

## توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکتری

سعید شکوری مغانی<sup>۱</sup> و مجتهد شهبانی ورکی<sup>۲\*</sup>

### 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 فرجه 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 کاهنده توانمندی: مسئولیت‌پذیری حداقلی، عدم تخصص و سوء بازخورد راهنما است که دانشجو را به مسیرهای غیرمعارف سوق می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: راهنمایی رساله؛ تجربه زیسته دانشجو؛ توانمندسازی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

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

از نظر سیاست گذاران آموزش عالی، دوره دکترا بالاترین دوره و حیاتی ترین مقطع است (پارکر جنکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶) و راهنمایی به عنوان محور اصلی آن شناخته می شود (هالس و مالفوری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰)؛ زیرا دانشجوی در این فرایند از طریق تعامل با راهنما توانمندی هایی را به دست می آورد (مونپو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) که کیفیت آن تأثیر به سزایی در تحقق رسالت ها (دوین و اچ هونتر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶)، جایگاه علمی دانشگاه ها و همچنین آینده تحصیلی و شغلی دانش آموختگان 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 می کند و به تحقق رسالت های دانشگاه می انجامد (مونپو، ۲۰۱۳). منظور از توانمندسازی؛ مناسبات حرفه ای راهنما و دانشجو در فرایند راهنمایی رساله است که دانشجو به واسطه آن، توانمندی هایی در سطوح دانستن، انجام دادن و بودن به دست می آورد. توانمندسازی دانشجویان نیازمند آن است که راهنما؛ آگاهی دهنده، حمایت کننده، در دسترس و با اطلاعات باشد. ماهیت روابط راهنمایی باید محترمانه، حرفه ای و لذت بخش باشد (فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). با وجود اهمیت توانمندسازی دانشجویان از طریق فرایند راهنمایی رساله؛ نارسایی ها و کاستی های موجود در این فرایند، آن را به یک نگرانی بزرگ در عرصه بین المللی 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 می کنند، چگونه باید راهنمایی کنند و چه راهنمایی به توانمندسازی منجر می شود، 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 دانشجو ندارند (شولز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) و نقش آن‌ها به‌عنوان راهنما، تبدیل به نقشی نمادین و صوری شده است (گرین و لی<sup>۲</sup>، 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 دانشجو، مشکلات روش‌شناختی و نگارش ضعیف رساله فراهم کرده است (اتکینز و براون<sup>۳</sup>، 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 دانشجو با راهنما و مشاور و کسب مهارت، مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده دانشجو در فرایند توانمندسازی هستند که به مرور زمان اهمیت و ارزش واقعی خود را از دست داده‌اند (یمنی دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶). در فرایند راهنمایی، دانشجو نقش اساسی ایفا می‌کند، به همین دلیل، قابلیت پذیرش، مشارکت، علاقه و تعامل ناکافی او، جوهرچین ناتوان‌سازی<sup>۴</sup> 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<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ رابرتسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ هونتر، لارسن و سیمور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶؛ بهزادی و داور پناه، ۱۳۸۸؛ نواح، رضا دوست و پورتر کارونی، ۱۳۹۱؛ محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱؛ یمنی دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶؛ شیربگی و کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ بنی‌اسدی و ضرغامی، ۱۳۹۴؛ دی کلاین، برونکهوست، مایر، پایلت و بریکلمنس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴؛ دی کلاین، مایر، بریکلمنس و پایلت، ۲۰۱۵، هاچینز، ۲۰۱۵؛ فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن<sup>۹</sup>، 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<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) این رویکردها را تحت عناوین، کارکردی<sup>۲</sup> (تکنیکی)، انتقادی، توسعه روابط، رهایی‌بخشی<sup>۳</sup> و فرهنگ‌پذیری صورت‌بندی کرده است. هالس و بانسل<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) بر اساس بررسی پیشینه راهنمایی و اسناد دانشگاه‌ها، چهار رویکرد به راهنمایی را شناسایی کردند: (۱) کارآموزی<sup>۵</sup>: ماهیت روابط به صورت سلسله‌مراتبی و بر اساس فرایندهای انتقالی است (بارتلت، مرکز، 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 موردنیاز است؛ این باور زمینه را برای تقلیل‌گرایی و غیرحرفه‌ای‌گری<sup>۶</sup> فراهم کرد. (۴) اجتماعی فرهنگی: راهنمایی، فرایندی اجتماعی-فرهنگی، موقعیتی و وابسته به زمینه است و تفکر انتقادی، فرهنگ‌پذیری و مشارکت محیطی مشروع<sup>۷</sup>، محور توانمندسازی<sup>۸</sup> 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<sup>۹</sup> (۲۰۰۲)، نقل از دیستی و وستریم<sup>۱۰</sup>، (۲۰۰۳) مدل سه‌گانه تدریس، مشارکت و کارآموزی را مطرح کرد. در نظر گرفتن نقش تأثیرگذار دانشجو در کیفیت راهنمایی، از ویژگی‌های بارز این مدل است، درحالی‌که در مدل «لی» چگونگی فعالیت دانشجو به رویکرد منتخب راهنما بستگی دارد. هاجینز<sup>۱۱</sup> (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

