

هویت شغلی دانشجویان دکتری: بازیگر اجتماعی یا عامل با انگیزه

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۷، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۴۰۲/۱۲/۰۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۲۹

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

معصومه اسحاقی گرگی^۱، محمدرضا عابدی^{۲*} و اعظم نقوی^۳

چکیده

هدف: در این پژوهش هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان مورد بررسی قرار گرفت تا کشف شود که دانشجویان دکتری در تعریف خود به دنبال چیستند و چه عواملی در شکل‌گیری هویت شغلی آنها نقش داشته است.

روش: پژوهش بر اساس رویکرد کیفی، نظریه زمینه‌ای و روش چارمز انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دکتری دانشگاه اصفهان است. از روش نمونه‌گیری نظری و هدفمند برای انتخاب نمونه پژوهش استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختار یافته با ۱۷ دانشجویی در حال تحصیل و فارغ‌التحصیل دوره دکتری دانشگاه اصفهان به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها: بر اساس تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، مدل مفهومی هویت دکتری دانشجویان استخراج شد که فرایند ساخت هویت دکتری دانشجویان را نشان می‌دهد.

نتیجه‌گیری: هویت دکتری نتیجه بافت فرهنگی و اجتماعی است که دانشجویان در آن مشغول به تحصیل هستند. در بافت جامعه ایران، دانشجویان هویت دکتری خود را به عنوان «بازیگر اجتماعی» تعریف نمودند. به منظور رشد هویت دکتری دانشجویان به سوی عامل با انگیزه، نیاز به فضایی تأملی (به صورت دوره‌های رسمی یا غیررسمی) در سیستم آموزشی دوره دکتری است.

کلید واژه: دانشجویان دانشگاه اصفهان، نظریه زمینه‌ای، هویت، هویت دکتری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استاد مشاوره دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

m.r.abedi@edu.ui.ac.ir


<http://orcid.org/0000-0003-1092-8980>

۳. دانشیار گروه مشاوره دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Occupational Identity of Ph.D. Students: Social Actor or Motivated Agent

Masumeh Eshaghi Gorji, (Ph.D)¹, Mohammad Reza Abedi, (Ph.D)^{2*} 
Azam Naghavi, (Ph.D)³

Abstract

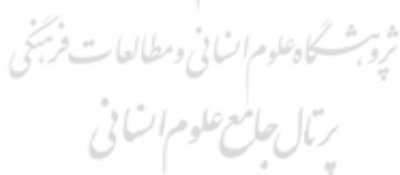
Aim: In this research, the Doctoral Identity of Isfahan University students was investigated to discover what doctoral students are looking for in their definition and what factors played a role in the formation of their occupational identity.

Method: The research is based on a qualitative approach, grounded theory, and charmas method. The population of this research included all Ph.D. students at Isfahan University. The theoretical and purposeful sampling method was used to select the research sample. Data was obtained through semi-structured in-depth interviews with 17 current and graduated Ph.D. students at Isfahan University. MAXQDA version 20 was used for data analysis

Findings: Based on the analysis of the interview data, a conceptual model of the doctoral identity of Ph.D. students was extracted, which demonstrates the process of constructing the identity of Ph.D. students.

Conclusion: The doctoral identity is the result of the cultural and social context in which students study. In the context of Iranian society, Ph.D. students define their identity as a "social actor." To develop the doctoral identity of students as a "motivated agent", there is a need for a reflective space (in the form of formal or informal courses) in the educational system of the doctoral course.

Keywords: Identity, Doctoral Identity, Grounded Theory, Isfahan University, Ph.D. Student



1. Ph.D. Candidate, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

2. Corresponding author: Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

<http://orcid.org/0000-0003-1092-8980>

3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

مقدمه

تجربه گذرگاه‌های مختلف ویژگی زندگی عصر کنونی است. به همین منظور، مداخلات راهنمایی و مشاوره شغلی پست مدرن هدف خود را بر کمک به افراد در جهت تأمل عمیق، بنا نهاده است تا بتوانند درک با ثباتی از «هویت»^۱ که منبع کارآمدی برای مواجهه موفقیت‌آمیز با تغییرات غیر منتظره پیش‌رو است، داشته باشند (گوپچارد و دی‌فابیو^۲، ۲۰۱۵؛ ساویکاس^۳، ۲۰۱۵).

هویت از این حیث حائز اهمیت است که روایت اصلی زندگی و مسیر پیش روی فرد را نمایان می‌سازد. از طریق شناخت هویت و بیان آن در طراحی زندگی، مسیر شغلی پرورش می‌یابد. به ویژه در دنیای متشنج و پر تنش امروزی، افراد باید بتوانند هویتشان را به وضوح با گفتن اینکه چه کسی هستند، تمایل دارند تبدیل به چه کسی شوند و مهم ترین چیزی که در کار و زندگی می‌خواهند، تعریف کنند (گوپچارد، ۲۰۰۹). بنابراین، هویت ابزار مؤثری برای انتخاب شغل آینده افراد و پیشرفت در مسیرشان تلقی می‌شود (هانگ و پريتوریس^۴، ۲۰۱۹).

در گذشته، اصلی‌ترین منابع هویت‌یابی، بافت و زمینه فرهنگی زندگی افراد بود. اما زندگی در دوره کنونی دستخوش تغییر شده است که از جمله این تغییرات، تنوع و کثرت منابع هویتی است (برنان و پاتل^۵، ۲۰۱۸). از دهه ۱۹۵۰ پژوهشگران مفهوم هویت و تکامل هویت را در رابطه با تجربیات آموزشی (رسمی و غیررسمی) افراد مورد بررسی قرار دادند (چوی و همکاران^۶، ۲۰۲۱). هویت دانشگاهی از نوع هویت‌های اجتماعی محسوب می‌شود که در پیوند با نهاد دانشگاه شکل می‌گیرد (اشمیت و هانسن^۷، ۲۰۱۸). دانشجویان علاوه بر کسب دانش، اطلاعات فنی و تخصصی، مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورهای اخلاقی و نگرشی را درونی‌سازی می‌کنند (زنگ^۸، ۲۰۱۹). بنابراین، می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین رسالت‌های نهاد دانشگاه، ساختن و حمایت از هویت دانشگاهی است.

یکی از دوره‌های مهم تحصیل دانشگاهی، دوره دکتری است. در سال‌های اخیر، اصطلاح «هویت دکتری» (مک آلپین و آموندسن^۹، ۲۰۱۱) برای توصیف شیوه‌های یادگیری اجتماعی و ساخت هویتی که دانشجویان در طول دوره دکتری درگیر آن می‌شوند، استفاده شده است. اعتقاد

1. Identity
2. Guichard & Di Fabio
3. Savickas
4. Hoang & Pretorius
5. Brennan & Patel
6. Choi et al
7. Schmidt & Hansson
8. Zheng
9. McAlpine & Amundsen

بر این است که این دوره، دانشجویان را برای مشاغل آکادمیک آماده می‌کند و ادبیات گسترده‌ای در مورد رشد دانشجویان دکتری به عنوان پژوهشگر وجود دارد (مانتای^۱، ۲۰۱۹). رشد و توسعه موفقیت‌آمیز هویت دکتری چون سفری تحول‌آفرین از دانشجو بودن به سوی دانش‌پژوه بودن است که نیازمند تعامل مداوم و مکرر با هم‌تایان و اساتید و نگارش مستمر در سطح دکتری است (مورلی^۲، ۲۰۲۱). عوامل کلی در شکل‌گیری هویت دکتری عبارت است از: عامل تفکر (فکری)، شبکه ارتباطی و سازمانی. این عوامل ارتباط پیچیده و در هم تنیده‌ای با یکدیگر دارند و نقش مهمی در تجربیات دانشجویان برای کسب هویت دکتری ایفا می‌کنند (کوترال^۳، ۲۰۱۵).

علاوه بر این، هویت دکتری کاملاً از هویت دانشجویی متمایز است. هویت دکتری به عاملیت کاملاً متمایز و مستقلی نیاز دارد که به واسطه بازخورد هم‌تایان و اساتید و مهارت‌های نگارشی و پژوهشی برای تکمیل پایان‌نامه ایجاد می‌شود (مانتای، ۲۰۱۹). همچنین هویت دکتری مانند لحاف چهل تکه‌ای^۴ است که «در شکاف» زندگی روزمره دانشجویان شکل می‌گیرد (بارناکل و میوبورن^۵، ۲۰۱۰؛ ص ۴۳۷). بدین معنا که دانشجویان هویت‌های مختلف را به صورت روزمره با یکدیگر تطبیق می‌دهند (مانند مسئولیت‌های مراقبتی، مسئولیت‌های شغلی و غیره) و باید جایگاه خود را در دانشگاه نیز پیدا کنند. بنابراین، تجربیات زندگی به طور قابل توجهی بر شکل‌گیری هویت دکتری تأثیرگذار است (کاستلو و همکاران^۶، ۲۰۱۷). مک آلپین (۲۰۱۳) این موضوع را به طور گسترده به عنوان مسیر هویت توصیف می‌کند. او معتقد است توسعه هویت دکتری به عنوان یک فرآیند یادگیری اجتماعی فرهنگی تلقی می‌شود که هدفش دستیابی به یک پژوهشگر مستقل است (مانتای، ۲۰۱۹).

پژوهش‌ها و مطالعات پیشین نشان می‌دهد که هویت دکتری در درون محیط دانشگاه شکل می‌گیرد. داگلاس^۷ (۲۰۲۲) معتقد است سیستم آموزشی مختلف از هویت‌های متنوعی در دانشجویان دکتری حمایت می‌کند. دانشجویان و اساتید بر مبنای عادات عمل می‌کنند نه بر مبنای آگاهی و دانش کامل از واقعیت‌ها. دانشجو باید عادات، ساختار ذهنی، ذوق، سلیقه و هر آنچه که به عوامل اجتماعی آن مکان وابسته است را درونی‌سازی نماید. بنابراین، جوامع

1. Mantai
2. Morelli
3. Cotterall
4. patchwork
5. Barnacle & Mewburn
6. Castelló et al
7. Douglas

دانشگاهی مختلف «عادات دانشگاهی» متفاوتی دارند (دیووت و همکاران^۱، ۲۰۱۷). بوردیو^۲ با وجود تأکیدی که بر عوامل درونی و بیرونی دانشگاه دارد، تأثیر درونی محیط دانشگاه را مقدم می‌داند. به نظر او میدان‌ها دارای استقلال نسبی هستند و تأثیرات بیرونی همیشه قابل تبدیل به منطق درونی میدان‌ها است و عوامل بیرونی تأثیرگذار همیشه از طریق ساختار نیروهای درونی میدان‌ها عمل می‌کنند. بنابراین، اهمیت عادات محیط آکادمیک تأثیرگذاری بیشتری بر هویت دانشجویان دارد (آهلن^۳، ۲۰۰۷).

