

آناطومی مفهوم «دانش آموخته»: تحلیل کیفی برداشت و تجارب دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اعضای هیئت علمی

ناصر شیربگی^{۱*}، نعمت اله عزیزی^۲ و شبنم بهرامی^۳

چکیده

هدف این پژوهش آگاهی از برداشت و تجارب اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفهوم دانش‌آموخته دانشگاهی بود که با رویکردی تفسیری و کیفی و با راهبرد پدیدارنگاری انجام شد. میدان تحقیق دانشگاه کردستان بود. مشارکت کنندگان ۴۲ نفر (۲۵ نفر از اعضای هیئت علمی تمام وقت و ۱۷ نفر از دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی) بودند. نمونه‌گیری با روش هدفمند و با حداکثر تنوع انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از یک منشور مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد که تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از کدگذاری نظری تحلیل شدند که شش مقوله توصیف درخصوص مفهوم دانش‌آموخته با عناوین محصول دانشگاه، سفیر دانشگاه، یادگیرنده مادام‌العمر، کاریاب پراسترس، کنشگر اجتماعی و کاربر دانش در شغل به‌دست آمد. دانشجویان بیشتر از اعضای هیئت علمی به مقولات محصول دانشگاه، کاریاب پراسترس و کنشگر اجتماعی تأکید داشتند. اعضای هیئت علمی بیشتر بر مقولات یادگیرنده مادام‌العمر، کاربر دانش در شغل و سفیر دانشگاه تأکید داشتند. بیشترین احساس ناخوشایند از دانش‌آموختگی به دانشجویان و بیشترین حس خوشایند از دانش‌آموختگی به اعضای هیئت علمی مربوط می‌شد. مفهوم دانش‌آموخته از دیدگاه زنان در مقایسه با مردان به دلیل مسائلی مانند ازدواج و نگهداری از فرزندان متفاوت بود. در زمینه برداشتهای متفاوت از مفهوم دانش‌آموخته به نظر می‌رسد که تنوع نظریه‌ها و برداشتهای سیاسی و اجتماعی تصوراتی را به‌وجود می‌آورد که موجب می‌شود تعریفها، اندازه‌گیریها و یافته‌ها یکدست و یکپارچه نباشند.

کلید واژگان: اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان، پدیدارنگاری، اشتغال.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

* نویسنده مسئول: nshirbagi@uok.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران: n.azizi@uok.ac.ir

۳. کارشناس ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران: bahramii.shabnam@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۷/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۸

مقدمه

طی چند دهه گذشته بیکاری دانش آموختگان دانشگاهی در بیشتر کشورها به مسئله‌ای جدی مبدل شده است که در این زمینه کشور ایران هم با چالشهای فراوانی روبروست. در کشور ایران هر سال تعداد فراوانی از دانشجویان دانش آموخته می‌شوند و انتظار دارند که در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی‌شان مشغول به کار شوند. متأسفانه، چنین به نظر می‌رسد که تعداد مشاغل خوب و مشاغلی که نیاز به کار فکری زیاد دارند، به موازات رشد آموزش عالی از چند دهه پیش تا کنون افزایش نیافته است. علاوه بر این، به دلیل افزایش تعداد دانش آموختگان، فرقی که بین مشاغل مناسب برای آنان و اشتغال نادرست یا کاذب وجود دارد، رنگ باخته است. به‌طور کلی، واضح است که اشتغال و به‌خصوص اشتغال دانش آموختگان دانشگاهی در سالهای اخیر در مقایسه با اشتغال آنان در گذشته نوسان بیشتری دارد.

آینده سازمانهای آموزشی به شناسایی و به‌کارگیری اعضای آن بستگی دارد، زیرا اعضا به سازمان هویت می‌بخشند (Rust & Vys, 2014). عناصر اصلی که در اعتباردهی دانشگاهها مؤثرند، دانشجویان، دانش آموختگان و کارفرمایان هستند (Saunders & De Graff, 2012). عمده اعتبار و ارزش دانشگاه به دلیل افرادی است که دانش آموخته و درنهایت، به سفیرانی برای افزایش حسن نیت محیط تجاری و علمی جهانی به دانشگاه خود تبدیل می‌شوند (Seviance Technology, 2011). از این رو، شناسایی دانش آموختگان به‌عنوان مهم‌ترین خروجی نظام آموزش عالی، درک درستی از مفهوم دانش آموخته و شناخت ویژگیها، نیازها، نگرشها و اهداف و انتظارات دانش آموختگان ایجاد می‌کند و به دانشگاهها برای اصلاح سیاستهای مشتری محوری و تبدیل شدن به سازمانی پاسخگو یاری می‌دهد و نیز می‌تواند به ارتقای سطح علمی دانش آموختگان و پیشرفت جامعه منجر شود.

دانش آموختگان چندین سال از بهترین دوران زندگی خود را در دانشگاه گذرانده‌اند و به سبب دوستیها و خاطراتی که در آنجا داشته‌اند، به دانشگاه محل تحصیل خود تعلق خاطر دارند. همچنین احساس افتخار و غروری که دانش آموختگان هنگام مرور پیشینه دانشگاه به آن دست می‌یابند، دلگرم‌کننده و شیرین است. بر این اساس، بی‌توجهی دانشگاه به دانش آموختگان و نبود برنامه‌ریزی برای شناسایی آنها و برقراری ارتباط با آنان به ایجاد نوعی رابطه ناقص و چرخه معیوب بین نظام آموزشی و عناصر اصلی آن منجر خواهد شد که دو طرف را از مزایای گسترده ارتباط مستمر محروم می‌سازد. به نظر کونزاک و تیاگو (Konzak & Teague, 2009) ایجاد پیوند قوی دانشگاه با دانش آموختگان برای موفقیت و توسعه دانشگاه امری اساسی است.

درخصوص دانش آموختگان پژوهشهای متعددی در کشور ایران انجام شده که موضوع بیشتر آنها وضعیت اشتغال دانش آموختگان رشته‌های مختلف تحصیلی است. فاضلی (Fazeli, 2000) مهم‌ترین جنبه‌های روانی بیکاری دانش آموختگان را تعدیل مسئولیت‌پذیری، کاهش خودپنداری مثبت و افزایش

بدبینی و افسردگی آنها می‌داند. هر اندازه مدت بیکاری دانش‌آموختگان طولانی‌تر باشد، بروز این ویژگیهای منفی شدت بیشتری پیدا می‌کند. با توجه به آنچه بیان شد، درک شناختی که دانش‌آموختگان از خودشان دارند و هر آنچه با توجه به شرایط و زمینه‌های مختلف سنی، شغلی، اجتماعی و اقتصادی خود به‌طور تجربی درک کرده‌اند، می‌تواند در روشن ساختن مفهوم دانش‌آموخته، تعریف مجدد اهداف و برنامه‌های کلان دانشگاهی برای ایجاد تجارب خوشایند از فرایند دانش‌آموخته شدن نزد جامعه دانشجویان، شناسایی چالشهای پیش روی آنان و تلاش برای رفع این چالشها بسیار مفید باشد.

چارچوب مفهومی و پیشینه پژوهش

در گذشته به‌جای واژه دانش‌آموخته از واژه فارغ‌التحصیل استفاده می‌شد که به‌تازگی در گفتار تخصصی و متون دانشگاهی استفاده از واژه دانش‌آموخته ترجیح داده می‌شود. دلیل این تغییر نگرش، محدود بودن واژه فارغ‌التحصیل به مدرک‌گیری و اتمام آن در مرحله‌ای مشخص است، اما واژه دانش‌آموخته تا حد زیادی این تعریف ناقص را تعدیل می‌کند. گفتنی است که هدف پژوهش حاضر این نیست که از نظر لغوی یا فلسفی واژه‌های فارغ‌التحصیل یا دانش‌آموخته با هم مقایسه شوند، ولی به اختصار تعاریف مختلف این واژگان بیان می‌شود. در فرهنگ فارسی دهخدا فارغ‌التحصیل به کسی گفته می‌شود که از تحصیل درسی یا رشته‌ای فراغت یافته و آن را به پایان رسانده باشد. نویسندگان دیگری فارغ‌التحصیلان را کسانی دانسته‌اند که یک دوره آموزشی را به پایان رسانده‌اند (Arianpour & Arianpour, 1984). باب‌کوک (BabCock, 1986) فارغ‌التحصیلان را افرادی می‌داند که در دانشگاه یا مؤسسه آموزشی خاصی حاضر یا از آن فارغ‌التحصیل شده‌اند. برخی از دانشگاههای خارجی در تعریف دانش‌آموختگان خطمشی بلندپروازانه‌تری را دنبال می‌کنند، برای نمونه، دانشگاه شیکاگو (Chicago University, 2008) همه افرادی را که در دانشگاه به‌عنوان دانشجو حضور داشته یا کسانی که به‌عنوان استاد خدمت کرده‌اند و دیگر در آنجا مقیم نیستند، دانش‌آموخته می‌داند و اطلاعات آنان را به پایگاه داده‌های دانش‌آموختگان اضافه می‌کند و بدین ترتیب، آنها از تمام مزایای عضویت در انجمنهای دانش‌آموختگان برخوردار می‌شوند. در دانشگاه آدلاید (Adelide University, 2015) دانشجویانی که مدرک گرفته‌اند، دانشجویانی که یک دوره تحصیلی یا حداقل یک ترم تحصیلی را در دانشگاه کامل کرده‌اند یا همه اعضای هیئت علمی یا کارکنانی که حداقل سه سال در دانشگاه خدمت کرده باشند، دانش‌آموخته در نظر گرفته می‌شوند.

در پژوهش حاضر مفهوم اصطلاح دانش‌آموخته از تعریفی که فاضلی (Fazeli, 2000, p. 379) ارائه کرده، اتخاذ شده که عبارت است از: کسانی که مطابق با نظام و برنامه درسی تدوین شده‌ای یک دوره تحصیلی برگزار شده در یک مرکز آموزشی یا پژوهشی را با موفقیت به پایان رسانده‌اند. از لحاظ

نظری دیدگاههای مختلفی درباره ارتباط متقابل دانشگاه و دانش آموختگان مطرح شده که در ادامه به آنها به اختصار اشاره می شود.

نخست، ایده گرانت (Grant, 1999) است که ایجاد ارتباط با دانش آموختگان را وظیفه دانشگاه می داند. به نظر وی دانشگاه می تواند آموزش دانشجویان را حتی بعد از فارغ التحصیل شدن آنان ادامه دهد. دانشگاه محل تحصیل نه تنها موظف به ارتقای توانمندیهای دانشجویان دوره های مختلف آموزشی است، بلکه باید آموزش را به عنوان فرایند مادام العمر در نظر داشته باشد.

