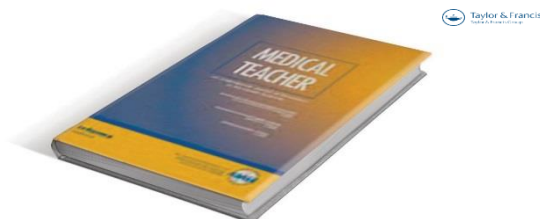


# MEDICAL TEACHER



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



ISSN: 0142-159X (Print) 1466-187X (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/imte20>

### **The supervisor's toolkit: A framework for doctoral supervision in health professions education: AMEE Guide No. 104**

Susan Camille van Schalkwyk, Deborah Murdoch-Eaton, Ara Tekian, Cees Van der Vleuten & Francois Cilliers

To cite this article: Susan Camille van Schalkwyk, Deborah Murdoch-Eaton, Ara Tekian, Cees Van der Vleuten & Francois Cilliers (2016): The supervisor's toolkit: A framework for doctor supervision in health professions education: AMEE Guide No. 104, *Medical Teacher*, and DOI: 10.3109/0142159X.2016.1142517

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2016.1142517>

Published online: 21 Mar 2016.

**Translator:** Dr. Shoaleh Bigdeli (AMEE Associate Fellow)

Associate Professor of Medical Education, Center for Educational Research in Medical Sciences (CERMS); Department of Medical Education, Faculty of Medicine, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

**Assistants:**

Shahzad Saravani, PhD of Educational Psychology, Center for Educational Research in Medical Sciences (CERMS), Iran University of Medical Sciences (IUMS), Tehran, Iran.

Shadi Asadzandi, PhD Candidate of Medical Library and Information Sciences, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

## جعبه ابزار استاد راهنمای پایان نامه:

### چهارچوبی برای هدایت پایان نامه های دکترا در آموزش حرف

#### بهداشتی: راهنمای AMEE شماره ۱۰۴

#### چکیده

تحصیل در دوره دکترا وظیفه‌ای پیچیده برای دانشجو و استاد راهنماست. در مطالعات صورت گرفته در باره تجربه دانشجویان در این دوره، مواردی شرح داده شده و توصیه‌های بسیاری به دانشجویان نموده، اما هنوز ماهیت این زمینه کاری، خوب شکافته نشده و مفهوم فن آموزش و یادگیری (پداگوژی) برای استاد راهنما بررسی نشده است. متون چندان به بررسی دیدگاه استاد راهنما نسبت به دوره دکترا نپرداخته و در بستر آموزش حرف سلامت نیز کمتر به آن پرداخته شده است. هدف از این مجموعه، تهیه راهنمایی برای "سفر" اساتید راهنمای دوره دکترا و ترسیم تجارب گردآوری شده بر اساس متون موجود است. در این راهنما، به کاوش نقش دانشجو و استاد راهنما می‌پردازیم و پیامد عملکردهای اساتید راهنما را برجسته می‌نماییم. دوره دکترا، بیش از انجام یک پروژه پژوهشی است و باید آن را به عنوان تلاشی برای آموزش و یادگیری مشترک در نظر گرفت که پیچیده و قابل تغییر است: تغییر مداوم از مبتدی به متخصص و از وابسته به مستقل. این راهنما، به عنوان ابزاری برای دانشجوی مبتدی و استاد راهنمای با تجربه ارائه شده و نحوه انجام کار استاد راهنما را شفاف‌تر می‌کند. امیدواریم که این راهنما، فرصت‌هایی برای گفت‌وگو بیشتر درباره عملکرد استاد راهنما در دوره دکترا حرف آموزش سلامت ایجاد کند.

#### مقدمه

ملاحظه از نظر چارچوب و طبقه بندی نامگذاری با یکدیگر همپوشانی دارند (Tekian & Artino 2013; Tekian 2014). در این راهنما، انواع مختلف چارچوب‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. اما به‌عنوان نقطه شروع، تمرکز اصلی بر موضوع راهنما - دانشجو و "مدل معلم-شاگردی" و انواع آن است که هنوز در بسیاری از کشورهای جهان رایج است (Bitzer & Albertyn 2011; McCallin & Nayar 2012). در این مدل، در طول دوره تحصیل، یک دانشجو، با یک یا دو استاد راهنما که هدایت‌گر یا سرپرست پایان‌نامه نامیده می‌شوند، همکاری دارد. با توجه به ترمینولوژی موجود از کلمه دکترا استفاده می‌کنیم که از دیدگاه ما مشتمل بر توانمندی‌های گوناگون است "به‌خصوص کلمه دکترا فلسفه" که بیشترین توصیف‌گر مورد استفاده در آموزش حرف سلامت در سال‌های اخیر است (Tekian 2014).

علاقه به ادامه تحصیل در دوره تحصیلات تکمیلی حرف سلامت یا آموزش علوم پزشکی با افزایش تعداد پذیرش دانشجو و تنوع ارائه رشته‌ها در سراسر جهان همراه است (Tekian 2014). با توجه به صلاحیت‌های کسب‌شده در دوره‌های کارشناسی ارشد، مؤسسات آموزشی به دنبال آن هستند که دوره دکترا حرف سلامت یا آموزش علوم پزشکی را ارائه کنند. در نتیجه، برای هدایت فراگیران دوره دکترا و تسهیل فرایند تحصیل تا دانش‌آموختگی نیاز به متخصصین آموزش حرف سلامت است تا بتوانند پیمودن مسیر را برای دانشجویان هموار کنند. این فرایند تسهیل به‌طور معمول با عنوان "استاد راهنما- سرپرستی پایان نامه" نامیده می‌شود که موضوع اصلی این راهنماست هرچند هنگامی که سعی می‌کنیم نظارت بر دوره دکترا را مورد توجه قرار دهیم باید اذعان کنیم که واژه "دکترا" طیف وسیعی از مواردی را پوشش می‌دهد که به‌طور قابل

## نکات کاربردی

- دوره دکترا حقیقتاً بیش از ارائه یک پروژه پژوهشی است و فرصتی منحصر به فرد برای تبادل تجربیات اکادمیک مشترک ایجاد می‌کند که باید به ارتقا فراگیر و استاد راهنما منجر شود.
- نظارت بر آموزش در دوره دکترا باید به صورت نوعی پداگوژی باشد که بر نظریه‌های مرتبط استوار است و تحصیل در دوره دکترا به عنوان بخشی از این دوره‌ی کسب تجربه دیده می‌شود که بر یادگیری پویا ارج می‌نهد.
- تحصیل در دوره دکترا در اصل نوعی فرایند "بودن و شدن" است که با ظهور هویت دوران دکترا در طی فرایند، با نظارت استاد راهنما همراه است و به فراگیر امکان می‌دهد تا در میان افراد هم رشته خود مشارکتی قابل قبول داشته باشد.
- لازمه هدایت پایان‌نامه‌ی دوره دکترا، انعطاف‌پذیری و سازگاری است، معلم به عنوان راهنما و از جایگاه حمایتگری، دانشجو را به فضای رشته‌ای می‌کشاند که باید در آن تحقیقات آموزشی را به انجام برساند.

### دوره دکترا به‌عنوان یک سفر

دوره دکترا عموماً به‌عنوان "قله رفیع تحصیلات (اورست تحصیلی)" شناخته می‌شود که افراد اندکی این قله را فتح کرده‌اند و تعداد اندک‌تری در تلاش برای فتح آن هستند. فرایند کسب دکترا شبیه سفر و تلاشی طولانی و انفرادی است که دانشجو با کمک استاد راهنما در مسیر رشته مورد نظر حرکت می‌کند. تعداد متونی که به بررسی این سفر و ارتباط معلم و شاگرد پرداخته‌اند رو به افزایش است و اکثراً آن را از دید فراگیر دیده‌اند. این راهنما بر هر دو نقش "انجام" و "کسب موفقیت" در فعالیت‌های دوره "دکترا" تأکید دارد (Trafford & Leshem 2009). در این زمینه، رشد عقلانی تجربه شده توسط فراگیر همراه با فرایند هویت‌سازی اتفاق می‌افتد - در واقع "دانشجو بودن" و "دکترا شدن" وی است.

متون نگاشته شده درباره دوره دکترا از دید استاد راهنما، کمتر رواج دارد و این امر در تضاد با این واقعیت است که مطالعات مربوط به ارتباط استاد راهنما و سرپرستی یا هدایت پایان نامه، نقش اصلی استاد راهنما را در کسب برآیندهای موفقیت‌آمیز شناسایی می‌کند (Grant 2003; De Kleijn et al. 2012). مطالعات انجام‌شده در استرالیا و

نیوزیلند از جمله موارد استثنایی هستند که به این مورد پرداخته‌اند (Pearson & Brew 2002; Brew & Paseta 2007; Manathunga & Goozee 2004). متون اندکی درباره آموزش حرف سلامت به رشته تحریر درآمده است. در واقع ارتباط استاد راهنما و دانشجو در دوره دکترا در حاله‌ای از ابهام است (Halse 2011) که ندرتاً به‌طور رسمی و غیررسمی در میان همکاران به آن پرداخته شده و در برنامه‌های توانمندسازی اساتید به‌وضوح مورد توجه قرار نگرفته و در واقع حیطه‌ای مسکوت در متون است. اگرچه سفر دکترا توسط بعضی از افراد به‌عنوان سفر انفرادی برای دانشجو مطرح شده است (Batchelor & DiNapoli 2006; Van Schalkwyk 2014)، گونارسون و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) بر این باورند که در این سفر، استاد راهنما نیز به اندازه دانشجو تنهاست. همچنین شواهدی در دست است که نشان می‌دهد که فرصت‌های ساختار یافته برای تمرکز اساتید تازه‌کار برای ایفای این نقش تحصیلی اندک است و اساتید دانشگاه به‌عنوان استاد راهنما ندرتاً آموزش استاد راهنما بودن را دیده‌اند (Amundsen & McAlpine 2009). بنابراین، هدف از این راهنما پیگیری نحوه سفر دوره دکترا، با نگاه به ارائه یک راهنما برای انجام این سفر، از دید استاد راهنماست. برای انجام این کار، امیدواریم بتوانیم جنبه‌های گوناگون تجربه استاد را از دیدگاه نظری و تجربیات عملی بررسی کنیم. هدف آن است که این راهنما به‌عنوان جعبه ابزاری برای اساتید تازه‌کار و بی‌تجربه مورد استفاده قرار گیرد و از سوی دیگر تجربه راهنمایی پایان نامه را شفاف کنیم. این امر، بازخورد نقادانه خواننده به این فضا که هر دو این موارد در آن قرار می‌گیرد را به چالش می‌کشد. ما دیدگاه‌های مختلف درباره استاد راهنمای "خوب" را مورد بررسی قرار می‌دهیم و در نهایت امیدواریم که این راهنما با شفاف کردن ارتباط استاد و دانشجو، پرده ابهامی که مانع شفاف شدن این ارتباط می‌شود را کنار بزند (Grant 2003).

<sup>1</sup> Educational Everest

<sup>2</sup> Gunnarsson et al.

نکته اصلی در شروع این راهنما آن است که راهنمایی دانشجویان دکترا، نوعی یاددهی (تدریس) (Wisker et al.) 2003 و تلاش پداگوژیک (McCallin & Nayar 2012) بر مبنای نظریه‌های مرتبط است که به دانش پژوهی و افزایش دانش رشته‌ای منجر می‌شود. پداگوژی مهم است و به ما امکان می‌دهد تا تحصیل در دوره دکترا را به عنوان یادگیری تلقی کنیم و با فراتر رفتن از آنچه آموخته می‌شود، به درک "چگونگی وقوع یادگیری" برسیم (Green & Lee 1995; Wisker et al. 2003) ما معتقدیم که این موارد برای هدایت دانشجویان در دوره دکترا حیاتی است. (انتویستل<sup>۱</sup> و پیتسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در اشاره به مفهوم یادگیری گفته می‌شود که برآیند یادگیری، تغییر در شیوه تفکر، عملکرد و هدایت فرد است. مزرو<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) این نکته را به عنوان یادگیری پویا یا تغییر پذیر<sup>۴</sup> شرح می‌دهد که مبنای نظری این راهنماست.

