

طراحی و اعتباریابی الگوی کوچینگ و اثربخشی آن

بر ادراک معلمان نسبت به ترس از تدریس^۱

محمدحسن بازوبندی^۲، علی اکبر مرتضوی امامی^۳

چکیده

تحلیل مضمون صورت گرفت. در بخش کمی این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون کوواریانس بین‌گروهی) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد معلمان از اینکه اجرا تدریس خود را در معرض همکاران خود قرار دهند تا این انتقال تجربه باعث ارتقاء تدریس آنها شود، احساس ترس و خطر دارند. بنابراین این روش باعث شد، معلمان برون‌داده‌ها و نتایج تدریس خود را با رهبران آموزشی تجزیه و تحلیل کنند و بدین‌وسیله به تدریس شخصی سازی شده خود، بر اساس محتوا و فرهنگ دست یابند.

کلیدواژه: کوچینگ، ادراک معلمان نسبت به ترس از تدریس، کیفی و کمی، کدگذاری

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی کوچینگ و اثربخشی آن بر ادراک معلمان نسبت به ترس از تدریس است. این پژوهش شامل دو بخش کیفی و کمی است. در بخش کیفی، طبق اصل اشباع نظری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (N=32) و جهت اعتباریابی پرسشنامه ۳۶۰ نمونه استفاده شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی از روش سندکاوای و مصاحبه، و در بخش کمی که بر روی ۴۴ نفر اجرا گردید، از مقیاس ادراک معلمان نسبت به ترس از تدریس، استفاده شد. روش این پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی (کیفی و کمی) است. در بخش کیفی به روش تحلیل محتوا با رویکرد نظام‌مند سه مرحله‌ای، کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی توسط نرم‌افزار MAXQDA و با رویکرد

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۲۱

۲. استادیار گروه علوم تجربی دانشگاه فرهنگیان - مرکز آموزش عالی شهید بهشتی تهران

m.bazobandi@cfu.ac.ir

۳. دکترای گروه آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید بهشتی تهران

Design and validation of the coaching model and its effectiveness on the teachers' perception of fear of teaching

Abstract

This study aimed to design and validate the coaching model and its effectiveness on teachers' perception of fear of teaching. It was a mixed methods study and included both qualitative and quantitative parts. In the qualitative part, according to the principle of theoretical saturation, using the purposeful sampling method 32 sample and to validate the questionnaire, 360 samples were used. In the qualitative part, the survey and interview method, and in the quantitative part, the scale of teachers' perception of fear of teaching was used (N=44). It was a mixed exploratory study (qualitative and quantitative). In the qualitative part, with a three-step systematic approach, open, central and selective coding was done by MAXQDA software and with the thematic

analysis approach. In the quantitative part of the data analysis method, this research was a Quasi-experimental pre-test- and post-test design with a control group and a follow-up phase. Descriptive and inferential statistics (intergroup covariance test) were used to analyze the data. The results of the research showed that teachers feel afraid and threatened to expose their teaching performance over their colleagues, so that this transfer of experience improves their teaching. Therefore, this method allowed teachers to analyze their teaching outputs and results with educational leaders and thereby achieve their personalized teaching based on content and culture.

Key words: Coaching, Teachers' Perception of Fear of Teaching, Qualitative and Quantitative, Coding

مقدمه

کوچینگ^۱ که به عنوان یک فرایند بهبود گفتگو غیر دستوری و غلبه بر چالش‌ها برای بهبود، رشد و رسیدن به سطح بالاتری از عملکرد است، با ارائه بازخورد، سؤال کردن، بالا بردن توانمندی، ارائه دستورالعمل‌های مثبت برای اجرای مسئولیت، کمک به حل مشکل، ارائه اصلاحیه برای عملکرد نامناسب و کیفیت بخشی به گفتمان آموزشی و شغلی افراد مطرح شده است (Lin et al., 2017). گفتمان آموزشی متداول تحت سلطه اثبات‌گرایی، رفتارگرایی و ابزارگرایی فلسفه اولیه و منعکس کننده الگوی خاصی از تحقق انسان است که تأثیر بسیار زیادی در سیاست‌گذاری مدرن آموزشی ندارد. مدل‌های آموزشی قرن بیستم بر اساس دیدگاهی بنا شده است که به عینیت دانش امتیاز می بخشد (Mansor et al., 2012). تغییر پارادایمی بیانگر حرکتی به سمت تحول و تغییر «از پایین به بالا» است، که منجر به رویکردی مشارکتی برای نوآوری آموزشی است. این نوآوری خود را در کوچینگ بر اساس آموزش و ایجاد مهارت برای آموزش، یادگیری و پرورش کارکنان با دانش عمومی و فعال قرار می‌دهد (Heron & Reason, 1997). از آنجاکه نقطه آغازین تحول در نظام آموزش و پرورش، معلمان می‌باشند و نیروی مهمی در برنامه‌ریزی و اجرای اهداف سازمان آموزش و پرورش به شمار می‌روند، بررسی و شناخت عواملی که آنان را به کار، فعالیت و ادراک بیشتر ترغیب کنند، ضروری به نظر می‌رسد. همچنین اهداف آموزشی قرن بیست و یکم به الگوهایی نیاز دارد، که تحول از پایین به بالا را برای ساخت دانش و معنی‌سازی ایجاد می‌کند. کوچینگ به عنوان رویکردی جدید در آموزش، به طور فزاینده‌ای در حال ایجاد شرایطی برای یادگیری و رشد، هم در سطح فردی و هم در سطح سازمانی به منظور افزایش عملکرد و پیشرفت فرد در سازمان انجام می‌گیرد. در ارتقاء یادگیری معلمان، با توجه به اینکه فراگیر فرد بزرگسال است و اهمیت تجارب و داشته‌های آنها باید لحاظ شود و همچنین تغییر محیط و محتوای آموزشی از فضای سنتی به فضای یادگیری غیرمستقیم و مجازی باید در یادگیری از شیوه‌ای استفاده نماییم که اصول آن تا حدودی با اصول

۱. واژه کوچینگ (coaching) معادل کلمه مربیگری ترجمه شده است؛ اما کاربرد واژه مربی یا مربیگری با توجه به معنای گسترده و ناهمسو در ادبیات فارسی ممکن است گاهی ذهن خواننده را به قضاوت و پیش داوری در مورد مفاهیم دیگر این واژه ببرد، در این مقاله هر جا از لفظ مربی یا کوچینگ بهره گرفته شده معادل کوچ و کوچینگ می باشد. و سعی شده از خود واژه کوچینگ استفاده شود تا معنای اصلی تداعی شود.

یادگیریِ معلمان همخوانی داشته باشد. کوچینگ ابزاری قدرتمند برای تغییر و یادگیری شخصی در افراد عادی و بزرگسال است. زیرا معرفت‌شناسی گسترده و ذهنیت انتقادی در هسته اصلی رویکردهای کوچینگ وجود دارد و همچنین، تسهیل یادگیری با استفاده از گوش دادن و پرسشگری فعال و ارائه چالش و پشتیبانی را بوجود می‌آورد (Reeves & Allison, 2009). کوچینگ، برای یادگیری به عنوان قدرت شخصی و ارتقاء آگاهی و ادراک استفاده می‌شود. کوچینگ در طیف وسیعی از زمینه‌های آموزشی برای اهداف مختلف مورد استفاده قرار گرفته است (Burley & Pomphrey, 2011) که شامل: ۱- آموزش اولیه معلم که از کوچینگ به عنوان بخشی کلیدی از فرآیند آموزش استفاده می‌کند ۲- ادامه پیشرفت حرفه‌ای معلمان برای برنامه‌های رهبری که از کوچینگ برای توسعه خاص افراد در سطح ارشد استفاده می‌کند. کوچینگ در آموزش برای توسعه توانایی‌ها، مهارت‌ها و استعدادها در زمینه‌های مشخص مانند روانشناسی ضروری است. علاوه بر این، علاقه روزافزون به سهم بالقوه کوچینگ در آموزش و پرورش، با تمرکز بر مطالعه مداخلات مختلف و تأثیر آن بر بزرگسالان است. ادراک از خطر، احساسی است که در همه مردم وجود دارد. این احساس از فرهنگی به فرهنگ دیگر و از کشوری به کشور دیگر و حتی از فردی به فرد دیگر متفاوت است. افرادی که خود را در معرض خطر قرار می‌دهند (نسبت به کسانی که اهل خطر نیستند) خطر را کوچک‌تر، شناخته شده‌تر و کنترل پذیرتر ادراک می‌کنند. تدریس، مبتنی بر تجربه و دانش است، بنابراین معلمان از اینکه اجرای تدریس خود را در معرض همکاران خود قرار دهند تا این انتقال تجربه باعث ارتقا تدریس آنها شود احساس ترس و خطر دارند. آموزش مبتنی بر تجربه چالش و فعالیتی است که براساس بازخورد حاصل از آن تجربه، یادگیری و رشد، حاصل می‌شود. به بیان دیگر، طراحی آموزش مبتنی بر تجربه، به گونه‌ای است که طی آن، یادگیرنده از پیامدهای فعالیت‌ها، اشتباه‌ها و موفقیت‌های خود می‌آموزد. یادگیری تجربی، فلسفه‌ای است که هدف آن افزایش دانش، توسعه مهارت‌ها، شفاف کردن ارزش‌ها و بالا بردن ظرفیت افراد برای مشارکت با سایرین است. مربیان این روش آموزشی از میان معلمان، مشاوران فعالیت‌های گروهی، رهبران شرکت‌ها، درمان‌گران، و یا متخصصان سلامت روانی انتخاب می‌شوند که نقش اصلی آنها تدوین فعالیت‌های مناسب، طرح مسائل مختلف، تعیین چارچوب‌ها و مرزها، حمایت یادگیرنده، تضمین ایمنی و تسهیل فرآیند یادگیری می‌باشد (Clark & white, 2010). علاوه بر این هر چه ادراک خطر معلمان از نتایج مقایسه تدریس‌شان در کلاس‌های دیگر



