

کشف الگوی زمینه‌مند رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه اسلامی، بر پایه تجربه‌های حرفه‌ای آنان، از منظر نظریه نقش

سیدمجتبی هاشمیان*

فریبرز رحیم‌نیا**

محمد مهدی فراچی***

چکیده

نظر به ضرورت تدوین چارچوب ادراکی مشخصی از بایسته‌های رفتاری نقش استادان دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران، مطالعه حاضر بنا دارد در جهت توسعه الگویی زمینه‌مند از بایسته‌های نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه اسلامی کوشش نماید. در این پژوهش، سازوکار مربوط به روش تحقیق پدیدارشناسی از این جهت که به فهم تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان کمک می‌کند به کار گرفته شد. جامعه مورد مطالعه آن دسته از اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که دارای حداقل مرتبه علمی دانشجویی و ده سال سابقه کاری بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته پی گرفته شد تا نهایتاً پس از اشیاع داده‌ها و تکرار یافته‌ها، کفایت نمونه با تعداد ۱۳ نمونه مسجل شد. نتایج تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای قراردادی نشان داد که الگوی رفتارهای نقش فرا آموزشی شامل ۳ بعد و ۱۰ مؤلفه می‌باشد و ابعاد احصا شده شامل نقش مرجعیت اخلاقی، نقش مشاوره مددکارانه و نقش توانمندسازی هستند. شایان ذکر است تأیید خوشه‌بندی الگو براساس تحلیل آماری به روش آزمون دو جمله‌ای صورت پذیرفت.

واژگان کلیدی: رفتارهای نقش فرا آموزشی، نظریه نقش، نقش مرجعیت اخلاقی، نقش مشاوره مددکارانه، نقش توانمندسازی.

* دانشجوی دکتری رفتار سازمانی، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

m.hashemian@gmail.com

** استاد گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) r-nia@um.ac.ir

*** استادیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران mfarahi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱/۲۴ تاریخ تأیید: ۱۳۹۹/۴/۲۱

مقدمه

مجموعه‌ی در هم تنیده‌ای از تحولات گسترده در حوزه‌های سیاست، اقتصاد، فرهنگ و اجتماع جهانی، تغییرات فزاینده‌ای را نیز برای نظام‌های آموزش عالی در سراسر جهان رقم زده است. از جمله روندهایی که موجب دگرگونی دید ذی‌نفعان نظام‌های دانشگاهی و تغییر تلقی ایشان نسبت به نقش و مأموریت‌های دانشگاه و نقش استادان دانشگاهی به صورت خاص گردیده، ترویج فزاینده‌ی ایدئولوژی سیاسی-اقتصادی نئولیبرال از جانب سیاست‌گذاران بوده است. این امر موجبات توسعه سریع سازوکارهای تعدیل اقتصادی و رعایت ملزومات آن، از جمله خصوصی‌سازی در آموزش عالی را فراهم آورده است. نتیجه این دگرگونی، تغییر جایگاه آموزش عالی در اذهان عموم مردم از یک کالای عمومی و نیازمند سرمایه‌گذاری دولتی به قلمروی است که دلالت بر وجهه‌ای خصوصی دارد (تایچرا رن‌گروچ،^۱ ۲۰۱۴).

بی‌شک این تحول، موجبات جایگزینی نوع رویکرد و تلقی جدیدی در برابر جهت‌گیری نسبت به آموزش عالی می‌شود که بیش از آنکه همچون ادوار گذشته بر پایه مأموریت‌های کلان ملی، یا رهیافت‌های اخلاق‌گرا و حقیقت‌جویی علمی سامان‌یابی شده باشد، مأموریت آموزش عالی را ارائه و فروش خدمات کاربردی آموزشی در جهت کسب رضایت دانشجویان به‌عنوان مشتری و خریدار خدمات می‌داند (مصباحیان، ۱۳۸۸). می‌توان شواهد متعددی را به‌عنوان گواه این مدعا، پیش روی خواننده گذاشت که مؤید مصداقیابی دست کم بخشی از این روند در کلیت نظام آموزش عالی در کشور ایران نیز هست. از جمله مثال‌های موردی این امر، می‌توان به رشد فزاینده دانشگاه‌های آزاد و غیر دولتی و افزایش دانشجویان شهریه‌پرداز و شبانه در مراکز آموزش عالی دولتی اشاره کرد. این امر و همه رخداد‌های به هم پیوسته با این روند بی‌شک به ساخت‌یابی تلقی‌های مشابهی از فلسفه وجودی نظام دانشگاهی در اذهان ذی‌نفعان این سیستم، از جمله برخی استادان و دانشجویان دانشگاه‌های ایرانی منجر شده که مبتنی بر تلقی‌های یاد شده است. این در حالی است که به‌رغم زمینه اجتماعی-فرهنگی و سیاسی متفاوت در کشور ایران و گذشت چهار دهه از انقلاب اسلامی به‌عنوان نهضت عمومی کمال‌گرای فرهنگی، هنوز چارچوب ادراکی معینی برای سامان‌یابی الگوی بومی مورد نظر از بایسته‌های نقش آموزش عالی در ایران وجود ندارد (دباغ و برادران شرکا، ۱۳۸۹) تا بتواند به‌گونه‌ای مؤثر با این تلقی‌های ناموجه، مواجهه مبنائی داشته باشد.

در این راستا، می‌توان مدعی شد که در ایران، هنوز چارچوب ادراکی مشخصی نیز از

1. Taecharungroj

بایسته‌های درخور انتظار از نقش یک استاد دانشگاه ایرانی وجود ندارد که فراتر از شمول انگاره‌های مورد نظر و مطلوب از یک استاد دانشگاه غربی و فعال در یک نظام اقتصاد نئولیبرال باشد و بر دیگر وجوه فرا آموزشی نقش ایشان دلالت کند. به سخن دیگر، این امر بدان معناست که هنوز تلقی واحد و متشکلی از جمیع جهات نقش یک استاد دانشگاه ایرانی و اسلامی که شمول دلالت‌های آن از مجموعه‌ای از تک گزاره‌های حداقلی مورد اشاره در شرح شغل استاد دانشگاه در یک سیستم ارائه‌گر خدمات آموزشی غربی فراتر رود، موجود نبوده و نیست. در حالی که انتظار آن است که با توجه به نقش بی‌بدیل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در پرورش و آموزش آینده‌سازان این زیست‌بوم فرهنگی خاص، نسبت به توسعه الگویی از بایسته‌های نقش استاد دانشگاه، متناسب با این زمینه بومی و فرهنگی، همت گمارده شود که برخلاف رویکرد فروکاست‌گرایانه بازارگرایی نسبت به نقش استاد دانشگاه به دیگر شئون و بایسته‌های نقش ایشان نیز نظر داشته باشد. می‌توان انتظار داشت که درون مختصات این جغرافیای فرهنگی و ارزشی که جایگاه استادی و آموزگاری را ادامه مسیر معنوی و تربیتی پیامبران می‌داند، دایره شمول بایسته‌های رفتاری نقش یک استاد دانشگاه نیز بسیار فراتر از یک ارائه‌گر صرف خدمات آموزشی معنا یابد.

