

UNIVERSITATEA “BABES-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**Creșterea autoeficacității și realizarea
obiectivelor prin intermediul coachingului
sistemic**

Conducător de doctorat:

Prof. univ. dr. VASILE PREDA, Ph.D

Student-doctorand:

Sunny Gordon Bar

Iulie 2013

Conținut

| | | |
|----------|--|-----|
| | ABSTRACT | VII |
| | INTRODUCERE | 1 |
| I | PERSPECTIVELE TEORETICE | 12 |
| | I.1 Teoriile motivaționale | 14 |
| | I.1.1 Definițiile și caracteristicile motivației | 14 |
| | I.1.2 Teoria auto-determinării | 15 |
| | I.1.3 Teoriile realizării obiectivelor - Evitarea vs Abordarea obiectivelor | 20 |
| | I.1.4 Teoriile valorii de sine și gândirea auto-handicapantă | 22 |
| | I.1.5 Integrarea tipurilor de motivație | 23 |
| | I.2 Teoria auto-eficacității | 24 |
| | I.2.1 Definiții și origini | 24 |
| | I.2.2 Sub-constructele auto-eficacității și modelul pluri-etapizat | 27 |
| | I.2.3 Auto-eficacitatea specifică și auto-eficacitatea generală | 29 |
| | I.2.4 Auto-eficacitatea și motivația autonomă a auto-determinării | 31 |
| | I.3 Psihologia pozitivă - de la teoria fericirii la teoria bunăstării | 34 |
| | I.4 Teoriile gândirii sistemice | 35 |
| | I.4.1 Modelul sistemului A-B-C al lui Haines | 37 |
| | I.5 Discursul din coaching | 39 |
| | I.5.1 Ce este coachingul | 39 |
| | I.5.2 Cercetarea în lumea coachingului | 41 |
| | I.6 Modelul coachingului sistemic | 43 |
| | I.6.1 Imaginea viitorului dorit | 44 |
| | I.6.2 Modelul posibilistic al lui O'Connor's | 45 |
| | I.6.3 Imaginarul viitorului dorit – Sporturile | 49 |
| | I.6.4 Producerea obiectivelor și rezultatelor măsurabile, feedback-ul și bucla feed-forward-ului | 50 |
| | I.6.5 Proiectul reușitei | 50 |
| | I.6.6 Planul de acțiune | 51 |
| | I.7 Cadrul conceptual | 52 |
| | I.8 Golul în cunoaștere | 58 |

| | | |
|--------|---|-----|
| II | METODOLOGIA | 59 |
| II.1.1 | Paradigma cercetării | 59 |
| II.1.2 | Designul cercetării | 63 |
| II.1.3 | Etapele cercetării – cantitativă & calitativă | 64 |
| II.1.4 | Etapa calitativă | 66 |
| II.2 | Participanții la cercetare | 68 |
| II.2.1 | Mamele singure care studiază la facultate, de la periferia Israelului | 68 |
| II.2.2 | Procesul de eșantionare | 70 |
| II.2.3 | Demographic Characteristics | 71 |
| II.2.4 | Procedura grupului de cercetare – Intervenția și culegerea datelor | 74 |
| II.2.5 | Instructorii din etapa de cercetare cantitativă | 75 |
| II.2.6 | Grupul de control | 76 |
| II.2.7 | Etapa calitativă | 76 |
| II.2.8 | Focus grupurile | 78 |
| II.3 | Instrumentele cercetării | 78 |
| II.3.1 | Chestionarul închis ca instrument de cercetare cantitativă | 79 |
| II.3.2 | Scara satisfacției față de viață (SWLS) | 81 |
| II.3.3 | Auto-evaluarea sănătății (SRH) | 82 |
| II.3.4 | Noua auto-eficacitate generală (NGSE) | 82 |
| II.3.5 | Scala auto-handicapării (SHS) | 84 |
| II.3.6 | Modificarea așteptărilor | 84 |
| II.3.7 | Chestionar demografic | 85 |
| II.3.8 | Evaluarea schimbărilor | 85 |
| II.4 | Cercetarea calitativă – strategii de culegere a datelor | 85 |
| II.4.1 | Interviuri de profunzime și semistructurate | 86 |
| II.4.2 | Focus grupurile | 89 |
| II.5 | Fiabilitate, validitate și generalizabilitate | 92 |
| II.6 | Triangulația | 96 |
| II.7 | Rolul cercetătorului | 98 |
| II.8 | Considerații etice | 100 |
| II.9 | Analiza datelor | 103 |
| II.9.1 | Analiza datelor cantitative | 103 |
| 11.9.2 | Analiza datelor calitative | 104 |

| | | |
|---------|--|-----|
| III | RESULTATELE | 105 |
| III.1 | Ipotezele cercetării | 106 |
| III.2 | Rezultatele cantitative | 107 |
| III.2.1 | Influența intervenției SC - Diferențele între grupul de cercetare și grupul de control | 107 |
| III.2.2 | Diferențele între momentele de timp (înainte și după), în cadrul grupului de cercetare și grupului de control | 110 |
| III.2.3 | Corelațiile între variabile și corelațiile interne ale variabilelor, în funcție de timpul de măsurare în cadrul Grupului de Cercetare | 110 |
| III.2.4 | Diferențe și corelații între variabilele cercetării în cele 3 momente și variabilele care intervin la grupul de cercetare | 117 |
| III.2.5 | Alegerea tipurilor de obiective (de studii și din alte domenii) ca scop al progresului după tipul de grup | 118 |
| III.2.6 | Modificarea așteptărilor | 120 |
| III.3 | Rezultatele calitative | 120 |
| III.3.1 | Instructor veterani vs. novici | 120 |
| III.3.2 | Temele majore identificate | 122 |
| IV | DISCUȚIE | 126 |
| IV.1 | Eficiența modelului coachingului sistemic | 126 |
| IV.2 | Rezultatele calitative care consolidează rezultatele cantitative cu privire la influența exercitată de coaching asupra variabilelor cercetării | 129 |
| IV.3 | Rezultatele, factorii și metodologia coachingului | 130 |
| IV.4 | Self-leadershipul – Un concept reînnoit ca esență a coachingului sistemic | 159 |
| IV.5 | Integrarea teoriilor care stau la baza modelului | 164 |
| V | CONCLUZII | 167 |
| V.1 | Concluzii factuale | 167 |
| V.2 | Concluzii din analiza interviurilor | 168 |
| V.3 | Extinderea conceptelor principale | 170 |
| V.4 | Metodologia coachingului sistemic | 171 |
| V.5 | Aplicații și recomandări | 172 |
| V.6 | Limitări și recomandări pentru cercetarea viitoare | 175 |
| V.7 | Contribuția la cunoaștere | 178 |
| | EPILOG | 180 |
| | Referințe | 182 |
| | Anexe | 197 |

Lista tabelelor

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabelul1 | Ierarhia tipurilor de motivație conform lui Assor (2001), bazată pe categoriile lui Ryan (1995) cu emoțiile atribuite fiecărui tip motivațional ca esență a coachingului sistemic | 17 |
| Tabelul 2 | Tipurile și sursele motivației | 18 |
| Tabelul 3 | Abordările motivației și accentele lor | 19 |
| Tabelul 4 | Cele două tipuri de obiective principale pe axa abordare - evitare (pe baza lui Pintrich, 2000) | 21 |
| Tabelul 5 | Designul cercetării | 63 |
| Tabelul 6 | Rezumatul designului cercetării cantitative | 65 |
| Tabelul 7 | Rezumatul designului cercetării calitative | 67 |
| Tabelul 8 | Participanții la cercetarea calitativă | 75 |
| Tabelul 9 | Participanții la cercetare – clienții | 76 |
| Tabelul 10 | Participanții la studiul calitativ | 77 |
| Tabelul 11 | Instructorii veterani | 78 |
| Tabelul 12 | Instrumentele cercetării calitative și cantitative | 92 |
| Tabelul 13 | Temele central și sub-temele | 123 |
| Tabelul 14 | Integrarea teoriilor | 165 |

Lista figurilor

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Fazele de acțiune și factorii determinanți ai intenției și comportamentului conformațiune Abordării procesului de măsuri de sănătate (preluat de la Schwarzer, 2008) | 28 |
| Figura 2 | Abordarea gândirii sistemice – Modelul sistemului A-B-C (Haines, 2007, p.72) | 39 |
| Figura 3 | Modelul descrierii lineare a coachingului sistemic (Gordon, 2002) | 43 |
| Figura 4 | Desenarea triunghiului în imaginea viitorului dorit (Gordon, 2002) | 46 |
| Figura 5 | Teoriile fundamentale și principalele constructe | 54 |
| Figura 6 | Procesul coachingului sistemic | 56 |
| Figura 7a | Țara de origine după tipul de grup | 71 |
| Figura 7b | Statutul familial după tipul de grup | 71 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 7c | Vârsta (pe categorii) după tipul de grup | 72 |
| Figura 7d | Numărul de copii după tipul de grup | 72 |
| Figura 7e | Numărul de slujbe după tipul de grup | 73 |
| Figura 7f | Facultatea după tipul de grup | 73 |
| Figura 8 | Triangulația | 97 |
| Figura 9a | Scara satisfacției față de viață (SWLS) la momentul 2 după tipul de grup | 108 |
| Figura 9b | Auto-evaluarea sănătății (SRH) la momentul 3 după tipul de grup | 108 |
| Figura 9c | Noua autoeficacitate generală (NGSE) la momentul 2 după tipul de grup | 109 |
| Figura 9d | Gândirea autohandicapantă (SHT) la momentul 2 după tipul de grup | 109 |
| Figura 10 | Scara scorurilor medii ale satisfacției față de viață (SWLS) în cadrul grupului de cercetare și grupului de control în funcție de moment | 111 |
| Figura 11 | Scorurile medii ale auto-evaluării sănătății (SRH) în cadrul grupului de cercetare și grupului de control în funcție de moment | 112 |
| Figura 12 | Scorurile medii ale noii autoeficacități generale (NGSE) în cadrul grupului de cercetare și grupului de control în funcție de moment | 113 |
| Figura 13 | Scorurile medii ale gândirii auto-handicapante (SHT) în cadrul grupului de cercetare și grupului de control în funcție de moment | 114 |
| Figura 14a | Subiecți care aleg studiile ca obiectiv înainte și după SC, după tipul de grup, și domeniul de progres în funcție de timp | 118 |
| Figura 14b | Alte domenii care au fost alese ca obiectiv înainte și domeniile în care s-au înregistrat progrese mai târziu, după tipul de grup | 119 |
| Figura 15 | Relația simultană între factori, rezultate și metodologie | 158 |
| Figura 16 | Self-leadershipul = auto-eficacitate + auto-management + meta cogniție | 162 |

De: Sunny Gordon Bar

Creșterea autoeficacității și realizarea obiectivelor prin intermediul coachingului sistemic

Abstract

Obiective: Acest studiu a examinat influența coachingului sistemic (SC) asupra autoeficacității, bunăstării și realizării obiectivelor mamelor singure.

Designul: Metode mixte: cercetare concepută cvasi-experimental, ce compară participanții la grupul de cercetare (n = 24), care au trecut prin SC, cu grupul de control (n = 28). Partea calitativă include interviuri cu instructorii și clienții (n = 25), pentru înțelegerea în profunzime a acestei influențe.

Rezultate: Analiza rezultatelor a indicat o creștere a autoeficacității, o sporită realizare a obiectivelor și a măsurilor de bunăstare și o reducere a gândurilor auto-handicapante, ca urmare a intervenției prin coaching sistemic. Trei teme centrale au fost identificate prin analizele interviurilor: consecințele SC, factorii care contribuie la schimbare și stabilirea variabilelor de reglaj. Constatările calitative le susțin pe cele cantitative.

Concluzii: Coachingul sistemic are o influență asupra intenției umane, asupra motivației și comportamentului, și conduce la creșterea capacității de adaptare în procesul de atingere a obiectivelor. Starea de bine a crescut ca urmare a schimbărilor într-o gamă largă de domenii ale vieții clientului și a îmbunătățirii autoeficacității sale. Proiectarea imaginii viitorului dorit prin imaginație și imagini mentale s-a dovedit a fi principala și singura contribuție a coachingului sistemic la sentimentul de autoeficacitate.

O perspectivă mai largă asupra factorilor implicați în îmbunătățirea generală a autoeficacității poate fi văzută la nivel conceptual. Această înțelegere contribuie la

conștientizarea capacității de promovare a autoeficacității în continuare și la consolidarea conceptului de self-leadership. Self-Leadershipul este un concept reînnoit, care a fost ajustat pentru modelul coachingului sistemic. El se află în centrul proceselor din coachingul sistemic dată fiind contribuția sa esențială la eficacitatea pe termen lung a coachingului. Componentele self-leadershipului sunt autoeficacitatea, care stabilește următoarea etapă de fixare a obiectivelor, și auto-managementul, care este de fapt o parte a etapei de auto-actualizare a acestui obiectiv. S-a constatat că integrarea abordării multi-teoretice și multi-etapizate este eficientă, întrucât conduce la o înțelegere mai cuprinzătoare și la mai multe posibilități de a face față comportamentelor complexe.

Acest tip de intervenție poate fi implementat în sistemele organizaționale din învățământ și în procesele individuale de schimbare. Sunt discutate limitele și sugestiile pentru cercetarea viitoare.

Cuvinte cheie: coaching, modelul coachingului sistemic, autoeficacitatea, teoriile motivaționale, teoriile gândirii sistemice, psihologia pozitivă

Preambul: Pasiunea pentru Integrare

Această cercetare se referă la complexitatea implicată în alegerea unui obiectiv personal, stabilirea aspectelor sale și apoi parcursul realizării acestuia, într-un efort de a obține rezultate atât interioare cât și tangibile. Păstrarea și menținerea acestor rezultate, precum și rezolvarea provocărilor pe care le presupune succesul parțial sau eșecul, reprezintă, de asemenea, o parte inevitabilă a complexității intrinseci a procesului de atingere a scopurilor.

Convingerea mea este aceea că: **succesul și actualizarea visului se bazează pe = intenții clare + oportunități fructificate + o mulțime de acțiuni planificate sistematic.**

Există o legătură indisolubilă între ceea ce se întâmplă în viața personală și în cea profesională a cuiva. Dezvoltarea personală are loc în ambele dimensiuni.

Valorile majore care îmi ghidează viața personală, profesională și realizarea acestei cercetări sunt: *sentimentul de curiozitate, dragostea față de învățare; Cooperarea și inspirația reciprocă; Conexiunile între: părți, abordări, oameni și culturi și Contribuția față de oameni și comunități.*

Introducere

Acest studiu analizează complexitatea procesului de stabilire și atingere a obiectivelor. Principalul obiectiv al studiului este acela de a examina influența exercitată de modelul coachingului sistemic asupra autoeficacității și atingerii obiectivelor. De asemenea, cercetarea extinde cunoașterea cu privire la coachingul sistemic. Primul capitol stabilește contextul mai larg al cercetării. Acesta prezintă discursul referitor la coaching din Israel și din străinătate, cu o analiză teoretică și o bază omiletică pentru modelul coachingului sistemic studiate, inclusiv diagrama modelului în sine. Urmează o tratare exhaustivă a tuturor cercetărilor anterioare pe tema coachingului. Acest capitol se va încheia cu o revizuire a golului evident din cunoștințele noastre, care de fapt ne-a determinat să formulăm scopul și întrebările cercetării noastre. Al doilea capitol se axează pe considerente și deliberări privind designul cercetării, și prezintă metodologia de cercetare: participanții, eșantioanele, instrumentele de măsurare, precum și analiza. Al treilea capitol

se axează pe rezultatele analizei tuturor datelor culese. În cele din urmă, al patrulea și al cincilea capitol discută importanța rezultatelor și concluziilor cercetării.

