

# طراحی و اعتباریابی الگوی کوچینگ بر مبنای نظریه انتخاب در دانشگاه فرهنگیان

■ حسن اسدزاده\*\*\*

■ داود تقوایی\*\*

■ قدسی احقر\*

■ سید علی اکبر مرتضوی امامی\*

## چکیده:

توانایی مربیگری دانشجومعلمین در محیط آموزشی صلاحیتی اساسی برای هر معلمی است. هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب در دانشگاه است. این پژوهش از نوع آمیخته متوالی بود و در دو بخش کیفی با رویکرد داده‌بنیاد و بخش کمی به روش زمینه‌یابی انجام شد. بخش کیفی شامل مصاحبه با استادان دانشگاه است که طبق اصل اشباع نظری، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (۳۶۰: N)، انجام شده است و بخش کمی طبق فرمول کوکران بود و گروه هدف ۳۶۰ نفر از دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان بودند. در این مرحله از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی از روش سندکاوی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی از پرسش‌نامه محقق‌ساخته بهره‌گیری شد. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی کدگذاری باز، محوری و انتخابی با نرم‌افزار مکس کیودا و با رویکرد تحلیل مضمون صورت گرفت و در بخش کمی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. بر اساس نتایج، الگوی مربیگری شامل ۲ بُعد مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی و ۷ مؤلفه اصلی شامل کشف خود، هدف‌گذاری هوشمند، جست‌وجوگری و پیگیرماندن در کار، رابطه‌سازی، آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی، اثربخشی و نفوذ است. در این پژوهش ۳۵ شاخص برای الگوی مربیگری ارائه شد. در نهایت ابعاد و مؤلفه‌های اصلی الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب مشخص شد. مشخص شد که الگوی ارائه‌شده برازش مناسبی دارد و ساختار عاملی مفروض آن تأیید شد.

کوچینگ (مربیگری)، نظریه انتخاب، اعتباریابی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۵ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۵/۲۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۷/۳

\* دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. E-mail: amortazaviemami@gmail.com  
 \*\* (نویسنده مسئول) گروه مشاوره واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، ایران/استاد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزشی وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران. E-mail: ahghar2004@yahoo.com  
 \*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. E-mail: davoodtaghvaei@yahoo.com  
 \*\*\* دانشیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. E-mail: asadzadehd@yahoo.com

## مقدمه

مربیگری<sup>۱</sup> فرایندی تعریف شده است که در آن یک فرد از ارتقای عملکرد یادگیری فرد دیگری با کمک سؤالات تعاملی و ارائه کمک‌های لازم پشتیبانی می‌کند تا توانایی‌های بالقوه افراد را از طریق شناسایی موانع و عواملی که باعث سکون یا پیشرفت آن‌ها می‌شود رشد و گسترش دهد (مکری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). مربیگری در پی رفع مشکلات روان‌شناختی نیست، بلکه مربیگری بر این فرض مبتنی است که فرد نیاز به مداخله روانی - اجتماعی ندارد و عمدتاً دستور کار از طریق افراد، اما با توافق سازمان تنظیم می‌شود (ولز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). مربیگری یک فرایند بهبود گفت‌وگوی غیردستوری و رسیدن به سطح بالاتری از عملکرد است که از طریق ارائه بازخورد، سؤال کردن، ارائه دستورالعمل‌های مثبت برای اجرای مسئولیت و کیفیت‌بخشی به گفتمان آموزشی و شغلی افراد مطرح شده است (لین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

گفتمان آموزشی رایج تحت سلطه پوزیتیویسم و رفتارگرایی، فلسفه اولیه و منعکس‌کننده الگوی خاصی از تحقق انسان است که تأثیر بسیاری در سیاست‌گذاری مدرن آموزشی ندارد. الگوهای آموزشی قرن بیستم بر اساس دیدگاهی بنا شده‌اند که به عینیت دانش امتیاز می‌بخشند (ابو منصور<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). تغییر الگوواره<sup>۶</sup> بیانگر حرکتی به سمت تحول و تغییر از پایین به بالا است که به یک رویکرد مشارکتی برای نوآوری آموزشی منجر می‌شود. این نوآوری در مربیگری بر اساس آموزش و پرورش و یادگیری کارکنان با دانش عمومی و فعال قرار می‌گیرد (هرون و ریسون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷).

نقطه آغازین تحول در نظام آموزش و پرورش دانش‌جو معلمان‌اند و نیروی مهمی در برنامه‌ریزی و اجرای اهداف سازمان آموزش و پرورش به‌شمار می‌روند؛ بنابراین بررسی و شناخت عواملی که آنان را به کار و فعالیت بیشتر ترغیب کند 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. دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در کسوت معلمی نیازمند یادگیری سه نقش مدیریت، معلمی و مربیگری است. ضرورت یادگیری نقش مربی<sup>۸</sup> در دانش‌جو معلمان برای دستیابی آن‌ها به مهارت‌های رشد شخصی و حرفه‌ای، افزایش دانش شغلی، بهبود مهارت در اجرای مسئولیت شغلی است (صاحبی، ۱۳۹۷). مربیگری در گروه آموزش‌های ضمن کار قرار دارد. آن‌ها از طریق افراد ارشد سازمان برای تعیین اهداف یادگیری‌شان هدایت می‌شوند و برای شناسایی روش‌های جدید رفتاری در راستای تحقق اهدافشان نیز تشویق می‌شوند. مربیگری برای هر کسی که می‌خواهد توانایی‌های خود را برای تأثیرگذاری در گفت‌وگوها افزایش دهد مفید است (دو فالک<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). به گفته گالوی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) مربیگری در آموزش هنر ایجاد محیط است. توانایی مربیگری دانش‌جو معلمان در محیط آموزشی یک صلاحیت مهم برای معلم شدن آن‌هاست. مربیگری یکی از مهم‌ترین تحولات در آموزش و اقدامات روان‌شناختی در ۳۰ سال گذشته بوده است (وسو و روت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶).

استفاده از مربیگری از اواخر دهه ۱۹۹۰ در سازمان‌ها رایج شد، هرچند مربیگری از حوزه مدیریت وارد نظریه‌های روان‌شناسی شده است و اغلب جایگزینی برای آموزش‌های سنتی به کار می‌رود. مربیگری در

حوزه‌های روان‌شناختی نشان‌دهنده محیط‌سازی و آموزش انگیزشی و هدف آن کمک به کارکنان در بهبود کارایی، یادگیری و غلبه بر مشکلات پیش روی آن‌ها در محل کار است. در واقع مربیگری روشی برای مقابله با مشکلات پیش رو و پاسخ‌دادن به تقاضاهای موجود است؛ چراکه در مربیگری نیازی به جاد شدن فرد از محیط کارش نیست، بلکه اساساً فرد در حین انجام کار خود آموزش می‌بیند (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). مربیگری بر توانایی فردی برای حل مشکلات خود تأکید دارد. این نشان می‌دهد که مربیگری با مشاوره، تدریس، منتورینگ و دیگر نقش‌های ارتباطی-کمکی متفاوت است. مربیگری در رویکردهای روان‌شناسی انسان‌گرا برای یادگیری قدرت شخصی، ارتقا آگاهی و شناخت و در طیف وسیعی از زمینه‌های آموزشی برای اهداف مختلف استفاده می‌شود (برلی و پمفری<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱) که شامل موارد زیر است:

۱. آموزش اولیه معلم که از مربیگری به‌عنوان بخش مهمی از فرایند آموزش استفاده می‌کند؛
۲. ادامه پیشرفت حرفه‌ای معلمان برای برنامه‌های رهبری که از مربیگری برای پیشرفت خاص افراد در سطح ارشد استفاده می‌کند.

در ارتقا یادگیری دانش‌جو معلمان با توجه به اینکه فراگیر فرد بزرگ‌سال است و اهمیت تجارب و داشته‌های آن‌ها باید لحاظ شود و چون محیط و محتوای آموزشی از فضای سنتی به فضای یادگیری مجازی تغییر کرده است، بایستی در آموزش در این فضای مدرن از شیوه‌هایی استفاده کنیم که اصول آن تا حدودی با اصول یادگیری دانش‌جو معلمان همخوانی داشته باشد. مربیگری ابزاری قدرتمند برای تغییر و یادگیری شخصی در افراد عادی و بزرگ‌سال است؛ زیرا معرفت‌شناسی گسترده و ذهنیت انتقادی در هسته اصلی رویکردهای مربیگری وجود دارد و همچنین تسهیل یادگیری را با استفاده از گوش‌دادن، پرسشگری فعال، طرح مشکل و پشتیبانی به‌وجود می‌آورد (ریوز و آیسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۹). مربیگری در آموزش برای گسترش توانایی‌ها، مهارت‌ها و استعدادها در زمینه‌های مشخص مانند روان‌شناسی ضروری است. علاوه بر این، علاقه روزافزون به سهم بالقوه مربیگری در آموزش و پرورش با تمرکز بر مطالعه مداخلات مختلف و تأثیر آن در بزرگ‌سالان است. تجزیه و تحلیل پژوهش‌های (بولتون<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۹؛ گرانت<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱؛ گراهام<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) نشان داد که فعالیت‌های یادگیری راهبردی دانش‌آموزان به‌طور چشمگیری با مربیگری معلمان مرتبط است. همچنین در پژوهش (گرین<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) تأثیر مربیگری در ظرفیت‌ها یا توانایی‌های یادگیری دانشجویان در تحقیقات مربیگری استفاده شد. مربیگری کاربرد نظام‌مند علوم رفتاری برای افزایش تجربه زندگی، عملکرد کاری و رفاه برای افراد، گروه‌ها و سازمان‌هایی تعریف شده است که از نظر بالینی دارای اهمیت بهداشت روانی یا غیرطبیعی نیستند. الگوهای مربیگری مبتنی بر نظریه‌های یادگیری و رویکردهای روان‌شناختی تقویت رفاه، عملکرد در زندگی شخصی و حوزه‌های کاری را پایه‌ریزی و صراحتاً استفاده از نظریه مناسب را تأکید می‌کنند (گرانت و پالمر<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۲، پالمر و چراو<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶).

