بررسی الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری علوم تربیتی بر اساس نظریه زمینه‌ای[1]

عباس عباس‌پور[2]
حمید رحیمیان [3]
جواد پورکریمی[4]
حسین تقوی قره بلاغ[5]

تاریخ دریافت:۱۳۹۲/۱۱/۱۹
تاریخ پذیرش:۱۳۹٤/۰۵/۲۵

چکیده

مطالعهٔ حاضر در پی ارائه مدلی جهت تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی است. به جهت عدم‌کفایت مدل‌های ارائه‌شده در ادبیات موجود برای تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان رشته علوم تربیتی در ایران و به دست آوردن داده‌هایی متناسب با زمینه موردمطالعه، از روش کیفی نظریه مبتنی بر زمینه استفاده شد. داده‌های مطالعه از طریق مصاحبه با ۱۸ نفر از دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی گردآوری شد. با طبقه‌بندی مفاهیم، مقوله‌های فرعی و محوری و یافتن مقوله هسته‌ای با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی مقوله‌های شکل‌دهنده توسعه حرفه‌ای دانشجویان و روابط بین آن‌ها در قالب مدل پارادایمی ظهور یافت که شامل شرایط علّی (۳ مقوله)، مقوله هسته‌ای (درگیرشدن دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای)، راهبرد (۳ مقوله)، زمینه (۵ مقوله)، شرایط مداخله‌گر (۵ مقوله) و پیامدها (٤ مقوله) می‌شود.

واژگان کلیدی: توسعهٔ حرفه‌ای، دانشجویان، دکتری تخصصی، علوم تربیتی، نظریهٔ زمینه‌ای

---

[1] این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری دانشگاه علامه طباطبایی رشته مدیریت آموزشی می‌باشد..

[2] دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

[3] استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

[4] استادیار پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی

[5] .دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

مقدمه

دکتری تخصصی[۱]، به‌عنوان یکی از بالاترین درجات و مدارک دانشگاهی و معیار صلاحیت دانش‌پژوهی منحصربه‌فرد (ادوارد[۲]، ۲۰۰۹)، موردتوجه افراد، گروه‌ها و نهادهای مختلف به دلایل متنوع است. افراد عموماً باهدف بهبود موقعیت حرفه‌ای و ارضای علایق فردی و یا ترکیبی از این دو وارد دوره می‌شوند (باگل[۳] و همکاران، ۲۰۱۱). گروه‌ها و نهادهای اجتماعی نیز چشم به بهره‌مندی از خدمات آموزشی، پژوهشی و اجرائی منبعث از دوره دکتری و افراد درگیر در آن دارند (نرد[٤]، ۲۰۰٤). جامعه نیز در شکل کلان خود از جهت توسعه مبتنی بر دانایی و ایجاد جامعه دانش‌بنیان نیازمند دوره‌های دکتری است. بر این اساس در برنامه‌های توسعه پنج‌ساله ایران با نگاهی نخبه‌گرایانه به مسئلهٔ آموزش، دایر کردن دوره‌های تکمیلی به‌ویژه دکتری به‌عنوان الویت اصلی نظام آموزش عالی کشور اعلام‌شده است (ملک، ۱۳۸۳) که در آن‌ها تربیت کادر برای تصدی سمت‌های مدیریتی، آموزشی و پژوهشی، در نهادهای آموزشی علمی، اقتصادی و سیاسی برجستگی قابل‌توجهی یافته است.

باوجوداینکه ارقام بیانگر رشد کمی قابل‌توجهی در آموزش دکتری است[۵]، محققان بسیاری بر ضعف سیستم تربیت دانشجویان دکتری تأکید کرده‌اند. طولانی شدن دوره دکتری و نقش فرسایشی آن، عدم‌حمایت مالی، جدائی دوره آموزشی و پژوهشی، عدم استمرار در نظارت و ارائه مشاوره به دانشجویان، عدم اجرای دقیق آیین‌نامه‌های مصوب، عدم وجود آیین‌نامه‌ها، معیارها و ضوابط مناسب در تعیین صلاحیت حرفه‌ای، ارزیابی نادرست دروندادد، فرایند و برونداد، فقدان برنامه مشخص و عدم تناسب برنامه‌های دکتری با نیازهای برنامه توسعه‌ای کشور (گزارش همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، ۱۳۸٦) نمونه‌ای از مسائل موجود دوره‌های دکتری در ایران هستند.

---

[۱] Doctor of Philosophy (PhD)

[۲] Edwards

[۳] Bogle

[٤] Nerad

[۵] این رقم برای ایران در سال ۱۳٦۵، ۷۱ نفر بود (احمدی، ۱۳۷۲)؛ درست بیست سال بعد، یعنی ۱۳۸۵-۱۳۸٤، این رقم به ۹۸۹۰ (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۷) رسید. در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ نیز حدود ۳۹ هزار و ۲۱٦ نفر در دوره‌های دکتری مشغول به تحصیل بودند (گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات، ۱۳۹۱).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

باوجوداینکه علاقه بسیار زیادی برای بهبود دوره‌های دکتر وجود دارد، عاملان درگیر در تشخیص خود مسئله، جوانب مسئله و عوامل مؤثر بر آن ناتوان بوده‌اند. همان‌طور که میلت و نتلس[۱] (۲۰۰۶) بیان می‌کنند حتی باوجود اذعان به مسئله و احساس نیاز، ذینفعان و سیاست‌گذاران در مورد نقطه شروع اصلاحات و اقدامات ابهام دارند.

با توجه به نقش اساسی دوره دکتری در تحقق اهداف فردی، سازمانی–نهادی و اجتماعی و درعین‌حال چالش‌هایی که این دوره با آن‌ها روبروست، آماده‌سازی مکفی دانشجویان برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای کنونی و آینده یا به‌عبارت‌دیگر *توسعهٔ حرفه‌ای دانشجویان*، به‌عنوان نقطه کانونی دوره‌های دکتری، امری حیاتی است؛ اما چنین فرایندی چه عناصر و مؤلفه‌هایی را در برمی‌گیرد و از چه شرایطی تأثیر پذیرفته و چه نتایجی را به دنبال دارد؟ این‌ها مسائل اصلی هستند که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن است. در همین راستا و بر اساس داده‌هایی زمینه‌ای حاصل از بررسی ادراکات و نگرش‌های دانشجویان دکتری به‌عنوان مهم‌ترین عنصر آموزش دانشگاهی، الگویی جهت تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی بر اساس مدل پارادیمی نظریه مبتنی بر زمینه[۲] شکل می‌گیرد تا درنهایت دیدگاه روشن‌تری نسبت به توسعه و بهسازی حرفه‌ای دانشجویان دکتری این رشته به دست دهد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آماده‌سازی دانشجویان دکتری در ادبیات مربوطه از طریق مفهوم «توسعه حرفه‌ای[۳]» قابلیت تبیین می‌یابد. *توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری* «فرایند رسمی و غیررسمی بهسازی و آماده‌سازی مداوم در عرض تمامی سطوح آموزشی، دانشگاه، گروه آموزشی و یا فردی است که دانشجویان دکتری برای تحت پوشش قرار دادن نیازمندی‌های حرفه‌ای حال و بخصوص آینده در جهت ایفای نقش‌های آموزشی، پژوهشی و اجرائی دریافت می‌کنند»(حجازی و همکاران، ۱۳۸۸ و کول‌بک، ۲۰۰۸).

برای تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان دیدگاه‌ها و رویکردهای گوناگونی ارائه‌شده‌است که حول مفاهیمی مانند ارشادگری[٤]، شکل‌گیری و توسعه هویت حرفه‌ای[۱]، شبکهٔ اجتماعی حرفه‌ای[۲]،

[1] Millet & Nettles

[2] Grounded Theory

[3] Professional development

[4] mentoring

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

شبکه‌های توسعه‌ای[۳]، جامعه‌پذیری حرفه‌ای[٤] و نقش‌پذیری، می‌چرخد. با بهره‌گیری از این رویکردها، برنامه‌های عملی مختلفی در سطوح بین‌المللی طراحی و تدوین‌شده‌اند که طرح آماده‌سازی دانشجویان دکتری به‌عنوان اعضای هیئت‌علمی آینده در آمریکا (۱۹۹۳، نقل از واکر و همکاران، ۲۰۰۸) و پروژه بین‌المللی انجمن دانشگاه‌های اروپا با عنوان «برنامه دکتری برای جامعه دانش‌محور اروپا[٥]» (۲۰۰٤-۲۰۰٥)، نمونه‌ای از مهم‌ترین طرح‌ها بوده‌است. یکی از طرح‌ها که به‌طور اختصاصی به بهینه‌سازی آموزش و آماده‌سازی دانشجویان در دوره‌های دکتری علوم تربیتی نیز پرداخته است، *طرح کارنگی*[٦] برای دکتری علوم تربیتی (۲۰۰٦) *بوده است؛ این طرح*، تلاشی برای تقویت و توانمندسازی دوره‌های دکتری برای آماده‌سازی بهتر و بیشتر شاغلان و افراد حرفه‌ای در مؤسسات آموزشی، اعضای هیئت‌علمی، رهبران دانشگاهی و کارمندان حرفه‌ای مدارس و کالج‌ها و سازمان‌های آموزشی در امریکا بوده است. این طرح از سال ۲۰۰۷ در ۲۵ کالج و دانشگاه به اجرا درآمد. انگیزه اصلی عاملان این طرح، خصوصیات خاص دوره‌های دکتری علوم تربیتی و چالش‌های ویژه‌ای که این رشته با آن روبروست، اعلام‌شده است. بنا به استدلال آن‌ها علوم تربیتی به‌عنوان یک‌رشته دارای ویژگی‌های بسیار خاص و پیچیده‌ای است و دارای یک زمینه گسترده‌ی بین‌رشته‌ای است و علاوه بر کاربردی بودن و بین‌رشته‌ای بودن، به لحاظ گرایش‌های علمی موجود دارای تنوع بسیار بالایی است.

