

## واکاوی اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاهها: رویکردی کیفی\*

سمیه دانشمندی<sup>۱\*</sup>

کوروش فتحی واجارگاه<sup>۲</sup>

اباصلت خراسانی<sup>۳</sup>

بهروز قلیچلی<sup>۴</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۱۹)

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاهها می‌باشد. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی انجام شده است. به این منظور، تعداد ۲۰ نفر از اساتید و مطلعین نسبت به منتورینگ اعضای هیئت علمی به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری نظری انتخاب شده و به صورت نیمه‌ساختاریافته مورد مصاحبه قرار گرفتند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مورد تحلیل مضمون قرار گرفته است. به منظور اعتباربخشی نتایج از راهبردهای بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شده و نتایج طی چندین مرحله تعدیل شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که اقدامات منتور و منتی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاهها شامل سه دسته اقدامات اولیه (مقدماتی)، اقدامات یاددهی-یادگیری (توسعه‌ای) و اقدامات بازخوردگیری است. **واژه‌های کلیدی:** منتورینگ، اعضای هیئت علمی، منتور، منتی، اقدامات.

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول می باشد.

<sup>۱</sup>- دانش‌آموخته دکتری، رشته برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. مسئول مکاتبات: somayeh.daneshmandi@gmail.com

<sup>۲</sup>- استاد علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup>- دانشیار علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

<sup>۴</sup>- استادیار مدیریت، گرایش مدیریت رفتار سازمانی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

## ۱- مقدمه

صاحب‌نظران معتقدند که زمان شکل‌گیری مفهوم توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی<sup>۱</sup> مشخص نیست، برخی معتقدند پیشینه اولین فعالیت‌های توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی، به اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی باز می‌گردد و دانشگاه‌های غرب، به ویژه آمریکا اولین پیشگامان این حرکت بوده‌اند (کریمیان، ۱۳۹۰). کالج‌ها و دانشگاه‌های ایالت متحده سبقه طولانی در توجه به امر بالندگی و موفقیت اعضای هیئت علمی در ارتباط با پژوهش و تخصص رشته‌ای آنها دارند. لوئیس<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۶ اذعان می‌دارد که شکل‌گیری فرصت مطالعاتی<sup>۳</sup> در دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۱۰ شاید قدیمی‌ترین شکل بالندگی اعضای هیئت علمی باشد. هدف اولیه این برنامه، حمایت از اعضای هیئت علمی بعنوان متخصصان آینده در حوزه تخصصی خود بود (Gillespie et al, 2010). بطور کلی مفهوم بالندگی اعضای هیئت علمی به گونه‌ای که امروزه در آموزش عالی می‌شناسیم در دوران آشفتگی اقتصادی و اجتماعی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در آموزش عالی ایالت متحده آمریکا ظهور پیدا کرد (Rice, 2004 & Sorcinelli et al, 2007). با ظهور جنبش حقوق دانشجویان در مقابل سیستم آموزش عالی آمریکا، دانشجویان خواستار کنترل بیشتری بر آنچه که مطالعه می‌کردند و مدعی دادن بازخورد به اساتید در مورد مطالب خسته‌کننده و دروس بی‌ارتباط، شدند (Gillespie et al, 2010). در پی این اتفاقات، موضوع توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی به موضوعی جذاب و قابل توجه در آموزش عالی تبدیل شد، به گونه‌ای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دریافتند که نیازمند برنامه‌هایی در جهت توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی خود هستند. بالندگی اعضای هیئت علمی، فرایند اصلی برنامه درسی در محیط کار (آموزش عالی)<sup>۴</sup> و به عنوان "ذات بالندگی برنامه درسی"<sup>۵</sup> شناخته شده است. محتوا و ماهیت بالندگی اعضای هیئت علمی توسط برنامه درسی و فرایندهای تغییر تعریف شده‌اند. به بیانی دیگر، آن نوع از یادگیری که از طریق بالندگی اعضای هیئت علمی حاصل می‌شود، تحت‌تأثیر کار و تغییر برنامه درسی است. شایستگی و توانایی اعضای هیئت علمی در تمامی جنبه‌های طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، پایه و اساس تدوین یک برنامه درسی درست و صحیح است. بدلیل آنکه تمامی اعضای هیئت علمی چگونگی تدوین برنامه درسی را نمی‌دانند، این وظیفه رهبران دانشگاهی است که از طریق برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی، فرصت‌هایی برای این افراد فراهم آورند به گونه‌ای که آنها دانش و مهارت مورد نیاز را بدست آورند. بالندگی اعضای هیئت علمی فعالیت اصلی کار برنامه درسی است و عاملی برای خلق و اجرای یک دیدگاه جدید از برنامه درسی است (Bartels, 2007). همانطور که بویس در سال ۲۰۰۰

---

<sup>1</sup>-Faculty development

<sup>2</sup>-Lewis

<sup>3</sup>-Sabbatical leave

<sup>4</sup>-Curriculum work

<sup>5</sup>-Essense of curriculum development

اذعان داشت، حداقل چهار هدف برای بالندگی اعضای هیئت علمی در حوزه‌های توسعه، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی وجود دارد که عبارتند از:

- ارتقای دانش و مهارت‌های آنها در زمینه‌های تدوین و ارزشیابی برنامه درسی: دانش فرایندهای توسعه و ارزشیابی برنامه درسی در میان اعضای هیئت علمی و ذینفعان متفاوت است. برخی از افراد اطلاعات زیادی نسبت به این فرایندها دارند و سایرین تنها با جزئیات برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند و نسبت به فرایندها مطلع نمی‌باشند.
- تغییر نگاه به برنامه درسی: هدف دیگر بالندگی اعضای هیئت علمی، تغییر نوع نگاه اعضای هیئت علمی به برنامه درسی و نوع دیدگاه آنها نسبت به یادگیری براساس رویکردهای فلسفی و تئوری‌های یادگیری است. لازم است که اعضای هیئت علمی فرصت‌هایی برای ارتقای درک خود نسبت به رویکردی که براساس آن برنامه درسی را تدوین می‌کنند، داشته باشند.
- پذیرا بودن تغییرات نقش‌ها و مسئولیت‌ها: تغییر در نقش اعضای هیئت علمی می‌تواند منتج به بازطراحی برنامه درسی شود. تغییر برنامه درسی ممکن است به معنای تغییر روابط با دانشجویان، همکاران، کارکنان و مدیران باشد. تغییر نقش ممکن است شامل تغییری در فعالیت‌ها، قدرت، اختیار براساس رویکردها، اهداف و نتایج باشد.
- کسب و ارتقای مهارت در تدریس و فرایند آموزش: هدف اصلی بالندگی اعضای هیئت علمی، راحتی در بکارگیری از استراتژی‌های جدیدی است که همسو با رویکردهای فلسفی و آموزشی، نتایج و اهداف برنامه درسی است (Bartels, 2007).

واضح و روشن است که موسسات آموزش عالی که فرصت‌های بالندگی اعضای هیئت علمی را فراهم می‌آورند، فقط به اعضای هیئت علمی کمک نمی‌کنند بلکه از طریق ارتقای مهارت‌های تدریس و پژوهش آنها، به دانشجویان در کلاس‌های درس دانشگاهی نیز سود می‌رسانند (یمنی، ۱۳۹۱). برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت علمی باید به اندازه کافی متغیر و انعطاف‌پذیر باشند تا نیازهای در حال تغییر اعضای هیئت علمی را محقق سازند (Hansman et al, 2014). منتورینگ<sup>۱</sup> یکی از مکانیزم‌ها و استراتژی‌های بالندگی اعضای هیئت علمی است. مکانیزمی که بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ جهان جهت توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی خود مورد استفاده قرار می‌دهند. منتورینگ فرایندی است که در آن یک فرد باتجربه، هدایت و حمایت یک فرد کم‌تجربه را برعهده می‌گیرد. فرد باتجربه‌تر به عنوان

<sup>۱</sup>-Mentoring

منتور<sup>۱</sup> و فرد کم‌تجربه‌تر به عنوان منتی<sup>۲</sup> شناخته می‌شود<sup>۳</sup> (Rousseau, 2008). به بیانی دیگر منتورینگ فرآیندی است که در آن یک فرد (منتور) اشخاص دیگر (منتی) را به منظور مدیریت نمودن یادگیری او ترغیب می‌نماید به طریقی که فرد در کسب دانش جدید، مهارت و توانایی و ایجاد انگیزه مستمر برای انجام این کار، متکی به خود گردد (Klasen, K, and Clutterbuck, 2002).

در صورتیکه موسسات آموزش عالی بدنبال جذب و حفظ اعضای هیئت علمی جدید می‌باشند، بایستی با فراهم آوردن فرصت‌های منتورینگی که منطبق با نیازها، انتظارات و علایق یادگیری این گروه از اساتید باشد، به آنها کمک نمایند (Katner, 2014). چرا که منتورینگ یک فرایند یادگیری مشارکتی است که بر اساس دانش اعضای مختلف هیئت علمی طراحی شده است که قادرند اعضای هیئت علمی تازه‌کار را در بدو ورود به حرفه استادی هدایت نمایند. این رابطه به عنوان رابطه‌ای متقابل مشارکتی، حمایتی و خلاق مشارکتی تعریف شده است. برنامه منتورینگ مستلزم مشارکت متعهد فعال منتور و منتی است. این برنامه نیازمند تمایل و گرایش منتورها به صرف زمان برای ارائه راهنمایی مستمر می‌باشد، هم‌چنین مستلزم تعهد افرادی است که نیاز به راهنمایی دارند تا به صورت فعالانه اهداف توسعه‌ای ویژه خود را شناسایی نموده و برای تحقق آنها زمان و انرژی صرف نمایند. روابط منتورینگ بایستی طی زمان رشد یابند و ممکن است متمرکز بر یک یا چند عامل مورد نیاز برای موفقیت شغلی بنا بر مرحله شغلی منتی، اهداف شغلی تحقق‌یافته، سطح راهنمایی مورد نیاز و ماهیت داده‌های منتورها باشند. در نتیجه، آنها ممکن است روابط پایدار و طولانی مدتی باشند که طی زمان به جای تبدیل شدن به روابط منتورینگ، تبدیل به روابط همکارانه می‌شوند یا ممکن است روابط کوتاه‌مدتی باشند که در برهه‌های زمانی مهم شغلی بر زمینه‌های خاصی از راهنمایی تمرکز می‌کنند (Zellers et al, 2008).

با توجه به توضیحات فوق می‌توان گفت که تدوین برنامه‌های مناسب و مؤثر منتورینگ برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نیازمند شناسایی تعاملات و اقدامات میان منتور و منتی است و نقش این کنشگران (منتورها و منتی‌ها) را نایستی نادیده گرفت. آنها با اقدامات و راهبردهای خود می‌توانند این فرایند را تسهیل کنند. لذا به منظور تدوین برنامه‌ای مناسب و اثربخش ضرورت دارد که این تعاملات و اقدامات شناسایی شوند. بنابراین این پژوهش درصدد است تا از طریق شناسایی این اقدامات و فرایند آنها، فهم بهتری را از منتورینگ اعضای هیئت علمی عرضه نماید. به منظور نیل به این هدف اصلی، مطالعه حاضر درصدد پاسخ به این سوال اساسی است که اقدامات (تعاملات) میان اعضای هیئت علمی باتجربه (منتور) و اعضای هیئت علمی کم‌تجربه و جدید (منتی) شامل چه مواردی است؟

<sup>۱</sup>-Mentor

<sup>۲</sup>-Mentee

<sup>۳</sup> - بدلیل عدم وجود معادل فارسی مناسبی برای واژه منتورینگ و همچنین تفکیک چنین روشی از سایر روش‌ها نظیر مربی‌گری (Coaching)، مشاوره (Counseling)، استاد-شاگردی (Apprenticeship) در این مقاله از واژه منتورینگ، منتور و منتی استفاده شده است.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

#### مفهوم منتورینگ و تفاوت آن با مربی‌گری<sup>۱</sup>:

منتورینگ یک مفهوم باستانی و قدیمی است که به تاریخ اولیه بشر برمی‌گردد. اصطلاح منتورینگ متعلق به زمان ادیسه هومر<sup>۲</sup> است که در آن سرپرستی فرزند اودیسه، شاهزاده تلماچوس<sup>۳</sup> را به منتور که دوست مورد اعتمادش بود، سپرد. همانطور که در شعر حماسی هومر آمده است، رابطه منتورینگ که عموماً به عنوان منتورشیپ شناخته می‌شود، به فرد باتجربه این امکان را می‌دهد که فرد کم‌تجربه‌تر را از طریق توسعه شایستگی‌های خاصی در او هدایت و حمایت نماید. فرد باتجربه‌تر بعنوان منتور شناخته می‌شود در حالیکه فرد کم‌تجربه‌تر تحت عنوان منتی یا پروتیژی<sup>۴</sup> نامیده می‌شود. در رابطه منتورینگ، منتور دانش و تخصص ارزشمندی را با منتی به اشتراک می‌گذارد و او را از طریق تعاملاتی همچون بحث کردن، الگوسازی و آموزش مستقیم، هدایت و تشویق می‌کند. روابط منتورینگ اساساً مشارکتی است (Rousseau, 2008).

