

بررسی رابطه معلم‌ارشدی با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار

■ مریم استادرحیمی* ■ حمیدرضا آراسته** ■ بیژن عبدالهی***

چکیده:

امروزه، منتورینگ در اکثر سازمان‌ها و همچنین آموزش و پرورش بسیاری از کشورها مرسوم است. در کشور ما با وجود نبود نقش رسمی‌ای تحت این عنوان، بسیاری از وظایف و کارکردهای منتور (معلم‌ارشد) را مدیر مدرسه و معلمان باسابقه، به‌طور غیررسمی پوشش می‌دهند. هدف این پژوهش، بررسی میزان پوشش این کارکردها در مدارس ابتدایی جنوب شهر تهران و یافتن رابطه بین این متغیر و خودکارآمدی معلمان تازه‌کار بود. تحقیق حاضر، از نوع کاربردی و روش تحقیق، توصیفی و همبستگی می‌باشد. جامعه آماری، کلیه معلمان تازه‌کار ابتدایی مناطق ۱۵ تا ۱۹ تهران به تعداد ۵۲۴ نفر بود. حجم نمونه، براساس فرمول کوکران ۲۴۵ نفر محاسبه و ۲۳۲ پرسش‌نامه تکمیل شد. از دو پرسش‌نامه خودکارآمدی شان‌موران و ولفولک‌هوی (۲۰۰۱) و پرسش‌نامه‌ای که محقق با اقتباس و رعایت ساختار عاملی پرسش‌نامه منتورینگ نوئه (۱۹۸۸) برای سنجش معلم‌ارشدی ساخته است استفاده و آلفای کرونباخ آن‌ها ۰/۹۶۱ و ۰/۹۴۵ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن، تی‌تک نمونه‌ای و رگرسیون یک‌متغیره استفاده گردید. نتایج، حاکی از پایین بودن میزان کاربست معلم‌ارشدی به‌ویژه کارکرد مربی‌گری (با میانگین ۲/۲۱ از ۵) بود که نیاز به تعریف نقش رسمی‌ای تحت عنوان منتور را در نظام آموزشی ما ضروری نشان می‌دهد. همچنین بین معلم‌ارشدی و تمام کارکردهای فرعی آن به جز مشاوره با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار، رابطه مثبت و معناداری وجود داشت (۲=۰/۷۱۲). در آخر، معلم‌ارشدی توانست حدود ۵۰ درصد، خودکارآمدی را پیش‌بینی کند.

کلید واژه‌ها:

منتورینگ، معلم‌ارشدی، خودکارآمدی، تازه‌معلمان، مربی‌گری

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱/۱۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۲/۲۰

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۶/۲۲

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) Ostadrahimi_87@yahoo.com
** استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران arastehr@yahoo.com
*** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران bijan.abdollahi33@gmail.com

مقدمه

بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت، ترقی و توسعه در جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که آن‌ها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمد بهره‌مند هستند. آگوست کانت؛ پدر علم جامعه‌شناسی، پیشرفت و ترقی بشر را وابسته به آموزش و پرورش صحیح می‌داند؛ بنابراین پرواضح است که عرصهٔ تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). تعلیم و تربیت، امری پرثمر و درعین حال، دشوار است که در آن، معلمان به‌عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی، بیشترین و برترین نقش را عهده‌دار هستند. به‌عبارت دیگر، مهم‌ترین عامل، مواد آموزشی یا روش تدریس نیست بلکه معلم است (کدیور، ۱۳۸۱). معلمان با مشکلات بسیاری در امر تدریس مواجه هستند. بالاترین فشاری که آن‌ها در طول زندگی حرفه‌ای خود تجربه می‌کنند مربوط به سال‌های نخستین کارشان است، تا جایی که در مطالعات مربوط به موضوع معلمان تازه‌کار (معلمان دارای ۱ تا ۳ سال سابقه تدریس)، از سال‌های اولیه شغل معلمی، معمولاً تعبیر به غرق شدن^۱ یا شنا^۲ کردن می‌شود (جانسون و بیرکلند^۳، ۲۰۰۳). این تعبیر، ویژگی سال‌های نخستین تدریس را به‌خوبی، نشان می‌دهد. از یک سو شدت فشار ناشی از مواجه‌شدن با پدیده‌های رایج معلمی و از سوی دیگر، مشکلاتی که معلمان تازه‌کار به‌طور ویژه آن را تجربه می‌کنند تدریس را به امری هولناک برای آن‌ها بدل می‌کند و به غرق شدن معلم در مشکلات می‌انجامد. بسیاری از معلمان سال اولی، دوره‌ای از شوک فرهنگی یا واقعیتی^۴ را تجربه می‌کنند و احساس تنهایی و بیگانگی با شغل خود می‌کنند. معلمی، تنها حرفه‌ای است که فرد، از همان ابتدای کار، با تمام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود مواجه می‌شود و معلمان کم‌تجربه از نظر تعداد دانش‌آموزان و مسئولیت تدریس با همکاران باتجربه خود، یکسان هستند (نولان و هوور^۵، ۱۳۹۵/۲۰۱۱).

تورن و لیان^۶ (۲۰۰۸) در مطالعه خود در زمینه معلمان تازه‌کار دریافتند که آن‌ها با معضلاتی نظیر مدیریت کلاس، بی‌اطلاعی از جو و فرهنگ مدرسه، نحوه ارتباط با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، چگونگی آموزش با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و همین‌طور مدیریت زمان مواجه هستند (نقل از سالی و کسبک^۷، ۲۰۱۸).

نرخ بالای نقل و انتقال، فرسایش شغلی و حتی ترک شغل (۱۰ تا ۵۰ درصد) بین معلمان تازه‌کار همگی بر سخت و پر معضل بودن سال‌های ابتدایی کار آن‌ها صحنه می‌گذارد (اینگرسل و اسمیت^۸، ۲۰۰۳). در ایران مشکلات پیش روی معلمان تازه‌کار به دلیل به کار گماردن آن‌ها در مناطق محروم آموزشی، به‌مراتب بیشتر نیز است.

بنا به دلایل اشاره‌شده، در بسیاری از کشورها برنامه‌های توجیهی ویژه‌ای برای سه سال اولیه تدریس معلمان در نظر گرفته شده که از جمله آن‌ها می‌توان به بهره‌مند شدن از رهیافت‌های معلم باتجربه‌تر، تحت عنوان منتور^۹ اشاره کرد (نولان و هوور، ۱۳۹۵). طبق پیشنهاد (NCES)^{۱۰} یکی از راه‌های حفظ

و نگهداشت معلمان تازه‌کار همچنین رشد حرفه‌ای آن‌ها، پشتیبانی از این دسته از معلمان توسط یک معلم منتور است (آرویو، کوآین، پارتی و مک کارتی^{۱۱}، ۲۰۲۰). همچنین ازدامیر و کایگیسیز^{۱۲} (۲۰۱۹) در پژوهش خود که به صورت کیفی و در قالب مطالعه‌ای پدیدارشناسانه انجام شده بود طی مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته با معلمان، به این نتیجه رسیدند که معلمان تازه‌کار در ابتدای کار خود با مشکلاتی نظیر مدیریت کلاس درس، ارتباط با همکاران، دانش‌آموزان، اولیا و ... مواجه هستند و از آزمون‌وخطا برای رفع این قبیل مشکلات استفاده می‌کنند، آن‌ها در ابتدای کار احساس تنهایی می‌کنند و هیچ برنامه‌ای که طی آن، این معلمان از همکاری همکاران با تجربه‌تر خود بهره‌مند شوند وجود ندارد مگر طرح‌هایی بسیار پیش‌پاافتاده و فرمالیته. آن‌ها در این پژوهش به اهمیت نقش منتورینگ اشاره داشتند و خواستار آموزش‌های حرفه‌ای ویژه و برنامه‌های منتورینگ باکیفیت در کشور خود شدند.

طبق تعریف در منتورینگ، منتور که کارمند (معلم) ارشد، مولد و با تجربه‌ای است، کارمند کم‌تجربه به نام منتهی یا کارآموز را توسعه می‌دهد (نوئه، هولنبک، گرهارت و رایت^{۱۳}، ۲۰۱۷). کتی کرام^{۱۴}، یکی از اولین و برجسته‌ترین پژوهشگرهایی که در زمینه منتورینگ فعالیت کرده است، در سال ۱۹۸۰ با انجام یک پژوهش کیفی به مطالعه کارکردهای منتورینگ پرداخت. براساس پژوهش‌های او، این کارکردها به دو دسته اصلی «کارکردهای توسعه کارراه»^{۱۵} و «کارکردهای روانی-اجتماعی»^{۱۶} تقسیم می‌شوند (نقل از هاگارد، دوقرتی، توربان و ویلبانکس^{۱۷}، ۲۰۱۱). کارکردها و وظایف دسته اول، به کارآموز در یادگیری روش انجام کار کمک می‌کنند و موجب تسهیل مسیر پیشرفت کارآموز در سازمان می‌گردند. کرام (۱۹۸۳) بیان کرد که منتورها می‌توانند پنج کارکرد فرعی توسعه کارراه را ارائه دهند. این موارد شامل تکفل^{۱۸} (ارائه مسئولیت‌ها و تکالیفی با هدف آماده‌سازی منتهی برای رده‌های شغلی بالاتر)، مربیگری^{۱۹} (ارائه بازخورد به کارآموز و آموزش به او در تمام مواردی که نیاز به یادگیری دارد)، حفاظت^{۲۰} (جلوگیری از تماس کارآموز با سرپرستان ارشد زمانی که این تماس، نابهنگام و مخرب است)، ارائه تکالیف چالش‌برانگیز^{۲۱} (فراهم کردن شرایط پرچالش با هدف رشد کارآموز)، افزایش در معرض‌گذاری و قابلیت دید^{۲۲} (فراهم آوردن شرایطی که توانایی‌های کارآموز توسط مدیران ارشد دیده شود) می‌باشد.

