

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه استان قزوین: مطالعه‌ای آمیخته

فاطمه رمضانپور سیاهکلده ^۱	تاریخ چاپ نهایی: ۱ اسفند ۱۴۰۵	شیوه استناددهی: رمضانپور سیاهکلده، فاطمه، داودی، رسول، و ایزدپناه، سیروس.
رسول داودی ^{*۱}	تاریخ چاپ اولیه: ۱۳ تیر ۱۴۰۵	(۱۴۰۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه استان قزوین:
سیروس ایزدپناه ^۱	تاریخ پذیرش: ۱۲ تیر ۱۴۰۵	مطالعه‌ای آمیخته. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۶)، ۲۹-۱.
	تاریخ بازنگری: ۱۰ تیر ۱۴۰۵	
	تاریخ ارسال: ۸ اردیبهشت ۱۴۰۵	

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه استان قزوین بود. این پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۱ نفر از خبرگان مدیریت آموزشی و مدیران باتجربه مدارس گردآوری و با روش نظریه داده‌بنیاد تحلیل شد. در بخش کمی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بر اساس یافته‌های کیفی تدوین شد و پس از تأیید روایی صوری و محتوایی و اجرای مطالعه مقدماتی بر روی ۳۰ مدیر، در میان ۳۸۴ نفر از مدیران مدارس متوسطه استان قزوین توزیع گردید. داده‌های کمی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار SmartPLS تحلیل شدند. نتایج تحلیل کیفی به استخراج ۱۹۱ کد باز، ۵۷ شاخص و ۱۳ مؤلفه منجر شد که در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازماندهی شدند. در بخش کمی، بارهای عاملی مؤلفه‌ها در دامنه ۰.۵۸ تا ۰.۷۰ قرار گرفت. آلفای کرونباخ بین ۰.۸۱ تا ۰.۹۰، پایایی ترکیبی بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۳ و میانگین واریانس استخراج‌شده بین ۰.۵۶ تا ۰.۷۲ گزارش شد. شاخص‌های روایی و اگر تأیید شدند و مقدار SRMR برابر با ۰.۰۶۹ بود که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. الگوی طراحی‌شده می‌تواند چارچوبی معتبر برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران، تقویت رهبری آموزشی و بهبود عملکرد مدارس متوسطه فراهم کند. به کارگیری رویکرد مربیگری در برنامه‌های توانمندسازی مدیران می‌تواند کیفیت مدیریت مدرسه و فرایندهای یاددهی-یادگیری را ارتقا دهد.

واژگان کلیدی: مربیگری، مدیران مدارس متوسطه، طراحی الگو، اعتبارسنجی، رهبری آموزشی، توسعه حرفه‌ای مدیران، پژوهش آمیخته.

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

پست الکترونیکی: ra.davoudi@iau.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به



نویسنده است.

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Designing and Validating a Coaching Model for Secondary School Principals in Qazvin Province: A Mixed-Methods Study

Fatemeh Ramezanpour Siahkaldeh¹
Rasoul Davoudi^{1*}
Sirous Izadpanah¹

Submit Date: 28 April 2026
Revise Date: 01 July 2026
Accept Date: 03 July 2026
Initial Publish: 04 July 2026
Final Publish: 20 February 2027

How to cite: Ramezanpour Siahkaldeh, F., Davoudi, R., & Izadpanah, S. (2026). Designing and Validating a Coaching Model for Secondary School Principals in Qazvin Province: A Mixed-Methods Study. *Intelligent Learning and Management Transformation*, 4(6), 1-29.

Abstract

This study aimed to design and validate a coaching model for secondary school principals in Qazvin Province, Iran. The study employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with 11 experts in educational administration and experienced school principals and were analyzed using grounded theory. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was developed based on the qualitative findings. After confirmation of face and content validity and a pilot study with 30 principals, the questionnaire was administered to 384 secondary school principals in Qazvin Province. Quantitative data were analyzed using structural equation modeling with the partial least squares approach through SmartPLS. Qualitative analysis resulted in 191 open codes, 57 indicators, and 13 components, organized into causal conditions, contextual conditions, intervening factors, strategies, and consequences. In the quantitative phase, factor loadings ranged from 0.58 to 0.70. Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.81 to 0.90, composite reliability values ranged from 0.85 to 0.93, and average variance extracted values ranged from 0.56 to 0.72. Discriminant validity indices were confirmed, and the SRMR value was 0.069, indicating an acceptable model fit. The validated coaching model provides a reliable framework for developing principals' professional competencies, strengthening educational leadership, and improving secondary school performance. Integrating coaching approaches into principals' empowerment programs can enhance school management quality and support more effective teaching-learning processes.

Keywords: Coaching, Secondary School Principals, Model Design, Validation, Educational Leadership, Principals' Professional Development, Mixed-Methods Research.

Authors' Information:

ra.davoudi@iau.ac.ir

1. Department of Educational Administration, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran



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

مقدمه

تحولات گسترده در نظام‌های آموزشی معاصر، نقش مدرسه را از نهادی صرفاً انتقال‌دهنده دانش به سازمانی پویا، یادگیرنده و توسعه‌محور تغییر داده است. در چنین شرایطی، مدیر مدرسه دیگر تنها مسئول اداره امور اجرایی، کنترل مقررات و هماهنگی فعالیت‌های روزمره نیست، بلکه به‌عنوان رهبر آموزشی، تسهیل‌گر یادگیری، پشتیبان رشد حرفه‌ای معلمان و عامل کلیدی بهبود کیفیت مدرسه شناخته می‌شود. افزایش پیچیدگی محیط‌های آموزشی، تغییر نیازهای دانش‌آموزان، گسترش فناوری‌های نوین، ضرورت پاسخ‌گویی به استانداردهای کیفیت و اهمیت یادگیری مادام‌العمر موجب شده است که شیوه‌های سنتی مدیریت مدرسه کارآمدی پیشین خود را از دست بدهند. ادبیات جدید رهبری آموزشی نشان می‌دهد که مدیران موفق، به جای اتکا بر دستوردهی و کنترل، از رویکردهای مشارکتی، توانمندساز و رشد‌دهنده استفاده می‌کنند و تلاش دارند ظرفیت‌های انسانی مدرسه را در جهت تحقق اهداف آموزشی فعال سازند (Abbaspour et al., 2024; Northouse, 2025).

در این میان، توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس به یکی از الزامات بنیادین بهبود عملکرد نظام آموزشی تبدیل شده است. توسعه حرفه‌ای زمانی اثربخش خواهد بود که فراتر از آموزش‌های مقطعی و نظری، به فرایندی مستمر، زمینه‌مند، مبتنی بر تجربه و ناظر بر نیازهای واقعی مدیران و معلمان تبدیل شود. دیدگاه‌های نوین توسعه منابع انسانی تأکید می‌کنند که رشد سرمایه انسانی در سازمان‌ها مستلزم شناسایی استعدادها، پرورش شایستگی‌ها، فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری و ایجاد سازوکارهایی برای بازخورد، خودآگاهی و بهبود مستمر است (Garavan et al., 2012; Swanson, 2022). بر همین اساس، مدارس به‌عنوان سازمان‌های انسانی و یادگیرنده نیازمند مدیرانی هستند که بتوانند فضای یادگیری حرفه‌ای را در میان معلمان گسترش دهند، انگیزش آنان را تقویت کنند و با استفاده از شیوه‌های حمایتی و تعاملی، مسیر رشد فردی و سازمانی را هموار سازند.

یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر جایگاه ویژه‌ای در توسعه حرفه‌ای و رهبری آموزشی یافته، مربیگری است. مربیگری فرایندی هدفمند، تعاملی و رشد‌مدار است که از طریق گفت‌وگوی سازنده، پرسشگری تأملی، بازخورد مؤثر و حمایت مستمر، فرد را در شناخت توانمندی‌ها، اصلاح عملکرد و دستیابی به اهداف حرفه‌ای یاری می‌کند. در این رویکرد، مربی به جای ارائه پاسخ‌های آماده یا اعمال کنترل مستقیم، شرایطی فراهم می‌سازد که فرد بتواند با تأمل بر تجربه‌های خود، راه‌حل‌های مناسب را کشف کند و مسئولیت رشد حرفه‌ای خویش را بپذیرد. مربیگری بر گفت‌وگوهای باکیفیت، خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و عملکرد تأکید دارد و از این جهت می‌تواند به ابزاری مؤثر برای ارتقای رهبری آموزشی و توسعه ظرفیت‌های مدرسه تبدیل شود (Grant, 2017; Van Nieuwerburgh, 2020; Whitmore, 2017).

اهمیت مربیگری در محیط‌های آموزشی از آن جهت است که فرایند یادگیری حرفه‌ای معلمان و مدیران ماهیتی تجربی، تعاملی و زمینه‌مند دارد. بر اساس دیدگاه یادگیری تجربی، افراد زمانی به یادگیری عمیق دست می‌یابند که بتوانند تجربه‌های عینی خود را مشاهده، تحلیل، مفهوم‌سازی و در

موقعیت‌های جدید به کار گیرند (Kolb, 2014). این منطق با ماهیت مربیگری همخوانی دارد؛ زیرا مربیگری نیز بر تجربه واقعی، بازاندیشی در عمل، کشف راه حل و آزمون رفتارهای جدید استوار است. بنابراین، مدیر مدرسه‌ای که از مهارت‌های مربیگری برخوردار باشد، می‌تواند فرصت‌هایی برای یادگیری تأملی معلمان فراهم کند، آنان را در تحلیل چالش‌های آموزشی یاری دهد و به جای صدور دستور، از طریق پرسش‌های هدفمند و بازخورد حرفه‌ای، فرایند رشد آنان را تسهیل نماید.

مربیگری در مدرسه با آموزش مستقیم، منتورینگ، مشاوره و نظارت تفاوت دارد. آموزش معمولاً بر انتقال دانش یا مهارت از پیش تعیین شده متمرکز است، در حالی که مربیگری بر کشف، گفت‌وگو و یادگیری خودراهبر تأکید می‌کند. منتورینگ غالباً رابطه‌ای مبتنی بر انتقال تجربه از فرد باتجربه‌تر به فرد کم‌تجربه‌تر است، اما مربیگری می‌تواند رابطه‌ای مشارکتی، برابر و متمرکز بر هدف باشد. نظارت نیز اغلب با ارزیابی، کنترل و قضاوت همراه است، در حالی که مربیگری بر حمایت، اعتماد، بازخورد سازنده و رشد حرفه‌ای تأکید دارد. در رویکرد مربیگری آموزشی، رابطه مربی و مربی باید بر مشارکت، احترام متقابل، گفت‌وگوی حرفه‌ای و تمرکز بر بهبود عمل آموزشی بنا شود (Boon, 2022; Knight, 2017). پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که مربیگری می‌تواند بر کیفیت تدریس، پیشرفت دانش آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان اثرگذار باشد. شواهد حاصل از مطالعات تجربی و مروری بیانگر آن است که مربیگری معلمان، به‌ویژه زمانی که با بازخورد مستمر، مشاهده عملکرد، هدف‌گذاری روشن و حمایت عملی همراه باشد، می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود بخشد و موجب ارتقای نتایج یادگیری شود (Kraft et al., 2018; Sims et al., 2021). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مربیگری صرفاً یک مهارت ارتباطی محدود نیست، بلکه رویکردی نظام‌مند برای بهبود عملکرد حرفه‌ای است. هنگامی که مدیران مدارس به مهارت‌های مربیگری مجهز باشند، می‌توانند نقش فعالی در هدایت یادگیری حرفه‌ای معلمان، تقویت همکاری‌های آموزشی و ایجاد فرهنگ بازخورد و بهبود مستمر ایفا کنند.

