

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدارشناختی

Tacit norms in the selection of supervisors revisited: a phenomenological study

S. Safaee movahed, (M.A), M. Attaran, (Ph.D) & A. Tajik Smaeily (Ph.D)

سعید صفایی موحد^۱: دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم

دکتر محمد عطاران: دانشیار دانشگاه تربیت معلم

دکتر عزیزاله تاجیک اسماعیلی: استادیار دانشگاه تربیت معلم

Abstract: This study explored tacit norms involved in the selection of supervisors by graduate students of curriculum studies. As a qualitative study, this phenomenological research used semi-structured interviews for data collection. Six graduate students were approached who were to select their supervisors. Norms involved in the selection of supervisors were classified into six categories: behavior, academic position, non-academic features, credible support, and limitations. Results indicated that students acquire these norms through observation of performance of supervisors in teaching and dissertation committees as well as informal networks including senior students.

چکیده: در پژوهش حاضر، با توجه به پویایی های خاص روابط استاد راهنما- دانشجو در انجام این پروژه ها سعی شده است تا هنجارهای تصریح نشده ای را که دانشجویان کارشناسی ارشد گروه برنامه ریزی درسی یکی از دانشگاه های تهران در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحقیق پدیدارشناسی صورت گرفته و ابزار جمع آوری داده ها، مصاحبه های نیمه ساختاریافته بود. براساس نتایج پژوهش حاضر که حاصل مصاحبه با ۶ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی است که در مرحله انتخاب استاد راهنما قرار دارند، معیارهای انتخاب استاد راهنما را می توان در شش مقوله اصلی به شرح زیر طبقه بندی کرد: ویژگی های رفتاری استادان، موقعیت استادان، معیارهای آکادمیک، معیارهای غیرآکادمیک، میزان حمایت احتمالی، و محدودیت ها. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان، این هنجارها را بیشتر از طریق مشاهده عملکرد استادان در کلاس درس و جلسات دفاع، و همچنین شبکه های غیررسمی، نظیر دانشجویان قدیمی تر کسب می کنند.

Keywords: hidden curriculum, tacit norms, supervisor, dissertation

کلید واژه ها: برنامه درسی پنهان، هنجارهای تصریح نشده، استاد راهنما، دانشجو، پایان نامه

مقدمه

اگرچه برنامه درسی پنهان^۱، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی بوده و از جمله سرمایه های مفهومی^۲ آن به حساب می آید (مهر محمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت آن همواره مورد بحث بوده است. شاید دلیل اصلی این بحث در مبهم بودن خود واژه "برنامه درسی" و از سوی دیگر در "واژه پنهان" آن است. برخی (اسکندری، ۱۳۸۷) معتقدند برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی های صریح، و شروع و پایانی مشخص باشد، به همین دلیل اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیرندگان امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفا به عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده و در چارچوب فلسفه پیشرفت گرایی^۳، به هر آن چیزی اطلاق می شده که فراگیرندگان به دلیل حضور در محیط آموزش به کسب آن نائل می آیند. در این پژوهش نیز ماهیت وجودی برنامه درسی پنهان در چارچوب دیدگاه پیشرفت گرایی مدنظر است.

نخستین بار «فیلیپ جکسون»^۴ مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۵ مطرح کرد (Margolis, 2001). او معتقد است که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه های غیرآکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس آموزش می دهند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می خواند. پس از جکسون، اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل^۶، هنری ژیرو^۷، آیزنر^۸، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند. مارگولیس (۲۰۰۱) معتقد است که نظریات مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان را می توان در سه دیدگاه کارکرد گرایی^۹، مارکسیستی^{۱۰}، و مقاومت انتقادی^{۱۱} بررسی نمود.

ملکی (۱۳۸۶) با الهام از سیلور^{۱۲} و الکساندر^۱، عوامل موثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان

1. Hidden curriculum

2. Conceptual capital

3. Progressivism

4. Phillip Jackson

5. Life in the Classrooms

6. Michael Apple

7. Henry Giroux

8. Eisner

9. Functionalism

10. Marxism

11. Critical resistance

12. Saylor

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

پنهان را به شرح ذیل بیان کرد: الف- قوانین و مقررات مدرسه، ب- روابط میان فردی، ج- ارتباط متقابل معلم و دانش آموز، و د- تدریس. اگرچه این عوامل را می‌توان در دانشگاه نیز موثر دانست، اما شرایط ویژه مقرراتی و فرهنگی آموزش عالی در ایران، مانند هر کشور دیگر، باعث می‌شود که عوامل موثر دیگری نیز در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به ایفای نقش بپردازند. از جمله این شرایط حق انتخاب استادان در معرفی کتاب‌های درسی، حق انتخاب استادان معرفی شده از سوی دانشگاه توسط دانشجویان، اختلاط جنسیتی، قومی، مذهبی، و ضرورت ارائه پایان‌نامه در مقاطع تحصیلات تکمیلی اشاره کرد. در این میان، پروژه پایان‌نامه در مقاطع ارشد و دکتری و فرآیند انجام آن با پویایی‌های بسیاری همراه و هنجارها و ارزش‌های فرهنگی حاکم بر آن در رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف، نقش بسیار نافذی در شکل‌گیری تجربیات قصد نشده (برنامه درسی پنهان) دانشجویان دارد (Acker, 2001). در این پژوهش با توجه به نقش موثر استاد راهنما در شکل‌گیری تجربیات آکادمیک دانشجویان، سعی شده است تا ارزش‌ها و هنجارهای موردنظر دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های برنامه ریزی درسی و تحقیقات آموزشی در انتخاب استاد راهنما شناسایی شوند. مقصود از برنامه درسی پنهان در این پژوهش، هنجارهای تصریح نشده‌ای است که دانشجویان در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می‌دهند.

بیان مسئله

برنامه درسی در آموزش عالی لایه‌های متعددی دارد که از لایه نخست یعنی الزامات آشکار و قانونی تحصیل در دانشگاه، آغاز و لایه‌های پنهانی، همچون رسوم و فرهنگ رشته‌ای و معیارهای تصریح نشده یک دانشجوی خوب، را شامل می‌شود. برنامه درسی در آموزش عالی را می‌توان به کوه یخی تشبیه نمود که قسمت بیرونی آن همان الزامات مصرح و برنامه درسی رسمی می‌باشد، در حالیکه بخش اعظم این کوه یخ که در زیر آب پنهان است، برنامه درسی پنهان دانشگاه شامل ارزش‌ها و هنجارهای تصریح نشده رشته، دانشگاه و گروه آموزشی می‌شود، و تنها افرادی تیزبین با ابزار و وسایل مکفی قادرند آن را ببینند (Acker, 2001).

اگرچه برنامه درسی پنهان در پژوهش‌های مربوط به حوزه آموزش و پرورش بسیار مورد توجه بوده، اما در حوزه آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی به ندرت مورد عنایت قرار گرفته است (Acker, 2001, Townsend, 1995). پیترسون و پیترز^۲ (1987)؛ به نقل از Townsend,

¹ . Alexander

² . Peterson and Peters

1995) امکان وجود برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را مورد بحث و بررسی قرار داده اند، و معتقدند که این برنامه را می توان همچون انتظارات غیررسمی، پیامدهای یادگیری ناخواسته، پیامدهای غیرصریح و ضمنی، و یا برنامه درسی آفریده شده دانشجویان تصور نمود.

اما برنامه درسی در دوره های تحصیلات تکمیلی شرایط خاصی دارد. در این دوره ها چون برنامه درسی از انعطاف بیشتری برخوردار است، دانشجویان کار پژوهش را در قالب پایان نامه انجام می دهند و به همین دلیل نیز با پویایی های جدید، و دل مشغولی های تازه ای روبه رو می گردند. یکی از این دلمشغولی ها، انتخاب استاد راهنما است. در ایران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دستورالعمل ها و ضوابط رسمی فرایند انتخاب استاد راهنما توسط دانشجویان و نحوه ارتباط میان این دو را تدوین و ابلاغ نموده است، اما به نظر می رسد که این الزامات نقش همان قسمت بیرونی کوه یخ را ایفا می کنند و آن چه درون دانشکده ها و گروه های آموزشی می گذرد با این الزامات فاصله زیادی دارد.

موضوع روابط میان استاد راهنما و دانشجو اگرچه ممکن است در ظاهر ساده و مشهود به نظر برسد، اما با بررسی دقیق تر در می یابیم که این روابط تا چه حد تحت تاثیر فرهنگ، روابط قدرت، و جایگاه اجتماعی و سازمانی دو طرف قرار دارد (عطاران، زین آبادی و طولابی، ۱۳۸۷). پژوهش حاضر سعی دارد با استفاده از رویکرد کیفی، ارزش ها و هنجارهایی را شناسایی و تبیین نماید که دانشجویان کارشناسی ارشد رشته های برنامه ریزی درسی و تحقیقات آموزشی یکی از دانشگاه های قدیمی و بزرگ تهران، در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند.

