

Hidden supervisor: the emergent curriculum of advising graduate students thesis (case study: training science course)

Hamideh Bozorg, Azimeh Sadat Khakbaz

¹MS in Higher Education Administration and Planning, Martyr Beheshti University, Tehran, Iran

²PhD student in higher education curriculum planning, Martyr Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

Hidden curriculum is one of the most significant subjects of curriculum studies that are undoubtedly important in higher education. Graduate students thesis usually associated by the relationship between supervisors and students which would be differed in situations and forms an emergent curriculum as well as hidden curriculum. This study has explored the hidden curriculum of their relationship. Thus it has been done through a qualitative approach to find out the experience of students during these processes. To this aim, it focused on the experience of 8 students who studied training sciences. Data were gathered through some semi-structural and informal interviews with students and were analyzed through Strauss and Corbin methods. Data analysis revealed that students expect a mentoring role from their supervisor; however this expectation has not been occurred. So, to compensate for the difference in the positions expected and what is experienced in practice, usually 'hidden supervisor' has been selected for having a beneficial process.

Keywords: Supervisor, Hidden curriculum, M.A thesis

استاد راهنمای پنهان: برنامه درسی برآمده از تعامل استاد

راهنما و دانشجو در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد

(مورد مطالعاتی رشته علوم تربیتی)

حمیده بزرگ^{*}، عظیمه سادات خاکباز

^۱کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
^۲دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

برنامه درسی پنهان محصول نگاه همه جانبه به تجربه یادگیرندگان است که در قلمرو آموزش عالی نیز به طور ویژه‌ای مورد توجه بوده است. در این میان، در پایان‌نامه به عنوان درسی که محتوای آن بر اساس مسأله پژوهشی به وجود می‌آید و به طور انفرادی بین استاد و دانشجو تعریف می‌شود، نوعی برنامه درسی رویدنی توسط دانشجو تجربه می‌گردد که همان برنامه درسی پنهان است. در پژوهش حاضر مؤلفه‌ها و ارتباطات میان آنها در برنامه درسی پنهان ناشی از این تعامل مورد بررسی قرار گرفته است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری بوده و مورد مطالعاتی پژوهش، رشته علوم تربیتی یکی از دانشگاه‌های تهران است. به این منظور، نمونه‌ای هدفمند از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد (۸ نفر) رشته علوم تربیتی انتخاب شد و در طول مدت تجربه این برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفتند. اطلاعات جمع‌آوری شده به روش استراس و کوربین کدگذاری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در نهایت، با تقسیم فرآیند انجام پایان‌نامه به سه مرحله انتخاب استاد راهنما، شروع تعامل و استمرار تعامل نشانگرهایی برای هر مرحله شناسایی و بررسی شد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان انتظار تجربه یک فرآیند هدایت‌گری از سوی استاد راهنما دارند و تصور اولیه آنها از فرآیند راهنمایی مغایر با چیزی است که برای آنها شکل می‌گیرد، لذا برای جبران تفاوت موجود در موقعیت مورد انتظار و آنچه در عمل تجربه می‌شود، معمولاً «استاد راهنمای پنهان» را برای پرکردن خلأ بین موقعیت مورد انتظار و موجود بر می‌گزینند.

واژگان کلیدی: استادراهنما، برنامه درسی پنهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد

مقدمه

برنامه درسی پنهان (Hidden Curriculum)، مفهومی است که از زمان معرفی آن توسط فیلیپ جکسون (Jackson, 1986) تا کنون جایگاه ویژه‌ای را در پژوهش‌های حوزه مطالعات برنامه درسی به خود اختصاص داده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

مفهوم برنامه‌درسی پنهان در مطالعات برنامه درسی آموزش عالی نیز از جمله مفاهیم بسیار ارزشمند و راه‌گشا در تفکر و عمل برنامه‌ریزی درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸) که به اختصار، به مجموعه‌ای از یادگیری‌ها در نظام آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی (دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی) و بدون آگاهی کنشگران برنامه درسی آموزش عالی، یعنی اعضای هیأت علمی و دانشجویان حاصل می‌شود. تنوع حاکم بر برنامه‌های درسی پنهان در آموزش عالی ایجاب می‌کند که به هر یک به طور جداگانه پرداخته شود. پژوهش حاضر، در پی بررسی برنامه‌های درسی پنهان روابط استاد راهنما و دانشجو است. با مروری بر ادبیات موجود این موضوع کاملاً به چشم می‌خورد که بررسی این نوع از برنامه‌های درسی پنهان از نظر کمیت انگشت شمار و از نظر کیفیت نیز به دلیل همان کمیت ناچیز، عوامل بسیاری وجود دارد که مورد بررسی قرار نگرفته است که این خود شاهدی دیگر بر اهمیت انجام پژوهش‌هایی از این دست در محیط‌های آموزشی ما است.

فرآیند راهنمایی دانشجویان و آنچه این فرآیند را به یک مسیر مطلوب برای طرفین این رابطه تبدیل می‌کند، در سال‌های اخیر در دانشگاه‌های کانادا، آمریکا و انگلستان و استرالیا بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. در این رابطه مطالعات ملی و بین‌المللی به طور مشابهی چگونگی فرآیند نظارت و راهنمایی را به عنوان فاکتور کلیدی در موفقیت رساله‌ها و تکمیل به موقع آنها عنوان کرده‌اند (Latimer, 2005). آنچه در اکثریت قریب به اتفاق مبانی موجود به چشم می‌خورد، اهمیت انکارنشده‌ی روابط دانشجو با استاد راهنما و تأثیر آن در موفقیت و یا عدم موفقیت دانشجویان در تکمیل دوره، نوشتن رساله‌ای با کیفیت و به موقع است. این اهمیت تا حدی است که لایتس و نلسون (2000)

lovitts & Nelson)، رضایت از روابط با استاد راهنما را مهمترین عامل موثر بر تصمیم دانشجویان برای ادامه یا ترک دوره دکتری عنوان کرده‌اند و آگوئینس، نسلر، کوئیگلی، سوک - جای و تدشی (Aguinis & Nesler & Quigley & Suk-jae & Tedeschi, 1996) آن را بر موفقیت دانشجوی، رضایت کلی او از دوره و حتی موفقیت شغلی آینده او موثر دانسته‌اند (عطاران، ۱۳۸۹). گیروس و ویمراس (Girves & Wemmerus, 1998) کیفیت و چگونگی روابط استاد - دانشجو را به عنوان عاملی که ارتباط مستقیم با کیفیت فرآیند و نتیجه نهایی کار دارد، دانسته و حتی برخی از صاحب نظران از این عامل به عنوان تنها و مهمترین جنبه یاد کرده‌اند (Bargar and mayo-chamberlain, 1983)

در این میان قابل نکته قابل توجه این است که مبانی موجود در مورد نقش استاد راهنما و دانشجو و عوامل مؤثر بر این ارتباط مفهومی فراتر از راهنمایی و نظارت را به ذهن متبادر می‌کنند. روابط موجود در راهنمایی پایان‌نامه‌های دانشجویی نشان می‌دهد که تعامل استاد راهنما و دانشجو را می‌توان به شکل گسترده‌ای دانست که یک سو آن استاد راهنما در نقش ناظر (Supervisor) و سوی دیگر آن استاد راهنما به عنوان هدایتگر (Mentor) قرار می‌گیرد. این امر با نظریه موسی پور (۱۳۸۱) که در تبیین نقش معلم در فرایند آموزش به کار برده شده است، در تقارن است. لذا پژوهش حاضر برای تفکیک نظریات موجود در این زمینه از این نظریه بهره می‌گیرد. موسی پور (۱۳۸۱) برای توصیف ویژگی‌های هر یک از این گروه‌ها، که او از آنها با عنوان معلم به عنوان مشاور و معلم به عنوان رهبر یاد می‌کند، از مقوله بندی چهارگانه مراحل ارتباط استفاده می‌کند. از آن جایی که این مراحل بی شباهت به مراحلی که برای کالبد شکافی برنامه درسی پنهان آورده شد نیست، به اختصار، به این مراحل و تفاوت نقش معلم به عنوان مشاور و رهبر در هر مرحله خواهیم پرداخت. در این طبقه بندی، ارتباط و تعامل آموزشی دارای چهار جزء اصلی است که عبارت‌اند از: ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخشی ارتباط و اتمام یا ارزشیابی ارتباط.