در حوزه رهبری مدرسه نیز مربیگری به‌عنوان رویکردی مؤثر برای توسعه رهبران آموزشی مطرح شده است. مطالعات جدید نشان می‌دهند که برنامه‌های مربیگری برای رهبران مدرسه می‌تواند خودآگاهی مدیریتی، مهارت حل مسئله، توانایی تصمیم‌گیری، ظرفیت بازاندیشی و شایستگی‌های رهبری آنان را تقویت کنند. مربیگری گروهی نیز فرصت‌هایی برای یادگیری جمعی، تبادل تجربه، نقد حرفه‌ای و شکل‌گیری شبکه‌های حمایتی میان مدیران فراهم می‌سازد (Abrahamsen, 2023). مرورهای نظام‌مند اخیر تأکید کرده‌اند که اثرگذاری مربیگری رهبران مدرسه به تعامل میان عوامل فردی، سازمانی، فرهنگی و سیاستی وابسته است و نمی‌توان آن را صرفاً به مهارت‌های فردی مربی یا ساختار جلسات مربیگری تقلیل داد (Collins et al., 2025). این مسئله اهمیت طراحی الگوهای جامع و بومی برای مربیگری مدیران مدارس را دوچندان می‌سازد.

در نظام‌های آموزشی متمرکز، مانند نظام آموزشی ایران، نقش مدیران مدارس به دلیل وابستگی ساختاری به سیاست‌ها، مقررات، منابع و تصمیم‌های نهادهای بالادستی پیچیده‌تر است. در چنین ساختارهایی، مدیران در عین مسئولیت‌پذیری نسبت به کیفیت آموزشی مدرسه، با محدودیت‌هایی در

اختیار، منابع، انعطاف سازمانی و امکان تصمیم‌گیری مستقل مواجه‌اند. با وجود این، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیران حتی در نظام‌های متمرکز نیز می‌توانند از طریق حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرهنگ همکاری، تسهیل تعاملات آموزشی و تقویت انگیزش کارکنان نقش مهمی در بهبود مدرسه ایفا کنند (Abbaspour et al., 2024). از این منظر، مربیگری می‌تواند ابزاری راهبردی برای افزایش ظرفیت رهبری مدیران در چارچوب محدودیت‌های ساختاری نظام آموزشی باشد.

پژوهش‌های داخلی نیز اهمیت مربیگری در مدیریت آموزشی را تأیید کرده‌اند. مطالعات انجام‌شده در ایران نشان داده‌اند که صلاحیت‌های مربیگری مدیران می‌تواند با توانمندسازی معلمان، تقویت مدیریت مشارکتی، بهبود تعاملات حرفه‌ای و افزایش اثربخشی مدرسه ارتباط داشته باشد (Javadi Pour et al., 2015; Naderi-Bani et al., 2020). همچنین، بررسی مدل‌های شایستگی مربیگری مدیران نشان می‌دهد که این نقش مستلزم مجموعه‌ای از توانایی‌های ارتباطی، ادراکی، انسانی، انگیزشی، بازخوردی و اخلاقی است و بدون توجه به این ابعاد، نمی‌توان مربیگری را به صورت اثربخش در سازمان‌های آموزشی مستقر کرد (Nosrati et al., 2021). بنابراین، در بافت مدارس ایران، مربیگری مدیران باید هم به ویژگی‌های فردی مدیر و هم به زمینه‌های سازمانی و فرهنگی مدرسه توجه کند.

برخی پژوهش‌های ایرانی نیز کوشیده‌اند الگوهایی برای مربیگری در محیط‌های آموزشی ارائه دهند. برای نمونه، طراحی الگوی مربیگری در فرایند کارورزی دانشجوی معلمان نشان داده است که مربیگری در آموزش معلمان نیازمند توجه به تعامل، بازخورد، هدایت حرفه‌ای، تجربه عملی و حمایت نهادی است (Abbasian et al., 2020). همچنین، تحلیل عوامل مؤثر بر مهارت‌های مربیگری مدیران مدارس نشان می‌دهد که توسعه این مهارت‌ها به عوامل فردی، سازمانی، فرهنگی و آموزشی وابسته است و نمی‌توان آن را تنها با برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت محقق ساخت (Haeri et al., 2025). این یافته‌ها مؤید آن است که مربیگری در مدرسه پدیده‌ای چندبعدی است و برای فهم آن باید از رویکردی جامع و نظام‌مند استفاده کرد.

با وجود اهمیت روزافزون مربیگری، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از مطالعات موجود بیشتر بر پیامدهای مربیگری یا برخی مهارت‌های محدود آن تمرکز داشته‌اند و کمتر به طراحی و اعتبارسنجی الگویی جامع برای مربیگری مدیران مدارس پرداخته‌اند. از سوی دیگر، بسیاری از الگوهای مطرح‌شده در ادبیات بین‌المللی در بافت‌های فرهنگی و سازمانی متفاوتی توسعه یافته‌اند و انتقال مستقیم آن‌ها به نظام آموزشی ایران ممکن است با محدودیت‌هایی همراه باشد. الگوی مناسب برای مدیران مدارس متوسطه باید بتواند شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای عملی و پیامدهای مورد انتظار مربیگری را به صورت هم‌زمان تبیین کند و با ویژگی‌های ساختاری، فرهنگی و حرفه‌ای مدارس ایرانی سازگار باشد. چنین الگویی می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی مدیران، بازنگری در دوره‌های توسعه حرفه‌ای، بهبود نظام ارزیابی عملکرد و ارتقای کیفیت رهبری آموزشی در مدارس قرار گیرد.

ضرورت توجه به مقطع متوسطه نیز از جایگاه خاص این دوره در نظام آموزشی ناشی می‌شود. مدارس متوسطه با دانش‌آموزانی مواجه‌اند که در مرحله حساس رشد شناختی، اجتماعی، هویتی و تحصیلی قرار دارند و کیفیت مدیریت و رهبری مدرسه می‌تواند بر انگیزش تحصیلی، انتخاب مسیر آینده، روابط اجتماعی و آمادگی آنان برای ورود به آموزش عالی یا بازار کار اثرگذار باشد. در این مقطع، مدیر مدرسه باید توانایی هدایت معلمان، مدیریت چالش‌های رفتاری و آموزشی، پاسخ‌گویی به انتظارات خانواده‌ها، هماهنگی با سیاست‌های آموزشی و ایجاد محیطی حمایتگر و یادگیرنده را داشته باشد. برخورداری از مهارت‌های مربیگری می‌تواند مدیران مدارس متوسطه را قادر سازد تا به جای رویکردهای صرفاً اداری، نقش توسعه‌دهنده و تسهیل‌گر خود را در قبال معلمان و سازمان مدرسه ایفا کنند.

بر این اساس، خلأ اصلی در ادبیات پژوهش آن است که هنوز الگویی بومی، جامع و اعتبارسنجی شده برای مربیگری مدیران مدارس متوسطه ارائه نشده است که بتواند ابعاد فردی، گروهی، سازمانی، فرهنگی، انگیزشی، اخلاقی و مهارتی این پدیده را در قالب یک چارچوب منسجم تبیین کند. پاسخ به این خلأ، هم از نظر نظری و هم از نظر کاربردی اهمیت دارد؛ زیرا از یک سو می‌تواند به غنای ادبیات رهبری آموزشی و مربیگری در بافت ایرانی کمک کند و از سوی دیگر، مبنایی عملی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران مدارس در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای فراهم سازد.

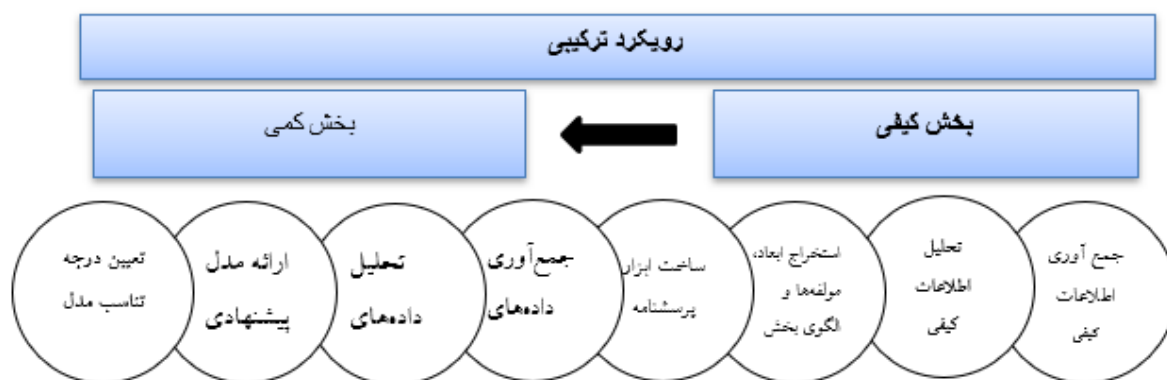
بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه استان قزوین بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. در این طرح، مرحله کیفی مبنای طراحی و اجرای مرحله کمی قرار گرفت. بر این اساس، ابتدا مؤلفه‌های مربیگری مدیران مدارس متوسطه در بستر نظام آموزشی شناسایی و سپس الگوی استخراج شده در جامعه آماری گسترده‌تر آزمون شد.

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر ماهیت داده‌ها، آمیخته (کیفی-کمی) است. در مرحله کیفی از رویکرد استقرایی و در مرحله کمی از رویکرد قیاسی استفاده شد.

داده‌ها از دو منبع گردآوری شدند: داده‌های ثانویه (بررسی کتاب‌ها، مقالات علمی و اسناد مرتبط) و داده‌های اولیه (مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه). بنابراین، پژوهش از نظر شیوه گردآوری، ترکیبی از مطالعه کتابخانه‌ای و پژوهش میدانی و از نظر افق زمانی، مقطعی است.



شکل ۱- مراحل روش پژوهش ترکیبی به شیوه متوالی اکتشافی

هدف این مرحله، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه بود. جامعه پژوهش شامل خبرگان، اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و صاحب‌نظران حوزه مدیریت آموزشی و رهبری مدرسه بود. مشارکت کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ بدین معنا که افرادی وارد پژوهش شدند که از دانش تخصصی و تجربه حرفه‌ای مرتبط برخوردار بودند. با ۱۱ نفر از خبرگان مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. هر مصاحبه به‌طور متوسط حدود یک ساعت به طول انجامید و گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از مصاحبه دهم، داده‌های جدیدی کسب نشد و مصاحبه یازدهم برای تأیید اشباع انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن مدرک دکتری در رشته‌های مرتبط با آموزش و مدیریت آموزشی، برخورداری از تجربه مدیریتی یا پژوهشی در حوزه آموزش، و آشنایی با موضوع رهبری و مربیگری در مدارس بود. برای افزایش اعتبار داده‌ها، از روش بازبینی اعضا استفاده شد؛ بدین صورت که خلاصه‌ای از یافته‌ها و کدهای استخراج شده به چند تن از مصاحبه‌شوندگان ارائه و تأیید آنها اخذ گردید. تحلیل داده‌های کیفی بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد و در سه مرحله انجام شد: کدگذاری باز (استخراج مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها)، کدگذاری محوری (سازماندهی مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های فرعی) و کدگذاری انتخابی (تعیین مقوله‌های اصلی و روابط میان آنها برای شکل‌دهی به الگوی مفهومی پژوهش).

هدف این مرحله، آزمون و اعتبارسنجی الگوی مستخرج از بخش کیفی بود. بر اساس مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده، پرسشنامه‌ای محقق ساخته طراحی شد. برای تبدیل کدهای کیفی به گویه، هر شاخص به یک یا چند جمله خبری تبدیل و با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) قالب‌بندی شد. برای تأیید روایی صوری و محتوایی، پرسشنامه در اختیار ۱۱ متخصص مدیریت آموزشی قرار گرفت و شاخص‌های CVR و CVI محاسبه شد. بر اساس معیار لاوشه، همه گویه‌ها دارای CVR بالاتر از ۰.۶۲ و CVI بالاتر از ۰.۷۹ بودند و تأیید شدند. همچنین، برای بررسی پایایی و وضوح گویه‌ها، مطالعه مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از مدیران مدارس (غیر از نمونه نهایی) انجام و اصلاحات لازم اعمال گردید. جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس متوسطه استان قزوین بود (۵۶۹ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴). برای تعیین حجم نمونه، از معیارهای مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. کلاین (۲۰۱۶) حجم نمونه حدود ۲۰۰ مشاهده برای مدل‌یابی معادلات ساختاری را قابل قبول و ۳۰۰ یا بیشتر را مطلوب

می‌داند. هیر و همکاران (۲۰۱۹) حداقل پنج مشاهده به ازای هر گویه را توصیه می‌کنند. با توجه به ۵۷ گویه پرسشنامه، حداقل حجم نمونه ۳۸۴ نفر برآورد شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد: ابتدا شهرستان‌های استان به عنوان خوشه‌های سطح اول و سپس مدارس هر شهرستان به عنوان خوشه‌های سطح دوم انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها به صورت متناسب با حجم هر خوشه توزیع شدند. در تمامی مراحل، اصول اخلاق پژوهش شامل آگاه‌سازی مشارکت کنندگان، اخذ رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات، ناشناس ماندن پاسخ‌ها و استفاده صرفاً پژوهشی از داده‌ها رعایت شد.

