Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.13 (7); 2019, 5-28

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۲۸-۵

گونه‌شناسی سبک نظارت پژوهشی اساتید راهنما در ایران: از تسهیل‌گری تا فرمان‌دهی![1]

Research Supervision Styles in Iranian academia: from facilitation to exploitation!

دکتر سعید صفائی موحد[2]

چکیده: هدف اصلی این پژوهش، بررسی شیوهٔ هدایت پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی توسط اساتید راهنما در حوزه‌های علوم رفتاری است. بدین منظور با استفاده از راهبرد نمونه‌گیری ملاک‌محور، ۴۵ دانشجو در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و اقتصاد به شیوه‌ای هدفمند و با رعایت اصل اشباع داده‌ها، برگزیده شده‌اند و با به‌کارگیری مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته و غیررسمی داده‌های لازم جمع‌آوری شدند. بر اساس یافته‌های حاصل و بر مبنای ۴ معیار روابط قدرت، سطح یاددهی ـ یادگیری، میزان حمایت و انتظار متقابل می‌توان ۴ سبک اصلی اساتید ایرانی در فرایند نظارت پژوهشی را به شرح ذیل دانست: سبک فرمانده ـ سرباز، سبک تسهیل‌گر ـ شبکه ساز، سبک آزاد گذارنده و سبک استثماری

واژگان کلیدی: نظارت پژوهشی، تحصیلات تکمیلی، نظریه مبنایی، استثمار آکادمیک

S. SafaeeMovahed (Ph.D)

Abstract: Due to some political and financial considerations, the number of postgraduate students has been growing exponentially in Iran in the last two decades. That is while the number of faculty has not increased proportionally to keep up with the fast growth. Hence, the student-faculty ratio has widened, turning thesis and dissertations into chaotic scene. Accordingly, this paper aims to uncover how Iranian professors supervise postgraduate research projects in such a complex unprecedented context. The research participants are 45 postgraduate students who were selected purposively by criterion sampling strategy and interviewed by informal and in-depth techniques. Methodologically, the research may be deemed as grounded theory with emergent design (proposed by Charmaz). Thus, the data were analyzed at two levels, namely initial and focused (secondary) coding, and a quadripartite typology emerged consequently. To establish and report credibility, two strategies were continuously applied as member check and peer debriefing. Taking into account four criteria as power relations, level of informativity, level of support, and reciprocal expectations, it is argued that Iranian professors draw upon four research supervision styles: facilitative-networking(when supervisor establishes a community of experts to facilitate the project into a productive experience), laissez-faire (when supervisor does not care about how the work should be run and the student is fully free for his/her options), commander-soldier (when supervisor just dictates what he/she thinks is true and the student must abide by the commands), and exploitative (when the supervisor makes the student to churn out as many publications as possible and spends no time and energy for the improvement and development of student in an academic manner).

Keywords: research supervision, postgraduate studies, emergent grounded theory, academic exploitation, research supervision style

---

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۱/۲۵

۲. رئیس مطالعات و برنامه ریزی راهبردی آموزش شرکت ملی نفت ایران و عضو هیات مدیره انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. رایانامه : s_s_movahed@yahoo.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه و بیان مسئله

نظارت پژوهشی فرایندی تسهیل‌کننده است که مستلزم انجام فعالیت‌های پژوهشی مقرر توسط دانشجو (به‌منظور حل یک مسئله یا تولید دانش جدید) و هدایت، راهنمایی و مشاورهٔ وی توسط استاد راهنما (به‌منظور درگیر ساختن دانشجو در فعالیت‌های آکادمیک) است تا درنهایت منجر به کسب یک مدرک رسمی دانشگاهی توسط دانشجو شود. پژوهشگران و متخصصان مختلف، ملاک‌های متفاوتی را برای یک نظارت پژوهشی مؤثر مطرح نموده‌اند. برای مثال، تامپسون و همکاران (۲۰۰۵) در معرفی ملاک‌های نگارش رساله‌های تحصیلی، نشانگرهایی را که برای برقراری روابط مطلوب لازم‌اند، بدین شرح معرفی کرده‌اند:

– انتظارات و توقعات استاد راهنما و دانشجو از یکدیگر باید کاملاً روشن باشد.

– فرایند راهنمایی باید به‌گونه‌ای باشد که دانشجو به‌تدریج به پژوهشگری مستقل تبدیل شود.

– دانشجو باید تا حد امکان مطالب خود را به‌صورت مکتوب به استاد نشان دهد و استاد راهنما نیز نقطه نظرات خود را در حاشیهٔ آن یادداشت نماید.

– استاد راهنما باید وقت مناسبی در اختیار دانشجو قرار دهد و هر زمان که دانشجو ازلحاظ علمی یا روحی به او نیاز داشت، در اختیار او باشد.

اگرچه وظایف استاد راهنما در قبال دانشجو در دانشگاه‌های مختلف به گونه‌های متفاوت ترسیم شده است، اما گروهولم و همکاران (۲۰۰۵) با ذکر برخی از وظایف مشترک، سعی در بیان این وظایف نموده‌اند. آن‌ها وظایف و مسئولیت‌هایی را بدین شرح برای استاد راهنما معرفی می‌کنند: مسئولیت تشخیص سطح دشواری مناسب و درخور بودن مسئلهٔ پژوهش، مسئولیت متمرکز کردن دانشجو در مسئلهٔ پژوهش و داوری دربارهٔ نتایج اولیهٔ پژوهش، پیشنهاد درس‌های مناسب، معرفی مؤسسات، کنفرانس‌ها و انتشارات به‌منظور شکل‌گیری شبکهٔ ارتباطات دانشجو، ایفای نقش دوست صمیمی در حین کار، مسئولیت تشخیصِ قابل دفاع بودنِ رساله و معرفی کمیته داوری، پشتیبانی شخصی از دانشجو، تشویق دانشجو به هنگام نیاز، اطمینان استاد راهنما از

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شرایط متعارف و زمان پژوهش برای دانشجو، توجه به شرایط ویژهٔ دانشجو، مانند بیماری، بارداری و مسائل خانوادگی، داشتن تخصص در حوزهٔ کاری دانشجو.

بااین‌حال پژوهش‌های صورت گرفته به مشکلات متعددی در این زمینه اشاره کرده‌اند. برای مثال گراهام و گرانت (۱۹۹۴؛ به نقل از آکر، ۲۰۰۱) روابط بین استاد راهنما و دانشجو را مبتنی بر «بنیان‌های نابرابر» می‌دانند، چراکه پروژهٔ پایان‌نامه، محور اصلی فعالیت یک دانشجو است درحالی‌که استاد راهنما کارهای متفاوتی دارد که هدایت پایان‌نامه تنها یکی از آن‌ها است. البته آکر (۲۰۰۱) معتقد است که این رابطه را می‌توان از زوایای دیگری نیز مشاهده کرد. هدایت پایان‌نامه برای اساتید فعالیتی است که آن‌ها را شدیداً درگیر می‌سازد درحالی‌که ممکن است ضرورتاً نقشی در توانمندسازی آن‌ها نداشته باشد. این در حالی است که از دانشجویان انتظار می‌رود با انجام پروژهٔ پایان‌نامه، تجربه و مهارت بسیاری را کسب کنند. ادواردز[1] (۲۰۰۲) در همین راستا چهار چالش عمدهٔ نظارت پژوهشی را به شرح ذیل می‌داند:

– استاد راهنما و دانشجو اهداف و انتظارات متفاوت و متباینی دارند.

