

کاوش نگرش داوطلبان ورود به دوره دکتری و اعضای هیأت علمی نسبت به شیوه‌های متفاوت گزینش متقاضیان ورود به دوره‌های دکتری^۱

دکتر جلیل یونسی^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۷/۱۵

چکیده

این پژوهش با هدف کاوش، توصیف و تشریح نگرش و نظرات داوطلبان ورود به دوره دکتری و اعضای هیأت علمی نسبت به روش گزینش متقاضیان ورود به دوره‌های دکتری به شیوه‌های متفاوت گزینش (غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز) انجام شد. به این منظور از رویکرد روش‌های ترکیبی استفاده شد و داده‌ها طی دو مرحله از دانشگاهیان و همچنین متخصصین در حوزه‌های مختلف جمع‌آوری شد. در مرحله کیفی با حدود ۷۰ تن از استادان و دانشجویان رشته‌های مختلف به صورت فردی و در قالب گروه‌های کانونی مصاحبه شد؛ طی مرحله تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌هایی که در این حوزه دغدغه ذهنی ذی‌نفعان بود شناسایی شد. در بخش کمی، با مشارکت بیش از ۵۰۰ نفر از دانشگاهیان دانشگاه‌های شهر تهران، پرسشنامه‌های محقق ساخته با دقت بسیار بالا اجرا و تحلیل شد. اولویت اجرایی به‌ویژه در بخش‌های اجرایی به پژوهش کیفی و یافته‌های تحلیل‌های کیفی داده شده است. بحث بر مبنای یافته‌های تحلیل کیفی انجام شد و یافته‌های بخش کمی در هر قسمت به‌منظور مقایسه، تأیید یا بیان موارد مغایرت با یافته‌های کیفی ارائه شده‌اند. نتایج نشان داد که بین استادان و دانشجویان در نگاه به

۱. این پژوهش به سفارش سازمان سنجش آموزش کشور در قالب قرارداد با دفتر ارتباط با صنعت و جامعه دانشگاه علامه طباطبائی به شماره قرارداد ۱۲/۹۵۲۹۵ مورخ ۹۳/۸/۵ انجام شده است.

۲. استادیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، نویسنده مسئول Yonesi@atu.ac.ir

شیوه‌گزینش نیمه‌متمرکز تفاوت معناداری دیده می‌شود، به گونه‌ای که استادان تمایل دارند دانشگاه سهم بیشتری در گزینش داوطلبان ورود به دوره دکتری داشته باشد، ولی داوطلبان علاقه‌مندند که به سازمان سنجش در فرایند گزینش سهم بیشتری اختصاص داده شود.

واژگان کلیدی: آزمون دکتری، شیوه نیمه‌متمرکز، شیوه غیرمتمرکز، گزینش، نگرش، دانشگاه

مقدمه

با افزایش تقاضای اجتماعی برای دسترسی به مدارج تحصیلی بالاتر و به‌ویژه مدرک دکتری و نیاز به نیروی انسانی ماهر برای زنجیره گسترده‌ای از مشاغل جدید و پیشرفته، ضرورت انتخاب بهترین‌ها برای ورود به این دوره تخصصی بیش‌ازپیش مورد تأکید است (باقری و کریم اف، ۱۳۹۲). یکی از علل اساسی افزایش تقاضا برای ورود به نظام آموزش عالی در دوره‌های دکتری افزایش سطح کیفی، تقسیم‌کار و پیچیدگی روزافزون مهارت‌ها و حرفه‌هاست (یاسپرس، ۱۹۶۰؛ ترجمه پارسا، ۱۳۹۴؛ رحیمی و آقابابا، ۱۳۸۴)؛ اما دسترسی به تحصیلات تکمیلی و به‌ویژه تحصیلات دکتری هنگامی عادلانه خواهد بود که فرصت‌های برابر، برای ورود به دانشگاه وجود داشته باشد (زاناکو^۱، ۲۰۱۴). بدین معنی که هر داوطلب مستعد ورود به دوره‌های دکتری، صرف‌نظر از هر نوع ویژگی دیگر، فرصت مساوی برای پذیرش در دانشگاه داشته باشد (باقری خواه، عارفی و جمالی، ۱۳۹۰؛ افشاری و اسداللهی، ۱۳۸۱).

در بسیاری از کشورها، به دلیل عدم توازن میان عرضه و تقاضای آموزش عالی، سازوکارهایی برای انتخاب برگزیدگان از میان متقاضیان در نظر گرفته می‌شود (بیتس^۲، ۱۹۹۹). به‌یقین، وجود سازوکارهایی که موجب می‌شود، کسانی که از توانایی بیشتر برخوردارند، به عرصه آموزش عالی راه یابند تا زمانی که میان عرضه و تقاضا تعادل برقرار شود، امری ضروری است (جاودانی، ۱۳۸۶). از این جهت یکی از مسائل بحث‌انگیز جامعه، پذیرش دانشجو برای تحصیلات عالی دوره‌های دکتری است (جاودانی، توفیقی، قاضی طباطبایی، پرداختچی، ۱۳۸۷). افزایش روزافزون داوطلبان برای تحصیلات عالی دکتری و

1. Tzanakou
2. Bates

از طرفی دیگر محدودیت ظرفیت پذیرش دانشگاه‌های معتبر داخل، بیکاری دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد، فرار مغزها ضرورت انتخاب شایسته‌ترین افراد از میان متقاضیان ورود به مؤسسات آموزش عالی در دوره‌های دکتری (کرینوفسکی، گیلبرت، لدفورد، نایار و یحیی^۱، ۲۰۱۱) را مطرح می‌کند. این معضل خود باعث ایجاد حساسیت بالایی نسبت به عملکرد آموزش عالی و وزارت علوم در عامه مردم و دولت شده است. همه توقع دارند تا با فرایندی کاملاً مناسب، مستعدترین و توانمندترین داوطلبان متقاضی دوره‌های دکتری جذب مراکز دانشگاهی شوند تا هدف‌های متعالی آموزش عالی به آسانی محقق گردد. این امر به اندازه‌ای مهم و جدی است که موجب می‌شود تا شیوه‌های پذیرش دانشجو در آموزش عالی کشورمان همواره موردبررسی و مذاقه قرار گیرد تا صحیح‌ترین و مناسب‌ترین شکل و محتوا را به دست آورد. لذا به همان اندازه که محتوای دروس و حساسیت نسبت به گزینش اعضای هیأت علمی با اهمیت است، امر سنجش و پذیرش دانشجو به‌ویژه دانشجویان دکتری که در آینده‌ای نزدیک اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهند نیز از موضوعات مهم و درخور توجه آموزش عالی است.

