



## Understanding and Reflecting Mentor's role experience in Reverse Mentoring: A Study with a Phenomenological Approach

Elham Ebrahimi <sup>1</sup>

### Abstract

Reverse mentoring, as a recently formed concept, has emerged due to significant shifts in working generations and advancements in information technology. It challenges the traditional foundations of age and organizational hierarchies within the mentoring process. Despite its relevance, limited research exists in this field, primarily focusing on conceptualization and idea design. This research aims to deepen understanding of the mentor's role in reverse mentoring by employing a phenomenological approach, contributing to the existing body of knowledge. Thirteen individuals who formally participated in the reverse mentoring process within three financial information technology companies were selected for in-depth interviews. Data analysis utilized a descriptive phenomenological approach along with the eight-step Colaizzi method. Validation of findings was achieved by referencing the results with the participants. Analysis of interview data led to the identification of thirteen thematic clusters, organized into four themes. The results of this study demonstrate that mentors' experiences in the reverse mentoring process are shaped by two main themes: "role comprehensiveness and inclusiveness" and "experience of transitive emotions," ultimately leading to a "generative and boomerang effect of development." However, these experiences also have a dark side, characterized by the presence of "inhibiting ideas" at the individual, organizational, and cultural levels.

**Keywords:** Mentoring Reverse mentoring Descriptive phenomenology Mentor's role experience Understanding and reflection of the experience.

DOR: 20.1001.1.20084528.1402.15.3.6.8

1. Assistant Professor, Department of Management, Faculty of Management, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. e.ebrahimi@ihcs.ac.ir

## فهم و بازتاب تجربه نقش‌منثور در منتورینگ معکوس: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسانه

الهام ابراهیمی<sup>۱</sup>

### چکیده

منتورینگ معکوس مفهومی نسبتاً نوپاست که به دلایلی نظیر تغییر عمده نسل‌های کاری و پیشرفت‌های اخیر فناوری اطلاعات، از طریق شالوده‌شکنی سلسله‌مراتب سنی و سازمانی در جهت عکس‌فرآیند منتورینگ شکل گرفته است. فارغ از کاربرد، پژوهش‌های مرتبط با این حوزه اندک هستند و عموماً در سطح مفهوم‌پردازی و طرح ایده انجام شده‌اند. هدف این پژوهش آن است که در راستای افزودن به بدنه دانش موجود، تجربه نقش‌منثور در منتورینگ معکوس را از طریق رویکردی پدیدارشناسانه فهم کرده و بازتاب دهد. به این منظور، مصاحبه‌های عمیق با سیزده نفر از افرادی انجام شد که در فرآیند منتورینگ معکوس در سه شرکت فعال در زمینه فناوری اطلاعات مالی مشارکت داشتند. برای تحلیل داده‌ها از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و روش هشت مرحله‌ای کلاسی استفاده شد و از ارجاع نتایج به مشارکت‌کنندگان برای اعتباریابی یافته‌ها بهره گرفته شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با منثورها به شکل‌گیری سیزده خوشه تماتیک در قالب چهار تم منتهی شد. نتایج پژوهش نشان داد تجربه منثورها در فرآیند منتورینگ معکوس از طریق دو تم «جامعیت و شمولیت نقش» و «تجربه احساسات تراگذر» شکل می‌گرفت و به «اثر زایشی و بومرنگی توسعه‌دهنگی» منتهی می‌شد. سویه تاریک این تجربه‌ها، «انگاره‌های بازدارنده» در سطح فردی، سازمانی و فرهنگی بود. **کلیدواژه‌ها:** منتورینگ؛ منتورینگ معکوس؛ پدیدارشناسی توصیفی؛ تجربه نقش‌منثور؛ فهم و بازتاب تجربه

۳

سال پانزدهم  
پاییز ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:  
۱۴۰۲/۰۳/۰۸  
تاریخ پذیرش:  
۱۴۰۲/۰۸/۰۸  
صص: ۱۱۸-۸۷

شاپا چاپی: ۴۵۲۸-۲۰۰۸  
الکترونیکی: ۲۶۴۵-۵۰۷۲



DOR: 20.1001.1.20084528.1402.15.3.6.8

## مقدمه

ظهور هم‌زمان نسل‌های زد<sup>۱</sup>، هزاره<sup>۲</sup>، اکس<sup>۳</sup> و نسل ازدیاد اولاد<sup>۴</sup> در بازار کار نشان‌دهنده بروز و گسترش تغییری عمده در خصوصیات جمعیت‌شناختی کارکنان سازمان‌هاست؛ تغییری که آثار و پیامدهای مختلفی، از تنوع ارزش‌ها و اولویت‌های کارکنان گرفته تا نوسان مهارت‌های فنی به‌ویژه مهارت‌های سخت فناوریانه برای سازمان‌ها دارد (چادهری و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲؛ ب: ۴۷۰). جود این جمعیت نامتجانس نیروی کار، واکنش پیشگامانه و پیش‌دستانه متخصصان حوزه منابع انسانی سازمان‌ها را می‌طلبد تا از این تنوع فرصت بیافرینند. یکی از این فرصت‌ها، به‌کارگیری برنامه‌های منتورینگ معکوس<sup>۶</sup> است که به‌تبع نسل‌های کاری متفاوت و باهدف ارزش‌آفرینی از این تنوع نسلی ایجاد شد، هرچند به لحاظ نظری و عملیاتی هنوز در دوران طفولیت منحنی بلوغ خود قرار دارد (چادهری و قوش<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲: ۱۷). در منتورینگ معکوس<sup>۸</sup> که یک راهبرد نوین در حوزه مدیریت منابع انسانی تلقی می‌شود، کارکنان جوان‌تر و کم‌تجربه‌تر به‌عنوان منتور تخصص، مهارت‌ها و دانش خود را با همکاران مسن‌تر و مجربشان به اشتراک می‌گذارند (تاملینسون<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰: ۲۸).

یکی از تلاش‌های اولیه برای مفهوم‌سازی منتورینگ معکوس توسط مارکینکوس مورفی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۲) صورت گرفت و در آن ویژگی‌های منتورینگ معکوس با تکیه بر نظریه مبادله اجتماعی<sup>۱۱</sup> و یادگیری مبتنی بر کار<sup>۱۲</sup> پیشنهاد شد. مارکینکوس مورفی به ازبین‌رفتن ارشدیت و سلسله‌مراتب

1. Z generation
2. Millennial
3. X generation
4. Baby-boomers
5. Chaudhuri et al.
6. Reverse mentoring
7. Chaudhuri & Ghosh
8. Mentor-Mentee

در این پژوهش، تعمداً از معادل‌هایی که برای واژگان منتورینگ، منتور و منتهی طرح شده، استفاده نشده است. برخی از واژگان جایگزین معرفی شده برای دوگانه منتور-منتهی عبارتند از: مرشد-مرید و معین-معان. واژه مریدی و مربیگری نیز معادل coach و coaching هستند که به‌رغم تفاوت با مفهوم منتورینگ، به شکل غلط مصطلح استفاده می‌شوند. از آنجا که بکارگیری این معادل‌ها ممکن بود فهم خواننده را از مقصود اصلی پژوهش منحرف کند، از اصل واژه انگلیسی برای نزدیکی به ذهن استفاده شد.

9. Tomlinson
10. Marcinkus Murphy
11. social exchange theory
12. work-based learning

سازمانی، تسهیم دانش و هدف مشترک به‌عنوان ویژگی‌های اصلی منتورینگ معکوس اشاره کرد. تکامل مفهوم‌پردازی این فرایند با تغییرات سریع ایجاد شده در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات شتاب گرفت، به‌گونه‌ای که پژوهشگران تأکید کردند نقش‌های سنتی منتورینگ احتمالاً با پیشرفت‌های سریع در فناوری معکوس می‌شود و افراد جوان‌تر نقش منتور را - دست‌کم در آموزش این فناوری‌ها - بر عهده خواهند گرفت (آگوستین و سیسکین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳: ۷۵). از سوی دیگر، تغییرات جدی فناوری، فرهنگ و سیستم‌های کاری سازمانی را هم دستخوش تغییرات قابل توجهی می‌کند. این در شرایطی است که نیروهای جوان‌تر یا اصطلاحاً هزاره‌ها، به‌عنوان جوان‌ترین افراد در مجموعه سازمان علاوه بر آشنایی با فناوری‌ها، برای بازشناسی و کسب مشروعیت زودهنگام، شبکه‌سازی قوی با مافوق، و دریافت حمایت‌های شغلی تلاش می‌کنند. در نتیجه، روش‌های مرسوم منتورینگ (رویکردهای از بالا به پایین) ممکن است در دستیابی به این رقابت فنی - عملیاتی به آن‌ها و به سازمان کمکی نکند (گارگ و سینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰: ۶).

مزایای زیادی برای منتورینگ معکوس برشمرده شده که از جمله آن‌ها می‌توان به ارتقای نگهداشت نسل جوان، تسهیم مهارت‌های دیجیتال، تغییرات مثبت فرهنگی، تشویق به تنوع و شمولیت سازمانی و نیز افزایش اعتماد و تعهد نسل معرب اشاره کرد (جوردن و سورل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹: ۲-۴). موضوعی که در این میان مغفول مانده یا کمتر مورد توجه قرار گرفته، مفهوم‌پردازی این پدیده و تلاش برای فهم آن بر اساس تجارب افراد مشارکت‌کننده خصوصاً با استفاده از روش‌های کیفی است (فینت<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰: ۲). پژوهشگران معتقدند، به‌رغم کاربرد نسبتاً گسترده این مفهوم در عمل و به‌ویژه در سال‌های اخیر، خلأ پژوهش‌های آکادمیک در این زمینه همچنان مشاهده می‌شود (گارگ و سینگ، ۲۰۲۰: ۵). در این راستا و برای کاهش خلأ پژوهشی در زمینه مطالعاتی منتورینگ معکوس، این مطالعه باهدف فهم تجارب منتورهای مشارکت‌کننده در این فرایند انجام شد. به‌علاوه، همان‌گونه که اشاره خواهد شد، از آنجا که سهم عمده پژوهش‌های انجام شده در زمینه منتورینگ معکوس به محیط‌های آموزشی خصوصاً پزشکی اختصاص یافته‌اند (کورتیس و

1. Augustiniene & Ciuciulkiene
2. Garg & Singh
3. Jordan & Sorell
4. Faint

همکاران<sup>۱</sup>، (۲۰۲۱)، در این پژوهش بافتار سازمانی متفاوتی که در عین حال ظرفیت مطالعه این پدیده نوپا را داشته باشد - یعنی شرکت‌های فناوری مالی (فین‌تک) - انتخاب شد و تلاش شد تجربه نقش منتور در منتورینگ معکوس از طریق رویکردی پدیدارشناسانه فهم و بازتاب داده شود.

