



طراحی الگوی متورینگ برای مدیران مدارس آموزشی (مطالعه موردی: مدارس ناحیه ۴ شهر مشهد)

داود سراج ^۱ علی معقول ^۲ مسلم چرایین ^۲ محمد کریمی ^۲	تاریخ چاپ نهایی: ۹ اسفند ۱۴۰۴ تاریخ چاپ اولیه: ۲۶ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۳ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱ تیر ۱۴۰۵	شیوه استناددهی: سراج، داود، معقول، علی، چرایین، مسلم، و کریمی، محمد. (۱۴۰۵). طراحی الگوی متورینگ برای مدیران مدارس آموزشی (مطالعه موردی: مدارس ناحیه ۴ شهر مشهد). یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۲)، ۲۲-۱.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

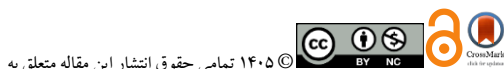
چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی متورینگ برای مدیران مدارس آموزشی ناحیه ۴ شهر مشهد و شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای سطح رهبری آموزشی آنان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی بود که در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، با استفاده از تحلیل مضمون و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه مدیریت آموزشی، ابعاد و مؤلفه‌های متورینگ شناسایی گردید. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و گلوله‌برفی تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته بر اساس یافته‌های کیفی طراحی و در میان مدیران مدارس متوسطه ناحیه ۴ شهر مشهد اجرا شد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۵۰ نفر تعیین گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آنتروپی شانون، تاپسیس، تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌سازی معادلات ساختاری، آزمون‌های توصیفی و استنباطی در نرم‌افزارهای SPSS، Smart PLS و MAXQDA استفاده شد. نتایج نشان داد هارت حل مسئله، هوش معنوی و خوش‌بینی دارای بیشترین ضرایب مسیر در مدل نهایی بودند و به ترتیب با ضرایب ۰.۹۷، ۰.۱۲ و ۰.۵۳ بیشترین تأثیر را بر متورینگ مدیران مدارس داشتند. یافته‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای خلاقیت، اعتمادبه‌نفس، خودآگاهی، خودکارآمدی و مهارت ارتباطی در مدل نهایی معنادار نبودند و حذف شدند. شاخص‌های برازش مدل نیز بیانگر مطلوب بودن پایایی و روایی الگوی نهایی پژوهش بود. نتایج پژوهش نشان داد که متورینگ می‌تواند به‌عنوان سازوکاری مؤثر برای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس و ارتقای رهبری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین مشخص شد که مهارت حل مسئله، هوش معنوی و خوش‌بینی مهم‌ترین عوامل اثرگذار در موفقیت فرایند متورینگ مدیران مدارس هستند و می‌توانند در بهبود عملکرد مدیریتی و کیفیت نظام آموزشی نقش کلیدی ایفا کنند.

واژگان کلیدی: متورینگ، مدیران مدارس، رهبری آموزشی، مهارت حل مسئله، هوش معنوی، خوش‌بینی، توسعه حرفه‌ای

مشخصات نویسندگان:

- دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران
- گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0

صورت گرفته است.

پست الکترونیکی: 1060280205@iau.ir



Designing a Mentoring Model for Educational School Principals (Case Study: Schools in District 4 of Mashhad)

Davood Seraj ¹ Ali Maghool ^{2*} Moslem Cherabin ² Mohammad Karimi ²	Submit Date: 28 February 2026 Revise Date: 16 May 2026 Accept Date: 23 May 2026 Initial Publish: 24 May 2026 Final Publish: 22 June 2026	How to cite: Seraj, D., Maghool, A., Cherabin, M., & Karimi, M. (2026). Designing a Mentoring Model for Educational School Principals (Case Study: Schools in District 4 of Mashhad). <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(2), 1-22.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abstract

The present study aimed to design a mentoring model for educational school principals in District 4 of Mashhad and identify the factors influencing the enhancement of their educational leadership. This study was applied in purpose and employed an exploratory mixed-method design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, thematic analysis and semi-structured interviews with educational leadership experts were conducted to identify the dimensions and components of mentoring. Participants were selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire based on qualitative findings was administered among secondary school principals in District 4 of Mashhad. The sample size was determined as 350 participants using Cochran's formula. Data were analyzed using Shannon entropy weighting, TOPSIS, confirmatory factor analysis, structural equation modeling and descriptive and inferential statistics through SPSS, Smart PLS, and MAXQDA software. The findings revealed problem-solving skills, spiritual intelligence, and optimism demonstrated the strongest path coefficients in the final model, with coefficients of 1.12, 0.97, and 0.53, respectively. Structural equation modeling results further showed that creativity, self-confidence, self-awareness, self-efficacy, and communication skills were not significant in the final model and were therefore removed. Model fit indices confirmed the acceptable reliability and validity of the final mentoring model. The findings demonstrated that mentoring can serve as an effective mechanism for the professional development of school principals and the enhancement of educational leadership. Furthermore, problem-solving skills, spiritual intelligence, and optimism were identified as the most influential factors contributing to the effectiveness of mentoring processes and improving managerial performance within educational systems.

Keywords: Mentoring, School Principals, Educational Leadership, Problem-Solving Skills, Spiritual Intelligence, Optimism, Professional Development

Authors' Information:

1060280205@iau.ir

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ne.C., Islamic Azad University, Neyshabur, Iran
2. Department of Educational Management, Ne.C., Islamic Azad University, Neyshabur, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

مدرسه در نظام‌های آموزشی معاصر صرفاً نهادی اجرایی برای انتقال برنامه درسی نیست، بلکه سازمانی اجتماعی، تربیتی و مدیریتی است که کیفیت عملکرد آن به‌طور مستقیم با شیوه رهبری، توانمندی تصمیم‌گیری، ظرفیت ارتباطی و رشد حرفه‌ای مدیران آن پیوند دارد. مدیر مدرسه در چنین ساختاری، هم نقش راهبر آموزشی را بر عهده دارد و هم به‌عنوان هماهنگ‌کننده منابع انسانی، تسهیل‌گر یادگیری، حامی معلمان، برقرارکننده ارتباط میان مدرسه و جامعه و ناظر بر تحقق اهداف تربیتی عمل می‌کند. از این منظر، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس یکی از پیش‌شرط‌های اساسی بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای اثربخشی مدرسه به شمار می‌رود. مطالعات جدید در حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهد که مدیران اثربخش نیازمند یادگیری مستمر، حمایت حرفه‌ای، بازخورد هدفمند و فرصت‌هایی برای بازاندیشی در تجربه‌های مدیریتی خود هستند؛ زیرا پیچیدگی‌های مدرسه امروز، با روش‌های سنتی مدیریت و آموزش‌های کوتاه‌مدت و مقطعی قابل پاسخ‌گویی نیست (Darling-Hammond et al., 2022). بر همین اساس، رویکردهایی مانند منتورینگ، کوچینگ، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و کارورزی‌های رهبری به‌عنوان سازوکارهایی مهم برای پرورش رهبران آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Rangel et al., 2024).

منتورینگ در مدیریت آموزشی به فرایندی حمایتی، تعاملی و رشد‌محور اشاره دارد که طی آن فردی باتجربه‌تر، دانش حرفه‌ای، بینش سازمانی، مهارت‌های ارتباطی و تجربه‌های مدیریتی خود را در اختیار فردی کم‌تجربه‌تر یا نیازمند رشد حرفه‌ای قرار می‌دهد. این فرایند، برخلاف آموزش‌های رسمی و یک‌سویه، بر رابطه انسانی، گفت‌وگوی حرفه‌ای، یادگیری موقعیتی، بازخورد مستمر و توانمندسازی تدریجی مبتنی است. پژوهش‌های مربوط به منتورینگ مدیران مدرسه نشان داده‌اند که این فرایند می‌تواند به توسعه رهبری آموزشی، افزایش خودکارآمدی، تقویت تصمیم‌گیری، ارتقای توان حل مسئله و بهبود سازگاری مدیران با چالش‌های مدرسه کمک کند (Yirci et al., 2023). در واقع، منتورینگ به مدیران امکان می‌دهد تا تجربه‌های پراکنده و گاه مبهم مدیریتی خود را به دانش کاربردی و قابل استفاده تبدیل کنند. این موضوع به‌ویژه برای مدیران تازه‌کار یا مدیرانی که در بافت‌های پیچیده آموزشی فعالیت می‌کنند اهمیت بیشتری دارد، زیرا آنان غالباً با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که در دوره‌های رسمی آموزش مدیریت کمتر به‌صورت عینی و عملی مورد بحث قرار می‌گیرد (Ismail, 2024).

