

توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکتری

سعید شکوری منانی^۱ و بتحیار شعبانی ورکی^{۲*}

چکیده

این پژوهش، با هدف فهم تجربه‌های زیسته دانشجویان دکترا در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله انجام شد. نوع پژوهش، کیفی و روش پژوهش، پدیدارشناسی توصیفی هوسرل بود. مصاحبه‌شوندگان، ده تن از دانشجویان دکتری بودند که با روش گلوله برفی انتخاب و با استفاده از ابزار مصاحبه باز پاسخ استاندارد، با آن‌ها مصاحبه شد. قابلیت اعتماد یافته‌ها (باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت وابستگی) از طریق بررسی توسط اعضاء، توصیف فریه و ممیزی بیرونی احراز شد. نتایج پژوهش، بیان‌کننده فراز و فرود وضعیت توانمندسازی در فرایند راهنمایی است. از جمله عوامل افزایش‌دهنده توانمندی: گزینش راهنما، درک همدلانه، نقش‌های سیال، بازخورد اثربخش و قابلیت‌های دانشجو است. از جمله عوامل کاهش‌دهنده توانمندی: مسئولیت‌پذیری حداقلی، عدم تخصص و سوء بازخورد راهنما است که دانشجو را به مسیرهای غیرمتعارف سوق می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: راهنمایی رساله؛ تجربه زیسته دانشجو؛ توانمندسازی

۱. فوق لیسانس تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. saeed.shakori@mail.um.ac.ir

۲. * نویسنده مسئول: استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

دانشگاه فردوسی مشهد به‌عنوان برترین دانشگاه جامع در نیمه شرقی کشور، قصد دارد تا سال ۱۳۹۹، با تربیت انسان‌های متعهد، خلاق، متخصص، پژوهشگر و کارآفرین؛ در فهرست دو دانشگاه جامع ملی برتر و ۵۰۰ دانشگاه ممتاز جهان قرار گیرد (معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع دانشگاه فردوسی مشهد: ۱۷ بهمن ۱۳۹۶).

از نظر سیاست‌گذاران آموزش عالی، دوره دکترا بالاترین دوره و حیاتی‌ترین مقطع است (پارکر جنکینز^۱، ۲۰۱۶) و راهنمایی به‌عنوان محور اصلی آن شناخته می‌شود (هالس و مالفوری^۲، ۲۰۱۰)؛ زیرا دانشجو در این فرایند از طریق تعامل با راهنما توانمندی‌هایی را به‌دست می‌آورد (مونپو^۳، ۲۰۱۳) که کیفیت آن تأثیر به‌سزایی در تحقق رسالت‌ها (دوین و اچ هونتر^۴، ۲۰۱۶)، جایگاه علمی دانشگاه‌ها و همچنین آینده تحصیلی و شغلی دانش‌آموختگان دارد (یمنی دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، دانشجو باید از طریق تعامل با راهنما توانمند شوند، زیرا توانمندسازی انجام موفق رساله را تضمین می‌کند و به تحقق رسالت‌های دانشگاه می‌انجامد (مونپو، ۲۰۱۳). منظور از توانمندسازی؛ مناسبات حرفه‌ای راهنما و دانشجو در فرایند راهنمایی رساله است که دانشجو به‌واسطه آن، توانمندی‌هایی در سطوح دانستن، انجام دادن و بودن به‌دست می‌آورد. توانمندسازی دانشجویان نیازمند آن است که راهنما؛ آگاهی‌دهنده، حمایت‌کننده، در دسترس و با اطلاعات باشد. ماهیت روابط راهنمایی باید محترمانه، حرفه‌ای و لذت‌بخش باشد (فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن^۵، ۲۰۱۷). باوجود اهمیت توانمندسازی دانشجویان از طریق فرایند راهنمایی رساله؛ نارسایی‌ها و کاستی‌های موجود در این فرایند، آن را به یک نگرانی بزرگ در عرصه بین‌المللی تبدیل کرده است (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶).

راهنما و دانشجو درباره وظایف و تعهدات خود، آگاهی لازم را ندارند (محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱) و راهنمایان درباره اینکه چگونه راهنمایی می‌کنند، چگونه باید راهنمایی کنند و چه راهنمایی به توانمندسازی منجر می‌شود، اطلاعات اندکی دارند (مینهارد و همکاران، ۲۰۰۹).

1. Parker-Jenkins
2. Hales and Malfoy
3. Mhunpiew
4. Devine and Hunter
5. Filippou, Kallo and Mikkila-Erdmann

اساتید بیش از حد توانایی خود مسئولیت بر عهده می‌گیرند؛ به همین خاطر فرصت کافی برای حمایت و توجه به نیازهای دانشجویان ندارند (شولز^۱، ۲۰۱۲) و نقش آن‌ها به‌عنوان راهنما، تبدیل به نقشی نمادین و صوری شده است (گرین و لی^۲، ۱۹۹۵).

ناکارآمدی، نامتناسب بودن، مسامحه‌کاری و سوءاستفاده، مهم‌ترین مسائلی است که در فرایند راهنمایی بروز پیدا کرده و زمینه را برای برنامه‌ریزی و مدیریت ضعیف طرح، فردگرایی دانشجویان، مشکلات روش‌شناختی و نگارش ضعیف رساله فراهم کرده است (اتکینز و براون^۳، ۱۳۹۲). به همین خاطر، تجربه‌های دانشجویان، به حاشیه رانده شدن فضای دانشگاهی، راهنمایی ضعیف، عدم حمایت کافی و دسترسی ناپذیری راهنما را نشان می‌دهد (گاتفیلد، ۲۰۰۵). جذابیت موضوع، احساس مسئولیت مشترک، دیالوگ‌های تخصصی دانشجویان با راهنما و مشاور و کسب مهارت، مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده دانشجویان در فرایند توانمندسازی هستند که به مرور زمان اهمیت و ارزش واقعی خود را از دست داده‌اند (یمینی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶). در فرایند راهنمایی، دانشجویان نقش اساسی ایفا می‌کنند، به همین دلیل، قابلیت پذیرش، مشارکت، علاقه و تعامل ناکافی او، جورچین ناتوان‌سازی^۴ را تکمیل کرده است (مینهارد و همکاران، ۲۰۰۹).

با وجود اهمیت آسیب‌شناسی وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی؛ توصیف، تحلیل و نقد پژوهش‌های میدانی مرتبط با توانمندسازی (واگنر^۵، ۲۰۱۸؛ رابرتسون^۶، ۲۰۱۷؛ هونتر، لارسن و سیمور^۷، ۲۰۰۶؛ بهزادی و داور پناه، ۱۳۸۸؛ نواح، رضا دوست و پورتر کارونی، ۱۳۹۱؛ محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱؛ یمینی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶؛ شیربگی و کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ بنی‌اسدی و ضرغامی، ۱۳۹۴؛ دی کلاین، برونکهوست، مایر، پایلت و بریکلمنس^۸، ۲۰۱۴؛ دی کلاین، مایر، بریکلمنس و پایلت، ۲۰۱۵؛ هاچینز، ۲۰۱۵؛ فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن^۹، ۲۰۱۷) نشان داد که اکثر این پژوهش‌ها با روش کمی انجام شده‌اند، دارای مشکلات روشی هستند که نمی‌شود به نتایج آن‌ها اعتماد کرد و به راهنمایی به‌مثابه توانمندسازی توجهی نداشته‌اند. بر این اساس، این سؤال مطرح می‌شود که تجربه

1. Schulze
2. Green and Lee
3. Atkins and Brown
4. disempowering
5. Wagener
6. Rabertson
7. Hunter, Laursen and Seymour
8. De Kleijn, Bronkhorst, Meijer, Pilot and Brekelmans
9. Filippou, Kallo and Mikkilä-Erdmann

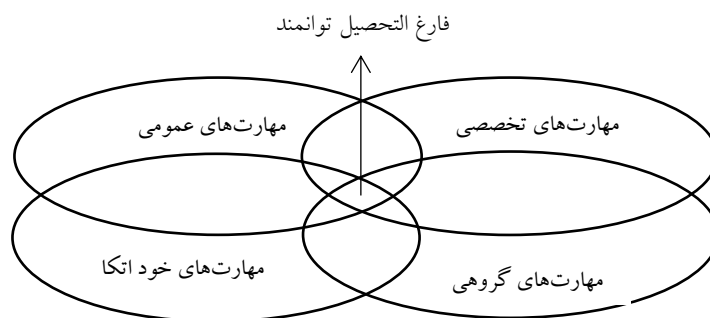
دانشجویان دکتری در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟ کیفیت تعاملات و عملکرد راهنما و دانشجو در فرایند راهنمایی، تحت تأثیر رویکرد آن‌ها به راهنمایی است؛ در واقع رویکردها ارتباط عمیق میان پیش‌فرض‌های ذهنی راهنما، چگونگی عملکرد او و تأثیرش بر عملکرد دانشجو را نشان می‌دهد. لی^۱ (۲۰۰۷) این رویکردها را تحت عناوین، کارکردی^۲ (تکنیکی)، انتقادی، توسعه روابط، رهایی‌بخشی^۳ و فرهنگ‌پذیری صورت‌بندی کرده است. هالس و بانسل^۴ (۲۰۱۲) بر اساس بررسی پیشینه راهنمایی و اسناد دانشگاه‌ها، چهار رویکرد به راهنمایی را شناسایی کردند: (۱) کارآموزی^۵: ماهیت روابط به صورت سلسله مراتبی و بر اساس فرایندهای انتقالی است (بارتلت، مکرر، ۲۰۱۰). (۲) شخص‌محور: راهنمایی فرایند شخصی است و باید به رشد مهارت‌های ذهنی/فکری و عاطفی دانشجو توجه کرد. کیفیت رساله تا حد زیادی تابع مهارت‌های تکنیکی و روش‌شناسی خود دانشجو است که به صورت خودتنظیمی آن‌ها را فراگرفته است (واگنر، ۲۰۱۸). (۳) تکنیکی-علمی: در جامعه عمل‌گرای مدرن، ابعاد تکنیکی عمل مورد نیاز است؛ این باور زمینه را برای تقلیل‌گرایی و غیرحرفه‌ای‌گری^۶ فراهم کرد. (۴) اجتماعی فرهنگی: راهنمایی، فرایندی اجتماعی-فرهنگی، موقعیتی و وابسته به زمینه است و تفکر انتقادی، فرهنگ‌پذیری و مشارکت محیطی مشروع^۷، محور توانمندسازی^۸ است. فعالیت به صورت تیمی باعث هم‌افزایی می‌شود و ساختار آن سیال است، زیرا تابع عوامل زمینه‌ای مانند مرحله رساله، شرایط حرفه‌ای و فردی اعضای تیم است (رابرتسون، ۲۰۱۷). دیستی^۹ (۲۰۰۲)، نقل از دیستی و وستریم^{۱۰}، مدل سه‌گانه تدریس، مشارکت و کارآموزی را مطرح کرد. در نظر گرفتن نقش تأثیرگذار دانشجو در کیفیت راهنمایی، از ویژگی‌های بارز این مدل است، در حالی که در مدل «لی» چگونگی فعالیت دانشجو به رویکرد منتخب راهنما بستگی دارد. هاجینز^{۱۱} (۲۰۱۵: ۹) در مدل ابعاد راهنمایی،

1. Lee
2. functional
3. emancipation
4. Bansel
5. apprenticeship
6. de-professionalizing
7. legitimate peripheral participation
8. empowering
9. Dysthe
10. Westrheim
11. Hutchings

مجموعه رویکردهای ارائه شده توسط «لی» را به عنوان ابعاد مختلف راهنمایی در نظر گرفت و عناصر موانع^۱، کمک کننده^۲ و تداوم بخش^۳ را به آن افزود.

