

## واکاوی تجارب زیسته دانشجویان دکتری در خصوص مسئولیت‌های استاد راهنما به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی

قاسم سلیمی<sup>۱</sup> و نیره حسینی<sup>۲\*</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش کیفی حاضر که با روش پدیدارشناسی انجام شد، کاوش ادراکات و تجارب دانشجویان دکتری از مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش ارشادکننده پژوهشی بود. به‌منظور گردآوری اطلاعات پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند با ۲۱ دانشجوی دکتری انجام گرفت که به‌صورت هدفمند و با روش معیارمحور و استراتژی حداکثر تنوع انتخاب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام و ۳۸ مضمون پایه استخراج و در قالب ۷ مضمون سازمان‌دهنده طبقه‌بندی شد. واکاوی ادراکات و تجارب دانشجویان دکتری حاکی از آن بود که ایفای نقش ارشادکننده پژوهشی توسط استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان دکتری مستلزم انجام دادن مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی در قالب ۷ مؤلفه (مضمون سازمان‌دهنده) حمایت پژوهشی، راهنمایی علمی - پژوهشی، مداخلات توسعه‌ای، حمایت حرفه‌ای، حمایت ارتباطی، حمایت روان‌شناختی و حمایت شخصی است. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند مقدمه‌ای برای توجه و شناخت بیشتر درخصوص مسئولیت‌های ارشادگری پژوهشی استادان راهنمای دانشجویان دکتری و بهسازی وضعیت موجود باشد.

**کلیدواژگان:** ارشادگری، ارشادگری پژوهشی، ارشادکننده پژوهشی، استاد راهنما، دانشجوی دکتری، آموزش عالی.

### مقدمه

در بیشتر نظام‌های آموزش عالی دنیا دانشجویان دوره دکتری با مشارکت در اجرای پژوهش‌های برجسته حال و آینده، منبع بالفعل و بالقوه تولید دانش در کشور محسوب می‌شوند و بهره‌برداری حداکثری از این ظرفیت علمی - تحقیقاتی و جلوگیری از هدررفت آن، در توسعه علمی کشور سهم بسزایی خواهد داشت.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران: salimi.shu@gmail.com

۲. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

\* نویسنده مسئول: hosseininayyereh@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۲/۱۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۲۰

با وجود این، دانشجویان دوره دکتری پژوهشگران تازه کاری هستند که اوایل زندگی حرفه‌ای خود را سپری می‌کنند (Boeren, Lokhtina-Antoniou, Sakurai, Herman & McAlpine, 2015; Curtin, Malley & Stewart, 2016; Maisel, Halvorson, Finney, Bi, Hayashi et al., 2017) و به واسطه تجربه اندک، در تلاش‌های پژوهشی خود با مشکلات و دشواری‌هایی مواجه هستند (Briggs, 2006; Boeren et al., 2015; Ulrich & Grady, 2003) که ممکن است آنها را از اجرای پژوهش و دنبال کردن مسیر پژوهش به صورت حرفه‌ای بازدارد (Briggs, 2006; Curtin et al., 2016). بر این اساس، وجود یک ارشادکننده پژوهشی<sup>۳</sup> در کنار این دانشجویان برای افزایش خودکارآمدی پژوهشی و ایجاد انگیزه و علاقه برای اجرای پژوهش‌های بیشتر و تبدیل این پژوهشگران تازه کار به پژوهشگران مستقل و حرفه‌ای، حیاتی و مهم است (Pfund, Byars-Winston, Branchaw, Hurtado & Eagan, 2016; Maisel et al., 2017; Holley & Caldwell, 2012; Curtin et al., 2016; Borders, Wester, Granello, Chang, Hays et al., 2012; Nundulall & Dorasamy, 2012; Muthuswamy & Molfino, 2017).

واژه ارشادکننده پژوهشی در طول ده سال گذشته در ادبیات آموزش عالی ظهور کرده است، درحالی که ارشادگری<sup>۴</sup> به طور کلی، می‌تواند در انواع محیط‌ها و موقعیت‌ها به کار گرفته شود. ارشادگری پژوهشی<sup>۵</sup> مختص محیط‌های دانشگاهی، علمی یا دیگر حرفه‌هایی است که پژوهش در آنها وزن و جایگاه مهم و بالایی دارد (Briggs, 2006). کیسر و همکاران (Keyser, Abedin, Schiltz & Pincus, 2012) ارشادگری پژوهشی را فرایندی تعریف کرده‌اند که به طور مؤثر ارزش‌ها، استانداردها و شیوه‌های علمی را از یک نسل پژوهشگران به نسل بعد انتقال می‌دهد. رابطه ارشادگری پژوهشی بین یک پژوهشگر باتجربه<sup>۶</sup> در نقش ارشادکننده پژوهشی (عضو هیئت علمی / دانشجوی باتجربه و قدیمی) و یک پژوهشگر تازه کار<sup>۷</sup> در نقش ارشادشونده پژوهشی<sup>۸</sup> (عضو هیئت علمی / دانشجوی جدید و تازه کار که در یک موقعیت تازه وارد نسبت به ارشادکننده است) رخ می‌دهد. ارشادگری پژوهشی علاوه بر مشارکت فعال ارشادکننده‌ها با ارشادشونده‌ها در یک تلاش پژوهشی رسمی، روابط ارشادگری بیشتر را در هر دو شکل رسمی و غیررسمی فراتر از زمینه پژوهشی در برمی‌گیرد که در توسعه پژوهشگران مستقل و موفق نقش مهمی دارد (Keyser, Lakoski, Lara-Cinisomo, Schultz, Williams et al., 2008). ارشادگری پژوهشی استاد - دانشجوی دکتری<sup>۹</sup> شامل مشارکت و همکاری پژوهشی بین یک

---

3. Research Mentor

4. Mentoring

5. Research Mentoring

6. Senior

7. Junior

8. Research Mentee

9. Faculty-PhD Student Research Mentoring

عضو هیئت علمی برجسته (ارشادکننده پژوهشی) و دانشجوی دکتری (ارشادشونده پژوهشی) است (Estep, Velasco, Culbertson & Conner, 2017). به‌گونه‌ای که طی این همکاری، ارشادگری درباره کارکردهای خاصی نظیر توسعه مهارت‌های پژوهشی و بهره‌وری علمی و توسعه شخصی و حرفه‌ای ارشادشونده، بازمفهوم‌پردازی و بازسازی می‌شود (Ragsdale, Vaughn & Klein, 2014). یانگ و همکاران (Young, Williamson, Burton, Massey, Levin & Baldwin, 2015) معتقدند که ارشادگری پژوهشی به‌عنوان یک پیش‌برنده عمل و مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت کامل پژوهشگران جوان و از جمله دانشجویان دکتری در سهم داشتن در رشته خود را به آنها ارائه می‌کند، به‌گونه‌ای که دانشجویان این فرصت را به‌دست می‌آورند تا آینده خود را بر مبنای شرایط فعلی بسازند و آن را تضمین کنند. ارشادگری پژوهشی علاوه بر افزایش بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران تازه‌کار (Borders et al., 2012; Pfund et al., 2016; Maisel et al., 2017)، به آنها کمک می‌کند تا احساس ارزشمندی داشته باشند و فرصت‌هایی برای پذیرش و جذب فرهنگ دانشگاهی را برای آنها فراهم می‌آورد (Maisel et al., 2017). پژوهشگران معتقدند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی که یک عضو هیئت علمی برجسته ارشادگر پژوهشی آنهاست، نسبت به همتایانی که ارشادکننده پژوهشی ندارند، با احتمال بیشتری موفق می‌شوند پژوهش‌های خود را به چاپ برسانند و منتشر کنند و از نظر تعداد انتشارات و پژوهانه‌ها پربارترند و زمان بیشتری را برای پژوهش وقف می‌کنند (Pfund et al., 2016; Sambunjak, Straus & Marušić, 2006). اگر چه ارزش یک ارشادکننده پژوهشی خوب به اندازه کافی به رسمیت شناخته نشده است، اما ارشادکننده پژوهشی می‌تواند دانشجوی دکتری (ارشادشونده) را در هیاهوی محیط‌های علمی با کمک به وی برای توسعه علایق پژوهشی‌اش، ارائه حمایت، مشاوره و توصیه درباره چگونگی پرداختن به سؤالات بسیار و مدیریت مشکلات اجتناب‌ناپذیری که در طی اجرای پژوهش رخ می‌دهد، راهنمایی کند (Ulrich & Grady, 2003). با این حال، پژوهشگران بر این باورند که درصد کمی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ارشادکننده پژوهشی برخوردارند (Borders et al., 2012). روابط علمی استاد راهنما - دانشجو در طول تحصیلات دکتری مسئله‌ای پیچیده در محیط علمی و پژوهشی مدرن در سراسر جهان است و به دلایل بسیاری، راهنمایی شایسته و مناسب مد نظر دانشجو ممکن است از طرف استاد راهنما ارائه نشود (Muthuswamy & Molfino, 2017). اعضای هیئت علمی در روابط پژوهشی با دانشجویان دکتری آن‌گونه که باید بر نیازهای دانشجو متمرکز نیستند (Borders et al., 2012). درواقع، می‌توان این‌طور گفت که برای موفقیت علمی - پژوهشی و حرفه‌ای دانشجویان دکتری، استاد راهنما باید در تعامل با دانشجوی خود نقش ارشادکننده پژوهشی را ایفا کند.

ارشادکننده‌های پژوهشی به سرعت به نامه‌های الکترونیکی و تماس‌های تلفنی ارشادشونده پاسخ می‌دهند، جلسات منظم با ارشادشونده‌ها برگزار می‌کنند، برای تشویق و آموزش ارشادشونده خود به اندازه کافی وقت می‌گذارند و از خودشان برای موفقیت ارشادشونده سرمایه‌گذاری می‌کنند (Briggs, 2006). کاستاویچ و همکاران (Kostovich, Saban & Collins, 2010) مسئولیت‌ها و فعالیت‌های ارشادکننده پژوهشی در تبدیل یک دانشجوی دکتری به یک پژوهشگر مستقل را در قالب چهار نقش معلّم<sup>۱۱</sup>، مدل نقش<sup>۱۲</sup>، مشاور و راهنما<sup>۱۳</sup> و حامی<sup>۱۴</sup> توصیف کرده‌اند. به نظر رامن و همکاران (Raman, Geisinger, Kemis & Mora, 2016) ایجاد ارتباط باز و صادقانه بین استاد (ارشادکننده) و دانشجو (ارشادشونده)، آمادگی علمی و توانمندی ارشادکننده و ارائه مشاوره فنی سالم و درست و داشتن ایده‌ها و برنامه‌هایی برای پروژه‌های پژوهشی، مرتبط ساختن پژوهش با دروس دانشجو، ایجاد این احساس در دانشجو که او جزء جدایی‌ناپذیر تیم پژوهش است، حاضر و در دسترس بودن ارشادکننده و اجازه دادن به دانشجو برای آشنایی با جزئیات مسیر حرفه‌ای که ارشادکننده سپری کرده است و حرکت در امتداد وی، از جمله مسئولیت‌ها و ویژگی‌های یک ارشادکننده پژوهشی است.

