

بررسی مقایسه‌ای وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی

عباس عباس‌پورا^۱، حمید رحیمیان^۲، جواد پورکریمی^۳، حسین تقوی^{۴*}

دریافت: ۹۱/۱۲/۲۱ پذیرش: ۹۲/۲/۱۵

چکیده

هدف: تحقیق حاضر با هدف مشخص کردن وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی و مقایسه وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان این دو رشته انجام شده است. روش‌شناسی: این تحقیق از حیث هدف تحقیقی، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-پیمایشی به‌شمار می‌آید. جامعه آماری شامل دانشجویان دکتری رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی است که از بین آنها ۱۱۷ نفر با استفاده از روش تصادفی نسبی، به‌عنوان نمونه انتخاب و بررسی شدند.

یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در مؤلفه‌های برقراری ارتباطات، رفتار اخلاقی، کار گروهی و رهبری گروه و مدیریت مسیر حرفه‌ای به‌طور معناداری بالاتر از میانگین به‌دست آمده از دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی است. در مؤلفه‌های انجام دادن و مدیریت تحقیق و پاسخگویی مدنی، از ابعاد دیگر توسعه حرفه‌ای، میانگین نمرات این دو گروه تفاوت معناداری باهم دارند و میانگین به‌دست آمده برای دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در این دو مؤلفه، به‌میزان شایان ملاحظه‌ای پایین‌تر از میانگین به‌دست آمده از دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی است. میانگین به‌دست آمده از دو گروه، در مؤلفه‌های کارآفرینی و خلاقیت، کارآمدی فردی، تدریس و آموزش و تفسیر و انتقال دانش، تفاوت معناداری ندارد و دو گروه دارای وضعیت به‌تقریب مشابهی هستند.

واژه‌های کلیدی: توسعه حرفه‌ای، دانشجویان دکتری، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مدیریت آموزشی

abbaspour1386@gmail.com
hamrahimian@yahoo.com
jpkarimi@ut.ac.ir
husen324@gmail.com

۱. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی؛
۲. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی؛
۳. استادیار دانشگاه تهران؛
۴. دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی؛

مقدمه

رسالت آموزش عالی، تسهیل رشد و تکامل انسان، توسعه و غنای دانش و فرهنگ جامعه و پرورش نیروی متخصص مورد نیاز جامعه تعریف شده است، که با عناوین پرورش سرمایه انسانی و تولید اندیشه و علم امکان تجمیع دارند. این امر با سه وظیفه اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات، تحقق می‌یابد. در این زمینه تحصیلات تکمیلی در تربیت افراد برای تصدی سمت‌های مدیریتی، آموزشی و پژوهشی در نهادهای علمی، اقتصادی و سیاسی اهمیت بسزائی دارد. دوره دکتری بخش مهمی از تحصیلات تکمیلی است و اغلب به‌عنوان سومین چرخه زندگی دانشجویی بعد از مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و نخستین مرحله از مسیر حرفه‌ای دانش‌پژوهان و اعضای هیئت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد (نورشاهی، ۱۳۸۷).

فرایند آموزش دکتری بیانگر سیر یادگیری دانش و مهارت تخصصی و عمومی انتقال‌پذیر است (لی و همکاران^۱، ۲۰۱۰). زمانی این امر اتفاق می‌افتد که دانشجویان دکتری بتوانند به‌عنوان افراد حرفه‌ای بیاموزند و عمل کنند. مهم‌ترین عاملی که این فرایند را متأثر می‌کند، آموزش‌های رسمی و غیررسمی در سطح دانشگاه، گروه‌های آموزشی و روابط بین‌فردی دانشجویان با سایر دانش‌پژوهان است. این شرایط به انطباق فرد با هنجارها، ارزش‌ها و نگرش‌های مربوط به موقعیت و حوزه حرفه‌ای خود منجر می‌شود و به‌طور ضمنی دلالت بر توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری دارد. توسعه حرفه‌ای دانشجویان به‌اجمال مشتمل بر فرایند رسمی و غیررسمی بهسازی و آماده‌سازی مداوم در عرض تمامی سطوح آموزشی، دانشگاه، گروه آموزشی یا فردی است که دانشجویان دکتری برای تحت پوشش قرار دادن نیازمندی‌های حرفه‌ای حال و به‌ویژه آینده، در جهت ایفای نقش‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی دریافت می‌کنند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۸ و کول بک، ۲۰۰۸).

لازمه توسعه یافتگی یک فرد در دوره‌های دکتری، احاطه یافتن بر دانش تخصصی در یک زمینه خاص و توانایی انجام تحقیقات مستقل و اصیل است که به‌عنوان هدف عمده دوره‌های دکتری در سطح جهانی مطرح است. به لحاظ منطقی فرض بر این است که اعطای مدرک دکتری به‌خودی‌خود ضامن این است که دریافت‌کننده آن مجهز به دانش جامع در رشته خاصی محسوب می‌شود و شایستگی طراحی و انجام تحقیق مستقل و اصیل را دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۰). با توجه به تجارب پیشین و تحقیقاتی که انجام شده، می‌توان مدعی شد که چنین فرضی نابه‌جاست. در سطح جهانی تحقیقات انجام شده بر روی دوره‌های دکتری، نشان از عدم اثربخشی دوره‌های دکتری دارد (برای مثال نگاه کنید به نرد^۲، ۲۰۰۴؛ الباج^۳، ۲۰۰۷).

در ایران نیز دایر کردن دوره‌های دکتری همواره هدفی ملی محسوب شده است (ملک، ۱۳۸۳). در آیین‌نامه برگزاری دوره‌های دکتری در ایران (۱۳۸۸، ماده ۲)، هدف از دایر کردن این دوره‌ها، تربیت افرادی عنوان شده است که «با احاطه یافتن بر آثار علمی در یک زمینه خاص و آشنا شدن با روش‌های پیشرفته تحقیق و دستیابی به جدیدترین مبانی آموزش و پژوهش، بتوانند با نوآوری در زمینه‌های خاص علمی و تخصصی پیشرفته، در رشته تخصصی خود مؤثر باشند». پس از گذشت نزدیک به هشت دهه از تأسیس اولین دوره دکتری و سه دهه از تأسیس اولین دوره دکتری بعد از انقلاب، در مورد وضعیت دانشجویان دکتری به لحاظ میزان برخورداری از چنین توانایی‌های اطلاعات دقیقی وجود ندارد. گذشته از این همان‌گونه که توفیقی (۱۳۸۶) یادآور شده، اصلاحات آموزشی نیازمند داده‌هایی به‌عنوان ابزار مشاهده وضعیت موجود و برنامه‌ریزی برای وضعیت مطلوب است. تصمیمات درست نیازمند انباشتی از تجربه، داده، اطلاعات و ذخایر دانش است که ما را از فضای صرفاً ذهنی به سمت عینیت پیش ببرد. اطلاعات در مورد دانشجویان دکتری رشته‌های علوم انسانی نظیر مدیریت آموزشی و اطلاعات و دانش‌شناسی و وضعیت آنها به لحاظ توسعه حرفه‌ای، به‌عنوان مهم‌ترین عنصر آموزش دانشگاهی بسیار کم است و رجوع به داده‌های سایر کشورها با پس‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت شاید گمراه‌کننده باشد. در این زمینه تحقیق حاضر در پی شناسایی وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی و مقایسه میزان توسعه حرفه‌ای این دو گروه از دانشجویان است.

