

بررسی تأثیر روش مربیگری بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

محمد جوادی پور^۱

سعید صفایی موحد^۲

علیرضا براتی^{۳*}

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۵/۱۰)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش مربیگری بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان پایه اول ابتدایی در استان خوزستان، منطقه صیدون انجام شده است. اثر یاد شده از جهت رویکرد کمی، از جهت هدف کاربردی و از جهت طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) می‌باشد. جامعه‌ی آماری تحقیق بالغ بر چهل نفر و حجم نمونه که از افراد داوطلب و در دسترس استفاده نموده‌ایم ۲۸ نفر (۱۷ آقا و ۱۱ خانم) می‌باشد که به طور تصادفی در دو گروه ۱۴ نفره گواه و آزمایش قرار گرفتند. ابزار به کار رفته شامل پرسش‌نامه توانمندسازی- روان‌شناختی اسپریتزر با ضریب پایایی ۰/۸۱ است. مربیگری این پروژه از طریق ارتباط با گروه آزمایش و ارایه بسته آموزشی حضوری و غیرحضوری به مدت سه ماه اعمال شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق آمار توصیفی که شامل جدول میانگین و انحراف معیار و آماراستنباطی، آزمون تی مستقل، تحلیل کواریانس با کمک نرم‌افزار انجام شد. نتیجه پژوهش نشان داد میانگین توانمندسازی روان‌شناختی و اکثر ابعاد آن در پس‌آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری با پیش‌آزمون داشته است. بنابراین مربیگری سبب توانمندسازی روان‌شناختی معلمان گردیده است. **واژه‌های کلیدی:** توانمندسازی روان‌شناختی، مربیگری.

^۱ - استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ - استادیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۳ - کارشناس ارشد آموزش بزرگسالان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، مسئول مکاتبات:

۱- مقدمه

ویژگی سازمان‌های امروزی پویایی، پیچیدگی، ابهام، سنت‌گریزی و تأثیر دائمی از محیط است. در نتیجه تغییر را به‌عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر پذیرفته‌اند. اهمیت سازگاری با تغییر و تحولات افزایش می‌یابد و سازمان‌های امروزی به افرادی نیاز دارند که مشکل‌گشا و مبتکر باشند (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶). سازمان‌های امروزی نه تنها به اطلاعات و دانش وسیع‌تر، بلکه به استقلال، خودکفایی، اعتماد به نفس، خلاقیت و ابتکار بیشتری نیاز دارند. این بدان معنی است که در بخش‌های وسیعی از یک سازمان به افرادی نیاز است که توانمندی خود را باور داشته باشند. پدیده جهانی شدن نظام‌های آموزشی را در موقعیتی قرار داده است که کشورها خواسته یا ناخواسته در متن تغییرات قرار گرفته‌اند و یارای رویارویی با این انقلاب عظیم را ندارند (رضایی‌دیزگاه، ۱۳۸۹). به دلیل تعاملات روزانه معلمان با دانش‌آموزان، همکاران و خواسته‌های دائم، پیوسته و از هم گسیخته تدریس و فشارهای طاقت‌فرسا، چالش‌هایی برای آنان ایجاد می‌شود. پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که بیشتر معلمان درماندگی روان‌شناختی^۱ زیادی را تجربه می‌کنند. برخی تحقیقات در زمینه معلمان و دیگر متخصصان، نشان می‌دهد که معلمان بیش‌ترین استرس شغلی را دارند و معلمان مدارس ابتدایی در مقایسه با سایر معلمان استرس بیشتری را تجربه می‌کنند (Loh, 1994). محیط کار دارای منابع بالقوه‌ای برای ایجاد فشار روانی است. پاسخ افراد به فشارهای روانی ناشی از شغل می‌تواند روان‌شناختی، فیزیولوژیک و یا رفتاری باشد (Jex, & Beehr, 1999). از آنجا که نقش آموزش و پرورش در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور تعیین‌کننده است و نیروی انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف توسط این بخش تربیت می‌شود، تقویت و توسعه این بخش زیربنای توسعه سایر بخش‌هاست. در این میان معلمان از عوامل اصلی نظام آموزشی به شمار می‌روند و توانمندی آن‌ها بر عملکرد نظام آموزشی تأثیر مستقیم دارد (رحمانی، ۱۳۹۲). معلم به عنوان هدایت‌کننده و الگویی امین در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانایی‌های معلمان یکی از راهبردها می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). سازمان آموزش و پرورش برای بقای خود بیش از هر سازمان دیگری به توانمندسازی معلمان خود از طریق اجرای روش‌های مناسب آموزشی نیاز دارد. یکی از این اقدامات اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت است (فتوحی‌واجارگاه، ۱۳۸۴). سالانه هزینه‌های فراوانی برای آموزش ضمن خدمت معلمان صرف می‌شود که از کیفیت قابل قبولی برخوردار نیست و محتوا و روش آموزش متناسب با خواسته‌های معلمان نیست (تلخایی، ۱۳۸۴). آموزشی

^۱-Psychological Distress

که در مراکز دولتی و سایر سازمان‌ها انجام می‌گیرد و غالباً همراه با اعطای منافع مادی و یا صدور گواهینامه است نتوانسته رغبت‌زا باشد و کارکنان انگیزه‌ای برای آموختن ندارند (ابطحی، ۱۳۸۳). شواهدی که از شکست اغلب برنامه‌های توانمندسازی جهت برآورده ساختن انتظارات مدیران و کارکنان حکایت دارند، روز به روز بیشتر می‌گردد (ایران‌زاده و بابایی‌هروی، ۱۳۸۹). کسب مدرک برای ارتقای شغلی و عدم توجه فراگیر به دانشی که می‌تواند از آموزش‌های ضمن خدمت حاصل آید و مناسب نبودن ساعات برگزاری دوره‌ها از آسیب‌های کنونی است (کاظمی و همراهی، ۱۳۸۸). مدیریت سنتی که در آن مدیر کنترل می‌کند و کارکنان تحت کنترل هستند، دیگر کارآمد نیست؛ و محیط مدارس بایستی از چارچوب ذهنی فرماندهی و کنترل به محیط حمایتی مبتنی بر حس مسئولیت تبدیل شود (رحمانی، ۱۳۹۲). هنگامی که بخواهیم از کنترل به توانمندسازی کارکنان روی آوریم، مربیگری ابزار مناسبی است (Krazmien & Berger, 1997). مربیگری یک فرایند است که می‌تواند اعتماد به نفس و خود اثربخشی را بهبود بخشد. با کمک آن بینش جدید کسب می‌شود و نشان داده شده که یادگیری و توسعه مهارت‌های کلیدی هستند که مربیگری در این نواحی مؤثرتر است (Berg & Karlson, 2011). توانمندسازی با مربی بدین صورت است که مربی راهنمایی‌ها و فعالیت‌های مورد نیاز جهت توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های اشخاص را به بهترین شیوه در اختیار آنان قرار می‌دهد او ضمن راهنمایی و انگیزه دادن به مشتری جهت رسیدن به اهدافش به او برنامه و طرح عمل می‌دهد (احمدی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷). مربیگری هنر امیدبخش، انرژی‌دهنده، تسهیل‌کننده عملکرد و توسعه کارکنان است (MacLennan, 1995). واژه انگلیسی empower در فرهنگ آکسفورد به معنی توانمند شدن، مجوز دادن، قدرت بخشیدن و توانا شدن معنا شده است. پژوهشگران تعاریف گوناگونی از آن را ارائه کرده‌اند. گراو معتقد است توانمندسازی مفهومی مبهم و غیریکسان داشته و افراد مختلف به تناسب ویژگی‌های خود از آن استنباط دارند. توانمندسازی به معنای سپردن اختیار قانونی به فردی و تفویض قدرت قانونی است (Grave, 1971). توانمندسازی مفهومی مبهم و غیریکسان دارد و مانند بسیاری از مفاهیم علوم انسانی بر سر تعریف آن توافقی وجود ندارد و افراد، هر یک از زاویه‌ای به آن نگریسته و بر یکی از ویژگی‌های آن تأکید کرده‌اند (گلینی، ۱۳۸۹). بلاک اظهار می‌دارد که توجه به عامل ذهنی و روانی افراد تعریف توانمندسازی را غنی‌تر می‌سازد. توانمندی چنانچه محصول یک وضعیت مناسب، سیاست‌ها و تمرینات خاص باشد یک وضعیت ذهنی است. در احساس توانمندی ما احساس می‌کنیم که حیاطمان در اختیار خودمان است و دارای اهداف زیربنایی هستیم که متعهد به دستیابی به آن می‌باشیم (Block, 1987). دو