پژوهشگران معتقدند که دستورالعمل‌ها و چارچوب‌هایی که مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی را مشخص کند، می‌تواند نقطه شروعی برای افزایش دسترسی و اثربخشی ارشادگری پژوهشی در رشته‌های مختلف دانشگاهی باشد (Borders et al., 2012; Mancuso, Berman, Robbins & Paget, 2019). با توجه به اهمیت وجود ارشادکننده‌های پژوهشی برای موفقیت دانشجویان دکتری به‌عنوان پژوهشگران جوان و تازه‌کار و نیز کمبود مطالعاتی که مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش یک ارشادکننده پژوهشی را شناسایی و تبیین کرده باشد، در پژوهش حاضر تلاش شد تا با واکاوی تجربه‌های دانشجویان دوره دکتری از روابط با استاد راهنمایشان و شناسایی دغدغه‌ها و کشف ادراکات و انتظارات آنان از استاد راهنما به‌عنوان یک ارشادکننده پژوهشی، چشم‌اندازی درباره مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش ارشادکننده پژوهشی از منظر دانشجویان دکتری حاصل شود. به امید آنکه این پژوهش مقدمه‌ای برای توجه و شناخت بیشتر به مسئولیت‌های استاد راهنمای دانشجوی دکتری در نقش ارشادکننده پژوهشی در آموزش عالی کشور باشد. سؤال پژوهش حاضر این بود که ادراک و تجربه دانشجویان دکتری از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری چیست؟

11. Teacher

12. Role-Model

13. Consultant and Advisor

14. Sponsor

## مبانی نظری و پیشینه

ارشادکننده پژوهشی عموماً عضو هیئت علمی شایسته و پژوهشگر و دانشمند باجرات و مجرب است که به پژوهشگران تازه‌کار اعتماد دارد و نقش و سهم ارزشمند آنها را در پژوهش می‌پذیرد و تأیید می‌کند و آن را معتبر و مستند می‌سازد، سختی‌ها و دشواری‌ها و امور مهم در آموزش پژوهشگران جوان را تشخیص می‌دهد و آنها را برای اجرای پژوهش‌های مستقل آماده می‌سازد (Ulrich & Grady, 2003). مطابق نظر یانگ و همکاران (Young et al., 2015) برخی از انتظارات نقش از ارشادکننده‌ها عبارت‌اند از: معلّم و مدل نقش؛ کنشگر<sup>۱۵</sup>؛ شبکه‌ساز<sup>۱۶</sup>؛ مشاور؛ یک ارشادشونده<sup>۱۷</sup>. به‌عنوان یک معلّم/مدل نقش، ارشادکننده‌ها به ارشادشونده درباره چگونگی انجام دادن پژوهش و انتشار یافته‌ها آموزش می‌دهند. نقش کنشگر شامل حمایت از کار ارشادشونده از طریق ارائه پیشنهادهایی برای کمیته‌های مربوط و درخواست پژوهانه<sup>۱۸</sup> است. یک شبکه‌ساز فرصت‌هایی را برای ارشادشونده به‌منظور برقراری ارتباط با شبکه همکاران خود فراهم می‌سازد. به‌عنوان یک مشاور، ارشادکننده‌ها به ایده‌های مطرح شده توسط ارشادشونده بازخورد می‌دهند. در نهایت، ارشادکننده به‌صورت ضمنی و همزمان ارشادشونده می‌شود. این دوگانگی به‌صورتی رخ می‌دهد که ارشادکننده از ایده‌های مطرح شده توسط ارشادشونده (نظیر پیشرفت‌های تکنیکی جدید) یاد می‌گیرد. هیکی و همکاران (Hickey, Adama, Elwadiab, Nasser & Topping, 2019) مدلی را برای ارشادگری پروژه‌های دانشجویان کارشناسی ارائه کرده‌اند که بر اساس آن برقراری ارتباط مؤثر با دانشجو، ارائه بازخورد درخصوص چالش‌ها و عملکرد پژوهشی دانشجو، تمرکز بر یادگیری دانشجو در زمینه پژوهش و کمرنگ شدن کنترل فعالیت‌های پژوهشی دانشجو توسط عضو هیئت علمی به‌عنوان ارشادکننده با هدف افزایش تجربه و اعتماد به‌نفس دانشجو از جمله وظایف ارشادکننده پژوهشی به‌شمار می‌رود. رامن و همکاران (Raman et al., 2016) در پژوهشی که با هدف بررسی چگونگی همبستگی و ارتباط اقدامات اصلی ارشادکننده‌های موفق با ادراکات دانشجویان دوره کارشناسی از کیفیت کلی برنامه ارشادگری درخصوص فرصت‌های پژوهشی دانشجویان کارشناسی در فصل تابستان انجام داده‌اند، شش اقدام اصلی یک ارشادکننده پژوهشی موفق را این‌گونه تعریف کرده‌اند: ۱. ایمن<sup>۱۹</sup>؛ ارشادکننده‌های اثربخش به دانشجویان درباره روش‌های آزمایشگاهی و پروتکل ایمنی<sup>۲۰</sup> آموزش می‌دهند. ۲. آماده<sup>۲۱</sup>؛ ارشادکننده‌های اثربخش برای تجربه پژوهشی دانشجویان کارشناسی آماده و مهیا و از منابع و تجهیزات لازم و ایده‌ها یا طرح و

15. Agent

16. Networker

17. A Mentee

18. Grant Applications

19. Safe

20. Safety Protocol

21. Prepared

برنامه‌ای برای پروژه پژوهشی دانشجویان برخوردار هستند. ۳. فعالانه<sup>۲۲</sup>: ارشادکننده‌های اثربخش پیشرفت دانشجو را پیوسته پایش و نظارت می‌کنند و در صورت بروز مشکلات، تغییرات معنادار و چشمگیری ایجاد می‌کنند. ۴. صبور و شکیبا<sup>۲۳</sup>: ارشادکننده‌های اثربخش صبور و شکیبا هستند، دانشجویان را درک می‌کنند و به سخنان آنها خوب گوش می‌دهند. ۵. حاضر<sup>۲۴</sup> و در دسترس<sup>۲۵</sup>: ارشادکننده‌های اثربخش به‌راحتی در دسترس دانشجویان هستند و دانشجویان می‌توانند به آنها نزدیک و با آنان صمیمی شوند، از آنها درخواست مشاوره کنند و سؤال بپرسند. ۶. مثبت‌اندیش<sup>۲۶</sup>: ارشادکننده‌های اثربخش نگرش مثبتی در محل و فضای پروژه پژوهشی برقرار و به دانشجو بازخورد مثبت درباره کارش ارائه می‌کنند.

بر اساس یافته‌های فاولر (Fowler, 2017)، در میان کارکردها و نقش‌های ارشادگری درخصوص توسعه دانشگاهیان در ایفای مسئولیت‌های خود در سه حوزه پژوهش، آموزش و خدمات، نخستین و بارزترین نقش ارشادگری با یک اختلاف وزن سنگین، به ارشادگری در حوزه پژوهش در مقایسه با دو حوزه آموزش و خدمات داده شده است. نتایج حاکی از آن است که ارشادکننده‌ها برای ارشادگری دانشگاهیان تازه‌کار، به‌عنوان یک تسهیل‌کننده یادگیری، مربی، حمایتگر، مدل نقش، همکار، مشاور در زمینه سیستم‌ها و استراتژی‌های پژوهشی<sup>۲۷</sup> عمل می‌کنند. یک ارشادکننده در مصاحبه خویش به فعالیت‌ها و موارد زیر درخصوص نقش مشاور در زمینه سیستم‌ها و استراتژی‌های پژوهشی اشاره کرده است: "ارائه اطلاعات درباره نظام داوری، اعتبارسنجی مجلات و مشکلات و دشواری‌های وارد شدن به آنها و برخی راهبردها و ساختارهایی که ممکن است ارشادشونده برای استفاده نیاز داشته باشد". در پژوهش ایشیاما (Ishiyama, 2007) حمایت حرفه‌ای، حمایت علمی/پژوهشی و ملاحظات شخصی<sup>۲۸</sup> به‌عنوان ابعاد ارشادگری پژوهشی استاد - دانشجو در نظر گرفته شده است. پفوند و همکاران (Pfund et al., 2016) اقدامات ارشادکننده پژوهشی در قبال ارشادشونده را در قالب پنج مؤلفه پژوهش، بین‌فردی، پاسخگو از نظر فرهنگی/ تنوع<sup>۲۹</sup> (مانند انصاف و عدالت در اجازه ورود دادن و پذیرفتن ارشادشونده، هوشیار بودن به تعصبات ناخودآگاه و کاهش تأثیر تعصب)، روانی - اجتماعی و حرفه‌ای و حمایت بیان می‌کنند. در پژوهش استپ و همکاران (Estep et al., 2017) ارشادگری پژوهشی برای دانشجویان کارشناسی در قالب دو بعد رفتارهای وظیفه‌محور و رفتارهای رابطه‌محور در نظر گرفته شده است. همچنین آنها دریافتند که دو بُعد مذکور اگر چه متمایز از هم هستند، به یکدیگر

22. Proactive

23. Patient

24. Present

25. Available

26. Positive

27. Strategies &amp; Systems Advisor

28. Personal Consideration

29. Culturally Responsive/Diversity

مرتبط و وابسته‌اند و هر دو بعد با هم به پرورش یک تجربه پژوهشی مثبت برای دانشجویان منجر می‌شود. رفتارهای وظیفه‌محور شیوه‌هایی است که ارشادکننده‌ها از طریق آن به ارشادشونده‌ها در ادای وظایف پژوهشی و کارهای پژوهشی‌شان کمک می‌کنند. رفتارهای رابطه‌محور شیوه‌هایی است که به عضو هیئت علمی برای توسعه مهارت‌های ارشادگری خویش و ایفای نقش و توسعه خود به‌عنوان یک ارشادکننده کمک می‌کند و مشتمل بر مواردی نظیر تعاملات منظم با دانشجو، گوش دادن به سخنان دانشجو برای درک نیازها و علایق وی، مهارت‌های سازمانی خوب، در دسترس بودن برای کمک و مشاوره و گفت‌وگو با دانشجو درباره همه چیز و نه فقط درباره پروژه و پژوهش است.

از جمله مطالعات داخلی مرتبط با موضوع پژوهش حاضر می‌توان به پژوهش دانشمندی و همکاران (Daneshmandi, Fathi Vajjargah, Khorasani & Gholich Lee, 2017) درخصوص فرایند منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها اشاره کرد. بر اساس یافته‌های این پژوهشگران سه دسته اقدامات اصلی به‌منظور منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام شناسایی شده است که عبارت‌اند از: اقدامات اولیه (شامل برگزاری جلسه آشنایی منتور و متنی، آگاه کردن متنی از وضعیت خود و عقد قرارداد توافق اولیه؛ اقدامات یاددهی - یادگیری (شامل مداخلات ارتباطی، مداخلات آموزشی و مداخلات پژوهشی؛ اقدامات بازخوردگیری (شامل ارزشیابی منتور و متنی از یکدیگر و ارزشیابی دانشگاه از منتور و متنی و فرایند منتورینگ). بر اساس نتایج پژوهش میرکمالی و همکاران (Mirkamali, Hamidizadeh & Narenji Thani, 2016) دوره‌های تحصیلات تکمیلی از طریق همکاری دانشجویان دکتری با اعضای هیئت علمی و به‌کارگیری توانایی‌های علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌تواند بر دانش‌آفرینی در دانشگاه‌ها اثرگذار باشد. بر مبنای یافته‌های پژوهش حسینی (Hosseini, 2016) صلاحیت‌های حرفه‌ای و عوامل بین‌فردی مربوط به استاد (نظیر تخصص و توان علمی استاد، شناسایی حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه مشترک و کمک به دانشجو در یافتن منابع دانشی مفید، تعهد به جامعه‌پذیر ساختن دانشجو درخصوص هنجارهای رشته و دانشگاه و به‌ویژه گروه آموزشی، گشودگی و ارتباط باز و صادقانه استاد با دانشجو و ...) از جمله عوامل اثرگذار بر توسعه روابط و تعاملات علمی میان استادان و دانشجویان دکتری و تولید دانش حاصل از آن است. با توجه به نتایج پژوهش صالحی عمران و همکاران (Salehi Omran, Aghdaie & Hashemkhani Zolfani, 2012) نظارت مداوم استاد راهنما، فداکاری و تعهد، شهرت علمی، زمان آزاد و در دسترس بودن استاد راهنما، رابطه شخصی با استاد راهنما، میزان هماهنگی دانشجو با استاد راهنما و سابقه استاد راهنما درخصوص پایان‌نامه‌های راهنمایی شده قبلی از جمله معیارهایی است که دانشجویان دکتری می‌توانند برای انتخاب بهتر استاد راهنمای رساله دکتری به آن توجه کنند.

بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش به‌ویژه در داخل کشور حاکی از کمبود پژوهش‌هایی است که مشخصاً بر شناسایی و تحلیل مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش یک ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی بین استاد راهنما و دانشجوی دکتری متمرکز باشند. این در حالی است که بنا بر نظر

پژوهشگران شکل‌گیری و تحقق و حفظ رابطه ارشادگری پژوهشی بین استاد راهنما و دانشجوی دکتری مزایای بسیاری را هم برای دانشجویان دکتری (Venegas, Pepin, Bartels, Lyness, Sheline et al., 2019; Muthuswamy & Molfino, 2017; Nundulall & Dorasamy, 2012; Pfund et al., 2016; Maisel et al., 2017; VanSchalkwyk, Katz, Resignato, (Maisel et al., 2017; VanSchalkwyk & Rohrbaugh, 2017) و هم برای استادان راهنما و دانشگاه (Maisel et al., 2017; Pfund et al., 2016; Nundulall & Dorasamy, 2012; Young et al., 2015; DeAngelo, Mason & Winters, 2016; Schmidt & Faber, 2016) دارد و یکی از پیش‌بایست‌ها و عوامل لازم برای شکل‌گیری و توسعه و حفظ این رابطه، ایفای نقش استاد راهنما به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی در تعامل با دانشجوی دکتری است (Hosseini, 2020). بر این اساس، در پژوهش حاضر تلاش شد تا با واکاوی تجربه‌ها و ادراکات دانشجویان دکتری، چشم‌اندازی درباره مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش یک ارشادکننده پژوهشی از منظر دانشجویان دکتری حاصل شود، با این امید که این پژوهش مقدمه‌ای برای اجرای پژوهش‌های بیشتر و گسترده‌تر و توجه جدی‌تر به این موضوع در آموزش عالی کشور باشد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی با روش پدیدارشناسی توصیفی هوسرل<sup>۳۰</sup> (Creswell, 1994) بود. پدیدارشناسی توصیفی به‌طور گسترده در تحقیقات علوم اجتماعی به‌عنوان روشی برای کشف و توصیف تجربه زیسته افراد استفاده می‌شود (Christensen, Welch & Barr, 2017). در این روش پژوهشگر در جست‌وجوی الگوهای مشترک استخراج شده از تجارب خاص مشارکت‌کنندگان است و معنای تجربه را با کمک مضامین ظهور یافته توصیف می‌کند (Reiners, 2012). در این پژوهش برای واکاوی تجربه‌های دانشجویان دکتری از روابط آنها با استاد راهنمایشان و کشف و شناسایی ادراکات آنان از مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش یک ارشادکننده پژوهشی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند انفرادی و چهره به چهره با ۲۱ دانشجوی دوره دکتری دانشگاه شیراز انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۶۵ تا ۱۲۰ دقیقه بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه در این پژوهش تمام دانشجویان دوره دکتری در چهار حوزه تحصیلی علوم انسانی، علوم پایه، فنی - مهندسی و کشاورزی و دامپزشکی بودند. انتخاب نمونه به‌صورت هدفمند و با استفاده از روش معیارمحور و استراتژی حداکثر تنوع انجام شد. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان تصویب پروپوزال رساله دکتری آنها و دارا بودن حداقل یک مقاله منتشر شده مشترک با همکاری استاد راهنما بود. با توجه به استراتژی حداکثر تنوع، دانشجویان واجد شرایط برای ورود به پژوهش از هر چهار حوزه تحصیلی یادشده و از هر دو جنسیت (زن و مرد) انتخاب شدند (جدول ۱). در هجدهمین مصاحبه اطلاعات و یافته‌ها تکرار شدند و برای اطمینان از اشباع نظری، سه مصاحبه دیگر نیز انجام شد.



جدول ۱- ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش

حوزه تحصیلی	جنسیت	تعداد
علوم انسانی	زن	۴
	مرد	۲
علوم پایه	زن	۳
	مرد	۱
فنی - مهندسی	زن	۲
	مرد	۳
کشاورزی و دامپزشکی	زن	۴
	مرد	۲

داده‌ها با روش تحلیل مضمون و شبکه‌ی مضامین آتراید - استرلینگ (Attride-Stirling, 2001) تجزیه و تحلیل شدند. مطابق نظر آتراید - استرلینگ با استفاده از روش تحلیل مضمون و شبکه‌ی مضامین در تحلیل داده‌های کیفی می‌توان به سه نوع مضمون پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر با توجه به جایگاه مضمون در شبکه‌ی مضامین دست یافت. مضامین پایه مبین نکته مهم و برجسته‌ای در متن مرتبط با سؤال تحقیق هستند که با ترکیب آنها مضمون سازمان‌دهنده ایجاد می‌شود. مضامین سازمان‌دهنده مضامین به‌دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه و واسط مضامین پایه و فراگیر شبکه هستند. هر مضمون سازمان‌دهنده تعدادی مضمون پایه را حول یک محور مشترک گرد هم می‌آورد. مضامین فراگیر نیز مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌مثابه کل هستند که در کانون شبکه مضامین قرار می‌گیرند. در این پژوهش ابتدا مصاحبه‌های انجام شده به‌صورت کامل پیاده‌سازی و مکتوب و سپس، کدگذاری باز انجام و فهرستی طولانی از ایده‌های موجود در داده‌ها و نکات جالب و مهم آنها تهیه و کدهای اولیه استخراج شدند. همچنین در ضمن فرایند کدگذاری باز، با مطالعه دقیق هر مصاحبه و غوطه‌ور شدن در داده‌ها و تحلیل مقایسه‌ای مداوم<sup>۳۱</sup> داده‌های یک مصاحبه و نیز داده‌های هر مصاحبه با مصاحبه دیگر، تلاش شد تا ضمن استخراج تمام نکات کلیدی، هیچ کدی مرتبط با موضوع پژوهش از دست نرود و از همان ابتدا با ایجاد دسته‌بندی‌های ابتدایی و موقت از کدهای اولیه، از پراکندگی بیش از حد کدهای استخراج شده جلوگیری شد. پس از کدگذاری باز و تهیه فهرستی طولانی از کدهای اولیه در قالب دسته‌بندی‌های ابتدایی، فرایند جست‌وجو و شناخت مضامین آغاز شد. در این مرحله تحلیل در سطحی کلان‌تر و انتزاعی‌تر انجام و کدهای اولیه در قالب مضامین مرتب شد. با بررسی و مقایسه کدهای اولیه درون هر دسته با یکدیگر و با کدهای دسته‌های دیگر، تغییراتی در دسته‌بندی‌های ابتدایی از کدهای اولیه ایجاد، برخی از کدهای اولیه جابه‌جا، کدهای تکراری حذف و برخی از کدهای نزدیک به

31. Constant Comparative

هم و مشابه از نظر مفهوم با یکدیگر ادغام و به یک کد واحد تبدیل شد و فهرست و دسته‌بندی‌های جدیدی از کدهای اولیه شکل گرفت و به هر دسته یک عنوان (برچسب) اختصاص داده شد که این عنوان نام یک مضمون است. مضامین و محتوای آنها چندین بار بررسی، مقایسه، پالایش و نامگذاری شدند تا بهترین و دقیق‌ترین شبکه مضامین متشکل از مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر کشف شد. در این شبکه هر مضمون پایه از چندین کد اولیه مرتبط با یکدیگر تشکیل می‌شود، به‌گونه‌ای که همگونی درونی هر مضمون و نبود همگونی بیرونی مضامین پایه به‌دست آمده نسبت به یکدیگر لحاظ شود. در سطحی کلی‌تر، هر مضمون سازمان‌دهنده نیز شامل چندین مضمون پایه مرتبط با هم است و مضامین سازمان‌دهنده نیز در قالب یک مضمون کلی‌تر که در روش شبکه مضامین با عنوان مضمون فراگیر خوانده می‌شود، طبقه‌بندی می‌شوند. اعتبار نتایج پژوهش با استفاده از روش‌های اطمینان‌پذیری<sup>۳۲</sup> از طریق بررسی هم‌تای<sup>۳۳</sup> و مشارکت کافی در جمع‌آوری داده‌ها<sup>۳۴</sup> و اتکاپذیری<sup>۳۵</sup> (ثبات<sup>۳۶</sup>) از طریق ممیزی مسیر<sup>۳۷</sup> تعیین شد (Merriam, 2009). یک بررسی هم‌تای کامل شامل درخواست از یک همکار آشنا با پژوهش و موضوع آن برای اسکن برخی از داده‌های خام و ارزیابی آنهاست که آیا یافته‌ها بر اساس داده‌ها قابل قبول است یا خیر. در پژوهش حاضر مصاحبه‌ها و اجرای آنها با نظارت و راهنمایی و بازخوردهای چند تن از استادان متخصص در حوزه آموزش عالی و علوم تربیتی انجام شد و مطابق نظر آنان مقولات شناسایی شده، الگوهای درون‌داده‌ها را به‌طور مناسب تبیین می‌کرد و استادان تناسب بین مفاهیم و مقولات مستخرج از داده‌ها با داده‌های مربوط را تأیید کردند. مشارکت کافی در جمع‌آوری داده‌ها یکی دیگر از راهبردها برای کسب اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش کیفی است که موجب می‌شود تا حد امکان به ادراک مشارکت‌کنندگان از پدیده مورد بررسی نزدیک شویم. پاسخگویی به این سؤال که با چه تعداد افراد باید مصاحبه صورت گیرد همیشه دشوار است، زیرا پاسخ این سؤال بسته به هر پژوهش و مطالعه‌ای، خاص خودش است. بهترین قاعده کلی آن است که داده‌ها و یافته‌های نوظهور باید اشباع شوند (Merriam, 2009). درخصوص روش ممیزی مسیر، همان‌گونه که یک حسابرس/فرد ممیز<sup>۳۸</sup> صورت‌حساب‌های یک کسب و کار را تأیید می‌کند، خوانندگان مستقل نیز می‌توانند یافته‌های یک مطالعه را با پیروی از سلسله کارهایی که محقق انجام داده و مسیری که در اجرای پژوهش طی کرده است، تأیید کنند. از آنجا که نمی‌توان از دیگران انتظار داشت تا یک پژوهش را صرفاً برای تأیید نتایج آن تکرار کنند، بهترین کار آن است که بیان شود چگونه

32. Credibility

33. Peer Examination or Peer Review

34. Adequate Engagement in Data Collection

35. Dependability

36. Consistency

37. Audit Trail

38. Auditor

و با انجام چه فعالیت‌هایی نتایج به‌دست آمده است. از نظر ریچاردز یک تحقیق کیفی خوب بیشترین اعتبار را از توانایی پژوهشگر برای آنکه به‌طور قانع‌کننده نشان دهد چگونه به این نتایج دست یافته است، کسب می‌کند (Merriam, 2009). هر یک از کدها و مقولات شناسایی شده در این پژوهش از نقل-قول‌های متعدد بسیاری از مصاحبه‌شوندگان استخراج و برای جلوگیری از طولانی شدن مقاله فقط به ذکر نمونه‌هایی از این شواهد بسنده شد. همچنین تلاش شد تا معیار ممیزی مسیر تا حد امکان رعایت شود.

## یافته‌ها

بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها، مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری، مشتمل بر یک مضمون فراگیر (مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی)، هفت مضمون سازمان‌دهنده (حمایت پژوهشی، راهنمایی علمی - پژوهشی، مداخلات توسعه‌ای، حمایت حرفه‌ای، حمایت ارتباطی، حمایت روانشناختی و حمایت شخصی) و ۳۸ مضمون پایه است که در ادامه مضامین پایه تشکیل‌دهنده هر مضمون سازمان‌دهنده به همراه نمونه‌هایی از شواهد استخراج برخی از این مضامین ذکر شده است.

**حمایت پژوهشی:** بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، یکی از مسئولیت‌های استاد راهنما به‌عنوان یک ارشادکننده پژوهشی، حمایت پژوهشی از دانشجوی دکتری خود است که این حمایت در قالب ۸ مضمون پایه شامل ارائه فرصت‌های پژوهشی، مشارکت فعال در پژوهش، آینده‌نگری در تعیین موضوع رساله، حمایت از دانشجو برای استفاده از فرصت مطالعاتی، کمک فعال در چاپ مقاله، پیگیری روند اجرای پژوهش، انتخاب استادان مشاور کارآمد و اثربخش و توجه به علایق پژوهشی دانشجو صورت می‌گیرد. هر یک از این مضامین پایه از نقل‌قول‌های متعدد بسیاری از مشارکت‌کنندگان استخراج و برای جلوگیری از طولانی شدن مقاله به ذکر چند نمونه از شواهد کدگذاری مربوط به شناسایی و استخراج دو مورد از مضامین پایه مذکور بسنده شده است. درخصوص مضمون پایه ارائه فرصت‌های پژوهشی، دو نفر از دانشجویان مشارکت‌کننده در پژوهش چنین بیان کرده‌اند: «من و دکتر X [استاد راهنمای مصاحبه شونده] کارهای پژوهشی مشترک زیادی با هم انجام دادیم که حالا یا به‌صورت طرح بوده یا یک پژوهش و عمدتاً پیشنهاد کار را ایشان دادند. ... برای طرح‌های پژوهشی مختلفی با هم پروپوزال نوشتیم و انجام دادیم و دکتر X به من پیشنهاد داد که بیا با هم پروپوزال فلان طرح را بنویسیم ... می‌دانید اینکه استاد راهنمایم به من پیشنهاد می‌دهد که بیا یک چیزی را با هم بنویسیم یا یک پژوهشی را با هم انجام بدهیم، برای من خیلی ارزش دارد، نه فقط به‌خاطر بهتر شدن رزومه علمی‌ام، بلکه چون احساس می‌کنم استاد من را قبول دارد و احساس می‌کنم دانشجوی توانا و شایسته‌ای هستم و این حس به آدم انرژی می‌دهد» (دانشجوی کد ب از گروه علوم انسانی). «استاد راهنمای خوب باید یک بار بگوید مثلاً

فالانی بیا با هم کار پژوهشی انجام بدهیم، در این صورت من چقدر احساس غرور و شخصیت می‌کنم... اصلاً مگر چه جوری یک نفر، یک محقق خوبی می‌شود؟ وقتی کار زیاد انجام بدهد ...» (دانشجوی کد ج از گروه علوم انسانی).

