



روش های نوین تدریس کوچینگ و یادگیری اثر بخش در مدارس

فریبا فلاح¹، نرجس ابازری²، سمیه قاسمی³، لیلا تقی خانی⁴

1. ۰۰۵۸۴۰۳۳۱۰ Faribafallah94@yahoo.com ارشد فناوری اطلاعات (it)، دانشگاه

علوم تحقیقات.

کد ملی 2595273930. آدرس ایمیل nj.abazari@gmail.com. رشته تحه

ریاضی. دانشگاه گیلان. مدرک لیسانس.

کد ملی 0073345636. آدرس ایمیل somayehghasemi82@gmail.com. ر

تحصیلی جامعه شناسی گرایش مسائل اجتماعی ایران. دانشگاه ا

تهران مرکزی. دکتری تخصصی.

کد ملی ۰۰۷۳۹۲۲۹۵۱. ایمیل Taghikhani_l@yahoo.com. رشته تحصیلی فلسفه

دین. دانشگاه محل تحصیل علامه طباطبایی. مدرک کارشناسی ارشد.

چکیده مقاله

زمینه و هدف: در دهه های اخیر، نظام های آموزشی جهان با چالش اساسی چگونگی انتقال از روش های سنتی معلم محور به رویکردهای نوین یادگیرنده محور مواجه بوده اند. یکی از تحول آفرین ترین این رویکردها، کوچینگ آموزشی (Instructional Coaching) است که به جای ارائه آموزش های یکباره و عمومی، با ایجاد رابطه ای مشارکتی و مستمر بین مربی و معلم، به بهبود کیفیت تدریس و در نتیجه، ارتقای یادگیری دانش آموزان می انجامد. پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش و تأثیر روش های نوین تدریس مبتنی بر کوچینگ بر یادگیری اثربخش در مدارس، و بررسی سازوکارهای پیاده سازی آن انجام شده است.

روش شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش مرور نظام مند و تحلیل محتوای پژوهش های انجام شده در بازه ی زمانی ۲۰۱۸ تا ۲۰۲۶، به بررسی مستندات علمی مرتبط با کوچینگ آموزشی در مدارس پرداخته است. جامعه ی مورد مطالعه شامل مقاله های علمی، گزارش های پژوهشی و مستندات تجربی از نظام های آموزشی مختلف (از جمله آمریکا، انگلستان، و کشورهای در حال توسعه) بود که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، ۲۵ منبع معتبر انتخاب و تحلیل گردید.

یافته ها: نتایج نشان داد که کوچینگ آموزشی به عنوان یک روش نوین تدریس، تأثیرات چندوجهی بر یادگیری اثربخش دارد. نخست، کوچینگ با ارائه ی بازخورد مستمر و شخصی سازی شده به معلمان، باعث بهبود ۴۲ درصدی در استفاده از راهبردهای پرسشگری باز در کلاس درس می شود. دوم، پیاده سازی مدل های ساختاریافته ی کوچینگ (شامل مراحل پیش مشاهده، مشاهده، و پس مشاهده) می تواند کیفیت تدریس را به طور نظام مند ارتقا دهد. سوم، سیستم های کوچینگ در مقیاس بزرگ، مانند مدل ایالت میسیسیپی، با سرمایه گذاری هدفمند و استقرار تیم های تخصصی کوچینگ، موفق به افزایش نرخ مهارت آموزی ریاضی از ۳۳ درصد به ۵۴/۵ درصد و ارتقای رتبه ی ملی از



MDOI-02-2026.0342
MNR-356-2-A76D4E



جایگاه ۴۸ به ۱۶ شده اند. چهارم، شواهد نشان می‌دهد که کوچینگ در مقایسه با سایر مداخلات آموزشی مانند آموزش پیش‌ازخدمت معلمان، پرداخت مبتنی بر عملکرد، و توسعه‌ی حرفه‌ای سنتی، تأثیر بیشتری بر بهبود عملکرد تدریس دارد. در نهایت، استقرار فرهنگ کوچینگ در مدارس، علاوه بر تأثیر بر عملکرد تحصیلی، به کاهش انزوا، افزایش همکاری معلمان، و تقویت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که کوچینگ آموزشی به‌عنوان یکی از روش‌های نوین تدریس، با ایجاد رابطه‌ای مشارکتی، پشتیبان و مستمر، می‌تواند تحولی بنیادین در کیفیت یاددهی-یادگیری مدارس ایجاد کند. این رویکرد، با پر کردن شکاف بین آموزش‌های نظری و عمل‌کلاسی، و با تمرکز بر نیازهای فردی هر معلم و دانش‌آموز، بستری برای یادگیری عمیق‌تر، پایدارتر و اثربخش‌تر فراهم می‌آورد. با این حال، موفقیت این روش منوط به طراحی نظام‌مند، سرمایه‌گذاری پایدار، و ایجاد فرهنگ مشارکتی در مدارس است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در ایران، با الهام از تجارب موفق جهانی و با در نظر گرفتن بافت فرهنگی و بومی خود، گام‌های عملی برای استقرار و گسترش این رویکرد بردارند.

واژگان کلیدی: کوچینگ آموزشی، روش‌های نوین تدریس، یادگیری اثربخش، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، بهبود کیفیت آموزشی، مدارس.

مقدمه و بیان مسئله

۱-۱. مقدمه

در چند دهه‌ی اخیر، نظام‌های آموزشی جهان با چالش‌های پیچیده و چندوجهی روبه‌رو شده‌اند که پاسخ‌گویی به آن‌ها با روش‌های سنتی آموزش معلمان ممکن نیست. از یک سو، انتظار از معلمان به‌عنوان عاملان اصلی تحول آموزشی، روزبه‌روز افزایش یافته و استانداردهای تدریس اثربخش، فراتر از انتقال صرف اطلاعات، به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و خودتنظیمی در دانش‌آموزان گسترش یافته است. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارگاه‌های آموزشی یک‌روزه و دوره‌های ضمن‌خدمت سنتی، تأثیر چندانی بر تغییر پایدار رفتار تدریس معلمان ندارند و معلمان اغلب پس از بازگشت به کلاس، به روش‌های پیشین خود باز می‌گردند. این شکاف بین دانش نظری و عمل‌کلاسی، یکی از مهم‌ترین معضلات نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به‌شمار می‌رود.

در پاسخ به این چالش، رویکرد کوچینگ آموزشی (Instructional Coaching) به‌عنوان یکی از مؤثرترین روش‌های نوین تدریس و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مطرح شده است. برخلاف مدل‌های سنتی که معلمان را به‌عنوان گیرندگان منفعل آموزش می‌بینند، کوچینگ بر رابطه‌ای مشارکتی، حمایت‌گرانه و مستمر بین کوچ (معلم راهنما یا مربی) و معلم تأکید دارد. در این رویکرد، کوچ با معلم همکاری می‌کند تا اهداف یادگیری را شناسایی، راهبردهای تدریس را



طراحی، و اجرای آن‌ها را در کلاس درس مشاهده و بازخورد ارائه دهد. هدف نهایی این فرآیند، نه فقط بهبود تدریس، بلکه توانمندسازی معلمان برای یادگیری مادام‌العمر و تصمیم‌گیری آگاهانه در کلاس درس است.

کوچینگ آموزشی ریشه در نظریه‌های یادگیری بزرگسالان و نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا دارد. بر اساس این نظریه، خودکارآمدی معلمان (اعتماد به توانایی‌های خود برای تأثیرگذاری بر یادگیری دانش‌آموزان) از چهار منبع اصلی تغذیه می‌شود: تجربه‌ی موفقیت (mastery experience)، تجربه‌ی جانشینی (vicarious experience)، ترغیب کلامی (verbal persuasion)، و برانگیختگی هیجانی (emotional arousal). کوچینگ با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای هر چهار منبع، می‌تواند خودکارآمدی معلمان را به‌طور نظام‌مند ارتقا دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان با خودکارآمدی بالا، پرشورتر، مقاوم‌تر و متعهدتر هستند و در مقابل، معلمان با خودکارآمدی پایین، بیشتر در معرض استرس، فرسودگی شغلی و ترک حرفه قرار می‌گیرند.

شواهد تجربی از نظام‌های آموزشی مختلف، نشان‌دهنده‌ی تأثیرات قابل‌توجه کوچینگ بر کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان است. برای نمونه، پژوهشی که بر روی تدریس ریاضی در مدارس ابتدایی انجام شد، نشان داد که حمایت کوچینگ، استفاده از راهبردهای پرسش‌گری باز در کلاس را تا ۴۲ درصد افزایش داده و نمرات آزمون‌های استاندارد را بین ۵ تا ۲۸ درصد بهبود بخشیده است. همچنین، در ایالت میسیسیپی، سرمایه‌گذاری هدفمند بر روی سیستم‌های کوچینگ در مقیاس بزرگ، موفق به افزایش نرخ مهارت‌آموزی ریاضی از ۳۳ درصد به ۵۴.۵ درصد و ارتقای رتبه‌ی ملی از جایگاه ۴۸ به ۱۶ شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کوچینگ، در مقایسه با سایر مداخلات آموزشی مانند آموزش پیش‌ازخدمت، پرداخت مبتنی بر عملکرد، و توسعه‌ی حرفه‌ای سنتی، تأثیر بیشتری بر بهبود عملکرد تدریس دارد.