«هالس و بانسل» با ارائه زمینه تاریخی دوره دکترا - که این دوره از روش های غیر ساختارمند به کاملاً ساختاریافته (برنامه درسی، قوانین و مقررات و دوره های یکنواخت و ثابت) تغییر هویت داده است - و «لی» با وارد کردن ویژگی قطعیت و بازنمایی به چهار رویکرد راهنمایی، نشان دادند که بیشترین توجه آن ها معطوف به جنبه های کارکردی (وظیفه محوری، ثبات، از پیش تعیین شدگی و ساختارمندی) راهنمایی است. در مقابل آن ها، «هاچینز» تأکید زیادی بر جنبه های اجتماعی و فرهنگی و هیوریستیکی (ویژگی موقعیتی، اکتشافی و خلق الساعگی) راهنمایی داشت، به نحوی که مدل «لی» را برای یک راهنمایی گروهی موردبازسازی قرارداد و رویکردهای مختلف و جدا از یکدیگر را به عنوان ابعاد راهنمایی در نظر گرفت.

اگرچه در هر رویکرد به مهارت ها و استراتژی های تربیتی متفاوتی توجه شده است؛ اما در عمل، این رویکردها منفک از یکدیگر نیستند. مهارت ها با یکدیگر همپوشانی دارند و برخی از آن ها زمینه ساز یا مکمل دیگری هستند؛ به همین خاطر، استراتژی های پرورش مهارت های مختلف را نباید جدا از یکدیگر در نظر گرفت. این یکپارچگی در شکل (۱) به تصویر کشیده شده است (کرایر^۴، ۱۹۹۸ نقل از پیرسون و بریو^۵، ۲۰۰۲).



شکل ۱: مدل یکپارچگی مهارت های دانشجویان (کرایر، ۱۹۹۸، نقل از پیرسون و بریو، ۲۰۰۲: ۱۳۷)

1. hindering factors
2. helping factors
3. nourished scholarship dimensions
4. Cryer
5. Pearson and Brew

بنابراین، در عملکرد راهنما و دانشجو، عناصر مختلف؛ مانند، هدف‌ها، انتظارات، وظایف، نقش‌ها و چگونگی انعکاس هر یک در موقعیت‌های مختلف راهنمایی، درهم تنیده‌اند که در مدل‌ها و سبک‌های راهنمایی نمایان می‌شوند. در جدول (۱)، پیوند رویکرد راهنمایی با مدل‌ها نشان داده شده است که شامل سبک‌های مختلف هستند.

جدول ۱: طبقه‌بندی مدل‌های راهنمایی بر اساس ویژگی هیوریستیکی و کارکردی

هیوریستیکی	کارکردی
- مدل راهنمایی منحصربه‌فرد (شولز ^۱ ، ۲۰۱۲)	- سبک‌های راهنمایی مرجح ^۲ (گاتفیلد ^۳ ، ۲۰۰۵)
- فاصله ارتباطی راهنما- دانشجو (زوبر اسکریت ^۴ ، ۱۹۹۲)	- هم ترازوی راهنما و دانشجو ^۶ (بلومبرگ ^۷ ، ۱۹۷۴)
- نقل از هاربون ^۵ ، ۲۰۱۰)	- نقل از گر ^۸ ، ۲۰۱۰)
- رفتار بین فردی راهنما ^۹ (مینهارد، ون در ریجست، تارت و جک و وبلز ^{۱۰} ، ۲۰۰۹)	
- انتظارات، نقش‌ها و مرزهای موقعیتی (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶)	
- مدل سه وجهی ^{۱۱} (دیستی، سمرا ^{۱۲} ، و ستریم، ۲۰۰۶)	

1. Schulze
2. preferred supervisory styles
3. Gatfield
4. zuber-Skerritt
5. Harbon
6. the supervisor/student alignment
7. Blumberg
8. Gurr
9. interpersonal supervisor behavior
10. Mainhard, van der Rijst, Tartwijk and Wubbels
11. three-pronged
12. Samara

همان‌طور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود قطعیت^۱، پیش‌بینی‌پذیری، علیت خطی، بازنمایی^۲، تحویل و برنامه از ویژگی‌های بارز مدل هم‌ترازی راهنما و دانشجو و سبک‌های مرجح است. در این مدل‌ها، راهنمایی به‌عنوان یک سیستم ساده در نظر گرفته شده است که از طریق تحلیل کل به اجزاء آن، روابط میان این عناصر را می‌توان شناسایی و پیش‌بینی کرد؛ ویژگی بازنمایی و برنامه، زمینه را برای یکسان فرض کردن موقعیت‌ها و تجویز مدل‌های یکسان برای تمام موقعیت‌ها فراهم می‌کند. این پیش‌فرض‌ها، باعث تحویل راهنمایی به فرایندی عینی، قطعی، پیش‌بینی‌پذیر و خطی شده است. در مدل‌ها همانند رویکردها، کانون توجه برخی طراحان به ویژگی کارکردی و برخی دیگر به ویژگی هیوریستیکی معطوف است و به نظر می‌رسد این دوگانگی از رویکردهای راهنمایی به سطوح عینی‌تر و عملیاتی آن سرایت کرده است.

مدل سه وجهی راهنمایی، الهام‌بخش ما در استفاده از رویکرد «چندصدایی دیالوجیسم باختین^۳» برای ترکیب رویکردهای مختلف است. این رویکرد، برای نحوه ترکیب کردن پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی و نظری مختلف با یکدیگر مطرح شده است که بر اساس آن، دانش ویژگی خلق‌الساعه^۴ دارد و از طریق تعامل و تنش میان رویکردهای چندصدایی^۵ ساخته می‌شود (دیستی، سمرا، وستریم، ۲۰۰۶؛ ساموئل^۶، ۲۰۰۵، نقل از نامور مطلق، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، در یک متن صداهای مختلف به‌صورت مساوی بازتابانده می‌شوند و هیچ‌کدام برتر از دیگری نیستند.

توانمندسازی^۱، استلزام رویکردی دیالکتیکی، پیچیده و انتگرالی به راهنمایی

در کنار رویکرد دیالوجسیم باختین، از رویکرد دیالکتیک، پیچیدگی^۲ و نظریه انتگرال به منظور تبیین جامع پدیده توانمندسازی می‌توان استفاده کرد. دوگانگی یا چندگانگی واقعیت‌های اجتماعی با ماهیت دیالکتیکی آن همخوانی ندارد، زیرا ماهیت برساخته دارد، ساختار و عامل لازم و ملزوم هم هستند و هم‌آیندی ساختار/ میدان و عامل/ منش، زمینه‌ساز عمل است (بورديو^۳، ۱۹۹۳ نقل از جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۵).

سیستم‌های پیچیده و نظریه آشوب^۴ (اثر پروانه‌ای، جاذب غریب، سازگاری پویا و خود مانایی^۵)، الهام‌بخش رویکرد پیچیدگی به پدیده‌های انسانی و اجتماعی هستند. در یک سیستم پیچیده، میان عناصر روابط متقابل و تودرتو وجود دارد و به خاطر ویژگی خلق‌الساعگی و ثابت نبودن، این روابط از طریق تجزیه سیستم به عناصر تشکیل‌دهنده آن قابل‌شناسایی کامل نیستند. بر اساس جاذب غریب در نظریه آشوب، انرژی جنبشی مسئول حرکت فعلی یک عنصر است، درحالی‌که حرکت آینده عنصر به‌وسیله انرژی نهفته مشخص می‌شود و علیت خطی و پیش‌بینی‌پذیری، به این بعد از حرکت عناصر توجه نمی‌کند (محمدی چابکی، ۱۳۹۲). سیستم‌های آشوبناک، طیفی از الگوهای رفتاری باثبات و پیش‌بینی‌پذیر و بی‌نظم را در برمی‌گیرد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴). «هر پدیده‌ای را می‌توان روی یک پیوستار قرارداد که در یک سر طیف به‌صورت ساعت‌وار^۶ و در طرف دیگر به‌صورت ابرگونه^۱ است؛ بنابراین، هر

۱. توانمندسازی (empowerment) اصطلاحی است که با توجه به بافت مورد استفاده، بار معنایی متفاوتی دارد؛ به‌عنوان مثال در زمینه سیاسی بیشتر به معنای قدرت بخشیدن و در بخش‌هایی مانند عدالت اجتماعی به معنای توزیع برابر قدرت است. در مدیریت هم توانمندسازی با مفاهیمی مانند تفویض مبتنی بر اختیار، درگیری و مشارکت کارکنان در مسائل سازمان، استفاده حداکثری از ظرفیت کارکنان برای تحقق اهداف سازمان، تیم‌های مدیریتی و بهبود مستر عملکرد گره خورده است (کینلا، ۱۳۸۳). با توجه به نزدیکی این مفهوم در مدیریت با مفهوم توانمندسازی در زمینه راهنمایی، ولی بافت این دو مفهوم (سازمان و تعاملات راهنما و دانشجو) با یکدیگر بسیار متفاوت است. سازمان با هدف بهره‌وری، امنیت شغلی و تغییر و تحول، اقدام به توانمندسازی کارکنان می‌کند (پاک طینت و فتحی‌زاده، ۱۳۸۷)؛ ولی در زمینه راهنمایی، این مفهوم قراردادی برای نشان دادن رویکردی خاص به فرایند راهنمایی اتخاذ شده است. در فرایند شناخت، پژوهشگران با مصیبت پیچیدگی روبرو می‌شوند؛ از یک طرف، در برابر پایان‌ناپذیری شناخت و از طرف دیگر، در برابر میل به انسجام و نظم قرار می‌گیرند (مورن، سیورانا و دومینگو موتا، ۱۳۸۸)؛ رسیدن به سطح بسندگی در مطالعات این تضاد را حل می‌کند.

