

تجارب زیسته شرکت‌کنندگان از چالش‌های شیوه نیمه‌متمرکز آزمون

دکتری

دکتر روح‌اله مهدیون*

علی حسام‌پور**

دکتر محسن رفیعی***

چکیده

در چند سال اخیر، نحوه پذیرش دانشجویان دوره دکتری موضوع قابل بحث در جامعه دانشگاهی بوده و به‌عنوان یک عامل اصلی در تضمین کیفیت دوره دکتری توجه زیادی را به خود جلب کرده است. در پژوهش حاضر، تجارب زیسته شرکت‌کنندگان در آزمون دوره دکتری از چالش‌های شیوه آزمون نیمه‌متمرکز دکتری واکاوی شده است. بدین منظور از روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی استفاده شد. همچنین با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند- ملاک‌مدار، ۲۵ نفر از داوطلبان و دانشجویانی که تجربه شرکت در آزمون نیمه‌متمرکز دکتری و مصاحبه تخصصی را داشتند به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. پس از انجام مصاحبه‌ها، داده‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی مبتنی بر مدل گرانهایم (۲۰۰۴) تحلیل و تجارب آنها در ۶ مضمون اصلی و بر اساس اهمیت‌شان دسته‌بندی شدند. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، نشان می‌دهد که مواردی همچون؛ کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی، رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه، تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری، شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری، درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون کتبی، سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب، چالش‌هایی برای سیاست فعلی پذیرش دانشجویان دوره دکتری به دنبال داشته و برگزاری آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری را با تنگناها و نقاط ضعفی مواجه ساخته است.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری، تجربه زیسته، سیاست پذیرش دانشجویان دکتری.

* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول: rmahdiun@gmail.com)

** کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مقدمه

رشد شتابان و فزاینده دسترسی به آموزش عالی در بسیاری از کشورها به‌عنوان پاسخی به ضرورت‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مورد حمایت کشورها قرار گرفته است. علاوه بر دسترسی بیشتر به آموزش عالی، توزیع عادلانه‌تر منابع و بودجه به آموزش عالی در مقایسه با سایر بخش‌ها توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران را به خود جلب کرده و اهمیت آن از سوی بسیاری از پژوهشگران مورد تأکید قرار گرفته است، به طوری که آموزش عالی شرایط لازمی قلمداد شده است تا کشورها بتوانند با استفاده از آن خود را با شرایط جدید رقابت جهانی وفق دهند (میچل، ۲۰۱۲، ص ۱).

با توجه به اینکه پایه و اساس اعتلای علمی، در نظام آموزشی کشورها گذاشته می‌شود (باقری‌خواه و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۱۲). در این باره، بی‌تردید یکی از راه‌ها، تقویت دوره‌های تحصیلات تکمیلی به‌ویژه در مقطع دکتری است و چنانچه این امر همراه با تمهیدات و رعایت استانداردهای اصولی صورت گیرد، موجبات شکوفایی استعدادها و استفاده از ظرفیت‌ها و در نتیجه توسعه روزافزون هر کشوری را فراهم می‌سازد (صدیقیان، ۱۳۹۰، ص ۳). دوره‌های دکتری، روش رسمی تربیت محقق در جامعه است و معمولاً به‌عنوان سومین چرخه زندگی دانشجویی پس از مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، و نخستین مرحله از مسیر حرفه‌ای پژوهشگران و اعضای هیئت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد. در این دوره، فرد توانایی کار در یک زمینه تخصصی در محیط‌های علمی و خارج از دانشگاه را کسب خواهد کرد (نورشاهی، ۱۳۸۸، ص ۱۳). صاحب‌نظران و متخصصان حوزه آموزش عالی بر این باورند که دوره دکتری از دو منظر 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 (یونسکو^۲، ۲۰۱۵). آموزش دکتری از ارزش علمی بسیار بالایی برخوردار است و در گسترش نوآوری و رشد جوامع نقش مهمی دارد. بنابراین، دوره‌های دکتری به‌عنوان بالاترین سطح آموزشی در هر رشته‌ای نسبت به سایر دوره‌ها ارجحیت دارند و مسلماً باید بهترین کیفیت را نیز داشته باشند (خورشیدی، ۱۳۸۵، ص ۸۵). یکی از سه عنصر نظام آموزشی و محور کیفیت آن، دانشجو است. بنابراین،

1. Michael

2. Unesco

برای افزایش کیفیت و پربار بودن دوره‌های دکتری، به گزینش و پذیرش داوطلبان این دوره باید توجه ویژه شود. ورود داوطلبانی که سوابق تحصیلی درخشانی ندارند و توانمندی‌های لازم را برای ادامه تحصیل در دانشگاه‌ها کسب نکرده‌اند، آثار منفی بر کیفیت کار دانشگاه‌ها می‌گذارد (باقری‌خواه و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۱۴).

در ارتباط با انتخاب و گزینش دانشجو دو نظریه متفاوت وجود دارد: نظریه دسترسی آزاد و نظریه دسترسی محدود به آموزش عالی. هرچند که طرفداران این دو نظریه در روش گزینش دانشجو اختلاف نظر دارند ولی آنچه در این دو دیدگاه مورد تأکید قرار گرفته، این است که به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی این امکان داده شده است که از بین داوطلبان متعدد، بهترین آنان را انتخاب کنند (قلی‌پور و غلام‌پور آهنگر، ۱۳۹۲). در گذشته، سنجش داوطلبان به‌عنوان یک معضل در نظام آموزش عالی کشور، تنها به آزمون سراسری دوره کارشناسی و به میزان کمتری دوره کارشناسی ارشد مرتبط بود. اما امروزه این معضل به دوره دکتری نیز سرایت کرده است. صاحب‌نظران در رابطه با شرایط پدید آمده در پذیرش دانشجو در ایران، دلایل و توجیهات گوناگونی از جمله؛ رشد جمعیت دانشجویی و فارغ‌التحصیلان دوره ماقبل، تلقی شدن آموزش عالی به‌عنوان کالای لوکس، نقش آن در بهره‌مندی اقتصادی، تحرک و مناسبات اجتماعی را مطرح کرده‌اند (روشن، ۱۳۹۳، ص ۹۹) که این دلایل تا حدودی در رابطه با پذیرش داوطلبان دکتری نیز عینیت و مصداق پیدا می‌کند.

البته در ایران به‌ویژه در چند سال گذشته، دوره‌های دکتری دستخوش تغییراتی بوده که ملموس‌ترین آن تغییر نظام پذیرش دانشجویان دکتری از غیرمتمرکز به نیمه‌متمرکز است؛ این تغییر موافقت‌ها و مخالفت‌هایی را در محافل دانشگاهی به دنبال داشته است. بنابراین، بررسی شیوه پذیرش دانشجویان دکتری اهمیت شایانی دارد؛ چرا که این قبیل مطالعات می‌تواند به برون‌رفت از چالش‌های موجود در نظام پذیرش دکتری در کشور کمک کند. شیوه پذیرش داوطلبان دکتری در روش غیر متمرکز بدین صورت بود که دانشگاه‌ها به‌طور جداگانه برای پذیرش داوطلبان فراخوان داده و در زمان مقرر با برگزاری آزمون تخصصی کتبی (تشریحی)، داوطلبانی را که حائز نمره معیار یا بیشترین نمره می‌شدند، برای مرحله مصاحبه معرفی و در نهایت از بین آنها انتخاب می‌کردند. منتقدان این روش بر این نظر بودند که برخی دانشگاه‌ها در فرایند پذیرش دانشجو سلیقه‌ای و غیر حرفه‌ای عمل می‌کردند. از جمله موارد غیرحرفه‌ای و سلیقه‌ای عمل کردن می‌توان به برخوردار نبودن آزمون‌های دکتری از انسجام و عمومیت لازم و متکی

بودن این آزمون‌ها به منابع استادان دانشگاه برگزارکننده، گرایش شدید دانشگاه‌ها به پذیرش دانشجویان خود و قانونمند و ضابطه‌مند نبودن مصاحبه‌های علمی دانشجویان دکتری و همچنین، پراکندگی زمانی برگزاری آزمون‌ها در دانشگاه‌های مختلف و هزینه‌های مالی شرکت در این آزمون‌ها اشاره کرد (نورشاهی، ۱۳۹۰، ص ۳۱). البته باید اذعان داشت که در سطح دنیا نیز اعضای هیئت علمی به‌عنوان دروازه‌بان، نقش اصلی را در پذیرش دانشجوی دکتری دارند (پوسلت^۱، ۲۰۱۴ و ۲۰۱۳).

در پی انتقادات، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۹ طی آیین‌نامه‌ای^۲ تصمیم به متمرکز کردن آزمون کتبی دکتری و غیر متمرکز کردن فرایند مصاحبه علمی در دانشگاه‌ها گرفت که طبق آیین‌نامه مربوطه اصطلاحاً به آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری معروف شده است. مطابق آنچه در این آیین‌نامه آمده است هدف از برگزاری آزمون دکتری به روش متمرکز، تأمین عدالت آموزشی و فرصت برابر برای متقاضیان ورود به دوره دکتری، سنجش علمی داوطلبان، ایجاد وحدت رویه و هماهنگی دانشگاه با سیاست‌های وزارت علوم در پذیرش دانشجو، کمک به دانشگاه برای پذیرش دانشجویان مستعد در دوره دکتری و ... است (ماده ۲ آیین‌نامه). در پذیرش دانشجویان نیز اشاره شده است که این فرایند معطوف به انعطاف‌پذیری در پاسخگویی به نیازهای کشور و شرایط ویژه استان‌ها و مناطق مختلف، مشارکت دانشگاه‌ها در پذیرش دانشجوی خود و لحاظ کردن شرایط علمی آنها، توجه به مأموریت‌های منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی دانشگاه در پذیرش دانشجو و در نتیجه لحاظ کردن علائق، استعدادها و توانایی‌های علمی داوطلبان در پذیرش خواهد بود (ماده ۳ آیین‌نامه). در نهایت، ملاک‌های سنجش و ارزیابی علمی با رعایت اصول مندرج در ماده دو و بر مبنای نمره آزمون کتبی، سوابق تحصیلی دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد و سوابق آموزشی، علمی، پژوهشی و فناوری (ماده ۴ آیین‌نامه) و مواد امتحانی آن زبان عمومی و تخصصی گروه آموزشی مربوطه، استعداد تحصیلی و درس‌های تخصصی (حداکثر در سه درس) در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد (ماده ۵ آیین‌نامه) است.