رویکرد مکانیکی و ارگانیکی^۱ در تعریف و مفهوم توانمندسازی وجود دارد. اکثر دست‌اندرکاران مدیریت نسبت به توانمندسازی دیدگاه مکانیکی دارند که بر اساس این دیدگاه توانمندسازی به معنای تفویض اختیار و قدرت به زیردستان است. رویکرد ارگانیکی از دهه ۱۹۹۰ به بعد ظاهر شد و توانمندسازی منابع انسانی را مفهومی پیچیده و چندبعدی می‌دانند و بین ویژگی‌های موقعیتی (اقدامات مدیریت) و ادراک کارکنان نسبت به این ویژگی‌ها تفاوت قایل شدند. کانگر و کانانگو مطرح کرده‌اند که اقدامات مدیریت مجموعه‌ای از شرایط است که می‌توان کارکنان را توانمند کند اما الزاماً این‌طور نخواهد بود. بر اساس این رویکرد توانمندسازی کاری نیست که مدیر برای کارکنان انجام می‌دهد بلکه طرز تلقی و ادراک کارکنان درباره نقش خویش در شغل و سازمان است و در عین حال مدیران می‌توانند بستر توانمندسازی را فراهم کنند (Canger & Kanungo, 1988). این رویکرد شامل توانمندسازی انگیزشی و توانمندسازی شناختی می‌باشد. توانمندسازی به عنوان یک سازه انگیزشی به معنای توان‌افزایی است، توان‌افزایی عبارت است از ایجاد شرایط لازم برای ارتقای انگیزش افراد در انجام وظایفشان از طریق پرورش کفایت نفس و یا کاهش احساس بی‌قدرتی در آنان است (MacLennan, 1993).

توانمندسازی به عنوان یک سازه شناختی: توماس و ولتهوس در سال ۱۹۹۰ در مقاله‌ای با عنوان عناصر شناختی توانمندسازی، توانمندسازی روان‌شناختی را مفهومی چندبعدی می‌دانند و آن را به‌عنوان فرایند انگیزش درونی شغل می‌دانند. آنان با تکمیل الگوی انگیزشی کانگر و کانانگو مفهوم توانمندسازی را فقط افزایش انگیزش درونی شغل نمی‌دانند ارزیابی‌های وظیفه به‌عنوان تفسیرها یا برداشت‌هایی از واقعیات هستند و تا اندازه‌ای واقعیات عینی را ساده می‌سازند. وقایع و شرایط قابل مشاهده بیرونی به عنوان تفسیرها یا برداشت‌هایی از واقعیت هستند، شکل می‌گیرند، چنین ادراکات تفسیری فراتر از واقعیات هستند (عبدالهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵).

¹-Mechanistic & Organic Approach

جدول ۱: خلاصه رویکردهای توانمندسازی

مکانیکی	قدرتمند سازی	تفویض اختیار
انگیزشی	تواناسازی	تقویت کفایت نفس
روان‌شناختی	افزایش انگیزش درون	احساس شایستگی، احساس معنی‌داری، احساس مؤثر بودن، انتخاب

منبع: (مطالعات نگارندگان)

متغیرهای (سازه‌های نظری) این پژوهش شامل توانمندسازی روان‌شناختی به عنوان متغیر وابسته و مربیگری به عنوان متغیر مستقل هستند که در اینجا به طور مجمل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

الف - ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی**احساس شایستگی**

در ادبیات روان‌شناسی این مفهوم به نظریه شناختی اجتماعی آلبرت بندورا^۱ در سال ۱۹۹۷ و مفاهیم خود کارآمدی، تسلط شخصی و انتظار عملکرد برمی‌گردد. افراد توانمند احساس شایستگی دارند و باور دارند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف را دارند (عبداللهی ونوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵). وتن و کمرون^۲ ۱۹۸۸ اعتقاد دارند که افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی بلکه احساس اطمینان می‌کنند و می‌توانند وظایف را به طور مؤثر انجام دهند آنان احساس تسلط شخصی می‌کنند و معتقدند که در رویارویی با چالش‌های جدید می‌توانند بیاموزند و رشد کنند. احساس شایستگی یک باور شخصی است که فرد احساس می‌کند می‌تواند وظایف محول شده را به طور موفقیت‌آمیز انجام دهد.

احساس خودمختاری (احساس داشتن حق انتخاب یا آزادی عمل)

افراد توانمند احساس خودسامانی می‌کنند. در حالی که خود- اثربخشی به احساس قابلیت اشاره دارد. خودسامانی به احساس داشتن حق انتخاب منسوب است خودسامان بودن به معنای داشتن تجربه احساس انتخاب در اجرا و نظام بخشیدن شخص به فعالیت‌های مربوط به خود است (Deci et al., 1989). اسپریتزر ۱۹۹۷ این اصطلاح را به معنی احساس فرد از کنترل داشتن بر کار خویش تعریف می‌کند (Jacek & Agenta, 2005). این افراد خود را فعال و

^۱-Albert Bandura^۲-Whetten & Cameron

خودآغازگر می‌بینند و قادرند به میل خود اقدامات ابتکاری انجام دهند، تصمیم مستقل بگیرند و افکار جدید را به آزمون بگیرند. این افراد به جای اینکه احساس کنند فعالیت‌هایشان از پیش تعیین شده، از بیرون کنترل شده، یا اجتناب‌ناپذیر و همیشگی است خود را به منزله کانون کنترل فعالیت‌ها می‌بینند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). افرادی که احساس توانمندی می‌کنند به احتمال بسیار زیاد دارای کانون کنترل درونی هستند (Alsop & Heinsohn, 2005).

احساس مؤثر بودن (پذیرش نتیجه شخصی)

برخورداری از احساس مؤثر بودن در کار کاملاً به احساس خودکنترلی مربوط است. برای اینکه افراد احساس توانمندی کنند نه تنها باید احساس کنند که آنچه انجام می‌دهند اثری به دنبال دارد، بلکه باید احساس کنند خود می‌توانند آن اثر را به وجود آورند، یعنی برای اینکه آن نتیجه با احساس توانمندی همراه باشد باید احساس کنند کنترل نتیجه تولید را در دست دارند. بنابراین داشتن نوعی احساس کنترل شخصی، برای سلامت و نیز توانمندی ضروری است (Speritzer & Doneson, 2005). اسپریتزر (۱۹۹۵) معتقد است احساس مؤثر بودن درجه‌ای است که فرد می‌تواند بر نتایج راهبردی، اداری و عملیاتی شغل اثر بگذارد. شخص با فعالیت‌های خود می‌تواند بر آنچه اتفاق می‌افتد، تأثیر بگذارد. بنابراین افراد توانمند اعتقاد ندارند که موانع محیط بیرونی فعالیت‌های آنان را کنترل می‌کند، بلکه بر این باورند که آن موانع را می‌توان کنترل کرد (اورعی یزدانی، ۱۳۸۱). این اصطلاح در قالب عناوینی چون «کانون کنترل»^۱ مورد مطالعه قرار گرفته است. باندورا و گریگوری در سال ۱۹۸۹ در تحقیقات خود نشان دادند افرادی که از کنترل درونی برخوردارند دارای سطح بالایی از احساس مؤثر بودن هستند (محمدی، ۱۳۸۰).

احساس معنی‌دار بودن (مهم بودن)

افراد توانمند احساس معنی‌دار بودن می‌کنند. آنان برای فعالیت‌هایی که به آن اشتغال دارند ارزش قائل‌اند. آرمان‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، متجانس دیده می‌شود. فعالیت در نظام ارزشی‌شان مهم تلقی می‌شود. افراد توانمند به کار خود اعتقاد دارند، آنان در فعالیت، از نیروی روحی یا روانی سرمایه‌گذاری می‌کنند و از درگیری و اشتغال خویش از نوعی احساس اهمیت شخصی برخوردارند، بنابراین معنادار بودن به نگرش ارزش معطوف است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). کسب سود شخصی معنی‌دار بودن را تضمین نمی‌کند برای مثال ممکن است خدمت کردن به دیگران هیچ پاداش شخصی در پی نداشته باشد ولی بسیار

^۱-Locus of Control

معنی‌دارتر از کاری باشد که سود زیادی دارد. خودبیبگانگی از بی‌معنی بودن نتیجه می‌شود و نیرو و انگیزش از کار معنی‌دار حاصل می‌آید (Ergenil et al., 2007).