توصیف ما از سفر دوره دکترا در دو مسیر ارائه می‌شود: مسیر استاد راهنما و مسیر دانشجوی. تحصیل در دوره دکترا، من جمله دوره آموزش حرف سلامت، در ارتباطی نزدیک و فضایی بسیار شخصی بین استاد و دانشجو به عنوان بازیگران نقش‌های اصلی شکل می‌گیرد (Nulty et al. 2009). این ارتباط، پیچیده، ناپایدار، غیر قابل پیش‌بینی و بی‌ثبات (Pearson & Brew 2002; Grant 2003) و با این وجود به شدت درهم تنیده است. در این ارتباط، تأثیر استاد بر تجربه دانشجو، نگرش استاد و دانشجو به پژوهش و موفقیت هر دوی آن‌ها، حائز اهمیت است (Lee 2008; Nulty et al. 2009; McCallin & Nayar 2012). بنابراین نمی‌توانیم تجربه استاد راهنمای دوره دکترا را بدون در نظر گرفتن دانشجو مورد توجه قرار دهیم. به همین دلیل، سفر دانشجو به منظور افزایش درک استاد راهنما از این سفر و دنبال کردن سفر استاد راهنما به منظور ارتقا درک ما از

معنا و مفهوم هدایت پایان‌نامه و این که چگونه این امر منجر به کسب هویت استاد راهنما می‌شود (Wisker et al. 2003) را به طور موازی دنبال می‌کنیم. هالس<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) می‌گوید:

صرف‌نظر از حوزه کاری استاد راهنما، جایگاه استاد راهنما در سلسله مراتب دانشگاهی یا تجربه سرپرستی پایان‌نامه و تجارب یادگیری استاد راهنما بر نحوه عملکرد و هویت وی تأثیر می‌گذارد و سرپرستی پایان‌نامه را به فرآیند انتولوژیک و جاری "استاد راهنما شدن" مبدل می‌کند.

به‌عنوان گروه نویسندگان، تجربیات استاد راهنما بودن در دوره تحصیلات تکمیلی در چهار قاره را برای تکمیل تجربه استاد راهنما شدن مورد توجه قرار دادیم. اگرچه پیشینه تحصیلی ما متفاوت است اما تمرکز بر آموزش حرف سلامت و تقویت نقش استاد راهنما در دوره تحصیلات تکمیلی، مشترک است. در نوشتن این راهنما، از تجربه مشترک برای طی این مسیر استفاده کردیم و تجارب گوناگون راهنمایی دوره دکترا را بررسی کرده و نکاتی که ممکن است در شرایط گوناگون کاربرد داشته باشد را ارائه دادیم.

### دوره دکترا - مرور اجمالی

قبل از آن که بررسی سفر دکترا را شروع کنیم خوب است تا به‌طور خلاصه به سفر فرد در آموزش حرف سلامت در کل دنیا بپردازیم. برون‌دادهای دوره دکترا اغلب به‌عنوان معیار تعریف کیفیت پژوهش در یک کشور خاص و نشانگر شرایط اقتصادی آن کشور محسوب می‌شود (ASSAf 2010). بنابراین، در بسیاری از کشورها من جمله کشورهای فاقد منابع کافی، فشار بر مؤسسات برای تمرکز بر تربیت دانش‌آموختگان دکترا رو به افزایش است. این امر می‌تواند موجب ایجاد چالش‌های مهمی در برنامه‌ها و استراتژی‌های افزایش تعداد دانشجو شود که الزاما با برنامه‌ها و استراتژی‌های افزایش تعداد اساتید راهنمای واجد شرایط و باتجربه همراه نیست.

<sup>1</sup> Entwistle

<sup>2</sup> Peterson

<sup>3</sup> Mezirow

<sup>4</sup> transformative

<sup>5</sup> Halse

معرفی می‌شود (Tekian 2014) و هر یک از این موارد پیچیدگی‌های بیشتری را در ارتباط استاد و دانشجو ایجاد می‌کند.

### چهارچوب سفر دوره دکترا

تلاش ما برای ارائه یک جعبه‌ابزار برای استاد راهنما با این پیش‌زمینه همخوانی ندارد ولی می‌خواهیم با کمک یک چارچوب، بحث در مورد سفر دوره‌ی دکترا را تسهیل کنیم و این کار با اشاره به فازهای مختلف مشخص‌کننده آن صورت می‌گیرد (جدول ۱). در هر یک از مراحل، فرایند کار را مورد بررسی قرار می‌دهیم تا برای هر دو بازیگر نقش اصلی (استاد و دانشجو)، واضح شود و نتایجی را پیشنهاد می‌کنیم. ارائه سفر به این شکل ممکن است مراحل انجام کار به صورت ساده و خطی را نشان دهد که با پیچیدگی‌های ذکرشده مغایر است. این چهارچوب برای ساختارمند کردن این راهنماست و با ماهیت چندلایه و رفت و برگشتی ارتباط استاد و دانشجو به رسمیت شناخته شده است.

### فاز یک: قبل از شروع دوره دکترا

#### تفکر درباره این سفر

دلایل افراد برای حضور در دوره دکترا متفاوت است و با دسترسی بیشتر افراد به آموزش عالی، انجام مطالعات بیشتر در این باره اهمیت می‌یابد به‌خصوص برای افرادی که می‌خواهند موضوع منحصر به فردی را به رزومه خود اضافه کنند. درحالی‌که برای سایر افراد این امر ممکن است تنها قدم منطقی بعدی در مسیر شغلی‌شان باشد. برای افرادی که می‌خواهند شغل دانشگاهی را دنبال کنند تحصیل در دوره دکترا موقعیتی خاص برای کسب فرصت‌های شغلی بیشتر است، هرچند به‌طور روزافزون نیاز به افراد دارای توانمندی حرفه‌ای برای ورود به شغل یا بخش‌های اجتماعی امری ضروری است (ASSAf 2010). البته ممکن است کاتالیست‌های بسیاری برای پیشبرد تلاش‌های دوره دکترا وجود داشته باشد، به‌ویژه هنگامی که امکان پیوستن به یک پروژه در حال اجرا و یا کسب بودجه برای انجام پژوهش در یک زمینه تخصصی خاص وجود داشته باشد. اساتید

در اغلب موارد، مدت زمان تکمیل دوره دکترا بیش از چهارچوب پیشنهادی است (McCallin & Nayar 2012) و از اساتید انتظار می‌رود که پاسخگوی تأخیر دانشجو در به پایان رساندن دوره باشند و تعداد محصولات حاصل از کار را افزایش دهند (Halse 2011). بنابراین دور از انتظار نیست که نکته کلیدی در موارد مطرح‌شده درباره آموزش دوره‌ی دکترا به فرسایش بیش‌ازحد یا افزایش میزان ناتمام ماندن دوره و طولانی شدن زمان فارغ‌التحصیلی بیانجامد (Gunnarsson et al. 2013). علی‌رغم زمینه ذکرشده، تأکید ما بر فعالیت‌های استاد راهنما کاملاً به هنگام است.

اگرچه دوره‌های جدید دکترا در طی قرن ۱۹ به ظهور رسیدند (Boud & Lee 2009)، کسب دکترا در حرف سلامت و به ویژه آموزش حرف سلامت نسبتاً دیرتر از سایر رشته‌ها مطرح شده است (Cusimano & David 1998). افزایش تعداد شاغلین به تحصیل در دوره دکترا در شرایطی رخ داده که به‌خوبی در متون توصیف نشده است. به‌جز چالش‌هایی که تاکنون به آن اشاره شد، تحصیل در دوره دکترا و آموزش حرف سلامت با زمینه‌ای منحصربه‌فرد مشخص می‌شود، به‌ویژه هنگامی که متخصص بالینی با مشغله زیاد دوره دکترای تخصصی را شروع می‌کند یا مسئولیت دانشجوی شاغل در این دوره را بر عهده می‌گیرد. بررسی اخیر برنامه دکترا در رشته‌های آموزش حرف سلامت (Tekian 2014)، نشانه‌های بیشتری از چالش‌های اصلی را نمایان می‌کند. برخی از این موارد ناشی از تفاوت قابل ملاحظه‌ی زمانی و مکانی بین استاد و دانشجو است. با توجه به اینکه تعداد برنامه‌هایی که می‌توان برای ادامه تحصیل انتخاب کرد بسیار اندک است. این موارد مشتمل است بر زبان، فرهنگ و همچنین تفاوت‌های بین سیستم‌های بهداشتی و ساختار آموزشی که همگی می‌تواند بر سفر دوره دکترا و راهنمایی در این دوره تأثیر بگذارد. همچنین تفاوت قابل ملاحظه‌ی ارتباط سازمانی دانشجوی دکترا با دانشگاه به‌ویژه به‌عنوان دانشجو متفاوت است و حتی در برخی موارد یکی از اعضای هیئت‌علمی یا یکی از کارکنان دانشگاه به‌عنوان دانشجوی دکترا به گروه آموزشی



راهنمای دوره دکترا باید بدانند که کدامیک از این انگیزه-های اولیه در طی تعاملات نخستین آن‌ها با فراگیران وجود دارد و آنچه به فراگیر انگیزه می‌دهد تا از ابتدا این سفر را آغاز کند و به‌عنوان عامل مهم فرایند هدایت دانشجوی در دوره دکترا در نظر گرفته می‌شود، چیست.

تصمیم‌گیری درباره دانشگاه محل تحصیل و انتخاب استاد راهنما از جمله تصمیمات کلیدی است که باید توسط دانشجوی اتخاذ شود. این امر ممکن است برای افرادی که در خارج از ساختارهای دانشگاهی به فعالیت مشغول هستند مانند متخصصان بالینی در بیمارستان‌ها و شاغلین حرف سلامت در ساختارهای دولتی و غیره چالش‌های خاصی را ایجاد نماید. باید به اطلاعات لازم درباره موارد در دسترس و موارد مورد نیاز که همواره به سهولت قابل دسترس نیست، توجه کرد (Tekian 2014). هنگامی که فردی تصمیم می‌گیرد تا تحصیل در دوره دکترا را آغاز کند، جستجوی‌های اولیه خود در رابطه با تحصیل در دوره دکترا و جستجو برای کسب راهنمایی و توصیه‌های لازم را آغاز می‌نماید. هرچند کشف فرصت‌های مطالعات آتی ممکن است بسیار ناامیدکننده باشد. دانشجویان آینده برای یافتن پاسخ این سؤالات ممکن است از همکاران و هم‌دوره‌ها و معلمین پیشین خود درخواست کمک کنند و در برخی موارد به‌خصوص در مواردی که ادامه تحصیل در دوره دکترا باید برای انجام پروژه خاصی صورت پذیرد، ممکن است که استاد راهنما برای دانشجوی، تعیین گردد. بنابراین، توصیه

می‌شود که در تیم سرپرستی پایان‌نامه، فردی از حیطة تخصصی دانشجوی نیز حضور داشته باشد.

در این شرایط نامشخص، روابط دانشجو-استاد راهنما شکل می‌گیرد. همان‌طور که در ابتدای این راهنما گفته شد اساتید راهنما به‌طور معمول برای ایفای نقش استاد راهنما آماده نشده‌اند. به‌خصوص نوع پداگوژیک که در اینجا مورد تعمق قرار گرفته است. ایفای نقش استاد راهنما در دوره دکترا، نوع خاصی از تدریس است که به رویکرد آگاهانه و "دانش و تجربه در سطح بالا" نیازمند است (McCallin & Nayar 2012). انتوستل و پیترسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) به شرح نحوه برداشت ما از یادگیری که می‌تواند بر نحوه تصمیم‌گیری ما تأثیر گذارد پرداخته‌اند و لی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که اساتید راهنما به‌شدت تحت تأثیر تصور خود از نحوه هدایت پژوهش هستند (جدول ۲) - این برداشت در اکثر موارد ناشی از تجربیات تحصیل در دوره دکترا استاد راهنماست و یا از تجربه استاد راهنمای مشترک نشأت گرفته است. آموندسن و مک آلپین<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) گفته‌اند که در این نوع یادگیری، وضعیت استاد راهنما شدن شبیه "دست زدن به آتش" است. تاکید می‌کنیم که ماهیت "پنهان" ارتباط استاد راهنما و دانشجوی در دوره دکترا الزاماً بحث واضح درباره تلاش‌های پداگوژیک که باید به‌طور ضمنی بیان شود و هیچ دستورالعمل واضحی ندارد، ورود محققین کم‌تجربه به حیطة استاد راهنما شدن را دشوار می‌سازد (Halse 2011).