طی سال‌های اخیر، آزمون دکتری در کشور با حاشیه‌های بسیاری همراه بوده است و به موضوعی چالشی در حوزه آموزش عالی تبدیل شده است. هر ساله با برگزاری آزمون سراسری دکتری تخصصی، موجی از نقدها و نظرها به راه می‌افتد؛ از شک در تحقق ارزیابی علمی چنین آزمون‌هایی تا بی‌عدالتی در مصاحبه‌ها؛ از نظرسنجی‌های پیش از آزمون که ظاهراً تنها از آن حیث که نظرسنجی شده باشد، انجام می‌شود تا منفک نبودن رشته‌ها و تخصصی نبودن سؤالات در برخی رشته‌ها؛ از کم شدن ظرفیت‌ها و زیاد شدن متقاضیان تا اعتراض بر کمیت‌گرایی (نورشاهی، ۱۳۸۸). همه موارد نشان از ضعف‌ها و انتقاداتی است که در شیوه‌های متفاوت سنجش، ارزیابی و پذیرش دانشجو وجود دارد. این موضوع بیشتر زمانی بحث‌برانگیز شد که شیوه برگزاری آزمون از شیوه غیرمتمرکز که

1. Cyranoski, Gilbert, Ledford, Nayar & Yahia

متولی آن دانشگاه‌ها بودند، به شیوه نیمه‌متمرکز که متولی اصلی آن وزارت علوم و سازمان سنجش آموزش کشور بود، تغییر کرد. به‌طور کلی شیوه برگزاری آزمون دکتری در ایران همواره با نقدهایی روبه‌رو بوده است؛ چه در زمانی که متولی برگزاری آزمون‌های دکتری در ایران دانشگاه‌ها بودند و چه هم‌اکنون که این آزمون به‌صورت سراسری و زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برگزار می‌شود.

گفتنی است که تغییر شیوه جذب دانشجویان دکتری به‌طور کلی به دو دلیل عدم شفافیت و عدم پاسخگویی صورت گرفته است و صدا البته هر دو شیوه‌ی برگزاری آزمون دکتری و جذب متقاضیان دارای نقاط قوت و ضعفی بوده است. با توجه به اینکه در حال حاضر بسیاری از دانشگاه‌ها و اعضای هیأت علمی خواستار اصلاح روند موجود برگزاری آزمون دکتری و جذب دانشجویان شده‌اند و با طراحی یک پژوهش می‌توان از عهده پاسخگویی به سؤالات پژوهش برآمد و بدین‌وسیله تکیه‌گاهی مطمئن برای تصمیم در مورد روند اجرای آزمون دکتری در سال‌های آتی فراهم کرد، این پژوهش انجام شده است.

در این مسیر بهره‌گیری از تجربه‌های گذشته و درک نیاز صحنه‌های علمی و آموزشی کشور به حضور نخبگان، می‌تواند کارگشا باشد. بررسی دقیق وضعیت موجود و اتخاذ این تصمیم کلان و سرنوشت‌ساز بر اساس نتایج پژوهش علمی مهم‌ترین هدف اصلی این طرح بوده است، چراکه تجربه‌های زیست شده و یافته‌های پژوهشی ایرانی و جهانی، بیانگر آن است که اساساً مداخله‌گری غیرحرفه‌ای، شتاب‌زده و نا برخوردار از رویکرد علمی در نهادهای حرفه‌ای و پیچیده دانشگاهی نه تنها مشکلی را حل نمی‌کند، بلکه حتی می‌تواند به ناکارکردی یا بدکارکردی بیشتر آن‌ها بینجامد. از این‌رو، این پژوهش در نظر دارد تا نظرهای تخصصی تمامی افراد ذی‌ربط، ذی‌صلاح، ذی‌نفوذ (شامل کارشناسان و متخصصان، اعضای هیأت علمی دانشگاه و مدیران گروه‌ها، تعدادی از دانشجویان دکتری در رشته‌های مختلف و تعدادی از دانشجویان کارشناسی ارشد متقاضی شرکت در آزمون دکتری) در بحث فرایند گزینش دانشجویان دکتری را در تمامی رشته‌های دانشگاهی

(علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، کشاورزی و منابع طبیعی و زبان) را احصا نماید و آنچه در ذهن بازیگران اصلی این فرایند می‌گذرد را به صورت مدون و علمی ارائه نماید. بنابراین، این پژوهش با هدف پاسخگویی به این سؤال مهم و اساسی انجام شد که ادراک و نگرش داوطلبان و پذیرفته‌شدگان نسبت به شیوه‌های متفاوت گزینش (غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز) چیست؟ همچنین اعضای هیأت علمی نسبت به شیوه‌های متفاوت گزینش چه ادراک و نگرشی دارند؟ و درنهایت آیا تفاوت معناداری بین نظر اعضای هیأت علمی و داوطلبان ورود به دوره دکتری نسبت به روش گزینش متقاضیان ورود به دوره‌های دکتری به شیوه‌های متفاوت گزینش وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد روش‌های ترکیبی^۱ (دلاور و کوشکی، ۱۳۹۲؛ کرسول، پلانوکلاک، گاتمن و هانسن^۲، ۲۰۰۳) انجام شده است. در این پژوهش، علاوه بر روش کیفی برای دستیابی به فهمی عمیق و کاوش مفاهیم، مقوله‌ها و ارتباط بین آن‌ها با توجه به واکنش شرکت‌کنندگان نسبت به پدیده «پذیرش دانشجو در مقطع دکتری» به منظور افزایش تعمیم‌پذیری^۳ یافته‌ها از روش کمی نیز استفاده شده است. در نتیجه، انجام این مطالعه، نیازمند استفاده از هر دو روش کیفی و کمی بود. نظر به لزوم انجام پژوهش به روش کیفی قبل از روش کمی، در این پژوهش از «طرح اکتشافی متوالی»^۴ - مدل ساخت ابزار- به‌عنوان یکی از راهبردهای پژوهش در روش‌های ترکیبی استفاده شد (کرسول و همکاران، ۲۰۰۳؛ دلاور و کوشکی، ۱۳۹۲). بر مبنای این راهبرد، داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل شدند و متعاقب آن داده‌های کمی گردآوری و مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تحلیل کیفی شکل‌دهنده و اثرگذار بر بخش کمی است. در راستای این هدف در بخش کمی از روش تحقیق همبستگی-توصیفی (سرمد، بازرگان و حجازی،

1. Mixed methods approach
2. Creswell, Plano Clark, Gutman, & Hanson
3. Generalizability
4. The Exploratory Sequential Design

۱۳۸۴) استفاده شده است. با توجه به آنچه گفته شد توالی روش انجام پژوهش آمیخته در این تحقیق از روش کیفی به کمی^۱ بوده است (دلاور و کوشکی، ۱۳۹۲).

در مرحله کیفی با توجه به گستره جامعه مورد مطالعه به منظور انتخاب مواردی که دامنه تغییرات پدیده مورد تحقیق «نگرش به پذیرش دانشجوی دکتری» را از ابعاد متنوع نشان دهند از نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای^۲ (گال و همکاران، ۱۳۸۶، ص. ۳۹۱) استفاده شد و شرکت کنندگان از بین دانشجویان و استادان رشته‌های مختلف دانشگاهی انتخاب شدند. نمونه‌گیری در بخش کیفی و انجام مصاحبه تا دستیابی به اشباع^۳ ادامه یافت. مقصود از اشباع، مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیایند، مقوله گستره مناسبی یافته و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است (اشتراس و کورین، ۱۳۸۵). جامعه آماری در بخش کمی، دانشگاهیان شهر تهران بودند و نمونه لازم در بخش کمی پژوهش از بین آن‌ها انتخاب شد. با توجه به بررسی رشته‌های دانشگاهی می‌توان گفت که پوشش متناسبی بر رشته‌های دانشگاهی داده شده است. روند اجرای پرسشنامه‌ها در بخش کمی به گونه‌ای پیش رفت که محقق موفق به تکمیل پرسشنامه‌ها بر روی نمونه‌ای به حجم ۵۰۰ نفر از اصحاب دانشگاه شهر تهران گردید که در حدود ۴۳۰ عدد از آن‌ها معتبر بود.