سبک‌های تفسیری و توانمندسازی روانشناختی: سبک‌های تفسیری دارای نقش کلیدی در الگوی توانمندی شناختی است. افراد از طریق تفسیر حوادث موجبات شکل‌گیری چرخه خودبهبودی و خودتخریبی را فراهم می‌آورد. سه سبک افراد برای تفسیر حوادث عبارت‌اند از: ۱- اسناد سازی: در الگوی شناختی فرض شده سبک‌هایی که بیشتر از اسناد عام و ثابت برای بیان علل شکست استفاده می‌کنند از طریق تعمیم کلی وجود موانع بر انگیزش افراد تأثیر منفی بر جای می‌گذارند، ۲- ارزیابی: الیس نتیجه گرفت استانداردهای سوء کارکردی از باید‌های مطلق سرچشمه می‌گیرد. در الگوی شناختی توانمندسازی، استانداردهای مطلق منجر به کاهش احساس مؤثر بودن در افراد می‌شود، ۳- تجسم‌سازی آینده: افراد دارای عملکرد بالا بیشتر مثبت‌نگر هستند تا منفی‌نگر. در الگوی شناختی از توانمندسازی این شکل از پیش‌بینی، با تحت تأثیر قرار دادن احساس مؤثر بودن، شایستگی و معنادار بودن موجب ایجاد انگیزش در افراد می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). سبک‌های تفسیری در چرخه انگیزش، در اینکه افراد خودشان را ناتوان یا توانمند می‌دانند، نقش بسزایی دارند و چرخه‌های خود افزایی و خود ناتوانی را تنظیم می‌کنند. راهبردهای مهم مداخله شامل تغییر در شرایط محیط بیرونی که ارزیابی‌های وظیفه بر آن‌ها مبتنی است و تغییر در سبک‌های تفسیری از آن وقایع را شامل می‌شود (عبدالهی، نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵). بنابراین الگوهای ذهنی در نحوه تفکر و کیفیت زندگی بسیار مؤثر است. چه خوب است که به توانایی‌های شخصی تکیه کنیم و بدانیم با تغییرات مثبت درون خود می‌توانیم نتایج پربارتری در زندگی به دست آوریم و شانس را به تلاش و حرکت خود منوط بدانیم نه عوامل ناشناخته و غیرقابل کنترل. دانشجویی که از میان چند امتحان فقط در یکی از آن‌ها نمره کم گرفته خود را از لحاظ درسی کم استعداد می‌داند بیانگر این است که ارزیابی خود شخص از یک موقعیت اغلب بهتر از ماهیت عینی آن موقعیت است و ارزیابی‌ها و باورهای منفی و غلط می‌تواند فرد را به این نتیجه برساند که قادر به کنترل موقعیت نیست و در آن صورت نشانه‌های درماندگی بروز خواهد کرد (Coelho et al., 2007). در رویکرد انگیزشی، هر راهبردی که به افزایش حق تعیین فعالیت‌های کاری، خودتصمیم‌گیری و نهایتاً کفایت نفس کارکنان بینجامد، مطرح است. رویکرد شناختی فرایند افزایش انگیزش درونی برای انجام وظایف محوله است. توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) بعد روان‌شناختی را به توانمندسازی افزوده‌اند (طبرسا و آهنگر، ۱۳۸۷).

ب- مربیگری

مربیگری آموزشی رویکردی خاص برای توسعه حرفه‌ای معلمان است. مربیگری آموزشی کارگاهی فراگیر است که متمرکز بر چهار ناحیه است: مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی محتوا (شامل کمک به معلمان برای خلق برنامه‌هایی با استانداردهای طبیعی، ادراک و کاربرد اهداف به سوی نقشه یادگیری)، آموزش (شامل روش‌های مشارکتی برای کیفیت آموزشی و تمریناتی برای حمایت از انواع متفاوت یادگیری، تمریناتی شامل پرسش‌های مؤثر، ابزارهای تفکر، داستان‌ها، یادگیری مشارکتی، یادگیری مبتنی بر پروژه و ...) و سنجش یادگیری (Knight, 2009). از آنجایی که مدارس و دانشگاه‌ها به هیچ وجه تنها مؤسسات اجتماعی مسئول آموزش نیستند، مربیگری می‌تواند سهم مؤثری در محیط‌های آموزشی داشته باشد. مربیگری ابزاری قوی برای حمایت از یادگیری و توسعه فراگیران، معلمان و مدیران آموزشی و مؤسسات آموزشی دارد. مربیگری رویکردهای متنوعی دارد از جمله: مربیگری رفتاری، تمرکز بر حل مسأله، مربیگری شناختی، مربیگری آموزشی، مربیگری اجرایی است. تمرکز همه آن‌ها بر روی سه عملگر آموزشی یعنی معلم، دانش‌آموز و رهبران مدارس است (Claude et al., 2011).

اصول مربیگری: اصول مربیگری عبارت است از: ۱) برابری؛ همکاری بین دو نفر به صورت برابر مربی و فراگیر، ۲) انتخاب؛ چه و چگونه باید یاد بگیریم، ۳) رأی و نظر؛ در این همکاری هر ندا و نقطه‌نظری ارزشمند است، ۴) گفتگو؛ در این همکاری هیچ‌کس غالب نیست و هر دو متعهد به اکتشاف و گفتگو هستند، ۵) انعکاس و بازخورد؛ معلمان در این فرایند ابتدا دعوت می‌شوند درباره ایده‌ها فکر کنند قبل از اینکه آن‌ها را انتخاب کنند، ۶) عمل؛ پس از بازخورد و انعکاس کمک به معلم برای به‌کارگیری ایده‌ها در کلاس درس است و ۷) هر دو (مربی و فراگیر) از یکدیگر سود می‌برند (Knight, 2009). برای کسانی که می‌خواهند داوطلب مربیگری آموزشی شوند دو گام لازم است؛ گام اول آرایه فرصت‌هایی که مربیگری آموزشی برای توسعه معلمان پیشنهاد می‌دهد و واضح نمودن اهداف و فلسفه همکاری است. در گام دوم مربی با کسانی که علاقه‌مندند یک به یک ملاقات نموده و ارتباط برقرار می‌کند تا چالش‌های شغلی آن‌ها را پیدا نماید و نظراتشان را ببیند. سپس مربی برای انتخاب بهترین تمرینات آموزشی با معلمان به طور دقیق کار می‌کند. مربی کاری را که به لحاظ نتایج قوی بوده و از نظر استفاده ساده و راحت باشد را پیشنهاد می‌دهد (Knight, 2007). مربیگری بر تفکر، ادراک، باورها و فرضیات معلم تمرکز می‌کند (Costa & Garmston, 2002). مربیگری نشان داده اثر مثبتی بر نگرش معلمان و افزایش مهارت آنان و اجرای استراتژی‌های جدید در کلاس درس و افزایش اثربخشی معلم داشته است.

آثار مثبت روانی مثل خوش‌بینی، خود جهت‌دهی، خود تعیینی، خطرپذیری، مهارت‌های بین فردی، بینش، مسئولیت مدنی و ... خواهد داشت (Claude et al., 2011).

