



توسعه حرفه ای معلمان با رویکرد مربیگری

ملیکا عالیشان^۱، هادی پورشافی^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه بیرجند

m.alishan1378@gmail.com

۰۹۱۵۸۳۴۵۳۰۰

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند

hpourshafei@birjand.ac.ir

۰۹۱۵۱۶۱۲۱۹۳

چکیده :

با آنکه جایگاه و منزلت شغل معلمی در مقام حرفه بر همگان آشکار است و نقش معلم همواره شناخته شده بوده است، معلمان نیز باید مانند سایر گروه‌های حرفه‌ای با این واقعیت روبه‌رو شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز چندان مفید نخواهد بود و آنان باید در سرتاسر عمر خود، دانش خویش را روزآمد کنند. اینجاست که بحث توسعه حرفه‌ای به میان می‌آید. برای توسعه سرمایه انسانی شیوه‌ها و رویکردهای مختلفی وجود دارند که در سال‌های اخیر از میان آنها به مربیگری اهمیت و توجه بیشتری شده است. تحقیق حاضر باهدف مروری بر ضرورت مربیگری و توسعه فردی در آموزش و پرورش انجام شده است. روش تحقیق در این پژوهش به صورت توصیفی - تحلیلی و از نوع کتابخانه‌ای و اسنادی است. نتایج این تحقیق بیانگر این است که استفاده از روش مربیگری در توسعه حرفه‌ای معلمان بسیار مؤثر است و این کار در آموزش و پرورش می‌تواند از طریق مربیگری به هنگام، مربیگری برای آموزش معلمان، مربیگری هم‌تا و با استفاده از مدل‌های مختلف مربیگری صورت گیرد.

واژگان کلیدی: توسعه حرفه ای، مربیگری، توسعه حرفه ای معلمان، مربیگری در آموزش و پرورش

۱- مقدمه :

حفظ نیروی کارآمد و باارزش سازمان در عصر کنونی، برای سازمان‌ها دارای اهمیت بسیاری است، به همین دلیل توجه به برنامه‌ریزی و آموزش و مدیریت شغلی منابع انسانی^۱ و در ادامه آن، برنامه‌ریزی مسیر شغلی^۲ در سازمان‌ها رو به فزونی است (سید جوادین و همکاران، ۲۰۱۷). همیشه افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای و بهبود عملکرد کارکنان یک سازمان از دغدغه‌های اصلی مدیران سازمان‌ها بوده است. برنامه‌های آموزشی به منظور درک تغییرات رفتار مطلوبی که در نگرش‌ها، مهارت‌ها و دانش انعکاس میابد طراحی شده‌اند از دیدگاه نوئه، آموزش تلاش برنامه‌ریزی شده‌ای است که سازمان در جهت تسهیل یادگیری کارکنان از شایستگی‌های مرتبط شغلی به کار می‌گیرد (شاد، ۲۰۰۸). محققان، شاغلین و سیاست‌گذاران مدت‌هاست

¹ human resources

² career path

³ Seyed Javadin et al, 2017

⁴ Shad, 2008



دریافته‌اند که بهبود مستمر مدرسه حداقل به همان اندازه که به آموزش مؤثر قبل از خدمت بستگی دارد به یادگیری مادام‌العمر توسط معلمان بستگی دارد (فریمان-نمسر، ۲۰۱۲).

آموزش و پرورش به عنوان گسترده‌ترین نهاد فرهنگی اجتماعی ر سالت خطیر فراهم آوردن زمینه تربیت پذیری نسل جوان را بر عهده دارد فعالیت‌های آموزشی و تربیتی این نهاد نقش پایدار و مانا در شکل‌گیری شخصیت کودکان و نوجوانان داشته و چگونگی زندگی حال و آینده آحاد جامعه را رقم می‌زند بخش اعظم شخصیت فردی و اجتماعی افراد جامعه ما ریشه در آموزه‌هایی دارد که در سایه مهار پر مهر و محبت معلمان در مدارس فرامی‌گیرند و تا پایان عمر با خود به همراه دارند (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در راستای تحول بنیادین، ۱۳۹۱).

معلمان در کلاس‌های درس به عنوان یک مدیر مسئول ر شد همه‌جانبه دانش‌آموزان هستند، بهبود کیفیت معلم یکی از استراتژی‌های امیدوارکننده برای بهبود نتایج آموزش و پرورش است. در میان سیاست‌گذاران، متخصصان و عموم مردم اجماع نظر وجود دارد که این استراتژی نقش معلم را به عنوان رکن اصلی بهبود آموزش و پرورش در کلاس درس به عنوان رهبر آموزشی برجسته کرده است (علیچان، ۱۳۸۸).