به نظر کاردان (۱۳۸٤)، اگر بتوان عملکرد آموزش‌وپرورش یا در یک کلمه «تربیت» را فرایند تغییر مطلوب رفتار آدمی تعریف کرد، علوم تربیتی مجموعه معارفی خواهد بود که از پژوهش و اندیشه درباره امور مربوط به این عملکرد فراهم‌شده است. به‌مانند محققان بنیاد کارنگی بسیاری دیگر از فلاسفه علم و محققان علم‌شناسی، علوم تربیتی را بین‌رشته‌ای و چند رشته‌ای طبقه‌بندی کرده‌اند؛ بنابراین مبانی آموزش در رشته‌های علوم تربیتی نیز مبتنی بر چشم

---

[۱] Professional Identity Development

[۲] Social Network

[۳] Developmental Network

[٤] Professional Socialization

[٥] Doctoral Programmes for the European Knowledge Sciety

[٦] Carnegie Foundation

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

اندازه‌های چند رشته خواهد بود که نتیجه آن مشکل‌تر شدن رسیدن به توافق در اصول و مبانی علوم تربیتی و به تعبیر محققان بنیاد کارنگی (۲۰۰۶) «هستهٔ رشته‌ای» است.

برمبنای طبقه‌بندی هالی[۱] (۲۰۰۶) از رشته‌ها، علوم تربیتی در طبقه رشته‌های علوم اجتماعیِ کاربردی قرار گرفته که علومی کاربردی و نرم هستند. سختی و نرمی با درجه توسعه پارادایم ارتباط دارد؛ کاربردی و محض بودن با درجه‌ای که رشته برای انجام اقدامات عملی و حل مسائل عملی کاربرد دارد، تعیین می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت پارادایم رشته علوم تربیتی در مرحله توسعه قرار دارد و هنوز به‌طور کامل روشن، قوی و مشخص نیست. از منظر دیگر این رشته، رشته‌ای کاربردی بوده و در حل مسائل واقعی مترتب بر زندگی واقعی مستقیماً نقش دارد. همچنین دکتری علوم تربیتی یکی از حوزه‌هایی است که به لحاظ گستردگی و چند رشته‌ای بودن از درجات تحصیلی عمل‌گرایانهٔ دیگر متمایز است (بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶ و گلد و واکر، ۲۰۰۶؛ پری[۲]، ۲۰۱۱). بااین‌وجود دوره‌های آموزشی این رشته که منجر به توسعهٔ تربیت به‌عنوان علم و عمل می‌شود و مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی آن را قوام می‌بخشد، دارای رویکردهای ماهیتاً متفاوت و گاهاً متناقض در شکل بخشی به اجتماعی تخصصی است که تجلی‌گاه آن، دوگانگی مدارج تحصیلی (دکتری تخصصی[۳] و دکتری آموزش[۴]) در مقطع نهایی این رشته است.

فقدان وحدت و عدم توافق در مورد مبانی رشته‌ای علوم تربیتی (بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶)، منزلت پائین علوم تربیتی (اوزاتورب و وانگ[۵]، ۱۹۹۳؛ شولمن و همکاران، ۲۰۰۶ و پری، ۲۰۱۱)، موقعیت حاشیه‌ای دانشکده‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌ها و سوءظن نسبت به زنانه بودن رشته (اوزاتورب و وانگ، ۱۹۹۳ و پری، ۲۰۱۱) منجر به خدشه‌دار شدن وجههٔ رشته علوم تربیتی شده و باعث شده است که علوم تربیتی آن‌چنان‌که شایستهٔ آن است، موردتوجه قرار نگیرد. گیل فورد و گاتری (۱۹۸۸؛ نقل از بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶) استدلال می‌کنند دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم تربیتی به‌واسطه دستورالعمل‌های ناواضح و اغلب نارضایت‌بخش، راه خود

---

[۱] Holley

[۲] Perry

[۳] Doctor of Philosophy (PhD)

[۴] Doctor of Education (Ed.D.)

[۵] Osguthorpe & Wong

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

را گم کرده‌اند و این امر منجر به این شده است که علوم تربیتی در دانشگاه‌ها به رشته‌ای درجه چندم تبدیل‌شده و در حاشیه قرار گیرد. به نظر آن‌ها طلبِ مشروعیت از نوع علوم اجتماعی، در عین کاربردی بودن و رقابت و هم‌چشمی با رشته‌های با منزلت بالا و تحقیق محور، نشانگر وجود «استراتژی‌های تطابق غیر کارکردی[۱]» مترتب بر رشته است که منزلت پائین نسبی برای دانشکده‌های علوم تربیتی را به بار آورده است. آن‌ها از مسائل چهارگانه‌ای نام می‌برند که دانشکده‌های علوم تربیتی با آن‌ها روبرو هستند. این چهار مورد عبارت از «دوسوگرایی فکری»[۲] یا قائل شدن محوریت برای علوم تربیتی در بین علوم در کنار منزلت پائین عاملان تربیتی، «تکنولوژی ضعیف» و عدم کاربردپذیری تکنولوژی‌های پیشرفته در آن، «زنانگی رشتهٔ علوم تربیتی» به‌تبع پس‌زمینه تاریخی و «رسالت التقاطی و آشفته» یعنی عدم ثبات در رسالت و رویه‌های نهادی، هستند.

مسائل مذکور شرایط ویژه و متفاوتی را برای آماده‌سازی عاملان رشته‌ای آیندهٔ علوم تربیتی به وجود می‌آورد. از طرف دیگر دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی، به‌عنوان مهم‌ترین عاملان رشته‌ای آینده، ویژگی‌های خاصی دارند که آن‌ها را از دیگران متمایز می‌سازد. دانشجویان این رشته دارای سوابق تحصیلی متفاوت از رشته علوم تربیتی و به‌تبع آن تنوع بیشتر و سنین بالاتری به نسبت دانشجویان دیگر رشته‌ها بوده و بیشتر متشکل از زنان هستند؛ همچنین آن‌ها سوابق انجام کار حرفه‌ای بیشتری دارند و طول اتمامِ دورهٔ دکتری در بین آن‌ها بیشتر از سایر دانشجویان است (میلت و نتلس، ۲۰۰۶ و بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶).

پیشینهٔ تحقیق: مفاهیم ارائه‌شده برای تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان و البته طرح‌های کاربردی پیش‌گفته نقطه شروع و الهام‌بخش تحقیقات گوناگونی بوده‌اند. نمونه ای از مهمترین تحقیقات انجام شده بر روی توسعه حرفه ای دانشجویان دکتری و نتایج آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

[۱] dysfunctional coping strategies

2 intellectual ambivalence

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

جدول ۱. مثال‌هایی از تحقیقات انجام‌شده بر روی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری و نتایج آن‌ها