Lumea coachingului

Coachingul este o ocupație relativ nouă, care s-a dezvoltat și se răspândește rapid în întreaga lume, în special în America de Nord. Extinderea utilizării coachingului este deosebit de mare în organizații în care a crescut nevoia de cercetare a acestui subiect (Grant, 2006). Dezvoltarea rapidă reflectă spiritul perioadei contemporane, dorința de auto-împlinire și dezvoltare personală, oportunitățile de învățare, accesul rapid și aproape instantaneu la informație, pe de o parte, și pe de altă parte, confuzia și anxietatea ce însoțesc aceste posibilități nelimitate, schimbările constante, potopul de informații și necesitatea de a alege și renunța în mod constant. Abordarea postmodernă subliniază importanța gândirii autonome, implicarea personală combinată cu auto-reglarea, învățarea personală și încurajează creativitatea și abilitățile meta-cognitive de atingere a obiectivelor (Aviram, 1997, Aviram et al, 2008).

Tendențele actuale din domeniul învățării și dezvoltării pun accentul pe beneficiile care decurg din formularea obiectivelor prin corelarea lor cu valorile interioare și problemele de importanță personală, care contează pentru individ (Decizia & Ryan, 2008). Coachingul face parte din această tendință de stabilire a unor obiective personale, subliniind responsabilitatea personală, bazată pe punctele forte personale, și fiind orientat pe viitor, filosofia și psihologia care stau la baza sa fiind umaniste (Maslow, 1954, Frankl, 1970).

Coachingul în Israel a devenit larg răspândit într-un ritm mai rapid decât în orice altă parte a lumii, dacă ținem seama de numărul de cetățeni adulți. În ultimul deceniu, au fost elaborate peste o sută douăzeci de programe de învățare.

Atitudinea față de coaching în Israel este ambivalentă. Pe de o parte, există o atitudine depreciativă față de coaching, ca un moft care trece, dar de altă parte, toată lumea este dispusă să-l încerce, datorită beneficiilor sale pe termen scurt.

De-a lungul anilor, s-au dezvoltat mai multe abordări și modele de coaching. Scopul coachingului poate fi găsit pe un continuum: la un capăt al acestuia, accentul este pus pe aspectele practice ale obținerii de rezultate, iar la celălalt capăt e experiența prezentă sau

interioară, fără nici o referință la rezultate măsurabile. Evident, numeroase modele se regăsesc pe continuum.

Ca psiholog clinician principal și instructor de coaching, precum și ca mentor în abordarea sistemului de coaching, am decis să cercetez influența sistemului de coaching, de o manieră controlată și empirică, constituind, astfel, un model pentru studenții și absolvenții noștri în ceea ce privește semnificația cercetării în tranziția de la o ocupație la o profesie, și contribuind astfel la expansiunea cunoașterii legate de procesul complex al coachingului sistemic.

Motivația de realizare a acestui studiu se amplifică atunci când se ia în considerare discrepanța dintre larga răspândire a coachingului la persoane și organizații și lipsa flagrantă de cercetări în domeniu (Grant, 2006, Grant & Cavanagh, 2007). Următoarea secțiune descrie fundamentele teoretice ale cercetării.

I. Perspective teoretice - *Gândirea pluri-teoretică în stadii multiple*

Trei domenii teoretice combinate în scopul cercetării. Teoriile gândirii sistemice, teoriile motivației, și teoriile cognitive: Psihologia pozitivă și teoria autoeficacității au constituit baza pentru modelul coachingului sistemic.

S-a acordat un interes tot mai sporit modelelor de schimbare care pot fi aplicate în diferite domenii, cum ar fi: organizațiile (Kilburg, 2000; Grant, 2008), terapia (Ahsen, 1968, Beck, 1976), educația (Aviram et al., 2008; Drake, 1996; Polanyi, 1981; Deci et al., 2008), coachingul (O'Connor & Aardema, 2005; Grant, 2003; Prochaska et al., 1994; Salerno & Brock, 2008).

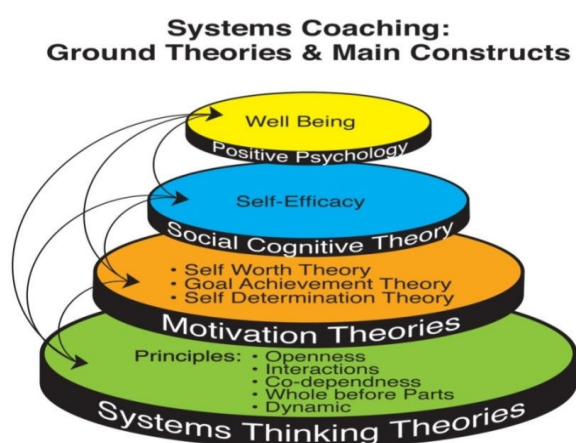
Această cercetare încearcă să combine avantajele a trei domenii teoretice ca baza și fundamentul acestei cercetări: teoriile gândirii sistemice, teoriile motivației, și teoriile cognitive: teoria autoeficacității și psihologia pozitivă.

I.1. Teoriile gândirii sistemice: Abordarea spiralei meta-cognitive

Teoriile gândirii sistemice încearcă să privească fiecare sistem ca un întreg ce este mai mare decât suma părților sale componente și a sub-sistemelor. Această gândire caută locul în care întregul sistem dorește să se afle în viitor, identifică componente ale viitoarelor sisteme și modul în care acestea ar trebui să funcționeze, prevede mediul viitor și

rezultatele viitoare, și doar apoi se focalizează asupra prezentului, identifică situația actuală, și construiește **planul de acțiune** (Haines, 2007, Von Bertalanffy, 1998). Punctul central al teoriilor gândirii sistemice este cel mai bun **proces** care să permită transformarea informațiilor de la nivelul actual la următorul nivel superior de organizare.

Figura 1: Fundamentul teoretic pentru modelul coachingului sistemic și teoria de bază pentru această cercetare. Săgețile arată interdependența dintre toate straturile.



Modelul coachingului sistemic va fi considerat ca o înțelegere meta-cognitivă pentru promovarea obiectivelor personale care utilizează ca proces principiile din teoriile gândirii sistemice.

1.2. Teorii despre motivare: de la valorile fundamentale profunde la pasiunea țelului

Bazată pe trei nevoi de bază: nevoia de competență, relaționare și autonomie, teoria auto-determinării (SDT) susține că “rezultatele pozitive și de durată apar, cel mai probabil, atunci când un client se implică activ și investește personal în schimbare” (Ryan et al., 2011, p.194). Pentru ca cineva să persevereze într-o activitate, trebuie să recunoască valoarea activității și chiar să aibă unele bucurii legate de ea (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 2011).

Teoriile motivației consolidează baza de alegere a obiectivelor, în ceea ce privește sursa internă a acestora, conectarea la valorile de bază ale cuiva, obiectivul fiind ales ca urmare a alegerii autonome, iar atunci când acest lucru reprezintă sursa motivării, atunci sarcina

dificilă aduce satisfacție, plăcere (TSD). Teoria atingerii obiectivelor diferențiază între obiectivele formulate în termeni de abordare versus evitare (Dweck, 1986; Midgley, 2001). Teoria auto-valorii oferă o explicație cu privire la modul în care o persoană își gestionează stima de sine pe o gamă largă, pornind de la putere și îndrăzneală la constrângere și evitarea riscului ca mijloc de a evita un posibil eșec. În mare parte, acea persoană nu este conștientă de sursele profunde implicate în procesul de stabilire a obiectivelor.

I.3. Autoeficacitatea: *De la sarcina specifică la etapa specifică*

Convingerile despre autoeficacitate influențează modul în care oamenii simt, cred, sunt motivați și se comporte. Astfel de convingeri provin din patru surse majore: succesul anterior, care creează sentimentul de putere, modelarea și expunerea la comportamentele și posibilitățile altora, persuasiunea de către figuri semnificative și reglarea psihofiziologică. Acestea includ procese cognitive, motivaționale, afective și de reglaj (Bandura, 1977, 1984).

Așa cum a constatat Bandura (1984), convingerile legate de autoeficacitatea prezic succesul în multe domenii, în special în educație, mai degrabă decât abilitățile și cunoștințele în sine. S-a dovedit ca un indice al autoeficacității este cel mai eficient predictor al rezultatelor comportamentale dintre toți indicii legați de convingeri (Graham & Weiner, 1996). Cercetările arată că un înalt sentiment al autoeficacității cu privire la o sarcină sporește șansa persoanei de a opta pentru ea, crește semnificația sarcinii, în sensul de a fi importantă și plăcută, și îmbunătățește capacitatea persoanei de a persevera în pofida piedicilor (Schunk, 1991). Schwarzer desface conceptul de autoeficacitate în sub-construcții potrivite pentru diferitele etape ale procesului de modificare a sănătății, distingând între convingerile legate de autoeficacitate, care au de a face cu stabilirea obiectivelor și alegerea unui curs de acțiune, convingerile referitoare la capacitatea de a face față sarcinilor și convingerile individuale în ceea ce privește recuperarea și acțiunea în caz de eșec.

I.4. Psihologia pozitivă: *calea spre fericire și bunăstare*

Aceste teorii despre motivare cu privire la sursa și orientarea motivației și la sursele autoeficacității se alătură psihologiei pozitive, care se concentrează pe punctele forte mai

degrabă decât pe punctele slabe. “*Punctele forte caracteristice*” reprezintă un concept central al psihologiei pozitive, care caută să încurajeze punctele forte ca punct central pentru stabilirea obiectivelor (Seligman, 2002). Trebuie să se aibă grijă la: sentimentele Pozitive și tendința către optimism, experiențele de Implicare, Relațiile semnificative, viață plină de Sens și de Realizări, care includ bunăstarea. Cercetarea a constatat că utilizarea punctelor forte caracteristice corespunde unor realizări mai mari, unui sentiment bine, unei reacții mai bune la stres și rezilienței (Linley et al, 2010;. Govindji, 2007). În cele din urmă, cercetare a constatat că bunăstarea crește cu cât toate aceste componente sunt prezente în viața de zi cu zi (Seligman, 2011).

Modelul sistemelor de coaching oferă clientului posibilitatea de a se conecta cu propriile valori și cu semnificația mai înaltă, aflată mai presus de scopul său, prin formularea obiectivelor sale ca obiective abordabile, și prin extinderea gradului său de conștientizare asupra motivației sale, astfel încât să se asigure că ea presupune conștientizarea și, astfel, că el o va folosi în mod conștient ca instrument pentru atingerea obiectivului său.

Psihologia pozitivă constituie un fundament teoretic solid și stabil pentru disciplina coachingului bazat pe credința în capacitățile unei persoane și responsabilitatea deciziilor sale, și pentru găsirea de răspunsuri în sine, întrucât chiar și atunci când se recurge la consultarea experților, ei rămân totuși doar consultanți, și individul este responsabil pentru propria viață. Specialiștii joacă rolul de consilieri, în timp ce individul trebuie să rămână factorul de decizie final și să își gestioneze propria viață (Kaufman, 2009, Seligman, 2011).

Baban (2007) rezumă diferitele abordări ale teoriilor despre modificarea comportamentală în domeniul sănătății și sugerează că teoriile stadiilor multiple pot contribui la predicția comportamentului în mai mare măsură decât doar pe baza unor modele motivaționale, și îngustează decalajul dintre intenții și comportament. Orice intervenție contribuie doar la o parte din nevoile de schimbare a comportamentului și la realizări. Ea vorbește de asemenea despre avantajul abordării unor multiple teorii în aplicarea procesului de schimbare.

I.5. Discursul de coaching

Coachingul este o parte a unui trend de învățare axat pe auto-dezvoltare al rețelelor sociale și al manualelor de self-help. Convingerea este aceea că o persoană este

responsabilă pentru propria viață și pentru alegerile sale și că există numeroase moduri de a obține ajutor, fie de la consilieri, fie de pe forumuri sau din cărți atunci când face alegeri. Ceea ce se caută azi nu este un alt specialist sau expert de un anumit fel sau altul, care să dețină adevărul, ci mai degrabă ajungerea la o mai mare capacitate decizională și de management pe baza numeroaselor abordări și opinii. Accentul sa mutat de la informații la un proces de învățare și de luare a deciziilor, cu alte cuvinte, s-a trecut la un nivel meta-cognitiv.

Life coachingul sau coachingul personal este destinat mai ales populației non-clinice, care încearcă să își atingă obiectivele personale și să promoveze calitatea vieții (Grant, 2006, Grant & Cavanage, 2007). Grant (2001) definește coachingul ca *“o colaborare cognitiv-comportamentală și proces sistematic orientat și concentrat pe soluții, care este oferit populației non-clinice, în care instructorul facilitează auto-învățarea, evoluția personală și realizarea obiectivelor clientului”* (p.73). Scopul procesului de coaching este acela de a susține schimbări cognitive, emoționale și comportamentale care facilitează atingerea obiectivelor fie în carieră, fie în viața personală.

Există mai multe abordări de coaching, atât pentru persoane fizice cât și pentru organizații. Se poate recurge la un instructor pentru aproape orice subiect imaginabil, de exemplu, atunci când scrieți o carte, când îmbunătățiți și proiectați o imagine, atunci când faceți marketing, când căutați un partener, consolidați un cuplu, sunteți părinți, și chiar bunici. De cele mai multe ori, coachingul este pe termen scurt, dar uneori poate dura câțiva ani. Acesta este de obicei vizează un anumit scop, dar uneori, un client poate avea în vedere mai multe țeluri. Deoarece nu există nici criterii academice, nici linii directoare juridice pentru definirea formării sau profesiei de instructor, coachingul apare în mai multe forme și versiuni. Există multă confuzie atunci când cineva este în căutarea unui instructor sau a unui program de studiu pe coaching. Unele organizații non-profit au încercat să stabilească o anumită standardizare și un anumit format în coaching, cum ar fi Federația Internațională de Coaching (ICF), și în Israel, Camera Israeliană de Instructori.

I.6. Cercetarea asupra coachingului

Cercetarea coachingului se află încă în primele etape, dar în creștere (Grant, 2003; Grant & Cavanagh, 2011). Studiile au produs rapoarte referitoare la sentimentul unor mai bune reușite (Libri & Kemp, 2006). În domeniul coachingului personal, s-a constatat că acesta

reduce anxietatea, tensiunea și depresia, crește speranța, calitatea vieții și rezistența, și îmbunătățește promovarea obiectivelor (Grant, 2003; Green et al., 2006, 2007; Spence & Grant, 2007). S-a descoperit că abordarea coachingului pe baze cognitiv-comportamentale ameliorează perfecționismul și gândirea auto-handicapantă (Kearns, et al., 2007).

Cercetarea educațională a constatat că prin coaching se promovează capacități și abilități eficiente de învățare la elevi, relații sistemice îmbunătățite, stabilirea obiectivelor pe termen lung și evitarea obstacolelor (Grant, 2009; Green et. al. 2006, 2007). Dovezile empirice referitoare la eficacitatea coachingului și înțelegerea mecanismului de ajutor în coaching sunt încă limitate (Grant, 2003).

O cercetare foarte puțin controlată asupra eficacității coachingului a constatat mai bune atingeri ale scopurilor, creșterea meta-cogniției și scăderea anxietății și depresiei, comparativ cu grupul de control (Grant, 2003; Grant et. al., 2006). În Israel s-au efectuat două studii pe design cantitativ, unul pe coachingul executiv, care a identificat o creștere a satisfacției la locul de muncă, și celălalt care a indicat o creștere a abilităților de învățare și o sursă interiorizată a controlului (Bozer & Sarros, 2012;. Donner et al, 2009).