– ساختارهای حمایتی از کفایت لازم برخوردار نیستند.

– بین اساتید راهنما و دانشجویان ارتباط مناسبی وجود ندارد.

– دانشجویان دسترسی کافی به منابع ندارند.

گویلرمو[2] (۲۰۱۱) نیز بی‌نظمی دانشجویان، عدم انگیزه برای پژوهش، بی‌انگیزگی و عدم آشنایی با تحقیق و پژوهش را مهم‌ترین شکایت‌های اساتید راهنما از دانشجویان می‌داند.

البته برخی پژوهش‌های داخلی نیز نتایج مشابهی را نشان می‌دهند. برای مثال، نداف‌زاده شیرازی (۱۳۷۳؛ به نقل از نیلی و همکاران، ۱۳۸۶) در تحقیق خود، دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی شیراز را دربارهٔ مشکلات تحقیق و پایان‌نامه نویسی بررسی کرده است. نتایج این تحقیق بیانگر این امرند که:

---

[1] - Edwards
[2] - Guillermo

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

– اساتید راهنما به دلیل داشتن مسئولیت‌های متعدد و برنامهٔ سنگین تدریس به‌سختی قابل‌دسترسی هستند.

– اساتید راهنما به دلیل راهنمایی هم‌زمان چندین پایان‌نامه، زمان کافی برای راهنمایی صرف نمی‌کنند.

– انتخاب استاد راهنمایی که با استاد یا اساتید مشاور هماهنگ باشد، کاری دشوار است.

– برخی اساتید راهنما بدون آنکه احاطهٔ لازم بر موضوع پایان‌نامهٔ دانشجو را داشته باشند، مسئولیت راهنمایی وی را می‌پذیرند.

صادقی (۱۳۷۶؛ به نقل از محبت، ۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که از دیدگاه اساتید و دانشجویان، مشغله‌های فراوان و متعدد اعضای هیئت‌علمی مهم‌ترین مشکل اساتید در راهنمایی پایان‌نامه‌ها است. این در حالی است که ملک (۱۳۷۹) نیز اشتغال اساتید راهنما و توزیع نامناسب پایان‌نامه‌ها را از جمله مهم‌ترین عوامل کاهش مطلوبیت پایان‌نامه‌ها می‌داند. نیلی و همکاران (۱۳۸۶) عدم آشنایی اساتید راهنما با فنون و روش‌های تحقیق و تحمیل استاد راهنما به دانشجو را از مهم‌ترین چالش‌های نظارت پژوهشی برشمرده‌اند.

البته به عقیدهٔ ویلکیناس (۲۰۰۸) در طی سال‌های گذشته، پژوهشگران سعی کرده‌اند تا عواملی را شناسایی نمایند که منجر به تکمیل موفقیت‌آمیز دوره‌های تحصیلات تکمیلی می‌شوند. نتایج حاصل از این پژوهش‌ها عوامل ذیل را در این زمینه مؤثر دانسته‌اند: میزان حضور در دانشگاه، میزان حمایت مالی از پایان‌نامه، سن، جنسیت، مناسب بودن موضوعِ پایان‌نامه، محیط روانی گروه آموزشی و میزان دسترسی به تجهیزات. بنابراین، عواملی که می‌توانند منجر به موفقیت یا شکست نظارت پژوهشی گردند پرشمارند. بااین‌حال شکی وجود ندارد که در میان تمامی عوامل مؤثر بر فرایند نظارت پژوهشی، توانمندی استاد راهنما عاملی مهم محسوب می‌شود. عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند بر عملکرد اساتید راهنما و رابطه آن‌ها با دانشجویانِ تحصیلات تکمیلی تأثیرگذار باشند. برای مثال اساتید راهنما باید بر روش‌ها و فنون تحقیق و نیز بر مهارت‌های مدیریتی و بین فردی مسلط باشند، بتوانند فعالیت‌های یک

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

برنامهٔ پژوهشی را هماهنگ نموده کنند، به دانشجویان مشاوره‌های لازم را ارائه دهند، در صورت لزوم و امکان بین دانشجویان روابطی حمایتی به‌وجود آورند، ترجیحات خود را در مورد رویه‌ها یا فنون مشخص کنند، تعهد و علاقه‌ای مشترک نسبت به موضوع و کاربردی بودن آن به‌وجود آورند و احترام و اشتیاقی مشترک نسبت به یادگیری ایجاد کنند (ویلکیناس، ۲۰۰۸). دلانی (۲۰۱۱) نیز معتقد است نظارت و راهنمایی مؤثر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، یک فرایند پیچیده و چندعاملی است که مسائل مختلفی را در تمامی سطوح دربرمی‌گیرد، این عوامل اعم‌اند از: عوامل مربوط به اساتید و دانشجویان، زیرساخت‌های حمایتی موجود، خط‌مشی‌های دولت یا دانشگاه، ساختارها و رویه‌های موجود. به‌طورکلی با مروری بر ادبیات پژوهشی مربوط به این حوزه درمی‌یابیم که محققان، موارد متعددی را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر کیفیت نظارت پژوهشی در مقطع تحصیلات تکمیلی عنوان کرده‌اند، از جملهٔ این عوامل می‌توان به نوع ثبت‌نام (تمام‌وقت یا پاره‌وقت)، میزان حمایت مالی از پایان‌نامه، سن، جنسیت، ماهیت رشته، مناسب بودن موضوع پایان‌نامه، جو روانی گروه و میزان دسترسی به امکانات موردنیاز اشاره کرد.

به‌هرحال، به علت عدم یک چارچوب مفهومی مستحکم و جامع در مورد وظایف استاد راهنما و دانشجو، تربیت اساتید راهنمای خوب و مؤثر را همواره با محدودیت‌هایی روبرو کرده است. پژوهشگران مختلف رویکردهای متفاوتی را بدین منظور ابداع نموده‌اند که هرکدام از درجهٔ پیچیدگی خاصی برخوردارند: از فهرست‌های فاقد ساختار مشتمل بر ویژگی‌های شخصیتی مطلوب تا چارچوب‌های چندوجهی مبتنی بر نتایج تحقیقات تجربی. این امر نشان‌دهندهٔ این است که نظارت پژوهشی مؤثر از ماهیتی چندوجهی برخوردار است. در همین راستا کولن، پیرسون، ساها و اسپیر[1] (۱۹۹۴) الگویی سه سطحی را برای نظارت پژوهشی ارائه نموده‌اند که نشان می‌دهد اساتید راهنمای مجرب چگونه روابط خود را با دانشجویان، به‌موازات پیشرفت آن‌ها در

[1] - Cullen, Pearson, Saha and Spear

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کار تنظیم می‌کنند:

– در سطح اول، اساتید راهنما با صرف زمان و تلاش بسیار سعی می‌کنند به دانشجویان خود کمک کنند تا موضوع مناسبی را برای پایان‌نامه‌شان انتخاب و یا سؤال‌ها و فرضیه‌های مناسبی را تدوین نمایند.

