

انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو

دیدگاه‌های دانش‌آموختگان دوره دکترا

Supervisor selection and Student-Supervisor relation: PhD graduates perspectives

✉ محمد عطاران

M. Attaran, Ph.D. ✉

دانشیار دانشگاه تربیت معلم

حسن رضا زین آبادی

دانشیار دانشگاه تربیت معلم

سعید طولابی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

HR.ZeinAbadi, Ph.D

S.Tolabi,

چکیده

ارزشیابی کیفیت روابط دانشجویان با اساتید راهنما به منظور حفظ و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، نگارش رساله و تولید دانش در دوره دکترا، بسیار با اهمیت است. در این راستا یکی از مهم‌ترین تصمیماتی که دانشجوی دکترا در آغاز پژوهش خود اتخاذ می‌کند، انتخاب استاد راهنما است. پیامدهای این انتخاب و همچنین روابط خوب با استاد راهنما، می‌تواند در ارزشیابی نهایی رساله، تمایل دانشجو به انتخاب مجدد استاد راهنما و تداوم پژوهش‌های آتی تأثیرگذار باشد.

پژوهش حاضر به منظور بهبود کیفیت و بررسی پیامدهای مذکور انجام شده است. ابتدا با بررسی ادبیات و مصاحبه با اساتید با تجربه در امر راهنمایی رساله‌های دکترا، ۲۰ نشانگر کیفیت تدوین شد. در مرحله بعد با استفاده از نشانگان تدوین شده، پرسشنامه‌ای تهیه و به وسیله ۳۱ دانش‌آموخته دوره دکترا رشته علوم تربیتی تکمیل شد. نتایج نشان داد که رضایت از انتخاب و رابطه با استاد راهنما در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. همچنین تفاوت معناداری بین دانش‌آموختگان با نمره عالی و خوب (و پایین‌تر) و دانش‌آموختگان مایل و غیرمایل به انتخاب مجدد استاد راهنما و تداوم پژوهش‌های آتی با او، هم به لحاظ رضایت از انتخاب و هم به لحاظ رضایت از رابطه با استاد راهنما به دست آمد. در مرحله نهایی، با تحلیل محتوای سؤالات باز پاسخ پرسشنامه‌ها، پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت انتخاب اساتید راهنما و رابطه دانشجویان با آن‌ها، ارائه شد. نتایج پژوهش در بخش پایانی مقاله بحث شده است.

واژه‌های کلیدی: استاد راهنما، دانشجو/ دانش‌آموخته دکترا، رساله، انتخاب، رابطه

✉ نویسنده مسئول: تهران - دانشگاه تربیت معلم - دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

تلفن:

پست الکترونیکی:

مقدمه

آموزش عالی در جهان و ایران در حال گسترش است و با ظهور «جامعه دانش بنیاد»، نیازمندی جامعه به آن، امری واقعی‌تر و گسترده‌تر شده است. توسعه فن‌آوری‌های ارتباطی، آموزشی و اطلاعاتی نویدبخش آینده‌ای آزادتر، آبادتر و آگاه‌تر برای آموزش عالی و دانشگاهیان است و پیشرفت‌های شگرف فن‌آورانه و ظهور نظریه‌ها و ایده‌های علمی هر روز به اعتبار دانشگاه‌ها می‌افزاید (فاضلی، ۱۳۸۴). اما مطالعات نشان می‌دهد که شکاف علمی ما و کشورهای شمال هر روز عمیق‌تر می‌شود. دانشگاه‌های جهان روز به روز در حال تحول از جست و جوی دانش به خلق دانش‌اند (سرکار آرانی، ۱۳۸۰). یکی از راه‌های کاهش این فاصله، افزایش دانشجویان در دوره تحصیلات تکمیلی، به ویژه در دوره دکتری و بهبود این دوره‌ها از نظر کمی و کیفی است. چون در این دوره، به ویژه در مرحله اخذ رساله، دانشجویان فرصت پژوهش را می‌یابند و اگر به درستی راهنمایی شوند، انتظار تولید دانش و افزودن بر دانش موجود بشری می‌رود و دانشگاه‌های کشور در زمینه تولید دانش به عرصه‌های جهانی راه می‌یابند (هالداوای، دویوس و وینچستر^۱، ۱۹۹۵).

هم‌چنین، یکی از مهم‌ترین اهداف دانشگاه‌های کشور علاوه بر تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، تربیت پژوهشگر است. مسئله اصلی در آموزش عالی امروز دسترسی به اطلاعات بیشتر نیست، بلکه هدف آموزش حرکت به سمت رشد تفکر انتقادی و توانایی‌های یادگیری خود راهبری است که به صورت مادام‌العمر به فرد کمک کنند. در نهایت باید دانشجویان به ویژه در دوره تحصیلات تکمیلی به فراگیری مادام‌العمر تبدیل شوند. این موضوع زمانی ورد زبان آموزش عالی بود اما اکنون تبدیل به نماد عصر اطلاعات شده است (گریسون و آندرسون، ترجمه عطاران، ۱۳۸۴).

نگارش پایان‌نامه و رساله، آخرین بخش دوره تحصیلات تکمیلی در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری است که دانشجو باید در یکی از زمینه‌های رشته تحصیلی خویش به انجام کار پژوهشی پرداخته و نتایج آن را به صورت پایان‌نامه و رساله، مطابق آیین‌نامه‌های موجود ارائه دهد (خلیلی و فلاحی، ۱۳۸۳). بر اساس پژوهش‌های به عمل آمده در سال ۱۳۸۱، دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی، حدود ۵۵٪ کل پژوهشگران کشور را تشکیل می‌دادند (حجازی و عباسی، ۱۳۸۱)، که با توجه به افزایش نرخ ورود به آموزش عالی و افزایش دوره‌های تحصیلات تکمیلی، این درصد تا زمان حاضر افزایش داشته است. رساله‌های دوره دکتری، بخش مهم و ارزشمندی از پژوهش‌ها را شامل می‌شوند. بر همین اساس در اغلب کشورهای توسعه یافته، نگارش رساله‌های دکتری اهمیت زیادی داشته و نگارش خوب آن مبین بلوغ علمی و توانایی‌های دانشجو است. این اهمیت تا بدان حد است که بسیاری از صاحب‌نظران، نگارش رساله را تنها هدف مهم دوره دکتری می‌دانند و نقش استاد راهنما در آن را بسیار با اهمیت توصیف می‌کنند.

^۱. Holdaway, Dubois & Winchester

برای مثال رای^۱ (۲۰۰۷)، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های بنیادی دوره دکترا را، نگارش رساله، تحت نظر یک استاد راهنما معرفی می‌کند. گروهولم، پرسون و پیتر^۲ (۲۰۰۵) نیز بر این باورند که کیفیت دوره دکترا، به میزان بسیار زیادی، متأثر از کیفیت راهنمایی رساله‌هاست. دریس‌دال^۳ (۲۰۰۳)، نیز کیفیت پایین دوره‌های دکترا و کیفیت پایین دانش‌آموختگان این دوره‌ها را، نشانگری از ضعف کیفی راهنمایی رساله‌ها و روابط نه چندان مطلوب اساتید راهنما با دانشجویان می‌داند.

در فرایند نگارش رساله، رضایت دانشجویان از روابط خود با استاد راهنما بسیار با اهمیت است. چرا که با وجود این رضایت پیامدهای مطلوبی را نیز می‌توان انتظار داشت. این اهمیت تا بدان حد است که لایوتس و نلسون^۴ (۲۰۰۰)، رضایت از روابط با استاد راهنما را مهم‌ترین عامل مؤثر بر تصمیم دانشجویان برای ادامه یا ترک دوره دکترا عنوان کرده‌اند و آگوئینس، نسلر، کوئیگلی، سوک-جای و تدمشی^۵ (۱۹۹۶)، آنرا بر موفقیت دانشجو، رضایت کلی او از دوره، و حتی موفقیت شغلی آینده او مؤثر دانسته‌اند. کم^۶ (۱۹۹۷) نیز رضایت از کل دوره دکترا را متأثر از این رضایت می‌داند. البته عوامل مختلفی می‌تواند بر کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو و رضایت از این روابط، مؤثر باشند. برای مثال شخصیت استاد راهنما، سن، جنس^۷ و رشته استاد راهنما و دانشجو، رضایت کلی دانشجو از دوره دکترا و مدت زمان تحصیل او در این دوره و فرهنگ حاکم در دانشگاه^۸ و ... (هنریک^۹، ۱۹۹۱؛ کونراد و فیلیپس^{۱۰}، ۱۹۹۵؛

^۱. Ray

^۲. Grevholm, Persson & Peter

^۳. Drysdale

^۴. Lovitts & Nelson

^۵. Aguinis, Nesler, Quigley, Suk-Jae & Tedeschi

^۶. Kam

^۷. برخی از عوامل جنسیتی نیز ممکن است در میزان روابط استاد و دانشجو مؤثر باشند. موردی در گزارش بوده است که استاد مرد به دلیل زیبا بودن دانشجو برای او امکان کار بیشتر در دانشکده را فراهم کرده است و در تمام ساعات روز دانشجو در کنار او بوده است. در انگلستان اکثر استادان راهنمای زن دانشجویانشان زن هستند و کم‌تر دانشجویی پسر دارند. برخی از دانشجویان پسر از داشتن استاد راهنمای زن ناراحتند. دانشجویی استاد راهنمای زن خود را عصی و کم‌طاقت توصیف می‌کند و ناراحت است که استاد مورد نظر او از دانشکده رفته است. دانشجوی دیگری از استاد خود تعریف می‌کند و می‌گوید که همیشه با او ارتباط مجازی دارد و با او ارتباطش بیشتر است و معمولاً در گروه‌های مختلف و جمعی با او به سفر رفته است. در این روابط قطعاً سن نیز مؤثر است. در موردی که بیان شد دانشجوی پسر ۲۷ ساله و استاد راهنمای زن ۶۰ ساله بوده است (مارگولیس، ۲۰۰۱).

^۸. فاضلی (۱۳۸۲) معتقد است در روابط استاد و دانشجو فرهنگ دانشگاهی مؤثر است. در مقایسه میان فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا او می‌گوید که فرهنگ دانشگاهی در بریتانیا مبتنی بر حفظ و ملاحظه استقلال، فردیت و مبتنی بر روش خود اتکایی دانشجویان است و استاد و نظام آموزشی تنها نقش تسهیل‌گر و مشاور و راهنما را دارد؛ در حالی که در ایران آموزش دانشگاهی فاقد صفات مذکور است و دانشجو و علائق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند. همچنین آموزش دکترا در انگلستان «پژوهش محور» است، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش هر دو در ساختار دوره آموزشی دکترا گنجانده شده‌اند. به عبارتی عملاً سیستم فاقد محور است.

^۹. Heinrich

^{۱۰}. Conrad & Phillips

دونالد، سارویان و دنیسن^۱، ۱۹۹۵؛ مارگولیس^۲، ۲۰۰۱؛ دریس‌دال، ۲۰۰۳؛ فاضلی، ۱۳۸۲)، همگی می‌توانند در برقراری روابط و کم و کیف آن مؤثر باشند.

در میان تمامی عوامل مؤثر بر رضایت دانشجو از استاد راهنما، رضایت از انتخاب استاد راهنما، تأثیر به‌سزایی در تسهیل روند نگارش رساله، انگیزش دانشجو و کیفیت نهایی رساله دارد (ایوز و رولی^۳، ۲۰۰۵). بنابراین، انتخاب استاد راهنمای مناسب، یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین تصمیماتی است که دانشجو در ابتدای پژوهش خود باید بگیرد و دقت زیادی نیز باید صرف آن کند (لیندگرین، پالمر، ونهام و بورلند^۴، ۲۰۰۲، رای، ۲۰۰۷). گروهلوم و همکاران (۲۰۰۵)، انتخاب استاد راهنمای مناسب برای رساله را، مهم‌ترین پیش‌بایست انتظار یک راهنمایی با کیفیت معرفی می‌کنند. یکی از مهم‌ترین پیامدهای انتخاب درست استاد راهنما و رضایت از این انتخاب، روابط مطلوب و بهینه استاد راهنما و دانشجو می‌باشد (ایگلستون و دلمونت^۵، ۱۹۸۳). این انتخاب با توجه به برخی از ملاک‌ها، نظیر اشتیاق استاد، دانش او و همسانی علائق پژوهشی و امثال این‌ها، صورت می‌گیرد. البته کیفیت روابط استاد راهنما - دانشجو، صرفاً متأثر از چگونگی انتخاب استاد راهنما نیست ولی به هر جهت بر آن تأثیر زیادی دارد.

ادبیات موجود حاکی از آن است که با انتخاب صحیح و نیز وجود تعاملات و روابط با کیفیت میان اساتید راهنما با دانشجویان، می‌توان انتظار نگارش یک رساله موفق و با کیفیت و پیامدهای مطلوب دیگر نظیر دفاع به موقع از رساله، کسب نمره مناسب، چاپ مقاله در مجلات و ارائه مقاله در سمینارها و کنفرانس‌های معتبر، افزایش دانش شخصی درباره سازمان‌های اصلی در حوزه کار خود، کنفرانس‌ها و مجلات و ارتباط با آن‌ها، برگزاری نشست‌های علمی با متخصصان دیگر، صورت‌بندی مسائل جدید پژوهش، جذب اعتبار مالی برای پژوهش، کار در گروه‌های جدید پژوهشی، اشتیاق به تداوم پژوهش‌های آتی با استاد راهنما و انجام پژوهش‌های مشترک دیگر و امثال این‌ها را داشت (فیلیپس و پوق^۶، ۱۹۹۴؛ هاکی^۷، ۱۹۹۷؛ گرنٹ^۸، ۱۹۹۹؛ هارت و هیت^۹، ۱۹۹۹، استایلس و رادولف^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ فریم و آلن^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ مک آلپین و نورتون^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ جامیسن و گری^{۱۳}، ۲۰۰۶؛ رای، ۲۰۰۷). بر همین اساس امروزه

^۱. Donald, Saroyan & Denison

^۲. Margolis

^۳. Ives & Rowley

^۴. Lindgreen, Palmer, Vanhamme & Beverland

^۵. Eggleston & Delamont

^۶. Pugh

^۷. Hockey

^۸. Grant

^۹. Hart & Hitt

^{۱۰}. Styles & Radloff

^{۱۱}. Frame & Allen

^{۱۲}. McAlpine & Norton

^{۱۳}. Jamieson & Gray

تأکید بسیار زیادی بر ملاک‌های انتخاب استاد راهنما و نشانگان کیفیت روابط دانشجویان با اساتید راهنما می‌شود.

نشانگان کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو

روابط مطلوب بین استاد راهنما و دانشجو، یکی از مؤثرترین عوامل کیفیت رساله‌ها می‌باشد (فریم و آلن، ۲۰۰۲)، از این‌رو پژوهشگران مختلف سعی در بیان ویژگی‌های یک روابط مطلوب و اثربخش و یا نشانگان کیفیت آن داشته‌اند. تامسون، کریکمن، واتسون و استوارت^۱ (۲۰۰۵)، در معرفی ملاک‌های نگارش رساله‌های دکترا، نشانگانی را که برای برقراری روابط مطلوب لازمند، بدین ترتیب معرفی کرده‌اند: انتظارات و توقعات استاد راهنما و دانشجو از یکدیگر باید کاملاً روشن باشد، فرایند راهنمایی باید به گونه‌ای باشد که تدریجاً دانشجو به سمت استقلال برود، دانشجو باید تا حد امکان مطالب خود را به صورت کتبی به استاد نشان دهد و استاد راهنما هم باید دیدگاه‌ها و نظرات خود را در آن بنویسد، استاد راهنما باید وقت مناسبی در اختیار دانشجو قرار دهد و هر موقع دانشجو به او نیاز علمی و یا روحی داشت، در اختیار او باشد. البته نباید این راهنمایی به گونه‌ای باشد که وابستگی عاطفی زیادی بین استاد و دانشجو به وجود آید، ملاقات‌های زیاد و پی‌درپی استاد راهنما و دانشجو، برای هر دوی آن‌ها ملال‌آور است و امکان پیشرفت را نمی‌دهد، ملاقات کم هم مشکلات جدی ایجاد می‌کند. بنابراین جنبه اعتدال باید رعایت شود.

با آن که وظایف استاد راهنما در قبال دانشجو در دانشگاه‌های مختلف به گونه‌های متفاوت ترسیم شده است، اما گروهولم و همکاران (۲۰۰۵)، با ذکر برخی از وظایف مشترک، سعی در بیان این نشانگرها داشته‌اند. آن‌ها وظایف و مسئولیت‌هایی را بدین شرح برای استاد راهنما معرفی می‌کنند: مسئولیت تشخیص سطح دشواری مناسب و در خور بودن مسئله پژوهشی، مسئولیت متمرکز کردن دانشجو در مسأله پژوهش و داوری اولیه درباره نتایج اولیه پژوهش، پیشنهاد درس‌های مناسب، مؤسسات، کنفرانس‌ها و انتشارات و شکل‌گیری شبکه ارتباطات دانشجو، ایفای نقش دوست صمیمی در حین کار، مسئولیت تشخیص قابل دفاع بودن رساله و معرفی کمیته داوری، پشتیبانی شخصی از دانشجو، تشویق دانشجو به هنگام نیاز، اطمینان استاد راهنما از شرایط متعارف و زمان پژوهش برای دانشجو، توجه به شرایط دانشجو مثل بیماری، بارداری و مسائل خانوادگی و داشتن تخصص در حوزه کاری دانشجو.

ویسکر^۲ (۲۰۰۵)، با ذکر سه مرحله یا گام کلی در فرایند نگارش رساله، وظایف استاد راهنما را در هر کدام از آن‌ها بدین ترتیب بیان می‌کند: (۱) آغاز روند راهنمایی: انتخاب موضوع و عنوان مناسب، طرح پرسش‌های مناسب برای دانشجو، مشخص کردن محدوده و ماهیت پژوهش، پیش‌بینی نتایج واقع‌گرایانه، طراحی چارچوب مفهومی مناسب پژوهش، تصمیم‌گیری در مورد روش‌شناسی پژوهش، کمک به

^۱. Thompson, Kirkman, Watson & Stewart

^۲. Wiscer

یادگیری روش‌های پژوهش و روش‌های آماری، کمک به آماده کردن طرح اولیه پژوهش، تعریف طرح پژوهش قابل اجرا، آشنا کردن دانشجو با فرا زبان پژوهش، کمک به دسترسی به ادبیات پژوهش، توانمند کردن دانشجو در مدیریت زمان، توافق بر سر روش پژوهش، مرتبط کردن دانشجو با دیگر دانشجویان پژوهشگر و تشویق دانشجو به نوشتن مداوم. ۲) راهنمایی مداوم در مراحل میانی کار: تماس با دانشجو و مداخله در حد ضرورت، توجه به طراحی پژوهش توسط دانشجو، شرکت در جلسات آموزشی و گفت و گو با دانشجو، ارائه الگوهایی برای گونه‌های مختلف پژوهش، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، تعهد، پشتکار و واقع‌گرایی و... آموزش روش‌های پژوهش به گونه‌ای که اطمینان حاصل شود که دانشجو از اهمیت اخلاق در پژوهش، استفاده مناسب و صحیح از داده‌ها، تهیه گزارش‌های صحیح و ارائه رساله‌ای با استدلال منطقی و علمی، اسناد و شواهد معتبر آگاه است (این کار می‌تواند شامل توضیح نمونه کارهای دیگران و تشریح موارد آموزنده آن‌ها باشد)، مطالعه گزارش‌های دانشجو در زمان مناسب، توجه به پرسش‌های دانشجو، کمک به حل مسائل علمی دانشجو، نقد سازنده کار دانشجو و ارائه باز خورد، کمک به استقلال دانشجو در حین پژوهش، تشویق دانشجو به حفظ سرعت کار و بازبینی پژوهش، تشویق دانشجو به افزایش حضور در مجامع علمی، تشویق به استفاده از شبکه آکادمیک محلی، ملی و بین‌المللی و بحث با دیگران، تشویق به یادداشت برداری و ثبت دقیق منابع و مأخذ، کمک به دانشجو در مواقع حاد، تشویق به نوشتن و ویرایش مکرر کار. ۳) به سوی مراحل پایانی پژوهش: تشویق دانشجو به تهیه پیش‌نویس اولیه کار، تشویق دانشجو به ویرایش مکرر کار نهایی، تشویق دانشجو به شرکت در کنفرانس‌ها و سمینارها و نشر مقالات علمی، کمک به دانشجو برای آماده کرده رساله تشکیل و ارائه مناسب، ایجاد خودباوری و اعتماد به نفس در دانشجو و آمادگی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های احتمالی، تشویق دانشجو برای پژوهش در سطوح عالی‌تر.

فیلیپس و پوق (۱۹۹۴) نیز نشانگانی را بدین شرح معرفی نموده‌اند: خواندن نسخ اولیه و نهایی رساله به طور کامل و دقیق توسط استاد راهنما، در دسترس بودن و حضور او در مواقع مورد نیاز، ارائه بازخوردها و انتقادهای سازنده، دادن امکانات لازم (حتی امکانات شخصی) به دانشجو، کمک به دانشجو برای یافتن یک شغل مناسب.

باید توجه داشت که چگونگی روابط استاد راهنما با دانشجو منوط به تصور استاد راهنما یا دانشجو از نقش استاد است. ممکن است دانشجو از استاد تصور کنترل‌کننده یا تسهیل‌کننده داشته باشد. در تصور نخست، استاد تمام مراحل پژوهش را هدایت می‌کند. ولی در تصور دوم استاد نقش تسهیل‌گر را دارد و به خواسته‌ها و نیازهای دانشجو پاسخ می‌دهد. فرناندو و هولس-کیلاکی^۱ (۲۰۰۵)، معتقدند که رعایت اعتدال، در روابط پویای دانشجو و استاد، تأثیرگذارتر است و دانشجویان احساس رضایت بیشتری می‌کنند.

۱. Fernando & Hulse-Killacky

رابطه استاد راهنما و دانشجو نیز به لحاظ عاطفی متفاوت است. برخی از استادان با دانشجویان خود رابطه‌ای بسیار نزدیک برقرار می‌کنند و برخی دیگر نیز از این امر امتناع ورزیده و فقط به روابط رسمی اکتفا می‌کنند. ادبیات موجود حاکی از آنست که این روابط نباید خشک و رسمی و محدود به امور مربوط به رساله شود. بلکه استاد راهنما باید به برقراری روابط غیر رسمی، عاطفی (نه به آن میزان که وابستگی ایجاد شود) نیز مبادرت ورزد (هاکی، ۱۹۹۴، ۱۹۹۵؛ آسبورن^۱، ۱۹۹۸؛ آرمسترانگ، آلیسون و هایس^۲، ۱۹۹۷؛ آسپلاند، ادواردز، اولیری و ریان^۳، ۱۹۹۹؛ مارگولیس، ۲۰۰۱؛ تامسون و همکاران، ۲۰۰۵؛ گروهولم و همکاران، ۲۰۰۵).

با مطالعه تجارب و منابع موجود، نشانگان دیگری را نظیر: تعهد استاد راهنما به موضوع (استایلس و رادولف، ۲۰۰۱؛ بیتمن^۴، ۱۹۹۵)، تعهد استاد راهنما به اهداف از پیش تدوین شده رساله (ژائو^۵، ۲۰۰۱)، علاقه و اشتیاق استاد راهنما به موضوع، وجود زبان مشترک و تناسب علمی و روانی بین استاد راهنما و دانشجو (استایلس و رادولف، ۲۰۰۱؛ ژائو، ۲۰۰۱)، ارائه بازخوردهای منظم و تقویت‌کننده‌های مثبت به دانشجو (آسپلاند و همکاران، ۱۹۹۹؛ ژائو، ۲۰۰۱؛ ویسکر، ۲۰۰۵)، استقلال و آزادی عمل هدایت شده، دانشجو (آرمسترانگ و شانکر^۶، ۱۹۸۳؛ تامسون و همکاران، ۲۰۰۵؛ ویسکر، ۲۰۰۵)، عقد یک قرارداد و تعهد دو جانبه به قرارداد منعقد شده (هاکی، ۱۹۹۶) و تسهیل دسترسی دانشجو به دانش، اطلاعات و بانک داده‌ها (ژائو، ۲۰۰۱)، می‌توان معرفی نمود.

بیان مسئله

در زمینه چگونگی انتخاب استاد راهنما و نحوه راهنمایی دانشجویان دوره دکترا، پژوهش‌های انجام شده چندان زیاد نیست (آرمسترانگ^۷ و همکاران، ۲۰۰۴؛ رای، ۲۰۰۷). ولی در پژوهش‌های اندکی هم که صورت گرفته به مشکلاتی از قبیل: نبود ملاک‌های منطقی و مناسب در انتخاب (رای، ۲۰۰۷)، نرخ پایین تکمیل دوره (بارنت^۸، ۱۹۹۹)، طول مدت دوره و تأخیر در تکمیل رساله، (گارسیا، ملوت و برتور^۹، ۱۹۸۸، هالداوای و همکاران، ۱۹۹۵؛ دریس‌دال، ۲۰۰۳)، فقدان حمایت مالی از دانشجویان و روشن نبودن ضوابط رساله (گروهولم و همکاران، ۲۰۰۵)، اشاره شده است. ادبیات موجود (نظیر دیلون و مالوت^{۱۰}، ۱۹۸۱؛ رای، ۲۰۰۷)، انتخاب نادرست استاد راهنما و کیفیت پایین روابط او با دانشجو را به عنوان مهم‌ترین عوامل ایجاد این مشکلات معرفی می‌کنند. مسائلی از قبیل: دیدارهای نامنظم استاد و

^۱. Osborne

^۲. Armstrong, Allison & Hayes

^۳. Aspland, Edwards, O'Leary & Ryan

^۴. Yeatman

^۵. Zhao

^۶. Armstrong & Shanker

^۷. Armstrong

^۸. Burnett

^۹. Garcia, Mallot & Brethower

^{۱۰}. Dillon & Malott

دانشجو (به ویژه در رشته‌های علوم انسانی^{۱*})، اشتغال بیش از حد استاد و عدم توجه به رساله، پایین بودن مهارت‌های پژوهشی استاد و ناتوان بودن او در کمک به دانشجو، نداشتن کیفیت و صلاحیت لازم در راهنمایی رساله‌ها (گروهولم و همکاران، ۲۰۰۵)، هدایت ضعیف و ساختارمند و قاعده‌مند نبودن آن (آکر، هیل و بلاک^۲، ۱۹۹۱) و راهنمایی ناکافی و اختصاص زمانی ناچیز به امر راهنمایی (رای، ۲۰۰۷)، به عنوان مشکلات عمده در فرایند راهنمایی مطرح شده است.

عدم رضایت دانشجویان و دانش‌آموختگان از وضع موجود، از جمله توجیه‌های اساسی ارزیابی کیفیت راهنمایی رساله‌های دکترا می‌باشد. گروهولم و همکاران (۲۰۰۵)، که در پژوهش خود الگویی جدید برای راهنمایی رساله‌های دکترا معرفی کرده‌اند، عدم رضایت از وضع موجود را به عنوان دلیل و مسئله اصلی پژوهش خود عنوان نموده‌اند. گرچه در بروز این شرایط عوامل مختلفی می‌تواند دخیل باشد، اما نقش استاد راهنما و نحوه راهنمایی او نیز بسیار با اهمیت است. این مسئله اساسی بر ضرورت انجام یک ارزیابی از رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب و نحوه روابط با استاد راهنما افزوده است. گروهولم و همکاران (۲۰۰۵)، ارزیابی را به عنوان مکانیسم لازم در تضمین کیفیت راهنمایی رساله‌های دکترا و ویتکیناس^۳ (۲۰۰۲)، آن را، با توجه به تحولات مداوم در عرصه علم و فناوری و چالش‌ها و وظایف حساس اساتید راهنما، از واجبات و ضروریات دوره‌های تحصیلات تکمیلی در مقطع دکترا بیان می‌کنند. هیت^۴ (۲۰۰۲) نیز معتقد است که می‌توان با ارزیابی‌های منظم و بررسی‌های هم‌جانبه رضایت دانش‌آموختگان، کیفیت روابط و رساله‌های دکترا را به طور مداوم بهبود بخشید. بررسی رضایتمندی دانش‌آموختگان از منظر پیامدهای مثبتی که رضایت از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او خواهد داشت نیز قابل توجه است. نمره رساله یکی از مواردی است که می‌توان به وسیله آن، کیفیت یک رساله را تعیین نمود. بدیهی است که عوامل مختلفی می‌تواند بر این نمره و دامنه آن تأثیرگذار باشد که رضایت از انتخاب استاد راهنما و رضایت از روابط، از جمله عوامل مهم و مؤثر می‌باشد. هارمن^۵ (۲۰۰۲)، بر این باور باور است که کیفیت و امتیاز نهایی رساله‌ها، با رضایت دانشجویان از روابط خود با استاد راهنما رابطه دارد. هم‌چنین دانش‌آموختگانی که از عملکرد استاد راهنمای خود راضی بوده‌اند، تمایل به همکاری با او را در کارهای پژوهشی آتی خواهند داشت (فیلیپس و پوق، ۱۹۹۴؛ دریس‌دال، ۲۰۰۳؛ رای، ۲۰۰۷).

* رابطه استاد و دانشجو در طی گذراندن رساله دکترا در رشته‌های مختلف یکسان نیست. در رشته‌های علوم پایه که نیاز به آزمایشگاه و لابراتوار دارد، دانشجو نیاز به کار و راهنمایی مداوم دارد و شاید هر روز استاد راهنمای خود را ببیند، ولی در رشته‌های علوم انسانی که دانشجو گاه خود باید کارش را به تنهایی انجام دهد، ممکن است ماهی یک بار هم استادش را هم نبیند و همین امر منجر به آن می‌شود که نظم زیادی بر روابط دوجانبه حاکم نشود.

^۲. Acker, Hill & Black

^۳. Vitkinas

^۴. Heath

^۵. Harman

طبیعتاً بر این تمایل عوامل مختلفی مؤثر است که رضایت از انتخاب و رضایت از روابط از جمله آن‌ها می‌باشد.

ضرورت ارزیابی رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او، زمانی بارزتر می‌شود که بدانیم، حجم پژوهش‌های انجام شده از این دست ناچیز است (آرمسترانگ و همکاران، ۲۰۰۴) و در ایران، به ویژه در رشته‌های علوم انسانی، تلاش مستندی صورت نگرفته است. البته این مسئله در اغلب کشورها، به ویژه در علوم رفتاری (علوم اجتماعی، روان‌شناسی، علوم تربیتی و رشته‌های مشابه) نیز وجود دارد. برای مثال هاکی (۱۹۹۶)، (۱۹۹۷)، دلمونت، اتکینسون و پاسی^۱ (۱۹۹۷)، فیلیپس (۱۹۹۴) و هیل^۲، آکر و بلاک (۱۹۹۴)، معتقدند که اغلب تلاش‌ها حول محور این امر قرار می‌گیرد که آن‌چه را یک استاد باید انجام دهد تعیین کنند نه آن کاری را که واقعاً انجام داده است، ارزیابی کنند. این در حالی است که به عقیده آسپلاند و همکاران (۱۹۹۹)، با انجام ارزیابی‌های منظم، می‌توان بسیاری از ضعف‌های موجود را برطرف نمود.

اهداف و سؤال‌های پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی کیفیت انتخاب اساتید راهنما و رابطه دانشجویان دوره دکترا رشته‌های علوم تربیتی با آن‌ها بوده است. هم‌چنین اهداف جزئی بدین شرح مورد نظر بوده‌اند: (۱) تدوین نشانگان کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو، (۲) بررسی رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب اساتید راهنما و رابطه با آن‌ها، (۳) بررسی پیامدهای رضایت از انتخاب استاد راهنما و رضایت از رابطه با استاد راهنما نظیر: نمره رساله، تمایل به انتخاب مجدد استاد راهنما و تداوم پژوهش‌های آتی با او، (۴) ارائه پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت روند موجود. برای حصول این اهداف سؤالاتی بدین شرح مورد بررسی قرار گرفته‌اند: (۱) نشانگان کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو کدامند؟، (۲) رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، در چه سطحی از کیفیت قرار دارد؟، (۳) آیا بین دانش‌آموختگان با نمره رساله عالی و خوب (و پایین‌تر)، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟، (۴) آیا بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به انتخاب مجدد استاد راهنما، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟، (۵) آیا بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به تداوم پژوهش‌های آتی با استاد راهنما، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟، (۶) برای انتخابی مفید و برقراری روابطی مطلوب، پیشنهادهایی لازم کدامند؟

^۱. Delamont, Atkinson & Passy

^۲. Hill,

روش شناسی

روش پژوهش

از آنجا که در این پژوهش ابتدا از شیوه کیفی و سپس از شیوه کمی استفاده شده است، لذا روش پژوهش «آمیخته اکتشافی»^۱ است. بازرگان (۱۳۸۷) بر این باور است که در این طرح‌ها داده‌های کیفی پایه‌ای برای گردآوری داده‌های کمی است.

جامعه و نمونه

جامعه آماری پژوهش را خبرگان (اساتید مطرح رشته علوم تربیتی که تجارب زیادی در امر راهنمایی و مشاوره رساله‌های دکتری داشتند و نیز دانشجویان و دانش‌آموختگان دکترا) و کلیه دانش‌آموختگان دوره دکترا در رشته‌های علوم تربیتی، در یکی از دانشگاه‌های تهران تشکیل داده‌اند. از آن‌جا که حجم جامعه (۴۱ دانش‌آموخته) بالا نبود لذا کل جامعه سرشماری شد.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از مصاحبه نیمه هدایت شده برای بررسی نظرات خبرگان و برای پیمایش دانش‌آموختگان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. در بررسی روایی از روایی محتوا و متخصصان استفاده شد و هم‌چنین با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ۰/۹۴، برای پرسشنامه محاسبه شد.

روش تجزیه و تحلیل

در این پژوهش برای پاسخدهی به سؤال دوم و ششم از روش‌های آماری توصیفی استفاده شده است. در پاسخدهی به سؤال دوم، از «معیار قضاوت مبتنی بر طیف»^۲ که معمولاً در پژوهش‌های ارزشیابی (نظیر زین‌آبادی، کیامنش و فرزاد، ۱۳۸۴) کاربرد دارد (برای قضاوت در مورد وضع موجود رضایت دانش‌آموختگان)، استفاده شده است. این طیف‌ها معمولاً سه سطحی هستند. بدین ترتیب که وضع موجود را در ۳ سطح ضعیف (نامطلوب)، متوسط (نسبتاً مطلوب) و قوی (مطلوب)، مشخص می‌کنند. از آن‌جا که سؤالات پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تدوین شده بود، لذا لازم بود که این ۵ درجه، برای هماهنگ شدن با طیف مذکور، به ۳ درجه تقلیل یابد. بنابراین همراه با پژوهش‌های موجود، تصمیم گرفته شد که برای هر فرد، میانگین رضایت بین ۲/۳۳ تا ۱، با امتیاز ۱، «نامطلوب»، بین ۲/۳۴ تا ۳/۶۶، با امتیاز ۲، «نسبتاً مطلوب» و بین ۳/۶۷ تا ۵، با امتیاز ۳، «مطلوب»، گزارش شود. هم‌چنین برای قضاوت

^۱. Exploratory mixed method

^۲. Spectrum-based Judgment criteria

کلی در مورد میانگین قضاوت‌های گزارش شده، تصمیم گرفته شد که میانگین بین ۱/۶۶ تا ۱، «نامطلوب»، بین ۱/۶۷ تا ۲/۳۳، «نسبتاً مطلوب» و بین ۲/۳۴ تا ۳، «مطلوب» گزارش شود. در پاسخ‌دهی به سؤال ششم از فراوانی و درصد هم‌چنین برای پاسخ‌دهی به سؤالات سوم تا پنجم از روش آماری استنباطی t مستقل استفاده شده است.

شیوه اجرای پژوهش

ابتدا با انجام مصاحبه نیمه هدایت شده با خبرگان و هم‌چنین مطالعه تجارب موجود (ملی و بین‌المللی) در این حوزه، ۲۰ نشانگر کیفیت روابط استاد راهنما - دانشجو تدوین شد. سپس با استفاده از نشانگان تدوین شده، پرسشنامه‌ای حاوی ۳۵ گویه، ۶ گویه برای بررسی رضایت از انتخاب استاد راهنما و ۲۹ گویه برای بررسی رضایت از روابط با استاد راهنما، در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، تهیه شد. هم‌چنین در قسمت انتهایی پرسشنامه سؤالات باز پاسخی برای بررسی نظرات و راهکارهای دانش‌آموختگان مطرح شد. (گویه‌های این پرسشنامه به پیوست آمده است). پرسشنامه‌ها برای کلیه دانش‌آموختگان دوره دکترا (۴۰ نفر) ارسال شد (از طریق پست الکترونیکی و غیر الکترونیکی) و با پیگیری‌های مکرری که صورت گرفت، ۳۱ پرسشنامه عودت داده شد و تمامی آنها مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله آخر، با تحلیل محتوای سؤالات باز پاسخ و مصاحبه با خبرگان (اساتید و دانشجویان دکتری)، پیشنهادهایی برای بهبود وضع موجود ارائه شد. در تحلیل محتوا از روش «رأی‌شماری»^۱ استفاده شد. در این روش با تشکیل طبقاتی به محاسبه فراوانی هر طبقه پرداخته می‌شود.

یافته‌ها

سؤال اول: این سؤال بدین صورت مطرح شد که نشانگان کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو کدامند؟ همان‌گونه که پیش از این آورده شد، ادبیات موجود، نشانگان مختلف و متعددی را معرفی می‌کنند که بین آنها هم پوشی نیز وجود دارد. در این پژوهش با عنایت به آنها و هم‌چنین انجام مصاحبه‌های نیمه هدایت شده با اساتید مطرح که تجارب زیادی در امر راهنمایی و مشاوره رساله‌های دکتری داشتند و نیز دانشجویان و دانش‌آموختگان دکترا و اعمال نظرات آنها، فهرستی از مهم‌ترین نشانگرها تدوین شد که در جدول شماره ۱ به آنها اشاره شده است.

جدول ۱: فهرست نشانگان تدوین شده در پژوهش حاضر

- | | |
|---|---|
| • دست‌رسی آسان دانشجو به استاد راهنما | • ایجاد انگیزش درونی در دانشجو توسط استاد راهنما |
| • نظم دیدارها و جلسات استاد راهنما و دانشجو | • کمک استاد راهنما به آمادگی دانشجو برای دفاع از نسخه نهایی رساله |
| • صرف زمان کافی توسط استاد راهنما | • مطالعه دقیق نسخه‌های اولیه و نسخه نهایی رساله دانشجو |
| • جلسات دیدار مفید استاد راهنما و دانشجو | • کمک به تکمیل رساله دانشجو در زمان مقرر |

^۱. Vote counting

- معرفی منابع به دانشجو توسط استاد راهنما
- کمک به دانشجو برای انتشار نتایج به صورت مقاله علمی پژوهشی و ISI
- کمک استاد راهنما به دانشجو برای تدوین پیشینه پژوهش
- معرفی نشریات علمی داخلی و خارجی مرتبط با کار دانشجو توسط راهنما
- کمک استاد راهنما به کسب مهارت‌های پژوهشی دانشجو
- کمک استاد راهنما برای جذب اعتبار مالی برای رساله
- معرفی سایت‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی مرتبط، توسط راهنما
- تعادل در برقراری روابط رسمی و غیررسمی با دانشجو
- تعادل در دادن آزادی عمل و استقلال به دانشجو
- تشویق دانشجو و استفاده از تقویت‌کننده‌های مثبت (انگیزش بیرونی)
- ارائه بازخوردهای منظم و سازنده به دانشجو

سوال دوم: در پاسخ به این سؤال (رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، در چه سطحی از کیفیت قرار دارد؟) کیفیت رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او بررسی شد (جدول ۲).

جدول (۲): کیفیت رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او

ردیف	انتخاب (۱)		رضایت از (۲)		رابطه از (۳)		نامطلوب		نسبتاً مطلوب		سطوح مطلوبیت		مطلوب
	رضایت از		رضایت از		رابطه		ب		ب		مطلوب		
	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲	
۱	۱۹۰	۱۴۷	*	*	۱۷	۳۰	*	*	۱	۱۷۷	*	*	۲
۲	۱۲۰	۱۴۰	*	*	۱۸	۳۰	*	*	۱	۱۵۰	*	*	۱
۳	۱۵۰	۱۲۲	*	*	۱۹	۱۸۰	*	*	۲	۱۵۰	*	*	۲
۴	۱۳۰	۱۰۳	*	*	۲۰	۱۳۰	*	*	۳	۱۲۳	*	*	۱
۵	۱۵۰	۱۷۷	*	*	۲۱	۱۵۰	*	*	۲	۱۵۰	*	*	۲
۶	۱۹۰	۱۸۷	*	*	۲۲	۱۷۰	*	*	۳	۱۲۳	*	*	۱
۷	۱۱۰	۱۹۰	*	*	۲۳	۱۶۰	*	*	۲	۱۶۷	*	*	۲
۸	۱۷۰	۱۴۰	*	*	۲۴	۱۹۳	*	*	۳	۱۹۳	*	*	۱
۹	۱۷۰	۱۵۰	*	*	۲۵	۱۶۰	*	*	۲	۱۳۰	*	*	۳
۱۰	۱۵۰	۱۱۳	*	*	۲۶	۱۶۰	*	*	۳	۱۷۳	*	*	۲

		۳	۴			۳	۳
	*	۱۸۰	۱۸۰	۲۷	*	۱۰۳	۴
	*	۲	۲		*	۳	۱۱
		۱۵۳	۱۹۰	۲۸		۱۵۰	۱۶۰
*	*	۴	۳		*	۲	۲
		۱۲۰	۱۹۰	۲۹	*	۴	۱۴۰
*	*	۴	۳		*	۴	۴
		۱۴۷	۱۹۰	۳۰		۱۱۷	۳
*	*	۴	۴		*	۲	۱۴
		۱۵۰	۱۸۰	۳۱	*	۱۹۳	۱۵۰
*	*	۴	۳		*	۲	۴
					*	۱۹۰	۱۷۰
					*	۱	۲

نتیجه کلی رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او

کیفیت رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما، با توجه به عملیات $(2/22) = \frac{69}{31} = \frac{[(6 \times 1) + (12 \times 2) + (13 \times 3)]}{31}$ ، در سطح «نسبتاً مطلوب» واقع می‌شود. چرا که میانگین ۲/۲۲ بین ۱/۶۷ تا ۲/۳۳ واقع شده است. این نتیجه مبین آنست که بیش از ۵۰ درصد دانش‌آموختگان از انتخاب خود ناراضی بوده‌اند. هم‌چنین کیفیت رضایت دانش‌آموختگان از روابط خود با استاد راهنما، با توجه به عملیات $(2/16) = \frac{67}{31} = \frac{[(5 \times 1) + (16 \times 2) + (10 \times 3)]}{31}$ ، در سطح «نسبتاً مطلوب» واقع می‌شود. چرا که میانگین ۲/۱۶ بین ۱/۶۷ تا ۲/۳۳ واقع شده است. این نتیجه نیز مبین آنست که بیش از ۵۰ درصد دانش‌آموختگان از روابط خود با استاد راهنما ناراضی بوده‌اند.

سوال سوم: در پاسخ به این سؤال (آیا بین دانش‌آموختگان با نمره رساله عالی و خوب (و پایین تر)، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟) نتایج آزمون t مستقل نشان داد که هم به لحاظ رضایت از انتخاب و هم به لحاظ رضایت از روابط (جدول ۳) میان دانش‌آموختگانی که نمره عالی و خوب (و پائین تر) دریافت کرده بودند، تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع آن‌هایی بوده است که نمره عالی داشته‌اند.

جدول (۳): آزمون معناداری تفاوت میان دانش‌آموختگان با نمره عالی و نمره خوب و پایین تر

(به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او)

ابعاد رضایت	نمره رساله	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	معناداری
رضایت از انتخاب	عالی	۱۷	۳/۷۴۱	۰/۸۸۱	-۳/۳۲۳	۲۹	۰/۰۰۲ **
	خوب و ...	۱۴	۲/۸۱۴	۰/۷۴۰			
رضایت از رابطه	عالی	۱۷	۳/۶۶۲	۰/۸۲۱	-۳/۱۹۸	۲۹	۰/۰۰۳ **
	خوب و ...	۱۴	۲/۷۰۹	۰/۸۲۹			

** P < ۰/۰۵

سوال چهارم: در پاسخ به این سؤال (آیا بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به انتخاب مجدد استاد راهنما، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟) نتایج آزمون t مستقل (جدول ۴) نشان داد که میان میانگین‌های رضایت از انتخاب استاد راهنما و رضایت از روابط با استاد راهنما، در دانش‌آموختگان با تمایل و عدم تمایل، تفاوت معنادار وجود دارد و این تفاوت به نفع آن‌هایی است که مایل به همکاری مجدد با استاد راهنمای قبلی خود بوده اند.

جدول (۴): آزمون معناداری تفاوت بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به انتخاب مجدد استاد راهنما (به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او)

ابعاد رضایت	انتخاب مجدد	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	معناداری
رضایت از انتخاب	تمایل	۱۹	۳/۸۱۰	۰/۷۳۶	-۵/۲۶۵	۲۹	** ۰/۰۰۰
	عدم تمایل	۱۲	۲/۵۵۰	۰/۴۷۳			
رضایت از رابطه	تمایل	۱۹	۳/۷۱۰	۰/۷۹۶	-۴/۵۷۹	۲۹	** ۰/۰۰۰
	عدم تمایل	۱۲	۲/۴۷۵	۰/۶۱۰			

** P < ۰/۰۵

سؤال پنجم: در پاسخ به این سؤال (آیا بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به تداوم پژوهش‌های آتی با استاد راهنما، به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما، تفاوت معناداری وجود دارد؟)، نتایج آزمون t مستقل (جدول ۵) نشان داد که میان میانگین‌های رضایت از انتخاب استاد راهنما و رضایت از روابط با استاد راهنما، در دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل، تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع آن‌هایی است که مایل به تداوم پژوهش‌های آتی با استاد راهنمای قبلی خود بوده‌اند.

جدول (۵): آزمون معناداری تفاوت بین دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به تداوم پژوهش‌های آتی با استاد راهنما (به لحاظ رضایت از انتخاب استاد راهنما و رابطه با او)

ابعاد رضایت	تداوم پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	معناداری
رضایت از انتخاب	تمایل	۲۱	۳/۷۶۵	۰/۷۶۳	-۵/۲۶۱	۲۹	** ۰/۰۰۰
	عدم تمایل	۱۰	۲/۷۱۱	۰/۴۸۱			
رضایت از رابطه	تمایل	۲۱	۳/۶۴۰	۰/۷۹۱	-۴/۴۷۸	۲۹	** ۰/۰۰۰
	عدم تمایل	۱۰	۲/۵۳۴	۰/۶۱۲			

** P < ۰/۰۵

سوال ششم: برای پاسخدهی به این سؤال (برای انتخابی مفید و برقراری روابطی مطلوب، پیشنهاد‌های لازم کدامند؟) همان‌گونه که پیشتر توضیح داده شد، در قسمت انتهایی پرسشنامه‌ها، سوالات باز پاسخی برای ارائه راهکارهای بهبود وضع موجود در انتخاب استاد راهنما و روابط با استاد راهنما مطرح شد. تحلیل محتوای سوالات باز پاسخ دانش‌آموختگان دوره دکترا در این مرحله نشان می‌دهد که آن‌ها بر اساس تجربه زیسته خود به پیشنهادات جالبی درباره انتخاب استاد راهنما و روابط با

استاد راهنما اشاره دارند که در پژوهش‌های پیش گفته نیز به آن‌ها توجه شده است. این پیشنهادات در دو بخش نحوه انتخاب استاد راهنما و روابط با او در جداول ۶ و ۷ آمده است. برای ارائه پیشنهادات بیشتر، از نظرات اساتید، دانشجویان دکترا و پژوهش‌های موجود نیز استفاده شده است.

جدول (۶): پیشنهادهای دانش‌آموختگان در مورد انتخاب استاد راهنما

درصد دانشجویان پیشنهاد دهنده	طبقه‌های پیشنهادها
۶۵٪	• آزادی عمل دانشجو در انتخاب استاد راهنما (از گروه، دانشکده، دانشگاه و یا خارج از کشور)
۱۵٪	• انتخاب استاد راهنما با توجه به تخصص او
۵٪	• تدوین سازوکار مناسب برای انتخاب استاد راهنما
۵٪	• معرفی استاد راهنما توسط دانشجو و گروه (مشترکا)
۵٪	• توجه به هماهنگی ویژگی‌های شخصیتی استاد راهنما و انطباق روانی آن‌ها باهم
۵٪	• مشخص شدن استاد راهنما در بدو ورود به دوره دکترا

نظرات اساتید (به جز پیشنهاد اول مبنی بر آزادی عمل دانشجو در انتخاب استاد راهنما از گروه، دانشکده، دانشگاه و یا خارج از کشور) و دانشجویان دکترا نیز تا حدودی با نظرات دانش‌آموختگان هماهنگ بود. هم‌چنین ادبیات موجود نیز راهکارهای مناسبی را برای انتخاب استاد راهنما معرفی کرده اند. «کمیته لیاسون آکادمی مدیریت دانشجویان دکترا»^۱، به نقل از رای (۲۰۰۷)، سه ملاک عمده را برای انتخاب استاد راهنما بدین شرح معرفی کرده است: (۱) تخصص و علاقه فرد به موضوع رساله، (۲) روابط فرد با ارگان‌ها و سازمان‌ها و دانشگاه‌ها برای جذب اعتبار مالی و کمک به دانشجو برای اشتغال پس از دکترا، (۳) روابط خوب فرد با اعضای دیگر کمیته رساله (اساتید مشاور و ...).^{*} تامسون و همکاران (۲۰۰۵)، نیز پیشنهاد می‌کنند که استاد راهنما باید در حوزه مورد نظر متخصص باشد، دارای سابقه پژوهشی باشد، حداقل سابقه حضور در یک تیم راهنما را داشته باشد. در تازه‌ترین پژوهش، رای (۲۰۰۷)، با کاربرد روش AHP و نظر خواهی دانشجویان دکترا، پیشنهادهایی را ارائه می‌کند. او پیشنهاد می‌کند که دانشجویان فردی را برای راهنمایی رساله خود انتخاب کنند که (۱) برای ایده‌های جدید ارزش قائل است و انعطاف لازم را برای هماهنگ کردن نظراتش با ایده‌های نو را دارد، (۲) مهارت زیادی در مدیریت زمان دارد و قادر است شما را در یک زمان منطقی هدایت کند، (۳) بتواند پس از اتمام رساله با شما در فعالیت‌های پژوهشی همکاری کند و یا شغلی مناسب برای شما پیدا کند، (۴) هماهنگی زیادی بین علایق علمی‌شان با او وجود داشته باشد، (۵) در حوزه علمی خود و موضوع رساله شما مشهور باشد و سوابق زیادی داشته باشد، (۶) بتواند روابط نزدیک و دوستانه‌ای با او برقرار کند، (۷) شبکه روابط

^۱. Academy of management's doctoral students' liaison committee

*. اطلاعات مربوط به ملاک‌های انتخاب در آدرس زیر نیز موجود می‌باشد:
<http://www.aom.pace.edu/students/faqanswers.html>

او با اساتید و متخصصان درون و برون دانشگاه زیاد باشد، ۸) سوابق زیادی در راهنمایی رساله‌های دکتری داشته باشد و ۹) علاقه زیادی برای راهنمایی آن‌ها داشته باشد.

میزان رعایت اصول لازم در انتخاب استاد راهنما، به یک پشتوانه قانونی نیز نیاز دارد. فیلیپس و پوک (۱۹۹۴)، بر این باورند که تهیه آیین‌نامه لازم مبنی بر اصول، ضوابط و ملاک‌های انتخاب استاد راهنما بر عهده گروه‌ها دانشکده‌ها و یا دانشگاه‌ها می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که با تدوین یک سازوکار مدون در این خصوص، به دانشجویان در انتخاب استاد راهنما یاری رساند. همچنین معرفی زمینه‌های علائق پژوهشی استادان گروه و کمک به دانشجویان برای انتخاب استاد راهنما در نیم سال اول یا دوم آغاز دوره دکتری، که در آیین‌نامه دکتری نیز بر آن تأکید شده است، می‌تواند به استاد و دانشجو در انتخاب یکدیگر کمک کند و این دوره تا مرحله ورود دانشجو به مرحله رساله می‌تواند به فهم متقابل استاد و دانشجو از یکدیگر و هدایت دانشجو در جهت علائق مشترک استاد و وی کمک کند.

تمامی ملاک‌ها و پیشنهادهایی که مطرح شده، می‌تواند دانشجو را برای انتخاب درست و ثمربخش یاری رساند. اما این تمام ماجرا نیست. درست است که یک انتخاب درست بر کیفیت مراحل بعد مؤثر خواهد بود، اما این بدان معنا نیست همه چیز با یک انتخاب درست تمام می‌شود. پیشتر عنوان شد که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت رساله، روابط با کیفیت استاد راهنما و دانشجو می‌باشد. اگر حتی دانشجو استاد راهنما را با رعایت تمام ملاک‌ها و کار بست تمام پیشنهادها مطرح شده انتخاب نماید، باز ضرورت دارد که برخی از اصول لازم در برقراری روابط بهینه رعایت شود. تحلیل محتوای سوالات باز پاسخ دانش‌آموختگان در خصوص روابط با استاد راهنما (جدول ۷)، حاوی پیشنهادات مفیدی است.

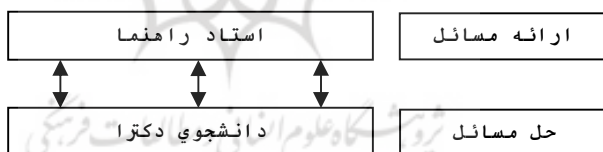
جدول (۷): پیشنهادهای دانش‌آموختگان در مورد روابط با استاد راهنما

درصد دانشجویان پیشنهاد دهنده	طبقه‌های پیشنهادها
۳۵٪	• تدوین برنامه‌ای منظم برای ملاقات‌ها
۲۵٪	• نظارت گروه بر نحوه روابط استاد راهنما و دانشجو از طریق تدوین دستورالعمل‌های دقیق
۵٪	• حضور تمام وقت استاد راهنما و دانشجو در دانشگاه
۵٪	• برقراری رابطه صمیمانه و دوستانه استاد راهنما با دانشجو
۵٪	• قرار گرفتن امکانات استاد راهنما در اختیار دانشجو
۱۰٪	• دسترسی پذیر بودن استاد راهنما
۵٪	• حضور استاد راهنما در جلسه با دانشجو با مطالعه قبلی
۵٪	• همراهی استاد راهنما با دانشجو در تمامی مراحل انتخاب موضوع، ادامه کار، استخراج مقاله، دفاع و پس از دفاع

با بررسی نشانگانی که در مرحله اول پژوهش، با بررسی ادبیات موجود و مصاحبه با اساتید و دانشجویان و دانش‌آموختگان دکتری تدوین شده‌اند، می‌توان پیشنهادهایی را برای ایجاد روابط و روابط مطلوب میان استاد راهنما و دانشجو ارائه نمود. آنچه که در میان این پیشنهادات مهم است و درصد بیشتری از دانش‌آموختگان بر آن تأکید داشته‌اند، دیدارها و جلسات منظم می‌باشد. بهتر است که با در

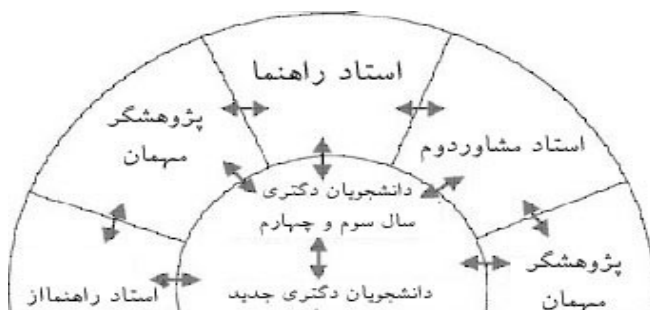
نظر گرفتن زمان مقرر دفاع از رساله، با تدوین یک برنامه زمانی دقیق و منعطف، به این دیدارها نظم بخشید. علاوه بر کمیت این جلسات، کیفیت این جلسات نیز اهمیت دارد. بنابراین بهتر است که برنامه دیدارها به گونه‌ای تدوین شود که هم استاد راهنما و هم دانشجو فرصت کافی برای انجام توافقات و کارهای تعیین شده در جلسه قبل را داشته باشند و با دست پر در جلسات حاضر شوند. این دیدارها نباید صرفاً رسمی باشد و لازم است که تنوعی در آن وجود داشته باشد. بنابراین می‌توان دیدارهایی را نیز در خارج از دانشگاه و در فضایی غیر آکادمیک تشکیل داد. این امر به برقراری روابط دوستانه و عاطفی کمک شایانی می‌کند. همچنین پیشنهاد می‌شود که گروه آموزشی با گرفتن صورت جلسات و بایگانی آن‌ها نظارت بر این روابط و دیدارها داشته باشد. برگزاری جلسات پیش دفاع نیز بر عملکرد نظارتی گروه کمک می‌کند. نکته مهمی که استاد راهنما باید آن را رعایت کند، سبک راهنمایی او می‌باشد. پیشنهاد می‌شود که استاد راهنما در دادن استقلال به دانشجو جانب اعتدال را رعایت کند. به بیانی نه آن قدر به او استقلال دهد که او در کار پژوهش به بیراهه برود و یا احساس کند استاد راهنما از بار مسئولیت شانه خالی کرده است و نه آن قدر مستبدانه رفتار کند که دانشجو اعتماد به نفس خود را از دست دهد. او می‌تواند با رعایت این اعتدال و دادن بازخوردهای به موقع و مؤثر و تشویق و انگیزش دانشجو روابط مطلوبی را با دانشجو برقرار کند.

همچنین برای چگونگی ارتباط استاد راهنما و دانشجو می‌توان به ایجاد سازوکاری معین پرداخت. به نظر گروهولم و همکاران (۲۰۰۵)، در الگوی سنتی رابطه استاد راهنما و دانشجو به صورت زیر است:



الگوی سنتی روابط استاد راهنما و دانشجو (گروهولم و همکاران، ۲۰۰۵)

آن‌ها معتقدند که استاد راهنما و دانشجوی دوره دکتری باید در یک اجتماع پژوهشی قرار گیرند که از اعضای شامل دانشجویان کارشناسی ارشد، دکترای تازه دانش آموخته، اساتید مهمان و اساتید راهنما و ... تشکیل شده است. او این الگو را «الگوی پویای اجتماع پژوهشی» دانشجویان دوره دکتری می‌داند و روابط را در آن به صورت زیر ترسیم می‌کند:



روابط استاد راهنما و دانشجو بر اساس الگوی پویای اجتماع پژوهشی دانشجویان دوره دکترا
(گروهولم و همکاران، ۲۰۰۵)

تحقیقات شونفلد^۱ (۲۰۰۳)، نیز دال بر آن است که در صورتی که دانشجویان دوره دکتری عضو یک اجتماع پژوهشی باشند با سرعت بیشتری عادات و چشم‌اندازهای مثبت در پژوهش پیدا می‌کنند و پژوهشگرانی خلاق می‌شوند.

علاوه بر آن می‌توان برای استادان راهنما، دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی ترتیب داد و در آن استادان مجرب و یا مسئولان تحصیلات تکمیلی به ارائه مقررات آموزشی و یا تجربه‌های خود در نحوه راهنمایی دانشجویان دوره دکترا بپردازند. نمونه‌ای از این کار را گروهولم و همکاران (۲۰۰۵)، در یکی از دانشگاه‌های سوئد توضیح می‌دهند. آن‌ها می‌گویند: در دانشگاه لولا^۲ دوره دو ماهه‌ای برای استادان راهنمای دانشجویان دکترا ارائه می‌شود. در هر دوره ۲۰ نفر انتخاب می‌شوند و در این دوره مباحثی مانند آموزش آیین‌نامه‌های دوره دکترا، وجوه اخلاقی، حمایت مالی، جنبه‌های روانی و رابطه میان استاد و دانشجو مطرح می‌شود. به علاوه نحوه تعامل با یکدیگر در شبکه و اجتماع پژوهشی را می‌آموزند.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود که استادان دارای علائق مشترک، میان خود به تأسیس شبکه ارتباطی با استادان همکار، دانشجویان ارشد و دکترا که راهنمایی ایشان را به عهده دارند، دانشجویان دکترا جدید و ... بپردازند. در صورتی که امکان گرد هم آمدن این دانشجویان به صورت واقعی میسر نباشد می‌توان از گروه‌های خبری، وبلاگ‌ها، گروه‌های مباحثه و سایر امکانات مجازی برای شکل‌دهی این شبکه استفاده کرد.

برای آن که به تعامل دانشجو و استاد راهنما کمک شود می‌توان از پروتکلی کمک گرفت که هاکی (۱۹۹۶)، از آن با عنوان «قرارداد دو جانبه» یاد می‌کند. در این پروتکل، استاد راهنما و دانشجو می‌توانند

^۱!. Schoenfeld

۲. Lulea

خواسته‌ها و نیز مقررات مندرج در آیین‌نامه دکترا را در آن بگنجانند و طرفین به توافقی مشترک در مورد آن دست یابند. اهمیت پروتکل اینست که هم استاد راهنما و هم دانشجو، انتظارات متقابلی دارند و هر کدام خواهان آنند که می‌شوند. به هر جهت هم استاد راهنما و هم دانشجو، انتظارات متقابلی دارند و هر کدام خواهان آنند که این انتظارات مرتفع گردد (وولهاوس^۱، ۲۰۰۲). هایلر^۲ (۲۰۰۶)، بر این باور است که اگر این انتظارات در همان ابتدا مطرح نشود و توافقی حاصل نشود، موانع زیادی در راه نگارش رساله و روابط استاد راهنما و دانشجو ایجاد می‌شود. همان‌گونه که ایوز و رولی (۲۰۰۵)، بیان داشته‌اند، آگاهی از این انتظارات تأثیر مهمی بر روابط طرفین خواهد داشت. هم‌چنین می‌توان نسخه‌ای از این پروتکل را به گروه ارائه کرد تا گروه نیز بتواند بر اجرای مفاد آن و به طور کلی بر روابط استاد راهنما و دانشجو نظارت غیرمستقیم (البته نه به معنای بازرسی) داشته باشد*.

دیگر پیشنهادات به تخصص و مهارت استاد راهنما برمی‌گردد. اقداماتی از قبیل معرفی منابع به دانشجو، کمک به دانشجو برای انتشار نتایج به صورت مقاله علمی - پژوهشی و ISI، کمک به دانشجو برای تدوین پیشینه پژوهش، معرفی نشریات علمی داخلی و خارجی و کنفرانس‌ها و سمینارهای مرتبط با کار دانشجو، کمک استاد راهنما به کسب مهارت‌های پژوهشی دانشجو، آموزش روش‌ها و نکات مفید در پژوهش به دانشجو، معرفی سایت‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی مرتبط به پژوهش، کمک به جذب اعتبار مالی برای رساله، کمک به دانشجو برای اشتغال و انجام پژوهش‌های مرتبط با رساله و ... از اقداماتی هستند که استاد راهنما در جریان روابط خود با دانشجو باید انجام دهد که وقوع بسیاری از آن‌ها را می‌توان با انجام یک انتخاب صحیح و اصولی تضمین نمود.

بحث

هدف از این پژوهش، آشنایی با نحوه راهنمایی رساله دانشجویان دکترا با تأکید بر عنصر روابط استاد راهنما و دانشجو و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفیت موجود بوده است. البته باید تأکید نمود که با توجه به این‌که یافته‌های پژوهش بر اساس داده‌های حاصل از یک مطالعه موردی بوده است، نمی‌تواند به فرایند راهنمایی رساله‌های دکترا در دانشگاه‌های و رشته‌های مختلف، به صورت کامل اشاره داشته باشد. اما می‌توان ادعا نمود که این تحقیق می‌تواند با توجه به بدیع بودن آن در کشور، برای توجه به این موضوع مهم آغاز مناسبی باشد.

^۱. Woolhouse

^۲. Hair

*. نگارنده اول، در سال‌های گذشته پس از مطالعات و تجربه راهنمایی دانشجویان دکترا مختلف، متی را تهیه و به عنوان پروتکل مورد توافق در اختیار دانشجوی دکترا خود قرار داد. در این پروتکل مواردی مانند: تأکید بر تمام وقت بودن دانشجو، زمان دیدار استاد و دانشجو، نحوه تعامل میان دانشجو و گروه راهنما و مشاوران، ارائه برنامه زمان بندی شده کار، زمان تهیه مقالات استخراج شده از رساله و نحوه انتشار آن، زمان و چگونگی ارائه گزارش پیشرفت کار به استاد راهنما و گروه مشاوران، چگونگی ارائه مطالب و گفت و گو در جلسات دیدار حضوری استاد راهنما و دانشجو و نیز نحوه گزارش آن از طریق اینترنت (در قالب ایمیل، وبلاگ) و امثال این‌ها گنجانده شده بود.

در بعد رضایت از انتخاب استاد راهنما و رضایت از روابط با استاد راهنما، وضعیت موجود مناسب نبود و بیش از پنجاه درصد از دانش‌آموختگان رضایت مطلوبی نداشتند. هیت (۲۰۰۲)، با انجام پژوهشی شبیه به پژوهش حاضر در یکی از دانشگاه‌های استرالیا، به این نتیجه دست یافت که بیش از ۹۰٪ رساله‌ها حداقل به یک مقاله، کنفرانس و سمینار معتبر منتهی شده‌اند و در تمامی آن‌ها نام استاد راهنما درج شده است. هم‌چنین او دریافت که بالغ بر ۸۵٪ دانش‌آموختگان از روابط خود با استاد راهنما رضایت کامل داشته‌اند.

چنان‌که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، ۶۵٪ دانش‌آموختگان خواهان آزادی و اختیار عمل در انتخاب استاد راهنما بوده‌اند. این وضعیت می‌تواند حاکی از نارضایتی آنها از وضعیت موجود می‌باشد. انتخاب استاد راهنما از مشکلات جدی دانشجویست که علاوه بر مراعات قواعد نوشته، باید به قواعد نانوشته در این مورد نیز توجه کرد. با این که آیین‌نامه دکترا دانشگاه‌ها، اجازه انتخاب استاد راهنما در خارج از دانشگاه را می‌دهند، در عمل به ندرت چنین کاری اتفاق می‌افتد و هم‌چنان رقابت برای راهنمایی رساله‌ها و حتی پایان‌نامه‌ها به شدت وجود دارد. این موضوع به روابط قدرت در دانشگاه و چگونگی اعمال قدرت استادان در این حلقه بر می‌گردد. بوردیو، به نقل از جنکینز دانشگاه را میدان مبارزه‌ای می‌داند که روابط قدرت در آن به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد (جنکینز، پی‌یر بوردیو، ترجمه جو افشانی و چاوشیان، ۱۳۸۵).

به نظر می‌رسد که مهم‌ترین و اصلی‌ترین مرجع رسیدگی به مسئله انتخاب استاد راهنما، گروه‌های آموزشی هستند. آن‌ها می‌توانند با ایجاد سازوکارهای مدون و نظارت دقیق بر اجرای آن‌ها انتظام زیادی به فرایند انتخاب اساتید راهنما در گروه‌ها بدهند. سهل‌انگاری گروه‌ها برای رفع مسائل مربوط به انتخاب استاد راهنما و افزایش رضایت دانشجویان از این انتخاب، عواقب نامطلوبی را به دنبال خواهد داشت که مهم‌ترین آنها کاهش کیفیت فرایند راهنمایی و کاهش رضایت دانشجو از روابط با استاد راهنما می‌باشد. همان‌گونه که ملاحظه شد، رضایت دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما با رضایت آن‌ها از روابط با استاد راهنما همبستگی بالایی را نشان داد و تفاوت معناداری هم بین آن‌ها، هم به صورت کلی و هم در دانش‌آموختگان با نمره عالی و نمره خوب (و پایین‌تر) و در دانش‌آموختگان مایل و غیر مایل به انتخاب مجدد استاد راهنما، مشاهده نشد.

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، ۵۰٪ پیشنهادات حول محور ملاقات‌ها با استاد راهنما قرار دارد. در واقع این ملاقات‌ها و کم و کیف آن‌هاست که بیشتر تصور دانش‌آموخته را از روابط و میزان رضایت از آن‌ها را شکل می‌دهد. با نگاهی به این جدول می‌توان دریافت که اکثر دانش‌آموختگان رضایت چندانی از ملاقات‌های خود با استاد راهنما نداشته‌اند.

ذکر این نکته الزامی است که عوامل مختلفی بر کیفیت عملکرد استاد راهنما و روابط او با دانشجو تأثیرگذار است. بتری، ایچتر و فیلهو^۱ (۲۰۰۵)، در پژوهش خود دریافتند که بسیاری از عوامل، به ویژه خط مشی‌های مدیریتی گروه، کیفیت و صلاحیت دانشجو و تلاش و علاقه او، تسهیلات و امکانات مختلف مالی، علمی، امکانات و تجهیزات و ... می‌تواند تأثیر به‌سزایی داشته باشد. بدیهی است که نمی‌توان کیفیت پایین روابط استاد راهنما و دانشجو را صرفاً به استاد راهنما نسبت داد. در میان عوامل مؤثر، خود دانشجو نیز بسیار مهم است. فیلیپس و پوق (۱۹۹۴)، معتقدند که مسئولیت اولیه و اساسی مدیریت پروژه رساله دکترا بر عهده دانشجویست و استاد راهنما نقش یک هدایتگر علمی را ایفا می‌کند. درست است که در این پژوهش، به رضایت دانش‌آموختگان تأکید شده است، اما این بدان معنا نیست که دانشجو در کیفیت رابطه بی‌تأثیر است. لیندگرین و همکاران (۲۰۰۲)، معتقدند، همان‌طور که دانشجو از استاد راهنما انتظاراتی دارد، استاد راهنما نیز انتظاراتی از او دارد. طبیعتاً، اگر دانشجو نتواند این انتظارات را برآورده کند، نمی‌توان وقوع و حضور رابطه‌ای با کیفیت را انتظار داشت. به عقیده آن‌ها، استاد راهنما انتظار دارد که دانشجو مستقل باشد، علاقه‌مند به موضوع خود باشد، دارای توانایی‌های پژوهشی باشد، دائماً به فکر ارتقاء پژوهش خود باشد، در هنگام بحث و جلسات مشترک، تمام موضوعات مربوط به رساله را برای او توضیح دهد و نکات مورد توافقی را که در جلسات قبل مطرح شده است، اعمال کند.

با پذیرش تأثیر عوامل مختلف بر کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجو، این پژوهش بر نقش استاد راهنما تأکید داشته است. نقش استاد راهنما را می‌توان از حیث کمیت و کیفیت مورد بحث قرار داد. بدیهی است که اگر استاد راهنما مشغله‌های فراوانی (چه در داخل و چه در بیرون از دانشگاه و چه موجه و چه غیر موجه) داشته باشد (مشغله‌هایی نظیر: تدریس در دو یا چند دانشگاه، عضو هیأت علمی نیمه وقت بودن در دانشگاه‌های غیردولتی، راهنمایی چندین رساله یا پایان‌نامه، داشتن مسئولیت‌های اجرایی در درون و بیرون از دانشگاه، انجام کارهای پژوهشی مختلف و ...) به کمیت روابط او، که بیشتر از طریق برگزاری جلسات و ملاقات‌های مشترک برقرار می‌شود، لطمه وارد می‌شود. گاهاً زمزمه‌هایی از جانب دانشجویان شنیده می‌شود که می‌گویند: «اگر فلانی استاد راهنمای من نبود و دیگری بود فرقی به‌حالم نمی‌کرد»، «استاد راهنما در طول نگارش رساله کمک زیادی به من نکرد»، «استاد راهنما کارش این بود که فقط ویرایش‌های مختلف مرا بخواند و اگر من سراغی از او نمی‌گرفتم او نیز سراغی از من نمی‌گرفت»، «عادلانہ نیست کہ نام استاد راهنما را در مقاله بیاورم» و اگر (۲۰۰۱)، به نقل از مارگولیس (۲۰۰۱)، ص ۶۸) نیز به موردی دیگر از زبان یک دانشجو اشاره می‌کند: «ملاقات‌های من با استاد راهنما مؤثر نبوده است چون گاه من ۸ مسئله برای گفتگو داشتم و تنها درباره یکی از آن‌ها صحبت می‌کردیم». اگرچه ممکن است برخی از این موارد صحیح نباشد و یا به ناروا گفته شده باشد، اما به‌طور کلی نیز

^۱. Buttery, Richter & Filho

نمی‌توان بر آن‌ها خط بطلان کشید. بنابراین هر چه تعداد جلسات بیشتر باشد (البته نه به آن میزان که هر دو چیزی برای ارائه نداشته باشند)، دانشجو بهتر راهنمایی می‌شود و استاد راهنما نیز عملکرد بهتری خواهد داشت. اما این شرطی کافی نیست و کیفیت جلسات نیز مهم است. کیفیت جلسات به توانایی‌های زیاد استاد راهنما و عملکرد دانشجو بستگی دارد. با توجه به شرایط حاضر که معمولاً تعداد جلسات برگزار شده (به ویژه در رشته‌های علوم انسانی) زیاد نیست، ضرورت دارد که همین جلسات با کیفیت لازم برگزار شود. چرا که این جلسات و ملاقات‌ها است که بیش از همه تصور دانشجو را از کیفیت روابط خود با استاد راهنما و رضایت از آن را شکل می‌دهد.

موردی دیگری که درصد زیادی از پیشنهادها (۲۵٪) به آن تعلق گرفت، «نظارت گروه بر نحوه روابط استاد راهنما و دانشجو از طریق تدوین دستورالعمل‌های دقیق» بود. که این مورد نیز می‌تواند به نوعی عدم رضایت دانشجویان از نحوه و چگونگی روابط خود با استاد راهنما را نشان دهد. گرچه این پیشنهاد یک راه برای حل این معضل به شمار می‌رود، اما به واقع با فرهنگی که باید در دانشگاه‌ها حاکم باشد، سازگار نیست. ممکن است تهیه دستورالعمل‌های این چنینی به عنوان یک سازوکار بازرسی و معیاری تلقی شود که اساتید راهنما و دانشجویان هر دو مخالف آن خواهند بود. آنچه که از همه مهم‌تر است جاری شدن وجدان و روحیه علمی و پژوهش محوری در بین اساتید و دانشجویان می‌باشد. طبیعتاً اگر چنین مواردی ایجاد شود، احتیاجی به دستورالعمل‌های دقیق نخواهد بود. آنچه که بیش از همه اهمیت دارد، توافق استاد راهنما و دانشجو و تعهد و مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌باشد و به صحنه آمدن گروه‌ها برای نظارت بر روابط استاد راهنما و دانشجو باید آخرین راهکار باشد.

گویه‌های پرسشنامه

۱. اساتید موجود در گروه در حدی نبودند که بتوانند رساله مرا راهنمایی کنند.
۲. پس از انتخاب موضوع، انتخاب استاد راهنما، یکی از دغدغه‌های اصلی من بوده است.
۳. در انتخاب استاد راهنما آزادی عمل زیادی نداشته‌ام.
۴. مجبور بودم که علی‌رغم میل باطنی ام استاد راهنمای معینی را انتخاب کنم.
۵. برای انتخاب استاد راهنما از بیرون دانشکده آزادی عمل نداشته‌ام.
۶. سعی کردم که استادی را انتخاب کنم که بعدها در فرایندهای دیگر مشکلی برایم ایجاد نشود.
۷. استاد راهنما تعامل مناسبی با من داشته است.
۸. دسترسی به استاد راهنما مشکل بود.
۹. دیدارهای من با استاد راهنما منظم و دقیق بود.
۱۰. استاد راهنما زمان راهنمایی کافی صرف راهنمایی نمی‌کرد.
۱۱. استاد راهنما برای ملاقات با من برنامه مشخصی را تدوین نمی‌کرد.

۱۲. جلساتی که با استاد راهنما داشته‌ام برای من مفید بود.
۱۳. استاد راهنما منابع مفیدی در اختیار من قرار داد.
۱۴. برای بررسی پیشینه استاد راهنما آخرین مقالات منتشر شده را در اختیار من قرار داد.
۱۵. توانایی‌های پژوهشی استاد راهنمای من پایین بود.
۱۶. استاد راهنما سایت‌های مفیدی را به من معرفی نمود.
۱۷. استاد راهنما گام به گام در بررسی پیشینه همراه من بود.
۱۸. استاد راهنما برای جلسه گذاشتن مرا تشویق می‌کرد.
۱۹. در مرحله گردآوری داده‌ها استاد راهنما کمک زیادی به من کرد.
۲۰. استاد راهنما دائماً مرا تشویق می‌کرد و به من انگیزه می‌داد.
۲۱. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها استاد راهنما کمک زیادی به من کرد.
۲۲. بهتر است در گروه رویه مشخصی برای تعامل دانشجو و استاد راهنما تعیین گردد.
۲۳. به طور کلی رضایت چندانی از تعامل خود با استاد راهنما ندارم.
۲۴. به نظر من استاد راهنما بیشتر از آنچه برای راهنمایی من زمان صرف می‌توانست زمان صرف کند.
۲۵. عدم اشتیاق استاد راهنما انگیزه مرا برای برگزاری جلسه با او کاهش می‌داد.
۲۶. استاد راهنما نسخه قبل از دفاع در رساله را به طور کامل مطالعه نمود.
۲۷. استاد راهنما به اندازه حق‌الزحمه‌ای که برای رساله من گرفت برای من زحمت نکشید.
۲۸. به نظر من عادلانه نیست که نام استاد راهنما را در مقاله‌ای که از رساله استخراج کرده‌ام درج کنم.
۲۹. برای انتشار مقاله علمی پژوهشی استاد راهنما کمک زیادی به من کرده است.
۳۰. برای انتشار مقاله علمی پژوهشی استاد راهنما نشریه‌های مختلفی را به من معرفی کرد.
۳۱. ارزش راهنمایی رساله من در نزد استاد راهنما، در مقابل سایر مشغله‌های او، بسیار کمتر از حد انتظارم بود.
۳۲. اگر استاد راهنما، راهنمایی مطلوبی به من ارائه می‌داد، مطمئناً سر موعد مقرر از رساله‌ام دفاع می‌کردم.
۳۳. نکات پژوهشی زیادی از استاد راهنما فرا گرفتم.
۳۴. استاد راهنما اطلاعات زیادی در مورد کنفرانس‌ها و ژورنال‌ها و نحوه ارتباط با آنها در اختیارم گذاشت.
۳۵. استاد راهنما در جذب اعتبارات مالی برای رساله بسیار مؤثر بود.

منابع

۱. بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران، انتشارات دیدار.
۲. جنکینز، ریچارد. *پی بر بوردیو*، ترجمه مریم جو افشانی و حسن چاوشیان (۱۳۸۵)، نشر نی.
۳. حجازی یوسف و عباسی، عنایت اله (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران، *علوم کشاورزی ایران*، ۳۳ (۲)، ۲۹۷-۳۰۴.
۴. خلیلی، مریم و فلاحی، روئین (۱۳۸۳). *ارزشیابی پایان‌نامه‌های دکترای دندان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین*، ۸ (۱)، ۱۰-۱۸.
۵. زین آبادی، حسن رضا، کیامنش، علیرضا و فرزاد، ولی اله (۱۳۸۴). *ارزیابی درونی کیفیت گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه تربیت معلم تهران به منظور پیشنهاد الگویی جهت بهبود کیفیت و حرکت در جهت اعتبار بخشی گروه‌های مشاوره و راهنمایی کشور، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۴ (۱۵)، ۶-۹۲.
۶. سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۰). از جستجوی دانش به سوی خلق دانش: چالش در دو دهه اخیر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ژاپن. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۷ (۱۹/۱)، ۱۱۵-۱۴۲.
۷. فاضلی، نعمت الله. (۱۳۸۲). مطالعه ای تطبیقی بر علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران. *نامه انسان شناسی*، ۱ (۳)، ۹۳-۱۳۲.
۸. گریسون، دی. آر و آندرسون، تری. *یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱*. ترجمه محمد عطاران (۱۳۸۴). مؤسسه توسعه فناوری‌های آموزشی مدارس هوشمند.
۹. Acker, S., Hill, T., & Black, E. (۱۹۹۴). Thesis Supervision in the social sciences: Managed or Negotiated? *Higher Education*, ۲۸, ۴۸۳-۴۹۸.
۱۰. Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Suk-Jae, L., & Tedeschi, J. T. (۱۹۹۶). Power Bases of Faculty Supervisors and Educational Outcomes for Graduate Students, *Journal of Higher Education*, ۶۷.
۱۱. Armstrong, M., & Shanker, V. (۱۹۸۳). The supervision of undergraduate research: Student perceptions of the supervisor role. *Studies in Higher Education*, ۸(۲), ۱۷۷ - ۱۸۳.

۱۲. Armstrong, S. J., Allison, C. W., & Hayes, J. (۲۰۰۴). The effects of cognitive style on research supervision: A study of student-supervisor dyads in management education. *Academy of Management Learning and Education*, ۳.
۱۳. Armstrong, S., Allison, C. W., & Hayes, J. (۱۹۹۷). The Implications of Cognitive Style for the Management of Student-Supervisor Relationships. *Educational Psychology*, ۱۷(۱-۲), ۲۰۹-۲۱۷.
۱۴. Aspland, T., Edwards, H., O'Leary J., & Ryan, Y. (۱۹۹۹). Tracking New Directions in the Evaluation of Postgraduate Supervision. *Innovative Higher Education*, ۲۴(۲), ۱۲۷-۱۴۷.
۱۵. Burnett, P. (۱۹۹۹). The supervision of doctoral dissertation using a collaborative cohort model. *Counselor Education and Supervision*, ۳۹(۱), ۴۶-۵۲.
۱۶. Buttery, E. A., Richter, E. M., & Filho, W. L. (۲۰۰۵). An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. *International Journal of Educational Management*, ۱۹(۱), ۷-۲۶.
۱۷. Conrad, L., & Phillips, E. (۱۹۹۵). From isolation to collaboration: A positive change for postgraduate women? *Higher Education*, ۳۰, ۳۱۳-۳۲۲.
۱۸. Delamont, S., Atkinson, P. & Passy, O. (۱۹۹۷). *Supervising the PhD: a guide to success*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
۱۹. Dillon, M. J., & Malott, R. W. (۱۹۸۱). Supervising masters thesis and doctoral dissertations. *Teaching and Psychology*, ۸(۳), ۱۹۵-۲۰۲.
۲۰. Donald, J., Saroyan, A., & Denison, B.D. (۱۹۹۵). Graduate Student Supervision Policies and Procedures: A Case Study of Issues and Factors Affecting Graduate Study. *The Canadian Journal of Higher Education*, ۲۵(۳) ۷۱-۹۲.
۲۱. Drysdale, M. T. B. (۲۰۰۳). *Dyad Interdependence: An Examination of the Student/Supervisor Relationship in Graduate Education*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Psychological Association (۶۴th, Hamilton, Ontario, Canada, June ۱۲-۱۴).

۲۲. Eggleston, J., & Delamont, S. (۱۹۸۳). *Supervision of students for research degrees*. Birmingham, AL: BERA.
۲۳. Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (۲۰۰۵). The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction with Supervision and the Perceived Self-Efficacy of Master's-Level Counseling Students. *Counselor Education and Supervision*, ۴۴(۴), ۲۹۳-۳۰۴.
۲۴. Frame, I., & Allen, L. (۲۰۰۲). A flexible approach to PhD research training. *Quality assurance in education*. ۱۲(۲), ۹۸-۱۰۳.
۲۵. Garcia, M. E., Mallot, R. W., & Brethower, D. (۱۹۸۸). A system of thesis and dissertation supervision: Helping graduate students succeed, *Teaching of Psychology*, ۷, ۸۹-۹۲.
۲۶. Grant, B. (۱۹۹۹). *Walking on a rickety bridge: mapping supervision*. HERDSA Annual International Conference, Melbourne, ۱۲-۱۵ July.
۲۷. Grevholm, B., Persson L. E., & Peter, W. (۲۰۰۵). A Dynamic Model for Doctoral Students and Guidance of Supervisors in Research Groups. *Educational Studies in Mathematics*, ۶۰(۲), ۱۷۳-۱۷۹.
۲۸. Hair, M. (۲۰۰۶). Superqual, A tool to explore the initial expectations of PhD students and supervisors. *Active Learning in Higher Education*, ۷(۱), ۹-۲۳.
۲۹. Harman, G. (۲۰۰۲). Producing PhD Graduates in Australia for the Knowledge Economy. *Higher Education Research & Development*, ۲۱(۲), ۱۷۹-۱۹۰.
۳۰. Hart, K., & Hitt, F. (۱۹۹۹). *Supervision of Higher Degrees in Mathematics Education. An International Perspective*, University of Nottingham, Nottingham.
۳۱. Heath, T. (۲۰۰۲). A Quantitative Analysis of PhD Students' Views of Supervision. *Higher Education Research & Development*, ۲۱(۱), ۴۱-۵۳.
۳۲. Heinrich, K. T. (۱۹۹۱). Loving partnerships: Dealing with sexual attraction and power in doctoral advisement relationships. *Journal of Higher Education*, ۶۲(۵), ۵۱۴-۵۳۸.
۳۳. Hill, T., Acker, S. & Black, E. (۱۹۹۴). Research students and their supervisors in education and psychology, in R. G. Burgess (Ed.) *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences: processes and products*. London: Jessica Kingsley.

۳۴. Hockey, J. (۱۹۹۴). Establishing Boundaries: problems and solutions in managing the PhD supervisor's role. *Cambridge Journal of Education*, ۲۴(۲), ۲۹۳-۳۰۵.
۳۵. Hockey, J. (۱۹۹۵). Getting too close: a problem and possible solution in social science PhD supervision. *British Journal of Guidance & Counselling*, ۲۳(۲), ۱۹۹-۲۱۰.
۳۶. Hockey, J. (۱۹۹۶) A contractual solution to problems in the supervision of PhD Degrees in the United Kingdom, *Studies in Higher Education*, ۲۱, ۳۵۹-۳۷۱.
۳۷. Hockey, J. (۱۹۹۷). A Complex Craft: United Kingdom PhD supervision in the social sciences. *Research in Post-Compulsory Education*, ۲(۱), ۴۵-۷۰.
۳۸. Holdaway, E.A., Dubois, C., & Winchester, I. (۱۹۹۵). Supervision of Graduate Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, ۲۵(۳), ۱-۲۹.
۳۹. Ives, G., & Rowley, G. (۲۰۰۵). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, ۳۰(۵), ۵۳۵-۵۵۶.
۴۰. Jamieson, S., & Gray, C. (۲۰۰۶). The Supervision of Undergraduate Research Students: Expectations of Student and Supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, ۱(۱), ۳۷-۵۹.
۴۱. Kam, B. H. (۱۹۹۷). Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education*, ۳۴, ۸۱-۱۰۳.
۴۲. Lindgreen A., Palmer R., Vanhamme J & Beverland, M. (۲۰۰۲). Finding and Choosing a Supervisor. *The Marketing Review*, ۳(۲/۱), ۱۴۷-۱۶۶.
۴۳. Lovitts, B.E. & Nelson, C. (۲۰۰۰). The hidden crisis in graduate education. Attrition from Ph.D. programs. *Bulletin of American Association of University Processors*. ۸۸(۶), ۴۴-۵۰.
۴۴. Margolis, E. (۲۰۰۳). *The Hidden Curriculum in Higher Education*; Routledge; New York and London

۴۵. McAlpine, L., & Norton, J. (۲۰۰۶). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, ۲۵(۱), ۳-۱۷.
۴۶. Osborne, J. W. (۱۹۹۸). Similarities and Differences between Thesis Supervision and Counselling. *Canadian Journal of Counselling*, ۳۲(۱), ۷۵-۸۷.
۴۷. Phillips, E. M. (۱۹۹۴). Quality in the PhD: points at which quality may be assessed, in R. G. Burgess (Ed.) *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences: processes and products*. London: Jessica Kingsley.
۴۸. Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (۱۹۹۴). *How to get PhD: A handbook for students and their supervisors*. Open University press, Buckingham, Philadelphia.
۴۹. Ray, S. (۲۰۰۷). Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical Hierarchy Approach to the Multiple Criteria Problem. *International Journal of Doctoral Studies*, ۲, ۲۳-۳۲.
۵۰. Schoenfeld, A. H. (۲۰۰۳). The core, the canon, and the development of research skills: Issues in the preparation of education researchers', in L. Shulman and E. Langemann (Eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities*, Jossey-Bass, New York.
۵۱. Styles, I., & Radloff, A. (۲۰۰۱). The Synergistic Thesis: student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, ۲۵(۱), ۹۷-۱۰۶.
۵۲. Thompson, D., Kirkman, S., Watson, R., & Stewart, S. (۲۰۰۵). Improving Research Supervision in Nursing. *Nurse Education Today*, ۲۵(۴), ۲۸۳-۲۹۰.
۵۳. Vitkinas, T. (۲۰۰۲). The PhD process: the supervisor as manager. *Education + Training*, ۴۴(۳), ۱۲۹-۱۳۷.
۵۴. Wiscer, G. (۲۰۰۵). *The Good Supervisor: supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Palgrave Macmillan.
۵۵. Woolhouse, M. (۲۰۰۲). Supervising Dissertation Projects: Expectations of Supervisors and Students. *Innovation in Higher Education and Teaching International*, ۳۹(۲), ۱۳۷-۱۴۴.

۵۶. Yeatman, A. (۱۹۹۵). Making Supervision Relationships Accountable: Graduate Student Logs. *Australian Universities' Review*, ۳۸(۲), ۹-۱۱.
۵۷. Zhao, F. (۲۰۰۱). *Postgraduate Research Supervision: A Process of Knowledge Management; centre for management quality research*, Bundoora West, RMIT University.

