

Designing and validating the organizational mentoring evaluation model in the higher education system in Iran

Amin Abzan¹, Shahram Hafezi² and Abdul Khaleq Gholami³

Received: November.21.2020

Accepted: September.2.2021

Doi: 10.52547/irphe.28.2.163

Abstract

This study was conducted with the aim of designing and validating a comprehensive model for evaluating organizational mentoring in the Iran's higher education system. From a philosophical point of view, this study is an empirical research that was done with a deductive-inductive approach. From the perspective of purpose, it is in the category of exploratory research and from the perspective of method and time period of data collection, it is in the category of survey-cross-sectional research. It is also a mixed research because of the quantitative and qualitative methods used. The statistical population of this study in the qualitative section included 11 professors and experienced experts of higher education in Iran who were selected purposefully. Also, in a quantitative part, the point of view of 384 master and doctoral students of higher education was used. In this study, theme analysis method was used to identify the underlying categories of organizational mentoring. Partial least squares method was also used to validate the model. Data analysis was performed with MAXQDA and Smart PLS softwares. The results showed that the evaluation of organizational mentoring is the cornerstone of achieving the competency of a mentor. The competence of the mentor improves the quality of the relationship between the mentor and the mentee and improves the activities and practical actions of the mentor. In this way, the culture of mentoring develops in the higher education system, and this ultimately leads to the effectiveness of mentoring behaviors and increased mentoring support.

Keywords: Evaluation model - organizational mentality-higher education system - mixed approach.

1. PhD Student in Public Administration, Yasuj Branch, Islamic Azad University, Yasouj, Iran.

2. Assistant professor, Department of Management, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran. *Corresponding author:* ✉ shahramhafeze63@gmail.com

3. Assistant professor, Department of Management, Yasuj Branch, Islamic Azad University, Yasuj, Iran.

Introduction

Improving the quality of the higher education system has been considered as the main principle by those involved in this field. In most countries, special sensitivity is used to align higher education programs with the development needs and improve the quality of higher education systems (Mosleh et al, 2016). From this perspective, the professional development of the staff of the higher education system is very important. Planning for the development and growth of human resources in higher education requires a comprehensive, long-term and systematic strategy (Noorshahi, 2014). In the Iranian higher education system, despite the emphasis on the issue of evaluation in the goals of educational systems and the claims of officials, administrators and administrators, in practice, there is not enough will and motivation to encourage students to evaluate. Professors, despite the statements that accept the assumption that assessment of mentality paves the way for more and better education, have always provided the ground for the preservation of information through stereotypes and the elimination of facts and the creation of a dry disciplinary environment. Criticizing one-way education, Paulofer also argues that one-way communication in the education system enslaves learners and brings with it nothing but accumulated memory (Eghbali et al., 2021).

Summarizing the researches conducted on designing the organizational mentoring evaluation model in the higher education system, it indicates several points: 1. Lack of a centralized approach in the policy-making of mentoring evaluation in different periods; 2. The importance of material and spiritual support to the stakeholders of the higher education system and increase their participation in the evaluation of mentality; 3. Lack of accurate meticulous evaluation of organizational guidance; 4. The need to provide appropriate strategies to stabilize the decision to delegate authority and increase the efficiency of universities in achieving their goals and achieving their missions.

Targets

The objectives of the research include three general objectives, which are formulated and presented as follows:

- Identifying the components and indicators of comprehensive evaluation of the mentoring model in the Iranian higher education system
- Prioritizing the components and indicators of comprehensive evaluation of the mentoring model in the Iranian higher education system
- Providing solutions and suggestions in order to properly assess the level of guidance in the higher education system

Research questions

The research questions include general questions that are formulated and presented as follows:

- What are the components of the model for assessing the level of guidance in the higher education system of the Islamic Republic of Iran?
- What are the main and sub-characteristics of the comprehensive model of mentoring evaluation in the higher education system of the Islamic Republic of Iran?
- What are the influential factors in the comprehensive model of mentoring evaluation in the higher education system of the Islamic Republic of Iran?
- What is the level of guidance in the higher education system according to the proposed model?
- What is the impact of dimensions, components and indicators on the process of assessing mentality in the higher education system of the Islamic Republic of Iran?

Background research

Daneshmandi et al. (2017) conducted a study entitled "Analysis of the actions of mentors and disciples in mentoring new faculty members of universities: a qualitative approach". The main purpose of this study is to investigate the actions of mentors in mentoring new faculty members of universities. This research has been done in the framework of a qualitative approach. For this purpose, 20 professors and mentoring faculty members were purposefully selected and interviewed with a theoretical sampling strategy and interviewed in a semi-structured manner. The data obtained from the interviews were thematically analyzed. In order to validate the results, member review strategies and homogeneous analysis were used and the results were adjusted in several stages. Findings indicate that mentor and mentor actions in mentoring new faculty members of universities include three categories of primary (introductory) measures, teaching-learning (developmental) measures and feedback measures.

Haikro and Mezio (2020) conducted a study entitled Coaching and Mentoring in Higher Education Institutions: A Case Study in Oman. Semi-structured interviews and focus group discussions were used to gather feedback from 15 program participants. Findings indicate that mentoring can be an effective approach, facilitate personal and professional development, and also play a role in achieving organizational goals.

Research methodology

The present study is an exploratory study conducted with the aim of designing and validating the organizational mentality evaluation model in the higher education system of the country. From a philosophical point of view, this study falls into the category of empirical research and has been done by using a deductive-inductive approach. The present research has been done by mixed method (quantitative-qualitative) from the perspective of data type and from the perspective of data collection time is in the category of cross-sectional research.

The study population includes experts and professors who have studied public administration and educational management in the higher education system of the country, have at least a doctorate degree, possess at least 5 years of teaching experience and have written books or articles.

The statistical population of this research is divided into two main categories. The qualitative part of this study is based on the views of 11 qualified experts. In a small part, 384 master's and doctoral students of higher education have been used.

Findings

Inclusive categories are classified into communication, behavioral, and evaluation and monitoring factors. Communication factors include the categories of organizing the quality of the relationship between the mentor and the disciple, the culture of the mentor, and the mentor's support. Behavioral factors also include the organizational categories of effective mentoring behaviors, mentor competence, and mentoring executive activities and actions. The comprehensive category of evaluation and monitoring consists of the category of organizing the evaluation of mentorship in the higher education system. This evaluation can be measured based on the effects and achievements of mentoring in the organization, the level of mentoring competence, estimating the existing capacities in higher education, estimating the organization's need for mentoring and managing mentoring performance. According to the classification, the initial research model is designed and presented in Figure 1.

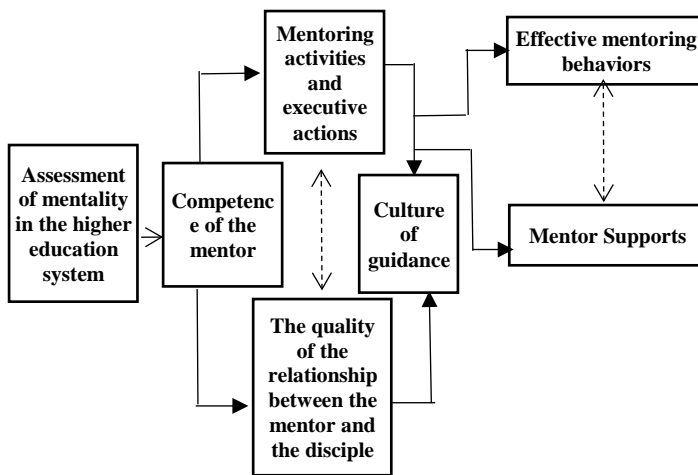


Figure 1- Model of organizational mentoring evaluation in the higher Education system of the country

Conclusion

This study was conducted with the aim of designing and validating the organizational mentality evaluation model in the higher education system of the country. According to the research model, effective mentoring behaviors and mentoring support are considered as the first level variable of the model. In this regard, Redmond says that effective barter education involves not only the transfer of academic skills, attitudes and behaviors, but also the level of interaction, trust and communication that brings with it psychological and social comfort, regardless of the environment. In turn, it empowers the student (with knowledge and trust) for scientific and social progress. However, Cohen believes that evaluating the effectiveness of effective mentoring behaviors facilitates the determination of the behaviors needed to establish and maintain more effective mentoring relationships in higher education (George & Mampilly, 2012).

Based on the research findings, the mentality culture variable is in the second level of the model. In this regard, Vygotsky's view, called socio-cultural theory, focuses on how culture - the values, beliefs, customs, and skills of the social group that are passed on to the next generation. According to Vygotsky, social interaction, especially helpful conversations with more knowledgeable

members, is essential because learners learn the ways of thinking and behaving that make up the culture of mentality (Etemadfar et al, 2013).

The variables of activities and executive actions of the mentor and the quality of the relationship between the mentor and the disciple are at the third level. In relation to the important records of the mentor's communication quality, two characteristics that are considered as key indicators of communication quality, namely perceived behavioral trust and credibility and political skill, are examined. Perceived behavioral trust and credibility, and political skill, provide insights into how educators and students perceive and interact. People who have strong perceived behavioral trust and credibility are more likely to engage in behaviors that align with their desired values. This feature, i.e. coordination of action and speech leads to trust, organizational compliance and increased satisfaction (Laci, 2013).

According to the research model, the variable of mentor competence is in the fourth level and the variable of mentor evaluation in the higher education system is also in the fifth level. Given the impact of coaching on organizations, the greatest focus is on coaching potential to enhance leadership behavior, which is usually assessed by the classification of employees, colleagues, and managers. A number of previous studies have examined the effect of mentor competency and mentoring assessment on leadership behavior in organizations, and the results show that mentor competency can greatly improve executive leadership behavior (MacKie, 2014 & Perkins, 2009).

علمی-پژوهشی

طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور

امین آبن ۴، شهرام حافظی^{۵*} و عبدالخالق غلامی^۶

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور انجام شد. این مطالعه از نظر فلسفی پژوهش تجربه‌گرایانه بود که با رویکردی قیاسی-استقرایی انجام شد و از نظر هدف در دسته پژوهش‌های اکتشافی است و از نظر روش و بازه زمانی گردآوری داده‌ها در دسته پژوهش‌های پیمایشی-مقطعی قرار می‌گیرد. همچنین چون از روش‌های کمی و کیفی استفاده شده است، یک پژوهش آمیخته به‌شمار می‌آید. جامعه آماری این مطالعه در مرحله کیفی شامل استادان و خبرگان باتجربه آموزش عالی کشور است که با روش هدفمند از دیدگاه ۱۱ نفر استفاده شد. همچنین در بخشی کمی از دیدگاه ۳۸۴ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری آموزش عالی استفاده شد. در این مطالعه برای شناسایی مقوله‌های زیربنایی مرشدیت سازمانی از روش تحلیل مضمون و برای اعتبارسنجی مدل نیز از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزارهای MaxQDA و Smart PLS تحلیل شد. نتایج نشان داد که ارزیابی مرشدیت سازمانی سنگ‌بنای دستیابی به شایستگی مرشد است. شایستگی مرشد موجب بهبود کیفیت روابط میان مرشد و مرید می‌شود و فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه را بهبود می‌بخشد. بدین ترتیب، فرهنگ مرشدیت در نظام آموزش عالی بسط پیدا می‌کند و این به اثربخشی رفتارهای مرشدانه و افزایش حمایت‌های مرشدانه می‌انجامد.