همکارانشان شناسایی و بررسی شود و اگر بتوان برون‌داده‌ها و نتایج یادگیری دانش آموزان از تدریس معلمان توسط همکاران و رهبران آموزشی (اساتید، معلمان و مدیران) تجزیه و تحلیل و تفسیر شود، از این طریق می‌توان معلم را به تدریس شخصی‌سازی شده بر اساس محتوا کتاب تخصصی خود رساند. بنابراین در پی آن شدیم تا شاخص‌های ادراک معلمان از خطر را بر حسب مقیاس سنج مطروحه که شامل ۴ خرده مقیاس (۱- خطر از تجزیه و تحلیل نتایج یادگیری دانش آموزان کلاس خودم با کلاس دیگر همکارانم ۲- خطر عمومی کردن روش‌های آموزشی کلاس درس ۳- خطر از مورد سؤال قرار دادن عقاید و عملکردهای همکارانم ۴- خطر از تغییر ارزیابی و روش‌های آموزشی تدریس شخصی‌ام) که به وسیله ۲۰ سؤال مشخص شده است را تعیین کرده و در سطح مناسب به وسیله بسته آموزشی کوچینگ تنظیم کنیم. محققان در پژوهشی دریافتند آموزش عالی نیز با ادراک خطر زیاد، رابطه معنی داری دارد و افراد با ادراک خطر بیشتر، کمتر در معرض آسیب و خطر قرار می‌گیرند (صفاری نیا و همکاران، ۱۳۹۱). ادراک خطر، به عنوان یک عامل بسیار مهم در تغییرات رفتاری در نظر گرفته می‌شود. همچنین محققان نشان دادند شناخت و ادراک خطر بیشتر موجب رفتارهای محافظتی می‌شود (Bechara, 1994).

تجزیه و تحلیل پژوهش‌های (Bolton, 1999; Grant, 2001; Graham et al., 2008) نشان داد که فعالیت‌های یادگیری راهبردی دانش آموزان به طور قابل توجهی با کوچینگ معلمان مرتبط است. همچنین در پژوهش (Green, Grant, & Rynsaardt, 2007)، تأثیر کوچینگ بر ظرفیت‌ها یا توانایی‌های یادگیرندگان در تحقیقات کوچینگ مورد استفاده قرار گرفته است. کوچینگ به عنوان کاربرد سیستماتیک علوم رفتاری برای افزایش تجربه زندگی، عملکرد کاری و رفاه برای افراد، گروه‌ها و سازمان‌هایی که از نظر بالینی دارای اهمیت بهداشت روانی یا غیر طبیعی نیستند تعریف شده است. تقویت رفاه و عملکرد در زندگی شخصی و حوزه‌های کاری که توسط الگوهای کوچینگ مبتنی بر تئوری‌های یادگیری و رویکردهای روانشناختی پایه ریزی می‌شود و صریحاً استفاده از نظریه مناسب مورد تأکید است (Palmer & Whybrow, 2006; Grant, 2002). برنامۀ کوچینگ به این منظور طراحی شده است تا مربیانی را پرورش دهد که بتوانند به رشد و توسعه افراد و رسیدن به منطبق خصوصی در تدریس کمک کنند. با

پیشگیری روزافزون نظام آموزشی، اهمیت این موضوع حیاتی‌تر شده است که آموزش و پرورش و در رأس نظام تربیتی آن، معلمان دریابند که چگونه می‌توانند عملکرد شخصی و کاری را در ارتباط با فرایندهای اصلی کارهایشان ایجاد کنند یا در آن سهیم شوند (Toterhi & Recardo, 2016). کوچینگ یکی از مهم‌ترین تحولات در رهبری و اقدامات روانشناختی در ۳۰ سال گذشته بوده است (Alas & Vesso, 2017). استفاده از کوچینگ از اواخر دهه ۱۹۹۰ در سازمان‌ها متداول شده است و اغلب به‌عنوان جایگزینی برای آموزش‌های سنتی به کار می‌رود. کوچینگ نشان‌دهنده آموزش انگیزشی است و هدف آن کمک به کارکنان در بهبود کارایی، یادگیری و غلبه بر چالش‌های پیش روی آن‌ها در محل کار است. برخی مطالعات نشان می‌دهند که در یک رابطه کوچینگ، در کارکنان بینش جدیدی ایجاد می‌شود و دانش و مهارت‌های جدید را توسعه می‌دهد که این بینش جدید در مورد توانایی‌های کلیدی برای دستیابی به نتایج مطلوب موردنیاز است (Emil Berg et al., 2011). در واقع از کوچینگ به‌عنوان روشی جهت مقابله با چالش‌های پیش روی‌شان و پاسخ دادن به تقاضاهای موجود استفاده می‌کنند. چراکه کوچینگ، روشی است که در آن نیازی نیست که فرد از محیط کارش جدا گردد بلکه اساساً روشی است که فرد در حین انجام کار خود آموزش می‌بیند (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۲). کوچینگ، بر قدرت فرد به‌عنوان یک توانایی جهت یافتن راه‌حل برای مشکلات خود، تأکید دارد که این مسئله نشان می‌دهد که کوچینگ از مشاوره، تدریس، منتورینگ و دیگر نقش‌های ارتباطی کمکی، متفاوت است (Moen, 2012 & Federici). به‌عنوان یک فرآیند، یک کوچ، می‌تواند فراگیران را برای مشاهده تغییرات درونی خود در یک چارچوب حمایت‌کننده که تغییر در تفکر قبلی و مدل‌های ذهنی را تصدیق و یکپارچگی ساختارهای معنایی جدید را ایجاد کند (Campone, 2015). نتایج پژوهش اوزدوران و تانوا (Ozduran, & Tanova, 2016) تحت عنوان کوچینگ و رفتارهای کارکنان، حاکی از آن است که کوچینگ در بخش‌هایی که عدالت آموزشی کم است تأثیر گذار است. بسیار مهم است که وقتی عدالت آموزشی پایین است و نقش کوچینگ مؤثر برای رفتارهای کارکنان ضروری است. نتایج پژوهش فتحی و اجارگاه، خراسانی و دانشمندی (۱۳۹۴) تحت عنوان بررسی شرایط و حوزه‌های استقرار کوچینگ در فعالیتهای آموزشی و بهسازی منابع انسانی، بیانگر آن است که شرایط وجود کوچینگ در سه دسته ۱- ویژگی‌های فراگیر، ۲- مهارت‌های کوچ و ۳- الزامات سازمانی قرار



می‌گیرد. هدف توسعه آموزش و یادگیری معلمان در یکی از چهار نقش مدیریتی، همدلی، معلمی و کوچ می‌باشد. و به طور خاص، توسعه یادگیری مدرن، در حین انجام کار از طریق نقش کوچینگ قابل دستیابی است (صاحبی، ۱۳۹۷). بنابراین پژوهش حاضر، در صدد ایجاد الگوی کوچینگ در حوزه ارتقاء یادگیری معلمان برآمد تا به تبیین راهبردهای کوچینگ شخصی و آموزشی معلمان بپردازد. بر اساس شواهد موجود، این پژوهش کوششی در پاسخ به پرسش‌های زیر درباره الگوی کوچینگ و اثربخشی آن بر ادراک معلمان از خطر است؟