۲- ضرورت و اهمیت پژوهش:

برای توسعه سرمایه انسانی شیوه‌ها و رویکردهای مختلفی وجود دارند که در سال‌های اخیر از میان آنها به مربیگری^۱ اهمیت و توجه بیشتری شده است. ریشه کوچینگ به پیش از دهه ۱۹۶۰ بازمی‌گردد که به منظور بهبود عملکرد افراد در محل کار به وجود آمده است. کوچینگ به طور رسمی به عنوان یک مهارت توانمندسازی توسط انجمن‌های مختلف در کشورهای کانادا و استرالیا پذیرفته و تأیید شده است (پنتلند، ۲۰۱۳). مربیگری روشی مؤثر جهت ارتقای یادگیری است که می‌تواند بر سود زیان سازمان تأثیر مثبت داشته باشد و مزایای محسوسی را به برای افراد سازمان‌ها به ارمغان آورد (رنارد، ۲۰۰۵).

دلایل خوبی برای مربیگری کارکنان و پروه‌ها و مهارت‌های اثبات شده برای انجام این کار مؤثر وجود دارد. به مدیران توصیه می‌شود که مربیگری را به عنوان یک ابزار مدیریت در نظر بگیرند تا بتوانند با موفقیت به آموزش بپردازند. به گفته صاحب‌نظران، تمایل به تغییر رویکرد مدیریت کارکنان (گفتن آنها) به یکی از کارکنان مربیگری (درخواست از آنها) روند را آغاز می‌کند که پس از آن می‌تواند به مدیران فردی و سازمان‌های آنها متصل شود (اسپنسر، ۲۰۱۹).

همچنین در پژوهشی بیان شده؛ توسعه حرفه‌ای معلمان در چهار بُعد فردی، سازمانی، برنامه‌ای و چالش‌های توسعه حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است.

هر بعد شامل چندین عامل و مقوله است که نشان‌دهنده جنبه‌های مختلف توسعه حرفه‌ای معلمان هستند. بعد فردی شامل انگیزش، ابعاد فردی، تعاملات و ویژگی مدرسان است که نشان‌دهنده نقش عوامل داخلی و روان‌شناختی معلمان در توسعه حرفه‌ای آنها هستند.

بعد سازمانی شامل نظارت و ارزیابی، مدیری، پشتیبانی و کارراهه شغلی است که نشان‌دهنده نقش عوامل خارجی و ساختاری محیط کار معلمان در توسعه حرفه‌ای آنها هستند و عد برنامه‌ای شامل مدیریت دانش، رویکردهای خودگردان و فردگرا، رویکردهای مشارکتی، ویژگی‌های برنامه و استفاده از چندرسانه‌ای‌ها است که نشان‌دهنده نقش عوامل آموزشی و فناورانه در توسعه حرفه‌ای معلمان هستند، درنهایت بعد چالش‌های توسعه حرفه‌ای شامل چالش‌های ضعف در نیازسنجی، چالش برنامه‌ای، چالش اقتصادی، چالش دسترسی‌پذیری، چالش فردی و ساختاری است که نشان‌دهنده موانع و محدودیت‌هایی هستند که معلمان در راه توسعه حرفه‌ای خود با آنها مواجه می‌شوند (طاهرپور کلاتریو غلام پور، ۱۴۰۱).

تفاوت‌ها در جوامع مدیران مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان به طور منحصر به فردی بر فرایندهای توسعه حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و می‌تواند به شدت بر ویژگی‌هایی تأثیر بگذارد که به اثربخشی توسعه حرفه‌ای کمک می‌کنند (گاسکی، ۲۰۰۴، ص ۴۷). برای داشتن بیشترین تأثیر، توسعه حرفه‌ای باید طراحی، اجرا و ارزیابی شود تا نیازهای معلمان خاص را در محیط‌های خاص برآورده کند (گاسکی، ۱۹۹۵). اما چندین ویژگی توسعه حرفه‌ای معلم

¹ Feiman-Nemser, 2012

² coaching

³ Pentland, 2012

⁴ Renard, 2005

⁵ Spencer, 2011

⁶ Guskey, 2003



با کیفیت بالا را می توان از تحقیقات بر روی طیف گسترده ای از رویکردها استخراج کرد موارد زیر برخی از عواملی است که به طور مداوم ذکر شده است:

۱. تمرکز بر محتوا: چندین مطالعه نشان می دهد که مهارت ها و درک معلمان مستقیماً با میزان تمرکز تجربیات توسعه حرفه ای بر محتوای موضوعی مرتبط است (بیرمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). «محتوای محور بودن» به معنای در نظر گرفتن دانش قبلی دانش آموزان مرتبط با محتوا و استراتژی هایی است که معلمان می توانند برای مشارکت فعال دانش آموزان در توسعه درک جدید استفاده کنند (کوهن و همکاران، ۲۰۰۲).
۲. مشارکت: «یادگیری معلم زمانی به احتمال زیاد زمانی اتفاق می افتد که معلمان با همتایان حرفه ای خود، چه در داخل و چه در خارج از مدرسه خود، تخصص بیشتری کسب کنند و مشارکت بیشتری با آنها داشته باشند.» (کینگ و نیومن، ۲۰۰۲، ص ۵۷۶). «فعالیت های توسعه حرفه ای که شامل مشارکت جمعی است - یعنی مشارکت معلمان از همان بخش، موضوع یا کلاس - احتمال بیشتری دارد که فرصت هایی را برای یادگیری فعال فراهم کند و احتمالاً با سایر تجربیات معلمان همخوانی دارد.» (بیرمن، ۲۰۰۰).
۳. بخشی از کار روزانه و مستمر: توسعه حرفه ای باید عمدتاً مبتنی بر مدرسه باشد و در کار روزانه معلمان گنجانده شود. چندین مطالعه نشان می دهد که توسعه حرفه ای باید مستمر باشد، نه دوره ای، و شامل پیگیری و حمایت برای یادگیری بیشتر باشد (انجمن نظارت و توسعه برنامه درسی، ۲۰۰۳).
۴. منسجم و یکپارچه: توسعه حرفه ای باید شامل تجربیاتی باشد که با اهداف معلمان سازگار باشد، مطابق با استانداردها، ارزیابی ها و سایر ابتکارات اصلاحی؛ و با بهترین شواهد تحقیقاتی موجود (گاسکی، ۲۰۰۳) اطلاع رسانی شده است.
۵. مبتنی بر پرس و جو: توسعه حرفه ای باید از طریق یادگیری فعال، تحقیق و تأمل مستمر را ارتقا دهد. "یادگیری فعال معلمان را تشویق می کند تا در بحث، برنامه ریزی و تمرین معنی دار به عنوان بخشی از فعالیت توسعه حرفه ای شرکت کنند" (بیرمن، ۲۰۰۰).
۶. معلم محور: توسعه حرفه ای باید به نیازها و علایق خود شناسایی شده معلمان پاسخ دهد تا از پیشرفت های فردی و سازمانی حمایت کند. رشد حرفه ای زمانی برای معلمان معنادارتر است که آنها مالکیت محتوا و فرایند آن را اعمال کنند (کینگ و نیومن، ۲۰۰۰).
۷. با اطلاع از عملکرد دانش آموز: تجزیه و تحلیل تأثیرات بر عملکرد دانش آموز باید به توسعه حرفه ای کمک کند.
۸. خودارزیابی: توسعه حرفه ای باید شامل رویه هایی برای خودارزیابی باشد تا معلمان را در تلاش های بهبود مستمرشان راهنمایی کند (گاسکی، ۲۰۰۳).
۹. مربیگری: با در نظر گرفتن کوچینگ به عنوان شکلی از ارائه بازخورد به معلمان در کلاس درس در مورد تمرین خودشان به عنوان وسیله ای برای تحریک خودتأملی استفاده می شود، مشخص شد که مربیگری به طور کلی توسط معلمان برای بهبود و ارتقای توسعه حرفه ای آنان مثبت تلقی می شود.

در سال های اخیر استفاده از کوچینگ در حوزه های مختلف برای تغییر در رفتار، عملکرد بهینه و سلامتی به کاررفته است نظریه یادگیری از مفاهیم اساسی در کوچینگ است؛ به ویژه نظریه یادگیری انتقالی؛ این نظریه بر جنبه هایی از یادگیری بزرگسالان و دانشی تمرکز دارد که از راه آگاهی از ارزش ها، پنداشت ها و انتظارات منجر به معناداری در زندگی می شود. همانند اغلب حرفه های خدماتی، کوچینگ نیز پایه های خود را از حوزه هایی چون روان شناسی، رشد انسان، فلسفه و آموزش گرفته است. در کوچینگ از راه پرسش های باز قوی، درمانگر کمک می کند تا مراجع از ارزش ها، پنداشت ها و انتظارات خود آگاه شده و با چگونگی انتخاب ها و مسائل خود آشنا گردد. کوچینگ از فنون شناختی رفتاری و راه حل ها برای کمک به رسیدن به اهداف در بزرگسالان استفاده می کند و بر تساوی در روابط تأکید دارد که در آن استقلال یادگیرنده و تصمیم گیری توسط او بازده نهایی کار است (گراهام، ۲۰۰۹).

