زمینه یک-سری فعالیت‌های مداوم می‌باشد که به مسائل جاری فرد اختصاص دارد.
آتریلا و همکاران (2015)	مربی‌گری فرایند طراحی شده توسط سازمان است که شامل دو طرف (مربی و متربی) با هدف اصلاح مشکلات مربوط به عملکرد، بهبود مهارت مربیان و افزایش توانایی برای کمک به پیشرفت شغلی می‌شود.
هانافی و ویتولانو (2013)	مربی‌گری همکاری بین مشتری در سطح مدیریت و مربی استخدام شده توسط یک سازمان برای کمک به کارمند در تبدیل شدن به یک مدیر مؤثر است و در اجتماعی سازی کارمندان مفید خواهد بود.
موغلی و همکاران (2013)	سازمان مربی‌گرا یکی از چهره‌های جدید سازمانی است که هدف از ایجاد آن انتقال دانش و بهبود کیفیت زندگی کاری و شخصی افراد از طریق توسعه و پرورش آنهاست و بر مربی‌گری تمرکز دارد.
هانت و وینتراب (2006)	سازمان مربی‌گرا، سازمانی است که با فراهم ساختن عواملی چون فرهنگ مربی‌گری، زمینه کسب و کار، مدیریت منابع انسانی، بستر را برای بهره‌گیری از مزایای مربی‌گری فراهم می‌کند.
بتیس، اوتلند و گوپلری (2018)	یادگیری سازمانی فرایندی است پویا که سازمان را قادر می‌سازد خود را به سرعت با تغییرات محیطی سازگار نماید.
جاکوب (2015)	یادگیری سازمانی ظرفیت سازمان برای کشف نیاز به تغییر و انطباق و انجام فعالیت هدفمند است.
ممبینی (2015)	یادگیری سازمانی فرایندی پویا جهت گسترش منابع و بهبود عملکرد سازمانی است متشکل از خلق و کسب و جمع‌آوری دانش که به مدیران کمک می‌کند از حالت انفعالی به حالت فعال حرکت کنند.
هاگن (2012)	یادگیری سازمانی فرایند تولید دانش است که در بهبود مهارت‌های انسانی اثربخش است.
ناجولی (2009)	یادگیری سازمانی سیستمی از فرایندهایی است که سازمان را قادر به تبدیل اطلاعات به دانش نماید.
گارسیا مورالز و	یادگیری سازمانی را قابلیت سازمانی برای حفظ و بهبود عملکرد بر اساس تجارب گذشته تعریف می‌کنند که

لورنز (2007)	توانایی کسب و بهره‌وری از دانش ضمنی و صریح و تشریح دانش در سازمان دارد.
لین و هانگ و مک لین (2007)	یادگیری سازمانی، فرایند چگونگی رخداد یادگیری در سازمان است و هماهنگی بیشتر بین فرایند راهبردهای سازمان، فرهنگ و محیط رقابتی را فراهم می‌سازد.
کروسان و برداو (2003)	یادگیری سازمانی فرایند تغییر در فرد و گروه تحت تأثیر سازمان است و زمانی که یادگیری فردی و گروهی نهادینه شود، رخ داده و دانش در فرایند، فرهنگ، استراتژی و ساختار سازمان جای می‌گیرد.

یادگیری سازمانی

تاریخچه پیدایش یادگیری سازمانی به زمان پیدایش سازمان برمی‌گردد، زمانی که بشر برای ادامه بقا خود ناچار شد از روش‌های جدیدی کمک بگیرد. در قرن نوزدهم همزمان با انقلاب صنعتی با هدف تأمین مهارت‌های فنی بحث آموزش کارکنان مطرح شد. در سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۳۰ با مطرح شدن نظریه مدیریت رفتار سازمانی و رشد نظریه‌های توسعه‌سازمانی در ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ زمینه بروز یادگیری سازمانی ایجاد گردید (Laiken, 2001). یادگیری سازمانی مجموعه‌ای از تعاملات بین انطباق‌ها در سطح فردی و گروهی با انطباق در سطح سازمانی است (Torani, Sadeghi & Namdar Hajieh Agha, 2018). یادگیری سازمانی، فرایندی است که طی آن با تغییر قوانین و راهبردهای سازمانی، مدل‌های مشترک سازمانی تغییر کرده، نتایج بهبود می‌یابد و پیامدهای مطلوب حاصل می‌شود (Choe, 2004). مورالس (2006) یادگیری سازمانی را به‌مثابه فرآیندی می‌داند که از چندین مرحله تشکیل شده‌است و با اجرای آن سازمان به سمت یادگیری حرکت می‌کند و در طی این فرایند یک واحد آموزشی به‌طور مداوم سطح تفکر اعضا و عملکرد واحد را از طریق فعالیت‌های کسب دانش، انتشار و اشتراک دانش بهبود می‌بخشد (Abbasi & Hejazi, 2013). هو (2014) یادگیری سازمانی را شامل سه مرحله اکتساب، اشتراک و ذخیره‌سازی دانش معرفی نمود. با توجه به سطوح مختلف سازمان می‌توان یادگیری را به سه سطح فردی، گروهی و سازمانی تقسیم نمود (Khodadadi Hosseini & Lajevardi, 2020). چون یادگیری فرایند تغییر در دانش سازمانی است، می‌توان چهار نوع متفاوت یادگیری (یادگیری انطباقی، یادگیری باز سازنده، یادگیری فرایندی یادگیری عملی) را برای آن در نظر گرفت (Marquardt, 2003).

سازمان مربی‌گرا طرحی برای یادگیری سازمانی

مربی‌گری در فرایند یادگیری سازمانی و پرورش افراد نقش ارزنده‌ای دارد و اجرای فرایندهای مربی‌گری برای کارکنان و سازمان مزایایی را به دنبال خواهد داشت. در نتیجه بایستی مدیران منابع انسانی در سطح سازمانی از ایجاد، حفظ و گسترش روابط مربی‌گری به جهت محقق شدن فعالیت‌های توسعه مدیریت پشتیبانی کنند (Rasooli, 2011). استقرار سازمان مربی‌گرا به عنوان یک سازوکار عملیاتی و مدیریتی،

می‌تواند با برنامه‌ریزی، سازماندهی، اجرا و نظارت بر اقدامات مربی‌گری، موجب گسترش همزمان دانش حکمت‌گرا (خرد مدار) و توسعه نیروی انسانی در سازمان شود (Moghli et al., 2013). نادری بنی (2017) به سه سبک یادگیری کارکنان (توسعه حین انجام شغل شامل مربی‌گری، شناسایی پروژه‌های توسعه‌ای از طریق مشاهده با حدود هفتاد درصد، یادگیری اجتماعی شامل ارشاد و مشارکت در گروه‌های حرفه‌ای آموزش با حدود بیست درصد و آموزش با حدود ده درصد) اشاره کرد که به مشارکت بهتر و مؤثرتر کارکنان در جریان یادگیری سازمانی منجر می‌شود (Naderi Bani, 2017). مربی‌گری به بخشی جدایی‌ناپذیر از توسعه کارکنان، برنامه‌های رهبری و یادگیری سازمانی تبدیل شده است و از آنجاکه با ایجاد بستر لازم برای پشتیبانی از کارکنان برای حمایت مؤثرتر از اهداف سازمانی، به برنامه‌های استراتژیک مدیریت منابع انسانی مرتبط است، با محبوبیت روزافزونی در دنیای کنونی روبرو است (Chan & Burgess, 2015). چون مربی‌گری رابطه حمایتی بین مربی و متربی می‌باشد، لازم است مربی سطح گسترده‌ای از مهارت‌های فناوری را به‌منظور حمایت از متربی در جهت دستیابی راحت‌تر به اهداف موردتوافق، توسعه عملکرد و بهبود اثربخشی سازمانی فراهم کند (Kill burg & Levinson, 2008).

پیشینه تحقیق

نگاهی به مطالعات نشان می‌دهد علی‌رغم نتایج و مزایای سازمان مربی‌گرا، این موضوع دارای پیشینه‌ی تحقیقاتی بسیار محدودی است و چنان‌که الوانی و خدایی (2017) بیان کردند، تحقیقات موجود بیشتر بر مفهوم مربی‌گری، آن‌هم به صورت منفرد اشاره دارد و به‌ندرت به موضوع سازمان مربی‌گرا و مفهوم سازمانی آن پرداخته است. در ادامه به برخی از تحقیقات انجام‌شده اشاره می‌شود.

ارپولز و همکاران (2020) در مقاله‌ای با عنوان بهبود نتایج یادگیری دانشجویان با استفاده از مربی‌گری با بررسی تأثیرات برنامه مربی‌گری بر یادگیری ۳۰۰۰ دانشجوی کارشناسی ارشد در کانادا با به‌کارگیری مصاحبه نیمه ساختاریافته، نشان داد گسترش برنامه مربی‌گری با توجه به کم بودن هزینه‌های مرتبط با اجرای آن، می‌تواند تأثیرات مثبتی بر تجربیات دانشجویان بگذارد.

