



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 20, Issue 2, No.42, P: 177- 198

Received: 27/06/2025 Accepted: 02/12/2025

Research Article

Examining the role of Peer Coaching as a tool for Institutionalizing Professional Development

Zeinab Jahanara: M.S. degree, Human Resource Management, Faculty of Economics and Administrative Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran.

z.jahanarag1@gmail.com

Mohsen Alizadehsani* : Associate Professor, Business Administration Department, Faculty of Economics and Administrative Sciences, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran.

alizadehsani@umz.ac.ir

Zeinab Keramatiyazdi: Ph. D. Candidate, Faculty of Public Administration and Organizational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

keramatiyazdi@ut.ac.ir

Abstract

Given the need to review and evolve professional development approaches, peer coaching has been considered in the global literature as an interactive, effective, and cost-effective method. The present study aimed to investigate the perceptions of faculty members of the University of Mazandaran towards peer coaching as a tool for institutionalizing professional development. This study, using a descriptive-survey method and using the standard questionnaire of Aderibigbe and Ajasa (2013), collected and analyzed the views of 120 faculty members. The results of data analysis using the weighted average method show that participants rated peer mentoring as an effective mechanism for interactive learning, improving professional performance, and increasing job satisfaction. However, challenges such as differences in attitudes, time constraints, and lack of adequate training were also cited as potential barriers. The results also showed that faculty members preferred learning through formal training courses, although peer mentoring is also gaining a growing place among learning methods.

Keywords: Faculty Members, Professional Development, Peer Coaching, Higher Education



Introduction

In a higher education system, the professional development of faculty members plays a fundamental role in enhancing the quality of teaching and research (Tigelaar et al., 2004). However, traditional professional development programs—due to their lack of continuity, limited alignment with actual needs, and low levels of participation—have not succeeded in achieving sustainable improvements in professional competencies. Therefore, the need for innovative and interactive approaches is increasingly recognized (Abdollahi & Shahraini, 2024). One of the contemporary approaches in this field is peer coaching, which is defined as an interactive process among individuals who occupy similar professional positions (Zwart et al., 2009). This method has been acknowledged in many leading higher education systems as an effective tool for enhancing performance and job satisfaction (Lofthouse & Hall, 2014). Nevertheless, in Iran's higher education system, peer coaching still lacks a clearly defined position, and professional development remains predominantly focused on traditional approaches (Shahali-Zadeh et al., 2023). Moreover, existing evidence indicates that domestic studies have rarely explored the potential of peer coaching in improving professional learning and collegial collaboration. Accordingly, the main problem of the present research is to understand how faculty members—within the current context of Iranian higher education and particularly at the University of Mazandaran—perceive and conceptualize peer coaching as a tool for professional development, and to what extent this model can be implemented effectively within the university's cultural and organizational context.

Methodology

The present study is applied in terms of purpose and descriptive—survey in terms of nature and methodology. The statistical population consists of 417 faculty members at the University of Mazandaran. A census sampling method was employed. Ultimately, 120 faculty members from 12 faculties of the University of Mazandaran were selected to participate in the study. Data were collected using both library research and field methods (a questionnaire instrument). Using the standardized questionnaire developed by Aderibigbe and Ajasa (2013), the study seeks to answer the following question: *How do faculty members of the University of Mazandaran perceive peer coaching as a tool for professional development?* Finally, for inferential data analysis through SPSS software, the weighted mean of each item associated with a given component was calculated. Bar charts were used to present the research findings, illustrating the weighted mean of each item related to each specific component.

Findings

1. The concept of peer coaching in the university: The highest-rated aspects of peer coaching, include the process of sharing new ideas or skills, collaborative efforts to enhance personal development, the exchange of ideas to solve problems, and the process of training a colleague to improve performance respectively. The lowest-rated aspect is the process of simply transferring information.
2. The importance of peer coaching: Faculty members in this study generally agreed that peer coaching serves as a mechanism for increasing understanding the dynamics of academic environments. However, two additional highly rated views indicated that peer coaching provides a cost-effective opportunity for continuous learning and enhances job satisfaction through the development of strong team relationships.

3. Barriers to the effective use of peer coaching: The most significant barriers identified include differences in faculty members' perspectives regarding peer coaching, followed by the lack of consideration of factors such as time and disciplinary specialization, insufficient training on peer coaching, and challenges in obtaining funding to participate in related training programs.
4. Strategies for enhancing peer coaching programs: Faculty members considered three factors particularly important: (1) alignment with colleagues' areas of expertise, (2) allowing faculty members the option to choose their peer coach, and (3) adopting a participatory approach in the planning and implementation process.
5. Benefits of peer coaching: The reported benefits, include enhanced understanding through learning from others, learning to collaborate effectively through team-building, strengthened social and interpersonal connections, peer support and problem solving, information sharing, and exposure to diverse learning styles and viewpoints.
6. Drawbacks of peer coaching: The identified disadvantages, in order, include dominant or controlling personalities, differences in learning pace and motivation, social loafing, and a limited number of suitable colleagues to work with respectively.
7. Faculty members' preferences regarding learning methods: Faculty members preferred: (1) learning through participation in specialized training courses, (2) learning through peer coaching, and (3) learning through specialized reading and research.

Discussion and Conclusion

The aim of the present study was to examine the perceptions of faculty members at the University of Mazandaran regarding peer coaching as a tool for professional development and the feasibility of institutionalizing it within the higher education structure. Findings indicated that faculty members' perceptions of peer coaching are more closely associated with concepts such as "skill sharing," "mutual development," and "collaborative problem solving" rather than traditional top-down training models. The perceived importance of peer coaching was also notable. Respondents viewed it as a mechanism for better understanding the dynamics of academic environments, enhancing job satisfaction, and providing continuous and cost-effective professional learning. However, several significant challenges were also identified. Differences in perspectives, time constraints, and the lack of adequate training were among the most significant barriers, indicating the need for structured planning, skills-based training for participants, and sustained organizational support. On the other hand, the benefits of peer coaching were clearly reflected in the findings—particularly increased learning from colleagues, strengthened professional relationships, social support, and fostering of collaboration within the academic environment. Alongside these advantages, findings also revealed several potential drawbacks associated with peer coaching. The main disadvantages reported included "dominant personalities," "differences in learning pace and motivation," "social loafing," and "a limited number of suitable peers for collaboration." Finally, faculty members' preferences regarding professional learning methods were examined. Results showed that their highest preference was participation in specialized training courses, with peer coaching ranked second. This outcome reflects the continued reliance of academics on formal, authority-based structures of learning, which may prevent newer approaches such as peer coaching from being fully employed.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

سال بیستم، شماره ۲، شماره پیاپی ۴۲، ص: ۱۷۷-۱۹۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۱

مقاله پژوهشی

بررسی نقش مربی‌گری هم‌تا به عنوان ابزار نهادینه‌سازی توسعه حرفه‌ای

زینب جهان‌آرا: کارشناسی ارشد، مدیریت منابع انسانی، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

z.jahanarag1@gmail.com

محسن علیزاده ثانی : دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

alizadehsani@umz.ac.ir

زینب کرامتی یزدی: دانشجوی دکتری، مدیریت دولتی گرایش مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت دولتی و علوم سازمانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

keramatiyazdi@ut.ac.ir

چکیده

با توجه به ضرورت بازنگری و تحول در رویکردهای توسعه حرفه‌ای، مربی‌گری هم‌تا به عنوان روشی تعاملی، اثربخش و مقرون‌به‌صرفه، در ادبیات جهانی مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراکات اعضای هیئت علمی دانشگاه مازندران نسبت به مربی‌گری هم‌تا، به مثابه ابزاری برای نهادینه‌سازی توسعه حرفه‌ای انجام شده است. این مطالعه با روش توصیفی-پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه استاندارد آدریگه و آجاسا (۲۰۱۳)، دیدگاه‌های ۱۲۰ نفر از اعضای هیئت علمی را گردآوری و تحلیل کرده است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها با روش میانگین وزنی نشان می‌دهد مشارکت‌کنندگان، مربی‌گری هم‌تا را سازوکاری مؤثر برای یادگیری تعاملی، ارتقای عملکرد حرفه‌ای و افزایش رضایت شغلی ارزیابی کرده‌اند. با این حال، چالش‌هایی همچون تفاوت در نگرش‌ها، محدودیت زمانی و نبود آموزش کافی نیز به عنوان موانع بالقوه مطرح شده‌اند. همچنین، نتایج نشان داد اعضای هیئت علمی ترجیح بیشتری به یادگیری از طریق دوره‌های رسمی آموزشی دارند، هرچند مربی‌گری هم‌تا نیز در حال کسب جایگاهی روبه‌رشد در میان شیوه‌های یادگیری است.

واژگان کلیدی: اعضای هیئت علمی، توسعه حرفه‌ای، مربی‌گری هم‌تا، آموزش عالی.



