مدیریت برآموزش سازمانها سال دوازدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲ شماره صفحه ۱۷۰-۱۴۵

طراحی و تدوین الگوی صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس

*حسن نودهی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.
سید احمد محمدی حسینی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.
مرتضی بدری، دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

10. 52547/MEO.12.1.145

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین و طراحی مدل صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس است. چارچوب اصلی پژوهش کیفی است و جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. روش پژوهش به لحاظ ماهیت داده، رویکردی کیفی و نوع تحلیل مضمون(تم) است و به لحاظ هدف از نوع کاربردی است. مشارکت‌کنندگان پژوهش را اساتید و متخصصان مدیریت و مدیران و خبرگان نظام آموزش و پرورش پس از اشباع نظری به تعداد ۱۳ نفر تشکیل داد که به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. تجزیه وتحلیل اطلاعات با استفاده از فن تحلیل مضمون و با استفاده از نرم افزارMAXQDA انجام شد. صحت و اعتبار داده‌ها با استفاده از معیارهای اعتبار و اعتمادپذیری در مراحل پژوهش مورد تایید قرار گرفت و برای بررسی روایی داده‌ها با مراجعه مجدد به مصاحبه شوندگان و برای پایایی کار نیز از همکاری دو کدگذار و میزان توافق بین این دو رتبه‌دهنده و شاخص کاپای کوهن استفاده شد که مقدار شاخص کاپا ۰/۸۱۱ نشان از توافق بین دو رتبه‌دهنده داشت. نتایج حاکی از شناسایی صلاحیت‌های دانشی مربیگری، صلاحیت‌های مدیریتی و رهبری مربیگری و صلاحیت‌های رفتاری مربیگری، چهار نوع پیشایند مربیگری شامل الزامات نگرشی، الزامات ساختاری، الزامات شناختی و الزامات مربوط به متربی و نهایتا شاخص‌های عملکرد موفق مربیگری در سه شاخصه اثربخشی مربیگری برای مربی، برای متربی و برای سازمان بود. یکی از مهمترین نیازهای پژوهشی در این زمینه، صلاحیت و شایستگی مربیان، درقالب الگویی کاربردی و قابل ارزیابی است. پیشنهاد می‌شود مدل حاضر، به عنوان الگویی برای صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس استفاده شود.

واژگان کلیدی: مربیگری، صلاحیت‌های مربیگری، الزامات مربیگری، شاخص‌های عملکرد موفق مربیگری

* نویسنده مسئول: h.nodehi@hsu.ac.ir
دریافت مقاله:۱۴۰۱/۶/۲ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]
[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Managing Education in Organizations Vol.12/No.1/ Spring 2023 Page 145-170

Designing and compiling the model of coaching qualifications for school principals

*Hassan novdehi, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Letters & Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.
Seyed Ahmad Mohammadi Hoseini, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Letters & Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran. Email: sa.mohammadi@hsu.ac.ir
Morteza Badri, PhD in Educational Management, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

10. 52547/MEO.12.1.145

Abstract
The purpose of this research is to explain and design the model of coaching qualifications of school principals. The main framework of the research is qualitative, and semi-structured interviews were used to collect data. In terms of the nature of the data, the research method is a qualitative approach and the type of theme analysis, and in terms of the purpose, it is of an applied type. The participants of the research were professors and management specialists and managers and experts of the education system, after theoretical saturation, 13 people were selected by purposive sampling. Data analysis was done using the theme analysis technique and MAXQDA software. The validity and reliability of the data were confirmed by using the criteria of reliability and validity in the research stages, and to check the validity of the data by referring back to the interviewees, and for the reliability of the work, the cooperation of two coders and the degree of agreement between these two raters. And Cohen's kappa index was used, and the value of kappa index was 0.811, indicating agreement between the two raters. The results indicate the identification of the knowledge qualifications of coaching, managerial and leadership qualifications of coaching and behavioral qualifications of coaching, four types of coaching antecedents including attitudinal requirements, structural requirements, cognitive requirements and requirements related to the trainer and finally indicators of successful coaching performance. In three indicators, the effectiveness of coaching was for the coach, for the trainer and for the organization. One of the most important research needs in this field is the qualification and competence of trainers, in the form of a practical and evaluable model. It is suggested that the Hazez model be used as a model for the coaching qualifications of school principals.

Keywords: coaching, coaching qualifications, coaching requirements, indicators of successful coaching performance

* Corresponding author: h.nodehi@hsu.ac.ir
Receiving Date: 24/8/2022 Acceptance Date: 7/2/2023

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

مقدمه

طی دو دهه اخیر، با شناخت روزافزون نقش مربیگری در بهبود عملکرد و بهزیستی فراگیران و مربیان منجر به گسترش مستمر استفاده از مربیگری در محیط‌های آموزشی شده است(Campbell & van Nieuwerburgh,2018). برای اینکه مدارس بتوانند در مقام سازمانی پویا، در برابر محیط پرتنش خود به‌موقع عکس‌العمل نشان دهند و مأموریت خود را عملی سازند، لازم است بتوانند از توان و تجربه سرما یه‌های انسانی که در اختیاردارند، بهره بگیرند. راهکار این امر بهره‌گیری مدیران مدارس از صلاحیت‌های مربیگری است(Naderi Bani, 2020). مربیگری مدیران مدارس، به عنوان راهی برای ایجاد انگیزه، توسعه و حفظ کارکنان در مدرسه رایج (Park, McLean & Yang, 2020) و به عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای برای رهبران مدارس در حال تکامل بوده است (Lofthouse, 2019)، که تحریک آموزش حرفه‌ای، توانایی رهبر در اتخاذ تصمیمات مدیریتی، توسعه مسئولیت، اعتماد به توانایی‌های فردی به عنوان نتایج مربیگری مدیران مدارس تایید شده‌اند(Shvardak, 2021). مربیگری، شکلی از توسعه حرفه‌ای مبتنی بر شغل و راهی برای توسعه مدیران مدارس با توجه به نیازهای فردی، نیازهای آکادمیک و اثربخشی رهبری است(Cross, 2020). مربیگری را می‌توان یکی از کارکردهای مدیریت در هدایت و رشد منابع انسانی(Gilley, Gilley & Kouider, 2010 و Goldman, Wesner, & Karnchanomai, 2013) و یکی از شیوه‌های جدید برای حمایت از توسعه رهبری، دانست(Hayes & Burkett, 2021)

از نظر (2019)Valdez& Queroda مربیگری کردن رهبر، به عنوان یک فرآیند فردی تعریف می‌شود که توانایی رهبر را برای دستیابی به اهداف کوتاه مدت و بلند مدت بالا می‌برد؛ چنان‌که(Gounis, 2018) ادعا کرد داشتن نقش مربی، به رفع موانعی که در راه دستیابی رهبر به اهدافشان وجود دارد کمکی بسزایی می‌کند. مربیان آموزشی با معلمان کار می‌کنند تا عملکرد کلاس(از جمله شناسایی و توضیح استراتژی‌های تدریس برای دستیابی به اهداف) را بهبود بخشند. استدلال می‌شود که مربیگری به عنوان یک استراتژی برای اطمینان از رهبری مؤثر، منبعی قدرتمند برای هر محیط آموزشی در نظر گرفته می‌شود. چارچوب مربیگری با هر یک از کارکنان به عنوان یک شخصیت خلاق و منحصر به فرد رفتار می‌کند که می‌تواند به طور مستقل تعدادی از وظایف را حل کند، ابتکار عمل داشته باشد، انتخاب کند و اهداف را محقق کند(Shvardak, 2021). مربیگری همچنین از مدیران مدارس تازه کار (James-Ward, 2013)، رهبران مشتاق(Blackma, 2010) و مربیانی که هنوز در نقش‌های رهبری نیستند، حمایت کرده است(Grant, Green & Rynsaardt, 2010). van Nieuwerburgh, 2018به منظور توجیه بیشتر اهمیت مربیگری، اذعان دارند مداخلات مربیگری در آموزش، به طور فزاینده‌ای بر اساس نظریه‌ها و تحقیقات روانشناختی است.

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Bush(2009) در مطالعه‌ای با عنوان"توسعه رهبری و بهبود مدرسه: مسائل معاصر در توسعه رهبری" اذعان می‌دارد اخیرا مربیگری به عنوان یکی از ابزارهای مورد استفاده در برنامه‌های توسعه رهبری برای رهبران مدرسه جایگاه ویژه‌ای را به دست آورده است. که ماهیت آن به‌گونه‌ی رفتارهای کمک‌کننده و یاریگر است(Williams, 2017). همچنین مطالعاتی که در مورد مزایای مربیگری مدیران مدارس بوده‌اند آن را برای توسعه رهبری (Hayes & Burkett,2021) توسعه حرفه‌ای (Silver, Lochmiller, Copland, & Tripp, 2009)، حمایت و توسعه یادگیری حرفه‌ای مدیران(Lochmiller, 2013)، رهبری موثر (Warren & Kelsen, 2013)توسعه عملکرد رهبری (Huff, Preston & Goldring, 2013 و Goff, Guthrie, Goldring & Bickman, 2014)، بهبود قابلیت‌های رهبری(Klar, Huggins, Andreoli & Buskey, 2020و Weathers & White, 2015)، بهبود در عملکرد و سطوح بالاتر انعطاف پذیری(Sardar & Galdames، 2017)، احساسات مثبت، تعامل، روابط مثبت و معناداری(Hollweck, 2019) و ارائه حمایت از رهبران مدرسه از نظر طرح مسائل، افزایش کارایی آنها و کمک به آنها برای نوآوری ارائه می‌شود(Mavrogordato & Cannon, 2009).

