

طراحی الگوی متورینگ مدیران مدارس در نظام آموزش و پرورش

مسعود محمدی ^۱ رسول داودی ^{۲*} نقی کمالی ^۲	تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۱ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۲۴ فروردین ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۲۰ دی ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: محمدی، مسعود، داودی، رسول، و کمالی، نقی. (۱۴۰۵). طراحی الگوی متورینگ مدیران مدارس در نظام آموزش و پرورش. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۲)، ۱-۲۲.
--	--	---

چکیده

هدف این پژوهش تبیین فرایند متورینگ مدیران مدارس و طراحی الگوی مفهومی آن بر اساس تجارب زیسته مشارکت کنندگان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی با رویکرد نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه پژوهش شامل مدیران مدارس، معاونان، کارشناسان آموزشی و متورهای با سابقه بود که با روش نمونه گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. داده ها از طریق ۱۸ مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق گردآوری شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده ها به صورت هم زمان با گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز ۱۲۰ مفهوم اولیه استخراج و سپس در قالب ۴۳ مقوله محوری سازمان دهی شدند. در نهایت، مدل پارادایمی شامل شرایط علی، زمینه ای، مداخله گر، راهبردها و پیامدها تدوین گردید. یافته ها نشان داد متورینگ مدیران مدارس یک فرایند چندبعدی، تعاملی و تحول آفرین است که تحت تأثیر عواملی همچون نیاز به راهنما، تجربه محوری، اعتماد متقابل و ساختار حمایتی شکل می گیرد. راهبردهایی نظیر بازخورد تأملی، یادگیری دوطرفه، متور حمایتی و یادگیری از خطا نقش کلیدی در اثربخشی آن دارند. همچنین، شرایط مداخله گری مانند مقاومت فرهنگی، ضعف نظام پاداش و نبود ساختار رسمی می توانند این فرایند را تسهیل یا محدود کنند. در نهایت، متورینگ به پیامدهایی همچون رشد حرفه ای، خودکارآمدی مدیریتی، تاب آوری و بهبود فرهنگ سازمانی منجر می شود. متورینگ به عنوان یک سازوکار توسعه محور، رابطه ای و تجربه محور می تواند نقش مؤثری در توانمندسازی مدیران مدارس ایفا کند و به کارگیری آن در قالب یک الگوی بومی، زمینه ارتقای کیفیت مدیریت آموزشی را فراهم می سازد.

واژگان کلیدی: متورینگ، مدیران مدارس، توسعه حرفه ای، مدیریت آموزشی، نظریه داده بنیاد

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکترای گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران
۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

پست الکترونیکی: ra.davoudi@iau.ac.ir



Designing a Mentoring Model for School Principals in the Education System

Masoud Mohammadi ¹ Rasul Davodi ^{2*} Naghi Kamali ²	Submit Date: 10 January 2026 Revise Date: 13 April 2026 Accept Date: 21 April 2026 Publish Date: 22 June 2026	How to cite: Mohammadi, M., Davodi, R., & Kamali, N. (2026). Designing a Mentoring Model for School Principals in the Education System. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(2), 1-22.
--	--	--

Abstract

The present study aimed to conceptualize the mentoring process of school principals and develop a grounded model based on participants' lived experiences. This applied qualitative study was conducted using a grounded theory approach. Participants included school principals, deputies, educational experts, and experienced mentors selected through purposive and theoretical sampling. Data were collected via 18 in-depth semi-structured interviews and continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted concurrently through open, axial, and selective coding. A total of 120 initial concepts were identified during open coding and subsequently organized into 43 axial categories. Finally, a paradigmatic model including causal conditions, contextual conditions, intervening factors, strategies, and consequences was developed. The findings indicated that mentoring of school principals is a multidimensional, interactive, and transformative process shaped by factors such as the need for guidance, experience-based learning, mutual trust, and supportive structures. Strategies such as reflective feedback, reciprocal learning, supportive mentoring, and learning from errors play a critical role in its effectiveness. Intervening conditions including cultural resistance, lack of reward systems, and absence of formal structures may either facilitate or hinder the process. Ultimately, mentoring leads to outcomes such as professional growth, managerial self-efficacy, resilience, and improvement in organizational culture. Mentoring, as a developmental, relational, and experience-based mechanism, can significantly enhance the professional capabilities of school principals, and implementing a localized mentoring model can improve the overall quality of educational leadership.

Keywords: *Mentoring, School Principals, Professional Development, Educational Management, Grounded Theory*

Authors' Information:

ra.davoudi@iau.ac.ir

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

2. Associate Professor, 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

در دهه‌های اخیر، تحولات سریع در نظام‌های آموزشی و پیچیده‌تر شدن نقش‌های مدیریتی، ضرورت بازنگری در شیوه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس را بیش از پیش آشکار ساخته است. مدیران مدارس دیگر صرفاً مجریان سیاست‌های آموزشی نیستند، بلکه به‌عنوان رهبران یادگیری، تسهیل‌گران تغییر و معماران فرهنگ سازمانی، نقشی چندبعدی و راهبردی ایفا می‌کنند. این تغییر پارادایمی موجب شده است که رویکردهای سنتی آموزش مدیران – که عمدتاً بر انتقال دانش نظری و دوره‌های کوتاه‌مدت مبتنی هستند – کارایی خود را تا حد زیادی از دست بدهند و نیاز به رویکردهای نوین، تعاملی و مبتنی بر تجربه بیش از گذشته احساس شود (Geletu, 2024; Kuhn et al., 2024). در چنین بستری، منتورینگ به‌عنوان یکی از مؤثرترین راهبردهای توسعه حرفه‌ای در سازمان‌های آموزشی مطرح شده و توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران را به خود جلب کرده است.

منتورینگ به‌طور کلی به رابطه‌ای هدفمند، حمایتی و توسعه‌محور میان یک فرد باتجربه (منتور) و فردی کم‌تجربه‌تر (متنی) اطلاق می‌شود که در آن، انتقال دانش، تجربه، نگرش و مهارت‌ها در بستر تعاملات حرفه‌ای و انسانی صورت می‌گیرد. این فرایند نه تنها به ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای کمک می‌کند، بلکه نقش مهمی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، افزایش خودکارآمدی و تقویت انگیزش شغلی ایفا می‌کند (Deng & Turner, 2023; Joo & Cruz, 2024). برخلاف آموزش‌های رسمی، منتورینگ در بستر واقعی کار و از طریق یادگیری موقعیتی، مشاهده، بازخورد و تعامل شکل می‌گیرد و به همین دلیل، اثربخشی بیشتری در انتقال مهارت‌های پیچیده مدیریتی دارد (Semingson, 2023; Topcu, 2025). در حوزه مدیریت آموزشی، اهمیت منتورینگ دوچندان است، زیرا مدیران مدارس با چالش‌های متعددی همچون مدیریت منابع انسانی، حل تعارض، هدایت تغییرات آموزشی و پاسخگویی به نیازهای متنوع ذی‌نفعان مواجه هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که منتورینگ می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای کاهش فشارهای شغلی، افزایش تاب‌آوری و بهبود عملکرد مدیران عمل کند (Ajuwon et al., 2024; Geletu, 2024). همچنین، این فرایند با تقویت یادگیری اجتماعی و ایجاد فرصت‌های تعامل حرفه‌ای، به بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و ارتقای اثربخشی سازمانی منجر می‌شود (Eroshenkova et al., 2024; Zong & Tsaur, 2023).

یکی از ابعاد مهم منتورینگ، نقش آن در توسعه حرفه‌ای معلمان و کارکنان آموزشی است که به‌طور غیرمستقیم بر عملکرد مدیران مدارس نیز تأثیر می‌گذارد. مطالعات نشان داده‌اند که منتورینگ می‌تواند از طریق ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای، ارتقای مهارت‌های تدریس و افزایش تعاملات همکارانه، به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024). در این میان، مدل‌های نوین مانند منتورینگ همتراز و منتورینگ دیجیتال، امکان گسترش این تعاملات را در بسترهای فناورانه فراهم کرده و محدودیت‌های زمانی و مکانی را کاهش داده‌اند (Semingson, 2023; Topcu, 2025).

با این حال، اجرای موفق برنامه‌های متورینگ مستلزم توجه به مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی و فرهنگی است. ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی متورها، از جمله تعهد حرفه‌ای، اشتیاق به یادگیری و توانایی برقراری ارتباط مؤثر، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت روابط متورینگ دارند (Deng & Turner, 2024; Kuhn et al., 2024). از سوی دیگر، وجود ساختارهای حمایتی، نظام‌های پاداش و فرهنگ سازمانی مبتنی بر اعتماد و یادگیری، می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت این برنامه‌ها باشد (Ghasemi et al., 2023; Niroomand et al., 2023). در مقابل، عواملی مانند مقاومت فرهنگی، ساختارهای بوروکراتیک و نبود سیاست‌های مشخص، می‌توانند مانع از تحقق کامل ظرفیت‌های متورینگ شوند (Javanmard et al., 2024; Khoshhal, 2024).