برگزاری آزمون دکتری به شیوه نیمه‌متمرکز نیز از انتقادات مستثنا نبوده است. از یک سو، دانشگاه‌ها به ناکارآمدی و ناتوانی این روش در سنجش و شناسایی داوطلبان

^۱. Posselt

^۲. آیین‌نامه آزمون‌های ورودی نیمه‌متمرکز ورودی دوره دکتری

شایسته و مستعد اعتقاد دارند و از سوی دیگر، وزارت علوم به عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در مرحله مصاحبه و نحوه تخصیص امتیاز به داوطلبان معترض است. بنابراین، بدون توجه به دغدغه‌های مسئولان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و همچنین نمره تخصیصی به داوطلبان از سوی دانشگاه، به پذیرش و معرفی دانشجویان به دانشگاه‌ها اقدام کرده است. فارغ از این اعتراضاتی که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشگاه‌ها به یکدیگر دارند، اعتراضات زیادی از سوی داوطلبان نیز به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در نحوه برگزاری و اجرای آن و نحوه مصاحبه‌ها و نمره آن به دانشگاه‌ها بوده است که در طی این چند سال به اعمال تغییراتی در مواد و ضریب آزمون و همچنین ضریب امتیاز مصاحبه از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منجر شده است (رشید حاجی خواجه‌لو، ۱۳۹۴).

نتایج پژوهش‌های جمالی زواره و همکاران (۱۳۹۲)؛ یزدانی و همکاران (۱۳۹۶)؛ سوخته‌زار و همکاران (۱۳۹۱)؛ سوخته‌زار و لیاقتدار (۱۳۹۲) و روح‌الامینی (۱۳۹۴) نشان داده است که نحوه سنجش و پذیرش دانشجویان در مقطع دکتری با مشکلات و چالش‌هایی روبه‌رو است. از سوی دیگر، بررسی نحوه پذیرش دانشجویان دکتری در جهان نشان می‌دهد که رویکردهای جدیدی وجود دارد (پوسلت، ۲۰۱۴)، برخی دارای آزمون ورودی مستقل (نمای کلی سیستم ملی در زمینه نظام‌های آموزشی اروپا و اصلاحات در حال تکوین^۱، ۲۰۱۰، ص ۶ و ۸)، در برخی کشورها با قوانین سخت و به صورت رقابتی، و برخی به صورت غیر رسمی و بدون مقررات خاص و با یافتن یک استاد راهنما، دانشجوی می‌تواند دوره دکتری را شروع کند. حتی در بعضی کشورها ورود به دوره دکتری بدون نیاز به مقاطع قبلی (کارشناسی ارشد) امکان‌پذیر است (روح‌الامینی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۹). در برخی کشورها، داوطلبان احتمالی، برای موضوع خود توسط یک استاد پذیرش می‌گیرند که این مدل به مدل استاد - شاگردی شهرت یافته است. همچنین جدا از پذیرش توسط یک استاد، پیش‌نیازها برای پذیرش به‌عنوان دانشجوی دکتری، داشتن مدرک کارشناسی ارشد با معدل بالا (روح‌الامینی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۸؛ هم‌اندیشی آسیب‌های آزمون دکتری نیمه‌متمرکز، ۱۳۹۰؛ کم، ۲۰۱۱، ص ۱۱). نمره جی. آر. ای^۳ و آزمون تافل است (پوسلت، ۲۰۱۴).

1. National system overview on education systems in Europe and going reforms

2. Kehm

3. Graduate Record Examinations (G R E)

در مجموع، دانشگاه‌های بسیاری در سراسر کشور به راه‌اندازی مقطع دکتری در رشته‌های مختلف تحصیلی اقدام کردند ولی متأسفانه این امر خطیر با چالش‌هایی در اجرای آزمون صورت می‌گیرد. با توجه به مشکلات موجود و هزینه‌های بالایی که تربیت دانشجوی دکتری دارد، لازم است با ارائه روش‌های مناسب در جهت بهبود نحوه‌ی گزینش دانشجو بتوانیم با ایجاد پشتوانه علمی و کاربردی در جهت شکوفایی دانشگاه‌ها پیش برویم. هدف از این مطالعه به شیوه پدیدارشناسی عبارت است از اکتشاف چالش‌های شیوه نیمه‌متمرکز آزمون دکتری. بر این اساس، پرسش پژوهش این است که بر اساس تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان شیوه نیمه‌متمرکز آزمون دکتری دارای چه چالش‌هایی است؟

روش پژوهش

با توجه به هدف اصلی پژوهش «شناسایی تجارب زیسته شرکت‌کنندگان در آزمون دکتری از چالش‌های شیوه آزمون نیمه‌متمرکز دکتری»، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر مدل گرانه‌ایم و لاندمن^۱ (۲۰۰۴) استفاده شده است، تا پژوهشگر به عمق تجارب شرکت‌کنندگان دست یافته و چگونگی تأثیرگذاری عوامل مختلف را در این زمینه درک کند. انتخاب نمونه‌ها تا جایی تداوم یافت که کفایت و اشباع داده‌ها صورت گرفت و پژوهشگر دریافت که نمونه‌های بعدی، اطلاعات متمایزی در اختیار وی نخواهند گذاشت. نمونه‌ای هدفمند ملاک‌مدار مشتمل بر ۲۵ نفر از داوطلبان و دانشجویانی که تجربه و اطلاعات کلیدی از شرکت در آزمون نیمه‌متمرکز دکتری و مصاحبه تخصصی داشتند (۱۵ نفر قبول شده، ۱۰ نفر رد شده) انتخاب شدند و پس از انجام مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته، به تدریج مضمون‌های ویژه‌ای در تجارب مصاحبه‌شوندگان شناسایی شد و مصاحبه‌ها تا جایی ادامه یافت که تجربه و بینش جدید به داده‌های گردآوری شده اضافه نشد و زیرمضامین و ارتباط فی‌مابین آنها مشخص شد و ثبات یافت. از مصاحبه بیستم تقریباً داده‌ها اشباع شدند و برای اطمینان، پنج مصاحبه دیگر نیز انجام گرفت. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختار یافته با یک پرسش کلی در خصوص تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان از چالش‌های آزمون نیمه‌متمرکز دکتری، استفاده شد.

1. Graneheim & Lundman

جدول (۱) مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	نام	سن	شغل	تحصیلات	دانشگاه محل تحصیل
۱	ابوذر	۳۴	دبیر	د. دکتری	شهید بهشتی
۲	هادی	۳۲	کارشناس	د. دکتری	شهید بهشتی
۳	هادی	۳۷	دبیر	د. دکتری	شهید بهشتی
۴	محمد	۳۳	کارمند	فوق لیسانس	شهید بهشتی
۵	فاطمه	۳۲	دانشجو	د. دکتری	خوارزمی
۶	ف.	۳۶	کارشناس	د. دکتری	شهید مدنی آذربایجان
۷	ز.	۳۱	دانشجو	د. دکتری	شهید مدنی آذربایجان
۸	نوشین	۳۸	کارمند	فوق لیسانس	شیراز
۹	علی	۴۰	استاد	دکتری	امیرکبیر
۱۰	علی اصغر	۳۵	کارمند	دکتری	تهران
۱۱	اسماعیل	۳۳	کارمند	د. دکتری	صنعتی شریف
۱۲	یوسف	۳۲	کارشناس	د. دکتری	تهران
۱۲	امین	۲۶	کارشناس	فوق لیسانس	شهید بهشتی
۱۴	احمد	۲۸	مدرس	د. دکتری	تبریز
۱۵	حانیه	۳۷	کارمند	فوق لیسانس	علم و صنعت
۱۶	مریم	۳۹	مدرس	فوق لیسانس	قم
۱۷	صالح	۳۳	کارمند	د. دکتری	شهید بهشتی
۱۸	امیررضا	۳۰	کارشناس	د. دکتری	اصفهان
۱۹	روح‌اله	۲۴	مدرس	فوق لیسانس	شیراز
۲۰	طاهره	۲۷	بیکار	فوق لیسانس	یزد
۲۱	محمد	۲۹	کارمند	د. دکتری	اصفهان
۲۲	عاطفه	۲۵	کارمند	فوق لیسانس	علو پزشکی یزد
۲۳	احسان	۲۸	کارمند	د. دکتری	علامه طباطبایی
۲۴	مهدی	۳۲	کارمند	فوق لیسانس	علوم تحقیقات
۲۵	مرتضی	۲۹	پژوهشگر	فوق لیسانس	دانشگاه آزاد تهران

برای اطمینان از دقت و صحت داده‌های به دست آمده از مصاحبه، از راهبردهای ذیل استفاده شده است:

۱. بازبینی و مقایسه مداوم (خود بازبینی پژوهشگر)^۱:

بدین معنی که به منظور اطمینان از ثبات و انسجام کدگذاری، در طی فرایند گردآوری و تحلیل داده و پس از کدگذاری تمام مجموعه داده‌ها، کدگذاری‌ها بازنگری شد و این فرایند تا زمانی که مقوله‌ها به نتیجه رضایت‌بخشی برسد، ادامه یافت و موارد مشابه، ادغام و مواردی که ابهام داشتند اصلاحات لازم در آن انجام گرفت (عباس‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۲۳).

۲. طبقه‌بندی یا تأیید نتایج با مراجعه به مشارکت‌کنندگان پژوهش (کنترل اعضا)^۲:

بدین معنی که پژوهشگر برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان استفاده می‌کند. این فن مستلزم ارائه مجدد داده‌ها، تحلیل‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها به مشارکت‌کنندگان است، به طوری که آنان بتوانند در مورد صحت و اطمینان‌پذیری شرح ارائه شده، اظهار نظر کنند.

۳. ممیزی بیرونی^۳:

بدین معنی که هم فرایند و هم نتایج به یک مشاور خارجی یا یک ممیز ارائه شود تا بررسی و صحت آنها و اینکه آیا یافته‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها توسط داده‌ها حمایت می‌شوند، ارزیابی کند (کرسول^۴، ۱۳۹۱، ص ۲۵۶-۲۵۵).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

بیشتر مطالعات کیفی بر این عقیده استوار است که به دست آوردن دانش درباره انسان‌ها امکان‌پذیر نیست، مگر از راه توصیف تجربه انسانی به همان صورتی که توسط افراد تجربه‌کننده توصیف می‌شود. در این پژوهش با یک رویکرد استقرایی، مقوله‌ها از داده‌های خام ظهور می‌یابند (تس^۵ به نقل از ایمان و نوشادی، ۱۳۹۴، ص ۲۲؛ فو^۶،

1. self-monitoring

2. Member checking

3. External audit

4. Creswell

5. Tesch

6. Fu

۲۰۱۴، گرانه‌ایم و لاندمن، ۲۰۰۴؛ ژانگ و وایلدمااس^۱ (۲۰۰۵)، به نقل از اباذری و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۱) و سپس مضمون‌ها یا الگوها از راه فرایند سیستماتیک طبقه‌بندی کدها شناسایی شده و سپس به شرح پدیده می‌پردازد (مهرعلی‌زاده، علیزاده و پارسا، ۱۳۹۳، ص ۸۰). بر این اساس، مراحل طی شده در این پژوهش با توجه به مدل گرانه‌ایم و لاندمن (۲۰۰۴) ارائه شده است:

۱. **تعیین واحد تحلیل**^۲: در این پژوهش، مصاحبه‌های انجام گرفته به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شده است.

۲. **پیاده کردن مصاحبه‌ها**: متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد و سپس به منظور درک صحیح آن در نسبت موضوع پژوهش چندین بار بازنگری شد.