دسته دوم، از کارکردها روابط بین‌فردی منتور و منتهی را مدنظر قرار می‌دهد و حس منتهی از شایستگی، خودکارایی، توسعه فردی و حرفه‌ای را تقویت می‌کند (راگینز و کاتون^{۲۳}، ۱۹۹۹). این کارکردها نیز به چهار کارکرد فرعی تقسیم می‌شود: پذیرش و تأیید^{۲۴} (کمک به کارآموز برای توسعه حس خودحرفه‌ای بودن)، مشاوره^{۲۵} (شنونده خوبی برای صحبت‌های کارآموز در مورد مشکلات و مسائل سر راهش باشد)، رابطه عاطفی و رفاقت^{۲۶} و مدل‌سازی نقش^{۲۷} (کارآموز منتور را الگوی خود بداند و از کارهای او تقلید و پیروی کند). این نکته مهم است که منتور ممکن است فقط برخی از این کارکردها را ارائه دهد (راگینز و کاتون، ۱۹۹۹، هزلت و گیسون^{۲۸}، ۲۰۰۵).

امروزه، متورینگ، مهم‌ترین جنبه تجربی آموزش محسوب می‌شود و فرایندی مهم برای ارتقاء حرفه‌ای و حمایت روانی کارکنان تازه‌کار است و می‌توان برای جلوگیری از اضطراب و افزایش اعتمادبه‌نفس و آرامش روانی در کارمندان بی‌تجربه، از آن بهره برد (سامبونجاک، استراوس و ماروسیچ^{۲۹}، ۲۰۰۶). متورینگ خوب، منافع بسیاری برای متور و متی در پی خواهد داشت که از آن جمله می‌توان به حفظ و نگهداشت دانش و افزایش رضایت شغلی کارکنان اشاره کرد (ریچارد، اسماعیل، بیهویان و تیلور^{۳۰}، ۲۰۰۹؛ هالوم، چو، هایت و هایت^{۳۱}، ۲۰۱۲). کلاس و کالترباک^{۳۲} (۲۰۰۱)، نقل از هاتینق، کوتزه و شروندر^{۳۳}، ۲۰۰۵) مزایایی را برای متور، فرد کارآموز و سازمان برشمرده‌اند که از آن جمله می‌توان به انگیزه و رضایت شغلی متور، اعتبار، خودبازتابی و رضایت‌مندی کارآموز، توسعه، اثربخشی، یادگیری سازمانی و صرفه‌جویی زمانی در سازمان اشاره کرد. اما با وجود مزایای اشاره‌شده متأسفانه این طرح در آموزش و پرورش ایران اجرا نمی‌گردد و معلمان بلافاصله پس از اتمام دوره تحصیل در دانشگاه فرهنگیان یا قبولی در آزمون‌های استخدامی، در مدارس مشغول به کار می‌شوند و با انبوهی از مشکلات و سؤالات دست‌به‌گریبان هستند ولیکن طبق پژوهش‌هایی که صوفی (۱۳۹۵) و سالاری (۱۳۹۵) در ایلام و تهران در زمینه متورینگ معلمان تازه‌کار انجام داده‌اند، با وجود اینکه این نقش به‌طور رسمی در نظام آموزشی ما تعریف نشده است، برخی از کارکردها و وظایف متور توسط مدیر مدرسه و طبق یافته‌های پژوهش محمدی (۱۳۹۸)، توسط معلمان باتجربه‌تر پوشش داده می‌شود. صوفی، میزان اجرای کارکردهای متورینگ (که از این پس آن را معلم‌ارشدی می‌نامیم) را ۷۰ درصد گزارش کرده است. همچنین محمدی طبق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای که با معلمان تازه‌کار داشته است به این نتیجه رسید که آن‌ها برای ارتقاء مهارت‌های شغلی و حل مشکلات خود در سال‌های نخستین کارشان از کمک‌های معلمان باسابقه استفاده می‌کنند و این استفاده، نتایج مثبتی شامل «توسعه مهارت‌های حرفه‌ای»، «رضایت شغلی»، «افزایش انگیزه یادگیری»، «انگیزه‌دار شدن نسبت به شغل» و «کاهش استرس» را برایشان به همراه دارد. همچنین طبق ماده ۴ آیین‌نامه اجرایی مدارس (مصوب ۱۳۷۹ شورای عالی آموزش و پرورش) مدیر مدرسه به‌عنوان نماینده آموزش و پرورش، مسئول حسن اجرای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه می‌باشد و با توجه به آنچه در شرح وظایف مدیران مدارس در آیین‌نامه مربوط به سازمان و درجه‌بندی مدارس مصوب آبان ۱۳۶۳ شورای عالی آموزش و پرورش آمده است، حضور در کلاس درس معلمان و مربیان، مشاهده روش کار و تدریس آنان، مشاوره برای اصلاح پیشبرد روش‌ها و شناسایی معلمان نیازمند به آموزش، از وظایف آموزشی و پرورشی مدیران مدارس می‌باشد (صافی، ۱۳۹۸؛ عسگریانی، ۱۳۹۲) که این موارد با برخی از کارکردهای معلم‌ارشدی هم‌پوشانی دارد. معلم‌ارشد، ضمن بازدید از کلاس درس معلم و دادن بازخورد به او نیازهای آموزشی معلم تازه‌کار را پاسخ می‌دهد، در نقش مشاور برای او حاضر می‌شود و ضمن احترام به قابلیت‌های معلم

تازه‌کار در انجام وظایف به او مشورت‌های لازم را می‌دهد (فلانساگان^{۳۴}، ۲۰۰۶). در این پژوهش، یکی از اهداف، بررسی میزان کاربست این کارکردها در مدارس ابتدایی جنوب شهر تهران می‌باشد و یافتن پاسخ این سؤال که آیا این کارکردها به‌خوبی پوشش داده شده‌اند؟ و یا اینکه نیاز به تعریف نقش رسمی‌ای تحت این عنوان در نظام آموزشی ما وجود دارد؟ انتخاب مناطق ۱۵ تا ۱۹ جنوب شهر، به دلیل اشتغال بیشتر معلمان تازه‌کار در این مناطق است. به دلیل پی‌ریزی شالوده اصلی آموزش و پرورش دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی، این دوره از حساسیت خاصی برخوردار است و عملکرد معلمان این دوره، تأثیر چشمگیری در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (ویس‌کرمی، قدم‌پور و متقی‌نیا، ۱۳۹۷)؛ لذا از بین مقاطع سه‌گانه تحصیلی این مقطع مطالعه شد.

از طرفی از آنجا که معلمان با معضلات بسیاری در تدریس مواجه هستند و این معضلات می‌تواند مشکلات متعددی از قبیل مشکلات روانی (افسردگی، فرسودگی شغلی و ...) و امراض جسمانی (بیماری‌های قلبی - عروقی و ...) را برای آن‌ها ایجاد نماید و تحقق اهداف آموزشی را مشکل کند (شواترزیگر، کنرمان و شونوفن^{۳۵}، ۲۰۰۸)؛ بنابراین مطالعه هر آنچه آن‌ها را در این شرایط مصون دارد بسیار بااهمیت است. از مهم‌ترین متغیرهای درونی که می‌تواند معلمان را در مقابله با معضلات شغلی توانمند کند و در بهزیستی آن‌ها اثرگذار باشد خودکارآمدی شخصی است (اسکالویک و اسکالویک^{۳۶}، ۲۰۰۷). شان‌موران و وولفوک‌هوی^{۳۷} (۲۰۰۱) خودکارآمدی معلم را به‌عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود در راستای ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آن‌ها در امور تحصیلی حتی با وجود دانش‌آموزان مورد‌دار و بی‌انگیزه تعریف می‌کنند. خودکارآمدی معلم، سه زمینه را شامل می‌شود: ۱. خودکارآمدی در عجزین کردن فراگیرندگان^{۳۸}؛ ۲. خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی^{۳۹} و ۳. خودکارآمدی در مدیریت کلاس درس^{۴۰} (بیرامی، گل‌پرور و میرنسب، ۱۳۹۴) که هر سه از دغدغه‌های یک معلم تازه‌استخدام می‌باشد.

خودکارآمدی، از عوامل مؤثر بر سلامت روانی فرد محسوب می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا با شرایط تنش‌زا بهتر کنار بیایند و آسیب روانی کمتری داشته باشند (نبوی و سهرابی، ۱۳۹۶). هر چه افراد، توانایی‌های خود را بیشتر قبول داشته باشند، در تلاش خود پابرجاتر هستند. افراد، معمولاً از وظایف و موقعیت‌هایی که فراتر از توانایی آن‌هاست خودداری می‌کنند و به دنبال فعالیت‌هایی هستند که در قضاوت خودشان، توانایی انجام آن را دارند (هوی و میسکل^{۴۱}، ۲۰۱۳/۱۳۹۵).