پیشینه پژوهش

حوزه برنامه درسی پنهان در آموزش عالی را باید از حوزه های مغفول پژوهش های آموزشی در ایران و جهان دانست که تحقیق چندانی در باره آن صورت نگرفته است. مولفان این مقاله با جستجوهایی که در بانک های اطلاعاتی مقاله های فارسی نظیر پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۱، پایگاه مجلات تخصصی نور^۲، و پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^۳ صورت دادند، تنها توانستند به یک پژوهش در مورد روابط بین استاد راهنما و دانشجو و یک پژوهش درباره برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دسترسی پیدا کنند. پژوهش نخست (عطاران، زین آبادی و طولابی ۱۳۸۸) روابط استاد راهنما و دانشجو را در جریان نگارش رساله های دکتری مورد بررسی

1. www.sid.ir

2. www.noormags.com

3. www.irandoc.ac.ir

قرار داده است. در این پژوهش که با تلفیقی از روش های کیفی و کمی صورت گرفته، ابتدا با بررسی پیشینه پژوهش، مصاحبه با استادانی که تجربیات زیادی در راهنمایی و مشاوره پایان نامه ها داشتند، مصاحبه با دانشجویان مقطع دکترا، ۲۰ نشانگر به عنوان ملاک های روابط مطلوب میان استاد راهنما و دانشجو استخراج نمودند که از جمله مهمترین آن ها می توان به دسترسی آسان دانشجو به استاد راهنما، کمک استاد راهنما به دانشجو برای تدوین پیشینه پژوهش، و امثال این ها اشاره کرد. برخی نتایج نهایی این پژوهش نشان داد که بیش از ۵۰ درصد دانش آموختگان دکتری از روابط خود با استاد راهنمای ناراضی بوده اند، هرچه میزان رضایت از انتخاب استاد راهنما افزایش یابد، رضایت از روابط با استاد راهنما نیز افزایش می یابد، و بین کیفیت و اثر بخشی رساله ها با رضایت دانشجویان از روابط خود با استاد راهنما رابطه مثبت وجود دارد. البته این پژوهش به عواملی که دانشجویان در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند اشاره ای نمی کند.

در پژوهشی که توسط مهرام، ساکتی، مسعودی و مهرمحمدی (۱۳۸۶)، انجام گرفت، تاثیر ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان بر تحول هویت علمی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نتایج این پژوهش مولفه هایی چون قوانین و مقررات، محتوا، ارزشیابی، روش تدریس، مکان فیزیکی، دانشجویان و استادان هر کدام می توانند منجر به کسب تجربه های ضدتربیتی شوند. در این میان، به روز نبودن استادان، به عهده گرفتن مشاغل متعدد توسط آن ها از یک سو و عدم وقوف دانشجو نسبت به انتظاراتی که از او وجود دارد از جمله محورهای است که منجر به کسب تجارب ضدتربیتی (و یا برنامه درسی پنهان در شکل منفی آن) می شوند.

پژوهش های صورت گرفته در کشورهای دیگر نیز درباره برنامه درسی پنهان در آموزش عالی، و خصوصا جنبه های مربوط به روابط استاد راهنما - دانشجو اندک است. در این میان یکی از بزرگترین پروژه های پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان در آموزش عالی، مربوط به کار مارگولیس و همکاران^۱ (۲۰۰۱) است. در این پروژه پژوهشی، مشاوره های تحصیلی، روابط استاد راهنما- دانشجو، و نقش آموزش های حرفه ای در بازتولید نابرابری های اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند. یکی از بخش های اصلی این پروژه، بررسی روابط استادان راهنما و دانشجویان است که ساندرا آکر^۲ انجام داده است. وی در این پژوهش، برنامه درسی پنهان در روابط استاد راهنما و دانشجو را به طور نسبتا گسترده در کشورهای ایالات متحده آمریکا، کانادا، استرالیا، و زلاند نو مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که روابط بین استادان راهنما و دانشجویان تا حد زیادی تحت تاثیر فرهنگ رشته ای، فرهنگ گروه آموزشی، قوانین پذیرش دانشجو، جنسیت، و موقعیت نابرابر استاد

^۱. Margolis

^۲. Sandra Acker

و دانشجو در سلسله مراتب سازمانی دانشگاه قرار دارد.

برگن هن گوون^۱ (۱۹۸۷) نیز از جمله کسانی است که به بررسی برنامه درسی پنهان در آموزش عالی پرداخته است. در این پژوهش که در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه آمستردام^۲ اجرا شد، چستی برنامه درسی پنهان و نقش انگیزش و نگرش تحصیلی در شکل گیری آن مورد بررسی قرار گرفت. بر مبنای یافته های این پژوهش، دانشجویان این دانشکده معتقدند موفقیت آن ها در آزمون ها بیشتر منوط به کاربرد اصطلاحات تخصصی و مفاهیم محوری مورد علاقه استادان است، بحث و مجادله کلاسی با استادان می تواند تاثیر منفی بر نمرات آن ها داشته باشد، و برخلاف فشار غیررسمی که بر دانشجویان این دانشگاه جهت کسب مدرک وجود دارد، آن ها معتقدند که شناخت و فهم موضوعات بیش از نمره امتحانی برای آن ها ارزشمند است. البته در این پژوهش به روابط بین استاد راهنما و دانشجو که از عوامل مهم در شکل گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی است، توجهی نشده است.

آهولا^۳ (۲۰۰۰) نیز پژوهشی را در جهت شناخت برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی فنلاند، در دانشگاه تورکو^۴ این کشور اجرا نمود. نتایج این پژوهش که بر روی دانشجویان سه رشته علوم پزشکی، جامعه شناسی و تعلیم و تربیت انجام شده است نشان داد دانشجویانی که والدین تحصیل کرده دارند (یعنی از سرمایه فرهنگی بالایی برخوردارند) با چگونگی بقا در محیط های علمی نظیر دانشگاه آشنا بودند، اما از سوی دیگر دانشجویانی که در خانواده های نابرخوردار رشد یافته اند، در محیط دانشگاه احساس غریبی کرده و نوعی طردشدگی آکادمیک را تجربه می نمایند. آهولا به نتایج حاصل از زندگی در محیط دانشگاهی اشاره کرده و یادگیری تملق، ضرورت توسل به قواعد تاثیرگذاری بر استادان در جهت کسب نمره (به زعم وی قاعده بازی^۵)، سلطه پذیری از استادان، تسلط مردان، و شکل گیری نگرش نو نسبت به تفوق جنسیتی را از پیامدهای تحصیل در محیط های دانشگاهی ذکر کرده و به نقش برنامه درسی پنهان در این تغییرات اشاره می نماید.

تاون سند^۶ (۱۹۹۶) نیز در مطالعه ای خود قوم نگارانه^۷، به بررسی مولفه های ساختاری که منجر به ایجاد برنامه درسی پنهان در آموزش عالی می شوند پرداخته است. به عقیده وی، مولفه هایی چون ساختار اجتماعی کلاس درس، اعمال اختیار توسط استادان، قوانین حاکم بر روابط

1. Bergenhenegouwen

2. Amsterdam

3. Ahola

4. Turku

5. Rule of game

6. Townsend

7. Autoethnography

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

بین استاد و دانشجو، و موانع ساختاری درون دانشگاه، نقشی مهم در شکل گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی دارند. به اعتقاد او در صورتی که قوانین و شبکه‌های حمایتی مشخصی در دانشگاه برای انتخاب استادان راهنما و چگونگی ارتباط آن‌ها با دانشجویان وجود نداشته باشد، آنگاه قانون "بقای انب" ^۱ در آنجا حکمفرما می‌شود و هر کس سعی دارد با بهره برداری سریع تر از فرصت‌های موجود، بقا و موفقیت خویش را تضمین کند.

ویلکیناس ^۲ (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی که بر روی ۲۵ نفر از استادان راهنما در کشور ایرلند انجام داده، به این نتیجه رسیده است که استادان معمولاً ۶ سبک را در هدایت دانشجویان به کار می‌گیرند: توسعه دهنده ^۳ (مشارکت دادن دانشجویان در تصمیمات مربوط به پایان نامه شان)، ارائه دهنده ^۴ (تعیین و ابلاغ پیامدهای مورد انتظار به دانشجویان)، نظارت کننده ^۵ (نظارت مداوم بر عملکرد دانشجویان از طریق مرور کار آن‌ها)، واسطه ^۶ (ایجاد شبکه ارتباطی بین دانشجو و دیگر منابع اجتماعی)، مبدع ^۷ (تفکرات و ایده‌های خلاقانه در ارتباط با کار پایان نامه)، انسجام دهنده ^۸ (اتخاذ مناسب ترین واکنش در برابر موقعیت‌های به وجود آمده در فرایند راهنمایی پایان نامه).

برادبری ^۹ (۲۰۰۷) با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی و فرآیند این رابطه پرداخته است. به عقیده او در روابط بین استاد راهنما- دانشجو، فرآیند تحول با ویژگی‌هایی چون مسئولیت و استقلال همراه بوده و مرکز کنترل روابط به تدریج از استاد به دانشجو انتقال می‌یابد. این استقلال تدریجی دانشجو از استاد را می‌توان به "از شیر گرفتن نوزاد" ^{۱۰} تشبیه نمود. استیونسون ^{۱۱} (۲۰۰۹) نیز با مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه این روابط، در سالهای ما بین ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۹، به این نتیجه رسید که کیفیت تجربیات حاصل از روابط بین استاد راهنما و دانشجو تا حد زیادی تحت تاثیر دو عامل می‌باشد:

الف- میزان شفاف بودن و مشخص بودن انتظارات

1. Survival of the fittest

2. Vilkinas

3. Developer

4. Deliverer

5. Monitor

6. Broker

7. Innovator

8. Integrator

9. Bradbury et al

10. Weaning

11. Stevenson

ب- میزان حمایت استادان راهنما از دانشجویان

پژوهش صورت گرفته توسط گزر^۱ (۲۰۰۸) به بررسی میزان استفاده استادان راهنما از منابع مختلف قدرت پرداخته است. نتایج نشان داد که گرچه دانشجویان انتظار دارند استادانشان بیشتر از قدرت تخصصی^۲ و تیشیری^۳ خود استفاده کنند، اما برداشت آن‌ها این است که استادان بیشتر قدرت قهری^۴ خویش را در جریان هدایت پایان نامه‌ها به کار می‌گیرند. در این حالت دانشجویان تصور خواهند کرد که اگر از پذیرش مرجع قدرتی که قصد تحت نفوذ درآوردن آن‌ها را دارد سرباز زند، به اشکال مختلف تنبیه خواهند شد. به عقیده گزر، اگر استادان راهنما بخواهند منابع قدرت خویش را توسعه و تغییر دهند باید ابتدا تصور دانشجویان را نسبت به کاربرد منابع قدرت متحول سازند که البته این امر مستلزم استفاده از منابع قدرتی به غیر از قدرت قهری است.

