

## تدوین الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان ها

حکیمه خاتون نوری امامزاده\* سید حمید رضا شاوران\*\* سعید رجائی پور\*\*\*

\* دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی- دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان- اصفهان- ایران. E-mail: hakemehnoori@gmail.com

\*\* (نویسنده مسئول) استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان- دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان- اصفهان- ایران. E-mail: reza.shavaran@edu.ui.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان- دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان- اصفهان- ایران. E-mail: S.rajaipour@edu.ui.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۲/۲۲

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۱۰/۱۶

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۴

### چکیده:

سازمان مربیگرا الگوی جدیدی از سازمان‌های عصر دانش است که در آن به موضوع مربیگری به عنوان یک راهبرد مؤثر در توسعه مستمر نیروی انسانی و پرورش توانایی‌های افراد اهمیت داده می‌شود. هدف این پژوهش نیز که در چارچوب رویکرد کیفی انجام گرفت، تدوین الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان‌ها بود. جامعه آماری پژوهش شامل صاحب نظران حوزه مربی‌گری، دانشگاهی و فنی و حرفه‌ای بوده است. داده‌های مورد نیاز از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۶ متخصص و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند جمع‌آوری گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار MAXQDA و از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد، توجه به مأموریت‌گرایی و تمرکز بر رسالت سازمان، انطباق‌پذیری و پویایی سازمان، منابع انسانی ارزش‌آفرین و با انگیزه و ارتباطات و تعاملات سازنده سازمانی، عوامل علی مؤثر در ایجاد هنرستان‌ها به عنوان سازمان مربیگرا هستند. راهبردها شامل طراحی نظام ارزیابی و بازخورد، توسعه‌گری در سازمان و نهادینه‌سازی فرهنگ مربیگری بودند. شرایط زمینه‌ای، عوامل محیطی وظیفه‌ای و تخصصی درون سازمانی و عوامل محیطی عمومی را در بر می‌گرفتند. موانع فرهنگی، ساختاری و انسانی نیز به عنوان عوامل مداخله‌گر شناسایی شدند که برهم‌کنش تمامی مؤلفه‌ها منجر به پدیدآیی پیامدهای اصلی سازمان مربی‌گرا در سه بعد فردی، سازمانی و فرا سازمانی در هنرستان‌ها می‌شوند.

**کلمات کلیدی:** مربیگری، سازمان مربیگرا، توسعه نیروی انسانی، هنرستان

## Developing a coaching- oriented organization model for Vocational school

Hakemeh Khatoon Noori Imamzade\*      Seyyed Hamid Reza Shavaran\*\*      Saeed Rajaipour\*\*\*

\* Hakemeh Khatoon Noori Imamzadeh, PhD student in Educational Management - Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan - Isfahan – Iran. E-mail: [hakemehnoori@gmail.com](mailto:hakemehnoori@gmail.com)

\*\* Seyyed Hamid Reza Shavaran, (Corresponding author) Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: [reza.shavaran@edu.ui.ac.ir](mailto:reza.shavaran@edu.ui.ac.ir)

\*\*\* Saeed Rajaipour, Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: [S.rajaipour@edu.ui.ac.ir](mailto:S.rajaipour@edu.ui.ac.ir)

### Abstract:

The coaching -oriented organization is a new model of knowledge-age organizations in which the issue of coaching is given importance as an effective strategy in the continuous development of human resources and the cultivation of individual abilities. The aim of the present study, which was conducted within the framework of a qualitative approach, is to identify and explain the coaching -oriented organization model for Vocational school. The statistical population of this study included experts in the fields of coaching, academia, and technical and vocational education. The required data were collected through semi-structured interviews with 16 experts using a purposive sampling method. Data analysis was performed using MAXQDA software and based on the Strauss and Corbin design through three stages of open, axial, and selective coding. The research findings showed that paying attention to mission orientation and focusing on the organization's mission, organizational adaptability and dynamism, valuable and motivated human resources, and constructive organizational communications and interactions are causal factors effective in creating conservatories as coaching-oriented organizations. Strategies included designing an evaluation and feedback system, developing the organization, and institutionalizing a coaching culture. Contextual conditions included functional and specialized environmental factors within the organization and general environmental factors. Cultural, structural, and human barriers were also identified as intervening factors, and the interaction of all components leads to the emergence of the main consequences of coaching-oriented organization in three dimensions: individual, organizational, and supra-organizational in conservatories.

**Keywords:** coaching, coaching-oriented organization, human resource development, Vocational school.

سازمان‌های آموزشی یکی از ارکان اصلی تمدن و زیر بنای توسعه جامعه در تمامی ابعاد آن به شمار می‌روند، به طوری که پیشرفت و توسعه جوامع در گرو عملکرد اثربخش این سازمان‌ها است (سوپرمن و ماکاریولا، ۲۰۲۲). در این میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و توجه به مراکز هنرستانی به عنوان یکی از رکن‌های توسعه پایدار مورد پذیرش و تأکید سازمان‌های بین‌المللی مرتبط با آموزش-های فنی و حرفه‌ای و سازمان بین‌المللی کار قرار گرفته است. تأکید بر این موضوع از آن جهت است که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای یکی از اهداف اساسی کشورها برای تربیت نیروی کار متخصص و کارآمد در رشته‌ها و گرایش‌های مختلف به شمار می‌آید و از نظر تأثیرات اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در رشد و توسعه کشور اهمیت بالایی دارد (پازوکی و همکاران، ۱۴۰۱).

از طرفی در سال‌های اخیر اهداف سازمان‌ها آموزشی، فراتر از بهبود بهره‌وری در وظایف ساده و به سمت توانمندسازی افرادی با مهارت‌های مورد نیاز برای انجام کارهای پویا گسترش یافته است. به طوری که غالب این سازمان‌ها به دنبال یافتن روش‌های نوینی در جهت بهبود یادگیری، آموزش و فرایند‌های کاری و توسعه نیروی انسانی خود هستند. از همین رو به ابزار مربیگری در آموزش توجه ویژه‌ای شده و به عنوان روشی برای توانمندسازی منابع انسانی، محبوبیت فراوانی میان رهبران و کارکنان سازمان‌ها پیدا کرده است. این توجهات موجب شده است که منابع مادی، مالی و انسانی زیادی را بر روی آن سرمایه‌گذاری کنند و از این روش برای ارتقای بهره‌وری و بهبود عملکرد کارکنان خود مورد استفاده قرار دهند (چناری و همکاران، ۱۳۹۹).

شیوه مربیگری یکی از راهبردهای مفید برای توسعه قابلیت‌های نیروی انسانی است که با کاربرد آن، سازمان‌ها می‌توانند به اهدافی چون بهبود عملکرد، اثربخشی سازمان و کارکنان، تغییر رفتار، بهبود یادگیری، توسعه دانش و مهارت‌های افراد جامعه عمل بپوشانند (فیلیپ کاوسکی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) و ولفین<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) با بررسی دیدگاه رهبران آموزشی، پژوهشگران و مصلحانی از جمله نایت<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، وی<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، کمپبل و مالکوس<sup>۶</sup> (۲۰۱۱)، گانتز<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۵) و کرافت<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۸) بر این باور است که از دید آن‌ها مربیگری یک اهرم امیدوارکننده برای بهبود فعالیت‌های آموزشی است که با بهره‌مندی از مزایای آن می‌توان به بهبود شایستگی‌های افراد کمک کرد. در همین راستا و برای گسترش توأمان دانش، یادگیری و توسعه نیروی انسانی، یکی از اقدامات اولیه، برنامه‌ریزی، سازماندهی، اجرا، ارزیابی و نظارت بر فرایند مربیگری به عنوان یک سازوکار اجرایی و مدیریتی، ایجاد سازمان مربیگرا است (موغلی و همکاران، ۱۳۹۲). سازمان مربیگرا بعنوان آخرین نسل سازمان‌های هدایت‌گر دانش و یادگیری تلقی می‌شود، که بسیاری از سازمان‌های آموزشی بدلالی از جمله عدم بازدهی و رکود ناشی از عملکرد ضعیف، کاهش هزینه‌های سازمانی، عدم پاسخگویی آموزش‌های معمولی و یک طرفه، لزوم توجه به آموزش‌های بازخوردی و شاگرد محور و اهمیت توسعه نیروی انسانی و مدیریت استعدادها، از این رویکرد بهره‌می‌گیرند (خدای، ۱۳۹۲).

با اینکه مربیگری در آموزش، حالت تعاملی و حمایتی دارد، موجب بهبود فرایند آموزش و پرورش می‌شود و به دنبال ایجاد فرصت‌هایی برای رشد شاگردان است تا آن‌ها را به درستی هدایت کند (فیاضی و ایوب زاده، ۱۳۹۴). اما در کشور ما علیرغم داشتن پیشینه تاریخی و بومی بودن روش مربیگری و سابقه دیرپای شیوه استاد-شاگردی در بسیاری از عرصه‌های کاری و مهارتی، از این روش کمتر به عنوان یک ساختار و الگوی مناسب در سازمان‌های آموزشی استفاده شده است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶). این در حالی است که هنرستان‌ها با مشکلات اساسی، دست به گریبان هستند و به باور کارشناسان، این مراکز باید در جهتی حرکت کنند که کارآیی و اثربخشی آن‌ها در مقایسه با هزینه‌هایشان، افزون‌تر باشد (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸). به ویژه اینکه در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای طی چند دهه اخیر تغییرات وسیعی از تأکید بر آموزش انفرادی تا آموزش شاگردان در تیم‌های زیر نظر مربیان تعلیم دیده اتفاق افتاده است. بنابراین، آموزش فنی و حرفه‌ای باید پاسخگوی تغییرات انجام شده و در حال اتفاق باشد و بتواند خود را با آن به نومناسبی تطبیق دهد (خلاق، ۱۳۹۳).

1 . Suparman & Macariola

2 . Filipkowski

3 . Woulfin

4 . Knight

5 . Wei

6 . Campbell & Malkus

7 . Gunter

8 . Kraft

این پژوهش در همین راستا و با این فرض انجام شده است که برای بهبود کیفیت عملکرد مراکز هنرستانی و توسعه توانمندی نیروی انسانی آن می توان از رویکرد مربی گری و کاربست آن در فرایندهای سازمانی هنرستان ها بهره مند شد. بطور مشخص، این پژوهش با رویکرد داده بنیاد و با هدف شناسایی مؤلفه های سازمان مربی گرا به دنبال ارائه الگویی برای پیاده سازی مربیگری در مراکز هنرستانی بوده و به این سؤال اساسی پاسخ داده است که الگوی مطلوب ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان های فنی حرفه ای و کار دانش چگونه است؟

## مبانی و پیشینه نظری

ویتمور<sup>۱</sup> (۱۳۹۸/۲۰۰۲) که از پیشگامان و متخصصان حوزه مربیگری است، مربی گری را عملی می داند که به واسطه آن قفل استعداد های افراد برای به حداکثر رساندن عملکردشان گشوده می شود. پوریت<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) نیز اعلام داشته است، مربیگری فرآیندی است که نه تنها به ارتقای تغییرات انسانی توجه دارد، بلکه مهم تر از آن، بر ارتقای پیشرفت نیروی انسانی متمرکز است. وی از مربیان، به عنوان عوامل روانی- اجتماعی تغییر نام می برد که نقش ابزارهای سازنده و تسهیل کننده تحول نیروی انسانی را بر عهده می گیرند. در همین راستا، مونرو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰) مربیگری را روشی مبتنی بر گفتگو می دانند که بر افزایش یادگیری و توسعه افراد از طریق افزایش خودآگاهی و احساس مسئولیت شخصی تمرکز دارد و در این فرایند، از طریق پرسش، گوش دادن فعال و چالش مناسب در یک فضای حمایتی و تشویقی، یادگیری خودراهبر برای مرتبه تسهیل می شود. بنابراین هدف توسعه فعالیت های مربیگرایانه در زمینه و بافت سازمان، افزایش اثربخشی فعالیت های یاددهی- یادگیری است.

در مطالعه گورملی و ون نیووربرگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) در خصوص فرهنگ مربیگری مدارس، مشخص شد که توسعه مربیگری، زمینه ساز جو سازمانی مثبت و حمایتی برای ارتقاء رشد شخصی و سازمانی است. از نظر آن ها، تحقق این فرهنگ در جامعه مدرسه، مستلزم تغییرات رویه ای و مدیریتی در عمل و مهم تر از آن، تغییر در نگرش ها و عادات در بسیاری از جنبه های زندگی مدرسه ای است. زیرا از این طریق، می توان یک شیوه جدید و پایدار سازمانی ایجاد کرد که توانمندی فراگیران و مربیان در آن شکوفا گردد. آن ها مطرح کرده اند که فرهنگ مربیگری در سازمان، زمانی بوجود خواهد آمد که این رویکرد به عنوان بخشی از برنامه های راهبردی و به صورت یک الگوی کارآمد گنجانده شود. همین موارد موجب توجه جدی به سازمان مربیگرا، در سال های اخیر بعنوان یک الگوی سازمانی شده است. سازمان مربیگرا سازمانی است که در پی ارتقای عملکرد و توانمند سازی افراد سازمان است. به بیان دیگر، هدف از استقرار آن، توسعه بالقوه سازمان از طریق توسعه افراد و گروه هاست و مسیر منتهی به این هدف، اجرای اصول و فنون مربیگری است (آگون سانیا، ۲۰۲۰). در سازمان مربیگرا، افراد بر روی مهارت ها، الزامات بهبود عملکرد فردی و موفقیت آمیز شدن نتایج تمرکز می کنند که این موارد علاوه بر افزایش مهارت های ارتباطی، حل مسئله و ارتقای توانمندی های فردی به توسعه شایستگی های اساسی شغلی نیز منجر می شود (ژائو و لی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰) و تلاش می شود تا با بهره گیری از رویکرد مربیگری، یک رابطه حمایتی، بین سایر اعضای سازمان برقرار و انتقال دانش و مهارت سازمانی تسهیل و شرایط شکوفایی استعداد های آن ها فراهم شود به طوریکه برای زندگی شخصی و شغلی و اجتماعی آمادگی لازم را به دست آورند و فضای لازم برای اندیشه زایی و تفکر، بازخورد و یادگیری در سازمان ایجاد گردد (خدای، ۱۳۹۲). به واسطه همین تأثیرات سازنده امروزه استقبال از رویکرد مربیگری در مدارس نیز به یک مکانیسم قدرتمند تبدیل شده است و زمینه مناسبی را برای پیشرفت سیستماتیک شیوه های فراگیر محور ایجاد می کند (تیشا<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲).