ابزار اندازه‌گیری و شیوه اجرا. داده‌های جمع‌آوری شده در مرحله کیفی به کمک بررسی اسناد و پژوهش‌های پیشین انجام شده در زمینه پذیرش دانشجوی دکتری و انجام مصاحبه با سؤال‌های باز پاسخ گردآوری شد. برای کاوش گسترده ادراک و نگرش شرکت کنندگان نسبت به پذیرش دانشجوی دکتری از سؤالات باز پاسخ^۴ (گال و همکاران، ۱۳۸۶) استفاده شد. نظر به اینکه می‌بایست مصاحبه با طیف متنوعی از افراد انجام شود، برای جلوگیری از سوگیری، سؤال‌های مصاحبه از قبل مشخص شد و ابعاد متنوع پدیده اصلی «شیوه پذیرش

1. Qualitative to quantitative (mixed)
2. Stratified purposeful sampling
3. Saturation
4. Standardized open-ended interview
5. Gall; Gall and Borg

دانشجوی دکتری» در بستر جامعه دانشگاهی مورد کاوش قرار گرفت. در مرحله کمی، بر مبنای نتایج تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی (بردبرن، سادمن و وانسینک^۱، ۲۰۰۴؛ سیف، ۱۳۹۰؛ هومن، ۱۳۸۶) پرسشنامه لازم برای گردآوری داده‌ها در حجمی وسیع‌تر طراحی شد. به‌منظور تناسب هرچه بیشتر گویه‌های پرسشنامه با یافته‌های مرحله کیفی و درک بهتر آن‌ها توسط شرکت‌کنندگان اکثر سؤالات به‌صورت مستقیم از متن مصاحبه‌های پیاده شده استخراج شدند. در راستای نهایی شدن پرسشنامه‌ها با استفاده از نظریه‌های اندازه‌گیری موارد زیر انجام شد: تجزیه و تحلیل سؤالات^۲؛ بررسی پایایی آزمون^۳؛ بررسی روایی آزمون. جهت بررسی روایی در پژوهش حاضر روایی صوری^۴ و روایی محتوایی و روایی سازه^۵ موردنظر بوده است. روایی سازه که مهم‌ترین بخش بررسی روایی است در این پژوهش از طریق تحلیل عاملی تأییدی^۶ مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های کیفی پژوهش از طریق فرایند کدگذاری^۷ تحلیل شدند. کدگذاری نشان‌دهنده عملیاتی است که در آن داده‌ها خرد شده، مفهوم‌پردازی می‌شوند و آنگاه با روش‌های تازه، دوباره به هم پیوند می‌خورند. در بخش کمی، به‌منظور تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی، تحلیل t استودنت مستقل، مربع کای و همچنین تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه جامعه مورد پژوهش دارای دو زیر جامعه اساتید دانشگاه و دانشجویان بود به‌طور دقیق ۱۲/۸ درصد (۶۴ نفر) را اساتید مرد، ۵/۴ درصد (۲۷ نفر) را اساتید زن، ۴۹/۶ درصد (۲۴۸ نفر) را دانشجویان مرد و ۳۲/۲ درصد (۱۶۱ نفر) را دانشجویان زن تشکیل دادند. بیش از ۸۰ درصد از نمونه را دانشجویان (۴۰۹ نفر) و در حدود ۲۰ درصد (۹۱ نفر)

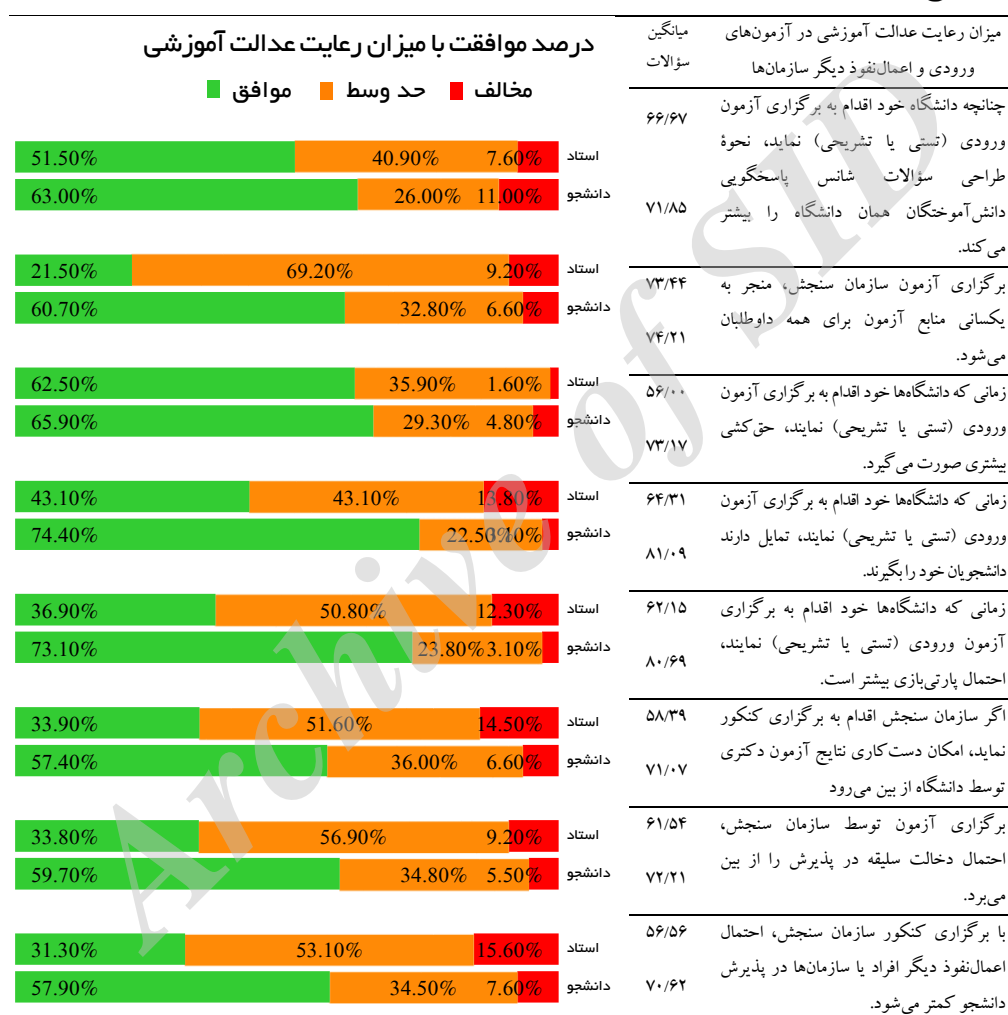
1. Bradburn, Sudman, & Wansink
2. Field testing the items
3. Reliability studies
4. Face validity
5. Construct validity
6. Confirmatory factor analysis
7. Coding

از نمونه مورد مطالعه را اساتید دانشگاه تشکیل داده‌اند. میانگین و انحراف استاندارد سن دانشجویان برابر با ۲۷ و ۴/۵ سال و میانگین و انحراف استاندارد سن اساتید ۴۶/۶ سال و ۹/۸ گزارش شده است. از بین ۳۱۸ دانشجویی که رشته‌های تحصیلی خود را بیان کردند، علوم انسانی بیشترین درصد فراوانی (۵۵ درصد) را به خود اختصاص داده و پس به ترتیب رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و کشاورزی، هنر قرار گرفته‌اند. میانگین و انحراف استاندارد سال‌های تدریس اساتید به ترتیب برابر ۱۲/۲۵ و ۹/۵۴ گزارش شده است. از بین ۱۲۸ دانشجویی که اظهار کردند دارای مقاله هستند بیشترین نسبت (۳۹ درصد) دارای دو و یا سه مقاله و به همین نسبت (۳۸ درصد) دانشجویانی بودند که یک مقاله داشتند. به ترتیب ۱۶ درصد از دانشجویان بین چهار و پنج مقاله داشته و در حدود ۷ درصد نیز دارای شش مقاله و بیشتر بوده‌اند. بیش از نیمی از دانشجویان اذعان داشتند که یک‌بار آزمون دکتری داده‌اند (۵۴ درصد)، در این میان ۲۷ درصد از دانشجویان نمونه بیان داشتند که دو بار آزمون داده‌اند و در نهایت کمتر از ۱۰ درصد از دانشجویان گزارش کرده‌اند که سه بار و بیش از سه تاکنون آزمون دکتری داده‌اند.