معلمان نه فقط هر روز بلکه هر دقیقه و یا هر ثانیه با چیزهایی که انجام می‌شود، تصمیماتی که گرفته می‌شود و نیازهایی از دانش آموزان مواجه می‌شوند. معلمان تازه‌کار احساس می‌کنند در معرض آسیب‌های زیر می‌باشند؛ آسیب‌های زیستی: صورت‌م سرخ خواهد شد، صدایم خواهد لرزید و از هیجان رنج می‌برم، آسیب‌های روان‌شناسی: کنترل خود را از دست خواهم داد، قادر نیستم از عهده احساساتم برآیم و هر چیزی را بخواهم بگویم فراموش می‌کنم، آسیب‌های اجتماعی: دانش‌آموزان مرا دوست نخواهند داشت، همکاران مرا گیج و غیرآماده در نظر می‌گیرند و من جاهلانه رفتار خواهم کرد (Knight, 2007). مربی به معلم تازه‌کار یادآور می‌شود که نباید احساس تنهایی کند، به او می‌گوید ما نباید منتظر درسی باشیم که تو خواهی داد، ما خوشحالییم از اینکه در میان ما هستید (Bucuroiu, 2013). مربیگری رویکردی است که از معلمان حمایت می‌کند تا تأمل کنند، بازخورد دهند، گفتگو کنند و کاوش کنند و راه‌های جدید فکر کردن درباره عمل فوق‌العاده مهم و ترکیبی خود که همان تدریس نام دارد، را کشف کنند (Bucuroiu, 2013). مربیگری دانش، مهارت و ابزار را یکپارچه می‌سازد و از زمینه‌هایی مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و فلسفه بهره می‌جوید (Spence & Oader, 2011). مربیگری یک همکاری، متمرکز بر حل مسأله، نتیجه‌گرا و فرایندی سیستماتیک است که توسط جمعیت‌های طبیعی و غیربیمار استفاده می‌شود (Grant, 2001). هدف مربیگری ایجاد تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری است که رسیدن به هدف را تسهیل می‌کند (Douglas & McCaulley, 1999). مربیگری هنر امیدبخش، انرژی‌دهنده، تسهیل‌کننده عملکرد، یادگیری و توسعه کارکنان است. به وسیله آن می‌توان افراد را به توانایی واقعی‌شان رساند و انرژی‌دهنده در سایه ارتباط و تسهیل‌گری به معنی انجام کار با همکاری می‌باشد (MacLennan, 1995).

مدل گرو^۱: مدلی اساسی و عمومی در مربیگری است که توسط جان وایت مور ارایه شده است. سادگی این مدل باعث شده در موقعیت‌های مختلف از آن استفاده شود و عمومیت این مدل به حدی است که وقتی می‌خواهند از فرایند مربیگری صحبت کنند به این مدل اشاره می‌کنند (سلطانی، ۱۳۸۹). به این دلیل این مدل در پژوهش مورد استفاده قرار گرفته شده است. گرو یک سرواژه است و شامل: اهداف، وضع موجود، گزینه‌ها، عمل و اقدام می‌باشد.

^۱-Grow

اهداف: اهداف توسط مربی تعیین نمی‌شود بلکه از طریق گفتگو و توافق طرفین حاصل می‌شود. ممکن است کارکنان به طور انفرادی نتوانند اهداف خود را بیان کنند مربی به آن‌ها در اکتشاف اهداف کمک می‌کند. با طرح سؤالاتی می‌توان هدف را تعیین کرد مثلاً از آنان بپرسید: در این ناحیه آرزو دارید به چه برسید؟ و در چه زمانی برسید؟ و یا چه مشکلاتی در این ناحیه می‌بینید؟.

وضع موجود: جایی که الان هستید. می‌توان از ابزار پرسشنامه به منظور تعیین وضع موجود استفاده نمود.

گزینه‌ها: راه‌های مختلفی وجود دارد که ما را از وضع موجود به وضع مطلوب می‌رساند و باید در این مرحله به شکافی که در آن بین وجود دارد نگاه کنیم، برخی گزینه‌ها ممکن است مربی‌گری، آموزش، منتورینگ، خواندن شخصی یا پژوهش، افزایش سطح تجربه، افزایش سطح آموزش و ارتقای شغل باشد. این‌ها نمونه‌های معدودی هستند و پس از انتخاب بهترین گزینه به گام بعدی باید رفت.

اقدام: این گام هنگامی است که با یک برنامه عمل دقیق و واضح از جمله بازه زمانی، جزئیات و انتظارات، منابع در دسترس، سطح همکاری مربی و اعضاء و چگونگی پیشرفت کار انجام خواهد شد (MacLennan, 1995). سبک مربیگری با افراد نرمال به بالا از لحاظ هوش، انگیزه و هدف سروکار دارد (احمدی و شفیعی‌آبادی، ۱۳۸۷).

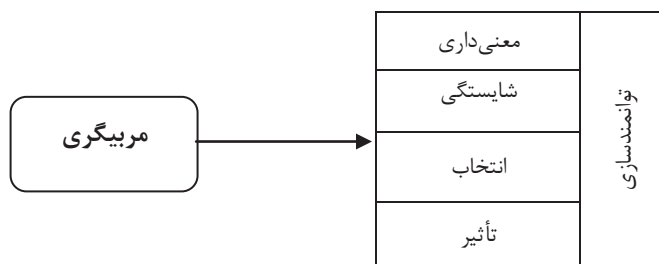
اهداف مربی: بهبود مهارت‌ها و دانش، افزایش شایستگی و اعتماد، یک فرایند رو به رشد برای کمک به کارکنان جهت غلبه بر موانع و رسیدن به شایستگی بیشتر می‌باشد. در مربیگری یکی از فرض‌ها این است که انسان قادر به تغییر است و علاوه بر آن آموزش نمی‌تواند در حد فرمول یا دستورالعمل تنزل پیدا کند و از اهداف آن یادگیری و کسب استقلال در معلمان از جمله خودارزیابی و خودتحلیلی و خودنظارتی است از جمله ویژگی‌های مربی این است که قضاوت ننماید و افراد بدون ترس از قضاوت بتوانند بیندیشند زیرا در هنگام قضاوت اندیشیدن آن‌ها خاموش می‌شود (Costa & Garmston, 2002).

ویژگی‌های یک مربی خوب: اهداف مشخص را می‌گزیند، شرح می‌دهد چه انتظاراتی دارد، راهنمایی می‌دهد معمولاً بازخوردهای مثبت می‌دهد. بازخورد شفاهی واضح و ساختارمند و فوری می‌دهد. همه‌جانبه نگاه می‌کند و دید وسیعی دارد. ارتباطات شخصی و حرفه‌ای را بهبود می‌دهد. مهارت‌های بین فردی خوبی دارد و شنونده خوبی است (Conlow, 2012). اگر مربی نگرشی درست به فراگیر نداشته باشد و یا فراگیر مقاومت کند و قصد تغییر نداشته باشد مربیگری مؤثر واقع نمی‌شود. نقش مربی واضح نمودن آنچه مربی می‌خواهد به کمک پرسشگری

و دادن انگیزش و انرژی می‌باشد. مربیگری بر اعتماد و انگیزش، تغییر رفتار، فرهنگ و رهبری مؤثر است (Neal et al., 2009).

تئوری یادگیری بزرگسالان به خوبی در مربیگری مورد استفاده قرار گرفته است و این بررسی از طریق کتب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و سایر نوشته‌های ارایه شده در کنفرانس‌ها انجام شده است. مربیگری شامل اصولی از مربیگری ورزشی مثل کار تیمی، انگیزش و هدف‌گیری است. مربیگری روی رفتارهای ضعیف یا ناصحیح تمرکز نمی‌کند بلکه روی نقاط قوت و توانایی‌های فردی متمرکز می‌شود.

مدل تحقیق



شکل ۱: مدل تحقیق

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

شکل ۱ مربوط به مدل تحقیق است که بیان می‌کند مربی در نقش یک حامی و تسهیل‌گر و از طریق برنامه‌ای که با همکاری و توافق گروه آزمایش تدوین شده است با اثرگذاری بر ابعاد چهارگانه توانمندی شناختی منجر به تغییر در این ابعاد می‌گردد و برآیند این تغییر در توانمندی کلی فرد نمود پیدا می‌کند. با عنایت به اینکه مربیگری داوطلبانه است و فراگیر دستور کار را تعیین می‌کند و در این فرایند نقش مربی تسهیل‌گری است و با توجه به فشارهای محیط کار معلمان و مختصات سازمان‌های امروزی که لازمه آن دارا بودن کارکنانی با ویژگی‌های مخصوص به خود است و با توجه به نقش آموزش و پرورش در توسعه و مأموریتی که معلم به عنوان کلیدی‌ترین عنصر آموزش و پرورش دارد، توانمندسازی معلمان امری بدیهی به نظر می‌رسد. از طرفی راه‌کار آموزش و پرورش، توانمندسازی از طریق آموزش ضمن خدمت است که این روش کاستی‌هایی را در بر دارد. این پژوهش بنا دارد فرایند توانمندسازی معلمان را با ابزاری به نام مربیگری اجرا نماید و در نهایت به سؤالات زیر پاسخ دهد.