۳. **مشخص کردن واحدهای معنایی**: در این مرحله، جمله‌ها یا گزاره‌هایی از محتوای مصاحبه‌ها که به بهترین حالت بیانگر بخشی از موانع هم‌افزایی نهادهای سیاست‌گذار آموزش عالی ایران بودند، به‌عنوان واحدهای معنایی، مشخص و کدگذاری شد.

۴. **مفهوم‌سازی واحدهای معنایی یا تبدیل واحدهای معنایی به کدهای زنده**: سپس واحدهای معنایی، با توجه به مفهوم نهفته در آنها به سطح انتزاع و مفهوم‌پردازی رسیده و با کدها نام‌گذاری شدند.

۵. **بازنگری کدها با متن**: در این مرحله، کدهای زنده که از طراهریق مفهوم‌سازی یا خلاصه‌سازی واحدهای معنایی استخراج شده از مصاحبه‌ها ظهور یافته بود، با متن اصلی مصاحبه‌ها مطابقت داده شد و کدهای مشابهی که بیانگر یک مفهوم بودند، در هم ادغام و با عنوان یک کد مشترک ارائه شد.

۶. **انتزاعی کردن مفاهیم**: کدها از نظر تشابهات و تفاوت‌هایشان با یکدیگر مقایسه شده و در طبقات انتزاعی‌تر با برچسب مشخص دسته‌بندی می‌شدند. پس از کدگذاری بیست مورد از متن مصاحبه‌ها که می‌توان گفت ساختار اصلی زیرمضامین مشخص شده بود، پنج مورد باقی‌مانده از متن مصاحبه‌ها بر مبنای کدها و زیرمضامین به دست آمده کدگذاری شد، موارد مشابه در داخل کدها و زیرمضامین مرتبط قرار گرفته و موارد متفاوت از کدها و زیرمضامین پیشین، در کدها و زیرمضامین جدیدی تعریف شد که در نهایت تعداد شانزده زیرمضمون طبقه‌بندی شدند.

1. Zhang & Wildemuth

2. unit of analysis

۷. انتزاعی کردن زیرمضامین و شناسایی مضمون‌ها: در این مرحله، زیر مضامین با توجه به ارتباطات و شباهت‌های معنایی و مضامینی با یکدیگر، در یک طبقه به‌عنوان مضمون قرار داده شدند.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ۲۵ نفر از شرکت‌کنندگان در آزمون و مصاحبه دکتری بودند که با واکاوی مصاحبه‌ها، پس از حذف کدها و مفاهیم تکراری و ادغام کدها و زیرمضامین مشابه، تجارب زیسته آنها از آزمون و مصاحبه دوره دکتری در ۶ مضمون و ۱۶ زیرمضمون استخراج شد. در ادامه، این مضمون‌ها و مقوله‌های وابسته به تفصیل شرح داده شده است:

مضمون اول: کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی

در شرح مضمون اول باید افزود داوطلبان بسیاری، از نبود روند مشخص در مصاحبه‌ها، گزینش‌های سلیقه‌ای، توجه ویژه استادان مصاحبه‌کننده به دانشجویان قبلی خود، توجه ناهمسان و ناهمگون استادان مصاحبه‌کننده به دانشگاه‌ها به‌عنوان ضعف‌های این مرحله یاد می‌کنند. به‌طور نمونه یکی از داوطلبان گفته است:

«در برخی از دانشگاه‌ها چون می‌خواستند دانشجوی خودشان را پذیرش کنند، از من مصاحبه صوری گرفتند و در عرض ۵ دقیقه، فقط ۵ دقیقه مصاحبه را تمام کردند. یا در برخی از دانشگاه‌ها قبل از مصاحبه، آزمون کتبی‌ای از جزوات اساتید همان دانشگاه از دانشجویان می‌گیرند و این گویای این است که اساتید به دنبال پذیرش دانشجویان دانشگاه خود هستند». یا داوطلبی دیگر: «به نظر من عدالت آموزشی آزمون کتبی خوب است و این بی‌عدالتی‌ها در بخش دوم یعنی مصاحبه‌ها اتفاق می‌افتد، برای مثال، یکی از نمونه‌های این بی‌عدالتی که برای خودم اتفاق افتاده است، برمی‌گردد به سال ۹۴ که در آن تعداد افراد برای مصاحبه زیاد بود و تعدادی از افراد را در ساعات آخر مصاحبه با مدت‌زمان کمتری مصاحبه کردند! یادم هست کسانی که اولین نقرات مصاحبه‌شونده بودند، مدت‌زمان زیادی را نسبت به ما که جز آخرین نقرات بودیم در جلسه مصاحبه بودند، اصلاً در جلسه مصاحبه مشخص بود که دیگر اساتید مصاحبه‌کننده حوصله مصاحبه گرفتن ندارند و دنبال فرمالیته کردن مصاحبه داوطلبان در آخر کار بودند».

جدول (۲) شرح استخراج مضمون (کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی)

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی	۴۰	سوگیری استادان مصاحبه‌کننده	توجه ویژه استادان به دانشجویان قبلی خود
			حساسیت استادان برای پذیرش دانشجو از دانشگاه‌های دیگر
			توجه ناهمسان استادان مصاحبه‌کننده به دانشگاه‌ها
			سوگیری استادان مصاحبه‌کننده نسبت به اولویت‌بندی انتخاب دانشگاه
			کم‌توجهی استادان مصاحبه‌کننده به میزان توانایی‌های فعلی داوطلبان
			در نظر گرفتن موقعیت شغلی و جایگاه فعلی داوطلبان
			حساسیت استادان نسبت به شاغل بودن داوطلبان
			نبود مرحله بازبینی و شفاف‌سازی در مصاحبه‌ها
۲۴	نامناسب و ناعادلانه بودن مدت زمان جلسه مصاحبه	زمان کم جلسات مصاحبه و عدم سنجش داوطلبان در این بازه زمانی	
		یکسان نبودن زمان مصاحبه برای همه داوطلبان	
		تغییر در تعداد افراد مصاحبه‌کننده	
		تغییر در مدت‌زمان مصاحبه با داوطلبان	

مضمون دوم: رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه تخصصی

در مورد رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها و توجه به عوامل مختلف برای ارزیابی، مصاحبه‌شوندگان به مواردی از قبیل؛ کم‌توجهی به کیفیت رزومه پژوهشی داوطلبان، نبود پروتکل مشخص جلسات مصاحبه، اعلام نشدن و شفافیت نداشتن مطالب مورد بحث در مصاحبه، توجه کمتر به ویژگی‌های غیر شناختی داوطلبان از جمله مواردی است که به آن اشاره کرده‌اند، که این موارد با عنوان مضمون «رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها و توجه به عوامل مختلف برای ارزیابی داوطلبان در مصاحبه تخصصی دوره دکتری» نام‌گذاری شده است.

داوطلبی در این خصوص گفته است: «هر دانشگاه موارد خاص خودش را برای ارزیابی داوطلبان در نظر دارد، مثلاً یکی از دانشگاه‌ها رزومه علمی و مقالات چاپی برایش مهم بود،

یک جای دیگر، نمره کتبی و رتبه در آزمون برایش مهم بود و... خلاصه اینکه هر کس ساز خودش را می‌زد!! جالب بود در یک دانشگاه از ما تعداد مقالات را می‌پرسیدند و برایشان مهم بود که دانشجو رزومه قوی و مقالات زیادی داشته باشد ولی در دانشگاه دیگری برای مصاحبه که رفتیم یکی از دوستانی که دانشجوی دکتری همان دانشگاه بود، می‌گفت اینجا اساتید به خصوص اساتید جوان به کسی که مقالات زیاد و رزومه قوی دارد دید منفی دارند و به گونه‌ای برای آینده کاری خود یک خطر می‌دانند!! ما هم مجبوراً رزومه خود را درست بیان نمی‌کردیم، آخر کار هم کاشف به عمل آمد که دوستان درست می‌گفتند. شما حتی می‌توانید به رزومه دانشجویان دکتری ورودی امسال دانشگاه ... مراجعه کنید تا به صحت گفته من پی ببرید».

جدول (۳) شرح استخراج مضمون «رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه تخصصی»

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه تخصصی	۵۳	رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در برگزاری مصاحبه تخصصی	شیوه خاص هر دانشگاه برای پذیرش دانشجویان در مصاحبه علمی
			آزمون کتبی مستقل از آزمون سنجش، قبل از مصاحبه در بعضی از دانشگاه‌ها
			بی‌توجهی به کیفیت رزومه پژوهشی در بعضی از دانشگاه‌ها
			متفاوت بودن عوامل ارزیابی داوطلبان در جلسات مصاحبه دانشگاه‌ها
			پرسیدن سؤال‌های غیر تخصصی در مصاحبه‌ها
			توجه کمتر به ویژگی‌های غیر شناختی داوطلبان در بخش مصاحبه علمی
			عدم سنجش علمی و تخصصی داوطلبان در مصاحبه علمی
			نبود ملاک مشخص از سوی دانشگاه‌ها در مصاحبه علمی
			لحاظ کردن نمره آزمون کتبی در مصاحبه
توجه به توصیه‌نامه فردی			

مضمون سوم: شرایط آزمون

مصاحبه‌شونده‌ای در این خصوص گفته است: «کنکور دکتری امسال از ساعت ۸:۳۰ رسماً شروع شد و تا ساعت ۱۲ طول کشید که تقریباً طولانی و خسته‌کننده بود. زمان مفیدش ۳:۳۰ است ولی چون از ۷:۳۰ باید در محل حاضر باشی و ۸ به بعد دیگر کسی را به داخل راه نمی‌دهند، حدود یک ساعت پیش از آزمون، داوطلبان بیکار و منتظر هستند که در ساعات آغازین صبح خودش خیلی توان روحی و ذهنی را می‌کاهد». داوطلب دیگری از تغییرات احتمالی هر ساله از سوی سازمان سنجش گلایه داشت و آن را مغایر با ارتقای بهداشت روانی آزمون می‌دانست و گفت: «هر ساله دانشجویان و فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد باید با خیل عظیمی از سؤالات و حدس و گمان‌ها در خصوص تغییرات احتمالی آزمون دکتری مواجه شوند که این خود علاوه بر استرس و اضطراب در بین داوطلبان، به جایگاه حرفه‌ای سازمان سنجش و حس اعتماد داوطلبان با آن لطمه وارد کرده است».

