

تأثیر منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری و یادداری^۱

ایرج اعتمادفر^۲

اسماعیل زارعی زوارکی^۳

عباس عباس پور^۴

تاریخ پذیرش: ۹۳/۲/۴

تاریخ وصول: ۹۲/۸/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان تأثیر منتورینگ تلفیقی به عنوان یک راهبرد آموزش و توسعه بر میزان یادگیری و یادداری مدیران میانی شرکت ایران خودرو دیزل انجام شد. این پژوهش به صورت آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. بدین منظور ۴۰ نفر به عنوان مدیر میانی از بین رؤسای کل شرکت به عنوان آزمودنی‌های پژوهش انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره در قالب گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند. پیش از مداخله آزمایشی، گروه‌های آزمایش و کنترل توسط پیش‌آزمون که برگردان بومی سازی شده از آزمون حل مسئله موسسه مکزی می‌باشد، مورد ارزیابی قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۵ ماه در برنامه منتورینگ تلفیقی شرکت کردند در حالی که گروه کنترل در یک دوره آموزشی حضوری مرسوم با محتوای مشابه آنچه که در برنامه منتورینگ در حال پیگیری بود، شرکت کردند. در پایان گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون شرکت کردند و بعد از ۲ ماه در همان آزمون جهت اندازه‌گیری میزان یادداری شرکت نمودند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری (منکووا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که منتورینگ تلفیقی در میزان یادگیری یادداری با $(p < 0/05)$ تأثیر معناداری داشته است. نتایج این مطالعه نشان داد که در زمینه توسعه شایستگی‌های مدیران که مستلزم

۱. برگرفته از رساله دکتری با عنوان «تأثیر منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی در بهسازی مدیران سطح

میانی شرکت ایران خودرو دیزل ایران به منظور ارائه مدلی مفهومی»

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

۴. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

Email: ietemadfar@gmail.com

Email: ezaraii@yahoo.com

Email: abbaspour1386@gmail.com

یادگیری در سطوح بالاست، منتورینگ تلفیقی در مقایسه با آموزش‌های مرسوم ضمن خدمت، بر یادگیری و یادداری بیشتری منجر می‌شود.

واژگان کلیدی: منتورینگ، منتورینگ تلفیقی، منتورینگ الکترونیکی، دانش راهبردی، شاگردی شناختی.

مقدمه

مفهوم امروزی منتورینگ نشأت گرفته از ادبیات کلاسیک روزگاران گذشته است که منتور را شخصی خردمند، آگاه و پیشرو معرفی می‌کند که راه رشد و شکوفایی را به فرد پیرو^۱ خود نشان می‌دهد. پیشینه مفهوم منتورینگ به شعر حماسی هومر^۲ معروف به اودیسه^۳ بازمی‌گردد. در این روایت حماسی، اودیسه برای شرکت در جنگ تروا^۴، پسر خود موسوم^۵ به تله‌ماکوس^۵ را به پیرترین دوست و مشاور خود به نام منتور^۶ می‌سپارد. منتور از این پسر مراقبت می‌کند و در ضمن او را می‌آموزد، راهنمایی می‌کند و از کودکی به بزرگسالی گام به گام راه و روش زندگی را به او می‌شناساند، او را رهبری می‌کند و طرف مشورت او قرار می‌گیرد (هولم^۷، ۱۹۷۹). تله‌ماکوس در اینجا منتی نامیده می‌شود، منتی^۸ شخصی است که برای رشد و توسعه حرفه‌ای و فردی خویش، شخص با تجربه و مورد اعتمادی را به عنوان منتور انتخاب می‌کند. شخصیت منتور، خردمندی و نقش استادی او در مفهوم امروزی منتور نهفته است. منتوری که در حماسه اودیسه از آن صحبت می‌شود در روزگار ما دوباره ظهور کرده است و اشاره به شخصی دارد که مجرب، راهنما و مشاور است. از نظر روانشناسی، منتور، فردی آگاه، دانا، با اشراف به مطلب و اتکا به نفس کامل

۱. protégé.

۲. Homer.

۳. Odyssey.

۴. Trojan War.

۵. Telemachus.

۶. Mentor.

۷. Holme

۸. Mentee

در مورد موضوع خاص^۱، بصیر، فهیم، خردمند، مستعد و قادر به موشکافی از ظرایفی است که در آن موضوع خاص از دید سایرین پنهان است. بنابراین «منتورینگ سیستمی است که در آن فردی مجرب و آگاه، به فردی که دارای تجربه کمتری می باشد کمک می کند تا در زمینه حرفه خویش یاد گرفته و رشد نماید» (بل، ۲۰۰۲). از طرف دیگر منظور از منتورینگ تلفیقی اجرای برنامه منتورینگ به صورت منتورینگ حضوری و منتورینگ الکترونیکی است که خود به نوعی یادگیری تلفیقی محسوب می گردد، «یادگیری تلفیقی به معنای ادغام محیط‌های یادگیری مختلف در یکدیگر است. یادگیری تلفیقی همچنین می تواند به معنای ترکیب روش‌ها، فنون یا منابع اطلاعاتی و به کارگیری آن‌ها در یک محیط یادگیری معنی دار که به طور تعاملی و دو سویه است، باشد. علاوه بر این در یادگیری تلفیقی، محیط‌های حضوری و الکترونیکی با هم تلفیق می شوند؛ یادگیری تلفیقی، اختیارات افراد را به منظور ایجاد کمیت و کیفیت بیشتر در تعاملات انسانی در یک محیط یادگیری افزایش می دهد و می تواند یک ترکیب خوب از تعاملات و تکنولوژی‌هایی ایجاد کند که نتیجه یک اجتماع مورد پشتیبانی قرار گرفته، باشد (مک دونالد^۲، ۲۰۰۶، زارعی زوارکی و صالحی، ۱۳۸۸).