سؤال کلی:

آیا مربیگری می‌تواند توانمندی روان‌شناختی معلمان را افزایش دهد؟

سؤالات جزئی:

- الف) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس معنی‌داری معلمان می‌شود؟
 ب) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس شایستگی در معلمان می‌شود؟
 ج) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس انتخاب در معلمان می‌گردد؟
 د) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس مؤثر بودن در معلمان می‌شود؟

۲- روش تحقیق

از نظر هدف کاربردی می‌باشد و نتیجه کار می‌تواند به عنوان یک شیوه در بهسازی و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان قرار گیرد و از نظر نوع، تحقیقی نیمه آزمایشی است زیرا در آن گمارش‌ها غیرتصادفی بوده است و از نمونه‌های داوطلب و در دسترس استفاده نموده‌ایم و شامل دو گروه گواه و آزمایش با پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد. مکان پژوهش از نظر جغرافیایی در منطقه کوچکی از آموزش و پرورش خوزستان یعنی صیدون در شرق استان مذکور واقع است لذا جامعه آماری شامل معلمان پایه اول ابتدایی صیدون بالغ بر ۴۰ نفر می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تدریس می‌کنند. نمونه شامل کلیه کسانی است که برای شرکت در دوره آموزشی توانمندسازی با مربیگری ثبت نام نموده و داوطلب شده‌اند. چون مربیگری امری داوطلبانه و غیر اجباری است، بنابراین از نمونه‌های داوطلب استفاده نموده‌ایم. تعداد افرادی که داوطلب شده بالغ بر ۲۸ نفر (۱۱ خانم و ۱۷ آقا) می‌باشند که به تصادف در دو گروه (گواه و آزمایش) قرار گرفتند. گروه آزمایش شامل ۶ خانم و ۸ آقا و گروه گواه شامل ۹ آقا و ۵ خانم می‌باشد. بنابراین از نمونه‌های در دسترس استفاده نموده‌ایم. ابزار پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر که دارای چهار مؤلفه (معنی‌داری، شایستگی، انتخاب، مؤثر بودن) و ۱۲ گویه می‌باشد. این پرسشنامه در سال ۱۹۹۵ توسط اسپریتزر ساخته شد و در ایران توسط عبداللهی در سال ۸۴ اعتباریابی شد. گویه‌های آن شامل چهار بعد است: سؤالات ۲، ۱ و ۳ مربوط به معناداری، سؤالات ۵، ۴ و ۶ مربوط به شایستگی، سؤالات ۸، ۷ و ۹ مربوط به بعد انتخاب و سؤالات ۱۰، ۱۱ و ۱۲ مربوط به بعد تأثیر می‌باشند. پایایی توسط اسپریتزر ۰/۷۴ و توسط عبداللهی ۰/۸۱ محاسبه گردید و روایی آن نیز توسط عبداللهی تأیید شد.

در بهمن ۱۳۹۲ ابتدا با تقدیم درخواستی مکتوب از رئیس اداره آموزش و پرورش صیدون و توجیه و بیان اهمیت این دوره، موافقت مسئولین ضمن خدمت و معاونت آموزش در مورد

برگزاری دوره اخذ گردید و اجازه برگزاری دو جلسه از دوره به صورت حضوری - با در اختیار قرار دادن کلاس هوشمند- داده شد. سپس اطلاع‌رسانی و ثبت نام از داوطلبین انجام شد. برنامه زمانی به صورت زیر است:

بهمن ماه: پس از معارفه و آشنایی با شرکت‌کنندگان و بر طبق مدل گرو به دلیل اینکه مدل راحت و عمومی در مربیگری است. تعیین وضع موجود با استفاده از پیش‌آزمون از طریق پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی انجام گرفت. سپس داوطلبین در دو گروه ۱۴ نفره گواه و کنترل قرار گرفتند. اسفند: با حضور و همفکری با گروه آزمایش در مورد شکل ادامه جلسات و محتوای بسته آموزشی که می‌بایست همه مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی را در بر گیرد و نحوه ارائه مطالب توافق گردید. سبک‌های تفسیری، مهارت تصمیم‌گیری به صورت حضوری ارائه گردید. بسته آموزشی در قالب جدول زیر ارائه شد.

جدول ۲: عناوین بسته آموزشی

محتوا	روش
مهارت‌های تصمیم‌گیری	ارایه حضوری
هوش معنوی	مطالعه کتاب
خودباوری	مطالعه پاورپوینت در منزل
سبک‌های تفسیری	ارایه حضوری
الگوی فکری سازنده	مطالعه پاورپوینت در منزل
بیان تجارب	از طریق داستان‌گویی

منبع: (مطالعات نگارندگان)

فروردین ۹۳: به منظور استفاده از تعطیلات عید، در اواخر اسفند ماه کتاب هوش معنوی نوشته آقای ناصر سهرابی در اختیار اعضا قرار گرفت و همچنین توافق شد تجارب مفید و مؤثر خود را مکتوب نمایند و در هفته سوم فروردین در یک جلسه تجارب افراد در قالب داستان بیان گردید در حدود یک جلسه تجارب همکاران به صورت داستان بیان گردید. در واقع، در فضایی که گفتگو و ارتباط بین اعضا برقرار می‌شود، در داشته‌ها و تجارب یکدیگر سهیم می‌شوند و این فضای ارتباطی انرژی دهنده خواهد بود.

اردیبهشت ماه: موضوعات مربوط به خودباوری، الگوی فکری سازنده در قالب پاورپوینت و همچنین فایل‌های صوتی- تصویری مربوط به نوآوری آموزش در دنیا تحویل گروه گردید. خردادماه ۹۳: در پایان خردادماه پس‌آزمون از دو گروه انجام شد و برای همه افراد گواهی شرکت در دوره با مهر و تأیید آموزش و پرورش صادر گردید. گفتگو با اعضا و دریافت بازخوردها در بازه

زمانی آموزش از طریق ایمیل، تلفن و پیامک صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شده است. روش‌های آماری عبارت‌اند از: آمار توصیفی شامل جدول میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی شامل آزمون تی مستقل و تحلیل کواریانس.

۳- یافته‌های پژوهش

الف: یافته‌های جمعیت‌شناختی و توصیفی متغیرهای پژوهش

یافته‌های مندرج در جدول شماره ۳، توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه کاری آزمودنی‌های شرکت‌کننده در این تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مشخصات جمعیت‌شناختی گروه‌های آزمایش و گواه

گروه گواه		گروه آزمایش		مشخصات جمعیت‌شناختی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۶۴/۲۹	۹	۵۷/۱۴	۸	مرد	جنسیت
۳۵/۷۱	۵	۴۲/۸۶	۶	زن	
۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	جمع	
۰	۰	۱۴/۲۹	۲	کاردانی	مدرک تحصیلی
۸۵/۷۱	۱۲	۷۱/۴۲	۱۰	کارشناسی	
۱۴/۲۹	۲	۱۴/۲۹	۲	کارشناسی ارشد	
۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	جمع	
۱۴/۲۹	۲	۵۰	۷	۱-۵ سال	سابقه کار
۲۱/۴۳	۳	۴۲/۸۶	۶	۶-۱۰ سال	
۲۸/۵۷	۴	۷/۱۴	۱	۱۱-۱۵ سال	
۲۸/۵۷	۴	۰	۰	۱۶-۲۰ سال	
۷/۱۴	۱	۰	۰	۲۱-۲۵ سال	
۰	۰	۰	۰	۲۶-۳۰ سال	
۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	جمع	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

جدول ۴: یافته‌های توصیفی متغیر توانمندسازی در گروه آزمایش

پس آزمون		پیش آزمون		گروه آزمایش	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۸۴	۱۱/۶۴	۰/۷۶	۱۱/۵۰	معنی داری	توانمندسازی
۱/۱	۱۰/۸۶	۱/۵۰	۹/۵۷	شایستگی	
۱/۹۱	۱۰/۵۰	۲/۲۳	۹/۰۷	انتخاب	
۱/۵۶	۱۰/۱۴	۱/۵۴	۸/۹۳	تأثیر	
۳	۴۳/۱۴	۴/۳۶	۳۹/۰۷	توانمندسازی	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

جدول ۵: یافته‌های توصیفی متغیر توانمندسازی در گروه گواه

پس آزمون		پیش آزمون		گروه گواه	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱/۸۷	۱۰/۵۰	۱/۳۹	۱۰/۴۳	معنی داری	توانمندسازی
۱/۹۳	۹/۶۴	۱/۲۱	۹/۶۴	شایستگی	
۱/۴۶	۹/۱۴	۲/۵۰	۸/۳۶	انتخاب	
۱/۴۰	۸/۸۵	۲/۸۴	۷/۲۸	تأثیر	
۳/۹۳	۳۸/۱۴	۶/۴۵	۳۵/۷۱	توانمندسازی	

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌گونه که در جدول ۴ و ۵ مشخص است میانگین و انحراف معیار توانمندسازی در گروه گواه در پس‌آزمون (۳۸/۱۴ و ۳/۹۳) و در گروه آزمایش (۴۳/۱۴ و ۳) می‌باشد، بنابراین عملکرد گروه آزمایش در شاخص توانمندسازی از گروه گواه بهتر می‌باشد.

