

درک و تجربه‌ی اعضای هیئت علمی از فرایند آشناسازی بدو استخدام و روزهای اول کار

ناصر شیربگی*، امید قادرزاده**، مریم تمسکی***

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۲/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر توصیف درک و تجربه‌ی اعضای هیئت علمی از فرایندهای بدو استخدام و روزهای اول کار در دانشگاه بود. روش مطالعه‌ی حاضر آمیخته اکتشافی بوده است. در بخش کیفی پژوهش از روش پدیدارشناسی توصیفی و برای تحلیل داده‌های آن از روش کلایزی استفاده گردید. در بخش کمی روش توصیفی پیمایشی به اجرا درآمد. جامعه‌ی مورد مطالعه، تمامی اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشگاه کردستان بودند. تعداد افراد مشارکت‌کننده در بخش کیفی ۲۷ نفر که به صورت نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع انتخاب شدند و در بخش کمی نیز با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۱۴۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی، با استفاده از پروتکل مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت- یافته صورت گرفت و در بخش کمی از یک پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته که از نتایج بخش کیفی استخراج شده بود استفاده گردید. یافته‌های برآمده از بخش کیفی در هشت مضمون: تجارب خوش‌آیند، تجارب ناخوش‌آیند، تنش و اضطراب، حمایت و پشتیبانی عاطفی، توجیه مقدماتی، آشناسازی، ادغام درون‌سازمانی و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای دسته‌بندی شد. نتایج بخش کمی نیز نشان داد که مهم‌ترین دغدغه‌های اعضای هیئت علمی در اوایل کار، عدم پذیرش توسط همکاران و دلهره‌آور بودن و دشواری تدریس است. همچنین درباره‌ی برنامه‌های آشناسازی، مهم‌ترین اولویت اعضای هیئت علمی مربوط به آشنایی با تسهیلات معیشتی دانشگاه و مقررات مالی است.

کلیدواژه‌ها: روزهای اول کار؛ آشناسازی؛ توجیه مقدماتی؛ آموزش‌های بدو خدمت.

مقدمه

نخستین روزهای تجربه‌ی کاری برای هر فرد دلهره‌آور است و نادیده گرفتن فشارهای روانی ناشی از آن دشوار است. فرد از گروه دوستان و محیط آشنایی که در آن قرار دارد بیرون می‌آید و باید با شیوه‌ی کاری، محیط و همکاران جدید هماهنگ شود؛ حتی وقتی افراد بدانند که برای شغل جدید به اندازه‌ی کافی شایستگی دارند، اگر توسط افرادی احاطه شوند که با محیط کاری و با همدیگر آشنا هستند احساس ناامنی خواهند داشت. افراد تازه‌وارد به محیط کاری که به حال خود رها شده باشند، تمایلی به پرسش از دیگران ندارند؛ چون نمی‌دانند چه چیزی را از چه کسی بپرسند. در نتیجه، ممکن است هفته‌ها وقت لازم باشد تا ساده‌ترین مسایل را یاد بگیرند.

معمولاً بیشتر سازمان‌ها برای آموزش‌های ضمن خدمت اهمیت زیادی قایل هستند؛ اما آموزش‌های بدو خدمت را تا حد زیادی نادیده می‌گیرند و این در حالی است که فرایند یادشده در هر سازمان، مهم‌ترین بخش آموزش کارکنان است تا حدی که می‌تواند موجب کاهش هزینه و زمان آموزش‌های ضمن خدمت شود.

بدون یک آموزش بدو خدمت و آشناسازی^۱ اثربخش، اعضای جدید سازمان بسیار دیر با محیط و نوع کار خود کنار خواهند آمد. نتایج احتمالی این مسئله، اصول اخلاقی ضعیف، ادغام ضعیف با گروه و عدم دسترسی آن‌ها به ظرفیت‌های خود از لحاظ خلاقیت و کارآیی را دربر می‌گیرد. بدترین مسئله این است که برخی اعضای جدید بعد از گذشت تنها چند هفته یا حداکثر چند ماه از آغاز کار، آن را ترک می‌کنند. آموزش بدو خدمت و آشناسازی، به اعضای جدید کمک می‌کند تا سریع‌تر با شرایط کنار بیایند و به جای صرف انرژی و زمان برای یافتن مسیر انجام کارها، بر نحوه‌ی انجام کار متمرکز شوند (هال^۲، ۲۰۰۳). به نظر چاپمن^۳ (۲۰۰۵) عضو جدید، تا مرحله‌ی آشناسازی هیچ فعالیتی در رابطه با شغل جدید انجام نداده و تجربه‌ای نیز در این زمینه کسب نکرده است، لذا محتوا و شیوه‌ی آموزش در پایه‌ریزی فعالیت‌ها و مهارت‌های فردی لازم فوق‌العاده مؤثر خواهد بود. آموزش بدو خدمت، توجیه مقدماتی و آشناسازی، از فرایند آموزش

1. Introduction
2. Hall
3. Chapman

مهارت‌های کاری اهمیت بیشتری دارد؛ چرا که عضو جدید به درک مأموریت، اهداف، فلسفه‌ی سازمان، ساختار، فرهنگ، ارزش، فعالیت‌های کارکنان، استانداردهای خدمات، قوانین بهداشت و سلامت همراه با روش‌ها، جداول زمانی، توقعات و انتظارات نیاز دارد.

تجربه نشان داده است که مهم‌ترین خاطره‌ی هر عضو جدیدی در کار، برخوردهایی بوده که در روز اول و شروع کار با رئیس یا همکاران داشته است. پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده است که اگر این امر به‌خوبی انجام گیرد، باعث افزایش حس وفاداری و تعلق خاطر عضو جدید به سازمان می‌گردد (میرسپاسی، ۱۳۷۷).

مباحث فوق درخصوص معلمین و مدرسین تازه‌کار دانشگاهی نیز صادق است؛ زیرا مطالعات بین‌المللی نشان داده است که مدرسین تازه‌کار، از انواع چالش‌ها و احساسات در نقش جدید خود تجارب مشابهی داشته‌اند. مسئله آموزش بدو خدمت اعضای هیئت علمی تازه‌کار دانشگاه‌ها از اهمیت بالایی نسبت به سایر سازمان‌ها برخوردار است؛ چرا که کار این گروه، نقش مهمی در آینده‌ی جامعه و به‌دنبال آن افزایش بازده نیروی انسانی در سایر سازمان‌ها دارد. با آموزش‌های مناسب، عضو جدید می‌تواند به سرعت جایگاه خود را پیدا کند و تأثیر مثبت و با ارزشی بر عملکرد خود بگذارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که زمان سپری‌شده در برنامه‌های آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی مناسب، یک سرمایه‌گذاری خوب به‌شمار می‌رود (هال، ۲۰۰۳).

کیفیت هر دانشگاه، به کیفیت نیروی انسانی آن بستگی دارد. برنامه‌ریزان آموزشی بر این باورند که یادگیری دانشجویان به‌طور مستقیم با چگونگی تدریس مدرسین رابطه دارد (چارلستون-کورمیر^۱، ۲۰۰۶)؛ لذا، توسعه و حفظ توانایی تدریس مدرسین توجه سیاست‌گذاران آموزشی را به خود جلب کرده است. میزان فرسودگی شغلی در بین مدرسین تازه‌کار- به‌دلیل نبود درک فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها- در سطح بالایی است، تطبیق روش‌های تدریس با نیازهای خاص دانشگاه و انتظارات آموزشی دشوار است (جوریسن^۲، ۲۰۰۰). از این‌رو، مدرسین تازه‌کار برای تأمین انتظارات یادگیری دانشجویان به پشتیبانی نیاز دارند (جانسون، کاردوس، کافمن، لیو و

1. Charleston-Cormier
2. Jorissen

دونالدسون^۱، ۲۰۰۴).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که در مقایسه با اقدامات بین‌المللی در دانشگاه‌های خارجی، دانشگاه‌ها و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در ایران، در مباحث مربوط به توجیه مقدماتی، آموزش بدو خدمت و آشناسازی اعضای هیئت علمی از خط‌مشی و برنامه‌های مشخص و سازمان‌دهی منطقی و علمی برخوردار نیستند. مسئله اصلی، نامشخص بودن وضعیت برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در بدو استخدام است. از آنجا که شناسایی و رفع مشکلات و نواقص این مرحله از زندگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی می‌تواند نتایج مفیدی برای برنامه‌های آتی رؤسای دانشگاه‌ها و دست‌اندرکاران آموزش عالی کشور در بر داشته باشد؛ لذا هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به سؤالات پژوهشی ذیل می‌باشد:

۱. اعضای هیئت علمی از روزهای اول کار و آشناسازی چه تجربی دارند؟
۲. به نظر اعضای هیئت علمی، برنامه‌های توجیه مقدماتی در دانشگاه باید چه محتوایی داشته باشد و چگونه ارائه شود؟
۳. مهم‌ترین دغدغه‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در بدو استخدام چیست؟
۴. آیا تفاوتی بین نظرات اعضای هیئت علمی در زمینه‌ی مشکلات روزهای اول کار و دوره‌های توجیهی با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی آنان وجود دارد؟