کلید واژگان: الگوی ارزیابی، مرشدیت سازمانی، نظام آموزش عالی کشور، رویکرد آمیخته.

۴. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران: aminsom1356@gmail.com

۵. استادیار گروه مدیریت، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

* نویسنده مسئول: Hafezi.sh63@gmail.com

۶. استادیار گروه مدیریت، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران: Gh.khalegh@yahoo.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۹/۱۰ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۱

مقدمه و بیان مسئله

بهبود کیفیت نظام آموزشی عالی به‌عنوان اصلی اساسی مد نظر متصدیان این حوزه قرار گرفته است. در بیشتر کشورهای دنیا برای هماهنگ‌تر کردن برنامه‌های آموزش عالی با نیازهای توسعه‌ای و ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی حساسیت ویژه‌ای وجود دارد (Mosleh, Neyestani & Jahanian, 2016). از این منظر، رشد حرفه‌ای کارکنان نظام آموزش عالی اهمیت بسیار زیادی دارد. برنامه‌ریزی برای ارتقا و رشد توانمندی نیروی انسانی در آموزش عالی به راهبردی جامع، بلندمدت و نظام‌مند نیازمند است (Noorshahi, 2014). در این بین، بهره‌گیری از دانش افراد خبره و مجرب برای دستیابی به کیفیت در نظام دانشگاهی نقش کلیدی دارد. این مقوله در ادبیات سازمان و مدیریت با عنوان «مرشدیت سازمانی» شناخته می‌شود. مرشدیت سازمانی عنصری کلیدی برای بهبود توان تجربی و مهارت‌های کیفی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری نظام آموزش عالی است (Hsieh & Nguyen, 2020).

در نظام آموزش عالی ایران، علی‌رغم تأکید بر مسئله ارزیابی در اهداف نظام‌های آموزشی و توجه به آن و نیز ادعاهای مسئولان، متصدیان و مجریان آموزشی در عمل برای تشویق دانشجویان به‌منظور ارزیابی اراده و انگیزه کافی وجود ندارد. استادان نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که ارزیابی مرشدیت راه را برای آموزش بیشتر و بهتر هموار می‌کند، همواره با شیوه‌های قالبی و حذف حقایق و ایجاد محیط خشک انضباطی زمینه را برای حفظ اطلاعات فراهم کرده‌اند. همچنین با توجه به انتقاد از آموزش یکطرفه، پائولوفر بر این باور است که ارتباط یکطرفه در نظام آموزشی، فراگیران را برده علم می‌کند و بجز حافظه انباشته شده چیزی به همراه نخواهد داشت (Eghbali, Salehi, Ghaedi & Mahmoudnia, 2021). در سال‌های اخیر مرشدیت به‌عنوان یک ضرورت در عین حال پیچیده مطرح شده است. بسیاری از برنامه‌های آموزشی به دنبال راه‌هایی هستند تا مربیان بهتر بتوانند با آموزش‌گیرندگان ارتباط برقرار کنند. مرشدیت یکی از این روش‌های آموزشی و نقش منحصربه‌فرد آن در رابطه استاد-شاگری است (Banagar, Kiakjuri & Mirtaqi, 2017). مرشدیت فقط موضوعی آکادمیک و انتزاعی نیست، بلکه در عمل و عرصه سازمانی استفاده می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که دوسوم کارکنان در روابط مرشدیت درگیر هستند (Taleghani & Vahed, 2017). در مطالعات مختلف نقش مرشدیت در سازمان‌ها و صنایع مختلف بررسی شده که حوزه آموزش عالی نیز یکی از این زمینه‌های مورد مطالعه است. به نظر می‌رسد که موضوع مرشدیت با زمینه‌ها و بسترهای آموزش عالی از قرابت و همخوانی بالایی برخوردار است (Cornelius, Wood & Lai, 2016). درک تجارب شخصی، ایجاد نوع جدیدی از روابط، مهارت در همیاری با دیگران و کسب بینش در زندگی شخصی و حرفه‌ای از مهم‌ترین مزایای مرشدیت در نظام آموزش عالی است (Harris & Lee, 2019).

مرشدیت سازوکار جدیدی نیست، ولی نیاز روزافزون به انتقال دانش اهمیت آن را برای سازمان‌های عصر حاضر بیشتر کرده است. مرشدیت پدیده‌ای است که با تغییر پارادایم‌های مختلف دوام آورده و دلیل دوام آن برای قرن‌های متمادی آن است که مرشدیت از ارتباط بین نسل‌ها نشئت می‌گیرد و مردانشان عموماً به عنوان افرادی با تجربه‌ها و دانش سطح بالا شناخته می‌شوند که متعهد به پشتیبانی و توسعه سازمان هستند (Qolipoor, Lightweight, Master & Naqvi, 2010). بسیاری از نظام‌های آموزش عالی برنامه‌های رسمی مرشدیت را با هدف افزایش هویت حرفه‌ای، ایجاد محیط آموزشی مناسب، توسعه سازمانی، تغییر فرهنگ، حمایت آموزشی، تقویت مهارت‌ها و حفظ و نگهداشت کارکنان استفاده می‌کنند. بنابراین، ضرورت استفاده از مرشدیت سازمانی در نظام‌های آموزشی و آموزش عالی بسیار بیشتر احساس می‌شود (Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017). بسیاری از موسسات آموزشی و آموزش عالی در کشورهای مختلف از برنامه‌های مرشدیت سازمانی استفاده می‌کنند. اما کارآمدی این برنامه‌ها همیشه نتایج یکسانی نداشته است و اثربخشی آن در برخی موارد بسیار بالا و در برخی موارد بسیار پایین گزارش شده است (Laverick, 2016). این نشان می‌دهد صرفاً استقبال از برنامه‌های مرشدیت سازمانی برای نیل به اهداف اجرایی آن کافی نیست. به نظر می‌رسد برای حصول اطمینان از پیامدهای مطلوب و موردانتظار مرشدیت سازمانی نیاز به یک سیستم ارزیابی کارا و اثربخش می‌باشد (Torrecilla Sánchez, Tinoco-Giraldo & García-Peñalvo, 2020).

ریشه مفهوم مرشدیت به یونان باستان برمی‌گردد. در حماسه اودیسه، اثر جاودان هومر، زمانی که اودیسه عازم جنگ تروا می‌شود، فرزندش تلماکوس را به دوستش، منتور، سپرد تا مهارت‌های لازم را به او بیاموزد. منتور برای همه جوانب زندگی از جمله رشد و توسعه فیزیکی، عقلانی، معنوی، اجتماعی و مدیریتی مسئول آموزش تلماکوس بود؛ به‌علاوه، چگونگی تفکر و عمل کردن را نیز به وی آموزش می‌داد (Glasgow, 2006). در فرهنگ وبستر واژه «منتور» به معنای یک مشاور یا استاد خردمند و قابل اعتماد تعریف شده است (فرهنگ وبستر، ویرایش ۲۰۱۷). فرهنگ لغت آکسفورد نیز واژه منتور (مرشد) با منتی (مرید) را نیز این‌گونه تعریف کرده است: منتور فردی با تجربه است که به شخصی کم تجربه در برهه‌ای از زمان مشورت می‌دهد و به او کمک می‌کند. منتی فردی است که از یک فرد بسیار باتجربه در برهه‌ای از زمان کمک و مشورت می‌گیرد (فرهنگ آکسفورد، ویرایش ۲۰۱۸). مرشدیت تا قرون وسطی به همان مفهوم اولیه باقی ماند، ولی با ظهور انقلاب صنعتی مفهوم مرشدیت تغییر و حوزه نسبتاً محدودی پیدا کرد. سیر تحول مفهوم مرشدیت در طول زمان در شکل ۱ ارائه شده است.

<p>• رابطه فرد به فرد بود و مرشد موجب ایجاد تغییرات مؤثر در شاگرد می‌شد. مرشد باتجربه‌تر و مسن‌تر به عنوان راهنما، الگوی نقش، معلم و حامی شاگری که کم تجربه و جوان تر است، می‌بود.</p>	یونان باستان
<p>• شاگرد همه تخصص‌ها را از یک پیشکسوت یا مرشد نمی‌آموخت، بلکه ممکن بود چندین پیشکسوت داشته باشد و تخصص‌های مختلف را از آنها بیاموزد.</p>	انقلاب صنعتی
<p>• پارادایم جدیدی شکل گرفت که نیاز به نوع جدیدی از رهبری دارد و بر شکل مرشدیت تأثیر می‌گذارد.</p>	عصر جدید

شکل ۱- تحول تعاریف مفهوم مرشدیت در طول زمان (منبع: یافته‌های پژوهش)

مرشدیت یکی از انواع روابط متقابل است که شامل تعاملات میان فردی و احساسات شخصی است. متورینگ رابطه‌ای توسعه‌ای و از روی هدف است که در آن یک فرد باتجربه و مطلع، زندگی شخصی و حرفه‌ای فرد کم تجربه و با آگاهی کم را سامان می‌دهد (Hu, Wang, Wang, Chen & Jiang, 2016). مرشدیت سازمانی رابطه‌ای است که در آن مدیری که در نقطه مرکزی کارراهه شغلی قرار دارد، به افرادی که در ابتدای مراحل کارراهه شغلی‌شان هستند، یاری می‌دهد. مهارت‌های فنی، بین فردی و سیاسی از جمله مهارت‌هایی است که از طریق چنین رابطه‌ای منتقل می‌شود (Spiekermann, Lyons & Lawrence, 2020). در دهه اخیر، به مرشدیت به‌عنوان نوع جدیدی از آموزش و توسعه منابع انسانی توجه شده است. از این رو، در نظریه مرشدیت با تأکید بر نقش مدیر به‌عنوان مرشد، ادعا می‌شود که مرشدیت در سازمان به‌عنوان پدیده‌ای ممکن و واقعی پذیرفته شده است (Ahmadi, Nazemi, Rahimonia, & Mortazavi, 2014). از منظر آموزش عالی نیز می‌توان به بحث مرشدیت سازمانی پرداخت. استاد دانشگاه در دنیای مدرن آموزش عالی ما مثل مرشد است که بر اساس جایگاه کسب‌شده از طریق صلاحیت‌های دانشگاهی و شبکه‌های حرفه‌ای آنها، مسئولیت مرشدیت را پذیرفته است. استادان دانشگاه نیز مشابه نام متور یا مرشد که به آنها اختصاص داده می‌شود، یک مشکل و شرایط دشوار را به ارث می‌برند. روابط جاری راهنمایی محقق با چشم‌انداز خود تحقیق به چالش کشیده می‌شود؛ فراوانی بیش از حد دانشجویان تحصیلات تکمیلی و محدودیت سرمایه تحقیقاتی فقط دو مورد از فشارهایی هستند که بین نیاز به تهیه خروجی کار دانشجویان دکتری و رشد و تحول حرفه‌ای آنها تنش ایجاد می‌کنند (Hokanson & Goldberg, 2018).