مربیگری و روان‌شناسی به‌شدت با یکدیگر عجین شده‌اند (لو<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). شاهد ارتباط مربیگری و روان‌شناسی در نظر لاو و همکاران را می‌توان در پژوهش ماتسو<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۸) با نام چگونه

مربیگری می‌تواند در یادگیری فردی تأثیر بگذارد؟ با نقش واسطه انعطاف‌پذیری گروهی و فردی ارزیابی کرد که مربیگری مستقیماً در یادگیری فردی و گروهی تأثیر می‌گذارد و بازتاب گروهی و بازتاب فردی باهم واسطه‌ای برای رابطه بین مربیگری و یادگیری فردی عمل می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش امیل و جان<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۱) با نام ارزیابی آموزش مدیریت و مربیگری حاکی از آن است که مربیگری یک فرایند آموزشی مفید برای یادگیری و پیشرفت رفتارها است.

بر اساس نظریه روان‌شناسی انتخاب ویلیام گلزر<sup>۲۳</sup>، انسان از لحظه تولد تا مرگ در حال رفتار کردن و یادگیری است و این رفتارها و یادگیری‌ها همگی معطوف به هدف هستند که هدف اکثر این رفتارها رضای نیازهای اساسی انسان‌ها است. وقتی نیازهایمان به روش مربیگری ارضا می‌شوند، افراد می‌توانند احساس لذت معناداری داشته باشند؛ بنابراین از طبیعی‌ترین و ساده‌ترین رویکردهای مربیگری هدف‌گذاری برای ارضای نیازهای روان‌شناختی نظریه انتخاب است (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۸). برنامه مربیگری نظریه انتخاب به این منظور طراحی شده است تا مربی‌هایی را پرورش دهد که بتوانند به رشد و پیشرفت افراد و سازمان‌ها کمک کنند (صاحبی، ۱۳۹۷).

این رویکرد یک رویکرد مراجعه‌کننده‌محور است که تحت تأثیر روان‌شناسی انتخاب بر اهمیت گوش‌دادن، پرسش و توجه به نیازها، اهداف و عقاید ذهنی مراجعه‌کننده تأکید دارد (موتن و فدریچی<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۲). رویکرد نظریه انتخاب بر این فرض استوار است که انسان‌ها برای به دست آوردن هدایت زندگی خود و برآوردن نیازهایشان تلاش می‌کنند. نظریه انتخاب بر اساس نظریه واقعیت‌درمانی شکل گرفته است که رفتارهای انسان هدفمندانه و نیروهای درونی بیشتر از نیروهای بیرونی منشأ اثرند. ما از طریق نیروهای غریزی برانگیخته می‌شویم و رفتارهایمان برای برآوردن نیازهای اساسی مان شامل نیاز به ادامه زندگی، نیاز به عشق، نیاز به یادگیری، نیاز به انتخاب و نیاز به تفریح است. بر اساس نظریه انتخاب گلزر، ما بر آنچه انجام می‌دهیم نظارت داریم، این مفهوم در رفتار کلی به خوبی بیان می‌شود. رفتار کلی از چهار مؤلفه شامل عمل، تفکر، احساس و جسم تشکیل شده است. نظریه انتخاب معادل روان‌شناسی نظارت درونی است که در شناخت چرایی و نحوه انتخاب‌هایمان در طول زندگی کمک می‌کند. نقش و عملکرد اصلی رهبر در نظریه انتخاب کمک به افراد در دست گرفتن نظارت مؤثر در زندگی خویش، پذیرش مسئولیت انتخاب و رفتارها و گرفتن تصمیمات بهتر و مؤثرتر است. گلزر بر اساس نظریه انتخاب معتقد است نظارت بیرونی در محیط کار امروزی هرچند کمتر شده، اما هنوز متداول است. اگرچه نظارت بیرونی رئیس‌مآبانه در بسیاری از محیط‌های آموزشی دانشگاهی لطمه‌های ناگفته‌ای را بر آموزش و پرورش وارد می‌کند، هرگز دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان قدرت انتخاب دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها را ندارند. چه بسا در محیط دانشگاه فرهنگیان ممکن است از دانشجویان بخواهند کارهایی که دوست ندارند، انجام دهند. استادان اذعان دارند هر کاری که در این محیط انجام می‌شود، در دنیای واقعی بعد از تحصیل ارزشمند است و در عین حال به دانشجو پول پرداخت می‌شود؛ اما ممکن است به خاطر انجام‌ندادن کاری که از نظر

دانشجومعلم انجام‌دادنش درست نیست؛ مثل مدرسه مردودشان کنند و چیزی که کار را از درس خواندن صرف در دانشگاه‌هایی که بورسیه نیستند مشکل‌تر می‌کند این است که تقریباً در دانشگاه فرهنگیان همکاری و هدایت راهبرانه نیاز است و این هدایت راهبرانه به همکاری افراد بستگی دارد. اگرچه هدایت راهبرانه بر اساس نظریه انتخاب برای اداره افراد در همه‌جا مؤثر و مفید است، یادگیری آن در دانشگاه بسیار آسان‌تر از مدرسه است زیرا در دانشگاه چیزی معادل تحمیل درس بسیار کمتر دیده می‌شود. بنابراین ما در پژوهش حاضر درصدد ایجاد الگوی مربیگری در حوزه هدایت راهبرانه نظریه انتخاب و ارتقا یادگیری دانشجو معلمان هستیم تا به تبیین مؤلفه‌های مربیگری شخصی و آموزشی آن‌ها پردازیم. همچنین با توجه به اینکه مربیگری از رشته مدیریت و حوزه کسب‌وکار وارد رشته روان‌شناسی شده است، با محدودیت مبانی نظری مربیگری در حوزه روان‌شناسی مواجهیم و چون تاکنون به صورت جامع و کامل به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مربیگری در قالب الگوی آموزشی بومی برای آموزش و گسترش کارایی دانشجومعلمان پرداخته نشده، مطالعات انجام‌شده از نظر ماهیت، قیاسی بوده و در بیشتر موارد فقط به ارتباط و عوامل مؤثر در فرایند آن پرداخته شده است؛ با علم به این شکاف مطالعاتی در این پژوهش ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و طراحی الگو مربیگری را شناسایی کردیم. بر اساس شواهد موجود، تلاش ما در این پژوهش در پاسخ این سؤال است که طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب چگونه است؟

#### ◀ پژوهش حاضر با طرح سؤالات ذیل اجرا شد:

۱. شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب کدام است؟
۲. الگو و دستورالعمل مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب چگونه است؟
۳. آیا الگوی مربیگری اعتبار مناسبی دارد؟

#### ■ روش‌شناسی

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 متوالی که شامل دو بخش کیفی و کمی است.

۱. در بخش کیفی تحلیل مضمون از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی است.
۲. در بخش کمی پیمایشی است.

#### ◀ جامعه مطالعه‌شده در بخش کیفی و کمی:

- سند کاوی شامل کتاب‌های علمی - تخصصی، مقالات و تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور با موضوع مربیگری مبتنی بر نظریه انتخاب است که از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ استفاده شد (پایگاه اطلاعات کتابخانه‌ای ساینس دایرکت<sup>۲۵</sup>، وایلی<sup>۲۶</sup>، اسکوپوس<sup>۲۷</sup> و گوگل بوکس<sup>۲۸</sup> برای

مطالعات خارجی و سه منبع کتابخانه‌ای جهاد دانشگاهی، سیویلیکا و ایران‌داک از منابع بررسی مطالعات داخلی هستند).

● استادان دانشگاه (زن و مرد) در سال ۱۳۹۹ برحسب ملاک‌های ورود و خروج که ملاک‌های ورود شامل داشتن مدرک دکترا، عضویت در هیئت‌علمی، ۵ سال سابقه علمی در رشته روان‌شناسی و مشاوره و گرایش‌های این دو رشته و ملاک‌های خروج مشارکت‌نداشتن استادان در پژوهش است، تقسیم‌بندی شدند. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق از ۲۰ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بودند و بخش کمی کلیه دانش‌جو معلمان دوره کارشناسی شهر تهران که شامل ۵۶۸۹ نفر در سال ۱۳۹۹ است.

#### ◀ حجم نمونه:

۱. در بخش کیفی که در ابتدا نمی‌توان حجم نمونه را انتخاب کرد با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و رسیدن به اصل اشباع در مجموع با ۳۲ نفر مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت.

۲. در بخش کمی چون مقیاس اندازه‌گیری رتبه‌ای در سطح اطمینان ۹۹٪ است حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران<sup>۲۹</sup>، که در پی می‌آید، محاسبه شد. با مراجعه به پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۷)  $p = 0/5, q = 0/5$  در نظر گرفته شد و با توجه به خطای اندازه‌گیری  $d = 1/2$  در سطح اطمینان ۹۹٪ تعداد ۱۶۶ نفر در دو دانشکده دانشگاه فرهنگیان (یک دانشکده دخترانه و یک دانشکده پسرانه مجموعاً ۳۳۲ نفر دانشجو) به صورت نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. همچنین طبق نظر کلاین<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۳) برای افت نمونه و اعتباربخشی، اگر تعداد گویه‌های یک پرسش‌نامه بالای ۲۵ باشد، حجم نمونه ۳۰۰ تا ۴۰۰ نفر برای پژوهش و تحلیل کافی است. بنابراین بر اساس پرسش‌نامه ۳۵ سؤالی پژوهش حاضر، گروه هدف در بخش کمی به ۳۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{pqz_{\alpha/2}}{d^2} = n = \frac{0/5 \times 0/5 \times 6/65}{0/1} = 166$$

#### ◀ شیوه نمونه‌گیری

۱. در بخش کیفی پژوهش حاضر غیراحتمالی از نوع هدفمندبودن طبق ملاک‌های ورود و خروج با شیوه گلوله برفی<sup>۳۱</sup> است.

۲. در بخش کمی از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد.

◆ **مرحله اول:** از بین دانشگاه فرهنگیان، ۲ دانشکده (۱ دانشکده دخترانه و ۱ دانشکده پسرانه) انتخاب شد.

◆ **مرحله دوم:** از هر دانشکده ۳ رشته به صورت تصادفی انتخاب شد.

◆ **مرحله سوم:** از هر رشته ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد.

♦ مرحله چهارم: از هر کلاس ۳۰ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب شد.

$$۳۶۰ = (۳۰) \text{ دانشجو} \times (۲) \text{ کلاس} \times (۳) \text{ رشته} \times (۲)$$

اسناد از طریق افزونه‌ها و نیز نرم‌افزار مندلی<sup>۳۲</sup> طبقه‌بندی، سازمان‌دهی و فیش‌برداری شدند و همچنین از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. 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، تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته و انفرادی، برخی در محل کار حضوری و یا به صورت تماس تصویری انجام گرفت. مصاحبه‌ها با طرح پرسش‌های باز به صورتی که در جدول ۱ آمده است، انجام شد. پژوهشگر با طرح سؤالات کلی مصاحبه را آغاز کرد و سپس بر اساس مطالب و تجربیات بیان شده آن را 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 دیگر 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، خطبه‌خط پیاده‌سازی و در همان زمان تجزیه و تحلیل شد و سپس مصاحبه با متخصص بعدی شکل می‌گرفت.