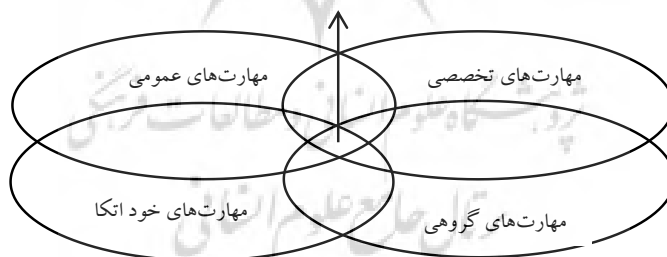


مجموعه رویکردهای ارائه شده توسط «لی» را به عنوان ابعاد مختلف راهنمایی در نظر گرفت و عناصر موانع<sup>۱</sup>، کمک کننده<sup>۲</sup> و تداوم بخش<sup>۳</sup> را به آن افزود.

«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 آنها معطوف به جنبه های کارکردی (وظیفه محوری، ثبات، از پیش تعیین شدگی و ساختارمندی) راهنمایی است. در مقابل آنها، «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 مورد بازسازی 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 آنها 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<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، نقل از پیرسون و بریو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲).

فارغ التحصیل توانمند



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، درهم‌تنیده‌اند 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

کارکردی ←	هیوریستیکی →
- سبک‌های راهنمایی مرجح <sup>۲</sup> (گاتفیلد، <sup>۳</sup> ۲۰۰۵)	- مدل راهنمایی منحصربه‌فرد (شولز، <sup>۱</sup> ۲۰۱۲)
- هم‌ترازی راهنما و دانشجو <sup>۶</sup> (بلومبرگ، <sup>۷</sup> ۱۹۷۴)	- فاصله ارتباطی راهنما- دانشجو (زوبر اسکریت، <sup>۴</sup> ۱۹۹۲)
- نقل از گر، <sup>۸</sup> (۲۰۱۰)	- نقل از هاربون، <sup>۵</sup> (۲۰۱۰)
	- رفتار بین فردی راهنما <sup>۹</sup> (مینهارد، ون در ریجست، تارت وجک و ویلز، <sup>۱۰</sup> ۲۰۰۹)
	- انتظارات، نقش‌ها و مرزهای موقعیتی (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶)
	- مدل سه وجهی <sup>۱۱</sup> (دیستی، سمرا <sup>۱۲</sup> ، وستریم، ۲۰۰۶)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال بلع علوم انسانی

