

## پیش‌بینی گرایش به اندیشه‌ی انتقادی بر اساس صلاحیت راهبری اعضای هیأت علمی

ناصر نوشادی\*\*

مجید علی‌پور بهزادی\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی و گرایش به اندیشه‌ی انتقادی اعضای هیأت علمی دانشگاه بر اساس صلاحیت راهبری آنان بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشگاه اصفهان به تعداد ۵۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود که از میان آن‌ها نمونه‌ای مشتمل بر ۲۱۷ عضو هیأت علمی بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان و کرجسی و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش دو ابزار مورد استفاده قرار گرفت: الف) مقیاس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی (ریکتس، ۲۰۰۳)، مشتمل بر ۳۳ گویه و در بردارنده ۳ مؤلفه‌ی خلاقیت، بلوغ شناختی و اشتغال ذهنی ب) مقیاس صلاحیت راهبری مشایخ (۱۳۸۳) که دارای ۳۵ گویه و ۳ مؤلفه کمک و راهنمایی، تبحر و درایت علمی و روابط انسانی روایی مقیاس‌ها با روش تحلیل عامل به شیوه تأییدی و پایایی مقیاس‌ها با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب برای مقیاس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی برابر با ۰/۹۵ و برای مقیاس راهبری برابر با ۰/۸۲ به دست آمد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین مؤلفه‌ی صلاحیت راهبری و گرایش به اندیشه‌ی انتقادی در بین استادان وجود داشت. از طرفی یافته‌ها نشان دادند که ۶۷ درصد از واریانس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی به وسیله متغیرهای پیش‌بین قابل توضیح است که در این بین مؤلفه «کمک و راهنمایی» سهم مثبت و معناداری داشت. همچنین اعضای هیأت علمی خود را در تمامی ابعاد راهبری و اندیشه‌ی انتقادی پایین‌تر از حد مطلوب ارزیابی نمودند.

**کلید واژه‌ها:** راهبری، اندیشه‌ی انتقادی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه اصفهان.

\* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه یاسوج.

\*\* استادیار دانشگاه یاسوج، نویسنده مسؤول noushadi@yu.ac.ir

پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۱۶

نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۳/۲

دریافت: ۱۳۹۴/۶/۲۲

## مقدمه

راهبری<sup>۱</sup> یا مرشدی واژه‌ای است که به طور گسترده در محیط‌های کاری و دانشگاهی استفاده می‌شود و در یادگیری عملی نقش اساسی دارد (فولرتون، ۱۹۹۸). این فرآیند نوعی جامعه‌پذیری حرفه‌ای است که به وسیله‌ی آن یک فرد مجرب و فرهیخته به عنوان راهبری هدایت فرد کم تجربه‌تر را به عنوان رهرو بر عهده می‌گیرد (جاکوبی، ۱۹۹۱). راهبری رابطه‌ای بی‌نظیر است که برای افراد شرکت کننده فرصتی فراهم می‌آورد تا در مهارت‌ها و تجارب شخصی و حرفه‌ای یکدیگر سهیم شده و در طی آن رشد نمایند، در واقع نوعی همکاری بین راهبر<sup>۲</sup> و رهرو<sup>۳</sup> است که بر رشد رهرو متمرکز می‌باشد (کمپبل و کمپبل، ۲۰۰۰). راهبری فراتر از تدریس، آموزش مهارت و یا انتقال اطلاعات است و اعتماد رهرو را در مورد توانایی‌هایش افزایش می‌دهد و هدف آن تسهیل و افزایش یادگیری، رشد و بالندگی در یک رابطه متقابل می‌باشد (آلن، ۲۰۰۳).

به عبارتی می‌توان گفت راهبری فرآیند منظم و پیچیده‌ای است که در طی آن یک فرد با تجربه، نقش حمایت، نظارت، تشویق و تعلیم یک فرد خام و کم سوادتر از خود را بر عهده می‌گیرد (فروتن، ۱۳۸۶). در طی این فرآیند، راهبر رشد رهرو را نظارت کرده و به او در باور کردن قابلیت‌های بالقوه حرفه‌ای و فردی‌اش کمک می‌کند. او رهرو را برای پذیرش تکالیف چالشی راهنمایی می‌کند (مشایخ، ۱۳۸۳). ده‌ها سال است که راهبری در بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ دنیا اعمال می‌شود و سالیان زیادی است که موضوع بحث و تحقیق در زمینه‌های علمی، آموزشی، شغلی و تجاری بوده است (ویلسون، پرا و ولنتاین، ۲۰۰۲). اما تأکید برنامه‌های راهبری دانشگاهی بیشتر بر توسعه دانش و مهارت‌های پژوهشی دانشجویان می‌باشد (مارشال، آدامز و کامرون، ۲۰۰۴).

مفهوم بنیادین مستتر در راهبری ایجاد هم‌افزایی ارتباطی است و هم‌افزایی نیز مفهوم بنیادین مستتر در تیم است (مورفی و لیک، ۱۹۹۸). بر این اساس راهبر فردی حامی، راهنما، مشاور و نقاد فرد دیگری به عنوان رهرو است جهت حصول به اهداف یادگیری (وزنت، ۱۹۸۰). بنابراین رابطه راهبر-رهرو منجر به هم‌افزایی به معنای ایجاد شور یادگیری و فهم مشترک برای رشد و پیشرفت است (کاوی، ۱۹۹۰). پیش‌نیازی ایجاد شور یادگیری عبارتند از: توانایی، ظرفیت و میل خواهندگی جهت سهیم شدن راهبر و رهرو در اهداف (کانر، ۱۹۹۳). چنین رویکردی زمینه‌همدلی را فراهم می‌سازد که به معنای درک هم‌دیگر و سهیم شدن در عواطف و احساسات دیگری است و نقد

منصفانه، اندیشه مراقبتی و اعتماد و باور به دیگری زمینه ساز همدلی است. مسأله قابل تامل در دنیای پرشتاب کنونی این است که راهبری دانشجویان به عنوان رهروان مادام العمر، نیازمند اندیشه نقاد و مستقل است (گودشاک و ساسیک، ۲۰۰۳). از این رو، لازمه یک رابطه راهبری مولد، گرایش به اندیشه‌ی انتقادی مانند گشوده ذهنی و احترام به عقاید مخالف است (مونی و مولز، ۲۰۱۲).

### بیان مسأله

همه ساله بر تعداد دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها افزوده می‌شود و این در حالی است که رضایت آنان از آموزش عالی همواره یکی از شاخص‌های کیفی سنجش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. یکی از شاخص‌های اصلی بسیاری از دانشگاه‌ها در بخش دانش‌آموختگان، میزان رضایت آنان از نظام راهبری استادان است. نگرش اعضای هیأت علمی چنانچه دوستانه باشد و به دانشجو به عنوان رهرو (یعنی همکار آینده) بنگرد، زمینه ایجاد و تقویت اندیشه‌ی انتقادی را فراهم خواهد ساخت. بائرلین (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که ترکیب اندیشه نقاد و راهبری منجر به بسط فلسفه حیات برای رهرو شده و زمینه‌ی بسط اخلاق را فراهم می‌سازد. وی در پژوهش خود نشان داد که ۳۳ درصد دانشجویان هرگز بیرون از کلاس ارتباطی با استاد خود نداشتند و ۴۲ درصد دانشجویان گاهی اوقات بیرون کلاس با استاد خود صحبت نمودند و ۲۵ درصد دانشجویان هرگز با استاد خود صحبت نکردند. وی نتیجه می‌گیرد که صلاحیت راهبری اعضای هیأت علمی دانشگاه و پرورش اندیشه‌ی انتقادی از تکالیف هر عضو هیأت علمی است..

با توجه به اینکه در دنیای فعلی پارادایم آموزشی در حال تغییر از آموزش برای اشتغال به آموزش برای پرورش قابلیت‌های بالقوه است، بنابراین نهادهای آموزشی نیز باید افرادی را پرورش دهند که توانایی تشخیص، حل مسأله، مهارت ارتباطی و توانایی تصمیم‌گیری از طریق استفاده از اندیشه‌ی انتقادی را داشته باشند. در حال حاضر اهمیت پرورش اندیشه‌ی انتقادی در حدی است که برخی صاحب‌نظران اندیشه‌ی انتقادی را هدف عمده تحصیلات و تجارب دانشگاهی بر شمرده‌اند (مانگنا و چابلی، ۲۰۰۵).