اهداف و سوال های پژوهش

دو هدف اصلی و عمده این پژوهش، الف- شناسایی هنجارهای تصریح نشده و موثر بر انتخاب استاد راهنما توسط دانشجویان گروه برنامه ریزی درسی، و ب- چگونگی آشنایی دانشجویان با این هنجارهاست. برای حصول به این اهداف، سوالات ذیل مورد بررسی قرار گرفته اند:

۱- دانشجویان کارشناسی ارشد گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه X^۵، چه هنجارهایی را در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می‌دهند؟

۲- این دانشجویان چگونه و از چه راه‌هایی به این هنجارها دست می‌یابند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی صورت گرفته است. بنابر تعریف، «رویکرد کیفی تلاشی است جهت توصیف غیرکمی از موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی، با توجه به جزئیات، و همچنین سعی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی که انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند و فرض بر این است که کنش متقابل اجتماعی^۶ کلیتی در هم تنیده از روابطی را تشکیل می‌دهد که به وسیله

1. Gezer
2. Expert power
3. Reward power
4. Coercive power

^۵ - بنابر ملاحظات اخلاقی، نام این دانشگاه در این مقاله ذکر نخواهد شد.

^۶ Social interaction

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

استقراء قابل درک است. (محمدی، ۱۳۸۷: ۱۸). در روش کیفی نوعی نگاه امیک^۱ (نگاه درون) به پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد تایید قرار می‌گیرد. پدیدارشناسی روشی است که سعی در درک یک پدیده ویژه از طریق شرح تجربه، شرایط آن تجربه، و مردمی که در آن شرایط زندگی می‌کنند، دارد. توجه به تجربه و شرح آن از خصوصیات محوری تحقیق پدیدارشناسانه است (علی احمدی و نهائی، ۱۳۸۶).

به عقیده ما، برنامه درسی پنهان از جمله پدیده‌هایی است که بازنمایی آن‌ها با داده‌های روایی^۲، تصویری به مراتب طبیعی‌تر و واقع‌گرایانه‌تر از داده‌هایی عددی^۳، به دست می‌دهد. مروری بر پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه برنامه درسی پنهان نیز نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها در این حوزه با به کارگیری روش کیفی انجام شده‌اند (گوردون، ۱۳۷۴). این پژوهش نیز با الهام از رویکرد کیفی صورت گرفته و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته^۴ جمع‌آوری شده‌اند. مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی بوده و در برخی از تحقیقات تنها روش جمع‌آوری داده‌هاست. به عنوان مثال هنگامی که تجارب قبلی شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار می‌گیرد، مصاحبه ممکن است تنها روش قابل استفاده باشد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵). فرآیند تحلیل در پژوهش حاضر به شرح ذیل و با استفاده از روش کدگذاری صورت گرفته است (کدگذاری^۵، روشی است که توسط گلایزر و استراوس^۶ به منظور تحلیل داده روایی ابداع شده است):

- انجام مصاحبه با اطلاع رسانی‌ها (این مصاحبه‌ها توسط ضبط صوت، ثبت شده‌اند).

- پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ.

- کدگذاری باز^۷ (شامل: خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه)

- کدگذاری محوری^۸ (شامل طبقه بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیر طبقات، تشکیل طبقات نهایی)

1. Emic

2. Narrative

3. Numeric

4. Semi- structured

5. Coding

6. Glazer & Straus

7. Open coding

8. Axial coding

گروه هدف

جامعه این پژوهش، آن دسته از دانشجویان کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه X می باشند که در مرحله انتخاب استاد راهنما قرار دارند. نمونه گیری در این پژوهش در چارچوب منطق نمونه گیری در روش پدیدارشناسی و به صورت هدفمند انجام شد. نکته مهم در نمونه گیری مبتنی بر هدف آن است که در واقع حوادث و تجربیات هدف نمونه گیری هستند، نه خود افراد. بنابراین حجم نمونه ممکن است به تعداد افراد، تعداد مصاحبه‌ها و یا حوادث نمونه گیری شده اطلاق گردد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵).

در این پژوهش نمونه‌گیری به دو صورت انجام گرفته است:

۱- نمونه‌گیری آسان^۱: در این روش از افراد در دسترس یا داوطلب استفاده می شود. این روش معمولاً برای شروع نمونه‌گیری استفاده می شود.

۲- نمونه‌گیری گلوله برفی^۲: در این روش محقق از اولین اطلاع رسانی‌ها که معمولاً به روش آسان انتخاب شده اند می‌خواهد که اگر افراد دیگری را می‌شناسند که در زمینه مورد بررسی دارای تجربیات و دیدگاه‌هایی هستند، برای شرکت در مطالعه معرفی نمایند (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶).

اگرچه پدیدارشناسی توسط یک مورد پژوهشی و حتی با یک ارزیابی از تجربه خود پژوهشگر هم انجام می‌شود، پدیدارشناسان به طور معمول ۵ تا ۱۰ نفر از مردم را در مطالعاتشان داخل می‌کنند (Patton, 1995). به نقل از علی احمدی و نهائی، (۱۳۸۶). در پژوهش حاضر، داده‌های به دست آمده در اطلاع رسانی ششم به اشباع رسیدند، علی‌ایحال برای اطمینان بیشتر ۴ اطلاع رسانی دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید چیزی به اطلاعات قبلی نیفزود.

اعتبار داده‌ها

برای حصول اطمینان از اعتبار داده‌ها و نتایج، اقدامات ذیل صورت گرفتند:

- جهت کسب اطمینان از اعتبار کدگذاری‌ها مقولات تشکیل شده و نامگذاری شده توسط پژوهشگر اول به وسیله پژوهشگران دوم و سوم مورد بازبینی قرار گرفتند. در نهایت با اعمال برخی از نظرات این دو و کسب اجماع، مقولات نهایی شکل گرفتند. همچنین با توجه به اینکه مقولات می‌بایست دارای دو ویژگی جامعیت و مانعیت باشند، نظرات پژوهشگران دوم، سوم، و چهارم نیز اخذ شدند و

1 . Convenience sampling

2 . Snowball sampling

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

در نهایت مقولات به نحوی که در مقاله حاضر آمده اند، شکل گرفتند. مقولات نهایی با اطلاع رسان های پژوهش در میان گذاشته شدند. نظرات این افراد نشان داد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتا صحیح از دیدگاه های آن ها می باشند.

یافته ها

سوال اول: دانشجویان کارشناسی ارشد گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه X، چه هنجارهایی را در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند؟

انتخاب استاد راهنما، از مشکلات جدی دانشجویان است که علاوه به مراعات قواعد نوشته شده در این باره، باید به قواعد نانوشته نیز توجه کرد (عطاران و همکاران، ۱۳۸۸). داده های حاصل از مصاحبه با اطلاع رسان های این پژوهش نشان می دهد که هنجارهای نانوشته موثر بر انتخاب استاد راهنما را می توان در ۶ مقوله کلی و تعدادی زیر مقوله به شرح ذیل طبقه بندی کرد:

تصویر ۱- معیارهای انتخاب استاد راهنما



SE-99/2/9

۱- ویژگی های رفتاری - ویژگی های رفتاری استادان از جمله معیارهایی است که دانشجویان این گروه در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند. در این میان، رفتارهای دوستانه و احترام آمیز، و یا غیر دوستانه و همراه با سوگیری و تمسخر، موجب می شوند که دانشجویان به

سوی یک استاد گرایش پیدا کرده یا از او دوری کنند. ویژگی های رفتاری را می توان در دو مقوله زیر بررسی کرد:

الف- رفتار استادان با دانشجویان: نحوه برخورد استادان در کلاس های درس و یا در دانشگاه با دانشجویان خود، تاثیر زیادی در انتخاب آن ها به عنوان استاد راهنما دارد. الف. ش دانشجوی فوق لیسانس رشته تحقیقات آموزشی می گوید: "بعضی اساتید نه در دسترس هستند، و نه اخلاق درستی دارند. ولی عاملی که بیشترین اهمیت را برای من دارد، اخلاق خوب و انسانیت است که من در دکتر الف. ب بسیار دیدم. او واقعا به من درس انسانیت آموخت. اصلا هر چی که درس می ده توی ظاهرش هم دیده می شه".

هر چقدر که رفتار خوب می تواند در انتخاب استاد راهنما توسط دانشجویان نقش داشته باشد به همان نسبت رفتار بد می تواند موجب دوری دانشجویان از یک استاد خاص شود. اگرچه دکتر الف. ب توانسته بود از دید الف. ش الگوی انسانیت باشد، اما نوع رفتار وی باعث شده بود که م. الف به شدت از او دلگیر شود و حتی در بدترین شرایط هم نخواهد او را به عنوان راهنمای خویش برگزیند: "اگر پایان نامه ام را با ب.ج نمی گرفتم مطمئنا با ج. د می گرفتم، ولی خوب مطمئنا اگر با هیچ کدام از این دو تا نمی گرفتم با الف. ب هم نمی گرفتم چرا که اصلا دید مثبتی بهش ندارم...یک بار در کلاس به من گفت آقای م. الف این ماشین حساب را بگیر و تابع نمایه \log_{10} را حساب کن. با اینکه ریاضیم اصلا خوب نیست، اما این یکی را بلد بودم، اما تا آدم حساب کنم، زود ماشین حساب را از دست من گرفت و گفت: دیدی نمی توانی حساب کنی. یعنی به همان راحتی استنباط کرد... او اصلا این کلاس را فقط برای یکی از بچه ها که لیسانس ریاضی داشت اجرا می کرد".