دیدگاه بعدی به پولسون (Polson, 2003) مربوط می شود که جوهره آن اهمیت قایل شدن برای دانش آموختگان است. به نظر او هنگامی که دانش آموختگان احساس کنند به آنها اهمیت داده می شود، با احتمال بیشتر تلاشی مضاعف خواهند کرد. روشهای مختلفی وجود دارد که می توان از طریق آنها احساس اهمیت را به دانش آموخته ها منتقل کرد؛ این تلاشها می تواند به اندازه ایجاد یک جنگ عکس فارغ التحصیلی یا اختصاص ساعتی برای صرف قهوه و دورهمی ماهانه کم هزینه یا به اندازه اختصاص یک سالن ویژه برای دانش آموخته ها یا پست الکترونیک دانش آموختگی فراگیر و همه جانبه باشد. برخی از دانشگاهها هفته هایی را برای قدرانی از دانش آموخته هایشان تعیین کرده اند، برخی دیگر گروههایی را برای شناسایی دانش آموختگانی که جایزه گرفته یا بورسیه شده اند یا مقالاتشان منتشر شده است، تعیین کرده اند. اهمیت دادن به دانش آموخته ها به دانشجویان هم تلقین می کند که نظرهایشان اهمیت دارد.

دیدگاه دیگری که در این خصوص از طرف دانشگاه شیکاگو (Chicago University, 2008) مطرح شده، مبین آن است که دانشگاه باید دانش آموختگان خود را به عنوان سرمایه هایی بدون جایگزین در نظر بگیرد که از دانشگاه حمایت می کنند، ارزشهای فکری آن را ترویج می کنند، مأموریتهای دانشگاه را تا حد زیادی به انجام می رسانند و رسالت دانشگاه را زنده نگه می دارند. همچنین در این دیدگاه تأکید می شود که امور مربوط به دانش آموختگان به خودی خود هدف است و باید برای آن سرمایه گذاری ثابت و پیوسته صورت گیرد. دانش آموختگان عناصر اصلی حال و آینده دانشگاه هستند و صرفاً شرکت کنندگانی مربوط به گذشته نیستند. آنان نمایندگان دانشگاه در جهان هستند. دانشگاهها باید خطمشی هایی را درباره دانش آموختگان در برنامه هایشان بگنجانند. علاوه بر شناسایی اهمیت و جایگاه دانش آموختگان، دانشگاه باید درصدد ایجاد برنامه هایی برای ارائه خدمات و به روزرسانی اطلاعات آنان باشد.

به نظر روست و یس (Rust & Vys, 2014) دانش آموختگان از مؤلفه های اصلی عملکرد فعلی و آینده دانشگاه هستند. دانشگاه و دانش آموختگان هر دو از داراییهای فکری و فیزیکی برخوردارند که می تواند برای هر دو آنها مفید باشد. بنابراین، ایجاد و تداوم پیوندی مستحکم بین دانش آموختگان و دانشگاهها بسیار مهم است. دانشگاه باید با دانش آموختگان خود به عنوان ذینفعانی مهم ارتباط برقرار کند و آنها را در برنامه های فکری و اجتماعی مشارکت دهد. این فعالیتها کمک می کند تا دانش آموختگان احساس غرور و سربلندی کنند و همکاری سازمانی داشته باشند و با یکدیگر و با دانشگاه در ارتباط بمانند.

در رونگاشت مرکز دانش‌آموختگان دانشگاه بریتیش کلمبیا (The University of British Columbia (UCB) Alumni Citation, 2010) بیان شده است که دانش‌آموختگان تمایل دارند بعد از فارغ‌التحصیلی به دانشگاه محل تحصیل خود دسترسی داشته باشند. دانشگاه برای آنان محلی است که به دلایل مختلف می‌توانند خاطرات نوستالژیک خود را از آنجا مرور کنند. جایی که آنها آگاهانه و به مرور به دنیای بزرگسالی وارد شدند. برای هر فرد ارتباط با دانشگاه محل تحصیل با احساس تعلق به آنجا آغاز می‌شود. افراد همواره تمایل دارند عضوی از اجتماع باشند و اجتماعی همچون دانشگاه شبکه‌ای از افراد است که ارزشها، هنجارها و علایم رفتاری خاص خود را به اشتراک می‌گذارند. شگفت‌انگیز نیست که دانشجویان تمایل دارند بعد از دانش‌آموختگی نیز به ثروت فکری موجود در دانشگاه دسترسی داشته باشند.

سبراه، ورتز و زولیک (Cabrera, Weerts & Zulick, 2005) استدلال کرده‌اند که پژوهشهای صورت گرفته درباره دانش‌آموختگان را به سه دسته کلی می‌توان تفکیک کرد. لذا، پیشینه پژوهشی در این سه محور اصلی زیر بررسی می‌شود.

اولین دسته از پژوهشها درباره دستاوردهای دانش‌آموختگان است و فرض می‌شود که اثربخشی دانشگاه می‌تواند با بازبینی آنچه دانش‌آموختگان طی سالهای آتی انجام خواهند داد، مانند موفقیتها و پژوهشهای آنان اندازه‌گیری شود. برای مثال، بیشتر مطالعات انجام شده درباره موفقیت دانش‌آموختگان بر اساس تحصیلات و اطلاعات در خصوص اشتغال آنها بوده و تلاش شده است که به این پرسش پاسخ داده شود که چند درصد از دانش‌آموختگان کار پیدا می‌کنند؟ تحقیقات انجام شده در کشور ایران هم عمدتاً در زمره این پژوهشها قرار می‌گیرند. پرسشهای مطرح شده در این پژوهشها حول این موضوع بوده است که آیا دانش‌آموختگان از موقعیت خود راضی هستند؟ آیا آنها می‌توانند در محل کار از معلومات خود به خوبی استفاده کنند؟ یافته‌های این پژوهشها محدودیتهایی داشته است؛ نخست اینکه آمارهای ارائه شده معمولاً اطلاعاتی درباره فهرست بسیار کوچکی از متغیرها در اختیار ما قرار می‌دهند. دوم، آمارها غالباً تصویری از دانش‌آموختگان و نیروی کار در مقطع زمانی خاصی ارائه می‌کنند و از این رو، راهها، محتواها و ترتیبات را در طول زندگی معلوم و مشخص نمی‌سازند. سوم، داده‌های آماری به صورت مجزا فراهم می‌شوند و مشخص نمی‌سازند که سابقه اجتماعی-اقتصادی یا نوع رشته تحصیلی، فرصتهای شغلی دانش‌آموختگان را تعیین می‌کند یا خیر. چهارم، در این بررسیها از مطالعه موضوعات کیفی و ذهنی اجتناب می‌شود و به ارزیابی دانش‌آموختگان توجه نمی‌شود.

دسته دوم از پژوهشها بر توانمندی دانش‌آموختگان در توسعه برنامه درسی متمرکز است. پژوهشها راجع به دانش‌آموختگان حوزه‌ای کمتر توسعه یافته در تحقیقات آموزشی است. میشل، زاتسوا و کلیفورد (Mitchell, Zaitseva & Clifford, 2008) تأکید می‌کنند در صورتی که فرصت ارزیابی توانایی دانش‌آموختگان و ارتباط آنان با دانشگاه فراهم شود، به توسعه پژوهش و تقویت فرهنگ یادگیری سازمانی منجر می‌شود. در کشور آمریکا شماری از تحقیقات درباره موفقیت دانش‌آموختگان و رابطه آنان

با برنامه درسی در ۷۰ سال گذشته انجام شده است. در این پژوهشها تلاش شده است تا به این پرسش پاسخ داده شود که آیا کارها و وظایفی که دانش‌آموختگان شاغل انجام می‌دهند با مدرک و تخصص آنها هماهنگی دارد؟ تعداد زیادی از سیاستگذاران و برنامه‌ریزان بر این باورند که این پرسش هنوز ادامه دارد، اما برخی هم مانند تیچلر (Techler, 1999) اعتقاد دارند که باید دیدگاه ما با توجه به پیدایش «آموزش عالی انبوه»، «جامعه دانش» و «جامعه‌ای که در آن مردم مایل‌اند تا آخر عمر یادگیری را کنار نگذارند» تغییر یابد. میدگن (Midgen, 1987) در پژوهشی رضایت دانش‌آموختگان از عملکرد استادان، دستورالعمل‌ها، راهنماییها و برنامه درسی را بررسی کرد. وی پرسشنامه‌هایی را برای افرادی که بین سالهای ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۲ از دانشگاه آکرون فارغ‌التحصیل شده بودند، فرستاد. نتایج حاکی از آن بود که نزدیک به ۸۰ درصد از دانش‌آموختگان نشان دادند که از عملکرد استادان راضی یا بسیار راضی هستند. بیشتر دانش‌آموختگان در زمان ثبت‌نام در دانشگاه اهداف مبتنی بر کار کردن داشته‌اند، همچنین بسیاری از آنان ذکر کرده‌اند که به‌واسطه تجارب آموزشی‌شان به اهداف خود رسیده‌اند. میرکمالی (Mirkamali, 1994) گزارش کرده است که دانش‌آموختگان بهترین منبع برای ارزیابی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی هستند، آنان می‌توانند آموخته‌های خود را در محیط کار به محک آزمایش و تجربه بگذارند و نقاط قوت و ضعف این آموزشها را دریابند. رخس و همکاران (Rakhsh, Farajzadeh, Isadpanah & Saadatjoo, 2012) با استفاده از دیدگاه دانش‌آموختگان نتیجه گرفتند که استادان می‌توانند با توجه به دیدگاه دانشجویان و انجام دادن تغییراتی در ارزشیابی و ارائه بازخورد به دانشجویان در ارتقای کیفیت آموزش گام مؤثری بردارند.

دسته سوم از پژوهشها بر هدایا و کمکهای مالی و غیرمالی دانش‌آموختگان متمرکز است. شایان توجه است که اولین اجلاس با موضوع تحقیق درباره دانش‌آموختگان در کشور آمریکا تا سال ۱۹۹۸ انجام نشده بود. در مقایسه با کشور آمریکا، کشورهای اروپایی در این زمینه کندتر عمل کرده و عقب‌ترند (Saunders & De Graff, 2012). این مسئله تا حدودی بدین دلیل است که بسیاری از دانشگاههای آمریکا بخش عمده‌ای از بودجه خود را از طریق کمکهای دانش‌آموختگان تأمین می‌کنند، در صورتی که بیشتر مؤسسات آموزش عالی در اروپا تا حد زیادی به بودجه دولتی وابسته هستند. تحقیقات اخیر در حوزه دانش‌آموختگان در کشورهای آمریکا و اروپا بر موضوع کمکهای نقدی و غیر نقدی دانش‌آموختگان، شرایط دریافت کمکها و بهبود امورات اداره بخش دانش‌آموختگان تأکید دارند.