## مبانی نظری پژوهش

### منتورینگ سنتی و نظریه نقش منتور

واژه منتورینگ برخاسته از افسانه‌های اساطیر یونان است. منتور<sup>۲</sup> فردی بود که در جنگ تروا<sup>۳</sup>، به تلماکوس<sup>۴</sup> پسر ادیسه<sup>۵</sup> مشاوره می‌داد و اساساً با این هدف به کار گمارده شده بود (کلینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵: ۱۶۲). در عین حال برخی منابع، خاستگاه این مفهوم را فرهنگ رایج در چین باستان می‌دانند که بر اساس آن انتقال دانش، مهارت و ارزش‌ها به صورت مادام‌العمر از سوی منتور به فراگیرانش انجام می‌شود (چن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳: ۲۰۱). در حالی که منتورینگ در طول تاریخ بارها رخ داده، این واژه تا زمانی که لوینسون<sup>۸</sup> و همکارانش در سال ۱۹۷۸ در مورد رابطه منتور - منتهی نوشتند، به کار گرفته نشد. لوینسون با تفکیک چرخه زیست افراد به چهار دوره سنی کودکی، بزرگسالی آغازین، بزرگسالی میانه و بزرگسالی پایانی، نقش‌های منتور را تفکیک می‌کند؛ هرچند از یک سو، این دوره‌های سنی را در مورد تمام افراد ثابت و یکسان نمی‌داند و از سوی دیگر، رابطه منتورینگ را رابطه‌ای مستمر و بی‌پایان تصویر می‌کند. از دیدگاه لوینسون، منتور که فردی معرب و سالخورده‌تر است در تمام دوره کاری منتهی از بدو شروع به کار (تقریباً پیش از ۲۲ سالگی) تا خاتمه خدمت (حدوداً پس از ۶۰ سالگی)، نقش هدایتگری، رشد حرفه‌ای - شخصیتی و توسعه فردی منتهی را برعهده دارد (آلدرفر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴: ۸).

1. Curtis et al.
2. Mentor
3. Trojan War
4. Telemachus
5. Odysseus
6. Klinge
7. Chen
8. Levinson
9. Alderfer

پس از ارائه دیدگاه‌های لوینسون، پژوهشگران به تبع وی حوزه مطالعاتی منتورینگ را توسعه دادند و تعاریف و مزایای آن را در نظر و عمل برشمردند. طی زمان تعریف منتورینگ به گونه‌های مختلفی تغییر کرد و بسط یافت. منتورینگ به رابطه توسعه‌ای، مراقبتی، تسهیم‌گرایانه و مراقبتی اطلاق شد که میان منتور و متنی شکل می‌گیرد و در آن منتور، دانش و تلاش خود را صرف رشد و ارتقای دانش و مهارت‌های متنی می‌کند (شیا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹: ۷۶). چریسولا و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) منتورینگ را رابطه‌ای بین فردی تعریف کردند که در قالب آن فرد مسن‌تر و مجرب نقش منتور و شخص جوان‌کم تجربه نقش متنی را ایفا می‌کنند و در این رابطه هدایت، پشتیبانی، مشاوره و بازخورد از سوی منتور ارائه می‌شود. در مجموع از آنجا که ادبیات منتورینگ، تعاریف و شیوه‌های آن، پیوسته در حال تغییر و توسعه‌اند، ارائه تعریف واحدی از این مفهوم میسر نیست، اما پژوهشگران در این موارد اتفاق نظر دارند: منتورینگ، رابطه محور و توسعه‌دهنده است، کارکردهای حرفه‌ای<sup>۳</sup> (ابزاری) و کارکردهای روان‌شناختی - اجتماعی<sup>۴</sup> (ارتباطی) دارد و شامل مراحل گذار مختلفی است (مولن و کلیماتیس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱: ۲۱).

نظریه نقش منتور<sup>۶</sup> (کرام<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵) چارچوب مفیدی برای درک کارکردهای رابطه متقابل در فرایند منتورینگ به دست می‌دهد. بر اساس این نظریه، نقشی که منتور در رابطه منتورینگ ایفا می‌کند در قالب دودسته کارکردهای حرفه‌ای و روان‌شناختی - اجتماعی قابل دسته‌بندی است. کارکردهای حرفه‌ای، طیف وسیعی از رفتارهای شغلی را شامل می‌شوند که در قالب آن‌ها منتور از متنی حمایت می‌کند تا به اصطلاح «فوت‌وفن کار را بیاموزد»<sup>۸</sup> و برای پیشرفت در سلسله‌مراتب سازمان آماده شود. کارکردهای حرفه‌ای مباحثی نظیر مربیگری<sup>۹</sup>، ایجاد فرصت‌های چالشی در شغل، حمایت برای شناخته‌شدن و فرصت پیشرفت در مسیر شغلی را شامل می‌شود؛ بنابراین بر اساس این نظریه، تفاوت مربیگری و منتورینگ نیز قابل تبیین است. در واقع، مربیگری یکی از کارکردهایی است که ذیل کارکردهای حرفه‌ای در نظریه نقش منتور قابل تعریف است و هدف

1. Shea
2. Chrysoula et al.
3. Career Functions
4. Psychosocial Functions
5. Mullen & Klimaitis
6. Mentor Role Theory
7. kram
8. learn the ropes
9. coaching

آن ارتقای مهارت‌های شغلی فرد در کارراهه حرفه‌ای اوست. از سوی دیگر، کارکردهای روان‌شناختی - اجتماعی مبتنی بر اعتماد، صمیمیت و پیوندهای بین‌فردی در رابطه هستند و شامل رفتارهایی مانند ارائه الگوی نقش، مشاوره، تأیید‌گری و ارتقای عزت‌نفس می‌شوند (راگینز و کرام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۴-۷).

منتورینگ در بافتارهای مختلفی شکل گرفته و توسعه یافته است و به دو شکل رسمی و غیررسمی توسط نهادها و سازمان‌های مختلف نظیر کسب‌وکارهای خصوصی، مؤسسات آموزشی و پژوهشی، بیمارستان‌ها و محیط‌های پزشکی مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین انواع و شکل‌های مختلفی از منتورینگ معرفی شده که از جمله آن‌ها می‌توان به منتورینگ همتا<sup>۲</sup> و منتورینگ مجازی<sup>۳</sup> اشاره کرد (راکینسون - زاپکیو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱: ۲۷۱). در عین حال یکی شناخته‌شده‌ترین و پرکاربردترین این اشکال، منتورینگ معکوس است که به‌ویژه با تغییر نسل‌های کاری و ظهور فناوری‌های جدید کاربرد بیشتری پیدا کرده است (گوبلر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹: ۱۲).

### منتورینگ معکوس و نظریه مبادله اجتماعی

مفهوم منتورینگ معکوس برای نخستین بار به صورت رسمی در سال ۱۹۹۹ در شرکت جنرال الکتریک معرفی و پس از آن در بسیاری از شرکت‌ها به کار گرفته شد. در ابتدای شکل‌گیری این مفهوم، کارکنان جوان‌تر به عنوان منتور با همکاران ارشد خود به عنوان منتی جفت شدند تا به انتقال دانش و تخصص خود در زمینه فن‌آوری‌های نوظهور و مهارت‌های فناوری اطلاعات بپردازند (پیزولاتو و دیرکس<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲: ۲۱۱). اما پس از آن پژوهش‌ها نشان دادند منتورینگ معکوس علاوه بر انتقال مهارت‌های فناوری اطلاعات، از نظر ایجاد روابط بین‌نسلی، ارتقای عدالت و تنوع در محیط کار، شکل‌گیری جریان دو سویه انتقال شایستگی‌ها، آگاهی‌ها و مهارت‌ها و نیز ایجاد درک بهتری از محیط و فرهنگ سازمانی برای طرفین مفید است. در عمل تغییر ماهیت منتورینگ از شکل سنتی به شکل معکوس با ایجاد تحولات عمده فناورانه، تغییر

1. Ragins & Kram
2. Peer mentoring
3. virtual mentoring
4. Rockinson-Szapkiw et al.
5. Gubler
6. Pizzolato & Dierickx

نسل‌ها و ارزش‌ها و رویکردهای نسل‌های مختلف کاری و به تبع آن ایجاد تغییرات عمده در محیط‌های کسب و کار رخ داد (خاتک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱: ۲۴۹).

هرچند منتورینگ معکوس بر پایه شالوده شکنی سلسله‌مراتب سنی و سازمانی شکل گرفت، اما بنیادهای اصلی منتورینگ و کارکردهای اصیل آن را حفظ کرد. به عبارت دیگر در منتورینگ معکوس نقش و جایگاه منتور و منتهی ممکن است به لحاظ سنی و مرتبه سازمانی تغییر کند، اما هدف غایی ارتقای حرفه‌ای منتهی (مثلاً از طریق آموزش مهارت‌های جدید) و رشد فردی او (مثلاً از طریق آشنایی با دیدگاه‌های جدید) همچنان پابرجاست (گارگ و سینگ، ۲۰۲۰: ۶). در عین حال برخی پژوهشگران معتقدند، به تناسب تغییر جایگاه، کارکردهای حرفه‌ای و روان‌شناختی - اجتماعی در منتورینگ معکوس تفاوت‌های شکلی خواهد داشت. برای مثال نقش مراقبتی در منتورینگ سنتی ممکن است به نقش مدیریتی تغییر ماهیت دهد، اما هدف ارتقای حرفه‌ای همچنان محفوظ است. علاوه بر این، ممکن است راهبردهایی ذیل هریک از این کارکردها اضافه یا حذف شود. برای مثال شبکه‌سازی، تفکر خارج از چارچوب، صراحت، پذیرش دیدگاه‌های متنوع و نظایر آن در منتورینگ معکوس اضافه شده یا پررنگ‌تر دیده می‌شود (شوارتز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲: ۱).

به عقیده پژوهشگران نظریه‌ای که بنیان‌های منتورینگ معکوس بر مبنای آن بنا نهاده شده، نظریه مبادله اجتماعی است. اصل اساسی نظریه مبادله اجتماعی این است که روابط اجتماعی بر اساس ادراک افراد از نسبت منافع به هزینه‌ها شکل می‌گیرند، حفظ می‌شوند یا پایان می‌یابند (امرسون<sup>۳</sup>، ۱۹۷۶: ۳۴۱). به عقیده ستتون و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) مبادله اجتماعی را در بافتار سازمانی می‌توان در دو سطح مفهوم‌سازی کرد: ۱) در سطح مبادله بین کارکنان و سازمان و ۲) در سطح مبادله دوسویه کارکنان و سرپرستانشان. در مورد منتورینگ معکوس، این تعامل می‌تواند در هر دو سطح رخ دهد. تعامل سطح اول را می‌توان به حمایت سازمانی ادراک شده تعبیر کرد؛ حمایتی که از سوی سازمان نسبت به کارکنان اعمال می‌شود، کارکنان از طریق شرکت در فرایند منتورینگ معکوس احساس ارزشمندی کرده و در مقابل تلاش می‌کنند با مشارکت در اهداف سازمان این

1. Khattak et al.  
2. Schwartz et al.  
3. Emerson  
4. Settoon



حمایت را جبران نمایند. تعامل سطح دوم را می‌توان به مبادله دوسویه بین منتور جوان و منتی ارشد نسبت داد که با نظریه مبادله رهبر - پیرو<sup>۱</sup> مرتبط است، با این تفاوت که بر خلاف روابط معمول در نظریه رهبر پیرو، در منتورینگ معکوس رهبری مشروط به سلسله‌مراتب یا ارشدیت نیست (چادهری و قوش، ۲۰۱۲: ۵۷).