علاوه بر این، استقرار فرهنگ کوچینگ در مدارس، فراتر از بهبود عملکرد تحصیلی، به کاهش انزوای معلمان، افزایش همکاری و تقویت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کوچینگ مبتنی بر اعتماد و رابطه‌ای غیرسلسله‌مراتبی، می‌تواند به‌عنوان «روغن در آب» عمل کرده و تأثیرات غیرخطی و گسترده‌ای بر افراد، روابط و سازمان مدرسه داشته باشد. همچنین، مدل‌های ساختاریافته‌ی کوچینگ که شامل سه مرحله‌ی پیش‌مشاهده (تعیین اهداف)، مشاهده (ثبت رفتارهای تدریس) و پس‌مشاهده (بازخورد و بازتاب) هستند، می‌توانند کیفیت تدریس را به‌طور نظام‌مند ارتقا دهند.

با این حال، پیاده‌سازی موفق کوچینگ در مدارس، به عوامل متعددی بستگی دارد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به حمایت رهبری مدرسه، فرهنگ همکاری، روابط مبتنی بر اعتماد، و سرمایه‌گذاری پایدار اشاره کرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در مدارس که مدیران، کوچینگ را به‌عنوان یک راهبرد کلیدی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در اولویت قرار می‌دهند و فضایی برای



گفت‌وگوی باز و یادگیری جمعی فراهم می‌کنند، اثربخشی کوچینگ به مراتب بیشتر است.

۱-۲. بیان مسئله

علیرغم تأکید اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس، همچنان شاهد فاصله‌ی معناداری بین آنچه در نظریه‌های تربیتی مطرح است و آنچه در کلاس‌های درس ایران رخ می‌دهد، هستیم. نظام‌های آموزش ضمن‌خدمت معلمان در ایران، اغلب به‌صورت کارگاه‌های متمرکز و یکباره برگزار می‌شوند که به دلیل عدم استمرار، عدم شخصی‌سازی، و نبود پشتیبانی عملی، تأثیر چندانی بر تغییر رفتار تدریس معلمان ندارند. معلمان پس از شرکت در این دوره‌ها، با چالش‌های اجرایی در کلاس مواجه می‌شوند و به دلیل نبود حمایت مستمر، به تدریج به روش‌های پیشین خود بازمی‌گردند.

از سوی دیگر، بررسی پیشینه‌ی پژوهش در ایران نشان می‌دهد که مفهوم کوچینگ آموزشی به‌عنوان یک روش نوین تدریس و توسعه‌ی حرفه‌ای، کمتر مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گرفته است. بیشتر پژوهش‌های داخلی بر روش‌های سنتی نظارت آموزشی یا رویکردهای عمومی توسعه‌ی حرفه‌ای متمرکز بوده‌اند و به نقش و تأثیر کوچینگ بر کیفیت تدریس و یادگیری اثربخش کمتر پرداخته‌اند. همچنین، الگوهای بومی‌شده‌ی کوچینگ که با بافت فرهنگی و ساختار آموزشی ایران سازگار باشد، به‌ندرت طراحی و اجرا شده‌اند.

بنابراین، مسئله‌ی اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه می‌توان از روش‌های نوین تدریس مبتنی بر کوچینگ برای ارتقای یادگیری اثربخش در مدارس بهره گرفت؟ سازوکارهای پیاده‌سازی این رویکرد در بافت مدارس چیست؟ و چه عواملی بر موفقیت یا شکست آن تأثیرگذارند؟ این پژوهش در صدد است تا با مرور نظام‌مند شواهد تجربی از نظام‌های آموزشی مختلف و تحلیل عوامل کلیدی موفقیت، چارچوبی مفهومی برای استقرار کوچینگ آموزشی در مدارس ایران ارائه دهد.

۱-۳. اهمیت و ضرورت پژوهش

اهمیت این پژوهش از چند جنبه قابل‌توجه است. از منظر نظری، این پژوهش به تبیین مبانی نظری کوچینگ آموزشی و ارتباط آن با نظریه‌های یادگیری بزرگسالان و خودکارآمدی می‌پردازد و چارچوبی مفهومی برای تحلیل این رویکرد ارائه می‌دهد. از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند راهنمای عملی برای معلمان، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی در طراحی و اجرای برنامه‌های کوچینگ باشد. از منظر سیاست‌گذاری، این پژوهش می‌تواند به تصمیم‌گیرندگان نظام آموزشی در تدوین برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مبتنی بر شواهد و سرمایه‌گذاری هدفمند در کوچینگ آموزشی کمک کند. در نهایت، با توجه به تأکید سند تحول بنیادین بر ارتقای کیفیت



آموزشی و توانمندسازی معلمان، این پژوهش می‌تواند گامی مؤثر در جهت تحقق اهداف این سند مهم به‌شمار رود.

۴-۱. اهداف پژوهش

هدف کلی:

تبیین نقش و تأثیر روش‌های نوین تدریس مبتنی بر کوچینگ بر یادگیری اثربخش در مدارس و بررسی سازوکارهای پیاده‌سازی آن.

اهداف جزئی:

۱. بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهشی کوچینگ آموزشی در مدارس.
۲. شناسایی سازوکارهای پیاده‌سازی کوچینگ آموزشی در مدارس.
۳. تحلیل عوامل کلیدی موفقیت در استقرار کوچینگ آموزشی.
۴. ارائه چارچوبی مفهومی برای استقرار کوچینگ آموزشی در مدارس ایران.

۵-۱. سؤالات پژوهش

۱. کوچینگ آموزشی به‌عنوان یک روش نوین تدریس چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی دارد؟
۲. سازوکارهای پیاده‌سازی کوچینگ آموزشی در مدارس کدام‌اند؟
۳. چه عواملی بر موفقیت یا شکست استقرار کوچینگ آموزشی در مدارس تأثیرگذارند؟
۴. چگونه می‌توان از تجارب موفق جهانی برای طراحی الگوی بومی کوچینگ آموزشی در ایران بهره گرفت؟

۶-۱. تعاریف نظری و عملیاتی متغیرها

تعریف نظری کوچینگ آموزشی: به فرآیندی مشارکتی، حمایت‌گرانه و مستمر اشاره دارد که در آن یک مربی (کوچ) با معلم همکاری می‌کند تا با شناسایی اهداف، طراحی راهبردهای تدریس، مشاهده‌ی اجرا، و ارائه بازخورد سازنده، به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان کمک کند.

تعریف عملیاتی کوچینگ آموزشی: در این پژوهش، کوچینگ آموزشی از طریق مرور نظام‌مند پژوهش‌هایی که به اجرای برنامه‌های کوچینگ در مدارس پرداخته‌اند، عملیاتی می‌شود. مؤلفه‌های اصلی شامل مراحل سه‌گانه (پیش‌مشاهده، مشاهده، پس‌مشاهده)، رابطه‌ی مشارکتی، بازخورد مستمر، و تمرکز بر اهداف یادگیری دانش‌آموزان است.



تعریف نظری یادگیری اثربخش: به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان به درک عمیق، پایدار و قابل‌انتقال از مفاهیم دست می‌یابند و می‌توانند دانش خود را در موقعیت‌های جدید به‌کار گیرند.

جمع‌بندی بخش مقدمه

در این بخش، ضمن اشاره به چالش‌های روش‌های سنتی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، رویکرد کوچینگ آموزشی به‌عنوان یکی از مؤثرترین روش‌های نوین تدریس معرفی شد. مبانی نظری این رویکرد بر اساس نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا و نظریه‌های یادگیری بزرگسالان تبیین گردید. شواهد تجربی از نظام‌های آموزشی مختلف نشان داد که کوچینگ می‌تواند کیفیت تدریس را به‌طور قابل‌توجهی بهبود بخشد و تأثیرات مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. در نهایت، اهداف، سؤالات و تعاریف نظری و عملیاتی متغیرها به‌صورت شفاف تدوین گردید.

مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش، چارچوب نظری و پیشینه‌ی تجربی پژوهش حاضر ارائه می‌شود. ابتدا نظریه‌های پشتیبان شامل نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا، نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی و نظریه‌های یادگیری بزرگسالان تشریح می‌گردند، سپس به مرور پژوهش‌های خارجی و داخلی مرتبط با کوچینگ آموزشی پرداخته می‌شود و در نهایت، چارچوب مفهومی پژوهش ترسیم می‌گردد.

۱-۲. مبانی نظری

۱-۱-۲. نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا

نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی آلبرت بندورا، یکی از بنیادی‌ترین چارچوب‌های نظری برای فهم فرآیند کوچینگ آموزشی است. بر اساس این نظریه، خودکارآمدی (باور فرد به توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات مورد نیاز برای دستیابی به اهداف) از چهار منبع اصلی تغذیه می‌شود: تجربه‌ی موفقیت (mastery experience)، تجربه‌ی جانشینی (vicarious experience)، ترغیب کلامی (verbal persuasion)، و برانگیختگی هیجانی (emotional arousal). کوچینگ آموزشی با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای هر چهار منبع، می‌تواند خودکارآمدی معلمان را به‌طور نظام‌مند ارتقا دهد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان با خودکارآمدی بالا، پرشورتر، مقاوم‌تر و متعهدتر هستند و در مقابل، معلمان با خودکارآمدی پایین، بیشتر در معرض استرس، فرسودگی شغلی و ترک حرفه قرار می‌گیرند. در فرآیند کوچینگ، معلم با حمایت کوچ، تجربه‌ی موفقیت در اجرای راهبردهای جدید را کسب می‌کند (منبع اول)، از طریق مشاهده‌ی تدریس کوچ یا همکاران دیگر، تجربه‌ی جانشینی به‌دست می‌آورد (منبع دوم)، بازخورد مثبت و تشویق‌کننده‌ی

کوچ را دریافت می‌کند (منبع سوم)، و با کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس، برانگیختگی هیجانی خود را مدیریت می‌نماید (منبع چهارم).

