



Designing and validating a coaching mindset measurement tool

Ebrahim Javaherizadeh¹ , Fatemeh Sadeghi² 

¹ Assistant Professor, Department of Administration, Qom University, Qom, Iran. Corresponding Author, Email: javaheri1390@gmail.com

² Master of Business Administration, Department of Administration, Qom University, Qom, Iran. Email: sadeghi.ftm98@gmail.com

Abstract

Purpose: Given the significant growth of coaching in human resources and personal development, special attention is required in research. In the definition of coaching, the competencies required for each coach are important factors that affect the coaching process. Among the competencies mentioned, the coach's mindset is one of the main foundations that has been less addressed. In other words, thoughts, beliefs, and expectations, whether conscious or unconscious, have a significant impact on coaches. Finding factors that cause recognition and examination of mindset can help stakeholders identify who has this mindset. The notable issue is that, considering the competencies of coaching, a coach must have a mindset appropriate to coaching, and is considered a key component of what a coach is. By definition, the coaching mindset is that a coach has an open, curious, flexible, and client-centered mindset. The purpose of the present study is to design an instrument to measure the mindset of coaching.

Design/Methodology/Approach: The present study was conducted in the form of an interpretive paradigm and with a qualitative research approach. The research was descriptive and without researcher intervention. The purpose of the study is also considered fundamental. The qualitative data collection tool was semi-structured interviews, and the statistical population of the qualitative research included coaches from all coaching departments, university professors, and coaching process experts who were fully aware of the competencies and process of coaching and were familiar with the research topic. The sampling method was carried out using the snowball technique. The sampling criterion among the statistical population was also having at least one year of coaching experience or writing works related to coaching or teaching it at the university level, which ultimately identified 11 samples. The researcher used the content analysis approach and the MAXQDA qualitative data analysis software version 2020 to analyze the data. Based on the aforementioned technique, 3 coding stages were carried out, including descriptive coding, interpretive coding, and the formation of a comprehensive thematic network.

Findings: The findings of the qualitative part of the study led to the identification of 69 sub-themes and 10 main themes for the coaching mindset. The extracted indicators include the accepting mindset of the other, positive thinking, systematic mindset, client strength mindset, self-aware mindset, non-judgmental mindset, focused mind, seeing people as selective, the developmental mindset of others, and seeing others as valuable.

Discussion and Conclusion: The findings emphasize the importance of the influence of the coach's mindset on the competencies and coaching process. Another accepting mindset means that people should be accepted on their terms. Note that change may take time for clients because the time to change varies from person to person. To effectively implement processes, a coach must always be hopeful about the future and be confident that the process will be fruitful, and his main focus should be on the future instead of the past. By understanding different systems and the relationships between them, and being aware of his role and position in each, such a person can assess his level of influence and effectiveness and work to improve and enhance the systems in his environment. Client empowerment includes belief in one's resourcefulness and ability, internal control, creativity, self-awareness, and knowledge. Each person is considered the best expert in his own life. A person with a coaching mindset should not try to diagnose and simulate the problems of others, because the human brain always looks for similarities. He should try to turn off his expertise during the coaching conversation, neither processing nor analyzing the information received from others, but allowing the client to make his own decisions. When a person has a mindset appropriate for coaching, he tries to be fully present when talking to others. A coach with a mindset appropriate for coaching values everyone around him and sees himself as their equal; neither superior nor inferior. Such a mindset encourages him to take the initiative in various matters to help others. The coach should see others as equals in his mind and see himself as the same level as the client, which includes a sense of equality and egalitarianism.

Keywords: Coaching, Coaching competence, Coaching mindset, Coaching mindset assessment.



Citation: Javaherizadeh, E., & Sadeghi, F. (2025). Designing and validating a coaching mindset measurement tool. *Psychological Researches in Management*, 10(4), 135-157. (In Persian)

Received: December 06, 2024
Revised: January 20, 2025
Accepted: January 25, 2025
Article Type: Research Paper

P- ISSN: 2476-4833
E- ISSN: 2588-7084
<https://doi.org/10.22034/jom.2025.2047587.1300>



Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by [Hazrat-e Masoumeh University](#). This article is an open access article licensed under the [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)

طراحی و اعتباریابی ابزار سنجش ذهنیت مربی‌گری *

ابراهیم جواهری‌زاده^۱، فاطمه صادقی^۲

^۱ استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه نویسنده مسئول: javaheri1390@gmail.com

^۲ کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، گروه مدیریت، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: sadeghi.ftm98@gmail.com

چکیده

ذهنیت مربی‌گری به توجهی ویژه در حوزه پژوهش مربی‌گری نیاز دارد؛ زیرا هسته مرکزی شایستگی مربی‌گری داشتن ذهنیت متناسب با مربی‌گری است. هدف این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی ابزاری برای ارزیابی ذهنیت مربی‌گری است. این پژوهش از نظر ماهیت، رویکردی کیفی دارد و از نظر هدف، در دسته پژوهش‌های بنیادی قرار می‌گیرد. ابزار گردآوری داده‌های کیفی مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک گلوله‌برفی انجام شد. در مجموع، ۱۱ مصاحبه با متخصصان فرایند مربی‌گری انجام شد و با توجه به اشباع داده‌ها، مصاحبه متوقف شد. داده‌های کیفی پژوهش با بهره‌گیری از تکنیک تحلیل مضمون و نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ تجزیه و تحلیل شد. بر اساس تکنیک یادشده، ۳ مرحله کدگذاری انجام شد: کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و تشکیل شبکه مضامین فراگیر. بر اساس یافته‌های پژوهش، پذیرنده دیگری بودن، مثبت‌اندیشی، ذهنیت سیستماتیک، قوت‌انگاری مراجع، خودآگاهی، ذهنیت بدون قضاوت، ذهن متمرکز، انتخابگر دانستن افراد، انگاره توسعه‌بخشی دیگران و ارزشمند دانستن دیگری از مضامین اصلی ذهنیت مربی‌گری محسوب می‌شوند. همچنین، یافته‌های پژوهش به صورت میدانی نیز استفاده شدند و ذهنیت مربی‌گری ۵ تن از اساتید گروه مدیریت دانشگاه قم به شیوه ۳۶۰ درجه ارزیابی شد.

کلمات کلیدی: مربی‌گری، شایستگی مربی‌گری، ذهنیت مربی‌گری، سنجش ذهنیت مربی‌گری.

استناد: جواهری‌زاده، ابراهیم، و صادقی، فاطمه (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی ابزار سنجش ذهنیت مربی‌گری. پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، ۱۰(۴)، ۱۳۵-۱۵۷.

مقدمه

مربی‌گری از جمله تکنیک‌های نوین توسعه و توانمندسازی است که در پژوهش‌های متعدد اثربخشی آن به اثبات رسیده است (Jones & et al., 2016; Theeboom & et al., 2013; Andrews & Jones, 2024; Terblanche & et al., 2024). مربی‌گری یک رابطه زوجی و بالغ - بالغ بین مربی و توسعه‌جو است که در این رابطه، توسعه‌جو به شکوفایی می‌رسد و توسعه می‌یابد. فعالان عرصه مربی‌گری باور دارند نقش مربی‌گری به پرورش و توانمندسازی افراد کمک می‌کند و عملکرد فردی، حرفه‌ای و سازمانی را ارتقا می‌بخشد. در حال حاضر، مربی‌گری مؤثر به عنوان یکی از اصلی‌ترین وظایف مدیریت شناخته می‌شود (Gilley & et al., 2010). یک مربی به عنوان یک استاد، معلم و مدیر به دیگران کمک می‌کند تا توانمندی‌های بالقوه خود را شناسایی و در راستای بهبود آن تلاش کنند؛ از این رو، مربی‌گری بسیار حائز اهمیت است. نتایج پژوهش‌ها در زمینه توسعه و توانمندسازی نشان می‌دهد تقریباً هشت سازمان از هر ده سازمان (۸۲ درصد) رویکرد مربی‌گری را به کار می‌گیرند. همچنین، ۵۲ درصد از سازمان‌ها نقش مدیر به عنوان مربی را یکی از عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری سازمانی می‌دانند (Ouanhlee, 2023). بر اساس گزارش CIPD^۱ در سال ۲۰۲۱، مربی‌گری توسط مدیران از نظر میزان استفاده در میان روش‌های توسعه‌ای در جایگاه دوم و از لحاظ اثربخشی در رتبه سوم قرار داشته است. مربی‌گری نقشی مهم در تسهیل تغییر رفتار، ارتقای رشد فردی و بهبود مداوم عملکرد کارکنان ایفا کرده و اهمیت آن به‌خوبی به اثبات رسیده است (Weiss & Merrigan, 2021). مربی‌گری باعث ارتقای یادگیری و تفکر می‌شود (McCarthy & Milner, 2013). همچنین، در پژوهش میدانی و گسترده دیگر که در رابطه با دانشجویان یکی از دانشگاه‌های انگلستان انجام شد، مشخص شد علاوه بر تأثیرهای ذهنی، مربی‌گری می‌تواند باعث موفقیت‌های عینی در انتخاب‌های دانشجویان شود (Andrews & Jones, 2024).