### پیشینه پژوهش

مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد پژوهش‌های متعددی در حوزه منتورینگ انجام شده که در قالب سه دسته کلی قابل بخش‌بندی هستند. دسته نخست، مطالعاتی هستند که به تبیین مفهوم منتورینگ (میجارس و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)، نظریه‌های تبیین‌کننده و کارکردهای آن (گاروی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) یا انواع و مدل‌های منتورینگ (مولن و کلیماتیس، ۲۰۲۱؛ بلک<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳؛ قلی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱) پرداخته‌اند. دسته دوم، پژوهش‌هایی هستند که در قالب آزمون مدل‌های مفهومی، اثر برنامه‌های منتورینگ را بر عملکرد حرفه‌ای کارکنان (لیو و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱)، فرایندهای منابع انسانی مانند جانشین‌پروری (هاشمی و قلی‌پور، ۱۳۹۴)، آموزش و یادگیری کارکنان (اعتماد فر و همکاران، ۱۳۹۳) یا نگرش‌های شغلی کارکنان مانند رضایت شغلی (لو و رامایا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱)، اشتیاق شغلی (گوش و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹) و تعهد حرفه‌ای و سازمانی (بلاکیو و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲) سنجیده‌اند. در نهایت، گروه سوم مطالعات بر موضوع منتورینگ با تأکید بر بافتارهای خاص سازمانی متمرکز شده‌اند. در این میان و به‌ویژه در سال‌های اخیر، محیط‌های پزشکی و بیمارستان‌ها (باسبی و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۲؛ لیم و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۲) و محیط‌های آموزشی (آدریبیگی و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۲؛ اوکولی و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۰) مورد توجه ویژه پژوهشگران قرار

1. Leader-member exchange (LMX)
2. Mijares et al.
3. Garvey et al.
4. Black
5. Luo et al.
6. Lo & Ramayah
7. Ghosh et al.
8. Blaique et al.
9. Busby et al.
10. Lim et al.
11. Aderibigbe et al.
12. Okolie et al.

گرفته‌اند. این تمرکز از آن جهت است که این از محیط‌ها ظرفیت‌های بالفعل منتورینگ برخوردارند و قاعدتاً پیاده‌سازی فرایند منتورینگ معکوس در آن‌ها ظرفیت بالقوه بیشتری خواهد داشت (پیزولاتو و دیریکس، ۲۰۲۲: ۲۱۴).

از آنجا که منتورینگ معکوس یکی از انواع منتورینگ است، انتظار می‌رود که پژوهش‌های این حوزه نیز در هر یک از سه قالب مورد اشاره بسط و توسعه یافته باشند. اما از آنجا که این پدیده مفهومی نسبتاً نوپاست، پژوهش‌های مرتبط با آن نیز عموماً در سطح مفهوم‌پردازی و طرح ایده انجام شده‌اند. در جدول ۱ شرح مختصری از برخی از مرتبط‌ترین پژوهش‌های انجام شده در حوزه منتورینگ معکوس ارائه شده است.

جدول ۱. شرح مختصری از پیشینه پژوهش‌های مرتبط

ردیف	منبع	هدف پژوهش	نتیجه‌گیری
۱	چادهری و همکاران (۲۰۲۲ ب)	مطالعه مروری پژوهش‌های انجام شده در زمینه منتورینگ معکوس تا سال ۲۰۲۰	پژوهش‌های منتشر شده عمدتاً با رویکرد کیفی و باهدف مفهوم‌پردازی در اروپا و آمریکا انجام شده‌اند.
۲	گارگ و سینگ (۲۰۲۰)	مرور ادبیات و بررسی روندهای جدید در منتورینگ معکوس	به‌رغم مزایای چندوجهی به‌کارگیری منتورینگ معکوس، ادبیات پژوهش اهمیت این حوزه را از ابعاد مختلف واکاوی نکرده و آن را به یک فن یا ابزار صرف تقلیل داده است.
۳	سین و همکاران <sup>۱</sup> (۲۰۲۲)	فهم نحوه بهبود روابط دانشجوی - استاد با به‌کارگیری منتورینگ معکوس	با درک و شناخت کامل‌تری که از فرایند منتورینگ معکوس حاصل می‌شود، می‌توان شیوه‌های آموزشی فراگیرتری را برای اطمینان از شمولیت همه فراگیران توسعه داد.
۴	چادهری و همکاران <sup>۲</sup>	فهم روابط و عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌های	منتورینگ معکوس غیررسمی می‌تواند به‌اندازه فعالیت‌های رسمی منتورینگ

1. Cain et al.

2. Chaudhuri et al.

جدول ۱. شرح مختصری از پیشینه پژوهش‌های مرتبط

ردیف	منبع	هدف پژوهش	نتیجه‌گیری
	(۲۰۲۲ الف)	منتورینگ معکوس غیررسمی	معکوس اثربخش باشد، مشروط بر اینکه ترجیحات فرهنگی در بافتار این فعالیت‌ها لحاظ شود.
۵	تاملینسون (۲۰۲۰)	فهم نقش منتورینگ معکوس در انتقال دانش بین‌نسلی	شرکت‌کنندگان جوان‌تر و مسن‌تر از سه مزیت اصلی در فرایند منتورینگ معکوس منتفع می‌شدند: اعتماد، بهبود ارتباطات بین‌نسلی، و جاذبه فردی.
۶	رزا و اونیسوه <sup>۱</sup> (۲۰۲۰)	فهم تجربه رهبران ارشد سفیدپوست نظام سلامت ملی بریتانیا به‌عنوان متنی، در برنامه منتورینگ معکوس با مشارکت اقلیت سیاه‌پوست به‌عنوان منتور	تجارب مثبت متعددی در چهار سطح فردی، واحد، سازمانی و نمادین از سوی متنی‌ها گزارش شد. استفاده از زبان جنسیت شمول، آگاهی از رویه‌ها، نشانه‌ها و قوانین آزارنده اقلیت‌ها و تلاش برای رفع این موانع، برخی از این تجارب گزارش شده بود.
۷	گوپلر (۲۰۱۹)	فهم تجربه دانشجویان نسل هزاره از منتورینگ معکوس	تجربه این نسل از پدیده منتورینگ معکوس، در قالب سه مضمون اصلی اندیش‌سازه‌ها، نقش‌های بحرانی در ارتباطات، و هیجانانگ تصویر شدند.
۸	برک و همکاران <sup>۲</sup> (۲۰۱۸)	درک نحوه کاهش انزوای اجتماعی در کارکنان مسن از طریق منتورینگ معکوس	تحلیل کیفی داده‌ها نشان داد فرایند کاهش انزوای اجتماعی کارکنان مسن از سه طریق میسر می‌شود: ۱) افزایش حس خودکارآمدی و اعتمادابه نفس در استفاده از فناوری و توسعه مهارت‌های رهبری، ۲) از بین رفتن کلیشه‌های سنی، و ۳) تعامل و ارتباط بین‌نسلی.

1. Raza & Onyesoh

2. Breck et al.

اکثر مطالعات انجام شده در حوزه منتورینگ معکوس، به کمبود پژوهش‌های آکادمیک در قیاس با کاربرد گسترده‌تر این مفهوم در عمل اشاره دارند (گارگ و سینگ، ۲۰۲۰: ۶). در حوزه پژوهش‌های داخلی این کاستی به مراتب بیشتر دیده می‌شود، به گونه‌ای که پژوهش آکادمیک داخلی در مورد بازشناسی، مفهوم‌پردازی یا حتی کاربرد منتورینگ معکوس انجام نشده است. تنها مطالعه داخلی که در این خصوص یافت شد پژوهش بیگدلی (۱۴۰۰) است که بر نقش مثبت منتورینگ معکوس در نگهداشت استعداد‌های سازمانی صحنه می‌گذارد. همان‌گونه که نمونه‌ای از پژوهش‌های اخیر انجام شده در زمینه منتورینگ معکوس (جدول ۱) نشان می‌دهند، این موضوع در حوزه آکادمیک در سطح مفهوم‌پردازی، شرح و تبیین تجارب و صورت‌بندی پدیداری قرار دارد. هرچند دو نکته دیگر در این مورد محل تأمل است. نخست آنکه پرداختن به موضوع در این سطوح می‌تواند از دیدگاه هریک از طرفین رابطه منتورینگ معکوس (منتورها/منتی‌ها) نتایج متفاوتی داشته باشد؛ بنابراین انجام پژوهش‌های مستقل از دیدگاه هریک از این دو گروه، به‌ویژه متوره‌های جوان‌تر توسط پژوهشگران پیشین توصیه شده است (گادومسکا - لیل، ۲۰۲۰: ۱۳۱۴). دوم، فرهنگ، بافتار و زمینه مورد بررسی در مطالعه این حیطه اهمیت قابل‌ملاحظه‌ای دارد و ترتیبات متفاوتی را در فرایند منتورینگ معکوس ایجاد می‌کند (کلارک و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹: ۶۹۶). همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد سهم عمده‌ای از پژوهش‌های این حیطه دو جامعه پزشکی و آکادمیک را مدنظر قرار داده‌اند؛ بنابراین پرداختن به موضوع در بافتارهای متفاوت حرفه‌ای می‌تواند سهم دانش‌افزایی عمده‌ای داشته باشد. براین اساس، سهم دانش‌افزایی پژوهش حاضر متناظر با شکاف‌های پژوهشی مورد اشاره قابل‌تبیین است. نخست، این پژوهش در صدد است خلأ نظری موجود خصوصاً در مورد پژوهش‌های داخلی این حوزه را کاهش دهد. دوم، پژوهش از دیدگاه متورها و برای فهم و بازتاب تجارب آن‌ها انجام شده است. در نهایت، بافتار مورد مطالعه، شرکت‌های دانش‌بنیان و چابک خصوصی در حوزه فناوری‌های مالی (فین‌تک) هستند.