هرچند هنوز در مورد تعریف"مربیگری" شفافیت وجود ندارد(van Nieuwerburgh et al, 2020)، اما اساساً مربیگری، مفهومی ورزشی(Wangrow, Schepker, & Barker, 2018) و جدید در مطالعات سازمان و مدیریت(Özduran & Tanova, 2017) است. که آن را ابزاری برای ترویج یادگیری فردی، تیمی و سازمانی می‌دانند(Ensminger et al, 2015). مربیگری را یک رابطه حمایتی میان مربی و فرد تحت مربی(متربی) می‌دانند که سطح گسترده‌ای از مهارتهای رفتاری، روش‌ها و تکنیک‌ها را برای کمک به فرد در کسب اهداف تعیین‌شده متقابل به منظور توسعه عملکرد حرفه‌ای، رضایت شخصی و نهایتاً بهبود اثربخشی سازمانی و در چارچوبی توافق شده فراهم می‌کند(Wolever et al, 2011). مربیگری، مکالمه یک به یک بین مربی و متربی است که بر افزایش یادگیری و توسعه از طریق افزایش خودآگاهی و احساس مسئولیت شخصی متمرکز است؛ جایی که مربی یادگیری خودراهبر متربی را از طریق پرسشگری، گوش دادن فعال و چالشی در یک فضای حمایتی و تشویقی تسهیل می‌کند(van Nieuwerburgh, 2018). و معمولاً محدود به زمان و زمینه خاص است و تمرکز محدودی دارد و به عبارتی برای مربی و متربی شخصی‌سازی می‌شود (Jones, Woods & Guillaume, 2015؛ Silver et al, 2009). علاوه بر این، مربی معمولاً مشاهداتی را انجام می دهد و بازخورد و پیشنهادهایی را برای بهبود ارائه می دهد (Hobson, 2003).

مربیگری، رویکردی برای کمک به زیردستان در بهبود صلاحیت‌های موجود و به حداکثر رساندن ظرفیت‌ها و قابلیت‌های فردی است(Wagstaff, Arthur, & Hardy, 2018 و Tanskanen,

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Mäkelä, & Viitala, 2019). که به طور موفقیت آمیزی برای بهبود عملکرد حرفه‌ای، به ویژه یادگیری و آموزش استفاده شده است(Elek & Page, 2019؛ van Nieuwerburgh & Barr, 2020). و به لحاظ نظری و کاربردی توجه‌ها را به خود جلب کرده است(Matsuo, 2018). از طرفی مربیگریِ مدیران، می‌تواند منابع و دارایی‌های علمی و تجربی را در اختیار همکاران قرار دهد و این امر، کارایی سازمانی را افزایش می‌دهد(DiGirolamo & Tkach, 2019) و با سرعت زیادی، تبدیل به بخش معناداری از اکثر استراتژی‌های یادگیری و توسعه‌ی سازمان‌ها شده است. یک دلیل برای این رشد سریع، وجود نگرانی‌هایی در مورد فقدان انتقال واقعی یادگیری، عدم اشتیاق برای حجم وسیع از مداخله‌های خارج از محیط کار، فقدان تغییر رفتاری پایدار، یادگیری انفرادی، فعالانه و با محتوای خاص است که مربیگری ظرفیت ارائه این موارد را دارد(Bozer & Jones, 2018). مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فعالان حوزه‌ی مربیگری موافق این نکته هستند که نقش مربیگری، پرورش و توسعه افراد برای بهبود عملکرد فردی، حرفه‌ای و سازمانی است. تم اصلی که در پژوهش‌ها به دست آمده نشان‌دهنده نیاز به تحقیقات بیشتر جهت استانداردسازی حرفه‌ی مربیگری به خصوص در حوزه‌ی صلاحیت‌های مربی است(Clayton, 2012). (Hong et al, 2009) اعتقاد دارند فقدان صلاحیت‌های مرتبط مربیان برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از مربیان هویت خود را در تنگنا ببینند. با این وجودنگاهی به پیشینه پژوهش‌های مرتبط با حوزه مربیگری در سازمان، در ایران مشخص می‌سازد که درزمینه صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مربی هنوز الگوی یکپارچه و منسجمی ارائه نشده است و تعداد اندکی پژوهش در این حوزه وجود دارد. به‌طورکلی هیچ کدام از پژوهش‌های داخل در زمینه صلاحیت‌های مدیر به عنوان مربی نبوده است و در این زمینه خلا پژوهشی وجود دارد. عدم تعیین و تعریف صلاحیت‌های مربیگری برای مدیران مدارس باعث می‌شود نتوانیم این قابلیت را در آن‌ها تشخیص، سنجش و برای بهبود آن برنامه‌ریزی درستی داشته باشیم. نظام آموزش و پرورش زمانی می‌تواند در زمینه جذب، نگهداشت، ارزیابی عملکرد، جبران خدمت و آموزش مدیران با محوریت صلاحیت‌های مربیگری اقدام نماید که تصویر شفاف و روشنی از این صلاحیت‌ها داشته باشد و تحقیق حاضر در پی ایجاد این تصویر است. لذا پژوهش حاضر به منظور پاسخ به سوال زیر انجام شده است:

صلاحیت‌ها، الزامات و شاخص‌ها موفقیت مربیگری مدیران مدارس کدام‌اند؟

Van Niewerburgh et al(2020) در مطالعه‌ای با عنوان"تجربیات مدیران مدارس مشتاق دریافت مربیگری به عنوان بخشی از برنامه توسعه رهبری" بر اساس تجربیات شرکت‌کنندگان، چهار موضوع، داشتن زمان برای تأمل، احساس امنیت برای کاوش، تمرکز بر آنچه برای من مهم است و تجربه احساسات مثبت را گزارش کردند. نادری و همکاران(۱۳۹۹) در پژوهشی صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس را شامل صلاحیت عمومی، صلاحت سازمانی، صلاحیت اجرایی و صلاحیت مهارتی دانستند. (Beattie et al, 2014) مربیگری مدیران را در چهار شاخص سبک‌های یادگیری(محیط، راهبرد،

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

فرهنگ، تغییردادن، توسعه منابع انسانی)، ارزش‌های مشترک(اعتماد، ارتباطات، تجارب مکمل، زمان، مهارت، داوطلبانه)، رفتارها(عدم رقابت، داشتن تعهد، تخصیص زمان، اختیاری بودن برای متربی، پشتیبانی از مدیران) و شخصیت(القا، مدیریت خوب، رضایت و تعهد شغلی، بهبود ارتباطات، کاهش استرس، کار گروهی، عملکرد بهبود یافته)دسته‌بندی کردند. Farver(2014) در رساله دکتری‌اش با عنوان"ارزش مربیگری در ایجاد ظرفیت رهبری مدرسان در مدارس شهری"، ۹ شاخص را برای مربیگری شامل ۱. محیط حمایتی ۲. روابط حاصل از اعتماد ۳. گفتگوهای محرمانه ۴. پشتیبانی از رهبری ۵. اهمیت تأمل ۶. مزایای مربیگری زبان در ارتباطات ۷. فعالیت باهم ۸. تفکر مشارکتی ۹. اعتماد، شناسایی کرد. پژوهش (Digirolamo & Tkach, 2019) نشان می‌دهد استفاده از مهارت‌های مربیگری توسط مدیران و رهبران، روابط بهتر کاری و کاهش ترک شغلی را همراه دارد.

