

بررسی تأثیر ارتباطات چهره‌به‌چهره در رابطه بین مربی‌گری الکترونیکی و تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان

مرجان فیاضی^{۱*}

مصطفی ایوب‌زاده^۲

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۷/۲۸)

چکیده

از دیرباز فرایند مربی‌گری دارای اهمیت بسیاری بوده و امروزه نیز با استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی در این زمینه، بر اهمیت این موضوع افزوده شده است. این پژوهش از نوع مطالعات شبه تجربی بوده و هدف از انجام آن، بررسی تأثیر یک برنامه مربی‌گری الکترونیکی بر تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته مدیریت و همچنین بررسی اثر ارتباطات چهره‌به‌چهره در بهبود نتایج این روابط است. به منظور اجرای این پژوهش، یک رابطه مربی‌گری بین ۱۲ مربی و ۸۶ شاگرد، انجام گرفت؛ که به منظور بررسی اهمیت دیدار چهره به چهره بین مربی و شاگرد در این پژوهش، نیمی از شاگردها امکان ملاقات مربی خود را داشتند.

یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده آن است که تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان، در هر یک از پنج بعد خودارزیابی، کسب اطلاعات شغلی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی برای آینده، و حل مسأله، پس از برگزاری دوره مربی‌گری الکترونیکی نسبت به پیش از برگزاری آن ارتقا یافته است. سایر نتایج این پژوهش، نشان‌دهنده آن است که ارتباطات چهره‌به‌چهره سبب ایجاد رضایت بالاتری از رابطه مربی‌گری و ارتقای بیشتر تصمیم‌گیری در مورد مسیر شغلی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مربی‌گری، مربی‌گری الکترونیکی، تصمیم‌گیری مسیر شغلی، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی، ارتباطات چهره به چهره.

^۱ - استادیار منابع انسانی، گرایش رفتار سازمانی و منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. نویسنده مسئول
Mfayyazi@ut.ac.ir

^۲ - کارشناس ارشد مدیریت، گرایش مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ایران

۱- مقدمه

امروزه سازمان‌ها، اهمیت مربی‌گری را تشخیص داده و ارزش برنامه‌های مربی‌گری^۱ در سازمان‌ها، رشد قابل توجهی یافته است. به طور سنتی، مربی‌گری، روابط بین فردی است که در آن، افراد باتجربه و دارای موقعیت بالاتر سازمانی از افراد کم‌تجربه‌تر، حمایت می‌کنند (Ghosh, 2014). ولی محققان معتقدند که، تعریف مربی‌گری در حوزه دانشگاهی، متفاوت با سایر حوزه‌ها است. به طور کلی مربی‌گری در این حوزه، یک فرایند بین‌المللی بوده که شامل تعامل بین دو فرد به منظور فرایند پرورش و فراهم آوردن فرصت‌های رشد برای شاگرد است. این حوزه فرایند مربی‌گری را، یک فرایند حمایتی، حفاظتی می‌داند که در آن مربی، می‌تواند هدایت شاگرد را به عهده بگیرد (Chu, 2009) مربی‌گری، فرایند حمایت و یاری بین مربی و شاگرد است. این برنامه‌ها، برای توسعه مسیر شغلی شاگردها و پیشرفت آنان در محیط دانشگاهی، ضروری است (Buzzanell et al., 2015).

فرایند مربی‌گری در دهه‌های اخیر به دلیل تغییرات ناشی از ماهیت کار و مسیر شغلی و تحولات تکنولوژیکی، تغییر یافته است (Ghosh, 2014). به طوری که تکنولوژی، فرایند مربی‌گری را تسهیل کرده است (Demirlia & Demirkolb, 2011) در نتیجه، مربی‌گری الکترونیک رواج یافته و برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک، هم در بخش آموزشی و هم در کسب‌وکار به کار می‌روند (Demirlia & Demirkolb, 2011). این رویکرد، فرایند جدیدی است که مزایای بسیاری را برای سازمان‌ها و به خصوص دانشگاه‌ها به همراه دارد. در کنار این مزایا باید به این موضوع توجه داشت که با استفاده از روش‌های آنلاین، افراد قادر به دیدن لیخند نبوده و برخی سوء تعبیرها، منجر به ایجاد سوء تفاهم در ارتباطات می‌شود. هنگامی که، مربی و شاگرد با یک‌دیگر آشنا نبوده و تنها از طریق ایمیل با یک‌دیگر ارتباط برقرار کنند، ممکن است، شوخی‌های نوشتاری و یا آهنگ واژگان را بد تفسیر کرده و گاهی اوقات این موضوع، منجر به ایجاد کینه می‌شود (2003 Ensher et al.,).

بنابراین به منظور غلبه بر چنین مسائلی، ارتباطات چهره‌به‌چهره پیشنهاد می‌شود. حال این سؤال مطرح می‌شود که نقش ارتباطات چهره‌به‌چهره در کاهش چنین چالش‌هایی چگونه بوده و این ارتباطات، چگونه سبب افزایش دستاوردهای مربی‌گری می‌شود؟

با توجه به این سؤال‌ها، می‌توان هدف این پژوهش را تأثیر یک دوره مربی‌گری الکترونیک بر تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان و نقش ارتباط چهره‌به‌چهره در این رابطه و به‌طور خاص بر افزایش دستاوردهای شاگردها دانست.

¹-Mentoring

بررسی ادبیات

استفاده از واژه مربی‌گری به افسانه‌های یونانی برمی‌گردد. اودیسه، پادشاه و قهرمان داستان‌های یونانی، پیش از رهسپاری به جنگ، فرزندش تلماکوس^۱ را به دوست قدیمی خود مرشد می‌سپارد تا در نبود او با فرزندش تمرین کرده و به رشد و توسعه وی کمک کند. به این ترتیب مربی نقش مهمی در توسعه فرزند اودیسه داشته است. معنای مربی‌گری که به آن ارشادگری نیز گفته می‌شود، ارتباط نزدیکی با فعالیت مربی در افسانه‌های یونانی دارد. بنابراین، مفهوم مربی‌گری بر اساس این رابطه بین فردی باتجربه و فردی جوان‌تر شکل گرفت (Kram, 1985). در ادامه به تعریف علمی مربی‌گری و کارکردهای آن خواهیم پرداخت.

مربی‌گری رابطه‌ای است که در عرصه‌های علمی، هنری، ادبی، سیاسی، ورزشی، و بسیاری عرصه‌های دیگر به چشم می‌خورد. هر انسانی ممکن است در طول زندگی خود برای دریافت حمایت و راهنمایی، روابطی را با سایرین شکل دهد؛ به این ارتباط که به طور طبیعی شکل می‌گیرد، مربی‌گری غیررسمی^۲ می‌گویند. از سوی دیگر، زمانی که فرد سومی واسط شده و جرقه شروع این رابطه را بین دو نفر می‌زند، رابطه مربی‌گری رسمی^۳ شکل می‌گیرد. در مربی‌گری رسمی، فردی که تجربه بیشتری داشته و مربی نامیده می‌شود، به کمک فرد دیگری به نام شاگرد^۴ می‌شتابد که تازه وارد بوده و یا کم‌تجربه است (Kim & Egan, 2011).

کرام (۱۹۸۰) با انجام پژوهشی کیفی، به مطالعه کارکردهای مربی‌گری پرداخت؛ این پژوهش به انجام پژوهش‌های بعدی و طراحی ابزارهای سنجش کارکردهای مربی‌گری کمک کرد. بر اساس پژوهش کرام، کارکردهای مربی‌گری به دو دسته‌ی حرفه‌ای- شغلی^۵ و روانی- اجتماعی^۶ تقسیم می‌شود.

ریموند نوئه^۷ (۱۹۸۸) بر اساس پژوهش کرام، پژوهش کمی دیگری را انجام داد که یافته‌های آن پژوهش، کارکردهای بیان شده از سوی کرام را به وضوح تأیید کرد؛ بر اساس پژوهش نوئه، مربی‌گری دارای دو دسته کارکرد روانی- اجتماعی (شامل مربی‌گری، مشاوره، پذیرش و تأیید، و مدلی برای تقلید و پیروی) و شغلی (شامل حفاظت، دیده شدن، حمایت، کمک در فعالیتهای چالش برانگیز) است.