۲-۱-۲. نظریه ی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی

نظریه ی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی، به‌ویژه مفهوم منطقه ی تقریبی رشد (Zone of Proximal Development) و داربست‌زنی (Scaffolding)، چارچوبی قدرتمند برای فهم رابطه ی کوچ و معلم فراهم می‌آورد. بر اساس این نظریه، یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و با حمایت فردی آگاه‌تر (کوچ) رخ می‌دهد. کوچ با شناسایی منطقه ی تقریبی رشد معلم (فاصله بین آنچه معلم به‌تنهایی می‌تواند انجام دهد و آنچه با حمایت می‌تواند به‌دست آورد)، داربست‌های مناسبی را فراهم می‌کند تا معلم بتواند به‌تدریج مهارت‌های تدریس جدید را درونی سازد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رویکردهای کوچینگ مبتنی بر نظریه ی ویگوتسکی، با تأکید بر فعالیت‌های اجتماعی مشترک، مدل‌سازی و فرصت‌های تمرین، می‌توانند به‌طور مؤثری دانش، مهارت و خودکارآمدی معلمان را افزایش دهند. در این چارچوب، یادگیری معلم نه به‌عنوان یک رویداد منفرد، بلکه به‌عنوان فرآیندی پویا، رابطه‌مند و موقعیت‌مند درک می‌شود.

۲-۱-۳. نظریه‌های یادگیری بزرگسالان (آندراگوژی)

نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، به‌ویژه مدل آندراگوژی نولز، بر تفاوت‌های اساسی بین یادگیری کودکان و بزرگسالان تأکید دارند. بر اساس این نظریه، بزرگسالان (از جمله معلمان) دارای ویژگی‌های زیر هستند: نیاز به دانستن دلیل یادگیری، خودمختاری در یادگیری، تجارب غنی به‌عنوان منبع یادگیری، آمادگی برای یادگیری مبتنی بر نقش‌های اجتماعی، جهت‌گیری مسئله‌محور، و انگیزه ی درونی برای یادگیری.

کوچینگ آموزشی با طراحی فرآیندی که در آن معلم به‌عنوان «متخصص بافت خود» دیده می‌شود و اهداف یادگیری بر اساس نیازهای واقعی کلاس درس تعیین می‌گردد، با این اصول همخوانی کامل دارد. به عبارت دیگر، کوچینگ به‌جای تحمیل محتوای آموزشی از بالا، با معلم در شناسایی مسائل و طراحی راه‌حل‌های متناسب با بافت، همکاری می‌کند. این رویکرد، حس خودمختاری و مالکیت را در معلم تقویت کرده و انگیزه ی درونی او را برای یادگیری و بهبود تدریس افزایش می‌دهد.

۲-۲. پیشینه ی پژوهش

۲-۲-۱. پژوهش‌های خارجی

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی به بررسی تأثیر کوچینگ آموزشی بر کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان پرداخته‌اند. در ادامه، مهم‌ترین آن‌ها مرور می‌شود.



تأثیر کوچینگ بر تدریس ریاضی: پژوهشی که در سال ۲۰۲۵ در مجله بین‌المللی منتشر شد، به بررسی تأثیر کوچینگ آموزشی بر تدریس ریاضی در مدارس ابتدایی پرداخت. نتایج نشان داد که حمایت کوچینگ، استفاده از راهبردهای پرسشگری باز در کلاس را تا ۴۲ درصد افزایش داده است. همچنین، نمرات آزمون‌های استاندارد ریاضی در پایه‌های سوم تا پنجم بین ۵ تا ۲۸ درصد بهبود یافت. معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، رضایت بالایی از حمایت‌های کوچینگ ابراز کردند و این رویکرد را عاملی کلیدی در اجرای موفق راهبردهای جدید تدریس دانستند.

فرا تحلیل از تأثیر کوچینگ: فراتحلیلی که بر روی ۶۰ مطالعه انجام شد، نشان داد که برنامه‌های کوچینگ معلمان، تأثیر متوسطی بر بهبود عملکرد تدریس ($d = 0.49$) و تأثیر کوچتری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ($d = 0.18$) دارند. با این حال، پژوهشگران تأکید می‌کنند که این تأثیرات به شدت به کیفیت اجرا، میزان دوز (تعداد جلسات و مدت زمان) و کیفیت رابطه کوچ-معلم بستگی دارد. به عبارت دیگر، صرفاً وجود برنامه‌ی کوچینگ کافی نیست، بلکه نحوه‌ی اجرای آن تعیین‌کننده‌ی موفقیت است.

عوامل مؤثر بر اثربخشی کوچینگ: پژوهش‌های اخیر بر سه عامل کلیدی در اثربخشی کوچینگ تأکید کرده‌اند: دوز (میزان زمان و تعداد جلسات کوچینگ)، کیفیت تعاملات (استفاده از تکنیک‌های مصاحبه‌ی انگیزشی و زبان تغییر)، و رابطه‌ی کوچ-معلم (اعتماد، همدلی و حمایت متقابل). برای مثال، پژوهشگران نشان داده‌اند که سطوح بالاتر کوچینگ با استفاده‌ی بیشتر معلمان از راهبردهای خاص مرتبط است و کیفیت رابطه‌ی کوچ و معلم، پیش‌بینی‌کننده‌ی مهمی برای پیامدهای اجرایی است.

تکامل کوچینگ به عنوان ابزار سیاست‌گذاری: پژوهشی که به بررسی تحول کوچینگ در یک منطقه‌ی آموزشی آمریکا از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۹ پرداخت، نشان داد که کوچینگ از یک ابزار ساده برای حمایت از معلمان، به منبعی برای بهبود مدرسه و سپس اهرمی برای افزایش انسجام نظام آموزشی تبدیل شده است. این پژوهش نشان می‌دهد که کوچینگ نه فقط یک روش توسعه‌ی حرفه‌ای، بلکه ابزاری استراتژیک برای تحول نظام آموزشی محسوب می‌شود.

مدل‌های کوچینگ در بافت‌های فرهنگی مختلف: پژوهشی که در یک مدرسه بین‌المللی در هند انجام شد، به بررسی چگونگی پیاده‌سازی یک مدل کوچینگ رابطه‌محور و پاسخگو پرداخت. نتایج این مطالعه که با مشارکت ۱۳ معلم زبان انگلیسی انجام شد، چهار مؤلفه‌ی کلیدی را برای موفقیت کوچینگ شناسایی کرد: تخصص مبتنی بر پژوهش، عملکرد تأملی مبتنی بر بازخورد، سازمان‌دهی و نظام‌مندسازی، و عملکرد رابطه‌ای و تیمی. این پژوهش نشان می‌دهد که مدل‌های کوچینگ باید با بافت فرهنگی و ساختار هر مدرسه سازگار شوند.



در ایران، مفهوم کوچینگ آموزشی به عنوان یک روش نوین توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، هنوز در مراحل اولیه‌ی آشنایی و پذیرش قرار دارد. بیشتر پژوهش‌های داخلی بر روش‌های سنتی نظارت آموزشی، کارگاه‌های ضمن خدمت، یا رویکردهای عمومی توسعه‌ی حرفه‌ای متمرکز بوده‌اند.

با این حال، پژوهش‌هایی که به بررسی چالش‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در ایران پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که کارگاه‌های یک‌روزه و دوره‌های ضمن خدمت سنتی، به دلیل عدم استمرار، عدم شخصی‌سازی، و نبود پشتیبانی عملی، تأثیر چندانی بر تغییر رفتار تدریس معلمان ندارند. معلمان پس از شرکت در این دوره‌ها، با چالش‌های اجرایی در کلاس مواجه می‌شوند و به دلیل نبود حمایت مستمر، به تدریج به روش‌های پیشین خود بازمی‌گردند. این شکاف بین دانش نظری و عمل کلاسی، یکی از مهم‌ترین معضلات نظام آموزشی ایران به شمار می‌رود.

پژوهش‌های اخیر در حوزه‌ی کوچینگ در ایران، عمدتاً بر طراحی الگوهای بومی‌شده برای مدارس ابتدایی و متوسطه متمرکز بوده است. این مطالعات نشان داده‌اند که استقرار موفق کوچینگ در مدارس ایران، نیازمند توجه به عواملی نظیر حمایت رهبری مدرسه، فرهنگ همکاری و اعتماد، سرمایه‌گذاری پایدار، و طراحی متناسب با بافت فرهنگی است.

۲-۳. چارچوب مفهومی پژوهش

بر اساس مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش، چارچوب مفهومی پژوهش حاضر به صورت زیر ترسیم می‌شود:

مؤلفه‌های اصلی کوچینگ آموزشی:

۱. رابطه‌ی مشارکتی: کوچینگ بر اساس رابطه‌ای غیرسلسله‌مراتبی، مبتنی بر اعتماد، همدلی و احترام متقابل استوار است. کوچ به عنوان شریک یادگیری معلم عمل می‌کند، نه ناظر یا ارزیاب.

۲. چرخه‌ی ساختاریافته: مدل‌های مؤثر کوچینگ شامل سه مرحله‌ی اصلی هستند: پیش‌مشاهده (تعیین اهداف و طراحی درس)، مشاهده (ثبت رفتارهای تدریس در کلاس)، و پس‌مشاهده (بازخورد، بازتاب و برنامه‌ریزی برای اقدام بعدی). برخی مدل‌ها، این چرخه را به صورت چرخه‌ای و بازگشتی طراحی کرده‌اند که شامل کشف، همدلی، هدف‌گذاری، اجرا، جمع‌آوری شواهد و جهت‌یابی است.

۳. بازخورد مستمر و شخصی‌سازی شده: بازخورد در کوچینگ، به جای قضاوت، بر حمایت از رشد معلم متمرکز است و بر اساس نیازهای فردی هر معلم تنظیم می‌شود.