۳- مبانی نظری:

۱. مربیگری (کوچینگ)

¹ Birman et al,2000

² Cohen et al,2002

³ King & Newmann, 2000

⁴ Graham,2009



مربیگری به عنوان "تمرین بین‌المللی سازمان" در نظر گرفته می‌شود که در آن کار مربی، بهبود عملکرد فردی است که در نهایت به نفع سازمان است. مربی کار خود را با تشویق کارآموزی انجام می‌دهد، او را با توسعه مهارت لازم برای کار، و در نهایت با ارزیابی عملکرد و بازخورد دادن، تسهیل می‌کند (کامینگز و ورلی، ۲۰۰۴). واژه مربیگری در ادبیات آموزشی کشورها سابقه دیرینه‌ای دارد، روش آموزش استادشگردی را شاید بتوان بدیهی‌ترین و ابتدایی‌ترین شیوه مربیگری در آموزش قلمداد نمود؟ موضوعی که در ایران به قرن‌ها پیش باز می‌گردد و نیاکان ما از این روش برای انتقال تجربه، فن و تخصص به نسل‌های بعد خود استفاده کرده‌اند؟ نگاه مختصری به فعالیت‌های جاری و کسب‌وکارهای مرسوم در قرون و اعصار گذشته کشور ما بیانگر این واقعیت است که خواسته یا ناخواسته الگوی مربیگری در فرهنگ و ادبیات مفهومی آموزش منابع انسانی در سطح خرد و کلان برای ما شناخته شده است؟ اما در ادبیات امروز آموزش، مربیگری فرایندی است آگاهانه و مبتنی بر مذاکرات حساب شده باهدف تسهیل شرایط محیطی برای رشد افراد و حصول پیشرفت مداوم و پایداری باشد (صفرزاده و همکاران، ۱۳۹۰).

کوچینگ تعاریف فراوانی دارد؛ اما آن را می‌توانیم در این عبارات خلاصه کنیم:

• کوچینگ کمک به افراد برای تغییر دادن آرزوها و حرکت در مسیر مطلوب است.

• کوچینگ حمایتی همیشگی از افراد است و به آنها کمک می‌کند به شخصیت ایدئال خود تبدیل شوند.

• کوچینگ خودآگاهی، قدرت تصمیم‌گیری و توان تحول را در افراد پرورش می‌دهد (سونگخواوان، ۲۰۰۹).

ماکرا و رهودا^۱ (۲۰۱۰) معتقدند مربیگری می‌تواند برای کمک به افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها برای رسیدگی به مسائل بغرنج و پیچیده و تحقق اهداف قابل توجه مفید باشد. فدراسیون بین‌المللی مربیگری، مربیگری را به عنوان روشی در همکاری با افراد در یک فرایند فکری و خلاق تعریف و افراد را به افزایش توانایی شخصی و حرفه‌ای خود ترغیب می‌کنند.

همچنین عوامل کلیدی شکل‌دهی و رابطه مربیگری از دیدگاه پروین و پالمرا^۲:

1- ارتباط و تعامل،

2- ویژگی‌ها و نگرش‌های مربی،

3- همکاری و مشارکت (عبدی و همکاران، ۱۳۹۷).

فدراسیون بین‌المللی مربی (ICF)، مربیگری را به عنوان همکاری با افراد در یک فرایند فکری و خلاق تعریف می‌کند که افراد را به افزایش دادن توانایی شخصی و حرفه‌ای خود ترغیب می‌کند. مربیگری فرد را به عنوان متخصصی در زندگی و کارش محترم می‌شمارد و بر این باور است که مشتری خلاق، مدیر و کاردان است (فدراسیون بین‌المللی مربیان، ۲۰۱۳).

مربیگری یک ابزار قدرتمند برای یادگیری و تغییر شخصی است. در هسته رویکرد مربیگری، تسهیل یادگیری با استفاده از شنود فعال و پرسشگری، ایجاد یک محیط چالشی مناسب و حمایتگری است. در مربیگری یک تغییر نقش از معلمی (استادی) به تسهیلگر یا کاتالیزور است. در این رویکرد مربی به صرف به دنبال آموزش به مربی نیست؛ بلکه هدف اصلی آن چگونگی یادگیری مربی است (دوین و همکاران، ۲۰۱۴).

بر خلاف آموزش سنتی، مربیگری یک فرایند ارتباطی دوطرفه است که یادگیرنده در قبال فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد بازخورد دریافت کرده و رفتارهای خود را اصلاح می‌نماید. در واقع این فرایند بازخورد - اصلاح تا زمانی که به نتیجه موردنظر برسند ادامه می‌یابد. این همان ارتباط دوطرفه بین شاگرد (مربی) و مربی است. در فرایند مربیگری، مربیان فعالان اصلی و حقیقی نیستند، بلکه این مربیان هستند که فعالان اصلی هستند. در مربیگری، مربی و مربی با کمک یکدیگر شکاف بین موقعیت فعلی و حالت مطلوب را شناسایی کرده و با یکدیگر برای دستیابی به دستاوردهای مطلوب تلاش می‌نمایند. در واقع در رابطه مربیگری، مربی از طریق به کارگیری رویکرد راه‌حل محور، پرسشگری مستقیم و شنود فعالانه به مربی در شناسایی شکاف بین موقعیت فعلی و حالت مطلوب و در دستیابی به دستاوردهای موردنظر کمک می‌کند (چمپاتس، ۲۰۰۶).