^۱-Telemachus

^۲-Informal Mentoring

^۳-Formal Mentoring

^۴-Mentee

^۵-Career Functions

^۶-Psychosocial Functions

^۷-Raymond A. Noe

گرام (۱۹۸۳)، ۴ مرحله را برای روابط مرشدی، شناسایی کرده است. این مراحل عبارت است از: مرحله اولیه، مرحله تربیت، مرحله تفکیک و مرحله تعریف مجدد. در مرحله اولیه مربی‌گری، مربیان، فرصت‌های رشد را برای شاگردان فراهم کرده و شاگردان، حمایت‌های لازم را از مربی، دریافت می‌کنند.

در گام دوم، باید این اطمینان برای شاگرد ایجاد شود که به توسعه مسیر شغلی و همچنین توسعه فردی، خواهد رسید و مربی نیز از این اثرات مثبت خود بر روی شاگرد، راضی و خشنود است. در این گام، شاگردان، تنها ظرفیت فنی لازم را به دست نیاورده بلکه، اعتماد به نفس آن‌ها نیز افزایش یافته و حمایت‌هایی را برای توسعه حرفه‌ای خود دریافت می‌کنند.

مرحله سوم اغلب بیانگر پایان ارتباط مربی‌گری است. این گام با تغییرات قابل توجهی در حمایت فراهم شده مربی برای شاگرد، شروع شده و در این دوران، استقلال شاگرد، افزایش می‌یابد. در این مرحله، جدایی ساختاری و روانشناختی، اتفاق می‌افتد. در صورتی که، جدایی ساختاری در زمان درستی انجام شود، جدایی عاطفی نیز به درستی انجام شده و در این حالت، شاگرد، قابلیت خود را در مورد انجام کار بدون حمایت مرشد ارزیابی می‌کند. به بیانی دیگر اگر، جدایی ساختاری، بعد از جدایی روانشناختی اتفاق بیفتد، شاگرد با پریشانی روبه‌رو شده و آمادگی لازم برای انجام کار، بدون حمایت مرشد را دارا نیست.

در مرحله چهارم نیز هر دو طرف، یعنی مربی و شاگرد می‌دانند که ارتباط می‌تواند ادامه بیابد، ولی این ارتباط مشابه ارتباط مرشدی گذشته نخواهد بود. از این رو، مربی و شاگرد با یکدیگر، به صورت غیررسمی، ارتباط برقرار می‌کنند. در این مرحله شاگرد می‌تواند بدون حمایت مرشد، به انجام کار به طور مؤثر، بپردازد (Walable, 2013).

مربی‌گری مجازی یا الکترونیکی

امروزه خبرگان، به منظور توسعه افراد به داشتن شبکه‌ای از مربی‌ها برای حل چالش‌های فردی و سازمانی نیاز دارند و بسیاری از این روابط به صورت الکترونیکی انجام می‌شود (2013, Gansaz & Godshalk). طی سال‌های اخیر، با ترکیب شدن ارتباط الکترونیکی و اینترنت با زندگی فردی و کسب و کار انسان‌ها، نوع جدیدی از مربی‌گری با عناوینی همچون مربی‌گری مجازی^۱، مربی‌گری از راه دور^۲، مربی‌گری برخط^۳، و ... بر اساس ابزارهای ارتباطی الکترونیکی از

^۱-Virtual Mentoring

^۲-Tele-mentoring

^۳-Online Mentoring

قبیل پست الکترونیکی^۱ و گفتگوی الکترونیکی^۲ برای تسهیل ارتباط بین مربی و شاگرد شکل گرفته است. برخی پژوهش‌گران مربی‌گری الکترونیکی را "استفاده از ابزارهای ارتباط از راه دور به منظور پشتیبانی رابطه مربی‌گری در زمان عدم امکان دیدار رو در روی مربی و شاگرد" تعریف کرده‌اند (O'Neill et al., 1996). سینگل و مولر^۳ (۲۰۰۱) نیز مربی‌گری الکترونیکی را چنین توصیف کرده‌اند: رابطه‌ای که از طریق رایانه بین فردی باتجربه (مربی) و فردی کم‌تجربه (شاگرد) با هدف توسعه فرد کم‌تجربه و کمک به موفقیت وی شکل می‌گیرد. آن‌ها مربی‌گری الکترونیکی را نقطه ادغام مربی‌گری و ابزارهای الکترونیکی (که مربی و شاگرد را فارغ از موانع بُعد مسافت و بُعد زمان به هم وصل می‌کرد) می‌دانند.

محققان معتقدند که برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک، دارای مزایای مختلفی بوده و سبب بهبود اعتماد به نفس و انگیزش و خودکارایی شاگردها می‌شود (Gansaz & Godshalk, 2013). از طرفی، مربی‌گری الکترونیکی مرشد و شاگرد را مقید به حضور در مکان واحد نمی‌کند؛ هر یک از این افراد ممکن است در هر کجای کره زمین باشند. هم‌چنین این رابطه ممکن است از طریق ابزار گوناگونی چون پست الکترونیکی، اتاق‌های گفتگو، اینترنت، و همایش تصویری یا رایانه‌ای^۴ انجام گیرد. علاوه بر گوناگونی ابزار، در مربی‌گری الکترونیکی رابطه بین مرشد و شاگرد مقید به زمان نیست و هر دو می‌توانند برای یکدیگر پیغام گذاشته و پیش از ارسال پیغام خود درباره آن فکر کنند.

مربی‌گری الکترونیکی به خاطر فاصله زمانی بین پاسخگویی دو طرف به یکدیگر، می‌تواند نسبت به مربی‌گری سنتی متفکرانه‌تر، خردمندانه‌تر و دقیق‌تر باشد. هماهنگی‌های مورد نیاز برای یک رابطه مربی‌گری الکترونیکی کمتر بوده و نیازی به دقیق بودن درباره فاصله مکانی بین مربی و شاگرد ندارد. این نوع مربی‌گری هزینه‌های کم‌تری داشته و نسبت به مربی‌گری سنتی جذاب‌تر است؛ هم‌چنین به دلیل اینکه راحت‌تر در دسترس افرادی چون زنان و اقلیت‌ها قرار می‌گیرد، عادلانه‌تر بوده و فراتر از مرزها و محدودیت‌های جنسیتی یا نژادی است (Bierema & Hill, 2005).

یکی از مهارت‌های فردی که در مربی‌گری الکترونیکی تقویت می‌شود، مهارت نوشتن است و این به خاطر آن است که ماهیت این رابطه، برقراری ارتباط از طریق نوشتن است (Brown & Dexter, 2002). به همین سبب دو طرف نسبت به نوشتار خود دقیق شده و به رساندن درست منظور خود حساس می‌شوند. یکی دیگر از مزایای این نوع مربی‌گری این است که مربی و شاگرد

^۱-Email

^۲-Chat

^۳-Single and Muller

^۴-Video or computer conference

دردسترس تر خواهند بود و رابطه محدود به ملاقات حضوری نمی‌شود (Bierema & Hill, 2005). اگرچه تحقیقات بسیاری بر روی جنبه‌های مثبت مربی‌گری الکترونیک متمرکز شده‌اند، ولی با این وجود، ابعاد تیره‌ای نیز در مربی‌گری الکترونیک وجود دارد (Ensher et al., 2003).

بسیاری از برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک، کوتاه‌مدت بوده و این موضوع، منجر به کاهش تعهد در روابط می‌شود. نیاز به حمایت برنامه‌ریزی شده نیز، یکی دیگر از معایب مربی‌گری الکترونیک است. از بعد مالی نیز می‌توان گفت که هزینه فراهم آوردن تکنولوژی و زیرساخت‌های مربی‌گری الکترونیک بسیار بالا است (Watson, 2011). از سوی دیگر، مسأله ایجاد علاقه در کارکنان، تعمیم نتایج مثبت یا منفی این دوره‌ها به سایر موارد و هم‌چنین مقاومت آن‌ها نیز از مشکلات اجرای مربی‌گری الکترونیک به شمار می‌آیند (Thompson et al., 2010).