در مجلات معتبر بین‌المللی پژوهش‌هایی متعدد در رابطه با حوزه مربی‌گری انجام شده‌اند. هیچن و پترسون^۲ در مقاله خود معیارهای مربی‌گری مدیران را بر اساس مرور ادبیات مشخص کرده‌اند که عبارت‌اند از: ارتباطات باز، صحت و اثر ارتباطات، رویکرد تیمی، ارزش قائل شدن برای افراد و توسعه افراد و تسهیل آن (Hagen & Peterson, 2014). گیلی^۳ و همکاران (۲۰۱۰) در مقاله خود ضمن بیان خلأ مطالعات تجربی در حوزه مربی‌گری، معیارهای مربی را در قالب ۴ معیار کلی معرفی کردند که عبارت‌اند از: برانگیختن افراد (دادن بازخورد انگیزشی برای حفظ و بهبود عملکرد)، رشد و توسعه کارکنان، ارتباطات (بازخورد، گوش کردن فعال، فنون غیرکلامی، سؤال پرسیدن و سکوت) و ارزیابی (Gilley et al., 2010). فدراسیون بین‌المللی مربی‌گری (ICF)^۴ در سال (۲۰۱۹) برای اولین بار، علاوه بر

^۱ Chartered Institute of Personnel and Development

^۲ Hagen & Peterson

^۳ Gilley

^۴ International Coaching Federation

مواردی که قبلاً مورد تأکید فراوان قرار گرفته‌اند، ذهنیت مربی‌گری^۱ را نیز به عنوان شایستگی اصلی مربی‌گری نام برده است. ذهنیت مربی‌گری از جمله مواردی است که به توجهی ویژه در حوزه پژوهش مربی‌گری نیاز دارد؛ زیرا هسته مرکزی شایستگی مربی‌گری داشتن ذهنیت متناسب با مربی‌گری است. ذهنیت در مربی‌گری به قدری اهمیت دارد که می‌تواند به تنهایی یک شایستگی باشد و بخش کلیدی «چگونه بودن» مربی قلمداد می‌شود. ذهنیت چه به صورت آگاهانه و چه به صورت ناآگاهانه، تأثیری چشمگیر بر مربیان می‌گذارد. این تأثیر به شکل مستقیم در افزایش خودباوری و بهبود عملکرد آنان نقش‌آفرینی می‌کند (Joo, 2005).

مدیرانی که ذهنیت مربی‌گری دارند، می‌توانند فعل مربی‌گری را انجام دهند. مدیرانی که ذهنیت مربی‌گری ندارند، به هر میزانی که آموزش دیده باشند، قادر به انجام فعل مربی‌گری نیستند؛ بنابراین، ذهنیت مربی‌گری دارای اهمیتی ویژه است، اما طبق بررسی‌های انجام‌شده توسط پژوهشگر، به اندازه کافی درباره ذهنیت مربی‌گری پژوهش انجام نشده است. در این حوزه دچار یک خلأ دانشی هستیم که پژوهش حاضر می‌خواهد آن را بررسی و یک ابزار مناسب برای اندازه‌گیری ذهنیت مربی‌گری طراحی کند. این پژوهش با بررسی سنجش ذهنیت مربی‌گری به ایجاد فهمی جدید در طراحی ابزاری برای ذهنیت مربیان کمک می‌کند. با انجام این پژوهش، شاهد ابزاری برای سنجش ذهنیت مربی‌گری در حوزه‌های مختلف شغلی و آموزشی خواهیم بود.

مبانی نظری

مربی‌گری

کلمه مربی برای اولین بار در انگلیس در دهه ۱۵۰۰ استفاده شد. کلمه «مربی» از واژه کاکس^۲ گرفته شده است که در اصل به یکی از روستاهای مجارستان اشاره دارد؛ جایی که کالسکه‌های باکیفیت و گران‌قیمت تولید می‌شدند. همچنین، این واژه به مفهومی مرتبط با «کوکسی» یا «کاکسی» اشاره دارد که به معنای انتقال افراد به سلامت طی یک مسیر پرخطر از مبدأ به مقصد است (Wilson, 2004; Witherspoon & White, 1996; Rindlisbacher, 2020; Joo, 2005). به نظر می‌رسد این کار متعلق به افرادی بوده است که با استفاده از نوعی کالسکه با همین نام، افراد و مسافران را جابه‌جا می‌کرده‌اند (Wilson, 2004). در قرن نوزدهم، دانشجویان دانشگاه‌های انگلستان از این واژه برای توصیف استادانی استفاده می‌کردند که در یادگیری به آن‌ها یاری می‌رساندند و مطالب دشوار را به زبانی ساده آموزش می‌دادند. آن‌ها باور داشتند گویی سوار بر کالسکه افرادی شده‌اند که در مسیر یادگیری به آن‌ها کمک می‌کنند (Ibid). در دو دهه اخیر نیز، مربی‌گری در سازمان‌ها به شدت

^۱ Coaching mindset

^۲ Kocs

رواج یافته و از سوی سازمان‌ها و مدیران به عنوان یکی از روش‌های مؤثر در رهبری سازمانی، مدیریت و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (Ellinger et al., 2003). مفهوم مربی‌گری در سراسر جهان فراگیر شده و توجهی معنادار در پیشینه علمی و عمل‌گرایی کسب کرده است (Segers et al., 2011). مربی‌گری اساساً یک مفهوم ورزشی (Wangrow et al., 2018) و موضوعی جدید در مطالعات سازمانی و مدیریتی است (Özduran & Tanova, 2017).

مربی‌گری یک فرآیند ساختاریافته و مشارکتی است که بر دستیابی به نتایج و ارائه راه‌حل متمرکز است. در این فرآیند، مربی با حمایت از مراجع به او کمک می‌کند تا عملکرد خود را ارتقا دهد، تجربه‌های زندگی‌اش را بهبود ببخشد و در مسیر خودآگاهی و رشد فردی گام بردارد (Grant, 2001). فدارسیون بین‌المللی مربی‌گری آن را فرآیندی مشارکتی، فکری و خلاقانه دانسته است که به توسعه‌جو انگیزه می‌دهد تا توانایی‌های شخصی و حرفه‌ای خود را به بالاترین سطح ممکن ارتقا دهد (Williams, 2017). مربی‌گری را یک جریان یادگیری فعال، متمرکز بر هدف و فرد به فرد تعریف کرده‌اند که به منظور بهبود عملکرد افراد و ارتقای مسیر حرفه‌ای آن‌ها استفاده می‌شود. در تعریفی دیگر، مربی‌گری فراهم کردن فرصت برای افراد از طریق گفت‌وگوی منظم به منظور بررسی عینی عملکرد، رشد و توسعه آینده افراد دانسته شده است (Barratt-Pugh, 2018). هدف مربی‌گری در سازمان کمک به زیرمجموعه‌ها برای ارتقای قابلیت‌های فعلی و دستیابی به پیشینه پتانسیل‌های فردی کارکنان دانسته شده است (Wangrow et al., 2018). مربی‌گری فرآیند مشارکتی مربی و یک فرد یا گروه است که در این مشارکت، مربی اهداف فرد (گروه) را در نظر می‌گیرد و از او برای دستیابی به نتایج عالی حمایت می‌کند. اگرچه تعاریف مربی‌گری متفاوت هستند و بر روی آن‌ها توافقی وجود ندارد (Kapoutzis, et al., 2023; Rindlisbacher, 2020)، هسته مشترک آن‌ها این است که مربی‌گری یک رابطه مشارکتی است که بین مربی و مراجع شکل می‌گیرد و هدف آن دستیابی به نتایج رشد فردی یا حرفه‌ای است که توسط مراجع ارزیابی و ارزش‌گذاری می‌شود (Williams, 2017).