¹ Cummings and Worley, 2004

² Sungkhawan, 2009

³ Macrae & Rhoda

⁴ Parveen & Palmera

⁵ International Coach Federation, 2012

⁶ Devine et al, 2013

⁷ Champathes, 2006



سازمان ها برنامه های مربیگری را طبق الزامات سازماندهی می کنند. چنین برنامه های مربیگری با بهبود عملکرد مورد نیاز برای نیاز فردی و کارکنان مورد نیاز روانی و جسمی کارکنان و بازخورد لازم برای بهبود عملکرد همراه است. ممکن است در نظر گرفته شود که مربیگری به هدف منحصر به فرد است، اما در حقیقت، مربیگری نیز به افراد کمک می کند تا با چالش های فعلی مواجه شوند و به اندازه کافی شجاع باشند تا در آینده با آنها روبرو شوند (استنر، ۲۰۰۷).

۲. توسعه حرفه ای معلم

«توسعه حرفه ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش مهارت و نگرش حرفه ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند» (گاسکی، ۲۰۰۰).

توسعه حرفه ای با کیفیت بالا عنصری اصلی در هر طرح نوین برای ارتقای سطح تعلیم و تربیت است. حرفه ای شدن معلمان بر جنبه های فنی و حرفه ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه ای شدن فرایندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای است معلم حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش، محتوایی رشد کودک، سبک های یادگیری راهبردهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد (گاسکی، ۲۰۰۲).

کاستر و همکاران (۲۰۰۵) صلاحیت های حرفه ای معلمان را به پنج دسته اصلی تقسیم کرده اند که عبارت اند از: ۱) دانش تخصصی شامل: داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، و توسعه و به روز نگه داشتن آن ۲) ارتباطات شامل: برقراری ارتباط با دانش آموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت انجام وظایف، ۳) سازماندهی شامل: تعیین سیستم عملکرد دانش آموزان مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی؛ ۴) پداگوژی شامل: کمک به دانش آموزان و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی بر اساس نیاز دانش آموزان، مختلف طراحی فعالیت هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس ۵) صلاحیت رفتاری شامل: داشتن رویکرد دموکراتیک نگرش پیش، کنشی کجکاوی در مورد، تازه ها، صداقت و درستی (کریمی، ۱۳۸۷).

به دلیل اهمیت زیاد این موضوع پژوهش های متعددی در این زمینه انجام شده که به شرح زیر می باشد:

عباسیان و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی باهدف شناسایی مؤلفه ها و عناصر اثرگذار بر مربیگری فرایند کارورزی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان که با شناسایی مضامین و مقوله های مربیگری فرایند کارورزی دانشجو معلمان با روش تحلیل مضمون به کار گرفته شد، در نهایت ۱۳ مؤلفه اثرگذار در مربیگری فرایند کارورزی دانشجو معلمان شناسایی شد که عبارت اند از بالندگی حرفه ای کنشگران فرایند یاددهی - یادگیری انتخاب گیری تعاملات متأملانه، ساختار، انگیزاننده ها سازگاری و انطباقی، فرهنگ برنامه درسی تسهیلگری مدیریت و رهبری و تضمین کیفیت رسیدند.

غلامی، پورشافعی، شاه طالبی و حسین آبادی (۱۳۹۷)، دریافتند رشد حرفه ای معلمان، مهم ترین عامل اثربخشی هر سیستم آموزشی است. نتایج مطالعه نشان داد که رشد حرفه ای معلمان ۸۵ شاخص و مؤلفه پنج دانش، نگرش ارزش، مهارت، توانایی و های ویژگی شخصیتی داشت و مؤلفه های مذکور به طور معناداری با هم توانستند ۸۵/۱۹ درصد از رشد حرفه ای معلمان را تبیین نمایند. همچنین مؤلفه های ویژگی شخصیتی بیشترین و مؤلفه های مهارت کمترین تأثیر را بر رشد حرفه ای معلمان داشتند.

مهدی بیگی و همکاران، (۱۳۹۶)، در پژوهش خود باهدف بررسی نقش تعدیل گری فرهنگ مربیگری در رابطه بین مدیریت مسیر شغلی و جانشین پروری به این نتیجه رسیدند که مدیریت مسیر شغلی و فرهنگ مربیگری با جانشین پروری رابطه مستقیم و معنادار داشته و با حضور فرهنگ مربیگری در سازمان ها رابطه بین مدیریت مسیر شغلی و جانشین پروری تقویت می شود.

یافته های جمشیدی (۱۳۹۶)، حاکی از آن است که مربیگری در دوره کارورزی با نظارت، گفت و گو، نمایش و راهنمایی در عمل با رویکرد مشاوره، انتقاد، توصیف، نمایش، مسئله سازی پرسش، ارائه راه حل و بازنگری بر عمل انجام می گیرد.