در سال‌های اخیر، رویکردهای نوینی در حوزه متورینگ مطرح شده‌اند که افق‌های جدیدی را برای توسعه حرفه‌ای در سازمان‌های آموزشی گشوده‌اند. از جمله این رویکردها می‌توان به متورینگ معکوس اشاره کرد که در آن، افراد جوان‌تر با مهارت‌های نوین، به‌ویژه در حوزه فناوری، نقش متور را برای افراد باتجربه‌تر ایفا می‌کنند (Javanmard et al., 2024). همچنین، متورینگ مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی و پلتفرم‌های دیجیتال، امکان تعامل مستمر، اشتراک دانش و یادگیری جمعی را فراهم کرده است (Afsāyi et al., 2024; Topcu, 2025). این تحولات نشان می‌دهد که متورینگ به‌عنوان یک پدیده پویا، در حال تطبیق با شرایط جدید آموزشی و فناوریانه است.

از منظر تجربی، پژوهش‌های متعددی به بررسی پیامدهای متورینگ در حوزه‌های مختلف پرداخته‌اند. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که متورینگ می‌تواند به بهبود رضایت شغلی، افزایش تعهد سازمانی و ارتقای عملکرد حرفه‌ای منجر شود (Ghasemi et al., 2023; Zong & Tsaur, 2023). همچنین، در حوزه آموزش، متورینگ نقش مهمی در کاهش شکاف مهارتی، تسهیل انتقال دانش ضمنی و تقویت فرهنگ یادگیری سازمانی ایفا می‌کند (Caayaman, 2023; Ouzaei et al., 2023). این یافته‌ها نشان‌دهنده ظرفیت بالای متورینگ به‌عنوان یک ابزار راهبردی در مدیریت منابع انسانی است.

با وجود این، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، هنوز الگوهای بومی و نظام‌مند برای اجرای متورینگ به‌طور کامل شکل نگرفته‌اند. در این زمینه، مطالعات داخلی نیز بر ضرورت طراحی مدل‌های بومی متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و سازمانی تأکید کرده‌اند (Afsāyi et al., 2024; Mohseni Sarbandi et al., 2024). فقدان چنین مدل‌هایی می‌تواند منجر به اجرای ناکارآمد برنامه‌های متورینگ و عدم دستیابی به نتایج مطلوب شود.

علاوه بر این، شکاف میان نظریه و عمل در حوزه متورینگ، یکی دیگر از چالش‌های اساسی است. اگرچه چارچوب‌های نظری متعددی برای تبیین این فرایند ارائه شده‌اند، اما کاربرد عملی آن‌ها در محیط‌های واقعی آموزشی با محدودیت‌هایی مواجه است. این مسئله ضرورت انجام

پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر تجربه را برجسته می‌کند تا بتوان از طریق تحلیل داده‌های میدانی، به درک عمیق‌تری از ابعاد، مؤلفه‌ها و سازوکارهای متورینگ دست یافت (Caruana, 2024; Denson & Bayati, 2025).

در نهایت، با توجه به اهمیت روزافزون متورینگ در توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، ضرورت طراحی یک الگوی مفهومی جامع و بومی که بتواند ابعاد مختلف این فرایند را در بر گیرد، بیش از پیش احساس می‌شود. چنین الگویی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی راهنما برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای مؤثر برنامه‌های متورینگ در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه‌ساز ارتقای کیفیت مدیریت مدارس و بهبود نتایج آموزشی شود.

بر این اساس، هدف این پژوهش طراحی الگوی متورینگ مدیران مدارس در نظام آموزش و پرورش بر اساس تجارب زیسته و ادراکات مشارکت‌کنندگان است.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد^۱ بر مبنای الگوی اشتراوس و کوربین^۲ (۱۹۹۸) است. انتخاب این روش بر اساس ماهیت مسئله پژوهش، یعنی تبیین فرایند متورینگ مدیران مدارس و استخراج یک الگوی بومی و مبتنی بر داده‌ها صورت گرفت. این رویکرد امکان می‌دهد مفاهیم و مقولات از دل داده‌های واقعی و تجربه‌شده مشارکت‌کنندگان استخراج شده و در قالب یک مدل پارادایمی تبیین گردد. مشارکت‌کنندگان شامل مدیران مدارس، معاونان، کارشناسان آموزشی و متورهای باسابقه هستند که تجربه مستقیم و دست‌اول از فرایند متورینگ و توسعه حرفه‌ای مدیران دارند. تعداد مشارکت‌کنندگان در زمان مشخصی از پیش تعیین نشد. مطابق منطق نظریه داده‌بنیاد، مصاحبه‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در این پژوهش، پس از انجام ۱۸ مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته اشباع نظری حاصل شد و مصاحبه جدید مفهوم تازه‌ای به مدل اضافه نکرد. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند^۳ انجام شد زیرا هدف پژوهش دسترسی به افرادی بود که تجربه معنادار و مرتبط با پدیده متورینگ دارند. در مراحل بعدی تحلیل، مطابق با اصول نظریه داده‌بنیاد، از نمونه‌گیری نظری^۴ استفاده شد؛ یعنی با ظهور مقولات جدید، افراد تازه‌ای برای تکمیل و غنی‌سازی مقوله‌ها انتخاب شدند. این رویکرد کمک کرد مفاهیم و زیرمقولات بر اساس «نیاز نظری» و «پرسش‌های برآمده از تحلیل» شکل بگیرند و مدل نهایی از جامعیت لازم برخوردار شود. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. پرسش‌ها مبتنی بر هدف پژوهش تنظیم شد و شامل مواردی مانند: (تجربه شما از متورینگ در مدرسه چگونه بوده است؟ چه عواملی

¹ Grounded Theory

² Strauss & Corbin

³ Purposeful Sampling

⁴ Theoretical Sampling

موجب موفقیت یا ناکامی فرایند منتورینگ می‌شود؟ نقش منتور در رشد حرفه‌ای مدیران چیست؟ چه شرایطی باعث تسهیل یا محدودیت فرایند منتورینگ می‌شود؟) تحلیل داده‌ها مطابق با مراحل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی الگوی اشتراوس و کوربین انجام شد. **کدگذاری باز:** در این مرحله، متن مصاحبه‌ها به واحدهای معنایی کوچک تقسیم شد و ۱۲۰ مفهوم اولیه استخراج گردید. تلاش شد مفاهیم با زبان مشارکت‌کنندگان و به صورت «برچسب‌های نزدیک به داده» ثبت شود.

کدگذاری محوری: در این مرحله، مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها سازمان‌دهی شد. در نهایت ۴۳ مقوله محوری شکل گرفت که در محورهای زیر قرار گرفتند: (شرایط علی، پدیده مرکزی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها) این مرحله کمک کرد ارتباطات معنایی بین مقولات و منطق درونی مدل آشکار شود.

کدگذاری انتخابی: در مرحله نهایی، پدیده محوری پژوهش تحت عنوان «منتورینگ به مثابه فرایند توسعه‌محور، تعاملی و رابطه‌محور مدیران مدارس» شناسایی شد و سایر مقوله‌ها در قالب مدل پارادایمی حول این مقوله مرکزی قرار گرفتند. این مدل شامل عوامل شکل‌دهنده، شرایط زمینه‌ای، شرایط تسهیل‌کننده یا بازدارنده، راهبردهای منتورینگ و پیامدهای آن برای مدیران و سازمان است.

در نهایت برای مصاحبه ملاحظات اخلاقی زیر به عمل آمد: اخذ رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، اجازه رسمی برای ضبط صدا، • حفظ محرمانگی و ناشناس‌سازی اطلاعات، امکان انصراف آزادانه در هر مرحله، استفاده از داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهش.

