



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۵، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۸، صفحات ۲۳۴-۲۰۹

آسیب‌شناسی سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران: شیوه‌های سنجش و پذیرش دانشجویان دکتری رشته روابط بین‌الملل

حمیرا مشیرزاده^۱

دانشیار روابط بین‌الملل دانشگاه تهران

(تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۲۲ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۳)

چکیده

در چند سال اخیر در سیاست آزمون و پذیرش دانشجویان دکتری در رشته روابط بین‌الملل تغییراتی صورت گرفته است: امکان پذیرش دانشجو از رشته‌های متعدد به جای رشته‌های مرتبط، افزایش تعداد پذیرش، تبدیل آزمون از شکلی کاملاً غیرمتمرکز به شکلی کمابیش متمرکز یا نیمه-متمرکز، تبدیل آزمون تشریحی-تحلیلی به آزمونی کاملاً یا عمدتاً تستی چهارجوابی در قالب مجموعه علوم سیاسی و اتکا بر رزومه علمی. این عوامل بعضاً در پیوند با یکدیگر بوده و دارای اثر تعاملی نیز هستند. هدف این مقاله آن است که نشان دهد این تغییرات سیاست‌گذارانه چه نکات مثبت و منفی در خود دارد. استدلال اصلی مقاله این است که این تحولات در ابعادی باعث کاهش سطح کیفیت دانشجویان پذیرفته‌شده و به تبع آن فارغ‌التحصیلان رشته می‌شود. در بررسی این موضوع از داده‌های کمی و کیفی موجود، تحلیل پرسش‌های امتحانی، مصاحبه با اساتید و دانشجویان و نیز تجربه شخصی استفاده خواهد شد.

واژگان کلیدی: سیاست‌گذاری آموزش عالی، روابط بین‌الملل در ایران، آسیب‌شناسی، آزمون ورودی دکتری.

مقدمه

روابط بین‌الملل به عنوان حوزه‌ای از علوم سیاسی که به مطالعه روابط فرامرزی کشورها و تعاملات مختلف در سطح جهان می‌پردازد در بسیاری از دانشگاه‌های مهم کشور در مقطع تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) ارائه می‌شود. در بیان هدف از برگزاری دوره‌های دکتری تخصصی این رشته همچون سایر حوزه‌های علمی، مواردی چون تربیت اساتید دانشگاه، تربیت پژوهشگران ارشد و به دست آوردن سطح بالایی از دانش تخصصی حائز اهمیت است^۱ (حاجی حیدری و دیگران ۱۳۹۴: ۱۱۳). طبعاً انتظار می‌رود افرادی وارد این دوره شوند که از بیشترین توانایی لازم اولیه برای رسیدن به این قابلیت‌ها برخوردار باشند. در اینجاست که سیاستگذاری مناسب برای انتخاب از میان داوطلبان و فرایند مناسب پذیرش دانشجو مطرح می‌شود و در همه دانشگاه‌های جهان تلاش می‌شود این فرایند به انتخاب بهترین و مناسب‌ترین متقاضیان برای تحصیل در این دوره منتهی گردد.

طی دو تا سه دهه اخیر، پذیرش دانشجو در مجموعه علوم سیاسی و به تبع آن در رشته روابط بین‌الملل در ایران همانند سایر رشته‌ها مسیری از تغییر سیاستگذارانه را تجربه کرده است. در دانشگاه‌های ایران تا دهه ۱۳۸۰ آزمون ورودی دکتری روابط بین‌الملل در سطح دانشگاهی برگزار می‌شد و گروه‌های آموزشی در دو مرحله کتبی (به شکل تشریحی) و شفاهی (مصاحبه برای سنجش توانایی‌های کلامی شفاهی و نیز انگیزه و جدیت متقاضی) همراه با بررسی مدارکی چون سوابق تحصیلی، آموزشی و پژوهشی این سنجش را انجام می‌دادند. تعیین رشته‌های قابل قبول کارشناسی ارشد، مواد امتحانی، ضرائب و نسبت نمرات آنها، زمان‌بندی امتحان، و ... بر عهده گروه‌های آموزشی بود و تعداد دانشگاه‌های ارائه‌کننده برنامه دکتری نیز بسیار محدود بود. اما از اواخر دهه ۱۳۸۰ تصمیم گرفته شد آزمون دکتری برای همه رشته‌ها به شکل متمرکز و نیمه‌متمرکز انجام شود و سازمان سنجش آموزش کشور موظف شد مرحله نخست این آزمون دومرحله‌ای را برگزار کند و پس از مخالفت‌هایی که با این موضوع شد، مجلس شورای اسلامی قانون «سنجش و پذیرش تحصیلات تکمیلی» را در ۹۴/۱۲/۱۸ به تصویب رساند^۲ و این نحوه آزمون را به یک قانون ملی تبدیل کرد. به نظر می‌رسد یکی از دغدغه‌های اصلی این طرح و قانون، سیاستگذاری در جهت عینی کردن فرایند پذیرش دانشجو و هراس از اینکه گروه‌های آموزشی معیارهای جانبدارانه‌ای برای انتخاب از میان متقاضیان در نظر داشته باشند بوده است.

۱ - البته تأمین حق فردی افراد برای یادگیری نیز می‌تواند از اهداف تحصیل در دوره دکتری باشد.

۲ - برای متن قانون، بنگرید به:

به این ترتیب، در چند سال اخیر در فرایند آزمون و پذیرش دوره دکتری روابط بین‌الملل، شاهد این تغییرات بوده‌ایم: امکان پذیرش دانشجویان از رشته‌هایی فراتر از رشته‌های مرتبط قبلی، افزایش تعداد دانشگاه‌های ارائه‌کننده دوره دکترا و در نتیجه افزایش تعداد پذیرش دانشجویان، تبدیل آزمون از شکلی کاملاً غیرمتمرکز به شکلی کمابیش متمرکز یا نیمه‌متمرکز، تبدیل آزمون تشریحی - تحلیلی به آزمونی کاملاً یا عمدتاً تستی چهارجوابی در قالب مجموعه علوم سیاسی (شامل رشته‌های علوم سیاسی با گرایش‌های مختلف آن، مطالعات منطقه‌ای با گرایش‌های مختلف آن، مطالعات امریکای شمالی و روابط بین‌الملل) در مرحله نخست؛ و اتکا بر رزومه علمی با تأکید بر اهمیت مقالات علمی - پژوهشی و در درجه بعدی تألیف و ترجمه کتاب با تعیین امتیازی بالا برای آنها. مواردی چون معدل دوره‌های تحصیلی پیشین نیز در نظر گرفته شده است. البته در چارچوب سیاست جدید، امکان برگزاری آزمون تشریحی و برگزاری مصاحبه حفظ شده اما نقش این دو در تعیین انتخاب دانشجویان عملاً محدود شده است. باید دقت کرد که این تغییرات بعضاً در پیوند با یکدیگر بوده و دارای اثر تعاملی نیز هستند.

هدف این مقاله آن است که نشان دهد این تغییرات سیاستگذارانه چه نکات مثبت و منفی در خود دارد. سؤال اصلی که در این چارچوب به آن پرداخته می‌شود این است که این روند تغییر چه تأثیراتی بر کیفیت دانشجویان پذیرفته‌شده و نیز فارغ‌التحصیلان این رشته و به تبع آن کیفیت رشته روابط بین‌الملل دارد. استدلال اصلی که در پاسخ به این پرسش مورد بررسی قرار می‌گیرد این است که این تحولات در سیاست سنجش و پذیرش دانشجویان دکتری روابط بین‌الملل، به رغم افزایش نسبی عینیت و پایایی و کاهش نسبی هزینه‌ها، باعث کاهش سطح کیفیت دانشجویان پذیرفته‌شده و به تبع آن فارغ‌التحصیلان رشته می‌شود. به بیان دیگر، این مقاله بر آن است که نشان دهد چگونه این سیاست که اساساً برای حل مشکلات مربوط به پایداری شیوه سنجش و عملی بودن آن بوده است، به نوبه خود مشکلات جدیدی در انتخاب اصلح برای تحصیلات دوره دکتری در مجموعه علوم سیاسی و به طور خاص در رشته روابط بین‌الملل می‌تواند ایجاد کند.

در بررسی این موضوع از داده‌های کمی^۳ و کیفی موجود، تحلیل پرسش‌های امتحانی، مصاحبه با اساتید و دانشجویان و نیز تجربه شخصی استفاده خواهد شد. همچنین تلاش می‌شود تصویری از ضوابط پذیرش دانشجویان در سایر کشورهای جهان و تجارب حاصل از آنها و نیز فلسفه وجودی ضوابط مربوطه از جمله تأکید بر ارائه نوشتارهای نمونه (sample writing)،

۳- داده‌های کمی به طور خاص شامل تعداد دانشجویان پذیرفته‌شده در مجموعه رشته‌های علوم سیاسی و روند تحول آن در طول زمان و نیز برخی داده‌های کمی خاص مربوط به ابعاد مختلف وضعیت پذیرش و تحصیل دانشجویان دکتری در ایران و سایر جوامع است.

پروپوزال تحقیقاتی و مانند اینها که قدرت تحلیلی و نقادانه متقاضیان را مد نظر قرار می‌دهند ارائه شود. توصیه سیاستگذارانه این مقاله آن است که با تجدید نظر در مورد ضوابط گزینش دانشجوی در مقاطع تحصیلات تکمیلی تلاش شود به جای نگاه کمی‌گرایانه و حل مسائلی که دغدغه‌های علمی چندانی در آنها دخیل نیست اما به شدت حوزه علم و دانش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند به ضوابطی اندیشیده شود که در عین عملی بودن موجب اعتلای علمی در این حوزه مطالعاتی شود. در ادامه پس از مرور آثار موجود در این حوزه، جایگاه دوره دکتری، تجربه دانشگاه‌های مهم جهان در ملاک‌های پذیرش دانشجوی دکتری، و سپس ابعاد مختلف سیاست جدید پذیرش دانشجو در ایران بررسی و ارزیابی خواهد شد و مقاله با یک نتیجه‌گیری که عمدتاً برای ارائه خطوط اصلی یک خط مشی جدید در این زمینه است به پایان می‌رسد.