بدون شک سردرگمی اساسی میان مربی‌گری و منتورینگ وجود دارد و اغلب اوقات این دو تحت عنوان مربی‌گری و منتورینگ ترکیب می‌شوند و یا فقط با عنوان مربی‌گری یا منتورینگ شناخته می‌شوند. این ادغام و سردرگمی قابل درک است. نقاط اشتراک زیادی در این دو وجود دارد بویژه در نوع فنون و تکنیک‌هایی که توسط مربیان و منتوران بکار گرفته می‌شود. هر دو رویکرد به گوش دادن با دقت و بکارگیری سوالاتی باز و استراتژی‌هایی که تأمل در خود را بالا می‌برند، تأکید دارند و هر دو بدنبال ایجاد توسعه و پیشرفت هستند. مربی‌گری و منتورینگ تفاوت‌هایی نیز با هم دارند. در هر موقعیتی ممکن است برنامه منتورینگ شباهت بسیار زیادی با برنامه مربی‌گری داشته باشد، در حالیکه این دو برنامه تحت یک عنوان مشابه در عمل کاملاً از هم متفاوتند. اگرچه منتورینگ شباهت بسیار زیادی با مربی‌گری دارد، ولی تفاوت‌هایی نیز با آن دارد (Jarvis, 2004).

مربی<sup>۵</sup>، متربی<sup>۶</sup> را به سوی توسعه رفتارها<sup>۷</sup> و مهارت‌های مشخصی راهنمایی و حمایت می‌کند. بطور کلی مربی‌گری و منتورینگ به لحاظ چهار مولفه با یکدیگر تفاوت دارند:

<sup>۱</sup>-Coaching

<sup>۲</sup>-Homer's Odyssey

<sup>۳</sup>-Prince Telemachus

<sup>۴</sup>-protégé

<sup>۵</sup>-Coach

<sup>۶</sup>-Coachee

<sup>۷</sup>-Behaviors

- هدف<sup>۱</sup>: هدف روابط مربی‌گری، حل مشکلات عملکردی و توسعه مهارت‌های مهم کسب و کار<sup>۲</sup> است. در مقابل منتورینگ جامع‌تر و کلان‌تر بوده و علاوه بر این موارد، امکان انتقال دانش، توسعه مهارت‌های اساسی، ساختن روابط و شبکه‌های دانشی و گسترش فرهنگ سازمانی و ارزش‌های کلیدی را فراهم می‌سازد.
- تمرکز<sup>۳</sup>: 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 منتهی سروکار دارد. علاوه بر توسعه مهارت‌ها، منتورها دانش صریح و ضمنی را نیز به منتهی‌های خود انتقال می‌دهند. آنها همچنین نگرش‌ها را شکل می‌دهند، توسعه دهنده ذهن بوده و منتهی‌ها را قادر به ساختن شبکه دانشی فعالی از متخصصان و همکاران می‌کند.
- کنترل<sup>۴</sup>: در مربی‌گری، تصمیم‌گیری اساساً در دست مربی است. در منتورینگ، منتور و منتهی در منتورینگ موفق مسئولیت مشترک دارند.
- مدت زمان<sup>۵</sup>: در مقایسه با منتورینگ، مدت رابطه مربی‌گری معمولاً کوتاه‌تر است. منتورینگ برای مدت زمان طولانی ادامه می‌یابد و منجر به روابط دوستی طولانی‌مدت و یا همیشگی می‌گردد (Rousseau, 2008).

جدول ۱: منتورینگ در مقایسه با مربی‌گری (Rousseau, 2008)

برنامه‌ها			مؤلفه‌ها
مربی‌گری	منتورینگ		
توسعه آشکار و قابل اندازه‌گیری رفتارها و مهارت‌ها	انتقال شایستگی‌ها (دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها)، توسعه شبکه‌های دانشی	هدف	
بالا به پایین، مربی‌محور	مشارکتی، مسئولیت مشترک	کنترل	
متمركز بر مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری خاص	جامع‌نگر، توسعه همه جانبه فرد	تمرکز	
کوتاه‌مدت	طولانی‌مدت	مدت‌زمان	

<sup>1</sup>-Purpose

<sup>2</sup>: منظور از مهارت‌های مهم کسب و کار، مجموعه شایستگی‌های رفتاری هستند که افراد بایستی دارا باشند. بطور کلی مهم‌ترین شایستگی‌های رفتاری عبارتند از: تفکر انتقادی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، مذاکره و حل تعارض، ارتباطات موثر، سازگاری و انعطاف‌پذیری و ...

<sup>3</sup>-Focus

<sup>4</sup>-Control

<sup>5</sup>-Duration

در نتیجه می‌توان گفت که برنامه‌های مربی‌گری اساساً با هدف توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری خاص است در حالیکه منتورینگ گسترده‌تر است. منتورینگ ممکن است شامل مربی‌گری شود، منتورها علاوه بر انتقال دانش، توسعه نگرش‌ها و ساختن روابط بر تقویت مهارت‌های رفتاری باارزش نیز کار خواهند کرد. بنابراین می‌توان گفت که منتورها، منتهای خود را مربی‌گری نیز می‌کنند و مربی‌گری، زیرمجموعه‌ای از منتورینگ است. ولی زمانیکه یک رابطه مربی‌گری پایان یابد، مربی ممکن است نقش یک منتور را برعهده گیرد و منتهای خود را به شیوه منتورینگ هدایت نماید. ولی مربی‌گری نمی‌تواند شامل منتورینگ باشد. مربی‌گری نیازمند توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌های (رفتاری) خاص است. مربیان اساساً بر توسعه روابط مربی‌گری به روابط منتور و منتهای متمرکز نمی‌باشند (Rousseau, 2008).

#### موضوعات مورد توجه در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار

نیازهای خاص هر یک از اعضای هیئت علمی بایستی به منظور انطباق فرایند منتورینگ و نیازهای فردی منتهای مدنظر قرار گیرد. تعیین یک برنامه عمل ممکن است ماحصل مورد بحث قرارداد چالش‌های خاصی باشد که هر یک از اعضای هیئت علمی با آن مواجهند. به عنوان مثال یکی از اعضای هیئت علمی جدید تجربه‌اش را اینگونه توصیف می‌کند که "پس از ۳۶ سال کار کردن در آموزش عمومی متوجه شدم که بایستی مجموعه‌ای جدید جامعی از قوانین و رویه‌ها را یاد بگیرم. این اقدام برای صرف زمان در جهت آماده شدن برای تدریس کلاس‌های جدید لازم و ضروری بود. در آن زمان حتی با وجود تجربه و کمال من، این فعالیتی فشارآور بود. به منظور غلبه بر این مشکل، من با از طریق ایمیل، ملاقات حضوری و زمان ناهار برای پرسیدن سوالات و مطرح کردن دغدغه‌ها و نگرانی‌هایم کار کردم. با رئیس دپارتمان و برخی از اعضای هیئت علمی که قبل از من این دوره‌ها را گذرانده بودند و یا دارای تجربی در این سمت‌ها بودند نیز گفتگو نمودم. خودم را با افرادی که اطلاعات مورد نیاز من را در جهت موفق شدن داشتند و زمان و علاقه لازم را برای تسهیم اطلاعات داشتند نزدیک کردم" (Laverick, 2016). علاوه بر در نظر گرفتن آنچه که منتهای نیاز دارند، منتورها بایستی سوالاتی را از منتهای خود بپرسند که نیازهای منتورینگ آنها شامل چه مواردی است تا بتوانند به گونه‌ای اثربخش به آنها کمک نمایند. بهره‌گیری از رویکرد رسمی‌تری برای نیازسنجی به شناسایی چالش‌های خاص و سپس تجارب درخور منتورینگ برای نیازهای خاص و منحصر به فرد اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار مفید است. بعنوان مثال یکی از اعضای هیئت علمی ممکن است در حوزه تدریس احساس راحتی کند ولی در انجام پژوهش و انتشار مقالات و کتب، احساس ترس و نگرانی داشته باشد (Searby & Collins, 2010). همچنین منتورها بایستی منتهای را از طریق فرایندهای تصدی و ارتقا حمایت و پشتیبانی نمایند. زیند<sup>۱</sup>

<sup>1</sup> - Zeind

و همکارانش (۲۰۰۵) بیان کردند که کالج‌ها و دانشگاه‌ها بایستی بالندگی اعضای هیئت علمی و منتورینگ را با نیازهای فردی و جمعی موسسات و واحدهای علمی همسو نمایند. اساساً منتورینگ بایستی به اعضای هیئت علمی جدید کمک نماید تا الزامات و انتظارات تدریس، پژوهش، ارائه خدمات و انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای را درک نمایند. درک این مساله مهم است که منتورها بایستی نیازهای خاص و ویژه اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام را در جهت فراهم نمودن سطوح حمایتی مناسب درک نمایند. کولینز و همکارانش در سال ۲۰۰۹ بیان می‌کنند که اعضای هیئت علمی تازه‌کار و جدیدالاستخدام امروزی در دانشگاه‌ها غالباً از قشر زنان، اقلیت‌های قومی و یا متولد خارج هستند. این واقعیت به تنهایی تجربه زیست‌شده اعضای هیئت علمی تازه‌کار را به مراتب دشوارتر از تجربه‌ای که اعضای هیئت علمی مرد سفیدپوست یا مدیران در دهه‌های گذشته تجربه کرده‌اند، می‌سازد (Laverick, 2016).

منتور یک عضو هیئت علمی فردی است که موفقیت اولیه در آموزش عالی را تجربه کرده است و چارچوبی برای تسهیم باز اطلاعات در مورد انتظارات تصدی و ارتقا، سیاست‌های داخلی دپارتمان و دانشکده و رویه‌های پژوهشی در دانشگاه ارائه می‌نماید (Searby & Collins, 2010). اس‌کروdat<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۰۳) دریافته‌اند که شرکت‌کنندگان ضرورت نیاز دریافت حمایت در حوزه‌های پژوهشی و سیاست‌های دانشگاهی را احساس کرده‌اند. آنها همچنین بیان کردند که نتایج پژوهش آنها بر اهمیت کسب اطلاعات اعضای هیئت علمی جدید توسط افراد درون سازمانی تأکید دارد. مساله عمومی برای منتورها و منتی‌ها، تأمین منابع مالی بود (Feldman et al, 2010).

موضوع دیگری که بایستی مورد بررسی قرار گیرد نیاز به حمایت در نگارش مقاله است. عضو هیئت علمی که به لحاظ نحوه نگارش مقاله فرد مجربی است می‌تواند از یک عضو هیئت علمی همکار استفاده نماید و او را در فرایند نگارش منتورینگ نماید. این نوع منتورینگ منجر به ارتقای اعتماد به نفس فرد تازه‌کار در نوشتن و ارتقای مهارت‌های نوشتن می‌گردد. علاوه بر یادگیری نوشتن مقالات و کتب، یادگیری رویه‌های درون‌سازمانی و دانشگاهی نیز مورد نیاز اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار است. یکی از اعضای هیئت علمی جدید و تازه‌کار بیان می‌کند که او این رویه‌ها را از طرق صحبت کردن با همکاران و پرسیدن سوالات از آنها یاد گرفته است، او احساس می‌کند که همکاران او را از طریق مهیا کردن زمینه حضور او برای شرکت در جلسات منتورینگ نموده‌اند (Laverick, 2016).

فرنتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نمونه موضوعات مورد بحث در فرایند منتورینگ را شامل موارد زیر می‌داند:

- نوشتن طرح درس
- انتخاب و سفارش دادن کتب درسی
- تعیین مقیاس درجه‌بندی

<sup>1</sup>-Schrodt

<sup>2</sup>-Frantz



- دسترسی به منابع دانشگاهی برای اعضای هیئت علمی و دانشجویان همچون خدمات نگارش مقاله، تسهیلات پژوهشی و کتابخانه
- انجام ارزشیابی‌های دانشجویان (همچون به اشتراک گذاشتن نمونه فرم ارزشیابی قبل از شروع ترم اول تدریس عضو هیئت علمی جدید)
- تأمین مواد آموزشی
- زمانبندی ساعات
- وارد نمودن داده‌های درسی برای اعتباربخشی تحقق اهداف
- راهنمایی دانشجویان و یاری رساندن در زمانبندی و انجام فعالیت‌های الکترونیک
- مشاهده و ارزشیابی فرم‌ها، توضیح دادن الزامات برای نمونه‌های کاری مدرس و رویه‌های کسب مدرک و گواهینامه‌ها
- درجه‌بندی خط‌مشی‌ها و رویه‌هایی برای ورود نمرات میان ترم و نمرات نهایی
- آماده شدن برای ارزشیابی (در حوزه‌های تدریس، پژوهش و ارائه خدمات)
- انجام مشاهدات همکار
- تصدی مقام (رویه‌ها و الزامات)
- درخواست تسهیلات برای سفرهای رسمی
- درخواست استفاده از مرخصی‌های استعلاجی و شخصی (Frantz, 2014).

کارولین و همکاران (۲۰۰۵) نیز به گونه‌ای دیگر موضوعات مورد توجه در منتورینگ اعضای هیئت علمی را به شرح ذیل معرفی می‌نمایند:

- مدیریت کلاس: شامل سبک‌های یادگیری، فنون تدریس، تمرین نوشتن، منابع آموزشی، طراحی دوره، اهداف دوره و ارزشیابی دوره.
- سنجش اثربخشی تدریس: شامل ارزشیابی تکوینی، مشاهده همکار و بازخورد، مرور و بررسی سیلابس، سوالات امتحانی و ...
- تحقیق و پژوهش: مهارت‌های نوشتن مقاله، آماده کردن پروپوزال‌های برای تأمین اعتبار، شیوه‌های برقراری ارتباط میان تدریس و پژوهش.
- ارائه خدمات: شامل برعهده گرفتن نقش‌هایی در سطح دانشکده و دانشگاه.
- ایجاد توازن و تعادل در مسیر علمی: شامل تدریس، تحقیق و پژوهش، ارائه خدمات و زندگی شخصی و حرفه‌ای (Caroline et al, 2005).

منتورها بایستی در حجم و زمان ارائه اطلاعات دقت داشته باشند بدلیل آنکه ارائه حجم وسیعی از اطلاعات به اعضای هیئت علمی جدید و تازه کار قبل از احساس نیاز برای استفاده از این اطلاعات در آنها، ممکن است زیان بار باشد. اعضای هیئت علمی ممکن است در برقراری توازن میان فعالیت‌های تدریس با دیگر وظایف و مسئولیت‌های خود نظیر راهنمایی، فعالیت‌های علمی و پژوهشی و ارائه خدمات احساس فشار نمایند و یکی از بزرگترین چالش‌ها برای یک عضو هیئت علمی جدید و تازه کار، راهنمایی کردن دانشجویان و انجام پژوهش است (Laverick, 2016).

بطور کلی می‌توان اقدامات منتور در حل مسائل و حوزه‌های فوق که بیانگر دغدغه و مشکلات اعضای هیئت علمی جدید است، شامل موارد زیر دانست:

- مشاهدات: بعنوان یک ضرورت برای اهداف ارزشیابی و تصدی سمت، اعضای هیئت علمی جدید می‌بایست مورد مشاهده قرار گیرند. بازخورد ارائه شده ماحصل آن مشاهدات ممکن است بسیار کاربردی باشد و به اعضای هیئت علمی جدید (منتی‌ها) کمک کند تا تلاش‌های در راستای ارتقای مهارت‌های علمی خود انجام دهند. چرخه مشاهده و کنفرانس<sup>۱</sup> برای منتورینگ اساتید جدید توسط جانسون در سال ۲۰۰۸ مطرح شده است که می‌تواند ابزاری مفید برای آموزش عالی باشد. جانسون این چرخه را به صورت زیر توصیف می‌کند:

۱- فعالیت‌های قبل مشاهده کنفرانس: که در آن منتور و منتی، موارد مشاهده را تعیین می‌کنند.

۲- مشاهده: که در آن منتور بصورتی هدفمند و ساخت یافته تعاملات را مورد مشاهده قرار می‌دهد و اطلاعات را ثبت و ضبط می‌نماید.

۳- فعالیت‌های پس از مشاهده کنفرانس: که در آن نتیجه مشاهده با منتی به اشتراک گذاشته شده و به او بازخورد داده می‌شود.

از دیدگاه منتورینگ، مشاهدات بایستی بصورتی متقابل انجام شوند. منتی‌های نیز بایستی از مزیت فرصت مشاهده منتورهای خود و تدریس دیگر اعضای هیئت علمی برخوردار شوند.

- سرفصل برنامه‌های درسی: زمانیکه منتورها نمونه‌های طرح درس خود را با منتی‌ها به اشتراک می‌گذارند، سطح دیگری از حمایت را ارائه می‌نمایند. از طریق تسهیم طرح‌درس‌های باکیفیت، منتورها روش و شیوه خلق طرح درس را به منتی‌ها یاد می‌دهند.
- ارزشیابی‌های دانشجویان: برای اعضای هیئت علمی جدید ضرورت کسب ارزشیابی‌های مثبت از دانشجو، واقعی است که با آن مواجه است. اعضای هیئت علمی جدید ممکن است در تدریس دروس جدید دچار چالش شوند و در نتیجه آن نگران تأثیر فقدان تجربه آنها بر روی

<sup>1</sup>-An observation-and-conference cycle

- فعالیتهای علمی و تحقیق: فوراً بیان می‌کند که او اعضای هیئت علمی جدید را از طریق شرکت دادن آنها در پروژه‌ها، مقالات و پژوهش‌هایش یاری می‌رساند.
- ارتقا و انتصاب: نقش منتور در کمک کردن به اعضای هیئت علمی جدید در ارتقا و انتصاب نیز بسیار مهم است (Laverick, 2016).

## ۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با بکارگیری روش تحقیق داده بنیاد<sup>۱</sup> صورت گرفته است. البته از آنجایی که هدف این تحقیق ارائه و تدوین نظریه نمی‌باشد، صرفاً کدگذاری اولیه و ثانویه<sup>۲</sup> بر روی داده‌ها صورت گرفته و تحلیل مضمون‌ها تا سطح طبقه‌بندی مفهومی ادامه پیدا کرد. به عقیده اشتراوس و کوربین، روش نظریه داده بنیاد می‌تواند سه برون‌داد عمده داشته باشد: توصیف، طبقه‌بندی مفهومی و نظریه‌سازی. در پژوهش حاضر داده‌های جمع‌آوری شده براساس مضامین مشترک دسته‌بندی شدند تا مفاهیم اصلی شکل گیرند (بازرگان، ۱۳۹۵). برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته که از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بوده و در برخی از تحقیقات تنها روش جمع‌آوری داده‌هاست، جمع‌آوری شده است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، آن دسته از اساتیدی است که نسبت به موضوع پژوهش (منتورینگ) مطلع بوده و می‌توانند اطلاعات باارزشی را در اختیار نگارندگان این پژوهش قرار دهند. با این توصیف به منظور انجام نمونه‌گیری، از نمونه‌گیری هدفمند<sup>۳</sup> به شیوه نظری استفاده شد. در نمونه‌گیری نظری<sup>۴</sup>، از نمونه‌هایی مصاحبه به عمل خواهد آمد که از لحاظ هدف‌های پژوهش دارای اطلاعات غنی هستند. هدف پژوهشگر در این نمونه‌گیری، تبیین ویژگی‌های نظریه یا مقوله‌های در حال تدوین خود است، نه انتخاب جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و یا روش نمونه‌گیری معرف جامعه خاص. در این روش، پژوهشگر تلاش دارد افراد، رخدادها یا اطلاعاتی را انتخاب کند که حدود و ثغور و ارتباط مقوله‌ها را روشن و تعریف کنند (Charmaz, 2006). فراستخواه با تأیید نیاز به هدفمند و نظری بودن چارچوب نمونه در نظریه برخاسته از داده‌ها می‌افزاید که نظری بودن نمونه به این معنی است که کفایت لازم را برای اینکه ما را به سطح انتزاع نظری برساند، دارا باشد (فراستخواه،

<sup>۱</sup>-Grounded Theory

<sup>۲</sup>-Initial & Secondary coding

<sup>۳</sup>-Purposive Sampling

<sup>۴</sup>-Theoretical Sampling

(۱۳۹۵). به بیانی دیگر، در پژوهش‌های کیفی، حجم نمونه را مترادف با کامل شدن داده‌ها یا اشباع داده‌ها می‌دانند (عابدی، ۱۳۸۵). در این راستا نمونه‌های بخش کیفی این پژوهش را تعداد ۲۰ نفر از اساتید مطلع نسبت به موضوع پژوهش تشکیل داده است چرا که در پژوهش حاضر، داده‌های بدست آمده در اطلاع‌رسان ۲۰ به اشباع رسیدند. در این پژوهش مراحل تحلیل داده‌ها با کمک نرم‌افزار Maxqda 12 انجام شد. لازم به ذکر است که نرم‌افزارهای تحلیل داده‌های کیفی، همانند نرم‌افزارهای کمی به صورت خودکار قادر به تحلیل نیستند بلکه ذخیره‌سازی داده‌ها، ساده‌سازی فرایند تحلیل، دسته‌بندی داده‌ها و دسترسی آسان به کدها یاری‌رسان پژوهشگر است. جهت اعتباربخشی<sup>۱</sup> یافته‌ها نتایج طی چندین مرحله با بکارگیری راهبردهای بازبینی اعضا<sup>۲</sup> و تحلیل همگنان<sup>۳</sup> تعدیل و اصلاح شدند. بدین ترتیب برای بازبینی اعضا نتایج تحقیق به طور مستمر در اختیار شرکت کنندگان در تحقیق قرار گرفت و بازخوردهای ایشان در تعدیل و اصلاح نتایج پژوهش مدنظر قرار گرفت. در بخش تحلیل همگنان، از یک خبره پژوهش کیفی درخواست گردید تا فرایند تحلیل داده‌ها را بررسی و بازخوردهای لازم را ارائه نمایند. این بازخوردها نیز در گزارش نهایی یافته‌ها اعمال گردیدند.

### ۳- یافته‌های پژوهش

براساس تحلیل محتوا و استنباط اکتشافی مصاحبه‌ها با صاحب‌نظران و مطلعان کلیدی، سه دسته اصلی که بیانگر اقدامات و فرایندهای اصلی منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها هستند، شناسایی و استخراج گردید. این سه دسته عوامل عبارتند از: ۱. اقدامات اولیه، ۲. اقدامات یاددهی-یادگیری و ۳- اقدامات بازخوردگیری. در ادامه هر یک از این مؤلفه‌ها و نتیجه فرایند کدگذاری جهت رسیدن به این مقوله‌های اصلی تشریح می‌شود (جدول ۲).