جدول ۱. سؤالات اصلی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب

ردیف	سؤالات اصلی مصاحبه
۱	مربیگری به چه معناست؟
۲	این مفهوم (مربیگری) چه مؤلفه‌هایی دارد؟
۳	چه عواملی در مربیگری تأثیر می‌گذارد؟
۴	این مفهوم (مربیگری) چه پیامدهای (فردی، سازمانی و اجتماعی) دارد؟
۵	چه متغیرهای نقش تعدیل‌کننده دارند؟

در بخش کمی پرسش‌نامه شکل گرفته از کار کیفی پژوهش حاضر استفاده شد. کدهای اولیه را بر اساس نظر چرچیل<sup>۳۳</sup> (۱۹۷۶) به هسته سؤالات پرسش‌نامه‌ای با طیف لیکرت تبدیل کردند و سپس در نمونه اکتشاف توزیع و متغیرها کشف شد و در نهایت پرسش‌نامه محقق ساخته به نقد، آزمایش اعتبار و پایایی‌سنجی قرار داده شد. پرسش‌نامه‌ای که ۳۵ گویه دارد بر اساس کدهای اولیه برآمده از رویکرد کیفی ایجاد شده است. ابتدا پژوهشگر این پرسش‌نامه را از نظر ویرایشی، املائی و صفحه‌بندی ارزیابی

کرده و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررسی شده است و سپس خبرگان (۳۰ نفر از کسانی که در زمینه مربیگری، نظریه انتخاب و روش تحقیق کیفی - کمی مسلط بودند) در قالب دو شاخص روایی محتوایی<sup>۳۴</sup> و نسبت روایی محتوایی<sup>۳۵</sup> از نظر محتوایی روایی سنجی کردند.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون به شرح ذیل استفاده شد:

● **نوشتاری کردن داده‌های کیفی به متن:** با بازخوانی مکرر داده‌ها و همچنین با وارد کردن و ذخیره‌سازی داده‌ها در نرم‌افزار مکس کیودا<sup>۳۶</sup> نسخه ۲۰۲۰ صورت گرفت و سپس عملیات کدگذاری انجام شد.

● **ایجاد کدهای اولیه:** پژوهشگر به کدگذاری و مشخص کردن واحدهای معنادار پراهمیت پرداخت و از روش‌های گوناگون مثل کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون‌متنی و کدگذاری فرایندی و همچنین با در نظر گرفتن فرایند کدگذاری همپوشان اقدام به تفکیک واحدهای معنادار کرد، نهایتاً کدها و برجسب‌های معنادار دور نخست ۴۹۸ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند.

● **ایجاد نظام سلسه‌مراتبی مقوله‌ها و پایایی بین رمزگذاران:** مقوله یا دسته در حقیقت چتری مفهومی با درجه انتزاع بالاتر است که مفاهیم مشاهده‌پذیرتر را که در حقیقت کدهای اولیه خوانده می‌شود در طبقه خود قرار می‌دهد. مقوله‌بندی مطابق با نظر گلازر (۲۰۱۳) به دو صورت متمرکز و ایجاد دسته با مفهومی جدید شکل می‌گیرد. در این پژوهش پژوهشگر پس از اینکه از هر دو روش تشکیل مقوله استفاده کرد، به ۷ مقوله اصلی برای دسته‌بندی ۳۵ مفهوم اولیه دست یافت که در جدول ۲ و ۳ این دسته‌ها به صورت فرعی و اصلی مشاهده می‌شوند. همچنین پایایی مقوله‌ها از طریق پژوهشگر، استاد راهنما و استادان مشاور بعد از مرور مجدد کدها به توافق بین رمزگذاران رسید.

● **کدگذاری محوری:** ارتباط بین مقولات اصلی و فرعی در قالب یک مفهوم با بیشترین درجه انتزاع است. از نظر گلازر، الگو برشی از واقعیت است و واقعیت نمی‌تواند در همه حوزه‌ها و رشته‌ها طبق الگواره اشترواس و کوربین<sup>۳۷</sup> به یک شکل ارائه شود. بنابراین پژوهشگر در این پژوهش از تحلیل مضمون به عنوان یک راهبرد داده‌بنیاد مطابق با اصول ارائه الگو برای ایجاد کدهای محوری استفاده کرد که دو بعد مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی به دست آمد و در ادامه ابتدا مقولاتی که با یکدیگر ارتباط مفهومی داشت، طبقه‌بندی کرد و در جداول ۳ و ۴ این طبقه‌بندی‌ها و رسیدن به بلوک یا واحد معنایی را ایجاد نمود.

در بخش کمی پایایی و روایی داده‌های به دست آمده بر اساس آزمون تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار اسپس‌اس<sup>۳۸</sup> و تحلیل عاملی تأییدی آزمایش شد و از طریق روش همبستگی و



تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار آموس<sup>۳۹</sup> تحلیل شد. شاخص‌های برازش مقایسه‌ای<sup>۴۰</sup>، نیکویی برازش<sup>۴۱</sup> و شاخص برازش الگوی کلی<sup>۴۲</sup> در مؤلفه‌های مربیگری محاسبه شدند.

## یافته‌های پژوهش

**بررسی سؤال اول پژوهش: شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب کدام است؟**

با توجه به کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از مصاحبه‌ها و سندکاوی، مفاهیم بر اساس ویژگی‌های مشترک طبقه‌بندی شدند. برای نمونه یک مورد تحلیل برای تعیین مفهوم در ذیل آورده شده است.

**جدول ۲.** تلخیص و بازنمایی کدگذاری بر اساس مصاحبه‌ها و سندکاوی

منابع، اسناد و نظریه	کد مصاحبه‌شوندگان	کدهای باز / مؤلفه‌های شمارش شده از سندکاوی ۳۲ مصاحبه‌شونده برای الگوی مربیگری	جملات معنایی مصاحبه‌شوندگان و اسناد
صاحبی و پهلونژاد (۱۳۹۸)	P۲۳, P۲۰, P۱۸, P۲, P۲۹, P۲۸, P۲۴	اهداف قابل اندازه‌گیری / هدف‌چینی هوشمند	<ul style="list-style-type: none"> <li>یک هدف مبهم و نامفهوم انتخاب نکنید، هدف باید قابل اندازه‌گیری هم باشد. اطمینان حاصل کنید اهدافی که تعیین می‌کنید با ارزش‌های شما هماهنگ باشند. معناداری هدف چرایی هدف را برای ما مشخص می‌کند و به ما انگیزه می‌دهد.</li> </ul>
سهرابی (۱۳۹۹)	P۱۲, P۹, P۵, P۴, P۱, P۲۲, P۲۱, P۲۰, P۱۸, P۴, P۱, P۲۷, P۲۶, P۲۴, P۲۰, P۱۸, P۱۲, P۹, P۵, P۲۶, P۲۴, P۲۲, P۲۱, P۲۷	پرسشگری / مهارت گفت‌وگو	<ul style="list-style-type: none"> <li>پرسشگری بر مبنای نظریه انتخاب که بر اساس زمان حال، آینده و گذشته سؤال می‌پرسند، جزو مؤلفه‌های مربیگری محسوب می‌شود و پرسش‌های غلطی که در مربیگری پرسیده می‌شود در فرایند مربیگری تأثیر می‌گذارد و باعث مقاومت خواهد شد.</li> </ul>
	P۱۰, P۹, P۸, P۶, P۳, P۲۳, P۲۲, P۲۰, P۱۱, P۲۶, P۲۵, P۲۴	نفوذ و اثربخشی مربی	<ul style="list-style-type: none"> <li>مربیگری در شخصیت‌هایی که به‌صورت منظم یا پیچیده، انتزاعی و شخصیت با معلومات بالا دارند، تأثیر متفاوت و اثرگذارتری دارد. همچنین مربیگری بر شخصیت‌های برونگرا اثرگذاری بالایی دارد.</li> </ul>
صاحبی و پهلونژاد (۱۳۹۸)	P۲۶, P۲۴, P۲۲, P۲۱, P۲۷	مأموریت شخصی / کشف خود	<ul style="list-style-type: none"> <li>مربیگری کمک‌کردن به افراد است تا توانایی‌های بالقوه‌شان را از طریق شناسایی موانع و عواملی که باعث سکون یا پیشرفت آن‌ها می‌شود، رشد و گسترش دهند.</li> </ul>

جدول ۲. (ادامه)

منابع، اسناد و نظریه	کد مصاحبه‌شوندگان	کدهای باز / مؤلفه‌های شمارش شده از سند کاوی ۳۲ مصاحبه‌شونده برای الگوی مربیگری	جملات معنایی مصاحبه‌شوندگان و اسناد
والکر <sup>۴۳</sup> (۲۰۱۱) سامرز (۱۳۹۷/۲۰۱۹)	P۸, P۱۲, P۱۴, P۱۶, P۱۷, P۲۰, P۲۱, P۲۷	شخصیت‌سازی/ رابطه‌سازی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مربیگری آموزش مبتنی بر رابطه فرد به فرد است که شامل دو فردی است که با هدف رشد دادن متربی با یکدیگر کار می‌کنند. مربیگری نوعی مشاوره است، ولی مربی برخلاف مشاور در زمینه کمک به اجرای مهارت‌های جدید، اهداف و تغییراتی که باید به وجود بیاید کار می‌کند.</li> </ul>
	P۴, P۵, P۶, P۷, P۱۰, P۱۳, P۱۵, P۱۶, P۱۹, P۲۰	تحلیل رفتار/ آموزش و ایجاد دانش	<ul style="list-style-type: none"> <li>• متربی رضایت شغلی خود را بهبود ببخشد، شغلش را تغییر دهد یا یک تغییر شغلی ایجاد کند. مربی به شناسایی مهارت‌ها و استعدادها و متربی‌ان کمک خواهد کرد و به آن‌ها کمک می‌کند تا برای جست‌وجوی کار و فرایند گزینش آماده شوند.</li> </ul>
صاحبی و پهلونزاد (۱۳۹۸)	P۲, P۷, P۸, P۱۱, P۱۴, P۱۶, P۱۷, P۱۸, P۱۹, P۲۱, P۲۲, P۲۳, P۲۵, P۲۶	به وجود آوردن مشکل / ایجاد نفوذ و اثربخشی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• افراد نه فقط مهارت‌های جدید و شیوه‌های برخورد با مشکلات و موقعیت‌ها را فرامی‌گیرند، بلکه بازخورد اهداف، عملکرد و راه‌های رشد و پیشرفت را دنبال نمایند.</li> </ul>