اغلب چارچوب‌های نظری راهبری بر نیاز به گفت و شنود نقادانه بین راهبر و رهرو تأکید دارند. مونی و مولز (۲۰۱۲) در چارچوب مفهومی راهبری اثربخش به سه مؤلفه: اندیشه‌ی انتقادی،

اندیشه‌ی مراقبتی و نگرش حرفه‌ای اشاره می‌کنند. از نظر برنشتاین (۲۰۰۰) هدف نظام تربیتی، پرورش شهروندانی جهانی با مأموریتی اخلاقی است که این امر، بخشی از حرفه معلمی به شمار می‌رود. وی رسالت معلم را راهبری با رویکردی نقادانه در جهت ارزشیابی تدریس می‌داند که زمینه ساز ایجاد نگاه تأملی در رهرو است. نودینگز (۲۰۰۷) به رابطه بین راهبری و اندیشه‌ی انتقادی و اندیشه‌ی مراقبتی در جهت ایجاد تغییرات اجتماعی در راستای دنیای پرشتاب امروزی اشاره می‌کند و بروک فیلد (۱۹۹۵) در پژوهش خود نشان داد که راهبران در چند زمینه به‌طور نقادانه‌ای عمل می‌کنند: ۱- تمایل به تحقیق در اندیشه و عمل خود و رهرو، ۲- سهیم نمودن بینش خود با رهرو (به عنوان دوست نقاد) ۳- دریافت بازخورد از رهرو.

یافته‌های تحقیقاتی نشان دادند که بینش و آگاهی نقادانه دانشجویانی که تحت حمایت یکی از استادان راهبر تحصیل می‌کردند، بیشتر از سایر دانشجویان بود به نحوی که آنان رویکرد چند رشته‌ای داشتند، سمینار و کارگاه‌های آموزشی قوی‌تری برگزار می‌کردند، موضوعات دقیق‌تری انتخاب می‌نمودند و پرسش‌گرانی ماهر بودند (مونی و مولز، ۲۰۱۲).

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که رویکرد راهبر-رهرو منجر به هم‌افزایی و تربیت روحی می‌شود. و اندیشه‌ی انتقادی ابزار مناسبی برای سنجش معلم در نقش راهبر اثربخش است. زیرا راهبر با پرسش سؤالات اندیش‌مندانه می‌تواند به رهرو در یادگیری مهارت‌های گفت و شنود، تصمیم‌گیری و حل مسأله کمک نماید. رهرو می‌آموزد که ایده‌های خود را با طرح سؤال «آیا شواهد و مدارکی برای ایده‌هایم دارم؟» به چالش کشیده و چنانچه پاسخ سؤال، خیر باشد بکوشد که ایده‌های غلط را کنار بگذارد. در نتیجه رابطه راهبر-رهرو هم بر رابطه درون فردی و هم بین فردی اثرگذار است. این رویکرد باعث می‌شود که راهبر به رهرو در یادگیری مهارت‌های زندگی کمک نماید و پیامد چنین رویکردی یادگیری مهارت‌های خود-تأملی و خود-تحویلی در رهرو می‌باشد (مکس ول، ۲۰۰۸؛ نیوتن و اندر، ۲۰۱۰؛ جانسون و رایدلی، ۲۰۰۸).

### سؤالات پژوهش

۱- هر یک از مؤلفه‌های صلاحیت راهبری به چه میزان دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای

گرایش به اندیشه‌ی انتقادی دارد؟

۲- میزان صلاحیت راهبری استادان به چه میزان است؟

۲- میزان گرایش به اندیشه‌ی انتقادی استادان به چه میزان است؟

### تطور مفهوم راهبری

قدمت مفهوم راهبری به داستان ادیسه‌ی هومر<sup>۱</sup> بر می‌گردد، زمانی که اودیسیوس، پادشاه ایٹاکا، برای جنگ تروا کشورش را ترک کرد، و مراقبت و آموزش پسرش تلماخوس، را به دوستش منتور سپرد. در غیاب پدر، منتور آموزش تلماخوس را بر عهده می‌گیرد. از این رو اصطلاح منتور(راهبر) مترادف واژه‌هایی نظیر مشاور معتمد، دوست، معلم و فرد خردمند است(رودز، ۲۰۰۵). چندین نتیجه‌گیری از این اثر می‌توان داشت: اول، اینکه راهبری فرآیندی تعمدی است. دوم اینکه راهبری فرآیندی پرورشی است که طی آن رشد و تحول شناختی و عاطفی رهرو شتاب می‌گیرد. سوم، فرآیندی بینش‌مند است که خرد و حکمت راهبر توسط رهرو کسب و به کار گرفته می‌شود. و چهارم اینکه راهبری فرآیندی حمایتی است. از این رو راهبر در جهت توانمند سازی قابلیت‌های رهرو، خود را به عنوان یک الگو فهم پذیر می‌کند و در دسترس رهرو قرار می‌دهد(کلاوسن، ۱۹۸۰).

در فرهنگ لغت انگلیسی واژه راهبری از حدود سال‌های ۱۷۵۰ به این طرف مورد استفاده قرار گرفته است. که نشانگر معنای تاریخی و کاربردی راهبری می‌باشد. برای مثال کلاوسن(۱۹۸۰) نشان داد که از اواسط دهه ۷۰ راهبری برای مشاغل حرفه‌ای در صدر مقالات پژوهشی قرار داشت. وی این تأکید را ناشی از جنبش منابع انسانی در تجارت می‌دانست. با این حال از دهه ۷۰ راهبری کارکردهای فراوانی داشته اما هنوز معنای آن در حال تطور است(اسپیژر، ۱۹۸۱).

از نظر فیلیپس-جونز(۱۹۸۳) راهبران افراد تاثیرگذاری هستند که به رهرو در رسیدن به اهدافش یاری می‌رسانند. وی شش نوع راهبر را از یکدیگر تمیز داد: *راهبران سنتی* که صاحب نظران مسنی هستند که رهروهای خود را رشد می‌دهند. *راهبران حمایتی*، که به‌طور مستقیم بر رفتار رهرو نظارت دارد. *راهبران سازمانی* که مدیران ارشد سازمانها هستند و رهرو را برای جانشینی آماده می‌نمایند. *راهبران حرفه‌ای* که بیشتر نقش مشاور دارند. *راهبران پشتیبان* که رهرو را در شغل خودشان یاری می‌رسانند و *راهبران نامرئی* که نقش والدین را بدون آگاهی آنان برای رهرو ایفا می‌کنند.

از نظر آل‌من (۱۹۸۶) راهبران افرادی متخصص، مشاور، راهنما و رشد دهنده خلاقیت‌های رهرو می‌باشند. وی نه کارکرد برای راهبری بر می‌شمارد که شامل: ارائه اطلاعات، تهیه اطلاعات اجتماعی و سیاسی، ایجاد محیط چالشی، مشاوره، کمک به ارتقاء شغلی، پرورش حس اعتماد و صداقت، آینه تمام‌نمای پیشرفت رهرو، محافظت، و بسط رابطه دوستانه است.

لوینسون و همکاران (۱۹۷۸) و زی (۱۹۸۴) دیدگاه دیگری از راهبر ارائه دادند. آن‌ها بر این باورند که راهبر معمولاً چند سال بزرگتر از رهرو است که دارای تجربه و ارشدیت است. و کلماتی نظیر «مشاور» یا «معلم» منجر به مخدوش کردن مفهوم راهبری می‌شود، در حالی که مفهوم راهبری چیزی بیش از مشاور و معلم است.

زی (۱۹۸۴) راهبری را رشد حرفه‌ای و شخصی رهرو می‌داند که راهبر نقش مدرس، مشاور، حامی روحی و روانی دارد. فرانگ و والتر (۱۹۸۳) با وارد کردن مفهوم راهبری به قلمرو تعلیم و تربیت، راهبر را فرد باتجربه‌ای می‌دانند که یادگیرندگان را راهنمایی می‌نمایند. به همین شکل، کلاف و هریسون (۱۹۸۱) مفهوم راهبری را بسط دادند و آن را در قالب فرآیند توانمندسازی تعریف نمودند. آنان راهبر را فردی می‌دانند که از این رابطه، بینش، دانش و رضایت‌مندی کسب می‌کند. دالوز (۱۹۸۳) راهبری را به سفری تشبیه نمود که در طی مسیر رشد رهرو به سه کارکرد: نشان دادن راه، حمایت و ایجاد چالش توجه می‌نماید.

با این همه مفهوم راهبری در دو حوزه تجارت و تربیت همچنان ادامه دارد. اما تعاریف فوق دارای ویژگی‌هایی بودند: اول اینکه این تعاریف گنگ و مبهم هستند و مشخص نیست راهبر چگونه بایستی عمل نماید. دوم اینکه تعاریف فوق فاقد چارچوب مفهومی بودند و سوم اینکه نقش راهبر به عنوان پرورش دهنده، الگو و کمک‌کننده همچنان نامفهوم بود.

