



**BRANDAFARIN JOURNAL OF MANAGEMENT**

**Volume No.: 3, Issue No.: 31, Oct 2022**

**P-ISSN: 2717-0683 , E-ISSN: 2783-3801**

---

## **How can coaching make a positive impact within educational settings?**

**Marziyeh Pour Peighambar**

**Post DBA graduate of Tarjoman Oloom Higher Education Institute**

### **Abstract**

There is growing acceptance that large-scale educational reform is needed to meet the challenges of the 21st century. The contribution that coaching can make in these settings has been the focus of recent discussions and research. Much of the research comes from the UK, USA and Australia, and these will be reviewed to provide an overview of some of the approaches that have been used. A systematic literature search has been done using the keywords “coaching” and “education”, followed by a manual search based on references. Articles, books and reports were read in order to extract the most relevant and the most interesting studies. There is an emerging evidence-base that coaching is a powerful tool to support learning and development for students, teachers, school leaders and their educational establishments. A variety of coaching approaches have been used successfully. These approaches are outlined: behavioral coaching, solution-focused coaching, cognitive and cognitive-behavioral coaching, instructional coaching, executive coaching, peer coaching, and positive organizational leadership. The coaching approaches are also reviewed based on their focus on the three main educational actors: students, teachers, and school leaders. The contributions made by positive psychology for creating learning cultures within schools are also reviewed. All coaching approaches can provide valuable contributions, but ultimately school improvement will fail if coaching remains on an individual level. Therefore, systems of collective and collaborative learning are necessary to generate a collective learning culture.

**Keywords:** coaching, education, teachers, students.

# چگونه مربیگری می تواند تاثیر مثبتی در محیط های آموزشی بگذارد؟

مرضیه پوریغمبر

دانش آموخته Post DBA موسسه آموزش عالی ترجمان علوم

## چکیده

این موضوع که اصلاحات آموزشی در مقیاس بزرگ برای رویارویی با چالش های قرن بیست و یکم مورد نیاز می باشد به طور فزاینده ای مورد پذیرش قرار گرفته است. نقش مربیگری در این اصلاحات آموزشی، تمرکز بحث ها و تحقیقات اخیر بوده است. تحقیقات بسیاری در بریتانیا، ایالات متحده آمریکا و استرالیا انجام شده است، که این تحقیقات برای ارائه یک نمای کلی از برخی از رویکردهای مورد استفاده، بررسی خواهند شد. یک جستجوی سیستماتیک متون با استفاده از کلیدواژه های «مربیگری» و «آموزش» انجام شده و به دنبال آن جستجوی دستی بر اساس منابع انجام شد. مقالات، کتاب ها و گزارش ها به منظور استخراج مرتبط ترین و جالب ترین مطالعات بررسی شدند. مجموعه ای از شواهد وجود دارد که نشان می دهد مربیگری ابزار قدرتمندی برای حمایت از یادگیری و توسعه برای دانش آموزان، معلمان، رهبران مدارس و مؤسسات آموزشی می باشد. انواع رویکردهای مربیگری با موفقیت استفاده شده است. این رویکردها به شرح زیر است: مربیگری رفتاری، مربیگری راه حل محور، مربیگری شناختی و شناختی-رفتاری، مربیگری آموزشی، مربیگری اجرایی، مربیگری همتا، و رهبری مثبت سازمانی. رویکردهای مربیگری نیز بر اساس تمرکز آنها بر سه بازیگر اصلی آموزشی: دانش آموزان، معلمان و رهبران مدرسه بررسی می شوند. نقش روانشناسی مثبت برای ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس نیز بررسی شده است. همه رویکردهای مربیگری می توانند نقش مهمی داشته باشند، اما در نهایت اگر مربیگری در سطح فردی باقی بماند، پیشرفت مدرسه شکست خواهد خورد. بنابراین، سیستم های یادگیری جمعی و مشارکتی برای ایجاد فرهنگ یادگیری جمعی ضروری است.

واژه های کلیدی: مربیگری، آموزش، معلمان، دانش آموزان.