ب- رفتار استادان نسبت به یکدیگر: ویژگی های رفتاری استادان آنقدر برای این دانشجویان اهمیت داشت که نه تنها برخورد آن ها با خود، بلکه نحوه برخورد آن ها با همکارانشان را هم مدنظر داشتند. م. الف در همین رابطه می گوید: "در دوره لیسانس درس فلسفه را با ق. ف داشتیم، او واقعا استاد بود، احترامی که به استادی دیگه می گذاشت، احترامی که به انسان ها می گذاشت... ولی من رفتار د. ه را هم دیده ام، رفتار م. م و حتی ج. ج را. به اسم توهین می کنند و فحش می دن... همین دکتر د. ه به خاطر این که نتوانسته بود رئیس انجمن Z بشه، در کلاسی که با ما داشت همه اساتید را شست و گذاشت کنار".

۲- موقعیت استادان - بر اساس داده های حاصل از مصاحبه، موقعیت استادان به عنوان

یک هنجار موثر را می توان در سه زیرمقوله مطرح نمود:

الف- شهرت: شهرت استادان، عاملی است که می تواند نقش مهمی در انتخاب آن ها

واکاوای هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

به عنوان راهنما داشته باشد. این که نام یک استاد معروف بر روی پایان نامه نقش ببندد فرصتی برای کسب وجهه است و برخی نمی توانند وسوسه آن را انکار کنند. م. ج در همین رابطه می گوید: "یکی از معیارهایی که من برای انتخاب راهنما در نظر گرفتم، شهرت استاد بود. به هر حال دوست داشتم پایان نامه ام را با کسی بگیرم که مشهور باشه". ش. خ نیز در همین رابطه می گوید: "معروفیت استاد برای من خیلی مهم است... اگر در شرایطی قرار بگیرم که باید از بین دو صاحب نظر یکی را انتخاب کنم، مطمئناً کسی را که معروف تر است انتخاب می کنم".

دانشگاه X یکی از قدیمی ترین و معروف ترین دانشگاه های ایران است. در دانشکده روان-شناسی و علوم تربیتی این دانشگاه استنادی بوده و هستند که جزو نام آوران تعلیم و تربیت ایران محسوب می شده اند. شاید گرفتن پایان نامه با یکی از این استادان فرصت هایی را در آینده برای دانشجویان فراهم آورد. الف. ش در باره همکلاسی هایش می گوید: "تو جمع ما دو نفر هستی که قصد دارند از اسم و رسم استاد استفاده کنند تا پایان نامه شان مطرح شود. آن ها دوست دارند مقاله ای را که ارائه می دهند اسم استاد روش باشه... واقعا به خاطر اسم و رسم استاد است که می خواهند پایان نامه شان را با او بگیرند".

ب- جایگاه استادان در سلسله مراتب سازمانی دانشکده: برخی اوقات، استادان پست های سازمانی ویژه و کلیدی در دانشگاه دارند. تصویری که بین برخی دانشجویان رایج می باشد این است که موقعیت سازمانی برخی استادان به عنوان رئیس گروه، معاون دانشکده، معاون دانشکده، رئیس دانشکده و امثال این ها باعث می شود که پیشنهاد پژوهشی آن ها راحت تر تصویب شود، به اطلاعات مورد نیازشان راحت تر دسترسی پیدا کنند، یا این که در جلسه دفاع مشکل کمتری داشته باشند. م. الف در مورد انتخاب استاد راهنمای خود می گوید: "پایان نامه من در مورد اعتباریابی آزمون تیمز است. خوب من باید اطلاعات مورد نیازم را از پژوهشکده تعلیم و تربیت بگیرم، بنابراین مجبورم یکی از اساتیدم را از پژوهشکده بگیرم تا بتوانم به اطلاعاتی که می خواهم دسترسی پیدا کنم، وگرنه به من که اطلاعات نمی دن... البته این پست سازمانی دکتر ع. غ است که به من کمک می کنه، نه اون اطلاعاتش!".

ج- توانایی جذب حمایت های مالی: نفوذ رسمی و غیررسمی برخی استادان در سازمان های دولتی باعث می شود که جذب حمایت های مالی برای پایان نامه با سهولت بیشتری صورت گیرد. برخی دانشجویان با چشمان تیزبین خود سعی می کنند استنادی که از این موقعیت ها بهره می برند را شناسایی کرده و با آن ها ارتباط مناسب تری برقرار کنند. م. الف به نکته جالبی اشاره می کند: "اگر دکتر ع. ع استاد راهنمای پایان نامه باشه، می تونه خیلی راحت بابت اون پولی بگیره". آکر (۲۰۰۱) معتقد است هنگامی که بحث از مسئولیت های استاد راهنما می شود،

فهرست آنقدر سنگین است که برخی استادان در مقابل آن احساس عجز می کنند، که البته یکی از این مسئولیت های سنگین انتظار از استاد راهنما برای ارائه اطلاعات و مشاوره های لازم در زمینه جلب حمایت مالی است.

۳- محدودیت‌ها - محدودیت‌هایی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر دانشجویان اعمال

می گردد، باعث می شود تا حوزه گزینش آن‌ها محدود شده و مجبور به گرفتن پایان نامه با استادانی شوند که علایق مشترکی با آن‌ها ندارند. البته این محدودیت‌ها تابع مقررات تحصیلی، نوع پذیرش، فرهنگ گروه آموزشی و امثال این‌ها بوده و از کشوری به کشور دیگر متفاوت است. برای مثال آکر (۲۰۰۱) در مورد وضعیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی پاره وقت در انگلستان می گوید که آن‌ها غالباً سعی می کنند که در نزدیک‌ترین دانشگاه ممکن ثبت نام کنند، پس از آن دانشکده یکی از استادان را برای راهنمایی آن‌ها در انجام پایان نامه منصوب می کند [بدین معنی که آن‌ها در این زمینه حق انتخاب ندارند] (Acker, 2001). بر اساس داده های حاصل از مصاحبه با اطلاع رسان های این مطالعه، محدودیت های آن‌ها در انتخاب استاد راهنما را می توان در دو مقوله بررسی نمود:

الف- تحمیل مستقیم از سوی گروه: از جمله محدودیت‌هایی که می‌تواند حق انتخاب

دانشجویان را در زمینه استاد راهنما محدود نماید، تحمیل استادان خاص از سوی گروه به آن‌ها است. در تابلو اعلانات دانشکده علوم تربیتی اطلاعیه ای به این مضمون نصب شده بود: "دانشجویان تحصیلات تکمیلی می توانند استاد راهنمای خود را از یکی از دانشگاه های تهران انتخاب نمایند". م. ج در مورد صحت و سقم این اطلاعیه می گوید: "پارسال به گروه گفتیم که می خواهیم استادمان را از خارج دانشگاه انتخاب کنیم، ولی اصلاً به ما اجازه ندادند. به ما گفتند که گروه برنامه ریزی درسی ۴ تا ۵ استاد دارد، باید از بین همین‌ها انتخاب کنید". ح. پ نیز این مسئله را تایید می کند. او در همین باره می گوید: "امسال نامه ای به ما دادند و ۶ نفر از اساتید را معرفی کردند و گفتند باید راهنماتون یکی از اینها باشه. در مورد انتخاب اساتید خارج از دانشگاه، خیلی شرایط سختی گذاشته اند".

ب- تحمیل غیرمستقیم از سوی گروه: البته تحمیل همیشه به صورت مستقیم نیست، برخی

اوقات شرایط را به گونه‌ای برای افراد تنگ می کنند که چاره ای جز انتخاب گزینه تحمیلی وجود ندارد. درست یا غلط، تعدادی از دانشجویان تصور می کنند که گروه سعی دارد به اشکال گوناگون گزینه مورد نظر خود را به آن‌ها تحمیل نماید. سخنان ک. ف در این باره قابل تامل است: "یکی از دانشجویها می گفت به خاطر اینکه پایان نامه اش را با استادی گرفته که خارج از گروه بوده است، به او گفته اند که موضوعت اصلاً به درد نمی خورد. باید موضوعت را عوض کنی... البته من پروپوزالش

واکاوای هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

را دیده بودم کار نسبتاً خوبی بود. ولی خودش هم می دانست که اگر موضوعشو با همون استاد برده بازم گروه موضوعش رو عوض می کنه."

البته شاید بتوان اینگونه اظهارات را صرفاً برداشت های دانشجویان دانست، اما به هر حال نوع اقدامات گروه نیز در ایجاد این گونه تفسیرها نقش دارد. م. الف با یادآوری خاطرات مربوط به یکی از دانشجویان گروه تکنولوژی می گوید: "م. ک از دانشجویان گروه تکنولوژی آموزشی بود و مشاوره پایان نامه اش را با دکتر ط. ط گرفته بود که از گروه برنامه ریزی درسی بود. پایان نامه اش چندین و چند بار در گروه تکنولوژی آموزشی مطرح شد و برگشت خورد. آخر سر فهمید که باید نام دکتر ط. ط را از پایان نامه اش حذف کند تا مشکل حل شود."

۴- میزان حمایت احتمالی - برای اطلاع رسان های این پژوهش بسیار مهم بود که

بدانند استاد آن ها در تصویب پیشنهاد پژوهشی و یا جلسه پایان نامه چگونه از آن ها دفاع می کند. البته فرهنگ دفاع استاد راهنما از دانشجو در کشورهای مختلف متفاوت است، اما ظاهراً دانشجویان ایرانی برای دفاع استاد راهنما از خودشان اهمیت زیادی قائلند و روی آن بسیار حساب باز می کنند.

الف- حمایت از دانشجو در تصویب پیشنهاد پژوهشی: تصویب پیشنهاد پژوهشی یکی از نخستین موانع قانونی است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در فرآیند پایان نامه با آن مواجه می شوند. بنابر گفته های دانشجویان می توان این گونه تصور نمود که در این مرحله، پیام های ضمنی و غیرصریح زیادی از سوی گروه ارسال می شود. الف. ش در ارتباط با بچه های کلاس می گوید: "در کلاس ما همه می خواهند موضوعشان را با کسی بردارند که در گروه نفوذ داشته باشد و در تصویب موضوع به آن ها کمک کند... وگرنه ماجرای خانم معلم کلاس ما پیش می آید که به او گفتند شما بهتر است با آقای فلانی بر نداری تا به مشکل بر نخوری، علنی به او گفتند."