محققان	هدف /روش	نتایج
نویل و همکاران (۲۰۱٤)	نحوه کسب هویت حرفه‌ای توسط دانشجویان دکتری (کیفی- مصاحبه با گروه‌های کانونی متشکل از دانشجویان)	دانشجویان در تلاشی چالش آور برای ساخت هویت حرفه‌ای خود بوده‌اند. بسیاری از آن‌ها در فهم الزامات حرفه‌ای شدن در حوزه خود دچار مشکل بودند و آگاهی کافی از آن الزامات نداشتند. دانشجویان بین تفکر ایده ال‌گرایانه و عملیاتی حرفه خود دچار تنش هستند و نوعی ناسازگاری حس می‌کنند. این تضاد باعث می‌شود که دانشجویان به این نتیجه برسند که حرفه‌ای شدن تحمیلی و دارای محدودیت است؛ و نهایتاً شکل‌گیری هویت نیازمند مقدماتی در زمان فارغ‌التحصیلی و در طی دوره آموزشی است.
آستین و همکاران (۲۰۰۹)	تجارب و نحوه گذار دانشجویان دکتری از دانشجویی به حرفهٔ تخصصی (کیفی- پدیدارشناسی)	تم‌های آشکارشده در مطالعه آنان شامل پنج مورد بود: هویت، یکپارچگی و انسجام، سیستم‌های حمایتی، تداوم و بعد موفقیت – چالش بود. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که دانشجویانی که وارد دوره دکتری می‌شوند نیازمند این هستند که با گروه آموزشی و دانشگاهی که به آن تعلق دارند، احساس یکپارچگی کنند. داشتن تعهد و مدیریت زمانی عاملی تعیین کننده است که خود آن‌ها به‌عنوان اجزای عامل کلی موفقیت – چالش طبقه‌بندی می‌شود. فارغ از میزان موفقیت یا چالشی که احساس می‌کنند، دانشجویان نیازمند حمایت هستند که حمایت‌ها می‌تواند از طرف خانواده، دوستان، دیگر دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و خود دانشگاه فراهم شوند.
سیمونز (۲۰۰۹)	رابطه توسعه حرفه‌ای، انتظارات شغلی و کارآمدی تدریس (کمی- همبستگی)	بین توسعه حرفه‌ای و انتظارات شغلی و نیز بین هویت حرفه‌ای و کارآمدی رابطه معنی‌داری به‌اندازه ۰/۲۸ وجود دارد. تحلیل رگرسیون نیز نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کننده انتظارات شغلی و کارآمدی تدریس است.
شاشام و اودکوهن (۲۰۰۹)	ویژگی‌های یادگیری دانشجویان دکتری (روش کیفی- پدیدارشناسی)	از طریق مشارکت در فرایندهای یادگیری مادام‌العمر گفتمان حرفه‌ای منجر به ارتقای گفتمان دانشگاهی می‌شود و یادگیری جمعی در طول دوره و بعدازآن و با مشارکت در تحقیقات و توسعه کارهای عملی و نیز انتشار مقاله و کتاب منجر به افزایش دانش می‌شود و بر ارتقای فرهنگ جامعه و دانشگاه تأثیر می‌گذارد.
رود و همکاران (۲۰۰۸)	وضعیت توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری (مطالعه پیمایشی)	توسعه حرفه‌ای دانشجویان شامل کسب مهارت‌های لازم برای اتمام دوره دکتری (مانند تفکر خلاق، مهارت‌های نوشتاری و چاپ کتب و مقالات، تجزیه تحلیل و ترکیب داده‌های تحقیقی، مهارت انجام تحقیقات) و مهارت‌های حرفه‌ای (تنوع‌پذیری، ارائه و سخنرانی، کار در گروه‌های گوناگون، کارتیمی و همکاری، فعالیت‌های بین‌رشته‌ای، مدیریت افراد، مدیریت بودجه و مهارت در نگارش برای دریافت پژوهانه‌ها) از هم متفاوت‌اند ولی هردوی این‌ها برای موفقیت در کارهای دانشگاهی و غیردانشگاهی ضرورت دارند.
گاردنر، هیز و نیلر (۲۰۰۷)	خصوصیات و مهارت‌های دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی (تحقیق کیفی نظریه برخاسته از داده- روش سازاگرای گلیزر)	تم‌های دوگانهٔ عادات ذهنی و مهارت‌ها – توانایی‌ها مبین خصوصیات دانشجویان است که اولین طبقه مشتمل بر جستجوی دانش (علاقه به کسب دانش، تمایل به یادگیری و پرورش ذهن خلاق)، استقلال (خود مدیریتی، خود انگیزی، خود هدایتی) و تواضع (پذیرش بازخورد، پذیرش ایده‌های جدید، ثبات اخلاقی در ایده پردازی و تحقیق و انعکاس‌پذیری) می‌شود. دومین طبقه از تم‌های آشکارشده مهارت‌ها و توانایی‌هایی هستند که در نقطه مقابل عادات ذهنی قرار دارند و شامل مهارت‌های لازم برای انجام امور تحقیقاتی (توانایی تجزیه تحلیل، ترکیب، ارزیابی و تولید تحقیق با استفاده از سنت‌های تحقیقاتی گوناگون) و برقراری ارتباطات (برقراری ارتباط از طریق ارتباطات کتبی و بین فردی و توانایی درک و مذاکره با مخاطبان متنوع) می‌شود که باهم در ارتباط هستند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

آستین و مک‌دانیل (۲۰۰۶)	نحوه آماده‌سازی دانشجویان از طریق جامعه‌پذیری آنان برای ایفای نقش به‌عنوان هیئت‌علمی (مرور ادبیات)	مهارت ادراکی برای فهم دانشگاه و رشته، توسعه دانش و مهارت‌های آکادمیک، مهارت‌های بین فردی، نگرش‌ها و عادات حرفه‌ای شایستگی‌هایی هستند دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای عضویت در هیئت‌علمی نیازمند آن هستند و در راستای کسب آن‌ها جامعه‌پذیر می‌شوند.
هنسلی و همکاران (۲۰۰۵)	شاخص‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان (مطالعهٔ اکتشافی)	تعهد به استانداردها و آرمان‌های رشته، تلاش در جهت کسب گواهی‌نامه‌های حرفه‌ای، مشارکت فعال در سازمان‌های حرفه‌ای، شرکت فعال در امور مربوط به هیئت‌علمی مانند هدایت دانشجویان دیگر، حفظ استانداردهای بالا در ارائه خدمات و مشارکت در حوزه نظارت حرفه‌ای نمونه‌هایی از مهم‌ترین شاخص‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای هستند.
محسنی و همکاران (۱۳۸۹)	تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری (کمی–اکتشافی)	چالش‌هایی که عمدتاً دارای ماهیت نهادی و ساختاری هستند به‌عنوان موانع اصلی جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری عمل می‌کنند. عوامل فردی نیز در سطح بعدی موانع جامعه‌پذیری قرار دارند. نتایج نشان می‌دهد که تأثیر این موانع مستقیم نبوده بلکه از طریق تأثیر بر تبعیت محیط علمی از هنجارها و ضد هنجارهای دانشگاهی، جامعه‌پذیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
ملک (۱۳۸۳)	وضعیت کنونی دوره‌های دکتری علوم انسانی (بررسی اسناد و مدارک – تحلیل داده‌های کیفی)	عدم‌کفایت شرایط دایر کردن دوره‌های دکتری، ناکارآمدی شیوه‌های برگزاری دوره، نارسایی شبکه‌های ارتباطی و عدم دسترسی مطلوب به منابع علمی، فقدان انگیزه و مشکلات مالی دانشجویان، کمبود اساتید دارای صلاحیت علمی لازم، نداشتن ارتباط لازم با مراکز داخلی و خارجی و مدیریت نامناسب در کنار رضایت‌بخش بودن سطح تجهیزات و امکانات آموزشی در دوره‌های دکتری و تحقق‌پذیری سرفصل‌های مصوب.
موسی پور (۱۳۷۶)	ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته‌های علوم تربیتی (تحلیل تطبیقی)	در برنامه به رغبت‌ها، گرایشات و تفاوت‌های فردی دانشجویان به‌اندازه لازم توجه نشده است. برنامه برای تربیت تخصصی دانشجویان نارسا است. برنامه فاقد مکانیسم‌های لازم برای ارزشیابی است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

شواهد تحقیقاتی پیشین حاکی از وجود عوامل متنوع در تبیین نحوهٔ توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری است (جدول ۱). این عوامل به لحاظ پژوهشی دارای اعتبار هستند؛ ولی چند نکته را باید موردتوجه قرار داد: اولاً هرکدام از تحقیقات از روش‌شناسی‌های مختلفی بهره گرفته‌اند؛ ثانیاً موقعیت‌ها و جوامع هدف این تحقیقات متفاوت بوده است؛ نکته دیگر اینکه عوامل شناسایی شده بسیار پراکنده و وابسته به اقتضائات زمانی، مکانی و موقعیتی بوده‌اند؛ بنابراین می‌توان استدلال نمود که اعتبار این عوامل مستقل از زمینه نبوده‌اند که مبین شکاف اصلی در ادبیات موجود است. این امر کاربردپذیری نتایج تحقیقات را در موقعیت‌های متفاوت از زمینهٔ موردبررسی را محدود ساخته است.

روش‌شناسی

تحقیق حاضر با کاربرد روش‌شناسی مناسب-نظریه مبتنی بر زمینه – باهدف شناسایی مدل توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری علوم تربیتی در جامعه دانشگاهی ایران و متناسب با موقعیت و زمینه فرهنگی آن طرح‌ریزی شد.

روش تحقیق نظریه مبتنی بر زمینه یک شیوه پژوهش کیفی است که به‌وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد؛ به‌طوری‌که این نظریه در یک سطح وسیع یک فرایند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند. این روش استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران در حوزه‌های گوناگون امکان می‌دهد که به‌جای اتکا به نظریه‌های موجود، خود به تدوین نظریه از طریق تحلیل مقایسه‌ای مشاهدات اقدام کنند و از آنجائی که این نظریه برخاسته از داده‌هاست، متناسب با موقعیت موردمطالعه می‌باشد و تبیین بهتری از نظریه‌های موجود برای موقعیت نامعین فراهم می‌آورد (بازرگان، ۱۳۸۷: ۹۵). در نظریه مبتنی بر زمینه، پژوهش از یک حوزه مطالعاتی شروع و فرصت داده می‌شود تا آنچه متناسب و مربوط به موضوع است خود را نشان دهد، فلذا نوعی پژوهش اکتشافی تلقی می‌شود (اشتراس و کربین[1]، ۱۳۹۰). در این راستا مصاحبه‌هایی با دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی با هدف اکتشاف الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجویان مقطع دکتری رشته علوم تربیتی ترتیب داده شد؛ برای جلوگیری از سوگیری ابزار نیمه‌ساخت‌مندی با ۱۲ سؤال حول محور ادراکات و نگرش دانشجویان نسبت به رشته علوم تربیتی، انگیزه و انتظارت دانشجویان و نیز جوانب توسعه

[1]. Strauss & Corbin

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

حرفه‌ای در قالب ویژگی‌ها و الزامات، افراد و گروه‌های درگیر، موانع و عوامل تسهیلگر آماده‌سازی دانشجویان، تغییرات ایجادشده و موارد مشابه مطرح شد که محتوا، راهبردها، شرایط زمینه‌ای و محیطی و نیز پیامدهای توسعه حرفه‌ای دانشجویان را استخراج می‌کند. مدت‌زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۳۵ تا ۱۲۰ دقیقه و به‌صورت حضوری بود که موارد مطروحه به شکل صوتی ضبط و بعدازآن پیاده‌سازی شد (پروتکل مصاحبه و اطلاعات مربوط به مصاحبه‌شوندگان ضمیمه است).