## 1. پیش زمینه و هدف مطالعه

یک مقبولیت روزافزون در سطح بین المللی وجود دارد که نشان می دهد اصلاحات آموزشی وسیعی برای روبرو شدن با چالش های قرن 21 ام مورد نیاز است. مؤسسات آموزشی باید برای افراد جوان، مهارت ها و توانمندی هایی را فراهم سازند تا بتوانند در این دنیایی که خیلی سریع تغییر می کند، موفق بشوند و پیشرفت کنند. از طرفی مدل انتقال رایج آموزش، مورد سؤال قرار گرفته که در واقع همان تمرکزها و نتایج آموزش است. درحالی که پیشرفت آکادمیک باید به عنوان یک عامل مهم آموزش باقی بماند، به یک رویکرد کلی تری نسبت به آموزش نیاز داریم (سلیگمن، 2004؛ کهن، 2006؛ هوایت، 2011). همانطوری که مربی گری " یک روش چندجانبه کلی برای آموزش و تغییر است " (اسکیفینگتن و زئوس، 2003، صفحه 30)، یک نقش مهم دیگری را در تحصیلات دارد. نمونه ای از این مورد برای مثال در مدرسه؛ پیشرفت حرفه ای عوامل مهم در سیستم آموزشی و خلق فرهنگ های یادگیری است.

درحالیکه مدارس و دانشگاه ها تنها ارگان های اجتماعی مسئول آموزش نیستند؛ ولی این مقاله بر روی این ارگان ها و سهمی که مربی گری می تواند در این محیط ها داشته باشد، تمرکز می کند. بیشتر این تحقیق ها از بریتانیا، ایالات متحده آمریکا و استرالیا می آیند و به فراهم سازی بررسی اجمالی بعضی از رویکردهایی که مورد استفاده قرار گرفتند، برمی گردند. یک جستجوی پیشینه تحقیقی نظام مندی که انجام شده است از کلمات کلیدی "مربی گری" و "تحصیلات" استفاده می کند و در پی آن، جستجوی دستی براساس منابع را به دنبال دارد. مقالات، کتاب ها، گزارش ها برای استخراج بیشترین مطالعات مرتبط و جالب خوانده شده اند.

## 2. بررسی انتقادی رویکردهای مربی گری

مربی گری یک ابزار قدرتمند برای تغییرات و یادگیری شخصی می باشد. هسته رویکرد مربی گری، تسهیل سازی یادگیری با بهره گیری از گوش دادن فعال و بازپرسی و فراهم سازی چالش ها و حمایت های مناسب است. تاکنون در چیدمان آموزشی یک تغییری در نقش معلم از مربی به تسهیل کننده (گریفیتس، 2005) وجود داشته که از روش سقراطی مربی گری استفاده می کند. در این روش، معلم ها به دانش آموزان کمک می کنند تا "به جای آموزش دادن به آنها، دانش آموزان یاد بگیرند" (ویتمر، 2002). اهداف مربی گری این است که از پیشرفت دانش آموزان، معلم ها، رهبران مدارس و مؤسسات آموزشی که بخشی از آن ها هستند، حمایت کند.

چند رویکرد مربی گری به صورت موفقیت آمیزی، مورد استفاده قرار گرفته اند. با وجود اینکه این رویکردها به صورت جداگانه در قسمت بعدی، لیست بندی شده اند ولی غالباً برای به کارگیری یک روش ترکیبی، با یکدیگر تلفیق شده اند.

### 2.1. مربی گری رفتاری

رویکردهای رفتاری، مبتنی بر تمرکز کردن بر روی اهداف و جهت گیری به سمت عمل هستند و مدل هایی که مشکلات را حل می کنند مثل مدل رشد یا گرو (GROW) (الکساندر و رنشا، 2005) و مدل فرا رشد یا (TGROW) (دانی، 2003)، به صورت گسترده در چیدمان آموزشی، قابل استفاده هستند و به بیانی یک رویکرد مربی گری می باشند که توسط قسمت بخش آموزش انگلستان، حمایت شده اند (کرسی و پترسون، 2005). مربی گری رفتاری برای آموزش و یادگیری، آسان است؛ بنابراین دانش آموزان (پسمر و براون 2009)، معلمان (کمپبل و گاردنر، 2005؛ گرین و بقیه همکاران، 2007) و رهبران مدارس (سیمکینز و بقیه همکاران، 2006) می توانند از آن استفاده کنند. شواهدی وجود دارد که نشان می دهد مربی گری رفتاری (گرت، 2001) برای دانش آموزان مدرسه به منظور کاهش سطح استرس امتحان و افزایش عملکرد تست و برای دانشجویان مقطع لیسانس به هدف مدیریت استرس (شرت، کینمن و بیکر، 2010) کاربرد است. رویکرد رفتاری به دلیل عدم توجه کافی به عوامل عاطفی-شناختی، موضوعات ناخداگاه و عوامل نظام مندی که بر روی یادگیری اثر می گذارد، مورد نقد و انتقاد قرار گرفته است. بسیاری از نویسندگان (گرت، 2001؛ پسمر، 2006، پالمر و سزیمانسکا، 2007)، از یک روش ترکیبی پشتیبانی می کنند که شامل رویکردهای شناختی و شناختی-رفتاری است. در این رویکردها، یادگیری اغلب اوقات به دلیل باورهای غیرمفید و خطاهای فکری، غیرقابل دسترس می باشد. اینگونه رویکردها، بیشتر پیچیده هستند و به آموزش بسیار گسترده ای نیاز دارند که به همین دلیل ممکن است برای همه عملگرها در سیستم آموزشی، قابل دسترس نباشند.