۱- الگوی کوچینگ چگونه است؟

۲- آیا الگوی کوچینگ از اعتبار مناسبی برخوردار است؟

۳- آیا الگوی کوچینگ بر ادراک معلم از خطر مؤثر است و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است؟

روش پژوهش

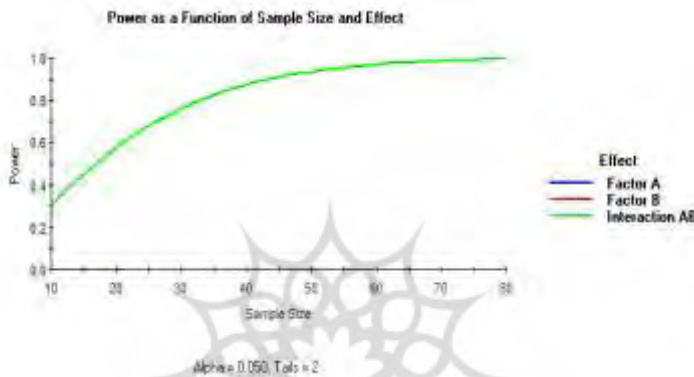
روش برحسب ماهیت، موضوع و سؤالات پژوهش، از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ زمان مقطعی است و برحسب جمع‌آوری داده‌ها، آمیخته (ترکیبی) از نوع اکتشافی و پیمایشی که شامل دو بخش کیفی و کمی است. در بخش کیفی، تحلیل مضمون با رویکرد اشتراوس و کوربین از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی است و در بخش کمی این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پی‌گیری است. جامعه مورد مطالعه بخش کیفی، از سند کاوی استفاده شد، شامل: کتب علمی- تخصصی، مقالات و تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور و همچنین اساتید دانشگاه (زن و مرد) در سال ۱۳۹۹ برحسب ملاک‌های ورود و خروج. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق از ۲۰ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بودند. جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان شهر تهران در سال ۱۴۰۰ است.

حجم نمونه در بخش کیفی، نمونه‌گیری هدفمند و با رسیدن به اصل اشباع در مجموع با ۳۲ نفر مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته صورت گرفت. و در بخش کمی حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران به‌گونه‌ای که در ادامه می‌آید محاسبه شد. با مراجعه به پژوهش طهماسب زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۷) $(P(5), q(5))$ در نظر گرفته شد و با توجه به خطای اندازه‌گیری $d^2(1)$ در سطح اطمینان ۹۹٪ تعداد ۱۶۶ نفر (مجموعاً ۳۳۲ نفر به صورت

نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب گردید) و جهت افت نمونه در پژوهش حاضر، گروه هدف در بخش کمی به ۳۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{p \cdot q \cdot Z_{1-\alpha/2}}{d^2} = n = \frac{5/5(6/65)}{/01} = 166$$

- در بخش کمی، جهت اثربخشی الگو، محقق برای شناسایی اثربخشی الگوی کوچینگ از نمونه‌گیری غیر احتمالی با نرم‌افزار samplepower استفاده نمود که این تعداد برابر با حداقل ۴۴ نفر بود.



شیوه نمونه‌گیری در بخش کیفی پژوهش حاضر، غیر احتمالی از نوع هدفمند و طبق ملاک‌های ورود و خروج با تکنیک گلوله برفی است. روش نمونه‌گیری برای اعتبار یابی الگوی کوچینگ، به روش چندمرحله‌ای به شرح زیر می‌باشد:

مرحله اول: از بین مناطق شهر تهران، ۲ منطقه (۱ منطقه از محدوده شمال و ۱ منطقه از محدوده جنوب شهر) انتخاب شدند.

مرحله دوم: از هر منطقه، ۳ مقطع (هنرستان، دبیرستان دوره اول و دوم) به صورت تصادفی انتخاب شدند.

مرحله سوم: از هر مقطع ده مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند.

مرحله چهارم: از هر مدرسه، ۶ معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند.

و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری دومرحله‌ای استفاده شد، در مرحله اول از بین مناطق شهر تهران، دو منطقه و در مرحله دوم از بین مناطق سه مقطع به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس نمونه به ۲ دسته مساوی تقسیم و به حکم قرعه، یک گروه تحت عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه گواه انتخاب شدند.



جمع‌آوری داده‌ها

در بخش کیفی از سند کاوی استفاده شد، شامل کتب علمی- تخصصی، مقالات و تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور در زمینه کوچینگ مبتنی بر نظریه انتخاب از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۱ (پایگاه اطلاعات کتابخانه‌ای ساینس دایرکت، ویلی، اسکوپوس و گوگل بوکس را برای مطالعات خارجی و سه منبع کتابخانه‌ای Sid، سیوبلیکا و ایران داک را به‌عنوان منابع بررسی مطالعات داخلی مورد استفاده قرار گرفته است). سپس این اسناد از طریق افزونه‌ها و نیز نرم‌افزار مندلی^۱، مورد طبقه‌بندی، سازمان‌دهی و فیش‌برداری قرار گرفت و همچنین مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید. مشارکت‌کنندگان در مطالعه از ۲۰ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بودند. با توجه به روش نمونه‌گیری هدفمند که برای مصاحبه‌ها به کار برده شد، انتخاب شرکت‌کنندگان، جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه ساختاریافته و انفرادی، برخی در محل کار حضوری و یا به‌صورت تماس تصویری انجام گرفت. پژوهشگر با طرح سؤالات کلی، مصاحبه را آغاز و سپس بر اساس مطالب و تجربیات بیان شده آن را هدایت کرد و ادامه داد و در صورت لزوم سؤالات اکتشافی برای باز نمودن بحث در دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. شایان ذکر است اشباع نظری مقوله‌ها در مصاحبه ۲۷ برای پژوهشگر به دست آمد، اما پژوهشگر پس از آن پنج مصاحبه تکمیلی با مصاحبه‌کنندگان نیز انجام داد، فرایند تمامی مصاحبه‌ها ضبط، ثبت و سپس پیاده شد. مدت مصاحبه برحسب شرایط مختلف متغیر بین ۴۰ تا ۹۰ دقیقه بود. متن مصاحبه بازخوانی شده، خط به خط پیاده‌سازی گردید و در همان زمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. سپس مصاحبه با متخصص بعدی شکل می‌گرفت. کدهای اولیه را بر اساس نظر چرچیل (Churchill, 1976) به هسته سؤالات پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت تبدیل شد و سپس این پرسش‌نامه محقق ساخته برآمده از کار کیفی پژوهش حاضر، در نمونه اکتشاف توزیع شد و در نهایت متغیرها اکتشاف شد و پرسش‌نامه محقق ساخته در بوتله نقد و آزمایش اعتبار و پایایی سنجی قرار داده شد. پرسش‌نامه‌ای که دارای ۳۵ گویه است بر اساس کدهای اولیه برآمده از رویکرد کیفی ایجاد شده است. این پرسش‌نامه، ابتدا توسط محقق از نظر ویرایشی، املائی و صفحه‌بندی مورد ارزیابی قرار گرفت و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری

آن بررسی شد و سپس در قالب دو فرم CVI و CVR که توسط خبرگان (۳۰ نفر از کسانی که در زمینه کوچینگ و روش تحقیق کیفی - کمی مسلط بودند) از نظر محتوایی مورد روایی سنجی قرار گرفت.

در بخش کمی، جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس ادراک معلمان از خطر (۲۰۱۶) که دارای ۲۰ سؤال ۵ گزینه‌ای است در چهار خرده مقیاس (۱- تجزیه و تحلیل نتایج دانش آموزان با دیگران و استفاده از آنها، ۲- عمومی کردن روش‌های آموزشی کلاس درس، ۳- مورد سؤال قرار دادن عقاید و عملکردهای دیگران، ۴- تغییر ارزیابی و روش‌های آموزشی) و روش کوچینگ طی ۱۰ جلسه، ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد.