به صورت کلی، محققان ۵ چالش را برای مربی‌گری الکترونیک شناسایی کرده‌اند. این عوامل عبارت است از:

- احتمال ایجاد سوء تفاهم،
- توسعه آهسته‌تر روابط،
- شایستگی‌های موردنیاز،
- عملکرد نادرست و یا خرابی رایانه ،
- مسائل امنیتی و اعتماد به نفس (Muller, 2009).

تصمیم‌گیری مسیر شغلی و خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی

یکی از جنبه‌های توسعه شغلی افراد، تصمیم‌گیری درباره شغل و زندگی حرفه‌ای‌شان در آینده است. در این باره عبارت خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی^۱ تعریف شده که توضیح آن در ابتدای این بخش ضروری است. خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی به تعریف بندورا از خودکارآمدی بازمی‌گردد (Taylor & Betz, 1983). به گفته بندورا (۱۹۷۷) اعتقاد مردم درباره توانمندی‌های خود و دستاوردهای فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند، به شدت بر رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد. بر اساس نظریه یادگیری شناختی- اجتماعی^۲ بندورا (۱۹۸۶) شناخت این قبیل اعتقادات خودباوری افراد، به درک انتخاب‌های آن‌ها، میزان تلاش آن‌ها در جهت رسیدن به هدف، استواری و مقاومت آن‌ها در مقابل سختی‌ها، و میزان عصبانیت آن‌ها در شرایط خاص کمک می‌کند.

^۱-Career Decision-making Self-efficacy

^۲-Social-Cognitive Theory

بر اساس نظریه بندورا و به اعتقاد تیلور و بتز (۱۹۸۳) خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی در افراد به این اعتقاد گفته می‌شود که چقدر می‌توانند رفتارها و فعالیت‌های مرتبط با تصمیم‌گیری درباره شغل خود را به درستی و با موفقیت به انجام برسانند. خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی از پنج مؤلفه تشکیل شده است که به اختصار شرح داده می‌شوند:

الف) اطلاعات مربوط به شغل^۱: به همسویی استراتژیک و در دسترس بودن اطلاعات مربوط به شغل در دانشگاه اشاره دارد. برای اینکه دانشجویی بتواند حوزه تحصیلی اصلی خود را انتخاب کند و به دنبال آن به موفقیت دست یابد، باید اطلاعات شغلی به درستی در اختیار وی قرار گرفته و در دسترس باشد.

ب) انتخاب هدف^۲: به توانایی فرد در تصمیم‌گیری درباره هدف شغلی مورد نظرش اشاره دارد. به عقیده آیسنهارت هر چه اطلاعات بیش‌تری درباره یک مسأله خاص در اختیار فردی قرار گیرد، فرد احتمالاً راحت‌تر درباره آن مسأله تصمیم می‌گیرد.

ج) برنامه‌ریزی^۳: به گام‌های مورد نیازی اشاره دارد که فرد در جهت رسیدن به هدف مورد نظرش برمی‌دارد. برنامه‌ریزی یکی دیگر از عناصر تصمیم‌گیری شغلی بوده و برای موفقیت تحصیلی حیاتی است (Tinto, 1993).

د) حل مسأله^۴: به توانایی فرد در سازگاری با تغییر یا تلاطم در طول مسیر رسیدن به هدف اشاره دارد. پیش از اینکه فرد در محیط کاری خود به موفقیت دست یابد، باید بتواند مسیر خود را در محیط تحصیل پیدا کرده و با چالش‌ها روبرو شود.

ه) خودارزیابی^۵: به قضاوت فرد درباره توانایی‌های خود در شناسایی و گزینش بهترین اقدامات برای رسیدن به هدف اشاره دارد.

ارتباط چهره به چهره در رابطه مربی‌گری

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، مبنای ارتباط در روابط مربی‌گری الکترونیکی، ابزار ارتباط الکترونیکی و از راه دور اعم از ایمیل و تالارهای گفتگوی اینترنتی می‌باشد. با وجود اینکه پژوهش‌گرانی مثل انشر و همکارانش (۲۰۰۳) مدعی هستند که استفاده مطلق از ابزار الکترونیکی بیش‌ترین اثربخشی را در برنامه‌های مربی‌گری دارد، برخی پژوهش‌های پیشین بر این باورند که مربی‌گری الکترونیکی بدون داشتن ارتباط رو در رو بین مربی و شاگرد، نتایج

^۱-Occupational Information

^۲-Goal Selection

^۳-Planning

^۴-Problem-Solving

^۵-Self-Appraisal

مشابهی را در پی ندارد؛ به عبارت دیگر بر اساس نتایج این پژوهش‌ها مربی‌گری الکترونیکی نباید جایگزین مربی‌گری رو در رو شده و باید مکمل آن باشد (Evans & Voleryz; 2001; Stokes, 2001) حتی برخی پژوهشگران بر این باورند که مربی‌گری الکترونیکی تنها باید زمانی پیاده شود که مربی‌گری چهره‌به‌چهره میسر نباشد (O'Neill et al., 1996; Single & Singl, 2005). در پژوهشی که به مقایسه دو گروه پرداخته بود، گروهی که مربی‌گری الکترونیکی را تجربه کرده بودند، نسبت به گروهی که تحت مربی‌گری رو در رو بودند، ادراک ضعیف‌تری درباره حمایت روحی- روانی و شغلی دریافت‌شده از سوی مربی خود داشتند (Smith-Jentsch et al, 2008).

سابقه تحقیقات و مطالعات انجام گرفته

با وجود آن که تحقیقات بسیاری در زمینه مربی‌گری انجام شده است ولی اکثر تحقیقات در زمینه مربی‌گری الکترونیک در نقطه شروع خود قرار داشته و خلأ تحقیقاتی در این زمینه وجود دارد. در ادامه به بیان برخی از این تحقیقات پرداخته می‌شود:

سینگل و سینگل (۲۰۰۵)، مقاله‌ای را با نام مربی‌گری الکترونیکی برای رسیدن به عدالت اجتماعی نوشتند. این مقاله از جمله پژوهش‌های مروری بوده و نویسندگان این مقاله، به بررسی پیشینه این موضوع پرداخته و مزایایی را برای مربی‌گری الکترونیک بیان کرده‌اند. بررسی پیشینه این موضوع از سال ۱۹۹۰ شروع شده و محققان این مقاله با بررسی مقالات و کتاب‌های مربوط به این حوزه، این بررسی را انجام داده‌اند. نتایج این مقاله نشان‌دهنده آن است که برای اجرای برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک به زیرساخت‌هایی مانند ایجاد وبسایت و دسترسی به اینترنت نیاز است.

لیو^۱ و همکاران (۲۰۱۲)، مقاله‌ای را با نام بررسی کیفی روابط مربی‌گری الکترونیکی بر اساس یادگیری اجتماعی نوشتند. داده‌های این مقاله در مدت ۶ ماه جمع‌آوری شد. آن‌ها در این مقاله بررسی چالش‌های مربی‌گری الکترونیکی و پیشنهاد راه‌حلی برای حل این چالش‌ها بودند. نتایج این مقاله نشان‌دهنده آن است که مربی‌گری الکترونیک مبهم بوده و تفاسیر متعددی از آن وجود دارد. از طرفی مربی‌گری الکترونیک، به عنوان ابزاری برای اجرای مربی‌گری سنتی بوده و عوامل روانشناختی- اجتماعی در اثربخشی آن اثرگذار است.

ریسکوز و گارسیا^۲ (۲۰۱۲)، مقاله حمایت روانی عاطفی در روابط مربی‌گری الکترونیک برای ورود به دانشگاه را مورد نگارش قرار دادند. هدف این مقاله بررسی نقش واسطه رایانه در بهبود

^۱-Liu

^۲-Risque & Garcia

روابط مربی‌گری بود. روش تحقیق این مقاله روش آمیخته بوده و نمونه‌ای متشکل از ۱۲۳ نفر که شامل ۴۲ مربی و ۸۱ شاگرد، انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج این مقاله نشان‌دهنده آن است که روابط چهره‌به‌چهره، تسهیل‌کننده مربی‌گری الکترونیک است. سایر نتایج نیز نشان‌دهنده آن است که افرادی با احساس نیاز بالاتر به این روابط، بیش‌تر در این رویکرد، مشارکت می‌کنند.