اهمیت منتورینگ زمانی آشکارتر می‌شود که به تحولات نقش مدیر مدرسه در دهه‌های اخیر توجه شود. مدیران مدارس امروزه صرفاً مسئول امور اداری نیستند، بلکه باید رهبر آموزشی، حامی سلامت روان دانش‌آموزان، تسهیل‌گر مشارکت معلمان، مدیر تعارض، عامل تغییر و طراح فرهنگ مدرسه باشند. در زمینه حمایت از سلامت روان دانش‌آموزان، مدیران مدارس نقشی کلیدی در ایجاد محیط ایمن، پاسخ‌گو و مراقبت‌محور دارند و توانایی آنان در هدایت معلمان، شناسایی نیازهای دانش‌آموزان و پیوند دادن منابع مدرسه با خدمات حمایتی اهمیت فراوانی دارد (Daly et al., 2025). همچنین در حوزه شمول‌گرایی آموزشی، مدیران باید بتوانند تنوع نیازهای دانش‌آموزان را درک کنند و ساختار مدرسه را به سوی پذیرش،

مشارکت و حمایت از گروه‌های مختلف هدایت نمایند؛ چنان‌که در مدیریت کلاس‌های ویژه، رهبری شمول‌گرا یکی از مؤلفه‌های مهم موفقیت مدرسه محسوب می‌شود (Dennehy et al., 2024). چنین وظایفی نیازمند مدیرانی است که نه تنها دانش مدیریتی، بلکه ظرفیت عاطفی، اخلاقی، ارتباطی و تأملی بالایی داشته باشند؛ ظرفیت‌هایی که از طریق منتورینگ قابل پرورش و تقویت هستند.

در ادبیات جدید رهبری آموزشی، توسعه مدیران مدرسه به‌عنوان فرایندی بلندمدت و نظام‌مند فهم می‌شود. برنامه‌های مؤثر آماده‌سازی مدیران معمولاً ترکیبی از آموزش نظری، تجربه میدانی، بازخورد مستمر، کارورزی، راهنمایی حرفه‌ای و ارتباط با رهبران باتجربه را شامل می‌شوند (Fusarelli & Fusarelli, 2023). بررسی رویکردهای ایالتی در توسعه رهبران آموزشی نیز نشان می‌دهد که نظام‌های موفق، حمایت از مدیران را به مرحله پیش از انتصاب محدود نمی‌کنند، بلکه پس از ورود به نقش مدیریتی نیز سازوکارهایی مانند منتورینگ، کوچینگ و شبکه‌های یادگیری را برای آنان فراهم می‌سازند (Fitz et al., 2024). این موضوع بیانگر آن است که کیفیت انتصاب، آماده‌سازی و حمایت از مدیران باید به‌عنوان یک زنجیره پیوسته در نظر گرفته شود، نه مجموعه‌ای از اقدامات جداگانه. در همین راستا، پژوهش‌های انجام‌شده در مالزی نیز بر ضرورت تقویت نظام‌های انتخاب، آماده‌سازی و پشتیبانی مدیران تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که کیفیت رهبری مدرسه با کیفیت سازوکارهای حمایتی پس از انتصاب ارتباط مستقیم دارد (Kenayathulla et al., 2024).

منتورینگ می‌تواند یکی از مهم‌ترین حلقه‌های این زنجیره حمایتی باشد. تجربه مدیران معاون و تازه‌کار در نظام آموزشی مالزی نشان داده است که منتورینگ غیررسمی از طریق مشاهده، گفت‌وگو، الگوبرداری و دریافت راهنمایی از مدیران باتجربه، نقش مهمی در شکل‌گیری هویت رهبری و آمادگی آنان برای مسئولیت‌های مدیریتی ایفا می‌کند (Tahir et al., 2025). این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهند منتورینگ در مدارس ابتدایی می‌تواند رشد رهبری را تقویت کند و اعتماد افراد را برای پذیرش مسئولیت‌های مدیریتی افزایش دهد (Gyeltshen & G., 2023). از سوی دیگر، در نظام آموزشی سنگاپور، کوچینگ به‌عنوان رویکردی ساختاریافته برای توسعه رهبری مورد استفاده قرار گرفته و نشان داده شده است که این نوع حمایت حرفه‌ای می‌تواند به تعمیق خودآگاهی، ارتقای توان تحلیل موقعیت و افزایش ظرفیت تصمیم‌گیری رهبران آموزشی کمک کند (Boon, 2021). بنابراین، منتورینگ و کوچینگ در رهبری مدرسه صرفاً روش‌های جانبی یا تکمیلی نیستند، بلکه به‌عنوان ابزارهایی راهبردی برای توسعه سرمایه انسانی نظام آموزشی مطرح‌اند.

بخشی از اهمیت منتورینگ به این دلیل است که مدیر مدرسه در فرایند رهبری با مجموعه‌ای از مسائل پیچیده، چندبعدی و گاه پیش‌بینی‌ناپذیر مواجه است. تصمیم‌گیری درباره عملکرد معلمان، مدیریت روابط انسانی، هدایت برنامه‌های بهبود مدرسه، پاسخ به نیازهای والدین، مدیریت تغییرات آموزشی و مواجهه با محدودیت‌های منابع، همگی نیازمند مهارت حل مسئله و قضاوت حرفه‌ای هستند. پژوهش‌ها درباره کوچینگ رهبرمحور در مدارس دولتی نشان می‌دهند که حمایت مبتنی بر کوچینگ می‌تواند به بهبود مستمر، اصلاح عملکرد و تقویت ظرفیت سازمانی مدرسه کمک کند

(Gray et al., 2022). همچنین در مدارس متوسطه دولتی، نقش کوچینگ مدیران در توسعه حرفه‌ای معلمان بسیار مهم ارزیابی شده و نشان داده شده است که مدیرانی که نقش مربی و راهنما را به خوبی ایفا می‌کنند، می‌توانند رشد حرفه‌ای معلمان را تسهیل کنند (Marandu et al., 2022). از این منظر، مدیر مدرسه هم خود نیازمند منتورینگ است و هم باید بتواند در مدرسه نقش منتور، مربی و حامی رشد حرفه‌ای را برای دیگران ایفا کند.

یکی دیگر از ابعاد مهم منتورینگ، پیوند آن با رهبری آموزشی و توانمندسازی تیم‌های مدرسه است. مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی باید بتوانند تیم مدیریت مدرسه، معلمان و سایر کارکنان را در جهت تحقق اهداف آموزشی هماهنگ کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ویژگی‌ها و اقدامات مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی، نقش مهمی در توانمندسازی تیم‌های مدیریت مدرسه دارد (Mataboge & Mahlangu, 2024). این توانمندسازی زمانی مؤثرتر می‌شود که مدیران از مهارت‌های ارتباطی، توان بازخورددهی، ظرفیت گفت‌وگو و شایستگی‌های عاطفی برخوردار باشند. در همین زمینه، پژوهش مربوط به نقش منتورینگ در توسعه هوش هیجانی رهبران نشان می‌دهد که نوع منتورینگ، عوامل سازمانی و حتی متغیرهای جنسیتی می‌توانند بر رشد هوش هیجانی رهبران اثرگذار باشند (Prummer et al., 2024). بنابراین، طراحی الگوی منتورینگ برای مدیران مدارس باید تنها به انتقال تجربه محدود نشود، بلکه باید ابعاد عاطفی، شناختی، ارتباطی و سازمانی رهبری را نیز در بر گیرد.

تحولات پس از همه‌گیری کرونا نیز ضرورت بازنگری در شیوه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران را برجسته‌تر کرده است. در شرایط «عادی جدید»، مدیران مدارس با چالش‌هایی مانند آموزش ترکیبی، مدیریت فناوری، حمایت از معلمان، پاسخ به بحران‌های روانی و حفظ کیفیت یادگیری مواجه شدند. مطالعات مربوط به ارتقای مهارت مدیران مدرسه در شرایط جدید نشان می‌دهد که توانمندسازی مدیران باید متناسب با تغییرات محیطی و نیازهای نوظهور مدرسه بازطراحی شود (Agravante et al., 2023). در همین راستا، تجربه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مجازی و منتورینگ مجازی برای رهبران مدارس نشان داده است که فناوری می‌تواند مسیرهای تازه‌ای برای حمایت حرفه‌ای، تبادل تجربه و رشد رهبری فراهم کند (Irby et al., 2022). همچنین نتایج پژوهش درباره اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مجازی نشان می‌دهد که این فضاها می‌توانند ظرفیت رهبری آموزشی مدیران را تقویت کنند و زمینه تعامل حرفه‌ای مستمر را فراهم سازند (Pashmforoosh et al., 2023). بنابراین، الگوی منتورینگ مدیران مدارس در شرایط کنونی باید قابلیت انطباق با محیط‌های حضوری، مجازی و ترکیبی را داشته باشد.

در کنار مدیران، توسعه حرفه‌ای معلمان نیز به‌شدت تحت تأثیر شیوه رهبری مدرسه است. مطالعات مربوط به منتورینگ تربیتی در مدارس شیلی نشان داده‌اند که منتورینگ می‌تواند رویکردی نوآورانه برای یادگیری حرفه‌ای معلمان باشد و فرهنگ یادگیری مشارکتی را در مدرسه تقویت کند (Sutton et al., 2021). به همین ترتیب، فعالیت‌های مدرسه‌محور مانند گروه‌های اقدام یادگیری مدرسه می‌توانند حرفه‌گرایی معلمان و عملکرد مدرسه را ارتقا دهند و مبنایی برای تدوین برنامه بهبود مدرسه فراهم سازند (Lugtu, 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهد که منتورینگ مدیران و

منتورینگ معلمان دو حوزه جدا از هم نیستند، بلکه در یک چرخه متقابل قرار دارند؛ مدیری که از حمایت منتورینگ برخوردار است، احتمالاً بهتر می‌تواند فرهنگ منتورینگ را در میان معلمان نیز نهادینه کند. از این رو، طراحی الگوی منتورینگ برای مدیران مدارس می‌تواند پیامدهایی فراتر از رشد فردی مدیر داشته باشد و بر کیفیت کل سازمان مدرسه اثر بگذارد.

