

An Investigation of the First Days' Teaching Experiences of Faculty Members: A Qualitative Study

M. Salehi^{1*}, K. Fathi Vajargah², M. Ghahramani³, M. Abolghasemi⁴

1. Ph.D. Candidate of Educational Administration in Shahid Beheshti University; 2. Professor of Education in Shahid Beheshti University; 3. Associate professor of Education in Shahid Beheshti University; 4. Associate professor of Education in Shahid Beheshti University

تجارب اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه: یک مطالعه کیفی

مهدی صالحی^{۱*}، کوروش فتحی واجارگاه^۲، محمد قهرمانی^۳، محمود ابوالقاسمی^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی؛ ۲. استادگروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی؛ ۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی؛ ۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

Abstract

Purpose: The present study aimed to investigate the faculty members' experiences of the first days of teaching at public Universities in Western Iran. **Method:** The present study employed qualitative research method based on Grounded theory. Theoretical saturation index was employed to select the participants who were 54 university professors in four different universities, including University of Kurdistan, Lorestan University, Ilam University, Razi University and Bu-Ali Sina University. Data were collected through semi-structured audiovisual recording interviews and their content was transcribed. The interview data were analyzed in three stages, including open, axial and selective coding steps, and categorized as concepts and themes. **Findings:** The analyses of the present study indicate that the main themes grounded from interviews are: (1) the development of endogenous factors (including concepts like: individual psychological characteristics of novice faculty members, and the exchange of professional experiences among colleagues); and (2) the development of exogenous factors (including concepts like: a revision of the implementation of training courses; and modification of obstacles and supporting the training courses). Based on these factors, given from the experiences of faculty members from the first days of teaching, the Grounded conceptual model has been presented.

Keywords: The first days of teaching experience, Faculty members, Universities of western Iran, Grounded Theory.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های دولتی غرب کشور انجام شده است. **روش:** رویکرد این تحقیق و راهبرد آن از نوع کیفی براساس نظریه داده بنیاد است. تعداد افراد مشارکت‌کننده در پژوهش شامل ۵۴ نفر از اساتید دانشگاه‌های غرب کشور (بوعلی‌سینای همدان، لرستان، ایلام، رازی کرمانشاه و کردستان) بودند که به صورت هدفمند و نظری به مشارکت دعوت شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختمند بود که به صورت دیداری و شنیداری ضبط و محتوای آن‌ها به صورت متنی پیاده‌سازی شد. داده‌های مصاحبه در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد تحلیل قرار گرفتند تا مفاهیم و مقوله‌ها طبقه‌بندی گردند. **یافته‌ها:** تحلیل‌ها نشان داد که مقوله‌های اصلی برخاسته از مصاحبه‌ها عبارتند از: (۱) بهسازی عوامل درون‌زاد (شامل مفاهیم ویژگی‌های روانی - فردی اساتید جدیدالورود؛ و تبادل تجارب حرفه‌ای، بین همکاران)؛ و (۲) توسعه عوامل برون‌زاد (شامل مفاهیم بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی؛ و اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی). با در نظر گرفتن این عوامل برخاسته از تجارب اعضای هیأت علمی از روزهای آغازین تدریس، یک الگوی مفهومی داده بنیاد ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تجارب نخستین تدریس، اعضای هیأت علمی، دانشگاه‌های غرب کشور، نظریه داده بنیاد.

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۳/۰۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۲۵

Received Date: 2016/11/15 Accepted Date: 2016/05/25

Email: mehdi452001@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول می‌باشد.

مقدمه

اولین روز تجربه کاری می‌تواند برای هر عضو هیأت علمی نیز یک تجربه دلهره‌آور و پر از استرس باشد چون باید فرد خودش را با شیوه کاری نو و همکاران جدید خود هماهنگ کند. چند هفته و چند ماه اول کار در دانشگاه نیز اهمیت زیادی دارد. مسأله آموزش اعضای هیأت علمی تازه کار دانشگاه از اهمیت فوق‌العاده‌ای نسبت به سایر سازمان‌ها برخوردار است، چرا که کار این گروه نقش مهمی در آینده جامعه و به تبع آن افزایش بازده نیروی انسانی در سایر سازمان‌ها دارند. با توصیه‌ها و آموزش‌های مناسب، عضو جدید می‌تواند جایگاه خود را به سرعت پیدا نموده و تأثیر مثبت و با ارزشی بر عملکرد خود بگذارد.

در کشور ما نیز به خصوص در دو دهه اخیر توجه به امر آموزش در دانشگاه‌ها از توجه قابل ملاحظه‌ای برخوردار گردیده است. دیگر نمی‌توان به مدرک دانشگاهی که فرد در ابتدای فعالیت با آن وارد محیط شغلی خود می‌شود، اکتفا کرد. بلکه باید در تمام طول دوره فعالیت فرد در سازمان، وی را با انواع آموزش‌های بدو خدمت و ضمن خدمت و دوره‌های شغلی متناسب با فعالیتش درگیر و وی را در این زمینه غنی کرد تا بتوان از این طریق در جهت افزایش کیفیت خدمات ارائه شده از آن سازمان، گام برداشت و این همان هدف مشترک تمام سازمان‌های آموزشی و غیرآموزشی داخل و خارج کشور به‌شمار می‌رود. در واقع کلید ورود به بازار جهانی را رقابت‌پذیری دانسته‌اند که عدم آن انزوا یا وابستگی فرد، سازمان یا کشور را در پی دارد (Khorasani and MollaMohamadi, 2010). از این‌رو، در این زمینه توجه نیروی انسانی و به‌خصوص مدرسان در دانشگاه‌ها و آشناسازی آنها با فرایند تدریس، می‌تواند بهره‌وری آنها در محیط کار را متأثر سازد. برنامه آشناسازی، یکی از اجزای فرایند اجتماعی‌سازی فرد جدید الاستخدام است؛ فرایندی پیش‌برنده که بر تلقین اهداف حاکم، استانداردها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری که سازمان و قسمت‌هایش انتظار دارند، دلالت دارد (Doaei, 2007). پژوهش‌ها نشان می‌دهد زمان سپری شده در طراحی برنامه‌های آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی مناسب، یک سرمایه‌گذاری خوب محسوب می‌شود (Hall, 2003). به دلیل چالش برانگیز بودن توسعه حرفه‌ای اساتید جوان از نظر تدریس اثربخش، نتایج چنین پژوهشی می‌تواند زمینه‌ای برای تقویت مهارت‌های تدریس اثربخش از طریق کاربرد در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های کاربردی مرتبط فراهم سازد (Gholami and Asadi, 2013). بررسی‌های پژوهشگر نشان می‌دهد در مقایسه با اقدامات بین‌المللی در دانشگاه‌های خارجی متأسفانه به نظر می‌رسد دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی در کشور ایران در امر توجیه مقدماتی و آموزش بدو خدمت اعضای هیأت علمی از برنامه‌ای مشخص و سازماندهی منطقی و علمی برخوردار نیستند. بنابراین مسأله اصلی در این مطالعه، واکاوی تجربیات اساتید دانشگاه از روزهای نخستین تدریس در دانشگاه به‌منظور طراحی و تدوین دوره‌های آموزشی اثربخشی برای اساتید تازه‌وارد به نظام دانشگاهی است. شناسایی

مشکلات این مرحله از زندگی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌تواند نتایج مفیدی برای برنامه‌های آتی مدیران عالی و برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها داشته باشد. سرانجام پژوهش حاضر برای پاسخگویی به سؤالات زیر انجام شده است:

- (۱) اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های منطقه غرب کشور، از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه چه تجربی دارند؟
- (۲) از دیدگاه اعضای هیأت علمی، دوره‌های آموزش مقدماتی اساتید جدیدالورود چگونه باید باشند؟

مطالعات در سراسر جهان نشان داده است که مدرسان جدیدالورود در حال تجربه انواع یکسانی از چالش‌ها و احساسات در نقش جدید خود هستند (Stansbury and Zimmerman, 2000). برنامه‌های آموزش بدوخدمت و نظارت با کیفیت، همراه با استادان با کیفیت، وعده کمک موفقیت‌آمیز برای کنار آمدن مدرسان جدید با چالش‌های روزانه در حرفه تدریس را می‌دهد (Breux and Wong , 1984 , Veenman , 2012 , Darling-Hammond , 2003) با ترکیبی از هشتاد و سه مطالعه نشان دادند که همه برنامه‌ها بر درک نگرانی‌های مدرسان جدیدالورود تمرکز دارند. وی گزارش کرد که اغلب نگرانی‌های ذکر شده، مربوط به جامعه آموزشی است که مدرسان در طول سال اول با آن مواجه شده‌اند و مطلع می‌شوند (Quoted From Moon Merchant , 2005).

مطالعات انجام شده در مورد تعهد و حفظ بیشتر مدرسان نشان داده‌اند که مدرسان جدیدالورود که به نوعی در آموزش بدوخدمت و توجیه مقدماتی شرکت کرده‌اند رضایت شغلی، تعهد و ابقاء و حفظ آنها بیشتر است. برای شیوه‌های آموزشی مدیریت کلاس درس اکثر مطالعات نشان می‌دهند که مدرسان جدیدالورودی که در برنامه‌های آموزش بدوخدمت شرکت داشته‌اند در جنبه‌های مختلف تدریس مانند تشویق دانشجویان به انجام کار بهتر، توسعه برنامه‌های قابل اجرا، استفاده از شیوه‌های مؤثر پرسش و پاسخ، تنظیم فعالیت‌های کلاس درس برای دیدار با دانشجویان و مدیریت کلاس درس موفق‌تر هستند. و برای دانشجویان تقریباً تمام مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که دانشجویانی که مدرسان آنها در برنامه‌های آموزش بدوخدمت و توجیه مقدماتی شرکت کرده‌اند نمره بالاتر یا بهبود وضعیت داشته‌اند. به استثناء این الگوی کلی مطالعات دیگر در نمونه‌ها بزرگ، مناطق شهری کوچک با وضعیت اقتصادی و اجتماعی پایین نشان می‌دهد که آموزش بدوخدمت اثرات قابل توجهی بر موفقیت دانشجویان دارد (Ingersoll and Strong , 2011).

