

تاریخ دریافت مقاله: ۸۵/۱۲/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۸/۵

بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی عامل‌هایی است که بتواند تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی را مشخص نماید. جامعه آماری این مطالعه تعداد ۸۵ دانشجوی تحصیلات تکمیلی است که از تاریخ ۱۳۸۲/۹/۱ الی ۱۳۸۳/۵/۱ موفق به دفاع از پایان‌نامه خود شده‌اند. پرسشنامه PREQ ابزار گردآوری داده‌ها است. عامل‌های استخراجی برای بررسی تجارب پژوهشی دانشجویان عبارتند از: سرپرستی؛ مهارت ادراکی؛ مهارت عملی؛ جوّ دانشکده؛ آزمون پایان‌نامه. این پنج عامل در مجموع ۶۴/۴۶ درصد از واریانس تجارب پژوهشی دانشجویان را تبیین نموده است. در بین این پنج عامل، عامل جوّ دانشکده با میانگین ۲/۲۶ از مقیاس ۵ و عامل مهارت عملی با میانگین ۳/۷۸ از مقیاس ۵ به ترتیب پایین‌ترین و بالاترین میزان را در دانشگاه داشته‌اند. **واژه‌های کلیدی:** ارزیابی درآموزش عالی، تجارب پژوهشی دانشجویان، کیفیت آموزش عالی، تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمان‌های تولید کننده علم، مسئولیت پاسخگویی به نیازهای روز به روز متنوع جوامع را به‌عهده دارند. در عین حال، آنها می‌بایست توسعه دهنده ابعاد نظری در علوم مختلف باشند. در توسعه علوم و فنون، حیطه‌های نظری و عملی در ارتباط دیالکتیک با هم قرار دارند. آنچه از طریق عمل

۱- استاد دانشگاه شهید بهشتی

۲- دانشجوی دوره دکتری آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی

تأیید نشود باید کنار گذاشته، دوباره ارزیابی و فرمول‌سازی شود. بین عمل و نظر رابطه رفت و برگشت وجود دارد؛ عمل حدود صحت نظر را نشان می‌دهد و نظر، عمل را به واقعیت‌ها و حقایق نزدیک می‌سازد. در نهایت، تطبیق نظر با عمل سبب پیشرفت و جهش‌های علمی می‌شود (لوتان کوی، ۱۳۸۴، ص ۳). دانشگاه‌ها به‌مثابه میدان واقعی چنین جهش‌های علمی باید بتوانند وجود چنین ارتباط بین نظر و عمل را بپذیرند و زمینه‌های مساعدی را برای آن فراهم آورند. این کار عملی نیست مگر این که بتوان در سازماندهی فعالیت‌های آموزشی به کیفیت آموزش و پژوهش و چگونگی ارتباط آن دو توجه خاصی معطوف داشت.

دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری می‌بایست میزان واقعی چنین ارتباطی باشند و بتوانند مهارت‌های پژوهشی دانشجویان را در بستر آموزشی مؤثر توسعه دهند. این کار از طریق تجارب پژوهشی دانشجویان صورت می‌گیرد که مصداق بارز آن، پایان‌نامه‌های تحصیلی دانشجویان است.

انجام پایان‌نامه توسط دانشجویان، در بطن فرآیندی انجام می‌پذیرد که از چگونگی شکل‌گیری مسئله پژوهش آغاز شده و با بررسی نظری- عملی آن تداوم می‌یابد. بنابراین، برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی میدان واقعی دیالکتیک ارتباط آموخته‌های نظری دانشجویان با مسایل ملموس می‌باشد. آیا دانشجویان تحصیلات تکمیلی در چنین میدانی موفق می‌گردند؟ آیا آنها توانایی تشخیص مسایل اساسی در حیطه مطالعات خود را به‌دست می‌آورند و می‌توانند رویکردی موفق در بررسی آنها در موقعیت‌های ملموس به کار برند؟ برای بررسی سؤالات فوق، لازم است به پرسش دیگری پاسخ داده شود؛ چه عواملی در تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تأثیر دارند؟ پژوهش حاضر در پاسخ به چنین پرسشی انجام گرفته است.

ارزشیابی از فرآیند آموزش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در دهه هفتاد، نخست به‌صورت متمرکز از طریق دفتر نظارت و ارزشیابی مستقر در وزارت فرهنگ و آموزش عالی انجام می‌گرفت، به‌طوری که بر اساس فرم‌های یکسان فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی از سوی دانشجویان ارزیابی می‌شد. کاربرد چنین فرم یکسانی در دانشگاه‌های کشور که از تنوع زیادی به‌لحاظ تاریخی، جمعیتی، دوره‌های تحصیلی، وضعیت علمی و ... برخوردارند، قابل دفاع نمی‌باشد. برخی از دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه شهید بهشتی برای ارزیابی فعالیت‌های آموزشی دانشگاه فرم‌های خاصی

طراحی نمود که پس از بررسی در شورای ارزشیابی دانشگاه، تصویب شد.^۱ ویژگی جدید این فرم، دو بخشی بودن آن بود؛ یک بخش به ارزیابی فعالیت‌های کلاسی اعضای هیئت علمی از دید دانشجو مربوط است و بخش دوم به خود ارزیابی دانشجویان مرتبط است. هدف از طراحی این فرم توجه به وضعیت تحصیلی دانشجویان بود که راجع به فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی اظهار نظر می‌کردند. هرچند هنوز این فرم ارزیابی‌ها در دانشگاه به کار می‌رود ولی آن بخش مهم از تیت اولیه چنین کاری که همانا استفاده از داده‌های چنین ارزیابی برای بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی دانشگاه و نیز هدایت تحصیلی دانشجویان بود، هرگز مورد توجه قرار نگرفت.