ب- حمایت از دانشجو در جلسه دفاع: جلسه دفاع، روزی حساس و پایان ماراتنی به اسم پایان نامه است. تمامی اطلاع رسان های ما حمایت استاد از دانشجو در جلسه دفاع را از جمله مهم ترین معیارهایی دانسته اند که در انتخاب راهنما مدنظر قرار می دهند. به نمونه گفته های آن ها توجه کنید:

ح. پ: "من تو چند تا جلسه دفاعیه حضور داشته ام، موقعیت هایی پیش آمده که استاد راهنما قبل از جلسه کار را تایید کرده، اما به محض اینکه استاد داور در جلسه دفاع چند تا گیر اساسی به پایان نامه داده، راهنما برای اینکه خودش خراب نشود به داور می گوید: من هم چند بار به ایشان گفتم که این کار را انجام دهد اما گوش نداده است. خوب اگر انجام نداده پس چرا کارش را تایید

کردی... استادی که تو را راهنمایی کرده حالا با یک کلمه حرف داور می آید و جانب او را می گیرد. به نظر من باید کسی را انتخاب کنی که واقعا بدونی فردا ازت دفاع می کنه، این خیلی ملاک مهمی است".

م. ج: "بچه های قدیمی تر به ما گفتند استاد راهنمایی را بگیرد که قدرت داشته باشد، توی گروه حرفش دررو داشته باشد، و توی جلسه بتواند از شما دفاع کند. بعضی اساتید در جلسه دفاع ساکت می شوند و از دانشجو خوب دفاع نمی کنند".

م. الف: "برخی اساتید هستند که باید گزارشت را کاملا تایپ کنی و بعد به آن ها بدهی که چند تا نظر ویرایشی بدهند، بعد تازه در جلسه دفاع، استاد راهنمایت می شود داور. بابا من یک سال رو این پایان نامه کار کردم، تو هم ده دقیقه برای آن وقت گذاشتی، حداقل بیا و از ده دقیقه خودت دفاع کن".

البته به نظر می رسد فقدان ضوابط در مورد وظیفه استاد راهنما در جلسه دفاع باعث شده است که انتظارات یکسانی در مورد نحوه اجرای این جلسه وجود نداشته باشد.

۵- معیارهای آکادمیک - این معیارها را می توان معیارهایی دانست که دانشجویان به

دلیل اجرای درست پایان نامه بر اساس استانداردهای علمی مدنظر قرار می دهند. فیلیپس و پیو^۱ (۱۳۷۵) معتقدند دانشجویان در هنگام انتخاب استاد راهنما می بایست این سوالات را از خود بپرسند:

- آیا وی دارای سابقه تحقیقاتی شناخته شده ای است؟

- آیا اخیرا مقاله ای را منتشر کرده است؟

- آیا در سطح کشور و یا خارج از کشور برای سخنرانی به کنفرانس ها دعوت می شود؟

- آیا فرصت های مطالعاتی و یا قراردادهای تحقیقاتی به او واگذار می شود؟

ویسون^۲ (۱۹۷۴)، به نقل از فیلیپس و پیو، (۱۳۷۵) به دانشجویان سفارش می کند که پیش از انتخاب استاد راهنما، وی را از حیث سوابق تحقیقاتی، مقالات منتشره، و نحوه مدیریت دانشجویان مورد بررسی قرار دهند. به هر حال، معیارهای مطرح شده توسط اطلاع رسان های این پژوهش را می توان در چند زیر مقوله طبقه بندی کرد:

الف- تخصص در موضوع مورد نظر: رای^۳ (به نقل از عطاران وهمکاران، ۱۳۸۸) تخصص

^۱ . Phillips and Pough

^۲ . Wason

^۳ . Ray

واکاوای هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

استاد راهنما را یکی از سه ملاک عمده برای انتخاب استاد راهنما می‌داند. تامسون^۱، کرکمن^۲، واتسون^۳، و استوارت^۴ (به نقل از عطاران و همکاران ۱۳۸۸) نیز تخصص استاد راهنما در حوزه مورد نظر را یکی از مهم‌ترین معیارهای انتخاب می‌دانند. م. ج در مورد انتخاب استاد راهنما می‌گوید: "مهم است آدم با استاد راهنمایش رفیق باشد، اما تخصص او برایم مهمتر بود". ش. خ نیز می‌گوید: برایم مهم است که استاد راهنمایم با موضوع من انطباق پیدا کند و در این زمینه کار کرده باشد".

ب- احساس مسئولیت: آکر (۲۰۰۱) معتقد است هنگامی که بحث از احساس مسئولیت استاد راهنما می‌شود آنقدر فهرست سنگین است که برخی استادان در مقابل آن احساس عجز می‌کنند. به این فهرست توجه کنید:

- کمک به دانشجویان در جهت سازماندهی کارشان
- ارائه بازخوردهای لازم به آن‌ها
- تشریح قوانین دانشگاه
- ویرایش نوشته‌های دانشجویان
- حمایت از دانشجو در بحران‌های شخصی که با آن روبه‌رو می‌شود.
- پیدا کردن کار برای دانشجو
- ...

م. الف احساس مسئولیت را با این مثال بیان می‌کند: "دکتر الف. ب خیلی احساس مسئولیت می‌کند حتی کارهای آماری پایان‌نامه را خودش انجام می‌دهد. مثلاً دانشجویانی که تا به حال با الف. ب پایان‌نامه داشته‌اند می‌گویند خیلی مواقع که داده‌ها را به او می‌دهی، او خودش آزمون‌ها را انجام می‌دهد، تحلیل می‌کند، و خیلی از ایرادهای را می‌گیرد". ح. ب برداشت خود از احساس مسئولیت را با ذکر خاطره یکی از دانشجویان هم‌رشته‌اش بیان می‌کند: «یکی از بچه‌ها پروپوزالش را به یکی از اساتید گروه داد که بخواند. دو سه هفته بعد که مراجعه کرد، استاد هنوز هیچ چیز آن را نخوانده بود. تازه به او گفت که برو و خلاصه‌اش را تهیه کن. ... بعضی استادها چند جا مشغول کارند و آنقدر مشغله کاری دارند که وقتی برای پایان‌نامه نمی‌گذارند".

ج- عملکرد استاد در کلاس درس: نظام کارشناسی ارشد در ایران به گونه‌ای است که دانشجویان پس از گذراندن دوره آموزش، وارد مرحله پایان‌نامه می‌شوند. به نظر می‌رسد نوع

1. Thompson

2. Kirkman

3. Watson

4. Stewart

تعاملات دانشجویان با استادان در طی این سه ترم باعث می شود تا آن ها به سوی استادان خاصی گرایش پیدا کنند. ح. پ در ارتباط با تاثیر برخورد استادان در کلاس درس بر انتخاب آن ها به عنوان استاد راهنما می گوید: "شناخت استاد در کلاس های درس به نظر من خیلی مهم است. چون با استاد های مختلفی که می تونیم با اونها الان پایان نامه برداریم تو کلاس ها رابطه داشتیم، می تونیم ببینیم اخلاقشون چه جوریه، صبر و حوصله شون چه جوریه، سوال دانشجو را واقعا جواب می دهند، جواب نمی دهند، اخلاقیاتی که استادها تو کلاس داشتن به نظر من ملاکم خوبی است". الف. ش نیز در همین رابطه می گوید: «من به خاطر اینکه استاد راهنما انتخاب کنم، سال قبل با دکتر الف. ب صحبت کردم و رفتم توی کلاس های روش تحقیق ایشان نشستم و با خلق و خو و رفتارشون هم آشنا شدم و پس از اینکه یک ترم هم برای ما روان شناسی تدریس کردند احساس کردم که می تونیم با هم کار کنیم".

د- تسلط بر آمار و روش تحقیق: گرو هولم (۲۰۰۵) پژوهشگر نبودن استادان و ناتوان بودن آن ها در کمک به دانشجو را یکی از عمده ترین مشکلات در فرآیند راهنمایی می دانند. اطلاع رسانی های این پژوهش تسلط بر روش تحقیق و آمار را از عمده ترین ملاک هایی می دانند که در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند. شاید آن ها در نظر دارند تا کم تجربگی خود در زمینه پژوهش را بدین وسیله جبران کنند. الف. ش در مورد عدم تمایل خود به گرفتن پایان نامه با برخی استادان می گوید: "چون آن ها با آزمون ها و روش های تحقیق آشنایی ندارند ممکن است با آن ها به مشکل بخوریم". ک. ف نیز در تایید این حرف می گوید: "دانشجویان ما معمولا می خواهند با استادی پایان نامه بردارند که بتونه حداقل قسمت های آماری که پیشرفته تر هست رو بهشون کمک کنه... معمولا ما سعی می کنیم با استادی درس برداریم که از نظر تحقیقات آماری قوی باشد".