سال اول آموزش برای یادگیری بهترین شیوه‌های تدریس خیلی مهم و سازنده است، و برای تشخیص این‌که چه افرادی در تدریس می‌مانند و به مدرس تبدیل می‌شوند، مؤثر است. شرایطی که سال اول آموزش مدرسان جدید انجام می‌شود، تأثیر زیادی در سطح مدرسان مؤثر دارد، باعث شایستگی آنها در طول سال‌های بعد می‌شود، بر روش و رفتار مدرسان و تصمیم‌گیری آنها برای

ماندن در حرفه تدریس نیز تأثیر می‌گذارد (Quoted From Charleston-Cormier, 2006; Shirbagi, Ghaderzade and Tamassoki, 2015). باتوجه به تحقیقات انجام شده درباره‌ی برنامه‌های آموزش بدوخدمت و توجیه مقدماتی و اثرات مثبت آن هم برای مدرس جدیدالورود و دانشگاه و هم برای موفقیت دانشجویان می‌توان به اهمیت داشتن برنامه آموزش بدوخدمت و آشناسازی در دانشگاه برای اساتید تازه‌وارد اشاره کرد و همچنین داشتن طرح و برنامه‌ای باتوجه به شرایط دانشگاه جهت افزایش اثربخشی مدرسان جدیدالورود و در نهایت بهبود خروجی دانشگاه که دانشجویان موفق‌تر است، در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد، و در واقع می‌توان گفت آموزش بدوخدمت و توجیه مقدماتی سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی است.

در حوزه مدیریت منابع انسانی پس از مرحله انتخاب و استخدام برای فرایند آشنایی کلی استخدام شدگان جدید با کار و محیط کار اصطلاحات مختلفی به‌کار برده می‌شود. در متون قدیمی از اصطلاح «آموزش های بدو خدمت» استفاده می‌شد؛ اما در متون علمی جدیدتر واژه‌های توجیه مقدماتی^۱ (Mirsepasi, 1998) و آشناسازی^۲ (Doaei, 2007) به‌کار برده می‌شود. بعضی کتب مدیریت پرسنلی توجیه مقدماتی را در موضوع آموزش مورد بحث قرار داده و معتقدند آموزش کارکنان از این مرحله آغاز می‌گردد و به همین دلیل در انتصاب از آن نامی برده نمی‌شود. صرف نظر از این که توجیه مقدماتی را جزء آموزش بدانیم یا آخرین مرحله انتصاب، این کاری است که باید مدیر نیروی انسانی در زمان انتصاب کارکنان جدید به کار، انجام دهد (Shirbagi and et al., 2015). در تعریف فرایند توجیه مقدماتی گفته شده که "یک نوع آموزش است که به‌عنوان آماده‌سازی اولیه کارمندان پس از به‌دست گرفتن پست داده می‌شود، هدف اصلی از این دوره، آشنایی کارمند با شغل محوله و محل انجام کار است" (Alvenfors, 2010). آشناسازی نیز عبارت است از "تجهیز کارکنان به اطلاعات پایه در مورد سازمان و اطلاعاتی که برای اجرای رضایت‌مندانده مشاغلشان به آن نیازمندند. چنین اطلاعات پایه‌ای عبارتند از: اعمالی مانند این که چگونه حقوق بگیرند، چگونه کارت شناسایی به‌دست بیاورند ساعات کاری کدامند و کارمند جدید با چه کسی باید کار کند (Hall, 1976, Doaei, 2007).

به عقیده میرسپاسی (۱۳۷۷) توجیه یا آموزش مقدماتی معمولاً در سه مرحله انجام می‌گیرد: ۱- آشنا ساختن کارمند جدید با سابقه سازمان، خط‌مشی‌ها، مقررات اداری و انضباطی، ساعات کار، تسهیلات داخلی و خارجی سازمان که کارکنان مجازند از آنها استفاده کنند. ۲- معرفی کارمند جدید به سرپرست مستقیم او و سایر همکارانش. ۳- گرداندن کارکنان جدید در محوطه سازمان و نشان دادن محل‌هایی که لازم است آنها بشناسند.

1. Induction Training

2. Introduction

در مطالعه کیفی (Conrad, 2004) بر تجارب مدرسان دانشگاه از تدریس آنلاین نشان داد بازتاب مدرسان در عملکرد آنها تا حد زیادی بر نقش خود به عنوان ارائه‌دهندگان محتوا محور استوار بود. آنها آگاهی بسیار کمی از مسائل مربوط به یادگیری مشارکتی، حضور اجتماعی دانش‌آموزان، و یا از نقش جامعه در محیط‌های یادگیری آنلاین داشتند. در خصوص اعضای هیأت علمی فرایند آشناسازی یک برنامه طراحی شده برای ارائه کمک‌های عاطفی و حرفه‌ای به مدرسین جدیدالورود در طول سال اول تدریس آنها است (Moon Merchant, 2005). فرایند آموزش بدو خدمت برای توسعه اعضای هیأت علمی باید سازمان یافته، جامع و پایدار باشد به طوری که پشتیبانی از عضو جدید دو تا پنج سال اول زندگی حرفه‌ای مدرس را در برگیرد. وی همچنین بیان می‌کند که اجرای برنامه‌های آموزش بدو خدمت با کیفیت می‌تواند به آموزش مؤثرتر کمک کند، نتایج بهتری برای دانشجویان داشته باشد، روابط آنها را بهبود دهد و باعث حفظ مدرسان در این حرفه می‌شود (Wong, 2005).

توجیه مقدماتی می‌تواند موجب جهت‌گیری نقش و یک حرکت معرفت‌شناسانه شود با مطالعه رسمی از دانستن درباره تدریس به دانستن درباره این که چگونه با چالش‌های روزانه که در تدریس به وجود می‌آید مقابله کرد (Charleston-Cormier, 2006). برنامه توجیه مقدماتی مدرسان یک برنامه یک ساله است برای پشتیبانی از مدرسین تازه‌کار که در آن راهبردهایی از جمله دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های لازم برای توسعه حرفه‌ای در بر دارد که در بهره‌وری کار مؤثر است. این برنامه فرصتی عملی را برای مدرسین جدیدالورود فراهم می‌کند تا با هدایت مربیان با تجربه، نظریه‌های آموزش را عملاً با تدریس کلاس درس، پیوند دهد. برنامه توجیه مدرسین در بهبود عمل، یادگیری مسؤلیت‌های حرفه‌ای و در نهایت، در یادگیری دانشجویان تأثیر مثبتی می‌گذارد. (Livengood, 2006) نیز بر این باور است که آموزش بدو خدمت فرایند معرفی مدرسین جدیدالورود به حرفه تدریس است و طوری طراحی شده که پشتیبانی عاطفی و فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای مدرسین جدیدالورود فراهم می‌آورد.

در یک بررسی یافته‌های زیر را در مورد افراد جدیدالاستخدام به دست آورده‌اند: روزهای اول برای آنها اضطراب‌آور و ناراحت‌کننده بود، آشناسازی افراد جدیدالاستخدام توسط مسؤلان رده بالای سازمان اضطراب را تشدید کرد، اضطراب با فرایند آموزش تداخل پیدا کرد، انصراف افراد از کار عمدتاً به دلیل اضطراب بود، کارکنان جدید رغبتی به مطرح کردن مشکلات خود با مسؤولانشان نداشتند (Doaei 2007).

مدرسان جدید مایوس و ناامید جامعه مدرسین را به عنوان یک کل تحت تأثیر قرار می‌دهند. (Huling and Austin, 1986) بیان می‌کنند که بهبود شیوه‌های تدریس نیاز به حمایت دارد. به مدرسین تازه وارد باید کمک‌های آموزشی معناداری ارائه شود. وقتی که معلمان جدیدالورود با یک

چشم‌انداز روشن و واقع‌بینانه حمایت می‌شوند انتظار می‌رود که برنامه‌های آموزش بدو خدمت عملکرد آموزشی آنها را بهبود دهد. مدرسان تازه‌کار به پشتیبانی مدیر و دیگر همکاران نیاز دارند تا آنها را برای عبور از این مرحله کمک کنند (Sharratt and Sharratt, 1991). برنامه‌های آموزش بدو خدمت تغییر به سمت تمرکز و توسعه آموزشی در نظر گرفته شده است و این تغییر یکی از ویژگی‌های کلیدی برنامه‌های آموزش بدو خدمت قوی است (Serpell, 1999).

برنامه‌های آموزش بدو خدمت مدرسان جدیدالورود باید دیدی ترکیبی داشته باشد (Moir and Gless, 2001). آموزش بدو خدمت باید هدفش نه تنها افزایش میزان حفظ باشد بلکه کیفیت آموزش و تدریس را افزایش دهد. مدرسین جدیدالورود به حمایت و راهنمایی زیادی برای ماندن در حرفه تدریس و آشنایی با استانداردهای بالای آموزشی نیاز دارند (Wong, 2002). فرایند آموزش بدو خدمت برای کمک به مدرسین است تا خودشان را با محیط جدید تطبیق دهند و به مدیران کمک می‌کند تا مدرسان را حفظ کنند (Moir, 2003). برنامه‌ها آموزش بدو خدمت و نظارت چرخه‌ی فرسودگی را کاهش می‌دهد. (Monsour, 2003). سال اول آموزش برای رسیدن به موفقیت در درازمدت و حفظ مدرسان جدیدالورود بسیار حیاتی است. تجارب مدرسین در آغاز کار بسیار تأثیرگذار است و دلیلی برای ترک حرفه خود در طول سه سال اول است (Johnson and Birkland, 2003).