برنامه‌های آماده‌سازی مدیران مدرسه نیز باید با نیازهای واقعی محیط مدرسه هماهنگ باشند. مطالعات مربوط به بازطراحی برنامه‌های دانشگاهی آماده‌سازی مدیران نشان می‌دهند که تغییر پایدار در این برنامه‌ها زمانی رخ می‌دهد که دانشگاه‌ها، مدارس و نهادهای سیاست‌گذار به صورت مشارکتی عمل کنند و آماده‌سازی مدیران را بر مبنای نیازهای واقعی رهبری مدرسه سازمان دهند (Herman, Wang, & Gates, 2022). گزارش‌های مربوط به بازطراحی نظام‌مند برنامه‌های آماده‌سازی مدیران نیز بر این نکته تأکید دارند که پایداری تغییر نیازمند هم‌راستایی برنامه درسی، تجربه میدانی، مشارکت ذی‌نفعان و نظام حمایت پس از آموزش است (Herman, Wang, Woo, et al., 2022). همچنین یافته‌های مربوط به همکاری در بازطراحی برنامه‌های آماده‌سازی مدیران نشان می‌دهد که مشارکت ارائه‌دهندگان دانشگاهی و نهادهای اجرایی می‌تواند کیفیت آماده‌سازی و ارتباط آن با مسائل واقعی مدرسه را افزایش دهد (Herman, Woo, et al., 2022). بنابراین، الگوی منتورینگ مدیران مدارس باید با نگاه سیستمی طراحی شود و صرفاً به یک برنامه آموزشی کوتاه‌مدت فروکاسته نشود.

ادبیات رهبری آموزشی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای رهبران مدرسه باید شخصی‌سازی شده، مبتنی بر نیاز و متناسب با بافت مدرسه باشد. رویکرد نظریه شخصی‌سازی شده رهبری آموزشی بر این نکته تأکید دارد که مدیران مدارس در بافت‌ها، تجربه‌ها، شخصیت‌ها و چالش‌های متفاوتی فعالیت می‌کنند و بنابراین مسیر رشد حرفه‌ای آنان نیز باید انعطاف‌پذیر و زمینه‌مند باشد (Lipscombe et al., 2024). این موضوع با یافته‌هایی همسو است که درباره رهبران تازه‌کار و معلمان دارای گواهی جایگزین نشان داده‌اند حمایت هدفمند می‌تواند خودکارآمدی حرفه‌ای آنان را در شرایط تغییر افزایش دهد (Wilhelm et al., 2021). همچنین مفهوم رهبری معلم در اسناد آموزشی استرالیا نشان می‌دهد که رهبری در مدرسه محدود به مدیر نیست، بلکه در شبکه‌ای از کنشگران آموزشی توزیع می‌شود (Kahler-viene et al., 2021). بنابراین، منتورینگ مدیران مدارس باید به گونه‌ای طراحی شود که هم رشد فردی مدیر را تقویت کند و هم ظرفیت رهبری توزیع شده و مشارکتی را در مدرسه توسعه دهد.

در برخی بافت‌ها، انتصاب مدیران و انتخاب جانشینان مدیریتی نیز مسئله‌ای حیاتی است. پژوهش درباره انتخاب مدیران در مدارس روستایی نشان می‌دهد که تصمیم درباره رهبری مدرسه یکی از مهم‌ترین تصمیم‌های نظام آموزشی است و پیامدهای آن می‌تواند بر کیفیت آموزش، ثبات سازمانی و عملکرد مدرسه تأثیر بگذارد (Hewitt & Rumley, 2022). از سوی دیگر، توسعه اثربخشی رهبری در میان مدیران تازه‌کار به عوامل پیشینی متعددی وابسته است که شامل تجربه‌های قبلی، حمایت سازمانی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و فرصت یادگیری در نقش می‌شود (Ismail, 2024). این شواهد بیانگر آن است که مدیران مدارس، به‌ویژه در سال‌های نخست مدیریت، به حمایت ساختاریافته نیاز دارند تا بتوانند از مرحله بقا و

سازگاری اولیه عبور کرده و به مرحله اثرگذاری آموزشی برسند. منتورینگ در این میان می‌تواند شکاف میان انتصاب رسمی و توانمندی عملی را کاهش دهد.

در سال‌های اخیر، مطالعات بین‌المللی حتی در حوزه‌هایی فراتر از آموزش عمومی نیز بر ارزش منتورینگ تأکید کرده‌اند. برای نمونه، آموزش مبتنی بر کوچینگ برای منتورهای کمترنمایدگی شده در حوزه STEM نشان می‌دهد که منتورینگ می‌تواند علاوه بر انتقال مهارت، نقش مهمی در عدالت آموزشی، توانمندسازی گروه‌های کمتر برخوردار و تقویت مشارکت حرفه‌ای ایفا کند (Tuck et al., 2025). این نگاه برای مدارس نیز اهمیت دارد؛ زیرا مدیران مدارس در بافت‌های اجتماعی و فرهنگی متنوع فعالیت می‌کنند و باید بتوانند عدالت، حمایت، مشارکت و رشد را برای کارکنان و دانش‌آموزان فراهم سازند. از این منظر، منتورینگ مدیران مدارس نه تنها ابزاری برای بهبود عملکرد مدیریتی، بلکه سازوکاری برای تقویت عدالت سازمانی، سرمایه اجتماعی و فرهنگ یادگیری در مدرسه است.

با توجه به این مبانی، طراحی الگوی منتورینگ برای مدیران مدارس آموزشی ناحیه ۴ شهر مشهد از ضرورت نظری و عملی برخوردار است. از نظر نظری، چنین الگویی می‌تواند به بومی‌سازی دانش منتورینگ و رهبری آموزشی در زمینه مدارس ایران کمک کند و ابعاد فردی، روان‌شناختی، ارتباطی و سازمانی منتورینگ را در قالب یک مدل منسجم تبیین نماید. از نظر عملی نیز، مدارس ناحیه ۴ شهر مشهد به‌عنوان بخشی از نظام آموزش عمومی، نیازمند مدیرانی هستند که بتوانند با اتکا بر مهارت حل مسئله، خوش‌بینی، هوش معنوی، خودآگاهی، خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، خلاقیت و مهارت‌های ارتباطی، چالش‌های مدرسه را مدیریت کرده و مسیر بهبود آموزشی را هدایت کنند. بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که چه مؤلفه‌ها و عواملی می‌توانند الگوی منتورینگ مدیران مدارس را شکل دهند و این الگو چگونه می‌تواند در ارتقای سطح مدیران آموزشی نقش آفرینی کند.

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی منتورینگ برای مدیران مدارس آموزشی با مطالعه موردی مدارس ناحیه ۴ شهر مشهد است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی منتورینگ برای مدیران مدارس آموزشی ناحیه ۴ شهر مشهد انجام شده است. با توجه به ماهیت مسئله و ضرورت شناسایی مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌های اثرگذار بر فرآیند منتورینگ در نظام آموزشی، این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، آمیخته اکتشافی محسوب می‌شود. در این مطالعه از طرح آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد؛ به گونه‌ای که ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل شدند و سپس یافته‌های حاصل از بخش کیفی مبنای طراحی ابزار کمی و آزمون مدل مفهومی قرار گرفتند. در بخش کیفی پژوهش، روش تحلیل مضمون به منظور استخراج ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی منتورینگ مدیران مدارس مورد استفاده قرار گرفت و در بخش کمی، روش توصیفی

- پیمایشی برای اعتبارسنجی مدل استخراج شده به کار گرفته شد. این پژوهش از لحاظ زمانی، مقطعی بوده و داده‌ها در بازه زمانی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ گردآوری شدند.

جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل خبرگان و متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، مسئولان آموزش و پرورش، مدیران مدارس با سابقه مدیریتی بیش از ده سال و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی در رشته علوم تربیتی بود که در زمینه مدیریت آموزشی و منتورینگ دارای دانش تخصصی و تجربه اجرایی بودند. انتخاب مشارکت کنندگان در بخش کیفی به صورت هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انجام شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل داشتن تجربه مدیریتی یا آموزشی مرتبط، آشنایی علمی و اجرایی با موضوع منتورینگ، توانایی تحلیل مسائل آموزشی و تمایل به مشارکت در پژوهش بود. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که پس از انجام چندین مصاحبه متوالی، داده جدیدی در ارتباط با ابعاد و مؤلفه‌های منتورینگ استخراج نشد و تکرار مفاهیم مشاهده گردید. بنابراین، حجم نمونه در بخش کیفی از پیش تعیین نشده و بر اساس اصل کفایت نظری مشخص شد.

در بخش کمی، جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس متوسطه ناحیه ۴ شهر مشهد بود که تعداد آن‌ها حدود ۵۰۰ نفر برآورد شد. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. با در نظر گرفتن سطح خطای ۰.۰۵، نسبت توزیع صفت برابر با ۰.۵ و حجم جامعه ۵۰۰ نفر، حجم نمونه نهایی برابر با ۳۵۰ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری در این بخش به روش تصادفی ساده انجام شد تا تمامی اعضای جامعه آماری شانس برابر برای حضور در پژوهش داشته باشند. متغیرهای اصلی مورد بررسی شامل مهارت‌های ارتباطی، مهارت حل مسئله، هوش معنوی، خودکارآمدی، اعتماد به نفس، خوش‌بینی، خلاقیت، خودآگاهی و متغیر وابسته منتورینگ بودند. همچنین برای تعیین اهمیت نسبی هر یک از این متغیرها از روش وزن‌دهی آنتروپی شانون استفاده شد تا میزان اهمیت و اولویت هر عامل در طراحی الگوی منتورینگ مشخص گردد.

