

## تحلیل اکتشافی مسائل دانشجویان دکتری در ایران

(مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)

### Exploratory Analysis on Ph.D Candidate Issues in Iran (Case Study: Educational Sciences)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۲۲

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۰۶/۱۲

**Hossein Taqavi Qarabulagh**  
**Abbas Abbaspour**  
**Hamid Rahimian**  
**Javad Pourkarimi**

حسین تقوی قره‌بلاغ \*  
عباس عباس‌پور \*\*  
حمید رحیمیان \*\*\*  
جواد پورکریمی \*\*\*\*

**Abstract:** as one of the highest academic degrees, Ph.D. is considered as a unique educational, research and administrative qualification. In spite of quantitative development, an investigation about the quality of courses and provision of some information on the current situation can help improve the education in the future. This paper explores the issues and problems of doctoral students of educational sciences by using qualitative data achieved by semi-structured interviews with 16 doctoral students. Data analysis, which was carried out by using Strauss & Corbin analytical method, reveals that doctoral students of educational sciences are facing a variety of problems concerning the courses, departments and university conditions. Apart from these, they have some economical and personal limitations which finally results in insufficient involvement in the course

**چکیده:** دکتری تخصصی، یکی از بالاترین درجات دانشگاهی است که معیار صلاحیت منحصر به فرد آموزشی، پژوهشی و اجرایی محسوب می‌شود. با وجود گسترش کمی، کسب اطلاع در مورد کیفیت دوره‌ها، از طریق به دست دادن اطلاعاتی در مورد وضعیت کنونی آنها، می‌تواند در ترسیم مسیر آتی کارگر افتد. در این راستا مطالعه حاضر با هدف اکتشاف مسائل دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی و با استفاده از داده‌های کیفی حاصل از انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ نفر از دانشجویان دکتری این رشته انجام گرفته است. تحلیل ادراکات دانشجویان با استفاده از روش تحلیلی اشتراوس و کرین نشان می‌دهد که دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی، خودشان را از جهت برنامه دوره، گروه‌های آموزشی و شرایط دانشگاهی با مسائل گوناگونی روبرو می‌بینند. در کنار چنین مسائلی، آنها دارای محدودیت‌های اقتصادی - شخصی هستند که در نهایت، در قالب «عدم مشارکت و درگیری» کافی از طرف آنان در دوره بروز می‌یابد.

**Keywords:** higher education, Ph.D Candidates, educational science, qualitative research method

**واژگان کلیدی:** آموزش عالی، دانشجویان دکتری، علوم تربیتی، روش تحقیق کیفی

\* دکتری مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول):

(husen324@gmail.com)

\*\* دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

\*\*\* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

\*\*\*\* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## مقدمه

دوره دکتری، بالاترین دوره تحصیلی است که به اعطای مدرک تحصیلی می‌انجامد و رسالت آن، تربیت افرادی است که با نوآوری در زمینه‌های مختلف علوم و فناوری در رفع نیازهای کشور و گسترش مرزهای دانش مؤثر باشند (آیین‌نامه دوره دکتری، ۱۳۸۸، ماده ۲). به دلیل اهمیت این دوره در تربیت آموزش‌دهندگان، پژوهشگران و متخصصان، توسعه کمی و کیفی آن در رشته‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است. همسو با توسعه دوره دکتری در سطح بین‌المللی، در برنامه‌های توسعه پنجساله کشور با نگاهی نخبه‌گرایانه به مسأله آموزش، دایرکردن دوره‌های تکمیلی، به‌ویژه دکتری، به‌عنوان اولویت اصلی نظام آموزش عالی کشور اعلام شده است که در آنها تربیت کادر برای تصدی سمت‌های مدیریتی، آموزشی و پژوهشی، در نهادهای آموزشی علمی، اقتصادی و سیاسی، برجستگی قابل توجهی یافته است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶).

آمارهای ملی مربوط به این دوره، در برگیرنده افزایش کمی در تعداد دانشجویان است. این رقم<sup>۱</sup> برای ایران در سال ۱۳۶۵، ۷۱ نفر بود (احمدی، ۱۳۷۲). پس از بیست سال، یعنی ۱۳۸۴-۱۳۸۵، این رقم به ۹۸۹۰ نفر (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۷) رسید. در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ نیز حدود ۳۹ هزار و ۲۱۶ نفر در دوره‌های دکتری مشغول به تحصیل بودند (گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات، ۱۳۹۱).

با وجود رشد کمی قابل توجه در آموزش دکتری، محققان بسیاری بر ضعف سیستم تربیت دانشجویان دکتری در سطوح ملی و بین‌المللی تأکید کرده‌اند (گلد و دور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ آستین و مک دانیل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ آلتباخ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ ساکورای<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ مرجائی، ۱۳۸۸). هرچند ارقام دقیقی در این مورد وجود ندارد، ولی در کل، هزینه آموزش و آماده‌سازی دانشجویان دکتری و خسارت‌های ناشی از عدم موفقیت در آموزش آنها بسیار بالاست و علاوه بر آثار سوئی مانند ماندگاری یا افت و متعاقب آن هزینه‌های عاطفی، آسیب‌های حرفه‌ای و مالی برای دانشجویان و از دست دادن زمان، استعداد و منابع برای نهادها و در کل جامعه را به دنبال خواهد داشت (سویتزر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹).

۱. ارقام مربوط به دانشگاه‌های دولتی است.

2. Golde and Dore  
3. Austin and McDaniels  
4. Altbach  
5. Sakurai  
6. Sweitzer

باتوجه به نقش اساسی دوره دکتری در تحقق اهداف و سیاست‌های برنامه پنج‌ساله توسعه و توسعه مبتنی بر دانایی و نیز سند چشم‌انداز بیست ساله، بازنگری و اصلاح دوره‌ها به‌جای ارائه طرح‌های مشخص، مانند آنچه در کشورهای دیگر اتفاق افتاده است - برای مثال طرح آماده‌سازی دانشجویان دکتری به‌عنوان اعضای هیأت علمی آینده<sup>۱</sup> در آمریکا (۱۹۹۳-۲۰۱۰)، پروژه بین‌المللی انجمن دانشگاه‌های اروپا<sup>۲</sup> با عنوان «برنامه دکتری برای جامعه دانش‌محور اروپا» (۲۰۰۴-۲۰۱۰) - در دستور کار وزارت علوم قرار گرفته است. در این راستا، اقداماتی نظیر تغییر در آیین‌نامه اجرائی دوره دکتری (توفیقی، ۱۳۸۶) و برگزاری همایش‌ها و نشست‌ها مدنظر قرار گرفته است. با وجود چنین تلاش‌هایی، هنوز بسیاری از مشکلات پیش‌گفته به قوت خود باقی مانده است. ارزیابی هرکدام از برنامه‌های پیش‌گفته - ملی و بین‌المللی - نشان از فاصله بین وضعیت مطلوب و موجود آموزش دانشجویان دکتری دارد (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶؛ نرد،<sup>۳</sup> ۲۰۰۴؛ آستین و مک‌دانیل، ۲۰۰۶؛ پرات<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ آلتباخ، ۲۰۰۷؛ گزارش انجمن دانشگاه‌های اروپا، ۲۰۱۰).

با توجه به اینکه علاقه بسیار زیادی برای بهبود دوره‌های دکتری، چه در سطح ملی و چه در سطح بین‌المللی وجود دارد، عواملان درگیر در تشخیص مسأله، جوانب مسأله و عوامل مؤثر بر آن ناتوان بوده‌اند. موقعی وجود دارد که دانشجویان دکتری را مقصر اصلی عدم اثربخشی دوره‌ها و برنامه‌های دکتری عنوان می‌کنند؛ حال آن که تحقیقاتی هستند که نشان می‌دهد، مشکل اصلی، برنامه‌های دکتری و تجارب و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده است (گلد و دور، ۲۰۰۱؛ پرات و همکاران، ۲۰۰۶). از منظر فردی، دانشجویان دکتری، باوجود شایستگی‌ها و تجارب ارزنده‌ای که دارند، مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند؛ چراکه نقطه نظرات آنها جایی در سیستم دانشگاهی نداشته است؛ از این‌رو، تجارب دانشجویان، به‌خصوص تجارب جمعی آنها در تعامل با دیگر دانشجویان و اعضای هیأت علمی و تفاسیرشان از برنامه‌های دکتری، می‌تواند به‌عنوان یک مسأله، مورد بررسی قرار گیرد (هال و برنز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹)؛ گذشته از این، همان‌گونه که توفیقی (۱۳۸۶) یادآور شده است، اصلاحات آموزشی نیازمند داده‌هایی به‌عنوان ابزار مشاهده وضعیت موجود و برنامه‌ریزی برای وضعیت مطلوب است؛ با

---

1. Preparing Future Faculty member (PFF)

2. European University Association

3. Nerad

4. Pratt

5. Hall & Burns

این وجود، داده‌ها در مورد دانشجویان دکتری و ادراکات و نگرش‌های آنها، به‌عنوان مهم‌ترین عنصر آموزش دانشگاهی بسیار کم است و رجوع به داده‌های سایر کشورها با پس‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت نیز می‌تواند گمراه‌کننده باشد.

