



A Qualitative Coaching Model for Primary School Principals

Baharak Heidary¹, Negin Jabbary^{2*}, Masoumeh Bagherpour³

1. PhD. Student, Department of Educational Management, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran.
2. Department of Educational Management, Go.c, Islamic Azad University, Gorgan, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Sciences, Bg.C., Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** neginjabbary@iau.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/02/20 Accept: 2026/07/01 Initial Publish: 2026/07/25 Final Publish: 2027/06/22 Keywords: Coaching, Primary School Principals, Principals' Professional Development, Educational Management, Coaching Model Article Cite: Heidary, B., Jabbary, N., & Bagherpour, M. (2027). A Qualitative Coaching Model for Primary School Principals. <i>Sociology of Education</i>. 13(2): 1-21.	Purpose: This study aimed to design and validate a coaching model for primary school principals. Methodology: This applied study was conducted using a mixed-methods design with an exploratory sequential approach. In the qualitative phase, data were collected through a review of relevant literature and semi-structured interviews with 15 experts, including educational management specialists, university faculty members, and experienced primary school principals. Participants were selected through purposive and theoretical sampling, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. The qualitative data were analyzed using thematic analysis in MAXQDA2020. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was developed based on the qualitative findings and administered to 30 experts to validate the proposed model. The validity of the instrument was confirmed through expert judgment, and the reliability of coding was verified using an inter-coder agreement coefficient of 0.83. Findings: The inferential results confirmed the validity and appropriate fit of the proposed model. The coefficient of determination was 0.763, indicating strong explanatory power for the model. Moreover, the overall goodness-of-fit index was 0.699, demonstrating a highly desirable fit for the final research model. The results of the one-sample t-test also showed that the mean scores of all validated dimensions, including philosophy and objectives, theoretical foundations, evaluation system, and executive mechanism, were higher than the criterion value. These findings indicate that, from the experts' perspective, all major components of the model were statistically significant and confirmed at the 99% confidence level. Conclusion: The findings suggest that the proposed coaching model for primary school principals provides a valid and practical framework for enhancing principals' professional development, improving educational management quality, and institutionalizing a coaching culture in primary schools.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.795>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Primary school principals occupy a pivotal position in the educational system because their leadership directly influences teacher development, school climate, instructional quality, organizational learning, and student outcomes. In contemporary educational environments, the role of principals has moved beyond administrative coordination and routine supervision toward developmental leadership, professional facilitation, and human-capital enhancement. Coaching has therefore emerged as a significant approach for strengthening principals' leadership capacity, improving reflective practice, and supporting continuous professional growth. School leadership research has repeatedly emphasized that successful leadership is closely associated with school improvement, teacher motivation, instructional effectiveness, and the creation of professional learning cultures (Leithwood et al., 2020). Within this framework, coaching can be understood as a structured yet flexible developmental process through which principals learn to support teachers, facilitate problem-solving, provide constructive feedback, strengthen professional relationships, and promote organizational improvement. Studies on managerial coaching indicate that coaching enhances work engagement, professional responsibility, talent development, employee expertise, and organizational citizenship behaviors (Mohamad, Abd Rahman, et al., 2024; Mohamad, Sanusi, et al., 2024; Ngo et al., 2025; Wangchuk et al., 2024). In educational settings, coaching-based leadership has been linked to improved teaching practices, psychological empowerment, creative performance, teaching commitment, and professional capability (Asbari, 2024; Bay et al., 2025; Imron et al., 2023). However, the successful establishment of coaching in schools requires more than individual skill development; it depends on organizational culture, structural support, legal and policy frameworks, technological infrastructure, and mechanisms for implementation and evaluation (Asl Fallah et al., 2022; Callaghan, 2025; Dastani et al., 2019; Rafti et al., 2021). Previous studies have also emphasized the importance of coaching disposition, managerial coaching competencies, team coaching, virtual coaching, and technology-supported professional development (Amjadi Hoor et al., 2022; Bagheriyeh Mashhadi & Azizi, 2025; Caneva et al., 2023; Irby et al., 2023; Nodehi et al., 2023; Nosrati et al., 2021). Furthermore, designing valid coaching models requires a systematic methodological approach, especially when the research aims to identify context-specific dimensions and indicators through expert perspectives and thematic analysis (Rezghi Shirsavar & Salami, 2023; Taleb, 2023). Although coaching has received increasing attention in management and education, a comprehensive and contextually appropriate model for coaching primary school principals remains insufficiently developed. Therefore, the present study aimed to design and validate a coaching model for primary school principals.

Methods and Materials:

This study was applied in terms of purpose and mixed-methods in terms of implementation. It followed an exploratory sequential design in which the qualitative phase was conducted first and the quantitative validation phase was then implemented based on the qualitative findings. In the qualitative phase, data were collected through a review of relevant literature and semi-structured interviews with experts. The interview participants included university faculty members, specialists in educational management and primary education, and experienced school principals familiar with coaching and school leadership. Participants were selected using purposive and theoretical sampling, and interviews continued until theoretical saturation was reached. A total of 15 experts participated in the qualitative phase. The interview data were transcribed, reviewed, coded, and analyzed using thematic analysis. MAXQDA2020 software was used to organize and analyze the qualitative data. The coding process included the extraction of initial codes, the formation of basic themes, the organization of related themes into broader components, and the classification of these components into overarching dimensions. To ensure the trustworthiness of the qualitative findings, strategies such as expert review, participant feedback, repeated review of transcripts, documentation of the coding process, and inter-coder agreement were used. The reliability of coding was confirmed through a coding agreement coefficient of 0.83. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was developed based on the dimensions and components extracted from the qualitative analysis. This questionnaire was used to validate the proposed model from the perspective of experts. In this phase, 30 experts, including university professors, educational management specialists, coaching experts, and experienced primary school principals, evaluated the appropriateness and validity of the proposed model. Quantitative data were analyzed to assess the explanatory power, model fit, and expert confirmation of the main dimensions of the coaching model.

Findings:

The results of the qualitative analysis showed that the coaching model for primary school principals is a multidimensional and systematic model. The thematic analysis of semi-structured interviews led to the extraction of 153 indicators, 34 components, and 7 main dimensions. The seven dimensions identified in the final model included individual factors, organizational factors, legal and regulatory

factors, organizational culture factors, infrastructural factors, executive mechanisms of coaching, and performance-related factors of coaching. The individual dimension included indicators related to principals' readiness for coaching, coaches' characteristics, professional ethics, communication skills, self-awareness, motivation, responsibility, scientific orientation, technological skills, future orientation, and personal development. The organizational dimension covered participation, professional development, scientific interaction, teamwork, learning networks, organizational learning, human-capital development, and support for school improvement. The legal and regulatory dimension included rules, policies, job descriptions, promotion mechanisms, evaluation systems, and formal instructions for implementing coaching in schools. The organizational culture dimension emphasized trust, collaboration, commitment, learning culture, feedback acceptance, professional relationships, and supportive school climate. The infrastructural dimension included technological infrastructure, information systems, learning networks, educational resources, national and international communication, and financial support. The executive mechanisms dimension included needs assessment, program planning, selection of qualified coaches, professional learning networks, multi-source feedback, continuous evaluation, and periodic revision of coaching programs. The performance-related dimension included improvement in school effectiveness, classroom efficiency, communication, job commitment, job satisfaction, creativity, innovation, conflict reduction, performance management, and organizational excellence. In the quantitative validation phase, the coefficient of determination was 0.763, indicating strong explanatory power of the model. The overall goodness-of-fit index was 0.699, showing a highly desirable fit for the final model. The results of the one-sample t-test also indicated that all validated dimensions, including philosophy and objectives, theoretical foundations, evaluation system, and executive mechanism, had mean scores higher than the criterion value. These results confirmed that the proposed model was statistically significant and acceptable from the experts' perspective at the 99% confidence level.

Discussion and Conclusion:

The findings indicate that coaching for primary school principals should be understood as a comprehensive developmental system rather than a limited training technique. The identified model shows that effective coaching depends on the interaction of personal, organizational, cultural, legal, infrastructural, executive, and performance-related elements. This means that the development of coaching among primary school principals cannot be achieved only by holding short-term workshops or introducing isolated coaching skills. Instead, it requires a coherent framework that prepares principals personally and professionally, provides organizational support, establishes a culture of trust and learning, creates legal and policy backing, develops technological and educational infrastructure, and implements clear mechanisms for needs assessment, coaching delivery, feedback, evaluation, and continuous improvement. The strong explanatory power and desirable model fit show that the proposed model has adequate theoretical and practical capacity to guide the development of coaching in primary schools. The expert validation results further indicate that the model is understandable, applicable, and appropriate for the realities of educational management. The model can help educational policymakers and school administrators design structured programs for strengthening principals' coaching competencies, improving school leadership, enhancing teacher development, and institutionalizing a culture of professional learning in primary schools. Overall, the study concludes that the validated coaching model provides a practical and context-sensitive framework for improving the professional development of primary school principals and increasing the effectiveness of primary schools.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

الگوی کیفی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی

بهارک حیدری^۱، نگین جباری^۲، معصومه باقرپور^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: neginjabbary@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی بود.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا آمیخته با رویکرد اکتشافی متوالی بود. در بخش کیفی، با مرور متون و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان مدیریت آموزشی، استادان دانشگاه و مدیران سابقه مدارس ابتدایی، داده‌ها گردآوری شد و با روش تحلیل مضمون در نرم‌افزار MAXQDA۲۰۲۰ تحلیل گردید. نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند و نظری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در بخش کمی، برای اعتبارسنجی الگوی استخراج‌شده، پرسشنامه محقق‌ساخته بر اساس ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از بخش کیفی تدوین و در اختیار ۳۰ نفر از خبرگان قرار گرفت. روایی ابزار با نظر متخصصان و پایایی کدگذاری با ضریب توافق ۰.۸۳ تأیید شد.

یافته‌ها: نتایج استنباطی نشان داد که الگوی طراحی‌شده از اعتبار و برازش مطلوبی برخوردار است. مقدار ضریب تعیین برابر با ۰.۷۶۳ به دست آمد که بیانگر قدرت تبیین قوی مدل بود. همچنین شاخص برازش کلی مدل برابر با ۰.۶۹۹ محاسبه شد که نشان‌دهنده برازش بسیار مطلوب الگوی نهایی پژوهش است. افزون بر این، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین تمامی ابعاد اعتبارسنجی‌شده، شامل فلسفه و اهداف، مبانی نظری، نظام ارزیابی و سازوکار اجرایی، بالاتر از مقدار ملاک بوده و از نظر خبرگان در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار و قابل تأیید است.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی می‌تواند چارچوبی معتبر و کاربردی برای توسعه حرفه‌ای مدیران، بهبود کیفیت مدیریت آموزشی و استقرار فرهنگ مربیگری در مدارس ابتدایی فراهم سازد.

دریافت:

۱۴۰۴/۱۲/۰۱

پذیرش

۱۴۰۵/۰۴/۱۰

انتشار اولیه:

۱۴۰۵/۰۵/۰۳

انتشار نهایی:

۱۴۰۶/۰۴/۰۱

واژگان کلیدی:

مربیگری، مدیران مدارس ابتدایی،

توسعه حرفه‌ای مدیران، مدیریت

آموزشی، الگوی مربیگری

استناد مقاله:

حیدری، بهارک، جباری، نگین، و

باقرپور، معصومه. (۱۴۰۶). الگوی

کیفی مربیگری مدیران مدارس

ابتدایی. جامعه‌شناسی آموزش و

پرورش، ۱۳(۲): ۱-۲۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.795>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نقش مدیران مدارس از سطح اداره امور روزمره، کنترل فرایندهای اجرایی و نظارت رسمی بر فعالیتهای آموزشی فراتر رفته و به جایگاهی راهبردی در هدایت یادگیری، توسعه سرمایه انسانی، ارتقای کیفیت تدریس و خلق فرهنگ سازمانی یادگیرنده تبدیل شده است. مدرسه ابتدایی، به دلیل نقش بنیادین آن در شکل‌دهی به پایه‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و اخلاقی دانش‌آموزان، بیش از سایر سطوح آموزشی نیازمند مدیریتی است که بتواند هم‌زمان نقش رهبر آموزشی، تسهیل‌گر رشد حرفه‌ای معلمان، هماهنگ‌کننده تعاملات انسانی و پشتیبان نوآوری تربیتی را ایفا کند. در چنین شرایطی، مدیر مدرسه تنها مسئول سازمان‌دهی منابع و اجرای مقررات نیست، بلکه کنشگری توسعه‌محور است که باید ظرفیتهای فردی و جمعی کارکنان مدرسه را شناسایی، فعال و هدایت کند. ادبیات رهبری مدرسه نشان می‌دهد که رهبری موفق، یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر بهبود مدرسه، کیفیت یادگیری و توانمندسازی معلمان است و رهبران آموزشی زمانی می‌توانند اثربخش باشند که جهت‌گیری آنان بر یادگیری، اعتماد، توسعه حرفه‌ای و بهبود مستمر استوار باشد (Leithwood et al., 2020). از این منظر، مربیگری به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین و انسان‌محور در مدیریت آموزشی، می‌تواند چارچوبی مناسب برای بازتعریف نقش مدیران مدارس ابتدایی فراهم آورد.