برای یافتن پاسخ پرسش‌های پژوهش که "ادراک و نگرش داوطلبان و پذیرفته‌شدگان و اعضای هیئت علمی نسبت به شیوه‌های متفاوت گزینش (غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز) چیست؟" در بخش کیفی پژوهش و با اتکا به شیوه مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته‌ی اکتشافی تلاش شد تا هم از یک سو با گردآوری داده برای تهیه و تدوین پرسشنامه و نیز برای ادراک مفاهیم عمل شود و در بخش کمی مفاهیم احصا شده بر روی جامعه‌ای بزرگ‌تر به قصد تعمیم یافته‌ها اجرا شد. در پی مسائل احتمال پارتی‌بازی و عدالت آموزشی، شیوه‌ی سنجش (تشریحی با چندگزینه‌ای)، کیفیت منابع موردسنجش، آزمون استعداد تحصیلی، مصاحبه (کیفیت و محتوای آن)، دانش زبان، رزومه پژوهشی، توصیه‌نامه‌ها، زمان برگزاری آزمون و از این دست که در پیوستار یادشده برای گزینش دانشجو (غیرمتمرکز، نیمه‌متمرکز، متمرکز) جایگاهی داشتند به صورت مبسوط و بر اساس یافته‌های کیفی و کمی قید می‌گردد و در پایان با هم آمیزی این یافته‌ها به سؤالات پژوهش پاسخ مناسب داده می‌شود.

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی حاصل شده از مصاحبه‌ها، این گونه به نظر می‌رسد شیوه‌ی گزینش به شکل نیمه‌متمرکز بیشترین میزان مقبولیت را در میان پاسخ‌دهندگان دارد. یکی از اساسی‌ترین دلایل محبوبیت این شیوه‌ی گزینش وجود احتمال پارته‌بازی و رانت‌خواری است که هرچند هیچ‌کدام از پاسخ‌دهندگان برای وجود این مطلب دلیل متقن و یا شاهده‌ی ارائه نکردند اما این ایده در میان پاسخ‌دهندگان به‌ویژه دانشجویان به کثرت دیده شده است، نباید از نظر دور داشت که یکی از اشکال 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 تحت نام "عدالت آموزشی" منجر به ایجاد تغییر در شیوه‌ی گزینش غیرمتمرکز شده است. البته باید اذعان کرد که عمده‌ی استادان مورد مصاحبه با قوت این موضوع را مورد تردید قرار داده و بر آن بودند که این موضوع شایعه‌ای بیش نیست. با این وجود یکی از استادان در همین رابطه می‌گفت: «من دوست دارم که نظر دیگر همکاران و متخصصین را درباره دانشجویی که می‌خواهم بپذیرم نیز بدانم» و یا اشاره داشت که با این کار میزان فشارهای بالادستی و از سوی مراکز می‌تواند خنثی شود چراکه دانشجوی متقاضی باید اول در آزمون قبول شود که در این صورت چنانچه پذیرفته نشود دست آن مراکز برای اعمال فشار بسته می‌شود. در همین راستا یکی از استادان خاطره‌ی دوران داوطلبی کنکور خود را نقل می‌کند: «من خودم زمانی که دانشجوی دکتری بودم یک کیف پر از کتاب و مقاله داشتم که آورده بودم برای خودم یک چیز خنده‌دار رو ترسیم می‌کردم که الآن اگر برم تو مصاحبه بشم همه استادها می‌خندند که من چقدر کار آوردم درحالی که بقیه دستشون خالی بود. ما اون موقعی که اومدیم تازه موبایل اومده بود و من دیدم ۱-۲ نفر فقط با یک موبایل اومده بودند تو بیشتر آدم احساس می‌کرد این‌ها قراره هنرپیشه تلویزیون بشوند یا چی بشوند و اینجور آدم‌هایی ... نمرات کتبی من از اون آدم بیشتر بود و اون آدم قرار بود از ۷-۸ که آورده بودنش بالا و سؤالاتی که در اختیارش گذاشته بودند باز نمره از من پایین‌تر بود ... ضریب‌های بخصوصی داده بودند که جمع نمرات درنهایت این آدم رتبه یک بشه و من با این همه کلکی که زده بودند با فاصله ۱/۵ نمره پشت سرش بودم. من می‌خواستم شکایت بکنم که گفتند ممکنه اگر شکایت بکنی تجدیدنظر بکنند و ورقه تو رو کم بدهند و کلاً رد بکنند. خیلی

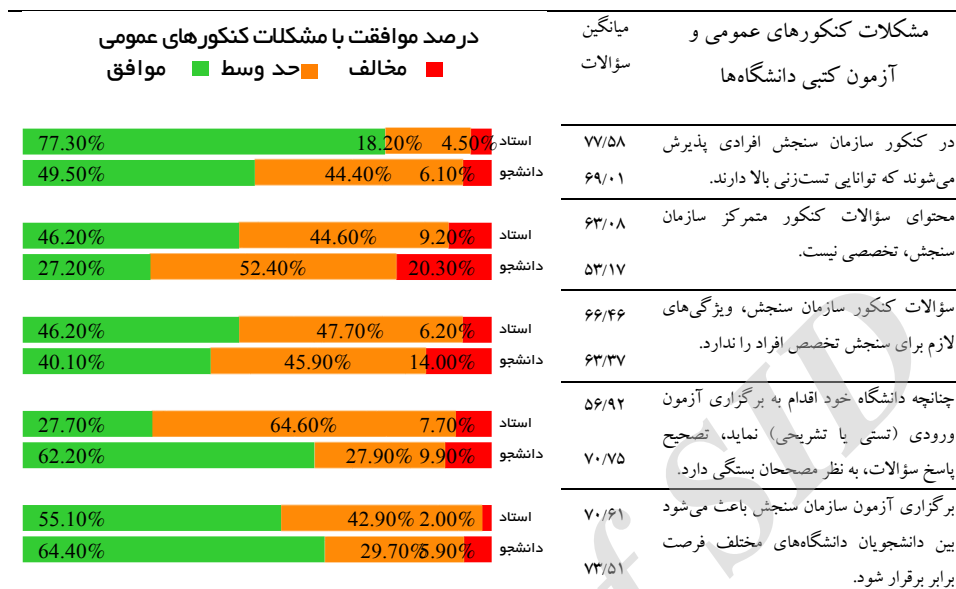
خودسری وجود دارد تو این سیستم دانشگاه متمرکز عمل می‌کنه». هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره میزان رعایت عدالت آموزشی در آزمون‌های ورودی و اعمال نفوذ دیگر سازمان‌ها مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.