Coachingul sistemic a fost creat în acord cu gândirea lui Baban și lui Schwarzer pentru a utiliza teoriile integrate drept fundament intervenției pentru schimbarea complexă a comportamentului și conceptele adecvate pentru fiecare sub-stadiu în procesul de promovare a obiectivelor. Alegerea unui obiectiv, planificarea unui scop, acționarea în vederea atingerii obiectivului și revizuirea și monitorizarea progresului în timp ce se acordă atenție și mediului reprezintă un comportament complicat. Așadar, acest model reprezintă baza multiplelor teoriile integrate teoriile gândirii sistemice.

I.7. Golul în cunoaștere

Există o cerere mare pentru coachingul la nivel personal și organizațional. Studiile care au examinat eficiența coachingului sunt doar câteva, un fapt care este incompatibil cu popularitatea coachingului. Numărul de studii controlate din lume este, de asemenea, insuficient și, în Israel, s-au găsit două astfel de studii (Donner et al., 2009; Botzer & Sarros, 2012).

Din ceea ce cunoaștem, modelul coachingului sistemic nu a fost cercetat în Israel, sau oriunde altundeva, ceea ce înseamnă că aceasta este o cercetare inovatoare. Prin urmare,

există un sens în examinarea cantitativă și calitativă a efectului său; se face astfel lumină asupra a ceea ce se întâmplă cu oamenii care primesc o intervenție pe baza modelului coachingului sistemic.

Obiectivele cercetării

Sinteza teoretică și golul în cunoaștere dau naștere obiectivelor cercetării.

1. Pentru a examina influența intervenției coachingului sistemic;
2. Pentru a aprofunda înțelegerea influenței coachingului sistemic și efectului diferitelor sale componente. Aceasta conduce la două întrebări:

Întrebările cercetării

1. Duce intervenția prin coachingul sistemic la o consolidare a autoeficacității și la atingerea obiectivelor participantului?
2. Cum percep instructorii și participanții la coaching semnificația proceselor din coachingul sistemic, importanța și eficacitatea componentelor lor, conform experienței instructorilor și participanților la coaching?

Înainte de trecerea la esența acestui studiu, va fi prezentată o explicație a modelului coachingului sistemic, a obiectivelor sale, a modului cum operează în fiecare etapă a procesului.

“Trecutul vine către prezent dinspre viitor” (Heidegger)

I.8. Modelul coachingului sistemic

Definiție: Coachingul sistemic este un proces de învățare, care conferă persoanelor puterea de a-și maximiza potențialul de atingere a obiectivelor și de a-și îmbunătăți performanța personală și calitatea vieții lor pe o bază continuă (Gordon, 2002).

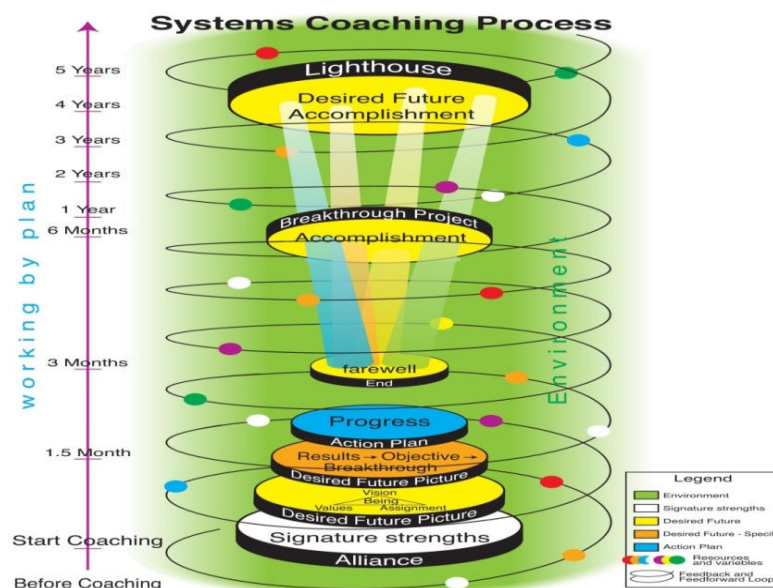
Prima etapă a procesului de coaching sistemic se angajează în conectarea celui instruit cu sentimente superioare de bunăstare; acesta se află într-o căutare a **punctelor forte caracteristice** și se bazează pe realizările sale semnificative anterioare, care au fost rezultatul autoeficacității sale, consolidând-o, de asemenea (Seligman, 2002 Bandura,

1997). În același timp, instructorul îi facilitează stabilirea *relației de acord, intimitate și provocare*. Cea de-a doua etapă se referă la *imaginea dorită a viitorului*. Acest stadiu se bazează pe punctele forte care au fost identificate înainte și pe imaginație. Clientul își construiește *viziunea* bazându-se pe *motivația sa intrinsecă și autonomă*. Viziunea, obiectivul principal al viitorului, este formulată în termeni de *obiective realizabile* și cu un scop de largă anvergură în acel viitor (Ahsen, 1977; Gordon-Bar, 2012; Deci & Ryan, 1985; Polanyi, 1981; Dweck, 1986; Midgley 2001). *Imaginea dorită pentru viitor și viziune* sunt construite folosind *imagini ghidate* și prin crearea de imagini mentale viu și complet resimțite, care sunt ancorate în conștiința clientului (Haines, 2007; Gordon, 2002; Ahsen, 1977; Polanyi, 1985; O'Conner & Aardema, 2005).

Componentele care traduc imaginea viitorului dorit în realitate necesită o capacitate cognitivă și emoțională pentru convertirea imaginii în ceva tangibil și măsurabil. Acestea sunt părțile reliefate de perspectiva sistemică care vede întregul înaintea părților, dar numai după ce a văzut imaginea de ansamblu care rezultă din *planul de acțiune* pentru fiecare detaliu. *Proiectul progresului* este o bornă semnificativă - un rezultat măsurabil, cu 6 luni înainte, care ajută vizualizarea primei realizări semnificative pe drumul către "Far" - *imaginea viitorului dorit*.

Figura 1 prezintă foarte scurt și schematic procesul de coaching sistemic la o intervenție care durează trei luni.

Figura 1: Procesul de coaching sistemic



II. Metodologie

Acest capitol clarifică deciziile care au condus la designul și realizarea acestei cercetări pe baza obiectivelor și întrebărilor cercetării. Paradigma aleasă este aceea a metodelor mixte, folosind atât metode calitative și cantitative. Partea cantitativă a fost cvasi-experimentală, comparând un grup de cercetare și un grup de control și examinând influența SC. Strategia pentru culegerea datelor a inclus chestionare închise și analize statistice. Secțiunea calitativă a inclus patru subgrupuri de instructori și participanții la coaching care au fost intervievați și au participat la focus-grupuri. Metoda de analiză a fost analiza de conținut.

II.1. Designul cercetării

Paradigma de cercetare aleasă pentru examinarea eficacității coachingului sistemic și intensificării înțelegerii acestuia a fost cea a **metodele mixte**, pozitivistă/ rațională/ cantitative și constructivistă/ narativă/ calitative (Hanson et al., 2005; Shkedi, 2011). Combinația dintre cele două paradigme corespunde spiritului integrativ-practic al abordării coachingului examinat aici, și permite o multitudine de opțiuni pentru a descrie fenomenul cercetat în conformitate cu obiectivele cercetării. Literatura de specialitate se referă la metode mixte ca la o paradigmă în sine (Bruner, 1985 în Shkedi, 2010). Intervenția coachingului sistemic fiind o cercetare de pionierat, trebuie valorificat potențialul paradigmatelor atât cantitative, cât și calitative (Shkedi, 2010). Această combinație permite triangulația metodelor, referințele făcându-se astfel la diferite aspecte care nu pot fi cercetate prin doar una dintre metode (Hammersley, 1996 în Bryman, 2008). Din șase tipuri de metode mixte a fost aleasă combinația echivalentă, ceea ce înseamnă că nu există o preferință față de una dintre metode și nu are rost ca fiecare dintre ele să se confirme reciproc.

II.1.1 Etapa cantitativă

Un design cvasi-experimental care a comparat două grupuri independente a fost ales pentru această parte a cercetării - grupul de cercetare care va fi supus intervenției și grupul de control de pe lista de așteptare. Au fost administrate chestionare închise în trei momente pentru culegerea datelor cantitative.

Tabelul 1: Rezumatul designului cercetării cantitative

| Grupul de cercetare (Intervenție) | Grupul de control (Lista de așteptare) |
|--|---|
| 24 studenți: 11- nord and 13 - sud | 28 studenți: 15 - nord and 13 - sud |
| Chestionarul din prima etapă – începerea intervenției | Chestionarul din prima etapă |
| Intervenție: Coachingul sistemic | Trei luni – nici o intervenție |
| Chestionarul din a doua etapă – sfârșitul intervenției | Chestionarul din a doua etapă |
| Trei luni mai târziu | Trei luni mai târziu |
| Chestionarul din a treia etapă | Chestionarul din a treia etapă |

II.1.2 Etapa calitativă

Cea de a doua parte a cercetării caută să examineze atitudinile participanților și înțelegerea de către instructori și participanții la coaching a procesului de intervenție prin coaching sistemic și față de componentele modelului de coaching sistemic. Această parte a cercetării caută să înțeleagă influența modelului de coaching sistemic asupra percepției pe care o au participanții despre autoeficacitate și realizarea obiectivelor. Strategiile de culegere a datelor în această parte au fost interviurile și focus grupurile de la patru sub-grupuri: instructori cu experiență și novici, participanți la coaching care au terminat coachingul de curând și participanți la coaching care au fost instruiți acum mai bine de 5 ani.

II.2 Participanții la cercetare

Contextul mai larg al intervenției: “Pentru Mame cu dragoste”

Acest proiect este parte a cooperării dintre Colegiul CoachMe pentru formarea instructorilor din Israel și Fundația Katzir, fundații sociale non-profit din Israel. Mamele singure de la periferia Israelului, cu un statut socio-economic scăzut, au fost identificate ca țintă a Fundației Katzir. Îmbunătățirea capitalului lor uman ar putea conduce la schimbări sociale și ar putea influența rezistența lor familială și economică (Klimor-Maman & Rozov, 2009). Cercetările efectuate în SUA în rândul mamelor singure afro-

americane au demonstrat că nivelul de ocupare a forței de muncă scade simptomele de depresie, crește sentimentul autoeficacității al mamelor singure, crește performanța parentală la domiciliu și reduce problemele comportamentale și emoționale ale copiilor în școală (Jackson & Scheines, 2003), iar procesul de coaching cu mama care se revine după naștere demonstrează că acesta o ajută să facă tranziția (Filsinger, 2012).

Participanții la *partea cantitativă*: Subiecții părții cvasi-experimentale au fost mamele singure care studiază pentru o diplomă de licență în periferiile Israelului - *participanții la coaching*.

Instructorii (n=18) au fost absolvenți ai programului de coaching de la CoachMe College din Israel (program acreditat de coaching - ACTP de ICF). Cei mai mulți dintre ei se aflau în procesul de stagiu și s-au implicat în cercetare ca activitate pro bono, ceea ce face parte din voluntariatul pentru comunitate de la Colegiul CoachMe.

Procesul de coaching a progresat conform unui protocol cu care toți instructorii erau familiarizați.

Subiecții din partea calitativă: intervievații și participanții la focus grupuri.

Table 2: Participanții la cercetarea calitativă:

| Clienți | | Instructori | |
|--|--|----------------------------------|-----------------------|
| Au terminat de curând (Interviu) | Au terminat acum câțiva ani (Interviu) | Experți (2 Focus grupuri: 4; 3)+ | Începători (Interviu) |
| N = 5 | N = 4 | N = 7 +4 interviuri | N = 5 |
| Total = 9 clienți | | Total = 16 instructori | |
| Suma interviurilor = 14+4 ; 2 Focus grupuri Total n= 25 | | | |

Toate interviurile au fost realizate de către cercetător.

II.3. Instrumentele de măsurare

Tabelul 3: Instrumentele cercetării cantitative și calitative

| | Chestionar | Instrumente calitative |
|-------------------------------------|--|---|
| Autoeficacitate și bunăstarea | Scala satisfacției față de viață (SWLS) (Diener et. al., 1985) Măsurarea bunăstării | Interviuri de profunzime & semi-structurate: N=18 |
| | Sănătatea conform propriilor estimări (SRH) (DeSalvo et al., 2006a; 2006b; Shirom et. al. 2008) Măsurarea bunăstării | Focus grupurile: N=7 întrebări semi-structurate |
| | Noua autoeficacitate generală (NGSE) (Chen, Gully, and Eden, 2001) | |
| | Scala auto-handicapului (SHS) (Zuckerman et. al., 1998; Rhodewalt, 2005). | |
| Rezultatele și evaluarea schimbării | Așteptările privind rezultatele prezente și viitoare | |
| | Chestionarul pentru evaluarea schimbărilor (elaborat pentru această cercetare) | |
| | Informația personală | |

II.4. Etica - Participanții au semnat un formular de consimțământ, iar anonimatul și discreția au fost garantate. Studiul a fost realizat în conformitate cu codul etic academic.

III. Analiza rezultatelor cercetării

Grupul de cercetare și-a îmbunătățit semnificativ autoeficacitatea și gândurile auto-handicapante au scăzut în comparație cu grupul de control ($p < 0,05$). În grupul de cercetare, îmbunătățirea s-a înregistrat la toți indicii. Toate variabilele dependente au fost corelate, demonstrând un impact uniform, clar și pe scară largă. Constatările calitative confirmă creșterea autoeficacității și impactul larg. Analiza calitativă a produs trei teme: efectul de undă, factorii de influență și comentariile cu privire la metodologia coachingului.

III.1 Analiza rezultatelor cantitative

Influența coachingului sistemic - Diferențele între grupul de cercetare și grupul de control: a fost realizat t-testul pentru grupuri independente pentru a analiza prima ipoteză: Numai scorurile medii SRH la momentul de timp 3 (control- $M = 3,87$, $SD = 0,56$; research-

M= 4,25, SD= 0,62, t (48) = -2,28), și scorurile medii NGSE la momentul de timp 2 (control- M= 5,63, SD = 1,05 ; cercetare- M= 6,28, SD= 0,62, t (50)= -2,69), au variat semnificativ (p <0,01). Toate celelalte variabile se comportă în funcție de direcția ipotezei întrucât variabilele dependente nu diferă în mod semnificativ la momentele de timp 1, între cele două grupuri. Diferențele între momentele de timp (înainte și după) în cadrul grupului de cercetare: t-testul pentru grupurile dependente.

Următoarele figuri compară schimbările din grupuri (de cercetare și de control), înainte și după intervenție, pentru fiecare dintre variabilele dependente.