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در خارج از کشور هویت دکتری برابر با پژوهشگر شدن است. به عنوان مثال، چوی و همکاران (۲۰۲۱) اعتقاد دارند پژوهشگری هسته اصلی هویت دکتری است و پژوهشگر بودن را بخشی از هویت تخصصی دانشجویان دکتری می‌دانند که مستلزم توسعه مهارت‌های پژوهشی است و باید با احساس استقلال و تولید دانش همراه شود. همچنین شیوجین و ترنت^۴ (۲۰۲۰) دریافتند دانشجویان، دوره دکتری خود را با انتظارات بلند پروازانه آغاز می‌کنند. ماهیت دانشجوی دکتری را برای خود مفهوم‌سازی می‌کنند و با گروه بزرگتری از پژوهشگران ارتباط برقرار می‌کنند تا حمایت‌های اجتماعی و تخصصی دریافت کنند و در نتیجه تأمل‌ورزی عاملان هویت دکتری خود را به عنوان پژوهشگر می‌سازند. همچنین آنها عاملیت را یک سازه محوری برای بررسی تجربه دانشجویان دکتری در نظر دارند.

با توجه به اهمیت و تأثیر بافت بر شکل‌گیری هویت، می‌توان مشاهده نمود که در ایران محیط‌های دانشگاهی مختلفی وجود دارد. اما پژوهش‌های اندکی مستقیماً هویت دکتری را مورد بررسی قرار دادند. پژوهش‌های انجام شده به موضوعاتی مانند کشف و شناسایی موانع ساخت هویت تخصصی در دوران دکتری (قله شاه‌زری و همکاران^۵، ۲۰۲۰)، استراتژی‌هایی که دانشجویان دکتری برای ساخت هویت استفاده می‌کنند (همتی و مهدیه^۶، ۲۰۲۰) و عوامل بیرونی و ساختاری که بر شکل‌گیری هویت دکتری تأثیرگذار است (جعفری، ۱۳۹۸) را مورد بررسی قرار دادند. اما پژوهشی که تأکید اصلی آن بر شناخت هویت دکتری دانشجویان در ایران باشد، انجام نشده است. بنابراین، دغدغه اصلی پژوهشگران این پژوهش این است که دانشجویان دکتری در بافت جامعه ایران چه هویتی را اتخاذ می‌کنند؟ سؤالی که تا کنون پاسخی به آن داده نشده است، زیرا عدم شکل‌گیری هویت در دانشجویان منجر به طولانی‌تر شدن دوره دکتری و ایجاد بار مالی سنگین به دانشگاه

1. Devos etal
2. Bourdieu
3. Ihlen
4. Xiujuan & Trent
5. Ghaleshahzari
6. Hemmati & Mahdie

می‌شود. همچنین بی‌انگیزگی دانشجویان را در پی دارد که نتیجه آن برون دادهای پژوهشی بی-کیفیت، بی‌مهارتی دانشجویان و در نهایت ترک تحصیل است (کاسکی و همکاران^۱، ۲۰۲۰). پژوهشگران با هدف کشف هویت دکتری، از نظریه ساخت شغلی ساویکاس (۲۰۲۰) برای مفهوم‌سازی هویت دکتری دانشجویان استفاده نمودند. ساویکاس بر این باور است که ساخت هویت و ساخت مسیر شغلی فرایندی مادام‌العمر است که دربرگیرنده مراحل پیچیده و فرایندهای چندلایه است. افراد زمانی که پا به این دنیا می‌گذارند، با کسب تجربه، به ترتیب فرآیندهای ذهنی خود سازماندهی، خود تنظیمی و خود باوری، را پرورش می‌دهند. این طرحواره‌های شناختی به طبقه-بندی اطلاعات و قضاوت موقعیت‌ها می‌پردازد. زمانی طرحواره‌های شناختی شکل می‌گیرند که افراد مشترکات میان تجربیات متوالی را تشخیص می‌دهند و آن‌ها را به عنوان یک ساختار ذهنی سازمان‌دهی می‌کنند علاوه بر طرحواره‌های شناختی، افراد به ایجاد استراتژی‌هایی برای رفتار در زمینه و نقش‌های خاص نیاز دارند که آنها را به سوی آنچه که باید انجام دهند و بازخورد دریافت می‌کند، سوق می‌دهد. استراتژی‌های عملکردی مطابق با طرحواره‌های شناختی عمل می‌کنند (ساویکاس، ۲۰۱۹). ساویکاس در نظریه ساخت مسیر شغلی، سه نوع «خود»^۲ را معرفی می‌کند که هر یک دارای فرایند ذهنی، طرحواره شناختی و استراتژی عملکردی مختص به خود است. هر یک از این خودهای روانی، توصیف‌کننده هویتی هستند که افراد اتخاذ نمودند. بازیگر اجتماعی اولین «خود روانی» است که افراد آن را اتخاذ می‌کنند. بازیگر اجتماعی، هویت را بر اساس محیط بیرون و دیدگاه‌های دیگران سازماندهی می‌کنند و از دیگران الگو می‌پذیرند که این الگوپذیری از والدینش آغاز می‌شود. بنابراین، آنها از ملاک بیرونی (خانواده به عنوان نماینده جامعه) برای شناخت درونی خود استفاده می‌کنند. بدین طریق آنها به خودسازی می‌پردازند و بر اساس طرحواره شناختی که به عنوان روش اصلی تفکر درباره جهان اجتماعی است، به ارزیابی و قضاوت محیط می‌پردازند و از استراتژی‌های عملکردی که به عنوان راهنمایی برای تعاملات بین فردی و برآورده شدن نیازها در اجتماع است، استفاده می‌کنند (توکار، ساویکاس و کات^۳، ۲۰۲۰).

عاملان بانگیزه دومین خود روانی است که ساویکاس معرفی می‌کند. افراد پس از الگوبرداری از مراجع قدرت، وجود خود را در جامعه گسترش می‌دهند که مستلزم فرمولبندی اهداف برای تلاش، تعریف پروژه‌ها و در نهایت دستیابی به یک شغل یا موقعیت است. بنابراین، آنها شروع به انتخاب اهدافی می‌کنند که برای انطباق‌پذیری با محیط مؤثر است. طرحواره شناختی عامل بانگیزه،

1. Caskey et al
2. Self
3. Tokar, Savickas & Kaut

طرحواره انگیزشی است. علاوه بر طرحواره انگیزشی که افراد از استراتژی عملکردی انطباق پذیری استفاده می‌کنند تا رفتارهای خود را در جهت رسیدن به هدف، هدایت کنند. استراتژی انطباق-پذیری شامل رفتارهای جهت‌گیری، کاوش، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و حل مسئله است (ساویکاس، ۲۰۱۵).

سومین خود روانی که ساویکاس به معرفی آن پرداخت، خالق (نویسنده) زندگی‌نامه خود است. نتیجه فرایند خودباوری یک طرحواره تأملی و استراتژی هویتی برای نوشتن هویت شغلی و داستان مسیر شغلی است. جامعه از افراد انتظار دارد که در بزرگسالی «یک زندگی» بسازند، یعنی اعمال و رفتارهای خود را در یک هویت منحصر به فرد که داستان زندگی آنها را یکپارچه می‌کند، نمایش دهد. بنابراین، با توجه به اهمیت تأثیر هویت دکتری دانشجویان در روند یادگیری و تفاوت سیستم فرهنگی، اجتماعی، آموزشی دانشگاه‌های مختلف در شکل‌دهی هویت دکتری، پژوهش حاضر به دنبال مطالعه هویت دکتری دانشجویان در دانشگاه اصفهان است که محیط، ساختار، بافت و فضای آموزشی فرهنگی مختص به خود را دارد، زیرا هویت «پدیده‌ای نوظهور است که در چارچوب روابط، تعاملات و گفتمان‌های اجتماعی و فرهنگی رخ می‌دهد» (بوچولتز و هال، ۲۰۰۵، ص ۵۸۵). علاوه بر این، عوامل و مؤلفه‌هایی که در شکل‌گیری هویت دکتری دانشجویان نقش برجسته‌ای داشته‌اند، کشف می‌شود. عوامل تأثیرگذار وابسته به مؤلفه‌های محیطی هستند و با مطالعه هویت دکتری در زمینه و بافت دانشگاه اصفهان می‌توان به درکی از عوامل مؤثر دست یافت.

روش‌شناسی

مهم‌ترین دغدغه پژوهشگران، کشف هویت دکتری دانشجویان بود. آنها برای پاسخگویی، از پژوهش کیفی با رویکرد نظریه زمینه‌ای^۱ و روش چارمز^۲ (۲۰۲۰) استفاده نموده‌اند. به منظور درک عمیق هویت دکتری دانشجویان مقطع دکتری و شناسایی فرایند ایجاد هویت دکتری در بافت جامعه ایران، نظریه زمینه‌ای با روش چارمز می‌تواند بینش کافی در اختیار جامعه علمی قرار دهد، زیرا تمرکز این روش بر فرایندهای درون‌فردی و ذهنیت‌گرایی است و در نهایت به دنبال ساخت نظریه است. پژوهش نظریه زمینه‌ای (پژوهش داده‌بنیاد) پژوهشی است که در آن، در نتیجه جمع‌آوری داده‌های کیفی و رفت و برگشت مداوم بین داده‌ها و تحلیل، یک چارچوب مفهومی ایجاد می‌شود که به هیچ نوع نظریه خاصی تعهد ندارد و تنها برآمده از داده‌های پژوهش است که با هدف توسعه مفاهیم جمع‌آوری شده‌اند (نوبل و میشل^۳، ۲۰۱۶). جامعه هدف این پژوهش، شامل کلیه

-
1. Grounded Theory
 2. Charmaz
 3. Noble & Mitchell

دانشجویانی است که در مقطع دکتری دانشگاه اصفهان مشغول به تحصیل هستند یا به تازگی فارغ‌التحصیل شدند (کمتر از یک سال). بنابراین، جامعه پژوهشی، دانشجویان دوره دکتری دانشگاه اصفهان در رشته‌های فنی مهندسی و زیر شاخه‌ها، رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه از هر دو جنسیت را در برمی‌گیرد.

روش نمونه‌گیری، از نوع غیر تصادفی و به روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ و نظری^۲ است. در روش نمونه‌گیری هدفمند، افرادی می‌توانند در پژوهش شرکت کنند که موضوع مورد بررسی پژوهش، محور تجربه آنها باشد. بنابراین، نمونه انتخابی شامل همه افراد در حال تحصیل و فارغ‌التحصیل (کمتر از یک سال) دوره دکتری دانشگاه اصفهان است. به منظور انتخاب نمونه، پژوهشگران ملاک‌های ورود و خروج تعیین نمودند. ملاک‌های ورود دربرگیرنده ۱. دانشجوی دکتری باید در حال تحصیل یا فارغ‌التحصیل دوره روزانه، شبانه و استعداد درخشان دانشگاه اصفهان باشد. ۲. امکان مصاحبه حضوری را داشته باشد ۳. در دسترس پژوهشگران باشد تا برای کسب اطلاعات بیشتر توانایی همکاری را دارا باشد. همچنین ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش شامل: ۱. عدم تمایل شرکت‌کنندگان از دادن اطلاعات در مورد هویت خود ۲. عدم حضور شرکت‌کننده در زمان و مکان تعیین شده برای مصاحبه ۳. عدم رضایت شرکت‌کننده برای ضبط محتوای مصاحبه است.