2. Complexity

3. Bourdieu

4. Chaos Theory

5. butterfly effect, strange attractors, dynamic adaptation, self similarity

6. clockishness

پدیده درجه‌ای از سادگی و پیچیدگی یا ابهام را در درون خود دارد» (پوپر^۲، ۱۹۷۹ نقل از محمدی چابکی، ۱۳۹۲). در سطح نخست آشوب، معادلات غیرخطی قادر به پیش‌بینی رفتار است، ولی در آشوب سطح بالا، انشعاب‌هایی از معادلات اصلی به‌وجود می‌آید که پیش‌بینی‌پذیری رفتار را غیرممکن می‌کند؛ نظم به بی‌نظمی منجر می‌شود و این بی‌نظمی، نظم‌ی غایی / ساختاری را در خود نشان می‌دهد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، دوگانگی هیوریستیکی و کارکردی راهنمایی با در نظر گرفتن آن به‌عنوان یک سیستم پیچیده قابل حل است؛ پس مدل‌های نشان‌دهنده نظم (کارکردی) و بی‌نظمی (هیوریستیکی) را نباید جدای از یکدیگر در نظر گرفت. اگرچه ویژگی چابکی مدل‌های موقعیتی، ساختار نرم و انعطاف‌پذیر به آن‌ها می‌بخشد که پیش‌بینی‌پذیری آن را دشوار می‌کند، ولی نظم مرحله‌ای نشان‌دهنده وجود نظم در پس این بی‌نظمی^۳ است. در واقع مدل‌ها و سبک‌های کارکردی، راهنمای خوبی برای راهنما و دانشجو هستند، ولی در مراحل از پروژه راهنما و دانشجو در هم می‌پیچند و این در هم‌تنیدگی، سبک‌هایی را به‌وجود آورد که اگرچه برخاسته از همان سبک‌های کارکردی هستند، اما نظم مرحله‌ای، ماهیت خلّاق و خلق‌الساعه به آن‌ها می‌بخشد.

شبکه‌های علی غیرخطی، روابط درهم‌تنیده، هم‌افزایی^۴ عناصر و حساسیت نسبت به شرایط اولیه، نشان‌دهنده این ادعا هستند که برای درک رفتارهای درونی سیستم‌های پیچیده، نگاهی کل‌گرایانه به پدیده‌ها ضرورت دارد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴). امروزه با کشکولی^۵ از رویکردها مواجه هستیم که باوجود هم‌افزایی میان آن‌ها، در کشاکش پیروزی بر یکدیگر هستند و این تصور انفصال، ارائه توصیفی جامع از پدیده‌ها را با مشکل مواجه کرده است؛ درحالی که باید در یک شبکه درهم‌تنیده قرار بگیرند تا یک فرا پارادایم^۶ تشکیل شود. حداقل

1. cloudishness
2. Popper
3. order out of disorder
4. mutually enriching

۵. "کن ولبیر" برای بیان مجموعه از رویکردهای مختلف که هرکدام نگاه متفاوتی به جهان دارند، از اصطلاح "cornucopia" استفاده کرده است (در یونان باستان به معنی "شاخ پر از میوه‌های متنوع" و نماد فراوانی بوده است)؛ در این مقاله، اصطلاح کشکول (برگرفته از کتاب کشکول شیخ بهایی است که در آن انواع مطالب از رشته‌های مختلف؛ مانند، شعر و ادبیات، معانی و بیان، نحو و صرف، مطایبه و لطیفه و غیره می‌توان یافت) جایگزین آن شده است.

6. meta-paradigms

چهار دیدگاه تحویل‌ناپذیر وجود دارد: ۱) ذهنی (التفاتی)^۱، ۲) بیناذهنی (فرهنگی)^۲، ۳) عینی (رفتاری)^۳ و ۴) بیناعینی (اجتماعی)^۴ که از ترکیب ابعاد درونی^۵، بیرونی^۶ با فردی و جمعی^۷ شکل می‌گیرند (اسبیر هارگنس^۸، ۲۰۱۲).

اگر یک تجربه کوچک، مانند تنظیم قرار ملاقات با راهنما را در نظر بگیریم، دانشجو تصمیم می‌گیرد که با راهنما قرار بگذارد، این می‌تواند به خاطر ابهامی در کار، ارائه گزارش، حل مشکل اداری و غیره باشد (درونی - فردی)؛ دانشجو وارد عمل می‌شود و با راهنما هماهنگ می‌کند (بیرونی - فردی)، راهنما با توجه به آگاهی که از دانشجو دارد احساس می‌کند که او به راهنمایی نیاز دارد (درونی - جمعی). میزان زمانی که راهنما به دانشجو اختصاص می‌دهد و همچنین میزان پایبندی راهنما به تصمیم خود، بستگی به این دارد که سیاست‌های دانشگاه یا تصمیم راهنما برای پذیرش تعداد دانشجو چگونه است (بیرونی - جمعی). تجربه هر فرد، ریشه‌های ذهنی، رفتاری، اجتماعی و فرهنگی دارد؛ بنابراین، هیچ‌یک از ابعاد نباید به دیگری کاهش داده شوند، زیرا ابعاد تجربه همزاد^۹ یکدیگر هستند و به صورت هم‌زمان پدیدار می‌شوند، به همین خاطر ویلبر^{۱۰} این رویکرد را انتگرال^{۱۱} نامید (اسبیر هارگنس، ۲۰۱۲). توصیف هم‌آیندی وجوه مختلف واقعیت، نیازمند مفهومی است که این ذات توأمان را به نمایش بگذارد (بورديو، ۱۹۹۳ نقل از جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۵).

توانمندسازی، فرایندی شامل مجموعه‌ای از مناسبات یک‌طرفه و دوطرفه، برابر و نابرابر، حضوری و غیرحضوری دانشجو با راهنما، همتایان و جامعه علمی است؛ که در آن بخشی از وظایف، نقش‌ها و تعاملات طرفین ارتباط از پیش تعیین‌شده است و بخشی دیگر از طریق تعامل راهنما و دانشجو، در آن موقعیت شکل می‌گیرد؛ از ابتدای راهنمایی تا پایان آن تداوم دارد؛ و به‌واسطه آن دانشجو می‌تواند، با سایر متخصصان و پژوهشگران روابط حرفه‌ای

1. Subjective (intentional)
2. intersubjective (cultural)
3. objective (behavioral)
4. interobjective (social)
5. interiors
6. exteriors
7. singular and plural (collective)
8. Esbjörn-Hargens
9. co-arise
10. Ken Wilber
11. integral

برقراری کند؛ نظریه‌ها، رویکردها و پدیده‌های موجود را نقد کند، توانایی مسئله‌یابی را به دست آورد، منابع معتبر را از غیر معتبر تشخیص دهد (مونپو، ۲۰۱۳)، به پیشینه نظری و پژوهشی، روش‌های جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و استفاده عملی از روش‌های تحقیق مسلط شود (شعبانی ورکی، ۱۳۹۳)، با اصول استناددهی، اخلاق پژوهشی، ساختار پایان‌نامه و نحوه نوشتن گزارش آشنا شود و آن را به کار گیرد (اورلنا، دردر، پرز و سالین، ۲۰۱۶)، با توانایی‌های بالقوه خود آشنا شود و شرایط لازم برای بالفعل شدن آن‌ها و همچنین، جسارت و مهارت لازم برای تغییر، خلق و ارائه ایده جدید و انجام پژوهش به صورت مستقل به دست آورد (دیستی ۲۰۰۲، نقل از دیستی و وستریم، ۲۰۰۳)؛ به انجام پژوهش علاقه‌مند شود و انگیزه درونی برای انجام آن را به دست آورد (اورلنا و همکاران، ۲۰۱۶) و از لحاظ عاطفی، شخصیتی، ذهنی و هویت شخصی و حرفه‌ای رشد کند (دیستی ۲۰۰۲، نقل از دیستی و وستریم، ۲۰۰۳).

هدف از پژوهش حاضر؛ فهم ادراک، توانش، نگرش و بینش (تأمل) دانشجویان دکترای ورودی سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۸۸ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله است؛ بنابراین، سؤال‌های پژوهش بدین شرح مطرح می‌شود:

- (۱) وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟
- (۲) ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما در فرایند توانمندسازی چیست؟
- (۳) ماهیت وظایف و نقش‌ها در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۴) راهنما و دانشجو چگونه شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر را در فرایند توانمندسازی لحاظ می‌کنند؟

- (۵) وضعیت تخصص و تجربه راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۶) وضعیت مسئولیت‌پذیری راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۸) قابلیت‌های موردنیاز دانشجو برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی چیست؟
- (۹) ماهیت بازخوردهای راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۱۰) راهنمایی ضعیف و ناکافی (زهرآگین)، دانشجو را به چه مسیرهای غیرمعارفی سوق می‌دهد؟

(۱۱) چه عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو (برون‌زاهها) فرایند توانمندسازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

روش

این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد کیفی است. برای انجام این پژوهش، از روش پدیدارشناسی توصیفی هوسرلی^۱ استفاده شد. در استفاده از این روش، به ملاک‌های زیر توجه شد: ۱. تمرکز بر تجربه زیسته دانشجویان؛ ۲. اپوخه^۲: پس از تسلط بر رویکردها و پژوهش‌های حوزه توانمندسازی، پیش‌فرض‌های خود را به حالت تعلیق درآوردیم؛ باورپذیری و تأییدپذیری یافته‌ها گواهی بر این ادعا هستند؛ ۳. وجه التفاتی^۳: ادراک دانشجویان از تعاملات جنبه التفاتی (حیث التفاتی آگاهی) داشت و ناظر به تجارب آن‌ها از توانمندسازی بود، زیرا به راحتی برای آن مصداق‌های عملی مطرح می‌کردند؛ ۴. فروکاهش استعلایی^۴ و کشف ماهیت مشترک تجربه‌های زیسته: در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف مناسبات حرفه‌ای راهنما با دانشجو، امکان فروکاهش استعلایی و رسیدن به ماهیت توانمندسازی را تسهیل کرد. فروکاهش استعلایی تا جایی ادامه یافت که احساس کردیم ماهیت توانمندسازی رخ نشان داده است و داده‌ها توانایی به تصویر کشیدن این ذات مشترک یا ماهیت را دارند.

میدان پژوهش: الف) زمینه پژوهش: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد است؛ دانشکده سه گروه دارد: ۱) علوم تربیتی، ۲) روان‌شناسی و ۳) علم اطلاعات و دانش‌شناسی. تعداد دانشجویان دکترا، ۱۴۷ تن؛ و هیئت‌علمی جاری، ۳۹ تن است (وب‌سایت دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۷ بهمن ۱۳۹۶). کتابخانه دانشکده، ۵۸۰۰۰ کتاب فارسی و لاتین دارد که تمام این کتاب‌ها تخصصی و مربوط به رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و کتابداری است. ظرفیت پذیرش راهنمایی رساله و قوانین و قواعد آموزشی و پژوهشی دانشکده برای دوره دکترا، تابع آیین‌نامه‌های دوره دکترا (تخصصی معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و وزارت علوم است. ب)

1. Husserlian descriptive phenomenology
2. epoche
3. intentionality
4. transcendental phenomenological reduction

مصاحبه‌شوندگان: مصاحبه‌شوندگان با منطق هدفمندی و روش گلوله برفی انتخاب شدند. فهرست دانشجویان دکترا از استادان راهنمای آن‌ها گرفته شد. اولین مشارکت‌کنندگان از این طریق انتخاب شدند و سپس از آن‌ها خواستیم تا با توجه به ملاک شرکت در پژوهش (دانشجویان دکترای ورودی سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۸۸ که حداقل یک سال از دفاع پروپوزال آن گذشته باشد)، همتایان خود را معرفی کنند؛ در نتیجه، با توجه به ظاهر شدن نشانه‌هایی از اشباع در مصاحبه‌های نهایی، به مصاحبه با چند تن از دانشجویان بسنده شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه باز پاسخ استاندارد^۱ استفاده شد. سؤالات مصاحبه به دو بخش اصلی تقسیم می‌شدند: (۱) سؤالات مربوط به تاریخچه زندگی: برای برقراری ارتباط و درک بیشتر نسبت زمینه و شرایط پژوهیده پرسیده شدند (به‌عنوان مثال: بین ارشد و دکترا چند سال فاصله افتاد؟). (۲) سؤالات مربوط به تجارب زیسته در ارتباط با پدیدار توانمندسازی: ناظر به ابعاد دانش، توانش، نگرش و بینش (تأمل^۲) تجربه‌های زیسته دانشجویان بود (به‌عنوان مثال: در جلسات راهنمایی چه اقداماتی انجام می‌دادید؟). در جریان مصاحبه، سؤالات اکتشافی برای توضیح بیشتر مطالب مبهم و کلی پرسیده شد (شما گفتید وقتی به استاد راهنما مراجعه می‌کردید و جلسه می‌گذاشتید که به یک رضایتی رسیده باشید، لطفاً بیشتر توضیح بدهید؟). در پایان مصاحبه، موافقت پژوهیده برای رجوع دوباره به منظور ابهام‌زدایی از کدگذاری یا رفع نکات مبهم مصاحبه، دریافت می‌شد؛ پس از هر مصاحبه بلافاصله پیاده‌سازی انجام می‌شد تا متن برای تحلیل آماده شود.