نمونه‌هایی از استنادات مربوط به شناسایی و استخراج مضمون پایه آینده‌نگری در تعیین موضوع رساله در اظهارات مشارکت‌کنندگان زیر مشهود است: «موضوع رساله می‌تواند خیلی تأثیرگذار باشد برای آینده دانشجو و افراد زیادی بوده‌اند که به واسطه موضوع تزشون به مراتب بالای علمی و حتی اجرایی رسیدند. بنابراین، استاد راهنما باید راهنمایی و کمک کند تا موضوعی برای رساله دانشجویش تعریف بشود که کاربردی باشد و تنها برای آرشیو نباشد و یک جورایی آینده‌نگری کند برای دانشجویش که دانشجو جهتگیری خوبی برای مسیر تحقیقاتی آینده‌اش داشته باشد ... در زمینه تعیین یک موضوع خوب، استاد راهنما نقش مهمی دارد، چون با موضوعات آشنایی بیشتری دارد و معضله‌های جامعه و شکاف‌ها در زمینه رشته خودش را بهتر از دانشجو اطلاع دارد و بهتر می‌داند کجاها در زمینه این رشته در جامعه، فرصت کار وجود دارد ...» (دانشجوی کد د از گروه فنی - مهندسی). «کمترین وظیفه‌ای که به نظر من استاد راهنما در قبال دانشجوی دکتری دارد این است که یک موضوع خوب برای رساله دانشجو به او معرفی کند. ولی متأسفانه، الان هم در بخش ما و هم در خیلی از دانشگاه‌های کشور استاد می‌گوید وظیفه من تعیین موضوع برای شما نیست. من حیطه تخصص همینهایی است که می‌بینید. حالا شما بروید یک موضوعی انتخاب کنید تا من بگویم خوب است یا نه. استاد راهنما هم باید به لحاظ علمی و هم در صنعت به‌روز باشد و نیاز صنعت را بداند و نیاز علمی و نیاز صنعت، هر دو را در نظر بگیرد و متناسب با این، یک موضوع خوب برای رساله دانشجو تعیین کند ... که معمولاً این‌طوری نیست و دانشجو دو سه ترم معلق است و عملاً هیچ کاری نمی‌کند» (دانشجوی کد گ از گروه فنی - مهندسی).

**راهنمایی علمی - پژوهشی:** یکی دیگر از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی، راهنمایی علمی - پژوهشی دانشجو (ارشادشونده) است که با ۸ مضمون پایه توصیف می‌شود و عبارت‌اند از: راهنمایی و هدایت علمی، آموزش روش‌ها و مهارت‌های پژوهشی و آزمایشگاهی، آموزش فوت و فن مقاله‌نویسی و چاپ مقاله، راهنمایی برای جذب طرح و پروژه، آموزش پروپوزال‌نویسی برای تأمین اعتبار، ارائه نمونه پروپوزال طرح‌ها و پروژه‌های درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی، تربیت ذهن ایده‌پرداز، آموزش پاورپوینت‌سازی برای یک ارائه علمی. هر یک از این مضامین پایه نیز از نقل‌قول‌های متعدد بسیاری از مشارکت‌کنندگان استخراج شده است. درخصوص مضمون پایه راهنمایی و هدایت علمی، دانشجویان اظهار داشته‌اند: «...کامنت دادن‌های آنها هم خیلی قشنگه و این برای من خیلی مهم است، چون در بخش خودمان داریم استادانی که سخت‌گیرند، ولی وقتی به کامنت می‌رسد، کامنت‌هاشون یک ریال هم نمی‌ارزد. در حالی که کامنت‌های استاد راهنمای من واقعاً قشنگه و من را رشد می‌دهد، کامنت‌هایی است که ایراد کار من را می‌گیرد و ایراد قشنگ و باارزشی است، نه اینکه بعضی‌ها یک ایرادهایی می‌گیرند که با خودت فکر می‌کنی این اصلاً حالی‌ش نیست یا مثلاً استاد داریم که پرسشنامه برایش

فرستادیم که در مورد آن کامنت بدهد، بعد روی محتوایش کامنت نمی‌دهد و فرضاً می‌نویسد این Ph.D. که نوشتید این نقطه‌اش باید اینجا گذاشته بشود! ... استاد راهنمای من کامنت‌های خیلی خوب می‌دهد و ایرادهای محتوایی خوب می‌گیرد و نه فقط نگارشی...» (دانشجوی کد ب از گروه علوم انسانی). «اولین چیزی که من انتظار دارم این است که استادم تکیه‌گاه علمی من باشد و من در کارهای پژوهشی و رساله‌ام بتوانم از نظرات و راهنمایی‌هایش استفاده ببرم و سطحش از خود من بالاتر باشد که اگر در جایی از کار نیاز به مشورت و راهنمایی داشتیم، یک جوری من را راهنمایی کند که باعث افزایش ارزش علمی کار بشود و یک کار شاخص و تاپ انجام بشود» (دانشجوی کد ل از گروه کشاورزی و دامپزشکی).

**مداخلات توسعه‌ای:** مداخلات توسعه‌ای یکی دیگر از مسؤلیت‌های ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری است. مداخلات توسعه‌ای ۳ مضمون پایه کارآموزی تدریس، خودکارآمدسازی و استقلال‌پروری مبتنی بر آمادگی و دستیاری پژوهشی را شامل می‌شود. هر یک از این سه مضمون پایه از نقل‌قول‌های چندین نفر از مشارکت‌کنندگان پژوهش استخراج شده است. درخصوص مضمون پایه کارآموزی تدریس، برخی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان کرده‌اند: «گاهی وقتها استادم از من می‌خواهد که به جای خودش بروم سر کلاس و درس بدهم، خوب این برای من خیلی ارزشمند، از این لحاظ که استادم من را دیگر فقط یک دانشجو حساب نمی‌کند و من را یک جورایی Colleague می‌بیند، نه دانشجو. حتی زمانی که من دانشجوی دوره آموزشی دکتری بودم؛ یعنی قبل از اینکه پروپوزالم تصویب بشود، با استاد راهنمایم یک کرسی<sup>۳۹</sup> داشتیم و در آن استادم می‌خواست یک تاپیکی<sup>۴۰</sup> را درس بدهد که مربوط می‌شد به پایان‌نامه ارشد من و با نظر استادم سه جلسه، من کلاس را گرداندم. سه جلسه کلاس دکتری‌اش را من گرداندم، آنهم کلاس دکتر X؛ یعنی دکتر X کسی نیست که حتی ۵ دقیقه کلاسش به بطالت بگذرد» (دانشجوی کد ب از گروه علوم انسانی). «خیلی وقت‌ها به‌عنوان T.A. [دستیار آموزشی] می‌رفتم سر کلاسش و استادم درس می‌داد و من هم سر کلاس حضور داشتم و حرف و نظر من آنجا شرط بود و حتی اگر چیز اشتباهی می‌گفتم، سر کلاس بولد نمی‌شد و همیشه استادم یک ساپورت اینجوری نسبت به من داشت و خیلی کمک کرد در اینکه من اعتماد به نفس پیدا کنم و احساس کنم من هم می‌توانم یک روز هیئت علمی بشوم و این به من برای انجام هر چه بهتر کار رساله‌ام انگیزه می‌داد» (دانشجوی کد ه از گروه کشاورزی و دامپزشکی). «... لاقلاً باید ۴ بار در تحصیل سر کلاس رفته باشی با سمت استادی و استادت هم در کلاس باشد که بعدش نقطه ضعفی اگر داشتی به تو بگوید و بگوید چطور آن را رفع کنی، این کمک می‌کند که خودت را واقعاً باور کنی و حس استادی را داشته باشی که اصلاً بری دنبالش که حالا یا حق‌التدریسی جایی درس بدهی یا به

39. Course

40. Topic

عنوان هیئت علمی جذب بشوی. خوب آگه امید نداشته باشی و احساس نکنی این توان را داری که بشوی یک استاد دانشگاه، دیگه چه انگیزه‌ای داری که کار پژوهشی انجام بدهی؟! ... یعنی استاد راهنما آگه نمی‌تواند موقعیت شغلی برای دانشجویش فراهم کند، لااقل موقعیت کارآموزی برای دانشجویش فراهم کند و کاربلدت کند. آگه کاربلد باشی، شاید خودت بتوانی بروی کار پیدا کنی، ولی آگه کاربلد نباشی، اوضاع شغل و استخدام هم که این است دیگه فبها» (دانشجوی کد ل از گروه کشاورزی و دامپزشکی).

**حمایت حرفه‌ای:** حمایت حرفه‌ای متشکل از ۵ مضمون پایه و عبارت از الگوسازی، جامعه‌پذیر ساختن دانشجوی، هدف‌سازی علمی و حرفه‌ای برای دانشجو، معرفی دانشجو به جامعه علمی و گسترش شبکه حرفه‌ای دانشجوست. هر یک از این مضامین پایه از نقل‌قول‌های چندین نفر از مشارکت‌کنندگان پژوهش استخراج شده است. درخصوص مضمون پایه الگوسازی، اظهارات دانشجویی این است: «من نزدیک بودن رابطه دانشجو با استاد راهنما و راحت بودن در رابطه را مهم می‌دانم، از این جهت که رابطه نزدیک و راحت می‌تواند به من کمک کند به جزئیات گذشته استاد پی ببرم و یک جورایی یک ذهنیتی پیدا کنم که مثلاً من هم باید این راه را بروم یا این کارها را و این رفتارها را انجام بدهم تا بتوانم در آینده به جایگاهی مثل جایگاه استادم برسم» (دانشجوی کد د از گروه فنی - مهندسی). برخی از دانشجویان نیز به مضمون پایه هدف‌سازی اشاره کرده‌اند، از جمله آنکه «استاد باید بتواند دانشجو را به داشتن اهدافی در شأن قابلیت‌هایی که دارد ترغیب و امیدوار کند تا دانشجو به سطحی پایین‌تر از آنچه حقتش است و لیاقتش را دارد، راضی نشود» (دانشجوی کد ج از گروه علوم انسانی). «حداقل چند وقت یک بار یک جلسه طولانی دو سه ساعته هم باشد. چون در تایم طولانی مدت گفت‌وگوست که دانشجو می‌تواند شناخت عمیق‌تری نسبت به مسیرهای پیش روی خودش به‌دست بیاورد و آگاهانه‌تر و هدفمندتر جلو برود» (دانشجوی کد گ از گروه فنی - مهندسی).

**حمایت ارتباطی:** حمایت ارتباطی بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان شامل مضامین پایه تخصیص زمان، برگزاری جلسات گروهی منظم با دانشجویان دکتری، اطلاع‌رسانی جلسات علمی و فراخوان‌ها یا جایزه‌های پژوهشی، پاسخگویی به‌موقع به پیام‌ها و تماس‌های تلفنی دانشجو، اطلاع‌رسانی به‌موقع در صورت لغو ملاقات و شناخت دانشجوست. هر یک از این مضامین پایه از نقل‌قول‌های متعدد بسیاری از مشارکت‌کنندگان پژوهش استخراج شده است. درخصوص مضمون پایه تخصیص زمان، برخی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان کرده‌اند: «... استاد هم حواسش باشد که اگر مثلاً در این هفته یا در این دو هفته اخیر نتوانستم برای دانشجویم وقت بگذارم، هفته بعد یک زمان خوبی پیدا کنم و وقت بگذارم که بتوانیم با همدیگر مفصل صحبت کنیم و detail مسائل را بررسی کنیم» (دانشجوی کد د از گروه فنی - مهندسی). «بعضی استادان وقتی می‌روی در اتاقشان هنوز یک سؤال نپرسیده، دقیقاً منتظرند که دیگه بروی بیرون؛ یعنی مثلاً با نگاهشان و حرفشان انگار منتظرند بروی و وقت نمی‌گذارند و به تو اجازه

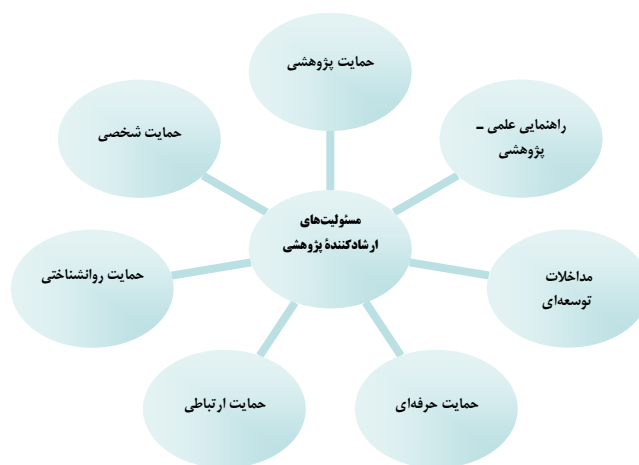
نمی‌دهند که مسائل و سؤالات و حرف‌هایت را کامل بیان کنی...» (دانشجوی کد پ از گروه علوم انسانی). شناخت دانشجوی یکی دیگر از مضامین پایه‌ای است که از اظهارات مصاحبه‌شوندگان استخراج شد و می‌توان به نقل قول زیر اشاره کرد: «بین استاد و دانشجو باید یک شناختی وجود داشته باشد، حالا دروسی یا COURSE هایی را دانشجو با استاد طی کرده باشد که اخلاق استاد تا حدودی دستش بیاید و از آن طرف هم استاد یک شناختی به لحاظ شخصیتی و خلق و خو از دانشجویش پیدا کرده باشد. البته، گاهی ممکن است دانشجو هیچ کُرسی را با استاد نگذرانده و برای رساله انتخابش می‌کند که خوب این یک مقدار زمان بیشتری می‌برد، برای به دست آوردن شناخت کافی و بخصوص استاد باید وقت بگذارد و سعی کند دانشجویش را بشناسد... موفقیت ارتباط این دو نفر از لحاظ علمی هم مثل جنبه اخلاقی و شخصیتی، به شناخت دو طرف از یکدیگر بستگی دارد؛ یعنی استاد باید یک بک‌گراندی<sup>۴۱</sup> از دانشجو و دانشجو هم یک بک‌گراندی از استاد داشته باشد» (دانشجوی کد گ از گروه فنی - مهندسی).