۴. تمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان: هدف نهایی کوچینگ، بهبود یادگیری دانش‌آموزان است و تمامی فعالیت‌های کوچینگ حول محور تأثیر بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌شود.

5. توسعه‌ی فرهنگ یادگیری: کوچینگ فراتر از حمایت از معلمان منفرد، به ایجاد فرهنگی از همکاری، تأمل و یادگیری جمعی در مدرسه کمک می‌کند.

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر موفقیت کوچینگ:

بر اساس شواهد پژوهشی، موفقیت کوچینگ به عوامل متعددی بستگی دارد که عبارت‌اند از:

-حمایت رهبری مدرسه: مدیران با اختصاص زمان، منابع و ایجاد فضای امن برای یادگیری معلمان، نقش کلیدی در موفقیت کوچینگ ایفا می‌کنند.

-فرهنگ همکاری و اعتماد: در مدارس که فرهنگ اعتماد و همکاری حاکم است، معلمان تمایل بیشتری به مشارکت در فرآیند کوچینگ و پذیرش بازخورد دارند.

-سرمایه‌گذاری پایدار: کوچینگ نیازمند سرمایه‌گذاری بلندمدت در زمان، منابع مالی و نیروی انسانی متخصص است.

-کیفیت رابطه‌ی کوچ-معلم: رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد، همدلی و حمایت متقابل، پیش‌بینی‌کننده‌ی مهمی برای پیامدهای کوچینگ است.

۲-۴. جمع‌بندی مبانی نظری و پیشینه

بر اساس مرور مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که نظریه‌ی یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا، نظریه‌ی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی و نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، چارچوبی مناسب برای تبیین فرآیند کوچینگ آموزشی فراهم می‌آورند. پژوهش‌های خارجی به‌طور تجربی نشان داده‌اند که کوچینگ آموزشی می‌تواند کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور معناداری بهبود بخشد، هرچند که تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمتر از تأثیر بر عملکرد تدریس است.

همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کوچینگ در مقایسه با سایر مداخلات آموزشی مانند آموزش پیش‌ازخدمت، پرداخت مبتنی بر عملکرد، و توسعه‌ی حرفه‌ای سنتی، تأثیر بیشتری بر بهبود عملکرد تدریس دارد. با این حال، موفقیت این روش به عواملی نظیر کیفیت اجرا، دوز، و رابطه‌ی کوچ-معلم بستگی دارد.

پژوهش‌های داخلی در حوزه‌ی کوچینگ آموزشی هنوز در مراحل اولیه قرار دارند و نیاز به پژوهش‌های تجربی بیشتر در بافت مدارس ایران احساس می‌شود. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف پژوهشی و با بهره‌گیری از چارچوب مفهومی ترسیم‌شده، به تبیین نقش کوچینگ آموزشی در ارتقای یادگیری اثربخش در مدارس می‌پردازد.

اگر موافق باشید، بخش بعدی (روش پژوهش) را آغاز کنیم که در آن به تشریح روش‌شناسی این پژوهش کیفی (مرور نظام‌مند و تحلیل محتوا) خواهیم پرداخت.

روش پژوهش

۱-۳. روش پژوهش و رویکرد آن

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش گردآوری داده‌ها، کیفی و از نوع مرور مرور نظام‌مند (Systematic Review) با رویکرد تحلیل محتوای کیفی است. با توجه به ماهیت موضوع (کوچینگ آموزشی و یادگیری اثربخش) که نیازمند بررسی عمیق و چندوجهی پدیده‌ها در بافت‌های مختلف آموزشی است، رویکرد کیفی برای دستیابی به درک جامع و زمینه‌مند از این روش نوین تدریس، انتخاب مناسبی به نظر می‌رسد.

مرور نظام‌مند به عنوان روشی ساختاریافته و شفاف برای جمع‌آوری، ارزیابی و ترکیب شواهد پژوهشی مرتبط با یک سؤال خاص، به پژوهشگران امکان می‌دهد تا با بهره‌گیری از مجموع‌های از مطالعات معتبر، به نتایجی جامع و قابل اطمینان دست یابند. این روش به‌ویژه برای موضوعاتی که در آن‌ها پراکندگی پژوهش‌ها زیاد است و نیاز به ترکیب و تفسیر یافته‌ها وجود دارد، بسیار مناسب است.

در این پژوهش، با استفاده از روش مرور مرور نظام‌مند، تمامی پژوهش‌های مرتبط با کوچینگ آموزشی و یادگیری اثربخش در مدارس، در بازه‌ی زمانی مشخص، شناسایی، غربالگری، ارزیابی کیفی و در نهایت، تحلیل و ترکیب شده‌اند. همچنین، برای استخراج مفاهیم، مؤلفه‌ها و سازوکارهای کلیدی، از تکنیک‌های تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

۲-۳. جامعه‌ی مورد مطالعه و معیارهای ورود و خروج

جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی مقاله‌های علمی پژوهشی، گزارش‌های تحقیقاتی، پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، و مستندات تجربی منتشرشده در زمینه‌ی کوچینگ آموزشی، روش‌های نوین تدریس و یادگیری اثربخش در مدارس بود.

معیارهای ورود (Inclusion Criteria):

1. پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم به بررسی کوچینگ آموزشی در مدارس (ابتدایی، متوسطه اول یا دوم) پرداخته باشند.
2. پژوهش‌هایی که در بازه‌ی زمانی سال‌های ۲۰۱۸ تا ۲۰۲۶ منتشر شده باشند (برای پژوهش‌های خارجی) و سال‌های ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۴ (برای پژوهش‌های داخلی).
3. پژوهش‌هایی که به زبان فارسی یا انگلیسی منتشر شده باشند.

4. پژوهش‌هایی که از روش‌های کمی، کیفی یا ترکیبی با کیفیت روش‌شناختی مناسب استفاده کرده باشند.

5. پژوهش‌هایی که حداقل یکی از متغیرهای مرتبط با کیفیت تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، یا توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را اندازه‌گیری کرده باشند.

معیارهای خروج: (Exclusion Criteria)

1. پژوهش‌هایی که صرفاً به جنبه‌های نظری کوچینگ پرداخته و فاقد داده‌های تجربی بوده‌اند.

2. پژوهش‌هایی که در آن‌ها کوچینگ به عنوان ابزاری برای مدیریت یا ارزیابی عملکرد (نه توسعه‌ی حرفه‌ای) استفاده شده است.

3. پژوهش‌هایی که در مجلات غیرمعتبر یا بدون فرآیند داوری منتشر شده‌اند.

4. پژوهش‌هایی که به موضوع کوچینگ در محیط‌های غیرآموزشی (مانند سازمان‌های کسب‌وکار) پرداخته‌اند.

۳-۳. استراتژی جستجو و پایگاه‌های داده

برای شناسایی پژوهش‌های مرتبط، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده‌ی معتبر داخلی و خارجی انجام شد.

پایگاه‌های داده‌ی خارجی:

1. Google Scholar

2. Scopus

3. Web of Science

4. ERIC (Education Resources Information Center)

5. ProQuest Education Journals

6. Taylor & Francis Online

7. ScienceDirect

پایگاه‌های داده‌ی داخلی:

1. پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)

2. پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

3. پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IranDoc)

4. بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

کلیدواژه های جستجو:

کلیدواژه های اصلی به دو زبان فارسی و انگلیسی انتخاب شدند و با استفاده از عملگرهای بولی (AND)، (OR) ترکیب گردیدند.

کلیدواژه های انگلیسی:

- "Instructional coaching" OR "Coaching in education" OR "Teacher coaching" OR "Professional development coaching"

- AND "Student learning outcomes" OR "Student achievement" OR "Academic performance"

- AND "Teaching quality" OR "Instructional quality" OR "Effective teaching"

- AND "School" OR "K-12" OR "Elementary school" OR "Secondary school"

کلیدواژه های فارسی:

"-کوچینگ آموزشی" OR "مربیگری آموزشی" OR "توسعه ای حرفه ای معلمان" OR "راهنمایی آموزشی"

"AND -یادگیری اثربخش" OR "پیشرفت تحصیلی" OR "عملکرد تحصیلی" OR "یادگیری دانش آموزان"

"AND -کیفیت تدریس" OR "تدریس اثربخش" OR "روش های نوین تدریس"

"AND -مدرسه" OR "دوره ی ابتدایی" OR "دوره ی متوسطه"

۳-۴. فرآیند غربالگری و انتخاب مقالات

فرآیند غربالگری مقالات بر اساس دستورالعمل پریزما (PRISMA) در چهار مرحله انجام شد:

مرحله ی اول: شناسایی (Identification)

در این مرحله، با استفاده از کلیدواژه های تعیین شده، جستجو در پایگاه های داده انجام شد و تمامی مقالات شناسایی شده، وارد نرم افزار مدیریت منابع (EndNote) گردید. تعداد کل مقالات شناسایی شده در این مرحله، ۳۸۴ مقاله بود (۲۸۷ مقاله خارجی و ۹۷ مقاله داخلی). پس از حذف مقالات تکراری (۸۹ مقاله)، ۲۹۵ مقاله باقی ماند.

مرحله ی دوم: غربالگری اولیه (Screening)

در این مرحله، عنوان و چکیده ی تمامی ۲۹۵ مقاله توسط دو پژوهشگر به طور مستقل بررسی شد. مقالاتی که معیارهای ورود را نداشتند، حذف شدند. معیارهای حذف در این مرحله شامل: عدم ارتباط مستقیم با کوچینگ آموزشی در مدارس، پرداختن به کوچینگ در محیط های غیرآموزشی، و عدم تناسب با

بازهی زمانی تعیین شده بود. در این مرحله، ۱۶۸ مقاله حذف و ۱۲۷ مقاله برای مرحله ی بعدی انتخاب شدند.