در دانشگاه لوگبورگ^۱ یک برنامه آموزش تعاملی شبکه‌ای وجود دارد و سه بار در سال جلسات نیم روزی برپا می‌کند تا از آن طریق کارکنان جدید با همدیگر و افراد کلیدی دیدار می‌کنند. ارائه آموزش بدو خدمت مدرسین در دانشگاه لیسهستر^۲ یک بسته مقدماتی جامع را برای کلیه کارکنان جدیدی ارائه می‌دهد که شامل رونوشت‌هایی از مدارک سیاست دانشگاه (مانند: فرصت‌های برابر، معلولیت، ناتوانی و خشونت به شکل خاص و حفاظت از داده‌ها و اطلاعات) و معلوماتی در مورد موضوعات مختلف و گسترده از جمله برنامه توسعه کارکنان دانشگاه، نظارت بر مراقبت از کودکان در محل و پارکینگ است (Hall, 2003). پژوهش (Cherian and Daniel, 2008) با عنوان "رهبری مدیران در آموزش بدو خدمت معلم جدید: تبدیل شدن به عوامل تغییر" نشان داد که الف) مدیران بیان می‌کنند که نظارت و آموزش معلم تازه‌کار نیاز به تعامل و مشارکت کل مدرسه دارد و ب) مدیران، همکاران قدیمی و جدید، آموزش را به‌عنوان تلاش فکری، اخلاقی و سیاسی می‌دانند که معتقدند نیاز به مشارکت جمعی دارد.

در یک فراترکیب بر پژوهش‌های انجام گرفته درباره ویژگی‌های تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که می‌تواند الگویی برای برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی اعضای هیأت علمی نیز فراهم کند، ابعاد اصلی تدریس اثربخش در چهار حیطة کلی شامل ۱) مؤلفه‌های فردی

1. Loughborough
2. Leicester

(اخلاقی)؛ ۲) مؤلفه‌های ارتباطی؛ ۳) مؤلفه‌های حرفه‌ای و ۴) مؤلفه‌های زمینه‌ای تفکیک کرده‌اند (Asadi and Gholami, 2016). همچنین در پژوهشی دیگر، درباره ارزشیابی اثربخشی عملکرد آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی، با مطالعه دیدگاه‌های ۱۶ نفر از اساتید گروه‌های آموزشی دانشگاه کردستان از طریق مصاحبه‌های کیفی، راهبردهای ارزشیابی از عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی را در سه راهبرد کلی شامل جامعیت و واقع‌نگری؛ اجرایی و پشتیبانی؛ و بهسازی و رشد حرفه‌ای طبقه‌بندی کرده‌اند (Shirbagi and Asadi, 2016).

همچنین، بررسی‌های پژوهشگر نشان می‌دهد که برای آشناسازی و توجیه مقدماتی اعضای هیأت علمی هیچ طرح جامع و بلندمدتی نه در وزارت علوم و نه در داخل دانشگاه‌های کشور وجود ندارد. بحث آموزش‌های بدو خدمت مدرسین دانشگاهی در کشور ما مورد توجه زیادی قرار نگرفته در عوض در کشورهای دیگر از جمله اروپا، استرالیا، آمریکا و کانادا این موضوع با علاقه خاصی دنبال می‌شود و مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. تمایز این تحقیق با سوابق پژوهشی موجود در این رابطه آن است که تجارب اولیه اعضای هیأت علمی به شیوه کیفی با تمرکز بر دانشگاه‌های دولتی غرب کشور مورد بررسی قرار گرفته و نقاط قوت و مثبت برنامه‌های احتمالی و نحوه برخورد روزهای اول کار اعضای هیأت علمی استخدام شده مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

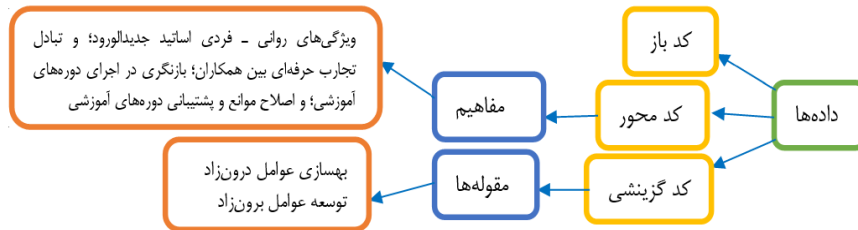
روش‌شناسی پژوهش

رویکرد و راهبرد پژوهش حاضر از نوع کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد^۱ است. طرح‌های نظریه داده بنیاد شیوه‌هایی کیفی و نظام‌مند هستند که پژوهشگران برای تولید یک توضیح کلی (که ریشه در دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان دارد) استفاده می‌کنند و فرایندها، کنش یا تعامل میان افراد را توضیح می‌دهد. شیوه‌های توسعه این نظریه عمدتاً شامل جمع‌آوری اولیه داده‌های مصاحبه، طبقه‌بندی‌های یا تم‌های در حال توسعه و مرتبط از داده‌های مصاحبه و ایجاد شکل یا مدل‌های دیداری است که توضیحی کلی را به تصویر می‌کشد. در این روش، توضیح برخاسته از داده‌های مشارکت‌کنندگان است. برای این توضیح، می‌توانید جملاتی پیش‌بینی کننده درباره تجارب این افراد ساخت (Creswell, 2015 ; Quoted fom Shirbagi and Asadi, 2016). مشارکت‌کنندگان این پژوهش اساتید دانشگاه‌های کردستان، لرستان، ایلام، رازی کرمانشاه، بوعلی‌سینا و شهرکرد بودند که براساس نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. شدند. زیرا پژوهشگران در نظریه برخاسته از داده‌ها به‌طور نظری به نمونه‌گیری می‌پردازند و برای این عمل از شیوه‌ای استفاده می‌کنند که مستلزم هم‌زمانی و انتخاب متوالی داده‌ها و تحلیل آن‌هاست. منظور از نمونه‌گیری نظری در روش نظریه برخاسته از داده‌ها آن است که پژوهشگر اشکالی از داده‌ها را برمی‌گزیند که متن یا

تصویرهای قابل استفاده را در تدوین نظریه فراهم آورند (Bazargan, 2010). پس از انجام مصاحبه با ۵۴ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های مذکور با توجه به قاعده اشباع نظری، فرایند نمونه‌گیری خاتمه یافت. توزیع افراد شرکت‌کننده به شرح ذیل بود: در دانشگاه‌های کردستان (۱۶ نفر)؛ لرستان (۱۹ نفر)؛ ایلام (۹ نفر)؛ رازی کرمانشاه (۵ نفر)؛ بوعلی سینا (۴ نفر)؛ و شهرکرد (۱ نفر)؛ انتخاب شدند. ۵ نفر از اساتید مورد مطالعه خانم بودند و ۴۹ نفر آقا بودند. همچنین، براساس مراتب دانشگاهی، ۳۴ نفر از اساتید دارای مرتبه استادیاری، ۱۸ نفر دارای مرتبه دانشیاری و ۲ نفر دارای مرتبه استادی بودند.

با توجه به عدم قابلیت تعمیم‌یافته‌ها در رویکرد کیفی، از قاعده اشباع نظری^۱ برای خاتمه نمونه‌گیری استفاده شد. فرایند گردآوری داده‌ها به‌وسیله مصاحبه‌های انجام شده به‌صورت دیداری و شنیداری انجام شد و سپس متن مصاحبه‌ها بر روی کاغذ پیاده شد و مورد تحلیل قرار گرفت. تلاش پژوهشگر در مصاحبه‌های اجراشده بر آن بوده تا در زمان اجرا، به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به‌ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی^۲ ابهامی باقی نماند. در واقع، پژوهشگر در تحلیل داده‌های هر مصاحبه با اساتید مشارکت‌کننده، در سه مرحله کدگذاری باز^۳، کدگذاری محوری^۴ و کدگذاری انتخابی^۵، داده‌ها را مورد تحلیل قرار داده است. کدگذاری باز عبارت است از نسبت دادن کدهای مفهومی و مقوله‌ای به هر کوچک‌ترین واحد معنادار از محتوای متنی هدف. کدگذاری محوری مرحله‌ای از تحلیل است که در آن مقولات و مفاهیم به‌دست آمده از مرحله کدگذاری باز را با هم مقایسه می‌کند، ... و در چند نقطه وصل یا در چند محور اصلی یا در چند ربط نظری مرتب‌سازی می‌کند. کدگذاری انتخابی ... در طی کدگذاری باز و محوری بذره‌های آن جوانه می‌زند (Farasatkah, 2016). سرانجام مفاهیم و مقوله‌ها حاصل از داده‌های مصاحبه پس از تحلیل کدهای باز، محوری و گزینشی، استخراج شده‌اند که در شکل ۱ آمده است.