آندرسون و شانون (۱۹۸۸) در مطالعات خود-ضمن نقد مفهوم راهبری و آسیب‌شناسی آن، در بسط این مفهوم، تعریف جدیدی ارائه نمودند: «راهبری فرآیند پرورش است که در آن فرد ماهر و باتجربه به عنوان الگو، معلم، حامی، مشوق، مشاور، و دوست فرد کم‌تجربه است که مهارت چندانی ندارد. از این رو راهبری رابطه مراقبتی بین راهبر و رهرو است». ویژگی این تعریف تأکید بر فرآیند پرورش و رابطه مراقبتی بود که در سایر تعاریف، حوزه مغفول به شمار می‌رفت.

جووت و استید (۱۹۹۹) راهبری مراقبتی را به شکل فرآیندی چهار مرحله‌ای تعریف نمودند:

۱- مرحله شکل‌گیری؛ ۲- مرحله ثبات یافتن و پرورش؛ ۳- مرحله بلوغ یا جداسازی و ۴- مرحله

نهایی.

۱- مرحله شکل‌گیری: در طی این مرحله راهبر و رهرو سبک‌های شخصی و عادت‌های یکدیگر را می‌شناسند. اگر این مرحله به ایجاد رابطه منجر شود به سمت مرحله پرورش پیش می‌رود.

۲- مرحله ثبات یافتن و پرورش: در طی این مرحله، از طریق جلسات منسجمی که برای ارزیابی پیشرفت رهرو تشکیل می‌شود، رابطه متقابل و پایایی بین راهبر و رهرو برقرار می‌شود. در طول این مرحله بیشترین سود نصیب راهبر و رهرو می‌شود، رهرو کسب دانش می‌کند و راهبر وفاداری رهرو و حمایت از او را همراه با حس خوب انتقال دانش به نسل بعد دریافت می‌کند (اسکندورا و همیلتون، ۲۰۰۲).

۳- مرحله بلوغ یا جداسازی: که شامل قطع ارتباط ساختاری یا روانی بین راهبر و رهرو است، که ممکن است به دلیل ارتقاء رهرو یا جدایی جغرافیایی اتفاق بیفتد.

۴- مرحله نهایی: در این مرحله که آخرین مرحله نیز می‌باشد، فرآیند راهبری دوباره تعریف شده و رابطه جدیدی شکل می‌گیرد و به سمت رابطه‌ای دوستانه تکامل یابد، یا پایان می‌پذیرد (پینکرتون، ۲۰۰۳).

و در آخرین رویکرد به مفهوم راهبری، مونی و مولز (۲۰۱۱) در باز تعریف مفهوم راهبری واژه اندیشه‌ی انتقادی و اندیشه مراقبتی را توأمان وارد حوزه راهبری نمودند و در تعریف خود، راهبری را آموزش نقادانه و تأملی رهرو دانستند. از این منظر راهبری را مباحثه نقادانه راهبر-رهرو تعریف نمودند که در پی پاسخ به این پرسش است که «آیا معلمان در تدریس‌شان به امر مباحثات نقادانه اشتغال دارند؟»

#### مؤلفه‌های راهبری دانشجو-استاد

برنامه‌های دانشگاهی به‌طور مکرر مزایای راهبری را ترویج می‌دهند و بیش از همه فرض می‌کنند که دانشجویان و دانش‌آموختگان به‌طور یکسانی از رابطه راهبری با یک استاد دانشگاه بهره می‌برند (تننهام، کراسبی و گلاینر، ۲۰۰۱). شاید بیشترین انتقاد از ادبیات راهبری استاد-دانشجو فقدان تعریف عملیاتی قابل قبول باشد (کراسبی، ۱۹۹۹، جاکوبی، ۱۹۹۱، مریام، ۱۹۸۳، مرتز، ۲۰۰۴). پژوهشگران واژه‌هایی همچون مشاور، حامی، الگو و نیز راهبر را در خلال تحقیقات

به جای هم استفاده می‌کنند (توربن، دوگرتی و لی، ۲۰۰۲).

در دیگر موارد، محققان تعریف دقیقی برای پاسخ دهندگان مهیا می‌سازند تا یک چارچوب جوابگویی مشترک را مهیا سازند که بر اساس آن زمانی راهبری وجود دارد که شخص حرفه‌ای به عنوان منبع، حامی و رابط برای دیگری (که معمولاً و نه الزاماً جوان‌تر می‌باشد) و در حال ورود به همان سطح حرفه‌ای است، انجام وظیفه می‌نماید. همچنین، راهبران اثربخش برای رهروان در جست‌وجوی کسب هویت و شایستگی حرفه‌ای، دانش، توصیه، چالش و حمایت فراهم می‌آورند. راهبر به فرد کم تجربه برای ورود به دنیای حرفه‌ای و کسب ارزش‌ها، مهارت‌ها و موفقیت که در آینده تمایل به کسب آن‌ها را دارد خوش آمد می‌گوید.

در مطالعه طراحی شده برای توضیح تعاریف جانبی از راهبری، رز (۲۰۰۵ و ۲۰۰۳) مقیاس راهبر ایده‌آل را بر اساس ارزیابی تعاریف دانش آموختگان دانشگاه از راهبر ایده‌آل تهیه نمود. سنجش در میان دانشجویان دکتری سه دانشگاه انجام شد. فراوانی پاسخ‌ها نشان داد که در تعاریف دانش آموختگان دانشگاه از یک راهبر، دو خصوصیت مهارت‌های ارتباطی و ارائه بازخورد در مرکز قرار دارند. تحلیل عامل مقیاس راهبر ایده‌آل نشان داد که دانشجویان سه بعد مختلف را از یکدیگر تمیز دادند: بعد یک‌پارچگی بیان می‌کند که یک راهبر کسی است که اصول اخلاقی را رعایت می‌کند و می‌تواند به عنوان الگو مورد تقلید قرار گیرد. بعد راهنمایی، یعنی راهبر، دانشجویان را در فعالیت‌ها و وظایفشان هدایت می‌کند. و بعد ارتباط، که کارکردهای راهبری مشتمل بر دغدغه‌های شخصی، فعالیت‌های اجتماعی و تبیین چشم انداز حیات یا جهان بینی را برای دانشجو در بر می‌گیرد.

در نهایت یافته نشان دادند که مؤلفه‌های ممتاز روابط راهبری عبارتند از: ۱) راهبران ارتباط عاطفی خوبی با رهرو دارند. ۲) به‌طور فزاینده‌ای متقابل و دو جانبه عمل می‌کنند. ۳) راهبران مساعدت مستقیم فراهم می‌کنند. ۴) راهبران حمایت عاطفی و اجتماعی از رهرو انجام می‌دهند. ۵) راهبران به عنوان الگو عمل می‌کنند. ۶) راهبری منجر به یک دگرگونی هویتی در فرد رهرو می‌شود. ۷) راهبری محیطی ایمن برای خودیابی رهرو را فراهم می‌سازند.

### مفهوم گرایش به اندیشه‌ی انتقادی

تبار واژه نقادی به واژه یونانی Critos می‌رسد، که به معنای داوری و قضاوت کردن است.



واژه انتقاد به معنای عیب‌جویی و حذف نکات مثبت نیست، بلکه به معنی پرسش، تجزیه و تحلیل برای سنجش و تمیز است. نقد کردن یعنی پرسیدن و ارزشیابی کردن، از این رو نقد یعنی بی دلیل چیزی را نپذیریم و بی دلیل آن را رد نکنیم. بنابراین نقادی به معنای ارزشیابی یا قضاوت مستدل است که در جست‌وجوی شواهد، دلایل و مدارک است. نقد به دنبال تشریح و آزمایش فکر و کشف مبدأ و تحول مدارک و تجزیه و تحلیل شاکله ذهن است. لازمه اندیشه‌ی انتقادی آن است که فرد به جست‌وجو، ارزشیابی و تجزیه و تحلیل یافته‌ها و دانسته‌ها و اطلاعات به دست آمده خود و دیگران بپردازد. این نوع اندیشه بر شواهد و دلایل عینی و واقعی برای تأیید یا رد یک فکر یا ایده و نظر تأکید دارد و برای این امر به جمع‌آوری و بررسی می‌پردازد. از این منظر اندیشه‌ی انتقادی مخالف اندیشه کلیشه‌ای یا قالبی است. در نتیجه هدف نقد این نیست که اشتباهات دیگران را اثبات کند، بلکه هدف اصلی نقادی این است که نشان دهد چگونه این شخص در اشتباه بوده است. دو واژه هم ریشه در زبان‌های اروپایی امروز بسیار به کار می‌روند که عبارتند از Crisis و Critic. در زبان فارسی نخستین را به بحران و دومی را به نقد برگردانده‌اند. در سده پانزدهم بود که در زبان فرانسوی لفظ Crise به معنای بحران و لفظ Critique به معنای سنجش و انتقاد رایج شد. امروزه با تلاش کانت، نقادی به معنای سنجش به کار می‌رود. از نظر وی زمانه مدرن دوران نقادی است و هیچ امر مقدسی وجود ندارد که از انتقاد مصون بماند (وحدت و همکاران، ۱۳۹۰). اما اصطلاح Critical Thinking با توجه به ساخت کلمه عبارت است از اندیشیدن همانند فردی که سنجش‌گر است. تأکید بر ing به معنای تأکید بر این نکته است که اندیشیدن یک فرآیند است و Critical صفت یک فرآیند است. پس اندیشه‌ی انتقادی یعنی فرآیندی که در تمام مراحل آن ویژگی سنجش‌گرایانه فرد سنجش‌گر حضور دارد و هدایت‌گر فرآیند اندیشیدن می‌باشد.

