

تحصیلات تکمیلی، مقطع مهمی در دوره دانشگاهی است، با این حال بعضی از پژوهش‌ها بر وجود کاستی‌ها و مشکلات جدی در فرایند نگارش پایان‌نامه، دلالت دارند. در همین راستا، با وام‌گیری از پارادایم تفسیری تلاش شد تا تجربیات زیسته دانشجویان دختر از فرایند نگارش پایان‌نامه فهم و روایت شود. با توجه به اهداف و سؤال‌های پژوهش، از پدیدارشناسی تفسیری به دلیل حساسیت بیشتر به بستر شکل‌گیری تجارب و مشخص بودن نسبی مراحل تحلیل استفاده شد. مطلعین کلیدی حاضر در این پژوهش هشت نفر از دانشجویان حوزه‌های علوم اجتماعی کاربردی (رشته‌های اقتصاد، مدیریت و حسابداری) بودند که اخیراً از پایان‌نامه خود دفاع کرده بودند.

پیش‌انگاره‌های مثبت و منفی از نگارش پایان‌نامه، تلقی از خود و قابلیت‌های علمی و عملی، تجربه احساسی، دوگانه راهنمایی، سرخوردگی، کناره‌گیری و اتکا به دیگری، پایان‌نامه به مثابه فرصت یادگیری، گذار و تغییر انگاره‌های ذهنی اولیه و نهایتاً کسب استقلال از جمله مضامینی بودند که در بررسی تجارب دانشجویان از نگارش پایان‌نامه به دست آمد. توجه جدی به امر راهنمایی و تعامل مثبت و سازنده بین دانشجویان و اساتید از یک‌طرف و لزوم اصلاح شیوه‌های سنتی راهنمایی و توجه بیشتر به نقش هم‌تایان و اساتید مشاور و اصلاح سیاست‌های دپارتمانی و نهادی از طرف دیگر، از پیشنهادها پژوهش است.

■ واژگان کلیدی:

نگارش پایان‌نامه، تعامل استاد و دانشجو، راهنمایی پایان‌نامه، پدیدارشناسی تفسیری

## مطالعه پدیدارشناختی تجربه زیسته دانشجویان از فرایند نگارش پایان‌نامه\*

رضا همتی

استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان  
rhemati@gmail.com

اکرم بیات

کارشناسی ارشد مطالعات زنان  
baiat.ahr@gmail.com

## ۱. بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، معرف بالاترین سطح تفکر و علم آن جامعه محسوب می‌شوند، اصول جهان‌بینی، نظام اعتقادی و ارزشی جامعه را در خود متجلی می‌سازند و با تربیت متفکران و دانشمندان و مدیران آینده در جهت بخشیدن به حرکت‌های گوناگون فکری، علمی و فرهنگی جامعه مؤثر واقع می‌شوند. افزون بر بعد آموزشی و رسالت تربیتی، یکی از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها، رسالت پژوهشی آنها است (حیدری و یزدی مقدم، ۱۳۹۳: ۱۰۲۲) و در این بین، دوره‌های تحصیلات تکمیلی نقش اصلی را بر عهده دارند. دوره‌های تحصیلات تکمیلی در مقایسه با دوره‌های کارشناسی و پیش از آن که دوره انتقال و آموزش است، دوره زاینده‌گی و تولید علم است و انتظار می‌رود دانشجویان از مصرف‌کننده علم به تولیدکننده علم تبدیل شوند. (یلجوجکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱: ۲۱) تحصیلات تکمیلی به دلیل توأم ساختن آموزش و پژوهش، منبع مهمی برای تولید دانش محسوب می‌شود و نقش مهمی در گسترش مرزهای دانش و اعتلای موقعیت علمی کشور و مشارکت مؤثر در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور (حجازی و عباس، ۱۳۸۱: ۲۹۸ و فتحی و اجارگاه و دیگران، ۱۳۸۹: ۹۸-۹۷) و حل چالش‌ها و تنگناهای علمی و فنی جامعه دارند. (بهزادی و داورپناه، ۱۳۸۸: ۲۲۸ و اسدالهی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹)

شاخص اصلی پژوهش در حوزه تحصیلات تکمیلی و مهم‌ترین فعالیت علمی دانشجویان در این دوره در تمامی رشته‌ها، پایان‌نامه (رساله)<sup>۲</sup> می‌باشد. پایان‌نامه نخستین گام نظام‌مند در بعد پژوهش است که دانشجویان با آن آشنا می‌شوند. (ارگانی، ۱۳۸۳؛ به‌نقل از دهقانی، ۱۳۸۶) به همین ترتیب نگارش پایان‌نامه یکی از مهم‌ترین مراحل است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی باید آن را طی کنند. پایان‌نامه را می‌توان یک مرحله در فرایند تغییر، روشی برای تعلیم<sup>۳</sup>، آمادگی برای فرایند یادگیری مستمر، عمیق شدن

## 1. Ylijoki

۲. در زبان فارسی عمدتاً رساله (Thesis) برای مقطع دکتری و پایان‌نامه (Dissertation) را برای مقطع ارشد به‌کار می‌رود اما در برخی از دانشگاه‌ها چنین تمایزی وجود ندارد. طبق دسته‌بندی کلوز (۱۹۹۶ به‌نقل از ای‌آنسون و اسمیت، ۲۰۰۴: ۲۰) پایان‌نامه به مقطع کارشناسی ارشد و رساله به مدارج بالاتر از آن اشاره دارد. به‌نظر می‌رسد که رساله دانشجوی دکتری باید یک ایده اصیل را مطرح کند و سهم خودش را در پیشبرد دانش نشان دهد اما در پایان‌نامه بیشتر تحلیل و ترکیب اطلاعات گردآوری شده از سوی دانشجوی کارشناسی ارشد مد نظر است.

## 3. Pedagogy

در یک حوزه یا موضوع خاص، یا به عنوان ابزار کاربردی برای پژوهش مقدماتی و نهایتاً شاخص و معیاری برای ارزیابی کیفی آموزش در نظر گرفت. (لاندگرن و هالورسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹ و هانسل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷: ۱۰۶) ارزش پایان نامه برای دانشجویان تجربه یادگیری است، چرا که پایان نامه، عصاره و چکیده همه دانشی است که دانشجویان در دوره تحصیلی به دست می آورند. نگارش پایان نامه آنها را قادر به گسترش و بروز مهارت های تحلیلی، داوری، مهارت ارائه و مهارت های ارتباطی می کند. (میکل و اسکات<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) از نظر یلجوکی (۲۰۰۱: ۲۱) پایان نامه پلی بین دنیای پژوهش و علم است و وی آن را بخش لاینفک مطالعات دانشگاهی تلقی می کند که کیفیت علمی و موقعیت دانش آموختگان را تضمین می کند. پایان نامه نویسی دانشجویان را از جهان مطالعه به جهان تخصص پیوند می زند.

۹۱

فارغ از ویژگی های خاص پایان نامه به عنوان یک فرایند و یک سند، پایان نامه را می توان بازتاب بخش عمده ای از فرهنگ علمی و فکری یک جامعه تصور کرد. پایان نامه بازتاب قابلیت های مؤلف، آموزش هایی که دریافت کرده، مهارت های فنی و قابلیت های تحلیلی و نوشتاری که بسط داده می باشد. (ایزاک<sup>۴</sup> و دیگران، ۱۹۹۲: ۲۴۲؛ هانینگن و برنارد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱: ۱۷۶ و کاتز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷: ۵-۶) پایان نامه همچنین اهمیت غیررسمی، عاطفی و تاریخی دارد که فراتر از خود مدرک می رود. علاوه بر نقش های علمی فرهنگی، غیررسمی، تاریخی، پایان نامه نشانگر وضعیتی از دانش در حوزه یا حوزه های مربوطه است. از بعد اجتماعی، از طریق پایان نامه ها و انجام پژوهش های کاربردی، می توان بخشی از مشکلات مبتلا به جامعه را در ابعاد مختلف حل کرد. (ایزاک و دیگران، ۱۹۹۲: ۲۴۱-۲۴۲ و جعفری، ۱۳۸۸) نهایتاً پایان نامه، نقش مهمی در جامعه پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی و شکل دهی به هویت آکادمیک آنان دارد چرا که بخش عمده تجربه نگارش پایان نامه (رساله)، در تعاملات بین دانشجویان و اساتید شکل می گیرد. تجربه نگارش پایان نامه، در نوع خود تجربه ای بی نظیر است که متفاوت از سایر تجربیاتی چون نوشتن مقاله کلاسی و خواندن دروس دانشگاهی است که دانشجویان در طی دوره تحصیلات

1. Lundgren & Halvarsson
2. Hounsell
3. Meekel & Scott
4. Isaac
5. Hannigan & Burnard
6. Katz

تکمیلی به دست می‌آورند. (لاندگرن و هالورسون، ۲۰۰۹) تجربه‌ای که ابعاد و جنبه‌های مختلف و حتی پیامدهای عیدیه‌ای برای دانشجویان، اساتید و حتی نظام‌های دانشگاهی دارد و به تعبیری می‌تواند دشوارترین و دلسردکننده‌ترین کاری باشد که دانشجویان در سال آخر تحصیل‌شان باید آن را انجام دهند و می‌تواند مسائلی در ارتباط با ترک تحصیل، طولانی شدن زمان تحصیل و اضطراب و نگرانی برای دانشجویان ایجاد کند. (یلجوکی، ۲۰۰۱: ۲۱) دانشجویان تحصیلات تکمیلی، روابط مسئله برانگیز راهنمایی را اصلی‌ترین مانع موفقیت در این دوره عنوان کرده‌اند. (فرانک و آرویدسون، ۲۰۱۱: ۸) تجربه نگارش پایان‌نامه متأثر از ویژگی‌های ذی‌نفعان دخیل در این فرایند مخصوصاً شیوه یا سبک راهنمایی اساتید راهنما است. نظارت و راهنمایی عموماً به‌عنوان امری پیچیده و چندبعدی شناخته می‌شد. راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آمیزه‌ای از تخصص دانشگاهی و مدیریت ماهرانه روابط فردی و حرفه‌ای است. (هولدای و دیگران، ۱۹۹۵: ۴)

در سال‌های اخیر، رشد کمی تحصیلات تکمیلی در ایران روندی روزافزون داشته به طوری که می‌توان از تعبیر «توده‌ای شدن متراکم آموزش عالی» (قانع‌راد، ۱۳۸۳) و یا «توده‌ای شدن بدقواره آموزش عالی» (همتی، ۱۳۹۲) یا «مک دونالیزه شدن<sup>۳</sup> آموزش عالی» (هارتلی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵) برای این مسئله استفاده کرد که در آن بخش‌های مختلف بدنه نظام آموزش عالی متناسب و هماهنگ با همدیگر رشد نکرده‌اند. علی‌رغم این رشد کمی، شاهد افت کیفیت پژوهش‌های دانشگاهی و من‌جمله رساله‌های دانشجویی تحصیلات تکمیلی بوده‌ایم. فاضلی (۱۳۹۳) در پژوهش خود از ۲۰۲ نفر اعضای انجمن جامعه‌شناسی ایران درباره کیفیت پایان‌نامه‌ها به این نتیجه رسید که ۶۴/۳ درصد پاسخگویان با این گویه که اکثریت پایان‌نامه‌ها کیفیت قابل قبول دارند مخالف بوده‌اند، بخشی بی‌نظر بوده‌اند و فقط ۱۳/۴ درصد نظر موافق داشته‌اند. نزدیک به ۶۷ درصد مخالف بوده‌اند که استاد و دانشجو وقت کافی را صرف همکاری در پایان‌نامه می‌کنند. همچنین در پژوهش دیگری (همتی، ۱۳۹۰: ۴۸۰) نزدیک به ۸۰ درصد از دانشجویان معتقد بودند که افزایش تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی و کوتاه شدن مدت تحصیل بر کیفیت آموزش دانشجویان و

1. Franke & Arvidsson
2. Holdaway
3. Mcdonaldization
4. Hartley

کیفیت پژوهش‌ها و تولیدات علمی این مقطع تأثیر منفی داشته است. از دیگر پیامدهای این شرایط می‌توان به نازل بودن و سطحی بودن تجربیاتی اشاره کرد که دانشجویان در فرایند نگارش پایان‌نامه به‌دست می‌آورند. افزایش لجام‌گسیخته تعداد دانشجویان بیشترین آسیب را به کیفیت پژوهش و راهنمایی پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی وارد می‌سازد و امکان شکل‌گیری تعاملات با کیفیت بین دانشجویان و اساتید و نتایج پربار آن را به حداقل می‌رساند و جامعه‌پذیری و شکل‌گیری هویت اکادمیک آنها را دچار اختلال می‌سازد. (همتی و دیگران، ۱۳۹۵)

پژوهش‌های مختلفی در خصوص مناسبات بین اساتید و دانشجویان با تأکید بر جنبه‌های مختلف فرایند راهنمایی در داخل کشور (حجازی و عباسی، ۱۳۸۱؛ دهقانی، ۱۳۸۶؛ نیلی و دیگران، ۱۳۸۶؛ بهزادی و داورپناه، ۱۳۸۸؛ دهقانی، ۱۳۸۸؛ امین مظفری و یمنی دوزی، ۱۳۸۸؛ عطاران و دیگران، ۱۳۸۹؛ صفایی موحد و عطاران، ۱۳۸۹؛ فتحی واجارگاه و دیگران، ۱۳۸۹؛ میزانی و دیگران، ۱۳۹۰، ۲۰۱۱؛ شیربگی و کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ درخشانفر و دیگران، ۱۳۹۱؛ شهشهانی و دیگران، ۱۳۹۲؛ بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲؛ رودباری و دیگران، ۱۳۹۲؛ اسدالهی و دیگران، ۱۳۹۳؛ بهی مهر و دیگران، ۱۳۹۳؛ ریماز و دیگران، ۱۳۹۳؛ رباطی و دیگران، ۱۳۹۳) و خارج از کشور (برای مثال ایزاک و دیگران، ۱۹۸۹؛ کیویک و سیبی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴؛ هولداوی و دیگران، ۱۹۹۵؛ کلور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ پل<sup>۳</sup> و دیگران، ۱۹۹۷؛ رایت و کوکران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ یلجوکی، ۲۰۰۱؛ ایوز و راولی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ فرناندو و هالس - کالاکسی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ باتری<sup>۷</sup> و دیگران، ۲۰۰۵؛ زینال آبدین و وست<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷ و آگو و ادیموگو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴) صورت گرفته است. پژوهش‌های داخلی عمدتاً به‌صورت کمی انجام گرفته و نگاه جامع به فرایند راهنمایی پایان‌نامه نداشتند و هر یک با تکه‌تکه کردن فرایند پایان‌نامه‌نویسی، بخشی از فرایند را بررسی کرده‌اند و یا صرفاً نگاه آسیب‌شناسانه به هر یک از بخش‌های این فرایند داشتند. نگاه واقع‌بینانه آن است که به‌جای بدیهی و

1. Kyvik & Smeby
2. Kluever
3. Pole
4. Wright & Cochrane
5. Ives & Rowley
6. Fernando & Hulse-KUlacky
7. Buttery
8. Zainal Abiddin & West
9. Agu & Odimegwu

مسئله تلقی کردن راهنمایی و نظارت اساتید این سؤال را مطرح کنیم که چه عناصری در این فرایند درگیرند؟ دانشجویان و اساتید چه فهمی از این فرایند دارند؟ و چطور این مسائل و مشکلات را به زبان خود روایت می‌کنند؟ با توجه به این توضیحات سؤال‌هایی که در این پژوهش به دنبال پاسخگویی به آنها هستیم عبارت‌اند از:

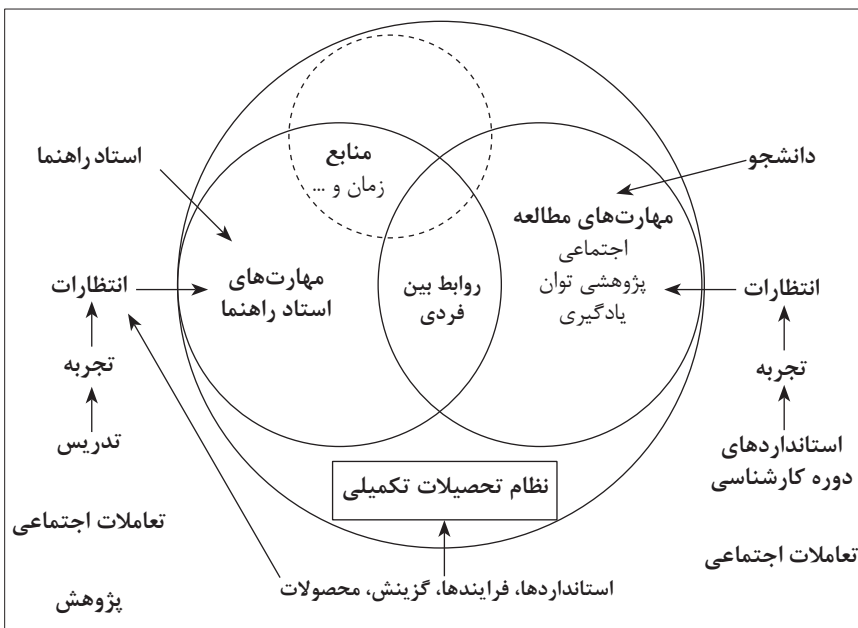
۱. دانشجویان چه معنا و مفهومی را برای نوشتن پایان‌نامه در مقطع کارشناسی ارشد قائل‌اند؟
۲. دانشجویان از فرایند نگارش پایان‌نامه در مقطع کارشناسی ارشد چه تجربه زیسته‌ای دارند؟
۳. دانشجویان تعاملات خود را با استاد راهنما در فرایند پایان‌نامه‌نویسی چگونه روایت می‌کنند؟
۴. دانشجویان چه تجربه زیسته‌ای از مسائل و مشکلات پایان‌نامه در مقطع کارشناسی ارشد دارند؟

۹۴

### فرایند راهنمایی پایان‌نامه

راهنمایی مؤثر دانشجویان، فرایند چندبعدی پیچیده‌ای است که شامل مسائل مختلفی در سطوح متفاوت از سطح فردی و استاد راهنما و حمایت زیرساختی موجود، تا سیاست‌های نهادی و دولتی و ساختارها و رویه‌ها را در بر می‌گیرد. سه عاملی که دانشجویان و اساتید راهنما برای موفقیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی باید مورد توجه قرار دهند؛ مسئولیت دانشجو، مسئولیت‌های استاد راهنما و رابطه بین دانشجو و استاد راهنما است. (زینال آبدین و دیگران، ۲۰۰۹: ۱۱) براون و اتکینز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹: ۱۱۹) فرایند پیچیده راهنمایی و عوامل مؤثر بر آن را در نمودار زیر به تصویر کشیده‌اند. این نمودار بیانگر آن است که دانشجو و استاد راهنما با ذخیره‌ای از انتظارات و تجربه‌ها در یک ارتباط بین فردی، فرایند راهنمایی را آغاز می‌کنند. مهارت‌های مطالعاتی، اجتماعی، پژوهشی و توان یادگیری دانشجو از سویی و مهارت‌های علمی و رفتاری استاد راهنما از سوی دیگر، تحت تأثیر منابع مادی و معنوی متعدد، محصول این فرایند یعنی پایان‌نامه را تولید می‌کند.

1. Brown & Atkins



۹۵

شکل ۱: عوامل تأثیرگذار بر فرایند راهنمایی پایان‌نامه (اقتباس از براون و اتکینز، ۱۹۹۹: ۱۱۹)

هولدای و دیگران (۱۹۹۵: ۸) نیز معتقدند متغیرهای زیادی در فرایند راهنمایی پایان‌نامه دخالت دارند و چنانچه با دید سیستمی به این موضوع نگریسته شود عمل راهنمایی مانند هر سیستم دیگر دارای درون‌داد، فرایند، برونداد و بازخورد است.



شکل ۲: نگاه سیستمی به فرایند راهنمایی (اقتباس از هالدوی و دیگران، ۱۹۹۵: ۸)

برخی از شاخص‌های آکادمیک، اجتماعی و فردی به‌عنوان عوامل مهم در تکمیل و گذراندن موفقیت‌آمیز پایان‌نامه‌نویسی تعیین شده‌اند. خصوصیت شخصی نیز از جمله عوامل بسیار تعیین‌کننده‌اند که مواردی مانند چندگانگی نقش و استرس (مالینکروت و دیگران، ۱۹۸۳ به‌نقل از سولیوان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱: ۱۰)، خصایل روان‌شناختی چون ترس از موفقیت، از خودبیگانگی، میزان زنانگی، پیشرفت به‌واسطه هم‌نوایی، بلوغ روانی، منبع کنترل<sup>۲</sup> (گرین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷: ۵۸)؛ خودکارآمدی پژوهشی (فیلیپ و راسل، ۱۹۹۴ به‌نقل از سولیوان، ۲۰۰۱: ۱۶)؛ توانایی‌های علمی دانشجو همچون مهارت‌های اساسی خواندن منتقدانه و نوشتن، تجزیه و تحلیل، مورد انتقاد قرار دادن و اسنتتاج مفاهیم جدید (کامینسکی، ۲۰۰۱ به‌نقل از میزانی و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۱۳)؛ عدم انگیزه (رایانز و دیگران، ۱۹۹۹ به‌نقل از ای آنسون و اسمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴: ۲۴)، جنسیت (دریسدل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳)، زمینه اقتصادی - اجتماعی و مشکلات مالی (ومپل، ۱۹۹۸ به‌نقل از سولیوان، ۲۰۰۱: ۱۰)، رشته تحصیلی (فرانک و آرویدسون، ۲۰۱۱) را شامل می‌شوند. این عوامل همگی در تدوین پایان‌نامه اثر می‌گذارند.

۹۶

### کیفیت روابط استاد و دانشجو

این اندیشه که رابطه بین استاد و دانشجو به یک معنا جوهره تجربه دوره تحصیلات تکمیلی را شکل می‌دهد در ادبیات مورد بررسی قرار گرفته است (آکر<sup>۶</sup> و دیگران، ۱۹۹۴) و در کنفرانس بین‌المللی EARLI در سال ۱۹۹۷، دانشجویان و اساتید، کیفیت روابط شان را به‌عنوان مهم‌ترین جنبه فرایند پژوهش ذکر کرده بودند (استایلز و رادولف<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱: ۹۷) پژوهش‌های مختلفی به رابطه استاد و دانشجو توجه کرده‌اند که مضمون اصلی در این کارها تفاوت در انتظارات دانشجویان و اساتید، رهیافت‌های موجود در مدیریت ارتباط، رهیافت‌های مختلف به راهنمایی به‌طور کلی، مسائل مرتبط با روابط و تفاهم، تفاوت در تلقی‌های استاد راهنما و دانشجو از تجربه کلی‌شان می‌باشد. (وُس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳: ۳) روابط

1. Sullivan
2. Locus of Control
3. Green
4. I'Anson & Smith
5. Drysdale
6. Acker
7. Styles & Radloff
8. Vos



مناسب استاد و دانشجو مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر تصمیم دانشجویان برای ادامه یا ترک دوره (لایچی<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۹: ۴۸۵)؛ موفقیت، رضایت از دوره و موفقیت شغلی آینده (مینارد<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۹)؛ کیفیت فرآیند و نتیجه نهایی و کیفیت تجارب آموزشی (زائو<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۵: ۱) است. از نظر هیت<sup>۴</sup> (۲۰۰۲: ۵۰) کیفیت مناسبات اهمیت بیشتری از کمیت آنها دارد. رابطه بین استاد راهنما و دانشجو می‌تواند به شکل رابطه شخصی یا رابطه حرفه‌ای باشد. این رابطه به ویژگی‌های افراد، تفاوت‌های رشته‌ای در خصوص گسترش دانش و وظایف یادگیری متفاوتی که دانشجویان با توجه به الزامات حوزه خود با آن مواجه‌اند، بستگی دارد. (زینال آبدین و دیگران، ۲۰۰۹: ۱۴) البته رابطه عاطفی بین استاد راهنما و دانشجو نیز اهمیت دارد. «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». (عطاران و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۰۲) به باور برادبری - جونز<sup>۵</sup> و دیگران (۲۰۰۷: ۸۹) در روابط استاد راهنما - دانشجو، فرایند تحول با ویژگی‌هایی چون مسئولیت و استقلال همراه بوده و مرکز کنترل روابط به تدریج از استاد به دانشجو انتقال می‌یابد. این استقلال تدریجی دانشجو از استاد را می‌توان به «از شیر گرفتن نوزاد»<sup>۶</sup> تشبیه نمود.

۹۷

### سبک‌ها و مدل‌های راهنمایی

منظور از سبک<sup>۷</sup> یا مدل راهنمایی، فرایند تعاملی بین راهنمایی‌کننده و راهنمایی‌شونده است. (فرناندو و هالس - کالاک، ۲۰۰۵: ۲۹۳) شیوه‌ای که استاد راهنما فرایند راهنمایی را انجام می‌دهد. تجلی فهم استاد راهنما از نیازهای راهنمایی پژوهشی دانشجویان تفسیر می‌شود. از آنجایی که این نیازها متنوع‌اند، هیچ دستورالعمل از پیش مشخصی برای نحوه راهنمایی خوب و شایسته وجود ندارد. کیفیت راهنمایی سازه‌ای ذهنی است و فرایند به‌شدت فردی می‌باشد و به بهترین نحو توسط کسانی که درگیر آن هستند مورد داوری و قضاوت قرار می‌گیرد. (هون کام<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷: ۸۲) به‌طور کلی در مورد نقش و سبک

1. Liechty
2. Mainhard
3. Zhao
4. Heath
5. Bradbury-Jones
6. Weaning
7. Style
8. Hon Kam

تعاملات استاد راهنما و دانشجو دیدگاه‌های متضادی وجود دارد و شیوه‌های راهنمایی طیف وسیعی از مداخله کامل در تمام جزئیات فنی تا پرهیز از هرگونه مداخله را شامل می‌شود. در تلاش برای پاسخ به فقدان درک مفهومی همه‌جانبه در خصوص چستی راهنمایی و با توجه به ماهیت چند بعدی راهنمایی کارآمد، پژوهشگران از رهیافت‌های مختلفی استفاده کرده‌اند که به لحاظ پیچیدگی، از استعاره‌های تک‌بعدی تا فهرست ساختارمندی از ویژگی‌های مطلوب، تا چارچوب‌های چندبعدی پیچیده تجربی را شامل می‌شود. (دلانی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) استعاره «آریاب و بنده» (کانل، ۱۹۸۵)، «راهبر و رهرو» (کلگ و گال، ۱۹۹۸)، «والد و فرزند» (کلگ و گال، ۱۹۹۸)، «استاد و شاگرد» (لدر، ۱۹۹۵)، «خواهر بزرگ‌تر و خواهر کوچک‌تر» (بارتلت و مرکز، ۱۹۹۸)، «منبع و استفاده‌کننده از منبع» (کلگ و گال، ۱۹۹۸) و حتی «همکاری عاشقانه» (هنریش، ۱۹۹۱) از جمله این استعاره‌ها است. (گرن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹: ۳) به‌طور کلی دو سبک راهنمایی سنتی و مدرن وجود دارد این سبک‌ها به‌نحوی مکمل یکدیگرند تا اینکه جایگزین همدیگر شوند. در جدول ۱ برخی از سبک‌های راهنمایی سنتی فهرست شده است.

۹۸

جدول ۱: انواع سبک / رویکرد / مدل راهنمایی سنتی

سبک / رویکرد / مدل راهنمایی	اندیشمندان
سبک راهنمایی مداخله‌ای (مشارکت استاد راهنما) <sup>۳</sup> و غیرمداخله‌ای (عدم مشارکت استاد) <sup>۵</sup>	سین کالیر (۲۰۰۴) به‌نقل از بیکر <sup>۳</sup> و دیگران، (۲۰۱۰)
فعال مستقیم، فعال غیرمستقیم، منفعل غیرمستقیم، منفعل مستقیم	گور (۲۰۰۱) به‌نقل از دلانی، (۲۰۰۸)
مدل یاددهی، مدل همکاری <sup>۴</sup> ، مدل یادگیری عملی و نظری <sup>۷</sup>	دبست (۲۰۰۲) به‌نقل از آگو و ادیمنگن، (۲۰۱۴)
مدل شاگردی و مدل مهارت آموزش شغلی <sup>۸</sup>	اپل (۲۰۰۳) به‌نقل از فرانک و آرویدسون، (۲۰۱۱)
مدل سنتی، نظارت، مدل مختلط	مک‌کالین و نایر <sup>۹</sup> (۲۰۱۲)

1. Delany
2. Grant
3. Becker
4. Hands on
5. Hands of
6. Partnership
7. Apprenticeship
8. Vocational Training Model
9. McCallin & Nayar

سبک / رویکرد / مدل راهنمایی	اندیشمندان
عدم مداخله، پیشوایی، دستوری، قراردادی	گاتفیلد و آلپرت (گاتفیلد <sup>۱</sup> ، ۲۰۰۵)
کنترلی / وظیفه‌گرا، کنترلی / فردگرا، راهنمایی / وظیفه‌گرا، راهنمایی / فردگرا	مورفی (۲۰۰۴ به نقل از دلانی، ۲۰۰۸)
ساختاری و گرم، ساختاری و سرد، آزاد و گرم، آزاد و سرد	ولش (۱۹۷۹ به نقل از براون و اتکینز (۱۹۹۹)
کارکردی، فرهنگ‌پذیری، تفکر انتقادی، رهایی‌بخش، بسط روابط	لی <sup>۲</sup> (۲۰۱۰)

مدل‌های سنتی راهنمایی عمدتاً مبتنی بر صورت‌های رو در روی تعامل بین یک استاد راهنما و یک دانشجو است. هر چند این مدل‌ها به استاد و دانشجو در تشریح مفاهیم و انتظارات و مذاکره بر سر معنا کمک می‌کند، اما پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این مدل‌ها دچار کاستی‌هایی است که می‌توان با استفاده از مدل‌های جدیدتری چون مدل «راهنمایی گروهی»<sup>۳</sup> یا مدل «راهنمایی پانلی مشترک»<sup>۴</sup>، «مدل کارگاهی»<sup>۵</sup>، «مدل کار کلاسی»<sup>۶</sup>، «مدل روش‌شناسی»<sup>۷</sup>، «مدل هدایت تیمی»<sup>۸</sup>، «مدل کنفرانس»<sup>۹</sup>، «مدل همکاری صنعت»<sup>۱۰</sup>، «مدل گروهی مشترک»<sup>۱۱</sup>، «مدل راهنمایی مبتنی بر استفاده از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات»<sup>۱۱</sup> رفع و رجوع کرد. (باتری و دیگران، ۲۰۰۵: ۱۱-۱۰)

### روش‌شناسی

با توجه به اهداف و سؤال‌های مطرح‌شده در بیان مسئله، از میان رویکردهای کیفی مختلف، از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری و از میان روش‌های مختلف پدیدارشناسی تفسیری از روش «تحلیل پدیدارشناسی تفسیری»<sup>۱۲</sup> (IPA) اسمیت (۱۹۹۹) برای رخنه کردن به ذهنیات، فهم تجربیات و روایت مشارکت‌کنندگان از این تجربیات استفاده کردیم. هدف IPA، بر اساس

1. Gatfield
2. Lee
3. Group Supervision (GS)
4. Joint Panel Supervision (JPS)
5. Workshop Model
6. Coursework Model
7. Methodology Model
8. Directed Team Model
9. Conference Model
10. Collaborative Cohort Model
11. ICT-Related Dissertation Supervision Model
12. Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)

مصاحبه‌های فردی و نیمه ساخت‌مند با تعداد کمی از مشارکت‌کنندگان، ارائه توصیفی از تجارب مشارکت‌کنندگان از طریق تحلیل‌های نظام‌مند و موشکافانه است. (اسمیت و دیگران، ۱۹۹۹) توصیف‌های به‌دست آمده بیانگر هرمنوتیک مضاعف<sup>۱</sup> است: هدف این روش‌شناسی، نه آزمون فرضیه‌ها بلکه درک تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان بدون تحمیل نظریه از پیش موجود است. (مورتاگ<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۱: ۲۵۲) از نظر اسمیت و آزبورن<sup>۳</sup> (۲۰۰۳: ۵۶-۵۴) در تحلیل پدیدارشناسی تفسیری، نمونه‌گیری باید هدفمند و نمونه‌ها تا حد زیادی یک‌دست و کوچک باشند. آنها ۵ یا ۶ نمونه را به‌عنوان حجم نمونه منطقی عنوان می‌کنند. در خصوص یک‌دست بودن نمونه‌ها تلاش کردیم که مشارکت‌کنندگانی انتخاب کنیم که در فرهنگ رشته‌ای واحد جامعه‌پذیر شده و تجربیات مشترکی داشته باشند. لذا با استفاده از طبقه‌بندی بچر<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) صرفاً مشارکت‌کنندگان از حوزه علوم اجتماعی کاربردی (رشته‌های اقتصاد، مدیریت و حسابداری) و از میان دختران انتخاب شدند. فرایند دسترسی به مطلعین این‌گونه بود که با توجه به اینکه مطلعین کلیدی مورد نظر باید از دانشجویان دختر حوزه علوم اجتماعی کاربردی باشند، پس از مراجعه به معاونت آموزشی و گرفتن فهرست و شماره تماس دانشجویانی که اخیراً فارغ‌التحصیل شده یا در شرف فارغ‌التحصیلی دانشگاه بودند، با یکایک آنها تماس گرفتیم. برخی از شماره‌ها تغییر کرده بودند یا دانشجویان شهرستانی بودند که امکان مصاحبه با آنها برایمان مقدور نبود، یا با توجه به فراغت از تحصیل و سایر دلایل، راضی به انجام مصاحبه نبودند. لذا مجبور شدیم استراتژی خودمان را تغییر داده و به خوابگاه دانشجویان مراجعه کردیم و به‌صورت هدفمند به‌دنبال دانشجویانی بودیم که شرایط لازم برای مصاحبه را داشته باشند و در این فرایند به دانشجویانی برخورد کردیم که هم از رشته‌های مورد نظر ما بودند و هم اینکه در یکی دو هفته گذشته دفاع کرده بودند یا قصد داشتند دفاع کنند. از طریق همین دانشجویان و با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی<sup>۵</sup> توانستیم به سایر دانشجویان هم‌کلاسی آنها یا هم‌اتاقی‌های آنها دسترسی پیدا کنیم و با آنها قرار مصاحبه بگذاریم. در مجموع هشت نفر از دانشجویان دختر دوره کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان برای مصاحبه انتخاب شدند که مشخصات جمعیت‌شناختی آنها در جدول ۲ آمده است.

1. Double Hermeneutic
2. Murtagh
3. Osborn
4. Becher
5. Snowball Sampling

جدول ۲: مشخصات مطلعین کلیدی حاضر در پژوهش

شماره		سن	بومی	وضع تأهل	رشته
۱	پردیس	۲۶	بومی	مجرد	حسابداری
۲	سعیده	۲۸	غیر بومی	متأهل	علوم اقتصادی
۳	کیمیا	۲۶	غیر بومی	مجرد	توسعه اقتصادی
۴	مهسا	۲۶	غیر بومی	مجرد	مدیریت
۵	هستی	۲۶	بومی	مجرد	علوم اقتصادی
۶	مهديس	۲۸	بومی	مجرد	توسعه اقتصادی
۷	فاطمه	۲۵	غیر بومی	مجرد	اقتصاد اسلامی
۸	فائزه	۲۵	غیر بومی	مجرد	اقتصاد اسلامی

۱۰۱

در پژوهش حاضر برای مدیریت و تحلیل داده‌ها از پدیدارشناسی تفسیری و مراحل توصیه‌شده در آن استفاده شد. این مراحل مبتنی بر «هرمنوتیک مضاعف» است و تلاش گردید از این طریق، فعالیت معناسازی مشارکت‌کنندگان فهم شود: در همین راستا، در مرحله اول متن مصاحبه اول، چندین بار خوانده شد تا با همه جزئیات آن آشنایی به‌دست آید، پس از آن مضامین ظاهرشده، جستجو شد و موضوعات مهم، حاشیه‌نویسی گردید. در گام دوم، تلاش شد مضامین پدیدآمده دسته‌بندی و به همدیگر متصل یا مرتبط شود به‌طوری‌که مضامین جامع‌تر و کلی‌تری شکل گیرد. در مرحله سوم با استفاده از مضامین ظاهرشده از متن مصاحبه با نفر اول، تلاش شد دست‌نوشته‌ها و متن مصاحبه‌های بعدی تحلیل گردد و جدول نهایی مضامین جامع‌تر ایجاد شود. نهایتاً خروجی فرآیند تحلیلی، توصیف روایتی بود که در آن تفسیر تحلیلی نگارندگان در کنار الفاظ مستقیم مشارکت‌کنندگان قرار گرفت.

لینکلن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۸۵: ۳۰۰) برای مشروعیت‌بخشی و تضمین قابلیت اعتماد مطالعات کیفی، اصطلاحات منحصر به‌فردی مانند معتبر بودن، صحت، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و قابلیت تصدیق در پژوهش‌های طبیعت‌گرایانه ارائه نمودند. برای باورپذیری از یک ممیز بیرونی کمک گرفته شد. ممیز بیرونی می‌توانست مسیر تعریف‌شده برای بررسی صحت و دقت تحلیل‌های به‌کار رفته را ردگیری کند. برای انتقال‌پذیری از آنجایی که هدف از پژوهش حاضر تعمیم یافته‌ها نبود لذا تلاش شد جزئیات مفصل و فربه از

1. 6. Lincoln &amp; Guba

تجربیات زیسته دانشجویان از نگارش پایان‌نامه ارائه گردد. وجود برنامه مفصل برای گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها، توصیف مفصل و فربه داده‌ها و نتایج، اطمینان‌پذیری را تضمین می‌کند. این اطلاعات چارچوبی را برای مقایسه سایر پژوهشگرانی به‌دست می‌دهد که تمایل دارند کار مشابهی را انجام دهند. از آنجایی که هدف پژوهش کیفی ارائه یک تفسیر خاص از میان تفاسیر بسیار مختلف است و امکان تکرار نتایج از محیطی به محیط دیگر با دشواری‌های خاصی مواجه است، لذا همان‌طور که یاردلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) نیز تأکید دارد پایایی (اطمینان‌پذیری) معیار مناسبی برای ارزیابی کیفیت پژوهش‌های کیفی نیست. نهایتاً برای رعایت ملاحظات اخلاقی بر داوطلبانه بودن و رضایت برای شرکت در مصاحبه، برنامه‌ریزی زمانی و تعیین محل مصاحبه با توجه به شرایط مد نظر مشارکت‌کنندگان، عدم استفاده از سؤال‌های حساسیت‌برانگیز و غرض‌ورزانه، محرمانه بودن و ناشناختگی پاسخگویان در سرتاسر فرایند مصاحبه، درخواست انتخاب نام مستعار برای خود در طول مصاحبه تأکید شد.

### یافته‌های پژوهش

به‌طور کلی با استفاده از چهارچوب روشی پدیدارشناسی تفسیری و مراحل مندرج در این روش، سه مضمون اصلی و فراگیر<sup>۲</sup> و هشت مضمون فرعی از تحلیل مصاحبه‌ها به‌دست آمد:

۱. تجارب معطوف به خود (پیش‌انگاره‌ها، تلقی از خود، تجربه احساسی)؛
۲. تجارب معطوف به تعامل (دوگانه راهنمایی، اتکا به دیگری)؛
۳. تجارب معطوف به دستاورد (فرصتی برای آموختن، تغییر انگاره‌های ذهنی، کسب استقلال)؛

### ۱. تجارب معطوف به خود

این مضمون اصلی بیانگر همه داشته‌ها و اندوخته‌هایی اجتماعی، روان‌شناختی، پیش‌داوری‌ها، قضاوت‌ها و مهارت‌های عملی و نظری و به‌طور کلی سرمایه‌ای است که دانشجو به‌عنوان یک کنش‌گر علمی قبل از ورود به عرصه نگارش پایان‌نامه و تعامل با استاد راهنما در طی فرایند جامعه‌پذیری علمی با خود به همراه دارد. مضامین فرعی شناسایی شده به فهم این اندوخته‌ها کمک می‌کند.

1. Yardley  
2. Master-Theme

پیش‌انگاره‌ها را می‌توان پیش‌داوری‌ها، تلقی‌ها و برداشت‌های درست یا نادرست دانشجویان از پایان‌نامه‌نویسی و نیز نقش‌ها و وظایف خود و استاد راهنما تعریف کرد. این قضاوت‌ها نقش مهمی در جهت‌دهی به کنش پایان‌نامه‌نویسی و نحوه ورود دانشجویان با این امر دارد و در صورت مساعد بودن شرایط و تجربه مطلوب با استاد راهنما، امکان دارد این پیش‌داوری‌ها و تلقی‌ها تغییر کنند و در غیر این صورت، تلقی‌های منفی در بستر تعاملات غیرسازنده، می‌تواند تجربه احساسی ناخوشایندی را برای دانشجویان رقم بزند. نتایج نشان می‌دهد که به‌طور کلی دانشجویان از دو دسته استعاره‌های منفی و مثبت در خصوص پایان‌نامه قبل از اخذ این واحد و درگیر شدن عملی در این فرایند استفاده می‌کنند. استعاره‌هایی چون «کوه»، «(۱) غول» (۷)، «کار ناممکن و سخت» (۸)، «کابوس» (۲) توسط این مشارکت‌کنندگان به‌کار رفته است: «پایان‌نامه رو به غول می‌دیدم». (۷) برخی از این مطلعین، به‌دلیل نداشتن آگاهی و تجربه پژوهشی لازم، چنین دیدگاه‌هایی را اتخاذ کرده بودند، چرا که با ورود به مرحله نگارش پایان‌نامه و کسب تجربه عملی، بعضاً نگرش‌های منفی آنها اصلاح شده است. از طرف دیگر برخی دیگر از دانشجویان از استعاره‌های مثبت برای پایان‌نامه استفاده کرده بودند. «خیلی علاقه‌مند بودم و ذوق داشتم، چون احساس می‌کردم چیزی که باید بهش برسیم همین پایان‌نامه است... این حس برام شوق‌انگیز بود». (۳) به‌طور کلی دانشجویان تلقی و پنداشت واحدی از پایان‌نامه نداشتند. یکی از عواملی که به نگرش دانشجویان شکل می‌دهد تلقی آنها از خود و قابلیت‌های خود می‌باشد.

منظور از مضمون فرعی تلقی از خود، باورهایی است که دانشجویان در مورد میزان استعدادها و قابلیت‌های علمی و عملی خود در مقایسه با دیگران دارند. بر اساس نتایج پژوهش‌ها، بسیاری از دانشجویان کارشناسی ارشد در زمان پایان‌نامه احساس می‌کنند که به‌اندازه کافی آموزش ندیده‌اند و مهارت‌های لازم برای نوشتن طرح خود و نتایج آن را ندارند. (اسدالهی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹) تجربیات مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که بیشتر آنها احساس ناکارآمدی علمی دارند که نشان می‌دهد در دوره تحصیلات تکمیلی، آمادگی و قابلیت برای انجام پژوهش‌های عملی و جدی در آنها قبل از ورود به پایان‌نامه‌نویسی شکل نمی‌گیرد. «من اولین جمله‌ای که به استادم گفتم همین بود که من هیچی بلد نیستم... قبلاً اصلاً تجربه کار عملی نداشتیم و روی نرم‌افزار هم اصلاً تسلط

۱. این اعداد داخل پرانتز، به پاسخگویان ارجاع دارد.

نداشتم در واقع نرم‌افزار هم به صورت دو واحد عملی بود اما تئوری تدریس شده بود و اصلاً کار از ما نخواستند بودن برای همین هیچی بلد نبودم». (۲) نوشتن، ابزار اصلی یادگیری و استقلال فکری دانشجویان است. اصولاً یکی از مهم‌ترین اهداف در دوره‌های تحصیلات تکمیلی ایجاد توانایی در نگارش دانشگاهی<sup>۱</sup> است، این توانایی صرفاً آموختن یک مجموعه مهارت نیست، بلکه بخشی از فرایند کلی‌تر جامعه‌پذیری علمی محسوب می‌شود. «کلاً نوشتن برای من خیلی کار سختیه یعنی واقعاً با نوشتن مشکل دارم از اول هم زیاد حرف می‌زدم اما نمی‌تونستم خوب بنویسم». (۴) علاوه بر مشکلات نگارشی، ضعف دیگر دانشجویان ناشی از عدم آشنایی عملی آنها با روش‌های پژوهش و روش‌شناسی در رشته تخصصی خود می‌باشد: «در واقع اصلاً اولین بار بود که کلمه پروپوزال را می‌شنیدم وقتی قسمت‌های مختلف پروپوزال رو نگاه کردم دیدم راجع به روش تحقیق هیچی نمی‌دونم» (۷). تلقی منفی درباره قابلیت‌ها و توانایی‌ها موجب می‌شود دانشجویان نه تنها از نگارش پایان‌نامه لذت نبرند بلکه وضعیت‌های احساسی ناخوشایندی را تجربه کنند.

تجربه احساسی، وضعیت‌های روان‌شناختی منفی (نظیر اضطراب، احساس فرسودگی، احساس فشار روانی و تحلیل انرژی) و مثبت (لذت یادگیری، شور و اشتیاق، رضامندی) و سایر وضعیت‌هایی است که دانشجویان قبل، حین و حتی پس از پایان‌نامه‌نویسی آن را تجربه می‌کنند. تجربه بیشتر دانشجویان حاکی از آن است که آنها از وضعیت‌های روان‌شناختی منفی قبل از شروع پایان‌نامه‌نویسی و حتی در حین ورود به این مقطع رنج می‌بردند. «وقتی وارد کارشناسی ارشد شدم مهم‌ترین استرسم نوشتن پایان‌نامه بود... همیشه مضطرب بودم که می‌تونم پایان‌نامه بنویسم یا نه» (۲). بخشی از اضطراب و نگرانی دانشجویان از پایان‌نامه، ناشی از عدم شناخت و نداشتن اطلاع کافی در مورد کم و کیف پایان‌نامه‌نویسی و بعضاً اطلاعات نادرستی است که دانشجویان از همتایان خود دریافت می‌کنند: «خوب معمولاً همه از سختی‌های کار میگن همه می‌گفتن سخته، پدر آدمو در میاره، خوب منم با شنیدن این حرف‌ها خیلی استرس پیدا می‌کردم» (۵). این دانشجوی (۶) نیز از اولین تجربه احساسی خود در ارتباط با پایان‌نامه می‌گوید و وضع روحی و روانی خود را با واژگانی چون اضطراب و ترس و افکار منفی در خصوص عدم موفقیت در تکمیل این دوره توضیح می‌دهد، «از روزی که به ما گفتن باید استاد راهنما انتخاب کنید من همش دلم آشوب بود... خیلی اضطراب داشتم... کلاً حس خوبی



نداشتم... همش می ترسیدم که نتونم این کارو انجام بدم... من به هفته خواب و خوراک نداشتم آنقد که استرس داشتم». مقایسه اجتماعی و احساس نگرانی و ناتوانی ناشی از آن، پدیده اجتماعی مهمی بود که سایر دانشجویان آن را قبل از شروع نگارش پایان نامه تجربه کرده بودند: «حس می کردم به سرانجام نمی رسه، همش نگران بودم که نتونم از پسش بر بیام، نمی تونم کارو به نتیجه برسونم» (۷). فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> واژه مناسبی برای بیان شرایط روحی و تجربه احساسی برخی از دانشجویان از نگارش پایان نامه و تعامل با استاد راهنما می باشد: «همه مراحل کارم با سختی پیش می رفت و من واقعاً داشتم به روند فرسایشی رو طی می کردم چون استادم از لحاظ علمی کمک نمی کرد» (۸). البته بودند دانشجویانی که تجربه احساسی خوبی از نگارش پایان نامه داشتند: «هر قدر کار پیش می رفت لذت بخش تر می شد و خیلی حس خوبی داشتم از پیشرفت کارم هیچ چیزی برام شیرین تر از این نبود که به کار پژوهشی انجام بدم و بتونم واقعاً درگیر شرایط به تحقیق واقعی بشم» (۱).

۱۰۵

## ۲. تجارب معطوف به تعامل

منظور از این مضمون اصلی، تعاملات و کنش‌هایی است که دانشجویان با استاد راهنمای خود صورت می دهد، از استاد راهنما انتظار می رود کوله باری از قابلیت‌ها، توانمندی‌ها و تجربیات را با خود داشته باشد.

دوگانه راهنمایی به دو شکل تعاملات سازنده و غیرسازنده دانشجویان در تعامل با استاد راهنمای‌شان اشاره دارد. بیشتر پژوهشگران در خصوص نقش‌ها و وظایف استاد راهنما، بر دسترس بودن و حضور استاد راهنما تأکید دارند. یکی از شکایت‌های بسیار متعارف دانشجویان به سختی دسترسی به اساتید راهنما مربوط می شود که ممکن است به واسطه مسئولیت‌های اجرایی و تدریس، درگیری زیادی داشته باشند، یا دانشجویان زیادی داشته یا اینکه در دانشگاه حضور نداشته باشند: «همیشه منو قال می داشت، من مدت‌ها جلوی دفترشون و تو سالن دانشگاه بودم تا بتونم ایشونو پیدا کنم، تقریباً هر روز براشون ایمیل می زدم اما جواب نمی دادن» (۳). این دانشجوی رشته توسعه اقتصادی (۶) نیز تجربه خود را این گونه توضیح می دهد: «بیشتر زمان من در تعقیب و گریز استاد می گذشت و معمولاً پشت در دفتر استاد زیر پام علف سبز می شد... هر روز می رفتم سراغشون و

1. Academic Burnout

ایشونو پیدا نمی‌کردم شماره‌شونو نداشتم، چند بار براشون ایمیل زدم، جواب ندادن». در دسترس نبودن و عدم مسئولیت‌پذیری استاد در قبال دانشجویی می‌تواند ناشی از فقدان سیاست روشن در قبال اساتید دارای پست‌های اجرایی و یا اساتیدی باشد که به فرصت مطالعاتی می‌روند. «از شروع ترم چهارم هم که دیگه استاد رفتن فرصت مطالعاتی و کلاً دیگه ایران نبودن، من چند بار رفتم پیش مدیر گروه و باهاشون صحبت کردم، مدیر گروه اطمینان داد که استاد از طریق ایمیل تمام راهنمایی‌های لازم به ما میدن اما هیچ وقت این اتفاق نیفتاد» (۳).

در یک طرف پیوستار دانشجویانی قرار داشتند که تعامل خوب و سازنده‌ای با استاد راهنمای خود داشتند: «اینکه استاد از همون اوایل کار مشخص می‌کنند که تو چه بازه‌ای باید کدوم مراحل کار تکمیل بشه و هر بار که مراجعه می‌کردم تاریخ مراجعه بعدی رو مشخص می‌کردند و تعیین می‌کردند که تا جلسه بعد چه کارهایی باید انجام بشه و حتی علاوه بر تاریخ ساعت دقیق راهنمایی را مشخص و یادداشت می‌کردند و هر جلسه هم سر وقت حاضر می‌شدند و راهنمایی می‌کردند» (۴). در آن طرف پیوستار، دانشجویانی قرار داشتند که تجربیات خوبی از تعامل با استاد راهنمای خود نداشتند که خود از دلایل مختلفی ناشی می‌شود که بخشی از آنها به اساتید و بخش دیگر به دانشجویان و حتی فرهنگ نهادی و دپارتمانی مربوط می‌شود. «تو مراحل اولیه خیلی برخورد خوبی داشتن اما بعد که خیلی هم از موضوع من خوششون نیومد، انگار به زور با من همکاری می‌کردن، راستش منم هر وقت ناچار بودم می‌رفتم پیششون، چون خیلی زود عصبانی می‌شدن» (۵).

نهایتاً نارضایتی از استاد راهنما به دلیل برآورده نکردن انتظارات منطقی و معقول دانشجویی موجب می‌شود دانشجوی تجربه سازنده و مثبتی از مهم‌ترین بخش تحصیل خود نداشته باشد و فشار روانی شدیدی را در برهه‌ای تحمل کند که به حمایت علمی و عاطفی استاد راهنما نیاز دارد. نکته‌ای که از تجربه پایان‌نامه‌نویسی این مشارکت‌کننده (۵) مشخص است شکاف بین شخصیت اخلاقی و علمی استاد است. در بهترین حالت انتظار می‌رود که استاد راهنمای ایده‌آل حائز هر دو ویژگی مذکور باشد. اما در مورد برخی از دانشجویان لزوماً این‌گونه نبود: «انتظارم از استاد واقعاً در حد راهنمایی بود نه اینکه انتظار داشته باشم ایشون وظیفه منو انجام بدن. استادم انسان فوق‌العاده پر جذب و خوش اخلاقی هستند و هیچ‌وقت نمی‌تونم باور کنم این آدم که آن‌قدر برای همه قابل

احترام‌اند و همه دوستشون دارند این قدر تو کار حرفه‌ای خودشون بی‌مسئولیت باشند و دانشجو رو به حال خودش رها کنند و یا کل وظایف خودشونو محول کنند به مشاور... من به خاطر بی‌مسئولیتی استادم خیلی عذاب کشیدم و همش تحت فشار بودم» (۶)

بی‌علاقگی به موضوع و استاد راهنما و نداشتن تجربه کافی، شرایط تنش‌آفرین و پرفشاری را برای برخی از دانشجویان رقم می‌زند و چاره‌ای جز کناره‌گیری و اتکا به دیگران را برای پایان دادن به این تجربه باقی نمی‌گذارد: «اصلاً استاد رو دوست نداشتیم و از مواجه شدن باهاش پرهیز می‌کردم... استاد هم چون استادیار بودن واقعاً تجربه کافی نداشتن برای راهنمایی. چند بار رفتم کمک بگیرم، هی کتاب معرفی می‌کردن. منم می‌رفتم با کلی زحمت کتابو پیدا می‌کردم بعد که می‌خوندم بازم به نتیجه‌ای نمی‌رسیدم» (۸).

بی‌تردید عدم کمک و حمایت علمی دقیق استاد باعث سرخوردگی دانشجو و بی‌ رغبتی وی برای تعامل بیشتر می‌شود مخصوصاً این شرایط زمانی تشدید می‌شود که دانشجو نیز قابلیت‌های علمی و خودکارآمدی کمتری داشته باشد: «من تو همه مراحل خودم پیگیر بودم و به جرات می‌تونم بگم استادم اصلاً نقشی تو پایان‌نامه من نداشت و واقعاً هیچ کمکی بهم نکرد، نقش استاد فقط سرگردون کردن و گیج کردن من بود» (۸).

در کنار حمایت علمی و پشتیبانی فکری همان‌طور که هولداوی و دیگران (۱۹۹۵):

(۴) اشاره می‌کنند یکی دیگر از وظایف استاد راهنما بالا نگه داشتن روحیه دانشجویان است. گاهی اوقات یک جمله روحیه بخش می‌تواند معجزه‌های برای دانشجویی باشد که از همه جا قطع امید کرده است و گاهی اوقات دریغ کردن همین جمله می‌تواند تأثیر منفی زیادی بر روحیه دانشجو و ادامه کار وی بگذارد. این دانشجوی علوم اقتصادی، تجربیات خوبی از اولین برخورد خود با استاد راهنمای خود داشته و بر نقش حمایت روانی استاد راهنمایش و تجربه احساسی‌اش تأکید می‌کند: «من اولین جمله‌ای که به استادم گفتم همین بود که من هیچی بلد نیستم و استرس شدیدی دارم و استاد با کمال متانت گفت که اصلاً کار من همینه که مسیر رو برای شما هموار کنم و کلی با حرف‌هاشون به من امید دادند... وقتی از پیش استاد اومدم خیلی حالم خوب شده بود، واقعاً احساس کردم که یکی می‌خواد حمایت کنه و شاید تو اون لحظه همین برام کافی بود». (۲) برخلاف این مشارکت‌جو، دانشجوی دیگری (۵) بر اهمیت بیشتر حمایت عاطفی در مقایسه با حمایت علمی تأکید می‌کند و از تجربه خودش از نیاز به حمایت روحی و دریغ کردن آن از سوی استاد راهنمایش می‌گوید: «وقتی حس می‌کردم که من اصلاً براشون مهم

نیستم، نمی‌تونستم رابطه برقرار کنم. به نظرم یه وقتایی بیشتر از کمک علمی دانشجوی نیاز به حمایت روحی داره و همین موضوع خیلی منو اذیت می‌کرد». همان‌طور که اشاره شد دانشجویان یک‌دست نیستند و نیازهای علمی و روحی متفاوتی دارند، از این‌رو این هنر استاد راهنماست که متناسب با روحیات و شرایط علمی دانشجوی، سبک راهنمایی منعطفی را انتخاب کند و در کنار حمایت علمی، به جنبه روانی راهنمایی و نیازهای عاطفی دانشجویان نیز توجه کافی داشته باشد: «شاید سخت‌ترین مرحله همون اوایل کارم بود که خودم اعتماد به نفس نداشتم و از همون موقع هم فهمیدم که استاد هیچ کمکی به من نمی‌خواه بکنه... بعد هم که موضوع اصلاً برام جالب نبود و اینم یه ضربه دیگه بود که شوق ادامه کارو ازم می‌گرفت».

اتکا به دیگری، راهکاری است که برخی از دانشجویان عمدتاً برای جبران ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در تعاملات خود با استاد راهنما اختیار می‌کنند و شامل دریافت حمایت عاطفی و علمی از هم‌تایان یا اتکا به استاد مشاور پایان‌نامه می‌باشد. دانشجویان معمولاً دسترسی بیشتری به هم‌تایان خود در مقایسه با اساتید دارند و این تعاملات نقش مهمی را در تجربه دانشجویان از نگارش پایان‌نامه ایفا می‌کند. بسیاری از دانشجویان برای دریافت اطلاعات و حمایت اجتماعی به هم‌تایان خود متکی‌اند. روابط هم‌تایان همچنین شامل جامعه‌پذیری و شاگردی است. گروه‌های هم‌تایان همچنین به کاهش اضطراب در خصوص امور نامشخص کمک کرده، اطلاعات غیررسمی داده و می‌توانند همدیگر را تشویق کرده و حمایت کنند. به‌طور کلی تجربیات زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که تعاملات و انرژی عاطفی ناچیزی بین آنها و هم‌تایان‌شان در طول دوره تحصیل شکل گرفته که خود به‌نوعی از فقر تعاملات و سرمایه اجتماعی بین آنها حکایت دارد. اتکا به دیگری به‌منابه نوعی استراتژی، زمانی بیشتر نمود پیدا می‌کند که تعامل مطلوبی بین استاد راهنما و دانشجوی شکل نگرفته باشد. «کلاً من اوایلی که استاد رفته بود فرصت مطالعاتی، بعد از هر فصل ایمیل می‌کردم برا استاد اما ایشون حتی ایمیل شونو چک نمی‌کردن... کلاً خودشون رفتن و کار همه دانشجویها رو همین استاد مشاورم انجام می‌داد» (۳). برخی از دانشجویان نیز در کنار کمک‌های دریافتی از استاد مشاور، بده/بستان علمی خوبی با دوستان‌شان داشتند: «من به‌خاطر شرایط خاصی که داشتم تقریباً از همه هم‌کلاسی‌هام کمک گرفتم... یکی از دوستانم بود که به روش من کار می‌کرد و این روش و خوب یاد گرفته بود. من تو کار ترجمه و جمع‌آوری داده کمکش کردم و اونم تو انجام تحلیل‌ها

هر چی از استاد راهنمایی می‌گرفت به من منتقل می‌کرد و خیلی هم تو کارم مؤثر بود. حالا نمی‌دونم درسته یا نه ولی یه جور معامله علمی بود» (۶). اندرسون و سویزی (۱۹۹۸) به نقل از دراموند هایز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳: ۴۶) دریافتند ۵۵ درصد از دانشجویان مورد بررسی آنها موافق بودند که «دانشجویانی که با همدیگر یک دوره را طی کرده بودند بیشتر از همدیگر یاد گرفته بودند تا از اساتیدشان». یکی از پاسخگویان نیز به خاطر تعاملات نامناسب و غیراثربخش و نداشتن زبان مشترک با استاد راهنمای خویش، بر این نکته تأکید داشت که سهم دوستانش در پایان‌نامه، بیشتر از استاد راهنمایش می‌باشد. «استاد رو هم که اصلاً پیداش نمی‌کردم که بخوام ازش بپرسم. افتادم دنبال دوستانم، ببینم استاد اونها چه جوری راهنمایی می‌کنه... من بیشترین کمک رو از دوستانم تو خوابگاه گرفتم. هر جا به مشکل برمی‌خوردم ازشون سؤال می‌پرسیدم.» (۸)

۱۰۹

### ۳. تجارب معطوف به دستاورد

منظور از این مضمون اصلی و مضامین فرعی ذیل آن، مجموعه دستاوردها و تجربیات نگرشی، بینشی، شناختی، مهارتی و سایر دستاوردهایی است که دانشجویان در طی فرایند تعامل با استاد راهنما و در فرایند نگارش پایان‌نامه کسب می‌کنند. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که با توجه به کیفیت تعاملات و سبک‌های راهنمایی و ویژگی‌های دانشجویان و اساتید، عموماً دستاوردهایی برای دانشجویان حاصل شده است، هرچند که در برخی از موارد ناچیز بوده است.

مضمون «فرصتی برای یادگیری و آموختن» بر یادگیری مهارت‌های نظری و عملی در فرایند نگارش پایان‌نامه دلالت دارد. بسیاری از دانشجویان با مهارت‌های مختلف از قبیل روش تحقیق، آمار، تفکر انتقادی، تسلط بر روش تحقیق و غیره آشنایی کافی ندارند و انتظار می‌رود در طی فرایند نگارش پایان‌نامه تسلط و مهارت نسبی در هر یک از موضوعات را به دست آورند. تجربیات زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان در طی این فرایند و علی‌رغم وجود مشکلات و کاستی‌های مختلف در فرایند راهنمایی، تجربیات خوبی را کسب کرده‌اند و در نهایت از تلاش‌های خود برای کنار آمدن با مشکلات و تجربه انجام یک کار مستقل پژوهشی رضایت نسبی دارند. برخی از آنها بر یادگیری مهارت‌های عملی و شناختی در طی فرایند پایان‌نامه‌نویسی تأکید داشتند: «من تو نوشتن پایان‌نامه

1. Drummond Hays

تا حدی تونستم با کلمات تخصصی آشنا بشم و همین طور به کم پایه ریاضیم قوی شد. الان خیلی برنامه‌های اقتصادی که تو تلویزیون پخش می‌شه، برام جالبه. واقعاً متوجه میشم چی میگن. در حالی که قبلاً تو این حوزه اصلاً اطلاعات نداشتم» (۲). مهم‌ترین هدف جامعه‌پذیری علمی که در پایان‌نامه تجلی می‌یابد، شکل‌گیری بینش و دید علمی نسبت به مسائل پیرامون و فراگیری قدرت تجزیه و تحلیل آنهاست: «با اینکه رشته‌م اقتصاده تا حالا آن قدر با دید اقتصادی در مورد اتفاقات اطرافم فکر نکرده بودم. با این پایان‌نامه خیلی ایده‌های تازه‌ای تو ذهنم شکل گرفته. تازه می‌فهمیم که چقدر اتفاقات و آدم‌ها به هم گره خوردن» (۲). یادگیری مهارت‌های عملی و اجتماعی و پا گذاشتن به دنیای اجتماعی و دور شدن از مباحث نظری نیز دستاورد برخی از دانشجویان از فرایند نوشتن پایان‌نامه بود. «اما چیزای زیادی یاد گرفتم. یکیش صبرو استقامت بود... و اینکه خیلی چیزهایی که در طول تحصیلم یاد نگرفته بودم در حین نوشتن پایان‌نامه یاد گرفتم. مثلاً مهارت کار با کامپیوتر. در حالی که قبلاً بلد نبودم از نرم‌افزار استفاده کنم. همین طور در جریان نوشتن پایان‌نامه باید با افراد زیادی رابطه برقرار می‌کردم. برای همین رابطه اجتماعی هم تقویت شد.» (۱)

دانشجویان قبل از تجربه همه جانبه فرایند پایان‌نامه‌نویسی، تصورات و پیش‌انگاره‌های مختلفی در مورد پایان‌نامه و حتی نقش‌ها و وظایف دانشجوی و استاد راهنمای خودشان دارند، تصورات و باورهایی که در این فرایند اصلاح شده و شکل واقع‌بینانه‌ای به خود می‌گیرد و به نوعی می‌توان آن را بازاندیشی پیش‌انگاره‌های اولیه محسوب کرد. برخی از دانشجویان بنا به دلیل ضعف احساس خودکارآمدی و یا دریافت انرژی منفی از محیط، نگرش منفی به پایان‌نامه پیدا می‌کنند، اما با ورود به این مرحله و شکل‌گیری تعامل مناسب با استاد راهنما، بسیاری از این باورهای کلیشه‌ای اصلاح می‌شوند. «قبلش فکر می‌کردم کی پایان‌نامه تموم میشه تا خلاص شم، اما الان اتفاقاً برام یه کار با ارزش شده، باورم نمی‌شد این سدی که از پایان‌نامه برای خودم ساختم آخرش آن قدر لذت‌بخش برام تموم بشه» (۲). برخی از دانشجویان نیز تصور واقع‌بینانه و درستی از وظایف استاد راهنمای خود نداشتند، اما در انتهای این فرایند، تصورشان تغییر کرده بود: «البته الان که کار تموم شده می‌دونم که منم دیدگاه درستی نداشتم و نباید آن قدر از استاد انتظار زیادی داشته باشم، هر کسی تو این راه به خودش اتکا کنه موفق‌تره (۵). برخلاف مطلعین کلیدی قبلی، تصور برخی از دانشجویان از استاد راهنمای‌شان در جهت منفی

تغییر می‌کند. به عبارتی گاه دانشجویان بر اساس اشتها یا سایر ملاک‌ها دست به انتخاب استاد راهنما می‌زنند، اما در فرایند کار با برآورده نشدن انتظارات‌شان، دچار یأس و سرخوردگی می‌شوند: «البته بعد از شروع کار متوجه شدم که ایشان برخلاف اینکه من فکر می‌کردم استاد باسواد و با سابقه‌ای هستند کمکی به دانشجو نمی‌کنند (۳). پایان‌نامه، نخستین عرصه عمل برای انجام پژوهش مستقل توسط دانشجو به‌شمار می‌رود و فرایند کسب استقلال تدریجی و به‌تعبیری «از شیر گرفتن» یکی از مؤلفه‌های اصلی پایان‌نامه‌نویسی است: «مهم‌ترین چیزی که برای من خیلی با ارزش بود و در نتیجه پایان‌نامه به‌دست آوردم همین حس خوب توانستن بود، هیچ‌وقت به این راحتی نمی‌تونستم بگم من می‌تونم یه کاری رو انجام بدم، اما الان می‌تونم بگم می‌تونم یه کار پژوهشی خوب انجام بدم» (۲).

۱۱۱

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر فهم تجربه زیسته دانشجویان از فرایند نگارش پایان‌نامه و تعامل با استاد راهنما بود. به‌همین منظور هشت دانشجوی کارشناسی ارشد دختر که اخیراً از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود دفاع کرده بودند و همگی در ذیل یک فرهنگ رشته‌ای مشترک (علوم اجتماعی کاربردی) قرار داشتند، به‌صورت هدفمند برای مصاحبه انتخاب شدند. با استفاده از روش تحلیل پدیدارشناسی تفسیری، چهار مضمون اصلی و نه مضمون فرعی از تحلیل مصاحبه‌های صورت‌گرفته با دانشجویان به‌دست آمد. به‌طور کلی در فرایند پایان‌نامه‌نویسی و تکمیل موفقیت‌آمیز این دوره و نهایتاً تولید برون‌دادهای پژوهشی، چند عامل و ذی‌نفع اصلی نقش دارند که عبارت‌اند از دانشجو، استاد راهنما، فضا و فرهنگ دپارتمانی و سیاستگذاری‌های پژوهشی و آموزشی در سطح نهادی.

مسئول اصلی پایان‌نامه‌نویسی خود دانشجو است و بسیاری از اساتید بر این باورند که دانشجو نقش‌آفرین اصلی و محوری در نگارش پایان‌نامه است و نقش استاد راهنما هدایت و جهت‌دهی به دانشجو در مسیر تعریف شده می‌باشد. دانشجویان باید در وهله اول از استانداردهای لازم برخوردار بوده و از حداقل شرایط لازم برای ورود به مقطع تحصیلات تکمیلی برخوردار باشند. سپس انتظار می‌رود که دانشجویان بتوانند در طی دوره، آمادگی و مهارت‌های نظری و عملی لازم برای تولید محصولات علمی را به‌دست آورند. به‌طور کلی دانشجویان با دغدغه‌ها، انگیزه‌ها و آمال و قابلیت‌های مختلفی وارد

مقطع تحصیلات تکمیلی می‌شوند و انتظارات و تلقی‌های متفاوتی از پایان‌نامه دارند و از روش‌های متفاوت شناخت، دانستن و یادگیری برخوردارند. بنابراین می‌توان استدلال نمود که پایان‌نامه آینه تمام‌نمای قابلیت‌های دانشجو، آموزش‌هایی که دریافت کرده، مهارت‌های فنی و قابلیت‌های تحلیلی و نوشتاری می‌باشد. نظام انگیزشی دانشجویان و قابلیت‌های آنها پارامتر بسیار مهمی در مواجهه دانشجویان با پایان‌نامه می‌باشد. دانشجویانی که انتظارات علمی بالایی دارند، کمال‌طلب‌اند و به آینده حرفه‌ای و شغلی خود امیدوارند، با جدیت بیشتری وارد تعامل با استاد راهنما می‌شوند، اما دانشجویانی که انگیزه کافی برای ادامه تحصیل ندارند و از مهارت‌های عملی و علمی لازم برخوردار نیستند، طبیعتاً نمی‌توانند خود را با سختی‌ها و مقتضیات خاص این مرحله از تحصیل وفق دهند و دوره‌ای پر از تنش و فشار روانی را تجربه می‌کنند. لذا دانشگاه‌ها باید به مسائل نگرشی و مهارتی که در دوره‌های آموزش تحصیلات تکمیلی باید ایجاد شوند توجه خاصی داشته باشند.

نتایج حاصل از مصاحبه نشان می‌دهد که می‌توان نوعی دوگانگی در دیدگاه‌ها و نگرش‌های دانشجویان در خصوص پایان‌نامه را تشخیص داد، استعاره‌های چون کوه، کابوس، امر ناشدنی و ناممکن، کار سخت و دشوار معرف جنبه منفی این دوگانگی و انتظار کشیدن برای این مرحله، بی‌صبری، لحظه هیجان‌انگیز نیز معرف جنبه مثبت آن می‌باشد. این تلقی‌ها و نگرش‌ها صرفاً محدود به پایان‌نامه نبوده، بلکه بسیاری از دانشجویان همین تلقی‌ها را در مورد نقش‌ها، وظایف خودشان و استاد راهنمای‌شان دارند. برخی از دانشجویان به دلیل عدم اعتماد بنفس علمی و عدم برخورداری از مهارت‌های لازم برای انجام پایان‌نامه، توقعات و انتظارات بیشتر و گاه غیرواقع‌بینانه‌ای از اساتیدشان دارند و برعکس دانشجویانی که احساس خودکارآمدی و انگیزه بالایی دارند، وابستگی زیادی به استاد راهنما نداشته و می‌کوشند خود در این فرایند، بار اصلی پژوهش را بر دوش کنند. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان از مهارت‌های علمی و عملی و قابلیت‌های روحی و روانی لازم برای انجام دادن یک پژوهش مستقل برخوردار نیستند و بسیاری از واحدهای درسی که در این مقطع ارائه می‌شود، ادامه همان واحدهایی است که در دوره کارشناسی ارائه شده است که جنبه نظری بالایی دارد و آنها را با واقعیت‌های قلمرو پژوهش آشنا نمی‌سازد. بخش عمده‌ای از این مطلعين در زمینه تحصیلی و دروس نظری خود همواره موفق بوده‌اند، اما این امر الزاماً موفقیت آنها را در



زمینه تدوین پایان‌نامه یا پژوهش تضمین نمی‌کند. بسیاری از دانشجویان این احساس را داشتند که از قابلیت‌ها، مهارت‌های روش‌شناسی و حتی توانایی جستجوی مقالات تخصصی حوزه خود نیز برخوردار نیستند، موضوعی که بازتاب کاستی‌های جدی در نظام آموزشی و فقدان محیط‌های مثبت و زایاست. نکته دیگری که در کنار مهارت‌های فوق‌الذکر از دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی کاربردی انتظار می‌رود، داشتن قدرت تجزیه و تحلیل مسائل، توانایی نگارش و داشتن تفکر انتقادی و استدلالی است که از این جنبه نیز تجربیات برخی از دانشجویان نشان می‌دهد که ضعف‌های جدی در نظام آموزشی ما وجود دارد. در این شرایط طبیعی است که دانشجویان، تجربه احساسی خوبی نداشته باشند و مدام از تنش‌ها و نگرانی‌ها خود صحبت کنند و همواره در مقایسه با دیگری که توانسته‌اند به سلامت از این مرحله عبور کنند، احساس ضعف داشته و به توانایی‌های و قابلیت‌های خود با دیده تردید بنگرند. البته بخشی از این نگرانی‌ها، به عدم آگاهی و شناخت صحیح از فرایند پایان‌نامه‌نویسی راجع است و لزوماً از ضعف و ناتوانی قابلیت‌ناشی نمی‌شود ولی در هر صورت تشدید همین نگرانی‌ها می‌تواند تأثیر منفی زیادی بر دانشجویان داشته باشد.

۱۱۳

رکن اساسی دیگر در فرایند پایان‌نامه‌نویسی، استاد راهنما می‌باشد. همان‌طور که دانشجویان گروه یک‌دست و همگون نیستند، اساتید راهنما نیز یک‌دست نیستند و انتظارات، تجربیات، نگرش‌ها و مهارت‌های متفاوتی دارند و حتی تلقی آنها از هدف دوره (کارشناسی ارشد)، از هدف پایان‌نامه، میزان شناخت آنها از دانشجو، ماهیت موضوع، تلقی آنها از وظایف‌شان نیز متفاوت است، تفاوت‌هایی که بر نحوه تعامل آنها با دانشجویان تأثیر بسزایی دارد. همان‌طور که در مرور مبانی نظری اشاره شده، راهنمایی فعالیتی کاملاً شخصی و منوط به روابط حرفه‌ای خوب بین دانشجو و استاد راهنماست و مستلزم داشتن تجربه است. اینکه استاد راهنما چه نقش و وظایفی را برای خود تعریف کرده و چه انتظاراتی را از دانشجو داشته باشد و چگونه بتواند تعادل مناسبی بین نیازها و علایق خود و دانشجو ایجاد کند، موضوع ساده‌ای نیست که بتوان برای آن نسخه عمومی پیچید. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که دانشجویان در تعامل با استاد راهنما در مراحل مختلف پایان‌نامه‌نویسی، تجربه مشترک و واحدی ندارند. تجربه دانشجویان حاکی از دو شکل تعاملات سازنده و غیرسازنده بود و بیشتر دانشجویان تعامل سازنده‌ای را تجربه نکرده بودند که از جمله دلایل می‌توان عدم دسترسی و حضور، عدم پاسخگویی مناسب

و به موقع، مشغله‌های اجرایی استاد راهنما، همسو نبودن تخصص استاد و موضوع پایان‌نامه، بی‌توجهی به مشکلات دانشجوی، سبک راهنمایی ناکارآمد، اشاره کرد. از طرف دیگر دانشجویانی که تعامل سازنده و پرباری با استاد راهنمای خود تجربه کرده بودند و توانسته بودند روابط غیررسمی و صمیمی یا به تعبیری رابطه پدرانه و استاد و شاگردی را با استاد راهنمای خود برقرار کنند، بخشی از دلایل این تجربه را به ویژگی‌ها و سبک راهنمایی استاد راهنما نسبت می‌دادند. مثل حضور به‌موقع و پاسخگویی به سؤالات دانشجوی، رفتار مسئولانه و هدایت صحیح در مسیر پژوهش، تشویق دانشجوی به مطالعه و جستجو، آموزش گام به گام پژوهش، داشتن وسعت دید، ایجاد علاقه و انگیزه برای ادامه کار، دادن حس استقلال، تأکید بر خلاقیت دانشجوی، هدایت دانشجوی در راستای علایق، پیگیری مسئولانه، توجه به شرایط دانشجوی، افزایش روحیه پژوهشی، خوش‌قولی و تجربه بالای پژوهشی. نکته مهم در این زمینه آن است که اساتید باید با توجه به نیازهای دانشجوی، از سبک‌های راهنمایی متفاوتی استفاده کنند، چرا که دانشجویان یک‌دست نیستند و دغدغه‌ها و نیازهای متفاوتی دارند. از طرف دیگر دانشجویان در مراحل مختلف نیز به نیازهای متفاوتی دارند، برای مثال در مراحل اولیه شروع پایان‌نامه مخصوصاً پروپوزال‌نویسی نیاز به کمک و حمایت بیشتری دارند. بیشتر دانشجویانی که تجربه خوبی با استاد راهنمای خود نداشتند و استاد راهنما به هر دلیل نتوانسته بود انتظارات و توقعات آنها را برآورده سازد، برای پیشبرد کار خود به کمک دیگران همچون استاد مشاور و دوستان و هم‌تایان خود متوسل شده بودند. این امر اهمیت نقش استاد مشاور و فرهنگ تعامل و همکاری علمی بین دانشجویان و حتی حمایت روحی و روانی آنها را روشن می‌سازد، موضوعی که در ادبیات مربوط کمتر به آن توجه شده و محور اصلی بحث‌ها و مناقشات بر مفهوم‌سازی نقش استاد راهنما و شیوه‌ها و سبک‌های راهنمایی متمرکز است. تجربه برخی از دانشجویان نشان می‌دهد که گاهی اوقات نقش استاد راهنما چنان در فرایند راهنمایی کم‌رنگ می‌شود که بخش عمده یادگیری و دستاوردهای دانشجویان با اتکا به تعاملاتی که با استاد مشاور و دوستان خود شکل می‌دهند، حاصل می‌شود. بنابر این توجه به نقش استاد مشاور و فرهنگ هم‌تایان در مفهوم‌پردازی‌های صورت گرفته در این حوزه ضرورت دارد.

به‌طور کلی بیشتر دانشجویان حتی آنهایی که تجارب سازنده و مثبتی با استاد راهنمای خود نداشتند، تجربه احساسی، لذت یادگیری و تغییرات نگرشی را تجربه کرده بودند و این

موضوع نشان‌دهنده اهمیت و نقش پایان‌نامه در فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان و شکل دهی به باورهای و رفتارهای پژوهشی آنها می‌باشد. با توجه به اینکه بسیاری از دانشجویان کارشناسی ارشد سابقه پژوهشی چندانی ندارند و در مرحله آموزشی خود چندان درگیر فعالیت‌های پژوهشی نمی‌شوند، بنابراین نگارش پایان‌نامه برای آنان، نخستین گام تحقیق و پژوهش جدی در عرصه‌های علمی محسوب می‌گردد. بیشتر دانشجویان از دستاوردهای خود همچون افزایش مهارت‌های عملی و اجتماعی خود رضایت داشتند و برخی نیز از اینکه توانسته بودند در این فرایند، توانایی و قدرت تجزیه و تحلیل مسائل پیرامون خود را به‌دست آورده بودند ابراز رضایت داشتند. فرایند یادگیری و کسب اعتماد بنفس و حس توانستن، تجربه لحظه‌های لذت‌بخش و به یادماندنی و میل وافر آنها به یادگیری بیشتر برای این دسته از دانشجویان بود. توانایی کسب استقلال و ایستادن روی پای خود و جلب رضایت استاد راهنما و جبران کردن زحمات وی، بهترین لحظه‌ها را برای این دانشجویان رقم زده و آن را به بخشی فراموش‌نشده از تجربه زیسته زندگی دانشگاهی تبدیل کرده است. مطلعین کلیدی در فرایند پایان‌نامه‌نویسی، امید و نامیدی غم و شادی را با هم تجربه می‌کنند. البته بودند دانشجویانی که تجربه احساسی خوبی از این مرحله نداشتند و به دلیل احساس فرسودگی و فشار روانی ناشی از عدم تعامل سازنده و دلایل دیگری چون بی‌علاقگی به موضوع و استاد، تلاش می‌کردند که به هر نحو ممکن از این وضعیت و تنگنا خود را خلاص کنند، با این حال این جریان غالب در بین مطلعین کلیدی نبود. یکی دیگر از دستاوردهای حاصل از نوشتن پایان‌نامه، تغییرات نگرشی است که در دانشجویان درخصوص خود پایان‌نامه، نقش‌ها و وظایف خودشان و حتی استاد راهنمای‌شان صورت می‌گیرد، این فرایند را می‌توان فرایند تخریب و بازسازی خلاقانه‌ای نامید، فرایندی که در آن بسیاری از انگاره‌های ذهنی شکل گرفته، فرو ریخته و از نو ساخته می‌شوند. در این فرایند بعضی توقعات غیر معقول از استاد راهنما و وظایف آن، تلقی‌های غیر واقع‌بینانه از پایان‌نامه و نقش دانشجوی در نگارش پایان‌نامه اصلاح شده و شکل واقع‌بینانه به خود می‌گیرد. آنها با واقعیت پایان‌نامه‌نویسی آشنا شده و همین تجربه احساس خاصی را برای آن رقم می‌زند. نهایتاً برخی از مطلعین در انتهای این فرایند احساس استقلال کرده و این توانایی را در خود پیدا می‌کنند که بتوانند به‌لحاظ پژوهشی روی پای خود بایستند.

به‌طور کلی در سطح دانشگاه و دپارتمان می‌توان این پیشنهادها را ارائه نمود:

#### الف: در سطح دانشگاه

- به‌دادن به مقوله کیفیت در همه عرصه‌های آموزش و پژوهش مخصوصاً در مورد پایان‌نامه‌های مقاطع تحصیلات تکمیلی

- تهیه و تدوین سیاست‌های پژوهشی در سطح دانشگاه و بر اساس فرهنگ‌های دپارتمانی و رشته‌ای برای تعیین وظایف استاد راهنما در ارتباط با دانشجو و نظارت بر روند اجرایی آن

- تهیه سازوکار لازم برای سبک‌های راهنمایی‌های گروهی و جمعی و استفاده از مدل‌های کارگاهی، هدایت تیمی، مدل کنفرانسی و برگزاری کارگاه‌های مختلف برای عملیاتی کردن این سبک‌های جدید راهنمایی

- توجه به مقوله شاگردپروری و اهمیت تربیت دانشجو در سیاست‌های دانشگاه و تشویق اساتید ممتاز در این زمینه

- توجه و اهتمام جدی بر ارزشیابی دانشجویان از استاد راهنما و تأثیرگذاری نتایج این ارزشیابی در اصلاح و بهبود فرایند

- تعریف سازوکار مناسبی برای راهنمایی دانشجویان در صورت عدم حضور طولانی مدت استاد راهنما نظیر رفتن به فرصت مطالعاتی، بیماری و سایر موارد.

- تعریف سازوکار مناسبی برای کم و کیف راهنمایی اساتیدی که پست‌های اجرایی متعدد در دانشگاه دارند و در نتیجه زمان محدودی برای راهنمایی دانشجویان دارند. توجه بیشتر به نقش و اهمیت پایان‌نامه به‌عنوان یک تولید علمی و تلاش در راستای جهت‌دهی و سوق دادن پایان‌نامه‌ها در راستای حل مسائل و معضلات کشور که خود نقش مهمی در انگیزه‌مند کردن دانشجویان برای انجام یک پژوهش باکیفیت دارد.

#### ب. در سطح دپارتمان

- برگزاری کارگاه‌های مختلف در خصوص آشنایی دانشجویان با مفهوم پروپوزال، فرایند پروپوزال‌نویسی و نوشتن یک پروپوزال در زمینه تخصصی خود و الزام دانشجویان به شرکت در این کارگاه‌ها

- برگزاری دوره‌های آموزشی شیوه راهنمایی و هدایت مطلوب پایان‌نامه‌ها برای همه اساتید مخصوصاً اساتید جوان

- ایجاد جلسات مشورتی و همفکری و هم‌اندیشی بین اساتید باسابقه و جوان برای

تبادل و انتقال تجربیات در خصوص راهنمایی

- برگزاری جلسات مشترک بین دانش‌آموختگان و دانشجویان تازه وارد برای انتقال

تجربیات

- اصلاح و به‌روزرسانی شیوه‌های داوری و ملاک‌های ارزیابی پایان‌نامه‌های پژوهش

- استفاده از روش‌هایی دموکراتیک‌تر انتخاب استاد راهنما برای دانشجویان به‌طوری

که دغدغه‌ها و علایق هر دو گروه مد نظر قرار گیرد.

- ارائه درس‌های کاربردی در کنار واحدهای نظری به‌منزله پیش‌درآمدی بر نگارش

پایان‌نامه

- توجه بیشتر به نقش استاد مشاور در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی.

۱۱۷

\* این مقاله برگرفته از بخشی از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم اکرم بیات در رشته مطالعات زنان با عنوان «مطالعه پدیدارشناختی تجربه زیسته دانشجویان از فرایند نگارش پایان‌نامه (مورد مطالعه: دانشجویان دختر مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان)» می‌باشد که به راهنمایی آقای دکتر رضا هممتی در سال ۱۳۹۴ در دانشگاه اصفهان دفاع شد.

## منابع

۱. اسدالهی، مهدیه؛ علی شمس و مسعود رضایی. (۱۳۹۳). نقش تجربه پژوهشی بر خودکارآمدی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد کشاورزی دانشگاه زنجان. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی. شماره ۳۱.
۲. امین مظفری، فاروق و محمد یمنی دوزی سرخابی. (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی. مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی. شماره ۳۵.
۳. بزرگ، حمیده و عظیمه‌سادات خاکباز. (۱۳۹۲). استاد راهنمای پنهان: برنامه درسی برآمده از تعامل استاد راهنما و دانشجو در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد. مورد مطالعاتی رشته علوم تربیتی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال دهم. دوره دوم. شماره ۹.
۴. بهزادی، حسن و محمدرضا داورپناه. (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی. دوره دهم. شماره ۲.
۵. بهی مهر، سارا؛ نصرت ریاحی‌نیا و یزدان منصوریان. (۱۳۹۳). شناسایی مشکلات پایان‌نامه‌نویسی از دیدگاه دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی در دانشگاه‌های تهران. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی. دوره ۴۸. شماره ۱.
۶. جعفری، عفت. (۱۳۸۸). بررسی موانع و مشکلات دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان در فرایند تدوین پایان‌نامه از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اعضای هیئت علمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
۷. حجازی، یوسف و عنایت‌اله عباسی. (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده کشاورزی تهران. مجله علوم کشاورزی ایران. مجلد ۳۳. شماره ۲.
۸. حیدری، عباس و حمیده یزدی‌مقدم. (۱۳۹۳). تحلیل موضوعی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد پرستاری: ضرورتی برای ارتقای کیفیت تحصیلات تکمیلی در پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. سال ۱۴. شماره ۱۲.
۹. درخشانفر، حجت؛ علی شهرامی؛ حمیدرضا حاتمی‌آبادی؛ افشین امینی و عیسی شریفی. (۱۳۹۱). بررسی معیارهای انتخاب موضوع پایان‌نامه و استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان پزشکی. دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی. سال سوم. شماره ۴.
۱۰. دهقانی، غلامعلی. (۱۳۸۶). سرپرستی پایان‌نامه و تأثیر آن بر تجربیات پژوهشی دانشجویان در فرآیند انجام پایان‌نامه. قابل بازیابی از سایت [http://www.jobportal.ir/s2/Default.aspx?ID=9\\_3\\_605\\_9\\_424](http://www.jobportal.ir/s2/Default.aspx?ID=9_3_605_9_424)
۱۱. دهقانی، غلامعلی. (۱۳۸۸). رضایت‌مندی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز از سرپرستی

- پایان‌نامه. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. سال ۴. شماره ۹.
۱۲. رباطی، فاطمه‌السادات؛ محمد یارمحمدیان، حسین فروغی ابری، احمدعلی کشتی آرای، محمد محمدباقری، مهدی رضایی فر، (۱۳۹۳). بررسی عوامل پنهان تأثیرگذار بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدارشناسی. **گام‌های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی**. دوره ۱۱. شماره ۴.
۱۳. رودباری، مسعود؛ فرزانه برفه‌ئی و ساناز رفاع. (۱۳۹۲). نظرات دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی تهران در مورد میزان مشارکت اساتید راهنما، مشاور و مشاور آمار در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۱۳. شماره ۱۰.
۱۴. ریماز، شهناز؛ طاهره دهداری و لاله دهداری. (۱۳۹۳). تبیین انتظارات دانشجویان دکتری از اساتید راهنما در انجام رساله دکتری: یک تحلیل محتوای کیفی. **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد**. دوره ۹. شماره ۴.
۱۵. شهشهایی، سهیلا؛ سمانه حسینی‌نژاده؛ کیانوش عبدی و اقدم اکبر میرجانی. (۱۳۹۲). رضایت‌مندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از نحوه هدایت و راهنمایی پایان‌نامه در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۱۲. شماره ۱۳.
۱۶. شیربگی، ناصر و صدیقه کاوهای. (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استاد راهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد. **رویکردهای نوین آموزشی**. سال ۷. شماره ۱.
۱۷. صفایی‌موحد، سعید و محمد عطاران. (۱۳۸۹). واکاوی هنجارهای مؤثر بر انتخاب استاد راهنما در حوزه‌های محض (علوم ریاضی) و میان‌رشته‌ای (علوم تربیتی): یک مطالعه پدیدارشناختی. **فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. دوره ۲. شماره ۴.
۱۸. عطاران، محمد؛ حسن‌رضا زین‌آبادی و سعید طولابی. (۱۳۸۹). انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو؛ دیدگاه‌های دانش‌آموختگان دوره دکترا. **مجله مطالعات برنامه درسی**. شماره ۱۶.
۱۹. فاضلی، محمد. (۱۳۹۳). آثار منفی سونامی تکثیر دانشجوی دکتری در ایران. **روزنامه فرارو**. ۵ آذرماه.
۲۰. فتحی واجارگاه، کورش؛ محبوبه عارفی و فروز جلیلی‌نیا. (۱۳۸۹). بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. سال ۱. شماره ۱.
۲۱. قانع‌راد، محمدامین. (۱۳۸۳). توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان. **رفاه اجتماعی**. سال ۴. شماره ۱۵.
۲۲. میزانی، مهران؛ محمد خبیر و سیدنصرالله سجادی. (۱۳۹۰). بررسی توانایی‌های دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت بدنی و کیفیت راهنمایی استادان در نوشتن پایان‌نامه. **مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. شماره ۶۱.

۲۳. نیلی، محمدرضا؛ احمدرضا نصر و نعمت‌الله اکبری. (۱۳۸۶). بررسی کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد. *مجله دانشور رفتار*. شماره ۲۴.
۲۴. واحد اطلاعات و آمار دفتر طرح و برنامه دانشگاه اصفهان. (۱۳۹۳). *آمار دانشجویان دانشگاه اصفهان*.
۲۵. همتی، رضا. (۱۳۹۰). *مطالعه جامعه‌شناختی مناسبات علم و جامعه (بررسی موردی حوزه‌های علوم پایه و فنی دانشگاه اصفهان)*. رساله دکتری رشته جامعه‌شناسی. دانشگاه اصفهان.
۲۶. همتی، رضا. (۱۳۹۲). *توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیسته دانشگاهیان. فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی*. سال دوم. شماره ۵.
۲۷. همتی، رضا؛ ابوعلی ودادهیر و عارفه مهدیه. (۱۳۹۵). *فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری*. مورد: دانشگاه اصفهان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*. دوره ۲۲. شماره ۱.

28. Acker, S; T. Hill. & E. Black. (1994). Thesis Supervision in the Social Sciences: Managed or Negotiated?. *Higher Education*. NO. 28: 483-498.
29. Agu, N. & CO. Odimegwu. (2014). Doctoral Dissertation Supervision: Identification and Evaluation of Models. *Education Research International*. Article ID 790750.
30. Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
31. Becker, P; M, Bengtsson; D, Nilsson. & B, Nordquist. (2010). *Approaches to Doctoral Supervision in Relation to Student Expectations*. Project Report in the Docent Course at LTH, Lund, Sweden.
32. Bradbury-Jones, C; F. Irvine. & S. Sambrook. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. *International Journal of Qualitative Methods*. 6(4).
33. Brown, G. & M. Atkins. (1999). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge
34. Buttery, E. A; E. M. Richter. & W. L. Filho. (2005). An Overview of the Elements that Influence Efficiency in Postgraduate Supervisory Practice Arrangements. *International Journal of Educational Management*. 19(1).
35. Delany, D. (2008). *A Aevius of the Literature on Effective PhD Supervision* [online]. Trinity College Dublin: Centre for Academic Practice and Student Learning. Available from: [www.tcd.ie/CAPSL/academic\\_practice/index.php?page=resources#Supervision](http://www.tcd.ie/CAPSL/academic_practice/index.php?page=resources#Supervision)
36. Drummond Hays, S. B. (2013). *Facilitating Master's Student Success: A Quantitative Examination of Student Perspectives on Advising*. MA Dissertation. Portland State University.
37. Drysdale, M. T. B. (2003). Interdependence: An Examination of the Student/Supervisor Relationship in Graduate Education. *Paper Presented at the Annual Conference of the Canadian Psychological Association* (64th, Hamilton, Ontario, Canada, June 12-14).
38. Fernando, D. M. & D. Hulse-KUlacky. (2005). The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction With Supervision and the Perceived Self-Efficacy of Master's-Level Counseling Students. *Counselor Education & Supervision*. No. 44.
39. Franke, A. & B. Arvidsson. (2011). Research Supervisors' Different Ways of Experiencing Supervision of Doctoral Students. *Studies in Higher Education*. 36(1).
40. Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and its Managerial Implications. *Journal of Higher*



- Education Policy and Management*. 27(3).
41. Grant, B. (1999). *Walking on a Rakey Bridge: Mapping Supervision*. Centre for Professional Development The University of Auckland HERDSA Annual International Conference. Melbourne. 12-15 July 1999.
42. Green, K. E. (1997). Psychosocial Factors Affecting Dissertation Completion. *New Directions for Higher Education*. N 99. 57-64
43. Hannigan, B. & P. Burnard. (2001) Preparing and Writing an Undergraduate Dissertation. *Nurse Education in Practice*. No. 1.
44. Hartley, D. (1995). The McDonaldization of Higher Education: Food for Thought?. *Oxford Review of Education*. 21(4).
45. Heath, T. (2002). A Quantitative Analysis of PhD Students' Views of Supervision. *Higher Education Research & Development*. 21(1).
46. Holdaway, E; C. Deblois. & I. Winchester. (1995). Supervision of Graduate Students. *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. XXV-3.
47. Hon Kam, B. (1997). Style and Quality in Research Supervision: The Supervisor Dependency Factor. *Higher Education*. 34(1).
48. Hounsell, D. (1997). Contrasting Conceptions of Essay-Writing. In: F. Marton; D. Hounsell. & N. Entwistle. (Eds. ). *The Experiences of Learning*. Scottish Academic Press, Edinburgh.
49. I'Anson, R. A. & K. A. Smith. (2004). Undergraduate Research Projects and Dissertations: Issues of Topic Selection, Access and Data Collections amongst Tourism Management Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 3(1).
50. Isaac, P. D.; R. A. Koenigsknecht; G. D. Malaney. & J. E. Karras. (1989) Factors Related to Doctoral Dissertation Topic Selection. *Research in Higher Education*. 30(4).
51. Isaac, P. D.; S. V. Quinlan. & M. M. Walker. (1992). Faculty Perceptions of the Doctoral Dissertation. *The Journal of Higher Education*. 63(3).
52. Ives, G. & G. Rowley. (2005). Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: Ph. D. Students' Progress and Outcomes. *Studies in Higher Education*. 30(5).
53. Katz, E. L. (1997). Key Players in the Dissertation Process. *New Directions for Higher Education*. 2(99).
54. Kluever, R. C. (1997). Students' Attitudes toward the Responsibilities and Barriers in Doctoral Study. *New Directions for Higher Education*. No. 99.
55. Kyvik, S. & J. C. Smeby. (1994). Teaching and Research. The Relationship between the Supervision of Graduate Students and Faculty Research Performance. *Higher Education*. 28(2).
56. Lee, A. (2010). New Approaches to Doctoral Supervision: Implications for Educational Development. *Educational Developments*. 11(2).
57. Liechty, J. M.; M. Liao. & C. P. Schull. (2009). Facilitating Dissertation Completion and Success among Doctoral Students in Social Work. *Journal of Social Work Education*. 45(3).
58. Lincoln, Y. S. & E. G. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage
59. Lundgren, S. M. & M. Halvarsson. (2009). Students' Expectations, Concerns and Comprehensions When Writing Theses as Part of Their Nursing Education. *Nurse Education Today*. 29(5).
60. Mainhard, T; R. Vander Rijst; J. Van Tartwijk. & T. Wubbels. (2009). A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship. *Higher Education*. NO. 58.
61. McCallin, A. & S. Nayar. (2012). Postgraduate Research Supervision: A Critical Review of Current Practice. *Teaching in Higher Education*. 17(1).
62. Meekel, S. & L. Scott. (2011). *The Dissertation as an Effective Experience for Students and Faculty in a Construction Management Program: a Reflection*. Published in the Proceed-

- ings of the ASC 47<sup>th</sup> International Conference. Boston: USA.
63. Murtagh, N; P. N. Lopes. & E. Lyons. (2011). Decision Making in Voluntary Career Change: An Other-Than-Rational Perspective. *The Career Development Quarterly*. NO. 59.
64. Pole, C. J; A. Sprokkereef; R. G. Burgess. & E. Lakin (1997). Supervision of Doctoral Students in the Natural Sciences: Expectations and Experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 22(1).
65. Smith, J. A; M. Jarman. & M. Osborne. (1999). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.) *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. London: Sage.
66. Smith, J. A. & M. Osborn. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.
67. Styles, I. & A. Radloff. (2001). The Synergistic Thesis: Student and Supervisor Perspectives. *Journal of Further and Higher Education*. 25(1).
68. Sullivan, J. (2001). *The Experience of Thesis Writing From the Perspective of Graduate Student Nurses*. UMI Published Thesis: University of Alaska Anchorage.
69. Vos, L. (2013). *Dissertation Study at the Postgraduate Level: A Review of the Literature*. Available from <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/dissertation-study-literature-review.pdf>
70. Wright, T. & R. Cochrane. (2000). Factors Influencing Successful Submission of PhD Theses. *Studies in Higher Education*. No. 25.
71. Yardley, L. (2000). Dilemmas in Qualitative Health Research. *Psychology and Health*. No. 15.
72. Ylijoki, O. H. (2001). Master's Thesis Writing from a Narrative Approach. *Studies in Higher Education*. 26(1)
73. Zainal Abiddin, N. & M. West. (2007). Supervision Practices for Foreign Graduate Research Students. *American Journal of Applied Sciences*. 4(6).
74. Zainal Abiddin, N; A. Hassan. & A. R. Ahmad. (2009). Research Student Supervision: An Approach to Good Supervisory Practice. *The Open Education Journal*. No. 2.
75. Zhao, C. M; C. M. Golde. & A. C. McCormick. (2005). More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behavior Affect Doctoral Students Satisfaction. *Paper prepared for the Conference of the American Educational Research Association*. Montréal, Canada. Available from: <http://www.phd-survey.org/aera05.pdf>