Figura 2: Media satisfacției pe scala vieții (SWLS) în cadrul grupului de cercetare și în cadrul grupului de control în funcție de timp

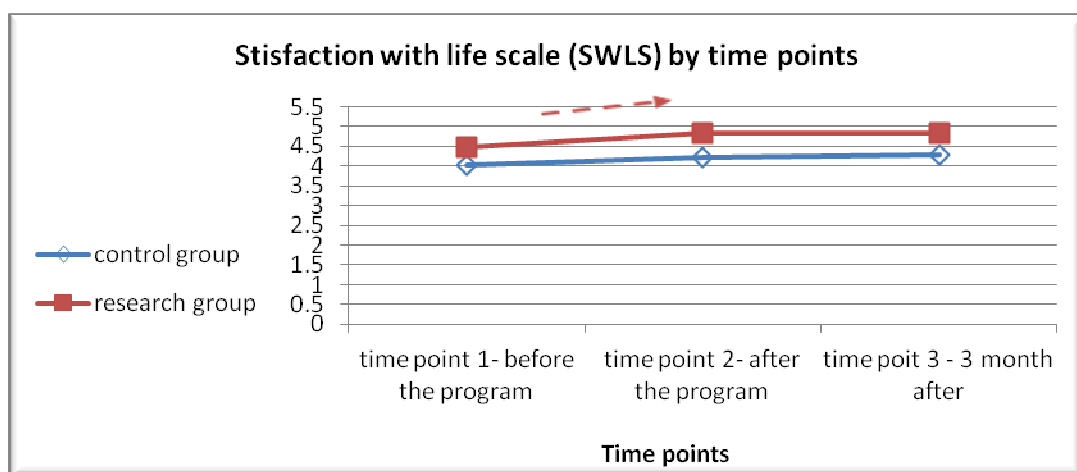


Figura 3: Media sănătății pe baza auto-evaluărilor (SRH) în cadrul grupului de cercetare și al grupului de control în funcție de timp

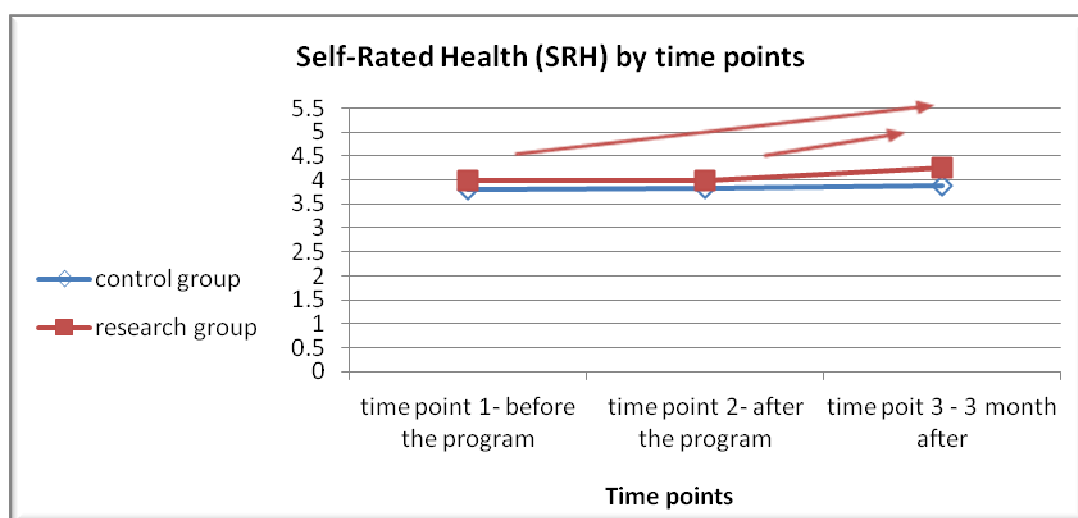


Figura 4: Scorurile medii ale noii autoeficacități generale (NGSE) în cadrul grupului de cercetare și al grupului de control în funcție de timp

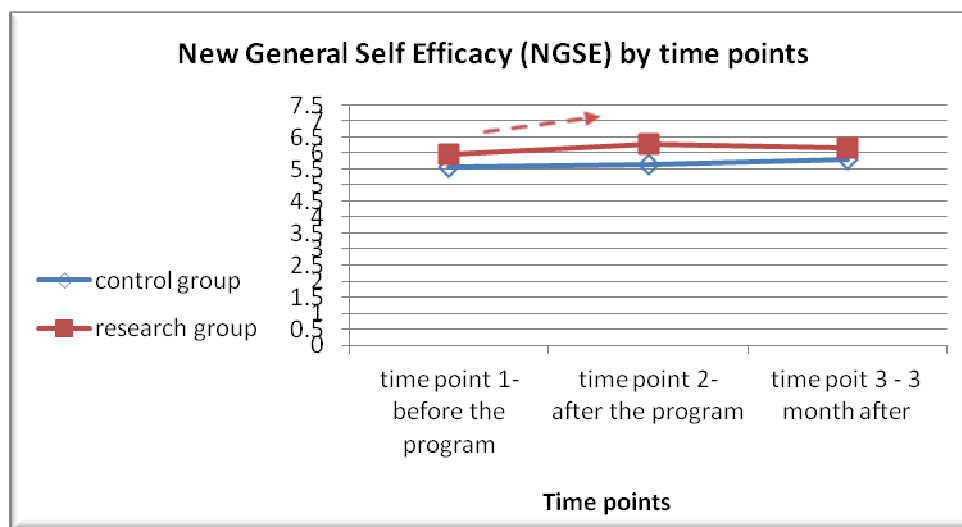
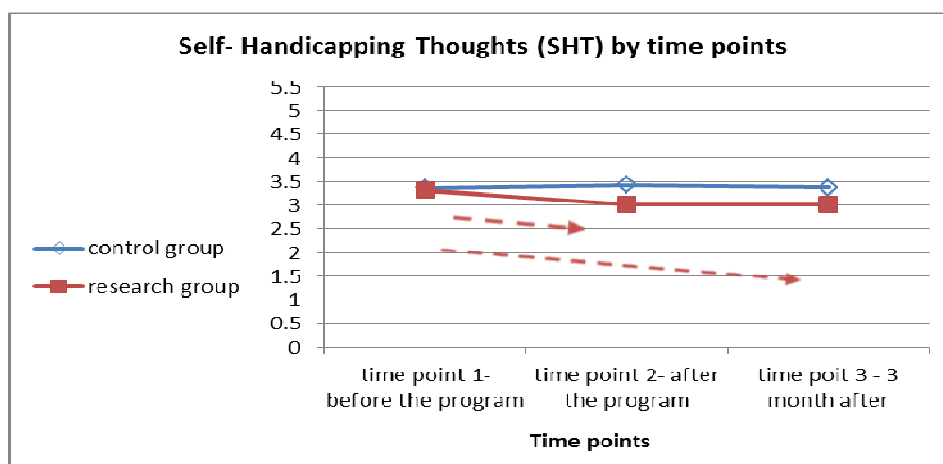


Figura 5: Scorurile medii ale gândirii auto-handicapante (SHT) în cadrul grupului de cercetare și al grupului de control în funcție de timp.



- O săgeată frântă ascendentă reprezintă o diferență semnificativă mai mică decât 0,05 între cele două momente de timp.
- O săgeată ascendentă reprezintă o diferență semnificativă mai mică decât 0,01 între cele două momente de timp.

Așa cum se poate vedea din figuri, în grupul de cercetare, schimbările survenite în majoritatea măsurătorilor de cercetare (variabilele dependente) converg în direcția ipotezei de cercetare: ca rezultat al coachingului, intervine o îmbunătățire, fie imediat după coaching fie trei luni mai târziu. SWLS: Între momentul 1 și momentul 2 a fost semnificativ statistic (momentul 1 - $M = 4,49$, $SD = 1,26$;

momentul 2 - $M = 4,83$, $SD = 1,09$, $t(23) = -1,84$, $p < 0,05$). SHR: Creșterea înregistrată de această variabilă de la momentul 2 la momentul 3 (momentul 2 - $M = 3,99$, $SD = 0,61$; momentul 3 - $M = 4,25$, $SD = 0,62$, $t(23) = -3,02$, $p < 0,01$) a fost statistic semnificativă, NGSE: Între momentul 1 și momentul 2 a fost statistic semnificativă (momentul 1 - $M = 5,95$, $SD = 0,97$; momentul 2 - $M = 6,28$, $SD = 0,62$, $t(23) = -2,24$, $p < 0,05$), SHT: de la momentul 1 la momentul 2 (momentul 1 - $M = 3,32$, momentul 2 - $M = 3,02$, $SD = 0,97$, $t(23) = 2,50$, $p < 0,05$) și scăderea înregistrată de această variabilă de la momentul 1 la momentul 3 (momentul 1 - $M = 3,32$, $SD = 0,74$; momentul 3 - $M = 3,02$, $SD = 1,11$, $t(23) = 1,77$, $p < 0,05$) a fost statistic semnificativă.

S-au calculat corelațiile Pearson cu toate variabilele cercetării. Rezultatele arată că, în cele mai multe cazuri, au existat corelații pozitive semnificative între variabilele dependente ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Corelațiile dintre aceste variabile și gândurile auto-handicapante au fost negative. Aceste rezultate sugerează faptul că cele mai multe dintre variabilele dependente sunt atașate unele de altele și sunt interdependente.

III.2. Analiza rezultatelor calitative

Fiecare interviu a fost analizat în funcție de teme. Apoi, s-au efectuat analize pe mai multe cazuri, axare pe teme între diferitele sub-grupuri: instructori vs. clienți; instructori începători vs instructori experți; clienți instruiți în ultima vreme vs clienți de acum câțiva ani, și la sfârșitul au fost găsite teme de nivel superior.

Tabelul 6: Diferențele dintre instructorii experți și cei începători:

| Instructorii experți | Instructorii începători |
|---|--|
| Modelul SC este internalizat ca un întreg în activitatea de coaching și în viața de zi cu zi. | Convingerea și capacitatea de a sprijini pe modelul SC nu sunt complete |
| Convingerea că modelul este baza, diagrama ce permite flexibilitate la locul de muncă. Ei înțeleg spirala caracteristică a modelului | Există îndoieli cu privire la eficacitatea modelului și a părților sale componente. (Chiar și clienții se simt realizați). Se conformează din punct de vedere tehnic și linear la model ca la o diagramă de lucru. |
| Vreau follow-up din curiozitate | Au nevoie de follow-up pentru auto-eficacitatea lor ca instructori |

| Instructorii experți | Instructorii începători |
|--|--|
| Cred și au încredere în client și îl lasă să își aleagă calea | Se simt responsabili pentru rezultate și încearcă să își salveze clienții |
| Ei aleg profesia de coaching și ca pe o misiune | Nu sunt siguri de identitatea lor profesională |
| Ei au fost fericiți cu orice progres și su lăsat clientul să plece atunci când au fost siguri că folosește ce a primit și că dacă va fi nevoie va veni din nou | Ei nu evaluează corect valoarea și influența de muncii lor de coaching, clientul lor o evaluează mult mai mult decât o fac ei. |

Tabelul 7: Temele centrale și sub-temele

| Temele / Sub-Temele | Tipul de influență Consecințe | Factorii de influență Procesul | Comentarii metodologice |
|---------------------|--|---|--|
| 1 | Larga asimilare și generalizare | Relația instructor-participant | Pregătirea și potrivirea pentru coaching |
| 2 | Schimbarea intrinsecă profundă | Folosirea modelului SC pentru imaginea viitorului dorit prin imaginație | Durata coachingului și nevoia de follow-up |
| 3 | Creșterea auto-eficacității/ rezilienței | Cadru de gândire și de acțiune | Controlul calității și mecanismele de feedback |
| 4 | Rezultate reale | Extinderea gradului de conștientizare | |

III.2.1 Efectul de undă

1. Efectul de undă - se referă la rapoartele și referințele instructorilor și participanților la influențele pe care coachingul le-a avut asupra lor și vieților lor.

Sub-teme:

- a. **Asimilarea și generalizarea experienței de viață în ansamblu** - se referă la exprimarea mega-cogniției care a avut loc în timpul coachingului într-un mod în care în etapa de interviu generalizarea este resimțită și exprimată ca o obișnuință, fiind firească și a adoptată ca mod de viață. Acest lucru se referă, de asemenea, la schimbarea asimilată dincolo de domeniul coachingului, adică la efectul coachingului și asimilarea acestuia în alte aspecte ale vieții.
- b. **Schimbare intrinsecă profundă** - adică exprimarea, atât de către instructori cât și de către participanți, a schimbării profunde care se produce prin conștientizare,

prin schimbarea de paradigmă, schimbări ce țin de gândire și percepția de sine sau de percepția lumii în general. De obicei, o astfel de declarație are un element transformațional care se resimte în entuziasm și în descrierea unui loc nou, unui alt loc, fiind considerată doar o îmbunătățire într-o anumită măsură.

- c. **Sporirea autoeficacității** - referitoare la creșterea încrederii participantului în abilitățile sale de a-și realiza obiectivele, de a face față surprizelor și piedicilor de pe drum, și de a-și menține realizările.
- d. **Rezultatele reale** - referitoare la rapoartele instructorilor și participanților, conform cărora au existat rezultate reale ale coachingului, nu sunt doar sentimente, ci rezultate manifestate în domeniile lor de viață reală. Rezultatele ar putea apărea în contextul obiectivului specific al coachingului sau în alte domenii suplimentare.

III.2.2 Factorii de influență

2. **Factorii de influență** - legați de factorii procesuali care în percepția instructorilor și participanților afectează procesul de schimbare. Acești factori pot facilita progresul sau fi auto-handicapanți.

Sub-teme:

- a. **Relația instructor-participant** - Referitor la punctele de vedere ale participanților la proces conform cărora relația este responsabilă pentru facilitarea sau blocarea procesului de coaching - referiri la partea cealaltă și referiri la sine. Adică ceea ce a făcut partenerul de coaching în funcție de așteptări.
- b. **Modelul coachingului sistemic** - în special crearea imaginii viitorului dorit prin imaginație, referitor la comentariile participanților cu privire la prezența componentelor modelului coachingului sistemic și efectele sale.
- c. **Crearea unui spațiu de gândire și acțiune** - referitoare la importanța cadrului ca o structură care obligă și, totodată, stimulează gândirea, pentru sprijin, acțiune și monitorizarea progreselor.
- d. **Extinderea gradului de conștientizare** - Referitor la declarațiile despre noi revelații care i-au afectat și au fost iluminatoare și surprinzătoare, sau despre

lucruri înțelese în timpul coachingului, care au extins de gradul de conștientizare a participanților despre ei înșiși, despre mediu, sau despre orice altceva au considerat ei a fi important sau a facilita progresul în proces.

III.2.3. Considerații despre metodologia coachingului

1. **Metodologia coachingului sistemic** - referitor la mențiunile făcute de instructori și participanți despre aspecte legate de cadrul coachingului: crearea acordului, ajustarea participanților, programului, banilor și duratei ședințelor și a procesului.
2. **Sub-teme:**
 - a. **Pregătirea pentru coaching** - Referitor la impresia instructorului, sau referința la rata de succes a participantului în procesul actual sau viitor. Acest lucru se referă la nevoia de angajament, la dorința de a intra în proces, și de a face ceea ce este necesar. Aceasta include și abilitățile lor de a găsi partenerul potrivit.
 - b. **Durata coachingului și nevoia de follow-up** - Acestea sunt două subiecte care au în comun problema duratei legăturii. Acest lucru ține de referințele la durata coachingului, la programul și la distribuția sa într-o planificare. În plus, se referă la întreruperi ale procesului și la efectele lor.
 - c. **Mecanismele de control și feedback al calității** - aceasta se referă la trimerile făcute de participanți în ceea ce privește componentele învățării și progresului participanților. Aceasta include rapoarte în care participanții răspund cererilor instructorilor de a gestiona procesul și de a primi feedback cu privire la modalitățile de îmbunătățire a acestuia, precum și aspectele deficiente. Referința se face la rapoarte, la feedbackul dat de instructori, și la diferitele instrumente, cum ar fi conceperea programului și modul în care instructorul se pregătește pentru viitoarele follow-up-uri.

Pentru a încheia acest capitol, rezultatele cercetărilor indica o creștere a autoeficacității și realizările importante cu participanții care s-au supus coachingului sistemic. Analiza calitativă sprijină datele cantitative privind efectul coachingului sistemic, acoperă o varietate de influențe, și încearcă să vadă efectul procesului și factorii care l-ar putea

explica, ceea ce se va lega, de asemenea, de teoriile de bază pe care este fundamentat modelul de intervenție.