## روش پژوهش

در پژوهش حاضر از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و روش پُل گلایزی<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. علت انتخاب این روش در رویکرد پدیدارشناسانه، هدف و به‌تبع آن پرسش

1. Gadomska-Lila
2. Clarke et al.
3. Paul Colaizzi

پژوهش بود. روش پدیدارشناسی کلایزی باهدف فهم معنای یک تجربه به پرسشی کلی با این مضمون پاسخ می‌دهد: «معنا یا ساختار اساسی یک تجربه چیست؟». برای این اساس، پرسش پژوهش عبارت بود از «تجربه منتورینگ معکوس از دیدگاه منتورها چه بوده است؟». از دیدگاه کلایزی، دو معیار اساسی برای انتخاب به‌عنوان نمونه پژوهش وجود دارد. نخست آنکه فرد پدیده موردنظر را تجربه کرده باشد و دوم آنکه، بتواند این تجربه را به‌صورت واضح و شفاف بیان کند (بک<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰: ۵۰). در پژوهش حاضر، سیزده نفر از افرادی که در سه شرکت فناوری مالی (فین‌تک) به‌صورت رسمی در فرایند منتورینگ معکوس شرکت کرده بودند، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی این افراد در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ویژگی	رتبه سازمانی		سن				وضعیت تأهل		
	کارشناس	کارشناس مستول/ خیره	رئیس/ مدیر	۲۵-	۳۰-	۳۵-	۴۰-	مجرد	متأهل
تعداد	۴	۶	۳	۴	۴	۳	۲	۸	۵

سه شرکت محل خدمت افراد مورد مطالعه، پروژه منتورینگ معکوس را به‌صورت رسمی از سال ۱۳۹۹ و ۱۴۰۰ آغاز کرده و با ایجاد بازنگری‌هایی در صدد ادامه آن بودند. بر اساس برنامه منتورینگ معکوس در هر شرکت تعدادی از متخصصان خیره پس از پذیرش در مصاحبه‌های تخصصی و انتخاب شدن از طریق فرآیندهایی نظیر کانون‌های ارزیابی و توسعه شایستگی‌ها به‌عنوان منتور به کارکنان سطوح بالاتر تخصیص داده شده بودند. البته فرآیند جفت شدن منتور-متنی در هر سه شرکت به‌صورت داوطلبانه و مشارکتی بود. برای گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های گفت و شنودی<sup>۲</sup> با این افراد انجام شد. مصاحبه‌های انجام شده با مشارکت کنندگان<sup>۳</sup> با اطلاع و پذیرش آنان ضبط و ترانویسی<sup>۴</sup> شد. پرسش اولیه مصاحبه‌ها به این ترتیب بود: «لطفاً تجربه‌های خود را طی مدتی که به‌عنوان منتور/معین/راهنما/همیار<sup>۵</sup> در برنامه

1. Beck

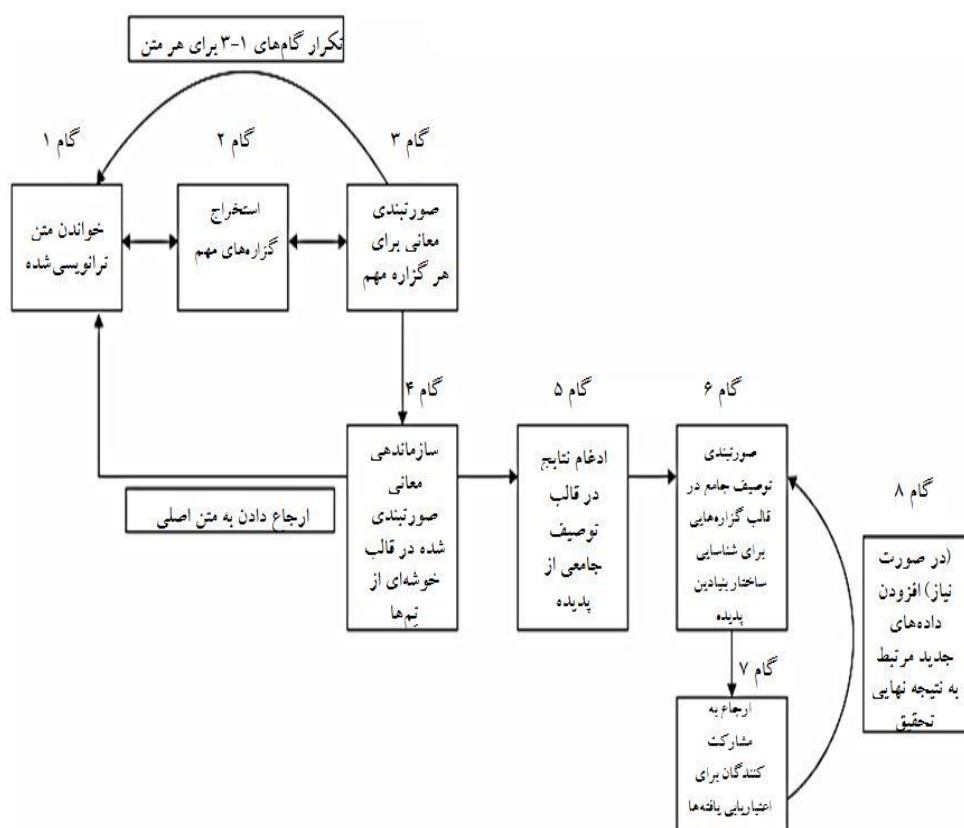
2. dialogue interviews

۳. کلایزی عبارت مشارکت‌کننده یا همکار را به جای مصاحبه‌شونده به کار می‌برد.

4. transcript

۵. سه اصطلاحی که در شرکت‌ها به معنای منتور به کار می‌رفت و جا افتاده بود.

منتورینگ معکوس (نام پروژه) شرکت فعالیت کردید، توصیف کنید. در این مورد بیان احساس، ادراک، هیجانات، تجربه‌های مثبت و منفی و هر مثالی که به خاطر می‌آورید برایم ارزشمند است». برای تحلیل داده‌ها فرایند هشت مرحله‌ای روش کلایزی مطابق شکل ۱ به کار برده شد.



شکل ۱. مراحل انجام پژوهش مطابق روش کلایزی (بک و واتسون، ۲۰۰۸: ۲۳۱)

فرایندی که در شکل ۱ نشان داده شده، در عمل به دلیل همپوشانی میان مراحل، به صورت رفت و برگشتی انجام شد. در ادامه تحلیل نتایج بر اساس گام‌های هشت گانه شرح داده شده است.

## تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

### گام ۱. ترانویسی مصاحبه‌ها و خواندن چندباره هر متن.

پس از انجام هر مصاحبه، متن موردنظر را ترانویسی کردم<sup>۱</sup>. متن ترانویسی شده را چندین و چند بار خواندم. در هر بار خواندن متن، به زبان بدن، احساسات، لحن بیان، شبه جملات و اصواتی که شرکت کنندگان حین مصاحبه ابراز کرده یا نشان داده بودند و آن‌ها را در ترانویسی متن لحاظ کرده بودم، توجه کردم. درعین حال پیش‌فرض‌های خود در مورد موضوع مطالعه را برای ممانعت از سوگیری یادداشت کرده و آگاهانه از آن‌ها عبور کردم. نمونه‌ای از فرایند نگارش، تعلیق پیش‌فرض‌ها یا در پرانتز گذاری<sup>۲</sup> به این شرح بود:

«تصور می‌کنم که منتورهای جوان‌تر مشروعیت کافی از سوی متنی‌ها ندارند.»

«فکر می‌کنم فرایند منتورینگ معکوس در این شرکت‌ها صرفاً نوعی هم‌شکلی تقلیدی با رقبا

و تصویرسازی مثبت برای ارتقای برند کارفرمایی شرکت باشد.»

«گمان می‌کنم این فرایند به‌مرور زمان جذابیت اولیه و در نتیجه اثربخشی خود را از دست

بدهد... افراد با روتین‌های کاری مشغول شوند و این فرایند را زاید، زمان‌بر و بی‌فایده تلقی کنند...»

شاید حتی زمان مُرده خود را به آن اختصاص دهند یا آن را به شکل صوری برگزار کنند...».

به عقیده بک (۲۰۲۰) از آنجا که پژوهشگر هرگز نمی‌تواند به‌طور کامل مطمئن شود که

افکار آلاینده خود را به‌طور موفقیت‌آمیزی در پرانتز قرار داده است، تنها لازم است نگرش خود

را تا حدی تغییر دهد که بتواند با فکر باز تجربه مشارکت‌کننده را درک نماید. بنابراین، پس از

مرور این پیش‌فرض‌ها و تلاش برای تعلیق آن‌ها دریافتم دیدگاهم نسبت به موضوع تاحدی بدبینانه

است و لازم است در مسیر انجام مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها، گمانه‌های خود را تعدیل یا دیدگاه

منفی خود را خنثی کنم.

۱. نگارش به صوت اول شخص در روش‌های مختلف رویکرد پدیدارشناسی مصطلح است و به افزایش قابلیت اعتماد این روش‌ها کمک می‌کند؛ در واقع به نوعی سر تکان دادن پدیدارشناختی phenomenological nod می‌انجامد که باعث می‌شود

افراد باخواندن یا شنیدن یافته‌ها از روی توافق سر تکان دهند (بک، ۲۰۲۰).

2. Bracketing

## گام ۲. استخراج گزاره‌های مهم از متون

در این گام، از هریک از متون ترانویسی شده، گزاره‌های<sup>۱</sup> مهم را استخراج کردم. در مواردی که به گزاره‌های مهم یکسان یا مشابه در متون مصاحبه‌ها برخورد می‌کردم، تکرارها را حذف کردم تا گزاره‌های مهم نهایی، همپوشانی قابل ملاحظه‌ای با هم نداشته باشند.

## گام ۳. صورتبندی معانی گزاره‌های مهم.

به عقیده کلایزی (۱۹۷۸) پژوهشگر هنگام صورتبندی معانی<sup>۲</sup>، به اصطلاح «یک پرسش پرمخاطره»<sup>۳</sup> انجام داده و منظور مشارکت‌کنندگان از آنچه گفته‌اند را برداشت می‌کند. هرچند تأکید می‌کند این فهم و برداشت نباید پیوند با داده‌های اصلی، بافتار و افق متن را از دست بدهد. در جدول ۳ نمونه‌ای از گزاره‌های مهم و صورتبندی معانی که به آن‌ها اختصاص دادم، ارائه شده است.