جدول ۱- اطلاعات مربوط به خبرگان

ردیف	رشته تحصیلی	مدرك تحصیلی	سمت	سابقه
۱	آینده پژوهی	دکتری	مدیرکل آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه بین الملل	۲۹ سال
۲	مدیریت آموزشی	دکتری	رییس دانشگاه فرهنگیان استان قزوین	۳۰ سال
۳	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیر منابع نیروی انسانی اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۲۴ سال
۴	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	رییس اداره آموزش متوسطه اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۲۸ سال
۵	روانشناسی تربیتی	دکتری	معاون فرهنگی پژوهشی دانشگاه فرهنگیان استان قزوین	۲۳ سال
۶	برنامه ریزی درسی	دکتری	معاون آموزش دانشگاه فرهنگیان استان قزوین	۲۰ سال
۷	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	رییس اداره تعلیم و تربیت اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۲۲ سال
۸	مدیریت آموزشی	دکتری	رییس اداره تکنولوژی گروه‌های آموزشی متوسطه اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۲۱ سال
۹	سنجش و اندازه گیری	دکتری	رییس اداره تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۲۵ سال
۱۰	مدیریت دولتی (گرایش رفتار سازمانی)	دکتری	رییس اداره برنامه ریزی نیروی انسانی اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین	۱۹ سال
۱۱	مدیریت آموزشی	دکتری	رییس اداره استعدادهای درخشان اداره کل استان قزوین	۲۰ سال

به منظور شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مربیگری مدیران مدارس، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه مدیریت آموزشی استفاده شد. سؤالات مصاحبه به گونه‌ای طراحی شدند که امکان استخراج دیدگاه‌ها، تجربیات و تفسیرهای عمیق مشارکت کنندگان درباره پدیده مورد مطالعه فراهم شود. مهم‌ترین پرسش‌های مصاحبه به شرح زیر بودند:

جدول ۲- سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته

۱. به نظر شما مدیران مدارس برای ارتقای مهارت‌های مربیگری خود باید دارای چه ویژگی‌ها و مهارت‌هایی باشند؟
۲. به نظر شما چه عواملی در توسعه و بهبود مهارت‌های مربیگری مدیران مدارس نقش دارند؟
۳. در هر یک از مهارت‌های مربیگری، چه نکاتی باید مورد توجه قرار گیرد؟ کرد؟ برای مثال، در مهارت ارتباطی به چه مهارت‌های مشخص تری باید توجه نمود و هر یک از آنها نیازمند انجام چه اقداماتی هستند؟
۴. به نظر شما چه موانعی در مسیر توسعه و بهبود مهارت‌های مربیگری مدیران مدارس نقش دارند؟

در پژوهش‌های کیفی به جای مفاهیم سنتی روایی و پایایی از مفهوم «قابلیت اعتماد» استفاده می‌شود. گوبا و لینکلن چهار معیار اصلی برای ارزیابی قابلیت اعتماد در پژوهش‌های کیفی معرفی کرده‌اند که شامل قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری است. در پژوهش حاضر برای تحقق این معیارها اقدامات مختلفی انجام شد که در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳- ارزیابی معیارهای قابلیت اعتماد در پژوهش

معیار	شرح (مجموعه اقدامات)
قابلیت اعتبار	۱. بازبینی چندباره سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به منظور افزایش وضوح و تناسب آن‌ها با اهداف پژوهش. ۲. ارائه توضیحاتی درباره هدف و چارچوب پژوهش به مشارکت‌کنندگان پیش از انجام مصاحبه. ۳. بررسی مکرر کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و کنترل دقت فرایند تحلیل داده‌ها.
قابلیت انتقال	۱. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب خبرگان دارای دانش و تجربه مرتبط با موضوع پژوهش. ۲. تلاش برای گردآوری داده‌های غنی و دقیق درباره پدیده مورد مطالعه. ۳. استخراج مفاهیم و مقوله‌های نظری بر اساس داده‌های واقعی حاصل از مصاحبه‌ها.
قابلیت تأیید	۱. بازبینی متن مصاحبه‌های پیاده‌سازی‌شده و ارزیابی تفسیرهای پژوهشگر توسط متخصصان. ۲. مقایسه و تطبیق یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها با مبانی نظری و پیشینه پژوهش. ۳. انجام مصاحبه‌ها در فضایی حرفه‌ای و با حفظ محرمانگی اطلاعات مشارکت‌کنندگان.
اطمینان‌پذیری	۱. استفاده از فرایندهای نظام‌مند برای ثبت، سازمان‌دهی و تحلیل داده‌های کیفی. ۲. بهره‌گیری از نظر متخصصان برای ارزیابی کیفیت مصاحبه‌ها و روند تحلیل داده‌ها.

به منظور بررسی روایی ابزار پژوهش در بخش کمی، از تحلیل عاملی تأییدی در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS^۳ استفاده شد.

روایی سازه پرسشنامه از طریق بررسی روایی همگرا مورد ارزیابی قرار گرفت. روایی همگرا نشان می‌دهد که گویه‌های مربوط به هر سازه تا چه اندازه با یکدیگر همبستگی داشته و یک مفهوم مشترک را اندازه‌گیری می‌کنند (هیر و همکاران، ۲۰۱۹).

برای سنجش روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شد. این شاخص میزان واریانس تبیین‌شده توسط یک سازه در مقایسه با واریانس ناشی از خطای اندازه‌گیری را نشان می‌دهد. بر اساس معیار ارائه‌شده توسط فورنل و لارکر، مقدار (AVE) باید بزرگ‌تر از ۰.۵۰ باشد تا روایی همگرای سازه تأیید شود (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). نتایج مربوط به مقادیر AVE برای مؤلفه‌های پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج روایی همگرایی پرسشنامه برای مؤلفه‌های مربیگری

مؤلفه‌ها	عوامل فردی	عوامل گروهی	عوامل سازمانی	عوامل فرهنگی	عوامل انگیزشی	عوامل اخلاقی	مهارت‌های ادراکی	مهارت‌های انسانی	مهارت‌های فنی	نقش مربی و متربی	نقش سازمان	اعتبار حرفه‌ای	بهبود سازمانی
روایی همگرا	۰.۶۴	۰.۶۲	۰.۶۱	۰.۵۹	۰.۶۰	۰.۶۳	۰.۶۷	۰.۶۵	۰.۶۷	۰.۵۶	۰.۵۸	۰.۶۹	۰.۷۲

با توجه به اینکه تمامی مقادیر AVE بیشتر از ۰.۵۰ هستند، می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های ابزار پژوهش از روایی همگرایی مناسب برخوردارند. به منظور بررسی روایی واگرا، از دو معیار فورنل-لارکر و HTMT استفاده شد. بر اساس معیار فورنل-لارکر، جذر مقادیر AVE برای هر سازه باید از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها در مدل بزرگتر باشد که این امر برای تمامی سازه‌ها تأیید شد. همچنین، نسبت همبستگی‌های بین سازه‌ها (HTMT) نیز کمتر از مقدار آستانه‌ی ۰.۸۵ بود که نشان‌دهنده روایی واگرایی مطلوب ابزار پژوهش است.

به منظور بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی با رویکرد PLS-SEM استفاده شد. روایی سازه نشان می‌دهد که شاخص‌های مشاهده‌شده تا چه اندازه سازه نظری مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کنند (هیر و همکاران، ۲۰۱۹). بر اساس معیار پذیرفته‌شده، بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰.۴ نشان‌دهنده روایی سازه مطلوب است (هیر و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج مربوط به بارهای عاملی مؤلفه‌های پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج روایی سازه مؤلفه‌های مربیگری

بهبود سازمان	اعتبار حرفه‌ای	نقش سازمان	نقش مربی و متربی	مهارت‌های فنی	مهارت‌های انسانی	مهارت‌های ادراکی	مهارت‌های اخلاقی	مهارت‌های انگیزشی	عوامل فرهنگی	عوامل سازمانی	عوامل گروهی	عوامل فردی	مؤلفه‌ها
۰.۶۹	۰.۶۴	۰.۵۹	۰.۵۸	۰.۶۳	۰.۶۱	۰.۶۳	۰.۶۸	۰.۶۵	۰.۵۵	۰.۶۴	۰.۶۵	۰.۷۰	روایی سازه

نتایج نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی مؤلفه‌های مربیگری در دامنه ۰.۵۵ تا ۰.۷۰ قرار دارند که بالاتر از حد معیار ۰.۴ است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ابزار پژوهش از روایی سازه مناسبی برخوردار است.

پایایی ابزار پژوهش نشان‌دهنده میزان ثبات و سازگاری درونی گویه‌های هر سازه است. برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) استفاده شد. آلفای کرونباخ یکی از شاخص‌های رایج برای سنجش پایایی ابزار اندازه‌گیری است و مقدار آن باید بزرگ‌تر از ۰.۷۰ باشد تا پایایی قابل قبول تلقی شود. همچنین در مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی، از شاخص پایایی ترکیبی (CR)

نیز برای ارزیابی سازگاری درونی سازه‌ها استفاده می‌شود که مقدار قابل قبول آن بیشتر از ۰.۷۰ در نظر گرفته می‌شود (هیر و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج مربوط به پایایی ابزار در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶- نتایج محاسبه پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی

مؤلفه	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
عوامل فردی	۰.۸۸	۰.۹۱
عوامل گروهی	۰.۸۵	۰.۸۹
عوامل سازمانی	۰.۸۷	۰.۹۰
عوامل فرهنگی	۰.۸۲	۰.۸۶
عوامل انگیزشی	۰.۸۴	۰.۸۸
شخصیتی و اخلاقی	۰.۸۶	۰.۹۰
مهارت‌های ادراکی	۰.۸۷	۰.۹۱
مهارت‌های انسانی	۰.۸۵	۰.۸۹
مهارت‌های فنی	۰.۸۶	۰.۹۰
نقش مربی و مربی	۰.۸۱	۰.۸۵
نقش سازمان	۰.۸۳	۰.۸۷
بهبود سازمانی	۰.۸۹	۰.۹۲
اعتبار حرفه ای	۰.۹۰	۰.۹۳

نتایج نشان می‌دهد که مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تمامی مؤلفه‌های پژوهش بیشتر از ۰.۷۰ است؛ بنابراین ابزار پژوهش از پایایی مطلوب برخوردار است.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد تحلیل گردید. فرایند تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. بدین ترتیب که مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج، کدهای مشابه در قالب شاخص‌ها و مقوله‌های مفهومی طبقه‌بندی و در نهایت مؤلفه‌های اصلی الگوی مریگری در قالب مدل پارادایمی سازمان‌دهی شدند.

پس از جمع‌آوری داده‌ها از ۳۸۴ مدیر مدرسه، تحلیل‌های آماری در دو سطح انجام شد. ابتدا با استفاده از نرم‌افزار SPSS، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش محاسبه گردید. سپس با نرم‌افزار SmartPLS، مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) اجرا شد. نتایج نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است؛ به گونه‌ای که شاخص SRMR برابر با ۰.۰۶۹ (کمتر از حد قابل قبول ۰.۰۸) گزارش شد.