نتایج مطالعه حاضر به دلیل فراهم آوردن اطلاعات به نسبت عینی و مفصل درباره وضعیت توسعه حرفه‌ای این دو گروه از دانشجویان، برای گروه‌ها و نهادهای مختلفی نظیر دانشجویان، اعضای هیئت علمی، مدیران دانشگاهی و به‌ویژه سیاستگذاران و برنامه‌ریزان دوره‌های دکتری امکان استفاده دارد. سیاستگذاران دوره‌های دکتری به‌عنوان مخاطب اصلی این پژوهش و کسانی که در سطح کلان با دوره‌های دکتری درگیر هستند، می‌توانند با کسب اطلاع در مورد وضعیت کنونی دانشجویان، به‌عنوان نقطه آغاز اصلاحات، در تنظیم خط‌مشی‌ها، به شکل واقع‌بینانه‌تری عمل کنند.

پیشینه تحقیق

«پی.اچ.دی» به معنای دکتری فلسفه^۴، به‌عنوان یکی از بالاترین درجات و مدارک دانشگاهی و ملاک و معیار صلاحیت دانش‌پژوهی منحصر به فرد (ادوارد^۵، ۲۰۰۹)، به دلایل متنوع مورد توجه افراد، گروه‌ها و نهادهای مختلف است. افراد اغلب با هدف بهبود موقعیت حرفه‌ای و ارضای علایق فردی یا ترکیبی از این دو وارد دوره می‌شوند (باگل^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). گروه‌ها و نهادهای اجتماعی نیز چشم به

بهره‌مندی از خدمات آموزشی، پژوهشی و اجرایی منبعث از دوره دکتري و افراد درگیر در آن دارند (نرد، ۲۰۰۴). جامعه نیز در شکل کلان خود از نظر توسعه مبتنی بر دانایی یا ساخت و ایجاد جامعه دانش‌بنیان نیازمند دوره‌های دکتري است. با وجود تنوع اهداف و رسالت‌های ذی‌نفعان متنوع، تحقق آنها در وهله اول نیازمند کسب مهارت‌ها و شایستگی‌های مرتبط با این دوره از طرف ذی‌نفعان اصلی، یعنی دانشجویان، است.

به لحاظ موضوعی تحقیق در مورد دانشجویان دکتري و توسعه حرفه‌ای آنان، طیفی از موضوعات، مانند مسائل موجود در دوره مذکور، تجارب دانشجویان دکتري، اثربخشی دوره‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های ویژه دکتري، عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای دانشجویان این مقطع و آثار توسعه حرفه‌ای بر برون‌دادهای این دوره را در بر می‌گیرد. تحقیقات انجام شده بر چندین هدف تمرکز داشته‌اند که یکی از مهم‌ترین آنها تبیین مؤلفه‌های توسعه‌یافتگی حرفه‌ای دانشجویان بوده است. جدول ۱ مهم‌ترین تحقیقات انجام شده را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مؤلفه‌های مورد تأکید در تحقیقات انجام شده بر روی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتري

محققان	مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتري
دی و همکاران (۲۰۱۱)	مهارت‌های تحلیلی و تحقیقی، مهارت‌های ارتباطی، کارآفرینی، ارتباطات فردی اثربخش، ارتباطات بین فردی اثربخش
سالاس و همکاران (۲۰۱۱)	گوش دادن فعال، ارتباطات شفاهی و کتبی، مشارکت و همکاری، اعتماد، خدمات محوری، حل تعارض، مذاکره، خودبینگری، مهارت در ارائه و معرفی خود، تأثیرگذاری اجتماعی
هالی و داویسون (۲۰۱۱)	ایفای نقش اجرایی، رهبری، مهارت‌های نوع اول (دوراندیشی، عملکرد، درون‌نگری، خودآزمایی، خودشناسی) مهارت‌های نوع دوم (نظارت، خودارزیابی و خود توانمندسازی)
آلموند و دیگران (۲۰۱۱)	وظیفه‌شناسی، برقراری ارتباطات اثربخش، یادگیری مادام‌العمر، یادگیری خودراهبر، توسعه تجارب، خود پنداره حرفه‌ای
بینکلی و همکاران (۲۰۱۰) و فاینکلد و نوتابار تلو (۲۰۱۰)	تفکر خلاق، حل مسئله و تصمیم‌گیری، سواد اطلاعاتی، مهارت ارتباطی، خلاقیت و ابتکار، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فردی، ارتباطات و همکاری، رهبری، پیشگام بودن، خودراهبری و بهره‌وری
ووت و رابلین (۲۰۱۰)	حل مسئله، سواد اطلاعاتی، خلاقیت، ارتباطات و همکاری
مؤسسه آموزش فنی و حرفه‌ای آمریکا (۲۰۰۹)	تفکر خلاق، حل مسئله، ارتباطات کتبی و شفاهی، خلاقیت، سازگاری و انطباق‌پذیری، تنوع‌پذیری، یادگیری مداوم، همکاری، کار گروهی، مسئولیت‌پذیری، اخلاق حرفه‌ای و حرفه‌ای‌گرایی

ادامه‌ی جدول ۱. مؤلفه‌های مورد تأکید در تحقیقات انجام شده بر روی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری

محققان	مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری
شاشام و اودکوهن (۲۰۰۹)	مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های عاطفی
رود و همکاران (۲۰۰۸)	مهارت‌های لازم برای اتمام دوره دکتری (تفکر خلاق، مهارت‌های نوشتاری و چاپ کتب و مقالات، تجزیه تحلیل و ترکیب داده‌های تحقیقی، مهارت انجام تحقیقات) مهارت‌های حرفه‌ای (تنوع‌پذیری، ارائه و سخنرانی، کار در گروه‌های گوناگون، کار گروهی و همکاری، فعالیت‌های بین‌رشته‌ای، مدیریت افراد و مدیریت بودجه، مهارت در نگارش برای دریافت پژوهانه‌ها)
کانلی (۲۰۰۷)	حل مسئله، تجزیه و تحلیل، استدلال و مباحثه، تفسیر
آستین و مک دانیل (۲۰۰۶)	مهارت ادراکی برای فهم دانشگاه و رشته، توسعه دانش و مهارت‌های لازم برای عضو هیأت علمی، مهارت‌های بین فردی، نگرش‌ها و عادات حرفه‌ای
هنسلی و همکاران (۲۰۰۵)	تعهد به استانداردها و آرمان‌های رشته، تلاش برای کسب گواهی‌نامه‌های حرفه‌ای، مشارکت فعال در سازمان‌های حرفه‌ای، حفظ استانداردهای بالا در ارائه خدمات و مشارکت در حوزه نظارت حرفه‌ای
آتور و دیگران (۲۰۰۳)	مهارت‌های شناختی ساده (مدیریت و کنترل، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها، استدلال عددی) مهارت‌های شناختی پیچیده (تفکر غیرخطی، حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی)
پوک (۲۰۰۱)	ارتباطات کتبی و شفاهی، رهبری و مدیریت منابع انسانی و مادی، آموزش و تدریس و توانایی تسهیل یادگیری دیگران، مشارکت در کارگاه‌ها و سمینارها، سازگاری حرفه‌ای، استفاده از مهارت‌های نظری و عملی در محیط واقعی کار، پذیرش و ایجاد تغییر و کسب خود آگاهی
نیکونیست و همکاران (۲۰۰۰)	روش‌های تفکر مشارکتی و کار گروهی، حل مسئله، مهارت‌های بین فردی، نوآوری و مهارت‌های بین رشته‌ای