ه- در دسترس بودن: در دسترس بودن استادان عاملی است که ظاهرا دانشجویان نسبت به آن نگرانی های زیادی دارند. گراهام و گرت^۲ (۱۹۹۴، به نقل از Acker, 2001) روابط بین استاد راهنما و دانشجو را دارای بنیان های نابرابر^۳ می دانند، چرا که پروژه پایان نامه محور اصلی فعالیت یک دانشجو است، در حالیکه استاد راهنما کارهای متفاوتی دارد که هدایت پایان نامه یکی از آن هاست. شاید بتوان بنیان نابرابر را یکی از مهم ترین عوامل مربوط به عدم در دسترس بودن دانست. م. ج با یادآوری خاطرات یکی از بچه های هم رشته ای اش می گوید: "یکی

1. Availability

2. Graham & Grant

3. Unequal underpinning

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

از بچه ها پروپوزالش به خاطر تکراری بودن موضوع رد شده بود و به استاد راهنمایش خبر داده بودند، و استاد راهنمای او هم تا یک ماه در دسترس نبود، و رفیق بیچاره ما هم خیردار نشده بود، و تا یک ماه مطلب جمع می کرد... این باعث شد که برم بیرسم کدوم استادها بیشتر در دسترسند". الف. ش دلیل خود برای انتخاب استاد راهنمایش را این گونه بیان می کند: "بعضی اساتید در حالت عادی به هیچ وجه ما را راهنمایی نمی کنند، این ها وقتی که استاد راهنما یا مشاور بشوند که مطمئنا اصلا در دسترس نخواهند بود. مثلا شما همین دکتر م. م را در نظر بگیرید که تابستان سه ماه داره میره مطالعات خارج کشور، دیگه شما چطور می توانید با او ارتباط برقرار کنید... ولی من هر موقع مشکلی داشته باشم و با دکتر الف. ب تماس بگیریم در طول نیم ساعت می توانم پیدایش کنم و اطلاعات زیادی از او بگیرم".

و- به روز بودن: مقوله به روز نبودن استاد را می توان از زوایای متفاوتی چون توانایی برقراری ارتباط از طریق اینترنت، آشنایی با عناوین پژوهشی جدید، شرکت در همایش و کنفرانس های بین المللی،... مورد توجه قرار داد. ش. خ احساس خود در مورد به روز بودن استاد راهنمای ایده آله را این چنین بیان می کند: "دوست دارم واقعا استادم نو باشه، از قافله علم روز عقب نباشه، مثلا هر ماه و هر سال کارهای تحقیقاتی داشته باشه". خ. پ نیز به گونه ای دیگر به روز بودن را در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهد: "وقتی که ب. ج صحبت می کند، می توانی در کلیه بندهای آن تغییرات جدید در آموزش و پرورش را ببینی، سر کلاس هم که صحبت می کند متوجه می شوی که با تغییرات جدید آشناست".

ز- نوع مدیریت پژوهش: به نظر می رسد مدیریت پروژه پایان نامه، فرآیندی ظریف بوده و عمیقا تحت تاثیر عواملی چون شخصیت استاد راهنما و دانشجو، ماهیت و فرهنگ رشته، قوانین و مقررات تعریف شده،... قرار داشته باشد. محمدی زاده (۱۳۸۷) معتقد است استادان راهنما در جریان هدایت پایان نامه ها می باید چهار نقش را ایفا نمایند:

- نقش مربی: نشان دادن مسیر به دانشجویان و تذکر دادن نقاط ضعف و قوتشان به آن ها.
- بسترساز و تسهیل کننده: فراهم نمودن بستر و فرصت لازم برای دانشجویان جهت کسب تجربه های جدید و استفاده از مهارت ها
- مشاور دلسوز و مهربان: ارائه مشاوره های صحیح و دلسوزانه به دانشجویان و تلاش در جهت رفع مشکلات آن ها.

- نقش رابط: ایجاد شبکه های حرفه ای کارآمد میان دانشجو و دیگر استادان و دانشجویان.
ویلکیناس^۱ (۲۰۰۸) نیز سبک هدایت استادان راهنما در جریان هدایت پایان نامه را شامل ۶ سبک

¹ . Vilkinas

توسعه دهنده^۱، ارائه دهنده^۲، نظارت کننده^۳، واسطه^۴، مبدع^۵، انسجام دهنده^۶ دانسته و معتقد است استاد راهنما می باید با توجه به مراحل زمانی پایان نامه، شخصیت دانشجویان، و شرایط به وجود آمده در حین کار به صورت اقتضایی از هر یک از این سبک ها بهره گیرد. داده های حاصل از مصاحبه با اطلاع رسان های این پژوهش نیز نشان می دهد که سبک هدایت پایان نامه برای آنها بسیار مهم است. م. ج در همین رابطه می گوید: "من دوست دارم استاد راهنمایم واقعا به من کمک کند، یعنی اینکه بگویم چه گونه چارچوبت را بچینی، از کجا شروع کنی؟ خلاصه فصل به فصل من را راهنمایی کند، من این جور راحتی تر کار می کنم". ش. خ نیز در اظهارنظری مشابه می گوید: «دوست دارم استاد راهنمام کسی باشه که بهم کمک کنه... مثلا کارم را مشخص کنه، بگه این قسمت ها را مطالعه کن، به درد کارت می خوره، با کارت مرتبطه... من دوست دارم استادم چارچوب کار را واسم مشخص کنه، فصل به فصل، و من برم دنبال کارم و مطالب را پیگیری کنم". البته همه دانشجویان هم با این نوع سبک کار راحت نیستند. ویل^۷ (۱۹۹۶) یکی از فارغ التحصیلان رشته آموزش علوم در استرالیا در نقل خاطرات خود می گوید: "هر بار که بخشی از پایان نامه ام را تکمیل می کردم، احساس می کردم که این بیشتر اثری از پیتتر [استاد راهنمای وی] است تا من. این افول تدریجی صدای من در پایان نامه باعث شد که روز به روز بیشتر به پیتتر وابسته شوم. از اینکه صرفا می بایست ایده های او را پیگیری می کردم احساس ضعف پیدا کرده بودم. این وضعیت تا جایی پیش رفت که قصد ترک تحصیل داشتم".

۶- معیارهای غیرآکادمیک - در حالیکه انتظار می رود دانشجویان به عنوان مخاطبان

یادگیری و بر اساس تعامل با استادان، متون درسی، قوانین و مقررات، به طور خلاصه قرار گرفتن در محیط علمی به ارزش های والایی چون افزایش هویت دست یابند، لیکن برخی یافته ها حکایت از اخذ نتیجه ای معکوس دارد، چنانچه برخی پژوهش ها مواردی چون یادگیری تملق، و ضرورت تاثیرگذاری بر استادان در جهت کسب نمره (به عنوان ملاک موفقیت) و سلطه پذیری از استادان را به عنوان پیامدهای ناشی از زندگی در محیط دانشگاهی دانسته اند (مهرام، ساکتی، مسعودی، و مهرمحمدی، ۱۳۸۶). داده های حاصل از مصاحبه های ما نیز نشان می دهند که برخی اوقات

1. Developer
2. Deliverer
3. Monitor
4. Broker
5. Innovator
6. Integrator
7. Vaille

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

دانشجویان عواملی را در انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند که با روح علمی دانشگاه منافات دارد. این معیارها را می توانیم در سه زیر مقوله ذیل بررسی کنیم:

الف- به پایان رساندن سریع پایان نامه: شرایط خاص برخی از دانشجویان در مقطع ارشد باعث می شود تا آن ها صرفا به دنبال استنادانی باشند که بدون سخت گیری و نظارت صحیح، آن ها را در تکمیل سریع پایان نامه یاری دهند. بعضی از این دانشجویان در بخش های دولتی شاغل بوده و ماموریت آموزشی آن ها حداکثر ۲ سال است، بعضی دیگر می خواهند زودتر به خدمت سربازی بروند، تعدادی می خواهند برای آزمون دکتری آماده شوند، برخی برای استخدام نیاز به مدرکشان دارند، و تعدادی نیز از قبل دریافت مدرک کارشناسی ارشد، حقوقشان افزایش می یابد. در این حالت کیفیت پایان نامه و نقش آن در توسعه دانش در رتبه دوم قرار می گیرد و هدف، به پایان رساندن پایان نامه در اسرع وقت می شود. پس باید به دنبال استاد راهنمایی بود که کار را در اسرع وقت و با کمترین دردسر به نتیجه برساند. ح. پ در این باره می گوید: "خیلی دوست دارم پایان نامه ام زودتر تموم بشه تا بتونم برای آزمون دکترا آماده باشم... اگر بخواهم کار کیفی انجام بدهم، خوب آزمون دکتری را از دست می دهم... بنابراین مجبورم با استادی بگیرم که معروفه سخت نمی گیره و فشاری وارد نمی کنه".

ب- کسب نمره: همانطور که گفته شد، نظام آموزش عالی ایران به گونه ای است که دانشجویان پس از گذراندن سه ترم آموزش، وارد مرحله پایان نامه می شوند. اکثر اوقات استاد راهنما یکی از همان استنادانی است که دانشجویان واحدهای درسی خود را می باید در طی این سه ترم با او بگذرانند. برخی اوقات دانشجویان احساس می کنند که سر و کارشان با استاد سختگیری افتاده است و می بایست برای کسب نمره (که ملاک موفقیت و عبور است)، از اهرم هایی غیر آکادمیک استفاده کنند. ح. ب در همین رابطه اظهاراتی تامل برانگیز را بیان می دارد: "در طی این دوره اساتیدی داشتیم که مستقیم می آمدند و تبلیغ می کردند که اگر پایان نامه را با ما بگیرد براتون بهتره مثلا بعضی دانشجویها واقعا فکر می کنند که مثلا ترم ۳ اگر با فلان استاد بگیرند نمرشون بالاتر می ره، یعنی نمره پایان ترم اونها به گرفتن پایان نامه با اون استاد بستگی داره. بعضی دانشجویها که خیلی زیرک ترند شایعه می کنند که می خواهند با فلان استاد پایان نامه بگیرند، اما همین که نمره پایان ترمشان را گرفتند، با فرد دیگری پایان نامه شان را برمی دارند." به نظر می رسد که این گروه واقعا لایه های زیرین کوه یخی (برنامه درسی پنهان) را به خوبی کشف کرده اند!