بیشتر معلمان در شروع به حرفه معلمی، از خودکارآمدی متوسط به بالایی برخوردارند اما به‌مرور و بعد از تجربه اولین سال تدریس، این کارآمدی به میزان قابل‌توجهی کاهش می‌یابد و پس از سال اول حتی در صورت افزایش، هیچ‌گاه به میزان اولیه نخواهد رسید (فنگ، هودگس، و اکسمن و جوشی^{۴۲}، ۲۰۱۹). بنابراین مطالعه این سازه و هر آنچه آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در میان معلمان تازه‌کار اهمیت بالایی دارد. منابع مختلفی، میزان خودکارآمدی و باور فرد از توانایی‌هایش

را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به گفته بندورا^{۴۳} (۱۹۸۶) تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک از جمله این موارد هستند. تشویق و تأیید معلمان، متقاعد کردن آن‌ها در این مورد که آن‌ها توانایی رسیدن به چیزی که می‌خواهند را دارند و وجود الگوی مناسب برای آن‌ها، در افزایش خودکارآمدی معلمان، بسیار مؤثر است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳/۱۳۹۵). بسیاری از منابع تأثیرگذار بر خودکارآمدی معلمان، در کارکردهای معلم‌ارشدی نهفته است؛ بنابراین دور از انتظار نیست که اجرای هرچه بیشتر و بهتر این کارکردها توسط معلم‌ارشد، در افزایش کارآمدی متنی‌ها (معلمان تازه‌کار) مؤثر باشد. فنگ و همکاران (۲۰۱۹)، لوکاسیل کراچ، داویز، وینز و پیاننا^{۴۴} (۲۰۱۲)، الیوت، ایساکس و چوگانی^{۴۵} (۲۰۱۰)، بککر^{۴۶} (۲۰۱۹) و مککی^{۴۷} (۲۰۱۸) به بررسی این رابطه پرداخته‌اند و این رابطه را مثبت و معنادار گزارش کرده‌اند اما تاکنون هیچ پژوهشی در داخل کشور در این زمینه انجام نشده است. این پژوهش سعی بر این دارد تا این رابطه را مطالعه کند. همچنین به دلیل اهمیت بالای نقش خودکارآمدی در عملکرد معلمان، بررسی این مهم (آیا می‌توان معلم‌ارشدی را به‌عنوان عاملی برای پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان مورداستفاده قرار داد) از دیگر اهداف این پژوهش است. سؤالات این پژوهش نیز عبارت‌اند از:

۱. میزان کاربست کارکردهای معلم‌ارشدی در مدارس ابتدایی جنوب شهر تهران چقدر است؟
۲. آیا میان معلم‌ارشدی با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار، رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان کارکردهای فرعی معلم‌ارشدی با خودکارآمدی معلمان، رابطه‌ای وجود دارد؟
۴. وضعیت خودکارآمدی معلمان تازه‌کار ابتدایی در جنوب شهر تهران چگونه است؟
۵. آیا معلم‌ارشدی در مدارس ابتدایی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای میزان خودکارآمدی معلمان تازه‌کار باشد؟

روش پژوهش

این تحقیق، از نظر هدف، از نوع کاربردی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش شامل معلمان تازه‌کار ابتدایی جنوب شهر تهران (مناطق ۱۵ تا ۱۹) و حجم آن ۵۲۴ نفر بود. شایان‌ذکر است که ابتدا تصمیم به انتخاب کل شهر تهران برای انجام پژوهش بود اما با توجه به اطلاعاتی که از اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران در مورد تعداد معلمان تازه‌کار حاصل شد (جدول ۱) و تعداد بسیار اندک معلم تازه‌کار مشغول در اکثر مناطق، مناطق جنوبی تهران به دلیل دربرگرفتن بخش زیادی از معلمان تازه‌کار به‌عنوان جامعه آماری مورد مطالعه قرار گرفت.

جدول ۱. تعداد معلم تازه‌کار شاغل در مناطق ۲۲ گانه تهران (مناطق که در جدول ذکر نشده‌اند فاقد معلمان تازه‌کار در مقطع ابتدایی بوده‌اند).

منطقه	۱	۲	۳	۴	۵	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	کل
تعداد معلمان تازه‌کار	۴	۵	۱	۴۰	۶	۵	۵	۳۷	۳۰	۲۶	۴۷	۴۹	۱۷۶	۶۳	۶۱	۱۰۰	۱۲۴	۷۷۹

حجم نمونه، از طریق فرمول کوکران و با احتساب ده درصد بیشتر، در مجموع ۲۴۲ نفر تعیین شد. با توجه به اینکه تعداد معلمان تازه‌کار در مناطق ۱۵ تا ۱۹ تهران با هم تفاوت داشت؛ بنابراین سهم هر منطقه در کل نمونه‌گیری با مناطق دیگر متفاوت بود و منطقه‌ای که سهم بیشتری از معلمان تازه‌کار را در کل جامعه در اختیار داشت در نمونه‌گیری نیز بیشترین سهم را به خود اختصاص داد (جدول ۲).

برای مثال، سهم منطقه ۱۵ با فرمول زیر محاسبه شد.

$$\text{تعداد کل اعضای نمونه} \times \text{تعداد معلمان تازه‌کار منطقه ۱۵}$$

تعداد کل اعضای جامعه

شایان‌ذکر است که به دلیل تعداد بسیار کم معلمان تازه‌کار در هر مدرسه (یک الی دو نفر در اکثر مدارس) در صورت انتخاب تصادفی، حجم کار بسیار بالا رفته و پژوهش به‌کندی انجام می‌شد؛ بنابراین در هر منطقه ابتدا به سراغ مدرسی با بالاترین تعداد معلم تازه‌کار رفتیم و اقدام به پرکردن پرسش‌نامه کردیم.

جدول ۲. تعداد معلمان موردنیاز برای نمونه‌گیری

مناطق مورد مطالعه	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹
تعداد معلمان تازه‌کار شاغل در منطقه	۱۷۶	۶۳	۶۱	۱۰۰	۱۲۴
تعداد موردنیاز برای نمونه‌گیری	۸۴	۳۱	۳۰	۴۸	۵۹

ابزارهای مورد استفاده

ابزار سنجش خودکارآمدی معلم

برای سنجش این سازه، از مقیاس خودکارآمدی معلم شان‌موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه به شکل طیف مدرج پنج‌درجه‌ای لیکرت است که از بسیار زیاد تا بسیار کم، متغیر می‌باشد. جمع نمرات گویه‌ها نشان‌دهنده نمره خودکارآمدی کلی است. علاوه بر نمره کلی، این مقیاس، سه نمره فرعی مربوط به زیرمقیاس‌های: ۱- خودکارآمدی در مدیریت کلاس درس (۸ گویه) ۲- خودکارآمدی در عجز کردن فراگیران (۷ گویه) و ۳- خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی (۹ گویه) را ارائه می‌دهد.

روایی این پرسش‌نامه را در ایران، چاری، سماوی و محمدی (۱۳۸۹) با روش تحلیل عاملی اکتشافی توأم با چرخش واریماکس بررسی کردند و نتیجه پژوهش این محققان، گویای این امر است که این پرسش‌نامه برای سنجش ابعاد خودکارآمدی معلمان مناسب است و می‌تواند نیازهای موجود را برطرف کند. پایایی این پرسش‌نامه نیز با روش آلفای کرونباخ، محاسبه و نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. بررسی پایایی پرسش‌نامه سنجش خودکارآمدی

متغیر	آلفای کرونباخ پژوهش چاری و همکاران، ۱۳۸۹	آلفای کرونباخ پژوهش شان‌موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۱	آلفای کرونباخ پژوهش حاضر
خودکارآمدی	۰/۸۳	۰/۹۴	۰/۹۶۱
مدیریت کلاس درس	۰/۷۳	۰/۹۰	۰/۸۶۰
عجین کردن فراگیران	۰/۷۶	۰/۸۷	۰/۸۹۸
راهنمایی‌های آموزشی	۰/۷۰	۰/۹۰	۰/۹۴۲