صلاحیت‌های حرفه‌ای مشتعل بر چیزی بیش از دانش و مهارت‌ها و شامل توانایی برخورد مناسب با موقعیت‌ها و مقتضیات پیچیده از طریق توسل به منابع روانی و انتقال آنها (نگرش‌ها و مهارت‌ها) در یک موقعیت ویژه است. چنانکه ملاحظه می‌شود صلاحیت‌های مورد تأکید در توسعه حرفه‌ای، در تحقیقات انجام شده اشتراکات زیادی دارند و می‌توان آنها را به سه حیطه شناختی، درون فردی و بین فردی، تقسیم کرد که توسط پلگرینو و هیلتون^۷ (۲۰۱۲) ارائه شده است.

علاوه بر تحقیقات مذکور طرح‌های کاربردی گوناگونی برای آماده‌سازی دانشجویان دکتری در دانشگاه‌های جهان وجود دارد که در آنها بر مهارت‌های مختلفی تأکید شده است. اغلب مهارت‌های مورد تأکید آنها، با موارد مورد توجه در تحقیقات انجام شده همپوشی دارد. برای مثال، سازمان آموزش دکتری در حوزه بهداشت و سلامت اروپا^۸، انجمن مؤسسات آموزش پزشکی اروپا^۹ و فدراسیون جهانی

آموزش پزشکی^{۱۰} (۲۰۱۲) مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان را شامل مهارت ادراک نظام‌مند رشته‌ای، مهارت انجام تحقیق مستقل و اصیل، مهارت برقراری ارتباطات علمی، توانایی ارتقای حرفه‌ای، رهبری و مدیریت پروژه، تعهد به هنجارهای رشته‌ای و حرفه‌ای می‌داند. پروژه بین‌المللی انجمن دانشگاه‌های اروپا^{۱۱} با عنوان «برنامه دکتري برای جامعه دانش محور اروپا»^{۱۲} (۲۰۱۰) نیز مؤلفه‌های مشابهی را به عنوان مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر می‌شمرد. همچنین در طرح کارنگی برای دانشجویان دکتري^{۱۳} (نقل در واکر و همکاران، ۲۰۰۸) مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان، مشتمل بر خبرگی در دانش بنیادین و هسته‌ای رشته، انجام دادن تحقیقات اصیل و تولید دانش جدید، عمیق و تخصصی در یکی از زمینه‌های خاص رشته‌ای، قدرت تمییز و تشخیص گستره و عمق مسائل، عرضه مهارت‌های نوشتاری و انتشاراتی، تسهیل ترجمه و انتقال دانش به مسائل عملی، دانش و مهارت در استفاده از فناوری‌های نوین مانند فناوری‌های اطلاعاتی در حوزه رشته‌ای، توانایی ارائه طرح‌ها برای دریافت منابع مالی از بیرون از دانشگاه، توانایی تدریس در سطوح مختلف از کارشناسی تا سطوح تکمیلی، آگاهی فرهنگی از طیف‌های متنوع زمینه رشته‌ای و ارتباط آن با تلاش‌های انسانی و کاربرد آن و اطلاع در رابطه با رشته‌های هم‌سنخ طبقه‌بندی شده است. طرح مذکور به موارد دیگری نیز اشاره می‌کند و از آن با عنوان صلاحیت‌های عمومی و فرادانشگاهی نام می‌برد که شامل مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی، حل مسئله و مهارت‌های تحقیقی است. انجمن دانشگاهی ایرلند^{۱۴} (۲۰۰۶) نیز این مهارت‌ها را در مقوله‌های مدیریت پروژه، مدیریت زمان، فهم اجتماعی و اخلاقیات تقسیم‌بندی می‌کند. نکته مهمی که در بررسی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتري باید به آن توجه داشت، این است که صلاحیت‌های حرفه‌ای که باید کسب کنند، مختص محیط‌های دانشگاهی نیست (روود و همکاران ۲۰۰۸). دانشجویان دکتري باید هم به عنوان عضو جامعه بزرگ‌تر و هم به عنوان افرادی که مهارت‌های ویژه‌ای دارند، نقش ایفا کنند (هال و برنز، ۲۰۰۹). به علاوه، عواملی نظیر کمیت روزافزون دانشجویان و عدم تناسب رشد کمی دانشجویان با نرخ رشد فرصت‌های شغلی دانشگاهی، محدودیت منابع مالی برای حمایت از همه دانشجویان دکتري به ویژه در رشته‌های انسانی، عدم ترک دانشگاه توسط دانشجویان تا زمان شغل‌یابی و مشکلات مالی به توجه بیشتر به توسعه مهارت‌هایی منجر شده است که در موقعیت‌های غیر دانشگاهی امکان استفاده دارند (نرد، ۲۰۰۴؛ الباج، ۲۰۰۷؛ دی و همکاران، ۲۰۱۱). به همین دلیل هم بسیاری از دانشگاه‌ها (به ویژه در آمریکا و کانادا و نیز اروپا) به سمت فراهم‌آوری فرصت‌هایی برای توسعه و استفاده از این مهارت‌ها تمایل پیدا کرده‌اند (گزارش مؤسسه مطالعات تحصیلات تکمیلی کانادا^{۱۵}، ۲۰۰۸؛ انجمن دانشگاه‌های اروپا، ۲۰۱۰؛ گزارش انجمن‌های تحقیقاتی انگلستان^{۱۶}، ۲۰۰۸). با بازنگری در اصول و بیانیه‌های موجود در این گزارش‌ها و نیز تحقیقاتی که در

گذشته به آنها اشاره شد (جدول ۱)، مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری به طور خلاصه در ده مؤلفه طبقه‌بندی شد. این مؤلفه‌ها شامل برقراری ارتباطات^{۱۷}، کارآفرینی و خلاقیت^{۱۸}، کارآمدی فردی^{۱۹}، رفتار اخلاقی^{۲۰}، تدریس و آموزش^{۲۱}، پاسخگویی مدنی-اجتماعی^{۲۲}، کار گروهی و رهبری گروه^{۲۳}، انجام دادن و مدیریت تحقیق^{۲۴}، تفسیر و انتقال دانش^{۲۵} و مدیریت مسیر حرفه‌ای^{۲۶} است. این مؤلفه‌های ده گانه اجزای اصلی چارچوب مفهومی تحقیق حاضر را شکل می‌دهند.