نتایج پژوهش(Bozer & Jones, 2018) که به روش متاآنالایز انجام شد، عوامل موثر بر مربیگری شامل خودکارآمدی، انگیزه مربیگری، جهت‌گیری هدف، اعتماد، جذابیت بین فردی، مداخله بازخورد و حمایت نظارتی بود. نتایج پژوهش(Wise & Cavazos, 2017) با عنوان"مربیگری رهبری برای مدیران مدارس" حاکی از آن است که تقریباً ۵۰ درصد از کل مدیران مدارس، مربیگری دریافت کرده‌اند یا در حال حاضر دریافت می‌کنند. آنها مؤلفه‌هایی را که در موفقیت مربیگری مؤثر بوده ارزیابی کردند بر این باور بودند که مربیگری برای آنها حمایت‌کننده و مفید است و معتقد بودند که به افزایش پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کند. (Huff, Preston & Goldring, 2013) در پژوهشی با عنوان" اجرای برنامه مربیگری برای مدیران مدارس: ارزیابی راهبردهای مربیان و نتایج" یک مدل مربیگری چند مرحله‌ای ارائه شد که برای کمک به مدیران در بهبود شیوه‌های رهبری آموزشی خود پیاده‌سازی شد. و بحث در مورد اینکه چگونه این یافته‌ها می‌توانند به توسعه برنامه‌های مربیگری رهبری آموزشی آینده کمک کنند و تحقیقات اضافی را برای ارزیابی تأثیر مربیگری هدایت کنند ادامه پیدا کرد. نتایج پژوهش با عنوان" ادراکات مدیران مدارس از اثربخشی مربیگری عملکرد: مطالعه موردی دانشگاه آرکانزاس" نشان داد ۱) رابطه مربیگری بر اثربخشی تأثیر می‌گذارد، ۲) یک اتحاد کاری برای اطمینان از نتایج مطلوب مورد نیاز است، ۳) درک فرهنگ مدرسه و واقعیت فعلی قبل از شروع مربیگری ضروری است. ۴) توانایی مربی در پرسیدن سوال بر درک موفقیت در تجربه مربیگری تاثیر می گذارد و ۵) تجارب یادگیری حرفه ای با اضافه شدن مربی موفقیت بیشتری دارند(Starr, 2021). مطالعه‌ی (Lindle, 2016) نشان داد مربیانی که در برنامه مربیگری رهبران باتجربه شرکت کردند، نقش کلیدی پرسشگری را در حمایت از رهبران مدرسه برای ارائه راه حل‌های خود برجسته اعلام نمودند. (Ebrahimi, 2019) در پژوهشی با عنوان" طراحی الگوی شایستگی مدیران آموزش‌وپرورش جهت استفاده در کانون ارزیابی " نشان داد که یکی از شایستگی‌های موردنیاز مدیران در آموزش وپرورش، مربیگری است تا بتوانند

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

عملکرد و مشارکت مدرسه و سازمان را بهبود ببخشند. الگوریتم مربیگری به عنوان یک فناوری با هدف شکوفا کردن ظرفیت افراد(Shvardak, 2021). از نظر Boon (2021)، تجربه دریافت مربیگری تجربه‌ای مثبت، مفید و توانمند است که به طرز ماهرانه‌ای در این فرآیند سؤالاتی در فضایی امن و غیرتهدیدکننده برای تأمل عمیق‌تر فردی مطرح می‌شود. در این فرآیند، مدیران مبتدی به خودآگاهی و خودتوانمندی بیشتری دست می‌یابند. مطالعه تحقیقاتی Lofthouse & Whiteside, 2020) در مورد معلمانی که مربیگری تسهیل‌کننده را دریافت کرده‌بودند، تأثیر مثبتی بر خودباوری و اعتماد به نفس آنها دارد و این که مربیگری قابلیت کمک به حفظ پایداری در نیروی کار مدرسه را دارد. از طرفی مطالعه-ی(Goff, Guthrie, Goldring, E., & Bickman, 2014) نشان داد مدیران باتجربه‌ای که در کنار بازخورد، مربیگری دریافت می‌کنند، بیشتر از مدیرانی که بدون بازخورد مربیگری دریافت می‌کنند، رفتار خود را تغییر می‌دهند. مطالعه(Ark, McLean and Young, 2020) ضمن شناسایی پنج بعد از مهارت‌های مربیگری مدیریتی و ابزار تجدیدنظر شده سنجش مهارت‌های مربیگری در سازمان‌ها، نشان داد که استفاده مدیران از مهارت‌های مربیگری مدیریتی تأثیر مستقیمی بر یادگیری و تعهد سازمانی کارکنان دارد

.پژوهش (James-Ward, 2013) با عنوان"توسعه زیرساخت برای مدلی از مربیگری مدیران مدارس" به روشی توصیفی به بررسی توسعه یک برنامه مربیگری رهبری مدرسه(به طور خاص ایجاد یک برنامه مربیگری برای مدیران ابتدایی پرداخته است) روش‌های کیفی برای بررسی۱. توسعه یک برنامه مربیگری برای مدیران مدارس ۲. ارتباط و تعامل بین مربیان و رهبران ناحیه و ۳. اثربخشی درک شده زیرساخت‌ها استفاده شد. یافته‌ها پژوهش نشان داد وقتی مجموعه‌ای از مربیان رهبر و جلسات برنامه‌ریزی شده منظم بین رهبری ناحیه و مربیان وجود داشته باشد، مزایایی برای ناحیه، مدیران مربی و مربیان وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ ماهیت داده از رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون(تم) و به لحاظ هدف از نوع کاربردی است. مشارکت‌کنندگان پژوهش(جامعه آماری) را اساتید خبره در حوزه مدیریت و مربیگری با مدرک دکتری، مدیران موفق مدارس و راهبران آموزشی با حداقل ۱۰ سال سابقه کاری و مدرک حداقل فوق‌لیسانس به تعداد ۱۳ نفر(نمونه آماری) تشکیل می‌داد که پایان نمونه‌گیری با استفاده از فن اشباع نظری تعیین شد. براساس این فن، انتخاب افراد نمونه تا جایی ادامه می یابد که مصاحبه با افراد جدید اطلاعات جدیدتری را برای پژوهشگر فراهم نکند و تقریباً تکراری باشد .همچنین روش گردآوری اطلاعات به‌صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد که برای دستیابی به صحت و اعتبار مطالعه، از معیارهای اعتبار و

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

اعتمادپذیری در مراحل پژوهش بهره گرفته شد تا حداکثر اطمینان حاصل شود. به این صورت برای بررسی روایی کار با مراجعه مجدد به مصاحبه شوندگان و برای پایایی کار نیز از همکاری دو کدگذار استفاده گردید و مورد تأیید واقع شد. در واقع برای کنترل مفاهیم استخراجی از مقایسهٔ نظر پژوهشگر با یک خبره استفاده-شده است به این صورت که علاوه بر محقق که اقدام به کدگذاری اولیه نموده است، محققی دیگر نیز همان متنی را که خود محقق کدگذاری کرده است را بدون اطلاع از کدهای آن و جداگانه کدگذاری نموده است. درصورتی که کدهای این دو محقق به هم نزدیک باشد نشاندهنده توافق بالا بین این دو کدگذار است که بیان‌کننده پایایی است.

برای ارزیابی میزان توافق بین این دو رتبه‌دهنده از شاخص کاپای کوهن استفاده می‌شود. مقدار شاخص کاپا بین صفرتا یک نوسان دارد. هرچه مقدار این سنجه به عدد یک نزدیکتر باشد، نشان دهندهٔ توافق بیشتر بین رتبه‌دهندگان است، اما زمانی که مقدار کاپا به عدد صفر نزدیکتر باشد، توافق کمتر بین دو رتبه‌دهنده وجود دارد(محقر و همکاران، ۱۳۹۲).

نتیجه محاسبه مقدار شاخص با استفاده از نرم‌افزارspss، در سطح معنادار۰/۰۰۱ عدد ۰/۸۱۱ محاسبه شد و با توجه به کوچکتر بودن عدد معناداری از ۰/۰۵، فرض استقلال کدهای استخراجی رد می-شود و نشان‌دهنده این است که استخراج کدها پایایی مناسبی داشته است.

تجزیه وتحلیل اطلاعات و داده‌ها نیز با استفاده از تکنیک مضمون یا تم انجام گرفت و نرم‌افزار مورد استفاده در این پژوهش نرم افزارMAXQDA بود.

جدول(۱) مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کدمصاحبه-شونده	جنسیت	تحصیلات	سابقه خدمت	نوع شغل
۰۱	مرد	دکتری	۱۴	عضو هیات علمی
۰۲	مرد	دکتری	۸	مدیر مدرسه
۰۳	مرد	دکتری	۱۹	راهبر آموزشی
۰۴	زن	دکتری	۲۱	عضو هیات علمی
۰۵	مرد	دکتری	۱۳	راهبر آموزشی
۰۶	مرد	دکتری	۹	عضو هیات علمی
۰۷	مرد	دکتری	۱۲	مدیر مدرسه

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

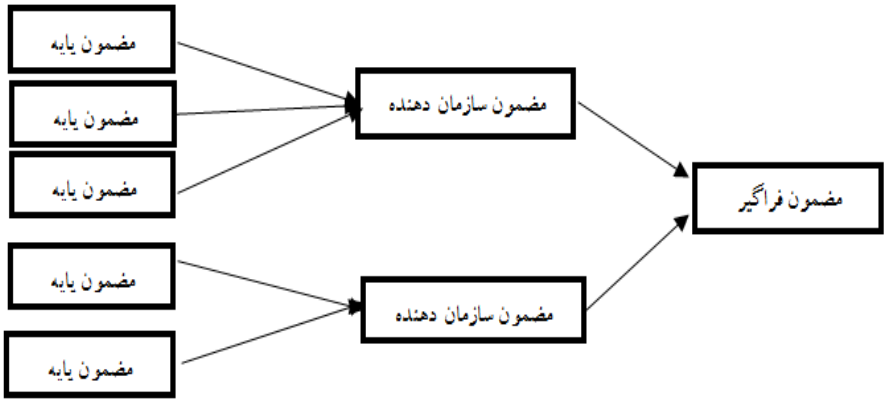
[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