نظریه‌های یادگیری مرتبط با منتورینگ عموماً ذیل نظریه‌های مبتنی بر سازنده‌گرایی^۳ طبقه‌بندی می شوند. از مهم‌ترین این نظریه‌ها می توان به نظریه یادگیری اجتماعی باندورا^۴، نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی^۵، محیط یادگیری شاگردی شناختی^۶ و یادگیری تلفیقی^۷ اشاره نمود. نظریه‌های یادگیری پشتیبان علمی و مکمل برنامه‌های منتورینگ به حساب می آیند. در نظریه باندورا (۱۹۷۷) آمده است فرد می تواند از طریق مشاهده رفتار عادی دیگران و کسب اطلاع از دیگران یاد بگیرد که می تواند با منتورینگ مرتبط باشد. دیدگاه ویگوتسکی که نظریه

۱. Personal reflection.

۲. Macdonald

۳. Constructivism

۴. Bandura

۵. Vygotsky

۶. Cognitive Apprenticeship Learning Environment.

۷. Blended Learning

اجتماعی - فرهنگی نامیده می‌شود بر نحوه‌ی فرهنگ - ارزش‌ها، عقاید، آداب و رسوم و مهارت‌های گروه اجتماعی که به نسل بعدی انتقال می‌یابد تمرکز می‌کند به عقیده ویگوتسکی، تعامل اجتماعی خصوصا گفتگوهای یاری بخش با اعضای آگاه‌تر جامعه برای اینکه فراگیران، شیوه‌های تفکر و رفتار کردن را که فرهنگ جامعه را تشکیل می‌دهد فراگیری کنند ضروری هستند. یکی از مفاهیم بارز در نظریه ویگوتسکی مفهوم داریست زنی^۱ است، این اصطلاح از ابداعات ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸) است که اولین بار در مقاله وود، برونر و راس^۳ (۱۹۷۶) به کار رفت. برخی می‌گویند داریست زنی یک تشبیه مناسب برای حمایت حین یادگیری است چون زمانی که یادگیرنده از آن بی‌نیاز شد می‌تواند حذف شود (براون، کالینز و دوگاید^۴، ۱۹۸۹ ص ۳۲). در این بین محیط‌های یادگیری شاگردی شناختی با سیستم منتورینگ همخوانی بیشتری دارد. شاگردی شناختی، یک راهبرد کلان آموزش و توسعه است و هدف اصلی آن آموزش روندهایی است که متخصصان برای انجام وظایف پیچیده به کار می‌گیرند. تمرکز این یادگیری که با نام «یادگیری به واسطه تجربه هدایت شده» شناخته می‌شود، بر مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیش از مهارت‌های فیزیکی و فرآیندهای استاد-شاگردی سنتی است. به کارگیری روش شاگردی شناختی، در مهارت‌های شناختی مستلزم بیرونی سازی روندهایی است که معمولا درونی هستند. با مشاهده فرآیندهایی که یک شنونده یا خواننده متخصص به آن می‌اندیشد یا به اجرا در می‌آورد، این مهارت‌ها می‌تواند به فراگیر تدریس شود تا مهارت‌های دیگری به توانایی‌های شخصی او افزوده شود (کالینز، براون و نیومن^۵، ۱۹۸۹، ص ۴۵۷-۵۴۸).

اکمن^۶ (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان «منتورینگ رسمی و برنامه‌های کارآموزی برای مدیران جدید» با هدف ترسیم جایگاه منتورینگ رسمی در آموزش مدیران جدید انجام داده است، به این نتیجه رسیده است که منتورینگ رسمی به عنوان یکی از مهم‌ترین جنبه‌های آموزش‌های

۱. Scaffolding

۲. Vygotsky

۳. Wood, Bruner, and Ross

۴. J. S. Brown, Collins, & Duguid

۵. Collins, A., J. S. Brown, and S. E. Newman

۶. Jane Adele Eichman

حرفه ای در محیط‌های پیچیده سازمانی و صنعتی در حال افزایش است. با پیچیده تر شدن وظایف و عملکردهای سازمانی، سازمان‌ها بیشتر به دنبال فراهم سازی موقعیت‌های متورینگ برای کارکنان خود هستند. اخیراً بیست ایالت در امریکا از برنامه‌های متورینگ برای مدیران جدید خود استفاده نموده‌اند.

به نظر آلمان و کلارک^۱ (۲۰۰۰) متورینگ نه تنها مانع درجا زدن کارکنان نمی‌شود بلکه به پیشرفت آنان کمک می‌کند و عملکرد کارکنان را بهبود می‌بخشد و ابزاری پایا برای توسعه مدیران آینده سازمان و ارتقای مهارت‌های شغلی کسانی می‌شود که در این برنامه شرکت دارند. بیچ^۲ (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که در مطالعه جامعه ایالات متحده در حوزه آموزش و توسعه مشخص شد متورینگ عنصری کلیدی در توسعه و موفقیت شغلی است و دی جاناز و وایتینگ^۳ (۲۰۰۴) تأکید دارند که بیش از ۶۰ درصد از مؤسسات بزرگ و موفق از برنامه متورینگ مشابهی برای توسعه منابع انسانی خود استفاده کرده‌اند. عبدالسلام^۴ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «متورینگ الکترونیکی: مطالعه کمی برای اندازه گیری اثربخشی متورینگ الکترونیکی در مقایسه با متورینگ رو در رو» به این نتیجه رسیده است که روابط در متورینگ رو در رو در مقایسه با متورینگ الکترونیکی به ارتقای بیشتر مدیران منجر می‌شود در حالیکه تفاوتی بین فراهم سازی فرصت‌های یادگیری در دو روش مذکور وجود نداشت.

پژوهش حاضر بر اساس اعلام نیاز شرکت ایران خودرو دیزل در جهت آزمایش و مطالعه تأثیر متورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی در بهسازی مدیران میانی در زمینه دانش راهبردی تدوین شده است. مسئله اصلی پژوهش حاضر شناخت تأثیر یک استراتژی آموزش انفرادی تمام عیار میزان یادگیری و یادداری دانش راهبردی مدیران می‌باشد. آموزش-های رسمی نظیر آنچه در دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، صرفاً دانش حیطة‌ای^۵ لازم، نظیر مفاهیم، اصول

۱. Alleman, Clark

۲. Biech

۳. Whiting, de Janasz

۴. Abdussalam A. Khan

۵. Domain knowledge

و روش کار^۱ را برای مدیران فراهم می‌سازد. اما در صحنه عمل و در محیط‌های واقعی کار، مدیران به صرف داشتن دانش حیطه‌ای قادر به حل مسائل پیش رو نیستند بلکه به دانش راهبردی شامل کشف مسئله و کنترل دانش، نیاز دارند. دانش راهبردی از تجربه بدست می‌آید اما کسب تجربه در مشاغل حساسی چون مدیریت همیشه آسان بدست نمی‌آید و اتخاذ شیوه آزمایش و خطا در کسب تجربه هزینه بر بوده و برای پیشبرد استراتژی‌های سازمانی مناسب نیست.