یافته‌ها

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ترکیب نمونه از نظر جنسیت، شغل و سطح تحصیلات دارای تنوع قابل قبول بوده و این امر به غنای داده‌های کیفی و اعتبار الگوی منتورینگ استخراج‌شده کمک کرده است.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به مشارکت‌کنندگان

ویژگی‌های جمعیت شناختی	دسته‌بندی	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۰	۵۵.۶
	زن	۸	۴۴.۴
شغل	عضو هیئت علمی در رشته‌های مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی و تحقیقات آموزشی		
	فعالیت در تدوین مقاله، کتاب، طرح پژوهشی	۴	۲۲.۲
	فعالیت در حوزه آموزش، پژوهش، مدیریت، سیاست‌گذاری و .. سابقه اجرایی	۴	۲۲.۲
تحصیلات	دکتری تخصصی	۱۰	۵۵.۶
	کارشناسی ارشد و دانشجوی دکتری	۸	۴۴.۴
جمع کل		۱۸	۱۰۰

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش را به صورت خلاصه نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های جدول، در مجموع ۱۸ نفر از متخصصان و خبرگان حوزه آموزش و مدیریت آموزشی در مصاحبه‌ها شرکت داشته‌اند. تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان به شرح زیر است: از مجموع ۱۸ مشارکت‌کننده، ۱۰ نفر (۵۵.۶ درصد) مرد و ۸ نفر (۴۴.۴ درصد) زن بوده‌اند. این توزیع بیانگر حضور هر دو جنس در پژوهش و مشارکت نسبتاً متوازن زنان و مردان است، هرچند سهم مردان اندکی بیشتر می‌باشد. این تنوع جنسیتی می‌تواند به انعکاس دیدگاه‌های متفاوت در زمینه منتورینگ کمک کند. از نظر وضعیت شغلی، بیشترین تعداد مشارکت‌کنندگان، یعنی ۱۰ نفر (۵۵.۶ درصد)، از اعضای هیئت علمی رشته‌های مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و تحقیقات آموزشی بوده‌اند. همچنین ۴ نفر (۲۲.۲ درصد) سابقه فعالیت در زمینه تألیف مقاله، کتاب و طرح‌های پژوهشی داشته‌اند و ۴ نفر دیگر (۲۲.۲ درصد) نیز دارای سوابق اجرایی در حوزه‌های آموزش، پژوهش، مدیریت و سیاست‌گذاری آموزشی بوده‌اند. این ترکیب نشان‌دهنده حضور افراد با تجربه‌های دانشگاهی، پژوهشی و اجرایی است و موجب غنای بیشتر داده‌ها و اعتبار تحلیلی یافته‌ها شده است. از نظر سطح تحصیلات، ۱۰ نفر (۵۵.۶ درصد) دارای مدرک دکتری تخصصی بوده‌اند و ۸ نفر (۴۴.۴ درصد) نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد یا دانشجوی دکتری بوده‌اند. حضور افراد با تحصیلات تکمیلی بالا نشان می‌دهد که اغلب مشارکت‌کنندگان از دانش نظری و تجربه تخصصی مرتبط با موضوع منتورینگ برخوردار بوده‌اند. به طور کلی، ترکیب مشارکت‌کنندگان از نظر تنوع شغلی، جنسیت و سطح تحصیلات، مناسب و مطلوب بوده و حضور گسترده خبرگان علمی، پژوهشی و اجرایی، به اعتبار درونی، غنای تحلیل‌ها و قابلیت اتکای مدل منتورینگ استخراج شده افزوده است. این تنوع، امکان بررسی منتورینگ از منظرهای مختلف و دریافت داده‌های عمیق و کاربردی را فراهم کرده است.

در بخش تحلیل اطلاعات با رویکرد کیفی، محور اصلی بر کاوش، استخراج و تبیین مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و شاخص‌های مرتبط با الگوی منتورینگ مدیران مدارس متمرکز بود. هدف آن بود که براساس داده‌های میدانی و مصاحبه‌های عمیق، الگوی دقیقی از عوامل مؤثر بر فرایند منتورینگ و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه شود. برای دستیابی به این هدف، ابتدا مفاهیم^۱ و سپس مؤلفه‌ها یا مقوله‌ها^۲ براساس کدگذاری باز، محوری و انتخابی، از داده‌های حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استخراج گردید. در مرحله نخست، نسخه مکتوب مصاحبه‌ها به صورت جمله‌به‌جمله و عبارت‌به‌عبارت بررسی شد و ۱۲۰ کد مفهومی اولیه حاصل گردید. سپس در مرحله پالایش، کدهای مشابه، هم‌پوشان یا دارای معنای تکراری حذف یا ادغام شدند. در ادامه، این کدها در قالب روابط معنایی و مفهومی تجمیع شدند و در نهایت ۴۳ مقوله محوری در مرحله کدگذاری محوری شکل گرفت. به منظور اطمینان از سازمان‌دهی صحیح مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها، رونوشت مصاحبه‌ها چندین بار بازبینی شد تا اشباع منطقی برای هر مقوله و زیرمقوله حاصل گردد. کدگذاری زمانی متوقف شد که پس از چندین مرور مجدد، طبقه‌بندی معنادار و پایداری از داده‌ها به دست آمد و مفاهیم

¹ Indicators

² Constructs

جدیدی از دل داده‌ها استخراج نشد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های محوری در قالب یک ساختار منسجم و نظری، ذیل پدیده مرکزی، عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها ساماندهی شدند و «منتورینگ به مثابه فرایندی تعاملی، توسعه‌محور و تجربه‌محور برای توانمندسازی مدیران مدارس» به عنوان مقوله هسته‌ای انتخاب شد. به طور کلی، در پایان فرایند تحلیل کیفی: ۱۲۰ کد اولیه استخراج شد و پس از پالایش، ادغام و حذف تکرارها، کدهای نهایی در قالب ۴۳ مقوله محوری سازمان‌دهی گردیدند و نهایتاً در مرحله کدگذاری انتخابی، تمام مقوله‌ها در قالب ۶ بعد اصلی مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین طبقه‌بندی شدند. با توجه به اینکه تعداد ۱۲۰ کد باز شناسایی شدند. در این مرحله، کدهای اولیه به علت تعداد فراوان و تکراری بودن برخی از آن‌ها به کدهای ثانویه تبدیل می‌شوند. کد اولیه در قالب طبقه‌های مشابه قرار می‌گیرند. چند کد ثانویه تبدیل به کد مفهومی می‌شود. در جدول (۱-۲) نتایج کدگذاری محوری بر اساس کدگذاری باز انجام‌شده و طبقات اصلی یا متغیرهای اصلی شناسایی شده است.

جدول ۲. کدگذاری محوری

ردیف	کدگذاری باز	کدگذاری محوری (طبقات اصلی)
۱	امنیت روانی در فرایند یادگیری	اعتماد متقابل
۲	تقویت اعتماد متقابل و کاهش ترس از پیامدهای منفی	
۳	رفتار بدون قضاوت و حمایت روانی	
۴	بدون اعتماد هیچ یادگیری شکل نمی‌گیرد	
۵	همدلی و صداقت در راهنمایی	
۶	بستری از «اعتماد متقابل» و «امنیت روان‌شناختی	
۷	تسهیل «پذیرش توصیه‌ها»	
۸	پایه رابطه منتور-منتی	
۹	آموزش دوطرفه نه یک‌سویه	یادگیری دوطرفه
۱۰	یادگیری متقابل منتور-منتی	
۱۱	گفتگوهای تاملی و حل مسئله دوطرفه	
۱۲	تعاملات حرفه‌ای بر مبنای تبادل تجربه، بازخورد سازنده و یادگیری دوطرفه	
۱۳	یادگیری از اشتباه و بازخورد سازنده	
۱۴	توسعه مهارت‌های مدیریتی و نظام بازخورد دوطرفه	
۱۵	چرخه یادگیری مشترک	
۱۶	وابستگی مدیران تازه کار به منتور	نیاز به راهنما
۱۷	انتقال دانش ضمنی	تجربه محوری
۱۸	جلوگیری انتقال یک‌سویه تجربه و تبدیل شدن به کنشگران فعال	
۱۹	منتورینگ مؤثر فراتر از انتقال یک‌سویه تجربه	
۲۰	ضرورت تبدیل نظارت به راهنمایی	حذف نقش نظارتی
۲۱	رویکرد حمایتی به جای نظارتی	

۲۲	کاهش ترس از قضاوت و خطا و شکل‌گیری اعتماد متقابل	
۲۳	مانع ارتباط انسانی	فرهنگ رسمی اداری
۲۴	ارزشی فراگیر در فرهنگ مدرسه	
۲۵	تغییرات فرهنگی در نگرش‌ها، روابط و شیوه‌های تصمیم‌گیری منتورینگ	
۲۶	رضایت از اثرگذاری اجتماعی	انگیزش منتور
۲۷	پیوند دادن نظام پاداش و اعتبار سازمانی	
۲۸	پاداش‌های غیرنقدی و آموزش مهارت‌های تخصصی	
۲۹	نبود نظام پاداش و امتیازدهی متناسب با نقش منتور و تضعیف او	
۳۰	مشوق‌های غیرمالی لازم برای ادامه راه	
۳۱	بازتاب و مستندسازی تجربیات	یادگیری از خطا
۳۲	رشد از اشتباهات اولیه	
۳۳	رفتار انسانی، نه نظارتی	منتور حمایتی
۳۴	پیوند اعتماد شخصی با ساختار رسمی	اعتماد سازمانی
۳۵	پیوند اعتماد فردی با حمایت سازمانی	
۳۶	پاداش‌های غیرمستقیم برای منتورها	ساختار حمایتی
۳۷	چارچوب رسمی برای منتورینگ	
۳۸	پایامد آموزش غیررسمی	تاب‌آوری مدیریتی
۳۹	تأکید بر کاربرد عملی، نه نظری	ارزش منتورینگ
۴۰	نبود آموزش رسمی منتورها	موانع نهادمندسازی منتورینگ
۴۱	فرهنگ اشتراک‌گذاری ضعیف	
۴۲	نبود نظام تشویق و امتیازدهی	
۴۳	مشغله و محدودیت زمانی مدیران	
۴۴	تسهیل ارتباط و کاهش سلسله‌مراتب	ساختارهای پیشنهادی منتورینگ
۴۵	تعریف سطوح سه‌گانه منتورینگ	
۴۶	زیرساخت مجازی و مستندسازی	
۴۷	همکاری مدرسه‌ای و خودجوش	
۴۸	ساختار منطقه‌ای رسمی	
۴۹	بهبود ارتباطات انسانی و انسجام عملکردی	دستاوردهای حرفه‌ای منتورینگ
۵۰	کاهش زمان یادگیری و افزایش سرعت رشد	
۵۱	نقش‌آفرینی به عنوان مربی دلسوز و تسهیل‌گر یادگیری	
۵۲	جرت ریسک‌پذیری در موقعیت‌های جدید مدیریتی	
۵۳	بازاندیشی حرفه‌ای مدیران و تبدیل شدن از «مشغول‌بودن اجرایی» به «یادگیری فعال و آگاهانه»	
۵۴	افزایش اعتمادبه‌نفس مدیران جدید	
۵۵	ایجاد فضای یادگیری سازمانی	ویژگی‌های منتور ایده‌آل
۵۶	بازخورد های یادهی	
۵۷	انصاف و رازنگهداری	
۵۸	صبوری و گوش دادن فعال	