۰۸	مرد	کارشناسی ارشد	۱۱	معاون آموزشی اداره
۰۹	زن	دکتری	۲۱	عضو هیات علمی
۱۰	زن	کارشناسی ارشد	۱۹	مدیر مدرسه
۱۱	مرد	دکتری	۹	عضو هیات علمی
۱۲	مرد	دکتری	۱۷	راهبر آموزشی
۱۳	زن	دکتری	۱۱	عضو هیات علمی

برای تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از تحقیق کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده می‌شود. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند(Brown and Clark, 2006). بر اساس پیشنهاد آنها، می‌توان تحلیل مضمون را طی شش گام اجرا نمود البته این مراحل تحلیل یک فرآیند خطی نبوده و بیشتر حالت بازگشتی دارد که مستلزم حرکت‌هایی رو به عقب و جلو در سرتاسر مراحل تحلیل می باشد این گام‌ها عبارتند از آشنایی با داده‌ها و ایجاد کد های اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، نامگذاری مضامین و تدوین گزارش. با استفاده از این تکنیک، سه دسته از مضامین به نام مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان-دهنده (مضامین به‌دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی در برگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) از صحبت‌ها، گفت‌وگوها و مصاحبه‌ها استخراج خواهد شد(Attride-Stirling, 2001). مضامین پایه نزدیک‌ترین مضامین به گفته‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش می‌باشد که مستقیم از میان صحبت‌ها استخراج می‌شود. این دسته از مضامین کمترین سطح انتزاع و بیشترین سطح عینیت و دقت را در بین سطوح مضامین دارند؛ اما از آنجایی که معمولاً تعداد این مضامین زیاد است و امکان توضیح و تفسیر و ترسیم همه آن‌ها وجود ندارد، نیاز است که آن‌ها به تعداد کمتری تقلیل یابند. بدین منظور، مضامین پایه‌ای که درون‌مایه و محتوای مشترکی دارند، ذیل یک دسته قرار می‌گیرند و مضامین سازمان دهنده را شکل می‌دهند؛ و سپس از کنار هم قرار گرفتن مضامین سازمان دهنده، مضامین فراگیر شکل می‌گیرد. طی کردن این مسیر استقرایی به دلیل قابل‌بیان ساختن یافته‌هاست. این مسیر در قالب شکل ۱ قابل‌نمایش است.

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]



شکل۱

جدول(۲) نمونه‌ای از کدهای احصاشده از تحلیل مضمون

متن مصاحبه	نشان‌گرهای استخراج-شده(مضامین پایه)
برای مربیگری باید یک مدیر توانایی تشخیص داشته باشد. تشخیص مساله، تشخیص روحیه اعضا، تشخیص راهبرد و روش هدایت و ... مدیر باید بتواند از توانایی و مهارت‌های انجام یا حل مسئله به کارآمدترین حالت ممکن و در بهترین حالت با استفاده از کمترین منابع استفاده کند. یعنی باید بتواند از توانایی و مهارت‌های انجام یا حل مسئله به کارآمدترین حالت ممکن و در بهترین حالت با استفاده از کمترین منابع استفاده کند. برای مربیگری یک مدیر مدرسه باید سعی کند مسائل را تشخیص و تصمیم‌گیری‌های خود را بر مبنای استدلال و شواهد منطقی انجام دهد و احساسات را در تصمیم‌گیری‌های خود کنار بگذارد. برای حل مسائل، سعی کند از روش‌های علمی استفاده کند. به عبارتی از فرآیندهای حل مساله ساختاریافته که توسط مدیر ایجاد وبه‌کار برده می‌شود، برای رسیدگی به امور استفاده کند از طرف دیگ یک مدیر باید مهارت پرسشگری داشته باشد سوالاتی روشن و واضع و بدون سو از اعضا بپرسد. تهیه و تدارک امکانات و شرایط مناسب برای تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری جز فرآیند مربیگیری است.برای مربیگری موفق، مدیر مدرسه	۱. توانایی تشخیص ۲. توانایی حل‌مساله ۳. اثربخشی و کارایی ۴. تفکر نقادانه ۵. اقدام‌پژوهی ۶. مهارت پرسشگری ۷. تعیین منابع مورد نیاز ۸. تسهیل فرآیند یادگیری ۹. بینش سازمانی

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

باید یک راهبر خوب باشد. مدیر باید ابعاد سازمان و مدرسه خود را بشناسد و عمیقا آن را درک و تحلیل کند. البته لازم است که در مدرسه یادگیری، نیاز همیشگی کلیه کارکنان تلقی شود و در آن، ضمن تأکید بر آموختن، چگونه آموختن و تولید اطلاعات و دانش جدید و مورد نیاز پرداخته شود و تمامی این دانش‌ها در رفتار و عملکرد اعضای مدرسه، متجلی‌گردد. از طرفی ساختار باید محدودکننده نباشد یعنی مدیر قدرت اجرایی کردن ایده‌های خود را داشته باشد. قدرت شنیدن ایده‌های معاونین و معلمین واولیای مدرسه خود را داشته باشد.	۱۰. سازمان یادگیرنده ۱۱. ساختار توانمندساز

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

جدول(۳). یافته‌های پژوهش

مضمون فراگیر	مضامین سازنده		مضامین پایه
	سطح اول	سطح دوم	
صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس	صلاحیت‌های مدیریتی و رهبری	صلاحیت‌های مدیریتی	آینده‌نگری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، تامین‌منابع، هماهنگی منابع، توان تصمیم‌گیری، مدیریت زمان، حل مساله، تعیین زمان و مکان مربیگری، هدفگذاری، ارزیابی وضعیت موجود، خودمدیریتی، جهت‌دهی زیردستان، کنترل اوضاع،
		تیم‌سازی	اهداف گروهی، اهداف تیمی، شبکه‌سازی، مدیریت مشارکتی، توانایی کار گروهی، کار گروهی، همکاری تیمی، ایجاد وفاق گروهی، تصمیم‌گیری مشارکتی، تعامل اثربخش و فعال، مشارکت دادن افراد،
		انگیزه‌بخشی	انگیزش مدیریتی، توانایی ایجاد انگیزه، روحیه‌بخشی، تسکین‌بخشی، همدلی، قدرت برانگیختگی، حمایت از رفتارها و تجربیات جدید، اعتباربخشی،
		تاثیر و نفوذگذاری	الهام‌بخشی، جذبه شخصی، کاریزما بودن، نفوذ شخصی، وجه خوب، بینش تحول‌گرا، پرانرژی، حسن‌شهرت، درنظر گرفتن اهداف چالشی، تشویق به تقویت تخصصی، ارتباط موثر، الگو بودن، اصول رهبری، حسن‌نیت، هدایتگری،
	صلاحیت‌های دانشی مربیگری	دانش آموزشی	راهبردهای یادگیری، روان‌شناسی یادگیری، اقدام پژوهی، درس پژوهی، آموزش پژوهی، مدیریت آموزشی، راهبری آموزشی و تربیتی، برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، سیاست‌گذاری آموزشی، سنجش و ارزشیابی، ارزشیابی کیفی-توصیفی، رهبری کلاس درس، ترویج ارزیابی در خدمت یادگیری، فعالیت‌های یاددهی‌یادگیری، نظارت آموزشی، شناخت اهداف آموزشی، سنجش و ارزشیابی

			آموزشی، تئوری‌های تدریس و یادگیری، اصول آموزش اثربخش، نظارت و راهبری آموزشی، آخرین یافته‌های علمی مدیریت مدرسه، نظارت غیرمستقیم، نظارت و ارزیابی، شناخت نیازهای آموزشی، اصلاحات آموزشی و پرورشی، اقدام‌پژوهی، تشخیص و تعیین نیازهای آموزشی، الگوهای تدریس، تعیین انتظارات و نشانگرهای دقیق آموزشی، کیفیت بخشی به اجرای مطلوب ارزشیابی توصیفی، نقد علمی، استفاده از علوم، سبک‌های مختلف تدریس، نیازهای آموزشی، ارزشیابی زمینه، ارزشیابی درونداد، ارزشیابی فرآیند، ارزشیابی برونداد، یادگیری معنادار،
		دانش مربیگری	شناخت تکنیک‌های مربیگری، فلسفه‌ی مربیگری، مربیگری بالینی، شناخت نقاط قوت شغل، شناخت مربیگری نتیجه‌بخش، مربیگری زندگی، فرآیند مربیگری، فهم مربیگری، چرایی مربیگری، شناخت مربیگری، تبیین مربیگری، روند مربیگری، نتایج مربیگری، مدل رفتاری مربیگری، مدل سیستمی مربیگری، مدل ساخت‌گرایی مربیگری، اصول کیفیت فراگیر،
		دانش تحقیق و توسعه	شناسایی حوزه‌های نیاز به آموزش، شناخت تحول سازمانی، شناخت روش‌های توسعه، تجزیه و تحلیل سیستم، شناخت مجلات، اصول تحقیق‌نویسی، آگاهی از روش‌های تحقیق، خلق ایده‌ها، شناخت ایده‌ها، دانش فنی، برنامه‌های توسعه، گزارش نویسی، شناخت و آگاهی از دستاوردهای جدید آموزش و پرورش، نوآوری های تکنولوژیک، دانش پژوهشگری،
		دانش پرورشی	شناخت روحیه متربی، آگاهی از متربی و روش خاص وی، شناخت روش‌های پرورشی، ریشه-شناسی باورهای غلط،
		دانش عمومی	تشویق عمومی، تئوری‌های سازمان و مدیریت، مدیریت منابع انسانی، جامعه‌شناسی، اقتصاد آموزش، جامعه شناسی، دانش مدیریت، دانش استدلال، دانش استراتژیک، دانش مدیریت پروژه، اصول تصمیم‌گیری، اصول برنامه‌ریزی، اصول رهبری، رفتارسازمانی، مدیریت منابع انسانی، بهسازی منابع انسانی، سواد رسانه، دانش هنری،