شایستگی مربی‌گری

انجام فعل مربی‌گری نیازمند شایستگی‌هایی ویژه است که لازم است مربی حائز آن‌ها باشد. تا کنون، دیدگاه‌ها و نظریه‌هایی متفاوت درباره شایستگی‌های مربی‌گری مطرح شده‌اند که هر یک از نگاه و زاویه‌ای ویژه، شایستگی‌های لازم برای مربی‌گری را بررسی کرده‌اند. از ابتدایی‌ترین پژوهش‌ها درباره شایستگی مربی‌گری مربوط به بروتمن^۱ و همکاران (۱۹۹۸) است. آن‌ها یک مربی شایسته را کسی دانسته‌اند که دارای اعتمادبه‌نفس،

¹ Brotman

اشتیاق، تمرکز بر مراجع، صداقت، قابلیت اطمینان، هوشمندی، مهارت‌های برقراری ارتباط بین‌فردی قوی، توانایی گوش دادن مؤثر، قابلیت درک وضعیت‌های مبهم و خواگاهی است. انیس^۱ و همکاران (۲۰۰۴) معتقد هستند شایستگی‌های مربی‌گری شامل بررسی نظریه‌های شخصیت، الگوهای انگیزش انسانی، روش‌های یادگیری بزرگسالان و مسیرهای پیشرفت شغلی می‌شوند که هم‌زمان با هدف‌گذاری تیمی و فردی ارتباط دارند. مهارت در ایجاد روابط بلندمدت و پایدار با مراجعان، تعیین چارچوب زمانی اولیه، ارزیابی پیشرفت‌ها و اعمال اصلاحات دوره‌ای، برخورداری از حس همدلی و حمایت در تعاملات، اعتمادبه‌نفس زیاد، صبر و شکیبایی، مهارت‌های گوش دادن فعال و مؤثر، روحیه همدلی همراه با تمایل به حمایت‌گری و قابلیت تحلیل و مهارت در حل مسائل پیچیده نیز از دیگر شایستگی‌هایی هستند که در پژوهش‌های دیگر مورد توجه قرار گرفته‌اند (Grant, 2010). هال^۲ (۲۰۰۸) رازداری، صداقت و اعتماد، احترام، توجه و درک، به کارگیری راهبردهای شخصی مؤثر برای ایجاد ارتباط قوی و تعامل واقعی، ادراک بین‌فردی گوش کردن فعال، فنون پرسش‌گری، اعتمادبه‌نفس، خودکنترلی، ارائه بازخورد، تفکر ادراکی و انعطاف‌پذیری را از شایستگی‌های اصلی مربی‌گری دانسته است. از نظر اندرسون^۳ (۲۰۱۳)، توانایی‌های ارتباطی، مهارت در پرسش‌گری دقیق و هدفمند، توانایی شنوندگی فعال برای درک بهتر موضوع‌ها، مهارت ارائه بازخورد اثربخش و سازنده، پایبندی به فرایندها، تعهد به انتظارات و ارزش‌های مخاطبان، صداقت و تولدایی جلب اعتماد و اطمینان کارآفرینان، حفظ ادب و احترام در تعاملات، القای انگیزه، انتقال انرژی و ایجاد امید از شایستگی‌های مربی‌گری هستند. والینگ^۴ (۲۰۱۵) ایجاد ارتباط مؤثر، برنامه‌ریزی و تکرار جلسه‌های مربی‌گری، بهره‌گیری از تنوع برای گسترش نفوذ، شنیدن فعالانه، به‌کارگیری هنر پرسیدن پرسش‌های هدفمند، بررسی فرضیه‌ها، بازنگری و ارائه چشم‌اندازهای جدید، همکاری و اشراف بر دنیای کسب‌وکار را در محدوده شایستگی‌های اصلی مربی‌گری دانسته است.

ذهنیت مربی‌گری

در فرهنگ لغات آکسفورد (۲۰۱۷)، ذهن مجموعه‌ای از توانایی‌های فکری از جمله هوشیاری، تخیل، ادراک، تفکر، قضاوت، زبان و حافظه را شامل می‌شود و معمولاً به عنوان قابلیت‌های هوشیار بودن و اندیشیدن تعریف شده است. واژه Mindset معادلی دقیق در فارسی ندارد؛ اما به طور کلی به الگوهای فکری، قالب فکری، ذهنیت و طرز تفکر اشاره دارد. در لغت‌نامه معین، ذهنیت به معنای نوع تفکر و بینش تعریف شده است (معین، ۱۳۵۰).

¹ Ennis

² Hale

³ Anderson

⁴ Walling

دکارت از واژه ذهن به جای روح و نفس استفاده کرد و هدف او این بود که جوهر مجردی را بیان کند که از جوهر جسمانی جداست و اصل و حقیقت انسان را تشکیل می‌دهد (دکارت، ۱۳۸۱).

صدرالمتألهین ذهن را به عنوان استعداد نفس برای کسب دانش تعریف کرده و توضیح داده است این استعداد به معنای توانایی نفس برای یادگیری علمی است که هنوز برای نفس موجود نیستند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳). در نظریه دیگر، ذهن به عنوان پدیده‌ای یکپارچه و جوهری دیده نمی‌شود، بلکه به صورت مجموعه‌ای از حالات ذهنی تلقی می‌شود. حالات ذهنی را می‌توان به بخش‌های مختلف تقسیم کرد (شریعتی و حسینی شاهرودی، ۱۳۹۲):

۱. حالات شناختی^۱ از جمله باور داشتن، شناختن و تفکر کردن.
 ۲. حالات عاطفی^۲ مانند ترس، حسادت و خشم.
 ۳. حالات مرتبط با ادراک^۳ حسی مانند دیدن، شنیدن و چشیدن.
 ۴. حالات شبه‌ادراکی^۴ همچون خواب دیدن، تخیل کردن و دیدن پس‌تصویر.
 ۵. حالات مرتبط با عمل یا ارادی^۵ مانند عمل کردن، خواستن و قصد داشتن.
- بنا بر نظریه اخیر، ذهن و ذهنیت می‌تواند پایه و مبنای بسیاری از شایستگی‌های مربی‌گری باشد که در بخش مربوطه توضیح داده شد. فدراسیون بین‌المللی مربی‌گری در سال (۲۰۱۹) برای نخستین بار مفهوم ذهنیت مربی را معرفی کرد و آن را جزو شایستگی‌های اصلی مربی‌گری قرار داد. این شایستگی‌ها در سال ۲۰۲۱ به‌روزرسانی و اجرایی شدند. نکته‌ای که نیازمند توجه است این است که مربیان باید ذهنیتی منطبق بر اصول مربی‌گری داشته باشند. ذهنیت مربی‌گری از مواردی است که به توجهی ویژه در پژوهش‌های مرتبط با این حوزه نیاز دارد؛ زیرا هسته مرکزی شایستگی در مربی‌گری همین ذهنیت است. ذهنیت مربی فقط زمانی می‌تواند محقق شود که مربی درکی مشترک از آنچه دارای ذهنیت مربی است داشته باشد. ذهنیت مربی‌گری منعکس‌کننده تفکر، باور و رفتار هر روزه با دیگران است (Rindlisbacher, 2020). ذهنیت مربی‌گری این است که یک مربی ذهنیتی گشوده، کنجکاو، منعطف و مراجع‌محور داشته باشد. کنان^۶ و همکاران (۲۰۲۱) طی یک پژوهش میدانی استدلال کردند ذهنیت مربی‌گری یک مهارت اکتسابی است که باید پرورش یابد. آن‌ها توانستند با استفاده از ایفای نقش

¹ cognitive

² emotive

³ perceptive

⁴ quasi-perceptual

⁵ volitional

⁶ Cannon

ذهنیت مربی‌گری را پرورش دهند. نقش‌هایی که آن‌ها تمرین کردند مراجعه‌کننده، مربی و مشاهده‌گر بودند که به‌ترتیب تغییر می‌کردند. به‌تازگی، آمادگی‌های شناختی مانند ذهنیت مناسب مربی‌گری به عنوان یکی از شرایط لازم برای مربی‌گری مورد علاقه جدی پژوهشگران قرار گرفته است (Donovan & collins, 2022). ذهنیت مربی‌گری از جمله شایستگی‌های مهمی است که دامنه تأثیر آن به فعل مربی‌گری متوقف نمی‌شود و در سایر شئون زندگی نیز تأثیرگذار است. برای نمونه، یافته‌های یک پژوهش تجربی نشان می‌دهد ذهنیت مربی‌گری ممکن است رفاه اساتید دانشگاه را افزایش دهد؛ زیرا آن‌ها یاد می‌گیرند روابط مثبت دانشجویی، دانشگاهی و شخصی ایجاد کنند. اعتمادبه‌نفس، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی از مؤلفه‌های اصلی ذهنیت مربی‌گری هستند که هر کدام به نوبه خود حتی می‌تواند به بهزیستی روانی مربی نیز کمک کند (Lowery, 2019).