● **تجزیه و تحلیل در قالب کدگذاری در مکتب اشتراوس و کوربین:** ابتدا از درون اسناد هر آنچه را پژوهشگر دریافت، به صورت کد اولیه ارائه کرد و سپس مرتباً کدهای به دست آمده بازتعریف و اصلاح شد. برای داشتن کدهای اولیه مناسب در فرایند کدگذاری باز مراحل زیر طی شد:

۱. کدگذاری مقدماتی؛ ۲. کدگذاری اولیه؛ ۳. مقوله‌بندی؛ ۴. تعیین ویژگی (اسناد و کدها)؛ ۵. ابعاد ویژگی. در ادامه به طبقه‌بندی کدهای اولیه یا باز که در واقع شاخص‌های الگوی موجود برای سؤالات پرسش‌نامه هستند، پرداخته شد. بنابراین از شاخص‌های موجود به مفهوم انتزاعی‌تر مؤلفه‌های فرعی و سپس مؤلفه‌های اصلی رسیدیم که بر اساس مؤلفه‌های اصلی، «راهبردهای» بسته آموزشی الگوی مطرحه و نهایتاً ابعاد (دو بعد مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی) الگو بر اساس مؤلفه‌ها مشخص شد. اکنون کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی نیز در جدول‌های ۳ و ۴، که از واحدهای معنادار به دست آمده است، مشاهده و تفسیر می‌شود.

## جدول ۳. مربیگری شخصی

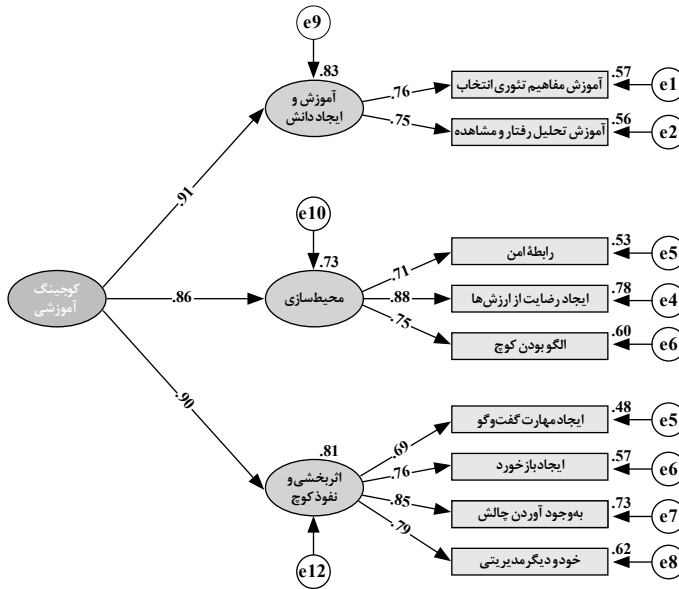
شاخص‌ها	مؤلفه‌های فرعی	مؤلفه‌های اصلی (راهبرد)
شناخت از ۱. نیازهای آموزشی؛ ۲. تعهد کاری؛ ۳. کنترل‌گری و قضاوت؛ ۴. آموزش شیوه مشاهده در کار	آموزش مفاهیم (نظریه انتخاب) آموزش تحلیل رفتار و مشاهده	آموزش و ایجاد دانش
رابطه امن ایجاد رضایت از ارزش‌ها الگوی بودن مربی	رابطه امن ایجاد رضایت از ارزش‌ها الگوی بودن مربی	محیط‌سازی
اندیشیدن قبل از شروع گفت‌وگو، پرسشگری، ارزیابی در پرسشگری، برگرداندن اعتراض هدفمند و ایجاد مشکل در محدوده توانمندی‌ها میزان ۱. خواسته (W) ۲. اقدامات (D) ۳. ارزیابی (E) ۴. برنامه‌ریزی (P) خود و دیگران مشخص باشد	ایجاد مهارت گفت‌وگو ایجاد بازخورد به وجود آوردن چالش خود و دگرمدریسی	اثربخشی و نفوذ مربی

در ادامه پاسخ به سؤال اول پژوهش داده‌هایی که در بخش کیفی به روش سندکاوی و همچنین از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته به دست آمده بودند بر اساس روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. مفاهیم بر اساس ویژگی‌های مشترک طبقه‌بندی شدند. حاصل تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، ۴۹۸ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند. تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش حاضر به استخراج ۳۵ شاخص منجر شد که هسته اصلی پرسش‌نامه را تشکیل دادند. کدهایی که به سؤالات پرسش‌نامه محقق ساخته تبدیل شده‌اند بر اساس همبستگی بین آن‌ها و از طریق پاسخ‌های افراد نمونه دسته‌بندی شد و آنگاه پژوهشگر برای نام‌گذاری متغیرهای پرسش‌نامه از مقوله‌های به دست آمده در بخش کیفی برای نام‌گذاری این دسته‌ها استفاده کرد. مصادیق و مفاهیم به دست آمده در ۳۵ شاخص و پس از ادغام در ۱۸ مؤلفه و ۷ طبقه اصلی یا راهبرد دسته‌بندی شدند. تحلیل داده‌ها به استخراج دو بعد (مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی) در الگوی مطرح شده منجر شد.

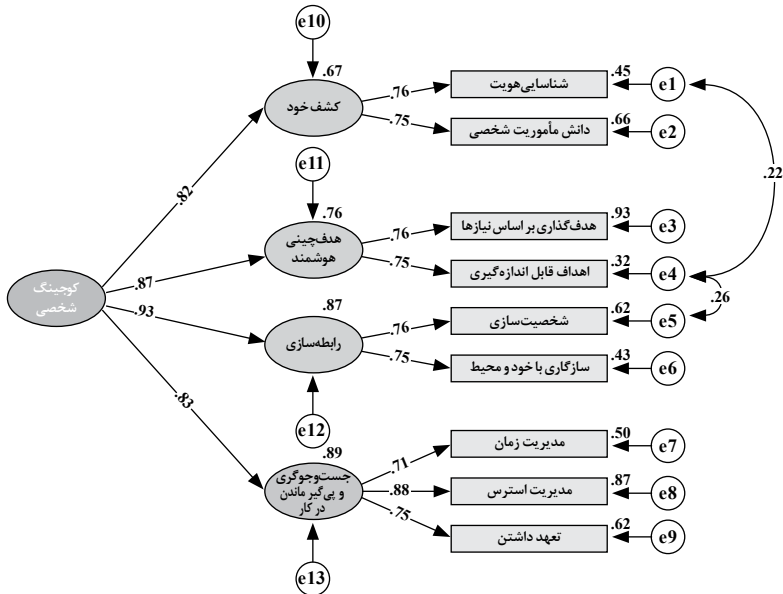
## سؤال دوم پژوهش: الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب چگونه است؟

پژوهشگر یک الگو از داده‌های مقوله‌های موجود در الگوی کدگذاری محوری و انتخابی را به نگارش درآورد. الگوی به دست آمده از تحلیل داده‌ها در ۲ بعد مربیگری شخصی و مربیگری

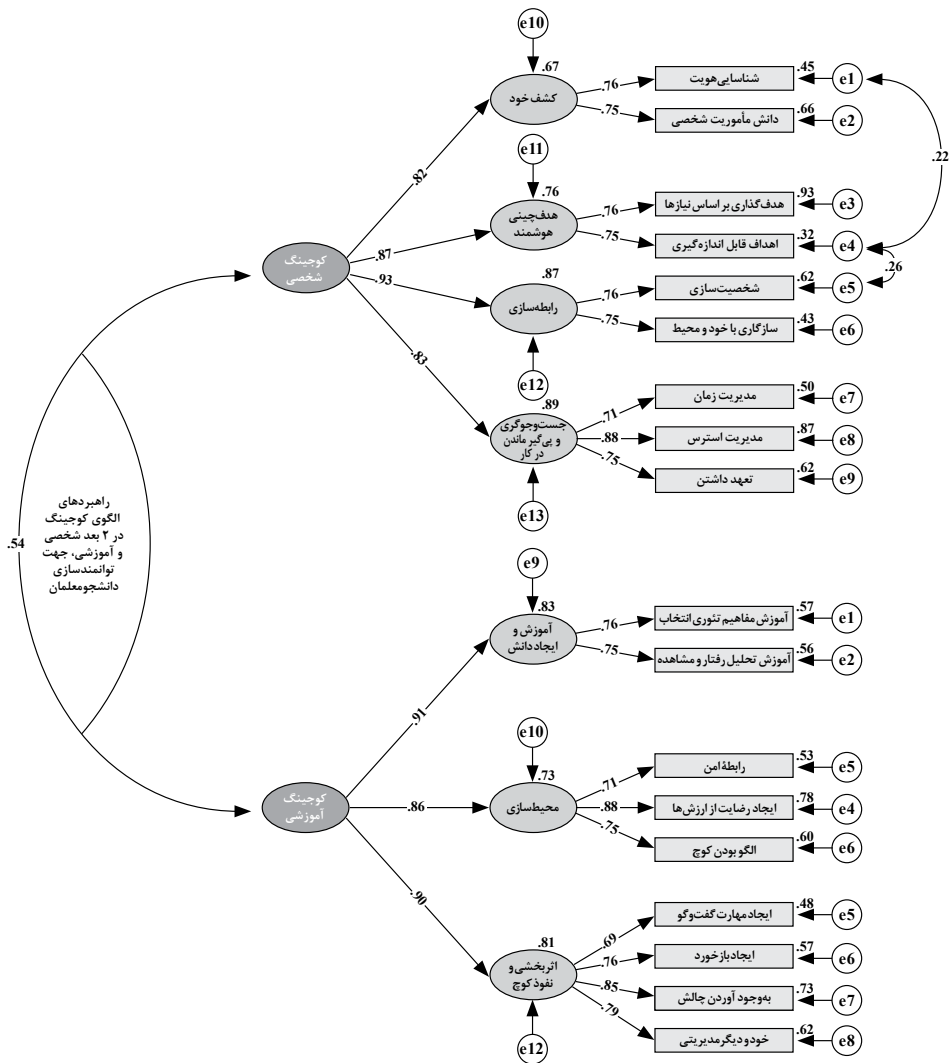
آموزشی به همراه الگوی آمیخته این ابعاد در شکل‌های ۱، ۲ و ۳ آمده‌اند:



شکل ۱. الگوی اندازه‌گیری بعد مربیگری آموزشی



شکل ۲. الگوی اندازه‌گیری بعد مربیگری شخصی



شکل ۳. الگوی آمیخته

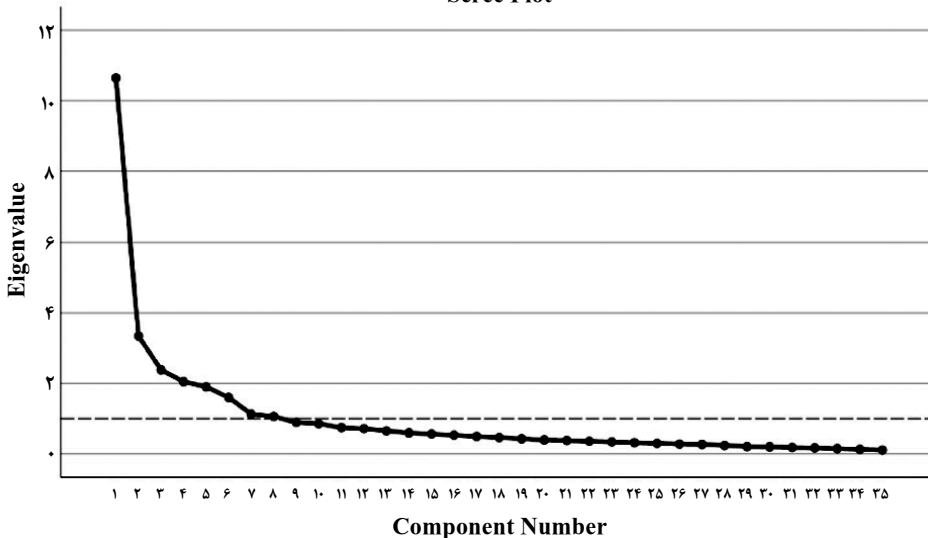
مؤلفه‌های الگوی مربیگری در ۲ بعد شخصی و آموزشی برای توانمندسازی دانشجومعلمان تبیین شد که این دو بعد بر اساس ۷ مؤلفه اصلی در قالب بسته آموزشی ارائه گردید. در بعد شخصی ۴ مؤلفه اصلی کشف خود، هدف‌چینی هوشمند، جست‌وجوگری و پیگیر ماندن و رابطه‌سازی با استفاده از ۹ مؤلفه فرعی شناسایی هویت، داشتن مأموریت شخصی، هدف‌گذاری بر اساس نیازها، اهداف قابل‌اندازه‌گیری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، تعهد داشتن، شخصیت‌سازی و سازگاری با

خود و محیط ارائه شد. همچنین در بعد مربیگری آموزشی ۳ مؤلفه اصلی آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی و اثربخشی و نفوذ مربی با استفاده از ۹ مؤلفه فرعی آموزش مفاهیم نظریه انتخاب، آموزش تحلیل رفتار و مشاهده، رابطه امن، ایجاد رضایت از ارزش‌ها، الگوبودن مربی، ایجاد مهارت گفت‌وگو، ایجاد بازخورد، به وجود آوردن چالش، خود و دگرمدیریتی ارائه شد.

### سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی مربیگری اعتبار مناسبی دارد؟

در پاسخ به این سؤال، پس از به‌دست‌آوردن مربیگری آموزش و مربیگری شخصی در قالب فرایند کدگذاری انتخابی، به کشف فرضیات و ارائه پروتکل آموزشی پرداخته شد. بنابراین به‌منظور تعیین میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با متخصصین و بررسی پیشینه مطالعاتی، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد که ۳۵ کد اولیه بر اساس روش کیفی، نظر استادان و همچنین بر اساس نمودار سنگ‌ریزه<sup>۴۴</sup> (می‌توان دریافت که سؤالات در چند دسته، عامل یا متغیر طبقه‌بندی شده‌اند) تنظیم شد. نمودار نشان می‌دهد که مقدار ویژه ۷ عامل بزرگ‌تر از عدد ۱ است؛ می‌توان اعلام کرد که ۳۵ سنجه یا شاخص محقق در ۷ دسته طبقه‌بندی می‌شود. پژوهشگر پرسش‌نامه را از نظر ویرایشی، املائی و صفحه‌بندی ارزیابی کرد و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررسی شد، سپس ۳۰ استاد دانشگاه در قالب دو فرم  $CVI = 0.97$  و  $CVR = 0.87$  از نظر محتوایی روایی‌سنجی کردند.

Scree Plot



شکل ۴. نمودار سنگ‌ریزه

● کفایت حجم نمونه، کرویت روابط و بررسی پایایی ابزار محقق ساخته

جدول ۴. آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌برداری

شاخص آماری	بارتلت	شاخص کفایت نمونه‌برداری KMO
مقدار	۶۴۰۸/۱۱۴	۰/۸۷۹
df		۵۹۵
سطح معناداری		۰/۰۰۱

جدول ۵. ضریب پایایی گاتمن

آزمون پایایی گاتمن		
۰/۸۸۷	۱	لاندا
۰/۹۲۸	۲	
۰/۸۲۰	۳	
۰/۶۸۶	۴	
۰/۸۸۶	۵	
۰/۹۶۳	۶	
۰/۸۸۹	۷	

بر اساس شاخص کفایت نمونه‌برداری<sup>۴۵</sup>، KMO بزرگ‌تر از ۰/۷ است که به معنای کفایت حجم نمونه است. جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار sig کمتر از ۰/۰۱ است و در سطح احتمال ۹۹ درصد کرویت روابط بین سؤالات در جامعه تأیید می‌شود. برای بررسی پایایی ابزار محقق ساخته به دلیل اینکه هنوز متغیری کشف نشده است که بتوان بر اساس آلفای کرونباخ<sup>۴۶</sup> پایایی آن را سنجش کرد؛ بنابراین شاخصی به نام ضریب گاتمن<sup>۴۷</sup> وجود دارد که پایایی را می‌سنجد. طبق جدول ۵، برای هر دسته یک ضریب لاندا<sup>۴۸</sup> محاسبه شد و مشاهده می‌شود که دسته چهارم کوچک‌ترین ضریب لاندا را دارد. کوچک‌ترین ضریب لاندا از نقطهٔ برش ۰/۶ بزرگ‌تر است؛ بنابراین پژوهشگر ابزاری تهیه کرد که دارای پایایی و تعمیم‌پذیری نتایج بود.

جدول ۶. عوامل استخراج شده با مقدار ویژه و درصد واریانس<sup>۴۹</sup> (چرخش واریماکس)

استخراج مجموع مجدورات بار عاملی			استخراج عمومی مجدورات بار عاملی			مقادیر ویژه اولیه			شاخص‌های آماري
درصد واریانس تجمعی تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	کل	درصد واریانس تجمعی تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	کل	درصد واریانس تجمعی تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	کل	عوامل استخراجی
۵۲۸/۱۰	۸۲۸/۱۱	۶۸۵/۳	۴۰۷/۳۰	۴۰۷/۳۰	۶۴۳/۱۰	۴۰۷/۳۰	۴۰۷/۳۰	۶۴۳/۱۰	کشف خود
۸۹۳/۲۰	۳۶۵/۱۰	۶۲۸/۳	۹۶۲/۳۹	۵۵۵/۹	۳۴۴/۳	۹۶۲/۳۹	۵۵۵/۹	۳۴۴/۳	هدف چینی هوشمند
۰۱۲/۳۱	۲۱۹/۱۰	۵۴۲/۳	۷۷۷/۴۶	۸۱۴/۶	۳۸۵/۲	۷۷۷/۴۶	۸۱۴/۶	۳۸۵/۲	رابطه‌سازی
۷۳۵/۴۰	۹۲۳/۹	۴۰۳/۳	۶۲۸/۵۲	۸۵۱/۵	۰۴۸/۲	۶۲۸/۵۲	۸۵۱/۵	۰۴۸/۲	جست‌وجوگری
۰۰۸/۵۰	۵۷۳/۹	۲۴۶/۳	۰۵۶/۵۸	۴۲۸/۵	۹۰۰/۱	۰۵۶/۵۸	۴۲۸/۵	۹۰۰/۱	آموزش و ایجاد دانش
۹۶۶/۵۸	۹۵۸/۸	۱۳۵/۳	۶۳۱/۶۲	۵۷۵/۴	۶۰۱/۱	۶۳۱/۶۲	۵۷۵/۴	۶۰۱/۱	محیط‌سازی
۷۸۸/۶۵	۸۲۱/۷	۳۸۸/۲	۸۵۴/۶۵	۲۲۲/۳	۱۲۸/۱	۸۵۴/۶۵	۲۲۲/۳	۱۲۸/۱	انریخشی و نفوذ

چنان‌که در جدول ۶ 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 هدف چینی هوشمند ۱۰/۳۶ درصد و عامل سوم رابطه‌سازی ۱۰/۲۱ درصد و عامل چهارم جست‌وجوگری ۹/۹۲ درصد و عامل پنجم آموزش و ایجاد دانش است ۹/۵۷ درصد و عامل ششم



محیط‌سازی ۸/۹۵۸ درصد و عامل هفتم که اثربخشی و نفوذ است ۱۰/۳۶ درصد واریانس را تبیین می‌کند و این هفت عامل مجموعاً ۶۸/۶۸۷ واریانس مقیاس کل عوامل را تبیین می‌کنند. همچنین بار عاملی تمام سؤالات پرسش‌نامه بزرگ‌تر از ۰/۶۳ است؛ به عبارتی همبستگی مناسب و قوی بین سؤال‌ها و عوامل متناظر با آن‌ها وجود دارد. برای رسیدن به الگوی نهایی ساختار عاملی هریک از عوامل سه‌گانه بعد مربیگری آموزشی و چهارگانه بعد شخصی که الگوی آمیخته را تشکیل می‌دهند، بررسی شدند. نتایج پژوهش نشان داد شاخص‌های هریک از دو بعد مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی توان مناسبی برای سنجش دو بعد دارند و همچنین مؤلفه‌ها نیز از توان مقبولی برای سنجش مقوله‌های هریک از ابعاد برخوردارند. در ادامه چگونگی برازش الگو با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. جدول ۷ شاخص‌های برازندگی الگو را نشان می‌دهد.