تحلیل داده‌ها: از ویژگی فروکاهش استعلایی در پدیدارشناسی استفاده شد؛ در تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از فروکاهش استعلایی، سه مرحله سیال آشکار بود: افقیابی، مضمون‌یابی و مفهوم‌سازی. در افقیابی، مصاحبه با پژوهیده چندین بار مطالعه و افق پژوهیده از آن استنباط شد. افقیابی باعث شد از لنز مصاحبه‌شونده به مصاحبه او نگریسته شود و ساخت‌گشایی جهت مضمون‌یابی را فراهم کند. برای عینیت بخشیدن به مضامین، مفاهیم عینی به آن‌ها الصاق شد. با مقایسه مداوم، مجموعه‌ای از مفاهیم عینی کنار یکدیگر قرار گرفتند و برای مفهوم‌سازی مضمون آن‌ها از مفاهیم انتزاعی استفاده شد، در واقع برای فروکاست مفاهیم، از استعلا دادن

آن‌ها (استفاده از مفاهیم انتزاعی‌تر) استفاده کردیم. برای فراموش نکردن ایده‌ها و اندیشه‌های خلق‌الساعه که در فرایند مصاحبه و کدگذاری شکل می‌گرفتند، یادداشت‌برداری انجام شد و از آنجاکه کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد، یادداشت‌ها به‌سرعت در دسترس بودند و برای تحلیل‌ها استفاده شدند. آخرین مرحله کدگذاری پس از رسیدن به اشباع و تحلیل آخرین مصاحبه انجام شد؛ بدین ترتیب که پس از بررسی مجدد تمامی کدها مضمون نهایی آن‌ها استخراج و مفهوم‌سازی انجام شد؛ بنابراین، چرخه افق یابی، مضمون‌یابی و مفهوم‌سازی تا تمام شدن تحلیل‌ها ادامه یافت.

قابلیت اعتبار^۱: برای احراز قابلیت اعتبار چهار ملاک موردتوجه قرار گرفته است: (۱) باورپذیری^۲: از روش بررسی توسط اعضاء استفاده شد؛ (۲) انتقال‌پذیری^۳: ویژگی‌های میدان پژوهش به‌صورت فربه توصیف شد؛ (۳) تأییدپذیری^۴: از کدگذار ثانوی و ممیزی بیرونی استفاده شد؛ (۳) قابلیت وابستگی: مراحل مختلف تحقیق به‌وسیله همکار پژوهشی ارزیابی و بازخوردهای دریافتی اعمال شد.

اخلاق پژوهش: این ملاحظات اخلاقی رعایت شد: (۱) گمنامی مصاحبه‌شوندگان: به جای اسامی، از کد استفاده شد؛ (۲) رازداری: تمام اطلاعاتی که مصاحبه‌شوندگان در اختیار ما گذاشتند، به‌صورت محرمانه باقی ماند؛ (۳) حقوق و رفاه مصاحبه‌شوندگان: زمان و مکان مصاحبه با توجه به وضعیت شغلی و شرایط خود مصاحبه‌شوندگان انتخاب شد و به آن‌ها توضیح داده شد که ادامه مشارکت آن‌ها در تحقیق اختیاری است و در هر مرحله‌ای می‌توانند از فرایند تحقیق خارج شوند. (۴) کسب رضایت آگاهانه: قبل از مصاحبه، به آن‌ها از نظر گمنامی، رازداری و حقوق و رفاه اطمینان داده شد و رضایت آگاهانه آن‌ها به‌صورت کلامی کسب شد.

یافته‌ها:

در این بخش، یافته‌ها به تفکیک سؤالات پژوهش ارائه شدند. با بهره‌گیری از نقل‌قول‌های

1. trustworthiness
2. credibility
3. transferability
4. confirmability

مصاحبه‌شوندگان و نشان دادن چگونگی الصاق مفاهیم به آن‌ها، «قابلیت وابستگی مفاهیم»^۱ به تجربه‌های زیسته نشان داده شد.

سؤال (۱): وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟

جدول ۲: تجربه‌های زیسته در پیوند با فرازوفرود وضعیت توانمندسازی

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
عوامل فرابرنده	گزینش راهنما درک همدلانه نقش‌های سیال بازخورد اثربخش راهنما
	قابلیت‌های دانشجو مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما
	فرازوفرود توانمندسازی
عوامل فروکاهنده	عدم تخصص راهنما سوء بازخورد راهنما درماندگی دانشجو پناهندگی دانشجو
	برون‌زاهها
	عقب‌ماندگی

سؤال (۲): ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما در فرایند توانمندسازی چیست؟

جدول ۳: تجربه‌های زیسته در پیوند با ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
	صبر و حوصله صبر و حوصله: «ایشون در گفت‌وگو با دانشجویان صبر و حوصله‌ای دارنند که برخی جاها محدودیت زمانشون مانع این است که بروز پیدا کنه، اما توی فکر کنم ده روز اخیر هفت و هشت تا ایمیل براشون فرستادم اگر چه ایران هم نیستند و اونجا هم مشغله داشتند و پاسخ می‌دادند. این صبر و حوصله خب قابل تقدیره با اون مشغله‌های ذهنی که داشتند» (م. ف).
ملاک‌های گزینش	صبر و حوصله اخلاق حرفه‌ای نقص پذیر نقدپذیر سنگ انداز نبودن در دسترس وقت دادن مسئولیت پذیر
ملاک‌های گزینش راهنما	اشتراک ذهنی تمرکز مطالعاتی به‌روز بودن تخصص روشی باتجربه افق دید نقاد پرسش‌گر منسجم‌کننده
روش گزینش	خودشناسی ملاحظات شخصی اولویست مسئله دیالکتیک مثالی پافشاری
	باتجربه: «خب یک فردی که خودش ساده باشه مرحله اولیه شاید نتواند به تو به‌عنوان یک دانشجوی دکترا کمک‌کننده باشه. در مرحله اول کسی که تجربه کاری خوبی داشته باشه، رساله‌های زیادی کار کرده باشه، جهان‌دیده باشه؛ حالا جهان‌دیده منظور جغرافیایی نیست، سرد و گرم روزگار رو چشیده باشه، جافتاده باشه؛ به نظر من خیلی می‌تواند توی رساله دکترا به دانشجو کمک کند: (ر. ج). دیالکتیک مثالی: «بین استاد، موضوع و دانشجو دیالکتیک اتفاق میفته؛ مثلاً شما یک قلمرو انتخاب می‌کنید که یکی تو دو تا استاد توی اون کار کردند، رفت و برگشت‌ها باعث می‌شود که استاد هم دقیق‌تر انتخاب بشود و هم موضوع دقیق‌تر بشود و یک جاهایی به این سمت برود که پروژه فکری استاد بر پروژه فکری دانشجو مسلط بشود ...» (م. ف)

سؤال (۳): ماهیت وظایف و نقش‌ها در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۴: تجربه‌های زیسته در پیوند با نقش‌های سیال

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
نقش‌های پیشینی	تسهیلگر: «خب فلسفه همین است؛ قراره شما بری کارتو انجام بدی و راهنما بازخورد بده، بارت رو باید خودت حمل کنی؛ دقیقاً مثل بچه هست که می‌خواهد راه برود، اون چجوری راه می‌رود؛ هی پا میشه هی می‌خورد زمین تا پاهاش بنیه رو پیدا کند و بتونه سرپا ایسته (زدن به پا و اشاره به خود)... اون نقش هدایت‌گری دارد که تو به بیراه نروی و از مسیر خارج نشوی؛ خب اون می‌تونه هم راه بره و هم می‌تونه بدوه ... نقش راهنما را بگذارید تسهیلگری و کوچینگ کردن.» (ب. د).
نقش‌های سیال	هم‌ترازی دانشی
هادی ارزیاب	متقد - مدافع

سؤال (۴): راهنما و دانشجو چگونه شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر را در فرایند توانمندسازی لحاظ می‌کنند؟

جدول ۵: تجربه‌های زیسته در پیوند با درک همدلانه

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
خود افشاگری	ارزیابی رفتار: «یک موقع‌هایی قرار داشتیم و دیدم ایشون تمرکز فکری ندارد و گرفتاری‌های ذهنی داره و حواسشون به کار نیست؛ من می‌گفتم یک روز دیگه مزاحمتون می‌شوم و به هیچ جمع‌بندی نمی‌رسیدم، مثلاً من استرس داشته باشم شما به هیچی چیزی از من نمی‌رسید و اصلاً آرامش نداشت و تمرکز نداشت و اگر صحبت هم بکنه صحبتش اعتبار ندارد» (ب. د).
درک همدلانه	درک شرایط موقعیت‌سازی
اعتماد متقابل	مرزشناسی

سؤال (۵): وضعیت تخصص و تجربه راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۶: تجربه‌های زیسته در پیوند با عدم تخصص راهنما

مفاهیم	پراکنده کاری	راهنمایی سطحی	نمونه تجربه زیسته
	رصد نکردن	مراقبت نکردن	پراکنده کاری: «من توی نیوزلند یه دوره کوچولو گذروندم؛ این جوریه بود که مثلاً یه استادی می‌گفت من توی هرمنوتیک پژوهش‌ها
	خودمحوری	تحدید نکردن	متخصصم بقیه دانشجویها رو به هیچ‌عنوان قبول نمی‌کرد تموم شد رفت، ولی توی دانشکده ما این جوریه که مثلاً یه استادی توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده، یه شله‌قلمکار می‌شن که از دانشجو نهایت اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو
عدم تخصص	خلأقیّت نداشتن	اصطکاک کم	استادی می‌گفت من توی هرمنوتیک پژوهش‌ها خودمحوری
	استنباط ضعیف	گزارش صرف	توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده، یه شله‌قلمکار می‌شن که از دانشجو نهایت اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو
	همگام نبودن	ابهام‌افزایی	توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده، یه شله‌قلمکار می‌شن که از دانشجو نهایت اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو
	منحرف کردن	تحریف مسأله	توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده، یه شله‌قلمکار می‌شن که از دانشجو نهایت اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو

است. «الف. ت».