<sup>۱</sup>-Credibility

<sup>۲</sup>-Member check

<sup>۳</sup>-Peer debriefing

جدول ۲: فرایند منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاهها

مقولات اصلی	مقولات فرعی	زیرمقولات و ویژگیها
اقدامات اولیه	آمادهسازی	برگزاری جلسه آشنایی
		آگاه کردن منتی از وضعیت خود
		عقد قرارداد و توافق اولیه
اقدامات یاددهی-یادگیری	مداخلات ارتباطی	آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان
		جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه
		آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه
		کمک کردن در زمینه نوشتن طرحها و فعالیت‌های پژوهشی
	مداخلات پژوهشی	شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها
		مشارکت دادن اعضای هیئت علمی جدید در طرحها و فعالیت‌های پژوهشی خود
		مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان‌نامه‌ها، داوری مقالات و ...
		فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید
		مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک
		آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام
اقدامات بازخوردگیری	در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی	ارزشیابی منتور و منتی از یکدیگر
		ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتی و فرایند

منبع: (یافته‌های نگارندگان)

۱- اقدامات اولیه: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل یک مقوله فرعی آماده‌سازی و در ویژگی‌هایی نظیر؛ برگزاری جلسه اولیه، آگاه کردن منتی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود و توافق اولیه و عقد قرارداد متبلور است.

در زمینه برگزاری جلسه اولیه و کسب شناخت مصاحبه‌شونده شماره ۷ از نقطه‌نظر یک منتور معتقد است: "اول یک جلسه توجیهی با او می‌گذارم، دعوتش می‌کنم به یک جلسه توجیهی، جلسه معارفه‌ای که با هم آشنا شویم. ببینم علایقش چه هست؟ روی چه موضوعاتی کار کرده است؟ نقطه قوت‌هایش چه هست؟ مثلاً یکی آمارش خیلی

خوب هست، یکی زبانش خوب هست، یکی روش تحقیق خوب می‌داند، یکی ممکن است آمار و روش تحقیق را نداند و می‌گوید من آمارم ضعیف است. این‌ها را سعی می‌کنم به لحاظ علمی یک شناخت کافی پیدا کنم و همین طور تجربه کاری، مثلاً چه دروسی تدریس کرده است، یا مثلاً در طرح پژوهشی سازمانی مشارکت داشته است، به عنوان مجری، همکار انجام داده؟ تا یک شناخت نسبی و اولیه از او پیدا کنم."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ نیز در این زمینه معتقد است: "در همون ابتدا در مرحله قطعاً مرحله شکل‌گیری شناخت و اعتماد باید بوجود بیاد. انجا حتما شاگرد میاد من درست است که مربی این شاگردم هستم و این شاگرد عضو هیئت علمی جدید است. ولی ممکن است در بعضی از موضوعات تخصص نداشته باشم لذا نمی‌توانم منتورینگ بکنم. او مسئله‌اش را باید بیان کند و باید من ببینم آیا در آن موضوع می‌توانم یا نمی‌توانم، تخصص دارم یا نه وقت دارم یا نه. آیا اصلاً توافق دو جانبه میان ما شکل می‌گیرد یا نه. باید اول وارد مرحله شناخت شویم."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود در این موضوع اذعان داشت: "عمدتاً اول از اساتید جوان می‌پرسم که خودش من را انتخاب کرده است یا مجبورش کرده‌اند. اگر بگویم خودش اومده میگم برای اینکه بهتر همدیگر را بشناسیم بهتر است جلسه‌ای با هم داشته باشیم و جلسه می‌گذارم باهاش. همیشه اول میگم اون شروع کنه، خودش را برام پرزنتی کند که چیکارا کرده است، چیا بلد است، به چیا علاقه‌مند است، چی باعث شده که بیاد پیش من و بگه برای چی اومده سراغ من. ازش می‌خوام دقیقاً روشن کند که از من چی می‌خواهد. اگه در اون مواردیکه از من کمک بخواهد و من بتوانم حتما کمکش می‌کنم و باهاش کار می‌کنم. مثلاً یادمه زمانیکه مدیر گروه بودم یکی از اساتیدی جدید اومد و ازم کمک خواست و بهم گفت اگه بذارید می‌خواهم من این ترم دستیار شما بشم. منم دقیقاً همه اینایی که اول گفتم و ازش خواستم و پرسیدم. یادمه اول گفت چطوری می‌تونم که در دانشگاه محبوب بشم منظورش دیده شدن بود. می‌گفت به این نتیجه رسیدم که اگه می‌خواهم خوب بشم باید استاد خوبی بشم از همه جهت. هم در تدریس، هم در نقشم در دانشگاه، هم در ارتباط با دانشجویان، هم در پاپلیشام. از من کمک خواست."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بعنوان منتهی در این موضوع مطرح کرد:

من تلفنی باهاشون صحبت کردم و به من گفتند اول بهتره من و شما با هم جلسه‌ای داشته باشیم تا ببینیم می‌توانیم با هم کار کنیم و همدیگر را بشناسیم. من اولین بار که با ایشون قرار داشتم ایشون گفت من منشی ندارم، وقتی من وقتی با ایشون کار می‌کردم، خودم استاد بودم، کلاسی داشتم، برو بیایی داشتم، ایشون گفت شما می‌دونم خیلی پر مشغله هستید ولی من چون منشی ندارم نمی‌تونم وقت دقیق به شما بگم، دانشگاه تهران بود. من رفتم دیدم یک اتاق کوچک دارد، رفتم دیدم دارد با یکی دیگه کار می‌کند، گفت ببخشید کار من یکی دو ساعت طول خواهد کشید. بعد من رفتم توی دانشکده، کتابخونه رفتم، نشستم و کار کردم و برگشتم دیدم باز هم مشغول است رفتم و باز برگشتم. وقت من رسید ایشون نشست با من جلوی کامپیوتر و مسئله را از اول برایم باز کرد و گفت چی کارهایی کردید، آیا این نرم‌افزار را دیدید شروع کرد به پرسیدن و شناخت من.

در زمینه آگاه کردن منتهی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود، مصاحبه‌شونده شماره ۳ از نقطه‌نظر یک منتور معتقد است: "بعد از طرح موضوع، قدم بعدی این بود که به او گفتم خوب ببین آقای دکتر ... کار من این است که سطح علمی دانشکده بالا برود و ما باید بهم این را حفظش کنیم، شما هم الان عضو این خانواده هستید، دلیلی که من می‌خواهم با تو کار بکنم یک مقدارش سازمانی و حرفه‌ای است، یک مقدارش هم شخصی است. یعنی سه تا دلیل دارد یکی سازمان، یکی حرفه من که تو می‌خواهی همکار من شوی، یکی هم شخصی است که من تو رو

می‌شناسم و بهت علاقه دارم و این دروغ نیست. الان ارزیابی‌های ترم اول تو این شکلی شده است، این اتفاقی است که دارد می‌افتد، خودت می‌بینی که دارد چه اتفاقی می‌افتد. خیلی‌ها نمی‌بینند و نمی‌پذیرند، خیلی‌ها در موضع مقاومت قرار می‌گیرند که توجیه کنند ولی من و شما الان و اینجا نقشمون این است که اگر نمی‌بینی و متوجه نیستی، بین و دلایلیش را متوجه باش و نگاه کن این چطور دارد به ضررت تموم می‌شود، اگر می‌خواهی توجیه کنی این توجیه به درد نمی‌خورد، درسته ممکن است دلایل موثقی داشته باشی ولی برای این قضیه منتهی این را که من نمی‌توانم برم به دانشگاه بگویم، این انتظار را نداشته باشید. الان بر حسب نتایج و شواهد شما در این بخش‌ها مشکل دارید و ضعف شما بعنوان یک استاد برای دانشگاه محسوب می‌شود."

در زمینه توافق اولیه و عقد قرارداد مصاحبه‌شونده شماره ۳ از نقطه نظر یک منتور و برحسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "وقتی هدف مشخص شد، ما شروع کردیم به ایجاد تعهداتی بین خودمون و مواردی را تعیین و ایجاد کردیم. به طور جداگانه مشخص کردیم که دلیل اینکه ما داریم با هم صحبت می‌کنیم و کار می‌کنیم این است که ما می‌خواهیم با هم کار کنیم، به او گفتیم که قرار نیست شما به من درس پس بدهید یا چیزی را ثابت بکنید و فقط با هم کار می‌کنیم تا مشکل شما برطرف شود. قراردادی و تعهدی میان ما ایجاد شد. یعنی چیزی که بین من و ایشان رد و بدل شد و مشخص شد که خوب قدم بعدی آن راهی است که باید برویم و این را ما خیلی مشخص و روشن با هم تصمیم گرفتیم. ما دو تا جلسه حضوری همین‌جا در اتاقم داشتیم ولی بعد ما به طور هفتگی چند دقیقه‌ای حدوداً نیم ساعت جلسه با هم داشتیم، همچنین در طول این مدت رابطه، ما عمدتاً نهارها رو با هم به رستوران اساتید می‌رفتیم و نهار را می‌خوردیم و در این زمان‌ها هم باز روی مسائل مطرح شده بحث می‌کردیم."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در مرحله سوم انتقال دانش و تجربه‌ای هست که براساس قراردادی بین خودمون بوجود میاریم. قرارداد طبیعتاً به خاطر زمان‌بندی و وقت‌گذاری باید باشد. یعنی ما باید بدونیم چه مقدار با هم وقت می‌خواهیم وقت بگذرونیم، روی چه مسائلی قرار هست کار کنیم، اگر وقتی بیشتر از آن بخواهیم گذاشته شود، تحت چه شرایطی آن وقت بیشتر می‌تواند گذاشته شود و چه مقدارش می‌تواند از طریق شبکه‌های مجازی، پیام‌های اینترنتی و حالا پیام‌های تلفنی و چه مقدارش حضوری باشد و این طبیعتاً در انتهای جلسه اول و یا در ابتدای جلسه دوم می‌تواند شکل بگیرد و قرارداد بسته شده و توافق ایجاد شود."

۲- اقدامات یاددهی- یادگیری (توسعه‌ای): براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل ۳ مقوله فرعی مداخلات آموزشی، مداخلات پژوهشی (حرفه‌ای) و مداخلات ارتباطی اساتید درگیر در فرایند منتورینگ می‌باشد.

• مداخلات آموزشی در مواردی نظیر؛ فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید، مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک، آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام نمایان است.

در زمینه فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های سایر اساتید مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ از نقطه نظر یک منتور و برحسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "من فکر می‌کنم سر کلاس رفتن و نشستن سر کلاس اساتید قدیمی‌تر دانشگاه برای این افراد از هر کار دیگری مهم‌تر است. برای اینکه اساتید ما به خصوص اساتید جوان ما تجربه ندارند، اصلاً نوع ارتباطشان را بلد نیستند، نمی‌دانند که در کلاس چطور با دانشجو ارتباط برقرار کنند،

چقدر مطلب بگویند، اصلاً چطوری مطالب را ارائه کنند. من فکر می‌کنم اساتید ما اصلاً نوع Body Language (زبان بدن) را باید یاد بگیرند، باید واژه‌گزینی را یاد بگیرند، من وقتی مدیر گروه بودم و به اساتیدی که با من کار می‌کردند و یا به استادای جدید می‌گفتم و از شون می‌خواستم که حتماً سر کلاس استادی دیگه نه فقط من، بروند و بشینند، نگاه کنند که اونها در کلاساشون چیکار می‌کنند. سر کلاس رفتن خیلی مهم است، اساتید ما باید اکتیو باشند. بهشون کمک می‌کردم تا بتوانند سر کلاس اساتیدی که دوست داشتند، بروند."

مصاحبه‌شونده شماره ۹ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود اشاره کرد: "من واقعاً ترجیح می‌دادم منی من اول بیاید یکی دو جلسه سر کلاس من بشیند، روش درس دادن من را ببیند و حتی از همکاریم اجازه می‌گرفتم از آنها که می‌دانستم روش تدریس خوبی دارند، از آنها اجازه می‌گرفتم یکی دو جلسه سر کلاسهای آنها بروم بشینم و ببینم."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ نیز در این زمینه مطرح کرد: "می‌توانیم بر حسب کارهای مختلف به افراد مختلف و استادی دیگر دانشکده یا دانشکده‌های دیگر ارجاعش بدهیم. منظورم این است که ممکن است که شما منتور اصلی او باشید ولی در برخی از زمینه‌های کاری ارجاعش بدهید به اساتید دیگر. مثلاً بهش بگیم و از بخواهیم برود سر کلاس و فلان درس استاد ... بشیند، چون می‌دانم فلانی یک ریزه‌کاری‌هایی در تدریس و آموزشش در کلاسش دارد که استاد جدید با رفتن در آن کلاس، می‌تواند مشاهده کند ببیند، می‌شود این برخوردها را هم برای ارتقای مهارت‌های آموزشی تو انجام داد. ببیند اگر واقعا منی می‌خواهد در تدریس خود را ارتقا پیدا کند باید با منتور خود در کلاسای دیگر مثلاً کلاسای کارشناسی بروم و یا کلاس‌هایی اساتید دیگر که منتورش از او می‌خواهد، شرکت کند."