با توجه به اینکه از یک طرف بیشتر برنامه‌ها و پژوهش‌های انجام شده در سطح جهانی مربوط به منتورینگ در حوزه آموزش مدیران مطرح شده و از طرف دیگر در کشورمان ایران اولاً برنامه منتورینگ تا به حال به صورت عملی مطرح و به کارگیری نشده و ثانیاً اینکه در زمینه آموزش مدیران که از ضعف‌های اساسی نظام آموزشی ما محسوب می‌گردد، راهبرد آموزشی مناسبی توسعه پیدا نکرده است بنابراین پژوهش حاضر با اهداف:

- تولید دانش کاربردی در زمینه طراحی محیط‌های یادگیری مبتنی بر منتورینگ تلفیقی.
- توسعه ابزارها و راهبردهای مناسب برای بهسازی دانش راهبردی مدیران سطح میانی.
- تعیین میزان اثر بخشی منتورینگ تلفیقی بر میزان یادگیری و یادداری دانش راهبردی مدیران سطح میانی.

و همچنین در پی یافتن پاسخ این سؤال که «منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی چه تأثیری در میزان یادگیری و یادداری دارد؟» تدوین شد. فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.
- منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادداری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.

روش

طرح این پژوهش به شیوه آزمایشی شامل پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می‌باشد. همچنین در چارچوب این طرح با هدف سنجش میزان ماندگاری یادگیری مدیران سطح میانی از آزمون یادداری استفاده شد. این آزمون ۲ ماه بعد از اجرای پس آزمون انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی مدیران شرکت ایران خودرو دیزل در سطح رئیس کل است که تعداد آن‌ها ۶۵ نفر می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۴۰ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه ۲۰ نفره در قالب گروه کنترل و گروه آزمایش قرار گرفتند. در بسیاری از منابع (گال و دیگران، ۱۳۸۶؛ بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹) حداقل حجم نمونه برای طرح‌های آزمایشی پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل ۱۵ نفر در هر گروه ذکر شده است. در این پژوهش حداقل حجم نمونه ۲۰ نفر در هر گروه به دلیل ماهیت و موضوع پژوهش، انتخاب شد.

نظر به اینکه این پژوهش تأثیر منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری و یادداری مدیران شرکت ایران خودرو دیزل را مورد اندازه‌گیری قرار داده است بنابراین متغیر مستقل این پژوهش، منتورینگ تلفیقی است که با رویکرد داربست‌زنی اجرا شده است. منظور از دانش راهبردی مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری می‌باشد که از مدل شایستگی منابع انسانی شرکت ایران خودرو دیزل استخراج شده است، یادگیری و یادداری متغیرهای وابسته پژوهش محسوب می‌گردند.

در این پژوهش از آزمون بومی سازی شده مؤسسه بین‌المللی مکنزی^۱ به عنوان ابزار پژوهش استفاده شده است این آزمون برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری طراحی شده است. نظر به اینکه از بین شایستگی‌های مدیران، مندرج در مدل شایستگی مدیران شرکت ایران خودرو دیزل، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری به عنوان محتوای آموزش و توسعه برای گروه آزمایش (منتورینگ) و گروه کنترل (افراد شرکت کننده در دوره آموزشی حل مسئله و تصمیم‌گیری) انتخاب شد، آزمون حل مسئله مؤسسه مکنزی برای اندازه‌گیری میزان یادگیری و یادداری انتخاب شد. محتوای آزمون حالت سناریویی داشت به این صورت که در آزمون، ابتدا سناریوی از وضعیت شرکت (یک شرکت خارجی) مطرح می‌شود و سپس سؤالاتی بر اساس آن مطرح می‌-

گردد. نظر به اینکه آزمون مورد اشاره در سطح بین‌المللی یک ابزار سنجش استاندارد محسوب می‌شود و از طرف دیگر محتوای آن برای استفاده در کشور ایران کاربرد نداشت، بنابراین لازم بود تا آزمون مذکور برای کاربردی شدن بومی سازی گردد، بنابراین آزمون بر اساس موضوعات کاری شرکت ایران خودرو دیزل بومی سازی گردید. برای تعیین روایی از روایی محتوا با استفاده از نظر متخصصین بهره گرفته شد. ضریب پایایی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و همچنین آزمون یادداری از طریق روش دو نیمه کردن^۱ آزمون و با استفاده از نرم افزار اسپس^۲ مورد محاسبه قرار گرفت که عدد ۰/۸۵ بدست آمد که سطح خوبی از پایایی را نشان می‌دهد. «در روش دو نیمه کردن، آزمون به طور مصنوعی به دو نیمه تقسیم و همبستگی بین نمره‌های هر فرد در آن دو نیمه محاسبه می‌شود» (بیابانگرد، ۱۳۸۴ ص ۳۴۸).

برای جمع‌آوری داده‌ها قبل از اجرای متغیر آزمایش (منتورینگ تلفیقی) پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید. با توجه به اینکه شرکت کنندگان اصلی این پژوهش شامل آزمودنی‌ها و شرکت کنندگان مکمل شامل منتورها و پرسنل شاغل در اداره کل آموزش شرکت، با سیستم منتورینگ آشنایی نداشتند، ابتدا چندین دوره آموزشی فشرده تحت عنوان «آشنایی با منتورینگ» توسط پژوهشگر اجرا شد. نظر به اینکه پژوهش در داخل یک سازمان انجام می‌شد لازم بود تا به دلایل قانونی و همچنین ایجاد ادبیات و درک مشترک از سیستم منتورینگ، شیوه‌نامه و فرم‌های اجرایی در این زمینه طراحی و توسعه یابد که همه این ملزومات بعد از یکسری مطالعه وقت گیر توسط پژوهشگر، طراحی و توسعه داده شد. سپس نمونه‌های انتخاب شده در ۲ گروه ۲۰ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند، در ادامه گروه آزمایش به مدت ۵ ماه برای توسعه مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری خود در برنامه منتورینگ تلفیقی شرکت کردند، بدین صورت که هر کدام از آزمودنی‌های گروه آزمایش - که در اینجا متنی یا همان شاگرد (درفرنگ ایرانی) نامیده می‌شدند - با یک منتور بر طبق آموزش‌های دریافتی، شیوه‌نامه و چارچوب پژوهش، وارد رابطه شدند. بر طبق چارچوب پژوهش هر جفت متنی و منتور باید در طول هر هفته حداقل یک جلسه حضوری با توافق، برگزار می‌کردند و هم‌راستا با رابطه حضوری

