



Evaluating Doctoral Supervisors' Performance at Allameh Tabataba'i University: An Explanatory Mixed-Methods Study

Mohammad Asgari 

Professor, Department of Measurement and Measurement,
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Hosain Abdollahi 

Professor, Department of Educational Management,
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ORCID

Mohammad Asgari  <http://orcid.org/0000-0003-0226-175X>

Hosain Abdollahi  <http://orcid.org/0000-0003-4436-1032>

Abstract

This study evaluated doctoral supervisors' performance from graduates' perspectives and examined factors underlying the gap between experienced and desired dissertation supervision. An explanatory sequential mixed-methods design was employed. In the quantitative phase, 120 doctoral graduates of Allameh Tabataba'i University who had defended their dissertations between the 2019–2020 and 2022–2023 academic years completed a 65-item Supervisor Performance Evaluation Questionnaire assessing four dimensions—effective attention, effective empowerment, effective empathy, and effective professional boundaries—under both experienced and desired conditions. Paired-samples t tests were conducted, and dz effect sizes were calculated. Scores for the experienced condition were significantly lower than those for the desired condition for the overall scale and all four dimensions ($p < .001$). The overall effect size was large ($dz = 1.00$), with the largest discrepancy observed for effective empowerment ($dz = 1.23$). In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 14 experienced doctoral supervisors. Systematic analysis generated 60 open codes and seven axial categories: constructive supervisor–student interaction, supervisors' professional competence and accountability, quality of topic selection, requirements for effective supervisory performance and its evaluation, continuous support, structural and organizational conditions, and outcomes related to dissertation quality. Integration of the quantitative and

* Corresponding Author: drmasgari423@gmail.com

How to Cite: Asgari, M. & Abdollahi, H. (1405). Evaluating Doctoral Supervisors' Performance at Allameh Tabataba'i University: An Explanatory Mixed-Methods Study.

qualitative findings indicated that the perceived supervisory performance gap cannot be explained solely by supervisors' individual characteristics. Rather, the quality of supervisor–student interaction, research support, student empowerment, and organizational conditions also shape supervisory effectiveness. These findings support the development of a more robust, multisource framework for evaluating doctoral supervision and may inform institutional policies to enhance the quality of doctoral education programs.

Keywords: Doctoral Supervisor Evaluation, Doctoral Dissertation Supervision, Supervisor Performance, Doctoral Education, Mixed Methods, Educational Measurement

Extended Abstract

1. Introduction

Doctoral supervision is simultaneously a pedagogical, research, relational, and organizational practice. The quality of the supervisor–student relationship influences the development of research independence, persistence, well-being, and the quality of the dissertation. Contemporary research also emphasizes that supervisory effectiveness cannot be reduced to an individual supervisor's personal qualities; workload, disciplinary cultures, institutional procedures, supervisory expectations, and access to research resources shape how supervision is experienced. Accordingly, evaluating supervision requires a framework that captures both interpersonal and developmental functions while avoiding overreliance on a single source of evidence. The present study focused on graduates' evaluations of supervisory performance and then used supervisors' accounts to explain why experienced supervision fell short of desired supervision. The study asked whether significant gaps existed across four dimensions—effective attention, empowerment, empathy, and professional boundaries—and what interactional and organizational mechanisms might explain those gaps.

2. Literature Review

Recent scholarship characterizes doctoral supervision as a negotiated relationship in which clear expectations, constructive feedback, research integrity, communication, trust, and support are central. Research on attachment, compassion, coaching, and supervisory relationship dynamics similarly indicates that supervisory quality depends on responsiveness and developmental support as well as expertise. A practice-based perspective further shows that supervision

is embedded in institutional routines and resource constraints. This literature suggests two implications for educational evaluation. First, student or graduate ratings contain important information about experienced supervision but should not be treated as a complete measure of supervisory effectiveness. Second, evaluation should be developmental and multisource, combining perceptions with evidence about supervisory processes, research support, progress, and institutional conditions. Iranian studies have also documented concerns about continuity of supervision, feedback, interaction, and empowerment, but relatively few studies have combined an explicit current–desired gap analysis with a qualitative explanatory phase.

3. Methodology

The study used an explanatory sequential mixed-methods design (QUAN→qual). The quantitative phase focused on doctoral graduates of Allameh Tabataba'i University who had defended their dissertations during the 1399–1402 Iranian academic years. The accessible frame included 120 graduates, all of whom completed the 65-item Supervisor Performance Evaluation Questionnaire for both experienced and desired conditions. The instrument covered effective attention (17 items), effective empowerment (20 items), effective empathy (18 items), and effective professional boundaries (10 items). Paired-samples *t* tests examined within-person differences, and Cohen's *d_z* was calculated from the paired *t* statistic to quantify the magnitude of each gap. The qualitative phase purposively selected 14 supervisors with doctoral supervision experience. Semi-structured interviews explored practices and conditions that could explain the quantitative gaps. Because the available manuscript did not document all procedures required for a full grounded theory claim (e.g., theoretical sampling and a fully developed core category), the qualitative component is more cautiously described as systematically open, axial, and integrative coding informed by grounded-theory logic. Integration occurred at interpretation through a joint display linking quantitative gaps with qualitative explanations.

4. Results

Experienced supervision was rated significantly below desired supervision for the overall scale and for all four dimensions. Standardized within-person effects were large across dimensions, and the largest discrepancy was observed for effective empowerment. The qualitative analysis reorganized the interview material into seven integrative categories: constructive supervisor–student interaction; professional competence and accountability; dissertation topic quality;

requirements for effective performance and evaluation; continuous academic and psychosocial support; structural and organizational conditions; and dissertation-quality outcomes. The joint interpretation indicated that empowerment gaps were associated with insufficient research-skills development, feedback, access to resources, and systematic progress support. Attention and empathy gaps were linked to communication, trust, availability, and psychosocial support. Professional-boundary gaps were linked to role clarity, research ethics, intellectual property, and transparent monitoring. Across all dimensions, workload, high numbers of doctoral students, heterogeneity in student preparation, and organizational limitations were recurrent explanatory conditions.

5. Conclusion

The results indicate a meaningful discrepancy between the supervision graduates experienced and the supervision they considered desirable. The explanatory phase suggests that this discrepancy should not be interpreted as a simple individual deficit of supervisors; it arises from the interaction of supervisory competence, relationship quality, student development, and institutional arrangements. For educational measurement and quality assurance, the findings support moving from a single-source, summative rating toward a multisource and formative evaluation framework. Such a framework should undergo contemporary psychometric validation and combine graduate feedback with supervisor self-evaluation, peer or committee review, process indicators, and contextual information. The study is limited by its single-university setting, retrospective ratings, lack of documented student demographic information in the available manuscript, and incomplete reporting of qualitative trustworthiness procedures. These issues should be addressed before final submission.

Keywords: Doctoral Supervisor Evaluation, Doctoral Dissertation Supervision, Supervisor Performance, Doctoral Education, Mixed Methods, Educational Measurement

ارزشیابی عملکرد استادان راهنمای رساله‌های دکتری در دانشگاه علامه طباطبائی: یک مطالعه آمیخته تبیینی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزشیابی عملکرد استادان راهنمای رساله‌های دکتری از دیدگاه دانشجویان و تبیین عوامل مرتبط با فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب راهنمایی رساله بود. پژوهش با رویکرد آمیخته و طرح تبیینی متوالی انجام شد. در مرحله کمی، ۱۲۰ دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی که طی سال‌های تحصیلی ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۲ از رساله خود دفاع کرده بودند، پرسشنامه ۶۳ گویه‌ای ارزشیابی عملکرد استاد راهنما را در چهار مؤلفه توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و رعایت حریم حرفه‌ای، برای وضعیت‌های موجود و مطلوب تکمیل کردند. داده‌ها با آزمون t وابسته تحلیل و اندازه اثر dz محاسبه شد. نتایج نشان داد میانگین وضعیت موجود در کل مقیاس و هر چهار مؤلفه، به‌طور معناداری کمتر از وضعیت مطلوب دانشجویان بود ($p < .001$). اندازه اثر برای کل مقیاس بزرگ بود ($dz = 1.00$) و بیشترین شکاف به مؤلفه توانمندسازی مناسب تعلق داشت ($dz = 1.23$) در مرحله کیفی، با ۱۴ استاد راهنمای باتجربه رساله دکتری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. تحلیل نظام‌مند مصاحبه‌ها به استخراج ۶۰ کد باز و هفت مقوله محوری شامل تعامل سازنده استاد-دانشجو، صلاحیت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری استاد، کیفیت انتخاب موضوع، الزامات عملکرد مناسب و ارزشیابی آن، پشتیبانی مستمر، شرایط ساختاری و سازمانی، و پیامدهای کیفیت رساله انجامید. ادغام یافته‌های کمی و کیفی نشان داد شکاف ادراک‌شده در عملکرد استادان صرفاً ناشی از ویژگی‌های فردی آنان نیست؛ بلکه کیفیت تعامل، حمایت پژوهشی، توانمندسازی دانشجو و عوامل سازمانی نیز در تبیین آن نقش دارند. یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای تدوین نظامی چندمنبعی و معتبرتر برای ارزشیابی عملکرد استادان راهنمای دوره دکتری باشد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی استاد راهنما، راهنمایی رساله دکتری، عملکرد استاد، آموزش