موارد دیگری نیز در خصوص ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی در برخی از دانشگاه‌ها انجام گرفته است، ولی این تلاش‌ها در جهت سنجش کیفیت و بهبود آن چندان مؤثر نبوده است (محمدی، رضا و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۱۴). نتایج برخی مطالعات موردی نیز نشان از کیفیت نامطلوب آموزش در دانشگاه‌ها دارد (شعبانی ورکی و حسین قلی زاده، ۱۳۸۵).

هر چند که قبلاً به ضرورت "معاینه" مداوم سیستم آموزش عالی و مراقبت ویژه از آن (نظارت، ارزشیابی و هدایت) بر اساس بررسی عملکرد نظام آموزش عالی در برنامه اول توسعه کشور اشاره شده بود (یمنی، ۱۳۸۰، ص ۵۷)، مطالعات طولی در سال‌های ۱۳۷۷ و ۱۳۷۳ در دانشگاه شهید بهشتی نشان از بهبود کمی در برخی از شاخص‌ها دارد ولی چنین حالت در بعد کیفی ملاحظه نمی‌شد (همان منبع، ص ۸۶). با این وصف، مطالعه‌ای که بر روی تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های دولتی کشور صورت گرفته باشد، شناسایی نشده است.

مسئولیت‌های اصلی دانشگاه‌ها، ارائه آموزش، پژوهش و خدمات عمومی به خود و جامعه است. اقدامات مؤثر در جهت ارتقای توانایی‌های دانشگاه‌ها در ارتقای مؤثر این مسئولیت‌ها ضروری است. چنین اقداماتی شامل جمع‌آوری اطلاعات مقایسه‌ای با هدف انجام ممیزی و مقایسه دانشگاه‌های متفاوت، مقررات متفاوت آنها و اجرای متفاوت آن مقررات می‌باشد. در این راستا، مقایسه استانداردهای سطح بالای پژوهشی در جهت ارزیابی فعالیت‌ها و یافته‌های پژوهشی آنها ضروری است. یکی از شیوه‌های انجام چنین مقایسه‌ای داشتن اطلاعات راجع به تجربیات پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری می‌باشد. ارزیابی تجارب پژوهشی این دانشجویان سطوح وسیعی از عملیات دانشگاهی را تحت پوشش قرار می‌دهد

۱- این فرم پس از بررسی تجارب کشورهای مختلف و نظرات شورای ارزشیابی وقت دانشگاه توسط دکتر محمد یمنی در سال ۱۳۷۷ انجام گرفت.

که یکی از آنها آموزش پژوهش (فرآیند انجام پایان‌نامه) می‌باشد. یافته‌های مبتنی بر ارزشیابی دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی از تجارب پژوهشی خود در ارزیابی کیفیت آموزش پژوهش مفید است (مارش^۱، ۲۰۰۲). بر اساس تحقیقات انجام یافته راجع به تجربیات پژوهشی به ویژه در استرالیا شش عامل مهم شناسایی شده است: نحوه هدایت پایان‌نامه توسط استاد راهنما، توسعه مهارت‌های پژوهشی، جو عمومی دانشکده، زیرساخت‌های لازم برای پژوهش، آزمون پایان‌نامه و شفافیت در فرایند انجام پایان‌نامه (همان منبع). از آنجا که عوامل فوق در ساخت ابزار جمع‌آوری اطلاعات (پرسشنامه) مورد توجه بوده است، ضروری است توضیحاتی راجع هریک از آنها داده شود.

- **سرپرستی:** هدایت دانشجویان توسط استاد راهنما مهمترین عامل برای ایجاد یک قرار داد یادگیری بین دانشجو و استاد راهنما در جهت شکل‌گیری اهداف پژوهشی شفاف، روشن شدن نقش‌های دانشجو و استاد راهنما در جریان انجام پایان‌نامه است. از جمله وظایف استاد راهنما می‌توان به موارد زیر اشاره کردند:

- ۱- یادگیری تعاملی دانشجویان
- ۲- آموزش مشارکتی در کارگاه و سمینارها
- ۳- اداره فعالیت‌های دانشجویان (هدایت، ثبت فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی برای آنها)
- ۴- مشاوره و نظارت بر فعالیت‌های دانشجویان
- ۵- نظارت در فعالیت‌های آزمایشگاهی و میدانی.

چنین سرپرستی منجر به ارتقاء کیفیت پایان‌نامه، نگارش مقاله، مشارکت در بحث‌های تخصصی، تداوم موضوعات پایان‌نامه در قالب پژوهش‌های جدید و شکل‌گیری تجربه نیرو بخش برای استاد راهنما و دانشجو خواهد شد (فیلیس، ۱۳۷۵).

- **توسعه مهارت‌ها:** اگر مهارت را به نقل از دورکن و همکاران توانایی استفاده و ترکیب شناخت‌ها و دانش علمی آموخته شده بدانیم که برای تسلط بر موقعیت حرفه‌ای معین و دستیابی به نتایج مورد انتظار به کار می‌رود (مراجعه شود به یمنی، ۱۳۸۲، ص ۷۲) و عواملی چون قدرت سازگاری، توان کنشی، توانایی کار به صورت گروهی منسجم، برخوردار از تقسیم فنی کار و مسئولیت‌پذیری بالا، توانایی یادگیری و توانایی برقراری ارتباط را در ارتقاء مهارت‌های دانشجویان مؤثر بدانیم (همان منبع، ص ۷۳) اهمیت توجه به توسعه مهارت‌های مؤثر در فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان روشن‌تر می‌شود. در توسعه مهارت‌ها، هر

گونه فعالیتی که برای دانشجویان فرصتی را فراهم آورد تا قابلیت‌های حرفه‌ای خود را در زمینه‌های جدید شناخته و آنها را بهبود بخشند، حائز اهمیتی فراوان است. بنابراین، مهارت‌های ارتباطی، ظرفیت برای یادگیری رویه‌ها و مهارت‌های جدید، ظرفیت تصمیم‌گیری و حل مسئله، مهارت‌های تحلیل شرایط، قابلیت کاربرد دانش در زمینه خاص، قابلیت فعالیت گروهی، احساس اطمینان در تعهد راجع به مشکلات ناشناخته، کار با حداقل نظارت و توسعه قابلیت‌های طراحی، از جمله مهارت‌هایی هستند که در تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی مهم هستند.