تفاوت‌ها مروری بر آنها خواهد شد. به اعتقاد نتلیس و میلیت (۲۰۰۶) یک مشاور (Advisor) ناظر شخصی است که به طور رسمی برای ملاقات دانشجویان، و توصیه‌هایی به آنها، این که چه درسی را بگیرند، چه موضوعاتی را مورد بررسی قرار دهند، چه علایقی دارند و چگونه این علایق را هدایت کنند، با دانشجویان در ارتباط است. از سوی دیگر یک هدایتگر (Mentor) شخصی است که دانشجویان در پی الگوبرداری (Emulate) حرفه‌ای از او هستند، شخصی است که دانشجو او را انتخاب می‌کند که با او کار کند و در طی فرآیند تحقیق از او یاد بگیرد. یک هدایتگر محیطی دو طرفه با عمل متقابل (Reciprocal) برای این ارتباط فراهم می‌کند (کریجتون، ۲۰۰۸).

گیلبرث (Galbraith, 2003) اعتقاد دارد که در حالی که راهنمایی کردن (Advising) یک فرآیند کوتاه مدت است که تأکید آن دادن اطلاعات و راهنمایی یادگیرندگان است هدایتگری فرآیندی پیچیده‌تر و بلندمدت‌تری است، یک رابطه یک به یک که فراتر از فراهم کردن اطلاعات است که شامل تقویت متقابلِ تفکر مستقل و انتقادی - تأملی است. متأسفانه به ندرت این تفکر مطرح می‌شود که راهنمایی مؤثر هم مانند تدریس خوب نیازمند دانش و مهارت‌هایی است که باید توسعه پیدا کند و به دقت سازماندهی، تمرین، و ارزیابی شود (کریجتون، ۲۰۰۸). فرض این که اعضای هیأت علمی بدون فرصت برای تمرین این مهارت و تنها با برنامه ریزی بتوانند در این فرآیند اثربخش باشند، شبیه به این انتظار است که یک دکتر، یک بسکتبالیست حرفه‌ای یا یک موزیسین ارکستر سمفونی بتواند بدون تمرین اجرا کند (کریجتون، ۲۰۰۸).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان ادعا کرد که رابطه مطلوب راهنمایی و هدایتگری برای موفقیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دوره‌ای که طی می‌کنند، بسیار ضروری است. با وجود این اهمیت و آگاهی از آن، ارائه تعریفی از مجموعه اقداماتی که باید صورت بگیرد تا این فرآیند را به فرآیندی مطلوب برای طرفین تبدیل کند، کار ساده‌ای نخواهد بود (لاتیمر، ۲۰۰۵). هارین (۱۹۹۷) اشاره می‌کند که افراد مختلف در مکان‌های گوناگون، انتظارات و دیدگاه‌های متفاوتی از این فرآیند و نوع روابط دارند. او

در مرحله ایجاد ارتباط، معلم به عنوان مشاور منتظر پیدایش توجه می‌ماند؛ در حالی که معلم به عنوان رهبر از جایگاه قدرتی خود برای جلب توجه شاگردان بهره می‌گیرد. در مرحله استمرار ارتباط، معلم به عنوان مشاور تأکید را بر فعالیت شاگرد می‌نهد و همت خود را صرف طرح پرسش و ایجاد ابهام برای شاگردان کرده و به فرآیند یادگیری بسیار اهمیت می‌دهد. اما معلم به عنوان رهبر تأکید خود را بر بیان مطالب درسی گذاشته و تلاش خود را صرف تشریح مطالب درس می‌کند. در اثربخشی ارتباط، معلم مشاور، شاگردان را به هم‌کوشی و تشریح مسائلی در یادگیری دعوت و تحریک می‌کند. در حالی که معلم به عنوان رهبر شاگردان را به فردگرایی و رقابت در یادگیری تشویق می‌کند. خود ساخت و سازمان مطالب را به شاگردان عرضه می‌نماید. در اتمام یا ارزشیابی ارتباط، معلم به عنوان مشاور برای ارزشیابی از ارتباط به استدلال‌هایی که شاگرد به هنگام ارائه یک ادعا فراهم می‌کند توجه دارد، تأکید خود را برانجام فعالیت شاگرد می‌گذارد. در مقابل معلم به عنوان رهبر استانداردهایی برای پاسخ شاگردان فراهم می‌آورد و تنها انتظار پاسخ‌های صحیح از شاگردان دارد. با توجه به این توضیح در پژوهش حاضر، معلم به عنوان مشاور با بحث استاد راهنما به عنوان هدایتگر و معلم به عنوان رهبر با بحث استاد راهنما به عنوان ناظر نسبت دارد.

شانون (Shanon, 1995) از نقش استاد راهنما به عنوان هدایتگر به جای استاد راهنما به عنوان ناظر گفتگو کرده، آن را مؤثرتر می‌داند. نتلیس و میلیت (Nettles and Millett, 2006) بر اساس مطالعاتی که روی ۹۰۰۰ دانشجوی دکتری انجام داده‌اند، نتیجه می‌گیرند که داشتن روابط بنیادین هدایتگری (substantive mentoring relationship) با یک عضو هیأت علمی روی فرآیند تحصیلات دانشجویان تأثیر بسیار زیاد و مطلوبی دارد. این در حالی است که در پژوهش‌های حوزه مطالعات آموزش عالی در کشور ما این فرآیند تحت عنوان کلی نظارت پژوهشی در برنامه درسی پایان نامه مورد غفلت واقع شده است.

با توجه به تفاوت‌هایی که برای هر یک از این نقش‌ها در نظر گرفته می‌شود، در ادامه برای آشکار شدن این

تکمیلی و با هدف آموزش پژوهش وارد مرحله بعد یعنی دوره کارشناسی ارشد می‌شوند. تحصیل در این دوره که در سیستم آموزشی کشور ما، مستلزم گذراندن تعدادی واحد درسی و ارائه پایان نامه به عنوان بخش تکمیلی پژوهشی است، نخستین عرصه عمل برای انجام پژوهش مستقل توسط دانشجو به شمار می‌رود. از این رو، تجربه این برنامه درسی به طور منحصر به فردی متفاوت از سایر واحدهای درسی تلقی می‌شود و از سیالیت و انعطاف قابل توجهی برخوردار است.

