

Designing a mentoring model for elementary school principals

(Case study: Yazd city)

Mahdy zare *mahdy.zre65@gmail.com*

Najmeh zare *n.zare73@gmail.com*

Abstract:

Principals are one of the main pillars of education in schools. Considering the importance and breadth of education, one of the valuable and attractive changes in education is to pay attention to the continuous growth of programs for the improvement of educational managers for reasons such as increasing the complexity of education, increasing demand from society, and also facing students. as future capitals. There are different types of training for managers, all of which are carried out in order to improve the level of knowledge, awareness, technical, professional and occupational skills, as well as to create favorable behavior with employees and students in an organization or cultural institution, either governmental or non-governmental. to be Among the different types of manager training, the mentoring method in the country seems to be a relatively new phenomenon that has not yet been comprehensively addressed at the academic level as well as in various large organizations of Iran. The purpose of this article was to design a mentoring model for principals of elementary schools in Yazd. In this research, which was conducted in a mixed way, the results showed that: the final model includes three factors: optimism, spiritual intelligence, and problem solving skills, which can have a significant impact on improving the educational level of school principals.

Keywords: mentoring model, principals, elementary school

طراحی الگوی متورینگ مدیران مدارس ابتدایی (مطالعه موردی: شهرستان یزد)

مهدی زارع^{*۱}

نجمه زارع^۲

صص ۲۴ - ۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۲/۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۴/۱۰

چکیده

یکی از ارکان اصلی آموزش در مدارس، مدیران هستند. با نظر به اهمیت و گستردگی امر آموزش، یکی از تغییرات ارزشمند و جذاب در آموزش و پرورش توجه به رشد مداوم و مستمر برنامه‌های بهسازی مدیران آموزشی به دلایلی همچون، افزایش پیچیدگی آموزش، افزایش تقاضا از سوی جامعه و همچنین مواجهه با دانش آموزان به عنوان سرمایه‌های آینده است. آموزش مدیران انواع مختلفی دارد که همگی در جهت ارتقای سطح دانش، آگاهی، مهارت‌های فنی، حرفه‌ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب با کارکنان و دانش آموزان در یک سازمان یا موسسه فرهنگی اعم از دولتی و یا غیر دولتی انجام می‌شود. در بین انواع مختلف آموزش مدیران، روش متورینگ در کشور، پدیده نسبتاً جدیدی به نظر می‌رسد که هنوز در سطح آکادمیک و نیز سازمان‌های بزرگ مختلف ایران، بصورت جامع به آن پرداخته نشده است. هدف از انجام این مقاله، طراحی الگوی متورینگ مدیران مدارس ابتدایی در شهر یزد در نظر گرفته شد. در این تحقیق که به شیوه آمیخته انجام گرفت، نتایج بدست آمده نشان داد: مدل نهایی مشتمل بر سه عامل خوش‌بینی، هوش معنوی و مهارت حل مسئله می‌باشد که می‌توانند در ارتقاء سطح آموزشی مدیران مدارس تاثیر قابل توجهی داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: الگوی متورینگ، مدیران، مدارس ابتدایی

۱- مدیر مدرسه ابتدایی آزادگان، ناحیه یک یزد

۲ معلم پایه اول دبستان باستان، ناحیه یک یزد

مقدمه

مدیریت کارآمد و اثربخش در مدارس یکی از عوامل مهم در رضایت معلمان از کار، پیوند اولیای دانش آموزان با مدرسه، تقویت انجمن های اولیا و مربیان، کاهش افت تحصیلی، نوآوری و خلاقیت، بهره گیری بهینه از منابع انسانی و مالی و شکوفایی شخصیت کودکان، نوجوانان و جوانان می باشد (صفدری، ۱۴۰۰) و از آنجا که تمام فعالیت های مدرسه از جمله برنامه ریزی، تدریس، ارزشیابی و غیره تحت نظر مدیر انجام می شود، اثربخشی و کارایی مدارس به توانایی ها و شایستگی های حرفه ای و شخصیتی مدیران وابسته است و نیازمند اکتساب دانش، شایستگی ها و مهارت هایی برای بهبود یادگیری دانش آموزان است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۹). علی رغم اهمیت نقش مدیریت، کیفیت مدیریت در مدارس وضعیت مطلوبی نداشته و نتایج تحقیقات نشان دهنده عدم برخورداری و شکاف در دانش و مهارت های لازم بین مدیران مدارس می باشد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۹) و حاکی از آن است که اغلب رهبران جهت دریافت مسئولیت مدیریت مدرسه، آموزش های کافی را طی نکرده اند (شلیچر، ۲۰۱۲) و به طور کامل برای چالش هایی که با آن مواجه هستند آماده و تجهیز نشده اند (فارکاس و همکاران، ۲۰۰۳). با توجه به تجربیات مدیران در ابتدای مدیریت مدرسه (که در خصوص اکثر مدیران جدید انتصاب نیز صدق می کند)، زمانی که مدیری منتصب می گردد با حجم انبوهی از کارها و فعالیت ها، از جمله طرح های مربوط به حوزه های آموزشی و پرورشی، پاسخ گویی و انجام بخشنامه های ارسالی از واحد های اداری، کارهای عمرانی و بهداشتی مدرسه و چالش هایی نظیر عدم اشراف به آئین نامه ها و دستور العمل ها، یافتن نقاط ضعف همکاران و روش های رفع آنها، ایجاد انگیزه و تشویق همکاران جهت تقویت اثربخشی آنها، انتظارات اولیا از آموزگاران و کادر مدرسه، تامین منابع مالی امور جاری مدرسه و... مواجه می شود؛ از آنجا که برای مدیران مدارس دوره های آموزشی کافی و کاربردی در ابتدای مسئولیتشان برگزار نمی گردد و دوره های برگزار شده نهایتاً در حد دوره های تئوری ضمن خدمت می باشد، بنابراین برای حل موارد ذکر شده و انجام وظایف کاری یک مدیر تازه کار، یا باید از سایر مدیران مجرب درخواست راهنمایی و کمک داشته باشند که ممکن است راهنمای انتخاب شده مرجع مناسبی نباشد و راهکار درستی ارائه ندهد و با راهنمایی ناقص و بی میلی پاسخگو باشد (از جمله دلایل آن می تواند شامل حس حسادت، نداشتن زمان کافی برای پاسخگویی و غیره باشد) یا با استفاده از دانش و اطلاعات خود و به کارگیری روش آزمون و خطا به حل مسائل بپردازند، ضمن اینکه کسب نتیجه مطلوب در این روش با گذر زمان همراه است و ممکن است راهکار بهینه انتخاب و اجرا نشود و مدیر در این بین آسیب هایی ببیند. از دلایل موارد ذکر شده و چالش های مطرح شده، نبود افراد با تجربه و موفق (منتور) در کنار مدیران جدید می باشد تا در برابر مشکلات مالی، دانش آموزی و منابع انسانی آنها را راهنمایی نمایند و در تصمیم گیری ها در کنارشان باشند. با اجرای منتورینگ، منتور که فردی ارشد، باتجربه و بهره ور است به بالندگی مدیران جدید و بی تجربه کمک کند و برای مدیرانی که در جهت کسب تجارب، با محدودیت دستیابی به منابع و فرصتها رو به رو خواهند شد موثر واقع شود و شکاف های ناشی از این نارسائی ها را پر کند. با توجه به مطالب عنوان شده، در این مقاله در راستای بهبود عملکرد مدیران مدارس آموزشی، به ارائه الگوی منتورینگ پرداخته شده است.

اهمیت و ضرورت موضوع

گسترش سازمان های آموزشی نیازمند برخورداری از مدیران ماهر و توانمند می باشد که بتوانند در برابر مسائل تصمیم درست بگیرند، راه حل های خلاقانه بیابند و پاسخگوی رفتارهای خود باشند (فرزانه، پورکریم و نوروزی، ۱۳۹۴). برای افزایش این مهارت و توانمندی، آموزش و بهسازی، نقش و تأثیری اساسی در افزایش دانش و مهارت افراد و بهبود نگرش آنها نسبت به سازمان و وظایف و فعالیت های شغلی دارد (بزاز جزایری، ۱۳۸۴). در گذشته نه چندان دور، معمولاً انتخاب سازمان ها برای بهسازی مدیران خود، آموزش بیرونی و مربیگری بود. اما امروزه بخش های منابع انسانی به دو دلیل مانع این دو انتخاب می گردند و منتورینگ را به عنوان یکی از محبوب ترین استراتژی های بهسازی مدیریت و رهبری به شمار می آرند.

دلیل اول؛ ترس از هزینه های بالای اقتصادی است، که منجر به تقلیل برنامه های آموزشی و مربیگری می گردد. دلیل دوم؛ حرکت سریعتر اکثر سازمان ها است که سازمان های بسیاری می توانند خود را همگام با آنها نگه دارند (کورنر، ۲۰۱۴).