مقاله‌ای با نام مشارکت دانشجویان در یادگیری آنلاین و نگرش آنان نسبت به مربی‌گری الکترونیک توسط عمر^۱ و همکاران (۲۰۱۲)، نوشته شد. این مقاله به دنبال بررسی نگرش دانشجویان به مربی‌گری الکترونیک بود و پرسشنامه‌ای بین ۲۰۵ نفر توزیع شد. یافته‌های این مقاله نشان‌دهنده آن است که نگرش دانشجویان نقش مهمی را در موفقیت این برنامه‌ها ایفا می‌کند. به بیانی دیگر، کارکنانی با نگرش مثبت نسبت به اینترنت، بیش‌تر درگیر فرایند مربی‌گری الکترونیک می‌شوند.

رولند^۲ (۲۰۱۲)، در تحقیقات خود مربی‌گری الکترونیک را گونه‌ای از نوآوری دانسته و در پژوهش خود به بررسی مربی‌گری سنتی و مربی‌گری الکترونیک پرداخته است. این مقاله، از جمله پژوهش‌های مروری بوده و نتایج آن نشان‌دهنده این موضوع است که هدف مربی‌گری الکترونیک، ایجاد یک رابطه سودآور دو جانبه بوده و این رویکرد، روشی برای اجرای مربی‌گری سنتی است. سایر نتایج این مقاله نیز نشان‌دهنده آن است که مربی‌گری الکترونیک، مزایایی را برای سازمان‌ها به همراه دارد.

شیپگلن و جیل^۳ (۲۰۱۳) با استفاده از روش کیفی به بررسی مشخصات روابط ناموفق مربی‌گری الکترونیک در بین جوانان معلول پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که مربی‌گری الکترونیک غیرموفق در صورتی اتفاق می‌افتد که روابط رسمی بوده و تنها به صورت غیرحضوری باشد. آن‌ها سبک حمایتی و استفاده از مربی‌گری ترکیبی را رمز موفقیت روابط مربی‌گری الکترونیک می‌دانند.

انشر^۴ (۲۰۱۳)، مقاله‌ای را با نام مربی‌گری الکترونیکی به عنوان ابزاری برای یادگیری الکترونیک نوشت. هدف این پژوهش بررسی نقش نظریه حضور اجتماعی بر میزان تمایل مربیان به شرکت در مربی‌گری الکترونیک است. نتایج این مقاله نشان‌دهنده آن است که مربی‌گری ترکیبی (ترکیبی از مربی‌گری الکترونیک و روابط چهره به چهره)، سبب بهبود روابط مربی‌گری

^۱-Omar

^۲-Rowland

^۳-Shpigelman & Gill

^۴-Ensher

الکترونیک می‌شود. هم‌چنین سایر نتایج نشان‌دهنده آن است که ملاقات‌های چهره‌به‌چهره سبب افزایش رضایت شاگردان و افزایش تمایل آنان به شرکت در برنامه‌ها مربی‌گری الکترونیک می‌شود.

با مروری بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه مربی‌گری الکترونیک می‌توان به این نتیجه رسید که تحقیقات انجام شده در این حوزه در ابتدای راه قرار دارند. مربی‌گری یک رابطه سودآور دوطرفه برای مربی و شاگرد است. به طوری که نتایج فراتحلیل‌ها، نشان‌دهنده آن است که افرادی که روابط مرشدی را داشته‌اند، در مقایسه با افرادی که روابط مرشدی را تجربه نکرده‌اند، رضایت بیش‌تری از مسیر شغلی را انتظار داشته و در نهایت، از سطح رضایت بالاتری، برخوردار هستند (Kao et al., 2014). از طرفی تحقیقات نشان‌دهنده آن است که مربی‌گری الکترونیک نیز از این قاعده مستثنی نبوده ولی تحقیقات اندکی در این زمینه و به خصوص در ایران انجام شده و خلأ تحقیقاتی در این حوزه وجود دارد. بنابراین این پژوهش در سطح اول به دنبال این است تا بدانند آیا شرکت در یک برنامه مربی‌گری الکترونیکی تحصیلی می‌تواند بر تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان تأثیرگذار باشد؟

محققانی مانند سینگل و سینگل (۲۰۰۵) و انشر (۲۰۱۳)، مربی‌گری الکترونیک را به تنهایی اثربخش ندانسته و معتقدند که با به کارگیری روش‌های ترکیبی می‌توان بر اثربخشی این روابط افزود. اگرچه تحقیقاتی بر روی این موضوع متمرکز شده‌اند ولی با این وجود این موضوع در ایران مورد علاقه محققان قرار نگرفته و یک شکاف تحقیقاتی بین واقعیت تا عمل وجود دارد. بنابراین نقش ارتباط رو در رو بر دستاوردهای مربی‌گری مورد مطالعه قرار خواهد گرفت. با توجه به این مطالب فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

فرضیه ۱: حضور در یک برنامه مربی‌گری الکترونیک، تأثیر مثبتی بر تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان دارد.

با وجود این که پژوهش حاضر بر مربی‌گری الکترونیکی تمرکز دارد، اما دیدار رو در رو بین مربی و شاگرد به عنوان یک عامل مهم در نظر گرفته شده شاگردها به دو گروه تقسیم شده‌اند که افراد یک گروه امکان دیدار با مربی‌های خود را پیدا کرده و افراد گروه دیگر هرگز مربی خود را نمی‌بینند.

فرضیه ۲: شاگردهایی که حداقل یک بار با مربی خود ملاقات داشته باشند، نسبت به شاگردهایی که اصلاً مربی خود را نمی‌بینند، افزایش بیش‌تری در نمره تصمیم‌گیری مسیر شغلی خود خواهند داشت.

فرضیه ۳: شاگردهایی که حداقل یک بار با مربی خود ملاقات داشته باشند، نسبت به شاگردهایی که اصلاً مربی خود را نمی‌بینند، رضایت بیش‌تری از برنامه مربی‌گری الکترونیک خواهند داشت.

۲- روش تحقیق

این پژوهش از نوع شبه تجربی^۱ می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی مدیریت دانشگاه تهران می‌باشد. به دلیل اهمیت موضوع برای دانشجویان تازه وارد و آمادگی ذهنی آن‌ها برای پذیرش موضوع، دانشجویان سال اول به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند تا یک دوره مربی‌گری تحصیلی رسمی را تجربه کنند. تعداد ۸۶ نفر از این دانشجویان سال اولی در گروه آزمایش قرار داشته و دوره مربی‌گری را پشت سر گذاشتند. از این تعداد ۴۴ نفر خانم با میانگین سنی ۲۰ سال و ۴۲ نفر آقا با میانگین سنی ۲۰/۴ سال بودند. همچنین ۳۰ نفر از دیگر دانشجویان سال اولی به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. همچنین لازم به ذکر است که به منظور مطالعه اهمیت دیدار چهره به چهره بین مربی و شاگرد در این پژوهش، نیمی از شاگردها امکان ملاقات مربی خود را داشتند و حداقل یکبار مربی خود را ملاقات کردند، در حالی که نیمی دیگر مربی خود را ملاقات نکرده و تنها ارتباط از راه دور (از طریق ایمیل) داشته‌اند.

مربی‌های پژوهش نیز گروهی متشکل از ۱۲ نفر که دانشجوی سال آخر کارشناسی ارشد مدیریت بوده و یا به تازگی از رشته مدیریت فارغ‌التحصیل شده بودند، به‌عنوان مربی در این پژوهش شرکت کردند. این افراد پس از بررسی رزومه و تأیید صلاحیت از سوی اساتیدشان، به‌عنوان مربی برگزیده شدند. به منظور تسهیل فرایند مربی‌گری و افزایش قدرت مشورت‌دهی مربی‌ها، این افراد از بین افرادی انتخاب شدند که دو به دو با یکدیگر روابط نزدیک و کارآمد داشته باشند تا بتوانند در زمان برخورد با مسائل پیچیده، علاوه بر گرفتن مشاوره از سرپرست پژوهشگر و اساتید خود، از همفکری با مربی نزدیک خود بهره‌مند شوند.

