

بررسی مصاحبه‌های آزمون دکتری از منظر داوطلبان

نعمت‌الله عزیزی^{1*} و محمدفائق محمدی²

چکیده

در فرایند پذیرش داوطلبان دوره دکتری، مصاحبه علمی اگر با رعایت ضوابط علمی و اصول اخلاق حرفه‌ای برگزار شود، می‌تواند به دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کمک کند تا ظرفیت علمی داوطلبان را دقیق‌تر ارزیابی کنند و فرصت انتخاب را به داوطلبانی بدهند که از هر نظر سرآمد هستند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه داوطلبان آزمون دکتری در خصوص ماهیت، کیفیت و اعتبار مصاحبه‌های پذیرش دانشجو انجام شد. جامعه آماری شامل داوطلبانی بود که برای مصاحبه علمی به دانشگاههای تهران، شهید بهشتی، خوارزمی و علامه طباطبایی دعوت شده بودند. نمونه آماری به صورت هدفمند از میان داوطلبان انتخاب شد. از آنجا که رویکرد پژوهش آمیخته (کمی و کیفی) بود، برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه اکتشافی و پرسشنامه استفاده شد که گویه‌های آن از نتایج مصاحبه‌ها استخراج شده بود. برای تحلیل یافته‌ها نیز علاوه بر توصیف کمی داده‌ها، از تحلیل عاملی اکتشافی به منظور شناسایی مؤلفه‌های اصلی بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که رویکرد دانشگاهها در برگزاری جلسات مصاحبه با داوطلبان متفاوت و عوامل مورد توجه آنها در ارزیابی عملکرد داوطلبان نیز مختلف بوده است. در این میان به توانمندیهای ویژه داوطلبان کمتر توجه شده و موضوع مورد پرسش بر مباحث جزئی تمرکز داشته است.

کلیدواژگان: آموزش عالی، تحصیلات تکمیلی، آزمون دکتری، مصاحبه علمی، اعتباربخشی.

مقدمه

صاحب‌نظران و اندیشمندان آموزش عالی بر این باورند که دوره دکتری از دو نظر اهمیت بسزایی دارد: اول از نظر نقش این دوره در نوسازی حرفه علمی و آکادمیک و دوم از نظر تأثیر آن در تربیت نیروی کار ماهر که مورد نیاز جوامع و اقتصادهای دانش بنیان است (UNESCO, 2008). البته، در مقابل این

1. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

* نویسنده مسئول: N.Azizi@uok.ac.ir

2. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا همدان، همدان، ایران:

mohammadi2642@yahoo.com

زمینه از تغییرات جهانی، نظام‌های علمی در عین حال که باید به تعهدات سنتی خود در خصوص کیفیت و تناسب خدمات خود پایبند باشند، لازم است انعطاف‌پذیری و نوآوری خود را نیز نشان دهند. در اقتصادهای دانش محور دولتها به دانشگاهها به‌منزله موتورهای تغییر و توسعه ثروت و رفاه می‌نگرند، آموزش دکتری از ارزش علمی بسیار بالایی برخوردار است و در گسترش نوآوری و رشد جوامع نقش مهمی دارد. علاوه بر این، دانش‌آموختگان این دوره از مزایای درآمد بالاتر و فرصتهای شغلی عالی بهره‌مند می‌شوند (Smith, Bradshaw, Burnett, Docherty, Purcel, & Worthington, 2010). در همین خصوص، فعالیت دانشجویان دوره دکتری بخش مهمی از تلاش پژوهشی دانشگاهها را شامل می‌شوند و سهم چشمگیری در عملکرد پژوهشی مؤسسات دانشگاهی دارد. لذا از آنجا که کیفیت عمل راهنمایی دانشجویان تأثیر مهمی بر عملکرد آنان دارد (Cullen, Pearson, Saha & Spear, 1994)، دانشگاهها تمایل دارند تا اثربخشی و کارایی راهنمایی دانشجویان دکتری را تا حد ممکن بهبود بخشند. به یقین بهبود و تعالی فرایند راهنمایی دانشجویان دوره دکتری سبب می‌شود تا آنها از توان خود بیشترین بهره را ببرند و اعتبار پژوهشی مؤسسات نیز افزایش یابد.

برگزاری دوره دکتری به‌عنوان یک درجه تحصیلی پژوهشی برای بار اول در دانشگاه فردریش ویلهلم³ برلین در سالهای آغازین قرن نوزدهم پیشنهاد شد. از سال 1860 به بعد ایده دانشگاههای پژوهشی و دوره‌های دکتری به کشور آمریکا وارد شد و با تأسیس دانشگاه یل⁴ در سال 1861 نمود عینی یافت. توجه به سنت پژوهش در کشور آلمان که در آن بر عقلانیت علمی و پیگیری دانش از طریق اجرای آزمایش و تجربه‌گری تأکید می‌شد و نیز افزایش تعداد دانش‌آموختگان آمریکایی، که مطالعات دوره دکتری خود را در کشور آلمان انجام داده بودند و خواهان کپی کردن محیطهای یادگیری آن کشور در کشور خود بودند، سبب ایجاد دانشگاههای خصوصی نظیر دانشگاه یل و پرستون در آمریکا شد که برای دوره‌های دکتری دانشجو می‌پذیرفتند (Park, 2005). در سال 1876 دانشگاه جان هاپکینگز به‌عنوان الگویی مدرن از یک دانشگاه پژوهشی در آمریکا تأسیس شد. بر همین اساس، از نیمه دوم قرن نوزدهم می‌توان به‌طور مشخص تأکید بر پژوهش را در کالجها و دانشگاههای آمریکا ملاحظه کرد. در خلال قرن بیستم و از سال 1910 به بعد، دوره پژوهشی در کشور کانادا گسترش یافت. برگزاری دوره دکتری در کشور بریتانیا در سال 1917 و بعد از آن در بیشتر کشورهای انگلیسی زبان از جمله استرالیا در سال 1948 گسترش یافت. این روند به‌تدریج در سایر کشورهای غربی پیگیری شد و اهتمام در گشایش و توسعه دوره‌های دکتری در دستور کار دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی قرار گرفت. در کشور ایران نیز با تأسیس دانشگاه تهران که نقطه عطفی در توسعه آموزش عالی مدرن به‌شمار می‌رود، زمینه برای برگزاری دوره‌های دکتری به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی فراهم و با شکل‌گیری دیگر مراکز دانشگاهی

3. Friedrich Wilhelm University

4. Yale University

مسیر توسعه آموزش دکتری آغاز شد. در سالهای اخیر و تحت شرایط سیاسی کشور از طرفی و ایجاد کاستیهایی در روند توسعه دوره‌های دکتری در دانشگاههای داخلی از طرف دیگر، این امر بیش از پیش مورد توجه متولیان آموزش عالی کشور قرار گرفته است.