<sup>1</sup> Entwistle and Petersen

<sup>2</sup> Lee

<sup>3</sup> McAlpine

جدول ۱. سه فاز چارچوب تحصیلی در دوره دکتری

مرحله	فراگیر	استاد	برآیند
فاز یک قبل از آغاز بررسی دقیق دوره دکتری	<ul style="list-style-type: none"> <li>سوالات اولیه را مطرح می‌کند.</li> <li>به دنبال راهنمایی است.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>از نظر منطقی و اداری، موارد لازم برای دانشجوی دکتری را شناسایی می‌کند.</li> <li>هدف را مشخص می‌کند.</li> <li>از دانشجو و شرایط وی درکی عمیق پیدا می‌کند.</li> </ul>	تعهد در به انجام رساندن وظایف دوره دکتری
درک هدف دوره	<ul style="list-style-type: none"> <li>به اینکه دوره دکتری چیست؟ دانشجو دکتری چگونه است؟ توجه می‌کند.</li> <li>سوالات خود را با توجه به با تحقیقات آموزشی و بنده دانش مورد بررسی قرار می‌دهد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>به این نکته توجه دارد که دانشجو به طور بالقوه دانشجوی دکتر است.</li> <li>به مفاهیم ذهنی دانشجو درباره تحصیل در این دوره شکل می‌دهد.</li> <li>سو غیر دانشت‌ها را به چالش می‌کشد.</li> </ul>	دیدگاه اولیه نسبت به هدف نهایی
برقراری ارتباط با استاد راهنما	<ul style="list-style-type: none"> <li>با استاد راهنمای مناسب خود ارتباط برقرار می‌کند یا وی را شناسایی و پیدا می‌کند.</li> <li>با استاد راهنما ارتباط برقرار می‌کند.</li> <li>نوسان مناسب پیدا می‌کند.</li> <li>شبهه حمایتی ایجاد می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ویژگی‌های استاد راهنمای مناسب را کشف می‌کند.</li> <li>درباره ارتباطات سوپروایزری، با دیگران مذاکره می‌کند.</li> </ul>	ارتباط متعهدانه بین استاد راهنما و فراگیر شکل‌گیری گروه حمایتی در محل تحصیل
فاز دو درگیر کردن دانشجوی دکتری	<ul style="list-style-type: none"> <li>برای تثبیت پروپوزال یا مفهوم‌پردازی پروتکل، مطالعه و مشورت می‌کند.</li> <li>فرایندها و ضروریات ارسال مطالب را مرور می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>پیشرفت پنداشتی و متولوژی عقلانی فراگیر را هدایت می‌کند.</li> </ul>	پروتکل نهایی شده
ترسیم مسیر، حرکت در مسیر فاز سوم یعنی به پایان رساندن دوره دکتری	<ul style="list-style-type: none"> <li>تحقیقات تجربی انجام می‌دهد و پایان‌نامه را پیش می‌برد.</li> <li>به سمت دریافت دکتری پیش می‌رود.</li> <li>نیازهای یادگیری حرفه‌ای را مشخص می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>مشارکت فراگیر در حرفه را تسهیل می‌کند.</li> </ul>	پژوهش انجام‌شده حرکت در جهت کسب هویت عالمانه/ فرد دارای دکتری رشد عقلانی
فاز سوم، رسیدن به مقصد	<ul style="list-style-type: none"> <li>برای رسیدن به هدف، استقامت به خرج می‌دهد.</li> <li>می‌داند در چه زمانی باید کار را به پایان برساند.</li> <li>پایان‌نامه را تکمیل می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>در زمان رسیدن به مقصد ضرورت توقف فعالیت‌ها را تشخیص می‌دهد.</li> <li>به‌عنوان ممتحن عمل می‌کند.</li> </ul>	ارائه پایان‌نامه دفاع موفق
آغاز جدید و سفر جدید	<ul style="list-style-type: none"> <li>اسکالرشپ را رعایت می‌کند.</li> <li>یادگیری حرفه‌ای مستمر خود را مدیریت می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>باز خورد تاملی می‌دهد.</li> <li>برای این همکار جدید نقش مربی را ایفا می‌کند.</li> <li>او را به‌عنوان عضو به جامعه اسکالری معرفی می‌کند.</li> <li>در نهایت کار، فراگیر را به همکار استاد راهنما تبدیل می‌سازد.</li> </ul>	محقق موفق / مولد / متخصص عالم

برنامه دوره دکترا را تشکیل می‌دهد، رو به افزایش است (Tekian 2014).

جدول ۲. رویکردهای هدایتگری (استاد راهنما) تنظیم‌شده بر اساس لی (۲۰۰۸) ، مک فیل و اروی (۲۰۰۰)					
ایجاد روابط	دانشجو تشویق و ترغیب می‌شود و مورد حمایت قرار می‌گیرد	حمایت‌گری پرواز یافتن	هوش هیجانی اعطای پذیرایی سازگاری	هوش هیجانی	ممکن است بسیار در خود فرو رود.
رهایی	دانشجو تشویق می‌شود تا وضعیت خود را مورد بررسی و توسعه فردی قرار دهد.	مربی‌گری هدایتگری	تصحیح عملکرد تعاملی	رشد فردی، چارچوب مشخص	ممکن است منجر به درون‌گرایی بیش از حد فراگیر شود.
تفکر نقاد	دانشجو تشویق می‌شود تا کار خود را مورد بررسی و تحلیل قرار دهد.	انخاذ روش سفر طی پرسش‌گری چالش‌پذیری	بحث تحلیلی	دانشجو در چالش است.	در سنت عقلانی غربی حساسیت به سایر فرهنگ‌ها در تعامل با آن‌ها ضروری است.
فرهنگ‌پذیری	دانشجو را تشویق می‌کند تا به عضویت جامعه تخصصی رشته در آید.	بشرافت بر اساس وظایف تعیین‌شده کارآموزی تخصیص نقاط ضعف	آگاهی از الزامات موسسه‌ای، جایگاه رشته‌ای	ابعاد اجتماعی سوپروایزی را تشخیص می‌دهد.	سوپروایزر ممکن نقش نگهبان پیدا کند.
عملکردی	پروژه پژوهشی را تنظیم می‌کند	مدیر هدایتگر	مدیر پروژه (دانش‌نیز سازمانی)	فراگیر مطلع و منظم، مطالب را به‌وضوح بیان می‌کند.	ممکن است منجر به عدم اعطای پذیرایی و مانع نوآوری و بروز بینگ‌های جدید شود.
رویکردهای لی	توصیف گرما	نقش‌ها/ فعالیت	دانش، مهارت و ویژگی لازم برآیندها	برآیند	ضررها

یادگیری اغلب در "حین انجام کار" (جعبه ۱) و با درک ضروریات عقلانی و اجرایی برای فرد تازه‌کار، به‌عنوان الزامات دوره دکترا که به صورت تدریجی ظاهر می‌شود، اتفاق می‌افتد.

درک هدف/از سفر

در مرحله اول این فرایند، تعداد اندکی از دانشجویان تصویری واضح از پژوهش‌های مورد نظر دارند و باید راه‌های مختلفی را پشت سر بگذارند تا بتوانند پاسخ سؤالات خود را بیابند. فراگیر دوره دکترا نیاز به استاد راهنمایی دارد که در یافتن پاسخ‌ها به وی کمک کند و انتظارات متفاوتی از سفر دکترا داشته باشد، چون دیدگاه هر فراگیر منجر به اهدافی بسیار شخصی می‌شود (Van Schalkwyk 2014). اغلب این انتظارات ممکن است با درک استاد راهنما هم راستا نباشد و اهداف غیر واقع‌بینانه‌ای پیش‌بینی شود. در این سفر، تسهیل درک واضح فراگیر از چگونگی دانشجویی دکترا بودن و نحوه رسیدن به دکترا حیاتی است.

کشف انتظارات فراگیر و کنار گذاشتن اهداف غیر واقع‌بینانه، کلید گفتگوهای اولیه است. ناهمخوانی انتظارات استاد راهنما و فراگیر به‌طور منفی بر ارتباطات آن‌ها تأثیر می‌گذارد و در نهایت موفقیت فراگیر را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (Wisker et al. 2003; Lee 2008). برای مثال فراگیران ممکن است بخواهند بدانند که "انجام پژوهش را چگونه بیاموزیم" (Caldwellet al. 2012). در صورتی که انتظار استاد راهنما به‌طور کلی آن است که فراگیر در دوره کارشناسی ارشد بر مهارت‌های انجام پژوهش تسلط یافته باشد، هرچند با افزایش تأکید بر گذراندن واحد درسی، میزان پژوهش‌های انجام شده محدود است. به‌علاوه، هنگامی که فراگیران به دوره دکترا وارد می‌شوند، دوره کارشناسی ارشد مبتنی بر واحد آموزشی را گذرانده‌اند و معمولاً تجربه اندکی درباره استاد راهنما و ویژگی‌های هدایت‌گری وی دارند. اخیراً به‌طور کلی، لازمه ورود به دوره دکترای آموزش حرف سلامت، داشتن مدرک کارشناسی ارشد است و این روند که گذراندن دروس اجباری بخشی از

2013. در هر صورت، این نیز تعریف دقیقی از مفهوم نیست. مساله این است که دارا بودن دکترا، فرایند بودن و شدن است که با کسب هویت فرد دارای دکترا همراه است (Green 2005; Barnett & Di Napoli 2007) و می توان آن را به کوره‌ای تشبیه کرد که فرد را ذوب می کند و شکلی دوباره می بخشد، از نو می سازد و به شکل دلخواه درمی آورد. بسیاری از دانشجویان، این فرایند را به صورت شکل گیری هویت تعریف می کنند. -فرایند جداسازی و بازسازی- به عنوان فرایندی پیچیده و چندجانبه است که تحت تأثیر ویژگی های فردی و جوامع اجتماعی آنان قرار می گیرد (JazvacMartek 2009; VanSchalkwyk 2014). استاد راهنما به عنوان کاتالیست، مربی و چتر نجات عمل می کند و دانشجو را در این فضای پیچیده ای توأم با چالش های بودن و شدن، به عنوان فرایندی مستمر در سفر دوره دکترا، همراهی می کند.

با این وجود، اکثر دانشجویان ورودی دوره دکترا فکر می کنند که این دوره معادل با انجام یک پروژه تحقیقاتی "پایان نامه" است که افزوده شدن نتایج مطالعه به بدنه دانش را نشان می دهد. این تأکید پایانی بر پایان نامه، تنها نیمی از ماجراست و تعداد اندکی از دانشجویان تشخیص می دهند که نه تنها باید در فرایند دانش اندوزی و خلق دانش مشارکت کنند، بلکه باید سفری دانشورانه و تکاملی برای کسب دکترا داشته باشند (Trafford & Leshem 2009; Frick 2011). درک "دارا بودن دکترا" از طرف دانشجو و استاد راهنما در درک هدف سفر دکترا نقشی کلیدی دارد اما این واژه را نمی توان به آسانی تعریف کرد (Wellington 2013). درک این مفهوم به نحوی است که محصول نهایی دوره دکترا، خود را به عنوان فعالیتی اورجینال و دانشورانه که به شکلی منظم و واضح انجام شده و مشارکت با حیطه تخصصی را نشان می دهد، نمایان می سازد (Wellington)

#### جعبه یک: نقش استاد راهنما را چگونه بیاموزیم؟ (اقتباس شده از Halse 2011)

معمولاً یادگیری در حین انجام کار اتفاق می افتد. در نتیجه در بسیاری از موسسات، استاد در ابتدا با همکاری دیگران به ایفای این نقش می پردازد. اساتید راهنما درباره یادگیری "در حین فرایند سرپرستی پایان نامه" موارد زیر را گزارش کرده اند:

- یادگیری قوانین بازی - یادگیری قوانین و مقررات، سیاست ها و روش های موسسه. آگاهی از نحوه برخورد با بوروکراسی و سیستم اداری و آشنایی با فرصت های مالی و نحوه تکمیل فرم های درخواست بودجه.
  - یادگیری درباره پداگوژی در ارتباط سوپروایزری - همان گونه که قبلاً ذکر شد، لازمه یادگیری پداگوژی در ارتباط سوپروایزری، ساختار و نظم و یادگیری درباره "شخصیت اجتماعی استاد راهنما" (Hasle 2011, p.565) و چگونگی شکل گیری موثر آن است.
  - یادگیری (بیشتر) درباره رشته تحصیلی، از طریق تمرکز بر پژوهش های روزآمد که مشخصه اکثر فعالیت های دوره دکتراست.
  - یادگیری منظم شدن در فرایند هدایت گری، با ایجاد ساختار واضح برای گزارش دهی. برگزاری جلسه و ارائه بازخورد.
- هرچند تمام یادگیری: به طوری که در پژوهش Halse گفته شده، الزاماً برای فرایند دوره ی دکترا مفید نیست و باید به دقت مورد بررسی قرار گیرد.
- یادگیری استراتژی های خود حمایتی، که بعضی اوقات بدین معناست که استاد راهنما برای پیش برد فرایند کار، خود را مستقیماً در فعالیت های دانشجو درگیر می کند و یا به فراگیر توصیه می کند به جای اینکه در چارچوب های زمانی گرفتار شود، استراتژی کم خطرتری را دنبال کند. سایر اقدامات شامل ارائه بازخود بیش از حد و دستکاری متن نوشته شده ی فراگیر، به نحوی که بیشتر کار استاد است تا دانشجو.

#### جعبه سوم: برخی از "تصورات غلط" دانشجویان درباره پژوهش های

##### علوم پزشکی

- پژوهش در آموزش، همان پژوهش ارزشیابی است.
- تجربیات تحصیلی من به حدی جالب است که برای انتشار مناسب است.
- آمادگی درباره متدولوژی در حیطه علوم پزشکی، مرا درباره پژوهش در آموزش آماده می کند.
- مهارت های یادگیری آکادمیک به سهولت قابل فراگیری است.
- پژوهش کیفی "خوب" معیار تداعی است، انجام پژوهش کیفی "آسان است، ولی دقیق نیست".
- به راحتی می توانم در بعداز ظهرها و تعطیلات پایان هفته ضمن انجام کار بالینی بدون هیچ مشکلی پژوهش کنم.