IV. Discuții și concluzii

Acest capitol se angajează în interpretarea rezultatelor referitoare la primul obiectiv al cercetării, influența coachingului sistemic asupra autoeficacității, bunăstării și realizării obiectivelor, constatarea fiind aceea că toate sunt influențate de coaching. Cercetarea calitativă reafirmă marea influență a coachingului asupra participanților. Având în vedere numeroasele surse de informare și cercetarea prin metode mixte, informația este bogată și ne putem referi la diferitele componente ale influenței. O perspectivă mai largă asupra modalităților de a spori autoeficacitatea a devenit posibilă și conceptul de self-leadership a fost reformulat, adaptându-l la modelul coachingului sistemic. Conceptul constituie o integrare a conceptului extins de “autoeficacitate” și conceptul de auto-management.

V.1. Eficacitatea coachingului sistemic

Primul obiectiv al cercetării a fost acela de a examina influența coachingului sistemic asupra autoeficacității și realizării obiectivelor cu studentele de la nivel de licență, respectiv mamele singure din periferiile Israelului.

În lumina primelor ipoteze de cercetare, compararea grupului de cercetare cu grupul de control dezvăluie că variabilele care s-au modificat cel mai mult și cel mai semnificativ au fost nivelul general al autoeficacității imediat după intervenție ($p < .01$) și sentimentul legat de starea generală de sănătate la trei luni după intervenție ($p < .05$).

Se pare că grupul de cercetare a început cu un mic avantaj înaintea grupului de control, dar după terminarea coachingului sistemic, grupul de cercetare s-a situat semnificativ mai bine decât grupul de control, în privința celor mai multe dintre toate variabilele dependente. La trei luni după coachingul sistemic, sentimentul legat de starea generală de sănătate SHR a crescut semnificativ în grupul de cercetare ($p < 0,01$), iar celelate variabile au menținut realizările sau a existat o ușoară scădere a realizărilor obiectivelor și a autoeficacității generale, care este încă departe de la nivelul de înainte de intervenție. De aceea, se pare că influența coachingului sistemic persistă.

Întârzierea influenței exercitate de coaching asupra sentimentului legat de starea generală de sănătate, care este una dintre valorile măsurabile ale bunăstării, poate fi explicată prin ideea că procesul de coaching implică multe sarcini în plus față de povara căreia mamele singure trebuie să îi facă față. Poate doar după ce coachingul s-a încheiat, iar numărul de sarcini a scăzut, iar participanții făcând progrese și autoeficacitatea s-a îmbunătățit, a crescut sentimentul lor legat de starea generală de sănătate.

Comparația în cadrul grupului de cercetare înainte și după coachingul sistemic a relevat o schimbare semnificativă în direcția prezentată de ipoteze: o creștere a autoeficacității generale și o scădere a nivelului de gânduri auto-handicapante ($p < 0,05$), o creștere a satisfacției față de viață ($p < 0,05$), și o stare de sănătate auto-evaluată care a crescut numai între momentele 2 și 3 ($p < 0,1$).

Cu toate acestea, scăderea după 3 luni a unei părți a variabilelor este minoră și putem vedea o creștere în raport cu situația de înaintea începerii coachingului. Scăderea minoră poate fi explicată ca reacția la finalizarea procesului de coaching și la scăderea menținerii cadrului coachingului. Corelațiile între variabile au fost ridicate și semnificative în primul și al doilea moment, și indică o schimbare considerabilă la fiecare participant și o inter-corelație între variabile, arătând că toate variabilele interacționează și se influențează reciproc.

Fiind un studiu de pionierat în cercetarea influenței coachingului sistemic, necercetat încă, acesta poate fi comparat doar cu studiile care au examinat influența cercetărilor asupra coachingului bazate pe modele diferite. Această cercetare reafirmă rezultatele studiilor anterioare care au evidențiat influența coachingului în privința unor variabile măsurabile, de exemplu, satisfacția față de viață, nivelul de calitate a vieții, scăderea perfecționismului, promovarea realizărilor și o creștere a autoeficacității (Grant, 2003, 2006, 2009; Spence & Grant, 2007).

În concluzie, studiul a constatat că prin coaching sistemic se sporește bunăstarea și realizarea obiectivelor și se reduce gândirea auto-handicapantă. Toate măsurătorile sunt corelate și dezvăluie o largă influență generală, unde îmbunătățirea se produce relativ la starea participantului de înaintea de intervenție. Rezultatele cercetării calitative susțin declarațiile participantului referitor la creșterea autoeficacității, datorită influenței generale și profunde a coachingului și a promovării atingerii obiectivelor.

Gândurile auto-handicapante

În ceea ce privește scăderea gândirii auto-handicapante, cercetarea calitativă a găsit, de asemenea, rapoarte ale participanților referitoare la modul în care s-au confruntat gândurile auto-handicapante (Curtis & Kelly, 2013), ca urmare a coachingului. Cercetarea care a examinat influența workshop-urilor de coaching cognitiv-comportamentale (Kearns, 2007) a arătat o scădere a nivelului gândirii auto-handicapante, dar spre deosebire de cercetarea de față, această scădere a avut loc la o lună după ce coachingul s-a încheiat.

Influența a avut loc fost imediat după intervenție, dar nu a fost menționată în timpul coachingului, astfel încât se poate concluziona că influența asupra gândirii auto-handicapante a fost indirectă. Conform teoriei auto-valorii, atunci când sentimentul de autoeficacitate este îmbunătățit, iar o persoană își poate accesa punctele forte și reușitele, nevoia de a folosi mecanismul de reglementare a valorii de sine ca apărare în caz de eșec prin scăderea scade cu ușurință gândurile auto-handicapante.

Realizările coachingului au fost menținute după ce acesta s-a încheiat, și în ciuda reacției participanților de la sfârșitul procesului, a fost exprimată o ușoară scădere, ne semnificativă, la nivelul de realizării obiectivelor și autoeficacității. Interviuurile cu participanții, care au finalizat SC cu ani înainte, au relevat faptul că influența sa stăruie de-a lungul anilor, fără ca foștii participanți să fie conștienți de acest lucru, datorită asimilării metodelor de gândire și acțiune.

Al doilea obiectiv al cercetării a fost acela de a extinde cunoștințele existente despre influența modelului de coaching cercetat și a proceselor de schimbare, și în mod firesc, de a face recomandări pentru îmbunătățirea intervenției astfel încât să fie promovate schimbarea și evoluția.

IV.2 Efectul de undă - “Toate relațiile mele s-au schimbat. M-am plasat pe mine în centru.”

Rezultatele și realizările identificate de către participanți au fost descrise ca realizări concrete, fiind, de asemenea, observate în cercetarea cantitativă: “Mă face să mă simt bine

faptul că din cele 9 țeluri pe care le-am stabilit, toate s-au realizat, banii încă nu de tot. Nici să fi văzut cu negru pe alb, nu aş fi putut prezice.Ț Schimbare profundă - *“Imaginea pe care am conturat-o mi-a dat rezistența interioară ... conectarea până la pământul de jos și până la lumina din cer; mi-am făcut prieteni și am învățat să accept ajutorul.”* Schimbarea largă - *“... Eu nu mă deschid în acțiunile mele sau în relații ... aceasta figură albă pe care am modelat-o, la care am lucrat foarte mult, mi-a dat o anumită rezistență interioară. Am făcut planuri, pe termen scurt și pe termen lung ... cu planurile pe termen lung, viziunea a tras totul în sus.”*

Acest lucru conduce la concluzia că schimbarea sistemică pe scară largă poate avea loc ca urmare a coachingului pe un subiect concentrat, și că părțile sistemului interacționează simultan. În conformitate cu principiul gândirii sistemice a influențelor simultane și interdependenței, o schimbare poate fi declanșată într-o parte a sistemului și le va afecta pe toate. Instructorii sunt, de asemenea, influențați prin implicarea în coaching la modul profund și extins. Gândirea de coaching se infiltrează în toate domeniile vieții și majoritatea instructorilor privesc coachingul ca pe o misiune.

Trebuie să se constate că atunci când se discută influența de coaching, atât instructorii cât și participanții au menționat că parentajul, mai ales din poziția de mame, a fost influențat enorm, deși nu a fost subiectul coachingului.

IV.3. Diferența dintre rezultate și realizări

Există o anumită confuzie în lumea de coachingului între modificarea internă a intuițiilor și sentimentelor și rezultatele măsurabile, tangibile. Această dezbatere apare în cercetările anterioare, ducând la ambiguitate în domeniul atitudinilor față de rezultatele măsurate și al modului în care măsurătorile pot fi definite.

Instructorii au dificultăți în a-i ajuta pe participanți să își definească scopul focalizat, și participanților le este greu să îl exprime pe căi măsurabile. Această conștientizare poate fi tradusă în direcția instruirii și supervizării instructorilor (Jinks & Dexter, 2012).

IV.4. Factorii care induc schimbarea

“Până când m-a confruntat, nu mi-am dat ... Abia atunci am înțeles că a fost suficient de puternică pentru mine.” “Știa să pretindă. Ma făcut să mă simt vrednic.”

IV.4.1. Elementele comune ale relațiilor de întraajutorare profesională

Cei trei factori identificați care contribuie la schimbarea dorită sunt comuni pentru toate relațiile de ajutorare, cum ar fi consilierea, terapia și consilierea. Primul factor este relația dintre instructor și participant, al doilea - construirea unui cadru care să ofere un mediu sigur și provocator, iar al treilea - creșterea gradului de conștientizare. Nici unul dintre acești factori nu este unic pentru coachingul sistemic. Unicitatea coachingului sistemic constă în modul rapid în care se creează o relație sigură, integratoare, transferând responsabilitatea pentru proces și rezultate asupra participantului. Acesta este motivul pentru care construirea cadrului și relațiilor este atât de importantă și valoroasă. În etapa de construcție a cadrului, unele dintre eforturile de conștientizare sunt îndreptate asupra cadrului, iar altele asupra relației din coaching care conferă putere (Creane, 2003).

“Mai demult, o persoană venea acasă de la locul de muncă, stătea cu soția și copiii lui; astăzi, în lumea modernă, o persoană vine acasă de la locul de muncă, își verifică e-mailul și telefonul celular, încearcă să vorbească cu soția sa, dar ea stă, de asemenea, pe e-mail-uri. Nu există cu adevărat loc de a sta și vorbi cu cineva despre viață fără diversiuni externe”.

IV.4.2. Unicitatea coachingului sistemic

“Obiectivele mari și îndepărtate au tras totul în sus”; “M-am gândit că era o contradicție între spiritualitate și bani ... coachingul a legat sensurile și apoi am înțeles că am un drum”

Factorul unic al modelului de coaching sistemic, care are un efect mai mare decât orice alt factor în această cercetare, este **înaintarea către un viitor dorit**. Acest efort permite o legătură între valorile de bază ale participantului, ființa sa semnificativă și formarea obiectivelor sale (Seligman, 2002, Ryan & Deci, 2011). Folosirea imaginației în formarea viitorului dorit încurajează o previzibilitate mai liberă, constituind o bază pentru autoeficacitate și, de asemenea, prefigurând posibilități care apar din imaginație, pe drumul către ***imagini mentale*** tangibile. Acest proces este similar cu modul în care anxietatea sau frica irațională poate fi fixată în emoții, evitându-se obstrucționarea progresului. Imaginile mentale tangibile ale viitorului dorit pot atrage progresul (Ellis, 1994; Beck, 1993; David & Szentagotai, 2006).

Aceste *imagini mentale* deschid noi posibilități pentru participant, care nu existau înainte, în formularea obiectivelor sale, în reglementarea și realimentarea sa cu energie. Lucrul cu imaginile și creativitatea, cu emisfera dreaptă, adaugă plăcere și ușurință procesului (Polanyi, 1983; Ahsen, 1968, 1984; Haienes, 1998). “Este dincolo de orice gând ... acesta este locul cel mai îndepărtat la care se poate ajunge.” “Orientarea spre viitor și imaginația - a fost prima dată când am îndrăznit să recunosc, cu voce tare, că vreau un rol de lider în acest stat...”

Această viziune a unei *imagini a viitorului dorit* ne amintește de rolul iluziei pozitive (Emese, 2010). Tendința naturală a oamenilor este să se pregătească pentru rău și pericol. Prin urmare, natura a creat echilibrul inconștient al iluziei pozitive care să permită îndrăzneala, creativitatea și acțiunea. Această tendință echilibrează vigilența și așteptările legate de supraviețuire, temerile că ceva rău se va întâmpla pe neașteptate (Baumaister et al. 2001). Imaginea viitorului dorit intensifică direcția pozitivă în ecuație, recalibrând valoarea de sine și amplificarea sa prin autoeficacitate într-un un sens larg și profund care reduce nevoia de mecanisme de apărare ale auto-valorii prin gândirea auto-handiapantă, din teama de eșec (Emese, 2010).

Influența de durată, profundă a coachingului sistemic implică acțiuni și învățarea din acțiuni, prin procese meta-cognitive constant în desfășurare, prin identificarea a ceea ce funcționează bine și dezamorsează sentimentele de frustrare. În cea mai mare parte, extinderea gradului de conștientizare este menită să stimuleze înțelegerea și aplicarea, și să susțină experiența dobândită prin experiențe de viață ale participantului în timpul coachingului și în relația sa cu mediul exterior.

IV.5. Nivelul conceptual

IV. 5.1. Autoeficacitatea

“ Imaginea pe care am conturat-o mi-a dat rezistența interioară ... conectarea până la pământul de jos și până la lumina din cer; mi-am făcut prieteni și am învățat să accept ajutorul.” “Faptul că aș putea fi doar unde vreau să fiu m-a facut mai puternic și am luat decizia să renunț la paralizie și frică.” “Am marcat o cale pe care o urmez, există obstacole ... Eu sunt propriul meu stăpân.”

Conceptul extins al autoeficacității se referă la identificarea și descoperirea surselor sale, în plus față de cele patru surse identificate de către Bandura (1977), de care o persoană poate să nu fie conștientă, și pe care le folosește sau le poate folosi pentru diferite domenii ale vieții, în mod intenționat și conștient.

Viziunea coachingului sistemic asupra surselor autoeficacității:

Reușitele din trecut - acest sentiment de eficacitate, măiestrie și forță include experiența și succesul din trecut ale unei persoane, punctele sale forte caracteristice și învățarea din succes (Seligman, 2002; Cooperrider, 1999), dar conceptul extins include, de asemenea, valorile și motivațiile intrinseci ale unei persoane (Decizia & Ryan, 1984), și, bineînțeles, este important ca aceste competențe să fie actualizate la un nivel conștient, aplicabil.

Sarcinile prezente și învățarea - În plus față de identificarea punctelor forte și realizărilor din trecut, această secțiune se referă la procesul conștient din coachingul de acțiune și de învățare. Coachingul invită participantul să exerseze zilnic, în mod activ, între ședințe. Învățarea este mai importantă decât succesul și eșecul. Acțiunea planificată este de preferat non-acțiunii, deoarece este o sursă a auto-învățării și stabilirii unei noi acțiuni. Coachingul învață persoana să se angajeze într-un proces meta-cognitiv reflexiv în ceea ce privește acțiunea și examinarea acesteia în raport cu obiectivele stabilite. Acest tip de abordare a procesului de învățare și apreciere este considerat relevant pentru autoeficacitatea noilor cadrelor didactice atunci când încă nu au experiență de predare la care să raporteze și depind de sprijinul și feedback-ul mediului (Tschannen-Moran & Hoy, 2006).

Viitoarele competențe posibile - crearea unei scheme de posibilități viitoare prin imagini mentale ale acțiunii viitoare și viitorului dorit (Haines, 1998; Gordon, 2002; O'connor & Aardema, 2005), și ancorarea adâncă a sentimentelor prin imagini mentale în conștiință prin intermediul exersării practice (Ahsen, 1968).