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<sup>۱</sup>، پیش‌بینی‌پذیری، علیت خطی، بازنمایی<sup>۲</sup>، تحویل و برنامه از ویژگی‌های بارز مدل هم‌ترازی راهنما و دانشجو و سبک‌های مرجع 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<sup>۳</sup>» 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 و ویژگی خلق‌الساعه<sup>۴</sup> دارد و از طریق تعامل و تنش میان رویکردهای چندصدایی<sup>۵</sup> ساخته می‌شود (دیستی، سمرا، وستریم، ۲۰۰۶؛ ساموئل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵ نقل از نامور مطلق، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، در یک متن صداهای مختلف به‌صورت مساوی بازتابانده می‌شوند و هیچ‌کدام برتر از دیگری نیستند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی

1. Certainty
2. representations
3. Bakhtin dialogism
4. emergent
5. multivoiced ness
6. Samoyault



## توانمندسازی<sup>۱</sup>، استلزام رویکردی دیالکتیکی، پیچیده و انتگرالی به راهنمایی

در کنار رویکرد دیالوجسیم باختین، از رویکرد دیالکتیک، پیچیدگی<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳ نقل از جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۵).

سیستم‌های پیچیده و نظریه آشوب<sup>۴</sup> (اثر پروانه‌ای، جاذب غریب، سازگاری پویا و خود مانایی<sup>۵</sup>)، 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 به وسیله 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 به صورت ساعت‌وار<sup>۶</sup> و در طرف دیگر به صورت ابرگونه<sup>۱</sup> 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 مبنی بر اختیار، درگیری و مشارکت کارکنان در مسائل سازمان، استفاده حداکثری از ظرفیت کارکنان برای تحقق اهداف سازمان، تیم‌های مدیریتی و بهبود مستمر عملکرد گره خورده است (کیتلا، 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<sup>۲</sup>، 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 به وجود می‌آید که پیش‌بینی پذیری 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 هیورستیکی و کارکردی راهنمایی با در نظر گرفتن آن به عنوان یک سیستم پیچیده قابل حل است؛ پس مدل‌های نشان‌دهنده نظم (کارکردی) و بی‌نظمی (هیورستیکی) را نباید جدای از یکدیگر در نظر گرفت. اگرچه ویژگی چابکی مدل‌های موقعیتی، ساختار نرم و انعطاف‌پذیر به آن‌ها می‌بخشد که پیش‌بینی پذیری آن را دشوار می‌کند، ولی نظم مرحله‌ای نشان‌دهنده وجود نظم در پس این بی‌نظمی<sup>۳</sup> 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 به وجود آورد که اگرچه برخاسته از همان سبک‌های کارکردی هستند، اما نظم مرحله‌ای، ماهیت خلأ و خلق‌الساعه به آن‌ها می‌بخشد.

شبکه‌های علی غیرخطی، روابط درهم‌تنیده، هم‌افزایی<sup>۴</sup> 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 کَشکولی<sup>۵</sup> از رویکردها مواجه هستیم که با وجود 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<sup>۶</sup> تشکیل شود. حداقل