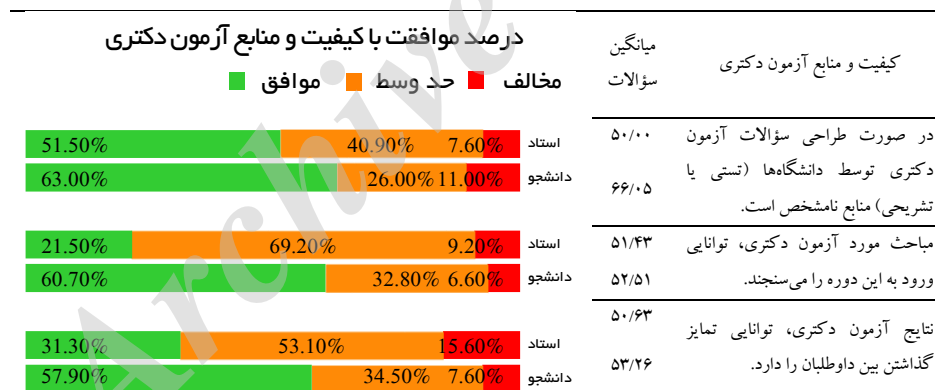
شکل ۱. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید با میزان رعایت عدالت آموزشی در آزمون

ورودی دکتری

شیوه‌ی برگزاری یک کنکور عمومی نیز موضوعی پربحث است، پاسخ‌دهندگان در بیشتر مواقع به ناکارآمدی استفاده از پرسش‌های چندگزینه‌ای باور داشتند و بر آن بودند که این شیوه برای مقطع دکتری نمی‌تواند دانش عمیق افراد را بسنجد. در همین رابطه یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گفت: «دوره دکتری دوره‌ایست که دانشجو وارد فلسفه رشته می‌شود و هم به دانش گسترده نیاز دارد و هم یک ذهن تئوری؛ ما تو امتحان چندگزینه‌ای نمی‌تونیم تشخیص بدیم دامنه تسلطش رو بر ادبیات مخصوصاً بحث‌های فلسفی؛ و همین‌طور منطق استدلالی که چقدر می‌تونه استدلال کنه و چقدر می‌تونه از اون استفاده کنه بنابراین ما ساختمان ذهنی دانشجو رو سوق می‌دهیم به یک جهات نادرستی. اولاً جهات نادرست آینه که یک دانش توصیفی و حفظی به دست میاره و میره کتاب حفظ می‌کنه و نکاتش رو درمیاره؛ دومین اشکال اساسی آینه که دانشجو تو زمینه‌های متعارض میره مطالعه می‌کنه» اما اجرای آزمونی با سؤالات تشریحی را به دلیل اینکه از یک‌سوی این شیوه با توجه به حجم متقاضیان ناممکن است و از سوی دیگر به دلیل تصحیح سلیقه‌ای می‌تواند به بی‌عدالتی منجر شود را رد می‌کردند. هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره مشکلات کنکورهای عمومی و آزمون کتبی دانشگاه‌ها و کیفیت و منابع آزمون دکتری مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.



شکل ۲. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید درباره مشکلات کنکورهای عمومی و آزمون کتبی دکتری



شکل ۳. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید درباره کیفیت و منابع آزمون دکتری

یکی از مواردی که در کنکور سازمان سنجش وجود دارد آزمون استعداد تحصیلی است که با آنکه بخشی از پاسخ دهندگان با آن موافق بودند اما به نظر بخش قابل توجهی از پاسخ دهندگان مطلوبیت کافی را ندارد. بسیاری آن را بی فایده و برخی نیازمند به تغییر

دانسته‌اند، افرادی که آن را با آزمون GRE مقایسه نموده‌اند بر این باورند که این آزمون به نسبت آزمون نامبرده، ناکارآمد است و بسیاری معتقد بوده‌اند که به این دلیل که پاسخی مشخص در برابر پرسش‌های آزمون استعداد تحصیلی وجود ندارد این آزمون تنها به سلیقه‌ای شدن تصحیح منجر می‌گردد. یکی از پاسخ‌دهندگان به تکنیکی بودن این نوع پرسش‌ها اشاره کرده و گفت: «ما کلاس رفتیم که جهاد دانشگاهی امیرکبیر برگزار می‌کرد، طرف رتبه یک برق بود چندین سال و می‌ومد تکنیک‌ها رو می‌گفت و می‌گفت اگر می‌خواهید استعداد رو بالا بزنید برید سؤال‌های چند سال قبل استعداد کلیه رشته‌ها رو شخم بزنید و مطمئن باشید استعداد ۶۰-۵۰ درصد رو می‌گیرید». برخی پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که این نوع آزمون در دوره دکتری نیاز نیست چراکه دانشجویی که تا این مقطع آمده است دارای استعداد تحصیلی است، در همین راستا یکی از پاسخ‌دهندگان اظهار می‌کرد: «استعداد تحصیلی تو دوره دکتری خیلی دیره. من میگم برگزار بشه ولی حداقل دوره کارشناسی برگزارش کنید.»

از سوی دیگر بخش مصاحبه و محتوای آن نیز جزو موضوعاتی بود که نظراتی گوناگون را ایجاد کرده بود. در مورد مدت‌زمان برگزاری آن نظرات موافق و موافق به تقریب مساوی بودند، اما پاره‌ای دیگر از ویژگی‌های برشمرده در آن باره نکاتی مهم را نشان می‌داد. محتوای این مصاحبه به‌زعم بسیاری از پاسخ‌دهندگان نمی‌بایست دارای محتوای علمی باشد چراکه این توانایی پیش‌ازین، توسط آزمون موردسنجش قرار گرفته است. در این رابطه عده‌ای بر آن بودند که این مصاحبه تنها باید دارای جنبه سنجش روابط عمومی داشته باشد و دیگران نظراتی مانند اینکه در مصاحبه توانایی تحلیل به‌جای سؤالات علمی جایگزین شود. در همین رابطه موضوع سؤال از موضوع رساله‌ای که دانشجو در نظر دارد برای دوره دکتری هرچند به شکلی که با جزئیات مورد پرسش قرار گیرد مطلوب نیست، چراکه شکل نظام تحصیلی دوره دکتری در ایران به آن سبب که بر محور آموزش و پژوهش استوار است این احتمال را ایجاد می‌کند که دانشجویان در ترم‌های آغازین دوره دکتری که به تحصیل دروس جدید اشتغال دارند با موضوعاتی روبرو شوند که فضایی ذهنی برای رفتن به سراغ موضوعی جدید برای تز را ایجاد کند؛ اما سنجش حوزه

علاقه‌مندی برای تز موضوعی است که افراد بسیاری با آن موافقت داشتند و بر آن بودند که پرسش از حوزه علاقه‌مندی‌های پژوهشی در زمان مصاحبه یکی از موارد مثبت است که می‌تواند بیانگر نگاه دانشجو به رشته تحصیلی باشد. این موضوع البته دارای انتقادی نیز بوده است و آن اینکه ممکن است داوطلبان به قصد "به دست آوردن دل مصاحبه‌گر" موضوعات موردعلاقه‌ی وی را به‌عنوان موضوعات موردعلاقه خود مطرح نمایند.