– در سطح دوم، استاد راهنما دانشجو را تحت نظارت قرار می‌دهد، اما او را آزاد می‌گذارد تا با استقلال بیشتری عمل کند. در این حالت مادامی‌که مشکل خاصی پیش نیاید، زمان تماس بین استاد و دانشجو را خود دانشجو تعیین می‌کند.

– در سطح سوم که مرحله پایانی نگارش پایان‌نامه است، استاد راهنما همانند سطح نخست زمان و تلاش بسیاری را صرف می‌کند تا گزارش کار تکمیل گردد.

کولن و همکاران وی معتقدند که مدل آن‌ها می‌تواند در تمامی رشته‌های علمی به‌کاربرده شود. آن‌ها مدل خود را حائز ویژگی‌های ذیل می‌دانند:

– راهنمایی پایان‌نامه به‌مثابه فرایند انتقال از وابستگی به استقلال در نظر گرفته‌شده است.

– سبکِ نظارت با نیازها و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان، ویژگی‌های رشته‌های علمی و... انطباق دارد.

– به رسمیت شناختن این امر که محور اساسی فرایند پژوهش، تدوین نمودن درست سؤال، عنوان یا مسئله پژوهش است، چراکه انتخاب درست مواد ذکرشده تضمین‌کنندهٔ مشارکت دانشجویان در کار و تمرکز بر آن است.

البته پژوهشگران و متخصصان دیگر نیز مدل‌هایی را در زمینهٔ سبک‌های نظارت پژوهشی مطرح نموده‌اند. برای مثال، آکر (۲۰۰۱) معتقد است که با کمی اغماض نقش استاد راهنما را می‌توان از یکسو همانند نقش یک مدیر و یا از سوی دیگر همانند یک تسهیل‌کننده دانست. اگر نقش استاد راهنما را مدیریت بدانیم، وظیفهٔ اصلی وی حفظ روند کار دانشجو و همچنین نظارت بر آن خواهد بود که این کار را در مراحل مختلف پایان‌نامه از طریق صدور دستورات انجام خواهد داد، اما درصورتی‌که نقش وی را تسهیل‌کنندگی بدانیم، کار اصلی وی پاسخگویی به نیازها و خواسته‌های دانشجو خواهد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بود. این دو مفهوم (مدیر و تسهیل‌کننده) به‌نوعی بیانگر دیدگاه «فنی – منطقی»[1] است که در یک‌سوی محور قرار دارد و در سوی دیگر این محور دیدگاه «مذاکره‌ای» قرار گرفته است. در دیدگاه فنی – منطقی، راهنمایی پایان‌نامه فرایندی قابل پیش‌بینی، قابل‌فهم، قابل‌کنترل و قابل‌بهبود است؛ اما در دیدگاه مذاکره‌ای فرض بر این است که آنچه اتفاق می‌افتد، ماهیتی موقعیت محور و پیش‌بینی‌نشده دارد و به تفاسیر و پاسخ‌های راهبردی افراد وابسته است. دیدگاه اول (فنی – منطقی) شامل قوانین، رویه‌ها و دستورالعمل‌هایی است که در کتابچه‌های راهنما یافت می‌شود، اما دیدگاه دوم (مذاکره‌ای) پویایی‌هایِ واقعیِ موجود در روابط استاد راهنما و دانشجو را به تصویر می‌کشد. به‌طورکلی، برداشت اساتید راهنما از ماهیت پژوهش، تأثیر زیادی بر سبک نظارتی آن‌ها دارد و اساتید راهنما باید بتوانند برداشت و تعریف خود را از پژوهش شناسایی کنند و آن را با همکاران خود در میان گذارند. آن‌ها باید مشخص کنند که مهارت‌های خود را در چارچوب کدام مدل می‌خواهند پرورش دهند (برای مثال، آیا می‌خواهند تفکر انتقادی را در دانشجویان تقویت کنند یا اینکه دانشجویان را به شیوهٔ کارکردی تربیت کنند و مهارت‌هایی نظیر مدیریت زمان را به آن‌ها بیاموزند).

باوجود تمام آنچه پیش‌تر بیان شد، طی سال‌های گذشته تلاش مستندی برای شناسایی سبک نظارت پژوهشی اساتید ایرانی صورت نگرفته است. آموزش عالی در ایران به دلیل رشد اعجاب‌انگیز کمی و تلاش برای درآمدزایی، ماهیتی منحصربه‌فرد پیداکرده است و این امر شرایط پژوهشگران را ملزم می‌سازد تا ابعاد مختلف دانشگاه ایرانی را با نگاهی نقادانه مورد بررسی و تأمل قرار دهند. در این راستا پژوهش حاضر درصدد مستندسازی سبک نظارت پژوهشی اساتید راهنما در ایران است تا زمینه تأمل و بازاندیشی در آن را فراهم سازد.

روش‌شناسی

[1] - technical – rational

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با به‌کارگیری راهبرد نظریهٔ مبنایی[1] به اجرا درآمده است. نظریهٔ مبنایی شامل مجموعه‌ای از خط‌مشی‌های نظام‌مند و البته انعطاف پذیرانه‌ای است که به پژوهشگر کمک می‌کند تا با اتخاذ رویکردی استقرائی به تولید نظریه بپردازد (شارماز بریانت[2]، ۲۰۰۸). به عقیده کرسول[3] (۲۰۰۷)، این روش دارای دو طرح رایج و نسبتاً متفاوت است: طرح نظام‌مند[4] که توسط اشتراوس و کوربین[5] ابداع‌شده است و ماهیتی عِلّی- تبیینی دارد و طرح ساخت‌گرایانه[6] که توسط شارماز ابداع‌شده است و ماهیتی روئیدنی[7] دارد. طرح ساخت‌گرایانه شارماز به‌این‌علت مورداستفاده قرار گرفت که هدف در این پژوهش، ابداع نظریه‌ای علّی نبوده بلکه درصدد کشف یک گونه‌شناسی از پیش تعیین‌نشده بوده است؛ البته همان‌طور که اشتراویس و کوربین (۱۹۹۸) معتقدند، الزامی نیست که روش نظریهٔ مبنایی حتماً منتج به یک نظریه شود بلکه تحلیل می‌تواند تا سطح طبقه‌بندی مفهومی[8] ادامه پیدا کند (در پژوهش حاضر، نتیجهٔ کار به‌صورت یک گونه‌شناسی عرضه شده که مصداق طبقه‌بندی مفهومی است). داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه‌های غیررسمی و نیمه سازمان-یافته جمع‌آوری‌شده و تحلیل آن‌ها با استفاده از روش کدگذاری و در طی دو مرحله صورت گرفته است:

الف. کدگذاری اولیه[9]: مطالعهٔ خط به خط داده‌ها به‌منظور تولید حداکثری مفاهیم و ایده‌های ممکن؛ ب. کدگذاری تلفیقی[10]: پالایش و تلفیق مفاهیم تولیدشده و تولید مفاهیم انتزاعی و اصلی (بناگوئیستو،۲۰۰۸)[11].