مشارکت‌کنندگان در تحقیق حاضر شامل ۱۸ نفر از دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند که برمبنای منطق تکرار (گال و همکاران، ۱۳۸٦) و در جهت ساخت نظریه به شکل هدفمند انتخاب شدند که تحت عنوان نمونه‌گیری نظری (اشتراس و کربین، ۱۳۹۰) از آن یاد می‌شود و تا آنجا ادامه پیدا نمود که اشباع[1] در اطلاعات گردآوری‌شده حاصل شود. در فرآیند گردآوری اطلاعات و سپس تحلیل آن‌ها با استفاده از کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراس و کربین، به‌تدریج مفاهیم و گزاره‌ها در این خصوص انباشته می‌شدند تا اینکه از مصاحبه یازدهم جمع‌بندی و بررسی گزاره‌ها ما را به مقوله اصلی *«درگیری دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای»* رهنمون شد؛ بعدازآن نیز سعی شد تا سؤالات بعدی در حول‌وحوش آن تنظیم و ادامه یابند. در مصاحبه پانزدهم اشباع نظری داده‌ها تا حدودی محرز شده بود؛ ولی جهت اطمینان از این موضوع و پر کردن حفره‌های مفهومی الگو، مصاحبه‌ها تا مصاحبه هجدهم هم تداوم یافت. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش (کرسول و میلر، ۲۰۰۰)، از راهبردهای تطبیق توسط اعضا[2]، بررسی همکار[3] و مشارکتی بودن و انعکاس‌پذیری پژوهشگر استفاده شد که در طی آن‌ها برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله‌ی نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست‌آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز داشتند؛ چند تن از اساتید و دو تن از متخصصان علوم تربیتی و آموزش عالی، به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند؛ به‌طور همزمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد و با توجه به پیشینه محقق در حوزه علوم تربیتی،

---

[1]. Saturate

[2]. Member Checking

[3]. Peer Examination

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

سعی شد تا با تکیه‌بر پرسیدن سؤالات باز و نیز کدگذاری با ذهن باز و با توجه به مسئله اصلی پژوهش در قالب مدل نظام‌مند اشتراس و کربین به پیش رود تا در حد امکان از سوگیری‌ها اجتناب شود.

یافته‌ها

در تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها با استفاده از تکنیک‌های تحلیلی اشتراس و کربین (۱۳۹۰) مفاهیم به‌عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارت و جملات موردتوجه قرار گرفتند و با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند. به دلیل تعدد زیاد مفاهیم استخراج‌شده (بیش از ۳ هزار مفهوم) کدگذاری باز طی دو مرحله انجام شد که طی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند (۵۸٦ مفهوم)؛ بعدازاین مرحله سعی شد که مفاهیم اولیه نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند؛ درنهایت به ۱۸۵ مفهوم رسیده شد. با طبقه‌بندی این مفاهیم ٦۳ مقوله فرعی شکل گرفتند که در مرحله کدگذاری محوری در ۲۱ مقولهٔ اصلی طبقه‌بندی شدند (مقوله‌های ظاهرشده به همراه ابعاد و شرایط آن‌ها ضمیمهٔ مقاله است).

در طول فرایند کدگذاری انتخابی و فرایند تلفیق جهت یکپارچه‌سازی و پالایش نظریه، متن مصاحبه‌های انجام‌شده چندین بار موردبررسی قرار گرفت و بعد از مشخص شدن مقولهٔ مرکزی (پدیدهٔ اصلی) و استفاده ازآن‌جهت نزدیک کردن مقوله‌ها، عبارات و ایده‌هایی که بیانگر روابط بین مقوله‌های اصلی و فرعی بود موردتوجه قرار گرفت. بر همین اساس، روابط بین مقوله‌های اصلی و مدل پارادیمی توسعه حرفه‌ای شکل گرفت. نهایتاً مقوله‌های آشکارشده در قالب ابعاد ٦ گانه ی مدل پارادایمی، با روابطی که بین آن‌ها وجود دارد، به‌صورت شرایط علّی (۳ مقوله)، مقوله اصلی (درگیرشان دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای)، راهبرد (۳ مقوله)، زمینه (۵ مقوله)، شرایط مداخله‌گر (۵ مقوله) و پیامد (٤ مقوله)، جای گرفتند (شکل ۱).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]



شکل ۱: مدل پارادیمی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

بحث در مورد یافته‌های تحقیق به تفکیک ابعاد مدل پارادایمی توسعه حرفه‌ای دانشجویان

مطابق مدل پدیدار شده، محور اصلی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی درگیرشان دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای اعم از آموزشی، پژوهشی و اجرائی است. محور/پدیده اصلی عبارت از مقوله‌ای است که به ما می‌گوید «چه چیزی در جریان است؟» در تحقیق حاضر «درگیرشان دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای» مقوله‌ای است که همه عوامل و تأثیرات در جهت توصیف آن حرکت می‌کنند. این مقوله عبارت از درجه‌ای است که افراد خودشان را در مسائل مربوط به دوره و فعالیت‌های حرفه‌ای دخالت می‌دهند و وقت و انرژی خود را برای آن صرف می‌کنند و فعالیت‌های حرفه‌ای به‌عنوان قسمت مهم زندگی‌شان به‌حساب می‌آید. ادبیات حوزهٔ تربیت نشان می‌دهد که درگیری دانشجویان با برنامه آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌های یادگیری است (برینت و همکاران، ۲۰۰۸؛ کالفیلد،۲۰۱۰) و به‌طور مستقیم تحت تأثیر مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی و نیز قرار گرفتن دانشجویان در جریان رخدادهای دانشگاهی است (آستین و همکاران، ۲۰۰۹ و کالفیلد، ۲۰۱۰).

شرایط علّی

درگیرشدن دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای تحت شرایطی به وقوع می‌پیوندد. شرایط عبارت از مجموعه رویدادها و حوادثی است که موقعیت‌ها و مسائل و امور مربوط به پدیده را خلق می‌کنند و تا حد معین چگونگی و چرایی پاسخ افراد و گروه‌ها را نسبت به آن شرایط توضیح می‌دهند. در مدل پارادیمی اشتراس و کربین (۱۳۹۰)، «شرایط» تحت عناوین موجبات علّی، مداخله‌گر و زمینه‌ای مطرح می‌شوند. موجبات علّی تأثیرگذار بر درگیرشدن دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای در مدل زمینه‌ای شکل‌گرفته برای تبیین توسعه حرفه‌ای در تحقیق حاضر مشتمل بر «ویژگی‌های برنامه دوره دکتری» و «ویژگی‌های تخصصی دانشجویان» و «انگیزه‌های دانشجویان» بوده است.

انگیزهٔ دانشجویان یکی از عواملی است که درگیری دانشجویان را موجب می‌شود. از آنجائی که انگیزه سائق رفتاری است، بودونبود آن عامل تعیین‌کننده‌ای در فعالیت‌ها و اعمال است و ارتباط بالایی با درگیری دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی دارد (لیزیو و ویلسون، ۲۰۰۹ وکینت و برت، ۲۰۱۳)؛ بنابراین بی‌انگیزگی دانشجویان می‌تواند چالش اصلی درگیری و مشارکت دانشجویان در برنامه‌های دکتری باشد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

ویژگی‌های دیگر دانشجویان به‌خصوص توانایی‌های تخصصی آنان یکی دیگر از عواملی است که درگیری و مشارکت دانشجویان در دوره‌ها را متأثر می‌سازد. این توانایی‌ها ابزارهایی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد که به‌واسطه آن دانشجویان می‌توانند به نحو مطلوبی با سازمان‌های حرفه‌ای ارتباط برقرار کرده و از زمانی که به دانشگاه و دوره دکتری اختصاص می‌دهند، استفاده کنند؛ این مقوله در تحقیق حاضر تحت عنوان «ویژگی‌های تخصصی دانشجویان» طبقه‌بندی‌شده است. تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های مربوط به خود دانشجویان و توانایی‌های آن‌ها، میزان و نحوه درگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ عمده این ویژگی‌ها سه بعد شناختی، رفتاری و احساسی را شامل می‌شود و بر همین اساس محققانی نظیر کالفیلد (۲۰۱۰) و محققان موسسه تحقیقات ملی امریکا (۲۰۱۲) میزان مشارکت دانشجویان را تبیین می‌کنند.

«ویژگی‌های برنامه دوره دکتری» مقولهٔ علّی مهم دیگری بود که در تحلیل داده‌ها آشکار شد. این برنامه معمولاً اشاره به تصمیماتی از پیش‌گرفته شده در رابطه با دورهٔ تحصیلی دارد که مسیر از قبل تعیین‌شده‌ای را برای دانشجویان رقم می‌زند (چنکر[1]، ۲۰۰۷). برنامه درسی جوهرهٔ هر نظام آموزشی است و تا حد زیادی کارآمدی و کیفیت و اثربخشی آن نظام را تضمین می‌کند. این موضوع در آموزش عالی اهمیت دوچندان می‌یابد؛ زیرا برنامه‌های درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود (فتحی و همکاران، ۱۳۹۰). تحقیقات قبلی نشان می‌دهند که عدم تناسب حجم برنامه بازمان، ارتباط ضعیف دانشجویان باکار تخصصی، روش‌های ارائه محتوا (شریفی، ۱۳۸٦ و توفیقی، ۱۳۸٦) ارتباط بین واحدها با یکدیگر (رشیدی، ۱۳۸٦) موجب می‌شود که دانشجویان دکتری کشور، نتوانند به‌طور تخصصی و کاربردی به دروس بپردازند و تنها به سطوح شناختی پایین اکتفا می‌کنند و قواعد جاری در جهت کوتاه نمودن دوره‌ها و مقررات یکسان برای همه رشته‌ها مزید بر علت شده است.