-
1. Theoretical Saturation
 2. Transcription
 3. Open coding
 4. Axial coding
 5. Selective coding



شکل (۱): فرایند شکل‌گیری داده‌ها، مفاهیم و مقوله‌ها

یافته‌های پژوهش

براساس یافته‌های پژوهشی حاصل از تحلیل و کدگذاری داده‌ها، اعضای هیأت علمی شرکت‌کننده در این پژوهش، بر این باورند که در نخستین روزهای آموزش دانشگاهی، عوامل زیر قابل بحث است: (۱) بهسازی عوامل درون‌زاد (ویژگی‌های روانی - فردی اساتید جدیدالورود؛ و تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران)؛ و (۲) توسعه عوامل برون‌زاد (بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی؛ و اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی). در ادامه به تشریح آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول (۱): خلاصه فرایند کدگذاری داده‌های کیفی برگرفته از مصاحبه‌ها

کدهای انتخابی	کدهای محور	کدهای باز برجسته
بهسازی عوامل درون‌زاد	ویژگی‌های روانی - فردی اساتید جدیدالورود	استرس در تدریس؛ علاقه مندی به ماهیت شغل؛ تجربه قبلی تدریس عامل کاهش استرس؛ انگیزه بالای بدو ورود؛ عدم خودباوری عضو جدید؛ تجارب تلخ سبب انتقال ناامیدی؛ عدم تعهد شغلی حق‌التدریسی‌ها؛ تجربه ناخوشایند سبب ایجاد ناامیدی؛ عدم‌پذیرش عاطفی توسط همکاران؛ عدم آمادگی عضو جدید برای تدریس؛ مشکل بی تجربگی عضو جدید؛ استرس شدید در رشته‌های محض؛ نقش آشنایی محیط در رفع استرس؛ به صرفه نبودن کسب تجارب به‌صورت شخصی؛ عدم آشنایی با محیط؛ امکان برخورد ناصحیح با دانشجو؛ بی تجربگی در مدیریت کلاس؛ صداقت و نظم در کار؛ استرس عامل کاهش کیفیت؛ جوانی اعضا عاملی برای پذیرش دوره؛ پذیرش دوره از سوی اعضای جدید به سبب کم‌تجربگی؛ عدم پذیرش از سوی اعضای گروه مسبب شکل‌گیری خاطرات ناخوشایند؛ اهمیت تجارب قبلی در ایجاد خاطرات خوشایند؛ اهمیت پذیرش فرد به لحاظ عاطفی و تقویت روحیه؛ ایجاد حس تعلق و تعهد؛ نقش شخصیت در شکل‌گیری خاطرات؛ پیگیری فرد جهت کسب اطلاعات؛ وجود فرهنگ علمی فردمدار در میان همکاران به جای مشارکت گروهی و ...
		اهمیت کسب تجارب اساتید پیشکسوت؛ نقش مشورت در آگاهی بخشی؛ زمانبر بودن کسب تجربه شخصی؛ اهمیت تجارب دیگران؛ کسب تجربه از

	<p>تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران</p>	<p>افراد با سابقه به‌عنوان یک فرهنگ؛ لزوم استفاده از پیشکسوتان؛ تسهیم تجربیات اعضا؛ به صرفه نبودن کسب تجارب شخصی؛ ارتباطات جمعی اساتید؛ شرکت در کلاس درس استاد با سابقه؛ ایجاد فرصت جهت الگوبرداری از پیشکسوتان؛ وظایف آموزشی، پژوهشی و کاربردی هیأت علمی؛ اهمیت تدریس دوره کارشناسی در خارج از کشور؛ کسب اطلاعات به روش غیررسمی؛ کسب تجارب به صورت شخصی؛ کسب تجربه از افراد با سابقه به عنوان یک فرهنگ؛ استفاده از تدریس مشترک؛ بخش آموزش مهمترین بخش در دوره توجیهی؛ فرهنگ‌سازی جهت حضور در کلاس همکاران؛ حاکم بودن جو همکاری؛ آموزش روش‌های تدریس مختص به رشته؛ استفاده از کلاس‌های اساتید پیشکسوت جهت کسب تجربه؛ و ...</p>
<p>توسعه عوامل برون‌زاد</p>	<p>بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی</p>	<p>ضرورت آموزش مباحث روانشناسی رفتار؛ آموزش مباحث تعلیم و تربیت؛ زمان مناسب دوره همزمان با شروع دو ترم اول؛ مباحث سنجش و اندازه‌گیری؛ آموزش نحوه صحیح ارزشیابی؛ رفع تصورات اشتباه از ارزشیابی؛ برگزاری دوره به‌صورت منطقه‌ای یا کشوری؛ استفاده درست از تکنولوژی؛ وجود کارگاه‌های آموزشی در بدو ورود؛ ضرورت آموزش روانشناسی و تعلیم و تربیت در دوره؛ برگزاری دوره‌های تئوری؛ دعوت از اساتید برجسته جهت افزایش کیفیت دوره؛ ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای اعضا؛ الزامی‌بودن دوره جهت ایجاد تغییرات مثبت؛ الزامی‌بودن دوره استادیاری در دانشگاه‌های خارجی؛ ضرورت برگزاری دوره در یک ترم؛ برگزاری دوره به‌صورت حضوری؛ حضور اساتید روانشناسی و علوم تربیتی؛ نیاز اعضای قدیمی به این دوره‌ها؛ استفاده از اساتید متخصص هر رشته جهت ارائه روش‌های تدریس اختصاصی؛ بخش آموزش مهم‌ترین بخش در دوره توجیهی؛ تقویت مهارت در روش تدریس؛ آموزش مهارت‌های حرفه‌ای بر اساس محتوا؛ تهیه کتابچه راهنمای مدرسان؛ نیازسنجی از اعضا قبل از برگزاری کارگاه؛ الزامی‌بودن دوره استادیاری در دانشگاه‌های خارج؛ لزوم آموزش روش‌های تدریس؛ آموزش هنر معلمی؛ اولویت با جلسات حضوری به‌صورت کارگاه به هدف ایجاد جو صمیمی و فضای پرسش و پاسخ؛ ورود دوره توجیهی در مقطع دکتری به هدف صدور گواهی در این زمینه؛ برگزاری آزمون عملی و تئوری از دوره؛ تفکیک دوره به دو بخش دانش افزایی و مهارت‌افزایی؛ دادن پکیج آموزشی و ...</p>

اصلاح موانع و پشتیبانی دوره-های آموزشی	<p>کیفیت پایین دوره‌ها در دانشگاه‌های کوچک؛ عدم توجه به دوره به سبب مشکلات فراوان در بدو ورود؛ لزوم برگزاری دوره بدو خدمت؛ معرفی و شناساندن جایگاه واقعی هیات علمی؛ عدم ایجاد فرصت جهت آشنایی با محیط و همکاران؛ مغفول ماندن بخش آموزشی؛ تدریس دروس غیر تخصصی عامل نارضایتی؛ تامین مؤظفی اساتید؛ عدم فرصت‌های برابر در اعطای مسؤولیت‌های آموزشی؛ عدم آموزش مهارت‌های تدریس عامل استرس‌زا؛ عدم فرصت در به‌کارگیری توانایی‌های اعضا؛ نهادینه شدن اصول اخلاق پژوهشی در بدو خدمت؛ حل شدن رسالت اصلی در فرهنگ غلط دانشگاه؛ فرهنگ‌سازی دوره توجیهی؛ الگوبرداری از دانشگاه‌های نسل سوم و انجام مطالعات تطبیقی؛ معرفی عضو جدید توسط رئیس دانشکده؛ الزامی بودن دوره توجیهی به شرط حفظ حرمت؛ رعایت و حفظ همه شئون انسانی؛ حفظ جایگاه و شان انسانی اعضا؛ ضرورت بحث اعتبار اجتماعی اساتید؛ عدم نظارت بر عضو جدید؛ ضرورت بررسی صلاحیت روانی و ظاهری افراد؛ مؤظف بودن دانشگاه در تأمین امکانات؛ اختصاص یک بخش ویژه به امور آموزشی اعضا جدید؛ برگزاری جلسات معارفه؛ پیشنهاد تدریس درس‌ها؛ طراحی یک سیستم آماده‌سازی اعضا؛ ضرورت نگرش سرمایه‌ای به هزینه برای ارتقای حرفه‌ای هیأت علمی؛ عدم کفایت مدرک دکتری در صلاحیت تدریس؛ و ...</p>
--	---

سؤال اول: اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های منطقه غرب کشور، از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه چه تجربی دارند؟

از میان مؤلفه‌های شناسایی‌شده، مؤلفه‌های «ویژگی‌های روانی - فردی» و «تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران» را می‌توان به‌عنوان مبنایی برای بازشناسی رفتارهای رایج در اولین روزهای اشتغال اساتید به آموزش و مبنایی برای شناسایی تعاملاتی آموزشی با همکاران شاغل به آموزش در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور مورد کاوش و تحلیل قرار داد.