#### جعبه دو: نمونه وب سایت ها درباره برنامه های دوره پیش دکترا در

##### علوم بهداشتی

- <http://www.fcm.arizona.edu/predoc>
- <https://www.iths.org/education/pre-doc/>
- <http://www.msm.edu/Education/pediatric/s/predocProgram.php>
- <http://www.sun.ac.za/english/faculty/healthsciences/interdisciplinary-health-sciences/projects>
- <https://she.mumc.maastrichtuniversity.nl/writing-phd-research-proposal>

اغلب افرادی که به دوره دکترا راه می‌یابند پیش‌زمینه تحصیلی به‌جز دوره‌های آموزش حرف سلامت دارند. بعضی از این افراد ممکن است پیشینه بالینی داشته باشند (مانند پزشک، پرستار، فیزیوتراپیست، داروساز، کاردرمان و ...) و هرچند ممکن است در رشته تحصیلی خود، به‌خوبی جا افتاده باشند، اما از نظر تئوری‌های آموزشی و گفتمان، تازه‌کارانند. آن‌ها با تئوری‌های زیربنایی تحقیق ناآشنا هستند. حتی ممکن است دانشجویان علاقه‌مند، با گستره و عمق تحقیقات حرف پزشکی و سایر رشته‌های مشابه مانند روانشناسی آموزشی و جامعه‌شناسی آموزشی آشنا نباشند (Eva 2008; Cleland & Durning 2015). در پاسخ به این حقایق در برخی از دانشگاه‌ها، برنامه‌های دوره‌ی پیش‌دکترا که تأکید آن‌ها بر جهت‌دهی به دانشجویان آتی است، ارائه می‌شود (جعبه ۲) و بعضی اوقات متقاضیان ورود به دوره دکترا را در فرایندی ساختارمند وارد می‌کنند تا پروپوزال مورد نیاز برای ثبت‌نام در دوره دکترا را تهیه کنند. وسنیادو<sup>۱</sup> و اسکوپلیتی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در تحقیقی در مورد دانش‌آموزان مدرسه که فیزیک می‌آموختند دریافتند که این فراگیران با باورهای بسیار پیش‌پاافتاده و پیش‌داوری درباره موضوع به محیط یادگیری قدم می‌گذارند. در محیط‌های آموزش حرف سلامت، باورها و سوءبرداشت‌های مشابهی درباره مبانی دانشی رشته و نحوه انجام تحقیقات پژوهشی وجود دارد. برخی از سوءبرداشت‌های رایج که در مورد دانشجویان دوره دکترا آموزش حرف سلامت تجربه شده در جعبه ۳ ارائه شده است.

انتظارات تعیین‌شده از فرد دارای دکترا اغلب در اسناد سیاستی وزارت علوم و سایر نهادهای قانون‌گذاری ملی ارائه شده و در آن معیارها و نکات مختلفی مورد تأکید قرار گرفته است. اکثر موارد ذکر شده مشتمل است بر کسب توانایی برای "انجام پژوهش با کیفیت در سطوح دانشگاهی پیشرفته که بتواند همکاران را خشنود سازد و ارزش انتشار داشته باشد. تحقیقات مبتنی بر یک دیسپلین خاص یا

چند دیسپلینی یا تحقیقات کاربردی" (South Africa 2013). مستندسازی موسسه‌ای، اطلاعاتی درباره فرایند ثبت و ارسال پایان‌نامه ارائه می‌دهد و راهنماهای موجود درباره شکل و نحوه نگارش پایان‌نامه و همچنین نقش‌های دانشجو و استاد راهنما را مطرح می‌کند. مورد آخر به تفصیل در بخش بعد شرح داده می‌شود.

بنابراین، از این زمان به بعد استاد راهنما در مباحث نقشی متضاد پیدا می‌کند و به‌آرامی دانشجو را از باورهای بی‌پایه و اساس خود دور می‌کند و او را به سمت ایجاد درک مفهومی از آنچه فرد دارای دکترا کیست و چه نیازهایی دارد هدایت می‌کند. در مطالعات دوره‌ی دکترا، در این مرحله‌ی مقدماتی است که استاد راهنما ممکن است با نیاز به ایفای نقش بر اساس هویت‌های دوگانه متخصص بالینی/ محقق بالینی مواجه شود و با محقق تازه‌کار آموزشی که از زمینه‌های بالینی مختلف آمده است در تعارض و ناسازگاری قرار گیرد. در این مواقع، استاد راهنما باید هدایت‌گر دانشجو باشد و برای دانشجویی که به فضای دیسپلینی جدید وارد شده و باید در آن تحقیقات آموزشی خود را شروع نماید، نقشی حمایتی ایفا نماید.

#### *برقراری ارتباط استاد راهنما*

همان‌طور که قبلاً اشاره شد ساختارهای موسسه‌ای و رویکردهای دوره دکترا بین کشورها، مؤسسات و حتی در درون مؤسسات با یکدیگر متفاوت است. در بسیاری از مؤسسات، نحوه انتصاب استاد راهنما به نحوی مشخص شده است (برای مثال در صورت جلسات بورد اعضای هیئت‌علمی) که به این ارتباط، اعتبار و مشروعیت می‌دهد. صرف‌نظر از رویکرد غالب، محور اصلی سفر دوره دکترا زمانی شکل می‌گیرد که ارتباط استاد و دانشجو رسمی می‌شود. در این بخش به بررسی برخی مدل‌های رایج درباره‌ی استاد راهنمای دوره دکترا می‌پردازیم و به تفصیل نقش‌ها و مسئولیت‌های استاد راهنمای دوره دکترا را بر اساس مدل‌های مختلف بررسی می‌کنیم.

<sup>1</sup> Vosniadou

<sup>2</sup> Skopeliti

برنامه‌های دوره دکترا در قرن نوزده به عرصه آموزش عالی وارد شد (Boud 2009). ارتباطات استاد راهنمای اولیه منجر به ارائه مدل Oxbridge شد که بر اساس آن هر دانشجوی دکترا یک استاد راهنمای اصلی دارد که ممکن است به تنهایی یا با کمک سایر اساتید، هدایت پایان‌نامه را بر عهده گیرد. تا سالیان متمادی این ارتباط سلسله مراتبی رایج‌ترین رویکرد بود (Caldwell et al. 2012). هرچند سایر رویکردهای موجود را می‌توان جزء رویکردهای "گروهی" (Samara 2006) یا "تیمی" (Nulty et al. 2009) دسته‌بندی کرد و ضروری است که اساتید راهنما از کاربردهای این روش‌های جایگزین اطلاع یابند. در ارتباط گروهی، ارتباط استاد راهنما و دانشجو را می‌توان به اشکال مختلفی در نظر گرفت، اما در این روش، به‌طور معمول استاد راهنما گروهی از دانشجویان را دورهم جمع می‌کند که ممکن است در مراحل مختلف کار پژوهشی باشند و با یک یا چند استاد راهنما که با کل گروه یا یک دانشجو در ارتباط‌اند، بر اساس نیاز و زمینه درسی کار می‌کنند. بیتزر و آلبرتین (۲۰۱۱) در توصیف رویکرد گروهی، بر ارزش این رویکرد در شکل‌گیری هویت محقق و بهره‌مندی از حمایت هم‌گروه‌ها در بین گروه دانشجویی تأکید می‌کنند. رویکرد تیمی بر این اصل استوار است که "مربیان گوناگون می‌توانند در بخش‌های مختلف پژوهش در دوره دکترا همکاری کنند". تیم اساتید راهنما به‌طور معمول بین ۳ تا ۶ عضو دارد که هر یک از آن‌ها بر اساس تمرکز پژوهش و دوره‌های خاص انجام کار در هدایت دانشجو به میزان متفاوت نقش دارند (برای مثال، متخصص متدولوژی در طراحی طرح پژوهش مشارکت دارد). روند موجود در بین تعداد زیادی از دانشجویان بین‌الملل آن است که حداقل یک عضو از گروه سرپرستی پایان‌نامه از موسسه‌ای از کشور فراگیر باشد. اگرچه این سؤال واضح مطرح است که کدام مدل موفقیت بیشتری به دنبال خواهد داشت، پاسخ‌دهی به

آن دشوار است و به نظر نمی‌رسد که درباره این پاسخ اجماع نظر و یا شواهدی در متون وجود داشته باشد. انتخاب مدل تا حد بسیار زیادی ناشی از سنت، تفاوت‌های رشته‌های تحصیلی و اغلب متأثر از موارد قابل‌اجراست. مؤسسات، در شرایط کافی نبودن منابع یا در کشورهایی که در بخش خاص با کمبود متخصصین دارای دکترا روبرو هستند، نسبت به کشورهای دارای منابع کافی از انتخاب‌های کمتری برخوردارند، هرچند برای تشویق موفقیت‌های دوره دکترا، صرف‌نظر از این‌که این امر از اجزای فرایند استاد راهنمای واقعی هست یا خیر، شواهدی دال بر حمایت از ایجاد شبکه همکاران وجود دارد (Van Schalkwyk 2010). صرف‌نظر از نوع مدل استاد راهنمای پذیرفته شده، ارتباط بین دانشجو و اساتید راهنما بیشتر مورد توجه ماست و می‌خواهیم آن را واضح‌تر کنیم. متعاقب کار برو<sup>۱</sup> لی (۲۰۰۸) رویکردهای کلیدی در برقراری ارتباط استاد راهنما را عملکردی، فرهنگ‌پذیری، تفکر نقاد و ایجاد ارتباط می‌نامد که هر یک نیز بر نقش‌های مختلف استاد راهنما تأکید دارد. او می‌گوید در هر یک از این رویکردها، نقش‌هایی وجود دارد و مشخصه هدایت‌گری استاد راهنما آن است که تلاش کند تا بین وابستگی و استقلال و تلاش حرفه‌ای که دانشجویان را تشویق می‌کند تا از یک طرف دوره را به اتمام برسانند و از طرف دیگر میل درونی خود برای تضمین کیفیت را برآورد نمایند، تعادل برقرار کند. مک فیل<sup>۲</sup> و ایروی<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نقش استاد راهنما را چنین توصیف می‌کنند: تکامل ارتباط در طی زمان و با حرکت دانشجو از نیاز به توجه، حمایت و بازخورد مستقیم به نقطه‌ای که استاد راهنما عقب می‌ایستد تا دانشجو استقلال یابد. کلید اصلی برقراری ارتباط، اعتماد است که در طی زمان و با تعدیل قدرت اقتداری استاد راهنما شکل می‌گیرد. لی (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای ۹ رشته تحصیلی مختلف را مورد بررسی قرار داد و شرکت‌کنندگان در این مطالعه نسبت به

<sup>1</sup> Bitzer and Albertyn

<sup>2</sup> Brew

<sup>3</sup> McPhail

<sup>4</sup> Erwee

رویکردهای معرفی شده‌ی او واکنش‌های گوناگون داشتند. هرچند اساتید راهنمای رشته‌های علوم سلامت در مطالعه وی شرکت نداشتند اما ترجیحات آن‌ها با اساتید راهنمای حرف سلامت شباهت داشت. برای نمایش دادن مفهوم در آموزش حرف سلامت، جدول ۲ به تلفیق نقشه فکری مک فیل و ایروی در مقابل رویکردهای لی می‌پردازد.

مهم‌ترین جنبه این بحث درباره رویکردهای مختلف و نقش‌های متفاوت اساتید راهنماست و اینکه "یک الگوی مناسب برای همه وجود ندارد. مهم‌ترین ویژگی هر استاد راهنما قدرت سازگاری و دریافت تمام استراتژی‌های قبلی بر اساس نیاز فراگیر و ارتباط با استاد راهنماست. در هر ارتباط انسانی نوسانات شخصیتی و تجارب زندگی بر فعالیت‌های روزمره تأثیرگذار است". اگرچه آگاهی استاد راهنما از روش غالب خود مهم است، تشخیص برقراری ارتباط حرفه‌ای و فردی نیز نقش قابل ملاحظه‌ای ایفا می‌کند (de Kleijn et al. 2012). با دنبال کردن مطالب بعدی این راهنما به ماهیت این نقش‌های دوگانه بیشتر پی می‌بریم.

بحث درباره نقش‌ها از نظر استاد راهنما چه معنایی دارد؟ در این مرحله‌ی مقدماتی، تأکید اصلی استاد راهنما بر تسهیل ورود دانشجوی به جامعه دانشورانه‌ی آموزش حرف سلامت است، با تشخیص این نکته که با پیشرفت دوره تحصیلی، برای درک تفکر غالب و گفتمان رشته‌های تحصیلی که دانشجوی در مرور متون با آن مواجه می‌شود، دست و پنجه نرم کند. ونگر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در مطالعات خود بر جوامع کاری از "کارورزی" سخن می‌گوید یعنی هنگامی که تازه‌واردین باید از منطقه آرام و امن خود بیرون روند و "توانمندی‌های خود را کشف کنند" (Wenger 2000) و باورهای قبلی خود را مورد سؤال قرار دهند. بنابراین نقش

اصلی، به چالش کشیدن دانشجوی در برابر ترجیحات دانشورانه از دیدگاه نقاد و پرسشگرانه است. این فرایند در طول دوره‌ی دکترا ادامه خواهد داشت.