ج- آینده نگری: شرایط خاص دانشجویان در مقطع ارشد باعث می شود که آن ها در انتخاب موضوع و استاد راهنما، به نوعی آینده نگرانه اقدام کنند. به هر حال تعدادی از آن ها می

خواهند که در آزمون دکتری و مصاحبه ورودی آن شرکت کنند (و تعدادی از این استادان عضو کمیته مصاحبه هستند)، تعدادی دیگر می خواهند در همان دانشکده و یا سازمان های دیگر به عنوان مدرس و یا کارمند فعالیت کنند، و تعدادی نیز فکر می کنند که به هر حال همین استادان، عضو هیات تحریریه نشریات علمی- پژوهشی هستند و می توانند در چاپ مقالاتشان به آن ها کمک کنند. م. الف با نقل خاطره یکی از دانشجویان می گوید: "یکی از بچه ها چون خیلی دوست داشت عضو هیات علمی دانشگاه لا بشه، موضوع پایان نامه اش را ارزیابی درونی یکی از گروه های همون دانشگاه برداشت. پس از آن استاد راهنمایش شد مدیر گروه همون رشته ای که قرار است ارزشیابی شود... خود این دانشجو به من گفت برای اینکه بتوانم عضو هیات علمی بشوم، مجبورم چیزهایی که آن ها می خواهند را انجام دهم".

سوال دوم: این دانشجویان چگونه و از چه راه هایی با این هنجارها آشنا می شوند؟

تحلیل داده های حاصل از مصاحبه با اطلاع رسان های این پژوهش نشان می دهد که آشنایی آن ها با هنجارهای پنهان موثر در انتخاب استاد راهنما عمدتاً از دو راه صورت می گیرد: ۱- حضور در جلسات دفاع، ۲- پرس و جو از دانشجویان قدیمی تر.

۱- حضور در جلسات دفاع: جلسات دفاع پایان نامه را می توان مهمترین موقعیتی دانست که در آن، دانشجویانی که در شرف انتخاب استاد راهنما هستند حضور می یابند تا با در نظر گرفتن معیارهای فردی مطلوبی که در ذهن دارند، استاد راهنمای مورد نظر خویش را برگزینند. در حقیقت در جلسات دفاع، استادان نیز توسط دیگر دانشجویان به صورت غیر ملموس ارزشیابی می شوند. ح. پ در رابطه با اهمیت عملکرد استادان راهنما در جلسات دفاع می گوید: «مشاهدات آدم از نحوه حمایت استاد راهنما از دانشجو در جلسات دفاع خیلی مهمه، ما در چند جلسه شاهد بودیم که استاد داور یک جاهایی را گیر می دهد، استاد راهنما نه تنها حمایت نمی کند، بلکه برای اینکه خودش خراب نشود پیش داور می آید و می گوید من هم به دانشجو گفتم این کار را نکنند، اما نکرد... باید کسی رو انتخاب بکنی که واقعا فردا بدونی می یاد ازت دفاع می کنه، این خیلی ملاک مهمیه". وی با یادآوری حضور خود در یکی از جلسات دفاع می گوید: «... در آن جلسه استاد داور چیزی نگفت، ولی استاد راهنما تا دلت بخواهد داوری کرد... اصلاً در آخر سر همان راهنما به دانشجو گفت که برو دوباره کار کن و بیا. یعنی از کاری که خودش در آن نقش داشت، هیچ دفاعی نکرد".

۲- پرس و جو از دیگر دانشجویان: دانشجویان این دانشکده علاوه بر حضور در جلسات دفاع، سعی می کنند از طریق شبکه های غیررسمی، نظیر دانشجویان قدیمی تر، دوستان، و امثال اینها، به اطلاعات موردنیازشان دسترسی پیدا کنند. ح. پ در ارتباط با چگونگی انتخاب استاد

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

راهنمای خود می‌گوید: «من برای انتخاب استاد راهنما چند تا ملاک داشتم. مهم‌ترین ملاکم این بود که از دانشجویان قدیمی‌تر می‌پرسیدم اساتیدی که با آن‌ها کار کردند چطور بودند. راهنمایی‌هایی که دیگر بچه‌ها می‌کنند خیلی مفید است، چون مسائل را به صورت عملی تجربه کرده‌اند. مثلاً آن‌ها به ما می‌گفتند فلانی اصلاً نوشته‌های بچه‌ها رو نمی‌خونه، فلانی خیلی کند عمل می‌کنه، آن یکی دیر باز خورد می‌ده و ...» م. ج نیز در اظهاراتی مشابه می‌گوید: «برای انتخاب استاد راهنما از دیگر بچه‌های ارشد پرس و جو کردیم. برای ما مهم بود که بگویند فلانی راهنمای خوبی است و می‌توانید با او پایان‌نامه بگیرید. دانشجویان ورودی جدید غالباً از دانشجویان قدیمی‌تر می‌پرسند».

جدول ۱. سوال‌ها و یافته‌های پژوهش

سوال پژوهش	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
سوال اول: دانشجویان کارشناسی ارشد گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه × چه هنجارهایی را در انتخاب استاد راهنما مد نظر قرار می‌دهند؟	۱- ویژگی‌های رفتاری اساتید	الف) رفتار استادان با دانشجویان ب) رفتار استادان نسبت به یکدیگر
	۲- موقعیت استادان	الف) شهرت ب) جایگاه استادان در سلسله مراتب سازمانی دانشکده ج) توانایی جذب حمایت‌های مالی
	۳- محدودیت‌ها	الف) تحمیل مستقیم از سوی گروه ب) تحمیل غیرمستقیم از سوی گروه
	۵- معیارهای آکادمیک	الف) تخصص در حوزه مورد نظر ب) احساس مسئولیت ج) عملکرد استاد در کلاس د) تسلط بر آمار و روش تحقیق ه) در دسترس بودن ز) نوع مدیریت پژوهش
	۶- معیارهای غیرآکادمیک	الف) به پایان رساندن سریع پایان‌نامه ب) کسب نمره ج) آینده نگری
	سوال دوم: این دانشجویان چگونه و از چه راه‌هایی با این هنجارها آشنا می‌شوند	۱- حضور در جلسات دفاع ۲- پرس و جو از سایر دانشجویان

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه به منظور آشنایی با معیارها و هنجارهایی صورت گرفته است که دانشجویان کارشناسی ارشد در جریان انتخاب استاد راهنما مدنظر قرار می دهند. البته باید تأکید نمود که یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های حاصل از یک مطالعه موردی بوده است، نمی تواند به فرایند انتخاب استاد راهنما در دانشگاه ها و رشته‌های مختلف به صورت کامل اشاره داشته باشد، اما می توان ادعا نمود که این تحقیق می تواند با توجه به بدیع بودن آن در کشور، برای توجه به این موضوع مهم، نقطه شروع مناسبی باشد.

همانطور که گفته شد، برنامه درسی در آموزش عالی لایه‌های متعددی دارد که برخی از آن ها برای همگان آشکار (برنامه درسی رسمی) و برخی دیگر از انظار پنهان (برنامه درسی پنهان) هستند. در این میان کسانی می توانند دوره تحصیلی خود را با موفقیت پشت سرگذارند که علاوه بر الزامات رسمی دانشگاه، هنجارهای پنهان آن را نیز باز شناسند. به نظر می رسد که شرایط متفاوت تحصیل در دانشگاه نسبت به مقاطع پیشین باعث می شود که برنامه درسی پنهان در این مقطع وضعیتی نسبتاً متفاوت داشته باشد. از جمله این شرایط می توان به آزادی اساتید در معرفی کتاب های درسی و یا ارائه جزوه، امکان انتخاب استاد توسط دانشجویان، تحقیقات و ترجمه‌های دانشگاهی، التقاط قومیتی، جنسیتی، مذهبی، پروژه پایان نامه، و امثال این ها اشاره کرد. در این میان، پروژه پایان نامه به دلیل اینکه می تواند در تولید علم و دانش در کشور سهم بسزایی داشته باشد، و چگونگی روابط استاد راهنما و دانشجو می تواند در این امر تأثیر مثبت و یا بازدارنده داشته باشد، با پویایی‌های بسیاری همراه است و اهمیت زیادی دارد.

فیلیپس و پیو (۱۳۷۵) معتقدند غالب دانشجویانی که به تازگی قدم به دوره تحصیلات تکمیلی می گذارند، مصممند در رشته خود کارهایی درخشان انجام دهند، اما زمانیکه مراحل نهایی نوشتن پایان نامه خود را می گذرانند، فقط می خواهند مدرک بگیرند و دنبال کارشان بروند. در بین این دو مقطع زمانی، نیاز به تمرکز فراوان بر روی یک موضوع خاص و انجام کارهای عادی و تکراری (در محیطی که گویا نه کسی کارشان را درک می کند و نه اهمیتی به آن می دهد) شور و شوق اولیه آن ها را از بین می برد. چنین دانشجویانی، هنگام ورود به دانشگاه دقیقاً خود را می شناسند: اشخاصی موفق و باهوش که با شایستگی به مدارجی رسیده اند. اما دیری نمی پاید که آن ها اعتماد به نفس اولیه خویش را از دست داده و تصویری که از خود دارند را زیر سوال می برند. چنین پنداری، نتیجه برخورد و تماس با کار یکنواخت و قیل و قال دانشگاهی است. این نگرش در پی ارتباط با اعضاء هیات علمی، دانشجویان قدیمی تر دوره تحصیلات تکمیلی و همچنین مطالعه مقالات منتشره در مجلات و یا مقالات ارائه شده در سمینارها شکل می گیرد. اینگونه نگرش ها، با