مرور آثار

تحقیق درباره نظام دانشگاهی و سیاستگذاری‌های مربوط به آن در ابعاد مختلف سابقه‌ای دیرینه دارد و آثار متعددی در این زمینه منتشر شده است. این آثار معمولاً معطوف به یافتن مشکلات آموزش عالی و راه حل آنها هستند. می‌توان گفت هدف اصلی در اکثر آثار ارزیابی کیفی (quality assessment) آموزش عالی است. منظور از کیفیت تناسب با اهداف یا الزامات است که در سطح آموزش به معنای فرایند تضمین نیل به استانداردهای مورد پذیرش است (Friend-Prairie et al 2002: 7). در ایران دو فصلنامه تخصصی به این امر اختصاص دارد: فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی (با حدود بیست سال سابقه انتشار) و مجله آموزش عالی ایران (با حدود هشت سال سابقه انتشار). در این دو نشریه موضوعات و مشکلات آموزش عالی و سیاستگذاری مناسب برای آن مورد بحث و بررسی و علمی قرار می‌گیرد. موضوعاتی چون برنامه‌ریزی آموزشی (به عنوان نمونه، شریفیان و دیگران ۱۳۸۹؛ فتحی و اجارگاه و مؤمنی مهمویی ۱۳۸۸)، کیفیت تدریس و شرایط اعضای هیئت علمی (به عنوان نمونه، جعفری و دیگران ۱۳۹۱؛ مشهدی و دیگران ۱۳۸۶؛ محمدزاده و دیگران ۱۳۸۶)، وضعیت دانشجویان (به عنوان نمونه، سعید و دیگران ۱۳۸۹؛ ربانی و ربیعی ۱۳۹۰؛ عبدالوهابی و دیگران ۱۳۹۲؛ زارعی و خشوعی ۱۳۹۵)، کیفیت و کمیت محصولات علمی دانشگاهی مانند پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها و مقالات (به عنوان نمونه، یمنی‌دوزی سرخابی و دیگران ۱۳۹۵)، و اخلاق دانشگاهی (به عنوان نمونه، فعلی و دیگران ۱۳۹۱؛ زمانی و دیگران ۱۳۹۲؛ میرکمالی و دیگران ۱۳۹۶) از جمله حوزه‌های موضوعی مورد بررسی بوده‌اند. مسائل، مشکلات، ضوابط و روش‌های آزمون ورودی و پذیرش دانشجو در دوره‌های مختلف به خصوص دوره کارشناسی نیز در سطحی محدودتر

مورد توجه این فصلنامه‌ها بوده‌اند. فرجی سرخی و دیگران (۱۳۹۴) به بررسی ضوابط مطلوب برای پذیرش دانشجویان دکتری پرداخته‌اند. نگاه آنها به دو متغیر است که در رابطه متقابل با یکدیگر هستند: متغیرهای ملاک به عنوان عملکرد موفق و متغیرهای پیش‌بین به عنوان مقیاس-های پذیرش. در اینجا دو سؤال پیش می‌آید: «موفقیت یا عملکرد خوب چیست؛ یعنی دانشجوی خوب در دوره دکتری چه ویژگی‌هایی دارد؟ و نحوه سنجش موفقیت یا عملکرد خوب کدام است؟» در مورد موفقیت در خود دوره دکتری می‌توان گفت پدیده‌ی دو بعدی است متشکل از عوامل عملکردی (تسلط بر حوزه و تسلط کلی، تلاش برای برقراری ارتباط، نظم و انضباط، کار تیمی، رهبری و مدیریت) و عوامل عاطفی (دوست داشتن و عوامل نگرشی). در مورد چگونگی سنجش این متغیر شاخص‌هایی مطرح شده که در مورد آنها اجماع وجود ندارد اما در کل شامل مواردی چون معدل، کیفیت پایان‌نامه، انتشارات، جوایز، استنادات، نظر اساتید، نظر هم‌کلاسی‌ها و مانند اینها است. در کل دانش، انگیزش و شخصیت سه ویژگی مهم برای موفقیت دانشجویان دوره دکتری است که فرض می‌شود از این راه‌ها سنجیده خواهد شد. اما اگر فرض کنیم متغیرهای پیش‌بین مقیاس یا سنجه‌های ظرفیت دانشجو در زمان پذیرش هستند که به ما می‌گویند چه مقیاسی برای پذیرش دانشجویان داشته باشیم تا آنهایی پذیرفته شوند که احتمال موفقیت‌شان بیشتر است. معیارهایی که در این زمینه باید مد نظر قرار گیرند عبارتند از:

ارزش‌ها (درستی، انصاف و صداقت داشتن و قابل اعتماد بودن)، بلوغ و مسئولیت‌پذیری، توانایی نوشتن، داشتن تجربه پژوهشی، داشتن مهارت‌های میان‌فردی (توانایی کار تیمی)، تعهد داشتن به رشته، ابتکار عمل داشتن، وسعت نظر داشتن، داشتن تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله، انگیزش، توانایی انجام دادن کار، رهبری، سماجت و پافشاری، داشتن استقلال، داشتن ذهن باز، برقراری ارتباط حرفه‌ای، تسلط به زبان انگلیسی، داشتن خلاقیت، سواد کامپیوتری، مهارت داشتن در پژوهش، توان گردآوری اطلاعات، داشتن وجهه حرفه‌ای، تناسب داشتن با فضای برنامه، انگیزه انجام دادن پژوهش، انعطاف‌پذیری، دادن نگرش مثبت، کمک حرفه‌ای، توانایی استخراج نتایج دقیق و توانایی از قبل برنامه‌ریزی کردن. (فرجی سرخی و دیگران ۱۳۹۴: ۷۶-۷۷)

بنابراین علاوه بر متغیرها یا شایستگی‌های شناختی یا آکادمیک - همچون نمرات - باید به متغیرهای غیرشناختی - همچون انگیزش، شخصیت و اخلاقیات نیز توجه کرد. در عین حال، نویسندگان بر این نکته تأکید دارند که اهداف و معیارهای گروه‌های آموزشی مختلف و دانشگاه‌های مختلف متفاوت است. تأکید بر نقش گروه آموزشی در پذیرش دانشجویان دوره دکتری در این مقاله مشهود است. یکی از مقاله‌های پژوهشی در مورد آزمون ورودی دکتری که کانون توجه آن را برداشت داوطلبان ورود به دوره دکتری از مصاحبه به عنوان بخشی مهم از آزمون (که در

عین حال شامل سنجش آموزشی و پژوهشی داوطلبان نیز هست) تشکیل می‌دهد (عزیزی و محمدی ۱۳۹۴) یافته‌های جالبی درباره برداشت داوطلبان دارد. نتایج تحقیق انجام‌شده حاکی از آن است که به نظر داوطلبان عواملی چون لحاظ کردن نمره آزمون کتبی در مصاحبه، سوگیری در خصوص دیدگاه‌های بعضی از استادان سطح بالای گروه، توجه به دانشگاه محل تحصیل در دو مقطع قبلی، توجه به اشتغال یا عدم اشتغال دانشجوی و توجه نکردن به بعضی از سوابق پژوهشی (مقالات همایشی که به صورت سخنرانی نبوده است یا طرح پژوهشی) در مصاحبه‌ها دیده می‌شده است (۵۹-۶۰). ظاهراً این عوامل منفی تلقی می‌شوند در صورتی که به نظر می‌رسد اعضای هیئت علمی آگاهانه این عوامل را ملاک مهمی در سنجش داوطلبان می‌دانند. نکته مهمی که در اینجا شایان توجه است آن است که داوطلبان باید اطلاع داشته باشند که حداقل بخشی از اینها از سنجش‌های تشخیص امکان موفقیت آنها در دوره است و نباید منفی تلقی شود. همچنین از پژوهش انجام‌شده این نتیجه حاصل شده که «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». در اینجا شاید بتوان گفت نوعی نارضایتی از شیوه آزمون ورودی وجود دارد که کم و بیش (اما شاید به دلایل متفاوتی) مورد توجه داوطلبان و اساتید هر دو هست که لازم است مورد بررسی جدی قرار گیرد.

جایگاه دوره دکتری در تحصیلات عالی و موفقیت در آن

همان گونه که گفته شد، استدلال اصلی این مقاله آن است که سیاست کنونی در زمینه پذیرش دانشجویان دوره دکتری متناسب با رسالت دوره‌های دکتری حداقل در رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی در کل و مجموعه رشته‌های علوم سیاسی به طور خاص و روابط بین‌الملل بالاخص نیست. نوسازی حرفه‌ای علمی و تربیت نیروی کار مورد نیاز (حاجی حیدری و دیگران ۱۳۹۴: ۱۰۹) با توجه به برخورداری متقاضیان و دانشجویان از کیفیت لازم (البته در کنار سایر عوامل) معنا پیدا می‌کند. در رشته‌های علوم اجتماعی و به طور خاص روابط بین‌الملل، دانش عمیق نسبت به بحث‌های نظری و تجربی - تاریخی مربوط به این حوزه و نیز قدرت نقد و تحلیل از ضوابط مهم است و به عبارتی سرمایه اصلی علمی را برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی تشکیل می‌دهد. کیفیت پژوهش و آموزش نیز بستگی زیادی به این ملاک‌ها دارد. به درستی گفته می‌شود دارندگان مدرک دکترا باید صاحب فلسفه و اجتهاد علمی در حوزه مورد نظر باشند و بتوانند در پایان دوره دکتری یک اثر مستقل که سهمی معنادار در دانش بشری داشته باشد خلق

کنند (حاجی حیدری و دیگران ۱۳۹۴: ۱۱۱) که این نیز جز با دارا بودن دانش عمیق و گسترده و نیز قدرت نقد و تحلیل میسر نیست.

دیدیم که موفقیت در دوره دکتری در بعد علمی آن بر اساس نمرات، انتشارات، جوایز، کیفیت رساله و مانند اینها سنجیده می‌شود. اگر اینها را با آمار و ارقام بسنجیم، احتمالاً «موفقیت» دانشجویان دکتری روابط بین‌الملل (به معنای به پایان رساندن دوره) در مجموع بد نیست و شاید نسبت کسانی که دوره دکتری خود را نمی‌توانند به اتمام برسانند در دانشگاه‌های ایران کمتر از دانشگاه‌های جهان باشد که حدود ۵۰٪ است (به نقل از: Cassuto 2013; Markov 2013; Farkas 2013) - آماری که در سال ۲۰۰۸ از سوی شورای مراکز تحصیلات تکمیلی ایالات متحده تهیه شده رقم ۴۵ درصد را برای عدم موفقیت در رشته‌های علوم اجتماعی و حدود ۵۰ درصد را برای رشته‌های علوم انسانی در یک دوره ده ساله نشان می‌دهد (بنگرید به: Sowell 2008). تجربه ما در دانشگاه‌های ایران رقمی بسیار کمتر از این است و مثلاً در گروه روابط بین‌الملل دانشگاه تهران در یک دوره بیست و سه ساله به نظر می‌رسد حدوداً ۶ درصد بوده است.^۴

یکی از دلایل عدم اتمام دوره دکتری در دانشگاه‌های جهان عدم کسب نمرات لازم در طول تحصیل و به ویژه در امتحان جامع است. اما آیا نمرات دروس در دانشگاه‌های ما منعکس‌کننده دانش و تسلط دانشجویان هستند؟ اساتید متفق‌القولند که سطح انتظارات خود را در طول زمان کاهش داده‌اند. آنچه در مباحث کلاسی و مقالات کلاسی و سایر فعالیت‌های دانشجویان می‌بینیم حاکی از سطحی بودن دانش، مطالعات اندک، اشتباهات غیرقابل قبول، نگرارش ضعیف همراه با حداقل نگاه تحلیلی و انتقادی، و اشتباهات فاحش تاریخی، مفهومی و نگارشی در طول تحصیل در دوره دکتری است.^۵ پس اگر نمرات خیلی هم بد نیست بیش از آنکه ناشی از عملکرد مناسب دانشجویان باشد، ناشی از کاهش سطح انتظار از آنهاست. در آزمون جامع، که باز هم با پایین آوردن سطح انتظارات است، بسیاری از دانشجویان در نوبت نخست آزمون نمره کافی (در بخش کتبی به طور خاص) نمی‌آورند و در آزمون دوم هم برخی فقط با اغماض می‌توانند به نمره قابل قبول برسند. پس آنچه ما در عمل شاهد آن هستیم ضعف دانشجویان از نظر سطح دانش تخصصی و قدرت تحلیلی و نقادی است.