مربیگری در معنای مدیریتی و آموزشی آن، فرایندی تعاملی، هدفمند و رشدگراست که از طریق گفت‌وگو، بازخورد، پرسشگری، حمایت، خودآگاهی و یادگیری تأملی، به افراد کمک می‌کند ظرفیتهای خود را شناسایی کرده و عملکرد فردی و حرفه‌ای خویش را ارتقا دهند. در این رویکرد، مدیر به‌جای ایفای نقش صرفاً دستوری یا ارزیابانه، در جایگاه تسهیل‌گر یادگیری و توانمندساز کارکنان قرار می‌گیرد. توسعه مهارتهای مربیگری مستلزم برخورداری از توانایی‌هایی همچون گوش دادن فعال، طرح پرسش‌های اثربخش، ارائه بازخورد سازنده، حمایت از هدف‌گذاری، ایجاد انگیزش و تقویت مسئولیت‌پذیری است؛ مهارتهایی که می‌توانند به تدریج نگرش مدیر را از کنترل بیرونی به رشد درونی و از مدیریت مبتنی بر دستور به رهبری مبتنی بر مشارکت تغییر دهند (Sternad, 2022). چنین برداشتی از مربیگری، به‌ویژه در مدارس ابتدایی که روابط انسانی، انگیزش معلمان، کیفیت تعامل با والدین و نیازهای رشدی دانش‌آموزان اهمیت بالایی دارد، می‌تواند به افزایش اثربخشی مدیریت مدرسه کمک کند.

اهمیت مربیگری مدیران مدارس ابتدایی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که پیچیدگی‌های محیط آموزشی معاصر مورد توجه قرار گیرد. مدارس امروز با تنوع نیازهای یادگیرندگان، گسترش فناوری‌های آموزشی، ضرورت پاسخ‌گویی به خانواده‌ها، تغییرات برنامه‌های درسی، فشارهای اداری و نیاز فزاینده به کیفیت‌بخشی مواجه‌اند. در چنین فضایی، مدیران نیازمند شایستگی‌هایی هستند که صرفاً از طریق آموزش‌های رسمی و کوتاه‌مدت حاصل نمی‌شود، بلکه در بستر تجربه، بازاندیشی، تعامل حرفه‌ای و حمایت مداوم شکل می‌گیرد. پژوهش‌های مرتبط با یادگیری و توسعه مربیان مدیریتی نشان می‌دهد که شکل‌گیری مدیر مربی‌گر فرایندی تدریجی است که به آمادگی شناختی، انگیزشی و عاطفی، تمرین مستمر، بازخورد و ساخت هویت حرفه‌ای نیاز دارد (Dhar, 2025). بنابراین، مربیگری را نمی‌توان یک مهارت تک‌بعدی یا برنامه مقطعی دانست، بلکه باید آن را به‌عنوان نظامی توسعه‌ای برای پرورش مدیرانی تلقی کرد که قادرند ظرفیتهای خود، معلمان و سازمان مدرسه را به‌صورت مستمر ارتقا دهند.

مطالعات پیشین در حوزه مدیریت و آموزش نشان می‌دهد که مربیگری مدیریتی پیامدهای مثبت گوناگونی برای کارکنان و سازمان‌ها دارد. مربیگری می‌تواند خودکارآمدی، انگیزه یادگیری، تخصص، مسئولیت‌پذیری و مشارکت کارکنان را افزایش دهد و از این طریق به توسعه استعدادها و بهبود عملکرد حرفه‌ای منجر شود (Mohamad, Sanusi, et al., 2024; Mohamad, Abd Rahman, et al., 2024). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مربیگری مدیریتی با درگیری کاری، رفتارهای شهروندی سازمانی و تمایل کارکنان به ایفای نقش‌های فراتر از وظایف رسمی ارتباط دارد (Ngo et al., 2025; Wangchuk et al., 2024). این یافته‌ها برای محیط مدرسه اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا مدرسه سازمانی انسانی و تعاملی است و کیفیت عملکرد آن تا حد زیادی به انگیزش، تعهد، همکاری و رشد حرفه‌ای اعضای آن وابسته است. در چنین بافتی، مدیر مربی‌گر می‌تواند با ایجاد فضای اعتماد، گفت‌وگوی سازنده و حمایت از یادگیری، ظرفیت معلمان و کارکنان را برای مشارکت فعال در بهبود مدرسه افزایش دهد.

در محیط‌های آموزشی، مربیگری رهبران می‌تواند به تغییر شیوه‌های تدریس، ارتقای سرمایه روان‌شناختی معلمان و بهبود عملکرد آموزشی کمک کند. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که رهبری مبتنی بر مربیگری در محیط‌های آموزشی موجب تقویت امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی معلمان

می‌شود و از این مسیر، کیفیت عملکرد آنان را ارتقا می‌دهد (Asbari, 2024). همچنین، ارتباط میان مربیگری، تعهد و توانایی تدریس نشان می‌دهد که حمایت مربی‌گرانه مدیران می‌تواند بر تعهد حرفه‌ای معلمان و توانمندی آموزشی آنان اثرگذار باشد (Imron et al., 2023). در سطح مدارس ابتدایی نیز، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که رهبری مربیگری مدیران می‌تواند از طریق توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، زمینه بروز عملکرد خلاقانه و بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی را فراهم کند (Bay et al., 2025). بنابراین، مربیگری مدیران مدارس ابتدایی نه تنها بر رشد فردی مدیران، بلکه بر عملکرد معلمان و کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان نیز اثرگذار است.

با وجود اهمیت مربیگری، استقرار آن در مدارس مستلزم شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مناسب است. فرهنگ مربیگری زمانی در سازمان نهادینه می‌شود که ارزش‌هایی مانند یادگیری مستمر، اعتماد، گفت‌وگوی باز، بازخوردپذیری، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و حمایت از رشد در سطوح مختلف سازمان پذیرفته و تقویت شود. مطالعات داخلی درباره فرهنگ مربیگری نشان می‌دهد که به کارگیری مربیگری در سازمان‌ها با راهبردهایی همچون ایجاد نگرش مثبت، توسعه ارتباطات سازنده، توانمندسازی مدیران و همسوسازی ارزش‌های سازمانی همراه است (Dastani et al., 2019). افزون بر این، طراحی مدل‌های نهادینه‌سازی فرهنگ مربیگری نشان داده است که موفقیت این فرایند به عوامل انسانی، محتوایی، ساختاری و سازمانی وابسته است (Asl Fallah et al., 2022). پژوهش‌های جدیدتر نیز بر ضرورت ایجاد فرهنگ مربیگری در بافت‌های دانشگاهی و آموزشی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که چنین فرهنگی می‌تواند تعاملات حرفه‌ای، یادگیری جمعی و توسعه قابلیت‌های اعضای سازمان را تسهیل کند (Callaghan, 2025). از این رو، توسعه مربیگری در مدارس ابتدایی بدون توجه به فرهنگ سازمانی مدرسه، نگرش کارکنان و حمایت ساختاری نظام آموزشی امکان‌پذیر نخواهد بود.

یکی دیگر از مبانی مهم در طراحی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی، توجه به شایستگی‌های مربیگری مدیران است. مدیر مربی‌گر باید افزون بر دانش مدیریتی، از مهارت‌های ارتباطی، اخلاق حرفه‌ای، توانایی تحلیل موقعیت، تفکر سیستمی، مدیریت بازخورد، تسهیل یادگیری و ایجاد انگیزش برخوردار باشد. پژوهش‌های انجام‌شده درباره منش مربیگری مدیران ابتدایی نشان داده‌اند که مؤلفه‌هایی مانند پاسخ‌گویی، مشارکت‌طلبی، انسانیت، تواضع، خدمتگزاری، عدالت‌محوری، صداقت و تعالی‌خواهی از شاخص‌های مهم شخصیت و رفتار مدیر مربی‌گر هستند (Amjadi Hoor et al., 2022; Nosrati et al., 2021). همچنین، مدل‌های شایستگی مربیگری مدیران نشان می‌دهند که این شایستگی‌ها صرفاً به مهارت‌های فنی محدود نیستند، بلکه ابعاد دانشی، رفتاری، بین‌فردی، نگرشی و اخلاقی را نیز در بر می‌گیرند (Nodehi et al., 2023; Nosrati et al., 2021). بر این اساس، الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی باید هم ویژگی‌های فردی مدیر و مربی، هم شرایط سازمانی مدرسه و هم سازوکارهای اجرایی و ارزیابی را پوشش دهد.

از سوی دیگر، مربیگری در مدرسه تنها در رابطه دوگانه میان مربی و مدیر خلاصه نمی‌شود، بلکه می‌تواند در قالب یادگیری گروهی، شبکه‌های حرفه‌ای و مربیگری تیمی توسعه یابد. مفهوم مربیگری تیمی نشان می‌دهد که فرایندهای مربیگرانه می‌توانند انسجام، هماهنگی، امنیت روانی، پرسشگری، بازخورد و یادگیری جمعی را در گروه‌های کاری تقویت کنند (Bagheriyeh Mashhadi & Azizi, 2025). در مدارس ابتدایی، این موضوع اهمیت زیادی دارد؛ زیرا بسیاری از مسائل مدرسه، از جمله بهبود یادگیری، حل تعارض‌ها، اجرای نوآوری‌های آموزشی و تعامل با خانواده‌ها، ماهیتی گروهی و مشارکتی دارند. همچنین، تجربه‌های مرتبط با مربیگری رهبران آینده و مدیران مدرسه نشان می‌دهد که فرصت‌های توسعه‌ای، تجربه‌های بالینی، بازخورد ساختاریافته و نقش تسهیل‌گر مربی می‌توانند به رشد هویت رهبری و آمادگی حرفه‌ای مدیران کمک کنند (Cosner & De Voto, 2023). بنابراین، الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی باید زمینه یادگیری فردی و جمعی را به صورت هم‌زمان فراهم سازد.

تحولات فناورانه نیز ضرورت بازاندیشی در مربیگری مدیران مدارس را افزایش داده است. فناوری می‌تواند ابزار مهمی برای تسهیل ارتباطات حرفه‌ای، ارائه بازخورد، طراحی شبکه‌های یادگیری، پشتیبانی از مربیگری مجازی و پایش عملکرد مدیران باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مربیگری و منتورینگ مجازی در قالب جوامع حرفه‌ای یادگیری می‌تواند رشد حرفه‌ای رهبران مدرسه را تقویت کرده و دسترسی آنان را به حمایت تخصصی، تجربه‌های همتایان و تعاملات مستمر افزایش دهد (Irby et al., 2023). همچنین، ادغام فناوری در فرایند مربیگری آموزشی مستلزم توانمندسازی مربیان، آمادگی حرفه‌ای و طراحی حمایت‌های مناسب است (Caneva et al., 2023). از این منظر، مدارس ابتدایی برای استقرار الگوی مربیگری اثربخش نیازمند زیرساخت‌های فناورانه، سامانه‌های اطلاعاتی، سواد دیجیتال و ظرفیت استفاده از ابزارهای نوین آموزشی هستند.