تحقیقات پراکنده دیگری هم در حوزه دانش‌آموختگان صورت گرفته که به برخی از آنها اشاره می‌شود. کیلاگ (Kellogg, 1996) درباره گستردگی و میزان همکاری واقعی دانشجویان و دانش‌آموختگان تحقیق کرد و بیشتر افراد این دو گروه گزارش کردند که هنگام طرح‌ریزی برنامه‌ها با مشارکت هم تجارب مثبتی را تجربه می‌کنند و نتایجی عالی به همراه دارد. نتایج تحقیقی که گران (Grant, 1999) درخصوص نیاز شغلی-تحصیلی هزار دانش‌آموخته در ۱۴ دانشگاه انجام داد، نشان داد که بیشتر شرکت‌کنندگان نیاز خود را آموزش پس از ترک دانشگاه اعلام کرده بودند. وی نتیجه گرفت

که دانشگاهها با ایجاد ارتباط مداوم با دانش‌آموختگان باید همواره درصدد ارائه مطالب جدید به آنان باشند. هنسن (Hanson, 2000) در پژوهش خود نتیجه گرفت که عواملی مانند اعتبار و وجهه دانشگاه، کسب هویت اجتماعی، سالهای سپری شده تا اخذ مدرک و احترام به رهبران دانش‌آموختگان، به احتمال زیاد پیش‌بینی می‌کنند که دانش‌آموختگان دانشگاه خود را نسبت به دانشگاههای دیگر، بیشتر رشد و توسعه دهند.

در تحقیق آزری و پتروس (Azri & Petrus, 2005) درباره دانش‌آموختگان از ۱۱۰ دانشگاه اروپایی این نتایج به دست آمد که مهم‌ترین مزایای به‌کارگیری دانش‌آموختگان، توسعه و پیشرفت دانشگاه، پیگیری و مداومت ارتباط دانش‌آموختگان با دانشگاه و کمک در ثبت‌نام از دانشجویان تازه‌وارد است. ۵۵٪ از پاسخگویان گفتند که نبود فرهنگ امور دانش‌آموختگان در اروپا یکی از بزرگ‌ترین چالشها در عملکرد آنان است. به نظر مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین خدماتی که می‌توان به دانش‌آموختگان ارائه کرد، می‌تواند برنامه‌هایی مانند مربیگری، دوره‌های آموزشی موفقیت در تجارت، انتشار دفترچه راهنمای مشاغل، توزیع اخبار مربوط به سازمان، تسهیل شبکه‌سازی آنان، اجرای کمپین‌های افزایش بودجه، ارتباط با ارائه‌دهندگان مشاغل، ارائه مشاوره‌های شغلی و سازمان‌دهی رویدادهای اجتماعی و حرفه‌ای باشد.

بسیاری از دانشگاههای ایران تا کنون موضوع ارتقای ارزش و جایگاه دانش‌آموختگان را در فرهنگ مؤسسه و کشور درک نکرده‌اند. امور دانش‌آموختگان موضوعی راهبردی است که توجه و حمایت مدیریتی مناسب را کسب نکرده است. باید بدانیم تا چه اندازه دانش‌آموختگان در پیدا کردن شغل مشکل پیدا می‌کنند؟ چقدر زمان می‌برد تا آنها نخستین کار دایم خود را بیابند؟ آنان چه وظایف مرتبط یا نامرتبلی با تخصصشان انجام می‌دهند؟ ارزش ذاتی چنین برنامه‌هایی در گذشته مورد تردید بود، اما در محیط اجتماعی-اقتصادی امروزی تغییری محسوس در نگرشها درباره اهمیت پیوند دانش‌آموختگان با دانشگاهها ایجاد شده است که باید در کشور ما هم به آن توجه جدی شود. در سالهای اخیر، آیین‌نامه‌هایی صرفاً برای شناسایی و پشتیبانی از دانش‌آموختگان برتر در همه مقاطع دانشگاهی تدوین شده که هدف آنها ایجاد تمهیدات لازم برای تسهیل رشد و هدایت دانش‌آموختگان در حوزه تخصصی و به‌کارگیری و اثرگذاری آنان در اجتماع تخصصی مرتبط است. برخی از دانشگاهها هم مانند دانشگاه آزاد اسلامی به ایجاد سامانه‌ای برای ثبت‌نام اقدام کرده‌اند که به نظر می‌رسد هدف اصلی آن اطلاع‌رسانی درباره فرصتهای اشتغال باشد.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که در هیچ‌کدام از پژوهشهای انجام شده در داخل و خارج کشور بر درک و تجربه دانش‌آموختگان تمرکز نشده و دغدغه بیشتر آنها وضعیت اشتغال و ارتباط متقابل با دانشگاه بوده است. از این رو، با توجه به خلأ تحقیقاتی بیان شده، در پژوهش حاضر هدف آن بود که با بازنمایی و ترسیم برداشتها و تجارب اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفهوم دانش‌آموخته به اهدافی همچون آگاهی از انتظارات متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان از مفهوم

دانش‌آموخته دانشگاهی، درک برداشتهای متفاوت از این مفهوم با توجه به جنسیت، رشته تحصیلی و نوع دانشگاه و نیز یافتن راهبردهایی برای ایجاد پیوند متقابل بین دانش‌آموختگان و دانشگاه کردستان دست یابیم. پرسشهای پژوهش به قرار زیر بود:

۱. برداشت و تجارب اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفهوم دانش‌آموخته چیست و چگونه این برداشتها و تجارب متفاوت را تشریح می‌کنند؟
۲. از برداشت و تجارب شخصی اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی چه الگوهایی را از مفهوم دانش‌آموخته می‌توان ترسیم کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی تفسیری و کیفی انجام شد. از آنجا که پژوهش کیفی بر اساس علاقه پژوهشگران به موارد فردی و نه بر اساس روشهای پژوهشی به‌کار رفته تعریف می‌شود، بنابراین، بر واحد خاصی از تحلیل تأکید می‌شود که می‌تواند یک دانشگاه، شهر، گروهی از مردم، یک بیمار، یک مدرسه یا حتی یک استان یا حکومت باشد. مورد را به‌عنوان رویدادهای طبیعی با مرزهای مشخص تعریف می‌کنند و می‌تواند یک موقعیت یا یک تجربه نیز باشد. با توجه به این تعریف، در این پژوهش مورد تجربه مفهوم دانش‌آموخته شدن است.

از آنجا که در این پژوهش محققان قصد داشتند برداشتها و تجارب متفاوت اعضای هیئت علمی و دانشجویان را از مفهوم دانش‌آموخته مطالعه و طبقه‌بندی کنند، روش پدیدارنگاری^۴ مناسب‌ترین راهبرد تشخیص داده شد. پدیدارنگاری را می‌توان همچون پدیدارشناسی تقریباً برای پژوهش درباره هر جنبه‌ای از واقعیت طبیعی یا اجتماعی که افراد درباره آن برداشتی به‌دست آورده‌اند، استفاده کرد (Gall, Gall & Borg, 2006). روش مذکور بر این فرض استوار است که افراد مختلف می‌توانند تجارب یا مفاهیم متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. برونداد مطالعه پدیدارنگارانه تعداد محدودی از طبقات توصیفی است که هر یک معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد هستند (Penelope, Andreas & Lars-Owe, 2013).

میدان تحقیق دانشگاه کردستان بود و فهرست تمام اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از واحد آمار دانشگاه اخذ شد. برای محقق کیفی در نمونه‌گیری این سؤال مطرح است که چه کسی می‌تواند منبع غنی‌ای از اطلاعات برای مطالعه باشد (Polit & Hungler, 2013)؟ در تحقیق حاضر نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شد. با توجه به مفروضات اصلی روش پژوهش مبنی بر تجربه پدیده مورد نظر، از دو گروه مشارکت‌کننده بالقوه؛ یعنی اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای مشارکت در اجرای پژوهش دعوت شد. منطق انتخاب دانشجویان تحصیلات تکمیلی آن

بود که هر کدام از آنان حداقل یک دوره دانش‌آموختگی را از دانشگاه‌های دولتی تجربه کرده‌اند. درباره حجم نمونه اشباع نظری ملاک خاتمه نمونه‌گیری بود. در نهایت، از میان این گروهها ۴۲ نفر شامل ۲۵ نفر عضو هیئت علمی و ۱۷ نفر دانشجوی تحصیلات تکمیلی انتخاب شدند. ملاک حداکثر تنوع در انتخاب مشارکت کنندگان مد نظر قرار گرفت. بر این اساس، مشارکت کنندگان مرد و زن از رشته‌های مختلف و دانش‌آموختگان از دانشگاه‌های متفاوت برای مشارکت و مصاحبه دعوت شدند که مشخصات آنها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- ویژگیهای زمینه‌ای مشارکت کنندگان در پژوهش

| کد | جنسیت | سن | موقعیت | رشته تحصیلی |
|----|-------|----|-----------------------|---------------------|
| ۱ | زن | ۲۴ | دانشجوی کارشناسی ارشد | شیمی |
| ۲ | زن | ۲۶ | دانشجوی کارشناسی ارشد | جامعه‌شناسی |
| ۳ | مرد | ۲۷ | دانشجوی کارشناسی ارشد | عمران |
| ۴ | مرد | ۲۵ | دانشجوی کارشناسی ارشد | ریاضی |
| ۵ | مرد | ۲۷ | دانشجوی کارشناسی ارشد | تربیت بدنی |
| ۶ | زن | ۲۴ | دانشجوی کارشناسی ارشد | اقتصاد کشاورزی |
| ۷ | زن | ۲۵ | دانشجوی کارشناسی ارشد | شیمی تجزیه |
| ۸ | زن | ۲۵ | دانشجوی کارشناسی ارشد | زیست‌شناسی |
| ۹ | زن | ۲۳ | دانشجوی کارشناسی ارشد | زیست‌شناسی |
| ۱۰ | مرد | ۳۱ | دانشجوی دکتری | شیمی فیزیک |
| ۱۱ | زن | ۲۷ | دانشجوی دکتری | فیزیک |
| ۱۲ | زن | ۳۱ | دانشجوی دکتری | شیمی تجزیه |
| ۱۳ | زن | ۳۱ | دانشجوی دکتری | فیزیک |
| ۱۴ | زن | ۳۴ | دانشجوی دکتری | ریاضی |
| ۱۵ | زن | ۳۶ | دانشجوی دکتری | مهندسی کشاورزی |
| ۱۶ | مرد | ۳۱ | هیئت علمی | ریاضی کاربردی |
| ۱۷ | مرد | ۴۲ | هیئت علمی | فیزیک |
| ۱۸ | مرد | ۵۹ | هیئت علمی | فیزیک |
| ۱۹ | مرد | ۴۵ | هیئت علمی | ریاضی |
| ۲۰ | مرد | ۴۸ | هیئت علمی | ریاضی |
| ۲۱ | مرد | ۵۳ | هیئت علمی | دام و طیور |
| ۲۲ | مرد | ۵۱ | هیئت علمی | گیاه‌پزشکی |
| ۲۳ | مرد | ۵۸ | هیئت علمی | علوم دامی |
| ۲۴ | مرد | ۳۴ | هیئت علمی | مکانیک |
| ۲۵ | مرد | ۳۸ | هیئت علمی | کامپیوتر |
| ۲۶ | مرد | ۳۱ | هیئت علمی | الکترونیک |
| ۲۷ | مرد | ۶۱ | هیئت علمی | مهندسی صنایع |
| ۲۸ | مرد | ۳۳ | دانشجوی دکتری | مدیریت آموزشی |
| ۲۹ | مرد | ۳۸ | هیئت علمی | خاک‌شناسی |
| ۳۰ | مرد | ۴۳ | هیئت علمی | مدیریت بازرگانی |
| ۳۱ | مرد | ۳۵ | هیئت علمی | علوم اقتصادی |
| ۳۲ | مرد | ۴۲ | هیئت علمی | برنامه‌ریزی درسی |
| ۳۳ | مرد | ۳۵ | هیئت علمی | علوم اقتصادی |
| ۳۴ | مرد | ۴۷ | هیئت علمی | فیزیولوژی ورزشی |
| ۳۵ | مرد | ۳۸ | هیئت علمی | فلسفه تعلیم و تربیت |
| ۳۶ | مرد | ۴۴ | هیئت علمی | زبان و ادبیات فارسی |
| ۳۷ | مرد | ۳۷ | هیئت علمی | زبان انگلیسی |
| ۳۸ | مرد | ۲۶ | دانشجوی کارشناسی ارشد | مدیریت بازرگانی |
| ۳۹ | مرد | ۵۰ | هیئت علمی | برق |
| ۴۰ | مرد | ۵۲ | هیئت علمی | برنامه‌ریزی آموزشی |
| ۴۱ | مرد | ۳۵ | هیئت علمی | برنامه‌ریزی درسی |
| ۴۲ | مرد | ۴۰ | هیئت علمی | علوم کتابداری |