روش تحقیق

این تحقیق از لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. از جنبه دیگر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزو تحقیقات توصیفی و به روش پیمایشی است. با توجه به ماهیت این تحقیق، برای رسیدن به اهداف تعریف شده از روش‌های آماری «تی» تک‌نمونه‌ای در جهت تعیین وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان و آزمون «تی» مستقل برای مقایسه توسعه حرفه‌ای گروه‌های تحت بررسی، استفاده شده است. متغیرهای تحقیق: توسعه حرفه‌ای و ابعاد آن به عنوان متغیر وابسته، و متغیر رشته به عنوان متغیر مستقل بررسی و تجزیه و تحلیل شده‌اند.

جامعه و نمونه آماری: دانشجویان دوره دکتری رشته مدیریت آموزشی و علم اطلاعات و دانش‌شناسی کشور در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ به عنوان جامعه آماری تحقیق در نظر گرفته شدند؛ از بین حدود ۲۷۰ دانشجو، ۱۱۷ نفر (۷۹ نفر از دانشجویان رشته مدیریت آموزشی و ۳۸ نفر از دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی) با استفاده از جدول مورگان و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب، به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات: برای گردآوری داده‌ها و جمع‌آوری اطلاعات لازم برای پاسخگویی به سؤالات تحقیق و دستیابی به اهداف، از پرسشنامه محقق ساخته «توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری» استفاده شده است. این پرسشنامه که حاصل بررسی ادبیات مربوط به توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری است، با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در تحقیقات زمینه‌یابی (هومن، ۱۳۸۶) در قالب مؤلفه‌های ده گانه طراحی شده است.

پرسشنامه مذکور در قالب ۹۲ گویه و بر مبنای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ برای خیلی کم و ۵ برای خیلی زیاد) طراحی شده است. برای اطمینان از روایی محتوایی، پرسشنامه توسط ۲ نفر از متخصصان توسعه حرفه‌ای و ۱ متخصص آموزش عالی بررسی شد. پس از اعمال نظر متخصصان و بازنگری در گویه‌ها، پرسشنامه به صورت مقدماتی بر روی ۱۸ نفر از دانشجویان دکتری رشته‌های مدیریت آموزشی و علم اطلاعات و دانش‌شناسی اجرا شد. براساس داده‌های حاصل از اجرای مقدماتی،

همخوانی و پراکندگی پاسخ‌ها بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی محاسبه شد و مقدار آلفای حاصل شده (۰/۷۶۲) بیانگر پایایی پرسشنامه بود. این مقدار برای مؤلفه‌های برقراری ارتباطات، کارآفرینی و خلاقیت، کارآمدی فردی، رفتار اخلاقی، تدریس و آموزش، پاسخگویی مدنی، کار گروهی و رهبری گروه، انجام و مدیریت تحقیق، تفسیر و انتقال دانش و مدیریت مسیر حرفه‌ای به ترتیب برابر با ۰/۶۷۷، ۰/۷۵۳، ۰/۶۴۶، ۰/۷۸۳، ۰/۷۰۹، ۰/۶۹۲، ۰/۸۱۴، ۰/۷۲۵، ۰/۷۴۹ و ۰/۶۷۰ بود.

یافته‌ها

به منظور بررسی وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی میانگین نمرات هریک از دانشجویان به تفکیک مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای و سپس عامل کلی توسعه حرفه‌ای محاسبه شد. با استفاده از آزمون «تی» تک‌نمونه‌ای میانگین‌های حاصل شده با میانگین نظری این مؤلفه‌ها و عامل کلی توسعه حرفه‌ای مقایسه شدند. از آنجایی که هریک از نمرات عددی بین ۱ تا ۵ را شامل می‌شد، حد وسط نمرات یعنی عدد ۳ به عنوان میانگین نظری در نظر گرفته شد. جدول ۲ برون‌داد آماری آزمون «تی» را برای دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی نشان می‌دهد.

جدول ۲. وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

متغیرها	میانگین	تفاوت میانگین‌ها	مقدار «تی»	درجه آزادی	سطح معناداری
برقراری ارتباطات	۲/۹۹	۰/۰۱	۰/۱۱	۳۷	۰/۹۱۶
کارآفرینی و خلاقیت	۲/۹۶	۰/۰۴	۰/۶۳	۳۷	۰/۵۳۰
کارآمدی فردی	۳/۰۳	۰/۰۳	۰/۴۶	۳۷	۰/۶۴۸
رفتار اخلاقی	۳/۱۵	۰/۱۵	۲/۰۶	۳۷	۰/۰۴۶
تدریس و آموزش	۲/۸۴	۰/۱۶	۳/۲۳	۳۷	۰/۰۰۳
پاسخگویی مدنی	۲/۹۲	۰/۰۹	۱/۷۶	۳۷	۰/۰۸۷
کار گروهی و رهبری گروه	۳/۳۴	۰/۳۴	۵/۳۶	۳۷	۰/۰۰۱
مدیریت تحقیق	۲/۴۹	۰/۵۱	۸/۵۵	۳۷	۰/۰۰۱
تفسیر و انتقال دانش	۲/۸۵	۰/۱۵	۱/۸۳	۳۷	۰/۰۷۶
مدیریت مسیر حرفه‌ای	۳/۰۹	۰/۰۹	۱/۱۸	۳۷	۰/۲۴۴
توسعه حرفه‌ای	۲/۹۷	۰/۰۳	۱/۵۴	۳۷	۰/۱۳

نتایج به دست آمده (جدول ۲) نشان می‌دهد میانگین مؤلفه‌های برقراری ارتباطات، کارآفرینی و خلاقیت، پاسخگویی مدنی و تفسیر و انتقال دانش در بین دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از میانگین نظری مؤلفه‌های مذکور (یعنی ۳) پایین‌تر است. همچنین کارآمدی فردی و مدیریت مسیر حرفه‌ای دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، نسبت به مؤلفه‌های پیش‌گفته، وضعیت بهتری دارد؛ میانگین نمرات دانشجویان در کارآمدی فردی و مدیریت مسیر حرفه‌ای بیشتر از حد متوسط است. با وجود این تفاوت بین میانگین نمرات به دست آمده و میانگین نظری برای مؤلفه‌های مذکور به لحاظ آماری معنادار نیست. در مؤلفه‌های کار گروهی و رفتار اخلاقی از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان شرایط کاملاً متفاوتی حاکم است. این دو مؤلفه با میانگین‌های ۳/۳۴ و ۳/۱۵ به اندازه ۰/۳۴ و ۰/۱۵ از میانگین مورد انتظار بالاتر هستند که این مقادیر به لحاظ آماری، به ترتیب در سطوح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنادارند. بنابراین می‌توان گفت دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی خود را در کار گروهی و رهبری گروه و نیز به لحاظ ارائه رفتارهای اخلاقی، دارای وضعیت مناسبی می‌بینند.

بر مبنای نتایج حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به نظرهای دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، میانگین نمرات دانشجویان در مؤلفه‌های دیگر توسعه حرفه‌ای یعنی تدریس و آموزش و انجام و مدیریت تحقیقات به اندازه ۰/۱۶ و ۰/۵۱ از میانگین نظری پایین‌تر است. با توجه به اینکه میزان «تی» (یعنی ۳/۲۳ و ۸/۵۵) به ترتیب برای مؤلفه‌های تدریس و آموزش و انجام دادن و مدیریت تحقیقات به لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است، می‌توان گفت به نظر دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی آنها در دو جنبه از توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای (که شامل تدریس و آموزش و انجام دادن و مدیریت تحقیقات است) وضعیت نامناسبی دارند.