در صورت تاکید و تمرکز بر این موارد و اتخاذ رویکرد مربیگری برای مبدل شدن به سازمان مربیگرا در هنرستان ها، می توان امیدوار بود که این سازمان های آموزشی بتوانند در مقام یک سازمان پویا، در برابر محدودیت منابع و امکانات، تغییرات سریع و همچنین محیط پرتنش خود به موقع عکس العمل نشان دهند، رسالت و مأموریت خود را بهتر عملی سازند و با ایجاد بینش مناسب و تسهیل انتقال دانش در مربیان، توانمندی ها و تجارب سرمایه های انسانی خود را در مسیر بهره مندی فراگیران به نحو مؤثرتری به آن ها انتقال دهند. چرا که پژوهش حاضر در صدد برآمده تا شکاف های موجود در مطالعات قبلی را پوشش داده و دیدگاه های جدیدی در حوزه

1 . Whitmore

2 . Porritt

3 . Munro

4 . Gormley & van Nieuwerburgh

5 . Ogunsanya

6 . Zhao & Liu

7 . Tisha

آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه کند که با ترکیب مفاهیم مربی‌گری با چالش‌های نظام آموزشی فنی و حرفه‌ای، رویکردی نوآورانه پدید آورد و برای برای پیاده‌سازی سازمان مربی‌گرا در هنرستان‌ها الگویی بومی ارائه نماید.

## پیشینه پژوهشی

در سال‌های اخیر مربیگری بعنوان یک ابزار توسعه‌ای در نظر گرفته شده است که هدف اولیه آن توانمندسازی نیروی انسانی و هدف غایی آن ایجاد یک سازمان مربیگرا بوده است. به همین دلیل مقوله مربیگرایی و بتازگی سازمان مربی‌گرا، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از آنجا که در خصوص موضوع اصلی پژوهش یعنی "تدوین الگوی یک سازمان مربی‌گرا در هنرستان‌ها" پژوهش‌های درخور و شایسته‌ای وجود نداشت، ادبیات پژوهش پیرامون این موضوع از غنای لازم برخوردار نبود و عمده مطالعات محدود به روش مربی‌گری بود، پژوهشگران این مطالعه درصدد آن برآمدند تا در حیطه هنرستان‌ها به طراحی و تدوین مدلی بپردازند که ابعاد مختلف چنین سازمانی (فرایندها، ساختار، سبک رهبری، فرهنگ و...) را در قالب یک پژوهش کیفی پوشش دهند.

با توجه به پژوهش‌های مورد بررسی خدای (۱۳۹۲) معتقد است، سه دسته عوامل منابع انسانی، زمینه‌های کسب و کار و فرهنگ مربی‌گری بر ایجاد سازمان مربیگرا تأثیرگذار هستند. وی براین باور است که مدیریت و رهبری، پرورش منابع انسانی، تدوین چشم‌انداز مبتنی بر تعالی، رصد تحولات محیطی، نگرش غیر ابزاری به کارکنان، ارزش‌گذاری به یادگیری و بهبود مستمر از جمله مقوله‌های اساسی برای ایجاد سازمان مربیگرا هستند و استقرار آن منجر به تقویت ارتباطات سازمانی، بهبود فرایندها، اثربخشی سازمان، عمق بخشی به یادگیری و بهبود فرهنگ سازمانی می‌شود. به زعم فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۴) برای استقرار مربیگری در سازمان توجه به ساختار، فرهنگ، حمایت سازمانی، برنامه‌ریزی آموزشی و سیستم‌های ارزیابی عملکردی و زمینه‌هایی چون مهارت‌های مربیان در بعد آموزشی، ارتباطی و انگیزشی و همچنین تعهد و مسئولیت‌پذیری افراد ضروری است.

داستانی و همکاران (۱۳۹۸) معتقدند برای بهره‌گیری از فرهنگ مربیگری در پارک‌های علم و فناوری، استراتژی‌هایی چون توسعه سازمانی، استخدام مبتنی بر شایستگی، مدیریت عملکرد، آموزش و یادگیری، رهبری و توسعه ارتباطات سازمانی مؤثرند و پیامدهای این عمل سه بعد (فردی، سازمانی و فراسازمانی) را دربرمی‌گیرد که موجب بهبود شایستگی‌ها در سطح فردی، نهادینه شدن مدیریت دانش در سازمان و تأثیرگذاری مثبت بر توسعه اقتصادی و اجتماعی در مقیاس فراسازمانی می‌شود. یافته‌های پژوهش مشهدی و قرونه (۱۴۰۰) حاکی از آن بود، فرآیند به‌کارگیری مربیگری در سازمان با مداخله‌گرهای ساختاری، قانونی، مالی، فرهنگی و انسانی مواجه است و از طریق ایجاد زمینه‌هایی مانند: یادگیری ضمن خدمت، فراهم کردن فرصت رشد و آینده‌نگری می‌توان این رویکرد را در سازمان عملی ساخت. رأفتی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در طراحی مدل مربیگری سازمانی سه مقوله اصلی ویژگی‌های مربیان، متریان و سازمان را شناسایی کردند. که بر اساس آن ویژگی‌های رفتاری، اخلاقی، نگرشی و فردی مربیان و متریان و خصوصیات فرهنگی، ساختاری و مدیریتی سازمان دارای اهمیت هستند.

به باور ثقفی و همکاران (۱۴۰۰) برای استقرار سازمان مربیگرا پرداختن به زمینه‌های فرهنگی، مدیریت منابع انسانی، محیط آموزشی و عوامل انسانی دارای اهمیت هستند که در نهایت منجر به بهبود عملکرد فردی، تیمی و سازمانی و یادگیری سازمانی می‌شود که از طریق آن می‌توان یادگیری جمعی و سازمانی را بهبود بخشید و ساختار یادگیری سازمانی و فرهنگ یادگیری را تقویت کرد. گل‌پرور و همکاران (۱۴۰۲) نیز در طراحی الگوی سازمان مربیگرا با رویکرد پرورش سرمایه انسانی الگویی شامل تغییرات و تحولات محیطی، لزوم پرورش سرمایه انسانی و توسعه سازمانی، ویژگی‌های شخصیتی و دانش و مهارت‌های مربیان، ویژگی‌های شخصیتی و نگرش‌های متریان، راهبرد‌های مدیریت و رهبری، ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، زیرساخت‌ها و فناوری، مزایای فردی مانند توسعه نگرش و پیامدهای رفتاری مثبت و مزایای سازمانی مانند تحول سازمانی و جو پویا و چابک سازمانی را مشخص نمودند که با استقرار آن می‌توان زمینه توانمندسازی مدیران و کارکنان و انعطاف‌پذیری آن‌ها برای تسهیل تغییرات مثبت سازمانی را فراهم کرد.

مایر و بونس<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی کیفی با هدف بررسی تأثیر مربیان مدارس نتیجه گرفته‌اند مربیان با کمک روش‌های مربیگری فضایی را در مدارس فراهم می‌کنند که حمایت، اعتماد و توسعه مدیران و معلمان مدارس را در پی دارد و به توسعه منابع انسانی، بهبود فعالیت‌های سازمانی و ایجاد تغییر منجر می‌شود. تی‌منت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۴) هم اعلام کرده‌اند سازمان‌هایی که از رویکرد مربیگری استفاده می‌کنند، توانایی کارکنان را افزایش می‌دهند. بنابراین لازم است کارکنان خود را در یادگیری شغلی حمایت

1 . Mayer & Boness

2 . Teemant

کرده و فضا و شرایط مناسب برای تفکر، بازخورد و یادگیری فراهم سازند. به باور سیلرز و پرایس<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) توسعه حرفه ای معلمان، تعاملات و اعتماد بین معلمان و مربیان عوامل مهمی در اثربخشی اجرای الگو مربیگری هستند و به کارگیری آن، پیامدهای مثبتی مانند بهبود عملکرد حرفه ای معلمان و پیشرفت دانش آموزان را به دنبال داشته است.

نتایج پژوهش بارنز<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی تأثیر مهارت های مربیگری در توسعه و اثربخشی فعالیت ها و عملکرد اساتید و دانشجویان، بیانگر آن است که فراهم آوردن زمینه بازخورد، روابط مؤثر بین اساتید و دانشجویان و جو و فرهنگ اثربخش برای اجرای مربیگری کارساز بوده و مهارت های مربیگری مانند تأکید بر مثبت گرایی، بازخورد مناسب، پرسش های مفید و تعاملات سازنده تأثیر مثبتی در توسعه اثربخش محیط آموزشی ایجاد کرده و منجر به افزایش تجربیات، مشارکت، احترام متقابل و مسئولیت پذیری دانشجویان شده است. بویاتزیس<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نیز تأثیرات مربیگری بر دانشجویان دانشگاه کیس وسترن سیدنی را بررسی کرده و دریافتند مربیگری، ابزاری مؤثر برای تسهیل تغییرات مثبت در مراکز آموزشی و راهی برای افزایش دستیابی به اهداف آموزشی و تقویت مهارت تفکر و یادگیری است. به زعم ون نیووربرگ و همکاران (۲۰۲۰) تأمل و پرسشگری، احساس امنیت و اعتماد، تمرکز بر روی موضوعات اساسی و نگرش و احساسات مثبت چهار مؤلفه اساسی برای اجرای رویکرد مربیگری در مدارس است.

یافته های پژوهش پوریت (۲۰۲۱) نشان می دهد که رهبران مدارس مربیگرا باید دارای سطوح بالایی از خودآگاهی، دانش، درک و مهارت های مربیگری بوده و از ویژگی هایی مانند، بازخورد دادن، طرح پرسش های تأمل برانگیز، همدلی در روابط و قابلیت ایجاد محیطی امن برای رشد و توسعه همکاران برخوردار باشند. به اعتقاد وی برای اجرای مربیگری در مدرسه توجه به زمینه هایی مانند ایجاد بینش مثبت نسبت به مربی گری، جو و فرهنگ مدرسه، مشارکت و میزان پذیرش همکاران مهم است. به باور ولاچوپولس<sup>۴</sup> (۲۰۲۱) نیز فقدان برنامه ریزی توسعه، فقدان نیروی انسانی و عدم وضوح در برنامه ها از جمله چالش های اجرای برنامه های مربیگری در محیط های آموزشی است، برای ایجاد تغییرات آموزشی، ویژگی های مسئولیت پذیری، انعطاف پذیری، پیش بینی برای آینده، خلاقیت و رابطه همدلانه در بطن سازمان ضروری است و باید راهبردهایی مانند حمایت رهبران، برنامه های راهبردی و الهام بخشی مربیان اتخاذ گردد. وندربان<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان دادند که برای انتقال آسان کارآموزان به بازار کار، مربیان باید شایستگی های اصلی یک مربی را داشته باشند، محیط مربیگری امنی ایجاد کنند و آن ها را مورد حمایت قرار دهند. نتایج این پژوهش بر اهمیت نگرش و دانش حرفه ای مربیان و حمایت سازمان از برنامه های مربیگری تأکید می کند، در صورت فقدان مربیان حرفه ای و فرهنگ حمایت گر سازمانی اجرای برنامه های مربی گری امکان پذیر نیست.

مرور پیشینه پژوهش نشان داد که موضوع سازمان مربیگرا، رویکردی نو و تازه در بهبود عملکرد سازمان های آموزشی است و به کارگیری مربیگری در هنرستان ها نه تنها به صورت یک کل سازمان یافته و در مفهومی به نام سازمان مربیگرا فاقد ادبیات منسجم و کمتر شناخته شده است، بلکه پرداختن به این موضوع در پژوهش هایی که مرتبط با حوزه هنرستان ها باشد، مورد توجه قرار نگرفته است. با توجه به نقش مؤثری که هنرستان ها بر اشتغال زایی و کارآفرینی و توسعه کشور دارند، پژوهشگران در صدد برآمدن تا از طریق پاسخ به سؤالات زیر به دنبال تدوین الگوی سازمان مربیگرا برای کاربردی در هنرستان ها برآیند:

- ۱- ابعاد و مولفه های سازمان مربیگرا برای هنرستان ها چه مواردی هستند؟
- ۲- عوامل علی الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان ها کدامند؟
- ۳- شرایط زمینه ای الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان ها کدامند؟
- ۴- عوامل مداخله گر مؤثر در ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان های چه مواردی هستند؟
- ۵- راهبردهای ایجاد یک سازمان مربیگرا در هنرستان ها کدامند؟
- ۶- پیامدهای استقرار الگوی سازمان مربیگرا در هنرستان ها چیست؟

1 . Sailors & Price

2 . Barnes

3 . Boyatzis

4 . Vlachopoulos

5 . Van der Baan

پژوهش حاضر با هدف تدوین الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش در قلمرو زمانی سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ انجام شد. داده‌های اولیه پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۶ نفر از صاحب نظران عرصه مربیگری، اساتید دانشگاهی و کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌ای به صورت گفتگوی نیمه ساختار یافته و با روش نمونه‌گیری هدفمند جمع‌آوری و ثبت گردید. از این روی می‌توان این پژوهش را از حیث هدف در زمره پژوهش‌های کیفی دسته‌بندی نمود که از روش پدیدارشناسی تفسیری برای کشف ابعاد، مولفه‌ها و عناصر الگوی سازمان مربیگرا در هنرستان‌ها بهره برده و به منظور دستیابی به مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها و رسیدن به چارچوب مفهومی کلی و دسته‌بندی مقوله‌ها؛ از تکنیک‌های کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده نموده است.