سؤال (۶): وضعیت مسئولیت‌پذیری راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۷: تجربه‌های زیسته در پیوند با مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما

مفاهیم	ابهام نقش	دل به کار ندادن	نمونه تجربه زیسته
	شفاف‌سازی نکردن	مشارکت نکردن	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتماً دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).
مسئولیت - پذیر	برنامه‌ریزی ضعیف	آموزش سطحی	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتماً دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).
حداقلی	ضرب‌الاجل نداشتن	خودخواهی	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتماً دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).
راهنما	پیگیر نبودن	گم‌گشتگی دوطرفه	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتماً دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).
	تفویض نابهنگام	خودسانسوری	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتماً دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).

بقیه بیان کنی» (ز. ر).

سؤال (۷): قابلیت‌های مورد نیاز دانشجویان برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی چیست؟

جدول ۸: تجربه‌های زیسته در پیوند با قابلیت‌های دانشجویان

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته	
دکتر آملی	خودشناسی خود معیاری	خودتلقینی پافشاری
	واقع‌بینی تنظیم ضرب‌الاجل	تمرین و تکرار فاصله روحیه‌بخش
	مواجهه با موقعیت سطح سنجی مطالب	قابلیت انطباق
استفانایزادپذیری	مطیع نبودن جسور مصمم پیگیر	روحیه همکاری انتقال یادگیری یادگیری از خطا ترس سازنده
	فرصت یافتن اشتراک یادگیری	مهارت پژوهش
	آرامش ذهنی تحمل ابهام بسط آگاهی غرق رساله شدن نوگرایی کشف تناقض	دیالکتیک ایده‌ها نقدپذیری سؤال آفرینی چرخه تنش و تعادل تولید ساختار جدید
دکتر شایسته	پژوهش‌پذیری مدل‌سازی ایده بازبینی مسأله اعتبارسنجی اثر سازمان‌دهی منابع گزیده‌خوانی ایده محوری	مطالعه معنادار معناداری تناقض انعطاف‌پذیری شناختی اپوخه کردن محدودیت زمان مراقبت راهنما
	نقص‌یابی پروژه نقد کردن مطالعه بیشتر استنباط علمی پذیرا بودن	ایده‌های خلق‌الساعه مقوله‌بندی شبیه‌سازی نظریه‌ها ذهن میانجی وسعت دید
	ایهام‌زدایی نظری	استنباط زاویه‌ساز راهنما

مفاهیم	زیر-مفاهیم	مسئله‌مندی
<p>نمونه تجربه زیسته جغرافیای منطقی مفاهیم: «وقتی توی مفهوم‌شناسی تخیل کار کرده بودم، مفهوم تخیل رو کامل توضیح داده بودم؛ گفتم که تخیل چیه؟ هوش چیه؟ ... اوادم مرزهای هر کدوم رو مشخص کردم، گفتم حالا کجا تخیل رو باید جدا کنم؛ پس ویژگی‌های هر کدوم رو گفتم. حالا کجا می‌تونه تخیل تعریف خاص خودش رو داشته باشه، ... دیدم که آها حالا فهمیدم که تونستم تخیل رو مرزشو بفهمم» (ع. د).</p>	<p>یادداشت‌برداری تحلیل ذهنی تعاریف دسته‌بندی بدیع جغرافیای منطقی مفاهیم</p>	<p>درهم‌تنیدگی استدلال سیر منطقی مطالب مفهوم‌سازی انعکاس دیدگاه تکامل فهم زاویه دید ژرف‌نگری</p>
<p>زاویه دید: «یک سری دغدغه‌های دیگری هم داشتیم؛ به خاطر همون پژوهش‌هایی که انجام می‌دادم توی حوزه‌های مختلف توی مجموعه کارهایی که بود من با اون دغدغه‌ها وارد کلاس می‌شدم و اون باعث می‌شد که با اون دید به مسئله‌ها نگاه می‌کردم و تربیت غیررسمی مهم‌ترین بود» (م. ف).</p>	<p>مسئله‌یابی عدم تعادل شناختی دغدغه اجتماعی دغدغه نظری جاذبه نظری</p>	<p>پژوهش‌های آموزشی علایق مطالعاتی دغدغه اجتماعی دغدغه نظری جاذبه نظری پژوهش‌های سطحی استمرار موضوعی دیالوگ راهنما - دانشجو طرح مسئله تحلیل کردن سرنخ دادن</p>
<p>پیشینه‌کاوی: «تقریباً همیشه گفت که مشکل این بود که همه به‌جای یک درس، به دوره ابتدایی توجه کرده بودند ... بر اساس پژوهش‌ها و تحقیقات قبلی به این صورت کاملاً مستند و واضحی معلوم بود که در خلاقیت دوره ابتدایی ضعف وجود دارد و این مستدل بودن باعث روشن‌تر شدن مسئله ما می‌شد» (ر. ج).</p>	<p>پالایش مسئله درگیری علمی آشنایی تاریخی پژوهش‌پذیری تکامل تدریجی ابهام‌زدایی تدریجی پیشینه‌کاوی</p>	<p>پژوهش‌ها و تحقیقات قبلی مستند و واضحی معلوم بود که در خلاقیت دوره ابتدایی ضعف وجود دارد و این مستدل بودن باعث روشن‌تر شدن مسئله ما می‌شد» (ر. ج).</p>

سؤال (۸): ماهیت بازخوردهای راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۹: تجربه‌های زیسته در پیوند با بازخورد اثربخش و سوء بازخورد

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته		
زمینه‌سازی	انسجام ذهنی درگیری ذهنی سازمان‌دهی استقلال فکری	مرور کردن توضیح دادن اصلاح سوء برداشت اعتماد داشتن	
	بازخورد اثربخش	گره یابی روایت جدید گزارش کار	در جریان بودن خود افشاگری
		خوش خلقی نمود رفتاری موشکافی	تشریحی استدلال محور آگاهی بخش
	بازخورد	هدف وابسته عملکرد وابسته تلنگر زدن	شکوفای کننده عملکرد وابسته بازخورد کارکردی
به چالش کشیدن روحیه دادن امیدوار کردن		تلنگر زدن: «... تلنگر استاد راهنما که دیر شده به خاطر همین احساس فرصت بیشتری می‌کردم ... اونم می‌گفت آره واقعاً دیر شده؛ مثلاً به روز خیلی کلافه شده بودم که می‌خواهم ول کنم چیه دکتر! بگیرم اونم می‌گفت آره می‌تونم ول کنی؛ دچار شوک شدم دیگه گفتم خیلی جدی بگیر باهم جمعش می‌کنیم ...» (م. س).	
سوء بازخورد	تیتروار بی مقدمه ناواضح تهی	غیر مرتبط بلد کردن نکات منفی ارزیابی شخصیت حساسیت مفهومی ناسالم	
	دستوری تأیید غیر مستقیم بازخواست	می‌گیری سرسنگین بودن انحصار طلبی	
	محدودیت پاسخگویی	محدودیت پاسخگویی	ارزیابی استنباط ارزیابی نقدها
			ارزیابی شخصیت: «... وقتی می‌بینی خودت یعنی شخصیت ارزیابی می‌شود انگار می‌خورد تو سرت، خیلی بده؛ مثلاً آقای دکتر به من می‌گفت: تو فارسی رو خوب بلد نیستی تا چه برسه به انگلیسی، اصلاً فارسی نمی‌توانی صحبت کنی، ویراستاری بلد نیستی بده به کسی دیگه ... این که دکتر اشکال را به خودت می‌گیرد نه به کارت و تحقیرم می‌کرد دوست نداشتم و انگیزمو از دست می‌دادم» (ع. د).

سؤال (۹): راهنمایی ضعیف و ناکافی (زهرآگین) دانشجو را به چه مسیرهای غیرمتعارفی سوق می‌دهد؟

جدول ۱۰: تجربه‌های زیسته در پیوند با پناهندگی و درماندگی

مفاهیم	گروه ویژه مطالعاتی	فرصت مطالعاتی	نمونه تجربه زیسته
۱. پناهندگی	پژوهشگران موازی	مؤسسات تخصصی خارجی	پژوهشگران موازی: «خب یکی از دوستان من که موضوع و روشمون به هم نزدیک بود ... از اون نظر می‌خواستیم؛ یعنی یک جور راهنمای پنهان من اون بود چون این مسیر رو طی کرده بود ... با ایشون مشورت می‌کردم. چون اصلاً احساس می‌کردم این آدمیه که تو این حوزه حداقل از بقیه اساتیدی که من دارم متخصص تره ... نظراتش خیلی عمیق تر از نظرات استاد راهنمام بود ... خیلی راهنمایی‌های عملی می‌کرد ...» (ز. ر).
	همایش	اساتید خارجی	اعتماد به نفس دادن: «من چون باید انگلیسی ارائه می‌دادم به پیترز گفتم صدامو می‌فرستم اگه اشکالی داشت به وقت اشتباهی چیزی کلمه‌ای چیزی، اینارو به من بگو، گفت تو نیازی نداری به من، من با اعتماد به نفس شروع کردم به صحبت کردن واقعاً خیلی خوب بوده» (الف. ت).
۲. درماندگی	کارگاه	نویسندگان	متخصص: «به دانشگاهی شاید مثلاً از دانشگاه فردوسی خیلی کوچولو تر بود، ولی سه طبقه فقط اساتید داشت، سه طبقه فقط مال دانشکده علوم تربیتی و هر طبقه‌ای بیست تا عکاشون زده بودن که فلانی و فلانی و هر کدوم هم جلوش تخصصشو نوشته که دقیقاً در چه حوزه‌ای کار می‌کنه. دانشجو دستش بازه، آزاده، می‌دونه کجا بره، کی رو انتخاب کنه، ولی اینجا چی؟» (الف. ت).
	سلوک عاطفی	روحیه‌شناسی اعتماد به نفس دادن تحسین کردن تقدیم بازخوردهای مثبت فرصت خطا دادن	مطالعه تراکمی: «من اوادم دویمت و پنجاه تا مقاله گرین رو چندین کتابش رو همه رو ترجمه کردم و سه هزار صفحه اطلاعات داشتم، ولی من هم‌زمان با ترجمه نوشتن رو شروع نکردم و گم شدم که کجا چی رو بیارم و اگر به من می‌گفتن که باید حین مطالعه نوشتن رو شروع کنی خیلی بهتر بود» (ع. د).
۳. علمی	سلوک علمی	درک کردن انگیزه دادن تقویت کردن منت نگذاشتن تحقیر نکردن ترحم نکردن متخصص آزادی فکری تجدید منابع همکاری پاسخ‌دهی مداوم همگام‌سازی دیالوگ عمیق مستمر تبادل اطلاعات	موضوع بسیط الگو نداشتن گسترده‌گی منابع کمال‌گرایی رؤیابرداری شناختی
		آشوب ذهنی	

سؤال (۱۰): چه عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو (برونزاها) فرایند توانمندسازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

جدول ۱۱: تجربه‌های زیسته در پیوند با برون‌زاها

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
ساختارمندی	مسأله ممنوعه
نقش‌های درونی	توانمندنمایی شده
ابهام نقش‌ها	تناقض انتظارات
برنامه درسی ضعیف	اختلاف اساتید
برنامه درسی واحد	تجارب منفی همکاری
محدودیت انتخاب	شک عمل‌گرایانه
انتخاب حداقلی	فرهنگ جنسیتی
نقد صوری	دسترس ناپذیری منابع
تساهل	استقلال مالی
هماهنگی اداری	مشکلات خانوادگی
قوانین متغیر	فاصله جغرافیایی
تغییر فضای ذهنی	اهمیت‌زدایی

برونزاها

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که تجربه‌های زیسته دانشجویان، ناظر به وضعیت و ابعاد توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی است که شامل این موارد می‌شود: فراز و فرود وضعیت توانمندسازی؛ ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما؛ نقش‌های سیال؛ درک همدلانه در روابط؛ عدم تخصص اساتید راهنما؛ مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما؛ قابلیت‌های دانشجو؛ ملاک‌ها و روش‌های بازخورد اثربخش و سوء بازخورد؛ راهنمایی زهرآگین (آسیب‌ای راهنمایی ضعیف و ناکافی)؛

تأثیر عوامل برون‌زا در کیفیت راهنمایی. درباره هر یک از این ابعاد به تفکیک بحث می‌شود.