در بخش روایی و پایایی، بارهای عاملی مؤلفه‌ها در دامنه ۰.۵۸ تا ۰.۷۰، آلفای کرونباخ بین ۰.۸۱ تا ۰.۹۰ و پایایی ترکیبی بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۳ قرار داشت. همچنین، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای سازه‌ها بین ۰.۵۶ تا ۰.۷۲ بود که همگی بالاتر از حد معیار ۰.۵۰ هستند و

روایی همگرا را تأیید می‌کنند. شاخص‌های روایی واگرا نیز مورد تأیید قرار گرفت. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار پژوهش از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بوده و مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است.

یافته‌ها

به‌منظور شناسایی شاخص‌های مربیگری مدیران مدارس متوسطه، داده‌های حاصل از ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه مدیریت آموزشی تحلیل شد. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام گرفت و گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که اشباع داده‌ها در مصاحبه یازدهم حاصل شد. در مجموع ۸ نفر از مشارکت‌کنندگان (۷۲/۷ درصد) مرد و ۳ نفر (۲۷/۳ درصد) زن بودند و تمامی آنان دارای مدرک دکتری بودند.

سؤال اول پژوهش: شاخص‌های مربیگری برای مدیران مدارس متوسطه کدامند؟

در مرحله نخست کدگذاری باز، ۱۹۱ کد اولیه از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها استخراج شد. در مرحله دوم، با مقایسه و ادغام مفاهیم مشابه، این کدها در قالب ۵۷ شاخص سازمان‌دهی شدند. نتایج حاصل از مرحله دوم کدگذاری باز در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷- شاخص‌های بدست آمده از مرحله دوم کدگذاری باز

شاخص‌های مرحله دوم	کدهای باز مرحله اول
تحصیلات و دانش تخصصی	تحصیلات تخصصی در حوزه یادگیری و آموزش، دانش مربیگری
تجربه مدیریتی	تجربه کاری در مدیریت مدرسه، تجربه و دانش مدیریتی
نیاز به پذیرش نقش مربیگری	اعتماد به نفس در تصمیم‌گیری، تفکر مستقل، پذیرش نقش مربیگری
انگیزه یادگیری	تمایل به یادگیری و پژوهش
تعامل با گروه‌های کاری	تشکیل گروه‌های تدریس، روش‌های گروهی فعال، افزایش همکاری و تعامل
توانمندسازی تیم آموزشی	توانمندسازی تیم آموزشی، ارتقای توانمندی‌ها
همکاری با متخصصان	همکاری با اساتید و متخصصان، طراحی برنامه آموزشی با بهره‌گیری از تجربیات موفق
حمایت همکاران	حمایت همکاران، جو حمایتی، پشتیبانی مستمر برای پذیرش نقش جدید
پشتیبانی ساختاری	ساختار سازمانی پشتیبان، پشتیبانی ساختاری از کارکنان، فعال‌سازی ساختارها و تأمین بودجه
حمایت مدیران ارشد	ضعف ساختاری و عدم حمایت مدیران ارشد، شکاف ساختاری در نظام آموزشی سازمان
محدودیت اختیارات	محدودیت اختیارات مدیران میانی، ابهام اهداف سازمانی
فرصت‌ها و الگوهای یادگیری و بهسازی نوین	فرصت‌های یادگیری ضمن خدمت و توسعه مهارت‌های مدیریتی، آموزش ضمن خدمت، عدم توجه به تعیین اهداف واقعی،
ساختار، شرح وظایف و اختیار مربیگری برای مدیران مدارس	پشتوانه سازمانی، پشتیبانی مستمر، فعال‌سازی ساختارها، شکاف ساختاری در نظام آموزشی، ضعف ساختاری، ابهام در نقش مربیگری و توسعه مهارت‌ها
رقابت میان مدارس	توانایی رقابتی، تلاش برای بهبود کیفیت
فرهنگ سازمانی ناکارآمد	فرهنگ سازمانی ناکارآمد، تضاد با نیازهای سازمان نوین
سبک تربیتی توسعه محور	زمینه تربیتی اقتدارمحور، عدم تمایل به سبک مدیریت دستوری
نگرش توانمند ساز و جو مثبت	پرهیز از سابقه ذهنی منفی در پرسشگری سازمانی، پرهیز از نگرش محدود به مسائل،

جو سازمانی بازدارنده	تعاملات ناکارآمد در محیط سازمان، نگرش کلاسیک مدیران قدیمی
ترویج یادگیری سازمانی	استقرار آموزش‌های الکترونیکی، کارورزی مربیگری، یادگیری مستتر
انگیزه سازمانی برای توسعه حرفه‌ای	انگیزش برای توسعه حرفه‌ای، فقدان انگیزه برای رشد و مربیگری تمایل به یادگیری،
انگیزش برای یادگیری فناوری	ضرورت آموزش معلمان در پذیرش فناوری‌های نوین آموزشی، آموزش الکترونیکی ضرورت مهارت مربیگری برای مدیران
انگیزه مدیر مدرسه برای ایفای نقش مربیگری	انگیزه مسئولین و مدیران مدارس
انگیزه معلمان برای پذیرش نقش مربیگری	انگیزه معلمان یا مربیان
نگرش مثبت به یادگیری	نگرش مثبت به اثر بخشی آموزش، نگرش مثبت به توسعه فردی و یادگیری
باور به تجربه و آموزش	باور به کفایت تجربی، کم‌ارزش انگاری آموزش رسمی در برابر تجربه
باورهای مثبت به مربیگری	اعتقادات و باورهای منفی، نگرش منفی به آموزش مهارت مربیگری، نگرش محدود به مسائل
پرهیز از سبک مدیریتی دستوری	عدم تمایل کارکنان به سبک مدیریت دستوری، تمایل نبودن مربی به سبک مدیریتی دستوری، سبک مدیریتی نامناسب
پذیرش نقدهای سازنده	پذیرش نقدهای سازنده، پذیرش بازخورد سازنده و اصلاح خود
دانش، تخصص و تجربه مربی	انتقال دانش مدیریتی به مدیران، تحصیلات و تجربه مدیران، نیاز به بهبود روش‌ها
رغبت و اعتماد مربی به مربیگری	تمایل مربی به مربیگری مدیران، فقدان اعتماد مربی به مربیان، کمبود انگیزه در مربیان
رغبت مدیران به مربیگری	پذیرش بازخورد سازنده و اصلاح خود، پذیرش نقش مربیگری، نگرش و رفتار مربی
تعامل انگیزشی مدیر با کارکنان	نا توانی مدیریتی در مواجهه با کارکنان کم‌انگیزه، کمبود تعامل اثربخش میان مدیران و معلمان
حمایت سازمانی از توسعه مربیگری	عدم حمایت سازمانی، فقدان حمایت سازمانی برای توسعه مربیگری، حمایت سازمان‌های آموزشی، عدم حمایت مدیران ارشد،
تخصیص منابع و پشتیبانی مالی	عدم تأکید بر اثربخشی و اندازه‌گیری نتایج در تخصیص بودجه، محدودیت مالی، کمبود منابع آموزش مربیگری مدیران، محدودیت مالی در ارائه آموزش
آموزش ضمن خدمت و هدف‌گذاری توسعه‌ای	فرصت‌های یادگیری ضمن خدمت و توسعه مهارت‌های مدیریتی، آموزش ضمن خدمت، عدم توجه به تعیین اهداف واقع‌بینانه
محدودیت زمانی و تراکم کاری	فشار کاری بالا، محدودیت زمان به دلیل برنامه‌های کاری مدیران، محدودیت‌های زمانی در شرایط بحرانی، تداخل اولویت‌های سازمانی
نظام‌سازی و تبیین نقش مربیگری	تحلیل عملکرد و برنامه‌ریزی توسعه مربیان، قانون‌سازی نظام مربیگری در مدارس، ابهام در نقش مربیگری، ناآگاهی مدیران مدارس نسبت به اهمیت مهارت‌های مربیگری،
خودآگاهی و الگو برداری حرفه‌ای	خودآگاهی برای بهبود عملکرد، شناخت نقاط قوت و ضعف، استفاده از نمونه‌های موفق داخلی و خارجی در مربیگری مدارس
شناخت چالش‌ها و پیچیدگی سازمانی	تحلیل چالش‌ها، پیچیدگی ساختار سازمان و نقش کارکنان
انطباق با تحولات محیطی	تغییرات در فضای آموزش، تحول در رفتار و نیازهای دانش‌آموزان، تحول محیط کسب و کار و چالش‌های نوین، چالش‌های چابکی و مدیریت اطلاعات، تحول آفرینی
شفاف‌سازی اهداف و الویت‌های سازمانی	تحلیل ابهام اهداف سازمانی، تداخل اولویت‌های سازمانی
مهارت‌های ارتباطی حمایتی	ارتباط مؤثر مدیر در جلسه آموزشی، ایجاد جو حمایتی و ارتباط مؤثر با مدیر، تقویت مهارت‌های ارتباطی، ایجاد جو حمایتی، مهارت گوش دادن فعال
ارتباط انگیزشی با کارکنان	ارتقای ارتباط انگیزشی مدیر با کارکنان، ارتباط مؤثر و انگیزش معلمان
بازخورد و همکاری اثربخش	ارائه بازخورد مؤثر، ارتقای ارتباط و همکاری مؤثر مدیر، توسعه ارتباطات سالم و سازنده
حل تعارض و مسئله‌گشایی مدیریتی	توانایی مدیران در حل اختلافات و رسیدگی به مشکلات و مسایل انسانی، حل تعارض در سازمان آموزشی، ضعف مساله‌گشایی
مهارت طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های آموزشی	مهارت برنامه‌ریزی آموزش، ارزیابی اثربخشی آموزش

مهارت ارزیابی عملکرد معلمان و بازخورد سازنده	بازخورد حرفه‌ای، بهبود عملکرد همکاران، بازخورد سازنده، پذیرش بازخورد سازنده و اصلاح خود، بازخورد هدفمند مدیران مربی
مهارت رهبری مدارس	رهبری و مدیریت مدارس، شناسایی چالش‌های کیفیت کلاس درس، تحول در فعالیت‌های کلاسی
مهارت آموزشی و پژوهشی	آموزش پروژه‌محور، آموزش الکترونیکی، استفاده از منابع الکترونیکی، آموزش ترکیبی، علاقه مندی به پژوهش، ترویج فضای پژوهش میان معلمان
توسعه حرفه‌ای	دوره‌های آموزش حرفه‌ای در مدیریت، آموزش مهارت‌های مربیگری رهبری، توسعه حرفه‌ای معلمان، توسعه حرفه‌ای مدیران، توسعه مداوم مهارت مربیگری
شایستگی حرفه‌ای	اهمیت مهارت‌های مربیگری در مدیریت، تغییر در نگرش مدیران مدارس
الگوپردازی حرفه‌ای	الگوگیری از مدیران موفق، بکارگیری الگوهای مؤثر
مشاوره حرفه‌ای	مشاوره فردی برای توسعه مهارت مربیگری، تقویت مهارت مربیگری با فعالیت گروهی آموزشی
بهبود عملکرد	بهبود عملکرد کارکنان، بهبود عملکرد مدیران، افزایش کارآمدی مدارس
بهبود کیفیت آموزش	ارتقای کیفیت آموزش مدیران، ارتقای کیفیت آموزش و پرورش، بهبود وضعیت آموزش و پرورش
تخصیص منابع نظام آموزشی	به‌روزرسانی نظام آموزش برای جذب نیروی کار، تغییرات ساختاری، اجرای استانداردهای نوین آموزشی، پذیرش استانداردهای نوین آموزشی، دسترسی به منابع آموزشی و به‌روزرسانی دانش، تأمین منابع آموزشی مربیگری
همبستگی سازمانی	تقویت همفکری و همبستگی سازمانی، افزایش همکاری و هماهنگی سازمانی

بررسی شاخص‌های استخراج‌شده در مرحله دوم کدگذاری باز نشان می‌دهد که شاخص‌های مربیگری مدیران مدارس ابعاد متعددی را در بر می‌گیرد. این شاخص‌ها علاوه بر ویژگی‌ها و توانمندی‌های فردی مدیران، به تعاملات حرفه‌ای و بسترهای سازمانی لازم برای اجرای مربیگری در مدارس نیز اشاره دارند. در مجموع، نتایج بیانگر آن است که تحقق مربیگری اثربخش در مدارس مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل فردی، ارتباطی و سازمانی در مدیریت مدارس است.