جدول (۴) شرح استخراج مضمون «شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری»

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری	۹	شرایط آزمون کتبی دوره دکتری	بی‌نظمی در محل برگزاری آزمون کتبی
			زمان‌بندی نامناسب آزمون کتبی دکتری
			تغییرات مداوم در شیوه‌نامه آزمون کتبی دکتری
	۱۵	شرایط جلسات مصاحبه	جو نامناسب جلسات مصاحبه
			آشنا بودن با استادان مصاحبه‌کننده و کاهش استرس جلسه مصاحبه
			عدم وجود مرحله شفاف‌سازی در مصاحبه‌ها
			فشار روانی ناشی از تأثیر بالای مصاحبه در نتیجه نهایی
			زمان‌بندی نامناسب مصاحبه دانشگاه‌های مختلف
			بی‌عدالتی عاملی استرس‌زا در جلسات مصاحبه تخصصی
			نقض قانون توسط بعضی از دانشگاه‌ها در اخذ تعهد زود هنگام از داوطلبان
شیوه‌های مختلف اطلاع‌رسانی دانشگاه‌ها جهت اخذ تعهد از داوطلبان			

مضمون چهارم: تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری

در مورد آزمون کتبی دوره دکتری یا همان مرحله سنجش علمی داوطلبان، مصاحبه‌شوندگان به مواردی از قبیل؛ مناسب نبودن سؤال‌های چهارگزینه‌ای برای آزمون دکتری، ظاهر پیچیده سؤال‌ها به لحاظ صوری و نه محتوایی، ریشه‌ای نبودن سؤال‌ها و... اشاره داشته‌اند، که این موارد با عنوان زیرمضامین و ذیل مضمون «تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری» نام‌گذاری شده‌اند.

داوطلبان همچنین بر غلبه رویکرد اثبات‌گرایانه در سنجش و کنکور دوره‌های مختلف تحصیلی اشاره داشتند و داوطلبی در این مورد گفت: «شیوه برگزاری کنکور دکترا گویای آنست که تفکر اثبات‌گرایانه که مبتنی بر یکسانی روشی و منطق علوم انسانی و طبیعی است را چنان درونی کرده‌ایم که حتی تمام انتقادات و استدلال‌های این سال‌ها مبنی بر نادرستی این پارادایم، هنوز باور به آنها را در عمل تغییر نداده است. حتی اگر با چند سؤال تستی بتوان تا حدودی مطمئن شد که یک مهندس، فرمول‌ها را بلد است و توان حل مسئله و محاسبات پیچیده را دارد، در مورد یک داوطلب علوم انسانی و خصوصاً اجتماعی چنین نیست، چون در مورد او نه قدرت حل مسئله مبتنی بر فرمول‌های از پیش موجود، بلکه خلاقیتی است که باید در مواجهه با یک موضوع دائماً در حال تغییر داشته باشد و توانایی او در زمینه تفسیر و تفهم و تحلیل لایه‌های مختلف یک پدیده است، چیزی که به هیچ وجه با یک آزمون تستی سنجیده نمی‌شود».

جدول (۵) شرح استخراج مضمون «تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری»

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم سازی واحد معنایی
تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری	۲۰	نامناسب بودن سؤال‌های چهارگزینه‌ای برای آزمون دکتری	عدم سنجش سطح علمی داوطلبان
			فقدان صلاحیت‌های علمی در افراد معرفی شده از طریق آزمون چهارگزینه‌ای
			حافظه‌محور بودن آزمون چهارگزینه‌ای در رشته‌های علوم انسانی
			تناسب نداشتن آزمون چهارگزینه‌ای برای داوطلبان دارای ذهن تحلیلی
			پذیرش افراد بدون توان پژوهشی
			تبدیل داوطلبان پژوهش‌محور به داوطلبان آموزش‌محور
			تناسب نداشتن سؤال‌ها و شیوه برگزاری آزمون با ماهیت دوره دکتری
			تناقض منطق دانشگاه و منطق کنکور در جذب و پذیرش دانشجو
			نامناسب بودن سؤال‌های چهارگزینه‌ای برای منابع تحلیلی
			غلبه رویکردهای اثبات‌گرایانه در سنجش عدم توانایی آزمون در سنجش عمق دانش داوطلبان
۱۰	تخصصی نبودن سؤال‌های آزمون	دقیق نبودن سؤال‌ها	
		سطحی بودن سؤال‌ها	
		طبقه‌بندی نادرست رشته‌ها	
		تخصصی نبودن موضوعات مورد آزمون	
۷	روایی سؤال‌های آزمون	پوشاندن ضعف محتوایی سؤال‌ها با تغییر در ظاهر سؤال‌ها	
		محتوای سطحی و ظاهر پیچیده سؤال‌ها	
		نبود روایی در آزمون کتبی دکتری	
۱۵	ناهمخوانی سؤال‌های بخش تخصصی و عمومی با زمان پاسخگویی	مدت‌زمان نامناسب آزمون‌های عمومی	
		زمان نامناسب برای پاسخگویی به سؤال‌های استعداد تحصیلی	
		زمان‌بندی نامناسب برای پاسخگویی به سؤال‌ها	
		زمان کم برای سؤال‌های عمومی و زمان زیاد برای سؤال‌های تخصصی	

مضمون پنجم: درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون

کتبی:

آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری در دو مرحله آزمون کتبی توسط سازمان سنجش و مصاحبه تخصصی توسط دانشگاه‌ها برگزار می‌شود. در مرحله آزمون کتبی، دو دفترچه الف- مجموعه درس‌های تخصصی؛ ب- مجموعه درس‌های عمومی برای پاسخگویی به داوطلبان تحویل داده می‌شود. بخش عمومی شامل ۳۰ سؤال استعداد تحصیلی و ۳۰ سؤال زبان عمومی است که مصاحبه‌شوندگان تجارب و نظرات مختلفی نسبت به این بخش از سؤال‌ها داشتند.

«شما می‌دانید هوش، یک مقوله توأمان ارثی و اکتسابی است نه صرفاً ارثی و ذاتی! حال این سؤال‌ها را بدون آنکه داوطلب، کوچک‌ترین آموزشی در زمینه آن دیده باشد مطرح می‌کنند. ۳۰ سؤال از مجموع کل سؤال کنکور امسال، عدد قابل توجهی است در صورتی که همه داوطلبان می‌دانند که اگر کسی پیشتر، آن‌را نخوانده و مهارت‌هایش را فراموش کرده باشد نمی‌تواند به پرسش‌ها پاسخ دهد. برخی از پرسش‌های دفترچه امسال، هوش ریاضی را می‌سنجیدند و لازمه آن، مسلط بودن کامل بر مفاهیم پایه ریاضی مثل معادلات چند مجهولی، اعداد اول، فاکتوریل و... بود که طبیعتاً سیستم در این سال‌های آموزش حرفه‌ای، کوچک‌ترین استفاده‌ای از آن نکرده و حالا توقع دارد که آنها را همچنان حفظ کرده باشید و به سؤال‌های دشوار هوش در آن حوزه پاسخ دهید. در شرایطی که هیچ سؤالی از حوزه که شما خوانده‌اید طرح نمی‌شود! حال باید حدود یک چهارم سؤال‌ها را به شیوه‌ای پاسخ دهید که هیچ آموزشی در زمینه‌شان ندیده‌اید و مقوله‌هایی اکتسابی هستند».

مشارکت‌کننده‌ای در خصوص سؤال‌های زبان عمومی گفت:

«... آزمون زبانی هم که برگزار می‌شود و خیلی از داوطلبان هم، کلاً وارد سوال‌های مربوط به آن نمی‌شوند، صرفاً زبان عمومی است و موضوعاتی را مورد سنجش قرار می‌دهد که شامل گرامر، واژگان و فهم مطلب است. اینجا هم با یک سیستم تستی مواجهیم! و کسانی از عهده‌اش برمی‌آیند که یا واقعا زبان را مسلط هستند یا در سیستم‌های آموزش تست‌زنی، تکنیک‌های یافتن جواب‌های درست را آموخته‌اند که هیچ ربطی به دانش زبانی‌شان ندارد. در مورد درک مطلب هم ما با متن‌های غیرتخصصی مرتبطیم مثلاً یکی از متون امسال مربوط به زیست‌شناسی بود و دیگری مربوط به مدیریت!!».

جدول (۶) شرح استخراج مضمون «درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون کتبی»

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون کتبی	۱۴	درک متفاوت داوطلبان از سؤال‌های استعداد تحصیلی	استفاده نکردن از سؤال‌های استعداد تحصیلی مخصوص هر رشته
			دشواری سنجش هوش با سؤال‌های استعداد تحصیلی موجود
			تکنیکی بودن سؤال‌های استعداد تحصیلی
	۹	تخصصی نبودن سؤال‌های زبان	تخصصی نبودن سؤال‌های زبان بر اساس رشته
			لزوم وجود سؤال‌های زبان تخصصی هر رشته در آزمون
			توجه بیش از حد به دانش زبان در آزمون کتبی

مضمون ششم: سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب

در این بخش، به نمونه‌ای از تجربیات مشارکت‌کنندگان و سپس نتایج تحلیل مصاحبه‌ها اشاره می‌شود که نشان از این مضمون با ۵ زیرمضمون به شرح جدول (۷) دارد:

«رشته آینده‌پژوهی که در اتفاقی عجیب در کنکور دکتری ۹۴ به گرایش‌های رشته مدیریت افزوده شده بود و جالب‌تر آنکه مواد امتحانی این رشته با تمام دیگر گرایش‌های رشته مدیریت یکسان بود و این یعنی عوض کردن عجیب معادلات حاکم بر این رشته و یعنی اینکه مواد امتحانی رشته آینده‌پژوهی (که در کنکور ارشد از گرایش‌های رشته صنایع بوده است) و مدیریت رسانه (که در کنکور ارشد از گرایش‌های رشته‌ی ارتباطات بوده) و مدیریت کارآفرینی و... کاملاً مشابه یکدیگر است».

«در یک دانشگاهی که ما برای مصاحبه رفته بودیم، ۱۵۰ نفر برای پذیرش و قبولی فقط ۲ نفر، به مصاحبه دعوت شده بودند، حال بحث بررسی و تحلیل پرونده‌های آنها به میان می‌آید که بسیار زمان‌بر است و این سؤال که آیا این پرونده‌ها اصولی بررسی می‌شوند یا نه؟!».

«در بعضی از سال‌ها ضرایب منابع آزمون دستخوش تغییرات می‌شود، یادم هست اولین باری که من در آزمون شرکت کردم ضریب استعداد تحصیلی ۴ بود و سال بعدش شد ۱۱! همین اتفاق برای زبان هم افتاده بود، و با این روند تغییر هر ساله منابع آزمون، بعید نیست که باز این تغییرات در ضرایب ایجاد شود. هرچند که این اتفاق در این دو سه دوره اخیر آزمون دکتری رخ نداده است، ولی پتانسیل آن را دارد».