**حمایت روانشناختی:** حمایت روانشناختی از دانشجو یکی دیگر از مسئولیت‌هایی است که بر اساس یافته‌های پژوهش برای استاد راهنما به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی شناسایی شد و متشکل از ۶ مضمون پایه و عبارت از ارائه بازخورد سازنده، تشویق، قدردانی، گوش دادن به درد دل دانشجو، مثبت‌گویی و اطمینان‌بخشی و توجه به احساسات دانشجویست. یک نمونه از شواهد استخراج مضمون پایه ارائه بازخورد سازنده این است: «... این هم برای من خیلی جالب و مهمه است که [استاد راهنمای من] هر جا که نقطه مثبت باشد، آن را هم می‌گوید و کامنت مثبت می‌گذارد... می‌دانید بازخورد باید مثل یک ساندویچ باشد و نان‌های دو طرف که کلفت‌تر است باید مثبت باشند و همبرگر وسط که نازک‌تر است، باید منفی باشد. هر کاری هر چقدر هم خوب باشد، احتمالاً بدون نقص نیست، ولی بعضی از استادان نقص‌ها را خیلی بولد می‌کنند و هیچ توجهی به نکات و بخش‌های مثبت کار ندارند... این خیلی مهمه که استاد من هم Positive feedback می‌دهد و هم Negative feedback..... یک فیدبک اصطلاحاً باید constructive feedback باشد، نه اینکه آدم را تخریب کند و از نظر روحی ضعیف کند، چون وقتی آدم از نظر روحی ضعیف می‌شود، انگار دیگر هیچ انرژی‌ای برای آدم نمی‌ماند و بر میزان کار و تلاشش تأثیرات منفی می‌گذارد» (دانشجوی کد ب از گروه علوم انسانی).

**حمایت شخصی:** حمایت شخصی استاد راهنما از دانشجوی دکتری یکی دیگر از مسئولیت‌های وی به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری است. حمایت شخصی شامل ۳ مضمون پایه کسب اطلاع از اوضاع شخصی دانشجو، درک مشکلات شخصی و دانشگاهی دانشجو و کمک به حل آن، دفاع و پشتیبانی از دانشجویست. اظهارات دو تن از دانشجویان به ترتیب درخصوص دو مضمون پایه کسب اطلاع از اوضاع شخصی دانشجو و دفاع و پشتیبانی از دانشجو ارائه شده است: «استاد باید شرایط دانشجویش را follow کند و حالا غیر از اینکه بحث

رساله‌ات چگونه پیش می‌رود، باید بدانند دانشجویش در چه حال است و اگر مثلاً هر روز می‌آمده دانشگاه و کار می‌کرده و امروز نیامده، چرا نیامده؟ پیگیر بشود و بداند که مثلاً امروز مریض است یا مثلاً چی شده که دانشجوی زرتنگ و پُرکارش مدتی است کم‌کار شده یا عوض شده و احیاناً چه مشکلی برایش پیش آمده؟ ... و در مجموع، دانشجویش برایش مهم باشد... اگر همیشه کارت را درست و خوب تحویل می‌دهی، ولی این بار به‌موقع کارت را انجام ندادی، استاد راهنما اینجوری فکر نکند که تنبلی کردی، بلکه به این فکر بیفتد که نکند این دانشجو مشکلی برایش پیش آمده و سعی کند از مشکلش خبردار بشود» (دانشجوی کد ه از گروه کشاورزی و دامپزشکی). «یک استاد راهنمای خوب باید قدرت و توان لازم برای حمایت از دانشجویش در برابر دیگران را داشته و در دفاع از دانشجویش جسور و نترس و مقتدر باشد. نه اینکه بترسد که مثلاً اگر اینجا از دانشجویش حمایت کند، رابطه‌اش با فلان استاد خراب می‌شود و یا حمایت فلان مقام را از دست می‌دهد و دانشجویش را در برابر سیستم و دیگران تنها بگذارد. به نظر من پشتیبانی و دفاع از حقوق دانشجو تحت هر شرایطی یکی از وظایف مهم استاد راهنماست» (دانشجوی کد و از گروه علوم پایه).

بر مبنای آنچه تاکنون بیان شد، از دیدگاه دانشجویان دکتری می‌توان مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی را متشکل از ۷ مؤلفه در نظر گرفت که در شکل ۱ به تصویر کشیده شده است.



شکل ۱- مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی از منظر دانشجویان دکتری

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهشگران معتقدند که دانشجویان دکتری برای کسب موفقیت و رسیدن به اهداف علمی و حرفه‌ای خویش نیازمند استاد راهنمایی هستند که یک ارشادکننده پژوهشی باشد و نه فقط یک استاد راهنما (Muthuswamy & Molino, 2017; Pfund et al., 2016; Ulrich & Grady, 2003;



(Nundulall & Dorasamy, 2012; Young et al., 2015; Titus & Ballou, 2013) باید دقت شود که ارشادگری پژوهشی مفهومی گسترده‌تر و فراتر از راهنمایی<sup>۴۲</sup> است و نباید با آن یکی در نظر گرفته شود (Lindén, Ohlin & Brodin, 2013; Lechuga, 2011). بر این اساس، ارشادکننده پژوهشی علاوه بر ارائه راهنمایی و کمک و آموزش مستقیم و تکنیکی درخصوص پژوهش و مسائل مرتبط با آن به دانشجو، بر توسعه شخصی و افزایش ظرفیت فردی دانشجو برای افزایش بهره‌وری علمی - پژوهشی وی از طریق روابط ارشادگری رسمی و غیررسمی فراتر از زمینه پژوهش نیز تمرکز دارد (Williams et al., 2004; Keyser et al., 2008; Ragsdale et al., 2014). پژوهش کیفی حاضر که با روش پدیدارشناسی انجام شد، با واکاوی تجربه‌های دانشجویان دوره دکتری از روابط با استاد راهنمایان که طیفی از تجربه‌های کاملاً رضایتبخش و سازنده تا تجربه‌های ناموفق و ناخوشایند درک شده توسط دانشجویان را در بر می‌گرفت، فرصتی برای بازتاب ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری از مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش یک ارشادکننده پژوهشی فراهم ساخت. بر اساس یافته‌های پژوهش از دیدگاه دانشجویان دکتری مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی در روابط استاد راهنما - دانشجوی دکتری را می‌توان در قالب هفت مؤلفه حمایت پژوهشی، راهنمایی علمی - پژوهشی، مداخلات توسعه‌ای، حمایت حرفه‌ای، حمایت ارتباطی، حمایت روانشناختی و حمایت شخصی طبقه‌بندی کرد که هر یک از آنها از تعدادی مضامین پایه تشکیل می‌شود. همسو با یافته‌های پژوهش درخصوص مسئولیت ارشادکننده پژوهشی در حمایت پژوهشی از ارشادشونده (دانشجوی دکتری) و مضامین پایه شناسایی شده برای آن، پژوهشگران دیگر نیز معتقدند استاد راهنما به‌منظور انجام دادن مسئولیت خود در نقش یک ارشادکننده پژوهشی، دانشجوی دکتری خویش را در طرح‌ها و پروژه‌های پژوهشی خود مشارکت می‌دهد و برای اجرای پژوهش‌های مشترک، موضوعاتی را به وی پیشنهاد و فرصت‌های پژوهشی را برای وی فراهم می‌کند (Hickey et al., 2019; Fowler, 2017) که به‌زعم مشارکت‌کنندگان پژوهش این امر هم تجربه و مهارت‌های پژوهشی دانشجو را ارتقا می‌بخشد و هم به بهبود رزومه علمی وی کمک می‌کند. ارشادکننده پژوهشی در انجام دادن رساله و پژوهش‌های مشترک و حتی در نوشتن طرح و مقاله، فعالانه با دانشجو همکاری و مشارکت می‌کند (Briggs, 2006) و بار اجرای این پژوهش‌ها را دانشجو به‌صورتی یکطرفه و به تنهایی بر دوش نمی‌کشد و احساس نمی‌کند که در اجرای پژوهش تنها و رهاست و از صفر تا صد کار را خودش انجام داده است. مشارکت و همکاری استاد راهنما با دانشجو در تمام مراحل و جزئیات پژوهش نه تنها خستگی و فرسودگی و اتلاف وقت و انرژی دانشجو را در جریان اجرای پژوهش کاهش می‌دهد، بلکه اساساً در جریان این مشارکت و همکاری دانشجو یاد می‌گیرد (Hickey et al., 2019) و رشد می‌کند و بالتبع هر چه مشارکت بیشتر باشد، رشد و یادگیری دانشجو نیز بهتر و بیشتر خواهد بود. ارشادکننده پژوهشی