در روند فعلی تولید علم و ورود به جامعه دانش‌بنیان با نظامهای اقتصادی و صنعتی یادگیرنده، ظرفیت سازی برای پژوهشهای کیفی از موضوعات بسیار اساسی برنامه‌های توسعه ملی جوامع به‌شمار می‌رود که آموزش دوره دکتری بخش مهم و ثابتی از آن محسوب می‌شود. بر این اساس، فراهم کردن شرایط ایجاد این دوره تحصیلی و تمهید منابع و امکانات لازم در این خصوص در حال گسترش است و تنوع‌بخشی در اجرای آن مورد توجه جدی کشورهاست (Teichler, 2008). در هر حال، دانشگاهها تحت فشار برای ارتقای جایگاه علمی خود در تلاش‌اند تا همگام با اجرای پروژه‌های تحقیقاتی برجسته، دانش‌آموختگان با کارایی و اثربخشی بیشتری تربیت کنند که نیل به آن مستلزم تلاش بی‌وقفه آنها برای بهبود و توسعه پژوهش و راهنمایی دانشجویان در دوره دکتری است (Ismail, Abiddin & Hassan, 2011). بر همین اساس، امروزه آموزش دکتری با چالشهای چندگانه‌ای در خصوص تقاضا، عرضه، کیفیت و نرخ بازده مواجه است. این چالشها هم به عرضه کنندگان آموزش در این دوره و هم به سایر ذینفعان و مشتریان مرتبط با آن مربوط می‌شود (Kearney, 2008). بدیهی است که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به‌عنوان متولی امر تولید، انتقال و نشر دانش در کشور، باید با استفاده از نیروی متفکر و کم توقع دوره‌های دکتری تخصصی و نیز از طریق هدفمند ساختن موضوعات رساله‌های پایان‌نامه‌های دانشجویان دکتری تخصصی با اهداف چشم‌انداز توسعه بیست ساله کشور و تحقق اهداف برنامه‌های توسعه آینده آن، در جهت نیل به اهداف توسعه علمی کشور گام بردارد (Atafar, Ansari & Nilipour Tabatabaei, 2007). هماهنگی هر چه بیشتر دوره‌های دکتری تخصصی با نیازهای توسعه‌ای کشور مستلزم ایجاد تغییرات ضروری در برنامه‌ریزیهای خرد و کلان دوره‌های دکتری در فرایندهای پذیرش و آموزش آن دوره‌هاست.

از سال 2001 در نشست‌های علمی یونسکو به طرق مختلف تلاش شده است تا پیوندی میان پژوهش و سیاستگذاری ایجاد شود که از جمله می‌توان به تسهیل و گسترش فضا برای بحثهای انتقادی و تجدید نظر و بازبینی دیدگاههای مشخص و اصلی اشاره کرد، طوری که بتوان مسیرهای آینده را مورد بازمفهومی قرار داد. نیل به این اهداف مستلزم اقداماتی مهم چون جابه‌جایی کارشناسان، راه انداختن بحثهای بین‌المللی و منطقه‌ای، تولید و نشر پژوهشها، ارتقای همکاریهای استراتژیک، تسهیل ارتباطات و تقویت رویکردی روشمند است. چنین رویکرد روشمندی مستلزم مطالعه موضوعات ویژه‌ای است که از حوزه‌های مرتبط مختلفی نشئت می‌گیرد. در این خصوص انجام دادن تحلیل‌های جدی و آینده‌نگرانه از آموزش دوره دکتری، که امروزه به وسیله نیروهای جدید و پر قدرت از زمینه‌های متفاوت اجتماعی-اقتصادی در حال شکل‌گیری است و در نظامهای دانشی و تربیت نیروی بسیار ماهر نقش و جایگاه مهمی دارد، بسیار ارزشمند است. بر این اساس، کارگاه آموزشی کارشناسان بین‌المللی که در سال 2008

در شهر دویلین برگزار شد، بر پنج بعد مهم آموزش دکتری تمرکز داشت که به چالش‌های عمده و چند وجهی این دوره تحصیلی مربوط می‌شد و عبارت بودند از:

الف. شناخت نیازهای منطقه‌ای مرتبط با شایستگیها و صلاحیتهای پژوهش محور؛

ب. شناخت بازارهای جدید برای ارایه توانمندیهای علمی پیشرفته؛

ج. داشتن ظرفیت یادگیری باز (مجازی) برای دوره‌های پژوهشی؛

د. برنامه‌ریزی برای آموزش دوره دکتری در اقتصادهای بزرگ با تأکید بر نقش همکاریهای بین‌المللی در این خصوص؛

ه. تغییر شرایط جغرافیایی - سیاسی که بر شبکه‌های دانشگاه پژوهشی تأثیر می‌گذارد (UNESCO, 2008).

علی‌رغم وجود نداشتن شواهد عملی زیاد مبنی بر اینکه چگونه دانش‌آموختگان تحصیلات تکمیلی برای اقتصاد و صنعت ارزش افزوده ایجاد می‌کنند، نتایج مطالعه کانور و براون (Connor & Brown, 2009) مؤید آن است که از نظر کارفرمایان دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری ارزش افزوده بسیاری برای سازمانهای محل کار خود به ارمغان می‌آورند. رساله‌ها و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی یکی از راههای تدوین طرح تحقیق، پیشبرد فعالیتهای محقق مطابق رویکردهای تولید علم، نیل به یافته‌های جدید علمی، طرح افکار، فرضیات، الگوها و نظریات علمی و ارزیابی قابلیت آنها در عمل است (Hamidzadeh, 2008). در واقع، یکی از راهبردهای مهم در دستیابی به مزیت‌های تولید علم در مراکز دانشگاهی، توانمند شدن در تولید و نشر علم در مقاطع تحصیلات تکمیلی است. از طرف دیگر، اعتقاد بر این است که کیفیت علمی و فکری محیط پژوهشی برای دانشجویان دوره دکتری اهمیت زیادی دارد. از نظر پژوهشی مراکز دانشگاهی باید از تعامل میان دانشجویان دوره دکتری، محققان دوره فوق دکتری و استادان ممتاز حمایت کنند و آن را به منزله عامل بسیار مهمی در برنامه‌ریزی و تدارک دوره‌های تحصیلات تکمیلی به ویژه دوره دکتری در نظر بگیرند. البته، وجود مشکلاتی در تعریف و ایجاد چنین گروه مهمی در مراکز دانشگاهی کوچک انکارناپذیر است و بر همین اساس، برنامه‌های تحصیلات دوره دکتری فقط باید در مراکزی ارائه شود که اولاً از تعداد قابل قبولی عضو هیئت‌علمی فعال و شاخص از نظر پژوهشی برخوردار باشند و ثانیاً برآورد درستی از تعداد قابل قبول دانشجویان پژوهشی در حوزه علمی مورد نظر و رشته‌های مربوط داشته باشند. لذا، در مؤسسات دانشگاهی باید بر حداقل نرخ قابل قبولی از پذیرش دانشجویان دوره دکتری به‌عنوان شاخصی مهم از کیفیت محیط پژوهشی برای حمایت از دانشجویان دوره دکتری تأکید شود. همچنین تعداد دانشجویانی که دوره تحصیلات مذکور را با موفقیت به اتمام رسانده‌اند، از شاخصهای مهمی است که در ارزیابی کیفیت محیط پژوهشی مورد توجه قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، فراهم کردن منابع و تجهیزات کافی برای اجرای پروژه‌های پژوهشی از جمله دسترسی به اینترنت و منابع کتابخانه‌ای از شرایط بسیار ضروری برای اداره کارآمد دوره‌های تحصیلات تکمیلی است و در صورت نبود منابع و تجهیزات مناسب و کافی مراکز