میانگین به دست آمده از نظرهای دانشجویان برای عامل کلی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی ۲/۹۷ به دست آمده که به اندازه ۰/۰۳ از میانگین نظری پایین‌تر است. آزمون معناداری تفاوت بین میانگین حاصل شده و میانگین نظری توسعه حرفه‌ای دانشجویان، نشان می‌دهد که تفاوت بین دو میانگین شایان توجه نیست. بنابراین می‌توان گفت به‌طور کلی توسعه حرفه‌ای دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی دارای وضعیت به تقریب متوسطی است.

تحلیل داده‌های مربوط به مؤلفه‌های ده‌گانه توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی نیز با استفاده از عملیات آماری مشابه انجام شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی

متغیرها	میانگین	تفاوت میانگین‌ها	مقدار «تی»	درجه آزادی	سطح معناداری
برقراری ارتباطات	۲/۷۹	۰/۲۱	۴/۵۲	۷۸	۰/۰۰۱
کارآفرینی و خلاقیت	۲/۹۴	۰/۰۶	۱/۷۹	۷۸	۰/۰۷۷
کارآمدی فردی	۲/۸۸	۰/۱۲	۱/۹۶	۷۸	۰/۵۳
رفتار اخلاقی	۲/۹۷	۰/۰۳	۰/۵	۷۸	۰/۶۱
تدریس و آموزش	۲/۹۴	۰/۰۶	۱	۷۸	۰/۳۵
پاسخگویی مدنی	۳/۱۰	۰/۱۰	۲/۳۴	۷۸	۰/۰۵
کار گروهی	۳/۰۹	۰/۰۹	۲/۶۴	۷۸	۰/۰۱
مدیریت تحقیق	۳/۱۱	۰/۱۱	۳/۱۶	۷۸	۰/۰۱
تفسیر و انتقال دانش	۲/۷۰	۰/۳	۵/۹۳	۷۸	۰/۰۰۱
مدیریت مسیر حرفه‌ای	۲/۸۷	۰/۱۳	۲/۴۱	۷۸	۰/۰۵
توسعه حرفه‌ای	۲/۹۱	۰/۰۹	۴/۴۲	۷۸	۰/۰۰۱

برون داده‌های حاصل از آزمون آماری استفاده شده در تحلیل نظرهای دانشجویان، نشان می‌دهد میانگین نمرات مربوط به دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی در مؤلفه‌های کارآفرینی و خلاقیت، رفتار اخلاقی، کارآمدی فردی و تدریس و آموزش پایین‌تر از میانگین مورد انتظار آن است. هرچند که تفاوت بین میانگین‌ها به لحاظ آماری معنادار نبوده؛ این شرایط حاکی از ضعف نسبی این گروه در مؤلفه‌های مذکور است. این گروه از دانشجویان خود را در برقراری ارتباطات، تفسیر و انتقال دانش و نیز مدیریت مسیر حرفه‌ای، در وضعیت به مراتب نامساعدتری ارزیابی می‌کنند. مطابق نتایج حاصل از آزمون استفاده شده برای تحلیل نظرهای دانشجویان، مؤلفه برقراری ارتباطات با میانگین ۲/۷۹ به اندازه ۰/۲۱ با میانگین نظری تفاوت دارد و از آن کمتر است. این مقدار برای دو مؤلفه دیگر به ترتیب برابر با ۰/۳ و ۰/۱۳ بود. مقادیر «تی» نشان می‌دهد که میانگین نمرات مربوط به این سه مؤلفه، به طور معناداری پایین‌تر از میانگین مورد انتظار بوده است.

تحلیل نظرهای دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی در مورد مؤلفه‌های دیگر توسعه حرفه‌ای نیز نشان می‌دهد که این دانشجویان خود را در پاسخگویی مدنی، انجام دادن و مدیریت تحقیق و نیز کار گروهی و رهبری گروه در وضعیت مناسبی می‌بینند. چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات در مؤلفه پاسخگویی مدنی ۰/۱۰، کار گروهی و رهبری گروه ۰/۰۹ و انجام دادن و مدیریت تحقیق ۰/۱۱، از میانگین نظری بالاترند. با توجه به میزان «تی» حاصل برای هر کدام از این مؤلفه‌ها، به

لحاظ آماری بین میانگین به دست آمده و میانگین نظری تفاوت معناداری در سطح ۵ درصد (برای مؤلفه پاسخگویی مدنی) و در سطح ۱ درصد (برای دو مؤلفه دیگر) وجود دارد. از آنجا که میانگین به دست آمده برای هر کدام از این مؤلفه‌ها، از میانگین نظری بالاتر است، می‌توان گفت دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی خودشان را به لحاظ پاسخگویی مدنی، کار گروهی و رهبری گروه و انجام دادن و مدیریت تحقیق در وضعیت مناسبی می‌بینند.

میانگین به دست آمده از نظرهای دانشجویان رشته مدیریت آموزشی برای عامل کلی توسعه حرفه‌ای ۲/۹۱ به دست آمد که به اندازه ۰/۰۹ از میانگین نظری پایین تر است. آزمون معناداری تفاوت بین میانگین حاصل و میانگین نظری توسعه حرفه‌ای دانشجویان، نشان می‌دهد که تفاوت بین دو میانگین در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت به طور کلی توسعه حرفه‌ای دانشجویان رشته مدیریت آموزشی وضعیت نامناسبی دارد.

به منظور بررسی تفاوت بین دانشجویان در گروه‌های مورد مطالعه، به لحاظ توسعه حرفه‌ای، از آزمون «تی» مستقل استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی

متغیرها	آزمون لون		آزمون «تی» به منظور مقایسه نمرات			
	مقدار «اف»	سطح معناداری	مقدار «تی»	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
برقراری ارتباطات	۰/۱۰	۰/۷۵	۲/۵۵	۱۱۵	۰/۰۵	۰/۲۰
کارآفرینی و خلاقیت	۰/۲۹	۰/۵۸	۰/۴۷۳	۱۱۵	۰/۶۳	۰/۰۲۸
کارآمدی فردی	۲/۲۲	۰/۱۳	۱/۵۱	۱۱۵	۰/۱۳	۰/۱۲
رفتار اخلاقی	۰/۰۱۰	۰/۹۲	۱/۹۸	۱۱۵	۰/۰۵	۰/۱۷
تدریس و آموزش	۳/۰۵	۰/۰۷	۱/۲۲	۱۱۵	۰/۲۲	۰/۱۱
پاسخگویی مدنی	۱/۶۱	۰/۲۰	۲/۶۱	۱۱۵	۰/۰۱	۰/۱۹
کار گروهی و رهبری تگروه	۱/۰۸	۰/۳۱	۳/۶۶	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴
انجام دادن و مدیریت تحقیق	۱/۶۸	۰/۱۹	۹/۲۹	۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲
تفسیر و انتقال دانش	۰/۷۲	۰/۳۹	۱/۶۰	۱۱۵	۰/۱۱	۰/۱۵
مدیریت مسیر حرفه‌ای	۰/۰۱۰	۰/۹۲	۲/۳۵	۱۱۵	۰/۰۵	۰/۲۱
توسعه حرفه‌ای	۲/۴۸	۰/۱۱	۱/۶۴	۱۱۵	۰/۱۰	۰/۰۵۲

نتایج آزمون «تی» مستقل برای مقایسه نظرهای دانشجویان علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های کارآفرینی و خلاقیت، کارآمدی فردی، تدریس و آموزش و نیز تفسیر و انتقال دانش، تفاوت شایان ملاحظه‌ای بین دو گروه وجود ندارد. این دانشجویان در دیگر مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای تفاوت معناداری با هم دارند.