۵۹	تبدیل تجربه به دانش جمعی سازمانی	فرایند تعاملی، توسعه محور و رابطه محور
۶۰	فرایند یادگیری در مسیری پیوسته	
۶۱	پرورش توانایی های فردی، خودآگاهی و توسعه ظرفیت های انسانی مدیران و معلمان	
۶۲	ترس از کاهش اقتدار	مقاومت فرهنگی
۶۳	طراحی مشوق های اخلاقی و اجتماعی	نقش پاداش و اعتبار
۶۴	رضایت از رشد دیگران	
۶۵	تقویت اقتدار دانشی و ارتقای اعتبار حرفه ای مدیران	
۶۶	منتورینگ غیررسمی مبتنی بر اعتبار حرفه ای و تعاملات روزمره	
۶۷	ارتباط منتورینگ با ارتقای شغلی	
۶۸	ضرورت دوره رسمی برای منتورها	آموزش منتور
۶۹	تمرکز بر رشد انسانی نه فقط عملکرد کمی	دیدگاه توسعه انسانی
۷۰	گفت و گو به جای ارزیابی	بازخورد دوطرفه
۷۱	استخراج الگوهای قابل اجرا از تجربیات	
۷۲	عبور از نظارت به تسهیلگری	
۷۳	ارزیابی مرتبی از کیفیت منتورینگ	
۷۴	جذب معلمان در فرآیند منتورینگ	توانمندسازی
۷۵	انتقال الگوهای تصمیم گیری اخلاقی	
۷۶	تغییر از کنترل به مسئولیت پذیری	
۷۷	شبکه سازی بین مدیران و معلمان	منتورینگ به عنوان سرمایه گذاری دانشی
۷۸	ارزش انتقال تجربه ضمنی	
۷۹	آموزش در موقعیت واقعی	الگوسازی رفتاری
۸۰	تمرکز بر الگوی رفتاری قابل مشاهده در تعاملات منتورینگ	
۸۱	تأثیر مراحل اولیه مدیریت	تجربه غیررسمی منتورینگ
۸۲	استفاده از پلتفرم ها برای ارتباط آسان	فناوری در منتورینگ
۸۳	به روز نگه داشتن دانش حرفه ای (از جمله در حوزه فناوری های نوین مدیریتی)	
۸۴	توجه به عواطف کارکنان در تصمیم ها	سبک رهبری تحول گرا
۸۵	تغییر از کنترل به مشارکت	
۸۶	تغییر از کنترل به هدایت	
۸۷	تثبیت ارزش های مدرسه	توسعه حرفه ای و فرهنگی
۸۸	تغییر در نگرش ها، روابط و شیوه های تصمیم گیری نهاده شده	
۸۹	منتورینگ به عنوان راهبرد نظام آموزشی	
۹۰	مربیگری همتراز	یادگیری همتراز
۹۱	الگوی سه مرحله ای «اعلام وضعیت، درک احساسات، و تبیین برنامه اقدام بعدی»	
۹۲	فرایند تعاملات تأملی و تجربه های مشترک اعضا	

۹۳	برگزاری جلسات منظم هفتگی با محور «درس آموخته‌های هفته»
۹۴	گفت‌وگوهای تأملی و حل مسئله دوطرفه
۹۵	گفت‌وگوهای تأملی با مدیران یک الگوی سه مرحله‌ای شامل «اعلام وضعیت، درک و بازشناسی احساسات، و تبیین برنامه اقدام بعدی»
۹۶	اشتراک‌گذاری نظام‌مند بهترین رویه‌ها، تجربه‌ها و درس آموخته‌های مدیریتی، الگوهای رفتاری مدیران در سطح سازمان
۹۷	تأثیر غیرمستقیم بر کیفیت آموزش
۹۸	متورینگ انسانی و توسعه ظرفیت مدیران
۹۹	رویکرد کنترل‌محور و بیرونی به سمت خودرهبری و رشد درونی
۱۰۰	نقش‌آفرینی به عنوان مربی دلسوز و تسهیل‌گر یادگیری، فضایی آکنده از همدلی و پذیرش
۱۰۱	فرایندی تعامل‌محور، تأملی و پایدار در مسیر رشد حرفه‌ای مدیران
۱۰۲	تأثیر انگیزه‌های معنوی
۱۰۳	ایجاد تغییر فرهنگی در تیم مدرسه
۱۰۴	فرآیند مکانیکی به تجربه‌ای معنا‌محور و تحول‌آفرین
۱۰۵	مقاومت در برابر تغییر سبک رهبری
۱۰۶	استفاده از تفاوت دیدگاه برای رشد
۱۰۷	هنجاری فراگیر در فرهنگ
۱۰۸	ارتقای کیفیت روابط سلسله‌مراتبی و شکل‌گیری تعاملات صمیمانه‌تر
۱۰۹	بازتاب در رفتار و تصمیم‌گیری
۱۱۰	تقویت اعتماد به توان درونی
۱۱۱	استفاده از مخالفت‌ها برای اصلاح
۱۱۲	یاددهی همراه با یادگیری
۱۱۳	تعامل دوطرفه با بازخورد و یادگیری متقابل میان منتور و مدیر
۱۱۴	تلفیق ساختار و روحیه انسانی
۱۱۵	استفاده از مدیر به عنوان ناظر بیرونی به مربی درون‌میدانی
۱۱۶	پذیرش راهنمایی، گفت‌وگوی صادقانه و همسویی تلاش‌های فردی با اهداف جمعی
۱۱۷	متورینگ انسان‌محور
۱۱۸	رشد انسان به مثابه هدف آموزش
۱۱۹	حمایت روانی و شغلی و ایجاد امنیت شغلی
۱۲۰	محیطی امن، تجربه‌اندوژی، تأمل و نوآوری حرفه‌ای

بر اساس فرایند کدگذاری باز، در مجموع ۱۲۰ مفهوم اولیه از داده‌های مصاحبه استخراج شد. این مفاهیم در مرحله کدگذاری محوری با مقایسه مستمر و تجمیع مفاهیم مشابه، در قالب ۴۳ کد محوری یا طبقه اصلی سازمان‌دهی شدند. این طبقات بیانگر ابعاد مختلف پدیده منتورینگ در نظام مدیریت آموزشی بوده و چارچوب مفهومی اولیه برای شکل‌گیری مدل پارادایمی پژوهش را فراهم کردند. جدول ۳ نتایج کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج کدگذاری انتخابی