(۱) فرازوفروود وضعیت توانمندسازی: در بالاترین سطح از فروکاهش استعلایی تجربه‌های زیسته، یافته‌ها حاکی از نوسان و فرازوفروود وضعیت توانمندسازی در فرایند راهنمایی است. عوامل فابرنده، فرایند توانمندسازی را به قله نوسان نزدیک می‌کنند؛ مانند گزینش راهنما، درک همدلانه، نقش‌های سیال، بازخورد اثربخش، قابلیت‌های دانشجو. عوامل فروکاهنده، باعث افت فرایند به سمت قعر نوسان می‌شوند؛ مانند مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما، عدم تخصص راهنما، سوء بازخورد، درماندگی و پناهندگی دانشجو و عوامل برون‌زا. در فرایند راهنمایی، تعاملات راهنما و دانشجو در نوسان است؛ راهنما باید این نوسانات را مدنظر داشته باشد تا بتواند رشد تدریجی دانشجو را پذیرا باشد و زمینه را برای آن فراهم کند (زوبر اسکریت، ۱۹۹۲ نقل از هارون، ۲۰۱۰). تأثیر و تأثر متقابل (چابکی، ۱۳۹۲؛ اسپیر هارگنس، ۲۰۱۲)، حساسیت نسبت به شرایط اولیه، تعامل تهورآفرین (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶)، اثر پروانه‌ای (الوانی، ۱۳۹۴)، هم‌آیندی ساختار و عامل و تکامل تدریجی (گر، ۲۰۱۰)؛ نشان‌دهنده این هستند که فرایند راهنمایی را نمی‌توان ثابت و یکسان در نظر گرفت، بلکه معرف یک فرازوفروود در این فرایند هستند؛ بنابراین، فرایند توانمندسازی یک فرایند خطی نیست که از یک نقطه شروع شود، مسیر ثابتی را در پیش بگیرد و در یک نقطه ختم شود؛ بلکه در این فرایند عواملی درگیر هستند که آن را دست‌خوش نوسان می‌کنند. این فرازوفروود، نیازمند آگاهی پویا و رصد کردن مداوم عملکرد به‌منظور انطباق خود با شرایط و موقعیت‌های خلق‌الساعه است.

(۲) ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما: گزینش راهنما دروازه ورود به فرایند راهنمایی است و کیفیت راهنمایی و تعاملات را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. گزینش راهنما با این استدلال که خوش‌برخورد است و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی عالی دارد نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای تخصصی دانشجوی دکترا باشد، زیرا هدف این است که پس از انتخاب وارد تعاملات شوند و دانشجو حمایت تکنیکی، نظری و روشی را دریافت کند (شیربگی، کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ روگ و پیتر، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش شیربگی و کاوه‌ای (۱۳۹۱) نشان داد که از نظر دانشجویان مهم‌ترین عامل در انتخاب راهنما، طرز برخورد و رفتار اجتماعی استاد با دانشجویان و کم‌اهمیت‌ترین عامل، پیشنهاد شدن راهنما به‌وسیله دانشجویان و اساتید است. به

همین خاطر دانشجویان در تجارب زیسته خود پیشنهاد می‌کنند که باید در گزینش راهنما به ملاک‌های گشودگی (صبر و حوصله، نقص‌پذیر، نقدپذیر، سنگ‌انداز نبودن، در دسترس و مسئولیت‌پذیر) و پاسخگویی (اشتراک ذهنی، به‌روز بودن، تمرکز مطالعاتی، تخصص روشی، باتجربه، افق دید، نقاد، پرسشگر، منسجم‌کننده) توجه ویژه‌ای داشت. توجه ویژه دانشجویان دکترا به دو بعد اصلی گشودگی و پاسخگویی به این خاطر است که دانشجویان دکترا از یک‌طرف؛ به خاطر شرایط فکری و احساس استقلال که دارند نسبت به نحوه برخورد‌ها حساس هستند، به همین خاطر به ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی راهنما هم توجه می‌کنند. از طرف دیگر؛ راهنما اگر تخصص لازم را داشته باشد، می‌تواند با دانشجو دیالوگ‌های عمیق مستمر داشته باشد و گره‌های نظری و عملی را برای او باز کند.

۳) نقش‌های سیال: برخی نظریه‌پردازان دستورالعمل‌های ثابتی درباره نقش‌ها و وظایف راهنما و دانشجو دارند؛ یعنی برای هرکدام حوزه وظیفه و نقش را مشخص کرده‌اند (کینگ، ۲۰۰۵ نقل از محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱؛ روگ و پیتر، ۲۰۰۴ و براون و اتکینز، ۱۹۸۸). درحالی‌که یافته‌ها نشان می‌دهد که نقش‌های پیشینی، استدلال محوری، هم‌ترازی دانشی راهنما و دانشجو و نقش‌های متغیر راهنما باعث ایجاد ویژگی پویایی و سیالی در نقش‌ها می‌شود. تضاد بین ساختار و عاملیت یک جنگ قدیمی است. از آنجاکه توانمندسازی در نوسان است؛ این دستورالعمل‌ها و نقش‌های پیشینی تنها می‌تواند چارچوب کلی را مشخص کند و این راهنما و دانشجو هستند که با توجه به شرایط، خود را انطباق می‌دهند و نقش‌های موقعیتی یا پسینی را خلق می‌کنند. میزان تهور و چابکی نقش‌ها به میزان تعامل بستگی دارد، پس مشخص کردن نقش‌های هریک در ابتدای کار به معنای نقض نوسان این فرایند نیست، بلکه زمینه را برای تعامل غنی‌تر و نوسان فراهم می‌کند. اگر تعاملات تهور آفرین برقرار باشد، نقش‌های پیشینی زمینه‌ساز نقش‌های پسینی و موقعیتی هستند. به‌وفور مشاهده می‌شود که اساتید راهنما بین دو وضعیت ساختار و عامل نمی‌دانند کدام را انتخاب کنند، زیرا بی ساختاری منجر به انحراف دانشجو و اعمال ساختار باعث نفی استقلال و واکنش‌های اعتراض‌آمیز دانشجو می‌شود. اگر به تجارب توجه شود اعتراض دانشجویان به ساختارهای ثابت از پیش تعیین‌شده مانند مقررات، اعمال نظر دستوری راهنما و غیره است و تمایل آن‌ها بیشتر به ساختارهای توافقی است؛ یعنی همان‌جایی که ساختار و عامل در هم می‌پیچند و استقلال ذهنی دانشجو حفظ می‌شود.

برنامه‌های زمانی توافقی، نقش‌های مشترک، دیالوگ‌ها و استدلال محوری نمونه‌هایی هستند که ساختار و عاملیت را باهم دارند.

۴) درک همدلانه در روابط: تجربه‌های زیسته نشان می‌دهد که دانشجو و راهنما از طریق درک همدلانه؛ شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر در روابطشان لحاظ می‌کنند. درک همدلانه نیازمند خود افشاگری، سواد ارتباطی، ارزیابی رفتار، درک شرایط، موقعیت‌سازی، همکاری، آرامش‌بخشی، همگان بودن، فرصت خطا دادن، وقت گذاشتن، مرز شناسی، اعتماد متقابل و رشد همه‌جانبه است. همان‌طور که فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن (۲۰۱۷)، تأکید می‌کنند که راهنما و دانشجو باید به‌نوعی رفتار کنند که مناسبات حرفه‌ای آن‌ها، لذت‌بخش، مبتنی بر درک متقابل و احترام باشد؛ هالس و بانسل (۲۰۱۲)، توجه به نیازهای عاطفی و عقلانی دانشجو را برای تعاملات اثربخش و متقابل ضروری می‌دانند (هالس و بانسل، ۲۰۱۲)؛ هاچینز (۲۰۱۵) در بعد توسعه روابط راهنمایی به استفاده از هوش هیجانی و انعطاف‌پذیری برای روحیه‌بخشی، پرورش و مراقبت از دانشجو اشاره می‌کند و کینگ (۲۰۰۵)، نقل از محمدزاده قمصر، (۱۳۹۱)، حریم حرفه‌ای اثربخش و همدلی اثربخش را از موارد حقوق راهنما و دانشجو در نظر می‌گیرد. فرایند راهنمایی طولانی است و در این فرایند فراز و نشیب‌هایی وجود دارد. نوسانات فرایند توانمندسازی می‌طلبد که راهنما و دانشجو نسبت به شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر درک همدلانه داشته باشند. یک واکنش همدلانه می‌تواند مشکلات دانشجو در این فرایند را برطرف کرده و جلوی آسیب‌های احتمالی بزرگ بعدی را بگیرد. راهنما وقتی دانشجو را به‌عنوان دانشجو می‌پذیرد به نیازهای او توجه دارد و در جهت برآورده کردن آن‌ها تلاش می‌کند؛ پس برای او وقت می‌گذارد، همگام با او حرکت می‌کند و فرصت خطا کردن می‌دهد. همچنین اگر در گزینش راهنما به هر دو ملاک‌های شخصیتی و اخلاقی توجه شود و تناسب بین دو طرف برقرار شود، انتظار درک همدلانه در تعاملات راهنما و دانشجو افزایش می‌یابد.