برخی از مؤسسات به‌منظور افزایش اثربخشی برنامه‌های توسعه آموزش، مکانیزم و شیوه‌های جدید را تجربه کرده‌اند (Blackwell & Blackmore, 2003)؛ در نتیجه، مرشدیت به‌عنوان یکی از عناصر

نسبتاً جدید برای استادان آموزش عالی به‌منظور گذراندن دوره‌های آموزشی معرفی شد (Barthwal, Chenoweth, Day, Hughes, Kirk, Kitson, ... & Shellard, 2011). ارکان موفقیت در محیط دانشگاهی - پژوهشی؛ یعنی تدریس و خدمات، سرمایه‌های اجتماعی بزرگی هستند و از طریق روابط مولد با سایرین ساخته و حفظ می‌شوند. با وجود این، تعلیم و آموزش فرد برای تبدیل شدن به عضو هیئت علمی در مجموع تمرکز بیشتری بر سرمایه انسانی دارد که از طریق تسلط فردی بر محتوای ویژه در زمینه تحقیقاتی به جای نمایش مهارت‌های مورد نیاز برای تعامل با افرادی که آن را ایجاد کرده‌اند و مدیریت آن حاصل می‌شود (Hokanson & Goldberg, 2018). درنهایت، می‌توان گفت که مرشدیت در توسعه آموزشی به همکاری میان همکاران توانمند و کم‌توانمند - از نظر آموزش - اشاره دارد و هدف این برنامه ارتقای دانش و اقدامات آموزشی و پرورشی است که این امر از طریق نشست‌های منظم صورت می‌گیرد تا مدرسان درباره مطالب کلاس بحث و بررسی کنند، بر آموزش نظارت کنند، بازخورد خود را به طراح آموزش یا اقدامات ارائه دهند یا درباره آموزش بحث و بررسی کنند (Pleschová & McAlpine, 2015).

اندیشیدن درباره تجربه گذشته آموزش عالی در ایران، سنجش کیفیت و ظرفیت‌سازی برای بهبود و ارتقای کیفیت آن ضرورت دارد. اهمیت این امر از آن نظر است که سازمان‌ها، همانند افراد، از طریق اندیشیدن درباره تجربه‌هایشان به یادگیری دست می‌یابند. فرایند و محصول این اندیشیدن، تغییر رفتار سازمانی به سوی مطلوب است. در این خصوص، دانشگاه به‌عنوان سازمان یادگیرنده باید به اندیشیدن درباره تجربه‌های گذشته و خودتنظیمی آموزش برای دستیابی به کیفیت مطلوب بپردازد. کیفیت نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان تحت تأثیر عوامل چندگانه‌ای است که می‌توان به برخی روندهای ناشی از جهانی شدن اشاره کرد، برای مثال، استفاده بیش از پیش از نوآوری‌های علمی در توسعه اقتصادی (دانش محور شدن اقتصاد) و عرضه آموزش عالی بدون توجه به مکان و زمان (آموزش عالی بدون مرز). در کشورهای در حال توسعه نه تنها روندهای یادشده بر آموزش عالی اثر گذاشته، بلکه آثار نامطلوبی هم به بار آورده‌اند که از آن جمله می‌توان به ایجاد بازار جهانی برای نیروی انسانی متخصص و تشدید فرار مغزها اشاره کرد. با در نظر گرفتن این امر، توجه به کیفیت آموزش عالی در این کشورها می‌تواند تأثیر دوگانه‌ای داشته باشد: از یک سو توسعه پایدار را تسهیل کند و از سوی دیگر عوامل مؤثر در تشدید فرار مغزها را کاهش دهد؛ لذا، توجه به نظام پایش و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی بسیار حایز اهمیت است (Torrecilla et al., 2020).

جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده در خصوص طراحی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی بیانگر چند نکته است: ۱. نبود رویکردی متمرکز در سیاستگذاری ارزیابی مرشدیت در دوره‌های متفاوت؛ ۲. اهمیت پشتیبانی مادی و معنوی ذینفعان نظام آموزش عالی و افزایش مشارکت آنها در ارزیابی

مرشدیت؛ ۳. نبود ارزیابی موشکافانه دقیق مرشدیت سازمانی؛ ۴. نیاز به ارائه استراتژی‌های مناسب برای ثبات تصمیم تفویض اختیار و کارآمدی بیشتر دانشگاه‌ها در دستیابی به اهداف و نیل به مأموریت‌های خود. به‌طور کلی، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سازمان‌های زیادی در حوزه مرشدیت سازمانی وارد شده‌اند و نظام آموزش عالی کشور به عرصه جدیدی برای مرشدیت سازمانی تبدیل شده است، اما اهمیت مرشدیت در سازمان به‌طور عام و در نظام آموزش عالی کشور به‌طور خاص هنوز آن‌طور که باید تبیین نشده است. این موضوع در کشور ایران نیز مصداق دارد و گرایش بالایی به این حوزه وجود دارد. از سوی دیگر، نظام آموزش عالی برای موفقیت در این عرصه نیازمند ابزاری برای ارزیابی و پایش مرشدیت سازمانی است. با توجه به نتایج مطالعات پیشین، بسیاری از ابعاد درخصوص ارزیابی مرشدیت مغفول مانده است. لذا، در پژوهش حاضر تلاش شد تا با استفاده از روش تحلیل آمیخته و به‌صورت اکتشافی، ابعادی نوین درخصوص ارزیابی مرشدیت برای پر کردن شکاف تحقیقاتی مطالعات پیشین ارائه و چالش‌های موجود رفع شود. ابهامی که در نظام آموزش عالی به چشم می‌خورد، کیفیت مجموعه مرید و مرشدی است که اصولاً در ارائه مقالات از آن استفاده می‌شود. سالانه تعداد زیادی مطالعات علمی به سرانجام می‌رسند، اما در خصوص تعیین سطح کیفیت و روابط مرشدیت آن تلاش و اقدامی صورت نمی‌گیرد. موضوع حایز اهمیت این است که باید با کار علمی و نظرسنجی از پژوهشگران درگیر در این مطالعات مذکور، مشخص شود که اولاً آیا راهنمایی و راهگشایی- توسط استادان مرتبط- و انتقال دانش و تجربه اجرای کار پژوهشی از استادان به دانشجویان در این مجموعه مرید و مرشدی صورت می‌پذیرد و اصول مرشدیت و نقش‌های مرتبط با آن به‌درستی توسط استادان ایفا می‌شود؟ دوم آنکه تلاش دانشجویان برای استفاده از این فرصت تا چه حدی است؟ و درنهایت، چه سطحی از مرشدیت برارنده آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران است؟

مرشدیت رویکردی کلاسیک در آموزش است که بازتعریف آن در فضای آموزش عالی در دهه اخیر به لحاظ نظری با اقبال فراوانی همراه بوده است. با وجود این، از نظر عملی نیازمند الگویی مدون است که به‌ویژه باید با نظام آموزش عالی کشور سازگار باشد. بنابراین، در این مطالعه مدل ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور طراحی شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای اکتشافی بود که با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور انجام شد. این تحقیق از نظر فلسفی در دسته پژوهش‌های تجربه‌گرایانه قرار می‌گیرد و رویکردی قیاسی-استقرایی داشت. از نظر نوع داده‌ها، پژوهش با روش آمیخته (کمی-کیفی) انجام شد و از منظر بازه زمانی گردآوری داده‌ها در دسته پژوهش‌های پیمایشی-مقطعی قرار دارد. در یک پژوهش علمی که به دنبال طراحی الگو و مدل‌سازی است، می‌توان از طرح پژوهشی آمیخته اکتشافی استفاده کرد (Mihás & Odum, 2019). در تحقیق آمیخته از ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی استفاده می‌شود. در مرحله نخست باید جنبه‌ها و ابعاد نامعلوم پدیده مورد مطالعه را شناسایی کرد که با

روش‌های کیفی و با ابزار مصاحبه انجام می‌شود. در مرحله دوم باید الگوی روابط علی میان ابعاد را شناسایی کرد که با روش‌های کمی انجام می‌شود. بخش کیفی مطالعه حاضر با روش تحلیل تم (مضمون) صورت گرفت و در بخش کمی از روش حداقل مربعات جزئی بهره گرفته شد.

جامعه مورد مطالعه شامل خبرگان و استادان صاحب‌نظری بود که تحصیلاتشان در رشته مدیریت دولتی و مدیریت آموزشی باشد، حداقل مدرک دکتری داشته باشند، دارای سابقه کاری حداقل ۵ سال تدریس و دارای تألیفات کتاب یا مقاله باشند. حجم نمونه در مطالعاتی که با روش کیفی و مصاحبه انجام می‌شوند، تابع دستیابی به اشباع نظری است. با وجود این، معمولاً بین ۵ تا ۲۵ نفر توصیه شده است. فرایند مصاحبه در تحلیل کیفی تا رسیدن به اشباع نظری ادامه پیدا می‌کند (Ranjbar, Haqdoost, Salsali & Khoshdool, 2012; Jalali, 2012; Alvani & Budlai, 2013). همچنین برای نمونه‌گیری خبرگان روش‌های غیراحتمالی و هدفمند توصیه شده است، زیرا امکان دستیابی به افراد واجد مشخصات لازم و کافی برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش را فراهم می‌کند (Naderifar, Goli & Qaljaei, 2017). یکی از مسائل مهم برای پایان نمونه‌گیری در بخش کیفی، دستیابی به اشباع نظری است. در این زمینه باید با تمهیدانی از اشباع نظری کاذب جلوگیری شود. روش‌های متعددی مانند استقرای تحلیلی، حساسیت نظری و نمونه‌گیری تدریجی مطرح شده است (Creswell, 2017). در این مطالعه از روش دوم نمونه‌گیری هدفمند تدریجی استفاده شد؛ یعنی به جای آنکه ابتدا تمام مصاحبه‌ها انجام و بعد شروع به کدگذاری آنها شود، این فرایند به صورت تدریجی انجام شد. پس از هر مصاحبه تمام عملیات تجزیه و تحلیل انجام شد و سپس درباره نفر بعدی و نوع سؤالاتی که باید از او پرسیده شود، تأمل و درنهایت، از دیدگاه ۱۱ نفر استفاده شد. جامعه آماری به دو دسته اصلی تقسیم شد: بخش کیفی بر اساس دیدگاه ۱۱ نفر از خبرگان واجد شرایط انجام شد و بخش کمی نیز ۳۸۴ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری آموزش عالی بودند.