با این حال، شواهد نشان می‌دهد که مربیگری در بسیاری از سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی هنوز با چالش‌هایی مانند نبود چارچوب مشخص، ضعف زیرساخت، فقدان مربیان متخصص، مقاومت فرهنگی، محدودیت زمان و نبود سازوکارهای ارزیابی مواجه است. تحلیل عوامل مؤثر بر استقرار مربیگری در سازمان‌ها نشان می‌دهد که موفقیت این رویکرد به هم‌زمانی عوامل فردی، سازمانی، ساختاری و فرهنگی وابسته است (Rafti et al., 2021). همچنین، مدل‌های پیامدهای مربیگری سازمانی نشان داده‌اند که اثرگذاری مربیگری در سطوح فردی، گروهی و سازمانی قابل بررسی است و برای سنجش آن باید به پیامدهایی مانند بهبود عملکرد، توسعه شایستگی، تعهد، انگیزش و یادگیری سازمانی توجه کرد (Jeldani et al., 2020). بر همین اساس، طراحی الگوی مربیگری برای مدیران مدارس ابتدایی باید افزون بر شناسایی مؤلفه‌ها، سازوکارهای اجرایی، نظام ارزیابی و پیامدهای عملکردی را نیز به‌صورت روشن تبیین کند.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های داخلی و خارجی به‌طور مستقیم‌تر به موضوع مربیگری مدیران مدارس و آموزش مدیران آینده پرداخته‌اند. طراحی مدل مربیگری مبتنی بر نظریه انتخاب در دانشگاه فرهنگیان نشان داده است که مربیگری می‌تواند در تربیت معلمان و مدیران آینده به‌عنوان رویکردی مؤثر برای تقویت انتخاب مسئولانه، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای به کار رود (Mortazavi Emami et al., 2022). همچنین، پژوهش‌های مربوط به دانشجویان مدیریت نشان داده‌اند که رویکرد مربیگری می‌تواند ابزاری پایدار برای ارتقای مهارت‌های مدیریتی و آمادگی حرفه‌ای باشد (Seemann et al., 2024). در حوزه مدارس ابتدایی نیز، طراحی مدل کوچینگ مدیران ابتدایی و بررسی آثار آن بر کیفیت آموزشی نشان می‌دهد که مربیگری می‌تواند چارچوبی کاربردی برای ارتقای مهارت‌های مدیریتی، بهبود یادگیری و تقویت کیفیت مدرسه فراهم آورد (Shariat et al., 2026). با این وجود، هنوز نیاز به الگویی جامع، بومی، چندبعدی و متناسب با شرایط مدارس ابتدایی وجود دارد؛ الگویی که بتواند از سطح ویژگی‌های فردی مدیر فراتر رود و ابعاد سازمانی، قانونی، فرهنگی، زیرساختی، اجرایی و عملکردی را در کنار یکدیگر قرار دهد.

افزون بر مطالعات آموزشی، گسترش مربیگری در سایر حوزه‌های حرفه‌ای نیز نشان‌دهنده ظرفیت بین‌رشته‌ای این رویکرد برای توسعه عملکرد و مهارت‌های غیر فنی است. مرورهای نظام‌مند در زمینه مربیگری در حوزه‌هایی مانند پزشکی اورژانس نشان می‌دهد که مربیگری برای ارتقای مهارت‌های ارتباطی، تاب‌آوری، سلامت روان، خودآگاهی و عملکرد حرفه‌ای اهمیت فزاینده‌ای یافته است، هرچند هنوز نیازمند پژوهش‌های فرایندمحور و مدل‌های دقیق‌تر است (Rixon et al., 2025). این یافته‌ها به‌طور غیرمستقیم اهمیت طراحی مدل‌های بومی و معتبر برای زمینه‌های خاص، از جمله مدارس ابتدایی، را برجسته می‌کند. همچنین، بهره‌گیری از روش‌هایی مانند تحلیل مضمون در پژوهش‌های کیفی می‌تواند امکان استخراج نظام‌مند ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های پدیده‌های پیچیده آموزشی را فراهم سازد (Taleb, 2023). در مطالعات آموزشی نیز استفاده از مدل‌های تدریس، اولویت‌بندی عوامل و تحلیل ساختاری مؤلفه‌ها نشان داده است که پدیده‌های آموزشی برای فهم دقیق، نیازمند نگاه نظام‌مند، داده‌محور و چندبعدی هستند (Rezghi Shirsavar & Salami, 2023).

در مجموع، مرور ادبیات نشان می‌دهد که مربیگری مدیران مدارس ابتدایی می‌تواند پاسخی راهبردی به نیازهای نوین مدیریت آموزشی باشد. این رویکرد از یک سو بر رشد فردی مدیر، تقویت خودآگاهی، توسعه مهارت‌های ارتباطی و بهبود تصمیم‌گیری تأکید دارد و از سوی دیگر، با ایجاد فرهنگ یادگیری، افزایش مشارکت معلمان، توسعه سرمایه انسانی، تقویت اعتماد سازمانی و بهبود عملکرد مدرسه پیوند می‌یابد. پژوهش‌های مرتبط با مدیریت کوچینگ و اعتماد سازمانی نیز نشان می‌دهد که مربیگری در بستر فرهنگ سازمانی مناسب می‌تواند به افزایش اعتماد، تعهد و تعامل مؤثر در سازمان کمک کند (Vazifehdoost & Radmard, 2017). با توجه به اهمیت مدارس ابتدایی در نظام تعلیم و تربیت، نبود الگوی جامع و بومی برای مربیگری مدیران این مدارس، و ضرورت همسوسازی رشد حرفه‌ای مدیران با نیازهای واقعی مدرسه، انجام پژوهشی برای طراحی و اعتبارسنجی چنین الگویی ضروری به نظر می‌رسد. هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی می‌باشد. از جهت نحوه گردآوری داده‌ها و اطلاعات در زمره پژوهش‌های میدانی و روش اجرا آمیخته (کیفی- کمی) است. الف) بخش کیفی پژوهش: استراتژی بخش کیفی اکتشافی از نوع متوالی می‌باشد. بخش کیفی شامل مرور متون و پیشینه تحقیقات انجام شده و مصاحبه با خبرگان می‌باشد. خبرگان و متخصصان از اساتید دانشگاه‌ها (دارای اثر علمی در زمینه مذکور و نویسندگان کتاب و مقاله، مطلعان کلیدی، مدیران آشنا با موضوع) انتخاب شدند. از این طریق ابعاد و مؤلفه‌های توسعه مربیگری برای مدیران مدارس ابتدایی شناسایی و مشخص شد. در گام اول، این پژوهش درصدد است به توصیف و اکتشاف پدیده مورد بررسی که توسعه مربیگری برای مدیران مدارس ابتدایی است، بپردازد. و برای دستیابی به مدل مفهومی از روش تحلیل مضمون (مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر) استفاده شد. ب) بخش کمی: بخش کمی به صورت توصیفی از روش پیمایشی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برای تعیین وضع موجود و درجه تناسب الگوی پیشنهادی استفاده شد.

مشارکت کنندگان متشکل از دو بخش بودند: الف) جامعه آماری در بخش کیفی تحلیل مضمون: جامعه‌ای که از آن محتوی مورد نظر جهت مطالعه نظام مند تحلیل مضمون کیفی، استخراج مؤلفه‌های مربیگری مدیران مدارس ابتدایی، استفاده شد که تمام اسناد منتشر شده در پایگاه‌های داده علمی در زمینه مربیگری مدیران در مدارس و دانشگاه‌ها می‌باشد و حوزه زمانی برای این جامعه آثار منتشر شده از سال ۲۰۱۸ تا ۲۰۲۵ در نظر گرفته شد. ب) مشارکت کنندگان در بخش کیفی مصاحبه: مشارکت کنندگان در پژوهش، که همان جامعه‌ای است که از آنها مصاحبه به عمل آمد. این گروه شامل خبرگان با حداقل ۱۰ سال تجربه فعالیت در آموزش و پرورش، متخصصین یا تحصیلات دکتری در مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی و گرایش‌های علوم تربیتی که با مربیگری مدیران مدارس آشنا بوده و دارای تالیفاتی به صورت کتاب یا مقاله باشند. برای نمونه گیری در روش کیفی از روش نمونه گیری نظری استفاده شد؛ به این معنا که نمونه‌هایی انتخاب شد که از نظر مساله و اهداف پژوهش غنی باشند. در این شیوه نمونه گیری که خاص پژوهش‌های کیفی است، تعداد افراد مورد مصاحبه یا به عبارت دیگر، حجم نمونه به اشباع نظری سؤال‌های مورد بررسی، بستگی دارد. که در این پژوهش تعداد خبرگان در زمینه مربیگری مدیران مدارس ابتدایی تا ۱۵ نفر معرفی شد که از نفر نخست شروع تا مرحله اشباع نظری انتخاب خبره مناسب جهت مصاحبه ادامه یافت. برای تعیین نمونه‌های این پژوهش در بخش اعتباریابی مدل: از خبرگان بخش مصاحبه و سایر خبرگان با همان ملاک‌های بخش مصاحبه انتخاب شدند که جمعاً ۳۰ نفر می‌باشند. یکی از ارزش‌ترین و پراستفاده‌ترین تکنیک‌های گردآوری داده‌های پژوهش‌های علوم اجتماعی مصاحبه است که امکان کسب اطلاعات دقیق‌تر و عمیق‌تر را برای پژوهشگر فراهم می‌آورد. این روش از میانه قرن بیستم تاکنون به یکی از فنون محوری در تحقیق کیفی در همه رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری از جامعه‌شناسی تا پرستاری و مدیریت تبدیل شده است. از بین روش‌های مصاحبه کیفی در این پژوهش از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته استفاده شد. ب) پرسشنامه اعتباریابی مدل: پرسشنامه دیگری که در این پژوهش به کار گرفته شد پرسشنامه تعیین میزان تناسب مدل ارائه شده از نظر متخصصان بود. برای حصول اطمینان از روایی ابزار در بخش کیفی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، از نظرات ارزشمند اساتید آشنا با این حوزه از جمله استاد محترم راهنما و مشاور و متخصصان و اعضای هیأت علمی که در این حوزه خبره و مطلع هستند استفاده شد. هم‌چنین به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

پایایی: پایایی به سازگاری یافته‌های تحقیق اطلاق می‌گردد. پایایی در مصاحبه، در مراحل چون موقعیت مصاحبه، نسخه برداری و تحلیل مطرح می‌گردد. هم‌چنین در پایایی مصاحبه‌شونده، به چگونگی هدایت سؤالات اشاره می‌شود (رزقی و سلامی، ۲۰۲۳). در پایایی نسخه برداری نیز باید به پایایی درون موضوعی نسخه‌نویسی‌های انجام شده حین تایپ متون توسط دو فرد توجه نمود. در طول طبقه‌بندی مصاحبه‌ها نیز توجه به درصد‌های گزارش داده شده توسط دو نفر کدگذار، روشی برای تعیین پایایی است. میزان (درصد) توافق درون موضوعی دو کدگذار (که باید ۶۰ درصد یا بیشتر باشد) در مورد یک مصاحبه (کنترل تحلیل) نیز روشی برای پایایی تحلیل است. در پژوهش کنونی از پایایی بازآزمون و روش توافق درون موضوعی برای محاسبه پایایی مصاحبه‌های انجام گرفته استفاده شد. برای محاسبه پایایی بازآزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دوباره کدگذاری می‌شود. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه می‌شوند. روش بازآزمایی برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو

فاصله زمانی با هم مشابه هستند با عنوان "توافق" و کدهای غیرمشابه با عنوان "عدم توافق" مشخص می‌شوند. روش محاسبه پایایی بین کدگذاری‌های انجام گرفته توسط محقق در دو فاصله زمانی بدین ترتیب می‌باشد:

$$\text{درصد پایایی} = \frac{2 \left(\text{تعداد توافقات} \right)}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

در این پژوهش ضریب پایایی بین کدگذاری‌های انجام شده ۰.۸۳ درصد به دست آمد که بیانگر قابل قبول بودن آن است. در این فرمول تعداد توافقات اشاره به تعداد کدهای مشترک و یکسان بین محقق و کدگذار همکار اشاره دارد. تعداد کل کدها نیز مجموع کدهای استخراجی بین محقق و کدگذار همکار می‌باشد. به این ترتیب پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات زیر ۰.۸۳ درصد به دست آمد.