توجه به این قشر از عاملان آموزشی و بررسی دیدگاه و نظرات آنان و اینکه آنان با چه مسائل و مشکلاتی درگیر هستند، تا حدودی به شناسایی دقیق‌تر مسائل مترتب بر آموزش دکتری دانشجویان علوم تربیتی منجر شده و متعاقباً دیدگاه روشن‌تری نسبت به موانع آماده‌سازی دانشجویان در جهت ایفای نقش‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی حاصل می‌شود.

در راستای تحقق اهداف مذکور، سؤالی که در این بررسی به دنبال پاسخگویی به آن هستیم، عبارت از این است که: دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی در ایران، با چه مشکلاتی روبرو هستند و مهم‌ترین مشکل این دانشجویان چیست؟

### روش‌شناسی

سریع‌ترین روش برای بررسی تجارب دانشجویان، استفاده از مطالعات پیمایشی است؛ با این وجود، سابقه استفاده از چنین روش‌هایی نشان می‌دهد که نتایج حاصل از آنها با وجود عینیت و فهم سریع، معمولاً سطحی نیز هستند؛ این در حالی است که دانشجویان و مسائل آنها معمولاً دارای جنبه‌های ناپیدا و ضمنی است که استفاده از روش‌هایی نظیر مصاحبه می‌تواند اثربخش‌تر باشد و با کمک آن می‌توان به ارزیابی دقیق‌تری از نگرش‌ها، ادراکات و علایق و آرزوهای دانشجویان پرداخت (سرمد و همکاران، ۱۳۸۴). داده‌های این مطالعه، حاصل انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ نفر از دانشجویان دکتری رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری نظری انتخاب شد، و نمونه‌گیری تا آنجا ادامه پیدا کرد که اشباع<sup>۱</sup> در اطلاعات گردآوری شده حاصل شود. مدت زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۱۲۰ دقیقه و به صورت حضوری بود که موارد مطروحه به شکل صوتی ضبط و بعد از آن پیاده‌سازی شد.

در تحلیل داده‌ها، روش مرحله‌ای و تکنیک‌های تحلیلی اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفت؛ به نحوی که مفاهیم به‌عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارات و جملات مورد توجه قرار گرفتند و با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل عبارات یا پاراگراف‌ها تلاش شد

تا کدهای باز استخراج شوند. به دلیل تعدد زیاد مفاهیم استخراج شده، کدگذاری باز طی دو مرحله انجام شد که در آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مفاهیم اولیه نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند که در قالب ۱۹ مقوله فرعی طبقه‌بندی شدند. این مقوله‌ها در مرحله نهایی با دسته‌بندی مقوله‌های فرعی در قالب پنج مقوله اصلی، که به‌عنوان مسائل عمده دوره دکتری مطرح هستند، جای گرفتند.

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش (کرسول و میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰)، از راهبردهای تطبیق توسط اعضا<sup>۲</sup>، بررسی همکار<sup>۳</sup> و مشارکتی بودن و انعکاس‌پذیری پژوهشگر استفاده شد. در این راستا، برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آنها ابراز داشتند و سه تن از متخصصان و اساتید دکتری علوم تربیتی، به بررسی یافته‌ها و اظهار نظر درباره آنها پرداختند. همچنین به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد و با توجه به پیشینه محقق در حوزه علوم تربیتی، سعی شد تا با تکیه بر پرسیدن سؤالات باز و نیز کدگذاری با ذهن باز و با توجه به سؤالات پژوهش به پیش رود تا در حد امکان از سوگیری‌ها جلوگیری شود.

### یافته‌ها

تجزیه تحلیل داده‌ها، پنج مقوله اصلی را به‌عنوان مسائل اصلی دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی نشان داد که شامل «عدم درگیری و مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌های مربوط به دوره دکتری»، «نارسایی برنامه دوره دکتری»، «ضعف گروه‌های آموزشی»، «محدودیت‌های اقتصادی - شخصی دانشجویان» و «محدودیت‌های دانشگاهی» می‌شوند.

### عدم درگیری و مشارکت در برنامه‌های دوره دکتری

با توجه به مقوله‌های آشکار شده از تحلیل ادراکات دانشجویان، به نظر می‌رسد اصلی‌ترین مسأله‌ای که دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی با آن مواجه‌اند، «عدم درگیری و مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌های مربوط به دوره دکتری» است؛ ضمن آنکه بقیه مسائل چهارگانه دیگر نیز به نوعی نشان از این مسأله داشته و حول محور آن می‌چرخد.

1. Creswell & Miller  
2. Member Checking  
3. Peer Examination

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان، خودشان را در مسائل مربوط به دوره دخالت نمی‌دهند و به اندازه کافی وقت و انرژی خود را برای آن صرف نمی‌کنند؛ به عبارت دیگر، دورهٔ دکتری، آن‌طور که باید، بخش مهم زندگی‌شان به حساب نمی‌آید. صحبت‌های دانشجویان، بیان‌گر این است که آنها به اندازه کافی در دانشگاه زمان نمی‌گذرانند و به اندازه‌ای که برنامهٔ درسی ایجاب می‌کند، به یادگیری زمان اختصاص نمی‌دهند. همه اینها در کنار هم، مقولهٔ تمرکز دانشجویان بر دوره را شکل می‌دهد و تحلیل داده‌ها نشان از «عدم تمرکز دانشجویان» بر دوره دارد.

تأثیر این مقوله بر مقوله‌های دیگر و تأثر از آنها، در جای‌جای صحبت‌های آنان آشکار است. «رسیدگی به خانواده، به خصوص برای دانشجویان متأهل، عدم حضور کامل در دانشگاه را می‌طلبد ... وقتی دانشجو زمان محدود دونیم روز در دانشگاه حضور دارد، ناخودآگاه حلقه‌های ارتباطی بین دانشجویان مفقود می‌شود. خود من شاغلم و برایم مشکل است که به تمام این مسائل برسیم (ژ)».

«عدم درگیری با محیط‌های حرفه‌ای» از مسائل دیگر مرتبط با مسألهٔ اصلی است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان علوم تربیتی در جامعهٔ علمی و حرفه‌ای، که عموماً مشتمل بر بخش آموزش است، مورد پذیرش قرار نگرفته و به آنها اعتماد نمی‌شود: «انتظار من در بدو وارد این بود که به دانشجوی دورهٔ دکتری باید نوعی اعتماد وجود داشته باشد تا به عنوان فردی که متخصص این رشته است یا قرار است بشود، وارد این مجموعه شود و یک سری از پروژه‌ها و حل مسائلی را برعهده بگیرد و در مورد آنها تحقیق کند؛ ولی متأسفانه چنین امکانی فراهم نشد. (چ)»

بررسی نظرات دانشجویان نشان می‌دهد که آنها فرصت درگیری در محیط‌های حرفه‌ای را از دست می‌دهند و به دلیل اینکه موقعیت کسب تجربه و انجام کار عملی به دانشجویان در سازمان‌های حرفه‌ای داده نشده، مشارکت آنان در فعالیت‌های تخصصی دچار مخاطره شده است و آنها احساس می‌کنند که هیچ سهمی در آموزش نداشته و نمی‌توانند تأثیرگذار باشند.

مصاحبه‌شونده‌ای (پ) در این زمینه می‌گوید: «دانشجوها هیچ ارتباطی با آموزش و پرورش ندارند. آموزش پرورش هم هیچ سفارشی به اینها نمی‌دهد و برون‌دادهای اینها را هم نمی‌خواهد... موضوعات پژوهش که از بین اولویتهای پژوهشی آموزش و پرورش انتخاب نمی‌شوند، و یا اصلاً اولویتهای آموزش پرورش اعلام نمی‌شود. همچنین طرح‌های کلانی نیست که دانشجویان بخواهند حتی به واسطه اساتیدشان روی آنها کار کنند».