بویترز و همکاران (2019) در مقاله‌ای برگرفته از رساله دکتری با عنوان مربی‌گری مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمدی، مربی‌گری را ابزاری مؤثر برای تسهیل تغییر مثبت عمدی معرفی می‌کند و نشان داد مربی‌گری دستیابی به هدف را افزایش می‌دهد و با افزایش مهارت تفکر باعث یادگیری عمیق‌تر می‌شود و مربی‌گری شناختی-رفتاری که راه‌حل محور است، معتبرترین رویکرد جهت دستیابی به یادگیری است.

ماتسو (2018) در مقاله‌ای با عنوان چگونگی تأثیرگذاری مربی‌گری مدیریت بر یادگیری فردی، با بررسی بر روی ۵۰۹ نفر در صنایع خودرو و الکترونیک ژاپن، نشان داد مربی‌گری مدیریت به‌طور مستقیم بر

یادگیری تیمی و فردی تأثیر می‌گذارد و بازخورد به‌عنوان واسطه مهم بین مربی‌گری مدیریتی و یادگیری تیمی، نقش ایفا می‌کند و مدیران تسهیل‌کننده مهارت‌های مربی‌گری هستند.

لیمان و کوان و هوت (2018) در مقاله‌ای با عنوان یادگیری سازمانی، با مطالعه بر روی مدیران، اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشکده پرستاری در غرب امریکا نشان دادند شخصیت، چشم‌انداز، رهبری مشارکتی و انعطاف و استفاده از الگوی مربی‌گری در یادگیری سازمانی مؤثرند.

ابای و ترا (2017) در مقاله‌ای با عنوان معلم ترجیحی در آموزش مهارت‌های مربی‌گری، با مطالعه بر روی ۴۷۶ دانشجوی سال سوم دانشکده پزشکی، ضمن تعیین ۱۳ معیار برای ارزیابی مهارت‌های مربی‌گری، بیان کردند مهارت‌های مربی‌گری تأثیر مثبتی بر عملکرد دانشجویان دارد و دانشجویان از نحوه آموزش مربیانی که از مهارت‌های مربی‌گری مناسب‌تری برخوردار بودند، رضایت بیشتری داشتند.

آچی و اسلیتی (2016) در مقاله‌ای با عنوان تأثیر مربی‌گری بر عملکرد کارکنان در زمینه مدیریت منابع انسانی با انجام یک مطالعه بر روی کارکنان بانک‌های لبنان، دریافت بین یک ناظر به‌منظور دستیابی به نتایج مثبت (عملکرد)، توسعه و یادگیری به‌عنوان پیش‌تاز توسعه و یادگیری، رابطه مستقیمی است و وظیفه سرپرستان را تسهیل یادگیری انعکاسی از طریق مربی‌گری معرفی کرد.

بررسی‌های فوق نشان می‌دهد هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین به‌طور مشخص به تبیین و ارائه مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی نپرداخته‌اند و پژوهشگر قرار است با انجام این تحقیق، این خلأ پژوهشی را پر نماید. در این پژوهش محقق معتقد است طراحی مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با توجه به ابعاد آن می‌تواند به یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان بینجامد. بر همین اساس محقق به دنبال به‌کارگیری روش‌های پژوهشی معتبر و پایدار است تا مسئله را به صورت نظام‌مند بررسی کند. در ابتدا ادبیات تحقیق موردبررسی قرار گرفت و به دلیل جدید بودن موضوع تحقیق از نظرات خبرگان نیز استفاده شد. در این مرحله ابعاد و مؤلفه‌هایی انتخاب شدند که به لحاظ نظری و کاربردی قابل‌استفاده باشند.

با توجه به مطالب مطرح‌شده، این پژوهش به سؤال‌های زیر پاسخ خواهد داد:

مهم‌ترین ابعاد مدل سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

مهم‌ترین مؤلفه‌های مدل سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

اولویت هر یک از ابعاد مدل سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

اولویت هر یک از مؤلفه‌های سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

مهم‌ترین ابعاد مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟
 مهم‌ترین مؤلفه‌های مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟
 اولویت هریک از ابعاد مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟
 اولویت هریک از مؤلفه‌های مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و توسعه‌ای و از نظر روش پژوهش آمیخته می‌باشد که تمام ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده در دور دلفی، برای تنظیم گویه‌ها در بخش کمی انتخاب شدند. در بخش کیفی، فرایند انجام تحقیق شامل دو مرحله است. در مرحله اول ابزار و روش جمع‌آوری اطلاعات شامل مطالعات کتابخانه‌ای بود. با مطالعه و تحلیل مبانی نظری، ابعاد و مؤلفه‌های استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله بعد، ابزار جمع‌آوری، انجام مصاحبه و تکمیل پرسشنامه با رویکرد دلفی بود. در نتیجه جهت دسته‌بندی، تکمیل و تأیید اطلاعات جمع‌آوری شده از ادبیات موجود، شناسایی و تشکیل کارگروه دلفی (۲۵ نفر خبره) صورت گرفت. این افراد درباره موضوع پژوهش از دانش و تخصص کافی برخوردار بودند و بر اساس نمونه‌گیری غیر تصادفی و هدفمند (گلوله برفی) انتخاب شده‌اند. ویژگی‌های اعضای پانل دلفی عبارتند از: شرایط عمومی (دارای مدرک دکتری تخصصی، سابقه تدریس بالای پنج سال در یکی از مراکز آموزش عالی) و شرایط اختصاصی (استاد راهنما، مشاور، داور پایان‌نامه‌های دانشگاهی، دارای کتاب یا مقاله به چاپ رسیده در زمینه موضوع پژوهش در مجلات معتبر و مدیران ارشد دانشگاه فرهنگیان با داشتن حداقل ده سال سابقه مدیریتی). تمامی مراحل کار و پرسشنامه‌ها به رؤیت اساتید مرتبط رسید؛ بنابراین روایی ابزار تحقیق به صورت روایی صوری و محتوایی مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت. در بخش کمی، جامعه آماری، شامل کلیه رؤسا، معاونان، کارکنان تمام‌وقت و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های فرهنگیان در سه استان خراسان رضوی، شمالی و جنوبی بودند. جامعه آماری ۳۹۷ نفر بودند، حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان تعیین شد و تعداد نمونه ۱۹۶ نفر مشخص شد. پرسشنامه‌ها به روش طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه (متناسب با تعداد کارکنان هر استان) بین نمونه‌های آماری توزیع شد. در پایان تعداد ۲۰۸ پرسشنامه غیر مخدوش به دست محقق رسید. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مرحله، از روش دو مرحله‌ای هالاند برای مدل یابی به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. مرحله اول شامل تعیین مدل اندازه‌گیری از طریق برآورد روایی و پایایی است و مرحله دوم شامل تعیین مدل ساختاری از طریق شاخص برازندگی، ضرایب تعیین و

تحلیل مسیر است (Hulland & Baumgartner, 2018). پرسشنامه ۲۰۶ سؤالی مذکور که بر مبنای ابعاد و مؤلفه‌های مدل پژوهش در قالب طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (از بسیار موافق تا بسیار مخالف) طراحی و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ تأیید شده بود، ۳۲ شاخص سازمان مربی‌گرا را توسط ۷۲ سؤال و ۹۴ شاخص مدل یادگیری سازمانی را توسط ۱۳۴ سؤال مورد سنجش قرار داد. ۱۶ سؤال بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، ۱۰ سؤال بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا و ۱۵ سؤال بُعد سطوح تحلیل استقرار سازمان مربی‌گرا، ۴۳ سؤال بُعد عناصر یادگیری سازمانی، ۲۲ سؤال بُعد فرایند یادگیری، ۱۵ سؤال بُعد سطوح یادگیری و ۱۴ سؤال بُعد انواع یادگیری سازمانی را مورد سنجش قرار داد. داده‌ها در این بخش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS و AMOS تحلیل گردید.

یافته‌های پژوهش

در بخش کیفی و طی فرایند دلفی سؤالات تشکیل‌دهنده هریک از این ابعاد و مؤلفه‌ها مشخص شد؛ به این ترتیب که این ابعاد پیشنهادی استخراج شده از تحقیقات پیشین، در ابتدا مشتمل بر ۱۱ بُعد و ۱۲۷ مؤلفه بود و در ادامه فرایند و انجام چهار دور دلفی، ۷ بُعد و ۲۷ مؤلفه نهایی شد. پایایی ابعاد و مؤلفه‌ها از طریق آزمون آلفای کرونباخ برای ۰/۸۸۸ مورد سنجش قرار گرفت و خبرگان پس از طی چهار مرحله دلفی با ضریب توافق کندانال ۰/۷۹۲ با درجه معناداری ۰/۰۰۱ به اتفاق نظر رسیده‌اند. هریک از این سؤالات در یک مقیاس عقیده‌سنج لیکرت مورد سنجش و پایش قرار گرفت و بر پایه امتیازات حاصل شده از دیدگاه خبرگان برای ابعاد و مؤلفه‌های تحقیق، آماره‌های توصیفی مرکزی و پراکنندگی آن برای پرسشنامه سازمان مربی‌گرا (۷۲ سؤال) و یادگیری سازمانی (۱۳۴ سؤال مورد سنجش قرار گرفت.

متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا با چهار بُعد زمینه ایجاد، فرایند استقرار و سطوح تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. چهار مؤلفه فرهنگی، مدیریت منابع انسانی، محیط آموزشی و نیروی انسانی برای بُعد زمینه ایجاد بررسی شد. در مؤلفه فرهنگی، شاخص‌هایی نظیر نگرش غیر ابزاری به کارکنان، توجه به ارزش‌های اخلاقی، ارزش‌گذاری به توسعه مستمر و تنوع روش‌های یادگیری مورد سنجش قرار گرفت. در مؤلفه مدیریت منابع انسانی، شاخص‌هایی نظیر انتخاب بر اساس شایستگی، به کارگیری سبک‌های مختلف مدیریت، دارا بودن دیدگاه درست و تمرکز بر نیروی کار داخلی بررسی شد. در مؤلفه منابع انسانی به شاخص‌هایی چون پرورش منابع انسانی، به کارگیری مهارت مربی‌گری، عوامل شخصیتی متربی و الگوسازی ویژگی ورزش در محیط کار اشاره شد. در بُعد فرایند استقرار مؤلفه‌های کنش، اجرا و پایش بررسی شد. در مؤلفه کنش، تعریف وضعیت موجود، طراحی رفتارهای جدید و تفاهم بر سر آن بررسی شد. در مؤلفه اجرا شاخص‌هایی نظیر جاری کردن رفتار جدید و استفاده از فنون کاربردی و تمرین

مهارت بررسی شد. در مؤلفه پایش، شاخص‌هایی نظیر ارزیابی اثربخشی مربی‌گری و نظارت بر پیشرفت بررسی شد. در بُعد سطوح استقرار فردی، گروهی و سازمانی تحلیل شد. در مؤلفه فردی، توسعه خلاقیت، بهره‌گیری از فرصت، توسعه آگاهانه مسیر پیشرفت شغلی، تعادل بین زندگی شخصی و کاری بررسی شد. در مؤلفه گروهی بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و بهبود عملکرد تیمی بررسی شد. در مؤلفه سازمانی شاخص‌های نوآوری و تحول سازمانی، خلق ارزش‌های فرهنگی و بهبود فرایند سازمان بررسی شد.

در متغیر یادگیری سازمانی چهار بُعد عناصر، فرایند، سطوح و انواع یادگیری بررسی شد. در این پژوهش عناصر لازم برای اجرای یادگیری سازمانی در پنج دسته اصلی موردسنجش قرار گرفت. در مؤلفه فرهنگ شاخص‌هایی نظیر پشتیبانی از تجربه‌اندوزی، ارزشمند بودن منابع انسانی، عدم تبعیض، ارزشمند بودن بازخورد، جو اعتماد و حمایت از فرهنگ یادگیری بررسی شد. در مؤلفه رهبری، شاخص‌هایی نظیر طراح بودن، ناظر بودن، مخاطره‌پذیری، پذیرش تغییر، استقبال از بازخورد بررسی شد. در مؤلفه نیروی انسانی شاخص‌های فرهنگ نوآوری، مهارت، آموزش مداوم، ریسک‌پذیری، کشف و به‌کارگیری قابلیت‌ها و انتقال دانش به دیگران بررسی شد. در مؤلفه ساختار، شاخص‌هایی نظیر ارتباط یا محیط بیرونی، مبادله اطلاعات، کار و یادگیری تیمی، ساختار مناسب یادگیری، تفویض اختیار، پاداش، مشارکت، منابع مالی بررسی شد. در مؤلفه تفکر و بینش استراتژیک شاخص‌هایی نظیر چشم‌انداز، مأموریت، اهداف، استراتژی و راهکار بررسی شد. در مؤلفه فناوری اطلاعات و ارتباطات، شاخص‌هایی نظیر فراهم بودن زیرساخت، دسترسی، توانمندسازی و استفاده از فناوری بررسی شد. بُعد فرایند یادگیری سازمانی با چهار مؤلفه مورد بررسی قرار گرفت. در مؤلفه اکتساب / خلق دانش، شاخص‌هایی نظیر شناسایی اطلاعات جدید، تبادل و ذخیره‌سازی اطلاعات، گزارش‌دهی سریع و مداوم، تغییر نگرش کارکنان بررسی شد. در مؤلفه تعبیر و تفسیر / انتقال اطلاعات، شاخص‌هایی نظیر بهره‌گیری از مدل ذهنی افراد، توان تعبیر و تفسیر نیروی انسانی، مبادله آموخته‌ها، مشارکت در تصمیم‌گیری و استفاده از بازخورد بررسی شد. در مؤلفه به‌کارگیری اطلاعات / ایجاد دانش، شاخص‌هایی نظیر کسب مهارت عملی، الگوگیری از روش‌های موفق، خلق دانش صریح، انسجام‌بخشی و کاربرد اطلاعات در عمل بررسی شد. در مؤلفه نهادینه کردن دانش شاخص‌های نظیر تبدیل دانش نظری به عملی، عمومی شدن دانش در سراسر سازمان، توان هم‌نواایی سازمان با تقاضاهای محیطی و توسعه مزیت رقابتی بررسی شد. در بُعد سطوح تحلیل با توجه به سطوح مختلف سازمان، یادگیری سازمانی در سه سطح فردی، گروهی و سازمانی بررسی شد. در مؤلفه فردی

شاخص‌های منابع یادگیری، وقت یادگیری، رشد از طریق یادگیری، جایزه یادگیری، یادگیری مداوم بررسی شد. در مؤلفه تیمی شاخص‌های یادگیری تیمی، همکاری باز و پاداش به موفقیت گروهی بررسی شد. در مؤلفه سازمانی شاخص‌های سیستم ادغام شونده، توانمندسازی کارکنان، پیوند با سیستم و رهبری راهبردی بررسی شد. در بُعد انواع یادگیری سازمانی، چهار نوع مختلف یادگیری بررسی شد. در مؤلفه یادگیری تطبیقی که جنبه سازگاری دارد، شاخص‌های انطباق درونی و خارجی و در مؤلفه یادگیری پیشگیرانه شاخص‌های شناسایی فرصت‌های آتی، اجتناب از نتایج تجارب منفی، در مؤلفه یادگیری فرآیندی شاخص‌های اهمیت یادگیری، بهبود سیستم یادگیری، نوسازی هنجارهای رفتاری و در مؤلفه یادگیری عملی که بر پایه چرخه کامل یادگیری بنا شده است، شاخص‌های یادگیری برای حل مشکلات، تغییر در ساختار دانش و بکار بستن واقعی راه‌حل یادگیری به صورت تیمی بررسی شد. در بخش کمی نیاز بود که پرسشنامه در بین تعدادی از افراد نمونه توزیع و پایایی در یک نمونه‌ی کوچک از جامعه آماری سنجیده شود. بر این اساس، پرسشنامه در بین جامعه آماری آزمایشی توزیع و سپس آلفای کرونباخ آن با توجه به حذف یک‌به‌یک سؤالات سنجیده شد. پس از تأیید پایایی پرسشنامه و توزیع آن در نمونه‌ی آماری اصلی در جامعه‌ی پژوهش، پایایی آن در نمونه آماری نیز آزمون شد که نتیجه‌ی آن در جدول شماره ۲ نشان داد هر سه پرسشنامه از پایایی بسیار بالایی برخوردار می‌باشند.

جدول (۲): آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها در نمونه آماری آزمایشی و اصلی (یافته‌های پژوهش)

پرسشنامه تجمیعی	پرسشنامه یادگیری سازمانی	پرسشنامه سازمان مربی‌گرا	نمونه آماری آزمایشی	آلفای کرونباخ
۰/۹۸۴	۰/۹۸۱	۰/۹۶۳	نمونه آماری آزمایشی	
۰/۹۸۷	۰/۹۸۸	۰/۹۸۴	نمونه آماری اصلی	
۲۰۶	۱۳۴	۷۲	تعداد آیتم‌ها	

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های توزیع شده در نمونه اصلی، نتایج در سه بخش کلی توصیف مشخصات جمعیت‌شناسی، توصیف متغیرهای تحقیق و بررسی مدل قابل‌ارائه است. توصیف متغیرهای جمعیت‌شناسی افرادی که در بخش کمی شرکت نموده‌اند در جدول شماره ۳، آورده شده است.

جدول (۳): مشخصات جمعیت‌شناختی (یافته‌های پژوهش)

جنسیت	تحصیلات	استان خدمت	سن به سال	سابقه خدمت به سال
زن ۴۲.۳٪	لیسانس ۱۹.۲٪	خراسان رضوی ۵۳٪	بین ۲۶ تا ۳۵ ۱۷.۳٪	کمتر از ۵ ۱.۹٪
مرد ۵۷.۷٪	فوق‌لیسانس ۵۱.۹٪	خراسان جنوبی ۲۵٪	بین ۳۵ تا ۴۵ ۲۶٪	بین ۶ تا ۱۰ ۲.۹٪
	دکتری ۲۸.۸٪	خراسان شمالی ۲۲٪	بین ۴۶ تا ۵۵ ۴۷.۱٪	بین ۱۱ تا ۱۵ ۲۱.۲٪
			بالاتر از ۵۵ سال ۹.۶٪	بین ۱۶ تا ۲۰ ۲.۵٪
				بالاتر از ۲۰ ۴.۹٪

سپس نوبت ارزیابی مدل اندازه‌گیری با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی است. در مرحله اول، از برآورد روایی و پایایی به‌منظور بررسی مدل و در مرحله دوم از تحلیل مسیر، شاخص برازش و ضرایب تعیین جهت استفاده شد.