در تعیین موضوعی جدید، کاربردی و آینده‌دار برای رساله‌دانشجو احساس مسئولیت و در این خصوص دانشجویان را یاری و راهنمایی می‌کند (Estep et al., 2017; Ishiyama, 2007) تا دانشجویان با موضوع خوب و ارزشمند رساله و برون‌دادهای پژوهشی آن، بتوانند موفقیت پژوهشی و شغلی و حرفه‌ای آینده خود را پایه‌گذاری کند و جهت‌گیری و چشم‌انداز خوبی برای مسیر پژوهشی حرفه‌ای خود به دست آورد. به نظر مشارکت‌کنندگان یک موضوع به‌روز و جذاب که با دانش و آمادگی علمی و احساس مسئولیت و دوراندیشی و دورنگری استاد راهنما برای رساله‌دانشجو تعریف می‌شود، با ایجاد این احساس در دانشجویان که تلاش پژوهشی وی می‌تواند مرز دانش را گسترش دهد، دانشجوی دکتری را خشنود می‌کند و رغبت و انگیزه و انرژی وی برای فعالیت و تلاش پژوهشی را افزایش می‌دهد. ارشادکننده پژوهشی، دانشجویان را برای رفتن به فرصت مطالعاتی راهنمایی و ترغیب و حمایت می‌کند. بنا بر تجربه و اظهارات مشارکت‌کنندگان، فرصت مطالعاتی تجربه بسیار خوبی هم در زمینه افزایش استقلال و اعتماد به نفس و رشد شخصی دانشجویان و هم در زمینه توسعه دانش و مهارت‌های پژوهشی وی است. ارشادکننده پژوهشی در چاپ و انتشار مقاله دانشجویان احساس مسئولیت و شخصاً و فعالانه به وی کمک می‌کند (Estep et al., 2017). با توجه به آنکه دانشجوی دکتری هنوز در ابتدای زندگی حرفه‌ای خود بسر می‌برد و ممکن است آشنایی و مهارت کافی در زمینه انتخاب یک مجله خوب برای چاپ مقاله‌اش نداشته باشد و نیز با توجه به شرایط رقابتی و رابطه‌مداری که در حال حاضر در زمینه چاپ مقاله وجود دارد، حمایت ارشادکننده پژوهشی از دانشجویان در چاپ مقاله با استفاده از نفوذ و جایگاه حرفه‌ای و شبکه ارتباطی‌اش ضرورت می‌یابد تا از این طریق هم به افزایش انگیزه دانشجویان برای ادامه تلاش و اجرای پژوهش‌های بیشتر کمک کند و هم به تقویت رزومه علمی دانشجویان که مبنایی برای موفقیت شغلی و حرفه‌ای وی است، یاری رساند. ارشادکننده پژوهشی از دانشجویان درخصوص روند و پیشرفت انجام یافتن کار رساله پرس‌وجو می‌کند و دانشجویان را به حال خود رها نمی‌کند و حتی به‌صورت توافقی، برنامه‌ریزی درخصوص کارها و فعالیت‌های پژوهشی که دانشجویان باید در بازه‌های زمانی مشخص انجام دهد، تدوین می‌کند و طبق آن برنامه از دانشجویان گزارش کار می‌خواهد و بدین ترتیب، به رعایت زمان‌بندی مقرر توسط دانشجویان و به تعویق نیفتادن زمان دفاع رساله کمک می‌کند (Haeger & Fresquez, 2016; Estep et al., 2017; Muthuswamy & Molfino, 2017). پیگیری روند اجرای پژوهش همچنین به دانشجویان احساس را می‌دهد که کارش برای استاد راهنما مهم و ارزشمند است و استاد راهنما در اجرای پژوهش همراه و در کنار وی است که این احساس، بنا بر اظهارات و تجربه برخی از دانشجویان دکتری مصاحبه‌شونده، بر انگیزه و عملکرد پژوهشی ارشادشونده تأثیر مثبت دارد. ارشادکننده پژوهشی همچنین برای رساله‌دانشجو، استادان مشاور کارآمد و اثربخشی را پیشنهاد و با توافق دانشجویان آنها را انتخاب می‌کند تا در مواقع لازم با استفاده از تخصص و تبادل نظر و تسهیم دانش اعضای کمیته، کیفیت و اعتبار و سطح علمی رساله دانشجویان ارتقا یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهش در خصوص مسئولیت ارشادکننده پژوهشی در راهنمایی علمی - پژوهشی ارشادشونده (دانشجوی دکتری) و مضامین پایه شناسایی شده برای آن، استاد راهنما به منظور انجام دادن مسئولیت خود در نقش یک ارشادکننده پژوهشی، دانشجوی دکتری خویش را در جریان اجرای پژوهش از نظر علمی به نحو اثربخشی راهنمایی و هدایت می‌کند که مصداق‌های آن را با توجه به تجربه‌ها و اظهارات دانشجویان دکتری مصاحبه‌شونده و همسو با نظرهای سایر پژوهشگران می‌توان در مواردی نظیر ارائه ایده‌ها و پیشنهادهای علمی و کامنت‌های ارزنده و اثرگذار برای ارتقای پژوهش تحت راهنمایی، ارائه نظرهای علمی دقیق و مطمئن به دانشجو، رفع ابهامات علمی دانشجو در جریان انجام دادن پایان‌نامه و پژوهش، اطمینان یافتن از فهم دقیق و روشن موضوع و حوزه پژوهش توسط دانشجو در همان ابتدای کار، معرفی منابع مفید و راهگشا، آگاه ساختن دانشجو از مراحل و مسیر اجرای پژوهش قبل از شروع کار و ... بیان کرد (Estep et al., 2017; Fleming, House, Hanson, Yu, 2016; Garbutt et al., 2013; Ishiyama, 2007; Lechuga, 2011; Raman et al., 2016). ارشادکننده پژوهشی همچنین مهارت‌ها و روش‌های پژوهشی لازم را برای تبدیل شدن به یک پژوهشگر مستقل و موفق به ارشادشونده (دانشجو) آموزش می‌دهد (Pfund et al., 2016; Haeger & Fresquez, 2016; Brown, Daly & Leong, 2009). در زمینه ریزه‌کاری‌های مقاله‌نویسی و مهارت‌ها و فوت‌وفن‌های چاپ مقاله، آموزش و راهنمایی‌های لازم را به دانشجو ارائه و دانش و تجربه‌های خود را به‌طور کامل به دانشجو منتقل می‌کند (Briggs, 2006; Estep et al., 2017; Young et al., 2015). دانشجو را در خصوص چگونگی و نحوه جذب طرح و پروژه پژوهشی راهنمایی و مطلع می‌سازد، نحوه نوشتن و آماده کردن پروپوزال برای دریافت پژوهانه و تأمین اعتبار مالی پژوهش را به دانشجو یاد می‌دهد (Kostovich, Saban & Collins, 2010; Krause-Parello, 2013; Sarcone, Samms & Boyd, 2013). درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی خود و دیگران را در اختیار دانشجو (ارشادشونده) قرار می‌دهد تا زمینه یادگیری بیشتر وی را فراهم سازد (Brent & Felder, 2000)؛ همچنین در خصوص چگونگی جست‌وجو و یافتن ایده‌های پژوهشی بکر و جدید با دانشجو بحث و گفت‌وگو می‌کند و ذهن وی را در این زمینه گشوده و خلاق می‌سازد و در صورت لزوم نکات و شیوه‌های ساخت پاورپوینت و سایر مهارت‌های لازم را برای یک ارائه علمی باکیفیت به دانشجو آموزش می‌دهد. بدیهی است که مجموع آموزش‌ها و راهنمایی‌های مذکور به دانشجو در تبدیل شدن به پژوهشگری توانمند و مستقل و موفق و حرفه‌ای که هدف اصلی ارشادگری پژوهشی است، کمک می‌کند (Maisel et al., 2017; Pfund et al., 2016; Young et al., 2015; Venegas et al., 2019).

یافته‌های پژوهش در خصوص مداخلات توسعه‌ای به‌عنوان یکی از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی را با توجه به مضامین پایه شناسایی شده برای آن می‌توان چنین تبیین کرد: کارآموزی تدریس به‌عنوان یکی از مداخلات توسعه‌ای بدین معناست که ارشادکننده پژوهشی فرصت حضور دانشجو را در

کلاس‌های خود به‌عنوان دستیار آموزشی (T.A.) فراهم و در صورت صلاحدید، برخی از مسئولیت‌های آموزشی یا تدریس خود را به دانشجو واگذار و با تماشای تدریس دانشجو، وی را برای رفع نقاط ضعف تدریسش راهنمایی و کمک می‌کند. هر چند در نگاه اول کارآموزی تدریس با مسئولیت‌های یک ارشادکننده پژوهشی که تأکید وی بر آماده‌سازی ارشادشونده برای پژوهش است مرتبط به نظر نمی‌رسد، اظهارات دانشجویان دکتری مصاحبه‌شونده نشان می‌دهد که کارآموزی تدریس با ایجاد احساس ارزشمندی در دانشجو و تقویت احساس شایستگی و خودکارآمدی حرفه‌ای و امیدواری بیشتر به آینده حرفه‌ای خود، انگیزه دانشجو را برای فعالیت و تلاش پژوهشی افزایش می‌دهد. مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند دانشجویی که تجربه، مهارت، خودباوری و اعتماد به‌نفس لازم برای استاد شدن را نداشته باشد، برای آینده حرفه‌ای خود امید و چشم‌اندازی نمی‌بیند و در نتیجه، انگیزه‌ای هم برای فعالیت و تلاش پژوهشی نخواهد داشت. بنابراین، کارآموزی تدریس به‌صورت غیرمستقیم با ارشادگری پژوهشی دانشجو ارتباط دارد و در قالب مؤلفه مداخلات توسعه‌ای یکی از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی محسوب می‌شود. یکی دیگر از مداخلات توسعه‌ای، خودکارآمدسازی و استقلال‌پروری است که جزو کدهای پرتکرار مستخرج از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده بود و لذا، ارشادشونده پژوهشی باید توجه ویژه‌ای به این امر داشته باشد. خودکارآمدسازی بر مبنای اظهارات مصاحبه‌شوندگان به توانایی ارشادکننده پژوهشی در تشخیص ضعف اعتماد به‌نفس در دانشجو و برطرف‌سازی آن به شیوه‌های مختلف (نظیر واگذاری تکالیف و مسئولیت‌های مناسب و فراهم‌سازی فرصت‌های رشد لازم، بیان مثال‌هایی از توانایی‌های ویژه دانشجو در مقایسه با سایر دانشجویان یا تجربه‌های اشتباهات، شکست‌ها و ناکامی‌های دانشجویان و استادان برجسته، ارائه بازخوردهای مثبت به دانشجو و ...) اشاره دارد. استقلال‌پروری مبتنی بر آمادگی نیز به‌معنای ارائه آموزش‌ها و راهنمایی‌های لازم پیش از واگذاری یک تکلیف یا مسئولیت به دانشجو و داشتن انتظار از وی برای انجام دادن کار به‌صورت مستقل پس از کسب اطمینان از آمادگی و توانایی دانشجو در انجام دادن آن کار است (Borders et al., 2012). نکته مد نظر مصاحبه‌شوندگان این بود که خودکارآمدسازی و استقلال‌پروری از طریق ایجاد اعتماد به‌نفس و احساس خودکارآمدی علمی و حرفه‌ای در دانشجو، بر انرژی و انگیزه پژوهشی او تأثیر بسزایی دارد و لذا، در ذیل مداخلات توسعه‌ای به‌عنوان یکی از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی قرار داده شد. پژوهشگران مختلف نیز به تقویت اعتماد به‌نفس و توسعه خودکارآمدی علمی و پژوهشی (Pfund et al., 2016; Fleming et al., 2013) و توانمندسازی و تقویت خودگردانی و استقلال ارشادشونده در حوزه پژوهش (Hickey et al., 2019; Haeger & Fresquez, 2016; Ulrich & Grady, 2003; ; Fleming et al., 2017; Brown et al., 2009; Estep et al., 2013) به‌عنوان یکی از وظایف و مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی اشاره کرده‌اند. دسترسی پژوهشی سومین مورد از مداخلات توسعه‌ای است که ارشادکننده پژوهشی باید به آن توجه کند. ارشادکننده پژوهشی با سپردن وظیفه و مسئولیت دسترسی پژوهشی به دانشجو (ارشادشونده)، ضمن ایجاد احساس ارزشمندی و شایستگی در او و افزایش انرژی و

انگیزه پژوهشی وی، زمینه توسعه و بهسازی دانش و مهارت‌های پژوهشی دانشجویان را نیز فراهم می‌سازد (Anafarta & Apaydin, 2016). دستیاری پژوهشی به نظرخواهی و کمک گرفتن ارشادکننده از ارشادشونده در انجام دادن وظایف و فعالیت‌های پژوهشی خود و واگذاری برخی از مسئولیت‌های پژوهشی نظیر راهنمایی پایان‌نامه دانشجویان کارشناسی ارشد به ارشادشونده (دانشجوی دکتری) اشاره دارد.

در تبیین یافته‌های پژوهش درخصوص مسئولیت ارشادکننده پژوهشی مبنی بر حمایت حرفه‌ای وی از دانشجوی دکتری و مضامین پایه شناسایی شده برای آن باید توجه شود که ارشادکننده پژوهشی تأثیر خود بر دانشجویان را به‌عنوان یک مدل نقش درک می‌کند (Fleming et al., 2013) و بر این اساس، در تعامل با دانشجویان، رفتارهای پژوهشی حرفه‌ای و هر آنچه را دانشجویان برای توسعه حرفه‌ای خود نیاز دارد و دوست دارد که بدانند و یاد بگیرند، نشان می‌دهد (Briggs, 2006; Fowler, 2017) و تجربه‌های شخصی خود را به‌عنوان یک نگاه پیشنهادی برای مسائل و مشکلات دانشجویان در مسیر حرفه‌ای شدنش با وی به اشتراک می‌گذارد و فرصت یادگیری و الگوبرداری از تجربه‌های خود را برای وی فراهم می‌سازد (Anafarta & Apaydin, 2016; Raman et al., 2016). ارشادکننده پژوهشی از تجربه‌های مثبت و موفق و نیز سختی‌ها و شکست‌های خود و واکنش به آنها برای دانشجویان تعریف می‌کند و بدین ترتیب، سطح آگاهی و بینش دانشجویان را درخصوص مسیر علمی و حرفه‌ای پیش روی بالا می‌برد و دانشجویان را با هنجارها و قوانین نوشته و نانوشته و آشکار و پنهان این مسیر آشنا (Rose, 2003) و زمینه تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای اثربخش وی در مسیر رسیدن به اهداف علمی و حرفه‌ای‌اش را فراهم می‌سازد. از آنجا که یکی از اهداف ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری این است که دانشجوی دکتری در آینده مسیر پژوهش را به‌صورت حرفه‌ای دنبال کند (Venegas et al., 2016; Curtin et al., 2019)، الگوسازی و اجتماعی کردن می‌تواند بینش، ذهنیت، انگیزه و اعتماد به‌نفس لازم برای این مهم را در دانشجویان ایجاد کند. رسیدن به این مهم مستلزم آن است که ارشادکننده به دانشجویان در تعیین اهداف علمی و حرفه‌ای مناسب و نیل به آن کمک کند (Brent & Felder, 2013; Fleming et al., 2013) تا وی مسیر حرفه‌ای پژوهش را به‌صورتی برنامه‌ریزی شده، آگاهانه و هدفمندانه دنبال کند و موفق شود. ارشادکننده پژوهشی همچنین با گفت‌وگو درباره توانایی‌ها و قابلیت‌های دانشجویان نزد همکاران و واگذاری مسئولیت‌هایی با هدف معرفی و مطرح ساختن وی در جامعه علمی (Hickey et al., 2019; Kostovich et al., 2010; Curtin et al., 2016; Anafarta & Apaydin, 2016) و تسهیل برقراری روابط دانشجویان با همکاران خویش در خارج از دانشگاه و ایجاد فرصت‌های شبکه‌سازی حرفه‌ای برای وی و نیز با کمک به تقویت شبکه ارتباطی دانشجویان در دپارتمان و دانشگاه (Pfund et al., 2016; Curtin et al., 2016; Fleming et al., 2013; Brown et al., 2009; Young et al., 2015)، به کاهش گمنامی و انزوای ارشادشونده (دانشجو) کمک و فرصت‌های بالفعل و بالقوه‌ای برای پیشرفت علمی و حرفه‌ای وی در حال و آینده ایجاد می‌کند.