دکتری، روش آمیخته، اندازه‌گیری تربیتی

مقدمه

راهنمایی رساله دکتری صرفاً نظارت بر تدوین یک متن پژوهشی یا کنترل مراحل اجرایی رساله نیست، بلکه فرایندی آموزشی، پژوهشی و تعاملی است که انتظار می‌رود طی آن دانشجو به تدریج از دریافت‌کننده راهنمایی به پژوهشگری مستقل، مسئول و برخوردار از توان قضاوت علمی تبدیل شود. از این رو، کیفیت راهنمایی با پیامدهایی مانند رشد شایستگی‌های پژوهشی، استمرار و پیشرفت تحصیلی، کیفیت رساله، شکل‌گیری هویت پژوهشگری و تجربه تحصیلی دانشجویان دکتری پیوند دارد. پژوهش‌های این حوزه نیز نشان داده‌اند که کیفیت رابطه استاد راهنما و دانشجو، از طریق ارتباط باز، بازخورد سازنده، اعتماد متقابل، پاسخ‌گویی به نیازهای پژوهشی و حمایت از استقلال دانشجو، نقشی اساسی در تجربه دوره دکتری دارد (Roach et al., 2019; Andriopoulou & Prowse, 2020; Wilson & James, 2022). با این حال، راهنمایی در خلأ صورت نمی‌گیرد و عواملی مانند سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاهی، حجم کار استاد، تعداد دانشجویان تحت راهنمایی، فرهنگ رشته و دسترسی به منابع پژوهشی نیز می‌توانند بر کیفیت آن اثرگذار باشند (Trowler, 2022).

از منظر ارزشیابی آموزشی، عملکرد استاد راهنما یکی از مؤلفه‌های مهم تضمین کیفیت دوره‌های دکتری است. دانشگاه برای پایش و بهبود این فرایند به شواهدی نیاز دارد که نشان دهد وظایف راهنمایی تا چه اندازه به صورت مناسب انجام می‌شوند. دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان در این زمینه منبع مهمی از اطلاعات است؛ زیرا آنان دریافت‌کنندگان مستقیم فرایند راهنمایی‌اند و می‌توانند درباره دسترسی‌پذیری استاد، کیفیت و بهنگامی بازخورد، حمایت از یادگیری پژوهش، کیفیت تعامل و رعایت حدود حرفه‌ای گزارش دهند. با این همه، قضاوت دانشجو یا دانش‌آموخته را نمی‌توان به تنهایی معادل مناسبی واقعی استاد دانست. در ادبیات گسترده‌تر ارزشیابی آموزش عالی نیز بر محدودیت اتکای انحصاری به ارزیابی‌های دانشجویی تأکید شده است (Boring et al., 2016). این ملاحظه در

راهنمایی رساله اهمیت بیشتری می‌یابد؛ زیرا رابطه راهنمایی رابطه‌ای طولانی‌مدت، تعاملی و وابسته به زمینه است و کیفیت حاصل از آن، محصول کنش متقابل استاد، دانشجو و شرایط سازمانی است. بنابراین، ارزشیابی عملکرد استاد راهنما باید ضمن بهره‌گیری از تجربه دانشجویان، امکان تفسیر نتایج در کنار شواهد و شرایط زمینه‌ای دیگر را نیز فراهم سازد.

بر پایه ادبیات راهنمایی دکتری، عملکرد مناسب استاد راهنما را می‌توان در چند حوزه به‌هم‌پیوسته صورت‌بندی کرد. نخست، کیفیت توجه و رابطه استاد-دانشجو که در رفتارهایی مانند دسترس‌پذیری، پاسخ‌گویی، اعتماد، گفت‌وگوی علمی و توجه به نیازهای دانشجو نمود می‌یابد. دوم، توانمندسازی دانشجو که از طریق آموزش و تقویت مهارت‌های پژوهشی، بازخورد سازنده، چالش فکری و واگذاری تدریجی مسئولیت، زمینه استقلال علمی او را فراهم می‌کند. سوم، همدلی و حمایت بین‌فردی است که می‌تواند به شکل‌گیری رابطه‌ای امن، منصفانه و حمایتگر کمک کند. (Lundgren & Osika, 2021) چهارم، رعایت حریم و الزامات حرفه‌ای است که وضوح نقش‌ها، اخلاق پژوهش، حقوق و مسئولیت‌های دو طرف و مدیریت مناسب عدم توازن قدرت در رابطه راهنمایی را در بر می‌گیرد. (Vähämäki et al., 2021) در مطالعات داخلی نیز بر اهمیت عواملی مانند استقلال، خودکارآمدی، بازخورد مناسب و درک همدلانه استاد در فرایند توانمندسازی دانشجوی دکتری تأکید شده است (شکوری‌مغانی و شعبانی‌ورکی، ۱۳۹۹).

با وجود اهمیت این ابعاد، شواهد موجود درباره کیفیت راهنمایی در دانشگاه‌های ایران یکدست نیست. برخی مطالعات ضعف‌هایی در استمرار نظارت، برنامه‌ریزی جلسات و ارائه خدمات راهنمایی گزارش کرده‌اند، درحالی‌که در برخی دیگر، دانشجویان یا دانش‌آموختگان ارزیابی نسبتاً مطلوب‌تری از انتخاب استاد راهنما یا کیفیت ارتباط با او داشته‌اند (نیلی و همکاران، ۱۳۸۶؛ عطاران و همکاران، ۱۳۸۹؛ مجاهد و همکاران، ۱۳۹۱). تفاوت در جامعه‌های مورد مطالعه، ابزارهای اندازه‌گیری و تعریف عملیاتی «عملکرد استاد راهنما» می‌تواند بخشی از این ناهمخوانی را توضیح دهد. افزون بر این، در بخش قابل توجهی

از پژوهش‌ها، وضعیت تجربه‌شده به‌تنهایی سنجیده شده است؛ در نتیجه، مشخص نیست عملکرد ادراک‌شده تا چه اندازه با سطحی که دانشجو یا دانش‌آموخته برای راهنمایی مطلوب در نظر دارد فاصله دارد. مقایسه نظام‌مند وضعیت تجربه‌شده و مطلوب و گزارش اندازه اثر این تفاوت می‌تواند علاوه بر مشخص کردن وجود شکاف، شدت و اهمیت عملی آن را نیز آشکار سازد. با این حال، داده‌های کمی به‌تنهایی قادر نیستند سازوکارها و شرایط شکل‌دهنده این شکاف را توضیح دهند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با استفاده از طرح آمیخته تبیینی متوالی، ابتدا شکاف میان راهنمایی تجربه‌شده و مطلوب را از دیدگاه دانش‌آموختگان دوره دکتری اندازه‌گیری و سپس با استفاده از تجربه استادان راهنما، عوامل احتمالی تبیین‌کننده این شکاف را بررسی کرده است. در مرحله کمی، عملکرد استاد راهنما در چهار مؤلفه «توجه مناسب»، «توانمندسازی مناسب»، «همدلی مناسب» و «حریم حرفه‌ای مناسب» بررسی شده و علاوه بر آزمون معناداری تفاوت‌ها، اندازه اثر شکاف نیز محاسبه شده است. در مرحله کیفی نیز کوشش شده است یافته‌های کمی در پرتو عوامل تعاملی، حرفه‌ای و سازمانی تبیین شوند. بدین ترتیب، وجه متمایز پژوهش حاضر صرفاً سنجش میزان رضایت یا عملکرد ادراک‌شده نیست، بلکه پیوند دادن *اندازه شکاف تجربه‌شده-مطلوب با تبیین‌های استادان راهنما و بررسی دلالت‌های این تلفیق برای طراحی نظام ارزشیابی راهنمایی دکتری است.*

بر این مبنای پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است: (۱) آیا بین وضعیت تجربه‌شده و مطلوب عملکرد استادان راهنما در کل مقیاس و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد؟ (۲) اندازه اثر تفاوت میان وضعیت تجربه‌شده و مطلوب در کل مقیاس و هر یک از مؤلفه‌ها چقدر است؟ (۳) استادان راهنما چه عوامل تعاملی، حرفه‌ای و سازمانی را برای تبیین شکاف مشاهده‌شده مطرح می‌کنند؟ و (۴) ادغام یافته‌های کمی و کیفی چه دلالت‌هایی برای ارزشیابی عملکرد استادان راهنمای رساله‌های دکتری دارد؟

پیشینه پژوهش

ادبیات معاصر راهنمایی دکتری، نقش استاد راهنما را فراتر از انتقال دانش تخصصی و نظارت بر تدوین رساله تعریف می‌کند و آن را مجموعه‌ای از کارکردهای آموزشی، پژوهشی، رابطه‌ای و حرفه‌ای می‌داند. در این چارچوب، کیفیت راهنمایی نه تنها به صلاحیت علمی استاد، بلکه به توانایی او در ایجاد رابطه‌ای سازنده، ارائه بازخورد، حمایت از رشد تدریجی استقلال پژوهشی دانشجو و مدیریت مسئولانه فرایند رساله وابسته است. مطالعه چندفرهنگی Guarimata-Salinas et al. (2024) نیز نشان داد که با وجود تفاوت میان نظام‌های دانشگاهی، نقش‌های متعددی برای استاد راهنما قابل شناسایی است و روشن‌سازی و استانداردسازی انتظارات از این نقش می‌تواند مبنایی برای توسعه حرفه‌ای استادان و تضمین کیفیت دوره‌های دکتری فراهم آورد. از این منظر، ارزشیابی عملکرد استاد راهنما نیز باید متناسب با ماهیت چندبعدی این نقش طراحی شود.