مقوله فرعی دیگری که در ارتباط با عدم مشارکت دانشجویان شکل گرفت، مقوله «توانایی‌های تخصصی پایین دانشجویان» بود. تحصیل در دوره دکتری و مشارکت در آن، منوط به وجود عوامل مهمی است که مربوط به خود دانشجویان و مهارت‌های تخصصی آنان می‌شود. در اغلب موارد، تحقق اهداف آموزشی، وابسته به پیش‌نیازها و اصطلاحاً رفتارهای ورودی است که فراگیران برای بهره‌گیری مناسب از دوره، نیازمند دارا بودن آنها هستند (سیف، ۱۳۹۰). در اینجا ویژگی‌های تخصصی دانشجویان تا حدودی بیان‌گر وجود این شرایط است. ویژگی‌های تخصصی دانشجویان، اشاره به دانش، مهارت‌ها و سوابق علمی - حرفه‌ای در زمینه علوم تربیتی دارد. تحلیل یافته‌ها بیان‌گر ضعف دانشجویان در این مورد است. یکی از مصاحبه‌شوندگان (ب) می‌گوید: «... کسی که هیچ پیشینه‌ای در آموزش ندارد، کی می‌خواهد بفهمد که آموزش و پرورش چه هست. بعد، آموزش و پرورش هم این فرد را نمی‌خواهد و هزار مشکل دیگر». همین فرد در جای دیگری می‌گوید: «به خاطر ضعف در مهارت‌های اولیه، به‌خصوص زبان و یک سری مهارت‌های دیگر، مجبور می‌شویم که ضعف‌های قبلی را جبران کنیم و این هم زمان زیادی می‌گیرد... تا بیایم و به مرحله شروع برسیم دوره تمام شده است!»

مقوله مهم دیگر در این زمینه، «بی‌انگیزگی دانشجویان» است. در این زمینه، یکی از مصاحبه‌شوندگان (ذ) می‌گوید: «آدم‌های بی‌انگیزه و افرادی که علاقه‌ای (به این رشته) ندارند و فقط برحسب اینکه مثلاً در سازمانشان بورسی یا شانسی ایجاد شده وارد این دوره می‌شوند. اینها راحت‌ترین رشته‌ای که می‌توانند بخوانند علوم تربیتی است؛ بدون علاقه و به خاطر اینکه خواندن رشته‌های دیگر برایشان سخت‌تر باشد یا ممکن است طرف احساس کند که نمی‌تواند وارد دکتری رشته‌های دیگر شود و صرفاً بر حسب اینکه دکترایی گرفته باشد وارد (دوره دکتری) این رشته می‌شود». یکی از شرکت‌کنندگان (خ) که سال آخر دوره دکتری هم بود، می‌گوید که «تنها دلیل دکتری خواندن من، کسب درآمد و شغل بوده و اینکه بتوانم مدرس یا هیأت علمی شوم؛ به نظر من، دکتری راحت‌ترین راه رسیدن به این هدف است.»

### نارسایی برنامه دوره دکتری

مسأله دیگری که در تحلیل داده‌ها آشکار شد، «نارسایی برنامه دوره دکتری» بود. این برنامه معمولاً اشاره به تصمیماتی از پیش گرفته شده در رابطه با دوره تحصیلی

دکتری دارد که مسیر از قبل تعیین شده‌ای را برای آموزش رقم می‌زند (چنکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). این مسیر معمولاً دارای عناصر و ویژگی‌هایی است که جوانب رسمی آموزش در دوره دکتری را شکل می‌دهد. مسائل شناسایی شده برای برنامه دوره دکتری، در قالب مقوله‌هایی نظیر «عدم تناسب برنامه»، «محتوای نامناسب» و «عدم مهارت محوری برنامه» تعیین یافتند. دیدگاه‌ها و تجارب دانشجویان در این زمینه با نوعی منفی‌نگری و عدم رضایت همراه بوده است و این مقوله‌ها مستخرج از چنین بیاناتی هستند.

شرکت‌کننده‌ای (پ) می‌گوید: «معمولاً این‌گونه است که دانشجویها سرکلاس می‌روند، حداکثر یک مقاله یا یک ترجمه باید تهیه کنند و... اینها اصلاً یک دانشجوی علوم تربیتی را در سطح دکتری و برای آن چیزهایی که ما انتظار داریم آموزش نمی‌دهد.» دانشجوی دیگری (ذ) می‌گوید «یک سری واحدها (ی درسی) وجود دارند که فرد در بیرون از دانشگاه از یک واحد آن هم نمی‌تواند استفاده کند؛ یعنی به درد او نمی‌خورد. درس کلاً نظری بوده و واحد عملی وجود ندارد.» چنین شرایطی باعث می‌شود که درگیری افراد در جوانب خاصی از دوره دکتری به‌طور مناسبی شکل نگیرد و در نتیجه، مهارت‌یابی دانشجویان دچار مشکلاتی بشود.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که محتوای برنامه نیز از جوانبی مانند جامعیت و مانعیت محتوا، به‌روز بودن، و نحوه ارائه دچار مسائلی هستند. در زمینه عدم جامعیت و مانعیت محتوا، یکی از دانشجویان (ح) می‌گوید: «در علوم تربیتی از رشته‌های دیگر هم دانشجو می‌گیرند. من از آموزش پزشکی آمدم، برای من درس جبرانی لازم بود، ... ما برنامه‌ریزی ابتدایی و متوسطه داشتیم؛ اما آموزش عالی نداشتیم. حداقل انتظار من این بود که از سیستم آموزش عالی هم باید خبردار شوم. وقتی چنین درس درست نباشد این اتفاق نمی‌افتد ... یک سری چیزهایی را که حاشیه بودند خواندیم و وقتمان هم الکی گذشت.» دانشجوی دیگری (ب) می‌گوید: «سرفصل‌های درستی انتخاب نشده؛ برای مثال، فرد دکتری مدیریت آموزشی می‌خواند، ولی دو واحد مدیریت آموزشی ندارد؛ درحالی‌که رشته‌اش است و خیلی واجب‌تر از این است که دو واحد مدیریت مالی بخواند! نمی‌دانم این دو واحد (مؤخر) چه اثری می‌تواند داشته باشد»

مسائل مرتبط با برنامه دوره دکتری با مسائل دیگری مثل «مشغله‌های غیر تحصیلی دانشجویان» در ارتباط است که در جای دیگر، به تفصیل، به آن خواهیم پرداخت. در



اینجا به نقلی از یک دانشجو (ژ) اکتفا می‌کنیم: «نبود وقت کافی و متناسب با حجم کاری، که در دوره دکتری انتظار می‌رود، یکی از مشکلات اساسی است... من دوست دارم پژوهش انجام دهم، ولی زمان ندارم؛ معمولاً تا ساعت ۶ و ۷ در محل کار هستم و روزهایی که به دانشگاه می‌روم، صبح از ۸ تا ۱۲ کلاس دارم و بعد از آن به اداره می‌روم و باید چند ساعت عدم حضور در اداره را جبران کنم. و با توجه به اوضاع اقتصادی نامناسب، بعضاً مجبورم شغل دوم داشته باشم. عملاً زمان برای مطالعه و کار پژوهشی خیلی کم دارم یا اصلاً ندارم و ممکن است مجبور شوم که پروژه‌ها را «سمبل» کرده و تحویل دهم.

### ضعف گروه‌های آموزشی

مسأله مهم دیگری که از تحلیل مصاحبه‌ها حاصل شد «ضعف گروه‌های آموزشی» بود. گروه آموزشی به‌عنوان بخشی فرعی از مدیریت دانشکده که مسئول آموزش رشته خاصی است (میرکمالی، ۱۳۸۵) متشکل از دانشجویان، اعضای هیأت علمی و سایر کارکنان آموزشی و غیرآموزشی است. ویژگی‌ها و روابط بین دانشجویان و اعضای هیأت علمی و نیز بین خود دانشجویان و خود اعضای هیأت علمی، میزان آزادی عمل گروه از دانشکده و دانشگاه، نوع تعاملات و شرایط حاکم بر رفتارهای آنها و نحوه چینش آنها بر تعاملات توسعه‌ای دانشجویان اثرگذار است. مقوله‌های فرعی آشکار شده برای این مسأله در قالب مقوله‌های «ترکیب نامناسب گروه آموزشی»، «عدم استقلال گروه آموزشی» و «جو بسته گروه آموزشی» طبقه‌بندی شدند. ترکیب و تعداد اعضای گروه، به علاوه تعداد روز افزون دانشجویان دکتری، باعث مشغولیت بیش از حد اعضای هیأت علمی و به تبع آن خستگی و کمبود زمان برای آنان می‌شود و در نتیجه، تعاملات آنان با دانشجویان دچار مخاطره شده و نمی‌توانند مسئولیت‌های خود را در قبال دانشجویان به انجام رسانند. دانشجویی (ح) می‌گوید: «در خیلی از گروه‌های آموزشی که دانشجوی تحصیلات تکمیلی می‌گیرند اعضای هیأت علمی کاملی ندارند و مجبورند که از این طرف و آن طرف، استاد بیاروند که آنها خودشان هم جای دیگر گرفتارند.»