بر اساس یافته‌های ون‌شالکویک و همکاران (VanSchalkwyk et al., 2017) یکی از نقش‌های ارشادکننده پژوهشی، کمک به ارشادشونده در توسعه هویت خود به‌عنوان یک محقق و شناخته شدن او در حوزه مورد پژوهش است. بخشی از این هویت را ارشادکننده می‌تواند از طریق شناخت و کشف مهارت‌ها و علایق پژوهشی و اهداف حرفه‌ای ارشادشونده و آگاه ساختن او ایجاد کند. کیسر و همکاران (Keyser et al., 2008) نیز معتقدند که توسعه حرفه‌ای ارشادشونده یکی از جنبه‌های اصلی ارشادگری پژوهشی است که بر اساس آن ارشادکننده پژوهشی باید به ارشادشونده در درک طیف گزینه‌های شغلی خود، ایجاد و ساخت یک شبکه حرفه‌ای قوی و مشارکت در جلسات حرفه‌ای کمک کند.

در تبیین یافته‌های پژوهش درخصوص حمایت ارتباطی به‌عنوان یکی دیگر از مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی در روابط ارشادگری پژوهشی استاد راهنما - دانشجوی دکتری و مضامین پایه شناسایی شده برای آن باید توجه شود که اساساً ارشادگری پژوهشی دانشجوی دکتری بر پایه ارتباط استاد راهنما (در نقش ارشادکننده پژوهشی) و دانشجو (به عنوان ارشادشونده) استوار است (Williams, Levine, Malhotra & Holtzheimer, 2004; Dohm & Cummings, 2002; Briggs, 2006). تخصیص زمان یکی از مضامین پایه تشکیل‌دهنده مؤلفه حمایت ارتباطی بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان است که مصاحبه‌شوندگان توجه زیادی به آن داشته‌اند و بر پایه آن ارشادکننده پژوهشی به دو نکته توجه می‌کند: ۱. برای تعامل و صحبت و تبادل نظر با دانشجو وقت و زمان کافی در اختیار وی می‌گذارد و ۲. به هر دانشجو وقت معین برای جلسات دو نفره اختصاص می‌دهد و در طول این زمان، دانشجوی دیگری را به حضور نمی‌پذیرد. اختصاص زمان کافی به دانشجو برای تعامل و گفت‌وگو با ارشادکننده پژوهشی هم از این نظر که به شناخت ویژگی‌های شخصیتی و نقاط ضعف و قوت علمی و پژوهشی دانشجو منجر می‌شود و هم از نظر شکل‌گیری بحث‌های علمی مفصل و تبادل نظر و همفکری و تسهیم دانش بیشتر میان ارشادکننده و ارشادشونده اهمیت دارد (Borders et al., 2010; Estep et al., 2017; Kostovich et al., 2012). با توجه به اظهارات مصاحبه‌شوندگان به نظر می‌رسد که دانشجویان دکتری ترجیح می‌دهند که مباحث و گفت‌وگوهایشان با استاد راهنما نزد خود و استاد محفوظ باشد و در حضور سایر دانشجویان مطرح نشود، مگر آنکه این فرایند تسهیم دانش و اطلاعات، چندسویه باشد و همه دانشجویان دکتری استاد راهنما در آن شریک و سهیم باشند و دانش‌افزایی و یادگیری برای همه اتفاق بیفتد و انصاف و عدالت در این زمینه رعایت شود. ارشادکننده پژوهشی می‌تواند در عین تخصیص زمان‌های معین برای جلسات دوفره با هر دانشجو که در نظرهای پژوهشگران نیز بر آن تأکید شده است (Briggs, 2006; Borders et al., 2012; Estep et al., 2017; Hickey et al., 2019)، هر از گاهی نیز یک جلسه گروهی با حضور همه دانشجویان دکتری خود برگزار کند. چنین جلساتی را اگر استاد راهنما به‌درستی مدیریت و هدایت کند، می‌تواند به فرصتی برای تبادل نظر و تسهیم دانش و تجربه‌ها میان دانشجویان منجر شود. ضمن آنکه صرف حضور در

دانشگاه و دیدار دانشجویان با یکدیگر نیز بعضاً می‌تواند دانشجویان را برای تلاش پژوهشی بیشتر برانگیزاند. با این حال، تحلیل داده‌های کیفی پژوهش نشان‌دهنده توجه اکثریت دانشجویان دکتری به جلسات دوفره در مقایسه با جلسات گروهی بود. پاسخگویی به‌موقع ارشادکننده پژوهشی به پیام‌ها و تماس‌های تلفنی دانشجویان و اطلاع‌رسانی به‌موقع در صورت لغو ملاقات، ضمن آنکه موجب احساس اهمیت داشتن دانشجویان برای استاد راهنما می‌شود و از نظر روانشناختی به دانشجویان انگیزه بیشتری برای تلاش علمی و پژوهشی می‌دهد، از اتلاف و هدررفت زمان و انرژی دانشجویان و کاهش عملکرد پژوهشی وی نیز جلوگیری می‌کند. ارشادکننده پژوهشی روحیات، قابلیت‌ها و توانمندی‌های دانشجویان را کشف می‌کند و آنها را می‌شناسد و متناسب با آن، موضوع و جهت و مسیر پژوهشی مناسبی برای دانشجویان تعریف می‌کند (Hickey et al., 2019; Haeger & Fresquez, 2016; Estep et al., 2017; Pfund et al., 2016) و زمینه‌ی بالفعل شدن ظرفیت پژوهشی دانشجویان را ایجاد می‌کند، ظرفیتی که اگر استاد راهنما آن را به‌درستی تشخیص ندهد، شاید هرگز شکوفا و بالفعل نشود.

در تبیین یافته‌های پژوهش درخصوص مسئولیت ارشادکننده پژوهشی در حمایت روانشناختی دانشجوی دکتری خود و مضامین پایه‌ی شناسایی شده برای آن باید گفت که مسیر پژوهش سخت و مبهم و پُرفراز و نشیب است و مسائل دنیای علمی جدید نظیر پژوهانه‌های رقابتی، حقوق مالکیت فکری و پیچیدگی‌های رقابت در زمینه چاپ و انتشار مقالات و تولیدات علمی، سختی‌ها و دشواری‌های این مسیر را برای پژوهشگران جوان و از جمله دانشجویان دکتری دو چندان می‌سازد (Ulrich & Grady, 2003). اجرای پژوهش فرایندی زمانبر و نیازمند صرف دقت، وقت و انرژی است که این امر توانمندی روحی و روانی و آرامش ذهنی پژوهشگر را می‌طلبد. حمایت روانشناختی ارشادکننده پژوهشی از دانشجوی دکتری می‌تواند فشارهای روانی دانشجویان را کاهش دهد و انرژی و تمرکز ذهنی لازم برای پژوهشی باکیفیت را فراهم سازد (Briggs, 2006; Pfund et al., 2016; Curtin et al., 2016). ارشادکننده پژوهشی در بازخوردهای خود علاوه بر آگاه ساختن دانشجویان از نکات منفی و نقاط ضعف کار خویش، به نکات مثبت نیز توجه و بازخورد سازنده ارائه می‌کند (Brown et al., 2009; Young et al., 2015) و نه بازخورد عمدتاً منفی که موجب سرخوردگی و تخریب روحی و کاهش سطح انرژی دانشجویان بشود. تشویق و تحسین موفقیت‌ها و پیشرفت‌های علمی و پژوهشی دانشجویان تعریف از نقاط قوت و توانمندی‌های وی و قدردانی از زحمات و تلاش‌های او همگی از طریق ایجاد احساس ارزشمندی و شایستگی علمی و بالا رفتن سطح انتظار دانشجویان از خود، انرژی و تلاش پژوهشی وی را مضاعف می‌سازد (Anafarta & Apaydin, 2016; Curtin et al., 2016; Briggs, 2006; Fleming et al., 2013). گوش دادن به درد دل دانشجویان در مواقع لازم می‌تواند با کاهش فشار روانی دانشجویان به افزایش آرامش و تمرکز ذهنی وی برای پژوهش کمک کند و لذا، توجه به این امر برای ارشادگری پژوهشی دانشجویان توسط استاد راهنما ضرورت می‌یابد (Raman et al., 2016; Pfund et al., 2007; Ishiyama, 2007). همچنین در زمان‌هایی که دانشجویان در مسیر پژوهش خود با

چالش‌ها و مشکلات و ناکامی‌هایی مواجه می‌شود، ارشادکننده پژوهشی تلاش می‌کند تا با بیان جملات مثبت و روحیه‌بخش، نگرانی‌های دانشجو را کاهش دهد و ذهن او را آرام و مطمئن سازد تا تمرکز پژوهشی دانشجو برقرار و حفظ شود (Raman et al., 2016). مطابق نظر کورتین و همکاران (Curtin et al., 2016) ارشادگری روانی - اجتماعی دانشجویان دکتری شامل تشویق و حمایت به‌گونه‌ای است که ارشادشونده (دانشجو) در دوره‌هایی از تردید، ابهام و شکست بیاموزد، تجربه کند و سرزنده باقی بماند. نشان دادن همدلی درخصوص نگرانی‌ها و احساساتی که ارشادشونده درباره آن با ارشادکننده صحبت می‌کند، یکی دیگر از شاخص‌های ارشادگری روانی - اجتماعی اعضای هیئت علمی تازه‌کار در پژوهش آنفارتا و آپایدین (Anafarta & Apaydin, 2016) است. هیگر و فرسکوئر (Haeger & Fresquez, 2016) در مطالعه خود به ارشادگری اجتماعی - عاطفی<sup>۴۳</sup> به‌عنوان یکی از راهبردهای ارشادگری پژوهشی اشاره کرده و معتقدند که ارشادکننده پژوهشی باید به احساسات ارشادشونده توجه کند و به آن اهمیت بدهد و همچنین در طول گفت‌وگوها با ارشادشونده، مهارت‌های گوش دادن خوب را نشان دهد.

در تبیین یافته‌های پژوهش درخصوص مسئولیت ارشادکننده پژوهشی مبنی بر حمایت شخصی از دانشجوی دکتری خود و مضامین پایه شناسایی شده برای آن باید توجه داشت که ارشادکننده پژوهشی با سراغ گرفتن و باخبر شدن از اوضاع و احوال شخصی دانشجو، در جریان شرایط و مشکلات شخصی وی قرار می‌گیرد و زمینه سوءتفاهمات و قضاوت‌های نادرست احتمالی درخصوص علت کم‌کاری دانشجو و در نتیجه، تضعیف روابطش با دانشجو را از بین می‌برد. اگر ارشادکننده از اوضاع و احوال دانشجو سراغ بگیرد، دانشجو به احتمال بیشتری مشکلات خود را با ارشادکننده در میان می‌گذارد و بدین ترتیب، از بار روانی این مشکلات بر دانشجو کاسته می‌شود و همین امر زمینه آرامش ذهنی و تمرکز و تلاش پژوهشی بیشتر دانشجو را فراهم می‌سازد. ارشادکننده پژوهشی مشکلات و شرایط خاص دانشجو را به‌خوبی درک و او را برای حل و رفع این مشکلات راهنمایی و یاری می‌کند (Ishiyama, 2007). آگاهی و درک ارشادکننده پژوهشی از وضعیت و مشکلات شخصی و دانشگاهی دانشجو حتی اگر نتواند به حل مشکل دانشجو کمک کند، احتمالاً می‌تواند به ارائه راهنمایی‌ها و حمایت‌های مورد نیاز برای افزایش بازده و بهبود عملکرد پژوهشی وی منجر شود. درک مشکلات شخصی دانشجو و نیز شرایط سخت و نامساعدی که ممکن است در دانشگاه و در تعامل با سیستم برای وی به‌وجود آمده باشد و راهنمایی و کمک و پیگیری ارشادکننده برای حل آن، موضوعی بود که در تحلیل داده‌های کیفی پژوهش بسیار به چشم می‌خورد که نشان‌دهنده ضرورت توجه استاد راهنما به این موضوع برای ایفای نقش ارشادکننده پژوهشی است. ارشادکننده پژوهشی از دانشجو در برابر عوامل و شرایط آسیب‌زننده در دانشگاه دفاع و پشتیبانی می‌کند و با حمایت و پشتیبانی خود و ایستادگی در دفاع از دانشجو اجازه



نمی‌دهد حقی از وی توسط سیستم و اعضای آن تزییع یا از سوی اعضای سیستم مانعی بر سر راه موفقیت و پیشرفت علمی و پژوهشی دانشجو قرار داده شود (Curtin et al., 2016; Pfund et al., 2016; Anafarta & Apaydin, 2016).