شاه بدقلو و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان بررسی مزایا و معایب حاصل از به کارگیری مربیگری در فعالیت های آموزش و بهسازی منابع انسانی مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان رباط کریم، با بررسی ۷۱ نفر از مدیران مدارس رباط کریم به این نتیجه دست یافتند که به کارگیری مربیگری در مدارس مزایایی از قبیل بالا رفتن اثربخشی آموزش ها، بهبود تعاملات و ارتباطات سازمانی، پر شدن شکاف میان حوزه نظر و عمل آموزش های سازمانی، کاهش هزینه های آموزشی و تبدیل سازمان به سازمانی پویا و زنده را به ارمغان می آورد.

¹ Stener, 2007

² Koster



عباس نظریان (۱۳۹۰)، در پژوهشی تأثیر رفتارهای مربیگری بر کارایی کارآمدی مربیگری و پویایی تیمی را مورد بررسی قرار داده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که برخی از عناصر دوازده‌گانه مربیگری همچون تقویت، آموزش فنی اقتضایی اشتباه، و روابط عمومی و سازماندهی توان پیش‌بینی کارایی مربیگری و پویایی تیمی را دارند و هرچه بر میزان استفاده از این نوع الگوهای رفتاری افزوده می‌شود، بهبود بیشتری در میزان کارایی مربیگری و پویایی تیمی مشاهده می‌گردد. از طرف دیگر، به‌کارگیری الگوهای رفتاری منفی همچون تنبیه و آموزش فنی تنبیهی تأثیر منفی بر میزان کارآمدی مربی دارد.

هراستینسکی و استنبوم (۲۰۱۲)، عنوان می‌کنند که در مربیگری سخن از چگونگی یادگیری است، آنها مربیگری هم‌ترازان را به‌عنوان یک فن عمومی برای یادگیری معرفی می‌کنند و ایجاد رابطه حمایتی را در مربیگری مهم برمی‌شمارند.

بررسی‌های تورلینگ و همکاران (۲۰۱۲)، حکایت از همبستگی متقابل فرایند بازخورد در مدل مربیگری هم‌تراز دارد. کوکس و همکاران (۲۰۱۴)، تنوع در رویکرد مربیگری اشاره کرده‌اند که کیفیت سه عنصر مربیان آگاه و مراجعان بازتابی (فکور)، روابط همکارانه مربیگری و زمینه مربیگری از جمله عناصر کاربردی زمان و فضا، و همچنین، عوامل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی موجب تمایز آنها شده است.

نتایج پژوهش باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) نشان داده که توسعه حرفه‌ای معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آنها استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

اسپنسر (۲۰۱۱)، در پژوهشی پدیدارشناختی به بررسی مربیگری و انتقال آموزش پرداخته است. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که مربیگری از انتقال آموزش حمایت می‌کند؛ اما لزوماً نه به همان شیوه‌ای که در مدل‌های انتقال آموزش پیشنهاد شده است. تأثیرات هم‌افزایی از تلفیق آموزش و مربیگری به وجود می‌آید.

در مدارس دولتی ایالت آلبرمارل (ACPS) ویرجینیا، مربیگری آموزشی شکلی از پیشرفت حرفه‌ای و نشان دهنده نوعی از یادگیری است. مربیان مدارس آلبرمارل از طریق الگودهی مربی جدید (سال اول)، ملاقات متقابل دوماهه مربیان، جلسات گروهی «خوشه‌ای» هفتگی، فرصت‌های همکاری مربیگری، زمان‌بندی برای تعیین هدف/ بازخورد، و مشاهدات سه‌ماهه توسط سرمربی، حمایت می‌شود.

همچنین در عصر حاضر، آموزش و پرورش پیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خود راهبری و بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. توسعه حرفه‌ای نیازمند برنامه‌ریزی‌های اصولی، تغییر و تحول در جریان و فرایند آموزش، تغییر نگرش و باورها و فراهم کردن چارچوب مناسب برای توسعه حرفه‌ای است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۹).

بنابراین با توجه به مطالب گفته شده؛ لازمه توسعه حرفه‌ای معلمان این است که فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را افزایش دهند تا بتوانند موجبات بهبود یادگیری دانش‌آموزان را فراهم آورند (Gusky, 2000). به اعتقاد ریشتر، کانتر، کلوسمان، لندتک و بومرت (۲۰۱۱)، رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای ای را مداخله کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را در برگیرد (عرفانی و امینی مفرد، ۱۳۹۹).