در ذهنیت مربی‌گری، بر روی مراجعه‌کننده و اولویت‌بندی او تأکید می‌شود. در ذهنیت مناسب مربی‌گری، مربی از داوری و قضاوت‌های درونی خود فاصله می‌گیرد و با تمرکز بر نیازها و اولویت‌های مراجعه‌کننده وارد جلسه می‌شود. مربی در صورت مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و زمینه‌ای تلاش می‌کند با انعطاف‌پذیری و درک عمیق، این تفاوت‌ها را مدیریت کند. ذهنیت باز و کنج‌آلود همواره مربی را در مسیر یادگیری قرار می‌دهد و این جستجوگری بر محور نیازهای اصلی مراجعه‌کننده متمرکز است؛ بنابراین، در کل جلسه‌های مربی‌گری، حفظ یک مدل ذهنی مناسب و مؤثر امری ضروری است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در پارادایم تفسیری و با استفاده از رویکرد کیفی به پژوهش‌ها انجام شده است. این پژوهش از نوع توصیفی است و بدون مداخله پژوهشگر انجام شده است. هدف پژوهش نیز بنیادی محسوب می‌شود؛ زیرا یافته‌های آن معطوف به موضوعی مشخص نیست و به صورت نسبتاً گسترده قابل استفاده است. در بخش کیفی، از رویکرد تحلیل تم یا تحلیل مضمون استفاده شده است و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران به عنوان ابزار گردآوری داده‌ها انتخاب شد. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل مربیان در همه بخش‌های مربی‌گری، اساتید دانشگاهی و صاحب‌نظران فرایند مربی‌گری است که بر شایستگی‌ها و فرایند مربی‌گری اشراف کامل دارند و با موضوع پژوهش آشنا هستند. نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده‌های کیفی به صورت قضاوتی و هدفمند و با استفاده از تکنیک گلوله‌برفی انجام شده است. در این روش، از افراد خواسته شد تا نمونه‌های مطلع و مرتبط با موضوع پژوهش را برای انجام مصاحبه‌های بعدی معرفی کنند. در نمونه‌گیری هدفمند، به‌جای جمع‌آوری اطلاعات از کسانی که به‌راحتی در دسترس هستند، پژوهش نیازمند کسب اطلاعات از افراد یا گروه‌های مشخص و معین است. انتخاب نمونه‌ها تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. منظور از اشباع داده‌ها این است که داده‌ها به کفایت رسیده

و در حال تکرار شدن باشند. معیار نمونه‌گیری از میان جامعه آماری نیز داشتن تجربه دست‌کم یک سال مربی‌گری یا تألیف آثار مرتبط با مربی‌گری یا تدریس دانشگاهی آن در سطح آکادمیک بوده است. در نهایت، ۱۱ نفر به عنوان اعضای نمونه شناسایی شدند. پس از شناسایی افراد نمونه با تکنیک گلوله‌برفی، پرسش‌های پروتکل مصاحبه برای آن‌ها ارسال و پس از کسب آمادگی، مصاحبه‌های حضوری انجام شد. زمان انجام مصاحبه‌ها، بسته به عمق و غنای محتوای آن، بین ۳۰ دقیقه تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. داده‌های جمع‌آوری شده با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شد. پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ بهره گرفته است. این ابزارها فقط در مدیریت حجم زیاد داده‌های کیفی به پژوهشگر کمک می‌کنند و در نهایت، وظیفه تحلیل و تفسیر به عهده پژوهشگر است؛ بنابراین، استفاده یا عدم استفاده از نرم‌افزار تأثیری بر نقش اساسی و کلیدی پژوهشگر در فرآیند تحلیل داده‌ها نخواهد داشت؛ از این رو، نتایج به شناسایی تم‌های اصلی و فرعی منجر شد. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان به شرح زیر است.

جدول (۱) اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	سن	تحصیلات	سابقه کاری	توضیحات
۱	۳۶	دکتری مدیریت منابع انسانی	۵	داور یک رساله دکتری و نویسنده یک مقاله پژوهشی با موضوع مربی‌گری
۲	۳۰	دانشجوی دکتری کارآفرینی	۲	دو ترجمه کتاب با موضوع مربی‌گری و برگزاری کارگاه‌های متعدد آموزشی
۳	۳۸	دکترای مدیریت منابع انسانی	۸	برگزاری کارگاه‌های مربی‌گری به مدت ۲ سال
۴	۳۹	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی راهبردی	۹	هیئت علمی آکادمی FCA به مدت ۴ سال
۵	۴۳	دکترای تخصصی کارآفرینی (استاد)	۱	مربی کسب‌وکار
۶	۲۸	کارشناسی ارشد منابع انسانی	۳	مربی کسب‌وکار
۷	۲۶	کارشناسی ارشد بیزینس مربی‌گری	۱	برگزاری کارگاه‌های مربی‌گری به مدت ۶ ماه
۸	۳۸	دکتری منابع انسانی	۸	۲ سال سابقه تدریس در حوزه مربی‌گری
۹	۳۸	دکتری مدیریت منابع انسانی	۵	مربی کسب‌وکار
۱۰	۲۹	کارشناسی ارشد مدیریت	۴	مربی مدیران اجرایی به مدت ۲ سال
۱۱	۳۲	دانشجوی کارشناسی ارشد مربی‌گری	۲	دستیار آموزشی کلاس‌های مربی‌گری به مدت ۱ سال

یافته‌ها

هر مصاحبه به صورت جداگانه ضبط و سپس اجرا شد تا اطمینان حاصل شود هیچ چیز نادیده گرفته نمی‌شود. در مرحله تحلیل داده‌ها، پژوهشگر برای درک بهتر و شناسایی کدهای معنادار، چندین بار اطلاعات و داده‌ها را مرور و بررسی کرد. سپس، با تأکید بر مفاهیمی که به پرسش‌های پژوهش مرتبط و دارای اهمیت بودند و با بهره‌گیری از حساسیت نظری به‌دست‌آمده از تحلیل مطالعات پیشین، کدهای اولیه استخراج و مشخص شدند. فرآیند کدگذاری مجموعه‌ای از گام‌های خطی و متوالی نیست، بلکه به صورت پویا و انعطاف‌پذیر پیش می‌رود. در مراحل ابتدایی، تمرکز بر کدگذاری توصیفی است تا مقوله‌ها شناسایی شوند و سپس، در کدگذاری تفسیری، ارتباط میان تم‌های اصلی برقرار می‌شود (سالدنا، ۱۳۹۵). این تحلیل شامل یک رفت و برگشت مستمر بین مجموعه داده‌ها و مجموعه کدگذاری‌ها و تحلیل داده‌هایی است که به وجود می‌آمده‌اند. به دلیل حجم زیاد کدها در مرحله کدگذاری توصیفی (کدگذاری مرحله اول)، به نمایش نمونه از آن بسنده می‌شود. پس از آن، با ادغام کدهای تکراری، تم‌های فرعی و اصلی مشخص شدند. در شکل زیر، به نمونه‌ای از کدهای احصاشده از تحلیل مضمون اشاره شده است.



۳ - واقعیتش این است که کسی که کار مربیگری می‌کند نکته اول این است که نسبت به آدمها قضاوت ندارد یعنی منهای اینکه آدمها چه جور فکر میکنند یا خودش چه اعتقادات و باورهای دارد آدمها را همانگونه که هستند می‌پذیرد و سعی ندارد آدمها را مطابق الگوهای ذهنی خودش تغییر بدهد توی ذهن خودش و باور دارد که آدمها توانمند هستند همه آن چیزی را که نیاز دارند برای تغییر در خودشان دارند و فکر می‌کنم بیشتر این دوتا خیلی بولد است توی ذهن

شکل ۱) نمونه‌ای از کدها در محیط نرم‌افزار MAXQDA

با شناسایی کدهای توصیفی و تفسیری با استفاده از مدل کینگ و هاروکز^۱ (۲۰۱۰)، در مجموع ۱۹۳ کد از مصاحبه‌ها استخراج و در قالب ۱۰ تم اصلی دسته‌بندی شدند که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲) شناسایی تم‌های اصلی و فرعی ابعاد ذهنیت مربی‌گری

ردیف	مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱	ذهنیت پذیرنده	ذهن باز و پویا، داشتن تفکر گفت‌وگومحور، پذیرش شرایط منحصر به فرد هر شخص، گشاده‌رویی و پذیرا بودن، پذیرش زمان بر بودن تغییر مراجع، پذیرا بودن نسبت به مراجع، ذهن انعطاف‌پذیر
۲	مثبت‌اندیشی	امیدوار نسبت به آینده، داشتن نگاه نتیجه‌بخش، نگاه به آینده
۳	ذهنیت سیستماتیک	تشخیص شرایط متفاوت افراد، توانایی دریافت اطلاعات مراجع، توانایی دسته‌بندی اطلاعات، قدرت درک و تشخیص شرایط مراجع، توانایی تشخیص و تفکیک مسائل