با توجه به اینکه روش پژوهش حاضر، از نوع نظریه داده بنیاد سازه‌گرا است، از نمونه‌گیری نظری نیز استفاده شده است. بدین صورت که انتخاب افراد شرکت‌کننده به ابتدای فرایند مصاحبه محدود نمی‌شود، بلکه در ادامه مسیر جمع‌آوری داده‌های پژوهش تکمیل می‌شود. طبق نمونه‌گیری نظری، پژوهشگر همزمان با تکمیل نظریه، نمونه‌ها را انتخاب می‌کند. قضاوت پژوهشگر در مورد زمینه‌هایی که بر اساس نظریه، هنوز نیاز به جمع‌آوری اطلاعات دارند، تعیین کننده روند نمونه‌گیری بعدی و جمع‌آوری داده‌ها خواهد بود.

شیوه اجرای پژوهش

پژوهشگران به منظور انتخاب نمونه پژوهش، به دانشکده‌های مختلف دانشگاه اصفهان مراجعه کردند و از گروه‌های آموزشی درخواست نمودند که دانشجویان دوره دکتری را معرفی نمایند. سپس به تعدادی از آنها به صورت تلفنی تماس گرفته شد و در مورد هدف پژوهش، میزان زمان همکاری و ابزار پژوهشی اطلاعاتی در اختیار دانشجو قرار داده شد. در صورت تمایل شرکت‌کننده،

1. Purposive Sampling
2. theoretical sampling

مکان و زمان انجام مصاحبه با شرکت کننده تنظیم شد. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۷ شرکت کننده است. مدت زمان انجام هر مصاحبه ۱۲۰ تا ۱۵۰ دقیقه بوده است. داده‌های پژوهش در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ جمع‌آوری شد. به منظور حفظ ملاحظات اخلاقی شرکت کنندگان، نام و اطلاعات رشته هر یک از شرکت کنندگان حذف گردید، اجازه ضبط محتوای مصاحبه از هر یک از شرکت کنندگان گرفته شد، همچنین با کسب اجازه از آنها، محتوای مصاحبه برای چاپ مقاله استفاده شد. این پژوهش دارای کد اخلاق به شماره ۱۲۱. ۱۴۰۰ IR.UI.REC از کمیته اخلاق دانشگاه اصفهان است.

مصاحبه‌ها تا به اشباع رسیدن داده‌ها ادامه پیدا کرد. در مصاحبه با شرکت کننده چهاردهم، داده‌ها به اشباع رسید و پژوهشگران هیچ مقوله جدیدی را استخراج نکردند، اما به منظور کسب اطمینان، سه مصاحبه دیگر نیز انجام دادند. جدول (۱) اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت کنندگان در پژوهش

نام (کد)	سن	جنسیت	رشته	سال تحصیلی
شرکت کننده ۱	۳۲	مرد	فنی مهندسی	سال چهارم
شرکت کننده ۲	۳۷	زن	علوم پایه	سال چهارم
شرکت کننده ۳	۳۱	زن	زبان خارجی	سال سوم
شرکت کننده ۴	۲۸	زن	علوم ورزشی	سال آخر
شرکت کننده ۵	۲۷	زن	زبان خارجی	سال پنجم
شرکت کننده ۶	۳۶	مرد	علوم انسانی	سال ششم
شرکت کننده ۷	۳۹	مرد	علوم انسانی	سال سوم
شرکت کننده ۸	۳۷	زن	فنی مهندسی	فارغ التحصیل
شرکت کننده ۹	۲۶	زن	علوم انسانی	سال چهارم
شرکت کننده ۱۰	۳۰	مرد	علوم انسانی	سال چهارم
شرکت کننده ۱۱	۳۳	زن	علوم انسانی	فارغ التحصیل
شرکت کننده ۱۲	۳۹	مرد	علوم انسانی	سال سوم
شرکت کننده ۱۳	۳۱	مرد	علوم پایه	سال ششم
شرکت کننده ۱۴	۳۵	مرد	فنی مهندسی	سال دوم
شرکت کننده ۱۵	۲۷	زن	علوم انسانی	سال ششم
شرکت کننده ۱۶	۳۴	زن	علوم پایه	سال چهارم
شرکت کننده ۱۷	۲۸	زن	فنی مهندسی	سال سوم

ابراز پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق^۱ است و سؤالات مصاحبه بر اساس ادبیات پژوهش، مطالعات انجام شده و نظر متخصصان در این زمینه، در قالب سؤالات کلی و باز پاسخ طراحی شدند. ابتدا سؤالات از طریق مصاحبه با سه دانشجوی دکتری مورد بررسی قرار گرفت تا اطمینان حاصل شود که سؤالات جامع هستند و قابلیت جمع‌آوری اطلاعات هویت دکتری را دارا می‌باشند. پس از اصلاح و ایجاد تغییر سؤالات اولیه، مجدداً مصاحبه با سه دانشجوی دیگر مقطع دکتری انجام شد و پاسخ‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت، راهنمای مصاحبه تدوین شده با تأیید متخصصان مورد استفاده قرار گرفت. سؤالات به صورت نیمه ساختار یافته است. پژوهشگر با سؤالات کلی مصاحبه را آغاز می‌کند و در ادامه برای بررسی همه جانبه هویت دکتری، از سؤالات اضافی بهره می‌گیرد. در ادامه سؤالات به کار برده شده در مصاحبه عنوان می‌شود:

۱. چه تصویری از خود دارید؟ خود را توصیف کنید.
۲. پس از قبولی و ورود به مقطع دکترا، تصویری که از خود داشته‌اید، چه تغییری کرده است؟
۳. دانشگاه، محیط آکادمیک، اساتید، همکلاسی‌ها، کارمندان، تجربه علمی و پژوهشی و تجربیات شخصی شما در این محیط چه تغییری در شما ایجاد کرد؟
۴. پس از ورود به مقطع دکترا چه تغییری در فعالیت‌های روزمره و روتین زندگی شما ایجاد شد؟
۵. خانواده چه نقشی در تصویری که اکنون از خود دارید، داشته‌اند؟ چه تغییری در شناخت شما نسبت به خود ایجاد کرده‌اند؟
۶. جامعه چه تأثیری در تصویری که بعد از ورود به مقطع دکترا در شما ایجاد شد، داشت؟
۷. به طور کل، تجربه دکترا چه چیزی به شما داد؟ چه تغییری در شما ایجاد کرد؟ آیا از مسیری که طی کرده‌اید راضی هستید؟

تحلیل داده‌ها طبق روش چارمز (۲۰۱۴) که در کتاب «ساخت نظریه زمینه‌ای» آمده است و به عنوان نسخه سازه‌گرای نظریه زمینه‌ای شناخته می‌شود، و با استفاده از نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰ انجام شد. تحلیل جدا از فرایند جمع‌آوری داده‌ها و نمونه‌گیری انجام نمی‌شود. تحلیل هر مصاحبه، نشان می‌دهد در ادامه راه کدام داده‌ها باید مورد توجه قرار گیرند و چه محتوایی در مصاحبه بعدی اهمیت بیشتری دارد. به عبارت دیگر، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به روش زیگزاگی انجام شده است. در تحلیل داده‌ها که طبق نظریه زمینه‌ای انجام شد سه مرحله کدگذاری

باز^۱، کدگذاری کانونی^۲ و کدگذاری نظری^۳ انجام شد. کدگذاری به روش چارمز (۲۰۱۴) پژوهشگر را به سوی ساخت نظریه سوق می‌دهد. در این پژوهش، پژوهشگران به منظور تفسیر داده‌های حاصل از مصاحبه، از شکل خاصی از استدلال که در نظریه زمینه‌ای مورد استناد قرار می‌گیرد، استفاده نموده است. چارمز (۲۰۱۴) این روش را «استفهامی»^۴ نامید. در این روش، می‌توان برای تفسیر داده‌ها و تحلیل پژوهش در نظریه زمینه‌ای، حدس‌های نظری داشت و آن را از طریق تجربه بیشتر مورد بررسی قرار داد. به عبارت دیگر، روش استفهامی مستلزم در نظر گرفتن تمام توضیحات نظری ممکن برای داده‌ها، تشکیل فرضیه برای هر توضیح ممکن، بررسی تجربی آنها و تعقیب قابل قبول‌ترین توضیح است. پس بعد از بررسی موارد، استنباط منطقی انجام می‌شود که بتواند تفسیر نظری از روابط بین این عوامل ارائه دهد و سپس به داده‌ها باز می‌گردد تا استنتاج خود را بررسی و ارزیابی کند. به عبارت دیگر، پژوهشگر با دست یافتن به یک نظریه منسجم‌کننده خط اصلی داستان را تشخیص می‌دهد و با بررسی دقیق عوامل، به دنبال شواهد برای نظریه خود می‌گردد. برای سنجش اعتبار و پایایی داده‌های پژوهش، روش‌های ارزیابی لینکولن و گوبا^۵ (۲۰۱۱) به کار برده شد. لینکولن و گوبا چهار ملاک اعتبارپذیری، تأییدپذیری، تکرارپذیری و اثبات‌پذیری را معرفی نمودند. اعتبارپذیری شامل قابلیت اعتبار به معنای تلاش آگاهانه برای اطمینان از تفسیر معنی داده‌ها از نظر صحت و درستی است. به این منظور متن مصاحبه و کدهای استخراج شده به مشارکت کنندگان ارائه شد و آنها درباره صحت و سقم آن اظهار نظر کردند. همچنین پژوهشگر مواردی را که مبهم بود یا منظور شرکت‌کننده به درستی درک نمی‌شد، از طریق تماس تلفنی شفاف‌سازی نمود. یکی دیگر از کارهای انجام شده در جهت اعتبار یابی، متن کامل کلیه مصاحبه‌ها همراه با کدگذاری به متخصصان و استادان ارسال گردید و نظرات تأییدی و تکمیلی متخصصان در کلیه مراحل کار مورد استفاده قرار گرفت. اثبات‌پذیری به معنای ثبات پژوهش بیانگر سازگاری، منطقی بودن و پیوستگی یافته‌های پژوهش است. برای اثبات نتایج، از یک ناظر خارجی جهت افزایش میزان ثبات پژوهش درخواست شد. معیار تأییدپذیری این موضوع را نشان می‌دهد که نتایج پژوهش، حاصل فرضیه‌ها و پیش‌دانسته‌های پژوهشگر نیست. تشریح کامل مراحل پژوهش اعم از جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل این امکان را فراهم آورد. در نهایت در ملاک انتقال‌پذیری دیدگاه‌ها و تجارب گوناگون مشارکت‌کنندگان مختلف در مورد یک پدیده یا همان اصل حداکثری تنوع باعث افزایش قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌ها می‌شود که در این پژوهش تلاش‌های لازم جهت افزایش تنوع

1. Initial coding
2. focused coding
3. theoretical coding
4. Abductive
5. Guba & Lincol

در انتخاب شرکت‌کنندگان صورت گرفت و با ارائه یافته‌های دقیق همراه با نقل قول‌ها و گزاره‌های مناسب، بیانگر انتقال‌پذیری پژوهش است.