۴- نتیجه گیری و پیشنهادات:

همان‌طور که بیان شد مربیگری روشی نوین و قابل توجه و منحصر به فرد برای افزایش توسعه‌های حرفه‌ای و توانمند کردن افراد است. این روش در سال‌های اخیر مورد توجه زیاد مدیران سازمان‌های مختلف قرار گرفته است که آموزش و پرورش هم از این قاعده مستثنی نیست. از آنجایی که معلمان عنصری کلیدی در تربیت نسل آینده کشور هستند باید برای افزایش صلاحیت‌های آنان همواره از روش‌های نوین استفاده کرد. مربیگری همان‌طور

¹ Hrastinski & stenbom

² Turling

³ Cox

⁴ Buczynski & Hansen

⁵ Spencer

⁶ Albemarle County Public Schools

⁷ Richter, Kunter, Klusmann, Lndtke & Baumert



که می‌تواند برای رشد حرفه و افزایش صلاحیت‌ها و شایستگی‌های کارمندان سازمان‌های دیگر مفید باشد برای معلمان هم مفید است. در زیر به کاربرد مربیگری و چگونگی استفاده از آن برای توسعه حرفه‌ای معلمان سازمان آموزش و پرورش اشاره می‌شود:

۱. مربیگری به هنگام: نتایج پژوهش اریکسون و همکاران (۱۹۹۳) نشان داد مربیگری به هنگام به عنوان یک رویکردی تکاملی و اقدامی آگاهانه و عمدی می‌تواند برای آموزش معلمان پیش از خدمت لحاظ شود که در آن معلمان پیش از خدمت متقاضی اقدامی هدفمند و شخصی‌سازی شده درباره نقاط ضعف خاص خود هستند مربیگری به هنگام دارای ویژگی‌های هر دو مربیگری و منتورینگ است که فضای مفهومی مشابه (مشترک) دارند.

۲. مربیگری برای آموزش معلمان: در اینجا تأکید می‌شود که الزاماتی مانند: ۱. تغییر استانداردهای برنامه درسی؛ ۲. تحولات سریع در روشهای تدریس ۳. کمبود زمان و انرژی برای خود بهسازی؛ ۴. برگزاری دوره‌های کم‌بهره نیازمند شکل مؤثر از حمایت است که این حمایت می‌تواند کمک‌های فشرده و متفاوتی را برای معلمان فراهم کند تا بتوانند شیوه‌های آموزشی مبتنی بر تحقیق را در تدریس خود ترکیب کنند. حوزه‌های تعالی‌بخش و مؤثر آموزش عبارت‌اند از مدیریت کلاس درس برنامه‌ریزی محتوا آموزش و ارزیابی، یادگیری فعالیت مربیگری مشارکت با مدیر مدرسه و با سایر معلمان.

۳. استفاده از مدل‌های مربیگری: مدل‌های مربیگری شامل: (GROW, ACIIVE, FUEL).

۴. استفاده از مربیگری همتا: آموزشی است که در آن همکاران با یکدیگر همکاری می‌کنند تا مربیان یکدیگر باشند و به عنوان مربی اقدامات آموزشی را بهبود بخشند (Stahl et al, 2018).

در نهایت پیشنهاد می‌شود:

۱. مدیران مدارس به‌خصوص در دوره ابتدایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان خود از روش مربیگری بیشتر استفاده نمایند.
۲. سازمان آموزش و پرورش در صورت امکان سمینارهایی برای آشنایی بیشتر معلمان و مدیران آموزشی با روش نوین مربیگری برگزار کنند.
۳. معلمان در روش مربیگری همتا بیشتر مشارکت داشته باشند تا در کنار هم به توسعه حرفه‌ای هرچه بیشتر دست یابند.
۴. انتخاب مربیان مناسب با توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای، اخلاقی و اجتماعی آنها و هماهنگی آنها با نیازها و انتظارات معلمان.
۵. تعیین اهداف و برنامه‌های مربیگری با مشارکت مربیان و معلمان و با توجه به استانداردها و معیارهای توسعه حرفه‌ای معلمان.
۶. ایجاد فضای اعتماد و همکاری بین مربیان و معلمان و احترام به حریم شخصی و حرفه‌ای آنها.
۷. انجام فعالیت‌های مربیگری با روش‌های متنوع و مؤثر مانند مشاهده و بازخورد، مشورت و راهنمایی، گفتگو و بحث، کارگاه و سمینار، مطالعه و تحقیق، پروژه و پژوهش، بازی و شبیه‌سازی و غیره.
۸. ارزیابی و ارتقای کیفیت فعالیت‌های مربیگری با استفاده از روش‌های کمی و کیفی و با در نظر گرفتن نظرات و پیشنهادات مربیان و معلمان و سایر ذی‌نفعان.

منابع

۱. جمشیدی توانا، اعظم. (۱۳۹۶). نقش مربی، تحلیلی مبتنی بر اسناد بالادستی و واکاوی تجارب دانشجو معلمان در کارورزی. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت‌معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
۲. حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۹۹). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. ویراست جدید. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۳. شاه بدافلو علی؛ قادری، نعمت‌الله؛ رضوی، حمیدرضا. (۱۳۹۴). بررسی مزایا و معایب حاصل از به کارگیری مربیگری در فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان رباط‌کریم، کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و سیستم‌های مالی.
۴. صفرزاده، حسین؛ احمدی شریف، محمود و ذاکری، علیرضا. (۱۳۹۰). اصول و مبانی مربیگری در سازمان‌های پیشرو. تهران، انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۵. طاهرپور کلانتری، مسعود؛ غلام پور، میثم. (۱۴۰۱). سنتز پژوهی مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه حرفه‌ای معلمان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۲(۲)، ۱۲۱-۱۰۳.