انجام مصاحبه‌ها در این پژوهش با ۱۶ خبره به حد اشباع نظری رسید؛ سپس متن مصاحبه‌ها به صورت مکتوب در آمد به طوری که در ابتدا متن مصاحبه‌ها، کلمه به کلمه و خط به خط بررسی و فرایند کدگذاری باز انجام شد که در مجموع ۷۷۳ کد باز به دست آمد. پس از پالایش کدها و دسته‌بندی مجدد، تعداد ۳۳۸ کد اولیه شناسایی شد و در ادامه مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری باز با هم مقایسه و ادغام شدند. در نهایت پس از بررسی و بازاندیشی کدگذاری‌های باز و محوری، به فرآیند ترکیب و بهبود مقوله‌ها پرداخته شد. دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و به صورت مقوله‌های فرعی و مقوله‌های اصلی استخراج شد و الگوی کلی با ۴۴ کد فرعی و ۱۵ کد اصلی ارائه گردید. در نهایت تحلیل نهایی داده‌ها و استخراج الگوی مورد نظر با استفاده از نرم افزار مکس کیودا<sup>۱</sup> صورت گرفت.

در این پژوهش به منظور تعیین روایی و پایایی، معیارهای اعتبار، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت اعتماد به‌عنوان شاخص‌های اصلی کیفیت پژوهش مورد توجه قرار گرفتند؛ بر این اساس برای افزایش اعتبار و اطمینان از اینکه یافته‌ها به درستی دیدگاه‌ها و تجربیات مشارکت‌کنندگان را منعکس می‌سازند، یکی از اقدامات انجام شده، بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان بود به طوری که پس از تحلیل اولیه داده‌ها، مقوله‌ها و نتایج اولیه با چند نفر از مصاحبه‌شوندگان به اشتراک گذاشته شد که همخوانی کدها و مقوله‌های استخراج‌شده مورد تأیید ایشان قرار گرفت. همچنین مصاحبه‌های عمیقی با ۱۶ خبره برای امکان کاوش عمیق در تجاربشان و بهره‌گیری از دیدگاه‌های متنوع فراهم شد. پرسش‌های مصاحبه به صورت انعطاف‌پذیر و متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان تنظیم شدند تا از درک دقیق دیدگاه‌هایشان اطمینان حاصل شود. همچنین در جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مثلث‌سازی داده‌ها استفاده شد و دیدگاه خبرگان در سه حوزه تخصصی مورد مطالعه قرار گرفت که این نظرات سه‌گانه منجر شد تا یافته‌ها از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرند و غنای یافته‌ها افزایش یابد.

به منظور اعتباربخشی بیرونی؛ الگوی مورد نظر، با پژوهش‌های مشابه مورد مقایسه قرار گرفت و میزان تطابق و تمایز آن با الگوهای پیشین، بررسی شد و عملیاتی بودن آن در محیط هنرستان‌ها از طریق ارزیابی توسط متخصصان آموزشی و تأیید خبرگان حوزه‌های مربیگری، دانشگاهی و فنی و حرفه‌ای مورد سنجش قرار گرفت. افزون بر این سعی گردید تا در مرحله انتخاب موضوع؛ مبانی نظری و پیشینه تحقیقات انجام شده در زمینه سازمان مربیگرا و مربیگری در سازمان‌های مختلف بررسی شود. در این پژوهش تلاش شد تا به طور مفصل به توصیف و ارائه مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده سازمان مربیگرا پرداخته شود تا از این طریق پژوهشگران، دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیران آموزشی که این پژوهش را مطالعه می‌کنند بتوانند با در دست داشتن اطلاعات لازم، در خصوص کاربرد یافته‌های این پژوهش در محیط‌های مشابه تصمیم‌گیری کنند.

در خصوص اطمینان‌پذیری، در این پژوهش سعی شد تا در ابتدای مصاحبه‌ها، اطلاعاتی در خصوص اهداف مطالعه به شرکت‌کنندگان ارائه شود و از این طریق اعتماد آن‌ها جلب گردد. همچنین برای اطمینان از اینکه فرآیند پژوهش قابل تکرار و منسجم است گزارش شفاف و کاملی از مراحل پژوهش، شامل نمونه‌گیری هدفمند، طراحی مصاحبه‌ها، مراحل کدگذاری و تحلیل نهایی، تهیه شد و در اختیار اساتید راهنما قرار گرفت و مقایسه مداوم داده‌ها انجام شد به طوری که در طول فرآیند کدگذاری، داده‌ها به صورت مستمر مقایسه شدند تا از انسجام و ثبات در استخراج مقوله‌ها اطمینان حاصل شود. همچنین تمامی فعالیت‌های پژوهشی، از جمله جلسات مصاحبه، مشاهدات مشارکتی و تحلیل‌ها، به صورت نظام‌مند ثبت شدند تا امکان بازرسی فرآیند فراهم باشد.

و در نهایت برای اطمینان از اینکه یافته‌ها مبتنی بر داده‌های واقعی و عاری از سوگیری‌های پژوهشگر هستند؛ از روش توافق درون موضوعی توسط دو کدگذار استفاده گردید و تمام کدهای استخراج شده و تفسیرهای صورت گرفته با نظر و بازبینی فرد مستقل انجام شد و ارتباط دهی و معنا بخشی داده‌ها و مقوله‌بندی آن‌ها با دقت صورت گرفت و توسط چند نفر از خبرگان در دسترس نیز

بازنگری شد و نظرات اصلاحی آن ها اعمال گردید. همچنین تمامی مراحل انجام پژوهش، از جمله جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری ها و یادداشت‌نویسی‌ها به‌دقت مستند شدند. این اسناد در اختیار اساتید راهنما قرار گرفت تا شفافیت فرآیند تضمین شود. علاوه بر این تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا انجام شد که امکان ردیابی کدها و مقوله‌ها را فراهم کرد و از دقت و نظام‌مندی فرآیند اطمینان داد.

## یافته های پژوهش

در این پژوهش با تعدادی از خبرگان حوزه مربیگری، دانشگاهی و فنی و حرفه ای مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد که مشخصات آن ها در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مشخصات مصاحبه شوندهگان

ردیف	سمت	رشته تحصیلی	سابقه خدمت	تحصیلات	جنسیت
۱	مدیر توسعه نیروی انسانی و استاد دانشگاه	مدیریت دولتی	۲۶	دکتری	مرد
۲	مربی سازمانی و مدیر منابع انسانی	مدیریت منابع انسانی	۲۷	دکتری	مرد
۳	مربی و مدیر فنی و حرفه ای	مدیریت آموزشی	۱۷	دکتری	مرد
۴	مربی و مشاور سازمانی	روانشناسی صنعتی و سازمانی	۲۰	کارشناسی ارشد	مرد
۵	استاد دانشگاه	مدیریت آموزشی	۲۵	دکتری	زن
۶	مدیر بخش منابع انسانی و استاد دانشگاه	مدیریت منابع انسانی	۳۵	دکتری	مرد
۷	مؤلف و محقق در زمینه مربیگری و مدرس دانشگاه	مدیریت آموزشی	۳۹	دکتری	مرد
۸	مدیر هنرستان	برنامه ریزی آموزشی	۲۷	کارشناسی ارشد	زن
۹	مدرس دانشگاه و شاغل در بخش تحقیق و توسعه	مدیریت آموزشی	۲۰	دکتری	مرد
۱۰	مدیر عامل و کوچ حرفه ای (دارای تأییدیه PCC)	مدیریت کسب و کار	۲۳	کارشناسی ارشد	مرد
۱۱	مدرس و کارشناس فنی حرفه ای	کارشناس برق - قدرت و ارشد مدیریت	۲۶	کارشناسی ارشد	مرد
۱۲	مدرس بین المللی کوچینگ	مدیریت منابع انسانی و مربیگری	۱۷	کارشناسی ارشد	مرد
۱۳	پژوهشگر و استادیار دانشگاه	مدیریت آموزشی	۹	دکتری	زن
۱۴	کارشناس پژوهشی آموزش و پرورش	تحقیقات آموزشی	۲۲	دکتری	مرد
۱۵	عضو هیئت علمی و مربی شغلی سازمانی	مدیریت آموزشی	۳۸	کارشناسی ارشد	مرد
۱۶	کارشناس منابع انسانی بخش فنی حرفه ای	مدیریت آموزشی	۱۶	دکتری	زن

به منظور دستیابی به نظریه برآمده از بافت و زمینه واقعی و پاسخ گویی به سؤالات پژوهش و بمنظور مشخص کردن مؤلفه ها و ابعاد الگوی سازمان مربیگرا برای هنرستان ها از دیدگاه صاحب نظران و خبرگان، از طرح اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده شد. در ادامه ضمن بیان نتایج، عناصر الگوی سازمان مربیگرا بر اساس چارچوب بندی نظریه داده بنیاد به همراه الگوی تجسمی آن براساس سؤالات پژوهش ارائه شده است:

### سؤال اول: ابعاد و مؤلفه های اصلی سازمان مربیگرا در هنرستان ها کدامند؟

پدیده محوری مورد مطالعه این پژوهش، سازمان مربیگرا و مولفه های آن بود که خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. کدهای مربوط به مولفه های پدیده محوری (سازمان مربی گرا در هنرستان ها)

ردیف	کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
------	-------------	------------	---------	--------------	------------

مؤلفه های سازمان مربیگرا	۶۲/۵	۱۰	نظام مبتنی بر تعاملات بازخورد محور	بازخوردهای مؤثر، ارتباطات تعاملی همراه با بازخورد، امیدوارسازی و انگیزه بخشی، دریافت نظرات، گوش دادن فعالانه.	۱
	۵۶/۲	۹	پرسشگری و اندیشه ورزی	تشویق پرسشگری، آموزش به شیوه پرسشگرانه، تبیین چستی و چرایی مربیگری، تاکید بر سؤالات تامل برانگیز، اندیشه ورزی و تأمل در رفتارها و عملکردها	۲
	۵۰	۸	مسئولیت پذیری و خودآگاهی	مسئولیت پذیری، خودآگاهی نسبت به وظایف، آگاهی بخشی نسبت به تبعات رفتارها و عملکردها.	۳
	۶۲/۵	۱۰	یادگیری مستمر و مشارکتی	گسترش تجارب و دانش، تسهیم دانش حرفه‌ای، تأکید بر مشارکت، تسهیل یادگیری مهارت‌ها، یادگیرنده محوری و ترویج یادگیری و یاددهی.	۴
	۶۸/۸	۱۱	توانمندسازی فردی	باورمندی به قابلیت‌های فردی، برجسته‌سازی نقاط مثبت افراد، ارج نهادن به توانمندی‌ها، تاکید بر خودراهبری و خود نظارت‌گری، تکیه بر پتانسیل‌های فردی و سازمانی	۵
	۸۷/۵	۱۴	نظام ارتباطی مبتنی بر اعتماد و احترام	اعتمادسازی و احترام متقابل، ترویج نوعدوستی و همدلی، توانایی درک موقعیت همدیگر، حمایت اعضای سازمان از یکدیگر، تعاملات دوستانه.	۶
	۴۳/۸	۷	پویایی و آینده نگری	شفافیت اهداف سازمانی، روشن بودن برنامه های پیش رو، خلاقیت و نوآوری، استقبال از ایده های نوآورانه.	۷
<p>نمونه نظرات مصاحبه شوندگان:</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۶: «تمرکز بر یادگیری عملی، شاگرد محوری، روابط حمایتی و اعتماد متقابل، بکارگیری تجارب شخصی از مهم ترین مشخصه های ی سازمان مربیگرا است که همه این ها به اصول و مهارت هایی مانند پرسشگری، بازخورد، خودآگاهی، مسئولیت پذیری و ... معطوف است.»</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۱: «در سازمان مربیگرا افراد به تسهیم دانش حرفه ای و گسترش یادگیری می پردازند و محیطی رو به رشد و تعاملی و ذهنیت کوچینگ وجود دارد که در آن هر فردی، می تواند در آنچه استعداد بهتری دارد و می تواند در آن بدرخشد خودش را پیدا کند.»</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۱۲: «گشودگی در روابط و برخورداری از بینش تازه و آینده نگرانه در ایجاد سازمان مربیگرا مهم است، چون وقتی تفکر افراد بسته باشد نمیتوانند با موضوع مربیگری که با مشارکت و خلاقیت همراه است، کنار بیایند و این رویکرد را نمی پذیرند.»</p>					

## سؤال ۲- عوامل علی ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان ها کدامند؟

در پژوهش حاضر چهار مقوله «مأموریت گرایی و تمرکز بر رسالت سازمان»، «انطباق پذیری و پویایی در برابر تحولات پیرامونی»، «منابع انسانی ارزش آفرین و با انگیزه» و ارتباطات و تعاملات سازنده سازمانی» عناصر اصلی مرتبط با شرایط علی بودند. خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. کدهای مربوط به عوامل علی الگوی سازمان مربی گرا در هنرستان ها

ردیف	کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
۱	تربیت نیروی ماهر، توجه به مهارت آموزی و اشتغال، هدایت شغلی هنرجویان به سمت، جهت گیری هنرستان به سمت مهارت آفرینی، تامین نیازهای مهارتی جامعه، تاکید بر آموزش مهارتهای فنی موقعیتهای شغلی جدید.	مهارت پروری و اشتغال آفرینی	۱۰	۶۲/۵	مأموریت گرایی و تمرکز بر رسالت سازمان (هنرستان)
۲	بهبود کیفیت شیوه های آموزشی، اصلاح ضعفهای عملکردی، ارتقای سطح کیفی مهارتها، تحقق پذیری اهداف شخصی و شغلی، یادگیری سازمانی و توسعه شایستگیهای فردی و حرفه ای	کیفیت بخشی به فعالیت های آموزشی	۱۱	۶۸/۷۵	مأموریت گرایی و تمرکز بر رسالت سازمان (هنرستان)