جدول ۱. پایایی

معیار	شرح	اقدامات انجام شده در پژوهش
اعتمادپذیری (Credibility)	میزان اطمینان از اینکه یافته‌های پژوهش بازتاب‌دهنده واقعی دیدگاه‌ها و تجربیات مشارکت‌کنندگان است.	مصاحبه‌ها طی حدود سه ماه انجام شد. تمامی مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و چندین بار مرور گردید. کدگذاری‌ها و تفاسیر استخراج‌شده توسط پژوهشگر بازبینی شد. همچنین نتایج اولیه تحلیل در اختیار ۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و نظرات اصلاحی آنان اخذ شد. در مرحله نهایی نیز پس از تدوین الگوی مربیگری، مجدداً با دو نفر از خبرگان مصاحبه تکمیلی انجام شد تا نسبت به پالایش و تکمیل ابعاد و مؤلفه‌های مدل اقدام گردد. نتیجه: افزایش دقت، غنا و اعتبار تفاسیر و مضامین استخراج‌شده.
انتقال‌پذیری (Transferability)	میزان قابلیت استفاده از یافته‌ها در شرایط و موقعیت‌های مشابه.	نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و نظری انجام شد و مشارکت‌کنندگان از میان اساتید دانشگاه، مدیران باسابقه مدارس ابتدایی و متخصصان حوزه مدیریت آموزشی انتخاب شدند. اطلاعات مربوط به ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، شرایط پژوهش و فرآیند استخراج مضامین به صورت کامل تشریح شد تا امکان قضاوت در خصوص انتقال نتایج به سایر محیط‌های آموزشی فراهم گردد. نتیجه: مفاهیم و مؤلفه‌های الگوی مربیگری از مجموعه دیدگاه‌های خبرگان استخراج و قابلیت استفاده در محیط‌های مشابه آموزشی را دارا می‌باشد.
اتکاپذیری (Dependability)	میزان ثبات و پایداری یافته‌ها در طول فرآیند پژوهش.	مشارکت‌کنندگان تجربیات حرفه‌ای و مدیریتی خود را در زمینه توسعه و استقرار نظام مربیگری مدیران مدارس ابتدایی بیان نمودند. تمامی مراحل گردآوری داده‌ها، کدگذاری، طبقه‌بندی مضامین و تدوین مدل به صورت مستند ثبت و نگهداری شد. نتیجه: یافته‌ها مبتنی بر تجربیات پایدار و قابل اتکای خبرگان بوده و از ثبات لازم برخوردار است.
تصدیق‌پذیری (Confirmability)	میزان استقلال یافته‌ها از سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های پژوهشگر.	خلاصه‌ای از مدل مفهومی و مضامین استخراج‌شده در اختیار ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و میزان انطباق یافته‌ها با دیدگاه‌های آنان مورد بررسی قرار گرفت. همچنین تلاش شد تحلیل‌ها مستقیماً بر مبنای داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها انجام شود. نتیجه: یافته‌ها حاصل تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان بوده و کمترین تأثیر را از سوگیری پژوهشگر پذیرفته است.
عمومیت (Generality)	میزان پوشش ابعاد مختلف پدیده مورد مطالعه توسط یافته‌ها.	مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از خبرگان حوزه مدیریت آموزشی و مدیران مدارس ابتدایی انجام شد. تنوع مشارکت‌کنندگان و تداوم مصاحبه‌ها تا اشباع نظری موجب شناسایی ابعاد مختلف پدیده مربیگری مدیران مدارس گردید. نتیجه: ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط متعددی از الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی شناسایی شد.
راستی (Authenticity)	میزان واقعی بودن داده‌ها و عدم تأثیر اطلاعات نادرست در یافته‌ها.	تمامی مصاحبه‌ها در فضایی آرام، حرفه‌ای و مبتنی بر اعتماد متقابل انجام شد. مشارکت‌کنندگان فرصت کافی برای بیان دیدگاه‌های خود داشتند و هیچ‌گونه فشار یا جهت‌دهی در فرآیند مصاحبه وجود نداشت. نتیجه: شواهدی مبنی بر پنهان‌سازی اطلاعات یا انحراف از موضوع مشاهده نشد و داده‌های گردآوری‌شده از اصالت کافی برخوردار بودند.
تطابق (Fit)	میزان انطباق یافته‌ها با واقعیت‌های موجود و ساختار ذهنی مشارکت‌کنندگان.	با بهره‌گیری از روش‌های افزایش اعتمادپذیری، اتکاپذیری و تصدیق‌پذیری، مضامین و مؤلفه‌های استخراج‌شده چندین بار مورد بازبینی قرار گرفتند. نتیجه: الگوی نهایی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی به خوبی با ادراک، تجربه و واقعیت‌های حرفه‌ای خبرگان انطباق دارد.

فهم‌پذیری (Understanding)	میزان وضوح و قابلیت درک یافته‌ها برای مشارکت‌کنندگان و متخصصان.	نتایج پژوهش و مدل نهایی در اختیار تعدادی از خبرگان، اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت و دیدگاه آنان درباره وضوح و قابلیت فهم یافته‌ها اخذ شد. نتیجه: تمامی خبرگان، ابعاد و مؤلفه‌های مدل را روشن، منطقی و قابل فهم ارزیابی نمودند.
کنترل‌پذیری (Control)	میزان امکان مدیریت و اجرای مؤلفه‌های مدل توسط متولیان مربوطه.	ابعاد و مؤلفه‌های استخراج‌شده عمدتاً در حوزه اختیارات وزارت آموزش و پرورش، ادارات آموزش و پرورش و مدیران مدارس قرار دارد. نتیجه: امکان برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و بهبود مستمر مؤلفه‌های الگوی مربیگری توسط نظام آموزشی وجود دارد و زمینه لازم برای تحقق پیامدهای پیش‌بینی‌شده فراهم است.

یافته‌های پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های بخش کیفی ۱۵ نفر از خبرگان، متخصصین و افراد آگاه در زمینه مربیگری که در مصاحبه مشارکت کردند. به‌طور کلی مشخصات مصاحبه‌شوندگان در جدول زیر، ارائه شده است.

جدول ۲. آمار جمعیت شناختی بخش کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی
محل خدمت	اعضای هیأت علمی	۴	تحصیلات	کارشناسی ارشد	۸	سن	زیر ۴۰ سال	۱
	رشته‌های آموزشی و ابتدایی							
جنسیت	معلمان و مدیران با تجربه آموزش و پرورش	۱۱	زوجیت	دکتری تخصصی	۷	حوزه فعالیت	۴۰ تا ۴۵ سال	۳
				زن			۴۶ تا ۵۰ سال	
				مرد			بالای ۵۱ سال	
							اجرایی	
					۵		دانشگاهی	۴

یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه مدیریت آموزشی و مربیگری نشان داد که توسعه مربیگری مدیران مدارس ابتدایی پدیده‌ای چندبعدی، نظام‌مند و متأثر از مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی، فرهنگی، ساختاری و عملکردی است. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA۲۰۲۰ و روش تحلیل مضمون منجر به استخراج ۱۵۳ شاخص، ۳۴ مؤلفه و ۷ بعد اصلی شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه مربیگری مدیران مدارس صرفاً به آموزش چند مهارت مدیریتی محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم ایجاد بستری جامع برای رشد حرفه‌ای، یادگیری سازمانی، توسعه فردی، حمایت ساختاری و ارتقای عملکرد آموزشی مدارس است. بررسی ابعاد استخراج‌شده نشان می‌دهد که خبرگان، توسعه مربیگری را فرآیندی پویا و مستمر می‌دانند که از سطح فردی مدیر آغاز شده و تا سطح سازمان، فرهنگ مدرسه و پیامدهای آموزشی گسترش می‌یابد. در واقع مدل به‌دست‌آمده بیانگر آن است که موفقیت برنامه‌های مربیگری زمانی محقق خواهد شد که تمامی ابعاد شناسایی‌شده به صورت هماهنگ و مکمل یکدیگر عمل نمایند.

جدول ۳. یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

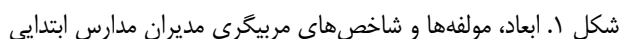
ردیف	شاخص	کد اختصاصی	کد مصاحبه‌شونده	مبانی نظری
۱	تدوین راهنمای نیازسنجی	I۴, I۲, I۵, I۸, I۱۵, I۹	S۱	-
۲	نیازسنجی برنامه ریزی	I۸, I۲, I۱۹, I۱	S۲	a۳-a۴-a۶-a۲۵

۳	تدوین برنامه اجرایی	I۱۱, I۱, I۴, I۹, I۱۵, I۳, I۸, I۶	S۳	a۱۹-a۲۰
۴	سنجش نیازهای فرد	I۶, I۹, I۳, I۲۱	S۴	-
۵	سنجش آمادگی کادر اجرایی مدارس	I۲, I۱, I۱۰, I۷	S۵	a۳-a۴
۶	سنجش تاثیر مربیگری	I۵, I۸, I۷, I۶, I۴, I۱۵	S۶	a۴-a۵-a۶
۷	سیستم تشویق کادر اجرایی	I۵, I۶, I۴, I۱۳	S۷	-
۸	سیستم ارزیابی مدیران	I۱, I۲, I۱۱, I۷, I۱۰, I۱۲, I۱۳, I۱۵	S۸	-
۹	تعیین شرح وظایف	I۲, I۶, I۱۰, I۹	S۹	a۱۱-a۲۷-a۲۴
۱۰	قوانین مرتبط با ترفیع مدیران	I۱۱, I۹, I۱۰, I۴, I۵	S۱۰	-
۱۱	قوانین مرتبط با ارتقا کادر اجرایی مدارس	I۶, I۱, I۲, I۳, I۷, I۹, I۱۵	S۱۱	a۱-a۳
۱۲	کاربرد فناوریهای نوین	I۱۱, I۷, I۱۰, I۳, I۸	S۱۲	-
۱۳	سیستم‌های اطلاعاتی	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۱۳	a۱۸-a۱۹-a۲۰
۱۴	ارتباطات ملی و بین‌المللی	I۴, I۳, I۲, I۸, I۶	S۱۴	-
۱۵	انتقال تجربیات	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	S۱۵	a۶-a۷
۱۶	درک و حمایت‌های مدیریتی	I۵, I۸, I۷, I۶, I۴	S۱۶	-
۱۷	توجه به هویت فردی	I۲, I۶, I۷, I۹, I۱۵	S۱۷	a۱۹-a۲۰
۱۸	یادگیری مادام‌العمر	I۱۱, I۹, I۲, I۴, I۵	S۱۸	a۱۲-a۱۶-
۱۹	توسعه مسئولیت‌پذیری	I۶, I۵, I۲	S۱۹	-
۲۰	ایجاد اتاق فکر	I۹, I۷, I۱۰, I۳, I۸, I۱۵	S۲۰	a۲۴-a۱۹
۲۱	همسوسازی اهداف فردی با اهداف سازمان	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۲۱	a۱۸-a۲۶-a۱۸
۲۲	توجه به فرایند اجتماعی شدن کادر اجرایی مدارس	I۴, I۳, I۵, I۹, I۶	S۲۲	-
۲۳	ایجاد رابطه هم‌افزا بین کادر اجرایی مدارس	I۱۰, I۶, I۵, I۱, I۷	S۲۳	a۲۵-a۲۶-a۱۷
۲۴	ایجاد رابطه هم‌افزا بین کادر اجرایی مدارس و دانش‌آموزان و والدین	I۳, I۱۱, I۵	S۲۴	a۲۷-a۱۸
۲۵	توجه به نظرات و ایده‌های آموزشی کادر اجرایی مدارس	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	S۲۵	-
۲۶	تخصیص اعتبار به فعالیتهای آموزشی و پژوهشی	I۳, I۴, I۱۱, I۵	S۲۶	a۱۶-a۱۹
۲۷	طراحی و ایجاد شبکه‌های یادگیری در مدارس	I۱۰, I۸, I۳	S۲۷	-
۲۸	ایجاد نظام یادگیری در مدارس	I۱۰, I۹, I۱, I۱۱, I۲	S۲۸	a۱-a۵-a۷
۲۹	تخصیص اعتبار به فعالیت‌های پرورشی	I۶, I۸, I۱۰, I۳, I۴, I۱۵	S۲۹	-
۳۰	تاکید بر استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی	I۱۰, I۸, I۱, I۱۳, I۴	S۳۰	a۲۶-a۲۴
۳۱	ایجاد سیستم حمایت از عملکرد کادر اجرایی مدارس	I۳, I۱, I۵, I۱۴, I۶	S۳۱	a۱۲-a۱۳
۳۲	توجه به رضایت شغلی کادر اجرایی مدارس	I۲, I۶, I۱۰, I۹	S۳۲	-
۳۳	ایجاد محیط کاری سالم و همدل	I۱۱, I۹, I۱۰, I۱۴, I۵	S۳۳	-
۳۴	آزادی عمل کادر اجرایی مدارس	I۶, I۱, I۲	S۳۴	a۵-a۸
۳۵	توجه به سرمایه انسانی در مدارس	I۱۱, I۷, I۱۰, I۲, I۸	S۳۵	-
۳۶	توجه به اصل خودکارآمدی	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۳۶	a۱-a۱۰
۳۷	توسعه مدیریت استعداد	I۴, I۳, I۲, I۸, I۶	S۳۷	-
۳۸	برخوردار بودن از مهارت مدیریت و رهبری آموزشی	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	S۳۸	a۱-a۵-a۷
۳۹	توسعه اخلاق حرفه‌ای	I۵, I۸, I۷, I۱۴, I۴	S۳۹	a۲۷-a۲۹
۴۰	تسلط علمی در آموزش و پژوهش	I۵, I۱۱, I۱۴, I۱۳	S۴۰	-
۴۱	مهارت در برقراری ارتباط	I۱, I۲, I۹, I۷, I۵	S۴۱	a۲۳-a۲۴
۴۲	مهارت در مدیریت بازخورد	I۸, I۷, I۱۱, I۱۵	S۴۲	-
۴۳	جستجوگر بودن	I۱۰, I۶, I۵, I۱, I۷	S۴۳	a۱۲-a۱۳
۴۴	خودآگاهی	I۳, I۱۱, I۵	S۴۴	-