نتایج آزمون آماری نشان می‌دهد که در مؤلفه برقراری ارتباطات، دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، خود را بالاتر از دانشجویان مدیریت آموزشی ارزیابی کرده‌اند؛ به نحوی که تفاوت بین میانگین نمرات مربوط به آنان در عامل مذکور، به اندازه ۰/۲۱ از میانگین نمرات مربوط به دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی بالاتر است و با توجه به مقدار نمره «تی» به دست آمده (۲/۵۵) تفاوت بین میانگین نمرات دو گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همین شرایط در مورد مؤلفه رفتار اخلاقی، مدیریت مسیر حرفه‌ای و نیز کار گروهی و رهبری گروه برقرار است؛ با این تفاوت که فاصله بین میانگین به دست آمده برای دو گروه در مؤلفه رفتار اخلاقی کمتر از مؤلفه قبلی و در مؤلفه‌های مدیریت مسیر حرفه‌ای و کار گروهی و رهبری گروه بیشتر است. تفاوت بین میانگین گروه‌ها در مؤلفه‌های مذکور به ترتیب برابر با ۰/۱۷، ۰/۲۱ و ۰/۲۴ است که با توجه به مقدار «تی» در مؤلفه‌های رفتار اخلاقی و مدیریت مسیر حرفه‌ای در سطح ۰/۰۵ و در کار گروهی و رهبری گروه در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. این نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی خودشان را در برقراری ارتباطات و مدیریت مسیر حرفه‌ای در وضعیت نامناسب‌تری می‌بینند؛ چرا که میانگین هر دو گروه پایین‌تر از حد انتظار بوده است. بر خلاف دو مؤلفه مذکور، در مؤلفه‌های رفتار اخلاقی و کار گروهی و رهبری گروه، میانگین به دست آمده برای هر دو گروه بالاتر از حد انتظار بوده است و با توجه به معناداری تفاوت میانگین‌های دو گروه، می‌توان گفت دانشجویان دکتری رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی خود را در وضعیت به مراتب مناسب‌تری به نسبت هم‌تایان خود در رشته مدیریت آموزشی ارزیابی می‌کنند. دانشجویان در مؤلفه‌های پاسخگویی مدنی و انجام دادن و مدیریت تحقیق شرایط به‌طور کامل متفاوتی را تجربه می‌کنند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان رشته مدیریت آموزشی وضعیت به مراتب مناسب‌تری نسبت به هم‌تایان خود در گروه دیگر دارند. در مؤلفه‌های پاسخگویی مدنی و انجام دادن و مدیریت تحقیق، از طرفی میانگین به دست آمده برای دانشجویان رشته مدیریت آموزشی بالاتر از حد انتظار بوده است و از طرف دیگر تفاوتی به اندازه ۰/۱۹ و ۰/۲۴ با دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در هر کدام از ابعاد مذکور دارند که در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.

با وجود تفاوت‌های شایان ملاحظه بین دانشجویان دو گروه در عواملی چون برقراری ارتباطات، رفتار اخلاقی، مدیریت مسیر حرفه‌ای و نیز کار گروهی و رهبری گروه، عملیات تحلیلی مشابه، بیانگر تفاوت

ناچیز بین دو گروه مورد مطالعه در عامل کلی توسعه حرفه‌ای است. مطابق نتایج آزمون آماری استفاده شده، میانگین عامل کلی توسعه حرفه‌ای بین دانشجویان رشته‌های اطلاعات و دانش‌شناسی بالاتر از دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی بوده است. با وجود این، تفاوت موجود شایان ملاحظه نیست. به عبارت دقیق‌تر تفاوت بین میانگین نمرات مربوط به آنان در عامل مذکور تنها به اندازه ۰/۰۵۲ از میانگین نمرات دانشجویان دکتری رشته مدیریت آموزشی بالاتر است و با توجه به مقدار نمره «تی» به دست آمده (۱/۶۴) تفاوت بین میانگین نمرات دو گروه در هیچ کدام از سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر با تفحص در ادبیات دوره دکتری، مهارت‌ها و صلاحیت‌های اصلی مورد توجه در این دوره در ده حیطه طبقه‌بندی و دانشجویان رشته‌های اطلاعات و دانش‌شناسی و مدیریت آموزشی در این حیطه‌ها با استفاده از روش خودارزیابی سنجش و سپس مقایسه شدند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد با وجود فقدان تفاوت شایان ملاحظه در عامل کلی توسعه حرفه‌ای، دانشجویان دکتری رشته‌های مورد مطالعه در جوانی از توسعه حرفه‌ای تفاوت‌های فاحشی با هم دارند. عوامل مختلفی بین تشابه‌ها و تفاوت‌های گروه‌های مختلف به لحاظ توسعه حرفه‌ای و کم و کیف آن است. اهداف توسعه‌ای دانشجویان دکتری بر موضوعاتی متمرکز است که در قالب محتوای توسعه حرفه‌ای معنا می‌یابد که بخش مهمی از آن متأثر از رشته و اصول و هنجارهای مرتبط با آن است. اهداف توسعه‌ای دانشجویان دکتری هر رشته‌ای در قالب هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی رشته‌ای و نیز مبانی نظری و عملی رشته شکل می‌گیرد که در نهایت شکل‌دهنده نوعی هویت رشته‌ای برای آنان خواهد بود.

رشته‌ها منظومه خاصی از دانش هستند که چارچوبی را برای جست‌وجوی و تحقیق در حوزه خاصی را ارائه می‌دهند (مانسیلا و گاردنر^{۲۷}، ۲۰۰۳؛ نقل از هالی^{۲۸}، ۲۰۰۶). هر رشته سنن، کدهای رفتاری، دایره کلمات و نظام مشترکی از عقاید برای اعضای خود دارد. هریک از این عناصر جزئی از فرهنگ رشته‌ای هستند و توأم با معرفت‌شناسی رشته‌ای، آنچه را باید به‌عنوان یک رشته دانشگاهی فهمیده شود، شکل می‌بخشند. دانش رشته‌ای و هنجارهای غالب در آن، اسباب و ابزار ارزشمندی برای اعضای جدید اجتماع رشته‌ای مانند دانشجویان دکتری، به‌منظور کسب شایستگی‌های حرفه‌ای فراهم می‌آورد (هالی، ۲۰۰۶) و در عین حال دوره دکتری سازوکار اصلی برای ایجاد تعهد حرفه‌ای و هویت رشته‌ای (لی و سیل^{۲۹}، ۲۰۰۸) در قالب چنین هنجارهایی است؛ بنابراین آثار زمینه رشته‌ای بر شکل‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای، دور از انتظار نخواهد بود. از این منظر با توجه به تأکیدی که به

طور عام در همه رشته‌های علوم تربیتی بر تدریس و آموزش، تحقیقات آموزشی و پاسخگویی مدنی می‌شود، می‌توان انتظار داشت که دانشجویان این رشته‌ها از جمله دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، شایستگی‌های بالاتری در مؤلفه‌های مذکور داشته باشند.