¹ King & Horrocks

		مربی‌گری با دیگر مسائل، جدا دیدن مسأله از افراد، تفکر سیستمی، تحلیل میزان پذیرش فرآیند مربی‌گری
۴	قوت‌انگاری مراجع	باور به خلاقیت فرد، باور به تدبیر و کاردانی فرد، باور به خودآگاهی رسیدن فرد، قوت انگاری فرد، کافی انگاری فرد، کامل انگاری فرد، باور به کنترل درونی انسان‌ها، باور به توانمندی انسان‌ها، اعتماد به خرد افراد، منفرد بودن انسان‌ها، دانش نزد مراجع است، هر انسانی متخصص‌ترین فرد زندگی خود است
۵	ذهنیت خودآگاه	آمادگی ذهنی داشتن، آگاهی از ابعاد ناشناخته، خودآگاهی، آگاهی و درک واقع‌بینانه از قوت‌ها و ضعف‌های خود، آگاهی از تفکرات، اهداف، چشم‌اندازها و ارزش‌های خود، داشتن تصویر روشن و واقع‌بینانه از اهداف در ذهن خود، آگاهی از عوامل اثرگذار در ذهن مربی
۶	ذهنیت بدون قضاوت	عدم شبیه‌سازی مسائل، عدم شناسایی مسأله، ذهنیت بدون خبرگی، عدم پردازش اطلاعات اطرافیان، عدم قضاوت دیگران، عدم آسیب‌شناسی مراجع، به دنبال اشکال نگشتن در مراجع، عدم دسته‌بندی و برچسب‌گذاری
۷	ذهن متمرکز	تشخیص عوامل حواس‌پرتی، حضور کامل ذهنی و فکری، آگاهی نسبت به عوامل حواس‌پرتی، توانایی توقف سفرهای ذهنی، عدم پرش ذهنی، عدم مکالمه ذهنی، تمرکز
۸	انتخابگر دانستن افراد	افراد مسئول انتخاب‌های خود هستند، تصمیم‌گیرنده دانستن فرد، ذهنیت مربی این است که راه‌حل نزد مراجع است، مسئول دانستن مدیریت فرآیند مربی‌گری، ذهن مربی راه رسیدن به خودآگاهی را پرسشگری می‌داند
۹	انگاره توسعه بخشی دیگران	مربی دارای روحیه پرورش دیگران است، مربی کمک به دیگران را وظیفه خود می‌داند، توسعه افراد، دغدغه ذهنی مربی، مهم دانستن رشد و تکامل، روحیه تقسیم دانش و یاددهندگی، دارا بودن روحیه توسعه افراد
۱۰	ارزشمند دانستن دیگران	بالارزش بودن اطرافیان، نسبت به دیگران بی‌تفاوت نیست، حس برابری با مراجع، برابرانگاری

نقشه نهایی چارچوب ذهنیت مربی‌گری که توسط نرم‌افزار ترسیم شده است در شکل زیر قابل مشاهده است.



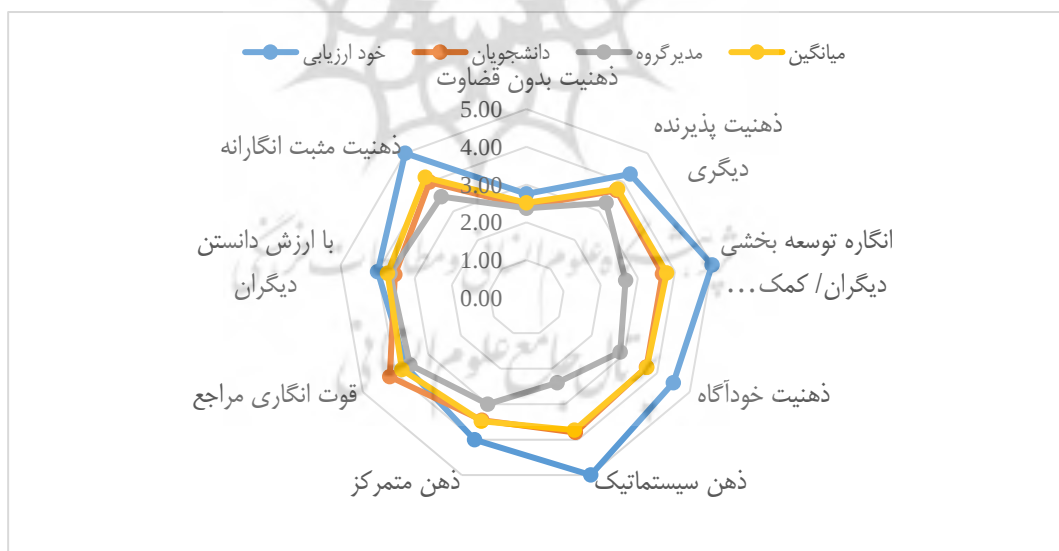
ت: گاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

- شخصی دو تن از اساتید مدیریت منابع انسانی

³ Member checks

پس از آنکه شاخص‌های ذهنیت پژوهشگری اعتبارسنجی شدند، تصمیم گرفته شد تا ابزار به‌دست‌آمده طی پیمایش ۳۶۰ درجه آزمون و ارزیابی میدانی نیز شود (پرسشنامه در پیوست آمده است). در این بخش، ذهنیت مربی‌گری ۵ نفر از اعضای هیئت علمی گروه مدیریت دانشگاه قم ارزیابی ۳۶۰ درجه شد. ارزیابی به دو قسمت خودارزیابی توسط اساتید و ارزیابی سایرین توسط دانشجویان کارشناسی ارشد رشته مدیریت و مدیرگروه رشته مدیریت تقسیم شد. نمونه‌گیری بخش کمی پژوهش به روش نظری و غیرتصادفی است. برای گردآوری اطلاعات کمی، از پرسشنامه‌ای استفاده شد که بر اساس تحلیل داده‌های کیفی طراحی شده بود. به منظور بررسی روایی محتوایی و صوری پرسشنامه، از نظرات متخصصان، اساتید دانشگاهی و کارشناسان خبره بهره گرفته شد. در این مرحله، با انجام مصاحبه‌های متعدد و دریافت بازخورد از افراد یادشده، اصلاحات لازم اعمال شد تا اطمینان حاصل شود پرسشنامه دقیقاً ویژگی مدنظر پژوهشگران را ارزیابی می‌کند.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه ارزیابی ۳۶۰ درجه اساتید منتخب، داده‌ها تحلیل شد و خروجی‌های گوناگون استخراج شدند؛ از جمله، برای هر یک از اساتید تحت مطالعه نمودار راداری که به صورت شماتیک است، تهیه شد. در شکل زیر، خروجی ارزیابی یکی از اساتید نمایش داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، امتیاز خودارزیابی استاد تحت مطالعه بیشتر از امتیاز سایرین است.



شکل ۳) نمایش نتایج ارزیابی ۳۶۰ درجه یکی از اساتید به صورت نمودار راداری

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی ابزاری برای سنجش ذهنیت مربی‌گری انجام شده است. یافته‌های بخش کیفی پژوهش به شناسایی ۶۹ تم فرعی و ۱۰ تم اصلی برای ذهنیت مربی‌گری منجر شد. ذهنیت مربی‌گری شامل «پذیرنده»

دیگری بودن، مثبت‌اندیشی، ذهنیت سیستماتیک، قوت‌انگاری مراجع، خودآگاهی، ذهنیت بدون قضاوت، ذهن متمرکز، انتخابگر دانستن افراد، انگاره توسعه‌بخشی دیگران و ارزشمند دانستن دیگری» است.

شاخص «ذهنیت پذیرنده دیگری» که در مصاحبه‌ها به آن اشاره شده است، به معنای داشتن ذهنی انعطاف‌پذیر نسبت به دیگران و عدم هر گونه تلاش برای تغییر دیگران با توجه به خواسته خود است. برای داشتن ذهنی باز و پویا، ضروری است تا در رفتار با دیگران و تصمیم‌هایشان، از قضاوت و سرزنش پرهیز شود و با ذهنی باز به سخنان آن‌ها گوش داده شود. پذیرش شرایط منحصربه‌فرد هر شخص مهم است؛ این درک که شرایط زندگی هر فرد متفاوت و ویژه است و افراد بر اساس شرایطشان پذیرفته شوند. گشاده‌رویی و پذیرش از دیگر ویژگی‌های مورد نیاز است. آگاه باشیم که تغییر برای مراجعان ممکن است زمان‌بر باشد؛ زیرا زمان تغییر هر فردی متفاوت است و باید همواره پذیرای اطرافیان باشیم. به طور کلی، شاخص ذهنیت پذیرنده دیگری نشان می‌دهد یک مربی توانایی دارد با در نظر گرفتن شرایط فردی و شرایط خودش، پذیرای اطرافیان باشد. در سایر پژوهش‌ها مانند مطالعات میشیگان، مدل MCI و هال (۲۰۰۸) به نوعی به این شاخص اشاره شده است.

«ذهنیت مثبت‌انگاره» از جمله ویژگی‌هایی است که از مصاحبه‌ها استخراج شده و به معنای امیدوار بودن نسبت به آینده است. یک مربی برای اجرای مؤثر فرایندها باید همواره به آینده امیدوار باشد و اطمینان داشته باشد روند کار نتیجه‌بخش خواهد بود. او باید به تغییرات مثبت اطرافیان باور داشته و تمرکز اصلی او به جای گذشته، بر آینده باشد. یک مربی توانمند بر مسیر پیش روی خود تمرکز می‌کند و بدون دلسرد شدن، دیگران را به سمت اهدافشان هدایت می‌کند. مربی توانایی پیش‌بینی مشکلات را دارد و از موانع و چالش‌ها به عنوان فرصتی برای پیشرفت بهره می‌برد. پایداری شما به عنوان یک مربی خوب، الهام‌بخش دیگران خواهد بود تا با وجود هر مشکلی که پیش می‌آید، مسیر خود را ادامه دهند. آندرسون (۲۰۱۳) ویژگی‌های فردی را به عنوان یکی از سه عامل در مدل شایستگی‌های مربی‌گری معرفی و تأکید می‌کند انگیزه‌دهی، انرژی‌بخشی و امیدبخشی از جمله این ویژگی‌ها هستند. همچنین، در پژوهش‌های دیگر نیز مثبت‌اندیشی و امید داشتن یکی از ویژگی‌های شناختی مربی برشمرده شده است (Molyn, et al., 2021).