منتورینگ در دسته ارزشمندترین روش های ترویج رشد رهبری قرار دارد (آهنچیان و عتیقی، ۱۳۹۳). افرادی که در روابط منتورینگ حضور می یابند، به نسبت افرادی که در منتورینگ حضور نداشته و یا فاقد منتور هستند، بیشتر به موفقیت می رسند و از احساس خرسندی بیشتری بهره مندند (ابدوسلام، ۲۰۱۰). منتورینگ به وضوح قادر است زمینه های هدایت، مساعدت، حمایت و توجهات را در مسیر بهسازی مدیران ارائه نماید (پاریس، ۲۰۱۰). سایلنت نیز بر این باور است، منتورینگ قادر است زمینه توسعه را برای حمایت از مدیران تازه ارتقا یافته گسترش دهد (سایلنت، ۲۰۱۵). یکی از نظریه های منتورینگ، نظریه کرام می باشد که دو کارکرد مسیر شغلی و روانشناختی را در منتورینگ مورد شناسایی و توجه قرار داده است:

کارکردهای مسیر شغلی: این دسته از کارکردها به متنی در یادگیری روش انجام کار کمک می کنند و موجب تسهیل مسیر پیشرفت وی در سازمان می گردند. کرام کارکردهای مسیر شغلی را چنین برشمرده است:

- ۱) حمایت از فرد برای ارتقا در سازمان
 - ۲) حفاظت از فرد در مقابل آسیب های افراد ذی نفوذ
 - ۳) برقراری تماس بین فرد و دیگران به منظور شناساندن وی
 - ۴) دادن تکالیف چالش برانگیز به منظور آماده سازی وی برای مسئولیت های بزرگتر
 - ۵) مربیگری به معنای ارائه توصیه ها، نظرات و مطالعات مرتبط با پیشرفت کاری به فرد
- کارکردهای روانشناختی: کارکردهای روانشناختی در زمینه ایجاد احساس هویت و شایستگی و اثربخش بودن، متنی را تقویت می کنند. بر خلاف کارکردهای مسیر شغلی که به قدرت و موقعیت منتور و کار راه متنی تمرکز دارند، کارکردهای روانشناختی به کیفیت رابطه بین فردی و پیوند عاطفی بستگی دارند. کارکردهای روانشناختی عبارتند از:

- ۱) دوستی به معنای به اشتراک گذاری تجربیات اجتماعی غیررسمی با فرد
- ۲) مشاور به معنای گوش دادن فعال به دغدغه های شخصی و کاری فرد
- ۳) پذیرش و تأیید فرد به منظور انتقال حس مثبت به متنی
- ۴) مدل نقش بودن منتور برای متنی

متورینگ

متورینگ به عنوان یک رابطه میان دو نفر در نظر گرفته می شود که در آن، یکی از طرفین (متور) دارای تجربه، توانمندی ها و مهارت هایی است که می تواند به تدریج و در طی زمان به طرف دوم (متی) منتقل کند. به تعبیری ساده تر، متورینگ رابطه ای است که در آن متور، متی را تحت حمایت و پشتیبانی خود می گیرد و به او کمک می کند تا مسیر شغلی را سریع تر و ساده تر و با خطای کمتر طی کند (نسجه و لجنبرگ، ۲۰۲۲).

متورینگ معمولاً به عنوان یک رابطه بین یک فرد ارشد و یک فرد جوان تر مانند یک رابطه استاد و یک کارآموز دیده می شود. فرآیندی که در آن یک همکار باتجربه و ارشد به یک همکار تازه کار کمک می کند، فرآیند راهنمایی نامیده می شود. دارش (۲۰۰۴) تأکید می کند که راهنمایی یک مدل پرکاربرد است که توسعه شخصی و حرفه ای را در بخش هایی مانند آموزش، صنعت، هنر و تجارت ارائه می دهد. از نظر دارش، مرشد معلم، راهنما، مشاور، الگوی مثبت، سرپرست عاقل و با تجربه است (دارش، ۲۰۰۴). متورینگ را می توان در اشکال مختلف به کار برد. رابطه متورینگ می تواند رسمی، غیر رسمی، کوتاه مدت یا بلند مدت باشد. مربیگری، به عنوان یک مشارکت یادگیری، یکی از مؤثرترین راه ها برای انتقال مهارت ها و فرصتی برای افراد برای یادگیری مهارت های مورد نیاز است که به آنها اجازه می دهد در سطوح بالاتری عمل کنند. این امر یادگیری در محل کار را در محیطی با استرس کمتر فراهم می کند.

متورینگ به عنوان «کمک به شخصی که توسط یک فرد با تجربه در حرفه خود یک مبتدی در نظر گرفته می شود» تعریف می شود (باکی اوغلو، ۲۰۱۵). در زمینه آموزش، مربیان افرادی هستند که می توانند به معلمان جدید و مدیران مدرسه در مسائل حرفه ای و شخصی کمک کنند (کوجاباش و یرچی، ۲۰۱۱). از متورها به عنوان مشاور نیز یاد می شود زیرا معلمان می توانند در صورت نیاز با آنها مشورت کنند (باکی اوغلو، ۲۰۱۵).

همچنین منظور از ابزار سنجش متورینگ مدیران، پرسشنامه محقق ساخته می باشد. این پرسشنامه به صورت بسته و در طیف ۵ ارزشی لیکرت طراحی شده است.

برای درک کامل این پدیده، توجه به نکات زیر ضروری است (آلن و ابی، ۲۰۰۷):

- ✓ راهنمایی منعکس کننده یک رابطه منحصر به فرد بین دو فرد است.
- ✓ راهنمایی یک رابطه یادگیری است.
- ✓ متورینگ فرآیندی است که حمایت های متفاوتی را از افراد بی تجربه ارائه می کند.
- ✓ اگرچه مربیگری یک رابطه متقابل است و مربی از این فرآیند سود می برد، اما تمرکز اصلی مربیگری کمک به فرد بی تجربه است.
- ✓ متورینگ یک فرآیند پویا است که در طول زمان تغییر می کند.

خوش بینی

تعریف نظری: عبارت است از داشتن ایده ی معقول، منطقی و مثبت از خواسته ها و آمال خویش در زندگی برای حذف یا کم اثر شدن مشکلات، موانع و چالش های موجود در فعالیت های روزمره است. خوش بینی به جهت گزینی اشاره دارد که در آن معمولاً پیامدهای مثبت مورد انتظارند و این پیامدها به عنوان نتایج عوامل مثبت، کلی و درونی در نظر گرفته می شوند (محمدی، ۱۴۰۰).

تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۱۰ ماده‌ای جهت‌گیری زندگی شیر و کارور کسب می‌کند.

خودکارآمدی

تعریف نظری: منظور از خودکارآمدی یا خودبستگی، میزان اطمینانی است که هر فرد به توانایی خود در زمینه اجرای مجموعه‌ای از کارها یا انجام یک تکلیف خاص ابراز می‌نماید به‌بیان‌دیگر، باور افراد در مورد داشتن استعداد، لیاقت و توانایی برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد و مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده رفتار و موفقیت در زندگی است (استاد رحیمی، ۱۳۹۸).

تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۱۹ گزاره‌ای خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران کسب می‌کند.

هوش معنوی

تعریف نظری: هوش معنوی یا SQ را می‌توان آن چیزهایی دانست که ما به آن‌ها معتقدیم و نقش باورها، هنجارها، عقاید و ارزش‌ها را در فعالیت‌هایی که بر عهده می‌گیریم دربر می‌گیرد. هوش معنوی توانایی داشتن ایمان راسخ به منبع لایزال الهی؛ قدرت تحمل سختی‌ها، غلبه بر چالش‌ها و ایجاد تغییرات در زندگی را به افراد داده و آن‌ها را ترغیب به تلاش و فعالیت می‌کند یعنی پیدا کردن معنای والا برای زندگی و گذشتن از رخدادهای بی‌ارزش و سپری کردن زمان برای اهدافی متعالی، فارغ از دیدگاه دیگران (ایمان زاده، ۱۳۹۶).

تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه هوش معنوی ۹۷ گزاره‌ای ناصری و سهرابی کسب می‌کند.

۷- مهارت حل مسئله

تعریف نظری: مهارت‌های حل مسئله توانایی حل و فصل منطقی مسائل و معضلات پیش روی فرد در موقعیت‌های مختلف زندگی است و به فرایندی شناختی- عاطفی- رفتاری اشاره دارد که تنوعی از پاسخ‌های جانشین بالقوه مؤثر را برای مقابله با شرایط دشوار فراهم می‌آورد و امکان انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان پاسخ‌های جانشین و متنوع افزایش می‌دهد (اون هیالری، ۱۳۹۲).

تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۷۰ سؤالی حل مسئله اجتماعی دزوریلا و نزو کسب می‌کند.

خودآگاهی

تعریف نظری: خودآگاهی ادراک درست و واقع‌بینانه از علایق، ارزش‌ها، مهارت‌ها، محدودیت‌ها و رجحان‌های زندگی شخص است. مهارت خودآگاهی، توانایی شناخت از نقاط ضعف و قوت خواسته‌ها، نیازها، رغبت‌ها و تصویر واقع‌بینانه از خود است تا حقوق فردی، اجتماعی و مسئولیت‌های خود را بهتر بشناسیم به عبارت دیگر آگاهی داشتن از ضعف‌ها و قوت‌های خویش برای رویارویی و غلبه بر چالش‌های زندگی است (باباجانی و همکاران، ۱۴۰۰).

تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در مقیاس خودآگاهی فنیگشتاین، شیر و باس کسب می‌کند.

اعتماد به نفس

تعریف نظری: اعتماد به نفس یک احساس ظریف و دقیق است که معمولاً از دوران کودکی آغاز می‌شود و تحت تأثیر تربیت، فرهنگ و جامعه تقویت شده و پس از گذشت سال‌ها به یک احساس قوی و محکم مبدل می‌شود که تغییرات بسیار دشوار خواهد بود. اعتماد به نفس یک قضاوت شخصی در مورد با ارزشمند بودن خویش است که در نهایت خود را به صورت میزان علاقه‌مندی یا بی‌علاقگی شخص به خویش نشان می‌دهد. همچنین داشتن قدرت کنترل نگرانی‌ها و هیجانات خویش در شرایط مختلف، برای بهبود وضعیت و کسب موفقیت در زندگی است (دانشمندی و همکاران، ۱۳۹۷).
تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۳۰ عبارتی آیزنگ کسب می‌کند.