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

	الزامات مربیگری	الزمات مربوط به متربی	تمایل به همکاری، مشارکت فعال در فرآیند مربیگری، تعهد متربی(شاگرد)، پذیرش تغییر، تمایل به تغییر، دید باز نسبت به تغییر، پذیرندگی، یادگیرندگی، فعالیت‌های یادگیری، آگاهی از توانایی‌ها و استعدادها فردی، نگرش برنامه محوری، فاکتورهای شخصیتی، انسجام شخصیتی، آزادی عمل، تمام-کنندگی، گشودگی ذهنی و فکری، توانایی تصمیم‌گیری، اعتمادبنفس، جرات‌ورزی، واقع‌بینی، اخلاق حرفه‌ای، سعه‌صدر، ریسک‌پذیری، سبک‌های یادگیری، تعهد شاگرد، زندگی شخصی، انگیزه شاگرد، خودکارآمدی،
		الزامات نگرشی	باور به پیشرفت، نگرش چند وضعی، علاقه به کار، رغبت به کار، دلبستگی سازمانی، وفاداری سازمانی، تعهد سازمانی، اشتیاق به یادگیری مستمر، حمایت‌گر، ترویج یادگیری، علاقه به یادگیری، باور به یادگیری دیگران، وظیفه‌شناسی، عشق به یادگیری، اعتماد متقابل، نگرش متوازن، تسهیل-کننده، اعتبار و آمادگی مربیگری مربی، تعهد مدیر به مسیر توسعه پیشرفته، حمایت از توجه مربیگرانه، باور به توانایی شاگرد، آزادی عمل داشتن شاگرد،
		الزامات ساختاری	سازمان یادگیرنده، ماموریت مشخص، جو و فرهنگ سازمانی، حمایت از نوآوری، ساختار منعطف، تقسیم کار منطقی، شرایط و الزامات سازمانی، پویایی گروه، فرهنگ یادگیری، مهیاسازی امکانات، تدوین و حمایت از اهداف، فرهنگ حمایت‌گر، تغذیه تکنولوژیکی، وضوح اهداف، تعهد مدیریت ارشد، فرهنگ سازمان و ساختار برنامه مربیگری، شفافیت اهداف، بهینه‌سازی فرآیندها، اصلاحات درک‌شده از شغل، انتظارات عملکردی شفاف و بازخورد منظم، همراستاسازی اهداف فرد و سازمان، تعهد مدیریت ارشد و ایجاد یک محیط قدردانی، تفسیر صریح اهداف و رویکردها، قابلیت دسترسی و دردسترس بودن مربی، روابط مربی–متربی، شفافیت نقش، سرمایه گذاری در تحقیقات، فرصتهای محیطی
		الزامات شناختی	هوش هیجانی، هوش سازمانی، درک و فهم پیچیدگی، ادراک موقعیت‌ها، تفکر واگرا و تفکر همگرا، تفکرهمه‌جانبه، خلاق، استقلال فکری، شناخت نیازمندی‌های شغلی، هوش فرهنگی، شناخت نیازهای اعضای مدرسه، قدرت درک و فهم، تفکر سیستمی،

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

	صلاحیت‌های رفتاری مربیگری	توانایی مربیگری	پرورش سازنده، تسهیل یادگیری، توانایی آموزش، توانایی تفویض اختیار، طراحی فرصت یادگیری، توانایی فکری مربیگری، توانایی عملی مربیگری، توانایی مشاوره، توافق مربیگری، هدایت افراد، مربیگری اجرایی، مربیگری گروهی، مربیگری شراکتی، انتقال تجربه، حمایت شاگرد برای تعلق پیدا کردن به برنامه، رفتار حمایتی و چالشی مربی، خودکفایی مربی،
		صلاحیت‌های ارتباطی	تعامل خوب، قضاوت منصفانه، فهم و درک دیدگاه‌های دیگران، مهارت بین فردی، حل تعارض، بینش اجتماعی، احترام به هم‌نوع، ارتباط قوی، درک افکار و احساسات متربیان، صداقت در روابط، حمایت اجتماعی، ارتباط متقابل، مهارت ارتباطی موثر، تحلیل رفتار متربی، درک هم‌نوع، تشخیص روحیه شاگرد، گوش دادن فعال، تناسب بین مربی و متربی، سابقه‌ی مربیگری، رابطه مبتنی بر اعتماد، درک متربی،
		ویژگی‌های شخصیتی	مسئولیت‌پذیری، انبساط ارزشی، سختکوشی، ابتکار عمل، مثبت‌اندیشی، صمیمت متربی، جسارت، برون‌گرایی، ابراز احساسات، تحمل ابهام، ثبات هیجانی، خودآگاهی، انعطاف‌پذیری، سعه صدر، همدلی، قاطعیت، فن‌بیان، جزئی‌نگری، جامعیت در نگاه، یکپارچگی، حمایت شاگرد، مهارت‌های ارتباطی و رفتاری و اعتبار و شخصیت، همدلی، قضاوت نکردن، مطرح کردن موضوعات در یک چشم‌انداز وسیع‌تر، قدردانی و پشتیبانی عاطفی، تمایل به یاددهی–یادگیری، ریسک‌پذیری،
		صلاحیت‌های اداری و پشتیبانی	تبعیت از قوانین، بازخورد مستمر، توانایی تجزیه و تحلیل شرایط مدرسه، شناخت شوراهای مدرسه، اداره صحیح جلسات، قدرت تحلیل و اجرایی کردن بخشنامه‌ها، رسمیت شناختن حقوق دیگران، ارزیابی عملکرد، مدیریت مالی، آشنایی با ICT، برگزاری جلسات، شناخت موقعیت، ارائه برنامه عملیاتی برای حل مشکلات، تعریف هدف، پشتیبانی مدیر، توانایی ابداع و ابتکار، مدیریت شرایط بحرانی،
		صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیگری	پژوهشگری، حمایتگر، اخلاق حرفه‌ای، برجستگی علمی، توانمندسازی زیردستان، بازخورد مرتبط، تفکر تحلیلی–منطقی، پاسخ‌های غیر قضاوتی، استفاده از علوم، توانمندی های محوری ، تفکر استراتژیک، تجزیه و تحلیل موقعیت، ایجاد آگاهی در متربی، حکمت، توانایی انتقال مفاهیم، شکل‌دهی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