یکی از ابعاد اصلی راهنمایی مؤثر، توانمندسازی پژوهشی دانشجو است. در این رویکرد، استاد راهنما صرفاً پاسخ‌دهنده به مسائل دانشجو یا اصلاح‌کننده متن رساله نیست، بلکه باید شرایطی ایجاد کند که دانشجو به تدریج مسئولیت بیشتری در تصمیم‌گیری پژوهشی بر عهده گیرد و به پژوهشگری مستقل تبدیل شود (Wilson and James, 2022). با تأکید بر موضع مربی‌گرانه در راهنمایی دکتری، سؤال‌گری، بازاندیشی، گفت‌وگوی علمی و واگذاری تدریجی مسئولیت را از سازوکارهای مهم رشد استقلال دانشجو می‌دانند. بر این اساس، توانمندسازی را می‌توان در رفتارهایی مانند آموزش مهارت‌های پژوهشی، ارائه بازخورد سازنده، به چالش کشیدن استدلال علمی دانشجو، معرفی منابع مناسب و فراهم کردن فرصت تصمیم‌گیری مستقل مشاهده و ارزشیابی کرد.

در کنار توانمندسازی، کیفیت رابطه استاد-دانشجو از محورهای پررنگ ادبیات راهنمایی دکتری است (Roach et al., 2019). نشان دادند که تمامیت علمی، ارتباط باز، بازخورد

سازنده و وجود رابطه‌ای حمایتگر از مهم‌ترین ویژگی‌هایی هستند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای راهنمایی مطلوب قائل‌اند (Andriopoulou and Prowse (2020). نیز با توجه به پویایی رابطه استاد و دانشجو نشان دادند که تفاوت‌های فردی و کیفیت تعامل بین فردی باید در تبیین مناسبی راهنمایی در نظر گرفته شود. افزون بر این، Lundgren and Osika (2021) بر نقش شفقت، توجه و کیفیت حوزه بین فردی در تداوم رابطه راهنمایی تأکید کرده‌اند. مجموع این شواهد نشان می‌دهد که توجه، پاسخگویی و همدلی، مؤلفه‌هایی فرعی یا صرفاً شخصیتی نیستند، بلکه بخشی از عملکرد قابل مشاهده استاد راهنما را تشکیل می‌دهند.

بعد دیگری از راهنمایی دکتری به حریم حرفه‌ای، اخلاق و توازن قدرت مربوط است. رابطه استاد راهنما و دانشجو به دلیل تفاوت جایگاه علمی و سازمانی دو طرف، ذاتاً با نوعی عدم تقارن قدرت همراه است (Vähämäki et al. (2021. نشان داده‌اند که نحوه مدیریت این عدم توازن می‌تواند مسیر رابطه را به سوی همکاری سازنده یا تجربه‌ای مسئله‌زا سوق دهد. از این رو، وضوح نقش‌ها و مسئولیت‌ها، رعایت اخلاق پژوهش، مالکیت فکری، شیوه تصمیم‌گیری درباره انتشار، محرمانگی و وجود سازوکارهای روشن برای مدیریت اختلاف، از عناصر اساسی کیفیت راهنمایی به شمار می‌روند. در نتیجه، ارزشیابی عملکرد راهنما نمی‌تواند صرفاً بر میزان دانش تخصصی یا محصول نهایی رساله متمرکز باشد و باید کیفیت رفتار حرفه‌ای و مرزبندی نقش‌ها را نیز در بر گیرد.

در عین حال، ادبیات جدید بر این نکته تأکید دارد که کیفیت راهنمایی را نباید صرفاً به ویژگی‌های فردی استاد یا رابطه دو نفره استاد-دانشجو فروکاست (Trowler (2022. با استفاده از منظر عمل‌ورزی، راهنمایی دکتری را فعالیتی می‌داند که در شبکه‌ای از قواعد، منابع، فرهنگ رشته‌ای و رویه‌های دانشگاهی شکل می‌گیرد. بر این اساس، عواملی مانند حجم کار استاد، تعداد دانشجویان تحت راهنمایی، دسترسی به منابع پژوهشی، رویه‌های اداری و انتظارات سازمانی می‌توانند فرصت یا محدودیت‌هایی برای تحقق راهنمایی مطلوب

ایجاد کنند. این ملاحظه برای ارزشیابی عملکرد نیز اهمیت دارد؛ زیرا تفسیر نمره‌های ارزشیابی بدون توجه به شرایط زمینه‌ای ممکن است سهم عوامل سازمانی را به اشتباه به عملکرد فردی استاد نسبت دهد.

مطالعات داخلی نیز اهمیت تعامل، استمرار نظارت، بازخورد و توانمندسازی را تأیید کرده‌اند. نیلی، نصر و اکبری (۱۳۸۶) کیفیت راهنمایی پایان‌نامه را در مراحل مختلف فرایند پژوهش بررسی کردند و مجاهد و همکاران (۱۳۹۱) ضعف‌هایی را در استمرار نظارت و برنامه‌ریزی خدمات مشاوره‌ای گزارش کردند. عطاران، زین‌آبادی و طولابی (۱۳۸۹) نیز تجربه دانش‌آموختگان از انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد-دانشجو را مطالعه کردند. در پژوهش شکوری‌مغانی و شعبانی‌ورکی (۱۳۹۹)، استقلال، خودکارآمدی، دریافت بازخورد و درک همدلانه استاد از عوامل مؤثر بر توانمندسازی دانشجویان دکتری شناخته شد. با این حال، یافته‌های مطالعات داخلی درباره کیفیت تجربه راهنمایی کاملاً یکسان نیست و تفاوت در جامعه مورد مطالعه، ابزار سنجش، رشته تحصیلی و تعریف عملیاتی «عملکرد استاد راهنما» می‌تواند بخشی از این ناهمخوانی را توضیح دهد.

مرور مطالعات نشان می‌دهد که با وجود شناسایی ابعاد متنوع راهنمایی مؤثر، چند محدودیت همچنان باقی است. نخست، در بسیاری از پژوهش‌ها صرفاً وضعیت تجربه‌شده دانشجویان بررسی شده و فاصله آن با سطح راهنمایی مطلوب به‌طور مستقیم سنجیده نشده است. دوم، حتی در صورت مقایسه وضعیت موجود و مطلوب، صرف معناداری آماری تفاوت برای قضاوت درباره اهمیت عملی شکاف کافی نیست و استفاده از شاخص اندازه اثر می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری فراهم کند. سوم، داده‌های حاصل از ارزشیابی دانشجویان به‌تنهایی توضیح نمی‌دهند که چرا چنین شکافی شکل گرفته است. از این رو، پژوهش حاضر با استفاده از طرح آمیخته تبیینی متوالی، ابتدا شدت شکاف میان راهنمایی تجربه‌شده و مطلوب را در چهار بعد توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و حریم حرفه‌ای مناسب اندازه‌گیری کرده و سپس از دیدگاه استادان راهنما برای تبیین سازوکارهای تعاملی، حرفه‌ای

و سازمانی مرتبط با این شکاف استفاده کرده است. این ترکیب، امکان گذار از صرف «اندازه گیری فاصله» به «تبیین زمینه ها و سازوکارهای احتمالی آن» را فراهم می سازد.

روش^۱

طرح پژوهش

پژوهش با رویکرد آمیخته و با منطق تبیینی متوالی انجام شد؛ به این معنا که ابتدا داده های کمی برای شناسایی الگوی فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب گردآوری و تحلیل شد و سپس مرحله کیفی برای تبیین عمیق تر عوامل مرتبط با کیفیت راهنمایی رساله مورد استفاده قرار گرفت. چنین آرایشی با طرح $QUAN \rightarrow QUAL$ در پژوهش های آمیخته تبیینی همخوان است. (Creswell & Plano Clark, 2018)

مرحله کمی

جامعه هدف مرحله کمی، دانشجویان دوره دکتری دانشگاه علامه طباطبائی بود که طی سال های تحصیلی ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۲ در مراحل نهایی دفاع از رساله دکتری خود بودند. تعداد کل دانشجویان واجد شرایط و معرفی شده به پژوهشگر در این بازه زمانی ۲۰۲ نفر بود، از طریق هماهنگی با معاونت پژوهشی دانشگاه؛ لینک پرسشنامه از طریق پرتالین برای همه ارسال شد، تعداد ۱۳۲ پاسخ دریافت گردید که از بین آنها تعداد ۱۲۰ پاسخ کامل و بدون ایراد و ۱۲ مورد ناقص بود؛ مثلاً فقط وضعیت موجود را پاسخ داده بودند؛ بنابراین حذف شدند. ضمناً از دانشجویان دکتری خواسته شده بود که اگر بیش از یک استاد راهنما داشته اند؛ فقط استاد راهنمای اول را ملاک پاسخگویی خود در نظر بگیرند.