- **جو دانشکده:** جو یک سازمان، کیفیت پایدار محیط داخل سازمان می‌باشد که دارای سه ویژگی زیر است:

• آن‌گونه که توسط اعضای سازمان تجربه شده است.

• بر روی افراد تأثیر می‌گذارد.

• و مبتنی برای ادراک جمعی رفتار سازمان می‌باشد (هوی، ۱۳۷۰).

بدین ترتیب، جو یک سازمان وضعیتی بسیار پایدار و عمیق را نشان می‌دهد که در سازمان‌های دانشگاهی، تعامل علمی با دانشجویان، احساس مسئولیت در قبال فعالیت‌های علمی دانشکده، همکاری با پژوهش‌های گسترده‌تر و جو پژوهشی دانشکده از آن تأثیر می‌پذیرد.

- **وضعیت عمومی دفاع از پایان‌نامه:** این عامل به وضعیت آزمون پایان‌نامه می‌پردازد، شرایطی مثل نحوه برگزاری جلسه دفاع پایان‌نامه، برنامه زمانی آن، منصفانه بودن جریان دفاع از نظر دانشجو، و مشخص بودن ملاک‌های ارزیابی پایان‌نامه (مارش، ۲۰۰۲).

- **شفافیت در انجام پایان‌نامه:** منظور از شفافیت انجام کار پژوهشی روشن بودن اهداف و استانداردها (ارایه اطلاعات کافی در جهت رعایت اهداف یادگیری و استانداردهای انجام کار که از دانشجو انتظار می‌رود) است. لازم است استرس ناشی از انتظارات نامعلوم در تجارب آزمون پایان‌نامه کمتر حضور داشته باشد. در پژوهش حاضر، درک اهداف و استانداردها از سوی دانشجو، درک سطح انتظارات برای پایان‌نامه و درک الزامات آزمون پایان‌نامه از جمله موارد مرتبط با این عامل می‌باشند.

- **زیرساخت‌های اطلاعاتی:** منظور از این زیرساخت‌ها، کلیه تلاش‌هایی را در بر می‌گیرد که دانشگاه در جهت سنجش میزان رضایت و دسترسی دانشجو به خدمات و تسهیلات برای پشتیبانی از پیامدهای یادگیری دانشجویان انجام می‌دهد. در این بین، مواردی نظیر دسترسی به خدمات مشاوره‌ای، رفاهی و بهداشتی، دسترسی به خدمات کتابخانه، رضایتمندی دانشجو از آموخته‌های طول دوره حائز اهمیت هستند.

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش‌های زیادی راجع به ارزیابی اثر بخشی مدیریت کلاسی در دانشگاه‌ها صورت گرفته است (مسن^۱، ۱۹۹۵). اما راجع به تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی مطالعات کمی انجام یافته است (مارش، ۲۰۰۲). برای ارزیابی وضعیت تجارب پژوهشی دانشجویان در استرالیا پرسشنامه‌ای تحت عنوان پرسشنامه تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی ساخته شده است (PREQ)^۲ و به صورت یک ابزار پیمایشی در مؤسسات آموزش عالی این کشور به کار گرفته می‌شود.

هدف و پرسش پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری راجع به تجربه پژوهشی خود می‌باشد. با توجه به این که تاکنون ارزشیابی جامع و منظم در این موضوع در دانشگاه‌های کشور صورت نگرفته است، لذا هدف از این پژوهش شناسایی عوامل مرتبط با تجربه پژوهشی دانشجویان در فرایند اجرای پایان‌نامه بوده و یافته‌های آن می‌تواند در بازسازماندهی فعالیت‌های تحصیلات تکمیلی مرتبط با مدیریت پایان‌نامه‌های تحصیلی مؤثر باشد.

پژوهش حاضر بر اساس پرسش‌های زیر انجام گرفته است:

۱) تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی توسط چه عواملی تبیین می‌شوند؟

۲) تا چه حد دانشجویان تحصیلات تکمیلی از عوامل تجارب پژوهشی شناسایی شده رضایت دارند؟

۳) وضعیت رضامندی از این عوامل بر حسب دانشکده‌ها چگونه است؟

در این راستا، رضایت دانشجویان از تجارب پژوهشی خود بر اساس پنج عامل زیر که در صفحات قبل توضیح داده شد بررسی شده است.

۱- نحوه سرپرستی و هدایت استاد راهنما^۳ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۲- مهارت‌هایی که دانشجو در طول انجام پایان‌نامه خود کسب می‌کند.

۳- جو عمومی دانشکده (مرتبط با پژوهش)

۴- آزمون پایان‌نامه (وضعیت عمومی دفاع از پایان‌نامه)

۵- شفافیت در انجام کار پژوهشی

ضمناً توزیع عوامل فوق بر حسب متغیرهای دانشکده جنسیت و مقطع تحصیلی نیز بررسی شده است.

1-Mason

2- Postgraduate Research Experience Questionnaire

3- Supervision

ابزار جمع آوری اطلاعات

روش پژوهش در این مطالعه پیمایشی است و ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه PERQ می‌باشد (قبلاً" راجع به عامل‌های دخیل در این پرسشنامه توضیح داده شد). البته پرسشنامه اولیه دارای ۲۷ سؤال بود که با توجه به ارزیابی اعتبار پرسشنامه تعداد آنها به ۲۲ سؤال کاهش یافت. علت کاهش تعداد سؤالات عدم درک معنای مفهومی عامل شفافیت بود که باعث شد این عامل حذف گردد. پرسشنامه با مقیاس لیکرت طبقه‌بندی گردیده است.