مرور مبانی نظری

در حوزه‌ی مدیریت منابع انسانی، پس از مرحله‌ی انتخاب و استخدام، برای فرایند آشنایی کلی مستخدمین جدید با کار و محیط کار، اصطلاحات مختلفی به کار برده می‌شود. در متون قدیمی از اصطلاح «آموزش‌های بدو خدمت» استفاده می‌شد؛ اما در متون علمی جدیدتر واژه‌های «توجیه مقدماتی»^۲ (میرسپاسی، ۱۳۷۷) و «آشناسازی» (دعایی، ۱۳۸۶) به کار برده می‌شود. به نظر میرسپاسی (۱۳۷۷) بعضی کتب مدیریت کارکنان، توجیه مقدماتی را در موضوع آموزش مورد بحث قرار داده‌اند و از نظر آنان آموزش کارکنان از این مرحله آغاز می‌شود و به همین دلیل در

1. Johnson, Kardos, Kauffman, Liu & Donaldson
2. Induction Training

انتصاب از آن نامی برده نمی‌شود. صرف نظر از اینکه توجیه مقدماتی را جزء آموزش بدانیم یا آخرین مرحله‌ی انتصاب، این کاری است که مدیر نیروی انسانی باید در زمان انتصاب افراد جدید به کار، انجام دهد. در تعریف فرایند توجیه مقدماتی گفته شده که «یک نوع آموزش است که به‌عنوان آماده‌سازی اولیه‌ی کارمندان پس از به‌دست گرفتن پست داده می‌شود، هدف اصلی از این دوره، آشنایی کارمند با شغل محوله و محل انجام کار است» (آلفنورس^۱، ۲۰۱۰). صباغیان و اکبری (۱۳۸۹) نشان دادند که کارمندان در این دوره‌ها با محیط کار، وظایف، مسئولیت‌ها و حقوق خود و به‌طور کلی با نحوه‌ی پایه‌گذاری ارتباط سالم کارمند با سازمانش آشنا خواهند شد.

آشناسازی: عضو جدید، پس از گزینش و به‌کارگیری، باید مرحله‌ی آشناسازی را بگذراند؛ در این مرحله اطلاعات و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف به وی ارایه می‌شود. این مرحله از عوامل مهم ایجاد انگیزه‌ی مؤثر در افراد است؛ زیرا، از طریق آشناسازی است که دانش و مهارت‌های مورد نیاز آنها جهت انجام موفقیت‌آمیز وظایف و درنهایت تأمین پاداش‌های مادی و معنوی فراهم می‌گردد (دعایی، ۱۳۸۶). معمولاً قبل از آغاز به کار اعضای جدید، یکی از همکاران باتجربه‌تر در همان گروه کاری به‌عنوان مربی انتخاب خواهد شد؛ نقش او، قرار دادن اعضای جدید در زیر بال و پر خود است تا در مورد مشکلات و سؤالاتی که برای آنها پیش می‌آید پاسخ‌گو باشد و در چند ماه اول به آنها مشاوره بدهد. نباید این نقش را با نقش ناظر در دوره‌ی آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی اشتباه گرفت (هال، ۲۰۰۳).

مدیران باید برنامه‌ی آشناسازی را برای پوشش ماه اول کار ارایه دهند. این موارد عبارتند از: ۱- آشنایی با سازمان در کل (از نظر فیزیکی و سازمانی) ۲- آشنایی با دفتر کار (از نظر فیزیکی و سازمانی) ۳- آشنایی با کار و ثبت اهداف اولیه در رابطه با کار ۴- جلسه‌ی ابتدایی با ناظر دوره (اگر فرد در حال گذراندن این دوره است) و ۵- تعیین نیازهای آموزش و توسعه طرح آموزش (هال، ۲۰۰۳).

آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی: استانس‌بوری^۲ (۲۰۰۲) بر این باور است که اگر مدیران می‌خواهند مدرسین تازه‌کار در حرفه‌ی معلمی باقی بمانند، باید در خلال سه سال اول کار،

1. Alvenfors
2. Stansbury

آموزش، پشتیبانی و راهنمایی‌های لازم را دریافت کنند. نخستین سال‌های تدریس و یاددهی، پرتنش است؛ زیرا مدرسین در حال برنامه‌ریزی برای دروس جدید، تدریس محتوا و مواد آموزشی نو هستند.

به نظر چارلستون- کورمیر (۲۰۰۶) توجه مقدماتی می‌تواند موجب جهت‌گیری نقش و یک حرکت معرفت‌شناسانه از دانستن درباره‌ی تدریس به دانستن درباره‌ی چگونگی مقابله با چالش‌های روزانه‌ی تدریس می‌شود. برنامه توجیه مقدماتی مدرسین یک برنامه‌ی یک‌ساله است. برای پشتیبانی از مدرسین تازه‌کار که در آن راهبردهایی از جمله دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های لازم برای توسعه‌ی حرفه‌ای را دربر دارد، در بهره‌وری کار مؤثر است. این برنامه، برای مدرسین تازه‌کار فرصتی فراهم می‌کند تا با هدایت مربیان با تجربه، نظریه‌های یادگیری و آموزش را عملاً با تدریس کلاس درس، پیوند دهند. برنامه‌ی توجیه مدرسین، در بهبود عمل، یادگیری مسئولیت‌های حرفه‌ای و درنهایت، در یادگیری دانشجویان تأثیر مثبتی دارد. برنامه‌های توجیه مقدماتی، برای حرکت مدرسین تازه‌کار از نظریه‌ها به تمرین عملی طراحی شده‌اند (فدراسیون معلمان آمریکا، ۲۰۰۱).

آموزش بدو خدمت برای مدرسین، از سال ۱۹۶۰ ابداع شد (لاوسون^۱، ۱۹۹۲). قبل از آن، برنامه‌های رسمی آموزش بدو خدمت به‌ندرت وجود داشت. دو دهه پیش، برنامه‌های آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی ناشناخته بودند، که نتیجه‌ی این باور اشتباهی بود که مدرسین، از دانشگاه‌ها فارغ‌التحصیل شده‌اند و برای تدریس در کلاس درس آماده هستند و نیاز به هیچ کمک اضافی از سوی مدیران و همکاران دیگر ندارند (میرو و گلس^۲، ۲۰۰۱). نگرانی‌های اخیر در مورد کیفیت مدرسین، توسعه و گسترش فعالیت‌های آموزش بدو خدمت را بیش از چند دهه‌ی گذشته ضروری ساخته است. فرض اصلی برنامه‌های آموزش بدو خدمت این است که مدرسین جدید با چالش‌های منحصربه‌فرد گذر از دانشجو بودن به استاد شدن روبه‌رویند. آنها باید قوانین دانشگاه، منطقه و دولت را بیاموزند، توانایی خود را برای اداره‌ی کلاس درس نشان دهند، محتوایی با کیفیت بالا ارائه کرده و یک محیط یادگیری امن و منضبط فراهم کنند (اسمیت، دسیمون، پورتر،

1. American Federation of Teachers
2. Lawson
3. Moir & Gless

مک گرانه و تایلورهاینس^۱، ۲۰۱۳).

وانگ^۲ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که فرایند آموزش بدو خدمت برای توسعه‌ی اعضای هیئت علمی باید سازمان‌یافته، جامع و پایدار باشد؛ به‌طوری که پشتیبانی از عضو جدید دو تا پنج سال اول زندگی حرفه‌ای مدرس را در برگیرد. این فرایند، باید دربردارنده‌ی برنامه‌ریزی بلندمدت برای بهبود آموزش و یادگیری، هم‌تراز کردن با فلسفه‌ی آموزشی دانشگاه و معیارهای حرفه‌ای باشد. به نظر اسکیل‌بک و کانل^۳ (۲۰۰۵) مدرسین با تجربه در عمل، نقش مربی و مشاور مدرسین تازه‌کار را بازی می‌کنند. آموزش بدو خدمت مدرسین به‌عنوان برنامه‌ی پشتیبانی از مدرس تازه‌کار برای تبدیل به مدرس حرفه‌ای و شایسته در کلاس درس تعریف شده است. برنامه‌ای از پیش تهیه شده که تا قبل از روز اول کار برای مدرسین طول می‌کشد (به نقل از هادسون، بیوتل و هادسون^۴، ۲۰۰۷).

برنامه‌ریزان آموزشی، بدو خدمت را به‌گونه‌های رسمی و غیر رسمی دسته‌بندی می‌کنند (موسکوویتز و ستیفنز^۵، ۱۹۹۷). سو، بیشاپ و لانگ‌لی^۶ (۲۰۰۴) معتقدند برنامه‌های غیررسمی برای فرد تازه‌کار جو مثبتی به‌وجود می‌آورند و مدرس تازه‌کار - خودش یا مدیر او - یک استاد با تجربه را برای کمک و راهنمایی به‌عنوان مربی انتخاب می‌کنند. مربی که مدرس تازه‌کار خودش انتخاب می‌کند معمولاً ویژگی‌هایی مانند دوستی، دلسوزی، انعطاف و صبر را دارد؛ اما مربی که مدیر برای کمک و راهنمایی مدرس تازه‌کار انتخاب می‌کند، در درجه‌ی اول براساس تجربه و سطح صلاحیت تدریس در دوره‌های علمی است (بارتل^۷، ۲۰۰۵).