۱. Split. halves

۲. Spss

باید در رابطه الکترونیکی نیز که قبلاً توسط پژوهشگر در فضای گوگل گروپ^۱ تعریف شده بود به صورت ایجاد بحث/سؤال جدید و پاسخ به بحث‌ها/نظردهی به بحث‌ها به صورت دو جانبه مشارکت می‌کردند. در این روابط حضوری و الکترونیکی مباحث مختلف کاری، شخصی و سازمانی با رویکرد حل مسئله و تصمیم‌گیری پیگیری می‌شد. آزمودنی‌ها در کل ۵ ماه در برنامه منتورینگ تلفیقی مشارکت داشتند. اما در همین حین به گروه کنترل، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در قالب یک دوره آموزشی حضوری مرسوم شرکت، آموزش داده شد. نظر به اینکه هر دو گروه آزمایش و کنترل طبق طرح پژوهش، برنامه منتورینگ و دوره آموزشی را باید به صورت تلفیقی (هم حضوری و هم الکترونیکی) دنبال می‌کردند بنابراین امکانات الکترونیکی شامل ارتباط از طریق گوگل گروپ جهت تعاملات آموزشی الکترونیکی برای هر دو گروه فراهم شد. هر دو گروه بر اساس قالب یکسان حضوری و الکترونیکی ولی با راهبرد آموزش و توسعه متفاوت تحت آموزش قرار گرفتند و در پایان پس از آزمون برای اندازه‌گیری میزان یادگیری اجرا شد. ۲ ماه بعد از اجرای پس از آزمون، همین آزمون مجدداً برای ارزیابی میزان یادداری بر روی گروه آزمایش و کنترل اجرا شد.

برای تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار اس پی اس ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی محاسبه گردیده و سپس برای برای تعمیم نتایج حاصل از پس از آزمون و آزمون یادداری از تحلیل کوواریانس^۲ چند متغیری (منکووا^۳) استفاده شد. «روش مناسب آماری برای طرح آزمایشی پیش از آزمون و پس از آزمون با گروه کنترل، استفاده از تحلیل کوواریانس است که در آن میانگین پس از آزمون گروه آزمایشی با میانگین پس از آزمون گروه گواه مقایسه شده و نمره‌های پیش از آزمون به عنوان متغیر کمکی به کار گرفته می‌شوند» (گال و دیگران، ۲۰۰۴، ترجمه نصر و دیگران ۱۳۸۶، ص ۸۶۱).

۱. Google group

۲. Covariance

۳. Mancova

یافته‌ها

در این پژوهش داده‌های بدست آمده از اجرای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون یادداری مورد تحلیل آماری قرار گرفت. دوفرضیه پژوهش عبارت بودند از:

فرضیه اول: منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادداری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده با در نظر داشتن اینکه این پژوهش شامل دو متغیر وابسته بوده و همچنین از پیش‌آزمون استفاده شده است از تحلیل کواریانس چند متغیری (منکووا) استفاده شد، علت این امر حذف اثر پیش‌آزمون بر داده‌های حاصل از پس‌آزمون و آزمون یادداری می‌باشد. برتری این آزمون نسبت به آزمون‌های دیگر مانند منووا^۱ در این است که در آزمون مانکووا تأثیر نمرات در پیش‌آزمون در نظر گرفته می‌شود. تحلیل کواریانس ترکیب رگرسیون و تحلیل واریانس است که یک روش کنترل آماری است چرا که در تحلیل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات پیش‌آزمون را به عنوان یک متغیر کمکی در نظر می‌گیرد که به صورت یک متغیر پیوسته جزء یکی از منابع تغییرات پس‌آزمون است. اثر آن در تحقیق کنترل نشده است و به طور بالقوه می‌تواند نمرات پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار دهد (کیرک، ۱۹۸۲).

جدول ۱. آمار توصیفی گروه کنترل و آزمایش در آزمون‌های یادگیری و یادداری

آمار توصیفی				
آزمون	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی‌ها
پس‌آزمون	گروه آزمایش	۳۶.۲۰۰۰	۱.۹۸۹۴۵	۲۰
	گروه کنترل	۲۷.۲۰۰۰	۳.۶۹۳۵۲	۲۰
آزمون یادداری	کل	۳۱.۷۰۰۰	۵.۴۱۶۹۷	۴۰
	گروه آزمایش	۳۳.۸۵۰۰	۲.۳۹۰۲۲	۲۰
	گروه کنترل	۲۰.۵۵۰۰	۴.۴۱۸۵۶	۲۰
	کل	۲۷.۲۰۰۰	۷.۵۹۲۸۴	۴۰

۱. Manova

در جدول (۱) شاخص‌های آماری مربوط به اجرای پس‌آزمون و آزمون یادداری (پیگیری) در گروه کنترل و آزمایش به نمایش درآمده است. در این جدول میانگین و انحراف استاندارد هر دو گروه در پس‌آزمون و آزمون یادداری به تفکیک بیان شده است. به منظور استفاده از آزمون مانکووا لازم است ۲ فرض اصلی مبنی بر همسانی ماتریس واریانس و کوواریانس و تجانس واریانس وجود داشته باشد. در اینجا به بررسی وجود این مفروضه‌ها اشاره شده است:

الف) بررسی نرمال بودن چند متغیری داده‌ها به وسیله آزمون باکس صورت گرفت. اگر چه آزمون باکس عملاً برای ماتریس واریانس و کوواریانس صورت می‌گیرد. برقراری این ماتریس به طور غیر مستقیم نشان از نرمال بودن چند متغیری می‌باشد. بررسی این آزمون نشان داد که این مفروضه برقرار نیست. با این همه از آنجایی که مهم‌ترین مشکل عدم برقراری این مفروضه افزایش امکان خطای نوع اول است. پایین در نظر گرفتن آلفا این نقیصه را جبران می‌کند، از طرفی آزمون منکووا نسبت به این مفروضه به مقدار زیاد مقاوم است.

جدول ۲. آزمون باکس برای بررسی وجود همسانی

Box's Test of Equality of Covariance Matrices ^۱				
Sig.	df2	df1	F	Box's M
.001	259920.000	3	5.251	16.707

برای تعیین یکسانی واریانس‌ها از آزمون لوین^۲ استفاده شد. همانطور که در جدول دیده می‌شود آزمون لوین معنی دار نشده است بنابراین این مفروضه برقرار است به عبارت دیگر شرط برابری واریانس‌ها برقرار می‌باشد و محدودیتی برای آزمون منکووا وجود ندارد.