دانشگاهی نباید به گشایش دوره‌های دکتری و پذیرش دانشجو در این دوره‌ها اقدام کند (Azizi, 2007; Azizi, 2013). حاجینیکولا و ساتریو (Hadjinicola & Soteriou, 2006) با بررسی عوامل مؤثر بر افزایش بهره‌وری تولیدات پژوهشی گروه‌های مدیریت تولید و عملیات در دانشکده‌های مدیریت بازرگانی آمریکا دریافتند که پذیرش دانشجو در دوره دکتری می‌تواند در بهبود کیفیت و بهره‌وری پژوهشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی مؤثر باشد. از نظر هم‌لین و گوستافسون (Hemlin & Gustafsson, 1996) آمار دانش‌آموختگان دوره دکتری شاخص مهمی برای برآورد تعداد مقالات علمی در مجلات علمی- پژوهشی است، هر چند تعداد دانش‌آموختگان دوره دکتری به تعداد سالهای تحصیل این دوره، مرتبه علمی استادان و همچنین تعداد مقالات چاپ شده استادان بستگی دارد. دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ایران نیز مانند سایر مراکز آموزش عالی دنیا رسالت و وظیفه سنگینی برای تربیت اصولی دانشجویان بر اساس نیازهای کشور دارند. لازمه عهده‌دار شدن چنین مسئولیت خطیری تلاش، شناخت مشکلات، برنامه‌ریزی، تدوین برنامه‌های اجرایی، ارزیابی و سرانجام، اصلاح آنها متناسب با شرایط و چالشهای پیش‌روی آینده است؛ اما به دلیل اینکه دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی هدف اصلی خود را در تربیت نیروهای متخصص خلاصه کرده‌اند که آن هم با اتخاذ رویکرد کمیت‌گرایانه و بدون توجه به زمینه نیازهای تخصصی آینده کشور صورت می‌گیرد، انجام دادن صحیح چنین وظیفه و رسالت خطیری مورد تردید واقع شده است (Meamarzadeh & Aghadavood, 2010).

با وجود این، توسعه و رشد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مستلزم گسترش سرمایه انسانی است. آموزش عالی نیز که شکل مهمی از سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی است، از طریق تولید، انباشت، انتقال و توزیع دانش، نیروی محرک رشد و توسعه در تمام ابعاد است. طی دو دهه اخیر نظام آموزش عالی از یک طرف با فشارهایی نظیر افزایش تعداد دانشجویان، تغییرات جمعیتی، تجدید نظر در نقش اقتصادی و اجتماعی آموزش عالی، ظهور فناوری اطلاعات، روند جهانی شدن و اقتصاد دانایی محور و از طرف دیگر، با فشارهایی برای پاسخگویی، بهبود و تضمین کیفیت روبه روست (Altbach, 1999, cf. Pazargadi & Sattari, 2008). از نظر سیگرن و همکاران (Segaren, Creswell & Wheeler, 2001) مؤسسات آموزش عالی از سال 1990 به بعد با چالشهایی همچون کیفیت، تنوع و جنسیت، جذب و نگهداری هیئت‌علمی، تلاش برای توسعه حرفه‌ای، حجم کاری هیئت‌علمی، ارزشیابی دانشجویان اقلیت، اخلاق و عدالت مواجه شده‌اند.

در کشور ایران مطابق برنامه چهارم توسعه، مقرر شده است که شاخص ثبت‌نام در آموزش عالی از 18/2% در سال 1382 به 30% در سال 1388 برسد و این امر مستلزم رشد بسیار سریع و زیاد در تعداد دانشجویان و برنامه‌ریزیهای آموزش عالی است (Farasatkah, 2008). با تداوم این رشد کمی، هم اکنون مقطع دکتری به‌عنوان یکی از مقاطع حساس آموزش عالی نمود یافته است. در حال حاضر، در کشور بنا به آمار ملی آموزش عالی در سال 1390، در مقطع دکتری 34131 دانشجو در دانشگاههای

دولتی و 4779 دانشجوی در دانشگاه‌های غیر دولتی تحصیل کرده‌اند (Nowrozezadeh, 2013). پذیرش دانشجوی در این دوره برای سالهای متمادی در دانشگاهها و به صورت نیمه متمرکز صورت می‌گرفت که همواره با اعتراضهایی در خصوص سوگیری دانشگاهها به پذیرش دانشجویان و دانش‌آموختگان قبلی خود، نبود دسترسی برابر داوطلبان به منابع علمی آزمونها و رعایت نشدن عدالت در بررسی سوابق تحصیلی، پژوهشی و حرفه‌ای داوطلبان همراه بوده است. برای برطرف کردن این نگرانیها و فراهم کردن شانس برابر در برخورداری از ظرفیتهای ایجاد شده در این دوره، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از سال 1390 به نیمه متمرکز کردن آزمون دکتری از طریق برگزاری کنکور و لحاظ کردن مصاحبه از سوی دانشگاهها به عنوان درصدی از سهم پذیرش داوطلبان اقدام کرد.