یکی دیگر از ویژگی‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها «ذهنیت سیستماتیک» است. یک مربی در ابتدا باید توانایی تشخیص شرایط متفاوت افراد را داشته باشد و سپس، بتواند این شرایط را به‌خوبی درک و تحلیل کند. او باید قادر باشد اطلاعاتی را که دیگران ارائه می‌دهند، چه به صورت نهان و چه به صورت آشکار، دریافت و این اطلاعات را دسته‌بندی کند. همچنین، باید توانایی تشخیص و تفکیک مسائل مرتبط با مربی‌گری را از سایر مسائل داشته باشد و بتواند افراد را به طور جداگانه ببیند. فردی که طرز فکر خود را بر پایه نگرش سیستمی بنا کند، قادر است درکی عمیق‌تر از محیط پیرامون خود به دست آورد. چنین فردی با شناخت سیستم‌های مختلف، روابط بین آن‌ها و

همچنین، آگاهی از نقش و جایگاه خود در هر یک از آن‌ها، می‌تواند میزان تأثیرپذیری و تأثیرگذاری خود را ارزیابی و در راستای بهبود و ارتقای سیستم‌های موجود در محیط خود تلاش کند (Churchman, 1968).

«قوت انگاری مراجع» از عناصر کلیدی در ذهنیت مربی‌گری محسوب می‌شود که در مطالعات مختلف به آن توجهی ویژه شده است. این مفهوم شامل باور به تدبیر و توانایی فرد، اعتماد به توانمندی انسان‌ها، کنترل درونی، خلاقیت، خودآگاهی و دانش آنان است. هر فردی در زندگی خود بهترین متخصص به شمار می‌آید. توجه به نقاط قوت، کامل‌پنداری و کافی دانستن افراد و همچنین، منحصربه‌فرد بودن آن‌ها و اعتماد به خردشان دارای اهمیت است. اگر شما به عنوان یک مربی بتوانید به دیگران اعتماد کنید، این اعتماد تأثیری زیاد در روابطتان با دیگران خواهد داشت و کمک می‌کند تا افراد به شما اعتماد و توانایی‌های خود را شناسایی و باور کنند. ذهنیت مربی‌گری حکم می‌کند اساتید دانشگاه دیدی بلندمدت‌تر و وسیع‌تر نسبت به رشد کارآموز یا دانشجویان خود داشته باشند (Ong & siau, 2022).

«ذهنیت خودآگاه» یکی دیگر از شاخص‌های ذهنیت مربی‌گری است. یک مربی باید هنگام گفت‌وگو با دیگران از نظر ذهنی به طور کامل آماده باشد و تلاش کند جوانب ناشناخته ذهن خود را بیشتر بشناسد تا با گذشت زمان به درکی عمیق‌تر برسد. آگاه بودن از تفکرات شخصی و تلاش برای دست‌یابی به خودآگاهی بسیار مهم است؛ زیرا این خودآگاهی را می‌توان به دیگران هم منتقل کرد. همچنین، شناخت نقاط قوت و ضعف شخصی کمک می‌کند تا افراد با هوشمندی بیشتری در این حوزه عمل کنند. خودآگاهی یکی از رویکردهایی است که به ما کمک می‌کند تا نسخه‌ای از موفقیت خود را کشف کنیم. این ویژگی شامل آگاهی از اهداف، چشم‌اندازها و ارزش‌های شخصی و همچنین، شناخت عواملی است که در شکل‌گیری ذهن مربی تأثیرگذار هستند. طبیعت ذهن به هر شکلی که باشد، همگان بر باور دارند ذهن انسان‌ها را قادر می‌سازد به آگاهی درونی برسند، به ویژه برای دریافت و پاسخ به محرک‌های محیط اطرافشان و داشتن هوشیاری که شامل تفکر و احساسات است (Terblanche, 2024).

یک فرد با ذهنیت مربی‌گری نباید مشکلات اطرافیان را تشخیص دهد و شبیه‌سازی کند؛ زیرا مغز انسان همواره به دنبال شباهت‌هاست. او باید تلاش کند تا تخصص خود را در طول گفت‌وگوی مربی‌گری ساکت کند و اطلاعات دریافتی از دیگران را نه پردازش کند و نه تحلیل، بلکه اجازه دهد خود مراجع تصمیم بگیرد. همچنین، باید سعی کند در هر گفت‌وگوی با دیگران از قضاوت، دسته‌بندی و یافتن نقص و ایراد در آن‌ها پرهیز کند. با اجتناب از جست‌وجوی مداوم اطلاعات و نقص‌ها، ذهن می‌تواند سخنان اطرافیان را همان‌گونه که هستند بپذیرد و به آن‌ها اجازه دهد تا تصمیم‌های خودشان را بگیرند.

ذهن متمرکز بر زمان حال از سایر مؤلفه‌های ذهنیت مناسب مربی‌گری است. زمانی که فردی ذهنیت متناسب با مربی‌گری داشته باشد، سعی می‌کند هنگام گفت‌وگو با دیگران حضور کامل ذهنی داشته باشد. او از صحبت کردن

در ذهنش خودداری می‌کند و توانایی توقف پرسه‌زدن‌های ذهنی خودش را دارد، بدون پرسش ذهنی متمرکز می‌ماند و عواملی که باعث حواس‌پرتی‌اش می‌شوند را می‌شناسد و تشخیص می‌دهد. زمانی که به عنوان مربی، ذهنتان پر از افکاری مانند گفت‌وگو را کنترل نکن یا طوری با افراد رفتار نکن که گویی خودشان مشکل هستند یا حتی آیا من در حال راهبری هستم؟ باشد، آن گفت‌وگوی درونی می‌تواند مانع از شنیدن صحیح مراجعه‌کنندگان شود. علاوه بر این، تمرکز بیش از اندازه بر آنچه نباید انجام دهیم، ممکن است باعث شود همان کار را انجام دهیم. به طور کلی، ذهنیت یک مربی بر زمان حال تمرکز دارد.

یکی از ویژگی‌های دیگر یک مربی خوب این است که افراد را به عنوان انتخابگرانی آگاه بشناسد. چنین فردی می‌پذیرد افراد باید تصمیم‌های زندگی خود را شخصاً بگیرند و راه‌حل‌ها را در درون خود بیابند. پس از اینکه فرد تصمیم‌های خود را انتخاب کرد، مسئولیت این تصمیم‌ها نیز به عهده خودش است. به عنوان یک شایستگی، تجسم ذهنیت مربی‌گری ارزش تمرکز بر خود به عنوان یک مربی را برجسته می‌کند و راهنمایی‌هایی را درباره چگونگی سرهم‌بندی در مربی بودن در کنار انجام دادن مربی‌گری ارائه می‌دهد (Dhawan, 2021). خودباوری به معنای اعتقاد به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود است. افرادی که خودباوری دارند، در مواجهه با موقعیت‌های جدید با ترس کمتری روبه‌رو می‌شوند و برای دستیابی به موفقیت‌های بیشتر تلاش می‌کنند. آن‌ها کمتر تحت تأثیر نظرات دیگران قرار می‌گیرند و به طور کلی، احساس رضایت بیشتری از زندگی دارند. این شاخص به تقویت عواملی مانند درک و شناخت نقاط قوت و ضعف خود، تعیین اهداف و چشم‌اندازها کمک می‌کند. زمانی که مربی به خود باور دارد، مسئولیت مدیریت صحیح فرایند مربی‌گری را به عهده می‌گیرد و این امر به افزایش مهارت‌های مربی‌گری او کمک می‌کند. این امر به موفقیت در روابط نیز کمک می‌کند و باعث می‌شود مربی با اعتمادبه‌نفس و بدون تردید وارد روابط شود. همچنین، می‌تواند به او کمک کند تا روابطی قوی و سالم ایجاد کند و ذهنی سالم داشته باشد. خودباوری به مربی کمک می‌کند تا احساس ارزشمندی و اعتمادبه‌نفس را تجربه کند که این امر در مقابله با استرس و چالش‌ها بسیار مؤثر است.

هال (۲۰۰۸) در مدل شایستگی خود به تمرکز بر خدمت مراجع اشاره می‌کند که شامل کشف نیازهای درونی یادگیرنده و تلاش برای تأمین آن‌ها است. شاخص «انگاره توسعه‌بخشی دیگران» بر این هدف اصلی تمرکز دارد که یک مربی وظیفه‌اش کمک و مددکاری به دیگران برای دستیابی به رشد و پیشرفت است. مربی ابتدا باید به این باور برسد که پرورش، رشد و تعالی سایرین برای او اهمیتی ویژه دارد. او همواره باید در فکر ارتقای دیگران باشد و بخشی از روز خود را به تأمل درباره پیشرفت آن‌ها اختصاص دهد. در واقع، یک مربی باید کمک به دیگران را مأموریت اصلی خود بداند و روحیه سخاوتمندانه در تقسیم دانش و آموزش داشته باشد.