مهارت‌های ارتباطی

تعریف نظری: داشتن توانایی معاشرت و برقراری ارتباط مؤثر با افراد در مسیر موفقیت و شادکامی خویش است. مهارت‌های ارتباطی پایه‌ای که تحت تنش کاری شدید اغلب لطمه خورده و فراموش می‌شوند؛ باعث ایجاد حس مشترک بین اعضای گروه کاری و همکاران شده و استرس شغلی را در کارکنان کاهش می‌دهد (دانشمندی، ۱۳۹۴).
تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۱۸ سؤالی پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بارتون جی. ای کسب می‌کند.

خلاقیت

تعریف نظری: عبارت از برخورداری از توانایی فکری و قوه ابتکار برای خلق و پیاده‌سازی ایده‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های جدید با پذیرش چالش‌های ذهنی حاصل از آن است. مفهوم خلاقیت به توانایی‌هایی اطلاق می‌شود که فرد بتواند افکار جدید و مفیدی را ارائه دهد. بتواند روابط نو و مهمی را به روشنی درک کند و بتواند سؤالات بی‌سابقه اما مهمی را مطرح سازد (آراسته و لبانی مطلق، ۱۳۹۲).
تعریف عملیاتی: نمره‌ای است که فرد در پرسشنامه ۶۰ سؤالی خلاقیت عابدی کسب می‌کند.

مدل آموزشی

شکل یا نموداری است حاوی مهمترین عوامل روانشناختی مؤثر بر منتورینگ که می‌توان با طراحی و اجرای آموزش آنها، توان استقامت مدیران در برابر استرس‌های شغلی و مقابله با تنش‌های ناشی از محیط کار را افزایش داده و میزان تاب‌آوری را در مدیران آموزشی مدارس ارتقاء بخشید (محمدی، ۱۴۰۰).

بسته آموزشی

مجموعه‌ای است مکتوب، حاوی متون علمی و تجربی مرتبط با عوامل روانشناختی که با مراجعه به منابع آموزشی معتبر تهیه شده و با ارائه آنها در قالب کارگاه‌های آموزشی و یا سایر روش‌های اجرای آموزش، می‌توان نسبت به ارتقای سطح منتورینگ مدیران اقدام نمود (استاد رحیمی، ۱۳۹۸).

تفاوت منتورینگ با مربیگری

در حالت کلی مربیگری و منتورینگ به لحاظ چهار مولفه با یکدیگر تفاوت دارند:

- هدف: هدف روابط مربیگری، حل مشکلات عملکردی و توسعه مهارت‌های مهم کسب و کار است. در مقابل منتورینگ جامع‌تر و کلان‌تر بوده و علاوه بر این موارد، امکان انتقال دانش، توسعه مهارت‌های اساسی، ساختن روابط شبکه‌های دانشی و گسترش فرهنگ سازمانی و ارزش‌های کلیدی را فراهم می‌سازد.
- تمرکز: روابط مربیگری محدودتر بوده و اساساً بدنبال ارتقای عملکرد فرد از طریق توسعه مهارت‌های مهم کسب و کار است. در مقابل، منتورینگ کلان‌تر بوده و با توسعه همه جانبه متنی سروکار دارد. علاوه بر توسعه مهارت‌ها، منتورها دانش صریح و ضمنی را نیز به متنی‌های خود انتقال می‌دهند. آنها همچنین نگرش‌ها را شکل می‌دهند، توسعه دهنده ذهن بوده و متنی‌ها را قادر به ساختن شبکه دانشی فعالی از متخصصان و همکاران می‌کند.
- کنترل: در مربیگری، تصمیم‌گیری اساساً در دست مربی است. در منتورینگ، منتور و متنی در منتورینگ موفق مسئولیت مشترک دارند.
- مدت زمان: در مقایسه با منتورینگ، مدت رابطه مربیگری معمولاً کوتاه‌تر است. منتورینگ برای مدت زمان طولانی ادامه می‌یابد و منجر به روابط دوستی طولانی مدت و یا همیشگی می‌گردد (دانشمندی و همکاران، ۱۳۹۷).

آماده سازی مدیران مدارس با بهره گیری از برنامه‌های منتورینگ در کشورهای مختلف دنیا

در آماده سازی مدیران مدرسه برای این موقعیت، برنامه های منتورینگ به طور مداوم در سنگاپور استفاده می شود. بر این اساس، داوطلبان منتخب از میان معاونین به مدت یک سال در کلاس‌های آموزشی مدیریتی در دانشگاه‌ها شرکت می‌کنند. علاوه بر این آموزش رسمی، نامزدهای اصلی با یک منتور همسان می‌شوند. منتورها از میان مدیران مدارس با تجربه، موفق و معتبر توسط وزارت آموزش سنگاپور انتخاب می‌شوند. متنی‌ها، مدیران راهنما را در مدارس خود مشاهده می‌کنند. سنگاپور حدود ۲۰ سال است که از برنامه های منتورینگ استفاده می‌کند و تجربه قابل توجهی دارد (لیم، ۲۰۰۴).

انگلستان همچنین دارای یک برنامه آموزشی منظم برای متنی‌های مدیریت است. در سال ۱۹۹۸، دولت مؤسسه‌ای به نام «دانشکده ملی رهبری مدارس» تشکیل داد. هدف این مؤسسه تربیت رهبران آینده می‌باشد. متنی‌ها موضوعات آموزشی را در مورد توسعه استراتژیک، یادگیری و آموزش، مدیریت منابع انسانی و مادی در مدرسه مطالعه می‌کنند (National College for School Leadership, ۲۰۰۶). از طریق برنامه های منتورینگ، مدیران جدید مدارس، این فرصت را دارند که در مورد آخرین مسائل بحث کنند، مهارت‌های حل مسئله را به دست آورند و برنامه های آینده برای توسعه مدرسه را کسب نمایند (National College for School Leadership, ۲۰۰۶).

برنامه های منتورینگ در ایالات متحده برای کمک به مدیران تازه منصوب شده وجود دارد و سازماندهی شده است. ایالت‌هایی مانند لیونیس، ماساچوست، مینه سوتا، می سی سی پی و پنسیلوانیا به طور رسمی برنامه هایی را سازماندهی کرده اند. مربیان و مدیران جدید به طور منظم جلساتی دارند (آرچر، ۲۰۰۶). متنی‌ها تا حد امکان از مدارس مجاور انتخاب می‌شوند. این مهم است تا بتوانیم فرصت‌های ارتباطی و جلسات آسان‌تری را بین مربی و کارآموز ایجاد نماییم. هنگام تطبیق مربی و کارآموز، ویژگی‌های شخصی در نظر گرفته می‌شود (ساندر، ۲۰۰۸). در ایالات متحده، دو انجمن اصلی مهم، انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه (NASSP) و انجمن ملی مدیران مدارس ابتدایی (NAESP) وجود دارد. ساندرز گزارش می‌دهد که هم NASSP و هم NAESP کارآمد بودن برنامه های منتورینگ در آموزش مدیران جدید را به طور مؤثر تایید می‌کنند (ساندر، ۲۰۰۸).

دانشگاه Waikoto در نیوزیلند یک برنامه منتورینگ برای مدیران تازه کار را در سال ۲۰۰۴ آغاز کرد. شرکت کنندگان در برنامه شامل متقاضیان مایل به فعالیت مدیریت از مدارس ابتدایی و متوسطه بوده اند. این برنامه به مدت یک سال به طول انجامید و هدف از انجام آن مشارکت شرکت کنندگان در گروه های مختلف بحث و گفتگو و سه دوره آخر هفته به منظور ایجاد پیشرفت حرفه ای بود. علاوه بر این، داوطلبان، منتور خود را در مدارس مشاهده می کنند. این به داوطلبان کمک می کند تا درک عمیق تری در مورد نقش رهبری آموزشی داشته باشند (لکی، ۲۰۰۵).

در ترکیه، هیچ برنامه آموزشی رسمی برای آموزش مدیران مدارس وجود ندارد. با این حال، داوطلبانی که می خواهند مدیر مدرسه شوند باید در امتحان شرکت کنند. در صورت موفقیت در امتحان، حداقل به مدت یک سال به عنوان دستیار مدیر در مدرسه شروع به کار می کنند (مب، ۲۰۰۴). در این دوره، یک رابطه راهنمایی غیررسمی آغاز می شود و مدیر به عنوان منتور برای دستیار مدیر تبدیل می شود. از آنجایی که هیچ برنامه آموزشی رسمی توسط وزارت آموزش ترکیه تنظیم نشده است، هر مدرسه برنامه منتورینگ خود را به صورت غیر رسمی ایجاد می کند (یورچی، ۲۰۰۹).