بدیهی است که برگزاری این شیوه از پذیرش دانشجوی در دوره دکتری نیز که مبین چرخش مجدد سیاستگذاران آموزش عالی کشور به سوی اتخاذ رویکردهای تمرکزگرایانه در برنامه‌ریزی آموزش عالی است، با چالشهایی مواجه باشد. بر این اساس، بررسی مسائل و مشکلات این شیوه پذیرش و مشاهده نقاط قوت و ضعف آن از دیدگاه دانشجویان می‌تواند زمینه‌ساز برگزاری بهتر این شیوه و دستیابی به عدالت آموزشی در زمینه آزمون دکتری باشد. با درک این مهم پژوهش حاضر با هدف شناسایی نقاط ضعف و قوت مصاحبه‌های تخصصی در آزمون دکتری صورت گرفت.

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی دیدگاه داوطلبان معرفی شده به مصاحبه آزمون دکتری در سال 92-1391 در خصوص مصاحبه‌های تخصصی صورت گرفته از سوی دانشگاهها و شناسایی راهکارهای بهبود آن از دیدگاه دانشجویان پذیرفته شده بود. در این خصوص آزمون سؤالات زیر در دستور کار قرار گرفت:

1. عوامل تأثیرگذار بر مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری از دیدگاه دانشجویان چیست؟
2. وجود چه ضعفهایی اعتبار مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری را با چالش مواجه می‌سازد؟
3. ادراکات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری چگونه است؟
4. انتظارات دانشجویان از بازنگری ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری چگونه است؟
5. آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

در اجرای این پژوهش از روش پژوهش آمیخته اکتشافی بهره گرفته شد. بدین صورت که در بخش کیفی و به منظور شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار در مصاحبه‌های دکتری، تعداد 13 نفر از دانشجویان شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها (7 نفر قبول شده و 6 نفر رد شده) به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان پذیرفته شده در مصاحبه دکتری در سال

تحصیلی سال 92-1391 در دانشگاه‌های سطح شهر تهران بود، در بخش کمی نیز از بین دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، شهید رجایی، خوارزمی، خواجه نصیرالدین طوسی، علامه طباطبایی و شاهد ابتدا چهار دانشگاه تهران، شهید بهشتی، خوارزمی و علامه طباطبایی به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از میان دانشجویان پذیرفته شده در این چهار مرکز دانشگاهی تعداد 80 نفر [با توجه به اینکه تعداد جامعه آماری به صورت دقیق در دسترس نبود⁵ و حجم جامعه آماری با توجه به تشخیص پژوهشگران و صاحب‌نظران در سطحی مناسب ارزیابی شد] از دانشجویان دکتری به صورت در دسترس انتخاب شدند.

با توجه به اینکه رویکرد پژوهش حاضر از نوع آمیخته است، در ابتدا و به منظور شناسایی گزاره‌های مصاحبه تخصصی و شناسایی دغدغه‌های داوطلبان آزمون دکتری مصاحبه اکتشافی صورت گرفت. پس از شناسایی مقوله‌ها و گویه‌های مورد نظر پرسشنامه محقق ساخته تدوین و برای تعیین روایی آن به نظر چند نفر از استادان علوم تربیتی استناد شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه ویراست اولیه آن بر روی 30 نفر از داوطلبان مصاحبه دکتری به صورت تصادفی اجرا و با استفاده از آلفای کرانباخ همبستگی درونی گویه‌ها محاسبه و 0/83 برآورد شد.

برای تعیین ابعاد پرسشنامه و تعیین عوامل زیربنایی آن از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پس از مشخص شدن ابعاد و مؤلفه‌های پرسشنامه بر اساس بارهای عاملی آنها، گویه‌های پرسشنامه در دو بخش تحلیل توصیفی و استنباطی، تجزیه و تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی از شاخصهای گرایش مرکزی و پراکندگی و در قسمت آمار استنباطی از آزمونهای تی تک نمونه‌ای و تی برای دو گروه همبسته استفاده شد.

یافته‌ها

1. عوامل تأثیرگذار بر مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری از دیدگاه دانشجویان چیست؟
 2. وجود چه ضعفهایی اعتبار مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری را با چالش مواجه می‌سازد؟
- برای پاسخگویی به سئوالهای اول و دوم پژوهش ابتدا مصاحبه اکتشافی با هفت نفر از دانشجویانی که با موفقیت مصاحبه‌ها را پشت سر گذاشته و شش نفر از آنها که رد شده بودند، صورت گرفت. در خصوص پرسش اول، تعدادی از دانشجویان نیز به عواملی دیگر از جمله لحاظ کردن نمره آزمون کتبی در مصاحبه، سوگیری در خصوص دیدگاههای بعضی از استادان سطح بالای گروه، توجه به دانشگاه محل

⁵. به دلایل اداری دسترسی به داده‌های سازمان سنجش آموزش کشور مربوط به تعداد قبول شدگان دوره‌های دکتری تخصصی مقدور نبود. از این رو، مرجع در دسترس دفترچه راهنمای انتخاب رشته تحصیلی آزمون ورودی دوره دکتری سال 1392 بود. براساس دفترچه مذکور ظرفیت پذیرش دانشجوی دکتری تخصصی در دوره‌های روزانه در همه مراکز دانشگاهها و مراکز پژوهشی شهر تهران 3101 اعلام شده بود که آن هم جای ابهام فراوان داشت.

تحصیل در دو مقطع قبلی، توجه به اشتغال یا عدم اشتغال دانشجوی و توجه نکردن به بعضی از سوابق پژوهش (مقالات همایشی که به صورت سخنرانی نبوده است یا طرح پژوهشی) اشاره کردند. در خصوص سؤال دوم نیز یازده نفر از دانشجویان سوگیری استادان و افراد مصاحبه کننده را نسبت به دانشجویان قبلی خود مهم‌ترین ضعف این مصاحبه‌ها عنوان کردند. حدود هشت نفر از آنها به اندک بودن زمان مصاحبه و رعایت نکردن زمان عادلانه و یکنواخت برای تمام دانشجویان اشاره داشتند. شش نفر از دانشجویان به بی‌نظم بودن ساختار و چارچوب سؤالات و نبود ملاک مشخصی برای پرسشهای استادان در جلسات مصاحبه اشاره داشتند.

در ادامه با توجه به این مؤلفه‌ها و نظرات استادان و دیدگاه پژوهشگران پرسشنامه طراحی و پس از تحلیل عاملی که در ادامه گزارش شده است، بین تعدادی دیگر از دانشجویان پخش و نظرات آنها گردآوری و تحلیل شد.