برای پژوهش‌های پدیدارنگارانه مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۵ ابزار استاندارد گردآوری داده‌ها هستند (Dunkin, 2000, p. 143). این نوع مصاحبه‌ها بدین دلیل مناسب هستند که نه مانند مصاحبه ساختاریافته دست و پای محقق را در تولید اطلاعات می‌بندد و نه مانند مصاحبه عمیق اطلاعات وسیع و گاه غیرضروری فراهم می‌سازد. مصاحبه نیمه ساختاریافته نزدیکی و فاصله همزمان و مناسب را با فضای ذهنی موضوع ممکن می‌سازد (Mohammadpour, 2011, p. 98). از این رو، از یک منشور مصاحبه با شش سؤال اصلی استفاده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه در نوسان بود.

برای اجرای مراحل پدیدارنگاری از رویه معرفی شده یاروینن (Järvinen, 2004) استفاده شد که دربرگیرنده این مراحل است: تحدید پدیده، مصاحبه با نمونه‌های انتخابی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل متن مصاحبه‌ها و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها.

تحلیل متن مصاحبه‌ها در پژوهش‌های پدیدارنگارانه همانند روش پدیدارشناسی به روش کدگذاری نظری انجام می‌گیرد (Danayeeferd & Kazemi, 2010, p. 213). از این رو، داده‌ها به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم و مطلق تجزیه و تحلیل شدند. به نظر بریو (Brew, 2001, p. 218) در روش پدیدارنگاری وظیفه پژوهشگر آن است که ابتدا شیوه‌های مختلف درک یک پدیده تجربه شده را از هم جدا کند و سپس، درون هر کدام از این شیوه‌های مختلف، روابط بین عناصر و در نهایت، تفسیرها و معانی‌ای را که از این تجارب منتج می‌شود، مشخص کند. پس از اجرای اولین مصاحبه پیاده‌سازی و کدگذاری داده‌ها آغاز شد. فرایند نسخه‌برداری بدون تأخیر به پژوهشگران این امکان را می‌داد که شکافهای داده‌ها را تشخیص دهند و در مصاحبه‌های بعدی آنها را جست‌وجو کنند و عمق بیشتری به جمع‌آوری داده‌ها بدهند. نمونه‌ای از کدگذاری باز در جدول ۲ آمده است.

به‌منظور افزایش روایی داده‌ها سعی شد تا از همسوسازی داده‌ها از منابع مختلف (دانشجویان و اعضای هیئت علمی)، همسوسازی بررسی کننده با دعوت از یک پژوهشگر خارج از گروه مطالعه و همسوسازی نظریه با در نظر داشتن دیدگاه‌های مختلف استفاده شود.

اگرچه اهمیت پایایی به‌منزله معیار خاصی برای ارزیابی کیفیت تحقیق کیفی از پیش‌زمینه نظریه‌ای خاص در خصوص مطالعه موضوع مد نظر و نحوه استفاده از روش‌های مختلف ناشی می‌شود، محققان برای افزایش پایایی داده‌ها و تفسیر آنها از روش‌های پیشنهادی فلیک (Flick, 2006) بهره بردند. بر این اساس، کیفیت ضبط و مستندسازی داده‌ها محور اصلی ارزیابی پایایی داده‌ها و نتایج به‌دست آمده از آن قرار گرفت. پژوهشگران با آموزش مصاحبه‌گران همکار، استفاده از راهنمای مصاحبه و پرسش‌های مولد در مصاحبه آزمایشی، تنظیم علایم قراردادی برای یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تبادل نظر درباره شیوه تفسیر و روش کدگذاری و ارزیابی مجدد مقولات شکل گرفته تلاش کردند پایایی داده‌ها را افزایش دهند.

5. Semi-structuerd Interviews

جدول ۲- نمونه‌ای از کدگذاری داده‌ها

| کدگذاری گزینشی | کدگذاری محوری | کدگذاری باز | نقل قولها |
|--|-------------------------|--|--|
| ویژگیهای هویتی دانش‌آموخته (یادگیرنده مادام‌العمر) | خودآموزی و فعالیت مداوم | یادگیری همیشگی، شروع دوباره و فعالیت مداوم | مصاحبه شونده شماره ۳: «هیچ‌وقت از تحصیل و یادگیری دور نمی‌شود و پایان تحصیلمش یک شروع جدید و همیشه در حال رشد و بهتر شدن است». مصاحبه شونده شماره ۲۱: «من هیچ‌وقت ارتباطم را با دانشگاه و استادانم قطع نکردم، نسل من شور و شوق دارد، اگر در را ببندند از پنجره می‌روم، با اراده و انگیزه‌ای که دارم تقسم را ایفا می‌کنم». |
| | استقلال شخصی | کاهش وابستگی، پختگی شخصی، اتکا به خود، رهایی از قید و بند و کار علمی مستقل | مصاحبه شونده شماره ۲: «دیدگاهش بازتر شده و سعی می‌کند از وابستگیهای قبلی‌اش کم کند و چه از نظر مالی و چه احساسی فرد پخته‌تری باشد». مصاحبه شونده شماره ۳۶: «تا حد زیادی از قید و بندهای غیرضروری و کودکانه قبلی رها شده و می‌تواند برای ادامه زندگی در مراحل بعدی و به شکلی مستقل آماده بشود». مصاحبه شونده شماره ۴۲: «از نظر علمی و شخصی هم نگرش و نحوه تفکر و استدلالش تنها برگرفته از استاد و بدون تحلیل نیست، بلکه می‌تواند نسبتاً مستقل کار کند». |

در حین کدگذاری و بعد از آن به‌منظور تشکیل طبقات توصیف، کدها و مقولات به‌دست‌آمده پیوسته تحلیل و مقایسه شدند. مقوله‌های توصیف یک‌سری ویژگیهای کلی دارند که معنای محوری مفاهیم، تشابهات و تفاوتها را در معنا بازنمایی و برخی از شیوه‌های کیفی متفاوت را برای تشریح، تحلیل و فهم پدیده‌ها بیان می‌کنند. مقوله‌های توصیف دارای برخی از اجزای مقوله‌ای هستند که به آنها افقهای درونی و افقهای بیرونی گفته می‌شود. این اجزا دو بعد ارجاعی و ساختاری را در بر می‌گیرند که ابعاد ارجاعی به پدیده چیستی اشکال مفهوم دلالت دارند. در ابعاد ساختاری پدیده و بخشهای تشکیل‌دهنده آن محدود می‌شوند و به شکل افقهای درونی و بیرونی پدیده با هم ارتباط پیدا می‌کنند (Mohammadpour, 2011, p. 98). هر مقوله توصیف یک نمودار است که ساختار آگاهی را نشان می‌دهد. در هر نمودار افق بیرونی (مرز ادراکی) و افق درونی (کانون توجه) که شامل وجوه ثابت و متغیر است، تفکیک می‌شود (Danayefard & Kazemi, 2010).

یافته‌ها

پرسش ۱. برداشت و تجارب اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفهوم دانش‌آموخته چیست و چگونه این برداشتها و تجارب متفاوت را تشریح می‌کنند؟
مشارکت کنندگان مفهوم دانش‌آموخته را در شش مقوله توصیف شامل محصول دانشگاه، یادگیرنده مادام‌العمر، کاریاب پراسترس، کنشگر اجتماعی، کاربر دانش در شغل و سفیر دانشگاه درک و تجربه کرده‌اند که در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- مقولات توصیف مربوط به مفهوم دانش آموخته

| مقولات | کد مشارکت کنندگان | درصد ^۶ |
|-----------------------|---|-------------------|
| محصول دانشگاه | ۲۳،۲۹،۳۴،۳۵،۳۸،۴۰،۴۱،۴۲،۴۸،۵۱،۵۴،۵۵،۵۷،۵۸،۶۰ | ۴۱ |
| سفیر دانشگاه | ۳۷، ۳۴، ۳۳ | ۱۰ |
| کاربر دانش در شغل | ۱،۲،۲۴،۳۰، ۳۲، ۴۰ | ۱۶ |
| کنشگر اجتماعی | ۱۵، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۳۶ | ۱۴ |
| یادگیرنده مادام‌العمر | ۲۶، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۷، ۴۰، ۴۱، ۳، ۴۹، ۱۲، ۱۹، ۲۱ | ۳۲ |
| کارباب پراسترس | ۴، ۵، ۶، ۸، ۴۰ | ۱۴ |