الف) ویژگی‌های روانی - فردی

نقل قول‌های منتخب برای تبیین تجارب اساتید از ویژگی‌های روانی و فردی روزهای اول تدریس در دانشگاه به شرح زیر است:

از لحاظ تدریس هم اگرچه مشکلاتی داشتیم اما چون واقعاً با عشق سرکلاس می‌رفتیم و مطالعه داشتیم خوب بود. البته اون موقع قوانینی هم بود. مثلاً من گفته بودم کسانی که بعد از من میان دیگه نیان سر کلاس. بعد از یک مدتی دیدم نمیشه. سرویس‌ها دیر میرسیدن و بچه‌ها مشکل داشتن. این شد که من نتونستم این قوانین نظمی که در شیراز دیده بودم اینجا پیاده کنم. این شد

که ما کم‌کم تجربه کسب کردیم. ما دو مفهوم متفاوت داریم (مصاحبه شماره ۲۸ / دانشگاه لرستان). من چون علاقه داشتم و می‌رفتم دنبالش و از اساتید طلب می‌کردم این شد که اونا هم می‌دیدند من دوست دارم معلم دانشگاه بشم من رو می‌فرستادن سر کلاس ترم‌های پایین‌تر. من عاشق تدریس در دانشگاه بودم الان هم هستم و براش جنگیدم و هزینه هم بخواد صرف می‌کنم و با صدای بلند اعلام می‌کنم که من عاشق تدریس و کارم هستم (مصاحبه شماره ۴۵ / دانشگاه رازی). متأسفانه من وقتی وارد دانشگاه شدم دچار تناقضات شدیدی در زمینه آن‌چه که از حرفه استادی و دانشگاه تصور می‌کردم با آن‌چه که وجود داشت مواجه شدم ... سر کلاس هم که می‌رفتی متأسفانه همین‌جو حاکم بود و بیشتر احساس تنهایی فکری می‌کردی. از سال ۸۶ که من وارد دانشگاه شدم متأسفانه هیچ پذیرش عاطفی وجود نداشت. برخوردها خیلی رسمی و خشک بود. (مصاحبه شماره ۶ / دانشگاه کردستان).

خاطرات اولیه هر فردی شاید برگرده به شرایط روحی اون فرد در اون زمان. من چون خودم در بدو ورود به دانشگاه وضعیت روحی مناسبی نداشتم همه چیز برام ناخوشایند می‌ومد. فرایند جذب من یک سال و دو ماه طول کشید و در این فاصله من به‌عنوان حق‌التدریس بودم و فقط دو روز قبل از شروع کلاس‌ها با من تماس گرفته شد که بیاوید این دو درس رو برای شما گذاشتیم (مصاحبه شماره ۷ / دانشگاه کردستان).

مسأله دیگر استرس از لحاظ تدریس هست. بعضی‌ها که میان چون رشته شون جووری هست که با مسایل تدریس مرتبط نیست استرس دارن. مثلاً استاد بوده که در اول سال به من گفته شما بیا سر کلاس حداقل من رو معرفی کن که از ترسم کمتر بشه (مصاحبه شماره ۳۴ / دانشگاه لرستان). من به سبب تجربه تدریسی که در دوران کارشناسی داشتم مشکل خاصی برای تدریس نبود. اما داشتیم همکاریایی که حتی با اعتراض دانشجو مواجه می‌شدن. اینا شاید از لحاظ علمی قوی بودن اما تکنیک‌های تدریس رو نداشتن. یا از روی بی‌تجربگی مباحثی رو که نباید، سر کلاس مطرح می‌کردن (مصاحبه شماره ۲۳ / دانشگاه لرستان).

در کل احساس خوبی از اون دوران دارم و ساعت کاری بالایی داشتم و واحدهایی که بهم خورده بود رو دوست داشتم روابط همکارا هم خوب بود. اون زمان که من اومدم ردیف موجود بود و یکی از مزایایی که وجود داشت همین بود (مصاحبه شماره ۱۱ / دانشگاه کردستان). روزهای اول تدریس و پای تخته نصف سواد آدم رو از یادش می‌بره. اما بعدها تجربه به کمک آدم میاد و این حالت از بین می‌بره. استرس باعث میشه زود و با عجله از مسائل درسی بگذری و کیفیت تدریست بیاد پایین. لذا دوره‌هایی که آدم رو با تدریس آشنا میکنه خیلی مفید خواهد بود. از لحاظ پذیرش از سوی اساتید هم چون مسأله سن پایین باعث شده بود زیاد نپذیرنت کمی ناراحت کننده بود اما در کل از اون دوران خاطره بدی ندارم (مصاحبه شماره ۳۹ / دانشگاه ایلام).

ب) ویژگی‌های روانی - فردی تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران

نقل قول‌های منتخب برای تبیین تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران در دانشگاه‌های دولتی مورد مطالعه به شرح زیر است:

مشکلی هم که داریم اینه طرف استادیار هست اما دانشجوی دکتری بهش میدن. اونجا باید چند سال کنار یک پرفسور دستیار باشی. کلاس‌های اونجا جووری هست که اولاً خیلی بزرگ هستن. هر دانشجو یه سیستم داره و پرفسور دو تا استادیار کنارش هستن و ما اگه سؤال داشتیم از طریق سیستم از اونا می‌پرسیدیم و کسی از پرفسور سوال نمی‌پرسید تا حواسش پرت نشه. بیشتر کارا رو با استادیار انجام می‌دادیم و ماهی یک ساعت میرفتم پیش استاد. اما اون یک ساعت بسیار بسیار مفید بود (مصاحبه شماره ۴۴ / دانشگاه ایلام).

من خوشبختانه قبل از اتمام درس چند واحد رو به‌صورت حل تمرین در دانشگاه تهران کار کردم و از اون موقع کمی از استرس هام کم شد. این‌جا مدیر گروه باتجربه‌ای داشتیم و ایشون به موقع بسیاری از نکات رو از لحاظ آموزشی یادآوری می‌کردند (مصاحبه شماره ۱۲ / دانشگاه کردستان).

من که تجربیاتی دارم باید بیام تجربیاتم رو بگم. مثلاً من در جلسات گروه‌ها به اعضای جدید می‌گم که فلان کلاس فلان مشکل رو داره و به نظر من این راهکار بد نیست. در کل هیأت علمی ما باید بداند مباحث مالی و شرایط حق‌التدریسش چطور محاسبه میشه. اگه ندونه ممکنه باعث بشه هیأت علمی روزای اول گیج بزنه و ندونه باید چکار کنه و باید منتظر کسب تجربه بشه و این زمان بر هست (مصاحبه شماره ۳۱ / دانشگاه لرستان).

باید بدونیم که هر چیزی بسترهایی داره، قابلیت‌هایی داه و نباید بیشتر از اون انتظار داشته باشیم. از طرفی هم عضو تازه‌کاری که میاد خیلی خوبه اگه اساتید قدیمی رو در کنار خودش داشته باشه بره سر کلاس‌هاشون و از تجاربشون استفاده کنه (مصاحبه شماره ۲۲ / دانشگاه لرستان).

روش تدریس بردخورد با دانشجو و استفاده از تجارب دیگر اساتید حتی خارج از دانشگاه، مقررات دانشگاه. مثلاً همکار جدید نمی‌دونه اگه دانشجویی چند جلسه نیاد براش صفر رد میشه و استاد باید گزارش کنه. اون وقت این استاده که خواهش می‌کنه این مشکل رفع بشه. لذا آیین‌نامه‌ها هم جدای از روش‌های تدریس باید اطلاع‌رسانی بشه (مصاحبه شماره ۴۷ / دانشگاه رازی).

اما من دیدم برخی از استادای باسابقه میان در دوره‌های ضمن خدمت شرکت می‌کنن. یه دوره‌ای هست. فن تدریس شاید ربط زیادی به رشته هم نداشته باشه و میشه در دیگر دانشکده‌ها هم رفت. البته این باید فرهنگ‌سازی بشه. من خودم دوست دارم برم سرکلاس همکارای باسابقه‌ام اما چون هنوز فرهنگ نشده من خودم تا حالا این کار رو نکردم. پس میشه از تجربه دیگران استفاده کرد (مصاحبه شماره ۴ / دانشگاه کردستان).

سؤال دوم: از دیدگاه اعضای هیأت علمی، دوره‌های آموزش مقدماتی اساتید دانشگاه چگونه باید باشند؟

از میان مؤلفه‌های شناسایی شده، مؤلفه‌های «بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی» و «اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی» را می‌توان به‌عنوان مبنایی برای شناسایی پیشنهادات و تجربیات عینی اساتید شاغل به آموزش در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور درباره دوره‌های رسمی برگزار شده توسط دانشگاه‌های متبوع را مورد کاوش و تحلیل قرار داد.

الف) بانگری در اجرای دوره‌های آموزشی

نقل‌قول‌های منتخب برای تبیین بانگری در اجرای دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی مورد مطالعه به شرح زیر است:

از لحاظ چگونگی هم به نظر من باید اجباراً در همون سال ورود باید تعهد از اساتید تازه گرفته بشه که هفته‌ای یک بار در جلسه توجیهی حضوراً شرکت کنه. یعنی باید حداقل تدریس بهش داده بشه تا بعد از اتمام این دوره. حالا میشه به این صورت هم باشه که یک ترم تحصیلی رو بدون احتساب سنوات براش گذاشته بشه و کسی که می‌خواهد عضو هیأت علمی بشه باید این دوره رو بگذرونه حتی میشه پولیشم کرد. باید دروس روش تدریس و روانشناسی و تربیتی و مشاوره رو بگرونه. یا در تابستون دوره رو بگذرونه و بهش گواهی داده بشه (مصاحبه شماره ۵۲ / دانشگاه بوعلی سینا).

طبق تجربه‌ای که من داشتم در هنگ کنگ اکثراً روش‌ها ترکیبی است. اونجا یک مرکز ارزیابی تدریس و یادگیری دارن که هر استادی که میاد اونجا ثبت‌نام میکنه. دوره‌اش تقریباً دو ترم تا سه ترم هست. بسیار هم برای حضور اساتید سخت‌گیری می‌کنن. من به‌عنوان یک مستمع آزاد در اون کلاس‌ها شرکت کردم ... بخشی از کلاس همون بحث روش تدریس بود. از سنتی گرفته تا روش‌های پیشرفته. یه مورد هم این بود که اونا از استادای دیگه هم دعوت می‌کردن مثلاً از آکسفورد و اینا میومدن و از تجارب خود می‌گفتن برای جمع. پس استاداً دو قسمت بودن یکی استادای ثابت مرکز بودند و دوم استادای همون دانشگاه اما از رشته‌های دیگه و بعضاً استادایی که آشنا بودن با مباحث روش تدریس سوم اساتید مدعو از خارج از دانشگاه. جلسات معمولاً امکان پرسش و پاسخ داشت. اونجا اساتید تازه وارد تا گواهی این مراکز رو نگیرن نمی‌تونن تدریس کنن. بعدش هم باز اجازه تدریس نداره تا اینکه بره و از کلاسای اساتید باتجربه بنشینه و یادگیره (مصاحبه شماره ۱۹ / دانشگاه لرستان).