۴۵	مسئولیت پذیر بودن	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	S۴۵	-
۴۶	با انگیزه بودن	I۳, I۴, I۱۱, I۵	S۴۶	a۲۶-a۲۴
۴۷	فعالیت و عضویت در مجامع علمی و آموزشی	I۱۰, I۸, I۳	S۴۷	-
۴۸	اهمیت علم و نگاه علمی	I۱۰, I۹, I۱, I۶, I۱۱	S۴۸	a۲۶-a۲۷
۴۹	تخصص گرایی	I۶, I۸, I۲, I۳, I۱۴	S۴۹	a۱۴-a۱۵
۵۰	اخلاق حرفه‌ای کادر اجرایی مدارس	I۱۰, I۸, I۱, I۳, I۴	S۵۰	-
۵۱	توسعه نظام پیشنهادها	I۴, I۲, I۸, I۱۵, I۹	S۵۱	a۱-a۱۰
۵۲	توجه به مهارت‌های ادراکی	I۸, I۲, I۱۰, I۱	S۵۲	-
۵۳	ارزیابی میزان علاقه افراد به ماندگاری در مدارس	I۱۱, I۱, I۳, I۸, I۶	S۵۳	a۵-a۸
۵۴	ایجاد فضای اندیشه ورزی	I۶, I۹, I۳, I۲	S۵۴	-
۵۵	توجه به انتظارات کادر اجرایی مدارس	I۲, I۱, I۱۰, I۷	S۵۵	a۲۶-a۲۹
۵۶	توجه به آینده آموزشی و پژوهشی در کادر اجرایی مدارس	I۵, I۸, I۷, I۶, I۴	S۵۶	-
۵۷	پیش بینی‌های حداکثری نیازهای اجرایی مدارس	I۵, I۶, I۴, I۱۳	S۵۷	a۱-a۵-a۷
۵۸	برنامه ریزی برای استفاده از مربیگری	I۱, I۲, I۱۱, I۷, I۱۰	S۵۸	a۱۲-a۱۳
۵۹	توجه به شکاف‌های آموزشی کادر اجرایی مدارس	I۲, I۶, I۱۰, I۹	S۵۹	-
۶۰	توجه به همکاری تیمی در بین کادر اجرایی مدارس	I۱۱, I۹, I۱۰, I۴, I۵	S۶۰	a۵-a۸
۶۱	تشکیل دوره‌های آموزش ضمن خدمت	I۶, I۱, I۲	S۶۱	-
۶۲	فرهنگ مدارس	I۱۱, I۷, I۱۰, I۳, I۸	S۶۲	a۱-a۱۰
۶۳	جو مدارس	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۶۳	-
۶۴	عوامل انگیزش	I۴, I۳, I۲, I۸, I۶	S۶۴	a۲۷-a۲۹
۶۵	ایجاد دستورالعمل برای مربیگری در مدارس	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	S۶۵	a۱۴-a۱۵
۶۶	عوامل سازمانی	I۵, I۸, I۷, I۶, I۴	S۶۶	-
۶۷	بهسازی و ارتقا کادر اجرایی مدارس	I۲, I۶, I۷, I۹	S۶۷	a۱۹-a۲۰
۶۸	پرورش حس مسئولیت پذیری	I۱۱, I۹, I۳, I۴, I۵	S۶۸	-
۶۹	توجه به عوامل برانگیزاننده	I۶, I۵, I۲	S۶۹	a۲۶-a۲۴
۷۰	توجه به استعدادها بالقوه	I۹, I۷, I۱۰, I۳, I۸	S۷۰	-
۷۱	توجه به حس تعهد	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۷۱	-
۷۲	توجه به اصل تواضع و صداقت	I۴, I۳, I۵, I۹, I۶	S۷۲	a۲۳-a۲۴
۷۳	توسعه استانداردها و ارزش‌های اخلاقی	I۱۰, I۶, I۵, I۱, I۷	S۷۳	a۱-a۱۰
۷۴	شناسایی ویژگی‌های رفتاری	I۳, I۱۱, I۵	S۷۴	-
۷۵	شناسایی ویژگی‌های شخصیتی	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	S۷۵	a۱۲-a۱۳
۷۶	توجه به انتظارات کادر اجرایی مدارس	I۳, I۴, I۱۱, I۵	S۷۶	-
۷۷	توجه به توانایی کار گروهی کادر اجرایی مدارس	I۱۰, I۸, I۳	S۷۷	a۱-a۵-a۷
۷۸	توجه به اصول ارتباطات فردی	I۱۰, I۹, I۱	S۷۸	-
۷۹	ارتقاء مهارت ارتباطات غیر کلامی	I۶, I۸, I۱۰	S۷۹	-
۸۰	ارتقاء مهارت ارتباطات کلامی	I۱۰, I۸, I۱	S۸۰	a۱-a۱۰
۸۱	توجه به ارتقاء سواد رسانه‌ای کادر اجرایی مدارس	I۳, I۱, I۵	S۸۱	a۵-a۸
۸۲	توجه به سواد اطلاعاتی کادر اجرایی مدارس	I۹, I۵, I۴, I۲	S۸۲	a۱۴-a۱۵
۸۳	توجه به ارتقاء مهارت‌های فناوری کادر اجرایی مدارس	I۵, I۸, I۷	S۸۳	-
۸۴	توجه به خودراهبری مدیران مدارس	I۶, I۷, I۹	S۸۴	a۱۹-a۲۰
۸۵	پرورش روحیه آموزشی و پژوهشی کادر اجرایی مدارس	I۹, I۳, I۴	S۸۵	a۱۲-a۱۳
۸۶	تقویت میل به پیشرفت در کادر اجرایی مدارس	I۶, I۵, I۲	S۸۶	-
۸۷	توجه به مهارت تفکر انتقادی کادر اجرایی مدارس	I۹, I۷, I۱۰, I۳	S۸۷	a۲۶-a۲۴

۸۸	تقویت تفکرخلاق در مدارس	۱۸، ۱۳	۵۸۸	-
۸۹	توجه به خلاقیت و ابتکار در مدارس	۱۴، ۱۳، ۱۵، ۱۹	۵۸۹	a۱۸-a۲۷
۹۰	ایجاد سیستم بازخورد در مدارس	۱۱۰، ۱۶، ۱۵	۵۹۰	-
۹۱	ارزشیابی از مربیان	۱۳، ۱۱۱، ۱۵	۵۹۱	-
۹۲	ارزشیابی از فرایند مربیگری	۱۹، ۱۵، ۱۴	۵۹۲	a۲۳-a۲۴
۹۳	ارتقاء مهارت‌های تفکر نقادانه	۱۳، ۱۴، ۱۱۱	۵۹۳	-
۹۴	ارتقاء نگرش سیستمی	۱۱۰، ۱۸	۵۹۴	a۲۹
۹۵	توجه به تعاملات بین افراد	۱۱۰، ۱۹، ۱۱، ۱۱۱	۵۹۵	-
۹۶	توجه به توانمندی‌های آموزشی	۱۱۰، ۱۳، ۱۴	۵۹۶	a۱-a۵-a۷
۹۷	آموزش ضمن خدمت کادر اجرایی مدارس	۱۱، ۱۱۳، ۱۴	۵۹۷	a۱۶-a۱۹
۹۸	مهارت روشهای ارزشیابی در کلاس	۱۵، ۱۱۴، ۱۶	۵۹۸	-
۹۹	ارتقاء مهارت‌های آموزشی کادر اجرایی مدارس	۱۱۰، ۱۹	۵۹۹	a۱۸-a۲۷
۱۰۰	توجه به مدیریت کلاس درس	۱۱۱، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۵	۶۱۰۰	a۱۲-a۱۳
۱۰۱	ارتقاء مهارت‌های طراحی آموزشی	۱۶، ۱۱، ۱۲	۶۱۰۱	-
۱۰۲	توانمندی اجرای طرح‌های تحقیقاتی	۱۷، ۱۱۰، ۱۳	۶۱۰۲	a۱۹-a۲۰
۱۰۳	آمادگی راهنمایی پروژه‌های آموزشی	۱۸، ۱۳، ۱۵	۶۱۰۳	-
۱۰۴	امتیاز پژوهشی	۱۳، ۱۲، ۱۸، ۱۶	۶۱۰۴	a۲۶-a۲۴
۱۰۵	توجه به توانمندی‌های اقدام پژوهی	۱۹، ۱۵، ۱۴	۶۱۰۵	-
۱۰۶	شرکت در همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی	۱۷، ۱۱۴، ۱۴	۶۱۰۶	a۱۴-a۱۵
۱۰۷	مشارکت در پروژه‌های مرتبط با مدرسه و جامعه	۱۴، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۱۱۵، ۱۹	۶۱۰۷	a۲۳-a۲۴
۱۰۸	تقویت تعلق سازمانی کادر اجرایی مدارس	۱۸، ۱۲، ۱۱۹، ۱۱	۶۱۰۸	a۱-a۱۰
۱۰۹	ایجاد وابستگی به مدرسه	۱۱۱، ۱۱، ۱۴، ۱۹، ۱۱۵، ۱۳، ۱۸، ۱۶	۶۱۰۹	a۵-a۸
۱۱۰	تقویت تعهد شغلی	۱۶، ۱۹، ۱۳، ۱۲۱	۶۱۱۰	-
۱۱۱	تقویت حس خودباوری کادر اجرایی مدارس	۱۲، ۱۱، ۱۱۰، ۱۷	۶۱۱۱	-
۱۱۲	ایجاد زیرساخت فناوری در مدرسه	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴، ۱۱۵	۶۱۱۲	a۱-a۵-a۷
۱۱۳	آمادگی مدرسه برای تغییر	۱۵، ۱۶، ۱۴، ۱۱۳	۶۱۱۳	-
۱۱۴	تدوین سیاست‌های مدیریتی توسعه محور	۱۱، ۱۲، ۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰، ۱۱۲، ۱۱۳، ۱۱۵	۶۱۱۴	-
۱۱۵	مدیریت راهبردی از سطح کلان تا سطح مدرسه	۱۲، ۱۶، ۱۱۰، ۱۹	۶۱۱۵	a۱-a۱۰
۱۱۶	توجه به اهمیت برنامه ریزی	۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۴، ۱۵	۶۱۱۶	-
۱۱۷	آگاه سازی مدیران از وضعیت خود	۱۶، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۹، ۱۱۵	۶۱۱۷	a۱۸-a۲۷
۱۱۸	برگزاری جلسات مقدماتی	۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰، ۱۳، ۱۸	۶۱۱۸	-
۱۱۹	شرایط و ویژگیهای مربی	۱۸، ۱۳، ۱۵، ۱۴، ۱۲	۶۱۱۹	a۱۹-a۲۰
۱۲۰	شرایط سازمانی	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۸، ۱۶	۶۱۲۰	-
۱۲۱	افزایش کارایی و اثربخشی کلاسهای درس	۱۳، ۱۹، ۱۵، ۱۴، ۱۲	۶۱۲۱	a۱-a۵-a۷
۱۲۲	تربیت کادر اجرایی مدارس روزآمد و دانش محور	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴	۶۱۲۲	-
۱۲۳	توسعه خلاقیت و نوآوری در آموزش	۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۱۱۵	۶۱۲۳	-
۱۲۴	تسلط بر نظریه‌های یادگیری	۱۱۱، ۱۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵	۶۱۲۴	a۵-a۸
۱۲۵	ارتقاء مهارت‌های پژوهشی	۱۶، ۱۵، ۱۲	۶۱۲۵	-
۱۲۶	انجام طرح‌های پژوهشی اقدام پژوهی	۱۹، ۱۷، ۱۱۰، ۱۳، ۱۸، ۱۱۵	۶۱۲۶	a۱۹-a۲۰
۱۲۷	انجام طرح‌ها و پروژه‌ها مرتبط با مدرسه و جامعه محلی	۱۸، ۱۳، ۱۵، ۱۴، ۱۲	۶۱۲۷	-
۱۲۸	انتشارات علمی	۱۴، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۱۶	۶۱۲۸	-
۱۲۹	بهبود تعهد شغلی مدیران	۱۱۰، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۱۷	۶۱۲۹	a۲۶-a۲۴
۱۳۰	بهبود نگرش شغلی مدیران	۱۳، ۱۱۱، ۱۵	۶۱۳۰	-