جدول ۳. نمونه‌ای از گزاره‌های مهم متون و صورتبندی معانی آن‌ها

ردیف	گزاره‌های مهم	صورتبندی معانی
۱	... درعین‌حال خیلی مواقع هم از [نام متنی] یاد گرفته‌ام. تجربه‌اش در پوزیشن‌های بالا، آن هم در شرکت‌هایی مثل [نام شرکت] را نمی‌شود دست‌کم گرفت. (م-۲)	یادگیری از تجارب حرفه‌ای متنی در سمت‌های شغلی ارشد و تجربه کار در سازمان‌های شناخته‌شده
۲	... این نوعی آموزش است که در آن خودت باید بفهمی یا یاد بگیری چه استراتژی برای تعامل با فردی از جایگاه یا نسل دیگر پیش بگیری... (م-۴)	کشف استراتژی تعامل با یک فراگیر دارای موقعیت‌سازمانی و سنی متفاوت
۳	... ما که برای این کار آموزش ندیدیم... [لبخند حاکی از حس شوخ‌طبعی]... بالاخره شیوه تعامل اثربخش با [نام متنی] را فهمیدم و موفق شدم به او بقبولانم... (م-۱۱)	یافتن شیوه تعامل با متنی و احساس توفیق حاصل از آن
۴	فکر می‌کنم مهم‌ترین نکته این بود که [نام متنی] خواسته یا ناخواسته، ویژگی‌های هم‌نسلی‌های خودش را... البته کمابیش همه	شفاف‌شدن و در نتیجه قبول کردن ویژگی‌های نسل‌های متفاوت

1. statements
2. formulating meanings
3. precarious leap

۴-م- مشارکت‌کننده



جدول ۳. نمونه‌ای از گزاره‌های مهم متون و صورت‌بندی معانی آن‌ها

ردیف	گزاره‌های مهم	صورت‌بندی معانی
	می‌دانیم... برایم شفاف‌تر کرد... صادقانه گاهی نظم راجع به آن‌ها تغییر می‌کرد [می‌خندد]... همیشه به آن‌ها می‌گویم شما و هم‌نسل‌هایتان. (م-۱۰)	سنی
۵	... متأسفانه بعد از مدتی انگار فکر می‌کنند همه توانمندی من در حوزه تخصصی آی‌تی است [حالت چهره متعجب و مغموم]... خودم هم چندین سال مدیر بودم... (م-۵)	ادراک منتور مبنی بر نادیده گرفته شدن توانمندی‌های غیرتخصصی او

#### گام ۴. دسته‌بندی معانی صورت‌بندی شده به شکل خوشه‌های تم.

در این گام، معانی صورت‌بندی شده در گام سوم در قالب چندین خوشه<sup>۱</sup> و سپس چندین تم<sup>۲</sup> دسته‌بندی و ساختاردهی شدند. مطابق شکل ۱، گام‌های اول تا چهارم به صورت رفت و برگشت چندین بار تکرار شد. به عبارت دیگر در هر بار جای‌گذاری معنای صورت‌بندی شده در یک خوشه و سپس اختصاص آن به یک تم، به متن اصلی ترانویسی شده مراجعه کردم تا با توجه به بافتار متن، این تخصیص را به نوعی اعتباریابی کنم. اگر به نظر می‌رسید منظور مشارکت‌کننده از یک گزاره مهم را به اشتباه در قالب یک معنا صورت‌بندی کرده‌ام، یا به خوشه و تم مناسبی که برداشت مشارکت‌کننده را بازتاب نمی‌دهد تخصیص داده‌ام، آن را مجدداً بازبینی و در مواردی تصحیح کردم. کلایزی (۱۹۷۸) معتقد است اگر میان تم‌ها ناهمخوانی وجود داشت، پژوهشگر باید بر وسوسه حذف داده‌ها یا تم‌هایی که ظاهراً ناهمخوان‌اند، غلبه کند؛ بنابراین در هنگام تحلیل، نظریه‌ای را در داده‌ها دخیل نکردم، بلکه اجازه دادم خودِ داده‌ها سخن بگویند. در این میان تلاش کردم آگاهانه از وارد کردن معانی ذهنی به داده‌ها که به هر طریق ناشی از هدف پژوهش بود یا به طور غیرواقعی آن را تأیید می‌کرد، اجتناب کنم. در این گام ۹۸ گزاره معناداری که تنظیم شد را در قالب ۱۳ خوشه و سپس چهار تم دسته‌بندی کردم. نمونه‌ای از معانی صورت‌بندی شده که متناظر با ۱۳ خوشه تم و تم‌های چهارگانه مرتبط با آن‌ها هستند، در جدول ۴ ارائه شده‌اند. برای

1. cluster

2. theme

در متن تعمداً از معادل مضمون برای واژه تم استفاده نشده است تا از فروکاست پدیدارشناسی به روش تحلیل مضمون که به اشتباه در برخی پژوهش‌ها دیده می‌شود، اجتناب شود.

رسیدن از جدول ۳ به جدول ۴ در عمل بارها تغییر و تبدیل صورت گرفت تا معانی بیشترین و بهترین جای گیری را در قالب خوشه‌های تم داشته باشند. برخی از معانی صورت‌بندی شده در جدول ۴ مربوط به نمونه‌های جدول ۳ هستند و دیگر موارد نیز بنا به اقتضا در متن مقاله مطرح شده‌اند. کد مصاحبه‌ها برای یافتن و تطبیق دادن این معانی صورت‌بندی شده به خوانندگان کمک می‌کند.

جدول ۴. نمونه معانی صورت‌بندی شده و پیوند آن‌ها با خوشه‌های تم و تم‌های اصلی

کد مصاحبه	نمونه معانی صورت‌بندی شده	خوشه‌های تم	تم‌های احصا شده
(م-۳)	انتخاب‌شدن برای آموزش مباحثی مثل ماشین لرنینگ و ارزیابی میزان دانش و توانمندی متنی	نقش آموزگار و ارزیاب	جامعیت و شمولیت نقش
(م-۲)	یادگیری از تجارب حرفه‌ای متنی در سمت‌های شغلی ارشد و تجربه کار در سازمان‌های شناخته‌شده	نقش فراگیر و ارزیابی شونده	
	پس از تحلیل داده‌ها توسط مشارکت‌کنندگان پیشنهاد شد: (م-۳): فرایند توأمان یاددهی و یادگیری (م-۲): در مواردی یاددهی و یادگیری فارغ از ارزیابی (م-۱۰): یاددهی و یادگیری بدون پیش‌فرض و قضاوت	نقش هم‌آموز بی طرف	
(م-۴)	کشف استراتژی تعامل با یک فراگیر دارای موقعیت‌سازمانی و سنی متفاوت	تجربه لحظات کشف	تجربه احساسات تراگذر
(م-۱۱)	یافتن شیوه تعامل با متنی و احساس توفیق حاصل از آن	تجربه لحظات توفیق	
(م-۵)	تجربه شکست به دلیل نداشتن زبان	تجربه لحظات	

جدول ۴. نمونه معانی صورت‌بندی شده و پیوند آن‌ها با خوشه‌های تم و تم‌های اصلی

کد مصاحبه	نمونه معانی صورت‌بندی شده	خوشه‌های تم	تم‌های احصا شده
	مشترک	ناکامی	
(م-۵)	تجربه حس اتلاف وقت در تعامل با متنی	تجربه لحظات بطالت	
(م-۱)	یادگیری دوطرفه و تمرین کردن شیوه گفتار و رفتار متنی توسط منتور	یادگیری وانمایی و الگویی	اثر زایشی و بوم‌رنگی توسعه‌دهندگی
(م-۴)	یادگرفتن استراتژی تعلیم به فردی در جایگاه متفاوت شغلی و نسلی	فراگیری فن تعلیم	
(م-۱۰)	شفاف‌شدن و در نتیجه قبول کردن ویژگی‌های نسل‌های متفاوت سنی	درک و پذیرش تفاوت‌های بین‌نسلی	
(م-۵)	ادراک منتور مبنی بر نادیده‌گرفته‌شدن توانمندی‌های غیرتخصصی او	فروکاست توانمندی به مرجعیت تخصصی	انگاره‌های بازدارنده
(م-۸)	دستاویزی برای تأکید بر کم‌تجربگی منتور	مواجهه با رفتارهای سیاسی منفی	
(م-۹)	مشروعیت ارشدیت به لحاظ فرهنگی	کلیشه‌های فرهنگی نهادینه‌شده	

#### گام ۵. یکپارچه کردن نتایج برای رسیدن به یک توصیف جامع از پدیده

پس از آنکه تم‌ها با استناد به متن ترانویسی شده اصلی اعتباریابی شدند، نتایجی که به دست آمد را ادغام کردم تا توصیف جامعی از تجربه پدیده منتورینگ معکوس حاصل شود. این توصیف به شرح زیر است:

تجربه منتورها از فرایند منتورینگ معکوس با دو پیشران مبتنی بر تجربه شکل می‌گرفت. نخست، منتورها «سه‌گونه نقش متمایز و درعین‌حال مکمل» را تجربه کرده بودند که جامعیت این نقش‌ها را نشان می‌داد. آن‌ها درعین‌حال که در نقش منتور وظیفه آموزندگی و حتی ارزیابی

رسمی منتی‌ها را برعهده داشتند، از آن‌ها می‌آموختند و در مواردی تجربه ارزیابی شدن خصوصاً به شکل ضمنی توسط منتورها را توصیف می‌کردند. فراتر از این دو نقش، در لحظات مختلفی از فرایند منتورینگ معکوس، باهم آیندی دو نقش پیشین گزارش شد. در این آنات، منتورها جایگاه و مراتب سنی یا سازمانی ویژه‌ای برای رابطه خود متصور نبودند و صرفاً بر هم‌آموزی در رابطه تمرکز داشتند. پیشران دیگر، «تجربه گذار و انتقال میان طیفی از احساسات مغایر» از سوی منتورها بود. این احساسات دو ویژگی عمده داشت. اول اینکه گاهی مثبت بود و زمانی به شکل منفی بروز می‌یافت، و دوم اینکه در لحظاتی که این احساسات با هم ممزوج می‌شد، منتورها در تلاش برای گذار از حس منفی به احساسات مثبت بودند. حس کشف توأم با موفقیت، یا حس نیاز به گذار از بطالت و ناکامی به کشف آناتِ توفیق از مصادیق این امتزاج احساسی بود. درعین حال منتورها به «اثر زایشی و بوم‌رنگی نقش خود به‌عنوان توسعه‌دهنده» اشاره داشتند؛ اثری که به یادگیری از آموزندگی منجر می‌شد و مانند بوم‌رنگ، تأثیر آموزندگی را به آموزگار برمی‌گرداند. یادگیری تقلیدی و وانمایانه از یک الگوی نقش، فراگرفتن نحوه آموزندگی، و یادگیری ویژگی‌های حرفه‌ای منحصر به نسل، از مصادیق فراگیری آموزگاران بود. درعین حال، سویه منفی تجربه منتورها، «گمانه‌هایی از موانع بازدارنده» بود. این انگاره‌ها سبب می‌شد منتورها در مورد پذیرش این نقش یا ادامه‌دادن آن در آینده مردد باشند. محدودشدن بازشناسی منتورها به توانمندی‌های تخصصی‌شان، ادراک رفتارهای سیاسی تنگ‌نظرانه و کلیشه‌های نهادینه‌شده سنی، جنسیتی و ساختاری از مصادیق انگاره‌های بازدارنده منتورها در فرایند منتورینگ معکوس بود.

### **گام ۶: صورت‌بندی توصیف جامع پدیده به شکل گزاره‌هایی برای فهم ساختار بنیادین آن**

در این گام، توصیف جامعی را که از تجربه پدیده منتورینگ معکوس به دست آوردم، در قالب گزاره‌های زیر صورت‌بندی کردم تا تجربه‌های بنیادین زیست‌پدیدارشناسانه از دیدگاه منتورها فهم شود.

تجربه منتورها در فرایند منتورینگ معکوس از طریق دو تم «جامعیت و شمولیت نقش» و «تجربه احساسات تراگذر» شکل می‌گرفت و به «زایش و بازگشت اثر توسعه‌دهنگی» منتهی

می‌شد. سویه تاریک این تجربه «انگاره‌های بازدارنده» عدم‌پذیرش در سطح فردی، سازمانی و فرهنگی بود.