همیشه به‌صورت کا باید از اساتید فنی که در تعلیم و تربیت کار کردند استفاده بشه و در زمینه دروس هم که قاعدتاً دروس تخصصی مورد بحث ما نیست چون طرف تخصص لازم رو داره. بیشتر دروس مهارتی و نحوه ارتباط با دانشجو باید مطرح بشه و محتوایش هم میتونه همون مسایل

آموزشی و تعلیم و تربیت باشد. منظور از مباحث آموزشی یعنی نحوه بیان و انتقال مطالب و گفتگو و گفتمان با دانشجو و بحث سنجش و ارزیابی. یعنی باید هم از بعد روانشناسی و تربیتی و از بعد تدریس و مهارت‌های ارتباطی (مصاحبه شماره ۱۸ / دانشگاه لرستان).

گاهی کلاس‌هایی رو گذاشت و اون بحث‌های روانشناسی رفتار با دانشجو و بحث‌های تربیتی و حقوق استاد و دانشجو و مسائل حضور و غیاب که باید به چه صورت باشه رو مطرح کنن. ما برخی از استادان رو داریم که بخوردی که با دانشجو میکنن در شأن یه دانشجو نیست واقعاً. حتی نوع لباس پوشیدن استاد هم مهم هست. کسی که با لباس زرد و قرمز میاد ممکنه با محیط آموزشی سازگار نباشه پس اول این‌که در محتوا مباحث روانشناسی و تربیتی و بحث ارزشیابی حتماً باید مطرح بشه و آموزش داده بشه. اما آن‌چه که باز تأکید می‌کنم هم به‌صورت پکیج‌های آموزشی باشه و هم به‌صورت مکتوب. موارد مهم رو هم یه روز باید کارگاه برگزار بشه و دوباره روشن تأکید بشه. ممکنه استادی حوصله نداشته نکات رو همه رو بخونه پس لازمه که مهم‌ها رو براشون کارگاه برگزار کنیم. ولی در کل میشه همه مواد رو در یک کتابچه ۴۰ یا ۵۰ صفحه‌ای آورد و فیلمش رو هم به‌صورت کامل‌تر و جذاب‌تر تهیه کرد و در اختیارشون گذاشت (مصاحبه شماره ۵۴ / دانشگاه شهرکرد).

شاید با توجه به گسترش دانشگاه‌ها دانشکده‌های علوم انسانی و همکاری که رشته علوم تربیتی و روانشناسی دارن بتونن این دوره رو برگزار کنن اما این احتمال هم هست که زیاد جدی گرفته نشه. حالا باز اگه به‌صورت منطقه‌ای اجرا بشه که حالت رسمی‌تر و اجباری باشه، همکاران جوان ما باید اون رو به‌عنوان ضرورت درک کنن. اگه یه دانشگاه مادر در نظر گرفته بشه که از همه دانشگاه‌های منطقه دعوت بشه از اساتیدش استفاده بشه خیلی بهتر هست. از نظر محتوا هم سرفصل‌هایی مثل روانشناسی رشد و روانشناسی تربیتی و سنجش و اندازه‌گیری و روش‌های تدریس (مصاحبه شماره ۲۵ / دانشگاه لرستان).

دوره به‌صورت اردو برگزار بشه بهتر هست. چون حالت رسمی نداره در اردو باعث میشه افراد همدیگر رو پیدا کنن. چون رشته‌های مختلف هستن. با هم ارتباط دوستی برقرار می‌کنن و یکی از مشکلات اعضای جدید که تنهایی هست، از بین میره. در این دوره باید دو بخش دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی وجود داشته باشه (مصاحبه شماره ۳۶ / دانشگاه ایلام).

آموزش‌ها باید متناسب با نیاز افراد باشه. قبل از شروع دوره بدو خدمت باید یک سطح بندی در نیازها بشه. اونایی که در یک سطح از نیاز هستن باید آموزش‌هایمورد نیاز رو ببینند البته اگه می‌خواهیم که خروجی خوبی از این دوره‌ها بگیریم (مصاحبه شماره ۳۷ / دانشگاه ایلام).

ب) اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی

نقل قول‌های منتخب برای تبیین اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی

مورد مطالعه به شرح زیر است:

هم حق‌التدریس‌ها و هم اعضای هیأت علمی جدید باید این دوره رو بگذرونن و حداقل مهارت‌ها رو کسب کرده باشن و بعد بهشون گواهی صلاحیت معلمی بهشون داده بشه. به‌خاطر اهمیت وظیفه‌ای که قراره انجام بشه این کار الزامی است. ما سال‌ها تدریس حس کنیم بدون اینکه مهارتی به ما آموزش داده شده باشد. این دوره‌ها خیلی مهم‌تر از ارزشیابی‌هایی هست که در اواخر ترم‌ها از دانشجویان نظرخواهی میشه. این اصلاً درست نیست. با این همه جفایی که در حق آموزش شده به نظر میرسه که این دوره تا حدودی میتونه نواقص رو جبران کنه (مصاحبه شماره ۱۲ / دانشگاه کردستان).

اگر در ابتدا توسط این جلسات توجیهی مدیریت نشه و فرهنگ درست دانشگاهی درش نهادینه نشه، خیلی زود جذب فرهنگ حاکم بر دانشگاه میشه و مثلاً آگه یک فرهنگ منفعل باشه اون استاد تازه‌کاری که با کلی انرژی وارد شده ممکنه تحت تأثیر دیگر افراد انگیزه‌اش رو از دست بده. مثلاً بهش میگن هرچی زحمت بکشی فرقی نداره. چون نمی‌دونی این قدر زحمت می‌کشی. لذا غیرمستقیم فرهنگ منفعل حاکم رو یاد می‌گیره و این خیلی خطرناکه. این سبب میشه رسالت اصلی یک استاد در فرهنگ غلط دانشگاه حل بشه (مصاحبه شماره ۳۳ / دانشگاه لرستان).

اینکه چطور برگزار بشه خوب همون دوره‌های حضوری خوبه اما فک نکنم زیاد جدی گرفته بشه. یه دوره‌هایی برای ما گذاشتن اون موقع ولی کاملاً مشخص بود که با دید علوم انسانی داره تدریس میشه و اصلاً برای ما مفید نبود. مثلاً اصطلاحاتی مثل فرضیه آماری در رشته ما کاربرد نداره یا روش تحقیق ما فرق میکنه. به هر حال اون دوره‌ها زیاد مؤثر نبود (مصاحبه شماره ۲۹ / دانشگاه لرستان).

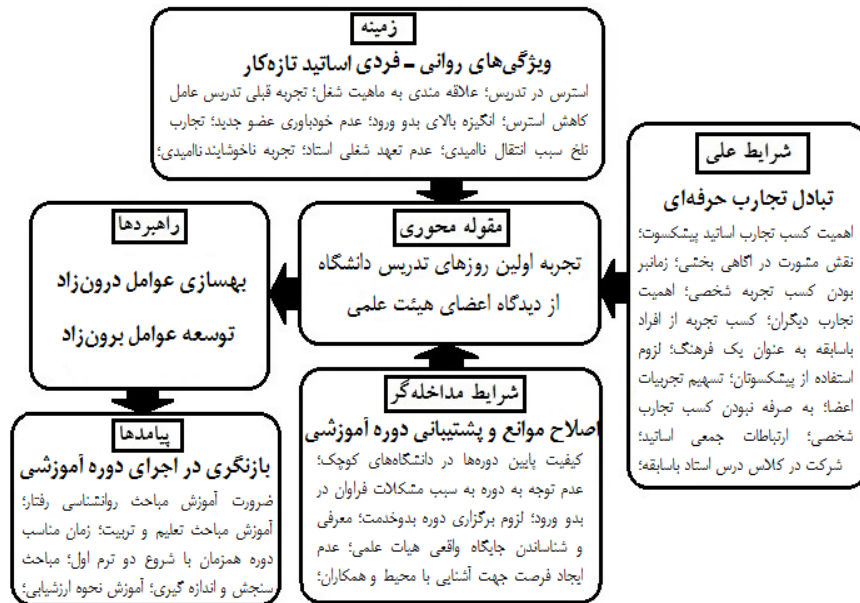
شاید یکی از مشکلات دانشگاه‌های ما این باشه که افراد همین‌طور بدون آموزش وارد سیستم میشن. کسی که قبلاً خودش دانشجو بوده و الان اومده شده استاد، باید بدونه وقتی اون بالاست دیگه اوضاع فرق می‌کنه. دانشجو به قیافت نگاه می‌کنه به حرکات دقت می‌کنه. باید دقت کنه ببینه دانشجو چه عکس‌العملی نسبت به اون داره (مصاحبه شماره ۲۷ / دانشگاه لرستان).