## 2.2. مربی‌گری راه حل محور

مربی‌گری راه حل محور به راحتی قابل یادگیری است و در سیستم آموزشی، همه عملگرها می‌توانند از آن به صورت گسترده استفاده کنند. این مربی‌گری به صورت موفقیت آمیزی در رویکردهای ترکیبی به منظور توسعه مهارت‌های زندگی، استفاده شده است. ضمن اینکه این مدل از مربی‌گری، به مربی‌ها این قدرت را می‌دهد تا برای توسعه و پیشرفت راه حل‌های مشکلات، از منابع خودشان بهره بگیرند. مربی‌گری راه حل محور در زمانی که مشکلات پیچیده می‌شوند، به دلیل ماهیت بسیار ساده‌ای که دارند؛ مورد نقد و انتقاد قرار می‌گیرند. این نقد و انتقاد حتی ممکن است در زمانی که مشکلات مهم مطرح نمی‌شوند، به وجود بیاید و به همین دلیل، یادگیری طولانی مدت و تغییر پایدار رخ نمی‌دهد. گرچه این مربی‌گری با بقیه رویکردها تلفیق می‌شود ولی برای پیشرفت مهارت‌های حل مشکلات دانش آموزان، مهارت‌های سازگاری، انعطاف پذیری، مهارت‌های خوب بودن؛ مهارت‌های مطالعه‌ای و دستیابی به اهداف یادگیری در کنار کاهش سطح افسردگی مناسب می‌باشد (کمپیل و گاردنر، 2005؛ گرین و بقیه همکاران، 2007).

## 2.3. مربی‌گری شناختی و شناختی-رفتاری

رویکردهای شناختی-رفتاری که تمرکزشان بر روی عواطف و رفتار است، به پیوندها و عللی نگاه می‌کند که منجر به ایجاد انعطاف پذیری روانی، بهبود عملکرد، افزایش خوب بودن و کاهش سطح استرس می‌شود (پالمر و سزیمانسکا، 2007). مربی‌گری شناختی که بر روی بازاندیشی، خودتحلیلی و خودارزیابی تمرکز می‌کند، برای کمک کردن به معلم‌ها قابل استفاده می‌باشد تا معلمان، تفکرات خودشان را در پس شیوه‌های تدریس‌شان، امتحان کنند (کاستا، 1992؛ کاستا و گرمستن، 2004).

## 2.4. مربی‌گری آموزشی

مربی‌گری آموزشی، یک رویکرد تخصصی و محتوا محور است که برای حمایت کردن از پیشرفت حرفه‌ای معلمان و نتایج دانش آموزان سطح بالا، مفید می‌باشد (کرن و نایت، 2009؛ جیس و شاورز، 1987؛ نایت، 2009، وگت و رگالا، 2009). مربی‌گری آموزشی و ابتکارات مربوط به آن براساس این مدل در ایالات متحده آمریکا، استفاده شده‌اند. برای مثال، مسیرهایی تا موفقیت (نایت، نیمه سال اول 2004)، پروژه PAHSCI (براون، 2006)، گذرنامه تا موفقیت (نایت، نیمه سال دوم 2007)، سوادآموزی به صورت مشارکتی (ربرا، 2012)؛ نتایج امیدوارکننده‌ای را برای پیشرفت معلم و در نهایت موفقیت دانش آموز ارائه می‌دهند. مثال‌های گفته شده، اثرگذار هستند ولی به دلیل اینکه این موارد به سهامداران چندگانه متکی می‌باشند مثل دولت ملی و محلی، فرهنگ مدرسه، مدیران و پذیرش معلم برای مطمئن شدن از اثرگذاری‌شان؛ اجراسازی پیچیده‌ای دارند. معلمان به آموزش گسترده (تقریباً حدود یک سال)، پیشرفت مستمر و مداوم و برنامه‌هایی که برای اجراسازی هزینه بر هستند، نیاز دارند (فولان و نایت، 2011، ربرا 2012).