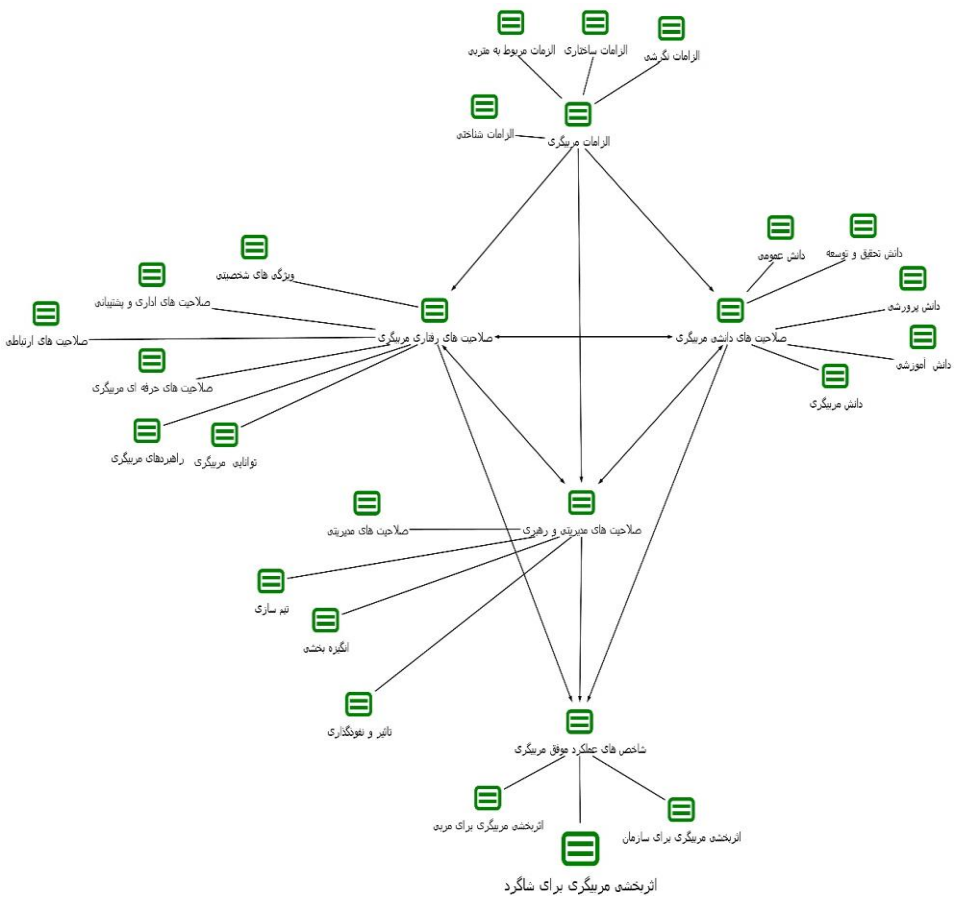
			آگاهانه به فرآیند مربیگری، یافتن روابط منطقی، بازخوردهای توانمندساز، تفکر یکپارچه، باور به توانایی متربی، خبرگی در مربیگری، درک روشن از نقاط قوت و ضعف در شاگرد، داشتن دید بلندمدت، تمرکز بر یادگیری مستمر، خودتاملی مبتنی بر هدف، بازخورد صادقانه، واقعبینانه و چالشی،
		راهبردهای مربیگری	جانشین‌پروری، غنی‌سازی شغلی، تبادل تجارب، ارائه برنامه توسعه فردی، تبادل اطلاعات، آموزش‌های حضوری و غیرحضوری، تکالیف چالشی، استفاده از الگوها، جلسات هم‌اندیشی، مهارت-آموزی، مشاوره، مدیریت عملکرد، توانمدسازی، فعالیتهای تحقیق و توسعه،
	شاخص‌های عملکرد موفق مربیگری	اثربخشی مربیگری برای مربی	افزایش تعهد شاگرد، پاسخگویی، افزایش رضایت، افزایش تجربه کاری و حرفه‌ای، بهبود رفتار، افزایش دانش، شناخت بیشتر مسائل، توانمند شدن، تغیر رفتار شاگرد، بهبود عملکرد شاگرد، توسعه شاگرد، رضایت متربی، بهره‌وری فعالیت‌ها، ایجاد باور به توانستن در مدیر،
		اثربخشی مربیگری برای شاگرد	افزایش تجربه کاری، افزایش خود اتکایی، تقویت رفتارهای مثبت، حذف رفتارهای نامطلوب، بهبود/برقراری تعادل کار و زندگی، بهبود خودآگاهی و جسارت، افزایش اعتماد به نفس، توسعه، ارتباطات/شبکه ها/مهارت های بین فردی، افزایش مشارکت، مسئولیت اجتماعی، تطبیق با تغییر به شکل موثرتر، کمک به ایجاد و دستیابی به اهداف، تغییر رفتار، بهبود توانایی برای تفویض اختیار مناسب، مدیریت استرس بهتر، ارتقای توانایی حل تعارضات محیط کار و کاری به تنهایی، افزایش مسئولیت پذیری شخصی، سطوح بالاتر ابتکار عمل و انعطاف‌پذیری و تطبیق‌پذیری بیشتر، افزایش تعهد شاگرد، تغیر رفتار شاگرد، بهبود عملکرد شاگرد، رشد و پیشرفت شاگرد، افزایش تجربه و احساس رضایت و خوشایندی داشتن رابطه مربی گری با مافوق، افزایش تعهد وسازگاری،
		اثربخشی مربیگری برای سازمان	تسهیل فرایند انتقادپذیری و انتقادگری مدیر و کارکنان، بهبود عملکرد سازمان، تحقق اهداف سازمان، رشد و توسعه مدرسه، انگیزش اعضا و هوشمندسازی سیستم کاری، ارتقا و بهبود فرایند مربیگری، تسهیل فرایند آموزش و توسعه مدیر و کارکنان، تغییرپذیری اعضا، کیفیت فراگیر، تسهیل و تسریع در انجام امور مدرسه، ارضاء نیازهای انسانی و ایجاد رفاه و آسایش در سازمان، تحقیقات در مدرسه،

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

بحث و نتیجه‌گیری

این باور که مدیران مدارس می‌بایست رویکرد خود را از مدیریت به رهبری مدارس تغییر دهند، مدتی باور رایج در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی بود اما امروزه مدیران مدارس باید فراتر از رهبری بیاندیشند و درتلاش باشند نقش یک مربی را نیز بازی کنند تا سبب افزایش بهره‌وری، انگیزه، خلاقیت و نوآوری شوند. مربیگری به عنوان یک روش توسعه مدیریت و یک راهبرد برای بهبود عملکرد، اخیراً توجه زیادی بین محققان به خود جلب کرده است. یکی از مهمترین نیازهای پژوهشی در این زمینه، شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت در مربیگری، به خصوص درجه صلاحیت و شایستگی مربیان، درقالب الگویی کاربردی و قابل ارزیابی است



شکل(۱) مدل صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

نتایج حاکی از شناسایی سه دسته صلاحیت‌های مربیگری یعنی صلاحیت‌های دانشی مربیگری، صلاحیت‌های مدیریتی و رهبری مربیگری و صلاحیت‌های رفتاری مربیگری بود. بر اساس مدل نهایی، قبل از پرداختن به صلاحیت‌های مربیگری، باید به الزامات مربیگری پرداخت که بر صلاحیت‌های مربیگری تاثیر می‌گذارند. یعنی شرایطی که جز الزامات مربیگری هستند و قبل از مربیگری و داشتن صلاحیت‌های مربیگری، باید نوجه لازم به این الزمات داشت. چنان‌که Smith(2018)، (Campbell & Evans(2016 و Dixey(2014) اذعان دارند باید قبل از پرداختن به مربیگری به پیشایندهای آن توجه لازم را نمود یعنی الزاماتی قبل از اجرای مربیگری. باتوجه به اینکه مربیگری در مدرسه تازگی دارد، لذا، جهت اثربخش بودن آن ضرورت دارد تا مقدماتی جهت برقراری نظام مربیگری در سازمان صورت گیرد. در حقیقت، بایستی به یک‌سری الزامات مربیگری در مدرسه توجه نمود. این الزامات به عنوان عامل ابتدایی بهتر است قبل از ورود به نظام مربیگری در مدرسه صورت پذیرد. الزامات مربیگری براساس یافته‌های پژوهش به چهار دسته الزامات نگرشی، الزامات ساختاری، الزامات مربوط به متربی(شاگرد) و الزامات شناختی تقسیم شد. چنان‌که Caplan(2003)، در بحث الزامات ساختاری اذعان می‌دارد برای آنکه مربیگری، فرآیندی موفق باشد، بایستی فرهنگ و جو سازمانی حامی آموزش و بهسازی باشند. تعهد به ارتقای سازمان و غالب شدن مربیگری به عنوان سبک رهبری از الزامات و پیش-شرط‌های مربیگری در سازمان است(Megginson & Clutterbuck, 2006). فرایندهای تغییر فرهنگی و استراتژیک سازمانی از این نوع هستند. یکی دیگر از الزامات مربیگری، الزامات مربوط به شناخت متربی است. بر انن اساس مدیر مدرسه نیاز بهآگاهی از سطح روحیه مربیگری و شاگردی اعضا و به طور کلی آگاهی از بلوغ سازمان به صورت اعم و مدرسه به صورت اخص جهت اجرای فرآیند مربیگری دارد و به نوعی نگرش و رویکردی متفاوت از نقش‌های سنتی موردنیاز است. لذا الزامات نگرشی هم مطرح هستند. یعنی باور به نقش مربیگری توسط مربی و باور به پذیرش و تمایل به تغیر در متربی. مسئله‌یابی و بسترسازی، طرح‌ریزی و فراهم‌سازی و آگاهی‌بخشی و آماده‌سازی را به‌عنوان پیشنایندهای فرایند مربیگری شناسایی کردند.

طبق بافته‌های پژوهش اولین صلاحیتی که یک مدیر مدرسه برای مربیگری به آن لازم دارد صلاحیت‌های دانشی است. صلاحیت‌های دانشی در این پژوهش شامل دانش‌های عمومی، دانش تحقیق و توسعه، دانش آموزشی، دانش پرورشی و دانش مربیگری بود. برخورداری مدیر مدرسه از دانش‌های مربیگری، به عنوان موارد مهم و لازم در این راستا است. چرا که برخورداری از دانش‌های مورد نیاز مربیگری، این کمک را به آنها می‌کندتا بتوانند به لحاظ علمی اعضا را هدایت و راهنمایی کنند. چرا که تا زمانی که مدیر به عنوان مربی از دانش و تخصص بیشتری نسبت به سایر اعضا برخوردار نباشد، توانایی یاری‌رسانی به سایرین را ندارد. از طرفی مشروعیت مدیر در مدرسه و بین اعضا تا حد زیادی به این بستگی