جدول (۷) شرح استخراج مضمون «سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب»

مضمون	تعداد ارجاعات	زیرمضامین	مفهوم‌سازی واحد معنایی
سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب	۶	ادغام‌های نامناسب در برخی از رشته‌های دکتری و بی‌توجهی به تنوع گرایش‌ها	بی‌توجهی به منابع تخصصی رشته‌های مختلف در آزمون
			ادغام‌های نامتعارف در برخی رشته‌های دکتری
			بی‌توجهی به تنوع رشته‌ها و گرایش‌ها
	۵	پیامدهای آزمون‌نی شدن پذیرش دوره دکتری	پذیرش در دانشگاه‌های برتر دنیا بدون آزمون و با یک رزومه قوی
			فراهم نبودن شرایط برای ادامه تحصیل و پژوهش نخبگان در دانشگاه‌ها
			خارج شدن نخبگان از چرخه علمی کشور به دلیل فرار از آزمون دوره دکتری
	۴	پیامدهای معرفی چندبرابر بیش از حد ظرفیت پذیرش دانشجو به دانشگاه‌ها	زمان‌بر بودن بررسی پرونده‌ها و سوابق تحصیلی داوطلبان
			معرفی چندین برابری بیش از حد ظرفیت پذیرش دانشجو به دانشگاه‌ها، به‌عنوان منبع درآمد
			سنجش سطحی معرفی‌شدگان به مصاحبه
			افزایش کیفیت در پذیرش دانشجو
	۳	عدم ثبات در قوانین سازمان سنجش در نحوه برگزاری آزمون و سهمیه دانشگاه‌ها	تغییرات مکرر در تصمیمات و قوانین سازمان سنجش در پذیرش دانشجو دوره دکتری
			شیب روند تغییرات عامل انحراف در بین متقاضیان دکتری
			تغییر در ضرایب منابع آزمون دکتری
			خودداری از انتشار کلید سؤال‌ها
	۲	ضعف مأموریت‌گرایی در سنجش و پذیرش داوطلبان	مشخص نبودن مبنای ظرفیت پذیرش دانشگاه‌ها
بی‌توجهی به مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها در مقوله جذب داوطلبان			
توجه نکردن به مأموریت‌های دانشگاه‌ها در جذب داوطلبان			
			کم‌توجهی دانشگاه‌ها در پذیرش داوطلبان بر مبنای مأموریت‌ها

جمع‌بندی یافته‌ها

در جدول (۸) و شکل (۱)، یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر جمع‌بندی شده است.

جدول (۸) مضمون اصلی، تعداد مقوله‌ها و تعداد نشانگرهای هر یک از آنها

اولویت	تعداد ارجاعات	تعداد زیر مضامین	مضمون
۱	۶۴	۲	کم توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی
۲	۵۳	۱	رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه تخصصی
۳	۵۲	۴	تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری
۴	۲۴	۲	شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری
۵	۲۳	۲	درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون
۶	۲۰	۵	سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب
*	۲۳۶	۱۶	کل

بحث و نتیجه‌گیری

تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه در دوره دکتری تخصصی از مصادیق پیشرفت علمی و عامل مهمی در توسعه مرزهای دانش محسوب می‌شود. بدین منظور، دانشجویان دوره دکتری باید از میان کسانی انتخاب شوند که ذهنی فعال و پرسشگر دارند و از زمینه علمی لازم و توانمندی‌های حرفه‌ای ضروری برای فعالیت حرفه‌ای در حوزه علمی مربوط برخوردارند. از این‌رو، در فرایندهای پذیرش دانشجویان دکتری تلاش می‌شود تا ضمن لحاظ کردن استانداردهای علمی مناسب، داوطلبان ممتاز، مستعد و توانا شناسایی شده و به آنان در شرایطی رقابتی برای ادامه تحصیل در این دوره پذیرش داده شود. از طرفی نیز انتخاب و اجرای هر سیاستی ممکن است به‌لحاظ کارکردی، مزایا و معایب خاص خود را داشته باشد که پذیرش دانشجویان دکتری به روش نیمه‌متمرکز نیز از این امر مستثنا نیست. بر همین اساس، در پژوهش حاضر تلاش شد تا چالش‌های پذیرش دانشجویان دکتری به روش نیمه‌متمرکز از تجارب داوطلبان آزمون دکتری در طی چند سال از برگزاری آن، واکاوی شده و گامی سودمند و علمی در مواجهه با موضوع برداشته شود.

بر همین اساس، با تحلیل مصاحبه‌هایی که به منظور بررسی تجارب زیسته شرکت‌کنندگان از چالش‌های آزمون نیمه‌متمرکز دکتری انجام گرفت، تجارب

مصاحبه‌شوندگان در شش مضمون؛ کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی (با دو زیرمضمون و ۶۴ ارجاع)، رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه (با یک زیرمضمون و ۵۳ ارجاع)، تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری (با چهار زیرمضمون و ۵۲ ارجاع)، شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری (با دو زیرمضمون و ۲۴ ارجاع)، درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون کتبی (با دو زیرمضمون و ۲۱ ارجاع) و سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب (با پنج زیرمضمون و ۲۰ ارجاع) شناسایی شدند. نامناسب بودن سؤال‌های چهارگزینه‌ای برای آزمون دکتری، ادغام‌های نامناسب در برخی از رشته‌های دکتری و بی‌توجهی به تنوع رشته‌ها و گرایش‌ها، توجه به کمیت‌گرایی چه در پذیرش و چه در سوابق علمی داوطلبان، تغییرات متعدد در تصمیمات و قوانین سازمان سنجش در نحوه برگزاری آزمون دکتری، توجه ناهمسان و ناهمگون به دانشگاه‌ها از سوی استادان مصاحبه‌کننده که به سوگیری استادان مصاحبه‌کننده برمی‌گردد از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی هستند که در نظام جذب و پذیرش دانشجویان دوره دکتری وجود دارد. در ادامه بحث به شکل مستقل هر یک از مضمون‌ها تجزیه و تحلیل می‌شوند.

بررسی مضمون «کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی»

چگونگی پذیرش دانشجو و فرایند گزینش و سنجش آنها از مباحث اصلی نظام‌های آموزشی جهان است (قلی‌پور و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۱۲). این امر در سال‌های اخیر در مقطع دکتری، چالشی اساسی برای نظام آموزش عالی کشور ما بوده است، به طوری که بحث‌های اساسی را در بین دانشگاه‌ها، دانشجویان و مسئولان آموزش عالی مبنی بر داشتن یک فرایند علمی و عادلانه در سنجش و پذیرش داوطلبان دوره دکتری پدید آورده است. در این راستا، صاحب‌نظران معتقد هستند که دسترسی داوطلبان به آن هنگامی عادلانه خواهد بود که برابری فرصت در ورود به دانشگاه به طور عادلانه وجود داشته باشد. یعنی هر داوطلب مستعد ورود به آموزش عالی؛ صرف نظر از هر نوع ویژگی دیگر، فرصت مساوی برای پذیرش در دانشگاه داشته باشد (روشن، ۱۳۸۷، ص ۵۸)؛ بنابراین، ابزار و فرایند سنجش و پذیرش دانشجو اهمیت پیدا می‌کند. همچنین بر همین اساس، آخرین بازنگری در نحوه پذیرش دانشجوی دوره دکتری، از غیرمتمرکز به نیمه‌متمرکز به منظور رعایت عدالت آموزشی و جلوگیری از اعمال سلیقه‌های مختلف در پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور و استفاده بهینه و مطلوب

از امکانات و منابع صورت گرفته است. شایان ذکر است که آزمون نیمه متمرکز دوره دکتری دارای دو مرحله آزمون کتبی و مصاحبه تخصصی است. مصاحبه تخصصی به اعتقاد بسیاری برای کاهش خطاهای ناشی از ضعف آزمون کتبی است. مضمون کم‌توجهی به مقوله عدالت در مصاحبه تخصصی آزمون نیمه متمرکز دوره دکتری دارای دو زیرمضمون است:

۱. سوگیری استادان مصاحبه‌کننده

۲. نامناسب بودن مدت‌زمان جلسه مصاحبه و رعایت نکردن شرایط عادلانه و یکنواخت برای تمامی داوطلبان.

براساس تحلیل داده‌های حاصل شده از مصاحبه‌ها، این‌گونه به نظر می‌رسد شیوه گزینش به شکل نیمه متمرکز بیشترین میزان مقبولیت را در میان پاسخ‌دهندگان دارد. مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که در مرحله اول آزمون دکتری یا همان آزمون کتبی سازمان سنجش، عدالت آموزشی تا حد مقبولی رعایت می‌شود. سوخته‌زار و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی که پیامدهای احتمالی آزمون نیمه متمرکز دکتری را از دیدگاه اعضای هیئت علمی بررسی کرده بودند، دریافتند که ایجاد فرصت برابر آموزشی برای همه داوطلبان واجد شرایط و جلوگیری از اعمال سلیقه شخصی افراد در سنجش دانشجو از پیامدهای مثبت آن است. مهرعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) نیز دریافتند که برگزاری آزمون دکتری به شیوه نیمه متمرکز در مقایسه با برگزاری آن به شیوه غیر متمرکز، تأثیر بیشتری در برقراری عدالت اجتماعی دارد. با این وجود، بر اساس یافته‌ها بیشتر حرف و حدیث‌ها حول محور عدالت آموزشی از مرحله دوم آزمون و بخش مصاحبه‌ها شروع می‌شود، همان جایی که بحث سوگیری استادان مصاحبه‌کننده، نامناسب بودن مدت‌زمان جلسات مصاحبه و رعایت نکردن شرایط عادلانه و یکنواخت برای تمامی داوطلبان در جلسات مصاحبه به میان می‌آید. چه بسا به ظن بسیاری از مصاحبه‌شوندگان می‌توان گفت که از اساسی‌ترین دلایل کم‌توجهی به زیرمضمون عدالت در بخش مصاحبه‌ها، احتمال سوگیری است. هرچند این ادعا جای بحث دارد ولی این ایده در میان پاسخ‌دهندگان به‌ویژه دانشجویان به‌کثرت شنیده می‌شود. نباید از نظر دور داشت که این ایده با بیان این عبارت که «هر دانشگاه دانشجوی خودش را می‌گیرد» همراه شده است و در روند تاریخی تغییر شیوه‌های گزینش دانشجویان دکتری، همین مفهوم بود که با نام «عدالت آموزشی» به ایجاد تغییر در شیوه گزینش غیرمتمرکز به نیمه متمرکز منجر شده است (آیین‌نامه). اما به شکل عمومی، بسیاری از

مصاحبه‌شوندگان داوطلب آزمون نیمه‌متمرکز دکتری، مرحله مصاحبه را محملی می‌دانستند که حق‌کشی و اجحاف در آن ممکن بوده و بر نظارت بر دانشگاه‌ها تأکید زیادی داشتند. دانشجویی با بیان اینکه استادان به پذیرش دانشجو از دانشگاه‌های دیگر حساسیت دارند، توجه به عدالت آموزشی را در مصاحبه‌های تخصصی کم‌رنگ و سوگیری استادان مصاحبه‌کننده نسبت به اولویت‌بندی و ترتیب انتخاب دانشگاه در مصاحبه را غیر منطقی و آن را مغایر با عدالت آموزشی می‌دانست. همچنین حساسیت استادان به شاغل بودن افراد و توجه به موقعیت شغلی داوطلبان، از مواردی بود که داوطلبان ذیل مقوله سوگیری استادان مصاحبه‌کننده به آن اشاره کردند.