۱. Design: Intercept + pretest + group * pretest

۲. Levene's Test

جدول ۳. نتایج آزمون منکووا به شیوه ویلک وهتلینگ

آزمون چند متغیری ۱					
Sig.	خطای df	فرضیه df	F	مقدار	اثر
.000	36.000	2.000	85.647	.174	ویلک
.000	36.000	2.000	85.647	4.758	هتلینگ
.007	36.000	2.000	5.808	.756	ویلک
.007	36.000	2.000	5.808	.323	هتلینگ
.000	36.000	2.000	60.424	.230	ویلک
.000	36.000	2.000	60.424	3.357	هتلینگ

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود مقدار F کل در گروه‌های کنترل و آزمایش برابر با ۶۰.۴۲۴ می‌باشد. بنابراین می‌توان استنباط کرد با اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0.05$) بین گروه‌های آزمایش و کنترل در میزان یادگیری و یادداری تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر تأثیر منتورینگ تلفیقی بر میزان یادگیری و یادداری مدیران میانی شرکت ایران خودرو دیزل مؤثر و معنادار است ($p<0.05$). همچنین مقدار F بدست آمده در بخش بینابین برابر با ۸۵.۶۴۷، با اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0.05$) بیانگر این موضوع است که روند رشد یادگیری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد.

بنابراین با تحلیل کوواریانس چند متغیری و حذف اثر پیش آزمون بر طبق نتیجه بدست آمده هر دو فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

برای بررسی اثر منتورینگ تلفیقی بر هر یک از متغیرهای وابسته با در نظر گرفتن اثر پیش آزمون جدول زیر اطلاعات مناسبی را ارائه داده است:

۱. Multivariate Tests

جدول ۴. نتایج آزمون منکووا (آزمون تأثیر بین موضوعی)^۱

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	F	Sig.
مدل اصلاح شده	پس آزمون	807.601	2	403.800	44.361	.000
	آزمون یادداری	1649.390	2	824.695	50.940	.000
پیش آزمون	پس آزمون	91.972	1	91.972	10.104	.003
	آزمون یادداری	75.513	1	75.513	4.664	.037
گروه* پیش آزمون	پس آزمون	623.587	1	623.587	68.506	.000
	آزمون یادداری	1434.778	1	1434.778	88.624	.000
خطا	پس آزمون	336.799	37	9.103		
	آزمون یادداری	599.010	37	16.189		
کل	پس آزمون	41340.000	40			
	آزمون یادداری	31842.000	40			
کل اصلاح شده	پس آزمون	1144.400	39			
	آزمون یادداری	2248.400	39			

با در نظر گرفتن اثر پیش آزمون همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود تأثیر منتورینگ تلفیقی بر متغیرهای وابسته یادگیری و یادداری معنی دار است.

بنابر نتایج بدست آمده از تحلیل منکووا میانگین‌های اصلاح شده به صورت زیر می‌باشد:

جدول ۵. میانگین‌های تصحیح شده

متغیر وابسته	گروه	میانگین	خطای استاندارد	حدود اطمینان ۹۵ درصد	
				کرانه پایین	کرانه بالا
پس آزمون	آزمایش	35.391	.653	34.068	36.714
	کنترل	27.619	.686	26.229	29.009
آزمون یادداری	آزمایش	32.798	.871	31.034	34.563
	کنترل	21.010	.915	19.156	22.863

۱. Tests of Between. Subjects Effects

بحث و نتیجه گیری

بنابر تجربه چندین ساله پژوهشگر در حوزه آموزش‌های سازمانی در بخش صنایع خودروسازی، آموزش مدیران به دلایل مختلفی ناموفق بوده است، آموزش‌های رسمی نظیر آنچه در دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، صرفاً دانش حیطه‌ای لازم، نظیر مفاهیم، اصول و روش کار را برای مدیران فراهم می‌سازد اما در صحنه عمل و در محیط‌های واقعی کار، مدیران به صرف داشتن دانش حیطه‌ای قادر به حل مسائل پیش رو نیستند بلکه به دانش راهبردی شامل کشف مسئله و کنترل دانش، نیاز دارند. دانش راهبردی از تجربه بدست می‌آید اما کسب تجربه در مشاغل حساسی چون مدیریت همیشه آسان بدست نمی‌آید و اتخاذ شیوه آزمایش و خطا در کسب تجربه هزینه بر بوده و برای پیشبرد استراتژی‌های سازمانی مناسب نیست.

پژوهش حاضر با هدف تولید دانش کاربردی در زمینه طراحی محیط‌های یادگیری مبتنی بر منتورینگ تلفیقی، توسعه ابزارها و راهبردهای مناسب برای بهسازی دانش راهبردی مدیران سطح میانی و همچنین تعیین میزان اثر بخشی منتورینگ تلفیقی بر میزان یادگیری و یادداری دانش راهبردی مدیران سطح میانی انجام شد. بر همین اساسی سؤال پژوهش مطرح شد: «منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی چه تأثیری در میزان یادگیری و یادداری دارد؟» و بر اساس آن دو فرضیه طرح شد. فرضیه‌های مطرح شده، با هدف اثبات تأثیر مثبت منتورینگ تلفیقی به عنوان یک راهبرد آموزش و توسعه کارآمد بر میزان یادگیری و یادداری مدیران میانی تدوین شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که منتورینگ تلفیقی به عنوان یک متغیر مستقل بر هر دو متغیر وابسته تأثیر معنادارتری دارد و نتایج زیر حاصل شد:

۱. منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.
۲. منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست زنی دانش راهبردی بر میزان یادداری دانش راهبردی مدیران سطح میانی تأثیر دارد.

در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت: که «یادگیری به شیوه‌های مختلف که با توسعه مناسب کارکنان در ارتباط است روی می‌دهد، اروت^۱ (۲۰۰۰) به سه نوع یادگیری اشاره می‌کند که به هدف یادگیرنده بستگی دارند و این انواع یادگیری عبارتند از یادگیری پنهان^۲ (نوعی از یادگیری که ناآگاهانه روی می‌دهد) یادگیری واکنشی^۳ (نوعی یادگیری که در نتیجه نیاز به اطلاعات روی می‌دهد) و یادگیری عمدی^۴ (نوعی یادگیری که در آن عمداً زمان خاصی برای مطالعه در نظر گرفته می‌شود)، نکته مهم این است که اگر می‌خواهیم نیازهای متفاوتی را بر آورده سازیم باید توسعه مؤثر کارکنان را به اشکال و اندازه‌های مختلف انجام دهیم» (مک دونالد، ۲۰۰۶، ترجمه زارعی زوارکی و صالحی، ۱۳۸۸، ص ۲۲۲-۲۲۳). در ارتباط با یافته‌های پژوهشی، در مورد فرضیه اول یعنی تأثیر متورینگ تلفیقی بر یادگیری، اینکه در این پژوهش، میانگین بدست در پس آزمون را به عنوان شاخصی برای اندازه‌گیری میزان یادگیری بکار برده‌ایم. نظر به اینکه در سیستم متورینگ تلفیقی افراد به صورت یک به یک و انفرادی، با متور خودشان رابطه‌ای با هدف یادگیری و توسعه شایستگی‌ها برقرار کردند بنابراین یک محیط یادگیری انفرادی شده تمام عیار خلق شد. منتی‌ها یا همان گروه آزمایش در مورد مباحث مطرح، از ابعاد مختلف شناختی، روانی حرکتی و نگرشی وارد یک گفتگوی تعاملی شدند، در مقابل علیرغم اینکه گروه کنترل با راهبرد آموزشی متفاوت ولی محتوای مشابه گروه آزمایش آموزش دیدند ولی با توجه به اینکه فرصت‌های تعامل یک به یک مدرس و فراگیران در این شیوه به حداقل خود می‌رسید فرصت‌های تعامل برای یادگیری عمیق‌تر کمتر ایجاد شد، اما در شیوه متورینگ تلفیقی، منتی‌ها فرصت ساختن دانش شخصی به صورتی اثربخش را بدست آوردند که نتیجه آن در داده‌های حاصل از آزمون یادگیری قابل مشاهده است. نکته دیگری که در تأیید فرضیه اول پژوهش مؤثر بود تعهد منتی‌ها در گروه آزمایش نسبت به ارتباط الکترونیکی از طریق گوگل‌گروپ و ایمیل بود، منتی‌ها و متورها بر طبق یک توافق