بر اساس نتایج به‌دست آمده، درصد بالایی از اعضای هیئت علمی و دانشجویان در میان شش مقوله توصیف به‌دست آمده به مفاهیم دانش‌آموخته به‌عنوان محصول دانشگاه و یادگیرنده مادام‌العمر اشاره کردند. همچنین دانشجویان بیشتر از اعضای هیئت علمی به مقولات توصیف محصول دانشگاه، کارباب پراسترس و کنشگر اجتماعی تأکید کردند. اعضای هیئت علمی بیشتر از دانشجویان بر مقولات توصیف یادگیرنده مادام‌العمر، کاربر دانش در شغل و سفیر دانشگاه تأکید کردند. در ادامه توضیحات مربوط به مقولات به‌تفصیل بیان و همچنین عناصر ارجاعی و ساختاری مقولات در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- ابعاد ارجاعی و ساختاری مقولات توصیف مربوط به مفهوم دانش آموخته

| دانش آموخته به‌مثابه | ابعاد ارجاعی (معنی آنچه درک شده) | ابعاد ساختاری (چه چیزی درک شده) |
|-----------------------|--|--|
| محصول دانشگاه | دانشگاه محل تولید علم و نظامی غیرپاسخگو، هدف از تحصیل تسلط به رشته مورد نظر و دریافت گواهینامه و رسیدن به موقعیت مناسب‌تر اجتماعی | افق بیرونی «دانشگاه» و افق درونی «فرد» |
| سفیر دانشگاه | معرفی و انتقال رسالت و ارزشهای دانشگاه، پل ارتباطی دانشگاه با محیط، دانشگاه به‌عنوان هویت فرد و معرفی دانشگاه در اجتماع و ارتقای سطح علمی آن | افق بیرونی «جامعه بشری» و افق درونی «دانشگاه» |
| کاربر دانش در شغل | آمادگی برای شروع کار، توانایی کاربردی کردن دانش کسب شده، ارائه خدمات و تولیدات رقابت‌طلبی و رشد حرفه‌ای و بهره‌گیری از دانش در بازار کار | افق بیرونی «بازار کار» و افق درونی «فرد» |
| کنشگر اجتماعی | تعامل اجتماعی، نگاهی انسان‌دوستانه، سازش‌پذیری و دیدگاه باز، کمک به حل مشکلات جامعه و شهروندان، باور به مرزهای نامحسوس و منشأ تغییر | افق بیرونی «جامعه» و از نوع جامعه محلی؛ یعنی محدودتر از جامعه بشری و افق درونی آنان «فرد» |
| یادگیرنده مادام‌العمر | دانشگاه محل یادگیری مداوم، دانش‌آموخته سرزنده و فعال و هدف رسیدن به خودسکوفایی | افق بیرونی در سطح «فرد» و تلاش و مداومت فردی برای کسب دانش و خودآموزی و افق درونی «اهداف فردی» |
| کارباب پراسترس | دانشگاه محیطی بسته و نامتناسب با نیازهای بازار کار، احساس آینده‌ای مبهم، سردرگمی و بی‌انگیزگی از گرفتن مدرک | افق بیرونی «بازار کار» و افق درونی «فرد» |

۶ مجموع درصدها بیشتر از ۱۰۰ می‌شود، زیرا برخی از افراد به بیش از یک طبقه توصیفی اشاره داشتند و طبعاً در مجموع احتمال مربوط به آن مفاهیم لحاظ شده‌اند.

دانش‌آموخته به‌عنوان محصول دانشگاه: مشارکت کنندگانی که دانش‌آموخته را به‌عنوان محصول دانشگاه توصیف و تجربه کرده‌اند، دانشگاه را محل تولید علم می‌دانند و دانشجو همانند سرباز وظیفه در طول تحصیل باید وظایف خود را انجام دهد و با هدف رسیدن به نقطه‌ای معین و کسب مدرک به وظیفه خود پایان دهد. در این مقوله توصیف دانش بیشتر، تسلط به رشته مد نظر و دریافت گواهینامه تحصیلی و گاهی به‌واسطه آن رسیدن به موقعیتهای مناسب‌تر اجتماعی و موارد بهتر برای ادامه زندگی از عمده اهداف افراد است. از دید این گروه دانشگاه دستگاهی غیرپاسخگوست که ورودیهایی دارد و طی عملیاتی که بر روی این ورودیه‌ها انجام می‌دهد، خروجیهایی تولید می‌کند و عمدتاً به بازخورد حاصل از این محصول توجه چندانی ندارد. بر اساس ادراک و تجارب این دسته، عملکرد دانشگاه در این مقوله خطی است و عمدتاً ارتباط دوباره دانش‌آموخته با دانشگاه به‌ندرت صورت می‌گیرد.

عنصر ساختاری مقوله «دانش‌آموخته به‌عنوان محصول دانشگاه» شامل افق بیرونی «دانشگاه» بود؛ یعنی آنان در تعریف دانش‌آموخته ورای دانشگاه را نمی‌دیدند و افق درونی آنان «فرد» بود که کانون توجه آنان را نشان می‌داد. حدود ۴۱ درصد از مشارکت کنندگان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم این طبقه توصیفی از تعریف دانش‌آموخته را در نظر داشتند. در ادامه نمونه‌هایی از نقل‌قولها آمده است: مصاحبه شونده شماره ۸: «دانش‌آموخته به کسی می‌گوییم که بتواند یک گواهینامه را از یک مرکز علمی-آموزشی دریافت کند و فرایند یادگیری در رشته خودش را تمام کند». مصاحبه شونده شماره ۲۳: «دانش‌آموخته به فردی اطلاق می‌شود که در طول تحصیل صد در صد در خدمت وظایفی بوده باشد که از طرف دانشگاه به او محول شده و بعد از فراغت از تحصیل در جایگاهی است که بشود از او به‌عنوان کارشناس رشته با دانش و آگاهی کافی یاد کنیم». مصاحبه شونده شماره ۴۰: «در فرم و تعریف رسمی اگر فرد در فرایند تحصیل قرار گرفت و مقاطعی برای او تعریف شد، بسته به مقاطع مختلف و هدف شخص، محدوده‌های زمانی مشخصی طول می‌کشد و در انتهای هر مقطع به او فارغ‌التحصیل می‌گویند. این لفظ در واژگان رسمی است، اما اگر تحصیل بستر و فرایندی دایمی باشد، لفظ دانش‌آموخته بهتر است».

دانش‌آموخته به‌عنوان سفیر دانشگاه: در این مقوله دانش‌آموخته فردی است که معرفی کننده و انتقال دهنده رسالت، اهداف و ارزشهای دانشگاه به سازمانها، جامعه و به‌طور کلی، محیط بیرونی است و به‌عنوان پل ارتباطی دانشگاه را با محیط پیوند می‌دهد. دانش‌آموخته دانشگاه را به‌عنوان هویت خود می‌شناسد و این کدهای هویتی را همواره با خود حمل می‌کند. نتیجه این تعیین هویت، شناسایی و معرفی دانشگاه در اجتماع و ارتقای سطح علمی آن است. دیدگاه ارتباطی در این مفهوم بسیار گسترده و شامل انتقال رسالت دانشگاه به جهان پیرامون و بدون هیچ حد و مرزی است. عنصر ارجاعی مقوله توصیف دوم «دانش‌آموخته به‌عنوان سفیر دانشگاه» و عنصر ساختاری آن شامل افق بیرونی «جامعه بشری» بود؛ یعنی این دسته از مشارکت کنندگان در تعریف دانش‌آموخته دیدی گسترده‌تر داشتند و افق درونی آنان «دانشگاه» بود که کانون توجه آنان را نشان می‌داد. با توجه به جدول ۳، حدود ۱۰ درصد از مشارکت

کنندگان به طور مستقیم یا غیرمستقیم این مفهوم را از تعریف دانش آموخته در نظر داشتند. نمونه‌هایی از نقل قولها که مؤید این نظر بود، این گونه است: مصاحبه شونده شماره ۳۳: «دانش آموختگان را می‌شود سفیر دانشگاه نامید، چون معرف و سفیر دانشگاهی هستند که از آن آمدن و دانشگاه خود را به دانشگاههای دیگر محل ادامه تحصیل خود معرفی می‌کنند». مصاحبه شونده شماره ۳۷: «دانش آموخته یک کد هویتی دانشگاه و همیشگی است، او دانشگاه محل تحصیل خود را به عنوان هویت و تاریخی که همیشه با او خواهد بود، حمل می‌کند و برای همیشه به بخشی از جامعه آن دانشگاه تبدیل می‌شود، او در جامعه بیرونی هم به عنوان نماینده‌ای از آن دانشگاه عمل می‌کند و می‌تواند ارزشهای دانشگاه خود و رسوم موجود در آن را منتقل کند».

سینگر و هاگویی (Singer & Hughey, 2002) بیان کردند که انجمنهای دانش آموختگان به رغم ساختار سازمانی آن، برای حمایت و تقویت پیشینه آموزشی سازمان ایجاد شده‌اند و فعالیتها و خدمات آنان به تثبیت ارزشهای سازمانی از نسلی به نسل دیگر کمک می‌کند و به مرور زمان احساس عمیقی از پیوند با دانشگاه را در بین دانش آموخته‌ها ایجاد می‌کند. این همان پیوندی است که به احساسات مثبت آنان درباره دانشگاه منجر می‌شود و آنان را به تلاشهای بیشتر در آینده سوق می‌دهد. متصدیان دانشگاه شیکاگو (Chicago University, 2008) بر این باورند که دانش آموختگان باید آگاه باشند که بخشی از اجتماع گسترده همیشگی دانشگاهی‌اند که تعهدی دسته جمعی و عمده به رسالت آن برای خلق دانش دارند و با پرورش این هویت مشترک سازمانی، احتمال بیشتری وجود دارد که آنها در زمان دانش آموختگی نیز در اجرای برنامه‌های گسترده‌تر دانشگاه همکاری کنند و تمایل بیشتری به پیشرفت دانشگاه و دفاع از آن داشته باشند و همچنین به پیشرفتهای مداوم در تمام حوزه‌های دانشگاه افتخار خواهند کرد.

دانش آموخته به عنوان کاربر دانش در شغل: در این مقوله دانش آموختگان به عنوان افرادی درک شدند که در جستجوی کار هستند، برای شروع کار آمادگی لازم را دارند و توانایی کاربرد دانش کسب شده را نیز دارند. همچنین آنان با هدف ارائه خدمات و تولیدات و برای نشان دادن توانایی شخصی خود وارد یک حرفه مشخص می‌شوند. این افراد رقابت طلب و درصدد رشد حرفه‌ای و بهره‌گیری از دانش در بازار کار هستند و عمده هدف آنان از ارتباط با دانشگاه بعد از دانش آموختگی منفعت دوطرفه است؛ یعنی در صورتی که این ارتباط برایشان مزیتی به همراه داشته باشد، با اشتیاق بیشتری تمایل خود را نشان می‌دهند. عنصر ارجاعی مقوله توصیف سوم «دانش آموخته به عنوان کاربر دانش در شغل» و عنصر ساختاری این گروه از مشارکت کنندگان شامل افق بیرونی «بازار کار» و افق درونی در سطح «فرد» بود. حدود ۱۶ درصد از مشارکت کنندگان به طور مستقیم یا غیرمستقیم این مقوله از تعریف دانش آموخته را در نظر داشتند. نمونه‌هایی از نقل قولها این چنین است: مصاحبه شونده شماره ۲: «دانش آموخته علاوه بر گرفتن مدرک با موفقیت، شامل بهره‌گیری از مدرک در بازار کار و توانایی پیدا کردن شغل می‌شود». مصاحبه شونده شماره ۲۴: «دانش آموخته کسی است که به دانشی احاطه داشته باشد و بتواند از آن

استفاده کند و از دانش برای ارائه خدمات و تولیدات و در صنعت استفاده کند». مصاحبه شونده شماره ۳۲: «فرد دانش خاصی را از مؤسسه‌ای کسب کرده و توانایی کاربردی کردن این دانش را در بازار کار داشته باشد. دانشگاه محل تحصیل را ترک می‌کند و وارد دنیای کار و حرفه می‌شود». مصاحبه شونده شماره ۴۲: «از جمله ویژگی‌های یک دانش‌آموخته توانایی کار به‌طور مستقل، کسب استانداردهای علمی و شناختی و نگرش و طرز فکر بهتر و توان استدلال و تحلیل مسائل علمی است». مصاحبه شونده شماره ۲۵: «دانش‌آموخته یک مجموعه درس متنوع را گذرانده و یک‌سری پروژه‌ها و تمرین‌هایی را هم در این راستا انجام داده، مثل ورزشکاری که تمرینات آمادگی را در باشگاه می‌گذراند و برای مسابقه حاضر می‌شود».