در این پژوهش، گردآوری داده‌ها به دو شیوه کتابخانه‌ای و میدانی انجام شد. در مرحله نخست، به منظور تدوین چارچوب نظری پژوهش، منابع علمی شامل کتاب‌ها، مقالات علمی - پژوهشی داخلی و خارجی، پایان‌نامه‌ها، اسناد علمی معتبر و پایگاه‌های اطلاعاتی تخصصی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند. سپس در بخش میدانی، داده‌های مورد نیاز از طریق مصاحبه و پرسشنامه گردآوری شد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این مصاحبه‌ها با هدف شناسایی مؤلفه‌ها، ابعاد، موانع و زیرساخت‌های لازم برای طراحی الگوی منتورینگ مدیران مدارس انجام شدند. پیش از شروع مصاحبه‌ها، مجموعه‌ای از شاخص‌ها و مفاهیم اولیه استخراج شده از ادبیات نظری پژوهش تهیه و در اختیار خبرگان قرار گرفت تا درباره تکمیل، اصلاح یا حذف آن‌ها اظهار نظر کنند. سؤالات مصاحبه پیرامون موضوعاتی نظیر موانع اجرای منتورینگ در مدارس، عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر موفقیت منتورینگ، زیرساخت‌های مورد نیاز برای اجرای موفق برنامه‌های منتورینگ و ویژگی‌های الگوی مطلوب منتورینگ مدیران مدارس طراحی شده بود. ماهیت نیمه‌ساختاریافته مصاحبه‌ها این امکان

را فراهم ساخت که مشارکت کنندگان علاوه بر پاسخ به سؤالات اصلی، دیدگاه‌ها و تجربیات جدید خود را نیز مطرح کنند. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل پیاده‌سازی شدند.

در بخش کمی، ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته بود که بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون در بخش کیفی تدوین شد. این پرسشنامه شامل مجموعه‌ای از گویه‌ها در ابعاد مختلف متورینگ و عوامل مؤثر بر آن بود و پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم شدند. برای سنجش روایی پرسشنامه از دو نوع روایی محتوا و روایی سازه استفاده شد. روایی محتوا از طریق بررسی و تأیید اساتید راهنما، مشاور و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد تا میزان انطباق گویه‌ها با سازه‌های نظری مشخص گردد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و نتایج نشان‌دهنده مطلوب بودن میزان هماهنگی درونی گویه‌ها بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی کامل آن‌ها، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. در این فرآیند، ابتدا متون مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شدند تا درک عمیقی از محتوای آن‌ها حاصل شود. سپس مفاهیم اولیه استخراج و کدگذاری باز انجام شد. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های فرعی دسته‌بندی شدند و در نهایت، مضامین اصلی مرتبط با الگوی متورینگ مدیران مدارس استخراج گردیدند. برای مدیریت، سازماندهی و تحلیل داده‌های کیفی از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد و به منظور ترسیم نمودارها و خروجی‌های گرافیکی نیز نرم‌افزار Excel به کار گرفته شد.

در بخش کمی، داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها پس از جمع‌آوری، وارد نرم‌افزار SPSS و Smart PLS شدند. ابتدا از روش‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، میانگین، انحراف معیار و ترسیم نمودارها برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و وضعیت متغیرها استفاده شد. سپس در بخش آمار استنباطی، برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. همچنین به منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی روابط میان متغیرها، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده گردید. تحلیل معادلات ساختاری در دو سطح مرتبه اول و دوم انجام شد تا میزان تأثیر مؤلفه‌ها و شاخص‌ها بر سازه اصلی متورینگ مشخص شود. علاوه بر این، برای تعیین میزان اهمیت و اولویت عوامل مؤثر بر متورینگ از روش وزن‌دهی آنتروپی شانون استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری مبنای ارائه الگوی نهایی متورینگ مدیران مدارس آموزشی قرار گرفت.

یافته‌ها

در این مطالعه، متغیرهای هشت‌گانه شامل مهارت‌های ارتباطی، مهارت حل مسئله، هوش معنوی، خودکارآمدی، اعتماد به نفس، خوش بینی، خلاقیت و خودآگاهی به وسیله چهار شاخص «مهم بودن»، «ضروری بودن»، «مربوط بودن» و «اولویت داشتن» و با استفاده از نظر خبرگان مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج حاصل از وزن‌دهی آنتروپی شانون نشان داد که شاخص «مربوط بودن» با وزن ۰.۳۳ و شاخص «ضروری بودن» با وزن ۰.۳۲ دارای

بیشترین اهمیت هستند. سپس رتبه‌بندی متغیرهای پژوهش با استفاده از روش تاپسیس انجام شد که بر اساس آن خلاقیت، مهارت‌های ارتباطی و خودآگاهی به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم را کسب نمودند.

جدول ۱. اوزان شاخص‌ها و رتبه‌بندی متغیرهای مستقل پژوهش

بخش	شاخص / متغیر	وزن / رتبه
اوزان شاخص‌ها	مهم بودن	۰.۲۳
	ضروری بودن	۰.۳۲
	مربوط بودن	۰.۳۳
	اولویت داشتن	۰.۱۲
رتبه‌بندی متغیرها	خلاقیت	۱
	مهارت‌های ارتباطی	۲
	خودآگاهی	۳
	خودکارآمدی	۴
	خوش‌بینی	۵
	مهارت حل مسئله	۶
	اعتمادبه‌نفس	۷
	هوش معنوی	۸

برای بررسی پیش‌فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که سطح معناداری تمامی متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید گردید و استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع بود.

جدول ۲. خلاصه نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف و لوین

متغیر	مرحله	آماره K-S	سطح معناداری	آزمون لوین	سطح معناداری
مهارت ارتباطی	پیش‌آزمون	۰.۸۳	۰.۵۰	۴.۹۸	۰.۰۳
	پس‌آزمون	۰.۷۹	۰.۵۵	۳.۸۹	۰.۰۵
مهارت حل مسئله	پیش‌آزمون	۰.۶۹	۰.۷۴	۰.۰۸	۰.۷۸
	پس‌آزمون	۰.۵۷	۰.۹۰	۰.۲۵	۰.۶۲
هوش معنوی	پیش‌آزمون	۰.۵۳	۰.۹۴	۴.۴۵	۰.۰۴
	پس‌آزمون	۰.۷۰	۰.۷۱	۱.۹۹	۰.۱۶
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۰.۹۱	۰.۳۷	۲.۲۷	۰.۱۴
	پس‌آزمون	۰.۳۷	۱.۰۰	۳.۰۹	۰.۰۹
اعتمادبه‌نفس	پیش‌آزمون	۰.۶۱	۰.۸۵	۴.۴۵	۰.۰۴
	پس‌آزمون	۰.۶۵	۰.۸۰	۱.۹۹	۰.۱۶
خوش‌بینی	پیش‌آزمون	۰.۸۸	۰.۴۲	۰.۹۱	۰.۰۱
	پس‌آزمون	۰.۸۶	۰.۴۴	۰.۴۶	۰.۵۵
خلاقیت	پیش‌آزمون	۰.۴۱	۰.۹۹	۰.۵۰	۰.۴۶
	پس‌آزمون	۰.۷۲	۰.۶۷	۴.۴۵	۰.۰۴
خودآگاهی	پیش‌آزمون	۰.۴۶	۰.۹۸	۰.۶۸	۰.۱۷
	پس‌آزمون	۰.۴۲	۰.۹۹	۰.۴۵	۰.۵۷

در بخش آزمون الگوی اندازه گیری، برای بررسی روابط بین سازه‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج بارهای عاملی نشان داد که برخی گویه‌ها دارای بار عاملی یا سطح معناداری پایین بودند. بر این اساس، گویه «امید به آینده» از سازه خوش‌بینی، گویه‌های «بسط» و «سیالی» از سازه خلاقیت و گویه‌های «مقاومت در رویارویی با موانع» و «میل به آغازگری» از سازه خودکارآمدی از مدل حذف شدند.