در نهایت، ارتباط دانشجوی و استاد راهنما بسیار پیچیده و نمایانگر اهمیت موضوع برای هر یک از طرفین است. گفته می‌شود که پیشرفت در دوره دکترا برای دانشجوی نوعی "سرمایه‌گذاری پیچیده" است (Green 2005; Van Schalkwyk 2014) و این نکته درباره استاد راهنما نیز صادق است به‌خصوص در مواقعی که بی‌تجربه‌اند و به‌طرف "حاشیه‌ی توانمندی‌های خود" سوق داده می‌شوند (Wenger 2000). به‌علاوه، پتانسیل عدم رضایت یا عدم توافق در طی دوره طولانی تحصیل دکترا مشهود است. عدم توافق اغلب ناشی از دیدگاه‌های گوناگون است برای مثال دانشجویان احساس می‌کنند که اساتید راهنما آن‌ها را در اخذ تصمیمات اساسی دخالت نمی‌دهند و بالعکس، یا به نظر می‌رسد اساتید راهنما روزآمد نیستند و توصیه‌های نامفهوم می‌کنند. در مواردی که چند استاد راهنما هدایت کار را بر عهده دارند دانشجوی باید به‌عنوان میانجی وارد عمل شود. روابط بین فردی با هم‌سازگار نیست و منجر به عدم توافق و قطع رابطه می‌شود (Gunnarsson et al 2013). بسیاری از شکاف‌های احتمالی در این ارتباط به‌سرعت خود را نشان نمی‌دهند و در طی زمان ظاهر می‌شوند که با ادامه بحث درباره سفر دوره دکترا، مسائلی که منجر به تنش می‌شود را به‌وضوح عنوان می‌کنیم. از نکات مطرح‌شده مشخص می‌شود که این ارتباط را نمی‌توان به شانس واگذار کرد و افراد باید برای آن ساختار و تعریف داشته باشند (Halse 2011). در جعبه ۴ توصیه‌هایی برای اجرای فرایند عملی ارائه شده که بر اساس تجربه ماست و ممکن است ارزشمند باشند.

<sup>1</sup> Wenger

### جعبه چهار: شروع کار / جلسات اولیه

در این دوره، استاد راهنما به مناسب بودن خود با موضوع و دانشجو توجه می‌کند و گزینه‌های راهنمایی مشترک پایان‌نامه توسط دو استاد راهنما (در صورتی که دو راهنما وجود داشته باشد) را بررسی می‌کند. بنابراین پروسه‌ی یافتن راهنمای مناسب و واقعا "استاد راهنمای مناسب بودن" فرایندی دوجانبه است.

• اگر دانشجو برای یک استاد شناخته شده نباشد، درخواست استاد برای ارائه یک مرور مختصر و یا یک مقاله مفهومی از نحوه تفکر دانشجو و انجام مطالعه ضروری است. (به خاطر داشته باشید که در برخی از موارد به دلیل وجود یک گرنت پژوهشی، عنوان پژوهش از طرف استاد راهنما به دانشجو داده می‌شود و یا دانشجو بخشی از پروژه‌ی تعریف شده را به انجام می‌رساند.)

– ارائه‌ی یک مقاله مفهومی کوتاه درباره موضوع مورد نظر، نه تنها به دانشجو کمک می‌کند تا افکار خود را متمرکز کند بلکه به استاد این امکان را می‌دهد تا ببیند که آیا مطالعه‌ی مورد نظر در حوزه تخصصی او هست یا خیر.

– همچنین این مقاله مهارت‌های دانشجو در نگارش متون علمی را نشان می‌دهد.

– درخواست نمونه‌هایی از کارهای قبلی دانشجو، برای مثال پایان‌نامه کارشناسی ارشد یا انتشارات قبلی، برای تعیین تجارب قبلی دانشجو و توانایی بالقوه او برای تحصیل در دوره دکترا مفید است.

• اگر استاد راهنما پتانسیل دانشجو را مناسب تشخیص دهد، می‌تواند اولین ملاقات رودررو یا تله کنفرانس را با وی برگزار کند.

– در این مرحله استاد باید به خاطر داشته باشد که همانطور که او می‌خواهد توانایی‌ها و امکان همکاری با دانشجوی آتی را فراهم کند، دانشجو نیز می‌خواهد در تعامل اولیه، راه‌های برآورد نیاز استاد را بررسی نماید.

– در این مرحله، دانشجویان آتی اغلب در شک و دودلی بزرگی به سر می‌برند و یک استاد ماهر فردی است که می‌تواند گفتگوی معناداری با دانشجو برقرار کند.

– در طول اولین جلسه مهم است که استاد راهنما انتظارات خود را به وضوح بیان کند و به دانشجو بگوید که وی در طی این فرایند، بهترین گزینه‌ی ممکن برای سفر دوره دکتراست. به علاوه این که می‌تواند به هر استاد راهنمای دیگری که مایل است، مراجعه نماید.

• هنگامی که استاد راهنما و دانشجو به توافق رسیدند، معمولاً مکالمات رسمی ضروری است. در این مرحله، استاد و دانشجو انتظارات خود را از ارتباط و کار مشترک یا به عبارتی از قوانین بازی تعیین می‌کنند. انتظارات متقابل در اکثر موارد به ارتباط استاد و دانشجو مربوط می‌شود، مانند:

– فاصله زمانی برگزاری جلسات چقدر باشد؟

– چه کسی برگزاری جلسات را تنظیم کند؟

– مقدمات برگزاری جلسه را چه کسی باید آماده کند؟

– نحوه مستندسازی جلسات چگونه باشد؟

مستندسازی مکتوب مکالمات و صورت جلسات مهم است. ممکن است موسسه آموزشی چهارچوب مستندسازی رسمی داشته باشد و یا مستندات غیر رسمی مانند ایمیل گزارش جلسه به عنوان مستند تهیه شود.

• در بسیاری از موارد ممکن است استاد راهنما و دانشجو توافق کنند تا زمانی که با انتخاب خود خشنود هستند کار را ادامه دهند مگر آن که دریابند کار مشترک عملی نیست. در حین تهیه پروپوزال، ممکن است مطالعه به طور بنیادی تغییر کند و از حیطة تخصصی استاد خارج شود.

– افراد ممکن است با هم ناهمخوان باشند.

– موسسات آکادمیک گوناگون ممکن است انتظارات رسمی و متفاوتی داشته باشند؛ برای مثال کمیته تحصیلات تکمیلی تشخیص دهد که استاد راهنما برای هدایت پایان‌نامه گزینه‌ی مناسبی نیست. چون در این حوزه تخصص ندارد، تجربه کافی ندارد یا به علت داشتن تعداد زیاد پایان‌نامه‌ی دکترا، به طور بالقوه نمی‌تواند پایان‌نامه جدیدی بپذیرد.

– ارتباط با استاد باید "تعریف شود". این ارتباط براساس نیازها و شرایط منحصر به فرد استاد و دانشجو در زمان‌های خاص شکل می‌گیرد.

### فاز دو: علاقه‌مند کردن دانشجوی دکترا

#### نقشه راه

پروپوزال طرح تحقیقاتی بلیت طلایی ورود به دوره دکتراست اما حرکت از ایده‌ها، فرضیه‌ها و بیان مسئله پروپوزال تحقیقاتی اغلب بزرگ‌ترین چالشی است که دانشجوی دکترا تجربه می‌کند. در این مرحله دانشجو بیش از همیشه به راهنمایی استاد راهنما نیاز دارد چراکه تفکر خود را به آزمون می‌گذارد و سؤال پژوهشی ارزشمند خود را مشخص می‌کند، چارچوب پنداشتی پژوهش خود را

تدوین و درباره متدولوژی مورد استفاده تصمیم‌گیری می‌کند. هرچند برای بسیاری از دانشجویان نوشتن عقاید فردی بسیار طاقت‌فرساست چون احتمالاً برای اولین بار تفکر خود را به بررسی و نقد می‌گذارند. نگارش دانشگاهی اغلب به‌عنوان چالش تلقی می‌شود به‌خصوص برای افرادی که دوره کارشناسی ارشد خود را اکثراً با گذراندن دروس تکمیل کرده‌اند و بنابراین برای نگارش متون دانشورانه فرصتی محدود داشتند یا به‌صورت دوم شخص یا سوم شخص مطالب را می‌نویسند که ویژگی جهانی دانشجویان



دکتراست که قبلاً مورد بحث قرار گرفته است. پس تهیه پروپوزال پژوهشی منسجم در دوره دکترا اهمیت کلیدی دارد و "آستانه‌ای" است که باید از آن عبور کرد. ایده "آستانه" تشبیه مفیدی است که در زمینه پداگوژیک مورد استفاده قرار می‌گیرد. میر و لند (۲۰۰۵) گفته‌اند که در هر رشته مفاهیم اصلی و ضروری وجود دارد، هنگامی که این مفاهیم درک شود به فهم جدید منجر می‌شود و شیوه

تفکر و بودن را تغییر می‌دهد. در اصل، تجربه یادگیری قابل تغییر باشد (Mezirow 2003). مطالعات بعدی (Kiley & Wisker 2009) این ایده‌ها را در محیط تحصیلات تکمیلی به کار برده است و خاطرنشان می‌سازد که محققین تازه وارد نیاز دارند تا شش مفهوم آستانه‌ای مهم را بشناسند (جعبه ۵).

جعبه پنج: شش مفهوم مرزی برای تحصیلات تکمیلی (Kiley & Wisker 2009)

- بحث: توانایی دانشجو در اداره بحث براساس متون مرتبط و بعدها مبتنی بر یافته‌های پژوهشی
- نظریه پردازی: ارائه مدل نظری براساس پژوهش
- چارچوب: توانایی شرح چارچوب نظری یا متدولوژیک که پژوهش در آن انجام شده است.
- خلق دانش: یافتن قدرت تشخیص تحقیق اوریجینال که به بدنه دانش موجود می‌افزاید.
- تحلیل: توانمندی تشخیص آن که داده‌های به دست آمده به طور منظم و قابل اعتماد به دست آمده است.
- پارادایم: توانایی افتراق بین دیدگاه‌های فلسفی گوناگون و تشخیص دیدگاه‌های مرتبط و غیر مرتبط.

کلی<sup>۲</sup> و ویسک<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) معتقدند که تجربه عبور از آستانه به سرعت اتفاق می‌افتد اما برای اکثر دانشجویان دکترا که با فرایند این دوره دست به گریبان‌اند زمان بیشتری می‌برد. در این زمان، درک میزان تلاش‌های ذهنی دانشجو به شدت بر فرایند استاد راهنما شدن تأثیر می‌گذارد. برای مثال در این برهه، فعالیت دانشجو مطالعه متون است که برای فرموله کردن سؤال پژوهشی مناسب و طراحی یک مطالعه خوب اهمیتی بنیادی دارد (Bezuidenhout & Van Schalkwyk 2015). هرچند ممکن است دانشجویان در ابتدا امکان دسترسی به برخی متون را نیابند و یا با متون ناآشنا باشند (Kiley & Wisker 2009; Adendorff 2011). مکالمات اولیه با دانشجویان درباره آنچه خوانده‌اند و آنچه از مطالعات دریافته‌اند و نحوه تفسیرشان از مطالعات حائز اهمیت است. نقش استاد راهنما آن است که از دانشجو بخواهد تا متون متعددی را بخواند و از خلاصه‌نویسی فراتر رود و متون را تحلیل کند تا با مبانی نظری زیربنایی مطالعه‌ای که طراحی می‌کند بیشتر آشنا شود. راهنمایی دانشجو برای شکل‌دهی به تفکر خود از

طریق جمع آوری متون، تا زمانی که وی حرفی برای گفتن داشته باشد ضروری است (Van Schalkwyk 2010) و طراحی سؤال پژوهشی تا حد زیادی ورود دانشجو به جامعه رشته تحصیلی و جامعه علمی را تسهیل می‌کند. در تحقیقات آموزش حرف سلامت، چارچوب ارجاعی دانشجو به خصوص دانشجویی که پیش‌زمینه بالینی دارد و به طور معمول با سنت اثبات‌گرایانه پرورش یافته، اغلب با آنچه که برای انجام تحقیقات مفهوم می‌یابد فاصله دارد. هرچند، آشنایی استاد راهنما با گفتمان و تفکر رایج رشته از اهمیتی خاص برخوردار است (Pugsley et al. 2008). به روز بودن و آشنایی با روندها و دانش پژوهی شکل‌گرفته، در محیط‌های اکادمیک چالشی رو به رشد است. این امر برای استاد تازه‌کار مانعی خاص برای راهنمایی مناسب فراگیر است، به خصوص در این زمان که درباره طرح مطالعه و چارچوب‌های پنداشتی تصمیم‌گیری می‌شود. در این زمان، ماهیت راهنمایی یک فراگیر به اندازه مرز باریک بین تجویز آنچه باید مطالعه شود و یا رها کردن دانشجو در بین متون در دسترس است. تنش بعدی به آماده