عمدتاً مفهوم تفکر انتقادی را معادل مهارت‌های شناختی می‌دانند اما گرایش به معنای تمایل فرد به استفاده تفکر انتقادی در زمانی که با مسأله‌ای مواجه می‌شود، ایده‌ای را ارزشیابی می‌کند یا تصمیمی را اتخاذ می‌نماید. بنابراین گرایش به تفکر انتقادی به معنای انگیزش درونی مداوم در خصوص اشتغال ذهنی نسبت به مسأله جهت حل آن است (فسیونه و جیان کارلو، ۱۹۹۷). ریشه‌های چنین انگیزش درونی به بینش و عمل سقراط در دو هزار و پانصد سال قبل از میلاد بر می‌گردد. وی با روش پرسشگری خود هیچ‌گاه عقیده‌ای را رویاروی دیگران نمی‌گذارد، بلکه به سنجش عقیده افرادی که با آنان در گفتگو است بر می‌آید، تا با نشان دادن نادرستی آن‌ها به

خودشان، آنان را به اندیشیدن و جست‌وجو بر انگیزد. برای سقراط، جست‌وجوی شواهد، آزمون استدلال‌ها و فرضیات و تحلیل مفاهیم بنیادین حائز اهمیت بسیار است. از این رو روش وی به عنوان اولین راهبرد تدریس تفکر انتقادی به شمار می‌رود.

سقراط خواستار آن بود که افراد دوستدار حقیقت و حکمت باشند و نه متخصص و صاحب فن، و عقیده داشت که چنین کسی تنها به شرطی از حکمت و فرزانگی بهره می‌برد که به کمبودهای خود آگاه باشد. از نظر وی شناخت و فرزانگی و فضیلت حقیقی را تنها می‌توان به روشی که خود وی آن را مامایی می‌نامد تعلیم داد. به اعتقاد سقراط، وجه معلم راستین ظرفیت‌سازی برای نقادی از خویش است، که فرد آموزش ندیده فاقد آن است. جمله معروف «خود را بشناس» اشاره به متذکر ساختن فرد به نارسایی‌های فکری و عقلی دارد. به بیان دیگر از نظر وی روح علم همانا نقد و سنجش است و آزادی اندیشه‌ی نقاد، محور مباحثات وی به شمار می‌رود. بر این اساس، مرجعیت معلم صرفاً بر پایه‌ی آگاهی وی به نقایص خود استوار است. در رساله «منون» که موضوع آن فضیلت است، سقراط خود را جوینده‌ی حقیقت معرفی می‌کند ولی ادعا می‌کند که چیزی نمی‌داند. از نظر وی دانش واقعی آشنایی با حقیقت است و البته آموختنی است. سقراط معتقد بود که این رسالت آموزشی، رسالتی اجتماعی نیز هست و اصلاح اجتماعی شهر از طریق تعلیم شهروندان در انتقاد از خویش امکان پذیر است. سقراط تأکید می‌کرد که فرزانه و حکیم نیست، مالک حقیقت نیست بلکه جست‌وجوگر، پژوهنده و دوستدار دانش است و هدف آموزشی وی بیدار کردن قوه نقادی از خویشتن و به طور کلی تفکر انتقادی است (پوپر، ۱۹۹۷). سقراط در جلسه محاکمه خویش چنین گفت: «اگر می‌اندیشید که با کشتن من می‌توانید کسی را از نکوهش زندگی زیان آورتان باز دارید، در اشتباهید. این راه فرار راهی نیست که ممکن یا آبرومندانه باشد. آسان‌ترین و شریف‌ترین راه، از پای در آوردن دیگران نیست، بلکه بهتر ساختن خویشتن است» (راسل، ۱۳۷۳).

سقراط به پیروی از سنت فکری یونانیان، نقطه آغاز حقیقت را نمود قرار داد. دستور او این بود: چنان باش که می‌خواهی به دیگران بنمایی. از نظر سقراط فاعل و ناظر، یعنی کسی که دست به کاری می‌زند و کسی که آن کار برای این که واقعیت پیدا کند بایستی به او ظاهر شود، هر دو یک شخص هستند. بالاترین صورت و خالص‌ترین فعلیت این حرکت از فاعل به ناظر و به عکس، گفت و شنود درونی یا حدیث نفس است. غرض از این مکالمه آن نوع گفت‌وگو است که بین من و

خودم انجام می‌پذیرد. بنابراین وی بر «خود انتقادی» به نسبت «دگر انتقادی» تأکید فراوانی داشت.

### ارتباط راهبری با اندیشه‌ی انتقادی

مطالعات چهل سال گذشته بر اساس حیطة شناختی بلوم مؤید ارتباط راهبری و تفکر انتقادی است. محققان به این نتیجه رسیده‌اند که دستیابی به سطوح بالای شناختی طبقه‌بندی بلوم، در راستای اهداف راهبری و حمایت از رهرو در جهت کمک به آن‌ها برای کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و تبدیل شدن آن‌ها به اندیشمندانی مستقل است که هسته اندیشه‌ی انتقادی می‌باشد (پل، ۱۹۸۵).

به منظور دستیابی به اهداف سطوح بالای آموزشی به ویژه جهت رشد مداوم اندیشه‌ی انتقادی و اندیشه‌ی خلاق دانشجویان، اعمال روش‌های نوین آموزشی و ارتباطی بین استاد و دانشجو اجتناب ناپذیر است، و این هدف در سایه ارتباط عمیق و بازخورد مداوم و باقاعده بین استاد و دانشجو در قالب یک رابطه راهبری پویا و مداوم دست یافتنی می‌باشد (تری و لوسیانا، ۲۰۱۱). در رابطه راهبری می‌بایست بیشترین تمرکز روی ایجاد و پرورش گرایش به اندیشه‌ی انتقادی باشد که این مهم در سایه ایجاد ارتباطی عاطفی بین راهبر و رهرو دست‌یافتنی خواهد بود (توماس، ۲۰۰۶). آلیسون و ویلیامز (۲۰۱۲) معتقدند که راهبر دارای ویژگی‌هایی است که به تربیت رهرو و پیشرفت وی یاری خواهد رساند. این ویژگی‌ها شامل پرسیدن سؤالات اندیشمندانه و برانگیزاننده اندیشه، تمرین گوش دادن فعال، ارائه مدل نقش، تسهیل خود تحولی و خود تأملی و به نمایش گذاردن اندیشه‌ی انتقادی می‌باشد. راهبر با پرسیدن سؤالات هدفمند و ارائه بازخوردهای مناسب خواهد توانست به رهرو کمک کند تا این سبک گفت و شنود را یاد بگیرد و در عین حال به اهداف مهارتی مهم او در تصمیم سازی و حل مسأله کمک کند. بنابراین بسط اندیشه‌ی انتقادی، اولویت‌های زمینه‌ای و مسؤولیت پذیری روشنفکرانه را به عنوان برخی از ظرفیت‌های راهبری می‌دانند که باید روی آن‌ها تمرکز شود و راهبر نقاد را فردی می‌دانند که همزمان تمایل و توانایی ارزیابی اندیشه خود را دارد. راهبرانی که در مورد تجارب شخصی و سیر زندگی خود از مهارت‌های اندیشه‌ی انتقادی بهره می‌برند بهتر می‌تواند الگوی نقش یک اندیشمند نقاد را برای رهروان خود داشته باشند، پس هنگامی که استاد به عنوان راهبر بازخوردهای مناسبی برای دانشجوی خود به

عنوان رهرو خود تدارک می‌بیند، به‌طور همزمان اندیشه‌ی انتقادی خود را نشان می‌دهد و نیز الگویی مناسب از یک اندیشمند نقاد به او ارائه می‌دهد. مادامی که رهرو بر روی اهداف و نقشه راه خود کار می‌کند، استاد به عنوان راهبر می‌تواند با درگیر کردن او در مباحثات نقادانه زمینه را برای تقویت اندیشه‌ی انتقادی او فراهم سازد (لی لیان و همکاران، ۲۰۰۷).