ب: یافته‌های مربوط به سؤالات تحقیق

سؤال کلی: آیا برنامه مربیگری می‌تواند توانمندی روان‌شناختی معلمان مورد نظر را افزایش

دهد؟

برای بررسی این سؤال از پرسشنامه ۱۲ سؤالی توانمندسازی روان‌شناختی استفاده شده

است.

جدول ۶: آزمون تی مستقل برای پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر توانمندسازی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطا	درجه آزادی	t	ضریب معنی‌داری
آزمایش	۱۴	۳۹/۰۷	۴/۳۶	۳/۳۶	۲۶	۱/۶۱	۰/۱۲
گواه	۱۴	۳۵/۷۱	۶/۴۵				

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

بین میانگین‌های دو گروه در شاخص توانمندسازی در پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یعنی دو گروه وضع موجود یکسانی در قبل از مداخله داشته‌اند.

جدول ۷: آزمون تی مستقل برای پس‌آزمون گروه‌های مستقل در متغیر توانمندسازی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطا	درجه آزادی	t	ضریب معنی‌داری
آزمایش	۱۴	۴۳/۱۴	۳	۱/۳۲	۲۶	۳/۷۷	۰/۰۱
گواه	۱۴	۳۸/۱۴	۳/۹				

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

جدول ۷ نشان می‌دهد مقدار t در شاخص توانمندسازی برابر ۳/۷۷ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹٪، مربیگری آموزشی توانسته بر شاخص توانمندسازی آزمودنی‌ها نسبت به گروه کنترل تأثیر بگذارد.

جدول ۸: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون مؤلفه‌های توانمندسازی گروه‌های آزمایش و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار F	فرضیه	خطا	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
آزمون اثر پیلایی	۵,۱۰۵	۴	۲۱	۰,۰۰۵	۰,۴۹۳
آزمون لامبدای ویلکز	۵,۱۰۵	۴	۲۱	۰,۰۰۵	۰,۴۹۳
آزمون اثر هتلینگ	۵,۱۰۵	۴	۲۱	۰,۰۰۵	۰,۴۹۳
آزمون بزرگترین ریشه روی	۵,۱۰۵	۴	۲۱	۰,۰۰۵	۰,۴۹۳

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها بیانگر این است که گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با هم تفاوت معنی‌دار دارند.

جدول ۹: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون توانمندسازی با کنترل اثر پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
مدل گروه	تأثیر	۱۱,۳۵۹	۱	۱۱,۳۵۹	۵,۲۵۲	۰,۰۳۱	۰,۱۸۰
	انتخاب	۲۴,۱۱۸	۱	۲۴,۱۱۸	۸,۸۰۵	۰,۰۰۷	۰,۲۶۸
	شایستگی	۱,۶۳۹	۱	۱,۶۳۹	۱,۱۷۲	۰,۲۹۰	۰,۰۴۷
	معنی‌داری	۱۱,۲۶۴	۱	۱۱,۲۶۴	۷,۸۶۷	۰,۰۱۰	۰,۲۴۷

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود بین گروه آزمایش که تحت آموزش از طریق مربی‌گری قرار گرفته‌اند و گروه کنترل که تحت مداخله قرار نگرفته‌اند از نظر توانمندسازی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش از طریق مربی‌گری موجب افزایش توانمندسازی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

توانمندسازی به این معناست که افراد نیرو و انرژی لازم را به طور بالقوه در اختیار دارند و در گام اول لازم است که فرد به این شناخت برسد که منابع لازم را در درون خویش دارد. خودباوری و خودآگاهی چنین فرصتی را فراهم می‌کند و مربی به عنوان یک حامی و تسهیل‌گر منجر به آزادسازی این انرژی می‌گردد.

آیا مربیگری سبب ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی در معلمان مورد نظر می‌شود؟ با توجه به جدول ۷ این یافته‌ها مؤید آن است که توانمندسازی کلی در گروه آزمایش ارتقاء یافته است و تفاوت معناداری با گروه گواه داشته است و مداخله ما یعنی مربیگری را در این پژوهش مؤثر نشان داده است. پژوهشی که مداخله مربیگری را در توانمندسازی روان‌شناختی

نشان دهد یافت نشد اما نتایج پژوهش‌هایی که در ارتباط آموزش و توانمندسازی انجام شده عبارت است از: شکوهمند و همکاران (۱۳۹۰) که به مؤثر بودن مداخله آموزش بر توانمندسازی، و توانمندسازی شناختی اشاره دارند. آموزش‌های الکترونیکی و توانمندسازی شناختی، رابطه مثبتی دارد (نباتی‌محتاج، ۱۳۹۰). نادری (۱۳۸۶) آموزش‌های ضمن خدمت و توانمندسازی شناختی رابطه معنی‌داری دارند (نادری، ۱۳۸۶). مربیگری توانسته است به ارتقاء و ایجاد باورهای جدید در معلمان کمک کند (Posthuma, 2012). آموزش با کمک مربیگری بازدهی بالایی دارد (Conlow, 2012). بنابراین می‌توان گفت تا حدودی با این پژوهش‌ها همسو است. متغیر آموزش و توانمندسازی ارتباطی ندارد (فیضی و ذوالفقاری‌مقدم، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد این پژوهش با پژوهش حاضر ناهمسو است زیرا در اکثر پژوهش‌ها به ارتباط مثبت توانمندسازی و آموزش اشاره می‌شود و چنین یافته‌ای جای بحث و بررسی دارد. از ویژگی‌های برنامه مربیگری، ارایه محتوای برانگیزاننده است که خیلی از شرکت‌کنندگان در گفتگوهای خویش به جذاب بودن آن اشاره نمودند از طرفی یکی از مؤلفه‌های هر محتوایی، جذاب بودن آن برای فراگیران است که در سایه ارتباطی که در این دوره آموزشی برقرار شد و خیلی از آزمودنی‌ها در گفتگوهای خویش آن را تصدیق نمودند، توانست مؤثر واقع گردد. در ادامه به بررسی سؤالات جزئی پرداخته شده است.

الف) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس معناداری در معلمان مورد نظر می‌گردد؟

جدول ۹ نشان می‌دهد که عملکرد آزمودنی‌ها در این شاخص افزایش یافته است و تفاوت معناداری با عملکرد گروه گواه دارد. بنابراین مداخله ما در این شاخص نیز مؤثر بوده است. یکی از نقش‌های مربی حمایت و تقویت منابعی است که فراگیر در اختیار دارد (Silva & Yarlagadda, 2014). یکی از این منابع، منابع معنوی است. در توانمندسازی احساسی را به دست می‌آوریم که دارای اهداف زیربنایی هستیم (Block, 1987). بین باهوش بودن از لحاظ معنوی و دارا بودن دانش هوش معنوی تفاوت وجود دارد با این حال هر دوی آن‌ها لازم است (سهرابی و ناصری، ۱۳۹۲). هدف مربیگری تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری است (Douglas & McCaule, 1999). یکی از اجزای پیشنهادی بسته آموزشی مطالعه کتاب هوش معنوی بوده است و در جهت بالا بردن دانش هوش معنوی مورد استفاده قرار گرفت.

ب) آیا مربیگری سبب ارتقای احساس شایستگی در معلمان مورد نظر می‌گردد؟

یافته‌های حاصل از جدول ۹ بیانگر آن است که تغییر معنی‌داری در این شاخص مشاهده نمی‌شود. یافته‌ای که به طور جزئی به بررسی این مؤلفه در همخوانی یا ناهمخوانی باشد یافت نشد.

