

Receive Date:
6/6/2023

Accept Date:
20/9/2023



Research Article

Vol.20, No.2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 45-60

Phenomenology Of Academic Identity Of Phd Students Based On The Concept Of Academic Aspiration

DOI: 10.22070/TLR.2024.18659.1535

Fatemeh Abadi¹, Mohammad Javadipour^{2*}, Khosro Bagherinoparast³,
Rwzavan Hakim Zadeh⁴

1. *Ph. D Candidate of Curriculum Studies, University of Tehran, Teheran, Iran*
Email: abadi_fm@ut.ac.ir
2. *Associate Professor, Education, University of Tehran, Teheran, Iran.*
(Corresponding Author)
Email: javadipour@ut.ac.ir
3. *Professor, Education, University of Tehran, Teheran, Iran.*
Email: khbagheri@ut.ac.ir
4. *Associate Professor, Education, University of Tehran, Teheran, Iran*
Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

Abstract

Introduction: The aim of the this study is to identify the meaningful experiences of Ph. D college students in city of Tehran based on their academic identity based on the concept of academic aspiration. The meaning of academic identity is a collection of views, thoughts, decisions, behaviors and motivations through academic content and in connection with the elements of higher education such as professors, students, issues related to activity is teaching-learning. The meaning of the concept of academic aspiration is a characteristic or ability through which students and graduates have stepped beyond what is designed for them in the curriculum of higher education, whether hidden or overt. And they discover and cultivate new dimensions of themselves.

Method: This research was conducted with a qualitative approach and using interpretive phenomenology method. A semi-structured interview was conducted with sixteen PhD students and graduates who were selected by the criterion sampling method. In line with data analysis, interpretive phenomenological method adapted from Ricoeur and MAXQDA2020 software was used.

Results: In the results section, two types of academic identity were obtained: The academic identity that is forming and the academic identity has been formed.

Discussion and Conclusion: The findings show that the most influential experiences on the formation and emergence of the academic identity of the participants were the result of their placement in extracurricular situations and in a place other than the university. Especially when there was an opportunity to do things related to the responsibility assigned to them or accepted by them. The reason for this is explained in the way that they felt powerless and confused in converting the learned knowledge into action. But the existence of academic aspiration features that gives the ability to cross the set limits has started to create and additional learning along with responsibility.

Keywords: Academic identity, academic aspiration, higher education curriculum, interpretive phenomenology, identity, self-efficacy

پدیدارشناسی هویت علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی

DOI: 10.22070/TLR.2024.18168.1483

فاطمه ابدی^۱، محمد جوادی پور^{۲*}، خسرو باقری نوع پرست^۳، رضوان حکیم زاده^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: abadi.fm@gmail.com

۲. دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: javadipour@ut.ac.ir

۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: khbagheri@ut.ac.ir

۴. دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تجربیات معنادار دانشجویان و فارغ التحصیلان مقطع دکتری در رشته های علوم تربیتی و روانشناسی از هویت علمی خود بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی انجام شد. هویت علمی در حال شکل گیری و هویت علمی شکل گرفته دو مضمون اصلی بدست آمده از مجموع ۲۴ گزاره ثانویه هستند. همانگونه که در ابتدا تشریح شد منظور از هویت علمی مجموعه ای از دیدگاه ها، اندیشه ها، انتخاب های علمی، تصمیم گیری ها، رفتارها و انگیزه ها با محتوای علمی و آکادمیک و در ارتباط با عناصر آموزشی، چارچوب ها و محدودیت ها و مسائلی از این دست است که خودشان را در تجربه های زیسته آنان به نمایش میگذارند. مقصود از مفهوم آرمان طلبی تحصیلی نیز یک ویژگی یا قابلیت است که به واسطه آن دانشجویان و فارغ التحصیلان به حدودی فراتر از آنچه که در برنامه درسی آموزش عالی چه پنهان و چه آشکار برایشان طراحی شده قدم گذاشته و ابعاد جدیدی از خود را کشف و پرورش می دهند. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. با شانزده نفر از دانشجویان و فارغ التحصیلان مقطع دکتری مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد که با روش نمونه گیری ملاکی انتخاب شدند. در راستای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پدیدارشناسی تفسیری که از ریکور اقتباس شده، و از نرم افزار MAXQDA2020 استفاده شد. هویت علمی در حال شکل گیری و هویت علمی شکل گرفته دو مضمون اصلی بدست آمده هستند. یافته ها نشان می دهد تاثیرگذارترین تجربیات بر شکل گیری و بروز هویت علمی مشارکت کنندگان، حاصل قرارگیری آن ها در موقعیت های غیردرسی و در مکانی به غیر از دانشگاه بوده است. به ویژه زمانی که فرصتی برای انجام امور مرتبط با مسئولیتی که به آن ها واگذار شده و یا توسط آن ها پذیرفته شده بود. دلیل این امر به این صورت تشریح می شود که در تبدیل دانش آموخته شده به عمل در خود ناتوانی و سردرگمی احساس کردند. اما وجود ویژگی های آرمان طلبانه که توانایی عبور از حدود تعیین شده را می دهد شروع به خلق و یادگیری های تکمیلی همراه با مسئولیت پذیری کرده است.

کلیدواژه ها: هویت علمی، آرمان طلبی تحصیلی، برنامه درسی آموزش عالی، پدیدارشناسی تفسیری

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نویسنده اول است.

نشریه علمی

پژوهش های آموزش و یادگیری

دوره ۲۰، شماره ۲، پیاپی ۳۸
پاییز و زمستان ۱۴۰۲
صص: ۴۵-۶۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۹

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.20, No. 2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 45-60

مقدمه

و تصویری کلی از هویت علمی آنان را در نتیجه تجربه برنامه درسی و اقدامات علمی آنان ارائه می‌دهند. منظور از مفهوم آرمان طلبی تحصیلی^۷ یک ویژگی یا قابلیت، که به واسطه آن دانشجویان به حدودی فراتر از آنچه که در برنامه درسی آموزش عالی چه پنهان و چه آشکار برایشان طراحی شده سفر کرده و ابعاد جدیدی از خود را کشف و پرورش می‌دهند. آرمان طلبی را می‌توان به ابزار یا هدایتگر مسیر تحصیلی و فراتحصیلی تشبیه نمود. در این شرایط دغدغه دانشجوی دیگر تنها کسب مدرک یا حتی یافتن شغل نیست بلکه اثرگذاری است. بدین معنی که به این پرسش جواب می‌دهد: من که هستم و اثر حقیقی من چیست؟. مفاهیم و تفاسیر موجود در این مفهوم ارتباط نزدیکی با مفهوم هویت علمی دارند. زیرا تجربه زیسته دانشجویان از برنامه درسی آموزش عالی ارتباط تنگاتنگی با آنچه که به عنوان یک فرد علمی، آکادمیک یا دانشگاهی و در بستر برنامه درسی (چه آشکار و چه پنهان) نقش آفرینی می‌کنند دارد. که این تجربه به صورت روایتی و از طریق بازنمایی تفسیری ساخته و بازسازی می‌شود. هویت علمی می‌تواند یکی از مولفه‌های تشکیل دهنده آرمان طلبی تحصیلی باشد که فرد به واسطه آن تجارب علمی و آکادمیک خود را گسترش داده و تعمیم پذیری آن را افزون تر می‌نماید. پرسش اصلی این پژوهش عبارتست از اینکه: مولفه‌ها و ویژگی‌های آن هویت علمی که بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی (با توجه به تعریفی که از آن شد) باشد چیستند و وجه تمایز آن‌ها چیست؟

همانگونه که پیش تر اشاره شد مفهوم آرمان طلبی تحصیلی به عنوان مبنایی در راستای واکاوی تجربیات دانشجویان از هویت علمی شان مد نظر قرار گرفته است. آرمان طلبی تحصیلی در دیسپلین‌های مختلف در تشریح نابرابری‌های آموزشی که در برگزیده دیدگاه‌های روان شناختی، اجتماعی-روانشناختی، جامعه‌شناسی و اقتصادی مورد مطالعه قرار گرفته است (دومینا و همکاران^۸، ۲۰۱۱؛ روجسکی^۹، ۲۰۰۵). با اینحال علیرغم استفاده از مکرر از اصطلاح "educational aspiration" که عموماً برای اشاره به اهداف دانشجویان برای خود به کار می‌رود، هیچ تعریف واحد و پذیرفته شده‌ی جهانی یا توافق مشترکی در مورد معنای این اصطلاح وجود ندارد (لنت و همکاران^{۱۰}، ۱۹۹۴؛ روجسکی، ۲۰۰۵). تنوع وجود اصطلاحاتی مانند طرح، نقشه، تصمیم یا ترجیح - که حتی گاهی بجای یکدیگر بکار برده

هویت علمی، عبارت است از احساس فرد درباره خود در عرصه علم و آنچه باور دارد که میتواند یا میخواهد در این عرصه انجام دهد (کمالی، اعظم آزاده و سجادیان، ۱۳۹۵). پژوهشگران سه مفهوم را به عنوان عوامل شکل دهنده هویت علمی ارائه داده اند: الف) احساس اجتماعی و وابستگی، ب) عوامل نگرشی بیرونی و ذاتی سازگار و ج) رقابت بین علم در فضای آموزش و علم واقعی (وینسنترز و شانن^۱، ۲۰۱۸). هویت علمی سازه‌ای شناختی و درون فردی است، یعنی یک فرد دارای هویت علمی به جای مدرک‌گرایی و سودطلبی از مدارک علمی، دارای شور و شوق به یادگیری و تولید علم است. اینگونه افراد با برخورداری از سطوح بالای بهزیستی هیجانی، رضایت درونی و شادکامی بالایی دارند. در بست نظریه هویت، مارسیا (۱۹۶۶) از دو حیطه کاوش و تعهد را به همراه ترکیبی از این دو حیطه معرفی کرد که در مجموع چهار وضعیت هویتی را تشکیل می‌دهند: هویت ساخته شده^۲، هویت معلق^۳، هویت سلب شده^۴ و هویت سردرگم^۵. دانشگاه و به طور کلی آموزش عالی ساختارهایی هستند که افراد در فضای اجتماعی، علمی و حتی فرهنگی آن‌ها طی فرایندی از تأثیرپذیری و تأثیرگذاری، میتوانند بر نظام اجتماعی حاکم بر آن نیز نظارت کنند. سالهای تحصیل در دانشگاه زمانی‌ست برای شکل دادن یا ظهور هویت‌های جدید. هر چند متغیرهای زیادی در اختیار دانشجو است تا هویت مرکزی خود را شکل دهد. این هویت مرکزی می‌تواند خود را در بستر دانشگاه به صورت یکی از مفاهیم آشنا در این حوزه به نام هویت علمی^۶ نمایان سازد.