مؤلفه‌های زیربنایی مصاحبه‌های تخصصی: با توجه به ضرورت شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی اثرگذار در مصاحبه‌ها و در خصوص ارزیابی دقیق‌تر بار عاملی هر یک از عوامل تعیین کننده، داده‌های حاصل از پرسشنامه اجرا شده با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مجدد آزمون شد که نتایج به‌دست آمده به شرح زیر است:

ماتریس همبستگی: برای بررسی اینکه آیا همبستگی بین متغیرها (گویه‌های پرسشنامه) برای سنجش عاملهای استخراج شده معنادار است، آزمون بارتلت⁶ و کی ام او (KMO)⁷ انجام شد. نتایج آزمون بارتلت (968/14; $p < 0.0001$) نشان داد که بین گویه‌های پرسشنامه برای سنجش عاملهای مورد نظر همبستگی معنادار وجود دارد. بنابراین، فرض صفر مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی یکسان است، رد شد. همچنین نتیجه شاخص KMO (0/452) کفایت اجرای تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. به‌منظور کاهش متغیرهای پژوهش به عوامل زیربنایی ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی بر روی گویه‌های پرسشنامه صورت گرفت (جدول 1). هدف از تحلیل عاملی اکتشافی تقلیل گویه‌های پرسشنامه به عوامل ساختاری برای تسهیل در تحلیل داده‌هاست که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

جدول 1- نتیجه آزمون (KMO) و بارتلت

سطح معناداری	درجه آزادی	آزمون بارتلت	آزمون (KMO)
0/000	276	968/14	0/452

برای دسته‌بندی گزاره‌ها (سؤالات) در بین عاملها بر اساس بار عاملی آنها به ماتریس همبستگی بین گویه‌ها و عاملها بعد از چرخش استناد شد (جدول 2). نتایج ضرایب همبستگی دوران یافته نشان داد که

6. Bartlett's Test Of Sphericity

7. Kaiser-Meyer-Olkin Measure

24 سؤال پرسشنامه می‌توانند در زیر چهار عامل جای بگیرند. عامل اول مشتمل بر شش سؤال، عامل دوم مشتمل بر پنج سؤال، عامل سوم مشتمل بر هفت سؤال و عامل چهارم مشتمل بر شش سؤال بودند. نقطه برش 0/333 در نظر گرفته شد و لذا بار عاملی سؤالاتی که بالاتر از نقطه برش قرار دارند، به عنوان یک عامل در نظر گرفته شدند. این نتایج در جدول 2 نشان داده شده است.

جدول 2- نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و بارهای عاملی گویه‌های پرسشنامه

مقادیر بارهای عاملی پس از چرخش				گویه‌ها	مقادیر بارهای عاملی پس از چرخش				گویه‌ها
عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل اول	سؤال	عامل چهارم	عامل سوم	عامل دوم	عامل اول	سؤال
0/085	0/522	0/317	0/148	سیزدهم	0/236	0/083	0/059	0/456	اول
0/554	0/217	0/121	0/001	چهاردهم	0/493	-0/072	-0/077	0/394	دوم
-0/201	0/442	0/185	-0/036	پانزدهم	0/450	0/637	0/146	-0/136	سوم
-0/076	0/082	0/002	0/626	شانزدهم	0/381	0/667	-0/110	0/180	چهارم
-0/181	0/225	0/103	0/603	هفدهم	-0/532	0/372	0/466	-0/235	پنجم
0/406	-0/143	0/226	-0/022	هجدهم	0/037	-0/075	0/849	-0/235	ششم
0/019	0/074	-0/201	0/739	نوزدهم	0/101	0/619	-0/152	0/162	هفتم
0/384	0/084	0/369	0/511	بیستم	-0/235	0/562	0/650	-0/170	هشتم
0/568	0/046	0/123	0/448	بیست و یکم	-0/072	0/655	0/163	0/178	نهم
0/032	0/159	0/268	-0/236	بیست و دوم	0/317	-0/035	0/031	0/722	دهم
0/794	0/144	-0/238	-0/033	بیست و سوم	0/077	0/156	0/653	0/309	یازدهم
0/467	0/385	-0/488	0/056	بیست و چهارم	0/090	0/189	0/657	0/286	دوازدهم

روش دوران متعامد: چرخش واریماکس

در ادامه با توجه به سؤالات مربوط به هر عامل یا بعد، عنوانی انتخاب شد که بتواند پوشش دهنده تمام سؤالات آن بعد باشد. همچنین مقادیر تبیین هر یک از عاملها از کل متغیر نیز مشخص شد. با توجه به نتایج مشخص می‌شود که عامل اول 25 درصد از کل واریانس دیدگاه داوطلبان به مصاحبه‌ها را تبیین و عاملهای دوم، سوم و چهارم هم به ترتیب 22، 19 و 12 درصد از واریانس کل متغیر را تبیین می‌کنند. این دسته‌بندی، نامگذاری و مقادیر واریانس در جدول 3 ارائه شده است.

3. ادراکات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری چگونه است؟

برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. با توجه به جدول 5، از چهار گزینه مورد بررسی در این سؤال با وجودی که میان دیدگاه پاسخگویان در خصوص دو گویه «استاندارد بودن چارچوب مصاحبه‌ها» و «توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب» تفاوت معنادار مشاهده می‌شود. در خصوص دو گویه دیگر تفاوت معنادار مشاهده نشد.