Toate aceste competențe ale surselor autoeficacității constituie surse din etapa stabilirii obiectivului, pe care Schwarzer (2008) o menționează ca “etapa motivațională”, și sunt competențele pe care instructorul și participantul le caută, le identifică și le consolidează în special în primele etape ale coachingului. Etapa practică, denumită de către Schwarzer “etapa de voință” și pe care modelul coachingului sistemic o numește “auto-management”. Auto-managementul conduce la experiență și învățare, precum și la

acțiuni, priorități, planificarea timpului, evidențierea lucrurilor importante de cele ne semnificative, abilitatea de a spune “Nu” la diversivuni, reglarea atenției și emoțiilor, menținerea realizărilor și abilitatea de a face față la constrângeri și alternative (Levine, 2002). Combinația între autoeficacitate și auto-management generează conceptul reactualizat de self-leadership.

IV.5.2. Self-Leadershipul

Conceptul de “Self-Leadership” este, în mare parte, o extindere a conceptului de auto-management, și a fost utilizat mai ales în organizații (Manz, 1986). Cercetarea actuală se bazează pe dezvoltarea conceptului de-a lungul timpului (Andressen, 2006; D'Intino et al., 2007) și pe adaptarea acestuia la modelul coachingului sistemic.

Modelul coachingului sistemic folosește termenul pe fondul percepțiilor teoretice și aplicate care stau la baza sa. Persoana văzută ca un sistem trebuie să își conducă toate sub-sistememe și sistemele relevante din mediu în direcția obiectivelor sale. Metoda coachingului sistemic caută să dezvolte *self-leadershipul* conștient și consecvent de-a lungul procesului. Atunci când self-leadershipul unei persoane se dezvoltă, el/ ea își poate realiza obiectivele independent, într-un ritm continuu, pe termen lung.

IV.6. Metodologia coachingului sistemic

Coachingul la distanță a fost descoperit a fi la fel de eficace ca și coachingul în persoană. Coachingul la distanță ar putea avea chiar un avantaj asupra coachingului frontal, în sensul în care acesta oferă mai mult confort și libertate de exprimare unui segment de participanți. Această constatare confirmă concluziile CBT despre terapia la telefon (Hammond, et al., 2012; Mohr et al., 2012; Lovell et al., 2006) și necesitatea de a pregăti instructorii din Israel pentru utilizarea coachingului la distanță ca fiind o alegere la fel de bună, care este bine primită în lume. În Israel, prima alegere culturală este cea a întâlnirilor în persoană. Decizia relativă la modul de a gestiona procesul de coaching ar trebui să se bazeze pe nevoile participantului și pe ascultarea cu atenție a ceea ce va fi mai util pentru el. Recomandarea care a apărut din această constatare este ca atât instructorul cât și participantul să își părăsească zonele de confort, să încerce diferite opțiuni și apoi să facă o alegere.

Nevoia de follow-up - toți instructorii au exprimat nevoia de a primi feedback de la participanți după terminarea procesului de coaching. Ei ar dori să audă feedback legat de eficiența ședințelor de coaching. Instructorii novici ar putea beneficia de feedback foarte mult, deoarece instructorii începători au tendința de a subestima valoarea coachingului lor. S-a constatat că, spre deosebire de punctele de vedere ale participanților care au văzut coachingul ca fiind foarte important, instructorii novici nu au fost siguri de asta. Prin urmare, oferirea de feedback are o valoare mare, mai ales la instructorii începători, în scopul de a le spori autoeficacitatea ca instructori.

Abandonul școlar și compatibilitatea - unii participanți noi renunțat la începutul procesului. Unele dintre motivele posibile poate fi incompatibilitatea participantului, sau o lipsă de “chimie” între instructor și participant, lipsa de cunoștințe cu privire la ce anume presupune coachingul și ceea ce oferă coachingul, lipsa de claritate în ceea ce privește sarcinile impuse, sau lipsa de timp dedicată coachingului, sau dorința de a primi răspunsuri de-a gata, ghidaj sau soluții de la instructor pentru problemele personale curente ale participantului.

IV.7. Implicații

Recomandările pentru aplicații sunt legate de concluziile cercetării și cuprind sugestii pentru cercetările viitoare, luând în considerare limitele prezentei cercetări, precum și mai multe subiecte care au apărut și au ridicat și mai multe întrebări ce vor impune continuarea cercetărilor.

Implicații metodologice ale coachingului sistemic și sistemului de formare a instructorilor:

1. Coachingul la distanță s-a dovedit a fi confortabil și de preferat pentru grupurile de cercetare, spre deosebire de coachingul personal. Acest lucru este util pentru a convinge instructorii și participanții să încerce această metodă de coaching.
2. Ar trebui să fie permisă o mai mare flexibilitate în stabilirea numărului de ședințe de coaching. Structura de zece ședințe ar trebui să includă o opțiune pentru fixarea unor ședințe suplimentare, luând în considerare avantajele și dezavantajele pentru participanți.

3. Programarea unei ședințe de follow-up după șase luni va facilita obținerea unei imagini totale a rezultatelor coachingului pe termen lung.
4. Din comparația între atitudinea de instructorilor începători și a celor mai experimentați, a devenit evident că novicii trebuie să asiste la o schimbare profundă care se produce la participanții pe care îi instruiesc ei pentru a simți că au realizat ceva util. Acest subiect subliniază necesitatea de a distinge între nevoia instructorilor de confirmare și nevoia lor de a acorda atenție sporită participantului, nevoilor sale și ritmului său.
5. Intervenția coachingului sistemic din sistemul de educație este sistemică și se bazează pe învățarea personal. Cercetătorul este de acord cu literatura anterioară conform căreia există nevoia de a face eforturi în direcția unui proces de *creare a unei noi paradigme* care stă la baza educației: de la consiliere la coachingul (Ashkenazi, 2011); de la autoritate și concentrarea pe dificultățile obiectivelor intrinseci autonome la concentrarea pe punctele forte și inspirație; îmbunătățirea gândirii critice și “mersul pe muchie”. Este foarte important să se introducă centre de joc creativ și să se lucreze cu imaginația în sistemul de învățământ (Polanyi, 1983; Ahsen, 1977; O'Conner & Aardema, 2005). Pentru noii instructori, care nu se pot baza pe succesul din trecut, este important să se creeze o cultură a coachingului într-un mediu al progresului (Tschannen-Moran & Hoy, 2006). Instructorii veterani, care pot fi epuizați - merită căutat un proces de conectare la noi valori și obiective fundamentale.

IV.8 Limitări și recomandări pentru viitor

Dimensiunea eșantionului: Eșantionul din acest studiu a fost mai mic decât s-a intenționat din cauza abandonului înainte de începerea coachingului și problemelor tehnice în stabilirea proiectului de către fundație. Acest eșantion mic scade posibilitatea de generalizare și capacitatea de a ajunge la rezultate semnificative în diferitele teste statistice.

Posibilitatea de generalizare: Eșantionul din această cercetare a fost unic și a constat din mamele singure cu diplomă de licență de la periferia Israelului. Într-adevăr, examinarea comparativă și potrivirea grupurilor au fost bune și acest eșantion permite extragerea unor

concluzii, iar varietatea triangulației permite generalizarea pe baza acestui tip de participanți. Cu toate acestea, pentru a putea face generalizări relevante pentru o populație mai mare, este necesar ca această cercetare să fie aplicată unor diferite populații: mame singure din centru, din diferite segmente ale populației, mame care nu sunt singure, care nu sunt studente și bărbați, pentru a putea generaliza influența coachingului sistemic. Aceste studii vor permite evidențierea influenței modelului, și se va putea afla dacă trebuie să fie făcută o ajustare pentru categorii specifice de populație.

Desigur, se pune întrebarea dacă rezultatele acestui studiu pot fi proiectate asupra populațiilor din alte țări.

Pentru a examina această întrebare, cercetarea trebuie să fie concepută prin compararea mamelor singure care studiază pentru licență în alte țări și să se ia în considerare cultura țărilor respective. Aceeași întrebare poate fi pusă referitor la adecvarea modelului la diferite culturi, de exemplu, la societățile tradiționale ghidate de valori colectiviste și de angajamentul față de familie. Nu există nici o îndoială că aceste întrebări trebuie să fie examinate în studiile viitoare și cu diferite modele. Având în vedere că modelul coachingului sistemic caută valorile de bază ale individului sau grupului, există posibilitatea ca el să fie adecvat oricărei culturi, dar instructorii trebuie să fie atenți și la acea cultură.

Preconcepțiile care afectează măsurătorile bazate pe auto-evaluare: Datele din acest studiu au fost culese printr-o varietate de mijloace de la sub-grupurile de instructori și participanți, dar toate măsurătorile s-a bazat pe mijloace de auto-evaluare: chestionare, focus grupuri și interviuri. Ely și Zaccaro (2011) propun evaluarea coachingului prin intermediul tuturor părților interesate, inclusiv prin auto-evaluare, dar sugerează, de asemenea, ca la nivel comportamental și la nivelul rezultatelor, coachingul ar trebui să fie evaluat de către alte părți interesate, dincolo de instructor și participant (Ely și Zaccaro. 2011)

Pregătirea pentru coaching: Este important să se dezvolte instrumente care vor permite participantului să își examineze adecvarea la coaching și la instructor. Diversele coduri etice se referă în mod special la această problemă prin distincția dintre coaching, terapie și consiliere, dar ele nu sunt suficiente. Poate că există o modalitate de a dezvolta o etapă pregătitoare, în special în sistemele organizaționale, cum ar fi industria și școlile, prin care

instructorii, participanții și sistemul să fie pregătite pentru coaching și cerințele sale. Pregătirea este critică pentru succesul procesului, pentru ca participantul să coopereze și pentru ca sistemul să îl sprijine.

Există o nevoie de a permite instructorului să refuze să instruiască anumite persoane și nu considere că fiecare solicitant este adecvat pentru proces. Acest lucru are de a face cu construirea identității profesionale a instructorului și conștientizarea motivelor pentru care instructorul este interesat de coaching și consideră că este bine să facă acest lucru; pentru a identifica entuziasmul și limitele instructorului. Coachingul nu se potrivește oricui.

Modalități de coaching: Compararea modelelor - există loc pentru compararea modelelor și învățarea din fiecare model, în scopul de a crea o varietate, astfel încât să se adapteze un model de instructor/ participant la nevoile specifice ale populației. Până în prezent, modele care au fost studiate sunt cele care rezultă din gândirea cognitiv-comportamentală și integrarea lor cu modelele de rezolvare a problemelor. Cercetarea actuală adoptă o abordare diferită, dar nu compară diferitele abordări ale coachingului.

Compararea coachingului personal și coachingului de grup (Gordon-Bar, 2012) - Din moment ce coachingul de grup este eficient și ieftin, trebuie să fie luat în considerare pentru populația specifică în cazul în care este necesar să se analizeze eficiența unui proces de grup, care poate construi activitatea grupului. Referința la grup prin gândirea și limbajul de tip coaching poate contribui foarte mult la organizații și echipe, precum și la cursuri.

Preconcepțiile cercetătorului: Implicarea cercetătorului în toate aspectele legate de cercetare și coaching a constituit un avantaj distinct în partea de cercetare calitativă, așa cum s-a menționat mai sus; totuși, nivelul de implicare ar fi trebuit să fie diminuat în secțiunea cantitativă. Cercetătorul a fost responsabil pentru organizarea proiectului de voluntariat în colegiu, și a fost consilier al grupurilor de formare pentru instructorii de specialitate. Chestionarele din partea cantitativă a datelor au fost culese în chestionare închise exclusiv de către participanți, iar cercetătorul a avut nici un contact cu ei în acest proces. Toate conexiunile cu grupul de cercetare au fost asigurate de către directorul Fundației Katzir, inclusiv în ce privește procedura de culegere a datelor. În faza calitativă, cercetătorul și-a folosit experiența și talentul pentru a da spațiu liber interviuatului și a se asigura că nu e nevoie să “dea bine”.

IV.9. Recomandări pentru cercetarea viitoare

În ceea ce-i privește pe studenți, mai multe cercetări pot fi realizate pe diferite secțiuni transversale, în scopul de a extinde și lărgi rezultatele studiului curent, în plus față de cercetările suplimentare care s-ar putea desfășura în Israel. Acest lucru ar ajuta la o dezvoltare mai pregnantă a tehnicilor de coaching pentru elevii cu dizabilități de învățare și la reducerea nivelului abandonului școlar (Donner et al., 2009).

Mai multe proiecte de coaching ar trebui să fie făcute cu scopul de a promova elevii minoritari, precum și de a promova elevii la niveluri mai înalte de excelență. Este important să se cerceteze problema genului și a diferitelor culturi.

Aproape fiecare etapă a coachingului sistemic necesită cercetări viitoare relevante pentru toate tipurile de coaching; ar trebui să fie examinată diferența dintre lucrul exclusiv cu **punctele forte** și cel cu punctele slabe, ca de pildă gândirea auto-handicapantă, sau poate o combinație a acestora.

Este utilă studierea activității de coaching din **viitor**, comparativ cu coachingul din prezent, prin recursul la facultățile raționale sau la modul imaginativ. De asemenea, este util să se compare diferite modele de coaching și să fie reliefată unicitatea fiecăruia, precum și punctele pe care le au în comun și ceea ce le diferențiază. Este important să se studieze durata coachingului și efectul de durată asupra rezultatelor.

Este important să se analizeze cauzele abandonului participanților care se gândesc să se apuce de coaching, fie la debutul procesului de coaching fie în etapele inițiale ale coachingului, pentru a discerne dacă procesul reflectă o selecție naturală a candidaților necorespunzători sau, poate, acele persoane care ar putea să beneficieze de coaching dar, din motive încă neclare pentru noi, nu primesc intervenția care le-ar ajuta, fie sub formă de câteva întâlniri introductive sau alte întâlniri preliminare de pregătire a participanților.

Este important să se studieze o comparație între rezultatele dorit ale coachingului și eficacitatea sa; rezultatele concentrate pe modificările sentimentelor, sau pe înțelegerea măsurătorilor rezultatelor, pe baza obiectivelor prestabilite (Jinks și Dexter, 2012; Bozer & Sarros, 2012).

IV.10. Contribuția la cunoaștere

Studiul de față este primul de acest gen, în Israel și în lume, care investighează eficacitatea coachingului sistemic; este, de asemenea, și primul studiu din Israel care examinează coachingul personal prin designul metodelor mixte. Totodată, este primul care analizează coachingul personal printr-un design al metodelor mixte prin interviuarea diverselor grupuri de instructori și participanți, inclusiv a instructorilor care au finalizat procesul de coaching acum cinci ani, folosind interviuri și focus grupuri. Coachingul sistemic s-a dovedit a fi eficace în consolidarea autoeficacității în grupul de cercetare și a bunăstării, a promovat realizările, și, în același timp, a redus gândirea auto-handicapantă. Nivelul de realizare a obiectivelor a fost ridicat și corelat cu nivelul de autoeficacitate.

Această cercetare prin metode mixte contribuie la mai multe surse calitative. Nu cunoaștem nici o cercetare calitativă în care au fost interviuate patru subgrupe - instructori începători, instructori cu mare experiență, participanți care au finalizat coachingul recent, și participanți care au finalizat coachingul în urmă cu cel puțin cinci ani.