در زمینه مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک مصاحبه‌شونده شماره ۷ بر حسب تجربه زیسته خود بعنوان یک منی اذعان داشت: "من با یکی از اساتید قدیمی قرار شد یک درس مشترک بدهیم، ایشان پیشنهاد کرد گفت شما بیا با هم این درس را ما باهم مشترک بدهیم، گفتم باشد، بعد من استقبال کردم گفتم استاد ارشد است خیلی خوب است حتماً من می‌روم سر کلاس ببینم ایشان چه مباحثی می‌گوید، چه طور می‌گوید، کسب تجربه است."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۳ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در زمینه تدریس یک مقدار خیلی زیاد از کاری که منتور انجام می‌دهد مثلاً این ساختار در دانشگاه ما هم هست. مثلاً من خودم روی این خیلی کار کردم. مثلاً ما می‌آییم درس‌های مشترک می‌گیری، به خصوص در زمینه دانشجویان دکترا، فوق‌لیسانس که سخت‌تر است ولی خوب از لیسانس هم می‌شود شروع کرد. می‌آییم برای اساتیدی که قرار است با ما کار کنند درس‌های مشترک تعریف می‌کنیم و با همکاری دو نفره می‌روند سر کلاس و با هم کار می‌کنند. خوب و بعد اینها قبل و بعدش جلسه دارند، برای برنامه‌ریزی، بعدش برای ارزیابی با هم دیگر برنامه‌ریزی می‌کنند و در حقیقت این خیلی کمک می‌کند. چون من تجربه شخصی داشتم یک نفر از اساتید که خدا بیامرزدهش. او با من این کار را با من کرد و آن زمان که ما این کار را می‌کردیم درس مشترکی وجود نداشت ولی ایشان آمد این را گذاشت و گفت این درس را من می‌خواهم از شما که بدهی، فقط یک مشکلی هست که این درس همیشه برای من بوده است و من نمی‌خواهم همینطوری رهائش کنم، دوست دارم با شما شریک باشم. خوب ما رفتیم سر کلاس، اتفاقاً درس بهداشت روانی هم بود، بیست سال پیش و من گوش می‌دادم به او، با من صحبت می‌کرد، از من بازخورد و به این ترتیب و این یک راهش است. وقتایی که قرار بود من درس دهم به من می‌گفت که من میام تو کلاست می‌نشینم، اشکالات را می‌گیرم و بهت می‌گویم که چه کار کنی."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود اشاره کرد: "من اصلاً موافق نیستم به یک هئیت علمی جدید بگن که آقا یه هو برو سر کلاس و درس دهد. حتماً اول باید باید در کنار یک منتور باشد. من معمولاً به



فرد جدید یا همون منتی خودم می‌گویم که اول یک ترم درسی را با هم بگیریم و اول ازش می‌خواهم که بشینه سر کلاس من و مشاهده کند نحوه تدریس من را. حتی از او می‌خواهم که نکات تدریس من را هم یادداشت کند. بهرحال در اون درسی که باهم مشترک می‌گیریم، در طول آن ترم ما یک برنامه تحصیلی داریم. بنابراین ازش می‌خواهم که طرح درس را تو بنویس و ازش می‌خواهم که طرح درس برای هر جلسه را مشخص کند. از خودش می‌پرسم که از این ۱۳ جلسه را کدامش را شما می‌توانی بروی، اما اگه بگه نه شما انتخاب کن، میگم من این ۴ جلسه درس میدم، تو جلسه ۵. خوب آن وقت دیگه بعد از ۴ جلسه هم از رفتار من یاد گرفته است، هم از علم خودش و هم روال کلاس دستش آمده است حالا جلسه ۵ من می‌نشینم و ایشون درس می‌دهد، بدون هیچ صحبتی و اگر ایرادی دیدم یادداشت می‌کنم و بعداً به او می‌گویم."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود و اقدامات منتی خود اشاره کرد: "اول می‌اومد تو کلاسای من مینشست و تدریس منو نگاه می‌کرد، خودش مشتاق بود و می‌پرسید که مطالبامو چطوری انتخاب می‌کنم و می‌گم، چقدر زمان رو محتوا می‌دارم. بعد چند جلسه ازشم خواستم که جلسه بعد اون تدریس کند و مطالب را بگوید. منم رفتم انتهای کلاس نشستم و مثل یه دانشجو رفتار کردم. ولی در ذهنم داشتم یه جورایی ارزیابی می‌کردم، بعد از کلاس بهش فیدبک دادم مثلاً یادمه در کلاس بیشتر خودش حرف می‌زد، کمتر دانشجوها رو درگیر می‌کرد، که بهش گفتم نباید کلاست اینطوری باشد و باید مشارکت داشته باشی. یا اینکه وقتی سوال از بچه‌ها می‌پرسید، سریع خودش جوابشون را می‌داد و که گفتم تو باید به دانشجوها فرصت بدی و بیشتر درگیرشون کنی تا اونا جواب بدن و نه خودت. یه مقداری استرس داشت که تاحدودیش به خاطر حضور من بود، چون می‌دونست دارم بررسی‌اش می‌کنم. ازش خواستم که در کلاس یکی از استادان دیگه هم برود و بشیند، چون نحوه تدریس خیلی خوب بود. دوباره بعد چند هفته بعد ازش خواستم با مشارکت من تدریس کند که خیلی خوب شده بود."

در زمینه آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام مصاحبه‌شونده

شماره ۸ اذعان داشت: "من به عنوان منتور کاری که می‌توانم برای او بکنم تا در حوزه آموزشی قوی شود، باید به آنها آموزش دهم که چگونه طرح درس بنویسند و چطور سیلابس دروس را دنبال کنند، باید بهشون یادآوری کنم که یک استاد چه وظیفه‌ای در کلاس دارد، کجا باید سفت باشد، کجا باید شل باشد، چه برنامه‌هایی باید داشته باشد. باید به او یاد دهیم که در کلاست چگونه و در تدریست چطوری باید از کلاس کمک بگیریم، چطوری باید برخورد کنی، چطوری جواب دهی، اگر سوالی طرح شد که جوابش را نمی‌دانی، باید چکار کرد. بهش می‌گویم که برای خود من همچنین اتفاقی بیافتد به دانشجویم می‌گویم سوال بسیار زیبایی بود، ولی اول ببینیم نظر بچه‌ها چیست، از بچه‌ها می‌پرسم که نظر خاصی دارید، در آن قاموس شروع می‌کنم به مدیریت کردن کلاس، مثل هواپیمایی که آرام آرام می‌نشیند... کلاس را اداره می‌کنم تا بتوانم جمعش کنم اما استادی که تجربه ندارد حتماً سرخ می‌شود، سفید می‌شود."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز در این زمینه مطرح کرد: "در مباحث آموزشی منظورم مباحث مرتبط با کلاس است چه خارج از کلاس و چه داخل کلاس. تعامل با دانشجویان است، بحث‌های مدیریت کلاس، بحث ارزیابی دانشجویان، ارزیابی کلاس، نحوه نمره‌گذاری آزمون‌ها، پاسخ دادن و برخورد با بعضی از اتفاقاتی است که در کلاس رخ می‌دهد. اتفاقات غیر قابل پیش‌بینی که در همه این‌ها منتور می‌تواند موثر باشد و استاد جدید را آموزش دهد و کمکش کند."

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱ نیز در این زمینه مطرح کرد: "منتور باید فنون و تکنیک‌های کلاس‌داری را به هیئت علمی جدید یاد دهد. مثلاً نمونه طرح درس‌های خودش را در اختیار اونها قرار دهد (البته اگر طرح درسی استادان ما داشته باشند). به استاد جدید باید یاد دهد که محتوایی که می‌خواهد در کلاس تدریس کند را چگونه آماده

کند، چقدر محتوا به دانشجویان بخوراند، به او فنون مختلف تدریس و روش‌های مختلف را یاد دهد که چگونه کلاسش جذاب‌تر باشد، اصلاً الان مد شده که همه از پاورپوینت استفاده می‌کنند، باید یاد بگیرد که کی باید استفاده کند و کی نباید استفاده کند. چه طوری از دانشجویان ارزشیابی کند، کی از شون ارزشیابی کند، ملاک ارزیابی که می‌خواهد بکند، چی باشد."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ نیز بر اساس تجربه منتور بودن خود و اقدامات منتهی خود اشاره کرد: "روزهای اول اداره کردن کلاس برایش خیلی سخت است، بارها می‌شد که مطلب از ذهنش می‌پرد، دوباره تلاش می‌کرد مطلبی جایگزین کند، این بهش استرس می‌داد. من اینها را در تدریسش می‌دیدم ولی سرکلاس اصلاً عکس‌العملی نشان نمی‌دادم، خوب این خوب نبود، دانشجویان متوجه استرسش شده بودند و شاید من اگر در کلاسش نبودم اداره کلاس از دستش خارج می‌شد چه بسا این اتفاق هم می‌افتاد. من سعی کردم به تدریج روی این موضوع با او کار کنم، بهش چند تا کتاب معرفی کردم، از تجربه خودم تو کیس‌های این چنینی استفاده کردم و براش توضیح دادم که خودم چه عکس‌العملی داشتم، این باعث شد که بیشتر با هم صحبت کنیم، ممکن بود مدت زیادی با هم بنشینیم، یک گپی بزیم مثلاً راجع به این که چطور درس بدهیم، چطور با مشکلات پیش‌رو چگونه برخورد کردیم صحبت کنیم، ولی به مرور خیلی بهتر شد."

• **مداخلات پژوهشی (حرفه‌ای) در مواردی نظیر؛ کمک کردن در زمینه نوشتن طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی، شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها، مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی خود و مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان‌نامه‌ها نمایان است.**

در زمینه کمک کردن در زمینه نوشتن طرح‌ها و فعالیت‌های پژوهشی مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ اذعان داشت: "منتورها می‌توانند اعضای هیئت علمی جدید را در فرایند نوشتن و گرفتن طرح‌های پژوهشی درون یا برون دانشگاهی کمک کنند. اساتید جوان هم باید برای این کار از تجارب مثلاً تجربه اعضای هیئت علمی پیشکسوت استفاده کنند، در انتخاب موضوعشون، فرآیند پژوهششون، پروپوزال نوشتنشون برای سازمان‌ها و ارگان‌های مختلف، ارائه طرح‌هاشون."

مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز اشاره کرد: "استاد مثلاً می‌خواهد پروژه پژوهشی انجام دهد، مثلاً حالا اگر در داخل دانشگاه است چه کار می‌کند؟ چه برنامه‌ای طی کند چه طور پروپوزال بنویسد؟ یک پروپوزال خوب در دانشگاه چه طور است؟ اینجا نقش وظیفه منتور است که به این استاد آموزش دهد چرا که اینها این مسائل را هنوز این تجربه‌ها که نکردند و بلد نیستند. یا مثلاً می‌خواهد با سازمان‌ها کار کند یک پروژه پژوهشی است برای سازمانی می‌نویسد آنها چه انتظاراتی معمولاً دارند؟ چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ منتور این موارد را باید به او آموزش بدهد و تجارب خودش را برای او باز کند تا استاد جدید بداند که در چنین مواقعی چیکار کند و فعالیت کند."

از نقطه نظر منتهی مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ در این رابطه بیان می‌کند: "من از منتور باید یاد بگیرم که چه جوری باید بنویسم چه جوری باید پژوهش انجام دهم، چگونه مسئله و موضوع برای طرح پژوهشی پیدا کنم، چگونه روش تحقیق انجامم آن طرح را شناسایی کنم، چه روش تحقیقی انتخاب کنم، چه جوری جامعه آماری‌ها را انتخاب کنم، چه جوری بتوانم طرح بنویسم، طرح بردارم، چه جوری بتوانم قرارداد ببندم، مذاکره کنم. من دوست دارم از آن استاد اینها را یاد بگیرم که حالا من مقاله و کتاب و پژوهش و تند تند نوشتن و خلاصه مطالب بی‌ارزش نوشتن را ارزش نمی‌دانم."