توی ارزیابی‌ها بیان ببینن استاد اون مبانی رو رعایت کردن یا نکردن. تو که تدریس کردی سرفصل رو رعایت کردی یا نکردی. متأسفانه مسأله مهم اینه که دانشگاه‌ها از هدف اصلی خودشون که آموزش هست دارن دور میشن. مقاله نویسی شده هدف اصلی. البته خود سیستم بانی این مشکل هست که می‌گه استاد برای ارتقا اینقدر مقاله باید داشته باشه (مصاحبه شماره ۱۷ / دانشگاه لرستان).

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، هدف بررسی تجارب آموزشی اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های دولتی غرب کشور بود. اهمیت این پژوهش در ارائه یافته‌های مبتنی بر داده‌های کیفی و عمیق از اعضای هیأت علمی است؛ در نتیجه، تحقیقات کیفی به‌ویژه در روش نظریه داده‌بنیاد، هدف پژوهشگران ایجاد یک نظریه و دست‌کم ارائه یک الگوی مفهومی جدید و مبتنی بر زمینه براساس داده‌های متنی حاصل از مصاحبه‌های کیفی با رویکردی اکتشافی است تا مفاهیم و مقوله‌هایی در جهت تشکیل نظریه داده‌بنیاد ارائه گردند. براساس یافته‌های پژوهشی، تجارب آموزشی اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های دولتی غرب کشور بر مبنای دو راهبرد کلی قابل تفسیر است. یافته‌های پژوهشی نشان داد که مقوله‌های اصلی مصاحبه‌ها عبارتند از (۱) بهسازی عوامل درون‌زاد (شامل مفاهیم ویژگی‌های روانی - فردی اساتید جدیدالورود؛ و تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران)؛ و (۲) توسعه عوامل برون‌زاد (شامل مفاهیم بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی؛ و اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی). با در نظر گرفتن این عوامل برخاسته از تجارب اعضای هیأت علمی از روزهای آغازین تدریس، الگوی مفهومی داده‌بنیاد ارائه شده است.

این راهبردها شامل چهار مفهوم برآمده از تجارب آموزشی نخستین روزهای کاری اساتید مورد مطالعه هستند که به ترتیب، مفاهیم ویژگی‌های روانی - فردی اساتید جدیدالورود؛ و تبادل تجارب حرفه‌ای بین همکاران و مفاهیم بازنگری در اجرای دوره‌های آموزشی؛ و اصلاح موانع و پشتیبانی دوره‌های آموزشی برای واکاوی تجارب آموزشی اساتید جدیدالورود در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور ارائه شده است. در شکل یک، الگویی مفهومی با رویکرد نظام‌مند (Strauss and Corbin, 2010 ; Quoted from Bazargan, 1998) براساس مجموع دیدگاه‌های اساتید دانشگاه‌های مورد مطالعه (دانشگاه‌های کردستان، لرستان، ایلام، رازی کرمانشاه، بوعلی‌سینا) ترسیم شده است تا به تدوین یک الگوی داده‌بنیاد بینجامد. این الگوی استنباط شده بر مبنای تحلیل داده‌های کیفی علاوه بر این که دربرگیرنده پاسخ کلیه پرسش‌های پژوهشی است، به ادراک جامع از تجارب آموزشی روزهای نخست اساتید در آموزش عالی کشور کمک می‌کند. در نتیجه این الگو به مثابه برون‌دادی از تحلیل داده‌های کیفی در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل (۲): الگوی برخاسته از تجارب اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه

براساس این الگوی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد به روش نظام‌مند، می‌توان در تفسیر تجارب آموزشی اعضای هیأت علمی از نخستین روزهای تدریس در دانشگاه، پدیده کانونی را تجربه اولین روزهای تدریس دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی تصور کرد. شرایط علی شامل عوامل تبادل تجارب حرفه‌ای شامل اهمیت کسب تجارب اساتید پیشکسوت؛ نقش مشورت در آگاهی بخشی؛ زمانبر بودن کسب تجربه شخصی؛ اهمیت تجارب دیگران؛ کسب تجربه از افراد باسابقه به عنوان یک فرهنگ؛ لزوم استفاده از پیشکسوتان؛ تسهیم تجربیات اعضا؛ به صرفه نبودن کسب تجارب شخصی؛ ارتباطات جمعی اساتید؛ شرکت در کلاس درس استاد باسابقه؛ ایجاد فرصت جهت الگوبرداری از پیشکسوتان؛ وظایف آموزشی، پژوهشی و کاربردی هیأت علمی؛ اهمیت تدریس دوره کارشناسی در خارج از کشور؛ کسب اطلاعات به روش غیررسمی؛ کسب تجارب به صورت شخصی؛ کسب تجربه از افراد باسابقه به عنوان یک فرهنگ؛ استفاده از تدریس مشترک؛ بخش آموزش مهم‌ترین بخش در دوره توجیهی؛ فرهنگ‌سازی جهت حضور در کلاس همکاران؛ حاکم بودن جو همکاری؛ آموزش روش‌های تدریس مختص به رشته؛ استفاده از کلاس‌های اساتید پیشکسوت جهت کسب تجربه؛ نقش علت و معلولی دارند. بر پایه چنین استنباطی، اساتید جدیدالورود در نخستین روزهای فعالیت آموزشی خود به عنوان یک علت نیازمند کسب تجارب آموزشی هستند. این تجارب می‌تواند به صورت آزمون و خطا و در یک فرایند طولانی انجام‌پذیر که مخاطراتی فردی و جمعی را در آموزش‌های دانشگاهی ایجاد می‌کند و یا به صورت یادگیری از همکاران از طریق مشارکت و ارتباطات بین

همکاران انجام پذیرد. بر پایه کدهای به دست آمده، بهتر است شرایط به صورت فراهم گردد تا اساتید جدیدالورود از اساتید مجرب و با سابقه بیاموزند و تبادل تجربه حرفه‌ای داشته باشند.

زمینه‌های تجربه فعالیت‌های آموزشی در اساتید جدیدالورود نیز بر اساس ویژگی‌های روانی - فردی اعضای هیأت علمی در روزهای نخست کاری قابل توصیف است. این مؤلفه‌ها برای شناسایی خصوصیات اعضای هیأت علمی در اولین روزهای کاری اهمیت زیادی دارند. این ویژگی‌ها در مواردی همچون استرس در تدریس؛ علاقه مندی به ماهیت شغل؛ تجربه قبلی تدریس عامل کاهش استرس؛ انگیزه بالای بدو ورود؛ عدم خودباوری عضو جدید؛ تجارب تلخ سبب انتقال ناامیدی؛ عدم تعهد شغلی حق التدریسی‌ها؛ تجربه ناخوشایند سبب ایجاد ناامیدی؛ عدم پذیرش عاطفی توسط همکاران؛ عدم آمادگی عضو جدید برای تدریس؛ مشکل بی‌تجربگی عضو جدید؛ استرس شدید در رشته‌های محض؛ نقش آشنایی محیط در رفع استرس؛ به صرفه نبودن کسب تجارب به صورت شخصی؛ عدم آشنایی با محیط؛ امکان برخورد ناصحیح با دانشجو؛ بی‌تجربگی در مدیریت کلاس؛ صداقت و نظم در کار؛ استرس عامل کاهش کیفیت؛ جوانی اعضا عاملی برای پذیرش دوره؛ پذیرش دوره از سوی اعضای جدید به سبب کم‌تجربگی؛ عدم پذیرش از سوی اعضای گروه مسبب شکل‌گیری خاطرات ناخوشایند؛ اهمیت تجارب قبلی در ایجاد خاطرات خوشایند؛ اهمیت پذیرش فرد به لحاظ عاطفی و تقویت روحیه؛ ایجاد حس تعلق و تعهد؛ نقش شخصیت در شکل‌گیری خاطرات؛ پیگیری فرد جهت کسب اطلاعات و وجود فرهنگ علمی فردمدار در میان همکاران به جای مشارکت گروهی هستند؛ بنابراین، شناخت تجربه نخست کاری مستلزم این است که ویژگی‌های فردی و روانی اساتید مورد توجه مدیران و برنامه‌ریزان آموزش‌های اعضای هیأت علمی قرار گیرد.

عوامل مداخله‌گر در تبیین تجربیات اولیه اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌های غرب کشور می‌تواند دربرگیرنده مواردی از قبیل کیفیت پایین دوره‌ها در دانشگاه‌های کوچک؛ عدم توجه به دوره به سبب مشکلات فراوان در بدو ورود؛ لزوم برگزاری دوره بدو خدمت؛ معرفی و شناساندن جایگاه واقعی هیأت علمی؛ عدم ایجاد فرصت جهت آشنایی با محیط و همکاران؛ مغفول ماندن بخش آموزشی؛ تدریس دروس غیر تخصصی عامل نارضایتی؛ تأمین مؤظفی اساتید؛ عدم فرصت‌های برابر در اعطای مسؤولیت‌های آموزشی؛ عدم آموزش مهارت‌های تدریس عامل استرس‌زا؛ عدم فرصت در بکارگیری توانایی‌های اعضا؛ نهادینه شدن اصول اخلاق پژوهشی در بدو خدمت؛ حل شدن رسالت اصلی در فرهنگ غلط دانشگاه؛ فرهنگ‌سازی دوره توجیهی؛ الگوبرداری از دانشگاه‌های نسل سوم و انجام مطالعات تطبیقی؛ معرفی عضو جدید توسط رئیس دانشکده؛ الزامی بودن دوره توجیهی به شرط حفظ حرمت؛ رعایت و حفظ همه شئون انسانی؛ حفظ جایگاه و شأن انسانی اعضا؛ ضرورت بحث اعتبار اجتماعی اساتید؛ عدم نظارت بر عضو جدید؛ ضرورت بررسی صلاحیت روانی و ظاهری افراد؛ مؤظف بودن دانشگاه در تأمین امکانات؛ اختصاص یک بخش ویژه به امور آموزشی اعضای جدید؛

برگزاری جلسات معارفه؛ پیشنهاد تدریس درس‌ها؛ طراحی یک سیستم آماده‌سازی اعضا؛ ضرورت نگرش سرمایه‌ای به هزینه برای ارتقای حرفه‌ای هیأت علمی؛ و عدم کفایت مدرک دکتری در صلاحیت تدریس را در راستای بازنگری و ارتقای اثربخشی دوره‌های آموزش اساتید به‌ویژه آموزش‌های بدو خدمت برای اعضای هیأت علمی جدیدالورود به کار بست.