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

دارد که مدیر در حوزه‌های تخصصی مربیگری، دانش لازم را داشته باشد و به نوعی از قدرت مرجعیت در بین اعضا برخوردار باشد. و به این دلیل است که رابطه‌ی بین صلاحیت‌های مربیگری رابطه‌ای رفت-برگشتی است. در بحث دانش مربیگری، مدیر مدرسه باید بداند مربیگری از کجا آغاز می‌شود، چگونه برنامه‌ریزی می‌شود، چگونه اجرا می‌شود، باید اصول مربیگری را بشناسد و در تمام فعالیت‌های روزمره‌اش بروز و ظهور پیدا می‌کند و در مورد مدل‌های مربیگری و انتخاب شیوه‌ی مناسب و سایر زمینه‌های مرتبط با مربیگری دانش لازم را داشته باشد.چنان‌که اندرسون(۲۰۱۱)، دانش مدلها، مفاهیم و فرایندهای مربیگری را جز دانش‌های مورد نیاز و جز صلاحیت‌های مربیگری می‌داند. در بحث دانش پرورشی، مدیر مدرسه باید دانش تیپ‌شناسی افراد را داشته باشد. یعنی بتواند متربی را بشناسد. از طرفی راه‌های پرورش تیپ‌های مختلف را بشناسد. مدیر مدرسه باید بتواند در نقش مربی اعضایی را که روحیه‌ی شاگردی دارند را تشخیص بدهد و فرایند مربیگری را در مورد آن‌ها جاری‌سازی کند. چنان‌که Taconis(2018)و Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2014، مطرح کرده‌اند عزم و آمادگی شاگرد برای موفقیت مربیگری بسیار حیاتی است. به‌طورکلی اگر مدیری نتواند این باور را در شاگرد به وجود آورد که در زمینه تخصصی خود دانش لازم را دارد، به هیچ وجه نخواهد توانست نقش مربی موفق و موثر را برای او ایفا کند چون گوش شنوایی برای صحبت‌های او وجود نخواهد داشت.

یکی دیگر از صلاحیت‌های شناسایی‌شده برای الگوی صلاحیت‌های مربیگری مدیران مدارس برخوداری مربیان از صلاحیت‌های رفتاری است. در بحث برخورداری از صلاحیت‌های رفتاری، مدیرِ مربی باید بتواند دانشی که در زمینه مربیگری را دارد(قبلا به آن اشاره شده) در عمل به منصه‌ی ظهور برساند(Fang, Chang & Chen, 2010). صلاحیت‌های ارتباطی به تعاملات بین فردی مدیر مربی با اعضا اشاره دارد؛ مدیر باید بتواند در ارتباطات و تعاملات خود، به خوبی با شاگرد به عنوان مربی ارتباط برقرار کند. به عبارتی لازم است یک مدیر مدرسه دیدگاهی ارتباطی با اعضا داشته باشد یا چنان‌که Greenlees, 2015 Szedlak, Smith, Day & ارتباطات موثر را جز صلاحیت‌های اساسی مربیگری می‌دانند. (Digirolamo & Tkach, 2019) ازجمله کسانی هستند که برخورداری مدیران به عنوان مربی از صلاحیت‌های رفتاری مربیگری را به عنوان صلاحیت‌های لازم مربیگری تلقی می‌کنند. تجهیز افراد به برخی مهارتهای اصلی مربیگری و تشویق افراد به اتخاذ مربیگری برای اقدامات مثبت در کل سازمان از جمله صلاحیت‌های رفتاری مربیگری است(Leimer, 2020)

ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌هایی هستند که به شخص خود مدیر مربوط می‌شوند که در حیطه‌ی مربیگری تاثیرگذار هستند چنان‌که Grover & Furnham, ۲۰۱۶)، Joo, 2005 ویژگی‌هایی هم-چون خودباوری، هدفگرا و عملگرا بودن، شنونده فعال بودن و میل به تغییر برای مربیگری لازم دانستند. از طرفی قبل از هر چیزی یک مدیر به منظور انگیزه بخشی، باید خود انگیزه‌ی مربیگری داشته باشد. چنان-

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

که ایجاد محیطی سودمند و مساعد برای مربیگری را جز صلاحیت‌های یک رهبر هستند. در بحث صلاحیت‌های رفتاری، مدیر مدرسه می‌بایست به عنوان مربی برای اینکه بتواند مربیگری را به طور اصولی پیش‌ببرد باید با راهبردهای مربیگری آشنایی داشته باشد. عزم و آمادگی کلیه مربیان و متربیان شاگردان قبل از اجرای فرایند مربیگری از عواملی است که باید به آن توجه کرد چرا که برای مربیگری بسیار حیاتی است(Holmes, 2019؛ Taconis(2018)و Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2014) شاخص‌های عملکرد موفق مربیگری در پژوهش حاضر به سه شاخصه اصلی اثربخشی مربیگری برای مربی، برای متربی و برای سازمان است. مربیگری یک رابطهٔ مشارکتی شکل‌گرفته بین مربی و شاگرد است و هدف آن دستیابی به پیامدهای توسعهٔ فردی یا حرفه‌ای است که به‌وسیله شاگرد هم ارزیابی و ارزش‌گذاری می‌شود(Duffy, M., & Passmore, 2010). صلاحیت‌های مربیگری در بحث اثربخشی سازمانی باید روابط بهتر کاری بهتر و کاهش قصد ترک شغلی را حاصل شود(Digirolam & Tkach, 2019). یا چنان‌که Boysen et al(2018)مطرح می‌کنند زمانی مربیگری اثربخش است که مداخلات آن با اهداف و ارزش‌های سازمان مطابقت داشته باشد. شاخص‌هایی مثل تسهیل فرایند انتقادپذیری و انتقادگری مدیر و کارکنان، بهبود عملکرد سازمان، تحقق اهداف سازمان، رشد و توسعه مدرسه، انگیزش اعضا و هوشمندسازی سیستم کاری، ارتقا و بهبود فرایند مربیگری می‌تواند عنوان شاخص‌های عملکرد موفق مربیگری مطرح باشد. ایفای نقش مربیگری توسط مدیران مدارس، پیامدهای نزدیک و در دسترسی مانند خودآگاهی و رضایت فرد تحت مربیگری از مسیر شغلی و تعهد احساسی و پیامدهای غیرمستقیمی مانند بهبود در عملکرد شغلی طبق گزارش خود فرد، بهبود در عملکرد شغلی طبق گزارش سرپرست مستقیم و بهبود در عملکرد مربوط به وظیفه سرپرستی برای مدیر در پی خواهد داشت(Bozer, Sarros & Santora, 2014). نقش مدیر مدارس به عنوان مربی، یک استراتژی توسعه سازمانی است که بر تغییر ارتباط بین مدیر و کارکنان تمرکز می‌کند. هدف این است که به کارکنان کمک شود تا ملاحظه و درک کنند که چگونه می‌شود به طور متفاوتی کار و رفتار کنند به گونه‌ای که رفتارهای موثرتری داشته باشند تا نهایتا خروجی‌های بهتری ارائه کنند(Ladyshewsky, 2010).
براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود:

واحد آموزش سازمان آموزش‌وپرورش می‌تواند بر اساس نیاز به صلاحیت‌های مربیگری، آموزش‌های کاربردی و تعریف‌شده‌تری را طراحی و اجرا کند. پیشنهاد می‌شود برای افزایش صلاحیت‌های مربیگری، دوره‌های ضمن خدمت درراستای افزایش و بهره‌مندی آنان از صلاحیت‌های مربیگری، برگزار شود. فهرست صلاحیت‌های بدست‌آمده در این پژوهش در تمامی مراحل جذب، گزینش و استخدام مدیران مدارس مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به ویژگی‌های شخصیتی به عنوان یکی از صلاحیت‌های مربیگری، توصیه می‌شود موقع ترفیع یا گزینش افراد به پست مدیریت مدرسه به این عامل توجه ویژه کرد. با توجه به

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

جدید بودن حوزه مربیگری در ادبیات پژوهشی ایران و عدم وجود نظامی جهت سنجش صلاحیت‌های مربیگری در مدیران مدارس، انجام این پژوهش به‌عنوان سرآغازی در این زمینه ضرورت داشت. نتیجه این پژوهش می‌تواند مسیر را برای محققان و پژوهشگران آتی در حوزه مربیگری مدیران مدارس هموار نماید زیرا صلاحیت‌های مورد نیاز مربیگری مدیران مدارس را به آنها ارائه می‌دهد و پژوهش‌های آتی می‌تواند در مورد فرایند مربیگری و چگونگی بهبود آن در سازمان‌ها به‌خصوص سازمان‌های آموزشی صورت گیرد.

تعارض منافع/ حمایت مالی

این مقاله حاصل پژوهش نویسندگان است می‌باشد و از حمایت مالی هیچ ارگانی برخوردار نبوده و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. Qualitative research, 1(3), 385-405.

Beattie, R. S., Kim, S., Hagen, M. S., Egan, T. M., Ellinger, A. D., & Hamlin, R. G. (2014). Managerial coaching: A review of the empirical literature and development of a model to guide future practice. *Advances in Developing Human Resources*, *16*(2), 184-201.

Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional development in education*, *36*(3), 421-441.

Boon, Z. S. L. (2021). Coaching: an approach for leadership development in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Boysen, S., Cherry, M., Amerie, W., & Takagawa, M. (2018). Organisational Coaching Outcomes: A comparison of a practitioner survey and key findings from the literature. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *16*(1), 159-166.

Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *27*(3), 342-361.