جدول ۳. بار عاملی و معناداری گویه‌های مدل تحقیق

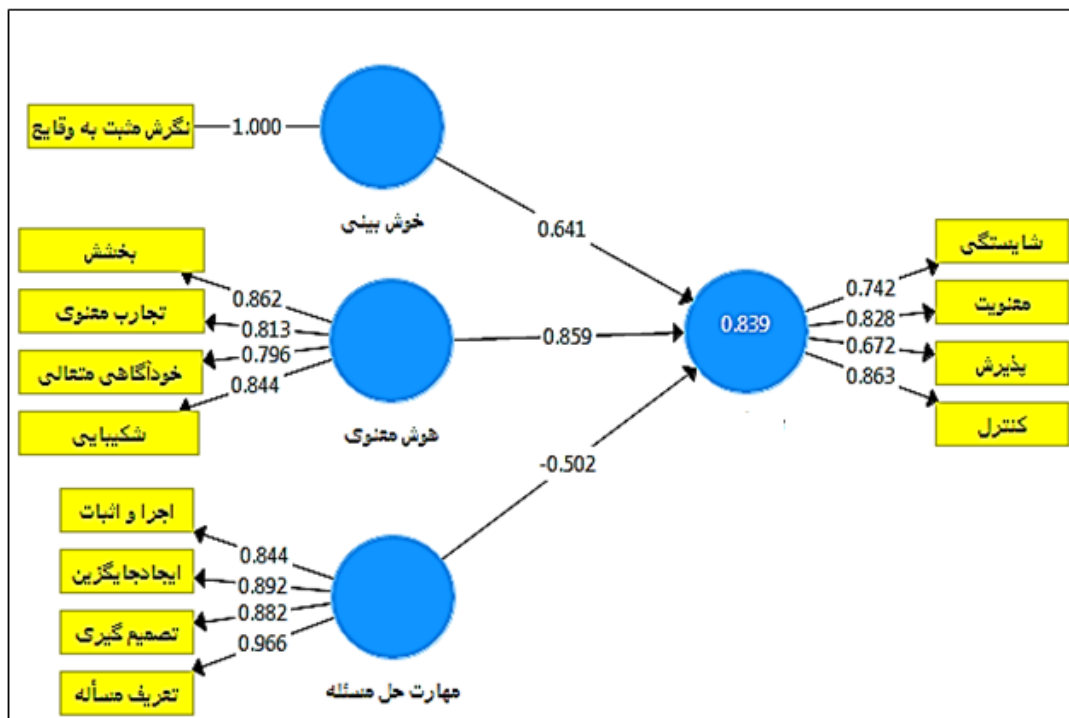
گویه	سازه	بار عاملی	آماره t	سطح معناداری
احترام و شأن مطلوب	اعتمادبه‌نفس	۰.۶۳	۱.۷۳	۰.۰۸
اعتماد به توانایی‌های خود		۰.۷۲	۲.۱۴	۰.۰۳
نگرش مثبت به خود		۰.۹۲	۲.۴۰	۰.۰۲
ابتکار	خلاقیت	۰.۹۲	۹.۰۷	۰.۰۰
انعطاف‌پذیری		۰.۹۳	۹.۳۰	۰.۰۰
بسط		۰.۰۳	۰.۰۹	۰.۹۳
سیالی		۰.۳۵	۱.۱۵	۰.۲۵
اجتماعی	خودآگاهی	۰.۷۴	۲.۸۱	۰.۰۰۵
عمومی		۰.۷۸	۵.۴۹	۰.۰۰
خصوصی		۰.۹۲	۷.۷۵	۰.۰۰
مقاومت در رویارویی با موانع	خودکارآمدی	-۰.۲۰	۰.۴۴	۰.۶۶
میل به آغازگری		۰.۱۱	۰.۲۹	۰.۷۷
گسترش تلاش برای تکمیل وظایف		۰.۹۷	۱.۹۷	۰.۰۵
امید به آینده	خوش‌بینی	۰.۴۵	۱.۵۳	۰.۱۳
نگرش مثبت به وقایع		۰.۹۵	۲۲.۸۱	۰.۰۰
بازخورد	مهارت ارتباطی	۰.۸۱	۵.۲۷	۰.۰۰
شنود		۰.۶۵	۳.۰۴	۰.۰۰۳
کلامی		۰.۶۲	۲.۸۵	۰.۰۰۵
اجرا و اثبات	مهارت حل مسئله	۰.۸۴	۱۶.۴۳	۰.۰۰
ایجاد جایگزین		۰.۸۹	۲۵.۲۲	۰.۰۰
تصمیم‌گیری		۰.۸۸	۱۴.۱۵	۰.۰۰
تعریف مسئله		۰.۹۷	۴۵.۹۷	۰.۰۰
بخشش	هوش معنوی	۰.۸۶	۱۳.۴۱	۰.۰۰
تجارب معنوی		۰.۸۱	۷.۸۵	۰.۰۰
خودآگاهی متعالی		۰.۸۰	۷.۶۳	۰.۰۰
شکلیابی		۰.۸۴	۱۹.۵۸	۰.۰۰

برای بررسی پایایی و روایی همگرایی مدل، شاخص‌های آلفای کرونباخ، اعتبار ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که مهارت حل مسئله و هوش معنوی از بیشترین میزان پایایی و روایی برخوردار هستند. همچنین ضرایب مسیر نشان داد که بیشترین تأثیر مستقیم بر منتورینگ مربوط به مهارت حل مسئله، هوش معنوی و خوش‌بینی بوده است.

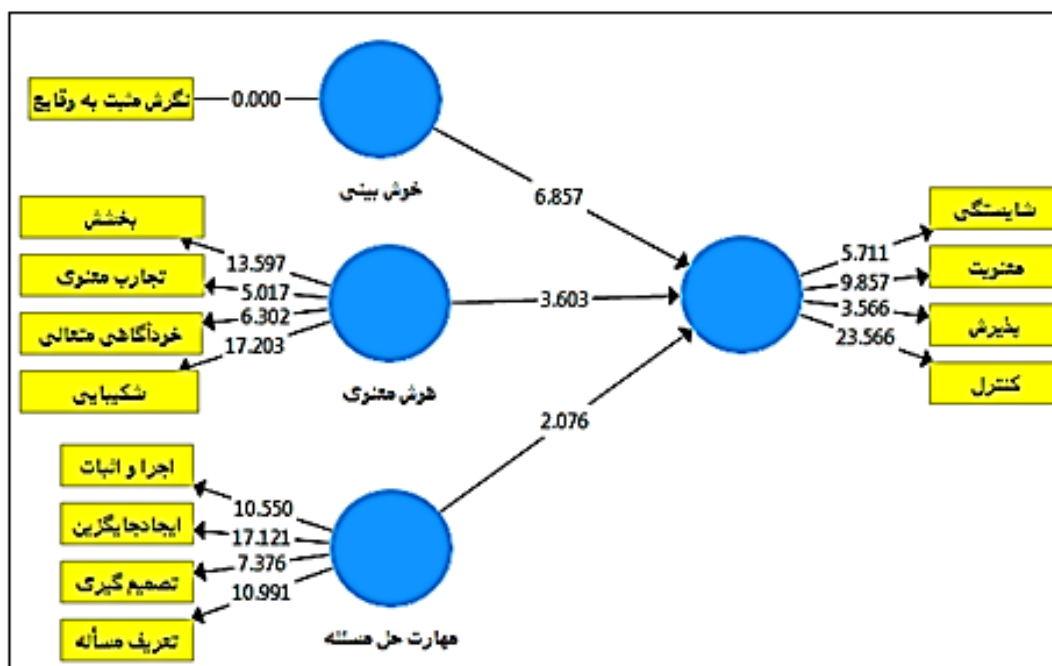
جدول ۴. شاخص‌های پایایی، روایی و ضرایب مسیر مدل تحقیق

سازه	آلفای کرونباخ	اعتبار ترکیبی	AVE	ضریب مسیر
اعتماد به نفس	۰.۷۲	۰.۸۰	۰.۵۹	۰.۰۶
تاب آوری	۰.۷۸	۰.۸۶	۰.۶۱	-
خلاقیت	۰.۵۲	۰.۷۰	۰.۴۶	۰.۱۱
خودآگاهی	۰.۷۸	۰.۸۶	۰.۶۷	۰.۲۱
خودکارآمدی	۰.۳۴	۰.۲۸	۰.۳۳	۰.۵۱
خوش‌بینی	۰.۲۸	۰.۶۹	۰.۵۶	۰.۵۳
مهارت ارتباطی	۰.۵۲	۰.۷۴	۰.۴۹	۰.۰۷
مهارت حل مسئله	۰.۹۲	۰.۹۴	۰.۸۰	۱.۱۲
هوش معنوی	۰.۸۵	۰.۹۰	۰.۶۹	۰.۹۷

پس از دو مرحله اصلاح مدل، سازه‌هایی که ضرایب معناداری کمتر از ۱.۹۶ داشتند حذف شدند. نتایج نهایی نشان داد که روابط بین منتورینگ و سازه‌های مهارت ارتباطی، خودآگاهی، اعتماد به نفس، خلاقیت و خودکارآمدی معنادار نبودند؛ بنابراین این سازه‌ها از مدل حذف شدند. در نهایت، مدل نهایی پژوهش مشتمل بر سه عامل اصلی خوش‌بینی، هوش معنوی و مهارت حل مسئله بود که بیشترین نقش را در ارتقای سطح آموزشی مدیران مدارس ایفا می‌کنند.