راهبردها

تحت تأثیر عوامل مذکور درگیری دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای علاوه بر «راهبردهای آموزشی»، از طریق راهبردهای دیگری که مبتنی بر تعاملات حرفه‌ای بوده و در قالب برنامه

[1] Çınkır

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

آموزشی و یا خارج از چارچوب رسمی برنامهٔ تدوین‌یافته ظاهر می‌شود که مشتمل بر «ارشادگری» و «شبکه‌سازی» است. مطابق نظر اشتراس و کربین (۱۳۹۰) «راهبردها» رفتارها، اعمال، تعاملات، کنش‌هایی هستند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد در مواجهه با مسائل و برای حل آن‌ها به کار می‌رود و با صورت گرفتن آن‌ها پدیدهٔ خاصی شکل می‌گیرد.

صاحب‌نظران در مورد اساتید به‌عنوان نیروی محرکهٔ توسعهٔ دانش‌پژوهی یادکرده و اذعان دارند کارایی مراکز آموزشی و پژوهشی به هیئت‌علمی آن وابسته است (رمزدن، ۱۳۸۰؛ نقل از پورکریمی، ۱۳۸۸) و حتی برخی پا را از این فراتر گذارده و معتقدند آموزش عالی یعنی هیئت‌علمی (بیس، ۱۹۷۳؛ نقل از همان منبع). از طرف دیگر فرایند یاددهی و یادگیری امر تعاملی است (ونگر، ۲۰۱۲ وهایثورن وایت و دی لات، ۲۰۱۲) و اساتید مهم‌ترین افرادی هستند که دانشجویان با آن‌ها در تعامل‌اند (لدنی و همکاران، ۲۰۱۳). همکاری بین اساتید به‌عنوان افراد باتجربه و دانشجویان اساسی‌ترین جنبه آموزش دانشجویان بوده و می‌تواند بهره‌وری، موفقیت و شایستگی آنان را ارتقا دهد (کرام و ایزابلا، ۱۹۸۵؛ گاش، ۲۰۱۳). بر این اساس ارشادگری یکی از مهم‌ترین نقش‌هایی است که آن‌ها باید ایفا کنند. ارشادگری شامل مجموعه رفتارهایی نظیر تدریس و آموزش، حمایت، انگیزه بخشی و تهییج و مشاوره صمیمانه است که روابطی را بین فرد باتجربه و بی‌تجربه موجب شده و هدایت و راهنمایی در مسیر حرفه‌ای را محقق می‌سازد (دوبرو و همکاران، ۲۰۱۲).

فارغ از اهمیت برنامه‌های قصد شده و هدفمند آموزش دانشجویان و تعامل با اساتید در قالب این برنامه‌ها، دانشجویان نیازمند پشتوانه و حمایت هم از افراد داخل جامعه دانشگاهی و هم بیرون آن مانند همآلان، خانواده و دوستان، در طول تمام مراحل آموزش دکتری، هستند. دانشجویان دکتری نیازهایی دارند که ورای اکتساب صرف از دانشگاه و افراد دانشگاهی است و آن‌ها در جستجوی حمایت روانی و اجتماعی افراد و گروه‌های گوناگونی هستند که بعضی مواقع حتی مهم‌تر از برقراری رابطه با استاد راهنما یا مشاور است (سویتزر، ۲۰۰۹). هگینز و کرام (۲۰۰۱) با ارائه دیدگاه شبکه‌های توسعه محور نشان داده‌اند که یک فرد خاص به‌واسطه برقراری ارتباط با افراد گوناگون است که حمایت روانی و حرفه‌ای را دریافت می‌کند، نه یک فرد خاص. به عبارت دقیق‌تر به‌جای اینکه شاگرد فقط به‌واسطه ایجاد ارتباط ارشادگرانه با استاد خود هویت‌یابی خود را تسهیل کند، شبکه‌های ارتباطی با افراد مختلفی نظیر اساتید،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

همالان و هم دانشگاهیان، همکاران شغلی و حرفه‌ای و سایر افراد حرفه‌ای شکل داده و نوعی ارشادگری چندگانه را دریافت می‌کند و به واسطه تعامل و دریافت اطلاعات از منابع گوناگون هویت‌پذیری حرفه‌ای خود را تسهیل می‌کند.

زمینه

کنش‌هایی مانند تعاملات رسمی و غیررسمی که درگیری و مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای را شکل می‌بخشند، در خلاء شکل نمی‌گیرد. بنابر یافته‌های تحقیق حاضر «زمینهٔ» راهبردهای درگیری دانشجویان توسط «گروه آموزشی» و «گروه دانشجویان و اساتید» فراهم شده و در موقعیت‌های «تخصصی–حرفه‌ای» و «رشته‌ای» شکل می‌پذیرد. از نظر اشتراس و کربین (۱۳۹۰) زمینه مجموعه خاصی از شرایط است که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع‌واحوال و مسائلی را پدید آورند که اشخاص با عمل و تعاملات خاص به آن‌ها پاسخ می‌دهند.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نشان داد که جدای از ویژگی‌های تخصصی دانشجویان که به آن پرداخته شد، گروه دانشجویان دارای ویژگی‌هایی هستند که با قرار گرفتن آن‌ها در کنار هم‌معنا پیدا می‌کند و ویژگی‌های گروهی آن‌ها را انعکاس می‌دهد. تحلیل ادراکات دانشجویان موردمطالعه نشان می‌دهد، کلاس‌های دوره دکتری معمولاً متشکل از ترکیب نامتجانسی از دانشجویان است که مانع شکل‌گیری انسجام و یکپارچگی است.

عمده‌ترین عامل تعامل در دوره‌های دکتری، علاوه بر پژوهشگران، اساتید راهنما و سایر دانشجویان هستند (حسرتی، ۲۰۰۳؛ نقل در حسرتی و هاشمی، ۱۳۸۹). این افراد در کنار هم و با داشتن شرایط دیگری مانند اشتغال در دانشکده خاص و فعالیت در حوزه یا رشته علمی خاص و مشترک، در ساختار دانشگاهی تحت عنوان دپارتمان و یا گروه‌های آموزشی شناخته می‌شوند. گروه‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین گروه‌هایی است که یادگیری دانشجویان را چه به‌صورت رسمی و چه به‌صورت غیررسمی شکل می‌دهد.

تعمق در گفته‌های دانشجویان در تحقیق حاضر نشان می‌دهد که گروه‌های آموزشی به لحاظ کمی و کیفی دارای ترکیب مناسبی نیستند و به توجه به عامل مداخله‌گری نظیر کمیت روزافزون دانشجویان این مسئله حالت پیچیده‌تری به خود می‌گیرد. علاوه بر نقش گروه‌های آموزشی در توسعه و آماده‌سازی دانشجویان که در قالب برنامه‌های از قبل تعیین‌شده و تعاملات رسمی و غیررسمی بین اعضای گروه اتفاق می‌افتد، اهداف توسعه‌ای دانشجویان

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

متمرکز بر موضوعاتی است که در قالب محتوای توسعه حرفه‌ای معنی می‌یابد که بخش مهمی از آن متأثر از رشته و اصول و هنجارهای مرتبط به آن است. اهداف توسعه‌ای دانشجویان دکتری هر رشته‌ای در قالب هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی رشته‌ای شکل می‌گیرد که درنهایت شکل‌دهنده نوعی هویت رشته‌ای به آنان است که در الگوی ارائه‌شده در قالب مقوله‌های «رشتگی» و «منزلت رشته» طبقه‌بندی‌شده‌اند.

به دلیل اینکه رشته‌ها منظومه‌ای خاص از دانش هستند و چارچوبی برای جستجوگری و تحقیق در حوزه خاصی را ارائه می‌دهند (مانسیلا و گراتر، ۲۰۰۳؛ نقل ازهالی، ۲۰۰۶)، هر رشته سنن، کدهای رفتاری، دایره کلمات و سیستم مشترکی از عقاید برای اعضای خودش دارد. هریک از این عناصر جزئی از فرهنگ رشته‌ای است و توأم با معرفت‌شناسی رشته‌ای، آنچه را که باید به‌عنوان یک رشته دانشگاهی فهمیده شود را شکل می‌بخشند؛ قدرت رشته‌ها منبعث از حس مشترک و نرم‌های اجتماعی است، نرمی تخصصی که از طریق جامعه‌پذیری موجد اجابت اعضا از آن‌هاست. این امر باعث می‌شود که اعضای رشته، اجتماع ساختاریافته‌ای شکل دهند (بچر و تراولر، ۲۰۰۱؛ نقل از همان منبع) و شبکه‌هایی که حاصل روابط بین دانش‌پژوهان مختلف است منجر به شکل‌گیری نوعی گفتمان علمی–حرفه‌ای می‌شود که نتیجهٔ آن پدید آمدن شکل ویژه‌ای از رفتار شهروندی علمی است (براون و شولتز، ۲۰۱۰) که بنابه یافته‌های تحقیق حاضر در زمینه ای «تخصصی–حرفه‌ای» شکل می‌گیرد.