در این میان پژوهشگران مختلفی به واکاوی و تدقیق در مقوله بایسته‌های رفتاری نقش استادان دانشگاه توجه نشان داده‌اند و هر یک از زاویه نگاه خود، نسبت به باز مفهوم‌سازی و بررسی مؤلفه‌های سنجش‌گر نقش استادان دانشگاه همت گماشته‌اند. برای مثال، می‌توان به پژوهش آلهیجا^۱ (۲۰۱۷) اشاره کرد که دستیابی به اهداف، توسعه درازمدت‌نگر دانشجو، روش‌های آموزشی، ارتباطات با دانشجویان و روش ارزشیابی را از بایسته‌های این نقش دانسته است، یا اونگوبازی، ویتچر، کالینز، فیلر، چریل و کریس^۲ (۲۰۰۷) مضمون‌های نه‌گانه، شامل دانشجو‌محوری، متخصص بودن، حرفه‌ای بودن، مشتاق بودن، انتقال‌دهنده بودن، متصل‌کننده بودن، هدایتگر بودن، اخلاقی بودن و پاسخگو بودن را به‌عنوان معیارهای یک مدرس اثربخش برشمردند. برخی محققان داخلی نیز کوشیده‌اند تا با نگاهی زمینه‌مند و از منظر نگاه ذی‌نفعان مختلف، از جمله استاد و دانشجو، به مقوله رفتارهای نقش استادان دانشگاه نظر افکنند. برای مثال، بنکداری، مهران، ماهرزاده و هاشمی (۱۳۹۵) نشان دادند که الگوی استاد شایسته ایرانی مشتمل بر سه بعد اصلی با عنوان‌های ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است. مؤلفه‌های بُعد شناختی، شامل تسلط بر محتوا، محتوای سازمان‌یافته، به روز بودن، توانایی در امر پژوهش، ابتکار و خلاقیت و ترکیب نظریه و عمل بوده است. مؤلفه‌های بعد رفتاری نیز شامل شیوایی بیان، تعامل مثبت با دانشجویان، تحرک و اشتیاق،

1. Alhija

2. Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Cheryl and Chris

پیش‌بینی‌پذیری، انعطاف‌پذیری، تشویق و ترغیب و ارزشیابی منصفانه است. سرانجام مؤلفه‌های بُعد عاطفی شامل گرمی و صمیمیت، علاقه‌مندی به رشته تخصصی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، انتظارات بالا از دانشجویان، خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی بوده است.

پژوهشگران دیگری نیز وجود داشتند که با پررنگ تلقی کردن ادراکات و نقش دانشجویان در سیستم آموزش عالی، چارچوبی را برای مطالعه موضوع نقش استادان دانشگاه پی گرفتند که رویکرد دانشجوی‌محور را برای اخذ داده و صورت‌بندی الگوی مزبور در نظر داشت. برای مثال، سالاروند، یمانی، کاشانی، سالاروند دوم، عطایی و هاشمی (۱۳۹۴) نشان دادند که ابعاد کلی مفهوم یادشده، شامل توانمندی علمی، حرفه‌ای بودن در تدریس، ویژگی‌های فردی مناسب، الگو بودن و رعایت اخلاق حرفه‌ای می‌شده است.

با این حال، در مجموع می‌توان گفت و انتظار داشت که مقوله رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان، امری زمینه‌مند و وابسته به بافت فرهنگی و اجتماعی بوده و از این‌رو، تلاش در راستای مفهوم‌سازی وابسته به زمینه آن اهمیت دارد. به‌ویژه اینکه این تلقی وجود دارد که در چارچوب فرهنگ ایرانی و اسلامی کشورمان، استادان دانشگاه و معلمان، برخلاف فرهنگ غربی، نقشی بسیار فراتر از یک ارائه‌گر صرف خدمات آموزشی دارند. به‌رغم این نکته مهم، حتی پژوهش‌های داخلی که سعی در مفهوم‌سازی نقش استادان به گونه‌ای زمینه‌مند داشته‌اند، بیشتر به چارچوب‌بندی‌هایی رسیده‌اند که بیشتر این مقوله را در سایه و تحت الشعاع نقش آموزشی استادان تعریف کرده‌اند و از این‌رو، آن دسته از بایسته‌های رفتاری که فراتر از نقش آموزشی استادان بوده و عمدتاً مرتبط با جنبه‌های تربیتی و اخلاقی این نقش هستند، چندان محل توجه و بازنمایی واقع نشده‌اند (برای مثال: بارانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ طالب‌زاده و پورشافعی، ۱۳۹۰ و بنکداری و همکاران، ۱۳۹۵). از این‌رو، این خلأ در پیشینه پژوهشی احساس می‌شود که می‌باید مشخصاً به نحوی زمینه‌مند با تأکید بر بایسته‌های نقش فرا آموزشی استادان، نسبت به توسعه چارچوبی در این باره متناسب با مقتضیات فکری-فرهنگی کشورمان اقدام کرد.

می‌توان مدعی شد که مسئله‌مندی وضعیت یادشده برای استادان دانشگاهی عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد نیز به‌عنوان بخشی از بدنه آموزش عالی کشور، به صورت خاص، مصداق دارد. این مسئله‌مندی به‌ویژه از آن‌روست که متعاقب سیاست‌های معطوف به گسترش کمی آموزش عالی از سوی وزارت علوم و افزایش فزاینده تعداد دانشجو در این دانشگاه، انباشتگی کاری نقش‌های تخصصی و معطوف به وظایف آموزشی استادان این دانشگاه دور از انتظار نبوده و نیست. پیامد منطقی چنین پیشامدی بی‌شک به حاشیه‌رانده شدن دیگر نقش‌های فرا آموزشی

استادان دانشگاه خواهد بود. از این‌رو، مطالعه پیش رو می‌کوشد تا با توجه به وجود این خلأ نظری و به‌عنوان هدف، تلاش‌های خود را به توسعه الگویی از بایسته‌های رفتاری نقش استادان دانشگاه فردوسی مشهد، و رای نقش تخصصی و آموزشی‌شان و با تأکید بر دیگر شئون مترتب بر نقش ایشان، از جمله نقش‌های اخلاقی، معطوف کند که سرانجام از این طریق به تلاش‌ها برای ایجاد یک چارچوب ادراکی مشخص، همه‌جانبه‌نگر و حداکثری از نقش یک استاد دانشگاه ایرانی متناسب با این زیست‌بوم فرهنگی کمک کند.