جدول 3- گویه‌ها و عوامل متغیرهای پژوهش

نام عامل	درصد تبیین واریانس	گزاره‌های تشکیل دهنده
شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب	%25	ارزیابی تمام سوابق پژوهشی و آموزشی دانشجوی
		اختصاص زمان بیشتر برای مصاحبه با افراد با سوابق پژوهشی بیشتر
		رعایت زمان‌بندی مصاحبه از سوی دانشگاههای مختلف
		اختصاص زمان مناسب به دانشجویان برای انجام دادن مصاحبه
		توجه به سوابق فرهنگی و اجتماعی و سایر سوابق فرهنگی (از جمله شرکت در انجمنهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ...)
استاندارد بودن چارچوب مصاحبه‌ها	%22	توجه به توانایی داوطلب در مهارتهای IT و کاربردهای کامپیوتر
		سوگیری دانشگاهها به دانشجویان قبلی خود
		توجه به شغل و منصب فرد مصاحبه شونده
		لحاظ کردن (دخالت دادن) نمره آزمون در نمرات مصاحبه
		میزان صلاحیت دانشگاهها برای پذیرش دانشجوی دکتری در رشته مربوط
رعایت چارچوبها و ساختار اداری	%19	یکنواخت و استاندارد بودن سؤالات مصاحبه
		توجه به دانشگاه محل تحصیل دوره کارشناسی
		توجه به دانشگاه محل تحصیل دوره کارشناسی ارشد
		تأکید بر حضور تمام وقت دانشجویان در دانشگاه به‌عنوان یکی از ملاکهای پذیرش آنها
		دستیابی به عدالت آموزشی مورد نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب	12%	توصیه‌نامه استاد راهنما یا سایر افراد گروه مبنی بر تأیید صلاحیت فرد مصاحبه شونده
		رعایت ملاکهای از پیش تعیین شده برای ارزیابی سوابق پژوهش دانشجوی
		بی ارتباط بودن سؤالات مصاحبه با رشته‌های قبلی و تواناییهای دانشجوی
		توجه بیشتر به مقالات علمی - پژوهشی و مجلات معتبر در رزومه علمی دانشجوی
		حضور نماینده‌ای از سازمان سنجش در جلسات مصاحبه دانشگاهها برای رعایت چارچوبها
استفاده از استادان مجرب و سطح بالای هر گروه در جلسات مصاحبه		
خوشرویی و برخورد مناسب اعضای گروههای آموزشی با افراد مصاحبه شونده		
توجه به میزان تسلط داوطلب به زبان انگلیسی یا یکی از زبانهای خارجی		
تحمیل ظرفیت اجباری به دانشگاهها با معرفی افراد بیشتر برای مصاحبه		

جدول 4- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص ادراکات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری

شاخص متغیر (نقطه برش 3)	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	اختلاف میانگینها	طرح معناداری
شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب	80	3/05	0/601	0/744	79	0/050	0/459
استاندارد بودن چارچوب مصاحبه‌ها	80	2/66	0/442	-6/81	79	-0/337	0/000
رعایت چارچوبها و ساختار اداری	80	3/11	0/554	1/81	79	0/112	0/073
توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب	80	2/81	0/603	2/77	79	-0/187	0/007
کل ابعاد	80	3/00	0/352	0/079	79	0/003	0/937

4. انتظارات دانشجویان از بازنگری در ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری چگونه است؟ برای بررسی انتظارات دانشجویان نیز از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. چنان که در جدول 6 نشان داده شده است، از چهار مؤلفه مورد بررسی در این سؤال در سطح خطای 0/05 فقط برای عامل دوم معنادار نیست؛ به عبارت دیگر، دانشجویان بر این باورند که شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب، رعایت چارچوبها و موازین اداری و توجه به توانمندیهای ویژه داوطلبان باید مورد بازنگری اساسی قرار گیرد.

جدول 5- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص انتظارات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری

شاخص متغیر (نقطه برش 3)	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	اختلاف میانگینها	سطح معناداری
شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب	80	3/47	0/636	6/64	79	0/472	0/000
استاندارد بودن چارچوب مصاحبه‌ها	80	2/96	0/519	-0/689	79	-0/040	0/493
رعایت چارچوبها و ساختار اداری	80	3/21	0/525	3/73	79	0/219	0/000
توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب	80	3/59	0/629	8/50	79	0/597	0/000
کل ابعاد	80	3/31	0/404	6/91	79	0/312	0/000

5. آیا بین ادراکات و انتظارات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی آزمون دکتری تفاوت معنادار وجود دارد؟

برای بررسی این سؤال از آزمون تی همبسته استفاده شد. با توجه به اینکه این آزمون برای یک گروه است که در دو مرحله اندازه‌گیری شده‌اند، از آن برای بررسی ادراکات-انتظارات در پژوهش فعلی استفاده

شد. نتایج به دست آمده برای این آزمون در جداول 6 و 7 آورده شده است. با توجه به جدول 6، مشخص می‌شود که میانگین انتظارات (31/3) بیشتر از ادراکات است. برای بررسی این تفاوت و معناداری آن از آزمون تی برای دو گروه همبسته استفاده شد. با توجه به مقدار تی، مشخص می‌شود که این مقدار در سطح معناداری 0/05 است. بنابراین، می‌توان گفت که بین ادراکات و انتظارات هر دانشجویی از کیفیت مصاحبه اختلاف معنادار وجود دارد. همچنین مشاهده مقدار همبستگی گویای این امر است که میزان همبستگی ادراکات و انتظارات در سطح بالا و همبستگی آنها معنادار است. به علاوه، می‌توان گفت که نمرات ادراکات دانشجویان حدود 17 درصد از واریانس تغییرات نمرات انتظارات آنها را پیش‌بینی می‌کند.

جدول 6- مقایسه توصیفی ادراکات و انتظارات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی

گروه	فراوانی نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
ادراکات	80	3/00	0/352	0/039
انتظارات	80	31/3	0/404	0/045

جدول 7- نتایج آزمون t همبسته برای بررسی تفاوت ادراکات و انتظارات دانشجویان از ابعاد مصاحبه‌های تخصصی

شاخص متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ادراکات - انتظارات	-0/309	0/405	0/045	-6/82	79	0/000

بحث و نتیجه‌گیری

تحصیلات تکمیلی به ویژه در دوره دکترای تخصصی یکی از مصادیق پیشرفت علمی و عامل مهمی در توسعه مرزهای دانش محسوب می‌شود (Luisa & Pires, 2009). از این رو، دانشجویان دوره دکتری باید از میان کسانی انتخاب شوند که دارای ذهنی فعال و پرسشگرند و از زمینه علمی لازم و دیگر توانمندیهای حرفه‌ای ضروری برای اجتهاد علمی و نظریه‌پردازی در حوزه علمی مربوط برخوردارند. به همین دلیل است که در فرایندهای پذیرش دانشجویان دکتری تلاش می‌شود تا ضمن لحاظ کردن استانداردهای علمی بسیار بالا، داوطلبان ممتاز، بسیار مستعد و توانا شناسایی شوند و به آنان در شرایطی بسیار رقابتی برای ادامه تحصیل در این دوره پذیرش داده شود. نظر به اهمیت و جایگاه دوره‌های دکتری از طرفی و ضرورت جذب داوطلبان شاخص برای تحصیل در این دوره از طرف دیگر، دانشگاه‌های بسیاری از کشورهای اروپایی به دوره‌های دکتری به منزله یک موقعیت شغلی می‌نگرند و به پذیرفته شدگان در طول دوره تحصیلی حقوق پرداخت و دانشجویان را از سایر مزایای شغلی برخوردار و