یافته‌ها

بر اساس تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش، مدل هویت دکتری دانشجویان کشف شد. این مدل از طریق طبقه‌بندی مقولات در مرحله کدگذاری باز، کدگذاری کانونی و کدگذاری نظری، حاصل شد. نتایج تحلیل، هویت دکتری دانشجویان را شناسایی نمود و عوامل تأثیرگذار در مسیر هویت‌یابی را نشان می‌دهد. نکته قابل توجه در این مدل این است که هویت دانشجویان پیش از ورود به دوره دکتری و تغییرات هویتی حاصل از تجربه دوره دکتری قابل مشاهده است.

با استفاده از روش استقهامی (چارمز، ۲۰۱۴) که در رویکرد نظریه زمینه‌ای برای تبیین و تفسیر داده‌ها و یافته‌های نهایی پژوهش کیفی به کار می‌رود، در این پژوهش با هدف کشف هویت دکتری دانشجویان از چارچوب مفهومی ساویکاس (۲۰۲۰) استفاده شد.

اولین سؤالی که در مصاحبه از شرکت‌کنندگان پرسیده شد، این بود که «چه تصویری از خود دارید؟». پاسخ به این سؤال، توصیف افراد از خود را نشان می‌دهد. شرکت‌کنندگان در پاسخ به این پرسش، انگیزه‌های شخصی، عوامل محیطی و زمینه‌ای و به طور کل عواملی که آنها را به سوی انتخاب مسیر دکتری هدایت کرد را بیان نمودند. همچنین این عوامل، بستری را برای جهت‌گیری فرد به سوی مسیر دکتری را نشان می‌دهند. این عوامل، بیانگر «مفاهیم ذهنی شرکت‌کنندگان» هستند و برداشت‌های آنان از وقایع، تجربیات، محیط پیرامونی و دیدگاه‌هایی که در مورد خود دارند را نشان می‌دهد. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که هویت شرکت‌کنندگان پیش از ورود به دوره دکتری هویت «بازیگر اجتماعی» است که به صورت کامل اجرا نشده است و شرکت‌کنندگان به دنبال یافتن موقعیتی بودند که نقش بازیگری در اجتماع را به خوبی به نمایش بگذارند. مفاهیم ذهنی که شرکت‌کنندگان پیش از ورود به دوره دکتری بیان کردند، شامل جست‌وجوی موفقیت بیرونی و کسب دستاورد، جبران شکست‌هایی که در زندگی تجربه کردند، اهمیت به داشتن زندگی متفاوت در محیط پیرامون خود و اتخاذ نقش یاری‌رسان و مفید در جامعه بوده است که منجر به ویژگی‌های ذهنی هدف‌گرایی، اهمیت پرستیژ بالا و رقابت‌طلبی شده است. به عنوان مثال، دکتری برای شرکت‌کننده شماره ۲، راه رسیدن به قله موفقیت بود. او این موضوع را اینگونه بیان نمود: «فکر می‌کنم دکتری برای من قله‌ای هست که منو به سمت تعالی می‌بره...». همچنین شرکت‌کننده شماره ۵ گفت: «از آدم‌های موفق خوشم میاد، خیلی وقتا زندگی نامشونو می‌خونم. با اینکه

شکستی تو زندگیم نداشتم اما دنبال یک دستاورد، یه چیزی که با داشتنش احساس موفقیت کنم، بودم...».

با نگاهی به این ویژگی‌ها می‌توان مشاهده نمود که شرکت‌کنندگان نقش «خود» به عنوان بازیگر اجتماعی را بازی می‌کنند، اما بازیگری که به صورت کامل ایفای نقش نمی‌کند. به عنوان مثال، موفقیت بیرونی کسب نشده، شکست‌ها جبران نشده، زندگی متفاوتی تجربه نشده و نقش مفیدی در جامعه کسب نشده و همچنین نگرش پرستیژ بالا که جزو اولویت‌های نگرشی آنها بود، اتخاذ نشده است. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۸ اهمیت متفاوت زندگی کردن را اینگونه بیان کرد:

«دوست دارم تو موقعیت قدرتمندی قرار بگیرم که صدام شنیده شه. به نظراتم اهمیت داده بشه. از زمانی که یادمه این ویژگی دوست داشتم. نمی‌خوام مثل خیلی‌ها که اطرافم هستن، زندگی معمولی داشته باشم»

همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۲ تدریس در دانشگاه و اتخاذ نقش استادی را راهی برای متفاوت دیده شدن تلقی می‌کرد: «استادای دانشگاه همیشه آدم فرهیخته و متفاوتی می‌دیدم. گفتم اگه منم دکترامو بگیرم و استاد بشم، متفاوت از بقیه می‌شم»
همه این عوامل، فرد را به سمت مسیر دکتری هدایت کرد که احساس می‌کرد می‌تواند نقش بازیگر اجتماعی را به خوبی ایفا کند.

پس از تجربه دوره دکتری، تغییرات نگرشی در دانشجویان به صورت خود مرجع بینی، تفکر کل‌نگر و تحلیل‌گری، نیل به خود اشتغالی و عاملیت مشاهده شد. دانشجویان توانستند طی گذراندن دوره دکتری، نقش خود را در زندگی پررنگ‌تر کنند و تکیه بر توانمندی و تصمیمات و باورهای خود را افزایش دهند. شرکت‌کنندگان افزایش خود مرجع بینی را به صورت زیر بیان نمودند: «وقتی دانشجویهای مقطع ارشد یا کارشناسی ازم سؤال می‌پرسیدن، ممکن بود در هر زمینه‌ای باشه، دنبال بهترین جواب براشون بودم و حتی مطالعه می‌کردم که جواب درست بدم، اما الان خیلی وقته هر چیزی که به نظر خودم درست باشه بهشون می‌گم. حتی ممکنه گاهی اشتباه باشه اما خب این نظر منه!» شرکت‌کننده شماره (۱۱)

«دانشگاه به ما به چشم صاحب نظر نگاه می‌کنه. این کم کم باعث می‌شه اعتمادمون به نظراتمون بیشتر بشه و اگه نظر اشتباهی بدیم هم اشکالی نداره. فضایی رو به ما داده تا به خودمون اعتماد کنیم.» شرکت‌کننده شماره (۲)

همچنین شرکت‌کنندگان یکی دیگر از تغییرات نگرشی که به واسطه تجربه دوره دکتری گزارش کردند، رشد تفکر کل نگر و تحلیل‌گری بود.

«قضاوت‌ها کمتر شده. حتی کمتر نظر میدم و قبلش خوب فکر می‌کنم. مثل قبل نیس اولین چیزی که به ذهنم برسه بگم، سعی می‌کنم همه مسائل باهم ببینم. اگه یکی بگه دکترا خوبه یا نه؟ قبلاً میگفتم آره یا نه و براش دلیل می‌آوردم. اما الان فقط می‌تونم بگم چه جوریه. توصیفش کنم.» شرکت کننده شماره (۵) و شرکت کننده شماره ۹ تغییرات خود را در زمینه تفکر کل نگر اینگونه بیان کرد: «واقع‌نگرم. درگیر مسائل حاشیه‌ای و خرافی نمی‌شم. سعی می‌کنم در مورد یک موضوع، نظرات مخالف و موافق بشنوم. یا ببینم از سوی دیگران چه معنی داره.» با وجود افزایش عاملیتی که در شرکت کنندگان در مصاحبه عنوان نمودند، مانند «اینقدر که تو دوره دکتری کارهای زیادی انجام دادم، ۱۰ سال گذشته انجام نادم. انگیزم زیاد بود. کارهایی که دوست داشتم و هیچ وقت، وقتش نشد انجام دادم. رفتم دنبال موسیقی، تازه ورزش هم شروع کردم.» اما آنها به مرحله «خود به عنوان عامل با انگیزه» دست نیافتند، زیرا آنها مسیری را انتخاب کردند که در جامعه برای آنها تعریف شده بود، حتی زمانی که آنها بیان کردند که عاملیت آنها بیشتر شده، صرفاً در انجام امورات زندگی خود بوده نه در تعیین مسیر و جهت زندگی. علاوه بر این، در تفکر کل نگر و تحلیل‌گری که آنها تغییرات زیادی را گزارش نمودند، تفکر خلاق یا تفکر انتقادی بیان نشده و تنها انعطاف‌پذیری آنها نسبت به دیدگاه‌ها و نظرات دیگران افزایش یافته است.

از سوی دیگر، مفاهیم ذهنی دانشجویان پس از تجربه دکترا، نشان می‌دهد که اعتبار اجتماعی آنها افزایش یافته، در زمینه تخصصی و ارتباطی با مهارت شدند، مسیر زندگی هدفمندی دارند، خود را به عنوان متخصص می‌شناسند و میزان رضایتمندی از خود افزایش یافته است. آنها افزایش اعتبار اجتماعی را با تغییر توجه جامعه دریافت کردند: «وقتی که وارد دوره دکترا شدم توجه بیشتری از محیط گرفتم. انگار آدم مهم‌تری شدم. انگار موقعیتم تغییر کرد» شرکت کننده شماره (۱) شرکت کننده شماره ۷ نیز موضوع افزایش اعتبار اجتماعی را اینگونه بیان نمود: «دکترا بیرونش بهتر از درونشه. یه بار بانک رفتم و کارت شناسایی باهام نبود. به جاش کارت دانشجویی دادم. تا دیدن دکترا می‌خونم همکاری کردن و حتی زودتر کارمو راه انداختن. کارمند بانک چندبار از «آقای دکتر» برای صدا کردنم استفاده کرد» و «هر چه مهارت‌ها بیشتر شد، بیشتر احساس دکترا بودن کردم. چون این مهارت‌ها بود که تو شغل آیندم به درد خورد.» شرکت کننده شماره (۱۳)

با نگاهی به این عوامل و مدل مفهومی هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان (شکل ۱). می‌توان مشاهده نمود که اعتبار اجتماعی موضوع مورد اهمیت بازیگران اجتماعی است و این موضوع همچنان مورد توجه شرکت کنندگان بوده است و افزایش اعتبار اجتماعی به عنوان دستاورد

دوره دکترا بیان نمودند. به عنوان مثال، شرکت‌کننده شماره ۱۶ اشاره کرد: «علاوه بر این، فکر می‌کنم جایگاه و موقعیت‌م تغییر کرده. بازخوردی که از همکاران و خانواده می‌گیرم خیلی خوبه توجهات بیشتر شده. اهمیت نظراتم بیشتر شده. حساب بیشتری روم باز می‌کنن. حتی مسئولیت‌های سنگین‌تری بهم میدن».