به علاوه، در این برنامه درسی دانشجو برای نخستین بار دست به انتخاب‌های فکورانه‌ای می‌زند که با انتخاب استاد راهنما و موضوع آغاز می‌شود و تا دفاع ادامه پیدا می‌کند و حتی آثار آن بر ابعاد زندگی غیر آکادمیک دانشجویان نیز باقی می‌ماند. گروهولم و همکاران (Grevholm at el, 2005) انتخاب استاد راهنمای مناسب برای رساله را مهمترین پیش‌بایست فرآیند راهنمایی با کیفیت معرفی می‌کنند. از نظر آن‌ها یکی از مهمترین پیامدهای انتخاب درست، روابط مطلوب و بهینه استاد راهنما و دانشجو است (Eggleston & Delamont, 1983). البته کیفیت روابط استاد راهنما - دانشجو، صرفاً متأثر از چگونگی انتخاب استاد راهنما نیست ولی به هر جهت بر آن تأثیر زیادی دارد (عطاران، ۱۳۸۹). در واقع این تجربه چند ماهه یک برنامه درسی میان دانشجو و استاد راهنما که هدایتگر اصلی این مسیر است، می‌باشد. از این رو، مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که برنامه درسی پنهان متأثر از راهنمایی پایان نامه کارشناسی ارشد در طول این دوران برای دانشجویان چگونه است؟ لذا با توجه به این‌که الگوی کالبد شکافی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶)، برنامه درسی تجربه شده تمامیت آن چه را که دانشجو در مسیر برنامه درسی طی می‌کند، در سطوح پنجگانه معرفی می‌کند، در پژوهش حاضر، از چارچوب این الگو برای تبیین برنامه درسی پنهان روابط استاد راهنما - دانشجو بهره گرفته شده است که در ادامه معرفی می‌شود.

۱ - برنامه درسی مورد انتظار (Expected Curriculum): منظور آنچه از دید مخاطبان برنامه درسی مورد انتظار است. به عبارت روشن‌تر، آنچه مخاطبان امید و

نگرش دانشجویان نسبت به این فرآیند را در گستره‌ای قرار می‌دهد که یک سر آن دانشجویان کاملاً وابسته که نیاز به کمک و تشویق مداوم دارند و سر دیگر دانشجویانی قرار دارند که کاملاً غیر وابسته و به خود متکی هستند. او نتیجه می‌گیرد که باید برای دانشجویان فرصتی فراهم آورد که انتظارات و عقاید خود را بیان کنند. چرا که اگر اولویت‌ها و ترجیحات هر یک از طرفین برای دیگری معلوم شود و طرفین ارتباط در مورد ترجیحات خود برای ادامه ارتباط به بحث و گفتگو بپردازند، این امر منجر به ایجاد ارتباطات باز و صادقانه می‌شود. او با کالبد شکافی آنچه خود در این مسیر هم به عنوان دانشجو و هم به عنوان استاد تجربه کرده است، نتیجه می‌گیرد که یک رابطه از ابتدا تا انتها فقط با یک سبک پیش نمی‌رود و نکته مهم این است که طرفین بتوانند نوع سبک انتخابی خود را بر حسب زمانی از تحقیق که در آن هستند (برای مثال مرحله نوشتن پروپوزال، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و ...) و بر حسب زمینه متفاوت نظارت خودشان (نظارت دانشجویان از راه دور، دانشجویان با استقلال، جنسیت آن‌ها و ...) شکل مطلوبی ببخشند. مسأله اصلی چگونگی برخورد با نیازهای دانشجویان با توجه به مرحله‌ای که در آن هستند، است. هر دانشجو در مرحله‌ای خاصی نیاز به مداخله بیشتر و در مرحله‌ای دیگر نیاز به مداخله کمتر داشته و تشخیص این امر برای استاد راهنما بسیار مهم است (هاربن، ۱۹۹۷).

با توجه به تمام این توضیحات، نباید فراموش کرد که ارتباطات مؤثر یکی از جوانب فرآیند راهنمایی است و این فرآیند باید بیشتر روی نتایج و محصول مطالعات تمرکز کند. به اعتقاد شانون (۱۹۹۵) روابط استاد - دانشجو هرگز مهمتر موضوعی که روی آن کار می‌کنند نیست، لذا گسترش ارتباطات باید در این راستا باشد (هاربن، ۱۹۹۷).

آنچه این پژوهش در پی آن است، شناسایی برنامه درسی پنهان ناشی از راهنمایی پایان‌نامه دانشجویی در مقطع کارشناسی ارشد است. پایان‌نامه به عنوان درسی که کلاس رسمی نداشته و در تعامل دو طرف در هر مکانی اتفاق می‌افتد، تأثیر ویژه و غیر قابل انکاری بر دانشجو دارد. دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی پس از گذراندن دوره کارشناسی، با توجه به ماهیت دوره‌های تحصیلات

۱. انتخاب استاد راهنما: این سطح اشاره به برنامه درسی مورد انتظار دارد؛ زیرا در این سطح تصور و انتظار دانشجو از راهنمایی پایان نامه شکل می‌گیرد.

۲. انتخاب موضوع، آغاز تعامل و پروپوزال: این سطح با برنامه درسی تعاملی در ارتباط است.

۳. ادامه تعامل و انجام پایان‌نامه: این سطح نیز با برنامه درسی تعاملی در ارتباط است و علاوه بر آن، با برنامه درسی یادگرفته شده نیز ارتباط برقرار می‌کند.

۴. دفاع و تنظیم مقاله: این سطح با برنامه درسی یادگرفته شده و برنامه درسی نهادینه شده در ارتباط است.

۵. نهادینه شدن ارتباط پس از فراغت از تحصیل: این سطح با برنامه درسی نهادینه شده در ارتباط است.

بدین منظور، پژوهش حاضر با روش کیفی انجام شده است و از تئوری زمینه‌ای بهره می‌گیرد. نمونه مورد مطالعه در این پژوهش، رشته علوم تربیتی است که از طریق نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۸ نفر از دانشجویان جهت مشارکت برگزیده شدند. دو مسأله اصلی در گزینش این موارد وجود داشت:

۱- پراکندگی دانشجویان در مراحل مختلف سطوح چارچوب تجزیه و تحلیل برنامه درسی پایان نامه؛

۲- پراکندگی دانشجویان از نظر تحت راهنمایی بودن استادان مختلف علوم تربیتی این دانشگاه.

انتظار دارند یا پیش بینی می‌کنند که در یک درس خاص بیاموزند.

۲ - برنامه درسی نهفته (Concealed Curriculum): داشته‌ها و آموخته‌های قبلی یادگیرندگان است که بر تجربه یادگیری جدید تأثیر می‌گذارد.

۳ - برنامه درسی تعاملی (Interactive Curriculum): تعاملات مخاطبان با برنامه درسی، این سطح را شکل می‌دهد.

۴ - برنامه درسی یادگرفته شده (Learned Curriculum): تعاملات ایجاد شده در سطح تعاملی، به برنامه درسی یادگرفته شده منجر می‌شود.