یکی مربی با ذهنیت مناسب همه اطرافیان خود را ارزشمند و خود را برابر آن‌ها می‌داند، نه بالاتر و نه پایین‌تر.

چنین ذهنیتی او را ترغیب می‌کند تا در مسائل مختلف برای کمک به دیگران پیش‌قدم شود. مربی باید دیگران را در ذهن خود برابر ببیند و خود را نیز هم‌سطح با مراجع بداند که این شامل حس برابری و برابری‌نگری است. در نهایت، گفتنی است که موضوع مربی‌گری، به عنوان یکی از مباحث نسبتاً جدید در حوزه مدیریت منابع انسانی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این حوزه مفاهیمی گسترده را شامل می‌شود؛ اما در این مقاله صرفاً یکی از جنبه‌های آن، یعنی شناسایی ویژگی‌ها و شاخص‌های ذهنیت مربی‌گری و طراحی ابزاری برای سنجش آن، بررسی شده است.

بر این اساس، پیشنهادهای اجرایی زیر ارائه می‌شوند:

۱. ذهنیت مربی‌گری آموختنی است و می‌توان با آموزش آن را پرورش داد. پیشنهاد می‌شود که مدیران، اساتید و معلمان و همه کسانی که به دنبال رشد بلندمدت افراد هستند، ذهنیت مناسب را در خود پرورش دهند و از مکالمات چکشی کوتاه‌مدت تا حد امکان اجتناب کنند.
۲. از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به منظور پیمایش وضعیت ذهنی مدیران و اساتید استفاده و شکاف‌های موجود با وضع مطلوب را احصا کرد.
۳. پیشنهاد می‌شود قبل از ورود به حرفه مربی‌گری، از این ابزار برای میزان بهره‌گیری از ذهنیت مربی‌گری استفاده شود.
۴. اساتید و معلمان می‌توانند از این ابزار برای شناسایی دانشجویان و دانش‌آموزانی که استعداد و تفکر مربی‌گری دارند، استفاده کنند.
۵. از این ابزار می‌توان برای نمایش میزان تحول ذهن به سمت مربی‌گری در طول زمان استفاده کرد. در رابطه با انجام پژوهش‌های آتی نیز پیشنهاد می‌شود:
۱. محتوای آموزشی و سرفصل‌های دروسی که به تقویت ابعاد گوناگون ذهنیت مربی‌گری کمک می‌کنند، در پژوهشی مستقل تحلیل و ارزیابی شوند.
۲. رتبه‌بندی شاخص‌های استخراج‌شده ذهنیت مربی‌گری بررسی شود.
۳. در یک پژوهش، اثرات مربی‌گری بر برون‌دادهای کارکنان با توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها مانند خودکارآمدی، عزت‌نفس و ... بررسی شود.
۴. طی یک پژوهش، رابطه ذهنیت مربی‌گری اساتید دانشگاه و دستاوردهای دانشجویی مانند پیشرفت تحصیلی و شغلی بررسی شود.
۵. با توجه به این امر که هوش مصنوعی در حال گسترش روز افزون است، طی پژوهشی، امکان‌سنجی استفاده از هوش مصنوعی به منظور پرورش ذهنیت مربی‌گری بررسی شود.

سپاسگزاری

از تمام کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری رسانده‌اند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع در انتشار این مقاله وجود ندارد.



منابع

۱. دکارت، رنه (۱۳۸۱). *تأملات فلسفی اول* (سیداحمد احمدی، مترجم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۲. سالدنا، جانی (۱۳۹۵). *راهنمای کدگذاری برای پژوهشگران کیفی* (عبدالله گیویان، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی (آموزش انقلاب اسلامی).
۳. شریعتی، فهیمه، و حسینی شاهرودی، سید مرتضی (۱۳۹۲). ذهن و تأثیرات بی‌واسطه آن از نظر ملاصدرا. حکمت صدرایی، ۲(۱)، ۷۱-۸۴. doi.org/20.1001.1.23221992.1392.2.1.7.6
۴. صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، خواجه‌ی، محمد، و نوری، علی بن جمشید (۱۳۶۳). *مفاتیح الغیب*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.
۵. معین، محمد (۱۳۵۰). *فرهنگ فارسی معین*. تهران: مؤسسه انتشاراتی امیرکبیر.

References

1. Anderson, V. (2013). A Trojan Horse? The implications of managerial coaching for leadership theory. *Human Resource Development International*, 16(3), 251-266. doi.org/10.1080/13678868.2013.771868
2. Andrews, H., & Jones, R.J. (2024). Can one-to-one coaching improve selection success and who benefits most? The role of internship candidate generalised self-efficacy. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(2), 147-162. doi.org/10.1080/17521882.2023.2300799
3. Barratt-Pugh, L., Hodge, S., & Smith, E. (2018). Learning and development practitioners: identity, profession and future trajectory. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. doi.org/10.1111/1744-7941.12207
4. Brotman, L.E., Liberi, W.P., & Wasylyshyn, K.M. (1998). Executive coaching: The need for standards of competence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50(1), 40-46. doi.org/10.1037/1061-4087.50.1.40
5. Cannon, M., Douglas, S., & Butler, D. (2021). Developing Coaching Mindset and Skills. *Management Teaching Review*, 6(4), 330-349. doi.org/10.1177/23792981211006877
6. Churchman, W. (1968). *The Systems Approach*. New York: A Delta Book.
7. Descartes, R. (2002). *First Philosophical Reflections*. (S.A. Ahmadi, Trans.). Tehran: University Publishing Center. (In Persian)
8. Dhawan, M. (2021). *ICF Core Competencies: Embodying a Coaching Mindset*. ICF. Retrieved from May 2024 <https://coachingfederation.org/blog/embodyes-a-coaching-mindset>
9. Downes, P.W., & Collins, D. (2022). Developing strength and conditioning coaches: a case for cognitive apprenticeship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 16(1), 87-99. doi.org/10.1080/17521882.2022.2089189
10. Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., & Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior,

- employee satisfaction, and warehouse employee performance: A dyadic perspective in the distribution industry. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 435–458. doi.org/10.1002/hrdq.1078
11. Ennis, S.A., Hodgetts, W.H., Otto, J., Stern, L.R., Vitti, M., & Yahanda, N. (2004). *The Executive Coaching Handbook: Principles and Guidelines for a Successful Coaching Partnership*. The Executive Coaching Forum, Wellesley.
 12. Gilley, A., Gilley, J.W., & Kouider, E. (2010). Characteristics of managerial coaching. *Performance Improvement Quarterly*, 23(1), 53–70. doi.org/10.1002/piq.20075
 13. Grant, A.M., Passmore, J., Cavanagh, M., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching. *International Review of Industrial & Organizational Psychology*, 3(25), 125–168. doi.org/10.1002/9780470661628
 14. Hagen, M. S., & Peterson, S. L. (2014). Coaching Scales. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 222–241. doi.org/10.1177/1523422313520203.
 15. Hale, D.P. (2008). *Development of a validated core competency skill set for executive coaches*. (Ph.D. 3334045), Northcentral University, United States -- Arizona. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/304823133?accountid=35812>
 16. International Coach Federation. (2019). Available at: <http://www.coachfederation.org>
 17. Jones, R.J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277. doi.org/10.1111/joop.12119
 18. Joo, B.-K. (Brian). (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462–488. doi.org/10.1177/1534484305280866
 19. Kapoutzis, N., Whiley, L.A., Yarker, J., & Lewis, R. (2023). Coaching culture: an evidence review and framework for future research and practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(1), 50–76. doi.org/10.1080/17521882.2023.2250458
 20. King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage, London.
 21. Lowery, K. (2019). Educators' perceptions of the value of coach mindset development for their well-being, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 310–324. doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0032
 22. Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Oxford: Routledge.
 23. McCarthy, G., & Milner, J. (2013). Managerial coaching: Challenges, opportunities and training. *Journal of Management Development*, 32(7), 768–779. doi.org/10.1108/JMD-11-2011-0113
 24. Moein, M. (1977). *Moein's Persian Dictionary*. Tehran: Amirkabir Publishing House. (In Persian)
 25. Molyn, J., de Haan, E., van der Veen, R., & Gray, D.E. (2021). The impact of common factors on coaching outcomes. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 15(2), 214–227. doi.org/10.1080/17521882.2021.1958889