در زمینه شرکت دادن افراد در همایش‌ها و کنفرانس‌ها مصاحبه‌شونده شماره ۲ اذعان داشت: "از آنجایی که حضور در مجامع علمی برای اساتید بسیار مهم است و منتور باید در مواقعی یا همایش‌هایی که احساس کند برای استاد جدید مفید است، باید زمینه حضور فرد را در همایش خاصی که به عنوان مثال در خارج از کشور تشکیل می‌شود فراهم کند و یا حتی اگر نیاز باشد که هر دو باهم شرکت کنند تا فرد با نحوه ارائه‌ها و همایش‌ها آشنا شود".

مصاحبه‌شونده شماره ۴ نیز بر حسب تجربه زیسته خود به عنوان منتی بیان داشت: "با یک استاد دیگه که در دانشگاه ما نیست و اون اوایل کارم منتور من بود و ازش یاد می‌گرفتم و الگوی خودم قرار داده بودم رفتم اولین کنفرانس خارجی. ابتدا من واقعاً استرس داشتم، خیلی گیج می‌شوی، حتی پوشش آنها شما را گیج می‌کند، احساس می‌کنی که اینها خیلی متفاوت هستند. منتور من سه تا اسلاید اول را خودش ارائه داد، چهارمین اسلاید را از من نظرخواهی کرد و من انگلیسی جواب دادم و خودم هم اینتر را زدم اسلاید بعدی روی پرده نمایان شد و منتورم رفت کنار و ایستاد و ادامه کار را به من واگذار کرد. در اون لحظه من تمام بدنم بهم ریخته بود، ادامه دادم و حتی دیسکاشن آخر را هم خودم توضیح دادم و ارائه را تا آخر خودم رفتم تا وقتی که وقتی همه برایم دست زدند. این اقدام منتورم باعث شد که تمام خستگی چند ساله تمام شود و ترسم از ارائه بریزد. بعد آن استاد آمد پیشم و گفت فلانی می‌خواستم بدانی بچه هم در ۱۸ سالگی پدرش دستش را ول می‌کند و می‌گوید تا الان با تو بودم، حالا دیگر برو ... اون لحظه پیش‌بینی هم می‌کردم که ممکن است خیلی مسئله برایت پیش بیاید ولی گفتم اشکال ندارد، تجربه است، برایم این موضوع را هیچ معلمی بهتر از این نمی‌توانست یاد بدهد، من این را از ایشان یاد گرفتم".

در زمینه مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح‌ها و مقالات پژوهشی خود مصاحبه‌شونده شماره ۳ بر حسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "من یک کار پژوهشی از گرنتم داشتم که در آن موقع داشتم انجام می‌دادم. ارزش تقاضا کردم که بیاید در این سیستم با من همکاری کند، وظایفش مشخص کردم و در انجام دادن پژوهش با من همکاری کرد و بعد در نوشتن مقاله‌های خودم او را درگیر کردم و به کمک می‌کردم. او نگارش مقاله را انجام می‌داد من نکته‌های لازم را بهش در حین کار بهش می‌گفتم و یعنی من ویراستاری نهایی کار را انجام می‌دادم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بیان کرد: "اون ترم که ایشون با من کار می‌کرد، یک کار پروژه هم برای من پیش اومد که بهش گفتم اگه علاقه داری بیا که استقبال کرد و اومد و شرکت کرد که به نظرم تجربه خیلی خوبی براش بود چون بعد اون چند تا پیشنهاد پروژه برای خود ایشون پیش اومد".

در زمینه مشارکت دادن و راهنمایی اعضای هیئت علمی در پایان‌نامه‌ها مصاحبه‌شونده شماره ۷ بر حسب تجربه زیسته خود اذعان داشت: "اگر من مثلاً پایان‌نامه‌هایی که دارم، دانشجو به من مراجعه می‌کند، سعی می‌کنم به او بگویم تمام جلسات حاضر باشد، ببیند که بین من و دانشجو چه می‌گذرد. مثلاً دانشجو چه درخواست‌هایی دارد، چه سؤالاتی دارد، من چه طور جواب می‌دهم. بعد هم مثلاً پروپوزال و یا پایان‌نامه‌های دانشجویان را به او می‌دهم می‌گویم شما بخوان و نظر بده من خودم هم نظر می‌دهم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ نیز بر حسب تجربه زیسته خود بیان کرد: "من عادت دارم با دانشجویایی که با من پایان‌نامه دارند ماهانه جلسه‌ای می‌گذارم. از ایشون خواستم تو جلسه ما حضور داشته باشی و ببیند که ما چیکار می‌کنیم، خودم چندتا کار داوری پایان‌نامه هم دادم بهش و ازش خواستم بخواند و نظرشون را بهم بگویند. منم نظراتشون

می‌خوندم و اگه لازم بود کامنت می‌دادم بهش. در چند تا جلسه دفاع هم شرکت کرد و در پایان جلسات ازش نظر می‌خواستم".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز اذعان داشت: "در بحث پژوهش‌منتور نقش خیلی مهمی دارد. حضور و کمک او می‌تواند در نگارش یک مقاله ساده باشد یا نگارش یک طرح ساده یا حتی قسمت رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویان باشد. اینجا منتور خیلی می‌تواند موثر باشد. نمونه‌ای که برای خودم بوجود آمد این بود که برخی از استادانی که من ازشون راهنمایی می‌خواستم و خیلی به من هم لطف داشتند اون ابتدا خیلی به من کمک می‌کردند تا بتوانم مشاوره و یا راهنمایی پایان‌نامه‌ها را بگیرم و موجب شناساندن من برای قبول این نقش‌ها شدند".

• مداخلات ارتباطی در مواردی نظیر؛ آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان، جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه و آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه نمایان است.

در زمینه آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ اذعان داشت: "منتور می‌تواند در رابطه نحوه ارتباط با اعضای هیئت علمی قدیمی‌تر به استاد جدیدتر کمک کند. یک عضو هیئت علمی جدید بدونه که باید چگونه ارتباط برقرار کند تا چه حدی دیگر افراد گروه و دانشکده، رای و آراء او را بپذیرند، حتی زمانی که اطلاعات خودش بیشتر از دیگران باشد. منتور می‌تواند از مشکلاتی که ممکن است در سر راه یک استاد جوان بخواد پیش بیاد جلوگیری کند، می‌تواند او را آشنا کند و آموزش دهد که در روابط بین فردی خودش با دیگران غرق نشود و حد و حدود اطلاعات لازم در رابطه با آن روابط را بداند".

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز بیان کرد: "منتور نقش کلیدی در راهنمایی کردن اساتید در مورد روابط بین دانشجو و استاد دارد. مثلاً به عنوان استاد باید با دانشجو محبت و مهربانی کنید، ولی شما همیشه یادتان باشد که روابط کاری مثلاً با حریم‌ها قاطی نشود. حریم‌ها را حفظ کنید. آموزش مسائل حقوقی بود که مثلاً حق دانشجو بر استاد و حق استاد بر دانشجو و اگر اختلافاتی بین استاد و دانشجو پیش بیاید، چه طور حل و فصل می‌شود، کمیته‌های خاصی دارد؟ چه طور است؟ از جمله این که گفت اگر اختلافی بین استاد و دانشجو پیش بیاید، همیشه دانشگاه حق را به دانشجو می‌دهد چون می‌دید استاد در موضع برتر است و دانشجو در موضع ضعف که ممکن است احتمالاً او بیشتر در معرض سوء استفاده قرار بگیرد تا استاد".

در زمینه جامعه‌پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ اذعان داشت: "من انگلستان درس می‌خوندم که تمام شد تو همون دانشکده مشغول شدم. به محض مشغول شدن یکی از اساتید قدیمی برایم جلسه‌ای گذاشتند و گفتند که شما که اخیراً در دانشکده شده‌اید بایستی در این جلسه شرکت کنید. فیلمی ۲۰ دقیقه‌ای آماده کرده بودند، که تاریخچه کل دانشگاه از قرن فلان تا الان، امکانات، مقررات و خیلی مواردی که ما بایستی بدانیم را شامل می‌شد. اصلاً اینکه اختیاراتون چی هست، مسیر توسعه‌تان چه طور است، چه بروشورهایی را باید بگیرید، بخوانید اینها تو سیستم ما نیست به محض این که رفتیم تو جلسه نشستیم برام خیلی جالب بود که این استاد دارد کل اطلاعات در قالب یک فیلم مدون دانشگاه را به من معرفی می‌کند. نویسنده این فیلم به نظر من همون منتور هست که در قالب فیلم‌نامه نویس دارد سناریو می‌نویسد که چه مواردی را باید به ما بگوید و آموزش دهد. لذا یک دید کلی که همون *over view* است را به من داد".

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ نیز بیان کرد: "عضو جدید هیئت علمی باید فرهنگ دانشگاه یا موسسه را به بهترین نحو بشناسند و ببینند فرهنگ آنجا به چه صورت است. چون هر سازمان برای خودش فرهنگ خاص خودش را دارد، حتی ممکن هر دانشگاهی فرهنگ خاص خودش را داشته باشد. ممکن است دانشگاه شهید بهشتی با دانشگاه علوم پزشکی ایران با دانشگاه آزاد با دانشگاه پیام نور و ... فرهنگ سازمانی متفاوتی داشته باشند. پس افرادی که وارد سیستم می‌شوند برای اینکه بتوانند زودتر به اهداف فردی و سازمانی خودشان برسند باید آن فرهنگ را بشناسند و حضور یک منتور در کنار یک عضو جدید هیئت علمی خیلی می‌تواند در زمینه شناخت فرهنگ به او کمک کند."

در زمینه آشنا کردن افراد با قوانین و مقررات دانشگاه مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت: "وقتی وارد یک پوزیشن جدید می‌شویم باید از ریز قوانین و مقررات آن مطلع شویم که این کار را یک منتور خوب می‌تواند برای فرد جدید توضیح دهد و او را آموزش دهد. به طور مثال در رابطه با ارتقا یک سری کارهای خاصی وجود دارد که اگر یک استاد می‌خواهد از استادیاری به دانشیاری و یا از دانشیاری به استادی تبدیل شود از یک منتور خوب می‌تواند استفاده نماید که قبل از شروع کار بداند که در چه حوزه‌هایی می‌تواند کار نماید و چه قوانین و مقرراتی را پیگیری نماید."

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ نیز بیان کرد: "اتفاقی که مورد بود که برای یکی از اساتید منتور حوزه قوانین و مقررات دانشگاه شدم بوم و برای اینکه قطارش در اینجا روی ریل قرار بگیرد و بداند چه نکته‌های کلیدی در مقررات آموزشی دانشگاه ما هست به او آموزش‌ها و آگاهی‌ها دادم. با توجه به اینکه ما مجموعه مقررات متمرکزی داریم از سوی وزارت علوم برای ارتقا پیدا کردن و تبدیل وضعیت شدن و هر کدام از اینها شرط و شروط های زمانی و خاص خودشان را دارند، سعی کردم ایشان را در بعد اداری و قوانین و مقررات توجه‌شون رو جلب کنم و بهشون آموزش‌هایی دادم. همچنین اطلاعاتی در زمینه فرایندهای ارزشیابی عملکرد اونها در دانشگاه و قوانین دانشگاه در مورد نحوه ارزیابی عملکردش توضیحاتی دادم. برای اینکه اعضای هیئت علمی باید بدانند که عملکردشان قرار است چطوری ارزیابی شود."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ نیز معتقد است: "به عنوان مثال من به صورت مستقیم شاید اینطور نبوده اما غیرمستقیم یا به عبارتی غیررسمی منتورم وقتی که وارد شدم می‌تونم بگم آقای دکتر ... بود یعنی من زمانی که وارد شدم و بالاخره این توفیق را پیدا کردم معاون گروه شدم دقیقاً خیلی از مباحث مربوط به قوانین و مقررات اداری دانشگاه را از آقای دکتر ... که بالاخره بیشتر از من به هر حال در دانشگاه بودند از ایشان یاد گرفتم. تجربه دیگری که داشتم این بود که من اوایل استخدامم یک طرحی را سال اول برداشتم و فکر کردم این طرح رزومه خیلی خوبی برام می‌تواند باشد. بعداً که طرح تموم شد تازه متوجه شدم من باید این قرارداد را با دانشگاه می‌بستم و چون این قرارداد را نبسته بودم اصلاً برام رزومه هم محسوب نشد. بعداً منتورم که دکتر ... بودند، به من قوانین مربوط در زمینه برداشتن طرح‌های پژوهشی و بستن قرارداد با دانشگاه را برایم توضیح دادند، هر چند که دیر شده بود ولی آموزش و تجربه‌ای شد برای طرح‌های بعدی."