		۱۶	توسعه و توانمند سازی نیروی انسانی	رشد و پرورش همه جانبه مستمر نیروی انسانی، کسب مهارت‌های مربی‌گری در مواجهه با چالش‌ها، توجه به شکوفایی استعدادها بالقوه، هدایت استعدادها، توجه به مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی، پاسخگویی، تعهد و بینش‌افزایی، کاربست مربیگری در بهبود سبک مدیریتی هنرستان، کلاس‌ها و کارگاه‌ها.	۳
انطباق‌پذیری و پویایی در برابر تحولات پیرامونی		۸	پویایی و پاسخگویی سازمان به تغییرات محیطی	رصد تحولات محیطی و حرفه‌ای، تغییر خواسته‌ها و مطالبات ذینفعان، تغییر نیاز بازار اشتغال، تغییر رسالت و اهداف هنرستان‌ها. توانمندی در به‌کارگیری فناوری‌ها نوین، آماده‌سازی بهتر افراد برای مواجهه با شرایط شغلی و اجتماعی، نیاز به تصمیمات جدید، ایجاد تغییر در سبک مدیریتی، کاهش رسمیت و تمرکزگرایی.	۴
		۱۲	تغییر شیوه‌های سنتی و جایگزینی رویکردهای کارآمدتر	متناسب بودن رویکرد مربیگری در آموزش‌های مهارتی، کسب دستاوردهای چشمگیر مربیگری و حل مسائل سازمانی، کم‌اثر بخشی رویکردهای متداول و به‌روز شدن شیوه‌های آموزشی.	۵
منابع انسانی ارزش آفرین و با انگیزه		۱۶	مشارکت‌آفرینی و انگیزه بخشی	ارزش‌نهادن به ایده‌های نوآورانه، مشارکت افراد در فعالیت‌ها و کمک به پیشبرد اهداف هنرستان. انگیزه‌مند سازی افراد، ایجاد نگرش مثبت، ایجاد حس امیدواری نسبت به آینده در هنرجویان.	۶
ارتباطات و تعاملات		۱۲	فضایی مبتنی بر ارتباط و همدلی	توجه به خواسته‌های متنوع اعضا، درک نیازهای بین‌نسلی، هویت بخشی، اصلاح رفتارهای هنجارشکن. فضایی همدلانه و حمایتی، اعتماد آفرینی، ضرورت ارتباطات سازنده در هنرستان.	۷

نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:

مصاحبه‌شونده شماره ۲: «امروزه یادگیری روش‌های مبتنی بر شاگرد ارجح‌تر از روش‌های معلم‌محور است در نتیجه به‌کارگیری روش مربیگری در هنرستان‌ها ضرورت دارد. از سویی مربیگری روشی توسعه‌ای و تجربه‌محور است که با آموزش‌های هنرستانی که عملی و تجربی است تناسب دارد.»

مصاحبه‌شونده شماره ۵: «توجه به تغییرات ناشی از شیوه‌های نوین و تحولات گسترده در سازمان‌های آموزشی دنیا و توجه به رسالت‌ها و اهداف سازمان و برآورده ساختن نیازها و خواسته‌های افراد آن و جامعه، ایجاد می‌کند تا هنرستان‌ها رویکرد مربیگری را به‌کار بگیرند.»

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲: «در هنرستان‌ها ما به هنرجویان و کارکنان مشتاق و با انگیزه‌ای نیاز داریم که برای جامعه مفید باشند، بتوانند ایده‌پردازی کنند و با توجه به نوع مهارتی که یاد گرفته‌اند کارآفرین باشند و مربیگری می‌تواند این اشتیاق و انگیزه را در آنها افزایش دهد.»

### سؤال سوم: عوامل زمینه‌ای موثر بر سازمان مربیگرا در هنرستان‌ها کدامند؟

سه مقوله «عوامل محیطی وظیفه‌ای (درون‌سازمانی)»، «عوامل محیطی تخصصی (درون‌سازمانی)» و «عوامل محیطی عمومی (برون‌سازمانی)» عناصر اصلی مرتبط با شرایط زمینه‌ای بوده‌اند. خلاصه‌کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. کدهای مربوط به عوامل زمینه‌ای سازمان مربیگرا در هنرستان‌ها

ردیف	کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
۱	فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده، فرهنگ مشارکتی و یادگیرنده، گسترش تجارب و دانش، نگرش مثبت به توسعه و تحول، پذیرش مفهوم مربیگری در سازمان، فضای اعتماد و احترام، روحیه نشاط و شادی	جو و فرهنگ سازمانی	۱۴	۸۷/۵	عوامل محیطی وظیفه‌ای (درون‌سازمانی)
۲	انعطاف و پویایی سازمان، قوانین تسهیل‌کننده مربیگری، چارچوب‌های لازم برای اجرای مربیگری، کاهش رسمیت و نظارت غیرکنترل‌گرایانه، روابط پویا و غیررسمی، تصمیم‌گیری مشارکتی، قواعد انضباطی حاکم بر هنرستان	ساختار سازمان	۸	۵۰	

	۸۱/۲۵	۱۳	سبک مدیریت و رهبری سازمان	سبک مدیریتی، آزادی عمل مدیران، مهارت‌های ادراکی و انسانی مدیران، پشتیبانی مدیران از افراد، توانایی مدیران در جذب حمایت‌های مالی، برنامه‌ریزی برنامه‌های مربیگری، توانایی رهبری و سازماندهی و انگیزه بخشی کارکنان، بهینه‌گزینی افراد برای اجرای مربیگری	۳
	۶۸/۷۵	۱۱	فضای کالبدی و منابع مالی	تأمین منابع مالی و بودجه‌ای، مهیا بودن تجهیزات و امکانات، در دسترس بودن فناوری اطلاعاتی و سیستم‌های ارتباطی ترویج مربیگری	۴
عوامل محیطی تخصصی (درون سازمانی)	۵۶/۲	۹	ویژگی‌های متریبان و هنرجویان	ویژگی‌های شخصیتی هنرجویان، بلوغ فکری و شناختی هنرجویان، آمادگی و انگیزه هنرجویان برای یادگیری و تغییر، تمایل به رشد، نیازها و خواسته‌های ترقی جویانه هنرجویان	۵
	۸۱/۲۵	۱۳	ویژگی‌های کارکنان	مهارت و خلاقیت کارکنان، تعاملات و ارتباطات حرفه‌ای اعضا، استقبال کارکنان از مربیگری، روحیه مشارکتی و کار گروهی، ویژگی‌های شخصیتی و شایستگی‌های فردی کارکنان	۶
	۶۲/۵	۱۰	ویژگی‌های مربیان	صلاحیت مربیان، شناخت مربیان از محیط و اهداف هنرستان، درک نیازهای متریبان، تعهد و مسئولیت‌پذیری مربیان، ویژگی‌های شخصیتی متناسب مربیگری، ذهنیت مثبت و باورمندی به قابلیت‌های افراد.	۷
عوامل محیطی عمومی (برون سازمانی)	۶۸/۷۵	۱۱	شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه	بالندگی جامعه و انتظارات آنها از هنرستان‌ها، نگرش مثبت جامعه به تاثیرگذاری هنرستان‌ها، ارتباط هنرستان با سازمان‌های مردم‌نهاد	۸
	۶۸/۷۵	۱۱	اقتضائات قانونی و سیاسی	تاکید برنامه‌های ملی بر مهارت‌آموزی، حمایت‌های سازمان‌های فرادستی، اهمیت تحقق اهداف و رسالت هنرستان، سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی و حرفه‌ای	۹
	۵۶/۲	۹	نقش خانواده‌ها	حمایت معنوی و مادی خانواده‌ها، مشارکت و همکاری خانواده‌ها، سطح فرهنگ و نوع انتظارات خانواده‌ها	۱۰
	۵۰	۸	برند سازی	اهمیت دادن به پیش‌تاز بودن، پذیرش مربیگری به عنوان یک ابزار موفقیت‌شغلی و حرفه‌ای و تحصیلی، تاثیرپذیری هنرستان‌ها از به کارگیری مربیگری به صورت یک پارادایم فراگیر	۱۱
	۵۶/۲	۹	شرایط اقتصادی و رفاهی جامعه	وضعیت اقتصادی کشور، تاثیرگذار دانستن هنرستان‌ها بر رفاه جامعه، اختصاص بودجه به هنرستان‌ها، ارتباط هنرستان با صنعت و کارآفرینان	۱۲

نمونه نظرات مصاحبه شونده‌گان:

مصاحبه شونده شماره ۳: «آشنایی عوامل اجرایی هنرستان با مهارت‌های مربیگری و داشتن نگرش مثبت، اساسی‌ترین پیش‌زمینه می‌تواند باشد. اگر مقاومت انسانی و فکری در کارکنان شکل بگیرد رویکرد مربیگری نمی‌تواند مورد قبول افراد واقع شود و در نهایت به شکست منجر می‌شود».

مصاحبه شونده شماره ۱۵: «سیستم‌های دستوری و سلسله‌مراتبی بروکراسی کمتر جواب می‌دهد. باید ببینیم نظام کلی و سازمان‌های بالا دستی چنین اصلی‌را می‌پذیرند و از آن حمایت می‌کنند و اینکه آیا فرصت مربیگری به معلمان داده می‌شود».

مصاحبه شونده شماره ۵: «هرچه قدر سطح اجتماعی و فرهنگی جامعه بالاتر باشد انتظارات بیشتری از هنرستان‌ها دارند که به تبع آن هنرستان را به سمت توسعه و تعالی سوق می‌دهد و اینجاست که هنرستان‌ها به دنبال استفاده از شیوه‌های جدید می‌روند».

**سؤال چهارم: عوامل مداخله‌گر موثر در ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان‌ها کدامند؟**

در این پژوهش مداخله گرهای بازدارنده به عنوان مقوله اصلی شرایط مداخله گر با سه مقوله موانع فرهنگی، ساختاری و انسانی در نظر گرفته شده است. خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۵ نشان داده شده است. جدول شماره ۵. کدهای مربوط به عوامل مداخله گر موثر در الگوی سازمان مریگرا در هنرستان ها

ردیف	کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
۱	مسئولیت گریزی، عدم تعهد کاری و وظیفه شناسی، عدم مشارکت، عدم علاقه برای توسعه، ارتباطات ضعیف، نگرش های بدبینانه، بی اعتمادی و بی تفاوتی، انفعال و وابستگی بیش از حد، زبردست و تابع بودن کارکنان، ذهنیت منفی افراد نسبت به تغییر، احساس به خطر افتادن موقعیت سازمانی، بیگانه بودن افراد با کار مشارکتی و تیمی، بی نشاط بودن محیط کاری، مقاومت سازمانی نسبت به تغییر، تعارضات و کشمکش های درون گروهی.	موانع فرهنگی	۱۴	۸۷/۵	مداخله گرهای بازدارنده
۲	سبک مدیریتی مستبدانه و غیر مشارکتی، قوانین دست و پاگیر، شفاف نبودن اهداف و وظایف، مانع تراشی ها سازمان های بالادستی، ساختار مکانیکی، متمرکز بودن و روابط سلسله مراتبی در سازمان.	موانع ساختاری	۱۲	۷۵	
۳	فقدان مربیان متخصص، فقدان مدیران و مدرسان شایسته و متعهد، کمبود مربیان کارآموده و با تجربه، وجود هنرجویان بی انگیزه، راحت طلبی مدیران و کارکنان، ناتوانی مدیران در ارزیابی و بازخورد، ناشناخته بودن موضوع مربیگری.	موانع انسانی	۱۴	۸۷/۵	

نمونه نظرات مصاحبه شوندگان:

مصاحبه شونده شماره ۱: «در صورتی که کارکنان پذیرای تغییر و توسعه نباشند از مربیگری استقبال نمی کنند. بنابراین آمادگی و مشارکت و میزان اعتمادی که کارکنان به مربیگری دارند در این زمینه مهم است.»

مصاحبه شونده شماره ۱۰: «ساختار غیرارگانیک شکل گیری رویکرد مربی گری را کند می کند. قوانین دست و پاگیر و سازمان های بالادستی می توانند با مداخلات خود مانع از به کارگیری سبک مربیگری شوند.»

مصاحبه شونده شماره ۸: «بسیاری از مدیران می ترسند با اجرای چنین برنامه هایی که توسعه و مشارکت افراد سازمان را مد نظر دارد، قدرت و استقلال خود را از دست بدهند و این ترس می تواند ناشی از برداشت های غلط و آگاهی سطحی آن ها از مربیگری باشد.»

### سؤال پنجم: راهبردهای ایجاد سازمان مریگرا در هنرستان ها کدامند؟

در پژوهش حاضر راهبردها و اقداماتی که برای تحقق پدیده محوری (سازمان مریگرا در هنرستان ها) به دست آمده شامل سه مقوله «طراحی نظام ارزیابی و بازخورد»، «توسعه گری در سازمان» و «نهادینه سازی فرهنگ مربیگری» بودند که خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۶ نشان داده شده است.