در تحلیل راهبردهای قابل تصور از مجموع کدهای مستخرج از مصاحبه‌ها در تشریح تجربیات اساتید از نخستین روزهای کاری آنها می‌توان دو دسته راهبرد کلی شامل بهسازی عوامل درون‌زاد و توسعه عوامل برون‌زاد را تفکیک نمود. دلیل نام‌گذاری کدهای انتخابی با عناوین درون‌زاد و برون‌زاد براساس ساختار غیررسمی و رسمی دخیل در تجربیات آموزشی اولیه اساتید در دانشگاه‌های غرب کشور قابل استنباط است. به عبارت دیگر، شرایطی که در اثر روابط غیررسمی و برنامه‌ریزی نشده به صورت فردی و گروهی تحقیق می‌یابد را به عوامل درون‌زاد و شرایطی که انتظار می‌رود از سوی مدیران و مسؤولان آموزش‌های رسمی دانشگاه که معمولاً دفتر نظارت و ارزیابی متولی آن است در قالب عوامل برون‌زاد مورد تفسیر قرار داد.

پیامدهای برآمده از تحلیل عناصر موجود در تجربیات مورد مطالعه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های غرب کشور را در اصلاح و پشتیبانی دوره‌های آموزشی، می‌توان به بخش‌های از کدهایی که انتظار می‌رود بعد از توجه به راهبردها به‌عنوان خروجی و پیامد ظهور یابد تحلیل کرد. این موارد عبارتند از ضرورت آموزش مباحث روانشناسی رفتار؛ آموزش مباحث تعلیم و تربیت؛ زمان مناسب دوره همزمان با شروع دو ترم اول؛ مباحث سنجش و اندازه‌گیری؛ آموزش نحوه صحیح ارزشیابی؛ رفع تصورات اشتباه از ارزشیابی؛ برگزاری دوره به‌صورت منطقه‌ای یا کشوری؛ استفاده درست از تکنولوژی؛ وجود کارگاه‌های آموزشی در بدو ورود؛ ضرورت آموزش روانشناسی و تعلیم و تربیت در دوره؛ برگزاری دوره‌های تئوری؛ دعوت از اساتید برجسته جهت افزایش کیفیت دوره؛ ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای اعضا؛ الزامی بودن دوره جهت ایجاد تغییرات مثبت؛ الزامی بودن دوره استادیاری در دانشگاه‌های خارجی؛ ضرورت برگزاری دوره در یک ترم؛ برگزاری دوره به‌صورت حضوری؛ حضور اساتید روانشناسی و علوم تربیتی؛ نیاز اعضای قدیمی به این دوره‌ها؛ استفاده از اساتید متخصص هر رشته جهت ارائه روش‌های تدریس اختصاصی؛ بخش آموزش مهم‌ترین بخش در دوره توجیهی؛ تقویت مهارت در روش تدریس؛ آموزش مهارت‌های حرفه‌ای براساس محتوا؛ تهیه کتابچه راهنمای مدرسان؛ نیازسنجی از اعضا قبل از برگزاری کارگاه؛ الزامی بودن دوره استادیاری در دانشگاه‌های خارج؛ لزوم آموزش روش‌های تدریس؛ آموزش هنر معلمی؛ اولویت با جلسات حضوری به‌صورت کارگاه به هدف ایجاد جو صمیمی و فضای پرسش و پاسخ؛ ورود دوره توجیهی در مقطع دکتری به هدف صدور گواهی در این زمینه؛ برگزاری آزمون عملی و تئوری از دوره؛ تفکیک دوره به دو بخش دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی؛ و دادن پکیج آموزشی باشد. این موارد می‌تواند به اصلاح و پشتیبانی دوره‌های آموزشی بینجامد.

سرانجام براساس مجموع عوامل دخیل در تجربیات آموزشی از نخستین روزهای اشتغال به تدریس اساتید در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور، پیشنهاد می‌شود شرایط لازم در ابعاد فردی و گروهی برای بهسازی تجربیات موفق اعضای هیأت علمی فراهم گردد. به طوری که هم از نظر فردی بتوانند خود را با شرایط و موقعیت آموزشی جدید تطبیق دهند و هم مشارکت قابل توجهی در راستای هم‌افزایی میان همکاران جدید خود داشته باشند. بدیهی است با توجه به تجربیات نقل شده، کم و کاستی‌هایی وجود دارد که با رجوع به متن برخاسته از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، شایسته است اقدامات اصلاحی و تقویتی مناسب صورت پذیرد. مجموع این روابط شکل‌دهنده جنبه‌های غیررسمی یا نیمه‌رسمی از تجربیات آموزشی است که با فراهم کردن شرایط انتظار می‌رود بهبودهایی حاصل شود. اما مسؤلیت گسترده‌تر در حوزه‌های آموزش رسمی در دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها وجود دارد که از طریق فرایندهای برنامه‌ریزی هم روابط غیررسمی و فردی اعضای هیأت علمی تسهیل شود و هم آموزش‌های ضمن خدمت متناسب با شرایط و نیازهای امروزین اساتید، تحول یابد که البته لازمه این کار، بازشناسی کمبودها و ضعف‌های موجود است که در اثر عملیاتی شدن دوره‌های آموزشی بدو خدمت و ضمن خدمت و رجوع به دیدگاه‌های اساتید در این زمینه قاتبل حصول است. به‌ویژه در راستای اثربخش‌تر کردن این دوره‌ها در کنار توجه به نیازها و دیدگاه‌های اساتید، مطالعه تجربیات بین‌المللی اساتید بسیار مفید خواهد بود.

منابع

- Adams R. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33, 40-43.
- Alvenfors, A. (2010). Introduction - Integration? On the introduction programs' importance for the integration of new employees, Retrieved from: [http:// urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-4281](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-4281).
- Asadi, M., Gholami, K. (2016). Synthesis research on effective teaching model in higher education. *Journal of Educational Planning*, 5(9). 113-134
- Bazargan, A. (2008). An interdiction of qualitative and mixed method research: Tehran: Didar Pub.
- Charleston-Cormier, P. A. (2006). *Novice Teachers' Perceptions of Their First Year Induction Program in Urban Schools*. Texas A&M University.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2): 31-44.
- Daniel, Y., Cherian, F. (2008). Principal Leadership in New Teacher Induction: Becoming Agents of Change. *Education Policy & Leadership*, 3 (2): 30-41.
- Doayee, H. (2007). Human recourse management: a practical view: Mashhad: Baiyan Nor Hedayat Pub.
- Farasatkah, M. (2016). Research methods in social science with an emphasis on grounded theory: Tehran, Agah publishing
- Gholami, K. & Asadi, M. (2013). Professional experience of teachers regarding effective teaching in higher education
- Hall, A. (2003). *Managing Universities and Colleges: Guides to Good Practice*. Open University press.
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37 (1): 2-5.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2): 201-233.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60 (8): 20-24.
- Kay wischkaemper, B. M. (2005). *A Comparative Case Study of the Principal's Role in New Teacher Induction*. Texas Tech University: Unpublished thesis of Educational Leadership.
- Khorasani, A. & Molamohamadi, A. (2010). Shortcomings in organization and methods of teaching out of their administrators and educational experts. *Journal of management and planning in educational systems*, 3(5): 126-142.
- Livengood, K. k. (2006). *Mentor' Perceptions of the Effectiveness of the Components and Technological Venues Implemented in Online Teacher Induction Programs for Novice Teachers*. Unpublished thesis of Texas A&M University.
- Merchant, V. (2005). *A Longitudinal Trend Study of a University-Based Teacher Induction Program: Observable able Behaviors of Urban Teachers and Their Perceptions of Program Components Five Years after Participation*. Unpublished thesis of Texas A&M University.
- Mirsepasi, N. (1998). Human resource management and work relation: a strategic view, Tehran. Mir Publishing
- Moir, E. (2003). *Launching the next generation of teachers through quality induction*. Paper presented at the State Partners Symposium of the National Commission on teaching & America's Future, Denver, CO.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1):109-114.
- Monsour, F. (2003). Mentoring to develop and retain new teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 39 (3): 134-135.

- Serpell, Z. (1999). *Beginning teacher induction: A review of the literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Sharratt, C., & Sharratt, G. (1991). *The role of the principal in new teacher induction*. *Rural Educator*, 13(1): 16-19.
- Shirbagi, N., & Asadi, M. (2016). Evaluation of educational functions from the faculty members' point of view, *Journal of Measurement and Evaluation Studies*, 6 (13), 55-86.
- Shirbagi, N., Ghaderzadeh, O. & Tamasoki, M. (2014). Conception and experiences of faculty members from the induction and the first day of work, *Journal of Human Resources Research*, 7(2). 179-207
- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23 (4): 10-17.
- Taylor, F. W. (1911). *Principals of Scientific management*, CA, Mc. Grohill Pub
- Wong, H. (2005). *New teacher induction: The foundation for coherent, comprehensive and sustained professional development*. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond*. (pp. 41-58). London: Corwin