۵ - برنامه درسی نهادینه شده (Transformative Curriculum): این سطح بیانگر آموخته‌های یادگیرندگان بدان سان که در رفتار و کردار عملی او متجلی می‌شود، است. در اینجا تعبیرات رفتاری پایدار و بلند مدت یا آنچه با انتقال یادگیری به موقعیت‌های زندگی و یا مقاطع بالاتر یادگیری سر و کار دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

روش پژوهش

در پژوهش حاضر سطوح مطرح شده در الگوی کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده، پیرامون برنامه درسی پایان‌نامه بازنویسی شد که شامل مراحل زیر است:

مقوله مورد نظر	انتخاب استاد راهنما	آغاز تعامل	استمرار تعامل
دانشجوی ۱			
دانشجوی ۲			
دانشجوی ۳			
دانشجوی ۴			
دانشجوی ۵			
دانشجوی ۶			
دانشجوی ۷			
دانشجوی ۸			

پنهان راهنمایی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد شناسایی گردید.

یافته‌های پژوهش

در این بخش نتایج پژوهش حاضر در قالب سؤالات مطرح شده و در راستای پاسخ‌گویی به آن‌ها ارائه می‌شود. سؤال اول: برنامه‌درسی پنهان در سطح انتخاب استاد راهنما چگونه است؟

برای پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش حاضر، متغیرها و نشانگرهای مربوط به آنها - که مربوط به مقوله انتخاب استاد راهنما است - مورد نظر قرار گرفت. متغیرهای مربوط به مقوله انتخاب استاد راهنما به چهار بخش سیاسی، اخلاقی و شخصی، دانشی و علمی و اجبار تقسیم شده است و تجزیه و تحلیل نتایج حاصل در این مقوله نیز در قالب این چهار متغیر و نشانگرهای مربوط به هر کدام انجام گرفته است.

از چهار متغیر مورد بحث در این قسمت، متغیر اجبار در میان شرکت کنندگان این پژوهش مشاهده نشد. به این معنا که در بین شرکت کنندگان موردی که به دلیل خالی نبودن ظرفیت استاد دل‌خواه و یا انتخاب محدود و داخل دانشکده‌ای صورت گرفته باشد، وجود نداشت. از این رو، داده‌های حاصل در غالب سه متغیر دیگر تجزیه و تحلیل و نتایج ذکر شده بر این مبنا عنوان می‌گردد. این متغیرها شامل بعد اخلاقی - شخصی، دانشی و سیاسی است. بنابراین می‌توان گفت که دانشجویان علوم تربیتی با آگاهی کامل و دیدگاهی فکورانه و تأملی، با شناخت قبلی از ویژگی‌های استاد راهنما، به مرحله انتخاب استاد راهنما گام می‌گذارند. این آشنایی قبلی با استاد و سبک تدریس او که از تعامل در کلاس درس حاصل شده است، مبنایی برای این انتخاب می‌شود. با توجه به نتایج مشاهده شده که در ادامه بیان می‌شود، این معیار برای انتخاب استاد راهنما به درستی عمل نمی‌کند و از آن جایی که تصویری از استاد کلاس، نه استاد راهنما برای دانشجو شکل می‌دهد، معیار مناسبی برای انتخاب نخواهد بود.

همان گونه که اسپری (۱۹۹۴) نیز ذکر می‌کند، یک رابطه دوگانه بین استاد و دانشجو، یعنی هنگامی که استاد، هم استاد کلاس و هم استاد راهنمای دانشجو است، به

به این ترتیب، تعدادی از دانشجویانی که در مراحل پایانی کار خود هستند، دانشجویانی که در میانه کار خود هستند، دانشجویانی که در مرحله تدوین پروپوزال هستند، دانشجویانی که در مرحله انتخاب موضوع و یا انتخاب استاد راهنما هستند، انتخاب شدند. به اقتضای مراحل که هر دسته از این دانشجویان قرار داشتند، برای مدتی مورد مطالعه قرار گرفتند. به طور مثال، برخی از دانشجویان از مرحله انتخاب استاد راهنما تا میانه انجام کار مورد کاوش قرار گرفتند، برخی از میانه کار تا دفاع و ... در جدول شماره ۱ نحوه توزیع نمونه‌ها از لحاظ مرحله‌ای که در این پژوهش دنبال شده‌اند و تعداد نمونه‌ها آمده است.

اطلاعات این پژوهش از طریق مصاحبه‌های غیر رسمی، و مصاحبه‌های با هدایت کلیات از دانشجویان جمع‌آوری شد. این مصاحبه‌ها به شکل حضوری، تلفنی و ایمیل صورت گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های روش کدگذاری استراس و کوربین (Strauss & Corbin, 1997) بهره گرفته شد. در این روش به منظور تدوین نظریه مبنایی، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از سه نوع کدگذاری باز، محوری، انتخابی استفاده می‌شود. در کدگذاری باز داده‌ها به بخش‌های مجزا خرد می‌شوند. با بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها و سؤالاتی در مورد پدیده‌ها راه برای کشف بیشتر باز شده تا در کدگذاری محوری بتوان بین این بخش‌های خرد با برقراری پیوند میان مقولات، به شیوه‌های جدیدی اطلاعات را به یکدیگر ربط داد و در نهایت در کدگذاری انتخابی این مقوله‌بندی در سطحی بالاتر و انتزاعی‌تر صورت می‌گیرد (استراس و کوربین، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر اطلاعات جمع‌آوری شده از روایت‌های نقل شده از راهنمایی پایان‌نامه‌ها تجزیه و تحلیل، کدگذاری و مقوله بندی شدند. به این صورت که پس از توصیف، اطلاعات جمع‌آوری شده کدگذاری شدند، و متغیرها و مقوله‌های مربوط بدان‌ها شناسایی و در درچارچوب تعیین شده جای گرفت. در مرحله بعد، ارتباط بین متغیرها و مقوله‌ها همراه با نشانگرهای مربوط به هر یک از آنها که از اطلاعات جمع‌آوری شده موجود بود، تدوین شده و تجزیه و تحلیل نهایی بر مبنای آنها صورت گرفت و بر اساس چارچوب تحلیلی پژوهش بررسی شد. از این طریق، برنامه‌های درسی

یکی از دانشجویان در این زمینه اظهار می‌کند: «من دوست داشتم استادم شهرت و قدرت داشته باشد تا بتونه در موارد مختلف کمکم کنه، البته دوست داشتم شرایط من را هم درک کنه و من را بفهمه، واسه همین سراغ استاد فعلی‌ام رفتم». این دانشجویان از آن جایی که با اکثر استادان گرایش‌های مختلف از قبل آشنا هستند، در اغلب موارد استادی را برمی‌گزینند که با شاخص‌های اخلاقی و حرفه‌ای او آشنا هستند و شرایط، تمایلات، علایق و روحیات خود را نسبت به آنها قابل انطباق‌تر ارزیابی می‌کنند. یکی از دانشجویان بیان می‌کند: «من فکر می‌کردم باید استادی داشته باشم که در این مسیر همراه من باشد و به همین خاطر فکر می‌کردم به استادی احتیاج دارم که صبور و مهربان باشد و من را در این مسیر هدایت کند، به همین دلیل به سراغ استادی رفتم که فکر می‌کردم خیلی مهربان است». لذا تصویری که یک دانشجو از اخلاق و شخصیت استاد در تجربیاتی که بیشتر در کلاس درس داشته یا از دیگران درباره این استاد شنیده است، تصویری از استاد مذکور در ذهن او شکل می‌دهد که به عنوان مبنایی قدرتمند برای این انتخاب عمل می‌کند. باید توجه داشت که این تصور می‌تواند در هر یک از متغیرهای مذکور شکل گرفته باشد.