شکل ۱. مدل نهایی همراه با عواملی



شکل ۲. مدل نهایی همراه با ضرایب معنی داری Z

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که منتورینگ می‌تواند نقش معناداری در ارتقای سطح مدیران مدارس آموزشی ایفا کند و برخی مؤلفه‌های فردی و حرفه‌ای بیش از سایر عوامل در تبیین اثربخشی آن نقش دارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که منتورینگ صرفاً یک تعامل مشورتی ساده نیست، بلکه فرایندی تحول‌آفرین در رشد حرفه‌ای مدیران مدارس است. این نتیجه با یافته‌های (Yirci et al., 2023) همسو است که منتورینگ را یکی از مهم‌ترین ابزارهای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس معرفی کرده‌اند. همچنین با نتایج پژوهش (Darling-Hammond et al., 2022) همخوانی دارد که تأکید می‌کند توسعه اثربخش مدیران مدارس زمانی محقق می‌شود که یادگیری حرفه‌ای در محیط واقعی کار و در قالب تعاملات حمایتی و مستمر صورت گیرد. در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد که منتورینگ توانسته است از طریق انتقال تجربه، بازخورد حرفه‌ای و تقویت تعاملات یادگیری، سطح توانمندی مدیران را ارتقا دهد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، نقش برجسته مهارت حل مسئله در الگوی نهایی منتورینگ بود. نتایج نشان داد که این متغیر بالاترین ضریب مسیر را در پیش‌بینی منتورینگ مدیران آموزشی داشته است. چنین نتیجه‌ای بیانگر آن است که مدیران مدارس در محیط‌های آموزشی پیچیده، بیش از هر چیز نیازمند توانایی تحلیل موقعیت، تصمیم‌گیری و حل مسائل سازمانی هستند. مدارس امروز با مسائل متنوعی از جمله تعارضات انسانی، افت تحصیلی، مسائل روانی دانش‌آموزان، فشارهای اداری و تغییرات مداوم آموزشی مواجه‌اند و مدیرانی موفق‌تر خواهند بود که بتوانند این مسائل را

به صورت منطقی، سریع و خلاقانه مدیریت کنند. این یافته با پژوهش (Gray et al., 2022) همسو است که نشان داد کوچینگ و حمایت حرفه‌ای رهبر محور می‌تواند ظرفیت حل مسئله و بهبود مستمر را در مدارس تقویت کند. همچنین نتایج مطالعه (Fusarelli & Fusarelli, 2023) نیز تأکید می‌کند که برنامه‌های اثربخش آماده‌سازی مدیران مدارس باید بر تجربه‌های واقعی، تحلیل موقعیت و یادگیری مبتنی بر حل مسئله استوار باشند. از این منظر، منتورینگ زمانی اثربخش خواهد بود که بتواند مدیران را از سطح دانش نظری به سطح تصمیم‌گیری عملی و حل مسائل واقعی مدرسه هدایت کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که هوش معنوی یکی از عوامل کلیدی در الگوی نهایی منتورینگ مدیران مدارس است. این نتیجه بیانگر آن است که مدیران مدارس علاوه بر توانایی‌های فنی و مدیریتی، به ظرفیت‌های درونی و اخلاقی نیز نیاز دارند تا بتوانند در محیط‌های آموزشی نقش رهبری مؤثر ایفا کنند. هوش معنوی در این پژوهش شامل مؤلفه‌هایی مانند بخشش، شکیبایی، تجارب معنوی و خودآگاهی متعالی بود که همگی به توانایی مدیر در مدیریت هیجانات، حفظ تعادل روانی و ایجاد روابط انسانی مثبت کمک می‌کنند. این نتیجه با یافته‌های (Prummer et al., 2024) همسو است که نشان داد منتورینگ می‌تواند به رشد هوش هیجانی و عاطفی رهبران کمک کند و ظرفیت آنان را برای تعامل حرفه‌ای افزایش دهد. همچنین نتایج پژوهش (Dennehy et al., 2024) نشان می‌دهد که رهبری شمول‌گرا و حمایت‌گر در مدارس، نیازمند مدیرانی با توانایی درک عاطفی، همدلی و معنابخشی به روابط انسانی است. در نتیجه، هوش معنوی می‌تواند به عنوان زیربنای اخلاقی و روانی منتورینگ در مدارس عمل کند و کیفیت تعامل مدیران با معلمان، دانش‌آموزان و والدین را ارتقا دهد.

خوش‌بینی نیز از دیگر عوامل مهم و معنادار در مدل نهایی پژوهش بود. نتایج نشان داد که مدیران خوش‌بین در فرایند منتورینگ عملکرد مطلوب‌تری دارند و بهتر می‌توانند از فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای استفاده کنند. خوش‌بینی حرفه‌ای به مدیران کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها، نگرش مثبت خود را حفظ کرده و به جای تمرکز بر موانع، بر راه‌حل‌ها و فرصت‌ها تأکید کنند. این ویژگی در محیط‌های آموزشی که معمولاً با فشارهای روانی و محدودیت‌های منابع همراه است اهمیت فراوانی دارد. یافته حاضر با نتایج (Wilhelm et al., 2021) همخوانی دارد که نشان داد حمایت حرفه‌ای و یادگیری مبتنی بر تعامل می‌تواند خودکارآمدی و نگرش مثبت معلمان و رهبران آموزشی را تقویت کند. همچنین پژوهش (Ismail, 2024) تأکید می‌کند که اثربخشی رهبری مدیران تازه‌کار به میزان اعتماد آنان به توانایی‌های خود و نگرش مثبت نسبت به نقش مدیریتی وابسته است. بنابراین، خوش‌بینی را می‌توان یکی از سازوکارهای روان‌شناختی مهم در موفقیت فرایند منتورینگ دانست.

در مقابل، برخی متغیرها مانند خلاقیت، اعتمادبه‌نفس، مهارت ارتباطی، خودآگاهی و خودکارآمدی در مدل نهایی معنادار نشدند و از الگو حذف گردیدند. این یافته در نگاه نخست ممکن است با برخی مطالعات پیشین ناسازگار به نظر برسد، زیرا بسیاری از پژوهش‌ها این عوامل را در توسعه رهبری آموزشی مهم تلقی کرده‌اند. برای مثال، (Mataboge & Mahlangu, 2024) بر نقش ویژگی‌های رهبری آموزشی و مهارت‌های

تعاملی مدیران در توانمندسازی تیم‌های مدرسه تأکید کرده‌اند و (Lipscombe et al., 2024) نیز خودآگاهی و رهبری شخصی‌سازی شده را از عناصر مهم رشد رهبران آموزشی دانسته‌اند. با این حال، در پژوهش حاضر این عوامل پس از کنترل سایر متغیرها نتوانستند قدرت پیش‌بینی معناداری داشته باشند. این مسئله ممکن است ناشی از همپوشانی مفهومی این متغیرها با سازه‌های قوی‌تر مانند هوش معنوی و مهارت حل مسئله باشد. همچنین احتمال دارد در بافت فرهنگی مدارس مورد مطالعه، مدیران بیش از ویژگی‌های فردی، به مهارت‌های کاربردی و نگرش‌های پایدار برای مدیریت مسائل مدرسه نیاز داشته باشند.

نتایج مربوط به حذف برخی گویه‌ها نیز از منظر روش‌شناختی قابل توجه بود. حذف گویه‌هایی مانند «امید به آینده» در خوش‌بینی یا «بسط» و «سیالی» در خلاقیت نشان می‌دهد که همه شاخص‌های نظری لزوماً در بافت واقعی مدارس از قدرت تبیینی یکسانی برخوردار نیستند. این موضوع با یافته‌های (Herman, Wang, Woo, et al., 2022) و (Herman, Wang, & Gates, 2022) همسو است که بر ضرورت بازطراحی نظام‌های آماده‌سازی مدیران بر اساس شرایط واقعی و نیازهای میدانی تأکید کرده‌اند. در واقع، الگوهای نظری زمانی اثربخش خواهند بود که با بافت فرهنگی، سازمانی و حرفه‌ای مدارس سازگار شوند. بنابراین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که طراحی الگوی متورینگ برای مدیران مدارس ایران نیازمند بومی‌سازی و توجه به ویژگی‌های زمینه‌ای مدارس است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که متورینگ می‌تواند در ارتقای یادگیری حرفه‌ای مدیران و ایجاد فرهنگ توسعه مستمر نقش مهمی ایفا کند. این نتیجه با مطالعات مربوط به اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و متورینگ مجازی همسو است. (Irby et al., 2022) نشان دادند که متورینگ و کوچینگ مجازی برای رهبران مدارس می‌تواند تعامل حرفه‌ای و یادگیری مشارکتی را تقویت کند. همچنین (Pashmforoosh et al., 2023) بیان کردند که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مجازی ظرفیت رهبری آموزشی مدیران را افزایش می‌دهد. در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که متورینگ، حتی در قالب روابط حرفه‌ای محدود، می‌تواند بستری برای بازاندیشی، تبادل تجربه و اصلاح عملکرد مدیران فراهم سازد. این یافته از آن جهت مهم است که بسیاری از مدیران مدارس در عمل فرصت کافی برای یادگیری مستمر و دریافت بازخورد حرفه‌ای ندارند و متورینگ می‌تواند این خلأ را جبران کند.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه مدیران مدارس باید به صورت سیستمی و فراتر از دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت مورد توجه قرار گیرد. پژوهش‌های (Kenayathulla et al., 2024) و (Fitz et al., 2024) نشان داده‌اند که کیفیت رهبری مدارس به کیفیت نظام‌های انتخاب، آماده‌سازی و حمایت از مدیران وابسته است. همچنین (Hewitt & Rumley, 2022) تأکید می‌کند که انتخاب و حمایت از مدیران مدرسه از مهم‌ترین تصمیم‌های نظام آموزشی است. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان تأییدی بر ضرورت ایجاد نظام‌های

ساختاریافته منتورینگ برای مدیران مدارس دانست؛ نظام‌هایی که بتوانند حمایت حرفه‌ای مستمر، تعامل یادگیری و انتقال تجربه را برای مدیران فراهم کنند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که منتورینگ می‌تواند در ارتقای رهبری آموزشی و تقویت فرهنگ یادگیری مدرسه مؤثر باشد. این نتیجه با مطالعات (Sutton et al., 2021) درباره منتورینگ تربیتی و (Lugtu, 2023) درباره اجتماعات یادگیری مدرسه همسو است که نشان می‌دهند تعامل حرفه‌ای و حمایت مبتنی بر همکاری، یادگیری سازمانی را تقویت می‌کند. افزون بر این، (Kahler-viene et al., 2021) بر اهمیت رهبری توزیع‌شده و مشارکتی در مدارس تأکید کرده‌اند. بنابراین، منتورینگ می‌تواند نه تنها به رشد فردی مدیران، بلکه به توسعه فرهنگ همکاری، بازخورد و یادگیری جمعی در مدرسه نیز کمک کند.