۵) بازخورد اثربخش و سوء بازخورد: تجارب زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که بازخورد اثربخش سه عنصر اصلی دارد: ۱) زمینه‌سازی (مانند انسجام ذهنی، سازمان‌دهی، گزارش کار، خود افشاگری)؛ ۲) ماهیت و چیستی (مانند هدف وابسته، عملکرد وابسته، تشریحی، استدلال محور و آگاهی‌بخش)؛ و ۳) روش و چگونگی (مانند بازخورد کارکردی، حساسیت مفهومی،

تصویرسازی، اجماع نظری). همان‌طور که از نظر دیستی، سمرا و وستریم (۲۰۰۶) دیالوگی بودن؛ و دی کلاین و همکاران (۲۰۱۴) تمرکز، فوری بودن، هدف وابستگی و تشریحی بودن از ویژگی‌های بارز بازخورد اثربخش است. همچنین راهنما برای ارائه بازخوردهای سریع و به‌موقع، از انواع حمایت‌ها به خصوص حمایت هیجانی استفاده می‌کند (گادوما، ۲۰۱۸). دانشجویان علاوه بر بازخورد اثربخش به نوع آسیب‌زای بازخورد اشاره کردند که سوء بازخورد ناظر به آن است و ویژگی‌های آن شامل این موارد است: تیتروار، بی‌مقدمه، ناواضح، تهی، دستوری، ارزیابی شخصیت، مچ‌گیری، بازخواست و انحصارطلبی. عمل بازخورد جدای از سایر بخش‌های راهنمایی نیست؛ راهنما و دانشجو زمینه لازم برای بازخورد را فراهم می‌کنند؛ دانشجو اشراف نظری دارد و یک متن منسجم تهیه و برای راهنما ارسال می‌کند، راهنما در جریان تمام بخش‌های پروژه است، دانشجو با ذهن منسجم در جلسه با راهنما حضور می‌یابد، سوءبرداشت‌ها اصلاح می‌شود و دانشجو منطق کار خود را توضیح می‌دهد. جنبه‌های سلبی بازخورد با عنوان سوء بازخورد شناخته می‌شوند؛ تمرکز بازخورد بر وظایف و فرایندها است و خود یا شخصیت دانشجو به‌عنوان خط قرمز بازخورد شناخته می‌شود؛ اگر به‌جای عملکرد، قابلیت‌ها ارزیابی شود، انگیزه دانشجو برای اصلاح عملکرد کاهش می‌یابد و زمینه‌ساز فاصله ارتباطی راهنما و دانشجو می‌شود.

۶) عدم تخصص اساتید راهنما: راهنما باید آگاهی‌دهنده و با اطلاعات باشد؛ تا بتواند به نیازهای تخصصی دانشجو پاسخ بدهد (دنیگولو، ۲۰۰۴ نقل از مینهارد، ون در ریجست، تارت ویک و وبلس، ۲۰۰۹)؛ درواقع باید از تخصص و مهارت‌های خود برای توانمند کردن دانشجو استفاده کند (کینگ، ۲۰۰۵، نقل از محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱). درحالی که یافته‌ها نشان می‌دهد؛ راهنمایی‌های سطحی، پراکنده‌کاری، استنباط ضعیف، ابهام‌افزایی، تحریف مسأله، خودمحوری و به‌روز نبودن دانش راهنما، نشان‌دهنده عدم تخصص آن‌ها در یک حوزه موضوعی خاص و عدم تمرکز مطالعاتی و پژوهشی یا برنامه پژوهشی است. تخصص و تجربه راهنما در او نسبت به مسائل یک افق دید به‌وجود می‌آورد و به او قدرت انطباق سبک راهنمایی با شرایط موجود را می‌بخشد؛ درواقع افق دید راهنما سکان این فرایند را به‌دست می‌گیرد. وقتی کشتی راهنمایی در دانشگاه‌های ما، سکان‌داری ندارد باید در انتظار کوه‌های یخ عظیمی باشد که غرق شدن آن

را تضمین می‌کنند. در واقع؛ وقتی راهنما تخصص ندارد، نمی‌توان به هدایت‌های او اعتماد کرد و باعث گمراهی و انحراف پروژه می‌شود.

۷) مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما: تجربه زیسته دانشجویان از ابهام نقش، شفاف‌سازی نکردن، برنامه‌ریزی ضعیف، ضرب‌الاجل نداشتن، مشارکت نکردن، پیگیر نبودن و تفویض نابهنگام راهنما؛ نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما است. همان‌طور که گاتفیلد (۲۰۰۵)؛ شیربگی، کاوه‌ای؛ (۱۳۹۱)؛ شولز (۲۰۱۲) نشان دادند که تجارب دانشجویان دکترا راهنمایی ضعیف، عدم حمایت کافی و دسترسی‌ناپذیری راهنما را نشان می‌دهد و خواهان مشارکت فعالانه و منظم‌تر راهنما در این فرایند هستند. نوسانات توانمندسازی، تعاملات تهور آفرین و تکاملی بودن نشان‌دهنده حساسیت زیاد راهنمایی هستند؛ راهنما باید در جریان و مرکز این تعاملات باشد تا بتواند انحرافات را شناسایی کند و هدایت‌های لازم را انجام دهد، ولی وقتی راهنما بیش‌ازحد توانایی خود مسئولیت بر عهده می‌گیرد، فرصت کافی برای توجه به چگونگی پیشرفت رساله و تعامل با دانشجو را ندارد. وقتی راهنما مسئولیت‌پذیری حداقلی دارد سعی می‌کند تا خود را مقید به یک برنامه منظم نکند و بیشتر بدون برنامه و ضرب‌الاجل کار را پیش ببرد و ترجیح می‌دهد تا نقش‌ها و وظایف در هاله‌ای از ابهام باقی بمانند.

۸) قابلیت‌های توانمندساز دانشجو: دانشجو، یکی از عناصر مهم در فرایند توانمندسازی است که در سبک‌ها و مدل‌های مختلف راهنمایی به نقش او و تأثیرش بر فرایند راهنمایی اشاره شده است. محمدزاده قمصر (۱۳۹۱) مدل کینگ را توسعه داده و مشارکت اثربخش، علاقه اثربخش، تعهد اثربخش و تعامل اثربخش را به‌عنوان وظایف دانشجو به آن اضافه می‌کند و کرایر (۱۹۹) نقل در پیرسون و بریو، (۲۰۰۲) مجموعه مهارت‌های موردنیاز دانشجو را در قالب مدل یکپارچگی مهارت‌ها معرفی کرد. همچنین تجربه‌های زیسته حاکی از این است که دانشجو برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی باید این قابلیت‌ها را داشته باشد: خودکارآمدی، استقلال‌پذیری، خودچالشی، خود تحدیدی، زاویه‌سازی و خلق فرا متن. دغدغه اصلی سبک‌ها و رویکردهای کارکردی، مدیریت پروژه و تحت کنترل درآوردن فرایند راهنمایی است و به این توجه نمی‌کند که دانشجوی دکترا یک فرد بالغ و تأثیرگذار است. دانشجوی دکترا با قابلیت‌های خود به‌عنوان یک فرد بالغ؛ می‌تواند فرایند را کنترل و به‌عنوان یک پژوهشگر مستقل ایفای نقش کند و آن را به‌شدت تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، پیشبرد

فرایند توانمندسازی نیازمند وجود قابلیت‌های ذکر شده در او است.

۹) راهنمایی زهرآگین (آسیب‌های راهنمایی ضعیف و ناکافی): راهنمایی ضعیف و ناکافی، در بهترین حالت باعث می‌شود تا دانشجو حمایت تخصصی، تکنیکی، اداری و اخلاقی مورد نیاز را از سایر منابع دریافت کند و در حالت بدبینانه اثرات مخربی بر آینده تحصیلی و شغلی او دارد (شولز، ۲۰۱۲؛ گاتفیلد، ۲۰۰۵). یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما، راهنمایی ضعیف و ناکافی و سوء بازخوردها باعث می‌شود که دانشجو برای کسب حمایت تخصصی، اخلاقی، روش‌شناختی به سایر منابع مانند پژوهشگران، اساتید خارجی، گروه‌های علمی پنهانده شود. در صورتی که دانشجو به خاطر محدودیت انتخاب، راهنمایی را انتخاب کند که تخصص موضوعی یا برنامه پژوهشی ندارد، در فرایند کار با موانعی برخورد می‌کند که برای پیشرفت پروژه راهی به‌جز برداشتن آن‌ها ندارد؛ در این وضعیت دانشجو برای حل آن از سایر منابع ذکر شده در بالا استفاده می‌کند و تحدید کردن، همکاری، پاسخ‌دهی مداوم، دیالوگ‌های عمیق، تبادل اطلاعات، استقبال و غیره را از آن‌ها دریافت می‌کند. زمانی که تعاملات راهنما و دانشجو در حد مطلوبی باشد، پیوستن دانشجو به جامعه علمی و هم‌تایان باعث درک بهتر مسائل می‌شود، ولی وقتی عدم تخصص راهنما باعث می‌شود که دانشجو حمایت کافی را دریافت نکند و به دنبال جبران آن در سایر منابع باشد، نسبت به راهنمایی نگرش منفی پیدا می‌کند. در واقع؛ دانشجویان در یک‌زمان در تمام زمان‌ها زندگی می‌کنند، این تفاوت زیاد میان وضعیت تخصص در داخل و دانشگاه‌های خارج باعث ایجاد و انتقال فرهنگ بی‌تفاوتی دانشجو نسبت به فرایند راهنمایی می‌شود و این باور شکل می‌گیرد که راهنما قرار نیست کاری بکند و تنها راه‌حل را دریافت حمایت از سایر منابع می‌دانند.

۱۰) تأثیر برون‌زها بر وضعیت توانمندسازی: یافته‌ها نشان می‌دهد که توانمندسازی تنها تحت تأثیر دانشجو و راهنما نیست، بلکه از سایر عوامل خارج از فرایند راهنمایی یا همان برون‌زها تأثیر می‌پذیرد که شامل این عوامل است: برنامه درسی ضعیف، محدودیت انتخاب، تساهل، قوانین متغیر، فرایندهای اداری خسته‌کننده، اختلاف اساتید، تجربه منفی از همکاری، فرهنگ جنسیتی، دسترس ناپذیری منابع، اهمیت‌زدایی، فاصله جغرافیایی و غیره. یمنی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری (۱۳۹۶) هم در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که وضعیت نامطلوب جو فکری دانشکده و زیرساخت‌ها؛ محدودیت منابع علمی، مالی و زمانی؛ تجهیزات

و مسائل مربوط به کمبود راهنما؛ راهنمایی را در وضعیت نامطلوبی قرار داده است. رویکردهای اجتماعی و فرهنگی برای توصیف فرایند راهنمایی توجه خود را به فراتر از تعاملات راهنما و دانشجو معطوف کرده‌اند؛ زیرا زمینه‌ای که دانشجو در آن عمل می‌کند رفتارهای او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. عوامل برون‌زا، ناظر به عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو هستند که معمولاً در تصمیم‌گیری‌ها برای بهبود آموزش یا وضعیت راهنمایی نادیده گرفته می‌شوند، زیرا تصور می‌شود که با کیفیت تعاملات ارتباط خیلی دوری دارند، ولی این نکته را باید به یاد داشت که در یک سیستم پیچیده؛ کوچک‌ترین کنش‌ها، بزرگ‌ترین واکنش‌ها را می‌تواند به همراه داشته باشد.