بررسی ادراکات دانشجویان نشان می‌دهد که ارتباطاتشان با اساتید و ارائه بازخورد از طرف آنان برایشان بسیار مهم است؛ این در حالی است که این مهم به درستی شکل نمی‌گیرد. یکی از دانشجویان (ز) می‌گوید: «اساتید وقتی ندارند که به ما اختصاص دهند!» دیگری (ش) که دانشجوی سال آخر و در شرف دفاع از رساله دکتری خود

است، می‌گوید: «استادی را که سه دانشجوی دکتری، به همراه ۱۰ تا ۲۰ دانشجوی کارشناسی ارشد راهنمایی می‌کند، شما عملاً در طول دو سال که پایان‌نامه کار می‌کنی، ۴ بار می‌بینی و ۵ ساعت برای شما وقت می‌گذارد؛ چون وقتی ندارد! احتمالاً ۱۰-۲۰ نفری را هم که راهنمایی می‌کند، هر کدام در یک حوزه کار می‌کنند، که این هم در آنها متخصص نیست و احتمالاً در روش و روش‌شناسی هم متخصص نیست.»

مسئله دیگری که در رابطه با گروه‌های آموزشی شناسایی شد، عدم استقلال گروه‌های آموزشی بود. به تعبیر یکی از مشارکت‌کنندگان (س) «برنامه‌های متمرکز آموزشی همه چیز را خراب می‌کند. گروه‌ها نمی‌توانند حتی دانشجویها و اساتیدشان را خودشان بگیرند و همه کارهای آنها را دیگران انجام می‌دهند. وقتی این‌طور باشد، کسی نمی‌تواند کاری که را به انجام آن تعهد دارد انجام دهد ... کسی به دانشجو و استاد گوش نمی‌دهد». بخشی از این ادراکات ممکن است که تحت تأثیر شرایط مداخله‌گری نظیر قوانین و مقررات دانشگاهی قرار داشته باشد؛ برای مثال، یکی از دانشجویان (ب) اذعان دارد: «جذب دانشجویها با روش‌های غیر آکادمیک، یکی از محدودیت‌های آموزش دکتری است و این یک چیز عمومی و در همه دانشگاه‌هاست. اینجا معمولاً گروه دخالت ندارد و از بالا به آنها تحمیل می‌شود».

مسئله دیگر، جو بسته موجود در گروه‌های آموزشی است. جو گروه، اشاره به ادراکات اعضای گروه آموزشی از محیط عمومی کار دارد که ناشی از تعاملات پویای سازمان رسمی، سازمان غیر رسمی، شخصیت افراد و رهبری سازمانی است. همه اعضای گروه آموزشی از شرایط حاکم در گروه، ادراکاتی دارند و خصوصیات را به آن نسبت می‌دهند که در رفتار و نگرش‌های آنها نمایان می‌شود و بر مبنای آن به فعالیت‌های خود شکل می‌دهند.

به زعم یکی از دانشجویان (الف) «روابط بین اساتید در حالت عادی زیاد به چشم نمی‌آید؛ ولی در جریان دفاع از پایان‌نامه‌ها آنها معمولاً در مقابل هم قرار می‌گیرند و می‌خواهند همدیگر را تخریب کنند.» یکی دیگر از دانشجویان (ح) می‌گوید: «گاهی اوقات بعضی از اساتید سر اینکه یکی دارد دانشیار می‌شود جلوی پای او سنگ می‌اندازند و ارتقای او را به تأخیر می‌اندازند.» به هر حال، شرایط حاکم بر گروه آموزشی، معمولاً به اشکال دیگری نیز ظهور می‌کند. از نظر یکی از دانشجویان (س) «گروه‌ها در بعضی از دانشگاه‌ها در جذب، تا حدودی سیاسی عمل می‌کنند؛ به این معنی که جذب دانشجو از طریق چانه‌زنی و مذاکره انجام می‌شود. جذب دانشجوی

دکتری را یک «بده بستان» می‌دانند... که این یکی یا دیگری می‌خواهد برای من چه کار کند».

این قوانین نانوشته معمولاً عامل مهمی در رفتارهای اعضای گروه آموزشی و دانشجویان است. به تعبیر یکی از دانشجویان (الف) «دانشجو انتظاراتش را از استاد پایین می‌آورد و استاد هم زیاد سخت نمی‌گیرد!» یکی دیگر از دانشجویان (ش) می‌گوید: «اصلاً خود دانشجو طالب چنین شرایطی است؛ کاری از او نخواهند و در نهایت مدرکش را بگیرد!»

### محدودیت‌های اقتصادی - شخصی

دانشجویان مسائل و مشکلاتی دارند که نحوه اشتغال آنان در دوره دکتری را متأثر می‌سازد. بررسی مصاحبه‌ها نشان می‌دهند که دانشجویان، به دلیل «محدودیت‌های اقتصادی - شخصی»، فرصت مشارکت در دوره دکتری را از دست می‌دهند؛ برای مثال، یکی از دانشجویان (ز) می‌گوید: «اگر من دستم بازتر می‌بود، محدودیت کار و خصوصاً با تاهل و با یک بچه، استرس مالی نداشتم بیشتر می‌توانستم در کلاس‌های مکمل شرکت کنم.» دانشجوی دیگری (ز) می‌گوید: «الان دانشجوی دوره دکتری ما هنوز متکی به خانواده است.» یکی از شرکت‌کنندگان (ت) می‌گوید: «اگر نیازهای دانشجو (مانند) مسکن برآورده نشود و دغدغه داشته باشد چطور می‌خواهد گوش کند و یاد بگیرد؟!» یکی از دانشجویان متأهل (ث) نیز می‌گوید: «دانشجو نمی‌تواند کار دائم داشته باشد! بدون درآمد هم نمی‌تواند خانواده‌ای را اداره کند ... دانشجو از اینجا رانده و آنجا مانده است.»

«ناهماهنگی شرایط اقتصادی و تمام‌وقت بودن» و «اجبار به حضور تمام‌وقت» دانشجویان در دانشگاه، باعث پدید آمدن نوعی تناقض بین کسب درآمد و حضور در دانشگاه می‌شود که در نهایت موجب می‌شود که از طرفی دانشجو نتواند نیازهای اقتصادی خود را برآورده سازد و از طرف دیگر، تمرکز لازم برای حضور تمام‌وقت در دانشگاه را نداشته باشد. در این زمینه، یکی از مصاحبه‌شوندگان (ت) می‌گوید: «دانشجو معمولاً وضع آن‌چنان خوبی ندارد و نیازهایی دارد؛ ما این فرد را تحت فشار قرار می‌دهیم و می‌گوییم که تو نباید هیچ‌جا کار کنی! خوب این هیچ‌جا نباید کار کند درست؛ اما آیا بسترهای این کار را هم فراهم کرده‌ایم؟»

بخش دیگری از مشکلات دانشجویان به شکل «مسائل و نگرانی‌های روانی» به روز می‌کند که متشکل از نگرانی از عدم موفقیت در اتمام دوره، استرس ناشی از

انجام تکالیف درسی و بدینی تحصیلی دانشجویان است. دانشجویی (ح) می‌گوید: «اگر دوره دکتری هم در ایده‌آل‌ترین شرایط باشد و شما هم یک «بیس» خوبی داشته باشی، استرس روزمرگی گذراندن این دوره از لحاظ رسمی، آن قدر زیاد هست که شما آن طوری که دلت بخواهد نمی‌توانی چیزی یاد بگیری.» بدینی تحصیلی با نوعی بی‌انگیزگی آموخته شده و حس ناامیدی پیش‌بینی شده در دانشجویان همراه است؛ برای مثال، یکی از دانشجویان (خ) می‌گوید: «وقتی وارد دوره می‌شویم آرمان و ایده‌آل‌هایی برای خودمان داریم؛ اما وقتی با کسانی که این دوره را تجربه کرده‌اند روبرو می‌شویم، آن آرمان‌ها و انگیزه‌ها از بین می‌رود و متوجه می‌شویم که قرار نیست چیزی تغییر کند و نمی‌شود انتظار خاصی از این دوره داشت.»