^۱ method

در بخش کمی پژوهش، ۱۲۰ دانشجوی دکتری مشارکت داشتند که مشخصات جمعیت‌شناختی آنان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱ توزیع فراوانی و درصد ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان دکتری

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
سن	۳۰ تا ۳۵ سال	۴۹	۴۰٫۸
	۳۶ تا ۴۰ سال	۳۳	۲۷٫۵
	۴۱ تا ۴۵ سال	۲۲	۱۸٫۴
	۴۶ سال و بالاتر	۱۶	۱۳٫۳
جنسیت	زن	۷۵	۶۲٫۵
	مرد	۴۵	۳۷٫۵
	کل	۱۲۰	۱۰۰

مطابق جدول ۱، از مجموع ۱۲۰ دانشجوی دکتری، ۴۹ نفر معادل ۴۰٫۸ درصد در گروه سنی ۳۰ تا ۳۵ سال، ۳۳ نفر معادل ۲۷٫۵ درصد در گروه ۳۶ تا ۴۰ سال، ۲۲ نفر معادل ۱۸٫۴ درصد در گروه ۴۱ تا ۴۵ سال و ۱۶ نفر معادل ۱۳٫۳ درصد در گروه ۴۶ سال و بالاتر قرار داشتند. بنابراین، بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۳۰ تا ۳۵ سال بود. از نظر جنسیت نیز ۷۵ نفر معادل ۶۲٫۵ درصد زن و ۴۵ نفر معادل ۳۷٫۵ درصد مرد بودند؛ در نتیجه، اکثریت نمونه دانشجویان را زنان تشکیل دادند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه ارزشیابی عملکرد استاد راهنما توسط محمدزاده‌قصر (۱۳۹۱)، بر مبنای چارچوب چهاربُعدی کینگ (King, 2003) برای ارزیابی و هدایت عملکرد استادان راهنمای

پژوهش و رساله تدوین شده است. این چارچوب چهار بُعد توجه مناسب^۱، همدلی مناسب^۲، رعایت حریم حرفه‌ای^۳ و توانمندسازی مناسب^۴ را دربر می‌گیرد. نسخه اولیه پرسش‌نامه شامل ۶۵ گویه است که به ترتیب، ۱۷ گویه به بُعد توجه مناسب، ۲۰ گویه به توانمندسازی مناسب، ۱۸ گویه به همدلی مناسب و ۱۰ گویه به رعایت حریم حرفه‌ای اختصاص دارد. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، از ۱ تا ۵، نمره گذاری می‌شوند؛ بنابراین، دامنه نمره کل در نسخه اصلی بین ۶۵ تا ۳۲۵ است. در این نسخه، گویه‌های ۱۴، ۵۷ و ۵۸ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. نمره بالاتر نشان‌دهنده ارزیابی مطلوب‌تر دانشجو از عملکرد استاد راهنما است.

در مطالعه محمدزاده‌قصر (۱۳۹۱)، روایی محتوایی ابزار با استفاده از نظر ۳۰ متخصص بررسی شد و شواهد مربوط به روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۷ گزارش شد و این ضریب برای ابعاد توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و رعایت حریم حرفه‌ای به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۷ و ۰/۷۸ بود.

در پژوهش حاضر، ساختار عاملی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و برآوردگر حداقل مربعات میانگین و واریانس تعدیل شده (WLSMV) بازآزمایی شد. نتایج بررسی اولیه نشان داد گویه‌های ۵۷ و ۵۸، متعلق به بُعد رعایت حریم حرفه‌ای، به ترتیب دارای بارهای عاملی ۰/۲۵۵ و ۰/۲۳۲- بودند. پس از بازبینی جهت نمره گذاری این گویه‌ها و با توجه به بارهای عاملی ضعیف و نامطلوب آن‌ها، هر دو گویه از مدل حذف شدند و مدل نهایی با ۶۳ گویه مورد آزمون قرار گرفت. در این مدل، چهار بُعد توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و رعایت حریم حرفه‌ای به عنوان عوامل مرتبه اول و

۱. right attention

۲. right empathy

۳. right boundaries

۴. right empowerment

سازه کلی «عملکرد استاد راهنما» به عنوان عامل مرتبه دوم تعریف شدند. در نسخه نهایی مورد استفاده در پژوهش حاضر، بُعد رعایت حریم حرفه‌ای شامل ۸ گویه است؛ از این رو، دامنه نمره کل پرسش‌نامه ۶۳ تا ۳۱۵ خواهد بود و از میان گویه‌های باقی‌مانده، گویه ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد آماره کای دو تعدیل شده مدل برابر با $2389/13$ با 1886 درجه آزادی بود و نسبت کای دو به درجه آزادی (χ^2/df) مقدار $1/27$ را نشان داد. همچنین، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر با $0/927$ ، شاخص تاکر-لویس (TLI) برابر با $0/925$ ، ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) برابر با $0/047$ با فاصله اطمینان ۹۰ درصد از $0/041$ تا $0/053$ و ریشه میانگین مجذور باقیمانده استاندارد شده (SRMR) برابر با $0/085$ بود. در مجموع، با توجه به پیچیدگی مدل و تعداد زیاد گویه‌ها، این شاخص‌ها از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری حمایت می‌کنند؛ با این حال، مقدار SRMR اندکی در محدوده مرزی قرار داشت.

شواهد مربوط به روایی همگرا نیز مناسب بود. مقادیر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای ابعاد توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و رعایت حریم حرفه‌ای به ترتیب برابر با $0/545$ ، $0/579$ ، $0/562$ و $0/661$ و ضرایب پایایی مرکب (CR) این ابعاد به ترتیب برابر با $0/953$ ، $0/965$ ، $0/958$ و $0/940$ به دست آمد. افزون بر این، مقادیر نسبت تک‌صفت-چندصفت (HTMT) برای روابط میان ابعاد چهارگانه در دامنه $0/593$ تا $0/720$ قرار داشت که شواهد مناسبی در حمایت از روایی واگرایی ابعاد فراهم می‌کند. در سطح عامل مرتبه دوم نیز مقدار AVE برابر با $0/698$ و CR برابر با $0/902$ به دست آمد.

همسانی درونی مقیاس نیز در پژوهش حاضر در سطح بالایی قرار داشت؛ به گونه‌ای که ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد توجه مناسب، توانمندسازی مناسب، همدلی مناسب و رعایت حریم حرفه‌ای به ترتیب $0/970$ ، $0/972$ ، $0/981$ و $0/955$ و برای کل مقیاس $0/991$ برآورد شد. در مجموع، شواهد حاصل از تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های AVE

و CR، معیار HTMT و ضرایب همسانی درونی، از ساختار عاملی مرتبه دوم پرسش‌نامه، روایی همگرایی مناسب، تمایز تجربی ابعاد و همسانی درونی بالای ابزار در نمونه پژوهش حاضر حمایت می‌کنند.

مرحله کیفی

مشارکت‌کنندگان مرحله کیفی از میان استادان دانشگاه علامه طباطبائی دارای تجربه راهنمایی رساله دکتری در فاصله زمانی مورد مطالعه و با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که پژوهشگران عدم ظهور اطلاعات جدید را گزارش کردند و در مجموع با ۱۴ استاد مصاحبه شد. در این گروه ۱۳ نفر مرد و یک نفر زن بودند و مشارکت‌کنندگان از رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف دانشگاه و با مراتب علمی متفاوت انتخاب شده بودند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان بخش کیفی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲ ویژگی های جمعیت شناختی نمونه استادان مشارکت کننده در پژوهش

ردیف	جنسیت	رشته	مرتبه علمی	دانشکده محل خدمت
۱	مرد	تکنولوژی آموزشی	دانشیار	روانشناسی و علوم تربیتی
۲	مرد	اقتصاد	دانشیار	اقتصاد
۳	مرد	علوم سیاسی	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۴	مرد	جامعه شناسی	دانشیار	علوم اجتماعی
۵	مرد	اقتصاد نظری	دانشیار	اقتصاد
۶	مرد	حقوق خصوصی	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۷	مرد	ادبیات فارسی	استاد	ادبیات و زبانهای خارجی
۸	مرد	تربیت بدنی	استاد	تربیت بدنی
۹	مرد	آمار و روش تحقیق	استاد ممتاز	روانشناسی و علوم تربیتی
۱۰	مرد	آمار	استاد	آمار ریاضی و علوم رایانه
۱۱	مرد	حسابداری	استادیار	مدیریت و حسابداری
۱۲	مرد	مدیریت	دانشیار	مدیریت و حسابداری
۱۳	زن	زبان انگلیسی	دانشیار	ادبیات و زبانهای خارجی
۱۴	مرد	مددکاری اجتماعی	دانشیار	علوم اجتماعی

داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد. مصاحبه‌ها با سؤال‌های باز درباره تجربه استاد از فرایند هدایت و اجرای رساله آغاز و با پرسش‌های واریسی ادامه یافت. مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر و در دفتر کار استادان انجام شد. در هر مصاحبه از استادان خواسته شد تا در باره آخرین دانشجوی خود پاسخ دهند؛ مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه و با میانگین تقریبی ۵۰ دقیقه انجام شد. از استادان اجازه گرفته شد که صدای آنها ضبط شود؛ ولی پژوهشگر متعهد شد که هویت آنها افشا نشود. متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و با کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شد. نسخه اولیه از ۶۰ کد باز گزارش می‌کند. کدگذاری در منطق نظام‌مند (Strauss and Corbin 1998) در قالب شرایط علی، زمینه‌ای، پدیده محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر و پیامدها سازمان یافت.