سرمد و همکاران (۱۳۹۰) ضریب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند. ضریب پایایی در پژوهش حاضر به این صورت انجام گردید که ۳۶۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه روی آنها اجرا شد. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹، مشخص شد، که بیانگر آن است که پرسش‌نامه در طول زمان از ضریب پایایی بالا و قابل قبول برخوردار است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون به شرح ذیل استفاده شد:

ایجاد نظام سلسله مراتبی مقوله‌ها و پایایی بین رمزگذاران متن با بازخوانی مکرر داده‌ها و همچنین با وارد کردن و ذخیره‌سازی داده‌ها در نرم‌افزار MAXQDA (۲۰۲۰) صورت گرفت و سپس عملیات کدگذاری با توجه به مکتب اشتراوس و کوربین انجام گردید. ایجاد کدهای اولیه و مشخص کردن واحدهای معنادار پراهمیت انجام شد و از روش‌های گوناگون مثل کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون‌متنی و کدگذاری فرایندی و همچنین با در نظرگیری فرایند کدگذاری هم‌پوشان اقدام به تفکیک واحدهای معنادار شد، در نهایت کدها و برجسب‌های معنادار دور نخست ۴۹۸ کد اولیه بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند. مقوله‌بندی مطابق با نظر گلیسر (۲۰۱۴) در این پژوهش، به ۷ مقوله اصلی و ۳۵ مقوله فرعی مشخص گردید. همچنین پایایی مقوله‌ها توسط پژوهشگر، استاد راهنما و استادان مشاور بعد از مرور مجدد کدها به توافق بین رمزگذاران رسید.

کدگذاری محوری: محقق در این پژوهش از تحلیل مضمون به‌عنوان یک استراتژی

داده بنیاد مطابق با اصول ارائه الگو برای ایجاد کدهای محوری در پژوهش حاضر استفاده



کرد که دو بُعد کوچینگ آموزشی و کوچینگ شخصی به دست آمد. در شکل ۲ این طبقه‌بندی‌ها و رسیدن به بلوک یا واحد معنایی مشخص است.

پایایی و روایی الگو: داده‌های به‌دست‌آمده بر اساس آزمون تحلیل عاملی-تأییدی مورد آزمون قرار گرفت و از طریق روش همبستگی و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS تحلیل شد و به ترتیب شاخص‌های CFI، GFI و GOF در مؤلفه‌های کوچینگ مورد محاسبه قرار گرفت.

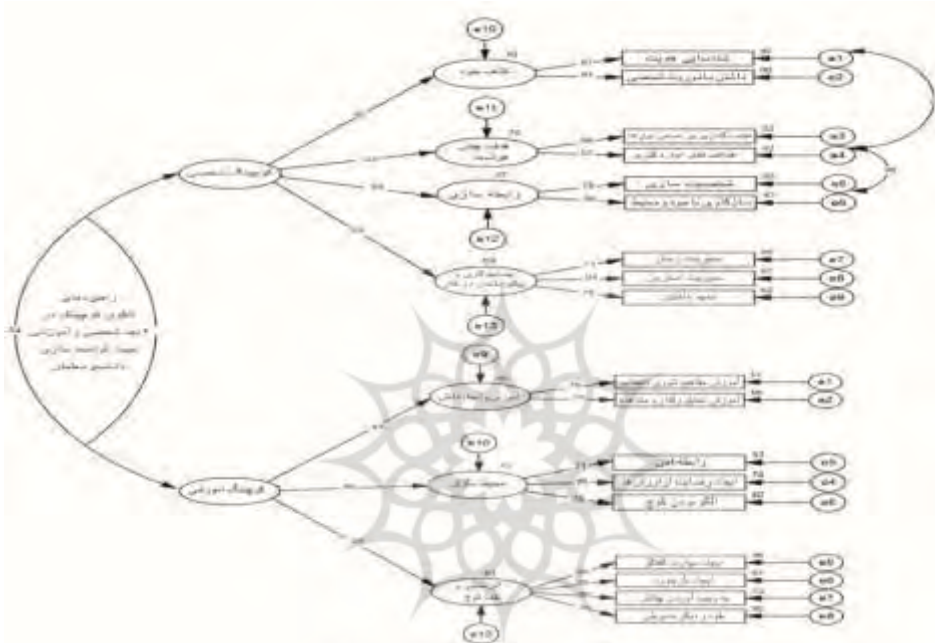
و در بخش کمی با استفاده از آزمون آماری تحلیل کوواریانس بین گروهی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی سوال اول پژوهش: الگوی کوچینگ چگونه است؟

داده‌هایی که در بخش کیفی به روش سند کاوی و همچنین از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، به دست آمد، بر اساس روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. مفاهیم، بر اساس ویژگی‌های مشترک طبقه‌بندی شدند. حاصل تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، ۴۹۸ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها، بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند. با مقایسه مداوم کدها و داده‌های خام، بر اساس تشابه و تفاوت، کدهای مشابه در یک طبقه، کنار هم قرار گرفتند و دسته‌بندی اولیه‌ای از کدها به دست آمد. مصادیق و مفاهیم به‌دست‌آمده، در ۳۵ شاخص و پس از ادغام، در ۱۸ مؤلفه و ۷ طبقه اصلی یا راهبرد دسته‌بندی شدند. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج دو بُعد (آموزشی و شخصی) در الگوی کوچینگ شد. تحلیل داده‌ها، منجر به استخراج شاخص‌ها شد که هسته اصلی پرسش‌نامه را تشکیل دادند. مؤلفه‌های اصلی در ۷ طبقه که نهایتاً تشکیل‌دهنده بسته آموزشی کوچینگ است در دو بُعد آموزشی و شخصی طبق شکل ۲ طبقه‌بندی شدند. راهبردهای الگوی کوچینگ در ۲ بُعد شخصی و آموزشی جهت توانمندسازی معلمان تبیین شد که این دو بُعد بر اساس ۷ راهبرد اصلی در قالب بسته آموزشی ارائه گردید. در بُعد شخصی، ۴ راهبرد (کشف خود، هدف‌گذاری هوشمند، جستجوگری و پیگیر ماندن و رابطه سازی) با استفاده از ۹ مؤلفه (شناسایی هویت، داشتن مأموریت شخصی، هدف‌گذاری بر اساس نیازها، اهداف قابل‌اندازه‌گیری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، تعهد داشتن، شخصیت‌سازی، سازگاری با خود و محیط) ارائه شد. همچنین در بُعد کوچینگ آموزشی، ۳ مؤلفه (آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی و اثربخشی و نفوذ کوچ) با استفاده از ۹ مؤلفه

(آموزش مفاهیم تئوری انتخاب، آموزش تحلیل رفتار و مشاهده، رابطه امن، ایجاد رضایت از ارزش‌ها، الگو بودن کوچ، ایجاد مهارت گفتگو، ایجاد بازخورد، به وجود آوردن چالش، خود و دگر مدیریتی) ارائه گردید. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج دو بُعد (کوچینگ آموزشی کوچینگ شخصی) در الگوی مطروحه شد. الگوی به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها در ۲ بُعد کوچینگ شخصی و کوچینگ آموزشی و الگوی آمیخته به شکل زیر است:



شکل ۱: الگوی آمیخته

سؤال دوم پژوهش: آیا الگوی کوچینگ از اعتبار مناسبی برخوردار است؟

پس از اکتشاف الگوی کوچینگ آموزشی و شخصی در قالب فرایند کدگذاری انتخابی به کشف فرضیات به ارائه پروتکل آموزشی پرداخته شد. بنابراین در این راستا پرسش‌نامه طراحی‌شده در بوتۀ نقد و آزمایش اعتبار و پایایی سنجی قراردادده شد. پرسش‌نامه در نمونه اکتشاف (N=360) توزیع شد پرسش‌نامه ابتدا توسط محقق از نظر ویرایشی، املائی، صفحه‌بندی مورد ارزیابی قرار گرفته و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررسی گردید. سپس در قالب دو فرم $CVI=97$ و $CVR=87$ که توسط 30 استاد دانشگاه از نظر محتوایی مورد روایی سنجی قرار گرفت.

چنان‌که در جدول بالا مشاهده می‌شود، در تحلیل عامل اکتشافی، هفت عامل استخراج شد. عامل اول که کشف خود نام دارد ۱۱/۸۲ درصد واریانس را تبیین می‌کند و به همین ترتیب عامل دوم که هدف گذاری هوشمند نام دارد ۱۰/۳۶ درصد و عامل سوم که رابطه سازی نام دارد ۱۰/۲۱ درصد و عامل چهارم که جستجوگری نام دارد ۹/۹۲ درصد و عامل پنجم که آموزش و ایجاد دانش است ۹/۵۷ درصد و عامل ششم که محیط سازی نام دارد ۹/۹۵۸ درصد و عامل هفتم که اثربخشی و نفوذ است ۱۰/۳۶ درصد واریانس را تبیین می‌کند و این هفت عامل در مجموعاً ۶۸/۶۸۷ واریانس مقیاس کل عوامل را تبیین می‌کنند. همچنین بار عاملی تمام سؤالات پرسشنامه بزرگ‌تر از ۰/۶۳ می‌باشد، به عبارتی همبستگی مناسب و قوی بین سؤال‌ها و عوامل متناظر با آن‌ها وجود دارد.