جدول شماره ۶. کدهای مربوط به راهبردهای تحقق سازمان مریگرا در هنرستان ها

ردیف	کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
۱	ایجاد سیستم ارزیابی، نظارت مربیان خبیره بر عملکرد، پیگیری پیشرفت های سازمان، اولویت بندی نیازهای آموزشی و شغلی، شناسایی و اولویت بندی نیازهای بخش های مختلف، بررسی نقاط ضعف و قوت و فرصت ها و چالش ها، شناسایی قابلیت های افراد، ارزیابی و بررسی عملکرد توسط همتایان، استفاده از فرم و چک لیست های عملکردی، پیگیری و ارزیابی میزان دستیابی اهداف سازمانی، روشن ساختن اهداف و انتظارات سازمان، تدوین برنامه ریزی اصولی برای ارائه مربیگری، توجه به اهداف سازمانی و فردی	استقرار نظام ارزیابی و کیفیت عملکرد	۱۲	۷۵	طراحی نظام ارزیابی و بازخورد
۲	ارائه بازخوردهای مستمر، بررسی وضعیت همه جانبه سازمان از طریق بازخورد ۳۶۰ درجه، ارائه بازخوردهای خود ارزیابانه و دیگر ارزیابانه، انعکاس نقاط قوت و برجسته سازی توانمندیها، ارائه بازخوردهای مثبت به صورت علنی، گوشزد کردن نواقص	استقرار نظام پیشنهادات و	۱۱	۶۸/۸	

			بازخورد اثربخش	عملکردی و رفتاری به صورت شخصی، معرفی نمونه های موفق سازمان، جمع آوری بازخوردهای ناشناس از عملکرد و رفتار همکاران.	
توسعه گری در سازمان	۱۰۰	۱۶	آموزش و بهبودی نیروی انسانی	استفاده از توانمندی های بالقوه افراد، تشکیل تیم ها و گروه های کاری، بهره گیری از مربیگری همتایان و مشاهده کاری همکاران، تشکیل میزهای ایده و جلسات بارش مغزی، برگزاری جلسات مشورتی مستمر، انتخاب مدیران شایسته و کارآمد، انتخاب مربیان مجرب و با تجربه از خارج سازمان. ارائه آموزش های مستمر در زمینه مربیگری، برگزاری کارگاه های توجیهی و آموزشی مربیگری، معرفی روش های مربیگری، تدوین برنامه های تشویقی برای ترغیب کارکنان به مربیگری، قدردانی و تجلیل از افراد موفق، تاکید بر روش های یادگیری و یاددهی خود راهبر، سیستم مدیریت استعداد	۳
	۶۸/۸	۱۱	حمایت ذینفعان و ذیربطان مربی گری	حمایت مدیران ارشد سازمان از مربیگری، اختصاص بودجه لازم، تشویق اعضای سازمان به مشارکت فعالانه در برنامه های مربیگری، جلب نظر و دریافت حمایت سازمان های بالا دستی، صنعت و والدین	۴
نهادینه سازی فرهنگ مربیگری	۷۵	۱۲	ترویج مشارکت و تعامل سازنده	برقراری ارتباط شفاف، تاکید بر رابطه محوری، فضایی برای بیان آزادانه پیشنهادات، فضای ارتباطی ایمن مبتنی بر صداقت و اعتماد، تهیه برنامه های شاد و مفرح، در نظریه فرصت های بحث و گفتگو، جوی مشارکتی، تفویض اختیار، تصمیم گیری بر مبنای نظرات سایر اعضا، محیط کاری پویا مبتنی بر یادگیری مشارکتی، ایجاد سازمان یادگیرنده، ترویج فرهنگ یاددهی و یادگیری، ارزش گذاشتن به همکاری و کار تیمی، تاکید بر نشر و خلق دانش جدید، استفاده از سبک مدیریت مشارکتی، تحولی و حمایتی	۵
	۶۲/۵	۱۰	تعهد آفرینی	مسئولیت پذیر کردن افراد نسبت به وظایف محوله، متعهد کردن افراد سازمان برای خدمت رسانی صادقانه، تعهد مدیران نسبت به اجرای مربیگری	۶
	۸۷/۵	۱۴	شایسته سالاری	انتخاب مدیران شایسته، استخدام کارکنان متعهد و هنرآموزان توانمند، بهره بندی از مربیان موفق و با تجربه، قدردانی از الگوهای کارآمد سازمان و معرفی آنها به سایرین.	۷
نمونه نظرات مصاحبه شوندهگان:					
<p>مصاحبه شونده شماره ۷: «در اولین گام برای اجرای برنامه مربیگری باید مشخص کرد که هنرستان در کدام نقطه قرار گرفته و چرا به دنبال مربیگری است. به بیان دیگر با یک ارزیابی دقیق بفهمیم که چه هدفی را از مربیگری و تلفیق آن در فرآیندهای کاری دنبال می کند. چرا که عارضه یابی و موقعیت سنجی بخش مهمی از فعالیت ها به منظور ایجاد تغییر است.»</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۱۶: «ابتدا، باید اعضای سازمان را با مفهوم مربیگری آشنا کرد و برگزاری دوره ها و آموزش هایی را ترتیب داد تا افراد مهارت های مربیگری را فرا بگیرند سپس باید به تقویت فرهنگ هنرستان پرداخت یعنی یک فرهنگ مشارکتی، حمایتی و باز داشت و در کنار آن یک سبک مدیریتی مشارکتی و مشاوره ای ایجاد کرد.»</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۱۴: «برای انجام مربیگری در هنرستان باید ببینیم که آیا مربیگری با ویژگی های شخصیتی افراد مناسب هست یا نه. پس نیاز به یک الگوی شایستگی داریم که شرایط احراز مربیگری مدیران و پرسنل باید در آن گنجانده و بر اساس آن سنجیده شود از طرفی برای انتخاب مربیان باید توانمندی و شایستگی آنها در اولویت باشد.»</p>					

### سؤال ششم: پیامدهای الگوی ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان ها شامل چه مواردی هستند؟

پیامدها، نتایج مستقیم و غیر مستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردها هستند. در این پژوهش، سه مقوله «پیامدهای فردی»، «پیامدهای سازمانی» و «پیامدهای فرا سازمانی» به عنوان پیامدهای اصلی ایجاد سازمان مربیگرا شناسایی شدند. خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوط به آن در جدول شماره ۷ نشان داده شده است.

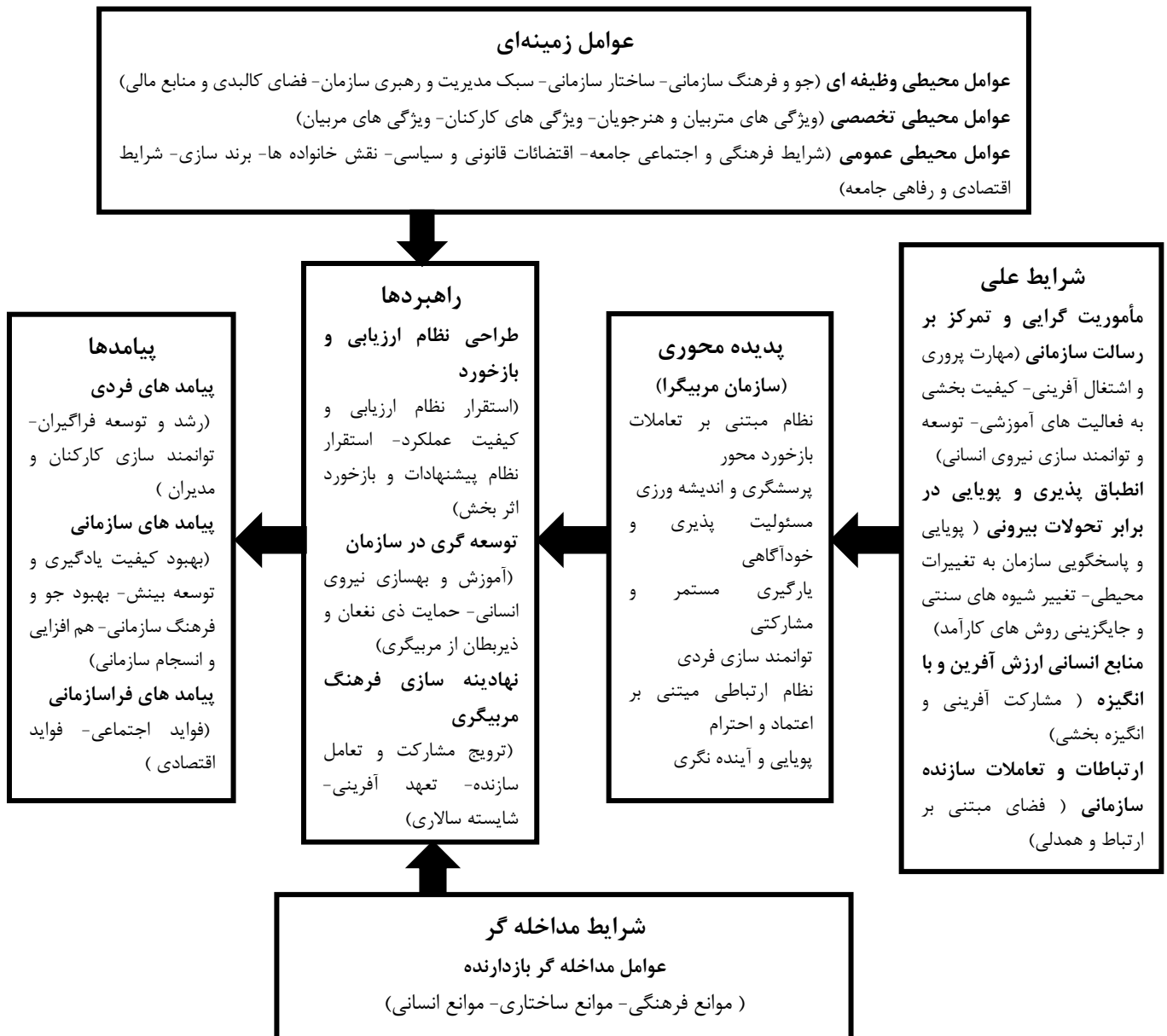
جدول شماره ۷. کدهای مربوط به پیامدهای الگوی سازمان مربی گرا در هنرستان ها

کدهای اولیه	مقوله فرعی	فراوانی	درصد فراوانی	مقوله اصلی
-------------	------------	---------	--------------	------------

پیامدهای فردی	۱۰۰	۱۶	رشد و توسعه فراگیران	شکوفایی توانمندی‌های فراگیران، افزایش اعتماد به نفس، خودباوری و خودآگاهی، آمادگی برای مواجه شدن با شرایط چالش زای زندگی، کاهش اضطراب و استرس، توسعه مهارت‌های فنی و حرفه‌ای، بهبود یادگیری، افزایش یادگیری خود راهبر و خود کنترلی، افزایش اشتیاق و انگیزه برای یادگیری، بهبود رفتار و تعاملات اجتماعی، افزایش حس مسئولیت پذیری در قبال مدرسه و جامعه، ترغیب فراگیران به کارآفرینی و اشتغال زایی، کاهش اهمال کاری.	۱
	۱۰۰	۱۶	توانمند سازی کارکنان و مدیران	افزایش تعهد و رضایت شغلی، رشد و توسعه مهارت‌های شغلی، بهبود تعادل در کار و زندگی، افزایش حس ارزشمندی و خودباوری، افزایش حس شفت و همدلی، جلوگیری از انفعال شغلی، توانایی در شیوه‌های تدریس خلاقانه و نوین، مشارکت و همفکری و تمایل کارکنان به مشارکت.	۲
پیامدهای سازمانی	۷۵	۱۲	بهبود کارایی و اثربخشی	بهره گیری مدیران از سبک مدیریتی تفویضی، مشارکتی، کاریزما، حمایت مدیران از اعضای سازمان، داشتن فرصت بیشتر مدیران برای رسیدگی به امور مهم تر، بهبود توانایی تصمیم گیری مدیران، افزایش مهارت‌های نرم مدیران، تاثیرگذاری بهتر مدیران بر درون و بیرون سازمان، جلوگیری از تکرار اشتباهات، تحقق بهتر اهداف فردی و سازمانی، کاهش هزینه‌ها، نگهداشت بهتر وسایل و تجهیزات کارگاهی، پاسخگویی بهتر سازمان به نیازهای و انتظارات ذینفعان، بهبود وضعیت آموزشی و مهارت آموزی، شناخت مسائل و رفع مشکلات افراد.	۳
	۹۳/۷۵	۱۵	بهبود کیفیت یادگیری و توسعه بینش	مشارکت افراد در یادگیری و یاد دهی، مواجهه بهتر با مسائل زندگی، توانایی ترسیم آینده بهتر، اهمیت یافتن یادگیری و به روز شدن دانش، نگاه همه جانبه و سیستمی به مسائل و ارائه راه حل‌های جدید، دیدن فرصت‌ها و افق‌های پیش رو.	۴
	۸۷/۵	۱۴	بهبود جو و فرهنگ سازمانی	بهبود ارتباطات، افزایش همدلی، فضای شاد و با نشاط در هنرستان، توجه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، افزایش اعتماد و احترام، کاهش تعارضات، انعطاف پذیری و کاهش روابط سلسله مراتبی، افزایش تعهد و تعلق سازمانی، رشد و بلوغ افراد، ارتقای توانمندی‌ها، مسئولیت‌پذیری، بهبود عملکردهای آموزشی و ارتباطی، تبدیل هنرستان به سازمانی پویا، بالنده، یادگیرنده و پاسخگو.	۵
	۶۲/۵	۱۰	هم افزایی و انسجام سازمانی	افزایش گفتگوهای تیمی، هم افزایی گروهی و ایده پردازی، افزایش همکاری و کسب تجارب جدید، توجه به دریافت و ارائه بازخورد، بهره گیری از توانمندی‌های سایر افراد، افزایش انسجام و همبستگی.	۶
	۵۰	۸	فواید اجتماعی	کاهش بیکاری و ناهنجاری‌های اجتماعی، مسئولیت پذیری اجتماعی، توانمندی افراد در زندگی اجتماعی، کاهش آسیب‌های روانی، رشد ارزش‌های اخلاقی و تسری آن به جامعه، برجسته شدن وجهه هنرستان در انظار عمومی، جذب بیشتر فراگیران مستعد، خلق چشم انداز مثبت سازمانی.	۷
	۵۰	۸	فواید اقتصادی	رشد فعالیت‌های کارآفرینانه، بهبود وضعیت اشتغال، ورود نیروی ماهر به بخش صنعت، بهبود کیفیت کالاها و خدمات، کاهش هزینه‌های معیشتی خانواده، پاسخگویی بهتر به نیازهای صنعت و بازار کار و مراکز فنی دانشگاهی	۸
<p>نمونه نظرات مصاحبه شوندگان:</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۴: «جرای رویکردهای مربیگری منجر به بهبود کیفیت عملکرد هنرجویان و به تبع آن کیفیت بخشی صنایع و مشاغل که فارغ التحصیلان هنرستان ها را به خدمت می گیرند، می شود که در نتیجه بهبود کیفیت کالاها و خدمات؛ افزایش رضایت کارکنان و ذی نفعان هنرستان و در نهایت تحقق بهتر اهداف و انتظارات آموزشی و پرورشی را در پی دارد».</p> <p>مصاحبه شونده شماره ۸ بیان داشته: «معمولاً ورود یک جریان نو در هر سازمانی، باعث پویایی و جلوگیری از انفعال می گردد. همچنین همکاری و مشارکت افراد باعث می گردد اهمیت سلسله مراتب سازمانی در فرآیند مربیگری کمرنگ شود و بین اعضای هنرستان یکپارچگی بیشتری به وجود آید».</p>					