مبانی نظری پژوهش

مفهوم نقش یکی از رایج‌ترین و مهم‌ترین ایده‌ها در علوم اجتماعی است (کویستیو،^۱ ۲۰۰۸). به صورت کلی "رفتارهای نقش" را می‌توان ادراک از رفتارهای مربوط به نقش افرادی دانست که جایگاه اجتماعی خاصی را احراز کرده و براساس الزامات، انتظارات و مسئولیت‌های مترتب بر آنها عمل می‌کنند و از این‌رو ممکن است در شرح شغل و توضیحات مربوط به کار اعضا نیامده باشد (جکسون، شولر و ریورو،^۲ ۱۹۸۹). حال در این مطالعه، منظور از رفتارهای نقش استادان، آن دسته از بایسته‌های رفتاری مورد انتظار از افرادی است که در کسوت عضو هیئت علمی دانشگاه، مشغول خدمت بوده‌اند. قید فراآموزشی نیز به جهت تخصیص زدن رفتارهای مورد مطالعه، تنها به آن دسته از رفتارهایی است که در خارج حیطه فعالیت‌های آموزشی و وظایف مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری استادان قرار می‌گیرند. مراد از اصطلاح الگو، به‌عنوان پیشوند اصطلاح رفتارهای نقش نیز، چارچوبی مشتمل بر آن دسته از مضمون‌های رفتاری است که به نوعی در حکم سرمشق‌های شایسته تقلید رفتارهایی هستند که براساس تجربه‌های حرفه‌ای خبرگان نقش ساخته و پرداخته شده‌اند؛ زیرا همان‌گونه که می‌دانیم، الگو هرچند ابزاری توصیف‌کننده است، با این حال، نباید از نظر دور داشت که مفهوم الگو به‌گونه‌ای مبین وضع مطلوب نیز بوده و دلالت بر نوعی آرمان‌گرایی و نمونه ایدئال ذهنی نیز می‌کند (سلیمی‌فر و دیگران، ۱۳۹۶).

در این رابطه، تئوری نقش بیان می‌دارد که قسمت عمده زندگی حرفه‌ای افراد، شامل عمل به انتظارات نقش افراد در سازمان متبوع آنهاست (کتز و کان،^۳ ۱۹۷۸). مرتون^۴ (۱۹۵۷) نیز بیان داشته است که یک ایفاگر نقش، با انتظارات متفاوت و مختلفی مواجه است که از نقش‌های

1. Kivisto

2. Jackson, Schuler, and Rivero

3. Katz, and Kahn

4. Merton

گوناگون او ناشی می‌شوند. در واقع، نقش‌ها براساس تعامل میان افراد متفاوت یا گروهی از افراد و هنجارهایشان تشکیل می‌شوند و انتظارات متفاوت از نقش با تفسیرهای افراد از آن توسعه می‌یابند. به سخن دیگر، نقش‌ها در خلال اشکال متفاوت و گوناگونی از تعاملات اجتماعی بر پایه تفسیرها و ارتباط‌های گوناگون تشکیل می‌شوند.

در واقع رفتارهای اجتماعی افراد در بافت‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت براساس نقشه‌ای خواهد بود که مقتضای خاص آن زمینه است و کنشگران اجتماعی به شیوه خود آن را درک و تفسیر می‌کنند (بیدل،^۱ ۱۹۸۶). از این‌رو، می‌توان مدعی شد که محتوای نقش‌های اجتماعی و سازمانی و از جمله نقش استادان دانشگاه، وابسته به زمینه و بافت فرهنگی و اجتماعی در جامعه مورد نظر بوده و از این حیث، کاربست رویکردهای متکی بر اکتشاف زمینه‌مند محتوای آنها به خصوص با توجه به ویژگی‌های فرهنگی این زیست‌بوم اهمیت می‌یابند. از این‌رو، با عنایت به مفهوم نقش و رفتارهای نقش و لزوم مطالعه زمینه‌مند الگوی مشتمل بر آن در رابطه با نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه و با توجه به کمبود مطالعات مرتبط با این حوزه موضوعی خاص، پرسش اصلی پژوهش پیش‌رو به شرح ذیل است:

سؤال اصلی پژوهش

ابعاد و مؤلفه‌های "الگوی رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان" در یک دانشگاه اسلامی شامل چه مواردی هستند؟

روش تحقیق

رویکرد کلی این پژوهش، کیفی و روش پژوهش، پدیدارشناسی است؛ زیرا با رویه‌ای اکتشافی بر آن است تا به بازنمایی و توصیف معانی یک مفهوم از نظرگاه افراد، براساس تجربه‌های زیسته^۲ ایشان اقدام کند (یانووا و شوارتز شی،^۳ ۲۰۰۶). به شکل مشخص، در این تحقیق، روش پدیدارشناسی توصیفی به این دلیل که به ساختار تجربه تکیه کرده و به دنبال آن است که تجربه را همان‌گونه که هست و در آگاهی نمود می‌یابد، واضح کند (کلین و وستکات،^۴ ۱۹۹۴) دنبال شده است. جامعه‌ای این پژوهش، روی آن مطالعه کرده اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی شهر مشهد، در گروه‌های آموزشی مربوط به رشته‌های علوم انسانی این دانشگاه بوده‌اند، که دارای ویژگی‌های در کمترین حد

1. Biddle

2. Lived experience

3. Yanow & Schwartz-Shea

4. Klein & Westcott

مرتب‌ه علمی دانشیاری و ده سال سابقه کاری باشند. مقید کردن جامعه مورد مطالعه به رشته‌هایی خاص نیز، با اتکا به منطق "فرهنگ‌های رشته‌ای" (یلجوجکی،^۱ ۲۰۰۰) و تمایز آنچه که اصطلاحاً علوم علوم سخت و علوم نرم خوانده می‌شود، بوده است. نمونه بررسی شده در پژوهش حاضر، بخشی از اعضای جامعه یادشده بوده‌اند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند. از این‌رو، برای رعایت شرط هدفمندی در انتخاب اعضای نمونه، تلاش شد تا فرایند نمونه‌گیری و گرفتن مصاحبه با انتخاب افرادی آغاز شود که از لحاظ مرتبه علمی و سال‌های خدمتی، سابقه بیشتری نسبت به دیگر اعضای جامعه مورد مطالعه داشته باشند. این فرایند تا مصاحبه سیزدهم و جایی تکرار شد که این اطمینان خاطر نسبی را ایجاد کرد که داده‌ها به اشباع نظری رسیده‌اند. به سخن دیگر، تعداد نمونه در بخش کیفی این پژوهش سیزده نفر عضو هیئت علمی از شش گروه آموزشی مختلف بوده است. برای حصول اطمینان از اعتبار پژوهش، از معیارهای چهارگانه معرفی شده از سوی گوبا و لینکلن^۲ (۱۹۹۴) شامل اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شده است. ضمناً از شیوه تجزیه و تحلیل قراردادی به دلیل تناسب آن با مقتضای توصیفی این پژوهش استفاده شده؛ زیرا در پدیدارشناسی توصیفی، کشف و بازنمایی مضمون‌ها از گفتار مصاحبه‌شوندگان مورد نظر است، آن هم براساس همان صورتی که تجربه شده و در نظر آمده است.

یافته‌های تحقیق

برای انجام دادن این پژوهش کیفی از استادان منتخب عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد که در شش گروه آموزشی گوناگون مشغول به خدمت بودند مصاحبه گرفته شد. از این تعداد، شش نفر دارای مرتبه علمی دانشیاری و هفت نفر دارای مرتبه علمی استادی بودند. ضمن آنکه از این تعداد دو نفر خانم و چهار نفر آقا بودند. میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در این بخش از پژوهش نیز حدوداً ۵۱ سال بوده است.