سؤال دوم: برنامه درسی پنهان در سطح انتخاب موضوع، آغاز تعامل و تدوین پروپوزال چگونه است؟
برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم، داده‌های پژوهش حاضر در قالب مقوله شروع تعامل و ۳ متغیر و نشانگرهای مربوط به آنها تجزیه و تحلیل تدوین شد. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مقولات مورد بحث این پژوهش مشاهده می‌شود، این سه متغیر عبارت‌اند از آشنایی با سبک عمل، انتخاب مسأله پژوهشی و تعیین چگونگی تعاملات.

متغیر			مقوله
تعیین چگونگی تعاملات	انتخاب مسأله پژوهشی	آشنایی با سبک عمل	شروع تعامل

صورت بالقوه دارای آسیب‌هایی خواهد بود و دانشجو و استاد از آن اطلاعی ندارند. در میان شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر موردی دیده نشد که دانشجویی به سراغ انتخاب استادی برود که اطلاعاتی در مورد سبک تدریس و یا ویژگی‌های اخلاقی، حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه استاد مورد نظر و سایر ویژگی‌های وی نداشته باشد. معمولاً توصیف علت انتخاب استادی خاص نیز با این دلایل شروع می‌شود. به این معنی که اگر چه علت انتخاب در حوزه سه متغیر صورت گرفته است، اما در رابطه با هر سه متغیر آشنایی قبلی دانشجو با ویژگی‌های استاد مورد نظر در متغیری که معیاری برای انتخاب او قرار می‌گیرد، صورت خواهد گرفت. یکی از دانشجویان در این رابطه می‌گوید: «چون من خودم آدم حساس و آرامی هستم به دنبال کسی بودم که این ویژگی‌ها را داشته باشد و به همین دلیل از اساتیدی که با آنها درس داشتم استادم را از همه آرام‌تر دیدم. از سوی دیگر، به دنبال کسی بودم که بتوانم با او چالش داشته باشم، تشویق‌کننده و از آن جایی که استادم سر کلاس سؤالتم را تحویل می‌گرفت و در مورد آنها بحث می‌کرد، ایشان را به عنوان استاد راهنما انتخاب کردم».

از سوی دیگر، برای دانشجویان علوم تربیتی انتخاب استاد از لحاظ گرایش و رشته تحصیلی دانشجو، با تخصص استاد مورد نظر او محدودیتی وجود ندارد (خاکباز، ۱۳۸۹). همان‌طور که در متغیرهای مقوله انتخاب استاد راهنما مشاهده می‌شود، این انتخاب بدون وجود این محدودیت‌ها و با توجه به سه متغیر دیگر صورت می‌گیرد. اما آنچه در بعد متغیرها و نشانگرهای تدوین شده مربوط به آنها در مورد پژوهش حاضر به چشم می‌خورد این نکته است که این انتخاب از سوی دانشجویان علوم تربیتی بیشتر با توجه به ابعاد اخلاقی و شخصی صورت می‌گیرد و کمتر توجه به بعد دانشی و یا سیاسی استاد مد نظر است. از این رو، در پژوهش حاضر، کمتر رنگ و بویی از علل دانشی و تخصصی برای انتخاب استاد راهنما مشاهده شد. لذا می‌توان گفت که از میان سه متغیر باقی مانده متغیر اخلاقی و شخصی در مرتبه اول اهمیت قرار گرفته است و پس از آن متغیر سیاسی و دانشی و علمی با یکدیگر برابری می‌کنند.

واسه همین من هم به راحتی از نظرم کوتاه نمی‌اومدم». این مرحله به طور غالب مشکل‌ترین مرحله برای دانشجویان است و آنها دشوارترین مرحله را مرحله‌ای می‌دانند که باید سبک استاد راهنما را می‌پذیرفتند و تصور خود را از فرآیند راهنمایی و از استاد راهنمای خود تصحیح می‌کردند.

گفتنی است که دانشجویان این رشته معمولاً با انتظاراتی بالاتر از آن چه در یک فرآیند راهنمایی برای آنان رخ می‌دهد وارد این فرآیند می‌شوند و عموماً انتظار راهنمایی و همراهی مرحله به مرحله و گام به گام را از اساتید دارند که با توجه به مشغله استادان، نوع سبک راهنمایی آنها برای دانشجویان، تعدد دانشجویان مراجعه کننده به یک استاد و سایر کارهای پژوهشی، ساعات تدریس و ... این انتظار محقق نمی‌شود. از این رو، هر چه این تصورات به واقعیت نزدیک‌تر باشد، این مرحله با سهولت بیشتری سپری می‌گردد. تعیین چگونگی این تعاملات معمولاً در «جریان تعامل و به صورت از پیش تعیین نشده» صورت می‌گیرد. یکی از دانشجویان در این رابطه اظهار می‌کند: «دیگه فهمیده بودم که این مدل استادم است که بعضی وقت‌ها تشویق می‌کند بعضی وقت‌ها تنبیه، بعضی وقت‌ها تحویل می‌گیرد بعضی وقت‌ها نه و من هم دیگه به این رفتار عادت کرده بود و دیگه ناراحت نمی‌شدم».

در مجموع می‌توان گفت که عدم آشکار کردن انتظارات و وظایف طرفین از یکدیگر، در همان ابتدای ارتباط و عدم وجود چالش در مورد توافق یا عدم توافق بارزترین مشکل این مرحله به شمار می‌آید. نکته دیگری که اشاره به آن خالی از لطف نیست این است که ارزشیابی بعدی دانشجویان از اساتید راهنما بسته به این سطح توقعات اولیه و چگونگی کنار آمدن با آن صورت می‌گیرد. اگر سطح توقعات اولیه بسیار بالا باشد، از آن جایی که معمولاً این امر تحقق نمی‌یابد، ارزیابی این دسته از دانشجویان از استادان رضایت کمتری را نشان می‌دهد و بر عکس.

سؤال سوم: برنامه درسی پنهان در سطح استمرار تعامل و انجام مراحل پایان نامه تا دفاع چگونه است؟

پس از شناسایی سبک راهنمایی استاد، دانشجو در اوایل استمرار ارتباط سعی می‌کند که رابطه را آن طور که در تصور خودش بوده شکل دهد. اما درمی‌یابد که استاد

پس از انتخاب استاد راهنما و هنگامی که این رابطه شکل رسمی و قانونی به خود می‌گیرد، تعامل آغاز می‌شود. لذا بدیهی است که در ابتدای تعامل و برای تداوم و استمرار آن آشنایی با سبک عمل استاد اجتناب ناپذیر است. همان طور که گفته شد، از آن جایی که انتخاب استاد راهنما معمولاً با شناخت و تصویری که دانشجو از استاد در ذهن خود دارد اتفاق می‌افتد و این تصور، استاد کلاس درس است نه استاد راهنما، تصور درستی برای او شکل نمی‌گیرد. در مصاحبه‌های دانشجویان، خطوطی از راهنمایی گرفتن از دانشجویان دیگر برای تصحیح این تصورات و طی کردن ادامه مسیر دیده می‌شود و همین امر باب آشنایی دانشجویانی که در مرحله پایان‌نامه هستند را با دانشجویان با تجربه رشته می‌گشاید که تا پیش از آن بسیار کم مشاهده و گاهی دیده نمی‌شود. اما آن چه به صورت بارزی به چشم می‌خورد، عدم توضیح، بحث و گفتگوی واضح در مورد توضیح روش و چگونگی تعامل طرفین است.