## 2.5. مربی‌گری اجرایی

مربی‌گری اجرایی یا مربی‌گری برای رهبری آموزشی در کل سراسر جهان، قابل استفاده است. این مربی‌گری؛ از نماینده معلمان، مدیران و تغییر معلمان به سمت نقش‌های مدیریتی مثل مداخلات مستقل یا ترکیب شدن با برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای مداوم گسترده تر (CPD) حمایت می‌کند (لیتوود، جانتزی، 2006؛ سیمکینز، کلدول، کیلا، فینلایسن و مرگان، 2006؛ بوش، کیگوندو و مورسی، 2011).

## 2.6. مربی‌گری متناظر

مربی‌گری متناظر در چیدمان آموزشی نیز وجود دارد و دو شکل گسترده را به کار می‌برد. مربی‌گری متناظر دو سوپه بین معلمان دو نفره و رویکرد مربی‌گری آموزشی (نایت، نیمه سال اول 2004، کوال و ستینر، 2007) که در بالا ذکر شد، از معلمان برای اجراسازی شیوه‌های آموزشی که مبتنی بر تحقیق هستند، حمایت می‌کنند. این ارتباطات مربی‌گری توسط ارتباط یکسان که شامل مدل سازی، مشاهده، بازخورد، گفتگوی انعکاسی و تمرین کلاسی است، مشخص می‌شوند.

## 2.7. پژوهش سازمانی مثبت‌گرا

روانشناسی مثبت‌گرا و به خصوص، پژوهش سازمانی مثبت‌گرا (کمرن، دوتن و کوبین، 2003)، رویکردهایی از مربی‌گری را نشان می‌دهد که هدف‌اش، حمایت از تغییر در سطح فردی، گروهی و سازمانی مثل بررسی پژوهش قدرشناسانه (کوپریدر

و سریواسترا، 1990)، مربی‌گری قدرشناسانه (لويس، پسمر و کنتز، 2008) و مربی‌گری براساس قوت‌ها (مدن، گرین و گرن، 2011) می‌باشد. تمرکز این مدل از مربی‌گری بر روی دیدگاه کلی تری از ایجاد تحصیلات براساس نقاط قوت یک نفر یا یک سیستم و توسعه مهارت‌هایی است که فراتر از موضوعات آکادمیک سنتی برای بهتر بودن می‌باشد. در واقع بهتر بودن "هم‌افزایی با یادگیری بهتر" می‌باشد (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکینز، 2009) که منجر به ایجاد چرخه یادگیری مؤثر می‌شود. پروژه‌هایی مثل پروژه مدرسه دستور زبان جیلانگ (GCS) در استرالیا و برنامه انعطاف‌پذیری پنسیلوانیا (PRP) در ایالات متحده آمریکا، نتایج بسیار خوبی را ارائه می‌دهند. این پروژه و برنامه‌ها، ابتکارات مهمی به همراه سهامداران چندگانه هستند که برای اجراسازی، هزینه زیادی دارند و پیچیده می‌باشند.

همانطوری که در بالا اشاره کردیم، رویکردهای گوناگونی از مربی‌گری در چیدمان آموزشی، قابل استفاده هستند و یک صنعت نو ظهور پیشرفته‌ای که مبتنی بر شواهد است، وجود دارد. این صنعت نشان می‌دهد که مربی‌گری، با ارزش می‌باشد. به صورت کلی، دو نسخه گسترده‌ای از این رویکردها وجود دارند. اولین مورد، رویکرد مربی‌گری به صورت سنتی می‌باشد که نیاز نیست مربی، دانش تخصصی راجع به شیوه‌های تدریس و مشخصات چیدمان آموزشی داشته باشد ولی رویکرد دوم از لحاظ محتوا، ماده آموزشی و رهبری برای یادگیری، خیلی تخصصی می‌باشد. هر دو رویکرد، مشارکت‌های باارزشی را دارند که منجر به ایجاد چیدمان آموزشی می‌شوند.

### 3. کاربرد رویکردهای مربی‌گری برای عملگرهای آموزشی اصلی

#### 3.1. مربی‌گری برای معلمان

تمرین‌های معلمان در کلاس، مهم‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان می‌باشد (نایت، 2009؛ بوش، 2009). پس تمرکز بر حمایت از پیشرفت حرفه‌ای معلم‌ها، بیشترین تأثیر را بر روی نتایج دانش‌آموزان می‌گذارد. تحقیقات نشان می‌دهند که مربی‌گری، یک استراتژی مؤثر برای پیشرفت مستمر معلمان است (برای مثال، کنتز و نایت، 2009؛ جیس و شاورز، 1987؛ نایت، 2009).