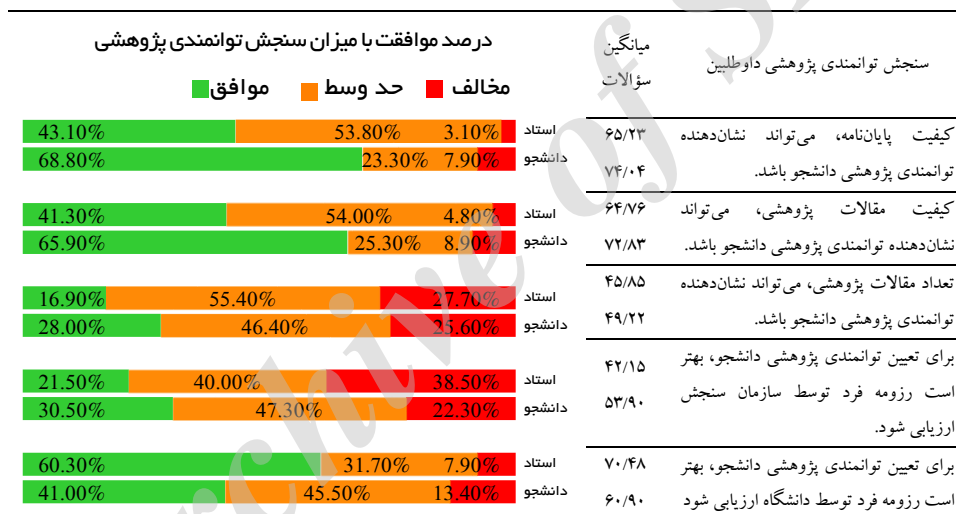
دو مقوله دانش زبان و رزومه پژوهشی از موضوعاتی بود که برای بخش مصاحبه موردگفتگو و پرسش قرار گرفته بود. دانش زبان بیشترین موافقت را در میان پرسش‌شوندگان داشت، چراکه همه بر اهمیت دانش زبان متفق‌القول بودند و به این نکته دانشجوی دوره دکتری باید به یکی از زبان‌های بین‌المللی تسلط داشته باشند، اما درخواست مدرک برای زبان هرچند به گفته‌ی یکی از مصاحبه‌شوندگان به این دلیل که "کسی که تسلط بر زبان دارد می‌تواند مدرک بگیرد" معقول است اما درخواست آن در هنگام مصاحبه به پیشنهاد برخی از مصاحبه‌شوندگان می‌تواند به مهلتی چندماهه موکول شود. با تمام این اقوال اهمیت تسلط به زبان خارجی موضوعی مسلم برای تمامی پاسخ‌دهندگان بوده است؛ اما رزومه پژوهشی که از دانشجویان خواسته می‌شود نیز با توجه به اینکه دوره دکتری دوره‌ای پژوهش محور است مورد اختلاف اساسی نبوده است، اما برخی ملاحظات درباره آن وارد شده که حول دو محور کیفی‌گرایی و تناسب زمانی فارغ‌التحصیلی و حجم مقالات قرار داشتند. هم‌راستا با یافته‌های کیفی پژوهش کمی درباره تناسب سن و میزان کار پژوهشی حکایت از شرایط ذیل داشت.

درصد موافقت با تناسب سن و میزان کار پژوهشی			میانگین	
مخالف	حد وسط	موافق	سؤالات	تناسب سن و میزان کار پژوهشی
7.70%	43.10%	49.20%	۶۶/۷۷	برای بررسی توانمندی پژوهشی دانشجو
18.00%	31.60%	50.30%	۶۳/۱۳	باید تناسب بین سن داوطلب و تعداد مقالات را لحاظ کرد.

شکل ۴. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید با تناسب سن و میزان کار پژوهشی

کیفی‌گرایی در باب بررسی مقالات و پایان‌نامه‌ی دوره ارشد همان‌گونه که مشخص است نظر پاسخ‌دهندگان را نسبت به مقاله‌سازی و شیوه تولید مقاله با "روش میدان انقلاب" روشن می‌سازد. بسیاری از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که در شرایطی که بسیاری از داوطلبان اقدام به مقاله‌سازی با پرداخت پول و چاپ آن از طرق مختلف می‌کنند شمارش کمی مقالات پاسخگو نخواهد بود و باید به بررسی کیفی مقالات پرداخت. این گروه به این نکته اشاره داشتند که نگارش یک مقاله یا کتاب فرایندی زمان‌بر است و نمی‌توان از حجم بالای مقالات را باور کرد. در این رابطه یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «متأسفانه مقاله الآن تو جامعه ما جوری شده که اکثراً می‌روند پول می‌دهند نزدیک مصاحبه‌شون یک مقاله رو تو انقلاب ۲ تومان می‌فروشند بدون اینکه طرف کوچک‌ترین سوادى داشته باشه.» در همین رابطه برای رفع مشکل یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌کرد: «بازار میدان انقلاب و این مسائل هست، ولی پایان‌نامه ارشد رو برایش یک امتیازی در نظر بگیرند چون مسئول یک مؤسسه علمی هست و اصل بر این هست که استاد راهنما داره، مشاور داره، داور داره، این کارها انجام گرفته و ۲-۳ نفر دست‌اندرکار تهیه این رساله بوده؛ گرچه خیلی اتفاقات ممکنه بیفته.» و حتی اگر در این شرایط اگر فرد یا افرادی باشند که خود به تولید و نگارش مقاله می‌پردازند نیز در صورتی می‌توانند تعداد بالای مقاله را بنویسد که مقالاتی با کیفیتی نازل به نگارش درآورد (بدیهی است که بحث نوابغ جداست) که در این صورت شمارش ۴ یا ۵ مقاله با کیفیت پایین و مقایسه‌ی آن با یک مقاله‌ی پیچیده با کیفیت بالا بدون توجه به کیفیت مقالات به خسران دانشجوی فعال‌تر شده و درنهایت دانشجویان را به‌جای ترغیب به پژوهش در حوزه‌های عمیق به‌سوی مقاله‌سازی سوق می‌دهد. در همین راستا یکی از مصاحبه‌شدگان اظهار داشت: «راجع به مقاله بینیم آخر کیفیتش چیه؟ علمی- پژوهشی مزخرف چاپ‌شده تو مجلات خوب هم چاپ‌شده مجلات علمی پژوهشی هم چاپ‌شده اما سرقت بوده یا مثلاً یه چیز لوکال رو یونیورسال جا زده...» موضوع دیگر در بررسی کارنامه پژوهشی افراد تناسب بین زمان فارغ‌التحصیلی و تعداد مقالات بود و افراد بسیاری این نکته را متذکر شدند که نمی‌توان انتظار داشت که تعداد مقالات تازه فارغ‌التحصیل شده از مقطع ارشد به‌اندازه‌ی کسی که از زمان

فارغ‌التحصیلی‌اش چند سال سپری شده است مقاله نوشته و انتشار داده باشد و از این رو اعتقاد داشتند که باید در امتیازدهی به مقالات به زمان فارغ‌التحصیلی توجه شود. یکی از پاسخ‌دهندگان در بخش کیفی در همین رابطه گفت: «یا فرض بکنیم دانشجویی بوده ده سال پیش فارغ‌التحصیل شده رفته جایی کار می‌کنه، کارش هم تولید مقاله و کتابه بعد ده سال یک عالمه کتاب روی میز گذاشته و دانشجویی هست که لیسانس و فوق‌لیسانس و دکتری رو پشت هم خونده اصلاً فرصت این کارها رو نداشته...» هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره سنجش توانمندی پژوهشی داوطلبین مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.