---

[1] - grounded theory
[2] - Charmaz and Bryant
[3]- Creswell
[4]- systematic
[5]- Strauss and Corbin
[6]- constructivist
[7]- emergent
[8]- typology
[9]- initial coding
[10]- integratedt coding
[11]- Benaquisto

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۴۸ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری در حوزهٔ علوم رفتاری (شامل مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و اقتصاد) می‌باشند که به‌صورت هدفمند و با به‌کارگیری راهبرد نمونه‌گیری ملاک‌محور[1] انتخاب‌شده‌اند (ملاک های انتخاب عبارت بودند از حداقل ۲ ترم تعامل با استاد راهنما، دانشجوی مقاطع ارشد و دکتری، علاقه به مشارکت در پژوهش حاضر).

برای اعتباربخشی[2] به یافته‌ها، دو راهبرد مورداستفاده قرارگرفته است: الف. بازبینی اعضاء[3]: تحلیل‌ها و یافته‌ها به‌طور مستمر در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می گرفت تا نظرات آن‌ها اخذ و تفسیرهای پژوهشگر تعدیل شود، ب. ممیزی همگنان[4]: یک پژوهشگر کیفی و مسلط تحلیل‌ها را موردبررسی قرار می‌داد و نظرات وی در تفسیرها و بازنمائی یافته‌ها اعمال می‌شد (لودیکو، اسپالدینگ و ووگتل،۲۰۱۰)[5].

یافته‌ها

با توجه به داده‌های این مصاحبه، چهار سبک رایج نظارت پژوهشی اساتید علوم رفتاری را می‌توان سبک فرمانده ـ سرباز، سبک تسهیلگر ـ شبکه‌ساز، سبک آزادگذارنده و سبک استثماری دانست. این گونه‌شناسی پس از تحلیل داده‌ها، بر اساس چهار معیار روابط قدرت، سطح یاددهی ـ یادگیری، میزان حمایت و انتظارات متقابل شکل گرفت که شکل کلی آن به شرح ماتریس ذیل می‌باشد:

سبک نظارت پژوهشی ابعاد	**فرمانده – سرباز**	**تسهیل گر- شبکه ساز**	**سبک آزادگذارنده**	**سبک استثماری**
روابط قدرت	کاملاً نابرابر	تقریباً برابر	تقریباً برابر	کاملاً نابرابر
سطح یاددهی-	نسبتاً بالا	بالا	پایین	پایین

[1]- criterion sampling
[2]- credibility
[3]- member check
[4]- peer debriefing
[5]- Lodico, Spaulding and Voegtle

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یادگیری				
میزان حمایت	بالا	بالا	پایین	پایین
انتظار متقابل	نابرابر	برابر	برابر	نابرابر

الف ـ سبک فرمانده- سرباز[1]: در این سبک، استاد راهنما چارچوب و فرایند کار را به‌طور کامل تعیین می‌کند و دانشجو ملزم است تا بدون هیچ‌گونه اعتراض، کل پروژه را مطابق انتظار وی به اتمام برساند. در این سبک نظارت، قدرت استاد می‌تواند از دو منبع سرچشمه بگیرد: الف. جایگاه علمی رفیع وی در یک حوزهٔ علمی، ب. جایگاه استاد در ساختار سازمانی دانشگاه. در حالت اول استاد راهنما، دانشجو و دیگران را فاقد وجاهت علمی کافی برای تسهیل و تسریع کار پژوهش می‌داند و به‌واسطهٔ اعتبار علمی خود تمامی فعالیت‌های لازم را به دانشجو دیکته می‌کند؛ اما در حالت دوّم استاد راهنما بیشتر از جایگاه برتر خود در ساختار سازمانی دانشگاه بهره می‌برد و الزامات کار را به دانشجو دستور می‌دهد.

در این سبک نظارت، روابط قدرت بسیار نابرابر بوده و رابطهٔ استاد ـ دانشجو حالت پادگانی به خود می‌گیرد. درصورتی‌که استاد راهنما از دانش کافی برخوردار باشد، دانشجو مطالب زیادی را از وی می‌آموزد. در غیر این صورت، فرایند نظارت صرفاً به تولید یک رساله ختم می‌شود و بلوغ علمی مورد نظر شکل نمی‌گیرد. در هر حالت، به‌سختی می‌توان انتظار داشت که فرایند مذکور منجر به تربیت پژوهشگری خبره با استقلال فکری بالا شود، چراکه در این فرایند، نظارت و گفتمان اطاعت و انقیاد تسلط دارد و نقش تأمل و گفتگو به حداقل کاهش می‌یابد. در چارچوب این سبک نظارت، استاد راهنما عمدتاً حمایت علمی بالا و حمایت عاطفی پایینی را اعمال می‌کند. وی انتظار دارد تا دانشجو دستورات وی را کاملاً و با کمترین اشتباه ممکن اجرا نماید. آنچه در این سبک از نظارت پژوهشی اتفاق می‌افتد، در تقابلی آشکار با آرمان‌هایی قرار دارد که عمدتاً به‌عنوان کارکردهای دانشگاه بدان‌ها نگریسته می‌شود. برای مثال

[1]- commander – soldier style

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شریعتمداری (۱۳۷۹) معتقد است دانشگاه باید به‌طور ایده‌آل موجب علاقه به پژوهش و حل مسئله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا و پرورش انسان‌هایی خلاق شود. این در حالی است که به‌سختی می‌توان تصوّر نمود روابط پادگانی حاکم بر این نوع سبک نظارت، موجب تحقق ایده‌آل‌های فوق‌الذکر شود. برخی از گفته‌های شرکت‌کنندگان این پژوهش، تبلوری از این سبک نظارت پژوهشی است:

الف ـ ر: «من حقّ هیچ‌گونه نظردهی ندارم. فقط هر چه را استاد می‌گوید باید انجام دهم تا کارم با مشکل چندانی مواجه نشود».

م ـ هـ: «حتی نمی‌توانم در مورد پاراگراف‌بندی کارم نظر بدهم. فقط باید نقل‌قول بیاورم. استادم هیچ‌کسی غیر خودش را قبول ندارد».

س ـ ص: «به من می‌گوید اگر می‌خواهی کارت سر موقع به اتمام برسد فقط گوش کن و انجام بده. تو در شرایطی نیستی که بخواهی نظر بدهی. به خدا می‌ترسم کوچک‌ترین اظهار عقیده‌ای داشته باشم».