از آنجائی که دانش رشته‌ای و نرم‌های غالب در آن اسباب و ابزار ارزشمندی برای اعضای جدید اجتماع مانند دانشجویان دکتری در جهت کسب صلاحیت رشته‌ای فراهم می‌آورد (هالی، ۲۰۰۶) و درعین‌حال دوره دکتری مکانیزم اصلی در جهت ایجاد تعهد حرفه‌ای و هویت رشته‌ای در قالب چنین نرم‌هایی است، عدم تعیّن نرم‌های رشته‌ای ممکن است موجب ابهام در محتوا و نیز فرایند آماده‌سازی دانشجویان شود.

به دلیل فقدان تعامل سالم بین تئوری و عمل در علوم تربیتی غالب دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی رشته‌های علوم تربیتی در انتخاب بین تحقیق و عمل دچار تناقض شده‌اند و نمی‌دانند کدام را انتخاب کنند (بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶)؛ ادراک و فهم یکسان و مشترکی هم از اینکه آیا علوم تربیتی یک‌رشته است یا ملغمه‌ای از دیگر رشته‌هاست که آن‌ها را برای بهبود عمل حرفه‌ای به کار می‌گیرد، وجود ندارد (ازاتورت و وانگ، ۱۹۹۳ و توما، ۲۰۰۲).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

نرم‌های اجتماعی که بازگوکننده‌ی بخشی از هویت رشته هستند، دارای اثرات نهادی و اقتصادی نیز هستند (هالی، ۲۰۰۶)؛ آنچه ما در تحقیق حاضر به‌عنوان «پرستیژ رشته علوم تربیتی» و «جاافتادگی رشته» مقوله‌بندی کرده‌ایم با این اثرات ارتباط پیدا می‌کند. این مقوله‌ها با میزان نیاز به رشته در جامعه و کاربرد آن در حل مسائل که موقعیت عاملان حرفه‌ای را بهبود می‌بخشد، در ارتباط هستند. بنا به استدلال دی و همکاران (۲۰۱۱) دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی به خاطر ماهیت رشته خود که به تولید مستقیم ارتباط چندانی پیدا نمی‌کند، چالش‌های بیشتری هم از ناحیه جایگاه این رشته‌ها در دانشگاه و جامعه علمی و هم از ناحیه کار در صنعت و سازمان‌های خصوصی و تحقیقاتی دارند. این مسئله بخشی از مباحثات حول ارزش و جایگاه علوم انسانی در آموزش عالی و جامعه در حالت کلی است.

شرایط مداخله‌گر

بنا بر یافته‌های تحقیق حاضر، دانشجویان به خاطر «عدم تأمین نیازهای اولیه و نیازهای اجتماعی»، «ناهماهنگی شرایط اقتصادی دانشجو و تمام‌وقت بودن»، دارای «مسائل اقتصادی-اجتماعی» گوناگونی‌اند که شرایط و نحوه درگیری دانشجویان در دوره دکتری را تحت تأثیر قرار می‌دهند و سبب می‌شوند که دانشجویان برای دستیابی به منابع درآمدی جذب فعالیت‌های خارج از چارچوب تخصصی خود شوند؛ این موضوع به‌شدت حضور آن‌ها را در محیط دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد و این یک مسئلهٔ عام برای رشته‌های علوم تربیتی در کشورهای دارای وضعیت اقتصادی متفاوت است. یافته‌های هافر و همکاران (۲۰۰۲؛ نقل از بنیاد کارنگی، ۲۰۰۶) در مورد دانشجویان آمریکائی نشان می‌دهد که دانشجویان علوم تربیتی دارای شغل دوم هستند و به‌صورت نیمه‌وقت تحصیل می‌کنند و این امر می‌تواند باعث طولانی شدن دوره‌های دکتری این دانشجویان شود که تحقیقات بعدی این مسئله را تأیید کرده‌اند (میلت و نتلس، ۲۰۰۶).

طولانی شدن دوره‌های دکتری در نهایت علاوه بر هزینه‌های مادی که برای فرد، گروه آموزشی و دانشگاه به بار می‌آورد مسائل دیگری را به همراه دارد که در تحقیق حاضر خود را به شکل «مسائل و نگرانی‌های روانی» دانشجویان نشان می‌دهد و متشکل از نگرانی از عدم موفقیت در اتمام دوره، استرس ناشی از انجام تکالیف درسی و بدبینی تحصیلی دانشجویان است.

یکی دیگر از مقوله‌های مربوط به شرایط مداخله‌گر، عوامل دانشگاهی است. این شرایط شامل مواردی می‌شود که در کلیت نظام دانشگاهی معنا پیدا می‌کند. ارتباط جامعه و دانشگاه و نیز

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

دانشگاه‌ها با هم و با سازمان‌های حرفه‌ای یکی از عوامل مداخله گر در نحوهٔ درگیر کردن دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری (کالفیلد،۲۰۱۰) است که در عین تحقق یادگیری عمل محور، می‌تواند بخشی از مشکلات اقتصادی دانشجویان را حل کند. امکانات دانشگاهی یکی دیگر از مقوله‌های دانشگاهی آشکار شده است. در این زمینه بهزادی و داورپناه (۱۳۸۹) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین زیرساخت‌ها و امکانات دانشگاهی با شرایط و زمینه‌های رشد فکری رابطه معناداری وجود دارد و عدم‌کفایت امکانات می‌تواند آثار نامطلوبی بر کیفیت تحصیلی داشته باشد.

مطابق یافته‌های تحقیق حاضر عوامل دانشگاهی دیگری نیز وجود دارند که در کنار این عوامل دوره‌های دکتری را متأثر می‌سازند که بیشتر مرتبط با نحوه گزینش دانشجویان، حضور آنان و تأمین مالی آنان در دانشگاه است که تحت عنوان «مقررات و رویه‌های دانشگاهی» طبقه‌بندی کرده‌ایم. هرچند آیین‌نامه‌ها و مقررات معمولاً منعکس‌کننده مسیر انجام قابل پیش‌بینی کار است، تجربه نشان می‌دهد که گاهی بین آیین‌نامه‌ها و مقررات تناقض به وجود می‌آید و بنابراین نتایج و اهداف آن مقررات محقق نمی‌شود (توفیقی، ۱۳۸٦)؛ مثالی از این مورد می‌تواند تناقض بین اجبار دانشجویان به حضور تمام‌وقت و عدم پرداخت هزینه حضور دانشجویان باشد.

مسئله مرتبط دیگر بوروکراسی اداری در دانشگاه است که با فرایندها و اهداف آموزش دکتری به‌عنوان یک فعالیت حرفه‌ای در تناقض است که به نظر می‌رسد ریشه در تمرکزگرایی حاکم بر سازمان‌ها تحت تأثیر دولتی بودن آن‌ها باشد. ازنظر توفیقی (۱۳۸٦) در دانشگاه‌ها، روندهای اجرایی آموزشی و پژوهشی دچار دیوان‌سالاری و تأخیر در تصمیم‌گیری‌ها شده و نهایتاً موجب ایجاد تشویش و نگرانی دانشجویان، بازده کمتر گروه‌های آموزشی و به خطر افتادن کیفیت تحصیلی دانشجویان شده است (همان). چنانکه نتایج تحقیق حاضر نیز نشان می‌دهد، توأم با پدیداری چنین مسائلی مشارکت دانشجویان در دوره دچار مشکل می‌شود که در تحقیق حاضر با عنوان «پیامدهای منفی ناخواسته» مقوله‌بندی شد.

شرایط محیطیِ آموزشی و کلان دیگر مقوله‌های مرتبط با شرایط مداخله‌گر بوده‌اند. شرایط محیطی – آموزشی اشاره به تمام عوامل آموزشی دارد که از خارج از گسترهٔ دانشگاهی بر تمام یا بخشی از آموزش در دوره دکتری اثرات بالقوه و بالفعل دارند. یکی از عناصر تشکیل‌دهنده این مقوله محوری سیاست‌های آموزشی کلان است که مشتمل بر مفاهیمی نظیر سیاست‌های آموزشی، متخصص بودن سیاست‌گذاران و اهمیت آموزش برای دولت است. علاوه بر این

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

شرایط محیطی کلانی وجود دارند که مانند چتری گسترده کل بخش آموزش را در بر می‌گیرد و از مقوله‌هایی نظیر عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی-اجتماعی و عوامل سیاسی شکل گرفته‌اند. به دلیل اینکه آموزش‌وپرورش به‌عنوان یک نظام اجتماعی باز با زیر بخش‌های خود و با سایر نظام‌ها در ارتباط است و بخش عظیمی از نظام آموزشی در کشور دولتی است، توجه به این مقوله‌ها به‌عنوان عوامل مداخله‌گر در مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های تخصصی و حرفه‌ای اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد.