مربی‌گری متناظر یا راهبری پرورشی، یک روش قوی برای انتقال یادگیری در پیشرفت حرفه‌ای معلمان می‌باشد (شاور و جیس، 1987). طبق گفته کردینگلی (2005) "همکاری با همکاران برای حفظ کردن تعهد در جهت یادگیری و ربط دادن رویکردهای جدید به اقدامات روزانه و جستجوی تجربه متخصص برای افزایش مهارت‌ها و دانش و مدل‌سازی یک اقدام خوب"، مربی‌گری رو به پیشرفت برای معلمان به حمایت متناظر و تخصصی نیاز دارد.

چارچوب ملیتی در بریتانیا؛ منابعی را برای راهبری پرورشی، مربی‌گری تخصصی و مربی‌گری مشارکتی به عنوان راه‌هایی ایجاد می‌کند. مربی‌گری مشارکتی معمولاً شامل معلم‌های دوتایی یا سه‌تایی می‌شود که این افراد برای اشتراک‌گذاری تجربیات و تمرین‌ها، بازتاب، حمایت کردن، بازخورد و تشویق در کنار یکدیگر می‌آیند. این تمرین به علم‌نهادینه شده و تجربیات اجازه می‌دهد تا به اشتراک گذاشته شوند. همانطوری که گفتگو به صورت خود به خودی منجر به پیشرفت مؤثر نمی‌شود، تجربه کردن فعال در تمرین کلاسی نیز یک ماده حیاتی برای ایجاد فرهنگ‌های یادگیری به هدف حمایت از ریسک‌پذیری و ابتکارات می‌باشد. مربی‌گری تخصصی، این جوانب را تقویت و از پیشرفت شایستگی‌های آموزش خاص و استراتژی‌ها و اجراسازی آن‌ها در کلاس، حمایت می‌کند.

مربی‌گری آموزشی بر روی فراهم‌سازی یک چارچوب کامل برای برتری سطح آموزشی در چهار حوزه که مدیریت کلاس، برنامه‌ریزی محتوا، آموزش و ارزیابی به منظور یادگیری است، تمرکز می‌کند (نایت، 2009). مربی‌گری آموزشی به سمت معلمان تک‌نفره در کلاس‌شان معطوف می‌شود و بر روی روش‌های معلمان، تأثیر مثبتی می‌گذارد که منجر به افزایش انتقال مهارت، اجراسازی استراتژی‌های جدید در کلاس، افزایش حس کارآمدی معلم و در نهایت پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود. در سوئیس، معلمان آموزش علوم که مربی‌گری محتوا محور شخصی‌سازی شده‌ای را در کلاس‌شان دریافت می‌کنند؛ صلاحیت تدریس تطبیقی خودشان را با توجه به برنامه‌ریزی افزایش می‌دهند و ثابت شده است که دانش‌آموزان‌شان در مقایسه با گروه کنترل، نتایج یادگیری بهتری را دارند (وگت و رگالا، 2009). از مثال‌های انتخاب شده؛ مربی‌گری آموزشی و رویکردهای مبتنی بر محتوا برای رشد معلم به نتیجه می‌رسند و با فراهم شدن شرایط خاص، بیشترین موفقیت را دارند. نمونه‌ای از این شرایط خاص، هنگامی است که برابری شراکت و یادگیری متقابل بین مربی و افراد در حال یادگیری وجود داشته باشد؛ یادگیری و پیشرفت، حمایت و توسط رهبران مدارس هدایت شود، معلمان به صورت داوطلبانه کارشان را انجام بدهند، زمان کافی برای فعالیت‌ها داشته باشند، فضای بازتابی و گفتگوی با کیفیت وجود داشته باشد، مربی‌گری با سیستم مدارس همسو باشد و به نیازهای زمان واقعی و تمرین‌های معلمان در کلاس‌شان، مربوط شود.

مربی گری متناظر، مربی گری خبره و دو سویه؛ یک راه مؤثر برای معلمان پیش خدمت می باشد (لو، 2010) و منجر به پیشرفت مهارت های آموزشی می شود (هسبروک، 1997؛ مالت و بقیه همکاران، 1999؛ بمن و ام سی کرمیک، 2000). ضمن اینکه این مدل از مربی گری، معلمان را قادر می سازد تا به جای تکنیک ها برای مدیریت کلاس؛ بر روی یادگیری دانش آموزان تمرکز کنند (جنکینز و بقیه همکاران، 2002) تا نتایج یادگیری دانش آموزان بهتر شود (مالت، مابدی و هارپر، 1999). در نهایت معلم ها حرفه ای تر عمل می کنند (هسبروک، 1997) و مسئولیت پذیری و تعهد آن ها نیز بیشتر می شود (اُونز، 2004).