هدف مطالعه حاضر، شناسایی تجربیات معنادار دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مقطع دکتری در رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی از هویت علمی خود بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی بود. مقصود از هویت علمی، مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها، اندیشه‌ها، انتخاب‌های علمی، تصمیم‌گیری‌ها، تغییرات نظام باورهای علمی، رفتارها و انگیزه‌ها با محتوای علمی و آکادمیک و در ارتباط با عناصر آموزش عالی همچون اساتید، دانشجویان، کارکنان، مسائل مرتبط با فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، بافت محیط آموزشی، ارزش‌های حاکم بر خود و اقدامات علمی مرتبط با آن، چارچوب‌ها و محدودیت‌ها و مسائلی از این دست است که خودشان را در تجربه‌های زیسته آنان به نمایش می‌گذارند

⁶ Academic Identity

⁷ Academic Aspiration

⁸ Domina et al.

⁹ Rojewski

¹⁰ Lent et al.

¹ Vincent-Ruz & Schunn

² achievement

³ moratorium

⁴ foreclosure

⁵ diffusion

پایدار یک حوزه هویتی و درگیر شدن فرد در تکالیف و کنش‌های منتسب به آن گفته می‌شود (کروستی و همکاران، ۲۰۰۹). مطالعات نشان داده است تنها یک سوم جوانان به کاوش پیرامون هویت ایدئولوژیکی خود می‌پردازند و آن را در دهه بیست سالگی خود نیز ادامه می‌دهند (کوته، ۲۰۰۶). برای درک مفهوم هویت می‌بایست سه مفهوم خود، خودپنداره و هویت که در بعضی مواقع به صورت متقابل استفاده می‌شوند را از یکدیگر تفکیک کنیم. هر سه این اصطلاحات به هم متصل هستند زیرا نشان دهنده مفاهیم ذهنی بوده، با تنظیمات اجتماعی شکل گرفته و محرک‌های عمل را تشکیل می‌دهند. با اینحال، آنها نشان دهنده ایده‌های مشخص و نیازمند ملاحظات مستقل نیز هستند (وهلر و فسبندر، ۲۰۱۹). در بسط مفهوم هویت علمی می‌توان به این موضوع اشاره نمود که فرآیند گذار به دوران بزرگسالی به طور کلی در چهار آستانه در زندگی ایجاد می‌شود: اتمام تحصیلات، ورود به بازار کار، ترک خانه و تشکیل یک رابطه عاطفی (بگنال، ۲۰۰۵). جوانان تمایل دارند با ایجاد وابستگی کمتر به خانواده خود کفایی خود را از طریق ایجاد راه‌هایی برای رشد و حفظ منابع در راستای رسیدن به اهداف در زمینه‌های اجتماعی مرتبط با زندگی بزرگسالی بدست آورند (تانر^۸، ۲۰۰۶). بر این اساس یک گذار موفق، شامل توسعه فردیت‌گرایی، پذیرفتن مسئولیت‌های بیشتر، تصمیم‌گیری‌های مستقلانه تر و ساخت یک رابطه جدید با والدین به عنوان یک بزرگسال دیگر است (آرنت^۹، ۲۰۱۴). هویت علمی به عنوان ترکیبی از دانش عمل و شخصیت (فردیت) مفهوم سازی شده است که نه تنها به کسب تخصص و مهارت نیاز دارد، بلکه به روش‌های حرفه‌ای از زیستن نیز نیازمند است (دال آلبا^{۱۰}، ۲۰۰۹، تووی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۰). از این منظر، دانشجویان در برنامه‌های آموزش حرفه‌ای باید این احساس را که در حال تبدیل شدن به یک فرد حرفه‌ای هستند تجربه کرده و خود را به عنوان فردی که در زمینه توسعه دانش و علم که از طریق افراد حرفه‌ای متجلی می‌شود ببیند (دال آلبا، ۲۰۰۹). علاوه بر این، هویت علمی یادگیرندگان آموزش عالی علاوه بر علم آموزی، به ارتباطات و تعامل میان دانشجویان با اعضای علمی و غیرعلمی دانشگاه نیز وابسته است. چنانچه چنین ارتباطاتی در محیط دانشگاهی وجود نداشته باشد، احتمال شکل‌گیری این هویت

می‌شوند- اساساً به عنوان اصطلاحاتی در نظر گرفته می‌شوند که گاهی ابعادی از اختصاصی بودن یا نزدیک بودن به شرایط به وقوع پیوستن را نشان می‌دهند (لنت و همکاران، ۱۹۹۴؛ روجسکی، ۲۰۰۵). به طور مثال، اهداف شغلی اغلب زمانی به عنوان آرمان (یا هدف) نامیده می‌شوند که به موقع ارزیابی شوند و به تعهد یا ملاحظات بیشتری جهت ارزیابی وابسته نباشند. در حالیکه عباراتی مانند انتخاب‌های بیان شده^۱، برنامه‌ها یا تصمیمات^۲، در زمانی که اهداف در حال دستیابی هستند، بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند (لنت و همکاران، ۱۹۹۴). اهمیت نسبت داده شده به خواسته‌های یادگیرندگان از این حقیقت ناشی می‌شود که رفتار انسان نه تنها توسط تاثیرات بیرونی بلکه به طور گسترده‌ای توسط خود-تاثیرگذاری^۳ برانگیخته می‌شود. در حالیکه ممکن است آرمان (یا هدف) مبهم یا ملموس باشد، موضوع یا ایده اساسی اینست که رویدادهای مطلوب مورد انتظار در آینده، تلاش فرد را بر زمان حال هدایت کرده و انگیزه بخش هستند، در نتیجه شانس یادگیرندگان در دستیابی به موفقیت در سیستم‌های آموزشی افزایش می‌یابد (بندورا^۴، ۱۹۸۶، کاپارا و همکاران^۵، ۲۰۰۸، لنت و همکاران، ۱۹۹۴؛ روجسکی، ۲۰۰۵).

پیشینه پژوهش

هویت اشاره به روش‌ها و شیوه‌هایی دارد که افراد و گروه‌ها را در روابط اجتماعی خود از افراد و گروه‌های دیگر متمایز می‌کند (جنکینز، ۱۹۹۶). واژه (یا اصطلاح) هویت به تصاویر متقابل ساخته شده و تکامل یافته از خود و دیگران اشاره دارد (کتزنستاین، ۱۹۹۶). هویت در معنای تاریخی خود مجموعه پیچیده‌ای از معانی است که از نظرات و دیدگاه‌های اریک اریکسون در دهه ۱۹۵۰ نشأت گرفته است. اریکسون بر مبنای دو مقوله «تعهد» و «جستجوگری» چهار پایگاه هویتی را از یکدیگر بازشناسایی کرده است: ۱- هویت موفق (وجود تعهد و جستجوگری)، ۲- هویت دیررس (نبود تعهد و وجود جستجوگری)، ۳- هویت زودرس (وجود تعهد و نبود جستجوگری) و ۴- هویت سردرگم (نبود تعهد و جستجوگری) (نوابی‌نژاد، ۱۳۸۶). کاوشگری به پرس و جوی فعال فرد و بررسی گزینه‌های هویتی گوناگون قبل از تصمیم‌گیری درباره آن‌چه ارزش‌ها، باورها و اهداف او را باید تشکیل دهد، مربوط است و تعهد، به انتخاب نسبتاً محکم و

⁸ Wehrle & Fasbender

⁹ Bagnall

¹⁰ Tanner

¹¹ Arnett

¹² Dall'Alba

¹³ Tovey, Bull, & Osmond

¹ expressed choices

² plans or decisions

³ self-influence

⁴ Bandura

⁵ Caprara et al.

⁶ Crocetti & et al.

⁷ Côté

تحقیقات پیرامون احساس نسبت به خود و انگیزه که از طریق مقیاس اهداف تحصیلی اندازه‌گیری شده است نشان می‌دهد که دانشجویان در محیط یکسان با محرک‌های متفاوت برانگیخته می‌شوند (دوک و لگت^۵، ۱۹۸۸). به عنوان مثال افرادی که احساس شایستگی می‌کنند (خودکارآمدی بالا) توسط اهداف رویکرد-عملکرد^۶ هدایت می‌شوند و افرادی که احساس شایستگی کمتری می‌کنند و نگران هستند که عملکرد ضعیفی داشته باشند توسط اهداف اجتناب از عملکرد^۷ هدایت می‌شوند (لو و همکاران^۸، ۲۰۱۲). به همین ترتیب دانشجویانی که اهداف عملکردی را دنبال میکنند تمایل دارند باور داشته باشند که افرادی که توانایی بالایی دارند نیازی به سخت‌کوشی ندارند. زیرا مجبور به سخت‌کوش بودن نشان می‌دهد استعداد زیادی ندارد. در مقابل دانشجویانی که اهداف یادگیری را دنبال میکنند انگیزه بیشتری را برای تلاش بیشتر و دیدن آن به عنوان یک مسیر برای نشان دادن توانایی خود در نظر می‌گیرند^۹ (الیوت و دوک، ۱۹۸۸).

اکنون ادبیات رو به رشدی پیرامون مفهوم هویت علمی وجود دارد که آن را به عنوان ساختاری پیوسته از روایت‌های فردی و حرفه‌ای منسجم که درهم تنیدگی بسیاری از این روایت‌ها برای ایجاد هویت درک شده یا ایده‌آل آن جهت ارائه به دیگران است (مک‌نوگتن و بیلوت^{۱۰}، ۲۰۱۶). هویت علمی یک فرآیند مداوم است که از طریق آن افراد تلاش میکنند تا خود را در ارتباط با انواع گفتمان‌های موجود در اکادمیا، رشته تحصیلیشان و در مدرسه یا بخش خود نشان دهند. بنابراین بزرگسالانی که دارای عاملیت برای انتخاب اینکه چگونه خود را در بسترهای مختلف به دیگران ارائه کنند اما همچنین توسط گفتمان‌های موجود در محدودیت‌های ساختاری موقعیت خود محدود می‌شوند. بنابراین هویت تحصیلی هم یک انتخاب برای عملکرد و هم تحت تاثیر شرایط ساختاری گسترده‌ای است. چنین هویت‌هایی بخشی از پیچیدگی زندگی یک فرد و راه‌های بودن او در مکان‌هایی است که به عنوان بخشی از دانشگاه تشکیل می‌شوند (کلگ^{۱۱}، ۲۰۰۸).