۱- اقدامات بازخوردگیری: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این عامل شامل مقوله فرعی "در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی" و ویژگی‌هایی نظیر ارزشیابی منتور و منتی از یکدیگر و ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتی و فرایند منتورینگ است.

در زمینه ارزشیابی منتور و منتی مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ اذعان داشت: "ولی چیزی که مسلم می‌تواند در فرایند منتورینگ و بلافاصله بعد از انجام و تموم شدن آن انجام شود، ارزشیابی منتی و منتور توسط خودشان و ضربدری است. هم منتی و هم منتور باید حس کنند که آن چیزی که از برنامه منتورینگ مدنظرشون بوده است، اتفاق افتاده است و

گاهی به صورت مکتوب گرفتن اطلاعات خیلی خوب جواب نمی‌دهد و باید در مصاحبه‌هایی که به صورت زنده از منتور و منته می‌کنیم دیدگاه آنها را نسبت به برنامه منتورینگ بسنجیم. البته از آنجایی که این کار بسیار وقت‌گیر و زمان‌بر و هزینه‌بر است بهتر در جلسات گردهمایی که بین اساتید چه منتور چه منته صورت می‌گیرد، یک سنجش کلی از دیدگاه منته و منتورهایی که در برنامه منتورینگ مشغول بودند انجام بگیرد. راه‌های دیگری هم برای سنجش دیدگاه اساتید وجود دارد که می‌توانیم به صورت مشاهده حلا حین برنامه یا از طریق پرسشنامه انجام شود که من خودم شخصاً به روش ارزیابی از طریق پرسشنامه اعتقاد زیادی ندارم. قاعدتاً برنامه‌های منتورینگ ممکن است در ابتدای راه دچار نقایصی باشند."

در همین رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۹ در رابطه با ارزشیابی دو طرفه منتور و منته از یکدیگر اشاره کرد: "ارزشیابی آگه دو طرفه باشد بهتر است چون به مرور که سابقه‌مان زیاد می‌شود، یک سری چیزها برایمان بدیهی می‌شود فکر می‌کنیم باید همان‌طور بماند. دیگر خیلی تغییر نمی‌کنیم و بعد هم چون سابقه‌مان زیاد می‌شود فکر می‌کنیم که دیگر من در آن شرایط نیستم که من را ارزشیابی کنند من دیگر خیلی بزرگم. درحالی که نباید این‌طور باشد یک ارزشیابی‌هایی برای افراد صورت بگیرد و وقتی رسمی شد دیگر منتور نمی‌تواند بگوید نه من نباید ارزشیابی شوم. بالاخره منتور هم باید متوجه شود کجاها دارد اشتباه می‌کند، ضعف خودش را متوجه شود این است که به نظر ارزشیابی باید دو طرفه باشد منتهی یک چیز اصولی حقیقتاً نمی‌توانم به چه روش ولی دو طرفه باید باشد یعنی باید از منته هم خواسته شود که نظر بدهد در مورد منتورش."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ نیز در زمینه ضرورت وجود ارزشیابی اذعان داشت: "سیستم ارزشیابی منتور و منته و حالا فیدبک دادن و وجود سیستم ارزشیابی یکی از ارکان اصلی این برنامه هست که در دانشگاه هم بایستی بوجود بیاید و در کار استاد قدیمی و استاد جدید بعنوان منتور و منته و کلاً فرایند منتورینگ باید صورت بگیرد."

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ نیز در همین رابطه اظهار کرد: "هیچ کاری جدا از ارزشیابی و بازخورد و بازآفرینی نیست هیچ کاری از جمله منتورینگ. بالاخره وقتی ما داریم کارهایی در حوزه منتورینگ پیش‌بینی می‌کنیم، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنیم. این تلاش ما به طور مطلق موثر نیستند، جاهایی موثر و برخی جاها موثر نیست. نیازمند آنیم که ارزشیابی کنیم و ببینیم کجای کارمون درست بوده، موثر بوده است. کدوم بخش نبوده و اگر بوده چرا نبوده و اگر نبوده چرا نبوده. این چرایی‌ها چه پیامی برای بازآفرینی مجدد این برنامه دارد و به نظرم قطعاً یک کار لازمی است ولی نه فقط در قالب ارزشیابی. گفتم ارزشیابی و بازخورد و بازآفرینی یعنی حتماً منجر به یک بازبینی در همه آن فرآیندها باشد. منظورم اینکه منتور از منته، منته از منتور یا نه به نهاد بالاتر مثل دانشکده. همه اینها باید به نظرم باشد. یعنی هم خود منتور یک فرآیند ارزشیابی از خودش داشته باشد، هم منته از خودش، هم منتور از منته، هم منته از منتور و هم دانشگاه از این فرآیند."

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور واکاوی تعاملات و اقدامات منتور و منته در منتورینگ اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها صورت گرفته است. یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید و مطلعین نسبت به این حوزه حاصل شده است. با توجه به تحقیقات اندک صورت گرفته در کشور و بدیع بودن چنین موضوعی در کشور، می‌توان ادعا نمود که این پژوهش می‌تواند برای پرداختن به چنین موضوعی و توجه بیش‌تر به آن در حوزه توسعه و بالندگی اعضای هیئت علمی، شروع مناسبی باشد. در

نتیجه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان کلیدی در مجموع ۳ عامل اصلی و ۵ عامل فرعی به عنوان فرایندهای اصلی منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها شناسایی شدند. اولین عامل اصلی شناسایی شده، اقدامات اولیه است که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان شامل مقوله آماده‌سازی منتی توسط منتور است و در ویژگی‌هایی همچون برگزاری جلسه اولیه، آگاه کردن منتی (عضو هیئت علمی جدیدالاستخدام) از وضعیت خود و توافق اولیه و عقد قرارداد نمایان می‌شود. در جلسه اول منتورینگ که منتور و منتی رسماً کار خود را آغاز می‌کنند، بایستی به گونه‌ای باشد که طرفین شناختی نسبت به یکدیگر پیدا نمایند. یکی از نقش‌های مهم منتور در این مرحله، آماده کردن و یا آشنا ساختن منتی با فرایند کار است. همانطور که یافته‌های این پژوهش نشان داد، در این مرحله منتی از وضعیت خود برای قرار گرفتن در فرایند توسعه آگاهی می‌یابد و طرفین در مورد فرایند کار، نحوه برگزاری جلسات و ملاقات‌ها، محورهای فعالیت، وظایف و نقش‌های خود آگاهی می‌یابند و متعهد به پایبندی به برنامه مورد توافق در قالب قراردادی که شامل این موارد است، می‌گردند. یافته‌های پژوهش‌هایی همچون وازبرن و لاکوپا (۲۰۰۳)، بلاند (۲۰۰۵) آگری، (۲۰۱۲)، پاتر و تولسون (۲۰۱۴) بیانگر برگزاری جلسه اولیه و عقد قرارداد که در آن انتظارات و اهداف تدوین می‌شوند، می‌باشد که نتایج این پژوهش با کار آنها همخوانی و همسویی دارد. عامل اصلی دوم اقدامات یاددهی - یادگیری منتور می‌باشد که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان با سه مقوله مداخلات آموزشی، مداخلات پژوهشی و مداخلات ارتباطی توصیف شده است که هر کدام از یک منظر این مولفه کلی را پوشش داده‌اند. بویس (۲۰۰۰) معتقد است که اکثر اعضای هیئت علمی جدید بین ۴ تا ۵ سال اول حرفه کاری خود را صرف رساندن بهره‌وری پژوهشی و اثربخشی تدریس خود به سطحی می‌کنند که استانداردهای سازمانی دانشگاه را محقق سازند. بویس همچنین مشاهده کرد که با این حال تنها تقریباً بین ۵ تا ۱۰ درصد افراد می‌توانند انتظارات خود را برای پژوهش و تدریس در دو سال اولیه کار خود محقق سازند. بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های مثبت یک رابطه منتورینگ و فرصت‌ها و اقداماتی که منتور برای اعضای هیئت علمی فراهم می‌آورد این امکان را به اعضای هیئت علمی تازه‌کار و کم‌تجربه می‌دهد تا مهارت‌های مورد نیاز را برای تحقق انتظارات نقش سه‌گانه خود (تدریس، پژوهش، ارائه خدمات) را کسب و توسعه دهند (Paul et al, 2002; Morin & Aston, 2004; Falzarano, 2011; Taylor & Berry, 2008). همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان داد اکثریت شرکت‌کنندگان مداخلات آموزشی منتور را شامل فراهم کردن بستر حضور اساتید جدید در کلاس‌های دیگر اساتید، مشارکت دادن اساتید جدید در تدریس خود و ایجاد تدریس همکارانه و مشترک، آموزش نحوه کلاس‌داری و مهارت‌های تدریس به اساتید جدیدالاستخدام معرفی نمودند. این نتایج با یافته‌های کانوکا و همکاران (۲۰۱۲)، کوک (۲۰۱۱)، فالزارانو (۲۰۱۱)، کارولین و همکاران (۲۰۰۵)، برنت و فدلر (۲۰۰۰) و فرنتر (۲۰۱۴) همخوانی دارد. برنت و فدلر (۲۰۰۰) معتقدند که در نیمسال اول آموزش، منتور و منتی ممکن است درسی را با کمک یکدیگر و با

مسئولیت بیشتر منتور تدریس نمایند. آنها یکدیگر را بطورت هفتگی در جهت کسب اطلاعاتی در مورد جلسات کلاسی دیدار می نمایند. منتهی نیز مسئولیت های زیادی را در جهت برنامه ریزی و ارائه سخنرانی ها و ساختن و رتبه بندی تکالیف و آزمون ها تقبل می نماید. در نیمسال دوم، منتهی به تنهایی درسی را تدریس می کند و منتور او را مشاهده و بازخورد می دهد. از دیگر اقداماتی که منتور می تواند در توسعه دادن فعالیت های آموزشی منتهی بکار گیرد عبارت است از اینکه کلاس درس اعضای هیئت علمی جدید را بازدید نمایند. قبل از کلاس با اعضای هیئت علمی جدید در مورد برنامه ها و پس از کلاس با پرسیدن سوالاتی در مورد جلسه درس صحبت نمایند، اعضای هیئت علمی جدید را دعوت نمایند تا در کلاس درس آنها شرکت نمایند و در مورد کارها در کلاس آنها چگونه پیش رفته است و چگونه می تواند متفاوت باشند، بحث و گفتگو نمایند، فرصتی را برای اعضای هیئت علمی جدید فراهم آورند تا کلاس های درس اساتید خوب را مشاهده و تجربه نمایند، اعضای هیئت علمی جدید را تشویق به استفاده از فعالیت ها کلاسی متنوع نظیر یادگیری فعال نمایند. منتور راهنمایی منتهی را در فعالیت های پژوهشی نیز بر عهده دارد، به او نشان می دهد که چگونه منابع مالی را شناسایی نماید، طرح های پژوهشی بنویسد، دانشجویان تحصیلات تکمیلی را راهنمایی نماید و دستاوردهای پژوهشی خود را منتشر نماید. پس از گذشت یک الی دو سال، منتور، منتهی را تشویق به جدا شدن می نماید ولی به ارائه رهنمودها و بازخوردهای خود به منتهی ادامه می دهد (Brent & Felder, 2000). مداخلات پژوهشی در این پژوهش در مواردی نظیر کمک کردن در زمینه نوشتن طرح ها و فعالیت های پژوهشی، شرکت دادن افراد در همایش ها و کنفرانس ها، مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در طرح ها و فعالیت های پژوهشی خود و مشارکت دادن و راهنمایی اساتید جدیدالاستخدام در پایان نامه ها نمایان شد. داروین و پالمر (۲۰۰۹) در پژوهش های خود نشان دادند که منتور بایستی منتهی را در زمینه های پژوهشی یاری رساند اینک چگونه اعتبارات پژوهشی را افزایش دهد، چگونه پژوهش های خود را منتشر نماید، چگونه در پروژه های پژوهشی مشارکت نماید (Darwin & Palmer, 2009). همچنین منتورها بایستی به اعضای هیئت علمی جدید طرح ها و مقالات پژوهشی موفق و غیرموفق را نشان دهند و در مورد فرایند داوری توضیحاتی دهند، اعضای هیئت علمی جدید را درگیر پروژه های پژوهشی مشترک با دیگر اعضای هیئت علمی نمایند، اطمینان یابند که اعضای هیئت علمی جدید نسبت به منابع حمایتی از پژوهش ها مطلع هستند نظیر گرنت ها و اعتبارات و نحوه آماده کردن پروپوزال های برای تأمین اعتبار و مهارت های نوشتن مقاله را در آنها ارتقا دهند (Brent & Felder, 2000). بنابراین می توان گفت که یافته های این پژوهش با نتایج محققان فوق و محققان دیگر (Waddell et al, 2016 & Kanuka et al, 2012) همسویی و همپوشانی دارد. اعضای هیئت علمی جدید در طی سال های اول کاری خود با چالش ها و مشکلات عدیده ای در برقراری ارتباط با همکاران و دانشجویان، دریافت راهنمایی در زمینه ساختار سیاسی سازمان و کسب حمایت هایی در جهت عملکرد کارآمد (Waddell et al, 2016) مواجه می شوند. کونراد بیان می کند که اعضای هیئت