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

۵. "کن ویلبر" 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 کَشکولی (برگرفته از کتاب کَشکول 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)<sup>۱</sup>، ۲) بیناذهنی (فرهنگی)<sup>۲</sup>، ۳) عینی (رفتاری)<sup>۳</sup> و ۴) بیناعینی (اجتماعی)<sup>۴</sup> که از ترکیب ابعاد درونی<sup>۵</sup>، بیرونی<sup>۶</sup> با فردی و جمعی<sup>۷</sup> شکل می‌گیرند (اسبیر هارگنس<sup>۸</sup>، 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<sup>۹</sup> یکدیگر هستند و به صورت هم‌زمان پدیدار می‌شوند، به همین خاطر ویلبر<sup>۱۰</sup> این رویکرد را انتگرال<sup>۱۱</sup> 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 تعیین شده است و بخشی دیگر از طریق تعامل راهنما و دانشجو، در آن موقعیت شکل می‌گیرد؛ از ابتدای راهنمایی تا پایان آن تداوم دارد؛ و به واسطه 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 به‌دست 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 و رکی، ۱۳۹۳)، با اصول استناددهی، اخلاق پژوهشی، ساختار پایان‌نامه و نحوه نوشتن گزارش آشنا شود و آن را به‌کار 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 به‌صورت مستقل به‌دست آورد (دیستی ۲۰۰۲، نقل از دیستی و وستریم، ۲۰۰۳)؛ به انجام پژوهش علاقه‌مند شود و انگیزه درونی برای انجام آن را به‌دست 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 دکتری 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<sup>۱</sup> استفاده شد. در استفاده از این روش، به ملاک‌های زیر توجه شد: ۱. تمرکز بر تجربه زیسته دانشجویان؛ ۲. اپوخه<sup>۲</sup>: 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<sup>۳</sup>: 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<sup>۴</sup> 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<sup>۱</sup> 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<sup>۲</sup>) 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 نگرینسته 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، درواقع برای فروکاست مفاهیم، از استعلا دادن

1. standardized open-ended interviews
2. knowledge, practice and reflection



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<sup>۱</sup>: برای احراز قابلیت اعتبار چهار ملاک مورد توجه قرار گرفته است: (۱) باورپذیری<sup>۲</sup>: از روش بررسی توسط اعضاء استفاده شد؛ (۲) انتقال‌پذیری<sup>۳</sup>: ویژگی‌های میدان پژوهش به‌صورت فربه توصیف شد؛ (۳) تأییدپذیری<sup>۴</sup>: 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»<sup>۱</sup> به تجربه‌های زیسته نشان داده شد.

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

جدول ۲: تجربه‌های زیسته در پیوند با فرازوفروود وضعیت توانمندسازی

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

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

1. dependability concepts



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

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته	
ملاک‌های گزینش	صبر و حوصله اخلاق حرفه‌ای نقص‌پذیر نقدپذیر سنگ‌انداز نبودن در دسترس وقت دادن مسئولیت‌پذیر	صبر و حوصله: «ایشون در گفت‌وگو با دانشجویان صبر و حوصله‌ای دارند 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 اگرچه 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).
	اشتراک ذهنی تمرکز مطالعاتی به‌روز بودن تخصص روشی پاسخگویی افق دید نقاد پرسش‌گر منسجم‌کننده	باتجربه: «خب یک فردی که خودش ساده باشه مرحله اولیه باشه شاید نتواند به تو به‌عنوان یک دانشجوی دکتر 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، جاافتاده باشه؛ به نظر من خیلی می‌تواند توی رساله دکتر به دانشجو کمک کند: (ر. ج).
روش گزینش	خودشناسی ملاحظات شخصی اولویست مسئله دیالکتیک مثلی پافشاری	دیالکتیک مثلی: «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 فلسفش همین است؛ قراره شما ببری 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؛ می‌پا میشه می‌خورد زمین تا پاهاش بنیه رو پیدا کند و بتونه سرپا و 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 بگذارد تسهیلگری و کوچینگ کردن.» (ب. د).
نقش‌های سیال	هم‌ترازی دانشی
هادی ارزیاب	منتقد - 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 همکاری	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 داشتم 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).
افشاگری	همکاری
سواد ارتباطی	آرامش بخشی
ارزیابی رفتار	همگام بودن
درک شرایط	فرصت خطا کردن
موقعیت‌سازی	وقت گذاشتن
مرزشناسی	رشد همه‌جانبه
اعتماد متقابل	