### گام ۷ و ۸: ارجاع نتایج به مشارکت‌کنندگان برای اعتباریابی و حسب نیاز افزودن داده‌های جدید

به عقیده کلایزی (۱۹۷۸)، برای اعتباریابی یافته‌ها پژوهشگر باید مجدداً به مشارکت‌کنندگان مراجعه کند تا دریابد تفاوت‌های احتمالی یافته‌ها با تجربه‌های آنان چیست و احیاناً کدام جنبه‌های تجربه مغفول مانده است. در این گام، داده‌های مرتبطی که مشارکت‌کنندگان ارائه دادند، در نتایج پژوهش وارد شد.

برای مثال، خوشه تماتیک «نقش هم‌آموز بی‌طرف» پس از جمع‌بندی نتایج و با مراجعه مجدد به مشارکت‌کنندگان تعریف شد.

دو نفر از مشارکت‌کنندگان دیدگاه‌های خود از گزاره‌هایی مانند: «درعین حال خیلی مواقع هم از [نام منتهی] یاد گرفته‌ام. تجربه‌اش در پوزیشن‌های بالا، آن هم در شرکت‌هایی مثل [نام شرکت] را نمی‌شود دست کم گرفت» (م-۲) را بسط دادند.

«در این مواقع در رابطه‌ام با [نام منتهی] نه منتور بودم و نه منتهی. ما جدا از تمام سلسله‌مراتب‌ها با هم می‌آموختیم» (مجدداً م-۲).

«درست است که گاهی ارزیاب بودم و گاهی حس می‌کردم ارزیابی می‌شوم؛ اما در بسیاری مواقع همدیگر را قضاوت نکردیم» (م-۶).

با دریافت این بازخوردها از سوی مشارکت‌کنندگان، خوشه تماتیک «نقش هم‌آموز بی‌طرف» را ذیل تم «جامعیت و شمولیت نقش» اضافه کردم و با این تغییر و دریافت مجدد بازخوردهای مشارکت‌کنندگان اطمینان یافتم تجربه منتورها در فرایند منتورینگ معکوس به نحو مناسبی فهم و سپس بازتاب داده شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف فهم و بازتاب تجربه منتورها از مشارکت در فرایند منتورینگ معکوس انجام شد. از روش پدیدارشناسی کلایزی که یکی از روش‌های پدیدارشناسی توصیفی (در برابر

تفسیری) است استفاده شد تا در کنار فهم، امکان بازتاب تجربه‌ها میسر شود. از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با منتورها سیزده خوشه تماتیک در قالب چهار تم به دست آمد. در ادامه هر یک تم‌های احصا شده و خوشه‌های تشکیل دهنده آن‌ها به تفصیل بررسی شده‌اند.

### تم اول: جامعیت و شمولیت نقش

سه خوشه تماتیک «نقش آموزگار و ارزیاب»، «نقش فراگیر و ارزیابی شونده» و «نقش هم‌آموز بی‌طرف» ذیل این تم دسته‌بندی شدند. از دید منتورها در فرایند منتورینگ معکوس، این سه نقش در عین تباین و حتی تقابل، مکمل یکدیگر بودند. این یافته از جهاتی با یافته‌های پژوهش‌های دیگر هم‌راستا و از جهات دیگری مغایر بود. به عبارت دیگر، نقش منتور و درعین حال ارزیاب در فرایند منتورینگ نیز برعهده منتور گذاشته می‌شود، هرچند پژوهش‌ها نشان می‌دهند این دو نقش هم‌زمانی که توأم شوند پیچیدگی‌ها و تضادهایی ایجاد می‌کنند (بری و نتلتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). این تضادها از این جهت که در فرایند منتورینگ معکوس وظیفه ارزیابی (به معنای رسمی سلسله‌مراتبی) میان منتور و متنی وجود ندارد، تعارض‌زا نبود. به علاوه، مقصود مشارکت کنندگان از ارزیاب و ارزیابی شونده فرایندهای ذهنی ارزیابی برای تسهیلگری توسعه افراد، فارغ از قواعد سازمانی بود. نکته دیگر آنکه، تفاوت محرز و قابل ملاحظه در انعکاس تجارب منتورها این بود که در منتورینگ معکوس عموماً نقش آموزگار و ارزیاب در قالب آموزش مهارت‌های سخت و البته با ارزیابی غیررسمی تری انجام می‌شد:

«از ابتدا برای آموزش مباحثی مثل ماشین لرنینگ [یادگیری ماشین] و نرم‌افزارها یا زبان‌های برنامه‌نویسی آن مثل آر یا پایتون - نه اینکه کدنویسی را مثل کلاس درس آموزش دهم - انتخاب شدم... لازم بود به نحوی که البته به او بر نخورد بفهمم در مورد کلیت کار چقدر می‌داند...» (م - ۳).

برعکس، در نقش فراگیر و ارزیابی شونده، مهارت‌های نرم از سوی متنی به منتور منتقل می‌شد؛ انتقال مهارتی که در ابتدا انتظار نمی‌رفت حتی باهدف منتورینگ هم‌خوان باشد، ولی برخی پژوهش‌ها نشان دادند انتظار فراگیری مهارت‌های نرم توسط منتور در منتورینگ هم

1. Bray & Nettleton

دوراز ذهن نبوده و قابل تحقق است (رخا و گانش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). با این حال، آنچه از نتایج پژوهش حاضر برمی‌آید این است که فراگیری مهارت‌های نرم توسط منتورها باهدف منتورینگ معکوس نزدیکی و همخوانی بیشتری دارد و در عمل نیز تجارب منحصر به فردی را برای منتورها ایجاد می‌کند.

«... شاید مقبولیتی که دارد کمتر وجه تخصصی داشته باشد، اما کم‌کم فهمیدم نمی‌شود توان رهبری و مدیریتش را منکر شد... در جلسات نمی‌توانستم بفهمم... باید با او کاملاً معاشرت می‌کردم...» (م-۶).

«چیزهایی که از او یاد گرفتم تجربه سال‌های زیسته‌اش در [نام شرکت] بود... اینکه چطور رهبری کردن را یاد گرفته...، توانسته در نظر چند مدیرعامل مشروعیت و مقبولیت پیدا کند... در جوانی با نظرات مخالف چطور کنار می‌آمده و حالا که به قول خودش پخته شده [لبخند می‌زند] چطور [کنار می‌آید]...» (م-۱۳).

به‌علاوه، با خواندن متون و توجه به فرایند منتورینگ معکوس دریافتم این یادگیری دوسویه در نقش اول (آموزگار و ارزیاب) نسبت به نقش دوم (فراگیر و ارزیابی شونده) رسمیت بیشتری دارد (برای مثال، گزاره مهم م-۳ را با م-۶ و م-۱۳ مقایسه کنید).

«نقش هم‌آموز بی‌طرف» خوشه تمی بود که در دو گام پایانی و پس از تحلیل داده‌ها توسط مشارکت‌کنندگان پیشنهاد شد. در این نقش، بیشترین ساختارشکنی را چه از نظر سنی و چه از بعد سلسله‌مراتب سازمانی نسبت به فرایند منتورینگ مشاهده کردم. در عین حال مشارکت‌کنندگانی که توانسته بودند در فرایند منتورینگ معکوس این نقش را بپذیرند، انگاره‌های بازدارنده کمتری را گزارش کردند. این خوشه تم دست‌کم با این پیش‌فرض ابتدایی‌ام که «منتورها باگذشت زمان فرایند منتورینگ معکوس را اثربخش نمی‌دانند» مغایرت داشت.

## تم دوم: تجربه احساسات تراگذر

چهار خوشه تماتیک «تجربه لحظات کشف»، «تجربه لحظات توفیق»، «تجربه لحظات ناکامی» و «تجربه لحظات بطالت» ذیل این تم دسته‌بندی شدند. این تم را به این علت «تراگذر»<sup>۲</sup> نام‌گذاری

1. Rekha & Ganesh  
2. transitive

کردم که نوعی گذار و انتقال مثبت در آن مشهود بود. به عبارت دیگر، در بیشتر مواقع متورها حتی در لحظاتی که تجربه بطالت و ناکامی داشتند، حسی از تلاش برای فائق آمدن بر این احساسات را گزارش می‌کردند:

«اگر به همین شکل ادامه می‌دادم، کارمان به یک کار بی‌فایده تبدیل می‌شد. وقت‌هایی بود که حس کنم بیهوده برای [نام منتهی] وقت می‌گذارم... مثلاً زبان مشترکی نداریم... ولی وقتی حالا فکر می‌کنم در همان جلسه حس کردم راه‌حلش را پیدا کرده‌ام...» (م-۵).

«... وقت‌هایی که فکر می‌کردم اصلاً این کار چه فایده‌ای دارد، خودم را جای [نام منتهی] می‌گذاشتم... اگر یک درصد هم برایش مفید بود ارزشش را داشت حس کنم کار درستی انجام می‌دهم» (م-۷).

برخی پژوهش‌های انجام شده در زمینه متورینگ معکوس، تجربه‌های مشارکت‌کنندگان در متورینگ معکوس را از طریق بازنمایی احساسات و هیجانات افراد نشان داده‌اند. برای مثال، گوبلر (۲۰۱۹) در انعکاس تجربه دانشجویان نسل هزاره از متورینگ معکوس به احساس «خوشی و لذت»<sup>۱</sup> اشاره کرده است. کیس و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در بیان تجارب متورینگ معکوس از احساس شور و اشتیاق با اطلاق مفهوم هیجان مثبت<sup>۳</sup> یاد کرده‌اند. در عین حال، تجربه احساسات منفی نظیر احساس متورها جوان مبنی بر ترس یا طردشدن و حس منتهی‌های مسن‌تر مبنی بر نادان‌انگاشته شدن و ازدست‌دادن کنترل در معدودی از پژوهش‌ها گزارش شده است (تاملینسون، ۲۰۲۰۱۴). وجه تمایز نتایج پژوهش حاضر، خاصیت گذار و پایدار نبودن احساسات تجربه شده منفی در متورها جوان‌تر بود. به عبارت دیگر، نیاز به غلبه بر احساسات و هیجانات منفی تجربه شده، در آن‌ها مشهود بود. برای اطمینان از اعتباریابی این تم با مراجعه مجدد به مشارکت‌کنندگان نقل‌قول جالب توجه زیر مطرح شد:

«هرچند خودم به این موضوع اشاره نکردم؛ اما جالب است که الان لحظه مشابهی را به خاطر می‌آورم... تا حالا شده در جمع چیزی بگویی و همان لحظه خودت را به خاطر گفتنش سرزنش کنی؟ [خطاب به پژوهشگر]... ولی چند لحظه بعد فیدبک‌هایی می‌گیری که می‌گویند نه! انگار

1. fun and/or enjoyable experience

2. Kaše et al.

3. positive affect



خوب شد که این را گفتم... من هم حس پشیمانی دائمی نداشتم... به هر نحوی الان که صحبت می‌کنیم برآیند این احساس در من مثبت است» (م-۸).