مسئله مهم دیگر، که به نوعی مرتبط با مسائل اقتصادی دانشجویان است، تحت عنوان «مشغله‌های غیر تحصیلی دانشجویان» نام‌گذاری شد. دغدغه‌های شخصی و خانوادگی و اختصاص زمان به حل مسائل شخصی - خانوادگی و نیز هم‌زمانی ایفای نقش‌های چندگانه ناهماهنگ، معمولاً چنان دانشجویان را محدود می‌کند که درگیری و مشارکت دانشجویان را با چالش جدی مواجه می‌سازد. به تعبیر یکی از دانشجویان (ذ) «ما همه کار می‌کنیم و در کنار آن درس هم می‌خوانیم.» دانشجوی دیگری (ب) می‌گوید: «وقت مهم‌ترین چیز است؛ وقت نداشته باشیم چه کار می‌توانیم بکنیم؟! سه، چهار یا پنج ماهتان صرف طرحی می‌شود که هدف از این طرح، آن است که پولی به دست بیاوری که بتوانی مدتی با آن زندگی کنی؛ ولی از کار اصلی خودت باز می‌مانی.» دیگری (ح) می‌گوید: «ببینید دوره تحصیل دکتری، آن هم برای کسی مثل من، که کار کند، متأهل هم باشد، هم‌زمان درس هم بدهد و درس هم بخواند، خیلی سخت است...».

### محدودیت‌های دانشگاهی

یکی دیگر از مقوله‌های محوری آشکار شده، مربوط به «محدودیت‌های دانشگاهی» و عوامل مرتبط با آن است. این محدودیت‌ها شامل مواردی می‌شود که در کلیت دانشگاه معنا پیدا می‌کند. مقوله‌های فرعی مرتبط با این محدودیت‌ها «تعداد زیاد دانشجویان»، «امکانات ناکافی دانشگاهی»، «ارتباطات محدود دانشگاهی»، «مقررات و رویه‌های ناقص» و «بوروکراسی اداری» و ناهماهنگ با اهداف و هنجارهای علمی و حرفه‌ای است.

نکته مهمی که در مصاحبه‌ها بارها تکرار شد، کمیت دانشجویان و عدم تناسب آن با تعداد نیروهای آموزشی و امکانات انسانی و فنی بود؛ برای مثال، یکی (پ) می‌گوید: «هر سری که دانشجوی دکتری می‌گیرند، بیشتر می‌گیرند»؛ دیگری (ح) می‌گوید: «همین‌طور این سلسله ادامه پیدا می‌کند: ما داریم کمیت را بالا می‌بریم و کیفیت را پایین می‌آوریم ... از آن طرف اساتیدمان هم که کم هستند». چنین مسائلی غالباً مسائل دیگری را به دنبال خود به همراه می‌آورند که بارزترین آن، از بین رفتن کیفیت درگیری دانشجویان در برنامه‌های دوره دکتری است. یکی از دانشجویان (چ) می‌گوید: «خیلی از افرادی که وارد دوره دکتری می‌شوند به دنبال محتوا و حل مسأله نیستند؛ دنبال این هستند که: چطور می‌توانم سریع‌تر واحدهای درسی را پاس کنم، پروپوزال تصویب کنم، نمره بیشتری بگیرم و از این قبیل مسائل ... اساتید و گروه هم که آن قدر سرشان شلوغ است، و کمتر می‌توانند نظارت کنند».

منابع و امکانات ناکافی دانشگاهی، یکی دیگر از مقوله‌های مرتبط با محدودیت‌های دانشگاهی بود که شامل محدودیت در مواردی چون امکانات فنی و اطلاعاتی، تسهیلات رفاهی، امکانات آموزشی و آزمایشگاهی و فضای آموزشی می‌شود. مفاهیم مرتبط با این مقوله، عموماً در ارتباط با سایر عوامل به‌خصوص نحوه درگیری دانشجویان در برنامه‌های دوره دکتری است؛ برای مثال، دانشجویی می‌گوید: «دانشجو دسترسی درستی به پایگاه داده‌ها و منابع روز ندارد. من که کارت اعتباری ارزی ندارم که بتوانم کتاب بخرم؛ پس به منابع اطلاعاتی آنلاین (نیاز داریم) الان science direct دانشگاه را تحریم کرده است. خیلی از آن مقالاتی که ما فکر می‌کنیم به درد ما می‌خورد پولی است و من هم نمی‌توانم آنها را بخرم. شما مجبورید کتابی را مثلاً در سایت gigapedia پیدا کنی و از این قصه‌ها. حالا که ما دسترسی به این منابع نداریم، حداقل کتابخانه‌های ما، کتابخانه‌های درستی باشند که ندارند ... به لحاظ رفاهی هم اگر چیزی نگوئیم سنگین‌تر است.» همین دانشجو در جای دیگری می‌گوید: «دانشگاه --- را نگاه کنید؛ برای اکثر دانشکده‌ها، دانشکده (ساختمان جدید) ساخته‌اند؛ آن وقت دانشکده علوم تربیتی چند کانکس پراکنده است. این امر، یا نشان‌دهنده ضعف مدیریتی دانشکده علوم تربیتی است که نمی‌تواند حق دانشکده را بگیرد یا رویکرد خود دانشگاه را نسبت به علوم انسانی نشان می‌دهد؛ به این معنی که نمی‌خواهند هزینه‌ای بکنند یا نمی‌خواهند حتی در بُعد فیزیکی توسعه‌اش دهند، و این مهم است».

محدودیت دیگر در قالب «ارتباطات محدود دانشگاهی» مقوله‌بندی شد که اشاره به وجود نداشتن یا محدودیت ارتباطات بین دانشگاهی داخلی و ارتباطات بین دانشگاهی بین‌المللی و نیز ارتباط دانشگاه و سازمان‌های حرفه‌ای دارد. همان‌گونه که تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، وجهی از این مقوله در قالب انتظارات دانشجویان ظاهر شده و آنها دانشگاه را از این ناحیه مقصر می‌دانند. بیاناتی نظیر «دانشگاه ما در عمل با جامعه ما ارتباط ندارد و تأکید بیشتر بر نظریه‌پردازی و اینهاست و کاری به کاربرد ندارد؛ (ژ)» یا «آموزش پرورش با دانشگاه آن‌قدر ارتباط ندارد (ا)» و نیز «دانشگاه ما با دانشگاه‌های خارجی هیچ‌گونه ارتباطاتی ندارد؛ حتی با همین دانشگاه‌های داخلی! (پ)» اشاره به وجود نداشتن چنین ارتباطاتی دارد. یکی دیگر از دانشجویان (ب) بیان می‌کند که: «خود دانشگاه --- یک دانشگاه ایزوله است. گروه علوم تربیتی اینجا با گروه تعلیم و تربیت کدام دانشگاه ارتباط دارد؟ هیچ‌جا. چند تا سخنران از فلان دانشگاه معتبر دعوت کرده تا اینجا سخنرانی کند؟ یک دوره گذاشته؟ یک کارگاه؟ یا کنفرانس بین‌المللی گذاشته؟ ... منشأ این نبودن ارتباط، خود دانشگاه‌ها هستند چون نیازی به هم ندارند... خود ما هم که ارتباطی نداریم؛ نه کنفرانسی برگزار می‌کنیم، و نه چیزی.» همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مصاحبه‌شوندگان دلایل مختلفی را برای فقدان این ارتباط نسبت می‌دهند. به نظر یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان: «وضعیت سیاسی کشور ما در جهان و روابط ما با بقیه کشورهای جهان، به روابط علمی و به تبع آن به روابط بین دانشجویها و دانشگاه‌های ما لطمه وارد کرده... انواع و اقسام طرح‌هایی هست که به تقویت سطح کیفی دانشجویهای دکتری ما کمک می‌کند و ما به دلیل روابط و موقعیت سیاسی کشور، از اینها محرومیم.»

مسئله دیگری که با تحلیل مصاحبه‌ها آشکار شد، تحت عنوان «مقررات و رویه‌های ناقص» طبقه‌بندی شد. این مقوله، اشاره به طرح‌ها و نیز راهنماها و دستورالعمل‌هایی دارد که اتخاذ اقدامات خاص و مشخصی را تشریح می‌کند و با تعیین مراحل انجام امور، مبنای عمل و تداوم را فراهم می‌آورد. براساس یافته‌های حاصله، آشفته‌گی رویه‌های جذب و معیارهای ورودی نامعتبر و نیز مقررات مربوط به گزینش و نیز تمام وقت بودن دانشجویان، از جمله مسائل است؛ برای مثال، یکی از دانشجویان (ب) در زمینه جذب می‌گوید: «از سهمیه‌های آزاد که بگذریم، که حتی در آنجا هم دانشگاه‌ها بر جذب دانشجویان خودشان تأکید دارند، ورودی‌های متفاوتی وجود دارند؛ ورودی‌هایی که بورسیه وزارت علوم هستند، ورودی‌های که نخبه هستند، ورودی‌هایی که بورس داخل به خارج‌اند، ورودی‌هایی که بورس سازمان

دیگری هستند. این قدر کانال زدیم که هر کسی از هر جا که بخواهد می تواند وارد دوره شود! دانشجوی دیگری (ذ) می گوید: «مثلاً ظرفیت ۵ نفر اعلام می شود، ولی می روی سرکلاس می بینی که مثلاً ۱۰ نفر سرکلاس نشسته اند؛ اصلاً معلوم نیست که بقیه از کجا آمده اند؟!»