جدول ۷. شاخص‌های برازش الگوی آمیخته

شاخص‌های برازندگی	الگوی آمیخته
مجذور کای	۲۶۴/۷۲
درجه آزادی الگو	۱۱۰
$df/\chi^2$	۲/۴۱
GFI	۰/۹۱۳
AGFI	۰/۸۸۰
CFI	۰/۹۵۶
RMSEA	۰/۰۶۷

جدول ۷ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی برازش خوبی دارند و داده‌های گردآوری شده از الگوی آمیخته مربیگری حمایت می‌کنند ( $df/\chi^2 = ۲/۴۱$ ،  $GFI = ۰/۹۱۳$ ،  $AGFI = ۰/۸۸۰$ ،  $RMSEA = ۰/۰۶۷$ ). جدول ۸ برآورد بارهای عاملی هریک از نشانگرهای الگوی آمیخته را نشان می‌دهد.

جدول ۸. بارهای عاملی استاندارد در الگوی اندازه‌گیری آمیخته

$\beta$	متغیرهای مکنون - نشانگر	سطح	بعد	B	متغیرهای مکنون - نشانگر	سطح	بعد
۰/۷۵۶	آموزش - مفاهیم نظریه انتخاب	مرتبه اول	مربطی آموزشی	۰/۶۵۳	کشف خود - هویت	مرتبه اول	مربطی شخصی
۰/۷۴۷	آموزش - مشاهده عملکرد			۰/۸۰۸	کشف خود - مأموریت شخصی		
۰/۸۵۶	محیط‌سازی - عملکرد			۰/۹۶۴	هدف‌چینی هوشمند - نیازها		
۰/۹۲۱	ایجاد نفوذ - مهارت گفت‌وگو			۰/۵۶۵	هدف‌چینی هوشمند - قابل‌اندازه‌گیری		
۰/۶۹۱	ایجاد نفوذ - بازخورد			۰/۷۸۵	شخصیت - رابطه‌سازی		
۰/۷۵۲	ایجاد نفوذ - چالش			۰/۸۹۳	شخصیت - الگوبودن		
۰/۸۵۷	ایجاد نفوذ - خود و دگرمدیریتی			۰/۷۱۱	درحرکت ماندن - مدیریت زمان		
				۰/۹۳۵	درحرکت ماندن - تعهد		
				۰/۷۸۶	درحرکت ماندن - مدیریت استرس		
۰/۹۰۴	مربطی آموزشی - آموزش			مرتبه دوم	مربطی آموزشی		
۰/۹۵۸	مربطی آموزشی - محیط‌سازی	۰/۸۷۴	مربطی شخصی - هدف‌چینی				
۰/۹۲۸	مربطی آموزشی - ایجاد نفوذ	۰/۹۲۵	مربطی شخصی - شخصیت				
		۰/۹۳۰	مربطی شخصی - درحرکت ماندن				

جدول ۸ نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی در الگوی یکپارچه بزرگ‌تر از ۰/۵۵ است. این موضوع به این دلیل اهمیت دارد که طبق دیدگاه تاباچینک و فیدل<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) بارهای عاملی ۰/۷۱ و بالاتر از آن عالی، بارهای بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۰ خیلی خوب، بارهای بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۲ خوب، بارهای بین ۰/۴۵ تا ۰/۵۵ نسبتاً خوب، بارهای بین ۰/۳۲ تا ۰/۴۴ پایین و بارهای پایین‌تر از ۰/۳۲ ضعیف محسوب می‌شود. براین اساس می‌توان گفت علاوه بر اینکه عوامل الگوی مربیگری با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد، هریک از نشانگرها نیز از توان خوبی برای سنجش دو بعد مربیگری شخصی و آموزشی برخوردارند.

### ارائه بسته آموزشی

پس از تدوین الگوی مربیگری و شناسایی ابعاد الگو، برازش الگوی تدوین شده به صورت میدانی، ساخت پرسش‌نامه مربیگری و بررسی روایی و پایایی آن، پژوهشگر درصد برآمد بر اساس الگوی ۲ بعدی مربیگری بسته آموزشی (پروتکل) آن را مبتنی بر ابعاد نظریه انتخاب تدوین کند. جدول ۹ بسته آموزشی مبتنی بر الگوی مربیگری بر اساس مصاحبه‌های کیفی و نظریه انتخاب را نشان می‌دهد.

**جدول ۹.** پروتکل مربیگری مبتنی بر نظریه انتخاب و بر اساس مصاحبه‌های پژوهش حاضر و نظریه انتخاب

عنوان جلسات	محتوا/ هدف
ارزیابی وضعیت موجود و شناخت اعضا با ساختار مربیگری	هدف (مشخص کردن ابعاد آموزش مربیگری و شناخت و ایجاد دانش بر اساس مفاهیم الگوی مربیگری نظریه انتخاب) مربی با استفاده از سوالات باز، گفت‌وگو را با مترجمان آغاز می‌کند و در ادامه به آموزش مفاهیم مربیگری بر اساس نظریه انتخاب (نیازها، نظارت بیرونی و انگیزه درونی، زمینه مسئولیت‌پذیری، تعهد و چگونگی قضاوت) می‌پردازد.
فراهم آوردن رابطه‌سازی و محیط‌سازی	هدف (ایجاد محیط‌سازی و رابطه‌سازی بین افراد) مترجمی از الگوهای رفتاری که زمینه‌ساز موفقیت اوست مطلع می‌شود و مربی تشریح پایداری رابطه و ایجاد محیط امن در قالب شناخت دنیای مطلوب (شامل نیازهای اساسی که گلازر مطرح کرده است)، همدلی و همخوانی را ایجاد می‌کند.
تشریح قوانین کشف خود	هدف (چگونگی شناخت و کشف خود) در این مرحله مربی به مترجمی فرصت می‌دهد تا گزینه‌های مختلف و متنوعی را برای اقدام و رفتار خود به‌وجود آورد تا به خودآگاهی برسد و افراد هویت خود، مأموریت شخصی و توانمندی‌های خاص خود را کشف کنند.
هدف‌چینی هوشمند	هدف (تعیین هدف‌گذاری هوشمند) در این مرحله تلاش می‌شود که اهداف مترجمان ویژگی اهداف اسمارت <sup>۵۱</sup> (خاص و ویژه بودن، قابل اندازه‌گیری بودن، محقق بودن، مرتبط بودن و محدوده زمانی داشتن) را داشته باشند. همچنین شناخت و اجرای هدف‌گذاری بر اساس نیازهای اساسی گلازر است. مهارت‌های مهم و کلیدی این مرحله عبارت‌اند از: ۱. حفظ تفاهم و سازگاری؛ ۲. گوش دادن؛ ۳. کمک در تنظیم اهداف.
ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری	هدف (ایجاد تعهد) در این مرحله مربی از طریق گفت‌وگو و ایجاد چالش‌های ذیل باعث ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری در مترجمان می‌شود: ۱. هدف متعلق به فرد است؛ ۲. چیره‌شدن بر مخرب‌های هدف؛ ۳. مشخص کردن نظارت‌گرهای بیرونی و انگیزه درونی برای هدف.
ایجاد بازخورد و چالش	هدف (ایجاد بازخورد و تعیین چالش در محیط کار) در این مرحله مربی با ایجاد بازخوردهای جهت‌مند و همچنین ایجاد چالش در قالب توانمندی‌های خاص افراد، تمرکز بر فعالیت در محیط کار را رقم می‌زند.
خود و دگرمدیریتی	هدف (چگونگی خود و دگرمدیریتی در محیط کار) مدیریت داشته‌های خود و دیگران بر اساس خواسته‌ها، انجام فعالیت‌ها و ارزیابی آن‌ها.
مدیریت زمان	هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری از طریق مدیریت زمان) ایجاد مدیریت زمان به دلیل جست‌وجوگری و پیگیرماندن در فعالیت‌ها از طریق گفت‌وگوهای مربیگری با هدف اولویت‌بندی مفهوم ضرورت و اهمیت، تفویض اختیار، قدرت تأخیر مثبت و مهارت جرئت‌مندی است.
مدیریت استرس	هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری از طریق مدیریت استرس) در این مرحله مربی با تشریح عملکرد استرس، آگاهی از ایجاد استرس مفید و مضر، تمرکز بر روی درخواست‌ها و فعالیت‌های اصلی باعث ایجاد مدیریت استرس برای به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری از طریق گفت‌وگوهای مربیگری می‌شود.
ایجاد اثربخشی و نفوذ	هدف (چگونگی اثربخشی و ایجاد نفوذ بر افراد) مربی با اجرای مهارت‌های گفت‌وگو مربیگری به شیوه سیستم دیلبودی‌ای پی <sup>۵۲</sup> (W): نحوه بیان خواسته‌ها؛ D: بیان کار انجام‌شده و جهت‌گیری در زندگی شغلی؛ E: گفت‌وگوی ارزیابانه؛ P: گفت‌وگوهای برنامه‌ریزی‌شده و انواع شیوه‌های پرسشگری (پرسش‌های ساده، هدفمند و قدرتمند) و ارزیابی با پرسشگری به اثربخشی، نفوذ و نتیجتاً به حل مسئله کمک می‌کند.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های اصلی (راهبرد) و طراحی الگوی مربیگری در حوزه آموزش دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و اعتبارسنجی الگوی مطروحه صورت گرفته است. نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق نشان داد که بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران، دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در کسوت معلمی علاوه بر یادگیری نقش‌های معلمی، مشاوره و مدیریت نیازمند یادگیری نقش مربیگری است و در این الگو به دو مقوله مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی بر مبنای نظریه انتخاب تأکید شد که با توجه به جدول‌های ۳ و ۴ مؤلفه‌های محیط‌سازی، رابطه‌سازی و پیگیرماندن در کار به‌طور مستقیم از نظریه انتخاب به‌دست آمده است. همچنین شاخص‌های مؤلفه هدف‌چینی از داده‌های نظریه انتخاب مشخص گردید. به‌طور کلی هدف نظریه انتخاب در الگوی مطروحه نظارت درونی و هدایت راهبرانه نیازها در محیط و رابطه‌های شغلی دانشجومعلمان است. هرچند الگوی بومی مربیگری در حوزه روان‌شناسی وجود ندارد؛ اما با مقایسه الگوی مطروحه با الگوهای مربیگری در حوزه آموزش و مدیریت می‌توان گفت وجه تمایز الگوی فوق‌دوبعدی بودن الگوی پژوهش حاضر (هم در بعد آموزش و هم در بعد شخصی) است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کیفی پژوهش نشان داد که الگوی مربیگری از دو بعد آموزشی و شخصی تشکیل گردید. این ابعاد شامل ۷ مؤلفه اصلی آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی، اثربخشی و نفوذ، جست‌وجوگری و پیگیرماندن در فعالیت، هدف‌چینی هوشمند، کشف خود و رابطه‌سازی است. بر اساس تحقیقات جونز و پائولوس<sup>۵۴</sup> (۲۰۱۱)، بعد شخصیت مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در فرد و محیط پیرامونی است؛ بنابراین ابتدا پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های اصلی الگوی مربیگری شخصی آموزش داده شود و سپس مؤلفه‌های اصلی مربیگری آموزشی ارائه بشود.