می‌نارد و فورلانگ (۱۹۹۵) سه مدل متمایز راهبری را شناسایی کردند: الف) مدل کارآموزی، ب) مدل شایستگی، ج) مدل کارورزی تاملی. در مدل کارآموزی راهبر به عنوان یک الگوی نقش ظاهر می‌شود و رهرو سعی دارد با الگو قرار دادن راهبر به جایگاهی شبیه او دست یابد. در مدل شایستگی راهبر به عنوان یک مربی نظام‌مند با شرح وظایف مشخص، رهرو را جهت کسب شایستگی‌های سازمانی تربیت می‌کند. در مدل کارورزی تاملی راهبر به عنوان یک دوست نقاد و همکار جست‌وجوگر عمل می‌کند و راهبر و رهرو سعی بر آن دارند که از طریق کسب تجربه مشترک پیشرفت حرفه‌ای خود را تسهیل بخشند.

هارگریف و فولان (۲۰۰۰) مدل‌های استبدادی راهبری را مورد انتقاد قرار داده و معتقدند در رابطه راهبری باید جنبه احتیاط را لحاظ کرد، چرا که ممکن است وجود «راهبر» به یک عامل عذاب آور برای رهرو تبدیل گردد. از این رو راهبری که فاقد اندیشه‌ی انتقادی است خطر استبدادی نمودن رابطه با دانشجویانش را دارد. اوبراین و کریستیک (۲۰۰۵)، در تحقیق خود در مورد معلمان تازه کار در اسکاتلند، مشاهده کردند که مهیا بودن فضا و امکانات، شرط کافی برای توسعه راهبری نیست بلکه یک چالش انتقادی و ارتباطی نقادانه نیز باید در این ارتباط دوسویه حاکم باشد تا به رشد اندیشه‌ی انتقادی در دانشجویان منجر گردد. یافته‌های کی‌لی (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که در مدل‌های راهبری در حال اجرا معمولاً گرایش زیادی به استفاده از اندیشه‌ی انتقادی و کاوش نقادانه وجود نداشته است و بیشتر تمرکز بر روی ظرفیت‌های توسعه شغلی بوده است. مورفی (۲۰۰۵) طی پژوهشی در دانشگاه ملی ایرلند دریافت که راهبران به‌طور کلی در زمینه تدریس و یاددهی رهروان خود موفق بودند اما عموماً تمایلی به جلب مشارکت آن‌ها در تحلیل مشاهدات کلاسی و انجام مباحث انتقادی دوسویه ندارند. کیلوی و مورفی (۲۰۰۶) ادعا کردند که با وجود موفقیت آمیز بودن عملکرد راهبران در پشتیبانی پیشرفت شغلی رهروان، توفیق زیادی در توسعه‌ی گفتمان نقادانه حاصل نشده است.

تحقیق ساندلی (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که راهبران در محیط آموزشی به عنوان ارزیاب و

رهروان در نقش کارآموز عمل می‌کنند. وی هم‌چنین دریافت که راهبری اغلب بر اساس مدل مبتدی - متخصص پایه‌گذاری شده‌است و به پرورش افرادی مشابه فرد راهبر می‌انجامد و بیش از آن که از مدل‌های مدرن کنش - واکنش بهره‌بردار، از روش‌های سنتی پیروی می‌کند. بدین ترتیب توصیف‌های موجود چنین نشان می‌دهد که بروز بازخوردهای مؤثر در دانشجویان، بهبود عملکرد مشارکتی و انجام فعالیت سازنده در محیط آموزشی، در مدل راهبری در حال اجرا (مبتدی - متخصص) اغلب توسط راهبر سرکوب می‌شوند و معلمان باتجربه (راهبر) به خوبی نتوانسته‌اند از ظرفیت‌های اندیشه‌ی انتقادی در رابطه خود با رهرو بهره‌برند.

همچنین مونی و مولز (۲۰۱۲) در مدل خود با عنوان «راهبری مولد» نشان دادند که کارکردهای مراقبت و نگرش حرفه‌ای توسط راهبران انجام می‌شود اما اغلب راهبران گرایش بالایی به اندیشه‌ی انتقادی نشان نمی‌دادند.

نتیجه آن که، اثر رابطه راهبری در رابطه استادان با دانشجویان مورد توجه جدی متخصصان تعلیم و تربیت است (مولن، ۲۰۰۵؛ وانگ و آدل، ۲۰۰۷)؛ مونی و مولز در فراتحلیل تأثیر این رابطه را با ترکیب نظریه‌های (برنشتاین، ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰؛ دارلینگ و برنسفورد، ۲۰۰۵؛ لینگارد، هیز، میلز و کریستی، ۲۰۰۳؛ نودینگز، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) بررسی نمودند. یافته‌ها حاکی از سه زمینه اثرگذار: ۱- اندیشه‌ی انتقادی ۲- نگرش حرفه‌ای و ۳- جست‌وجوگری بود. آن‌ها با ترکیب این سه زمینه، اصطلاح راهبر تأملی نقادانه را برگزیدند که استاد در کلاس درس بایستی گفتمان نقادانه را اساس رابطه راهبر- رهرو نماید. محققان و سیاست‌گزاران به این نتیجه رسیدند که برای تربیت رهروانی که مادام‌العمر به یادگیری بپردازند مستلزم استادان (راهبرانی) است که رویکرد نقادانه، تأملی و جست‌وجوگری را هم‌زمان در دستورکار خود قرار دهند (دارلینگ و برنسفورد، ۲۰۰۵).

مونی و مولز (۲۰۱۱) با دیدگاهی اخلاقی-عقلایی چارچوبی مبنی بر تعامل نقادانه راهبر-رهرو ارائه نمودند که اندیشه‌ی انتقادی، اندیشه مراقبتی و تلاش حرفه‌ای در قلب مدل قرار داشت. بنابراین راهبر به عنوان اندیشمند نقاد با استفاده از روش "کارورز تأملی" ظرفیت اندیشه‌ی انتقادی را فراهم می‌آورد.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش تمامی اعضای هیأت علمی تمام وقت شاغل در دانشگاه اصفهان

می‌باشد که حدود ۵۰۰ نفر بودند. در این پژوهش، بر اساس جدول مورگان و کرجسی، از این جامعه آماری تعداد ۲۱۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند.

### ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از مقیاس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) استفاده شد که دارای ۳۳ گویه و سه زیر مقیاس "خلاقیت"، "بلوغ شناختی" و "اشتغال ذهنی" است. همچنین، از مقیاس سنجش صلاحیت راهبری مشایخ (۱۳۸۳) استفاده شد که این مقیاس شامل ۳۵ گویه و سه زیر مقیاس "کمک و راهنمایی"، "تبحر و درایت علمی" و "روابط انسانی" است.

### پایایی و روایی

در پژوهش حاضر، پایایی به شیوه‌ی آلفای کرونباخ برای مقیاس صلاحیت راهبری برابر با  $\alpha=0/82$  و برای مقیاس گرایش به تفکر انتقادی برابر با  $\alpha=0/95$  محاسبه گردید. برای سنجش روایی از تحلیل عامل به شیوه تأییدی استفاده شد که مقدار  $K.M.O=0/81$  و آزمون بارتلت در سطح  $P<0/001$  برای مقیاس راهبری معنادار بود و برای مقیاس گرایش به تفکر انتقادی مقدار  $K.M.O=0/94$  و آزمون بارتلت در سطح  $P<0/001$  بود.

### یافته‌ها

سؤال اول: آیا بین صلاحیت راهبری با گرایش به اندیشه‌ی انتقادی استادان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۱: ضریب همبستگی پیرسون بین صلاحیت راهبری و گرایش به اندیشه‌ی انتقادی

متغیر	۱	۲
صلاحیت راهبری	۱	
گرایش به اندیشه‌ی انتقادی	**۰/۶۲	۱

\*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار

همانگونه که در جدول ۱ مشخص می‌باشد بین دو متغیر صلاحیت راهبری و گرایش به اندیشه‌ی انتقادی در کل گروه نمونه رابطه مثبت و معناداری در سطح  $P < 0/01$  به دست آمد.