سوال دوم پژوهش: مولفه‌های مربیگری مدیران مدارس متوسطه کدامند؟

پس از اتمام کدگذاری باز، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها در مرحله کدگذاری محوری تحلیل شدند. در این مرحله، شاخص‌های استخراج‌شده بر اساس شباهت‌ها و قرابت‌های مفهومی با یکدیگر مقایسه و در قالب دسته‌های مفهومی گسترده‌تر طبقه‌بندی شدند. این فرایند با هدف برقراری ارتباط میان شاخص‌ها و شکل‌دهی به مقوله‌های مفهومی انجام گرفت و زمینه تبیین چارچوب مفهومی اولیه پژوهش را فراهم ساخت. در نتیجه این مرحله از تحلیل، ۱۳ مؤلفه اصلی مرتبط با مربیگری مدیران مدارس استخراج شد. این مؤلفه‌ها ارتباط مفهومی مستقیمی با شاخص‌های مرحله قبل داشته و چارچوب اولیه الگوی مربیگری مدیران مدارس را شکل می‌دهند. نتایج این مرحله در جدول (۸) ارائه شده است.

جدول ۸- مولفه‌های بدست آمده از کدگذاری محوری

مولفه‌ها یا کدهای محوری	شاخص‌های مرحله دوم
عوامل فردی	تحصیلات و دانش تخصصی
	تجربه مدیریتی
	نیاز به پذیرش نقش مربیگری
	انگیزه یادگیری
عوامل گروهی	تعامل با گروه‌های کاری
	توانمندسازی تیم آموزشی
	همکاری با متخصصان
	حمایت همکاران
عوامل سازمانی	پشتیبانی ساختاری
	حمایت مدیران ارشد
	محدودیت اختیارات
	ایجاد فرصت‌ها و الگوهای نوین یادگیری و بهسازی
	ساختار، شرح وظایف و اختیار مربیگری برای مدیران مدارس
	رقابت بین مدارس
عوامل فرهنگی	فرهنگ سازمانی کارآمد
	سبک تربیتی توسعه محور
	نگرش توانمند ساز
	جو سازمانی بازدارنده
	ترویج یادگیری سازمانی
عوامل انگیزشی	انگیزه سازمانی برای توسعه حرفه‌ای
	انگیزه مدیر مدرسه برای ایفای نقش مربیگری
	انگیزه معلمان برای پذیرش نقش مربیگری
	انگیزش برای یادگیری فناوری
عوامل شخصیتی و اخلاقی	نگرش مثبت به یادگیری
	باور به تجربه و آموزش
	باورهای مثبت به مربیگری
	سبک مدیریتی رابطه مدار
	پذیرش نقدهای سازنده
نقش مربی و مربی	دانش، تخصص و تجربه مربی
	رغبت و اعتماد مربی به مربیگری
	رغبت مدیران به مربیگری
	توانایی مدیران به انجام نقش مربیگری
نقش سازمان	حمایت سازمانی از نظام مربیگری
	حمایت مالی جهت استقرار نظام مربیگری
	ایجاد فرصت‌ها و الگوهای یادگیری نوین جهت مربیگری
	محدودیت زمانی و تراکم کاری بالا
مهارت‌های ادراکی مربی	برنامه‌ریزی و قانونمندسازی نقش و نظام مربیگری
	بنچمارک
	تحلیل چالش‌ها
	درک تغییرات نظام آموزشی
	درک ساختار سازمان
مهارت‌های انسانی مربی	جو حمایتی و سازنده
	انگیزش معلمان
	توسعه ارتباطات سالم و سازنده
	مدیریت تعارض
مهارت‌های فنی مربی	ارتقای مهارت طراحی، اجرا و ارزیابی آموزشی

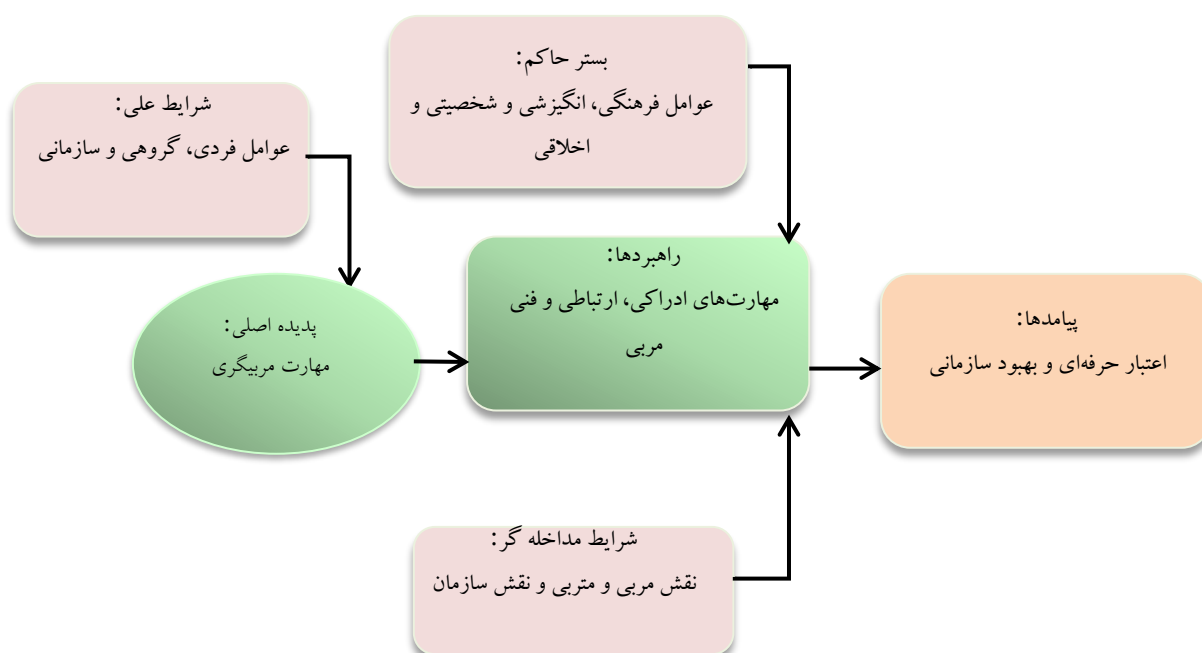
مهارت ارزیابی عملکرد معلمان و بازخورد سازنده	
مهارت رهبری مدارس	
مهارت آموزشی و پژوهشی	
توسعه حرفه ای	بهبود اعتبار حرفه ای
شایستگی حرفه‌ای	
الگوپردازی حرفه ای	
مشاوره حرفه‌ای	
بهبود عملکرد	بهبود سازمان
بهبود کیفیت آموزش	
به‌روزرسانی نظام آموزشی	
همبستگی سازمانی	

سوال سوم پژوهش: الگوی مربیگری برای مدیران مدارس متوسطه به چه صورت می‌باشد؟

به‌منظور تبیین الگوی نهایی پژوهش، مقوله‌های حاصل از مرحله کدگذاری محوری در قالب الگوی پارادایمی نظریه داده‌بنیاد سازمان‌دهی شدند. در این مرحله، ارتباط میان مقوله‌های اصلی در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها تبیین گردید. بر این اساس، مقوله محوری «مربیگری مدیران مدارس متوسطه» در مرکز مدل قرار گرفت و سایر مقوله‌ها در ارتباط با آن طبقه‌بندی شدند. جدول ۹ طبقه‌بندی مقوله‌های پژوهش را بر اساس کدگذاری گزینشی نشان می‌دهد.

جدول ۹- طبقه بندی مولفه‌ها بر اساس کدگذاری انتخابی یا گزینشی

پدیده	کدگذاری انتخابی یا گزینشی	مولفه ها
مربیگری مدیران مدارس	شرایط علی	عوامل فردی
متوسطه استان قزوین		عوامل گروهی
		عوامل سازمانی
	عوامل زمینه‌ای	عوامل فرهنگی
		عوامل انگیزشی
		عوامل شخصیتی و اخلاقی
	راهبردها	مهارت‌های ادراکی مربی
		مهارت‌های ارتباطی مربی
		مهارت‌های فنی مربی
	عوامل مداخله گر	نقش مربی و متربی
		نقش سازمان
	پیامدها	اعتبار حرفه ای
		بهبود سازمان



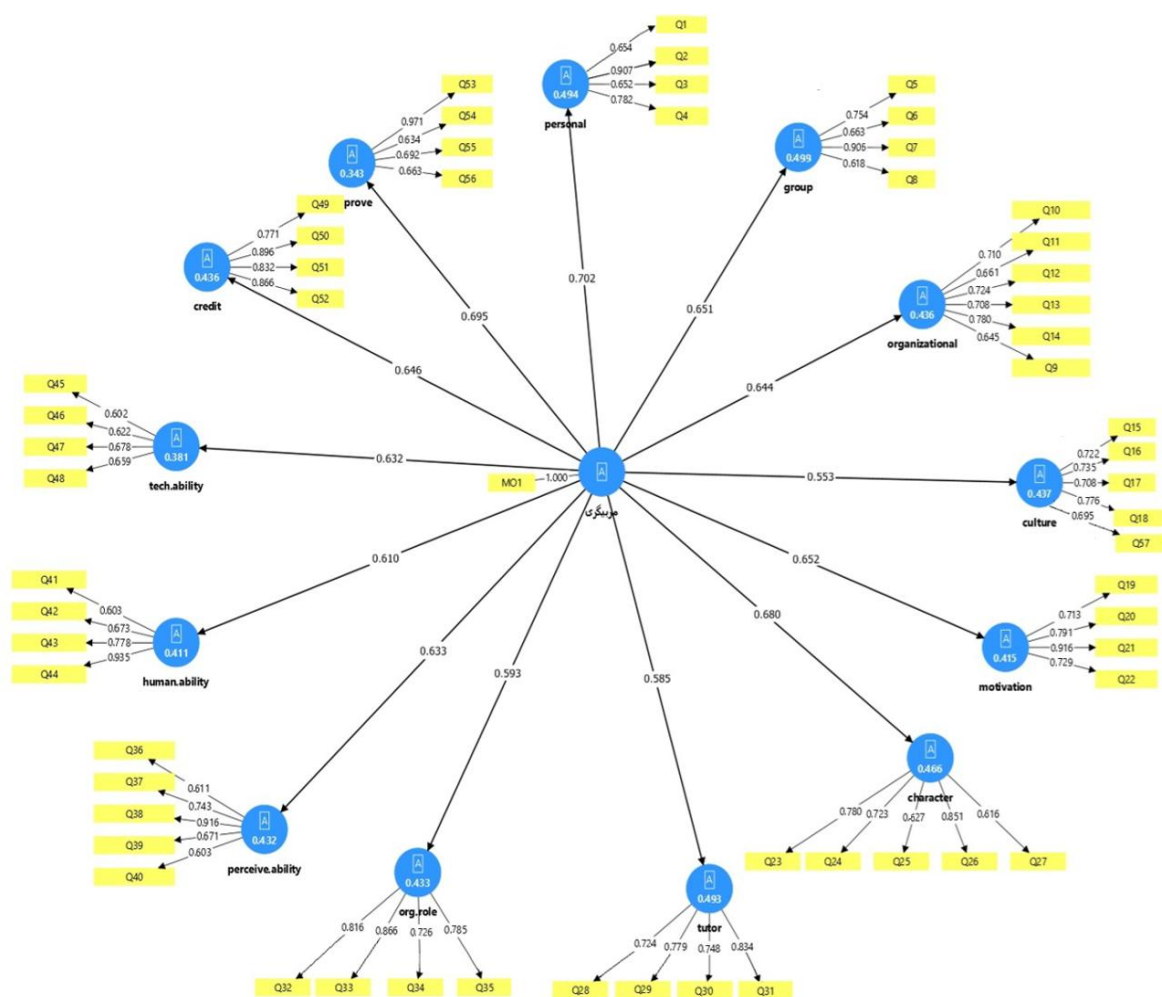
شکل ۲- الگوی کیفی و پارادایمی مربیگری برای مدیران مدارس متوسطه

بر اساس نتایج، عوامل فردی، گروهی و سازمانی به عنوان شرایط علی، عوامل فرهنگی، انگیزشی و شخصیتی-اخلاقی به عنوان شرایط زمینه‌ای و نقش مربی و مربی به عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شدند. همچنین مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی به عنوان راهبردهای تحقق مربیگری مطرح شده‌اند که در نهایت به پیامدهایی همچون ارتقای اعتبار حرفه‌ای مدیران و بهبود عملکرد سازمان آموزشی منجر می‌شود. روابط میان این مقوله‌ها و چیدمان نهایی مؤلفه‌های الگو در قالب مدل پارادایمی در شکل (۲) ترسیم شده است. این مدل نشان‌دهنده فرایند پویای مربیگری در مدارس متوسطه و چگونگی تعامل شرایط مختلف برای تحقق پیامدهای نهایی است.