دانش‌آموخته به‌عنوان کنشگر اجتماعی: تعریفی که این گروه از مشارکت‌کنندگان از دانش‌آموخته داشتند، بیشتر جنبه تعاملی دارد که به نوعی خصوصیتی از دانش‌آموخته را برجسته می‌سازد. دانش‌آموختگان به‌عنوان کسانی که تعامل اجتماعی دارند و از نگاهی انسان‌دوستانه برخوردارند، نگریده می‌شوند. آنها افرادی سازش‌پذیر و دارای دیدگاه و افکار باز هستند و در شناخت و کمک به حل مشکلات جامعه و خدمت‌رسانی به شهروندان فعالانه درگیر می‌شوند. دانشگاه به‌عنوان منشأ تغییرات و چشمان‌ناظری توصیف می‌شود که موجب بروز رفتار درست اجتماعی و فرهیختگی افراد می‌شود. در این طبقه، دانشگاه به‌عنوان محیطی با مرزهای نامحسوس نگریده می‌شود که با محیط اطراف خود ارتباطات باز دارد. این دسته از دانش‌آموختگان از دانشگاه خود به‌عنوان معبد مقدس دانایی یاد می‌کنند که علاوه بر افزودن دانش، به بهبود اخلاقیات و حس انسان‌دوستی آنان کمک می‌کند. عنصر ارجاعی مقوله توصیف چهارم «دانش‌آموخته به‌عنوان کنشگر اجتماعی» و عنصر ساختاری آنان دارای افق بیرونی «جامعه» و از نوع جامعه محلی؛ یعنی چیزی محدودتر از جامعه بشری است؛ همچنین افق درونی آنان «فرد» است و توانایی فرد برای برقراری تعامل و ارتباط بین فردی را در نظر دارد. ۱۴ درصد از مشارکت‌کنندگان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم این مقوله توصیف از تعریف دانش‌آموخته را در نظر داشتند. نمونه‌هایی از نقل‌قولها در حمایت از این دیدگاه در زیر ارائه شده است:

مصاحبه شونده شماره ۱۵: «دانش‌آموخته فردی است که آمادگی و تجربه ورود به جامعه را داشته باشد و مسائل جامعه را بهتر و بیشتر درک کند و از نظر فرهنگی و اجتماعی به جامعه کمک کند». مصاحبه شونده شماره ۲۳: «دانش‌آموخته کسی است که علاوه بر برخورداری از دانش و مدرک دانشگاهی، نگاه اجتماعی هم کسب کرده باشد و با دید دیگری به جامعه نگاه کند و رفتار اجتماعی تنگاتنگی با دانشجویان دیگر و فرهنگ‌های آنها پیدا می‌کند». مصاحبه شونده شماره ۲۸: «دانش‌آموختگی شامل تکامل شخصیت و توانایی برخورد و تعامل با افراد می‌شود؛ یعنی اتمام تحصیلات و ورود به جامعه و مفید بودن برای جامعه. دانش‌آموخته باید بتواند تجاربش را به دیگران انتقال بدهد و تعامل داشته باشد با فرهنگ‌های مختلف که در دانشگاه بحث می‌شود، تعامل و نزدیکی فرهنگی و قومی و مذهبی که پیش بیاید. او نسبت به افرادی که وارد دانشگاه نشدن تجربه متفاوتی دارد، دید و شخصیت و اخلاق و

دلسوزی‌اش نسبت به پیشرفت جامعه (مربوط به ویژگیهای اجتماعی و بین فردی) شاید منجر به تفکر خلاقانه فرد هم بشود». مصاحبه شونده شماره ۲۸: «فرد ابتدا از نظر اخلاقی به تعهد بیرونی و درونی رسیده باشد و نه با دیگران، بلکه با خودش هم صادق باشد و هدفش را خدمت‌رسانی به جامعه در نظر گرفته باشد». مصاحبه شونده شماره ۳۶: «دانش‌آموخته از نظر اجتماعی شدن به درجه‌ای از صبر و تحمل رسیده باشد که به راحتی دیگران را حذف نکند، همچنین در دانش و تعامل اجتماعی به درجه‌ای از مهارت رسیده باشد و برای خدمت‌رسانی به همه آماده باشد». مصاحبه شونده شماره ۳۷: «یک دانش‌آموخته در نهایت ویژگیهای طبقه متوسط جامعه را به دست می‌آورد. امروزه، طبقه متوسط موتور محرکه پیشرفت یک جامعه است. بدون وجود طبقه متوسط هیچ تغییر اجتماعی رخ نمی‌دهد. اصطلاح جامعه مدنی هم کارکرد طبقه متوسط است که فرد ویژگیهای آن را کسب کرده است». مصاحبه شونده شماره ۳۳: «در دوره لیسانس روحیه بالاتری داری و انتظارت از تو کمتره و راحت‌تر هستی، اما دوره فوق لیسانس مسئولیت و انتظارات خانوادگی و اجتماع از تو بیشتر می‌شود و این امر رضایت و وقت آزادت را کمتر می‌کند».

دانش‌آموخته به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر: آموزش و یادگیری پیوسته مصداق حدیث مشهور «اطلبوا العلم من المهد الی اللحد» و شعر «ز گهواره تاگور دانش بجوی» است. دانش‌آموختگی پایان نیست، بلکه شروع دوره‌ای بالاتر و آمادگی برای ادامه روند آموزش مداوم است. در این مقوله توصیف دانشگاه به عنوان خانه دوم فرد و محل یادگیری مداوم نگریسته می‌شود و دانش‌آموخته به عنوان شاخه کوچکی از یک درخت است که هنوز به آن متصل است. سرزندگی و شادابی و فعالیت و تعهد درونی از ویژگیهای دانش‌آموخته است، وی از رضایت درونی نسبی برخوردار و به دنبال رسیدن به خودشکوفایی است، پیوسته و جدا از تقویم آموزشی به صورت خودجوش در پی خودآموزی و کسب دانش است و تمایل فراوانی به داشتن ارتباط متقابل با دانشگاه محل تحصیل خود دارد.

حدود ۳۲ درصد از مشارکت کنندگان به طور مستقیم یا غیرمستقیم این مفهوم از تعریف دانش‌آموخته را در نظر داشتند. دانشگاه باید به منبع اصلی یادگیری مادام‌العمر برای دانشجویان تبدیل شود. مشارکت کنندگان دانشگاه را منبع مهمی برای یادگیری مادام‌العمر می‌دانستند، زیرا در دانشگاه مقادیر عمده‌ای از موارد آموزشی و فرصت یادگیری از جمله سخنرانیهای استادان بنام، مقالات مجله‌ها، درس پژوهی‌ها در طول تجدید دیدار دانش‌آموختگان، منابع گسترده فکری و سایتهای برخط ارائه می‌شود. عنصر ارجاعی مقوله توصیف پنجم «دانش‌آموخته به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر» و عنصر ساختاری این گروه از افراد دارای افق بیرونی در سطح «فرد» بود؛ یعنی وقتی فرد به بحث تعریف مفهوم و تجربه دانش‌آموختگی می‌پردازد، فقط به خود نظر دارد و تلاش و مداومت فردی و همیشگی برای کسب دانش و خودآموزی را به این مفهوم نسبت می‌دهد. وجه ثابت افق درونی وی نیز اهداف فردی است که دارای وجوه متغیر خودآموزی و خودشکوفایی است و دانشگاه به عنوان خانه دوم فرد و محل یادگیری مداوم است. نمونه‌ای از نقل قولها که بر این مفهوم تأکید می‌کردند، در زیر ارائه شده است:

مصاحبه شونده شماره ۱۲: «دانش‌آموختگی عبور از یک پله و پا گذاشتن روی پله دیگر است. تحصیل هیچ‌وقت تمام نمی‌شود، یک‌قدم و برهه جدید است». مصاحبه شونده شماره ۲۱: «انسان هیچ‌وقت فارغ‌التحصیل نمی‌شود، چه مدرک بگیرد و چه نگیرد». مصاحبه شونده شماره ۴۱: «دانش‌آموختگی یک پروسه بلندمدت و طولانی و مداوم است و به معنای تمام شدن آموزش و یادگیری نیست. ویژگی‌هایی مثل یادگیری و دانش و به‌روز شدن در دنیایی که متغیر است و دانش‌آموخته باید مهارت یادگیری مداوم و سازمان‌دهی یادگیری و دانش‌فراشناخت را داشته باشد».