بررسی مضمون «رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در مصاحبه تخصصی»

این مضمون نیز مربوط به تجارب زیسته مصاحبه‌شوندگان از جلسات مصاحبه تخصصی آزمون دکتری است که دارای زیرمضمون «رویکرد متفاوت دانشگاه‌ها در برگزاری و توجه به عوامل مختلف جهت ارزیابی داوطلبان در مصاحبه تخصصی» است. امروزه این اجماع وجود دارد که در فرایند پذیرش علاوه بر متغیرهای شناختی، آکادمیک؛ سطح دانش، پیشرفت تحصیلی، معدل و نمره‌ها باید به متغیرهای غیر شناختی همچون انگیزه، شخصیت، استعداد، علاقه، اخلاقیات، توانایی نوشتاری، توان برقراری رابطه، تعهد و ... نیز توجه کرد (کیلونن، ۲۰۰۳؛ بیتلینگمایر، ۱۹۷۷؛ سالواتوری^۱، ۲۰۰۱؛ ساتی و همکاران^۲، ۱۹۹۱؛ نلسون و همکاران^۳، ۲۰۰۳). در همین خصوص، لیسکاژ (۱۹۹۳) اظهار داشته است که دوره‌های تحصیلات تکمیلی باید تلاش بیشتری را صرف شناسایی عوامل فردی یا غیر شناختی مرتبط با موفقیت کنند؛ عواملی همچون الف) انگیزش برای فعالیت در دوره تحصیلات تکمیلی؛ ب) مقابله با ابهام؛ پ) حس تعادل در زندگی؛ ت) علاقه به اجرای پژوهش؛ ث) انتظارات واقعی از فعالیت در دوره تحصیلات تکمیلی؛ ج) برآوردن تقاضاها و الزامات دوره تحصیلات تکمیلی. نتایج نشان داد که دانشگاه‌ها چارچوبی منظم و از پیش تعیین‌شده برای برگزاری مصاحبه ندارند و

1. Salvatori

2. Saaty et al.

3. Nelson et al.

هر دانشگاه رویه خاص خود را پیش می‌گیرد و توجه دانشگاه‌ها به رعایت استانداردهای علمی در اجرای مصاحبه‌ها قابل بررسی است. در این خصوص، نایر (۱۹۹۲) نیز بیان کرده که هدف فرایند پذیرش، انتخاب دانشجویانی است که برنامه آموزشی را به پایان می‌برند و وارد یک حرفه تخصصی می‌شوند، عملکرد خوبی در دوره دکتری دارند، عملکرد حرفه‌ای چشمگیری دارند و دارای خصوصیات و ارزش‌های اخلاقی برازنده یک فرد حرفه‌ای هستند (به نقل از سالواتوری، ۲۰۰۱).

بررسی مضمون «تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری»

تخصصی نبودن آزمون کتبی دوره دکتری، از دیگر مضمون‌های تحلیلی این پژوهش است که چهار زیرمضمون به شرح ذیل دارد:

۱. نامناسب بودن سؤال‌های چهارگزینه‌ای برای آزمون دکتری

۲. تخصصی نبودن سؤال‌های آزمون

۳. فقدان روایی سؤال‌ها

۴. ناهمخوانی سؤال‌های بخش تخصصی و عمومی با زمان پاسخگویی

با توجه به مصاحبه‌های انجام گرفته، مصاحبه‌شوندگان در بیشتر مواقع به ناکارآمدی استفاده از سؤال‌های چهارگزینه‌ای باور داشتند و بر آن بودند که این شیوه در مقطع دکتری نمی‌تواند دانش عمیق افراد را بسنجند. البته برگزاری آزمون به صورت تشریحی نیز از سوی مصاحبه‌شوندگان نهی می‌شد، آنها معتقد بودند اجرای آزمونی با سؤال‌های تشریحی با توجه به حجم متقاضیان ناممکن است و از سوی دیگر به دلیل تصحیح سلیقه‌ای می‌تواند به بی‌عدالتی منجر شود.

از چالش‌های دیگری که مصاحبه‌شوندگان ذیل این مضمون به آن اشاره کردند، تعدد منابع موجود هر درس و نبود منابع مشخص برای سؤال‌های آزمون کتبی بود. بسیاری نیز دقیق نبودن سؤال‌ها و سطحی بودن آنها را از کاستی‌های آزمون کتبی دکتری می‌دانستند و بر این باور بودند که سؤال‌ها باید ریشه‌ای طراحی شود تا از پاسخ‌های سلیقه‌ای جلوگیری شود. سومین زیرمضمون، ظاهر پیچیده سؤال‌ها به لحاظ صوری و نه محتوایی است؛ که مصاحبه‌شوندگان از آن با عنوان فقدان روایی سؤال‌ها یاد کردند. زیرمضمون دیگر، موضوع ناهمخوانی سؤال‌های بخش تخصصی و عمومی با مدت پاسخگویی آنهاست. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان، زمان ارائه دفترچه عمومی را مناسب

نمی‌دانستند و بر این باور بودند که زمانی داوطلبان به سراغ سؤال‌های استعداد تحصیلی می‌روند که دارای فشار روانی و فرسودگی ذهنی هستند. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان از زمان زیاد برای سؤال‌های تخصصی و زمان کم برای بخش سؤال‌های عمومی ناراضی بودند و می‌گفتند سؤال اگر استاندارد باشد باید زمان استاندارد هم برای پاسخگویی به آن تعلق گیرد که متأسفانه هیچ‌کدام استانداردهای لازم را ندارند. گروهی نیز معتقد بودند که بهتر است دفترچه‌های آزمون را هم‌زمان ارائه کنند تا داوطلبان بتوانند زمان آزمون را مدیریت کنند.

بررسی مضمون «شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری»

شرایط آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری، موضوعی است که در این بخش به آن اشاره می‌شود و شامل دو زیرمضمون به شرح ذیل است:

۱. شرایط آزمون کتبی دوره دکتری

۲. شرایط جلسات مصاحبه

یکی از سیاست‌های تصریح شده سازمان سنجش در آیین‌نامه آزمون نیمه‌متمرکز دکتری؛ ارتقای سطح بهداشت روانی داوطلبان و کاهش اضطراب و تنش داوطلبان است. که این سیاست را می‌شود از ظن مصاحبه‌شوندگان در دو بخش بهداشت روانی (شرایط) آزمون کتبی و جلسات مصاحبه، بررسی کرد.

شادابی، نشاط و احساس خوشبختی یکی از موهبت‌های الهی است که در سایه تندرستی و سلامت روانی به انسان عطا شده است. افزون بر آن، سلامت روانی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در ارتقا و تکامل انسان‌ها محسوب می‌شود و این امر به‌ویژه در دانشجویان از اهمیت بسیاری برخوردار است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۲). یکی از سیاست‌های مطرح شده در آیین‌نامه آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری، ارتقای سطح بهداشت روانی داوطلبان و کاهش اضطراب و تنش داوطلبان است (ماده ۳-۱ آیین‌نامه) نتایج، نشان‌دهنده آن است که در آزمون کتبی سطح بهداشت روانی بیشتر از سطح متوسط است ولی با وجود این موانعی نیز در جهت تحقق کامل این امر وجود دارد. در رابطه با بهداشت روانی بخش مصاحبه، تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نشان داد که سطح بهداشت روانی در جلسات مصاحبه پایین است و عواملی مانند جو نامناسب جلسات مصاحبه، نبود مرحله شفاف‌سازی در مصاحبه‌ها و بی‌عدالتی و سوگیری

استادان، زمان‌بندی نامناسب مصاحبه دانشگاه‌های مختلف و تأثیر بالای مصاحبه در نتیجه آزمون را از عوامل افزایش استرس و اضطراب در بخش مصاحبه می‌دانستند.

بررسی مضمون «درک متفاوت داوطلبان از مجموعه سؤال‌های عمومی آزمون

کتبی»

نتایج بررسی تجارب مشارکت‌کنندگان، نشان‌دهنده درک متفاوت داوطلبان به پرسش‌های بخش عمومی بود که این مضمون دارای دو زیرمضمون: ۱. درک متفاوت داوطلبان از سؤال‌های استعداد تحصیلی در آزمون دکتری؛ و ۲. بی‌توجهی به تخصصی بودن سؤال‌های زبان است.

یکی از مواردی که در آزمون کتبی وجود دارد؛ آزمون استعداد تحصیلی است و با وجود آنکه بخشی از داوطلبان با آن موافق بودند، اما به نظر بسیاری داوطلبان مطلوبیت کافی را ندارد و نیازمند تغییراتی است. گروهی نیز آن را بی‌فایده می‌دانستند و افرادی هم که آن را با آزمون‌های مشابه مقایسه کردند، بر این باور بودند که این آزمون جای تغییرات بسیاری دارد و نسبت به آزمون‌های مشابه، ناکارآمد است. بسیاری نیز معتقد بودند جواب سؤال‌های آزمون استعداد تحصیلی، سلیقه‌ای است و پاسخ مشخصی برای بعضی از سؤال‌ها وجود ندارد. تکنیکی بودن سؤال‌های بخش استعداد تحصیلی، مسئله دیگری است که داوطلبان آن را مغایر با فلسفه دوره دکتری می‌دانستند. در خصوص سؤال‌های زبان عمومی هم موافقان بسیاری وجود داشت ولی در عین حال، باید درس زبان تخصصی هر رشته در آزمون ارائه شود، نه صرفاً سؤال‌های زبان عمومی؛ و بر این باور بودند که با وجود سؤال‌های زبان عمومی، کسانی که بر تست‌زنی تسلط دارند به راحتی موفق می‌شوند و دانشجویان رشته‌های مختلف در گرایش‌های دیگر پذیرش می‌شوند و تخصصی بودن دوره دکتری دچار چالش می‌شود.

بررسی مضمون «سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب»

این مضمون شامل پنج زیرمضمون: ۱. ادغام‌های نامناسب در برخی از رشته‌های دکتری و بی‌توجهی به تنوع گرایش‌ها؛ ۲. پیامدهای آزمونی شدن پذیرش دوره دکتری؛ ۳. پیامدهای معرفی چندین برابر بیش از حد ظرفیت پذیرش دانشجویان به دانشگاه‌ها؛ ۴. بی‌ثباتی قوانین سازمان سنجش در نحوه برگزاری آزمون و سهمیه دانشگاه‌ها؛ ۵. ضعف مأموریت‌گرایی در سنجش و پذیرش داوطلبان، است.