علمی جدید می‌خواهند که با دپارتمان سازگار شوند و نیازمند توسعه دادن روابطی مثبت با دانشجویان، همکاران و مدیران و انطباق یافتن با جامعه و نقش جدید خود هستند. علاوه بر این آموزش عالی خاص و منحصر به فرد است، به گونه‌ای که در آن دیدگاه‌ها و نظرات مشخصی وجود دارد که قابل تجربه در محیط دیگری نیست. منتورینگ مهم است بدلیل آنکه افراد در حال گذر از چیزهایی هستند که برای اولین بار در طول سال‌های زندگی خود تجربه می‌کنند. همه افراد در تمامی جوانب مسیر زندگی خود نیازمند حمایت هستند. در چنین موقعیت‌هایی نقش منتور حیاتی است (Waddell et al, 2016). نتایج مصاحبه با خبرگان و مطلعین کلیدی در این پژوهش نشان داد که مداخلات ارتباطی منتور در مواردی همچون آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدید با نحوه برقراری ارتباط با همکاران و برخورد با دانشجویان، جامعه پذیر و آشنا کردن افراد با محیط دانشگاه و آشنا کردن اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام با قوانین و مقررات دانشگاه متبلور است. فرنترز (۲۰۱۴) بیان می‌کند که منتور بایستی اساتید جوان را نسبت به فرایند تصدی مقام (رویه‌ها و الزامات)، درخواست تسهیلات برای سفرهای رسمی و نحوه درخواست استفاده از مرخصی‌های استعلاجی و شخصی راهنمایی و هدایت نمایند. کوک (۲۰۱۱) و فالزارونو (۲۰۱۱) مطرح می‌کنند که منتور بایستی اساتید جدید را با فرهنگ و محیط کار سازمانی آشنا نمایند. نقش منتور برای کمک به اعضای هیئت علمی جدید در جهت انطباق و جامعه‌پذیری با نقش‌های خود و انتظارات محیط علمی و آکادمیک مهم است (Waddell et al, 2016). هرچند که اقدامات و مولفه‌های مربوط به مداخلات ارتباطی منتور برای توسعه منتهی ممکن است متنوع و یا بعضاً متغیر باشد، اما همانطور که مشاهده شد نتایج این بخش از پژوهش با اکثر مطالعات صورت گرفته در این زمینه (Kanuka et Searby, L., & Collins, 2010; Laverick, 2016; Darwin & Palmer, 2009) همخوانی و همسویی دارد. چرا که در اکثر این پژوهش‌ها بر نقش منتور در یاری رساندن منتهی در کسب آگاهی نسبت به برعهده گرفتن نقش‌هایی در سطح دانشکده و دانشگاه و چارچوبی برای تسهیم باز اطلاعات در مورد انتظارات تصدی و ارتقا، سیاست‌های داخلی دپارتمان و دانشکده و رویه‌های دانشگاه تأکید شده است. عامل اصلی سوم اقدامات بازخوردگیری است که براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان با مقوله در نظر گرفتن سیستم ارزشیابی توصیف شده است. ارزشیابی موفقیت برنامه‌های منتورینگ و ایجاد اقدامات بهبود مبتنی بر ارزشیابی مستمر نیز لازم و ضروری است (Laverick, 2016). اهداف و پروتکل منتورینگ و شاخص‌های ارزشیابی برنامه‌های منتورینگ نیز بایستی مدنظر و مدیریت گردد. منتورینگ مستمر می‌بایست روشن و شفاف باشد. به عنوان مثال بتوان از منتورها و منتهی‌ها گزارشاتی در مورد تجارب خود در فاصله‌های زمانی منظم (همچون گزارشات یکساله خود) خود درخواست نمود که این اقدام مکانیزم قابل قبولی برای دریافت بازخورد و تقویت اهمیت منتورینگ است. به همین ترتیب ممکن است مکانیزمی برای شرکت‌کنندگان وجود داشته باشد تا روابط منتورینگ، تخصیص زمان و اطلاعات و ... گزارش شود (Fountain & Newcomer, 2016).

در این پژوهش نیز براساس اطلاعات حاصل شده از خبرگان و مطلعین کلیدی، ارزشیابی از منتورینگ بایستی انجام شود که در ویژگی‌هایی نظیر ارزشیابی منتور و منتهی از یکدیگر و ارزشیابی دانشگاه از منتور و منتهی و فرایند منتورینگ تعیین گردید. اگرچه عده‌ای از متخصصین و صاحب‌نظران این حوزه معتقدند که ماهیت روابط منتورینگ به گونه‌ای است که نباید در فرایند رابطه منتور و منتهی دخالت نمود و یا به بیانی بهتر نظارت و ارزشیابی نمود. ولی در صورتیکه برنامه ساختاری رسمی به خود بگیرد، ارزشیابی مورد نیاز است در جهت اطمینان از این امر که آیا در طی این فرایند و رابطه منتور و منتهی، نیازهای منتهی محقق شده است، آیا برنامه کاربردی بوده است، نقاط قوت کدامند، نقاط قابل بهبود برنامه شامل چه مواردی هستند که در سایر برنامه‌های منتورینگ بایستی مدنظر قرار گیرد، فرایند انتخاب و هم‌تاسازی منتور و منتهی چگونه بوده است، آیا منتور قادر به تحقق و انتظارات منتهی شده است و بالعکس. از این رو و براساس نظرات مطلعین این پژوهش، ارزشیابی لازم است. پژوهش‌های محدودی به بحث ارزشیابی و در نظر گرفتن آن در سیستم آموزش عالی برای رابطه اعضای هیئت علمی باتجربه (منتورها) و اعضای هیئت علمی جدید (منتهی‌ها) اشاره داشته‌اند، با اینحال می‌توان گفت که نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های برخی از محققین از جمله لاوریک (۲۰۱۶) و فونتین و نیوکامر (۲۰۱۶) همخوان و همسو می‌باشد.

## ۵- منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
- کریمی‌ان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۱). آموزش و بالندگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، نگاهی به گذشته، چشم‌اندازی از فردا، *مجله نامه آموزش عالی*، سال ۵، شماره ۱۷، صص ۴۹-۷۶.
- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۵). تحقیقات کیفی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم، شماره ۴۷.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گراند تئوری). تهران: نشر آگاه.
- Aguirre, A. (2012). Women and minority faculty in the academic workplace: Recruitment, retention, and academic culture. *IMDiversity, Eric Digest*, 1-4.
- Bartels, 2007. J.E. Bartels. Preparing nursing faculty for baccalaureate level and graduate level nursing programs: Role preparation for the academy. *Journal of Nursing Education*, 46 (2007), pp. 154-159.
- Bland C, Taylor A, Shollen S, Weber-Main A, Mulcahy P. (2009). Faculty Success through Mentoring: A Guide for Mentors, Mentees, and Leaders (American Council on Education Series on Higher Education) Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education. 14.
- Boice R. (1992). Lessons learned about mentoring. *New directions for teaching and learning*, 50, 51-61.
- Brent, R., & Felder, R.M. (2000). *Helping new faculty get off to a good start. American Society for Engineering Education Annual Conference Proceedings, 2000. Washington, DC: American Society for Engineering Education.*
- Cook, M. (2011). *Mentoring New Faculty at a Christian University in the Northeast: Developing a Framework for Programming*, Ph.D. Dissertation in Education, the Alan Shawn Feinstein Graduate School Johnson & Wales University.

- Charmaz, k. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publication.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136.
- Falzarán, M. (2011). *Describing the Occurrence and Influence of Mentoring for Occupational Therapy Faculty Members Who are on the Tenure Track or Eligible For Reappointment*, Ph.D. Dissertation in Philosophy in Health Sciences, Seton Hall University.
- Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: Results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online*, 15(1), 1–8.
- Fountain, J. & Newcomer, K. (2016). Developing and Sustaining Effective Faculty Mentoring Programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4).
- Gillespie, K.J., & Robertson, D.L. A Guide to Faculty Development (2nd edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.
- Hansman, A. & McAtee, A. (2014). Faculty Development Opportunities: Peer Coaching, Learning Communities, and Mentoring. *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 71-84.
- Jarvis, Jessica. (2004). *Coaching and buying coaching services*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Klasen, K, and Clutterbuck, D, (2002). *Implementing Mentoring Schemes: A practical guide to successful programs*, Elsevier Butterworth-Heinemann
- Kanuka, H; Archer, W; Causgrove Dunn, J; Csorba, E; Luth, R & Marentette, P. (2012).
- Katner, B. L. (2014). Anchoring a mentoring network in a new faculty development program. *journal of mentoring & tutoring*, 22(2). 91- 103.
- Laverick, D. M. (2016). Mentoring processes in higher education. *SpringerBriefs in education*.
- Rice, R. E. (2007). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. Bolton, MA: Anker.
- Morin, K.H. & Aston, K.C. (2004). Research on faculty orientation programs: Guidelines and directions for nurse educators. *Journal of Professional Nursing*, 20(4), 239-250.
- Paul, S., Stein, F., Ottenbacher, K.J. & Liu, Y. (2002). The role of mentoring on research productivity among OT faculty. *Occupational Therapy International*, 9(1), 24-40.
- Sorcinelli, M.D. & Yun, J. (2007). From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy. *Change*, 39(6), 58-60.
- Potter, R. & Tolson, D. (2014). A Mentoring Guide for Nursing Faculty in Higher Education. *International Journal of Caring Sciences*, 7(3), 727-732.
- Rousseau, M. (2008). *Structured mentoring for sure success*. Pennwell books.
- Taylor, & Berry, T.M. (2008). A pharmacy faculty academy to foster professional growth and long-term retention of junior faculty members. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(2), 1-10.
- Searby, L., & Collins, L. (2010). Mentor and mother hen: Just what I needed as a first-year professor. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(20), 1–16.
- Wasburn, M. H., & LaLopa, J. M. (2003). Mentoring faculty for success: Recommendations based on evaluations of a program. *Planning and Changing*, 34(3-4), 250–264.
- Waddell, J; Martin, J; Schwind, J & Lapum, J. (2016). A faculty-based mentorship circle: positioning new faculty for success. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 60-75.
- Zellers, D. F., Howard, V. M., & Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research*, 78(3), 552-588.

Archive of SID