۶. عباسیان، حسین؛ آراسته، حمیدرضا؛ زین آبادی، حسن رضا و ابراهیمی، ایوب. (۱۳۹۸). شناسایی مولفه های اثر گذار در مربیگری فرایند کارورزی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکردی کیفی.
۷. عبدی، جواد؛ کاظمی، سعید، و احمدزاده قصاب، آزاده. (۱۳۹۷). کوچینگ (coaching)، کنفرانس بین المللی مطالعات بین رشته ای در مدیریت و مهندسی.
۸. عرفانی، نصراله، و امینی مفرد، مرضیه. (۱۳۹۹). بررسی راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی شهر لاجین. توسعه حرفه ای معلم، (۱۵)، ۵۷-۴۱.
۹. غلامی، نوقاب؛ پورشافعی، محمدحسین؛ شاه طالبی، هادی و حسین آبادی، بدری. (۱۳۹۷). بررسی مؤلفه های مؤثر بر رشد حرفه ای معلمان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۱۳(۲)، ۱۸۱-۱۶۸.
۱۰. کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۲(۴)، ۱۶۶-۱۵۱.
۱۱. مهدی بیگی، نجمه؛ یعقوبی، اسماعیل، و عبدالحسینی، سید مسلم. (۱۳۹۶). مدیریت مسیر شغلی و جانشین پروری: تبیین نقش تعدیل گری فرهنگ مربیگری. پژوهش های مدیریت عمومی، ۱۰(۳۸)، ۱۴۵-۱۷۰.
۱۲. نظریان، عباس. (۱۳۹۰). رفتارهای مربیگری بر کارایی (کارآمدی) مربیگری و پویایی تیمی. دوفصلنامه پژوهش در مدیریت.

13. Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
14. Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 599-607.
15. Champathes, M. R. (2006). Coaching for performance improvement: the "COACH" model. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 20(2), 17-18.
16. Cohen, D., Hill, H., & Kennedy, M. (2002). The Benefit to Professional Development. *American Educator*, 26(2), 22-25.
17. Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2014). Theoretical traditions and coaching genres: Mapping the territory. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 139-160.
18. Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389.
19. Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
20. 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: 16-23.
21. Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of staff development*, 15(4), 42-50.
22. Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP bulletin*, 87(637), 4-20.
23. Gusky, T.R.(2000). Evaluating professional development: Thusand Oaks. CA: Corwin Press.
24. Hrastinski; Stefan, stenbom; Stefan (2012), student - student on Line coaching: conceptualizing and emerging Learning activity, Internet and higher education, doi 10, 1016 iheduc.



25. King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals?. *Phi delta kappan*, 81(8), 576.
26. Macrae, Rhoda.(2010), Coaching and consolidating the practice of Newly Qualified social Workers: A Brief Literature Review. A Report prepared for Social Work Resources, South Lanark shire Council.
27. Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
28. Pentland W. (2012).Conversations for enablement. Using coaching skills in occupational therapy .*Occupational Therapy Now* .(14), 14-16.
29. Renard, L. (2005). *Executive Coaching for professional organizations*. Ph.D thesis, school of humanities, The American university of London.
30. Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
31. Seyed Javadin, S.R.; Hasan Gholipour, T.; Gholipour, A.; Hajikarimi, A.; Karimi Jafari, F. (2017). Designing Career Adaptability Model (Case study: Shazand Petrochemical Company). *Public Management Researches*, 10(36): 31-62. (In Persian)
32. Shad, I. (2008). *Influence of Organizational Work Environment on Transfer of Training in Banking Sector*. PhD thesis in Human Resource Development to Faculty of Advanced Integrated Studies and Research National University of Modern Languages, Islamabad.
33. Spencer, Linda. (2011). Coaching and training transfer: A phenomenological inquiry into combined training – coaching programmes, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Special Issue*. No. 5, pp.1-18.
34. Spencer, Linda. (2011). Coaching and training transfer: A phenomenological inquiry into combined training – coaching programmes, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Special Issue*. No. 5, pp.1-18.
35. Stahl, G., Kehrwald, B., & Sharplin, E. (2018). Real-time coaching and pre-service teacher education. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
36. Stener, Liselott .(2007), The relevance of coaching for front line receptionists in the hotel industry. Master thesis in Tourism and Hospitality Management. School of business, economics and law,Gutenberg university, 2007.
37. Sungkhawan Jatuporn. (2009) Renewal Coaching: Sustainable Change for Individuals and Organizations. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*. 14(4),76-3.