یکی از معضلات موجود در نظام سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور، کم‌توجهی به رویکردهای راهبردی و سیاست‌گذاری‌های بلندمدت است؛ از این‌رو، به دلیل نبود راهبردهای بلندمدت نظام سیاست‌گذاری کشور سمت و سوی کلی روشنی ندارد. وجود نگاه کوتاه‌مدت و غیر راهبردی در برنامه‌ریزی را می‌توان مشکل دیگر مرحله تدوین سیاست‌ها دانست که به هزینه‌های مادی و معنوی بسیاری برای کشور منجر شده است. به عبارتی، تصمیم‌گیری‌ها به جای اینکه بر اساس چشم‌انداز و برنامه‌های بلندمدت باشد، تحت تأثیر مسائل جزئی قرار می‌گیرد. به گفته مینگات و همکاران (۲۰۱۰)، سیاست‌گذاران آموزشی مسئول ایجاد یک چشم‌انداز و استراتژی برای توسعه آموزشی و حمایت و مشارکت برای اجرای این چشم‌انداز توسط بسیاری از عوامل قانونی هستند. نهادهای بسیاری مسئول سیاست‌گذاری در بخش آموزشی هستند که شامل وزارتخانه‌های بخش‌های دیگر و ارائه‌دهندگان خدمات غیر دولتی که بر منابع این بخش تأثیر دارند، استادان دانشگاه‌ها و رؤسای دانشگاه‌ها، کارفرمایان نظام آموزشی و حتی دانشجویان و خانواده‌های آنها. به دلیل تنوع ذی‌نفعان تعارض بین آنها اجتناب‌ناپذیر است و باید بهترین سیاست‌ها را برای کشور در این حوزه انتخاب کرد. برای غلبه بر نبود توافق بین سیاست‌ها باید نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی به دست آید و بهترین راه حل برای بهبود عملکرد آن انتخاب شود. به گفته هاجیسوتریو و آنجلیدز^۱ (۲۰۱۴)، برای برقراری عدالت اجتماعی باید بین سیاست‌های خرد سازمان‌های بازیگر با ساختارهای کلان قدرت ارتباط برقرار شود. نتایج پژوهش آنها نشان داد که فرایند اجرای سیاست‌های آموزشی در سطح خرد، اهمیت بسزایی در موفقیت سیاست‌ها دارد. باید به این نکته نیز توجه کرد که انتخاب و اجرای هر سیاستی ممکن است به‌لحاظ کارکردی، مزایا و معایب خاص خود را داشته باشد که سیاست‌پذیرش دانشجویان دکتری به روش نیمه‌متمرکز نیز از این امر مستثنی نیست. بر همین اساس، در این بخش به زیرمضمون‌های این مضمون که از تجارب زیسته شرکت‌کنندگان در آزمون دکتری به‌دست آمده است، اشاره می‌شود.

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در این مضمون می‌توان به آن اشاره کرد، ادغام‌های نامناسب در برخی از رشته‌های دوره دکتری است؛ که به ظن بسیاری از داوطلبان این امر متناسب است با موضوع بی‌توجهی به تنوع رشته‌ها و گرایش‌ها از سوی نهاد

1. Hajisoteriou & Angelides

سیاست‌گذار که سبب بی‌توجهی به منابع تخصصی رشته‌های مختلف در آزمون کتبی دوره دکتری شده است. پذیرش به صورت غیر متمرکز امکان ارزیابی صحیح دانش داوطلب ورود به دوره را در گرایش مورد نظر، توسط دانشگاه مربوطه و استانداردهای مورد انتظار آن، به شدت کاهش داده و در برخی موارد دانشجو صرفاً با ارزیابی دانش عمومی و بدون ارزیابی کافی و دقیق وارد گرایش تخصصی مشخصی می‌شود (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۶).

زیرمضمون دیگری که در این مضمون باید به آن توجه ویژه شود، موضوع پیامدهای آزمون‌ی شدن پذیرش دوره دکتری است. به عبارت دیگر، نخبگان بسیاری در مراکز و مؤسسات آموزشی و آموزش عالی کشور وجود دارند. اما کنکور ورود به دوره دکتری، ادامه تحصیل برخی از نخبگان را دچار چالش کرده است. پژوهشگران حیطه مهاجرت و فرار مغزها، عوامل مؤثر بر مهاجرت نخبگان را به دو دسته عوامل جاذبه و عوامل دافعه تقسیم‌بندی کرده‌اند. عوامل جاذبه به عواملی گفته می‌شود که در کشورهای مقصد وجود دارند و به جذب نخبگان به آن کشورها منجر می‌شوند. عوامل دافعه به عواملی گفته می‌شود که در کشورهای مبدأ وجود دارند و به دفع نخبگان از آن کشور منجر می‌شوند (جوادزاده، ۱۳۹۴). یکی از عوامل دافعه‌ای که در کشور ما وجود دارد و به صورت نیرویی نرم نه تنها مهاجرت نخبگان بلکه مهاجرت سایر قشرها را افزایش می‌دهد، کنکور است.

معرفی چندین برابر بیش از حد ظرفیت از دیگر مواردی است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند. علی‌رغم اهمیت کیفیت در آموزش عالی، یکی از چالش‌های عمده در مصاحبه‌های دکتری که خواسته یا ناخواسته صلاحیت پذیرش در مقطع دکتری به شیوه کنونی را به چالش می‌کشد، توجه به کمیت‌گرایی چه در پذیرش دانشجو و چه در سوابق علمی دانشجویان است (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۶). بر همین اساس، عده‌ای این سیاست را مناسب و افزایش تعداد معرفی‌شدگان به دانشگاه را مساوی با انتخاب دانشجویی باکیفیت‌تر می‌دانستند و از آن به عنوان یک نقطه مثبت یاد کردند. گروهی نیز از آن با عنوان تحمیل ظرفیت اجباری به دانشگاه‌ها با معرفی افراد بیشتر به مصاحبه یاد کردند و پیامدهای منفی آن را بیشتر دانسته و به پیامدهایی از جمله: زمان‌بر بودن بررسی پرونده‌ها و سوابق تحصیلی داوطلبان، سنجش سطحی معرفی‌شدگان به مصاحبه و... اشاره کردند. عده‌ای نیز معرفی چندین برابر بیش از حد ظرفیت پذیرش دانشجو به دانشگاه‌ها را سیاستی برای کسب درآمد از سوی دانشگاه‌ها می‌دانستند.

یکی از چالش‌های داوطلبان آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری، بی‌ثباتی و تغییرات مکرر در تصمیمات و قوانین سازمان سنجش در پذیرش دانشجویان است. تغییراتی که می‌تواند مثبت یا منفی باشد. تغییراتی که گاهی در زمان برگزاری آزمون، گاهی در افزایش و کاهش ضرایب برخی از درس‌ها تصویب می‌شوند ولی به مرحله اجرا نمی‌رسند. از نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش، نهادهای سیاست‌گذار در تدوین و اتخاذ سیاست‌ها شتاب‌زده عمل کرده و عمدتاً بر اساس گزارش‌های متفرقه و پژوهش‌های موردی و بدون مطالعات سیاست‌پژوهانه و آینده‌پژوهانه به تدوین سیاست اقدام می‌کنند و تمامی جوانب و ابعاد مسئله مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این در حالی است که انجام مطالعات سیاست‌پژوهی و آینده‌پژوهانه مؤثر، چیزی بیش از شناخت اساسی از موضوع خاص است (ماژرزاک^۱، ۲۰۱۴/۱۳۹۲). همچنین تعدادی از مصاحبه‌شوندگان تغییرات پی‌درپی را باعث انحراف متقاضیان دکتری و همچنین آسیبی جدی برای آموزش عالی کشور دانسته و خواستار ثبات در قوانین از سوی نهادهای مربوطه بودند تا بتوانند برای آینده خود برنامه‌ریزی و آن را مدیریت کنند. سامان بخشیدن به دستورالعمل‌ها، ضوابط و بخشنامه‌های ناظر بر ورود دانشجویان به مقطع دکتری به گونه‌ای که غربالگری نه تنها عادلانه و منصفانه و بر اساس سوابق علمی و پژوهش و انگیزه متقاضیان ورود به این مقطع انجام گیرد بلکه نیم‌نگاهی به آینده شغلی و تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموختگان مقطع دکتری داشته باشد (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۶).

چالش دیگری که به سیاست‌گذاری و اجرای نامناسب آن دامن می‌زند، ضعف مأموریت‌گرایی در سنجش و پذیرش داوطلبان است. مسئولان حوزه آموزش عالی بر این باورند که مراکز آموزش عالی نباید خودشان را مستعد هر کاری بدانند و باید مأموریت ویژه خودشان را داشته باشند. در ماده ۳-۳ آیین‌نامه آزمون نیمه‌متمرکز دوره دکتری نیز به پذیرش دانشجویان اشاره شده است که این فرایند به انعطاف‌پذیری در پاسخگویی به نیازهای کشور و شرایط ویژه استان‌ها و مناطق مختلف، مشارکت دانشگاه‌ها در پذیرش دانشجوی خود و لحاظ کردن شرایط علمی آنها، باتوجه به مأموریت‌های منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی دانشگاه در پذیرش دانشجو معطوف خواهد بود. حال، در رابطه با اینکه برگزاری آزمون دکتری به روش کنونی تا چه حدی به مأموریت‌های منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی دانشگاه‌ها در فرایند پذیرش دانشجو توجه

^۱. Majchrzak

می‌کند و دانشگاه‌ها تا چه حدی بر اساس مأموریت خود دانشجوی را پذیرش می‌کنند، جای بررسی دقیق دارد. از آنجا که هر دانشگاهی بسته به رسالت و چشم‌اندازهای خود، ماموریت‌های خود را تعریف می‌کند، حضور و فعالیت تأثیرگذار آنها در عرصه‌های ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی نیز نیازمند در نظر گرفتن برنامه‌های راهبردی و توسعه‌ای و خط مشی‌های مختص آنها است. فرایند آزمون دوره دکتری، یک راه مهم است که در آن نهادهای مشخص خودشان را برای اجتماع آموزش عالی گسترده‌تر عرضه می‌کنند و به وسیله آن متمایز می‌شوند (جکسون و تینکلر، ۱۳۸۶).

با توجه به اینکه پژوهش‌های علمی با محدودیت‌هایی مواجه هستند، شناسایی این محدودیت‌ها، در تفسیر و کاربرد درست یافته‌های پژوهشی، بسیار مؤثر است و می‌تواند راهنمای سایر پژوهشگران در پژوهش‌های آینده باشد. پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی همچون؛ محدودیت‌های ناشی از ابزار پژوهش، خودسانسوری و ارائه اطلاعات غیر واقعی، دسترسی به دانشجویان دانشگاه‌های مختلف در زمینه موضوع پژوهش برای مصاحبه، از مشکلات اجرای این پژوهش بود.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادهایی برای پژوهشگران آینده و سیاست‌گذاران آموزش عالی کشور ارائه می‌شود.

با توجه به مضمون اول پژوهش برای رعایت عدالت آموزشی پیشنهاد می‌شود در طراحی سؤال درس‌های تخصصی از ظرفیت‌ها و تجارب تمامی دانشگاه‌ها و استادان که در یک رشته تخصصی صاحب‌نظر هستند و در آن رشته دانشجوی می‌پذیرند، استفاده شود.