اصلی‌ترین متغیر این پژوهش خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی بوده که با عنوان تصمیم‌گیری شغلی نیز از آن نام برده می‌شود. این متغیر اصلی، خود از پنج متغیر فرعی با عنوان‌های اطلاعات شغلی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، حل مسأله، و خودارزیابی تشکیل شده است. در این پژوهش (فرضیه ۱) به بررسی تأثیر رابطه مربی‌گری بر پنج بُعد تصمیم‌گیری شغلی دانشجویان پرداخته شد. برای سنجش این متغیر از فرم کوتاه پرسشنامه خودکارآمدی

^۱-Quasi-experimental

تصمیم مسير شغلی که شامل ۲۵ گویه است استفاده شد. این پرسشنامه شناخته شده که توسط تیلور و بتز (۱۹۸۳) طراحی شده، در پژوهش‌های گوناگونی که در رابطه با تصمیم‌گیری مسير شغلی بوده، روایی و پایایی بالایی داشته است. در این پژوهش برای سنجش پایایی و روایی این ابزار از آزمون‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی استفاده شد (آلفا=۰/۹۳ و ضریب $KMO=0/۸۲$) که جداول مربوط به آن به انتهای پژوهش پیوست شده است.

متغیر رضایت از برنامه مربی‌گری نشان‌دهنده رضایت شاگرد از رابطه مربی‌گری است. برای سنجش این متغیر از پرسشنامه‌ای استفاده شد که لیونز و اوپلر (۲۰۰۴) برای ارزیابی رضایت شاگرد از برنامه مربی‌گری و اثربخشی برنامه مربی‌گری رسمی طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است که پاسخ‌های آن بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ امتیازدهی شده‌اند. پاسخ ۱ به گویه نشانه موافقت بسیار کم شاگرد با آن و پاسخ ۵ نشان‌دهنده موافقت بسیار زیاد شاگرد با متن آن گویه است.

از آنجایی که پرسشنامه اصلی برای سنجش در محیط مربی‌گری غیررسمی تهیه شده بود، متن سؤال‌ها در فرایند ترجمه به فارسی و بازگردان به انگلیسی متناسب با مربی‌گری تحصیلی رسمی تعدیل شده و به دنبال آن، پژوهشگران ناگزیر به حذف دو تا از گویه‌ها شدند. در این پژوهش برای سنجش پایایی و روایی این ابزار از آزمون‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی استفاده شد (آلفا=۰/۹۵ و ضریب $KMO=0/۸۹$) که جداول مربوط به آن به انتهای پژوهش پیوست شده است.

روند انجام پژوهش و روش‌های جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات

پس از مشخص شدن مربی‌ها و شاگردهای حاضر در پژوهش، ملاقاتی ترتیب داده شد که در آن مربی‌ها حاضر شده و اطلاعاتی را درباره برنامه مربی‌گری کسب کردند. هم‌چنین به سؤال‌های مربی‌ها در رابطه با این برنامه پاسخ داده شد. در جلسه‌ای جداگانه نیز اطلاعاتی درباره برنامه مربی‌گری به شاگردها داده و به پرسش‌های آن‌ها پاسخ داده شد. پیش از آغاز برنامه، برنامه‌ای هفتگی تهیه شد که در آن موضوع‌هایی که مربی‌ها می‌بایست حتماً راجع به آن صحبت کنند آورده شد. با وجود این که مربی‌ها و شاگردها در گفتگو راجع به مطالب مختلف آزادی عمل داشتند ولی صحبت به میان آوردن درباره موضوع‌های هفتگی که فقط در اختیار مربی‌ها قرار گرفته شده بود، الزامی بود. هم‌چنین به منظور ایجاد انگیزه و سؤال در ذهن شاگردها، برنامه اجرای چهار کارگاه با موضوع‌های "جستجوی علمی"، "آینده تحصیلی و کاری در رشته

مدیریت"، "مدیریت بر خود"، و "رزومه‌نویسی" تنظیم شد تا در طول ۵ ماه برنامه مربی‌گری به دانشجویان حاضر در برنامه ارائه شود.

طرح این پژوهش از نوع شبه تجربی بوده که داده‌های موردنیاز آن، در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شد؛ این طرح پژوهشی در پژوهش‌های دیگری نیز در حوزه مربی‌گری مورد استفاده قرار گرفته اس (Egan & Song, 2008; Smith-Jentsch et al., 2008; King et al., 2002). به منظور مقایسه میانگین نمره تصمیم‌گیری مسیر شغلی شاگردان پیش و پس از گذراندن برنامه مربی‌گری، پرسشنامه مربوط به این متغیر در دو نوبت، پیش و پس از طی برنامه مربی‌گری بین شاگردان پخش شد. بنابراین در اولین گام، پرسشنامه پیش‌آزمون خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی بین شاگردان پخش شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی شاگردان، در ابتدای پرسشنامه‌ها، سن، جنس، رشته تحصیلی و رشته دبیرستان مورد پرسش قرار گرفت. همچنین به منظور ایجاد اطمینان بیشتر در شاگردان و بی‌نام ماندن پرسشنامه‌ها، از شاگردان درخواست شد تا دو کد دلخواه (مانند گل‌ها یا رنگ‌های مورد علاقه) را در محلی مشخص از پرسشنامه وارد کرده تا به این ترتیب پاسخ‌های هر فرد به پرسشنامه‌های مختلف، زیر دو کد منحصر به فرد قرار گیرد.

از ابتدای ماه دوم، کارگاه‌ها به ترتیب به شاگردان ارائه شد و به دنبال آن دانشجویان به پرسش سؤالات مرتبط با هر کارگاه ترغیب می‌شدند. همچنین مربی‌ها از طریق ارسال ایمیل، شاگردان را به طرح سؤالات ترغیب کرده و سؤالاتی را در ذهن آن‌ها ایجاد می‌کردند. پس از پنج ماه از شروع برنامه مربی‌گری، در جلسه‌ای که تمامی شاگردان حضور داشتند، پرسشنامه‌های پس‌آزمون تصمیم‌گیری مسیر شغلی و رضایت از مربی‌گری پخش شد و به این ترتیب آخرین مرحله جمع‌آوری داده‌ها انجام شد.

۳- یافته‌های پژوهش

برای سنجش فرضیه‌های این پژوهش از نرم‌افزار SPSS استفاده شده و نمره خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی شاگردان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقایسه شد. از آنجایی که پژوهشگر علاقمند به دانستن این موضوع بود که آیا دیدار رو در رو در کنار مربی‌گری الکترونیکی تأثیر مثبتی بر دستاوردهای دانشجویان دارد، به نیمی از مربی‌ها این امکان را داد تا با شاگردان خود ارتباط رو در رو برقرار کنند و بدین ترتیب در انتها دستاوردهای (تصمیم‌گیری مسیر شغلی و رضایت از مربی‌گری) شاگردانی که مربی خود را ملاقات کرده بودند را با دستاوردهای شاگردانی که مربی خود را ملاقات نکرده بودند مقایسه کرد. لازم به ذکر است، به منظور کسب

اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرها، پیش از اجرای آزمون‌های اصلی، از آزمون نیکویی برازش استفاده شد که جداول مربوط به آن به انتهای پژوهش پیوست شده است.

فرضیه ۱: برای آزمودن فرضیه ۱ از آزمون مقایسه زوجی کمک گرفته شده؛ به طوری که پاسخ‌های شاگردها به هر یک از پنج بعد پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم مسیر شغلی و کل نمره هر شاگرد از این پرسشنامه در دو زمان پیش و پس از آزمون با یکدیگر مقایسه شده‌اند تا معناداری تفاوت بین پاسخ‌ها سنجیده شود. جدول ۱، یافته‌های آزمون مقایسه زوجی درباره فرضیه ۱ را نشان می‌دهد.