پیامدها

بازنگری در اصول و بیانیه‌های موجود در گزارشات مربوط به دوره‌های دکتری (برای مثال گزارش مؤسسه مطالعات تحصیلات تکمیلی کانادا، ۲۰۰۸؛ انجمن دانشگاه‌های اروپا، ۲۰۰۷) و نیز تحقیقاتی که قبلاً به آن‌ها اشاره شد (جدول شماره ۱)، مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری به‌طور خلاصه شامل برقراری ارتباطات، کارآفرینی و خلاقیت، کارآمدی فردی، رفتار اخلاقی، تدریس و آموزش، پاسخگویی مدنی-اجتماعی، کار تیمی و رهبری تیم، انجام و مدیریت تحقیق، تفسیر و انتقال دانش و مدیریت مسیر حرفه‌ای است که می‌توان آن‌ها را به‌عنوان پیامدهای توسعه حرفه‌ای دانشجویان در نظر گرفت. یافته‌های تحقیق حاضر نیز تا حدودی با چنین یافته‌هایی منطبق است. زمانی که شرایط توسعه‌ای دانشجویان مناسب باشد، پیامدهای فردی، انتقال و کاربرد آموخته‌ها و پیامدهای بیرونی را می‌توان برای آن متصور بود که در ادبیات تحقیق غالباً با اصطلاح کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای از آن نام برده می‌شود. خبرگی و تخصص، رشد و شکوفایی، هویت پذیری علمی-تخصصی و ارتقای مهارت و منزلت اجتماعی، دیگرِ مقوله‌های شکل‌دهنده و مبین توسعه فردی دانشجویان دکتری بوده‌اند؛ چنین پیامدهایی دنباله‌دار هستند.

تعاملات اجتماعی در کنار توسعه تخصصی فرد به شکل بارزی منجر به نسبت دادن معانی متنوعی به دانشجوی دکتری خاص می‌شود که توسط خود او و دیگران شکل می‌گیرد و او برای خود قبول می‌کند و به مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، عقاید و ارزش‌ها در فرد قوام می‌بخشد که فرد (توسط خود و دیگران) با آن شناخته می‌شود (اسلای و اسمیت، ۲۰۱۱)؛ در سطح بعدی، تغییر در رفتار آنان و به عبارت دقیق‌تر انتقال و کاربرد آموخته‌ها از طرف آنان را در پی دارد. این مقوله اشاره به‌کارگیری آموخته‌های حاصل از آموزش در کارهای عملی و موقعیت واقعی دارد (سوبدی، ۲۰۰٤؛ نقل از طاهری، ۱۳۹۱).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی معمولاً با ایفای نقش تخصصی آموزشی و پژوهشی، حل مسائل آموزشی و ارائه مشاوره‌های تخصصی، فرایند انتقال یادگیری را صورت می‌بخشند. علاوه بر پیامدهای فردی که برای خود دانشجویان متصور است، مشارکت دانشجویان در دوره دکتری و فعالیت‌های مربوط به آن اثرات دیگری را نیز برای محیطی که آن‌ها در آن درگیر هستند، دارد. مشارکت دانشجویان و فعالیت‌های علمی و تخصصی آنان در کنار حضور دانشجویان در اجتماع علمی و عمومی منجر به توسعه سرمایه تخصصی، سازمانی، اجتماعی، اقتصادی می‌شود. تداوم در این فعالیت‌ها و تعاملات صورت گرفته با اجتماعات علمی منجر به شکل‌گیری دستورالعمل‌های حرفه‌ای، گسترش مرزهای دانش، توسعه روش‌ها و رویکردهای علمی و توسعه هنجارهای علمی می‌شود. از طرف دیگر آنان به‌عنوان دانش‌آموختگان دانشگاهی بازخوردهایی را به سیستم آموزش دانشگاهی فراهم می‌آورند و زمینهٔ توسعه دانشگاه را فراهم می‌آورند. همچنین میزان آمادگی آنان در ایفای نقش‌هایی که برای آن‌ها متصور است، منجر به آشکار شدن نقاط ضعف و قوت برنامه‌ها می‌شود.

نباید ازنظر دور داشت که تحت تأثیر مسائل و مشکلات آموزش در دوره دکتری، «پیامدهای منفی ناخواسته» ای نیز برای دانشجویان به وجود می‌آید که این پیامدها به شکل برآورده نشدن انتظارات، تجربه احساسات منفی نسبت به خود و به جایگاه اجتماعی–اقتصادی خود پدیدار می‌شود. این پیامدها ناشی از عدم تحقق انتظارات و اهداف دانشجویان از دوره‌های دکتری است؛ به‌نحوی‌که نیازهای علمی آن‌ها به‌قدر کافی ارضا نشده و آن‌ها احساس افت علمی می‌کنند و احساس می‌کنند که بخشی از فرصت‌ها و هزینه‌هایشان به هدررفته است.

لازم به یادآوری است که پدیده‌هایی که در چهارچوب پیامدهای مشارکت دانشجویان در دوره دکتری طبقه‌بندی شدند به‌یک‌باره، با شروع و یا پایان دوره اتفاق نمی‌افتد. محققانی مثل اکرلیند (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیده‌اند که دانشجویان دکتری در طی دوره دکتری و پست دکتری در مرحله اول به سمت حرفه‌ای شدن پیش می‌روند که این امر در سال‌های اول بیشتر اتفاق می‌افتد و متعاقباً به‌عنوان محقق شناخته می‌شوند. بعدازآن به‌عنوان محقق بهره‌وری داشته و درنهایت به خبرگی می‌رسند؛ که سه مرحله بعدی در طی همه‌سال‌های طی دوره اتفاق می‌افتد؛ مانند آنچه در تحقیق حاضر نیز به آن اشاره شد، هرکدام از این پیامدها در تعامل با پیامدهای دیگر قرار دارد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

نتیجه‌گیری

مباحثات انجام‌گرفته در مورد مهارت‌های مورد انتظار دانشجویان دکتری علوم تربیتی، نحوه توسعه این مهارت‌ها و شرایط و راهبردهای شکل‌دهی به آن‌ها نشان می‌دهد که همه این مؤلفه‌ها و عوامل حول محور درگیر شدن دانشجویان در برنامه دوره دکتری و مشارکت آنان در فعالیت‌های تخصصی و حرفه‌ای شکل می‌گیرند؛ مطابق الگوی ارائه‌شده بر اساس ایجاد روابط بین مقوله‌ها و یکپارچه‌سازی آن‌ها، مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای تحت تأثیر ویژگی‌های دانشجویان، انگیزه‌های دانشجویان و برنامه دوره دکتری است. درگیری دانشجویان در فعالیت‌های حرفه‌ای با تأثیرپذیری از شرایط علّی، منجر به شکل‌گیری کنش‌های ارشادگرانه، شبکه‌سازی و راهبردهای آموزشی می‌شود. بعلاوه این کنش‌ها در بستر ویژگی‌های گروهی دانشجویان، گروه آموزشی و نیز زمینهٔ رشته‌ای و تخصصی و حرفه‌ای شکل می‌گیرند و همزمان از مسائل و مشکلات دانشجویان و نیز عوامل دانشگاهی، شرایط محیطی- آموزشی و محیط کلان تأثیر می‌پذیرند. نهایتاً اینکه چنین کنش‌ها و واکنش‌هایی، پیامدهایی فردی، بیرونی و ناخواسته‌ای به همراه آورده و انتقال و کاربرد آموخته‌ها را موجب می‌شود. این مقوله‌ها و روابطی که به آن‌ها اشاره شد، «الگوی توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی» را روایت می‌کنند.

علاوه بر به‌کارگیری راهبردهایی مانند تطبیق توسط اعضا، بررسی همکار و مشارکتی بودن و انعکاس‌پذیری پژوهشگر در تحلیل چندمرحله‌ای داده‌ها، مباحثات انجام‌گرفته در مورد توسعه حرفه‌ای در ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که روابط این‌چنینی بین عوامل، راهبردها، شرایط و پیامدهای توسعه حرفه‌ای دانشجویان دارای اعتبار بوده و می‌توان از الگوی ارائه‌شده در تبیین و توضیح توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی بهره برد. بااین‌وجود باید توجه داشت که یافته‌های تحقیق حاضر، اطلاعاتی را در مورد دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی و ادراکات و نگرش‌های آن‌ها به‌عنوان مهم‌ترین عنصر آموزش دانشگاهی به دست می‌دهد که این اطلاعات حاصل یک مطالعه کیفی در یک موقعیت ساختاری و فرهنگی محدود بوده است و مدل توسعه‌یافته برای تبیین توسعه حرفه‌ای دانشجویان حاصل تحلیل ادراکات نمونه‌ای از دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های دولتی مستقر در تهران بوده است؛ بدین‌جهت تعمیم نتایج آن نیازمند توجه به زمینه‌ها و موقعیت‌ها است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

دلالت‌هایی برای عمل

دانشجویان دکتری به جهت موقعیتی که دارند، از شرایطی که برای آن‌ها تعریف می‌شود، بسیار متأثرند؛ بنابراین با طراحی محتوا و فرایندهای مناسب برای دوره‌های دکتری در قالب برنامه‌های از پیش تعیین‌شده می‌توان در فرایند آماده‌سازی آن‌ها مداخله کرد. به نظر می‌رسد ایجاد انگیزش درونی و بیرونی در دانشجویان برای درگیری در فعالیت‌ها، الویت اصلی باشد. در این رابطه ایجاد شرایطی که بتواند بین محتوای دوره و انگیزش آن‌ها ارتباط برقرار کند، بسیار مهم است.