ج) آیا مربیگری می‌تواند سبب ارتقای احساس انتخاب در معلمان مورد نظر گردد؟ یافته‌های حاصل از جدول ۹ نشان می‌دهد این مؤلفه در گروه آزمایش بالا رفته است و این پیشرفت تفاوت معناداری با گروه گواه دارد بنابراین مداخله مربیگری را مؤثر نشان می‌دهد. انسان‌ها انتخاب‌های زیادی دارند. درمانگر، معلم و حتی یک کتاب می‌تواند به آن‌ها کمک کند راه‌حل‌های دیگر را هم تجربه کنند. انسان‌ها گفتگوهای درونی عاقلانه و غیر عاقلانه زیادی دارند. من ریاضی‌ام خوب نیست، من تا حالا ریاضی‌ام خوب نبود، به معنای آن نیست که هرگز ریاضی‌ام بهتر نخواهد شد (فیروزبخت، ۱۳۸۳). نباتی‌محتاج (۱۳۹۰) در پژوهش خود بیان نمود آموزش‌های الکترونیکی و احساس خودمختاری ارتباط معناداری با هم دارند. ابعاد ده‌گانه توانمندسازی، که یکی از آن‌ها مسئولیت‌پذیری است با آموزش‌های ضمن خدمت ارتقاء می‌یابد (نادری، ۱۳۸۶). نظریه انتخاب بیان می‌دارد چون ما رفتارها و عملکرد خویش را انتخاب می‌کنیم مسئولیم. یادگیری و کسب استقلال در معلمان از جمله تأکید بر خودارزیابی و خودتحلیلی از اهداف مربیگری است (Costa & Garmston, 2002). یکی از آثار مثبت روانی مربیگری خودتعیینی می‌باشد (Claude et al., 2011). با توجه به امر انتخاب و استقلال که در سراسر فرایند مربیگری مشاهده می‌گردد و همچنین مهارت‌های تصمیم‌گیری که بخشی از محتوای مورد نظر در بسته آموزشی می‌باشد، می‌شود ارتقای مؤلفه استقلال را در این مداخله تبیین نمود. یکی دیگر از بخش‌های بسته پیشنهادی روایت داستان‌ها و تجارب افراد گروه آزمایش بود. داستان افراد را می‌دارد که به فعالیت‌های خودشان در راه‌های جدید نگاه کنند. نوشتن داستان تجربه خویش باعث می‌شود آن تجربه را دوباره ببینند و به آن حیات دوباره بخشند. انتخاب اینکه چه چیزی بنویسند نیازمند آن است که نویسنده یک فرآیند درون‌نگری را آغاز کند. آنان باید تاریخچه حرفه شخصی خود را مورد بررسی قرار دهند. هر نویسنده به این سؤال پاسخ می‌دهد که درباره چه چیزی می‌خواهم بنویسم؟ (طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۸۸). به عبارتی می‌توان گفت فرایند روایت داستان هم می‌تواند به ارتقای احساس انتخاب کمک کند.

د) آیا مربیگری موجب افزایش احساس مؤثر بودن معلمان می‌شود؟

یافته‌های حاصل از جدول ۹ نشان می‌دهد شاخص مؤثر بودن در گروه آزمایش بالا رفته است و عملکرد آزمودنی‌ها در این شاخص تفاوت معناداری با گروه گواه داشته است بنابراین اثر مربیگری را در این شاخص مثبت ارزیابی می‌کند. یافته‌ای که به طور جزئی به بررسی این شاخص و آموزش یا مربیگری بپردازد یافت نشد. اما نباتی‌محتاج (۱۳۹۰) بیان می‌دارد آموزش‌های الکترونیکی بر این شاخص اثری ندارد. مربیگری یک فرایند آموزشی است که می‌تواند اعتماد به نفس و خود اثربخشی را بهبود بخشد (Berg & Karlse, 2011). احساس مؤثر بودن یا پذیرفتن نتیجه شخصی در کار کاملاً به احساس خودکنترلی مربوط است. افراد توانمند

باور دارند موانع بیرونی قادر نیست آنها را کنترل کند بلکه فرد با فعالیت‌های خویش می‌تواند بر آنچه اتفاق بیفتد تأثیر بگذارد (اسپریتزر، ۱۹۹۵، به نقل از اورعی‌یزدانی، ۱۳۸۱).

برخی موفقیت‌های خود را به عوامل درونی و شکست را به عوامل بیرونی و یا برعکس نسبت می‌دهند. اگر موفقیت‌های خود را به توانایی و تلاش خود یعنی منابع درونی نسبت دهیم انگیزه بیشتری برای کوشش خواهیم داشت و اگر موفقیت را به شانس واگذار کنیم، پشتکار ما به دلیل وابستگی به یک عامل غیرقابل کنترل کاهش می‌یابد، لذا وقتی در شخصی درماندگی آموخته شده شکل می‌گیرد راه هر گونه امید و تلاش را سد می‌کند و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند (Tyler, 2008). فردی که برای موفقیت دارای مکان درونی کنترل است (من موفق‌ام زیرا توانا هستم یا می‌دانم چگونه از عهده کارم برآیم) و برای شکست دارای منبع بیرونی کنترل است (خراب کردم چون بدشانسی آوردم) با تکالیف مختلف یادگیری یا نوع مفهوم خود مثبت برخورد می‌کند (سیف، ۱۳۸۸).

شناخت درست و در نتیجه رفتار و برخورد درست در زندگی اجتماعی، در رابطه با کار و روابط انسانی، مدیریت، سازماندهی، طرح‌ها و پروژه‌ها دارای اهمیت است. خطاهای شناخت خود به قدری مهم و بازنارنده است که اساس تمام مشکلات و مسایل را تشکیل داده و مانع اثر کلیه راه‌حل‌ها است. حتی در حل مشکلات اقتصادی و عدالت اجتماعی بدون شناخت درست و برخورد درست نمی‌توان حرکتی اصولی انجام داد.

در الگوی شناختی استانداردهای مطلق منجر به کاهش احساس مؤثر بودن می‌شود. مثبت‌نگری باعث ارتقای احساس مؤثر بودن و شایستگی می‌گردد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). الگوهای ذهنی در نحوه تفکر و کیفیت عملکرد بسیار مؤثر است. بهتر است به توانایی‌های شخصی تکیه کنیم و شانس موفقیت را در تلاش و حرکت بدانیم نه عوامل ناشناخته و غیرقابل کنترل (Coelho et al., 2007). یکی از راهبردهای مداخله تغییر در سبک‌های تفسیری است (عبداللهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵). راهبرد الگوی فکری سازنده قادر است تغییرات توانمندسازی شناختی را پیش‌بینی کند (خراسانی و همکاران، ۱۳۹۱). بخشی از بسته آموزشی شامل سبک‌های تفسیری و الگوی فکری سازنده با هدف بهبود الگوهای فکری و کاهش استانداردها و بایدهای مطلق بوده است. لذا استنباط اینجانب این است که فرایند مربیگری و محتوای بسته آموزشی سبک‌های اسنادی و الگوی فکری سازنده به همراه روایت تجارب، با توجه به مبانی نظری ذکر شده می‌تواند در بهبود شاخص ذکر شده مؤثر باشد. در مجموع می‌توان گفت ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن با مربی‌گری امکان‌پذیر است. پژوهشی با این عنوان مشاهده نشد اما می‌توان آن را با پژوهش‌هایی که موضوع آن‌ها توانمندسازی و آموزش است تطبیق داد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق پاستوما (۲۰۱۲) و کانلاو (۲۰۱۲) و نادری

(۱۳۸۶) هماهنگ است و با پژوهش فیضی و ذوالفقارمقدم (۱۳۸۷) ناهمسو است. همچنین با پژوهش نباتی محتاج (۱۳۹۰) به طور کل هماهنگ ولی در مؤلفه مؤثر بودن ناهماهنگ و ناهمسو است. باتوجه به جذابیت روش مربیگری و استقبال معلمان از این شیوه این گونه می‌نماید که چنین رویکردی در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان می‌تواند نتایجی پذیرفتنی به همراه داشته باشد.