در مورد متغیر دوم (انتخاب مسأله پژوهشی) بسته به شرایط و ویژگی‌های طرفین و این که آیا دانشجو از قبل موضوعی قابل تأمل و مورد علاقه تدارک دیده است یا خیر و یا اینکه تقاضای پیشنهاد موضوع از استاد خود دارد، پیشنهاد موضوع ممکن است از طرف هر یک از طرفین صورت بگیرد و محدودیتی در این امر دیده نمی‌شود. اما پیرامون انتخاب موضوع کمتر چالشی صورت می‌گیرد و در مواردی که این چالش رخ می‌دهد، بنا به خصوصیات فردی و ویژگی‌های شخصیتی طرفین است و نمی‌توان آن را به عنوان یک متغیر معمول که به طور مکرر اتفاق می‌افتد در نظر گرفت. چگونگی تعاملات نیز معمولاً از پیش تعیین نمی‌شود، در مورد انتظارات و توقعات استاد از دانشجو و دانشجو از استاد هیچ گونه مذاکره و گفتگو انجام نمی‌شود و عموماً تا مدتی هر یک، بر اساس تصورات پیشین خود و انتظاراتی که قبلاً شکل گرفته است در فرآیند پیش می‌روند تا دانشجویان معمولاً از طریق آزمون و خطا، متوجه سبک استاد و نحوه راهنمایی او می‌شوند. دانشجویی بیان می‌کند: «دیگه دستم اومده بود دانشجویی پیش استادم ارزش بیشتری داره که روی نظرش پافشاری کنه، بر خلاف چیزی که اول تصور می‌کردم که دانشجوی مطیع را دوست داره

هر چه در مرحله استمرار تعامل هر چه پیش برویم به دلیل تعدیل تصوراتی که دانشجو از فرایند راهنمایی داشته است و آگاهی بیشتر به وظایف خود و وظایف استاد راهنما، گام به گام تعدیل بیشتری در این رابطه رخ می‌دهد. بنا به این امر و بنا به اظهار بیشتر دانشجویان، آنها در این مرحله درمی‌یابند که پایان‌نامه کار آنهاست و استاد راهنما به منزله پشتیبانی برای این مسیر است. بنابراین سعی بیشتری برای حل یا حذف چالش‌های می‌کنند و معمولاً بیشتر دانشجویان محصولات کار خود را به استاد راهنما ارائه می‌دهند و باز هم با توجه به همان تعدیل اتفاق افتاده، کمتر انتظار مداخله مستقیم از استاد می‌رود و اگر این انتظار وجود دارد حمایت استاد است نه مداخله مستقیم. با توجه به این توضیحات می‌توان گفت که در مورد دانشجویانی که صبر و حوصله حل چالش را ندارند، چالش‌ها حذف می‌شود (نشانگر اول) و در مورد دانشجویانی که خواهان حل چالش‌ها هستند، نشانگر آزمون و خطا بیشتر از سایر نشانگرها خودنمایی می‌کند. به نظر می‌رسد که تجزیه و تحلیل نتایج در رابطه با حل اختلاف عقیده با متغیرهای تغییر مسیر، حمایت و همفکری مربوط باشد. اگر از نظر دانشجو استاد با تغییر مسیر و چالش‌های او در این زمینه حمایت و همفکری می‌کند یا به عبارت دیگر از پیش‌بینی رفتار دانشجو از رفتار استاد با توجه به شناختی که تا این مرحله از تعامل برای او حاصل شده است حمایت و همفکری و چالش باشد، اصرار بر عقیده یا پذیرش عقیده استاد با همفکری ایشان اتفاق می‌افتد و اگر این پیش‌بینی خلاف این جهت باشد، ادامه مسیر رنگ و بوی چشم‌پوشی از چالش‌ها یا کمک گرفتن از فرد دیگری به خود می‌گیرد. لذا استمرار ارتباط و چگونگی آن برای دانشجویان مختلف کاملاً بسته به شناختی است که تا این مرحله از خود، استاد و فرآیند راهنمایی به دست آورده‌اند. در این زمینه یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «من سه بار پروپوزال نوشتم اما استاد هیچ کدام از آنها را نپذیرفت بالاخره رفتم و گفتم من از موضوع منصرف شدم شما به من بگید من چیکار کنم». در نقطه مخالف یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار می‌کند: «استاد من عقیده داشتند روی موضوع من زیاد کار شده و باید موضوعم را عوض کنم، ولی من چون خیلی موضوع را

راهنما سبک مشخصی برای راهنمایی دانشجویان خود دارد که او قادر به تغییر آن نیست. لذا در پی راهکارهایی برای بهبود ادامه مسیر برمی‌آید. این راهکارها به صورت‌های متفاوتی اتفاق می‌افتد. در بعضی از دانشجویان با اصلاح تصویری که از این رابطه داشتند صورت می‌گیرد و به این صورت خود را با شرایط جدیدی که کشف کرده‌اند سازگار کرده، آن را می‌پذیرند در برخی دیگر از دانشجویان با کشف سبک استاد این پذیرش رخ نمی‌دهد و تصورات به اصطلاح، تعدیل و یا اصلاح نمی‌شود. دانشجو با تصور قبلی خود پیش می‌رود و آن را به مثابه شرایطی ایده آل که باید اتفاق می‌افتاد اما چنین نشد، در ذهن حفظ می‌کند. لذا با تصور قبلی پیش می‌رود، اما روابط را از این پس منطبق با سبکی که کشف کرده است، پیش می‌برد. در استمرار تعامل مسائلی پیش روی این ارتباط قرار می‌گیرد که متغیرهای این بخش بر اساس این مسائل و چگونگی برخورد استاد و دانشجو در ارتباط با این مسائل تنظیم شده است. همان‌طور که در جدول مقولات مشخص شده است، در مرحله استمرار تعامل شاهد ۶ متغیر؛ مدیریت تعاملات، مواجهه با چالش‌ها، اختلاف عقیده، تشویق و تنبیه، تغییر مسیر، حمایت و همفکری هستیم. که هر کدام دارای نشانگرهای مربوط به خود هستند.

در متغیر اول یعنی مدیریت تعاملات، نشانگرهای تدوین شده شامل دانشجو محور، استاد محور، تعامل دوسویه است. در بین نشانگرهای ذکر شده، بسته به سبک خاص استاد برای راهنمایی دانشجو و البته بسته به ویژگی‌های دانشجو تعاملات در رابطه به سوی هر یک از این سه نشانگر ممکن است پیش برود. تعامل دوسویه و تبادل نظر میان استاد و دانشجو کمتر از بقیه اتفاق می‌افتد و گاهی مدیریت تعاملات کاملاً دانشجو محور و گاهی کاملاً استاد محور می‌شود. یکی از دانشجویان در این زمینه بیان می‌کند: «هر هفته در زمان معینی می‌رفتم، تا کارهایی که انجام داده بودم را به استاد بگویم و حرف‌هایم را بزنم و از ایشان کمک بگیرم؛ بعد از مدتی استاد خودشون متوجه شده بودند و احساس می‌کردم هر هفته سر همون ساعت منتظرم هستند».