### تم سوم: اثر زایشی و بوم‌رنگی توسعه‌دهندگی

سه خوشه «یادگیری وانمایی و الگویی»، «فراگیری فن تعلیم» و «درک و پذیرش تفاوت‌های بین‌نسلی» ذیل تم سوم دسته‌بندی شدند. از آنجا که فراگیری این مجموعه مهارت‌ها باهدف یادگیری منتی‌ها آغاز شده، اما در نهایت اثر آن به منتورها هم بازگشته بود، از دو اثر شناخته شده در حیطه آموزش یعنی اثر زایشی یادگیری و اثر بوم‌رنگی یادگیری برای نام‌گذاری این تم استفاده کردم. در نظریه یادگیری زایشی<sup>۱</sup>، تأکید بر فعال‌بودن و مشارکت در فرایند یادگیری، انتخاب‌گزینشی مواد از سوی یادگیرنده و ایجاد معنای جدید برای او از طریق فرایندهای ذهنی خودش است (فیورلا و مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۷۲۰). استفاده از اصطلاح اثر بوم‌رنگی<sup>۳</sup> در حوزه آموزش در بافتار پداگوژی شکل گرفته و بر عقیده فریر<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) مبنی بر اینکه فرایند فراگیری - فردی برای هر یک از طرفین مستمراً رخ می‌دهد، استوار است. مصادیق هر دو مفهوم در زمینه آموزش با آنچه از سوی منتورهای جوان طرح شده بود همخوانی داشت و به همین جهت از آن‌ها با این هدف که ویژگی‌های خاص یادگیری منتورها در منتورینگ معکوس بهتر به ذهن خواننده متبادر شود، بهره بردم.

در توضیح خوشه‌های این تم یادآوری می‌کنم اساساً یکی از اهداف منتورینگ معکوس، یادگیری دوسویه است و از پیش انتظار می‌رفت منتورهای جوان‌تر نیز در این رابطه فراگیری داشته باشند. شکل و قالب این فراگیری در پژوهش‌های مختلف به گونه‌های متفاوتی گزارش شده است. به عقیده چن (۲۰۱۳) برخی کارکردهای منتورینگ نظیر توسعه کارراهه شغلی، حمایت روان‌شناختی و مدل‌سازی نقش در منتورینگ معکوس نیز کارایی دارد، با این تفاوت که اولاً این بار از سوی منتی به منتور منتقل می‌شود و ثانیاً به دلیل سرعت یادگیری بالاتر در سن کمتر، سریع‌تر رخ می‌دهد. در پژوهش حاضر علاوه بر یادگیری از طریق الگوی نقش، به نوع دیگری از

1. Generative learning  
2. Fiorella & Mayer  
3. boomerang effect  
4. Freire

یادگیری از سوی منتورهای جوان‌تر اشاره شد که آن را یادگیری وانمایی<sup>۱</sup> نام‌گذاری کردند. این شیوه یادگیری بر توسعه افراد با روش‌هایی غیر از آموزش مستقیم، هم‌زمانی یادگیری، درگیر شدن و مشغولیت طرفین در حوزه وسیع‌تری از فراگیری تأکید دارد (بیلت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴: ۵۴). از آنجا که این مشخصات با نحوه یادگیری که منتورهای جوان‌تر شرح می‌دادند همخوانی داشت و با تظاهر و تقلید صرف از متنی‌ها متفاوت بود، این سبک یادگیری را برای نام‌گذاری خوشه تم مذکور برگزیدم.

«... به‌هر حال یک یادگیری دو طرفه بود... اقرار می‌کنم گاهی در جلسات حتی کلماتی که استفاده می‌کرد، یا [شیوه] راه‌رفتنش یا نشستن و گوش دادنش را تمرین می‌کنم...» (م-۱).  
دو خوشه تم دیگر یعنی «فراگیری فن تعلیم» و «درک و پذیرش تفاوت‌های بین‌نسلی»، وجه اشتراک یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌هایی مانند گادومسکا-لیلا (۲۰۲۰)، چادهری و قوش (۲۰۱۲) و مولن و کلیماتیس (۲۰۲۱) بود که با اصطلاحات مشابهی به این دو مفهوم اشاره کرده بودند. دو نمونه از نقل‌قول‌های مرتبط منتورها به این شرح بود:

«... این نوعی آموزش است که در آن خودت باید بفهمی یا یاد بگیری چه استراتژی برای تعامل با فردی از جایگاه یا نسل دیگر پیش بگیری...» (م-۴).  
«... فکر می‌کنم مهم‌ترین نکته این بود که [نام متنی] خواسته یا ناخواسته، ویژگی‌های هم‌نسلی‌های خودش را... البته کمابیش همه می‌دانیم... برایم شفاف‌تر کرد... صادقانه گاهی نظرم راجع به آن‌ها تغییر می‌کرد [می‌خندد]... همیشه به آن‌ها می‌گویم «شما و هم‌نسل‌هایتان...» (م-۱۰).

## تم چهارم: انگاره‌های بازدارنده

به‌رغم پژوهش‌های متعددی که باهدف تبیین مزایای منتورینگ معکوس انجام شده‌اند، یا نتایج آن‌ها سویه‌های مثبت به کارگیری این مفهوم را از منظر هریک از طرفین مشارکت‌کننده نشان می‌دهد، چالش‌ها، سویه‌های منفی یا گلوگاه‌های این فرایند در پژوهش‌ها مورد مطالعه قرار نگرفته است. باوجود اینکه گمانه‌های اولیه‌ام در مورد تجارب منفی احتمالی منتورها را در پراگماتر گذاشتم،

1. mimetic  
2. Billett

در مواردی این سویه‌های منفی که آن‌ها را «انگاره‌های بازدارنده» نامیدم، در تجارب مشارکت‌کنندگان مشهود بود. این نام‌گذاری دو وجه مشخص داشت. نخست، از واژه انگاره به معنای تصور یا طرز فکر از آن‌جهت استفاده کردم که نشان‌دهنده ادراک مشارکت‌کنندگان بود و این ادراک از عوامل بیرونی نشأت می‌گرفت. دوم، ویژگی این انگاره‌ها آن بود که باعث می‌شد شرکت‌کنندگان در مورد پذیرش نقش‌های مشابه در آینده مردد باشند. سه خوشه تم «فروکاست توانمندی به مرجعیت تخصصی»، «مواجهه با رفتارهای سیاسی منفی» و «کلیشه‌های فرهنگی نهادینه‌شده» ذیل تم چهارم دسته‌بندی شدند.

در مواردی، تجربه از سر گذراندن منتورها از مشارکت در منتورینگ معکوس، این تصور را برایشان ایجاد می‌کرد که بازشناسی شایستگی‌های آنان به توانایی‌های تخصصی‌شان محدود شود. به عبارت دیگر، منتورهای جوانی که خود را در حیطه‌هایی غیر از مباحث تخصصی آیتی صاحب‌نظر می‌دانستند، از اینکه صرفاً با تخصص فنی‌شان شناخته شوند، نگران بودند. بازشناسی مثبت منتورها، تجربه‌ای بود که در پژوهش‌هایی مانند چن (۲۰۱۳) و کولزسا و اسمیت<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) به آن اشاره شده بود. اما نگرانی و دغدغه شکل‌گیری تصویری ناقص از توانمندی‌های منتورها وجه تمایز تجربه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بود:

«... متأسفانه بعد از مدتی انگار فکر می‌کنند همه توانمندی من در حوزه تخصصی آیتی است [حالت چهره متعجب و مغموم]... خودم هم چندین سال مدیر بودم... شاید برای وجهه‌ام هم خوب نباشد بپذیرم در [نام برنامه منتورینگ معکوس] شرکت کنم». (م-۵)

«این برجسب‌ها [منظور عناوینی است که در برنامه منتورینگ معکوس شرکت استفاده می‌شد] نباید روی ما بماند... [نباید] باعث شود فکر کنند فرد جوان کم‌تجربه اما مثلاً متخصص هستم... این روی پیشرفت شغلی ما هم اثر می‌گذارد» (م-۷)

پژوهشگرانی مانند گادومسکا - لیلا (۲۰۲۰) به تأثیر فرهنگ سازمانی بر روابط ناشی از منتورینگ معکوس و کارایی این فرایند اشاره داشته‌اند. در پژوهش دیگری به لزوم پذیرش سرشت غیرسنتی منتورینگ معکوس در فرهنگ سازمان و حتی مولفه‌های فرهنگ ملی (مانند پذیرش فاصله قدرت) اشاره شده است (چادهری و همکاران، ۲۰۲۲ الف). دو خوشه تم «مواجهه

1. Kulesza & Smith

با رفتارهای سیاسی منفی» و «کلیشه‌های فرهنگی نهاده شده» می‌تواند تأییدی بر این موضوع باشد که بلوغ ناکافی فرهنگی در سازمان می‌تواند تبعات مخربی برای برنامه‌های منتورینگ معکوس داشته باشد و به صورت خاص تجربه‌های ناخوشایندی را در این زمینه رقم بزند. در این رابطه می‌توان به نقل قول‌های مرتبط زیر اشاره کرد.

«باید بپذیریم با تمام تغییرات فرهنگی که رخ داده، هنوز هم ارشدیت و سن و سال مشروعیت می‌آورد... هستند مثل من که در شرکت پست‌های بالا هم گرفته‌اند؛ اما به نظرم در [نام برنامه منتورینگ معکوس] به خاطر ملاحظاتی... و اینکه به افکار سنتی دامن نزنند [به منتورینگ معکوس] وارد نشده‌اند...» (م-۹)

«اگر بخواهند می‌توانند این را دستاویز کنند که فلانی کم تجربه است و احتمالاً هم [این کار را] می‌کنند...» (م-۸).

## جمع‌بندی و پیشنهادها

به عنوان جمع‌بندی، تحلیل نتایج تجربه نقش‌منتور در منتورینگ معکوس را از طریق چهار تم جامعیت و شمولیت نقش، تجربه احساسات تراگذر، اثر زایشی و بوم‌رنگی توسعه‌دهندگی، و انگاره‌های بازدارنده نشان داد. سه تم از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان سویه مثبت منتورینگ معکوس را از طریق نقش‌پذیری جامع، برآیند احساسات مثبت و توسعه معکوس‌منتورها به تصویر کشید. تم «اثر زایشی و بوم‌رنگی توسعه‌دهندگی» و خوشه‌های مرتبط با آن با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر مزایا و تجارب مثبت منتورهای جوان‌تر در منتورینگ معکوس تأکید داشتند - مانند گادومسکا - لیلا (۲۰۲۰)، چادهری و قوش (۲۰۱۲) و مولن و کلیماتیس (۲۰۲۱) - هم‌راستا بود. در عین حال، برخی تم‌ها تفاوت‌های ظریفی با یافته‌های مرتبط داشتند. برای مثال همان‌گونه که عنوان شد، تم تجربه احساسات تراگذر، موقت بودن احساسات منفی مشارکت‌کنندگان در منتورینگ معکوس را نشان می‌داد. این یافته با نتایج پژوهش تاملینسون (۲۰۲۰) به جهت اشاره به احساسات منفی مشابهت داشت، اما از دیدگاه گذار از این احساسات با نتایج این پژوهش متفاوت بود.