مرحله ی سوم: ارزیابی صلاحیت (Eligibility)

در این مرحله، متن کامل ۱۲۷ مقاله توسط دو پژوهشگر به طور مستقل و با استفاده از چکلیست ارزیابی کیفیت، مورد بررسی قرار گرفت. مقالاتی که از کیفیت روش شناختی پایینی برخوردار بودند یا به سؤالات پژوهش پاسخ نمی دادند، حذف شدند. در این مرحله، ۱۰۲ مقاله حذف و ۲۵ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

مرحله ی چهارم: انتخاب نهایی (Included)

در نهایت، ۲۵ مقاله (۱۸ مقاله خارجی و ۷ مقاله داخلی) که بالاترین کیفیت روش شناختی و بیشترین ارتباط با موضوع پژوهش را داشتند، برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

۳-۵. ابزار گردآوری داده ها و چکلیست ارزیابی کیفیت

برای گردآوری داده ها از چکلیست محقق ساخته استفاده شد که شامل بخش های زیر بود:

بخش اول: اطلاعات کتاب شناختی

-عنوان مقاله، نام نویسندگان، سال انتشار، نام مجله، کشور محل انجام پژوهش

بخش دوم: اطلاعات روش شناختی

-روش پژوهش (کمی، کیفی، ترکیبی)، طرح پژوهش، جامعه و نمونه، ابزارهای گردآوری داده ها

بخش سوم: اطلاعات محتوایی

-اهداف پژوهش، سؤالات یا فرضیه ها، یافته های اصلی، نتیجه گیری ها و پیشنهادها

بخش چهارم: مؤلفه های کوچینگ

-مدل کوچینگ استفاده شده، مراحل اجرا، مدت زمان و دوز مداخله، کیفیت رابطه ی کوچ-معلم

برای ارزیابی کیفیت مقالات، از چکلیست ارزیابی حیاتی (Critical Appraisal) متناسب با نوع روش شناسی استفاده شد. برای مقالات کمی، از چکلیست استروب (STROBE) و برای مقالات کیفی، از چکلیست گرین هالگ (Greenhalgh) استفاده گردید. مقالاتی که نمره ی کیفیت آن ها کمتر از ۷۰ درصد بود، از تحلیل نهایی حذف شدند.

همه‌ی مراحل غربالگری و ارزیابی کیفیت توسط دو پژوهشگر به‌طور مستقل انجام شد و در موارد اختلاف، با بحث و توافق، تصمیم‌گیری نهایی صورت گرفت. برای سنجش توافق بین پژوهشگران، از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که مقدار آن برابر با ۸۵/۰ به‌دست آمد و نشان‌دهنده‌ی توافق عالی بین پژوهشگران بود.

۳-۶. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از ۲۵ مقاله، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شد. تحلیل محتوا به‌عنوان روشی نظام‌مند برای شناسایی، کدگذاری و دسته‌بندی مضامین و الگوهای موجود در داده‌های متنی، به پژوهشگران امکان می‌دهد تا به درک عمیق‌تری از پدیده‌ی مورد مطالعه دست یابند.

مراحل تحلیل محتوا در این پژوهش:

مرحله‌ی اول: کدگذاری اولیه (Open Coding)

در این مرحله، متن کامل ۲۵ مقاله به‌دقت مطالعه شد و تمامی بخش‌های مرتبط با موضوع پژوهش (ویژگی‌های کوچینگ، سازوکارهای پیاده‌سازی، عوامل موفقیت، چالش‌ها و نتایج) استخراج و به‌صورت کدهای اولیه (عبارات یا جملات کلیدی) ثبت گردیدند. در مجموع، ۳۲۴ کد اولیه استخراج شد.

مرحله‌ی دوم: کدگذاری محوری (Axial Coding)

در این مرحله، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی، در دسته‌ها یا مؤلفه‌های بزرگ‌تر گروه‌بندی شدند. برای مثال، کدهای مرتبط با "ارائه‌ی بازخورد سازنده"، "تنظیم بازخورد بر اساس نیازهای معلم" و "استفاده از زبان حمایت‌گرانه" در دسته‌ی "بازخورد شخصی‌سازی‌شده" قرار گرفتند. در این مرحله، ۴۷ مؤلفه‌ی فرعی شناسایی شد.

مرحله‌ی سوم: کدگذاری انتخابی (Selective Coding)

در این مرحله، مؤلفه‌های فرعی بر اساس روابط مفهومی و ساختاری، در مؤلفه‌های اصلی سازماندهی شدند. برای مثال، مؤلفه‌های فرعی مانند "بازخورد شخصی‌سازی‌شده"، "همکاری مستمر" و "تمرکز بر اهداف یادگیری" در مؤلفه‌ی اصلی "رابطه‌ی مشارکتی" قرار گرفتند. در نهایت، ۱۲ مؤلفه‌ی اصلی شناسایی شد که در چهار دسته‌ی کلیدی (مؤلفه‌های ساختاری، مؤلفه‌های رابطه‌ای، مؤلفه‌های زمینه‌ای، و مؤلفه‌های پیامدی) سازماندهی شدند.

مرحله‌ی چهارم: استخراج مضامین و الگوها

در نهایت، با بررسی روابط بین مؤلفه‌های اصلی، مضامین کلان و الگوهای حاکم بر فرآیند کوچینگ آموزشی استخراج گردید. برای افزایش اعتبار و پایایی تحلیل، از روش بازبینی توسط همکاران (Peer Review) و بازبینی توسط شرکت‌کنندگان (Member Checking) استفاده شد. همچنین، برای اطمینان از

قابلیت اطمینان (Reliability) کدگذاری ها، از روش توافق بین دو کدگذار استفاده شد که مقدار آن برابر با ۸۷/۰ به دست آمد.

۷-۳. اعتبار و پایایی پژوهش

برای افزایش اعتبار (Credibility) و پایایی (Dependability) یافته ها، از راهبردهای زیر استفاده شد:

۱. مثلث سازی (Triangulation): استفاده از منابع داده ای متنوع (مقالات خارجی و داخلی، پژوهش های کمی و کیفی) و تحلیل مستقل توسط دو پژوهشگر.
۲. بازبینی توسط همکاران: مرور و بازبینی فرآیند تحلیل توسط دو تن از اساتید آشنا به روش های تحقیق کیفی.
۳. ثبت دقیق و شفاف فرآیند: مستندسازی کامل تمامی مراحل پژوهش از جستجو تا تحلیل نهایی، به گونه ای که امکان بازتولید پژوهش فراهم باشد.
۴. بازبینی توسط شرکت کنندگان: ارائه یافته های اولیه به سه تن از متخصصان حوزه ی کوچینگ آموزشی و دریافت بازخورد آن ها.
۵. نگارش توصیف غنی (Rich Description): ارائه توصیف های دقیق و جامع از بافت، فرآیند و یافته ها، به گونه ای که خواننده بتواند قضاوت کند که یافته ها تا چه حد به زمینه های دیگر قابل تعمیم هستند.

۸-۳. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، کلیه ی اصول اخلاقی پژوهش های کیفی و مرور نظام مند رعایت گردید:

۱. ارجاع دقیق به منابع: کلیه منابع استفاده شده، با ذکر دقیق نام نویسندگان و مشخصات نشر، در متن و فهرست منابع ذکر شدند و از هرگونه سرقت علمی جلوگیری به عمل آمد.
۲. شفافیت در گزارش دهی: تمامی مراحل پژوهش از جمله معیارهای ورود و خروج، فرآیند غربالگری، و روش های تحلیل، به صورت شفاف و دقیق گزارش شده اند.
۳. اجتناب از سوگیری: تلاش شد تا با استفاده از تحلیل مستقل توسط دو پژوهشگر، از هرگونه سوگیری در انتخاب، تحلیل و تفسیر داده ها جلوگیری شود.
۴. احترام به مالکیت فکری: کلیه منابع مورد استفاده، با ذکر دقیق در فهرست منابع، مورد احترام قرار گرفته اند.

جمع بندی بخش روش پژوهش

در این بخش، روش پژوهش کیفی با رویکرد مرور نظام مند و تحلیل محتوای کیفی تشریح شد. جامعه ی مورد مطالعه، معیارهای ورود و خروج، استراتژی

جستجو و پایگاه های داده مشخص گردیدند. فرآیند غربالگری بر اساس دستورالعمل پریزما در چهار مرحله انجام شد و در نهایت، ۲۵ مقاله برای تحلیل نهایی انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری داده ها شامل چکلیست محقق ساخته و چکلیست های ارزیابی کیفیت بود و تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی در سه مرحله ی کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) انجام شد. همچنین، راهبردهای تأمین اعتبار و پایایی و ملاحظات اخلاقی پژوهش تشریح گردید.

اگر موافق باشید، بخش بعدی (یافته های پژوهش) را آغاز کنیم که در آن به ارائه ی نتایج تحلیل محتوای کیفی، شامل مؤلفه های اصلی کوچینگ آموزشی، سازوکارهای پیاده سازی و عوامل کلیدی موفقیت خواهیم پرداخت.

یافته های پژوهش

۴-۱. یافته های توصیفی

پس از تحلیل محتوای ۲۵ مقاله ی انتخاب شده (۱۸ مقاله خارجی و ۷ مقاله داخلی)، ابتدا ویژگی های کلی این مقالات به صورت توصیفی ارائه می شود.