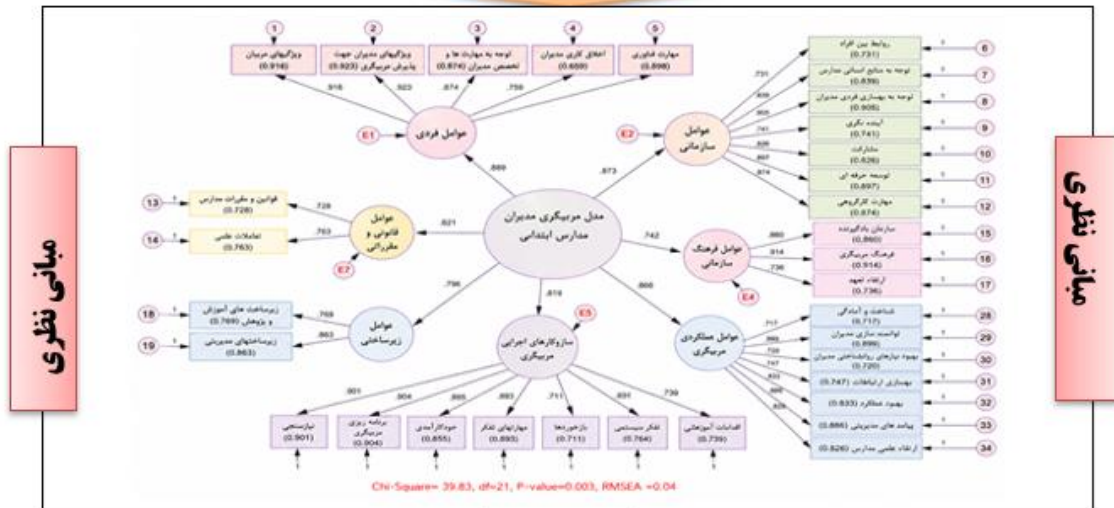
۱۳۱	ارتقاء عزت نفس	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	S۱۳۱	a۲۳-a۲۴
۱۳۲	رشد شخصی مدیران	I۳, I۴, I۱۱, I۵	S۱۳۲	a۱۴-a۱۵
۱۳۳	افزایش انگیزه کادر اجرایی مدارس	I۱۰, I۸, I۳	S۱۳۳	-
۱۳۴	تقویت مهارت‌های ارتباطات کلامی	I۱۰, I۹, I۱, I۱۱, I۲	S۱۳۴	a۳-a۴
۱۳۵	تقویت مهارت‌های ارتباطات غیرکلامی	I۶, I۸, I۱۰, I۳, I۴, I۱۵	S۱۳۵	-
۱۳۶	تقویت تعاملات با همکاران	I۱۰, I۸, I۱, I۱۳, I۴	S۱۳۶	a۱-a۱۰
۱۳۷	بهبود میزان پاسخگویی	I۳, I۱, I۵, I۱۴, I۶	S۱۳۷	-
۱۳۸	توسعه نگرش سیستمی کادر اجرایی مدارس	I۲, I۶, I۱۰, I۹	S۱۳۸	a۵-a۸
۱۳۹	بهبود تفکر تحلیلی کادر اجرایی مدارس	I۱۱, I۹, I۱۰, I۱۴, I۵	S۱۳۹	-
۱۴۰	بهبود خودباوری در کادر اجرایی مدارس	I۶, I۱, I۲	S۱۴۰	a۱-a۵-a۷
۱۴۱	بهبود رضایت شغلی	I۱۱, I۷, I۱۰, I۳, I۸	S۱۴۱	-
۱۴۲	بهبود مسئولیت پذیری	I۸, I۳, I۵, I۴, I۲	S۱۴۲	-
۱۴۳	بهبود مدیریت عملکرد	I۴, I۳, I۲, I۸, I۶	S۱۴۳	a۲۴
۱۴۴	بهبود کادر اجرایی مدارس در فعالیتهای اجرایی و مدیریتی	I۳, I۹, I۵, I۴, I۲	S۱۴۴	a۳-a۴
۱۴۵	ایجاد سازمان یادگیرنده	I۵, I۸, I۷, I۱۴, I۴	S۱۴۵	-
۱۴۶	شکل گیری فرهنگ سازمانی مطلوب	I۵, I۱۱, I۱۴, I۱۳	S۱۴۶	a۱۸-a۲۷
۱۴۷	کاهش تعارض در مدارس	I۱, I۲, I۹, I۷, I۵	S۱۴۷	-
۱۴۸	تعالی سازمانی	I۸, I۷, I۱۱, I۱۵	S۱۴۸	a۲۳
۱۴۹	رشد فردی و سازمانی مدیران	I۱۰, I۶, I۵, I۱, I۷	S۱۴۹	a۴-a۵-a۶
۱۵۰	ارتقاء شایسته سالاری درمدارس	I۳, I۱۱, I۵	S۱۵۰	-
۱۵۱	ارتقاء علمی کادر اجرایی	I۹, I۵, I۴, I۲, I۱۱	S۱۵۱	a۲۶-a۲۴
۱۵۲	ارتقاء علمی دبیران	I۳, I۴, I۱۱, I۵	S۱۵۲	-
۱۵۳	ارتقاء مهارت‌های دانش آموزان	I۱۰, I۸, I۳	S۱۵۳	a۱۴-a۱۵



الگوی نهایی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی از دیدگاه متخصصان و خبرگان دارای انطباق مناسب با واقعیت‌های اجرایی، فهم‌پذیری بالا، قابلیت تعمیم مطلوب و توان کنترل و هدایت مناسب بوده و در مجموع از اعتبار علمی و کاربردی قابل قبولی برخوردار است. از این‌رو، الگوی طراحی شده با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید خبرگان قرار گرفته و قابلیت استفاده در نظام مدیریت مدارس ابتدایی را داراست. برای تعیین میزان اعتبار الگوی ارائه شده از نظرات اساتید و خبرگان استفاده گردید، بدین منظور پرسشنامه‌ای بر اساس ابعاد و مولفه‌های مدل ارائه شده تهیه و طی آن از ۳۰ نفر از اساتید محترم دانشگاه‌ها و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی و آموزش مربیگری و مدرسین و مدیران باسابقه مدارس ابتدایی درخواست گردید تا نظرات خود را با تکمیل پرسشنامه ارائه نمایند.

۱- فلسفه و اهداف کلی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی

- توانمندسازی حرفه‌ای مدیران مدارس - توسعه فرهنگ یادگیری و بهبود مستمر - ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی
- تقویت روابط و سرمایه انسانی مدارس - توسعه نوآوری، خلاقیت و تفکر سیستمی - استقرار فرهنگ سازمانی مبتنی بر مربیگری - ارتقای عملکرد و اثربخشی مدارس ابتدایی



۳- نظام ارزیابی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی

- طراحی و اجرای پرسشنامه‌های استاندارد جهت سنجش اثربخشی برنامه‌های مربیگری مدیران مدارس.
- ارزیابی مستمر میزان تحقق اهداف مربیگری در ابعاد فردی، سازمانی، فرهنگی، زیرساختی، قانونی و عملکردی.
- دریافت بازخورد منظم از مدیران مدارس، معلمان، کارکنان آموزشی و کارشناسان حوزه آموزش ابتدایی.
- برگزاری جلسات مصاحبه فردی و گروهی با مدیران مدارس به منظور شناسایی نقاط قوت، چالش‌ها و فرصت‌های بهبود فرایند مربیگری.
- سنجش میزان رشد شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران قبل و بعد از اجرای برنامه‌های مربیگری.
- پایش میزان مشارکت مدیران در فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای.
- بررسی تغییرات ایجادشده در فرهنگ سازمانی مدرسه از جمله تعهد سازمانی، یادگیری سازمانی و تعاملات حرفه‌ای.
- مقایسه شاخص‌های عملکردی مدارس قبل و بعد از اجرای الگوی مربیگری مدیران.
- محاسبه میزان بهبود شاخص‌های کلیدی عملکرد (KPI) در حوزه‌های مدیریتی، آموزشی، پژوهشی و سازمانی.
- تحلیل اثربخشی و کارایی برنامه‌های مربیگری بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی‌های دوره‌ای.

۴- سازوکار اجرایی مدل مربیگری مدیران مدارس ابتدایی

تدوین چارچوب اجرایی مربیگری مدیران بر اساس استاد بالادستی آموزش و پرورش. استقرار نظام نیازسنجی مستمر برای شناسایی نیازهای حرفه‌ای، مدیریتی و آموزشی مدیران مدارس ابتدایی.

طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی مدیران در حوزه‌های رهبری آموزشی، تصمیم‌گیری، ارتباطات سازمانی. ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای مدیران مدارس به منظور تبادل تجربیات، انتقال دانش و توسعه فرهنگ یادگیری سازمانی.

هم‌کارگیری مدیران و مشاوران آموزشی متخصص برای هدایت فرایند مربیگری و ارائه بازخوردهای تخصصی به مدیران. توسعه فرهنگ مربیگری در مدارس از طریق ترویج تعاملات حرفه‌ای، اعتماد سازمانی و یادگیری مشارکتی.

استفاده از فناوری‌های آموزشی و سامانه‌های هوشمند برای تسهیل فرایند مربیگری، آموزش و پایش عملکرد مدیران. استقرار نظام بازخورد مستمر و چندمنبعی شامل دریافت بازخورد از معلمان، دانش‌آموزان، والدین و کارشناسان آموزشی.

تدوین برنامه‌های توسعه فردی مدیران بر اساس نتایج نیازسنجی، ارزیابی عملکرد و اهداف حرفه‌ای. تقویت مهارت‌های تفکر و حل مسئله مدیران از طریق کارگاه‌های تخصصی، جلسات هم‌اندیشی و یادگیری مبتنی بر تجربه.