مقدمه

در دنیای پویا و پیچیده آموزش عالی، اعضای هیئت علمی به عنوان ستون‌های اصلی تولید و انتقال دانش، نقش محوری در ارتقای کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات دانشگاهی ایفا می‌کنند. توسعه حرفه‌ای این گروه که شامل تقویت شایستگی‌های تدریس، پژوهش، مدیریت و تعاملات حرفه‌ای است، به یکی از اولویت‌های کلیدی نظام‌های آموزش عالی در سراسر جهان تبدیل شده است (Tigelaar et al., 2004). این مجموعه از شایستگی‌ها که در بستر توسعه حرفه‌ای مستمر پرورش می‌یابند، به اعضای هیئت علمی امکان می‌دهند تا با نیازهای متغیر محیط‌های دانشگاهی و انتظارات روزافزون ذی‌نفعان همگام شوند. با این حال، برنامه‌های سنتی توسعه حرفه‌ای، مانند کارگاه‌های آموزشی کوتاه‌مدت و دوره‌های ضمن خدمت، معمولاً با چالش‌هایی مانند عدم تداوم، محتوای غیرمرتبط با نیازهای واقعی و مشارکت محدود مواجه هستند (عبداللهی و شهرآیینی، ۱۴۰۳). این محدودیت‌ها موجب شده است تا این برنامه‌ها نتوانند به طور کامل به ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای در بلندمدت منجر شوند. در این راستا، نیاز به رویکردهای نوین و تعاملی که بتوانند انگیزه درونی، همکاری بین همکاران و یادگیری مستمر را تقویت کنند، بیش از پیش احساس می‌شود (طهماسب زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از رویکردهای نوین در این حوزه «مربی‌گری همتا»^۱ است که به عنوان فرایندی تعاملی، میان اعضای دارای موقعیت‌های شغلی مشابه تعریف می‌شود و در آن، همکاران دانشگاهی از طریق بازخورد سازنده، گفت‌وگوهای معنادار و یادگیری دوطرفه، به رشد و بهبود عملکرد حرفه‌ای یکدیگر کمک می‌کنند (Zwart et al., 2009). این نوع مربی‌گری، برخلاف الگوهای سنتی که بر رابطه سلسله‌مراتبی تمرکز دارند، بر همکاری افقی، اعتماد متقابل و یادگیری مستمر تأکید می‌ورزد. در واقع، مربی‌گری همتا، با ایجاد یک جامعه آموزشی مشارکتی، جایگزینی جذاب برای سبک‌های توسعه سنتی برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای افراد به شیوه‌ای پایدار و مقرون به صرفه قلمداد می‌شود (Johnson et al., 2017).

اهمیت این رویکرد زمانی برجسته‌تر می‌شود که بدانیم کیفیت تدریس، بهره‌وری پژوهشی و مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی به میزانی زیاد به توسعه حرفه‌ای مستمر اعضای هیئت علمی وابسته است. گزارش یونسکو (UNESCO, 2021) نشان می‌دهد بیش از ۷۰ درصد از دانشگاه‌های موفق جهان برنامه‌های ساختارمند توسعه حرفه‌ای را در دستور کار خود قرار داده‌اند و مربی‌گری، به ویژه در قالب مربی‌گری همتا، به عنوان ابزاری مؤثر برای بهبود عملکرد و رضایت شغلی هیئت علمی شناخته می‌شود. در کشورهایی همچون فنلاند، کانادا و استرالیا، مربی‌گری همتا به عنوان بخشی از راهبرد نهاده‌سازی یادگیری مادام‌العمر در محیط دانشگاهی، به طور رسمی در برنامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی گنجانده شده است (Lofthouse & Hall, 2014).

به این ترتیب، در حالی که مربی‌گری همتا در ادبیات بین‌المللی به عنوان ابزاری اثربخش برای یادگیری تعاملی و درون‌سازمانی معرفی شده است (Vangrieken et al., 2017; Lofthouse et al., 2018)، بررسی‌ها نشان می‌دهد این مفهوم همچنان در ساختار رسمی آموزش عالی ایران جایگاهی روشن ندارد. برای نمونه، مرور

¹ Peer Coaching

نظام‌مند شاهعلی زاده و همکاران (۱۴۰۲) در حوزه برنامه‌های بالندگی اعضای هیئت‌علمی در ایران نشان داده است با وجود امتیاز بالای مباحث گروهی و کار با هم‌تایان در راستای بالندگی اعضای هیئت‌علمی، سبک مربی‌گری و به ویژه مربی‌گری هم‌تا بسیار محدود و گمنام نشان داده شده است.

در نظام آموزش عالی ایران نیز، با وجود تأکید سند تحول آموزش عالی بر توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی، مطالعات داخلی در حوزه توسعه حرفه‌ای عمدتاً معطوف به برنامه‌های سنتی آموزشی همچون کارگاه‌های مهارتی، سمینار، دوره‌های ضمن خدمت یا ارزیابی‌های مقطعی عملکرد هستند (روشن و حسینی لرگانی، ۱۳۹۹؛ بخشعلی زاده و همکاران، ۱۴۰۰). این رویکردها معمولاً با محدودیت‌هایی مانند تکرار محتوا، مشارکت سطحی و ناتوانی در تغییر رفتارهای حرفه‌ای در بلندمدت مواجه هستند. بررسی پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد مربی‌گری هم‌تا هنوز جایگاهی تثبیت‌شده در نظام توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی ندارد و مطالعات موجود بیشتر بر رویکردهای قدیمی و سنتی متمرکز بوده‌اند (طالب زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۸۷؛ اسلامی و همکاران، ۱۳۹۹). این در حالی است که فضای همکارانه و تعامل‌محور مربی‌گری هم‌تا می‌تواند از طریق تقویت سرمایه اجتماعی، ارتقای انگیزه و تسهیم تجربیات کاری، به شکلی پایدار و بومی به توسعه حرفه‌ای کمک کند.

با توجه به خلأهای موجود در ساختار سنتی برنامه‌های توانمندسازی دانشگاهی و فقدان رویکردهای تعاملی و زمینه‌محور، پژوهش حاضر قصد دارد تا با واکاوی نگرش‌ها، تجربیات و درک اعضای هیئت‌علمی از مفهوم و کارکرد مربی‌گری هم‌تا، امکان‌پذیری و ظرفیت‌های این مدل را در بستر فرهنگی و سازمانی دانشگاه بررسی کند و به دنبال پاسخ به این پرسش است: «ادراکات اعضای هیئت‌علمی دانشگاه مازندران نسبت به مربی‌گری هم‌تا به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای چگونه است؟». به این ترتیب، پژوهش حاضر با هدف شناخت موانع، فرصت‌ها و پیامدهای احتمالی به‌کارگیری مربی‌گری هم‌تا، بینشی علمی برای طراحی راهکارهای بومی در مسیر ارتقای حرفه‌ای مستمر اعضای هیئت‌علمی ارائه خواهد داد.

مبانی نظری پژوهش

مفهوم مربی‌گری

واژه «کوچ» (Coach) در اصل به نوعی کالسکه چهارچرخ اطلاق می‌شد که در قرن پانزدهم در روستای کوچ (Kocs) در مجارستان ساخته می‌شد. این واژه از طریق زبان‌های اروپایی وارد زبان انگلیسی شد و به تدریج معنای استعاری پیدا کرد. در دهه ۱۸۳۰، در دانشگاه آکسفورد، واژه «coach» به صورت اصطلاحی عامیانه برای توصیف معلمانی به کار می‌رفت که دانشجویان را برای گذراندن امتحانات یاری می‌دادند. این استفاده استعاری بر انتقال فرد از وضعیتی به وضعیت دیگر، به ویژه در زمینه یادگیری، دلالت داشت (Vankessel, 2007). با گذشت زمان، مفهوم مربی‌گری فراتر از آموزش آکادمیک رفت و به حوزه‌هایی مانند ورزش، کسب‌وکار و توسعه فردی راه یافت. استعاره کالسکه در این تحول همچنان کاربرد داشت؛ به گونه‌ای که مربی‌گری به عنوان

فرایندی تعریف می‌شود که در آن، فرد با کمک مربی از موقعیت فعلی خود به موقعیتی مطلوب‌تر منتقل می‌شود. این استعاره بر نقش حمایتی و همراهانه مربی در مسیر رشد شخصی یا حرفه‌ای تأکید دارد (Tomei & Mele, 2023). در حال حاضر، مربی‌گری یکی از سریع‌ترین حرفه‌های در حال رشد در جهان به شمار می‌رود. مطابق گزارش فدراسیون بین‌المللی مربی‌گری (ICF)^۱، در سال ۲۰۲۳، تعداد مربیان حرفه‌ای به ۱۰۹۰۲۰۰ نفر رسیده است که نسبت به سال ۲۰۱۹، رشد ۵۴ درصدی را نشان می‌دهد (ICF, 2023).

مبانی مربی‌گری مدرن تا حدی زیاد مبتنی بر دیدگاه‌های سرجان ویت‌مور، از پیشگامان این حوزه، شکل گرفته است. ویت‌مور که از او به عنوان «پدر مربی‌گری عملکرد» یاد می‌شود، مربی‌گری را چنین تعریف می‌کند: «مربی‌گری شکستن قفل پتانسیل افراد برای به حداکثر رساندن عملکردشان است و کمک می‌کند تا به جای آموزش صرف، بر یادگیری در افراد تمرکز شود» (Whitmore, 2017, p. 41). در حوزه سازمانی نیز مربی‌گری به عنوان فرایندی در نظر گرفته می‌شود که در آن، افراد به ابزارها، دانش و فرصت‌هایی مجهز می‌شوند که برای رشد فردی و ارتقای اثربخشی عملکردشان ضروری است (Wolever et al., 2013).