برای انجام دادن تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از شیوه تحلیل محتوای قراردادی بهره گرفته شد. در این راستا، پس از ضبط مصاحبه‌ها، تک‌تک آنها به دقت بازشنوی شد. در یک روند تحلیل استقرائی، کدهای معنایی مستخرج براساس همگونی و ارتباط معنایی، نخست در قالب مؤلفه‌ها و سپس در مرحله بعد در قالب ابعاد کلان‌تر ساخت‌یابی شدند. همان‌گونه که گفته شد، تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که رفتارهای نقش‌فرا آموزشی استادان، شامل سه بعد و ده مؤلفه ذیل این ابعاد هستند که هر کدام از این ابعاد در ادامه، به تفکیک، تعریف و بررسی خواهند شد.

1. Ylijoki

2. Guba and Lincoln

- نقش و مرجعیت اخلاقی، ناظر به آن دسته از رفتارهای نقش استادان است که ایشان ضمن رعایت حدود اخلاقی و عدالت و انصاف در تعاملات خویش با دانشجویان، با پای بندی مثال زدنی به اصول اخلاقی و حرفه‌ای و متبلور ساختن آن در گفتار و کردار خود، به رشد فضائل اخلاقی در دانشجو کمک می‌کنند. این بعد خود شامل سه مؤلفه حفظ حدود اخلاقی، رعایت عدالت و انصاف و الگو و سرمشق بودن است؛
 - نقش مشاوره مددکارانه، یکی دیگر از ابعاد احصا شده از رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه است که این بعد، شامل آن دسته از رفتارهای میان فردی میان استادان دانشگاهی با دانشجویان است که در آن استادان، ضمن برقراری یک رابطه نزدیک و صمیمی با دانشجویان، در صورت لزوم، در حل مشکلات زندگی شخصی و اجتماعی آنان از طریق ارائه مشورت، یا همکاری و همراهی عملی در قالب مداخله محدود کمک می‌کنند. این بعد دارای چهار مؤلفه شامل: حمایتگری عاطفی، حمایتگری اجتماعی، تصمیم‌سازی و مداخله‌گری محدود است.
 - نقش توانمندسازی، یکی از ابعاد سه‌گانه مربوط به نقش فرا آموزشی استادان بوده و شامل آن دسته از رفتارهایی است که در آن، استادان دانشگاهی با در پیش گرفتن تمهیدات و ارائه مشاوره‌ها و پیشنهادهای لازم به دانشجویان، زمینه را برای بهره‌گیری از فرصت‌ها و همچنین ارتقای مهارت‌ها و توانمندی‌های نگرشی و رفتاری فراهم کرده، تا بستر لازم برای رشد تحصیلی، حرفه‌ای و شغلی آنها فراهم شود. این بعد دارای سه مؤلفه، شامل زمینه‌سازی برای رشد، آشکارسازی و اصلاحگری است.
- در ادامه ابعاد و مؤلفه‌های مستخرج از مصاحبه‌ها و نیز نمونه‌ای از گفتار مرتبط مصاحبه‌شوندگان مرتبط با هر مؤلفه در قالب جدول شماره ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۱: ابعاد، مؤلفه‌ها و نمونه نقل‌های رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه

ابعاد	مؤلفه‌ها	تعریف	نمونه نقل قول‌ها	
نقش مرجع اخلاقی	حفظ حدود اخلاقی	رعایت حدود، شئونات و الزامات اخلاقی از سوی استادان دانشگاه در مراودات و تعاملات با دانشجویان	"... خود معلم اول از همه باید رعایت اخلاق رو بکنه، به قول مولانا باید چارو به لا بردارد و شرک‌زدایی بکند..."	
	رعایت عدالت و انصاف	برخورد عادلانه، به دور از تبعیض و همراه با تکریم، احترام و تواضع نسبت به فراگیران	"... اینکه می‌فرماید: "تواضع لمن طلبتهم العلم و تواضع لمن تعلمونهم" یعنی مراقب کبر باید باشیم..."	
	الگو و سرمشق بودن	پای‌بندی مثال‌زدنی و الگووار استادان دانشگاه به اصول اخلاقی و حرفه‌ای و متجلی ساختن آن در کردار و گفتار خود	"... استادان یک جایگاه آرمانی برای دانشجویان خود دارند. داریم که می‌فرماید: "أَنَّ النَّفْسَ يَسْفِرُ" یعنی نفس از جمله نفس دانشجو بسیار دزد تیزی است و الگو بر می‌دارد..."	
نقش مشاوره مددکارانه	حمایتگری عاطفی	ایجاد رابطه‌ای صمیمانه با دانشجویان از طریق بروز رفتارهایی همچون همدلی، همدردی، دلسوزی و شفقت	"... استاد باید با دانشجوی خودش همدل و هم‌سخن باشه، ولی باید مواظب باشه که از مسیر خارج نشود، یعنی یک جور نباشد که درمانگر خودش نیازمند درمان بشود..."	
	حمایتگری اجتماعی	اشتیاق و گشاده‌رویی استاد نسبت به ایجاد مراودات و ارتباطات دو طرفه با هدف زمینه‌سازی برای حل مشکلات دانشجو	"... استاد نباید از ارتباط با دانشجو فرار کنه، همان‌طور که درباره پیامبر ﷺ داریم که ایشان "أَنَّ خَيْرَ" بود برای مردم، یعنی پذیرای مردم بود..."	
	تصمیم‌سازی	تلاش استادان در تصمیم‌سازی و کمک به تصمیم‌گیری‌های مهم دانشجویان	"... در بحث مشاوره تا وقتی نسبت به تقاضای طرف مقابل اطمینان حاصل نکردیم، نباید اقدامی بکنیم؛ زیرا در بحث ارتباط مربی و مریدا باید خود طرف نسبت به این مسائل پیش قدم بشود..."	
	مداخله‌گری محدود	همکاری و همراهی عملی و درعین حال محدود و کنترل شده استادان برای رفع مشکلات دانشجو	"... بحث مداخله هم هست و درست هم هست، ولی با این شرایط که بدانیم مدیریت کامل وضعیت به دست ما نیست، ضمن اینکه ورود کامل به خصوص در حوزه حریم خصوصی، شایسته نیست..."	
	نقش توانمندسازی	زمینه‌سازی برای رشد	ارائه مشورت‌های لازم پیرامون مسائل آموزشی و تحصیلی به دانشجویان برای زمینه‌سازی فرصت‌های رشد شخصی و حرفه‌ای	"... به نظر من یک استاد خوب می‌تونه با نشون دادن و راهنمایی دانشجویها برای استفاده از این امکانات و فرصت‌ها به پیشرفت اونها کمک بکنه..."
		آشکارسازی	آشناسازی دانشجویان با فرصت‌های خوداشتغالی و کارآفرینی مرتبط با رشته تحصیلی	"... امروز بحث کارآفرینی برجسته شده و به خاطر همین لازمه ذهنیت دانشجویها به سمت این موقعیت جدید سوق پیدا کنه..."
اصلاح‌گری		تلاش برای اصلاح نگرش‌ها و راهبردهای غلط دانشجویان با القای مثبت‌اندیشی، حس اعتماد به نفس و خودکارآمدی	"... استاد می‌تونه به دانشجویش انگیزه بده، با بعضی از صحبت‌ها بی‌انگیزگی رو از طرف بگیره و به اون رونق و رمق بده..."	