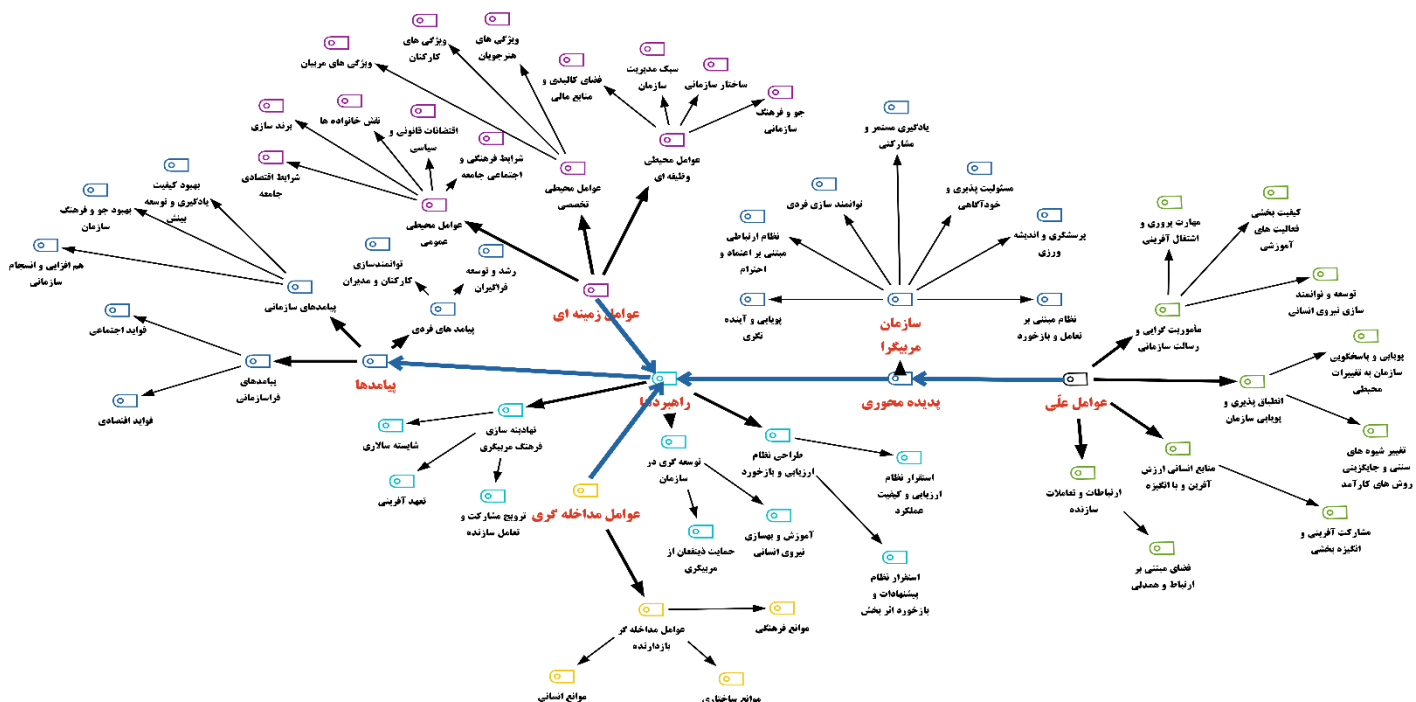
مصاحبه شونده شماره ۶: «مربی گری در هنرستان منجر به رشد رفاهی و کاهش ناهنجاریهای اجتماعی می شود چون که وقتی فردی مهارتی را به صورت حرفه‌ای یاد گرفت می‌تواند به شغل مناسب و درخوری با درآمد خوب دست پیدا کند و کمتر احتمال دارد به ناهنجاری های اجتماعی کشانده شود و لذا مربیگری به صورت غیر مستقیم به سلامت اجتماعی هم کمک می‌کند».

براساس یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه ها و با استفاده از ابعاد و مؤلفه های کشف شده؛ علل، زمینه ها و عوامل مداخله گر، راهبردهای ایجاد و پیامدهای ناشی از آن الگوی سازمان مربیگرا در هنرستان ها طراحی شد که در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: الگوی سازمان مربیگرا در هنرستان ها با ساختار نظریه سازی داده بنیاد

در کدگذاری داده‌ها از نرم افزار مکس کیودا استفاده شد مدل نهایی به دست آمده، در شکل شماره ۲ به تصویر در آمده است.



شکل ۲: الگوی سازمان مربیگری برای هنرستان‌ها استخراج شده از نرم افزار مکس کیودا

## بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها (مندرج در جدول ۲) نشان داد که از منظر مصاحبه‌شوندگان، مؤلفه‌های اساسی سازمان مربیگری شامل نظام مبتنی بر تعاملات بازخورد محور، پرسشگری و اندیشه ورزی، مسئولیت پذیری و خودآگاهی، یادگیری مستمر و مشارکتی، توانمندسازی فردی، نظام ارتباطی مبتنی بر اعتماد و احترام و پویایی و آینده نگری می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های خدماتی (۱۳۹۲) در خصوص موارد یادگیری و بهبود مستمر؛ فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۴) مسئولیت پذیری و ارتباطات؛ مشهدی و قرونه (۱۴۰۰) آینده نگری و یادگیری مستمر؛ مایر و بونس (۲۰۱۳) فضای مبتنی بر حمایت و اعتماد؛ تی منت و همکاران (۲۰۱۴) تفکر و بازخورد؛ بارنز و همکاران (۲۰۱۷) بازخورد، پرسشگری و تعاملات سازنده؛ ون نیوربرگ و همکاران (۲۰۲۰) تأمل و پرسشگری، احساس امنیت و اعتماد؛ ولاچوپولس (۲۰۲۱) مسؤلیت پذیری، انعطاف پذیری، پیش بینی برای آینده و رابطه همدلانه؛ پوریت (۲۰۲۱) خودآگاهی، بازخورد عمیق، طرح پرسش‌های تأمل برانگیز، محیطی ایمن برای رشد و توسعه همکاران و روابط سازنده همسویی دارد.

در تبیین این یافته‌ها همانگونه که خدماتی (۱۳۹۲) بیان کرده است، رویکرد مربیگری در آموزش، نگرشی ارزش مدارانه به انسان‌ها دارد و روشی یادگیرنده محور است که به شدت وابسته به انواع بازخورد و مبتنی بر بینش و توسعه و تعالی افراد و سازمان است. همچنین نایت (۲۰۱۲) اثرگذارترین فعالیت‌های آموزشی را ادغام پرسشگری و بازخورد و دادن فرصت به افراد برای کشف توانمندی‌های خود دانسته است. در واقع مربیگری، فرآیندی شخص محور است که بر توانمندسازی افراد تأکید می‌کند و ضمن ارائه پشتیبانی‌های لازم، یک فضای ایمن در سازمان ایجاد می‌نماید که در آن مربیان با گوش دادن فعالانه، نشان دادن همدلی و توجه و پاسخگو بودن، ارتباط مؤثری با افراد برقرار می‌کنند و با ارائه بازخورد مستمر، از توانایی‌های آن‌ها حمایت کرده و در دست‌یابی به اهداف پیش‌رو و حرفه‌ای به آن‌ها کمک می‌کنند (وندربان و همکاران، ۲۰۲۲). در همین رابطه به نقل از سی منوا<sup>۱</sup> (۲۰۲۱)، کاکس و تامپسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) بیان داشته‌اند برای انجام مربیگری مهارت‌هایی مانند پرسیدن سؤالات عمیق، ارائه بازخورد و علاقه به افراد لازم است. الینگر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۴) نیز تسهیل و ترویج یادگیری در یک محیط مبتنی بر مربیگری را دارای اهمیت دانسته‌اند، زیرا منجر به توانمندسازی

1 . Semenova  
2 . Cox & Thompson  
3 . Ellinger

کارکنان می شود (به نقل از سی منوا، ۲۰۲۱). این موارد به همراه اجرای یک شیوه مربیگریانه مبتنی بر اعتماد و احترام، موجب شکل گیری محیطی می شود که ضمن تاثیر گذاری مثبت بر رفتار مدیران و کارکنان، تلاش های فردی را با اولویت های مدرسه همسو ساخته و این کوشش ها به بهبود عملکرد تدریس و در نهایت بهبود یادگیری دانش آموزان منجر می شود (مونرو و همکاران، ۲۰۲۰).

تحلیل یافته های مندرج در جدول (۳) درخصوص عوامل علی نشان داد، ایجاد سازمان مربیگرا در هنرستان ها متأثر از توجه به چهار بعد مأموریت گرایی و تمرکز بر رسالت سازمان، انطباق پذیری و پویایی در برابر تحولات پیرامونی، منابع انسانی ارزش آفرین و با انگیزه و ارتباطات و تعاملات سازنده سازمانی بوده است. این یافته ها، با نتایج پژوهش های خدای (۱۳۹۲) و گل پرور و همکاران (۱۴۰۲) که در آن ها به مواردی مانند توجه به تحولات محیطی، توانمندسازی و توسعه نیروی انسانی، لزوم توجه به تغییرات و تحولات محیطی، لزوم پرورش سرمایه انسانی و توسعه سازمانی اشاره شده، همسویی دارد. مطابق با این یافته تی منت و همکاران (۲۰۱۴) نیز به توسعه کارکنان؛ بویاتزیس و همکاران (۲۰۱۹) به تسهیل تغییر مثبت در مراکز و دستیابی به اهداف آموزشی؛ ولاچوپولس (۲۰۲۱) به ایجاد تغییرات آموزشی؛ و در نهایت وندربان و همکاران (۲۰۲۲) به آماده سازی فراگیران برای انتقال به بازار کار اشاره کرده اند.

در تبیین این یافته ها می توان گفت ایجاد سازمان مربیگرا، آنگونه که سلیمی (۱۳۹۲) بیان کرده است، درگروی توجه به مأموریت آن، انطباق و همگامی با پیشرفت های روزافزون در حوزه های مختلف، با توسل به شیوه های نوین و توسعه و توانمندسازی منابع انسانی است، تا ارزش آفرینی در سازمان محقق گردد. دست یابی به این موارد، در گروی تدوین برنامه های آموزشی به گونه ای است که رویکردهای نوین و سرمایه گذاری در حوزه نیروی انسانی را تقویت نموده و شرایط لازم برای اشتغال مناسب افراد و مورد نیاز جامعه را فراهم آورد که یکی از راه های پاسخگویی به این نیازها، کیفیت بخشی به آموزش های فنی و حرفه ای و کار و دانش و هماهنگ ساختن آن با نیازهای جامعه است. از طرفی تحولات اخیر در حوزه های اجتماعی، اقتصادی و افزایش تقاضا برای نیروی کار ماهرتر و آگاه تر، چشم اندازهای نوینی را در خصوص فضا، محتوا، عواملان آموزشی و روش های یادگیری ایجاد کرده، از این رو ضرورت دارد آموزش فنی و حرفه ای برنامه ریزی لازم را برای بازنگری نظام آموزشی و توسعه مهارت های مختلف انجام دهند تا بتوانند پاسخگوی نیازهای اجتماعی و اقتصادی آینده باشند (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰).

به علاوه همانگونه که شواردک<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) اعلام نموده، مربیگری در مدارس یک شیوه رایج و استراتژی قدرتمند برای ایجاد انگیزه، توسعه و حفظ کارکنان و رهبران مدارس برای هر محیط آموزشی است. بر همین اساس ضرورت دارد آموزش فنی و حرفه ای گامی فراتر از تربیت برای تصدی مشاغل بردارد و به موازات ایجاد مهارت ها و دانش حرفه ای متناسب با شغل، شخصیت و منش افراد را نیز پرورش دهد و توانایی درک، خود آگاهی، اظهار وجود و سازگاری با محیط های گوناگون را در آن ها تقویت کند (رجبی و همکاران، ۱۳۹۶). به بیان دیگر با کاربست رویکرد مربیگری می توان زمینه ای فراهم کرد که هنرجویان برای طی این مسیر به خودشناسی و بلندگی لازم برسند و توانمندی های خود را کشف کنند تا بتوانند برای آینده خود هدف گذاری کنند.

طبق نتایج جدول (۴) شرایط زمینه ای تأثیرگذار شامل سه مؤلفه عوامل محیطی وظیفه ای، عوامل محیطی تخصصی (درون سازمانی) و عوامل محیطی عمومی (برون سازمانی) بودند. این یافته ها تا حد زیادی با نظرات فتحی و اجارگاه و همکاران در اشاره به (۱۳۹۴) ساختار و فرهنگ سازمانی و مهارت های مربیان؛ رأفتی و همکاران (۱۴۰۰) ویژگی های فردی مربیان و متریبان، ساختار و سبک مدیریتی سازمان و گل پرور و همکاران (۱۴۰۲) دانش و مهارت مربیان، ویژگی های شخصیتی متریبان، سبک مدیریت و رهبری، ساختار و فرهنگ سازمانی و زیرساخت و امکانات سازمان؛ مایر و بونس (۲۰۱۳) ایجاد فضایی حمایتی، اعتمادزا و توسعه بخش؛ ون نیووربرگ و همکاران (۲۰۲۰) جوی مبتنی بر اعتماد و امنیت؛ پوریت (۲۰۲۱) مهارت مربیان، جو و فرهنگ مدرسه، مشارکت و میزان پذیرش همکاران و وندربان و همکاران (۲۰۲۲) محیط مربیگری ایمن، نگرش و حمایت سازمان از برنامه های مربیگری به عنوان عوامل زمینه ای دخیل در مربیگری همسویی داشت.