<sup>1</sup> Land

<sup>2</sup> Kiley

<sup>3</sup> Wisker

شدن پروپوزال یا پروتکل انجام پژوهش بستگی دارد. میزان مطالب موجود درباره یک عنوان همیشه از میزان توانایی فرد برای مطالعه بیشتر است. برای استاد راهنما تشخیص زمانی که دانشجویان به حد کافی کار کرده و فعالیت او مورد تایید است و می‌تواند پروژه اصلی را آغاز کند یا بهتر است که پروپوزال را کامل تر شرح دهد کار آسانی نیست. البته این موارد کاملاً به الزامات و فرایندهای تعریف شده موسسه بستگی دارد- سیستمی را در نظر بگیرید که در آن دانشجویان در دوره دکترا ثبت‌نام می‌کنند و برای تدوین پروتکل پژوهشی خود یک سال زمان دارند، درحالی‌که در موسسه‌ی دیگر ارائه پروتکل مصوب، پیش‌نیاز ثبت‌نام در دوره دکتراست. برای مثال در بعضی مؤسسات انگلستان ثبت‌نام دانشجویان دوره دکترا پس از تأیید شرح پروژه انجام می‌شود. دانشجویان در پایان سال اول باید گزارش پیشرفت کار خود را ارائه کنند و قبل از ادامه کار از آن دفاع کنند. رویکردهای متفاوت موسسه‌ای، چالش‌هایی مادی برای دانشجویان از نظر دسترسی به منابع دانشگاهی، هزینه ثبت‌نام و فرصت اقدام برای دریافت گرنت ایجاد می‌کند که مسئولیت‌های خاصی را بر دوش استاد راهنما نیز می‌گذارد. مدت‌زمان گذار از ایده به پروپوزال کامل بسیار منطقی است و معمولاً ۶ تا ۱۲ ماه به طول می‌انجامد. در این دوره، دانشجویان و استاد راهنما تا حدودی ماهیت محصول نهایی را مورد بررسی قرار می‌دهند. اگرچه رایج‌ترین فرمت بین‌المللی، نگارش پایان‌نامه است، تأکید بر "اخذ دکترا با انتشار مقاله" که در آن به‌طور معمول ۴ تا ۵ مقاله مرتبط به یک تم مشترک که هر یک از آن‌ها به یک سؤال پژوهش می‌پردازد رو به افزایش است. این مقالات با افزودن مقدمه و بخش‌های انتهایی به کتاب تبدیل می‌شود. منطق طی این مسیر کسب دانشوری در آن است که در اکثر مواقع از طریق چاپ مقاله برای افزودن بر بدنه دانش اتفاق می‌افتد. تمرین عملی این وظایف اصلی، تحت نظارت استاد راهنمای باتجربه‌تر، روش آموزشی معنی‌داری است که در بسیاری از برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد (Young et al. 2014). بنابراین لازمه آن نگارش مجموعه‌ای مقاله حول محور یک تم اصلی است که در معرض نقد جامعه علمی قرار می‌گیرد.

انتخاب یک فرمت خاص بر اساس میل شخصی یا الزامات موسسه‌ای کاربردهای پداگوژیک مهمی برای فرایند استاد راهنما شدن دارد. در مرحله نگارش پروپوزال، فرمت انتخابی بر طرح و مفهوم‌سازی مطالعه تأثیر می‌گذارد. تفاوت‌های مهمی بر اساس نحوه نگارش علمی و آکادمیک وجود دارد که بر اساس الزامات نشریه مورد نظر بر انتشار آن تأثیر می‌گذارد. این امر در سفر دوره دکترا و مواردی که ایده دانشجویان باید شکل بگیرد و نحوه حمایت موسسه، استاد راهنما و رشته تحصیلی از فرایند نگارش تأثیرگذار است (Lee & Kamler 2008). به‌علاوه، مخاطبین و نحوه پیشرفت بحث‌ها گوناگون هستند. این موارد در بخش بعدی مقاله مورد توجه قرار می‌گیرد.

جعبه شش: مواردی که باید در مرحله تدوین پروپوزال کنترل شود:

- انجام اصلاحات (سوال پژوهش) و خالص سازی (بدنه دانش)
- تهیه و تدوین طرح پژوهش
- اتخاذ تصمیمات بنیادین (برای مثال، فرمت دوره دکترا)
- کسب تاییدیه اخلاقی

دوره طراحی پروپوزال بخش اصلی در سفر دوره دکتراست و در این مسیر نکاتی اصلی را باید مورد توجه قرار داد (جعبه ۶). اگرچه در برخی موارد ممکن است دانشجویان بدون کمک استاد راهنما پروپوزالی تدوین کنند، اما این امر رایج نیست. در اکثر موارد این دوره به ایجاد و شکل‌دهی ارتباطات معطوف می‌شود. به‌علاوه، در طی این دوره است که استاد راهنما اولین فرصت کار واقعی با فراگیر را پیدا می‌کند و میزان آمادگی وی با مطالعات پیشرفته را تعیین می‌کند و نقاط قوت فراگیر در حوزه آکادمیک را تشخیص می‌دهد. امروزه بسیاری از مؤسسات از دانشجویان دکترا می‌خواهند تا برای آمادگی حضور در دوره پژوهشی دروسی را بگذرانند.

(See, e.g.

[https://www.shef.ac.uk/history/current\\_students/postgraduate/research/skills/ddp/index](https://www.shef.ac.uk/history/current_students/postgraduate/research/skills/ddp/index); <http://www.westminster.ac.uk/research/graduate-school/doctoral-researcherdevelopment-programme>; <https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/ggl/curriculum/part-a>)

بر اساس عناصر مدل گروهی، که پیش‌تر معرفی شد، شواهدی در دست است که تحقیقات دوره دکترای فراتر از مدلی است که در آن استاد راهنما به تنهایی مسئولیت "ارتقاء" از محقق تازه‌کار به فردی که مسئولیت زیادی در گروه متشکل از افراد مختلف را دارد بپذیرد، به‌خصوص با توجه به مسائل پداگوژیک اصلی مانند نگارش پروپوزال و مدیریت پروژه. ساختارهای موسسه‌ای مانند دفاتر و مراکز تحصیلات تکمیلی برای هدایت دانشجویان دوره دکترای حتی در سطح دانشکده‌ها رواج یافته است. با در نظر گرفتن فرصت‌های توسعه‌ای و حمایتی و حتی راهنمایی دقیق استاد راهنما، کسب مجوز انجام پروپوزال پژوهشی از مؤسسات مرتبط برای مثال کمیته تحصیلات تکمیلی، پانل‌های ارزشیابی و مرور فعالیت‌ها با حضور اعضای هیئت علمی یا ویژگی‌های موسسه و برآورده ساختن ضروریات لازم برای دوره دکترای حیاتی است. در این دوره دانشجوی و استاد بلا تکلیف اند. دریافت بازخورد از کمیته‌های بررسی (در موارد لازم)، برای دانشجویانی که اغلب با مرور همکاران آشنا نیستند و استاد که حیثیت آکادمیک وی مطرح است، بسیار سختگیرانه به نظر می‌رسد. همچنین، پس از تصویب پروپوزال، بعد دیگر اخلاقی آن است که استاد راهنما باید درباره صلاحیت دانشجوی برای تحصیل در دوره دکترای صادقانه اظهار نظر کند که این مورد تحت‌الشعاع حیطة تخصصی وی قرار می‌گیرد. اگرچه این اظهار نظر باید زودتر اتفاق می‌افتاد (جعبه ۴)، در طی فرایند طراحی نیز احتمال وقوع آن وجود دارد. مواجهه با این موارد برای تمام اساتید راهنما به ویژه اساتید تازه‌کار که می‌خواهند در فضای آکادمیک اعتبار کسب کنند دشوار است.

#### آغاز سفر

هنگامی که پروپوزال پژوهشی تصویب می‌شود و دانشجوی برای پایان‌نامه ثبت‌نام می‌کند، این سفر به‌طور رسمی آغاز می‌شود. ویسکر و همکاران<sup>۱</sup> (2003, p.385) از "ریتیم‌های پژوهش و هدایت‌گری" می‌گویند که بر اساس رشته تحصیلی، زمینه کاری و بازیگران نقش‌ها، متفاوت است. با

این وجود، الگو و فرایندی کلی وجود دارد که در آن قسمت ما خصوصاً به نقش استاد راهنما از این دیدگاه می‌پردازیم. در هر دو سطح موسسه‌ای و ملی، توجه بر برون‌داد دوره دکترای و زمان تخصیص یافته برای پایان دادن به آن بیشتر است و (McCulloch et al 2016) اغلب تجربه واقعی نادیده گرفته می‌شود (Mowbray & Halse 2010). با این وجود این دوره فعالیتی تجربی است و رشد عقلانی فراگیر با درگیر شدن در مطالعات برنامه‌ریزی شده‌ای که باید به پایان برساند شکل می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد سفر در دوره دکترای سفر شکل‌گیری هویت است و این دوره در حد فاصل طراحی مطالعه و ارائه پایان‌نامه است که در آن فرآیند بودن و شدن شکل می‌گیرد و هویت دکترای ایجاد می‌شود.

عوامل بسیاری بر این فرایند تأثیرگذار است (VanSchalkwyk 2014) اگرچه برخی از این عوامل در درون فراگیر و در بستر زمینه‌های فردی و حرفه‌ای او قرار دارد (مثل درخواست افراد خانواده، چالش مالی، انتظارات شخصی و بسیاری دیگر) این موارد مستقیماً توسط استاد راهنما قابل تسهیل است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد توانمندسازی فراگیر به‌نحوی که بتواند در جامعه کاری مشارکت مناسبی داشته باشد در این زمان اهمیت می‌یابد (Wenger 2000). فعالیت‌های ونگر در سیستم‌های یادگیری اجتماعی در این موارد آموزنده است. او می‌گوید "دانستن" در جامعه یک رشته خاص با میزان توانمندی فرد در آن رشته تعیین می‌شود. بنابراین میزان کارایی شما نسبت به دیگران مدنظر است. ما تعلق خود به یک جامعه خاص را به سه گونه نشان می‌دهیم: درگیر شدن (جذب شدن)، خیال‌پردازی و هم‌راستایی (Wenger 2000).<sup>۲</sup> با پیشرفت دانشجوی دکترای و حرکت در مسیر شناخته شدن به‌عنوان یکی از اعضای جامعه‌ی رشته تحصیلی، دانشجوی با دیگر اعضای حیطة به تبادل ایده و کار مشترک بر پروژه‌های خاص می‌پردازد و با استفاده از سمبل‌هایی مشابه، خود را به‌عنوان عضوی از جامعه می‌بیند و در طی زمان تفکر، با تفکر سایر افراد رشته همسو می‌شود. ونگر

<sup>1</sup> Wisker et al.

<sup>2</sup> Wenger

(۲۰۰۰) بر این نکته تأکید دارد که این امر پذیرش غیر نقاد تفکر رایج نیست، بلکه "فرایند دوسویه‌ی هماهنگ کردن دیدگاه‌ها و تفاسیر" مهم است (Wenger 2000). در اینجاست که استاد راهنما نقشی اساسی دارد. قراردادهای و شیوه‌های انجام کار خاص هر دیسیپلین اغلب برای فرد تازه‌کار واضح نیست (Van Schalkwyk 2010) و استاد

راهنما باید آن‌چه را که مکتوب است به‌وضوح بیان کند. این امر به‌عنوان پیش‌فرض تعاملات استاد راهنما و دانشجوی قرار می‌گیرد و مشخصه آن "حل مسئله مشارکتی" و رشد همکاری، با حرکت دانشجوی از وابستگی به همبستگی (Wisker et al. 2003) است و از درگیر بودن با مسائل جانبی و مشارکت مشخص در جامعه تجربی نشأت می‌گیرد.

#### جعبه هفت: بازخورد (پس‌خوراند) یا پیش‌خوراند؟

- استاد راهنمای کم تجربه‌تر به حدی در پایان نامه سرمایه‌گذاری می‌کند که تعادل بین ارائه‌ی بازخورد تدریجی و انجام پایان‌نامه به جای دانشجوی "مساله‌ساز" می‌شود. یادآورهای اصلی برای ارائه بازخورد به دانشجویی دکترا مشتمل بر موارد زیر است:
- بازخورد مثبت و منفی بدهید- همه نیاز دارند بدانند با تکیه بر چه مواردی باید کار را جلو ببرند و فقط موارد منفی گوشزد نشود.
  - از دانشجو بخواهید که بگوید در چه مواردی می‌خواهد بازخورد دریافت کند، مواردی که نسبت به آن آگاهی کافی ندارد موجب حیرت شما خواهد شد و ممکن است نیاز تکاملی وی را به شما نشان دهد.
  - آیا می‌توان "بیش از حد" بازخورد داد؟ به میزان جزئیاتی که ارائه می‌کنید فکر کنید و این‌که آیا بهتر است در آینده به جای تصحیح تک‌تک اشتباهات، در مورد رویکردهای آتی، راه را به وی نشان دهید؟
  - به الگوهای کاری که نیاز به توجه بیشتر دارد دقت کنید. آیا در بخش‌های مختلف کار اشتباهات گوناگون به چشم می‌خورد یا یک اشتباه دائم تکرار می‌شود؟
  - به نوع بازخورد مورد نیاز اندیشیده‌اید؟ به بازخورد لازم به یک فراگیر در یک موقعیت خاص؟ به صورت کتبی یا شفاهی؟ با پاسخ بلادرنگ و یا با تأخیر و پس از بازنگری فکر کرده‌اید؟
  - یکی از اشکالات اصلی در ارائه بازخورد، تشخیص مسئله و درک ارزش موضوع، ارتباط موضوع با فراگیر، اعتبار بازخورد دهنده و ... است!
    - دقت کنید که تمام موارد ارائه بازخورد به صورت "مکالمه" باشد.
    - درخواست از فراگیر برای صحبت درباره بازخورد، یا اینکه پس از دریافت بازخورد چگونه عمل خواهد کرد، یکی از ارزشمندترین راه‌ها برای تشخیص آن است که فراگیر صحبت‌های شما را متوجه شده است.
  - به مواردی که ثبت اقدامات قصد شده ناشی از دریافت بازخورد است توجه کنید.