از طرف دیگر، قدرت رشته‌ها منبعث از حس مشترک و هنجارهای اجتماعی است، هنجارهایی که از طریق جامعه‌پذیری موجد اجابت اعضا از آنهاست. این امر سبب می‌شود که اعضای رشته، اجتماع ساختاریافته‌ای را شکل دهند (هالی، ۲۰۰۶) و شبکه‌هایی که حاصل روابط بین دانش‌پژوهان مختلف هستند، به شکل‌گیری نوعی گفت‌وگو علمی و حرفه‌ای منجر می‌شود که مبنای عمل، مباحث علمی و تسهیم دانش و تجارب قرار می‌گیرد و علاوه بر یادگیری، مشارکت و درگیری در گسترش مرزهای علوم، نوعی گفت‌وگو عمومی را شکل می‌دهد که نتیجه آن پدید آمدن شکل ویژه‌ای از رفتار شهروندی علمی است (براون و شولتز، ۲۰۱۰). این امر فراهم‌آوری بیش‌ترهای جدید در جهت نهادینه‌سازی فرهنگ رشته‌ای و حرفه‌ای‌سازی را به شکل پیوسته‌ای ممکن می‌کند (چیلورز، ۲۰۱۳). چنین اجتماعاتی با عنوان اجتماعات علمی شناخته می‌شوند. هر چند قواعد جاری و مقررات آموزشی برای همه رشته‌ها در ایران یکسان است (رشیدی، ۱۳۸۶)، هنجارهای موجود در پس زمینه رشته و اجتماعات علمی و ادراکات دانشجویان از آنها، عامل تعیین‌کننده‌ای در کم و کیف توسعه حرفه‌ای دانشجویان خواهد بود. مشارکت موفقیت‌آمیز در رشته، نیازمند دانستن کدهای فرهنگی ویژه اجتماع علمی است. بنابراین دانشجویان باید قواعد مناسب و مقتضی رشته در نوع تفکر، صحبت کردن و نوشتن را یاد بگیرد (پریور، ۱۹۹۶؛ نقل در لی و سیل، ۲۰۰۸)؛ اجتماعات علمی شکل گرفته اغلب تسهیل‌کننده چنین فرایندهایی هستند. تسهیم اطلاعات و دانش، آگاهی و استفاده از فرصت‌های حرفه‌ای و شغلی، شناخته شدن افراد و مهارت‌هایشان که در نهایت ارتقای حرفه‌ای آنها را به دنبال دارد، از نتایج شبکه‌سازی هستند (گوپلر^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد بخشی از برتری دانشجویان رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در برقراری ارتباطات، رفتار اخلاقی، کار گروهی و رهبری گروه و به‌ویژه مدیریت مسیر حرفه‌ای، ناشی از نیروی ارتباطات و شبکه‌های حرفه‌ای غیررسمی در بین دانشجویان و سایر عاملان رشته‌ای باشد.

همچنین درگیری دانشجویان با برنامه آموزشی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های یادگیری آنان است (دی و همکاران، ۲۰۱۱)؛ بنابراین خلق شرایطی که مشارکت و درگیری دانشجویان را موجب شود، به افزایش یادگیری دانشجویان منجر خواهد شد. هدفی که هم مد نظر دانشجویان، هم آموزش‌دهندگان و هم سازمان‌های حرفه‌ای ذی‌نفع در توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری است. استفاده از دستیاری آموزشی و پژوهشی، تعریف کار برای دانشجویان در دانشگاه و سازمان‌های

حرفه‌ای، به‌عنوان راه حل کوتاه‌مدتی برای مشارکت دادن بیشتر دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان مطرح است. همچنین به واسطه ارتباطاتی که در چنین موقعیت‌هایی پدید می‌آید، این ارتباط‌ها نوعی کنترل هنجاری عاملان حرفه‌ای است که هم قواعد حرفه‌ای و هم اساس کنترل رفتار دانشجویان به‌عنوان عاملان حرفه‌ای را شکل می‌دهد و توسعه حرفه‌ای آنها را به دنبال خواهد داشت.

با توجه به مسائلی نظیر کمیت روزافزون دانشجویان، کم شدن فرصت‌های شغلی دانشگاهی، مسائل مالی موجود در حمایت از دوره‌های دکتری و یادآوری این نکته که مهارت‌های مورد تأکید در دوره دکتری مهارت‌های انتقال‌پذیر هستند، دانشجویان دکتری می‌توانند با اشتغال در بخش‌هایی غیردانشگاهی که در آنها کار می‌کنند، از طریق کاربست این مهارت‌ها، دانش نو، روش‌های جدید کار، شبکه‌های فردی، و دانش دانش‌شناسی را برای نهادهای اجتماعی و اقتصادی به ارمغان آورند و از طریق حل مسائل پیچیده، دروازه‌بانی دانش و جذب و انتقال دانش، در فرایندهای نوآورانه و ایجاد تغییر مشارکت داشته باشند. این امر سبب می‌شود که دانشجویان به‌عنوان عاملان رشته‌ای، نقش مهمی در حل مسائل ایفا کنند و موجب تقویت منزلت رشته و نیز بهبود یافتن موقعیت خود در جامعه حرفه‌ای شوند و بخشی از نیازهای اجتماعی آنان ارضا شود.

پی‌نوشت

1. Lee
2. Nerad
3. Altbach
4. Doctor of Philosophy (PhD)
5. Edwards
6. Bogle
7. Pellegrino and Hilton
8. Organization for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences in the European System (ORPHEUS)
9. The Association of Medical Schools in Europe (AMSE)
10. World Federation for Medical Education (WFME)
11. European University Association (EUA)
12. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society
13. Carnegie Initiative on the Doctorate (CID)

14. Irish Universities Association
15. Canadian Association of Graduate Studies
16. Research Councils UK
17. communication
18. entrepreneurship & creativity
19. personal effectiveness
20. Ethical behavior
21. Teaching and instruction
22. Societal/civic responsibility
23. team-working and leadership
24. Research management
25. knowledge mobilization and knowledge translation
26. career management
27. Mansilla and Gardner
28. Holley
29. Li and Seale
30. Braun and Schultz
31. Chilvers
32. Guylar