اسوینی^۸ (۲۰۰۱) سه نوع برنامه‌ی رسمی آموزش بدو خدمت را شناسایی کرده است: مدل جهت‌گیری اساسی، مدل عمل آموزشی و مدل تحول دانشگاه. مدل جهت‌گیری اساسی، آشنایی مقدماتی با سیاست‌ها و روش‌ها و خط‌مشی دانشگاه است و همچنین یک دوره^۹ برای آشنایی با

1. Smith, Desimone, Porter, Mcgraner & Taylorhaynes
2. Wong
3. Skilbeck & Connell
4. Hudson, Beutel & Hudson
5. Moskowitz & Stephens
6. Seo, Bishop & Langley
7. Bartell
8. Sweeny
9. Tour

محیط دانشگاه و درک مسئولیت‌های دانشگاه را نیز دربر می‌گیرد (هورن، استرلینگ و ساب‌هان^۱، ۲۰۰۲). مدل عمل آموزشی شبیه مدل جهت‌گیری اساسی است؛ اما اجزای بیشتری دارد. این اجزا ارتباط اهداف برنامه‌ی آموزش بدو خدمت با وضعیت موجود یا استانداردهای اختصاصی مربی به مدرسین جدید برای یک دوره دو ساله یا بیشتر را دربر می‌گیرند. کمک مربیان به مدرسین جدید ایجاد پل بین نظریه و عمل است. از طریق این مدل، توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسین تازه‌کار در طول تدریس ادامه دارد. در مدل تحول دانشگاه، روش‌های دو مدل قبلی در آن گنجانده شده است. علاوه بر این، این مدل سامان‌مند، به‌طور گسترده برای نوسازی دانشگاه تلاش می‌کند که با بهبود مستمر اهداف برنامه‌ی آموزش بدو خدمت و توجیه مقدماتی مدرس گره خورده است (اسوینی، ۲۰۰۱). مدرسین جدید در مدل تحول دانشگاه به‌عنوان فرگیران در دانشگاه، مشغول توسعه‌ی حرفه‌ای خودشان هستند. با استفاده از داده‌ها برای ارزیابی سیاست‌ها و روش‌های دانشگاه، این مدل ادعا می‌کند که به‌طور سامان‌مند توانایی تغییر برنامه‌ی درسی، ارتباط توسعه‌ی حرفه‌ای با یادگیری دانشجویان و تغییر سامانه‌ی ارزیابی مدرس را دارد و نقش مربیان در این مدل، به‌جای ارایه‌ی مشاوره و حل مشکل، به مدل‌سازی برای تفکر انعکاسی از طریق استفاده از روش‌های پرسیدن و شنیدن می‌پردازند (بورن، جانسون، نی‌دی و پوتس^۲، ۲۰۰۰). این مدل بیشتر به بُعد توانمندسازی فرهنگ دانشگاه و ساختار اجتماعی نزدیک است.

پیشینه‌ی پژوهشی

فیدلر و هاسلکورن^۳ (۱۹۹۹) برنامه‌های آموزش بدو خدمت معلمان روستایی را مورد مطالعه قرار دادند و دریافتند که مسایل معلمان در مناطق روستایی مشابه معلمان دیگر مدارس است؛ با این حال، هنوز با چالش‌هایی مانند امکانات ناکافی، تنوع در جمعیت دانش‌آموزان، منابع کم، کلاس‌های پرجمعیت و نیروی آموزشی ناپایدار روبه‌رویند که باید مورد آموزش و توجیه قرار گیرد.

هال (۲۰۰۳) بیان می‌کند که در دانشگاه لوگبوروگک^۴ یک برنامه‌ی آموزش تعاملی شبکه‌ای

1. Horn, Sterling & Subhan
2. Boreen, Johnson, Niday & Potts
3. Fideler & Haselkorn
4. Loughborough

برای ادغام افراد در دانشگاه وجود دارد و سه‌بار در سال جلسات نیم‌روزی برپا می‌کند تا از آن طریق کارکنان جدید با همدیگر و افراد کلیدی دیدار کنند.

مطالعه‌ی ویچ کامپر^۱ (۲۰۰۵) در زمینه‌ی نقش مدیران مدارس در آموزش بدو خدمت معلمان جدید در مناطق مختلف نشان داد که در مناطق سطح پایین به‌لحاظ اقتصادی و اجتماعی، آموزش‌های بدو خدمت معلمان جدید بر روی نقش حرفه‌ای آنان متمرکز بود؛ اما در مناطق مرفه، آموزش‌های یادشده بر روی نقش شخصی آنان تأکید داشت.

پژوهشی توسط هادسون، بیوتل و هادسون (۲۰۰۷) با عنوان برنامه‌ای برای ادراک معلمان تازه‌کار از آموزش بدو خدمت در تدریس انجام شده است که در آن تجارب سال اول آموزش بدو خدمت هشت معلم تازه‌کار وصف شده است. نتایج نشان داد که تنها یک معلم تازه‌کار اظهار داشته بود که در سال اول کارش به‌طور مداوم راهنمایی شده است.

پژوهشگران دانشگاه کارولینای شمالی ضمن پژوهش‌های خود دریافتند که بعضی از نخستین خاطرات - چه خوب و چه بد- برای همیشه در ذهن می‌مانند و در این میان، خاطرات ناخوش‌آیند و تلخ را که می‌خواهیم از یاد ببریم، سخت‌تر از همه از ذهن زدوده می‌شوند و ممکن است تا پایان خدمت در آن سازمان هرگز فراموش نشوند؛ حتی اگر به بهترین جایگاه و موقعیت در آن سازمان برسند. همکاران دانشکده و به‌خصوص همکاران گروه، افرادی هستند که بیشترین ارتباطات را با شخص تازه‌وارد دارند؛ به همین دلیل، آنها باید سعی کنند که محیط آرام و به‌دور از چالش و نگرانی را فراهم کنند؛ چرا که تا حد زیادی شروع یک شغل جدید، هیجانات ناآشنایی با محیط و همکاران و فرایند کارهای اداری، نگرانی‌های ذهنی را برای شخص تازه‌وارد دارد (ماین^۲، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش دیگری که توسط هلستن، پریتالا، ابانکس و لای^۳ (۲۰۰۹) در زمینه‌ی آموزش بدو خدمت معلمان انجام شده است. نشان داد که مهم‌ترین موضوع برای معلمان سازگاری مریدان نظام تربیت معلم با معلمان تازه‌کار است.

در همین زمینه کمپن^۴ (۲۰۱۰) پژوهشی به‌شیوه‌ی کیفی برای تهیه‌ی دستورالعمل برنامه‌های آموزش بدو خدمت معلمان انجام داد. مقوله‌های اصلی به‌دست آمده شامل نظریه‌های یادگیری

1. Wischkaemper
2. Squirrel Main
3. Hellsten, Prytula, Ebanks & Lai
4. Kempen

بزرگسالان، کارراه‌ی شغلی معلم، چارچوب خاص مدرسه و مشکلات و نیازهای تجربه‌شده توسط معلمان تازه کار است. یافته‌ها نشان داد که مشکلات و نیازهای مختلف معلمان را از طریق یک برنامه‌ی توجیهی منسجم و برنامه‌ریزی شده می‌توان با موفقیت برطرف کرد. برای افزایش اثربخشی معلمان تازه کار در آموزش‌های بدو خدمت، می‌توان از مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های توسعه‌ی کارکنان سایر سازمان‌ها نیز بهره برد.

پژوهشی دیگر توسط بوساماتا^۱ (۲۰۱۱) با عنوان «تجارب آموزش بدو خدمت معلمان جدید دوره متوسطه» انجام شد که درنهایت پنج مقوله‌ی اصلی شامل موانع مؤثر بر آموزش معلمان، فقدان برنامه‌های رسمی آموزش بدو خدمت، مشاوره به‌عنوان روشی از آموزش‌های بدو خدمت، نیاز به توسعه‌ی حرفه‌ای و نفوذ رهبری در مدرسه به‌دست آمد.

نتایج مطالعه‌ی دیگر واماچی و اسان^۲ (۲۰۱۲) در زمینه‌ی ماهیت و ویژگی‌های برنامه‌ی توجیهی مقدماتی مدیران مدارس ابتدایی، نشان می‌دهد که مدیران، دانش و تجربه‌ی مورد نیاز برای راهنمایی و نظارت معلمان را دارند و آموزش‌هایی را هم نیز دریافت کرده‌اند؛ اما در حوزه‌ی روابط انسانی و مدیریت مدرسه نیاز به بازآموزی دارند. یافته حاکی از این بود که با یک رهبری قوی و داشتن برنامه‌ریزی جامع می‌توان فرایند آموزش بدو خدمت مدیران مدرسه را به فرصتی برای غلبه بر چالش‌های فرایند جامعه‌پذیری حرفه‌ای بدل کرد.

بررسی سوابق پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی در این زمینه در ایران صورت نگرفته و بحث آموزش‌های بدو خدمت و آشناسازی مدرسین مورد غفلت پژوهشگران حوزه‌ی مدیریت آموزشی و منابع انسانی قرار گرفته است؛ اما در کشورهای دیگر از جمله استرالیا، امریکا، کانادا و اروپا، این موضوع با علاقه‌ی خاصی دنبال می‌شود و توجه پژوهشگران دانشگاهی را به خود جلب کرده است که به نمونه‌هایی از آن در حوزه‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی اشاره شد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع آمیخته‌ی اکتشافی (کیفی - کمی) می‌باشد. مرحله‌ی نخست این

1. Bosamata
2. Digwamaje & Assan

مطالعه با روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. پژوهش کیفی یک رویکرد طبیعت‌گرایانه است که در پی درک پدیده‌ی مورد مطالعه در همان زمان و محیط خاص از قبیل محیط جهان واقعی است، جایی که پژوهشگر در پی دستکاری پدیده‌ی مورد نظر خود نیست (پاتون^۱، ۲۰۰۲). پدیدارشناسی، هم به‌عنوان شیوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات (کرسول^۲، ۲۰۰۷) و هم به‌عنوان یک روش پژوهش (موستاکس^۳، ۱۹۹۴)، و هم به‌عنوان یک نظریه (راپورت و واین‌رایت^۴، ۲۰۰۶) مطرح است.