جدول ۱- ابعاد، عوامل اصلی و شاخصه های موثر بر منتورینگ مدیران مدارس ابتدایی

ابعاد	عوامل اصلی	شاخصه ها
روانشناختی	خودپنداره مثبت	موفقیت های گذشته
	خودآگاهی	توقعات بالا
	مهارت حل مسئله	خرد
	تصمیم گیری	توانایی برنامه ریزی
	مهارت های ارتباطی	توانایی ابراز احساسات مثبت
		رابطه نزدیک با دیگران
	سازماندهی	مهارت های انطباقی
		مدیریت منابع
		عملکرد ذهنی خوب
		جرات دهی-مقابله
	اعتماد به نفس	باور به توانایی برای تغییر محیط
		ابراز خود
	خودنظم دهی-خود کنترلی	خود کنترلی
		خوشتنداری-خود نظمی
		شکیبایی
		خود گردانی
	خود مختاری	پافشاری برای ارتقای فردی
	هوش هیجانی	عملکرد مثبت تحت استرس
	تعامل	اجتماعی بودن
		برون گرایی
		توانش اجتماعی
	منبع کنترل درونی	شناخت محدودیت های کنترل
		عملکرد مثبت تحت استرس
	عزت نفس	خود بستندگی
		اعتماد به غرایز فردی

تحمل عواطف منفی	امیدواری	خوش بینی
هیجانات مثبت		
انعطاف پذیری		
سازگاری با تغییر	داشتن چشم انداز و نگاه به آینده	
سازش کاری		
خلق و خوی مثبت		
پذیرش مثبت تغییر		
تلقی تغییر به عنوان چالش یا فرصت		
گشودگی در مقابل تجربه		
باور به آینده روشن		
مزایای ادراک شده مثبت از مواجهه با محیط		
شادمانی		
آرمان تحصیلی	داشتن هدف و معنا(هوش معنوی)	
تعالی		
داشتن اهداف فردی و جمعی		
دستآورد گرایی		
پیوند معنوی	همدلی	
اثرات معنوی ایمان		
مسئولیت پذیری اجتماعی		
مشارکت در حمایت از دیگران		
مهارت های تفکر انتقادی	خلاقیت	
مهارت های زاینده گی		
تفکر خلاقانه و منعطف		
شوخ طبیعی		
کفایت در کار آموزشی	خودکارآمدی	
رویکرد عملگرا		
خود افزایی		
تعهد		
روابط خوب خانوادگی	پشتوانه اجتماعی	جامعه شناختی
والدین حمایت کننده		
وجود یک سیستم حمایت خارجی		

روش تحقیق

پس از انتخاب و تعیین عوامل اصلی روانشناختی شامل منبع کنترل درونی، عزت نفس، امیدواری، خوش بینی، داشتن چشم انداز، معنویت و داشتن هدف و معنا در زندگی، خودپنداره مثبت، همدلی، خلاقیت، خودکارآمدی، خودآگاهی، مهارت حل مسئله، تصمیم گیری، مهارت های ارتباطی، سازماندهی، اعتماد بنفس، خودنظم دهی (خودکنترلی)، خودمختاری، هوش هیجانی و تعامل از فهرست تجميع شده عوامل روانشناختی مؤثر بر متتورینگ مدیران مدارس ابتدایی (جدول ۱)، پرسشنامه محقق ساخته تهیه و در اختیار جمعی از خبرگان سازمانی (۲۵ نفر) شامل خبرگان دانشگاهی

(اساتید و مدرسان متخصص عضو گروه های علمی)، مدیران متخصص و باتجربه قرار گرفت تا با توجه به آشنایی و شناختی که نسبت به سازمان، وظایف مدیران دارند و عوامل استرس زایی که مدیران مدارس با آنها مواجه می باشند را می شناسند، نسبت به تکمیل پرسشنامه اقدام نمایند. در ادامه پس از جمع آوری پرسشنامه ها، با استفاده از روش آماری تاپسیس که برای اولویت بندی متغیرها مورد استفاده قرار می گیرد، متغیرهای هشتگانه شامل مهارت های ارتباطی، مهارت حل مسئله، هوش معنوی، خودکارآمدی، اعتمادبه نفس، خوش بینی، خلاقیت و خودآگاهی به وسیله چهار شاخص مهم بودن، ضروری بودن و الویت داشتن با استفاده از نظرات کارشناسان و خبرگان در این زمینه، مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل از این اقدام، تعیین اولویت بندی ۸ عامل روان شناختی شامل مهارت های ارتباطی، مهارت حل مسئله، هوش معنوی، خودکارآمدی، اعتمادبه نفس، خوش بینی، خلاقیت و خودآگاهی از بین ۲۰ عامل قبلی بود که به عنوان عوامل اصلی در مدل نظری تحقیق درج گردید و بعنوان متغیرهای مستقل پژوهش معرفی شد.

جدول ۲- اوزان چهار شاخص از نظر خبرگان با استفاده از روش آنروپی شانون

شاخص	مهم بودن	ضروری بودن	مربوط بودن	الویت داشتن
وزن	۰/۲۳	۰/۳۲	۰/۳۳	۰/۱۲

رتبه بندی متغیرهای پژوهش با استفاده از روش تاپسیس برحسب ترتیب امتیاز به دست آمده به صورت جدول ذیل است:

جدول ۳- رتبه بندی متغیرهای مستقل پژوهش

رتبه	نام متغیر	ردیف
۵	خوش بینی	۱
۸	هوش معنوی	۲
۱	خلاقیت	۳
۴	خودکارآمدی	۴
۳	خودآگاهی	۵
۶	مهارت حل مسئله	۶
۲	مهارت های ارتباطی	۷
۷	اعتمادبه نفس	۸

همچنین مقاله حاضر بصورت نیمه تجربی [شبه آزمایشی] از نوع پیش آزمون-پس آزمون به همراه پی گیری ۲ ماهه با یک گروه گواه و یک گروه آزمایشی انجام شده است که اعضای گروه ها با استفاده از گزینش تصادفی انتخاب شده، تعیین و جایگزین گردیدند. برای اجرای طرح، هر ۲ گروه ۳ بار مورد مشاهده یا اندازه گیری قرار گرفتند که نخستین مشاهده با اجرای پیش آزمون، دومین مشاهده با اجرای پس آزمون در پایان جلسات آموزشی و سومین مشاهده در مرحله پی گیری ۲ ماهه صورت پذیرفت. لازم به ذکر است برای تعیین اعضای گروه های آزمایش و کنترل میانگین به صورت تصادفی ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند اما در ادامه اجرای پروژه این تعداد به ۵۰ نفر در دو گروه یاد شده به استعداد هر گروه ۲۵ نفر تقلیل یافت.

یافته های پژوهش

جدول ۴- آمار توصیفی متغیرهای مستقل پژوهش به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون در گروه آزمایش N=۲۵

نام متغیر	نوع آزمون	میانگین	انحراف معیار	واریانس
مهارت ارتباطی	پیش آزمون	۲/۳۲	۰/۸۵	۰/۷۳
	پس آزمون	۳/۲۴	۱/۴۸	۲/۱۹
مهارت حل مسئله	پیش آزمون	۳/۰۴	۰/۹۸	۰/۹۶
	پس آزمون	۳/۸۴	۱/۰۳	۱/۰۶
هوش معنوی	پیش آزمون	۲/۶	۱/۲۲	۱/۵
	پس آزمون	۲/۹۶	۱/۰۶	۱/۱۲
خودکارآمدی	پیش آزمون	۲/۴۸	۰/۹۱	۰/۸۴
	پس آزمون	۳/۰۴	۰/۹۸	۰/۹۶
اعتماد به نفس	پیش آزمون	۳	۱/۴۴	۲/۰۸
	پس آزمون	۳/۴۸	۱/۰۸	۱/۱۸
خوش بینی	پیش آزمون	۳/۶۴	۰/۹۱	۰/۸۲
	پس آزمون	۴	۱	۱
خلاقیت	پیش آزمون	۳/۰۴	۰/۸۹	۰/۷۹
	پس آزمون	۳/۲	۱/۰۸	۱/۱۷
خودآگاهی	پیش آزمون	۳/۲۸	۱/۰۲	۱/۰۴
	پس آزمون	۳/۴	۰/۹۶	۰/۹۲

جدول ۵- آمار توصیفی متغیر وابسته در دو گروه کنترل و آزمایش به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون N=۲۵

نام متغیر	نوع آزمون	میانگین	انحراف معیار	واریانس
متورینگ مدیران در گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۳۲	۰/۶۷	۰/۳۹
	پس‌آزمون	۴/۰۴	۰/۹۳	۰/۸۷
متورینگ مدیران در گروه کنترل	پیش‌آزمون	۲/۸۴	۰/۸۰	۰/۶۴
	پس‌آزمون	۳/۴۸	۱/۲۶	۱/۵۹

جدول ۶- آزمون گلوگروف - اسمیرنف N=۲۵

آزمون اسمیرنف - گلوگروف	پیش‌آزمون										پس‌آزمون									
	تأب‌آوری	خودآگاهی	خلاقیت	خوش‌بینی	اعتمادبه‌نفس	خودکارآمدی	هوش معنوی	مهارت حل مسئله	مهارت ارتباطی	سطح معناداری (دوطرفه)	تأب‌آوری	خودآگاهی	خلاقیت	خوش‌بینی	اعتمادبه‌نفس	خودکارآمدی	هوش معنوی	مهارت حل مسئله	مهارت ارتباطی	سطح معناداری (دوطرفه)
گلوگروف - اسمیرنف	۶/۶۰	۶/۴۰	۱/۴۰	۷/۷۰	۱/۶۰	۱/۶۰	۵/۵۰	۶/۶۰	۸/۷۰	۰/۰۵	۶/۶۰	۶/۴۰	۱/۴۰	۷/۷۰	۱/۶۰	۱/۶۰	۵/۵۰	۶/۶۰	۸/۷۰	۰/۰۵
اسمیرنف - گلوگروف	۱/۶۰	۱/۶۰	۶/۶۰	۷/۷۰	۰/۵۰	۷/۶۰	۶/۴۰	۶/۶۰	۶/۴۰	۰/۰۵	۱/۶۰	۱/۶۰	۶/۶۰	۷/۷۰	۰/۵۰	۷/۶۰	۶/۴۰	۶/۶۰	۸/۷۰	۰/۰۵
سطح معناداری (دوطرفه)	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵

با توجه به اینکه در جدول فوق مقدار P برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش و کنترل بیشتر از ۵ درصد شده، لذا فرضیه صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌گردد؛ بنابراین پیش‌فرض اول، طبیعی بودن توزیع مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۷- آزمون فرض همگونی واریانس‌ها