بوروکراسی اداری نیز از مسائل مهم دانشجویان است؛ به نحوی که بخش مهمی از انرژی و زمان دانشجویان صرف حل چنین مسائلی می شود. عبارت «این دانشگاه --- بوروکراسی اداری بسیار بسیار کند و سفت و سخت دارد (پ)» بارها با مفاهیم و کلمه های دیگر توسط دانشجویان بیان شد. یکی از دانشجویان در شرف فارغ التحصیلی می گوید (س): «شرایط زمینه ای، خیلی پررنگ تر از هدفی اند که ما داریم. هم در دوره آموزشی و هم در دوره پژوهشی، ما گرفتار یک سری کارهای اداری می شویم که بیشتر وقت ما را می گیرند .... مجوزها و تصویب و تأییدها خیلی وقت می گیرد و ما را از انجام کار باز می دارد .... برای تشکیل جلسه دفاع از پروپوزال سه ماه «علاّف» می شویم. برای تشکیل جلسه پیش دفاع دو ماه «علاّف» می شویم...».

### بحث و نتیجه گیری

درگیری دانشجویان در دوره دکتری، عامل مهمی در کسب آمادگی های لازم برای ایفای نقش علمی و عملی است. ادبیات حوزه تربیت نشان می دهد که درگیری دانشجویان با برنامه آموزشی، از مهم ترین پیش بینی کننده های یادگیری است (کالفیلد، ۲۰۱۰). بررسی یافته های حاصله نشان می دهد که «عدم درگیری و مشارکت دانشجویان در دوره دکتری» و فعالیت های مربوط به آن، مسأله اصلی است که دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی تجربه می کنند؛ به نحوی که دانشجویان، نه تمرکز کافی بر دوره دارند و نه در محیط های حرفه ای به شکل مناسبی عجز شده اند. بی انگیزگی دانشجویان، یکی دیگر از مسائلی است که درگیری دانشجویان را به چالش می کشد. یافته های تحقیق حاضر نشان می دهند که دانشجویان به دلایل گوناگون انگیزه کافی برای درگیری در دوره ها را ندارند و در برخی از موارد، نوعی بی انگیزگی آموخته شده در بین آنها دیده می شود که ریشه در تجارب مشترک آنان از وضعیت کلی خود در موقعیت دانشگاهی دارد. از آنجایی که انگیزه، سائق رفتاری است (لیزیو و ویلسون، ۲۰۰۹)، بود و نبود آن عامل تعیین کننده ای در فعالیت ها و اعمال است. به دلیل ارتباط بالای بین انگیزه و درگیری دانشجویان در فعالیت های

آموزشی (کویتس، ۲۰۱۰؛ کو، ۲۰۰۹ و کینت و برت، ۲۰۱۳) بی‌انگیزگی دانشجویان می‌تواند چالش اصلی درگیری و مشارکت دانشجویان در برنامه‌های دکتری باشد مسأله‌ای که در تحقیقات قبلی نیز نشان داده شده است. محمدی و طارمی (۱۳۸۴) و نیز برهانی و همکاران (۱۳۹۰) نشان می‌دهند که یکی از مهم‌ترین مشکلات دانشجویان در ایران، نداشتن انگیزه در بین آنهاست.

توانایی‌های تخصصی پایین دانشجویان، یکی دیگر از عواملی است که درگیری و مشارکت دانشجویان در دوره‌ها را متأثر ساخته است. این توانایی‌ها ابزارهایی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد که به واسطه آن، دانشجویان می‌توانند به نحو مطلوبی با سازمان‌های حرفه‌ای ارتباط برقرار کرده و از زمانی که به دانشگاه و دوره دکتری اختصاص داده‌اند استفاده کنند. بر همین اساس، محققانی نظیر کافیلد (۲۰۱۰) میزان مشارکت دانشجویان را تبیین می‌کنند. بررسی ادارات دانشجویان نشان می‌دهد که دانشجویان رشته علوم تربیتی در ایران، سوابق و تجارب لازم برای ورود و تداوم در برنامه‌ها را ندارند و ضعف در مهارت‌های اولیه علمی- حرفه‌ای به پایین آمدن بهره‌وری آنها منجر می‌شود. تحقیقات به خوبی نشان می‌دهند که یادگیری براساس پیشینه علمی و تجربی فراگیران انجام می‌شود (پاسارلا و همکاران، ۲۰۰۵؛ نقل از آراسته و محمودی، ۱۳۸۶)، علاوه بر این، دانشجویان دکتری، به‌عنوان افراد بزرگسال، آنچه را که به آن نیاز دارند می‌آموزند (نولز و همکاران، ۲۰۱۱ و سانسترم و همکاران، ۲۰۱۳)؛ این در حالی است که «برنامه دوره دکتری» رشته علوم تربیتی در ایران به جهت عدم تناسب، محتوای نامناسب و عدم مهارت محوری، نمی‌تواند شرایط مناسبی را برای درگیری شدن دانشجویان در دوره فراهم آورد. مسائل این‌چنینی قبلاً توسط دانش‌پژوهان گوناگونی نیز نشان داده شده است. تحقیقات قبلی نشان می‌دهند که عدم تناسب حجم برنامه با زمان ارتباط ضعیف دانشجویان با کار تخصصی، روش‌های ارائه محتوا (شریفی، ۱۳۸۶ و توفیقی، ۱۳۸۶؛ برقی، ۱۳۹۲) عدم ارتباط بین واحدها با یکدیگر (رشیدی، ۱۳۸۶؛ برقی، ۱۳۹۲) موجب می‌شود که دانشجویان دوره دکتری نتوانند به‌طور تخصصی و کاربردی به دروس بپردازند و تنها به سطوح شناختی پایین اکتفا می‌کنند. به نظر رشیدی (۱۳۸۶) قواعد جاری در جهت کوتاه نمودن دوره‌ها و مقررات یکسان برای همه رشته‌ها مزید بر علت شده است.

علاوه بر برنامه‌های مدون آموزشی، دوره‌های دانشگاهی عرصه یادگیری‌های غیررسمی است که در کنار دوره‌های رسمی اتفاق می‌افتد و بر اساس میزان قصد



برای یادگیری به سه نوع ضمنی، آگاهانه و واکنشی انجام می‌شود که دانشجویان در تعاملاتشان با اساتید و دیگر دانشجویان دریافت می‌کنند (روت، ۲۰۰۰؛ نقل در حسرتی و هاشمی، ۱۳۸۹). «گروه‌های آموزشی» یکی از مهم‌ترین گروه‌هایی است که یادگیری دانشجویان را چه به صورت رسمی و چه به صورت غیر رسمی ممکن می‌سازد. گروه‌های آموزشی رشته‌های علوم تربیتی در ایران به لحاظ کمی و کیفی دارای ترکیب مناسبی نیستند و با توجه به عامل مداخله‌گری، نظیر تعدد روز افزون دانشجویان، این مسأله حالت پیچیده‌تری به خود می‌گیرد؛ از طرف دیگر، تحلیل ادراکات دانشجویان، گویای جوّ غیر صمیمانه و نامناسب گروه آموزشی و عدم همکاری مناسب اعضای گروه‌ها با همدیگر و با دانشجویان است.

بخش دیگری از مشکلات، مربوط به دانشجویان و موقعیت خود آنهاست. بنابر یافته‌های تحقیق حاضر، دانشجویان برای غلبه بر این مشکلات و دستیابی به منابع درآمدی، جذب فعالیت‌های خارج از چارچوب تخصصی خود می‌شوند؛ البته این مسأله، یک مسأله بین‌المللی است. همان‌گونه که دی و همکاران (۲۰۱۱) در مورد دانشجویان آمریکایی عنوان می‌کنند، شمار دانشجویانی که در خارج از دانشگاه کار می‌کنند هر روز بیشتر می‌شود؛ به طوری که در سال ۲۰۰۹، ۵۴ درصد دانشجویان در مؤسسات آموزشی و ۱۸ درصد در بخش‌هایی نظیر سازمان‌های دولتی غیر دانشگاهی، بازرگانی و کسب و کار و سازمان‌های خصوصی مشغول به کار بوده‌اند؛ علاوه بر این، به دلیل موقعیت خانوادگی و تأهل، معمولاً زمان کمی برای اختصاص به فعالیت‌های فوق برنامه دارند (کالفیلد، ۲۰۱۰). این شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویان درگیر مسائل شخصی و نیز مهارتی هستند که توأم با استرس و فشار ناشی از انتظارات دانشگاه و بروز «مسائل و نگرانی‌های روانی» برای دانشجویان است. طولانی شدن دوره‌های دکتری مزید بر علت است. در شرایط کنونی دوره‌های دکتری معمولاً بین ۶ تا ۹ سال طول می‌کشند و دانشجویان علوم انسانی در طولانی‌ترین زمان دوره را به اتمام می‌رسانند (آلتباخ، ۲۰۰۷). هرچند که مشکلات تحصیلی و عدم مهارت‌یابی دانشجویان نظیر انتخاب موضوع رساله و نوشتن رساله (رشیدی، ۱۳۸۶) عامل مهمی در طولانی شدن دوره‌هاست، اما بخشی مهمی از این مسائل منبث از وضعیت اقتصادی دانشجویان به تبع رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کنند، است.