خبرگان بخش کیفی از منظر جنسیت ۹ نفر مرد و ۲ نفر زن بودند. از نظر سابقه کاری ۵ نفر بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۶ نفر بیش از ۲۰ سال سابقه کاری داشتند. از نظر تحصیلات همگی دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. از نظر سنی یک نفر کمتر از ۳۵ سال، ۳ نفر بین ۳۵ تا ۴۵ سال و ۷ نفر ۴۵ سال و بیشتر سن داشتند. جامعه آماری در بخش کمی حجم نمونه جوامع بزرگ با فرمول کوکران مطابق رابطه زیر محاسبه می‌شود (Hafeznia, 2015):

$$n = \frac{t^2 pq}{d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2} = \frac{0.9604}{0.0025} = 384$$

$d = 0.05; t = 1.96; p = 0.5; q = 0.5$

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی جامعه نمونه

دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری (بخش کمی)		خبرگان (بخش کیفی)		ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۵۷٪	۲۱۹	۸۲٪	۹	مرد	جنسیت
۴۳٪	۱۶۵	۱۸٪	۲	زن	
۲۶٪	۱۰۰	۹٪	۱	کمتر از ۳۵ سال	سن
۴۶٪	۱۷۸	۲۷٪	۳	۳۵ تا ۴۵ سال	
۲۸٪	۱۰۶	۶۴٪	۷	۴۵ سال و بیشتر	
۵۴٪	۲۰۶	-	-	کارشناسی ارشد	تحصیلات
۴۶٪	۱۷۸	۱۰۰٪	۱۱	دکتری	
۳۰٪	۱۱۷	۳۶٪	۴	مدیریت دولتی	رشته تحصیلی
۳۳٪	۱۲۸	۳۶٪	۴	مدیریت آموزشی	
۲۱٪	۷۹	۱۸٪	۲	تکنولوژی آموزشی	
۱۶٪	۶۰	۹٪	۱	خط مشی‌گذاری عمومی	
۴۳٪	۱۶۵	-	-	بدون سابقه	سابقه کاری
۳۳٪	۱۲۶	-	-	کمتر از ۱۰ سال	
۱۷٪	۶۴	۴۵٪	۵	۱۰ تا ۲۰ سال	
۷٪	۲۹	۵۵٪	۶	بالای ۲۰ سال	
۱۰۰٪	۳۸۴	۱۰۰٪	۱۱	کل	

در بخشی کمی از دیدگاه ۳۸۴ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در آموزش عالی کشور استفاده شد که از نظر جنسیت ۲۱۹ نفر (۵۷٪) مرد و ۱۶۵ نفر (۴۳٪) زن بودند. از نظر تحصیلات ۲۰۶ نفر (۵۴٪) مدرک کارشناسی ارشد و ۱۷۸ نفر (۴۶٪) دکتری داشتند. از نظر سن ۱۰۰ نفر (۲۶٪) کمتر از ۳۵ سال، ۱۷۸ نفر (۴۶٪) بین ۳۵ تا ۴۵ سال و ۱۰۶ نفر (۲۸٪) نیز ۴۵ سال و بیشتر سن داشتند.

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه استفاده شد. از آنجا که برای مطالعات کیفی، که با هدف اکتشافی و طراحی الگو انجام می‌شوند، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مناسب‌ترند (Danaeifard, Alwani & Azar, 2014)، در این مطالعه نیز از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان امر استفاده شد. در بخش کمی نیز از پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت پنج درجه استفاده شد. برای سنجش روایی و پایایی مصاحبه‌ها از چهار معیار ضریب هولستی، ضریب پی اسکات، شاخص کاپای (Wang, 2011; Abedi, Taslimi, Faqih & Sheikh, 2011; Rangriz, 2015) و آفای کریپندورف (Krippendorff, 2018) و Ebrahimi, Arasteh & Soltanieh, 2015) استفاده شد.

استفاده شد. میزان همبستگی دیدگاه خبرگان با محاسبه ضریب هولستی (PAO) یا «درصد توافق مشاهده‌شده»^۸ ۰/۸۲۵ به‌دست آمده که مقدار چشمگیری است (Holsti, 1969). با توجه به ایرادات وارد شده به روش هولستی، شاخص پی-اسکات^۹ نیز محاسبه شد که میزان آن ۰/۷۷ بود. سومین شاخص برآورد اعتبار تحقیقات کیفی شاخص کاپای کوهن^{۱۰} است که این شاخص در این مطالعه ۰/۷۳ به‌دست آمد. درنهایت، از آلفای کرپیندروف استفاده و میزان آن ۰/۷۹ برآورد شد. برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه (مدل بیرونی)، روایی همگرا (AVE) و روایی واگرا استفاده شد (جدول ۷). آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه در مطالعه مقدماتی ۰/۸۵۹ به‌دست آمد. مقدار AVE برای تمام متغیرها باید بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد. برای محاسبه پایایی نیز پایایی ترکیبی (CR) و ضریب آلفای کرونباخ هر یک از عوامل محاسبه شد که این میزان برای تمام ابعاد باید بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد (Azar, Khosravani & Jalali, 2019; Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015). نتایج به‌دست آمده از اعتبارسنجی پرسشنامه در بخش اعتبارسنجی مدل ارائه شده است.

روش اصلی استفاده شده در بخش کیفی، روش تحلیل تم (مضمون) بود. شناخت مضمون یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین کارها در تحقیقات کیفی و به‌عبارتی، قلب تحلیل مضمون است. از تحلیل مضمون می‌توان برای شناخت الگوهای موجود در داده‌های کیفی استفاده کرد. تحلیل قالب مضامین و تحلیل شبکه مضامین از ابزارهایی هستند که معمولاً در تحلیل مضمون به‌کار می‌روند و قالب مضامین، فهرستی از مضامین را به‌صورت سلسله‌مراتبی نشان می‌دهد. این روش برای شناخت و تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. روش مذکور فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و مفصل تبدیل می‌سازد. در این پژوهش ابتدا با تدوین پروتکل مصاحبه و انجام مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با خبرگان منتخب، متون مصاحبه‌کدگذاری شد. برای این منظور متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه و مرور و سپس داده‌ها به واحدهای معنایی در قالب جملات و پاراگراف‌های مرتبط با معنای اصلی شکسته شد. واحدهای معنایی چندین بار مرور و سپس کدهای مناسب هر واحد معنایی نوشته و بر اساس تشابه معنایی طبقه‌بندی شد. مرحله تجزیه و تحلیل با اضافه شدن هر مصاحبه به همین ترتیب تکرار شد. ملاک دستیابی به اشباع نظری در ختم مصاحبه‌ها رسیدن به تکرار در کدهای استخراجی بود. درنهایت، با استفاده از این روش مقوله‌های اصلی و فرعی طراحی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور شناسایی شد. در بخش کمی نیز با طراحی پرسشنامه محقق‌ساخته با طیف لیکرت ۵ درجه و توزیع آن میان مشارکت‌کنندگان در پژوهش، اعتبارسنجی الگوی به‌دست آمده شناسایی و برای این منظور از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد.

8. Percentage of Agreement Observation, PAO

9. Scott's pi

10. Cohen kappa

یافته‌ها

برای ارائه الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور، مصاحبه‌های تخصصی نیمه‌ساخت‌یافته با خبرگان صورت گرفت. در این مرحله پیش از شروع مصاحبه پنج سؤال باز در نظر گرفته و در طول فرایند مصاحبه پیش‌بینی شد که سؤالات جدیدی نیز مطرح شود. برای آشنایی پژوهشگر با عمق و گستره محتوایی داده‌ها، به بازخوانی مکرر داده‌ها و خواندن داده‌ها به صورت فعال (جست‌وجوی معانی و الگوها) اقدام شد. سؤالات مصاحبه طراحی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- سؤالات مصاحبه تحلیل مضمون

ردیف	سؤالات
۱	شاخص‌های اصلی مدل ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی ایران کدام‌اند؟
۲	شاخص‌های فرعی مدل ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی ایران کدام‌اند؟
۳	عوامل اثرگذار در مدل ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی ایران کدام‌اند؟
۴	مدل ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران چگونه است؟
۵	مدل ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

به منظور کاربست تحلیل کیفی مضمون و تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ابتدا متن هر مصاحبه پیاده‌سازی و با استفاده از یادداشت‌ها تکمیل شد. سپس ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌ها تمام ایده‌های مستقل در قالب مفاهیم و مقوله‌های فرعی شناسایی (کدگذاری باز) و در ادامه از ترکیب مقوله‌های فرعی، به ساخت مقوله‌های اصلی (کدگذاری محوری) اقدام شد. هر کدام از مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه و کدهای اولیه از آنها استخراج شد. گاهی برای انتقال بهتر موضوع، کدهای اولیه به صورت استعاری بیان شدند. در ستون نمونه متن، برخی از جمله‌های معرف کدهای اولیه ارائه شده است. به منظور حفظ اطلاعات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه، هر یک از مصاحبه‌شوندگان^{۱۱} با کد MIX نمایش داده شده است. حرف M برای نشان‌دادن مصاحبه، حرف I برای نشان‌دادن شماره مصاحبه و حرف X برای نشان‌دادن شماره کد اولیه‌ای است که از متن مصاحبه استخراج شده است^{۱۲} (جدول ۳).

11. Interviewee

۱۲. برای مثال M3,4 نشان‌دهنده مصاحبه شونده شماره ۳ و شماره کد ۴ از این مصاحبه است.