آزمون تحلیل واریانس					آزمون لوین		تحلیل واریانس یک طرفه		
سطح معناداری	F	انحراف از میانگین	مجموع مربعات	واریانس	سطح معناداری	مقدار آزمون لوین			
۰/۰۲	۵/۴۷	۴۶۰۸/۰۰	۴۶۰۸/۰۰	بین گروه‌ها	۰/۰۳	۴/۹۸	پیش آزمون	مهارت ارتباطی	۱
-	-	۸۴۲/۹۵	۴۰۴۶۱/۵۲	درون گروهی					
-	-	-	۴۵۰۶۹/۵۲	کل					
۰/۲۳	۱/۴۵	۱۲۶۰/۰۲	۱۲۶۰/۰۲	بین گروه‌ها	۰/۰۵	۳/۸۹			

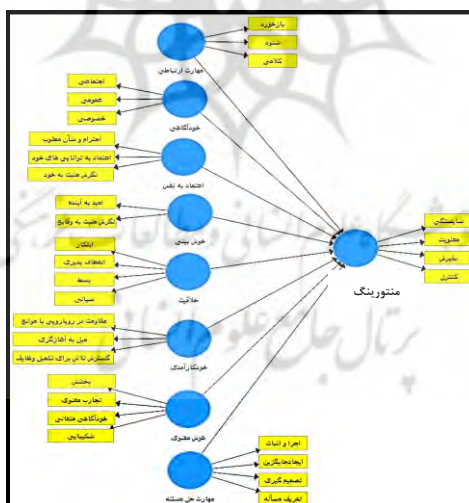
-	-	۸۶۷/۷۶	۴۱۶۵۲/۴۸	درون گروهی					
			۴۲۹۱۲/۵۰	کل					
۰/۰۰	۴۶/۴۴	۲۷۸۹۵/۲۲	۲۷۸۹۵/۲۲	بین گروهها	۰/۷۸	۰/۰۸	پیش آزمون	مهارت حل مسئله	۲
		۶۰۰/۶۹	۲۸۱۳۲/۹۶	درون گروهی					
			۵۶۷۲۸/۱۸	کل					
۰/۰۰	۳۴/۹۹	۲۳۰۶۹/۵۲	۲۳۰۶۹/۵۲	بین گروهها	۰/۶۲	۰/۲۵	پس آزمون		
-	-	۶۵۹/۳۸	۳۱۶۵۰/۱۶	درون گروهی					
-	-	-	۵۴۷۱۹/۶۸	کل					
۰/۱۴	۲/۲۱	۷۲/۰۰	۷۲/۰۰	بین گروهها	۰/۱۴	۲/۲۷	پیش آزمون	خودکارآمدی	۳
-	-	۳۲/۵۰	۱۵۶۰/۰۸	درون گروهی					
-	-	-	۱۶۳۲/۰۸	کل					
۰/۰۱	۷/۱۹	۲۹۲/۸۲	۲۹۲/۸۲	بین گروهها	۰/۰۹	۳/۰۹	پس آزمون		
-	-	۴۰/۷۲	۱۹۵۴/۵۶	درون گروهی					
-	-	-	۲۲۴۷/۳۸	کل					
۰/۶۹	۰/۱۶	۹/۶۸	۹/۶۸	بین گروهها	۰/۰۴	۴/۴۵	پیش آزمون	هوش معنوی	۴
-	-	۶۰/۴۳	۲۹۰۰/۸۰	درون گروهی					
-	-	-	۲۹۱۰/۴۸	کل					
۰/۰۴	۴/۲۴	۲۴۶/۴۲	۲۴۶/۴۲	بین گروهها	۰/۱۶	۱/۹۹	پس آزمون		
-	-	۵۸/۰۴	۲۷۸/۶۱	درون گروهی					
-	-	-	۳۰۳۲/۵۰	کل					
۰/۶۹	۰/۱۶	۹/۶۸	۹/۶۸	بین گروهها	۴/۴۵	۰/۰۴	پیش آزمون	اعتماد به نفس	۵
-	-	۶۰/۴۳	۲۹۰۰/۸۰	درون گروهی					
-	-	-	۲۹۱۰/۴۸	کل					
۰/۰۴	۴/۲۴	۲۴۶/۴۲	۲۴۶/۴۲	بین گروهها	۱/۹۹	۰/۱۶	پس آزمون		
-	-	۵۸/۰۴	۲۷۸۶/۰۸	درون گروهی					
-	-	-	۳۰۳۲/۵۰	کل					
۰/۰۲	۵/۳۲	۳۲/۰۰	۳۲/۰۰	بین گروهها	۰/۰۱	۰/۹۱	پیش آزمون	خوش بینی	۶
-	-	۶/۰۱	۲۸۸/۷۲	درون گروهی					
-	-	-	۳۲۰/۷۲	کل					
۰/۰۰۳	۹/۵۵	۵۶/۱۸	۵۶/۱۸	بین گروهها	۰/۵۵	۰/۴۶	پس آزمون		
-	-	۵/۸۸	۲۸۲/۲۴	درون گروهی					
-	-	-	۳۳۸/۴۲	کل					
۰/۶۹	۰/۱۶	۳۰/۴۲	۳۰/۴۲	بین گروهها	۰/۴۶	۰/۵۰	پیش آزمون	خلاقیت	۷
-	-	۱۸۴/۰۸	۸۸۳۵/۷۶	درون گروهی					
-	-	-	۸۸۶۶/۱۸	کل					
۰/۴۵	۰/۵۹	۱۴۷/۹۲	۱۴۷/۹۲	بین گروهها	۴/۴۵	۰/۰۴	پس آزمون		
-	-	۲۵۲/۵۸	۱۲۱۲۳/۷۶	درون گروهی					
-	-	-	۱۲۲۷۱/۶۸	کل					
۰/۲۰	۱/۶۶	۱۵۸/۴۲	۱۵۸/۴۲	بین گروهها	۰/۱۷	۰/۶۸	پیش آزمون	خود آگاهی	۸
-	-	۹۵/۲۹	۴۵۷۴/۱۶	درون گروهی					
-	-	-	۴۷۳۲/۵۸	کل					
۰/۳۱	۱/۰۳	۶۴/۹۸	۶۴/۹۸	بین گروهها	۰/۵۷	۰/۴۵	پس آزمون		
-	-	۶۲/۹۸	۳۰۲۳/۰۴	درون گروهی					

اصلی	مہارت آموز (منتورنگ)	پیش از مومن	۰/۲۰	۱/۶۶	کل	۳۰۸۸/۰۲		–	–
					بین گروہا	۳۴۸/۴۸	۳۴۸/۴۸	۴/۴۸	۰/۰۴
					درون گروہی	۳۷۳۴/۶۴	۱۷/۸۰۵	–	–
					کل	۴۰۸۳/۱۲	–	–	–
		پس از مومن	۰/۵۲	۰/۴۲	بین گروہا	۵۳۸۷/۲۲	۵۳۸۷/۲۲	۲۳/۳۰	۰/۰۰
					درون گروہی	۱۱۰۹۶/۹۶	۲۳۱/۱۹	–	–
					کل	۱۶۴۸۴/۱۸	–	–	–

جدول ۸- نتایج تحلیل کوواریانس بررسی اثر متورینگ بر ارتقای سطح مدیران مدارس ابتدایی در شهر یزد

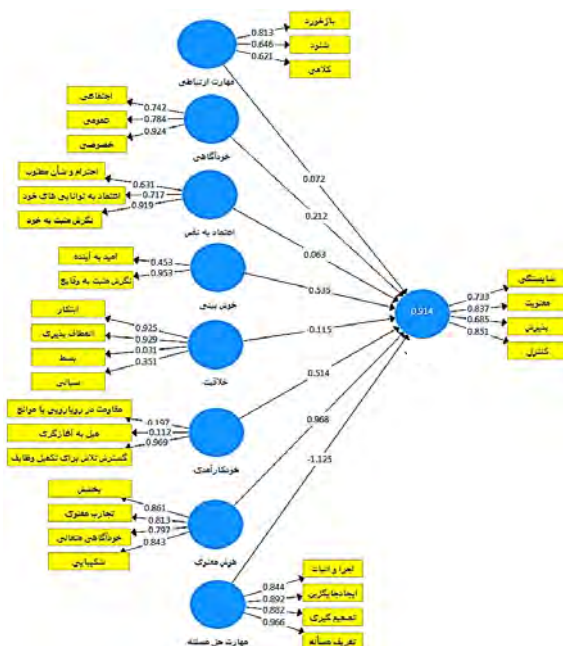
متورینگ	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F مقدار	سطح معناداری
پیش آزمون	۵۷۶/۰۹	۱	۵۷۶/۰۹	۲/۵۷	۰/۱۱
گروه	۳۹۹۲/۱۹	۱	۳۹۹۲/۱۹	۱۷/۸۳	۰/۰۰۱
خطا	۱۰۵۲۰/۸۷	۴۷	۲۲۳/۸۵		

حدول (۸) خروجی اصلی تحلیل کوواریانس تاثیر متورینگ را نشان می‌دهد. با توجه به میزان سطح معناداری صفر که از ۰/۰۱ کمتر است و همچنین مقدار F برابر با عدد ۱۷/۸۳ در سطح معناداری ۰/۰۱ Sig= شده است که نشان می‌دهد پس از خارج نمودن اثر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون مشاهده شده است؛ بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان ادعا نمود متورینگ موجب ارتقای سطح مدیران مدارس ابتدایی می‌شود.



نمودار ۱- الگوی نظری تحقیق

در مدل بالا، روابط بین متغیرهای تحقیق و زیر متغیرهای آنها بر مبنای مبانی نظری و اصلاح براساس نظر خبرگان به شکل بالا ارائه شده است. بر این اساس هشت عامل؛ مهارت حل مساله، هوش معنوی، خودکارآمدی، خلاقیت، خوش بینی، اعتماد به نفس، خودآگاهی و مهارت‌های ارتباطی بر متورینگ مدیران مدارس ابتدایی تأثیرگذار هستند که در ادامه این روابط مورد آزمون قرار می‌گیرند.