در آن کاهش می‌یابد. نداشتن هویت علمی در محیط دانشگاه موجب میشود که دانشجویان به محتوای درسی به عنوان مواد خام نگاه کنند و نتوانند از آن در زندگی واقعی و عملی خود بهره‌گیرند. در نتیجه، دور از ذهن نیست که دانشجویان حتی در تحصیلات خود نیز تا حدودی با مشکل مواجه شوند؛ از نظر دورکیم^۱ (۱۹۸۹) برای داشتن ایده‌های نسبتاً دقیق و صریح از یک علم، باید آن را در عمل به کار برد و با آن زندگی کرد. بنابراین، علم در چندین قضیه یا قاعده جای نمی‌گیرد و بیش از آن یک نحوه کاربست و یک سبک زندگی است. از اینرو، انتظار میرود که ارتباطات علمی، به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلی که میزان تعاملات بالاتری را طلب میکند، خوداثربخشی دانشجویان را گسترش دهد (نیازی و شفائی مقدم، ۱۴۰۱). روزر و لاوا^۲ (۲۰۰۲) نیز معتقدند که هویت علمی به رفتارهای آکادمیک، شایستگی و خودکارآمدی اشاره می‌کنند. این موضوع نشان دهنده اهمیت متغیرهای دیگر در شکل‌گیری آن است. تحقیقات پیرامون انگیزه‌های مبتنی بر هویت و نقش تاثیرگذار "خودهای موثر" (اویزمن و جیمز^۳، ۲۰۱۱، اویزمن، ۲۰۱۲، اویزمن و دستین^۴، ۲۰۱۰) نشان می‌دهند که هویت علمی زمانی می‌تواند انگیزه بخش باشد که یک خودآرمانی در کلاس درس و در زمانی که افراد احساس می‌کنند به کلاس (یا محیط علمی) تعلق دارند ایجاد می‌شود. در این شرایط افراد محیط‌هایی را تجربه می‌کنند که با احساس آن‌ها از خودشان مطابقت دارد. به عنوان مثال زمانی که افراد باور دارند که تعاملی که انجام میدهند و هویتشان با یکدیگر تطابق دارند برای مدت طولانی تری در یک کار چالش‌برانگیز پافشاری میکنند زیرا آن را معنادار و مهم می‌دانند (اویزمن و دستین، ۲۰۱۰). از سوی دیگر اگر افراد اعمالی انجام دهند که معتقدند با هویت آن‌ها ناسازگار است به احتمال زیاد در هنگام مواجهه با مشکلات تسلیم می‌شوند. پس تطابق داشتن هویت این پتانسیل را دارد که بر انتخاب‌های تحصیلی آن‌ها (مانند حضور در کلاس) یا رفتارها (پرسش کردن یا مطالعه کردن) تاثیر بگذارد. همانگونه که اویزمن و دستین (۲۰۱۰) گزارش دادند با اینکه ۹۰٪ یادگیرندگان از مناطق حومه شهر خود را به عنوان افراد دارای تحصیلات می‌دانند اما هویت مستقل علمی^۴ یا زمینه‌ای که چنین هویتی را بر می‌انگیزد ندارند. از این رو احتمال کمتری وجود دارد که تحصیلات دانشگاهی را دنبال کنند.

⁷ performance-avoidance goals

⁸ Law, Elliot, & Murayama

⁹ Elliott & Dweck

¹⁰ McNaughton & Billot

¹¹ Clegg

¹ Roese & Lau

² Oyserman & James

³ Destin

⁴ education dependent identity

⁵ Dweck & Leggett

⁶ performance-approach goals

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. هدف مطالعه حاضر، شناسایی تجربیات معنادار دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مقطع دکتری در رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی از هویت علمی خود بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی بود و از آنجا که هر دانشجو، با توجه به خصوصیات و زمینه‌های منحصر به فرد خویش، دارای تجربه‌های زیسته متفاوتی هستند، به نظر می‌رسد پژوهش پدیدارشناسی، بهترین روش برای درک این تجارب و توصیف معنای آن از زبان شرکت‌کنندگان در مطالعه باشد. مطالعه پدیدارشناسانه تلاش می‌کند تا این معانی را با غنا و عمق افزون تری توصیف و تفسیر نماید. پدیدارشناسی تفسیری استفاده از چارچوب‌های نظری یا مفهومی را برای تفسیر یافته‌ها نفی نمی‌کند و معانی ایجادشده را ترکیبی از دیدگاه‌ها و معانی شرکت‌کنندگان و پژوهشگران می‌داند (لوپز و ویلیس^۱، ۲۰۰۴).

در واقع این رویکرد به عنوان نمودی از توالی و ترتیب انجام پژوهش در نظر گرفته می‌شود نه چگونگی انجام پژوهش. در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. این شکل از مصاحبه به محقق و شرکت‌کننده اجازه می‌دهد تا در گفتگویی شرکت کنند که در آن سؤالات اولیه در پرتو پاسخ‌های شرکت‌کنندگان اصلاح می‌شوند و پژوهشگر قادر به کاوش در حوزه‌های جالب و مهمی است که به وجود می‌آیند. با توجه به شرایط زمانی انجام این پروژه که در زمان پاندمی ویروس کرونا صورت گرفته، مصاحبه‌ها به صورت تلفنی و مراحل تکمیلی آن با استفاده از پیام رسان واتساپ انجام گرفت. سپس مصاحبه‌های تلفنی انجام شده پیاده‌سازی و تبدیل به متن شد و متن نهایی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا مورد بازبینی قرار گیرد.

در راستای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش پدیدارشناسی تفسیری که از ریکور^۲ (۱۹۷۶) اقتباس شده است، استفاده شد. این نظریه توصیف و ادراک و فهم را در یک گفتگوی توافقی سازنده که ریشه در خصوصیات متن دارد ادغام کرده و در آن به طور مکرر و به صورت مارپیچی از فهم به توضیح و بازگشت به فهم تبدیل می‌شود.

مراحل این روش به شرح زیر می‌باشند:

مرحله اول ساده خواندن: در ابتدا هر مصاحبه می‌بایست برای به دست آمدن ایده‌هایی پیرامون معانی مستتر در آن و تصمیم‌گیری درباره اینکه این معانی چگونه با

جزئیات بیشتری مورد تفسیر قرار گیرند، مطالعه شود.

مرحله دوم تحلیل ساختاری: این مرحله شامل مراحل

زیر است

- واحدهای معنایی به واسطه محتوایی که دارند در یک یا چند جمله با یکدیگر مرتبط می‌شوند.
 - هر واحد معنایی به فرم کوتاه تری تبدیل شود.
 - این واحدهای معنایی در قالب زیر مضمون‌ها به صورت انتزاعی تری در آیند.
 - مضمون‌های جدیدی که از زیر مضمون‌ها بدست آمدند، نشان‌دهنده جنبه‌های انتزاعی اصلی در مصاحبه‌ها می‌باشند.
 - هر مصاحبه در راستای نگاهی جامع و با دقت بیشتر، با تمام مصاحبه‌های دیگر مقایسه شود. در بخش از نرم افزار تحلیل کیفی 2020 MAXQDA جهت تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی گزاره‌ها و مضامین استفاده شد.
 - **مرحله سوم درک جامع:** در این مرحله متن مصاحبه، در راستای دستیابی به یک درک انتقادی، مجدداً به عنوان یک کل در نظر گرفته خواهد شد. انتخاب شرکت‌کنندگان از نوع ملاکی است. ابتدا فهرستی از دانشجویان دوره دکتری و افرادی که به تازگی فارغ‌التحصیل شده‌اند از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در رشته‌های زیر مجموعه علوم تربیتی و روانشناسی بودند که پژوهشگر و یا اساتید آشنایی قبلی با ایشان داشتند تهیه شد. سپس بر اساس ویژگی‌های مورد نظر برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، آنها را اولویت‌بندی کرده و با اشخاصی که در اولویت‌های بالای فهرست قرار داشتند تماس گرفته شد. بدین ترتیب تعداد ۱۶ نفر از افرادی که انتخاب شدند مورد مصاحبه قرار گرفتند.
- در روش پدیدارشناسی، تولید یا جمع‌آوری داده‌ها تا زمانی که پژوهشگر به اشباع نرسیده ادامه می‌یابد (اسپیژال و همکاران^۳، ۲۰۱۱). در این پژوهش، اشباع از نوع اشباع مضمونی استقرایی^۴ می‌باشد. این روش به جای تکمیل مقوله‌های نظری، بر شناسایی کدها و مضمون‌های جدید متمرکز است و اشباع زمانی رخ می‌دهد که کد یا مضمون جدید از داده‌ها به دست نیاید (ساندرز^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). در همین راستا پس از هر مصاحبه و پس از تحلیل آن، کدها بدست آمده و در مضامین مرتبط با خود قرار گرفتند و یا مضامین جدید بدست آمدند. این فرآیند استخراج کدهای جدید و

⁴ inductive thematic saturation

⁵ Saunders

¹ Lopez & Willis

² Ricoeur

³ Speziale, Streubert, & Carpenter

مقایسه کدهای بدست آمده از مصاحبه ها تا زمانی که کد و
 مضمون جدید بدست نیامد، ادامه داشت. اشباع پس از ۱۶
 مصاحبه شامل ۷ مصاحبه فارغ التحصیلان آموزش عالی و ۹

دانشجوی سال آخر دکتری حاصل شد. مشخصات
 مشارکت کنندگان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. فهرست و مشخصات مشارکت کنندگان در مصاحبه

گروه	جنسیت	رشته تحصیلی	شغل
فارغ التحصیل آموزش عالی	زن	برنامه ریزی درسی	مدرس، کارمند دولتی
	مرد	برنامه ریزی درسی، روانشناسی تربیتی	هیات علمی، مشاور تحصیلی، روانشناس
	زن	برنامه ریزی درسی	مسئول آموزش آموزشگاه/ مشاور تحصیلی
	زن	برنامه ریزی درسی	مدرس، مشاور تحصیلی
	زن	روانشناسی بالینی	مدرس، مشاور، روانشناس
	زن	روانشناسی بالینی	مشاور، روانشناس
	زن	برنامه ریزی درسی	مدرس، مشاور تحصیلی
دانشجو در مقطع دکتری	مرد	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	معلم، محقق
	زن	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	مشاور تحصیلی، معلم
	مرد	روانشناسی تربیتی	مدرس، مشاور، کارافزین
	زن	برنامه ریزی درسی	پژوهشگر
	زن	کودکان استثنایی	معلم
	مرد	روانشناسی تربیتی	مشاور تحصیلی/شغل آزاد
	زن	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	مدرس، مشاور تحصیلی
	زن	برنامه ریزی درسی	معلم
	مرد	روانشناسی تربیتی	معلم (سابق)، شغل آزاد

ویژگی های مشارکت کنندگان

۱. مشارکت کنندگان از میان دانشجویان دوره دکتری (در آستانه دفاع) و یا فارغ التحصیل باشند.
۲. به موضوع پژوهش علاقه نشان دهند و سؤالهای پژوهش برای آنها ملموس و با اهمیت باشد.
۳. از نظر خود ایشان دارای تجارب غنی و متنوع در محیط آموزش عالی و در ارتباط با مفاهیم و اهداف پژوهش باشند.
۴. تمایل داشته باشند تا تجارب زیسته خود در دانشگاه را در اختیار اینجانب قرار دهند.
۵. از زمان و حوصله کافی برای پاسخ به سؤالها در هنگام مصاحبه و مراحل تکمیلی بعدی برخوردار باشند.
۶. از توان روایت گری نسبتا خوبی برخوردار باشند.
۷. در بیان تجربیات شان به پژوهشگر اعتماد لازم را داشته باشند.