یافته‌ها

یافته‌های کمی

برای پاسخ به این سؤال که آیا میان وضعیت موجود و مطلوب عملکرد استادان راهنما از دیدگاه دانشجویان تفاوت وجود دارد؟ ابتدا برای هر یک از مؤلفه‌ها و نیز عملکرد کلی، نمره تفاوت از تفاضل نمره وضعیت مطلوب و وضعیت موجود محاسبه شد؛ بنابراین، مقادیر مثبت نشان‌دهنده بالاتر بودن وضعیت مطلوب نسبت به وضعیت موجود بودند. تحلیل‌های استنباطی بر مبنای این نمرات تفاوت انجام شد. پیش از انجام آزمون‌های استنباطی، توزیع نمرات تفاوت با استفاده از شاخص‌های کجی و کشیدگی، آزمون شاپیرو-ویلک و بررسی داده‌های پرت ارزیابی شد. بررسی‌ها نشان داد هیچ داده پرت شدیدی وجود نداشت. مقادیر کجی نمرات تفاوت در دامنه ۰/۰۴۷ تا ۱/۰۰۶ و مقادیر کشیدگی در دامنه ۰/۴۸۱- تا ۰/۷۱۱ قرار داشتند. اگرچه آزمون شاپیرو-ویلک برای مؤلفه‌های «همدلی مناسب» و «رعایت حریم حرفه‌ای» و نیز نمره عملکرد کلی معنادار بود، مقادیر کجی و کشیدگی حاکی از انحراف شدید از توزیع نرمال نبودند. از این رو، با توجه به حجم نمونه (۱۲۰ نفر) و مقاومت نسبی آزمون t در برابر انحراف‌های محدود از نرمال بودن، آزمون t تک‌نمونه‌ای بر روی نمرات تفاوت با مقدار مبنای صفر انجام شد. همچنین، به منظور ارزیابی استحکام نتایج، آزمون ناپارامتری ویلکاکسون به عنوان تحلیل حساسیت به کار رفت.

جدول ۳ مقایسه وضعیت مطلوب و موجود عملکرد استادان راهنما بر اساس نمرات تفاوت

مؤلفه	میانگین تفاوت	SD	کجی	کشیدگی	T	Df	فاصله اطمینان ۹۵٪	Cohen's d_z	p
توجه مناسب	۰٫۹۶۱	۰٫۹۳۹	۰٫۱۴۱	-۰٫۲۰۷	۱۱٫۲۰۶	۱۱۹	[۰٫۷۹۱، ۱٫۱۳۱]	۱٫۰۲۳	< ۰٫۰۰۱
توانمندسازی	۱٫۴۲۶	۱٫۰۳۵	۰٫۰۴۷	-۰٫۴۸۱	۱۵٫۰۹۳	۱۱۹	[۰٫۲۳۹، ۱٫۶۱۳]	۱٫۳۷۸	< ۰٫۰۰۱
همدلی مناسب	۱٫۰۵۸	۱٫۰۱۸	۰٫۰۵۹۹	-۰٫۱۸۰	۱۱٫۳۸۱	۱۱۹	[۰٫۸۷۴، ۱٫۲۴۲]	۱٫۰۳۹	< ۰٫۰۰۱

حریم حرفه‌ای	۰,۷۲۳	۱,۰۲۶	۱,۰۰۶	۰,۷۱۱	۷,۷۲۱	۱۱۹	[۰,۹۰۸, ۰,۵۳۸]	۰,۷۰۵	< ۰,۰۰۱
عملکرد کلی	۱,۱۰۶	۰,۸۸۴	۰,۶۷۶	۰,۱۸۶	۱۳,۷۰۰	۱۱۹	[۱,۲۶۶, ۰,۹۴۶]	۱,۲۵۱	< ۰,۰۰۱

یادداشت: نمره تفاوت از تفاضل «وضعیت مطلوب منهای وضعیت موجود» محاسبه شده است؛ از این رو، مقادیر مثبت بیانگر بالاتر بودن ارزیابی وضعیت مطلوب نسبت به وضعیت موجود هستند.

پس از اعمال اصلاح Holm نیز سطح معناداری تمامی مقایسه‌ها کمتر از ۰/۰۰۱ باقی ماند. همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمره تفاوت در تمامی مؤلفه‌ها و نیز عملکرد کلی مثبت و از نظر آماری معنادار بود. ($p < 0/001$) این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان در همه ابعاد مورد بررسی، وضعیت مطلوب عملکرد استادان راهنما را به‌طور معناداری بالاتر از وضعیت موجود ارزیابی کرده‌اند.

در میان مؤلفه‌ها، بیشترین شکاف به «توانمندسازی مناسب» اختصاص داشت (میانگین تفاوت = ۱/۴۲۶، انحراف معیار = ۱/۰۳۵). ($Cohen's dz = 1/378$) در مقابل، کمترین شکاف مربوط به «رعایت حریم حرفه‌ای» بود (میانگین تفاوت = ۰/۷۲۳، انحراف معیار = ۱/۰۲۶). ($Cohen's dz = 0/705$) در سطح عملکرد کلی نیز میانگین تفاوت برابر با ۱/۱۰۶ بود و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰/۹۴۶ تا ۱/۲۶۶ به دست آمد. اندازه اثر عملکرد کلی نیز برابر با ۱/۲۵۱ بود که بیانگر شکاف قابل توجه میان وضعیت موجود و مطلوب است.

نتایج تحلیل حساسیت با استفاده از آزمون ویلکاکسون نیز برای تمامی مؤلفه‌ها و عملکرد کلی معنادار بود و از این رو، یافته‌های حاصل از آزمون پارامتری را تأیید کرد.

رتبه‌بندی مؤلفه‌های عملکردی استادان راهنما بر اساس میزان شکاف میان وضعیت موجود و مطلوب

به منظور مقایسه و رتبه‌بندی مؤلفه‌های عملکردی استادان راهنما بر اساس میزان شکاف میان وضعیت موجود و مطلوب، نمرات تفاوت چهار مؤلفه با استفاده از آزمون فریدمن مقایسه شدند. نتایج نشان داد میان رتبه‌های چهار مؤلفه تفاوت آماری معناداری وجود داشت، $\chi^2(3) = 76.972$ ، $p < 0.001$ ، Kendall's $W = 0.214$. بنابراین، برای مشخص کردن مؤلفه‌هایی که با یکدیگر تفاوت داشتند، مقایسه‌های زوجی با استفاده از آزمون ویلکاکسون انجام و برای کنترل خطای ناشی از مقایسه‌های متعدد، مقادیر p با روش Holm تعدیل شدند.

جدول ۴ رتبه‌بندی مؤلفه‌های عملکردی استادان راهنما بر اساس میزان شکاف وضعیت موجود و مطلوب

رتبه	مؤلفه	میانگین نمره تفاوت	میانگین رتبه
۱	توانمندسازی مناسب	۱،۴۲۶	۳،۳۱۲
۲	همدلی مناسب	۱،۰۵۸	۲،۵۰۸
۳	توجه مناسب	۰،۹۶۱	۲،۲۷۱
۴	رعایت حریم حرفه‌ای	۰،۷۲۳	۱،۹۰۸

بر اساس نتایج جدول ۴، «توانمندسازی مناسب» با میانگین نمره تفاوت ۱،۴۲۶ و میانگین رتبه ۳،۳۱۲، بیشترین شکاف را میان وضعیت موجود و مطلوب داشت. پس از آن، مؤلفه‌های «همدلی مناسب»، «توجه مناسب» و «رعایت حریم حرفه‌ای» به ترتیب در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار گرفتند. کمترین شکاف نیز به مؤلفه «رعایت حریم حرفه‌ای» با میانگین نمره تفاوت ۰،۷۲۳ و میانگین رتبه ۱،۹۰۸ اختصاص داشت. برای تعیین محل دقیق تفاوت میان مؤلفه‌ها، نتایج مقایسه‌های زوجی آزمون ویلکاکسون با اصلاح Holm در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵ مقایسه‌های زوجی مؤلفه‌های عملکردی استادان راهنما بر اساس آزمون ویلکاکسون با

اصلاح Holm

نتیجه	p تعدیل شده با Holm	p اولیه	مقایسه زوجی
معنادار	< ۰.۰۰۱	< ۰.۰۰۱	توجه مناسب - توانمندسازی مناسب
غیرمعنادار	۰.۰۷۷	۰.۰۷۷	توجه مناسب - همدلی مناسب
معنادار	۰.۰۰۲	< ۰.۰۰۱	توجه مناسب - رعایت حریم حرفه‌ای
معنادار	< ۰.۰۰۱	< ۰.۰۰۱	توانمندسازی مناسب - همدلی مناسب
معنادار	< ۰.۰۰۱	< ۰.۰۰۱	توانمندسازی مناسب - رعایت حریم حرفه‌ای
معنادار	< ۰.۰۰۱	< ۰.۰۰۱	همدلی مناسب - رعایت حریم حرفه‌ای

مقایسه‌های زوجی نشان داد پس از اعمال اصلاح Holm، شکاف مؤلفه «توانمندسازی مناسب» با هر سه مؤلفه «توجه مناسب»، «همدلی مناسب» و «رعایت حریم حرفه‌ای» تفاوت معناداری داشت. همچنین، تفاوت میان «توجه مناسب» و «رعایت حریم حرفه‌ای» و نیز میان «همدلی مناسب» و «رعایت حریم حرفه‌ای» معنادار بود. در مقابل، تفاوت میان «توجه مناسب» و «همدلی مناسب» از نظر آماری معنادار نبود. ($p_{adjusted} = 0.077$). در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد مؤلفه «توانمندسازی مناسب» بیشترین شکاف را میان وضعیت موجود و مطلوب عملکرد استادان راهنما دارد و از این حیث، در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها در اولویت بالاتری برای بهبود قرار می‌گیرد. در مقابل، «رعایت حریم حرفه‌ای» کمترین میزان شکاف را نشان داد.