در بخش قبلی بر رویکردهای گوناگون هدایت دوره دکترا باز اندیشی کردیم و برخی از نقش‌های استاد راهنما من جمله تعیین دانش و مهارت کلیدی که لازمه پذیرش این نقش است را خاطر نشان ساختیم. هرچند ویژگی‌های شخصیتی استاد راهنما و صفات او نیز اهمیتی حیاتی دارد و می‌تواند سفر دوره دکترا را تسهیل نماید. مثلاً با توجه به تنوع دانشجویان در زمینه‌ای که در آن درس می‌خوانند یا از آن آمده‌اند، استاد راهنما باید توان سازگاری داشته باشد و در زمینه‌های مختلف، عملکرد خود را حفظ کند (مثلاً دانشجویان محلی یا از راه دور، دانشجویان تمام‌وقت یا پاره‌وقت، استاد راهنمای تک یا مشترک) این موارد ممکن است بیشتر در مورد پروژه علمی صادق باشد.

کین و همکاران (۲۰۰۴) بر ابعاد سه‌گانه تدریس و اهمیت مهارت بین فردی بیش از سایر موارد تأکید کردند. استاد راهنمای موفق، در زمان ارائه بازخورد به دانشجوی دکترا، اغلب از مهارت‌های ارتباطی مؤثر استفاده می‌کند. به‌طور معمول گفتمان غالب در ارتباط استاد راهنما، ارائه بازخورد است و اگرچه اغلب در مراحل مختلف این فرایند به تکالیف مکتوب بازخورد داده می‌شود، باید به قدرت استدلال و مفهوم‌سازی فراگیر نیز بازخورد داده شود (به جعبه ۷ مراجعه شود). لازمه این امر تخصص و دانش موضوعی استاد راهنماست که توسط کین و همکاران در ابعاد سه‌گانه‌ی تدریس (۲۰۰۴) مورد تأکید قرار گرفته است. ارتباط استاد راهنما طی سال‌های تحصیل در دوره دکترا با نوسانات رفت و برگشتی (جزر و مدی) تجربه می‌شود. زمانی

<sup>1</sup> Kane, et al.

دشوار که با سردرگمی یا عدم توان اقدام همراه است. استاد راهنمای خوب در نهایت توانایی پاسخگویی به این تغییرات، تشخیص نیازهای دانشجو در هر مرحله، دانستن زمان مداخله، دانستن چگونگی حفظ علاقه دانشجو و دانستن زمان قطع این موارد را دارد. در طی این فاز از دوره دکترا حمایت هم‌دوره‌ها بسیار ارزشمند است، فراهم آوردن شرایط ملاقات و تبادل نظر بین دانشجویان دکترا درباره کار، تجارب و دغدغه‌ها بسیار ارزشمند است. این کار را می‌توان به صورت حضوری یا الکترونیکی انجام داد. تشکیل گروه‌های ژورنال و ارائه منظم فعالیت انجام‌شده به سایرین، استراتژی مناسب برای این گروه از هم‌دوره‌هاست. از سال ۲۰۱۱ قبل از برگزاری هر یک از جلسات انجمن بین‌المللی آموزش پزشکی،<sup>۱</sup> یک جلسه‌ی مجزا به نام "روگانو" (نام رستورانی که این ایده در آن شکل گرفت) برگزار می‌شود. این جلسات نوعی سازمان‌دهی ویژه دارند تا در آن‌ها فرصت تبادل نظر هم‌دوره‌ای‌ها درباره کارهای دانشجویان دوره دکترا فراهم شود و شواهدی از موقعیت‌های آن‌ها برای جلب توجه نظرات شرکت‌کنندگان در جلسه اتفاق بیفتد.

### فاز ۳: کامل کردن دوره دکترا

رسیدن به مقصد

به پایان رساندن دوره دکترا با نهایی سازی پایان‌نامه، قبل از رسیدن به نقطه کلیدی تجربه دکترا اتفاق می‌افتد. دانستن این‌که "تا چه حد کافی است" برای استاد راهنما و داوران ضروری است. مثال‌های واضح راهنمای عملی برای این فعالیت بسیار مهم، اندک است (Albertyn et al. 2007) هرچند بر اساس نظر داوران می‌توان پیشبرد کار را هدایت کرد. جعبه شماره ۸ مروری بر دیدگاه‌های داوران است که توسط ترافورد و لشم<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) عنوان شده است و عموماً مفاهیم آستانه‌ای که قبلاً در جعبه شماره ۵ شرح داده‌شده را منعکس می‌سازد.

این امر ما را به تاکید بر مفهوم همسویی (سینرژی) در دوره دکترا که به خوبی توسط ترافورد و لشم (۲۰۰۹) بیان شده، سوق می‌دهد. این هم افزایی باید در اجزای مختلف مطالعه (سؤالات، طرح آشکار، متدولوژی مناسب، تشخیص شکاف

در دانش، پاسخ‌های پژوهشی استنتاج شده) و در سطح عقلانی (مفهوم‌سازی) منطقی و مباحث وجود داشته باشد. زیربنای تمام این موارد درک واضح نظری و در نهایت افزودن به بدنه دانش است. قرارگیری اجزا در جایگاه مناسب خود، "کافی" خواهد بود. در طی این مسیر، فراگیر به‌عنوان محقق به بینش عمیقی نسبت به حوزه کار و جایگاه خود در آن نگاه می‌کند و می‌تواند در خارج از زمینه پایان‌نامه، بحث قوی داشته باشد. فراگیران باید صحت و دقت پژوهش و مباحثه را رعایت نمایند.

در کنار این مسائل باید توجه داشت که برخی اوقات به نقطه تکمیل نهایی نمی‌توان رسید. جعبه شماره ۹ ایده‌ای نسبت به پایان‌نامه خاتمه نیافته به دست می‌دهد. این مرحله هیچ برنده‌ای ندارد و هیچ‌یک از مسئولین نمی‌خواهند با آن مواجه شوند. به‌طور روزافزون، مؤسسات به‌طور منظم حداقل سالانه از دانشجو و استاد راهنما می‌خواهند تا پیشرفت کار خود را گزارش دهد که این کار در راستای تکمیل کارپوشه انجام می‌شود. معمولاً سیستم‌های الکترونیکی امکان ارزشیابی گزارش‌ها را میسر می‌کند و میزان پیشرفت با پرچم‌های هشداردهنده مانند چراغ‌های ترافیک مشخص و توسط کمیته پژوهش، پایش می‌شود. در انگلستان، ثبت رسمی مدارک، تعداد مشخص جلسات سالانه و موارد قابل قبول بودن گزارش کار ثبت‌شده ضروری است. در مواردی که طول مدت تحصیل بیش از هنجارهای مشخص موسسه است، باید اقدامات حمایتی و اصلاحی نیز ثبت شود. تمام این موارد به دستورالعمل‌های پایش و ثبت جلسات برگزارشده که در جعبه ۴ ارائه شده مربوط می‌شود.

<sup>1</sup> AMEE

<sup>2</sup> Trafford and Leshem

جعبه هشت: مواردی که داوران در یک پایان نامه دکترای آن جستجوی آن هستند (Trafford & Leshem 2009)

- شواهد مبتنی بر دقیق بودن انجام پژوهش و مستندسازی آن به نحوی که تمام ابعاد مطالعه به دقت شرح داده شده باشد و جزئیات و عمق کار را ارائه دهد.
- جمله‌ی واضحی که به خوبی شکاف موجود در دانش را نشان دهد.
- سوالات پژوهشی که به طور منطقی از تعمق دانشجو بر متون نشات گرفته باشد و بافتاری که منطق واضح انجام مطالعه را نشان دهد و پاسخ به سوالات پژوهشی مطرح شده.
- نحوه مفهوم سازی یافته‌ها.
- شرح دقیق مراحل فنی جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات و استفاده مناسب از روش‌های آماری در موارد لازم.
- به طور خلاصه: ارائه‌ی شواهد بیانگر "فرایند عقلانی" که مبتنی بر استفاده دقیق از نظریه است. (Trafford & Leshem 2009:308)

جعبه نهم: اعلام زمان خاتمه / آیا پایان نامه هیچ وقت به پایان خواهد رسید؟

در طول سفر دوره دکترای زمان‌هایی می‌رسد که استاد راهنما و دانشجو مکالمه "دشواری" دارند و باید درباره ادامه و تعلیق (یک وقفه رسمی برای یک دوره تعریف شده زمانی) یا کنار گذاشتن پایان نامه تصمیم بگیرند.

- پیشرفت اندک
  - عدم تنظیم زمان ملاقات
  - به نظر می‌رسد بحث در جلسات مختلف دائماً حول محور یک موضوع است.
- زمان به سرعت می‌گذرد و با توجه به زمان سپری شده تفکر مفهومی عمق چندانی نیافته است.
  - چارچوب نظریه زیربنایی حاصل نشده است.
  - آیا این نوشته من است یا سایرین؟- استاد راهنما به طور عینی باید متن نوشتاری ارسالی دانشجو را چندین بار تصحیح کند.
  - ایده‌های نوین از مطالعات بدست نیامده، بحث‌ها سطحی است و مبتنی بر بررسی نقاد متون نیست.
  - آیا این دانشجو مهارت کافی دارد؟ آیا این روند برای استاد و دانشجو مناسب است؟
- دانشجو حواس پرت است و سایر بخش‌های زندگی برای او اولویت بیشتری دارد.
  - اولویت با کار نیمه وقت (برای مثال، نقش بالینی) است.
  - فرد، مشکلات لاینحل (برای مثال، بیماری و تعهدات خانوادگی) دارد.
- مشکل مربوط به داده‌ها
  - جمع آوری داده‌ی ناکافی
  - جمع آوری بیش از حد داده و ناتوانی در یکی کردن آن‌ها و یا رسیدن به یک مفهوم (علی‌رغم تلاش مکرر)
  - شکاف‌های غیر قابل شناسایی/ اشکالات متدولوژی (خطاهای پیش بینی نشده یا یا خطاهای ناشی از کار در عرصه)
- بی‌اهمیت تلقی کردن کارها
  - ناتوانی در انجام کار منسجم، ارسال پیش نویس‌ها / بازنویسی مجدد پیش‌نویس‌ها بدون پیشرفت قابل ملاحظه
  - عدم شرکت در جلسات مشترک و قرار نگذاشتن برای جلسات بیشتر

دفاع موفق پایان‌نامه‌ی دکتر سراساز سفری جدید برای دانشجویان و استاد راهنماست. اغلب روابطی که در طی سال‌ها شکل گرفته ماندگار است اگرچه دانش‌آموختگان دوره‌ی دکترای فارغ‌التحصیل سایر کشورها به‌طور روزافزون مشاغلی در خارج از آکادمی را دنبال می‌کنند اما در خصوص دانشجویان آموزش حرف پزشکی<sup>۱</sup> که دوره پیشرفته را گذرانده‌اند این امر کمتر صادق است. بنابراین به‌طور معمول دانش‌آموختگان جدید همکاری هستند که باور دارند اساتید راهنما پذیرش آن‌ها در جامعه دانشگاهی و رشته تحصیلی خود را تسهیل می‌کنند. این امر معمولاً از طریق انتشار کتب و مقالات و شرکت در کنفرانس‌ها اتفاق می‌افتد. به‌علاوه، استاد راهنما باید به‌طور خاص گوش‌به‌زنگ بودجه‌های احتمالی، ایجاد شبکه و فرصت‌ها باشد و فارغ‌التحصیلان جدید را به‌طرف آن‌ها هدایت کند و توانایی‌های بالقوه آنان برای مبدل شدن به محقق شاخص برای رشته را به فعل درآورد. جزء اصلی این نوع رویکرد آن است که دانش‌آموخته جدید در معرض تجربه‌ی استاد راهنما شدن قرار گیرد و به‌عنوان استاد راهنمای دوم با استاد راهنمای خود همکاری کند.