هدف اصلی روش پدیدارشناسی، درک ساختار اصلی پدیده‌های تجربه‌شده‌ی انسانی و دستیابی به عمق مفهومی تجارب زیسته^۵ می‌باشد. پدیدارشناسی می‌تواند در رابطه با موضوعات ملموسی مانند شغل، ازدواج، یا حتی سازمان‌ها و هر پدیده‌ی اجتماعی دیگر باشد. آنچه در این روش مهم است، تجربه‌ی انسان‌ها و تفسیرشان از آن تجربه‌هاست. در پژوهش پدیدارشناختی، تجربه‌های افراد متفاوت، تعلیق و تحلیل شده و برای شناسایی ذات آن پدیده با هم مقایسه می‌شوند. یکی از اصول محوری روش شناختی پدیدارشناسی توصیه به پژوهشگران برای ترک عادت‌های پیشین اندیشه است؛ بدین معنا که پژوهشگر باید ذهنیت عادت‌یافته‌ی گذشته خود را در خلال درک پدیدارشناختی پدیده‌ها رها کرده و از هرگونه تصور قالبی یا پیش‌دوری‌های متعارف خودداری کند. لذا، فرایند پژوهش در این پارادایم بسیار خلاقانه و منعطف بوده و رویه‌ی خاص یا از پیش تعیین شده‌ای پیشنهاد نمی‌شود (محمدپور، ۱۳۸۹).

مرحله‌ی دوم پژوهش با روش کمی از نوع توصیفی پیمایشی اجرا گردید. پژوهش‌های توصیفی، دانش انسان را از آنچه در محیط‌های آموزشی رخ می‌دهد به‌طور وسیعی افزایش داده‌اند. بسیاری از پژوهش‌ها مستلزم توصیف شکل، ساختار، فعالیت، تغییر در طی زمان و رابطه‌ی یک پدیده با سایر پدیده‌ها است. واژه‌ی پیمایشی غالباً برای وصف پژوهشی به کار می‌رود که در آن از پرسش‌نامه یا مصاحبه استفاده می‌شود و هدف آن جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی ویژگی‌ها، تجارب و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان است که به‌منظور تعمیم یافته‌ها به جامعه‌ای که نمونه از

1. Patton
2. Creswell
3. Moustakas
4. Rapport & Wainwright
5. Lived experience

آن انتخاب شده صورت می‌پذیرد (گال، بورگ و گال، ترجمه‌ی نصر و همکاران، ۱۳۸۶).
قلمرو پژوهش از بُعد مکانی دانشگاه کردستان و از بُعد زمانی مربوط به سال تحصیلی ۹۱-۹۲ است. جامعه‌ی آماری در این پژوهش، کلیه‌ی اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشگاه کردستان بودند که براساس آمار ارایه‌شده توسط دانشگاه، ۲۷۵ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری به شرح زیر است:

الف- بخش کیفی: انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع انجام گرفت؛ یعنی، افرادی انتخاب شدند که دارای تجارب و دیدگاه‌های متفاوتی درباره‌ی موضوع بودند و حداقل یک نیم‌سال از تدریس آنها سپری شده بود و اشباع نظری در این پژوهش با مصاحبه ۲۷ نفر هیئت علمی به دست آمد که شامل ۲۵ نفر مرد و ۲ نفر زن بودند.

ب- بخش کمی: حجم نمونه بر اساس جدول مورگان، ۱۴۰ نفر تعیین گردید. روش نمونه‌گیری در این مرحله به صورت تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه انجام گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی پژوهش از یک پروتکل مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت یافته با ۵ سؤال استفاده شد. در بخش کمی از پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته به شکل خوداظهاری با سؤالات بسته پاسخ استفاده گردید. پرسش‌نامه در دو بخش با ۳۵ گویه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) و (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تنظیم شده بود. بخش اول پرسش‌نامه، شامل ۲۱ گویه درخصوص تجارب اعضای هیئت علمی در ماه‌های اول کار در دانشگاه که شامل دو مؤلفه‌ی روابط با همکاران و مسایل اداری آموزشی بود و بخش دوم نیز شامل ۱۴ گویه و درخصوص آموزش‌های لازم برای اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام در ماه‌های اول کار و شامل مؤلفه‌ی برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی بود.

تجزیه و تحلیل در بخش کیفی با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ انجام شد که شامل مراحل زیر است: ابتدا توصیفات همه‌ی مشارکت‌کنندگان به منظور هم‌احساس شدن با آنها خوانده می‌شود. دوم، به هر کدام از پروتکل‌ها رجوع و عبارات مهم استخراج می‌شود. سوم، معنای هر عبارت مهم که تحت عنوان مفهوم تنظیم شده مطرح است، توسط پژوهشگران شکل می‌گیرد. چهارم، مفاهیم تنظیم‌شده، در دسته‌های موضوعی سازمان‌دهی می‌شود. پنجم، یافته‌ها به درون یک

1. Collaizzi

توصیف جامع از پدیده‌ی مورد نظر تلفیق می‌شود. توصیف جامع از پدیده‌ی مورد پژوهش، به شکل یک بیانیه‌ی روشن تنظیم می‌شود. در مرحله‌ی آخر نتایج به مشارکت کنندگان بازگردانده شده و در مورد یافته‌ها از آنان سؤال می‌شود (استیفن^۱، ۲۰۰۳).

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، ابتدا به منظور تأیید نرمال بودن توزیع داده‌های برآمده از نمونه از آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد که نتایج به دست آمده، مؤید نرمال بودن توزیع داده‌ها بود. لذا از آزمون تی با دو گروه مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه‌ی آزمون ناپارامتریک فریدمن استفاده شد.

یافته‌ها

الف- یافته‌های بخش کیفی

پس از بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، هشت مضمون اصلی استخراج شد که در ادامه به بررسی آنها پرداخته می‌شود:

۱. تجارب روزهای اول کار

در رابطه با این مقوله تعداد ۹۳ واحد معنایی به دست آمد که نهایتاً در سه مضمون اصلی تجارب خوش آیند، تجارب ناخوش آیند و تنش و اضطراب دسته‌بندی شدند. در ادامه، مضامین استخراج شده همراه با نمونه‌ای از مصاحبه آورد شده است:

الف- تجارب خوش آیند: برخی از تجارب خوش آیند اعضای هیئت علمی در روزهای اول کار عبارتند از: کمک و حمایت همکاران، آشنایی قبلی با همکاران، پذیرش در گروه، دادن اتاق و امکانات و تجهیزات، رضایت، محول شدن مشاوره‌ی پایان‌نامه، برخورد خوب همکاران، دغدغه داشتن همکاران صدور، روابط با احترام، آشنایی قبلی با کادر مدیریتی، دیدار با رئیس دانشگاه، نیاز به تخصص، برخوردهای اجتماعی و خوب کارمندان. مصاحبه شوندگان در این باره بیان کردند که:

1. Stephen

«اعضای گروه ما واقعاً مثل یک خانواده‌اند و بی‌نهایت حمایت کردند، اگر حمایت اعضای گروه و همکارانی که من اینجا داشتم نبود، واقعاً هیچ‌وقت برای کار نمی‌ماندم». «خاطره‌ی بدی ندارم؛ در گروه پذیرفته شدم؛ اتاق به من دادند؛ امکانات بود؛ آزمایشگاه و محول کردن پایان‌نامه‌ی دانشجویی به‌عنوان مشاور، خوب بود، راضی بودم.»

ب- تجارب ناخوش آیند: برخی از تجارب ناخوش آیند اعضای هیئت علمی در روزهای اول کار عبارتند از: سختی تدریس، دو دستگی بین همکاران، برخوردهای بد و تلخ، سختی تهیه‌ی اتاق و امکانات، عدم معرفی به همکاران، عدم دعوت به جلسات گروه، مستعمل بودن امکانات، عدم آشنایی با مکان‌ها و اشخاص، دغدغه و فشار مالی، فشار روحی و روانی، عدم اطمینان و امنیت شغلی، عدم اعتماد به خانم‌ها، ایجاد چالش، عدم برگزاری مراسم استقبال و خیر مقدم، مشکل خانه‌ی سازمانی، مشکلات روند انجام کارهای اداری و استخدامی، صدور دیر هنگام حکم، مشکلات هیئت علمی طرح سربازی، سردرگمی، طولانی بودن فرایند جذب، گزینش و استخدام و گم شدن مدارک. نمونه‌هایی از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

«ناآشنایی با همکاران سخت بود و محیطی که هیچ‌کس هنوز شما را نمی‌شناسد آزار دهنده است.»

«قبل از برخورد مسئله قوانینی است که وجود دارد، یکی از قوانین فرایند استخدام است که حالا ممکن است چند ماه تا یک سال هم طول بکشد و در طول این مدت چون فرد سردرگم است و به محیط وارد نیست، سکونتش در داخل شهر با مشکل روبه‌رو می‌شود از نظر مالی در وضع مناسبی قرار ندارد، همه‌ی این مسایل موجب می‌شود هم از نظر روحی و روانی و هم از نظر مالی به کسی که در بدو استخدام است فشار وارد شود و این شرایط به حدی است که آدم فکرهای دیگری می‌کند که دنبال کارهای دیگری برود و از تدریس و دانشگاه دور بیفتد.»

«هیئت علمی معمولاً تمام خاطراتش سختی است؛ به خاطر اینکه من خانم بودم ارتباطات کم بود مشکلاتی متحمل شدم، حتی الانم یک‌سری مشکلات هست و خیلی از مشکلات را نمی‌توانیم بیان کنیم، به خانم‌ها اعتماد نمی‌کنند و این دید به ما وجود دارد که ما توانایی انجام کار را نداریم.»