ابزار سنجش معلم‌ارشدی در مدارس

برای ساخت این پرسش‌نامه، اسناد، مدارک و مطالعات مرتبط با منتورینگ (منابع معتبر علمی، پژوهش‌ها و متون مرتبط) بررسی و تحلیل شد و در نهایت، محققان با استفاده از دو پرسش‌نامه موجود در این زمینه و با توجه به آنچه در مدارس ایران در حال اجرا می‌باشد پرسش‌نامه حاضر را ساختند. یکی از این دو پرسش‌نامه، متعلق به نوته^{۳۸} و همکاران (۱۹۸۸) است که منتورینگ را در ۹ کارکرد فرعی بررسی می‌کند و پرسش‌نامه دوم از پایان‌نامه دکتر فیلاناگان (۲۰۰۶) در دانشگاه لیبرتی^{۳۹} برداشت شده است. اساس کار بر پرسش‌نامه نوته بود و محققان ساختار عاملی این پرسش‌نامه را رعایت کردند اما پاره‌ای از گویه‌ها حذف و تعدادی از گویه‌ها متناسب با شرایط اجرایی در مدارس ایران تغییر پیدا کردند. برای مثال تمام گویه‌های مرتبط با دو کارکرد «در معرض‌گذاری و قابلیت دید» و «حمایت» حذف شدند؛ زیرا در این دو نقش، متور تلاش می‌کند کارآموز خود را با اختصاص مسئولیت‌هایی که نیاز کتبی و تماس شخصی با مدیران ارشد دارد، در موقعیت‌هایی قرار دهد که توانایی‌هایش توسط مدیران ارشد دیده شود و همچنین تکالیفی به او واگذار می‌کند که در رده‌های بالاتر شغلی به کارگمارده شود که این موضوع در مورد معلم تازه‌کار و معلم ارشد، موضوعیت ندارد. همچنین در گویه‌ها به جای استفاده از واژه «متور» به دلیل نبود این نقش در مدارس ایران، از عبارت «مدیر و همکار باسابقه‌تر» استفاده شد. در تمام گویه‌های مرتبط با کارکرد «مربیگری» آموزش‌هایی که یک معلم تازه‌کار به آن‌ها

نیاز دارد متناسب با پرسش‌نامه فلائگان جایگزین گویه‌های پرسش‌نامه نوئه و همکاران شدند؛ زیرا در پرسش‌نامه آن‌ها این گویه‌ها برای سایر سازمان‌ها و نه مدرسه طراحی شده بود. در نهایت، پرسش‌نامه ساخته شده شامل ۲۸ سؤال پنج‌گزینه‌ای می‌باشد و خرده‌مقیاس‌هایی به قرار زیر دربرگیر (۶ سؤال)، حفاظت (۴ سؤال)، ارائه تکالیف چالش‌برانگیز (۳ سؤال)، تأیید (۵ سؤال)، مشاوره (۴ سؤال)، رفاقت (۳ سؤال) و مدل‌سازی نقش (۳ سؤال) را دربرمی‌گیرد. سؤالات در مقیاس لیکرت و پنج طیفی، از بسیار زیاد تا بسیار کم تنظیم شده‌اند. برای نمونه به چندین گویه از این پرسش‌نامه در ادامه اشاره می‌شود.

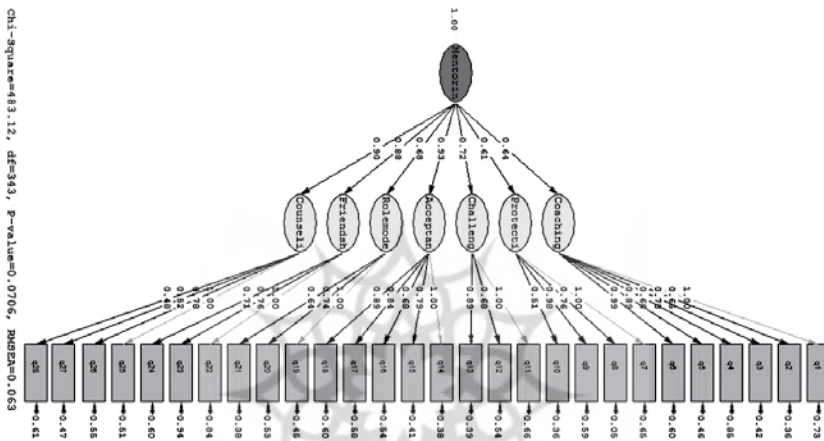
جدول ۴. پاره‌ای از گویه‌های پرسش‌نامه سنجش معلم‌ارشدی

کارکرد	گویه‌ها
مربی‌گری	مدیر یا همکار باسابقه‌ام بازخوردهای منظمی از کارم به من می‌دهند.
حفاظت	همیشه مدیرم در برابر انتظارات والدین و خواسته‌های آن‌ها از من حمایت کرده است.
ارائه تکالیف چالش‌برانگیز	در موقعیت‌هایی قرار داده می‌شوم که به من کمک می‌کند تا مهارت‌های جدید بیاموزم.
پذیرش و تأیید	با وجود تازه‌کار بودن به من و توانایی‌هایم همیشه احترام گذاشته می‌شود.
مدل‌سازی نقش	در بین همکاران، فردی که بتوانم او را الگوی خود در حرفه تدریس قرار دهم وجود دارد.
رفاقت	شرایط مدرسه برای من به گونه‌ای است که کمک می‌کند تا حس تنهایی و انزوای من به‌عنوان یک معلم تازه‌کار تا حد قابل توجهی کاهش یابد.
مشاوره	در طول سال تحصیلی، فرصت‌هایی فراهم می‌شود تا من با دیگر معلمان در مورد نگرانی‌های کلاس درسم صحبت و تبادل نظر کنم.

بررسی روایی پرسش‌نامه معلم‌ارشدی

روایی محتوایی این پرسش‌نامه با نظر استادان و صاحب‌نظران این حوزه، تأیید و پرسش‌نامه برای سنجش این سازه مناسب، ارزیابی گردید و در ادامه برای بررسی همسانی درونی، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. تمام بارهای عاملی، بالای ۰/۴ به دست آمدند و این در حالی است که حداقل بار عاملی قابل قبول در بسیاری از مراجع ۰/۲ گزارش شده است (مخلص، کریمیان، عبادی، خوش‌نژاد و دبیری، ۱۳۹۵). اما معیار اصلی برای قضاوت، آماره t است؛ چنانچه مقدار این آماره، بزرگ‌تر از ۱/۹۶ باشد، بار عاملی مشاهده‌شده، معنادار است (همان). نتایج، به ترتیب در نمودارهای ۱

و گزارش شده است. گام بعدی، بررسی نیکویی وضعیت مدل بود. یکی از شاخص‌های عمومی برای تعیین این موضوع، شاخص کای دو بهنجار است که از تقسیم کای دو بر درجه آزادی به دست می‌آید و چنانچه از ۳ کوچک‌تر باشد، این شاخص مطلوب است که این مقدار، در پژوهش حاضر ۱/۴ برآورد گردید. شاخص RMSE شاخص دیگری است که در صورت کوچک‌تر بودن از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. این آماره ۰/۰۶۵ محاسبه شد.



نمودار ۱. بار عاملی استاندارد پرسش‌نامه ۷ عاملی معلم‌ارشدی



نمودار ۲. آماره T-value پرسش‌نامه ۷ عاملی معلم‌ارشدی

همچنین پایایی پرسش‌نامه با محاسبه آلفای کرونباخ برای مقیاس اصلی و تمام زیرمقیاس‌ها بررسی شد و پرسش‌نامه، از پایایی مناسب برخوردار بود.

جدول ۵. بررسی پایایی پرسش‌نامه سنجش معلم‌ارشدی

مقیاس کلی		کارکردهای فرعی	
نام	ضریب آلفا	نام	ضریب آلفا
معلم ارشدی	۰/۹۴۵	مربی‌گری	۰/۸۷۴
		حفاظت	۰/۷۳۶
		ارائه تکالیف چالش‌برانگیز	۰/۸۴۷
		پذیرش و تأیید	۰/۹۰۲
		مدل‌سازی نقش	۰/۹۱۶
		رفاقت	۰/۷۴۶
		مشاوره	۰/۸۶۰

یافته‌های پژوهش

جدول ۶. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

جنسیت	متغیر	تعداد		درصد	
		تعداد	درصد	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۲۲۱	۹۵/۳	۳۰	۱۲/۹
	مرد	۱۱	۴/۷	۶۶	۲۸/۴
				۱۳۶	۵۸/۶
تحصیلات	دیپلم	۰	۰	۱۰۰	۴۳/۱
	کارشناسی	۱۴۴	۶۲/۱	۷۲	۳۱
	کارشناسی ارشد	۸۵	۳۶/۶	۶۰	۲۵/۹
	دکتری	۳	۱/۳		

نرمال بودن توزیع متغیرها که از پیش فرض‌های آزمون همبستگی پیرسون می‌باشد توسط آزمون کلموگروف اسمیرنوف، بررسی و تمام متغیرها به غیر از دو کارکرد «مدلسازی نقش» و «رفاقت» به دلیل سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ نرمال بودند؛ بنابراین رابطه دو متغیری که توزیع نرمال نداشتند با آزمون اسپیرمن، بررسی شد.

جدول ۷. نتایج آزمون همبستگی پیرسون

مشاوره	تأیید	ارائه تکالیف چالش برانگیز	حفاظت	مربیگری	معلم‌ارشدی	پارامتر	مستقل متغیروابسته
۰/۳۰	۰/۶۳	۰/۷۴۲	۰/۴۳۳	۰/۶۵۵	۰/۷۱	r	خودکارآمدی
۰/۰۶	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	

جدول ۸. نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن

رفاقت	مدل‌سازی نقش	پارامتر	نام متغیر
۰/۵۶۴	۰/۵۴۹	P	خودکارآمدی
۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	

همان‌طور که ملاحظه می‌شود رابطه بین تمام متغیرها و خودکارآمدی به جز متغیر «مشاوره» معنادار و مثبت به دست آمدند که به این معنی است که با افزایش آنها میزان خودکارآمدی تازه‌معلمان افزایش پیدا خواهد کرد. در این میان، بالاترین ضریب همبستگی، متعلق به «ارائه تکالیف پرچالش» و بعد از آن «مربیگری» است.