جدول ۲: ضریب همبستگی پیرسون بین زیر مقیاس‌های صلاحیت راهبری و اندیشه‌ی انتقادی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	M	S
خلاقیت	۱						۲۳	۳/۹۰
بلوغ شناختی	**۰/۵۴	۱					۲۳/۰۲	۴/۵۶
اشتغال ذهنی	**۰/۵۷	**۰/۷۳	۱				۶۸/۹۳	۲۱/۶۰
کمک و راهنمایی	**۰/۴۹	**۰/۵۵	**۰/۸۳	۱			۳۲/۵۰	۷/۵۶
تبحر و درایت علمی	**۰/۱۴	**۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۰۳	۱		۶۶/۶۰	۸/۶۴
روابط انسانی	۰/۱۱	**۰/۱۴	**۰/۲۷	**۰/۲۳	-۰/۰۳	۱	۲۴/۲۸	۵/۴۷

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱ \* معناداری در سطح ۰/۰۵

جدول ۳: خلاصه مدل رگرسیون صلاحیت راهبری بر اساس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی

الگو	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	$R^2$	Sig
رگرسیون	۱۱۰۰۳۲/۵۳	۳	۳۶۶۷۷/۵۱	۱۴۲/۴۵	۰/۸۲	۰/۶۷	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۴۸۴۱/۱۷	۲۱۳	۲۵۷/۴۷				

جدول ۴: مشخصه آماری رگرسیون صلاحیت راهبری با گرایش به اندیشه‌ی انتقادی

متغیرهای پیش بین	B	Beta	t	P
تبحر و درایت	۰/۲۶	۰/۰۸	۲/۰۵	۰/۰۴
کمک و راهنمایی	۲/۸۹	۰/۷۹	۱۹/۴۳	۰/۰۰۱
روابط انسانی	۰/۳۵	۰/۰۶	۱/۷۰	۰/۰۹

همان‌گونه نتایج جداول ۳ و ۴ نشان می‌دهند ضریب همبستگی چندگانه معادل با ۰/۸۲ محاسبه شد و نشان دهنده این مطلب است که سه مؤلفه صلاحیت راهبری ۰/۸۲ با گرایش به

اندیشه‌ی انتقادی همبستگی دارند. ضریب تعیین برابر با ۰/۶۷ به دست آمد که بیانگر این مطلب است که ۶۷٪ درصد از واریانس گرایش به اندیشه‌ی انتقادی از طریق متغیرهای مستقل قابل توضیح است. جهت تشخیص اینکه کدام یک از مؤلفه‌های صلاحیت راهبری سهم بیشتری در تبیین گرایش به اندیشه‌ی انتقادی استادان دانشگاه دارند از ضریب رگرسیون استاندارد (بتا) استفاده شد. با توجه به نتایج جدول مؤلفه کمک و راهنمایی با بتای ۰/۷۹ و تبحر و درایت با بتای ۰/۰۸ سهم مثبت و معناداری در پیش‌بینی گرایش به اندیشه‌ی انتقادی داشتند. لازم به ذکر است که مؤلفه روابط انسانی سهم معناداری در پیش‌بینی گرایش به اندیشه‌ی انتقادی استادان دانشگاه نداشت.

### سؤال دوم: صلاحیت راهبری اعضای هیأت علمی دانشگاه به چه میزان است؟

جهت پاسخ به این سؤال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جداول ۵ و ۶ مقایسه‌ی میانگین ابعاد راهبری را نسبت به معیار حد وسط (Q2) نشان می‌دهند. می‌توان چنین اظهار نمود که اعضای هیأت علمی روابط انسانی و تبحر و درایت علمی خود را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نمودند. لازم به ذکر است که اعضای هیأت علمی، خود را در مؤلفه کمک و راهنمایی در حد متوسط ارزیابی نمودند. از طرفی، اعضای هیأت علمی، خود را در تمامی ابعاد صلاحیت راهبری پایین‌تر از حد مطلوب (Q3) ارزیابی نمودند.

جدول ۵: مقایسه میانگین ابعاد صلاحیت راهبری با معیار حد متوسط

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q2	مقدار t	df	sig
کمک و راهنمایی	۲۱۷	۳۲/۵۰	۷/۵۶	۳۲	۰/۹۸	۲۱۶	۰/۳۲
تبحر و درایت علمی	۲۱۷	۶۶/۶۰	۸/۶۴	۶۸	۲/۳۸	۲۱۶	۰/۰۱
روابط انسانی	۲۱۷	۲۴/۲۸	۵/۴۷	۲۶	۴/۶۱	۲۱۶	۰/۰۰۱

جدول ۶: مقایسه میانگین ابعاد صلاحیت راهبری با معیار حد مطلوب

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q3	مقدار t	df	sig
کمک و راهنمایی	۲۱۷	۳۲/۵۰	۷/۵۶	۳۹	۱۲/۶۵	۲۱۶	۰/۰۰۱
تبحر و درایت علمی	۲۱۷	۶۶/۶۰	۸/۶۴	۷۳	۱۰/۹۱	۲۱۶	۰/۰۰۱
روابط انسانی	۲۱۷	۲۴/۲۸	۵/۴۷	۲۹	۱۲/۶۸	۲۱۶	۰/۰۰۱



## سؤال سوم: گرایش به اندیشه‌ی انتقادی اعضای هیأت علمی دانشگاه به چه میزان

است؟

جهت پاسخ به این سؤال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جداول ۷ و ۸ مقایسه میانگین ابعاد گرایش به اندیشه‌ی انتقادی را نسبت به معیار حد وسط (Q2) نشان می‌دهند. می‌توان چنین اظهار نمود که اعضای هیأت علمی بلوغ شناختی خود را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نمودند. لازم به ذکر است که اعضای هیأت علمی در مؤلفه‌های خلاقیت و اشتغال ذهنی خود را در حد متوسط ارزیابی نمودند. از طرفی، اعضای هیأت علمی، خود را در تمامی ابعاد گرایش به اندیشه‌ی انتقادی پایین‌تر از حد مطلوب (Q3) ارزیابی نمودند.

جدول ۷. مقایسه میانگین ابعاد گرایش به اندیشه‌ی انتقادی با معیار حد متوسط

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q2	مقدار t	df	sig
خلاقیت	۲۱۷	۲۳	۳/۹۰	۲۳	۰/۰۱	۲۱۶	۰/۹۸
بلوغ شناختی	۲۱۷	۲۳/۰۲	۴/۵۶	۲۴	۳/۱۴	۲۱۶	۰/۰۱
اشتغال ذهنی	۲۱۷	۶۸/۹۳	۲۱/۶۰	۶۸	۰/۶۳	۲۱۶	۰/۵۳

جدول ۸. مقایسه میانگین ابعاد گرایش به اندیشه‌ی انتقادی با معیار حد مطلوب

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q3	مقدار t	df	sig
خلاقیت	۲۱۷	۲۳	۳/۹۰	۲۶	۱۱/۳۰	۲۱۶	۰/۰۰۱
بلوغ شناختی	۲۱۷	۲۳/۰۲	۴/۵۶	۲۶	۹/۵۹	۲۱۶	۰/۰۰۱
اشتغال ذهنی	۲۱۷	۶۸/۹۳	۲۱/۶۰	۸۸	۱۳	۲۱۶	۰/۰۰۱

## بحث یافته‌های پژوهشی و آماری

دانشگاه اجتماعی از پژوهشگران و دانشجویان است که به کار جست‌وجوی حقیقت می‌پردازند. عزم راسخ دانشگاه بایستی معطوف به جست‌وجوی حقیقت با تلاش روحی باشد تا دانشمند را در مقام انسان و نه متخصص که خویشتن را وقف حقیقت سازند پرورش دهد. پرسش‌های کلیدی در طراحی راهبردهای آموزش عالی همواره این خواهد بود که: علت وجودی دانشگاه چیست؟ در تراز نظری مسأله این است که با توجه به تغییر مستمر و بی وقفه همه چیز،

معرفت چگونه امکان پذیر است؟ و در معرکه تحول همیشگی عالم، بقا و تکامل چگونه امکان‌پذیر است؟ (پایا، ۱۳۸۵)، دو واژه کیهان (Universe) و دانشگاه (University) به هم مرتبط اند (یاسپرس، ۱۳۹۴) از این رو شناخت شناسی کیهانی برای پاسخ به سؤالات فلسفه حیات آدمی از قبیل که هستیم؟ برای چه هستیم؟ و چه باید کرد؟ در نهاد آموزش عالی مبتنی بر روابط راهبر- رهرو مطرح است.

پرسش بنیادین راهبری در آموزش عالی این است که: چه نوع دانشگاهی داشته باشیم که دانشجو را در مسایل سهیم کنیم و تصویری امید بخش بسازیم؟ در سنی که دانشجویان وارد دانشگاه می‌شوند باید خودشان را تعریف کنند اما چون فاقد قدرت تعریف‌اند بنابراین، همچنان در دوران نوجوانی باقی می‌مانند و رفتارهای سطحی را مشاهده می‌کنیم. دانشگاه بایستی فرصتی فراهم کند که دانشجویان از امتیازات جوامع بالغ بهره‌مند شوند. اگر در دانشگاه با دانشجویان تحصیلی کار شود، در آینده که وارد جامعه شدند تحصیلی کار می‌کنند و حق ویژه‌ای برای خودشان قایل می‌شوند و دیگران را نمی‌بینند. میلر (۱۳۸۰) تربیت را نه به معنای تدریس بلکه عشق و ایمانی می‌داند که در روح جوانان؛ است به بیان دیگر، تربیت یعنی کاوشگری در روح. معنی تربیت بر خلاف دانش تخصصی، عبارت است از رشد فضیلت‌های اخلاقی در آدمی است که همواره نه در مقام فرمانروایی و نه در حال فرمانبرداری پای از دایره حق بیرون نهد. گادامر (۱۳۹۲) در تبیین دیدگاه خطی ارسطویی، بر این باور بود که درهای مهمترین ساخت تفکر از همین جا باز می‌شوند اگر بدانیم که قوه همیشه دارای امکان فعلیت باز است نه مشخص و این یعنی: گرایش‌هایی در حال شدن و فرآیند گسترش امکان‌هایی در حال فعلیت یافتن و امکان‌های نوین شناخت.