دانش‌آموخته به‌عنوان کاریاب پراسترس: در این مقوله توصیف، مشارکت کنندگان دانشگاه را محیطی بسته درک می‌کردند که با نیازهای بازار کار و جامعه تناسبی ندارد و آینده‌ای مبهم و نامشخص پیش روی خود می‌دیدند. دانش‌آموخته برای این دسته به معنای آغاز تنش و بیکاری بود، آنان از دانش‌آموختگی انتظار بهره‌گیری از مدرک و برآورده کردن انتظارات خود و اطرافیان را داشتند که معمولاً برآورده نمی‌شود. دانشگاه در این مفهوم به‌عنوان جزیره‌ای تنه‌است که با جهان پیرامون و مؤسسات اطراف خود ارتباطی ندارد و دارای ساختارهای بریده است که به ناکارایی دانش‌آموختگان و احساس سردرگمی، بی‌هویتی و بی‌انگیزگی آنان منجر می‌شود. مهم‌ترین جنبه‌های روانی بیکاری دانش‌آموختگان، تعدیل مسئولیت‌پذیری، کاهش خودپنداری مثبت و افزایش بدبینی و افسردگی ذکر شده است. طبیعی است هر اندازه مدت بیکاری طولانی‌تر باشد، بروز ویژگی‌های منفی شدت بیشتری پیدا می‌کند. عنصر ارجاعی مقوله توصیف ششم «دانش‌آموخته به‌عنوان کاریاب پراسترس» و ساختار آگاهی این دسته از مشارکت کنندگان دارای افق بیرونی «بازار کار» و افق درونی «فرد» است. دانش‌آموخته برای مشارکت کنندگان به‌عنوان مفهومی منفی و همراه با ترس و بدون بازدهی نمود پیدا کرده است. نمونه‌ای از نقل‌قولها در زیر ارائه شده است:

مصاحبه شونده شماره ۶: «دانش‌آموخته؛ یعنی عدم انگیزه، چون درس خواندن را وسیله رسیدن به کار و رفاه می‌دانند، ولی این هدف حاصل نمی‌شود. از ویژگی دانش‌آموخته‌ها الان بیشتر می‌شود به عدم انگیزه اشاره کرد، چون درس خواندن را وسیله رسیدن به رفاه و وضعیت مالی بهتر می‌دانند، اما بعد می‌فهمند که دیدشون اشتباه بوده و هیچ کاری پیدا نمی‌کنند». مصاحبه شونده شماره ۴۰: «از منظر اقتصادی و وضعیت دانش‌آموخته‌ها اگر بخواهیم تعریفی از آن داشته باشیم، اولین چیزی که به نظر می‌رسد، تجربه کردن بیکاری است». مصاحبه شونده شماره ۳: «دانش‌آموخته‌ها چون جایگاهی برای خودشون نمی‌بینند، به نوعی از دانشگاه فرار می‌کنند و انگیزه آنها کاهش پیدا کرده و روزه‌روز وضعیتشون بدتر می‌شود و امید به زندگی آنها خیلی پایین آمده است». مصاحبه شونده شماره ۷: «حس ناخوشایندی داشتم، چون وقتم گذشت و نتوانستم خوب بهره ببرم از آن، نه افرادی راهنما و نه نظامی کارا وجود داشت، همین باعث شد تا حس خوشایندی از فراغت از تحصیل نداشته باشم و از درس خواندن متنفر بشوم». مصاحبه شونده شماره ۲۵: «از طرفی ناراحت می‌شوی، چون از مجموعه‌ای که تازه به آن علاقه‌مند شدی، جدا می‌شوی و وقتی که مدرک را می‌گیری و تمام می‌شود و هم باید بتوانی از چیزایی که یاد گرفتی استفاده

کنی، چون معلوم نیست آینده و بازار کار چه جوری است و نوعی استرس‌داری، ناراحتی هم با آن همراه است.»

پرسش ۲: از برداشت و تجارب شخصی اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی چه الگوهایی را از مفهوم دانش‌آموخته می‌توان ترسیم کرد؟

به‌منظور پاسخگویی به این پرسش تلاش شد تا از داده‌های متن مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان مؤلفه‌های آگاهی استخراج شود. شیوه تجربه و درک اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفهوم دانش‌آموخته به شکل‌گیری الگوهای ارائه شده در جدول ۵ منجر شد. آگاهی با عنوان تجربه کلی فرد از جهان در یک نقطه از زمان تعریف می‌شود (Danayefard & Kazemi, 2010). اگر فردی با مجموعه‌ای از تجارب خاص در موقعیتی ویژه قرار گیرد، با توجه به آن موقعیت، برخی از عناصر آگاهی وی به سطح می‌آیند و آشکار می‌شوند و برخی دیگر به زیر می‌روند و نهان می‌شوند؛ از این رو، قرار گرفتن فرد در موقعیتی خاص ساختار آگاهی وی را تغییر می‌دهد. با توجه به اینکه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی آگاهیهای متفاوتی دارند، پدیده واحدی را به‌طور یکسان تجربه نکرده‌اند و مفاهیم متفاوتی از تجارب آنان به‌دست آمد که در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵- جنبه‌های اصلی تنوع‌ها در شیوه تجربه مفهوم دانش‌آموخته

| مؤلفه آگاهی (برحسب اولویت پاسخ) | | | | | | مقوله |
|---------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|---------|-----------|-----------------------|
| مهارت | دانشگاه به‌مثابه | هدف | نتایج | ویژگی | احساس | |
| کسب دانش و آموزش منظم | سازمان رسمی | کسب مدرک | کسب مدرک | علمی | خوشایند | محصول دانشگاه |
| نماینده دانشگاه در جامعه | وطن دوستی | معرفی رسالت دانشگاه | پیوند دانشگاه با محیط | اجتماعی | ترکیبی | سفیر دانشگاه |
| فعالیت و تعهد درونی | خانواده دوم | خودآموزی | خودشکوفایی | شخصیتی | ترکیبی | یادگیرنده مادام‌العمر |
| حفظ طوطی‌وار | جزیره بریده از جامعه | بهره‌گیری مادی از مدرک | ناامیدی و آینده مبهم | شخصیتی | ناخوشایند | کاریاب پراسترس |
| سازش و تعامل | متشأ تغییر | تعامل اجتماعی | نگاه انسانی | شخصیتی | ترکیبی | کشگر اجتماعی |
| توان جست‌وجو و شروع کار | سازمان رسمی | بهره‌گیری از دانش | ارائه خدمات | شخصیتی | ترکیبی | کاربر دانش |

در جدول ۵، مقوله‌های شش‌گانه‌ای که احصا شده‌اند، بر اساس شش مؤلفه آگاهی (مهارت، هدف، نتیجه، ویژگی، احساس و دانشگاه به‌مثابه ...) با هم مقایسه شده‌اند. برای مثال، در خصوص مؤلفه احساس، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا احساس شخصی خود را از دانش‌آموخته شدن بیان کنند. نتایج نشان داد که احساس مشارکت‌کنندگان درباره مفهوم دانش‌آموخته در سه دسته قرار می‌گیرد: برخی احساس خوشایندی داشتند، بعضی دیگر احساسات ناخوشایندی داشتند و افرادی که ترکیبی از

احساسات خوشایند و ناخوشایند را ابراز کرده بودند. حس خوشایندی به عواملی چون علاقه به رشته تحصیلی، احساس تکامل یافتن حاصل از اتمام دوره تحصیلی، افزایش دانش شخصی، خودآموزی، کسب تجربه بیشتر و تعامل با فرهنگهای مختلف، نداشتن دغدغه شغل و تضمین بودن شغل مرتبط می‌دانستند. نوع تجارب این گروه با پژوهش میدگن (Midgen, 1987) همسویی دارد. در پژوهش وی بیشتر دانش‌آموختگان از تجارب آموزشی و اهداف کسب شده در دانشگاه رضایت نسبی داشتند و اظهار می‌کردند که به‌واسطه تجارب آموزشی‌شان به اهداف مد نظر خود دست یافته‌اند. گروهی که تجارب ناخوشایند را ابراز کرده بودند، این احساس را به تجاربی چون نداشتن جایگاه در دانشگاه بعد از فراغت از تحصیل، دور بودن از محیط دانشگاه و دوستان، امید نداشتن به یافتن شغل و بهره کافی نبردن از دوره تحصیل نسبت می‌دادند. مشارکت کنندگانی که ترکیبی از احساس مثبت و منفی داشتند، خوشایند بودن را به دلیل اتمام دوره تحصیلی و ناخوشایندی را به دلیل نبود بازده کاری، دوری از محیط آشنا، نگرانی از آینده پیش رو و اتفاقات بعدی مرتبط می‌دانستند. بیشترین احساس ناخوشایند از دانش‌آموختگی به دانشجویان و بیشترین احساس خوشایند از دانش‌آموختگی به اعضای هیئت علمی مربوط می‌شد، احتمالاً بدین دلیل که آنها شغل مرتبط با تحصیلاتشان را به‌دست آورده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج پژوهش، شش مقوله توصیف از تجارب و برداشت مربوط به مفهوم دانش‌آموخته شامل دانش‌آموخته به‌عنوان سفیر دانشگاه، محصول دانشگاه، یادگیرنده مادام‌العمر، کاریاب پراسترس، کنشگر اجتماعی و کاربر دانش به‌دست آمد. مقوله‌های متنوع نشان‌دهنده میزان گستردگی برداشت و تنوع تجربه از مفهوم دانش‌آموخته در میان مشارکت کنندگان است. از بین این مقولات، مقوله دانش‌آموخته به‌عنوان محصول دانشگاه در بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان بیشترین تکرار را داشت. این را شاید بتوان با توجه به وضعیت موجود نظام آموزشی کشور مانند انتظار وظیفه‌مداری از دانشجویان، تلاش برای کسب مدرک، نبود بازخورد و بی‌توجهی دانشگاه به خروجیهای خود بعد از دانش‌آموختگی توجیه کرد. اولویت دوم مشارکت کنندگان در میزان ذکر مقولات متفاوت بود، اعضای هیئت علمی در درجه دوم به مقوله دانش‌آموخته به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر و دانشجویان به مقوله دانش‌آموخته به‌عنوان شروع استرس‌کاریابی اشاره کردند که این تفاوت دیدگاه نیز با توجه به جایگاه و تجارب هرکدام قابل توجیه است. از مشارکت کنندگان در خصوص ویژگی دانش‌آموخته پرسش شد که ویژگیهای به‌دست آمده در چهار طبقه دسته‌بندی شدند:

۱. ویژگیهای شخصیتی و هویتی: تجارب شخصی ارزشمند، تفکر خلاق، تعهد اخلاقی، خودآموزی، شادابی و یادگیری مداوم، استقلال شخصی و نبود انگیزه، ناامیدی و استرس کار؛

۲. ویژگیهای علمی و دانشگاهی: سطح علمی و دانش بیشتر، تسلط به حوزه تخصصی، توانایی سازمان دهی و به روزرسانی دانش و داشتن صلاحیتهای عمومی؛

۳. ویژگیهای اجتماعی و بین فردی: بالا رفتن سطح اجتماعی پایین به سطح متوسط از نظر تحصیلات، وضعیت مالی، شغلی و ارتباطات اجتماعی، داشتن دیدگاه بازتر و پذیرش دیدگاههای متفاوت و سازش پذیری، تعامل اجتماعی و فرهیختگی اخلاقی، انتظارات اطرافیان و اجتماع برای یافتن شغل و تأثیر اجتماعی، درک مشکلات جامعه و کمک به حل آنها و خدمت به افراد و توانایی انتقال مفاهیم و دانش کسب شده به سایر افراد؛

۴. ویژگیهای رسمی و سازمانی: اتمام واحدهای درسی و صرف انرژی و زمان در رشته تخصصی و آموزش منظم توسط افراد متخصص و حضور در محیط آموزشی.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش میشل و همکاران (Mitchell et al., 2008) که داشتن مهارتهایی همچون برقراری ارتباط، توانایی ایجاد شبکه با دیگر دانشجویان، انگیزه کسب تجربه کاری و استفاده از همه فرصتهای ممکن، داشتن اعتماد به نفس، قابل اطمینان بودن و آمادگی برای شغلیابی را در دانش آموختگان لازم می‌دانستند و نیز با پژوهش گرانت (Grant, 1999) که در آن دانش آموختگان بیشترین نیاز خود را آموزش پس از ترک دانشگاه عنوان کرده بودند، همسویی دارد.