زمینه‌های جذب و استخدام آنها را بعد از اتمام تحصیل فراهم می‌کنند. آنچه در این بین قابل تأمل است، بر خلاف رویه جاری در نظام پذیرش دانشجو در کشور و بر اساس یک سنت علمی دیرپا، در مراکز علمی و دانشگاهی دنیا پذیرش دانشجویان به صورت کاملاً مؤسسه‌ای انجام می‌شود و به دلیل اعتباری که برندهای دانشگاهی برای خود قایل هستند، رویکرد راهبردی آنها در پذیرش دانشجو می‌تواند تا ضمن پذیرش درخواست همه داوطلبان با انگیزه و توانا از نظر علمی و صرف نظر از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی و ویژگیهای دموگرافیک داوطلبان، درخواستهای مربوط به صورتی کاملاً شفاف و منصفانه ارزیابی و صرفاً افرادی پذیرفته شوند که از قابلیت و کفایت علمی لازم و همچنین پتانسیل توفیق در تحصیل برخوردارند. نیل به این مهم مستلزم تبعیت از اصولی است که در بیشتر مراکز دانشگاهی به منزله دستورالعمل پذیرش دانشجو در عمل لحاظ می‌شود که از جمله می‌توان به دقت و اعتبار، سهولت درک و فهم داوطلب از مقررات، شفافیت، رعایت عدالت و انصاف در بررسی درخواستها، تناسب مقررات با حوزه علمی و رشته تحصیلی و تناسب آن با ارزشهای علمی حاکم بر مراکز دانشگاهی اشاره کرد (Smith et al., 2010).

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه داوطلبان معرفی شده به مصاحبه آزمون دکتری در سال 92-1391 در خصوص مصاحبه‌های تخصصی صورت گرفته انجام شد. تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده در بخش تحلیل عاملی نشان داد که اصلاح شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب، استاندارد بودن چارچوب مصاحبه‌ها، رعایت چارچوبها و ساختار اداری و توجه به توانمندیهای ویژه داوطلبان چهار عامل عمده‌ای بودند که از نظر پاسخگویان باید مورد توجه جدی قرار بگیرند. در بررسی دیدگاه داوطلبان مشخص شد که کیفیت عملهای شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلب و توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب در سطحی متوسط ارزیابی شدند. همچنین میزان توجه دانشگاهها به رعایت استانداردهای علمی در اجرای مصاحبه‌ها در سطح پایینی ارزیابی شده است. در واقع، از نظر داوطلبان دانشگاهها چارچوبی منظم و از پیش تعیین شده برای برگزاری مصاحبه‌ها ندارند و اعمال سلیقه استادان ارزیاب به عنوان دغدغه اصلی اعتبار مصاحبه‌های تخصصی و نیز نتیجه نهایی آزمون مذکور را با چالش مواجه ساخته است. از دیگر مواردی که داوطلبان بر آن تأکید داشته‌اند، توجه نکردن مصاحبه کنندگان به میزان توانایی فعلی داوطلبان و در نظر گرفتن موقعیت شغلی و جایگاه فعلی آنان بود. برای مثال، کسانی که عضو هیئت علمی دانشگاهها یا دارای سابقه تدریس در یکی از دانشگاهها بوده‌اند، مصاحبه ساده‌تری برای آنها صورت می‌گرفت. در نهایت، در بررسی تفاوت بین انتظارات و ادراکات دانشجویان از عوامل مشخص شده در مصاحبه‌های تخصصی صورت گرفته از سوی دانشگاهها مشخص شد که بین ادراکات و انتظارات داوطلبان تفاوت معنادار وجود داشته است. بدین صورت که عوامل مشخص شده در تحلیل عاملی به طور معنادار پایین‌تر از میانگین برآورد شده‌اند. از جمله پژوهشهایی که در این زمینه صورت گرفته است، پژوهش توفیقی داریانی (Toufughi, 2009) با عنوان «ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران» است که وی کمی‌گرایی را

یکی از چالش‌های عمده در آموزش عالی می‌داند. علی‌رغم اهمیت کیفیت در آموزش عالی، یکی از چالش‌های عمده در مصاحبه‌های دکتری که خواسته یا ناخواسته می‌تواند صلاحیت پذیرش در مقطع دکتری به شیوه نوین را به چالش کشد، توجه به کمیّت‌گرایی چه در پذیرش و چه در سوابق علمی دانشجویان است. همچنین از جمله چالش‌های عمده در آموزش عالی توجه ناهمسان و ناهمگون به دانشگاه‌هاست که در پژوهش حاضر این امر به صورت سوگیری استادان در خصوص دانشگاه‌های دو مقطع پایین‌تر (کارشناسی و کارشناسی ارشد) خود را نشان داد که در این میان ممکن است توانمندیهای فردی دانشجویان نادیده گرفته شود. علی‌رغم مشکلاتی که پیش روی آموزش عالی و به خصوص دوره دکتری با شیوه نوین است، با توجه به اهمیت این دوره در ساختار آموزش عالی کشور پیشنهادهایی ارائه می‌شود.

یکی از امور مهم برای توسعه و پیشرفت در هر زمینه‌ای انتقادپذیری و توجه به دیدگاه‌های همه جانبه است، لذا، با توجه به حساسیت آموزش عالی و بلوغ فکری و روانی دانشجویان این مقاطع توصیه می‌شود از پیشنهادها و انتقادهای آنان در زمینه پذیرش، جذب و آموزش دانشجویان استقبال بیشتری به عمل آید. با توجه به اینکه برگزاری مصاحبه‌های تخصصی بیشتر از آزمون‌ها می‌تواند توانایی علمی فعلی و گذشته دانشجویان را مشخص کند، توصیه می‌شود بیشترین امتیاز به این مرحله از پذیرش دانشجویان اختصاص یابد.

در خصوص نیمه متمرکز کردن پذیرش دانشجویان دکتری و نیز اهمیت این دوره در نظام آموزش عالی کشور، بهتر است وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سازمانی خاص را ایجاد یا متولی پذیرش دکتری کند [همانند سمپاد⁸ که متولی پذیرش و توسعه مراکز تیزهوشان در کشور است] که بتواند چارچوب و ساختار این مقطع را به صورت اختصاصی بررسی و نیازها و کمبودهای آن را شناسایی و با برنامه‌ریزی دقیق، برای رفع آنها و دستیابی به اثربخشی بیشتر این دوره اقدام کند.

تجارب بیشتر کشورها نشان داده است که پذیرش دانشجویان دکتری فقط برای رفع نیاز دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی نیست، لذا، توصیه می‌شود با توجه به نیازهای بازار پژوهش کشور نیز به پذیرش و توسعه آموزش در مقطع دکتری مبادرت شود تا نیازهای علمی و پژوهشی کشور نیز در این زمینه تأمین و برطرف شود.