ب ـ سبک تسهیل گر- شبکه ساز[1]: در این سبک نظارت، گفتگو و تعامل به گفتمان حاکم تبدیل می‌شود و اتخاذ هرگونه تصمیم منوط به این امر است که استاد و دانشجو بتوانند یکدیگر را متقاعد سازند. اساتیدی که این سبک را اتخاذ می‌کنند به‌ندرت از قدرت ساختاری خود بهره برده و بیشتر سعی دارند تا فرایند انجام پژوهش را تسریع و تسهیل بخشند. این گروه از اساتید به چند عامل مهم در فرایند کار نظارت باور دارند:

۱- برای اینکه کار رساله یا پایان‌نامه با حداکثر کیفیت ممکن به انجام برسد، باید از متخصصان دیگری که در حوزهٔ کاری مربوطه تسلط دارند دعوت به مساعدت و همکاری نمود.

۲- نقش استاد راهنما هدایت و تسهیل‌گری است، نه فرماندهی و دستوردهی.

۳- تعامل و مشارکت باعث هم‌افزایی و بهبود کیفیت رساله می‌شود. در سبک تسهیل-گری ـ شبکه‌سازی، تلاش استاد راهنما این است که روابط قدرت برابر و عادلانه باشد.

[1]- facilitative – networking style

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به‌طورمعمول دانشجویان در این سبک نظارتی آموخته‌های زیادی را کسب می‌کنند و به پژوهشگری مستقل تبدیل می‌شوند. همچنین میزان حمایت استاد راهنما از دانشجو در حد بالایی قرار دارد و سعی می‌شود بین دانشجو با دیگر متخصصانی که در حوزهٔ مربوطه صاحب‌نظر می‌باشند، ارتباط مطلوبی ایجاد شود. در چارچوب این سبک، استاد راهنما انتظار دارد که دانشجو در اتخاذ تصمیمات مربوط به رساله نقش فعال و مبتنی بر شناخت ایفا کرده و از هرگونه انفعال و کنش بی‌هدف دوری کند. همچنین دانشجویان نیز عمدتاً انتظار دارند استاد راهنما نظرات ایشان را با احترام مدنظر قرار بدهد و منابع لازم را در جهت تسهیل بهبود کار به آن‌ها معرفی نمایند. البته آثاری که در طی چند سال گذشته به تشریح وظایف و مسئولیت‌های استاد راهنما پرداخته‌اند نیز چنین شرایط مشابهی را به‌طور ایده‌آل به تصویر می‌کشند. برای مثال آکر[1] (۲۰۰۱) مسئولیت‌های استاد راهنما را به شرح ذیل ذکر نموده است که بیشتر ماهیت تسهیل‌گرانه دارند:

- کمک به دانشجویان در جهت سازمان‌دهی کارشان
- ارائهٔ بازخوردهای لازم
- ویرایش نوشته‌های دانشجویان

همچنین گروهولم، پرمون، وپیتر[2] (۲۰۰۵) نیز نگاهی تسهیل‌گرانه و عاطفی به فرایند نظارت پژوهشی دارند و برخی وظایف استاد راهنما را به شرح ذیل به تصویر کشیده‌اند: ایفای نقش دوست صمیمی در حین کار، تشویق دانشجو به هنگام نیاز، توجه به شرایط دانشجو، پیشنهاد درس‌های مناسب و... . نقل‌قول‌های ذیل، وضعیت برخی از دانشجویانی را به تصویر می‌کشد که این سبک را تجربه کرده‌اند:

م–ح: «استاد راهنمای من جلساتی را ترتیب می‌دهد که می‌باید در آن باهم صحبت کنیم و به نتیجه برسیم. هیچ‌چیزی را بدون استدلال قبول نمی‌کند و من هم نباید قبول کنم».

س–ص: «نکتهٔ مهمی که در مورد استاد راهنمای من وجود دارد این است که من را به‌صورت مستمر با دیگر افراد آگاه مرتبط می‌سازد تا بتوانم از دانش آن‌ها هم استفاده

[1]- Acker
[2]- Grevholem, Persson and Peter

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کنم. همچنین باعث شده است که من بتوانم با شبکه‌ای از متخصصان در ارتباط باشم».

ز-ن: «استاد راهنمای بنده همیشه نقطه نظراتشان را مطرح می‌کنند و منابع بسیار خوبی را به من معرفی می‌کنند. البته واقعاً ایشان تسهیل‌گر هستند و تابه‌حال نشده است چیزی را به حالت دستوری به من تحمیل کنند».

ج ـ سبک آزادگذارنده[1]: در چارچوب این سبک، استاد راهنما صرفاً ازلحاظ اداری مسئولیت هدایت یک رساله یا پایان‌نامه را به عهده گرفته و هیچ‌گونه کمک تأثیرگذاری در فرایند اجرای کار ندارد. این عدم مشارکت می‌تواند ناشی از چهار علت باشد:

- استاد راهنمای مربوطه فاقد تخصص لازم در آن حیطه است.
- استاد راهنمای مربوطه دارای مسئولیت‌های اداری است و زمانی را به انجام کار اختصاص نمی‌دهد.
- استاد راهنمای مربوطه دچار بی‌انگیزگی شغلی است و تمایل و تعهدی به یاری رساندن ندارد.
- استاد راهنمای مربوطه دارای فرصت‌های شغلی سودآور در خارج دانشگاه است و تلاشی مبنی بر بهبود کیفیت رساله‌ها از خود نشان نمی‌دهد.

در چارچوب این سبک نظارت، نتیجه کار می‌تواند بسیار نامطمئن و متفاوت باشد: درصورتی‌که کار دانشجو از کیفیت بالائی برخوردار شود، استاد راهنما نیز بدان افتخار می‌کند و آن را حاصل نکات ارزنده خود می‌داند؛ اما درصورتی‌که نتیجهٔ کار کیفیت مطلوبی نداشته باشد، استاد راهنما به‌نقد بی‌رحمانه و شدید دانشجو می‌پردازد و حاصل کار را ناشی از بی‌توجهی و عملکرد نادرست وی قلمداد می‌کند. روابط قدرت در این سبک مبتنی بر عدم آزار متقابل است، یعنی نوعی قانون نانوشته بین دو طرف امضاء شده است که بر اساس آن نباید زیاد علیه یکدیگر سخت‌گیری نمایند. سطح تعامل و نتیجتاً یاددهی-یادگیری در این سبک بسیار پایین می‌باشد. استاد راهنما حمایت چندانی از دانشجو مبذول نمی‌کند و طرفین انتظار زیست تعاملی با حداقل تنش را

[1]- Laissesz - faire

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دارند.

نقل‌قول‌های ذیل، نمادی از این نوع سبک نظارت است:

س ـ ص: «باور کنید که استاد راهنمای من فقط ده دقیقه قبل از دفاع رساله من را دید. در جلسه دفاع وقتی داور کار من را نقد کرد ایشان بدون اینکه دفاعی کند شروع کرد به کوبیدن من و من را به بی‌توجهی و کم‌کاری محکوم کرد».