همچنین ادراک متخصص شدن را آنها نه به واسطه افزایش کارایی عملکرد خود در واقعیت بدست آورند، بلکه این دستاورد نتیجه بازخوردهای محیط و اجتماع به آنها بوده است که در مصاحبه‌ها به کرات به آن اشاره شده است.

«سرکارم هر جا به مشکل برمی‌خورن، میان سراغ من. معمولاً هم می‌تونم کمکشون کنم. خب من سالها درسشو خوندم...» شرکت‌کننده شماره (۴)

عامل رضایت از خود، نیز به رضایت از خود طبق ملاک‌های درونی اشاره ندارد، زیرا ملاک‌های شرکت‌کنندگان ملاک‌های بیرونی موفقیت و رضایت است که در اجتماع تعریف شده است.

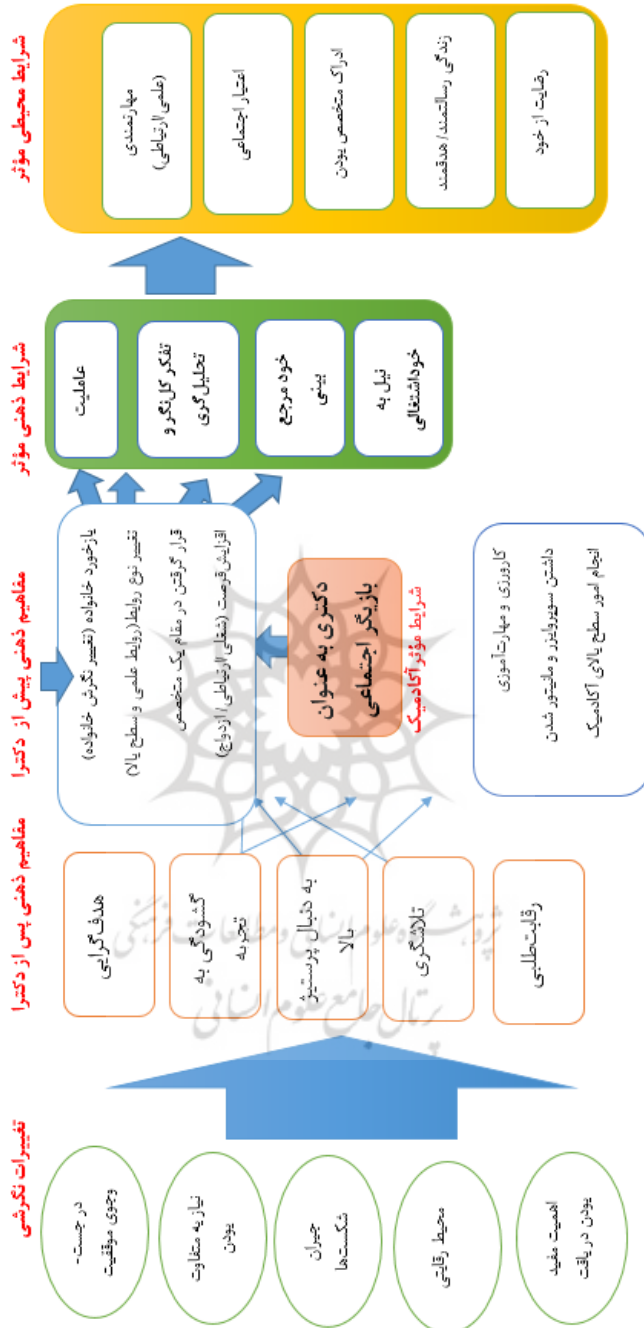
«فکر می‌کنم من آدم بزرگی هستم با دستاوردهای زیاد. وقتی زندگی‌مو با دوستام مقایسه می‌کنم می‌بینم زندگی‌ام پر بار بوده... الانم نسبت به گذشته مثل اینه که از پای کوه رسیدم به قله» شرکت‌کننده شماره (۱۰) و «از جایی که هستم راضی‌ام. با اینکه سختی‌های زیادی کشیدم و مسیر دشواری طی کردم. اما ارزششو داشت» شرکت‌کننده شماره (۳)

بنابراین، آنها رضایت از خود را بر اساس ملاک‌ها و ارزشیابی‌های بیرونی می‌سنجند و تجربه دوره دکتری توانسته به این ملاک‌ها جامه عمل بپوشاند.

شرکت‌کنندگان توانستند طی گذراندن دوره دکتری، نقش خود را در زندگی پررنگ‌تر کنند و تکیه بر توانمندی و تصمیمات و باورهای خود را افزایش دهند. اما آنها به مرحله «خود به عنوان عامل باانگیزه» دست نیافتند، زیرا آنها مسیری را انتخاب کردند که در جامعه برای آنها تعریف شده بود، حتی زمانی که آنها بیان کردند که عاملیت آنها بیشتر شده، صرفاً در انجام امورات زندگی خود بوده نه در تعیین مسیر و جهت زندگی. علاوه بر این، در تفکر کل نگر و تحلیل‌گری که آنها تغییرات زیادی را گزارش نمودند، تفکر خلاق یا تفکر انتقادی بیان نشده و تنها انعطاف‌پذیری آنها نسبت به دیدگاه‌ها و نظرات دیگران افزایش یافته است.

از سوی دیگر، مفاهیم ذهنی دانشجویان پس از تجربه دکتری، نشان می‌دهد که اعتبار اجتماعی آنها افزایش یافته، در زمینه تخصصی و ارتباطی با مهارت شدند، مسیر زندگی هدفمندی دارند، خود را به عنوان متخصص می‌شناسند و میزان رضایتمندی از خود افزایش یافته است.

در ادامه مدل مفهومی هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان (۱. ۱) ترسیم می‌شود.



شکل ۱. هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان

شرکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال سوم، چهارم و پنجم مصاحبه‌های عواملی که در ساخت هویت دکتری تأثیرگذار بودند را بیان نمودند. این عوامل در قالب شرایط محیطی و شرایط آکادمیک دسته‌بندی شدند.

شرایط محیطی مؤثر

اولین عامل تأثیرگذار بر هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان، شرایط محیطی مؤثر بوده است. شرایط محیطی مؤثر به بافت، فرهنگ و هر آنچه که در محیط پیرامونی دانشجویان می‌تواند بر ساخت هویت او تأثیرگذار باشد، اشاره دارد. زمانی که شرکت‌کنندگان در آزمون دکتری پذیرفته شدند و سفر دکتری خود را آغاز نمودند، از جامعه، خانواده و محیط اطراف بازخوردهایی را در اشکال مختلف دریافت کردند. نقش شرایط محیطی در شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر بیان نمودند، به صورت زیر است:

۱. **تغییر نوع روابط:** به واسطه تجربه دوران دکتری، دانشجویان به تدریج مرزبندی ارتباطی خود را باز تعریف نمودند. این مرزبندی‌ها معمولاً به صورت محدود کردن دایره دوستان به هم‌کلاسی و شخصیت‌های دانشگاهی بوده است. تغییر در نوع ارتباط، به واسطه تعریف مجددی است که شرکت‌کنندگان از خود داشتند. به عبارتی، آنها در مسیر ساخت هویت دکتری، ارتباطات خود را به شکلی سازماندهی کردند که همسو با هویت جدیدشان باشد. تغییر در روابط دانشجویان بدین گونه نمایان بود که:

شرکت‌کننده شماره ۶ گفت: «حس کردم حالا که اوادم دکترای باید تغییری تو روابطم داشته باشم. ارتباطم با دوستای قبلم کمتر کردم. به خودم گفتم وقت زیادی برای گذروندن با دوستان ندارم باید به درس و مشقت برسی. تو دیگه الان دکتری.» و «قبلاً تو گوشیم تعداد کسایی که اسمشون با دکتر ذخیره کرده بودم، انگشت‌شمار بود. الان که اسامی گوشیمو میبینم، کلی دکتر وجود داره. می‌تونم بگم که دوستانم عوض شدن، خودم عوض شدم. موقعیتم عوض شده...» شرکت‌کننده شماره (۱۷)

۲. **تغییر بازخورد و نگرش خانواده:** با ورود شرکت‌کنندگان به دوره دکتری، شکل و نحوه رابطه فرد با اطرافیانش نیز تغییر پیدا کرد. خانواده‌های شرکت‌کنندگان، موفقیت در آزمون دکتری و ورود به بالاترین سطح علمی دانشگاهی را ارزش‌گذاری مثبت کردند و این ارزش‌گذاری در رفتار و برخورد آنها تفاوت چشم‌گیری ایجاد نمود. به عنوان مثال، شرکت‌کنندگان توجه و احترام بیشتری را از خانواده و اطرافیان دریافت نمودند. همچنین تغییر در جایگاه خانوادگی را گزارش کردند. آنها تفاوت بازخوردهای خانواده قبل و بعد از پذیرش دکتری را اینگونه تجربه نمودند:

شرکت‌کننده شماره ۹ بیان کرد: «من بچه ارشد خانواده نبودم، اما قبولی دکتری منو بچه ارشد خانواده کرد. بیشتر مسئولیت‌ها افتاد رو دوش من.»
و شرکت‌کننده شماره ۲ نیز اشاره کرد: «خیلی جاها اینجوری به من القا می‌شد که باید مودبانه‌تر، رسمی‌تر و باپرستیژتر رفتار کنم، چون خانم دکتر هستم.»
شرکت‌کننده شماره ۱۱ نیز در مصاحبه خود عنوان کرد که «تو فامیل مهم بود که وقتی فرد جدیدی وارد میشه منو معرفی کنن. در مقابل بقیه، خانوادم بیشتر تحویلیم می‌گرفتن.»

۳. قرار گرفتن در جایگاه متخصص: از جمله عواملی که در ساخت هویت دکتری دانشجویان مؤثر واقع شد، قرار گرفتن دانشجو در مقام یک متخصص در جامعه بوده است. بدین معنا که محیط و جامعه پیرامونی شرکت‌کنندگان، دانشجویان را در جایگاه متخصص قرار داد و نحوه رفتار با دانشجوی دکتری نیز همانند ارتباط با یک متخصص بوده است. به عنوان مثال، شرکت‌کنندگان تجربه‌های زیادی از قرار گرفتن در جایگاه مشورت گزارش نمودند که حتی ممکن بود موضوعات مطرح شده در تخصص آنها نباشد. در محیط‌های شغلی نیز درخواست‌هایی از آنها می‌شد که در حیطه تخصص آنها نبوده است. چنین بازخوردهایی، نقش مهمی در ساخت هویت دکتری شرکت‌کنندگان برعهده داشته است.