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی است که از تاریخ ۱۳۸۲/۹/۱ لغایت ۱۳۸۳/۵/۱ موفق به دفاع از پایان‌نامه خود شده‌اند. از آنجا که روند فارغ‌التحصیلی دانشجویان دکتری با توجه به تعداد محدود آنها نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد کند می‌باشد، اکثریت جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی ارشد بوده است. در مجموع به ۸۵ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی که از پایان‌نامه خود دفاع کرده بودند و در جریان تسویه حساب برای فراغت از دوره تحصیلی خود بودند پرسشنامه داده شد؛ لذا، کل فارغ‌التحصیلان قابل دسترس به‌عنوان نمونه آماری بررسی شده‌اند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل عاملی استفاده شده است. داده‌های مورد استفاده در این مطالعه عبارتند از:

- نمره کلی پرسشنامه PREQ

- میانگین نمره کلی پرسشنامه PREQ به تفکیک عامل‌ها

- میانگین نمره مربوط به دانشجویان دکتری در مقابل میانگین نمره مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشد

- میانگین نمره دانشجویان دختر در مقابل میانگین نمره دانشجویان پسر

- میانگین نمرات پرسشنامه PREQ به تفکیک دانشکده‌ها

آمار توصیفی دانشجویان به تفکیک مقطع تحصیلی، دانشکده و جنسیت:

جدول ۱: آمار توصیفی دانشجویان به تفکیک مقطع تحصیلی

فراوانی	درصد	
۷۵	۸۷/۲	فوق لیسانس
۱۱	۱۲/۸	دکتری
۸۶	۱۰۰/۰	جمع

جدول ۲: آمار توصیفی دانشجویان به تفکیک دانشکده‌ها

فرآوانی	درصد	
۱۱	۱۲/۸	علوم
۱۰	۱۱/۶	معماری
۲	۲/۳	حقوق
۷	۸/۱	اقتصاد
۸	۹/۳	علوم اداری
۹	۱۰/۵	ریاضی
۱۵	۱۷/۴	علوم تربیتی
۱۳	۱۵/۱	ادبیات
۱۰	۱۱/۶	علوم
۸۶	۱۰۰/۰	میانگین کل

جدول ۳: آمار توصیفی دانشجویان به تفکیک جنسیت

فرآوانی	درصد	
۳۸	۴۴/۲	دختر
۴۸	۵۵/۸	پسر
۸۶	۱۰۰/۰	جمع

یافته‌های پژوهش

قبل از اجرای تحلیل عاملی پیش فرض‌های زیر رعایت شده است:

- شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)^۱ که دست کم ۰/۵ و ترجیحاً بالاتر از آن باشد (هومن، ۱۳۸۰)
- نتیجه آزمون کرویت بارتلت^۲ از لحاظ آماری باید معنی‌دار باشد (Sig < 0.05)
- بار عاملی^۳ هر سؤال باید بیش از ۰/۳ باشد.
- هر یک از عامل‌ها باید دست کم متعلق به سه سؤال باشد.
- عامل‌ها باید از اعتبار کافی برخوردار باشند.

- 1- Kaiser-Mayer-Olkin
- 2- Bartlett's Test of Sphericity
- 3- Loading Factor

خروجی‌های تحلیل آماری نشان می‌دهد که مقدار KMO برابر ۰/۷۹۱ بوده و سطح معنی‌داری آزمون کروییت بارتلت برابر صفر است. بنابراین، بر پایه هر دو ملاک اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس همبستگی در گروه نمونه مورد مطالعه قابل توجیه است. برای تعیین تعداد عامل‌های اشباع شده^۱ از سه شاخص زیر استفاده می‌کنیم:

۱- ارزش‌های ویژه^۲

۲- نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل

۳- نمودار ارزش‌های ویژه که آن را Scree می‌نامند.

بر پایه شاخص‌های فوق ۵ عامل استخراج شد که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- ارزش ویژه، درصد تبیین شده، درصد تراکمی عامل‌ها

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
سرپرستی	۶/۷۶۷	۳۰/۷۶۰	۳۰/۷۶۰
مهارت ادراکی	۲/۸۶۸	۱۳/۰۳۸	۴۳/۷۹۸
مهارت عملی	۱/۹۸۰	۹/۰۰۱	۵۲/۷۹۹
جو دانشکده	۱/۶۸۶	۷/۶۶۳	۶۰/۴۶۳
آزمون پایان‌نامه	۱۱/۱۰۰	۵/۰۰۰	۶۴/۴۶۳

این ۵ عامل ۶۴/۴۶۳ درصد کل واریانس مورد پرسشنامه را تبیین می‌کند.

برای به‌دست آوردن ساختاری با معنی از بارهای عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخشی، پرسش‌هایی که مشترکاً با یک عامل همبسته بوده به شرح زیر به ترتیب بیشترین بار عاملی استخراج و نام‌گذاری شد. سؤال‌های ۱ الی ۶ پرسشنامه PREQ عامل سرپرستی، سؤال‌های ۹، ۱۰ و ۱۱ عامل مهارت ادراکی و سؤال‌های ۷، ۸ و ۱۷ عامل مهارت عملی و سؤال‌های ۱۶-۱۲ عامل جو سازمانی و در نهایت، سؤال‌های ۲۲-۱۹ عامل آزمون پایان‌نامه را مشخص نمودند.

۱- منظور از عامل‌های اشباع شده عامل‌هایی هستند که بر اساس بند ۳ پیش‌فرض‌ها بار عاملی آنها بیش تر از ۰/۳ شده است.