یافته های پژوهش

وجه اشتراک و تمایزهایی که پیرامون تجربه های زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی و فارغ التحصیلان، به عنوان مشارکت کنندگان در ارتباط با هویت علمی خود بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی و تجربه ای که از برنامه درسی آموزش عالی داشتند، طی فرایندی که از تحلیل تم های به دست آمده در این بخش ارائه می شود. از آنجاییکه نتایج بدست آمده بر مبنای مفهوم آرمان طلبی تحصیلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند و این مفهوم ابعاد جدیدی از یادگیرنده آموزش عالی را مورد واکاوی قرار می دهد، لذا نتایج و مضامین ارائه شده ادراک عمیق تری را نسبت به دانشجویان در سطح دکتری و به عنوان مبلغان و مربیان نسل های آینده؛ همچنین کارآفرینان و توسعه دهندگان صنعت و دانشگاه ایجاد می کند.

سوال پژوهش عبارتست از اینکه مولفه ها و ویژگی های آن هویت علمی که بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی (با توجه به تعریفی که از آن شد) باشد چیستند و وجه تمایز آن ها چیست؟

در راستای پاسخگویی به سوال پژوهش بر اساس روش ریکور، مراحل طی شده به ترتیب زیر می باشند:

فارغ التحصیلان بودن، گزاره هایی که در مضمون هویت علمی شکل گرفته بودند، بیشتر متعلق به گروه مشارکت کنندگان فارغ التحصیلان می باشند. در جدول زیر مولفه ها و گزاره های اولیه و ثانویه به تشریح بیشتری نشان داده شده اند.

مرحله سوم: درک جامع.

در این بخش بوسیله مرور و نگاه کامل و جامع به مولفه ها و گزاره های مورد، مدل ارتباطی و مفهومی گزاره های بدست آمده در شکل شماره ۱ ارائه شده است و در ادامه به تشریح، گزاره ها و مضامین اصلی و ارتباط آنها با یکدیگر مورد بحث قرار گرفته اند.

مرحله اول: ساده خواندن. در این مرحله هر مصاحبه پس از پایان یافتن، خوانده می شد و محقق یادداشتهایی پیرامون مولفه ها و گزاره های مستتر در آن ها تهیه می نمود.

مرحله دوم: تحلیل ساختاری.

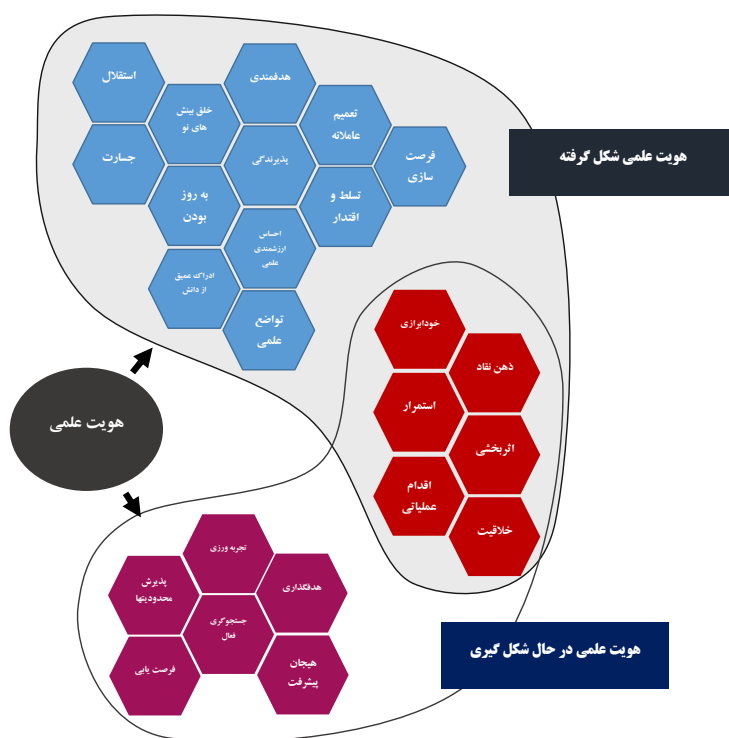
در این بخش ۱۷۹ گزاره اولیه، ۲۴ عدد گزاره ثانویه و ۲ مضمون اصلی بدست آمدند. دو مضمون اصلی عبارتند از:

- ۱- هویت علمی در حال شکل گیری (با ۱۲ گزاره ثانویه) و
 - ۲- هویت علمی شکل گرفته (با ۱۸ گزاره ثانویه) که ۶ گزاره میان هر دو مضمون مشترک می باشد
- نکته حائز اهمیت این می باشد که از دو گروه مشارکت کنندگان که دانشجویان سال های پایانی مقطع دکتری و

جدول ۲. نمونه گزاره ها و مضامین اصلی

ردیف	نمونه هایی از گزاره های اولیه	گزاره های ثانویه	مضامین اصلی
۱	هویت علمی به نظر من میشه اون چیزی که من ورای تحصیلاتم به رخ دیگران میکنم. به رخ کشیدن یعنی چی دقیقاً؟ یعنی باهاش ابراز وجود میکنم و میگم منم هستم، منم نظر ویژه ای دارم. منم می تونم تاثیرگذار باشم و چیزایی مثل این.	خودابرازی	مشترک
۲	پرسشگری رو بلد باشه. پرسشگری به معنای یک مهارت می تونه تاثیرات فوق العاده ای در زندگی ما داشته باشه.	ذهن نقاد	
۳	این کار هویت علمی منو اولاً هی رشد میداد تو درون خودم. چون هی تجربه شد برای من. می اومد بیرون و عملی میشد. هم برای من هی ظاهر می شد و وقتی ظاهر می شد و ذهنم باز می شد و وجوه مختلف اعتبار سنجی رنگ و لعاب پیدا میکرد و هویت پیدا میکرد، و این هویت انگار هویت من بود.	استمرار	
۴	بعدش از همون هدف، کارهای عملیاتی و اجرایی که باید انجام بده مشخص میشه که متناسب با شرایطش و امکاناتش هست. و بعدش که تا حدی به هدفش می رسه می تونه بگه اینها دستاوردهای منه و با این دستاوردها هویتش رو تعریف میکنه.	اقدام عملیاتی	
۵	یکی دیگه از ابعادش می تونه تجربه های من در شرایطی باشه که اتفاقاً اون دانشی که در دانشگاه آموختم به کار نیومده و من مجبور شدم راه های جدیدی بکار بگیرم. یعنی مجبور شدم چیزهای دیگه ای رو ترکیب و خلق کنم.	خلاقیت	
۶	هویت علمی هم همونطور که از اسمش پیداست مثل یک نتیجه و برداشت می مونه. یعنی فرد میتونه حاصل اقدامات و فعالیت های علمی هدفمندش رو ببینه.	اثر بخشی	
۷	راستش اولش خیلی سخت بود که خصوصاً سرکار و همون چیزی که در سوال قبل گفتیم رو انجام بدم چون اصلاً تجربه پراکتیکالی نداشتم که بخوام باهاش خودمو نشون بدم. اما کم کم تونستم فراتر از محدودیت هایی که هستن یاد بگیرم.	پذیرش محدودیت ها	هویت علمی در حال شکل گیری
۸	من در طول تحصیل تجربه های زیادی در این زمینه دارم. خصوصاً اینکه همیشه دلم می خواست روانشناس مشهوری بشم و البته هنوز هم همین هدف رو دارم. تلاش برای کشف موضوعات جدید.	جستجوگری فعال	
۹	در فرآیند تجربه هستش که ما رشد پیدا میکنیم و به یک شناختی می رسیم. مثل اینکه در دوران دبیرستان یا دانشگاهت کلی بهت گفتن که درس بخون، درس بخون .. از یه جایی به بعد دیگه بهت نگفتن درس بخون، چون خودت فهمیدی باید درس بخونی، تجربه پیدا کردی، درست؟ هویت ایجاد نشد، ریشه دواند، برای خودش جا افتاد که اگه من اینجوری بخونم بهتر میتونم متوجه بشم.	تجربه ورزی	
۱۰	کاربرد دانش برای من و انتقال اون به دیگران، دیگرانی که اونها هم مثل من هستن و دوست دارن یک مقدار عمیق تر به مسائل رشته تحصیلی خودشون نگاه کنن و در واقع بخوانن یک تغییری توی شرایط رشته تحصیلی شون ایجاد کنن و بخوانن همون سبک قدیم رو ادامه بدن	هدف گذاری	
۱۱	وقتی که میبینم که می تونم در راستای نظر علمی و تخصصی خودک کمکی کنم، یا چیزی اضافه کنم احساس شوق می کنم و این منو بیشتر تشویق میکنه که تلاش کنم و پیشرفت کنم.	هیجان پیشرفت	
۱۲	میبینم موقعیت ها و فرصت هایی که در برابرم قرار میگیرن نسبت به قبل متفاوت شدن به جاهایی فرصت ها رو باید برای پیشرفت غنیمت شمرد و از شون استفاده کرد. مثل تجربه های جدید در حیطه کاری.	فرصت یابی	
۱۳	اجازه نمیده که بقیه نظرات رو بپذیری. و عین حال نیم زاره تاثیر پذیر باشی. میشه گفت فرد به یک استقلال و اصالت فردی میرسه؛ به یک استقلال و اصالت فردی میرسه که قطعاً اون هویت علمی که در اون شکل گرفته به نام خودش.	استقلال	هویت علمی شکل گرفته