شرکت‌کننده شماره ۸ به واسطه این نوع تجربیات خود را متخصص می‌پنداشت: «بعد از اینکه دکترا قبول شدم، تو محل کارم، منو تو جلسات تخصصی‌شون دعوت می‌کردن و نظرمو بیشتر می‌خواستن. حتی شده بود که پیشنهادهای منو تو اولویت قرار بدن.»

و شرکت‌کننده شماره ۵ نیز در این خصوص تجربه خود را بیان نمود: «بعد از اینکه اومدم دکترا، از فامیل و دوستان خیلی‌ها ازم مشورت می‌گرفتن، حتی بعضی‌هاشون اصلا به من ربطی نداشت. اما براشون مهم بود به عنوان یک متخصص نظر بدم.»

همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۱ به نقش تخصصی که دیگران به او دادند اشاره کرد: «دوستای قدیمی‌ام وقتی فهمیدن دکتری قبول شدم، ارتباطشونو باهام بیشتر کردن. حتی سؤال‌های تخصصی‌شونو که به من ربطی نداشت، می‌پرسیدن. با اینکه تازه وارد دوره دکتری شده بودم و هیچ تغییری تو اطلاعات و دانشم اتفاق نیوفتاده بود.»

۴. افزایش فرصت (شغلی، ارتباطی/ ازدواج): به واسطه ورود به دوره دکتری، دانشجویان اعتبار اجتماعی بیشتری دریافت نمودند. همچنین دیگران برای خطاب آنها از واژه «دکتر» استفاده می‌کردند و در محیط‌های متفاوت آنها را متخصص می‌دانستند. این امر موجب شد فرصت‌های شغلی، ارتباطی و ازدواج بیشتری برای آنها فراهم شود. به عبارت دیگر، افزایش فرصت، دستاورد انتخاب مسیر دکتری تلقی می‌شد. شرکت‌کنندگان عنوان کردند که بعد از ورود

به این دوره، گزینه‌های شغلی افزایش یافت، قدرت چانه‌زنی برای انعقاد قراردادهای کاری بیشتر شد و پست‌های شغلی بالاتری به آنها پیشنهاد شد. از سوی دیگر، دایره ارتباطات آنها با افراد فرهیخته، دانشگاهی و به لحاظ اجتماعی معتبر، گسترش یافت و در زمینه ازدواج نیز، برای دختران گزینه‌های ایده‌آل‌تری فراهم شد و برای پسران، بدین صورت بود که ملاک‌های انتخابی خود را در زمینه انتخاب همسر ارتقاء دادند.

شرکت‌کننده شماره ۳ در مورد اعتبار دکتری در مسیر شغلی‌اش گفت: «مگه تو ترم ۱ دکترا چقدر به سواد و مهارت آدم اضافه میشه؟ اما جالبه که پیشنهادهای شغلی داشتیم که ۶ ماه قبلش نداشتیم...» و شرکت‌کننده شماره ۱۶ نیز در این مورد گفت: «با اعتباری که مدرک دکترا بهم می‌ده، گزینه‌های شغلی‌مو بیشتر کرده. شرکت‌ها منو با اشتیاق بیشتری می‌خوان و دستمو برای بستن قرارداد شغلی باز گذاشتن...»

شرکت‌کننده شماره ۱۴ نیز در مورد تغییرات ارتباطی که به واسطه ورود به دوره دکتری تجربه کرد، این چنین گفت: «وقتی که دکترا می‌خوندم کم کم رابطم محدود شد به هم کلاسی‌ها و استاد. حس کردم بقیه منو نمی‌فهمن. دغدغه‌هام متفاوت شد. رابطه‌ام با استادان نزدیکتر شد. دوست داشتم شبیه اونا رفتار کنم. مثل اونا فکر کنم. حس خوبی بود...»

نقشی که دکتری در تغییر ملاک‌های ازدواج دانشجویان داشته را می‌توان در گفته‌های آنها مشاهده نمود. به عنوان مثال:

شرکت‌کننده شماره ۱۱ در مورد تصمیم خود این چنین گفت: «با اینکه هنوز مجردم، اما وقتی خانوادم دختری رو برای ازدواج بهم پیشنهاد می‌دادن، مهمه که تحصیلاتش چی‌ه. شاید چون تو دانشگاه دکترا بودی چیز عادی بود و تقریباً تمام ارتباط من با افرادی هست که لقب دکترا دارن...»

شرایط آکادمیک

دومین عاملی که در ساخت هویت دکتری شرکت‌کنندگان نقش داشته است، شرایط آکادمیک مؤثر بود. شرایط آکادمیک مؤثر به ساختار دانشگاه، سیستم آموزشی، تعاملات و هر آنچه که در محیط آکادمیک دانشگاه اتفاق می‌افتد، اطلاق می‌شود. تعاملات متعدد، عوامل انگیزشی متنوع، فعالیت‌های رسمی و غیررسمی، قواعد، ساختارها و چارچوب‌های از پیش تعیین شده، محیط آکادمیک را تعریف می‌کند. از آنجایی که یک دانشجو درگیر فعالیت‌های علمی و پژوهشی سطح بالا است و ارتباط نزدیکی با فضای آکادمیک دارد، شرایط آکادمیک به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم ساخت هویت دکتری محسوب می‌شود که خود دارای زیر مؤلفه‌هایی است. عواملی که در محیط آکادمیک بر هویت دکتری شرکت‌کنندگان مؤثر بوده است، در ادامه بیان می‌شود.

۱. **کارورزی و مهارت‌آموزی:** شرکت‌کنندگان دوره دکتری را به عنوان دوره‌ای توصیف نمودند که بیشترین مهارت را در آن کسب کردند. در مسیر ساخت هویت دکتری، تجربه‌های کاری، تدریس در دانشگاه، پروژه‌های مشترک با اساتید، شرکت در کارگاه‌های آموزشی و برگزاری کارگاه نقش کلیدی داشته است. بسیاری از شرکت‌کنندگان در مقایسه با موضوعات و مباحث تئوری، اهمیت بیشتری به کارورزی و مهارت‌آموزی می‌دادند، زیرا بر این باور بودند که مهارت و شایستگی‌های کسب شده کاربرد بیشتری در مسیر شغلی آینده آنها خواهد داشت.

«با استادم رابطه صمیمانه‌ای نداشتم و بیشتر حالت رسمی داشت. با حالت دستوری گفت باید یک دوره سه ماهه تو شرکتی کار کنم. اونم رایگان! مجبور بودم بپذیرم. اما در نهایت این سه ماه به اندازه دو ترم دانشگاه برام مفید بود.» شرکت‌کننده شماره (۴)

شرکت‌کننده شماره ۹ نیز اهمیت مهارت‌آموزی را در دوره دکتری خود این چنین بیان کرد: «تو دوره دکترا رفتم سمت مهارت و رویکردهای تجربی. چیزهایی یاد گرفتم که بتونم تو عمل پیاده کنم. نرم افزارها رو یاد گرفتم. خلأهایی که تو محیط کارم می‌دیدم می‌رفتم دنبالش، از استادم می‌پرسیدم. واسشون راه حل پیدا می‌کردم و مهارتمو بیشتر می‌کردم.»

۲. **داشتن سوپروایزر و منتیور شدن:** با توجه به ساختار آموزشی دوره دکتری، دانشجویان پس از گذراندن دوره آموزش رسمی، برای مدت طولانی، ارتباط مستمری با استاد (استادان) راهنمای خود دارند. به عبارت دیگر، بخش قابل ملاحظه‌ای از طول این دوره، به ارتباط نزدیک و مداوم با استاد راهنما سپری می‌شود. بنابراین، نقش، جایگاه استاد راهنما و تأثیرات ارتباطی با استاد یا سرپرست، اهمیت چشم‌گیری در تعریف هویت دکتری دانشجویان دارد. شرکت‌کنندگان اهمیت نقش استاد راهنما را به صورت زیر بیان کردند:

«همه ما اومده بودیم رشد کنیم و این رشد رو از اساتید می‌خواستیم اما دیدیم که باید خودمون تلاش کنیم خودمون مطالعه کنیم. استادا فقط حکم ناظر دارن نه اطلاعات دهنده.» شرکت‌کننده شماره (۵)

«کارگاهی که قرار بود با همکاری استادم برگزار کنم، روز برگزاری استادم همه مسئولیت‌ها رو داد به من. استرس داشتم اما به خوبی پیش رفت. جاهایی که نیاز به بررسی بیشتر موضوع داشت، استادم مداخله می‌کرد. اما تقریباً همشو خودم به تنهایی انجام دادم.» شرکت‌کننده شماره (۱)

و «استادم یکی از کلاس‌های ارشدشو داد به من. کل ترم من درس دادم. فقط سرفصل‌ها رو با من چک می‌کرد.» شرکت‌کننده شماره (۱۶)

نقش و تأثیرگذاری استاد (استادان) راهنما به فعالیت‌های پژوهشی و آکادمیک منتهی نشد. بلکه دانشجویان نقش استاد را در محیط‌های کاری خارج از دانشگاه نیز چشم‌گیر عنوان کردند: شرکت‌کننده شماره ۸ در این مورد اشاره کرد: «اوایل با دقت نگاه می‌کردم بینم استادم تو محیط‌های کاری چه جور رفتار می‌کنه. کم‌کم شهامت پیدا کردم و یاد گرفتم از پس خودم بر بیام.»

۳. **انجام امور سطح بالای آکادمیک** : با توجه به نتایج تحلیل داده‌های پژوهش، جدی‌ترین و مهم‌ترین تجارب پژوهشی در دوره دکتری اتفاق می‌افتد و ارزشمندترین یافته‌ها و دستاوردهای پژوهشی نیز حاصل می‌شود. دانشجویان مهارت‌های پژوهشی خود را در این دوره ارتقاء دادند و احساس توانمندی در حیطه پژوهشی را گزارش نمودند و به واسطه چاپ مقالات در مجلات معتبر، خود را عضوی از جامعه علمی دانستند که احساس توانمندی و متخصص بودن را در آنها افزایش داد. به عنوان نمونه شرکت‌کننده شماره ۹ گفت:

«موضوع پایان نامه ارشدم کاملاً انتزاعی و نظری بود. تو دوره دکتری می‌خواستم کاری کنم به درد جامعه بخوره. به درد افراد زیادی بخوره. زیاد خوندم بینم تو دنیا روی چی کار می‌کنن که کاربردی باشه، عینی باشه و علمی. بالاخره موضوعی انتخاب کردم که علاوه بر علمی بودن، تو جامعه‌ام هم کاربرد داشته باشه.» و شرکت‌کننده شماره ۱۶ نیز در این رابطه بیان کرد: «اولین مقاله Q1 با استادم چاپ کردم. حس خیلی خوبی بود. وقتی پذیرش گرفتیم، فکر کردم که منم عضوی از جامعه پژوهشی بین‌المللی هستم.»