خود، با گستره عظیمی از اطلاعات روبه‌رو می‌شود که باید در راستای مسأله خود، منابعی را گردآوری کند و نوشتن طرح اولیه ممکن است ماه‌ها وقت دانشجوی را بگیرد (خاکباز، ۱۳۸۹). در اکثر موارد، عدم انطباق تصورات و توقعات دانشجویان با آنچه در واقعیت رخ می‌دهد باعث می‌شود تا در مراحل اولیه تعامل خود با راهنما سعی و کوششی مضاعف برای شکل دادن به این روابط بر اساس توقعات و تصورات خود داشته باشند. از سوی دیگر استاد راهنما سبک مشخصی برای راهنمایی دانشجویان دارد که برای خود او تعریف شده است. بنابراین دانشجو با تشخیص آن در تعاملات اولیه و شکل‌گیری سبک روابط - بسته به شرایط، شخصیت و سطح اولیه توقعات - به نقطه عطفی در مدیریت روابط خود رسیده است و این تصورات را تصحیح می‌کند. دانشجویان معمولاً برای طی کردن موفقیت آمیز این فرآیند و از آن جایی که تصور ابتدایی که داشته‌اند مطابق با واقعیت نبوده است، دست به دامان مهره سومی برای چالش‌های خود می‌شوند که در پژوهش حاضر از آن با نام «استاد راهنمای پنهان (Hidden supervisor)» نام برده می‌شود که عموماً از نقش و اهمیت آن در تحقیقات مربوطه غفلت شده است. مواردی نیز وجود دارد که در آنها دانشجو اتکا به توانایی‌های خود و باور خویشتن را می‌آموزد و به مفهومی از خودکارآمدی (Self-efficacy) دست می‌یابد. در نهایت، دانشجو در هر گامی که پیش می‌رود، «تعدیل گام به گام» او با چگونگی شرایطی که پیش رو دارد با ظرافت و آهستگی رخ می‌دهد - البته برای افراد مختلف با سرعت و کیفیت متفاوتی رخ خواهد داد، این سرعت و کیفیت متفاوت به عوامل گوناگونی از جمله سطح توقعات، سبک استاد خاص ویژگی شخصیتی دانشجو و ... بستگی دارد. از سوی دیگر، این سرعت و کیفیت متفاوت باعث تفاوت در زمان رخداد پدیده راهنمای پنهان می‌شود.

بنابراین می‌توان گفت که راهنمای پنهان که در اکثر موارد وجود دارد، اغلب در حین استمرار تعامل روی می‌دهد. اما این که در چه برهه‌ای از استمرار تعامل اتفاق می‌افتد نیز در مورد دانشجویان گوناگون، متفاوت است. از آن جا که در آغاز تعامل دانشجو در حال تلاش برای برقراری ارتباط (علمی و عاطفی) و کمک گرفتن است،

دوست داشتم و مسأله ذهنی‌ام بود، پافشاری کردم و روی همین موضوع ماندم و سعی کردم از مدل‌های جدید استفاده کنم که کارم تکراری نباشد و موضوعم را هم حفظ کرده باشم». در مورد متغیر تشویق و تنبیه نیز می‌توان گفت که هر یک از اساتید بر مبنای سبک خود روش تنبیه و تشویق خاص خود را دارند که همان‌طور که ذکر شد، شناسایی و کشف این روش توسط دانشجو در مسیری که تا این مرحله طی کرده است، صورت می‌گیرد. اما عموماً برای این تشویق و تنبیه‌ها ترتیب خاصی وجود ندارد. نکته مهمی که اغلب اتفاق می‌افتد، این است که دانشجویان با هر نوع هم‌نوایی، معمولاً به دلیل توقعی که داشته‌اند برآورده نشده است، برای موفقیت در این امر خواهان مساعدت افراد دیگری به غیر از راهنما می‌شوند و ادامه فرآیند را با این شخص - که می‌تواند یک دوست، دانشجوی سال بالاتر و حتی یک استاد دیگر باشد - پیش می‌برند. دانشجویی در این زمینه بیان می‌کند: «دوستم بیشتر از استاد مشاور و راهنما به من کمک کرد، از او خیلی چیزها یاد گرفتم و او بود که به من یاد داد چطور کار کنم، چطور از مشکلاتی که در این راه برایم پیش می‌آید، عبور کنم».

بحث و نتیجه‌گیری

در این قسمت ابتدا سعی شده است نتایج پژوهش حاضر در قالب تئوری استنباط شده از تجزیه و تحلیل نتایج بیان شود. در ادامه با توجه به مبانی نظری و همچنین مشاهدات و مصاحبه‌ها و نتایج ذکر شده انجام گرفته پیشنهاداتی برای بهبود فرآیند ارتباط و راهنمایی پایان‌نامه‌های دانشجویی ارائه شده است.

دانشجویان علوم تربیتی اغلب با دید روشنی سراغ انتخاب استاد راهنما می‌روند و بر روی معیارهای خود - از هر جنسی که باشد - تأمل کرده‌اند. اما نکته مهم این است که این تأمل و دیدی که در انتخاب استاد راهنما از آن بهره می‌گیرند؛ انتظارات و توقعات درستی برای آن‌ها تعریف نمی‌کند و معمولاً با توجه به تصویری است که از آن استاد خاص در مقام استاد کلاس دارند صورت می‌گیرد نه استاد راهنما.

به طور کلی، فرایند راهنمایی، اغلب برای دانشجویان علوم تربیتی مبهم است. دانشجو برای تدوین طرح اولیه

گام به گام در اغلب موارد رخ می‌دهد، اما لزوماً به معنای شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مثبت نیست. چگونگی شکل‌گیری این برنامه و مثبت یا منفی بودن آن، بستگی زیادی به تجانس تصور استاد راهنما و دانشجو نسبت به امر تحقیق و پژوهش دارد. علاوه بر این، همان طور که عطاران (۱۳۸۹) در نتایج تحقیق خود ذکر می‌کند، باید توجه داشت که چگونگی روابط استاد راهنما با دانشجو منوط به تصور استاد راهنما یا دانشجو از نقش استاد نیز است. به همین جهت است که آشکار کردن این تصورات و انتظارات به بهبود این فرآیند، در راستای ترجیحات طرفین کمک زیادی خواهد کرد. لذا می‌توان گفت که هر چه این تصور هماهنگ‌تر باشد و همپوشانی بیشتری داشته باشد، تعدیل بهتر اتفاق افتاده، برنامه درسی پنهان شکل گرفته نیز بیشتر از نوع مثبت خواهد بود. در نهایت، می‌توان گفت که با وجود مفاهیمی مانند «استاد راهنمای پنهان»، «تعدیل گام به گام»، «همسانی تصور طرفین در رابطه با ماهیت تحقیق و چگونگی روابط استاد راهنما - دانشجو»، آنچه این تجربه را بیشتر شکل می‌دهد، ابعاد انگیزشی، عاطفی و اخلاقی است تا ابعاد علمی و دانشی و آنچه در نهایت قضاوت نسبت به این فرآیند را سبب می‌شود، مربوط به این ابعاد است. شایان ذکر است که نتایج مذکور از طریق یافته‌های دیگر تحقیقات موجود نیز حمایت می‌شود. به عنوان مثال: از نظر فرور و شایلینگ (۱۹۸۷) یکی از فاکتورهایی که باعث پدید آمدن مشکل در این روابط می‌شود تفاوت در ادراک نقش‌هاست و آن هنگامی است که هر یک از طرفین درک متفاوتی از نقش خود و همچنین نقش دیگری داشته باشد. شرطی که این رابطه را تبدیل به یک فرآیند موفق می‌کند درک و حساسیت متقابل نسبت به نیازهای خاص هر یک از طرفین است (اسپری، ۱۹۹۴).