شکل ۵. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید درباره میزان سنجش توانمندی پژوهشی

موضوع دیگری که در هنگام مصاحبه‌ها وجود دارد درخواست توصیه‌نامه‌هاست که اکثریت قریب به اتفاق مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند که این توصیه‌نامه‌ها صوری و بی‌اثر هستند که این موضوع شاید به دلیل فضای آمیخته به تعارف ایرانی باشد که استادان در برابر درخواست دانشجویان با نرمش و عطف بر خورد کرده و هر دانشجویی می‌تواند دست‌کم دو توصیه‌نامه از استادان خود فراهم آورد. در همین رابطه یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «اصلاً یعنی چی توصیه‌نامه؟ من حالا با یک استادی ارتباطی دارم

برم یه ورق ازش بگیرم که ایشون رو معرفی می‌کنم، این چقدر واقعیه؟ من به نظرم رتبه داوطلب و مصاحبه در حال حاضر فکر می‌کنم بد نیست. بازم بهتر از اون توصیه‌نامه و کارایی که بیشتر جنبه تشریفاتی و یه کم بو داره توش.» هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره اهمیت توصیه‌نامه‌ها مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.

درصد موافقت با میزان اهمیت ...			میانگین سؤالات	اهمیت توصیه‌نامه‌ها
مخالف	حد وسط	موافق		
37.10%	32.30%	30.60%	استاد ۴۷/۴۲	ارائه‌ی توصیه‌نامه‌ها (Recommendation)، در هنگام مصاحبه بیشتر امری صوری و تشریفاتی است.
13.90%	47.70%	38.40%	دانشجو ۶۱/۰۰	

شکل ۶. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید درباره میزان اهمیت توصیه‌نامه‌ها

علاوه بر حوزه‌ی محتوای مصاحبه، عدم وجود پروتکل مشخص و نیز عدم اعلام و شفافیت مطالب مورد بحث در مصاحبه، از جمله مواردی است که به نارضایتی در این حوزه دامن می‌زند. در این رابطه یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «مصاحبه‌اش کاملاً غیرتخصصی بود... . قاعده‌اش اینه وقتی من ۵ تا مقاله علمی - پژوهشی دارم، تک تک مقالات من رو روش نگاه بکنند، سؤال پرسند، سوابق کاری من رو پرسند، بگن کجا بوده. طرف می‌گه فرق انواع نمونه‌گیری رو بگو؛ سؤالی که مال دوره کارشناسی منه، کسی که ده تا پروژه پژوهشی بسته این همه مقاله داره، کتاب داره، سؤالی که ازش می‌پرسند باید انواع نمونه‌گیری باشه؟» شاید از همین روست که برخی از داوطلبان حضور در مصاحبه را استرس‌زا توصیف کرده‌اند و بسیاری ترجیح داده‌اند که مصاحبه به جای آنکه به صورت شفاهی برگزار شود کتبی باشد تا برای داوطلبان حدود و ثغور آن معلوم و مشخص باشد. یکی از متقاضیان حضور در دوره‌ی دکتری در این رابطه می‌گفت: «الآن مثلاً یه سؤالی پرسیدند که من این سؤال رو واقعاً بلد بودم، اگر می‌خواستم بشنم روی کاغذ بنویسم خیلی میتونم راجع بهش توضیح بدم، اینجا می‌خواستم مثال بزنم گیر می‌کردم ولی یه خورده بهم استرس وارد شد می‌ترسیدم استاد خودم هم نباشه تو گروه من

چکار کنم؟ واقعاً بهم استرس وارد شد در صورتی که اگر فرد دیگه‌ای این سؤال رو ازم بپرسه راحت میتونم براش بنویسم. آزمون کتبی باشه خوبه ولی مصاحبه برای اون بیانیه که می‌خواهند ببینند بیان طرف چطوریه.» عدم وجود شفافیت در فرایند مصاحبه باعث می‌شود داوطلبان ندانند که آیا در یک مصاحبه علمی حاضر می‌شوند و یا تنها مصاحبه‌ای به قصد شناسایی خلق و خوی داوطلب و ویژگی‌های اجتماعی اوست. یکی از پاسخ‌دهندگان معتقد بود که روند مصاحبه‌ها "شانسی" است، او می‌گفت: «خیلی وقت‌ها تو مصاحبه سؤالی می‌پرسند که به خاطر اینکه مصاحبه‌کننده خوشش بیاد به چیزی بگه؛ آیا این ملاک قرار می‌گیره؟ تو این برخورد کم ۱۰-۲۰ دقیقه‌ای به نظر من سخته که بخوانند ارزیابی درستی داشته باشند... ولی خیلی اوقات کار به جایی رسیده که بچه‌ها به بخت و اقبال می‌سپرنند و می‌گن شانسیه یا میشه، یا همیشه و اصلاً از سیکل بررسی میاد بیرون می‌گن بخت و اقباله.» یکی دیگر از مسائلی که بی‌ارتباط با این موضوع نیست، ورود داوطلب به‌عنوان چندمین متقاضی است. برخی از مصاحبه‌شوندگان مدعی بودند که حضور در صف مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان نفر نخست یا میانی و یا آخر در کیفیت مصاحبه و زمان آن و نیز شیوه‌ی نمره‌گذاری ارزیابان تأثیری به سزا می‌گذارد و از این رو تمایل داشتند که سؤالات اگر نه کتبی بلکه برای تمامی افراد یکسان باشد. در همین رابطه یکی از داوطلبان می‌گفت: «سروصبح دانشجو که میاد، استاد وقت داره، حوصله داره، انرژی داره؛ یک ساعت و نیم طول میکشه، کل مباحث رو می‌پرسه، برای بعدازظهر استادها میخوان سریع کار رو سمبل کنن و برن.» و یا اظهار شد: «صبح یکسری استادها بودند، بعدازظهر خسته بودند رفتند، بعضی استادها میان بیرون، میرن داخل. خیلی رویه واحدی وجود نداره» هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره مشکلات مصاحبه آزمون دکتری مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.

درصد موافقت با مشکلات مصاحبه آزمون دکتری			میانگین سؤالات	مشکلات مصاحبه آزمون دکتری
مخالف	حد وسط	موافق		
7.60%	59.10%	33.30%	استاد	۵۰/۰۰
25.10%	47.70%	27.20%	دانشجو	۶۶/۰۵
10.80%	43.10%	46.20%	استاد	۵۱/۴۳
7.40%	38.30%	54.30%	دانشجو	۵۲/۵۱

شکل ۷. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید با مشکلات مصاحبه آزمون ورودی دکتری