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

جدول ۶: تجربه‌های زیسته در پیوند با عدم تخصص راهنما

مفاهیم	پراکنده‌کاری	راهنمایی سطحی	نمونه تجربه زیسته
	رصد نکردن	مراقبت نکردن	پراکنده کاری: «من توی نیوزلند یه دوره کوچولو گذروندم؛ این جور یه بود که مثلاً یه استادی می‌گفت من توی هرمنوتیک
	پژوهش‌ها	تحدید نکردن	متخصص بقیه دانشجویها رو به هیچ عنوان قبول نمی‌کرد تموم شد رفت، ولی توی
عدم تخصص	خلأقیّت نداشتن	اصطکاک کم	دانشکده ما این جور یه که مثلاً یه استادی توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده،
	استنباط ضعیف	گزارش صرف	یه شله قلمکار می‌شن که از دانشجو نهایت
	همگام نبودن	ابهام‌فزایی	اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو
	منحرف کردن	تحریف مسأله	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: «... حتما دوست داشتم
مسئولیت-پذیری	برنامه‌ریزی ضعیف	آموزش سطحی	یک زمان مشخص وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق
	ضرب‌الاجل نداشتن	خودخواهی	در مورد ایشون نمی‌افتاد چون برنامه خاصی
حداقلی	پیگیر نبودن	گم‌گشتگی دوطرفه	نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن
راهنما	تفویض نابهنگام	خودسانسوری	بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبود یه مشکلات ذهنیتو در حضور
			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	خودشناسی	خودتلقینی
دکارآمدی	پافشاری: «این جوروی نبود که اون چیزی که خودم می‌تونستم به دست بیارم به گردن اون‌ها بندازم، نه این جوروی نبود؛ وقتی می‌دونستم که هیچ سایتی در ایران نیست خب دیگه ولش کن؛ نه این جوروی نبود، منبع رو ول نمی‌کردم و تا پیدااش نمی‌کردم بی‌خیال نمی‌شدم» (ع. د).	واقع‌بینی	پافشاری
		تنظیم ضرب‌الاجل	تمرین و تکرار فاصله روحیه‌بخش
استقلال‌پذیری	فرصت یافتن: «استاد راهنمام در جلسه‌ای که داشتیم، باهاشون صحبت می‌کردم ... که باید موضوع رو محدود کنم، روش رو این‌طور انجام بدم که بتونم این کار رو انجام بدم، ولی تصمیم بر عهده خودم بود و ایده‌های خودم رو مطرح می‌کردم و بهم اجازه انتخاب می‌دادند» (م. س).	مواجهه با موقعیت	قابلیت انطباق
		سطح سنجی مطالب	روحیه همکاری
مرد چالشی	چرخه تنش و تعادل: «همچنان هم من آشفتنگی فکری دارم ... شما در یک سطحی از تنش هستی، مطالعه می‌کنی بازمی‌رسی به یک حدی از نرمال، باز دوباره یک تنش دیگه، باز مشورت می‌گیری یا مطالعه می‌کنی دوباره به تعادل میرسی؛ هی تنش و تعادل و هی تنش و تعادل» (ب. د).	جسور	انتقال یادگیری
		مصمم	یادگیری از خطا
د محدودیت‌پذیری	پژوهش‌پذیری: «... یعنی هدایت کردن بیشتر در جهت عملیاتی بود و محدودسازی به خاطر اینکه کار عملی از تویش بیرون بیاد و قابل انجام باشه. پیشنهاد من کار بزرگی بود؛ استاد راهنمام گفت محدودش کن و گرنه این کار ده/ دوازدهتا رساله می‌شود. هی موضوع و قلمرو رو محدود کرد تا من بتونم به جایی برسم و در موردش تصمیم بگیرم» (م. س).	پیگیر	ترس سازنده
		فرصت یافتن	مهارت پژوهش
د محدودیت‌پذیری	مطالعه معنادار	آرامش ذهنی	دیالکتیک ایده‌ها
		تحمل ابهام	نقدپذیری
زادرسازی	مطالعه معنادار	بسط آگاهی	سؤال آفرینی
		غرق رساله شدن	چرخه تنش و تعادل
د محدودیت‌پذیری	مطالعه معنادار	نوگرایی	تولید ساختار جدید
		کشف تناقض	
زادرسازی	مطالعه معنادار	پژوهش‌پذیری	مطالعه معنادار
		مدل‌سازی ایده	معناداری تناقض
زادرسازی	مطالعه معنادار	بازبینی مسأله	انعطاف‌پذیری شناختی
		اعتبارسنجی اثر	اپوخه کردن
زادرسازی	مطالعه معنادار	سازمان‌دهی منابع	محدودیت زمان
		گزیده‌خوانی	مراقبت راهنما
زادرسازی	مطالعه معنادار	ایده محوری	ایده‌های خلق‌الساعه
		نقص‌یابی پروژه	مقوله‌بندی
زادرسازی	مطالعه معنادار	نقد کردن	شبیه‌سازی نظریه‌ها
		مطالعه بیشتر	ذهن میانجی
زادرسازی	مطالعه معنادار	استنباط علمی	وسعت دید
		پذیرا بودن	استنباط زاویه‌ساز راهنما



مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
یادداشت برداری	جغرافیای منطقی مفاهیم: «وقتی توی مفهوم شناسی 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).
تحلیل ذهنی تعاریف	درهم‌تنیدگی استدلال
دسته‌بندی بدیع	سیر منطقی مطالب
جغرافیای منطقی مفاهیم	مفهوم‌سازی
	انعکاس دیدگاه
	تکامل فهم
	زاویه دید
	ژرف‌نگری
مسئله‌یابی	کلپ‌های آموزشی
	علاق مطالبات
	عدم تعادل شناختی
	دغدغه اجتماعی
	دغدغه نظری
	جاذبه نظری
	پژوهش‌های سطحی
	استمرار موضوعی
	دیالوگ راهنما - دانشجو
	طرح مسأله
	تحلیل کردن
	سرنخ دادن
پالایش مسأله	درگیری علمی
	آشنایی تاریخی
	پژوهش پذیری
	تکامل تدریجی
	ابهام‌زدایی تدریجی
	پیشینه‌کاوی
مسئله‌مندی	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 مسأله‌ها نگاه می‌کردم و تربیت غیررسمی مهم‌ترین بود» (م. ف).
	پیشینه‌کاوی: «تقریباً میشه گفت که مشکل این بود که همه به جای یک درس، به دوره ابتدایی توجه کرده بودند ... بر اساس پژوهش‌ها و تحقیقات قبلی به این صورت کاملاً مستند و واضح معلوم بود که در خلأقیّت دوره ابتدایی ضعف وجود دارد و این مستند بودن باعث روشن‌تر شدن مسأله ما می‌شد» (ر. ج).



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
بازخورد اثربخش	<p>انسجام ذهنی درگیری ذهنی سازمان‌دهی استقلال فکری گره یابی روایت جدید گزارش کار</p> <p>مرور کردن توضیح دادن اصلاح سوء برداشت اعتماد داشتن در جریان بودن خود افشاگری</p> <p>گزارش کار: «... جلسه‌ای بخواهم بروم به‌خصوص جلسه‌هایی که این‌جوری محتوایی است، سعی می‌کنم یک فایل گزارش از کارهایی که انجام دادم قبلش برایشون بفرستم ... و بعد بروم جلسه...» (م، ف).</p>
ویژگی بازخورد	<p>خوش خلقی نمود رفتاری موشکافی هدف وابسته عملکرد وابسته تلنگر زدن</p> <p>تشریحی استدلال محور آگاهی‌بخش شوکت‌کننده</p> <p>عملکرد وابسته: «... بازخورد نباید مصنوعی باشد، باید منطبق بر سطح عملکردت باشد، یک تصویر واقعی از کارت باشد: ... یعنی بازخورد مثبت یا منفی ولی واقعی باشد ...» (م، ف).</p>
روش بازخورد	<p>به چالش کشیدن روحیه دادن امیدوار کردن ارزیابی طرح‌واره ساختاردهی ارزیابی استنباط</p> <p>پیگیری حساسیت مفهومی حساسیت ویرایشی تصویرسازی اجماع نظری ارزیابی نقدها</p> <p>تلنگر زدن: «... تلنگر استاد راهنمام 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 دکترا بگیرم اونم می‌گفت آره می‌تونی ول کنی؛ دچار شوک شدم دیگه گفتم خیلی جدی بگیر باهم جمعش می‌کنیم ...» (م، س).</p>
سوء بازخورد	<p>تبتوار بی‌مقدمه ناواضح تهی دستوری تأیید غیرمستقیم بازخواست محدودیت پاسخگویی</p> <p>غیر مرتبط بلد کردن نکات منفی ارزیابی شخصیت حساسیت مفهومی ناسالم مچ‌گیری سرسنگین بودن انحصارطلبی</p> <p>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 ... این‌که دکتر اشکال را به خودت می‌گیرد نه به کارت و تحقیرم می‌کرد دوست نداشتم و انگیزمو از دست می‌دادم» (ع، د).</p>