اعتبار سنجی مدل‌های اندازه‌گیری: برای آزمودن مدل اندازه‌گیری در این پژوهش از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی جهت بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری استفاده شده است و از آزمون روایی همگرا و روایی واگرا جهت بررسی آزمون روایی مدل اندازه‌گیری استفاده شده است.

روایی واگرا (تشخیصی): این شاخص توانایی یک مدل را در میزان افتراق مشاهده‌پذیرهای متغیر پنهان آن مدل با سایر مشاهده‌پذیرهای موجود در مدل می‌سنجد. جهت سنجش آن از شاخص بار مقطعی استفاده می‌شود. 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. نتایج نشان داد دارای بارهای عاملی متغیرهای مشاهده‌پذیر در حد قابل قبول بودند. (Gholamzadeh, Azar & Ghanavati, 2012).

پایایی ترکیبی: پس از ارزیابی مدل اندازه‌گیری تحقیق و تبیین مؤلفه‌ها، لازم است سازگاری درونی و اعتبار مدل موردسنجش قرار گیرد. برای این منظور در الگوسازی معادلات ساختاری از پایایی سازه و واریانس استخراج‌شده استفاده می‌شود. با توجه به اینکه پایایی مرکب متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۷ می‌باشد؛ می‌توان گفت کلیه متغیرهای پژوهش از وضعیت مناسب و قابل قبولی از نظر پایایی مرکب برخوردار هستند (Gholamzadeh, Azar & Ghanavati, 2012).

اعتبار همگرا: برای بررسی روایی مدل‌های اندازه‌گیری از روش اعتبار همگرا که مجموعه شاخص‌ها، سازه اصلی را تبیین می‌کنند، استفاده شد. استفاده از متوسط واریانس استخراج‌شده (AVE) به عنوان معیاری برای اعتبار همگرا پیشنهاد می‌شود. حداقل AVE معادل ۰/۵ بیانگر اعتبار همگرای کافی است. با توجه به اینکه کلیه مقادیر برای مؤلفه‌ها و سؤالات بالاتر از ۰/۵ می‌باشند؛ بنابراین روایی همگرا برای کلیه متغیرهای پژوهش در حد قابل قبول می‌باشد (Gholamzadeh et al., 2012).

نتایج تحلیل عاملی دو متغیر در شکل شماره ۱ و جداول ۴ الی ۷ ارائه شده است. سؤال (۱). مهم‌ترین ابعاد مدل سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟ بار عاملی، میزان توانایی سنجش بعد توسط مؤلفه را نشان می‌دهد و طیف آن بین ۰ تا ۱ می‌باشد و هر چه به ۱ نزدیک‌تر باشد، قوی‌تر بودن توانایی سنجش را نشان می‌دهد. مقادیر T نشان‌دهنده‌ی معنی‌داری رابطه متغیرها است. مقادیر T بین ۱/۹۶- و ۱/۹۶ نشان‌دهنده‌ی عدم وجود اثر معناداری میان

متغیرهای مکنون است و اگر بین ۱/۹۶ و ۲/۵۷۶ نشان‌دهنده‌ی اثر معناداری با بیش از ۹۵٪ است و اگر مساوی و بزرگ‌تر از ۲/۵۷۶ باشد، نشان‌دهنده‌ی اثر معناداری با بیش از ۹۹٪ است (Gholamzadeh, et al., 2012).

جدول (۴): بررسی ابعاد مدل استقرار سازمان مربی‌گرا در سطح معناداری $P < 0.01$

رتبه	نتیجه	مقدار T	میزان بار عاملی	روابط ابعاد با متغیر سازمان مربی‌گرا در مدل
۱	تأیید	۲۱۱/۲۸۵	۰ / ۹۶۴	فرایند یکی از ابعاد متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا می‌باشد.
۲	تأیید	۱۶۳/۰۳۲	۰ / ۹۵۱	زمینه ایجاد یکی از ابعاد متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا می‌باشد.
۳	تأیید	۱۱۷/۹۴۳	۰ / ۹۴۳	سطوح یکی از ابعاد متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا می‌باشد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۴، تمامی ابعاد شناسایی شده دارای توانایی سنجش متغیر سازمان مربی‌گرا می‌باشند.

سؤال (۲). مهم‌ترین مؤلفه‌ها مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟ با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۵ و طبق توضیحات سؤال ۱، تمامی مؤلفه‌های ابعاد متغیر سازمان مربی‌گرا مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

جدول (۵): بررسی مؤلفه‌های مدل استقرار سازمان مربی‌گرا در سطح معناداری $p < 0.01$

رتبه	نتیجه	مقدار T	میزان بار عاملی	روابط مؤلفه‌ها با ابعاد در مدل
۱	تأیید	۱۷۲/۲۶۷	۰ / ۹۴۱	مؤلفه تیمی یکی از مؤلفه‌های بُعد سطوح می‌باشد.
۲	تأیید	۸۸/۸۳۳	۰ / ۹۳۸	زمینه فرهنگی یکی از مؤلفه‌های بُعد زمینه ایجاد می‌باشد.
۳	تأیید	۱۲۱/۴۹	۰ / ۹۲۹	مؤلفه منابع انسانی یکی از مؤلفه‌های بُعد زمینه ایجاد می‌باشد.
۴	تأیید	۱۳۱/۰۵۲	۰ / ۹۲۹	مؤلفه سازمانی یکی از مؤلفه‌های بُعد سطوح می‌باشد.
۵	تأیید	۱۱۶/۷۳۵	۰ / ۹۲۷	مؤلفه اجرا یکی از مؤلفه‌های بُعد فرایند می‌باشد.
۶	تأیید	۱۵۱/۲۴۱	۰ / ۹۲۵	مؤلفه کنش یکی از مؤلفه‌های بُعد فرایند می‌باشد.
۷	تأیید	۱۲۰/۵۶	۰ / ۹۱۹	مدیریت منابع انسانی یکی از مؤلفه‌های بُعد زمینه ایجاد می‌باشد.
۸	تأیید	۶۳/۴۹۴	۰ / ۹۱	مؤلفه فردی یکی از مؤلفه‌های بُعد سطوح می‌باشد.
۹	تأیید	۷۶/۷۶۴	۰ / ۸۹۱	محیط آموزشی یکی از مؤلفه‌های بُعد زمینه ایجاد می‌باشد.
۱۰	تأیید	۷۷/۳۰۱	۰ / ۸۹	مؤلفه پایش یکی از مؤلفه‌های بُعد فرایند می‌باشد.

سؤال (۳). اولویت هر یک از ابعاد مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده از بار عاملی از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۴، مشاهده می‌شود بُعد فرایند با بار عاملی ۰/۹۶۴ بیشتر اولویت را دارد و سایر ابعاد پس از آن قرار دارند.

سؤال ۴). اولویت هر یک از مؤلفه‌های مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده از بار عاملی از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۵، مشاهده می‌شود که بیشتر اولویت را مؤلفه تیمی با میزان بار عاملی ۰/۹۴۱ دارا است.

سؤال ۵). مهم‌ترین ابعاد مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

جدول (۶): بررسی ابعاد مدل یادگیری سازمانی در سطح معناداری $p < 0.01$

رتبه	نتیجه	مقدار T	میزان بار عاملی	روابط ابعاد با متغیر یادگیری سازمانی در مدل
۱	تأیید	۲۲۵/۴۸۵	۰ / ۹۶۴	بعد سطوح یکی از ابعاد متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد.
۲	تأیید	۱۳۲/۶۲۹	۰ / ۹۵۱	بعد فرایند یکی از ابعاد متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد.
۳	تأیید	۱۵۴/۱۷۱	۰ / ۹۴۲	بعد عناصر یکی از ابعاد متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد.
۴	تأیید	۶۲/۳۷۳	۰ / ۹۰۴	بعد انواع یکی از ابعاد متغیر یادگیری سازمانی می‌باشد.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۶، اقدام به بررسی این سؤال می‌شود. طبق توضیحات سؤال ۱ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، تمامی ابعاد شناسایی شده مدل، مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

سؤال ۶). مهم‌ترین مؤلفه‌های مدل یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟ با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۷ و طبق توضیحات سؤال ۱ تمامی مؤلفه‌های ابعاد متغیر سازمان مربی‌گرا مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

جدول (۷): بررسی مؤلفه‌های مدل یادگیری سازمانی و رتبه‌بندی در سطح معناداری $p < 0.01$