یافته‌ها در زمینه بررسی وضعیت خودکارآمدی و معلم‌ارشدی در مناطق جنوبی شهر تهران به منظور بررسی وضعیت خودکارآمدی و معلم‌ارشدی، از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. از آنجا که میانگین متغیرها عددی بین ۱ تا ۵ است، آزمون تی تک نمونه‌ای با مقدار ۳ مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۹. وضعیت خودکارآمدی معلمان تازه‌کار ابتدایی

انحراف معیار	میانگین	Mean Difference	Sig	t	نام متغیر	نوع متغیر
۰/۷۳	۳/۶۴	۰/۶۴	۰/۰۰۰	۵/۶۵۴	خودکارآمدی	مقیاس اصلی
۰/۶۸	۳/۶۸	۰/۶۸	۰/۰۰۰	۶/۴۰۱	عجین کردن فراگیران	زیرمقیاس‌ها
۰/۷۳	۳/۷۷	۰/۷۷	۰/۰۰۰	۶/۸۴۵	راهبردهای آموزشی	
۰/۹۳	۳/۴۴	۰/۴۴	۰/۰۰۳	۳/۱۸۶	مدیریت کلاس درس	

N=۲۳۲

جدول ۱۰. وضعیت معلم‌ارشدی در مدارس

انحراف معیار	میانگین	Mean Difference	Sig	t	نام متغیر	نوع متغیر
۰/۷۹	۳/۱۶	۰/۱۶	۰/۰۰۰	۱/۴۵۸	منتورینگ (معلم‌ارشدی)	مقیاس اصلی
۰/۸۷	۱/۸	-۱/۲	۰/۰۰۳	-۰/۹۹۰	مریی‌گری	کارکردهای فرعی
۰/۸۴	۲/۲۱	-۰/۷۹	۰/۰۰۰	-۰/۳۸۳	حفاظت	
۱/۰۰	۳/۳۴	۳۴/۰	۰/۰۰۰	۲/۳۱۴	ارائه تکالیف پرچالش	
۱/۱۱	۳/۲۹	۲۹/۰	۰/۰۰۰	۱/۸۱۰	پذیرش و تأیید	
۱/۰۸	۳/۲۷	۲۷/۰	۰/۰۰۳	۱/۶۹۱	مدل‌سازی نقش	
۱/۰۶	۳/۳۷	۳۷/۰	۰/۰۰۰	۲/۳۴۶	رفاقت	
۱/۰۰	۳/۳۸	۳۸/۰	۰/۰۰۰	۲/۱۷۷	مشاوره	

N=۲۳۲

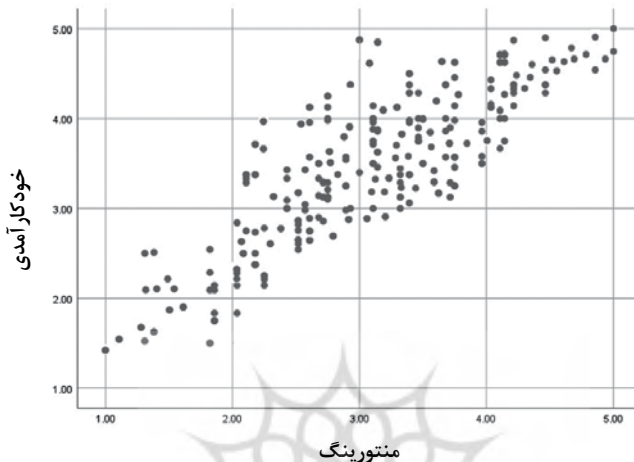
براساس یافته‌های مندرج در جدول ۹ میانگین خودکارآمدی ۳/۶۴ از ۵ می‌باشد که به صورت معناداری، از ارزش آزمون (۳) اندکی بیشتر است. در میان ابعاد خودکارآمدی، بیشترین مقدار با اختلاف کم نسبت به دو بعد دیگر مربوط به استفاده از راهبردهای آموزشی و کمترین آنها مربوط به مدیریت کلاس درس است.

همچنین براساس یافته‌هایی که به صورت خلاصه در جدول ۱۰ نمایش داده شده است، متوسط معلم‌ارشدی اجرایی در جنوب شهر تهران ۳/۱۶ است. در میان کارکردهای فرعی بیشترین میانگین، متعلق به کارکرد مشاوره می‌باشد و کمترین میانگین با اختلاف قابل توجهی متعلق به کارکرد مربیگری با میانگین ۱/۸ است. آماره تی نشان می‌دهد که مقادیر به دست آمده، معنادار هستند.

یافته‌های آزمون رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس معلم‌ارشدی

همبستگی، تنها وجود رابطه بین دو متغیر و شدت این رابطه را نشان می‌دهد اما نمی‌توان با داشتن مقادیر یک متغیر، اطلاعات دقیقی از مقدار متغیر دیگر داشت. برای این مهم، نیاز به استفاده از آزمون رگرسیون می‌باشد. یکی از شروط استفاده از این آزمون، نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و

وجود رابطه معنادار بین دو متغیر است که بررسی شد و این شروط، برقرار بود. پیش فرض سوم که وجود رابطه خطی میان دو متغیر است با استفاده از گراف رسم شده زیر تأیید شد.



استقلال خطاها که به این معنی است که خطا در اندازه‌گیری یک متغیر بر متغیر دیگر، تأثیرگذار نباشد از پیش فرض‌های دیگر است. برای بررسی این شرط، از آزمون دوربین واتسون استفاده و آماره مربوط ۲/۰۱ برآورد شد که نشان‌دهنده استقلال خطاها بود و در آخر، شرط نرمال بودن توزیع خطاها با بررسی مقدار میانگین و واریانس خطاها که به ترتیب ۰ و ۱ محاسبه شدند، تأیید گردید.

جدول ۱۱. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون (معلم‌ارشدی به عنوان متغیر پیش‌بین)

مدل	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	sig	خطای برآورد
۱	۱	۱۰/۰۹۶	۱۰/۰۹۶	۳۶/۹۴	۰/۰۰	۰/۵۲

$$AdjR^2 = ۰/۴۹۳, R^2 = ۰/۵۶, R = ۰/۷۱۲$$

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱۱، معناداری آماره F نشان می‌دهد که مدل پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان توسط معلم‌ارشدی، به خوبی قادر به برازش داده‌ها در این زمینه است؛ میزان ضریب تعیین نیز نشان می‌دهد که در نمونه حاضر مدل رگرسیونی قادر به تبیین نزدیک به ۵۶ درصد از تغییرات خودکارآمدی می‌باشد. شایان ذکر است که ضریب تعیین، میزان موفقیت مدل را بیش از اندازه برآورد می‌کند و درجه آزادی را لحاظ نمی‌کند. بنابراین برای تعمیم نتایج به جامعه آماری از آماره

دیگری به نام ضریب تعیین تعدیل شده ($AdjR^2$) استفاده می‌شود. مقدار این ضریب نشان می‌دهد که ۴۹/۳ درصد از تغییرات متغیر وابسته توسط متغیر مستقل قابل پیش‌بینی خواهد بود و مابقی آن به سایر عوامل وابسته است.

جدول ۱۲. ضرایب تحلیل رگرسیون

متغیر	خطای معیار	ضریب تأثیر β	B	T	سطح معناداری
ثابت	۰/۳۵۷	-	۱/۵۶۸	۴/۴	۰/۰۰
منتورینگ	۰/۱۰۹	۰/۷۱۲	۰/۶۶	۶/۰۸	۰/۰۰

$$y = 0.66x + 1.568$$

Y= خودکارآمدی

X= معلم ارشدی

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج سؤال اول پژوهش:

یافته‌های سؤال اول پژوهش در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که میانگین معلم‌ارشدی ۳/۱۶ از ۵ است؛ یعنی در مجموع حدود ۶۰ درصد این کارکردها پوشش داده می‌شود اما در میان کارکردهای فرعی، کمترین میانگین، مربوط به کارکرد «مربیگری» است (۱/۸). این کارکرد، به آموزش نحوه انجام وظایف به کارآموز مرتبط است، پایین بودن میانگین نشان می‌دهد که نیاز تازه‌معلمان در زمینه نحوه انجام وظایف خود و مشکلات پیش رو در تدریس، مدیریت زمان، نوشتن طرح درس، مدیریت کلاس درس و ... پاسخ داده نمی‌شود؛ همچنین پایین بودن میانگین مربوط به کارکرد «حفاظت» با میانگین ۲/۲۱ نیز نشان می‌دهد معلمان توسط مدیران در برابر اولیا و توسط همکاران در برابر درخواست‌های مدیر و بازرسان احتمالی، حفاظت نمی‌شوند و این در حالی است که در پژوهش‌های بسیاری که در زمینه معلمان تازه‌کار انجام شده است؛ برای مثال پژوهش یعقوب‌نژاد قائن و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «معلمان تازه‌کار از والدین چه انتظاری دارند» بیان شده است که یکی از سخت‌ترین وجوه کار معلمان تازه‌کار، ارتباط با والدین است. همچنین از آنجا که در یافته‌های بعدی پژوهش حاضر، این دو کارکرد، ضریب همبستگی بالایی با خودکارآمدی معلمان دارند و با افزایش آنها خودکارآمدی معلمان به میزان قابل توجهی افزایش پیدا

خواهد کرد؛ بنابراین بسیار ضروری است که این ضعف در نظام آموزشی ما مورد توجه قرار گیرد و مرتفع گردد که یکی از راه‌های پاسخ به این نیاز، تعریف معلم‌ارشدی به‌عنوان یک نقش رسمی خواهد بود.