۴ - بر اساس آمار موجود در سامانه آموزش دانشگاه تهران از ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۹۸، ۲۱۴ نفر در دوره دکتری روابط بین‌الملل ثبت نام شده‌اند که ۱۳ نفر از آنان محروم از تحصیل اعلام شده‌اند (با سپاس از سرکار خانم مهرزاد ورزنده معاون خدمات آموزشی دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشکده حقوق و علوم سیاسی).

۵ - حاصل مصاحبه و گفتگوهای متعدد با همکاران و تجربه شخصی نگارنده.

انتشارات علمی هم که به شکل نگارش مقاله و چاپ آن در نشریات علمی-پژوهشی است مشکلات مشابهی را نشان می‌دهد. با وجودی که شرط امکان دفاع از رساله برای دانشجویان اخذ پذیرش مقاله در یک ژورنال معتبر علمی داخلی است، اما آیا سطح مقالات در سطحی بین‌المللی است؟ چند درصد این مقالات در صورت ترجمه به زبان انگلیسی حتی در مجلات سطح پایین‌تر بین‌المللی منتشر خواهند شد؟ در چند درصد مقالات نوآوری و مساهمت علمی (شرط مهم و اصلی پذیرش در ژورنال‌های جهان) دیده می‌شود؟ چند درصد مقالات با تکیه بر اصول روش‌شناختی استاندارد نوشته می‌شوند؟ آیا غیر از شرایط شکلی و ساختار کلی مقالات، داوران سایر ضوابط را تا چه حدی جداً مورد ملاحظه قرار می‌دهند؟

رساله‌های دانشجویان دکتری تا چه حد با استانداردهای جهانی همخوانی دارند؟ یکی از پژوهش‌های انجام‌شده که در مورد رساله‌های دکتری در دانشگاه تهران بوده حاکی از عدم رعایت حداقل ملاک‌های روش‌شناختی در آنهاست. معدل نمرات داده‌شده به رساله‌های دکتری روابط بین‌الملل که در تحقیق یکی از برجسته‌ترین و متقدم‌ترین اساتید روش‌شناسی در علوم سیاسی و روابط بین‌الملل و با رعایت اصول اعطای نمره حاصل شده است کمتر از ۱۳/۵ و برای رساله‌های دکتری علوم سیاسی کمتر از ۱۵/۳ است که می‌توان آنها را زیر متوسط دانست و متأسفانه نمرات داده‌شده از سوی هیئت ژوری به ترتیب ۱۸/۶۶ و ۱۸/۵۲ بوده است که عدم کاربرد معیارهای عینی برای دادن نمره را نشان می‌دهد (بنگرید به افتخاری ۱۳۸۷: ۲۸۴). در عمل می‌بینیم بسیاری از جلسات پیش‌دفاع و دفاع از رساله‌ها بیشتر صرف گوشزد کردن پایه-ای‌ترین مشکلات است و گاه زمانی برای پرداختن به مشکلات محتوایی باقی نمی‌گذارد. نهایتاً هم به دلیل رودربایستی‌ها و رعایت حضور خانواده و دوستان دانشجو و... نمره‌ای فراتر از آنچه نمره واقعی اثر است داده می‌شود. به علاوه فاصله نمره بدترین و بهترین هم بسیار اندک و کما بیش بی‌معناست.

به این ترتیب می‌توان گفت شاخص‌های موفقیت علمی در دوره دکتری چندان منعکس‌کننده واقعیت نیستند. البته ریشه مشکلات به طور قطع صرفاً در معیارهای پذیرش و آزمون ورودی دوره دکتری نیست و در طول تحصیل هم مشکلات جدی در تدریس و سنجش دانشجویان (هم در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد و هم در خود دوره دکتری) وجود دارد که خود موضوعی درخور تحقیق است. اما مسلماً در صورتی که معیارهای مناسب‌تری در پذیرش دانشجو مد نظر باشد، احتمال داشتن دانشجویان کیفی‌تر و شایسته‌تر بیشتر می‌شود و حداقل آن این است که با معیارهای جدی و مناسب و سخت‌گیری در مورد آنها و در نتیجه عدم پذیرفته

شدن، دانشجویان در مقاطع تحصیلی قبلی هم خود جدی‌تر به فعالیت علمی خویش سامان خواهند داد و هم انتظارات خود را از اساتید بالاتر می‌برند.^۶

در مورد دو بُعد دیگر موفقیت یعنی انگیزش و شخصیت نیز تجربه نشان می‌دهد که روندی رو به افول قابل ملاحظه است. آنچه تمامیت (integrity) شخصیتی (به معنای صداقت و اصولی بودن) تلقی می‌شود در سطحی نگران‌کننده است. اذعان برخی از دانشجویان دکتری به عدم مطالعه یا بسنده کردن به مطالعه خلاصه‌های مقالات و کتاب‌هایی که خواندن اصل آنها به عنوان تکلیف درسی داده می‌شود،^۷ کیفیت پایین و گاه سرقت ادبی در بسیاری از مقالات و تحقیقات کلاسی، رواج سرقت ادبی در رساله‌ها،^۸ واگذاشتن نگارش رساله به موسسات یا حتی فارغ‌التحصیلان و دانشجویان،^۹ و ذکر فقدان انگیزه در توجیه این قبیل رفتارها^{۱۰} نشانگر آنند که موفقیت در این دو بعد نیز جالب توجه نیست.

شیوه پذیرش دانشجویان دکتری در دانشگاه‌های معتبر جهان

معمولاً مقیاس‌های سنجش شایستگی داوطلبان تحصیلات آکادمیک را شامل دو دسته سنتی (شامل آزمون استاندارد، معدل دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد) و غیرسنتی (شامل مصاحبه، توصیه‌نامه، اظهارنامه فردی و آزمون شخصیت) می‌دانند که دسته نخست برای سنجش شایستگی‌های آکادمیک و شناختی و دسته دوم برای سنجش شایستگی‌های فردی است و هر دو اینها برای ادامه تحصیل در دوره دکتری حائز اهمیت هستند (فرجی ده‌سرخ و دیگران ۱۳۹۴: ۹۲). تأکید هم بر این است که معیارهای پذیرش باید حتی‌المقدور عینی و حتی اعلام‌شده باشند (Byrne et al 2013: 17, 42).

در ایران آزمون در رشته مورد تقاضا به عنوان یکی از سنجه‌های مهم برای ارزیابی داوطلبان ورود به دوره دکتری قلمداد می‌شود، اما همان گونه که در ادامه دیده می‌شود، در دانشگاه‌های

۶ - شورای مراکز تحصیلات تکمیلی ایالات متحده چهار معیار برای بهینه ساختن تکمیل دوره دکتری ارائه می‌کند که دو مورد آن دقیقاً به پذیرش مربوط می‌شود: افراد مناسب داوطلب ورود شوند (یعنی کسانی که نسبت به انتظارات و تکالیف دوره دکتری آگاهی و تعهد دارند) و از میان آنها هم مناسب‌ترین برگزیده شوند (بنگرید به: Council of Graduate Schools, ND: Ch. 2).

۷ - این خلاصه‌ها معمولاً از دانشجویان ترم‌های قبل گرفته می‌شود.

۸ - این امر حتی چند بار در جلسات دفاع و پیش‌دفاع از رساله‌های دکترا در دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران مشخص شده است.

۹ - حداقل سه تن از دانشجویان سابق دکتری روابط بین‌الملل دانشگاه تهران در گفتگو با نگارنده اذعان داشتند که برای سایرین رساله می‌نوشتند.

۱۰ - گاه نیز برخی از دانشجویان پایین بودن سطح کارشان یا اتکایشان به سایر منابع در حد سرقت ادبی را به این شکل توجیه می‌کنند که چون اساساً قدرت تحلیل و نقد به آنها آموزش داده نشده است، سطح نوشتاری‌شان مطلوب نیست یا ناگزیرند از آثار دیگران استفاده کنند.

معتبر جهان معمولاً صورت نمی‌گیرد. می‌توان دلیل آن را در فرض استاندارد بودن آزمون‌ها و نمرات دوره تحصیل در گذشته دانست. احتمالاً توجه به معیارهای مکمل (مانند توصیه‌نامه یا مصاحبه) برای اطمینان خاطر از این امر است. اما طبعاً در صورت عدم وجود چنین اطمینانی، اتکا به آزمون‌های ورودی استاندارد که شاخص‌های آکادمیک را بسنجد اهمیت می‌یابد.

برای داشتن سنجش استاندارد (چه در مورد آزمون و چه سایر سنجش‌ها) مانند همه معیارهای سنجش و اندازه‌گیری دو معیار روایی و پایایی یا اعتبار و اتکاپذیری حائز اهمیت هستند و در کنار آنها عملی بودن نیز مطرح است. پایایی یا اتکاپذیری (reliability) به معنای ثبات امتیازات آزمون یا سنجش است یعنی باید نتیجه را به شکلی پایدار نشان دهد. شرایطی که این پایداری را تحت تأثیر قرار می‌دهند عبارتند از: کفایت یا عدم کفایت نمونه‌های مورد سنجش (یعنی مثلاً سئوالات طیف وسیعی از دانش فرد را بسنجند که فرض می‌شود با سئوالات بیشتر تأمین می‌شود یا تعدد سنجش‌ها)، ثبات شرایط برای همه (یعنی روز و ساعت امتحان یا بررسی مدارک و موقعیت امتحان‌دهندگان و متقاضیان تفاوت نکند)، و امتیازدهنده بر اساس معیار واحد پاسخ‌های آزمون یا سایر سنجش‌های افراد را امتیاز دهد. اعتبار یا روایی (validity) به دو مسئله اساسی مربوط می‌شود: (۱) یک مقیاس سنجش یا آزمون دقیقاً چه چیزی را می‌سنجد؟ و (۲) تا چه اندازه می‌تواند آن را به خوبی بسنجد؟ یعنی در هر مقیاس سنجش مهارت‌های خاصی مورد سنجش قرار می‌گیرد پس باید دریافت آیا آن مهارت را به خوبی می‌سنجد یا خیر. سومین معیار یعنی عملی بودن (practicality) به امکانات و محدودیت‌های موجود مانند منابع مالی و زمان باز می‌گردد (بنگرید به: Wright 2008: 123-155). حال جا دارد دریابیم این معیارهای سنجش و آزمون در دانشگاه‌های معتبر جهان شامل چه مواردی است.