2- Eigen Value

ارزش‌های ویژه: مجموع مجذورات بارهای عاملی هر عامل، نسبت واریانس تبیین شده به وسیله آن عامل را منعکس می‌کند. هر

اندازه ارزش ویژه عاملی زیاد باشد، آن عامل واریانس بیشتری را تبیین می‌کند. (کلاین، ۱۳۸۰)

جدول ۵: عامل‌های به‌دست آمده از پرسشنامهٔ PREQ

ردیف	پرسش‌ها	SUP	SKL1	SKL2	CLM	EXAM
۱	تا چه حد در فرایند انجام پایان‌نامه به استاد راهنمای خود دسترسی داشتید؟	۱۶۹۹				
۲	تا چه حد استاد راهنما تلاش می‌کرد مشکلات شما را دریابد؟	۱۸۶۸				
۳	تا چه حد استاد راهنما اطلاعات و منابع تکمیلی در مورد موضوع پایان‌نامه به شما ارائه می‌کرد؟	۱۸۵۲				
۴	تا چه حد استاد راهنما در انتخاب موضوع پایان‌نامه راهنمایی‌های مفید برای شما ارائه می‌کرد؟	۱۸۰۸				
۵	تا چه حد شما در خصوص پیشرفت کار تحقیق خود بازخوردهای مفیدی از استاد راهنما دریافت می‌کردید؟	۱۸۵۱				
۶	تا چه حد استاد راهنمای شما راهنمایی‌ها ی مفیدی در خصوص ادبیات تحقیق ارائه می‌داد؟	۱۷۱۳				
۷	تا چه حد فرایند اجرای پایان‌نامه مهارت حل مسئله را در شما توسعه داده است؟			۱۴۶۷		
۸	تا چه حد در انجام پایان‌نامه خود مهارت نگارش نظرات خود را کسب کردید؟			۱۶۶۶		
۹	تا چه حد انجام پایان‌نامه باعث افزایش مهارت تحلیلی شما در برخورد با مسائل شده است؟		۱۷۲۹			
۱۰	تا چه حد انجام پایان‌نامه موجب شده است که توانایی شما در برنامه‌ریزی فعالیت‌های فردی و اجتماعی بهبود پیدا کند؟		۱۸۱۴			
۱۱	تا چه حد انجام پایان‌نامه باعث شده است تا مهارت‌های شما در برخورد با مشکلات جدید توسعه یابد؟		۱۷۲۶			
۱۲	تا چه حد دانشکده امکان تعامل علمی را بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی فراهم کرده است؟				۱۷۲۵	
۱۳	تا چه حد در ارتباط با فعالیتهای علمی دانشکده خود احساس مسئولیت می‌کردید؟				۱۵۷۷	
۱۴	تا چه حد دانشکده شرایط مساعدی جهت همکاری با تحقیقات گسترده‌تر را برای شما فراهم کرده است؟				۱۷۷۸	
۱۵	تا چه حد دانشکده سمینارهای علمی مفید را برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برگزار کرده است؟				۱۷۶۶	

۱۶	تا چه حد جو پژوهشی حاکم بر دانشکده به انجام پایان‌نامه شما سرعت بخشیده است؟				۷۲۰
۱۷	تا چه حد در طول انجام پایان‌نامه خود استانداردهای علمی مورد انتظار در تدوین و نگارش پایان‌نامه را درک کرده‌اید؟				۷۴۰
۱۸	تا چه حد در طول انجام پایان‌نامه به انتظارات علمی استاد راهنمای خود پی برده‌اید؟				۵۱۰
۱۹	تا چه حد نحوه برگزاری جلسه دفاع از پایان‌نامه خود را در دانشکده منصفانه یافتید؟				۸۱۹
۲۰	تا چه حد برگزاری جلسه دفاع از پایان‌نامه ی خود را علمی یافتید؟				۷۷۸
۲۱	تا چه حد جلسه از دفاع پایان‌نامه شما طبق برنامه زمانی از قبل اعلام شده انجام گرفت؟				۸۰۵
۲۲	تا چه حد از ملاک‌های ارزیابی هیئت داوران از پایان‌نامه خود آگاه بودید؟				۴۰۰

عامل (۱): سرپرستی (SUP)

سؤال‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۱۸ روی عامل سرپرستی همبستگی نشان داده‌اند و در مجموع ۳۰/۷۶۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.

عامل (۲): توسعه مهارت ادراکی (SKL1)

سؤال‌های ۹، ۱۰ و ۱۱ روی عامل مهارت ادراکی همبستگی نشان داده‌اند و در مجموع ۱۳/۰۳۸ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند.

عامل (۳): توسعه مهارت عملی (SKL2)

سؤال‌های ۷، ۸ و ۱۷ روی عامل مهارت عملی همبستگی نشان داده‌اند و در مجموع ۹/۰۰۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند.

عامل (۴): جو سازمانی (CLM)

سؤال‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶ روی عامل مهارت ادراکی همبستگی نشان داده‌اند و در مجموع ۷/۶۶۳ درصد از واریانس کل را نشان می‌دهد.

عامل (۵): آزمون پایان‌نامه (EXM)

سؤال‌های ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲ روی عامل آزمون پایان‌نامه همبستگی نشان داده‌اند و در مجموع ۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند.

سؤالات مربوط به عامل شفافیت انجام کار پژوهشی در پایان‌نامه نیز (سؤالات ۱۷، ۱۸ و ۲۲) روی عامل‌های دیگر (به ترتیب بر روی عامل مهارت عملی (SKL2)، عامل سرپرستی (SUP) و عامل آزمون پایان‌نامه (EXM) همبستگی داشته‌اند. به نظر می‌رسد عامل شفافیت برای دانشجویان در اینجا مفهوم نشده است. به عبارت دیگر، فضای مفهومی شفافیت در اینجا با فضای مفهومی دانشجویان متفاوت بوده است. همچنین، عامل توسعه مهارت به دو بخش مهارت ادراکی و مهارت عملی تقسیم شدند.

در جدول ۶ میانگین‌های عامل‌ها به تفکیک متغیرهای مورد مطالعه و دانشکده‌ها نشان داده شده است. میانگین ۵ عامل اکتشافی از روش تحلیل عاملی به تفکیک دانشکده‌ها و نیز کل دانشگاه در این جدول مشخص شده است. عامل جوّ سازمانی به‌طور آشکار از میانگین عامل‌های دیگر کمتر است. برای آزمون معنی‌داری تفاوت بین میانگین کل و میانگین جوّ سازمانی از آزمون ویل کاکسون استفاده می‌کنیم. نتیجه این آزمون نشان می‌دهد که تفاوت میانگین عامل جوّ سازمانی با میانگین کل معنی‌دار است. بدین ترتیب، عامل جوّ سازمانی نشان می‌دهد که در مقایسه با سایر عامل‌ها کمترین میزان رضایت دانشجویان را جلب کرده است.