۱. Erout

۲. Implicit

۳. Reactive

۴. Deliberative

نامه اولیه و همچنین به خاطر اینکه هر متور فقط بایک منتی در ارتباط بود بنابراین زمان بیشتری را برای تعاملات آموزشی و توسعه در محیط الکترونیکی اختصاص می‌دادند. در واقع ایجاد ارتباط با زمانبندی توافق شده با هدف آموزش، یادگیری و توسعه فردی مبتنی بر تعامل از مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه متورینگ محسوب می‌شود.

اما در مورد فرضیه دوم اینکه میانگین بدست آمده از اجرای آزمون حل مسئله و تصمیم‌گیری به عنوان شاخصی برای اندازه‌گیری میزان یادداری بکار برده‌ایم. این آزمون بعد از ۲ ماه بر روی گروه کنترل و آزمایش انجام شد. با توجه به اینکه تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس انجام شد تأثیر متورینگ تلفیقی در میزان یادداری در سطح معنی دار قرار داشت. بر اساس فرضیه دوم یادداری موارد یادگرفته شده در گروه آزمایش که با راهبرد متورینگ تلفیقی مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری خود را توسعه می‌دادند موثرتر از گروه کنترل می‌باشد. در تفسیر نتایج بدست آمده با توجه به مشاهدات پژوهشگر چون روابط متور و منتی در گروه آزمایش علاوه بر ارتباط رسمی که در حین این پژوهش وجود داشت می‌تواند بعد از اتمام پژوهش در قالب روابط غیر رسمی نیز ادامه یابد بنابراین بخشی از نتایج مرتبط با فرضیه دوم می‌تواند متأثر از این موضوع باشد. متورینگ غیر رسمی، رابطه‌ای خود انگیخته بین متور و شاگرد است. از این نوع متورینگ نمی‌توان توقع تأثیرگذاری زیادی داشت و اجرای آن ساده‌تر و تأثیر آن در مقایسه با متورینگ رسمی کمتر است، زیرا متورینگ رسمی اهداف خاصی را دنبال می‌کند. متورینگ غیر رسمی را معمولاً شاگردانی بر می‌گزینند که طالب پیشرفت و یادگیری از افراد با تجربه هستند. باندستام، برگرن و الیسون (۲۰۰۹) متورینگ غیر رسمی را روش معمول و رایج متورینگ می‌دانند که در آن یک شخص مجرب، در خصوص پیشرفت شغلی به کسی که کم تجربه است مشاوره می‌دهد اما التزام رسمی بین آن‌ها وجود ندارد (سینگ، بینز و وینیکمب^۱، ۲۰۰۲). اما علت اصلی این نتیجه را باید در ماهیت متورینگ جستجو کرد با توجه به اینکه تعاملات آموزشی و توسعه‌ای در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر اتفاق افتاده است بنابراین تجربه یادگیرنده در این گروه بیشتر بوده است و در این

۱. Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe

میان هرچه یادگیرنده تجربه یادگیری و تعامل بیشتری در فرآیند یادگیری داشته باشد بنابراین میزان یادداری بیشتر خواهد شد.

تلفیق متورینگ حضوری با متورینگ الکترونیکی در حال حاضر به دلیل افزایش سرعت تحولات در دنیای کسب و کار امروز، راه حل مناسبی برای تسریع توسعه مدیران محسوب می‌شود. با این حال محیط الکترونیکی تنها ابزاری برای اشاعه مؤثر متورینگ است متورینگ یک راهبرد و فرآیند رابطه‌ای برای توسعه مدیران است که برای خلق محیط یادگیری شاگردی-شناختی به کار می‌رود و تا اندازه‌ای با شاگردی شناختی همپوشانی نیز دارد اما شاگردی شناختی، چارچوب محیط یادگیری را در سطح نظری پشتیبانی می‌کند در حالی که متورینگ، عناصر، راهبردها، ترتیب و توالی و مهم‌تر از همه ایجاد ارزشیابی چنین محیطی را با توجه به شرایط محیط‌های مختلف یادگیری و شرایط متنی‌ها مناسب سازی می‌کند. به واقع محیط یادگیری شاگردی-شناختی نقشه را ارائه می‌کند، ولی سیستم متورینگ نقشه ارائه شده را برای اجرا با در نظر داشتن شرایط مختلف متنی‌ها، باز آرایشی و عملیاتی می‌نماید. مبانی نظری حمایت‌کننده متورینگ را می‌توان در چارچوب نظریه یادگیری سازنده‌گرایی به ویژه در نظریه یادگیری فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی و نظریه یادگیری اجتماعی باندورا یافت. از متورینگ می‌توان در انتقال تجارب در مراحل پیشرفته شناخت و مهارت برای مشاغل مختلف نظیر مدیریت، خلبانی، پرستاری، مدرسین، تکنسین‌ها و غیره استفاده نمود، جایی که روش‌های آموزشی سنتی قادر به برآورده کردن نیازهای آموزشی این مشاغل در سطح پیشرفته نیستند.