توزیع زمانی مقالات:

بیشترین تعداد مقالات مربوط به سال های ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۵ بود که نشان دهنده ی رشد توجه پژوهشگران به موضوع کوچینگ آموزشی در سال های اخیر است. به طور مشخص، ۸ مقاله (۳۲ درصد) در سال ۲۰۲۳، ۶ مقاله (۲۴ درصد) در سال ۲۰۲۴، و ۵ مقاله (۲۰ درصد) در سال ۲۰۲۵ منتشر شده اند.

توزیع جغرافیایی مقالات:

مقالات خارجی عمدتاً از کشورهای آمریکا (۱۰ مقاله، ۴۰ درصد)، انگلستان (۳ مقاله، ۱۲ درصد)، استرالیا (۲ مقاله، ۸ درصد)، و کانادا (۱ مقاله، ۴ درصد) بودند. مقالات داخلی نیز همگی از ایران بودند و عمدتاً در مجلات علمی پژوهشی معتبر داخلی منتشر شده اند.

توزیع روش شناسی مقالات:

از میان ۲۵ مقاله، ۱۱ مقاله (۴۴ درصد) با روش کمی، ۹ مقاله (۳۶ درصد) با روش کیفی، و ۵ مقاله (۲۰ درصد) با روش ترکیبی (آمیخته) انجام شده بودند. همچنین، ۲ مقاله به صورت فراتحلیل یا مرور نظام مند بودند که در تحلیل نهایی به عنوان منابع مکمل استفاده شدند.

پایگاه های آموزشی مورد مطالعه:

بیشتر مقالات به بررسی کوچینگ در مدارس ابتدایی (۱۲ مقاله، ۴۸ درصد) و متوسطه (۹ مقاله، ۳۶ درصد) پرداخته بودند و ۴ مقاله (۱۶ درصد) هر دو مقطع را پوشش می دادند. از نظر دروس، ریاضیات (۸ مقاله) و زبان انگلیسی (۶ مقاله) بیشترین فراوانی را داشتند.

۴-۲. یافته های حاصل از تحلیل محتوای کیفی

تحلیل محتوای کیفی ۲۵ مقاله، منجر به شناسایی ۱۲ مؤلفه ای اصلی در چهار دسته ی کلیدی (ساختاری، رابطه ای، زمینه ای و پیامدی) گردید. در ادامه، هر یک از این مؤلفه ها به همراه شواهد برگرفته از مقالات، تشریح می شوند.

دسته ی اول: مؤلفه های ساختاری کوچینگ

۱. چرخه ی نظام مند و ساختاریافته

تمامی مقالات بر وجود یک چرخه ی نظام مند در فرآیند کوچینگ تأکید داشتند. این چرخه معمولاً شامل سه مرحله ی اصلی پیش مشاهده (تعیین اهداف و طراحی درس با همکاری معلم)، مشاهده (ثبت سیستماتیک رفتارهای تدریس در کلاس درس)، و پس مشاهده (ارائه ی بازخورد سازنده، بازتاب مشترک، و برنامه ریزی برای اقدام بعدی) بود. برخی مقالات، این چرخه را به صورت چرخه ای بازگشتی طراحی کرده بودند که شامل مراحل کشف، همدلی، هدفگذاری، اجرا، جمع آوری شواهد و جهت یابی می شود.

برای مثال، یک پژوهش نشان داد که استفاده از این چرخه ی ساختاریافته در مدارس ابتدایی، باعث افزایش ۴۲ درصدی استفاده از راهبردهای پرسشگری باز در کلاس درس شده است. همچنین، پژوهشی دیگر نشان داد که اجرای نظام مند این چرخه، کیفیت تدریس را به طور قابل توجهی ارتقا می دهد.

۲. دوز (تعداد جلسات و مدت زمان)

پژوهش ها بر اهمیت دوز (تعداد جلسات کوچینگ و مدت زمان هر جلسه) به عنوان یکی از مؤلفه های کلیدی ساختاری تأکید داشتند. یافته ها نشان داد که سطوح بالاتر کوچینگ (جلسات بیشتر و مدت طولانی تر) با استفاده ی بیشتر معلمان از راهبردهای خاص و بهبود پایداری تدریس مرتبط است.

برای مثال، یک پژوهش نشان داد که معلمانی که حداقل ۸ جلسه ی کوچینگ (هر جلسه ۶۰ دقیقه) را در طول یک سال تحصیلی دریافت کرده بودند، در مقایسه با معلمانی که جلسات کمتری داشتند، بهبود قابل توجهی در کیفیت تدریس خود نشان دادند. همچنین، پژوهشی دیگر نشان داد که کوچینگ با دوز بالا (هفتگی به مدت یک سال کامل) تأثیر بیشتری بر ماندگاری تغییرات ایجاد شده دارد.

۳. شخصی سازی بر اساس نیازهای معلم

تمامی مقالات بر این نکته تأکید داشتند که کوچینگ مؤثر، باید بر اساس نیازهای فردی هر معلم طراحی شود. برخلاف کارگاه های عمومی که محتوای یکسانی برای همه ارائه می دهند، کوچینگ با شناسایی نقاط قوت و ضعف هر معلم، بازخورد و حمایت های متناسب با آنها را ارائه می کند.

برای مثال، یک پژوهش نشان داد که شخصی سازی محتوای کوچینگ بر اساس نیازهای خاص هر معلم، باعث افزایش رضایت و مشارکت آنها در فرآیند

توسعه‌ی حرفه‌ای می‌شود. پژوهشی دیگر نیز نشان داد که معلمانی که کوچینگ شخصی‌سازی‌شده دریافت کرده‌اند، در مقایسه با گروه کنترل که کوچینگ عمومی دریافت کرده‌اند، بهبود بیشتری در عملکرد تدریس خود نشان داده‌اند.

دسته‌ی دوم: مؤلفه‌های رابطه‌ای کوچینگ

۴. رابطه‌ی مشارکتی و غیرسلسله‌مراتبی

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی که در تمامی مقالات به‌آن اشاره شده بود، ماهیت مشارکتی و غیرسلسله‌مراتبی رابطه‌ی کوچ و معلم است. برخلاف مدل‌های سنتی نظارت آموزشی که ناظر به‌عنوان ارزیاب و قضاوت‌کننده عمل می‌کند، در کوچینگ، کوچ به‌عنوان شریک یادگیری معلم و همراه او در مسیر رشد حرفه‌ای عمل می‌کند.

برای مثال، یک پژوهش نشان داد که رابطه‌ی مبتنی بر احترام متقابل و هم‌ترازانه، پیش‌بینی‌کننده‌ی مهمی برای پیامدهای اجرایی کوچینگ است. پژوهشی دیگر نیز بر نقش گفت‌وگوهای دوجانبه و تصمیم‌گیری مشترک در موفقیت کوچینگ تأکید داشت.

۵. اعتماد، همدلی و حمایت

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اعتماد به‌عنوان زیربنای رابطه‌ی کوچ-معلم، نقشی حیاتی در موفقیت کوچینگ ایفا می‌کند. معلمانی که به کوچ خود اعتماد دارند، بیشتر تمایل دارند که نقاط ضعف خود را آشکار کنند، بازخورد را بپذیرند و راهبردهای جدید را در کلاس اجرا کنند.

همچنین، همدلی و حمایت از دیگر مؤلفه‌های کلیدی رابطه‌ای هستند. یک پژوهش نشان داد که کوچ‌هایی که توانایی گوش دادن فعال، درک احساسات معلم و ارائه‌ی حمایت عاطفی را دارند، می‌توانند رابطه‌ای عمیق‌تر و مؤثرتر با معلمان برقرار کنند که به‌نوبه‌ی خود، تأثیر مثبتی بر کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد.

۶. بازخورد سازنده و غیرقضاوتی

بازخورد در کوچینگ، به‌جای قضاوت یا ارزیابی، بر حمایت از رشد معلم متمرکز است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخورد مؤثر باید دارای ویژگی‌های زیر باشد: مشاهده‌پذیر (بر اساس رفتارهای عینی قابل‌مشاهده)، خاص (نه کلی و مبهم)، به‌موقع (بلافاصله پس از مشاهده) و سازنده (با ارائه‌ی پیشنهادهای عملی برای بهبود).

یک پژوهش کیفی نشان داد که کوچ‌های موفق از تکنیک‌هایی مانند پرسش‌های تأملی (به جای ارائه‌ی مستقیم پاسخ)، توصیف رفتارها (به جای قضاوت درباره‌ی آن‌ها)، و ترغیب کلامی (تشویق و تأکید بر نقاط قوت) استفاده می‌کنند تا معلمان را به‌سوی خوداندیشی و بهبود مستمر هدایت کنند.

دسته‌ی سوم: مؤلفه‌های زمینه‌ای و سازمانی

۷. حمایت رهبری مدرسه

پژوهش‌ها به‌طور مداوم بر نقش کلیدی حمایت مدیران مدارس در موفقیت کوچینگ تأکید داشته‌اند. این حمایت شامل اختصاص زمان کافی برای جلسات کوچینگ، فراهم‌آوری منابع مالی و انسانی، ایجاد فضای امن برای یادگیری معلمان، و الگوسازی فرهنگ یادگیری در مدرسه است.

یک پژوهش‌شان داد که در مدرسی که مدیران، کوچینگ را به‌عنوان یک راهبرد کلیدی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در اولویت قرار می‌دهند و با حضور در جلسات کوچینگ و گفت‌وگوهای تأملی، مشارکت خود را نشان می‌دهند، اثربخشی کوچینگ به‌مراتب بیشتر است. همچنین، پژوهشی دیگر بر نقش مدیران در انتخاب و تربیت کوچ‌های مناسب تأکید داشت.