جدول ۳- کدهای اولیه به دست آمده از متون مصاحبه‌ها

ردیف	نمونه متن (گزاره‌های کلامی)	کدهای اولیه	فراوانی	مراجع
۱	... به نظر من میزان پشتیبانی مرشد از ارکان مهم در نظام آموزش عالی کشور به شمار می‌آید. ... باید به شایستگی‌های ممتاز نهفته در ارتباطات مرشد و مرید پرداخته شود و برقراری ارتباط و ارائه بازخور و افزایش تعاملات بین فردی در این خصوص تقویت شود.	میزان پشتیبانی مرشد از مرید شایستگی‌های ممتاز نهفته در ارتباطات مرشد و مرید برقراری ارتباط و ارائه بازخور افزایش تعاملات بین فردی	۱۴	{M7,22} {M9,11} {M4,14} {M3,18} {M1,12} {M6,22}
۲	... بدیهی است که حمایت عاطفی مرشد و داشتن تسلط بر نقش مرشدیت برای استقرار مرشدیت در دانشگاه الزامی است. ... من فکر می‌کنم که انتقال تجربه به مریدان و انتقال دانش به مریدان به ترویج فرهنگ مرشدانه در نظام آموزش عالی کشور منجر می‌شود.	حمایت عاطفی مرشد تسلط بر نقش مرشدیت انتقال تجربه به مریدان انتقال دانش به مریدان ترویج فرهنگ مرشدانه	۸	{M9,34} {M11,10} {M5,20} {M4,16} {M2,41} {M5,32} {M10,18} {M7,33}
۳	... ببینید اگر حمایت روان‌شناختی وجود داشته باشد، در جهت آن، حمایت مسیر شغلی هم اتفاق می‌افتد. ... به نظر من در نظام آموزش عالی کشور باید به توانمندسازی مریدان به همراه ارائه مشورت و مربیگری و تشویق و ایجاد انگیزه در مریدان پرداخته شود.	حمایت روان‌شناختی حمایت مسیر شغلی توانمندسازی مریدان ارائه مشورت و مربیگری تشویق و ایجاد انگیزه در مریدان	۱۷	{M4,13} {M8,26} {M1,4} {M11,14} {M7,36}
۴	... در نظام آموزش عالی کشور نیاز به رفتار هم‌نوایانه، رفتار کمال‌گرایانه، رفتار خودمدیرانه، رفتار نقش‌مدارانه و رفتار اثرگذارانه وجود دارد.	رفتار هم‌نوایانه رفتار کمال‌گرایانه رفتار خودمدیرانه رفتار نقش‌مدارانه رفتار اثرگذارانه	۲۲	{M3,41} {M6,12} {M9,29} {M11,19} {M2,30} {M10,35} {M5,21}
۵	... من فکر می‌کنم نوع دوستی و همدلی، مسئولیت‌پذیری مرشد، صداقت و درستکاری مرشد و ... که از وجدان کاری مرشد سرچشمه می‌گیرند، در ارزیابی عملکرد آن اثرگذارند. ... بنده مؤلفه توانایی‌های ارتباطی، مهارت انسانی مرشد را در نظام آموزش عالی کشور با اهمیت می‌دانم.	نوع دوستی و همدلی مسئولیت‌پذیری مرشد صداقت و درستکاری مرشد وجدان کاری مرشد توانایی‌های ارتباطی مهارت انسانی	۱۹	{M1,36} {M11,13} {M6,21} {M4,15} {M9,17} {M8,20} {M10,11}

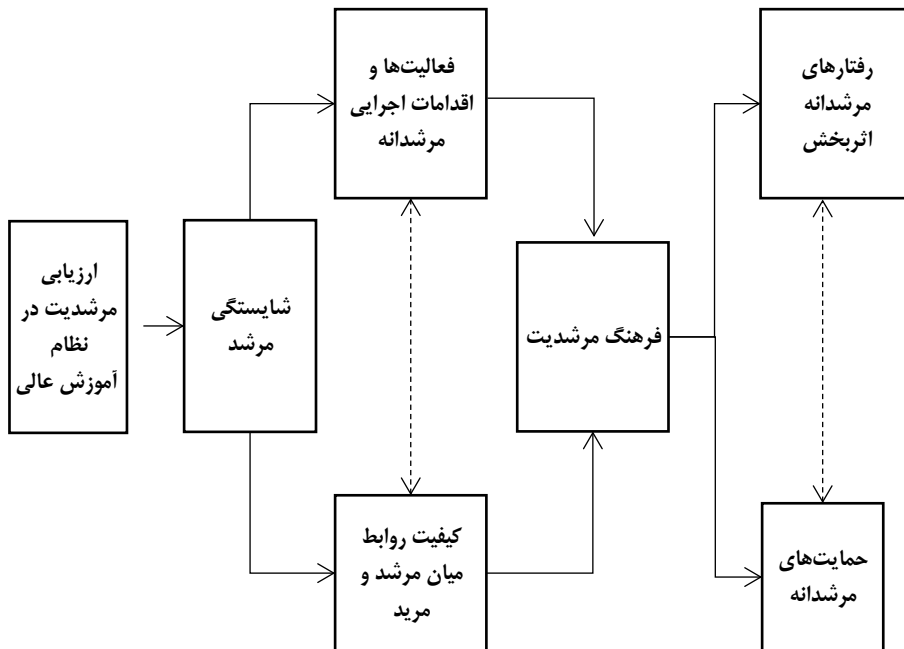
ردیف	نمونه متن (گزاره‌های کلامی)	کدهای اولیه	فراوانی	مراجع
۶	... به نظر من با تدوین مأموریت و اهداف مرشدانه و تدوین برنامه‌های مرشدیت بهتر می‌توان به فعالیت‌های مرشدانه پرداخت. ... بدیهی است با تأمین امکانات و منابع مورد نیاز و به‌کارگیری دانش سازمانی و تسهیل یادگیری دستیابی به اهداف نظام آموزش عالی کشور دور از انتظار نخواهد بود.	مأموریت و اهداف مرشدانه تدوین برنامه‌های مرشدیت فعالیت‌های مرشدانه تأمین امکانات و منابع مورد نیاز به‌کارگیری دانش سازمانی و تسهیل یادگیری	۱۶	{M ₂ ,10} {M ₄ ,9} {M ₉ ,15} {M ₂ ,4} {M ₃ ,1} {M ₄ ,2}
۷	... من فکر می‌کنم اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان نشان‌دهنده میزان شایستگی مرشدیت است. ... به‌طور کلی، برآورد ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی و برآورد میزان نیاز سازمان به مرشدیت دید بهتری از انجام امور به مدیران نظام آموزش عالی کشور می‌دهد. ... باید در نظام آموزش عالی کشور به استقرار مدیریت عملکرد مرشدیت به‌طور تمام و کمال پرداخته شود.	اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان میزان شایستگی مرشدیت برآورد ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی برآورد میزان نیاز سازمان به مرشدیت مدیریت عملکرد مرشدیت	۲۳	{M ₃ ,16} {M ₈ ,18} {M ₄ ,24} {M ₁₁ ,21} {M ₂ ,11} {M ₃ ,17} {M ₂ ,10} {M ₆ ,11} {M ₈ ,15} {M ₁ ,14} {M ₂ ,18} {M ₁₀ ,23}

نتایج مصاحبه‌ها با روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شد. تحلیل مضمون مبتنی بر روش پیشنهادی اترید استرلینگ (Attride-Stirling, 2001) شامل مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز ۵۲۱ کد شناسایی شد. در نهایت، از طریق کدگذاری محوری ۳ مقوله فراگیر، ۸ مقوله سازمان‌دهنده و ۳۷ مضمون پایه یافت شد. شاخص‌های الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور مستخرج از مصاحبه‌ها به روش تحلیل مضمون در جدول ۴ ارائه شده است.

مقوله‌های فراگیر در قالب عوامل ارتباطی، رفتاری و ارزیابی و پایش دسته‌بندی شدند. عوامل ارتباطی شامل مقوله‌های سازمان‌دهنده کیفیت روابط میان مرشد و مرید، فرهنگ مرشدیت و حمایت‌های مرشدانه هستند. عوامل رفتاری شامل مقوله‌های سازمان‌دهنده عبارت از رفتارهای مرشدانه اثربخش، شایستگی مرشد و فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه هستند. مقوله فراگیر ارزیابی و پایش از مقوله سازمان‌دهنده ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی تشکیل شده است. این ارزیابی بر اساس اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان، میزان شایستگی مرشدیت، برآورد ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی، برآورد میزان نیاز سازمان به مرشدیت و مدیریت عملکرد مرشدیت قابل سنجش است. با توجه به دسته‌بندی انجام شده الگوی اولیه پژوهش طراحی و در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۴- شاخص‌های الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور

مضامین پایه	سازمان‌دهنده	فراگیر
میزان پشتیبانی مرشد از مرید، شایستگی‌های ممتاز نهفته در ارتباطات مرشد و مرید، برقراری ارتباط و ارائه بازخور، افزایش تعاملات بین فردی	کیفیت روابط میان مرشد و مرید	عوامل ارتباطی
حمایت عاطفی مرشد، تسلط بر نقش مرشدیت، انتقال تجربه به مریدان، انتقال دانش به مریدان، ترویج فرهنگ مرشدانه	فرهنگ مرشدیت	
حمایت روان‌شناختی، حمایت مسیر شغلی، توانمندسازی مریدان، ارائه مشورت و مربیگری، تشویق و ایجاد انگیزه در مریدان	حمایت‌های مرشدانه	
رفتار هم‌نویانه، رفتار کمال‌گرایانه، رفتار خودمدیرانه، رفتار نقش‌مدارانه، رفتار اثرگذارانه	رفتارهای مرشدانه	عوامل رفتاری
نوع‌دوستی و همدلی، مسئولیت‌پذیری مرشد، صداقت و درستکاری مرشد، وجدان کاری مرشد، توانایی‌های ارتباطی، مهارت انسانی	شایستگی مرشد	
مأموریت و اهداف مرشدانه، تدوین برنامه‌های مرشدیت، فعالیت‌های مرشدانه، تأمین امکانات و منابع مورد نیاز، به‌کارگیری دانش سازمانی و تسهیل یادگیری	فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	
اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان، میزان شایستگی مرشدیت، برآورد ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی، برآورد میزان نیاز سازمان به مرشدیت، مدیریت عملکرد مرشدیت	ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	ارزیابی و پیش



شکل ۲- الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور

بر اساس شکل ۲، ارزیابی مرشدیت سازمانی سنگ بنای دستیابی به شایستگی مرشد است. شایستگی مرشد موجب بهبود کیفیت روابط میان مرشد و مرید می‌شود و فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه را بهبود می‌بخشد. بدین ترتیب فرهنگ مرشدیت در نظام آموزش عالی بسط پیدا می‌کند و این درنهایت، به اثربخشی رفتارهای مرشدانه و افزایش حمایت‌های مرشدانه می‌انجامد. بخش کمی پژوهش با هدف اعتبارسنجی الگوی اولیه و بر اساس دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری انجام شد. از آنجا که دانشجویان یادشده ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متعددی دارند، باید اطمینان حاصل کرد که تفاوت‌های فردی آنها بر دیدگاهشان تأثیری ندارد. بدین منظور مسئله همسانی واریانس بررسی شد. بیان آماری این آزمون به‌صورت زیر است:

$$\begin{cases} H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_n \\ H_1 : \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