م ـ ح: «راهنمای من همیشه هدایت چند پایان‌نامه را قبول می‌کند و برای هیچ‌کدام هم وقت نمی‌گذارد. آن‌قدر بی‌انگیزه است که ما هم در جریان کار بی‌انگیزه می‌شویم».

د ـ سبک استثماری[1]: در چارچوب این سبک نظارت، استاد راهنما کمترین حمایت، تلاش و راهنمایی ممکن را در فرایند انجام رساله مبذول می‌دارد و در عوض دانشجو را ملزم می‌سازد تا بیشترین دستاوردهای پژوهشی (نظیر مقاله، کتاب و...) را از کار خود منتشر سازد تا بدین‌وسیله رتبهٔ سازمانی استاد را بهبود بخشد. وقوع این پدیده در طی سال‌های اخیر را از یکسو می‌توان تا ناشی از کمیّ شدن شرایط نهاد علم و رقابتی شدن آن در سطح جهان و از سویی دیگر فقدان ساختارهای اداری لازم برای حمایت از دانشجویان دانست. ظهور رتبه‌بندی‌های رقابتی نظیر شانگهای، تایمز، QS و... که تا حد زیادی انتشارات علمی یک دانشگاه را در رتبه‌بندی‌ها مدنظر قرار می‌دهند، باعث شده است تا نهادهای دانشگاهی اساتید را تحت‌فشار قرار دهند که تعداد مقالات و آثار خود را افزایش دهند. از سوی دیگر ارتقاء اساتید در ساختار دانشگاه نیز تا حد عمده‌ای به امتیازات حاصل از چاپ مقالات و کتاب‌ها منوط شده است. این هیجان و فشار کمیت‌مآبانه از دامنهٔ توان اساتید خارج است و سعی می‌کنند آن را به زیردستان خود (دانشجویان) انتقال دهند. با توجّه به اینکه در نهاد دانشگاه نیز ساختار مناسبی برای نظارت بر عملکرد اخلاقی اساتید وجود ندارد و اکثراً به نحوی در بی‌اخلاقی‌های موجود سهیم هستند، دانشجو به آخرین و مظلوم‌ترین قربانی حلقه کمیت‌گرایی تبدیل می‌شود.

[1]- exploitative style

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

این شرایط از دید سایر پژوهشگران داخلی و خارجی نیز دور نمانده است. برای مثال، صفائی موحد (۱۳۹۶) معتقد است دانشگاهی که یکی از اهداف آن ایجاد فضای آزاداندیشی و آزادی‌خواهی است به مکانی تبدیل شده است که در آن صاحبان قدرت ساختاری به انحاء مختلف سعی دارند از اقشار فاقد این نوع قدرت در جهت رسیدن به منافع خود بهره‌برداری نمایند. استثمار آکادمیک وضعیتی است که در آن صاحبان قدرت ساختاری در دانشگاه (به‌طور عمده اساتید) سعی می‌کنند کنش‌گران فاقد این نوع قدرت (عمدتاً دانشجویان) را ملزم سازند تا شرایطی را برای آن‌ها فراهم سازند که در ارتقاء جایگاه سازمانی آن‌ها در نظام آموزش عالی (عمدتاً ترفیع و ارتقا) و رفع دیگر نیازهای متعدد آن‌ها مؤثر واقع شود و رضایت حاصل از اعمال قدرت را برای صاحبان قدرت به همراه داشته باشد.

پدیدهٔ استثمار از دید مارتین[1] (۲۰۱۳)، پژوهشگر استرالیایی، نیز دورنمانده است. وی معتقد است برخی اساتید راهنما در دانشگاه‌های استرالیا امتیازات ناعادلانه‌ای را بر مبنای تلاش‌های پژوهشی دانشجویانشان کسب می‌کنند و بدین ترتیب به آیندهٔ شغلی و روحیهٔ دانشجویانشان صدمه وارد می‌کنند. دانشجویان نیز مجبورند گزینه‌هایی چون پذیرش، همدستی، مقاومت، ترک تحصیل و یا شکایت را اتخاذ کنند. از سوی دیگر هنگامی‌که اساتید درمی‌یابند رفتارهایشان از نگاه جامعه شبه‌انگیز شده است و ممکن‌است مورد اتهام قرار گیرند سعی می‌کنند با سازوکارهایی چون لاپوشانی، کم ارزش جلوه دادن کار دانشجو، سفسطه‌گری و بزرگ جلوه دادن نقش خود، بهره‌گیری از نفوذشان در ساختار اداری و تهدید و ارعاب به مقابله برخیزند. مارتین استثمار آکادمیک را نوعی سرقت ادبی می‌داند و معتقد است پدیدهٔ مذکور در برخی فرهنگ‌های دانشگاهی به‌قدری رسوخ کرده است که به‌عنوان روندی عادی و معمول بدان نگریسته می‌شود! آرون بابو[2] (۲۰۱۰) نیز به بیان نمونه‌هایی از استثمارگری اصحاب علم پرداخته و معتقد است که معضل مذکور به واقعیتی رایج تبدیل شده و تلاشی نیز برای

[1]- Martin
[2]- Arun Babu

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مستندسازی آن صورت نپذیرفته است. به عقیدهٔ وی ریشه‌کن کردن این معضل به دلیل ماهیت پنهان و مرموز آن غیرممکن است و این خود اصحاب علم هستند که باید با رفتاری حرفه‌ای گونه به معیارهای اخلاقی پایبند گردند؛

اما در چارچوب این سبک نظارتی، روابط قدرت بسیار نابرابر بوده و مبتنی بر تلاش و تولید حداکثری از سوی دانشجو و تلاش و درونداد حداقلی از سوی استاد راهنما است. میزان یاددهی ـ یادگیری در این حالت بسیار پایین بوده و آثار تولیدی (مقاله، کتاب،...) با سرقت علمی، کپی کاری، داده سازی و لابی‌گری همراه هستند. دانشجو کمترین حمایت ممکن را از سوی استاد راهنما دریافت می‌کند و باید کاملاً به توانمندی خود و توسعهٔ آن متکی باشد. استاد راهنما از دانشجو انتظار دارد تا بیشترین برونداد پژوهشی را از کار خود منتشر کند و انتظار زیادی برای بهره‌برداری نداشته باشد. دانشجو نیز به‌تدریج می‌آموزد که انتظارات خود را تعدیل کند و به هر طریق ممکن با تولیدات بالا فرایند انجام رساله را به پایان رساند.

نقل‌قول‌های ذیل نشان‌دهنده شرایط دشواری هستند که این گروه از دانشجویان تجربه می‌کنند:

ذ ـ ع: «ایشان به‌عنوان استاد راهنما کمترین حمایت ممکن را داشتند ولی انتظار داشتند از فصل ۲ تا کتاب در بیاد و از فصل چهار حداقل ۲ تا مقاله. اسم خودشون هم که اول باشه، وگرنه...».