جدول ۱: نتایج آزمون مقایسه زوجی (مقایسه داده‌های پیش آزمون و پس آزمون)

مقدار sig	درجه آزادی	آماره t	تفاوت‌های زوجی						
			سطح اطمینان ۹۵٪		میانگین خطای استاندارد	انحراف معیار	میانگین		
			حد بالا	حد پایین					
.۰۱۹	۷۹	۲/۳۹۶	.۲۴۲۴	.۲۶۴۶۵	.۶۰۲۸	.۵۱۱۵۳	.۱۴۴۴۴	خودارزیابی	۱
.۰۶	۷۹	۲/۸۵۲	.۵۹۵۵	.۳۳۶۲۸	.۶۹۳۹	.۵۸۸۳	.۱۹۷۹۲	اطلاعات شغلی	۲
.۱۶	۷۹	۲/۴۵۷	.۳۳۵۰	.۳۲۲۰۵	.۰۷۲۳۶	.۶۱۳۹۷	.۱۷۷۷۸	هدف‌گذاری	۳
.۰۰۰	۷۹	۴/۲۸۶	.۱۷۶۷۶	.۴۸۴۳۵	.۰۷۷۱۳	.۶۵۴۴۸	.۳۳۰۵۶	برنامه‌ریزی	۴
.۱۳	۷۹	۲/۵۴۸	.۰۴۶۰۴	.۳۷۷۵۷	.۰۸۳۱۴	.۷۰۵۴۴	.۲۱۱۸۱	حل مسأله	۵
.۰۰۰	۷۹	۴/۲۳۹	.۲۶۸۵	.۷۴۵۴	.۱۱۹۶	.۱۰/۱۴۹	.۵/۰۶۹	خودکارآمدی تصمیم شغلی	۶

منبع: (محاسبات نگارندگان)

از آنجایی که در خودکارآمدی تصمیم مسير شغلی و حتی در تمامی ابعاد آن $\text{sig} < 0.05$ می‌باشد، فرضیه ۱ پذیرفته می‌شود.

با توجه به جدول ۱، می‌توان گفت که حضور در یک برنامه مربی‌گری الکترونیک، تأثیر مثبتی بر تصمیم‌گیری مسير شغلی دانشجویان دارد. به بیانی دیگر دانشجویانی که در برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک شرکت کرده بودند نسبت به قبل، احساس بهتری داشته و به بهترین شکل قادر به تصمیم‌گیری برای مسير شغلی خود بودند. به طوری که این برنامه‌ها، هدایت‌گر آنان در انتخاب مسير شغلی بوده و اطلاعات مفیدی را در این زمینه برای آنان فراهم کرده بود.

فرضیه ۲: برای آزمودن فرضیه ۲ و مقایسه افزایش نمره خودکارآمدی تصمیم مسير شغلی در دو گروهی که اعضای یکی، مربی‌های خود را ندیده و اعضای دیگری، مربی‌های خود را دیده‌اند، از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه استفاده می‌شود. نتایج حاصل از مقایسه داده‌های دو گروه در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲: مقایسه میانگین افزایش نمره خودکارآمدی تصمیم مسير شغلی در دو جامعه

آزمون t-test برای مقایسه میانگین‌ها					آزمون تساوی واریانس‌ها (کرت لوین)		
سطح اطمینان ۹۵٪		میانگین خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقدار Sig (2- tailed)	مقدار آماره t	سطح معناداری	F
حد بالا	حد پایین						
۱/۲۹۴	۱۰/۵۶۸	۲/۳۲۶	۵/۹۳۱	.۱۳	۲/۵۵	.۱۹۵	۱/۷۱۴

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به اینکه $\text{sig} < 0.05$ می‌باشد، میانگین دو جامعه با هم اختلاف معناداری دارد. هم‌چنین با توجه اینکه مقادیر حد بالا و حد پایین منفی هستند، میانگین جامعه دوم (که مربی‌های خود را ملاقات کردند) از میانگین جامعه اول (که مربی‌های خود را ملاقات نکردند) بزرگ‌تر است. بنابراین فرضیه ۲ تأیید می‌شود. به بیانی دیگر، شاگردهایی که حداقل یک‌بار با مربی خود ملاقات داشته باشند، نسبت به شاگردهایی که اصلاً مربی خود را ندیده بودند، افزایش بیشتری در نمره تصمیم‌گیری مسير شغلی خود داشتند. این موضوع به معنای آن است که ملاقات چهره به چهره در روابط مربی‌گری الکترونیک سبب بهبود تصمیم‌گیری مسير شغلی

می‌شود. به طوری که تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان در گرو وجود ملاقات‌های چهره به چهره است.

فرضیه ۳: برای آزمودن فرضیه ۳ و مقایسه‌ی نمره‌ی رضایت شاگرد از برنامه مربی‌گری در دو گروهی که اعضای یکی، مربی‌های خود را ندیده و اعضای دیگری مربی‌های خود را دیده‌اند، از آزمون مقایسه‌ی میانگین دو جامعه استفاده می‌شود. نتایج حاصل از مقایسه‌ی داده‌های دو گروه در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳: مقایسه نمره رضایت شاگرد از برنامه مربی‌گری در دو جامعه

آزمون t-test برای مقایسه میانگین‌ها				آزمون تساوی واریانس‌ها (کرت لوین)		
سطح اطمینان ۹۵٪	میانگین خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقدار Sig (2-tailed)	مقدار آماره t	سطح معناداری	F
۱۰/۳۸۲	۲۵/۶۰۴	۳/۸۰۲	۰/۰۰۰	۴/۷۳۲	۰/۳۲۷	۰/۹۷۷

منبع: (محاسبات نگارندگان)

با توجه به اینکه $\text{sig} < 0.05$ می‌باشد، میانگین دو جامعه با هم اختلاف معناداری دارد. هم‌چنین با توجه اینکه مقادیر حد بالا و حد پایین منفی هستند، میانگین جامعه دوم (که مربی‌های خود را ملاقات کردند) از میانگین جامعه‌ی اول (که مربی‌های خود را ملاقات نکردند) بزرگ‌تر است. بنابراین فرضیه ۳ تأیید می‌شود. به طوری که می‌توان گفت، شاگردهایی که حداقل یک‌بار با مربی خود ملاقات داشته باشند، نسبت به شاگردهایی که اصلاً مربی خود را ندیده بودند، رضایت بیشتری از برنامه مربی‌گری الکترونیک داشتند. رضایت، یکی از مهم‌ترین نتایج مورد انتظار هر دوره مربی‌گری، خواه سنتی و خواه الکترونیک است. بنابراین با به کارگیری ملاقات‌های چهره‌به‌چهره و گنجاندن آن در روابط مربی‌گری الکترونیک می‌توان رضایت شاگردان را بالا برد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت تصمیم‌گیری درباره آینده کاری و رشته تحصیلی انکارناپذیر است؛ این جمله ساده می‌توانست به تنهایی جرقه‌ای برای انجام این پژوهش ایجاد کرده و ذهن پژوهشگر را به کاوش درباره تصمیم‌گیری مسیر شغلی به عنوان دستاورد احتمالی مربی‌گری ترغیب کند، اما دلیل اصلی دیگری وجود داشت که اهمیت این موضوع را در محیط فعلی بیشتر می‌کرد.

یافته‌های حاصل شده از تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانشجویان، در هر یک از پنج بعد خودارزیابی، کسب اطلاعات شغلی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی برای آینده، و حل مسأله، پس از برگزاری دوره مربی‌گری نسبت به پیش از برگزاری آن ارتقاء یافته است که این نتایج مطابق با نتایج محققانی چون (Single & Muller, 2001) است. این محققان به این موضوع اشاره داشته‌اند که، مربی‌گری الکترونیک سبب افزایش مهارت، دانش، اعتماد به نفس، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی برای آینده می‌شود. والبل^۱، (۲۰۱۳) نیز معتقد است که برنامه‌های مربی‌گری، سبب یاری شاگردها، به کسب مهارت‌های بین فردی و افزایش اعتماد به نفس آن‌ها، می‌شود. نتایج تحقیقات رولند (۲۰۱۲)، نیز نشان‌دهنده آن است که مربی‌گری خواه به صورت سنتی و خواه به صورت الکترونیک، مزایایی را برای سازمان‌ها به همراه دارد.