جدول ۵- نتایج آزمون همسانی واریانس

متغیرهای پژوهش	سن		تحصیلات		سابقه کاری
	آماره F	مقدار معناداری	آماره F	مقدار معناداری	
ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	۰/۴۳۱	۰/۷۳۱	۱/۷۹۵	۰/۱۴۹	۰/۶۰۱
حمایت‌های مرشدانه	۰/۳۸۲	۰/۷۶۶	۱/۹۵۷	۰/۱۲۲	۰/۸۵۴
رفتارهای مرشدانه اثربخش	۰/۱۴۳	۰/۹۴۴	۱/۵۸۷	۰/۱۹۴	۰/۵۱۵
شایستگی مرشد	۰/۱۲۳	۰/۹۴۷	۰/۶۸۹	۰/۵۶۰	۰/۸۲۹
فرهنگ مرشدیت	۰/۱۴۱	۰/۹۳۶	۰/۲۹۵	۰/۸۲۹	۰/۹۶۱
فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	۰/۱۴۸	۰/۹۳۱	۰/۸۸۱	۰/۴۵۲	۰/۱۶۲
کیفیت روابط میان مرشد و مرید	۰/۷۹۵	۰/۴۹۸	۰/۲۸۸	۰/۸۲۴	۰/۹۵۶

مقدار معناداری در تمام موارد بزرگ‌تر از سطح خطا (۰/۰۵) است و بنابراین، دلیلی برای رد فرض صفر نیست؛ به عبارت دیگر، متغیرهای جمعیت‌شناختی بر دیدگاه افراد تأثیر ندارد. برای اعتبارسنجی و ارائه الگوی نهایی ارزیابی مرشدیت سازمانی از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. الگوی اولیه منتج از تحلیل ISM باید در یک نمونه بزرگ‌تر و در شرایط واقعی آزمون شود. به‌علاوه، در الگوی اولیه فقط روابط مشخص شده است، اما میزان و شدت روابط مشخص نیست. روش حداقل مربعات جزئی این امکان را فراهم می‌کند تا در شرایط تجربی به اعتبارسنجی الگوی نظری اقدام شود. به‌علاوه، میزان روابط، معناداری روابط و برازش الگو را مشخص می‌سازد. منظور از برازش میزان انطباق مدل نظری با مدل تجربی است. این تحلیل در دو سطح مدل بیرونی (بخش اندازه‌گیری) و مدل درونی (بخش ساختاری) بررسی شد. نتایج نهایی روایی سازه در جدول ۶ ارائه شده است. بار عاملی مشاهده در تمام موارد مقداری بزرگ‌تر از ۰/۶ است و مقدار بوت استرپینگ (آماره t) نیز از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که هر سازه به‌درستی سنجش شده است. روایی همگرا و پایایی متغیرهای پژوهش در جدول ۷ ارائه شده است.

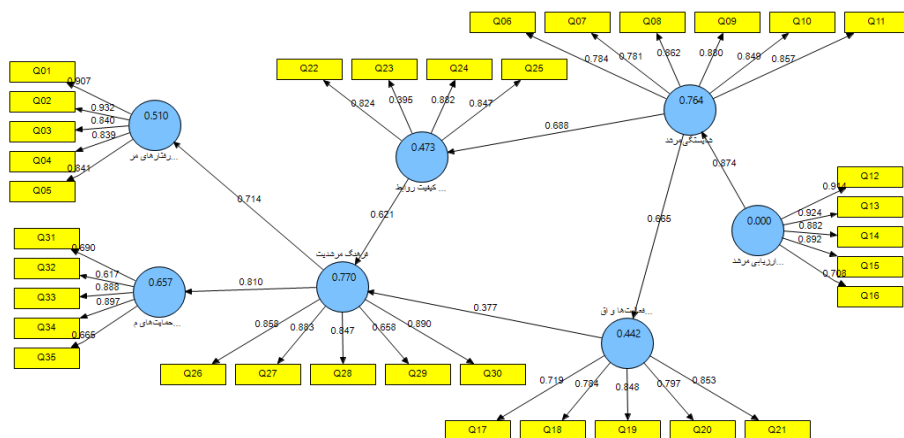
جدول ۶- خلاصه نتایج بررسی روایی سازه بر اساس مدل بیرونی پژوهش

سازه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	آماره تی
رفتارهای مرشدانه اثربخش	رفتار هم‌نوایانه (Q01)	۰/۹۰۷	۶۲/۹۸۱
	رفتار کمال‌گرایانه (Q02)	۰/۹۳۳	۶۸/۹۰۹
	رفتار خودمدیرانه (Q03)	۰/۸۴۰	۲۹/۳۴۱
	رفتار نقش‌مدارانه (Q04)	۰/۸۳۹	۲۳/۹۳۸
	رفتار اثرگذارانه (Q05)	۰/۸۴۱	۳۵/۵۹۶
شایستگی مرشد	نوع‌دوستی و همدلی (Q06)	۰/۷۸۴	۱۷/۱۳۳
	مسئولیت‌پذیری مرشد (Q07)	۰/۷۸۱	۲۰/۰۴۳
	صداقت و درستکاری مرشد (Q08)	۰/۸۶۲	۳۲/۶۶۹
	وجدان کاری مرشد (Q09)	۰/۸۸۰	۲۸/۹۱۳
	توانایی‌های ارتباطی (Q10)	۰/۸۴۹	۳۰/۷۹۱
	مهارت انسانی (Q11)	۰/۸۵۷	۳۶/۹۲۷
ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان (Q12)	۰/۹۱۴	۵۶/۴۹۸
	میزان شایستگی مرشدیت (Q13)	۰/۹۳۴	۵۹/۸۸۴
	برآورد ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی (Q14)	۰/۸۸۲	۲۵/۵۴۳
	برآورد میزان نیاز سازمان به مرشدیت (Q15)	۰/۸۹۲	۴۱/۰۵۲
	مدیریت عملکرد مرشدیت (Q16)	۰/۷۰۸	۱۵/۰۳۳
فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	مأموریت و اهداف مرشدانه (Q17)	۰/۷۱۹	۱۳/۷۳۳
	تدوین برنامه‌های مرشدیت (Q18)	۰/۷۸۴	۱۰/۹۸۲
	فعالیت‌های مرشدانه (Q19)	۰/۸۴۸	۲۱/۱۱۹
	تأمین امکانات و منابع مورد نیاز (Q20)	۰/۷۹۷	۱۴/۸۴۴
	به‌کارگیری دانش سازمانی و تسهیل یادگیری (Q21)	۰/۸۵۳	۲۸/۳۳۸
کیفیت روابط میان مرشد و مرید	میزان پشتیبانی مرشد از مرید (Q22)	۰/۸۲۴	۲۱/۰۵۶
	شایستگی‌های ممتاز نهفته در ارتباطات مرشد و مرید (Q23)	۰/۶۹۵	۲/۳۱۸
	برقراری ارتباط و ارائه بازخور (Q24)	۰/۸۸۲	۳۲/۱۳۸
	افزایش تعاملات بین فردی (Q25)	۰/۸۴۷	۲۶/۸۷۸
	حمایت عاطفی مرشد (Q26)	۰/۸۵۸	۲۶/۸۳۲
فرهنگ مرشدیت	تسلط بر نقش مرشدیت (Q27)	۰/۸۸۳	۳۰/۹۹۶
	انتقال تجربه به مریدان (Q28)	۰/۸۴۷	۲۶/۰۳۸
	انتقال دانش به مریدان (Q29)	۰/۶۵۸	۴/۴۷۵
	ترویج فرهنگ مرشدانه (Q30)	۰/۸۹۰	۳۴/۹۸۱
حمایت‌های مرشدانه	حمایت روان‌شناختی (Q31)	۰/۶۹۰	۵/۹۳۹
	حمایت مسیر شغلی (Q32)	۰/۶۱۷	۴/۴۶۷
	توانمندسازی مریدان (Q33)	۰/۸۸۸	۴۳/۱۴
	ارائه مشورت و مربیگری (Q34)	۰/۸۹۷	۳۹/۳۹۹
	تشویق و ایجاد انگیزه در مریدان (Q35)	۰/۶۶۵	۲/۶۹۳

جدول ۷- رویی همگرا و پایایی (برازش مدل بیرونی)

سازه‌های اصلی	AVE	پایایی ترکیبی (CR)	آلفای کرونباخ
ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	۰/۷۵۳	۰/۹۳۸	۰/۹۱۶
حمایت‌های مرشدانه	۰/۵۸۵	۰/۸۱۴	۰/۷۱۱
رفتارهای مرشدانه اثربخش	۰/۷۶۲	۰/۹۴۱	۰/۹۲۱
شایستگی مرشد	۰/۷۰۰	۰/۹۳۳	۰/۹۱۴
فرهنگ مرشدیت	۰/۶۴۷	۰/۸۹۸	۰/۸۵۰
فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	۰/۶۴۳	۰/۹۰۰	۰/۸۶۰
کیفیت روابط میان مرشد و مرید	۰/۵۸۳	۰/۸۳۹	۰/۷۴۶
ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	۰/۷۵۳	۰/۹۳۸	۰/۹۱۶

میزان رویی همگرا (AVE) برای تمام سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ به دست آمد. میزان آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نیز از ۰/۷ بزرگ‌تر است. با توجه به یافته‌های به دست آمده از این مقیاس می‌توان فرضیه‌های پژوهش را آزمود. رابطه متغیرهای مورد بررسی در هر یک از فرضیه‌های پژوهش بر اساس یک ساختار علی با روش حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شد. در مدل کلی پژوهش در شکل ۲ رابطه متغیرهای اصلی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۳ - نتایج اعتبارسنجی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی

میزان تأثیر ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی بر شایستگی مرشد ۰/۸۷۴ و آماره t نیز ۸/۲۸۲ به دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی بر شایستگی مرشد تأثیر دارد. میزان تأثیر شایستگی مرشد بر کیفیت روابط میان مرشد و مرید ۰/۶۸۸ و آماره t نیز ۵/۵۵۶ به دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ شایستگی مرشد بر کیفیت روابط میان مرشد و مرید تأثیر دارد. میزان تأثیر شایستگی مرشد بر فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه ۰/۶۶۵ و آماره t نیز ۵/۲۳۱ به دست آمد. بنابراین، با اطمینان

۹۵٪ شایستگی مرشد بر فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه تأثیر دارد. میزان تأثیر کیفیت روابط میان مرشد و مرید بر فرهنگ مرشدیت ۰/۶۲۱ و آماره t نیز ۶/۵۱۴ به‌دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ کیفیت روابط میان مرشد و مرید بر فرهنگ مرشدیت تأثیر دارد. میزان تأثیر فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه بر فرهنگ مرشدیت ۰/۳۲۱ و آماره t نیز ۲/۶۱۵ به‌دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه بر فرهنگ مرشدیت تأثیر دارد. میزان تأثیر فرهنگ مرشدیت بر رفتارهای مرشدانه اثربخش ۰/۷۱۴ و آماره t نیز ۶/۵۶۳ به‌دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ فرهنگ مرشدیت بر رفتارهای مرشدانه اثربخش تأثیر دارد. میزان تأثیر فرهنگ مرشدیت بر حمایت‌های مرشدانه ۰/۸۱۰ و آماره t نیز ۹/۰۷۰ به‌دست آمد. بنابراین، با اطمینان ۹۵٪ فرهنگ مرشدیت بر حمایت‌های مرشدانه تأثیر دارد.