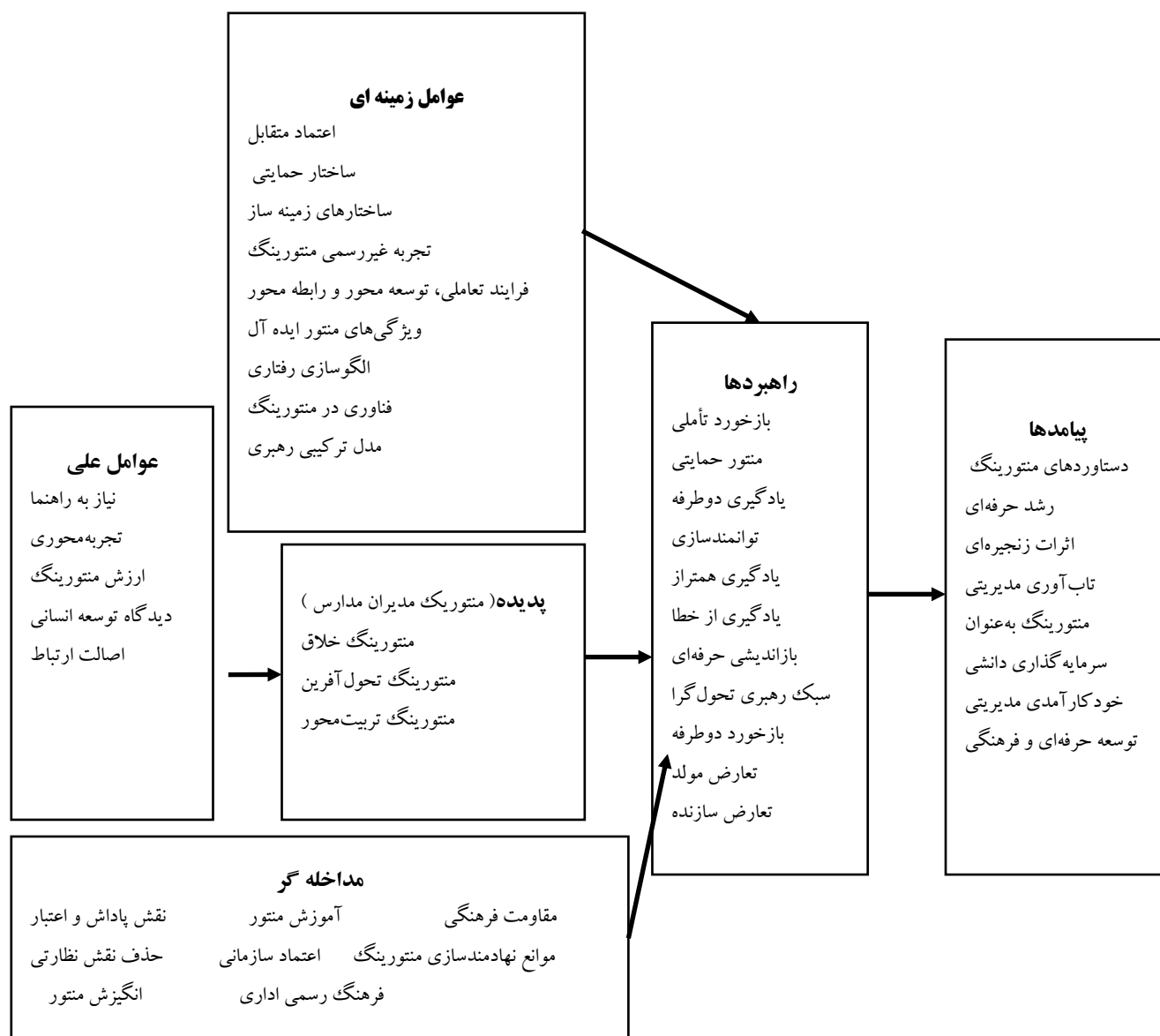
ردیف	کدگذاری انتخابی (طبقات اصلی)	
۱	منتورینگ خلاق	پدیده
۲	منتورینگ تحول‌آفرین	پدیده
۳	منتورینگ تربیت‌محور	پدیده
۴	نیاز به راهنما	عوامل علی
۵	تجربه‌محوری	عوامل علی
۶	ارزش منتورینگ	عوامل علی
۷	دیدگاه توسعه انسانی	عوامل علی
۸	اصالت ارتباط	عوامل علی
۹	اعتماد متقابل	شرایط زمینه‌ای
۱۰	ساختار حمایتی	شرایط زمینه‌ای
۱۱	ساختارهای زمینه ساز	شرایط زمینه‌ای
۱۲	تجربه غیررسمی منتورینگ	شرایط زمینه‌ای
۱۳	فرایند تعاملی، توسعه محور و رابطه محور	شرایط زمینه‌ای
۱۴	ویژگی‌های منتور ایده آل	شرایط زمینه‌ای
۱۵	الگوسازی رفتاری	شرایط زمینه‌ای
۱۶	فناوری در منتورینگ	شرایط زمینه‌ای
۱۷	مدل ترکیبی رهبری	شرایط زمینه‌ای
۱۸	مقاومت فرهنگی	شرایط مداخله‌گر
۱۹	آموزش منتور	شرایط مداخله‌گر
۲۰	نقش پاداش و اعتبار	شرایط مداخله‌گر
۲۱	موانع نهادمندسازی منتورینگ	شرایط مداخله‌گر
۲۲	اعتماد سازمانی	شرایط مداخله‌گر
۲۳	حذف نقش نظارتی	شرایط مداخله‌گر
۲۴	فرهنگ رسمی اداری	شرایط مداخله‌گر
۲۵	انگیزش منتور	شرایط مداخله‌گر
۲۶	دستاوردهای منتورینگ	پیامدها
۲۷	رشد حرفه‌ای	پیامدها
۲۸	اثرات زنجیره‌ای	پیامدها
۲۹	تاب‌آوری مدیریتی	پیامدها
۳۰	منتورینگ به‌عنوان سرمایه‌گذاری دانشی	پیامدها

۳۱	خودکارآمدی مدیریتی	پیامدها
۳۲	توسعه حرفه‌ای و فرهنگی	پیامدها
۳۳	بازخورد تأملی	راهبردها
۳۴	منتور حمایتی	راهبردها
۳۵	یادگیری دوطرفه	راهبردها
۳۶	توانمندسازی	راهبردها
۳۷	یادگیری همتراز	راهبردها
۳۸	یادگیری از خطا	راهبردها
۳۹	بازاندیشی حرفه‌ای	راهبردها
۴۰	سبک رهبری تحول‌گرا	راهبردها
۴۱	بازخورد دوطرفه	راهبردها
۴۲	تعارض مولد	راهبردها
۴۳	تعارض سازنده	راهبردها

جدول ۳ نمای کلی از ۴۳ مقوله محوری استخراج‌شده در مرحله کدگذاری انتخابی را ارائه می‌دهد. این مقوله‌ها در قالب پدیده مرکزی، عوامل علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها ساماندهی شده‌اند و ساختار نهایی نظریه منتورینگ مدیران مدارس را شکل می‌دهند. تحلیل این جدول نشان می‌دهد که مشارکت کنندگان پژوهش، منتورینگ را فرایندی چندبعدی، تعاملی و تحول‌آفرین توصیف کرده‌اند که تحت تأثیر مجموعه‌ای از شرایط و راهبردها، به پیامدهای حرفه‌ای و سازمانی مشخصی منتهی می‌شود. ۱. **پدیده مرکزی**: سه مقوله «منتورینگ خلاق»، «منتورینگ تحول‌آفرین» و «منتورینگ تربیت‌محور»، هسته اصلی مدل را تشکیل می‌دهند. این سه مقوله بیانگر این هستند که از دیدگاه خبرگان: منتورینگ فرآیندی ایستا یا انتقال تجربه ساده نیست بلکه یک فرایند پویا، خلاقانه و مبتنی بر رشد چندجانبه است. ویژگی «تحول‌آفرینی» نشان می‌دهد که هدف منتورینگ، تغییر نگرش و هویت حرفه‌ای مدیران است، نه صرفاً انتقال مهارت‌های فنی. «تربیت‌محوری» نیز بعد انسانی، اخلاقی و رشد شخصیت حرفه‌ای مدیر را برجسته می‌کند. بنابراین، مجموع این سه مقوله نمایانگر این است که پدیده اصلی پژوهش منتورینگ به‌عنوان فرایندی خلاق، تحول‌زا و تربیت‌محور تبیین می‌شود. ۲. **عوامل علی**: پنج عامل علی (نیاز به راهنما، تجربه‌محوری، ارزش منتورینگ، دیدگاه توسعه انسانی و اصالت ارتباط) نشان می‌دهند که چه عواملی سبب می‌شوند مدیران به سمت استفاده از منتورینگ سوق یابند. «نیاز به راهنما» و «تجربه‌محوری» بیانگر آن است که مدیران مدارس به دلیل پیچیدگی‌های شغل، به حمایت حرفه‌ای و تجربه‌های زیسته منتورها نیاز دارند. «ارزش منتورینگ» و «دیدگاه توسعه انسانی» نشان می‌دهد که منتورینگ زمانی شکل می‌گیرد که مدیران اهمیت آن را در رشد فردی و سازمانی درک کنند. «اصالت ارتباط» نیز تأکید می‌کند که اگر رابطه میان منتور و متنی اصیل، صادقانه و مبتنی بر اعتماد نباشد، منتورینگ اثرگذار شکل نمی‌گیرد. این عوامل مکمل یکدیگرند و چرایی شکل‌گیری پدیده منتورینگ را توضیح می‌دهند. ۳. **شرایط زمینه‌ای**: هشت مقوله این بخش (از اعتماد