ف ـ ص: «باور نمی‌کنید هرلحظه آرزو می‌کنم این رسالهٔ لعنتی تمام شود. انگار شده‌ام بردهٔ ایشان باید فقط مقاله بنویسم، کتاب بنویسم و زندگی‌ام را تقدیم ایشان کنم. حتی یک‌بار هم به مقالات نگاه نمی‌کنند و نظر نمی‌دهند.»

ر ـ س: «همهٔ دانشگاه می‌دانند شیوهٔ کار ایشان چگونه است، امّا هیچ‌کس جرات ندارد حرفی بزند. همهٔ مقالات و کتاب‌هایشان را دانشجو می‌نویسد و ایشان اسمشان به عنوانِ نفر اوّل روی مقاله و کتاب است».

جمع‌بندی و نتایج

کشور ایران در طی سال‌های گذشته با تقاضای اجتماعی سرسام‌آوری برای تحصیلات

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانشگاهی مواجه شده است، به‌طوری‌که آمار دانشجویان ایران در سال ۲۰۱۶ به چهار میلیون و سیصد و چهل هشت هزار و سیصد و هشتاد و سه (۴۳۴۸۳۸۳) نفر رسید که در مقام مقایسه با سال ۱۹۷۹، رشد ۲۵۰۰ درصدی را نشان می‌دهد (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۶). این افزایش کمی تعداد دانشجو در مقطع تحصیلات تکمیلی نیز وجههٔ ملموسی دارد به‌طوری‌که امروزه نه‌تنها دانشگاه‌های آزاد، غیرانتفاعی، فنی حرفه‌ای و پیام‌نور میزان پذیرش خود را به‌طور چشم‌گیری افزایش داده‌اند بلکه دانشگاه‌های دولتی نیز با ابداعاتی نظیر نوبت دوّم، پردیس‌های خودگردان و آموزش های مجازی سعی کرده‌اند از رقابت مدرک‌فروشی و درآمدزایی عقب نمانند. بدین ترتیب تعداد دانشجو نسبت به استاد نیز افزایش پیدا کرده است و امروزه مشاهده می کنیم که هر استاد مسئولیت راهنمایی و مشاورهٔ بیش از ده دانشجو را به عهده می‌گیرد. این وضعیت تأثیرات نامطلوبی را بر کیفیت هدایت رساله‌های دانشجویی به‌جای گذاشته است که نتایج پژوهش‌های عطّاران، زین‌آبادی و طولابی (۱۳۸۹)، محبت (۱۳۸۹) و صفائی موحّد (۱۳۹۰) مؤید این دغدغه می‌باشد. از سوی دیگر، اگرچه نظارت پژوهشی به‌عنوان یکی از وظایف مهم اساتید مستلزم یادگیری و تخصص است، امّا در نظام آموزشی عالی کشور مشاهده نشده است که کارگاه یا دوره‌ای آموزشی برای اساتید با عنوان نظارت پژوهشی برگزار شود. به همین دلیل آن‌ها این امر مهم را از طریق آنچه در طی فرایند پایان‌نامهٔ خود تجربه کرده‌اند به‌صورت سنتی می‌آموزند و یا اینکه بر اساس دیدگاه خود سبکی را اتخاذ می‌کنند.

با توجّه به شرایطی که در بالا ذکر شد، انجام این پژوهش با این هدف صورت گرفت که سبک نظارت پژوهشی اساتید ایرانی در حوزهٔ علوم رفتاری را با نگاهی انتقادی مستندسازی کند و زمینهٔ توجّه جامعهٔ دانشگاهی به‌سوی آن را فراهم سازد. البته پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران بعدی پژوهش حاضر را در دیگر حوزه‌های دانشگاهی نیز تکرار نمایند تا امکان گفتگوی نقادانه در این حوزه با شواهد و مستندات افزون‌تری صورت پذیرد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

منابع

- عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن و طولابی، سعید (۱۳۸۷)، روابط استاد راهنما و دانشجو در نگارش رساله‌های دکتری: یک مطالعه موردی، ارائه‌شده در *نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، تبریز: دانشگاه تبریز.
- عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن و طولابی، سعید (۱۳۸۹)، انتخاب استاد راهنما و رابطهٔ استاد راهنما- دانشجو: دیدگاه‌های دانش‌آموختگان دورهٔ دکترای برنامهٔ درسی و آموزشی، *فصل‌نامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی*، س ۴، ش ۱۶، بهار ۱۳۸۹: ۱۲۹-۹۶.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، *دانشگاه و آموزش عالی*، تهران: نشر نی.
- فعلی، سعید؛ پزشکی‌راد، غلامرضا و چیذری، محمد (۱۳۸۵)، «بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های پژوهشی تولید علم»، *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۴۲: ؟-؟.
- فیلیپس، ام. اس؛ پیو، دی. اس (۱۳۷۵)، *چگونه می‌توانید دکترا بگیرید*، ترجمهٔ حسین غریبی و معصومه علوی، تهران:[بی نا].
- قارون، معصومه. (۱۳۷۵)، *بررسی راه‌های تأمین مالی دانشگاه‌ها*، تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.
- قاضی طباطبایی، محمود؛ ودادهیر، ابوعلی (۱۳۷۹)، «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی»، *فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*، ش ۱۸۰ و ۱۸۱: ۱۸۷-۲۲۶.
- محبت، هدیه (۱۳۸۹)، *آسیب‌شناسی نظارت اعضای هیئت‌علمی بر پایان‌نامه‌های دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
- ملک، حسین (۱۳۸۱)، «بررسی تحصیلات تکمیلی در نظام آموزش عالی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دوره‌های دکتری علوم انسانی- از منظر اعضای هیئت‌علمی این دوره‌ها»، *مجله علمی- پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان*، دورهٔ دوم (پیاپی ۳۱)، پاییز و زمستان: ۳۲۷-۳۵۴.

- نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا و اکبری، نعمت‌اله (۱۳۸۶)، «بررسی کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد»، *دوماهنامه علمی پژوهشیِ دانشور رفتار دانشگاه شاهد*، س ۱۴، ش ۲۴، شهریور ۱۳۸۶: ؟-؟.

-

- Acker, S., T. Hill, et al. (1994). "Thesis Supervision in the Social- Science- Managed or Negotiated.» *Higher Education* 28 (4): 483-493.