الگوی نهایی (آمیخته)

برای رسیدن به الگوی نهایی ساختار عاملی، هر یک از عوامل سه‌گانه بُعد کوچینگ آموزشی و چهارگانه بُعد شخصی که الگو آمیخته را تشکیل می‌دهند، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد شاخص‌های هر یک از دو بُعد کوچینگ شخصی و آموزشی از توان قابل قبول برای سنجش دو بُعد برخوردار بودند. همچنین نتایج نشان داد که مؤلفه‌ها نیز از توان قابل قبولی برای سنجش مقوله‌های هر یک از ابعاد برخوردارند. در ادامه چگونگی برازش الگو با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل آمیخته

شاخص‌های برازندگی	مدل آمیخته
مجذور کای	264/72
درجه آزادی مدل	110
χ^2/df	2/41
GFI	/913
AGFI	/880
CFI	/956
RMSEA	/067

جدول بالا نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی، از برازش قابل قبول برخوردار است و داده‌های گردآوری شده از الگوی آمیخته کوچینگ حمایت می‌کنند (RMSEA=/067, AGFI=/880, GFI=/913, CFI=/956, $\chi^2/df=2/41$)



ارائه بسته آموزشی

پس از تدوین الگوی کوچینگ و شناسایی ابعاد الگو و برازش الگوی تدوین شده به صورت میدانی و ساخت پرسش نامه کوچینگ و بررسی روایی و پایایی آن، پژوهشگر درصدد برآمد بر اساس الگوی ۲ بعدی کوچینگ، بسته آموزشی (پروتکل) کوچینگ را تدوین کند. جدول ۵ بسته آموزشی مبتنی بر الگوی کوچینگ بر اساس مصاحبه های کیفی را نشان می دهد. جدول ۵ پروتکل کوچینگ و بر اساس مصاحبه های پژوهش حاضر

عنوان جلسات	محتوا/ هدف
ارزیابی وضعیت موجود و شناخت اعضا با ساختار کوچینگ	هدف (مشخص کردن ابعاد آموزش کوچینگ و شناخت و ایجاد دانش بر اساس مفاهیم الگوی کوچینگ تئوری) کوچ با استفاده از سؤالات باز، گفت گو را با متریبان آغاز می کند و در ادامه به آموزش مفاهیم کوچینگ (نیازها، کنترل بیرونی و انگیزه درونی، زمینه مسئولیت پذیری، تعهد و چگونگی قضاوت) می پردازد.
فراهم آوردن رابطه سازی و محیط سازی	هدف (ایجاد محیط سازی و رابطه سازی بین افراد) متریبی از الگوهای رفتاری که زمینه ساز موفقیت اوست مطلع می شود و کوچ تشریح پایداری رابطه و ایجاد محیط امن در قالب شناخت دنیای مطلوب (شامل نیازهای اساسی که گلاسر مطرح کرده است) و همدلی و همخوانی را به جهت رابطه و محیط مطلوب ایجاد می کند.
تشریح قوانین کشف خود	هدف (چگونگی شناخت و کشف خود) در این مرحله کوچ به متریبی فرصت می دهد تا گزینه های مختلف و متنوعی را جهت اقدام و رفتار خود به وجود آورند تا به خود آگاهی برسند و افراد هویت خود، مأموریت شخصی و توانمندی های خاص خود را کشف کنند
هدف گذاری هوشمند	هدف (تعیین هدف گذاری هوشمند) در این مرحله تلاش می شود که اهداف متریبان ویژگی اهداف اسمارت (S-m-A-R-T ¹) (خاص و ویژه بودن، قابل اندازه گیری بودن، قابل تحقق بودن، مرتبط بودن و دارای محدوده زمانی بودن) را داشته باشد. همچنین شناخت و اجرای هدف گذاری بر اساس نیازهای اساسی گلاسر که شامل (S-L-P-F-F ²) است. مهارت های مهم و کلیدی این مرحله عبارت اند از: ۱- حفظ تفاهم و سازگاری ۲- گوش دادن ۳- کمک در تنظیم اهداف
ایجاد تعهد و مسئولیت پذیری	هدف (ایجاد تعهد)

1. Specific-Measurable-Attainable-Relevant-Timely

2. Survival- Love-Freedom-Power-Fun

عنوان جلسات	محتوا/هدف
	<p>در این مرحله کوچ از طریق گفتگو و ایجاد چالش‌های ذیل باعث ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری در متربیان می‌شوند</p> <p>۱- هدف متعلق به فرد است، ۲- چیره شدن بر مخرب‌های هدف، ۳- مشخص کردن کنترل‌گرهای بیرونی و انگیزه درونی برای هدف</p>
ایجاد بازخورد و چالش	<p>هدف (ایجاد بازخورد و تعیین چالش در محیط کار)</p> <p>در این مرحله کوچ با ایجاد بازخوردهای جهت مند و همچنین ایجاد چالش در غالب توانمندی‌های خاص افراد، تمرکز بر فعالیت در محیط کار را رغم می‌زند</p>
خود و دگر مدیریتی	<p>هدف (چگونگی خود و دگر مدیریتی در محیط کار)</p> <p>مدیریت داشته‌های خود و دیگران بر اساس خواسته‌ها و انجام فعالیت‌ها و ارزیابی آن‌ها</p>
مدیریت زمان	<p>هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جستجوگری از طریق مدیریت زمان)</p> <p>ایجاد مدیریت زمان به جهت جستجوگری و پیگیری ماندن در فعالیت‌ها از طریق گفتگوهای کوچینگ؛ باهدف: (اولویت‌بندی مفهوم ضرورت و اهمیت، تفویض اختیار، قدرت تأخیر مثبت و مهارت جرات مندی)</p>
مدیریت استرس	<p>هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جستجوگری از طریق مدیریت استرس)</p> <p>در این مرحله کوچ به‌وسیله تشریح عملکرد استرس، آگاهی از ایجاد استرس مفید و مضر، تمرکز بر روی درخواست‌ها و فعالیت‌های اصلی باعث ایجاد مدیریت استرس به جهت به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جستجوگری از طریق گفتگوهای کوچینگ می‌شود</p>
ایجاد اثربخشی و نفوذ	<p>هدف (چگونگی اثربخشی و ایجاد نفوذ در افراد)</p> <p>کوچ با اجرای مهارت‌های گفتگو کوچینگ به شیوه‌ی سیستم (WDEP¹) (W: چگونه بیان خواسته‌ها، D: بیان کار انجام‌شده و جهت‌گیری در زندگی شغلی E: گفتگوی ارزیابانه و P: گفتگوهای برنامه‌ریزی‌شده) و انواع شیوه‌های پرسشگری (پرسش‌های ساده، هدفمند، قدرتمند) و ارزیابی به‌وسیله پرسشگری به اثربخشی و نفوذ و نتیجتاً به حل مسئله کمک می‌کند</p>

بررسی سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی کوچینگ بر ادراک معلمان از خطر مؤثر است و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است؟



جدول ۶ نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض برابری واریانس نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه

نوع آزمون	متغیر	ضریب F	ضریب p
لون تست	ادراک	۰/۴۵۴	۰/۲۳۲
همگنی شیب‌ها	معلمان از خطر	۰/۵۲۳	۰/۲۸

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که در متغیرهای تحقیق، مقدار F در سطح $0/05$ معنادار نیست ($p > 0/05$) بنابراین مفروضهٔ یکسان بودن واریانس‌ها و برابر بودن شیب‌های ارتباطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش تأیید می‌شود و برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس بین گروهی استفاده نمود.

جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس الگوی کوچینگ بر ادراک معلمان از خطر

شاخص‌ها منبع تغییرات	SS مجموع مجذورات	df درجه آزادی	MS میانگین مجذورات	F	P	ضریب تغییرات
ادراک	1154.156	1	1154.156			
معلمان از خطر	15333.123	1	15333.123	443.538	.001	.701
گروه	1279.126	37	34.570			
خطا	164487.000	40				
کل						

با توجه به اطلاعات جدول بالا و بر اساس نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر اجرای الگوی کوچینگ بر ادراک معلمان از خطر مورد مطالعه، معنی‌دار بوده است ($F=443.538$ و $P=.001$). در ضمن میزان این تفاوت؛ یعنی ضریب تغییرات برابر با $0/701$ است یعنی حدود $0/701$ درصد از افزایش ادراک معلمان از خطر، در میان معلمان گروه آزمایش در اثر اجرای الگوی کوچینگ بوده است. بنابراین، نتایج نشان‌دهنده آن است که الگوی کوچینگ در ادراک معلمان از خطر مؤثر بوده و این افزایش هم از نظر آماری معنادار

می‌باشد ($P < 0/05$). در جدول زیر پایداری آموزش راهبردهای کوچینگ بر ادراک معلمان از خطر موردبررسی قرار گرفته است:

جدول ۸ نتایج آزمون t وابسته ادراک معلمان از خطر در گروه آزمایش به تفکیک دو مرحله پس‌آزمون با پیگیری

مرحله		پس‌آزمون		پیگیری		آزمون t وابسته	
متغیر	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	نسبت t	Df	P
ادراک معلمان از خطر	80.32	11.41	80.40	11.33	1.755	19	0/125

نتایج حاصل از اجرای آزمون t وابسته در جدول ۹ نشان می‌دهد که نسبت t به‌دست‌آمده برای ادراک معلمان از خطر برابر با $1/75$ با درجه آزادی ۱۹ حاصل شده است که از t جدول بحرانی ($2/04$) کوچک‌تر است. ($p > 0/05$) در نتیجه تفاوتی در ادراک معلمان از خطر گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون با مرحله پیگیری باهم ندارند. لذا می‌توان عنوان نمود الگوی کوچینگ به همان نسبت کم در تغییر ادراک معلمان از خطر در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

بحث

بر اساس همهٔ بارهای عاملی، مدل یکپارچه بزرگ‌تر از $0/55$ است. بر این اساس می‌توان گفت علاوه بر این که عوامل الگوی کوچینگ با داده‌های گردآوری‌شده، برازش قلیل‌قبول دارد، هر یک از نشانگرها نیز از توان قابل‌قبول برای سنجش دو بُعد کوچینگ شخصی و آموزشی برخوردارند. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها در مرحلهٔ برازش طبق جدول ۴ همه شاخص‌های برازندگی از الگوی آمیخته با داده‌های گردآوری‌شده، برازش قابل‌قبول دارد و هر یک از نشانگرها نیز از توان قابل‌قبول برای سنجش دو بُعد کوچینگ شخصی و آموزشی برخوردارند. بزرگ‌ترین بار عاملی در تحلیل مرتبه اول، متعلق به هدف‌گذاری هوشمند- نیازها ($\beta = 964$) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به کشف خود-هویت ($\beta = 653$) است. در مرتبه دوم تحلیل نیز، بار عاملی سه نشانگر آموزش، محیط‌سازی و ایجاد مهارت نفوذ عامل مکنون قوی بود، به‌طوری‌که می‌توان گفت طبق



سؤال دوم پژوهش، الگوی کوچینگ از اعتبار مناسبی برخوردار است به این علت که مؤلفه‌های یادشده از توان لازم برای سنجش عوامل کوچینگ برخوردارند.

بحث پیرامون سوال اول پژوهش

الف- الگوی کوچینگ چگونه است؟

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کیفی پژوهش نشان داد که الگوی کوچینگ از ۷ مقوله اصلی تشکیل شده است (جدول ۳). این ابعاد شامل ۷ مولفه اصلی (آموزش و ایجاد دانش، محیط سازی، اثربخشی و نفوذ، جستجوگری و پیگیری ماندن در فعالیت، هدف گذاری هوشمند، کشف خود و رابطه سازی) است. بر اساس تحقیقات جونز و پائولوس (Jones & Paulhus, 2010) و وسلکا و همکاران (Veselka et al., 2012) بعد شخصیت مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر فرد و محیط پیرامونی می‌باشد، بنابراین ابتدا پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های اصلی الگوی کوچینگ شخصی آموزش داده شود و سپس مؤلفه‌های اصلی کوچینگ آموزشی ارائه شود.

در پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۵) معادل ۹۳ درصد پاسخ دهندگان اذعان داشتند که کوچینگ، مکانیزمی کلیدی جهت انتقال مطالب حاصل از دوره‌های آموزشی به محیط کار است. همچنین در پژوهش دیگری رنارد (Renard et al., 2005) معادل ۸۰ درصد پاسخ دهندگان توافق داشتند که کوچینگ، تنها در درون فرهنگ که حامی آموزش است به خوبی اجرا می‌شود و بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران بر این باورند که باید در درون سازمان به وجود آید. در این الگو به دو مقوله کوچینگ شخصی و کوچینگ آموزشی تأکید شد که با توجه به الگوی مطروح شده، کنترل درونی (کنترل راهبرانه) نیازی در محیط و رابطه‌های شغلی معلمان است. هرچند الگوی بومی کوچینگ در حوزه آموزشی وجود ندارد، اما با مقایسه الگوی مطرح شده با الگوهای کوچینگ در حوزه مدیریت، وجه تمایز الگوی فوق دوبعدی بودن الگوی پژوهش حاضر (هم در بعد آموزش و هم در بعد شخصی) می‌باشد.

ب- بررسی ابعاد استخراج شده الگوی کوچینگ

تبیین بعد شخصی: این عامل به رابطه سازی و نفوذ و اثربخشی کوچ میان معلمان در خلال یادگیری از طریق خلق و تقویت نقش کوچ در آن‌ها اشاره دارد. کوچینگ شخصی بر چهار جزء اصلی می‌باشد:

-**رابطه سازی:** که در واقع، کوچ بر شناخت شخصیت و سازگاری شخصیت تأکید دارد، که این موارد باعث ایجاد رابطه‌سازی در جلسه کوچینگ شد. ویژگی‌های شخصیتی و عملکردی که در آن سازگار نیستیم ممکن است کارایی و بهره‌وری چندانی نداشته باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که سازگاری و رابطه سازی نسبی و تمرکز بیشتر برای استفاده‌های بهینه از توانمندی‌های مثبت، برای مراجعین سودمندتر و نتایج بهتری به بار می‌آورد. بسیاری از کوچ‌ها با انجام این کار دریافته‌اند که وقتی به رابطه سازی و سازگاری خود توجه می‌کنند، بسیاری از جنبه‌های عمومی کردن روش‌های آموزشی کلاس درس، مورد سؤال قرار دادن عقاید و عملکردهای دیگران، تغییر ارزیابی و روش‌های آموزشی به‌طور چشمگیری بهبود می‌یابد.

-**آموزش کشف خود:** از جمله روش‌های تسهیل‌کننده رفتار است (صاحبی، ۱۳۹۷) که به‌وسیله شناسایی هویت و به وجود آوردن چشم‌انداز آینده یا مأموریت شخصی در زندگی و شغل فرد به دست می‌آید. هویت و مأموریت شخصی زیربنایی‌ترین اساسنامه و سند بعد از ارزش‌ها و آرمان‌ها است (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۹). در واقع هویت و مأموریت شخصی هنر دیدن چیزی است که برای دیگران قابل مشاهده نیست این راهبرد معلمان را در این فضای کوچینگ یاری می‌کند تا چشم‌انداز آینده یا مأموریت شخصی خود را مشخص کنند و دست به تجزیه و تحلیل نتایج تدریس خود با دیگران و ادراک دست‌یابی به تدریس بومی شده می‌زند.

-**هدف گذاری هوشمند:** افراد یاد خواهند گرفت که بر اساس نیازهای اساسی و چشم‌انداز آینده هدف‌گذاری کنند. هوشمند کردن اهداف، جایگاه ویژه و بسیار مهم و تعیین‌کننده‌ای در تدوین یک برنامه قابل اجرا دارد. اگر اهداف هوشمند نشوند، تمامی تلاش‌های انجام‌شده برای تعیین هدف بیهوده خواهند بود. لذا برای رسیدن به هدف، باید کاملاً ساختارمند و متعهدانه عمل کرد. به این منظور باید اهداف خود را هوشمند کنیم. داشتن مدل علمی برای هوشمند کردن اهداف، طبق بسته آموزشی جدول (SMART) باعث جستجوگری (پیگیر بودن) در کوچینگ و تفکر چرایی و تفکر چگونگی می‌شود. هدف‌گذاری اجرای تدریس شخصی سازی شده است که مرتبط و مشخص (R/S) با محتوای کتاب و فرهنگ دانش آموزان امروزی است و هر ساله (T) بر اساس تغییر محتوای درسی و فرهنگ دانش آموزان، معلمان به تدریس شخصی مرتبط دست می‌یابند (M/A).