برای اطمینان از کیفیت تحلیل انجام گرفته از شاخص کاپا استفاده شد. برای این امر، از خبره دیگری خواسته شد تا با استفاده از داده‌های خام، رأساً به بازخوانی کدهای معنایی و طبقه‌بندی آنها اقدام کند. سرانجام، یافته‌های پژوهشگر اصلی با فرد همکار مقایسه و با توجه به تعداد مفاهیم مشابه ایجاد شده نسبت به محاسبه شاخص کاپا اقدام شد که جزئیات در جدول شماره ۲ قابل مشاهده‌اند. چنان که در ادامه می‌آید مقدار شاخص کاپا برابر با 0.722 محاسبه شد که با توجه به جدول شماره ۳، قابل اتکا است (جنسن و آلن، ۱۹۹۶).

جدول ۲: اعتبار روش فرا ترکیب

نظر پژوهشگر				
		بلی	خیر	مجموع
نظر همکار	بلی	A = 9	B = 2	11
	خیر	C = 1	D = 0	1
	مجموع	10	2	N = 12

$$\begin{aligned} \text{توافقات مشاهده شده} &= \frac{A+D}{N} = (9+0)/12 = 0.75 \\ \text{توافقات شانسی} &= \frac{A+B}{N} * \frac{A+C}{N} * \frac{C+D}{N} * \frac{B+D}{N} = \frac{10}{12} * \frac{11}{12} * \frac{2}{12} * \frac{1}{12} \\ &= (11/12) * (10/12) * (1/12) * (2/12) = 0.010 \end{aligned}$$

$$K = \frac{\text{توافقات مشاهده شده} - \text{توافقات شانسی}}{\text{توافقات شانسی} - 1} = \frac{0.75 - 0.010}{1 - 0.010} = 0.722$$

جدول ۳: وضعیت شاخص کاپا

مقدار کاپا	وضعیت توافق	مقدار کاپا	وضعیت توافق	مقدار کاپا	وضعیت توافق
کمتر از ۰	ناچیز	۰/۲۱-۰/۴	متوسط	۰/۶۱-۰/۸	معتبر
۰-۰/۲	ضعیف	۰/۴۱-۰/۶	مناسب	۰/۸۱-۱	عالی

پس از کشف مضمون‌های نخست (مؤلفه‌ها) با توجه به کثرت مضمون‌ها و احتمال هم‌خانوادگی میان آنها، اقدام به خوشه‌بندی در قالب سازه‌های ثانوی (ابعاد) شد. از این رو، پس از خوشه‌بندی، نتایج در قالب پرسش‌نامه‌ای میان پانزده عضو هیئت علمی مربوط توزیع و از ایشان خواسته شد تا در رابطه با تناسب هر کدام از سازه‌های اولی در ذیل طبقه سازه‌های ثانوی با مشخص کردن پاسخ بلی یا خیر، اعلام نظر کنند و در صورت نداشتن تناسب، خوشه پیشنهادی

خود را مشخص سازند. در نهایت نتایج با آزمون دو جمله‌ای تحلیل شد که در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴: سازه‌های ثانوی حاصل از تحلیل و آزمون انطباق سازه‌های هر خوشه

ردیف	نتایج حاصل از تحلیل قراردادی		آزمون دو جمله‌ای انطباق میان ابعاد طبقه بندی شده با مؤلفه‌ها				
	فرامضمون ثانوی	مضمون اولی	گزینه	تعداد	نسبت مشاهده	نسبت آزمون	سطح معناداری
۱	مرجعیت اخلاقی	حفظ حدود	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۲	مرجعیت اخلاقی	رعایت عدالت	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۳	مرجعیت اخلاقی	الگوواری	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۱
			خیر	۰	۰		
۴	مشاوره مددکارانه	حمایتگری عاطفی	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۵	مشاوره مددکارانه	حمایتگری اجتماعی	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۶	مشاوره مددکارانه	تصمیم‌سازی	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۷	مشاوره مددکارانه	مداخله‌گری محدود	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۸	توانمندسازی	زمینه‌سازی رشد	بلی	۱۵	۱	۰/۵	۰/۰۰۰
			خیر	۰	۰		
۹	توانمندسازی	آشکارسازی	بلی	۱۴	۰/۹۳	۰/۵	۰/۰۰۱
			خیر	۱	۰/۰۷		
۱۰	توانمندسازی	اصلاحگری	بلی	۱۴	۰/۹۳	۰/۵	۰/۰۰۱
			خیر	۱	۰/۰۷		

چنان‌که در جدول شماره ۴ نیز قابل مشاهده است، نظر برخی خبرگان درباره جایگاه فرارگیری بعضی از مضمون‌ها ذیل سازه‌های ثانوی متفاوت است، با این حال، می‌توان با توجه به نتایج مجموع آزمون آماری دو جمله‌ای مدعی شد که کلیات خوشه‌بندی تأیید شده‌اند و نتایج تحلیل کیفی قابل اتکایند.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف کشف مؤلفه‌های رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه اسلامی انجام پذیرفت. نتایج، دربرگیرنده الگویی مشتمل بر سه بعد و ده مؤلفه بودند. ابعاد احصا شده، شامل نقش مرجعیت اخلاقی، نقش مشاوره مددکارانه و نقش توانمندسازی هستند که به ترتیب به‌گونه‌ای که شرح آن بیان شد، هریک دارای سه، چهار و سه مؤلفه هستند. در ادامه می‌توان شواهد اعتباربخش را از طریق هم‌رسی این یافته‌ها با اشارات و یافته‌های پژوهش‌های پیشین یافت و مطابقت یا نوآورانه بودن آنها را به بحث نشست.

- نقش مرجعیت اخلاقی، به‌عنوان یکی از ابعاد سه‌گانه نقش‌های فرا آموزشی استادان، ناظر به آن دسته از رفتارها از سوی ایشان است که آنان ضمن رعایت حدود اخلاقی و عدالت و انصاف در مواجهه و تعاملات خود با دانشجویان، با پای‌بندی مثال‌زدنی خود به اصول و آرمان‌های اخلاقی و حرفه‌ای و متبلور ساختن آن در گفتار و کردار خویش، به رشد فضائل اخلاقی در دانشجو کمک می‌کنند. این بعد، خود شامل سه مؤلفه حفظ حدود اخلاقی، رعایت عدالت و انصاف و الگو و سرمشق بودن است.

حفظ حدود اخلاقی، به‌عنوان نخستین مؤلفه از مؤلفه‌های نقش مرجعیت اخلاقی، بیانگر حفظ حدود اخلاقی از سوی استادان دانشگاه بوده که خود را در رعایت حدود و شئون و الزامات اخلاقی از سوی آنان در خلال مراودات و تعاملات با دانشجویان نشان می‌دهد. در همین زمینه صاحب‌نظران مختلفی با تأکید بر اهمیت رعایت اخلاق در محیط دانشگاهی، به لزوم توجه به آن اشاره کرده‌اند. محمدی، بلندهمتیان و غلامی (۱۳۹۴) نیز بیان می‌دارند که وقتی سخن از محوریت اخلاق به بیان می‌آید، الزاماً به معنای تدریس اخلاق نیست، بلکه آراستگی استادان به اخلاق حسنه و توجه به لزوم رعایت آن در عمل و رفتار خود، بیانگر بها دادن به اخلاق در حرفه استادی است. اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز بر این باور هستند که یکی از بایسته‌های رفتاری مدرسان، مسئول بودن است که از دید ایشان مبین لزوم رعایت حداکثری استانداردهای اخلاقی مرتبط با حرفه خود است.