۱۴	هویت علمی یک یاز فاکتورهای مهمش این هست که شما این ویژگی رو داشته باشی که یک حرف جدید هم برای گفتن داشته باشید یا یک نتیجه گیری جدیدی از مطالعات ارائه بدید خودتو اهل اظهار نظر باشید. اظهار نظری که بر اساس مطالعه و فکت علمی باشه	خلق بینش های نو
۱۵	ادم های هم هدف می تونن بخش زیادی از این هویت رو به هم منتقل کنن. اما به نظرم بهتر هست هر فرد قبل از اینکه از کسی کمک بگیره خودش هدف گذاری درستی داشته باشه که بعدا زیر مجموعه دیگران قرار نگیره.	هدفمندی
۱۶	فرد فراتر از اون چیزی که داره بهش آموزش داده میشه خودش به دنبال حالا مراحل بالاتر باشه یا به دنبال کسب علم بیشتر باشه	تعمیم عاملانه
۱۷	دلیل نمیشه که چون درسم تمام شده بخوام حالا مطالعاتم رو یا فعالیت های علمیم رو متوقف کنم. این مسئله تا آخر عمرم با من هست. یعنی این مطالعه ای که انجام میدم و این اشتیاقی که به مطالعه مطالب جدیدتر دارم، مطمئنم که تا آخر عمر باهام در جریان هست و نمی خوام کنار گذاشته بشه چون درسم تمام شده.	فرصت سازی
۱۸	اون آدم مدام خودشو مونیتور میکنه. یعنی حتی فرایند اون که هویت علمی بالغ اتفاق افتاد براش و به بلوغ رسیده بالغانه هم تصمیم میگیره و بالغانه خودشو اصلاح میکنه و می دونه که سالها طول کشید تا به این هویت رسیده در این حوزه تخصصی. برای همین به خودش اجازه نمیده بیهو در حوزه بیزنس ورود کنه.	تسلط و اقتدار
۱۹	اونجاست که فکر میکنم شاید خیلی ها در احساس میکنن یا باید خودشون یک فکری برای خودشون بکنن یا اینکه شکست می خورن و همه زحماتشون به باد میره.	پذیرندگی
۲۰	مولفه بعدی می تونه جسارت باشه. یا به قول روانشناس ها می گن بالا آوردن جنگجوی درون. جسارت داشتن موضوع خیلی مهمی برای فردی هست که اصلا بخواد در این اجتماع پیچیده امروز زندگی کنه و دوام بیاره. پس برای فردی خاص شدن در زمینه علمی هم باید جسارت عمل و حرف زدن بر اساس رای و نظر خودش رو داشته باشه.	جسارت
۲۱	به نظرم اون بعد فهم عمیقش از درسهاش هست. پژوهشگری صریح توی مسیر علمش و رشته اش و کاربرد رشته اش رو بدونه. و اینکه بدونه جدیدترین مقاله ها، دانشگاه ها و افرادی که در قید حیاتش هستن و دارن اینو گسترش میدن چه کسانی هستن	به روز بودن
۲۲	به نظرم کلا هویت یک موضوعیه که به عزت نفس من خیلی وابسته ست. یعنی احساس ارزشمندی حقیقی من. حالا هویت علمی من هم میشه اون احساس ارزشمندی علمی و چطور بگم؟ اون حسی که من از ابراز نظرهام و احساس ارزشمندی به عنوان یک محقق که دارم	احساس ارزشمندی علمی
۲۳	حالتی که شما مطالب علمی زیادی رو میدونی اما ازشون استفاده های مخرب نمی کنی یا خودنمایی نمی کنی اما اگر هم جایی لازم باشه می تونی ازشون دفاع کنی.	تواضع علمی
۲۴	هویت علمی یک دانشجو به نظرم می تونه در سطح اولیه خودش، همون دانش دانشجو باشه. درسته که از دیگران میگیره ولی اگه درست دریافت کنه و بتونه درست هم منتقل کنه باز کار درستی انجام داده.	ادراک عمیق از دانش



شکل ۱. مدل مفهومی نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده

۱. هویت علمی در حال شکل گیری

هویت علمی در حال شکل گیری مجموعه ای از ویژگی هایی است که از خلال تجارب معنادار و رو به رشد و گسترش مشارکت کنندگان، از تلاش آنها به ادراک قوی تر از فرآیندهای آموزشی، تحصیلی و رشد خود به عنوان یک فرد عامل بهره می برند. مشارکت کنندگان ویژگی هایی را از جمله پرسشگری، خود ابرازی (به تعبیری، تلاش هایی جهت خود آموزی خود ابرازی)، پذیرش محدودیت ها، تجربه ورزی، تلاش و استمرار، پذیرش محدودیت ها، خلاقیت (در راستای رفع بحران ها)، تلاش در راستای ایجاد استقلال (در حوزه علمی و تفکر)، و تلاش در راستای اثربخشی حتی زمانی که از آن مطمئن نبودند؛ را از خود نشان دادند. این هویت به این دلیل به این عنوان برگزیده شده است که در کلام مشارکت کنندگان از واژه هایی مانند "تلاش میکنم تا..."، "سعی کردم....." استفاده می شد.

آزاده (مصاحبه شونده شماره ۹) به توانایی خود ابرازی اشاره می کند و می گوید: «هویت علمی به نظر من همیشه اون چیزی که من ورای تحصیلاتم به رخ دیگران میکشم. به رخ کشیدن یعنی چی دقیقا؟ یعنی... مامممم..... یعنی باهاش ابراز وجود میکنم و میگم منم هستم، منم نظر ویژه ای دارم. منم می تونم تاثیرگذار باشم و چیزایی مثل این.»

سایه (مصاحبه شونده شماره ۱۱) با نگاه فرآیندی به رشد و توسعه هویت علمی میگوید: «هویت علمی هم به نظر خیلی هم راستا و هم معنی با این چیزهایی هست که قبلا گفتیم. یعنی "در نهایت که من توانستم اقدامات علمی خودم را خودم مدیریت کنم و جهت دهی کنم و به بخشی از خودم یا بهتر بگم به تصویری از خودم که هدفم بود تحقق ببخشم، پس می توانم یک هویت علمی که در اینجا مد نظر هست را بسازم". خوب این تعریف خیلی معنادار و زیبا شد. مثل یک دنباله معنادار و محقق شده. چون این تصویر را می توانیم در خیلی از افراد ببینیم.»

او در ادامه می گوید: «شاید یک حس عمیق درونی هست که بعدش با تجربه هایی که پیدا میکنم آمیخته میشه و به من این ندا رو میده که "من می تونم واقعا در این زمینه مفید باشم، من واقعا اینکار رو دوست دارم". البته بعدتر که ما تجربه های بیشتری پیدا میکنیم و به عمق معنای زندگیمون اضافه میشه این ندا می تونه پررنگ تر و قابل شنیده تر بشه. شاید وقتی نوجوان یا جوان هستیم گاهی فکر میکنیم باید فلان کاره بشم، بعد از مدتی نظرمون عوض میشه .. چون در این دوران ها به دنبال اعتبار از بیرون هستیم. ولی وقتی بزرگتر میشیم بیشتر به اونچه که خودمون واقعا می خوایم و باهاش احساس خوبی داریم فکر میکنیم.»

از سوی دیگر برخی مصاحبه شوندگان به مولفه پرسشگری و استمرار داشتن در فعالیت های یک دانشجو به ویژه در راستای شکل دهی و تکمیل هویت علمی شان اشاره کرده اند. سارا (مصاحبه شونده شماره ۱۲) که یک روانشناس است می گوید: «هویت علمی یک دانشجو به نظرم اون بعد فهم عمیقش از درسهاش هست. پژوهشگری صریح توی مسیر علمش و رشته اش و کاربرد رشته اش رو بدون. و اینکه بدونه جدیدترین مقاله ها، دانشگاه ها و افرادی که در قید حیاتش هستن و دارن اینو گسترش میدن چه کسانی هستن؟»

آرام (مصاحبه شونده شماره ۶) تجربه خود را به این شکل مطرح می کند: «به نظرم کلا هویت یک موضوعیه که به عزت نفس من خیلی وابسته است. یعنی احساس ارزشمندی حقیقی من. حالا هویت علمی من هم میشه اون احساس ارزشمندی علمی و چطور بگم؟ اون حسی که من از ابراز نظرهام و احساس ارزشمندی به عنوان یک محقق که دارم. خوب حالا این کجاها واسه من اتفاق افتاد؟ راستش اولش خیلی سخت بود که خصوصا سرکار و همون چیزی که در سوال قبل گفتم رو انجام بدم چون اصلا تجربه پراکتیکالی نداشتم که بخوام باهاش خودمو نشون بدم. اما کم کم تونستم یاد بگیرم شاید الان میتونم اجزاش رو اینطوری بگم: اعتماد به نفس، تلاش، استمرار، یادگیری اشتباهات، جرات ابراز خود، در عین حال داشتن تواضع علمی، جسارت، داشتن برنامه شخصی برای رشد کردن، پذیرفتن محدودیت ها و ...»

۲. هویت علمی شکل گرفته

هویت علمی شکل گرفته به این دلیل به این عنوان برگزیده شده است که در کلام مشارکت کنندگان از جملاتی مانند "من اینکار را انجام می دهم"، "مدل ارزشیابی من اینست"، "من می دانم که" استفاده می شد. هویت علمی شکل گرفته آن نوع هویتی در نظر گرفته شده است که مشارکت کننده گان به عنوان دانشجو یا دانش آموخته، دارای خصایص و ویژگی هایی است که یک نوع طرز فکر شکل گرفته مبنی بر "هستی"، و یا "ادراک روشنی از هویت" و به دنبال آن "اقدام به بروز آن ادراکات با سبک فردی خود" کرده را داراست.

"خلق بینش های نو"، یکی از مولفه هایی است که رها (مصاحبه شونده شماره ۵) اینگونه به آن اشاره می کند: «هویت علمی یکی از فاکتورهای مهمش این هست که شما این ویژگی رو داشته باشی که یک حرف جدید هم برای گفتن داشته باشی یا یک نتیجه گیری جدیدی از مطالعات ارائه بدید خودتو اهل اظهار نظر باشید. اظهار نظری که بر اساس

جهتی آن با هدفمندی و اشتیاق فرد به تشکیل یک هویت علمی منحصر به خود و به دنبال اشتیاق و اقدام به "اثربخشی" نتیجه این پدیده می باشد. این موضوع را می توان در این تفسیر "رها" از تجاربش پس از فارغ التحصیلی نیز مشاهده کرد: «وقتی من از رساله م دفاع کردم و درسم تمام شد، اتفاقاً مطالعاتم خیلی بیشتر شد نسبت به زمان دانشجویی. یعنی مطالعاتم در اون حوزه هایی که دوست داشتم ولی فرصت نداشتم که بخوام مطالعه کنم خیلی بیشتر شروع کردم به مطالعه کردن و خیلی خوشحال شدم از اینکه این وقت رو دارم که حالا با یک آسودگی خاطر و مباحث رو پیگیری کنم و همونطور که می دونی من یک کانال تلگرامی علمی دارم که توی این کانال خلاصه مطالعات خودم رو قرار میدم. یک مبحثی هست که دوست دارم، مطالعه میکنم، حالا مطالعات من بیشتر هست و سعی میکنم که یک خلاصه ای از مطالعه خودم رو توی اون کانال قرار بدم و کمک کنم به همون عمق بخشی به مسائلی که ما در رشته تحصیلیمون، در گرایش های تحصیلیمون در موردشون می خونیم یک مقدار عمق بیشتری بدم به این مسائل و یک مقدار فراتر از چیزی باشه که همه دارن به طور عموم یاد میگیرن.»