بر اساس توضیحات شرح داده شده، هویت دانشجویان دکتری دانشگاه اصفهان، طبق مفهوم «خودهای روانی» ساویکاس، طبقه‌بندی شد. می‌توان دریافت که هویت دکتری دانشجویان «بازیگر اجتماعی» است و آنها در سطح خود سازماندهی قرار دارند. همچنین عواملی که بر هویت دکتری دانشجویان تأثیر گذار بوده است، بیان شد. با نگاهی به فرایند هویت دکتری دانشجویان دانشگاه اصفهان (شکل ۱.۱)، می‌توان دریافت عوامل زمینه‌ساز پیش از ورود دانشجویان به دوره دکتری (مفاهیم ذهنی پیش از دکتری)، بستری برای جهت‌گیری مسیر آینده آنها فراهم نمود و ویژگی‌های شخصیتی (ویژگی‌های ذهنی) را در آن ایجاد نمود. دانشجویان با تجربه این دوره، عوامل متنوعی بر هویت آنها اثرگذار بود که بخشی به جامعه و محیط خارج از دانشگاه (شرایط محیطی مؤثر) و بخشی به سیستم و محیط آموزشی دوره دکتری (شرایط آکادمیک مؤثر) مربوط بوده است. به واسطه پیش‌زمینه شخصی که دانشجویان با خود به دوره دکتری آوردند و عوامل مؤثر این دوره، تغییرات نگرشی در آنها ایجاد شد و در نتیجه این تغییرات نگرشی، تغییراتی در هویت دکتری دانشجویان اتفاق افتد (مفاهیم ذهنی پس از تجربه دوره دکتری). اما دانشجویان که هویت دکتری خود را پیش از ورود به دوره دکتری به عنوان «بازیگر اجتماعی» معرفی نمودند، تغییراتی ایجاد

نشد و آنها نتوانستند به سطح «عامل با انگیزه» رشد کنند. صرفاً آنها در تلاش بودند که هویت «بازیگری در اجتماع» را به واسطه تجربه دوره دکتری به خوبی ایفا کنند. به منظور رشد و توسعه هویت دکتری به سطح «عامل با انگیزه» و در نهایت سطح «خالق زندگی نامه خود» نیاز به مداخلات تأملی است که ساویکاس (۲۰۲۰) به اهمیت آن، پرداخته است.

بحث و نتیجه‌گیری

برای انجام این پژوهش دو هدف اصلی تعیین شده است. هدف اول کشف هویت دکتری دانشجویان و هدف دوم کشف عوامل و مؤلفه‌هایی که در ساخت هویت دکتری نقش مهمی را ایفا می‌کنند. بر اساس تحلیل حاصل از داده‌ها، هویت دکتری دانشجویان در ایران هویت «بازیگر اجتماعی» است. بر اساس نظریه ساویکاس (۲۰۲۰) بازیگران اجتماعی با الگوبرداری از والدین و مراجع قدرت در اجتماع به ساخت هویت خود می‌پردازند. هویت دکتری در ایران نیز بر اساس مسیر و اهداف تعیین شده و ارزش‌گذاری‌های اجتماعی صورت گرفته است. دکتری به عنوان بازیگر اجتماعی با هویت مشروعیت بخشی که همتی و اصلانی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با بررسی نوع‌شناسی هویت دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بدست آوردند، همسو است. آنها دریافتند که اغلب دانشجویان گرایش به داشتن هویت مشروعیت‌بخش دارند. در این نوع هویت، دانشجویان ایده‌ها، نظرات، عقاید و سایر مسائل را بدون مقاومت و بدون نیاز به معنایی می‌پذیرند و بر مشابتهای تأکید می‌کنند و در پی نادیده گرفتن تفاوت‌ها و صداها‌ی حاشیه‌ای هستند. همچنین سلیمان‌پور و همکاران^۱ (۲۰۱۷) نقش عوامل جامعه‌شناختی را در تکوین هویت دانشگاهی مورد پژوهش قرار دادند و دریافتند عوامل جامعه‌شناختی مانند جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، حمایت‌های خانواده و دوستان، محیط و شبکه‌های اجتماعی فرد در ساخت هویت حرفه‌ای دانشجویان نقش کلیدی دارد. دستاورد این پژوهش را می‌توان در اهمیت جایگاه اجتماع و تأثیرات عوامل اجتماعی در ساخت هویت دکتری دانشجویان در ایران ملاحظه نمود.

چوی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که هویت ماهیتاً ارتباطی است و نقش ارتباطات در ساخت‌دهی هویت دانشجویان دکتری کاملاً مشهود است. این ارتباطات شامل ارتباط با پژوهشگران دیگر، اساتید، همتایان و سایر متخصصانی است که برای فرایند رشد هویت، حمایت، بازخورد و تأیید فراهم می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز اهمیت عامل ارتباط و تعاملات در ساخت هویت شغلی دانشجویان مورد تأیید است. نقش استادان برجسته است اما علاوه بر شخصیت‌های دانشگاهی که دانشجویان در محیط دانشگاه با آنها در تعامل هستند، در این

پژوهش، نقش جامعه، خانواده و افرادی که در محیط پیرامونی خارج از دانشگاه هستند، در ساخت هویت دکتری مورد توجه قرار گرفته است و بازخوردهای آنها اهمیت زیادی در شکل‌گیری هویت داشته است. نکته قابل تأمل دیگری که در مسیر ساخت هویت دکتری پژوهش چوی و همکاران (۲۰۲۱) وجود دارد، نقش تأمل‌ورزی در ساخت هویت است. تأمل به عنوان آگاهی دانشجویان از واقعیت‌های مرتبط با فرایندهای دکتری شدن تعریف می‌شود. آگاهی که در نهایت این امکان را به فرد می‌دهد که پیشرفت‌ها و خصایص مربوط به هویت دکتری را ارزیابی کند. برنامه‌هایی که عاقدانه به این منظور در برنامه دکتری گنجانده شده‌اند می‌توانند بسیار اثربخش باشند. اما در پژوهش حاضر، مؤلفه تأمل‌ورزی مشاهده نشد. به عبارت دیگر، دانشجویان جهت‌گیری شغلی آینده خود را بر اساس تأمل‌ورزی انتخاب ننموده‌اند و حتی پس از تجربه دوره دکتری، به اهمیت و ارزش تأمل‌ورزی پی نبرده‌اند. آنها همچنان بازیگران اجتماعی بودند که بر اساس ملاک و ارزش‌های جامعه عمل می‌کنند. بنابراین، می‌توان دریافت که بافت و زمینه می‌تواند نقش مهمی در مسیر ساخت هویت دکتری داشته باشد.

همچنین بیگر و پایفر^۱ (۲۰۱۵) که به بررسی ویژگی‌های شخصی دانشجویان پرداختند و تعدادی از ابعاد مختلف تناسب (محیط، حرفه و فرهنگ) را در شکل‌گیری هویت دانشجویان مورد بررسی قرار دادند، دریافتند محیط حمایتی دانشجویان در محل کار (برنامه دکتری و آموزش پژوهشی) و خانه (خانواده و دوستان) تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر ساخت هویت دکتری دارد و این موضوع در پژوهش حاضر نیز مورد تأکید بوده است. زیرا دانشجویان اهمیت و نقش استاد راهنما را به خوبی بیان نمودند و از سوی دیگر، بر اهمیت نقش حمایت و بازخورد خانواده بر هویت دانشجویان تأکید کردند.

در پژوهش دیگری وان روج و همکاران^۲ (۲۰۱۹) نیز به مطالعه ویژگی‌های پروژه یا به عبارتی رساله دکتری پرداختند و عواملی مانند پروژه دکتری، ویژگی‌های روانی و اجتماعی دانشجویان و اهمیت و نقش سرپرست (ناظر) بر رضایت، پیشرفت و میزان ترک تحصیل دانشجویان دکتری پرداخت. آنها پژوهش خود را در نمونه‌ای از ۸۳۹ داوطلب دکترای دانشگاه در هلند انجام دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کیفیت روابط استاد راهنما و دانشجوی دکتری، احساس تعلق دانشجویی به رابطه با استاد، میزان آزادی عمل در پروژه و مشارکت بیشتر در پروژه‌های که با سرپرستی استاد راهنما انجام می‌شود، به طور مثبت با رضایت و پیشرفت دانشجویان در ارتباط است و ارتباط منفی با ترک اهداف دارد. بنابراین، نقش سرپرستی در پیشرفت مسیر پروژه تحقیقاتی و در نتیجه ساخت هویت دکتری برجسته است که این عامل با نقش استاد راهنما در ساخت هویت

-
1. Baker & Pifer
 2. van Rooij et al

دکتری در پژوهش حاضر همسو است، زیرا دانشجویان علاوه بر اهمیت نظارت استاد راهنما به نقش الگوبرداری از استاد در موقعیت‌های شغلی نیز اشاره کردند. در حیطه عوامل آکادمیک مؤثر بر ساخت هویت دکتری، امیاگلو و همکاران^۱ (۲۰۱۷) نیز پژوهشی انجام دادند که به شناسایی فعالیت‌های تأثیرگذار در ساخت هویت دانشجویان پرداختند. آنها فعالیت‌هایی مانند تدریس کردن به عنوان دستیار استاد، ثبت درخواست حمایت پژوهشی، شرکت در مصاحبه، جلسات با همتایان برای اهداف پژوهشی، شرکت در جلسات دفاع دیگران، شرکت در گروه آموزشی، بردن جایزه، سابمیت کردن مقاله برای نشریه یا کنفرانس، سازمان‌دهی کنفرانس، مشورت دادن به دیگران و حتی فعالیت‌های غیررسمی‌تر مانند نوشتن، مرادده با سایر افراد آکادمیک و مرور کارها را عواملی مهم در شکل‌گیری هویت دکتری دانستند. نقش این عوامل را در شرایط آکادمیک مؤثر برجسته است و می‌توان گفت یافته‌های حاصل، با پژوهش امیاگلو و همکاران (۲۰۱۷) همسو است.