از نظر دی و همکاران (۲۰۱۱) دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی، به دلیل 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 اشتغال و

کسب درآمد دارند. کار در محیط‌های غیر دانشگاهی در دانشجویان علوم تربیتی به‌عنوان یکی از دلایل عدم درگیری آنان در برنامه‌های دوره دکتری مطرح است. چنین تهدیدهایی از طریق کار و مشارکت برنامه‌ریزی شده در خارج از دانشگاه، قابل تبدیل به فرصت هستند؛ اما تحقق این امر، مستلزم وجود رابطه بین جامعه و دانشگاه و نیز دانشگاه‌ها با هم و با سازمان‌های حرفه‌ای است (کالفیلد، ۲۰۱۰). بررسی ما نشان می‌دهد که ارتباط بین دانشگاه با سازمان‌های بیرون از دانشگاه، از جمله دانشگاه‌های دیگر داخلی و خارجی و سازمان‌های حرفه‌ای و آموزشی ضعیف است. البته این مسأله از طرف دانش‌پژوهان دیگری نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ برای مثال، چلبی و معمار (۱۳۸۴) بیان می‌کنند که در کشورهای در حال توسعه، ارتباط دانشگاه و جامعه ضعیف است و رابطه بخش‌های مختلف با پژوهش ضعیف و غیرکارکردی است. محققان دیگری نیز وجود دارند که این مسأله را به فقدان ارتباطات مناسب بین محققان و فقدان شکل‌گیری اجتماعات علمی در ایران و فاصله آن با اجتماعات علمی بین‌المللی نسبت می‌دهند (قانع‌ی راد و خسروخاور، ۱۳۹۰ و قاراخانی، ۱۳۹۰).

به نظر می‌رسد که «ارتباطات محدود دانشگاهی» به‌عنوان یکی از مسائل اصلی مترتب بر دوره‌های دکتری، ریشه در رویکرد سنتی دانشگاه در محدود و ویژه‌سازی تخصص فارغ‌التحصیلان دارد که اشتغال دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای آنها مسائل مالی به وجود می‌آورد. زمانی که تعداد کمی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان بتوانند در کار دانشگاهی اشتغال داشته باشند، بقیه آنها با چالش عدم تناسب مهارت‌هایشان در بازار کار روبرو هستند (آلباخ، ۲۰۰۷). این امر موجب می‌شود که دانشجویان بین این نیازهای دوگانه گیر کنند و از ناحیه انتظاراتی که از آنها می‌رود دچار ابهام شوند. مسائل دیگری نیز وجود دارد که به این مسأله دامن می‌زند، و آن مسأله، منابع مالی محدود و امکانات ناکافی دانشگاهی است. تحقیقات دیگری که قبلاً انجام شده است نیز به این مسأله اشاره کرده‌اند. منهاج (۱۳۸۶) و نیز حسرتی و هاشمی (۱۳۸۹) با بررسی ادراکات دانشجویان بیان می‌کنند که امکانات آموزشی و پژوهشی در ایران وضعیت چندان مناسبی ندارد.

مسأله‌ای که به تشدید اثرات محدودیت منابع و امکانات منجر می‌شود، تعدد دانشجویان دکتری است که نه تنها یک مسأله مربوط به ایران، بلکه یک مسأله بین‌المللی، به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، است. ارقام بین‌المللی حاکی از این است که روند جذب در بازار کار به اندازه فارغ‌التحصیلان دوره دکتری نیست (آلبرت، ۲۰۰۲؛ نقل از منهاج، ۱۳۸۶؛ دی و همکاران، ۲۰۱۱). این عامل معمولاً در خردترین سطح سیستم آموزش دانشگاهی، یعنی کلاس درس، تا کلان‌ترین آن اثرگذار است.

با توجه به تمرکز ساختاری آموزش عالی در ایران، تعداد دانشجویان، نحوه گزینش دانشجویان و نیز حضور آنان، برنامه‌های آموزشی، نحوه تأمین و تخصیص منابع مالی در قالب مقررات و رویه‌هایی تعریف شده و به دانشگاه‌ها ابلاغ می‌شود. این امر موجب کم‌توجهی به شرایط و نیازهای دانشگاه‌ها و دانشجویان و به تبع آن نقص در مقررات و رویه‌های مدون شده است؛ از طرف دیگر، هرچند آیین‌نامه‌ها و مقررات معمولاً منعکس‌کننده مسیر انجام قابل پیش‌بینی کار است، اما تجربه نشان می‌دهد که گاهی بین آیین‌نامه‌ها و مقررات تناقض به وجود می‌آید و بنابراین، نتایج و اهداف آن مقررات محقق نمی‌شود (توفیقی، ۱۳۸۶). مثالی از این مورد می‌تواند تناقض بین اجبار دانشجویان به حضور تمام وقت و عدم پرداخت هزینه حضور دانشجویان باشد. مسأله مرتبط دیگر، بوروکراسی اداری در دانشگاه است که با فرایندها و اهداف آموزش دکتری، به‌عنوان یک فعالیت حرفه‌ای، در تناقض است، و به نظر می‌رسد که در تمرکزگرایی حاکم بر آنها ریشه داشته باشد. هرچند که روح حاکم بر تغییرات آیین‌نامه‌ای در ایران، بر تمرکززدایی و واگذاری اختیارات به گروه‌ها و دانشگاه‌ها بوده است، اما با این وجود، در شرایط کنونی به سمت تمرکز پیش‌رفته و در مواردی مانند جذب اعضای هیأت علمی و نیز دانشجویان و سرفصل‌های درسی، تمرکزگرایی شدت بیشتری گرفته است (همان منبع). این امر موجب شده است که روندهای اجرایی، آموزشی و پژوهشی، دچار دیوان‌سالاری و تأخیر در تصمیم‌گیری‌ها شده و نهایتاً طولانی شدن دوره، تشویش و نگرانی دانشجویان، بازده کمتر گروه‌های آموزشی و افت کیفیت تحصیلی دانشجویان دکتری را به دنبال داشته باشد.

### پیشنهاد‌های کاربردی

دانشجویان دکتری افرادی شایسته هستند که به آخرین مرحله دانشجویی دست یافته‌اند؛ با این وجود، آنها در موقعیت غیرمستقل و وابسته قرار دارند (سوئیتزر، ۲۰۰۹). این امر نشان می‌دهد که آنها از شرایطی که برای آنها تعریف می‌شود، بسیار متأثرند؛ بنابراین:

- طراحی محتوا و فرایندهای مناسب برای دوره‌های دکتری در قالب برنامه‌های از پیش تعیین شده، از عوامل اساسی در جهت حل مسائل دانشجویان است.
- با توجه به مسأله عدم درگیری دانشجویان در برنامه دوره دکتری، ایجاد انگیزش در دانشجویان به‌عنوان اولویت اصلی قابل طرح است؛ لذا ایجاد شرایطی که بتواند بین

محتوای دوره و مسائل انگیزشی آنها ارتباط برقرار کند بسیار مهم است. استفاده از دستبازی آموزشی و پژوهشی، تعریف کار برای دانشجویان در سازمان‌های آموزشی و پرداخت پول در قبال آن می‌تواند حلال برخی از 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 جبران‌کننده سوابق علمی-حرفه‌ای پایین دانشجویان باشد.

- به واسطه ارتباطاتی که در موقعیتهای کار پدید می‌آید، علاوه بر تسهیم اطلاعات و دانش و ایجاد حمایت علمی-حرفه‌ای، فرصتهای حرفه‌ای و شغلی نیز پدید می‌آید؛ از طرف دیگر این ارتباطات موجب می‌شود که دانشجویان به‌عنوان عاملان رشته‌ای نقش مهمی در حل مسائل آموزشی ایفا کرده و موجب تقویت منزلت رشته و نیز بهبود یافتن موقعیت خود در جامعه حرفه‌ای شده و بخشی از نیازهای اجتماعی آنان ارضا شود.