### 3.2. مربی گری برای رهبران مدارس

فشارهای مسئولیت پذیری بر روی رهبران مدارس در بسیاری از کشورها، افزایش پیدا کرده است. انتظارات دولت، جوامع محلی، پدر و مادرها و فضای عمومی گسترده تری در موقعیت های آموزشی، به پیچیدگی رهبری می افزایند. طبق گفته فولان (2002) " تنها مدیرانی که برای مدیریت کردن یک محیط پیچیده و به سرعت در حال تغییر آماده هستند، می توانند اصلاحاتی را به وجود بیاورند که منجر به پیشرفت پایداری در موفقیت دانش آموزان می شوند". رهبری آموزشی، ویژگی های خاص خود را دارد و مانند پیشرفت حرفه ای معلمان، مربی گری برای رهبران مدارس به طور مشابه به رویکردهای مربی گری مشارکتی و تخصصی پیشرفته نیاز دارد (دونکن و استک، 2010).

شواهد جدیدی وجود دارد که رهبری با کیفیت بالا، یک تفاوت خاصی را برای پیشرفت مدرسه و نتایج یادگیری دانش آموزان (لیتوود، دی، سامونز، هریس و هاپکینز، 2006؛ بوش، 2009) به وجود می آورد. وقتی که آموزش کلاس بر روی یادگیری دانش آموزان تأثیر به سزایی می گذارد، رهبری مدرسه؛ دومین عامل مهم در یادگیری دانش آموزان می باشد. طبق گفته هیل (2005) " پیشرفت توانایی رهبری در مؤسساتی که یادگیری سطح بالایی دارند، به سرعت به یک امر غیر استراتژیک تبدیل می شود". گرچه، شواهد زیادی برای مؤثر بودن مربی گری مربوط به رهبری های تحصیلی سطح بالا وجود ندارد ولی برنامه های مربی گری به هدف مفید واقع شدن، پیدا شده اند (ویلکس و تلفیر، 2008).

غالباً رهبران در مدارس و تحصیلات بالا، معلمان یا مدرسه هایی هستند که نقش های رهبری را به عهده گرفته اند. این انتقال نقش به آماده سازی و پیشرفت نیاز دارد (بوش، 2006). در انگلستان، کالج ملی برای رهبری مدرسه (NCSL) در سال 2000 به هدف هدایت کردن تمرکز ملی به منظور افزایش توسعه رهبری در مدارس ایجاد شد. مربی گری با بسیاری از برنامه های رهبری ملی ترکیب شده که نمونه ای از این مربی گری ها، پیشرو از میانه (LftM) و صلاحیت حرفه ای ملی برای سرپرستی (NPQH) (سیمکینز و بقیه همکاران، 2006) هستند.

برای توسعه رهبری آموزشی تخصصی تر، منطقه اوکلند یک بخش مربی گری رهبری و تیم مربی گری رهبری دگرگون کننده ای را که تشکیل شده از معلمان سابق به همراه مربی گری یا تجربه مدیریت است، ایجاد کرده تا از رهبران مدارس در پیشرفت خودشان و توسعه مدرس حمایت کند (آگیلار، گلدوسر و تنک-کرستریال 2011). در مدارسی که تحت حمایت و پشتیبانی قرار گرفته اند، شاخص عملکرد آکادمیکی توسط میانگین 74 امتیاز سالانه افزایش پیدا کرده که میانگین رشد در اوکلند در سال 2009 تا حدود 2010، 26 امتیاز بوده و منجر به کاهش چشمگیر جابجایی معلمان مفید و مؤثر و در نهایت کاهش جابجایی مدیران شده است.

مربی گری برای رهبران مدارس، حیاتی است و نه تنها باعث گسترش ظرفیت رهبری تک نفره می شود بلکه به همان اندازه به عنوان رهبر سیستم، مهم می باشد. رهبران آموزشی مؤثر، محیط هایی را ایجاد می کنند که میزان ظرفیت پیشرفت را پرورش می دهند و یادگیری مستمر مداوم را تقویت می بخشند. رهبری مدرسه، تأثیر مهمی بر روی این احتمال که معلمان ممکن است تمرین های کلاس را تغییر بدهند، می گذارد و رهبرانی که با معلمان کار می کنند، می توانند بر روی تمرین های آموزشی خودشان که به نوبه خود منجر به افزایش یادگیری دانش آموزان می شود، تأثیر بگذارند (سوپوویتز، سیرینیدز و می، 2010).