رتبه	نتیجه	مقدار T	میزان بار عاملی	روابط مؤلفه‌ها با ابعاد در مدل
۱	تأیید	۱۲۴/۵۱۵	۰ / ۹۲۵	مؤلفه فردی یکی از مؤلفه‌های بعد سطوح می‌باشد.
۲	تأیید	۱۰۵/۲۲۸	۰ / ۹۲۵	مؤلفه تیمی یکی از مؤلفه‌های بعد سطوح می‌باشد.
۳	تأیید	۱۱۹/۹۳۵	۰ / ۹۰۸	مؤلفه فرهنگ یکی از مؤلفه‌های بعد عناصر می‌باشد.
۴	تأیید	۸۰/۲۲۲	۰ / ۹۰۱	مؤلفه ساختار یکی از مؤلفه‌های بعد عناصر می‌باشد.
۵	تأیید	۷۶/۹۸۶	۰ / ۸۹۸	مؤلفه فرایندی یکی از مؤلفه‌های بعد انواع می‌باشد.
۶	تأیید	۶۸/۴۵۴	۰ / ۸۹۶	برنامه‌ریزی استراتژیک یکی از مؤلفه‌های بعد عناصر می‌باشد.
۷	تأیید	۹۴/۷۳۳	۰ / ۸۸۸	مؤلفه سازمانی یکی از مؤلفه‌های بعد سطوح می‌باشد.
۸	تأیید	۶۲/۳۷۳	۰ / ۸۸۸	مؤلفه انطباقی یکی از مؤلفه‌های بعد انواع می‌باشد.
۹	تأیید	۵۴/۹۴۹	۰ / ۸۸	مؤلفه پیشگیرانه یکی از مؤلفه‌های بعد انواع می‌باشد.
۱۰	تأیید	۷۸/۸۳۷	۰ / ۸۷۸	مؤلفه نهادینه کردن دانش یکی از مؤلفه‌های بعد فرایند می‌باشد.
۱۱	تأیید	۶۲/۸۱۱	۰ / ۸۷۱	مؤلفه به‌کارگیری اطلاعات یکی از مؤلفه‌های بعد فرایند می‌باشد.

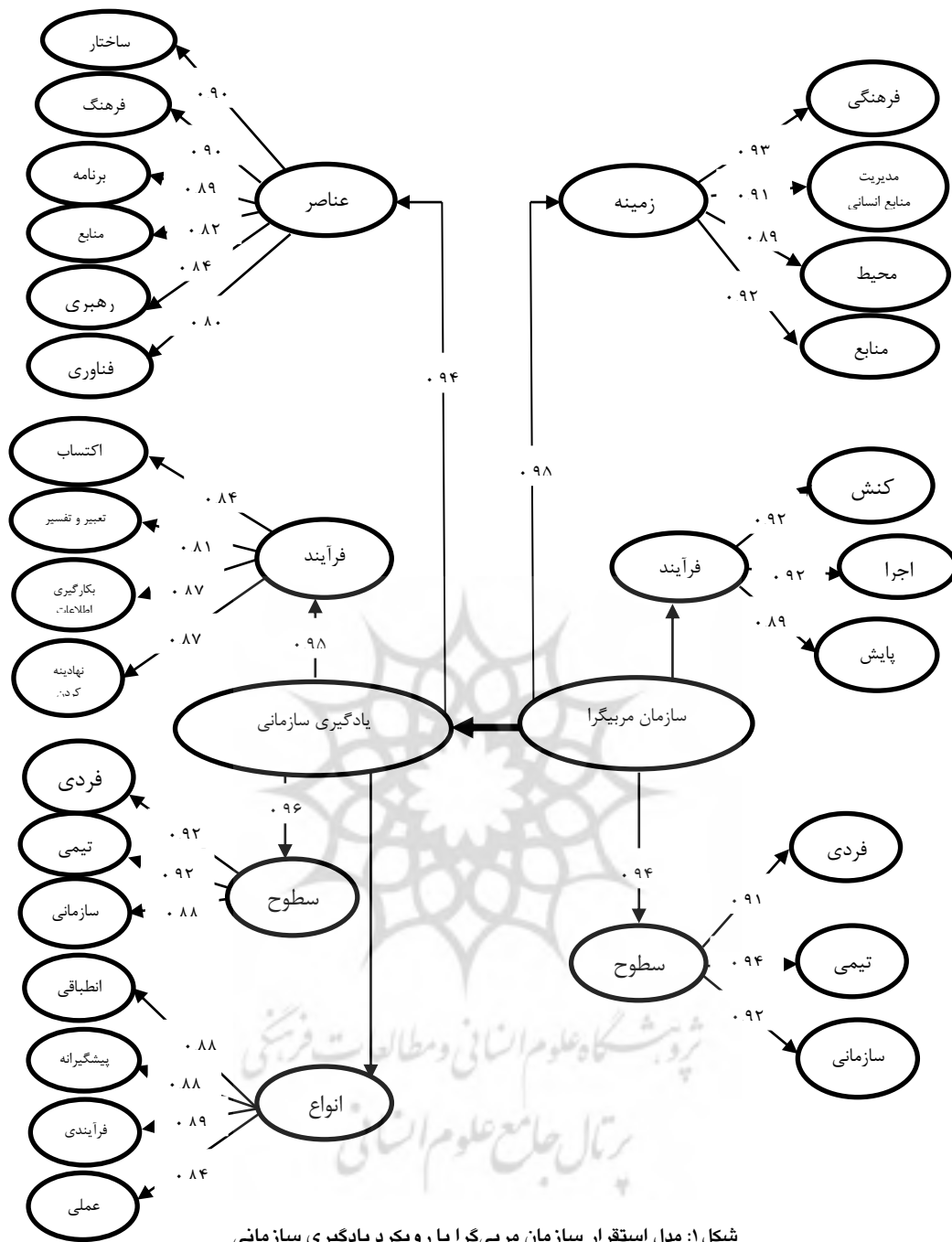
۱۲	تأیید	۴۸/۸۴۲	۰ / ۸۴۸	مؤلفه اکتساب دانش یکی از مؤلفه‌های بُعد فرایند می‌باشد.
۱۳	تأیید	۴۴/۸۱۷	۰ / ۸۴۷	مؤلفه رهبری یکی از مؤلفه‌های بُعد عناصر می‌باشد.
۱۴	تأیید	۴۵/۶۶۵	۰ / ۸۴۶	مؤلفه عملی یکی از مؤلفه‌های بُعد انواع می‌باشد.
۱۵	تأیید	۴۵/۵۲۲	۰ / ۸۲۲	مؤلفه منابع انسانی یکی از مؤلفه‌های بُعد عناصر می‌باشد.
۱۶	تأیید	۳۷/۹۹۷	۰ / ۸۱۶	مؤلفه تعبیر و انتقال اطلاعات یکی از مؤلفه‌های بُعد فرایند می‌باشد.
۱۷	تأیید	۳۷/۶۴۵	۰ / ۸۰۸	مؤلفه فناوری اطلاعات یکی از مؤلفه‌های بُعد عناصر می‌باشد.

سؤال ۷). اولویت هر یک از ابعاد رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ با توجه به مقادیر بار عاملی به دست آمده مندرج در جدول شماره ۶، بیشترین اولویت را بُعد سطوح دارا می‌باشد.

سؤال ۸). اولویت هر یک از مؤلفه‌های رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ با توجه به مقادیر به دست آمده از بار عاملی از مدل PLS مندرج در جدول شماره ۷، مشخص شد که بیشترین اولویت را مؤلفه فردی دارا است و سایر مؤلفه‌ها در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش طراحی مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان بود. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر استقرار سازمان مربی‌گرا شامل ابعاد زمینه استقرار، فرایند استقرار و سطوح تحلیل با ده مؤلفه است. همچنین ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر یادگیری سازمانی شامل عناصر یادگیری، فرایند یادگیری، سطوح یادگیری و انواع یادگیری با هفده مؤلفه است. مدل نشان داد که در متغیر استقرار سازمان مربی‌گرا، ابعاد فرایند، زمینه ایجاد و سطوح تحلیل و در متغیر یادگیری سازمانی بُعد سطوح یادگیری، فرایند یادگیری، عناصر یادگیری و انواع یادگیری به ترتیب بیشترین رتبه و اهمیت را در دانشگاه به خود اختصاص دادند. یافته‌های تحقیق نشان داد سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی تأثیر دارد. این تأثیر بدین گونه است که وقتی سازمان بر اساس مربی‌گری مستقر شود، یعنی اجزاء سازمان بر این اساس در حال انجام وظایف باشند، مربی‌گری با یادگیری ارتباط نزدیکی دارد. همان‌گونه که بویترز و همکاران (2019) نیز در پژوهش خود بررسی نمودند، مربی‌گری در سازمان موجب یادگیری سازمانی می‌شود و سازمان‌ها از طریق استقرار این سیستم در سازمان می‌توانند یادگیری جمعی و سازمانی را بهبود بخشند. به دلیل اینکه سازمان مربی‌گرا گاه ساختارهای سازمانی را یادگیرنده‌تر می‌کنند، می‌توانند بر ساختار یادگیری سازمانی و فرهنگ یادگیری مؤثر باشد.



شکل ۱: مدل استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی

البته در ساختارهایی همچون دانشگاه که خود بر اساس آموزش و پژوهش بنیان نهاده شده‌است، این تأثیر به دلیل شرایط و عناصر متفاوت مرتبط با مربی‌گری و همچنین ویژگی‌های ساختاری و آموزشی دانشگاه کمتر است. از طرفی در دانشگاه‌ها، دانشجویان بیشتر به دنبال آموزش هستند و این موضوع به نوبه خود تأثیر مربی‌گری را بر یادگیری کمتر می‌کند. کمتر شدن این تأثیر به دلیل کنش‌هایی است که بین دانشگاه و مشتریان (دانشجویان و کارکنان) در ارتباط با آموزش وجود دارد.