تحقیقات انجام‌شده در سال ۲۰۱۳ درباره پذیرش دانشجو در کشورهای اروپایی نشان می‌دهد که به غیر از آلمان که در اکثر دانشگاه‌های آن اصلی‌ترین معیار پذیرش موافقت یک استاد راهنما با پذیرش دانشجو (عمدتاً بر اساس هماهنگی موضوع پیشنهادی رساله با حوزه تحقیقاتی استاد و کیفیت بالای پروپوزال داوطلب) است، در سایر دانشگاه‌ها معیارها به شکلی نهادینه تعیین می‌شود (و اغلب نیز در اختیار گروه آموزشی مربوطه با توجه با اشراف آن به نیازهای علمی و تخصصی رشته است). امکان تغییر فرایند پذیرش نیز در اختیار خود نهادها است. نکته جالب توجه آن است که ۸۴ درصد نمونه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های اروپا از فرایند و شیوه پذیرش دانشجویان راضی هستند (Byrne et al 2013: 17, 20) به این معنا که رابطه مناسبی میان شیوه پذیرش و احتمال موفقیت دانشجو می‌بینند.

نگاهی به سایت‌های دانشگاه‌های اروپایی و بریتانیا نشان می‌دهد در شمار اندکی از آنها اساساً از آزمون ورودی استفاده می‌شود و بیشتر بر اساس سوابق تحصیلی و طرح پژوهشی پیشنهادی تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. به عنوان نمونه، در آلمان برای دوره دکترای روابط بین‌الملل و دیپلماسی فرهنگی که موسسه دیپلماسی فرهنگی برلین آن را ارائه می‌کند تسلط به زبان انگلیسی، کارنامه تحصیلی، رزومه و یک عرضه داشت شخصی (personal statement) که انگیزه فرد را از تحصیل در این دوره نشان دهد کفایت می‌کند

([https://www.phdportal.com/studies/60401/international-relations-and-cultural-](https://www.phdportal.com/studies/60401/international-relations-and-cultural-diplomacy.html?attempt=1#content:requirement)

[diplomacy.html?attempt=1#content:requirement](https://www.phdportal.com/studies/60401/international-relations-and-cultural-diplomacy.html?attempt=1#content:requirement)) در فرانسه برای تقاضای ورود به معتبرترین دوره دکتری در رشته (سیانس پو پاریس) کارنامه، طرح رساله (پروپوزال) در ۵۰۰۰ لغت و خلاصه آن در دو صفحه مورد نیاز است ([http://www.sciencespo.fr/ecole-](http://www.sciencespo.fr/ecole-doctorale/en/content/admission-phd#c) [doctorale/en/content/admission-phd#c](http://www.sciencespo.fr/ecole-doctorale/en/content/admission-phd#c)) دانشگاه آکسفورد بر شواهدی دال بر عالی بودن از نظر علمی (academic excellence) تأکید دارد و مصاحبه را نیز در نظر می‌گیرد

([https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil-international-](https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil-international-relations?wssl=1)

[relations?wssl=1](https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil-international-relations?wssl=1)) مدرسه اقتصاد لندن (LSE) بر کیفیت طرح پژوهشی پیشنهادی، توصیه‌نامه، دستاوردهای علمی قبلی، و ارتباط طرح پژوهشی پیشنهادی با حوزه علائق اساتید تأکید دارد (<http://www.lse.ac.uk/international-relations/research/phd-programme-ir>). رقابت میان داوطلبان بر اساس این ملاک‌های سنجش و مقایسه این موارد نتیجه نهایی را مشخص می‌کند. البته در مورد اخیر نوعی آزمون جامع در بدو ورود به دوره دکتری وجود دارد که باعث رده‌بندی دانشجویان و استلزامات علمی متفاوتی برای آنها می‌شود.

در دانشگاه‌های امریکای شمالی نیز معمولاً مهمترین معیارهای پذیرش عبارتند از: نمرات بالا در مقاطع تحصیلی قبلی، مدرک زبان، کسب امتیاز بالا از آزمون جی آر ای^{۱۱} (که خود آزمونی عمدتاً تحلیلی-انتقادی است)، توصیه‌نامه‌های قوی و مشروح و مستدل اساتید قبلی، نمونه‌ای از نوشتار خود فرد (برای سنجش قدرت نگارش و تحلیل)، و داشتن انگیزه کافی که در قالب بیان هدف (letter of intent) از سوی متقاضی به شکل یک متن ارائه می‌شود که در آن فرد باید انگیزه، هدف و چگونگی بهره بردن خود را از تحصیلات نشان دهد. برخی دانشگاه‌ها سابقه کاری مرتبط را هم بررسی می‌کنند (به عنوان نمونه، بنگرید به:

<https://dornsife.usc.edu/poir/admissions;>

<https://www.princeton.edu/admissions/phd/application;>

<https://www.grad.ubc.ca/prospective-students/application-admission/application-components-required-documents>; <http://government.cornell.edu/graduate/>

تنها بخشی که در سنجه‌های فوق جنبه آزمون دارد مدرک زبان و جی آر ای است که هر دو آزمون‌های تستی استاندارد هستند که جنبه تخصصی ندارند بلکه برای سنجش توانایی‌هایی هستند که لازمه کار جدی علمی است. در این میان آزمون جی آر ای اهمیت ویژه‌ای دارد. این آزمون استاندارد شامل سه بخش اصلی است: استدلال کلامی (شامل درک مطلب، استدلال انتقادی و دایره واژگانی)، استدلال کمی، و نگارش تحلیلی که در دراز مدت در دوران تحصیل کسب می‌شود. این توانایی‌ها مهم‌ترین توانمندی‌های لازم برای کار علمی در همه رشته‌ها هستند و در رشته‌های مختلف اهمیت هر بخش به شکل نسبی ممکن است بیشتر یا کمتر شود. برای رشته‌هایی چون روابط بین‌الملل که در آنها قدرت نگارش مهم است به نمرات بخش‌هایی از آزمون که با واژگان و نگارش مرتبطند بیشتر توجه می‌شود تا نمره کل و البته در دانشگاه‌هایی که تحقیقات کمی مورد تأکید بیشتری است، بخش استدلال کمی اهمیت خاصی می‌یابد. در نگارش تحلیلی توان متقاضی برای پرورش یک موضوع (issue) و ارائه استدلال مناسب و شواهد موید آن سنجیده می‌شود. نکته مهم آن است که این توانایی یک بار به شکل دستی تصحیح می‌شود و یک بار به شکل مکانیزه در چارچوب یک برنامه رایانه‌ای و اگر بین دو نتیجه تفاوت وجود داشته باشد، مجدداً بررسی دستی می‌شود و نتیجه بر اساس معدل دو ارزیابی دستی تعیین می‌شود. در استدلال کلامی، واژگان و درک مفهوم اهمیت دارد. در بخش استدلال کمی بر مقایسه کمی و حل مسأله تأکید می‌شود. (برای اطلاع از جزئیات بیشتر این آزمون بنگرید به: <https://www.majortests.com/gre/gre-general-test.php>).

قضاوت در مورد دانش تخصصی بر اساس معدل کل و نیز نمرات دوره‌های قبل خصوصاً در دروسی است که برای گروه آموزشی علوم سیاسی و روابط بین‌الملل اهمیت بیشتری دارند. همچنین پروپوزال پیشنهادی دانشجوی هم علاوه بر اینکه تسلط او را در یک حوزه تخصصی رشته نشان می‌دهد، دانش او را در ابعاد نظری و روش‌شناختی و قدرت تحلیل و نقد وی را نیز منعکس می‌سازد. نمونه نگارشی نیز کمابیش می‌تواند همین‌ها را نشان دهد.

در مورد رشته‌های قابل قبول تحصیلی، در مدرسه اقتصاد لندن که یکی از معتبرترین دانشگاه‌های جهان در رشته روابط بین‌الملل است، یکی از معیارها داشتن مدرک مرتبط در مقاطع قبلی تحصیلی است. اما در دانشگاه‌های آمریکا با اینکه این شرط در برخی موارد وجود ندارد، لازم است دانشجوی دروس مشخصی را از رشته علوم سیاسی و روابط بین‌الملل گذرانده باشد. یعنی این امر بر خلاف نظام آموزشی ایران معمولاً به عنوان پیش‌نیاز یا هم‌نیاز در حین تحصیل نیست

بلکه اغلب شرط بررسی تقاضاست و گاه نیز به دانشجو پذیرش مشروط داده می‌شود تا یک مجموعه کامل یا نیمه کامل از دروس کارشناسی ارشد را پیش از ورود به دوره دکترا بگذراند. البته اینها با نظام آموزشی ما سازگار نیست. زیرا دانشجویان نمی‌توانند حین تحصیل در رشته خود از سایر رشته‌ها هم درس انتخاب کنند یا دروس خاصی را پیش از تقاضای ادامه تحصیل بگذارند یا با وجود پذیرش در دوره دکتری یک دوره کارشناسی ارشد را هم بگذارند. در بسیاری از دانشگاه‌های امریکای شمالی، حتی اگر دانشجویی در مقطع قبلی درس یا دروسی مهم و اساسی در رشته را گذارنده اما نمره بالایی کسب نکرده باشد باید مجدداً آن درس یا دروس را انتخاب و پس از کسب نمره بالاتر آن نمره برای او جایگزین شود تا بتواند برای مقطع دکتری درخواست بدهد. به این ترتیب، داشتن زمینه مناسب تحصیلی برای ادامه تحصیل در دوره دکترا از معیارهای مورد توجه در دانشگاه‌های معتبر جهان محسوب می‌شود.

نکته مهم آن است که معمولاً کمیته بررسی مدارک و تصمیم درباره پذیرش در دانشگاه‌های معتبر جهان که از طریق رایزنی درونی به تصمیم نهایی می‌رسد با در نظر گرفتن ابعاد متفاوتی که از توانایی‌های متقاضی استنباط می‌کند به شیوه‌ای کمابیش گفتگویی و نه مکانیکی به انتخاب نهایی خود می‌رسد. در وهله نخست غربالگری متقاضیان بر اساس داشتن حداقل معیارهای لازم صورت می‌گیرد و سپس دو-سه نفر از اساتید دپارتمان جدا از هم مدارک متقاضیان را تک به تک مطالعه و به آنها رتبه می‌دهند و سپس این رتبه‌بندی‌های را با هم مقایسه می‌کنند و وارد یک فرایند شور و اقتناع می‌شوند تا بتوانند درباره رتبه هر یک به نظر کم و بیش مشترک برسند. در این فرایند عواملی چون ارتباط حوزه مورد علاقه دانشجو و اساتید دپارتمان و یا توجه یکی از اساتید به عنوان رساله پیشنهادی می‌تواند تعیین‌کننده شود و حتی موضوعاتی چون نامرتب بودن رشته کارشناسی ارشد یا پایین‌تر بودن نمرات جی آر ای یا تافل می‌تواند با نظر این کمیته می‌تواند مورد اغماض قرار گیرد.^{۱۲}

تحول در شیوه سنجش و پذیرش علمی داوطلبان ورودی دکتری در ایران

همان گونه که پیش از این گفته شد، در دانشگاه‌های ایران تا دهه ۱۳۸۰ آزمون ورودی در سطح دانشگاهی برگزار می‌شد و دانشگاه‌ها و به ویژه گروه‌های آموزشی نقش اصلی و تعیین‌کننده‌ای در مشخص ساختن معیارهای سنجش و پذیرش داوطلبان ورود به دوره دکتری داشتند. آزمون در دانشگاه تهران معمولاً در دو مرحله کتبی (به شکل تشریحی) و شفاهی (مصاحبه برای

۱۲ - اطلاعات مربوط به فرایند درونی تصمیم‌گیری در دانشگاه‌های امریکا حاصل مصاحبه با محی‌الدین مصباحی استاد برجسته روابط بین‌الملل دانشگاه بین‌المللی فلوریدا است.