فریره (۱۹۷۳) در نقد «آموزش بانکی» معلم را راهبری می‌داند که مسؤولیت آگاهی بخشی نقادانه را بر عهده دارد. از نظر وی، دیگر معلم تنها کسی نیست که درس می‌دهد بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می‌گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسؤول جریانی هستند که با هم در آن رشد می‌کنند. وی هدف از تعلیم و تربیت را بالا بردن سطح آگاهی انتقادی یادگیرندگان می‌داند تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند، نظر داده یا آن را مورد انتقاد قرار دهند.

پوپر (۱۹۷۷) هدف نظام آموزشی را نهایتاً قدرت پرستی می‌داند. از نظر وی معلم نباید ارزشهای والایی را که بدانها معتقد است به شاگردان تحمیل کند اما باید علاقه آنان را به آن

ارزش‌ها برانگیزاند. معلم باید غمخوار روح شاگردانش باشد اما کثرت یادگیرندگان مانع بزرگی برای تحقق چنین هدف بزرگی است که پیامد آن عدم استقلال فکری یادگیرندگان است.

نظر به وضعیت تعلیم و تربیت در ایران و به ویژه پایین بودن وضعیت اقتصادی و اجتماعی بسیاری از دانشجویان، راهبری می‌تواند زمان تحول فرد را کوتاه‌تر نماید. در تطور مفهوم سنتی راهبری به مفهوم تحولی راهبری تأکید می‌شود که استاد به عنوان راهبر، دانشجو را در مسیر استقلال ذهنی هدایت کند و در آخرین مرحله بند ناف روانی وی را قطع نموده تا رهرو ضمن تجربه حیات مستقل ذهنی، خود به راهبر تبدیل شود. از این رو استاد به دنبال تکثیر نسخه المثنی خود نیست.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر که مؤلفه‌ی کمک و راهنمایی بیشترین سهم و مؤلفه روابط انسانی کمترین سهم را داشتند می‌توان از «نظریه نهادها» اثر نورث (۱۹۹۳) یاری جست؛ که بر اساس آن، نهادها، قواعد بازی در جامعه را تعریف می‌کنند و قیودی هستند که روابط متقابل انسان‌ها با یکدیگر را شکل می‌دهند. از این رو تغییرات نهادی کلید فهم تغییرات ارتباطی به شمار می‌روند. نهادها راهنمای کنش متقابل انسان‌ها هستند. بنابراین درک چارچوب نهادی زمینه ساز فهم روابط نوع بشر است.

در نتیجه، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که بیشترین رابطه‌ی بین استاد و دانشجو در زمینه‌ی مسائل روزانه از قبیل مسائل پژوهشی می‌باشد. از طرفی، با توجه به سرعت رشد کمی دانشجویان و افت کیفیت مسائل آموزشی و نیز به دلیل بخشنامه‌های ارتقای استادان (قیود نهادی) مبنی بر انجام فعالیت‌های پژوهشی بیشتر که خود باعث می‌شود، ایشان زمان کمتری را برای رشد و پرورش دانشجویان اختصاص دهند؛ مشاهده شد که مؤلفه‌ی روابط انسانی توانایی پیش بینی کنندگی مثبت و معناداری ندارند.

به نظر می‌رسد پیامد این قیود نهادی دو تهدیدی است که دانشگاه‌های ایران با آن مواجه‌اند:

(۱) گسترش کمی، (۲) طرز اندیشه‌ی اداری و بخشنامه‌ای. این دو آفت با هم رابطه دارند یعنی با گسترش زیاد، ذهن اداری و مکانیکی رواج می‌یابد و مقام دانشگاه به حد کارخانه‌ای برای قالب ریزی داوطلبان امتحانی نزول می‌کند.

از طرفی، استادان دانشگاه، روابط انسانی خود را پایین‌تر از حد متوسط و کمک و راهنمایی را در حد متوسط ارزیابی نمودند. ایشان خود را در تمامی ابعاد صلاحیت راهبری پایین‌تر از حد

مطلوب ارزیابی نمودند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین استنتاج نمود که استادان متغیر کمک و راهنمایی را ممکن است بیشتر از منظر راهنمایی پایان نامه و یا نگارش مقاله دیده باشند که این رابطه نیز بیشتر بر اساس ضرورت رشد استاد تعریف می‌شود تا رشد دانشجو، زیرا این استاد است که نیازمند رشد، آن هم بر اساس آیین نامه ارتقای است.

همچنین استادان بلوغ شناختی خود را پایین‌تر از حد متوسط در مؤلفه‌های خلاقیت و اشتغال ذهنی خود را در حد متوسط در تمامی ابعاد گرایش به اندیشه‌ی انتقادی پایین‌تر از حد مطلوب ارزیابی نمودند.

از طرفی، ممکن است متغیر اشتغال ذهنی و خلاقیت آنان بیشتر با مسائل پژوهشی گره خورده باشد. زیرا استادان بلوغ شناختی خود را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نمودند. از آنجا که مؤلفه‌ی بلوغ شناختی به سه مسأله‌ی: الف) استعداد برای آگاه بودن از پیچیدگی مشکلات واقعی، ب) گشوده بودن نسبت به دیدگاه‌های دیگران، و ج) آگاه بودن نسبت به پیش‌زمینه‌ها و نیز تعصبات خود و دیگران (ریکتس، ۲۰۰۳) می‌پردازد، می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که استادان از رابطه استاد و دانشجو به جای درک و فهم دیدگاه‌های دانشجویان و رشد آنان، بیشتر به دنبال تثبیت موقعیت خود بواسطه‌ی کسب مرتبه‌ی دانشیاری یا استادی می‌باشند. چنین رویکردی منجر به رشد کمی دانشجو می‌گردد که نقش ابزاری برای ارتقای استادان است و این خود یعنی دور باطل، زیرا اگر دانشجوی بیشتر (بخصوص در مقطع تحصیلات تکمیلی) مترادف کار پژوهشی بیشتر است پس رشد کمی دانشگاه‌ها بایستی در اولویت قرار گیرد. پیامد چنین رویکردی فرار زیر بار مسؤلیت است. کار دانشگاه نه فقط یک سلسله وظایف معمولی و تکراری نیست بلکه ایفای یک نقش نقّاد، خلاق و مراقبتی در تربیت جوانان است. بنابراین، نهاد آموزش عالی بایستی زمینه راهبری را فراهم سازد: «استادان به دانشجویان به دیده همکار آینده بنگرند و نه زیردست». به نظر می‌رسد که پیامد قیود نهادی کنونی نظام آموزش عالی در حقیقت تضاد با علت وجودی خودش می‌باشد. و نظام آموزش عالی نیازمند بازتعریفی از مفهوم قدرت است که بر مبنای آن، استاد نه برای دانشجو که با دانشجو صحبت کند.

نتیجه آنکه به دلیل ضعف راهبری در نظام آموزش عالی ایران، افراد شخصیت خود را در تقابل با سایر شخصیت‌ها تعریف می‌کنند و نگاه همچنان بالادست- پایین دست است. دانشجو نباید فقط در رشته تخصصی خودش رشد کند. مهمترین وظیفه‌ی حرفه استادی توجه به ایده‌آل

آموزشی و حفظ معائیر و ارزش‌های تربیتی و دفاع از آزادی و استقلال اندیشه است. راهبران مولد می‌دانند که سرنوشت دانشجو نه در امتحان که در ایجاد بارقه اندیشه به‌خصوص اندیشه‌ی نقاد تعیین می‌شود.

### منابع

#### الف. فارسی

۱. راسل، برتراند. (۱۳۷۳). تاریخ فلسفه غرب. نجف دریا بندری. تهران: انتشارات پرواز.
۲. پایا، علی (۱۳۸۵). دانشگاه، تفکر علمی، نوآوری و حیطة عمومی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳. پوپر، کارل ریموند. (۱۹۷۷). جامعه باز و دشمنان آن. ترجمه عزت الله فولادوند. تهران: انتشارات خوارزمی.
۴. فروتن، معین (۱۳۸۶). "مقایسه صلاحیت راهبری اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد بر مبنای رشته تحصیلی، جنسیت و مرتبه علمی از دیدگاه دانشجویان". فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال سوم، شماره سوم، صفحه‌ی ۱۴۹-۱۳۳.
۵. فریره، پائولو. (۱۳۶۸). آموزش شناخت انتقادی. ترجمه شیوا کاویانی. تهران: انتشارات آگاه.
۶. گادامر، گئورگ. (۱۳۹۲). آغاز فلسفه. ترجمه: عزت الله فولادوند. تهران: انتشارات هرمس.
۷. مشایخ، پری‌جان (۱۳۸۳). "تهیه مقیاس سنجش راهبری در گروهی از اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۸. میلر، جان (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه درسی معنوی. ترجمه نادر قلی قورچیان.
۹. وحدت، رقیه؛ زینالی، علی و احمد، دویران، زکیه (۱۳۹۰). "رابطه بین گرایش اندیشه‌ی انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه ارومیه". دو ماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، دوره ۱۰، شماره ۱، صفحه‌ی ۹۷-۱۰۴.
۱۰. یاسپرس، کارل. (۱۳۹۴). ایده دانشگاه. ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا. تهران: انتشارات ققنوس.

ب. انگلیسی

1. Alleman, E. (1986). Measuring mentoring frequency quality impact. *Mentoring: Aid to exelence in carrer development, business and the professions*. Pp. 44-51. British Colombia.
2. Allen, S. (2003). Mentoring the essential connection. *AORN Journal*. Online.<<http://www.findarticle.com>>.4 feb 2003.
3. Allison, E., Williams, M. (2012). *Mentor Handbook*. Mentoring Resource center. Wake Forest University. pp. 14-28.
4. Anderson, E. M., Shanon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Gornal of teacher Education*, vol. 1, NO.39, PP.38.
5. Bauerlein, M. (2015). Whats the point of a professor?. *The New York Times*. MAY. 9. 2015.
6. Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse(Volume IV) Class and Control*. London: Routledge.
7. Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Oxford.
8. Brookfield, S. (1995). *Bcoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9. Busch, J. W. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors perceptions: *American Educational research. Journal*, 22, 257-265.
10. Campbell, D. E., Campbell, T. A. (2000). The mentoring relationship: differing perceptions of benefits, *College student Jornal*. [online]. [www.findarticle.com](http://www.findarticle.com). [12 May 2003].
11. Clawson, J. G. (1980). Mentoring in managerial careers. *Work, Family, and the carrer*. Pp. 144-165. New York: Praeger.
12. Conner, D.R. (1993). *Managing at speed of change*. New York. Villard.
13. Covey, S.(1990). *The seven habits of highly successful people*. New York. Fireside.
14. Crosby, F. J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A. J. Murrell, F. J. Crosby, & R. J. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp. 3–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Darling, L., Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing techears for a changing world what teachers should learn and be able to do*. San

- Francisco, Jossey-Bass.
16. Facione, P., Giancarlo, C.A. (1997). The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). California: Academic Press.
  17. Frang, M. M., & Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76 (2). pp. 113-117.
  18. Fullerton, H. (1998). Facts of mentoring in higher education. [online] .< [www. Sivut/Tekstit/ Facts of Mentoring in Higher Education, html](http://www.Sivut/Tekstit/Facts of Mentoring in Higher Education, html)>. [23 jan 2004].
  19. Godshalk, V.M., & Sosik, J. J. (2003). Aiming for success. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 417-437.
  20. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 50-56.
  21. Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 4, PP. 505-532.
  22. Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2008). The elements of mentoring. New York, NY, Palgrave Macmillan.
  23. Joweet V., Stead, R. (1999). Menyoring student in higher education. *Education and Training*, Vol. 36, ISS. 5, PP.20.
  24. Kiely, E. (2005). The mentoring phenomenon in educating precervice science teachers through a school-based collaborative partnership (unpublished doctoral thesis). Limerick: University of Limerick.
  25. Killeavy, M., & Murphy. R. (2006). National pilot project on teacher induction, report on phase 1 and 2, 2002-2004. Dublin: Department of Education and Science.
  26. Klopff, G., & Harrison, J. (1981). Moving up the carrer ladder: A case for mentors. pp. 41-43.
  27. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). The seasons of a mans life. New York: Knopf.
  28. Lillian T. Eby, Jeam. E. Rhodes, and Tammy, D. Allen. (2007). Defenition and Evolution of mentoring. *The Blackwell Handbook of mentoring*. Blackwell Pablising. pp. 7-21.
  29. Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., and Christie, P. (2003). *Leading Learning*. Maidenhead: Open University Press.
  30. Mangena, A., & Chabeli, M. M. (2005). Strategies to overcome

- obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. *Nurse Educ Today*, 25(4), 291-298.
31. Marshal, S., Adams, M., Cameron, A. (2004). *Mentoring academic staff: lessons from the field*, Macquarie University, Sydney Australia.
  32. Maxwell, J. C. (2008). *Mentoring 101*. Nashville, TN: Tomas Nelson
  33. Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kerry & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring*. Buckingham: The Open University.
  34. Merriam. S. B. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161-173.
  35. Mertz, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40, 541-560.
  36. Mooney, G, S., & Moles, J. (2011). *Critical Thinking, Caring and Professional Agency: An Emerging Framework for Productive mentoring*. pp. 462-483.
  37. Mooney, G, S., & Moles, J. (2012). Educating the critically reflective mentor. *The sage handbook of mentoring and coaching in education*. London: Sage publication.
  38. Mullen, C. (2005). *Mentoring Primer, Volume 6*. New York Peter Lang Primer.
  39. Murphy, F. G. (2005). *Towards a more formal school-based mentoring programme for post-primary teacher education (unpublished masters thesis)*. Cork: National University of Ireland, Cork.
  40. Murphy, C.U, & Lick, D.W.(1998). *Whole Faculty study groups*. Oaks, CA. Corvin.
  41. Newton, F. B., Ender, S. c. (2010). *Students helping students: A guide for peer educators on college campuses (2 nd ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
  42. Noddings, N. (2003b). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
  43. Noddings, N. (2007). *When School Reform Goes Wrong*. Nee York: Teacher College, Columbia University.
  44. North, Douglas C. (1993), "Institutions and Credible Commitment", *JITE*, vol.149,no.1, pp.11-23.
  45. Brien, J., & Cristie, F. (2005). *Charasteristics of support for beginning*



- teachers. Evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring and tutoring: Partnership in learning*, 13, 189-203.
46. Paul, R. W. (1985). Blooms taxonomy and critical thinking instruction. *Educational Leadership*, 42(8), 36-39.
  47. Philips-Joens, L. (1983). Establishing a formalized mentoring program, *Training and development Journal*, Vol. 37, No. 2, PP. 38-42
  48. Pinkerton, S. E. (2003). Mentoring new graduates. *Nursing Economic*. Vol. 21, ISS. 4. pp. 202
  49. Ragins, B. R., Cotton, J. L. and Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work. *Academy of Management Journal*, 43. 6. 1177-1194.
  50. Rhodes, J. E. (2005). A theoretical model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. A.
  51. Ricketts, J. C. (2003). The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville. available at [http://etd.fcla.edu/UF/UFE0000777/ricketts\\_j.pdf](http://etd.fcla.edu/UF/UFE0000777/ricketts_j.pdf)
  52. Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection: using ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, Vol. 44, No. 4, PP. 473-494.
  53. Rose, G. L. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46, 53-80.
  54. Scandora, T. A., & Hamilton, B. A. (2002). Enhancing performance through mentoring. *A handbook in the psychology of management*. Pp. 293-308.
  55. Speizer, J. J. (1981). Role models, mentors and sponsors: The elusive concepts. 6 (4). pp. 692-712.
  56. Sundli, L. (2007). Mentoring-A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
  57. Tenenbaum, H. R, Crosby, F. J, Gilner, M. D. (2001). Mentoring relationship in graduate school. *Journal of vocational Behavior*, Vol.59, No., PP. 326-341.
  58. Terry, E. H., Lusiana J. L. (2011). Collateral opportunity for increased

- faculty collaboration and development through a mentored critical thinking and writing exercise in a dental school curriculum. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, No 2., pp. 52-63
59. Thomas, D. A. (2006). The impact of race managers experiences of developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 479- 492
  60. Turban, D. B., Dougherty, T. W., & Lee, F. K. (2002). Gender, race, and perceived similarity effects in developmental relationships: The moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 240–262.
  61. Vanzant, L.(1980). Achievement motivation and mentor relationship. Unpublished Doctoral Thesis. Texas State University.
  62. Wang, J., and Odell, S J. (2007). An alternative conception of mentor- novice relationships: learning to teach in inform-minded ways as a context. *Teaching and teacher Education*, 23, 473-4.
  63. Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59, 165-179.
  64. Wilson, P. P., Pereira A., Valentine, D. (2002). Perception of new social work faculty about mentoring experiences. *Journal of social work Education*, vol. 38, No. 2, PP. 317.
  65. Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.