Follow-upul la acești instructori care au finalizat SC cu atât de mult timp în urmă este deosebit de inovator. În ciuda faptului că au uitat de cele mai multe detalii de coaching, majoritatea acestui subgrup s-au aflat într-o etapă de îndeplinire a viziunii lor, așa cum a fost ea definită în ședințele de coaching care au avut loc cu atât de mult timp în urmă. Ideea care îi poate bloca pe instructori este că participanții care absorb și adoptă gândirea și aplicațiile din coaching nu își amintesc coachingul, ci mai degrabă au tendința de a-și aminti detaliile a ceea ce considerau a fi o provocare pentru ei și de a uita aspectele familiare și confortabile obișnuite .

Cercetarea ridică nevoia de cunoaștere și de acord în ceea ce privește definirea rezultatelor coachingului și de a le distinge de alte realizări generale.

Integrarea originală și unică a teoriilor pe care se bazează coachingul sistemic reprezintă o altă contribuție. Această integrare este exprimată prin conceptul de *self-leadership*, elaborat pe baza conceptului de autoeficacitate, în combinație cu auto-managementul. Conceptul de self-leadership ne permite să înțelegem influența profundă a modelului prin extinderea gradului de conștientizare a puterii dobândite și a realizărilor din trecut

(Bandura, 1977; Seligman, 2002, 2011; Cooperrider, 1999), ca bază pentru angrenarea într-un viitor dorit, care să îmbrățișese toate valorile de bază și experiențele interne (Deci & Ryan, 1984; Haines, 1998; Gordon, 2002), în același timp, translând acea imagine a viitorului dorit în realitate practică și rezultate constante și concrete, prin acțiuni și conștientizare meta-cognitivă (Haines, 1998; Flavell, 1977).

Nivelul conceptual

Conceptul de **self-leadership** este bazat pe conceptul de autoeficacitate și de auto-management și constituie un construct care cuprinde integrarea teoriei. Autoeficacitatea sporită pune accentul pe dezvoltarea și extinderea infrastructurii mentale de auto-progres, și se bazează pe sursa realizărilor din trecut, prezent și chiar viitor. Viitorul joacă un rol important în formarea motivației pentru progresul către imaginea viitorului dorit, care este la fel de clară ca un far (Manz, 1986; D'Intino et al., 2007, Andressen, 2006). Termenul de “self-leadership” pune accentul pe rolul activ pe care o persoană îl joacă în conștientizarea punctelor sale forte și acționarea pe baza competențelor sale practice de acțiune și de auto-reglaj. Practica de focalizare asupra rezultatelor și menținerii acestora necesită numeroase capacități unice.

Meta-cogniția

Internalizarea și integrarea gândire din coaching, care creează un efect de undă, nu poate avea loc în absența proceselor meta-cognitive pe toată durata coachingului. Instructorul încurajează procesele meta-cognitive, în care ambele părți, instructorul și participantul, observă procesul și învață să-l internalizeze, într-un proces continuu. Efortul meta-cognitiv care are loc de-a lungul procesului de coaching ajută la absorbția și apoi la menținerea modului acesta de a gândi și de a acționa.

În ceea ce privește relația instructor-participant și construirea cadrului de coaching, deși sunt comune pentru toate relațiile de ajutorare (Tee et. al., 2009), unicitatea coachingului sistemic constă în modul rapid în care se crează o relație integratoare în condiții de siguranță, translând, în același timp, responsabilitatea pentru proces și rezultate asupra participantului. Cu alte cuvinte, echilibrul corect, de la bun început și pe parcursul procesului, între izolare și acceptare, pe de o parte, și cerința de responsabilitate și angajament pentru învățarea independentă, care aduce cu sine asimilarea pe termen scurt.

References

- Ahsen, A., 1968. *Basic Concepts in Eidetic Psychotherapy*. Brandon House, New York.
- Ahsen A., 1984. ISM: The triple code model for imagery and psychophysiology. *Journal of Mental Imagery*, 8, pp.15-42.
- Ahsen, A., 1993. *Imagery Paradigm: Imaginative Consciousness in the Experimental and Clinical Setting*. New York: Brandon House.
- Amabile, T. M., 1993. Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3, pp.185–201.
- Ames, C., 1992. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, pp.261-271.
- Andressen, P., Konradt, U., & Neck C. P., 2012. The Relation between Self-Leadership and Transformational Leadership: Competing Models and the Moderating Role of Virtuality *Journal of Leadership & Organizational Studies* 19(1) 68–82.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Tests*. Sixth Edition. Tel Aviv: Open University.
- Armitage, C. J., & Conner, M., 2000. Social cognition models and health behavior: a structured review. *Psychology and Health*, 15, pp.173-189.
- Ashkenazi, A., 2011. *Coaching in the Educational System: from Counseling to Coaching, Essence, Relevance and Necessity*, Ashkenazi press.
- Assor, A., 2001. Developing intrinsic motivation for learning at school – theory and practice. In : Kaplan, A. & Assor, A. (Eds.). *Education and Thinking*, 20, pp. 167 – 190. *Motivation for Learning: New Perceptions of Motivation*. Jerusalem: Branco-Weiss Institute [HEB]
- Assor, A. & Kaplan, H., 2001. Mapping the domain of autonomy support: five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In Efklides, A., Sorrentino, R., & Kuhl, J. (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Holand: Kluwer[HEB].
- Atkinson, J. W., 1957. *Motivational Determinants of risk-taking behavior*. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Aviram, R. 1997. The Education System in the Post-Modern Society: An Anomalous Organization in a Chaotic World. In: I. Gur-Ze'ev, ed. *Education in a Post-Modernistic Age*. Jerusalem: Magnes Publication, Hebrew University. [HEB]
- Aviram R. 1999. *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Givatayim: Massada. [HEB]

Aviram, R., Shelas, Y., Ronen, Y., Sarid, A., & Wiener, A. 2008. Autonomy Education as Education's Superior Value. In: S. Scheinberg, (Ed.) *Autonomy and Education Critical Aspects*, pp. 197-240. Tel Aviv: Resling Publication [HEB]

Baban A., 2007. Changing health-risk behaviors: a review of theory and evidence-based interventions in health psychology. *Journal of Cognitive and Behavioural Psychotherapies*, 7, 1, pp. 45 – 66.

Bandura, A., 1977. Self - efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.

Bandura, A., 1986. *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., 1997. Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.

Bandura, A., 2006. Toward a psychology of human agency. *Association of Psychology Science*, 1, 2, pp. 164-180.

Bar-Tal, D., 2007. *Living with the Conflict: Socio-Psychological Analysis of the Jewish Society in Israel*. Karmel Pub. Jerusalem [HEB].

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M., 2000. Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (pp. 229–254). New York: Academic Press.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M., 2001. Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 706–722.

Batson, C. D., 1987. Prosocial Motivation: Is it ever truly Altruistic? In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 20, pp.165-122. New York: Academic Press.

Baumaister, R. F., Bratlawsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. 2001. Bad is Strong than Good. *Review of General Psychology*, 5(4) 323-370

Beck, A. T., 1976. *Cognitive Therapy for Emotional Disorders*. N.Y.: International University Press.

Beck, A. T., 1993. Cognitive Therapy past, present and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), 194-198

Bee PE, Bower P, Lovell K, Gilbody S, Richards D, Gask L, Roach P (2008) Psychotherapy mediated by remote communication technologies: a meta-analytic review. *BMC Psychiatry* 8: 60. doi: 10.1186/1471-244X-8-60. Find this article online

Ben - Yehoshua, N. S., 1995. *The Qualitative Research in Teaching and Learning*. Modan [HEB].

- Ben - Yehoshua, N. S., 2001. *Traditions and Trends in Qualitative research*. Lod: Dvir.[HEB]
- Berglas, S. & Jones, E. E., 1978. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bozer, G. & Sarros, G. C., 2012. Examining the effectiveness of executive coaching on coaches' performance in the Israeli context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 10, 1, pp.14-31.
- Boweles, S. V., & Picano, J. J. 2006. Dimensions of coaching related to productivity and quality of life. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(4), 232-239.
- Bryman, A., 2008. *Social Research Methods* (Third Edition). Oxford University Press, N.Y.
- Campbell, M.A., and Gardner, S. 2005. A pilot study to assess the effects of life coaching with Year 12 students. In M. Cavanagh, A. Grant, and T.Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching*. (pp. 159-169). Brisbane: Australian Academic Press.
- Carpara, G.V., Alessandri, G., Barbaranelli, C., 2010. Optimal Functioning: Contribution of Self Efficacy Beliefs to Positive Orientation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, pp. 328-330.
- Cavanagh, M., 2006. Coaching from Systemic Perspective: A complex Adaptive conversation. In Stober, D. R., & Grant, A. N., (Ed.) *Evidence Based Coaching: Putting Best Practice to Work for Your Clients*, Ch, 11, pp. 313-354. Wiley & Sons Pub.
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D., 2001. Validation of a new general Self-Efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, (1), pp. 62-83.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A. & Kilcullen, B. N., 2000. Examination of relationships among trait - like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), pp.834-847.
- Codding, R.S. and Meriman, D.E. 2008. The Effects of Coaching on Mathematics Homework Completion and Accuracy of High School Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *J. Behav. Educ.*, 17, pp. 339–355.
- Conner, M., Norman, P., & Bell., 2002. The theory of planned behavior and healthy eating. *Health Psychology*, 21, pp. 194-201.
- Conner, M., Sheeran, P., Norman, P. & Armitage, C. J., 2000. Temporal stability as a moderator of relationships in the theory of planned behavior. *British Journal of Social Psychology*, 39, pp. 469-493.
- Cooke, R., & Sheeran, P., 2004. Moderation of cognition intention and cognition behavior relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behavior. *British Journal of Social Psychology*, 43, pp. 159-187.

- Cooperrider, D. L., & Whitney, D., 1999. *Collaborating for Change: Appreciative Inquiry*. San Francisco, CA: Berrett- Koehler.
- Convington, M. V. & Berry, R. G., 1976. *Self-Worth Theory and School Learning*. N.Y: Holt, Rinehart & Winston.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. 2008. A Model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and Self-Efficacy. *Learning Environment Research*, 11, pp. 131-151.
- Creswell, J. W., 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L., 2011. *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.) Tousand Oaks, Ca: Sage.
- Csikszentmihali., M., 1990. *Flow*. New York: Harper.
- Cumming, J., Hall, C., & Shambrook. , 2004. The Influence of an Imaginary Workshop on Athlets' Use of Imagery. *Athletic Insight, the online Journal of Sport Psychology*, 6, 1, 52-
- Curtis, D. F., & Kelly, L, L. 2013. Effect of a quality of life coaching intervention on psychological courage and self-determination. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 11(1), pp. 20-38.
- David, D., & Szentagotai, A., 2006. Cognition in Cognitive- Behavioural psychotherapies; toward an integrative model. *Clinical Psychology Review*, 26. Pp. 284-298.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M., 1991. Motivation and Education: The Self - Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, pp. 325- 346.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., 2008. Self - determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, Vol. 49 (3), pp. 182-185.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S., (Eds.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications Inc.
- DeSalvo, K. B., Bloser, N., Reynolds, K., He, J. & Muntner, P., 2006. Mortality prediction with a single general self-rated health question: A meta-analysis. *Journal of General Internal Medicine*, 21(3), pp. 267–275.
- DeSalvo, K. B., Fisher, W. P., Bloser, N., Merrill, W. & Pebody, J., 2006. Assessing measurement properties of two single-item general health measures. *Quality of Life Research*, 15(2), pp. 191-201.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S., 1985. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- D'Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D., & Neck, C. P., 2007. Self-Leadership: A Process for Entrepreneurial Success. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2007, 13(4), pp. 105-120.
- Donner, I., Shacham, M., Herscovitz, O., 2009. The Process of Personal coaching as a Tool for Promoting Learning Skills in an Academic College of Engineering. <http://meamnim.co.il/articles/177>
- Douglas, C. A. & McCauley, C. D., 1999. Formal Developmental Relationships: A survey of organizational practice. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), pp. 203-220.
- Dweck, C. S., 1986. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- Eden, D., 1988. Pygmalion, Goal setting and Expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13, pp. 639-652.
- Edwards, A. W. F. (Ed.). 1972. Likelihood. *An account of the statistical concept of likelihood and its application to scientific inference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, A. J., 1997. Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In Maehr, M.L. & Pintrich, P.R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, pp. 143-179. Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A., 1997. A hierarchical model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M., 1994. Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 968-980.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M., 1996. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 461-475.
- Elliot, A. J. & Trash, T. M., 2001. Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, pp. 139- 156.
- Ellis, A. 1994. *Reason and emotion in Psychotherapy* (Revised and updated Ed.). Secaucus, NJ: Birch Lane Press.
- Ely, K. & Zaccaro, S. J., 2011. Evaluating the Effectiveness of Coaching: a Focus on Stakeholders, Criteria, and Data Collection Methods. In Hernandez-Broom & Boyce L.A (Ed.) *Advancing Executive Coaching: Setting the Course for Successful Leadership Coaching*, Ch. 12, pp. 319-351, Jossey- Bass Pub.

- Emese, V. A., 2010. Positive Illusions or Illusory Mental Health? A theoretical Experimental Model. *Dissertation Abstract*, BBU, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Cluj-Napoca.
- Filsinger, C., 2012. How can maternity coaching influence women's re-engagement with their career development: a case study of a maternity coaching programme in UK-based private law firms? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue No.6.
- Flavell, J. H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.
- Flavell, J. H., 1981. Cognitive Monitoring. In: W. P. Dickson, Ed. *Children's oral and communication Skills*, pp. 35-60. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., 1987. Speculations about the nature and development of metacognition. In: F. E. Weiner & R. H. Kluwe, Eds. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Flug, K., Kaliner, N., & Meidan, I., 2006. The single parent law, the labor supply, and poverty. *The Economic Review*, 53(3), pp. 463–516.
- Fortune, A. E., Lee, M. & Cuvazos, A., 2005. Achievement motivation and outcome in social work field education. *Journal of Social Work Education*, 41 (1), pp.115-129.
- Frankl, V. E., 1970. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Dvir Publishing House, Israel [HEB].
- Freire, P., 1997. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civil change*, Newman & Littlefield. Lanham Maryland.
- Freud, S., 1966. *Introduction to Psychoanalysis*. Translated by: H. Issac. Tel Aviv: Dvir [HEB].
- Gagne', M. & Deci, E. L., 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 331–362.
- Gallwey, W. T., 1974. *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- Global Survey ICF,
2009<http://www.coachfederation.org/articles/index.cfm?action=view&articleID=464>
- Goetz, J. P., and Lecompte, M. D., 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Gollwitzer, P. M., 1999. Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 7, pp. 493-503.
- Govindji, R., Linley, P. A., 2007. Strengths use, self-concordance and well-being. Implications for strengths coaching and coaching psychologist. *International coaching psychology Review*, 2(2), pp. 143-153.

Gordon Bar, S., 2011. The mental Imagery of the Desired Future Picture as attribute of Self-Efficacy and Achievements through Systems Coaching. *Articles creative research and art*, 2(2) pp.20-22.

Gordon Bar, S., 2012. Coaching Groups – Personal Resilience and Cooperation as Grounds for Coping with the Vulnerability and Competition. The Israel Association of Group Psychotherapy, *National Scientific Conference: On vulnerability, competition and freedom in the group space*. Ramat Efal, Israel, 20-21 February, 2012.

Gordon, Y., 2002. *Systems Coaching Model*. CoachMe College Ltd. Israel, Unpublished.

Gordon Bar, Y & Gordon Bar, S., 2012. Systems Coaching. Poster Session & Case Study presented at the 4th *ESMT Coaching Colloquium*, Berlin, Germany, November 30-December 1.

Graham, S., & Weiner, B., 1996. Theories and principles of motivation. In Berliner, D. C. & Calfee, R.C. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Grant, A. M., 2001. Toward a Psychology of coaching: The impact of Coaching on Metacognition, Mental health and goal attainment. *Doctoral dissertation*, Dep. Of Psychology, Macquarie University, Sydney, Australia.