سنجش توانایی‌های کلامی شفاهی و نیز انگیزه و جدیت متقاضی) انجام می‌شد. تعیین مواد امتحانی، ضرائب، نوع و تعداد سئوالات، زمان‌بندی امتحان، و ... بر عهده گروه‌های آموزشی بود و محدودیتی برای گروه‌ها وجود نداشت. تعداد داوطلبان ورود به دوره دکتری روابط بین‌الملل معمولاً کمتر از صد نفر بود و از میان آنها نیز معمولاً ۱۰-۱۵ درصد در جلسه امتحان حاضر نمی‌شدند و ۱۰-۱۵ درصد نیز عملاً اوراق خود را به طور کامل یا تقریباً سفید تحویل می‌دادند. آزمون ورودی کتبی دوره دکتری روابط بین‌الملل در دانشگاه تهران ۷۰ درصد مجموع امتیازات را در بر می‌گرفت و شامل زبان تخصصی، نظریه‌های روابط بین‌الملل، روش‌شناسی، حقوق و سازمان‌های بین‌المللی، اقتصاد سیاسی بین‌الملل و سیاست و امنیت بین‌الملل بود. سئوالات نیازمند پاسخ‌های تشریحی و تحلیلی بودند و ۵-۶ ساعت برای پاسخ به پرسش‌ها در نظر گرفته می‌شد. سئوالات در صبح روز آزمون به شکل جمعی و با تبادل نظر تهیه می‌شد و اساتید تا آغاز امتحان در قرنطینه بودند. گرفتن نمره قبولی در آزمون زبان شرط لازم بود زیرا تجربه نشان می‌داد که بدون تسلط نسبی بر زبان امکان استفاده از بسیاری از منابع وجود ندارد و لاجرم هم استفاده بهینه از کلاس‌ها و هم امکانات مطالعه و در نهایت نگارش رساله را با مشکلات جدی مواجه می‌کند. در عین حال همه مواد امتحانی حد نصاب نمره داشتند و بدون اخذ حداقل امتیاز، امکان ورود به دوره وجود نداشت. این آزمون فقط برای رشته روابط بین‌الملل برگزار می‌شد و رشته‌های اصلی کارشناسی ارشد قابل قبول برای ورود به آن علوم سیاسی، روابط بین‌الملل و مطالعات منطقه‌ای بودند. در کنار آزمون کتبی، از داوطلبانی که حداقل نمره قبولی را کسب کرده بودند (تا دو برابر ظرفیت اعلام‌شده)^{۱۳} مصاحبه به عمل می‌آمد که شامل ۳۰ درصد نمره آزمون بود. در عین حال مدارکی چون سوابق تحصیلی، آموزشی و پژوهشی بررسی می‌شد. با وجود در نظر گرفتن امتیاز برای مقالات منتشره، این موارد تعیین‌کننده نبودند چون بخشی محدود از مجموع نمرات را شامل می‌شدند. برخلاف تصویری که شاید برای داوطلبان پیش می‌آمد در آن زمان هیچگاه در گروه روابط بین‌الملل دانشگاه تهران امتیاز ویژه‌ای برای فارغ‌التحصیلان دانشکده در نظر گرفته نمی‌شد. تمام سربرگ‌های آزمون کتبی قبل از ارسال به گروه، توسط آموزش دانشکده جدا و پس از تعیین نمرات نهایی کتبی با حضور نماینده آموزش دانشکده الصاق می‌شد. در آزمون شفاهی هم پرسش‌هایی کمابیش کلی مطرح می‌شد که برای سنجش توانایی‌های کلامی و ارتباطی و ... البته دانش و قدرت تحلیل فرد در حین مواجهه با سئوالات در شرایطی که فرصتی برای تأمل وجود ندارد (یعنی مانند شرایط کلاسی)

۱۳ - نکته مهم آنکه اساساً اگر حدنصاب را تعداد بسیار اندکی از داوطلبان کسب می‌کردند، فقط با همان کسانی مصاحبه می‌کرد که موفق به کسب آن شده بودند. مثلاً اگر ظرفیت اعلام‌شده چهار نفر بود و فقط چهار نفر حدنصاب را کسب کرده بودند با همان‌ها مصاحبه می‌شد. این به معنای حفظ کیفیت لازم بود.

بود. اما در اینجا هم فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران امتیاز خاصی نداشتند. گواه آن نیز آن است که در طول دوره‌های مختلف نسبت قابل توجهی از پذیرفته‌شدگان دانش‌آموخته سایر دانشگاه‌ها بودند (که البته تعداد آن دانشگاه‌ها هم زیاد نبود چون دوره‌های کارشناسی ارشد در تعداد محدودی از دانشگاه‌های کشور برگزار می‌شد). در عین حال این برداشت که دانشگاه‌ها امتیاز خاصی برای فارغ‌التحصیلان خود قائل می‌شوند یا حتی سئوالات آزمون کتبی به برخی منتقل می‌شود شایعه‌ای بود که گاه خصوصاً از سوی افرادی که ارزیابی بالایی از خود داشتند و در آزمون ورودی ناکام مانده بودند مطرح می‌شد.^{۱۴} احتمالاً بر اساس همین برداشت و نیز تحولاتی که در زمینه تأسیس دوره‌های کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین‌الملل صورت گرفت و تعداد داوطلبان را افزایش می‌داد و برگزاری امتحان تشریحی برای صدها داوطلب را مشکل می‌کرد، سیاست متمرکز ساختن آزمون ورودی در نظر گرفته شد. به هر حال در این وضعیت و ترتیبات، تغییراتی ایجاد شد که در ادامه آنها را مورد بررسی قرار می‌دهم. این تغییرات عمدتاً به شکلی در ارتباط با هم بوده و تأثیر تعاملی در هم داشته‌اند.

۱- روند صعودی تعداد داوطلبان و ظرفیت پذیرش دانشجویان دکتری

افزایش تعداد دانشگاه‌های ارائه‌کننده دوره کارشناسی ارشد علوم سیاسی و روابط بین‌الملل بخصوص در سال‌های دهه ۱۳۸۰ به معنای افزایش تعداد داوطلبان ورود به دوره دکتری بود. به علاوه رشته‌های جدیدی در دوره کارشناسی ارشد ایجاد شد که مرتبط با روابط بین‌الملل محسوب می‌شدند (مانند مطالعات منطقه‌ای). از سوی دیگر، پیش از این در پذیرش دانشجوی دکتری روابط بین‌الملل شرط مرتبط بودن رشته تحصیلی در کارشناسی ارشد مهم بود اما این شرط نیز برداشته شد و در حال حاضر علاوه بر سه رشته مرتبط، از سایر رشته‌های کم و بیش نامرتبط هم می‌توان متقاضی ورود به دوره دکتری روابط بین‌الملل شد. در نتیجه تعداد داوطلبان ورود به دوره دکتری افزایش بسیار چشمگیری یافته است (البته پذیرفته‌شدگان دوره دکتری خیلی به ندرت از رشته‌های نامرتبط هستند در صورتی که معمولاً در آزمون سنجش نمره قابل قبول گرفته‌اند اما در غربال آزمون‌های کتبی و شفاهی دانشگاه‌ها ریزش دارند). با افزایش تعداد داوطلبان طبعاً فرض بر این بود که نمی‌توان در عمل برگه‌های امتحان تشریحی صدها داوطلب را به سهولت و با حفظ عینیت و پایایی تصحیح کرد و این توجیهی برای تمرکز امتحان و استفاده از پرسش‌های تستی چهارجوابی بوده است.

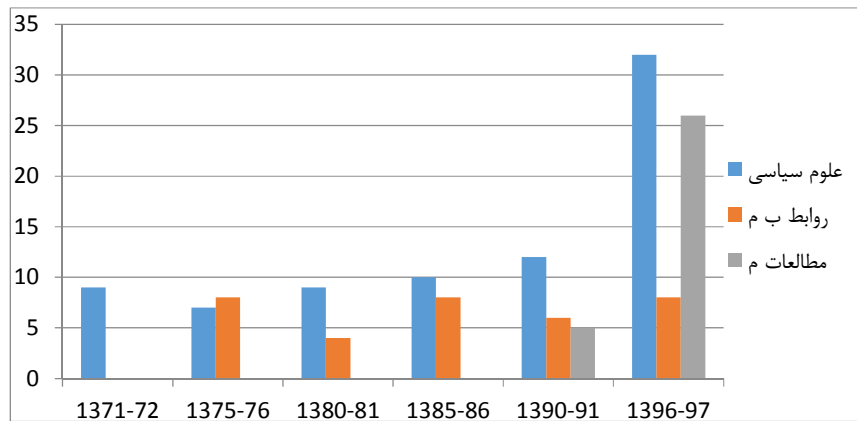
۱۴ - البته یکی از مشکلات این روش از برگزاری آزمون این بود که برخی اساتید به جای توجه به تحلیل و استدلال به هماهنگی نظر داوطلب با نظر خودشان توجه داشتند یا تحلیلی خاص از منبعی خاص را مد نظر قرار می‌دادند.

در مورد میزان پذیرش دانشجو در هر رشته و مقطع علمی القاعده از یک سو ظرفیت دانشگاه‌ها مطرح می‌شود و از سوی دیگر، میزان نیاز کشور به فارغ‌التحصیلان رشته‌ها در مقاطع مختلف. ظرفیت دانشگاه‌ها به ویژه با تأسیس دوره دکتری افزایش یافت. اما به نظر می‌رسد رشد نیاز به فارغ‌التحصیلان دکتری روابط بین‌الملل به همان اندازه نبوده است. فارغ‌التحصیلان رشته روابط بین‌الملل و کل مجموعه علوم سیاسی معمولاً جذب نهادهای دولتی، مراکز پژوهشی عمدتاً دولتی، صدا و سیما، و مراکز دانشگاهی می‌شوند و از امکان زیادی برای کارآفرینی مستقل برخوردار نیستند. شاید روزنامه‌نگاری و انتشار نشریات و کتاب تنها حوزه‌ای باشد که کارآفرینی در آن بتواند به شکل مستقل صورت گیرد (که با توجه به کاهش سطح مطالعه در کشور چندان اقتصادی به نظر نمی‌رسد و البته به ندرت خود فارغ‌التحصیلان رشته از منابع مادی لازم برای سرمایه‌گذاری در این خصوص نیز بهره‌مند هستند). حتی ایجاد مراکز پژوهشی هم معمولاً منوط به وجود تقاضا برای محصولات آنها از سوی نهادهای دولتی است که با توجه به محدودیت‌های بودجه برای نهادهای دولتی مرتبط و استفاده آنها از نیروی کار پژوهشی خودشان نیاز آنها نیز به مراکز پژوهشی خصوصی کاهش می‌یابد.