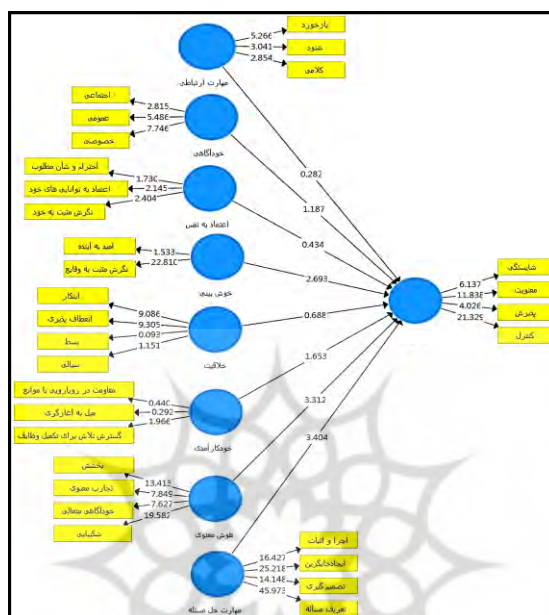


نمودار ۲- محاسبه بارهای عاملی مدل تحقیق

جدول ۹- معناداری بار عاملی هریک از گویه‌های مدل تحقیق

ردیف	معرف	معتاداری بارهای عاملی	سطح معتاداری دوطرفه
۱	ابتکار -> خلاقیت	۹/۰۷	۰/۰۰
۲	انعطاف پذیری -> خلاقیت	۹/۳۰	۰/۰۰
۳	سیالی -> خلاقیت	۱/۱۵	۰/۲۵
۴	بسط -> خلاقیت	۰/۰۹	۰/۹۳
۵	اجتماعی -> خودآگاهی	۲/۸۱	۰/۰۰۵
۶	عمومی -> خودآگاهی	۵/۴۹	۰/۰۰
۷	خصوصی -> خودآگاهی	۷/۷۵	۰/۰۰
۸	اجرا و اثبات -> مهارت حل مسئله	۱۶/۲۳	۰/۰۰
۹	ایجاد جایگزین -> مهارت حل مسئله	۲۵/۲۲	۰/۰۰
۱۰	تصمیم گیری -> مهارت حل مسئله	۱۴/۱۵	۰/۰۰
۱۱	تعریف مسأله -> مهارت حل مسئله	۴۵/۹۷	۰/۰۰
۱۲	احترام و شأن مطلوب -> اعتماد به نفس	۱/۷۳	۰/۰۸
۱۳	اعتماد به توانایی های خود -> اعتماد به نفس	۲/۱۴	۰/۰۳
۱۴	نگرش مثبت به خود -> اعتماد به نفس	۲/۴۰	۰/۰۲
۱۵	امید به آینده -> خوش بینی	۱/۵۳	۰/۱۳
۱۶	نگرش مثبت به وقایع -> خوش بینی	۲۲/۸۱	۰/۰۰
۱۷	بازخورد -> مهارت ارتباطی	۵/۲۷	۰/۰۰
۱۸	شنود -> مهارت ارتباطی	۳/۰۴	۰/۰۰۳
۱۹	کلامی -> مهارت ارتباطی	۲/۸۵	۰/۰۰۵
۲۰	بخشش -> هوش معنوی	۱۳/۴۱	۰/۰۰
۲۱	تجارب معنوی -> هوش معنوی	۷/۸۵	۰/۰۰
۲۲	خودآگاهی متعالی -> هوش معنوی	۷/۶۳	۰/۰۰
۲۳	شکیبایی -> هوش معنوی	۱۹/۵۸	۰/۰۰

۰/۶۶	۰/۴۴	مقاومت در رویارویی با موانع -> خودکارآمدی	۲۴
۰/۷۷	۰/۲۹	میل به آغازگری -> خودکارآمدی	۲۵
۰/۰۵	۱/۹۷	گسترش تلاش برای تکمیل وظایف -> خودکارآمدی	۲۶
۰/۰۰	۶/۱۴	شایستگی -> متورینگ	۲۷
۰/۰۰	۱۱/۸۴	معنویت -> متورینگ	۲۸
۰/۰۰	۴/۰۳	پذیرش -> متورینگ	۲۹
۰/۰۰	۲۱/۳۳	کنترل -> متورینگ	۳۰



نمودار ۳- بررسی معناداری بارهای عاملی مدل تحقیق

با توجه به اینکه؛ ملاک معناداری بارهای عاملی، اعداد بالاتر از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ و بالاتر از ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۱ قابل قبول خواهند بود، در مدل بالا معناداری بارهای عاملی که در جدول (۹) آمده است، نشان داده شده است.

- بررسی اعتبار ترکیبی هر یک از سازه‌ها:

جدول ۱۰- اعتبار ترکیبی سازه‌های مدل تحقیق

ردیف	نام سازه	آلفای کرونباخ	آلفای ترکیبی
۱	اعتماد به نفس	۰/۷۲	۰/۸۰
۲	تاب آوری	۰/۷۸	۰/۸۶
۳	خلاقیت	۰/۵۲	۰/۷۰
۴	خودآگاهی	۰/۷۸	۰/۸۶
۵	خودکارآمدی	۰/۳۴	۰/۲۸
۶	خوش بینی	۰/۲۸	۰/۶۹
۷	مهارت ارتباطی	۰/۵۲	۰/۷۴
۸	مهارت حل مسئله	۰/۹۲	۰/۹۴
۹	هوش معنوی	۰/۸۵	۰/۹۰

• واریانس استخراج شده سازه‌ها (AVE)^۱

مقادیر (AVE) بیانگر اعتبار مناسب ابزارهای اندازه‌گیری می‌باشد. مقادیر قابل قبول برای این معیار، مقدار ۰/۵ است. در جدول شماره (۱۱) مقادیر واریانس استخراج شده (AVE) یا اعتبار مناسب ابزارهای اندازه‌گیری نشان داده شده است.

جدول ۱۱-مقادیر واریانس استخراج شده (AVE) مدل تحقیق

ردیف	نام سازه	مقادیر واریانس استخراج شده (AVE)
۱	اعتماد به نفس	۰/۵۹
۲	تاب آوری	۰/۶۱
۳	خلاقیت	۰/۴۶
۴	خودآگاهی	۰/۶۷
۵	خودکارآمدی	۰/۳۳
۶	خوش بینی	۰/۵۶
۷	مهارت ارتباطی	۰/۴۹
۸	مهارت حل مسئله	۰/۸۰
۹	هوش معنوی	۰/۶۹

جدول ۱۲-ضرایب مسیر (Beta)

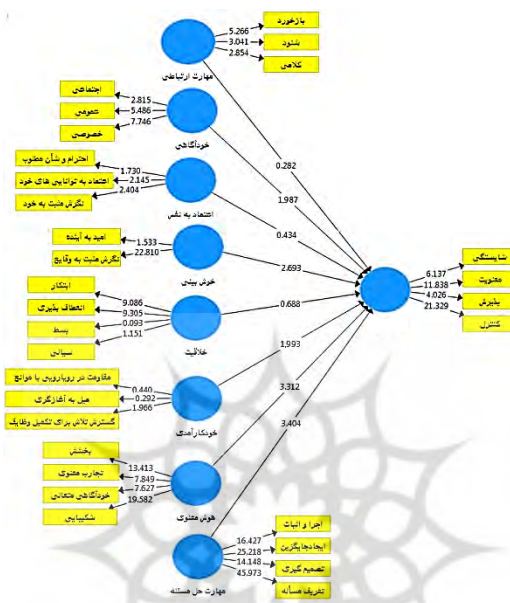
ردیف	نام سازه	متورینگ مدیران آموزشی
۱	اعتماد به نفس	۰/۰۶
۲	خلاقیت	۰/۱۱
۳	خودآگاهی	۰/۲۱
۴	خودکارآمدی	۰/۵۱
۵	خوش بینی	۰/۵۳
۶	مهارت ارتباطی	۰/۰۷
۷	مهارت حل مسئله	۱/۱۲
۸	هوش معنوی	۰/۹۷

در جدول بالا براساس مدل مفهومی پژوهش، یافته‌های تجربی تحقیق نشان می‌دهد که تأثیر مستقیم متغیر اعتماد به نفس بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۰۶، تأثیر مستقیم متغیر خلاقیت بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۱۱، تأثیر مستقیم متغیر خودآگاهی بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۲۱، تأثیر مستقیم متغیر خودکارآمدی بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۵۱، تأثیر مستقیم متغیر خوش بینی بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۵۳، تأثیر مستقیم متغیر مهارت ارتباطی بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۰۷، تأثیر مستقیم متغیر مهارت حل مسئله بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۱/۱۲ و تأثیر مستقیم متغیر هوش معنوی بر متغیر متورینگ مدیران آموزشی برابر با ۰/۹۷ بوده است.

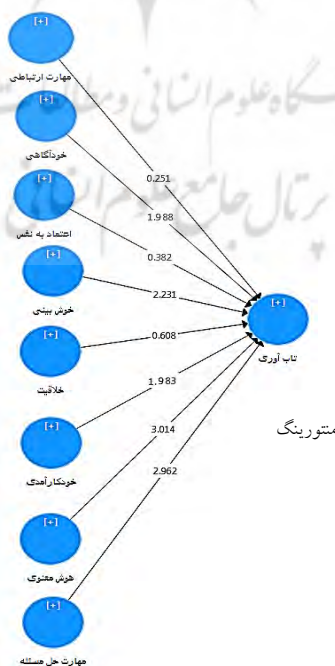
^۱ -Average Variance Extracted

- معنی‌داری ضرایب مسیر:

جهت تعیین معنی‌داری ضرایب مسیر، مقدار آماره Z محاسبه و استفاده شد. برازش مدل ساختاری با استفاده از ضرایب Z بدین صورت خواهد بود که ضرایب باید از ۱/۹۶ بیشتر باشند تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بودن آنها را تأیید نمود.