Bozer, G., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2014). Executive coaching: Guidelines that work. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, *61*(4), 375-389.

Campbell, J., and van Nieuwerburgh, C. (2018), The leader's guide to coaching in schools: Creating the conditions for effective learning, Corwin, Thousand Oaks.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Campbell, P., & Evans, P. (2016). Reciprocal benefits, legacy and risk: Applying Ellinger and Bostrom's model of line manager role identity as facilitators of learning. *European Journal of Training and Development*.

Caplan, J. (2003). *Coaching for the future: How smart companies use coaching and mentoring*. CIPD Publishing.

Clayton, T. (2012). *Lived Experiences of Executive Coaches' Interdisciplinary Competencies*. Proquest, Umi Dissertatio.

Cross, C. J. (2020). *Texas Principals' Perceptions of Executive Coaching Impact on Principals' Professional Development*. Dallas Baptist University.

Digirolamo, J. A., & Tkach, J. T. (2019). An exploration of managers and leaders using coaching skills. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 71(3), 195.

Digirolamo, J. A., & Tkach, J. T. (2019). An exploration of managers and leaders using coaching skills. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *71*(3), 195.

Dixey, A. (2014). *How managers experience their role as coach: an interpretative phenomenological analysis* (Doctoral dissertation, Oxford Brookes University).

Duffy, M., & Passmore, J. (2010). Ethics in coaching: An ethical decision making framework for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, *5*(2), 140-151.

Ebrahimi, Mojtaba, Soleimani, Nader and Shafizadeh, Hamid (1399). Providing a model for decentralized management in education based on a data theory, Research in Educational Systems, 14, 255-269

Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, *45*(4), 567-585.

Ensminger, D. C., Kallemeyn, L. M., Rempert, T., Wade, J., & Polanin, M. (2015). Case study of an evaluation coaching model: Exploring the role of the evaluator. *Evaluation and Program Planning*, *49*, 124-136.

Fang, C. H., Chang, S. T., & Chen, G. L. (2010). Competency development among Taiwanese healthcare middle manager: A test of the AHP approach. *African journal of business management*, *4*(13), 2845-2855.

Farver, A. R. (2014). Value of coaching in building leadership capacity of principals in urban schools: A case study.

Garr, S. (2011). High-impact performance management: Maximizing performance coaching.

Gilley, A., Gilley, J. W., & Kouider, E. (2010). Characteristics of managerial coaching. *Performance Improvement Quarterly*, *23*(1), 53-70.

Goff, P., Guthrie, J. E., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of educational administration*.

Goldman, E., Wesner, M., & Karnchanomai, O. (2013). Reciprocal peer coaching: A critical contributor to implementing individual leadership plans. *Human Resource Development Quarterly*, *24*(1), 63-87.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Gounis, V,(2018) What Is Leadership Coaching?. [online] Bts.com. Available at: <https://www.bts.com/blog-article/business- insight/what-is-leadership-coachin

Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *62*(3), 151

Grover, S., & Furnham, A. (2016). Coaching as a developmental intervention in organisations: A systematic review of its effectiveness and the mechanisms underlying it. *PloS one*, *11*(7), e0159137.

Hayes, S. D., & Burkett, J. R. (2021). Almost a principal: Coaching and training assistant principals for the next level of leadership. *Journal of School Leadership*, *31*(6), 502-525.

Hobson, A. (2003). *Mentoring and coaching for new leaders: Full report*. National College for School Leadership.

Hollweck, T. (2019). "I love this stuff!": a Canadian case study of mentor–coach well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Holmes, M. (2019). The complete handbook of coaching:: edited by Elaine Cox, Tatiana Bachkirova and David Clutterbuck, London, Sage Publications Ltd, 2018,£ 28.45 (pbk), ISBN 978-1-4739-7304-6, 978-1-4739-7305-3.

Hong, J. C., Horng, J. S., Lin, C. L., & ChanLin, L. J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, *28*(1), 4-20.

Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and the results. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(4), 504-526.

Hugill, K., Sullivan, J., & Ezpeleta, M. L. (2018). Team coaching and rounding as a framework to enhance organizational wellbeing, & team performance. *Journal of Neonatal Nursing*, *24*(3), 148-153.

James-Ward, C. (2011). The development of an infrastructure for a model of coaching principals. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *6*(1), n1.

James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277.

Joo, B. K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human resource development review*, *4*(4), 462-488.

Klar, H. W., Huggins, K. S., Andreoli, P. M., & Buskey, F. C. (2020). Developing rural school leaders through leadership coaching: A transformative approach. *Leadership and policy in schools*, *19*(4), 539-559.

Knight, J. (2017). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. corwin press.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Knight, J., & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, *5*(2), 100-112.

Ladyshewsky, R. K. (2010). Building competency in the novice allied health professional through peer coaching. *Journal of Allied Health*, *39*(2), 77E-82E.

Leimer, M. O. (2020). *Promoting and Developing a Coaching Culture for Positive Action Within an Organization*. Saint Mary's College of California.

Lindle, J. C. (2016). Posing questions for leadership development and practise: a coaching strategy for veteran school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, *19*(4), 438-463.

Lochmiller, C. R. (2013). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A

Lofthouse, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional development in education*, *45*(1), 33-45.

Lofthouse, R., & Whiteside, R. (2020). Sustaining a vital profession: A research report into the impact of leadership coaching in schools. *Leeds: Leeds Beckett University*.

Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. Personnel Review, 47(1), 118–132.

Mavrogordato, C., & Cannon, M. (2009, November). Coaching principals: a model for leadership development. In *annual meeting of the University Council of Educational Administration, Anaheim, CA*.

Megginson, D., & Clutterbuck, D. (2006). Creating a coaching culture. *Industrial and commercial training*.

Naderi Bani, Nahid, Moradiani, Leila, Bagheri, Qudratullah and Ebrahimi, Salahuddin (1399). The effect of principal coaching competencies on participatory management of schools in Nahavand city, Journal of School Management, 8 (1), 46-24

Özduran, A., & Tanova, C. (2017). Coaching and employee organizational citizenship behaviours: The role of procedural justice climate. *International Journal of Hospitality Management*, *60*, 58-66.

Park, S., McLean, G. N., & Yang, B. (2020). Impact of managerial coaching skills on employee commitment: the role of personal learning. *European Journal of Training and Development*.

Rolfe, J. (2010). Change is a constant requiring a coach. *Library management*.

Sardar, H., & Galdames, S. (2018). School leaders' resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies?. *Coaching: An international journal of theory, research and practice*, *11*(1), 46-59.

Shvardak, M. (2021). Coaching Technology to Prepare Candidates for Leadership Roles in a Variety of Educational Settings. *Postmodern Openings*, *12*(1), 201-222.

Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *17*(3), 215-232.

Smith, S. (2018). Is it possible for managers to coach effectively in a hostile culture?. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, *16*.

Starr, K. A. (2021). *Principal Perceptions of Effective Performance Coaching: A Case Study*. University of Arkansas.

Szedlak, C., Smith, M. J., Day, M. C., & Greenlees, I. A. (2015). Effective behaviours of strength and conditioning coaches as perceived by athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *10*(5), 967-984.

Taconis, M. (2018). How high potential coaching can add value-for participants and the organisation. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, *16*.

Tanskanen, J., Mäkelä, L., & Viitala, R. (2019). Linking managerial coaching and leader–member exchange on work engagement and performance. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1217-1240.

van Nieuwerburgh, C., & Barr, M. (2020). Resources for coaching in education: Useful research and references. *Growth Coaching International, Sydney, NSW. Retrieved*, *9*.

van Nieuwerburgh, C., Barr, M., Munro, C., Noon, H., & Arifin, D. (2020). Experiences of aspiring school principals receiving coaching as part of a leadership development programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*

Van Nieuwerburgh, C., Lomas, T., & Burke, J. (2018). Editorial Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice, 11 (2), 99-101.

Van Niewerburgh, C. (Ed.). (2018). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. Routledge.

Wagstaff, C. R., Arthur, C. A., & Hardy, L. (2018). The development and initial validation of a measure of coaching behaviors in a sample of army recruits. *Journal of Applied Sport Psychology*, *30*(3), 341-357.

Wangrow, D. B., Schepker, D. J., & Barker III, V. L. (2018). Power, performance, and expectations in the dismissal of NBA coaches: A survival analysis study. *Sport Management Review*, *21*(4), 333-346.

Warren, S. R., & Kelsen, V. E. (2013). Leadership Coaching: Building the Capacity of Urban Principals in Underperforming Schools. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, *9*, 18-31.

Weathers, J. M., & White, G. P. (2015). Executive coaching of school leaders in a mid-sized urban school district: development of a model of effective practice. In *Leading small and mid-sized urban school districts*. Emerald Group Publishing Limited.

Williams, P. (2017). What are the challenges of introducing internal coaching in a VUCA context?. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, *15*.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]

Wise, D., & Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals: A national study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *25*(2), 223-245.

Wolever, R. Q., Caldwell, K. L., Wakefield, J. P., Little, K. J., Gresko, J., Shaw, A., ... & Gaudet, T. (2011). Integrative health coaching: an organizational case study. *Explore*, *7*(1), 30-36.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.145]