کمتر بودن میانگین کارکرد «مربیگری» نسبت به سایر کارکردها با نتایج پژوهش صوفی (۱۳۹۵) در دانشگاه ایلام هم‌سو است. او این میانگین را $3/3$ و کمتر از سایر کارکردها برآورد کرده است اما کوچک‌تر بودن میانگین محاسبه شده در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اجرای این کارکردها در جنوب شهر تهران، ضعف بیشتری نسبت به جامعه آماری آن پژوهش (ایلام) دارد.

نتایج سؤال دوم پژوهش:

یافته‌های سؤال دوم پژوهش که در جدول ۷ ستون اول گزارش شده است حاکی از آن است که میان معلم‌ارشدی و خودکارآمدی معلمان تازه‌کار، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین این دو متغیر $r=0/71$ و معنادار برآورد شد. این بدان معناست که هرچه معلم‌ارشدی با کیفیت‌تری در مدارس اجرا گردد شاهد افزایش خودکارآمدی معلمان تازه‌کار خواهیم بود.

یافته‌ها با نتایج پژوهش اینگرید^{۵۰} (۲۰۱۲)، چوبین، دنیش، سیرز و هوک^{۵۱} (۲۰۱۲) و الیوت و همکاران (۲۰۱۰) که رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر برآورد کردند هم‌سو است. همچنین لوکاسیل کراچ و همکاران (۲۰۱۲) با مطالعه بر ۷۷ معلم تازه‌کار به این نتیجه رسیدند که مدت‌زمان سپری شده با متور و مشارکت در برنامه‌های متورینگ، بر میزان خودکارآمدی، خودبازخوردی و خودارزیابی معلمان تازه‌کار، مؤثر است. بک‌کر (۲۰۱۹) نیز با انجام یک مطالعه کیفی روی یک نمونه چهارنفره معلم مدرسه راهنمایی به این نتیجه رسید که تعامل با یک مربی آموزشی در یک دوره مربیگری، باعث افزایش خودکارآمدی کلی معلمان می‌شود.

در پژوهش دیگری، وین، شور و لیدن^{۵۲} (۱۹۹۷) بیان می‌دارند که کارکنانی که متورینگ بیشتری دریافت می‌کنند، سطح بالاتری از خودکارآمدی را به نمایش می‌گذارند. آنها این رابطه را بر اساس تئوری تبادل اجتماعی توجیه کردند. طبق این تئوری، رابطه و تعامل میان افراد، یک مبادله است و افراد همیشه رفتاری را انتخاب می‌کنند که منفعت بیشتری را برایشان به همراه داشته باشد. بنابراین در برنامه متورینگ، اگر کیفیت لازم و مدنظر معلمان اجرا شود، آموزش‌های کاربردی و موردنیاز معلم به او داده شود، معلم توجه و احترام از سازمان (مدرسه) دریافت کند و متور را فردی که برای کمک و حمایت او و در خدمت اوست بگمارد، شرکت در این برنامه را به نفع خود خواهد دانست و با رغبت و

میل فراوان در این برنامه‌ها مشارکت می‌کند و نتیجه این خواهد بود که یادگیری بیشتری برایش اتفاق می‌افتد و در نهایت، خودکارآمدی بیشتری در وی شکل خواهد گرفت. از آنجا که مفهوم خودکارآمدی برخاسته از نظریه شناختی اجتماعی بندورا است و طبق این نظریه، «عوامل شناختی»، «محرک‌های محیطی» و «رفتار فرد» ارتباط متقابلی با هم دارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند، می‌توان در این جا خودکارآمدی را یک مفهوم شناختی دانست (باور فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایفش) و تمام کارکردهای معلم‌ارشدی (منتورینگ) به‌عنوان یکی از عوامل محیطی در نظر گرفته شوند؛ بنابراین وجود رابطه میان آنها بر این اساس نیز قابل دفاع خواهد بود.

با توجه به اینکه یکی از منابع خودکارآمدی بنا به گفته بندورا، «تجربه‌های جانشینی» معرفی شده است؛ به این معنا که فرد با مشاهده موفقیت دیگر افراد، به اینکه او نیز می‌تواند همچون آنها موفق شود ایمان پیدا می‌کند و این افزایش، خودکارآمدی او را به همراه خواهد داشت؛ از این رو می‌توان یافته‌های این پژوهش را بر این اساس نیز توجیه کرد؛ زیرا در منتورینگ، شرط لازم این است که منتور حتماً تجربه معلمی داشته باشد، در این زمینه سابقه درخشانی داشته باشد و این تجربیات را با معلم تازه‌کار در میان بگذارد.

نتایج سؤال سوم پژوهش:

یافته‌های سؤال سوم که در جدول‌های ۷ و ۸ گزارش شده است نشان داد که میان تمام کارکردهای فرعی با خودکارآمدی معلمان تازه‌کار، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد اما میان کارکرد «مشاوره» و «خودکارآمدی»، رابطه معناداری دیده نشد. همچنین بالاترین ضریب همبستگی برای کارکرد «ارائه تکالیف پرچالش» و بعد از آن با اختلاف اندکی، «مربیگری» می‌باشد.

بالاتر بودن ضریب همبستگی، میان کارکرد ارائه تکالیف چالش‌برانگیز و خودکارآمدی با پژوهش نیل^{۵۳} (۲۰۱۱) هم‌سو است. او بیان می‌دارد که ارائه تکالیف چالش‌برانگیز توسط منتور به کارآموز، ممکن است موجب شکل‌گیری چنین ادراکی در کارآموز شود که او قابلیت و توانایی و صلاحیت انجام آن کار را دارد و در نتیجه، منجر به افزایش خودکارآمدی او خواهد شد.

یافته‌ها در مورد وجود رابطه مثبت و معنادار میان خودکارآمدی و رفاقت (رابطه دوستانه با منتور) با نتایج پژوهش آلسا^{۵۴} (۲۰۱۷) و مک‌کی (۲۰۱۸) هم‌سو است. آلسا در سال ۲۰۱۷ در رساله دکتری خود با مطالعه ۳۴۰ معلم تازه‌کار در ایالت میشیپای غربی، همبستگی مثبت و معناداری را بین کیفیت روابط منتور و میزان خودکارآمدی معلمان برآورد کرد. این مطالعه، مهم‌ترین ویژگی برنامه منتورینگ معلمان را جلسات متعدد و

مشاهده توأم با رابطه دوستانه بین منتور و کارآموز می‌داند. همچنین مک‌کی (۲۰۱۸) در یک مطالعه کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که با ۶ معلم منتور و دانشجو معلم‌های آنها انجام داد به این نتیجه رسید که رابطه بین معلم منتور و دانشجو معلم، یک عامل کلیدی و ضروری برای افزایش ظرفیت آموزشی تازه‌معلمان می‌باشد.

رابطه معنادار میان کارکرد «مربیگری» و خودکارآمدی معلمان با پژوهش بک‌کر (۲۰۱۹)، بروان و موراین^{۵۵} (۲۰۱۰) و کاو، روگرسب، اسپیتزمولر، لین و لین^{۵۶} (۲۰۱۴) هم‌سو است. در مربی‌گری معلم ارشد در زمینه‌های مختلف به معلم آموزش می‌دهد آموزش بهتر توانایی و مهارت معلم و در نهایت حس کارآمدی او را افزایش خواهد داد. از آنجا که بندورا در نظریه شناختی-اجتماعی بیان می‌دارد که افراد از طریق مشاهده رفتار دیگران به یادگیری می‌پردازند و یادگیری از این طریق را از اصلی‌ترین راه یادگیری می‌داند، براساس این مطلب وجود ارتباط میان کارکرد «مدل‌سازی نقش» و خودکارآمدی قابل تأیید خواهد بود؛ زیرا در «مدل‌سازی» معلم ارشد به‌عنوان الگو برای معلم تازه‌کار تلقی می‌گردد و فرد کارآموز سعی می‌کند تا رفتارهای او را مورد مشاهده و سپس تقلید قرار دهد و همچون او رفتار کند.

شایان‌ذکر است که در مطالعات مربوط به خودکارآمدی یکی از منابع خودکارآمدی «ترغیب‌های کلامی» معرفی شده است. تشویق‌ها و تأییدهای دریافتی از دیگران، حمایت‌های اجتماعی و بازخوردهایی که فرد از افراد می‌گیرد، می‌تواند به شکل مؤثری خودکارآمدی او را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین وجود رابطه میان کارکردهای «حفاظت»، «تأیید» و «رفاقت» قابل تأیید و تصدیق است. در حفاظت معلم ارشد تلاش می‌کند فرد کارآموز را از خطرات احتمالی که از جانب مدیر، والدین یا بازرسان او را تهدید می‌کند مصون دارد و این عمل می‌تواند آرامش روانی خوبی برای معلم تازه‌کار به ارمغان آورد. در کارکرد «تأیید» منتور، کارآموز را به لحاظ توانایی‌هایش تأیید می‌کند و شرایطی را فراهم می‌کند تا فرد، با دیگر همکاران پرتجربه خود، احساس برابری کند؛ برای مثال، نظرات او در پیشبرد اهداف، مهم تلقی می‌شود، مسئولیت‌هایی به وی واگذار می‌شود، در نظرسنجی‌ها دخیل می‌شود و ... تمام این موارد، در شکل‌گیری باور و احساس معلم در مورد توانایی‌هایش در انجام امور مربوط به معلمی که همان خودکارآمدی وی است نقش بسزایی دارند.