استفاده از دستیاری آموزشی و پژوهشی، تعریف کار برای دانشجویان در سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی دانشجویان بر اساس آن و پرداخت حقوق در قبال آن می‌تواند، حلال برخی مشکلات انگیزشی دانشجویان باشد و مسائل دیگری نظیر اشتغال آنان در فعالیت‌های غیر مرتبط و عدم ارتباط دانشجویان با سازمان‌های حرفه‌ای را تا حد زیادی تقلیل داده و جبران‌کننده‌ی سوابق علمی–حرفه‌ای پایین دانشجویان باشد. در این راستا ما نیازمند برقراری ارتباط هرچه بیشتر بین درون دانشگاه و بیرون آن در کنار ارتقای وزن سوابق حرفه‌ای عملیاتی دانشجویان در ارزشیابی و پذیرش و نیز در اعطای درجه به دانشجویان و مسئله محور کردن برنامه‌های آموزشی هستیم؛ به‌نحوی‌که ارتباطات عاملان دانشگاهی نظیر دانشجویان با عاملان فنی و حرفه‌ای در بخش‌های مختلف دیگر جامعه منجر به برخورداری دو طرف از داشته‌های هم و توسعه‌ی هم شود. همچنین این ارتباطات می‌تواند به‌عنوان نوعی کنترل هنجاری عاملان حرفه‌ای کنونی و آینده (دانشجویان) باشد که هم قواعد حرفه‌ای و هم اساس کنترل رفتار دانشجویان را شکل داده و توسعهٔ اخلاقیات حرفه‌ای آن‌ها را به دنبال داشته باشد. درنتیجه هم نرم‌های حرفه‌ای تعلیم و تربیت توسعه می‌یابد و هم رعایت آن‌ها می‌تواند موجب قوام نرم‌های رشته و تعین یافتگی قواعد عملی و حرفه‌ای در علوم تربیتی باشد. از طرف دیگر موجب می‌شود که دانشجویان به‌عنوان عاملان رشته‌ای نقش مهمی در حل مسائل آموزشی ایفا کرده و موجب تقویت منزلت رشته و ارتقای موقعیت خود در جامعه حرفه‌ای شوند و بخشی از نیازهای اجتماعی آنان ارضا شود.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

فهرست منابع:

احمدی، پروین (۱۳۷۲). *بررسی وضعیت تربیت و تأمین هیئت‌علمی در برنامه دوم توسعه*. طرح پژوهشی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

اشتراوس، انسلم و کربین (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشرنی.

بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.

بهزادی، حسن و داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان دکتری دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مؤثر بر آن. *نامه آموزش عالی*، ۳ (۱۰): ۷۷.

پورکریمی، جواد (۱۳۸۸). *طراحی الگوی بهسازی حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی جهاد دانشگاهی*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.

توفیقی، جعفر (۱۳۸٦، ۲٦ و ۲۷ اردیبهشت). *تحولات آئین‌نامه دوره دکتری: دلایل و توجیهات*. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.

حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸). *رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان*. تهران: دانشگاه تهران.

حسرتی، مصطفی و هاشمی، رضا (۱۳۸۹). یادگیری غیررسمی در دوره‌های دکتری. *فصلنامه انجمن آموزش عالی*، ۲ (٤).

رشیدی، ناصر (۱۳۸٦، ۲٦ و ۲۷ اردیبهشت). دوره دکترای آموزش زبان انگلیسی: مشکلات و راه‌حل‌ها. *کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی*، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.

شریفی، کامران (۱۳۸٦، ۲٦ و ۲۷ اردیبهشت). چارچوب برنامه‌های دوره دکترای تخصصی دامپزشکی، نتایج فعلی و دورنمای آینده. *همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی*. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

طاهری، مرتضی (۱۳۹۱). *مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.

فتحی واجارگاه، کوروش، جمالی، محمد، زمانی منش، حامد و یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۰). موانع تغییر در برنامه‌های درسی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۷): ۷٦۷.

کاردان، علی محمد (۱۳۸٤). *ماهیت و قلمرو علوم تربیتی*. نوشته جمعی از مؤلفان و به کوشش علی محمد کاردان. تهران: سمت.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

گال، مردیت؛ بورک، والتر و گال، جویس (۱۳۸٦). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی* (جلد اول). ترجمه احمد نصر اصفهانی و همکاران. تهران: سمت.

گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۹۱). *آمار آموزش عالی ایران، سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰*. رضا منیعی (گرداوری و تألیف). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

گزارش ملی آموزش عالی تحقیقات و فناوری (۱۳۸۷). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

گزارش همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی (۱۳۸٦، ۲٦ و ۲۷ اردیبهشت). تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

محسنی تبریزی، علیرضا دکتر قاضی طباطبایی محمود و مرجائی، هادی (۱۳۸۹). تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۵۵: ٤۵.

ملک، حسن (۱۳۸۳). *بررسی وضعیت دوره‌های دکتری علوم انسانی*. طرح پژوهشی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۷٦). ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته‌های علوم تربیتی در ایران. در *مجموعه مقالات اولین همایش آموزش عالی در ایران*. دانشگاه علامه طباطبائی.

Akerlind, G. S. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Educucation*, 55:241–254.

Austin, A. E. & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Grad-uate student socialization for faculty roles. In: J. C. Smart (Eds.), *Higher education:Handbook of theory and research* (pp. 397–456). Springer.

Austin, J. Cameron, T. Glass, M., Kosko, K., Marsh, F., Abdelmagid, R., & Burge, P. (2009). First Semester Experiences of Professionals Transitioning to Full-Time Doctoral Study. *College Student Affairs Journal*, 27(2): 194-217.

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.

Braun, K., & Schultz, S. (2010). A certain amount of engineering involved: Constructing the public in participatory governance arrangements. *Public Understanding of Science*, 19: 403-419.

Brint, S., Cantwell, A.,& Hannerman, R. (2008). Two cultures: Undergraduate academic engagement. *Research & Occasional Paper Series*, CSHE 4.08.

Canadian Association for Graduate Studies (2008). *Report, Professional Skills Development for Graduate Students*. Retrieved April 20, 2012, from: http://www.cags.ca/documents/publications.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

Carnegie Foundation (2006). *The Carnegie project on the education doctorate*. Retrieved April 12, 2011, from: http://www.carnegiefoundation.org/education-doctorate**.**

Caulfield, J. (2010). Applying graduate student perceptions of task engagement to enhance learning conditions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1): 8.

Çınkır, Ş. (2007). Current issues about professional development and training concept and approaches. *World applied sciences journal*, 2 (4): 266-275.

Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, (113): 9-16.

Creswell, J. W., & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

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: 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.

Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1): 210-242.

Edwards, S. (2009). A professional practice-based doctorate: Developing advanced nursing practice. *Nurse education today*, 29(1): 1-4.

European University Association. (2007). *Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges; report prepared for European universities and ministers of higher education*. EUA.

Gardner, S. K., Hayes, M. T., & Neider, X. N. (2007). The dispositions and skills of a Ph. D. in education: Perspectives of faculty and graduate students in one college of education. *Innovative Higher Education*, 31(5): 287-299.

Ghosh, R. (2013). Mentors Providing Challenge and Support : Integrating Concepts From Teacher Mentoring in Education and Organizational Mentoring in Business. *Human Resource Development Review*, 12(2): 144- 176.

Golde, C. M., & Walker, G. E. (2006). *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline, Carnegie essays on the doctorate* (Vol. 3). Jossey-Bass Inc Pub.

Haythornthwaite, C., & De Laat, M.F. (2012). Social Network Informed Design for Learning with Educational Technology. In A. Olofson & O. Lindberg (Eds.). *Informed Design of Educational Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*. (pp. 352-374). Hershey: IGI-Global.

Hensley Choate, L.; Smith, S. L. and Spruill, D. A. (2005). Professional Development of Counselor Education Students: An Exploratory Study of

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

Professional Performance Indicators for Assessment. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, (3).

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2): 264-288.

Holley, K. (2006). *The cultural construction of interdisciplinarity*. PhD thesis, University of southern California.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1): 110-132.

Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83(2): 273-313.

Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1): 28-47.

Lizzio, A., & Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1): 69-84.

Millett, C. M., & Nettles, M. T. (2006). Expanding and Cultivating the Hispanic STEM Doctoral Workforce Research on Doctoral Student Experiences. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(3): 258-287.

National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Editrd by J. W. Pellegrino & M. L Hilton. Washington D.C.: National Academies Press.

Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17(2): 183-199.

Noble, C., O'Brien, M., Coombes, I., Shaw, P. N., Nissen, L., & Clavarino, A. (2014). Becoming a pharmacist: Students' perceptions of their curricular experience and professional identity formation. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(3): 327–339.

Osguthorpe, R.T. & Wong, M.J. (1993). The Ph.D. versus the Ed.D.: Time for a decision. *Innovative Higher Education*, 18(1), 47-63.

Perry, J. A. (2011). The Carnegie Project on the Education Doctorate: Phase II—a quest for change. *UCEA Review*, 52(3), 1–4.

Rudd, E., Nerad, M., Morrison, E., &Picciano, J. (2008). *Professional development for PhD students: Do they really need it*? CIRGE Spotlight on Doctoral Education# 2. Seattle, WA: CIRGE, University of Washington. Retrieved May 9, 2011, from: http. depts. washington. edu/cirgeweb/c/publications/414.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

Shacham, M., & Od-Cohen, Y. (2009). Rethinking PhD learning incorporating communities of practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3): 279-292.

Shulman, L. S., Golde, C. M., Bueschel, A. C., & Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3): 25-32.

Simmons, T.M. (2009). *The Preparing Future Faculty (PFF) Program: Examining Relationships and Regressions Among Professional Identity, Career Expectations, and Teaching Efficacy*. PhD thesis, Howard University.

Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1): 85-107.

Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1): 1-33

Toma, J. D. (2002).*Legitimacy, differentiation, and the promise of the Ed.D. in higher education*. Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.

Wenger, E. (2012). *Communities of practice, a brief introduction*. Retrieved April 20, 2013, from: wenger-trayner website: http://wenger-trayner.com/theory/**.**

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.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]