این کنش‌ها به دلیل همپوشانی مربی‌گری با مواردی همچون آموزش کارگاهی، اقدام پژوهی، آموزش عملی و امثال آن‌ها، تأثیر کمتری در محیط آموزشی بر یادگیری سازمانی دارد. اگر استقرار سازمان مربی‌گرا در محیطی غیر آموزشی انجام گیرد، تأثیر متفاوت تری از تحقیق حاضر دارد. کما اینکه ماتسو (2018) نشان داد مربی‌گری مدیریت به طور مستقیم بر یادگیری تیمی و فردی تأثیر می‌گذارد. داگلاس و همکاران (2016) نیز بیان کردند رهبران منابع انسانی با استفاده از مربی‌گری امکان رشد فرهنگ توسعه‌ای و یادگیری فردی و سازمانی را فراهم می‌کنند. به همین ترتیب فتیحی و اجارگاه و همکاران (2017) نشان دادند مربی‌گری در سازمان‌ها از یادگیری حمایت می‌کند. لذا تأثیر کمتر استقرار سازمان مربی‌گرا بر یادگیری سازمانی در محیط‌های آموزشی و تأثیر بیشتر آن در سازمان‌های غیر آموزشی، واقعیت‌پذیری بیشتری را خواهد داشت. زمینه ایجاد در سازمان مربی‌گرا می‌تواند باعث شود تا سازمان مربی‌گرا شکل مناسبی بگیرد. زمینه فرهنگی می‌تواند کمک کند تا سازمان مربی‌گرا از طریق هنجارها و ارزش‌های پیش‌برنده سازمانی، به شکل‌گیری سازمان مربی‌گرا مبادرت ورزد. محیط سازمان با فراهم آوردن امکانات لازم برای مربی‌گری و ایجاد جو مؤثر در سازمان، باعث می‌شود تا منابع انسانی نیز در این زمینه مؤثرتر عمل کنند. منابع انسانی با برنامه‌ریزی و اجرا مناسب در زمینه استقرار سازمان مربی‌گرا، به عنوان عناصر اصلی در زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا، فعالیت می‌کنند. فعالیت منابع انسانی علمی و کارا، می‌تواند باعث شوند تا سازمان بتواند به صورت مربی‌گرا، فرآیندها و فعالیت‌های خود را اجرایی کند. منابع انسانی مهم‌ترین دلیل موفقیت یا عدم موفقیت سازمان در استقرار مربی‌گری است. از جهت دیگر، محیط آموزشی و پژوهشی می‌تواند به سازمان‌ها کمک کنند تا مربی‌گری را مستقر کنند. در دانشگاه فرهنگیان به دلیل وجود چنین محیطی زمینه خوبی برای استقرار وجود دارد. این محیط به همراه سایر زمینه‌های ایجاد، می‌تواند باعث استقرار سازمان مربی‌گرا شود و مسلم است که به تنهایی نمی‌تواند زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا را فراهم آورد. در همین راستا هانت و وینتراب (2006) و خدای و همکاران (2013) بر مؤلفه‌های فرهنگی و عوامل انسانی و زمینه کسب و کار برای ایجاد سازمان مربی‌گرا تأکید دارند. لذا باید

توجه داشت که سازمان‌ها برای تبدیل شدن به سازمان مربی‌گرا، نیازمند تحقق زمینه‌های فرهنگی، عوامل انسانی می‌باشند. تمام تلاش سازمانی در زمینه ایجاد و استقرار سازمان مربی‌گرا، از ابتدا معطوف به فراهم‌آوردن زمینه‌های ایجاد آن بوده‌است و از دلایل عدم موفقیت استقرار سازمان مربی‌گرا، ندادن فرصت به‌منظور ایجاد زمینه‌ها، محیط، فرهنگ و منابع انسانی هم‌سو با استقرار می‌باشد. لذا نتایج این تحقیق به‌درستی نشان می‌دهد که سازمان مربی‌گرا می‌تواند با داشتن زمینه‌هایی، استقرار را سریع‌تر، بهتر و مناسب‌تر و با هزینه‌های کمتری انجام دهند. در این شرایط هزینه‌هایی قبل از استقرار به‌منظور ایجاد زمینه صورت می‌گیرد، اما در طی فرآیند استقرار بهتر می‌توان آن را عملیاتی نمود. فرآیند استقرار سازمان مربی‌گرا یکی از ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا است که از ابعاد مهم استقرار این سازمان است. در حین استقرار سازمان مربی‌گرا، کنش‌هایی صورت می‌گیرد. این کنش‌ها بین کارکنان، مدیران، متولیان، دانشجویان و سایر ذینفعان وجود دارد. هر یک از این گروه‌ها خواسته‌هایی دارند که در هنگام استقرار سازمان مربی‌گرا، باید تأمین گردد. تأمین خواسته‌های دولت و یا هیئت‌امنا‌ی دانشگاه از موضوعاتی است که به تحقق این هدف بهتر کمک می‌کند. مدیران نیز سعی می‌کنند تا تلاش‌های کارمندان و خواسته‌های دانشجویان و اساتید دانشگاه، مالکان و مقامات دانشگاهی را تأمین کنند. تمامی این کنش‌ها باید به نحو مناسبی در فرآیندهای استقرار سازمان مربی‌گرا، عملیاتی و مدیریت شود. لذا کنش‌های افراد و سازمان‌ها، می‌تواند نقش مؤثری در استقرار سازمان مربی‌گرا داشته باشد. تحقیقات سرات (2009)، اروم بیکرت و کلن (2007)، باتلی (2006) و فلدمن (2005) نیز به فرآیندهای سازمان مربی‌گرا و کنش‌های بین افراد سازمان اشاره دارند که تأییدکننده نتایج پژوهش حاضر است. سازمان‌ها باید بعد از ارزیابی وضعیت موجود، برای شکل دادن به اهداف استقرار سازمان مربی‌گرا، گزینه‌های مناسب را ایجاد، اجرا و سپس آن را ارزیابی نموده و به جهت تکرار چرخه موفقیت، در صورت کسب نتایج مثبت، شرایط تشویق پیشرفت‌ها را فراهم نموده و در صورت کسب نتایج منفی، طرح‌های عملیاتی را تعدیل نماید. اجرای فرآیند با توجه به برنامه‌ریزی‌هایی که انجام پذیرفت و با استفاده از چالش‌ها و فرصت‌های پیش‌رو، صورت می‌گیرد. از این طریق می‌توان به طراحی رویکردهای مناسب به‌منظور پایش عملکردها مطابق با برنامه‌ریزی صورت گرفته و طرح‌های استراتژیک سازمان، پرداخت و تمام تلاش‌ها متناسب با برنامه‌ریزی‌های صورت گرفته اجرا و پایش شود. تمام موارد بیان‌شده، با توجه به سطوح فرد، گروه و سازمان بررسی می‌شود و تمام فرآیندهای کنش، پایش، اجرا به‌صورت فردی مدیریت می‌شود. همچنین برخی از این فرآیندها به‌صورت گروهی انجام و برخی دیگر به‌صورت سازمانی مدیریت می‌شوند. نکته مهم در اجرایی کردن سطوح، هماهنگی و

هم‌افزایی سطوح فردی، گروهی و سازمانی است. به همین ترتیب این سطوح در بخش‌های مختلف زمینه استقرار همچون فرهنگ سازمانی که خود می‌تواند شامل فرهنگ افراد، تیم و سازمان باشد، پدیدار می‌شود. از طرفی منابع انسانی در سطوح فردی می‌توانند سطوح گروهی را تحت تأثیر قرار دهند، به طوری که تمام تلاش‌های فردی بتواند به نتیجه خوبی در سطح گروه و سازمان منتج شود. در همین راستا بارون و مورین (2011) معتقدند که مربی‌گری از متغیرهای فردی تأثیر می‌پذیرد. همچنین هاگن (2012) بر تأثیرپذیری مربی‌گری در دو سطح فردی و سازمانی و لوبانس (2009) از سطح تیمی و گروهی اشاره داشتند. این نتایج نشان می‌دهد چون مربی‌گری مفهومی رفتاری است و مؤسسات آموزش عالی می‌توانند استقرار سازمان مربی‌گرا را همانند سایر مفاهیم رفتار سازمانی در سطوح فردی، تیمی و سازمانی تحلیل نمایند. در خصوص متغیر یادگیری سازمانی، نیاز به عناصری همچون برنامه‌ریزی، رهبری و منابع انسانی است. یادگیری‌هایی که بدون یک رهبر مناسب و برنامه‌ریزی دقیق باشد، نمی‌تواند به اهداف یادگیری سازمانی کمک کند. از طرفی فرهنگ نیز در این زمینه دارای اهمیت زیادی است و سازمان مربی‌گرا بر عناصری همچون فرهنگ تأثیر قابل قبولی می‌گذارد. در همین راستا لیمان (2018) و عنایتی و داوودی (2016) به تأثیر راهبردهای سازمان، فرهنگ و محیط رقابتی در یادگیری سازمانی اشاره داشتند. از طرفی فناوری‌هایی که در یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، کمک می‌کند تا یادگیری سازمانی، بهتر و باکیفیت بیشتری صورت گیرد. استفاده از فناوری در یادگیری بالأخص در دوران پسا کرونا دارای تأثیراتی است که می‌تواند به یادگیری سازمانی بیشتر کمک کند و سازمان‌ها در این زمینه آمادگی لازم برای عمل کردن را دارند. تروتورلا و همکاران (2020) با تأکید بر تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در توسعه یادگیری سازمانی به این موضوع به صورت ضمنی اشاره داشته‌اند. این نتایج مؤید این مطلب است که عناصر یادگیری سازمانی می‌توانند به عنوان مؤلفه‌های زمینه‌ای یا درونداد با تأثیر بر مؤلفه‌های فرایندی منجر به ایجاد یادگیری سازمانی در دانشگاه شوند. در بُعد فرایند یادگیری سازمانی، باید تعبیر و به کارگیری متناسب با نیازهای آموزشی و یادگیری سازمان صورت گیرد تا بتوان یادگیری بهتری بر اساس نیازهای سازمان به مربی‌گری و بالعکس صورت گیرد. تحقیقات نیفه (۲۰۰۱) نیز نشان داد کسب دانش جدید، انتشار دانش کسب‌شده، کاربرد دانش و استفاده مولد در دانشگاه، نشانگرهای فرایند یادگیری سازمانی آموزشی می‌باشد. در بُعد سطوح یادگیری، نتایج نشان داد که یادگیری نه تنها به صورت فردی، بلکه می‌تواند به صورت تیمی و سازمانی صورت گیرد. از طرفی در سطح دانشگاه بیشتر یادگیری‌ها به صورت فردی انجام می‌گیرد. هرچند که یادگیری‌ها به صورت گروهی انجام می‌شود اما سطح یادگیری