همچنین بر اساس پژوهش شیوجین و ترنت (۲۰۲۰)، عاملیت نقش مهمی در هویت دکتری دانشجویان دارد. آنها در تعریف عاملیت، به ظرفیت خود توانمندسازی دانشجویان دکتری برای حرکت در جهت اهداف و اعمال مطلوبشان، علیرغم محدودیت‌های موقعیتی اشاره دارند. با مشاهده مدل مفهومی هویت دکتری دانشجویان (شکل ۱. ۱) می‌توان دریافت که عاملیت دانشجویان با تجربه سفر دکتری افزایش یافته است. اما با نگاه کل‌گرایانه به مدل، می‌توان مشاهده نمود که افزایش عاملیت به معنای عامل شدن دانشجویان نیست، زیرا در هویت دکتری پس از تجربه دوره دکتری همچنان افزایش اعتبار اجتماعی و متخصص پنداشتن خود از اهمیت بالایی برخوردار است. عاملیت و خودمرجع‌بینی که در این پژوهش به عنوان تغییرات نگرشی که دانشجویان طی تجربه دوره دکتری کسب نمودند، با نتیجه پژوهش سان و ترنت^۲ (۲۰۲۰) همسو است. بر اساس این پژوهش، دانشجویان با تجربه این دوره و مسئولیت‌های سنگین پژوهشی و افزایش اطلاعات دانشجویان جهت تکمیل رساله دکتری، خود مرجع بینی بیشتری را تجربه می‌کنند و بر دیدگاه‌ها و نظرات خود اعتماد بیشتری دارند. خود مرجع بینی دانشجویان را به سوی عاملیت پیش می‌برد. بنابراین خود مرجع‌بینی و عاملیت ارتباط متقابلی با یکدیگر دارند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان دکتری در بافت جامعه ایرانی، هویت دکتری به عنوان بازیگر اجتماعی را اتخاذ نمودند و در تلاشند به بهترین شکل ممکن ایفای نقش کنند، زیرا اجتماع و محیط عامل اصلی تأثیرگذار برای انتخاب مسیر شغلی آینده شرکت‌کنندگان

1. Emmioğlu et al
2. Sun & Trent

بوده است و دستاوردهای حاصل از این مسیر نیز توسط جامعه تعیین شده است. بنابراین، ارزش گذاری‌های اجتماعی نسبت به تأمل‌ورزی و خودشناسی در گستره عوامل تأثیرگذار بر هویت دکتری دانشجویان، در اولویت بوده است. در مدل مفهومی هویت دکتری (شکل ۱.۱)، به وضوح می‌توان نقش جامعه را در عوامل زمینه‌ای پیش از ورود به مقطع دکتری (قرار گرفتن در محیط رقابتی، نیاز به متفاوت بودن، در جست‌وجوی موفقیت بیرونی)، در دوره دکتری (بازخورد خانواده، تغییر نوع ارتباطات، افزایش فرصت‌ها) و نتایج و پیامدهای حاصل از این دوره (افزایش اعتبار اجتماعی، ادراک متخصص بودن) مشاهده نمود. با توجه به مقایسه نتایج پژوهش حاضر با مطالعات انجام شده در این زمینه، فقدان عامل تأمل‌ورزی را می‌توان در فرایند ساخت هویت دکتری دانشجویان می‌توان دریافت. بر اساس طبقه‌بندی خودهای روانی ساویکاس (۲۰۲۰) تأمل‌ورزی موجب آگاهی از گذشته و ادغام آن در مسیر و جهت‌گیری آینده می‌شود. بنابراین، ضرورت تأمل-ورزی در مسیر ساخت هویت دکتری مورد تأکید است و موجب رشد هویت از بازیگر اجتماعی به عنوان عامل با انگیزه و خالق زندگی‌نامه خود می‌شود. نیاز است دانشگاه‌ها فضایی را در سیستم آموزشی (رسمی/ غیررسمی) دوره دکتری ایجاد نمایند تا فضایی برای تأمل‌ورزی دانشجویان فراهم شود. در فضای تأملی، دانشجویان به عنوان خالق به طراحی زندگی و ساخت مسیر شغلی خود می‌پردازند. آنها شناخت توانمندی‌ها و ضعف‌های خود و با روایت داستان‌های گذشته و نگاه به آینده نقش خود را از بازیگر اجتماعی، به سوی خالق زندگی‌نامه خود ارتقاء می‌دهند. در نتیجه تأمل‌ورزی، افراد بر اساس ارزش‌های شخصی تصمیم می‌گیرند و مسیر شغلی خود را مدیریت می‌کنند (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، ضرورت تغییر ساختار آموزشی در جهت عامل شدن دانشجویان وجود دارد. بدین منظور دانشگاه می‌تواند وظایف کاملاً روشنی را برای دانشجویان دوره دکتری تعریف نماید و نظارت‌های کوتاه مدت و بلند مدت منظم، دانشجویان را در این مسیر یاری می‌دهد تا هویت خود را بسازند.

مهمترین محدودیت این پژوهش، معطوف به جامعه محدود شرکت‌کنندگان است، زیرا این پژوهش تنها در دانشگاه اصفهان انجام شده است. نیاز به پژوهش‌های بیشتری در دانشگاه‌های دیگر وزارت علوم و همچنین دانشگاه‌های وزارت بهداشت است تا اطلاعات بیشتری از هویت دکتری دانشجویان در ایران بدست آید. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش، عدم تفکیک هویت دکتری بر اساس جنسیت است. به عبارت دیگر، هویت دکتری دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر مقایسه نشده است که پژوهش‌های آتی می‌توانند این موضوع را مورد توجه قرار دهند.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مشاوره در دانشگاه اصفهان است.

این مقاله از هیچ سازمان و ارگانی حمایت دریافت نکرده است.

منابع

- جعفری، ق؛ صدیقیان، آ؛ و دادهیر، ا. (۱۳۹۸). مطالعه جامعه‌شناختی فرآیند تکوین هویت حرفه‌ای در میان دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی در ایران. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۲)، ۶۵-۱۰۱.
- سلیمان پور قراقلو، س.، فرج پهلوی، ع.، حیدری، غ. (۲۰۱۷). اشتراک دانش و عوامل موثر بر آن در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. مطالعات کتابداری و علم اطلاعات، ۸(۱۸)، ۱۹-۴۴.
- یوسف‌زاده، ا.، عابدی، م.، ر. نیلفروشان، پ. (۱۴۰۰). بررسی ویژگی‌های بومی افراد با جهت‌گیری متنوع در ایران و مقایسه آنها با کارآفرینان. فصلنامه مشاوره شغلی سازمانی، ۱۳(۴۸)، ۱۲۷-۱۵۰.
- Barnacle, R., & Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35(4), 433-444. <https://doi.org/10.1080/03075070903131214>
- Brennan, J., & Patel, K. (2018). Student identities in mass higher education: Identity and the academic profession, In: Amaral, A., Bleiklie, I., & Musselin, Ch., Eds. From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel. *Higher Education Dynamics*, 24, 19-30.
- Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2015). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515569>
- Caskey, M. M., Stevens, D. D., & Yeo, M. (2020). Examining Doctoral Student Development of a Researcher Identity: Using the Draw a Researcher Test. *In Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice* (Vol. 5, Issue 1). <https://doi.org/10.5195/ie.2020.92>
- Castello, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publication Ltd.
- Charmaz, K. (2020). With Constructivist Grounded Theory You Can't Hide: Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2):165-76. <https://doi.org/10.1177/1077800419879081>.
- Choi, Y. H., Bouwma-Gearhart, J., & Ermis, G. (2021). Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications. *International Journal of Doctoral Studies*, 16. <https://doi.org/10.28945/4687>
- Cotterall, S. (2015). The rich get richer: international doctoral candidates and scholarly identity. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4) 360-370. *Development*, 1(1), 97-109. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839124>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A. F., Galand, M. B., & ۱۷۰

- Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>.
- Douglas, A. S. (2022). Dimensions of fit for doctoral candidates: supporting an academic identity. *Research Papers in Education*, 37(6), 954-974. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905704>
 - Emmioğlu, E., McAlpine, L., & Amundsen, C. (2017). Doctoral Students' Experiences of Feeling (or not) Like an Academic. In *International Journal of Doctoral Studies* (Vol. 12, pp. 73–90).
 - Ghaleshahzari, A., Faghih, E., & Moghadam, M. Y. (2021). Iranian TEFL Ph.D. Candidates' Conception of Professional Identity Development in Doctoral Education. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 49–63. <https://doi: 10.52547/JFL.9.37.49>
 - Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. <https://doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.004>.
 - Guichard, J., & Di Fabio, A. (2015). How can career and life designing interventions contribute to a fair and sustainable development and to the implementation of decent work over the world. In *Invited Keynote at the UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling World Conference in Florence*.
 - Hemmati, R., & Mahdie, A. (2020). Iranian PhD students' experiences of their learning environment and scholarly condition: a grounded theory study. *Studies in Higher Education*, 45(2), 187–208. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1576164>
 - Hoang, C. H., & Pretorius, L. (2019). Identity and Agency as Academics: Navigating Academia as a Doctoral Student. In *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 143-151). Springer, Singapore. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1482863>
 - Ihlen, O. (2007). Building on bourdieu: A sociological grasp of public relations. *Public Relations Review*, 32(3), 269-274. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2007.05.001>
 - Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.
 - Mantai, L. (2019). "Feeling more academic now": Doctoral stories of becoming an academic. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 137–153. <https://doi.org/10.1007 /s13384-018-0283-x>
 - McAlpine, L. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 259–280. <https://doi.org/10.1174/021037013807533061>
 - McAlpine, L., & Amundsen, C. (2011). Making meaning of diverse experiences: Constructing an identity through time. *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*, 173-183. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0507-4>
 - McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student

- experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International journal for researcher development*, 1(1), 97-109. <https://doi.org/10.1108/1759751X201100007>
- Morelli, C. (2021). Developing a doctoral identity: Emerging writer worksheet. Unpublished manuscript. *Deposited in Humanities Commons*. <https://doi.org/10.17613/w7kg-690>
 - Noble, H., & Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence Based Nursing*, 19(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2016-102306>
 - Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
 - Savickas, M. L. (2015). Life-design counseling manual. Rootstown, OH: Author.
 - Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design intervention: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
 - Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 3, 165-200. <https://doi.org/10.1177/1069072719867733>
 - Savickas, M. L. (2019). Career construction theory: Life portraits of attachment, adaptability, and identity. *Rootstown, OH: Vocopher*.
 - Schmidt, M., & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13(1), 1508171. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>
 - Sun, X., & Trent, J. (2020). Ongoing Doctoral Study Process to Live by: A Narrative Inquiry into the Doctoral Identity Construction Experiences—A Chinese Case. *Frontiers of Education in China*, 15(3), 422-452. <https://doi.org/10.3390/cancers12010141>
 - Tokar, D. M., Savickas, M. L., & Kaut, K. P. (2020). A test of the career construction theory model of adaptation in adult workers with Chiari malformation. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 381-401. <https://doi.org/10.1177/1069072719867733>
 - Trafford, V. N. & Leshem, S. (2012). Stepping stones to achieving your doctorate. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press. <https://hdl.handle.net/10520/EJC150427>
 - Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2019). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
 - Xiujuan, S., & Trent, J. (2020). Ongoing Doctoral Study Process to Live by: A Narrative Inquiry into the Doctoral Identity Construction Experiences—A Chinese Case. *Frontiers of Education in China*, 15(3), 422–452. <https://doi.org/10.1007/s11516-020-0018-4>
 - Zheng, G. M. (2019). Deconstructing doctoral students' socialization from an institutional logics perspective: A qualitative study of the socialization of Chinese doctoral students in Finland. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 206–233. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0011-y>