**تبیین بعد شخصی:** این عامل به رابطه‌سازی و نفوذ و اثربخشی مربی بر مرتبی میان دانشجومعلمان در خلال یادگیری از طریق خلق و تقویت نقش مربی در آن‌ها اشاره دارد. مربیگری شخصی بر چهار جزء اصلی است:

**۱. رابطه‌سازی:** در واقع مربی بر شناخت شخصیت و سازگاری شخصیت تأکید دارد که این موارد باعث ایجاد رابطه‌سازی در جلسه مربیگری خواهد شد. ویژگی‌های شخصیتی و عملکردی که در آن سازگار نیستیم ممکن است کارایی و بهره‌وری چندانی نداشته باشد. تحقیقات و یافته‌های جدید روان‌شناسی نظریه انتخاب نشان می‌دهد که سازگاری و رابطه‌سازی نسبی و تمرکز بیشتر برای استفاده‌های بهینه از توانمندی‌های مثبت برای مراجعین سودمندتر است و نتایج بهتری به بار می‌آورد. بسیاری از مربی‌ها با انجام این کار دریافته‌اند که وقتی به رابطه‌سازی و سازگاری خود توجه می‌کنند، بسیاری از جنبه‌های زندگی از جمله سطح کلی عملکرد و میزان تعهد آنان به‌طور چشمگیری بهبود می‌یابد.

**۲. آموزش کشف خود:** از جمله روش‌های تسهیل‌کننده رفتار است (صاحبی، ۱۳۹۷) که با 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، پهلونژاد، ۱۳۹۸). در واقع هویت و مأموریت شخصی هنر دیدن چیزی است که برای دیگران قابل مشاهده نیست. این راهبرد دانشجومعلم‌ان را در این فضای مربیگری یاری می‌کند تا چشم‌انداز آینده یا مأموریت شخصی خود را مشخص کنند.

**۳. هدف‌چینی هوشمند:** افراد یاد خواهند گرفت که بر اساس نیازهای اساسی گل‌آزر (کوری، ۲۰۰۵/۱۳۹۱) 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؛ بنابراین برای رسیدن به هدف باید کاملاً ساختارمند و متعهدانه عمل کرد، به این منظور باید اهداف خود را هوشمند کنیم. داشتن الگوی علمی برای هوشمند کردن اهداف طبق بسته آموزشی جدول ۹ (SMART) باعث جست‌وجوگری (پیگیری‌بودن) در مربیگری، تفکر چرایی و تفکر چگونگی می‌شود.

**۴. جست‌وجوگری و پیگیری‌ماندن در کار:** از جمله روشی است که از طریق مدیریت زمان، مدیریت استرس و ایجاد مسئولیت‌پذیری باعث تغییر در رفتار فرد خواهد شد و این باور را به فرد خواهد داد که می‌تواند رفتارهای دیگری انتخاب کند که او را به آنچه می‌خواهد نزدیک کند (صاحبی، ۱۳۹۷). برای آنکه در حرکت ماندن دانشجومعلم‌ان را تضمین کنیم، حتماً لازم است که پشتیبانی، دلگرمی و حمایت دریافت کنند و رشد و پیشرفت مستمر داشته باشند. برای رشد و پیشرفت مستمر نیز باید از دیگران کمک گرفت، دیگری که این راه را از قبل رفته‌اند یا تخصص کمک‌کردن را در مسیر تغییر و بهبود دارا هستند. برای در حرکت ماندن و رسیدن به موفقیت مهم‌ترین موضوع تعهد است. متعهد شدن خود شامل موارد مهمی چون تعهد دادن به خود، چیره‌شدن بر هدف، ایجاد یک برنامه ساده، خودهدایتی و آگاهی ذهنی است که با به کارگیری موارد مطرح‌شده می‌توان پیگیری‌ماندن در دانشجویان را ایجاد و حفظ کرد.

نتایج بعد شخصی در الگوی مربیگری پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ریوز و آلیسون (۲۰۰۹)، کیم<sup>۵۵</sup> (۲۰۱۴)، جیمز<sup>۵۶</sup> (۲۰۱۴)، و شاک و لاتند<sup>۵۷</sup> (۲۰۱۷) همخوانی دارد که معتقدند مربیگری فقط در درون فرهنگ که حامی آموزش است به خوبی اجرا می‌شود.

- تبیین بعد آموزشی: مؤلفه‌های آموزش شیوه محیط‌سازی تأثیر مری در دانشجومعلم‌ان را تقویت می‌کند. عوامل آموزشی همان شرایط سازمان آموزش و پرورش است که بانظم و قاعده بدنه سازمان را می‌سازد و دربرگیرنده مجموعه روابط منظم حاکم بر آموزش و یادگیری است. در حوزه مربیگری آموزشی بر این باوراند که دانشجومعلم‌ان می‌توانند حمایت شوند و

غیرمستقیم کمک دریافت کنند تا احساس ارزشمندی بیشتری کنند، از خود ابتکار عمل نشان دهند و کار کیفی انجام دهند. وظیفه مربی این است که به دیگران کمک کند تا به نحوی عملکرد حرفه‌ای خود را مشاهده کند تا ارزش‌هایش نمایان شود.

- محیط‌سازی: در محیط‌سازی معیارهای همخوان‌بودن، الگو بودن مربی و رضایت از ارزش‌های ادراکی مطرح است. مربی به‌منظور کشف ارزش‌ها به افراد کمک می‌کند در محیطی امن و عاری از بی‌ارزشی‌ها دست به آزمایش زنند. کشف محیط به‌منزله موضوعی کاربردی، برای محیط آموزشی، در شناختن افراد فوق‌العاده مفید است که با تلاش مربی برای ایجاد فضایی حمایت‌گرانه برای وقوع تغییرات در مربی آغاز می‌شود. مربی این فضا را با ایجاد رابطه امن، به وجود آوردن رضایت از ارزش‌ها و الگو بودن محقق می‌سازد.

- آموزش و ایجاد دانش: مربیگری فقط آموزش نیست. مربیان باید آموزش تمثیل‌گونه را در یاددهی - یادگیری فضای آموزشی خود قرار دهند (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۸). آموزش مفاهیم نظریه انتخاب (رفتار کلی، نیازها، نظارت‌گرهای بیرونی و درونی) و آموزش تحلیل رفتار باعث رشد در عملکرد افراد می‌شود که از اهداف مربیگری است. معلمان معماران نظام آموزشی هستند و زیربنای نظام آموزشی را در مناسبات ساختاری، نقش و قواعدی که بنا می‌کنند، بنیان می‌گذارند. بنابراین وقتی نیازهای افراد که همان منبع درونی انگیزه انسانی است در محیط کار ارضا شود و کارمند همان‌گونه که دکتر ادوارد دمینگ ۵۸ توصیف کرده است احساس لذت در کار کند، انسان‌ها نه به‌خاطر عوامل و محرک‌های بیرونی بلکه به دلیل آنچه از درون آن‌ها را راضی و خشنود می‌کند تحریک و برانگیخته می‌شوند تا دست به یک رفتار بزنند. ساختار WDEP طبق جدول ۹ بر اساس یک نظام انگیزشی به نام نظریه انتخاب این نگرش درونی را ایجاد می‌کند (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۸).

- اثربخشی و نفوذ مربی: با ایجاد مهارت گفت‌وگو، ایجاد بازخورد، به وجود آوردن چالش و خودمدیریتی، اثربخشی و نفوذ مربی به‌وجود می‌آید. مقیاس تأثیرگذاری و نفوذ بعضی حرف‌ها کاملاً واضح و با هدف تأثیرگذاری مستقیم در فرد مقابل است. در بین این مقیاس‌ها رفتارهایی وجود دارند که نقاط قوت متفاوتی را برای تأثیرگذاری اعمال می‌کنند. گفت‌وگوهای مربیگری در افکار، رفتار و یادگیری افراد تأثیر می‌گذارد. این کار را باید با گوش دادن درست پرسشگری، ارائه بازخورد و چالش‌های جدید برای هدایت مؤثر انگیزه به‌وجود آورد.

مربیگری تأثیر مهم و اساسی در حمایت از دیگر فعالیت‌های آموزشی و بهسازی نیروی انسانی بر عهده دارد. نتایج الگوی آموزشی مربیگری این تحقیق با نتایج پژوهش فتیحی و همکاران و گرانت همخوانی دارد که بیان می‌کنند مربیگری فقط در درون فرهنگ که حامی آموزش است به‌خوبی اجرا می‌شود. الگوی مربیگری بر مبنای نظریه انتخاب برای کاوش در هویت، رفتار و اهداف یادگیری است. همچنین الگوی پژوهش حاضر برای ایجاد نگرش‌های یادگیری مثبت، ایجاد چالش و نظارت بیرونی و درونی صورت گرفت. الگوی مربیگری مبتنی بر نظریه انتخاب به دنبال

ایجاد نگرش، تفکرات، رفتار و ارائه چالش‌های روان‌شناسی در زمینه آموزش است که بر اثر گذاری و شکل‌گیری هویت با ساخت گفتمان آموزشی و شخصی برای دانش‌جو معلمان مفید باشد تا اطمینان حاصل شود دانش‌جو معلمان در جایگاه کارآمد و پیشرفت حرفه خود قرار دارند. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها در مرحله برازش طبق جدول ۸ نشان داد که همه شاخص‌های برازندگی از الگوی آمیخته با داده‌های گردآوری برازش مناسبی دارند و هر یک از نشانگرها نیز از توان خوبی برای سنجش دو بعد مربیگری شخصی و آموزشی برخوردارند. جدول ۷ نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین بار عاملی در تحلیل مرتبه اول متعلق به هدف‌چینی هوشمند - نیازها ( $\beta = ۰/۹۶۴$ ) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به کشف خود - هویت ( $\beta = ۰/۶۵۳$ ) است. در مرتبه دوم تحلیل نیز بار عاملی سه نشانگر آموزش، محیط‌سازی و ایجاد مهارت نفوذ عامل مکنون قوی بود که می‌توان گفت مؤلفه‌های یادشده توان لازم برای سنجش عوامل مربیگری را دارند.