منابع

۱. توفیقی، جعفر (۱۳۸۶، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت). تحولات آیین نامه دوره دکتری: دلایل و توجیهات. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.
۲. حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان، تهران، دانشگاه تهران.
۳. رشیدی، ناصر (۱۳۸۶، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت). دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی: مشکلات و راه حل‌ها. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.
۴. معاونت آموزشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۸۸). آیین نامه دوره دکتری، مصوبه ۳۰ خرداد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۵. ملک، حسن (۱۳۸۳). بررسی وضعیت دوره‌های دکتری علوم انسانی، طرح پژوهشی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۶. نورشاهی، نسرين (۱۳۸۷). بررسی تجارب برخی کشورهای جهان در برگزاری دوره‌های دکتری، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۷. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی (فن تهیه تست و پرسشنامه)، تهران، پارسا.
8. Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., and Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In E.A. Hanushek, S. Machin and L. Wöbmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1-181). Amsterdam: Elsevier.
9. Altbach, P. (2007). Doctoral education: present realities and future trends. In: J. James; F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 65-81). Springer.
10. American Society for Training and Development (2009). The 2009 state of the industry report. Retrieved November 3, 2012, from: <http://www.astd.org/Publications/Research-Reports/2009-State-of-Industry-Report.aspx>
11. Austin, A. E. and McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Grad-uate student socialization for faculty roles. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 21, pp. 397-456). Springer.
12. Autor, D.; Levy, F. and Murnane, R. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4): 1279-1333.
13. Binkley, M.; Erstad, O.; Herman, J.; Raizen, S.; Ripley, M. and Rumble M. (2010). *Defining 21st century skills*. Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Retrieved March 27, 2011, from: <http://atc21s.org/index.php/resources/white-papers/#item1>
14. Bogle, D.; Michel, D.; Eggermont, J. and van Henten, J. W. (2011). Doctoral Degrees Beyond 2010: Training Talented Researchers for Society. *Social and Behavioral Sciences* 13: 35-49.
15. Braun, K. and Schultz, S. (2010). A certain amount of engineering involved: Constructing the public in participatory governance arrangements. *Public Understanding of Science*, 19: 403-419.
16. Canadian Association for Graduate Studies (2008). Report, Professional Skills Development for Graduate Students. Retrieved April 20, 2012, from: <http://www>.

cags.ca/documents/publications

17. Chilvers, J. (2013). Reflexive Engagement: Actors, Learning, and Reflexivity in Public Dialogue on Science and Technology. *Science Communication*, 35 (3): 283-310.
18. Colbeck, C. (2008). Professional identity development: Theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113: 9-16.
19. Conley, D. T. (2007). *Redefining College Readiness*. Eugene, OR: Educational Policy Improvement Center. Retrieved September 20, 2012, from: <https://www.epiconline.org/files/pdf/RedefiningCollegeReadiness.pdf>
20. Day, K.; Becerra, V.; Ruiz, V. and Powe, M. (2011). New Ways of Learning, Knowing, and Working: Diversifying Graduate Student Career Options Through Community Engagement. In Edited by A. Gilvin, G. M. Roberts and C. Martin (Eds.), *Collaborative Futures: Critical Reflections on Publicly Active Graduate Education* (pp. 162-182). The Graduate School Press of Syracuse University.
21. Edwards, S. (2009). A professional practice-based doctorate: Developing advanced nursing practice. *Nurse Education Today*, 29: 1-4.
22. European University Association (2010). Salzburg II Recommendations. *European's universities achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. Brussels: EUA.
23. Finegold, D. and Notabartolo, A.S. (2010). *21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review*. NRC Project on Research on 21st Century Competencies: A Planning Process on behalf of the Hewlett Foundation. Retrieved October 12, 2012, from: http://www7.nationalacademies.org/bota/Finegold_Notabartolo_Impact_Paper.pdf
24. Hall, L. A. And Burns, L. D. (2009). Identity Development and Mentoring in Doctoral Education. *Harvard Educational Review*, 79(1): 49-70.
25. Hensley Choate, L.; Smith, S. L. and Spruill, D. A. (2005). Professional Development of Counselor Education Students: An Exploratory Study of Professional Performance Indicators for Assessment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, (3).
26. Holley, K. (2006). *The cultural construction of interdisciplinarity*. Unpublished doctoral dissertation, University of southern California.
27. Hoyle, R.H. and Davisson, E.K. (2011). *Assessment of self-regulation and related*

- constructs: Prospects and challenges*. NRC Workshop on Assessment of 21st Century Skills. Retrieved October 25, 2011, from: http://www7.nationalacademies.org/bota/21st_Century_Workshop_Hoyle_Paper.pdf
28. Irish Universities Association (2006). *Irish Universities' PhD Graduates' Skills*. Retrieved April 20, 2012, from: http://www.iaa.ie/publications/documents/publications/2008/Graduate_Skills_Statement.pdf
29. Lee, H. F.; Miozzo, M. and Laredo, P. (2010). Career patterns and competences of PhDs in science and engineering in the knowledge economy: The case of graduates from a UK research-based university. *Research Policy*, 39 : 869-881.
30. Li, S. and Seale, C. (2008). Acquiring a Sociological Identity : An Observational Study of a PhD Project. *Sociology*, 42(5): 987-1002.
31. Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17: 183-199.
32. Nyquist, J.D.; Woodford, B.J. and Rogers, D.L. (2004). Re-envisioning the Ph.D.: A challenge for the twenty-first century. In D.H. Wulff and A.E. Austin (Eds.), *Paths to the Professoriate: Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty* (pp. 194-216). San Francisco: Jossey-Bass.
33. ORPHEUS/AMSE/WFME (2012). *Standards for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences in Europe*. Denmark: Aarhus University Press.
34. Pellegrino, J. W. and Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academies Press.
35. Poock, M. C. (2001). A model for integrating professional development in graduate education. *College Student Journal*. Retrieved April 20, 2012, from: <http://findarticles.com/p/articles>
36. Research Councils UK (2008). Career Development and Transferable Skills Training Payments: Summary of November 2008 Reporting Retrieved April 20, 2012, from: <http://www.rcuk.ac.uk/cmsweb/downloads/rcuk/researchcareers/08repsum.pdf>
37. Rojas-Guyler, L.; Murnan, J. Cottrell, R. R. (2007). Networking for Career-Long Success: A Powerful Strategy for Health Education Professionals. *Health Promot Pract*, 8 (3): 229-233.
38. Rudd, E.; Nerad, M.; Morrison, E. and PiccianoJ (2008). *Professional Development for PhD Students: Do They Really Need It?* CIRGE Spotlight on Doctoral Education.

University of Washington, Seattle.

39. Salas, E.; Bedwell, W.L. and Fiore, S. M. (2011). *Developing the 21st century (and beyond) workforce: A review of interpersonal skills and measurement strategies*. NRC Workshop on Assessing 21st Century Skills. Retrieved October 25, 2011, from: http://www7.nationalacademies.org/bota/21st_Century_Workshop_Salas_Fiore_Paper.pdf
40. Shacham, M and Od-Cohen, Y. (2009). Rethinking PhD learning incorporating communities of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3): 279-292.
41. Voogt, J. and Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills discussion paper*. Report prepared for Kennisnet, University of Twente, the Netherlands. Retrieved September 20, 2012, from: <http://www.internationalsymposiumoneducationalreform.com/storage/21st%20Century%20Skills.pdf>
42. Walker, G.; Golde, C. Conklin Bueschel, A. Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass.