جدول ۸- خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	آماره t	بار عاملی	متغیر وابسته	متغیر مستقل
تأیید	۸/۲۸۲	۰/۸۷۴	شایستگی مرشد	ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی
تأیید	۵/۵۵۶	۰/۶۸۸	کیفیت روابط میان مرشد و مرید	شایستگی مرشد
تأیید	۵/۲۳۱	۰/۶۶۵	فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	شایستگی مرشد
تأیید	۶/۵۱۴	۰/۶۲۱	فرهنگ مرشدیت	کیفیت روابط میان مرشد و مرید
تأیید	۲/۶۱۵	۰/۳۲۱	فرهنگ مرشدیت	فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه
تأیید	۶/۵۶۳	۰/۷۱۴	رفتارهای مرشدانه اثربخش	فرهنگ مرشدیت
تأیید	۹/۰۷۰	۰/۸۱۰	حمایت‌های مرشدانه	فرهنگ مرشدیت

درنهایت، برازش مدل بررسی شد. در بخش ساختاری مدل بر خلاف مدل‌های اندازه‌گیری، پرسش‌ها و متغیرهای آشکار مدل مد نظر نیست و فقط به متغیرهای پنهان و روابط میان آنها توجه می‌شود. در این پژوهش برازش مدل ساختاری با استفاده از معیارهای ضریب تعیین (R^2)، افزونگی^{۱۳} و آماره GOF استفاده شد. ضریب تعیین (R^2) معیاری است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به‌وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. گفتنی است که مقدار R^2 فقط برای متغیرهای درونزای مدل ارائه می‌شود و درخصوص سازه‌های برونزا مقدار آن برابر صفر است. هرچه مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درونزای مدل بیشتر باشد، نشان‌دهنده برازش بهتر مدل است. چین (Chin, 1998) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی بودن برازش بخش ساختاری مدل به‌وسیله معیار ضریب تعیین تعریف کرده است. مقدار R^2 در جدول ۹ گزارش شده است.

جدول ۹ - ارزیابی برازش مدل درونی پژوهش

سازدهای اصلی	ضریب تشخیص	روایی متقاطع اشتراکی	روایی متقاطع افزونگی
ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی	-	۰/۴۰۰	۰/۳۶۴
حمایت‌های مرشدانه	۰/۶۵۷	۰/۲۳۲	۰/۱۹۶
رفتارهای مرشدانه اثربخش	۰/۵۱۰	۰/۴۰۹	۰/۳۷۳
شایستگی مرشد	۰/۷۶۴	۰/۳۴۷	۰/۳۱۱
فرهنگ مرشدیت	۰/۷۷۰	۰/۲۹۴	۰/۲۵۸
فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه	۰/۴۴۲	۰/۲۹۰	۰/۲۵۴
کیفیت روابط میان مرشد و مرید	۰/۴۷۳	۰/۲۳۰	۰/۱۹۴

بر اساس جدول ۹، مقدار ضریب تعیین گزارش شده برای متغیرهای پژوهش در سطح متوسط تا قوی قرار دارند. مهم‌ترین شاخص برازش مدل در روش حداقل مربعات جزئی شاخص GOF است. بنابراین، مقدار نیکویی برازش در این مطالعه برابر است:

$$GOF = \sqrt{0.603 \times 0.314} = 0.435$$

شاخص GOF برابر ۰/۴۳۵ به دست آمده است و بنابراین، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر از مرشدیت سازمانی در مقایسه با روش‌های انفعالی آموزش و یادگیری در نظام آموزش عالی کشور حمایت شود، ظرفیت فوق‌العاده‌ای دارد و می‌تواند در بلندمدت محیط یادگیری مؤثر، معنادار و عمیق‌تری را فراهم کند تا به حل بسیاری از مشکلات علوم انسانی و دانش‌آموختگان آن در کشور ایران منجر شود. روابط مرشدیت معمولاً وقتی کارآمدند که به تکمیل موفقیت‌آمیز سنگ بنای حرفه و تحولاتی منجر شوند و درک مثبتی از تجربه مرشدیت ایجاد کنند. زایایی و بازدهی مستقل بیشتر در حرفه مد نظر و نیز رضایت کلی از حرفه از جمله سه معیار مرتبط با پیامدهای مثبت رابطه مرشد و مریدی است. در این خصوص، شانس پیشرفت چشم‌انداز رقابتی دانشگاهی برای مریدهایی که مرشد‌های اثرگذار دارند، افزایش می‌یابد. مزیت‌های اولیه حرفه در محیط دانشگاهی که در اثر متیوی مرتون توصیف شد، جمع می‌شود و برای استادان حین ادامه حرفه آنها، مزیت‌هایی را در آینده مهیا می‌کند. محققان که در جست‌وجوی مرشد‌های شناخته‌شده در زمینه خود یا مصاحبه با مؤسسات معتبر هستند، اگر تجارب کوتاه مدت آموزشی آنها مثبت و مولد باشد، از این رابطه‌ها سود بلندمدتی دریافت می‌کنند (Hsieh & Nguyen, 2020).

با فرض پذیرفته شدن مرشدیت یا منتورینگ به‌عنوان مؤثرترین ابزار در آموزش و انتقال دانش [که در بسیاری از پژوهش‌های داخل و خارج کشور تأیید شده است]، می‌توان به این نتیجه رسید که برای نهادینه کردن این فرایند در تار و پود جامعه، از خانواده گرفته تا درون سازمان‌ها و بدنه اجرایی دولت، باید کار را از مرکز آموزش عالی شروع کرد. بدین ترتیب که با استفاده از این شیوه آموزش و انتقال تجربه در درون

نظام آموزش عالی کشور، به نهادینه کردن آن در درون جامعه اقدام کرد. البته، این شیوه به نوعی سال-هاست که در دانشگاه‌ها استفاده می‌شود و لذا، نیاز است با توجه بیشتر و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن، شناسایی موانع موجود در سر راه اجرای صحیح آن و بر طرف ساختن آن و انجام دادن ارزیابی‌های دوره‌ای به سمت رسمیت بخشیدن، قانون‌مند کردن و بالتبع بهینه کردن این فرایند گام برداشت. همچنین نتایج اغلب پژوهش‌های صورت گرفته درباره مرشدیت در خارج از کشور حاکی از تأثیر مثبت و قوی آن در توسعه آموزشی دانشگاه‌هاست و برنامه‌ای با عنوان برنامه مرشدیت در دانشگاه‌های مذکور تدوین و اجرا شده است. این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی ارزیابی مرشدیت سازمانی در نظام آموزش عالی کشور انجام شد. بر اساس الگوی پژوهش، رفتارهای مرشدانه اثربخش و حمایت‌های مرشدانه به‌عنوان متغیر سطح اول الگو محسوب می‌شوند. در این خصوص، ردmond می‌گوید که تعلیم پایاپای مؤثر نه تنها شامل انتقال مهارت‌های تحصیلی، نگرش و رفتار، بلکه شامل سطحی از تعامل، اعتماد و ارتباط می‌شود که آسایش روانی اجتماعی را با خود همراه دارد و صرف‌نظر از محیط، خود موجب توانمندسازی محصل (با دانش و اعتماد) برای پیشرفت علمی و اجتماعی می‌شود. با این حال، کوهن بر این عقیده است که ارزیابی اثربخشی رفتارهای مرشدانه اثربخش موجب تسهیل تعیین رفتار لازم برای ایجاد و حفظ روابط منتورینگ مؤثرتر در آموزش عالی می‌شود (George & Mampilly, 2012).

بر اساس دستاوردهای پژوهش، متغیر فرهنگ مرشدیت در سطح دوم الگو قرار دارد. در این خصوص، دیدگاه ویگوتسکی که نظریه اجتماعی - فرهنگی نامیده می‌شود، بر نحوه فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، عقاید، آداب و رسوم و مهارت‌های گروه اجتماعی که به نسل بعدی انتقال می‌یابد، تمرکز می‌کند. به عقیده وی تعامل اجتماعی به‌ویژه گفت‌وگوهای یاری‌بخش با اعضای آگاه‌تر به‌دلیل آنکه فراگیران شیوه‌های تفکر و رفتار کردن شکل‌دهنده فرهنگ مرشدیت را بیاموزند، ضروری است (Etemadfar, Zarei & Abbaspour, 2013).

متغیرهای فعالیت‌ها و اقدامات اجرایی مرشدانه و کیفیت روابط میان مرشد و مرید در سطح سوم قرار دارند. در خصوص سوابق مهم کیفیت ارتباطی مرشد، دو ویژگی که به‌عنوان شاخص‌های کلیدی کیفیت ارتباطی در نظر گرفته می‌شوند؛ یعنی اعتماد و اعتبار رفتاری ادراک شده و مهارت سیاسی بررسی می‌شوند. اعتماد و اعتبار رفتاری ادراک شده و مهارت سیاسی بینشی را درباره چگونگی درک مریدان و شاگردان و نحوه تعامل آنها در اختیار ما قرار می‌دهند. افرادی که اعتماد و اعتبار رفتاری ادراک شده قوی دارند، به احتمال بیشتر رفتاری دارند که با ارزش‌های مد نظر آنها همخوانی دارد. این ویژگی؛ یعنی هماهنگی عمل و سخن به اعتماد، تبعیت سازمانی و افزایش رضایت منجر می‌شود (Laci, 2013).

بر اساس الگوی پژوهش، متغیر شایستگی مرشد در سطح چهارم و متغیر ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی در سطح پنجم قرار دارد. با در نظر گرفتن اثر مربیگری بر سازمان‌ها، بیشترین تمرکز بر پتانسیل مربیگری است تا رفتار رهبری ارتقا یابد که معمولاً با رده‌بندی کارمندان، همکاران و مدیران

ارزیابی می‌شود. در تعدادی از مطالعات پیشین، اثر شایستگی مرشد و ارزیابی مرشدیت بر رفتار رهبری در سازمان‌ها بررسی شده است و نتایج نشان می‌دهد که شایستگی مرشد می‌تواند رفتار رهبری اجرایی را تا حد زیادی بهبود بخشد (Perkins, 2009; MacKie, 2014).