بر اساس یافته ها، مولفه های عوامل محیطی وظیفه ای هنرستان های مبتنی بر مربیگری، جو و فرهنگ سازمانی، سبک رهبری و فضای کالبدی بود. در تفسیر این یافته می توان گفت، منظور از فرهنگ، نظام ارزش ها، باورها و رفتار های مشترک کارکنان و ویژگی های درونی خاص هنرستان است که روی رفتار افراد تأثیر می گذارد. گورملی و ون نیووربرگ (۲۰۱۴) نیز بیان کرده اند که توسعه فرهنگ مربیگری، نوید ایجاد جو سازمانی حمایتی و مثبت قوی تری را برای رشد شخصی و سازمانی به ارمغان می آورد. درواقع، تحقق فرهنگ مربیگری در مدرسه، مستلزم تغییرات رویه ای و مدیریتی در عمل و شاید مهم تر از آن، تغییر در نگرش ها و عادات در بسیاری از جنبه های زندگی مدرسه ای است، تا بتوان یک شیوه جدید و پایدار سازمانی را ایجاد کرد که توانمندی دانش آموزان و مربیان در آن

شکوفای شوند. این تحلیل ها با نظرات مونرو و همکاران (۲۰۲۰) که بیان کرده اند، توسعه فرهنگ آموزش، مستلزم تعهد افراد به ایجاد فرهنگ مربیگری در کل مدرسه، گفتگو در مورد تدریس و یادگیری، بین معلمان و دانش آموزان، معلمان و مدیر و بین مدیر و رؤسای بالادستی و در گروهی ایجاد این انتظار است که همه معلمان می توانند بهتر عمل کنند، همخوانی دارد.

در خصوص سبک رهبری مدیران هنرستان های مربیگرا، بويسن<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۸) بیان کرده اند مربیگری، پتانسیل بهبود توان رهبران برای الهام بخشی و تأثیرگذاری بر افراد سازمان را دارد و با تقویت خودآگاهی و تغییر رفتار و عملکرد رهبران، آن ها را در تعیین اهداف، به چالش کشانده و موجب افزایش بینش آنان در مواجهه با مسائل حرفه ای می شود. در چارچوب جهانی ون نیووربرگ و همکاران (۲۰۱۹) نیز اولین عنصر دخیل در ترویج فرهنگ مربیگری، رهبری آموزشی بوده است. بنابراین، وجود مدیران کارآمد، الهام بخش و توانمند از جمله الزامات اساسی سازمان مربیگرا است، مدیرانی که بتوانند ضمن برقراری تعاملات مناسب و اثربخش، با تصمیم های درست و سازنده به پیشبرد برنامه های هنرستان کمک کنند و بدلیل برخورداری از مهارت های ادراکی و انسانی، محیط و فضای کالبدی و منابع مالی مناسبی را نیز برای فعالیت های علمی و تحصیلی مربیان و متربیان فراهم آورند (به نقل از مونرو و همکاران، ۲۰۲۰).

دومین عامل زمینه ای الگوی سازمان مربیگرا (عوامل محیطی تخصصی) ویژگی های هنرجویان، کارکنان و مربیان بود. بدون شک وجود مربیان شایسته و خبره و کارکنان خلاق، متعهد و مثبت اندیش و هنرجویانی که از قابلیت و بلوغ فکری و شناختی لازم برخوردارند و برای یادگیری و رشد و توسعه آمادگی و انگیزه کافی دارند، می توانند زمینه ساز اجرای برنامه های مربیگری در هنرستان ها باشند. در تأیید این ادعا، ون نیووربرگ و همکاران (۲۰۱۹)، اعلام کرده اند که عنصر مرکزی الگوی مربیگری در مدرسه دانش آموزان و تجربه دانش آموزی است. از نظر آن ها موفقیت دانش آموز در قلب این چارچوب جهانی است، دانش آموزان می توانند مربیگری را با یکدیگر و توسط یکدیگر تجربه کنند و از سوی دیگر، مربیان و کارکنان آموزش دیده مدرسه نیز می توانند برای بهبود عملکرد و موفقیت دانش آموزان در عرصه های مختلف زندگی به گونه ای کارکنند، که این فعالیت ها، منجر به بهبود نگرش دانش آموزان به یادگیری شود (به نقل از مونرو و همکاران، ۲۰۲۰).

عوامل محیطی عمومی برون سازمانی، سومین عامل زمینه ای موثر بر سازمان مربیگرا بود. میزان بالندگی جامعه و انتظارات آن از هنرستان ها برای ارتقای رشد فردی و حرفه ای فراگیران، می تواند شرایطی را فراهم کند که زمینه ساز توجه به هنرستان ها و به تبع آن استقبال از کاربست رویکردهای نوین و تحول آفرین در هنرستان ها باشد. سومین عنصر نقش آفرین الگوی جهانی ون نیووربرگ و همکاران (۲۰۱۹) نیز مشارکت کل جامعه بود که بر ترویج شیوه مربیگری در مدارس تأثیر داشت (به نقل از مونرو و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر آن گراهام<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نیز معتقد است، در مدارس مربیگرا؛ همه اعضای مدرسه در برنامه های مربیگری شرکت دارند و حتی معلمان می توانند در هنگام تعامل با والدین نیز از آن استفاده کنند. در این مدارس والدین می توانند با فراگیری مهارت های مربیگری فرزندان خود را مربیگری کنند. بنابراین می توان انتظار داشت چنانچه مربیگری بتواند به عنوان یک ابزار موفقیت حرفه ای و تحصیلی عمل کند، سایر مراکز آموزشی نیز با تأثیرپذیری و الگو برداری از هنرستان ها به استفاده از این رویکرد در برنامه های خود رغبت نشان می دهند و به صورت یک رویکرد پذیرفته شده در خواهد آمد. علاوه بر آن قانونگذاران و مدیران ارشد نیز باتوجه به منفعت های حاصل اجرایی کردن این دیدگاه، اقدامات مثبتی خواهند کرد و در جهت ترویج آن حمایت های لازم را بعمل خواهند آورد.

تحلیل یافته های مندرج در جدول (۵) داد، موانع فرهنگی، ساختاری و انسانی به عنوان مداخله گرهای بازدارنده سازمان مربیگرا شناسایی شده اند. همسو با این یافته، خدومی (۱۳۹۲)، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۴)، ثقفی و همکاران (۱۴۰۰) و گل پرور و همکاران (۱۴۰۲)، مشهدی و قرونه (۱۴۰۰)، ولاچوپولس (۲۰۲۱)، وندربان و همکاران (۲۰۲۲)، نیز با عناوین مشابهی به این موانع اشاره کرده اند.

در تبیین این یافته می توان گفت ساختار سازمانی به عنوان چارچوب اساسی یک سیستم، منعکس کننده موقعیت های مکانی، نوع اختیارات و ارتباطات در سازمان و همچنین روابط بین عناصر موجود در آن است. بنابراین می توان آن را از پیش شرط های لازم برای اجرای مربیگری دانست، به شرط آنکه از انعطاف و پویایی لازم برخوردار باشد. همچنین، برای تحقق فرهنگ مربیگری در مدرسه، لازم است تا تغییرات ساختاری و مدیریتی و مهم تر از آن، در نگرش ها و عادات افراد تغییر ایجاد نمود تا بتوان محیطی فراهم آورد که توانمندی های افراد در آن شکوفای شود و وقوع یادگیری و توسعه، تسهیل و امکان پذیر گردد، کما اینکه هدف مربیگری حمایت از افراد

1 . Boysen

2 . Graham

برای شناسایی استعدادها و شایستگی های درونی خود و توانمند ساختن آن ها برای رسیدن به خود شکوفایی با حداکثر توانایی هایشان است (خدای، ۱۳۹۲). به بیان دیگر، ایجاد تغییرات سازنده در سازمان مستلزم وجود فرهنگ سازمانی تسهیل کننده و نیروی انسانی متعهد و تحول خواه می باشد. زیرا همانگونه که کیلبرگ و لوینسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) اذعان کرده اند، روابط مبتنی بر مربیگری، حمایتی و میان مربی و فرد تحت مربیگری است که دارای سطح گسترده ای از مهارت های رفتاری و روش ها و فنون است که منجر به توسعه عملکرد حرفه ای، رضایت شخصی و نهایتاً بهبود اثربخشی سازمانی می شود. بنابراین در سازمانی که فاقد نیروی انسانی متعهد، بانگیزه و شایسته است و مدیران آن به شیوه مستبدانه عمل می کنند و با نگاه ابزاری و از جایگاه بالا به پابینی با کارکنان خود برخورد می کنند، برنامه های مربیگری راه به جایی نمی برد.

بر اساس نتایج مندرج در جدول (۶) سه مؤلفه طراحی نظام ارزیابی و بازخورد، توسعه گری در سازمان و نهادینه سازی فرهنگ مربیگری راهبردهایی مؤثری هستند که هنرستان ها را به سمت تبدیل شدن به سازمانی مربیگرا هدایت می کنند. خدای (۱۳۹۲)، فتحی واجارگاه (۱۳۹۴) و گل پرور و همکاران (۱۴۰۲) نیز در نتایج مطالعات خود به فرهنگ مربی گری، داستانی و همکاران (۱۳۹۸) به توسعه سازمانی و ارتباطات سازمانی و استخدام مبتنی بر شایستگی، مایر و بونس (۲۰۱۳) به توسعه منابع انسانی و فضای حمایت گرانه و تی منت و همکاران (۲۰۱۴) و بارنز و همکاران (۲۰۱۷) نیز به ایجاد نظام و فضای بازخورد محور اشاره کرده اند.

از منظر سازمانی، مربیگری، نوعی آموزش و یادگیری از طریق مشاهده، ارزیابی و بازخورد است که به بهبود عملکرد کارکنان و بهره وری سازمان می انجامد. نوئر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) هم معتقد است که برای پیاده سازی مربیگری در سازمان، ابزارهای ارزیابی و تجزیه و تحلیل عملکردهای افراد و سازمان ضروری است، زیرا به مدیران کمک میکند تا تصویر کاملی از پیشرفت و مسیر شغلی کارکنان خود مشخص سازند و به آن ها بازخوردهای سازنده ارائه دهند. علاوه بر این توجه به آموزش و بهسازی نیروی انسانی و حمایت کلیه ذینفعان و ذیربطان از برنامه های تحول آفرین در هنرستان یکی از راهبردهای اساسی می باشد، چرا که پیچیدگی های پیش روی هنرستان ها از یک سو نیازمند نیروی انسانی ماهر و با صلاحیت است که نسبت به توسعه خود در حوزه های مختلف اهمیت دهند و با کسب دانش تخصصی و روز آمد در جهت رشد و توسعه خود و سازمان گام بر دارند. افزون بر این اگر بنا باشد فضایی برای جریان یافتن نگرش مربیگری و سازمانی برای توسعه مربیگری ایجاد شود این فضا نمی تواند چیزی جز یک فرهنگ سازمانی قوی باشد (مونرو و همکاران، ۲۰۲۰).

درنهایت، برهم کنش تمامی مؤلفه های اشاره شده می تواند نتایج و پیامدهای استقرار سازمان مربیگرا در هنرستان را رقم بزند. طبق یافته های جدول (۷) با اجرای برنامه های مربیگری در هنرستان می توان شاهد پیامدهای مثبتی در سه بعد فردی، سازمانی و فرا سازمانی بود که با نتایج پژوهش های داستانی و همکاران (۱۳۹۸) بهبود شایستگی های فردی، نهادینه شدن مدیریت دانش در سازمان و اثرگذاری مثبت در توسعه اقتصادی و اجتماعی و گل پرور و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر توسعه نگرش و پیامدهای رفتاری مثبت در بعد فردی و تحول و جو پویای سازمانی در بعد سازمانی همسو می باشد. در همین رابطه مایر و بونس (۲۰۱۳) نیز توسعه منابع انسانی، بهبود فعالیت های سازمانی و ایجاد تغییرات مثبت سازمانی؛ سیلرز و پرایس (۲۰۱۵) بهبود عملکرد حرفه ای معلمان و پیشرفت دانش آموزان و بارنز و همکاران (۲۰۱۷) افزایش تجربیات، مشارکت، احترام متقابل و مسئولیت پذیری افراد را مطرح ساخته اند.

در تبیین این یافته ها می توان گفت مربیگری، ابزار قدرتمندی برای افزایش عملکرد، دستیابی به نتایج و بهینه سازی اثربخشی فردی است و به عنوان یک رویکرد بلند مدت برای توسعه کارکنان و ایجاد روابط خوب و پایدار سازمانی در نظر گرفته می شود (برگ و کارلسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). این رویکرد فرایند محور، علاوه بر کمک به توسعه مدیران و افزایش توانمندی و ظرفیت آن ها برای تحقق بهتر اهداف سازمان، ابزار مهمی برای اثربخش ساختن و توسعه مند کردن افراد و تحقق اهداف و حل مشکلات سازمانی است (پوریت، ۲۰۲۱). همچنین به باور بویاتزیس و همکاران (۲۰۱۹) مربیگری رشد شخصی و پیشرفت شغلی کارکنان را تسهیل می کند، اشتیاق کارکنان را افزایش می دهد و نقش مهمی در همسویی اهداف کارکنان با اهداف سازمان دارد و بر بهبود عملکرد شغلی، توسعه خودآگاهی، تعهد سازمانی و رضایت شغلی کارکنان و رضایت آن ها تأثیرگذار است.

موارد یادشده با دیدگاه کالانگان<sup>۴</sup> (۲۰۲۲) نیز همخوانی دارد، وی براین باور است که مربیگری قابلیت کمک به مدیران در حل مشکلات کارکنان، ایجاد فرهنگ مبتنی بر انگیزه بخشی، توانمندسازی و روابط سازنده و فضایی برای شناخت و غلبه بر موانع انسانی و فرهنگی را دارد و بر آینده سازمان و کارکنان تأثیر مثبت می گذارد. همچنین اقدامات مبتنی بر مربیگری بطور مؤثر موجب پیشرفت

1 . Kilburg & Levinson

2 . Noer

3 . Berg & Karlsen

4 . Callaghan

دانش آموزان می شود و از طریق آن می توان به تصمیم‌گیری و انتخاب تصمیمات مسائل زندگی و شناخت علایق و استعدادهای نوجوانان، افزایش اعتماد به نفس و درک و کنترل روابط شان در بین خانواده، دوستان، اجتماع و ارتقای سطح مهارت‌های فردی آن‌ها کمک کرد و از طریق کارآمد سازی مدارس، بخش‌های دیگر جامعه را نیز منتفع ساخت (مونرو و همکاران، ۲۰۲۰).