متقابل تا مدل ترکیبی رهبری) نشان می‌دهد چه شرایطی زمینه را برای تحقق منتورینگ اثربخش فراهم می‌کند. اعتماد متقابل، ساختار حمایتی و ساختارهای زمینه‌ساز، بستر سازمانی لازم برای شروع منتورینگ را فراهم می‌کنند. «تجربه غیررسمی منتورینگ»، «رابطه‌محوری» و «الگوسازی رفتاری» نشان می‌دهند که منتورینگ در مدارس بیش از آنکه رسمی باشد، بر تعاملات واقعی و الگوگیری طبیعی استوار است. «فناوری در منتورینگ» بیانگر ورود ابزارهای دیجیتال برای تسهیل ارتباط و یادگیری است. «مدل ترکیبی رهبری» نیز نشان می‌دهد منتورها ترکیبی از رویکردهای رهبری (تحول‌گرا، حمایتی، مشارکتی) را برای هدایت مدیران نوپا به کار می‌گیرند. در مجموع، این شرایط زمینه‌ای باعث امکان‌پذیری و تقویت پدیده منتورینگ می‌شوند. ۴. **شرایط مداخله‌گر:** این بخش نشان می‌دهد چه عواملی ممکن است منتورینگ را تسهیل یا مختل کنند. «مقاومت فرهنگی» و «فرهنگ رسمی اداری» موانع ذهنی و ساختاری مهمی هستند که می‌توانند جریان منتورینگ را کند کنند. «آموزش منتور» و «انگیزش منتور» بر نقش توانایی‌ها و انگیزه‌های فردی منتور تأکید دارند. بدون آموزش و انگیزه کافی، رابطه منتورینگ ضعیف و ناکارآمد می‌شود. «نقش پاداش و اعتبار» و «اعتماد سازمانی» عوامل تقویت‌کننده هستند که باعث پایداری و انگیزه منتورها می‌شوند. «موانع نهادمندسازی منتورینگ» بیان می‌کند که مدارس هنوز فاقد ساختار رسمی برای اجرای پایدار منتورینگ هستند. «حذف نقش نظارتی» نشان می‌دهد منتورینگ باید غیرارزیابانه باشد تا اعتماد شکل بگیرد. شرایط مداخله‌گر می‌توانند مسیر به کارگیری راهبردها را هموار یا دشوار کنند. ۵. **راهبردها:** ده راهبرد اصلی نشان می‌دهد چگونه منتورینگ در عمل اجرا می‌شود. راهبردهای «بازخورد تأملی»، «بازخورد دوطرفه» و «بازاندیشی حرفه‌ای» بیانگر تأکید بر یادگیری مبتنی بر تأمل و تفکر انتقادی هستند. راهبردهایی چون «یادگیری هم‌تراز»، «یادگیری دوطرفه» و «یادگیری از خطا» ماهیت یادگیری اجتماعی و مشارکتی را در منتورینگ برجسته می‌کنند. «توانمندسازی» و «منتور حمایتی» نشان‌دهنده نقش منتور در افزایش خودکارآمدی و استقلال حرفه‌ای مدیران هستند. «سبک رهبری تحول‌گرا»، «تعارض مولد» و «تعارض سازنده» نیز راهبردهایی مبتنی بر چالش‌گری مثبت، انگیزش و تحول حرفه‌ای هستند. بنابراین، راهبردها نشان‌دهنده مسیر عملی تحقق پدیده منتورینگ هستند. ۶. **پیامدها:** هشت پیامد نهایی حاصل فرایند منتورینگ نشان می‌دهد که اجرای درست این فرایند به چه دستاوردهایی می‌انجامد. پیامدهایی مانند «رشد حرفه‌ای»، «توسعه حرفه‌ای و فرهنگی»، و «خودکارآمدی مدیریتی» نشان‌دهنده ارتقای فردی مدیران هستند. مواردی چون «تاب‌آوری مدیریتی»، «منتورینگ به‌عنوان سرمایه‌گذاری دانشی»، و «اثرات زنجیره‌ای» پیامدهای سازمانی و بلندمدت را منعکس می‌کنند. «دستاوردهای منتورینگ» به‌عنوان مقوله‌ای جامع، ترکیبی از مزایای حرفه‌ای، ذهنی، روانی و سازمانی را دربرمی‌گیرد. این پیامدها نشان می‌دهد که منتورینگ از نگاه مشارکت‌کنندگان سرمایه‌ای بلندمدت برای توسعه مدیران مدارس است. تحلیل جدول ۳ بیانگر آن است که منتورینگ در مدارس یک فرایند تعاملی، چندلایه، تحول‌گرا و مبتنی بر رابطه است. عوامل علی زمینه‌ساز شکل‌گیری آن هستند، شرایط زمینه‌ای بستر تحقق آن را فراهم می‌کنند، شرایط مداخله‌گر مسیر آن را تسهیل یا محدود می‌کنند، راهبردها شیوه

اجرای آن را مشخص می کنند و در نهایت پیامدها حاصل تعامل همه این عوامل اند. با توجه به طبقات استخراج شده بر اساس رویکرد داده بنیاد، مدل مفهومی ذیل با استفاده از نرم افزار مکس کیودا^۱ طراحی شده است و سپس مدل مفهومی نهایی بر اساس رویکرد داده بنیاد تدوین شده است.



شکل ۱. مدل کیفی و داده بنیاد پژوهش

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که منتورینگ مدیران مدارس یک فرایند چندبعدی، تعاملی و تحول آفرین است که در بستر روابط انسانی، تجربه محوری و یادگیری مشارکتی شکل می گیرد. مقوله مرکزی استخراج شده، یعنی «منتورینگ به مثابه فرایند توسعه محور و رابطه محور»، بیانگر آن است که منتورینگ فراتر از انتقال دانش و مهارت، فرآیندی عمیق برای بازسازی هویت حرفه ای مدیران و ارتقای ظرفیت های فردی و سازمانی

¹ MAXQDA

آنان است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر نقش منتورینگ در توسعه رهبری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای تأکید دارند همسو است؛ به گونه‌ای که منتورینگ رسمی و غیررسمی می‌تواند به‌طور معناداری رشد رهبری و توانمندی‌های مدیریتی افراد را تقویت کند (Joo & Cruz, 2023). همچنین، تأکید بر ماهیت تعاملی و پویا در نتایج این پژوهش، با دیدگاه‌هایی که منتورینگ را یک رابطه یادگیری دوسویه و مستمر می‌دانند، همخوانی دارد (Deng & Turner, 2024).

در تحلیل عوامل علی، یافته‌ها نشان داد که نیاز به راهنما، تجربه‌محوری، ارزش ادراک‌شده منتورینگ و اصالت ارتباط از مهم‌ترین محرک‌های شکل‌گیری این فرایند هستند. این نتایج نشان می‌دهد که مدیران مدارس، به‌ویژه در سال‌های ابتدایی فعالیت، با عدم قطعیت‌های حرفه‌ای و فشارهای نقش مواجه‌اند و منتورینگ به‌عنوان سازوکاری حمایتی می‌تواند این خلأ را پر کند. این یافته با مطالعاتی که نقش منتورینگ را در کاهش اضطراب حرفه‌ای و تسهیل سازگاری شغلی برجسته می‌کنند، هم‌راستا است (Ajuwon et al., 2024). همچنین، تأکید بر تجربه‌محوری در این پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی که منتورینگ را ابزاری برای انتقال دانش ضمنی و یادگیری عملی می‌دانند، همسو است (Geletu, 2024). از سوی دیگر، اصالت ارتباط به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی، نشان می‌دهد که کیفیت رابطه انسانی میان منتور و متنی تعیین‌کننده اثربخشی این فرایند است؛ موضوعی که در مطالعات پیشین نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های روابط موفق منتورینگ معرفی شده است (Kuhn et al., 2024).

در بخش شرایط زمینه‌ای، یافته‌ها نشان داد که عواملی مانند اعتماد متقابل، ساختار حمایتی، فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری و استفاده از فناوری، بسترهای اساسی برای تحقق منتورینگ اثربخش را فراهم می‌کنند. این نتایج با پژوهش‌هایی که بر نقش محیط سازمانی و حمایت ساختاری در موفقیت برنامه‌های منتورینگ تأکید دارند، همخوانی دارد (Ghasemi et al., 2023). همچنین، نقش فناوری در تسهیل تعاملات منتورینگ، به‌ویژه در قالب منتورینگ دیجیتال، با مطالعاتی که به اهمیت بسترهای آنلاین در گسترش یادگیری حرفه‌ای اشاره دارند، همسو است (Semingson, 2023; Topcu, 2025). یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که منتورینگ در بسیاری از موارد به‌صورت غیررسمی و از طریق تعاملات روزمره شکل می‌گیرد؛ نتیجه‌ای که با یافته‌های پژوهش‌های پیشین درباره نقش یادگیری غیررسمی در توسعه حرفه‌ای همخوانی دارد (Caayaman, 2023).

در تحلیل شرایط مداخله‌گر، نتایج نشان داد که عواملی مانند مقاومت فرهنگی، نبود نظام پاداش، ضعف در آموزش‌منتورها و ساختارهای بوروکراتیک می‌توانند مانع از اثربخشی منتورینگ شوند. این یافته‌ها با مطالعاتی که بر چالش‌های نهادمندسازی منتورینگ در سازمان‌ها تأکید دارند، همسو است (Khoshhal, 2024). همچنین، نقش انگیزش منتور و وجود مشوق‌های سازمانی در پایداری این فرایند، با نتایج پژوهش‌هایی که رابطه میان منتورینگ و رضایت شغلی و تعهد سازمانی را بررسی کرده‌اند، همخوانی دارد (Ghasemi et al., 2023). از سوی دیگر، یافته‌ها

نشان داد که فرهنگ نظارتی و کنترل محور می تواند مانع شکل گیری روابط مبتنی بر اعتماد شود؛ نتیجه ای که با دیدگاه های انتقادی نسبت به منتورینگ ارزیابانه همسو است (Denson & Bayati, 2025).