- Aguinis, Herman, Nesler, Mitchel S., Quigley, Brian M., Lee, Suk-Jae, and Tedeschi, James T. (1996). Power Bases of Faculty Supervisors and Educational Outcomes for Graduate Students. *Journal of Higher Education*, Vol. 67, No. 3, (May/June 1996).
- Anderson, C., Day, K. & McLaughlin, P. (2006). "Mastering Dissertation: Lecturers' Representation of the Purposes and Processes of Master's Level Dissertation Supervision". *Studies in Higher Education*, Vol. 31 No. 2, pp. 149-168.
- Armitage, A. (2006). "Consultant or Academic?: Frameworks of Supervisory Practice to Support Student Learning and Postgraduate Research: The Higher education Academy Annual Conference held at Royal Holloway College. London: Royal Holloway College.
- Armstrong, S. J. (2004). "The impact of supervisor's cognitive styles on the quality of research supervision in management education.» *British Journal of Educational Psychology*. 74. 599-616.
- Barrat, A. (2004). "The Dissertation: What Sort of Animal is it and how might it be Better Trained?«*The British Journal of Theological Education*, Vol. 14 no. 2, pp. 208-228.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Bartlett, A. and G. Mercer (2000). "Reconceptualizing Discourses of Power in Postgraduate Pedagogies". *Teaching in Higher Education* 5(2): 195-204.
- Blase, J and J. Blase (2002). "The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research.» *Educational Administration Quarterly* 38(1): 6.
- Bradbury- Jones, Caroline and et al. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. In *International Journal of Qualitative Methods*. 2007: 81-91.

- Blase, J and J. Blase (2002). "The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research.» *Educational Administration Quarterly* 38(1): 6.
- Bradbury- Jones, Caroline and et al. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. In *International Journal of Qualitative Methods*. 2007: 81-91.

- Burnett, P. C. (1999). "The supervision of doctoral dissertations using a collaborative cohort model.» *Counselor Education and Supervision* 39(1): 46.
- Calvert, B. and Casey, B. (2004). "Supportiing and Assessing Dissertations and Practical Projects in Media Studies Degrees: Towards Collaborative Learning.» *Art Design and Communication in Higher Education*, Vol. 3 no. 1,pp. 47-60.
- Conard, Linda. *Five ways of enhancing the postgraduate community: Students' perceptions of effective supervision and support.* [Online]: www.herdsa.org.au/wp.content/uploads/conference/.../HERDSA57.pdf , (last visited: 25 March 2011).
- Dawson, Vaille. (1996). The (R) Evolution of my Epistemology: my experience as a postgraduate research student. In *Educational Action Research*, 4:3, 363-374.
- Delamont, S., O. Parry, et al. (1998). "Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemmas.» *Teaching in Higher Education* 3(2): 157.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Delany, David. A Review of the Literature on Effective Ph.D Supervision. (Center for Academic Practice and Student Learning). [online]: www.tcd.ie/CAPSL/assets/.../Effective_Supervision_Review.doc, (last visited: 25 March 2011).
- Evans, C. and Stevenson. (2009). The learning experiences of international doctoral students with particular reference to nursing students: A literature review. In *Int. J. Nurs. Stud*.
- Gatfield, T. and Alpert, F. (2002). The supervisory management styles model, in Quality Conversations (Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference), Perth, Western Australia, 7-10 July 2002: pp. 263-273.
- Grevholm, B. , Persson L. E. & Peter, W. (2005). A Dynamic Model for Doctoral Students and Guidance of Supervisors in Research Groups. in *Educational Studies in Mathematics*, 60(2), 173-179.
- Guillermo, Aranda-Mena. *An Alignment Model for the Research Higher Degree Supervision Process Using Repertory Grids*. [online]: www.mams.rmit.edu.au./lfgybhvmldip1.pdf, (last visited: 25 March 2011).
- Gurr, Geoff M. (2001). Negotiating a "Rackety Bridge"- a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research and Development*, Vol. 20, No. 1, 2001.
- Haksever, A. M. and E. Manisali (2000). "Assessing supervision requirements of PhD students: the case of construction management and engineering in the UK.» *European Journal of Engineering Education* 25 (1): 19-32.
- Harman, G. (2002). "Producting PhD Graduates in Australia for the Knowleged Economy.» *Higher Education Research & Development*, Vol. 21, No. 2, pp. 180-190.
- Ives, G. and G. Rowley (2005). "Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. Students' progress and outcomes.» *Studies in Higher Education*

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

30(5): 535-555.

- Johnson, L., A. Lee, et al. (2002). "The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy." *Studies in Higher Education* 25 (2): 135-147.
- Kam, B. H. (1997). "Style and quality research supervision: the supervisor dependency factor" *Higher Education* 34(1): 81-103.
- Kantek, F. and Gezer, N. (2008). Faculty members' use of power: midwifery students' perceptions and expectations. In *Midwifery*, 10.
- Kilminster, S. M. and B.C. Jolly (2000). "Effective supervision in clinical practice settings: a literature review.» *Medical Education* 34(10): 827-840.
- Lee, A. M. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21(4): 2007, pp. 680-693.
- Lee, Nancy Jane. (2009). Professional doctorate supervision: Exploring student and supervisor experiences. In *Nurse Education Today*, 29. pp 641-648.
- Lloyd, Marjorie. *The Research Supervision Process*. [online] available at: www.reactive,files.wordpress.com/.../the-research-supervision-process.doc, Last visited: 25 February 2011.
- Manathunga, C. (2005). "Early warning signs in postgraduate research education: a different approach to ensuring timely completions". *Teaching in Higher Education* 10(2): 219-233.
- Morrison, J., Oladunjoye, G. & Onyefulu, C. (2001). "An Assessment of Research Supervision: A Leadership Model Enhancing Current Practices in Business and Management.» *Journal of Education for Business*, Vol. March/ April, pp. 212-219.
- Rose, G. L. (2003). "Enhancement of mentor selection using the Ideal Mentor Scale.» *Research in Higher Education* 46(1): 53-80.
- Rose, G. L., M. R. Rukstalis, et al. (2005). "Informal mentoring between faculty and medical students.»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Academic Medicine 80(40): 344-348.

- Smbey, J. C. (2000a). "Disciplinary differences in Norwegian graduate education.» *Studies in Higher Education* 25(1): 53-67.
- Smith, B. (2005). Unveiling the Hidden Curriculum of Higher Education through the Academic Mentoring Process. Paper presented at the annual meeting of the *American Sociological Association*, Philadelphia, America.
- Thompson, David, Kirkman, Sandy, Watson, Roger and Stewart, Simon.(2005). Improving Research Supervision in Nursing. In *Nurse Education Today*, 25, pp 283-290.
- Todd, M., Smith, K. and Bannister, P. (2006). "Supervising a Social Science Undergraduate Dissertation: Staff Experiences and Perceptions.«*Teaching in Higher Education*, Vol. 26 No. 1, pp. 21-34.
- Vilkinas, Tricia. (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D/ Research Students' Theses. In *Innov High Edu*. 32: 297-311.
- Zhao, Fang. Postgraduate Research Supervision: A Process of Knowledge Management. [online]: www.ultibase.rmit.edu.au/Articles/May01/zhao1.htm, (last visited: 25 March 2011).
- Zhao, Fang. *Transforming Quality in Research Supervision: A Knowledge Management Approach*. [online]: http://qualityresearchinternational.com/tq/papers/zhaopaper.doc , (last visited: 25 March 2011).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]