یافته‌های کیفی

از تحلیل متن مصاحبه‌ها، ۶۰ کد باز در هفت مقوله محوری بازسازمان‌دهی شد.

جدول ۶ مقوله‌های حاصل از تحلیل بخش کیفی

جایگاه در مدل	مقوله محوری	نمونه مفاهیم
---------------	-------------	--------------

شرایط علی	تعامل و مشارکت سازنده استاد-دانشجو	جلسات منظم، گفت‌وگو، اعتماد، تعامل علمی عمیق، مشارکت عملی دانشجو
شرایط علی	صلاحیت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری استاد	دانش روش‌شناختی، تعهد کاری، اخلاق حرفه‌ای، انتقال تجربه، علاقه به پژوهش
شرایط زمینه‌ای	کیفیت انتخاب موضوع رساله	مسئله‌محوری، تناسب موضوع با دانشجو، کاربردپذیری، ارتباط با مسائل جامعه
پدیده محوری	عملکرد مناسب و ارزشیابی‌پذیر استاد راهنما	معیارهای روشن، رعایت استانداردها، تسلط تخصصی و روش‌شناختی، نظارت روشمند
راهنم‌ها	پشتیبانی و همراهی مستمر	آموزش روش تحقیق، معرفی منابع، برنامه زمانی، بازخورد به موقع، حمایت علمی و روان‌شناختی
شرایط مداخله‌گر	عوامل ساختاری و سازمانی	بارکاری استاد، تعداد دانشجویان، تفاوت آمادگی دانشجویان، تعدد رشته‌ها و کاستی‌های اجرایی
پیامدها	ارتقای کیفیت رساله و توانمندسازی دانشجو	کیفیت پژوهش، نیروی متخصص، پاسخ‌گویی به مسائل جامعه، استفاده از داده واقعی

در مصاحبه‌ها، ارتباط انسانی و علمی بارها برجسته شد. یکی از استادان اظهار کرده بود که «از همه اینها مهم‌تر ارتباط انسانی بین استاد و دانشجو است». استادان همچنین بر آموزش روش تحقیق، انتقال تجربه، معرفی منابع روزآمد، بازخورد به موقع و پیگیری مستمر پیشرفت کار تأکید داشتند. از سوی دیگر، مشارکت‌کنندگان بخشی از مسئله را به عوامل فراتر از شخص استاد مربوط می‌دانستند؛ از جمله مشغله زیاد استادان، تعداد دانشجویان دکتری، تفاوت سطح آمادگی ورودی‌ها و مشکلات ساختاری دانشگاه.

ادغام یافته‌های کمی و کیفی

در مرحله ادغام، یافته‌های کیفی برای تبیین و بسط الگوی به‌دست آمده از مرحله کمی به کار گرفته شدند. از آنجا که داده‌های کمی از دانش‌آموختگان و داده‌های کیفی از استادان راهنما گردآوری شده است، تبیین‌های کیفی در این پژوهش به‌منزله اثبات علی شکاف‌های مشاهده‌شده تلقی نمی‌شوند؛ بلکه دیدگاه استادان درباره سازوکارها و شرایطی را نشان می‌دهند که می‌توانند در شکل‌گیری یا تداوم این شکاف‌ها نقش داشته باشند. بر این اساس، ادغام دو مرحله با تطبیق جهت و شدت شکاف‌های کمی با مقوله‌ها و کدهای کیفی مرتبط و استخراج استنباط‌های آمیخته انجام شد.

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، شکاف معنادار کل مقیاس با اندازه اثر بزرگ ($d_z=1/00$) در داده‌های کیفی با مجموعه‌ای از عوامل در سطوح فردی، تعاملی و سازمانی همراه بود. استادان، علاوه بر صلاحیت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری راهنما، بر کیفیت تعامل استاد-دانشجو، استمرار حمایت علمی و روان‌شناختی، وجود معیارهای روشن برای عملکرد و ارزشیابی، و محدودیت‌های ساختاری و سازمانی تأکید داشتند. ترکیب این دو دسته یافته نشان می‌دهد که فاصله میان راهنمایی تجربه‌شده و مطلوب را نمی‌توان صرفاً به ویژگی یا عملکرد فردی استاد راهنما فروکاست؛ بلکه این فاصله در بستری از تعامل استاد و دانشجو و شرایط نهادی شکل می‌گیرد.

در سطح مؤلفه‌ها، بیشترین شکاف کمی مربوط به توانمندسازی مناسب بود ($d_z=1/23$). در داده‌های کیفی نیز کدهایی مانند آموزش عملی مهارت‌های پژوهش، انتقال تجربه، معرفی منابع روزآمد، ارائه بازخورد به‌موقع، برنامه‌ریزی زمانی، پیگیری پیشرفت و واگذاری تدریجی مسئولیت به دانشجو برجستگی داشتند. هم‌نشینی این یافته‌ها نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین حوزه‌های قابل بهبود در راهنمایی دکتری، تقویت نقش

استاد به عنوان تسهیلگر رشد تدریجی دانشجو از دریافت کننده راهنمایی به پژوهشگری مستقل است.

شکاف توجه مناسب نیز بزرگ بود. $((d_z=0/89))$ در مرحله کیفی، بر برگزاری منظم جلسات، دسترس پذیری و پاسخگویی استاد، ایجاد اعتماد، پیگیری مستمر و ارائه بازخورد تأکید شد. این همگرایی بیانگر آن است که توجه مناسب بیش از آنکه صرفاً یک نگرش یا ویژگی شخصی استاد باشد، در رفتارهای قابل مشاهده‌ای مانند استمرار ارتباط، پاسخگویی و پیگیری پیشرفت دانشجو نمود پیدا می‌کند و از این رو می‌تواند در ارزشیابی فرایند راهنمایی نیز مورد سنجش قرار گیرد.

در مورد همدلی مناسب $((d_z=0/81))$ ، یافته‌های کیفی بر کیفیت رابطه بین فردی، درک شرایط دانشجو، گفت‌وگوی غیر صرفاً اداری و حمایت روان‌شناختی تأکید داشتند. ادغام دو مرحله نشان می‌دهد که بعد عاطفی و ارتباطی راهنمایی، جزء مکمل و حاشیه‌ای فرایند راهنمایی نیست، بلکه یکی از مؤلفه‌های تجربه‌شده کیفیت راهنمایی است. با این حال، برای ارزشیابی این بعد، مناسب است مفاهیم کلی مانند همدلی به شاخص‌های رفتاری روشن و قابل مشاهده تبدیل شوند.

در مؤلفه رعایت حریم حرفه‌ای نیز شکاف قابل توجهی مشاهده شد. $((d_z=0/84))$ در داده‌های کیفی، اخلاق حرفه‌ای، رعایت مالکیت فکری، وضوح نقش‌ها و مسئولیت‌ها، وجود معیارهای مشخص و نظارت روشن‌انداز از مضامین مرتبط بودند. استنباط حاصل از ادغام این یافته‌ها آن است که رعایت حریم حرفه‌ای تنها به ویژگی اخلاقی استاد وابسته نیست، بلکه به شفافیت قواعد، انتظارات و سازوکارهای نهادی راهنمایی نیز نیاز دارد.

جدول ۷ نمایش مشترک ادغام یافته‌های کمی و کیفی

یافته کمی	اندازه اثر	تبیین‌های کیفی مرتبط	استنباط آمیخته
-----------	------------	----------------------	----------------

شکاف کل مقیاس	۱/۰۰	تعامل سازنده استاد-دانشجو؛ صلاحیت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری استاد؛ پشتیبانی مستمر؛ معیارهای عملکرد و ارزشیابی؛ شرایط ساختاری و سازمانی	شکاف تجربه‌شده-مطلوب پدیده‌ای چندسطحی است و تفسیر آن صرفاً بر اساس عملکرد فردی استاد، تصویر کاملی از کیفیت راهنمایی ارائه نمی‌کند.
توجه مناسب	۰/۸۹	جلسات منظم؛ دسترس‌پذیری و پاسخگویی؛ اعتماد؛ پیگیری پیشرفت؛ بازخورد به‌موقع	توجه مناسب در رفتارهای ارتباطی و فرایندی قابل مشاهده است؛ بنابراین دسترس‌پذیری، استمرار ارتباط و پیگیری باید در ارزشیابی عملکرد راهنما منعکس شوند.
توانمندسازی مناسب	۱/۲۳	آموزش مهارت‌های پژوهش؛ انتقال تجربه؛ معرفی منابع روزآمد؛ برنامه زمانی؛ بازخورد؛ حمایت علمی؛ واگذاری تدریجی مسئولیت	برجسته‌ترین شکاف به نقش توسعه‌ای راهنمایی مربوط است؛ از این رو تقویت توان استادان در مربیگری پژوهشی و هدایت دانشجو به سوی استقلال علمی می‌تواند یکی از اولویت‌های بهبود باشد.
همدلی مناسب	۰/۸۱	اعتماد و گفت‌وگو؛ درک شرایط دانشجو؛ حمایت روان‌شناختی؛ پرهیز از رابطه صرفاً اداری	کیفیت بین‌فردی رابطه بخشی از کیفیت راهنمایی است و می‌توان آن را از طریق شاخص‌های رفتاری روشن و قابل مشاهده در نظام ارزشیابی لحاظ کرد.
رعایت حریم حرفه‌ای	۰/۸۴	اخلاق حرفه‌ای؛ مالکیت فکری؛ وضوح نقش‌ها؛ معیارهای روشن؛ نظارت روشنمند	رعایت حریم حرفه‌ای علاوه بر مسئولیت فردی استاد، نیازمند قواعد و انتظارات شفاف و سازوکارهای سازمانی قابل ارزیابی است.