### پیشنهادات

بر اساس یافته‌های پژوهش، گسترش دانش و یادگیری در قالب مربیگری دانش‌جو معلمان عامل سازنده برای تحول آموزشی و اجتماعی در جامعه معلمان است. فضای مجازی گسترش فزاینده‌ای در حوزه‌های یادگیری ایجاد کرده است؛ اما نظام آموزشی در ارائه دانش و مربیگری دانش‌آموزان ضعیف بوده و به اندازه کافی قادر به مربیگری و هدایت دانش‌آموزان نبوده است. برای بهبود این ضعف لازم است از اصلاح و گسترش آموزشی در قالب ارائه الگو مربیگری بهره گرفت؛ بنابراین در همان ابتدای آموزش دانش‌جو معلمان ارائه مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی در قالب مقولات زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. آموزش تخصصی مربیگری دانش‌جو معلمان بر اساس الگو و بسته آموزشی مطروحه برای مهارت محیط‌سازی و رابطه‌سازی دانش‌جو معلمان در محیط کار.
۲. توانمندسازی بعد شخصیتی دانش‌جو معلمان در قالب مربیگری شخصی با مؤلفه‌های اثربخشی و نفوذ آن‌ها بر محیط‌سازی و رابطه‌سازی.
۳. مدرسان و استادان الگوی مربیگری مطروحه را در درس‌های کارورزی در ابعاد هدف‌چینی، ایجاد مدیریت زمان و استرس، مأموریت شخصی و ایجاد مهارت گفت‌وگو به دانش‌جو معلمان آموزش دهند تا دانش‌جو معلم نقش مربیگری را در محیط آموزشی ایفا کند.
۴. به علت همپوشانی منابع درس‌های روان‌شناسی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود یکی از منابع متمایز در درس روان‌شناسی یادگیری تدریس گردد تا دانش‌جو معلمان علاوه بر یادگیری نقش معلمی، مشاوره و مدیریت، نقش مربیگری را نیز بتوانند در محیط آموزشی ایفا کنند.

# منابع REFERENCES

- سامرز، مت. (۱۳۹۷). کوچینگ در کار و عمل (ترجمه سید احمد طباطبائی). مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۹ چاپ شده است).
- سهرابی، گلناز. (۱۳۹۹). تئوری انتخاب. زرین کلک.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۷). انسان و انتخاب دشوار. ذهن آویز.
- صاحبی، علی و پهلونژاد، امیرمحمد. (۱۳۹۸). مربیگری زندگی: خودشنکوفایی در سایه راهبری شخصی. اندیشه احسان.
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود، حبیبی، حمدالله و جعفری، کریم. (۱۳۹۷). مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان در کیفیت کاربرد روش مربیگری (مربیگری) در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۲)، ۴۹-۴۹.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت، دانشمندی، سمیه و آرمان، مانی. (۱۳۹۳). مربیگری در آموزش و بهبود منابع انسانی. مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- کوری، جرالذ. (۱۳۹۱). نظریه و روش‌های مشاوره گروهی (ترجمه فائزه عسگری، مریم خدابخشی، مه‌نوش دارینی، فرناز عسگری). شب‌نم دانش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- 
- Abu Mansor, N.N., Syafiqah Abd Rahim., Mohamed, A., Idris, N. (2012). Determinates of coaching culture development: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40(2012), 485 – 489
- Berg, M. E., & Karlsen, J. T. (2012). An evaluation of management training and coaching. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 177-199
- 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.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Churchill, P. M. (1976, May 6-8). *Creativity and Locus of Control in Junior High School Students* [Paper presentation]. The Annual Spring Conference of the New England Educational Research Organization. <https://eric.ed.gov/>
- De Valk, p. (2011). *Creating a Coaching Culture*. Institute of Leadership & Management
- Gallwey, T. (2011). *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace*. Random House
- Glaser, B. (2013). *What is grounded theory*. <http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>
- 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. [https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Grant-4/publication/228598134\\_Towards\\_a\\_psychology\\_of\\_coaching/links/54c81fa70cf238bb7d0d9949/Towards-a-psychology-of-coaching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Grant-4/publication/228598134_Towards_a_psychology_of_coaching/links/54c81fa70cf238bb7d0d9949/Towards-a-psychology-of-coaching.pdf)
- Grant, A. M., & Palmer, S. (2002). *Coaching Psychology Meeting held at: the Annual Conference of the Division of Counselling Psychology*. British Psychological Society. <https://files.eric.ed.gov/>



- 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. <http://eric.ed.gov>.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2011). The role of impulsivity in the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 679-682.
- Kim, S. (2014). Assessing the influence of managerial coaching on employee outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 25(1), 59-85.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Law, H., Ireland, S., & Hussain, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. John Wiley & Sons Ltd.
- Lawrence, P. (2015). Building a coaching culture in a small Australian multinational organisation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(1), 53-60.
- 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.
- MacRae, R. (2010). *Coaching and consolidating the practice of newly qualified social workers: a brief literature review*. South Lanarkshire Council.
- Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel review*, 47(1), 118-132. <https://doi.org/10.1108/PR-06-2016-0132>
- Moen, F., & Federici, R. A. (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. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2621508/Moen.pdf?sequence=1>
- 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*. John Wiley & Sons.
- 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. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Allyn and Bacon.
- 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.
- Wales, S. (2003). Why coaching? *Journal of change management*, 3(3), 275-282.
- Walker, A. (2011). An HR perspective on executive coaching for organizational Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 67-79.

## پی‌نوشت‌ها

۱. واژه مربیگری معادل کلمه کوچینگ (coaching) ترجمه شده است؛ اما کاربرد واژه مربی (coach) یا مربیگری با توجه به معنای گسترده و ناهمسو در ادبیات فارسی ممکن است گاهی ذهن خواننده را به قضاوت و پیش‌داوری ببرد. در این مقاله هرجا از لفظ مربی یا مربیگری بهره گرفته شده است معادل کوچ و کوچینگ مدنظر است.
2. Macrae
3. Wales
4. Lin
5. Mansor
6. Paradigm
7. Heron & Reason
8. Coach
9. De Valk
10. Gallwey
11. Vesso & Ruth
12. Burley & Pomphrey
13. Reeves & Allison
14. Bolton
15. Grant
16. Graham
17. Green
18. Grant & Palmer
19. Palmer & Whybrow
20. Law
21. Matsuo
22. Emil & Jan
23. Glaser
24. Moen & Federici
25. ScienceDirect
26. Wiley
27. Scopus
28. Google Books
29. Cochran
30. Klien
31. snowball sampling
32. Mendeley
33. Churchill
34. Content Validity Index (CVI)
35. Content Validity Ratio (CVR)
36. MAXQDA
37. Strauss & Corbin
38. Sciences Statistical Package for the Social (SPSS)
39. Analysis of moment structures (AMOS)
40. Comparative Fit Index (CFI)
41. Goodness of fit index (GFI)
42. doogness of fit (GOF)
43. Walker
44. scree plot
45. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy (Kmo)
46. Cronbach's alpha
47. Guttman scale
48. Lambda
49. Varimax rotation
50. Tabachnick & Fidell
51. Specific- Measurable- Attainable- Relevant- Timely (SMART)
52. Survival- Love- Freedom- Power- Fun (S- L- P- F- F)
53. Want- Doing and direction- Evaluation- Planning (WDEP)
54. Jones & Paulhus
55. Kim
56. James
57. Schalk & Lanteda
58. Edwards Deming

## Designing and validating a coaching model based on choice theory in Farhangīān University

- Seyed Aliakbar Mortazavi Emāmi, PhD Candidate in Counselling Psychology at Islamic Āzād University (Arāk Branch), Arāk, Iran<sup>1</sup>
- Ghodsi Ahghar Consulting Group of Arak Unit, Islamic Azad University of Arak, Iran/ (PhD), Organization for Educational Research and Planning (Research Institute for Education), Tehran, Iran<sup>2</sup>
- Davood Taghvā'i (PhD), Islamic Āzād University (Arāk Branch), Arāk, Iran<sup>3</sup>
- Hassan Asadzāde (PhD), Allāme Tabātabā'e University, Tehran, Iran<sup>4</sup>

### Abstract

The coaching ability of the student-teachers in the educational environment is a key competence for any teacher. The purpose of this study was to design and validate a coaching model based on the choice theory at the University. It was a sequential mixed-methods study which consisted of a qualitative section with grounded theory approach and a quantitative section with field finding method. In the qualitative section, the University professors were interviewed. They were selected according to the principle of theoretical saturation using purposive sampling method (N= 32). In the quantitative section of the study, the sample size was calculated based on the Cochran's formula and therefore, 360 students and teachers of Farhangīān University were selected through multi-stage cluster sampling method. Document mining and semi-structured interviews were used to collect data in the qualitative section and a researcher-made questionnaire was used in the quantitative section of the study. The method of data analysis in the qualitative section was open, axial and selective coding which was done by MAXqd software with thematic analysis approach. In the quantitative section of the study, exploratory and confirmatory factor analysis were used. The results showed that the coaching model includes two dimensions of personal coaching and educational coaching, 7 main components including (self-discovery, smart Chinese goal, searching and staying at work, relationship building, training and knowledge creation, environment building, effectiveness and influence) and 35 indicators were presented as a coaching model. Finally, the main dimensions and components of the coaching model was identified based on the choice theory. It was found that the proposed model has an acceptable fit and the assumed factor structure was confirmed.

### Keywords

Coaching, Choice Theory, Validation, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis

E-mail: 1. amortazaviemami@gmail.com (Corresponding Author) 2. ahghar2004@yahoo.com  
3. davoodtaghvaei@yahoo.com 4. asadzadchd@yahoo.com