جدول ۶: میانگین عامل‌ها به تفکیک دانشکده‌ها

عامل	میانگین کل	سرپرستی	مهارت ادراکی	مهارت عملی	جوّ سازمانی	آزمون
دانشکده						
علوم زمین	۳/۵۳	۳/۸۱	۳/۹۱	۳/۹۷	۲/۷۳	۳/۲۷
معماری	۳/۰۵	۲/۹۴	۳/۹۳	۳/۷	۲/۲۴	۲/۸۸
حقوق	۲/۵۷	۱/۷۱	۳/۳۳	۳/۶۷	۱/۷	۳/۶۳
اقتصاد	۳/۲۱	۳/۳۱	۳/۸۱	۳/۹۰	۱/۹۱	۳/۵۴
علوم اداری	۲/۸۴	۲/۷۹	۳/۴۶	۳/۲۵	۲/۱۳	۲/۸۸
ریاضی	۳/۴۳	۳/۶۲	۳/۶۷	۳/۷	۲/۲۷	۳/۹۴

۱- آزمون ویل کاکسون از آزمون‌هایی است که برای ارزیابی همانندی دو نمونه وابسته با مقیاس رتبه‌ای به کار می‌رود. این آزمون متناظر با آزمون t دو نمونه وابسته است و در صورت وجود نداشتن شرایط آزمون t جانشین خوبی برای آن به‌شمار می‌رود. در اینجا جوّ سازمانی با میانگین کل عامل‌ها مقایسه می‌شود.

۳/۵۲	۲/۲۹	۳/۹۸	۳/۷۶	۳/۶۹	۳/۴۱	علوم تربیتی و روان‌شناسی
۳/۷۹	۲/۷۸	۳/۹۲	۳/۹۲	۳/۸	۳/۶۱	ادبیات و علوم انسانی
۳/۶۰	۲/۳۴	۳/۹۳	۳/۹۳	۳/۳۷	۳/۳۴	علوم
۳/۴۴	۲/۲۶	۳/۷۸	۳/۷۳	۳/۲	۳/۳۲	میانگین دانشگاه

- مقایسه میانگین عامل‌ها به تفکیک جنس

در جدول ۷ میانگین کل و عامل‌ها را به تفکیک جنس (مرد و زن) نشان داده شده است. آزمون تی (t.test) یا آزمون تفاوت بین میانگین‌های دو جنس، تفاوت معنی‌داری را نشان نداده است. بنابراین، تجربه‌های پژوهشی دانشجویان به لحاظ جنسی یکسان است.

جدول ۷- میانگین عامل‌ها به تفکیک جنس

آزمون	جَوّ سازمانی	مهارت عملی	مهارت ادراکی	سرپرستی	میانگین	
۳/۴۶	۲/۳۶	۳/۸۵	۳/۸۳	۳/۶۷	۳/۴۱	زن
۳/۴۴	۲/۳۶	۳/۷۹	۳/۷۴	۳/۲۳	۳/۲۵	مرد

- مقایسه میانگین عامل‌ها به تفکیک وضعیت تأهل

در جدول ۸ میانگین کل و میانگین عامل‌ها به تفکیک تأهل (مجرد و متأهل) نشان داده شده است. آزمون تی (t.test) تفاوت بین میانگین‌های وضعیت تأهل، تفاوت معنی‌داری را نشان داده است. بنابراین، تجربه‌های پژوهشی دانشجویان متأهل و مجرد با یکدیگر متفاوت بوده است.

جدول ۸- میانگین عامل‌ها به تفکیک تأهل

آزمون	جَوّ سازمانی	مهارت عملی	مهارت ادراکی	سرپرستی	میانگین	
۳/۱۶	۲/۱۸	۳/۶۵	۳/۶۲	۳/۲۸	۳/۱۳	مجرد
۳/۶۵	۲/۴۷	۳/۹۴	۳/۹	۳/۵۱	۳/۴۴	متأهل

– مقایسه میانگین عامل‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی

در جدول ۹ میانگین کل و میانگین عامل‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی (فوق لیسانس و دکتری) نشان داده شده است. آزمون تی (t.test) یا آزمون تفاوت بین میانگین‌های مقاطع تحصیلی، تفاوت معنی‌داری را نشان نداده است. بنابراین، دانشجویان فوق لیسانس و دانشجویان دکتری تجارب پژوهشی مشابهی داشته‌اند.

جدول ۹- میانگین عامل‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی

آزمون	جوّ سازمانی	مهارت علمی	مهارت ادراکی	سرپرستی	میانگین	
۳/۳۹	۲/۳	۳/۸	۳/۷۷	۳/۳۹	۳/۲۸	فوق لیسانس
۳/۸۹	۲/۷۶	۳/۹۴	۳/۹۱	۳/۶۴	۳/۵۸	دکتری

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد که عامل‌های سرپرستی، مهارت ادراکی، مهارت علمی، جوّ سازمانی و آزمون عواملی هستند که به‌طور معنی‌داری تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی را تشکیل می‌دهند (جدول ۵). همچنین، توزیع این عامل‌ها با توجه به متغیرهای مختلف به شرح زیر می‌باشد:

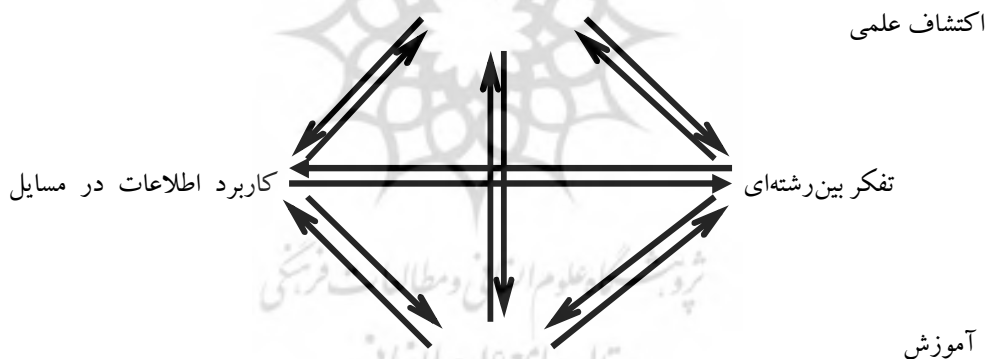
بررسی پرسش دوم و سوم نشان می‌دهد که به‌طور کلی، میزان رضایت دانشجویان از تجارب پژوهشی خود در دانشگاه شهید بهشتی در سطح متوسط می‌باشد. در این میان، آنچه وضعیت نامناسب‌تری را نشان می‌دهد، یکی عامل جوّ سازمانی است که با میانگین ۱/۷ بر روی مقیاس ۵ (در دانشکده حقوق) و میانگین ۲/۷۸ (در دانشکده ادبیات و علوم انسانی) در نوسان است. میانگین کل برای دانشگاه ۲/۲۶ بر مقیاس ۵ می‌باشد. عامل سرپرستی پایان‌نامه‌ها نیز از میانگین ۱/۷ (در دانشکده حقوق) تا ۳/۸۱ (در دانشکده علوم زمین) بر روی مقیاس ۵ در نوسان است. میانگین کل دانشگاه در این عامل نیز ۳/۲ بر روی مقیاس ۵ می‌باشد. راجع به وضعیت عمومی عامل‌ها، عامل پایان‌نامه نیز پایین‌ترین میانگین به دانشکده معماری و علوم اداری (۲/۸۸) مربوط است و بالاترین میانگین در دانشکده علوم ریاضی (۳/۹۴) ملاحظه می‌شود (جدول ۶). می‌توان فرض کرد که با امکان اشتغالات خارج از دانشگاه اعضای هیئت علمی در دانشکده‌های معماری و علوم اداری، فرصت سرپرستی و هدایت پایان‌نامه‌های دانشجویان کاهش پیدا می‌کند. اگر میانگین کل عوامل را برای دانشکده‌ها در نظر بگیریم، ملاحظه می‌کنیم که دانشکده حقوق با

میانگین ۲/۵۷ و دانشکده ادبیات و علوم انسانی با میانگین ۳/۶۱ به ترتیب پایین ترین و بالاترین میانگین در سطح دانشگاه داشته است. در کل، پایین ترین میانگین در دانشگاه برای عامل جوّ سازمانی مرتبط با پژوهش (۲/۲۶) و بالاترین میانگین برای عامل مهارت عملی (۳/۷۸) می باشد.

چه عامل و یا عواملی موجب شده است تا دانشجویان رضامندی متوسطی از تجارب پژوهشی خود داشته باشند؟ آیا در دانشگاه‌های دیگر نیز چنین وضعیتی وجود دارد؟ چه اقداماتی را می توان در جهت بهبود وضعیت انجام داد؟

راجع به سؤال اول می توان فرض های مختلفی را مطرح نمود:

دانشگاه‌های ما اساساً دارای ساختارهای آموزشی هستند، لذا مرتبط کردن پژوهش با آموزش به صورت ارگانیک در دستور کار دانشگاه‌ها قرار ندارد. زمانی چنین ارتباطی ممکن می گردد که دانشگاه‌ها به صورت حرفه‌ای اداره شوند. ارنست بویئر رسالت‌های دانشگاهی را در چهار محور زیر خلاصه می کند: اکتشاف علمی، آموزش، تفکر بین رشته‌ای و کاربرد اطلاعات در مسائل واقعی. ارتباط بین عوامل فوق را می توان به صورت زیر مطرح ساخت:



در این الگو، آموزش به عنوان کار جدی دانشگاهی مطرح است که از طریق آن، استاد و دانشجو در ارتباط با هم قرار می گیرند. اکتشاف علمی (نتیجه پژوهش) تفکر بین رشته‌ای و کاربرد اطلاعات در مسایل واقعی نیازمند آموزش کارآمد است. در این میان، ارتباط دیالکتیک بین اکتشاف علمی و آموزش بسیار اساسی است. بنابراین، تغییر در ساختار آموزشی دانشگاه‌ها و ارتباط ارگانیک با فعالیت‌های پژوهش یکی از مفروضات بهبود وضعیت کیفیت تجارب پژوهشی دانشجویان می باشد (به نقل از یمینی، ۱۳۸۰، ص ۹۷).

راجع به نتایج مرتبط با عامل سرپرستی می‌توان فرض نمود که در دانشکده‌هایی که اعضای هیئت علمی آنها دارای اشتغال خارج از دانشگاه هستند (دانشکده‌های معماری، حقوق و علوم اداری) میانگین مربوط به این عامل پایین‌تر است (به ترتیب ۲/۹۴، ۱/۷۱ و ۲/۷۹). آیا در سرپرستی پایان‌نامه‌های دانشجویان با فرصت‌های اعضای هیئت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد؟ آیا در راهنمای تجارب پژوهشی دانشجویان معیارهای هدایت و راهنمایی دانشجویان مشخص می‌باشد؟ در مورد عامل جوّ سازمانی مرتبط با پژوهش نیز میانگین کل دانشگاه ۲/۲۶ است که پایین‌ترین میانگین بین عامل‌ها است. می‌توان فرض کرد که «آموزشی» بودن دانشگاه و فقدان سازماندهی مدیریت‌های دانشکده‌ها بر اساس ارتباط ارگانیک بین آموزش و پژوهش در این وضعیت تأثیر گذار می‌باشد.