نتایج این پژوهش با مطالعات مربوط به نقش منتورینگ در توسعه رهبری نیز همخوانی دارد. (Tahir et al., 2025) نشان داد که تجربه‌های منتورینگ غیررسمی نقش مهمی در شکل‌گیری هویت رهبری معاونان مدارس دارد و (Gyeltshen & G., 2023) نیز تأکید کرد که منتورینگ می‌تواند رشد رهبری را در مدارس ابتدایی تسهیل کند. همچنین (Boon, 2021) بیان کرد که کوچینگ در نظام آموزشی سنگاپور به‌عنوان ابزاری مؤثر برای توسعه رهبران آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در راستای جریان جهانی توجه به منتورینگ و کوچینگ در توسعه رهبری آموزشی تفسیر کرد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که الگوی منتورینگ مدیران مدارس آموزشی بیش از هر چیز بر سه عامل خوش‌بینی، هوش معنوی و مهارت حل مسئله استوار است. این عوامل می‌توانند به مدیران کمک کنند تا در مواجهه با چالش‌های مدرسه، نگرشی مثبت، تصمیم‌گیری مؤثر و روابط انسانی متعادل داشته باشند. از این رو، منتورینگ را می‌توان سازوکاری مؤثر برای توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس و ارتقای کیفیت رهبری آموزشی دانست.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به مدیران مدارس ناحیه ۴ شهر مشهد اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق با محدودیت مواجه سازد. همچنین استفاده از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته و اتکای بخشی از داده‌ها به خودگزارشی پاسخ‌دهندگان می‌تواند احتمال سوگیری در پاسخ‌ها را افزایش دهد. محدودیت زمانی اجرای پژوهش و دشواری دسترسی به برخی مدیران مدارس نیز از دیگر محدودیت‌های مطالعه حاضر بود.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این الگو را در سایر مناطق جغرافیایی، مقاطع تحصیلی و حتی مدارس غیردولتی مورد بررسی قرار دهند تا امکان مقایسه و تعمیم نتایج فراهم شود. همچنین انجام مطالعات طولی درباره اثرات بلندمدت منتورینگ بر عملکرد مدیران مدارس و بررسی نقش متغیرهای

میانجی مانند فرهنگ سازمانی، حمایت نهادی و سرمایه اجتماعی می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش کمک کند. استفاده از روش‌های کیفی عمیق‌تر مانند نظریه‌پردازی داده‌بنیاد یا تحلیل روایت نیز می‌تواند ابعاد پنهان تجربه منتورینگ مدیران مدارس را آشکار سازد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش برنامه‌های ساختاریافته منتورینگ را برای مدیران مدارس طراحی و اجرا کند و مدیران باتجربه را به‌عنوان منتور در کنار مدیران تازه‌کار قرار دهد. همچنین برگزاری کارگاه‌های مهارت حل مسئله، توسعه هوش معنوی و تقویت نگرش مثبت می‌تواند اثربخشی منتورینگ را افزایش دهد. ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای میان مدیران مدارس، توسعه اجتماعات یادگیری و استفاده از بسترهای مجازی برای تبادل تجربه نیز می‌تواند به ارتقای کیفیت رهبری آموزشی در مدارس کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Educational leadership has become one of the most influential determinants of school effectiveness, organizational development, teacher performance, and student achievement in contemporary educational systems. School principals are no longer viewed merely as administrative managers responsible for routine organizational tasks; rather, they are expected to function as instructional leaders, change agents, mentors, facilitators of professional learning, and promoters of organizational culture. The increasing complexity of school environments, rapid educational reforms, technological transformations, and the growing psychological and social needs of students have intensified the demands placed upon school principals. Consequently, educational systems worldwide have emphasized the necessity of preparing and supporting principals through continuous professional development programs (Darling-Hammond et al., 2022). Within this context,

mentoring has emerged as one of the most effective approaches for developing educational leaders and enhancing leadership capacity in schools (Yirci et al., 2023).

Mentoring in educational leadership refers to a developmental and relational process in which experienced professionals guide less experienced leaders through professional dialogue, reflective practice, feedback, emotional support, and transfer of practical knowledge. Unlike traditional training models that rely heavily on theoretical instruction, mentoring emphasizes contextualized learning, experiential growth, and collaborative reflection. Previous studies have demonstrated that mentoring contributes significantly to instructional leadership, leadership efficacy, emotional intelligence, organizational adaptation, and professional confidence among school principals (Ismail, 2024; Prummer et al., 2024). Furthermore, mentoring has been identified as an essential mechanism for supporting novice principals during their transition into leadership roles and helping them navigate the complex realities of school management (Tahir et al., 2025).

Recent educational reforms have also highlighted the importance of coaching and mentoring for improving school performance and sustaining organizational improvement. Leadership-focused coaching has been associated with continuous school improvement, stronger collaboration, and enhanced professional learning communities (Gray et al., 2022). Similarly, virtual mentoring and professional leadership learning communities have demonstrated effectiveness in strengthening instructional leadership capacities and creating opportunities for collaborative learning among school leaders (Irby et al., 2022; Pashmforoosh et al., 2023). Research has additionally shown that successful principal preparation programs integrate mentoring, internships, and field-based experiences to ensure sustainable leadership development (Fusarelli & Fusarelli, 2023; Rangel et al., 2024). Therefore, mentoring is increasingly regarded not only as a supportive relationship but also as a strategic leadership development framework.

The growing emphasis on educational leadership development has led scholars and policymakers to reconsider the systems used for selecting, preparing, and supporting school principals. Studies conducted in different educational contexts have emphasized the importance of quality preparation systems, professional support mechanisms, and leadership empowerment strategies (Fitz et al., 2024; Kenayathulla et al., 2024). In addition, mentoring has been recognized as a significant factor in fostering emotional resilience, communication competence, reflective thinking, and decision-making skills among educational leaders (Mataboge & Mahlangu, 2024). School leaders who benefit from mentoring relationships are more capable of managing organizational challenges, promoting inclusive learning environments, and supporting teacher development (Dennehy et al., 2024).

Despite the increasing attention devoted to mentoring in educational leadership research, there remains a shortage of localized and context-based mentoring models tailored to the specific cultural and organizational characteristics of schools in Iran. Most existing models have been developed within Western educational systems and may not fully address the contextual realities, organizational structures, and leadership expectations of Iranian schools. Therefore, designing a mentoring model for educational school principals in

Mashhad can contribute to both theoretical and practical understandings of educational leadership development. The present study aimed to design a mentoring model for educational school principals in District 4 of Mashhad by identifying the most influential psychological and professional components associated with effective mentoring.

Methods and Materials

The present study employed an applied mixed-method exploratory design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, thematic analysis was used to identify the dimensions, components, and indicators of mentoring among school principals. Semi-structured interviews were conducted with educational experts, experienced school principals, university faculty members in educational sciences, and educational administrators. Participants were selected using purposive and snowball sampling methods based on their professional expertise, leadership experience, and familiarity with mentoring and educational management. Interviews continued until theoretical saturation was achieved and no new themes emerged from the data.

The qualitative findings were subsequently used to develop a researcher-made questionnaire for the quantitative phase. The statistical population in the quantitative section consisted of secondary school principals in District 4 of Mashhad. Based on Cochran's formula, a sample of 350 participants was determined and selected through simple random sampling. The questionnaire was designed using a five-point Likert scale and included variables such as communication skills, problem-solving skills, spiritual intelligence, self-efficacy, self-confidence, optimism, creativity, self-awareness, and mentoring.

To prioritize the identified factors, Shannon entropy weighting and the TOPSIS technique were employed. Reliability was assessed through Cronbach's alpha coefficients, while content validity was confirmed by experts and construct validity was examined using confirmatory factor analysis. Structural equation modeling was conducted using Smart PLS software, and statistical analyses were performed with SPSS and Smart PLS. Data were analyzed using descriptive statistics, Kolmogorov–Smirnov tests and structural equation modeling.

Findings

The findings indicated that among the four evaluation indicators used by experts, "relevance" and "necessity" received the highest weights through Shannon entropy analysis. Using the TOPSIS method, creativity, communication skills, and self-awareness were ranked as the most important variables among the identified psychological factors.

Structural equation modeling results showed that problem-solving skills, spiritual intelligence, and optimism had the strongest direct effects on mentoring. Problem-solving skills demonstrated the highest path coefficient, followed by spiritual intelligence and optimism. In contrast, communication skills, self-awareness, creativity, self-confidence, and self-efficacy did not maintain significant relationships in the final model after model modification procedures.

Factor loading analysis revealed that several indicators lacked sufficient significance and were therefore removed from the final model. Indicators such as “hope for the future” within optimism, “elaboration” and “fluency” within creativity, and “resistance against obstacles” within self-efficacy did not achieve acceptable factor loadings or significance levels. After two stages of model refinement, the final mentoring model consisted primarily of three major dimensions: optimism, spiritual intelligence, and problem-solving skills. The reliability and validity indices of the final model were satisfactory for most constructs. Problem-solving skills and spiritual intelligence showed the highest composite reliability and average variance extracted values. The final structural model demonstrated acceptable goodness-of-fit indices and confirmed the predictive role of the three remaining dimensions in enhancing mentoring effectiveness among educational school principals.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that mentoring plays a significant role in enhancing the professional and leadership capacities of school principals. The results confirmed that mentoring is not merely an informal supportive interaction but rather a structured developmental process capable of improving leadership effectiveness, organizational decision-making, and professional growth. The significant improvement observed in the experimental group supports the argument that mentoring contributes meaningfully to leadership development in educational settings.