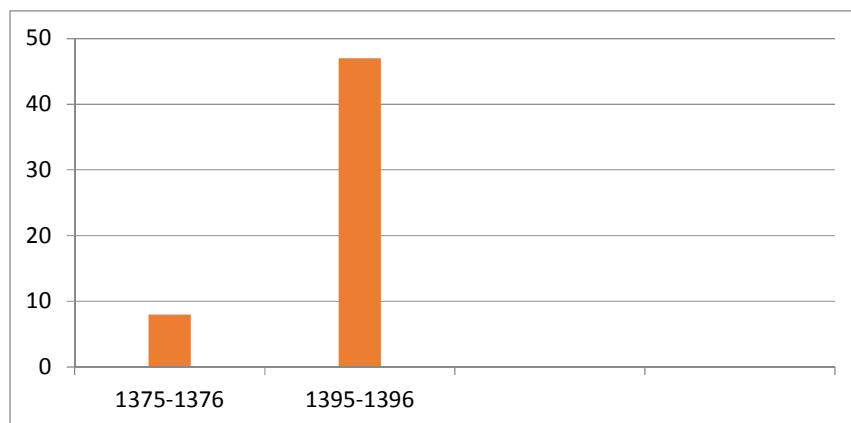
در نخستین سال‌های گشایش دوره دکتری طبعاً تقاضای مراکز دانشگاهی و پژوهشی برای جذب فارغ‌التحصیلان (به خصوص با توجه به کاهش تعداد فارغ‌التحصیلان خارج از کشور که متقاضی کار در داخل باشند) نسبتاً زیاد بود و کمتر کسی را از فارغ‌التحصیلان چند دوره نخست دکتری رشته سراغ داریم که جذب این مراکز نشده باشد. اما به نظر نمی‌رسد اوج‌گیری شدید روند پذیرش دانشجو از اواخر دهه ۱۳۸۰ و در دهه ۱۳۹۰ چندان دورنگرانه بوده باشد. میزان بیکاری در میان فارغ‌التحصیلان و نیز اشتغال آنها در مشاغلی که نیازی به مدرک دکتری رشته روابط بین‌الملل ندارند این امر را می‌تواند نشان دهد.

ظرفیت پذیرش دانشجویان دوره دکتری برای مجموعه علوم سیاسی (شامل علوم سیاسی، مطالعات منطقه‌ای و روابط بین‌الملل) از سال ۱۳۷۱ تا کنون رشدی بسیار بالا را نشان می‌دهد. در سال ۱۳۷۱ ظرفیت کل دانشگاه‌های دولتی کشور محدود به دانشگاه تهران و ۹ نفر برای رشته علوم سیاسی بود. این دانشگاه به تنهایی در سال ۱۳۹۶ برای سه رشته مجموعه علوم سیاسی در دو نوبت روزانه و شبانه ۶۶ نفر ظرفیت پذیرش اعلام کرده است یعنی فقط در این دانشگاه در فاصله زمانی ۲۵ سال ظرفیت این رشته‌ها بیش از ۷ برابر شده است (در کل دانشگاه‌های تحت پوشش سازمان سنجش این رقم در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به ۲۱۵ رسیده و نزدیک به ۲۴ برابر شده است). نمودار ۱ روند افزایش پذیرش دانشجو را در دانشگاه تهران در مجموعه علوم سیاسی نشان می‌دهد. افزایش پذیرش برای رشته روابط بین‌الملل به طور خاص نیز رشدی

چشمگیر را نشان می‌دهد. نمودار ۲ میزان افزایش پذیرش دانشجو در رشته روابط بین‌الملل را در کل دانشگاه‌های تحت پوشش سازمان سنجش در فاصله‌ای حدوداً ۲۵ ساله نشان می‌دهد که حاکی از حدوداً شش برابر شدن ظرفیت است.



نمودار ۱ - پذیرش دانشجوی دکتری در مجموعه علوم سیاسی در دانشگاه تهران (۱۳۷۱-۱۳۹۶).



نمودار ۲ - مقایسه میزان پذیرش دانشجو در رشته روابط بین‌الملل در دانشگاه‌های کشور (۱۳۷۵ و ۱۳۹۵).

افزایش ظرفیت چند مدلول و پیامد مهم دارد. از یک سو به معنای آن است که دیگر لزوماً برترین نخبگان نیستند که به دوره دکتری راه می‌یابند. این از یک نظر تحول مثبتی است و آن

دادن فرصت بیشتر برای افراد برای کسب دانش به عنوان یک حق فردی است که در بالا هم به عنوان یکی از اهداف دوره‌های دکتری مطرح شد. اما از نظر سطح جمعی، استفاده از فرصت‌های دانشگاه‌های دولتی (خصوصاً در نوبت روزانه) می‌تواند به معنای تحمیل بار مالی به جامعه باشد. همچنین از یک نظر هم گاه به معنای آن است که ظرفیت کلاس‌های دکتری زیاد می‌شود که به معنای عدم امکان برگزاری بهینه جلسات کلاس‌های این دوره همراه با تبادل نظر و گفتگو و بحث و مناظره است که لازمه این جلسات تلقی می‌شوند. به علاوه، از آنجا که افرادی با بهترین سوابق نیستند که جذب این دوره‌ها می‌شوند، احتمالاً خروجی‌ها هم بهترین‌ها نیستند. مشکل دانشجویانی که از رشته‌های کمابیش نامرتبط هم جذب می‌شوند به شکلی جدی وجود دارد که باعث افول سطح مباحث کلاسی می‌شود.^{۱۵} نهایتاً مهمترین نکته که در بالا به آن اشاره شد، این است که بازار کار داخلی توان جذب این فارغ‌التحصیلان را ندارد و آنها لاجرم یا بیکار می‌مانند یا جذب مشاغل نامرتبط با سطح و رشته تحصیلی می‌شوند که به معنای حس نارضایتی و عواقب روحی و روانی و مادی و جسمی آن است.

۲- تبدیل امتحان نامتمرکز به امتحان متمرکز یا نیمه‌متمرکز

به نظر می‌رسد کاهش هزینه که در معیار عملی بودن مهم است و نیز عینی بودن و سایر دغدغه‌های مربوط به پایایی آزمون نیز در انتخاب روش امتحان متمرکز که از طریق سازمان سنجش صورت می‌گیرد و با بخش‌های تکمیلی جنبه نیمه‌متمرکز یافته موثر بوده است. کاهش هزینه با توجه به تکرر دانشگاه‌ها برای داوطلبان تا حدی معنادار بود و کاهش بار زمانی و احتمالاً مالی تصحیح اوراق کتبی هم برای دانشگاه‌ها احتمالاً در محاسبه نقش داشته است. اما پایایی بیشتر مورد تأکید بوده است. اینکه با سئوالات چهارجوابی امکان سؤال از گستره وسیع‌تری از معلومات متقاضیان هست، شرایط آزمون برای همه متقاضیان کم و بیش یکسان است و جواب‌ها هم بر اساس کلید از قبل تعیین‌شده و معمولاً به صورت ماشینی نمره داده می‌شود و اینها به معنای عینی بودن امتیازدهی است که امکان پایایی بیشتر را فراهم می‌کند.

اما با وجود پایایی بیشتر، این روش در برخی ابعاد به نظر می‌رسد که روایی بالایی ندارد. نخستین مسئله این است که هدف سنجش در وهله اول، آزمون و سنجش معلومات در داخل رشته است و بعد مسئله قدرت تحلیل و نقد. در مورد نقد و تحلیل باید گفت که عملاً در آزمون چهارجوابی به دلیل همان اولویت شدید «عینی» بودن نمی‌توان انتظار نقد و تحلیل داشت که

۱۵ - البته این مشکل در سطح کارشناسی ارشد جدی‌تر است چون از همه رشته‌ها امکان جذب دانشجوی هست. به نظر برخی از اساتید که با آنها مصاحبه شده است این یکی از دلایل افت کیفیت کلاس‌های درسی دوره ارشد است که طبعاً بر کیفیت فارغ‌التحصیلان ارشد و داوطلبان دکتری اثر گذاشته است.

لاجرم تا حدی امری ذهنی است. این یک ایراد بسیار مهم برای آزمون دوره دکتری در رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی است که در ادامه در بحث درباره روش آزمون به تفصیل به آن خواهیم پرداخت.

در بالا اشاره شد که در سال‌های گذشته که هر دانشگاه و رشته‌ای جداگانه اقدام به برگزاری آزمون ورودی دوره دکتری می‌کرد، بر اساس صلاح‌دید گروه‌های آموزشی نخست مشخص می‌شد که چه چیزی را (هم از نظر حوزه موضوعی و هم نوع مهارت‌ها) باید سنجید- دانش و نیز قدرت تحلیلی در حوزه‌های تخصصی رشته مورد توجه بود. در نتیجه همه امتحانات به شکل ارائه سئوالات کلی و انتظار پاسخ‌های تفصیلی بود که در کنار معلومات، توانایی‌های استدلالی و استنباطی داوطلبان را می‌سنجید.

در آزمون چهارجوابی چطور؟ در وهله اول معلومات با سئوالات چهارجوابی به خوبی سنجش نمی‌شود. ماهیت دانش در رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی در کل و روابط بین‌الملل به طور خاص بخصوص در مباحث مفهومی و نظری متضمن گستردگی زیاد دیدگاه‌ها و عدم وجود توافق میان علمای رشته در بسیاری از اولیه‌ترین مباحث است. در هر جا که بحث تعریف مطرح باشد، از هر مفهومی ده‌ها تعریف وجود دارد که گاه در تضاد با یکدیگر هم قرار می‌گیرند؛ هر جا بحث طبقه‌بندی و گونه‌شناسی از امری واحد باشد، ده‌ها دیدگاه وجود دارد؛ حتی در مورد جای دادن افراد، رویکردها و نظریه‌ها در هریک از طبقات و گونه‌ها اختلاف نظر است؛ در مورد مفروضات نظری، گزاره‌ها، دعاوی، و... هر یک از رویکردها و نظریه‌ها اختلاف نظر وجود دارد؛ در تبیین پدیده‌ها و وقایع مهم تاریخی بین‌المللی و اهمیت عوامل موثر در هر یک از آنها اختلاف نظر هست و مانند اینها. در نتیجه باید سئوالات چهارجوابی به گونه‌ای طرح شوند که با این ناهماهنگی‌ها تصادم پیدا نکنند.