به صورت فردی عمل می‌کند و این موضوع در راستای هم‌افزایی در سطح تیمی و سازمانی دارای اهمیتی است که یادگیری سازمانی را متمایز از یادگیری‌های فردی می‌کند. در همین راستا سان و اسکات (۲۰۰۳) با تأکید بر انتقال یادگیری در تمام سطوح سازمان (فردی، جمعی، سازمانی) به این مفاهیم اشاره داشته‌اند و معتقدند که تجمیع این یادگیری‌ها با یکدیگر می‌تواند به یادگیری سازمانی و شکل‌گیری آن کمک نماید و این مطالب نتایج مفهومی که از یادگیری در سطح فردی بر ذهن متجلی می‌شود را کامل کرده و مانند تئوری پردازان تفکر سیستمی با تأکید بر یادگیری در سطح گروه و سازمان، سازمان را چارچوبی برای فعالیت افراد تلقی می‌کند.

یافته‌های این پژوهش برای رؤسای دانشگاه فرهنگیان این فرصت را فراهم می‌سازد که ابعاد و مؤلفه‌های استقرار سازمان مربی‌گرا را مورد مطالعه قرار دهند. بر اساس نتایج تحقیق، پیشنهادهای اجرایی زیر در جهت بهره‌گیری از مزایای استقرار سازمان مربی‌گرا ارائه می‌شود:

۱- با توجه به اهمیت یادگیری سازمانی و لزوم استقرار دانشگاه مربی‌گرا، باید فرهنگ سازمانی مورد نیاز، ایجاد گردد. بهترین راه معرفی مناسب و عملیاتی این الگو، روشن شدن اهداف و نتایج آن برای مدیران و کارکنان دانشگاه است تا بر اساس آن برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت مقتضی را طراحی و اجرا شود.

۲- با توجه به اولویت بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا است، پیشنهاد می‌شود رؤسای دانشگاه با تعریف وضعیت موجود و شناسایی نکات مثبت، آسیب‌شناسی لازم را انجام داده (مؤلفه کنش) و با فراهم کردن بستر لازم، موجب جاری کردن رفتار جدید (اجرا) در دانشگاه شده و سیستم ارزیابی مستمر، دقیق و کاربردی برای ارزیابی نتایج استقرار سازمان مربی‌گرا و تغییرات حاصله از اجرای آن در خصوص یادگیری سازمانی (مؤلفه پایش) را فراهم نمایند (بُعد فرایند استقرار سازمان مربی‌گرا).

۳- با توجه به اینکه زمینه استقرار دومین اولویت را در بین ابعاد استقرار سازمان مربی‌گرا کسب کرد، پیشنهاد می‌گردد با پرورش منابع انسانی مجرب و مورد نیاز (مؤلفه نیروی انسانی) و توجه به تحولات محیط سازمانی دانشگاه و انتظارات ذینفعان (مؤلفه محیط آموزشی و پژوهشی) و انتخاب افراد بر اساس شایستگی و به کارگیری سبک‌های مختلف انگیزشی (مؤلفه مدیریت منابع انسانی) و توجه به ارزش‌های اخلاقی (مؤلفه فرهنگی) بستر لازم جهت ایجاد و حفظ ابعاد و مؤلفه‌های استقرار سازمان مربی‌گرا که در این پژوهش به آن اشاره شد، توسط مدیران سازمان فراهم گردد (بُعد زمینه ایجاد سازمان مربی‌گرا).

۴- رؤسای دانشگاه با بهره‌گیری از این الگو، ضمن فراهم نمودن شرایط ایجاد تعادل بین زندگی شخصی و کاری کارکنان (مؤلفه فردی) به بهبود ارتباط مؤثر کمک کرده، موجب تقویت حس مسئولیت‌پذیری

افراد در گروه‌های کاری شده (مؤلفه تیمی) و با خلق ارزش‌های فرهنگی به بهبود فرایند کمک نمایند (مؤلفه سازمانی) و به این ترتیب بهره‌وری دانشگاه را در کلیه سطوح در سه حوزه مسئولین، اعضای هیئت‌علمی و کارکنان را از طریق یادگیری سازمانی افزایش دهند (بعد سطوح تحلیل سازمان مربی‌گرا).

۵- با توجه به اولویت بالای بعد سطوح یادگیری، پیشنهاد می‌شود رؤسای دانشگاه بستر لازم برای رشد کارکنان از طریق یادگیری را به وسیله فراهم آوردن منابع یادگیری، وقت یادگیری (مؤلفه یادگیری فردی) ایجاد کرده و با دادن پاداش به موفقیت‌های گروهی و تجدیدنظر در اثر بازخوردهای متداول یادگیری تیمی، شرایط را برای توانمندسازی کارکنان فراهم نمایند (بعد سطوح یادگیری سازمانی).

۶- مسئولین دانشگاه ضمن شناسایی اطلاعات جدید در حوزه کاری، زمینه مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها (مؤلفه کسب دانش) را فراهم کرده و با تسهیل مبادله آموخته‌ها بین واحدهای سازمانی (مؤلفه انتقال اطلاعات) و تشویق کسب تجربیات جدید (مؤلفه به کارگیری اطلاعات) توان هم‌نوایی سازمان با تقاضاهای محیطی (نهادینه کردن دانش) را افزایش دهند (بعد فرایند یادگیری).

جهت تحقیقات آتی پیشنهاد می‌گردد با توجه به اینکه سازمان‌ها از جمله نظام آموزش عالی در قبال اجتماع مسئولند و برای برآوردن نیازهای ذینفعان خود ملزم نیز هستند به یک سیستم اجتماعی بزرگ‌تر پیوند بخورد، استقرار این مدل با رویکرد یادگیری اجتماعی جهت دستیابی به روش‌ها، بازده، راهبرد، ظرفیت‌سازی و فرهنگ مناسب و کاربردی نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین شناسایی تأثیر هریک از ابعاد رویکرد یادگیری سازمانی بر ابعاد سازمان مربی‌گرا، شناسایی تأثیر هریک از مؤلفه‌های رویکرد یادگیری سازمانی بر مؤلفه‌های سازمان مربی‌گرا نیز جهت پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌گردد.

همواره وجود پاره‌ای از محدودیت‌ها مسیر حرکت تحقیقات را با کندی روبرو می‌کند. با وجود تلاش‌های انجام گرفته برای کاستن از این اشکالات، این پژوهش نیز مانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر از این قاعده مستثنا نبوده و با محدودیت‌های زیر مواجه بوده است:

از جمله عدم وجود سوابق تحقیقاتی مرتبط با موضوع تدوین مدل سازمان مربی‌گرا در سایر دانشگاه‌های کشور، تمایل اندک برخی مدیران دانشگاه فرهنگیان در فرایند تکمیل پرسشنامه به علت مسئولیت خاصی که در دانشگاه داشتند، عدم کنترل و بررسی نقش سایر عوامل تأثیرگذار بر مدل استقرار سازمان مربی‌گرا در دانشگاه فرهنگیان.