وجود/اعتماد به نفس که منجر به تلاش و فرصت سازی و فرصت یابی میشود نیز یکی دیگر از مولفه های شناخته شده توسط مصاحبه شوندهگان بود که رها به این مولفه اینگونه اشاره می کند: «فکر میکنم این چیزی که گفتم برمیگرده به اعتماد به نفس علمی. شما این اعتماد به نفس لازمه که رو از مطالعات بدست آورده باشی که بتونی تو همون زمان دانشجویی اظهار نظر کنی یعنی این طور نیست که حتما بخاطر منافی که به خطر بیوفته، نمره ای که مثلاً کمتر داده بشه شما کوتاه بیای نخوای نظرت رو بگی یا نظر بقیه رو تایید کنی در حالی که دلت راضی نیست و حالا ممکنه اشتباهی هم صورت گرفته باشه ولی بخاطر منفعت طلبی خودت یا بخاطر اینکه دچار دردسر نشی، حوصله بحث نداشته باشی، بخوای نظرات خودتو مطرح نکنی و زیرپا بزاریشون. یه جور هم بحث اعتماد به نفس و هم بحث عزت نفسه که باید تو مباحث علمی هم مطرح بشه.»

مطالعات نشان داده اند رضایت دانشجویان بر انگیزه آنان در ادامه تحصیل و ماندن آن ها در دانشگاه نیز موثر است (مینگستو المر و کوردیر^۱، ۲۰۱۷). به نظر مهدی (۱۳۹۵) میزان یادگیری و حتی رفتار دانشجویی که رضایت دارد بهتر بوده و در میان همتایان خود انرژی مثبت ایجاد می کنند، آنها فعال ترند و با احتمال بیشتری در دوران تحصیل و بعد

مطالعه و فکت علمی باشه همونطور که قبلاً هم گفتم. یعنی مبنای علمیش کاملاً مشخص باشه ولی اظهار نظر خود شخص باشه، حرف خود شخص باشه و یک نگاه جدید و یک بینش جدیدی بتونه ارائه کنه. پس عدم دنباله روی از دیگران هم یکی از فاکتورهای هویت علمی هست.»

همچنین "هدفمندی" یکی دیگر از ویژگی هایی ست که او اینگونه تفسیر می کند: «کاربرد دانش برای من و انتقال اون به دیگران، دیگرانی که اونها هم مثل من هستن و دوست دارن یک مقدار عمیق تر به مسائل رشته تحصیلی خودشون نگاه کنن و در واقع بخوان یک تغییری توی شرایط رشته تحصیلی شون ایجاد کنن و نخوان همون سبک قدیم رو ادامه بدن آنچه که استاد ما از استادش اموخته است و ما هم از استادمون آموختیم و همینطور بخوایم انتقالش بدیم، یک مقدار تغییر و تحول ایجاد کنیم توی رشته تحصیلیمون. و من تلاش میکنم که افرادی که مثل خودم هستن رو یک اشاره (hint) بهشون بدم که شما هم مطالعاتتون رو عمیق تر کنید و می تونید حالا از این مباحث یا منابع استفاده کنید.»

از سوی دیگر، رضا (مصاحبه شونده شماره ۳) که اکنون عضو هیات علمی شده، ادراک خود را پیرامون هویت علمی اش با مولفه "اثربخشی" اینگونه ابراز میکند: «آموزش خیلی متفاوته چون تو با ادم سر و کار داری. خلاصه من رفته رفته اونجا هویت خودم رو هویت آموزشی خودم رو تحمیل کردم به محیطی که درش بودم. چرا تحمیل کردم؟ چون دوستانی که بودن، نگاه مهندسی داشتن. وقتی من آموزشی حرف میزدم با انسان سر و کار داشتم. مباحثی مطرح میکردم که اونا نمی تونستن بگن نه. گفتن اره تو درست میگی. یا مثلاً کلی مرکز آموزشی داشتیم که خب ارزیابی کردن این مراکز آموزشی، نظارت بر این مراکز و ارزیابی کردن بر اونها رد همه ابعادش (محتوایی، مدیریتی، تجهیزاتی، منابع انسانی..) خب یک مهندس کمتر می تونست همه این وجوه رو در نظر بگیره. ولی من به عنوان یک فرد آموزشی چون عناصر آموزش رو می دونستم محتواست، نیروی انسانی، فرایند یاددهی یادگیری و در ذیلش طرح درس و اینهاست.. می تونستم شاخص هایی رو طراحی کنم مبتنی بر اون دانش نظری که در واقع رسوب شده بود در من.» همانگونه که ملاحظه میشود، رضا از پدیده دیگری با عنوان "رسوب شدن دانش" در خودش بحث می کند، که یکی از موضوعات مهم در بحث یادگیری مادام العمر می باشد.

در واقع رخنه کردن یادگیری به صورت عمیق و هم

¹ Mengistu Alemu & Cordier

برای انجام آن کار صرف می کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست خواهند یافت (علایی خرایم و همکاران، ۱۳۹۱).

تعمیم عاملانه، یکی دیگر از گزاره های بدست آمده است. آزاده در پاسخ به این سوال که آیا آموخته هایش را به ابعاد دیگر تعمیم داده است می گوید: «بله خب اگر استفاده نکنم که اول از همه خودم رو خودم رو زیر سوال می برم و بعد دیگران. البته اینو هم بگم که استفاده از تجربیات علمی نمیتونه دقیقا عین همون چیزی باشه که یاد گرفتم. بلکه شکل تکامل یافته تر یا بهتر بگم شکل منطبق تری از اون با شرایط زندگی هرکسی هست. مثلا چیزهایی که در رشته من مطرح میشه در مورد موضوعات روابط اجتماعی و انواع اونها و اثراش بر فرهنگ ها، بر نسلهایی که ایجار میشن و این موارد میتونه به من کمک کنه که مثلا در تربیت فرزندانم نگاه متفاوتی داشته باشم». همچنین او مثالی را برای زمان هایی که آموخته هایش او را مستقیما برای رویدادهای مختلف آماده نکرده اند می زند و می گوید: «به طور مثال وقتی شرایط برای من غریبه هست و جایی از قبل من رو براش آماده نکردن من یاباید ببرسم یا باید بخونم. ولی در هر دو صورت تا خودم تجربه نکنم و اونچه که پرسیدم رو اجرایی نکنم هیچ فایده ای نداره. فایده منظوم اینه که برای من درسی برای یادگیری نداره. مثلا وقتی می خوام در یک شرایط جدید پیش افرادی که هیچ شناختی بهشون ندارم، خودم رو چطور میتونم پرزنت کنم؟ این درس کجا به من داده شده؟ اینها سوالاتی هست که ذهن منو درگیر میکنه. پس می رم و یاد میگیرم و البته امتحان میکنم تا خطا کنم و باز هم یاد بگیرم.»

مریم نیز به گونه ای دیگر تجارب خود پیرامون عاملیت را توضیح می دهد: «در رابطه با هویت علمی اگه بخوام تجربه ام رو بگم. ببین من کلا از همون دوران کارشناسی این بود که من فراتر از اون چیزی که بهم داده شده نیاز به دانستن دارم. فراتر از اون برنامه درسی که برام تعیین شده بود. مثلا زمانی که شروع کردیم به تحصیلات ارشد که در دانشگاه بودم، جلسه اول که وارد کلاس روش تحقیق شدیم، استاد ما شروع کرد به تدریس و گفت حالا خیلی طول میکشه تا بتونید مقاله بنویسید. اما خب من واقعا این حرف برام چیز عجیبی بود. گفتم چرا؟ چرا من نباید بتونم مقاله بنویسم؟ یعنی سه جلسه چهار جلسه گذشته بود که ما دانشگاهمون یک همایش برگزار کرد. من توی همایش شرکت کردم و اون موقع بدون اینکه من اصلا هیچ نظری داشته باشم که می خوام پایان نامه کارشناسی ارشدم در مورد چی باشه، یک موضوعی رو انتخاب کردم. بدون اینکه توی درسها باشه،

از آن موفق خواهند بود. رضایت دانشجوی می تواند بر اشتیاق و هیجاناتی که در دوران تحصیل تجربه میکنند نیز تاثیر گذاشته و منجر به تولید هیجان پیشرفت در او شود. همانگونه که پکران (۲۰۰۶) ادعا دارد که هیجان پیشرفت بر انگیزه و عملکرد تاثیر می گذارد، اما انتظار می رود که نتایج عملکرد به طور متقابل بر ارزیابی، هیجان و محیط فرد نیز تاثیر بگذارد و این موارد موجب افزایش اعتماد به نفس فرد در محیط خواهد شد.

در همین راستا، رضا نیز به این موضوع به همراه مفهوم "خودکارآمدی" اشاره می کند: «قطعا شکلی از اون اعتماد به نفس که پایه ای از خودکارآمدی حتما توش هست یعنی اگه نداشته باشی بعید می دونم به اون هویت علمی برسی که توش آرمان طلبی تحصیلی باشه. شما خودکارآمدی رو چی تعریف میکنید؟ توانمندی یک نفر در یک حوزه تخصصی. در انجام و در عرضه اون. یادگیری و دانش یک سطحه و عرضه اون دانش یک سطح دیگه ست. مولفه هایی که مهمن خودکارآمدی که پایه اعتماد به نفس هست البته به معنی این نیست که یکی باشن. میگن اعتماد به نفس باید وجود داشته باشه ولی کاذب نه. کاذب کجاست؟ انجاییکه تو تخصصی نداری ولی میگی می دونم همه چیزو اون میشه کاذب. یک چیزی رو بلد باشی که میگن مفهوم خودکارآمدی.»

از سوی دیگر آرام به موضوعی پیرامون هویت، اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی اشاره میکند و می گوید: «به نظرم کلا هویت یک موضوعیه که به عزت نفس من خیلی وابسته ست. یعنی احساس ارزشمندی حقیقی من. حالا هویت علمی من هم میشه اون احساس ارزشمندی علمی و چطور بگم؟ اون حسی که من از ابراز نظرهام و احساس ارزشمندی به عنوان یک محقق که دارم.» مفهوم خودکارآمدی و عناصر و مفاهیم وابسته به آن، احساس کفایت در انجام امور علمی و درک آن در زندگی تحصیلی از مهمترین شاخص های رشد هویت علمی دانشجویان است. درک خودکارآمدی به تشخیص اینکه افراد با دانش و مهارت های خود چه کاری می توانند انجام دهند کمک می کند (پاجارس^۱، ۲۰۰۲). باورهای خودکارآمدی به میزان تلاشی که باید برای یک فعالیت صرف شود یا میزان پشتکار در مواجهه با مشکلات برای غلبه بر مانع اطلاق می شود. افراد به سمت وظایف و فعالیت هایی که در آن احساس شایستگی می کنند، گرایش پیدا می کنند و از فعالیت هایی که نمی توانند به خوبی انجام دهند اجتناب می کنند (اکلز و ویگفیلد^۲، ۲۰۰۲). به طور کلی وقتی افراد باور داشته باشند که مهارت ها و توانایی های لازم برای انجام یک کار یا فعالیت را دارند، زمان بیشتری را

² Eccles & Wigfield

¹ Pajares

ممکنه که این هویت علمی کاملا متفاوت شکل بگیره. به نظر من این بخش از هویت و حتی بخش بعدی هویت که مثلا من به عنوان متخصص بعد از شکل گیری اون بخش اول احساس میکنم که مثلا من دوست دارم توی این سه تا حوزه کار کنم یا توی این دو تا حوزه کار کنم. خب فرد دیگری ممکنه دقیقا با شرایط مشابه من ممکنه احساس کنه که نیاز نه، علاقه داره در یک حوزه دیگه ای کار کنه مثلا در زمینه کودکان یا زنان کار کنه، یکی احساس میکنه دوست داره راجع به مفاهیمی که توی این رشته داریم بره احساس میکنم هویت علمی به این معنا قابل انتقال نیست ولی خب اینکه من الگو برداری کنم از اساتیدم که این استاد یک هویت خیلی مثلا عظیم علمی داره توی رشته ما مثلا فرد بزرگی هستن این می تونه الگویی باشه برای من که بخوام در زمینه تخصصی خودم توانایی هام رو روز به روز بیشتر کنم و برم به اون سمت که من هم بتونم توی رشته خودم و توی حوزه تخصصی خودم یک فرد توانمندتر از امروزم باشم. یعنی هر روز نسبت به دیروز توانمندتر بشم. از این جهت که الگو می تونه باشه ولی اینکه دقیقا هویتی رو من ازش بگیرم نه. مثلا شاید مثلا اون کسی که من دارم ازش الگو برداری میکنم اصلا زمینه تخصصیش یه چیز دیگه ست ولی الگوی من برای اینکه من در زمینه تخصصی خودم کارآمد تر بشم و توانمندتر بشم اون فرد هست.»