## پیشنهادات

با توجه به نتایج پژوهش، الگوی حاضر به عنوان مبنایی برای تبدیل شدن هنرستان‌ها به سازمان مربیگرا، مدنظر سیاست‌گذاران و مسؤلان حوزه آموزش و پرورش و فنی و حرفه ای قرار گیرد. همچنین به منظور آشناسازی مدیران و کارکنان هنرستان‌ها با شیوه مربیگری و مزایای آن، دوره‌هایی در زمینه آموزش اصول و مهارت‌های مربیگری برگزار شود. با توجه به نقش مهم مدیران هنرستان در موفقیت طرح مربیگری، مدیران از رویکردهای حمایتی و مشاوره‌ای به جای کنترل‌گری و دستوردهی استفاده کنند و با کاربست سبک مدیریتی مشارکتی و تفویضی، فضای لازم را برای همکاری و مشارکت در هنرستان فراهم آورند.

نظر به این که موفقیت روش مربیگری بیش از همه به وجود نیروهای انسانی متخصص و با تجربه وابسته است، بنابراین مدیران هنرستان‌ها در تعیین و شناسایی مربیان دارای صلاحیت دقت نمایند. همچنین برای موفقیت مربیگری و ایجاد انگیزه در کارکنان و هنرجویان زیر ساخت‌های لازم و برنامه‌های تشویقی، را در نظر بگیرند و به منظور ترویج فرهنگ مربیگری در هنرستان، فهرستی از ارزش‌های فرهنگی مانند (یادگیری مشارکتی، احترام متقابل، تعامل و همدلی و...) را آماده و با مشارکت همه اعضا در هنرستان نهادینه سازی کنند. به پژوهشگران آتی نیز پیشنهاد می شود با استفاده از سایر روش‌های پژوهش کیفی، غنای الگوی حاضر را افزایش داده و مؤلفه‌های اثرگذار بیشتری را شناسایی کنند.

پازوکی، سمانه، صبوری، محمدصادق، دانایی، الهام، و عمانی، احمدرضا. (۱۴۰۱). طراحی نظام آموزشی هنرستان‌های کشاورزی مبتنی بر الگوی توانمندساز. *مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۲(۱)، ۱۰۹-۱۲۷.

<https://doi.org/10.22059/ijaedr.2021.321203.669025>

ثقفی، تکتم، قربانی، محمود، و ناصری، نازیا سادات. (۱۴۰۰). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر استقرار سازمان مربی‌گرا با رویکرد یادگیری سازمانی در مؤسسات آموزش عالی. *فصلنامه علمی آموزش علوم دریایی*، ۸(۲)، ۲۸-۴۱.

<https://doi.org/10.22034/rmt.2021.243533>

چناری، زهره، رضایی‌زاده، مرتضی، محمدی الیاسی، قنبر، و بندعلی، بهار. (۱۳۹۹). شناسایی و تبیین راه‌حل‌های ارتقای فرایند مربیگری سازمانی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۲(۴۵)، ۱۷۷-۲۰۰. <https://doi.org/10.52547/jcoc.12.4.177>

خدای، عبدالصمد. (۱۳۹۲). طراحی و تدوین مدل سازمان مربی‌گرا (مورد مطالعه: صنعت بیمه ایران) [رساله دکتری، دانشگاه تهران]. ایرانداک.

خلاق، علی‌اصغر. (۱۳۹۳). الگوی تدوین چارچوب مفهومی در آموزش فنی و حرفه‌ای. *فصلنامه نوآوره‌های آموزشی*، ۵(۱۳)، ۳۱-۴۲.

[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_79032.html](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79032.html)

داستانی، معصومه، پیکانی مهربان، هادی، غلامزاده، داریوش، و قلی‌زاده، آذر. (۱۳۹۸). استراتژی‌های به‌کارگیری فرهنگ، مربیگری با رویکرد نظریه داده بنیاد (مطالعه موردی پارک‌های علم و فناوری کشور). *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۱۲(۴۵)، ۲۶۱-۲۸۸.

<https://doi.org/10.22111/jmr.2019.28164.4376>

رأفتی، محمد، موسیخان، مرتضی، ذبیحی، محمدرضا، قربانی، محمود، و رحمانی، حامد. (۱۴۰۰). واکاوی عوامل مؤثر بر استقرار مربیگری در سازمان با رویکرد کیفی. *مدیریت توسعه و تحول*، ۱۳(ویژه‌نامه)، ۱۰۵-۱۱۶.

<https://sanad.iau.ir/journal/jdem/Article/691278?jid=691278>

رجبی، حسنعلی، زندی، بهمن، اکرادی، احسان، و شاکری، محسن. (۱۳۹۶). مطالعه اثر آموزش و تدریس به صورت ترکیبی بر یادگیری دانش‌آموزان؛ مطالعه موردی رشته‌های فنی و حرفه‌ای. *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، ۵(۲)، ۶۹-۸۱.

[https://trj.uok.ac.ir/article\\_50663.html](https://trj.uok.ac.ir/article_50663.html)

سلیمی، جمال. (۱۳۹۲). برنامه درسی و آموزش فنی و حرفه‌ای: پژوهشی در خصوص تناسب عناصر برنامه درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. *فصلنامه مهارت‌آموزی*، ۱(۳)، ۵۲-۳۵. <https://magiran.com/p2323780>

صالحی، کیوان، رزین آبادی، حسن رضا، و پرناد، کورش. (۱۳۸۸). کاربردی رویکرد سیستمی در ارزشیابی کیفیت هنرستان‌های فنی حرفه‌ای: موردی از ارزشیابی هنرستان‌های فنی حرفه‌ای دخترانه شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۹(۸)، ۱۵۱-۲۰۳.

[https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78901.html](https://noavaryedu.oerp.ir/article_78901.html)

فتحی واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت، و دانشمندی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی شرایط و حوزه‌های استقرار مربیگری در فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۸(۱۵)، ۲۷-۴۸.

[https://mpes.sbu.ac.ir/article\\_98417.html](https://mpes.sbu.ac.ir/article_98417.html)

فیاضی، مرجان، و ایوبزاده، مصطفی. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر ارتباطات چهره به چهره در رابطه بین مربیگری الکترونیکی و تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۲(۶)، ۱۴۳-۱۶۵.

<http://istd.saminattech.ir/Article/29323>

گل‌پرور، سعیده، محمدی مقدم، یوسف، و عبدالهی، بیژن. (۱۴۰۲). طراحی الگوی سازمان مربی‌گرا با رویکرد پرورش سرمایه انسانی برای دانشگاه‌ها با تکنیک مدلسازی ساختاری تفسیری. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ۱۴(۱)، ۱۸۳-۲۰۶.

<https://doi.org/10.48308/jpap.2023.103572>

مشهدی، فرزاد، و قرونه، داود. (۱۴۰۰). شناسایی ساز و کارها و موانع به کارگیری مربیگری به منظور جانشین‌پروری مدیران (مطالعه موردی: اداره کل کمیته امداد خراسان رضوی). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۸(۲۸)، ۱۶۸-۱۹۳.

<https://doi.org/10.52547/istd.31185.8.28.168>

موغلی، علیرضا، احمدی، سیدعلی‌اکبر، آذر، عادل، و خدای، عبدالصمد. (۱۳۹۲). شناسایی عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان مربی‌گرا. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)*، ۲۳(۷۱)، ۱۶۱-۱۸۵. [https://jmsd.atu.ac.ir/article\\_220.html](https://jmsd.atu.ac.ir/article_220.html)

ویتیمور، سرجان. (۱۳۹۸). مربیگری برای عملکرد بهتر (ترجمه سید پیمان رحیمی‌نژاد و توحید علیپور). نشر ابوعطا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۲ منتشر شده است).

هاشمی، سیده خدیجه، مسعودی ندوشن، عصمت، و گلزاری، زینب. (۱۴۰۰). ارائه الگوی کیفیت‌بخشی تبدیل مدرسه فنی و حرفه‌ای به مدرسه کارآفرین. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷۷(۲۲)، ۸۳-۱۰۸.

<https://doi.org/10.22034/jei.2021.128602>

یوسفی، حمیدرضا، مشعلی، بهزاد، و منتی، حسین. (۱۳۹۶). بررسی امکان اجرای الگوی مربی‌گری در آموزش منابع انسانی بر اساس نظریه داده بنیاد (مطالعه موردی سازمان امور مالیاتی کشور). *پژوهش‌نامه مالیات*، ۱۲(۳۴)، ۲۳۳-۲۵۷.

<https://taxjournal.ir/article-1-1177-fa.html>

Barnes, C. D., Bullard, M. B., & Kohler-Evans, P. (2017). Essential coaching skills for affective development. *Journal of Educational and Cultural Studies*, 1(2), 176-185.

<https://doi.org/10.22158/jecs.v1n2p176>

Berg, M. E., & Karlson, J. T. (2016). A study of coaching leadership style practice in projects.

*Management Research Review*, 39(9), 1122-1142. <https://doi.org/10.1108/mrr-07-2015-0157>

Boyatzis, R. E., Grant, A., Passarelli, A., & Taylor, S. (2019). Desired outcomes in coaching: Coaching for "sticky" intentional change. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2019, No. 1, p. 15537). Academy of Management.

<https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.15537symposium>

Boysen, S., Cherry, M., Amerie, W., & Takagawa, M. (2018). Organisational coaching outcomes: A comparison of a practitioner survey and key findings from the literature. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(1), 159-166.

<https://doi.org/10.3316/informit.456127894436198>

Callaghan, G. (2022). Introducing a coaching culture within an academic faculty. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 20(1), 83-92. <https://doi.org/10.24384/2jqz-yp44>

- Filipkowski, J., Ruth, M., & Heverin, A. (2018). Building a coaching culture for change management. Human Capital Institute.  
<https://sarabarrie.com/uploads/images/HCIICF2018BuildingCoachingCultureforChangeManagement.pdf>
- Gormley, H., & van Nieuwerburgh, C. (2014). Developing coaching cultures: A review of the literature. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 90-101.  
<https://doi.org/10.1080/17521882.2014.915863>
- Graham, G. (2013). A coach-therapy journey: Destination ICT with parents. *Association of Integrative Coach-Therapist Professionals*, 6, 16-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/334599996.pdf>
- Kilburg, R. R., & Levinson, H. (2008). Executive dilemmas: Coaching and the professional perspectives of Harry Levinson. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 7-32.  
<https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.7>
- night, D. S. (2012). Assessing the cost of instructional coaching. *Journal of Education Finance*, 38(1), 52-80. <https://doi:10.1353/jef.2012.0010>
- Mayer, C. H., & Boness, C. M. (2013). *Creating mental health across cultures: Coaching and training for managers*. Pabst Publishers.
- Munro, C., Barr, M., & van Nieuwerburgh, C. (2020). Creating coaching cultures in schools. In E. Jackson, & A. Berkeley (Eds.), *Sustaining Depth and Meaning in School Leadership* (pp. 226-245). Routledge Publisher. <https://doi.org/10.4324/9781003015901>
- Noer, D. (2005). Behaviorally based coaching: A cross-cultural case study. *International Journal of Coaching in Organizations*, 3(1), 14-23. [https://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2014/06/3-1\\_IJCO2005Issue1fin.pdf#page=15](https://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2014/06/3-1_IJCO2005Issue1fin.pdf#page=15)
- Ogunsanya, D. L. (2020). *Organizational Leadership: Perceptions and Implementation of Managerial Coaching as a Professional Development Tool in the Facilitation of Learning* (Publication No. 28262642) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Porritt, D. (2021). *School Leaders Who Coach: Exploring the Effect of Coaching on Their Leadership, Learning, Self-Efficacy and Professional Agency* [Doctoral dissertation, UCL, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10128440/1/E%20DAVID%20PORRITT%20THE%20SIS%20FULL%202021.pdf>

- Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the improvement of practices through intensive coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education*, 45, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.008>
- Semenova, S. (2021). *Coaching as a role of managers: Factors determining coaching leadership style*, [PhD Thesis, Lappeenranta-Lahti University of Technology, School of Business and Management].  
[https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/162937/Thesis\\_LUT\\_Semenova.pdf?sequence=1](https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/162937/Thesis_LUT_Semenova.pdf?sequence=1)
- Shvardak, M. (2021). Coaching technology to prepare candidates for leadership roles in a variety of educational settings. *Postmodern Openings*, 12(1), 201-222.  
<https://doi.org/10.18662/po/12.1/263>
- Suparman, A., & Macariola, J. S. (2022). Problem solving management of principal in improving school's quality. *PPSDP International Journal of Education*, 1(1), 56-73.  
<https://doi.org/10.59175/pijed.v1i1.7>
- Teemant, A., Leland, C., & Berghoff, B. (2014). Development and validation of a measure of critical stance for instructional coaching. *Teaching and Teacher Education*, 39, 136-147.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.008>
- Tisha, J. (2022, January 28). *Samuels' Student Voice-Enabled Instructional Coaching: A Theory*. SSRN.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4022273>
- van der Baan, N., Gast, I., Gijsselaers, W., & Beusaert, S. (2022). Coaching to prepare students for their school-to-work transition: Conceptualizing core coaching competences. *Education + Training*, 64(3), 398-415. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2020-0341>
- van Nieuwerburgh, C., Barr, M., Munro, C., Noon, H., & Arifin, D. (2020). Experiences of aspiring school principals receiving coaching as part of a leadership development programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), 291-306.  
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2019-0107>
- Vlachopoulos, D. (2021). Organizational change management in higher education through the lens of executive coaches. *Education Sciences*, 11(6), 269-284.  
<https://doi.org/10.3390/educsci11060269>
- Woulfin, S. L. (2018). Mediating instructional reform: An examination of the relationship between district policy and instructional coaching. *AERA Open*, 4(3).  
<https://doi.org/10.1177/2332858418792278>

Zhao, H., & Liu, W. (2020). Managerial coaching and subordinates' workplace well-being: A moderated mediation study. *Human Resource Management Journal*, 30(2), 293-311.  
<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12280>