منابع

استراس، آ و کوربین، ج (۱۹۹۷). *اصول روش تحقیق کیفی؛ نظریه‌های مبنايي رویه‌ها و شیوه‌ها*؛ ترجمه بیوک محمدی. انتشارات

چوکده، س (۱۳۸۴). *آسیب شناسی تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزش متوسط نظری از منظر*

انتظارات هنوز تعدیل نشده و دانشجو خود را با مسیری که پیش روی خود دارد سازگار نکرده است و چگونگی آن برای او روشن نیست. لذا می‌توان چنین استدلال کرد که چگونگی این تعدیل و کیفیت آن بستگی به سطح توقعات اولیه از این رابطه دارد. هر چه سطح توقعات بیشتر باشد، تعدیل گام به گام دیرتر و کندتر اتفاق می‌افتد. اما از آن جایی که دانشجویان بیشتر به کمک‌های انگیزشی و عاطفی استادان نیاز دارند، همان طور که در مرحله انتخاب استاد راهنما نیز گفته شد، بیشتر به این بعد توجه کرده‌اند و آن را مهم می‌دانند و اغلب برای ارضای این کمبود به سراغ شخص یا چیز دیگر می‌روند. لذا با توجه به فرآیند شرح داده شده، تصور دانشجویان در شروع و خاتمه فرآیند راهنمایی از نقش خود، استاد راهنما و چگونگی این سفر متفاوت است. در هر مرحله از تعامل این تصور بنا به تجربیاتی که برای طرفین در این فرآیند شکل می‌گیرد، تعدیل می‌شود و از این روست که اغلب در مرحله «استمرار» تعامل دانشجویان به این نتیجه می‌رسند که باید در پی «چیز دیگری» دیگری برای مستقل شدن بروند. باید توجه داشت که بسته به شخصیت دانشجو و ویژگی‌های خود او، این منبع کمک بیرونی یا راهنمای پنهان شکل‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. درخواست راهنمایی به صورت مستقیم از شخصی دیگر، و انجام مراحل مختلف پایان‌نامه با هدایت شخصی دیگر، متوسل شدن به افراد متعدد یا به عبارتی به افرادی که هر کدام در بخشی از فرآیند مورد نظر کمک‌کننده هستند، متوسل شدن به کارهای دیگران، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و ... شکل‌های متفاوتی است که در نتیجه این پذیرش امکان بروز دارد. تا جایی که پس از گذشت مدت زمانی دانشجو هدایت ارتباطات را به عهده می‌گیرد، غافل از اینکه در بیشتر موارد در پشت پرده راهنمایی پنهان وجود دارد. تا این که در مراحل نهایی نقش راهنما کم‌رنگ می‌شود. اما این اتکا به «چیز دیگر» غیر از استاد راهنما در اغلب موارد باعث شکل‌گیری برنامه درسی پنهان هم از نوع مثبت (خود اتکایی، یادگیری تحقیق و پژوهش - تصحیح تصور از استاد راهنما و ...) و هم از نوع منفی (تقلب‌کردن، فرار از وظایف، تصور نادرست نسبت به استاد راهنما و ...) می‌شود. به این معنی که گر چه تعدیل

مهرمحمدی، م (۱۳۸۸). برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها. (ویراست دوم). تهران سمت.

Acker, S. Hill, T & Black, E (1994). "Thesis Supervision in the social sciences. Higher education". 483-498 .

Ahola, S (2000). "Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?" - Paper presented at the Innovation in Higher Education Conference. Helsinki ,

Barnett, R. & Coate, K. "Engaging the curriculum in higher education". Open University Press, 2005.

Creighton, T. P, & D. Creighton, L (2008). "Mentoring Doctoral Student: The need for a pedagogy". This work is produced by the connexions project and licensed under the creative commons attribution license .

Eisner, E.w. (1994) "The educational Imagination: on the design and education of school programs". NewYork; Macmillan College publishing.

Grant, B (1999) "walking on a rickety bridge: mapping supervision". HERDSA Annual international conference, Melbourne, 12-15 July .

Greveholm, B. Persson L.E, & Peter, W (2005). "A dynamic Model for Doctoral students and guidance of supervisor in research group". Educational studies in mathematics, 60(2), 173-179.

Harbon, L. (1997). "Development Program for Research Higher Degree Supervision- institute for teaching and learning, the University of Sydney; Balance and Trust: issues in the supervisor – Student Relationship

Harbon, L. (1997). "Mentoring of reaserch: A gentle yet structured presuure". In A. Mihkelson, (Ed) A review of the mentoring to enhance reaserch and ccholarly capabilities of academic staff program (pp.55-59) .

معلمان شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

خاکباز، ع (۱۳۸۹). شناسایی چهارچوبی برای مطالعه فرهنگ رشته‌ای در آموزش عالی از طریق بررسی و مقایسه دو رشته علوم ریاضی و علوم تربیتی. طرح پژوهشی منتشر نشده دانشگاه شهید بهشتی.

صفایی‌موحد، س. عطاران.م و تاجیک اسماعیلی. ع (۱۳۸۹). واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) مؤثر بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدارشناختی. نشریه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال اول شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۸۹.

عطاران، م (۱۳۸۹). انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو: دیدگاه‌های دانش‌آموختگان دوره دکتری برنامه درسی و آموزش. نشریه علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. سال چهارم، شماره ۱۶. بهار ۱۳۸۹.

علیخانی، م و مهرمحمدی، م (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز / دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های ۳ و ۴، صص ۱۲۱ - ۱۴۶.

فتحی و اجارگاه، ک (۱۳۸۶). کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده، قلمرو برنامه درسی در ایران. انتشارات سمت.

فورچیان، ن (۱۳۸۴). روند تحولات رشته برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز؛ فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی - ص ۳۵ تا ۵۳. شماره ۲.

موسی‌پور، ن (۱۳۸۵). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. انتشارات بهنشر.

مهرمحمدی، م (۱۳۸۱). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها تهران: آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، م (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. سمت.

Johnsrud, L.k. (1990). "Mentoring between academic women: The capacity for interdependence". 54(3) pp.7-17

Lage – Otero, E (2005). "Doctoral dissertation: looking forward, looking backward". Retrieved may 5, 2006.
<http://ctl.stanford.edu.Tomprof/index.shtml>

Margolis, E (2002) "The hidden curriculum in higher education". Rutledge New York and London (<Http://policy.work.edu/rittter/edf5353-apple-htm> (

Nettles, M., & Millett, M (2006). "Three magic letters: getting to Ph.D". John Hopkins Universty press.

Rosser J. V (2003). "The Socialization and mentoring of doctoral Students: A Faculty's Imperative ."

Spray J. K (1994). "Mentoring; Utilizing this Relationship in the Graduate Education of Psychology Students and Possible Concerns" Eastern New Mexico University.