منابع

- اتکینز، مدلین و براون، جورج (۱۳۹۲). *تدریس مؤثر در آموزش عالی* (چاپ اول). مترجم سیادت، سید علی و لیاقت مدار، محمدجواد، تهران: علمی و فرهنگی.
- بنی‌اسدی، احمد و ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). *واکاوی انتقادی رابطه استاد- دانشجو در فرایند پایان‌نامه نویسی؛ از منظر دانشجو: (رشته فلسفه تعلیم و تربیت)*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۲): ۱۴۸ - ۱۲۶.
- بهبزادی، حسن و داور پناه، محمدرضا (۱۳۸۸). *بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰(۲): ۲۵۰ - ۲۲۸.
- بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۳). *بررسی میزان رعایت اخلاق پژوهشی در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پاک‌طینت، اقبال و فتحی‌زاده، علی‌رضا (۱۳۸۷). *توانمندسازی کارکنان: ضرورت‌ها و راهکارها*. *فصلنامه مدیریت*، ۵(۱۱): ۴۷ - ۳۳.
- جمشیدی‌ها، غلامرضا و پرستش، شهرام (۱۳۸۵). *دیالکتیک منش و میدان در نظریه عمل پیر بوردیو*. *نامه علوم اجتماعی*، (۳۰): ۳۲ - ۱.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۳). *بازگشت PH به PHD: ضرورت آموزش فلسفه علم به*

- دانشجویان رشته‌های علوم و مهندسی. همایش فلسفه علم، دانشکده علوم دانشگاه فردوسی مشهد، ۸ - ۶.
- شیربگی، ناصر و کاوهای، صدیقه (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استاد راهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی، ۷ (۱): ۲۶ - ۱.
- کینلا، دنیس (۱۳۸۳). توانمندسازی منابع انسانی (چاپ سوم). مترجم ایران نژاد پاریزی، مهدی و سلیمیان، معصومه‌علی، تهران: مدیران.
- محمد زاده قمصر، اعظم (۱۳۹۱). راهبردهای راهنمایی رساله و پایان‌نامه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فردوسی مشهد، تحلیلی بر وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۲). استلزامات طرح نظریه‌ای تربیتی مبتنی بر پارادایم پیچیدگی. رساله دکترا. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی.
- معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع دانشگاه فردوسی مشهد (۱۳۹۶). سند راهبردی دانشگاه. بازیابی در ۱۷ بهمن ۱۳۹۶ از: yon.ir/jkva6
- نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۷). باختین، گفت‌وگو مندی و چندصدایی مطالعه پیشابینامتنیت باختینی. پژوهشنامه علوم انسانی، (۵۷): ۴۱۴-۳۹۷.
- نواح، عبدالرضا، رضا دوست، کریم و پورتر کارونی، محمد (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۶۳): ۴۱ - ۲۵.
- الوانی، سید مهدی و دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۴). نظریه نظم در بی‌نظمی و مدیریت (چاپ اول). تهران: صفار.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد.، سهرابی، منیره.، گلدسته، اکبر و ثمری، عیسی (۱۳۹۶). تحلیلی بر وضعیت عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی (فرآیند پایان‌نامه نویسی) دانشجویان تحصیلات تکمیلی و تغییرات آن در دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۸ (۱): ۱۸ - ۱.

- Alvani, S.M and Danaeifard, H. (2015). *Theory of order in disorder and management (First Edition)*. Tehran: Saffar (Text in Persian).
- Bahmanabadi, S. (2014). *Study of research ethics in the Ph.D. dissertations of Faculty of Humanities of the Ferdowsi University of Mashhad In the academic year of 2007 to 2011*. Master's thesis. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad (Text in Persian).
- Bani Asadi, A. and Zarghami, S. (2015). Critical analysis of the teacher-student relationship in the dissertation process; From the Student's Perspective: (Philosophy of Education). *New thoughts in Education*, (2)11: 126-148 (Text in Persian).
- Bartlet, A. and Mercer, G. (2010). Cooking up a feast: finding metaphors for feminist postgraduate supervision. *Australian Feminist Studies*, 14)30(: 367-375.
- Behzadi, H. and Davar Panah, M.R. (2009). Investigating the factors affecting the research experience of graduate students of Ferdowsi University of Mashhad. *Educational and Psychological Studies of Ferdowsi University of Mashhad*, (2)10: 228-250 (Text in Persian).
- Brown, G. and Atkins, M. (2013). *Effective teaching in higher education*. Translator, Siadat, Seyed Ali and Liaghatmadar, Mohammad Javad. Tehran: scientific and cultural (Text in Persian).
- De Kleijn, R.A.M., Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Pilot, A. and Brekelmans, M. (2014). Understanding the up, back, and forward-component in master's thesis supervision with adaptivity. *Studies in Higher Education*, 41)8(, 1463- 1479.
- De Kleijna, R. A. M., Meijera, P. C., Brekelmansa, M. and Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisor's practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34 (1).
- Devine, K. and H. Hunter, K. (2016). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviors. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Dysthe, O. and Westrheim, K. (2003). *The Power of the group in graduate student supervision an empirical study of group based supervision combined with student groups and individual supervision*. Paper presented at Symposium: Writing to Learn and Learning to Write in Higher Education. AUGUST 26-30, PADOVA, ITALY, 1-11.
- Dysthe, O., Samara, A. and Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 299-318.
- Esbjörn-Hargens, S. (2012). An over view of integral theory, an all-inclusive framework for the 21st century. *MetaIntegral Foundation*, (1): 1-20
- Filippou, K., Kallo, J. and Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Students' views on thesis supervision in International master's degree programs in Finnish universities. *Intercultural Education*, 28 (3): 334-352.

- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (3):311-325.
- Gedamu, A.D. (2018). TEFL Graduate Supervisees' Views of Their Supervisors' Supervisory Styles and Satisfaction with Thesis Supervision. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, (6)1, 63-74.
- Green, B. and Lee, A. (1995). Theorizing postgraduate pedagogy. *Australian Universities Review*, 38 (2): 40-45.
- Gurr, G. M. (2010). Negotiating the rickety bridge a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 81-92.
- Hales, C. and Malfory, j. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in higher education*, 35 (1): 79-92.
- Halse, C. and Bansel, p. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38 (4): 377-392.
- Harbon, L.A. (2010). Balance and trust: issues in the supervisor—student relationship. *Institute for Teaching and Learning, University of Sydney*. Download from: yon.ir/1mPDB
- Hunter, A.B., Laursen, S.L. and Seymour, E. (2006). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91 (1): 36-74.
- Hutchings, M. (2015). Improving doctoral support through group supervision: analyzing face to face and technology- mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42 (3): 533-550.
- Jamshidiha, G. and Parastesh, S. (2006). The dialectic of character and field in Pierre Bourdieu's theory of action. *Social Sciences Letter*, (30): 1-32 (Text in Persian).
- Kinla, D. (2004). Empowering human resources (Third Edition). Translator, Irannejad Parizi, Mehdi and Salimian, Masoum Ali, Tehran: Managers (Text in Persian).
- Lee, A. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21 (4): 680-693.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., Tartwijk, J.V. and Wubbels, T. (2009). A Model for the supervisor—doctoral student relationship. *Higher Education*, 58 (3): 359-373.
- Mary Coughlan, T.D. and Colin Hunt, C. (2011). *National strategy for higher education to 2030*. Ireland: Department of Education and Skills
- Mhunpiew, N. (2013). A Supervisor's roles for successful thesis and dissertation. *US-China Education Review*, 3 (2): 119-122
- Mohammadi Chaboki, R. (2013). *The implications of the design theory of education based on the paradigm of complexity*. PhD Thesis. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Sciences (Text in Persian).
- Mohammadzadeh Ghamsar, A. (2012). *Strategies to guide students graduate theses and dissertations, Ferdowsi University of Mashhad (an analysis of the status quo*

- and the ideal status depicted). Master's thesis. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Sciences (Text in Persian).
- Namvar Motlagh, B. (2008). Bakhtine, Dialogism and Polyphony: the Study of Bakhtine's Intertextuality. *Humanities*, (57): 397-414 (Text in Persian).
- Navah, A., Reza Doust, K. and Porter Karuni, M. (2012). Investigating the factors affecting students' interactions and relationships with professors. *Research and Planning in Higher Education*, (63): 25-41 (Text in Persian).
- Orellana, M. L., Darder, A., Perez, A. and Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, (11): 87-103
- Pakatint, E. and Fathi Zadeh, A.Z. (2008). Employee Empowerment: Necessities and Strategies. *Management Quarterly*, (11)5: 33-47 (Text in Persian).
- Parker-jenkins, M. (2016). Mind the gap: developing the roles, expectation and boundaries in the doctoral supervisor-supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43 (1): 57-71.
- Pearson, M. & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27 (2): 136-150.
- Rabertson, M. (2017). Team modes and power: supervision of doctoral students. *Higher Education Research & Development*, (36)2: 358-371.
- Schulze, S. (2012). Empowering and disempowering in supervisor- student relationship. *Kores Bulletin for Christian Scholarship*, 7(2):1-8.
- Shabani Varki, B. (2014). *Return of PH to PHD: The need to teach philosophy of science to students of science and engineering*. Conference on Philosophy of Science, Faculty of Science, Ferdowsi University of Mashhad, 6-8 (Text in Persian).
- Shirbegi, N. and Kaveh, S. (2012). Investigating the role and supervisory relationship of supervisor and student from the perspective of master's degree students. *New Educational Approaches*, (1)7: 1-26 (Text in Persian).
- Vice Chancellor for Planning and Resource Development, Ferdowsi University of Mashhad (2017). *University Strategic Document*. Retrieved February 6, 2017 from: yon.ir/jkva6 (Text in Persian).
- Wagener, B. (2018). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, (23)2: 227-242.
- Yemeni E.S, M., Sohrabi, M., Goldasteh, A. and Samari, J. (2017). An Analysis of the Status of Factors Affecting Research Experiences (Thesis Processing Process) Graduate Students and Its Changes at Shahid Beheshti University. *Iranian Higher Education Association*, (1)8: 1-18 (Text in Persian).

empowering students in the process of guiding the doctoral dissertation

Saeed Shakuri Moghani¹ and Bakhtiar Shabani Varaki^{*2}

Abstract

The aim of this study was to understand the lived experiences of Ph.D. candidates in relation to their empowerment in the dissertation guidance process. The type of research was qualitative and the research method was Husserl descriptive phenomenology. The interviewees were 10 PhD students who were selected by snowball method and interviewed using standard open-ended interview tools. For ensuring the trustworthiness of the finding (credibility, transferability, confirmability, and dependability), we employed member checking, thick description, and external audits. The results demonstrate the ups and downs of empowerment in the guidance process. The factors that increase the empowerment are freedom of selecting their supervisor, empathetic understandings, fluent roles, effective feedback, and student capabilities. On the other hand, the factors that reduce empowerment are minimal responsibility, lack of expertise, and poor feedback, which led the students to unconventional pathways.

Keywords: dissertation supervision., PhD candidate Lived Experience., empowerment

1. M.A in Educational Research, Department Of Education and Psychology, Ferdowsi University Of Mashhad, Iran. Saeed.shakori@mail.um.ac.ir

2.* Corresponding author: Professor of Philosophy of Education, Department Of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

DOI:10.22051/jontoe.2020.22981.2413

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>