رعایت عدالت و انصاف، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های نقش مرجعیت اخلاقی استادان، به معنای برخورد عادلانه، به دور از تبعیض و همراه با تکریم، احترام و تواضع نسبت به فراگیران است. واعظی، مداح شریعتی و آزمندیان (۱۳۹۲) نیز با اشاره به لزوم رعایت عدالت در رفتار استاد، به بیان مصداق‌هایی از آن، از جمله نبودن تبعیض در برخورد با دانشجویان، انعطاف‌پذیری و انصاف در نمره دادن، اشاره می‌کنند.

الگو و سرمشق بودن، سومین مؤلفه از مؤلفه‌های نقش مرجعیت اخلاقی استاد است که ناظر به پای‌بندی مثال‌زدنی و الگووار استادان دانشگاه به اصول و آرمان‌های اخلاقی و حرفه‌ای و متجلی ساختن آنها در گفتار و کردار خویش است، بدان‌سان که دانشجو بتواند استاد را سرمشق اخلاقی خود قرار دهد. در تأیید این یافته‌ها می‌توان به مطالعات محمدی و همکاران (۱۳۹۴) اشاره کرد که در آن ضمن تأکید بر الگومحوری استادان دانشگاه بر لزوم مراقبت آنها از رفتار خویش به این دلیل که از سوی دانشجویان سرمشق پنداشته می‌شود، توجه شده است. سالاروند و همکاران (۱۳۹۴) نیز بر الگو بودن استادان دانشگاه برای دانشجویان خود و لزوم اهمیت به آن تأکید کرده‌اند.

- نقش مشاوره مددکارانه به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد رفتارهای نقش احصا شده در این پژوهش شامل آن دسته از رفتارهای میان‌فردی میان استادان دانشگاهی با دانشجویان است که در آن استادان ضمن برقراری یک رابطه دوستانه و صمیمی با دانشجو، در صورت لزوم در حل مشکلات زندگی دانشجو از طریق ارائه مشورت، یا همراهی عملی کمک می‌کنند. این بعد مشتمل بر چهار مؤلفه حمایتگری عاطفی، حمایتگری اجتماعی، تصمیم‌سازی و مداخله‌گری محدود بوده است.

حمایتگری عاطفی به‌عنوان نخستین کار از نقش مشاوره مددکارانه بر ایجاد یک رابطه صمیمی و همراه با حمایت عاطفی برای دانشجویان از طریق بروز رفتارهایی مثل همدلی و دلسوزی دلالت دارد. در این راستا می‌توان به پژوهش علوی و قلی‌پور (۱۳۸۸) اشاره کرد که ایشان بر روابط غیر رسمی، صمیمی و دوستانه، به خصوص با دانشجویان تحصیلات تکمیلی را به‌عنوان عاملی مهم در افزایش انگیزه‌های درونی دانشجویان تأکید کرده‌اند. همچنین آلهیجا (۲۰۱۷) ذیل یکی از ابعاد احصا شده به‌عنوان عوامل مبین مدرس خوب، به ضرورت ارتباطات همدلانه استاد با دانشجو و ملاحظه نسبت به وی اشاره کرده است.

حمایتگری اجتماعی که به‌عنوان دومین مؤلفه از مؤلفه‌های نقش مشاوره مددکارانه استادان در این پژوهش شناسایی شده بود، به معنای اشتیاق و گشاده‌رویی استاد برای ایجاد مراودات دو طرفه و پایدار با هدف زمینه‌سازی برای حل مشکلات دانشجویان است. اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز بر این باورند که استادان باید نسبت به نشان دادن حساسیت از خود نسبت به وضعیت دانشجو اهمیت داده و از این بایسته رفتاری با عنوان نقش حامی و طرفدار یاد کنند. مایرون و موراک (۲۰۱۴) نیز چگونگی ارتباط استاد با دانشجو را مهم دانسته و بر وجود ارتباطات انسانی به شیوه‌ای دلپذیر و باز با دانشجویان تأکید کرده‌اند.

تصمیم‌سازی به‌عنوان سومین مؤلفه احصا شده در زیرمجموعه نقش مشاوره مددکارانه استادان

بوده که در این پژوهش شناسایی و بر آن توجه شده است و بر تلاش استادان در کمک کردن به تصمیم‌گیری‌های مهم دانشجویان دلالت دارد. در تأیید این یافته‌ها می‌توان به نتایج پژوهش علوی و قلی‌پور (۱۳۸۸) اشاره کرد که این دو، ضمن اشاره به همانندی‌ها و شباهت‌های جایگاه معلم و پدر در فرهنگ ایرانی، بر کمک و راهنمایی دربارهٔ مسائلی فراتر از مسائل آموزشی و پژوهشی، همچون مشکلات زندگی شخصی دانشجو را به‌عنوان رفتارهای یاری‌رسان استادان توجه و تأکید کرده‌اند.

مداخله‌گری محدود به‌عنوان آخرین مؤلفه از مؤلفه‌های احصا شده ذیل مفهوم نقش مشاورهٔ مددکارانه است که در این پژوهش شناسایی شده و مبین همکاری و همراهی عملی استادان برای گره‌گشایی از مشکلات دانشجویان است. هرچند به نظر می‌رسد در پژوهش‌های مشابه داخلی و خارجی به اهمیت این وجه از نقش استادان کمتر توجه شده است. با این حال، اشارات مکرر استادانی که در این پژوهش با آنان مصاحبه شده و تأکید ایشان بر ورود، همراهی و همکاری عملی استاد برای حل مشکلات دانشجو در موارد خاص و همچنین هم‌راستایی این رفتار با آموزه‌های فرهنگی و دینی کشورمان که رابطهٔ استاد و دانشجو را یک رابطهٔ اخلاقی، معنوی و در واقع، رابطهٔ میان دو مؤمن به شمار می‌آورد می‌تواند دلالتی را فراهم کند که چنین رفتاری را می‌توان جزء بایدهای رفتاری نقش استادان در این بافت فرهنگی و اجتماعی به شمار آورد.

- نقش توانمندسازی، سومین بعد از ابعاد سه‌گانهٔ نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه در نسبت با دانشجویان خویش است که در این پژوهش شناسایی شد. این نقش شامل آن دسته از رفتارهای استادان است که ایشان با در پیش گرفتن تمهیدات و ارائهٔ دادن پیشنهادها لازم به دانشجویان، زمینه را برای بهره‌گیری از فرصت‌ها و ارتقای توانمندی‌های دانشجو در زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای فراهم می‌سازند.