ج- تنش و اضطراب: برخی از موارد تنش‌زا و اضطراب‌آوری که اعضای هیئت علمی در روزهای اول کار نام بردند شامل موارد ذیل بود: محیط جدید، پی‌گیری کارهای استخدامی، اقامت در شهر جدید، مشخص نبودن جایگاه فرد، حضور در کلاس، داوری پایان‌نامه، عدم شناخت از دانشجو، رابطه‌ی اقتدار، دوربودن از خانواده، مدیریت کلاس، حضور تمام‌وقت در دانشگاه بدون حقوق، جاافتادن، عدم تعهد دانشگاه به هیئت علمی سربازی، تبدیل وضعیت مربی به هیئت علمی، کمبود امکانات علمی، چالش با همکاران، قوانین دست‌وپاگیر.

«بیشترین تنش و دغدغه‌ام شغلی بود که مربوط به مراحل استخدامی و جورشدن کارهای استخدامی بود. تدریس، تنش‌های خاص خودش را داشت ولی درنهایت یک هفته یا دو هفته بود، بعد از آن عادت کردم؛ اما در کل، روزهای اول، پر از تنش بود و شاید حداقل یک ترم طول کشید تا زمانی که آدم با جو و محیط دانشگاه و دانشجویها آشنا شود.»

«یکی مسئله استخدامی بود که من حقوق دریافت نمی‌کردم و از طرف کادر اداری یعنی معاونت اداری دانشگاه بود آنها فشار می‌آوردند که این آقا باید تمام وقت حضور داشته باشد و از طرف مدیر گروه هم پی‌گیری می‌کردند از طرف دیگر هیچ پرداختی به من صورت نمی‌گرفت.»

«همه چیز اضطراب‌آور بود چون به صورت هیئت علمی طرح سربازی آمدم و دانشگاه از من تعهد گرفت که در قبال استخدام من هیچ مسئولیتی یا تعهدی ندارد این برای من خیلی تنش بود و هیچ وقت احساس آرامش و راحتی نمی‌کردم و خیلی وضعیت بدی بود و دیدی نسبت به اساتید بدواستخدام هست که از بالا به آنها نگاه می‌کنند؛ به ویژه اگر کسی هیئت علمی طرح سربازی باشد.»

۲. نظر اعضای هیئت علمی درباره‌ی برنامه‌های توجیه‌مقدماتی در دانشگاه

درباره‌ی محتوای برنامه‌های توجیه‌مقدماتی در دانشگاه و چگونگی اجرا و ابزارهای آن، ۷۱ واحد معنایی استخراج و نهایتاً در پنج مضمون اصلی حمایت و پشتیبانی عاطفی، توجیه‌مقدماتی، آشناسازی، ادغام درون‌سازمانی و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای دسته‌بندی شدند. حمایت و پشتیبانی عاطفی و توجیه‌مقدماتی مربوط به محتوای برنامه آشناسازی، که از این میان، ادغام درون‌سازمانی و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، مربوط به چگونگی اجرا و ابزارهای برنامه

است:

الف- حمایت و پشتیبانی عاطفی: برخی از مواردی که اعضای هیئت علمی به آن اشاره کردند، عبارتند از: تدوین قوانین ثابت توسط دانشگاه، برخورد دوستانه، کمک مالی، پالودن عواطف مدرس، چگونگی برخورد در موقعیت‌های مختلف کلاس، حمایت عاطفی و روانی، اردوهای تفریحی، جلسات هم‌اندیشی، آشنایی با کارگزینی، تأمین نیازهای اولیه، عدم تبعیض، آشنایی با همکاران و درست انجام دادن وظایف. نمونه‌هایی از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

«چون کار تدریس که این فرد انجام می‌دهد هر دو جنبه را دربر می‌گیرد؛ یعنی، آن هم باید آموزش بدهد و هم خودش به‌لحاظ عاطفی پخته شود، لازم است کسی که حمایت عاطفی می‌کند، عواطف طرف مقابل را بیالاید و به او یاد دهد که چگونه با موقعیت‌های که در کلاس قرار می‌گیرد برخورد کند و چه هنجارهایی را رعایت کند».

«به نظرم خوب است ملاقاتی با رؤسای دانشگاه باشد؛ اما تعارف گونه نباشد. با برخی از دوستان صحبت می‌کنیم، دانشگاه تبعیض قایل می‌شود؛ برخی‌ها خیلی زود کارهای‌شان درست می‌شود، برخی‌ها هم عمراً درست نمی‌شود و خیلی اذیت می‌شوند. دانشگاه کردستان نسبت به آینده‌ی اساتید و خود دانشگاه رویکردی کاملاً محدود و تنگ نظرانه دارد».

ب- توجیه مقدماتی: برخی از موارد توجیه مقدماتی که اعضای هیئت علمی به آن اشاره کردند، عبارتند از: کارگاه‌های روش تدریس، آموزش روش‌های تدریس و یادگیری، نحوه‌ی برخورد با دانشجویان، نحوه‌ی تعامل با کارکنان، آموزش مسایل پژوهشی، مدیریت کلاس، آموزش مسایل روان‌شناختی و انسانی، سنجش و ارزیابی، بیان تجارب، آشنایی با سطح فرهنگی، علمی و اخلاقی دانشجویان. نمونه‌هایی از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ادامه آورده شده است:

«برنامه‌ی آموزشی روش‌های تدریس و یادگیری باید در طول انجام وظیفه‌اش در طول سال اول برگزار شود یا قبل از شروع به کار در مقطع دکترا باید باشد».

«ترکیبی از این دو تا مثبت‌تر خواهد بود. در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های تدریس، نحوه‌ی تعامل و برخورد با دانشجویان و کارکنان دانشکده مناسب است».

«با توجه به فرد، تصمیم بگیریم؛ اگر موردی احساس می‌شود که فردی که تازه استخدام شده

نیاز به حمایت عاطفی دارد، به او کمک شود؛ ولی در کنار این بحث آموزشی برای همه لازم است که دوره‌های آموزشی را بگذرانند و با روش‌های نوین تدریس و سنجش و مدیریت کلاس آشنا شوند.»

ج- آشناسازی: برخی از موارد آشناسازی که اعضای هیئت علمی به آن اشاره کردند، عبارتند از: آشنایی با قوانین و بخش‌نامه‌ها، دوره‌ی آشنایی با بخش‌های مختلف دانشگاه، دفترچه‌ی راهنمای آشنایی با مقررات آموزشی، آشنایی با فرایندهای اداری، آشنایی با مزایا و امتیازات هیئت علمی، برنامه‌ی آشنایی و معارفه با همکاران و مسئولان، آشنایی با سلسله‌مراتب اداری، آشنایی با حقوق هیئت علمی و گردهم‌آیی خانواده‌های اساتید در هر ترم. در ادامه، با استناد به پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به وصف آن می‌پردازیم:

«به‌صورت کارگاه‌هایی قبل از شروع سال تحصیلی آنها را درباره‌ی مسایل و فرایندهای اداری راهنمایی و جهت‌دهی کنند تا احساس نکنند چیزهایی را نمی‌دانند.»

«جلسات حضوری و کارگاه آموزشی برگزار کنند که در این کارگاه چون اعضای هیئت علمی کنار هم جمع می‌شوند همدیگر را می‌شناسند و مسایلی که لازم است - مثل قوانین و مقررات، تجربیات کاری، شرح بخش‌نامه‌ها - با سود و زیانش گفته می‌شود مناسب‌تر است.»

«همکار جدیدی که می‌آید، اولین کار باید به گروه معرفی‌اش کنیم، ایجاد ارتباطات خانوادگی (چون اینجا فقط همکار نیست بیشتر خانواده همکار است که ممکن است برایشان مشکل به‌وجود آید)؛ در سطح کل دانشگاه هم در طول ترم یکی‌دوبار شام بدهند تا خانواده‌ها و اساتید همدیگر را بشناسند.»

د- ادغام درون‌سازمانی: برخی از موارد ادغام درون‌سازمانی که اعضای هیئت علمی به آن اشاره کردند عبارتند از: رعایت و اجرای قوانین رفاهی، آموزشی و پژوهشی یک‌سان، یک‌سان‌سازی عملکرد، صدور حکم داخلی برای انجام کارهای اداری، تأمین مالی، از بین بردن تفاوت و تبعیض، نظم و ترتیب کارمندان در انجام کارها، صدور سریع حکم، برخورد خوب همراه با احترام، فراهم کردن اتاق کار و امکانات، پذیرش عضو جدید به‌عنوان همکار آینده، حفظ شأن مدرس جدید، اعتماد به مدرس جدید، پاسخ به سؤالات عضو جدید، مشخص بودن وظایف، انتظارات و اختیارات مدرس جدید و توجه به هیئت علمی طرح سربازی. در ادامه با برخی

پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان را مرور می‌کنیم.

«برای هیئت علمی جدیدالورود، مطابق قواعد و روال آموزشی که همه جا هست و باید برای همه رعایت شود برخورد کنند؛ توضیح قواعد آموزشی دانشگاه از همان بدو کار، تا در فرایند اداری گم نشود و شفاف‌سازی و یک‌سان‌سازی در عملکرد و انجام و اجرای چارچوب آیین‌های رفاهی، آموزشی و پژوهشی مناسب است.»