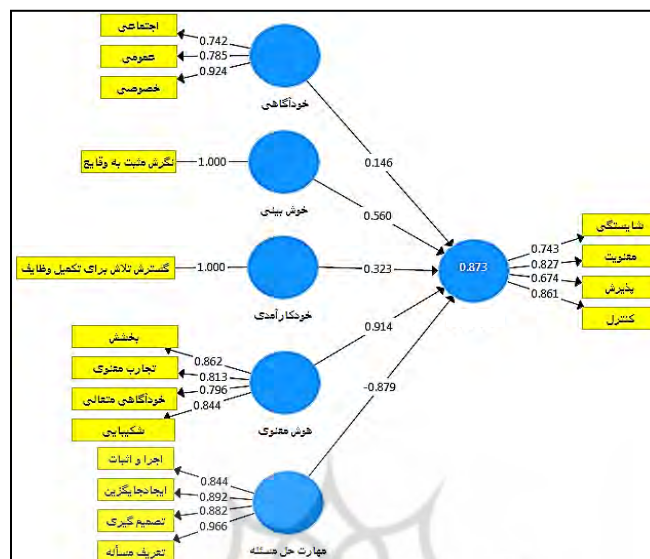


نمودار ۴- مدل ترسیم شده همراه با ضرایب معنی داری Z

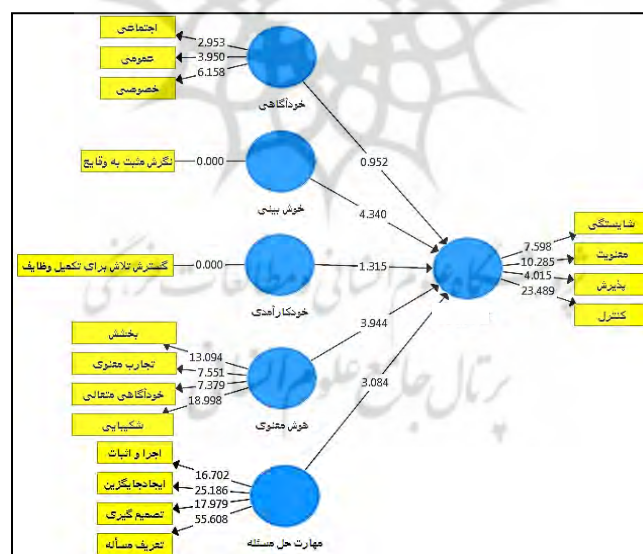


نمودار ۵- مدل ترسیم شده همراه با ضرایب معنی داری Z

پس از دو مرحله اصلاح مدل، در نهایت مدل نهایی تحقیق به همراه بار عاملی و ضریب معنی داری در نمودارهای (۶) و (۷) نمایش داده شده است.



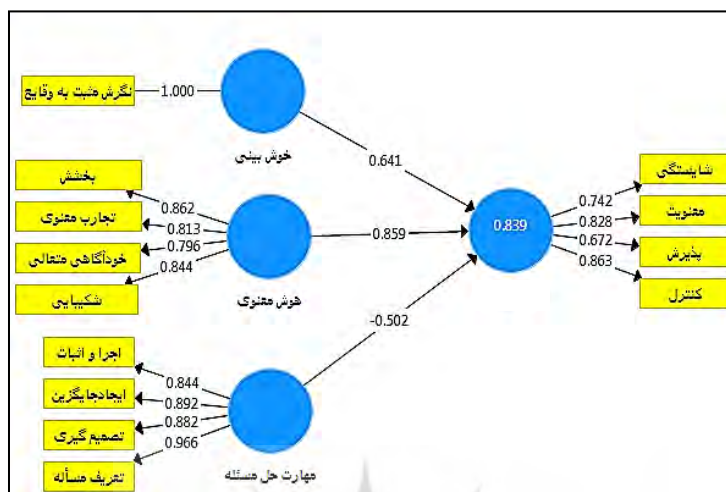
نمودار ۶- بار عاملی مدل پس از یک مرحله اصلاح



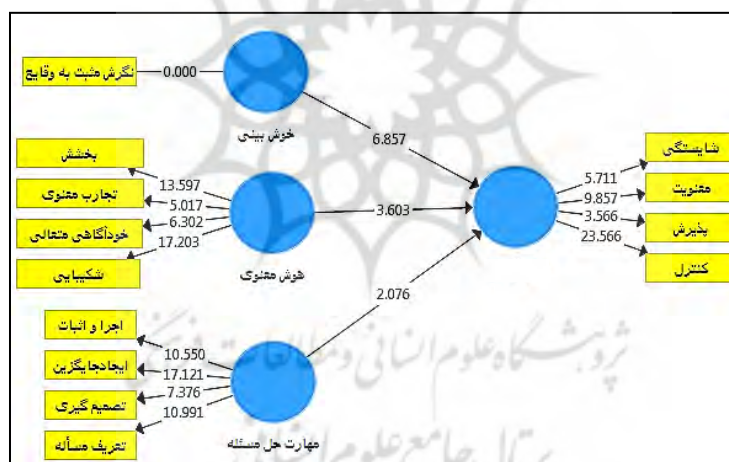
نمودار ۷- مدل ترسیم شده همراه با ضرایب معنی داری Z پس از یک بار اصلاح مدل

با توجه به این که پس از آزمون ابتدایی مدل مشخص گردید که ابزارهای اندازه گیری، روایی و پایایی لازم را نداشته اند و از توان پیش بینی متغیرهای وابسته ناتوان هستند، می توان از طریق حذف گویه هایی که کمترین بار عاملی را بر متغیر پنهان مربوط به خود دارند، آزمون مجدد بعمل آورده و تا رسیدن به حد مطلوب این عمل را تکرار نموده و اصلاحات لازم را بعمل آورد. بنابراین در این تحقیق نیز در دو مرحله این اصلاح انجام شده است تا به مدلی روا دست یابیم.

با توجه به مقادیر مندرج در مدل شماره ۴، پس از یک بار اصلاح در مدل، برحسب ضرایب معنی داری Z ، مدل تحقیق به شرح نمودار (۶) قابل مشاهده می‌باشد. لذا براین اساس پس از یکبار اصلاح دیگر، مدل نهایی در مدل شماره ۸ و ۹ آمده است. در اصلاح بعدی مدل، با توجه به ضرایب معناداری، شاخص‌هایی که فاقد سطح معناداری هستند، حذف خواهند شد.



نمودار ۸- مدل نهایی همراه با عاملی



نمودار ۹- مدل نهایی همراه با ضرایب معنی داری Z

جدول ۱۳- نتایج تحلیل کوواریانس بررسی اثر متورینگ مدیران بر ارتقای سطح مدیران مدارس ابتدایی در شهر یزد

ردیف	عنوان کارگاه	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F مقدار	سطح معناداری
۱	پیش‌آزمون	۲۷/۹۸	۱	۲۷/۹۸	۱/۰۶	۰/۳۱
	گروه	۲۴۶/۸۰	۱	۲۴۶/۸۰	۹/۳۵	۰/۰۰۴
	خطا	۱۲۴۰/۷۴	۴۷	۲۶/۴۰	-	-
۲	پیش‌آزمون	۶۲۱۵/۵۱	۱	۶۲۱۵/۵۱	۸/۲۴	۰/۰۱
	گروه	۳۴۶۲/۳۹	۱	۳۴۶۲/۳۹	۴/۵۹	۰/۰۴

-	-	۷۵۳/۹۸	۴۷	۳۵۳۶/۹۷	خطا		
۰/۰۰۱	۱۵/۸۷	۷۹۸۸/۶۱	۱	۷۹۸۸/۶۱	پیش‌آزمون	هوش معنوی	۳
۰/۰۵	۴/۱۳	۲۰۸۰/۱۰	۱	۲۰۸۰/۱۰	گروه		
-	-	۵۰۳/۴۴	۴۷	۲۳۶۶۱/۵۵	خطا		
۰/۰۱	۷/۸۷	۲۸۰/۳۳	۱	۲۸۰/۳۳	پیش‌آزمون	خودکارآمدی	۴
۰/۰۳	۴/۹۰	۱۷۴/۶۰	۱	۱۷۴/۶۰	گروه		
-	-	۳۵/۶۶	۴۷	۱۶۷۴/۲۳	خطا		
۰/۰۰۱	۱۶/۴۰	۷۲۰/۷۷	۱	۷۲۰/۷۷	پیش‌آزمون	اعتماد به نفس	۵
۰/۰۴	۴/۵۴	۱۹۹/۴۷	۱	۱۹۹/۴۷	گروه		
-	-	۴۳/۹۴	۴۷	۲۰۶۵/۳۱	خطا		
۰/۸۷	۰/۰۳	۰/۱۷	۱	۰/۱۷	پیش‌آزمون	خوش بینی	۶
۰/۰۱	۸/۱۲	۴۸/۷۶	۱	۴۸/۷۶	گروه		
-	-	۶/۰۰	۴۷	۲۸۲/۰۷	خطا		
۰/۰۰۱	۲۰/۱۵	۳۶۳۷/۷۳	۱	۳۶۳۷/۷۳	پیش‌آزمون	خلاقیت	۷
۰/۲۵	۱/۳۶۵	۲۴۵/۶۸	۱	۲۴۵/۶۸۳	گروه		
-	-	۱۸۰/۵۵	۴۷	۸۴۸۶/۰۳۳	خطا		
۰/۰۰۱	۱۱/۷۷	۶۰۵/۳۹	۱	۶۰۵/۳۹	پیش‌آزمون	خودآگاهی	۸
۰/۶۳	۰/۲۳	۱۱/۷۲	۱	۱۱/۷۲	گروه		
-	-	۵۱/۴۴	۴۷	۲۴۱۷/۶۵	خطا		

نتیجه گیری

رابطه منتورینگ و شاخص‌های خودآگاهی مدیران مدارس ابتدایی با ضریب معناداری ۰/۹۲ و خودکارآمدی آنها با ضریب معناداری ۱/۳۱ به علت داشتن مقادیری کمتر از ۱/۹۶ معنادار نبوده و از مدل حذف گردیده اند که منتج به مدل نهایی شده است. این موضوع با مدل شکل (۳) همخوانی کامل دارد. به طوریکه، مشاهده گردید، رابطه بین منتورینگ و سازه های مهارت ارتباطی، خودآگاهی، اعتماد به نفس، خلاقیت و خودکارآمدی به علت کمتر از ۱/۹۶ بودن ضرایب t معنادار نبوده و علی القاعده این سازه ها باید از مدل حذف می گردیدند. بنابراین، با حذف سازه های مذکور، مدل نهایی مشتمل بر سه عامل خوش بینی، هوش معنوی و مهارت حل مسئله بدست آمده است که می توانند در ارتقاء سطح آموزشی مدیران مدارس ابتدایی در شهر یزد بسیار تاثیرگذار باشند.