تم جامعیت و شمولیت نقش، بر نقش‌های فراگیری و فرادهی‌منتورها که مورد توجه پژوهش‌های پیشین مانند رخوا و گانش (۲۰۱۲) نیز بود، هم‌راستا بود؛ اما تجربه نقش متفاوتی را که هم‌آموزی

بی‌طرف نام‌گذاری شد نیز بازتاب داد. در نهایت تم‌انگاره‌های بازدارنده که در پژوهش‌های پیشین مغفول مانده بود شناسایی شد. شاید بتوان علت ظهور این تم متفاوت را تمایزات فرهنگی در سطح سازمان و در سطح ملیت دانست. تمایزی که می‌تواند از ابعاد فرهنگ ملی نظیر پذیرش زیاد فاصله قدرت یا عدم آمادگی و بلوغ ناکافی فرهنگ شرکت‌ها برای پیاده‌سازی منتورینگ معکوس ناشی شده باشد.

مشخص است که پژوهش‌هایی که با رویکرد پدیدارشناسانه انجام شده‌اند به‌صورت عام و این پژوهش به‌صورت خاص قصد تعمیم‌پذیری یافته‌ها را ندارند. پژوهش حاضر نقطه شروعی در پژوهش‌های داخلی برای واکاوی و تعمیق فهم منتورینگ معکوس از دیدگاه نظری است. پیشنهاد می‌شود برای رسیدن به فهم جامع‌تری از موضوع، تجارب منتی‌های مشارکت‌کننده در فرایند منتورینگ معکوس هم مورد واکاوی قرار گیرد. درعین حال یکی از محدودیت‌های این پژوهش این بود که شرکت‌کنندگان آن همگی مرد بودند. فهم تجارب نقش‌متورهای زن می‌تواند تکمیل‌کننده یافته‌های این پژوهش باشد. در نهایت قابل ذکر است که هدف و راهبرد این پژوهش تماماً و به دلیل وجود خلأ پژوهشی در قیاس با کاربرد گسترده‌تر منتورینگ معکوس به گونه‌ای اتخاذ شد که بیش از آنکه دارای وجه کاربردی باشد، بر دانش نظری موجود بیفزاید. درعین حال برخی یافته‌های پژوهش مطمئناً می‌تواند به دست‌اندرکاران حوزه‌های منابع انسانی برای پیاده‌سازی دقیق‌تر این فرایند کمک کند.

## فهرست منابع

- اعتماد فر، ایرج؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و عباس‌پور، عباس (۱۳۹۳). تأثیر منتورینگ تلفیقی مبتنی بر داربست‌زنی دانش راهبردی بر میزان یادگیری و یادداری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۱)، ۱-۲۴.
- بیگدلی، پیمان (۱۴۰۰). نقش منتورینگ معکوس در حفظ منابع انسانی مستعد، پنجمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات جهانی در علوم انسانی، مدیریت و کارآفرینی، انجمن توسعه علوم و فناوری‌های نوین ایران: تهران، ۱-۱۲.
- قلی‌پور، آرین؛ اکبری، مهناز و رجب‌پور، ابراهیم (۱۴۰۱). ارائه مدل منتورینگ و تحلیل عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی آن. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۴ (۲)، ۱۲۵-۱۵۴.
- هاشمی، محمد و قلی‌پور، رحمت‌الله (۱۳۹۴). تبیین تأثیر منتورینگ بر جانشین‌پروری: با تمرکز بر طرح توسعه فردی. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۷ (۲)، ۲۵-۵۲.
- Aderibigbe, S. A., Holland, E., Marusic, I., & Shanks, R. (2022). A comparative study of barriers to mentoring student and new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(3), 355-376.
- Alderfer, C. P. (2014). Clarifying the meaning of mentor-protégé relationships. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(1), 6-19.
- Augustiniene, A., & Ciuciulkiene, N. (2013). Reverse mentoring as facilitating factor for the development of a beginning teacher's self-authorship process. *Social Sciences*, 81(3), 73-84.
- Beck, C. T. (2020). *Introduction to phenomenology: Focus on methodology*. California: SAGE Publications.
- Beck, C. T., & Watson, S. (2008). The impact of birth trauma on breastfeeding: A tale of two pathways. *Nursing Research*, 57, 228-236.
- Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work: Learning in the circumstances of practice*. NY: Springer.
- Black, T. (2023). *Mentorship Models in Veterans' Affairs Hospital Pre-Doctoral Training: Implications for Employee Recruitment and Retention*, Doctoral dissertation, California: Alliant International University.
- Blaique, L., Pinnington, A., & Aldabbas, H. (2022). Mentoring and coping self-efficacy as predictors of affective occupational commitment for women in STEM. *Personnel Review*, 52(3), 592-615.
- Bray, L., & Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse education today*, 27(8), 848-855.
- Breck, B. M., Dennis, C. B., & Leedah, S. N. (2018). Implementing reverse mentoring to address social isolation among older adults. *Journal of Gerontological Social Work*, 61(5), 513-525.
- Busby, K. R., Draucker, C. B., & Reising, D. L. (2022). Exploring mentoring and nurse faculty: An integrative review. *Journal of Professional Nursing*, 38, 26-39.
- Cain, L., Goldring, J., & Westall, A. (2022). Seeing behind the curtain: Reverse Mentoring within the Higher Education landscape. *Teaching in Higher Education*, 1-16.

- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. **Human resource development review**, 11(1), 55-76.
- Chaudhuri, S., Ghosh, R., & Park, S. (2022a). The missing voices of learning and development professionals: Factors influencing formal and informal practices of reverse mentoring. **New Horizons in Adult Education and Human Resource Development**, 34(4), 14-30.
- Chaudhuri, S., Park, S., & Johnson, K. R. (2022b). Engagement, inclusion, knowledge sharing, and talent development: is reverse mentoring a panacea to all? Findings from literature review. **European Journal of Training and Development**, 46(5/6), 468-483.
- Chen, Y. C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. **Leadership and Management in Engineering**, 13(3), 199-208.
- Chrysoula, K., Georgios, S., Miltiadis, C., Stamatios, N., & Grigorios, K. (2018). The contribution of mentoring on employee's career development with non-depending work relation: The case of the networking company LR Health & Beauty Systems. **Academy of Strategic Management Journal**, 17(1), 1-14.
- Clarke, A. J., Burgess, A., van Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education: current insights. **Advances in medical education and practice**, 693-701.
- Colaizzi, P. H. (1978). **Psychological research as the phenomenologist views it**. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York, NY: Oxford University Press.
- Curtis, S., Mozley, H., Langford, C., Hartland, J., & Kelly, J. (2021). Challenging the deficit discourse in medical schools through reverse mentoring, using discourse analysis to explore staff perceptions of under-represented medical students. **BMJ open**, 11(12), e054890.
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. **Annual Review of Sociology**, 2, 335-362.
- Faint III, G. R. (2020). **Reverse Mentoring and Mentoring: A Limited Quantitative Analysis from the Mentor and Protégé Points of View**, Doctoral dissertation, University of South Alabama.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. **Educational Psychology Review**, 28, 717-741.
- Freire, P. (1987). **A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education**: South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. **Journal of Organizational Change Management**, 33(7), 1313-1328.
- Garg, N., & Singh, P. (2020). Reverse mentoring: a review of extant literature and recent trends. **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, 34(5), 5-8.
- Garvey, R., Strokes, P., & Megginson, D. (2010). Coaching and mentoring: Theory and practice. **NHRD Network Journal**, 3(2), 79-81.
- Ghosh, R., Shuck, B., Cumberland, D., & D'Mello, J. (2019). Building psychological capital and employee engagement: Is formal mentoring a useful strategic human resource development intervention?. **Performance Improvement Quarterly**, 32(1), 37-54.
- Gubler, S. M. (2019). **Reverse Mentoring in the Classroom: A Qualitative Study**. Brigham Young University.
- Jordan, J., & Sorell, M. (2019). Why reverse mentoring works and how to do it right. **Harvard Business Review**, 1-5.

- Kaše, R., Saksida, T., & Mihelič, K. K. (2019). Skill development in reverse mentoring: Motivational processes of mentors and learners. **Human Resource Management**, 58(1), 57-69.
- Khattak, S. R., Rahman, S. U., Zafar Saleem, M. F., Fayaz, M., & Iqbal, K. (2021). Reverse Mentoring: Improving Technological Skills of Older Peers: A Moderated Mediation Approach. **Multicultural Education**, 7(4), 248-260.
- Klinge, C. M. (2015). A conceptual framework for mentoring in a learning organization. **Adult Learning**, 26, 160-166.
- Kram, K. E. (1985). **Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life**. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kulesza, C. S. & Smith D. (2013). Reverse mentoring-something for everyone!. **Strategic Finance**, 94(10), 21-23.
- Lim, S., Lim, X. M., Wen, C. C. J., Dong, C. Y., Mikkonen, K., & Wentao, Z. (2022). Peer mentoring programs for nursing students: A mixed methods systematic review. **Nurse Education Today**, 105577.
- Luo, Z., Ma, E., & Li, A. (2021). Driving frontline employees performance through mentorship, training, and interpersonal helping: The case of upscale hotels in China. **International Journal of Tourism Research**, 23(5), 846-857.
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. **Human Resource Management**, 51(4), 549-573.
- Mijares, L., Baxley, S. M., & Bond, M. L. (2013). Mentoring: A Concept Analysis. **Journal of Theory Construction & Testing**, 17(1).
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1483(1), 19-35.
- Okolie, U. C., Nwajiuba, C. A., Binuomote, M. O., Ehiobuche, C., Igu, N. C. N., & Ajoke, O. S. (2020). Career training with mentoring programs in higher education: facilitating career development and employability of graduates. **Education+ Training**, 62(3), 214-234.
- Pizzolato, D., & Dierickx, K. (2022). Reverse mentoring to enhance research integrity climate. **BMC research notes**, 15(1), 209-220.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. The handbook of mentoring at work: **Theory, research, and practice**, 3-15.
- Raza, A., & Onyesoh, K. (2020). Reverse mentoring for senior NHS leaders: a new type of relationship. **Future Healthcare Journal**, 7(1), 94.
- Rekha, K.N. and Ganesh, M.P. (2012). Do mentors learn by mentoring others?, **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 1(3), 205-217.
- Rockinson-Szapkiw, A., Herring Watson, J., Gishbaugher, J., & Wendt, J. L. (2021). A case for a virtual STEM peer-mentoring experience for racial and ethnic minority women mentees. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 10(3), 267-283.
- Schwartz, D., Bar-El, R., & Bentolila, D. J. (2022). Adapting Reverse Mentoring Strategy to SMEs: A New Pilot Model Implemented in Brazil. **Sustainability**, 14(15), 1-15.
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. **Journal of Applied Psychology**, 81, 219-227.
- Shea, G. (1999). **Making the most of being mentored how to grow from a mentoring partnership**. NY: Crisp Learning.



Tomlinson, A. S. (2020). **The Role of Reverse Mentoring in Organizational Knowledge Transfer between Generations: A Generic Qualitative Study**, Doctoral dissertation, Capella University.