در مجموع، استنباط آمیخته پژوهش نشان می‌دهد که شکاف میان راهنمایی تجربه‌شده و مطلوب، حاصل برهم‌کنش سه سطح به هم پیوسته است: سطح عملکرد و صلاحیت استاد راهنما، سطح رابطه و فرایند تعامل استاد-دانشجو، و سطح شرایط ساختاری و سازمانی دانشگاه. در این میان، بزرگی بیشتر شکاف توانمندسازی نشان می‌دهد که جنبه توسعه‌ای راهنمایی دکتری، یعنی کمک به شکل‌گیری استقلال و شایستگی پژوهشی دانشجو، در مقایسه با سایر ابعاد نیازمند توجه بیشتری است. این نتیجه همچنین مؤید آن است که ارزشیابی عملکرد استاد راهنما بهتر است از سنجش یک نمره کلی فراتر رود و با استفاده از شاخص‌های رفتاری، فرایندی و زمینه‌ای و با اتکا به چند منبع شواهد انجام شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، ارزشیابی عملکرد استادان راهنمای رساله‌های دکتری از طریق مقایسه وضعیت تجربه‌شده و مطلوب از دیدگاه دانش‌آموختگان و سپس تبیین شکاف مشاهده‌شده با استفاده از داده‌های کیفی استادان راهنما بود. نتایج مرحله کمی نشان داد که در کل مقیاس و هر چهار مؤلفه، میانگین وضعیت تجربه‌شده پایین‌تر از وضعیت مطلوب است. افزون بر معناداری آماری، اندازه‌های اثر درون‌فردی نیز نشان دادند که این تفاوت‌ها از نظر عملی قابل توجه‌اند؛ به‌طوری‌که اندازه اثر برای توانمندسازی مناسب ۲۳/۱، برای کل مقیاس ۰/۱، برای توجه مناسب ۸۹/۰، برای حریم حرفه‌ای مناسب ۸۴/۰ و برای همدلی مناسب ۸۱/۰ به دست آمد. بنابراین، یافته اصلی پژوهش صرفاً وجود تفاوت آماری نیست، بلکه وجود شکافی محسوس میان تجربه دانش‌آموختگان و انتظارات آنان از راهنمایی مطلوب است.

بزرگ‌ترین شکاف به توانمندسازی مناسب اختصاص داشت. اهمیت این یافته از آن جهت است که یکی از کارکردهای اساسی راهنمایی در دوره دکتری، انتقال تدریجی مسئولیت پژوهش از استاد به دانشجو و پرورش توانایی انجام پژوهش مستقل است. داده‌های کیفی نیز این تفسیر را تقویت کردند؛ استادان بر آموزش عملی روش تحقیق، انتقال تجربه، معرفی

منابع روزآمد، ارائه بازخورد به موقع، برنامه ریزی زمانی، پیگیری پیشرفت و واگذاری تدریجی مسئولیت تأکید داشتند. این یافته با نتایج شکوری مغانی و شعبانی ورکی (۱۳۹۹) درباره نقش استقلال، خودکارآمدی و بازخورد در توانمندسازی دانشجوی دکتری و نیز با رویکرد مربی گرانه (Wilson and James (2022 همسو است. بر این اساس، ارتقای عملکرد استادان راهنما مستلزم آن است که توسعه حرفه‌ای آنان از آموزش مقررات و فرایندهای اداری فراتر رود و مهارت‌هایی مانند مربی‌گری پژوهشی، بازخورد مؤثر، طراحی مسیر رشد استقلال دانشجو و مدیریت هدفمند جلسات راهنمایی را نیز در بر گیرد.

شکاف‌های مشاهده شده در توجه مناسب و همدلی مناسب نیز از نظر اندازه اثر قابل توجه بودند. در مرحله کیفی، مفاهیمی مانند دسترس پذیری استاد، گفت‌وگوی علمی، اعتماد، پاسخگویی به دغدغه‌ها، پیگیری مستمر و حمایت روان‌شناختی به طور مکرر مطرح شد. این یافته‌ها با نتایج (Roach et al. (2019 درباره اهمیت ارتباط باز، بازخورد سازنده و رابطه حمایتگر و با تأکید (Andriopoulou and Prowse (2020 بر پویایی رابطه استاد-دانشجو همخوان است. همچنین (Lundgren and Osika (2021 نشان داده‌اند که توجه به حوزه بین فردی می‌تواند در کیفیت و پایداری رابطه راهنمایی نقش داشته باشد. بنابراین، ابعاد رابطه‌ای و عاطفی راهنمایی را نباید صرفاً ویژگی‌های شخصیتی و غیرقابل ارزیابی دانست. این ابعاد را می‌توان با شاخص‌های رفتاری نسبتاً روشن، مانند نظم و استمرار جلسات، زمان و کیفیت پاسخگویی، کیفیت بازخورد، توجه به دغدغه‌های مرتبط با فرایند پژوهش و فراهم بودن امکان طرح آزادانه مسائل علمی، عملیاتی کرد.

در مؤلفه حریم حرفه‌ای مناسب نیز تفاوت تجربه شده و مطلوب بزرگ بود. داده‌های کیفی بر رعایت اخلاق حرفه‌ای، مالکیت فکری، شفافیت انتظارات، نظارت روشمند و روشن بودن مسئولیت‌های طرفین تأکید داشتند. این یافته با تحلیل (Vähämäki et al. (2021 از پویایی قدرت در رابطه راهنمایی سازگار است. در رابطه‌ای طولانی مدت که استاد از جایگاه علمی و سازمانی بالاتری برخوردار است، ابهام درباره حقوق و مسئولیت‌ها می‌تواند زمینه

بروز تعارض یا تجربه نامطلوب راهنمایی را افزایش دهد. از این رو، تعیین شفاف قواعد مربوط به مالکیت داده و ایده، ترتیب و شرایط نویسندگی، محرمانگی، شیوه بازخورد، مسئولیت‌های استاد و دانشجو و سازوکار حل اختلاف می‌تواند علاوه بر کارکرد ارزشیابی، نقشی پیشگیرانه در ارتقای کیفیت راهنمایی داشته باشد.

یکی از یافته‌های مهم مرحله کیفی، برجسته‌شدن شرایط ساختاری و سازمانی بود. گرانباری نقش استادان، تعداد زیاد دانشجویان تحت راهنمایی، تفاوت در میزان آمادگی علمی دانشجویان، محدودیت ظرفیت‌های اجرایی و روزآمدنبودن برخی اهداف یا رویه‌های دوره دکتری از جمله عواملی بودند که استادان در تبیین کیفیت راهنمایی مطرح کردند. این یافته با دیدگاه (Trowler (2022 همسو است که راهنمایی دکتری را نه یک رابطه منفک از محیط، بلکه عملی دانشگاهی شکل گرفته در متن قواعد، منابع و رویه‌های سازمانی می‌داند. بر این اساس، نمره پایین ارزشیابی دانشجو را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن اطلاعات زمینه‌ای مستقیماً به ضعف فردی استاد نسبت داد. شاخص‌هایی مانند تعداد رساله‌های هم‌زمان، حجم سایر مسئولیت‌های آموزشی و اجرایی، تناسب موضوع رساله با حوزه تخصص استاد و دسترسی به منابع پژوهشی می‌توانند برای تفسیر منصفانه‌تر نتایج ارزشیابی مورد توجه قرار گیرند.

از منظر *اندازه‌گیری تربیتی*، نتایج پژوهش بر ضرورت احتیاط در استفاده از ارزشیابی تک‌منبعی تأکید دارد. دیدگاه دانشجو یا دانش‌آموخته منبعی ضروری برای شناخت کیفیت تجربه راهنمایی است، اما به تنهایی نمی‌تواند تمام وجوه مناسبی استاد راهنما را منعکس کند. مناسب‌تر آن است که نظام ارزشیابی راهنمایی دکتری بر مجموعه‌ای از شواهد مکمل استوار شود؛ از جمله ارزیابی دانشجو یا دانش‌آموخته از تجربه راهنمایی، خودارزیابی استاد بر اساس استانداردهای رفتاری مشخص، ارزیابی فرایند توسط گروه آموزشی، کمیته رساله یا هم‌تایان، و شاخص‌های فرایندی و زمینه‌ای نظیر تواتر جلسات، زمان ارائه بازخورد، پیشرفت

مرحله‌ای دانشجوی و حجم مسئولیت راهنمایی استاد. چنین رویکردی می‌تواند احتمال تفسیر ساده‌انگارانه یک نمره کلی را کاهش دهد و تصویری جامع‌تر از کیفیت راهنمایی ارائه کند.