ایجاد نظام انگیزشی و تشویقی برای مدیرانی که در فرایندهای مربیگری، نوآوری و بهبود عملکرد مشارکت مؤثر دارند. پایش و ارزیابی مستمر

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی انجام شد و یافته‌ها نشان داد که مربیگری مدیران مدارس ابتدایی پدیده‌ای چندبعدی، نظام‌مند و وابسته به مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی، قانونی، فرهنگی، زیرساختی، اجرایی و عملکردی است. بر اساس نتایج

تحلیل مضمون، ۱۵۳ شاخص، ۳۴ مؤلفه و ۷ بعد اصلی شناسایی شد که شامل عوامل فردی، عوامل سازمانی، عوامل قانونی و مقرراتی، عوامل فرهنگ سازمانی، عوامل زیرساختی، سازوکارهای اجرایی مربیگری و عوامل عملکردی مربیگری بود. این نتیجه نشان می‌دهد که مربیگری مدیران مدارس ابتدایی را نمی‌توان صرفاً به آموزش مهارت‌های ارتباطی یا برگزاری چند دوره توانمندسازی محدود کرد، بلکه باید آن را به‌عنوان الگویی جامع برای توسعه حرفه‌ای مدیران، اصلاح فرهنگ مدرسه، بهبود تعاملات انسانی، ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی و تقویت یادگیری سازمانی در نظر گرفت. این یافته با دیدگاه مطالعاتی همسو است که مربیگری را نه یک مداخله مقطعی، بلکه فرایندی تدریجی، تعاملی و هویت‌ساز در رشد مدیران می‌داند (Dhar, 2025; Sternad, 2022). همچنین، تأکید پژوهش حاضر بر چندی بودن الگوی مربیگری با نتایج پژوهش‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند استقرار مربیگری در سازمان‌ها نیازمند توجه هم‌زمان به عوامل انسانی، ساختاری، فرهنگی و محتوایی است (Asl Fallah et al., 2022; Dastani et al., 2019; Rafti et al., 2021).

یکی از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، برجسته شدن عوامل فردی در الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی بود. در این بعد، مؤلفه‌هایی مانند ویژگی‌های مربی، آمادگی مدیران برای پذیرش مربیگری، مهارت‌های تخصصی، اخلاق حرفه‌ای، روابط بین فردی، آینده‌نگری، خودآگاهی، انگیزش، مسئولیت‌پذیری و بهسازی فردی شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که اثربخشی مربیگری بیش از هر چیز به کیفیت انسانی و حرفه‌ای مدیران و مربیان وابسته است. مدیر مدرسه زمانی می‌تواند نقش مربی‌گرانه خود را به‌درستی ایفا کند که از منش اخلاقی، توانایی ارتباطی، تفکر تحلیلی، مهارت بازخورددهی و ظرفیت حمایت از رشد دیگران برخوردار باشد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که منش مربیگری مدیران ابتدایی را متشکل از شاخص‌هایی مانند صداقت، تواضع، عدالت‌محوری، پاسخ‌گویی، مشارکت‌طلبی، انسانیت و تعالی‌خواهی دانسته‌اند (Amjadi Hoor et al., 2022; Nosrati et al., 2021). همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با مدل شایستگی مربیگری مدیران مدارس همخوان است؛ زیرا در آن نیز شایستگی‌های دانشی، رفتاری، مدیریتی و ارتباطی به‌عنوان زیربنای مربیگری اثربخش معرفی شده‌اند (Nodehi et al., 2023). از این منظر، مربیگری پیش از آنکه یک فناوری مدیریتی باشد، نوعی جهت‌گیری حرفه‌ای و اخلاقی در رفتار مدیر است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که عوامل سازمانی، به‌ویژه مشارکت، تعاملات علمی، مهارت‌های کارگروهی، توسعه حرفه‌ای، سازمان یادگیرنده و توجه به سرمایه انسانی، در طراحی الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی نقش اساسی دارند. این نتیجه بیانگر آن است که مربیگری در خلأ شکل نمی‌گیرد و برای تحقق آن باید مدرسه به محیطی یادگیرنده، مشارکتی و حمایتگر تبدیل شود. مدیر مدرسه در چنین فضایی می‌تواند به جای تأکید بر کنترل و نظارت یک‌سویه، زمینه گفت‌وگوی حرفه‌ای، یادگیری همتایان، تبادل تجربه، بازخورد سازنده و رشد جمعی را فراهم کند. این یافته با پژوهش‌هایی همخوان است که مربیگری مدیریتی را عامل افزایش مشارکت کارکنان، رفتارهای شهروندی سازمانی، درگیری کاری و مسئولیت‌پذیری معرفی کرده‌اند (Ngo et al., 2025; Wangchuk et al., 2024). همچنین، نتایج مطالعات مربوط به مربیگری مدیریتی نشان می‌دهد که این رویکرد از طریق تقویت انگیزه یادگیری و خودکارآمدی می‌تواند توسعه استعدادها و تخصص حرفه‌ای کارکنان را تسهیل کند (Mohamad, Abd Rahman, et al., 2024; Mohamad, Sanusi, et al., 2024). بنابراین، نقش سازمانی مربیگری در مدارس ابتدایی را باید در پیوند با ایجاد محیطی دانست که در آن معلمان، مدیران و کارکنان مدرسه خود را اعضای فعال یک نظام یادگیرنده بدانند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که عوامل قانونی و مقرراتی، از جمله تدوین دستورالعمل‌ها، نظام ارزیابی، قوانین ارتقا و ترفیع، تعیین شرح وظایف و حمایت‌های سیاستی، از مؤلفه‌های ضروری الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی هستند. این یافته اهمیت ساختار رسمی و پشتیبانی نهادی را در اجرای مربیگری برجسته می‌کند. اگرچه مربیگری ماهیتی انسانی و تعاملی دارد، اما استمرار آن در نظام آموزشی بدون پشتوانه قانونی، نظام‌مند و سیاستی دشوار خواهد بود. این نتیجه با پژوهش‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند نهادینه‌سازی فرهنگ مربیگری نیازمند سازوکارهای ساختاری، حمایت مدیریتی و همسویی با اهداف سازمانی است (Asl Fallah et al., 2022; Callaghan, 2025). همچنین، مطالعات مرتبط با رهبری مدرسه نشان می‌دهد که رهبری موفق هنگامی پایدار می‌شود که در چارچوبی نهادی و سازمانی حمایت شود و صرفاً وابسته به ویژگی‌های فردی یک مدیر نباشد (Leithwood et al., 2020). بنابراین، برای استقرار مربیگری در مدارس ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش و نهادهای مرتبط باید مربیگری را نه به‌عنوان برنامه‌ای فرعی، بلکه به‌عنوان بخشی از نظام توسعه حرفه‌ای مدیران مدرسه تعریف کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر در بعد فرهنگ سازمانی نشان داد که توسعه مربیگری در مدارس ابتدایی نیازمند فرهنگ اعتماد، تعهد سازمانی، روابط همدلانه، یادگیری مستمر، بازخوردپذیری، مشارکت و حمایت از نوآوری است. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که مربیگری زمانی اثربخش خواهد بود که اعضای مدرسه آن را نوعی مداخله کنترلی یا ارزیابی تنبیهی تلقی نکنند، بلکه آن را فرصتی برای رشد حرفه‌ای و بهبود عملکرد بدانند. در این زمینه، یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند فرهنگ مربیگری می‌تواند اعتماد سازمانی، ارتباطات حرفه‌ای و توسعه قابلیت‌های کارکنان را تقویت کند (Dastani et al., 2019; Vazifehdoost & Radmard, 2017). همچنین، مطالعات مربوط به مربیگری تیمی بیانگر آن است که مربیگری می‌تواند به افزایش امنیت روانی، هماهنگی گروهی، یادگیری جمعی، پرسشگری و بازخورد در تیم‌ها کمک کند (Bagheriye Mashhadi & Azizi, 2025). بنابراین، در مدرسه ابتدایی که بخش عمده‌ای از فعالیت‌ها ماهیت جمعی، عاطفی و ارتباطی دارد، فرهنگ سازمانی مناسب شرط بنیادین برای موفقیت الگوی مربیگری است.

در بعد زیرساختی، نتایج پژوهش نشان داد که فناوری‌های نوین، سیستم‌های اطلاعاتی، شبکه‌های یادگیری، ارتباطات ملی و بین‌المللی، منابع آموزشی و حمایت‌های مادی از مؤلفه‌های مهم الگوی مربیگری هستند. این یافته با واقعیت‌های آموزش معاصر همخوان است؛ زیرا توسعه حرفه‌ای مدیران دیگر نمی‌تواند تنها به جلسات حضوری یا دوره‌های سنتی محدود شود. فناوری می‌تواند دسترسی مدیران مدارس به مربیان متخصص، منابع یادگیری، جوامع حرفه‌ای، بازخورد مستمر و تجربه‌های موفق را افزایش دهد. یافته پژوهش حاضر با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند مربیگری و منتورینگ مجازی می‌تواند بستر مناسبی برای رشد حرفه‌ای رهبران مدرسه و توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای فراهم کند (Irby et al., 2023). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با ادغام فناوری در مربیگری آموزشی نشان داده‌اند که توانمندسازی مربیان و ایجاد زیرساخت مناسب برای استفاده از فناوری، شرط مهمی برای اثربخشی مربیگری در محیط‌های آموزشی است (Caneva et al., 2023). از این رو، توجه به زیرساخت‌های فناورانه در مدل حاضر نشان‌دهنده انطباق الگو با تحولات نوین مدیریت آموزشی است.

در بخش سازوکارهای اجرایی مربیگری، یافته‌ها نشان داد که نیازسنجی، برنامه‌ریزی، تدوین چارچوب اجرایی، آموزش ضمن خدمت، انتخاب مربیان شایسته، شبکه‌سازی حرفه‌ای، بازخورد چندمنبعی، ارزیابی مستمر و اصلاح دوره‌ای برنامه‌ها از عناصر کلیدی اجرای مدل هستند. این نتیجه نشان می‌دهد که مربیگری باید در قالب فرایندی مرحله‌مند و قابل مدیریت اجرا شود. به بیان دیگر، موفقیت مربیگری در مدارس ابتدایی وابسته به آن است که ابتدا نیازهای واقعی مدیران شناسایی شود، سپس اهداف توسعه‌ای مشخص گردد، مربیان مناسب انتخاب شوند، مسیر یادگیری طراحی شود و در نهایت، نتایج به صورت مستمر ارزیابی و بازنگری شوند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که مربیگری رهبران آینده را وابسته به تجربه‌های توسعه‌ای، فرصت‌های بالینی، بازخورد ساختاریافته و نقش تسهیل‌گر مربیان دانسته‌اند (Cosner & De Voto, 2023). همچنین، پژوهش‌های مربوط به طراحی مدل مربیگری در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که مربیگری زمانی اثربخش‌تر است که با مبانی نظری روشن، برنامه اجرایی مشخص و اعتبارسنجی دقیق همراه باشد (Mortazavi, 2022). از این منظر، الگوی حاضر می‌تواند از حالت توصیه‌ای فراتر رفته و به چارچوبی اجرایی برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی تبدیل شود.

بعد عملکردی مربیگری در پژوهش حاضر نشان داد که اجرای الگوی مربیگری می‌تواند به پیامدهایی مانند افزایش کارایی و اثربخشی کلاس‌های درس، بهبود مهارت‌های ارتباطی، ارتقای تعهد و رضایت شغلی، رشد فردی و سازمانی مدیران، توسعه خلاقیت و نوآوری، کاهش تعارض، بهبود مدیریت عملکرد، تقویت فرهنگ سازمانی مطلوب و ارتقای کیفیت مدرسه منجر شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی هماهنگ است که رهبری مربیگری در محیط‌های آموزشی را با بهبود سرمایه روان‌شناختی، عملکرد معلمان و کیفیت تدریس مرتبط دانسته‌اند (Asbari, 2024; Imron et al., 2023). همچنین، پژوهش مربوط به تأثیر رهبری مربیگری مدیران بر عملکرد خلاقانه معلمان تربیت‌بدنی ابتدایی نشان داده است که مربیگری از طریق توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند زمینه بروز خلاقیت و عملکرد حرفه‌ای بهتر را فراهم کند (Bay et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مربیگری مدیران مدارس ابتدایی صرفاً به رشد مدیر محدود نمی‌شود، بلکه از طریق اثرگذاری بر معلمان، فرهنگ مدرسه، روابط حرفه‌ای و فرایندهای آموزشی، پیامدهای گسترده‌تری برای کل مدرسه ایجاد می‌کند.