References

- Arasteh, Hamidreza; Motlagh Labani, Masoumeh (۲۰۱۲). Leadership in a culture of change. Tehran: Academic Jihad Publishing House. [in Persian]
- Babajani Volukla, Fereshteh; Musta Beglu, Rastan (۱۴۰۰). Coaching and mentoring and consulting in the field of education, the first international conference of educational sciences, psychology and humanities. [in Persian]
- Bezaz Jazayeri, Dr. Seyyed Ahmed (۲۰۰۴). A case study to investigate the effectiveness of training courses held in Iran's national steel company, the third international management conference, Tehran. [in Persian]
- Corner, Judy. (۲۰۱۴). The fast are eating the slow: mentoring for leadership development as a competitive method. Industrial and Commercial Training, VOL. ۴۶, NO. ۱, pp. ۲۹-۳۳.
- Daley, G., & Kim, L. (۲۰۱۰). A Teacher Evaluation System That Works. Working Paper. National Institute for Excellence in Teaching.
- Daneshmandi, Somia (۲۰۱۴). Designing a mentoring model for the training and improvement of newly recruited university faculty members (case study: Shahid Beheshti University). [in Persian]
- Daneshmandi, Somia, Fathi Vajargah, Koresh; Khorasani Abasalt, Khilij Lee Behrouz (۲۰۱۷) Identifying the consequences of using mentoring in the direction of empowering newly hired faculty members, a new approach in educational management. [in Persian]
- Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (۲۰۱۲). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. Planning and changing, ۴۳, ۲۵-۴۵.
- Dönmez, Sinem Arslan, et al. "Mentoring Roles of the School Principals in Turkey: A Literature Review." Shanlax International Journal of Education, vol. ۹, no. ۴, ۲۰۲۱, pp. ۱۰۲-۱۳.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (۲۰۰۳). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. Journal of Personnel Evaluation in Education, ۱۷(۱), ۱۰۱-۱۲۸.
- Farkas, S., Johnson, J., & Duffett, A. (۲۰۰۳). Rolling up their sleeves: Superintendents and principals talk about what's needed to fix public schools. New York: Public Agenda.
- Farzaneh, Mohammad; Pourkrim, Javad and Nowrozi, Mitra (۲۰۱۴). Presenting the model of professional qualifications of secondary school principals. Educational Leadership and Management Quarterly, No. ۹. [in Persian]
- He, Hilary (۲۰۱۲). The complete mentoring guide. Translated by Tabatabaei, Seyyed Ahmad. Tehran: Iran Industrial Research and Education Center.
- Helvacı, M. A. (۲۰۰۲). The importance of performance appraisal in performance management process. Ankara University Journal of Educational Sciences, ۳۵(۱-۲), ۱۵۵-۱۶۹.
- Hu C., Wang S., (۲۰۲۲). When does competitive psychological climate hurt mentoring? The moderating roles of mentors' job insecurity and trait competitiveness, Journal of Vocational Behavior, Vol. ۱۳۲, ۱۰۳۶۶۳.

Imanzadeh, A. (۲۰۱۶). The relationship between knowledge sharing and innovation in students of the Department of Rural Extension and Development, Faculty of Agriculture, University of Tabriz. Agricultural Extension and Education Researches, ۱۰(۲ (۳rd consecutive)).

Kaplan, R.S. and Norton, D.P. (۱۹۹۲), The Balanced scorecard: Measures that Drive performance, Harvard Business Review, January-February, pp.۷۱-۹.

Karkoulia, S., Halawi, L. A., & Mc Carthy, R. V. (۲۰۰۸). Knowledge management formal and informal mentoring: An empirical investigation in Lebanese banks. The Learning Organization, ۱۵(۵), ۴۰۹-۴۲۰.

Kurban, C., & TOK, T. N. (۲۰۱۸). Assessment of the role of school principals in the performance audit system, based on teacher opinions. Uşak University Journal of Social Sciences, ۱۱(۱), ۱-۱۷.

Lu, M., Kweh, Q., & Huang, C. (۲۰۱۴), Intellectual capital and national innovation systems performance, Knowledge-Based Systems, ۱۱, ۲۰۱-۲۱۰.

Mahfodh, A. B. S. B., & Obeidat, A. M. (۲۰۲۰). Knowledge Sharing Tools and their Impact on Enhancing Organizational Performance. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. ۱۰(۹), ۹۱-۱۱۲.

Marr, B. and Schiuma, G. (۲۰۰۳), Business performance Measurement: past, present and Future, Management Decision ۴۱/۸, pp ۸۸۰-۸۹۷.

Mohammadi, Mohammad, Fadavi, Mahboubeh Sadat, Farhadi, Hadi, (۱۳۹۷), Presenting a model for empowering school principals, Scientific Journal of School Management, Volume ۶, Number ۲. [in Persian]

Mohammadi, Saeed (۲۰۲۲). Coaching and mentoring, the ۶th national conference on the role of management in the perspective of ۱۴۰۴, Rasht. [in Persian]

Nesje K., Lejonberg E., (۲۰۲۲). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review, Teaching and Teacher Education, Vol. ۱۱۱, ۱۰۳۶۰۹.

Omechevarria, M. (۲۰۱۹). "Graduate Students' Perspectives of the Benefits and Barriers to Mentoring Preservice Teachers." UNF Graduate Theses and Dissertations, ۸۶۵.

Origo, Federica and Pagani, Laura (۲۰۰۸), "Workplace flexibility and job satisfaction: some evidence from Europe", International Journal of Manpower Vol. ۲۹ No. ۶.

Ostad Rahimi, Maryam (۲۰۱۸). Investigating the relationship between the quality of mentoring and self-efficacy of new elementary teachers in the south of Tehran, Master's degree, Kharazmi University, Faculty of Management. [in Persian]

Paris, Laura K. (۲۰۱۰). Utilizing Mentoring to Promote Leadership Growth and Development in a Corporate Environment. A Research Project Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Education. Regis University.

Ritala, P.; Olander, H.; Michailova, K.; Husted, K.; (۲۰۱۵). Knowledge sharing, knowledge leaking and relative innovation performance: An empirical study, Technovation, Vol. ۳۵, pp. ۲۲-۳۱, ۲۰۱۵.

Safdari Narges, Ghorone Daoud (۲۰۲۲). Identifying the process of using mentoring in the professional development of school administrators. *Organizational Training Management Journal*. [in Persian]

Sanders, J. R. (۲۰۰۱). A vision for evaluation. *American Journal of Evaluation*, ۲۲(۳), ۳۶۳- ۳۶۶.

Schleicher, A. (۲۰۱۲). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the ۲۱st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing

Şerefhanoglu, Ozan. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği. *Balıkesir Üniversitesi*, ۲۰۱۴.

Talbert, P.Y.; Perry, G.; Ricks-Santi, L.; Soto de Laurido, et al., (۲۰۲۱). Challenges and Strategies of Successful Mentoring: The Perspective of LEADS Scholars and Mentors from Minority Serving Institutions. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, ۱۸, ۶۱۵۵.

Torabi,F.,& El-Den,J. (۲۰۱۷).The impact of Knowledge Management on Organizational Productivity: A Case Study on Koosar Bank of Iran. *Procedia Computer Science* ۱۲۴, ۳۰۰-۳۱۰. [in Persian]

Wang, Zhining.,& Wang, Nianxin. (۲۰۱۲).Knowledge sharing, innovation and firm performance. *Expert Systems with Applications*, ۳۹ (۲۰۱۲) ۸۸۹۹-۸۹۰۸.

Weisberg J., Reyachav, I., (۲۰۱۰). Bridging intention and behavior of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management* ۱۴ (۲): ۲۸۵-۳۰۰.

Yılmaz G., Bıkmaz F., (۲۰۲۰). Revealing the professional learning needs of teachers for the successful mentoring of teacher candidates, *European Journal of Teacher Education*, DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۲۶۱۹۷۶۸,۲۰۲۰,۱۷۷۷۹۷۸

Yousefi Amir, Maleki Avarsin Sadegh, Talebi Behnam (۲۰۱۹). Designing the model of professional development of primary school principals in the horizon of ۱۴۰۴ with an approach based on data theory. *Organizational Training Management Journal*. [in Persian]

Zepeda, S. J. (۲۰۱۹). *Professional Development: What Works: What Works*.

Zhang, X., & Jiang, J. Y. (۲۰۱۵). With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, ۱۹(۲), ۲۷۷-۲۹۵.