### 3.3. مربی گری برای دانش آموزان

مربی گری توسط مربیان، معلمان، مشاوران دانش آموزان و همچنین توسط دانش آموزهایی که کار مربی گری را انجام می دهند و در نهایت نتیجه های امیدوارکننده ای برای آن ها دارد، با موفقیت اعمال شده است.

پروژه سندول (Sandwell) در بریتانیا (پسمر و براون، 2009) از مدل متمرکز بر هدف رفتاری در طول سه سال با 18 مدرسه و 500 نفر دانش آموز 15 و 16 ساله استفاده کرده است. مربی های آکادمیک از بین مجموعه ای از تازه فارغ التحصیلان واجد شرایط و علاقه مند به آموزش استخدام شده اند اما صلاحیت تدریس ندارند و در زمینه مهارت های مربی گری، حل کردن مسئله، یادگیری و رفتار گروهی، آموزش دیده اند. نتایج برای دانش آموزهای شرکت کننده، با افزایش امید و پیشرفت عملکرد امتحانی همراه بوده است. به علاوه؛ عملکرد سندول، مافوق روندهای محلی و ملی توسعه پیدا کرده است. در استرالیا، مربی گری زندگی رفتاری و شناختی برای دانش آموزان سال آخر دبیرستان (کمپبل و گاردنر، 2005؛ گرین و بقیه همکاران، 2007) در وهله اول به دست مشاوران مدرسه و بعد معلمان آموزش دیده در تکنیک های مربی گری ارائه شده است. مربی گری، ویژگی هایی مثل توسعه مهارت های سازگاری دانش آموزان، انعطاف پذیری، افزایش خوب بودن، ویژگی سرسختی-شناختی، امیدواری، کاهش سطح افسردگی، توسعه مهارت های مطالعه ای و هدف های یادگیری شخصی که منجر به بهتر شدن عملکرد می شود را فعال می کند.

مربی گری زندگی توسط دانش آموزان هم سن و سال نشان داده که پتانسیل پیشرفت مهارت ها و رشد فردی دانش آموزان حتمی است. ضمن اینکه این مدل از مربی گری، به دانش آموزان کمک می کند تا استرس خودشان را مدیریت کنند. مثلاً دانش آموزانی که در دبیرستان و دانشگاه هستند، استرس زیادی دارند (گرین و بقیه همکاران، 2007؛ روسیس و ولز، 2008). مربی گری برای کمک کردن به مدیریت کردن استرس مهم می باشد همانطوری که بر روی عملکرد آکادمیک و تحصیلی دانش آموزان تأثیر می گذارد. مربی گری متناظر دانشجویان سال سوم رشته کارشناسی روانشناسی (شرت و بقیه همکاران، 2010) نشان داده است که به مدیریت کردن زمان های استرس، کمک می کند و یک روش کاربردی و کم هزینه است. شواهد همچنین نشان داده اند که برای مربی گری متناظر و افراد در حال یادگیری از نظر پیشرفت مهارت های عاطفی اجتماعی و بهتر شدن مهارت های بین فردی، فوایدی وجود دارد (لیدیشوسکی، 2006؛ لسکه، 2006؛ اسپاتن و هنسن، 2009). تلاش هایی برای توسعه مهارت های مربی گری متناظر در مدارس دبستان بچه ها ایجاد شده است (بریگس و ون نیووربرگ، 2010) که راه های امیدوار کننده ای برای تحقیقات آینده می باشند.

روانشناسی مثبت، مشارکت باارزشی برای ایجاد چیدمان آموزشی دارد (سلیگمن و سیکسزنتمیهایلی، 2000). تمرکز این رشته بر روی تشخیص و پرورش دادن چیزهایی است که برای دانش آموزان ارزش دارند و در آنها خوب هستند. در این حالت دانش آموزان راه هایی را برای بهینه سازی نقاط قوت شان پیدا می کنند و به جایگاه هایی می رسند که بتوانند با نقاط قوت خودشان در آنجا زندگی کنند. در نهایت برای دانش آموزان، مهارت های زندگی فراهم می شود تا در زندگی شان، موفق باشند. مربی گری مبتنی بر شواهد به عنوان روشی استفاده می شود که تحقیقات روانشناسی مثبت را به کار می گیرد و باعث بهتر و تسهیل شدن رسیدن به هدف می شود و در آخر، تغییرات مثبت هدفمندی را ایجاد می کند. مربی گری نقاط قوت مبتنی بر شواهد که برای دانش آموزهای پسر در مقطع ابتدایی استفاده شده است، با بهره گیری از نظرسنجی "ارزش های جوان ها در عمل" برای ویژگی های قوت شخصیت این افراد، سطح های مشارکت و امید را توسط گزارش خودی افزایش داده است (مدن و بقیه همکاران، 2011). مداخله های روانشناسی مثبت در مقیاس وسیع تر مثل پروژه مدرسه دستور زبان جیلانگ (GCS) در استرالیا و برنامه انعطاف پذیری پنسیلوانیا (PRP) در ایالات متحده آمریکا، نمونه هایی هستند که نشان می دهند، استفاده از روش مربی گری، چگونه باعث یادگیری پیشرفته و خوب بودن در کل سیستم آموزشی می شود (سلیگمن و بقیه همکاران، 2009).