درواقع می‌توان این موارد را یکی از دستاوردهای برنامه‌های مربی‌گری، خواه به صورت الکترونیک و خواه به صورت سنتی دانست. به بیانی دیگر دانشجویانی که در این دوره‌ها شرکت کرده بودند، پس از پایان دوره، بیش‌تر قادر به تصمیم‌گیری درباره مسیر شغلی خود، هدف‌گذاری در این زمینه و انتخاب سازمان مورد نظر بودند. در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی، دانشجویان و دانش‌آموزانی هستند که در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آینده زندگی کاری خود با مشکل روبه‌رو بوده و یا در یافتن علایق شغلی خود مردد هستند (Geurts & Meijers, 2009). این مسأله در کشور ما نیز به چشم خورده و حتی ممکن است جدی‌تر باشد؛ از آنجایی که در ایران دانشجویان از طریق آزمون سراسری کنکور به دانشگاه وارد شده و معمولاً هر داوطلب تعداد زیادی از رشته‌ها را در مرحله انتخاب رشته برمی‌گزیند، ممکن است در ابتدای ورود به دانشگاه با سردرگمی مواجه شده و درباره رشته خود اطلاع کافی نداشته باشد. از این رو به فرد دیگری نیاز خواهد داشت تا به اطلاعات مورد نیاز خود دست یافته و بر سردرگمی خود غلبه کند؛ مربی، به عنوان یک الگوی فردی، مشاور، و دوست، می‌تواند به شفافیت مسیر فرد برای رسیدن به اهداف شغلی کمک کند (Dreher & Ramaswami, 2007). بنابراین با اجرای برنامه‌های مربی‌گری الکترونیک، دانشجویان قادر به هدف‌گذاری در زمینه مسیر شغلی و

^۱-Walable

برنامه‌ریزی برای آینده می‌شوند که این موضوع مرتبط با کارکردهای مربی‌گری و نقش حمایت‌گری مربی است. به طوری که قوش^۱ (۲۰۱۴) به این موضوع اشاره دارد که مربی، می‌تواند از شاگرد حمایت کرده و وی را در توسعه مسیر شغلی، یاری دهد که این موضوع کاملاً مطابق با نتایج این تحقیق است.

در پایان، به اهمیت ارتباط چهره به چهره در روابط مربی‌گری اشاره می‌شود. همان‌طور که در ادبیات پژوهش به آن اشاره شد، برخی پژوهش‌گران اعتقاد دارند که مربی‌گری الکترونیکی نمی‌تواند به تنهایی دستاوردهایی را داشته باشد که مربی‌گری رو در رو به ارمغان می‌آورد و در واقع مربی‌گری الکترونیکی را مکملی برای مربی‌گری رو در رو می‌دانند (ایوانز و وولری^۲، ۲۰۰۱؛ استوکس^۳، ۲۰۰۱؛ سینگل و سینگل، ۲۰۰۵؛ اونیل، وگنیر، و گومیز^۴، ۱۹۹۶). نتایج حاصل شده از پژوهش فعلی نیز به این امر مهم تأکید دارد که شاگردهایی که حتی یک‌بار مربی خود را ملاقات کردند، در مقایسه با شاگردهایی که مربی‌های خود را ملاقات نکردند، رضایت بیشتری از رابطه مربی‌گری کسب کرده و ارتقای بیشتری را در تصمیم‌گیری مسیر شغلی تجربه نمودند که این نتایج مشابه یافته‌های تحقیقات قبلی است. بنابراین لازم به توجه است که برقراری روابط مربی‌گری می‌تواند در صورت تسهیل و تشویق ارتباط رو در رو بین دو طرف، مسیر را برای کسب دستاوردهای برتر هموارتر کند. بنابراین، می‌توان با به‌کارگیری ترکیبی از مربی‌گری الکترونیک و روابط چهره‌به‌چهره بر رضایت شاگردان و بهبود تصمیم‌گیری آن‌ها در زمینه مسیر شغلی افزود. محققان معتقدند که روابط الکترونیک دارای نارسایی‌هایی بوده و چالش‌هایی را به همراه دارد که یکی از این چالش‌ها، حذف ارتباطات انسانی است (Muller, 2009). ارتباطات انسانی نقش مهمی را در روابط مربی‌گری ایفا می‌کند. بنابراین با به‌کارگیری این روابط در مربی‌گری الکترونیک می‌توان به مزایایی دست یافت. مقصودی در سال (۱۳۸۷) نیز به این نتیجه رسیده است که در ایران استفاده از روش‌های الکترونیک در تمام زمینه‌ها باید موازی با سایر روش‌ها باشد. این موضوع می‌تواند به دلیل آن باشد که هنوز روابط الکترونیک، به طور کامل در بین افراد پذیرفته نشده است. این موضوع در ایران بسیار به چشم می‌خورد به طوری که پس از سال‌ها از اجرای ارتباطات الکترونیک، هنوز برای استفاده از این نوع ارتباطات فرهنگ‌سازی نشده و این ارتباطات به عنوان ارتباطاتی پرمخاطره دیده می‌شود (فیاضی و افشار، ۱۳۹۳). این موضوع می‌تواند به دلایل متفاوتی مانند ترس از استفاده، فقدان دانش کافی درباره

^۱-Ghosh

^۲-Evans & Volery

^۳-Stokes

^۴-Single & Single, O'Neill, Wagner & Gomez

این ارتباطات و یا عدم دسترسی به ارتباطات آنلاین به وقوع بپیوندد (Demirli & Demirkol, 2012) از طرفی ملاقات‌های چهره‌به‌چهره سبب ایجاد اعتماد و امنیت بین مربی و شاگرد شده و در صورت تکرار این ملاقات‌ها، ارتباط عاطفی بین مربی و شاگرد ایجاد می‌شود که این روابط تنها محدود به یک دوره نشده و گاهی در تمام عمر ادامه داشته، به طوری که برای همیشه مربی، هدایت‌گر نگرش‌ها و رفتارهای شاگردان است (Shpigelman & walable, 2013; Ensher, 2013; Gill, 2013) این شاگردان پس از سال‌ها خود تبدیل به مربیانی توانمند می‌شوند و به هدایت افراد دیگری می‌پردازند ولی تجربه اولین روابط مربی‌گری را فراموش نکرده و آن را سرلوحه زندگی کاری و شخصی خود قرار می‌دهند (Walable, 2013).

این پژوهش، پیشنهادهای کاربردی را در بر دارد. در برخی موارد، ممکن است پیش از ورود به رشته دانشگاهی موردنظر، دانشجویان توجه کافی به اهمیت انتخاب تخصص دانشگاهی نداشته باشند. این عدم توجه ممکن است پس از ورود به محیط دانشگاه، چالش‌هایی را برای دانشجو به وجود آورد. برخی دیگر از دانشجویان حتی در صورت انتخاب دقیق رشته، ممکن است پس از ورود به دانشگاه با تردید درباره آینده حرفه‌ای یا تحصیلی خود روبه‌رو شوند. در این شرایط فعالیت‌های توسعه منابع انسانی اعم از مربی‌گری، و معلمی مورد توجه قرار می‌گیرند. یافته‌ها و نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، به این مورد تأکید دارد که ارائه برنامه‌های مربی‌گری به دانشجویان سال اول دانشگاه، می‌تواند به قدرت تصمیم‌گیری آن‌ها درباره آینده تحصیلی و کاری‌شان کمک کرده و از سردرگمی احتمالی آن‌ها بکاهد. لازم به ذکر است که بر اساس پژوهش اخیر جورج و مامپیلی (۲۰۱۲) این نوع برنامه‌های توسعه‌ای منافع متقابلی را نیز عاید مؤسسه‌های آموزشی و دانشگاه‌ها می‌کنند که از این قبیل می‌توان به ارتقای کیفیت دانشجویان، حفظ و نگهداری و تعالی تحصیلی آن‌ها اشاره کرد.

به منظور حصول اطمینان از این که این قبیل برنامه‌های توسعه‌ای، نه تنها کسب دستاوردهای مطلوب را در پیش داشته، بلکه در جهت پیشینه نمودن این دستاوردها حرکت می‌کنند، می‌بایست پیش از آغاز آن برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام داده و قالب موضوعات مفید برای ایجاد گفتگو یا تبادل ایمیل بین دو طرف را طرح‌ریزی کرد؛ به این ترتیب که مطالب و عناوینی را مشخص کرد تا در بازه‌های زمانی از طریق مربی‌ها به شاگردها ارائه کرده تا سبب شکل‌گیری سؤال‌هایی در ذهن شاگردها شود. این مطالب و عناوین بهتر است با مراحل مربی‌گری (یعنی: مرحله آغازین، مرحله پرورش، مرحله جدایی، و مرحله بازیابی) که توسط کرام (۱۹۸۳) ارائه شده بوده متناسب باشد؛ همچنین باید چالش‌های متداول بین دانشجویان را اعم از

مسائل مربوط به خوابگاه دانشجویی، دوری از خانواده، ناآشنایی با رشته تحصیلی یا تردید درباره آینده آن و غیره، شناسایی کرده و درباره آن مسائلی را مطرح کرد.