پیشنهادها

بر اساس نتایج پژوهش به مدیران نظام آموزش عالی کشور پیشنهاد می‌شود که رفتارهای مرشدانه اثربخش خود را تقویت کنند. آنها می‌توانند با رفتار هم‌نوایانه، کمال‌گرایانه، خودمدیرانه، نقش‌مدارانه و رفتار اثرگذارانه به تقویت و اثربخشی رفتارهای مرشدانه خود بپردازند. انتخاب مرشد شایسته یکی از انتخاب‌های مهم در نظام آموزش عالی است. انتصاب فردی که ویژگی‌های نوع‌دوستی و همدلی، مسئولیت‌پذیری، صداقت و درستکاری، وجدان کاری، توانایی‌های ارتباطی و مهارت انسانی داشته باشد، نوعی شایسته‌سالاری در نظام آموزش عالی محسوب می‌شود. همچنین مؤلفه حایز اهمیت دیگر، کیفیت روابط میان مرشد و مرید است که پیشنهاد می‌شود با افزایش میزان پشتیبانی مرشد از مرید و شناسایی شایستگی‌های ممتاز نهفته در ارتباطات مرشد و مرید، به افزایش تعاملات بین فردی منجر شود. برقراری ارتباط و ارائه بازخور میان مرشد و مرید از دیگر پیشنهادهای این پژوهش است. تا زمانی که فرهنگ مرشدیت در سازمان وجود نداشته باشد، دستیابی به اهداف مرشدیت امکان‌پذیر نخواهد بود. لذا، پیشنهاد می‌شود که با افزایش حمایت عاطفی مرشد و تسلط بر نقش مرشدیت، به انتقال تجربه به مریدان مبادرت و مقدمات ترویج فرهنگ مرشدانه فراهم شود. اهمیت ارزیابی مرشدیت در نظام آموزش عالی بر کسی پوشیده نیست. تا زمانی که فعالیت‌های انجام شده توسط مرشدان ارزیابی و نقاط ضعف و قوت آنها شناسایی نشود، اثرها و دستاوردهای مرشدیت در سازمان قابل سنجش نخواهد بود. لذا، پیشنهاد می‌شود که با برآورد میزان شایستگی مرشدیت، ظرفیت‌های موجود در آموزش عالی و میزان نیاز سازمان به مرشدیت، مقدمات مدیریت عملکرد مرشدیت فراهم و در جهت دستیابی به اهداف خرد و کلان مرشدیت در نظام آموزش عالی گام برداشته شود.

تصدیق

این مطالعه بخشی از رساله دکتری امین آبن است که توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد یاسوج پشتیبانی شده است. نویسندگان از استادان و دانشجویان نظام آموزش عالی کشور که تجربه‌های خود را با محققان به اشتراک گذاشتند، قدردانی می‌کنند.

References

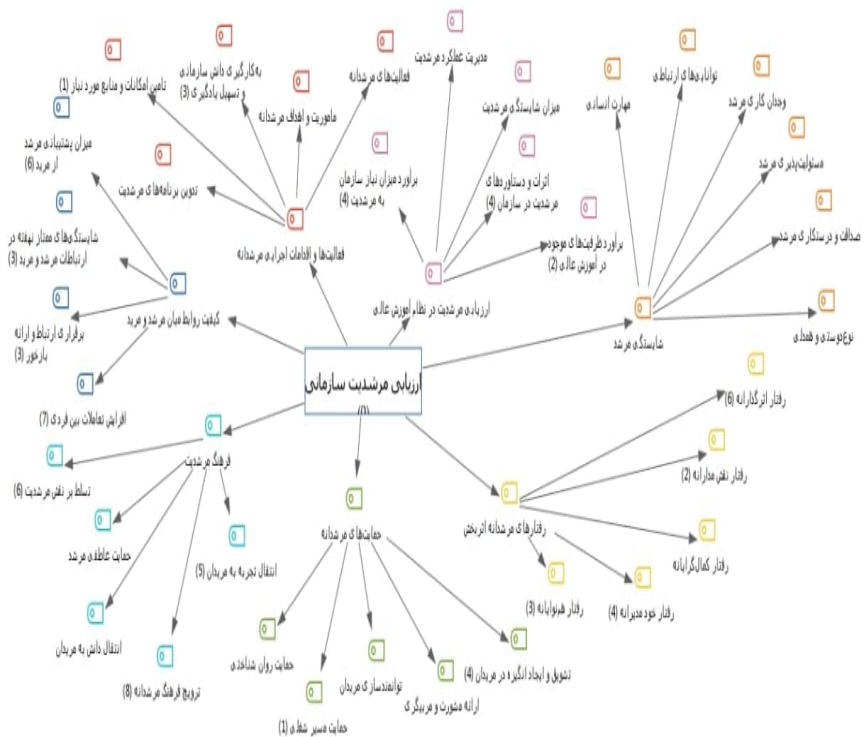
1. Abedi, H., Taslimi, Q., Faqih, A., & Sheikh, M. (2011). Theme analysis and theme network: A simple and efficient way to explain the patterns in qualitative data. *Strategic Management Thought Quarterly*, 5 (10), 151-198 [in Persian].

2. Ahmadi, M., Nazemi, Sh., Rahimonia, F., & Mortazavi, S. (2014). Exploratory study of the components and dimensions of mentoring behavior from the perspective of oil industry managers. *Quarterly Journal of Management of Government Organizations*, 3 (9). 71-90 [in Persian].
3. Alvani, M., & Budlai, H. (2013). Phenomenology in entrepreneurship studies. *Iranian Journal of Management Sciences*, 5 (19), 33-61 [in Persian].
4. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
5. Azar, A., Khosravani, F., & Jalali, R. (2019). *Research in soft operations*. Industrial Management Organization Publications [in Persian].
6. Banagar, A., Kiakjuri, d., & Mirtaqi. (2017). The Mediating Role of Employee Job Motivation in the Relationship between Mentoring and Organizational Entrepreneurship, *Journal of Development and Transformation Management*, 6 (28). 31-37 [in Persian].
7. Barthwal, A., Chenoweth, D., Day, C., Hughes, M., Kirk, E., Kitson, S., ... & Shellard, J. (2011). Pinnacle: Evaluation of the graduate teacher training program at the ANU. *Australian Universities' Review*, 53(1), 14-20.
8. Blackwell, R., & Blackmore, P. (2003). *Towards strategic staff development in higher education*. Maidenhead, England, published by SRHE & open university press.
9. Chin, W.W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-33.
10. Cornelius, V., Wood, L., & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205.
11. Creswell, J.W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
12. Danaeifard, H., Alwani, M., & Azar, A. (2014). *Qualitative research methodology in management: A comprehensive approach*. Saffar Publications [in Persian].

13. Eghbali, A., Salehi, A., Ghaedi, Y., & Mahmoudnia, A. (2021). A reflection on the basic features of liberating classroom components in higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, (1), 27-50 [in Persian].
14. Etemadfar, A., Zarei, A., & Abbaspour, A. (2013). The effect of integrated mentoring based on strategic knowledge scaffolding on learning and retention. *Journal of Educational Psychology*, 10 (31), 1-24 [in Persian].
15. 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.
16. Glasgow, P.P. (2006). *The impact of culture on the mentoring process of students of African and East Indian heritage in postsecondary institutions in Trinidad*. Oral Roberts University.
17. Hafeznia, M. (2015). *Introduction to research methodology in humanities*. Tehran: Samt Publications, Eighth Edition [in Persian].
18. Harris, T.M., & Lee, C.N. (2019). Advocate-mentoring: A communicative response to diversity in higher education. *Communication Education*, 68(1), 103-113.
19. Henseler, J., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
20. Hokanson, S.C., & Goldberg, B.B. (2018). *Proactive postdoc mentoring*. In *The Postdoc Landscape* (pp. 91-120). Academic Press.
21. Hokanson, S.C., & Goldberg, B.B. (2018). The postdoc landscape - Chapter 5 Proactive Postdoc Mentoring. Elsevier.
22. Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading, MA: Addison-Wesley.
23. Hsieh, B., & Nguyen, H.T. (2020). Identity-informed mentoring to support acculturation of female faculty of color in higher education: An Asian American female mentoring relationship case study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(2), 169-188.
24. Hu, C., Wang, S., Wang, Y.H., Chen, C., & Jiang, D.Y. (2016). Understanding attraction in formal mentoring relationships from an affective perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 104-113.

25. Jalali, R. (2012). Sampling in qualitative research. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 1 (4), 310-320 (in Persian).
26. Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
27. Laci, M.L. (2013). Examination of the interpersonal predictors of mentoring relational quality. *Career Development International*, 19(4), 2014, 381-403.
28. Laverick, D.M. (2016). *Mentoring processes in higher education (pp. 1-84)*. Springer International Publishing.
29. Lunsford, L.G., Crisp, G., Dolan, E.L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. *The SAGE handbook of mentoring*, 20, 316-334.
30. MacKie, D. (2014). The effectiveness of strength-based executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66, 118-137.
31. Mihas, P., & Odum, I. (2019). *Learn to use an exploratory sequential mixed method design for instrument development*. SAGE Publications, Limited.
32. Mosleh, H., Neyestani, M., & Jahanian, A. (2016). The role of external evaluation on improving the quality of higher education system, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22 (4). 11-199 [in Persian].
33. Naderifar, M., Goli, H., & Qaljaei, F. (2017). Snowball a purposeful method in sampling qualitative research. *Journal of Developmental Steps in Medical Education*, 14 (41), 101-121 [in Persian].
34. Noorshahi, N. (2014). Factors affecting the professional growth of faculty members and presenting strategies for its improvement. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20 (3), 95-120 [in Persian].
35. Perkins, R.D. (2009). How executive coaching can change leader behaviour and improve meeting effectiveness: An exploratory study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61, 298-318.

36. Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
37. Qolipoor, A., Lightweight, M., Master, R., & Naqvi, A. (2010). Guidance mechanism for alternative planning in the organization. *Quarterly Journal of Management Research*, 3 (9), 5-20 [in Persian].
38. Rangriz, H., Ebrahimi, R., Arasteh, H., & Soltanieh, F. (2017). Designing a strategic competencies model for functional managers using thematic analysis method. *Educational Management Quarterly*, 6 (96), 9-49 [in Persian].
39. Ranjbar, H., Haqdoost, A., Salsali, M., & Khoshdool, A. (2012). Sampling in qualitative research: A guide to getting started. *Health and Military Sciences Research*, 2 (3), 238-250 [in Persian].
40. Spiekermann, L., Lyons, M., & Lawrence, E. (2020). The ups and downs of mentoring relationship formation: What to expect. *Children and Youth Services Review*, 118, 105413.
41. Taleghani, Gh., & Vahed, A. (2017). A study of the relationship between organizational atmosphere power and mentoring. The First International Conference on Management Patterns in the Age of Progress, Tehran [in Persian].
42. Torrecilla Sánchez, E.M., Tinoco-Giraldo, H., & García-Peñalvo, F.J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344.
43. Wang, W. (2011). *A content analysis of reliability in advertising content analysis Studies*. East Tennessee State University.



خروجی مدل در حالت معناداری