«دانشگاه باید شرایطی را فراهم کند که با هیئت علمی جدید قرارداد مشروط ببندد که عضو هیئت علمی حداقل از این لحاظ خیالش راحت باشد؛ زمانی که دانشگاه کارهای گزینش و مربوط به جذب را انجام می‌دهد، حداقل هیئت علمی از لحاظ درآمد تأمین باشد تا با خیال راحت وقتش را برای دانشجو و تدریس صرف کند و دانشگاه باید دارای حداقل امکانات زیرساختی باشد.»

ه- آموزش مهارت‌های حرفه‌ای: برخی از موارد آموزش مهارت‌های حرفه‌ای که اعضای هیئت علمی به آن اشاره کردند، عبارتند از: کلاس‌های آموزشی روش تدریس در طول سال اول؛ جلسات حضوری؛ پخش فیلم آموزشی؛ برگزاری دوره توسط افراد متخصص؛ فیلم آموزشی تدریس همکاران با سابقه به صورت عمومی؛ آشنایی با روش تدریس اعضای هیئت علمی باتجربه و موفق؛ نشست در کلاس تدریس اساتید موفق؛ کارگاه‌های انتقال تجربه؛ به‌روز بودن اطلاعات مدرس دوره و برگزاری کلاس‌های روش تدریس تخصصی مربوط به هر رشته. در ادامه، چند نقل قول مصاحبه‌شوندگان آمده است:

«آشنایی با روش تدریس اعضای هیئت علمی قدیمی‌تر و موفق، نه فقط قدمت، کسانی که از لحاظ روش تدریس خوب برای دانشگاه و دانشجویان شناخته شده‌اند، قطعاً به خاطر تجربه‌ای که دارند و شیوه‌های درست‌تری که در انتقال مطالب انتخاب کرده‌اند می‌توانند موفق‌تر باشند و اگر بتوانند تجربه‌های خودشان را به اعضای جدید منتقل کنند، کیفیت تدریس در دانشگاه خیلی می‌تواند افزایش پیدا کند.»

«من خیلی اعتقاد به سخنرانی و نصیحت ندارم؛ باید مدل معرفی شود. مثلاً همین دانشگاه، در نظر بگیرد ۱۰ نفر وجود دارند که مورد قبول و باتجربه‌اند و این‌طوری رفتار می‌کنند و آنها راجع به کار خودشان توضیح بدهند و من سر کلاس تدریس آنها بروم و ببینم آنها چطوری

کار می‌کنند یا ویدئوهایی که از آنها گرفته می‌شود که عملاً نشان می‌دهد چطوری تدریس می‌کنند. برگزاری صرفاً یک کلاس آموزشی که درس گفته شود مشکل دارم، باید به سمت عمل و نمونه برویم».

«باید تجربیات منتقل شود به صورت جلسات حضوری و کارگاه آموزشی برگزار شود که در این کارگاه چون اعضای هیئت علمی کنار هم جمع می‌شوند، همدیگر را می‌شناسند و مسایلی که لازم است - مثل روش تدریس و تجربیات کاری - گفته می‌شود مناسب‌تر است».

ب. یافته‌های بخش کمی

برای پاسخ‌گویی به سؤالات کمی تحقیق و با توجه به توزیع داده‌ها، از آزمون‌های پارامتریک و ناپارامتریک استفاده گردید که نتایج آن در جداول (۱) تا (۸) آمده است: یکی از سؤالات اصلی تحقیق آن بود که آیا تفاوت معناداری بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در متغیرهای اصلی تحقیق بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناسی وجود دارد؟ که جهت مقایسه نظرات اعضای هیئت علمی زن و مرد از آزمون t با دو گروه مستقل استفاده شد:

جدول ۱. مقایسه‌ی میانگین‌های مؤلفه‌های اصلی پژوه بر حسب جنسیت

مؤلفه‌ها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
روابط با همکاران	زن	۱۵	۳/۶۸	۰/۷۵	۰/۳۴	۱۳۸	۰/۷۲۹
	مرد	۱۲۵	۳/۶۰	۰/۸۹			
مسائل اداری و آموزشی	زن	۱۵	۲/۴۰	۰/۳۳	۰/۳۳	۱۳۸	۰/۷۳۸
	مرد	۱۲۵	۲/۴۴	۰/۳۹			
برنامه‌ی آشناسازی و توجیه	زن	۱۵	۴/۳۰	۰/۳۵	۰/۱۷	۱۳۸	۰/۸۵۸
	مرد	۱۲۵	۴/۲۸	۰/۵۱			

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که مقدار t برای مؤلفه‌ی روابط با همکاران، برابر با ۰/۳۴۷، برای مؤلفه‌ی مسائل اداری و آموزشی برابر ۰/۳۳۵ و برای مؤلفه‌ی برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی برابر ۰/۱۷۹ بود که هر سه مورد در سطح پنج‌صدم معنادار نبودند. بنابراین، با ۹۵ درصد

اطمینان می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌ی نظرات اعضای هیئت علمی زن مرد در هر سه مؤلفه‌ی یادشده وجود نداشت.

سؤال دیگر پژوهش آن بود که آیا تفاوت معناداری بین میانگین مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه براساس سابقه‌ی اشتغال اعضای هیئت علمی وجود دارد؟ که برای پاسخ به آن، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه با گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ خلاصه شده است:

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس یک راهه پیرامون مؤلفه‌های پرسش‌نامه برحسب سابقه‌ی اشتغال

مؤلفه‌ها	مجموع مجدورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	معناداری
روابط با همکاران	۵/۶۳۱	۵	۱/۱۲۶	۱/۴۹۰	۰/۱۹۷
مسائل اداری و آموزشی	۲/۱۸۴	۵	۰/۴۳۷	۳/۱۶۴	۰/۰۱۰
برنامه‌ی آشناسازی و توجیه	۰/۲۴۲	۵	۰/۰۴۸	۰/۱۹۱	۰/۹۶۶

جدول (۲) نشان می‌دهد که در بخش مربوط به روابط با همکاران، مقدار F مساوی با ۱/۴۹۰ و در سطح پنج‌صدم معنادار نبود؛ بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در بخش مربوط به روابط با همکاران براساس سابقه‌ی اشتغال، تفاوت معناداری وجود نداشت. در بخش اداری و آموزشی نیز، مقدار F مساوی با ۳/۱۶۴ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۱۰ بود. با توجه به اینکه مقدار F معنادار بود، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در مؤلفه‌ی مسائل اداری و آموزشی براساس سابقه‌ی اشتغال، تفاوت معناداری وجود داشت. برای بخش برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی مقدار F مساوی با ۰/۱۹۱ و در سطح پنج‌صدم معنادار نبود؛ بنابراین، بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در مؤلفه‌ی برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی براساس سابقه‌ی اشتغال اعضای هیئت علمی تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابر نتایج جدول (۲) و برای بررسی بیشتر تفاوت بین میانگین تجارب اعضای هیئت علمی از مسایل اداری و آموزشی براساس سابقه‌ی اشتغال از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی پیرامون بررسی تفاوت بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در خصوص مسایل اداری و آموزشی استخدام براساس سابقه‌ی اشتغال

مؤلفه	سابقه‌ی اشتغال (I)	سابقه‌ی اشتغال (J)	میانگین اختلاف	انحراف معیار	سطح معناداری
مسایل اداری و آموزشی	۱ تا ۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	-۰/۲۱۲	۰/۰۸۹	۰/۰۱۹
		۱۱ تا ۱۵ سال	-۰/۱۴۹	۰/۰۹۲	۰/۱۱۰
		۱۶ تا ۲۰ سال	-۰/۳۴۲	۰/۱۱۹	۰/۰۰۵
		۲۱ تا ۲۵ سال	-۰/۴۱۵	۰/۲۱۸	۰/۰۵۹

جدول (۳) نشان می‌دهد که بین نظرات اعضای هیئت علمی دارای سابقه‌ی اشتغال ۱ تا ۵ سال با رده‌های سابقه‌ی اشتغال ۶ تا ۱۰ سال و ۱۶ تا ۲۰ سال تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین میانگین این طبقه از چهار طبقه‌ی دیگر اشتغال کمتر است. این نتیجه، حاکی از آن است که اساتید تازه‌استخدام شده رضایت کمتری از برنامه‌های آموزش و اداری دانشگاه دارند. یکی دیگر از سؤالات اصلی پژوهش عبارت بود از اینکه مهم‌ترین دغدغه‌های اعضای هیئت علمی در بدو استخدام چیست؟ برای پاسخ به این سؤال، با رتبه‌بندی و مقایسه‌ی میانگین‌های نمرات نظرات اعضای هیئت علمی نتایج به صورت جداگانه در جداول ۴ تا ۶ بررسی می‌شوند.

جدول ۴. نتایج آزمون فریدمن پیرامون بررسی مؤلفه‌ی روابط با همکاران

متغیرها	میانگین رتبه	مجدور کای	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
روابط با همکاران	۱. همکاران صمیمی، دلسوز و حامی	۵۴/۴۷۰	۳	۰/۰۰۰
	۲. برخورد خوب و دلگرمی برای ادامه‌ی کار			
	۳. محیط کار آرام و رضایت خاطر			
	۴. عدم پذیرش و ایجاد چالش توسط همکاران			

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که مقدار آماره‌ی مجدور کای برابر با ۵۴/۴۷ و سطح معناداری حاصل، ۰/۰۰۰ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت تفاوت معناداری بین رتبه‌بندی مسایل مربوط به روابط با همکاران از دیدگاه اعضای هیئت علمی وجود دارد. بالاترین و پایین‌ترین

میانگین رتبه به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های عدم پذیرش و ایجاد چالش توسط همکاران و محیط کار آرام و رضایت خاطر از همکاران بود. به عبارت دیگر، مهم‌ترین دغدغه‌ی آنها در زمینه‌ی روابط با همکاران به موضوع عدم پذیرش و ایجاد چالش توسط همکاران برمی‌گردد.

جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن پیرامون بررسی مسایل اداری و آموزشی

معناداری	درجه‌ی آزادی	مجذور کای	میانگین رتبه	متغیرها	
۰/۰۰۰	۱۴	۴۹۷/۳۱	۷/۰۳	۱. عملکرد رضایت‌بخش هیئت جذب	مسایل اداری و آموزشی
			۹/۷۹	۲. برخورد همراه با احترام کارکنان	
			۹/۰۳	۳. برخورد دلسردکننده‌ی دانشگاه با اعضای جدید	
			۵/۰۹	۴. فرایند طولانی و خسته‌کننده‌ی گزینش و استخدام	
			۵/۵۴	۵. نگرانی از صدور دیر هنگام حکم کارگزینی	
			۷/۰۳	۶. احساس عدم ثبات و امنیت شغلی	
			۶/۶۸	۷. نگرانی از عدم پرداخت حقوق	
			۷/۷۷	۸. احساس تبعیض در انجام کارهای اداری	
			۷/۶۵	۹. کیفیت نامناسب وسایل و امکانات	
			۹/۶۴	۱۰. احساس خوش‌آیند آغاز به کار در دانشگاه	
			۶/۹۱	۱۱. ناهماهنگی تاریخ حکم کارگزینی با انتظارات	
			۸/۰۱	۱۲. مایوس‌کننده بودن نداشتن اتاق و امکانات	
			۱۲/۲۷	۱۳. دشواری فرایند تدریس	
			۱۱/۵۵	۱۴. ناامیدی و تصمیم به تغییر محل کار	
			۶/۰۰	۱۵. تنش ناآشنایی با محیط	

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که مقدار آماره‌ی مجذور کای برابر با ۴۹۷/۳۱ و در سطح یک‌صدم معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت تفاوت معناداری بین رتبه‌بندی اعضای هیئت علمی از مسایل اداری و آموزشی بدو استخدام وجود دارد. براساس نتایج جدول، بالاترین و پایین‌ترین

رتبه به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های سخت و دلهره آور بودن تدریس در اوایل کار و طولانی و خسته کننده بودن فرایند استخدام بود. با توجه به نتایج، می‌توان بیان کرد که تدریس در چند ماه اول کار برای اعضای هیئت علمی سخت و دشوار بوده است.

جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن پیرامون رتبه‌بندی برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مجذور کای	میانگین رتبه	متغیرها
۰/۰۰۰	۱۳	۱۸۵/۳۵۹	۸/۱۹	۱. دوره‌ی آشنایی با دانشگاه
			۷/۶۸	۲. برگزاری دوره توسط اساتید با تجربه و موفق
			۸/۰۰	۳. جلسات آشنایی با مدیران
			۷/۶۶	۴. محتوای دوره متناسب با نیاز اعضای هیئت علمی
			۷/۰۰	۵. آشنایی با وضعیت علمی و فرهنگی دانشجویان
			۶/۶۸	۶. آشنایی با کارمندان و شهر محل خدمت
			۷/۲۸	۷. دوره‌ی آموزشی متناسب با رشته و دانشکده
			۶/۸۳	۸. برگزاری دوره‌ی مدیریت کلاس و تعامل با دانشجو
			۶/۷۸	۹. دوره‌ی آموزشی متنوع
			۸/۳۴	۱۰. آشنایی با قوانین و مقررات اداری
			۸/۸۵	۱۱. آشنایی با حقوق صنفی و انتظارات دانشگاه
			۵/۸۲	۱۲. ارزیابی از افراد شرکت کننده در دوره
			۶/۶۱	۱۳. ارزیابی از مدرسین و کیفیت دوره
			۹/۲۳	۱۴. آشنایی با تسهیلات موجود مالی

جدول (۶) نشان می‌دهد که مقدار آماره‌ی مجذور کای برابر با ۱۸۵/۳۵۹ و در سطح یک صدم معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت تفاوت معناداری بین رتبه‌بندی نیازمندی‌های اعضای هیئت علمی برای برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی وجود دارد. براساس نتایج جدول، بالاترین و پایین‌ترین میانگین رتبه به ترتیب مربوط به آشنایی با تسهیلات مالی موجود برای اعضای هیئت علمی جدید به دلیل مشکلات مالی آغاز کار و ارزیابی افراد شرکت کننده در

دوره‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی بود. اعضای هیئت علمی دوست نداشتند که در پایان دوره‌هایی که برای‌شان اجرا می‌شود حضور و غیاب و ارزیابی شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی این پژوهش گردآوری و تحلیل تجارب اعضای هیئت علمی از روزهای اول کار در دانشگاه می‌باشد که در قالب چهار سؤال پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت. در سؤال اول مطرح شد که اعضای هیئت علمی در روزهای اول کار و فرایند آشناسازی خود چه تجاربی دارند؟ از متن مصاحبه‌ها سه مؤلفه‌ی تجارب خوش آیند، تجارب ناخوش آیند و تنش و اضطراب استخراج شد. تحلیل‌ها نشان داد که تجارب ناخوش آیند اعضای هیئت علمی بیشتر از تجارب خوش آیند آنها بوده و در آغاز کار تنش و اضطراب داشتند. تجارب خوش آیند در پژوهش‌های مک‌کورمک^۱ (۲۰۰۱)، جانسون و بریک‌لند^۲ (۲۰۰۳) و ویچ‌کامپر^۳ (۲۰۰۵) تکرار شده است. تنش و اضطراب در آغاز کار نیز در پژوهش‌های هولینگ‌آستین (۱۹۸۶)، خمیس^۴ (۲۰۰۰) و گرستن، کیتینگ، یوانوف و هارنيس^۵ (۲۰۰۱) مورد توجه قرار گرفته است؛ اما تجارب ناخوش آیندی که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره کردند، مشابه تجارب اعضای هیئت علمی در سایر کشورها نیست.

در سؤال دوم پژوهش عنوان گردید که به نظر اعضای هیئت علمی، برنامه‌های توجیه مقدماتی در دانشگاه باید چه محتوایی داشته باشد؟ و چگونه و با چه ابزارهایی باید ارائه شود؟ یافته‌ها، پنج مضمون اصلی را تحت عناوین حمایت و پشتیبانی عاطفی، توجیه مقدماتی، آشناسازی، ادغام درون‌سازمانی و آموزش مهارت‌های حرفه‌ای نمایان کرد. مضمون حمایت و پشتیبانی عاطفی و توجیه مقدماتی به صورت همزمان در پژوهش‌های هولینگ‌آستین^۶ (۱۹۹۲)، آرنس و ریگازو-دی‌گیلیو^۷ (۲۰۰۰)، جانسون و کاردوس (۲۰۰۲) و ویچ‌کامپر (۲۰۰۵) مورد

1. McCormack
2. Johnson & Birkeland
3. Khamis
4. Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss
5. Huling-Austin
6. Arends & Regazio-Digilio

توجه قرار گرفته است. در خصوص مضمون‌های آشناسازی و ادغام درون‌سازمانی در پژوهش‌های رمزی^۱ (۲۰۰۰)، ریچین و بانیون^۲ (۲۰۰۳)، مون مرچانت^۳ (۲۰۰۵) و کی‌ویچ کامپر (۲۰۰۵) نیز اشاره شده است. در رابطه با مضمون آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، فیمن-نمسر^۴ (۱۹۹۹)، جانسون و کاردوس، (۲۰۰۲) و سدا و بیلگ^۵ (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود به آن توجه کرده‌اند.

سؤال سوم پژوهش این مسئله را مورد پرسش قرار داد که آیا تفاوت معناداری بین میانگین نمرات نظرات اعضای هیئت علمی در متغیرهای اصلی براساس جنسیت وجود دارد؟ نتایج نشان داد که بین اعضای هیئت علمی مرد و زن از لحاظ برخورد همکاران در ماه‌های اول کار، پی‌گیری مسایل اداری و آموزشی و برنامه‌های آشناسازی و توجیه مقدماتی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ یعنی، جنسیت اساتید اثری بر درک و تجارب آنان از روزهای اول کار در دانشگاه و مراحل آشناسازی اولیه نداشته است.

سؤال بعدی پژوهش آن بود که آیا تفاوت معناداری بین میانگین مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه براساس سابقه‌ی اشتغال و دانشکده‌های محل خدمت اعضای هیئت علمی وجود دارد؟ داده‌ها نشان داد که اعضای هیئت علمی که در ۵ سال اخیر جذب دانشگاه شده‌اند، در مقایسه با سایر اعضا از فرایندهای اولیه‌ی جذب و استخدام و آشناسازی رضایت کمتری داشته‌اند. یافته‌های این بخش از تحلیل‌های کمی پژوهش با بخش کیفی پژوهش حاضر نیز همسو و هماهنگ بود که حاکی از این است و نتایج برآمده از مصاحبه‌های کیفی گویای آن است که نوع برخورد بخش اداری و نحوه‌ی استخدام و فرایندهای جذب و گزینش در سال‌های اخیر پیچیده‌تر شده است. نتایج بررسی این بخش از سؤال پژوهش نشان می‌دهد که دانشگاه نیاز به بازنگری در نوع برخوردها و شیوه‌های استخدام مدرسین تازه‌وارد دارد تا میزان رضایت مطلوب‌تر و رضایت‌بخش‌تر شود؛ زیرا همان‌اندازه که کار آموزش و تدریس موجب فرسودگی می‌شود، درگیری مدرس در کارهای اداری بیشتر فرساینده‌تر است. همچنین، لازم است دانشگاه از سازوکار ساده‌تری برای استخدام اعضای جدید استفاده کند و بیشتر جنبه‌ی حمایتی به خود بگیرد؛ زیرا نخستین برخوردها در ذهن افراد

1. Ramsey
2. Richin & Banyon
3. Moon Merchant
4. Feiman-Nemser
5. Seda & Bilge

می‌ماند و تا پایان سی سال کار در سازمان فراموش نخواهد کرد.