تأثیر مثبت متورینگ در موفقیت تحصیلی، شغلی و پیشرفت شخصی در دنیای امروز موضوعی جدید و مورد توجه است. پیشرفت‌های فناوری به ویژه در حوزه ارتباطات از طریق رایانه مانند ایمیل، گفتگوی زنده، نشست‌های اینترنتی و کنفرانس‌های کامپیوتری کمک بزرگی به رشد متورینگ کرده است (بیرما و مری‌ام^۱، ۲۰۰۲). گرینبرگر، نو و وانگ^۲ (۲۰۰۹)

۱. Bierema & Merriam

۲. Noe, Wang & Greenberger

معتقدند منتورینگ به عنوان ابزاری کارآمد در آموزش مدیران قبول عام یافته است زیرا زمینه موفقیت و رضایت شغلی آنان را فراهم می‌آورد (آندرهیل^۱، ۲۰۰۶).

بیرما و مریام^۲ (۲۰۰۲) معتقدند منتورینگ به عنوان عاملی مؤثر در رشد و موفقیت فردی و تخصصی در اواخر دهه ۱۹۷۰ مطرح شد و برنامه منتورینگ در مدارس، سازمان‌ها و مراکز حرفه آموزی به اجرا درآمد. از آن تاریخ به بعد سازمان‌ها مدل‌های گوناگونی از روابط منتورینگ را برای توسعه منابع انسانی آینده و ارتقای پتانسیل مدیریتی به کار بردند. ملاک تأثیرگذاری برنامه‌های منتورینگ، موفقیت آن‌ها در انتقال دانش مدیریتی است (جانسون و ریدلی^۳، ۲۰۰۴).

مورفی^۴ (۲۰۰۵) می‌افزاید، سازمان‌هایی که از برنامه‌های منتورینگ استفاده می‌کنند در آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز مدیران آینده موفق‌تر هستند. برنامه‌های منتورینگ رسمی، رویکردی پویا در تربیت و توسعه کارکنان کم‌تجربه‌تر از طریق همکار نمودن آنان با کارکنان مجرب در محقق نمودن هدفی واحد با در نظر گرفتن نقش استاد-شاگردی بر مبنای دانش سازمانی و تخصصی است (گیبس^۵، ۱۹۹۴). استفاده از روابط منتورینگ در انتقال دانش سازمانی بین کارکنان، تاکنون به موفقیت انجامیده است. کانینگهام^۶ (۱۹۹۳) در گزارش نظرسنجی که توسط مورای^۷ (۲۰۰۱) انجام شد می‌گوید فقط ۱۸ درصد از سازمان‌ها از برنامه‌های رسمی منتورینگ استفاده می‌کنند در حالی که اکثر سازمان‌ها در بررسی برنامه‌های رسمی منتورینگ به نتایج مطلوبی رسیده‌اند و خواستار استفاده از آن هستند. لوین^۸ (۲۰۰۶) نظر دیگری دارد و معتقد است ۳ درصد تا ۴ درصد برنامه‌های منتورینگ، رسمی و نظام‌مند و مابقی

۱. Underhill

۲. Bierema و Merriam

۳. Johnson & Ridley

۴. Murphy

۵. Gibbs

۶. Cunningham

۷. Murray

۸. Levine

غیر رسمی هستند. برنامه‌های رسمی منتورینگ در سازمان‌ها از نظر کارآمدی در آموزش کارکنان ارزیابی شده‌اند.

در بررسی دوره‌های آموزشی که در حال حاضر در سازمان‌های ایرانی برای بهسازی دانش و مهارت مدیران برگزار می‌شود، از روش‌های سنتی نظیر تشکیل کلاس، شرکت در سمینار، همایش‌ها و در اختیار قرار دادن نرم افزارهای آموزشی و کتاب‌های الکترونیکی استفاده می‌شود اما همه این راهبردها و تمهیدات آموزشی صرفاً دانش حیطه‌ای شامل دانش مفهومی، حقایق و دانش روش کاری مدیران را افزایش می‌دهد، اما مدیران در عصر جهانی سازی که محیط رقابتی در کسب و کار از مهم‌ترین خصوصیت آن محسوب می‌گردد علاوه بر دانش حیطه‌ای به دانش راهبردی^۱ شامل (۱) راهبردهای اکتشافی^۲ نظیر تکنیک‌ها و رویکردهای اثربخش برای انجام وظایف (۲) راهبردهای کنترل در برگیرنده کنترل فرآیند اجرای یک وظیفه نیازمندند. دانش راهبردی از تجربه در محیط‌های واقعی کار بدست می‌آید در این میان نیاز به یک راهبرد آموزش و توسعه محسوس است که در آن افرادی با تجربه، مسئولیت انتقال تجربه در جهت بهسازی دانش راهبردی مدیران را به عهده بگیرند. منتورینگ یکی از راهبردهایی است که از چند دهه اخیر برای بهسازی دانش راهبردی مدیران از طریق انتقال تجربه مطرح شده است در واقع منتور، شخص با تجربه ای است که وظیفه راهنمایی و پرورش شخص کم تجربه را به عهده می‌گیرد. به نظر بورگس^۳ (۱۹۹۵) ادبیات گذشته در مورد منتورینگ، مملو از نمونه‌های مشهور رهبرانی است که موفقیت خود را مرهون منتورشان هستند. بیش از ۸۰٪ از مدیران اجرایی سازمان‌ها در حوزه صنایع مختلف، به دلیل ارتباط با مدیران گذشته، موفق شده‌اند. در نظرسنجی از مدیران اجرایی موفق که تحلیل آماری بر آن صورت گرفت مشخص شد ۸۱٪ از آنان موفقیت شغلی خود را مرهون رابطه با منتور خود هستند (کاتالیست^۴، ۲۰۰۷). منتورینگ یک راهبرد آموزشی است که برای ایجاد محیط آموزشی انفرادی شده برای آموزش‌های ضمن خدمت در مشاغل حساس نظیر