در صورتی که طراح متوجه ناهماهنگی‌ها باشد ممکن است سطح سئوالات فراتر از آنچه از فارغ‌التحصیل ارشد انتظار می‌رود باشد. اگر بخواهند از این کار اجتناب کنند، خودبخود بخشی از موضوعات از دامنه سئوالات حذف می‌شوند یا باید به دیدگاه یک فرد خاص پرداخته شود یا باید به نظر یک نویسنده یا تحلیل‌گر/ مرورگری که طبقه‌بندی یا تعریف خاصی ارائه داده است بسنده شود یا مثلاً به سال وقوع یک رویداد یا نویسنده کتابی خاص یا دوره زمانی یک پدیده (یعنی آنچه اختلاف نظری در موردش وجود ندارد) بسنده شود. نگاهی به سئوالات کنکور سال‌های اخیر این گونه پرسش‌ها را نشان می‌دهد. پاسخ به این گونه سئوالات کم و بیش واحد است و شاید سئوالاتی استاندارد هم باشند اما لاجرم مبتنی بر محفوظات داوطلبان و محدودند یا آن قدر بحث‌های رایجی‌اند که همه می‌دانند یا آن قدر بحث‌های حاشیه‌ای هستند که فقط

افرادی که خوش‌شانس باشند و در سطح معلومات کارشناسی ارشد با آنها برخورد کرده و در نتیجه آنها را بدانند پاسخ درست را انتخاب می‌کنند. در مورد طبقه‌بندی‌ها و بحث‌های کلی‌تر لاجرم باید از این گونه سئوالات صرف نظر کرد؛ یا صراحتاً اعلام شود به نظر نویسنده‌ای خاص، نظریه ... چه مفروضاتی دارد یا انواع نظریه‌های خاص در رویکرد ... کدامند؛ یا باید فرض را بر صحت و حقیقت طبقه‌بندی و تعریف گذاشت و مثلاً سئوالی عینی طرح کرد که در واقع جوابی ذهنی دارد و تا حدی هم سلیقه‌ای است و وابسته به متن خاصی که سئوال از آن طرح شده است؛ یا باید در گزینه‌های نادرست در سه گزینه بحثی کاملاً غلط گنجانده شود که خودبخود انتخاب پاسخ درست براساس غلط بودن پاسخ‌های دیگری صورت می‌گیرد که احتمالاً نادرست بودنشان اظهر من الشمس باید باشد (بنگرید به سئوالات آزمون سال‌های اخیر در: <http://www.sanjesh.org>).

اما اگر طراح متوجه این ناهماهنگی‌ها نباشد، حقیقت دانستن تعاریف و طبقه‌بندی‌ها و ... به معنای ارائه گزینه‌هایی است که برای کسی که دامنه دانش‌اش فراتر از منابع باشد می‌تواند منطقاً درست باشد و این یعنی پاداش دادن به متقاضیانی که کمتر می‌دانند، حفظ می‌کنند، قدرت تخیل محدودی دارند، و مکانیکی پاسخ می‌دهند. افرادی که چنین نیستند یا باید ناکام شوند یا با شرکت در کلاس‌های تست‌زنی روش یافتن پاسخ را بیابند و خود را تا سطح سئوالات پایین بیاورند. در این مورد که آیا باید منابع مشخص باشد یا نه هم جای بحث است. اگر اصلاً منابع مشخص نشود که متقاضیان با ده‌ها کتاب و صدها مقاله در هر حوزه امتحانی روبرو هستند که نمی‌دانند از میان آنها کدام را مطالعه کنند. اما اساساً منوط کردن پاسخ‌ها به منابع خاص و محدود درست است؟ با توجه به ماهیت سئوالات تستی چاره‌ای جز این نیست که البته آن هم صورت نمی‌گیرد نه برای طراح سئوال مشخص می‌کنند از چه منابعی سئوال طرح کند و نه برای متقاضیان. فهرست بلندبالایی از منابع که در برخی سایت‌ها ارائه شده با توجه به مشکل حفظی بودن و مبتنی بر نظر خاص بودن و ... که در بالا به آنها اشاره شد، چندان مفید نیست. اما در سئوالات تحلیلی و انتقادی آنچه اهمیت دارد اطلاعات کم و بیش مشترکی است که در منابع هست و برای ارزیابی‌کننده هم بودن نبود یکی دو نکته تعیین‌کننده نیست و بیشتر به دنبال قدرت متقاضی در به هم پیوستن اطلاعاتش در زمینه‌های گوناگون است. در اینجا هم دامنه اطلاعات مشخص می‌شود و هم قدرت تحلیل و نقد حال آنکه در سئوال چهارجوابی گزینه انتخاب‌شده بر اساس کلید یا درست است یا غلط و استدلال پاسخ‌دهنده در انتخاب پاسخ «نادرست» محلی از اعراب پیدا نمی‌کند.

۳- رشته‌های قابل قبول

در ایران تا چند سال پیش رشته‌های قابل قبول کارشناسی ارشد برای مقطع دکتری روابط بین‌الملل فقط در چارچوب رشته‌های علوم سیاسی محدود بود. اما با آزاد شدن آن هر دانش‌آموخته‌ای با هر پیشینه‌ای در کارشناسی و برخی از رشته‌های کارشناسی ارشد می‌تواند تقاضای ورود به دوره دکتری روابط بین‌الملل را داشته باشد - از رشته‌های جغرافیای سیاسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد بین‌الملل، علوم اجتماعی، علوم ارتباطات، علوم تربیتی، مدیریت، معارف اسلامی و علوم سیاسی، زبان‌های خارجی و کلیه رشته‌های مطالعات جهان نیز امکان ورود به دوره دکتری روابط بین‌الملل هست (به نقل از: <http://phdtest.ir/1391/02>). با توجه به اینکه شرط اولیه آوردن نمره یا رتبه نسبتاً خوبی در آزمون چهارجوابی سازمان سنجش است و در آن امتحان محفوظات و منابع خاص مهم می‌شوند، شانس برای افرادی که سابقه دانش‌آموختگی در رشته را ندارند و گاه فقط مثلاً زبان انگلیسی را خیلی خوب می‌دانند افزایش می‌یابد. اساتید معمولاً بر آنند که اکثر این گونه افراد در صورتی قبولی حتی به رغم بالا بودن ضریب هوشی و... از عملکرد بهینه‌ای برخوردار نیستند.

۴- امتیازات دیگر

یکی از معیارهای تعیین‌کننده برای کسب امتیاز بالا جهت پذیرش در دوره دکتری در سال‌های اخیر در ایران داشتن کتاب و مقالات علمی-پژوهشی است. در حالی که اساساً پیش از پایان دوره آموزشی دکتری می‌توان گفت در هیچ دانشگاهی در رشته‌هایی چون روابط بین‌الملل از افراد در کل انتظار داشتن مقاله علمی چاپ‌شده نمی‌رود. در سایت دانشگاه آکسفورد تأکید شده است که مقاله منتشرشده از دانشجوی را «انتظار ندارد»

<https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/dphil-international->

relations?wssl=1 اما در سایر دانشگاه‌ها حتی همین هم ذکر نمی‌شود (به عنوان نمونه، هاروارد، دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، مک‌گیل و...). آنچه بر آن تأکید می‌شود نمونه نوشتاری است که باید تحلیل و انتقادی باشد و حجمی کمتر از مقالات مجلات علمی هم برای آن کفایت می‌کند (مثلاً ۲۰ صفحه یک خط در میان) (<https://gsas.harvard.edu/programs-of-study/all/government>) داشتن اثر منتشرشده علمی بر همین اساس یک امتیاز خیلی خاص و استثنایی محسوب می‌شود.

در ایران طی سال‌های اخیر انتشار مقاله علمی-پژوهشی به یکی از معیارهای مهم و گاه بسیار تعیین‌کننده در پذیرش دانشجوی تبدیل شده است. در نتیجه مستمراً دیده می‌شود که دانشجویان

در دوره تحصیل در کارشناسی ارشد بیش از آنکه به فکر افزایش و تعمیق دانش تخصصی خود باشند، دنبال راهی برای انتشار یک مقاله علمی-پژوهشی هستند. این گونه مقالات به ندرت واجد خصوصیات لازم علمی هستند و سطح گاه نسبتاً پایین مقالات موجود که بیشتر به اعتبار نام اساتید و بدون رعایت استانداردهای لازم داوری به چاپ می‌رسند تا حد زیادی به این موضوع برمی‌گردد. عدم توجه به این نکته مهم که در حوزه علوم اجتماعی و روابط بین‌الملل ما با یک فرایند استاندارد تحقیق مانند مشاهده و آزمایش سروکار نداریم و لازمه انتشار اثر جدی علمی داشتن دانش عمیق و توان بالای تحلیلی است، منجر به این شده که بخش اعظم آثار عملاً تحت عنوان کتابخانه‌ای بودن در حد به هم متصل کردن برگرفته‌هایی از آثار دیگران باشد که در بهترین حالت بیشتر به یک اثر مروری می‌مانند تا یک کار علمی بدیع. دوران دانشجویی تا قبل از ورود به دوره پژوهشی دکتری، دوره یادگیری و تمرین برای مقاله‌نویسی است و نه دوره نشر اثر - جز در موارد بسیاری استثنایی. به همین دلیل است که می‌توان گفت در ژورنال‌های معتبر رشته روابط بین‌الملل در سطح جهان مقاله‌ای که یکی از نویسندگان آن دانشجوی کارشناسی ارشد باشد منتشر نمی‌شود (شاید استثنا در شرایطی باشد که یک کار میدانی با کمک دانشجویان صورت گرفته است).

نتیجه‌گیری: در جستجوی راهی بدیل

در مجموع می‌توان گفت شیوه متمرکز پذیرش دانشجو همراه با آزمون به شکل چهارجوابی و معیارهای مکمل آن به رغم آنکه ممکن است از نظر پایایی و عملی بودن برای پذیرش دانشجو در دوره دکتری واجد نکات مثبتی باشد اما راه مناسبی از نظر روایی نیست. به بیان دیگر، نمی‌توان دانش و توانایی‌های اصلی مناسب برای ورود به دوره دکتری را در این مسیر یافت. با توجه به مشکلات موجود در دوره تحصیل در دوره دکتری، نقیصه‌های ناشی از این شیوه پذیرش نیز جز در مواردی محدود و آن هم به همت خود دانشجو به ندرت قابل رفع است. بنابراین لازم است در زمان پذیرش معیارهای مناسب‌تری مد نظر قرار گیرد. در وهله نخست می‌توان گفت اتکا بر آزمون تشریحی - تحلیلی به عنوان ملاکی مهم در کنار مجموعه‌ای از معیارهای مکمل ضروری به نظر می‌رسد. لازم است این آزمون به جای اتکا بر محفوظات داوطلبان یا لزوم مطالعه منبعی خیلی خاص برای پاسخ دادن به سؤال (که متأسفانه بسیار رایج است و ناشی از عدم آگاهی از فلسفه این گونه آزمون‌هاست)، بر پرسش‌هایی مبتنی باشد که مجموعه دانش داوطلب را بسنجد. مثلاً ممکن است یک رویداد یا پدیده مطرح شود و از داوطلبان خواسته شود بگویند از چه رویکردهای نظری و روش‌شناختی می‌توان برای بررسی آن استفاده کرد و بعد با