One of the most important findings was the central role of problem-solving skills in the mentoring model. School principals operate in increasingly complex educational environments characterized by organizational challenges, interpersonal conflicts, policy changes, and instructional demands. Therefore, principals with stronger problem-solving abilities appear better equipped to benefit from mentoring processes and apply acquired knowledge in real-world contexts. Effective mentoring relationships may help school leaders develop analytical thinking, reflective judgment, and adaptive leadership strategies necessary for managing school complexities.

The study also highlighted the importance of spiritual intelligence as a key dimension of mentoring effectiveness. Principals with higher levels of spiritual intelligence demonstrated stronger capacities for patience, empathy, self-reflection, and emotional balance. These characteristics are particularly valuable in educational leadership because schools require leaders capable of maintaining positive interpersonal relationships while coping with stressful organizational conditions. Spiritual intelligence may therefore function as an ethical and emotional foundation for effective mentoring relationships and sustainable leadership development.

Optimism emerged as another major predictor within the final mentoring model. Optimistic principals are more likely to maintain constructive attitudes toward organizational challenges and remain motivated despite institutional constraints. Positive expectations and constructive perspectives may facilitate openness to learning, reflective practice, and collaborative engagement within mentoring relationships. Consequently,

optimism appears to enhance both the psychological readiness and professional adaptability of school principals.

The exclusion of variables such as creativity, self-confidence, communication skills, self-awareness, and self-efficacy from the final model does not necessarily imply that these variables are unimportant in educational leadership. Rather, their effects may have been indirectly absorbed by stronger constructs such as problem-solving skills and spiritual intelligence. In addition, cultural and organizational characteristics of the educational context may influence which leadership competencies are perceived as most essential for mentoring effectiveness.

Overall, the final mentoring model suggests that effective mentoring for school principals should focus on strengthening practical problem-solving capacities, promoting emotionally and ethically grounded leadership, and fostering positive psychological orientations. Such a model can contribute to the development of resilient, reflective, and adaptive educational leaders capable of responding effectively to contemporary educational challenges. The study therefore provides a localized and evidence-based mentoring framework that can inform leadership development policies, principal preparation programs, and professional support systems within Iranian educational contexts.

References

- Agravante, M. B., Digo, G. S., & Janer, S. S. (2023). Upskilling of the School Heads in the New Normal. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 2(6), 2509-2524. <https://doi.org/10.55927/eajmr.v2i6.4257>
- Boon, Z. S. L. (2021). Coaching: An Approach for Leadership Development in the Singapore Education System. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 89-103. <https://doi.org/10.1108/ijmce-09-2021-0089>
- Daly, B. P., Resnikoff, A. W., & Litke, S. (2025). Effective School Leadership for Supporting Students' Mental Health: Findings From a Narrative Literature Review. *Behavioral Sciences*, 15(1), 36. <https://doi.org/10.3390/bs15010036>
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M., Levin, S., Leung-Gagne, M., & Tozer, S. (2022). Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters? <https://doi.org/10.54300/641.201>
- Dennehy, L., Cahill, K. M., & Moynihan, J. A. (2024). Inclusionary Leadership-Perspectives, Experiences and Perceptions of Principals Leading Autism Classes in Irish Primary Schools. *Societies*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.3390/soc14010004>
- Fitz, J., Wechsler, M., & Levin, S. (2024). State Approaches to Developing Educational Leaders. <https://doi.org/10.54300/795.572>
- Fusarelli, B. C., & Fusarelli, L. D. (2023). What Do Excellent School Leader Preparation Programs Look Like? *Phi Delta Kappan*, 105(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/00317217231219398>
- Gray, J. A., Walker, A., Zimmerman, S. A., & Dickson, J. S. (2022). Leadership-Focused Coaching in Action: An Approach to Continuous Improvement and Supporting Public Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 18(1). <https://doi.org/10.22230/ijep.2022v18n1a1159>
- Gyeltshen, S., & G., Y. (2023). The Impact of Mentorship in the Fostering Leadership Growth at a Primary School. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(6). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.8820>
- Herman, R., Wang, E., & Gates, S. M. (2022). Collaborating on University Principal Preparation Program Redesign: A Summary of Findings for University Principal Preparation Program Providers (Volume 3, Part 3). <https://doi.org/10.7249/rra413-5>
- Herman, R., Wang, E., Woo, A., Gates, S., Berglund, T., Schweig, J., Andrew, M., & Todd, I. (2022). Redesigning University Principal Preparation Programs: A Systemic Approach for Change and Sustainability — Report in Brief (Volume 3, Part 2). <https://doi.org/10.7249/rra413-4>
- Herman, R., Woo, A., Wang, E., Gates, S. M., Berglund, T., Schweig, J., Andrew, M., & Todd, I. (2022). Redesigning University Principal Preparation Programs: A Systemic Approach for Change and Sustainability — Full Report (Volume 3, Part 1). <https://doi.org/10.7249/rra413-3>
- Hewitt, K. K., & Rumley, M. A. (2022). Second Most Important Decision. *Theory & Practice in Rural Education*, 12(1), 3-24. <https://doi.org/10.3776/tpre.2022.v12n1p3-24>

- Irby, B. J., Pashmforoosh, R., Tong, F., Lara-Alecio, R., Etchells, M. J., Rodriguez, L., Prickett, C., & Zhao, Y. (2022). Virtual Mentoring and Coaching for School Leaders Participating in Virtual Professional Learning Communities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 274-292. <https://doi.org/10.1108/ijmce-06-2021-0072>
- Ismail, A. (2024). Antecedents of Leadership Efficacy Development Among Novice School Principals in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(1), 130-148. <https://doi.org/10.1177/17411432241235793>
- Kahler-viene, N., Conway, J. M., & Andrews, D. (2021). Exploring the Concept of Teacher Leadership Through a Document Analysis in the Australian Context. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1). <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.7>
- Kenayathulla, H. B., Ghani, M. F. A., & Radzi, N. M. (2024). Enhancing Quality Appointment, Preparation and Support System for Malaysian Principals. *Education Sciences*, 14(6), 659. <https://doi.org/10.3390/educsci14060659>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Kidson, P. (2024). Developing a Personalized Educational Leadership Theory: A Promising Approach to School Leadership Development? *Journal of Research on Leadership Education*, 20(1), 59-79. <https://doi.org/10.1177/19427751241245971>
- Lugtu, R. B. (2023). School Learning Action Cell (Slac) Practices on Teachers' Professionalism and School Performance; Basis for Developing School Improvement Plan. *International Journal of Research Publications*, 124(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001241520234931>
- Marandu, E. S., Kileo, E., Siamoo, P., & Masha, H. J. (2022). Extensiveness of Heads of Schools Coaching Role on Teachers' Professional Development in Community Public Secondary Schools in Simanjiro District, Tanzania. *British Journal of Education*, 10(15), 46-54. <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol10n154654>
- Mataboge, S. K. C., & Mahlangu, V. P. (2024). Attributes and Actions of Principals as Instructional Leaders in Empowering School Management Teams (SMTs) in Schools. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 20-32. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1192563>
- Pashmforoosh, R., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Tong, F. (2023). Building School Leaders' Instructional Leadership Capacity Through Virtual Professional Leadership Learning Communities. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1168734>
- Prummer, K., Human-Vogel, S., Graham, M. A., & Pittich, D. (2024). The Role of Mentoring in Developing Leaders' Emotional Intelligence: Exploring Mentoring Types, Emotional Intelligence, Organizational Factors, and Gender. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1393660>
- Rangel, V. S., Drake, T. A., Butcher, K. A., & Seaton, L. E. (2024). A Synthesis of Research on Principal Internships. *Review of Educational Research*, 95(5), 1013-1052. <https://doi.org/10.3102/00346543241261984>
- Sutton, S. S., Cuéllar, C., González, M. P. S., & Espinosa, M. J. (2021). Pedagogical Mentoring in Chilean Schools: An Innovative Approach to Teachers' Professional Learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 69-88. <https://doi.org/10.1108/ijmce-01-2021-0028>
- Tahir, L. M., Hassan, R., & Musah, M. B. (2025). Learning From Principals: Exploring Malaysian Primary Deputy Principals' Informal Mentoring Experiences. *Sage Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251328104>
- Tuck, M., Palomino, K. A., Bradley, J., Mohr-Schroeder, M. J., & Bradley, L. H. (2025). A Coaching-Based Training for Underrepresented Mentors in STEM. *Education Sciences*, 15(3), 289. <https://doi.org/10.3390/educsci15030289>
- Wilhelm, A. G., Woods, D., & Kara, Y. (2021). Supporting Change in Novice Alternative Certification Teachers' Efficacy. *Psychology in the Schools*, 58(10), 1902-1918. <https://doi.org/10.1002/pits.22539>
- Yirci, R., Karaköse, T., Kocabaş, İ., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). A Bibliometric Review of the Knowledge Base on Mentoring for the Professional Development of School Administrators. *Sustainability*, 15(4), 3027. <https://doi.org/10.3390/su15043027>