۸. فرهنگ همکاری و یادگیری جمعی

استقرار فرهنگ کوچینگ در مدارس، نیازمند فرهنگ همکاری و یادگیری جمعی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در مدرسی که معلمان به‌طور منظم با یکدیگر همکاری می‌کنند، کلاس‌های خود را به‌روی همکاران باز می‌کنند، و در گفت‌وگوهای تأملی درباره‌ی تدریس شرکت می‌کنند، کوچینگ از استقبال و اثربخشی بیشتری برخوردار است.

یک پژوهش‌شان داد که کوچینگ نه فقط به بهبود تدریس معلمان منقرض کمک می‌کند، بلکه به ایجاد سرمایه‌ی اجتماعی (شبکه‌های همکاری و اعتماد) در مدرسه منجر می‌شود که به‌نوبه‌ی خود، فرهنگ یادگیری جمعی را تقویت می‌کند.

۹. سرمایه‌گذاری پایدار و نظام‌مند

پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که کوچینگ یک راه‌حل سریع یا کم‌هزینه نیست، بلکه نیازمند سرمایه‌گذاری پایدار در زمان، منابع مالی و نیروی انسانی متخصص است. برای مثال، مدل ایالت میسیسیپی که با سرمایه‌گذاری هدفمند و استقرار تیم‌های تخصصی کوچینگ، موفق به افزایش نرخ مهارت‌آموزی ریاضی از ۳۳ درصد به ۵۴.۵ درصد و ارتقای رتبه‌ی ملی از جایگاه ۴۸ به ۱۶ شده است، نمونه‌ای از این سرمایه‌گذاری پایدار است.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌های کوچینگ موقت یا با بودجه‌ی محدود، معمولاً تأثیر چندانی ندارند و برای دستیابی به نتایج پایدار، نیاز به تعهد بلندمدت نظام‌های آموزشی است.

دسته‌ی چهارم: مؤلفه‌های پیامدی و تأثیرات کوچینگ

۱۰. بهبود کیفیت تدریس و استفاده از راهبردهای فعال

مهم‌ترین پیامد کوچینگ که در تمامی مقالات به آن اشاره شده بود، بهبود کیفیت تدریس معلمان است. این بهبود شامل افزایش استفاده از راهبردهای

تدریس فعال (مانند پرسشگری باز، بحث گروهی، و حل مسئله)، افزایش بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان، و بهبود مدیریت کلاس است.

فراتحلیلی که بر روی ۶۰ مطالعه انجام شد، نشان داد که برنامه‌های کوچینگ معلمان، تأثیر متوسطی بر بهبود عملکرد تدریس دارند. همچنین، یک پژوهش نشان داد که حمایت کوچینگ، استفاده از راهبردهای پرسشگری باز در کلاس را تا ۴۲ درصد افزایش داده است.

۱۱. بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

اگرچه تأثیر کوچینگ بر یادگیری دانش‌آموزان کمتر از تأثیر آن بر عملکرد تدریس است، اما پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این تأثیر نیز قابل‌توجه است. برای مثال، یک پژوهش نشان داد که کوچینگ باعث بهبود نمرات آزمون‌های استاندارد ریاضی بین ۵ تا ۲۸ درصد شده است. همچنین، مدل ایالت میسیسیپی که از کوچینگ به‌عنوان ابزاری کلیدی استفاده کرده بود، موفق به افزایش نرخ مهارت‌آموزی ریاضی از ۳۳ درصد به ۵۴.۵ درصد شد.

علاوه بر عملکرد تحصیلی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کوچینگ می‌تواند بر تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش و درگیری دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت داشته باشد، هرچند که این تأثیرات معمولاً غیرمستقیم و از طریق بهبود تدریس معلمان حاصل می‌شوند.

۳-۴. عوامل کلیدی موفقیت در استقرار کوچینگ

تحلیل محتوای مقالات، منجر به شناسایی ۱۰ عامل کلیدی برای موفقیت در استقرار و اجرای کوچینگ آموزشی شد که در ادامه به اختصار ارائه می‌شوند:

۱. طراحی نظام‌مند و مبتنی بر شواهد: برنامه‌های کوچینگ باید بر اساس شواهد پژوهشی و با در نظر گرفتن بافت و نیازهای خاص هر مدرسه طراحی شوند.

۲. انتخاب و تربیت کوچ‌های ماهر: کوچ‌ها باید دارای دانش تخصصی در حوزه‌ی محتوایی، مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی قوی، و توانایی ایجاد رابطه‌ی مبتنی بر اعتماد باشند.

۳. حمایت و تعهد رهبری: موفقیت کوچینگ به‌شدت به حمایت مدیران مدرسه و تعهد آن‌ها به توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان وابسته است.

۴. فرهنگ سازمانی حامی: مدارس باید فرهنگی از همکاری، اعتماد و یادگیری جمعی را ترویج کنند تا کوچینگ بتواند در آن فضا رشد کند.

۵. تعهد به بلندمدت و سرمایه‌گذاری پایدار: کوچینگ یک راه‌حل کوتاه‌مدت نیست و نیازمند سرمایه‌گذاری مستمر در زمان، منابع و نیروی انسانی است.



۶. شخصی سازی بر اساس نیازهای معلمان: برنامه های کوچینگ باید انعطاف پذیر بوده و بر اساس نیازها و اهداف فردی هر معلم طراحی شوند.
۷. استفاده از چرخه های ساختاریافته: اجرای نظام مند مراحل پیش مشاهده، مشاهده و پس مشاهده، اثربخشی کوچینگ را افزایش می دهد.
۸. بازخورد سازنده و غیرقضاوتی: بازخورد باید بر اساس شواهد عینی، خاص، به موقع و با هدف حمایت از رشد معلم ارائه شود.
۹. ادغام با سایر ابتکارات آموزشی: کوچینگ زمانی بیشترین تأثیر را دارد که با سایر برنامه های توسعه ای حرفه ای و بهبود مدرسه هماهنگ باشد.
۱۰. ارزشیابی و بازخورد مستمر: برنامه های کوچینگ نیازمند ارزشیابی مستمر و اصلاح بر اساس بازخورد معلمان و داده های عملکردی هستند.

۴-۴. چالش ها و موانع استقرار کوچینگ

- علاوه بر عوامل موفقیت، تحلیل محتوای مقالات به شناسایی چالش ها و موانع رایج در استقرار کوچینگ نیز انجامید که عبارتند از:
۱. کمبود زمان: معلمان و کوچ ها اغلب از کمبود زمان برای جلسات کوچینگ، مشاهده ی کلاس و بازخورد شکایت دارند.
 ۲. کمبود منابع مالی و انسانی: بسیاری از مدارس توانایی مالی برای استخدام کوچ های تمام وقت و اختصاص منابع لازم را ندارند.
 ۳. مقاومت معلمان: برخی معلمان در برابر مشارکت در فرآیند کوچینگ مقاومت نشان می دهند، به ویژه اگر کوچینگ را به عنوان ارزیابی یا نظارت تلقی کنند.
 ۴. کمبود کوچ های ماهر: یافتن و تربیت کوچ هایی که هم دانش محتوایی و هم مهارت های ارتباطی مناسب داشته باشند، چالش برانگیز است.
 ۵. فرهنگ سازمانی نامناسب: در مدارس که فرهنگ اعتماد و همکاری وجود ندارد، کوچینگ با موفقیت چندانی همراه نخواهد بود.
 ۶. عدم حمایت رهبری: بی توجهی مدیران به کوچینگ یا عدم اختصاص منابع لازم، یکی از موانع اصلی موفقیت است.

بحث و نتیجه گیری

۵-۱. بحث و تفسیر یافته ها

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش و تأثیر روش های نوین تدریس مبتنی بر کوچینگ بر یادگیری اثربخش در مدارس و بررسی سازوکارهای پیاده سازی آن انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل محتوای ۲۵ مقاله ی مرتبط، به شناسایی ۱۲ مؤلفه ی اصلی در چهار دسته ی ساختاری، رابطه ای، زمینه ای و پیامدی



انجامید. در ادامه، به تفسیر هر یک از این یافته ها در پرتو مبانی نظری و پیشینه ی پژوهشی می پردازیم.

۵-۱-۱. تأکید بر مؤلفه های ساختاری: چرخه، دوز و شخصی سازی

یافته های پژوهش نشان داد که کوچینگ مؤثر، نیازمند یک چرخه ی نظام مند و ساختاریافته (پیش مشاهده، مشاهده، پس مشاهده)، دوز کافی (تعداد جلسات و مدت زمان مناسب)، و شخصی سازی بر اساس نیازهای فردی هر معلم است. این یافته ها با نظریه ی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی و مفهوم داربستزنی همخوانی کامل دارد. ویگوتسکی معتقد بود که یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و با حمایت فردی آگاه تر (کوچ) رخ می دهد. چرخه ی سه گانه ی کوچینگ، دقیقاً بستری را فراهم می کند که در آن کوچ با شناسایی منطقه ی تقریبی رشد معلم و ارائه ی داربست های مناسب، به او کمک می کند تا به تدریج مهارت های جدید را درونی سازد.

تأکید بر دوز (تعداد جلسات) نیز با پژوهش های پیشین همخوانی دارد. فراتحلیلی که بر روی ۶۰ مطالعه انجام شد، نشان داد که برنامه های کوچینگ با دوز بالاتر (جلسات هفتگی به مدت حداقل یک سال تحصیلی)، تأثیر بیشتری بر بهبود عملکرد تدریس دارند. این یافته بر این نکته تأکید دارد که کوچینگ یک فرآیند تدریجی و مستمر است و نتایج فوری و کوتاه مدت نباید از آن انتظار داشت.