- **جستجوگری و پیگیر ماندن در کار:** از جمله روشهایی است که از طریق مدیریت زمان، مدیریت استرس و ایجاد مسئولیت‌پذیری باعث تغییر در رفتار فرد شده و این باور را به فرد خواهد داد که می‌تواند، رفتارهای دیگری انتخاب کند که او را به آنچه می‌خواهد نزدیک کند (کوری، ۲۰۰۵/۱۳۹۱). برای آنکه در حرکت ماندن معلمان را تضمین کنیم حتماً لازم است که آنها پشتیبانی دلگرم‌کننده و حمایت دریافت کنند و رشد و توسعه مستمر داشته باشند. برای رشد و توسعه مستمر نیز، باید از دیگران کمک گرفت. دیگرانی که این راه را از قبل رفته‌اند یا تخصص کمک کردن را در مسیر تغییر و بهبود دارا هستند (در حرکت ماندن در این جا یعنی بروز شدن و به دست آوردن تدریس شخصی بر اساس نیاز دانش آموز، فرهنگ بومی و محتوای کتاب).

نتایج بعد شخصی در الگوی کوچینگ پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش Reeves & Allison, 2009؛ Kim, 2014؛ James, 2014؛ Schalk & Lanteda, 2017 همسو و همخوانی دارد که معتقدند کوچینگ تنها در درون فرهنگ که حامی آموزش است به خوبی اجرا می‌شود.

تبیین بعد آموزشی: مؤلفه‌های آموزش، شیوه محیط‌سازی به وسیله نقش کوچ در معلمان را تقویت می‌کند. عوامل آموزشی همان شرایط سازمان آموزش و پرورش است که بانظم و قاعده‌بنده سازمان را می‌سازد و دربرگیرنده مجموعه روابط منظم حاکم بر آموزش و یادگیری است و شامل سه جزء اصلی می‌باشد. در حوزه آموزشی از آنجا که اغلب، میزان زیادی از وقت معلمان در محیط آموزشی می‌گذرد در تأیید این طرز فکر غلط حوزه آموزشی، آموزش مستقیم داده شود و از بالا کنترل شوند. آموزه‌ها در حوزه کوچینگ آموزشی، بر این باور استوار که معلمان می‌توانند حمایت شوند و غیرمستقیم کمک دریافت کنند تا بهره‌مند شوند و احساس ارزشمندی بیشتری کنند و از خود، ابتکار عمل نشان داده و کار کیفی انجام دهند. وظیفه کوچ این است که به دیگران کمک کند تا به نحوی عملکرد حرفه‌ای خود را مشاهده کند تا ارزش‌هایش نمایان شود.

محیط‌سازی: در محیط‌سازی معیارهای همخوان بودن، الگو بودن کوچ و رضایت از ارزش‌های ادراکی مطرح است. کوچ به‌منظور کشف و مشخص کردن ارزش‌ها، به افراد کمک می‌کند تا در محیطی امن و عاری از بی‌ارزشی‌ها را آزموده و ایجاد کند و به‌عنوان یک موضوع کاربردی برای محیط آموزشی در شناختن افراد فوق‌العاده مفید است که با تلاش کوچ برای ایجاد فضایی حمایت‌گرانه برای وقوع تغییرات در مرتبه آغاز می‌گردد. برای ایجاد

این فضا، کوچ با ایجاد رابطه امن، به وجود آوردن رضایت از ارزش‌ها و الگو بودن کوچ، این امر را محقق می‌سازد. بر همین اساس معلمان، در اجرای تدریس، علاوه بر محتوای تدریس، باید اثرگذاری چند فرهنگی در هر محیطی را داشته باشند. این مهارت نیازمند آن است که معلمان، علاوه بر محیط‌سازی مناسب، درک از ارزش‌ها و عملکرد دانش‌آموزان را بیاموزند تا بتوانند طرح درس و تدریس خود را مورد سنجش قرار دهند.

آموزش و ایجاد دانش: همه کوچینگ آموزش نیستند. مربیان آموزش تمثیل‌گونه را در یاددهی-یادگیری فضای آموزشی خود قرار دهند (صاحبی و پهلوی نژاد، ۱۳۹۷). معلمان معماران نظام آموزشی هستند و زیربنای نظام آموزشی را در مناسبات ساختاری، نقش و قواعدی که بنا می‌کنند بنیان می‌گذارند.

اثر بخشی و نفوذ کوچ: با ایجاد مهارت گفتگو، ایجاد بازخورد، به وجود آوردن چالش و خود مدیریتی اثر بخشی و نفوذ کوچ به وجود می‌آید. مقیاس تأثیرگذاری و نفوذ بعضی حرف‌ها کاملاً واضح و باهدف تأثیرگذاری مستقیم بر فرد مقابل است. در بین این مقیاس‌ها، رفتارهایی وجود دارد که نقاط قوت متفاوتی را برای تأثیرگذاری اعمال می‌کند. گفتگوهای کوچینگ بر افکار، رفتار و یادگیری افراد تأثیر می‌گذارد. این کار را با گوش دادن مؤثر، پرسشگری، ارائه بازخورد و چالش‌های جدیدی برای هدایت مؤثر انگیزه فراهم آورد.

بررسی سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی کوچینگ بر ادراک معلمان از خطر مؤثر است و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است؟

نتایج نشان می‌دهد، تفاوت‌چندانی بین نمرات ادراک معلمان از خطر و خرده مقیاس‌های آن در بین گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون مشاهده نمی‌شود. نمرات گروه آزمایش، اندکی بیشتر و بالاتر از گروه گواه می‌باشد، ولی تفاوت محسوسی بین نمرات ادراک معلمان از خطر در گروه گواه و آزمایش در مرحله پس‌آزمون مشاهده می‌شود. همچنین تغییرات در ادراک معلمان از خطر، در میان گروه آزمایش در اثر اجرای الگوی کوچینگ بوده است. بنابراین، نتایج نشان‌دهنده آن است که اجرای الگوی کوچینگ در تغییر ادراک معلمان از خطر مورد مطالعه مؤثر بوده و آن را افزایش داده است و این افزایش هم از نظر آماری معنادار می‌باشد ($P < 0.05$). نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات قبلی مثل جیمز (James, 2014)؛ کالوس (Chalus, 2007)؛ جیسون و همکاران (Jason et al., 2010)؛ همخوانی دارد.



نتایج پژوهش جیمز (James, 2014)، تحت عنوان توسعه فرهنگ‌های کوچینگ، حاکی از آن است که ایجاد فرهنگ کوچینگ در سازمان‌ها ضروری است و رهبران باید تعهد قوی نسبت به توسعه درک خود و سازمان نشان دهند. الور، جان هانگ و یلی (۲۰۰۷) در پژوهشی مشخص کردند که کوچینگ در تعادل کار، زندگی و محیط کار تأثیر مثبتی بر ادراک معلمان از خطر دارد. این نتایج هم با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف شناسایی مؤلفه‌های اصلی (راهبرد) و طراحی الگوی کوچینگ در حوزه آموزش معلمان و اعتبار سنجی الگوی مطرح شده و همچنین تأثیر الگو بر ادراک معلمان از خطر صورت گرفته است. نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق نشان داد که بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران، افراد در کسوت معلمی، علاوه بر یادگیری نقش‌های معلمی، نیازمند آزمون کردن تدریس خود بر اساس شخصی کردن تدریس بر مبنای محتوای کتاب و فرهنگ دانش‌آموزانشان می‌باشند. در این پژوهش بر آن شدیم تا معلمان شیوه‌های تدریس خود را بر اساس محتوای کتاب و فرهنگ دانش‌آموزان خود شخصی کنند. اما به احساس خطر معلمان برخوردیم که از در معرض قرار دادن و تجزیه و تحلیل تدریس خود ابا داشتند و همچنین نسبت به تغییر و ارزیابی تدریس قبلی خود مقاومت می‌کردند. بر این اساس ابتدا با استفاده از بسته آموزشی کوچینگ، به تغییر نگرش ادراک خطر معلمان پرداختیم و سپس تلاش شد تا معلمان دست به تدریس شخصی سازی شده خود بزنند. نتایج حاصل معنادار بود. این روش باعث شد معلمان، برون‌داده‌ها و نتایج تدریس خود را با رهبران آموزشی تجزیه و تحلیل و تفسیر کنند. و به این وسیله، به تدریس شخصی سازی شده خود بر اساس محتوا و فرهنگ دست یابند.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌های پژوهشگر عبارتند از: سن و جنسیت معلمان؛ نادیده گرفتن خرده فرهنگ‌های مختلف و ملاحظات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی داوطلبان. که این موضوع می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد.