زمینه‌سازی برای رشد به‌عنوان یکی از سه مؤلفه‌های که در ذیل نقش توانمندسازی استادان معنا می‌یابد، به آن دسته از رفتارهای استادان اشاره می‌کند که ایشان به معرفی فرصت‌های رشد شخصی و حرفه‌ای، مانند کارگاه‌های آموزشی و امکانات دانشگاهی پرداخته و مشورت‌های لازم را در این زمینه در اختیار آنان قرار می‌دهند. هرچند پژوهش‌هایی که به صورت صریح و واضح این دسته از رفتارها را به‌عنوان جزئی از نقش استادان دانشگاه به رسمیت بشناسند کمتر می‌توان یافت، با این حال، می‌توان به استعاره‌هایی همچون معلم به‌عنوان زایشگر^۱ در پژوهش ویلاپیل (۲۰۰۰) اشاره کرد که در آن معلم را همچون باغبانی که به دنبال رشد و توسعهٔ توانمندی‌های بالقوه و شخصی دانشجویانش است، به تصویر کشیده است. این تلقی از نقش استادان را می‌توان تا

1. Teacher as nurturer

حدودی هم‌راستا و مؤید این برداشت دانست که استادان دانشگاه باید از همه سازوکارهای موجود و ممکن برای زمینه‌سازی رشد دانشجویان خود بهره‌لازم و کافی را ببرند. آلهیجا (۲۰۱۷) نیز بر اهمیت توسعه درازمدت‌نگر دانشجو تأکید داشته و بر کمک به توسعه قابلیت‌هایی در دانشجو که می‌توانند به رشد و یادگیری دانشجو کمک کنند، توجه کرده است.

آشکارسازی، به‌عنوان دومین مؤلفه احصا شده ذیل مفهوم نقش توانمندسازی استادان در این پژوهش بوده که مبین تلاش استادان برای آشناسازی دانشجویان با فرصت‌های خوداشتغالی، کارآفرینی و اشتغال مناسب و مرتبط با رشته تحصیلی اوست. در تأیید این یافته‌های می‌توان به پژوهش طالب‌زاده و پورشافعی (۱۳۹۰) اشاره کرد که ایشان بر راهنمایی دانشجویان برای ادامه تحصیل یا ورود به بازار کار را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های رفتاری استادان موفق، اشاره و تصریح کرده‌اند. با اینکه پژوهش‌هایی را که به وضوح به اهمیت نقش استادان در زمینه‌سازی برای کارآفرینی دانشجویان اشاره داشته باشند، کمتر می‌توان یافت، با این حال، صاحب‌نظرانی همچون بارانی و همکاران (۱۳۸۹) با تأکید بر تأثیرگذاری نگرش کارآفرینی بر رفتار کارآفرینانه دانشجویان برنامه‌های آموزشی دانشگاهی را در این میان مؤثر و پراهمیت یافته‌اند. از این‌رو، دور از ذهن نیست که با توجه به یافته‌های همین پژوهش، استادان دانشگاه را در ایجاد گرایش و دادن سمت و سو به دانشجویان، برای التفات به فرصت‌های کارآفرینی، واجد سهم و تأثیر بدانیم.

اصلاحگری، آخرین مؤلفه از مؤلفه‌های مربوط به نقش توانمندسازی استادان بوده است که در این پژوهش احصا و شناسایی شده است. این نقش، بر تلاش استادان برای اصلاح نگرش‌ها، پنداشت‌ها و راهبردهای غلط دانشجویان با ابزارهایی همچون القای خوش‌بینی، مثبت‌اندیشی و اعتماد به نفس اصرار دارد. در تأیید این یافته‌ها می‌توان به پژوهش ویلامیل^۱ (۲۰۰۰) اشاره کرد این محقق با بهره‌گیری از استعاره معلم به‌عنوان «تعمیرکار»،^۲ یا معلم به‌عنوان «مکانیک ذهن»،^۳ به توصیف برخی جنبه‌های نقش معلمی پرداخته است. در این تلقی از معلم انتظار آن است که راهبردها، نگرش‌ها و گرایش‌های دانشجویان را اصلاح کرده و به بازنگری برداشت‌های غلط آنها کمک کند. همچنین اونگوبازی و همکاران (۲۰۰۷) نیز بر تشویق، ترغیب و انگیزش دانشجو برای کسب حداکثری اهداف وی تأکید کرده و از آن با عنوان نقش توانمندسازی مدرسان یاد کرده‌اند.

1. Deguerrero, and Villamil

2. Teacher as repairer

3. Teacher as mechanic of mind



شکل ۱: نیم‌رخ ابعاد و مؤلفه‌های رفتارهای نقش فرا آموزشی استادان دانشگاه

در مجموع با نگاهی به نتایج پژوهش حاضر که در شکل شماره ۱ نیز قابل مشاهده است، می‌توان ادعا کرد که مؤلفه‌های نقش احصا شده در این پژوهش، نسبت به دیگر تحقیقات پیشین، نوآوری‌هایی داشته که چندان در پژوهش‌های قبل بدان‌ها اشاره نشده است. چنان‌که گفته شد، آن دسته از بایسته‌های رفتاری که فراتر از نقش آموزشی استادان بوده و بیشتر مرتبط با جنبه‌های تربیتی و اخلاقی این نقش مرتبط هستند، چندان در پژوهش‌های پیشین بدان‌ها اشاره نشده است (برای مثال، بارانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ طالب‌زاده و پورشافعی، ۱۳۹۰ و بنگداری و همکاران، ۱۳۹۵). با این حال، این پژوهش توانست در این مسیر نسبت به برجسته‌سازی مؤلفه‌های نقش فرا آموزشی استادان به‌گونه‌ای دقیق‌تر و مشخص‌تر اقدام کند. برای مثال، می‌توان به برخی مؤلفه‌های احصا شده در این پژوهش، مانند تصمیم‌سازی، مداخله‌گری محدود، زمینه‌سازی برای رشد، آشکار سازی و اصلاحگری اشاره کرد که در کمتر پژوهشی به صورت مشخص و مستقیم بدان‌ها پرداخته شده است.

در کل، نتایج به ما یادآور می‌شوند که برخلاف تلقی‌های کلیشه‌ای از نقش استاد دانشگاه، تلقی استادان با سابقه در این پژوهش از بایسته‌های نقش عضو هیئت علمی، محدود به نقش‌های تخصصی و وظایف آموزشی نشده و مجموعه گسترده‌ای از نقش‌های مختلف را شامل می‌شوند. نقش مدرسی، در نظر ایشان از مرزهای نقش آموزشی بسیار فراتر رفته، به طوری که گاه به نقش یک

مرجع اخلاقی، گاه به نقش یک مشاور دلسوز و حتی بالاتر از آن، یک مددکار اجتماعی نزدیک می‌شود که حاضر به مداخله و همراهی عملی است. از این رو، رسیدن به درکی عمیق‌تر از این نقش پیچیده تنها با توجه به همه وجوه آن در کنار یکدیگر امکان‌پذیر خواهد بود. سرانجام اینکه حتی از بُعد کاربرد سطح فردی نیز، ایده‌های مستخرج از الگوی نقش این پژوهش می‌تواند دستمایه خوبی برای آن دسته از کارکنان جوان عضو هیئت علمی باشد که در ابتدای کار راه خدمتی بوده و مایل‌اند با گرفتن ایده از تجربه‌زیسته هم‌قطاران پیشکسوت خود، به توسعه بهترین اقدامات مرتبط با نقش خود اقدام ورزند.