#### 4. نتیجه گیری: سیستم های یادگیری جمعی و مشارکتی

فولان و نایت (2011) ادعا کرده اند که پیشرفت مدرسه با شکست مواجه می شود اگر مربی گری بر روی سطح فردی باقی بماند. آنها از مربیان خواستند تا رهبران سیستم و عوامل تغییر باشند. مداخلات مربی گری تک به تک برای رهبران آموزشی، کادر آموزشی و دانش آموزان می تواند شروع شود تا در چیدمان آموزشی از یک دیدگاه سیستمی، فرهنگ های مربی گری را القا کند. تغییر در یک قسمتی از سیستم باعث ایجاد تغییر در بخش دیگر آن می شود (سریوسترا و کوپریدر، 1990). یک فرهنگ برای یادگیری زمانی رخ می دهد که عناصر مربوط به مربی گری تک به تک مفید و مؤثر به اقدامات مؤسسه آموزش انتقال پیدا کنند.

ایجاد فرهنگ های یادگیری شامل ایجاد درک جمعی و انگیزه می شود. بررسی و پژوهش قدرشناسانه (AI) به عنوان یک روش مفید شناخته می شود که شرکت کنندگان را تشویق می کند تا بر روی چیزی که کار می کنند، تمرکز کنند و متوجه این قضیه بشوند که نقاط قوت یک سیستم کجا هستند تا تقویت بشوند (لويس و بقیه همکاران، 2008؛ ون نیووربرگ، 2012). این روش پژوهش دارای مزیت بیشتری است که گروه های گوناگونی را (دانش آموزان، رهبران، معلمان، والدین، مقامات محلی، عوامل حمایت اجتماعی) در کنار یکدیگر برای به اشتراک گذاشتن ایده ها و ایجاد یادگیری و هدایت جمعی به وجود می آورد.

یک گزارش اخیر(مرشد، چینزی، باربر، 2010 نقل شده در تحقیقات فولان و نایت، 2011) که به مطالعه سیستم های مدارس پرداخته و از خوب به عالی رفته، نشان داده است که اول بر روی یادگیری حرفه ای (78 درصد) و سپس، بر روی یادگیری حرفه ای همه عوامل در سیستم آموزشی تمرکز می شود. در نهایت، نویسندگان نتیجه می گیرند که وقتی ظرفیت معلم به یک حد خاصی می رسد، یادگیری متناظر مشارکتی به عنوان یک منبع قدرتمند تداوم یادگیری و ابتکارات تلقی می شود. رهبران مدارس و مربیان یک نقش مهم برای خلق فرهنگ های یادگیری و پیوند دادن آن ها به یک سیستم گسترده تر دارند.

روانشناسی مثبت با تمرکزهایی که بر روی تحصیل همه بچه ها و ایجاد شایستگی ها برای زندگی شان دارد(برای مثال، ایجاد امیدواری، خوش بینی، ظرفیت برای خود هدایتی و خود مختاری، ریسک پذیری، آینده نگری، مهارت های بین فردی، بینش، حفظ، مسئولیت مدنی و وجدان کاری)، ممکن است به غیر از درس های آکادمیک، در تعداد زیادی از مدارس وجود نداشته باشد و تحقیقات بیشتری باید در این راستا انجام شود.

## 5. منابع و مراجع

- Brown, D., Reumann-Moore, R., Hugh, R., du Plessis, P., & Christman, J. B. (2006). *Promising inroads: Year one report of the Pennsylvania High School Coaching Initiative*. Philadelphia, PA: Research for Action.
- Campbell, M. A., & Gardner, S. (2005). A pilot study to assess the effects of life coaching with Year 12 students. In M. Cavanagh, A. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching* (pp. 159-169). Brisbane: Australian Academic Press.
- Duncan, H. E., & Stock, M. J. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 293-311.
- Ovens, A. (2004). Using peer coaching and action research to structure the practicum: an analysis of student teacher perceptions. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 45-60.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Education Administration Quarterly*, 46, 31-56.
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051-1060.