۵- منابع

- ابطحی، سیدحسین و عابسی، سعید. (۱۳۸۶). *توانمندسازی کارکنان*. تهران: مؤسسه تحقیقات مدیریت. احمدی، پرویز؛ صفری‌کهره، محمد و نعمتی، سمیه. (۱۳۹۰). *مدیریت توانمندسازی کارکنان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- احمدی، لیلا و شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۸۷). تأثیر مشاوره شغلی به سبک مربیگری بر تغییر نگرش نسبت به بازار کار در دانشگاه علامه. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، دوره ۲، شماره ۲.
- اشمن، آدریان. اف و کانوی، روبرت ان. اف. (۱۳۸۴). *آموزش و پرورش شناختی*. ترجمه: کمال خرازی، تهران: سنا.
- الیس، البرت و هارپر، رابرت. (۱۳۸۳). *زندگی عاقلانه*. ترجمه: مهرداد فیروزبخت، تهران: رشد.
- اورعی‌یزدانی، حمید. (۱۳۸۱). *نگرشی بر توانمندسازی، مطالعات بازرگانی*، چاپ اول، صص ۳۳-۲۸۴.
- ایران‌زاده، سلیمان و بابایی‌هروی، صادق. (۱۳۸۹). *شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر توانمندسازی به روش topsis*. *فراسوی مدیریت*، شماره ۱۳، صص ۸۴-۵۹.
- تلخایی، محمود. (۱۳۸۴). *بازاندیشی در فرآیند آموزش*. تهران: آییژ.
- خراسانی، اباصلت؛ سلیمانی، سعید و امیری‌فرح‌آبادی، جعفر. (۱۳۹۱). *سهام و نقش راهبردهای خودرهبی بر توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان آموزش و پرورش شهر مشهد*. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، شماره ۱۱، صص ۹۵-۱۱۵.
- رحمانی، نیره. (۱۳۹۲). *توانمندسازی معلمان*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- رضایی‌دیزگاه، مراد و فرحبد، فرزین. (۱۳۸۹). تأثیر راهبردهای مدیریتی در توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان امور مالیاتی استان گیلان. *فصلنامه مدیریت*، سال هفتم، شماره ۲۰، صص ۱۲۷-۱۰۹.
- سلطانی، منوچهر. (۱۳۸۹). *مربیگری در مدیریت*. تهران: یادواره کتاب.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰).
- سهرابی، فرامرز و ناصری، اسماعیل. (۱۳۹۲). *هوش معنوی*. تهران: آوای نور.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- شکوه‌مند، لیلا؛ باغبان، ایران و فاتحی‌زاده، مریم‌السادات. (۱۳۹۰). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر سازگاری کاری کارکنان دانشگاه اصفهان. *مجله مشاوره شغلی و سازمانی*، شماره ۶، صص ۹۷-۸۱.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن. (۱۳۸۸). *تدریس و یادگیری در آموزش بزرگسالان و آموزش عالی*. تهران: پیام مؤلف.
- طبرسا، غلامعلی و آهنگر، نرگس. (۱۳۸۷). *توانمندسازی کارکنان: محتوا، ماهیت، روش‌ها و کارکردها*. چشم‌انداز مدیریت. شماره ۲۹، صص ۶۸-۵۱.
- عبداللهی، بیژن و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان*. تهران: ویرایش.

- فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). *نیازسنجی آموزشی*. تهران: سمت.
- فیضی، طاهره و ذوالفقاری‌مقدم، آسیه. (۱۳۸۷). شناسایی متغیرهای مرتبط با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان سازمان آموزش و پرورش شهر قم. *فرهنگ مدیریت*. شماره ۱۸، صص ۱۵۱-۱۲۳.
- کاظمی، مهدی و همراهی، مهرداد. (۱۳۸۸). آسیب‌شناسی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس مدل سیپ. *پژوهش‌های مدیریت*، شماره ۴، صص ۱۳۰-۱۱۳.
- گلینی، محبوبه. (۱۳۸۹). نقش مدیریت دانش در توانمند کردن معلمان. *تکنولوژی آموزشی*، شماره ۳، صص ۱۴ - ۱۲.
- محمدی، محمد. (۱۳۸۰). توانمندسازی نیروی انسانی. *فصلنامه مدیریت*. شماره ۳۱، صص ۲۳۳-۲۱۱.
- نادری، ناهید. (۱۳۸۶). توانمندسازی کارکنان پالایش نفت اصفهان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه اصفهان.
- نباتی‌محتاج، خدیجه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان آموزش الکترونیکی و توانمندسازی معلمان دوره متوسطه فامنین. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی*، دانشگاه ساوه.

- Alsop, R. & Heinsohn, Nina. (2005). Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators. *World Bank Policy Research Working Paper*, (3510).
- Berg, M. & Karlse, J. (2011). An Evaluation of Management Training and Coaching. *Journal of Workplace Learning*, 24 (3), 177-199.
- Block, p. (1987). *The Empowered Manager: Positive Political Skills At Work*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, P.65.
- Bucuroiu, F. (2013). Teaching Coaching in Terms of Anxiety Control. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 258-261.
- Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-Based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(6), 1000-5.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-474.
- Conlow, R. (2012). How to Create a High Performing Team CEO, Senior Partner and Co- Founder of WCW Partners. Inc, at WCW Partners, Inc. *Public personal Agement*, 26(4), p.461.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive Coaching: a Foundation for Renaissance Schools*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon, Inc. 398-399
- Deci, E. L. Connel, J. P., Rayan, R. M. (1989). Self-Determination in a Work Organization. *Journal Applied Psychology*, 74(4), 577-586.
- Douglas, C. A., McCauley, C. D. (1999). Formal Developmental Relationships: A Survey of Organizational Practices. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 203-220.
- Ergenli, A Arı, G. S., & Metin, S. (2007). Psychological Empowerment and its Relationship to Trust in Immediate Managers. *Journal of Business Research*, 60(1), 41-49

- Grant, A. M. (2001). *Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment*. Mental Health and Goal Attainment. Unpublished PhD, Macquarie University, Sydney.
- Grave, P.B. (1971). *Webster's Third, New International Dictiona of English Language*. Unabridged, Spring Field. Ma: G.C. Merriam, P.744
- GROW model- questions. Retrieved from:
www.reconnect.salvos.org.au/GROW%20model%20questions.pdf
- Jex, S. M. & Beehr, T. A. (1991). Emerging Theoretical and Methodological Issues in the Study of Work-Related Stress. *Research in Personal and Human Resources Management*, 9, 311-365.
- Knight, J. (2007). 5 Key Points to Building a Coaching Program. *Journal of Staff Development*, 28 (1), 26-31.
- Knight, J. (2009). The big four: A Simple and Powerful Framework to Dramatically Improve Instruction. *Strategram*, 21(4), 1-7.
- Krazmien, M. & Berger, F. (1997). The Coaching Paradox. *International Journal of Hospitality Management*, 16, PP.3
- Loh. L.W.C. (1994). Are EsL/Efl Teachers under High Stress?. *A Study JATEFL Conference in Brighton UK*, April 1994.
- MacLennan, N. (1995). Coaching and mentoring. Aldershot: Gower. Marx, Brian P, Hemberg, Richard g (2010), Making Cognitive Behavioral Therapy Work. *Journal of Research in Personality*, 44, 402 – 405
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., & Wilson, L. (2009). *Emotional intelligence Coaching* (ebook)
- Posthuma, B.(2012). Mathematics Teachers Reflective Practice within the Context of Adapted Lesson Study: Original Research. *Pythagoras*, 33(3), 1-9.
- Silva, P. & Yarlagadda, P. K. (2014). Complete and Competent Engineers: A Coaching Model to Developing Holistic Graduates. *Procedia-Social and Behavioral Scienc*, 116, 1367-1372.
- Spence, B. G., & Oades, G. L.(2011). Coaching with Self-Determination in Mind: Using Theory to Advance Evidence-Based Coaching Practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2).
- Spreitzer, G. M., & Doneson, D. (2005). *Musings on the Past and Future of Employee Powerment*. Forthcoming in the Handbook of Organizational Development (Edited by Tom Cummings).
- Tyler, A. (2008). The Relationship between Optimistic and Women Depression. *European Journal of personality*, 23, 71 – 84.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance: Growing Human Potential and Purpose: the Principles and Practice of Coaching and Leadership*. Nicholas Brealey Publishing.