منابع

۱. بارانی، شهرزاد؛ کیومرث زرافشانی؛ سهراب دل‌انگیزان و سیده مریم حسینی لرگانی (۱۳۸۹)، «تأثیر آموزش کارآفرینی بر رفتار کارآفرینانه دانشجویان دانشگاه پیام نور کرمانشاه»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۵۷، ص ۸۵-۱۰۷.
۲. بنکداری، نسرين؛ گلنار مهران؛ طیبه ماهرزاده و سیدعباس هاشمی (۱۳۹۵)، «ویژگی‌های استاد شایسته در آموزش عالی ایران: یک مطالعه کیفی»، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، (۱) ۷، ص ۱۱۷-۱۳۷.
۳. مریم دباغ و حمید برادران شرکاء (۱۳۸۹)، «بررسی کارایی و بهره‌وری ۲۴ دانشگاه جامع دولتی ایران»، مجله آموزش عالی ایران، ش ۲، ص ۱-۳۳.
۴. شهین سالاروند؛ نیکو یمانی؛ فهیمه کاشانی؛ مریم سالاروند؛ محمد عطایی و مریم هاشمی (۱۳۹۴)، «ویژگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای استاد ایدئال از دیدگاه دانشجویان پرستاری: مطالعه کیفی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، (۶۰) ۱۵، ص ۴۸۱-۴۹۴.
۵. مصطفی سلیمی‌فر؛ وحید ارشادی و سعید ملک‌الساداتی (۱۳۹۶)، درآمدهای بر الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت، چاپ اول، مشهد: انتشارات پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی.
۶. طالب‌زاده شوشتری، لیلا و هادی پورشافعی (۱۳۹۰)، «اسنادهای استادان موفق در خصوص روش‌های ارتقای انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه بیرجند»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۶۰، ص ۸۱-۹۸.
۷. علوی، بابک و آرین قلی‌پور (۱۳۸۸)، «شناسایی عوامل مؤثر بر رفتارهای فراتر از نقش اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها: مطالعه‌ای در دانشگاه صنعتی شریف»، فصلنامه علوم مدیریت ایران، (۱۴) ۴، ص ۱-۲۹.
۸. محمدی، شادی؛ کیوان بلندهمتیان و خلیل غلامی (۱۳۹۴)، «بررسی فلسفه شخصی اساتید در زمینه تربیت دینی از منظر استادان دانشگاه کردستان»، دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت اسلامی، ش ۲۰، ص ۱۱۹-۱۴۰.
۹. مصباحیان، حسین (۱۳۸۸)، «دانشگاه از تاریخ تا فلسفه، در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی آن»، فصلنامه علمی پژوهشی تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ش ۷۶، ص ۱۲۳-۱۵۸.

۱۰. واعظی، رضا؛ نسیم مداح شریعتی و محمدصادق آزمندیان (۱۳۹۲)، «معیارهای ارزشیابی استادان در اندیشه دانشجویان، پژوهشی در دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبائی»، فصلنامه مدیریت سازمان‌های دولتی، ش ۱، ص ۲۹-۴۴.
11. Alavi, B. and Gholipour, A. (2009), Identifying Effective Factors on Extra Role Behaviors of Universities Faculty Members: Study in Sharif University. *Journal of Iran Management Sciences*, 4(14), 1-29. [In Persian].
 12. Alhija, F. N. A. (2017), Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12.
 13. Barani, Sh., Zarafshani, K., Delangizan, S. and Hoseini Lorgani, S. M. (2009), Impact of Entrepreneurial Teaching on Students entrepreneurial Behavior in Kermanshah Payamenoor University. *Journal of Inquiry and Planing in Higher Education*, 57, 85-107. [In Persian]
 14. Biddle, B. (1986), Recent developments in role theory. *Annu Rev Sociol*, 12, 67-92.
 15. Bonakdari, M., Mehran, G., Mahroozadeh, T. and Hashemi, A. (2016), Characteristics of Component professor in Iran Higer Education: A Qualitative Study. *New Approach in Educational Management*, 7(1), 117-137. [In Persian]
 16. Dabagh, R. & Baradaran Shoraka, H. (2010), Examination of Efficiency and Productivity in Iran state Comprehensive Universities. *Iran Higher Education Journal*, 2, 1-33. [In Persian]
 17. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994), Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
 18. Jackson, S. E., Schuler, R. S., & Rivero, J. C. (1989), Organizational characteristics as predictors of personnel practices. *Personnel psychology*, 42(4), 727-786.
 19. Jensen, L. A., & Allen, M. N. (1996), Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative health research*, 6(4), 553-560.
 20. Katz, D., and Kahn, R. L. (1978), *The social psychology of organisations*. New York: Wiley.
 21. Kivisto, P. (2008), *Classical Contemporary Theory*, Sage Publication. United Kingdom.

22. Klein, P., & Westcott, M. (1994), The changing character of phenomenological psychology. *Canadian Psychology*, 35(2), 133-157.
22. Merton, R. K. (1957), Social theory and social structure. Glencoe: Free Press.
23. Mesbahian, M. (2009), from History to Philosophy of University, In Significance of Institution historical Analysis and New Philosophical Examination of University Idea in Global Contexts of. *Journal of Historical Perspective and Historiography*, 76, 123-158. [In Persian]
24. Mohammadi, Sh., Bolandhematian, K. and Gholami, Kh. (2015), Examination of professors Personal Philosophy in Contexts of Religious Education in Perspective of The Kordestan University Professors. *Scientific Journal of Islamic Management*, 20, 119-140. [In Persian]
25. Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007), Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
26. Miron, M., & Mevorach, M. (2014), The "Good Professor" as Perceived by Experienced Teachers Who Are Graduate Students. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 82-87.
27. Salarvand, Sh., Yamani, N., Kashani, F., Salarvand, M., Ataei, M. and Hashemi, M. (2015), Nursing Students' Perception of Ethical and Professional Characteristics of an Ideal Faculty Member: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(60), 481-494. [In Persian]
28. Salimifar, M., Arshadi, V. and Malekosadati, S. (2017), An Introduction to Islamic-Iranian Improvement Pattern. First Print. Mashhad: Ferdowsi University Inc. [In Persian]
29. Taecharungroj, V. (2014), University student loyalty model: structural equation modelling of student loyalty in autonomous, state, transformed, and private universities in Bangkok. *Scholar: Human Sciences*, 6(1).
30. Talebzadeh Shooshtari, L. and Poorshafei, H. (2011), Attributions of Successful Professor about Educational Motivation Improvement Methods in Students of Birjand University. *Journal of Inquiry and Planing in Higher Education*, 60, 81-98. [In Persian]

31. Vaezi, R., Madah Shariati, N. and Azmandian, M. S. (2014), Indicators of Professors Evaluating in Perspective of Students. *Journal of Governmental Organizations Management*, 1, 29-44. [In Persian]
32. Villamil, O. S. (2000), Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL quarterly*, 34(2), 341-351.
33. Ylijoki, O. H. (2000), Disciplinary cultures and the moral order of studying—A case-study of four Finnish university departments. *Higher education*, 39(3), 339-362.
34. Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*. Routledge.