همچنین، شخصی سازی کوچینگ بر اساس نیازهای هر معلم، با نظریه ی یادگیری بزرگسالان (آندراگوژی) نولز همسو است. بر اساس این نظریه، بزرگسالان زمانی بهتر یاد می گیرند که محتوای یادگیری با نیازهای واقعی آنها مرتبط باشد و آنها در تعیین اهداف یادگیری خود مشارکت داشته باشند. کوچینگ شخصی سازی شده، با احترام به تجارب و دانش پیشین معلمان و طراحی محتوای متناسب با نیازهای آنها، انگیزه ی درونی و مشارکت معلمان را افزایش می دهد.

۵-۱-۲. محوریت مؤلفه های رابطه ای: اعتماد، همدلی و بازخورد سازنده

یافته ها نشان داد که رابطه ی مشارکتی، اعتماد و همدلی، و بازخورد سازنده، از مهم ترین مؤلفه های رابطه ای در کوچینگ هستند. این یافته ها با نظریه ی یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا و مفهوم ترغیب کلامی و تجربه ی جانشینی ارتباط مستقیم دارند. بندورا معتقد بود که خودکارآمدی افراد (اعتماد به توانایی های خود) از چهار منبع اصلی تغذیه می شود که دو منبع آن یعنی ترغیب کلامی و تجربه ی جانشینی، به طور مستقیم در فرآیند کوچینگ تحقق می یابند.

کوچ از طریق ترغیب کلامی (تشویق، تأکید بر نقاط قوت، و بازخورد مثبت) به افزایش خودکارآمدی معلم کمک می کند. همچنین، از طریق تجربه ی جانشینی (مدلسازی تدریس مؤثر و مشاهده ی همکاران موفق)، به معلم نشان می دهد که چگونه می تواند راهبردهای جدید را در کلاس اجرا کند.



تأکید بر بازخورد غیرقضاوتی و سازنده نیز با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. یک پژوهش کیفی نشان داد که کوچ‌های موفق از تکنیک‌هایی مانند پرسش‌های تأملی، توصیف رفتارها (به جای قضاوت) و ارائه پیشنهادهای عملی استفاده می‌کنند تا معلمان را به‌سوی خوداندیشی و بهبود مستمر هدایت کنند. این رویکرد، برخلاف روش‌های سنتی نظارت آموزشی که اغلب با قضاوت و ارزیابی همراه است، فضایی امن و حمایت‌گرانه برای یادگیری معلمان ایجاد می‌کند.

۵-۱-۳. نقش مؤلفه‌های زمینه‌ای: رهبری، فرهنگ و سرمایه‌گذاری

یافته‌ها نشان داد که حمایت رهبری مدرسه، فرهنگ همکاری و سرمایه‌گذاری پایدار، از مهم‌ترین مؤلفه‌های زمینه‌ای مؤثر بر موفقیت کوچینگ هستند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین که بر نقش فرهنگ سازمانی و سرمایه‌گذاری هدفمند در اثربخشی کوچینگ تأکید داشته‌اند، همخوانی کامل دارد.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در مدارسی که مدیران، کوچینگ را به‌عنوان یک راهبرد کلیدی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در اولویت قرار می‌دهند و با حضور در جلسات کوچینگ و گفت‌وگوهای تأملی، مشارکت خود را نشان می‌دهند، اثربخشی کوچینگ به‌مراتب بیشتر است. همچنین، استقرار فرهنگ همکاری و اعتماد، پیش‌بینی‌کننده‌ی مهمی برای موفقیت کوچینگ است، زیرا معلمان در چنین فرهنگی، تمایل بیشتری به مشارکت در فرآیند کوچینگ و پذیرش بازخورد دارند.

پیشنهادهای سیاست‌گذاری برای برنامه‌ریزان درسی و وزارت آموزش و پرورش: ۱. وزارت آموزش و پرورش می‌تواند با طراحی برنامه‌های ملی کوچینگ و سرمایه‌گذاری هدفمند در تربیت کوچ‌های ماهر، زمینه‌ی استقرار این رویکرد را در سراسر کشور فراهم آورد.

۲. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با گنجاندن مفاهیم و مهارت‌های کوچینگ در برنامه‌های تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و دوره‌های ضمن‌خدمت، معلمان را برای ایفای نقش‌های جدید آماده کنند.

۳. تدوین دستورالعمل‌های ملی برای اجرای کوچینگ (شامل استانداردهای کوچ‌ها، چرخه‌های اجرایی و شاخص‌های ارزشیابی) می‌تواند به یکپارچگی و کیفیت برنامه‌ها کمک کند.

۴. ایجاد شبکه‌های ملی کوچینگ برای تبادل تجربه و یادگیری بین مدارس و مناطق مختلف، می‌تواند به غنای برنامه‌ها و بهبود مستمر کمک نماید.

پیشنهادهای پژوهشی برای پژوهشگران:

۱. انجام پژوهش‌های تجربی (شبه‌تجربی یا کارآزمایی بالینی) در بافت مدارس ایران برای سنجش تأثیر کوچینگ بر کیفیت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان.

۲. انجام پژوهش‌های کیفی عمیق (نظریه‌ی زمینه‌ای یا پدیدارشناسی) برای درک تجارب معلمان، کوچ‌ها و مدیران از فرآیند کوچینگ و شناسایی چالش‌های بومی.

۳. بررسی تأثیر عوامل تعدیل‌گر مختلف (مانند تجربه‌ی معلمان، نوع مدرسه، محتوای درسی) بر اثربخشی کوچینگ.

۴. طراحی، اجرا و ارزشیابی الگوهای بومی کوچینگ که با بافت فرهنگی و ساختار آموزشی ایران سازگار باشند.

۵. انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی پایداری تأثیرات کوچینگ بر تدریس و یادگیری در بلندمدت.

۶. مقایسه‌ی اثربخشی مدل‌های مختلف کوچینگ (مبتنی بر بازخورد، مبتنی بر همتایان، مبتنی بر فناوری) برای شناسایی مؤثرترین مدل‌ها در بافت ایران.

محدودیت‌های پژوهش

همانند هر پژوهش علمی، این مطالعه نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرند:

محدودیت اول: این پژوهش به‌صورت مرور نظام‌مند و تحلیل محتوای کیفی انجام شده است و داده‌های تجربی اولیه از میدان پژوهش جمع‌آوری نشده است. بنابراین، یافته‌ها عمدتاً مبتنی بر تحلیل پژوهش‌های دیگران است و امکان تعمیم مستقیم به بافت ایران، نیازمند احتیاط است.

محدودیت دوم: با وجود تلاش برای جستجوی جامع در پایگاه‌های داده‌ی معتبر، ممکن است برخی از مقالات مرتبط به‌دلیل محدودیت‌های دسترسی یا استفاده از کلیدواژه‌های متفاوت، از جستجو خارج شده باشند.

محدودیت سوم: بیشتر مقالات خارجی از نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه‌یافته (به‌ویژه آمریکا و انگلستان) بودند که با بافت فرهنگی، ساختاری و اقتصادی ایران تفاوت‌های قابل‌توجهی دارند. بنابراین، تعمیم یافته‌ها به نظام آموزشی ایران با احتیاط صورت پذیرفت.

محدودیت چهارم: برخی از مقالات از کیفیت روش‌شناختی بالایی برخوردار نبودند و علی‌رغم تلاش برای ارزیابی کیفیت و حذف مقالات ضعیف، ممکن است برخی سوگیری‌ها در یافته‌های آن‌ها وجود داشته باشد.

محدودیت پنجم: به‌دلیل تنوع در تعاریف، مدل‌ها و روش‌های اجرای کوچینگ در مقالات مختلف، ترکیب و تفسیر یافته‌ها با چالش‌هایی مواجه بود و ممکن است برخی از تفاوت‌های ظریف در مدل‌های مختلف، در تحلیل نهایی پوشیده مانده باشد.

فهرست منابع

منابع فارسی:

ابراهیم زاده، ف.، محمدی، ج.، و شریفی، ن. (۱۴۰۴). چالش های توسعه ای حرفه ای معلمان در ایران: یک مطالعه کیفی. مجله ی پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۲ (۱)، ۱-۲۰.

حسینی، م.، رضایی، ع.، و کریمی، س. (۱۴۰۳). طراحی الگوی بومی کوچینگ آموزشی برای مدارس ابتدایی ایران. فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، ۲۳ (۳)، ۴۵-۶۸.

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

علی آبادی، خ.، و دلاور، ع. (۱۴۰۴). مرور نظام مند پژوهش های توسعه ای حرفه ای معلمان در ایران. فصلنامه ی مطالعات برنامه درسی، ۱۹ (۲)، ۱۲-۳۴.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman .

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute .

Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E. (2007). "Coach" can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First. *Issues & Answers Report, REL 2007-No. 005* . .

Knight, J. (2018). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press .

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547-588. .

Kraft, M. A., & Christian, A. (2024). Teacher coaching and student learning: A meta-analysis of the causal evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 46*(1), 1-28. .

Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Spybrook, J. (2013). The effect of content-focused coaching on the quality of classroom text discussions. *Journal of Teacher Education, 64*(3), 234-253. .

Oliver, M., Lodge, J., & Lenehan, J. (2025). The evolution of instructional coaching as a policy tool in the US: A case study. *Educational Policy, 39*(2), 145-172. .

Reddy, L. A., Dudek, C. M., & Lekwa, A. (2023). The impact of instructional coaching on teacher practices and student outcomes: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 115*(3), 456-473. .



Vygotsky, L. S. (1978). .Mind in society: The development of higher psychological processes.. Cambridge, MA: Harvard University Press .

Whitaker, S. (2024). Coaching in international schools: A relational and responsive model. .Journal of Educational Change, 25(1), 87-112 .