نبود رابطه معنادار میان کارکرد «مشاوره» و خودکارآمدی، با توجه به مفهوم این کارکرد، قابل توجیه خواهد بود. معلم ارشد در نقش مشاور باید شنونده خوبی برای معلم تازه‌کار باشد، به درد دل‌های او گوش فرادهد و خیال معلم تازه‌کار از این بابت که

صحبت‌هایش محرمانه خواهند ماند آسوده باشد. همان‌طور که مشخص است این عمل نمی‌تواند در تغییر خودکارآمدی معلمان، نقشی داشته باشد. این نتیجه با نتیجه پژوهش ستریت (۱۹۹۸، نقل از صوفی، ۱۳۹۵) هم‌سو نمی‌باشد. او در پژوهش خود، این رابطه را معنادار گزارش کرده است. دلیل این تفاوت می‌تواند تفاوت در کیفیت و نحوه منتورینگ اجرایی در جامعه آماری این پژوهش و پژوهش حاضر باشد.

نتایج سؤال چهارم پژوهش:

در مورد سوال چهارم که بررسی وضعیت خودکارآمدی معلمان بود، اطلاعات مندرج در جدول ۹ نشان داد میانگین خودکارآمدی بین معلمان ۳/۶۴ از ۵ است. این عدد، قابل قبول اما قابل ارتقاء است. همچنین طبق نتایج به دست آمده، در نمونه حاضر «خودکارآمدی معلمان در راهبردهای آموزشی» نسبت به دو بعد دیگر، بیشترین میانگین را دارد و «خودکارآمدی در مدیریت کلاس» کمترین درصد را به خود اختصاص داده است. یافته‌های پژوهش‌های چاری و همکاران (۱۳۸۹)، برای و جمشیدی (۱۳۹۴)، ویس‌کرمی و همکاران (۱۳۹۵) و میرصالح، پورعابدینی و موسوی ندوشن (۱۳۹۵) نیز چنین است. بیشتر بودن میانگین مربوط به «راهبردهای آموزشی» و کم بودن میانگین دو بعد دیگر در تمامی این پژوهش‌ها، نشان‌دهنده این مهم است که معلمان، خود را در زمینه استفاده از روش‌های مختلف آموزشی، انتقال مفاهیم و آموزش محتوا نسبت به مدیریت کلاس و درگیر کردن دانش‌آموزان، کارآمدتر می‌پندارند. همچنین نشان می‌دهد که بیشترین معضل معلمان مدیریت کلاس درس، برقراری نظم، کنترل کلاس و دانش‌آموزان مشکل‌دار و درگیر کردن آنها در فرایند آموزشی است. می‌توان دلیل این امر را این دانست که دروس آموزشی در دانشگاه‌ها؛ اعم از فرهنگیان و غیره، استفاده از راهبردهای آموزشی را بسیار بیشتر از دو راهبرد دیگر به دانشجویان معلمان تعلیم می‌دهد؛ برای مثال دانشجویان با روش‌های تدریس در قالب واحدهای درسی مختلف، آشنا می‌شوند.

بنابراین اهمیت و ضرورت آموزش و تقویت مهارت مدیریت کلاس و درگیر کردن فراگیران در فعالیت آموزشی، مهم به نظر می‌آید. وجود فردی که معلمان بتوانند در زمینه‌های مختلف؛ نظیر مدیریت کلاس درس و مدیریت زمان از وی کمک بگیرند ضروری تلقی می‌گردد. منتور یا همان معلم ارشد می‌تواند از جمله افرادی باشد که در این زمینه معلم را از رهنمودهای خود بهره‌مند سازد.

نتایج سؤال پنجم پژوهش:

یافته‌های سؤال پنجم، گویای این مهم است که متغیر ما توانسته است میزان

خودکارآمدی معلمان تازه‌کار را حدود ۵۰ درصد پیش‌بینی نماید. از آنجا که تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که حس قوی خودکارآمدی معلم با رضایت شغلی بالاتر در آن‌ها (کپارا، باربارانی، استکا و مالون^{۵۷}، ۲۰۰۶)، افزایش پیشرفت‌ها و دستاوردهای دانش‌آموزان (کپارا و همکاران، ۲۰۰۶)، به‌کارگیری استراتژی‌های جدیدتر در تدریس (سنلر و سانگر^{۵۸}، ۲۰۱۰)، اشتیاق بالاتر در تدریس (گرول و اکتی^{۵۹}، ۲۰۱۰)، و افزایش مشارکت دانش‌آموزان و ایجاد جوی صمیمی در کلاس (لويس، رومی، کتز و کوی^{۶۰}، ۲۰۰۸) در ارتباط است؛ بنابراین این سازه، بسیار بااهمیت می‌باشد؛ لذا توجه به این موضوع که چه مواردی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده میزان خودکارآمدی معلمان باشند می‌تواند برای تمام مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران این عرصه، موضوع بااهمیتی باشد. هرچه معلم خودکارآمدتری در اختیار داشته باشیم؛ عملکرد وی و درنهایت، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بالاتر خواهد بود. بنابراین اگر در اجرای این برنامه‌ها تلاش و توجه لازم به‌کار گرفته شود شاهد افزایش خودکارآمدی معلمان و در نتیجه پیامدهای مثبت حاصل از آن خواهیم بود.

پیشنهادهای پژوهش

با توجه به اینکه یافته‌ها نشان می‌دهند وجود برنامه‌های معلم‌آرشدی (متتورینگ) و کیفیت هرچه بهتر این برنامه‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای خودکارآمدی معلمان باشد و آن را بهبود ببخشد و با توجه به پایین بودن میانگین اجرای این کارکردها به صورت غیررسمی در مدارس، پیشنهاد می‌گردد نقش معلم‌آرشد (متتور) به‌عنوان یک نقش رسمی در آموزش و پرورش کشور تعریف گردد، به این ترتیب، معلمان تازه‌کار از رهنمودهای معلم‌متتور با تجربه بهره‌مند خواهند شد. پژوهش‌های بسیاری به مزایای متتورینگ برای معلمان تازه‌کار اشاره دارد که از آن جمله می‌توان به پژوهش کارلادنین پاتز^{۶۱} (۲۰۰۷) اشاره داشت. مولن^{۶۲} (۲۰۰۵) نیز در پژوهش خود بیان می‌کند که متتورینگ در حال تبدیل شدن به یک ابزار قوی مؤثر در آموزش و پرورش است. همچنین یافته‌ها حاکی از ضعف بیشتر کارکرد «مربی‌گری» در میان نقش‌های دیگر معلم‌آرشد است؛ لذا پیشنهاد می‌گردد سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت کشور به اهمیت این کارکرد توجه کنند و نیازهای معلمان در این زمینه را پاسخ دهند. در صورتی که به هر دلیلی، امکان اجرای برنامه متتورینگ فراهم نباشد به معلمان توسط معلمان باسابقه منطقه، آموزش‌هایی کاربردی و مفید در زمینه نوشتن طرح درس، مدیریت زمان مدیریت کلاس و ... داده شود و کیفیت کلاس‌های ضمن خدمت و محتوای آن‌ها متناسب با نیاز تازه‌معلمان تغییر یابد.