با توجه به گسترش کاربرد مفهوم مربی‌گری در حوزه‌های مختلف، مفاهیم نزدیک به آن، از جمله «منتورینگ»^۲ نیز مورد توجه فزاینده قرار گرفته‌اند. از آنجا که این دو مفهوم معمولاً به جای یکدیگر به کار می‌روند، تمایز میان آنها برای درک درست نقش هر یک در توسعه فردی و حرفه‌ای ضروری است. منتورینگ به ویژه در زمینه‌های شغلی و تحصیلی رواج دارد و منتور فردی باتجربه‌تر است که راهنمایی، حمایت و مشاوره‌ای بلندمدت را به فرد کم‌تجربه‌تر (متنی) ارائه می‌دهد. در حالی که مربی‌گری بیشتر بر آزادسازی پتانسیل‌های درونی، بهبود عملکرد فعلی و تحقق اهداف کوتاه‌مدت تمرکز دارد، منتورینگ بر رشد کلی فرد، یادگیری بلندمدت و انتقال دانش ضمنی تأکید می‌کند (Hilali et al., 2020). همچنین، رابطه منتورینگ معمولاً غیررسمی‌تر و ماندگارتر از رابطه مربی‌گری است و می‌تواند به صورت داوطلبانه یا در قالب برنامه‌های سازمانی شکل بگیرد. به بیان دیگر، در حالی که مربی نقش تسهیل‌گر را در فرایند حل مسئله و ارتقای عملکرد ایفا می‌کند، منتور به عنوان الگو، منبع تجربه و مشاور در مسیر حرفه‌ای و زندگی عمل می‌کند (Hilali et al., 2020; Bukharina, 2018).

مفهوم مربی‌گری هم‌تا

مربی‌گری هم‌تا، به عنوان تکنیک توسعه حرفه‌ای در دهه ۱۹۸۰ برای ترغیب اساتید به استفاده از برنامه درسی و تکنیک‌های آموزشی جدید ظهور کرد (Prasad, 2024). مربی‌گری هم‌تا یک تعامل پایدار و ساختاریافته است که معمولاً ماهیت دوطرفه دارد. رابطه مربی^۳ و مهارت‌جو^۴ متقابل است و بر توسعه مجموعه‌ای خاص از مهارت‌ها

¹ International Coaching Federation

² Mentoring

³ Coach

⁴ Coachee

یا بهبود عملکرد متمرکز است. این فرایند به دو یا چند همکار اجازه می‌دهد تا درباره شیوه‌های جاری تأمل کنند، مهارت‌ها را گسترش دهند، ایده‌هایشان را به اشتراک بگذارند، به یکدیگر آموزش دهند و مشکلات را در محل کار حل کنند (Kemp, 2019). به بیانی دیگر، در مربی‌گری همتا، از طریق پرسش و ارائه بازخورد در گفت‌وگوی مربی‌گری، افراد یکدیگر را ترغیب می‌کنند تا درباره افکار یا اعمال خود و آنچه قبلاً در نظر نگرفته‌اند تأمل و روش‌های کاری فعلی خود را اصلاح کنند (Dong et al., 2022). در واقع، این روش به عنوان یک فرایند رابطه‌ای هدایت‌شده تلقی می‌شود که بین همکارانی با وضعیت نسبتاً یکسان اتفاق می‌افتد. در این روش، هر فرد نقش مربی را برای دیگری ایفا می‌کند و از گفت‌وگوهای ساختاریافته برای بهبود تفکر، رفتار و یادگیری استفاده می‌شود (Cavallaro & Johnson, 2023). با مربی‌گری همتا، هر همکار با استفاده از یک گفت‌وگوی مربی‌گری هدایت‌شده، به عنوان مربی شخص مقابل عمل می‌کند و نقش‌های مربی و مهارت‌جو میان دو طرف به طور مستمر جایگزین می‌شوند (Parker et al., 2018).

در این راستا، انجام پژوهش‌ها بر روی گروهی از اعضای هیئت‌علمی در آموزش عالی نشان داده است افرادی که درگیر (گفتمان‌های سازنده) بوده‌اند (در حالی که در مربی‌گری همتا شرکت داشته‌اند)، نظراتی مثبت درباره این فرایند ابراز کرده‌اند؛ بنابراین، از طریق مربی‌گری همتا، اساتید می‌توانند بینشی عمیق‌تر به دست آورند، مهارت‌هایی ارزشمند را توسعه دهند و ارتباطاتی معنادار با همتایان خود ایجاد کنند (Donmez & Şahin, 2022). زیرا برخلاف منتورینگ، مشاوره^۱ و مربی‌گری اجرایی^۲، مربی‌گری همتا به شدت متقابل و سودمند است. کنار هم قرارگرفتن یک شخص با یک همتا (کسی که احتمالاً چالش‌هایی مشابه را تجربه می‌کند) به هر دو طرف (مربی و مهارت‌جو) کمک می‌کند تا تجربیات و چالش‌هایشان را در چارچوب حرفه‌ای مشترک بررسی کنند. برای این کار، لازم است تا هر دو طرف تمایل به خودابرازی، آشکارسازی چالش‌ها و آسیب‌های حرفه‌ای داشته باشند (Cavallaro & Johnson, 2023). در واقع، فقط قرارگیری افراد در فرایند مربی‌گری همتا برای اطمینان از ایجاد یک ارتباط موفق کافی نیست. عواملی همچون اعتماد، زمان، دانش و مهارت باید در نظر گرفته شوند و هر دو شرکت‌کننده باید مهارت‌ها و نگرش‌های لازم را کسب کنند تا بتوانند نقش مربی و مهارت‌جو را به طور متقابل ایفا کنند (Hooker, 2013).

نظریه زیربنایی مربی‌گری همتا

نظریه یادگیری اجتماعی که توسط روان‌شناس آلبرت بندورا ارائه شده است، تأکید می‌کند افراد از طریق مشاهده، تقلید و تعامل با دیگران یاد می‌گیرند. این امر نشان می‌دهد یادگیری نه فقط از طریق تجربیات مستقیم، بلکه با مشاهده و الگوبرداری از رفتار دیگران اتفاق می‌افتد (Bandura, 1978). به نظریه یادگیری اجتماعی به طور فزاینده به عنوان یک مؤلفه اساسی مدیریت و ترویج تغییر رفتاری مطلوب اشاره می‌شود. این نظریه مبتنی بر این

¹ Counseling

² Executive Coaching

ایده است که ما از تعامل خود با دیگران در یک زمینه اجتماعی می‌آموزیم. در واقع، افراد با مشاهده رفتارهای دیگران رفتارهایی مشابه را در خود بروز می‌دهند؛ پس از مشاهده رفتار دیگران، آن رفتار را جذب و تقلید می‌کنند، به ویژه اگر تجربیات مشاهده‌ای آنها مثبت یا شامل پاداش‌های مربوط به رفتار مشاهده‌شده باشد (Khadka, 2024). به این ترتیب، نظریه یادگیری اجتماعی می‌تواند زیربنای مربی‌گری همتا به عنوان ابزاری برای یادگیری و توسعه قلمداد شود. با توجه به این نظریه، به نظر می‌رسد یادگیری از طریق فرایند مربی‌گری همتا می‌تواند به طور ناخودآگاه یا به صورت برنامه‌ریزی‌شده رخ دهد. در واقع، یادگیری هم می‌تواند به طور رسمی از طریق فرایند مشاهده و مدل‌سازی صورت گیرد، همچنین می‌تواند به طور غیررسمی و ناخودآگاه میان افراد از طریق همین فرایند صورت پذیرد. در واقع، در مربی‌گری همتا، اشخاص همتایان خود را مشاهده می‌کنند، رفتارها و مهارت‌های مدنظر را الگوبرداری می‌کنند و از طریق راهنمایی و بازخورد مستمر، فرایند یادگیری تسهیل می‌شود (Aderibigbe & Ajasa, 2013).

پیشینه نظری مربی‌گری همتا به عنوان تکنیک توسعه حرفه‌ای

آدریپیگبه و آجاسا در پژوهش خود برداشت‌های اساتید دانشگاه درباره مربی‌گری همتا به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای و تعیین نهادینه‌سازی رسمی را بررسی کرده‌اند (Aderibigbe & Ajasa, 2013). یافته‌ها نشان داده است مربی‌گری همتا عمدتاً به عنوان یک تلاش مشترک برای ارتقای توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود. همچنین، آنها نشان داده‌اند اساتید عمدتاً معتقد هستند مربی‌گری همتا به عنوان یک تلاش سازمان‌یافته توسط اساتید شرکت‌کننده تجربه می‌شود، در حالی که برخی از اساتید باور دارند این امر به صورت غیررسمی در هر زمان یا هر مکان انجام می‌شود. به نظر می‌رسد آموزش ناکافی و مشکلات مالی به عنوان موانع بالقوه برای استفاده از مربی‌گری همتا به شدت ارزیابی شده‌اند، در حالی که سرمایه‌گذاری در آموزش و تعهد توسط همه به عنوان وسیله‌ای ممکن برای تقویت استفاده از مربی‌گری همتا در میان اساتید دانشگاه به شدت ارزیابی شده است.

مطالعه ترخین با عنوان «گروه‌های مربی‌گری همتا برای توسعه همگانی» با هدف بررسی نقش و اثربخشی گروه‌های مربی‌گری همتا در رشد فردی و حرفه‌ای افراد انجام شد. یافته‌ها نشان داد سه مؤلفه اصلی شامل (۱) تطابق اعضا از نظر سطح تجربه و نقش، (۲) وجود ساختار منظم و هدفمند برای جلسات و (۳) شکل‌گیری فضای حمایتی و روابط مبتنی بر اعتماد، نقشی تعیین‌کننده در اثرگذاری این گروه‌ها دارند. همچنین، مسئولیت‌پذیری میان اعضا، نه صرفاً به عنوان گزارش‌دهی، بلکه در قالب تعهد به گام‌های عملی و پیگیری رشد فردی معنا پیدا می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد مربی‌گری همتا، اگر با طراحی درست و تعامل معنادار همراه باشد، می‌تواند بدون نیاز به حضور مربی حرفه‌ای، بستری مؤثر برای توسعه پایدار افراد در محیط‌های کاری و حرفه‌ای فراهم کند (Terekhin, 2022).

دونمز و ساهین پژوهشی درباره اثربخشی اجرای روش مربی‌گری همتا در کالج زبان‌های خارجی یک دانشگاه پایه انجام داده‌اند. آنها روش مربی‌گری همتا را شامل مشاهدات درسی، جلسات قبل و بعد از مشاهده و

مراحل تأمل و ارائه بازخورد معرفی می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داده است مربی‌گری هم‌تا به مهارت‌های آموزشی و مدیریت کلاس درس مدرسان و همچنین بهبود روابط میان همکاران و همبستگی در کالج کمک کرده است. همچنین، نتیجه گرفته شد فراهم کردن زمان، منابع کافی و آموزش صحیح به مدرسان درباره ارتباط مؤثر برای اثربخشی روش مربی‌گری هم‌تا ضروری است (Donmez & Şahin, 2022).

رینویل و تایتل نیز در پژوهش خود موضوع مربی‌گری هم‌تای هیئت‌علمی و همکاری‌های مشارکتی در راستای بهبود آموزش را بررسی کرده‌اند. هدف اصلی پژوهش معرفی و تشریح یک ابتکار مربی‌گری هم‌تایان در دانشگاه ساکد هارت است که با هدف بهبود شیوه‌های تدریس اساتید و تقویت همکاری و حس تعلق در میان آنها طراحی شده است. نتایج حاصل نشان داد: (۱) اساتید شرکت‌کننده گزارش دادند مربی‌گری هم‌تایان موجب تغییر در نگرش و عملکرد تدریس آنها شده است، (۲) این تغییرات به بهبود تعامل دانشجویان و افزایش کیفیت یادگیری کمک کرده است، (۳) اساتید پس از تجربه موفقیت در استفاده از راهبردهای جدید، اشتیاق بیشتری برای یادگیری تکنیک‌های پیچیده‌تر نشان دادند و (۴) شرکت‌کنندگان اذعان کردند مربی‌گری هم‌تایان آنها را به تمرین‌کنندگان تأملی تبدیل کرده و انگیزه آنها را برای بهبود مداوم را افزایش داده است (Rainville & Title, 2023).

رینویل و همکاران در اثر خود با عنوان «مربی‌گری هم‌تایان اساتید در آموزش عالی»، به دنبال ارائه منبعی جامع برای درک و اجرای مربی‌گری هم‌تایان در آموزش عالی بوده‌اند. آنان این رویکرد را به عنوان روشی برای توسعه حرفه‌ای اساتید، بهبود روش‌های تدریس، تقویت همکاری بین اساتید و در نهایت، ارتقای نتایج یادگیری دانشجویان معرفی کرده‌اند. در این اثر، موارد زیر بررسی شده‌اند: بررسی مفهومی و نظری مربی‌گری هم‌تایان، تأکید بر ایجاد اعتماد و ایمنی روانی، ارائه مدل‌ها و نمونه‌های عملی و یکپارچه‌سازی مربی‌گری هم‌تایان در چارچوب‌های نهادی. نتایج آنان نشان‌دهنده مزایای جالب توجه مربی‌گری هم‌تا در بهبود تدریس، تقویت همکاری و افزایش نتایج یادگیری دانشجویان بوده است، اما تأکید کرده‌اند موفقیت اجرای آن به طراحی دقیق، ایجاد اعتماد و برطرف کردن موانع روانی و نهادی بستگی دارد (Rainville et al., 2024).

مکنزی و میسنر^۱ در پژوهش خود برداشت اعضای هیئت‌علمی از مربی‌گری هم‌تا را بررسی کرده‌اند. طبق گفته پژوهشگران، بیشتر آموزشی که اعضای هیئت‌علمی در طول تحصیل دریافت می‌کنند، کمک چندانی به توسعه مهارت‌های آموزشی آنها نمی‌کند. مربی‌گری هم‌تایان اعضای هیئت‌علمی روشی است که نویدبخش ارائه مؤثر توسعه حرفه‌ای با هدف بهبود تدریس اعضای هیئت‌علمی برای برآوردن بهتر نیازهای یادگیرندگان بزرگسال است. این مطالعه موردی در یک دانشگاه کوچک منطقه‌ای، فرایندی را برای مربی‌گری هم‌تایان و برداشت‌های حاصل از آن از اثربخشی آن برای ارتقای تدریس و سودمندی این مدل به عنوان یک ابزار توسعه حرفه‌ای تشریح کرده است. نتیجه پژوهش نشان داده است اعضای هیئت‌علمی مربی‌گری هم‌تایان را به عنوان

¹ McKenzie & Meisner

یک فرصت توسعه حرفه‌ای مؤثر و رضایت‌بخش در یک محیط آموزش عالی درک کرده‌اند (McKenzie & Meisner, 2025).

روش پژوهش

جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۴۱۷ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه مازندران است. روش نمونه‌گیری به صورت تمام‌شمار انجام شد؛ به این ترتیب، پرسشنامه پژوهش برای تمامی اعضای جامعه آماری ارسال شد تا امکان حداکثر پوشش و دقت در گردآوری داده‌ها فراهم شود. در نهایت، پس از پیگیری‌های مکرر از سوی پژوهشگر، تعداد ۱۲۰ نفر از اعضای هیئت‌علمی تمایل به همکاری نشان دادند و پرسشنامه‌های مربوط را تکمیل کردند و عودت دادند. به این ترتیب، داده‌های مورد تحلیل در این پژوهش بر اساس پاسخ‌های این ۱۲۰ نفر گردآوری و پردازش شد.

یافته‌های توصیفی: تجزیه و تحلیل داده در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است. در **جدول (۱)**، اطلاعات مرتبط با آمار توصیفی (جنسیت اعضای هیئت‌علمی، سابقه کاری و درجه علمی) گزارش شده است. در این پژوهش، ۱۲۰ عضو هیئت‌علمی دانشگاه مازندران از ۱۲ دانشکده (دانشکده شیمی، علوم پایه، علوم ریاضی، علوم انسانی و اجتماعی، حقوق و علوم سیاسی، هنر و معماری، علوم اقتصادی و اداری، الهیات و معارف اسلامی، تربیت بدنی و علوم ورزشی، ادبیات و زبان‌های خارجی، فنی و مهندسی، علوم دریایی و محیطی) با روش نمونه‌گیری به صورت تمام‌شمار برای شرکت در پژوهش انتخاب شده‌اند که از کل شرکت‌کنندگان، ۳۶ زن و ۸۳ مرد حضور داشته‌اند و درجه علمی آنان دارای توزیع مختلف در هر چهار درجه (مربی، استادیار، دانشیار و استاد) است. همچنین، نسبت جنسیتی نمونه با جامعه مقایسه شد تا نمایندگی نمونه بررسی شود. در میان ۱۲۰ پاسخ‌دهنده، ۳۶ نفر زن (۳۰/۳ درصد)، ۸۳ نفر مرد (۶۹/۷ درصد) و ۱ نفر مفقود بودند. در جامعه ۴۱۷ نفره دانشگاه، نسبت زنان ۲۷/۳ درصد و نسبت مردان ۷۲/۷ درصد است.

جدول ۱: اطلاعات آمار توصیفی متغیرهای جمعیت‌شناختی

Table 1: Descriptive statistics of demographic variables

توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان			درجه علمی			سابقه شغلی (تجربه)	
جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی	عنوان	فراوانی	درصد فراوانی	سال	فراوانی
زن	۳۶	۳۳/۳	مربی	۲	۱/۵	۵-۱	۲۶
			استادیار	۶۷	۵۵/۸	۱۰-۶	۲۶
مرد	۸۳	۶۹/۷	دانشیار	۲۹	۲۴/۲	۱۵-۱۱	۲۰
			استاد	۱۷	۱۴/۲	۱۶ سال به	۴۶
							۳۸/۳

		بالا						
--	--	------	--	--	--	--	--	--

ابزار پژوهش: جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش کتابخانه‌ای (مقاله‌های مرتبط با موضوع برای جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با ادبیات و پیشینه) و روش میدانی (ابزار پرسشنامه) انجام شد. با استفاده از پرسشنامه استاندارد آدریبیگبه و آجاسا (Aderibigbe & Ajasa, 2013)، پژوهش قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد: ادراکات اعضای هیئت‌علمی دانشگاه مازندران نسبت به مربی‌گری هم‌تا به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای چگونه است؟

پرسشنامه آدریبیگبه و آجاسا: پرسشنامه استاندارد آدریبیگبه و آجاسا (Aderibigbe & Ajasa, 2013) (ضمیمه در پیوست) با مقیاس ۵ گزینه‌ای طیف لیکرت، شامل ۲۵ گویه است که پنج مؤلفه (مفهوم مربی‌گری هم‌تا، اهمیت مربی‌گری هم‌تا در دانشگاه، عوامل بازدارنده در استفاده از مربی‌گری هم‌تا، راه‌های ارتقای مربی‌گری هم‌تا، مزایای مربی‌گری هم‌تا) را بررسی می‌کند (جدول ۲). همچنین، به منظور انطباق بیشتر ابزار با اهداف ویژه این پژوهش و پوشش ابعاد مغفول در پرسشنامه استاندارد، ۳ گویه به مؤلفه (مزایای مربی‌گری هم‌تا) افزوده شدند و ۲ مؤلفه (معایب مربی‌گری هم‌تا با ۸ گویه و ترجیح اعضای هیئت‌علمی در ارتباط با روش‌های یادگیری با ۳ گویه) بر اساس مشورت با خبرگان حوزه مربی‌گری به پرسشنامه اضافه شدند. به طور کلی، پرسش‌های پرسشنامه به دو بخش مرتبط با پرسش‌های عمومی و پرسش‌های اختصاصی تقسیم می‌شوند که در بخش پرسش‌های عمومی (جنسیت اعضای هیئت‌علمی، سابقه کاری و درجه علمی) جمع‌آوری شده است. در بخش پرسش‌های تخصصی نیز، هفت مؤلفه پژوهش (جدول ۲) با چندین گویه بررسی شده‌اند که در ادامه به تفصیل ارائه شده‌اند.

جدول ۲: مؤلفه‌های پرسشنامه پژوهش

Table 2: Components of the research questionnaire

عنوان مؤلفه‌ها	تعداد گویه‌ها
مفهوم مربی‌گری هم‌تا	۵ گویه
اهمیت مربی‌گری هم‌تا	۵ گویه
عوامل بازدارنده در استفاده از مربی‌گری هم‌تا	۵ گویه
راه‌های ارتقای مربی‌گری هم‌تا	۵ گویه
مزایای مربی‌گری هم‌تا	۸ گویه
معایب مربی‌گری هم‌تا	۸ گویه
ترجیح مشارکت‌کنندگان از میان روش‌های یادگیری	۳ گویه

روایی و پایایی پرسشنامه: به منظور بررسی روایی صوری پرسشنامه، نسخه اولیه آن در اختیار سه نفر از اعضای هیئت‌علمی قرار گرفت. این اساتید، هر یک با تجربه پژوهشی و آموزشی در زمینه‌های مرتبط، گویه‌های

پرسشنامه را از نظر شفافیت، وضوح نگارش، تناسب با اهداف پژوهش و درک‌پذیری بررسی کردند. بر اساس بازخوردهای ارائه‌شده، اصلاحات لازم در نگارش برخی از پرسش‌ها انجام شد و ترتیب بعضی از گویه‌ها برای افزایش انسجام و روانی ساختار پرسشنامه تغییر یافت. نتیجه این فرایند نشان داد ابزار از روایی صوری مناسبی برای استفاده در جامعه آماری پژوهش برخوردار است.

پایایی (قابلیت اعتماد) درستی و خوب بودن یک ابزار را ارزیابی می‌کند و به توانایی یک ابزار برای اندازه‌گیری به طور مکرر اشاره دارد (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۳). برای بررسی قابلیت اعتماد پرسشنامه از معیار آلفای کرونباخ استفاده شده است (جدول ۳). به طور مرسوم، اگر ضریب آلفا از ۰/۷ بیشتر باشد، پایایی ابزار اندازه‌گیری مناسب قلمداد می‌شود. با توجه به عدد ۰/۷۸ مرتبط با پرسشنامه پژوهش حاضر، پایایی ابزار اندازه‌گیری تأیید می‌شود.

جدول ۳: ضریب آلفای کرونباخ

Table 3: Cronbach's alpha

تعداد پرسش‌ها	مقدار آلفای کرونباخ
۳۹	۰/۷۸

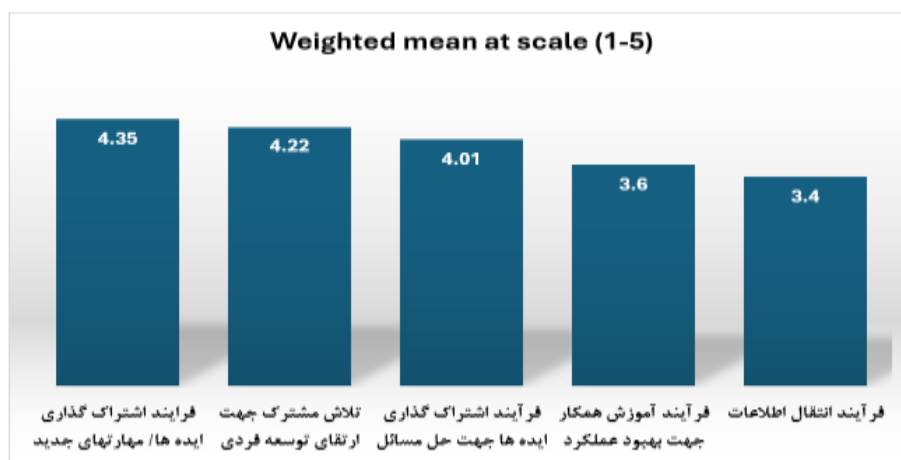
روش اجرا و تحلیل داده‌ها: برای تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS، میانگین وزنی هر گویه مرتبط با یک مؤلفه مشخص شده است. یکی از انواع میانگین حسابی، میانگین وزنی^۱ است که برای هر مقدار، وزنی به عنوان میزان اهمیت آن در محاسبه میانگین در نظر می‌گیرد. در ارائه نتایج پژوهش از نمودارهای میله‌ای استفاده شد که میانگین وزنی هر یک از گویه‌های مرتبط با یک مؤلفه مشخص را نشان می‌دهند. از این طریق، ایده‌های حیاتی را می‌توان در اختیار سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان آموزشی قرار داد تا نتایج را در برنامه‌ریزی و اجرای مربی‌گری هم‌تایان مدنظر قرار دهند. در ادامه، هر یک از متغیرها به طور مجزا بررسی می‌شود.

یافته‌های پژوهش

۱- مفهوم مربی‌گری همتا در دانشگاه: در این پرسشنامه، پنج آیتم برای مفهوم‌سازی مربی‌گری هم‌تایان معرفی شده‌اند. شکل (۱) نشان می‌دهد مفهوم مربی‌گری همتا در این مطالعه توسط اساتید متفاوت تصور می‌شود. بر مبنای نتایج به‌دست‌آمده، بیشترین امتیاز در مفهوم مربی‌گری همتا به‌ترتیب به فرایند اشتراک‌گذاری ایده‌ها یا مهارت‌های جدید، تلاش مشترک برای ارتقای توسعه فردی، فرایند اشتراک

¹ Weighted Mean

ایده‌ها برای حل مسائل، فرایند آموزش یک همکار برای بهبود عملکرد و کمترین امتیاز، به فرایند انتقال اطلاعات تعلق گرفته است.



شکل ۱: مفهوم مربی‌گری همتا

Figure 1: The concept of peer coaching

۲- اهمیت مربی‌گری همتا در سیستم دانشگاهی: بر مبنای نتایج مرتبط با شکل (۲)، به نظر می‌رسد اساتید دانشگاه در این مطالعه به طور کلی موافق هستند مربی‌گری همتا یک مکانیسم برای افزایش درک پویایی محیط‌های دانشگاهی است. با این حال، دو دیدگاه دیگر نیز با امتیاز بالا معتقد هستند مربی‌گری همتا زمینه آموزش مداوم و مقرون‌به‌صرفه را برای اساتید فراهم می‌کند و رضایت شغلی را از طریق ایجاد روابط تیمی خوب افزایش می‌دهد. در ادامه، فراهم‌سازی مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به دانشجویان و تقویت درک تفاوت‌های فردی به ترتیب کمترین امتیاز را دریافت کرده‌اند.



شکل ۲: اهمیت مربی‌گری همتا در سیستم دانشگاهی

Figure 2: The importance of peer coaching in the academic system

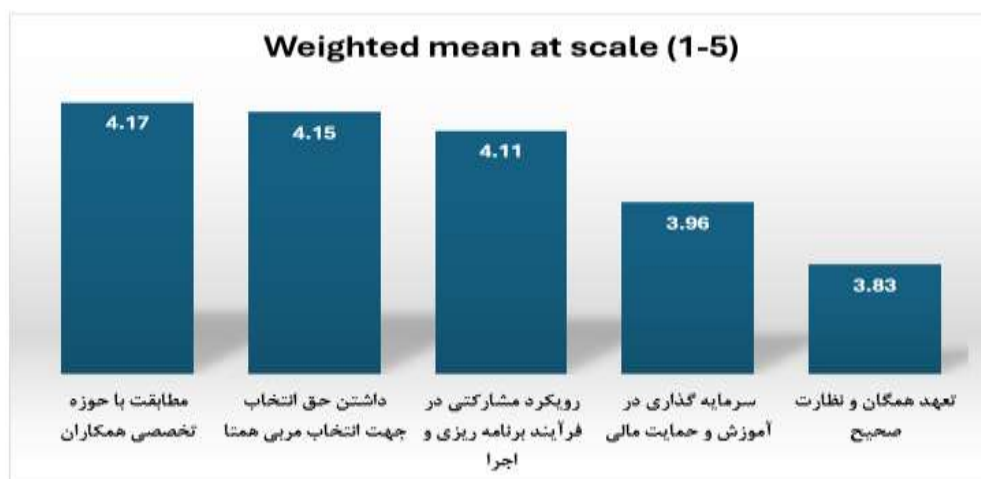
۳- عوامل بازدارنده در استفاده مؤثر از مربی‌گری همتا در دانشگاه: در پرسشنامه خواسته شد تا به موارد مشخص‌شده به عنوان عوامل بازدارنده امتیاز دهند. شکل (۳) نشان می‌دهد فرایند مربی‌گری همتا ممکن است چالش‌برانگیز باشد. تفاوت دیدگاه‌های اعضای هیئت‌علمی در ارتباط با مربی‌گری همتا و پس از آن، عدم در نظرگیری عواملی مانند زمان و حوزه تخصص و همچنین فقدان آموزش درباره مربی‌گری همتا و مشکل در دریافت بودجه برای شرکت در آموزش‌های مرتبط با این فرایند به عنوان چالش‌های بزرگ برای اساتید در این مطالعه تصور می‌شوند.



شکل ۳: عوامل بازدارنده در استفاده مؤثر از مربی‌گری همتا

Figure 3: Inhibiting factors in the effective use of peer coaching

۴- راه‌حل‌های ارتقای برنامه مربی‌گری همتا در دانشگاه: با توجه به ضرورت اقدامات پیشگیرانه احتمالی در برابر چالش‌های مربی‌گری همتا، از اساتید خواسته شد تا به راه‌حل‌های ارتقای برنامه مربی‌گری همتا در دانشگاه امتیاز بدهند. بر مبنای نتایج شکل (۴)، اساتید سه عامل را مهم تلقی کرده‌اند: (۱) مطابقت با حوزه تخصصی همکاران، (۲) وجود حق انتخاب برای اعضای هیئت‌علمی برای انتخاب مربی همتا و (۳) رویکرد مشارکتی در فرایند برنامه‌ریزی و اجرا. دو عامل تعهد همگان و نظارت صحیح، و سرمایه‌گذاری در آموزش و حمایت مالی، امتیازات کمتری را دریافت کردند.



شکل ۴: راه‌حل‌های ارتقای برنامه مربی‌گری همتا

Figure 4: Solutions to enhance the peer coaching program

۵- مزایای مربی‌گری همتا در دانشگاه: با توجه به نتایج مرتبط با شکل (۵)، اساتید دانشگاه در ارتباط با مزایای جالب توجه برنامه مربی‌گری همتا اتفاق نظر داشته‌اند و به شش مورد امتیازات بالایی را اختصاص داده‌اند. بر مبنای پاسخ‌های اساتید، به‌ترتیب افزایش درک با یادگیری از دیگران، یادگیری کار با دیگران از طریق تیم‌سازی، پررنگ‌شدن جنبه‌های اجتماعی و دوستی، پشتیبانی هم‌تایان و حل مشکل، به‌اشتراک‌گذاری اطلاعات و در نهایت، سبک‌های یادگیری و نظرات متفاوت به عنوان مزایای بالقوه برنامه مربی‌گری همتا تلقی شده‌اند.



شکل ۵: مزایای برنامه مربی‌گری همتا

Figure 5: Benefits of the peer coaching program

۶- معایب مربی‌گری همتا در دانشگاه: در پرسشنامه از اساتید خواسته شد تا مواردی را به عنوان معایب برنامه مربی‌گری همتا مشخص کنند و امتیاز دهند. همان‌طور که شکل (۶) نشان می‌دهد، به‌ترتیب وجود شخصیت‌های تسلط‌جو، سرعت یادگیری و انگیزه‌های متفاوت، طفره‌روی اجتماعی و تعداد محدود افراد برای کار با آنها در برنامه مربی‌گری همتا به عنوان معایبی با بالاترین امتیاز قلمداد شده‌اند.



شکل ۶: معایب برنامه مربی‌گری همتا

Figure 6: Disadvantages of the peer coaching program

۷- ترجیح اعضای هیئت‌علمی دانشگاه در ارتباط با روش‌های یادگیری: در انتهای پرسشنامه از اساتید خواسته شد تا از میان سه گویه پیشنهادی، ترجیح خود را در ارتباط با نحوه یادگیری مشخص کنند و به هر گویه امتیاز بدهند. بر مبنای نتایج **شکل (۷)**، انتخاب اساتید در امر یادگیری به‌ترتیب، (۱) یادگیری از طریق گذراندن دوره‌های آموزشی تخصصی، (۲) یادگیری از طریق مربی‌گری همتا و (۳) یادگیری با مطالعه و پژوهش‌های تخصصی بوده است.



شکل ۷: ترجیح اعضای هیئت‌علمی در ارتباط با روش‌های یادگیری

Figure 7: Faculty members' preferences regarding learning methods

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی ادراکات اعضای هیئت‌علمی دانشگاه مازندران نسبت به مربی‌گری همتا به عنوان ابزاری برای توسعه حرفه‌ای و امکان نهادینه‌سازی آن در ساختار آموزش عالی است. یافته‌ها تصویری چندلایه و ارزشمند از جایگاه این رویکرد در ذهنیت و تجربه اعضای هیئت‌علمی ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای تصمیم‌گیری‌های کلان در طراحی سیاست‌های توسعه منابع انسانی قرار گیرد.

نتایج نشان داد ادراک اساتید از مربی‌گری هم‌تا بیشتر با مفاهیمی مانند «اشتراک‌گذاری مهارت»، «توسعه متقابل» و «حل مسأله از طریق همکاری» پیوند دارد تا مدل‌های سنتی آموزش از بالا به پایین. این امر مؤید تحول نگرش در میان اعضای هیئت‌علمی به سمت یادگیری تعاملی و مشارکتی است؛ تحولی که با نظریه یادگیری اجتماعی هم‌راستا است؛ جایی که یادگیری از طریق تعامل، مشاهده و الگوبرداری معنا می‌یابد (Bandura, 1978).

اهمیت مربی‌گری هم‌تا از نظر پاسخ‌دهندگان نیز قابل تأمل بود. اساتید آن را ابزاری برای درک بهتر پویایی محیط‌های دانشگاهی، بهبود رضایت شغلی، آموزش مستمر و مقرون‌به‌صرفه ارزیابی کردند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی همچون آدریبیگه و آجاسا (Aderibigbe & Ajasa, 2013)، و مکنزی و میسنر (McKenzie & Meisner, 2025) هم‌خوانی دارد که مربی‌گری هم‌تا را راهبردی مؤثر برای ارتقای انگیزه، عملکرد و تعاملات حرفه‌ای معرفی کرده‌اند.

با این حال، چالش‌هایی قابل ملاحظه نیز شناسایی شدند. تفاوت دیدگاه‌ها، محدودیت‌های زمانی و فقدان آموزش مناسب از جمله مهم‌ترین موانع بیان‌شده بودند که اهمیت برنامه‌ریزی ساختاریافته، آموزش مهارتی برای مشارکت‌کنندگان و حمایت سازمانی مستمر را برجسته می‌کنند. این نتایج با مطالعات دونمز و ساهین (Donmez & Şahin, 2022) و ترخین (Terekhin, 2022) هم‌سو است که تأکید دارند فراهم کردن زمان، منابع کافی و آمادگی نهادی و فردی در رابطه با ارتباط مؤثر برای اثربخشی روش مربی‌گری هم‌تا ضروری است.

از سوی دیگر، مزایای مربی‌گری هم‌تا نیز به‌وضوح در نتایج منعکس شدند؛ به ویژه افزایش یادگیری از هم‌تایان، ارتقای روابط حرفه‌ای، حمایت اجتماعی و ترویج همکاری در محیط دانشگاهی. این ابعاد همگی به مؤلفه‌هایی مانند سرمایه اجتماعی، رضایت شغلی و امنیت روانی پیوند می‌خورند که در ادبیات مربی‌گری هم‌تا نیز به عنوان پیامدهای کلیدی شناخته می‌شوند (Corrigan et al., 2020). این امر نشان می‌دهد چرا تعداد بیشتری از اساتید تأکید کرده‌اند مربی‌گری هم‌تا رضایت شغلی را از طریق ایجاد همکاری تیمی خوب افزایش می‌دهد (Aderibigbe & Ajasa, 2013).

در کنار مزایای جالب توجه، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که مربی‌گری هم‌تا با چالش‌ها و معایبی بالقوه نیز همراه است. مهم‌ترین معایب بیان‌شده شامل «وجود شخصیت‌های سلطه‌جو»، «تفاوت در سرعت و انگیزه یادگیری»، «طفره‌روی اجتماعی» و «محدود بودن افراد مناسب برای همکاری» بودند. این نکات به‌خوبی نشان می‌دهند مربی‌گری هم‌تا، هرچند تعاملی و افقی تعریف می‌شود، در عمل می‌تواند با تنش‌های روانی، نابرابری قدرت و تعارض در نقش‌ها همراه شود، به ویژه در شرایطی که فرهنگ گفت‌وگو، مهارت‌های ارتباطی و آمادگی برای بازخوردپذیری به‌خوبی در اعضا توسعه نیافته باشند. یافته بالا با مطالعات ترخین (Terekhin, 2022) هم‌راستا است که به مشکلات ناشی از مسئولیت‌پذیری نابرابر و تفاوت در سطح درگیری میان هم‌تایان اشاره کرده است. بر همین اساس، ضروری است تا هر گونه برنامه مربی‌گری هم‌تا همراه با مکانیسم‌های رسمی

برای انتخاب داوطلبانه، آموزش مهارت‌های ارتباطی و طراحی نظام‌های بازخورد منصفانه اجرا شود تا از بروز این آسیب‌ها پیشگیری شود.

در نهایت، ترجیحات اعضای هیئت علمی درباره روش‌های یادگیری و توسعه حرفه‌ای بررسی شد. نتایج نشان داد بیشترین ترجیح اساتید گذراندن دوره‌های تخصصی آموزشی است و مربی‌گری همتا در رتبه دوم قرار گرفت. این نتیجه بازتابی از وابستگی ذهنی دانشگاهیان به ساختارهای رسمی و مبتنی بر مرجعیت آموزشی است که باعث می‌شود رویکردهایی نوین همچون مربی‌گری همتا هنوز به طور کامل جایگزین نشوند. پژوهش‌هایی همچون مک‌آتی و هانسمن (McAtee & Hansman, 2013) و مورفورد و همکاران (Morford et al., 2021) نیز اشاره کرده‌اند دوره‌های آموزشی رسمی، به دلیل چارچوب‌مندی، تخصص‌گرایی و استانداردهای حرفه‌ای، از نظر بسیاری از اعضای هیئت علمی اعتبار بیشتری دارند. با این حال، ترجیح دوم به مربی‌گری همتا نشان می‌دهد این رویکرد نیز جایگاهی در حال رشد در ذهن و تجربه دانشگاهیان دارد و با فرهنگ‌سازی و تجربه‌های موفق می‌تواند به گزینه اول تبدیل شود.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد اگرچه مربی‌گری همتا در نظام آموزش عالی ایران هنوز نهاده نشده است، ظرفیت‌های بالقوه، نگرش‌های مثبت و زمینه‌های فرهنگی مناسب برای شکل‌گیری آن در میان اعضای هیئت علمی وجود دارند. اجرای تدریجی، آموزش تخصصی، حمایت ساختاری و ایجاد شبکه‌های رسمی مربی‌گری می‌تواند این الگو را از یک ایده به یک هنجار پایدار در توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تبدیل کند.

بر این اساس، با توجه به تمرکز ادراک اعضای هیئت علمی بر «توسعه متقابل» و «همکاری» و نیز شناسایی چالش‌هایی همچون «شخصیت‌های سلطه‌جو» و «تفاوت در انگیزه»، پیشنهاد می‌شود برنامه مربی‌گری همتا به صورت کاملاً داوطلبانه و مبتنی بر تشکیل همتاها یا گروه‌های همسان از نظر علایق پژوهشی و آموزشی (و نه صرفاً سلسله‌مراتب دانشگاهی) برگزار شود. این امر مشارکت بیشینه و کاهش تنش‌های ناشی از نابرابری‌ها را به دنبال خواهد داشت. همچنین، در راستای برطرف کردن «محدودیت‌های زمانی» و تأکید بر «حمایت سازمانی مستمر»، دانشگاه باید حمایت خود را به صورت ملموس نشان دهد. این حمایت می‌تواند شامل تخصیص اعتبارات حرفه‌ای (امتیاز پژوهشی یا آموزشی) برای مشارکت‌کنندگان فعال در برنامه، تأمین زمان و مکان مناسب برای برگزاری جلسات (کاهش موقت حجم کاری یا در نظر گرفتن اتاق‌های گفت‌وگو) و تأمین بودجه برای برگزاری کارگاه‌ها و ارائه منابع مورد نیاز باشد. از سوی دیگر، با توجه به اینکه دوره‌های رسمی همچنان ترجیح اول اعضای هیئت علمی هستند، ضروری است برای تغییر نگرش و ترویج فرهنگ مربی‌گری، تجربیات موفق و نمونه‌های مثبت اولین گروه‌ها به صورت گسترده در محیط دانشگاه (نشریات داخلی، جلسات عمومی) منتشر شوند. این امر به نهاده‌سازی این باور کمک شایانی خواهد کرد که مربی‌گری همتا نیز می‌تواند معتبر و اثرگذار باشد.

افزون بر این، در حوزه پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود مطالعات کیفی همچون پدیدارشناسی یا قوم‌نگاری برای واکاوی تجربه زیسته اعضای هیئت علمی درگیر در روابط مربی‌گری و شناسایی مکانیسم‌های ایجاد تعارض انجام شوند. همچنین، طرح‌های آزمایشی یا شبه‌آزمایشی با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌توانند تأثیر مربی‌گری هم‌تا را بر شاخص‌های عینی و کمی مانند تعداد مقاله‌ها، کیفیت تدریس و موفقیت در دریافت گزنت‌های پژوهشی بررسی کنند. به علاوه، با توجه به چالش «محدودیت زمانی» و «کمبود افراد مناسب برای همکاری»، پژوهش‌های آتی می‌توانند مدل‌های مربی‌گری هم‌تای مجازی یا ترکیبی را طراحی و ارزیابی و اثربخشی آن را با مدل‌های حضوری مقایسه کنند. این نوع پژوهش‌ها می‌توانند پلتفرم‌ها و بسترهای دیجیتال بهینه برای این هدف را نیز شناسایی کنند.

در نهایت، گفتنی است پژوهش حاضر فقط بر شرایط دانشگاه مازندران متمرکز بوده است؛ از این رو، به دلیل تفاوت‌های احتمالی در فرهنگ سازمانی، منابع مالی و حمایت نهادی، تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها باید با احتیاط انجام شود.

منابع

اسلامی، ندا، حسینی، مسعود، مکارم، عباس، و غلامی، حسن (۱۳۹۹). بررسی تأثیر دوره‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بر رضایتمندی و دانش آنان در زمینه مهارت‌های تدریس و ارزشیابی. *مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد*، ۴۴(۱)، ۳-۱۳.

https://jmds.mums.ac.ir/article_15101.html

بخشعلی زاده، شهرناز، فتحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه، و کیامنش، علیرضا (۱۴۰۰). مطالعه تطبیقی برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های مختلف. *نامه آموزش عالی*، ۱۴(۱)، ۱۴۷-۱۸۰.

https://journal.sanjesh.org/article_243038.html

دانایی فرد، حسن، الوانی، سید مهدی، و عادل، آذر (۱۳۹۳). *روشن‌شناسی پژوهش کمی در مدیریت: رویکردی جامع* (چاپ نهم). انتشارات صفار.

روشن، احمدرضا، و حسینی لرگانی، سیده مریم (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی و تحلیل برنامه‌های توسعه آموزش عالی ایران و ارائه الگویی برای ساختار و فرایند تدوین برنامه هفتم توسعه. *مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی*، ۱۶، ۱۶۷-۱۸۰.

https://irphe.ac.ir/files/site1/files/Book/8_Books/16.pdf

شاهعلی زاده، محمد، حاتمی، جواد، فردانش، هاشم، و طلایی، ابراهیم (۱۴۰۲). بالندگی اعضای هیئت علمی در بُعد آموزش: یک مرور نظام‌مند. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۱)، ۵۸-۷۰.

<http://edcbmj.ir/article-1-2476-fa.html>

طالب زاده نوبریان، محسن، قهرمانی، محمد، و عبدی، معصومه (۱۳۸۷). توسعه هیئت‌علمی و بهبود عملکرد آموزش اعضای هیئت‌علمی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۱۸ (۲)، ۲۱-۳۷.

<https://ecc.isc.ac/showJournal/192/11904/132952>

طهماسب زاده، داود، حبیبی، حمداله، و جعفری، کریم (۱۳۹۸). کیفیت کاربست روش آموزش مربی‌گری در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی از دیدگاه دانشجویان و اساتید. آموزش در علوم پزشکی، ۱۹، ۳۳-۴۳.

<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4678-fa.html>

عبداللهی، نورعلی، و شهرآیینی، سید مجتبی (۱۴۰۳). تحلیل نظارتی بر استقرار نظام آموزش و توانمندسازی کارمندان دستگاه‌های اجرایی. ماهنامه گزارش‌های کارشناسی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۳۲ (۱۲).

<https://doi.org/10.22034/report.mrc.2025.1404.32.12.20555>

References

Abdollahi, N., & Shahra'ini, S. M. (2024). Supervisory analysis on the implementation of training and empowerment system for executive employees. *Monthly Expert Reports of the Research Center of the Iranian Parliament*, 32(12).

<https://doi.org/10.22034/report.mrc.2025.1404.32.12.20555> [In Persian]

Aderibigbe, S. A., & Ajasa, F. A. (2013). Peer coaching as an institutionalised tool for professional development: The perceptions of tutors in a Nigerian college. *Journal of Workplace Learning*, 25(2), 125-140. <https://doi.org/10.1108/13665621311299807>

Bakhshalizadeh, Sh., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Kiamanesh, A. (2021). A comparative study of faculty members' professional growth and development programs in different universities. *Higher Education Letter*, 14(53), 147-180. https://journal.sanjesh.org/article_243038.html [In Persian]

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

Bukharina, A. (2018). Personal development plan (pdp) in practice and technology of introducing mentoring in organizations. *Social Psychology and Society*, 9(1), 162-176. <https://doi.org/10.17759/SPS.2018090111>

Cavallaro, L., & Johnson, O. E. (2023). Peer coaching as a leader development tool in professional military education. *Journal of Military Learning*, 7(3), 62-73. <https://B2n.ir/ne8370>

Corrigan, P. W., Sheehan, L., Walley, G., Qin, S., Nieweglowski, K., & Maurer, K. (2020). Strengths and challenges of peer coaches for supported education in colleges and universities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 43(3), 175-178. <https://doi.org/10.1037/prj0000390>

Danaeifard, H., Alvani, S. M., & Azar, A. (2014). *Quantitative research methodology in management: A comprehensive approach* (9th Ed.). Safar Publications. [In Persian]

Dong, Y., Dong, H., Yuan, Y., & Jiang, J. (2022). Role of peer coaching in transmitting the benefits of leader coaching. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679370>

- Donmez, S. A., & Şahin, A. (2022). Peer-coaching based professional development: A sample of a school of foreign languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 22-46. <https://doi.org/10.20429/ger.2022.190102>
- Eslami, N., Hosseini, M., Makarem, A., & Gholami, H. (2020). The effect of faculty empowerment programs at Mashhad University of Medical Sciences on their satisfaction and knowledge regarding teaching and evaluation skills. *Mashhad Dental School Journal*, 44(1), 3–13. https://jmds.mums.ac.ir/article_15101.html [In Persian]
- Hilali, K. A., Mughairi, B., Kian, M. W., & Karim, A. M. (2020). Coaching and mentoring. concepts and practices in development of competencies: A theoretical perspective. *International Journal of Academic Research in Accounting Finance and Management Sciences*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.6007/IJARAFMS/v10-i1/6991>
- Hooker, A. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 12-31. <https://doi.org/10.15663/wje.v18i2.166>
- ICF. (2023). *ICF Global Coaching Study*. <https://coachingfederation.org/resources/research/global-coaching-study/>
- Johnson, S. R., Finlon, K. J., Kobak, R., & Izard, C. E. (2017). Promoting student–teacher interactions: Exploring a peer coaching model for teachers in a preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 361–372. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0790-1>
- Kemp, L. (2019). Reciprocal peer coaching supported by a professional coach: The future of sustained leader development? *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 4(1), 57-75. <https://dx.doi.org/10.22316/poc/04.1.05>
- Khadka, C. (2024). Social learning theory and the development of aggression. *Medha: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 79–92. <https://doi.org/10.3126/medha.v7i1.73897>
- Lofthouse, L. & Hall, E. (2014). Developing practices in teachers’ professional dialogue in england: using coaching dimensions as an epistemic tool. *Professional Development in Education*, 40(5), 758-778. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.886283>
- Lofthouse, R., Flanagan, J., & Wigley, B. (2018). Talking it through: Using specialist coaching to enhance teachers’ knowledge from speech and language sciences. *Impact: Journal of The Chartered College of Teaching*, (2), 85-88. <https://B2n.ir/gp5375>
- McAtee, K., & Hansman, C. A. (2013). *Faculty development autoethnographies: Engaging in peer coaching, learning communities, and mentoring*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2013/roundtables/24>
- McKenzie, J., & Rodari Meisner, J. (2025). Faculty perceptions of effectiveness of a peer coaching model as professional development for teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2517294>
- Morford, K. L., Milligan, T., & Brienza, R. (2021). Peer coaching in an interprofessional academic primary care clinic. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 23, 100418. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100418>
- Parker, P., Hall, D. T., Kram, K. E., & Wasserman, I. C. (2018). *Peer coaching at work*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/business/peer-coaching-work/excerpt/introduction>

- Prasad, B. (2024). Peer coaching as a strategy for teachers' professional development. *Okhaldhunga Journal*, 1(2), 3-21. <https://doi.org/10.3126/oj.v1i2.69553>
- Rainville, K. N., & Title, D. G. (2023). Faculty peer coaching: Collaborative partnerships for instructional development. *NEFDC Exchange*, 37, 3-7. <https://B2n.ir/zn9316>
- Rainville, K. N., Title, D. G., & Desrochers, C. G. (Eds.). (2024). *Faculty peer coaching in higher education: Opportunities, explorations, and research from the field*. Information Age Publishing. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9798887304526_A48375519/preview-9798887304526_A48375519.pdf
- Roshan, A. R., & Hosseini Largani, S. M. (2020). Pathology and analysis of higher education development programs in Iran and proposing a model for the structure and process of formulating the Seventh Development Plan. *Collection of Specialized Reports on Higher Education*, 16. https://irphe.ac.ir/files/site1/files/Book/8_Books/16.pdf [In Persian]
- Shah-Alizadeh, M., Hatami, J., Ferdanesh, H., & Talaei, E. (2023). Faculty development in the educational dimension: A systematic review. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 16(1), 58-70. <http://edcbmj.ir/article-1-2476-fa.html> [In Persian]
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D., Habibi, H., & Jafari, K. (2019). The quality of the application of the coaching method in the educational activities of academic staff members from the perspective of students and professors. *Iranian Journal of Medical Education*, 19, 33-43. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4678-fa.html> [In Persian]
- Talebzadeh Nobarian, M., Gahremani, M., & Abdi, M. (2008). Faculty development and improving educational performance of faculty members. *Journal of research on Issues of Education*, 18(2), 21-37. <https://ecc.isc.ac/showJournal/192/11904/132952> [In Persian]
- Terekhin, R. (2022). Peer coaching groups to bring development for everyone. *Academy of Management*, 1. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.14783abstract>
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Tomei, G., & Mele, G. (2023). The practice of coaching: Origin and development. *Journal of Forensic Psychology*, 8(3). <https://hdl.handle.net/11573/1685859>
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report*. <https://B2n.ir/nj3248>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Van Kessel, L. (2007). Coaching, a field for professional supervisors?. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 14(2), 387-432. <https://hrcak.srce.hr/14426>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership*, Brealey Pub.
- Wolever, R. Q., Simmons, L. A., Sforzo, G. A., Dill, D., Kaye, M. P., Bechard, E., ..., & Yang, N. (2013). A systematic review of the literature on health and wellness coaching: Defining a key

behavioral intervention in healthcare. *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 2(4), 38-57. <https://doi.org/10.7453/gahmj.2013.042>

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students?. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0022487109336968>

پیوست

به نام خدا

با سلام و احترام، پژوهش حاضر با هدف شناسایی وضعیت موجود بهره‌گیری از مربیگری همتا (کوچینگ همکار) در دانشگاه مازندران طرح شده است. لطفاً با اختصاص دقایقی از وقت خود، ما را در انجام این پژوهش یاری نمائید. پیشاپیش از زمانی که صرف میکنید، نهایت تشکر را داریم.

مربیگری همتا یک فرآیند اختیاری یادگیری است که از طریق آن دو یا چند همکار به تبادل تجربیات با یکدیگر می‌پردازند. چالشها، روش‌ها و استراتژی‌های جدید آموزشی را به اشتراک گذاشته (بدون حضور مدیر یا مقامات رسمی) و متعهد به توسعه یادگیری یکدیگر هستند.

جنسیت: زن ☐ مرد ☐درجه علمی: مربی ☐ استادیار ☐ دانشیار ☐ استاد ☐تجربه تدریس: ۱-۵ سال ☐ ۶-۱۰ سال ☐ ۱۱-۱۵ سال ☐ ۱۶ و بالاتر ☐

سوال	عبارت	کاملاً مخالف	مخالف	بی‌نظر	موافق	کاملاً موافق
برداشت شما از مربیگری همتایان چیست؟	تلاش مشترک برای ارتقای توسعه حرفه‌ای					
	فرایند به اشتراک گذاری ایده‌ها، مهارت‌های جدید برای نائل شدن به اهداف آموزشی					
	فرایند به اشتراک گذاری ایده‌ها برای حل مسائل خاص					
	فرایند انتقال اطلاعات در یک بازه زمانی مشخص					
	فرایند آموزش یک همکار به منظور بهبود عملکرد					
مربیگری همتا در سیستم دانشگاهی چه اهمیتی دارد؟	تقویت درک تفاوت‌های فردی در روابط با همکاران و دانشجویان در دانشگاه					
	فراهم آوردن آموزش مداوم و مقرون به صرفه برای اعضای هیات علمی/مدرسان دانشگاهی					
	افزایش رضایت شغلی اعضای هیات علمی مدرسان از طریق ایجاد یک تیم خوب					
	فراهم آوردن مهارت‌های مورد نیاز برای کمک به دانشجویان از نظر تحصیلی و اجتماعی					
	افزایش درک بویایی محیط‌های دانشگاهی					
عوامل بازدارنده برای استفاده موثر از مربیگری همتا چیست؟	تفاوت دیدگاه‌های اعضای هیات علمی به این موضوع					
	ولستگی بیش از حد به چنین برنامه‌ای ممکن است منجر به تنبلی شود.					
	تحصیل چنین ایده‌ای بدون مشورت با اعضای هیات علمی					

					عدم در نظر گرفتن عواملی مانند زمان، وضعیت و حوزه تخصص	
					عدم آموزش مناسب و مشکل مالی	
					رویکرد مشارکتی در فرآیند برنامه ریزی و اجرا	راه حل ارتقای برنامه مربیگری
					داشتن حق انتخاب برای اعضای هیئت علمی	همتایان در دانشگاه چیست؟
					جهت انتخاب مربی همتا	
					تعهد همگان و نظارت صحیح	
					سرمایه گذاری در آموزش و حمایت مالی	
					مطابقت با حوزه تخصصی همکاران	
					جنبه اجتماعی و دوستی	مزایای مربیگری همتایان:
					پشتیبانی همتایان و حل مشکل	
					به اشتراک گذاری اطلاعات و حجم کار	
					افزایش درک با یادگیری از دیگران	
					تیم سازی یادگیری کار با دیگران	
					سبک های یادگیری و نظرات متفاوت	
					فشار همسالان و گروه برای کار سخت	
					افزایش اعتماد به نفس و امنیت	
					طفره رفتن اجتماعی	معایب مربیگری همتایان:
					تعداد محدودی از افراد برای کار با آنها	
					ناامید شدن یا احساس ناامیدی دیگران	
					حواس پرتی، خسته کننده و اتلاف وقت	
					شخصیت های تسلط جو	
					سرعت یادگیری و انگیزه متفاوت	
					کاهش یادگیری، عملکرد بهتر به تنهایی	
					روابط غیررسمی	
					یادگیری از طریق مطالعه و پژوهش های شخصی	توجیه شما:
					یادگیری از طریق همکاران (مربیگری همتایان)	
					یادگیری از طریق گذراندن دوره های آموزشی تخصصی	