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان دکتری در روابط با استاد راهنمایان به ۹ مضمون پایه بیش از همه توجه و اشاره داشته‌اند که به ترتیب عبارت‌اند از: راهنمایی و هدایت علمی، درک مشکلات شخصی و دانشگاهی دانشجو و کمک به حل آن، مشارکت فعال ارشادکننده در پژوهش، ارائه فرصت‌های پژوهشی برای دانشجو، آموزش روش‌ها و مهارت‌های پژوهشی و آزمایشگاهی، تخصیص زمان، خودکارآمدسازی و استقلال‌پروری مبتنی بر آمادگی، شناخت عمیق دانشجو توسط ارشادکننده و تعیین موضوعی جدید و کاربردی و آینده‌دار برای رساله دانشجو. توجه بیشتر مصاحبه‌شوندگان به موارد یادشده بیانگر آن است که ایفای نقش ارشادکننده پژوهشی توسط استاد راهنما در روابط با دانشجویان دکتری مستلزم توجه ویژه و خودآگاهی استاد راهنما به هر یک از این موارد در تعامل با دانشجو و شناسایی نقاط ضعف و توسعه و بهسازی خویش در موارد لازم است. هر چند شناسایی و تعیین چارچوب مسئولیت‌های استاد راهنما در نقش ارشادکننده پژوهشی دانشجوی دکتری نیازمند پژوهش‌ها و بررسی‌های بیشتر و گسترده‌تر و شناسایی و توجه به دیدگاه‌های استادان راهنماست، آگاهی استاد راهنما از انتظارات این دانشجویان و مسئولیت‌هایی که از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان دکتری در پژوهش حاضر به دست آمد و در قالب ۳۸ مضمون پایه و ۷ مؤلفه توصیف و تبیین شد، می‌تواند به ایفای نقش هر چه بهتر استاد راهنما در ارشادگری پژوهشی دانشجو کمک کند.

## پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. برگزاری سمینارها و نشست‌هایی در دانشگاه در زمینه مسئولیت‌های استاد راهنما به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی دانشجوی دکتری؛
۲. تنظیم یک کتابچه راهنما بر مبنای مؤلفه‌های شناسایی شده در این پژوهش برای مسئولیت‌های ارشادکننده پژوهشی و قرار دادن آن در اختیار استادان راهنمای دانشجویان دکتری با هدف آگاهی‌بخشی و جلب توجه استادان راهنما به دغدغه‌ها و انتظارات دانشجویان دکتری از استاد راهنما به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی؛
۳. اجرای نظرسنجی‌های محرمانه از دانشجویان و دانش‌آموختگان دکتری درخصوص میزان توجه و عمل استاد راهنما به مسئولیت‌های خود در نقش یک ارشادکننده پژوهشی و در نظر گرفتن نتایج این نظرسنجی‌ها در ارزیابی عملکرد پژوهشی و ارتقای استاد راهنما و ارائه رساله‌های دکتری بعدی به وی؛

۴. ایجاد سازوکارهای انگیزشی و تشویقی نظیر معرفی و ارائه جوایز و پاداش‌های سالانه از سوی دانشگاه به استادان راهنمایی که در ایفای وظایف و مسئولیت‌های خود در نقش ارشادکننده پژوهشی برای دانشجویان دکتری کوشاتر و موفق‌تر بوده و توجه بیشتری به این امر داشته‌اند؛

۵. بهسازی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی برای ایفای نقش به‌عنوان ارشادکننده پژوهشی در تعامل با دانشجویان دکتری خود.

## References

1. Anafarta, A., & Apaydin, C. (2016). The effect of faculty mentoring on career success and career satisfaction. *International Education Studies*, 9(6), 22-31.
2. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
3. Boeren, E., Lokhtina-Antoniou, I., Sakurai, Y., Herman, C., & McAlpine, L. (2015). Mentoring: A review of early career researcher studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68-80.
4. Borders, L.D., Wester, K.L., Granello, D.H., Chang, C.Y., Hays, D.G., Pepperell, J., & Spurgeon, S.L. (2012). Association for counselor education and supervision guidelines for research mentorship: Development and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 51(3), 162-175.
5. Brent, R., & Felder, R.M. (2000). Helping new faculty get off to a good start. In 2000 ASEE Annual Meeting Proceedings. Washington, 2000 June.
6. Briggs, C.A. (2006). Research mentorship in counselor education. A dissertation for the degree of doctor of philosophy in counseling. Oregon State University.
7. Christensen, M., Welch, A., & Barr, J. (2017). Husserlian descriptive phenomenology: A review of intentionality, reduction and the natural attitude. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(8), 113.
8. Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. (15th edn), Sage, Thousand Oaks.
9. Curtin, N., Malley, J., & Stewart, A.J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6), 714-738.

10. Daneshmandi, S., Fathi Vajjargah, K., Khorasani, A., & Gholich Lee, B. (2017). Investigating the mentor and mentee in mentoring of new recruitment faculty members: A qualitative approach. *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 14 (4), 29-55 (in Persian).
11. DeAngelo, L., Mason, J., & Winters, D. (2016). Faculty engagement in mentoring undergraduate students: How institutional environments regulate and promote extra-role behavior. *Innovative Higher Education*, 4(41), 317-332.
12. Dohm, F.A., & Cummings, W. (2002). Research mentoring and women in clinical psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 26(2), 163-167.
13. Estep, C.M., Velasco, J.G., Culbertson, A.L., & Conner, N.W. (2017). An investigation into mentoring practices of faculty who mentor undergraduate researchers at a hispanic serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 338-358.
14. Fleming, M., House, M.S., Shewakramani, M.V., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., ... & Rubio, D.M. (2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(7), 1002-1008.
15. Fowler, J.L. (2017). Academics at work: Mentoring in research, teaching, and service. *International Journal for Academic Development*, 1-12.
16. Haeger, H., & Fresquez, C. (2016). Mentoring for inclusion: The impact of mentoring on undergraduate researchers in the sciences. *CBE-Life Sciences Education*, 15(3), ar36, 1-ar36, 9.
17. Hickey, J.E., Adam, M., Elwadia, I., Nasser, S., & Topping, A.E. (2019). A process-environment model for mentoring undergraduate research students. *Journal of Professional Nursing*, 35(4), 320-324.
18. Holley, K.A., & Caldwell, M.L. (2012). The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. *Innovative Higher Education*, 37(3), 243-253.
19. Hosseini, N. (2016). A framework for the development of professor-Ph.D. student relationships in knowledge generation. *Rahyaft*, 26(63), 55-65 (in Persian).

20. Hosseini, N. (2020). Model of Supervisor-PhD student research mentoring: A mixed method study. Doctoral dissertation in educational administration. Shiraz University (in Persian).
21. Ishiyama, J. (2007). Expectations and perceptions of undergraduate research mentoring: Comparing first generation, low income white/Caucasian and African American students. *College Student Journal*, 41(3), 540-549.
22. Keyser, D.J., Abedin, Z., Schultz, D.J., & Pincus, H.A. (2012). Mentorship in the context of interdisciplinary geriatric research: Lessons learned from the RAND/Hartford Program for Building Interdisciplinary Geriatric Research Centers. *Journal of the American Geriatrics Society*, 60(8), 1546-1555.
23. Keyser, D.J., Lakoski, J.M., Lara-Cinisomo, S., Schultz, D.J., Williams, V.L., Zellers, D.F., & Pincus, H.A. (2008). Advancing institutional efforts to support research mentorship: A conceptual framework and self-assessment tool. *Academic Medicine*, 83(3), 217-225.
24. Kostovich, C., Saban, K., & Collins, E. (2010). Becoming a nurse researcher: The importance of mentorship. *Nursing Science Quarterly*, 23(4), 281-286.
25. Krause-Parello, C.A., Sarcone, A., Samms, K., & Boyd, Z.N. (2013). Developing a center for nursing research: An influence on nursing education and research through mentorship. *Nurse Education in Practice*, 13(2), 106-112.
26. Lechuga, V.M. (2011). Faculty-graduate student mentoring relationships: Mentors' perceived roles and responsibilities. *Higher Education*, 62(6), 757-771.
27. Lindén, J., Ohlin, M., & Brodin, E.M. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 639-662.
28. Maisel, N.C., Halvorson, M.A., Finney, J.W., Bi, X., Hayashi, K.P., Blonigen, D.M., & Cronkite, R.C. (2017). Institutional incentives for mentoring at the US department of veteran's affairs and universities: Associations with mentors' perceptions and time spent mentoring. *Academic Medicine*, 92(4), 521-527.
29. Mancuso, C.A., Berman, J.R., Robbins, L., & Paget, S.A. (2019). What mentors tell us about acknowledging effort and sustaining academic

- research mentoring: A qualitative study. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 39(1), 29-35.
30. Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
31. Mirkamali, M., Hamidzadeh, M., & Narenji Thani, F. (2016). Input factors related to knowledge creation at universities: A qualitative study, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(4), 121 -147 (in Persian).
32. Muthuswamy, S., & Molfino, R. (2017). Student-supervisor relationship in the process of managing a Ph. D.: Engineering perspective. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 143(4), 02517001.
33. Nundulall, R., & Dorasamy, N. (2012). Mentorship and sustainable research output: A case study of the University of Johannesburg. *Industry and Higher Education*, 26(2), 127-137.
34. Pfund, C., Byars-Winston, A., Branchaw, J., Hurtado, S., & Eagan, K. (2016). Defining attributes and metrics of effective research mentoring relationships. *AIDS and Behavior*, 20(2), 238-248.
35. Ragsdale, J.R., Vaughn, L.M., & Klein, M. (2014). Characterizing the adequacy, effectiveness, and barriers related to research mentorship among junior pediatric hospitalists and general pediatricians at a large academic institution. *Hospital Pediatrics*, 4(2), 93-98.
36. Raman, D.R., Geisinger, B.N., Kemis, M.R., & de la Mora, A. (2016). Key actions of successful summer research mentors. *Higher Education*, 3(72), 363-379.
37. Reiners, G.M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing and Care*, 1(5), 1-3.
38. Salehi Omran, E., Aghdaie, M.H., & Hashemkhani Zolfani, S. (2012). Using multi criteria decision making techniques to doctoral dissertation supervisor selection. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 18(3), 47-66 (in Persian).
39. Sambunjak, D., Straus, S.E., & Marušić, A. (2006). Mentoring in academic medicine: A systematic review. *Jama*, 296(9), 1103-1115.

40. Schmidt, E.K., & Faber, S.T. (2016). Benefits of peer mentoring to mentors, female mentees and higher education institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 137-157.
41. Titus, S.L., & Ballou, J.M. (2013). Faculty members' perceptions of advising versus mentoring: Does the name matter?. *Science and Engineering Ethics*, 19(3), 1267-1281.
42. Ulrich, C.M., & Grady, C. (2003). Research mentors: An understated value?. *Nursing Research*, 52(3), 139.
43. VanSchalkwyk, G.I., Katz, R.B., Resignato, J., Van Schalkwyk, S.C., & Rohrbaugh, R.M. (2017). Effective research mentorship for residents: Meeting the needs of early career physicians. *Academic Psychiatry*, 41(3), 326-332.
44. Venegas, M., Pepin, R., Bartels, S.J., Lyness, J.M., Sheline, Y.I., Sirey, J.A., & Bruce, M.L. (2019). Advanced research institute (ARI): An effective model for career development and transition to independence. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 27(7), 660-663.
45. Williams, L.L., Levine, J.B., Malhotra, S., & Holtzheimer, P. (2004). The good-enough mentoring relationship. *Academic Psychiatry*, 28(2), 111-115.
46. Young, B.R., Williamson, H.J., Burton, D.L., Massey, O.T., Levin, B.L., & Baldwin, J.A. (2015). Challenges and benefits in designing and implementing a team-based research mentorship experience in translational research. *Pedagogy in Health Promotion*, 1(4), 233-246.