سؤال (۹): راهنمایی ضعیف و ناکافی (زهرآگین) دانشجوی 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
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 اینتون 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	روحیه‌شناسی اعتمادبه‌نفس 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 اعتمادبه‌نفس شروع کردم به صحبت کردن واقعاً خیلی خوب بود» (الف. ت).
درماندگی	کارگاه	نویسندگان	درک کردن انگیزه دادن تقویت کردن منت گذاشتن تحقیر نکردن ترجم نکردن متخصص آزادی فکری تحدید منابع همکاری پاسخ‌دهی مداوم همگام‌سازی دیالوگ عمیق مستمر تبادل اطلاعات انزوای فکری ناتوانی نوشتاری مطالعه تراکمی و اسازی ذهنی آشوب ذهنی
	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 عکاسشون زده بودن که فلانی و فلانی و هر کدام هم جلوش تخصصشو نوشته که دقیقاً در چه حوزه‌ای کار می‌کنه. دانشجوی دستش بازه، آزاده، می‌دونه کجا بره، کی رو انتخاب کنه، ولی اینجا چی؟» (الف. ت).
درماندگی	موضوع بسیط الگو نداشتن گسترده‌گی منابع کمال‌گرایی رؤیایپردازی شناختی	مطالعه تراکمی: «من اومدم دویست 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).	



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	اختلاف اساتید
ضعیف	
برنامه درسی	تجارب منفی
واحد	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) فرازوفرود وضعیت توانمندسازی: در بالاترین سطح از فروکاهش استعلایی تجربه‌های زیسته، یافته‌ها حاکی از نوسان و فرازوفرود وضعیت توانمندسازی در فرایند راهنمایی است. عوامل فرابرنده، 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 هاریون، 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 فرازوفرود 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 فرازوفرود، 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 به شدت 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 به وسیله 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 پیتز، ۲۰۰۴ و براون و اتکینز، ۱۹۸۸). درحالی که 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 تعیین شده 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)؛ هاجینز (۲۰۱۵) در بعد توسعه روابط راهنمایی به استفاده از هوش هیجانی و انعطاف‌پذیری برای روحیه بخشی، 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 چستی (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، میج‌گیری، 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 (دنیکولو، ۲۰۰۴ نقل از مینهارد، ون در ریجست، تارت ویک و ویلس، 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 دسترسی ناپذیری 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، خودتجدیدی، 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 برون‌زاها 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 برون‌زاها 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.
- بهزادی، 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 فتحی زاده، 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، معصومعلی، 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](http://yon.ir/jkva6).
- نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۷). *باختین، گفت‌وگو منادی و چندصدایی مطالعه پیشابینامنتیت* 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*، (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 21<sup>st</sup> 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). Rethorizing 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](http://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](http://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 Moghani<sup>1</sup> and Bakhtiar Shabani Varaki\*<sup>2</sup>

#### 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*

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

---

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/>