سؤال آخر پژوهش عبارت بود از این که مهم‌ترین دغدغه‌های اعضای هیئت علمی در بدو استخدام چیست؟ که مقایسه و اولویت‌بندی نظرات اعضای هیئت علمی در روابط با همکاران به‌طور کلی نتایج نشان داد که همکاران در هنگام ورود یک عضو جدید بیشتر چالش‌زا بودند و حاشیه‌هایی برای عضو جدید به‌جود آورده‌اند و عضو جدید را در آغاز کار نپذیرفته‌اند؛ یعنی ایجاد چالش توسط همکاران و رضایت خاطر از محیط کار با یکدیگر رابطه‌ی معکوس دارند. نتایج این پژوهش در مطالعه‌ی گریفین، وین، اوتیس-ویلبورن و کیلگور^۱ (۲۰۰۸) نیز تکرار شده است. درخصوص اولویت‌بندی نظرات اعضای هیئت علمی در مورد مسایل اداری، به‌طور کلی نتایج نشان می‌دهد که اصلی‌ترین دغدغه‌ی اعضای هیئت علمی مربوط به سختی و دلهره‌آور بودن تدریس در ماه‌های اول کار است که می‌توان نتیجه گرفت که یکی از علل ترک محل کار ممکن است مربوط به ناتوانی در تدریس و ناآشنایی با شیوه‌های تدریس و یادگیری در اوایل کار باشد که البته این یافته با نتایج پژوهش‌های استانس‌بوری (۲۰۰۲)؛ وانگ (۲۰۰۲)؛ هودسون، بیوتل و هودسون (۲۰۰۷)؛ اینگرسول و استرانگ^۲ (۲۰۱۱) همسو است که گزارش کرده‌اند ناآشنایی با روش‌های تدریس باعث ترک حرفه یا تغییر محل کار مدرسین شده است. درخصوص اولویت‌بندی اعضای هیئت علمی در مورد برنامه‌های توجیه مقدماتی نتایج نشان داد که آشنایی با تسهیلات مالی موجود در دانشگاه برای تأمین مسایل معیشتی است که از نظر اعضای هیئت علمی بالاترین رتبه را به خود اختصاص داد که این نتیجه در نتایج پژوهش‌های هولینگ-آستین (۱۹۸۶) و فیمن-نمسر (۱۹۹۸) نیز گزارش شده است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم دسترسی به اعضای هیئت علمی که حرفه‌ی تدریس را ترک یا محل کار خود را تغییر داده‌اند یا به‌خاطر نداشتن یا عدم بیان برخی از تجارب اعضای علمی اشاره کرد.

1. Griffin, Winn, Otis-Wilborn & Kilgore
2. Ingersol & Strong

فهرست منابع

- دعایی، حبیب اله (۱۳۸۶). مدیریت منابع انسانی نگرش کاربردی، مشهد: انتشارات بیان هدایت نور.
- صانعی، اشرف السادات و نیک بخت نصرآبادی، علیرضا (۱۳۸۲). روش‌شناسی تحقیقات کیفی در علوم پزشکی، تهران: انتشارات برای فردا.
- صباغیان، زهرا و اکبری، سهیلا (۱۳۸۹). آموزش جامع سازمانی (با رویکرد آموزش بزرگسالان)، تهران: انتشارات سمت.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۲۰۰۵). روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه‌ی نصر و همکاران (۱۳۸۶) تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۹). روش در روش، درباره‌ی ساخت معرفت در علوم انسانی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۷۷). مدیریت منابع انسانی و روابط کار نگرشی راهبردی، تهران: انتشارات میر.
- 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).
- American Federation of Teachers. (2001). *Beginning Teacher Induction: The Essential Bridge*. [http:// www.aft.org/ edissues/downloads/ New Teach_ Induct.pdf](http://www.aft.org/edissues/downloads/New_Teach_Induct.pdf).
- Arends, R. & Regazio-Digilio, A. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. 450074).
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., & Potts, J. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, and Coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Bosamata, J. (2011). *Induction Experiences of Beginning Secondary Teachers in Solomon Islands*. University of Waikato.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design; Qualitative, Qualitative & Mixed Method Approaches (Second edition)*. Sage Publications London: New Delhi.
- Chapman, A. (2005). *Induction Training Design Guide and Free Induction*. Retrieved from: www.businessballs.com.
- Charleston-Cormier, P. A. (2006). *Novice Teachers' Perceptions of Their First Year Induction Program in Urban Schools*. Texas A & M University.
- Digwamaje, O.B. & Assan, T.B. (2012). Nature and Characteristics of the Induction Program for Primary School Principals in the North West Province, South Africa. *Anthropologist*, 14(4), 269-277.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Practice. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fideler, E. F., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the Ropes: Urban Teacher Induction Programs and Practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc.

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67, 549-567.
- Griffin, C.C., Winn, J.A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K.L. (2003). *New Teacher Induction in Special Education*. (COPSSE Document Number RS-5). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Hall, A. (2003). *Managing Universities and Colleges: Guides to Good Practice*. Open University Press.
- Hellsten, L. M., Prytula, M.P., Ebanks, A., & Lai, H. (2009). Teacher Induction: Exploring Beginning Teacher Mentorship. *Canadian Journal of Education*, 32, (4), 703-733.
- Horn, P. J., Sterling, H. A., & Subhan, S. (2002). *Accountability Through "Best Practice" Induction Models*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York.
- Hudson, S. & Beutel, D.A and Hudson, P. B. (2007). A Program for Beginning Teachers' Perceptions of their Induction into Teaching. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education*, 10(2), 1-7.
- 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. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). The Schools that Teachers Choose. *Educational Leadership*, 60 (8), 20-24.
- Johnson, S., Kardos, S., Kauffman, D., Liu, E., & Donaldson, M. (2004). The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (61), 1-25.
- Jorissen, K. (2002). 10 Things a Principal can do to Retain Teachers. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, 3 (1), 48-54.
- Kempen, M.E. (2010). *Guidelines for an Effective Staff Induction Programme at a Special School in Gauteng: A Case Study*. University of South Africa.
- Khamis, M. (2000). The Beginning Teacher. In S. Dinham & C. Scott (Eds.), *Teaching in Context*. Camberwell, VIC.: ACER.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the New Conception of Teacher Induction. *Journal of Teacher Education*, 43, 163-172.
- Main, S. A. (2008). *An Analysis of Beginning Teacher Support in Low-Socioeconomic New Zealand Primary Schools*. University of Auckland.
- McCormack, R. S. (2001). Is it Just Natural? Beginning Teachers' Growth in Reflective Practice. *Issues in Teacher Education*, 10, 55-66.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality Induction: An Investment in Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (1), 109-114.
- Moon Merchant, V.V. (2005). *A Longitudinal Trend Study of a University-Based Teacher Induction Program: Observable Behaviors of Urban Teachers and their Perceptions*. Texas A&M University.
- Morrison, K. J. (2010). *The Effects of Induction, Mentoring and Local School Culture on Retention of Beginning Special Education Teachers*. George Mason University.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Asia Pacific Economic Cooperation by the U.S. Department of Education.

- Moustakas, C. E. (1994). **Phenomenological Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, Michael. Quinn. (2002). **Qualitative Research and Evaluation Methods**. London: Sage.
- Straus, Anselm & Corbin, Juliet. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Ramsey, G. (2000). **Quality Matters--Revitalizing Teaching: Critical Times, Critical Choices**. Sydney, NSW, Australia: New South Wales Teacher Education & Training.
- Rapport, F. & Wainwright, P. (2006). Phenomenology as a Paradigm of Movement, *Nursing Inquiry*, 13(3), 228-236.
- Richin, R., Banyon, R. (2003). **Induction: Connecting Teacher Recruitment to Retention**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Seda, O & Bilge, B. (2011). A Review of Novice Teachers' Relationships Among their Colleagues, Peers and Administrators Studies: Aims, Methodologies, General Knowledge Claims and Suggestions. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*. Turkey ISSN 1308-8971.
- Seo, S., Bishop, A. G., & Langley, L. K. (2004). **Special Educator Supply and Teacher Quality: The Critical Role of Teacher Induction**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Council for Exceptional Children, New Orleans, LA.
- Smith, T. M. & Desimone, L.M. & Porter, A., Mcgraner, K. & Taylorhaynes, K. (2013). Vanderbilt University Learning to Teach: An Agenda for Research on the Induction and Mentoring of Beginning Teachers. *National Society for the Study of Education* 111(2), 219–247.
- Stansbury, K. (200۲). What new teachers need? *Leadership*, 30 (3), 18-21.
- Sweeny, B. (2001). **Induction Models**. Retrieved October 14, 2004, from <http://teachermentors.com>.
- Stephen, G. (2003). Transformations: A World of Home hemodialysis. *Health Care*, 38(2):29-50.
- 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.
- Wong, H. (2005). **New Teacher Induction: The Foundation for Comprehensive, Coherent, and Sustained Professional Development**. Retrieved 26 December, 2013 from: http://imoberg.com/files/unit_A_Ch.3_-_Breux_Wong_excerpt.pdf.