در قلب چرخه سه‌گانه ابعاد تدریس که کین و همکاران<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۴ ارائه داده‌اند، تجربه باز اندیشی قرار می‌گیرد. با نزدیک شدن سفر دوره دکترای به انتها، فرصت باز اندیشی استاد راهنما بر پیشرفت حرفه‌ای خود فراهم می‌شود. آن‌ها از تجربه استاد راهنما بودن چه آموختند؟ کدام بخش‌ها می‌توانست بهتر انجام شود؟ یافتن پاسخ برای این سؤالات باز اندیشی، به ارتقا تجربه استاد راهنما شدن منجر می‌شود و در نهایت تجربیات استاد راهنما شدن در آموزش حرف سلامت را ارتقا می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

نظارت بر پایان‌نامه (هدایت دانشجوی) مثبت‌ترین جنبه زندگی اکادمیک است (Halse 2011) در اصل فرصتی برای تلاش علمی است که به پیشرفت هر دو طرف یعنی استاد راهنما و دانشجو منجر می‌شود. هرچند این دوره فضایی نامشخص با نیاز به طبقه‌بندی دقیق دارد. شناخت دانشجوی دکترای بیش

از هدایت یک پروژه پژوهشی و نگاه به آن به‌عنوان تلاش آموزشی مشترک برای درک سفر دکترای ضروری است. سفری که پیچیده و دائماً در طی زمان در حال تغییر است و این تغییرات ناشی از تغییرات حیطه تخصصی و تغییرات فراگیر از مبتدی به صاحب‌نظر است. در پایان این سفر فقط دانشجوی نیست که مرتکب خطا می‌شود بلکه استاد راهنما هم دچار خطا می‌شود که اغلب به دلیل ماهیت این حرفه قابل بیان یا توضیح نیست. تلاش ما بر این است که فرصت‌های جدیدی را فراروی گفتمان سازنده درباره تجربه هدایت دانشجویی دکترای فراهم آوریم با امید آنکه این موارد تجربیات یادگیری معنی‌داری برای معلمان و دانشجویان آموزش حرف مختلف پزشکی که رو به رشد هستند را فراهم نماید.

در این راهنما، برای دنبال کردن تجربه دوره دکترای از تشبیه سفر استفاده کردیم و در این کار ماهیت چندجانبه و پیچیدگی‌های مشخص‌کننده روابط استاد راهنما و دانشجو را مؤکداً یادآوری کردیم. همچنین به این حقیقت واقفیم که توجه کافی به محیط موسسه آموزشی که هدایت دانشجویی دکترای در آن اتفاق می‌افتد را نداشته‌ایم. ما بر این باوریم که در سطح موسسه‌ای مسئولیت ایجاد فضای توانمندسازی که بتواند موفقیت در دوره دکترای را تسهیل نماید وجود دارد و این محیط، مکان اصلی جستجوگری‌های آتی است. همان‌طور که در ابتدای راهنما اشاره شد دانشجوی دوره دکترای در آموزش حرف پزشکی نسبتاً تازه‌وارد است. اگر می‌خواهیم پاسخگوی تعداد روزافزون و ویژگی‌های گوناگون دانشجویان دوره دکترای در آموزش حرف پزشکی باشیم و علم آموزش حرف پزشکی را پیش ببریم باید ظرفیت استاد راهنما شدن را تقویت کنیم و توسعه دهیم.

### یادداشت‌های مربوط به مشارکت کنندگان

سوزان کامیل ون شالویک<sup>۳</sup> دانشیار آموزش علوم پزشکی و رئیس مرکز آموزش علوم پزشکی (CHPE) در دانشکده پزشکی و علوم بهداشتی دانشگاه Stellenbosch است. در سال‌های اخیر آموزش دوره دکترای موضوع کلیدی پژوهش‌های وی بوده است. سایر علایق او عبارتند از نگارش متون علمی، به‌خصوص در سطح تحصیلات تکمیلی، توانمندسازی اساتید،

<sup>1</sup> HPE

<sup>2</sup> Kane

<sup>3</sup> Susun Camill Van Schalkwyk

آموزش بالینی به خصوص با استفاده از پلتفرم‌های غیر متمرکز و تقویت دانش پژوهی در آموزش حرف پزشکی.

دیورا مرداک- ایتن! رئیس آموزش پزشکی در دانشکده پزشکی شفیلد انگلستان. او در سمت‌های اصلی آموزش پزشکی بالینی به مدت ۲۳ سال مشغول به کار بوده است و در سال ۲۰۰۴ توسط آکادمی آموزش عالی انگلستان موفق به دریافت جایزه فلوشیپ تدریس در سطح ملی شده است. علایق آکادمیک او بر توانمندسازی دانشجویان و ارتقای ویژگی‌های فردی آنان و نقش بازخورد در ارتقای مهارت‌های یادگیری استوار است.

آرا تکیان! استاد و رئیس بخش بین‌الملل دپارتمان آموزش پزشکی (DME) و معاون اداره آموزش بین‌المللی کالج پزشکی در دانشگاه ایلینوی شیکاگو (UIC) دکتر تکیان در عرصه بین‌المللی شناخته شده است و بیش از ۲۵۰ کارگاه در بیش از ۶۰ شهر برگزار کرده است و بیش از ۲۰۰ سخنرانی کلیدی درباره ی تدوین کوریکولوم، ارزشیابی، ارزشیابی برنامه، شبیه سازی و آموزش پزشکی بین‌المللی ارائه کرده است.

سیس ون در ولوتن! استاد آموزش (و تا سال ۲۰۱۴) رئیس دپارتمان ارتقای آموزش و پژوهش در دانشکده بهداشت، پزشکی و علوم زندگی. از سال ۲۰۰۵ به عنوان ریاست علمی دانشکده آموزش علوم پزشکی که دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای آموزش علوم بهداشتی را ارائه می‌کند مشغول به کار است. او به عنوان استاد راهنمای بیش از ۷۰ دانشجوی دکترا فعالیت داشته است.

فرانسوا سیلیرز! دانشیار دپارتمان آموزش علوم بهداشتی و رئیس واحد توسعه آموزشی در دانشکده علوم بهداشتی دانشگاه کیپ تاون. علایق وی عبارتند از بررسی اثرات ارزشیابی بر یادگیری، توانمندسازی اعضای هیئت علمی به خصوص درک توانمندی اعضای هیئت علمی بر اساس نظریه‌ها و تاثیر توانمندسازی اعضای هیئت علمی و حمایت از اعضای هیئت علمی برای انجام پژوهش‌های آموزشی معنی‌دار.

#### تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی را گزارش نکردند. هر یک از نویسندگان به تنهایی مسئول تهیه محتوا و نگارش مقاله هستند.

<sup>1</sup> Deborah Murdoch-Eaton

<sup>2</sup> Ara Tekian

<sup>3</sup> Cees Van der Vleuten

<sup>4</sup> Francois Cilliers





## منابع

- Adendorff H. 2011. Strangers in a strange land—on becoming scholars of teaching. *London Rev of Ed* 9(3):305–315.
- Albertyn RM, Kapp CA, Frick BL. 2007. Taking the sting out of evaluation: Rating scales for thesis examination. *SAJHE* 8(21):1207–1221.
- Amundsen C, McAlpine L. 2009. 'Learning supervision': Trial by fire. *Innov Ed Teach Int* 46(3):331–342.
- ASSAf. (The Council of the Academy of Science of South Africa) 2010. The PhD study: An evidenced-based study on how to meet the demands for high-level skills in an emerging economy. Available from <http://www.assaf.org.za/wp-content/uploads/2010/10/40696>.
- Barnett R, Di Napoli R. 2007. Changing identities in higher education: Voicing perspectives. Oxford: Routledge.
- Batchelor D, Di Napoli R. 2006. Special Issue: The doctoral journey: Perspectives. *Educate* 6(1):13–24.
- Bezuidenhout J, Van Schalkwyk S. 2015. Developing the research question: setting the course for your research travels. In: Cleland J, Durning S. editors. *Researching Medical Education*. Wiley-Blackwell: Oxford. pp. 35–41.
- Bitzer EM, Albertyn RM. 2011. Alternative approaches to postgraduate Supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. *SAJHE* 25(5):875–888
- Boud D, Lee A editors. 2009. Changing practices of doctoral education. London: Routledge.
- Brew A, Peseta T. 2004. Changing postgraduate supervision practice: A programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innov Ed Teach Int* 41(1):5–22.
- Caldwell PH, Oldmeadow W, Jones CA. 2012. Supervisory needs of research doctoral students in a university teaching hospital setting. *J Paed Child Health* 48(10):907–912.
- Cleland J, Durning S. 2015. *Researching medical education*. London: Wiley Blackwell.
- Cusimano MD, David MA. 1998. A compendium of higher education opportunities in health professions education. *Acad Med* 73(12):1255–1259.
- De Kleijn RA, Mainhard MT, Meijer PC, Pilot A, Brekelmans M. 2012. Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Stud High Ed* 37(8):925–939.
- Entwistle NJ, Peterson ER. 2004. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *Int J Ed Res* 41(6):407–428.
- Eva KW. 2008. The cross-cutting edge: Striving for symbiosis between medical education research and related disciplines. *Med Ed* 42(10):950–951.
- Frick L. 2011. Facilitating creativity in doctoral education: A resource for supervisors. In: Kumar V, Lee A. *Doctoral education in international context*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia. pp 123–137.
- Grant B. 2003. Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse* 24(2):175–190.
- Green B. 2005. Unfinished business: subjectivity and supervision. *High Ed Res Dev* 24(2):151–163.
- Green B, Lee A. 1995. Theorising postgraduate pedagogy. *Austr Universities Review* 2:1995.
- Gunnarsson R, Jonasson G, Billhult A. 2013. The experience of disagreement between students and supervisors in PhD education: A qualitative study. *BMC Med Ed* 13(1):134.
- Halse C. 2011. 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Stud High Ed* 36(5):557–570.
- Jazvac-Martek M. 2009. Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innov Ed Teach Int* 46(3):253–264.
- Kane R, Sandretto S, Heath C. 2004. An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *High Ed* 47(3):283–310.
- Kiley M, Wisker G. 2009. Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *High Ed Res Dev* 28(4):431–441.

- Lee A. 2008. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Stud High Ed* 33(3):267–281.
- Lee A, Kamler B. 2008. Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teach High Ed* 13(5):511–523.
- Manathunga C, Gooze J. 2007. Challenging the dual assumption of the ‘always/already’ autonomous student and effective supervisor. *Teach High Ed* 12(3):309–322.
- McCallin A, Nayar S. 2012. Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teach High Ed* 17(1):63–74.
- McCulloch, A Singh, V Van Schalkwyk, S Wisker, G. (2016). Excellence in doctoral supervision: An examination of authoritative sources across four countries in search of performance higher than competence. *Qual High Ed*. [Epub ahead of print]. DOI: 10.1080/13538322.2016.1144904.
- McPhail J, Erwee R. 2000. Developing professional relationships between supervisors and doctoral candidates. *Austr J Management Org Behav* 3(1):76–90.
- Meyer JH, Land R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2) :Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *High Ed* 49(3):373–388.
- Mezirow J. 2003. Transformative learning as discourse. *J Transformative Ed* 1(1):58–63.
- Mowbray S, Halse C. 2010. The purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *High Ed Res Dev* 29(6):653–664.
- National Department of Higher Education and Training (NDHET). 2013. The higher education sub-qualifications framework. Notice 1040 of Government Gazette No. 36003 of 14 December 2012.
- Nulty D, Kiley M, Meyers N. 2009. Promoting and recognising excellence in the supervision of research students: An evidence-based framework. *Assess Eval High Ed* 34(6):693–707.
- Pearson M, Brew A. 2002. Research training and supervision development. *Stud High Ed* 27(2):135–150.
- Pugsley L, Brigley S, Allery L, MacDonald J. 2008. Making a difference: Researching master’s and doctoral research programmes in medical education. *Med Ed* 42(2):157–163.
- Samara A. 2006. Group supervision in graduate education: A process of supervision skill development and text improvement. *High Ed Res Dev* 25(2):115–129.
- Tekian A. 2014. Doctoral programs in health professions education. *Med Teach* 36(1):73–81.
- Tekian A, Artino AR. 2013. AM last page: Master’s degree in health professions education programs. *Acad Med* 88(9):1399.
- Trafford V, Leshem S. 2009. Doctorateness as a threshold concept. *Innov Ed Teach Int* 46(3):305–316.
- Van Schalkwyk S. 2010. When the teacher becomes the student: The acquisition of academic literacy revisited. *Acta Acad: Supplementum* 1:201–222.
- Van Schalkwyk S. 2014. Evolving doctoral identities: Understanding ‘complex investments’. In: Bitzer EM, Albertyn RM, Frick L, Grant B, Kelly F editors. *Pushing boundaries in postgraduate supervision*. Stellenbosch: SUNMedia. pp 215–227.
- Vosniadou S, Skopeliti I. 2014. Conceptual change from the framework theory side of the fence. *Sci & Ed* 23(7):1427–1445.
- Wellington J. 2013. Searching for ‘doctorateness’. *Stud High Ed* 38(10):1490–1503.
- Wenger E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7(2):225–246.
- Wisker G, Robinson G, Trafford V, Warnes M, Creighton E. 2003. From supervisory dialogues to successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teach High Ed* 8(3):383–397.
- Young JQ, Van Merriënboer J, Durning S, Ten Cate O. 2014. Cognitive load theory: Implications for medical education: AMEE guide no. 86. *Med Teach* 36(5):371–384