26. O'Donovan, R., Loughnane, C., Donnelly, J., Kelly, R., Kemp, D., McCarthy, L., ..., & Dunne, P.J. (2024). Healthcare workers' experience of a coach-led digital platform for better well-being. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(2), 207–225. doi.org/10.1080/17521882.2024.2304793
27. Ong, A.M.L., & Siau, K. (2022). Value of a Growth Mindset: Improving Endoscopy Coaching and Mentoring. *Digestive Diseases And Sciences*, 67(3), 753–756. doi.org/10.1007/s10620-021-07294-7
28. Ouanhlee, T. (2023). Learning Human Resources and Applying it to Real-Life Situations. *International Journal of Human Resource*, 16(2), 13-26. doi.org/10.5539/ibr.v16n2p13
29. Oxford Dictionaries English. (2017).
30. Özduran, A., & Tanova, C. (2017). Coaching and employee organizational citizenship behaviours: The role of procedural justice climate. *International Journal of Hospitality Management*, 60, 58–66. doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.10.004
31. Rindlisbacher, D. (2020). Coach Mindset: Preparing Leaders to Create a Climate of Trust and Value. *Nursing Administration Quarterly*, 44(3), 251-256. doi.org/10.1097/NAQ.0000000000000430
32. Sadr al-Din Shirazi, M.I.E., Khawaji, M., & Nouri, A.I.J. (1984). *The Keys to the Unseen*. Tehran: Institute of Cultural Studies and Research, Islamic Society of Wisdom and Philosophy of Iran. (In Persian)
33. Saldana, J. (2016). *Coding Guide for Qualitative Researchers*. (A. Givyan, Trans.). Tehran: Scientific and Cultural Publications (Islamic Revolution Education). (In Persian)
34. Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and understanding the coaching industry: The coaching cube. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 204–221. doi.org/10.5465/AMLE.2011.62798930
35. Shariati, F., & Hosseini Shahroudi, S.M. (2013). The Mind and Its Direct Effects from the Perspective of Mulla Sadra. *Hekmat Sadraei*, 2(1), 71-84. doi.org/20.1001.1.23221992.1392.2.1.7.6 (In Persian)
36. Terblanche, N.H.D., van Heerden, M., & Hunt, R. (2024). The influence of an artificial intelligence chatbot coach assistant on the human coach-client working alliance. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17(2), 189–206. doi.org/10.1080/17521882.2024.2304792
37. Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A.E.M. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1–18. doi.org/10.1080/17439760.2013.837499
38. Walling, A.L. (2015). *Role of inquiry in executive coaching: perceived interactions between relational and conversational competencies to inform client outcomes* [Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University].
39. Wangrow, D.B., Schepker, D.J., & Barker, V.L. (2018). Power, performance, and expectations in the dismissal of NBA coaches: A survival analysis study. *Sport Management Review*, 21(4),

- 333–346. doi.org/10.1016/j.smr.2017.08.002
40. Weiss, J.A., & Merrigan, M. (2021). Employee coachability: New insights to increase employee adaptability, performance, and promotability in organizations. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 19(1), 121–136. doi.org/10.24384/kfmw-ab52
41. Williams, E.P. (2017). What are the challenges of introducing internal coaching in a VUCA context?. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, S11, 18-29. <https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/6c720684-12b2-417d-8a82-08659802cc47/1/>
42. Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36(3), 96–98. doi.org/10.1108/00197850410532087
43. Witherspoon, R., & White, R.P. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 124–133. doi.org/10.1037/1061-4087.48.2.124



ضمیمه ۱) مقیاس سنجش ذهنیت مربی‌گری متناسب‌سازی برای ارزیابی دانشجویان از اساتید

گویه	کاملاً موافقم	موافقم	نه موافقم	مخالفم	کاملاً مخالفم	دیف
ذهنیت بدون قضاوت						
۱						استاد من زمانی که دیگران یا اطرافیان خود را می بیند، تلاشی نمی کند تا مسائل خود را با آن ها مقایسه کند.
۲						زمانی که دیگران یا اطرافیان در حال صحبت با استاد من هستند، استاد سعی نمی کند مسأله آن ها را شناسایی کند.
۳						استاد من در ارتباطات با اطرافیان خبرگی ذهن خود را خاموش می کند.
۴						استاد من سعی در واکاوی داده های به دست آمده از اطرافیانم دارد. (معکوس)
۵						استاد من تمایل به برچسب زدن یا قضاوت دیگران دارد. (معکوس)
۶						استاد من سعی می کند کسانی که با آن ها گفت و گو می کند را آسیب شناسی کند. (معکوس)
۷						استاد من به راحتی و به سرعت نقص ها و آسیب های دیگران را تشخیص می دهد.
۸						استاد من افراد را در دسته های خاصی در ذهنش قرار می دهد. (معکوس)
ذهنیت پذیرنده دیگری						
۹						استاد من علاقه مند است با گفت و گوی بیشتر نسبت به دیگران شناخت پیدا کند.
۱۰						استاد من متعقد است هر فردی شرایط منحصر به فرد خود را دارد.
۱۱						استاد من در مواجهه با دیگران پذیرا و گشاده رو است.
۱۲						استاد من اعتقاد دارد همه افراد قادر به تغییر خود هستند.
۱۳						استاد من پذیرای اطرافیانم همان گونه که هستند، است.
۱۴						استاد من شرایط متفاوت اطرافیان را درک می کند.
۱۵						استاد من سعی می کند هنگام مواجهه با انسان ها ذهن خطی نداشته باشد.
انگاره توسعه بخشی دیگران						
۱۶						استاد من از کمک کردن به دیگران لذت می برد.
۱۷						استاد من دوست می دارد دیگران توسعه پیدا کنند.
۱۸						کمک به دیگران از ارزش های اساسی زندگی استاد من است.
ذهنیت خودآگاه						
۱۹						استاد من سعی می کند در زمانی که دیگران به ایشان مراجعه می کنند از نظر ذهنی متمرکز باشد.
۲۰						استاد من به صورت مستمر در تلاش است تا ابعاد ناشناخته خود را کشف کند.
۲۱						استاد من نسبت به تفکرات لحظه ای خود آگاه است.
۲۲						استاد من به نقاط قوت شخصیتی خود آگاه است.
۲۳						استاد من به نقاط ضعف یا قابل بهبود شخصیتی خود آگاه است.
۲۴						استاد من می تواند ارزش های کلیدی خود را نام ببرد.
۲۵						استاد من می داند چه عواملی باعث خطای فکری او می شوند.
۲۶						استاد من باور دارد خودآگاهی کمک می کند تا بسیاری از مسائل حل شوند.
ذهنیت سیستماتیک						

۲۷	استاد من سعی می‌کند زمانی که دیگران صحبت می‌کنند به‌خوبی گوش دهد تا اطلاعات را به‌درستی دریافت کند.				
۲۸	استاد من می‌تواند این مسأله که افراد در شرایط متفاوتی رشد کردند را درک کند.				
۲۹	زمانی که دیگران راجع به مسائل خود صحبت می‌کنند، استاد من مسأله افراد را از خودشان جدا می‌بیند.				
۳۰	استاد من نسبت به هر مسأله تفکر سیستمی دارد.				
ذهن متمرکز در لحظه					
۳۱	استاد من می‌داند چه عواملی باعث کاهش تمرکزش می‌شود.				
۳۲	استاد من هنگام گفت‌وگو با دیگران سعی می‌کند تمام ابعاد فکری و ذهنیش متمرکز بر جلسه باشد.				
۳۳	استاد من نسبت به عواملی که باعث حواس‌پرتی‌اش در مکالمه با دیگران می‌شوند، آگاه است.				
۳۴	استاد من هنگام گفت‌وگو با دیگران مکالمه ذهنی با خود دارد. (معکوس)				
انتخابگر دانستن مراجع					
۳۵	استاد من افراد را نسبت به تصمیم‌هایشان مسئول می‌داند.				
۳۶	استاد من باور دارد اطرافیان خودشان باید نسبت به مسائل خوشان تصمیم بگیرند.				
۳۷	استاد من باور دارد راه‌حل مسائل نزد خود افراد است.				
۳۸	استاد من باور دارد هر فردی ناجی زندگی خودش است.				
۳۹	اگر فردی به استاد من مراجعه کند، او اجازه می‌دهد خودش انتخاب کند.				
۴۰	استاد من علاقه‌مند است با سؤال پرسیدن ابهامات موجود در ذهنش شفاف شوند.				
۴۱	استاد من باور دارد اطرافیان با خلاقیت خود می‌توانند مسائل مربوط به خود را حل کنند.				
۴۲	استاد من باور دارد اطرافیان با تدبیر و کاردانی خود می‌توانند مسائل مربوط به خود را حل کنند.				
۴۳	زمانی که فردی به استاد من مراجعه می‌کند، او را فردی کافی برای حل مسائل خودش می‌داند.				
۴۴	استاد من باور دارد همه انسان‌ها توانمند هستند.				
برابری					
۴۵	استاد من اعتقاد دارد هر فردی در هستی/عالم/جهان فارغ از هر چیزی دیگری ارزشمند است.				
۴۶	استاد من باور دارد نسبت به دیگران برتر است. (معکوس)				
۴۷	استاد من اعتقاد دارد همه افراد از منظر انسانی برابر و به یک میزان ارزشمند هستند.				
مثبت‌اندیشی					
۴۸	استاد من باور دارد هر فردی در صورتی که خودش بخواهد می‌تواند توسعه پیدا کند.				
۴۹	استاد من در ارتباطات با اطرافیانش بیشتر بر روی آینده و راه‌حل‌ها تمرکز دارد.				