References

- Abay, E. Ş.; Turan, S.; Odabaşı, O., & Elçin, M. (2017). Who is the preferred tutor in clinical skills training: physicians, nurses, or peers? *Teaching and Learning in Medicine*, 29(3), 247-254.
- Abbasi, E., & Hejazi, S. Y. (2013). Organizational learning in the higher education system (learning university), (1st ed), University Jihad Publishing Organization. (In Persian)
- Achi, S. E., & Sleilati, E. (2016). The effect of coaching on employee performance in the human resource management field: the case of the Lebanese banking sector. *International Journal of Trade and Global Markets*, 9(2), 137-169.
- Ahmadzadeh, S.; Sayadi, S.; Selajgeh, S., & Sheikhi, A. (2017). Designing a model for managing a manager as an instructor in the Iranian public sector with a synergistic approach, *Transformation Management Research Journal*, 9(18), 117-141. (In Persian)
- Alwani, M., & Khodami, A. (2017). *Coaching an effective approach in human resource management* (concepts, principles and applications), (1st ed), Theran, Jihad Daneshgahi Publishing. (In Persian)
- Ardalan, M. R.; Beheshti Rad, R., & Sultanzadeh, V. (2016). Possibility of establishing responsive organizations based on organizational learning components, *Journal of Executive Management*, 8(15), 31-13. (In Persian)
- 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), 864-847.
- Battle, S. (2006). *Coaching to lead , How to achieve Extraordinary Result with ab Executive coach*, (1st ed), San Francisco: Jossey – Bass.
- Bettis-Outland, H., & Guillory, M. D. (2018). Emotional intelligence and organizational learning at trade shows. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(1), 126-133.
- Boyatzis, R. E., Grant, A., Passarelli, A., & Taylor, S. (2019). Desired outcomes in coaching: coaching for"" sticky"" intentional change. in academy of management proceedings, 1: 15537. Briarcliff Manor, NY 10510: *Academy of Management*.
- Chan, J., & Burgess, J. (2015). Coaching the coaches: a coaching development program within a hong kong organisation, *International Research Conference on Business Economic and Social Sciences*, Published online: 21 May 2019, [https:// doi.org/10.1080/17521882.2019.1619795](https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1619795).

Choe, J. M. (2004). The relationships among management accounting information, organizational learning and production performance. *The Journal of Strategic Information Systems*, 13(1), 61-85.

Crossan, M. M., & Berdrow, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic management journal*, 24(11), 1087-1105.

Daglass, D.; Ridelamiliyar, H.; Gant, A. C., & Rebecal, D. (2016). *Coaching in organizations*. (1st ed), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dehghanan, H.; Kamali, A., & Turkestani M. S. (2016). The Role of management coaching in organizational human resources development, *International Conference on Management and Accounting*, (1st ed), Theran, nikan institute of higher education. (in persian)

Dehghani Soltani M.; Mesbahi, M., & Jamali, Z. (2020). Analyzing the role and culture of motivation and improving organizational learning with emphasis on social capital mediation, *Journal of Organizational Behavior Studies*, 9 Year, 2 (34), 187-159. (in persian)

Eastman, C. A. (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.

Enayati, T., & Davoodi, M. (2016). Identifying and evaluating the dimensions of organizational learning in a government organization, *Journal of Human Resources Studies*, Faculty of Management, Shahid Sattari University, 6(19), 147-169. (In persian)

Fathi Vajargah, C.; Khorasani, A., & Daneshmandi, S. (2017). Coaching in human resources training and improvement, *8th International Management Conference*, Tehran. (In persian)

Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: a review and agenda for future research. *Journal of management*, 31(6), 829-848.

Filipkowski, J.; Ruth., M., & Heverin, A. (2018). Building a coaching culture for change management, *Journal of international coaching federation*, 10, 34-1.

Garcia-Morales, V. J.; Lloréns-Montes, F. J., & Verdu-Jover, A. J. (2007). *Influence of personal mastery on organizational performance through organizational learning and innovation in large firms and SMEs*. *Technovation*, 27(9), 547-568.

Gholamzadeh, R.; Azar, A., & Ghanavati, M. (2012). *Path-Structure modeling in management: application of pls software*, (1st ed), Tehran, Neghah Danesh. (In persian)

Hannafey, F. T., & Vitulano, L. A. (2013). Ethics and executive coaching: an agency theory approach. *Journal of Business Ethics*, 115(3), 599-603.

Hu, B. (2014). Linking business models with technological innovation performance through organizational learning. *European Management Journal*, 32(4), 587-595.

Hulland, J.; Baumgartner, H., & Smith, K. (2018). Marketing survey research best practices: evidence from a review of JAMS articles. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 46(1), 92-108.

Hugen, M. S. (2012). Managerial coaching: a review of the literature, performance improvement quarterly, 24(4), 17-39.

Hunt, J. M., & Weintraub, J. R. (2006). *The coaching organization: a strategy for developing leaders*, (1st ed), Sage Publications.

Jakoob, C., & Coghlan, D. (2015). Sound from silence: on listening I organizational learning, *Human Relations*, 58(1), 68-50.

Katelnikov, V. (2010). Coaching organization, unlocking the full potential of our people, your organizational and our self, <http://www.1000Ventures.com/business-quid/im-coaching-org.html>.

Khodadadi Hosseini, S. H., & Lajevardi, M. (2020). The effect of information technology, knowledge management and organizational learning on organizational performance, *Journal of Resource Management in Law Enforcement*, 7(1), 160 - 135. (in persian)

Kill burg, R. R., & Levinson, H. (2008). Executive dilemmas: coaching and the professional perspective of Harry Levinson, *consulting psychology Journal*, practice and research, 6(1), 32-7.

Laiken, M. E. (2001). Models of organizational learning: paradoxes and best practices in the post industrial workplace

Lauzon, N. (2015). Coaching new school principals during their professional integration: exploring opportunities for improvement. *Journal of Education and Human Development*, 4(1), 147-158

Lien, B. Y. H.; Hung, R. Y., & McLean, G. N. (2007). Organizational learning as an organization development intervention in six high technology firms in Taiwan: An exploratory case study. *Human resource development quarterly*, 18(2), 211-228

Lubans, J. (2009). The Spark plug: a leader's catalyst for change. *library leadership & management*, 23(2), 88.

Lyman, B.; Cowan, L. A., & Hoyt, H. C. (2018). Organizational learning in a college of nursing: a learning history. *Nurse education today*, 61, 134-139.

Marquardt, M. J. (2003). *Bulding the leadering organization mastering the five elementsfor corporate learning*, (1st ed), universityof Washington, Washington.

Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching effect individual learning? the mediating roles of team and individual reflexivity, *personnel review*, 47(1),118-132. Puplisher: emerald Publishing Limited.

Membini, Y. (2015). Investigating the impact of inclusive quality management and organizational learning on organizational excellence, *Police Organizational Development*, 54, 75-6. (in persian)

Moghli, A.; Ahmadi, A.; Azar, A., & Khodami, A. (2013). Identifying the effective factors on creating a coaching organization. *management studies (improvement and transformation)*, 23(71), 185-161. (In persian)

Naderi Bani, N. (2017). *Coaching and Mentoring in organizations*, (1st ed), Tehran, University Jihad Publications. (In persian)

Najoli, H. J. (2009). *Effective learning in organizations*. (1st ed), indiana wesleyan university, advanced seminar and praxis in leadership. retrieved from <http://www.indwes.eduladult-graduateledd-organizational leadershiplcurriculum>.

Neefe, D. O. (2001). Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project) accreditation processes.

Orem, S. L.; Binkert, J., & Clancy, A. L. (2007). *Appreciative coaching: a positive process for change*. (1st ed), San Francisco: Jossey – Bass.

Oreopoulos, P.; Petronijevic, U.; Logel, C., & Beattie, G. (2020). Improving non-academic student outcomes using online and message coaching, *Journal of Economic Behavior & Organization*,171, 342-360.

Rasooli, R. (2011). *Human resource management*, tehran, payame noor university publications. (In persian)

Rosha, A., & Lace, N. (2016). The scope of coaching in the context of organizational change, *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 2(2),1-14.

Roupnel, S.; Rinfre, N., & Grenier, J. (2019). Leabership development. *internal journal management*, 31(3),126-143.

Saeedi Klokhi, T.; Bazrafshan Moghadam, M., & Saeedi Rezvani, M. (2016). Coaching neglected issues in the university, the first international conference on education, *Learning and Sustainable Development*, 1-14. (In persian)

Safarzadeh, H.; Ahmadi Sharif, M., & Zakeri, A. R. (2011). *Principles and foundations of coaching in leading organizations*, (1st ed), Tehran, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University. (In persian)

Serrat, O. (2009). Coaching and mentoring, social network analysis, knowledge solution, asian development bank (ADB), Mandaluyong City.

Sun, P. Y., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 10(4), 121-110.

Torani, H.; Sadeghi, Z., & Namdar Hajieh Agha, S. M. (2018). The effect of organizational learning on succession management with the mediating role of organizational commitment, *Journal of Resource Management in Law Enforcement*, 6(3), 80-57. (In persian)

Tortorella, G. L.; Vergarab, A. M. C.; Jose Arturo Garza-Reyesc, J. A., (2020). Sawhneyd, R, Organizational learning paths based upon industry 4.0 adoption: An empirical study with Brazilian manufacturers, *International Journal of Production Economics*, Publish in Elsevier, 284–294.

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), 166-189.

Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. Industrial and commercial training, *Proquest Education Journals*, 36(3), 96-98.

Yousefi, H. R.; Mashali, B., & Manti, H. (2017). Investigating the feasibility study of the coaching model in human resources training based on the data theory of the foundation, *Tax Research Journal*, 34(82), 257-233. (In persian)