پیشنهادها

براساس یافته‌های پژوهش، توسعه دانش و یادگیری در قالب کوچینگ توسط معلمان، عامل سازنده برای تحول آموزشی و اجتماعی در جامعه معلمان می‌باشد. از آنجا که فضای

مجازی، توسعه فزاینده‌ای در حوزه‌های یادگیری ایجاد کرده است اما سیستم آموزشی، در ارائه دانش و کوچینگ ضعیف بوده و به‌اندازه کافی قادر به کوچینگ و هدایت معلمان نبوده است. جهت بهبود این ضعف، لازم است از اصلاح و توسعه آموزشی در قالب ارائه الگوی کوچینگ بهره گرفت. لذا در همان ابتدای آموزش معلمان ارائه کوچینگ آموزشی و کوچینگ شخصی در قالب مقوله‌های زیر توسعه می‌شود.

۱- بر اساس مؤلفه‌های اکتشافی از الگوی کوچینگ، آموزش مؤلفه‌های کوچینگ، به معلمان بر اساس الگو و بسته آموزشی مطرح شده در جهت مهارت محیط سازی و رابطه سازی معلمان تا رسیدن به تدریس شخصی در محیط کار لازم است.

۲- الگوی کوچینگ مطرح شده در دروس درس پژوهی و کارورزی در ابعاد هدف گذاری، ایجاد مدیریت زمان و استرس، مأموریت شخصی و ایجاد مهارت گفتگو توسط مدرسان و اساتید به دانشجوی معلمان آموزش داده شود تا دانشجو معلمان به اندازه معلمان احساس خطر از در معرض قرار دادن الگوهای تدریس خود نداشته باشند.

۳- به علت همپوشانی منابع دروس روانشناسی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود، کوچینگ به‌عنوان یکی از منابع متمایز، تدریس گردد تا دانشجو معلمان علاوه بر یادگیری نقش معلمی و مشاوره و مدیریت، نقش کوچینگ را بتوانند در محیط آموزشی ایفا کنند. این بهترین فرصتی است که قبل از شروع به کار رسمی در کلاس درس، به تدریس شخصی سازی شده خود صرفاً بر اساس محتوای کتاب رسیده باشند.

منابع

احمدزاده، س. (۱۳۹۵). تبیین و طراحی مدل پرورش مدیران میانی به عنوان مربی با رویکرد هم‌افزایی عملکرد در بخش دولتی ایران. رساله دکتری مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.

صاحبی، ع؛ و پهلوی نژاد، ا. (۱۳۹۸). کوچینگ زندگی: خودشکوفایی در سایه راه بری شخصی. تهران: انتشارات اندیشه احسان.

صفاری نیا، م؛ زارع، ح؛ و حسنی، ل. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر کنترل و کاهش منابع شناختی (برانگیختگی) دانش آموزان سال دوم مدارس شهرستان بانه. مجله شناخت اجتماعی، ۱(۱)، ۶۶.



صوفی، ف.؛ یاسینی، ع.؛ و شیری، ا. (۱۳۹۸). *تحلیلی از ماهیت، ابعاد و تجربیات کوچینگ در مدارس: پیوند نظریه و عمل*. پنجمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و حسابداری و دومین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری؛ تهران.

طهماسب زاده شیخلار، د.؛ حبیبی، ح.؛ و جعفری، ک. (۱۳۹۷). *مقایسه دیدگاه اساتید و مربیان در کیفیت کاربست روش مربی‌گری (کوچینگ) در فعالیتهای آموزشی اعضای هیئت علمی*. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۲)، ۲۵-۴۹.

فتحی واجارگاه، ک.؛ و خراسانی، ا. (۱۳۹۳). *کوچینگ در آموزش و بهبود منابع انسانی*. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

فتحی واجارگاه، ک.؛ خراسانی، ا.؛ دانشمندی، س.؛ و آرمان، م. (۱۳۹۳). *بررسی و تبیین مدل کوچینگ در آموزش منابع انسانی بر اساس نظریه داده بنیاد*. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۲(۳)، ۳۷۵-۳۹۸.

فتحی واجارگاه، کوروش. خراسانی، اباصلت. و دانشمندی، سمیه (۱۳۹۴). *بررسی شرایط و حوزه‌های استقرار کوچینگ در فعالیتهای آموزش و بهسازی منابع انسانی مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی* ۱۵(۸): ۲۷-۴۷

کوری، ج. (۱۳۹۱). *نظریه و روش‌های مشاوره گروهی*. (عسگری، ف.؛ خدابخشی، م.؛ دارینی، م.؛ و دانش، ش. مترجم). (چاپ اصلی، ۲۰۰۵)

گلاسر، و. (۱۳۹۷). *تئوری انتخاب*. (صاحبی، ع. مترجم). تهران، سایه سخن. (چاپ اصلی، ۲۰۱۸)

Bechara A, Damasio A. R, Damasio H & Anderson S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Journal of cognition*, 50(2), 7-15.

Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A 'just-in-time' approach to learning. *Journal of Management Education*, 23(3), 233-250.

Burke, J. R. & El-Kot, G. (2010). Work engagement Among Managers and Professionals in Egypt. *African Journal of Economics and Management Studies*, 40-60

Burley, S. & Pomphrey, C. (2011). *Coaching and mentoring in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Abingdon: Routledge.

Campone, Francine. (2015). Executive Coaching Practices In The Adult Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 148, 59-67

Clark, J., & White, G. (2010). Experiential Learning: A Definitive Edge in The Job Market. *American Journal of Business Education*, 3(2), 115-118.

Churchill, P. M. (1976). *Creativity and Locus of Control in Junior High School Students* [Paper presentation]. The Annual Spring Conference of the New England Educational Research Organization.

Emil Berg, M., & Terje Karlsen, J. (2012). An evaluation of management training and coaching. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 177-199.

Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2009). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 16-23.

Grant, A. M. (2001). *Towards a psychology of coaching*. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney.

Grant, A.M. & Palmer, S. (2002). *Coaching Psychology Meeting held at the Annual Conference of the Division of Counselling Psychology*. British Psychological Society.

Green, S., Grant, A. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.

Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.

James, H. (2014). Developing Coaching Cultures: A Review Of The Literature. *An International Journal of Theory, research and Practice*. 72 , 90-101

Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1(1), 12-18.

Kim, Sewon. (2014). Assessing The Influence Of Managerial Coaching On Employee Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 25(1), 59-85

King, K. & Frick, T. (2000). Transforming education: Case studies in systems thinking. *Education at a Distance*, 14(9).

Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.



Lin, W. J., Lin, C. Y., & Chang, Y. H. (2017). The impact of coaching orientation on subordinate performance: the moderating effects of implicit person theory and LMX. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(1), 86-105.

Mansor, N. A., Mohamed, A., & Idris, N. (2012). Determinates of coaching culture development: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 40, 485-489.

Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel review*, 47(1), 118-132.

Moen, F. & Federici, R. (2012). Perceived Leadership Self-Efficacy and Coach Competence: Assessing a Coaching-Based Leadership Self-Efficacy Scale. *International journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(2), 1-16.

Özduran, A. & Cem, T. (2016). Coaching And Employee Organizational Citizenship Behaviours: The Role Of Procedural Justice Climate. *International Journal of Hospitality Management*. 60, 58-66

Palmer, S. & Whybrow, A. (2006). The coaching psychology movement and its development within the British Psychological Society. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 5-11.

Reeves, D. B. & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Renard, L. (2005). Executive coaching for professional organizations. *Unpublished doctoral dissertation, American University of London, London*.

Rosha, A. (2014). Peculiarities of manifestation of coaching in organisations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 110, 852-860.

Schalk, M., & Landeta, J. (2017). Internal versus external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(2), 140-156.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Toterhi, T., & Recardo, R. J. (2016). How to ensure your coaching program pays off. *Global Business and Organizational Excellence*, 36(1), 25-40.

Veselka, L., Schermer, J. A., & Vernon, P. A. (2012). The Dark Triad and an expanded framework of personality. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 417-425.



Vesso, S., & Alas, R. (2016). Characteristics of a coaching culture in leadership style: the leader's impact on culture. *Problems and Perspectives in Management*, 14(2), 306-318.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی