



Research Paper

Supervising graduate students; Styles, opportunities, and challenges

Mohammad Saeed Zokaei ¹

Received: Apr. 30, 2024; Accepted: Sep. 9, 2024

ABSTRACT

Dissertations and theses are essential components in the process of knowledge production within universities and higher education institutions. Improving their quality and standards is key to ensuring the advancement of knowledge and strengthening its connection within social and cultural context. Based on thematic analysis of semi-structured interviews with twenty-two faculty members from Allameh Tabataba'i University, this article seeks to identify the supervisory styles employed by faculty and assesses their views on opportunities and challenges they face in fulfilling this role. According to three continuums - the level of engagement, supervisory method, and attention to students' behavioral and personality characteristics-the main supervision styles can be categorized into five: delegators, disciplined caregivers, emotional supporters, personal and collaborative mentors, each with subcategories. These styles are shaped less by formal organizational rules and frameworks and more by personal experiences, preferences, power dynamics within the university, subcultures around these dynamics, and situational factors, leading to various opportunities and limitations for faculty members.

Keywords: Supervisory styles, dissertation and thesis, faculty-student relationship, power relations, university culture

1. Professor of Cultural Studies, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
✉ zokaei@atu.ac.ir



INTRODUCTION

Supervision is a formal process grounded in the relationship between the supervisor and the student under their guidance, in which the supervisor's role is to help the student cultivate professional behaviors and competencies suitable for their professional activities (Loganbill & Hardy, 1983). While the choice of supervisory styles is generally an individual decision shaped by experiences and values of supervisors and, secondarily, by their disciplinary or academic culture, in recent decades, recommended or made mandatory protocols and guidelines in many Western countries have influenced this relationship. Consequently, the autonomy of professors has increasingly been constrained by the organizational culture and the bureaucratic set up of universities. The positive or negative effects of these guidelines and interventions have been the subject of various studies and articles (e.g., Amundsen & McAlpine, 2009; De Beer & Mason, 2009; Grant et al., 2012), resulting in diverse and sometimes contradictory findings. Advocates of formal, bureaucratic control and guidance focus on educational equity, meeting the needs of the job market, and essentially on standardizing and making supervisory activities assessable (quality control). Conversely, critiques of standardization emphasize the restriction of autonomy, the unnecessary mechanization and routinization of supervision, and the control over the agency of supervisors.

Another, less-studied aspect of thesis supervision is its impact on the learning and capabilities of supervisors themselves in fulfilling their teaching and research roles. Supervising offers an ideal opportunity for professors to enhance their skills and creativity in building connections, gaining experience, advancing and updating their knowledge in their specialized fields, and reflecting these experiences and skills.

There is a lack of systematic studies on the experiences of Iranian professors in fulfilling their role as supervisors or advisors and their preferred supervisory styles. Given this, the aim of this research is to explore supervisory styles and the experiences of academics in social sciences, identifying the opportunities and challenges they encounter with. Aligned with this objective, the main research questions are:

1. What patterns and styles do supervisors use in guiding their students?
2. What experiences and lessons supervisors acquire by guiding student theses?

3. What obstacles or opportunities do supervisors encounter with in the course of student supervision?

METHODOLOGY

Given the qualitative nature of the above research questions, this study employs thematic analysis. Although the study's overall aim is to identify the styles, obstacles, and opportunities related to thesis supervision, following an exploratory approach rather than relying on predefined conceptual frameworks or models allows flexibility. In other words, the categories derived for each theme are based on extraction from the data itself rather than on preconceived concepts.

In thematic analysis, the researcher aims to understand what and how people experience and what meaning these experiences might hold. The thematic analysis is considered a method or process for identifying and coding meaningful patterns in a qualitative research. This approach focuses on identifying, examining, and recording patterns and themes within the data, emphasizing tendencies and patterns in individuals' lives and conversations with the goal of producing and describing strategies and behaviors (Zaka'i, 2020, p. 84).

Data collection involved semi-structured qualitative interviews with 22 faculty members from various disciplines at Allameh Tabataba'i University. Key topics included professors' considerations in selecting students and research topics, alignment of professional priorities with their students, supervisory habits and styles, reflections and changes in approaches over the course of their careers, challenges encountered, and strategies for managing these challenges. While shared aspects of university culture and certain epistemological and methodological similarities within social sciences enhance the reliability of this study's findings, caution is required while generalizing these findings to other disciplinary traditions and academic cultures.

FINDINGS

The identified supervisory styles, categorized based on three factors—personal discipline, inclination towards collaboration (desire for involvement), and expectations from students and the supervisory process—can be grouped into five main types:



Iranian Cultural Research

Abstract



1. **Delegators:** Minimal interaction, sporadic and occasional supervision, with a formal or informal approach.

2. **Disciplined Caretakers:** Consistent, step-by-step interaction with a focus on process and a professional, formal relationship.

3. **Emotional Supporters:** Ongoing interaction with attention to process, providing encouragement and motivation in an informal setting.

4. **Personal Coaches:** Detailed supervision with intensive, ongoing interaction, using a semi-formal or informal approach.

5. **Collaborative Mentors:** Detailed supervision, content-focused with shared responsibilities, using a formal or semi-formal approach.

These supervisory styles may evolve as faculty members progress, shaped by past experiences, organizational conditions, and personal reflections. Although these styles indicate general preferences and priorities of supervisors, they may display flexibility while working with students who have either strong or limited skills and cultural capital. Moreover, these preferred styles are not exclusive; they represent prevailing trends, and in certain situations, supervisors may adopt traits from other styles or deviate temporarily from their habitual approach.

Supervision has also been described as a source of fulfillment and opportunity for faculty members. Many have found guiding theses and dissertations—especially in the role of primary supervisor—to be a rewarding and enriching experience. This satisfaction often includes a mix of intrinsic rewards, such as feelings of pride and achievement from students' growth, satisfaction from upholding professional and academic values, peace of mind by assisting less privileged students, compensation for organizational frustrations, and a sense of fulfillment in completing their professional roles.

On the other hand, the challenges expressed by faculty primarily relate to ambiguity in the organizational norms governing supervision and the impact of personal relationships and power dynamics at various levels of university, especially in faculty-to-faculty interactions.

CONCLUSION

The supervisory styles identified can be distinguished across three primary continuums: the extent of faculty intervention (allowing student autonomy),

the method of supervision and control, and the attention given to personal and behavioral characteristics of the students. Based on these criteria, the main supervisory styles were identified as delegators, disciplined caretakers, emotional supporters, personal coaches, and collaborative mentors, with each having its own potential sub-styles. These supervisory preferences are primarily influenced by faculty members' experiences, abilities, and habits developed within educational groups over time, rather than by university bureaucracy or institutional guidelines. In essence, agency, choice, and situational context largely shape supervisory practices, particularly in humanities departments.

The study underscores the high degree of flexibility and situational adaptability in supervisory practices, suggesting a lack of rigid, standardized norms and an openness to individual interpretation. Additionally, we examined the role of power dynamics in influencing faculty supervisory styles. Faculty preferences are closely tied to their academic, relational, cultural, and symbolic capital, as well as departmental traditions, field-specific cultures, departmental climate, and academic cycles. Consequently, these supervisory styles reflect the cumulative impact of academic experiences, personal habits, and academic life cycles rather than standardized institutional practices.

NOVELTY

The effort to categorize supervisory styles and the considerations and rationale faculty members in humanities employ in guiding theses and dissertations presents a valuable opportunity for universities. Such an endeavor allows for institutional reflection on these experiences and provides a framework for faculty members to contemplate and potentially re-evaluate their roles. This introspection may lead to more effective mentorship, enriching both the academic environment and the quality of student guidance.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.



Iranian Cultural Research

Abstract



BIBLIOGRAPHY

- Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). learning supervision: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Asghari, F., & Nemati, M. A. (2016). The Challenge of the Quality of PhD Thesis in Iran (based on the Concept of Value Chain). *Journal of Iranian Cultural Research*, 9(2), 159-191. doi: 10.22035/ijcr.2016.311
- Brew, A. (2015). Academic time and time of academics. in P. Gibbs, O. H. Ylijoki, C. Guzman & R. Barnett (eds.), *Universities in the flux of time: and exploration of time and temporality in university time*, London: Routledge.
- De Beer, M. D., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226.
- Elly, A., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision, improving the student supervisor relationship*. Berkshire: Open University Press.
- Farasatkah, M. (2003). Daneshgah va gofteman-e keyfiat [University and the Discourse of Quality]. In Majmou'e-ye maqalat-e seminar-e hafte-ye pazhouhesh [Proceedings of the Research Week Seminar]. Tehran: Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University.
- Farasatkah, M. (2010). *Danešgah va amoozesh-e ali: Manzarha-ye jahani va masaleha-ye Irani* [University and Higher Education: Global Perspectives and Iranian Issues]. Tehran, Iran: Našr-e Ney.
- Fazeli, N. (2008). *Farhang va daneshgah: Manzarha-ye motale'at-e farhangi va ensānšenāsi* [Culture and University: Perspectives of Cultural Studies and Anthropology]. Tehran, Iran: Našr-e Sāles.
- Fazeli, N. (2015). Tašviš-e neveštan: Mas'ale-mandi-ye neveštan dar howze-ye oloum-e ensāni va ejtemā'i dar Iran [The Anxiety of Writing: Problematization of Writing in the Field of Humanities and Social Sciences in Iran]. *Quarterly Journal of Research in University Textbooks*, 19(37), 1–24.
- Fazeli, N. (2017). *Khod-mardom-negari-ye hoviat-e daneshgahi: Chegone hoviat-e ensan-e Irani be onvan-e pajouheshgar ya ensan-e daneshgahi shakl migirad?* [Autoethnography of Academic Identity: How Does the Identity of the Iranian Individual as a Researcher or Academic Take Shape?]. Tehran, Iran: Tisa.
- Gha'ani Rad, M. A. (2006). *Ta'amolat va ertebatat dar jame'e-ye elmi: Barrasi-ye moradi dar reshte-ye oloum-e ejtemaei* [Interactions and Communications in the Scientific Community: A Case Study in the Field of Social Sciences]. Tehran, Iran: Pajouheshkade-ye Motale'at-e Farhangi va Ejtemaei.

- GhaneiRad, M. A. (2001). Raveš-šenāsi va xalaqiyat-e elmi [Methodology and Scientific Creativity]. *Rahyaft Quarterly*, 26, 39–51.
- Grant, J., Schofield, M., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 528-541.
- Green, M.S., & Dekkers, T.D. (2010). Attending to power and diversity in supervision: an exploration of supervision learning outcomes and satisfaction with supervision, *Journal of Feminist Family Therapy*, 22 (4) 293-312.
- Kamler, B., & Thompson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London: Routledge.
- Kheirollahi, A., Nasresfahani, A. R., & MirshahJafari, E. (2021). Identifying the guiding approaches of doctoral dissertations and examining the current and desirable situation from the perspective of Isfahan University students. *Journal of Iranian Higher Education*, 13(2), 135-164.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 187-200.
- Loganbill, C., & Hardy, E. (1983). Supervision in counseling: II. Integration and evaluation: In defense of eclecticism. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 79.
- Maatta, K. (2012). *Obsessed with the doctoral Theses: supervision with support during the dissertation process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Matzler, P. O. (2022). *Mentoring and co-writing for research publication purposes*. New York: Routledge.
- Petersen, E. B. (2017). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 475-487.
- Shakuri Moghani, S., & Shabani Varaki, B. (2020). empowering students in the process of guiding the doctoral dissertation. *New Thoughts on Education*, 16(2), 182-249. doi: 10.22051/jontoe.2020.22981.2413
- Taghvaei Yazdi, M., & Hosseini Tabaghdehi, L. (2022). Quantitative and qualitative evaluation of doctoral dissertations in Mazandaran province. *A new approach to children's education quarterly*, 4(4), 112-127. doi: 10.22034/naes.2022.352784.1258
- Wadee, A., Keane, M., Dietz, A., & Hay, D. (2010). *Effective PhD supervision: mentorship and coaching*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.



Iranian Cultural Research

Abstract

Waghid. Y. (2007). Reclaiming freedom and friendship through postgraduate student supervision. *Teaching in Higher Education*, 11 (4) 427-439.

Zabihi Fard, A., Fadavi, M. S., & Saedian Khorasgani, N. (2021). Challenges of dissertation writing based on the lived experiences of doctoral students at Islamic Azad University. *Educational Development of Judishapur*, 12(1), 214-221. doi: 10.22118/edc.2020.235061.1404

Zokaei, M. S., & Esmaili, M. J. (2012). Youth and Academic and Educational Alienation. *Journal of Iranian Cultural Research*, 4(4), 55-90. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.003



Iranian Cultural Research

Vol. 18
Issue 2
Summer 2025



مقاله پژوهشی

راهنمایی دانشجویان در تحصیلات تکمیلی؛ سبک‌ها، فرصت‌ها و موانع

محمدسعید ذکایی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۰؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۹

چکیده

رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها بخش مهمی از فرایند تولید دانش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به شمار می‌آیند و ارتقای کیفیت و استانداردهای آنها تضمین‌کننده توسعه دانش و پیوند بیشتر آن با متن اجتماعی و فرهنگی است. با اتکا به تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با بیست و دو عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، مقاله حاضر به دنبال شناسایی سبک‌های سرپرستی به کار گرفته شده اعضای علمی و ارزیابی آنها از فرصت‌ها و چالش‌هایی است که در مسیر ایفای این نقش با آن روبرو می‌شوند. بر اساس سه پیوستار، سطح درگیری در نقش، شیوه نظارت و نیز توجه به خصوصیات رفتاری و شخصیتی دانشجویان، گونه‌های اصلی سبک‌های سرپرستی را می‌توان در پنج دسته واگذارکنندگان، مراقبین منضبط، حامیان عاطفی، مربیان فردی و مربیان مشارکت‌جو تفکیک کرد و در ذیل آنها گونه‌های فرعی را نیز شناسایی کرد. سبک‌های به‌کارگرفته‌شده بیش از آنکه حاصل قواعد و چهارچوب‌های مدون سازمانی باشند برآمده از تجارب، سلیقه‌ها و مناسبات قدرت در دانشگاه و خرده‌فرهنگ‌های شکل گرفته حول آن و نیز شرایط اقتضایی هستند و به تناسب، فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای اساتید به همراه می‌آورند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های راهنمایی، رساله و پایان‌نامه، مناسبات استاد و دانشجو، روابط قدرت، فرهنگ دانشگاهی

۱. استاد تمام مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

zokaei@atu.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

اساتید راهنما در سنت‌های علوم اجتماعی نقشی کلیدی در موفقیت و کیفیت دوره تحصیلی دانشجویان و ارتقای استانداردهای آموزشی در میدان‌های دانشگاهی دارند. راهنمایی کردن فرصتی برای انتقال تجربیات اساتید به دانشجویان، بارور کردن خلاقیت‌ها و استعدادهای آنها در مسیر پژوهش خود و شکل دادن مسیر حرفه‌ای زندگی آنهاست. در روایت‌های بسیاری از محققان برجسته، نقش اساتید راهنما در ایجاد انگیزش و راهبری و کوتاه و یا هموار کردن مسیرهای پیچیده پژوهشی انعکاس یافته است. به علاوه، راهنمایی کردن مجالی برای مواجهه دانشجویان با اخلاق و منش حرفه‌ای اساتید و فراگیری درس‌های ارتباطی و اجتماعی فراهم می‌سازد که در مسیر جامعه‌پذیری آکادمیک دانشجویان بسیار مؤثر است.

سرپرستی فرایندی رسمی مبتنی بر رابطه بین سرپرست و دانشجوی تحت سرپرستی است که در آن نقش سرپرست کمک به دانشجو برای تحصیل رفتار و صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب در فعالیت‌های حرفه‌ای است (لوگانبیل و هاردی^۱، ۱۹۸۳). اگرچه انتخاب سبک‌های راهنمایی عموماً انتخابی فردی و برآمده از تجربیات و ارزش‌های اساتید راهنما و در مرحله بعد فرهنگ‌های رشته‌ای و یا دانشگاهی آنهاست، با این حال در دو دهه اخیر در بسیاری از کشورهای غربی پروتکل‌ها و دستورالعمل‌های توصیه‌ای و یا الزامی بر این مواجهه تأثیرگذار بوده و اختیار و آزادی عمل اساتید تحت الشعاع فرهنگ و بوروکراسی‌های سازمانی دانشگاه قرار گرفته است. ارزیابی آثار مثبت و یا منفی این نوع توصیه‌ها و مداخلات موضوع مطالعات و مقالات متعددی (مثلاً اماندسن و مک آلپاین^۲، ۲۰۰۹؛ دبیر و میسون^۳، ۲۰۰۹؛ گرانت و همکاران^۴، ۲۰۱۲) بوده است و نتایج متنوع و گاه متناقضی را به دنبال داشته است. موافقین کنترل و هدایت رسمی و



1. Loganbill & Hardy
2. Amundsen & McAlpine
3. De Beer & Mason
4. Grant, Schofield, & Crawford

بوروکراتیک، متمرکز بر عدالت آموزشی و نیازها و مطالبات بازار کار و اساساً استاندارد کردن و قابل ارزیابی کردن (کنترل کیفیت) فعالیت راهنمایی هستند. از سوی دیگر مخالفین استانداردسازی ها بر محدودیت آزادی عمل، مکانیکی و روال مند شدن غیر ضروری راهنمایی و کنترل سوژگی اساتید تأکید دارند.

سویه دیگر تجربه راهنمایی رساله ها که کمتر موضوع مطالعه قرار داشته است، آثاری است که تجربه راهنمایی بر یادگیری و توانمندی اساتید در ایفای بهتر نقش های آموزشی و پژوهشی خویش دارد. راهنمایی رساله مستلزم فعال کردن سوژگی اساتید و گشودگی و انعطاف آنها نسبت به موقعیت ها، تجربیات و شرایط گوناگونی است که در مسیر راهنمایی دانشجویان حاصل می شود. از سوی دیگر، تأثیر چرخه آکادمیک و افزایش تجربه کار اساتید (در آموزش و پژوهش) به طور مستمر به آنها فرصت بازسازی و تجدیدنظر در سبک های انتخابی راهنمایی و انطباق آن با شرایط جدید را می بخشد. به این ترتیب ایفای نقش راهنما فرصت ایدئالی برای اساتید در جهت تقویت مهارت ها و خلاقیت های خود در گسترش ارتباطات، کسب تجارب آموزشی، ارتقا و به روز کردن دانش در عرصه های تخصصی فعالیت خویش و انعکاس این تجربیات و مهارت ها فراهم می سازد. به نظر می رسد تعهد جدی به این نقش ضامن توسعه مهارت های شناختی و حرفه ای اساتید باشد. در خصوص تجربه اساتید ایرانی از ایفای نقش در موقعیت راهنما و یا مشاور و سبک های هدایت مرجح آنها مطالعات نظام مندی در دسترس نیست. در برخی مطالعات تجربی (شعبانی و همکاران، ۱۳۹۹) نقش اساتید راهنما در ایجاد انگیزه و تعهد بیشتر دانشجویان به تحصیل و یا بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی (ذکایی، ۱۳۸۷) آنها منعکس شده است، با این حال مطالعاتی در زمینه فرهنگ ها و خرده فرهنگ های سرپرستی در سنت های رشته ای متفاوت و سبک ها و تجارب اساتید در این زمینه در دست نیست. چهارچوب های انضباطی در حوزه نقش سرپرستی تقریباً یکسره ناظر به توصیف مراحل و فرایند انجام آن است و ارزیابی دقیقی از کیفیت مواجهه و مطالبات و یا چالش های اساتید در انجام این نقش صورت نگرفته است.





هدف این پژوهش آشنایی با سبک‌های راهنمایی و تجارب اساتید راهنما از ایفای نقش به‌عنوان «استاد راهنما» در حوزه‌های علوم اجتماعی و شناخت فرصت‌ها و چالش‌هایی است که در این مسیر با آن مواجه هستند. در امتداد هدف فوق سؤالات اصلی به شرح زیر است: (۱) اساتید راهنما چه الگوها و سبک‌هایی را در راهنمایی دانشجویان خود به کار می‌گیرند؟ (۲) تجارب و آموخته‌های اساتید از راهنمایی رساله‌های دانشجویی کدامند؟ (۳) اساتید راهنما با چه موانع و یا فرصت‌هایی در مسیر راهنمایی دانشجویان خود مواجه می‌شوند؟

با توجه به تجارب و فعالیت آموزشی نگارنده در دانشگاه علامه طباطبائی و تمرکز فعالیت‌های آموزشی این دانشگاه بر حوزه علوم انسانی و اجتماعی، میدان پژوهش منحصر به این دانشگاه خواهد بود.

۲. پیشینه تجربی

راهنمایی و نظارت بر رساله‌ها و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی قلمرو پژوهشی کوچک اما روبه‌رشدی در سنت مطالعات آموزش عالی به شمار می‌آید. به‌رغم اهمیت فزاینده این دسته مطالعات، پژوهش‌های موجود در ایران همچنان به‌صورت پراکنده و محدود به آن توجه کرده‌اند. اندک مطالعات موجود متمرکز بر ترسیم نظرات دانشجویان از الگوهای مطلوب سرپرستی (خیراللهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سعیدیان و همکاران، ۱۴۰۰)، ارائه توصیه‌هایی برای توانمندسازی آنها (شعبانی و همکاران، ۱۳۹۹) و ارزیابی کمی و کیفی رساله‌ها و یا مشکلات مربوط به شکل و محتوای آنها (اصغری و نعمتی، ۱۳۹۵؛ تقوایی و همکاران، ۱۴۰۱) بوده‌اند.

به همان سان، به‌رغم چاپ آثاری در خصوص خرده‌فرهنگ‌های دانشگاهی در ایران (برای نمونه: فراستخواه، ۱۳۸۹؛ قانع‌راد، ۱۳۸۰ و ۱۳۸۵؛ فاضلی، ۱۳۹۶؛ ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰)، در این مطالعات کمتر بحثی به‌صورت مستقل و مبسوط درخصوص سبک‌ها و شیوه‌های راهنمایی رساله‌های دکترای مطرح شده است. به‌نظر



می‌رسد اولویت مسائل مربوط به آموزش و کلاس درس در فضای آکادمی ایران، توجه به هدایت رساله‌ها و فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان را در حاشیه قرار داده است. خارج از متن جامعه ایرانی هم بحث پژوهشی درخصوص سبک‌های راهنمایی سابقه طولانی ندارد و تنها در دو دهه اخیر است که تحلیل‌ها و مطالعاتی تجربی در این حوزه انتشار یافته است.

کتاب درگیری دائمی با تره‌های دکتری، مجموعه مقالاتی است که به اهتمام کارینا ماتا^۱ (۲۰۱۲) گردآوری شده است. ماتا در مقدمه به این مسئله اشاره می‌کند که فرایند پایان‌نامه یک تجربه قابل توجه و یک زنجیره‌ای از حوادث برای اساتید راهنما است. در این سیر، رابطه استاد ناظر و دانشجو اهمیت دارد و در طی این مسیر، شاهد شکل‌گیری یک ارتباط شخصی هستیم. موضوعی که جامعه آکادمیک درباره آن سکوت می‌کند. ماتا پس از راهنمایی سی رساله دکتری، از فارغ‌التحصیلان و حلقه آشنایان آنان دعوت کرده است تا در مورد تجارب خود از روند نوشتن تره‌های دکتری و ایده‌هایشان پیرامون نظارت و پشتیبانی در این روند صحبت کنند. نویسنده با اشاره به محدودیت بسیار منابع مرتبط با فرایند نوشتن ترها و پایان‌نامه‌ها، هدف کتاب خود را حمایت و پشتیبانی از دانشجویان آینده مقطع دکتری و همچنین همه کسانی می‌داند که به نحوی با فرایند پایان‌نامه ارتباط دارند.

یوسف واقد^۲ (۲۰۰۷) نگارنده مقاله «احیای آزادی و دوستی از طریق نظارت بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی» است. او که خود به عنوان اولین استاد غیرسفیدپوست در دانشکده‌ای با قدمتی ۱۰۰ ساله استخدام و مشغول به کار شده، علاوه بر ارائه روایت خود از تجربه تدریس و نظارت بر دانشجویان سیاه‌پوست و محروم، تلاش می‌کند شرحی از لحظات چالش‌برانگیزی ارائه کند که در مسیر نظارت بر دانشجویان ارشد در سال‌های طولانی با آن روبه‌رو بوده است. از نظر او «راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌تواند لذت‌بخش، خسته‌کننده و سخت‌گیرانه باشد». واقد می‌کوشد تا

1. Kaarina Määttä

2. Yusef Waghid



شرحی از مفهوم «یادگیری» آنچنان که دانشجویان آن را درک می‌کنند، ارائه کند. واقد با اذعان به این نکته که تألیف پایان‌نامه‌ها در فضایی جدا از تعاملات بین دانشجویان و اساتید شکل نمی‌گیرد، برقراری سطوح بالاتری از آزادی و روابط دوستانه را ضامن پرورش فرهنگ یادگیری معتبر می‌داند. او یادگیری «معتبر» را شکلی از یادگیری می‌داند که دانشجوی در طی این فرایند تجارب «معنادار» کسب می‌کند. «دوستی و آزادی که نوید دستیابی به یادگیری معتبر را می‌دهند زمانی ممکن می‌شوند که ما در این چهارچوب بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی نظارت کنیم».

پیترسن^۱ (۲۰۱۷)، در مقاله‌ای با عنوان «گفت‌وگو بر سر دانشگاهی بودن: نظارت بر تحقیقات تحصیلات تکمیلی در چارچوب کارهای دسته‌بندی‌شده»، در پی ارائه یک چشم‌انداز و ابزار تحلیلی است که می‌تواند از طریق روش‌های حساس به زمینه، در سراسر محیط‌های علمی و انضباطی، نهادی و ملی به کار رود تا بینشی مفید در مورد چگونگی تولید فرهنگ‌ها و ذهنیت‌های دانش‌گاهی ایجاد کند. از نظر نویسنده مسئله «نظارت» به موضوع مهمی در دستورکار تحقیقات تحصیلات تکمیلی در سال‌های اخیر تبدیل شده است. به اعتقاد او رابطه نظارتی در معنای استعاری جدید و آموزشی‌اش می‌تواند جایگزین مدل‌های قدیمی مانند استاد/شاگرد و والد/فرزند شود. در مقاله فوق پیترسن به مسئله شکل‌گیری هویت، در مسیر تکمیل رساله‌ها پرداخته و در تلاش است نظریه‌ای پیرامون سرپرستی در تحصیلات تکمیلی ارائه کند. استدلال او بر این است که «آموزش در مقطع دکترا همان‌قدر درباره شکل‌گیری هویت است که درباره تولید دانش». یکی از سؤالات اصلی او در این مقاله این است که «چگونه می‌توان به عنوان یک فرد آکادمیک عمل کرد، حرف زد، فکر کرد، نوشت و احساس کرد؟ آکادمیک بودن چگونه شکل می‌گیرد؟» نویسنده بر این باور است که اعضای جدید آکادمی یاد می‌گیرند که چگونه سوژگی‌شان را به شیوه‌های قابل فهم فرهنگی تحت نظارت و کنترل داشته باشند، چگونه آموزش ببینند و مورد ستایش قرار بگیرند.



دو ببر و میسون (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان «استفاده از یک رویکرد ترکیبی برای تسهیل نظارت تحصیلات تکمیلی» به بحث در خصوص امکان استفاده از رویکردی ترکیبی برای نظارت بر رساله‌های مقطع تحصیلات تکمیلی می‌پردازند. چنین مدلی قابلیت کاهش بار کاری ناظران پژوهشی را داراست و موجب بهبود کیفیت تحقیقات دانشجویان ارشد و دکتری می‌شود. این مقاله مطالعات موردی را معرفی می‌کند که طراحی آنها بر اساس چارچوب جدیدی برای فعالیت‌های یادگیری ترکیبی است. این چارچوب بر اساس اشکال مختلف تعامل بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اساتید آنهاست. یافته‌ها نشان می‌دهند که شکلی جدید از نظارت در تحصیلات تکمیلی، فرایند هدایت پروژه‌ها را بهبود بخشیده، حجم کاری اساتید راهنما را کاهش داده و موجب شکل‌گیری یک نظارت «پویا» می‌شود. نویسندگان بر این باورند که رویه نظارت سنتی نیاز به بازنگری و اصلاح دارد تا شاهد شکل‌گیری رویه‌هایی جدید باشیم.

کتاب «کمک به دانشجویان دکتری برای نوشتن؛ آموزش سرپرستی» (کاملر و تامپسون^۱، ۲۰۰۶)، رویکردی جدید را برای شیوه نگارش و نوشتن برای دانشجویان دکتری ارائه می‌دهد. رویکرد آموزشی شکل گرفته در این کتاب مبتنی بر نوشتن به مثابه یک عمل اجتماعی است. این رویکرد به اساتید راهنما و ناظران این امکان را می‌دهد تا با در نظر گرفتن دانشجویان دکتری در قامت فردی مبتدی در زمینه نوشتن، آموزش روش‌های جدید را در دستور کار خود قرار دهند. نویسندگان کتاب توصیه‌هایی عملی را برای انجام وظایف معمول در مقطع دکتری، همچون پروپوزال، چکیده رساله، مرور ادبیات و ساختار و چارچوب مفهومی پایان‌نامه برای دانشجویان طرح می‌کنند. کتاب با زبانی ساده و قابل فهم، استراتژی‌هایی را در جهت توانمندسازی نوشتاری دانشجویان دکتری ارائه می‌کند که می‌تواند الهام‌بخش هم دانشجویان و هم اساتید راهنما باشند.



الی و جنینگز^۱ (۲۰۰۵) در کتاب راهنمایی مؤثر دانشجویان تحصیلات تکمیلی در پی ارائه چهارچوبی برای تفکر حول پیچیدگی‌های یک راهنمایی مؤثر و مفید هستند. به زعم آنها، فرایند نظارت رابطه‌ای یک‌طرفه نیست و برای دستیابی به یک نتیجه مطلوب باید تمامی مسئولیت‌ها دوطرفه باشد. براین اساس، نویسندگان در تلاش هستند تا با اشتراک گذاشتن تجاربشان در نظارت، این روابط را بهبود بخشند، چراکه با ظهور رشته‌های جدید و افزایش حجم و کیفیت تحقیقات در دانشگاه‌ها، شاهد بروز فرصت‌های بسیاری برای تحقیقات در مقطع تحصیلات تکمیلی و ظهور ناظران و اساتید راهنمای بی‌تجربه هستیم. این کتاب بیش از آن که به دنبال ارائه صورت‌های متنوع نظارت بر تحقیقات دانشگاهی باشد، به دنبال ارائه توصیه‌هایی عملی برای کمک به ناظران و اساتید به منظور مقابله با مشکلاتی است که ممکن است در این فرایند با آن مواجه شوند.

ماتزler^۲ (۲۰۰۲) نگارنده کتاب سرپرستی و باهم‌نویسی با هدف انتشار پژوهش‌های علمی؛ تعامل و توسعه متن در نظارت با دانشجویان دکتری به نحوه اجرای روابط سرپرستی در مقطع دکتری و شیوه‌های نگارش می‌پردازد. این کتاب بر پایه مطالعه موردی از سه دانشجو و راهنمایان آنها در علوم محیطی، علوم اعصاب و بیوشیمی تنظیم شده و تحلیلی دقیق از نقش تألیف مشترک در توسعه متون پژوهشی ارائه می‌کند. این کتاب با دیدی انتقادی طیف وسیعی از رویکردها را برای مطالعه مقطع دکتری و شیوه‌های نگارش بررسی می‌کند و در تلاش است تا با نگاهی انتقادی به ضبط، تجزیه و تحلیل و تفسیر تعاملات چندوجهی این نویسندگان بپردازد. نویسنده با توصیف جلسات نظارتی مبتنی بر نگارش متون، آن‌ها را از منظر پیکربندی‌های اجتماعی بررسی می‌کند و روابط متقابل اساتید راهنما و ناظر را در نسبت با دانشجویان مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌دهد.

در مجموع به نظر می‌رسد که مطالعات متون پژوهشی مربوط به فرهنگ راهنمایی بر اهمیت برقراری روابط دوسویه و با انعطاف بیشتر و همچنین اعطای آزادی عمل بیشتر

1. Eley & Jennings

2. Matzler

به دانشجویان (به جای قالب‌های یک‌طرفه استاد و دانشجویی تأکید) دارند. علاوه بر این پیوند آموزش‌های عملی (حرفه‌ای) با مسئولیت‌شناسی‌های اخلاقی و اعتنا به وجوه شخصیتی دانشجویان از دیگر یافته‌های این مطالعات است که برای تحقق آن بازنگری در چارچوب‌های متعارف راهنمایی و ترکیبی از انتخاب و هنجارهای شخصی اساتید با ملاحظات سازمانی پیشنهاد شده است.

۳. چهارچوب مفهومی

تحلیل روابط اساتید سرپرست و دانشجویان تکمیلی به موضوع تحلیلی مهمی در مطالعات آموزش عالی در دو دهه اخیر تبدیل شده است. افزایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی، بین‌المللی شدن آموزش، تنوع رویه‌ها و استاندارد نبودن شیوه هدایت دانشجویان تکمیلی، رقابتی شدن و حرفه‌ای شدن فزاینده بازار جذب دانشجویان تکمیلی و تولید رساله‌های مربوط به آن از جمله زمینه‌های این توجه به شمار می‌آیند. تاملی در منابع نظری و تجربی تولید شده در حوزه روابط استاد و دانشجویی و سبک‌ها و شیوه‌های راهنمایی، چند الگوی و موضع‌گیری را در این متون نشان می‌دهد.

موضع نخست نگاه روان‌شناختی است. این نگاه سرپرستی را بیشتر به‌عنوان نوعی ذوق، استعداد و یا سبک و منشی تلقی می‌کند که اساتید در چرخه کار دانشگاهی به‌تدریج آموخته و آن را به کار می‌بندند. اساتید راهنما و مشاور در چرخه حرفه‌ای خود و برای ایجاد انگیزش و توفیق در هدایت دانشجویان ترجیح می‌دهند درباره چگونگی ایفای این نقش و نیز نسبت به مدل‌ها و الگوهای بالقوه سرپرستی و هدایت دانشجو، دانش و تجربه بیشتری کسب کرده و در عمل آنها را به کار بندند. فراگیری این مدل عملاً آن را به قالب متعارف در میدان‌های دانشگاهی تبدیل می‌کند.

تلقی سرپرستی به‌عنوان جامعه‌پذیر ساختن، موضعی دیگر است. این مدل هدف خود را بر ارتقای فرهنگ پژوهش جمعی به منظور افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان قرار داده و عملاً یک‌دستی و همکاری بیشتر استاد و دانشجو را اساس



سرپرستی موفق می‌داند. استراتژی‌هایی چون ملاقات مستمر با دانشجو و یا ترغیب آنها برای آموختن از دیگر همسالان و یا عرصه‌های بالقوه یادگیری، از اولویت‌ها در این سنت هستند.

موضع استاد و شاگردی، نگاه جایگزین دیگر است. اساتید متعلق به این سبک به دنبال انتقال ارزش‌ها و مهارت‌های مفید و اثر بخش و نیز کاربست بهترین استراتژی‌ها برای راهبری و در نهایت رسیدن به سطحی از توانایی و استقلال در میان دانشجویان هستند. از جمله نقدها به این موضع، تمایل آن به تقلید غیر بازاندیشانه، ایجاد روابط نابرابر، اثربخش بودن آن مشروط به هم‌خوانی خاستگاه استاد و دانشجو (لی و بوید، ۲۰۰۳)، و سرانجام ایجاد رابطه سلسله‌مراتبی است که بر اساس آن دانش از استادی قدرتمند به دانشجوی بی قدرت منتقل می‌شود.

برخلاف سبک استاد و شاگردی، در رویکرد هم‌سطح‌جویانه، اولویت بیش از آن‌که متوجه تولید رساله و پایان‌نامه باشد، معطوف به کیفیت و فرایند تکمیل آن است. این موضع، بر فرایندهای یادگیری متقابل استاد و دانشجو و انجام و تکمیل توأم گزارش‌های پژوهشی تأکید دارد.

سرانجام می‌توان از سبک نولیرال سخن گفت. سبک نولیرال رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها را به مثابه کالاهایی دانشگاهی می‌داند که می‌بایست برای تولید حداکثری و با کیفیت آن و در نهایت چاپ خروجی‌های حاصل از آن در میدانی رقابتی اهتمام داشت. اولویت ارزش‌هایی چون نظم و استمرار، دنبال کردن روال‌های مشخص در سرپرستی و توجه زیاد به کیفیت و اعتبار، عملاً چرخه تکمیل رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها را با نظم بازار سرمایه‌داری متأخر همسو می‌سازد. رویکرد فوق بر این استدلال استوار است که تأمین اعتبار برای پژوهش و اولویت یافتن چاپ مقالات متعدد در نشریات، از جمله شرایطی است که به‌طور یکسان به اساتید و دانشجویان انگیزش می‌دهد.

فارغ از جهت‌گیری‌ها و ویژگی‌هایی که هر یک از سبک‌های فوق در خود نمایان می‌سازند، عنصر قدرت و توزیع و چگونگی به کارگیری (نمایش) آن در مناسبات استاد





و دانشجویی نقشی تعیین‌کننده دارد. رابطه استاد و دانشجویی در پویایی‌های قدرت حک شده است و ماهیت پیچیده آن متأثر از عوامل اجتماعی و اقتصادی متعددی چون فرهنگ، جنسیت، قومیت تخصص، سن و نژاد می‌باشد (گرین و دکرا، ۲۰۱۰).

در کنار زمینه‌های تأثیرگذار فوق، بدون تردید نقش فرهنگ‌های دانشگاهی و سنت‌های رشته‌ای هم تعیین‌کننده است. جامعه‌پذیری حرفه‌ای اساتید در نقش سرپرستان دانشجویان ضرورتاً ترجمه‌ای فرهنگی است که بر اساس آن آموزه‌ها، رویکردهای نظری، دانش نظری و تجارب آموخته از تحصیل در سنت‌های رشته‌ای مربوط به خود را دستمایه‌ای برای تنظیم سبک مطلوب راهنمایی خویش می‌سازند. با الهام از سنت جامعه‌شناختی بوردیو، تجربه سرپرستی تداخل و هم‌افزایی عادت‌واره و میدان را به وضوح نشان می‌دهد. عادت‌واره و میدان به ما امکان می‌دهد در فهم شرایط و زمینه‌های تأثیرگذار بر انتخاب‌ها، سبک‌ها و تجربیات اساتید به شرایط موقعیتی و وضعیتی میدان‌های بلا فصل (دوستان همکار، خود دانشجو، گروه/دانشکده) و نیز میدان‌های بزرگ‌تر (شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی کشور، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ رشته‌ای و مانند آن) توجه کنیم. در واقع ایده میدان ناظر بر (خرده)فرهنگ‌های متکثر، چندلایه‌ای و متعاملی است که زیست آکادمیک در آن رقم می‌خورد. از سوی دیگر انتخاب‌ها و عاملیت فردی (سوژگی) به مثابه تجربه و آمادگی عمل اساتید در متن این میدان‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها به آنها امکان پردازش، تفسیر و «حس عملی» را می‌دهد که بر تصمیم‌گیری‌ها و مواجهه‌های آنها با نقش راهنمایی تأثیرگذار است.

از آنجایی که حوزه تمرکز این پژوهش بر علوم اجتماعی و انسانی متمرکز است، توجه به فرهنگ رشته‌ای و الزامات و جامعه‌پذیری حرفه‌ای دانشجویان و اساتید در این سنت (با همه تنوعات و تغییرپذیری‌های آن) نیز در تشریح بنیان‌های مفهومی مورد توجه خواهد بود.

۴. روش تحقیق

به واسطه ماهیت کیفی سؤالات این پژوهش، روش مورد استفاده تحلیل مضمون خواهد بود. اگر چه عناصر و جهت گیری کلی پژوهش معطوف به شناسایی سبک‌ها، موانع و فرصت‌های مرتبط با سرپرستی پایان‌نامه‌ها و رساله‌هاست و در این معنا مضامین کلی تعیین شده‌اند، با این حال در مسیر پژوهش به جای اتکا به چهارچوب‌های مفهومی و یا مدل‌های آماده، مسیر اکتشافی به کار گرفته شده است. به بیان دیگر مقولات به دست آمده برای هر مضمون متکی به استخراج از متن داده‌ها و نه ناظر به مفاهیم پیشینی هستند.

در روش تحلیل مضمون پژوهشگر دنبال آن است که افراد چه چیزی را، چگونه و در چه روندی تجربه کرده‌اند و معنای حاصل از این تجربه چه چیزی می‌تواند باشد. روش تحلیل مضمونی را روش یا فرایند شناسایی و کدگذاری الگوهای معنایی در تحقیقات کیفی اولیه می‌دانند. این روش بر مشخص کردن، بررسی و ضبط الگوها و مضامین در داده‌ها تأکید دارد و بر شناسایی تمایلات و الگوهای زندگی و گفت‌وگو میان افراد با هدف تولید و توصیف استراتژی‌ها و رفتارها متمرکز است (ذکایی، ۱۳۹۹، ۸۴).

برای جمع‌آوری اطلاعات با ۲۲ نفر از اساتید دانشگاه علامه طباطبایی در رشته‌های مختلف مصاحبه‌های نیمه‌استاندارد کیفی انجام شده است. از جمله محورهای مورد پرسش، ملاحظات اساتید در انتخاب دانشجویان و نیز عناوین پژوهشی، ارتباط مسیر و اولویت‌های حرفه‌ای با دانشجویان تحت راهنمایی، عادات و سبک‌های راهنمایی دانشجویان، بازاندیشی‌ها و تغییرات الگوها در مسیر حرفه‌ای، چالش‌های تجربه شده و استراتژی مدیریت آنها قابل ذکر است. اگر چه اشتراک در فرهنگ دانشگاهی و نیز برخی اشتراکات در معرفت‌شناسی‌ها و روش‌شناسی‌های سنت علوم انسانی و اجتماعی قابلیت اعتماد به نتایج این پژوهش را افزایش می‌دهد، با این حال در انتقال این یافته‌ها به دیگر سنت‌های رشته‌ای و نیز گونه‌های دیگر فرهنگ‌های دانشگاهی احتیاط لازم را باید به کار بست. ویژگی‌های اساتید منتخب برای مصاحبه در جدول شماره (۱) آمده است^۱:



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۶

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

۱. با هدف ناشناس ماندن نمونه‌ها، از ذکر گروه و یا رشته تحصیلی نمونه‌ها خودداری شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های اساتید منتخب برای مصاحبه

کد نمونه	جنسیت	رتبه	دانشکده
۱	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۲	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۳	زن	استادیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۴	زن	استادیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۵	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۶	مرد	استادیار	مدیریت و حسابداری
۷	زن	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۸	زن	استادیار	ارتباطات
۹	مرد	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۱۰	زن	استادیار	ادبیات و زبان‌های خارجه
۱۱	زن	دانشیار	ادبیات و زبان‌های خارجه
۱۲	زن	دانشیار	علوم اجتماعی
۱۳	مرد	دانشیار	ارتباطات
۱۴	مرد	استادیار	علوم اجتماعی
۱۵	زن	استاد	مدیریت و حسابداری
۱۶	مرد	استادیار	علوم اجتماعی
۱۷	مرد	دانشیار	ارتباطات
۱۸	مرد	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۱۹	مرد	استاد	حقوق و علوم سیاسی
۲۰	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۲۱	مرد	دانشیار	علوم اجتماعی
۲۲	مرد	دانشیار	علوم اجتماعی



۵. یافته‌های پژوهش

۵-۱. سبک‌ها و استراتژی‌ها در هدایت تحصیلی

چنان‌که در بخش‌های نظری اشاره شد، تلاقی اهداف، خصوصیات و تجارب فردی، فرهنگ‌های رشته‌ای و دانشگاهی و موقعیت‌ها و شرایط حاکم بر مراودات استاد و دانشجو سبک‌ها و رویکرد اساتید در راهنمایی دانشجویان را شکل می‌دهد. ارتباط اساتید با دانشجویان نقش محوری در فرایند تحصیلات تکمیلی دارد.



تأملی بر روایت اساتید از تجربه راهنمایی در مجموع بیانگر آزادی عمل سازمانی گسترده‌ای است که در ایفای این نقش با آن روبه‌رو هستند. به‌رغم گلیه‌های رایج دانشجویان در خصوص تورم بوروکراسی در مراحل تصویب و تکمیل پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها، میدان دانشگاهی در ایران اولییتی برای ارائه دستورالعمل‌ها و رویه‌های سازمانی مفصل برای این منظور ندارد. ارائه‌نشدن چهارچوب و رویه‌های تجویزی و یا الزام‌آور بیش از آنکه برآمده از تجربیات، اولییت‌ها و انتخاب عامدانه سازمان دانشگاه باشد، حاصل جدا افتادن دانشگاه (لااقل در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی) از نظم حاکم بر جامعه، فرهنگ و صنعت است. به بیان دیگر آهنگ تحولات اجتماعی و فرهنگی و منطق نیازها و اقتضائات میدان‌های اجتماعی، چندان به نظام و سیاست فرهنگی دانشگاه امتداد نمی‌یابد و انتظارات و دستورالعمل‌هایی را (هر چند تجویزی) برای مسیر سرپرستی ارائه نمی‌کند.

در غیاب این چهارچوب‌ها، انتخاب سبک‌های هدایت یکسره تجربه‌ای فردی و معطوف به عادت‌واره‌ها و انتخاب اساتید است. غالب نمونه‌های مورد مصاحبه استراتژی مناسب را اعطای آزادی عمل زیاد، اعتماد به تشخیص، خود تصحیحی و خلاقیت دانشجو دانسته‌اند. تجربه این دو عضو هیئت علمی آشکارا گواهی بر این سیاست است:

تجربه من نشان داد که خود دانشجویان وقتی تلاشگرند نتیجه می‌گیرند، جوینده یا بنده است. اصلاً بدون استاد کارشون را جلو می‌برن، از طریق استادی دیگه؛ مثلاً راهنمایی می‌گرفت، می‌رفت دانشگاه شهرستان مثلاً از کتابخانه اونجا کمک می‌گرفت از استادی اونجا استفاده می‌کرد یا با شاگردای دیگه، دانشجویای دیگه... (استادیار مرد مدیریت و حسابداری).

من خودم شخصاً بعضی موقع‌ها عادت دارم دانشجو را می‌ذارم اصلاً خودش بره، خوب چون لزوماً من مسئله رو شکل نمی‌دم. خودش میاد. اتفاقاً بعضی موقع‌ها با قدرت خلاقیتی که دارند مسائل رو طوری شکل می‌ده که برای منم جذاب هست، حتی گاهی خودم مسائل را به اون شکل نگاه نکرده بودم.. (استادیار مرد علوم اجتماعی).

در سویه مثبت، انتخاب سبک آزاد و مداخله کمتر توسط سرپرستان، به‌ویژه در مواجهه با دانشجویان مستعد و با انگیزه زیاد، اسباب شکوفایی بیشتر و بروز خلاقیت



آنها را فراهم می‌سازد. آزادی عملاً همچنين با منطق حوزه‌های بین‌رشته‌ای که نظم و منطق معرفتی و روش‌شناختی آنها منطع‌تر و دور از قالب‌های سخت رشته‌ای است سازگارتر است. به این ترتیب تأکید بر انضباط سخت در محتوا و حتی فرایند می‌تواند به کیفیت این نوع تولیدات علمی آسیب رساند. با این حال در سویه منفی آزادی عمل زیاد و اتکا به دانشجو می‌تواند نشانی از پذیرش مسئولیت اندک و مواجهه‌ای حداقلی با نقش راهنما باشد که در ادبیات رایج سبک مبتنی بر واگذاری^۱ خوانده می‌شود (نگاه کنید به وادی و همکاران، ۲۰۱۰، ۸۸-۷۱). افراط در به‌کارگیری این سبک، ممکن است نقش سرپرستی را به برخوردی مناسب و نوعاً کاسب‌کارانه با رساله‌ها و پایان‌نامه تقلیل دهد. به‌رغم آنکه نداشتن تجربه کافی و ناتوانی در برقراری روابط قدرت ممکن است در مواردی اساتید کم‌تجربه‌تر را به صرف وقت و انرژی کمتر و اختیار کردن سبکی بیشتر دوستانه و حمایت‌گرایانه با دانشجویان تکمیلی سوق دهد، با این حال به نظر می‌رسد سبک واگذاری، بیشتر مربوط به اساتید با مشغله‌های آموزشی/اجرایی یا اداری زیاد و در مواردی اساتیدی است که بخش عمده از زمان دانشگاهی خود را به تدریس در مقاطع مختلف اشتغال دارند. برخی مطالعات جهانی (مثلاً برو، ۲۰۱۵، ۱۹۱) نیز نسبت مستقیمی را بین ساعات تدریس کمتر و مولد بودن بیشتر اساتید در فعالیت‌های پژوهشی نشان می‌دهند.

در روایت اساتید مصاحبه‌شده گلايه‌هایی نسبت به اساتیدی که فرصت کافی برای نقش سرپرستی ندارند و با امتیازات برآمده از قدرت اجرایی خود در میدان‌های رسمی مختلف مراقبت جدی‌تر را به همکاران جوان در نقش مشاوره و اگذار می‌کنند، مطرح شد. از سوی دیگر، توجه به ملاحظات مصلحت‌گرایانه ممکن است دانشجویان را در وهله نخست به‌سوی اساتید با نام بزرگ و مشغله زیاد بکشاند و در ادامه بر پایه توافقی نانوشته، در مسیر تکمیل رساله تماسی اندک بین آنها برقرار گردد.



تفاوت دیگر در سبک‌های سرپرستی، به اولویت اساتید در فرایند «هدایت» و یا «مراقبت» مربوط بود. دسته‌ای علاقمند بودند تا کنترل نزدیک و مستمری در جریان تکمیل رساله داشته باشند و در حقیقت قدم‌به‌قدم به او توصیه‌هایی ارائه کنند:

سعی می‌کنم کمکشون کنم، اول اینکه سرچ مقاله رو یاد بگیرن که اکثراً بلد نیستن، بعد از همون ابتدا بهشون می‌گم چجوری برن مقاله پیدا کنن و روی چه کلیدواژه‌هایی.... بعد مدل رو طراحی می‌کنیم با هم و بعد عنوان پروپزال را تعیین می‌کنیم و... به هر حال قدم‌به‌قدم بهشون کمک می‌کنم (استاد زن، مدیریت و حسابداری).

همراهی قدم‌به‌قدم با دانشجویان اغلب اساتید (به ویژه اساتید جوان‌تر) را ترغیب به انعطاف زیاد در مواجهه با دانشجو، صرف وقت زیاد در پیگیری روند تکمیل رساله، پاسخگو بودن زیاد، انگیزه‌بخشی و ارتقای اعتماد به نفس آنها و ایفای نقشی فراتر از وظیفه می‌سازد:

به نظر من انگیزه دادن و تشویق در جای مناسب {لازمه}، نه اینکه بخواد همش طرف رو مثلاً اینکه این چیه تو پیدا کردی، چرا رفرنس‌هات اشتباهه، مگه من نگفتم این رو.... خوب بالاخره چهار تا کار خوب هم که کرده! حالا که مسیرش را درست رفت به نظر من دادن اون انگیزه و تشویق خیلی مهمه (دانشیار زن، ادبیات و زبان‌های خارجه).

در سویه دیگر، تلقی از کار سرپرستی به‌عنوان فعالیتی گروهی و تأکید بر تفکیک وظیفه، سلیقه برخی از اساتید است که تشریک مساعی را تجربه‌ای پاداش‌آور و برای پیشبرد مرزهای دانش اجتناب‌ناپذیر می‌دانند:

...پایان‌نامه‌هایی که از روز اول همه مسئولیتش رو پذیرفتن، همه نگاهشون نگاه یادگیری و شبکه‌سازی و رشد و اینجور چیزا بوده، به نظر من نه در کوتاه مدت، در بلندمدت منافع جدی برای اون آدم‌ا ایجاد کرده (استادیار مرد، مدیریت و حسابداری).

اشاره تلویحی این استاد دانشگاه، که انعکاس آن در گلایه‌های صریح برخی اساتید دیگر نیز نمایان بود، تلقی غیرجدی از تقسیم کار در پروژه‌های سرپرستی و تقلیل آن به رویه‌هایی بوروکراتیک و مناسکی و نیز انباشته‌نشدن تجارب ارزشمندی است که بالقوه از این نوع تعاملات دانشگاهی می‌توان به دست آورد.

پیوستار سومی که در کنار دو پیوستار شدت درگیری در ایفای نقش و روش ایفای نقش قابل بررسی است، شیوه تنظیم رابطه و نوع نگاه به دانشجویان است. برخی اساتید آشنایی با شخصیت دانشجو و نیز مسائل، موقعیت و چالش‌های آنها را بخشی لاینفک از مسیر راهنمایی تلقی کرده و گاه حتی شاخص موفقیت خود را در این تغییرات در رفتارها و عادت‌واره‌های دانشجویی می‌پندارند:

ما نباید در مسیر پایان‌نامه به دنبال این باشیم که یک متخصص که لزوماً فقط بتونه بنویسه تربیت کنیم، مثلاً ما باید ببینیم چقدر در تعامل می‌تونیم یک انسان متعهد تربیت کنیم، متعهد نسبت به خودش، به جامعه.... پایان‌نامه فرصتی است که شما می‌تونید تأثیر بیشتری روی دانشجو داشته باشید... (استادیار مرد، علوم اجتماعی).

در مقابل دسته دیگر با فاصله‌گیری و غیرشخصی کردن رابطه خود با دانشجویان، ترجیح و گاه اصرار بر محدود ساختن کار با دانشجو صرفاً در مسیر تکمیل رساله‌ها و یا پایان‌نامه‌ها دارند. برای برخی از افراد این گروه، نظارت و ارتباط مجازی با دانشجویان گاه می‌تواند محمل اصلی ایفای نقش راهنمایی باشد. اگر چه اتکای بیشتر به پلتفرم‌های مجازی و دیجیتال به‌ویژه متأثر از شرایط و تحولات مرتبط با وقوع کرونا در جهان و ایران ابعاد و گستره بیشتری یافته است، با این حال می‌توان استدلال کرد که ایفای نقش در قالب‌های رسمی‌تر و یا غیررسمی‌تر بیشتر از آنکه مرتبط با به‌کارگیری تکنولوژی‌های دیجیتال باشد، برآمده از نوع نگاه به نقش سرپرستی و مسئولیت‌های همراه آن است. در پژوهش حاضر غالب نمونه‌ها ترکیبی از تماس‌های رو در رو و مجازی را مناسب و در عمل به کار گرفته‌اند. در مجموع سبک‌های شناسایی شده سرپرستی که بر اساس سه مؤلفه شدت نظارت (انضباط فردی) به کار گرفته شده، درجه علاقه به همراه ساختن دیگران (میل به مشارکت)، و نهایتاً انتظارات از دانشجو و فرایند هدایت شکل می‌گیرند را در پنج دسته زیر می‌توان قرار داد:

الف) واگذارکنندگان (مواجهه حداقلی، نظارت پراکنده و مقطعی، برخورد رسمی یا غیررسمی)؛





ب) مراقبین منضبط (مواجهه مستمر و مرحله به مرحله، توجه به فرایند، ارتباط حرفه‌ای و رسمی)؛

ج) حامیان عاطفی (مواجهه مستمر، توجه به فرایند، تهییج و انگیزه بخشی، ارتباط غیررسمی)؛

د) مربیان فردی (نظارت دقیق، مواجهه مستمر و حداکثری، برخورد نیمه رسمی یا غیررسمی)؛

ه) مربیان مشارکت جو (نظارت دقیق، توجه به محتوا، تقسیم کار، برخورد رسمی یا نیمه رسمی)؛

سبک‌های به کارگرفته شده ممکن است در مسیر حرفه‌ای فعالیت اعضای علمی و متأثر از سوابق، تجارب، شرایط سازمانی و بازنندیشی‌های فردی آنها تغییراتی را تجربه کند. علاوه بر این اگر چه این سبک‌ها به شیوه‌ای نسبتاً ثابت سلیقه‌ها و اولویت‌های سرپرستی اساتید را شکل می‌دهند، با این همه اساتید راهنما در مواجهه با نمونه‌هایی خاص از دانشجویان با مهارت‌ها و سرمایه‌های فرهنگی حداکثری و یا حداقلی، ممکن است انعطاف‌پذیری‌هایی را نمایش دهند. از سوی دیگر سبک‌های مرجع اساتید راهنما، ضرورتاً الگوهای انحصاری به شمار نمی‌آیند و بیشتر طیف‌های غالب را نمایندگی می‌کنند. در برخی موقعیت‌ها اساتید ممکن است ویژگی‌هایی را از برخی سبک‌های دیگر وام گرفته و یا به صورت موردی از برخی عادات سبکی خود فاصله گیرند.

۵-۲. لذت‌ها و فرصت‌ها

سهیم شدن در تجربه هدایت رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها به ویژه در نقش راهنما تقریباً برای همه اساتید مورد مطالعه تجربه‌ای دلپذیر و ثمربخش بوده است. ماهیت این لذت ترکیبی و اغلب دربرگیرنده پاداش‌های درونی (احساس کفایت و غرور از خود شکوفایی دانشجویان، رضایت از تعهد به ارزش‌های حرفه‌ای و شغلی، آسودگی وجدان، دستگیری و حمایت از دانشجویان آسیب‌پذیر و با سرمایه‌های فرهنگی پایین‌تر، جبران نارضایتی‌های سازمانی، تکمیل نقش‌های حرفه‌ای و مانند آن) بوده است. دسته‌ای از

اساتید چنان خود را به لحاظ عاطفی مقید و وابسته به این نقش می‌سازند که تقلیل آن را به نقشی صرفاً اداری و آموزشی ناکارآمد و حتی غیرقابل تحمل می‌یابند. برای این گروه خصوصیات شخصیتی دانشجویان و کیفیت ازتباط و تعامل با آنها اولویت دارد:

به بچه‌ها می‌گم ببینید رساله و پایان‌نامه مثل زندگی مشترک است... می‌گم بچه‌ها مثل زندگی مشترک، مثل ازدواج می‌مونه، با کسی با استادی که فزتون به اون نمی‌خوره (از زبون خودشون استفاده می‌کنم)، با اون استاد نگیرید.... برید با یکی دیگه بگیرید، باید {تجربه راهنمایی رساله} لذت‌بخش باشه (دانشیار مرد، روان‌شناسی و علوم تربیتی).

توجه به ویژگی‌های شخصیتی و در ادامه برقراری رابطه عاطفی با دانشجویان گاه سبب می‌شود اساتید در سطحی فراتر از وظیفه متعارف برای هدایت دانشجویان عمل کرده و احساس تعهد بسیار بیشتری نسبت به این نقش بیابند:

باید از خلق دانشجو خوشم بیاد، علمیش مهمه‌ها ولی دانشجو را باید دوست داشته باشم، این خیلی برای من مهم است... حتی آگه دانشجو ضعیف باشه ولی آگه حسم بهش مثبت باشه کارش رو به سختی هم شده جلو می‌برم (دانشیار زن، علوم اجتماعی).

روایت این عضو دانشگاه از سلیقه خود، آشکارا بیانگر اولویت‌بخشی به خصوصیات رفتاری و ارتباطی دانشجو و تفکیک آن از سطح و توان علمی آنهاست. وسواس و دقت زیاد در انتخاب افرادی با خصوصیات رفتاری مطلوب (هم فاز) اگر چه در ادامه ممکن است به رضایت طرفین از تجربه راهنمایی بینجامد، با این حال این سؤال را مطرح می‌سازد که آیا فرصت و زمینه شناسایی و تشخیص هم‌خوانی‌های ارتباطی از پیش برای اساتید و نیز دانشجویان موجود است و در صورت فراهم بودن چه تضمینی را می‌توان برای اعتبار این تشخیص و یا پایداری‌های آن در ادامه مسیر داد؟ از سوی دیگر اولویت‌بخشی به روابط صمیمی و خصوصیات رفتاری ممکن است تداعی‌کننده غلبه ملاحظات خاص‌گرایانه باشد و فرصت‌های برابری را برای دانشجویان با مشکلات ارتباطی (مثلاً به‌خاطر کمرویی یا اعتماد به نفس ضعیف) پدید نیاورد و در عمل به عدالت آموزشی آسیب زند. علاوه بر این، رویکرد انتخابی در جذب و هدایت دانشجویان اگر چه ممکن است برای اساتید مجرب و به ویژه در سنت‌های رشته‌ای که





حساسیت و آشنایی با خلیات دانشجویان بیشتر فراهم است موجه و ثمربخش باشد، با این حال برای اساتید جوان‌تر و با تجربه تدریس کمتر، انتخابی در دسترس نیست و در برخی موارد هدایت پایان‌نامه به خاطر مصلحت و اضطرار و یا در دسترس نبودن گزینه‌های دیگر برای راهنمایی دانشجویان است:

دو سه موردی که در واقع خودم راهنما و استادم مواردی بوده که دانشجو خیلی زمانش گذشته بوده یا با استاد دیگه‌ای نتونسته بود به توافق برسه و مدیر گروه در واقع ازم خواسته که راهنمای این واستا و در واقع خیلی تجربه‌های جالبی نبوده، همین دانشجویانی بودن که یا داشتن اخراج می‌شدن یا ظرفیت پایینی داشتن،... (استادیار مرد، علوم اجتماعی).

فارغ از شیوه مواجهه و ملاحظات ارتباطی اساتید و دانشجویان، غالب آنها تجربه هدایت پایان‌نامه و رساله‌ها را تجربه‌ای دلپذیر و خوشایند می‌دانند. از نظر آنها انتقال تجربه و شکوفا ساختن استعدادهاى بالقوه دانشجویان تجربه‌ای ناب و پاداش‌دهنده است و حس خوبی از دانشگاهی بودن به آنها می‌دهد:

آخرین قسمتش که به نظر من باید اولین قسمتش باشه لذت درونی اونه [راهنمایی کردن] که حس پژوهشگری، تورو آرومت کنه و علاقه تورو جواب بده. آن تجربه‌ای که تو در اختیار دانشجو گذاشتی باعث پیشرفت او شده و حس خوبی پیدا کرده و از اینکه اون حس خوب پیدا کرده خودت حس خوب بگیری... (استادیار زن، روان‌شناسی و علوم تربیتی).

روشن است که حس خوب و رضایت هم ناظر به ابعاد درونی (رضایت از تعهد به اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت‌شناسی و ایفای نقش حرفه‌ای، رشد فردی) و هم واجد ابعاد بیرونی و ارتباطی چون توجه و به رسمیت شناخته شدن بیشتر از جانب اساتید و دیگر دانشجویان، حس کفایت فردی، شبیه ساختن استعدادهای دانشجو به خود (بازتولید معرفتی خود) و موارد مشابه است. به بیان دیگر انجام وظیفه استادی هم با پاداش‌های درونی و هم پاداش‌های بیرونی همراه است.

در وجهی دیگر طیفی از پاسخگویان اهمیت شبکه‌سازی، توسعه بینش و دانش بین‌رشته‌ای، افزایش مهارت‌ها و دستیابی به منافع حاصل از گسترش روابط و توسعه شبکه‌های ارتباطی را پاداش اصلی و بزرگ‌تر حاصل از مشارکت در نقش راهنما می‌دانند.

...شخصاً فکر می‌کنم که فرایند تریه جنبه‌اش حالا جنبه مادی است که جنبه مهمی هم هست ولی جنبه بزرگ‌ترش جنبه یادگیری و شبکه‌سازی است که حول این اتفاق می‌افتد. ولی خوب خیلی مواقع ما فراموش می‌کنیم که این خودش خیلی چیز ارزشمندی هست.... من اینجوری نگاه می‌منم که اوادم یاد بگیرم، اوادم رشد کنم، اوادم کنار همدیگه شبکه بسازیم با چهار نفر آدم بریم مصاحبه کنیم با اونا آشنا بشیم به جای اینکه با یک نگاه صرفاً کوتاه‌مدت هممون درگیرشیم... (استادیار مرد، مدیریت و حسابداری).

اولویت‌بخشی به پاداش‌های مستقیم و مادی حاصل از راهنمایی از نظر این عضو دانشگاه، آشکارا بیانگر ذهنیتی است که تصویری محدود و کوتاه‌مدت از امتیازات مادی و غیرمادی هدایت رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها داشته و آمادگی و اشتیاق زیادی برای بسط علایق بین‌رشته‌ای و توسعه سرمایه‌های اجتماعی در میدان‌های آکادمیک نشان نمی‌دهد.

۳-۵. موانع و چالش‌ها

اگرچه آیین‌نامه متعارف مربوط به نحوه انتخاب اساتید در پایان‌نامه و رساله در سال‌های طولانی تغییری نکرده است و در آن تلاش شده نقش دانشجو و اساتید سرپرست به روشنی تعریف شود، با این حال در عمل و در مسیر شکل‌گیری تیم راهبری، مناسبات قدرت و شرایط وضعیتی و پیش‌بینی نشده تأثیر به‌سزایی دارند. عموماً اساتید با سابقه و قدرت بیشتر در شرایط چانه‌زنی و فرصت انتخاب بیشتری هم برای انتخاب دانشجو و هم عضو (اعضای) مشاور قرار دارند و در مقابل اساتید جوان‌تر ممکن است گاه در معرض انتخاب‌ها و شرایط ناخواسته قرار گیرند. استادیار جوانی در دانشکده علوم اجتماعی در گلایه‌های خود به این موضوع صریحاً اشاره می‌کند:

من چون که در واقع تازه هیئت علمی شدم... دوسه موردی که در واقع خودم راهنمام و استادم، معمولاً مواردی بوده که دانشجو خیلی زمانش گذشته بود یا با استاد دیگه‌ای نتونسته بود به توافق برسه و مدیر گروه در واقع ازم خواسته که راهنمای این واستا و در واقع خیلی تجربه‌های جالبی نبوده، همش دانشجویانی بودن که یا داشتن اخراج می‌شدن یا ظرفیت پایینی داشتن....

البته امتداد مناسبات نابرابر مربوط به قدرت و سرپرستی پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها (چنانکه تلویحاً در اشاره این نمونه آمده است) گاه متوجه دانشجویان نیز می‌شود. به





نظر می‌رسد در قراردادی نانوشته و پنهان دانشجویان با سرمایه‌های ارتباطی، انسانی و یا اجتماعی کمتر شانس بیشتری برای سپرده‌شدن به اساتید با قدرت کمتر دارند.

از نظر برخی نمونه‌ها، این عدم توازن در جایگاه قدرت، آشکارا مخل هدایت مطلوب دانشجویان و فشار بیشتر بر اساتید جوان است. جدی نگرفتن تقسیم کار سرپرستی، «گاه مشاوری را به یک موضوع فانتزی» (مصاحبه ۲۲) تبدیل می‌سازد، در مواردی بار آموزش را به اساتید جوان‌تر تحمیل می‌کنند و یا سبب می‌شود برخی اساتید با سابقه‌تر «فقط به تجربه خود متکی باشند و راهنمایی را چندان جدی نگیرند» (مصاحبه ۲۱).

سویه مقابل انتخاب از روی اجبار و یا واگذارشدن دانشجویان به اساتید، از نظر نمونه‌های پژوهش شناسایی دوطرفه است. در این قالب فرصت و زمینه‌آشنایی اساتید با دانشجویان مورد علاقه به‌صورت متقابل از خلال کلاس‌های درس، سخنرانی‌ها و موقعیت‌های مشابه در فضای دانشکده فراهم می‌گردد. بدیهی است این امتیاز برای اساتید با سابقه آموزشی و رتبه بالاتر به‌واسطه امکان بیشتر تدریس در مقاطع تکمیلی فراهم است. با این حال فرهنگ‌ها و سنت‌های آموزشی درون برخی گروه‌ها و رشته‌های آموزشی نیز تفاوت‌هایی را نمایان می‌سازد. برای نمونه فرصت‌های بیشتر اشتغال خصوصی (دفتر مشاوره، تجارت، وکالت و موارد مشابه) و یا غیرخصوصی برخی اساتید احتمالاً فرصت و انگیزه کمتری برای سرپرستی تعداد زیاد دانشجویان را می‌دهد. علاوه بر سنت رشته‌ای، از زمینه‌های تأثیرگذار دیگر می‌توان به تعداد مقاطع تحصیلی رشته‌های آموزشی اشاره کرد. بر این اساس رشته‌های نوظهور و به‌خصوص بین‌رشته‌ای برخلاف رشته‌های پایه و مستقر قدیمی‌تر اغلب تنها در یک مقطع جذب دانشجو دارند. در این گروه‌ها معمولاً اعضای کمتری عضویت دارند و در قیاس با گروه‌های بزرگ‌تر از شاخص تعادل استاد و دانشجویی بهتری برخوردارند. استادیار جوان دانشکده ادبیات در این باره می‌گوید:

توی گروه ما هفت عضو هیئت علمی هستیم و در سه مقطع دانشجو داریم، تعداد نیروهامون خیلی کمه و تعداد دانشجویهایی که باید برای پایان‌نامه ارشد و دکترا بپذیریم خیلی زیاد هست،

توی گروه ما همیشه این چالش هست که من نمی‌خوام این همه، من اینقدر دانشجو نمی‌خوام... ما هممون داریم می‌گیم نه، هممون داریم فرار می‌کنیم....

عدم توازن در نسبت استاد و دانشجو به این ترتیب می‌تواند نقش مهمی در انگیزش اساتید برای ایفای بهتر نقش سرپرستی و به همان‌سان برای دانشجویان در شناسایی استاد مورد علاقه و تسریع فرایند تصویب و تکمیل پایان‌نامه/رساله داشته باشد. علاوه بر این، کثرت دانشجویان و تقاضای زیاد برای راهنمایی ممکن است مانع مواجهه تخصصی با موضوعات پیشنهادی دانشجویان و ورود برخی اساتید به حوزه‌هایی متنوع و گاه کم ارتباط شود. مواجهه غیرتخصصی با موضوعات نهایتاً به گسست ارتباط آموزش و پژوهش و انجام مناسبی سرپرستی می‌انجامد. نقد مواجهه بوروکراتیک با سرپرستی و توسعه بی‌رویه کمی رشته‌ها و دانشجویان در روایت برخی نمونه‌ها به صورت صریح‌تر و یا ضمنی مطرح بود:

در مناسباتی که اینجا برقرار است مثل هر جای دیگه‌ای توی مسابقه بوروکراتیکی هستیم که توسعه بدیم، دانشجوی بیشتر، گروه‌های بیشتر و... استادها را لاجرم می‌ندازه توی یک فضایی که تو باید یه عالمه درس بدی و یه عالمه مشاوره بدی و راهنما باشی و بعد به هیچ‌کدومش هم درست نمی‌رسی و نمی‌تونی برای بچه‌ها وقت بذاری، بنابر این می‌ری توی فاز ماس‌مالی کردن و (استادیار مرد، علوم اجتماعی ۱۶).

در خصوص استراتژی‌های مناسب برای ارتقای استانداردهای سرپرستی و نیز ایجاد انگیزش و ارتباط بهتر و عمیق‌تر دانشجویان با آنها، اساتید مورد مصاحبه توصیه‌های متنوعی داشتند. در سطح خرد نقد برخی اساتید متوجه مواجهه سطحی و یا سلیقه‌ای با گزارش‌های دانشجویان از جانب اساتید داور و یا ابهام در شاخص‌های داوری و برگزاری تشریفات مناسب مربوط به آن است. روشن است که تنوع پارادایم‌ها در سنت علوم اجتماعی، استانداردها و چهارچوب داوری متفاوتی را طلب می‌کند که عدول و یا بی‌اعتنایی به آنها بر کیفیت ارزیابی آثار منفی دارد. بر این اساس طراحی‌های مبتنی بر رویکردهای اثباتی، تفسیری و یا پسا ساختارگرا (پست مدرن) به تولید گزارش‌هایی با ساختار و سبک‌های نگارش متمایزی می‌انجامند و چهارچوب‌ها و منطق داوری



متفاوتی را نیز طلب می‌کنند. نقد برخی اساتید متوجه تفکیک ناکافی این سبک‌ها و انجام داوری‌های غیرتخصصی و یکسان بود که در عمل اختلال در فرایند داوری و ارزشیابی را به همراه دارد. در وجهی دیگر دسته‌ای مواجهه سطحی و بوروکراتیک در تصویب پروپزال‌ها را موجب اختلال در روند و نیز استاندارد گزارش‌های تحقیقاتی دانشجویان می‌پندارند و معتقد به انعطاف بیشتر در فرایند تعیین سرپرستان و واگذاری اختیار بیشتر به اساتید راهنما بودند:

توی سیستم‌های فرنگی... شما استاد راهنمایی پیدا می‌کنی و موضوع پروپزالت رو می‌نویسی و اون دعوت می‌کنه مصاحبه بعد استاد برای اینکه خطا نکنه دو تا از همکاراشو میاره می‌گه برای اینکه این دانشجو خطا نکنه بیایید این کار رو ارزیابی کنید. ببینید، پذیرش و اختیارات را نمی‌دن به سیستم هیئت ژوری و دانشگاه... (دانشیار مرد، ارتباطات).

اگر چه مشکل ناهم‌خوانی‌های احتمالی سلیقه‌ها و تخصص اساتید برای سرپرستی برخی دانشجویان حاصل عدم تناسب نسبت استاد و دانشجو و یا نبودن تخصص‌های کافی در برخی گروه‌ها و یا بی‌توجهی به نگاه تخصصی است، با این حال نقصان اصلی را باید در پیوند ضعیف جامعه و دانشگاه و جذب دانشجو فارغ از تقاضاهای بازار جست‌وجو کرد. استاد دانشکده حقوق و علوم سیاسی به روشنی به این مانع اشاره می‌کند: پایان‌نامه باید برای جایی و کسی باشد، یعنی یکی باید باشد که این پایان‌نامه رو تأمین مالی بکنه و بعد از دستاوردش بیاد استفاده کنه»

به‌رغم فراخوان دوره‌ای اولویت‌ها و نیازهای پژوهشی سازمان‌ها و مراکز دولتی، به‌زعم غالب نمونه‌های مورد مطالعه، این فراخوان‌ها اغلب تزئینی و غیرنهادینه بوده و در عمل بر چرخه تعریف، عدالت و ارزیابی پایداری استوار نیست. از سوی دیگر پیوند ضعیف جامعه و صنعت، لااقل در صحنه علوم اجتماعی و انسانی کشور، جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی را کمتر وابسته به این بودجه‌های پژوهشی می‌سازد. نمونه‌ها عموماً معتقد به ضرورت هدایت بیشتر بودجه‌های پژوهشی به خود دانشگاه‌ها (به جای مراکز و سازمان‌های دولتی) برای مأموریت‌محور ساختن پروژه‌های تحصیلی تکمیلی و تلاش دانشگاه برای تعریف و جذب پروژه‌های کلان برای این منظور بودند:



... دانشگاه می‌تونه مگاپروژه‌هایی طراحی کنه با کارفرمایان بیرونی و اون مگاپروژه‌ها رو بین دانشکده‌ها تقسیم کنه و دانشکده‌ها بین دانشجویها تقسیم کنن... متأسفانه دانشگاه ما در جذب مگاپروژه‌های کشوری و کلان ناتوانه و نتونستیم از این ظرفیت استفاده کنیم... (دانشیار مرد، حقوق و علوم سیاسی).

اگر چه روایت این استاد باسابقه دانشگاه، ضعف را به‌صورت غالب ساختاری و مربوط به نهادینه‌نشدن تقاضامحوری پژوهش در قلمرو علوم انسانی/اجتماعی می‌داند، با این حال تمایل برخی اساتید به فعالیت در حلقه‌های بسته و اکراه از مبادلات پژوهشی با همکاران حرفه‌ای خود و نیز دانشجویان تکمیلی را نیز در این زمینه تأثیرگذار می‌یابد:

استاد هم حاضر نیست خیلی پروژه شیر {تقسیم} کنه، یعنی استادی ما راستش را بخواهید یکسری در واقع کلاینت {مشری} از پیش تعریف شده دارند. از اون کلاینت‌ها پروژه می‌گیرن و به همون‌ها تحویل می‌دهند و یه پولی هم ازش می‌گیرن و حاضر نیستن اون پروژه رو حتی با دانشجویان خود خیلی شیر کنند چه برسه به دانشکده و دانشگاه.

در مجموع چالش‌های مربوط به سرپرستی مجموعه‌ای از شرایط مهارتی، سازمانی، رشته‌ای (فرهنگ رشته‌ای)، و ساختاری را دربرمی‌گیرد که در تعاملی ظریف با یکدیگر شکل‌دهنده فرهنگ سازمانی در سطوح خرد و کلان یک نظام دانشگاهی هستند.

۶. نتیجه‌گیری

در این مقاله سرپرستی پایان‌نامه و رساله‌ها را به‌عنوان بخشی مهمی از فعالیت‌های دانشگاهی در ایران و به‌خصوص در سنت علوم انسانی و اجتماعی مورد بررسی قرار دادیم. تحلیل مصاحبه‌ها با طیفی از اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی بیانگر تنوع سبک‌ها و رویه‌هایی است که بر اساس آن اساتید در نقش سرپرستی به فعالیت می‌پردازند. سبک‌های شناسایی شده اساتید را می‌توان بر اساس سه پیوستار مداخله استاد (آزادی عمل دانشجوی)، شیوه نظارت و کنترل و سرانجام میزان توجه یا عدم توجه به خصوصیات فردی و رفتاری {انتظارات رفتاری} از یکدیگر متمایز ساخت. بر این اساس گونه‌های اصلی در سبک‌های سرپرستی را می‌توان واگذارکنندگان، مراقبین منضبط،





حامیان عاطفی، مربیان فردی و مربیان مشارکت‌جو تفکیک کرد و در ذیل آنها گونه‌های فرعی را نیز شناسایی کرد. گونه‌های فوق بیش از آنکه سبک‌هایی انحصاری و غیر منعطف باشند، اولویت‌ها و سلیقه‌های غالب اساتید را شکل می‌دهند و امکان تنوع در به‌کارگیری سبک‌ها (با توجه به خصوصیات، توانایی‌ها و گاه مطالبات دانشجویان) و یا تغییر آنها در چرخه‌های زمانی فعالیت دانشگاهی اساتید وجود دارد. به همان‌سان سبک‌های مرجح اساتید برای راهنمایی بیش از آنکه مرتبط با بوروکراسی دانشگاهی و دستورالعمل‌ها و هنجارهای سازمانی آن باشد، حاصل تجربیات و توانایی‌های آنها و عادت‌واره‌هایی است که در فرایندی تاریخی در گروه‌های آموزشی شکل گرفته است. به طور خلاصه، عاملیت، انتخاب و شرایط اقتضایی، میدان عمل اصلی فعالیت راهنمایی را، لااقل در گروه‌های علوم انسانی، شکل می‌دهد. انعطاف‌پذیری زیاد و اقتضایی بودن، آشکارا بر نهاده‌نشدن هنجارهای راهنمایی و گشودگی آن برای تفاسیر متنوع فردی دلالت دارد. فراهم‌نبودن و یا در اولویت نبودن زمینه‌های نظارت و کنترل سازمانی علمی دانشگاه در کنار تعاملات حرفه‌ای محدود اعضای هیئت علمی، تجربیات اساتید و دانشجویان در مسیر تکمیل رساله‌ها را لاجرم محدود به فضایی بسته و غیرتعاملی می‌سازد. علاوه بر این، شرایط فوق با کاستن از ظرفیت‌های خود انتقادی و بازاندیشی، ممکن است وظیفه هدایت رساله‌ها را کمتر در امتداد علایق و اولویت‌های حرفه‌ای اساتید قرار دهد.

در این مقاله همچنین تأثیر نابرابری در مناسبات قدرت را در انتخاب سبک‌های سرپرستی اساتید نشان دادیم. سلیقه‌ها در انتخاب سبک‌های راهنمایی عملاً در پیوند نزدیک با سرمایه‌های آکادمیک، ارتباطی، فرهنگی و نمادین اساتید، سنت‌های و فرهنگ‌های رشته‌ای، فضا و فرهنگ دپارتمانی و رتبه‌ها و چرخه‌های فعالیت دانشگاهی قرار داشته و بیش از آنکه انعکاسی از قالب‌ها، رویه‌ها و تجویزهای استاندارد باشد، حاصل تجربیات، عادات و چرخه‌های زندگی آکادمیک اساتید است. سبک‌های انتخابی اساتید همچنین به تناسب با انتظارات آنها از تجربه راهنمایی و نیز پاداش‌ها و لذات برآمده از آن پیوند می‌یابند که می‌توان آنها را بر اساس پیوستاری از لذات درونی (مانند



اعتماد به نفس، حس اثر بخشی، لذت یاددهی و یادگیری) و بیرونی (شبکه سازی و توسعه روابط، و امتیازات شغلی) تفکیک کرد. در این بخش نیز تلاقی عادت واره ها و شرایط سازمانی (سنت رشته ای، ترکیب و تعداد اعضای گروه) قابل ملاحظه است.

فارغ از سبک ها و پاداش های برآمده از کنشگری در نقش سرپرستی، موانع و چالش هایی در ایفای مطلوب آن دخیل هستند. در مقیاس فردی گلایه های اساتید متوجه ضعف در مهارت های پایه ای دانشجویان (نگارش، استدلال)، عاملیت و قدرت انتخاب محدود در برخی گروه ها، عدم تناسب و توازن در نسبت دانشجو و استاد و چالش های انگیزشی متعاقب آن، و اکراه و بی میلی در تشریک مساعی دموکراتیک و نیز بین رشته ای/دانشگاهی در مسیر هدایت رساله ها و سرانجام میل به استانداردسازی شرایط داوری و انجام مناسکی آن بود. با این حال چالش اصلی از نظر عموم نمونه ها ضعف های ساختاری است که به پیوند ضعیف دانشگاه و جامعه-صنعت می انجامد. حمایت ناکافی از تولیدات دانشگاهی به ویژه در سنت علوم انسانی و اجتماعی، هدایت و تکمیل موفق و نیز دستاورد مطلوب آن را بیشتر تجربه ای خصوصی و منوط به تعهد و اشتیاق متقابل دانشجویان و اساتید ساخته و جامعه را از آثار بزرگ تر آن در ارتقای روشنگری، حل مسائل اجتماعی و در مجموع توسعه اجتماعی و فرهنگی باز می دارد. پیوند با میدان جامعه، فرهنگ و بوروکراسی، بدون تردید دایره فعالیت و حساسیت گسترده تری را پیش روی اساتید و دانشجویان قرار می دهد و تولیدات دانشگاهی علوم انسانی را در معرض قضاوت و ارزیابی واقع بینانه تری قرار خواهد داد.

۷. سپاسگزاری

از خانم ها فهیمه حمدی به خاطر انجام بخش عمده مصاحبه های این تحقیق و از خانم زهرا صباغی به خاطر همکاری در بخش مرور پیشینه کمال قدردانی می کنم.

- اصغری، فیروزه؛ و نعمتی، محمدعلی (۱۳۹۵). چالش کیفیت رساله دکترا در ایران بر اساس مفهوم زنجیره ارزش. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۱۹۱-۱۵۹. doi: 10.22035/ijcr.2016.311.159-191
- تقوایی یزدی، مریم؛ و حسینی، لیلا (۱۴۰۱). ارزیابی کمی و کیفی رساله‌های دکترا آموزش و پرورش استان مارزندران. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۴(۴)، ۱۲۷-۱۱۲. doi: 10.22034/naes.2022.352784.1258
- خیراللهی، آسیه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ و میرشاه‌جعفری، ابراهیم (۱۴۰۰). شناسایی رویکردهای راهنمایی رساله دوره دکترا و بررسی وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه اصفهان. فصلنامه آموزش عالی ایران، ۱۳(۲)، ۱۶۴-۱۳۵.
- ذکایی، محمدسعید؛ و محمدجواد اسماعیلی (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۴(۴)، ۹۰-۵۵. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.003.55-90
- سعیدیان، نرگس؛ ذبیحی‌فرد، عباس؛ و فدوی محبوبه (۱۴۰۰). چالش‌های رساله‌نویسی بر اساس تجربه زیسته دانشجویان دکترا. توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز، ۱۲(۱)، ۲۲۱-۲۱۴. doi: 10.22118/edc.2020.235061.1404
- شعبانی، بختیار؛ و شکوری سعید (۱۳۹۹). توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکترا. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶(۲)، ۱۸۲-۲۴۹. doi: 10.22051/JONTOE.2020.22981.2413
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه: منظرهای مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی. تهران: نشر ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران، فصلنامه پژوهش در نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۱-۲۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی: چگونه هویت انسان ایرانی به عنوان پژوهشگری انسان دانشگاهی شکل می‌گیرد؟ تهران: نشر تیسرا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). دانشگاه و گفتمان کیفیت. مجموعه مقالات سمینار هفته پژوهش، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۰). روش‌شناسی و خلاقیت علمی. فصلنامه رهیافت، ۲۶، ۳۹-۵۱.

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). learning supervision: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3), 331-342.

Brew, A. (2015). Academic time and time of academics. in P. Gibbs, O. H. Ylijoki, C. Guzman & R. Barnett (eds.), *Universities in the flux of time: and exploration of time and temporality in university time*, London: Routledge.

De Beer, M. D., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226.

Elly, A., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision, improving the student supervisor relationship*. Berkshire: Open University Press.

Grant, J., Schofield, M., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (4), 528-541.

Green, M.S., & Dekkers, T.D. (2010). Attending to power and diversity in supervision: an exploration of supervision learning outcomes and satisfaction with supervision, *Journal of Feminist Family Therapy*, 22 (4) 293-312.

Kamler, B., & Thompson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London: Routledge.

Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 187-200.

Loganbill, C., & Hardy, E. (1983). Supervision in counseling: II. Integration and evaluation: In defense of eclecticism. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 79.

Maatta, K. (2012). *Obsessed with the doctoral Theses: supervision with support during the dissertation process*. Rotterdam: Sense Publishers.

Matzler, P. O. (2022). *Mentoring and co-writing for research publication purposes*. New York: Routledge.

Petersen, E. B. (2017). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 475-487.

Wadee, A., Keane, M., Dietz, A., & Hay, D. (2010). *Effective PhD supervision: mentorship and coaching*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.

Waghid, Y. (2007). Reclaiming freedom and friendship through postgraduate student supervision. *Teaching in Higher Education*, 11 (4) 427-439.