یافته‌های این تحقیق از اشارات کاربردی جالبی برخوردار است: نخست اینکه به نظر می‌رسد در فرایند گذار از دانش آموخته بودن تا شاغل شدن هوشیاری و شانس فرد دانش آموخته نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. در این مرحله تصمیماتی که اتخاذ می‌شود، بسیار اهمیت دارد. مرحله گذار مرحله‌ای نیست که در آن میزان تأثیراتی که تحصیلات بر مشاغل آینده فرد بر جای می‌گذارد، ظاهر شود. از این رو، یکی از موضوعات اصلی دانش آموختگان گذار از آموزش عالی به اشتغال است. این موضوع در کشور ایران کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و می‌توان درباره آن بررسی کرد. در این زمینه مواردی همچون جمع‌آوری اطلاعات درباره بازار کار دانش آموختگان، درخواست پشتیبانی و حمایت از آژانسهای کاریابی، مؤسسات آموزش عالی، دوستان و خویشاوندان و غیره مد نظر قرار می‌گیرد. مدت زمان جست‌وجو برای یافتن شغل، فعالیت‌هایی که در زمینه جست‌وجوی شغل صورت می‌گیرد، معیار جست‌وجوی شغل و همچنین معیار مد نظر شغل از دید کارفرمایان، فعالیت‌های گذرا همچون پذیرش مشاغلی که با هویت حرفه‌ای اشخاص مرتبط نیست، مدت زمان صرف شده برای یافتن اولین شغل دایم و خصوصیات اولین شغل برای مثال، قرارداد کوتاه‌مدت و قرارداد غیرداوطلبانه پاره‌وقت نیز در این حیطه پژوهشی قرار می‌گیرد.

نکته جالب دیگر آن است که دانش آموخته شدن برای زنان در مقایسه با مردان متفاوت است. از آنجا که زنان باید از فرزندان خود نگهداری کنند و مسئولیت برخی از امور منزل را نیز بر عهده بگیرند، در زمینه شغلی در مقایسه با مردان موفقیت‌های نسبتاً کمتری دارند. مسلماً سازکارهای مورد نیاز برای از بین بردن

چنین محدودیتهای شغلی که به بهبود فرصت در مشاغل با مدرک علمی منجر می‌شود، خارج از حیطه وظایف نظام آموزش عالی است.

در زمینه برداشتها و تجارب متفاوت گردآوری شده از مفهوم دانش‌آموخته، به نظر می‌رسد که تنوع نظریه‌ها و برداشتهای سیاسی و اجتماعی تصوراتی را به وجود می‌آورد که موجب می‌شود تعریفها، اندازه‌گیریها و یافته‌ها یکدست و یکپارچه نباشد.

بررسی موضوعات مربوط به دانش‌آموختگان کمک می‌کند تا تأثیر آموزش عالی بر اشتغال آنان ارزیابی شود. آمارهای مربوط به اشتغال ممکن است بر اساس سطح مدرک یا گروه‌بندی مؤسسات آموزش عالی و نحوه اثرگذاری رشته تحصیلی بر دسترسی به برخی از مشاغل تفاوت‌هایی را نشان دهد که در روندهای شغلی وجود دارد. در پژوهشهای آتی می‌توان پا را از این فراتر گذاشت و این مسئله را بررسی کرد که آیا انتخاب یک مؤسسه خاص مفهومی دارد یا اینکه برخی از ویژگیهای برنامه‌های تحصیلی، تمهیدات و شرایط بر اشتغال دانش‌آموختگان اثرگذار است. در پژوهشهای قبلی کمتر تحلیل‌های پیچیده‌ای به دست آمده است.

روابطی که بین تحصیلات و وظایف شغلی وجود دارد، موضوع مهمی دیگری است که در برآوردهای مربوط به وضعیت دانش‌آموختگان می‌توان به آنها توجه کرد. بیشتر این برآوردها بر اساس این فرضیه بنا شده‌اند که اگر آموزش عالی فقط به دانشجویان کمک کند تا از فرصت شغلی مناسبی برخوردار شوند، فایده‌ای برای نظام اشتغال و انتظارات دانشجویان ندارد؛ معمولاً چنین تصور می‌شود که تحصیلات و یک شغل واحد با هم هماهنگی دارند و ماهیت اشتغال و وضعیت شغلی باید به صورت مطلوب ارزیابی شود، برای نمونه، از نظر اینکه دانشجویان در انجام دادن وظایفشان خودمختارند و باید در این زمینه تلاش زیادی داشته باشند و با چالشها روبه‌رو شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهشهای قبلی درباره دانش‌آموختگان اطلاعاتی درباره جنبه‌های مهمی از رابطه بین آموزش عالی و اشتغال ارائه می‌دهند. رهیافتها و موضوعاتی که مطرح شد، برای ما هم فرصتهایی را فراهم می‌آورد، زیرا بررسی جنبه‌های مختلف این موضوع را نمی‌توان فقط با یک مطالعه انجام داد و موانعی را ایجاد می‌کند، از این نظر که قابلیت تطبیق یافته‌های چنین پژوهشهایی پایین است.

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. دانشگاههای کشور دانش‌آموختگان را به عنوان ذینفعان اصلی خود در نظر بگیرند و اقداماتی شفاف برای برقراری ارتباط با آنان انجام بدهند؛

۲. فناوریهای جدید و شبکه‌های اجتماعی می‌توانند در اشتغال و شرایط کاری برابر برای دانش‌آموختگان نقشی تعیین‌کننده داشته باشند. دانشگاهها با ارائه خدمات بهتر به دانش‌آموختگان خود می‌توانند طرحهای ارزشمندی برای آنان ارائه دهند و عضویت در انجمنهای دانش‌آموختگان را برای آنان جذاب‌تر سازند.

References

1. Adelaide University (2000, October). Alumni and community. Adelaide, Australia: University of Adelaide. Retrieved October 26, 2015 from <http://www.adelaide.edu.au/alumni/>.
2. Arianpour, A., & Arianpour, M. (1984). *English to farsi dictionary*. Tehran: Amir Kabir Publishing (in Persian).
3. Azri & Petrus Communication (2005, October). Alumni relationship management in Europe EAIE Conference, Krakow. Retrived October 26, 2015 from <http://www.petruscommunications.com/resources/INTASurvey.pdf>.
4. Bab Cock, P. (1986). *Webster's third new international dictionary of the english language*. (2nded.), London: Pergamon.
5. Brew, A. (2001). Conceptions of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education* 26, 271-285.
6. Cabrera, A.F., Weerts, D.J., & Zulick, B.J. (2005). Making an impact with Alumni surveys. *New Directions for Institutional Research*, 126, 5-17.
7. Chicago University (2008, October). Report of the joint task force on alumni relations. Retrived October 17, 2015 from www.uchicagoabg.org/images.htmlfile.
8. Danayefard, H., & Kazemi, S. (2010). Improvement of interpretative research in the organization: A review of the philosophical foundations and the process of the implementation of the phenomenological method. *Quarterly Journal of Improvement Management Studies*, (61), 121-147 (in Persian).
9. Dunkin, R. (2000). Using phenomenography to study organizational change. In J. A. Bawden & E. Walsh (eds). *Phenomenography*, (137-152) Melbourne: RIMIT University Press.
10. Fazeli, E. (2000). *Job-student relationship students in the field of psychology*. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).

11. Flick, A. (2006). *Intrucucation to qualitative research*. Translation by H. Jalili, Tehran: Publishing Ney.
12. Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2006). *Educational research: An introduction*. (8th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
13. Grant, D.L. (1999). Intellectual life of alumni. *The Journal of Higher Education*, 70, 533-541.
14. Hanson, S. (2000). Alumni characteristics that predict promoting and donating to alma mater: Implications for Alumni relations. (Unpublished Doctoral dissertation). Department of Educational Foundations and Research, University of North Dakota.
15. Järvinen, P. (2004). *On research methods*. Tampere, Finland: Opinpajan Kirja.
16. Kellogg, K. (1996). An analysis of the collaborative programming between student affairs and Alumni relations professionals at select post-secondary institutions in missouri. (Unpublished Doctoral dissertation). Graduate School, University of Missouri Columbia.
17. Konzak, E., & Teague, D. (2009). Reconnect with your Alumni and Connect Donors. *Thecnical Service Quarterly*, 26(3), 217-225.
18. Midgen, J. (1987). Alumni survey of entry goals, satisfaction, and job benefits associated degree. *Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice*, 11(3), 179-188, DOI: 10.1080/0361697870110305.
19. Mirkamali, M. (1994). An analysis of job capabilities among the universities graduates. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, (4), 13-38.
20. Mitchell, E., Zaitseva, E., & Clifford, E. (2008, December). Valuing the voice of past students: A dual perspective, Society for Research into Higher Education, Annual Conference 2008, 9-11 December, Liverpool, UK.
21. Mohammadpour, A. (2011). *Method of qualitative research (steps and practical procedures in qualitative methodology)*. Vol. 2. Tehran: Publications of Sociologists (in Persian).
22. Penelope, M., Andreas, F., & Lars-Owe, D. (2013). A phenomenographic study of students' conceptions of quality in learning in higher education in Rwanda longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.

23. Polit, D.F., & Hungler., B.P. (2013). *Essentials of nursing research: Methods, appraisal, and utilization*. (8th ed.), Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams and Wilkins.
24. Polson, J. (2003). Adult graduate students challenge institutions to change. *New Direction for Student Services*, (102), 59-68(in Persian).
25. Rakhsh, M., Farajzadeh, Z., Isadpanah, A., & Saadatjoo, S. (2012). The study of factors affecting the quality of education from the viewpoint of nursing graduates working in hospitals in Birjand, *New Care*, 11 (3), 196-202.
26. Rust, A.A., & Vys, C.S. (2014). The importance of a university identity for students and alumni: The case of the cape Peninsula University of Technology South Africa. *J. Soc. Sci.*, 40(1), 20-40.
27. Saunders, G.S., & De Graff, E. (2012). Assessment of curriculum quality through alumni research. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 133-142.
28. Seviance Technology (2011, Octobr). Bridging gaps through stronger alumni relations. Retrived Octobr 27, 2015 from <http://efytimes.com/e1/69632/Press-Release/Bridging-Gaps-Through-Stronger-Alumni-Relations>.
29. Singer, T.S., & Hughey, W.A. (2002). *The role of alumni association in student life*. *New Direction for Student Services*. No.100, Wiley Predicals. Inc. 51-68.
30. Techler, U. (1999). Higher education policy and thr word of work: Changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 12, 285-312.
31. The University of British Columbia (UCB) Alumni Citation (2010). What is alumni engagement? Alumni Report, 1-13.