منابع

- آیین‌نامه اجرایی مدارس به شماره ۱۰۷۷/۸/۱۲۰ مصوب ۷۹/۶/۷ شورای عالی آموزش و پرورش و به شماره ۴۰۰/۲۰۱۵۱-۷۹/۷/۱۰ وزارت.
- براری، رضا و جمشیدی، لاله. (۱۳۹۴). نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزش*، ۴(۲۴)، ۱۷۷-۲۰۰.
- بیرامی، منصور، گل‌پرور، فرشته و میرناسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان، نقش میانجی گرایانه باورها و نگرش معلمان در مورد قلدری دانش‌آموزان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۵(۱)، ۱۰۷-۱۲۰.
- چاری، مسعودحسین، سماوی، سیدعبدالوهاب و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۵۹)، ۸۵-۱۰۶.
- سالاری، سمیه. (۱۳۹۵). امکان‌سنجی پیاده‌سازی متورینگ در صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰).
- صافی، احمد. (۱۳۹۸). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران (چاپ بیست و هفتم). تهران: سمت.
- صوفی، فرزانه. (۱۳۹۵). تأثیر نقش متورینگ مدیران مدارس بر افزایش خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی و مهارت‌های سیاسی معلمان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه ایلام.
- عسگریانی، سیدحمید. (۱۳۹۲). راهبردهای مدیریت آموزشگاهی: آیین‌نامه‌ها و مقررات مدارس. خراسان رضوی: ضریح آفتاب.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۱). *روانشناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- محمدی، زهرا. (۱۳۹۸). نقش متورینگ معلمان باتجربه بر توسعه حرفه‌ای معلمان کم‌تجربه در مدارس ابتدایی شهر قائم (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بیرجند.
- مخلصی، سمیرا، کریمیان، نورالسادات، عبادی، عباس، خوش‌نژاد، فهیمه و دبیری، فاطمه. (۱۳۹۵). روان‌سنجی پرسش‌نامه بی‌اختیاری ادرار در زنان متأهل استان قم در سال ۱۳۹۴. *دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۵(۱۰)، ۹۵۵-۹۶۶.
- میرصالح، یاسر، پورعابدینی اردکانی، محمد و موسوی ندوشن، سیدحسین. (۱۳۹۵). تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم و خودکارآمدی تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱(۲۳)، ۱۲۵-۱۴۵.
- نبوی، سیدصادق و سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سلامت روان معلمان بر اساس خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و وضع اقتصادی-اجتماعی. *مدیریت ارتقاء سلامت*، ۷(۲)، ۱۵-۲۴.
- نولان، جیمز ای. هورر، لیندا. (۱۳۹۵). *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل* (ترجمه بیژن عبدالمهی). تهران: دانشگاه خوارزمی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۱ چاپ شده است).
- ویس‌کریمی، حسنعلی، قدم‌پور، عزت‌الله و متقی‌نیا، محمدرضا. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری تأثیر اعتماد سازمانی بر خودکارآمدی شخصی با میانجی‌گری خودکارآمدی جمعی معلمان. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱(۱۶)، ۲۸۲-۲۵۹.
- هوی، وین. ک و میسکل، سیسل. جی. (۱۳۹۵). *مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و عمل* (ترجمه حسین عباسیان و مریم ساسانیان). تهران: آرادکتاب. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ چاپ شده است).
- یعقوب‌نژاد قاین، ناصر، بهرنگی، محمدرضا و زین‌آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۴). معلمان تازه‌کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی-کمی در مدارس ابتدایی تهران. *علوم تربیتی*، ۲۲(۲)، ۵-۲۰.
- Alessa, M.A. (2017). *The Influence of Mentoring Relationship Quality and Satisfaction on Novice Teachers' Self-Efficacy* (Doctoral Dissertation). University of North Dakota.
- Ali, Ö., & Cansu, K. (2019). Beginning Preschool Teachers' Views toward Mentoring Programs in Turkey. *Education and Learning*, 8(1), 182-195.

- Arroyo, M., Quinn, L. F., Paretti, L., & McCarthy, J. (2020). A Content Analysis of Coaching Novice Teachers. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(1), 22-25.
- Becker, A. (2019). *Impact of a Coaching Cycle on Teacher Self-Efficacy* (Master's thesis). Northwestern College.
- Baron, L., & Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadershi & Organization Development Journal*, 31(1), 18- 38
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Chopin, S. M., Danish, S. J., Seers, A., & Hook, J. N. (2012). Effects of mentoring on the development of leadership self-efficacy and political skill. *Journal of Leadership Studies*, 6(3), 17-32.
- Elliott, E. M., Isaacs, M. L., & Chugani, C. D. (2010). Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 131-146.
- Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C., & Joshi, R. M. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: a latent class analysis. *Annals of dyslexia*, 69(1), 80-98.
- Flanagan.T.M. (2006). *The Perceived Effectiveness of a Beginning Teacher Mentoring Pogram in Central Virginia* (Doctoral Dissertation). Liberty University.
- Gürol, A., & Aktı, S. (2010). The relationship between pre-service teachers' self efficacy and their internet self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3252-3257.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management*, 37(1), 280-304.
- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278.
- Hattingh, M., Coetzee, M., & Schreuder, D. (2005). Implementing and sustaining mentoring programmes: A review of the application of best practices in the South African organisational context. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(3), 40-48.
- Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: Where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 446-469.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingrid, R.W. (2012). *The Impact OF Induction /Mentoring On Job Satisfaction and Retention of Novice Teacher* (Doctoral dissertation). Bowie State University.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American educational research journal*, 40(3), 581-617.
- Kao, K. Y., Rogers, A., Spitzmueller, C., Lin, M. T., & Lin, C. H. (2014). Who should serve as my mentor? The effects of mentor's gender and supervisory status on resilience in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 191-203.

- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management*, 26(4), 608-625.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.
- Mackie, L. (2018). Understandings of mentoring within initial teacher education school placement contexts: A Scottish perspective. *Professional Development in Education*, 44(5), 622-637.
- Mullen, C. A. (2005). *Mentorship primer* (Vol. 6). Peter Lang.
- Neal T. I. (2011). *Mentoring, self-efficacy and nurse practitioner students: A modified replication*. Doctoral dissertation, Ball State University. USA.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology*, 41(3), 457-479.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Fundamentals of Human Resource Management* (7th edition). Mc Graw Hill/Irwin, Americas, New York.
- Potts, K. D. (2007). *Mentoring for Novice Elementary School Teachers: It's Influence on Retention and Attrition Rates* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Applied psychology*, 84(4), 529-550.
- Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuiyan, S. N., & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor-subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation model of mentorship. *Business Research*, 62(11), 1110-1118.
- Sali, P., & Kecik, I. (2018). Challenges of First Years of Teaching in Turkey: Voices of Novice EFL Teachers. *English Language Teaching*, 11(4), 117-131.
- Sambunjak, D., Straus, S. E., & Marušić, A. (2006). Mentoring in academic medicine: a systematic review. *Jama*, 296(9), 1103-1115.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358-368.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010). Pre-Service Science Teachers TeachingS-Efficacy: A Case from Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 771-775.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management*, 40(1), 82-111.

پی‌نوشت‌ها

1. sink
2. swim
3. Johnson & Birkeland
4. Culture or reality shock
5. Nolan & Hoover
6. Toren & Iliyan
7. Sali & Kecik
8. Ingersoll & smith
9. Mentor
10. National Center for Educational Statistics
11. Arroyo, Quinn, Paretti, McCarthy
12. Özdemir & Kaygısiz
13. Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright
14. Kathy E Kram
15. Career development
16. Psychosocial function
17. Haggard, Dougherty, Turban & wilbanks
18. Sponsorship
19. Caoching
20. Protection
21. Challenging & Assignments
22. Exposure & Visibility
23. Ragins, and Cotton
24. Acceptance & confirmation
25. Counseling
26. friendship
27. Role modeling
28. Hezlett & Gibson
29. Sambunjak, Straus, & Marusic
30. Richard, Ismail, Bhuian & Taylor
31. Hallum, Chou, Hite & Hite
32. Klasen and Clutterbuck
33. Hattingh, Coetzee & Schreuder
34. Flanagan
35. Schwerdtfeger, Konermann & Schonhofen
36. Skaalvik & Skaalvik
37. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy
38. Efficacy for student engagement
39. Efficacy for instructional strategies
40. Efficacy for classroom management
41. Hoy & miskel
42. Feng, Hodges, Waxman & Joshi
43. Bandora
44. LoCasale-Crouch, Davis, Wiens & Pianta
45. Elliott, Isaacs & Chugani
46. Becker
47. mackie
48. Noe
49. Liberty
50. Ingrid
51. Chopin
52. Wayne, Shore & Liden
53. Neal
54. Alessa
55. Baron & Morin
56. Kao, Rogersb, Spitzmueller, Lin & Lin
57. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone
58. Senler, B., & Sungur
59. Gurol & Akti
60. Lewis, Romi, Katz & Qui
61. Karla DeneenPotts
62. Mullen, C. A.

Investigating the relationship between mentoring and self-efficacy of novice teachers

- Maryam Ostādrahimi, MA in Educational Administration from Khārazmi University, Tehran, Iran¹
- Hamidreza Ārāste (PhD), Khārazmi University, Tehran, Iran²
- Bijan Abdollahi (PhD), Khārazmi University, Tehran, Iran³

Abstract

Today, mentoring is common in most organizations of many countries, as well as in the education. We don't have mentors in Iran, but many of her duties are informally covered by the school principal and veteran teachers. The main purpose of this study was to investigate the coverage of these functions in primary schools in the south of Tehran and to find a relationship between this variable and the self-efficacy of novice teachers.

This research is a descriptive and correlational research method. The statistical population of the study was 524 of all beginning elementary teachers employed in 15-19 districts of Tehran.

The sample size was calculated based on Cochran formula of 245 persons. Finally, the researcher completed 232 questionnaires. Data were collected using two self-efficacy questionnaires Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) and a questionnaire developed by the researcher based on the mentoring questionnaire of Noe (1998) to measure mentoring. Descriptive statistics and Pearson and Spearman correlation coefficients, one regression were used to analyze the data.

The results showed a positive and significant relationship between mentoring quality and self-efficacy of novice teachers ($r=+0.712$). There was positive and significant relationship between all major and sub-functions of mentoring and teachers' self-efficacy except "Counseling". Mentoring can also predict about 50 percent of the self-efficacy variable.

Also the amount of implementation of these functions, especially the function of "coaching" in our statistical community was estimated to be very low. This implies that a formal role must be defined in our education system as "Mentor".

Keywords

Mentoring, Self-Efficacy, Novice Teacher

1. Email: Ostadrahimi_87@yahoo.com (Corresponding Author) 2. arastehr@yahoo.com 3. bijan.abdollahi33@gmail.com