Grant, A. M., 2006. A personal perspective on professional coaching and development of coaching. *International coaching Psychology Review*, 1(1), pp. 12-22.

Grant, A. M., 2007. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32, pp. 393–417.

Grant, A. M., 2008. Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, 1, pp. 48-58.

Grant, A. M., Linely, C., Burton, G., 2009. Executive coaching enhance goal achievement, resilience and workplace well-being: A randomized controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, Vol (5), pp. 396-407.

Grant, A. M., Cavanagh, M. J., 2011. Coaching and Positive Psychology. In: Sheldon, K., Kashdan, T., & Steger, M. (Ed.) *Designing Positive Psychology: Taking stock and moving forward*. New York: Oxford University Press.

Green, L. S., Oades, L. G. & Grant, A. M. 2006. Cognitive behavioral, solution - focused life coaching: enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), pp. 142-149.

Griffiths, K. (2005). *Personal coaching: A model for effective learning*. *Journal of Learning Design*, 1(2), pp. 55-65.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic, controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 191-215). London: Sage Publications.

Haienes, S. G. 1998. *Systems Thinking & Learning*, HRD Press.

Haienes, S., 2007. *Strategic and Systems Thinking: The winning Formula*. Systems Thinking Press.

Hammond, G. C., Croudace, T. J., Radhakrishnan, M., Lafortune, L., Watson, A., McMillan-Shields, F., & Jones, P. B. (2012). Comparative effectiveness of cognitive therapies delivered face-to-face or over the telephone: An observational study using propensity methods. *Plos One*, 7(9). Retrieved from <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0042916>

Hanson, W. E., Creswell, J. W., Creswell, J. D., Plano, V. L., & Petska, K. S., 2005. Mixed methods research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 2, pp. 224-235.

Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J., 1998. The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A meditational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 675–689.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Trash, T. M., 2002. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, 3, pp.638- 645.

Heidegger, M., 1962. *Being and Time*, (trans. John Macquarrie and Edward Robinson). New York: Harper & Row.

Harris, L. R., & Brown, G. T. L., 2010. Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(1) pp. 1-19. Available online <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=1>.

Herbst, Anat. 2006. From 'Wretched in a Broken Home' to 'a Mother's Outcry.' Single Mothers in Israel - Welfare Policy, Discourse and Legitimacy, 1972–2003. *Ph.D. dissertation*, Department of Gender Studies. Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel..

<http://userpage.fu-berlin.de/~health/hapa.htm>

[/http://www.hapa-model.de;](http://www.hapa-model.de)

<http://cancercontrol.cancer.gov/brp/constructs/Self-Efficacy/index.html>

<http://www.self.ox.ac.uk/documents/Schwarzeretal..pdf>

<http://userpage.fu-berlin.de/~health/hapa.htm>

<http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>

Israeli institutions of certified coaching-www.ilcc.co.il & the ethical code
<http://www.ilcc.org.il/vault/Ethics/EthicalCodeAugust2010.pdf>.

Jackson, A. P., Schemes, R., 2005. Single mothers' self - efficacy, parenting in the home environment, and children's development in a two - wave study. *Social Work Research*, Vol. 29(1), pp. 7-20.

- Jinks, D., & Dexter, J. 2012. What do you really want: An Examination of pursuit of Goal Setting in Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10(2), pp.100-110.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F., 1982. *The Self-Handicapping Scale*. (Available from Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT 84112.)
- Jones, E. E., & Berglas, S., 1978. Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, pp.200-206.
- Kaufmann, C., 2006. Positive Psychology: The Science at the Heart of Coaching. In Stober D. R & Grant A. M (Ed.) *Evidence Based Coaching*, Chapter 8, pp. 119-253, Wiley
- Kavussanu, M., Robert, G. C., 2004. Motivation in physical activity context: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 13(3), pp. 264-280.
- Kearns, H., Forbes, A., & Cardiner, M. 2007. A Cognitive Behavioural Coaching Intervention for the Treatment of Perfectionism and Self-Handicapping in a Nonclinical Population. *Behaviour Change*, 24(3), pp. 157-172.
- Keijsers, G. P. J., Shapp, C. P. D. R., & Hogduin, C. A. L., 2000. The impact of interpersonal patient and Therapist behavior on outcome in cognitive behavior: A review of empirical studies, *Behavior Modification*, 24(2), pp. 264-294.
- Kemp, T., 2008. Self-Management and the coaching relationship: Exploring coaching impact beyond medals and methods. *International coaching Psychologist*, 3(1), pp. 32-42.
- Kemp, T., 2009. Is coaching an evolved form of leadership? Building a trans disciplinary framework for exploring the coaching alliance *International Coaching Psychology Review*, Vol. 4 (1) March, pp. 105-110.
- Klimor-Maman, S., & Rozov, T. N., 2009. *Katzir Program for Single-Mother Student Evaluation Report*. Development & Evaluation Unit, Rashi Foundation.
- Kretschman, I. 2010. Exploring Client's Readiness for Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4, pp. 1-20.
- Lajoie, S. P., 2008. Meta-cognition, self-regulation and self-regulated learning A Rose by any other Name? *Educational Psychology Review*, 20(4), pp. 469-475.
- Leganger, A., Kraft, P., & Røysamb, E., 2000. Perceived Self-Efficacy in health behaviour research: Conceptualization, measurement and correlates. *Psychology and Health*, 15, pp. 51-69.
- Levine, M., 2006. *A Mind at a Time*. Modan Pub.[HEB]
- Libri, V., & Kemp, T., 2006. Assessing the efficacy of cognitive behavioural executive Coaching Programme. *International Coaching & Review*, 1(2), pp. 9-20.

- Linder - Pelz S. & Hall, M., 2008. Meta - coaching: A methodology grounded in psychological theory. *International J. of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), pp. 43-56.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. 2010. Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress need satisfaction, and wellbeing, and implications for coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, Vol. 5(1), pp. 8-17.
- Locke, E. A., 1997. The motivation to work. In: Maehr, M. L. & Pintrich, D. R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, *School of Education*. University of Michigan, Connecticut, England.
- Lotan, O., 2007. *Employment and Poverty among Single Parents*. Submitted to the The Committee on the Status of Women. Research and Development Center, [HEB]
- Lovell, K., Cox, D., Haddock, G., Jones, C., Raines, D., 2006. Telephone administered cognitive behaviour therapy for treatment of obsessive compulsive disorder: randomised controlled non-inferiority trial. *Br Med J* 333: 883. doi: 10.1136/bmj.38940.355602.80. Find this article online
- Luszczynska, A., Gutie'rres - Dona' B., & Schwarzer, R., 2005. General Self Efficacy in various domain of human functioning : Evidance from 5 countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), pp. 80-89.
- MacIntyre, T. E., & Moran, A. P., 2007. A qualitative investigation of meta-imagery processes and imagery direction among elite athletes. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, Vol. 2(1), Articles 3, 4.
- Maehr, M. L., 1984. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In Ames, C., & Ames, E. (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Vol. 1, pp. 115-144.
- Maehr, M. L., & Midgley, C., 1991. Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, pp. 399-427.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G., 1980. Culture and achievement motivation: A second look. In Midgley, N. (Ed.). *The Achievement Goals Project and Beyond: Personal Achievement Goals and Goal Structures at Adolescence*. Lawrence Erlbaum.
- Manz, C. C., 1986. Self-Leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11, pp. 585-600.
- Maslow, A., 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maxwell, J. A., 1996. Research proposals: presenting and justifying a qualitative Study. In: *A Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A., 2008. Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In P. Leavy & Hesse- Biber (ed.) *Handbook of emerging method*, pp. 461-477. New York: Guilford Press.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van

- Nostrand, D. C., McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J., 1989. How do Self Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review*, 96, pp. 690-70.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M., 2001. Performance – approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, pp.77–86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks Anderman, L., et al., 1998. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp. 113–131.
- Mohr, D. C., Ho, J., Duffecy, J., Reifler, D., Sokol, L., Burns, M. N., Jin, L., & Siddique, J. (2012). Effect of telephone-administered vs face-to-face cognitive behavioral therapy on adherence to therapy and depression outcomes among primary care patients: A randomized trial. *JAMA*, 307(21), 2278-2285. Retrieved from <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1172045#qundefined>
- Moran, A., 2002. In the mind's eye. *The Psychologist*, Vol. 15(8), pp. 414-415.
- Moran, A., 2009. Cognitive psychology in sport: progress and prospects. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 10(4), pp. 420-426. 10.1016/j.psychsport.2009.02.010
- Morgan, D. L., 1997. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage publications.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D., 2006. Two decades of Self-Leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21 Iss: 4, pp.270 - 295
- Nicholls, J. G., 1984. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.
- Nicholls, J. G., 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nitzan, G., 1999. *Badolina*. Tel Aviv: Yediot Acharonot, Sifrei Hemed [HEB].
- O'Connor, K. P, Aardema, F. 2005. The Imagination: Cognitive, Pre - cognitive, and meta-cognitive aspects. *Consciousness and Cognition*, 14, pp. 233-256.
- Od-Cohen, Y., 2010. *Effective mentoring via the interpersonal dimension: The mentors' perspectives*. Germany: VDM Verlag Dr. Müller.
- Pajares, F., 1997. Current directions in self - efficacy research. In Maehr, M. & Pintrich, P.R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, pp. 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., 2003. Self - efficacy beliefs, motivation, and achievements in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 139-158, 2003
- Pavot, W., & Diener, E., 2008. The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3:2, pp.137-152

- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self - regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*, pp. 451-502. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R & De Groot., 1990. Motivational and self - regulation components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- Polanyi, M., 1981. Creative Imagination, In Dutton, D & Krausz, Hague, K.,(Eds.) *The Concept of Creativity in Science and Art*. Netherlands: Martinus Nijhoff. p.100.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C., 1983. Stages and process of self- change in smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, pp. 390-395.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. 2002. *Changing for Good: A Revolutionary Six- Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*. Quill
- Rhodewalt, F., 1990. Self - handicappers: individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-Handicapping: The Paradox That Isn't* (pp.69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F & Davison, J., 1986. Self- Handicapping and subsequent Performance: Role of outcomes valance and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, pp. 307-322
- Rogers, C., 1957. The Necessary and Sufficient Conditions for Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, pp. 95-103.
- Rosenblum, I., & Peleg. N., 2007. *One-Parent Families*. Retrieved June 12, 2009 ([http:// www.newfamily.org.il/rec/109-mishpahot-had-horiyot](http://www.newfamily.org.il/rec/109-mishpahot-had-horiyot)).
- Ryan, R. M., 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, pp. 397-428.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L., 2011. Motivation and autonomy in conceling psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), pp. 193-260.
- Sa'ar, A. 2009. Low - income "single moms" In Israel: redefining the gender contract. *The Sociological Quarterly* 50, pp. 450–473 © 2009 Midwest Sociological Society.
- Salerno, A., & Brock, L.2008. *The Change Cycle: How People Can Survive and Thrive in Organizational Change. A Practical Guide to Navigating the 6 Stages of Change*. BK: Berrett - Koehler Publishers, Inc. San Francisco.
- Schofield, J. W., 1993. Increasing the generalizability of qualitative research. In: Hammersley, M., (Ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage.
- Scholz, U., Sniehotta, F. F. & Schwarzer, R., 2005. Predicting physical exercise in cardiac rehabilitation: the role of phase - specific self - efficacy Beliefs. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, pp. 135-151.

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R., 2010. Is general Self-Efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol 18(3), 2002, pp. 242-251.

Schunk, D. H., 1983. Developing children's self - efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 76-86.

Schunk, D. H., 1991. Self - efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.

Schwarzer, R., 2008. Modeling health behavior change: how to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57, pp. 1-29

Schwarzer, R. & Hallum, S., 2008. Perceived teacher self - efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review. Special Issue: Health and Well-Being*, 57, pp.152-17.

Schwarzer, R. (2011). Changes in functional health, changes in medication beliefs, and medication adherence. *Health Psychology*, 30, pp. 31-39. doi: 10.1037/a0021881

Schwarzer, R., Jerusalem, M., & Romek, V. (1996). Russian version of the General Self-Efficacy Scale. *Foreign Psychology (Moscow)*, 7, pp. 71-77 [in Russian]

Seligman, M.E.P., 1995. *The Optimistic Child*. Am Oved Publishers, Tel Aviv. (In Hebrew)

Seligman, M. E. P., 2002. *Authentic Happiness*. Free Press, New York.

Seligman, M. E. P., 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well- Being*. Free Press

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, J., Jacobs, B., & Rogers, R. W., 1982. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, pp. 663-671.

Shirom, A., Toker, S., Shapira, I., Shlomo, B & Melamed, M., 2008. Exposure to and fear of terror as predictors of self-rated health among apparently healthy employees. *British Journal of Health Psychology*, 13, pp. 257–271.

Shkedi, A., 2010. *Qualitative Research-Theory and Practice*. Ramot, University Tel-Aviv

Shkedi, A., 2011. *The Meaning Behind the Words. Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Ramot, University Tel-Aviv.

Siev, J., Hujpert, J. D., & Chambless, D. L., 2009. The Dodo Bird, Treatment Techniqu and Disseminating Expirically Supported Treatments. *The Behavior Therapist*, 32(4), pp. 69-76.

Simon, J. G., De Boer, J. B., Joung, I. M. A., Bosma, H., & Mackenbach, J. P., 2005. How is your health in general? A qualitative study on self-assessed health. *European Journal of Public Health*, 15(2), pp. 200–208.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P., 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: the role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 22-32.

Spence, G. B., & Grant, A. M., 2007. Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study, *Journal of Positive Psychology*, 2(3), pp. 185-194.

Spence, G. B., Oades, L. G., 2011. Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), pp. 37-54.

Strenger, C., Rotenberg, A. 2008. *Why do not Live Twice?* Kineret Pub. [HEB]

Strube, M. J., 1985. An Analysis of the Self - Handicapping Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, pp. 211 -224.

Swirski, S., Kraus, V., Konor-Attias, E., & Herbst. A., 2003. "Solo Mothers" in Israel, *The Israel Equality Monitor* 12.

Taylor, S.E., & Gollwitzer, P.M. (1995). The effects of mindset on positive illusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 213–226.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. 2006. The differential antecedents of Self-Efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 944-956.

Urduan, T., 2000. *The Intersection of Self-Determination and Achievement Goal Theories: Do We Need to Have Goals?* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Vassar, M., 2008. A note on the score reliability for Satisfaction With Life Scale: an RG Study. *Social Indicators Research*, 86, pp. 47-57.

Visser, C. F., 2011. Testing the Association between Solution-Focused Coaching and client perceived coaching Outcomes, *InteAction*, 3(2), pp. 9-27.

Von Bertalanffy, L., 1998 (Revised Edition). *General Systems Theory: Foundation, Development, Application*. NY: George Braziller, Inc.

Ware, J. E., Davies – Avery, A., Donald, C. A., 1978. Conceptualization and measurement of health for adults in the health insurance study. *General Health Perceptions*, Vol. 5, Santa Monica: The Rand Corporation.

Wentzel, R. K., 1993. Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, pp. 4-20.

Wentzel, R. K., 1994. Relations of social group pursuit acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 173-182.

Whitmore, J. 2002. *Coaching for Performance*, 3rd Ed, Nicholas Brealey Publishing, London.

Zeidner, M, Schwarzer, R., & Jerusalem, M., 1993. *Hebrew Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/preprint.htm>

Zuckerman, M. Kieffer, S. C. & Knee, C. R., 1998. Consequences of self-handicapping: effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74(6), pp. 1619-1628.