در عین حال، طراحی چنین نظامی مستلزم برخورداری ابزارها از شواهد روان‌سنجی کافی است. پیش از استفاده تصمیم‌گیری از نمرات ارزشیابی، ساختار عاملی ابزار، پایایی نمرات، روایی آن در ارتباط با ملاک‌های مرتبط و، در صورت مقایسه گروه‌ها، هم‌ارزی یا ناوردایی اندازه‌گیری در رشته‌ها و گروه‌های مختلف باید بررسی شود. این ضرورت در پژوهش حاضر نیز اهمیت دارد؛ زیرا شواهد پیشین درباره ساختار عاملی ابزار مورد استفاده یکدست نیست و در نمونه حاضر بازآزمایی ساختار عاملی انجام نشده است. بنابراین، نتایج این پژوهش بیش از آنکه مبنایی برای رتبه‌بندی یا قضاوت تنبیهی درباره استادان باشد، باید به‌عنوان شواهدی برای تشخیص حوزه‌های نیازمند بهبود و طراحی نظام ارزشیابی تکوینی مورد استفاده قرار گیرد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه است. نخست، داده‌های کمی از دانش‌آموختگان یک دانشگاه با تمرکز عمده بر حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی گردآوری شده است؛ از این رو، تعمیم یافته‌ها به دانشگاه‌ها و رشته‌هایی با ساختارهای متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، ارزشیابی پس از دفاع از رساله و به‌صورت گذشته‌نگر انجام شده است و در نتیجه ممکن است حافظه پاسخ‌دهندگان یا تجربه آنان از پیامد نهایی فرایند رساله بر قضاوتشان اثر گذاشته باشد. سوم، اطلاعات جمعیت‌شناختی کامل پاسخ‌دهندگان کمی و نرخ پاسخ در گزارش حاضر ارائه نشده است و این امر ارزیابی میزان نمایندگی نمونه را محدود می‌کند. چهارم، شواهد پیشین درباره روایی سازه ابزار، به‌ویژه بر اساس برخی شاخص‌های برازش، نیازمند بازآزمایی است و در نمونه حاضر نیز تحلیل مستقلی از ساختار عاملی انجام نشده است. پنجم، در مرحله کیفی برای تبیین شکاف‌ها از دیدگاه استادان راهنما استفاده شد؛ در نتیجه، انجام مصاحبه با دانشجویان یا دانش‌آموختگان می‌توانست امکان مقایسه مستقیم دو

دیدگاه را فراهم آورد. همچنین گزارش کامل فرایندهای اعتباربخشی داده‌های کیفی و ملاحظات اخلاقی برای افزایش قابلیت ارزیابی روش‌شناختی پژوهش ضروری است.

در مجموع، نتایج نشان می‌دهد میان راهنمایی تجربه‌شده دانش‌آموختگان و راهنمایی مطلوب مورد انتظار آنان شکافی معنادار و از نظر اندازه اثر قابل توجه وجود دارد و این فاصله در مؤلفه توانمندسازی مناسب بیش از سایر مؤلفه‌هاست. ادغام یافته‌های کمی و کیفی نشان می‌دهد این شکاف را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌ها یا عملکرد فردی استاد راهنما نسبت داد؛ بلکه کیفیت تعامل استاد-دانشجو، صلاحیت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری استاد، حمایت از رشد استقلال پژوهشی دانشجو، وضوح حدود حرفه‌ای، انتخاب و هدایت موضوع رساله و شرایط ساختاری و سازمانی در شکل‌گیری تجربه راهنمایی نقش دارند.

بر این اساس، ارتقای کیفیت راهنمایی رساله‌های دکتری مستلزم رویکردی چندسطحی است: تدوین استانداردهای رفتاری روشن برای نقش استاد راهنما، توسعه حرفه‌ای استادان با تأکید بر مربی‌گری و بازخورد پژوهشی، مدیریت واقع‌بینانه بار راهنمایی، تقویت سازوکارهای حمایت از دانشجویان و طراحی یک نظام ارزشیابی چندمنبعی با پشتوانه روان‌سنجی مناسب. در چنین چارچوبی، ارزشیابی از یک داوری پایانی درباره استاد به ابزاری برای بازخورد، یادگیری سازمانی و بهبود مستمر کیفیت آموزش دکتری تبدیل خواهد شد.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش پس از دریافت مجوز از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه علامه طباطبائی با کد IR.ATU.REC.1399.021 انجام شد. مشارکت افراد داوطلبانه بود، پیش از گردآوری داده‌ها رضایت آگاهانه اخذ شد و محرمانگی اطلاعات و ناشناس بودن مشارکت‌کنندگان رعایت شد.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می کنند در ارتباط با انتشار این مقاله تعارض منافع ندارند.

سپاسگزاری

از معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی، به دلیل حمایت مالی از طرح پژوهشی اخیر؛ و همچنین همه افرادی که به عنوان نمونه و مشارکت کننده پژوهش؛ همکاری کرده اند: سپاسگزاری می شود.

منابع فهرست منابع

- عربی میانرودی، علی اصغر، عسگری برواتی، زهرا، و خانجانی، نرگس. (۱۳۹۱). تبیین مزایا و معایب روش های مختلف ارزشیابی اساتید از دیدگاه اساتید دانشگاه علوم پزشکی کرمان. گام های توسعه در آموزش پزشکی (STRIDES IN DEVELOPMENT OF MEDICAL EDUCATION)، ۹(۱)، ۶۵-۷۶. <https://sid.ir/paper/116866/fa>
- عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن رضا و طولابی، سعید. (۱۳۸۹). انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما و دانشجو دیدگاه های دانش آموختگان دوره دکترا. مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۶)، ۹۶-۱۲۹.
- عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن رضا؛ طولابی، سعید (۱۳۸۷). روابط استاد راهنما و دانشجو در نگارش رساله های دکتری: یک مطالعه موردی. ارائه شده در نهمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.
- محبت، هدیه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۸۹). آسیب شناسی روابط استاد راهنما - دانشجو در دانشکده های معماری: یک مطالعه موردی (رهپویه هنر). فصلنامه علمی-پژوهشی ویژه هنر. ۳(۱۳): ۷۰-۶۰.
- محمدزاده قصر، اعظم. (۱۳۹۱). راهبردهای راهنمایی رساله ها و پایان نامه های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فردوسی مشهد: تحلیلی بر وضع موجود و ترسیم وضع

مطلوب. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد. چاپ نشده.

مجاهد، شهناز؛ نصیریانی، خدیجه؛ سلیمی، طاهره؛ و لطفی، محمدحسین. (۱۳۹۰). نحوه ارائه خدمات اساتید راهنما از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۶(۱)، magiran.com/p. ۹۷۹۱۱۳

نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا و اکبری، نعمت‌اله. (۱۳۸۶). بررسی کیفیت راهنمایی رساله‌های دوره کارشناسی ارشد. *دانشور رفتار*، ۲۴(۱۴)، ۱۱۱-۱۲۲.

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Andriopoulou, P., & Prowse, A. (2020). Towards an effective supervisory relationship in research degree supervision: Insights from attachment theory. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 648–661.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1731449>
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145–1157.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Corcelles-Seuba, M., Suñe-Soler, N., Sala-Bubaré, A., & Castelló, M. (2023). Doctoral student perceptions of supervisory and research community support: Their relationships with doctoral conditions and experiences. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 481–491.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142102> (UAB Research Portal)

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Edwards, J. R. (1994). Regression analysis as an alternative to difference scores. *Journal of Management*, 20(3), 683–689. <https://doi.org/10.1177/014920639402000311>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Guarimata-Salinas, G., Carvajal, J. J., & Jiménez López, M. D. (2024). Redefining the role of doctoral supervisors: A multicultural examination of labels and functions in contemporary doctoral education. *Higher Education*, 88(4), 1305–1330. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01171-0>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Khuram, W., Wang, Y., Ali, M., Khalid, A., & Han, H. (2023). Impact of supportive supervisor on doctoral students' research productivity: The mediating roles of academic engagement and academic psychological capital. *SAGE Open*, 13(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231185554>
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Lee, A. M. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 680–693.
- Lundgren, O., & Osika, W. (2021). Cultivating the interpersonal domain: Compassion in the supervisor-doctoral student relationship. *Frontiers in Psychology*, 12, 567664.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Mavrogalou-Foti, A. P., Kambouri, M. A., & Çili, S. (2024). The supervisory relationship as a predictor of mental health outcomes in doctoral students in the United Kingdom.

- Frontiers in Psychology*, 15, 1437819.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437819>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433.
<https://doi.org/10.1037/met0000144> (PubMed)
- Morrison, J. L., Oladunjoye, G. T., & Onyefulu, C. (2007). An assessment of research supervision: A leadership model enhancing current practices in business and management. *Journal of Education for Business*, 82(4), 212–219.
- Roach, A., Christensen, B. K., & Rieger, E. (2019). The essential ingredients of research supervision: A discrete-choice experiment. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1243–1260
<https://doi.org/10.1037/edu0000322>
- Skovholt, K., Nordenström, E., & Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher–student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46–55.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2014). Conceptions of research: The doctoral student experience in three domains. *Studies in Higher Education*, 39(2), 251–264.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.651449>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Trowler, P. (2022). Doctoral supervision: Sharpening the focus of the practice lens. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1743–1756.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1937955>
- Vähämäki, M., Saru, E., & Palmunen, L.-M. (2021). Doctoral supervision as an academic practice and leader–member relationship: A critical approach to relationship dynamics. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100510. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100510>

- Wichmann-Hansen, G., Godskesen, M., & Kiley, M. (2020). Successful development programs for experienced doctoral supervisors—What does it take? *International Journal for Academic Development*, 25(2), 176–188.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1663352>
- Wilson, J., & James, W. (2022). Ph.D. partnership: Effective doctoral supervision using a coaching stance. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 341–353.