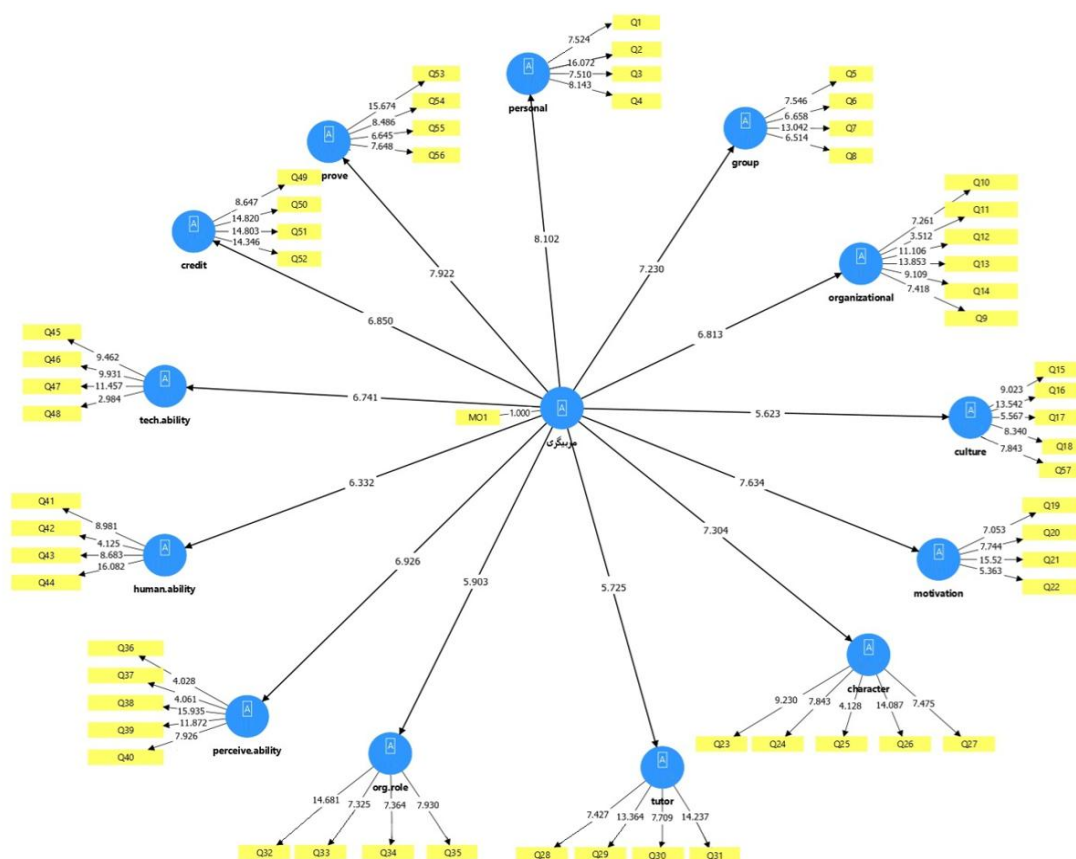
مدل پارادایمی ارائه شده (شکل ۲)، تبیین‌گر روابط پویا میان مقوله‌های شناسایی شده است که در آن «مربیگری» به عنوان پدیده محوری در کانون توجه قرار دارد. این مدل نشان می‌دهد که شکل‌گیری مربیگری ریشه در شرایط علی (عوامل فردی، گروهی و سازمانی) داشته و در بستر عوامل فرهنگی، انگیزشی و اخلاقی معنا می‌یابد. در این فرایند، نقش مربی، مربی و سازمان به عنوان متغیرهای مداخله‌گر، بر چگونگی به کارگیری راهبردهای مهارتی (ادراکی، انسانی و فنی) اثرگذار هستند. برآیند این تعاملات ساختاری و رفتاری، در نهایت به پیامدهای راهبردی پژوهش شامل ارتقای اعتبار حرفه‌ای مدیران و بهبود عملکرد سازمان آموزشی منجر خواهد شد. برای روشن تر شدن تمایز این الگو با مدل‌های مشابه، باید اشاره کرد که با مدل‌های خطی و ساده‌ای مانند مدل گراو که عمدتاً بر فرایند گام‌به‌گام جلسات مربیگری تأکید دارند، الگوی پارادایمی ارائه‌شده با نگاهی کلان‌نگر و سیستمی، به تبیین عوامل زمینه‌ای، ساختاری و مداخله‌گری می‌پردازد که در بافت خاص نظام آموزشی ایران، اجرای مربیگری را تسهیل یا محدود می‌کنند. این ویژگی، الگوی حاضر را از سایر مدل‌های صرفاً فرایندی متمایز می‌سازد.

سوال چهارم پژوهش: میزان تناسب و برازش الگوی مربیگری برای مدیران مدارس متوسطه چقدر است؟

به منظور بررسی برازش الگوی پیشنهادی، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در چارچوب مدل سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. در این مرحله، بارهای عاملی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با سازه کلان مربیگری مورد بررسی قرار گرفت تا میزان تأیید تجربی ساختار مفهومی استخراج شده از مرحله کیفی مشخص شود. نتایج مدل در حالت ضرایب استاندارد در شکل (۳) و مقادیر آماره t در شکل (۴) ارائه شده است.



شکل ۳- مدل مربیگری مدیران مدارس در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۴- مدل مربیگری مدیران مدارس در حالت ضرایب t

جدول ۱۰- شاخص‌های برازش مدل مربیگری

ردیف	مؤلفه ها	بار عاملی	مقدار تی	شاخص AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	شاخص برآزش SRMR
۱	عوامل فردی	۰.۷۰	۸.۱۰	۰.۶۴	۰.۹۱	۰.۸۸	۰.۰۶۹
۲	عوامل گروهی	۰.۶۵	۷.۲۳	۰.۶۲	۰.۸۹	۰.۸۵	
۳	عوامل سازمانی	۰.۶۴	۶.۸۱	۰.۶۱	۰.۹۰	۰.۸۷	
۴	عوامل فرهنگی	۰.۵۵	۵.۶۲	۰.۵۹	۰.۸۶	۰.۸۲	
۵	عوامل انگیزشی	۰.۶۵	۷.۶۳	۰.۶۰	۰.۸۸	۰.۸۴	
۶	عوامل شخصیتی و اخلاقی	۰.۶۸	۷.۳۰	۰.۶۳	۰.۹۰	۰.۸۶	
۷	مهارت‌های ادراکی مربی	۰.۶۳	۶.۹۲	۰.۶۷	۰.۹۱	۰.۸۷	
۸	مهارت‌های انسانی مربی	۰.۶۱	۶.۳۳	۰.۶۵	۰.۸۹	۰.۸۵	
۹	مهارت‌های فنی مربی	۰.۶۳	۶.۷۴	۰.۶۶	۰.۹۰	۰.۸۶	
۱۰	نقش مربی و مربی	۰.۵۸	۵.۷۲	۰.۵۶	۰.۸۵	۰.۸۱	
۱۱	نقش سازمان	۰.۵۹	۵.۹	۰.۵۸	۰.۸۷	۰.۸۳	
۱۲	بهبود اعتبار حرفه‌ای	۰.۶۴	۶.۸۵	۰.۶۹	۰.۹۲	۰.۸۹	
۱۳	بهبود سازمان	۰.۶۹	۷.۹۲	۰.۷۲	۰.۹۳	۰.۹۰	

بر اساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی، بارهای عاملی مؤلفه‌های الگوی مربیگری در دامنه ۰.۵۸ تا ۰.۷۰ قرار دارند که نشان‌دهنده ارتباط مناسب مؤلفه‌ها با سازه کلی مربیگری است. همچنین تمامی ضرایب t در سطح معناداری قابل قبول قرار دارند که بیانگر معنادار بودن روابط میان مؤلفه‌ها و عامل مرتبه دوم است. افزون بر این، شاخص‌های پایایی و روایی مدل نیز در سطح مطلوبی گزارش شد؛ به‌طوری که مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ها در دامنه ۰.۸۱ تا ۰.۹۰، پایایی ترکیبی در دامنه ۰.۸۵ تا ۰.۹۳ و میانگین واریانس استخراج‌شده در دامنه ۰.۵۶ تا ۰.۷۲ به دست آمد. همچنین شاخص برازش SRMR برابر با ۰.۰۶۹ گزارش شد که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. شاخص‌های روایی واگرا (فورنل-لارکر و HTMT) نیز در دامنه قابل قبولی قرار داشتند که نشان‌دهنده تمایز کافی بین سازه‌های مدل است. مجموعه این شاخص‌ها بیانگر آن است که الگوی پیشنهادی مربیگری از پایایی، روایی همگرا، روایی واگرا و برازش ساختاری مطلوبی برخوردار است. بدین ترتیب، ساختار مفهومی استخراج‌شده از مرحله کیفی پژوهش که مشتمل بر ۱۳ مؤلفه و ۵۷ شاخص است، در مرحله کمی نیز مورد تأیید قرار گرفت و نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم از اعتبار تجربی الگوی مربیگری برای مدیران مدارس متوسطه حمایت می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه استان قزوین بود. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که الگوی مربیگری مدیران مدارس متوسطه پدیده‌ای چندبعدی و نظام‌مند است که از ۱۹۱ کد باز، ۵۷ شاخص و ۱۳ مؤلفه تشکیل شده و در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازماندهی می‌شود. همچنین نتایج بخش کمی نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است؛ به‌گونه‌ای که بارهای عاملی مؤلفه‌ها در دامنه ۰.۵۸ تا ۰.۷۰، آلفای کرونباخ بین ۰.۸۱ تا ۰.۹۰، پایایی ترکیبی بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۳ و میانگین واریانس استخراج‌شده بین ۰.۵۶ تا ۰.۷۲ قرار داشت و شاخص SRMR برابر با ۰.۰۶۹ گزارش شد که کمتر از حد معیار ۰.۰۸ است. بنابراین، یافته‌ها نشان داد که مدل استخراج‌شده هم از نظر محتوایی و هم از نظر آماری قابلیت لازم را برای تبیین مربیگری مدیران مدارس متوسطه دارد و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی معتبر برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و بهبود عملکرد مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

نخستین یافته مهم پژوهش حاضر شناسایی عوامل فردی، گروهی و سازمانی به‌عنوان شرایط علی مربیگری مدیران مدارس بود. این یافته بیانگر آن است که تحقق مربیگری در مدرسه صرفاً به تمایل شخصی مدیر وابسته نیست، بلکه ترکیبی از دانش تخصصی، تجربه مدیریتی، پذیرش نقش مربیگری، انگیزه یادگیری، توان کار گروهی، حمایت همکاران، ساختار سازمانی پشتیبان و حمایت مدیران ارشد در شکل‌گیری آن نقش دارد. این نتیجه با دیدگاه‌های رهبری معاصر همسو است که مدیر آموزشی را کنشگری توسعه‌محور و اثرگذار بر ظرفیت حرفه‌ای کارکنان می‌داند، نه صرفاً مجری دستورالعمل‌های اداری (Northouse, 2025). همچنین یافته حاضر با مبانی توسعه منابع انسانی همخوانی دارد؛ زیرا توسعه شایستگی‌های مدیریتی زمانی رخ می‌دهد که استعدادها، تجربه‌ها، ظرفیت‌های فردی و حمایت‌های سازمانی به‌صورت یکپارچه در خدمت رشد حرفه‌ای قرار

گیرند (Garavan et al., 2012; Swanson, 2022). بنابراین، می‌توان گفت مربیگری مدیران مدارس زمانی امکان‌پذیر می‌شود که مدیر از نظر فردی آمادگی ایفای نقش مربی را داشته باشد، گروه‌های کاری مدرسه پذیرای تعامل و بازخورد باشند و ساختار سازمانی نیز از این نقش حمایت کند.