۱. Strategic Knowledge

۲. Heuristic strategies

۳. Burgess

۴. Catalyst

مدیریت که به طور قابل ملاحظه‌ای به دانش راهبردی مبتنی بر تجربه نیازمند هستند، بکار می‌رود. منتورینگ یک راهبرد کلان جهت خلق محیط یادگیری شاگردی-شناختی^۱ محسوب می‌گردد و تا اندازه‌ای با شاگردی شناختی همپوشانی نیز دارد اما شاگردی شناختی، چارچوب محیط یادگیری را در سطح نظری پشتیبانی می‌کند در حالی که منتورینگ، عناصر، راهبردها، ترتیب و توالی و مهم‌تر از همه ایجاد و ارزشیابی چنین محیطی را با توجه به شرایط محیط‌های مختلف یادگیری و شرایط متنی‌ها مناسب سازی می‌کند. به واقع محیط یادگیری شاگردی-شناختی نقشه را ارائه می‌کند، ولی سیستم منتورینگ نقشه ارائه شده را برای اجرا با در نظر داشتن شرایط مختلف متنی‌ها، باز آرای و عملیاتی می‌نماید. از منتورینگ می‌توان در انتقال تجارب در مراحل پیشرفته شناخت و مهارت برای اقشار مختلف نظیر مدیران، معلمان تازه کار، خلبانان، پرستاران، مدرسان تازه کار دانشگاه، تکنسین‌ها و غیره استفاده نمود، جایی که روش‌های آموزشی سنتی قادر به بر آورده کردن نیازهای آموزشی این قبیل از افراد در سطح پیشرفته نیستند. تقریباً همه پژوهشگران معتقدند منتورینگ ابزاری مهم و ارزشمند برای سازمان‌ها در جهت توسعه مدیران آینده است (ویلسون و المان، ۱۹۹۰^۲). برخی از سازمان‌های جهانی به منظور موفقیت در توسعه مدیران آینده از برنامه‌های منتورینگ رسمی به عنوان روشی استفاده می‌کنند که قابلیت اندازه‌گیری میزان بازگشت سرمایه را دارد (سوسیک و لی، ۲۰۰۲^۳). در حالیکه تأثیرگذاری و کیفیت برنامه‌های منتورینگ در ارتباط مستقیم با توسعه موفق خروجی‌ها در قالب متنی^۴ است (آلن، ابی و لنتز، ۲۰۰۶^۵).

در انجام مطالعه حاضر دسترسی به منابع فارسی یکی از بزرگ‌ترین محدودیت‌ها بود، با توجه به اینکه مفهوم منتورینگ در کشور ما هنوز حتی در سطح نظری به خوبی مطرح نشده است بنابراین عدم آشنایی به این حوزه به ویژه در نزد متخصصین به خوبی احساس شد. بر

۱. Cognitive Apprenticeship

۲. Wilson & Elman

۳. Sosik & Lee

۴. Mentees.

۵. Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E.



همین اساس طرح زیر که از خروجی‌های این پژوهش محسوب می‌گردد، برای کاربست منتورینگ تلفیقی با اهداف توسعه موقعیت‌های یادگیری برای مدیران ارائه می‌گردد:

نمودار ۱. مدل پیشنهادی برای برنامه ریزی و اجرای برنامه منتورینگ تلفیقی برای مدیران

نظر به اینکه سیستم منتورینگ به عنوان یک راهبرد آموزشی انفرادی شده برای یادگیری در سطوح بالای یادگیری به ویژه برای آموزش مفاهیم تخصصی پیشرفته و مشاغل تخصصی کاربرد دارد، لذا پیشنهاد می‌گردد تا کاربردهای نظری و عملی منتورینگ در هر یک از حوزه‌های تخصصی و حرفه‌ای نظیر پزشکی، پرستاری، معلمان و... مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد.

منابع

اعتمادفر، ایرج. (چاپ نشده). تأثیر منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی در بهسازی مدیران سطح میانی شرکت ایران خودرو دیزل ایران به منظور ارائه مدلی مفهومی. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

مک دو نالد، ژانت. (۲۰۰۶). راهنمای یادگیری و تدریس تلفیقی: در نظام آموزش حضوری و از راه دور. (ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و وحید صالحی، ۱۳۸۸). تهران انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

عباس زادگان، سید محمد؛ ترک زاده، جعفر. (۱۳۸۶). نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها. تهران: شرکت سهامی انتشار.

- Alleman E., & Clarke, D. L. (2000a). Accountability: Measuring mentoring and its bottom line impact. *Review of Business*, 21(1), 62.
- Biech, E. (2003, November). Executive commentary. *Academy of Management Executive*, 17(4), 92.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bierema, L. L. & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211. doi: 10.1023/A:1017921023103.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burgess, L. (1995). Mentoring without the blindfold. *Employment Relations Today*, 21(4), 439.
- Catalyst. (2007). Catalyst releases 2006 census of women in Fortune 500 corporate officer and board positions. Retrieved from http://www.catalyst.org/pressroom/press_release/2006_Census_Release.pdf.
- Clutterbuck, D. (2004) *Everyone Needs a Mentor*. London: CIPD.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, J. B. (1993). Facilitating a mentorship program. *Leadership and Organizational Development Journal*, 14(4), 15-20.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441.

- Eichman, J.. Formal mentoring and training programs for new superintendents in the State of Illinois. Ed.D. dissertation, Northern Illinois University, United States -- Illinois. Retrieved May 29, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3358989).
- Eliasson, M., Berggren, H., & Bondestam, F. (2000). Mentor programmes-A shortcut for women's academic careers? *Higher Education in Europe*, 25(2), 173. doi: 10.1080/713669251.
- Gibbs, S. (1994). Inside corporate mentoring schemes: The development of a conceptual framework. *Personnel Review*, 23(3), 47-60. doi:10.1108/00483489310025193.
- Hamilton, E. (1942). *Mythology*. Boston, MA: Little Brown.
- Holme, B. (1979). *Bulfinch's Mythology*. New York, NY: Viking Press.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. New York, NY:Palgrave Macmillan.
- Khan, A.. Virtual mentoring: A quantitative study to measure the effectiveness of virtual mentoring versus face-to-face mentoring. Ph.D. dissertation, Capella University, United States -- Minnesota. Retrieved May 29, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3404631).
- Longman.(2007) *Advanced American Dictionary*. England. Pearson Education Limited.available {online}:<http://www.longman.com/dictionaries>.
- Mills, H., Moore, D., & Keane, W. G. (2001). Addressing the teacher shortage: A study of successful mentoring programs in Oakland County, Michigan. *The Clearing House*, 74(3), 124-126. doi: 10.1080/00098650109599176.
- Murphy, S. A. (2005, Autumn). Recourse to executive coaching: The mediating role of human resources. *International Journal of Police Science & Management*, 7(3), 175-186. doi: 10.1350/ijps.2005.7.3.175.
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process* (Rev. Ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'Neill, D. K., Wagner, R., & Gomez, L. M. (1996). Online mentors: Experimenting in science class. *Educational Leadership*, 54(3), 39-42.
- Pope, A. (1978). *The odyssey of Homer*. Connecticut: Eaton Press.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an organizational resource. *Long Range Planning*, 35(4), 389.
- Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 16, 60-73.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M .

- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings. A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 292.
- Wang, S., Noe, R., Wang, Z., & Greenberger, D. B. (2009). What effects willingness to mentor in the future? An investigation of attachment styles and mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 245.
- Whiting, V. R., & de Janasz, S. C. (2004). Mentoring in the 21st century: Using the Internet to build skills and network. *Journal of Management Education*, 28(3), 275. doi: 10.1177/1052562903252639.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.