با توجه به اینکه دوره دکتری یکی از دوره‌های مهم برای توسعه توانایی پژوهشی دانشجویان است، توصیه می‌شود شیوه ارزیابی توانایی و سوابق پژوهشی داوطلبان یکی از ملاک‌های مهم برای انتخاب دانشجویان توانمند باشد و در این زمینه با طرح‌ریزی چارچوبها و استانداردهای مشخص و دقیق، تلاش شود تا دانشجویان لایق و توانمند در زمینه پژوهشی انتخاب شوند.

8. معاونت پرورش استعدادهای درخشان که نیمه مستقل از وزارت آموزش و پرورش عمل می‌کند.

توانمندی در زمینه‌های علمی و پژوهشی نیازمند پشتکار و علایق فردی و چنین امری لازمه پشتکار در سطوح پایین‌تر و علاقه به تحصیل و پژوهش است و لذا، لازم است که توجه به توانمندیهای ویژه داوطلب با دقت و حساسیت بیشتری صورت بگیرد و در این زمینه فقط به چارچوبها و قوانین و چک لیستهای تهیه شده اکتفا نشود، بلکه متناسب با هر دانشجو و در حوزه‌ها و زمینه‌های مورد علاقه ارزیابی لازم و مناسب به عمل آید.

نظر به اینکه پذیرش دانشجوی دوره دکتری با شیوه جدید تازه آغاز شده و تحلیل آثار آن به زمان بیشتری نیازمند است و همچنین با توجه به نقش و جایگاه اجرای اثربخش این دوره در تأمین نیاز نیروی انسانی متخصص از طرفی و تخصیص و هزینه منابع مالی هنگفت برای این منظور از طرف دیگر، می‌طلبد تا در اولین فرصت در خصوص آسیب‌شناسی و بازاندیشی فرایندها و مراحل مختلف پذیرش دانشجویان دکتری (آزمون علمی، مصاحبه و ...) اهتمام شود و از بررسی و مذاقه در تجارب برجسته بین‌المللی در این زمینه غفلت نشود.

References

1. Atafar, A., Ansari, M.E., & Nilipour Tabatabaei, SA. (۲۰۰۷, December). The role of PhD students in achieving the goals of Iran's ۱۴۰۴; National strategic vision. The ۱st National Conference of Industry, Student and Sustainable Development, Tehran: ۴-۶ December (in Persian).
2. Azizi, N. (۲۰۰۷). *An introduction to the development of higher education in Iran: Focusing on the humanities*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies (in Persian).
3. Azizi, N. (۲۰۱۳). A study of ways to improve research performance of humanities faculty members. *Journal of Strategy for Culture*, ۶ (۱), ۷-۳۳ (in Persian).
4. Connor, H., & Brown, R. (۲۰۰۹). *The value of graduates and postgraduates*. London: Council for Industry and Higher Education.
5. Cullen, D., Pearson, M., Saha, L. J., & Spear, R. H. (۱۹۹۴). *Establishing effective PhD supervision*. Canberra: AGPS.
6. Farasatkah, M. (۲۰۰۹). The future view of Iranian higher education quality. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۴ (۴), ۶۷-۹۰ (in Persian).
7. Hadjinicola, G. C., & Soteriou, A. C. (۲۰۰۶). Factors affecting research productivity of production and operations management groups: An

- empirical study. *Journal of Applied Mathematics and Decision Sciences*, ۱۰, ۱-۱۶.
۸. Hamidzadeh, M. R. (۲۰۰۸). A study of the status and role of postgraduate theses, knowledge production. In M. Namdar (Ed.). *The proceedings of national congress of humanities: The pathology of humanities in Iran*. Tehran: The Research Centre of Humanities and Cultural Studies (in Persian).
۹. Hemlin, S., & Gustafsson, M. (۱۹۹۶). Research production in the arts and humanities a questionnaire study of factors influencing research performance. *Scientometrics*, ۳۷ (۳), ۴۱۷-۴۳۲.
۱۰. Ismail, A., Abiddin, N. Z., & Hassan, A. (۲۰۱۱). Improving the development of postgraduates' research and supervision. *International Education Studies*, ۴ (۱), ۷۸-۸۹.
۱۱. Kearney, M. L. (۲۰۰۸). The role of postgraduate education in research systems. In P. Harvey (Ed.). *Trends and issues in postgraduate*, pp. ۱۹-۲۳, Paris: Unesco.
۱۲. Luisa, A., & Pires, O. (۲۰۰۹). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, ۴۶, ۱۲۹-۱۵۰.
۱۳. Meamarzadeh, G.h., & Aghadavood, R. (۲۰۱۰). A sociological review of Islamic Azad University's graduates and its outcomes in management's PhD studies. *Quarterly Professional Journal of Social Sciences*, ۳ (۷), ۲۱-۶۴ (in Persian).
۱۴. Nowroozzadeh, R. (۲۰۱۲). *National report of higher education, research and technology in ۲۰۱۲*. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
۱۵. Park, C. (۲۰۰۵). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, ۲۷ (۳), ۱۸۹-۲۰۷.
۱۶. Pazargadi, & Sattari, S. (۲۰۰۸). Examining the quality of education: A participatory approach for solving challenges of the management system of non-governmental higher education in the third millennium. *Scientific Journal of Education Research*, ۵ (۱۷), ۱-۲۳ (in Persian).
۱۷. Sarmad, Z., Hejazi & Bazargan (۲۰۰۴). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agha Publication (in Persian).

۱۸. Segaren, A., Creswell, J., & Wheeler, D. W. (۱۹۹۳). *The department chair: New roles, responsibilities & challenges*. Washington D.C.: The George Washington University Press.
۱۹. Smith, A., Bradshaw, T., Burnett, K., Docherty, D., Purcel, W., & Worthington, S. (۲۰۱۰). *One step beyond: Making the most of postgraduate education*. London: BIS.
۲۰. Teichler, U. (۲۰۰۸). Introductory remarks: Summary of the latest trends in postgraduate education. In P. Harvey(Ed.). *Trends and issues in postgraduate*. pp. ۳-۴. Paris: UNESCO.
۲۱. Toufoghi Dariani, J. (۲۰۰۹). The necessity of quality improvement in Iran's higher education. *The Bulletin of Industry and University*, ۲ (۲), ۱-۲ (in Persian).
۲۲. UNESCO (۲۰۰۸). *Trends and issues in postgraduate education: Challenges for research*. Paris: UNESCO.