در مصاحبه شوندگان دیگر نیز به نقش استاد به عنوان یک الگو و حامی و فردی که می توان با او به گفتگو و مباحثه نشست نیز اشاره شده است. این نکته حائز اهمیت می باشد که مشارکت کنندگان در بهره مندی از محیط دانشگاه و اساتید به داشتن حق انتخاب و برگزیدن شرایط متفاوت اشاره کرده اند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تجربیات معنادار دانشجویان و فارغ التحصیلان مقطع دکتری در رشته های علوم تربیتی و روانشناسی از هویت علمی خود بر اساس مفهوم آرمان طلبی تحصیلی انجام شد که به نظر می آمد روش پدیدارشناسی بهترین روش برای این هدف باشد. طبق پژوهش های انجام شده، مفهوم هویت علمی اغلب به چندین پدیده متفاوت اما مرتبط به یکدیگر اشاره میکند که اولین آنها مرتبط با حضور علمی فرد در دانشگاه و دست ورزی با تمام چالش های ناشی از آن می باشد و دومین معنای رایج آن از نگاه اسمیت و همکارانش^۱ (۲۰۲۲) در مقابل هویت

توی کتابهام باشه. اون موضوع رو انتخاب کردم، کتاب در موردش خوندم، مقالات خارجی ترجمه کردم و شروع کردم به نوشتن مقاله. خب این چیزی بود که من ورای اون تجربه ای که توی دانشگاه می خواستم کسب بکنم برای خودم در نظر گرفتم تا بتونم بهش برسیم.»

علاوه بر گزاره های مطرح شده، از گفتگوهای مطرح شده توسط مشارکت کنندگان می تواند به اثربخشی منبع کنترل درونی و حسی که از اتخاذ تصمیمات معنادار در موقعیت های دشوار داشتند پی برد. همچنان که یوسف وند و همکاران (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که اگر فرد جهت گیری های خوشبینانه تری به خود و آینده اش داشته باشد می تواند موقعیتهای دشوار را با دید مثبت ارزیابی کرده و آن ها را حل کند و در همین راستا توانایی های خود را باور کرده و موفقیت های علمی و تحصیلی بیشتری را تجربه کند.

سایه (مصاحبه شماره ۱۱) به مجموعه ای از مولفه ها در هویت علمی اش اشاره میکند که تاکید بر استقلال دارد: «تعریفی که از هویت علمی داشتم مثل یک دنباله بود. که شامل خودکارآمدی و خودتحقیقی می شد. خب پس اجزایی که می تونه داشته باشه، اعتماد به نفس هست چون بدون اون فرد نمی تونه از پس کارهای خودش بر بیاد، نمی تونه خود ابرازی داشته باشه، نمی تونه اعلام نیاز کنه و اصلا نیازش رو پاسخ بده. بعدی می تونه استقلال داشتن یا توانایی اعلام استقلال باشه. استقلال در تفکر و رای و نظر. بدون استقلال من نمی تونم هویتی برای خودم بسازم. مولفه بعدی می تونه جسارت باشه. یا به قول روانشناس ها می گن بالا آوردن جنگجوی درون. جسارت داشتن موضوع خیلی مهمی برای فردی هست که اصلا بخواد در این اجتماع پیچیده امروز زندگی کنه و دوام بپاره. پس برای فردی خاص شدن در زمینه علمی هم باید جسارت عمل و حرف زدن بر اساس رای و نظر خودش رو داشته باشه. مورد بعدی میتونه داشتن ذهنی نقاد باشه. یعنی پرسشگری رو بلد باشه. پرسشگری به معنای یک مهارت می تونه تاثیرات فوق العاده ای در زندگی ما داشته باشه.»

شیرین (مصاحبه شماره ۱) به عاملیت به گونه ای دیگر اشاره میکند: «این هویت به مرور زمان شکل میگیره و خب تجربه من با تجربه کسی که دقیقا شاید از نظر اساتید، همون اساتید رو دیده، رشته، همون رشته رو خونده ولی با همدیگه کاملا متفاوت باشه بخاطر گذشته متفاوتی که ما باهم داشتیم. بخاطر همون خودکارآمدی ها، باورهای متفاوتی که نسبت به خودمون داریم و حتی نسبت به رشتمون داریم،

¹ Smith, Plum, Taylor-Smith & Fabian

انجام وظایف آموزشی، علمی و پژوهشی و خدمات اجتماعی دانشگاه را به عهده دارند که این امور را با هویت علمی خود انجام می دهند. در واقع هویت علمی در نگاه جامعه نمادی از مشارکت بین علم و تمدن تلقی می شود که در شخصیت یک فرد دانشگاهی^{۱۲} تجسم یافته است. اما بر اساس فرض نویسندگان این مفهوم قابلیت گسترش در حوزه های تخصصی و حرفه ای (بازارکار) را نیز داراست و یافته های پژوهش نیز نشان دهنده آن است که هم اکنون توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی و فارغ التحصیلان در حال اجرا می باشد.

از نتایج بدست آمده می توان گفت تصویر کلی برآمده از مشارکت کنندگان در این پژوهش فردی دارای اشتیاق و جسارت، دارای احساس ارزشمندی، تفکر، در حال رشد و دارای مهارت بهره گیری از هر سطح از رشد خود و تجربه آن است. این فرد خلاق، مستقل و مشتاق به اثربخشی و دیدن این اثربخشی است. فردی که تصویری از خود با مشخصه علمی و آکادمیک در ذهنش نقش بسته و به دنبال تحقق آنهاست. او در تلاش است تا نه تنها فرصت یابی، بلکه مهارت ساختن فرصت ها را نیز در خود پرورش دهد. هنگامی که از جمله ای مانند: "منی" که من به دنیای علم معرفی و عرضه میکنم استفاده می شود، قدرت نهفته ای در صدا و بروز آن ادراک می شود. این صدا، صدای پدیده ای است که به عنوان یک فیلسوف جوان^{۱۳} با وجود چارچوب های از پیش تعیین شده، هنوز به رشد خود ادامه می دهد و از ظرفیت هایی که می یابد با هنرمندی خاص خویش بهره می برد. دستیابی به اهداف، با تعیین هر روزه آنها و دسته و پنجه نرم کردن با شرایط پیچیده امروز، یکی دیگر از ویژگی هایی است که عاملیت بیشتری را در او ایجاد میکند. آرمان هایی که از دیدگاه دیگران بی معنا هستند اما او می خواهد تا معانی بیشتری درک کرده و با آنها اثربخش باشد. برخی آرمان ایجاد یک کسب و کار پویا و پرتلاش، برخی آرمان تربیت نسل های متفکر و خلاق و دارای توانایی همزیستی با تحولات دنیای امروز به ویژه تحول دیجیتال و برخی نیز به دنبال اصلاح و بازنگری روندهای موجود که می توانند همچنان ارزش آفرینی کنند، هستند.

در بخش نوآوری، یافته ها نشان می دهد که تاثیرگذارترین تجربیات بر شکل گیری و بروز هویت علمی

هایی که پیش از وجود به تحصیلات تکمیلی وجود داشتند قرار میگیرد، یعنی توسعه یک هویت خاص علمی. هنجارها و ارزشهای مشترک زیادی وجود دارد که اغلب به عنوان جنبه های ضروری هویت های علمی ذکر می شوند که دربرگیرنده فعالیت هایی مانند آزادی علمی^۱، همگانی بودن^۲، حقیقت جویی^۳، خود مختاری^۴، کاوشگری همتایان^۵، خود ارزیابی انتقادی^۶ و قضاوت گری حرفه ای^۷ هستند (کلارک و همکاران، ۲۰۱۳؛ کلگ، ۲۰۰۸، ترد و همکاران، ۲۰۱۲). دانشگاهی یا آکادمیک بودن^۸ (دانشگاهی بودن) هم به آموزش و هم به تحقیق گره خورده است (فیتزمورایس، ۲۰۱۳ و ایلجوجکی، ۲۰۱۳). از نظر تیلور هویت دانشگاهی سه سطح متمایز دارد: ۱. هویتی که دانشگاه و محل کار به عضو دانشگاه داده است؛ ۲. مجموعه عناصر مربوط به هویت رشته ای و ویژگی های خاص مربوط به رشته های مختلف؛ ۳. «هویت جهانی» دانشگاهیان که بین تمام رشته ها، تخصص ها و گروه های دانشگاهی با دو عنصر خاص یعنی استقلال دانشگاهی و آزاید دانشگاهی مشترک است (فاضلی، ۲۰۰۳).