در خصوص پرسش دوم، باید گفت که تاکنون مطالعه‌ای راجع به این موضوع در ایران صورت نگرفته است. هم‌اینک مطالعه‌ای تحت نظر نگارنده در دانشگاه علوم پزشکی تبریز و دانشگاه تبریز در حال انجام است. امید داریم که در دانشگاه‌های دیگر نیز این کار صورت گیرد تا بتوان به یک الگوی شناختی از وضعیت کیفی تجارب پژوهشی دانشجویان در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری دست یافت.

و در نهایت، در پاسخ به پرسش سوم، چگونه می‌توان وضعیت را بهبود بخشید؟ با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر چند پیشنهاد قابل طرح است.

ضروری است دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌صورتی روشن، قبل از انجام پایان‌نامه‌های خود، از معیارهای ارزیابی فعالیت‌های خود از سوی دانشگاه و گروه‌ها آگاه باشند. لازم است برنامه‌های مرتبط با دوره‌های تحصیلات تکمیلی طوری سازماندهی شود که استاد راهنما وقت لازم به‌صورتی منظم و مستمر برای راهنمایی دانشجویان اختصاص دهد. آن‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، میانگین عامل سرپرستی پایان‌نامه‌ها از ۱/۷۱ تا ۳/۸۱ بر روی مقیاس ۵ در نوسان است؛ به‌صورتی که میانگین کل برای دانشگاه در این خصوص ۳/۲ می‌باشد.

دسترسی به استاد راهنما، هدایت استاد راهنما از زمان انتخاب موضوع، کمک استاد راهنما برای پیشرفت کار پژوهشی دانشجو از جمله مواردی می‌باشند که در ارزیابی سرپرستی پایان‌نامه‌های دانشجویان بررسی شده است. برای پیشرفت فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان، وجود ارتباطات علمی به‌صورت سمینار، گردهمایی‌های علمی ... فراهم آوردن زمینه‌های مناسب برای فعالیت‌های پژوهشی از ضروریات است. لازم است چنین ارتباطاتی به‌صورت مستمر تسهیل گردند؛ به‌صورتی که بخشی از وظایف کاری اعضای

هیئت علمی به این گونه فعالیت‌ها اختصاص یابد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که میانگین این عامل برای کل دانشگاه در پایین‌ترین حد بین میانگین‌ها یعنی ۲/۲۶ قرار دارد.

ارتقای مهارت‌های نظری و عملی دانشجویان در چهارچوب فعالیت پژوهشی (پایان‌نامه) از اولویت‌های بهبود کیفیت تجارب پژوهشی دانشجویان است. تا چه حد دانشجویان می‌توانند فعالیت‌های خود را به صورت گزارش‌های علمی نگارش کنند؟ تا چه حد آنها توان نگارش مقاله علمی بر اساس پایان‌نامه‌های خود را دارند؟ چنین مهارت‌هایی در سطح دانشگاه شهید بهشتی در حد متوسط می‌باشد (۳/۷۳ و ۳/۷۸ از ۵). لازم است ارتقاء چنین مهارت‌هایی از ابتدای دوره‌های تحصیلی به صورت جدی مورد توجه دانشکده‌های گروه‌ها و اساتید راهنما قرار گیرد.

آنچه به آزمون پایان‌نامه مربوط است، یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین این عامل بین ۲/۸۸ (دانشکده علوم اداری) و ۳/۷۹ (دانشکده ادبیات و علوم انسانی) در نوسان است. در این خصوص، لازم است به علمی بودن جلسه دفاع از پایان‌نامه، زمان‌بندی دقیق آن، مطلع بودن دانشجویان از ملاک‌های هیئت داوران توجه داشت. به طوری که جدول ۵ نشان می‌دهد، مورد آخر در پایین‌ترین حد قرار دارد.

لازم است اضافه شود که نتایج پژوهش بر حسب جنس دانشجو و دوره تحصیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) تفاوتی با یکدیگر ندارند، ولی نتایج بر اساس وضعیت تأهل دانشجویان متفاوت است.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۸۱)، رویکردهای ارزیابی مؤسسه‌های آموزش عالی، سالنامه پژوهش، ارزشیابی در علوم اجتماعی و رفتاری.

شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی‌زاده رضوان (۱۳۸۵)، بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹ (صص ۲۱-۱).

کلاین، پل (۱۳۸۰)، راهنمای آسان تحلیل عاملی، ترجمه دکتر سید جلال صدرالسادات و اصغر مینایی، تهران: انتشارات سمت.

کوی، لوتان (۱۳۸۴)، آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه محمد یمینی، تهران: انتشارات سمت.

فیلیپس، ام، اس، پیو، دی، اس (۱۳۷۵)، راهنمای دریافت مدارک کارشناسی ارشد و دکتری، ترجمه حسین غریبی و معصومه علوی، بی جا.

محمدی، رضا و همکاران، (۱۳۸۴)، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، سازمان سنجش آموزش کشور.

- نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۸۳)، ارزشیابی دانشجویی، دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول، بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، صص ۱۱۶-۱۰۷.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۰)، تهیه و استاندارد کردن مقیاس شغلی، مجله مدیریت دولتی، شماره ۵۴ و ۵۳، صص ۱۱-۳۲
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۰)، درآمدی به بررسی عملکرد سیستم‌های دانشگاهی، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲)، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، نظریه‌ها و تجارب، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۵)، بررسی وضعیت کیفیت تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی، گزارش نهایی دانشگاه شهید بهشتی.
- هوی، میسکل (۱۳۷۰)، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه سید محمد عباس‌زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه.

Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Study in Higher Education*, 12(3).

Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsiderd priorities of the professoriate*, princeton carnegie foundation for the advancement of Teaching, thed.

Kyvik, S. & Smeby J. (1994). Teaching and Research the relationship between the supervision of graduate students and faculty research performance, *Higher Education*, 28, 227-239.

Marsh H.W., Rowe k.J. & Martin A. (2002). ph.D. student's Evaluations of Research supervision, *Journal of Higher Education*, 73(3).

Mason, P., stagall, W. & Fabritius, M.M. (1995). Students Evaluation of faculties, *Economics of education*, 14(4), 403-476.