یکی از راههایی که از طریق آن می‌توان ارتباط بین مربی و شاگرد را بیشتر کرده و سؤال‌های کلیدی مهمی را در ذهن شاگردها شکل داد، برقراری کارگاه‌هایی است تا شاگردها در آن شرکت کنند. حتی می‌توان با دعوت از مربی‌ها برای شرکت در این کارگاه‌ها ارتباط رو در روی دو طرف را تسهیل کرد.

این پژوهش نیز همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر، با محدودیت‌هایی همراه بوده است. اولین محدودیت مربوط به تعداد شاگردهای پژوهش است. با توجه به اهمیت برنامه‌ریزی و نظارت دقیق بر این پژوهش شبه‌آزمایشی، تعداد ۸۶ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شد که این تعداد تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش را کاهش می‌دهد و در صورت امکان بهتر است در پژوهش‌های آتی در کنار حفظ کیفیت نظارت و کنترل آزمایش، تعداد بیشتری از شاگردها در پژوهش حاضر باشند.

مدت زمان اجرای برنامه مربی‌گری بوده است. مدت زمان معمول برای برنامه‌های مربی‌گری که در ادبیات مربی‌گری به آن اشاره شد از ۳ ماه آغاز شده (ادی و همکاران^۱، ۲۰۰۱) و مدت زمان ایده‌آلی برای اجرای این برنامه‌ها عنوان نشده است و به عبارتی این مدت به اهداف سازمان برگزارکننده و نیاز یا تمایل شاگردها بستگی دارد. برنامه مربی‌گری در این پژوهش حدود ۵ ماه به طول انجامید که این مدت بهتر است در آزمایش‌های آتی بیشتر باشد تا برای تجربه تغییرات بزرگ، به دانشجویان فرصت بیشتری داده شود. از طرفی به دلیل مشکل بودن دسترسی به شاگردهای تحت آزمایش پس از اتمام ترم تحصیلی، و نیز به دلیل احتمال پایین بودن نرخ پاسخگویی به پرسشنامه‌های الکترونیکی در این مورد، پژوهش‌گر مجبور بود بلافاصله پس از اتمام برنامه مربی‌گری از دانشجویان بخواهد تا پرسشنامه پس‌آزمون را پر کنند، اما تصمیم‌گیری درباره آینده کاری و تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار بوده و بهتر بود پیش از جمع‌آوری داده‌های پس‌آزمون به شاگردها فرصت تفکر داده می‌شد.

¹-Eddy et al

۴- منابع

- فیاضی، مرجان و افشار، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی کارمندیابی الکترونیک در ایران و ترکیه. *فصلنامه مطالعات منابع انسانی*، سال سوم، شماره ۱۲، ۸۷-۱۰۴.
- مقصودی، نیلوفر. (۱۳۸۷). ارزیابی اثربخشی اینترنت به عنوان منبع جذب کارکنان در مقایسه با سایر منابع جذب. *گزیده مدیریت*، ۹۲، ۶۹-۶۷.
- Bierema, L.L., & Hill, J. R. (2005). virtual mentoring and HRD. *Advances in developing human resources*, 7(4), 556-568.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, R., & Dexter, S. (2002). E-mentoring: connecting caring adults and Kids through email. *Tech trends*, 46(6), 60-63.
- Buzzanell, M. P., Long, Z., Anderson, B. L., Kokini, K., & Batra, C. G. (2015). Mentoring in Academe: A Feminist Post structural Lens on Stories of Women Engineering Faculty of Colo. *Management Communication Quarterly*, 29(3), 440-457.
- Chu, M. C. (2009). *Mentoring for leadership in Pacific education*. PHD thesis. Victoria University of Wellington.
- Demirli, C., & Demirkol, M. (2012). The Effects Of Intelligent Electronic Mentoring System (AKEDAS) Designed To Accommodate Learning Styles On Academic Development. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 1(8), 1-28.
- Eddy, E., Tannenbaum, S., Alliger, G., D'Abate, C., & Givens, S. (2001). Mentoring in industry: The top 10 issues when building and supporting a mentoring program. Technical report prepared for the Naval Air Warfare Training Systems Division.
- Ensher, A. E., Heun, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288.
- Ensher, E. A. (2013). E-mentoring as a Critical E-learning Approach: The Impact of Social Presence on E-mentoring. *Communications and Network*, 5(3), 1-3.
- Ensher, E. A., Huen, C., & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computermediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264-288.
- Evans, D., & Volery, T. (2001). Online business development services for entrepreneurs: an exploratory study. *Entrepreneurship and Regional Development*, 13 (4), 333-350.

- George, M. P., & Mampilly, S. R. (2012). A model for student mentoring in business schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 136-154.
- Geurts, J., & Meijers, F. (2009). Vocational education in The Netherlands: In search of a new identity. In R. Maclean, & D. N. Wilson, *International handbook of education for the changing world of work*. Bridging academic and vocational learning (pp. 483-499). New York: Springer.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: a meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384.
- Janasz, C. S., & Godshalk, M. V. (2013). The Role of E-Mentoring in Protégés' Learning and Satisfaction. *Group & Organization Management*, 66(1), 1-32.
- Kao, Y. K., Rogers, A., Spitzmueller, C., Lin, T. M., & Lin, H. C. (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.
- Kim, S., and T. Egan. (2011). Establishing a formal cross-cultural mentoring organization and program: A case study of International Student Mentor Association in a higher education context. *Journal of European Industrial*, 35(1), 89-105.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing Self-Esteem and School Connectedness Through a Multidimensional Mentoring Program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Liu, H., Macintyre, R., & Ferguson, R. (2012). Exploring qualitative analytics for e-mentoring relationships building in an online social learning environment. In: *Second International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 1-5.
- Muller, B. C. (2009). Understanding E-Mentoring in Organizations. *Adult Learning*, 20(25), 25-30.
- Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinant of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- O'Neill, D. K., Wagner, R., & Gomez, L. M. (1996). Online mentors: experimenting in science class. *Educational Leadership*, 54 (3), 39-42.
- Omar, D. N., Hassan, H., & Atan, H. (2012). Student Engagement in Online Learning: Learners Attitude Toward E-Mentoring. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 67, 464 - 475.
- Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The Benefits Associated with Workplace Mentoring Relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby, *The Blackwell Handbook of Mentoring* (pp. 211-231). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Risquez, A., & Garcia, S. A. (2012). The jury is still out: Psych emotional support in peer e-mentoring for transition to university. *Internet and Higher Education*, 15, 213-221.
- Rowland, N. K. (2012). E-Mentoring: An Innovative Twist to Traditional Mentoring. *J. Technol. Manag Innov*, 7(1), 228-238.
- Shpigelman, N. C., & Gill, J. C. (2013). The Characteristics of Unsuccessful E-Mentoring Relationships for Youth with Disabilities. *Qualitative Health Research*, 23(4), 463-475.

- Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide mentoring program. In *L. K. Stromei, Creating mentoring and coaching programs* (pp. 107-122). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.
- Smith-Jentsch, K. A., Scielzo, S. A., Yarbrough, C. S., & Rosopa, P. J. (2008). A comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: *Interactions with mentor gender. Journal of Vocational Behavior*, 72, 193-206.
- Stokes, A. (2001). Using telementoring to deliver training to SMEs: a pilot study. *Education + Training*, 43(6), 317-324.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.
- Tinto, V. (1993). *leaving college: rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: university of Chicago press.
- Walabe, E. (2013). *Trust in e-Mentoring Relationships. Master of Science in Electronic Business Technologies*. University of Ottawa.
- Watson, W. S. (2011). Telementoring in Teacher Education. In *D. A. Scigliano (Eds.), Telementoring in the K-12 Classroom: Online Communication Technologies for Learning*, 148-172. New York: IGI Global.

Archive of SID