در بخش راهبردها، نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهایی مانند بازخورد تأملی، یادگیری دوطرفه، یادگیری از خطا، منتور حمایتی و سبک رهبری تحول گرا نقش کلیدی در تحقق منتورینگ اثربخش دارند. این یافته ها با مطالعاتی که بر اهمیت بازخورد مستمر و تعاملات یادگیری در روابط منتورینگ تأکید دارند، همخوانی دارد (Yāsāval et al., 2024). همچنین، تأکید بر یادگیری همتراز و تعامل دوسویه، با رویکردهای نوین منتورینگ که بر مشارکت فعال هر دو طرف تأکید دارند، همسو است (Ouzaei et al., 2023). نقش یادگیری از خطا و بازاندیشی حرفه ای نیز نشان دهنده اهمیت ایجاد محیطی امن برای تجربه و یادگیری است؛ موضوعی که در مطالعات مربوط به یادگیری سازمانی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Eroshenkova et al., 2024).

در نهایت، یافته های این پژوهش نشان داد که منتورینگ به پیامدهای متعددی در سطح فردی و سازمانی منجر می شود، از جمله رشد حرفه ای، افزایش خودکارآمدی مدیریتی، ارتقای تاب آوری، بهبود روابط سازمانی و تقویت فرهنگ یادگیری. این نتایج با پژوهش هایی که به تأثیر مثبت منتورینگ بر عملکرد شغلی و رضایت حرفه ای اشاره دارند، همخوانی دارد (Niroomand et al., 2023). همچنین، اثرات زنجیره ای منتورینگ بر کل سازمان، از جمله بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، با یافته های مطالعاتی که منتورینگ را به عنوان سرمایه گذاری دانشی معرفی می کنند، همسو است (Zong & Tsaur, 2023). افزون بر این، نقش منتورینگ در کاهش شکاف مهارتی و تسهیل انتقال دانش، با نتایج پژوهش هایی که بر اهمیت آن در توسعه منابع انسانی تأکید دارند، همخوانی دارد (Javanmard et al., 2024). در مجموع، یافته های این پژوهش نشان می دهد که منتورینگ می تواند به عنوان یک راهبرد کلیدی در تحول مدیریت آموزشی و ارتقای کیفیت مدارس مورد استفاده قرار گیرد و طراحی یک الگوی بومی می تواند به اثربخشی بیشتر این فرایند کمک کند (Afsāyi et al., 2024; Caruana, 2024; Moḥseni Sarbandī et al., 2024; Nejamis et al., 2023).

با وجود ارزشمندی نتایج این پژوهش، برخی محدودیت ها نیز وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از نمونه گیری هدفمند، تعمیم پذیری نتایج را محدود می کند. دوم، داده ها مبتنی بر ادراکات و تجربیات مشارکت کنندگان است و ممکن است تحت تأثیر سوگیری های فردی قرار گرفته باشد. سوم، محدود بودن حوزه جغرافیایی پژوهش می تواند بر تنوع دیدگاه ها تأثیر گذاشته باشد. چهارم، نبود امکان بررسی طولی، مانع از تحلیل تغییرات فرایند منتورینگ در طول زمان شده است.

برای پژوهش های آینده، پیشنهاد می شود که مطالعات کمی و ترکیبی برای آزمون مدل ارائه شده انجام شود تا امکان تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین، بررسی نقش متغیرهایی مانند فرهنگ سازمانی، سبک رهبری و فناوری های نوین در اثربخشی منتورینگ می تواند به غنای ادبیات پژوهش

کمک کند. انجام مطالعات مقایسه‌ای میان نظام‌های آموزشی مختلف نیز می‌تواند به شناسایی الگوهای بهینه منتورینگ منجر شود. علاوه بر این، پژوهش‌های طولی برای بررسی پایداری پیامدهای منتورینگ در بلندمدت توصیه می‌شود.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی به طراحی و اجرای برنامه‌های منتورینگ ساختاریافته و بومی توجه ویژه‌ای داشته باشند. ایجاد نظام‌های حمایتی و پاداش برای منتورها، آموزش مهارت‌های منتورینگ و توسعه فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری و اعتماد، می‌تواند به افزایش اثربخشی این برنامه‌ها کمک کند. همچنین، بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتال برای تسهیل ارتباطات منتورینگ و گسترش دسترسی به منابع یادگیری، می‌تواند نقش مهمی در توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایفا کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

تشکر و قدردانی

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

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, rapid transformations in educational systems and the increasing complexity of school leadership roles have intensified the need for more effective and context-sensitive professional development approaches for school principals. Traditional training methods, which often rely on theoretical instruction and short-term workshops, have proven insufficient in equipping school leaders with the practical, adaptive, and relational competencies required in dynamic educational environments. As a result, mentoring has emerged as a powerful and increasingly recognized strategy for professional development, particularly in education systems seeking to enhance leadership capacity and organizational effectiveness (Geletu, 2024; Kuhn et al., 2024).

Mentoring is broadly conceptualized as a structured or semi-structured developmental relationship between a more experienced individual (mentor) and a less experienced one (mentee), aimed at facilitating learning,

professional growth, and identity formation. Unlike formal training, mentoring is grounded in experiential learning, social interaction, and reflective practice, enabling mentees to navigate real-world challenges more effectively (Deng & Turner, 2024; Joo & Cruz, 2023). In educational contexts, mentoring plays a crucial role not only in enhancing managerial skills but also in fostering self-efficacy, resilience, and professional confidence among school leaders (Ajuwon et al., 2024).

A growing body of research highlights the multidimensional benefits of mentoring, including improved job satisfaction, stronger organizational commitment, and enhanced performance outcomes. Mentoring relationships facilitate the transfer of tacit knowledge, support adaptive decision-making, and contribute to the development of professional learning communities (Ghasemi et al., 2023; Zong & Tsaor, 2023). Moreover, innovative mentoring models—such as peer mentoring, reverse mentoring, and digital mentoring—have expanded the scope and accessibility of mentoring practices in contemporary educational systems (Javanmard et al., 2024; Semingson, 2023; Topcu, 2025).

Despite these advancements, the implementation of mentoring in many educational contexts, particularly in developing systems, remains fragmented and under-theorized. There is often a lack of culturally grounded models that reflect the specific organizational, social, and institutional realities of local education systems. Previous studies have emphasized the importance of designing context-specific mentoring frameworks that align with local needs, values, and structures (Afsāyi et al., 2024; Mohseni Sarbandi et al., 2024). Additionally, the effectiveness of mentoring is highly contingent upon relational quality, organizational support, and the alignment between mentoring strategies and contextual conditions (Deng & Turner, 2024; Kuhn et al., 2024).

In the Iranian educational context, although informal mentoring practices may exist, there is a notable absence of systematic, evidence-based models tailored to the professional development of school principals. This gap underscores the necessity of conducting qualitative, experience-based research to explore the underlying dimensions, mechanisms, and conditions shaping mentoring practices. Grounded theory, as a methodological approach, offers a robust framework for developing theory directly from empirical data and lived experiences, making it particularly suitable for investigating complex, context-dependent phenomena such as mentoring (Caruana, 2024; Denson & Bayati, 2025).

Accordingly, the present study aims to develop a comprehensive and contextually grounded mentoring model for school principals based on participants' lived experiences and perceptions.

Methods and Materials

This study was conducted using a qualitative approach based on grounded theory methodology, following the systematic procedures of Strauss and Corbin. The research design was selected due to its suitability for exploring complex social processes and generating theory grounded in empirical data.

Participants included school principals, assistant principals, educational experts, and experienced mentors who had direct and meaningful involvement in mentoring processes within educational settings. A purposive

sampling strategy was initially employed to select participants with relevant expertise and experience. As data collection and analysis progressed, theoretical sampling was used to refine and elaborate emerging categories. Data collection continued until theoretical saturation was achieved, which occurred after conducting 18 in-depth semi-structured interviews.

The primary data collection tool was a semi-structured interview protocol designed to elicit participants' experiences, perceptions, and insights regarding mentoring processes. Interview questions addressed key areas such as the nature of mentoring relationships, factors influencing mentoring effectiveness, challenges and barriers, and perceived outcomes of mentoring.

Data analysis was conducted concurrently with data collection using three stages of coding: open coding, axial coding, and selective coding. In the open coding phase, interview transcripts were examined line-by-line to identify discrete concepts, resulting in the extraction of 120 initial codes. During axial coding, these codes were grouped into related categories and subcategories, leading to the identification of 43 axial categories. In the final stage, selective coding, a central phenomenon was identified, and a paradigmatic model was developed, integrating causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences.