فرضیات و تصویری که برای دانشجویان تازه وارد حالت تقدس پیدا کرده بود تناقض دارد. برخی تحقیقات داخلی (عطاران و همکاران، ۱۳۸۸) نشان می‌دهد که هم در بعد رضایت از انتخاب استاد راهنما و هم در بعد رضایت از روابط با استاد راهنما، وضعیت موجود مناسب نبوده و بیش از ۵۰ درصد دانش‌آموختگان رضایت مطلوبی نداشتند. نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویان ارشد گروه مطالعات برنامه درسی معتقدند در غالب مواقع، استاد راهنما به طور مستقیم و یا غیر مستقیم به آن‌ها تحمیل می‌شود. با وجود اینکه قوانین موجود و اظهارات مقامات مسئول حاکی از آن است که آن‌ها می‌توانند راهنمای خویش را حتی از بیرون دانشگاه انتخاب کنند، ولی ظاهراً مسائل و شرایط پنهان به گونه‌ای است که حتی امکان انتخاب استاد راهنمای خارج از گروه نیز وجود ندارد، چه رسد به اینکه بخواهند سنگی بزرگتر بردارند. عطاران و همکاران (۱۳۸۸) نیز معتقدند انتخاب استاد راهنما از مشکلات جدی دانشجویان است که علاوه بر مراعات قواعد نوشته شده در این باره، باید به قواعد نانوشته نیز توجه کنند. یکی از دانش‌آموختگان به نکات جالبی اشاره می‌کند: «رقابت بر سر رساله‌های دانشگاهی یکی از موقعیت‌هایی است که جنبه‌های غیرمعرفتی، غیرعلمی و مادی دانشگاهی را نشان می‌دهد. رساله‌ها هم اهمیت اقتصادی دارند و هم دایره نفوذ اساتید را گسترش می‌دهند و حلقه نفوذ و روابط استاد نیز با گرفتن تعداد بیشتری از رساله‌ها گسترده‌تر می‌شود. به همین دلیل، رقابتی سخت و فشرده برای راهنمایی تعداد بیشتری از رساله‌ها شکل می‌گیرد. این رقابت‌ها گاهی بسیار شدید می‌شود و فشار آن به دانشجو وارد می‌شود. این رقابت باعث می‌شود که در جلسات ارائه رساله، برخی به ناروا رساله را هدف انتقاد شدید قرار دهند و یا نمره را کم دهند تا به استاد راهنما بفهمانند که در راه خود دیگران را هم باید مورد ملاحظه قرار دهند». ظاهراً سخن بوردیو که دانشگاه را میدان مبارزه‌ای می‌داند که روابط قدرت در آن به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد، به تمام و کمال در اینجا احساس می‌شود (جنکینز، به نقل از عطاران و همکاران، ۱۳۸۸).

با توجه به شرایط موجود و برای بهبود این وضعیت چکار می‌توان انجام داد؟ دانشجویان در انتخاب استاد راهنما چه معیارهایی را می‌بایست مدنظر قرار دهند که نه تنها با روح آکادمیک دانشگاه انطباق داشته باشد، بلکه به موفقیت آینده آن‌ها نیز کمک کند؟ مروری بر ادبیات تحقیق و اظهارات مطروحه توسط اطلاع‌رسان‌های این پژوهش، موارد ذیل را به ما پیشنهاد می‌کند:

- دستورالعمل‌های مربوط به انتخاب استاد راهنما به طور شفاف تدوین شده و توسط دانشگاه رعایت شود.

- امکان انتخاب استاد راهنمای خارج از دانشگاه و استادان بازنشسته برای دانشجویان فراهم شود.
- استادان، حیطه‌های مورد علاقه خویش را به طور واضح و روشن به اطلاع دانشجویان برسانند.

- حیطه اختیارات و وظایف استاد راهنما در ارتباط با دانشجویان و در جلسه دفاع به طور مشخص تدوین و بیان شود.
- جلسات توجیهی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برگزار شود و معیارهایی که می‌توانند موجب یک انتخاب خوب و عاقلانه شوند برای آن‌ها بیان شوند.
- جلساتی به منظور آشنایی بیشتر اعضای هیات علمی و دانشجویان با علائق و روحیات یکدیگر، به طور مداوم برگزار شود.
- شبکه‌های ارتباطی مناسبی بین فارغ‌التحصیلان ممتاز و موفق و دانشجویانی که در شرف انتخاب استاد راهنما قرار دارند برقرار شود.

منابع

- احمدی، علی اصغر. (۱۳۸۵). مدرسه نامرئی. تهران: انتشارات مدرسه.
- احمدی زاده، سعید. (۱۳۸۷). کند و کاوی در رابطه استاد و دانشجو. روزنامه خراسان. شماره ۱۷۱۳۴. سه شنبه، ۲۸ آبانماه ۱۳۸۷.
- ادیب حاج باقری، محسن. (۱۳۸۵). روش تحقیق گراند تئوری. تهران: انتشارات بشری.
- ادیب حاج باقری، محسن و همکاران. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۳). تربیت پنهان. تهران: انتشارات تزکیه.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ایزدی، صمد و قربانی قهرمان، راضیه. (۱۳۸۷). بررسی توصیفی نقش مدارس متوسطه و برنامه درسی پنهان در نگرش نسبت به جهانی شدن و تقویت هویت ملی. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- حداد علوی، رودابه و همکاران. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. صص ۳۳-۶۶.
- حکیم زاده، رضوان و موسوی، سیدامین. (۱۳۸۷). آموزش ارزش‌ها در برنامه‌های درسی دینی دوره راهنمایی: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب. هفتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- دوانلو، میترا. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.
- سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان.

واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) موثر...

دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

-سعیدی رضوانی، محمود و کیانی نژاد، عذرا. (۱۳۷۹). توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. صص ۶۷-۳۲.

-سیلور، جی و همکاران. (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: به نشر.

-شارع پور، محمود. (۱۳۸۶). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.

-شریفیان، فریدون و نصر، احمد رضا. (۱۳۸۵). تاملی بر ابعاد شناخته شده و ناشناخته برنامه درسی. در علوم تربیتی: به قلم جمعی از مولفان. تهران: سمت.

-طالب زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۲). مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: آبیژ.

-عباسی، احمد. (۱۳۸۶). مجموعه مقاله های همایش استانی برنامه ی درسی پنهان. اصفهان: نشر نوشته.

-عزیزی، نعمت الله. (۱۳۸۸). بررسی چالش ها و نارسایی های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی تاملی بر نظرات دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. سال پانزدهم. ۴: ۳۲-۷.

-عطاران، محمد، زین آبادی، حسن و طولابی، سعید. (۱۳۸۷). روابط استاد راهنما و دانشجو در نگارش رساله های دکتری یک مطالعه موردی. ارائه شده در هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه

درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز

-عطاران، محمد و ملکی، صغری. (۱۳۸۸). تجربه های دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.

-علی احمدی، علیرضا و سعید نهائی، وحید. (۱۳۸۶). توصیفی جامع از روش های تحقیق. تهران: تولید دانش.

-علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۱۴۶-۱۲۱.

-علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش

پیامدهای منفی آج. دومانهامه دانشور رفتار. صص ۴۸-۳۹.

-فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. تهران: آبیژ.

-فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی

برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی. صص ۹۳-۱۳۲.

-فیلیس، ام. اس و پیو، دی. اس. (۱۳۷۵). چگونه می‌توانید دکترا بگیرید. ترجمه حسین غریبی و معصومه علوی. تهران: [بی‌نا].

-مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز و لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. شماره ۲۱، ص ۸۰-۶۵.

-قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در رهگذر جهانی شدن و بومی ماندن. هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران.

-قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. صص ۶۹-۴۷.

-قورچیان، نادرقلی، ملکی، حمید و خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۳). طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

-گوردون، رابرت. (۱۹۹۴/۱۳۷۵). برنامه درسی پنهان. ترجمه محمد داودی. فصلنامه حوزه و دانشگاه. صص ۲۷-۱۷.

-ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.

-مهرام، بهروز. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

-مهرام، بهروز، ساکتی، پرویز، مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). نقش مولفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۳، پاییز ۱۳۸۶. صص ۲۹-۳.

-مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت و به نشر.

-مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

-Acker, Sandra. (2001). the Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.

-Ahola, Sakari. (2000). Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to? Paper presented at the *Innovations in Higher Education 2000 Conference*.

-Bergenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. In *Higher Education*, Vol. 16, No. 5 (1987), pp. 535-543.

-Bradbury- Jones, Caroline and et al. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. In *International Journal of Qualitative Methods*.

2007: 81-91.

-Dawson, Vaile. (1996). The (R) Evolution of my Epistemology: my experience as a postgraduate research student. In *Educational Action Research*, 4:3, 363-374.

Deutsch, Nellie. (2004). *Hidden Curriculum Paper*.

Eggleston, John. (2000). Staying on at School: The Hidden Curriculum of Selection. In *Improving Schools*. 2000: 3: 51.

-Evans, C. & Stevenson. (2009). the learning experiences of international doctoral students with particular reference to nursing students: A literature review. In *Int. J. Nurs. Stud.*

-Ghourchian, Nader G. (2000). *The First International Terminology of Curriculum*. Tehran, Andisheh Metacognition Publication.

-Hendry, L. B and Welsh, Jennifer. (1981). Aspects of Hidden Curriculum: Teachers and Pupils Perceptions in Physical Education. In *International Review for the Sociology of Sports*. 1981: 16: 27, p27-42.

-Kantek, F. & Gezer, N. (2008). Faculty members' use of power: midwifery students' perceptions and expectations. In *Midwifery*, 10.

-Margolis, Eric and et al. (2001). Hiding and Outing the Curriculum. In *The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Rutledge.

-Myles, Brenda Smith and Simpson, Richard L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. In *Intervention in School and Clinic*: 2001: 36: 219.

-Pitts, Stephanie E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the hidden curriculum in a university music department. In *Arts and Humanities in Higher Education*. 2003; 2; 281.

-Townsend, Barbara. (1995). Is there a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs? Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. November 2-5, 1995.

-Vilkinas, Tricia. (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D/ Research Students' Theses. In *Innov High Edu*. 32: 297-311.

-Yuksel, Sedat. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. In *Educational Sciences: Theory & Practice*. 5(2). November 2005. 329-338.

پرتال جامع علوم انسانی