هویت علمی در حال شکل گیری و هویت علمی شکل گرفته دو مضمون اصلی بدست آمده از مجموع ۲۴ گزاره ثانویه هستند. همانگونه که در ابتدا تشریح شد منظور از هویت علمی مجموعه ای از دیدگاه ها، اندیشه ها، انتخاب های علمی، تصمیم گیری ها، رفتارها و انگیزه ها با محتوای علمی و آکادمیک و در ارتباط با عناصر آموزشی، چارچوب ها و محدودیت ها و مسائلی از این دست است که خودشان را در تجربه های زیسته آنان به نمایش میگذارند. مقصود از مفهوم آرمان طلبی تحصیلی نیز یک ویژگی یا قابلیت است که به واسطه آن دانشجویان و فارغ التحصیلان به حدودی فراتر از آنچه که در برنامه درسی آموزش عالی چه پنهان و چه آشکار برایشان طراحی شده قدم گذاشته و ابعاد جدیدی از خود را کشف و پرورش می دهند. دلیل انتخاب این هدف برای پژوهش حاضر (واکاوای تجارب زیسته مشارکت کنندگان بر مبنای آرمان طلبی تحصیلی) تلاش برای عمق بخشیدن و گسترش مفهوم هویت علمی به حدود و فعالیت هایی فراتر از فعالیت های آکادمیک بود. زیرا بر اساس تحقیقات صورت گرفته که در این پژوهش نیز ذکر شد، نقش آکادمیک بودن و دانشگاهی ارتباط گسترده ای با هویت علمی دارد. همانگونه که اردم^{۱۱} (۲۰۲۳) تشریح می کند دانشگاهیان مسئولیت

⁸ Being an academic

⁹ Fitzmaurice

¹⁰ Ylijoki

¹¹ Erdem

¹² the academician

¹³ Young Philosopher

¹ academic freedom

² collegiality

³ truth seeking

⁴ autonomy

⁵ peer review

⁶ critical self-evaluation

⁷ professional judgement

در راستای جمع‌بندی نتایج این پژوهش و نوآوری که دارد به این موضوع اشاره می‌شود که تاکنون پژوهشی پیرامون هویت علمی که مراحل را در راستای شکل‌گیری و ایجاد آن ارائه دهد و مفاهیم موجود در آن را با نگاه آرمان طلبی و فراتر از برنامه‌های درسی و چارچوب‌های تعیین شده باشد انجام نشده بود. نتایج این پژوهش نه تنها به دست اندرکاران امر طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری کمک خواهد کرد، بلکه به دانشجویانی که در جستجوی ساختن هویت علمی خود هستند تا اثربخشی خود را معنادار و منحصربفرد کرده و بتوانند نقشی موثری نه تنها در جامعه علمی بلکه در توسعه علم در کسب و کارها و ایجاد پیوندهای جدید بین علم و صنعت داشته باشند نیز اطلاعات جدید و مفیدی را ارائه می‌دهد.

منابع

۱- اکبرپور، زهرا، سلطانی، اصغر، و علی نژاد محمدآبادی، مهرانگیز. (۱۴۰۱). واکاوی روابط ساختاری میان ادراک دانشجویان از برنامه‌های درسی با رویکرد آن‌ها به یادگیری و مطالعه دروس. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۹(۱)، ۶۵-۸۱. doi: 10.22070/tlr.2023.16555.1301

۲- کمالی، افسانه و اعظم آزاده، منصوره و سجادیان موسوی، عقیقه، ۱۳۹۵، هویت علمی دانشجویان و سرمایه اجتماعی خانواده، نهمین کنگره پیشگامان پیشرفت، تهران، ۵۳۶۶۴۳. <https://civilica.com/doc/536643>

۳- علایی خرایم، رقیه و نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خود کارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۱، شماره ۳، صفحه ۱۰۴-۸۵.

۴- نیازی، محسن، شفائی مقدم، الهام. (۱۴۰۱). تبیین رابطه جامعه‌پذیری علمی و شکل‌گیری هویت دانشجویی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۵(۴): ۲۵-۷۲.

۵- نوابی‌نژاد، ش (۱۳۸۶) بحران هویت در نوجوانان، در کتاب: مبانی نظری هویت و بحران هویت، به اهتمام علی اکبر علیخانی، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

۶- یوسف‌وند، مهدی، قدم‌پور، عزت‌اله، صادقی، مسعود، غلامرضایی، سیمین. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس مکان کنترل درونی (با واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی)؛ کاربرد تحلیل مسیر. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۶(۲)، ۲۹-۴۰. doi: 10.22070/tlr.2019.3311

مشارکت‌کنندگان، حاصل‌قرارگیری آن‌ها در موقعیت‌های غیر درسی و در مکانی به غیر از دانشگاه بوده است. به ویژه زمانی که فرصتی برای انجام امور مرتبط با مسئولیتی که به آن‌ها واگذار شده و یا توسط آن‌ها پذیرفته شده بود. دلیل این امر به این صورت تشریح می‌شود که در تبدیل دانش‌آموز به عمل - که می‌بایست انجام یک وظیفه به همراه حل مسائل مرتبط با آن باشد - در خود ناتوانی و سردرگمی احساس کردند. اما وجود ویژگی‌های آرمان‌طلبانه که توانایی عبور از حدود تعیین شده را می‌دهد شروع به خلق و یادگیری‌های تکمیلی همراه با مسئولیت‌پذیری کرده است. این اقدامات توسط آن‌ها موجب شده تا فرآیند یادگیری را به مانند استادی جدید، به خود آموخته و اینبار به شکل هدفمندتری در ساخت شناختی و هویتی خود تثبیت کنند.

از سوی دیگر رفتارها و نگرش‌های اساتید می‌تواند به‌طور چشمگیری بر یادگیری و تعامل دانشجویان تأثیر بگذارد. کنش، واکنش و رفتارهایی که اعضای هیأت علمی از خود نشان می‌دهند و همچنین شیوه‌های تعامل آن‌ها با دانشجویان بر محیط یادگیری تأثیر می‌گذارند و دانشجویان به وضوح تحت تأثیر الگوهای ارتباطی مربیان قرار می‌گیرند (روکا، ۲۰۱۰). که نتایج مصاحبه‌ها نیز این را نشان داد که مشارکت اساتید و حضور آن‌ها به عنوان یک الگو و حامی نیز مشاهده شد. اما ضعف در کاربردی ساختن یادگیری‌ها و عدم ارتباط معنادار بین محتوای تدریس شده، تدوین شده و در نهایت ارزیابی شده با محیط خارج از دانشگاه، موجب شد تا ارتباط خود را با استاد و محیط دانشگاه بازنگری کنند. در واقع دغدغه اصلی مشارکت‌کنندگان رویارویی با موقعیت‌های واقعی در بازار کار و پاسخگویی به انتظارات به عنوان یک متخصص و یا اصطلاحاً فردی با مدرک دکتری بود. آن‌ها پیشنهاد می‌کردند برای رفع این مشکل فاصله بین علم و صنعت، با ایجاد بسترهای تجربه‌ورزی بیشتر و خودمختارانه‌تر، کمتر شود. همچنین خواهان داشتن اختیار عمل بیشتری در دروس و پروژه‌های علمی بودند تا بتوانند آنچه را که در دانشگاه نمی‌یابند در خارج از آن تجربه کنند. همچنین بر اساس یافته‌های اکبرپور و همکاران (۱۴۰۱) می‌توان با ایجاد بسترهای مناسب در جهت افزایش ادراک از اهداف و استانداردهای آموزشی برای دانشجویان، نتایجی همچون افزایش میزان یادگیری و مطالعه، رویکردهای راهبردی در یادگیری و مطالعه به صورت بهتری سازماندهی شده و این افزایش ادراک منجر به بهبود کارمناسب در دانشجویان می‌شود که مستلزم همراهی و شفاف‌سازی اهداف و استانداردها از سوی اعضای هیأت علمی می‌باشد.

- 20- Fazelli, N. (2003). A comparative study of Iran and Brittan university culture. *Anthropology Letter*, 13, 93-132 (in Persian).
- 21- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: A moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38(4), 613–622.
- 22- Jenkins, Richard. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- 23- Katzenstein, Peter. (Ed). (1996). *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. New York: Columbia University Press.
- 24- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance–approach and performance–avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104, 806–819.
- 25- Lent, Robert & Brown, Steven & Hackett, Gail. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 45. 79-122. 10.1006/jvbe.1994.1027.
- 26- Lopez, Kay & Willis, Danny. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contributions to Nursing Knowledge. *Qualitative health research*. 14. 726-35. 10.1177/1049732304263638.
- 27- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 28- McNaughton, S. M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1163669>.
- 29- Oyserman, D. (2012). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179–190.
- 30- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001–1043.
- 31- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. *Handbook of identity theory and research* (pp. 117–145). New York: Springer.
- 32- Pekrun, Reinhard. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev*. 18:315–341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
- 7- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through twenties*. New York: Oxford University Press.
- 8- Bagnall, N. (Ed.). (2005). *Youth transition in a globalised marketplace*. New York, NY: Nova Publishers.
- 9- Côté, J. E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J. J. Arnett, & J. L. (Eds.), *Emerging adults in America*:
- 10- Caprara, Gian & Giunta, Laura & Eisenberg, Nancy & Gerbino, Maria & Pastorelli, Concetta & Tramontano, Carlo. (2008). Assessing Regulatory Emotional Self-Efficacy in Three Countries. *Psychological assessment*. 20. 227-37. 10.1037/1040-3590.20.3.227.
- 11- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329–345.
- 12- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. The academic profession in Europe: New tasks and new challenges. Springer Netherlands.
- 13- Crocetti, E. Rubini, M. Berzonsky, M.D. Meeus, W. (2009) “Brief Report: The Identity Style Inventory - Validation in Italian Adolescents and College Students”, *Journal of Adolescence*, 32: 425-433.
- 14- Durkheim, E. (1989). *Social work division*. Hassan Habibi, Ghalam Publications (in Persian).
- 15- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34e45. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.00475.x>.
- 16- Domina, T., Conley, A., & Farkas, G. (2011). The Link between Educational Expectations and Effort in the College-for-all Era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112. <https://doi.org/10.1177/1941406411401808>
- 17- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- 18- Erdem, A. (2023). ACADEMIC IDENTITY. *European Journal of Education Studies*, 10(4). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i4.4788>
- 19- Eccles, J & Wigfield, A. (2002). Development of Academic self – efficacy. www.emory.edu/education.

- 44- Ylijoki, O. H. (2013). Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education*, 38(2), 242–255.
- 45- Vincent-Ruz, P., & Schunn, C. D. (2018). The nature of science identity and its role as the driver of student choices. *International Journal of STEM Education*, 5 (1). 1-1-0.
- 46- Wehrle K., Fasbender, U. (2019). Self-Concept. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (Eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2001-1.
- 33- Pajares , F. (2002). Over View of Social Cognitive Theory and Self- Efficacy. www.emory.edu/education/html/.
- 34- Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On Academic Identity Formation in Middle School Settings During Early Adolescence. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding Early Adolescent Self and Identity: Applications and Interventions* (pp. 91–131). Albany: State University of New York Press.
- 35- Rocca, K. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.
- 36- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU press. Robitzsch, A., & Robitzsch, M. A. (2020). Package 'sirt'. <https://cran.rproject.org/web/packages/sirt/sirt.pdf>
- 37- Rojewski, J. W. (2005). Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 131–154).
- 38- Speziale, H. S., Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams & Wilkins.
- 39- Smith, S., Plum, K., Taylor-Smith, E., & Fabian, K. (2022). An exploration of academic identity through the COVID-19 pandemic. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1290-1303. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2072194>
- 40- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907.
- 41- Tanner, J. L. (2006). In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.). *Recentering during emerging*
- 42- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384.
- 43- Tovey, M., Bull, K., & Osmond, J. (2010). Developing a pedagogic framework for product and automotive design. In 2010 Design Research Society (DRS) International Conference on Design & Complexity.