Ethical considerations were strictly observed, including obtaining informed consent, ensuring confidentiality and anonymity, and allowing participants to withdraw from the study at any stage.

Findings

The findings of the study revealed that mentoring of school principals is a complex, multidimensional, and dynamic process shaped by the interaction of various structural, relational, and contextual factors. The analysis resulted in the identification of 120 initial concepts, which were subsequently organized into 43 axial categories and further integrated into a comprehensive paradigmatic model.

The central phenomenon of the study was conceptualized as "mentoring as an interactive, developmental, and relationship-based process for empowering school principals." This core category reflects the participants' perception of mentoring as a transformative and human-centered process rather than a purely technical or procedural activity.

Causal conditions identified in the model included the need for guidance, experience-based learning, perceived value of mentoring, a human development perspective, and the authenticity of relationships. These factors explain why mentoring emerges as a necessary and meaningful practice in the professional development of school principals.

Contextual conditions encompassed elements such as mutual trust, supportive organizational structures, informal mentoring experiences, interactive and relational processes, characteristics of effective mentors, behavioral modeling, integration of technology, and hybrid leadership styles. These conditions provide the necessary environment for mentoring to occur effectively.

Intervening conditions included cultural resistance, lack of formal mentoring structures, insufficient mentor training, weak reward systems, organizational trust, and the dominance of bureaucratic and supervisory cultures. These factors were found to either facilitate or hinder the implementation and effectiveness of mentoring practices.

The study also identified a set of key strategies employed in effective mentoring, including reflective feedback, supportive mentoring, reciprocal learning, empowerment, peer learning, learning from errors, professional reflection, transformational leadership, and constructive conflict management. These strategies highlight the active, participatory, and reflective nature of mentoring processes.

Finally, the consequences of mentoring were categorized into individual and organizational outcomes. At the individual level, mentoring led to enhanced professional growth, increased managerial self-efficacy, improved resilience, and strengthened professional identity. At the organizational level, mentoring contributed to improved communication, knowledge sharing, development of a learning culture, and overall enhancement of educational quality.

Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore the significance of mentoring as a transformative and relational process that plays a critical role in the professional development of school principals. The identification of mentoring as a multidimensional and interactive phenomenon highlights its potential to bridge the gap between theory and practice in educational leadership. By emphasizing experiential learning, reflective practice, and interpersonal relationships, mentoring provides a holistic framework for developing the complex competencies required in contemporary school leadership.

The study demonstrates that effective mentoring is not solely dependent on individual mentor or mentee characteristics but is deeply embedded in organizational, cultural, and structural contexts. The interplay between causal, contextual, and intervening conditions reveals that mentoring practices must be designed and implemented in alignment with the specific realities of educational systems. In particular, the presence of supportive structures, trust-based relationships, and a culture of learning are essential for fostering meaningful mentoring experiences.

Furthermore, the findings highlight the importance of adopting innovative and flexible mentoring strategies that accommodate diverse learning needs and professional contexts. The integration of digital technologies, peer mentoring, and reflective feedback mechanisms can enhance the accessibility and effectiveness of mentoring programs. At the same time, addressing barriers such as cultural resistance, lack of incentives, and insufficient training is crucial for ensuring the sustainability and impact of mentoring initiatives.

In conclusion, this study contributes to the existing body of knowledge by developing a contextually grounded mentoring model for school principals that captures the complexity and richness of mentoring processes. The proposed model provides a comprehensive framework for understanding and implementing mentoring as a strategic tool for professional development in education. By moving beyond traditional training approaches

and embracing mentoring as a relational and developmental process, educational systems can enhance leadership capacity, promote organizational learning, and ultimately improve the quality of schooling.

References

- Afsāyi, A., Honari, H., Sha'bānī Bahār, G., & Kashkar, S. (2024). Designing a Mentoring Model on Social Media Platforms for Career Path Management of Physical Education Teachers in Education. *Contemporary Research in Sports Management Quarterly*, 11(33), 173-188.
- Ajuwon, O. A., Animashaun, E. S., & Chiekezie, N. R. (2024). Crisis Intervention, Mediation, Counseling, and Mentoring in Schools: Building Resilient Educational Communities. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(8), 1593-1611. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i8.1372>
- Caayaman, T. A. (2023). The Mentoring and Monitoring Practices of Schools District Supervisors. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research*, 4(3), 686-691. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.03.01>
- Caruana, V. (2024). Peer-Mentoring at the Intersection of Education for Sustainable Development and Visual Arts Education. In *Art, Sustainability and Learning Communities* (pp. 101-112). Intellect. https://doi.org/10.1386/9781789388978_7
- Deng, C., & Turner, N. (2024). Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes. *Personnel Review*, 53(2), 580-604. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2022-0535>
- Denson, C., & Bayati, N. (2025). How GenAI Mentoring Can Support Underserved Students in STEM. *Aiel*, 1(1), 189-202. <https://doi.org/10.70725/904313hkkwwg>
- Eroshenkova, E. I., Isaev, I. F., Mikhaylova, D. I., & Tarasova, S. I. (2024). Volunteering and mentoring as prosocial strategies for professional training of a future physical education teacher. *Theory and Practice of Physical Culture*(5), 40-42.
- Geletu, G. M. (2024). The effects of pedagogical mentoring and coaching on primary school teachers' professional development practices and students' learning engagements in classrooms in Oromia regional state: implications for professionalism. *Education*, 3-13, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2312971>
- Ghasemi, M., Hosseini, M., & Sharifi Arjmand, F. (2023). The Mediating Role of Organizational Commitment in the Relationship Between Mentoring and Job Satisfaction. *Public Management Research*, 16(60), 299-325. <https://doi.org/10.22111/jmr.2023.44458.5931>
- Javanmard, M., Mousavi, S. N. a.-D., & Nazarpouri, A. H. (2024). Identifying the Antecedents and Consequences of Reverse Mentoring in Startups with a Focus on Bridging the Skills Gap. *Quarterly Journal of Organizational Culture Management*. https://jomc.ut.ac.ir/article_98944.html
- Joo, M. K., & Cruz, K. S. (2023). Formal Mentoring and Protégés' Leadership Development: The Roles of Protégés' Informal Mentoring Networks, Political Skill, and Gender. *Sage Journals Home*. <https://doi.org/10.1177/1059601122115086>
- Khoshhal, F. (2024). Designing a Comprehensive Model for Utilizing a Mentoring System. The Fourth International Conference and the Seventh National Conference on Management, Psychology, and Behavioral Sciences,
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024). Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104441.
- Mohseni Sarbandi, H., Āfarinesh Khākī, A., Zargar, T., Shahbāzī, M., & Āzādādā, S. (2024). Designing a Mentoring Model to Improve the Job Performance of Physical Education Teachers. *Research in Physical Education and Sport Quarterly*, 11(33), 173-188.
- Nejamis, A., Chaparro, M., Gibbons, L., Poggio, R., Moyano, D., & Irazola, V. (2023). Effectiveness of Peer Mentoring and Self-Monitoring to Improve Blood Pressure Control in a Vulnerable Population in Argentina: Pragmatic Randomized Open-Label Controlled Trial. *Chronic Illness*, 20(4), 684-698. <https://doi.org/10.1177/17423953231187170>
- Niroomand, P., Ghahremani, J., & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2023). Investigating the impact of supportive factors and components of the mentoring model on the career advancement of newly employed female teachers in East Azerbaijan province. *Women and Family Studies*, 1(61), 125-153. https://journals.iau.ir/article_696572.html
- Ouzaei, N., Osareh, A., Mehrmohammadi, M., Imam Jomeh, M. R., & Ahmadi, G. (2023). A Peer Mentoring Program Model for Farhangian University Professors: A Grounded Theory Approach. *Human Resources Development and Education*, 10(37), 59-85.
- Semingson, P. (2023). Trends in Digital Mentoring for Language Teachers: Promising Practices, Caveats, and Future Directions. *New Directions for Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl.20557>
- Topcu, A. P. K. (2025). Design, implementation, and evaluation of remote mentoring practices for technology integration in higher education. *Kastamonu Education Journal*, 33(2), 286-303. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1683452>
- Yasaul, N., Pourshafi, H., Moemeni, H., & Akbari, A. (2023). Components and Indicators of Peer Mentoring for Teacher Professional Development: A Systematic Review Based on the Wright Model. *Human Resources Excellence*, 4(3), 44-66. <https://www.sid.ir/paper/1115925/en>
- Yāsāval, N., Pourshāfē'i, H., Mo'menī Maḥmū'i, H., & Akbari, A. (2024). Components and Indicators of Peer Mentoring for Teachers' Professional Development: A Systematic Review Based on Wright's Model. *Human Resource Excellence Quarterly*, 4(3), 44-66.
- Zong, Y., & Tsaor, S. H. (2023). Employee Toughness and mentoring functions as moderators of the relationship between workplace hazing and affective organizational commitment. *International Journal of Hospitality Management*, 114, 103549. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2023.103549>