به منظور شناسایی دانشجویان مستعد، لازم است که نظام پذیرش دکتری در ایران توجه بیشتری به ویژگی‌های غیر شناختی (از جمله: شخصیت، انگیزه، استعداد، اخلاقیات، توانایی برقراری ارتباط و ...) داشته باشد. بدین منظور می‌توان الزامات ورودی همچون توصیه‌نامه‌ها و اظهارنامه‌های شخصی را همانند دانشگاه‌های برتر دنیا در فرایند پذیرش گنجانند. همچنین توانمندی در زمینه‌های علمی و پژوهشی نیازمند پشتکار و علاقه به تحصیل و پژوهش است. از این‌رو، لازم است که توجه به توانمندی‌های ویژه داوطلب با دقت و حساسیت بیشتری صورت گیرد و در این زمینه فقط به چارچوب 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.

به منظور کاهش اعمال سلیقه دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی مختلف در مصاحبه‌ها به ویژه مواردی همچون تسلط علمی دانشجو که دست مصاحبه‌کننده‌ها بازر است (در موارد دیگر مثل، سوابق پژوهشی و آموزشی فرم‌ها و مستندات عینی هستند)، در رشته‌های مختلف می‌توان مواد یا سرفصل‌های مشخصی را تعیین کرد. همچنین، سالانه به شکل تصادفی سازمان سنجش آموزش کشور، می‌تواند نحوه نمره‌دهی دانشگاه‌های مختلف را بررسی کند.

با توجه به بلوغ فکری و روانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پیشنهاد می‌شود در سیاست‌گذاری‌ها و تدوین آیین‌نامه‌ها در زمینه پذیرش، جذب و آموزش دانشجو از پیشنهادها و انتقادهای آنان، استقبال بیشتری به عمل آید.

با توجه به اینکه در کنار آزمون کتبی، سوابق آموزشی، علمی، پژوهشی و فناوری داوطلبان نیز از معیارهای اصلی سنجش و ارزیابی آنهاست و ممکن است به دلیل نمره ضعیف در آزمون کتبی عده‌ای از داوطلبان موفق به عبور از این مرحله نشوند، پیشنهاد می‌شود تمهیداتی در جهت بررسی سوابق آموزشی، علمی، پژوهشی و فناوری به همراه آزمون کتبی و غربالگری و معرفی داوطلبان برای مصاحبه بر اساس آن دو اندیشیده شود.

همچنین از آنجا که اشکال متنوعی از شیوه‌های پذیرش و برگزاری دوره دکتری در جهان وجود دارد و یکی از سیاست‌های مطرح شده در آیین‌نامه آزمون نیمه‌متمرکز ورودی دوره دکتری نیز تنوع‌بخشی به شیوه‌های سنجش علمی و استفاده از روش‌های جدید سنجش بر اساس موازین علمی و تجربیات جهانی بوده است، پیشنهاد می‌شود در کنار شیوه کنونی، از شیوه‌ها و الگوهای دیگری مانند پذیرش دانشجو به صورت استادمحور آن‌گونه که در بسیاری از دانشگاه‌های سرآمد جهان انجام می‌گیرد، یا تعیین بورسیه صنایع و سازمان‌ها نیز در گزینش و پذیرش دانشجویان دکتری استفاده شود.

به منظور افزایش روایی آزمون کتبی می‌توان نمره آزمون‌های استاندارد مانند آزمون زبان و استعداد رشته‌های مختلف را لحاظ کرد و آزمون کتبی صرفاً متمرکز بر سؤال‌های تخصصی رشته مربوط با انتخاب از میان بانک سؤال‌های گردآوری شده از استادان سراسر کشور باشد.

یکی از دلایل احتمالی ارتقا نیافتن سطح بهداشت روانی و کاهش اضطراب و تنش داوطلبان، شفاف‌سازی نکردن وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سازمان سنجش و آموزش کشور در نحوه برگزاری و سردرگمی ناشی از تغییرات مداوم در نسبت آزمون

کتبی و مصاحبه در پذیرش داوطلبان است. با تحقق این امر، گام مهمی در جهت مطلوبیت شرایط آزمون برداشته خواهد شد. پذیرش دانشجوی دوره دکتری با شیوه کنونی چند سالی است که آغاز شده و تحلیل آثار آن نیازمند بررسی‌های بیشتر و آسیب‌شناسی فرایندها و مراحل مختلف پذیرش دانشجویان دکتری (آزمون علمی، مصاحبه و ...) است.

منابع

- اباذری، پروانه؛ ونکی، زهره؛ محمدی، عیسی؛ امینی، مسعود (۱۳۹۴). چالش‌های آموزش پزشکان در برنامه پیشگیری و کنترل دیابت. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱)، ۱۹-۳۲.
- ایمانی، محمدتقی؛ نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. *مجله پژوهش*، ۲(۶)، ۴۴-۱۵.
- باقری‌خواه، زهرا؛ عارفی، محبوبه؛ جمالی، احسان (۱۳۹۰). وضعیت پذیرش دانشجویان در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، اعضای هیئت علمی سازمان سنجش و مسئولان ذی‌ربط آموزش عالی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۶)، ۴۵-۵۲.
- جکسون، کارولین؛ تینکلر، پنی (۱۳۸۶). آزمون دوره دکتری: تمرینی برای تشکیل اجتماعات علمی؛ ترجمه مرتضی نصیری، *مجموعه مقالات دانشگاه و اجتماعات علمی آن*، به اهتمام ایان مکنی.
- جوادزاده، پدram (۱۳۹۴). علل اجتماعی مهاجرت نخبگان ایرانی به دانشگاه‌های آمریکا. *مدیریت فرهنگی*، ۹(۲۸)، ۹۵-۱۱۱.
- خورشیدی، رزا (۱۳۸۵). بررسی کیفیت آموزشی دوره‌های دکتری علوم انسانی دانشگاه شیراز در دو دوره زمانی. *کنگره ملی علوم انسانی*.
- رشید حاجی‌خواجه لو، صالح (۱۳۹۴). ارزیابی سیاست جدید پذیرش دانشجویان دوره دکتری با تأکید بر آیین‌نامه آزمون ورودی نیمه‌متمرکز.
- روح‌الامینی، آزاده؛ حق‌دوست، علی‌اکبر؛ صادقی‌راد، بهنام؛ فصیحی‌هرندی، مجید (۱۳۹۳). بازتعریف آموزش دکتری تخصصی در کشور: مرور ساختاریافته مستندات. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۰، ویژه‌نامه، ۳-۱۸.
- روشن، احمدرضا (۱۳۸۷). نرخ پوشش تحصیلی آموزش عالی در کشورهای جهان. *مجله رهیافت*، ۴۳، ۵۸-۷۰.
- روشن، احمدرضا (۱۳۹۳). بهینه‌یابی ظرفیت پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶(۴)، ۹۷-۱۱۵.
- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۸۹). *آیین‌نامه پذیرش نیمه‌متمرکز دکتری*.

سوخته‌زار، لایلا؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ شفیعی، محمد (۱۳۹۱). بررسی پیامدهای احتمالی آزمون نیمه‌متمرکز دکتری از دیدگاه اساتید دانشگاه اصفهان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸، ۲۰۷-۲۳۶.

صدیقیان، غلامحسین (۱۳۹۰). نقدی بر افزایش ظرفیت پذیرش دانشجویان دکتری. *دوماهنامه مهندسی شیمی ایران*، ۱۰(۵۹).

عباسی، محمدرضا؛ شیره‌پزآرانی، علی‌اصغر (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران، دانشکده فنی.

قلی‌پور، رحمت‌الله؛ شجاعی، محمدرضا؛ شکوهی، مرتضی (۱۳۸۴). بررسی نظام پذیرش دانشجو در ایران و ارائه الگوی مناسب. *فصلنامه مجلس و پژوهش*، ۱۲(۵۱)، ۴۹-۵۰.

قلی‌پور، رحمت‌اله؛ غلام‌پور آهنگر، ابراهیم (۱۳۹۲). *فرایند سیاست‌گذاری عمومی در ایران*. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

ماژرزاک، آن (۲۰۱۴). پژوهش و سیاست‌گذاری؛ ترجمه هوشنگ ناییبی. تهران: نشر نی. مهرعلی‌زاده، یداله؛ علیزاده، افسانه؛ پارسا، عبدالله (۱۳۹۲). بررسی و تحلیل نظام پذیرش نیمه‌متمرکز دانشجویان دکتری تخصصی در دانشگاه‌های دولتی کشور. *مجموعه مقالات پنجمین همایش بین‌المللی انجمن آموزش عالی ایران: توسعه تحصیلات تکمیلی ایران؛ فرصت‌ها و چالش‌ها*، دانشگاه تربیت مدرس.

نشست هم‌اندیشی آسیب‌های آزمون دکتری متمرکز (۱۳۹۰). *جمعیت توسعه علمی ایران*.

نورشاهی، نسرين (۱۳۹۰). مقایسه تجارب برگزاری دوره‌های دکتری در ایران با چند کشور جهان. *نامه آموزش عالی*، ۲(۷)، ۹-۴۰.

یزدانی، حمیدرضا؛ نوریان، کیمیا و سلمانی، آرزو (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت دوره‌های دکتری مدیریت در ایران با استفاده از مدل سیپ. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶(۱۲)، ۱۰۵-۱۳۰.

یوسفی، ناصر؛ جدیدی، هوشنگ؛ شیربگی، ناصر (۱۳۹۱). بررسی بهداشت روانی در بین دانشجویان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی زنجان*، ۵(۹)، ۶۳-۷۳.

- Fu, Y. (2014). *The effectiveness of traditional admissions criteria in predicting college and graduate success for American and international students*. Ph.D. dissertation. University of Arizona.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education Citizenship & Social Justice*, 9(2), 157-170.
- Kehm, B. M. (2011). *Current Trends in Doctoral Education in Germany*, Input Workshop 4: International Experiences of Training Programs at the International Forum on Research and the University.
- Mingat, A., & Tan, J. P., & Sosale, S. (2013). *Tools for education policy analysis* (Vol. 1). World Bank Publications.
- Nelson, K. W., Canada, R. M., & Lancaster, L. B. (2003). An investigation of nonacademic admission criteria for doctoral-level counselor education and similar professional programs. *The Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 42(1), 3- 13.
- Posselt, J. R. (2014) .Toward Inclusive Excellence in Graduate Education: Constructing Merit and Diversity in PhD Admissions. *American Journal of Education*, 120, 481-514.
- Posselt, J. R. (2013). *The Merit - Diversity Paradox in Doctoral Admissions: Examining Situated Judgment in Faculty Decision Making*. Dissertation of Doctor of Philosophy (Higher Education) in the University of Michigan.
- Saaty, T. L., France, J. W., & Valentine, K. R. (1991). Modeling the graduate business school admissions process. *Socio-economic Planning Sciences*, 25(2), 155-162.
- Salvatori, P. (2001). Reliability and validity of admissions tools used to select students for the health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 6(2), 159-175.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software tools*. Bristol, PA.
- UNESCO (2015). *Dossier Enseignement Supérieur a distance*.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2005). Qualitative Analysis of Content. *Human Brain Mapping*, 30(7), 2197-2206.