نتایج بخش کمی پژوهش نیز اعتبار الگوی طراحی شده را تأیید کرد. مقدار ضریب تعیین برابر با ۰.۷۶۳ به دست آمد که نشان‌دهنده قدرت تبیین قوی مدل است. همچنین، شاخص برازش کلی مدل برابر با ۰.۶۹۹ محاسبه شد که برازش بسیار مطلوب مدل نهایی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نیز بیانگر آن بود که تمامی ابعاد، از جمله فلسفه و اهداف، مبانی نظری، نظام ارزیابی و سازوکار اجرایی، دارای میانگین بالاتر از مقدار ملاک بوده و از دیدگاه خبرگان از اعتبار و تناسب مطلوب برخوردارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل ارائه‌شده از نظر نظری، تجربی و اجرایی قابلیت کاربرد در نظام مدیریت مدارس ابتدایی را دارد. همسویی این یافته با پژوهش‌های پیشین درباره طراحی مدل کوچینگ مدیران ابتدایی نشان می‌دهد که مربیگری می‌تواند چارچوبی معتبر برای بهبود مدیریت مدرسه و ارتقای کیفیت آموزشی فراهم کند (Shariat et al., 2026). همچنین، تأکید پژوهش حاضر بر استفاده از تحلیل مضمون و اعتبارسنجی مدل با رویکرد اکتشافی متوالی با مبانی روش‌شناختی پژوهش‌های کیفی و کاربرد تحلیل مضمون در مطالعات آموزشی همخوان است (Rezghi Shirsavar & Salami, 2023; Taleb, 2023). از سوی دیگر، یافته‌ها با شواهد بین‌رشته‌ای درباره اهمیت مربیگری در توسعه مهارت‌های غیر فنی، تاب‌آوری، ارتباطات و عملکرد حرفه‌ای نیز همسو است (Rixon et al., 2025).

در جمع‌بندی می‌توان گفت که الگوی مربیگری مدیران مدارس ابتدایی در پژوهش حاضر، الگویی چندسطحی و توسعه‌محور است که تلاش می‌کند پیوند میان رشد فردی مدیر، بهبود فرهنگ سازمانی، حمایت ساختاری، زیرساخت‌های آموزشی، سازوکار اجرایی و پیامدهای عملکردی را تبیین کند. این الگو از یک سو با ادبیات رهبری آموزشی و مربیگری مدیریتی همخوان است و از سوی دیگر، با نیازهای بومی مدارس ابتدایی سازگار به نظر می‌رسد. یافته‌ها نشان دادند که مدیران مدارس ابتدایی برای ایفای نقش اثربخش در شرایط پیچیده آموزشی امروز، به نظامی منسجم برای دریافت بازخورد، یادگیری حرفه‌ای، رشد شایستگی‌ها، تعامل با هم‌تایان و تقویت نگاه مربی‌گرانه نیاز دارند. بنابراین، مربیگری می‌تواند از سطح یک مهارت فردی فراتر رود و به بخشی از نظام توسعه حرفه‌ای، ارزیابی عملکرد و بهبود کیفیت مدارس ابتدایی تبدیل شود. بر این اساس، الگوی ارائه‌شده می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی دوره‌های توانمندسازی مدیران، تدوین شاخص‌های ارزیابی مربیگری و استقرار فرهنگ یادگیری مستمر در مدارس ابتدایی باشد.

پژوهش حاضر با وجود برخورداری از رویکرد آمیخته و استفاده از دیدگاه خبرگان، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه مشارکت‌کنندگان بخش کیفی و کمی از میان خبرگان مدیریت آموزشی، استادان دانشگاه و مدیران باسابقه انتخاب شدند و اگرچه این افراد اطلاعات غنی و تخصصی در اختیار پژوهش قرار دادند، اما ممکن است دیدگاه معلمان، والدین، دانش‌آموزان و کارشناسان اجرایی سطوح مختلف آموزش و پرورش به‌طور کامل در مدل منعکس نشده باشد. دوم آنکه داده‌های کیفی بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و مانند هر پژوهش کیفی، امکان اثرگذاری برداشت‌ها، تجربه‌ها و ترجیحات مشارکت‌کنندگان بر محتوای داده‌ها وجود دارد. سوم آنکه اعتبارسنجی مدل بر اساس نظر خبرگان انجام شد و اجرای میدانی گسترده الگو در مدارس ابتدایی و سنجش پیامدهای واقعی آن در بلندمدت انجام نگرفت. همچنین، تفاوت‌های منطقه‌ای، فرهنگی، اقتصادی و سازمانی مدارس ابتدایی ممکن است بر قابلیت اجرای یکسان الگو در همه محیط‌های آموزشی اثرگذار باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی طراحی شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق مختلف جغرافیایی اجرا و آزمون شود تا میزان کارآمدی آن در بافت‌های متنوع آموزشی مشخص گردد. همچنین، انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد که اجرای الگوی مربیگری در گذر زمان چه اثری بر رشد حرفه‌ای مدیران، عملکرد معلمان، کیفیت روابط مدرسه، رضایت شغلی کارکنان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. پژوهشگران آینده می‌توانند نقش متغیرهایی مانند سبک رهبری مدیر، فرهنگ مدرسه، حمایت سازمانی، آمادگی فناوری، سرمایه روان‌شناختی معلمان و اعتماد سازمانی را در اثربخشی الگوی مربیگری بررسی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مدل حاضر با استفاده از روش‌های کمی پیشرفته‌تر، از جمله مدل‌یابی معادلات ساختاری، تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل چندسطحی، در جامعه آماری گسترده‌تر آزمون شود تا روابط میان ابعاد و مؤلفه‌های آن با دقت بیشتری تبیین گردد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش مربیگری مدیران مدارس ابتدایی را به‌عنوان بخشی رسمی از برنامه توسعه حرفه‌ای مدیران در نظر گیرد و برای آن چارچوب اجرایی، دستورالعمل، نظام ارزیابی و برنامه آموزشی مشخص تدوین کند. لازم است دوره‌های توانمندسازی مدیران با تمرکز بر مهارت‌های مربیگری، ارتباط اثربخش، بازخورددهی، حل مسئله، تفکر سیستمی، مدیریت تعارض، رهبری آموزشی و استفاده از فناوری طراحی و اجرا شود. همچنین، انتخاب و تربیت مربیان متخصص برای همراهی مدیران مدارس باید در اولویت قرار گیرد. ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای میان

مدیران مدارس ابتدایی، طراحی سامانه‌های پشتیبان مربیگری، استفاده از بازخورد چندمنبعی، اختصاص منابع کافی و ایجاد نظام تشویقی برای مدیران مشارکت‌کننده می‌تواند به اجرای موفق الگو کمک کند. در سطح مدرسه نیز مدیران باید فرهنگ گفت‌وگو، اعتماد، یادگیری مستمر، مشارکت معلمان و بازخورد سازنده را تقویت کنند تا مربیگری به بخشی از زندگی حرفه‌ای مدرسه تبدیل شود.

موازين اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Amjadi Hoor, J., Mosleh Garmi, M., Soltani, A., & Zahed Babelan, A. (2022). Identifying indicators of the coaching disposition of elementary school principals. *Educational Innovations*, 21(3), 47-68.
- Asbari, M. (2024). Transforming teaching practices: The impact of leaders coaching in educational settings. *International Journal of Social and Management Studies*, 5(2), 27-40.
- Asl Fallah, H., Akbari Moghadam, B., & Doostar, M. (2022). Explaining the design of a model for institutionalizing coaching culture in line with the development of organizational entrepreneurship. *Quarterly Journal of Development and Transformation Management*, 14(49), 89-96.
- Bagheriyeh Mashhadi, A., & Azizi, M. (2025). Conceptualizing team coaching: From emergence to evolution. *Scientific Research Quarterly Journal of Entrepreneurship Development*, 18(1), 67-88.
- Bay, N., Tavakoli, N., & Saemi, H. (2025). The effect of school principals' coaching leadership on the creative performance of elementary physical education teachers with the mediating role of psychological empowerment. *Applied Educational Leadership*, 6(1), 82-97.
- Callaghan, G. (2025). Introducing a coaching culture within an academic faculty. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 20(1), 83-92.
- Caneva, C., Monnier, E., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Avry, S., & Delher Zufferey, J. (2023). Technology integration needs empowered instructional coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(2), 194-215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2022-0029>
- Cosner, S., & De Voto, C. (2023). Using leadership coaching to strengthen the developmental opportunity of the clinical experience for aspiring principals. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/0013161X231153812>
- Dastani, M., Hadi Peykani, M., Gholamzadeh, D., & Gholizadeh, A. (2019). Strategies and outcomes of applying coaching culture with a grounded theory approach. *Public Management Research*, 12(45), 261-288.
- Dhar, U. (2025). A model of managerial coach learning and development. *Human Resource Management Review*, 35(2), 101073. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2024.101073>
- Imron, A., Wiyono, B. B., Hadi, S., Abbas, A., & Dami, Z. A. (2023). Coaching, commitment, and teaching ability. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(2), 975-998.
- Irby, B. J., Pashmforoosh, R., Lara-Alecio, R., Tong, F., Etchells, M. J., & Rodriguez, L. (2023). Virtual mentoring and coaching through virtual professional leadership learning communities for school leaders. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(1), 6-38. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164971>

- Jeldani, S., Rahimi, F., & Salehi, R. (2020). Explaining a multilevel model of the outcomes of organizational coaching. *Human Resource Education and Development*, 7(25), 93-110.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mohamad, N. I., Abd Rahman, I., Othman, A. S., Abdullah, S., & Ibrahim, N. (2024). How does managerial coaching affect talent development? *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 3554-3568.
- Mohamad, N. I., Sanusi, S., & Othman, A. S. (2024). The influence of managerial coaching on employee expertise. *International Journal of Human Capital in Urban Management*, 9(4).
- Mortazavi Emami, S. A. A., Ahghar, Q., Taghvaei, D., & Asadzadeh, H. (2022). Designing and validating a coaching model based on choice theory at Farhangian University. *Educational Innovations*, 21(1), 113-138.
- Ngo, M. S. M., Mustafa, M. J., Lee, C., & Hallak, R. (2025). Managerial coaching and taking charge at work. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 21(2), 210-228.
- Nodehi, H., Mohammadi Hosseini, S. A., & Badri, M. (2023). Designing and developing a model of school principals' coaching competencies. *Management of Organizational Education*, 12(1), 145-170.
- Nosrati, T., Gholamzadeh, D., & Momeni, M. (2021). Presenting a competency model for managerial coaching. *Human Resource Management Research*, 13(2), 107-140.
- Rafti, M., Mousakhani, M., Zabihi, M. R., Ghorbani, M., & Rahmani, H. (2021). Analyzing factors affecting the establishment of coaching in organizations with a qualitative approach. *Quarterly Journal of Development and Transformation Management*, 13(Special issue), 105-116.
- Rezghi Shirsavar, H., & Salami, N. (2023). Prioritizing effective factors in training environmental concepts based on teaching models in higher education of Iran. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 20(6), 5945-5956. <https://doi.org/10.1007/s13762-023-04859-z>
- Rixon, A., Wilson, S., Wong, L. Y., & Elder, E. (2025). Coaching in emergency medicine: A systematic review and future research agenda. *Emergency Medicine Australasia*, 37(1), e70001. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.70001>
- Seemann, P., Stofkova, Z., Poliakova, A., Binasova, V., & Loucanova, E. (2024). Coaching approach as a sustainable means of improving the skills of management students. *Administrative Sciences*, 14(6), 114. <https://doi.org/10.3390/admsci14060114>
- Shariat, M., Safaei Fakhri, L., & Imani, M. N. (2026). Designing a coaching model for elementary school principals. *Applied Educational Leadership*, 7(1), 165-173.
- Sternad, D. (2022). *Developing Coaching Skills*. Roham Andisheh Publishing.
- Taleb, Z. (2023). *The Thematic Analysis Method with an Applied Approach*. Academic Center for Education, Culture and Research Publications Organization.
- Vazifehdoost, H., & Radmard, Q. (2017). Designing and explaining the conceptual model of management coaching and organizational trust in the context of organizational culture. *Scientific Research Journal of Management*(190), 1-15.
- Wangchuk, S., Murari, K., & Das, P. K. (2024). Managerial coaching as antecedent to employee engagement and organizational citizenship behaviors. *Vilakshan-XIMB Journal of Management*, 21(2), 1-29. <https://doi.org/10.1108/XJM-07-2023-0159>