یافته دوم پژوهش نشان داد که عوامل فرهنگی، انگیزشی و شخصیتی - اخلاقی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای الگوی مربیگری عمل می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که مربیگری در مدرسه تنها یک فن مدیریتی یا مجموعه‌ای از مهارت‌های ارتباطی نیست، بلکه در بستر فرهنگ سازمانی، نگرش نسبت به یادگیری، انگیزش مدیران و معلمان، باور به توسعه حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، پذیرش نقد و پرهیز از سبک‌های دستوری معنا پیدا می‌کند. این یافته با دیدگاه‌های مربیگری معاصر همسو است که مربیگری را فرایندی مبتنی بر گفت‌وگوی باکیفیت، اعتماد، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری می‌دانند (Grant, 2017; Van Nieuwerburgh, 2020; Whitmore, 2017). همچنین این نتیجه با رویکرد یادگیری تجربی هماهنگ است؛ زیرا یادگیری حرفه‌ای مدیران و معلمان زمانی عمیق می‌شود که افراد بتوانند تجربه‌های خود را بازاندیشی کرده و در فضایی ایمن و حمایتی، رفتارهای جدید را تجربه کنند (Kolb, 2014). از این منظر، فرهنگ مدرسه و آمادگی اخلاقی و انگیزشی اعضا، زمینه‌ای تعیین‌کننده برای تبدیل مربیگری از یک شعار مدیریتی به یک فرایند واقعی یادگیری سازمانی است.

سومین یافته پژوهش به شناسایی مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی به‌عنوان راهبردهای اصلی تحقق مربیگری مربوط بود. بر اساس این یافته، مدیر مربی باید توانایی تحلیل چالش‌ها، شناخت پیچیدگی‌های سازمانی، درک تحولات محیط آموزشی، برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد جو حمایتی، انگیزش معلمان، مدیریت تعارض، طراحی و ارزیابی برنامه‌های آموزشی، ارائه بازخورد سازنده و هدایت فرایند یادگیری حرفه‌ای را داشته باشد. این یافته با دیدگاه نایت درباره مربیگری آموزشی همسو است؛ زیرا در رویکرد مشارکتی به مربیگری، بهبود عمل آموزشی از طریق تعامل حرفه‌ای، بازخورد هدفمند و احترام به تخصص معلم تحقق می‌یابد (Knight, 2017). همچنین با نتایج مطالعاتی همخوانی دارد که نشان داده‌اند مربیگری زمانی اثربخش است که با مشاهده، بازخورد مستمر، هدف‌گذاری روشن و پیگیری عملی همراه باشد (Kraft et al., 2018; Sims et al., 2021). بنابراین، مهارت‌های شناسایی شده در پژوهش حاضر، سازوکارهای عملی تبدیل نقش مدیر از کنترل‌کننده اداری به تسهیل‌گر رشد حرفه‌ای را نشان می‌دهد.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که نقش مربی و مربی و نقش سازمان به‌عنوان عوامل مداخله‌گر در مدل عمل می‌کنند. این نتیجه بیانگر آن است که حتی اگر مدیر از مهارت‌های لازم برخوردار باشد، کیفیت رابطه مربی و مربی، رغبت معلمان به دریافت بازخورد، اعتماد متقابل، حمایت مالی، زمان کافی، قانونمندسازی نقش مربیگری و فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری نوین می‌تواند شدت و کیفیت اجرای مربیگری را تغییر دهد. این یافته با پژوهش‌های جدید در زمینه مربیگری رهبران مدرسه همسو است که مربیگری را فرایندی وابسته به بستر، تعامل و حمایت نهادی می‌دانند

(Collins et al., 2025). همچنین با مطالعه آبراهامسن همخوانی دارد که نشان داد توسعه مربیگری برای رهبران مدارس مستلزم شکل‌گیری رابطه حرفه‌ای، تأمل جمعی، حمایت انتقادی و یادگیری مشارکتی است (Abrahamsen, 2023). از سوی دیگر، یافته حاضر با تجربه نظام آموزشی سنگاپور نیز همسو است که در آن مربیگری به‌عنوان رویکردی برای توسعه رهبری، نیازمند حمایت ساختاری و تعریف روشن نقش‌ها معرفی شده است (Boon, 2022). بنابراین، مربیگری در مدارس بدون حمایت سازمانی و بدون پذیرش متریبان به نتیجه مطلوب نمی‌رسد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که پیامدهای الگوی مربیگری شامل ارتقای اعتبار حرفه‌ای مدیران و بهبود سازمانی است. این یافته نشان می‌دهد که استقرار مربیگری در مدارس می‌تواند به توسعه حرفه‌ای، افزایش شایستگی مدیران، الگوبرداری حرفه‌ای، مشاوره حرفه‌ای، بهبود عملکرد کارکنان، ارتقای کیفیت آموزش، به‌روزرسانی نظام آموزشی و افزایش همبستگی سازمانی منجر شود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های داخلی همخوان است که نشان داده‌اند صلاحیت‌های مربیگری مدیران با مدیریت مشارکتی، توانمندسازی معلمان و بهبود اثربخشی مدرسه ارتباط دارد (Javadi Pour et al., 2015; Naderi-Bani et al., 2020). همچنین با پژوهش نصرتی و همکاران همسو است که ارائه مدل شایستگی مربیگری مدیران را در ارتباط با تقویت تعاملات حرفه‌ای و توسعه ظرفیت مدیریتی تبیین کرده‌اند (Nosrati et al., 2021). افزون بر این، پژوهش عباسیان و همکاران در حوزه کارورزی دانشجو معلمان نشان داده است که مربیگری آموزشی می‌تواند با هدایت حرفه‌ای، بازخورد، تعامل و حمایت نهادی به بهبود یادگیری حرفه‌ای منجر شود (Abbasian et al., 2020). بنابراین، پیامدهای شناسایی شده در پژوهش حاضر با بدنه پژوهشی موجود هم‌راستا بوده و نقش مربیگری را در ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی تأیید می‌کند.

برآزش مطلوب مدل در بخش کمی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تأیید بارهای عاملی، پایایی درونی، پایایی ترکیبی، روایی همگرا، روایی واگرا و شاخص SRMR نشان می‌دهد که مؤلفه‌های شناسایی شده تنها حاصل برداشت نظری یا تحلیل کیفی نیستند، بلکه در جامعه مدیران مدارس متوسطه نیز از اعتبار تجربی برخوردارند. این نتیجه از یک سو نشان‌دهنده انسجام درونی الگوی پیشنهادی و از سوی دیگر نشان‌دهنده تناسب آن با بافت مدارس متوسطه استان قزوین است. همسویی این یافته با پژوهش‌های داخلی درباره عوامل مؤثر بر مهارت‌های مربیگری مدیران مدارس نشان می‌دهد که ابعاد فردی، آموزشی، سازمانی و فرهنگی در توسعه مربیگری مدیران اهمیت دارند (Haeri et al., 2025). همچنین، پژوهش‌های مربوط به نقش مدیران در توسعه یادگیری حرفه‌ای معلمان در نظام‌های متمرکز نشان می‌دهد که حتی در ساختارهای اداری متمرکز، مدیر مدرسه می‌تواند با ایجاد فرصت‌های یادگیری، تقویت همکاری و حمایت از رشد معلمان، نقشی کلیدی در بهبود مدرسه ایفا کند (Abbaspour et al., 2024). از این رو، مدل حاضر با توجه همزمان به عوامل فردی، زمینه‌ای، سازمانی و مهارتی، می‌تواند چارچوبی واقع‌بینانه برای نظام آموزشی ایران فراهم کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مربیگری مدیران مدارس متوسطه یک فرایند خطی و ساده نیست، بلکه سازوکاری پویا، زمینه‌مند و چندسطحی است که از تعامل میان آمادگی فردی مدیر، ظرفیت گروهی مدرسه، پشتیبانی سازمانی، فرهنگ یادگیری، انگیزش حرفه‌ای، اخلاق مدیریتی، مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی و کیفیت رابطه مربی و مربی شکل می‌گیرد. این برداشت با ادبیات نظری مربیگری همخوان است که مربیگری را فرایندی رشد‌مدار، مبتنی بر گفت‌وگو، بازخورد، خودآگاهی و عمل تأملی معرفی می‌کند (Grant, 2017; Van Nieuwerburgh, 2020; Whitmore, 2017). همچنین با ادبیات رهبری آموزشی سازگار است که بر نقش مدیر در توسعه ظرفیت انسانی، ایجاد فرهنگ یادگیری و توانمندسازی حرفه‌ای تأکید دارد (Collins et al., 2025; Northouse, 2025). بنابراین، الگوی پیشنهادی این پژوهش می‌تواند علاوه بر گسترش دانش نظری در زمینه مربیگری آموزشی، مبنایی کاربردی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی مدیران مدارس متوسطه باشد.

این پژوهش با وجود برخورداری از طراحی آمیخته و استفاده از دو مرحله کیفی و کمی، با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست آنکه جامعه پژوهش در بخش کمی به مدیران مدارس متوسطه استان قزوین محدود شد و بنابراین تعمیم نتایج به سایر استان‌ها و مقاطع تحصیلی باید با احتیاط انجام گیرد. دوم آنکه داده‌های کمی بر اساس پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شد و امکان اثرگذاری برداشت شخصی پاسخ‌دهندگان، ملاحظات اجتماعی و تمایل به پاسخ‌های مطلوب وجود داشت. سوم آنکه پژوهش حاضر ماهیتی مقطعی داشت و امکان بررسی پویایی تغییرات مهارت‌های مربیگری مدیران در طول زمان فراهم نبود. همچنین، اگرچه در بخش کیفی از دیدگاه خبرگان استفاده شد، اما دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و والدین به‌عنوان ذی‌نفعان مستقیم عملکرد مدیران مدرسه به‌صورت مستقل بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این الگو را در استان‌های مختلف، در مقاطع ابتدایی و متوسطه دوم، و در مدارس دولتی، غیردولتی، شهری و روستایی آزمون کنند تا میزان پایداری و قابلیت تعمیم آن مشخص شود. همچنین انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد که اجرای برنامه‌های مبتنی بر این الگو در گذر زمان چه اثری بر شایستگی‌های مدیریتی، کیفیت تعاملات حرفه‌ای، رضایت معلمان و عملکرد مدرسه دارد. استفاده از روش‌های کیفی تکمیلی مانند مشاهده میدانی، گروه‌های کانونی با معلمان و مطالعه موردی مدارس موفق نیز می‌تواند به غنای بیشتر ابعاد مدل کمک کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی اثر مداخله‌های آموزشی مبتنی بر الگوی حاضر بر مهارت‌های مربیگری مدیران با طرح‌های نیمه‌آزمایشی بررسی شود.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود نهادهای آموزشی و مراکز توسعه حرفه‌ای مدیران، برنامه‌های توانمندسازی مبتنی بر مربیگری را به‌صورت مستمر، کاربردی و مدرسه‌محور طراحی کنند. این برنامه‌ها باید صرفاً به آموزش نظری محدود نباشند، بلکه شامل تمرین گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخورد سازنده، مدیریت تعارض، هدف‌گذاری توسعه‌ای، تحلیل مسائل مدرسه، مشاهده عملکرد و بازاندیشی مدیریتی باشند. همچنین لازم است

نقش مربیگری مدیران در شرح وظایف رسمی آنان شفاف شود و زمان، منابع، حمایت ساختاری و نظام ارزیابی مناسب برای اجرای آن فراهم گردد. ایجاد شبکه‌های یادگیری میان مدیران، تشکیل گروه‌های مربیگری هم‌تا، استفاده از مدیران موفق به‌عنوان الگو و پیوند دادن مربیگری با برنامه‌های بهبود کیفیت مدرسه می‌تواند زمینه استقرار اثربخش این الگو را در مدارس فراهم سازد.