تکیه بر یکی از این رویکردهای نظری تحلیلی از آن ارائه دهند. در این صورت اولاً داوطلب از مجموع دانش نظری، روش‌شناختی و تجربی-تاریخی خود استفاده می‌کند؛ ثانیاً لازم نیست حتماً از یک منبع خاص، طبقه‌بندی خاصی از رویکردها ارائه کند زیرا طبقه‌بندی امری واقعی و عینی و حقیقی نیست و فقط جامع و مانع بودن و مفیدیت آن اهمیت دارد؛ ثالثاً از این طریق لازم نیست داوطلب ثابت کند فقط یک نظریه یا بحثی خاص در روش‌شناسی را (که شاید تصادفاً به آن خیلی اشراف داشته یا اصلاً اشراف نداشته باشد اما از او خواسته شده فقط بر مبنای آن پاسخ دهد) می‌داند. اگر کل پاسخ داوطلب را دو یا سه استاد بررسی کنند و نمره دهند و معدل نمرات مد نظر قرار گیرد، احتمال تأثیر جانب‌داری‌های فردی از نظریه‌ها و روش‌ها و تحلیل‌های خاص در تعیین نمره نهایی کاهش می‌یابد. در عین حال، این نکته نیز قابل انکار نیست که روندی برای غربال‌گری داوطلبان و رسیدن به تعدادی قابل مدیریت در آزمون تشریحی - تحلیلی در سطح دانشگاه‌ها لازم است اما لزوماً متکی بر آزمونی از نوع آزمون فعلی که سازمان سنجش ارائه می‌کند (یعنی آزمون تخصصی) نیست. این سازمان می‌تواند برگزارکننده یک آزمون استاندارد عمومی شبیه به جی آر ای شامل سنجش زبان خارجی، استدلال کلامی، استدلال کمی و نگارش تحلیلی داوطلبان باشد. بعد بر اساس نمره این آزمون اجازه انتخاب کلی رشته در دانشگاه‌های سطح یک یا سطح دو را به داوطلب بدهد. به نظر می‌رسد در مرحله بعد خود دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی می‌توانند روندی برای غربال‌گری بیشتر در نظر داشته باشند. داشتن سطح خاصی از نمره در آزمون اولیه می‌تواند شرطی عمومی باشد یعنی حداقلی از امتیاز در آن را (در سطحی بالاتر از سطح مجاز اعلام‌شده از سوی سازمان سنجش) خود گروه آموزشی تعیین کند.^{۱۶} سپس این گروه است که می‌تواند در کنار شروطی چون حداقل معدل، شرط داشتن مدرک کارشناسی ارشد از دانشگاه‌هایی با رتبه بالای علمی و رشته‌های قابل قبول که خود گروه تعیین می‌کند، توصیه‌نامه‌های مستدل و تفصیلی، وضعیت اشتغال (از نظر تمام‌وقت بودن دانشجوی)، یک طرح تحقیقاتی تفصیلی، نمونه نگارش و مانند اینها می‌تواند قبل از برگزاری آزمون سنجش شود و تعداد داوطلبان را در زمان برگزاری آزمون تشریحی کاهش دهد. البته لازمه همه اینها اعتماد به گروه‌های آموزشی و اعضای هیئت علمی به عنوان افرادی امین و بی‌طرف است.

۱۶ - به عنوان مثال، ممکن است بالاترین سطح نمره قابل کسب در این آزمون ۱۰۰۰ باشد و بعد نمره بالای ۷۵۰ حداقل لازم برای پذیرش در دانشگاه‌های سطح یک تعیین شود اما هر یک از گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران مستقلاً بتوانند تصمیم بگیرند این نمره حداقل را به ۸۰۰ یا ۸۵۰ افزایش دهند.

منابع

- ۱- افتخاری، قاسم (۱۳۸۷) «بررسی روش‌شناسی پایان‌نامه‌های دکترای علوم سیاسی و روابط بین‌الملل دانشگاه تهران»، در حسین سلیمی، بررسی وضعیت آموزش و پژوهش علوم سیاسی و روابط بین‌الملل در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- ۲- پرداختچی، محمد حسن، عباس بازرگان، حمید رضا آراسته و گشتاسب مظفری (۱۳۹۱) «شکاف پاسخگویی بیرونی دانشگاه‌ها از دیدگاه جامعه علمی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۸، شماره ۱.
- ۳- جعفری، پریش، نادرقلی قورچیان، جواد بهبودیان و نیما شهیدی (۱۳۹۱) «ارائه الگویی ساختاری برای رابطه خودکارآمدی، شایستگی‌ها و تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی با کیفیت تدریس آنان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۸، ۲.
- ۴- جمالی، احسان (۱۳۹۱) « روند تاثیر موقعیت اجتماعی و اقتصادی بر عملکرد تحصیلی داوطلبان آزمون سراسری طی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۸ » مجله آموزش عالی در ایران ۴، ۴.
- ۵- حاجی حیدری، (۱۳۹۴) «مقایسه رسالت‌ها و اهداف دوره‌های دکتری تخصصی در ایران و برخی از کشورهای جهان» مجله آموزش عالی در ایران ۷، ۴: ۱۰۵-۱۴۱.
- ۶- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴) «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۱، ۱.
- ۷- دربان آستانه، علیرضا، هوشنگ ایروانی، محمدمهدی فائزی‌پور و ابوالقاسم شریف‌زاده (۱۳۸۵) « تحلیل عوامل تأثیرگذار بر بهبود فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۲، ۳.
- ۸- ذولفقارنسب، سلیمان (۱۳۹۱) « طراحی و پیاده‌سازی بانک سؤال مدرج شده در آزمون‌های سراسری» مجله آموزش عالی در ایران ۴، ۴.
- ۹- ربانی، رسول و کامران ربیعی (۱۳۹۰) «ارزیابی انتخاب رشته و تأثیر آن بر رضایت تحصیلی دانشجویان» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷، ۲.
- ۱۰- زارعی، لیلا و مهدیه سادات خشوعی (۱۳۹۵) «رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳: ۱۱۳-۱۳۰.
- ۱۱- زمانی، بی بی عشرت، سید امین عظیمی و نسیم سلیمانی (۱۳۹۲) «شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۹، ۱.
- ۱۲- سعید، نسیم، حسین زارع، نعمت اله موسی پور، محمد رضا سرمدی و محمود هرمزی (۱۳۸۹) «ارتباط راهبردهای شناختی، فراشناختی و تعاملات دانشجویان در آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶، ۴.
- ۱۳- صحتی‌ها، فریبا، عارف ریاحی و افشین موسوی چلک (۱۳۹۴) «نگاهی به تولیدات علمی نویسندگان ایرانی با وابستگی‌های سازمانی غیر ایرانی» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۲۱، ۲.
- ۱۴- عبدالوهابی، مرضیه، یونس رومیانی و سکینه ظریف (۱۳۹۲) بررسی مهارت‌های اساسی دانشجویان در عصر جهانی شدن، «فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۹، ۴.
- ۱۵- عزیزی، نعمت‌الله و محمدفائق محمدی (۱۳۹۴) «بررسی مصاحبه‌های آزمون دکتری از منظر داوطلبان» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱، ۴.
- ۱۶- فتحی واجارگاه، کورش و حسین مؤمنی مهمویی (۱۳۸۸) « بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی » مجله آموزش عالی در ایران، ۱، ۱.

- ۱۷- فرج‌اللهی، مهران و ایرج فیروزفر (۱۳۸۵) «مقایسه پیشرفت تحصیلی پذیرفته‌شدگان دوره‌های کارشناسی ارشد فراگیر با پذیرفته‌شدگان همان مقطع از طریق آزمون سراسری در دانشگاه پیام نور»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۲، ۳.
- ۱۸- فرجی ده‌سرخ، حاتم، حمیدرضا آراسته، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم و بیژن عبدالهی (۱۳۹۴) «شناسایی ملاک‌های پذیرش دانشجویان دوره دکتری: مطالعه‌ای کیفی» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۲۱، ۴.
- ۱۹- فعلی، سعید، نگین بیگلری و غلامرضا پزشکی راد (۱۳۹۱) «نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۸، ۳.
- ۲۰- کیانوش محمدی روزبهانی (۱۳۸۵) «مقدمه ای بر استانداردها و سازسازی اجرای آزمونها: بررسی شرایط برگزاری آزمونهای سراسری ورود به دانشگاه‌ها از راه سنجش رضایتمندی شرکت کنندگان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۲، ۳.
- ۲۱- مردیها، مرتضی (۱۳۸۳) «آسیب شناسی آزمون ورودی دانشگاه»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۰، ۱.
- ۲۲- مشهدی، مهدی، احمد رضوانفر و جعفر یعقوبی (۱۳۸۶) «عوامل مؤثر بر کاربرد فناوری اطلاعات توسط اعضای هیئت علمی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران» فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ۱۳، ۳.
- ۲۳- میرکمالی، سیدمحمد، جواد پورکریمی، محمدرضا کریمی (۱۳۹۶) «نقش میانجی عدالت سازمانی در تبیین ارتباط بین سبک رهبری اخلاقی مدیران دانشگاهی و سکوت سازمانی کارکنان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱-۲۵.
- ۲۴- یعنی‌دوزی سرخایی، محمد، منیره سهرابی، اکبر گلدسته و عیسی نمری (۱۳۹۵) «تحلیلی بر وضعیت عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی (فرآیند پایان‌نامه نویسی) دانشجویان تحصیلات تکمیلی و تغییرات آن در دانشگاه شهید بهشتی»، مجله آموزش عالی ایران ۸، ۱: ۱۸-۱.

- 25- Bitusikova, A. (2010) 'Master and doctoral education in Europe: Key challenges for quality assurance,' Quality assurance in higher education. Retrieved from www.Enqa.eu/pubs.lasso.
- 26- Byrne, Joanne, Thomas Jørgensen and Tia Loukkola (2013) Quality Assurance in Doctoral Education –Results of the ARDE Project. Brussels: European University Association asbl.
- 27- Cassuto, Leonard (2013) "Ph.D. Attrition: How Much Is Too Much?" Available at: <https://www.chronicle.com/article/PhD-Attrition-How-Much-Is/140045>.
- 28- Council of Graduate Schools (ND) "The Crucial Issue of Doctoral Non-Completion," Chapter 2. Available at: <http://cgsnet.org/cgs-occasional-paper-series/university-georgia/chapter-2>.
- 29- Farkas, Dora (2018) "7 Reasons Why Bright Students Drop Out of Grad School." Available at: <https://finishyourthesis.com/drop-out/>.
- 30- Friend-Preira, John, Kristina Lutz and Nikkie Hirrens (2002) European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. ESIB. Available at: <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf>.
- 31- Fu, Y. (2012). The effectiveness of traditional admissions criteria in predicting college and graduate success for American and international students. (Doctoral dissertation). University of Arizona.
- 32- Hagedorn, L.S., & Nora, A. (1996) Rethinking admissions criteria in graduate and professional programs. *New Directions for Institutional Research*, 92: 31-44.
- 33- Hollander, K. (2010) 'Quality assurance from the doctoral candidates' and junior researchers' perspective. In: Bitusikova, A. et al., *Quality assurance in higher education*. Retrieved from www.Enqa.eu/pubs.lasso.
- 34- Kehm, B.M. (2010) 'Quality in European higher education: The influence of the Bologna process,' *Change: The Magazine of Higher Learning* 42, 3: 40-46.
- 35- Lipschutz, S.S. (1993) 'Enhancing success in doctoral education, from policy to practice,' *New Directories for Institutional Research*, 80: 69-80.
- 36- Markov, Igor (2013) "What Percent of PhD Students Drop Out before Finishing?" Available at: <https://www.quora.com/What-percent-of-PhD-students-drop-out-before-finishing>.

37- Sowell, Robert (2008) "Ph. D. Completion and Attrition: Analysis of Baseline Data," Council of Graduate School. Available at: http://www.phdcompletion.org/resources/cgsnsf2008_sowell.pdf.

38- Wright, Robert J. (2008) Educational Assessment: Tests and Measurements in the Age of Accountability. Thousand Oaks, CA: Sage.