خلق چنین شرایطی در وهله اول، مستلزم تنظیم فعالیت‌ها و مداخلات درست در برنامه‌های آموزشی و درسی از یک طرف و فراهم آوری شرایط لازم برای برقراری ارتباطات و تعاملات حرفه‌ای دانشجویان با هم، با اساتید و دیگرعاملان حرفه‌ای از طرف دیگر است.

- گروه‌های آموزشی به‌عنوان عاملان اصلی اجرای برنامه‌ها و گروه اولیه حرفه‌ای که دانشجویان در آن درگیر هستند، نیازمند این هستند که از افراد توسعه یافته‌ای شکل گیرند که دارای دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تعریف و اجرای برنامه‌ها و خلق فرصت‌های لازم برای شکل‌گیری تعاملات رسمی و غیررسمی دانشجویان باشند. همچنین گروه‌های آموزشی نیازمند شکل‌گیری جوی هستند که بتوانند همکاری، تعهد متقابل و صمیمیت لازم را ایجاد کنند و استقلال کافی برای تصمیم‌گیری را داشته باشند.

باید توجه داشت که با نظر به رابطه بین گروه‌های آموزشی و دانشگاه و در نهایت بخش آموزش عالی، تقلیل بخش مهمی از این مسائل وابسته به ساختارهای نهادی شکل گرفته در سطح کلان است که مداخله و ایجاد اصلاح در آنها نیازمند تغییر در قوانین و ساختارهای تعریف شده در بخش آموزش عالی، نظیر مقررات گزینش دانشجویان و اساتید، اختیارات تعریف شده برای دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی، روش‌های تأمین و تخصیص منابع مالی در دوره دکتری، و از همه مهم‌تر آداب و سنن شکل گرفته در ساختارهای دانشگاهی است که مورد دومی زمان‌بر و البته مهم‌تر است.

### پیشنهادهای تحقیقی

تحقیق حاضر، اطلاعاتی را در مورد دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی و ادراکات و نگرش‌های آنها به‌عنوان مهم‌ترین عنصر آموزش دانشگاهی به‌دست می‌دهد که این اطلاعات حاصل یک مطالعه کیفی در یک موقعیت ساختاری و فرهنگی محدود بوده است؛ بدین جهت، تعمیم نتایج آن، نیازمند توجه به زمینه‌ها، بخصوص زمینه رشته‌ای، است. با این وجود، شباهت‌های دوره دکتری و دانشجویان این دوره‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای استفاده از نتایج آن در مورد دانشجویان سایر رشته‌ها نیز فراهم آورد.

- برای ریشه‌شناسی مسائلی که شناسایی شد، نه تنها خود دانشگاه و عاملان دانشگاهی درگیر در توسعه حرفه‌ای دانشجویان، بلکه شرایط کلان‌تری مانند عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه را نیز باید مدنظر قرار داد. این شرایط که به طور غیرمستقیم نحوه درگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نیاز به بررسی‌های دیگری دارد.

- همچنین ما نیازمند بررسی‌های دیگری برای به دست آوردن اطلاعات جامع‌تر در خصوص مسائل دانشجویان از منظر دیگر عاملان دانشگاهی، نظیر اساتید و سیاست‌گذاران هستیم. در این رابطه، مطالعه حاضر، در کنار مطالعات مشابه دیگر، می‌تواند چارچوب اولیه‌ای برای بررسی‌های دیگر به‌دست دهد.

## منابع

- آراسته، حمیدرضا و محمودی راد، مریم (۱۳۸۶). عوامل مؤثر در موفقیت دوره‌های دکترای: موانع و راهکارها. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت، تهران.
- احمدی، پروین (۱۳۷۲). بررسی وضعیت تربیت و تأمین هیأت علمی در برنامه دوم توسعه. طرح پژوهشی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- اشتراوس، انسلم و کرین، جولیت (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای؛ ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.
- برقی، عیسی (۱۳۹۲). طراحی و اعتباریابی الگوی مطلوب برنامه درسی مسأله‌محور در مراکز یادگیری الکترونیکی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- برهانی، فریبا؛ الحانی، فاطمه؛ محمدی، عیسی و عباس‌زاده، عباس (۱۳۹۰). درک دانشجویان از موانع کسب اخلاق حرفه‌ای: یک مطالعه کیفی. گام‌های توسعه در علوم پزشکی، ۸ (۱): ۶۷-۸۰.
- توفیقی، جعفر (۱۳۸۶). تحولات آئین نامه دوره دکتری: دلایل و توجیحات. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت، تهران.
- چلبی، مسعود و معمار، ثریا (۱۳۸۴). بررسی عرضی-ملی عوامل کلان توسعه علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۱ (۳): ۱-۲۳.
- حسرتی، مصطفی و هاشمی، رضا (۱۳۸۹). یادگیری غیررسمی در دوره‌های دکتری. فصلنامه انجمن آموزش عالی، ۲ (۴).
- رشیدی، ناصر (۱۳۸۶). دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی: مشکلات و راه حل‌ها. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت، تهران.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.
- شریفی، کامران (۱۳۸۶). چارچوب برنامه‌های دوره دکتری تخصصی دامپزشکی، نتایج فعلی و دورنمای آینده. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت، تهران.

قاراخانی، معصومه (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی کنش‌گران علمی در ایران، دوگانه وجود یا عدم وجود اجتماع علمی در ایران. تهران: نشر علم.

قانع‌ی‌راد، محمدمبین و خسروخاور، فرهاد (۱۳۹۰). ذهنیت‌های پژوهشگران برجسته علوم پایه درباره اجتماع علمی در ایران. مجله آموزش عالی، ۱۲: ۷. گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۹۱). آمار آموزش عالی ایران: سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰؛ به کوشش رضا منیعی، زینب امینی و داوود جعفری. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

گزارش ملی آموزش عالی تحقیقات و فناوری (۱۳۸۷). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

محمدی‌روزبهرانی، کیانوش و طارمی، ابوالفضل (۱۳۸۴). عوامل انگیزشی داوطلبان برای ورود به دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۱ (۳): ۱۰۳-۱۲۵.

مرجائی، هادی (۱۳۸۸). عوامل مؤثر جامعه‌پذیری دانشجویان در ایران. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.

معاونت آموزشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۸۸). آیین‌نامه دوره دکتری، مصوبه ۳۰ خرداد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

منهاج، محمدباقر (۱۳۸۶). فلسفه ایجاد دوره دکتری در ایران و جهان. کنفرانس تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت، تهران.

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۶). گزارش برگزاری همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۵). فرهنگ مدیریت آموزشی. تهران: یسپرون.

Altbach, P. (2007). Doctoral education: present realities and future trends. In: J. James; F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 65-81). Springer.

Austin, A. E. & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 21: 397-456.

- Carnegie Foundation, Carnegie Project on the Education Doctorate (2010). *Working principles for the professional practice doctorate in education*. College Park, MD.
- 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).
- Çinkir, S. (2007). Current issues about professional development and training concept and approaches. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4): 266-275.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60 (1): 1-17.
- 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. & Powe, M. (2011). New Ways of Learning, Knowing, and Working: Diversifying Graduate Student Career Options through Community Engagement. In Edited by A. Gilvin, G. M. Roberts and C. Martin (Eds.), *Collaborative Futures: Critical Reflections on Publicly Active Graduate Education* (pp. 162-182). The Graduate School Press of Syracuse University.
- European University Association (2010). Salzburg II Recommendations. *European's universities achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. Brussels: EUA.
- Golde, C. & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education*. Retrieved October 23, 2012, from: <http://www.phd-survey.org>
- Hall, L. A. & Burns, L. D. (2009). Identity Development and Mentoring in Doctoral Education. *Harvard Educational Review*, 79(1): 49-61.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2011). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier Science.
- Kuh, G .D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*. 141: 5-20.
- Kyndt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83 (2): 273-313.



- 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.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17: 183-199.
- Pratt, M. G.; Rockmann, K. W. & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49 (2): 235–262.
- Sakurai, Y.; Pyhältö, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Factors affecting international doctoral students' academic engagement, satisfaction with their studies, and dropping out. *International Journal for Researcher Development*, 3 (2): 99-117.
- Sonstrom, W.; Rachal, J. & Mohn, R. (2013). The Commission of Professors of Adult Education 2008 Standards as Evidenced in the Curricula of Doctoral Education in North America. *Adult Education Quarterly*, 63 (2): 147 –164.
- Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80 (1): 1-3.