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

Contemporary schools operate in increasingly complex educational, technological, cultural, and organizational environments, where traditional administrative models are no longer sufficient for improving teaching quality, teacher learning, and school effectiveness. In this context, school principals are expected not only to manage routine administrative affairs but also to act as instructional leaders, facilitators of professional learning, developers of human capacity, and agents of organizational improvement. Modern leadership theory emphasizes that effective leadership is grounded in influence, participation, professional trust, ethical action, and the ability to develop others rather than merely supervise them through formal authority (Northouse, 2025). Within centralized education systems, principals' roles become even more critical because they must translate macro-level educational policies into school-level practices while simultaneously supporting teacher professional learning and organizational adaptation (Abbaspour et al., 2024). Accordingly, professional development for school leaders should move beyond episodic training and toward continuous, reflective, practice-based, and context-sensitive learning.

Coaching has emerged as one of the most important approaches for developing professional capacity in educational organizations. Coaching is generally understood as a developmental and dialogic process through

which individuals are supported in clarifying goals, reflecting on experiences, receiving constructive feedback, strengthening self-awareness, and improving professional performance (Grant, 2017; Van Nieuwerburgh, 2020; Whitmore, 2017). Unlike directive supervision, coaching is based on purposeful conversation, inquiry, active listening, trust, and shared responsibility for improvement. In educational settings, instructional coaching has been introduced as a partnership-based approach for improving teaching and learning by creating structured opportunities for reflection, observation, feedback, and professional growth (Knight, 2017). The theoretical foundation of coaching is also consistent with experiential learning, according to which professional growth occurs when individuals reflect on concrete experiences, conceptualize new understandings, and test improved practices in real contexts (Kolb, 2014).

Empirical evidence has demonstrated that coaching can improve instructional quality, teacher learning, and student outcomes when it is implemented systematically and supported by feedback, practice, and sustained professional interaction (Kraft et al., 2018; Sims et al., 2021). In the field of school leadership, coaching has also been recognized as an effective strategy for developing reflective leadership, decision-making, interpersonal competence, and school improvement capacity. Group coaching for school leaders can create professional dialogue, critical friendship, and collective reflection, while leadership coaching models can strengthen managerial and instructional competencies in school systems (Abrahamsen, 2023; Boon, 2022). Recent systematic evidence further suggests that coaching for school leaders should be understood ecologically, because its effectiveness depends on interactions among individual readiness, organizational support, cultural context, policy environment, and professional learning structures (Collins et al., 2025).

In Iran, the need to design indigenous coaching models for school principals has become increasingly evident. Previous Iranian studies have shown that principals' coaching competencies may contribute to teachers' psychological empowerment, participatory management, professional communication, and school effectiveness (Javadi Pour et al., 2015; Naderi-Bani et al., 2020). Research on coaching models in teacher education and managerial competency development has also emphasized the importance of feedback, interaction, support, role clarity, and professional development structures (Abbasian et al., 2020; Nosrati et al., 2021). More recent evidence has identified multiple factors affecting the coaching skills of school principals, indicating that coaching is a multidimensional phenomenon influenced by personal, organizational, cultural, motivational, and educational factors (Haeri et al., 2025). From the perspective of human resource development, sustainable talent and competency development require coherent architectures that integrate learning opportunities, support systems, professional roles, and performance improvement mechanisms (Garavan et al., 2012; Swanson, 2022). Therefore, the present study was conducted to design and validate a coaching model for secondary school principals in Qazvin Province.

Methods and Materials

This study employed a sequential exploratory mixed-methods design. The qualitative phase was conducted first to identify the dimensions, indicators, and components of coaching for secondary school principals, and

the quantitative phase was then implemented to validate the model extracted from the qualitative findings. The study was applied-developmental in terms of purpose and mixed-methods in terms of data type. Data were collected from both secondary sources, including books, scholarly articles, and relevant documents, and primary sources, including semi-structured interviews and a researcher-made questionnaire.

In the qualitative phase, the participants consisted of experts in educational administration, faculty members, experienced school principals, and specialists in school leadership. Participants were selected through purposive sampling based on their academic expertise, managerial experience, research background, and familiarity with leadership and coaching in schools. Semi-structured interviews were conducted with 11 experts. Each interview lasted approximately one hour, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. The interviews were analyzed using grounded theory procedures, including open coding, axial coding, and selective coding. To enhance trustworthiness, member checking, repeated review of codes, expert review, systematic documentation, and comparison of findings with theoretical and empirical literature were used.

In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was developed based on the qualitative findings. Each qualitative indicator was transformed into one or more questionnaire items and scored using a five-point Likert scale. The face and content validity of the questionnaire were reviewed by 11 specialists in educational administration, and the content validity ratio and content validity index were calculated. A pilot study was also conducted with 30 principals who were not included in the final sample in order to examine the clarity and reliability of the items. The statistical population consisted of all secondary school principals in Qazvin Province during the 2024–2025 academic year. Based on structural equation modeling criteria and the number of questionnaire items, 384 principals were selected using multistage cluster sampling. Quantitative data were analyzed using SPSS and SmartPLS. Descriptive statistics, confirmatory factor analysis, reliability analysis, convergent validity, discriminant validity, and structural equation modeling with the partial least squares approach were used.

Findings

The qualitative analysis of the interview data resulted in the extraction of 191 initial open codes. Through comparison, refinement, and integration of similar concepts, these codes were organized into 57 indicators. In the axial coding stage, the 57 indicators were classified into 13 main components. These components included individual factors, group factors, organizational factors, cultural factors, motivational factors, personality and ethical factors, perceptual skills, human skills, technical skills, the role of coach and coachee, the role of the organization, professional credibility, and organizational improvement. In the selective coding stage, the components were organized into a paradigmatic model. Individual, group, and organizational factors were classified as causal conditions. Cultural, motivational, and personality-ethical factors were classified as contextual conditions. The role of coach and coachee and the role of the organization were identified as

intervening conditions. Perceptual, human, and technical skills were identified as strategies. Professional credibility and organizational improvement were identified as consequences.

The quantitative findings confirmed the validity and reliability of the proposed coaching model. The factor loadings of the components ranged from 0.58 to 0.70, which indicated acceptable construct validity. The average variance extracted values ranged from 0.56 to 0.72, confirming convergent validity for all components. Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.81 to 0.90, and composite reliability values ranged from 0.85 to 0.93, indicating satisfactory internal consistency and reliability. Discriminant validity was also confirmed using the Fornell–Larcker criterion and the heterotrait–monotrait ratio. The model fit index showed that the standardized root mean square residual was 0.069, which was below the acceptable threshold of 0.08. Therefore, the proposed model demonstrated an acceptable fit and adequate empirical validity. Overall, the findings showed that the coaching model for secondary school principals is a multidimensional and validated framework that explains the conditions, strategies, and outcomes of coaching in the school context.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that coaching for secondary school principals is not a simple or linear managerial technique, but a dynamic, systemic, and context-dependent process. The identification of individual, group, and organizational factors as causal conditions shows that effective coaching begins with the personal readiness of principals, their professional knowledge, managerial experience, motivation for learning, acceptance of the coaching role, and ability to interact with work groups. However, these individual capacities are insufficient without group collaboration, colleague support, organizational backing, structural clarity, and senior management support. Thus, coaching must be understood as a professional role embedded in the broader school and educational system.

The identification of cultural, motivational, and personality-ethical factors as contextual conditions demonstrates that coaching is deeply influenced by the culture of the school, attitudes toward learning, willingness to accept feedback, ethical conduct, developmental orientation, and avoidance of directive and authoritarian management styles. Coaching requires a supportive and trusting climate in which principals and teachers can engage in honest professional dialogue, reflect on practice, and work toward improvement. Without such a climate, coaching may be reduced to formal advice-giving or evaluative supervision and may fail to produce meaningful professional learning.

The recognition of perceptual, human, and technical skills as strategies highlights the practical mechanisms through which coaching can be implemented by school principals. Perceptual skills enable principals to understand organizational complexity, identify challenges, interpret educational change, and clarify goals. Human skills allow them to communicate effectively, motivate teachers, create a supportive climate, manage conflict, and build constructive professional relationships. Technical skills enable them to design, implement, and evaluate educational programs, provide performance feedback, support instructional improvement, and

guide professional development. These three skill domains together transform coaching from an abstract concept into an operational leadership practice.

The model also showed that the role of the coach and coachee and the role of the organization function as intervening conditions. This means that even when principals possess coaching skills, the success of coaching depends on mutual trust, teachers' willingness to participate, clarity of roles, time allocation, financial support, structural support, and institutional recognition of coaching as a legitimate leadership function. The consequences identified in the model—professional credibility and organizational improvement—suggest that coaching can enhance principals' professional identity, strengthen school leadership, improve teacher performance, promote organizational solidarity, update educational practices, and improve the quality of schooling.

In conclusion, the validated model provides a comprehensive framework for understanding and implementing coaching among secondary school principals. It integrates causal, contextual, intervening, strategic, and outcome dimensions and reflects the specific organizational and cultural needs of schools in Qazvin Province. The model can be used by educational policymakers, professional development centers, and school leadership programs to design targeted training, clarify the coaching role of principals, and strengthen the professional learning culture of schools. The implementation of this model may contribute to the development of principals' professional competencies, the improvement of teacher learning, and the enhancement of school effectiveness.

References

- Abbasian, Arasteh, Zeinabadi, & Ebrahimi. (2020). Designing a coaching model for the student-teacher internship process at Farhangian University: A qualitative approach. *Educational and School Studies*, 9(1), 7-38.
- Abbaspour, F., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Uncovering the role of principals in enhancing teacher professional learning in a centralized education system. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 873-889. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2023-0654>
- Abrahamsen, L. (2023). Developing a group coaching practice targeting school leaders: An action research project with a critical friend. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2290143>
- Boon, Z. S. L. (2022). 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>
- Collins, C., Murphy, R., & Brown, M. (2025). The power of coaching in the professional learning and development of school leaders: An ecological framework and critical insights from a systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1601455. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1601455>
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2012). Mapping talent development: Definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 5-24. <https://doi.org/10.1108/03090591211192601>
- Grant, A. M. (2017). The third generation of workplace coaching: Creating a culture of quality conversations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1266005>
- Haeri, F., Hosseini, S. R., & Dehghan Manshadi, M. (2025). Analysis of factors affecting the coaching skills of school principals in Yazd. *Teacher Education Policy Studies*, 7(4), 59-80. <https://doi.org/10.48310/edup.2025.20765.1434>
- Javadi Pour, M., Safaei Movahed, S., & Barati, A. (2015). Investigating the effect of the coaching method on teachers' psychological empowerment.
- Knight, J. (2017). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press. <https://doi.org/10.3390/educsci9020101>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Naderi-Bani, N., Moradiani, Bagheri, G., & Ebrahimi, S. (2020). The effect of principals' coaching competencies on participatory management in schools. *School administration*, 11(8), 24-46.

- Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and practice*. SAGE Publications.
- Nosrati, T., Gholamzadeh, D., & Momeni, M. (2021). Presenting a competency model for managers' coaching.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development?*
- Swanson, R. A. (2022). *Foundations of human resource development*. Berrett-Koehler Publishers.
- Van Nieuwerburgh, C. (2020). *An introduction to coaching skills: A practical guide*.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.