به شکل عمومی بسیاری از پاسخ‌دهندگان دانشجوی مصاحبه‌ها را محملی می‌دانستند که حق کثی در آن ممکن بوده و اجحاف بسیاری در آن رخ می‌دهد و بر کم شدن و تحت نظر گرفتن دانشگاه‌ها تأکید زیادی داشتند و با این دیدگاه نظرات آنان در مورد استقلال دانشگاه‌ها به شکل عمده تحت همین دیدگاه قرار می‌گرفت و این موضوع را یا منافی استقلال دانشگاه‌ها نمی‌دانستند و یا حتی آن را برای جلوگیری از "پشتتازی زیاده از حد" دانشگاه‌ها مفید می‌دانستند. یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گفت: «نمیشه بگیم الزاماً استقلال دانشگاه‌ها یک عنوان مثبتیه، گاهی لازم نیست دانشگاه‌ها مستقل باشه؛ این مسئله خیلی وقتا باعث میشه که حق کثی اتفاق بیفته» و یا یکی دیگر خاطر نشان می‌کرد: «استقلال دانشگاه‌ها الان از حد استقلال گذشته به نظر من یک لابی ایجادشده». برخی بر آن بودند که دانشگاه‌ها نباید استقلال خود را در این موضوع بچویند چراکه به تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان «استقلال دانشگاه به خطر نمیفته وقتی دانشجوی کارشناسی از کانال سازمان سنجش میاد چه فرقی می‌کنه که ارشد و دکتری هم از اونجا بیاد؟» با این وجود نمی‌توان از نظر دور داشت که برخی از پاسخ‌دهندگان نیز که بیشتر از اعضای هیأت علمی بودند، مسئله‌ی استقلال دانشگاه را مهم دانسته و کنکور سازمان سنجش را مخل آن تصور می‌کردند، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «من خودم سیستم استقلال دانشگاه‌ها رو تو آلمان که درس خوندم تجربه کردم، به نظر من اون سیستم بهتر جواب میده؛ چراکه هر دانشگاهی، گروه آموزشی، خودش بهتر میدونه کی رو میخواد بگیره و تربیت کنه.» و شاید با توجه به دوگانگی آرا بود که شیوه‌ی نیمه‌متمرکز محبوبیت بالایی داشت و در همین رابطه یکی از پاسخ‌دهندگان می‌گفت: «اگر همه قدرت رو بدید دست سازمان

سنجش دیگه استقلال دانشگاهی وجود نداره؛ من دکتر استاد فلان هیچکاره میشم اما اگر همه چیز هم بیفته گردن من ممکنه تحت فشار قرار بگیرم از طرف نهادی، جایی، کسی که حتماً تو برو فلان دانشجو رو بگیر که من نمی‌خوام اینکار رو بکنم». هم‌راستا با نتایج پژوهش کیفی، در پیمایش کمی نیز نظرات اساتید و دانشجویان درباره مشکلات دروس و تاریخ آزمون دکتری مورد مطالعه قرار گرفت که در ادامه این نتایج ارائه شده است.

درصد موافقت با مشکلات دروس آزمون دکتری		میانگین	مشکلات دروس آزمون و تاریخ مصاحبه دکتری
مخالف	حد وسط	سؤالات	
32.30%	38.50%	۴۹/۸۵	دروس آزمون سازمان سنجش
29.20%	34.90%	۴۲/۹۸	برای تمام گرایش‌های یک‌رشته باید یکسان باشد.
26.80%	62.50%	۴۳/۹۳	تاریخ برگزاری مصاحبه دکتری نامناسب است.
21.20%	59.90%	۵۰/۷۸	

شکل ۸. مقایسه درصد موافقت دانشجویان و اساتید با مشکلات دروس آزمون ورودی دکتری

برای پاسخ به این سؤال پژوهش که " آیا تفاوت معناداری بین نظر استادان و داوطلبان ورود به دوره دکتری نسبت به روش گزینش متقاضیان ورود به دوره‌های دکتری به شیوه های متفاوت گزینش (غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز) وجود دارد؟" با استفاده از شیوه‌ی کمی به دست آمد که سهم دانشگاه و سازمان سنجش که دو قطب اصلی برگزاری شیوه‌ی متمرکز و غیرمتمرکز هستند و همکاری آنان شیوه‌ی نیمه‌متمرکز را حاصل می‌کند در نگاه استادان و دانشجویان به‌قرار جدول زیر بوده است.

جدول ۱. نظر استادان و داوطلبان نسبت به سهم دانشگاه و سازمان سنجش در ورود به دوره دکتری به

شیوه‌های متفاوت گزینش

استاد	دانشجو	
4.80%	20.10%	سهم سازمان سنجش ۸۰ درصد و بالاتر
7.90%	16.80%	سهم سازمان سنجش از ۶۰ تا ۷۵ درصد
17.50%	25.80%	سهم سازمان سنجش و دانشگاه مساوی
36.50%	23.70%	سهم دانشگاه از ۶۰ تا ۷۵ درصد
33.30%	13.60%	سهم دانشگاه ۸۰ درصد و بالاتر

بر اساس جدول بالا، برای مثال، ۷/۹ درصد استادان معتقدند که سهم سازمان سنجش در گزینش دانشجو (به عنوان برگزارکننده‌ی یک آزمون سراسری) باید بین ۶۰ تا ۷۵ درصد باشد؛ به دیگر سخن، بر مبنای موافقت ۷/۹ درصد استادان ۶۰ تا ۷۵ درصد از میزان کل نمره‌ای که برای ورود یک داوطلب به دوره‌ی دکتری می‌بایست در نظر گرفته شود را نمره‌ی وی از آزمون سازمان سنجش می‌دانند. در همین حال، ۱۶/۸ درصد دانشجویان این ایده را درست می‌دانند.

به منظور بررسی تفاوت نظرات اساتید و دانشجویان در ترجیح سهم دانشگاه و سازمان سنجش از آزمون خلی دو بهره برده شده است. با توجه به اینکه تعداد اساتیدی که با سهم بیشتر سازمان سنجش موافق بودند خیلی کم بود دو نوع سهم بالای ۸۰ درصد و سهم بین ۶۰ تا ۷۵ درصد با همدیگر ترکیب شدند. نتایج آزمون خلی دو برای نشان دادن رابطه بین جایگاه (استاد و دانشجو بودن) و سهم هر کدام از دو نهاد سازمان سنجش و دانشگاه حاکی از آن است که بین نظرات دانشجویان و اساتید تفاوت معناداری وجود دارد ($\chi^2=25/603$)، $P=0/001$ ، $df=3$ ، به عبارت دیگر دانشجویان سهم دانشگاه را کم‌رنگ‌تر از اساتید دیده‌اند، در حالی که اساتید با اینکه سازمان سنجش نقش بیشتری داشته باشند مخالف بوده‌اند.

به منظور بررسی تفاوت بین نظرات اساتید و دانشجویان در متغیرهای پژوهش از جمله ضعف کنکور، ضعف آزمون کتبی و ضعف مصاحبه و نیز تمایز نظرات در شیوه توانایی پژوهشی دانشجویان، رعایت عدالت آموزشی در کنکور سازمان سنجش و عدالت آموزشی در آزمون دانشگاه‌ها آزمون t استودنت مستقل انجام شد که در ادامه به تفکیک متغیرها ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه نظرات اساتید و داوطلبان ورود به دوره دکتری در متغیرهای پژوهش

تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار میانگین	درجه آزادی	آماره t	معناداری	کران پایین فاصله اطمینان ۹۵٪	کران بالا فاصله اطمینان ۹۵٪
۰/۳۸	۰/۱۱	۱۱۵/۳۴	۳/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۱۵	۰/۶۰
-۰/۵۸	۰/۱۳	۳۵۸/۰۰	-۴/۵۰	۰/۰۰۱	-۰/۸۳	-۰/۳۳
-۰/۴۷	۰/۱۳	۳۵۵/۰۰	-۳/۶۶	۰/۰۰۱	-۰/۷۲	-۰/۲۲
-۰/۳۳	۰/۱۴	۳۵۸/۰۰	-۲/۲۶	۰/۰۲۵	-۰/۶۱	-۰/۰۴
-۰/۴۴	۰/۱۲	۳۵۸/۰۰	-۳/۸۳	۰/۰۰۱	-۰/۶۷	-۰/۲۲
۰/۸۸	۰/۱۳	۳۵۶/۰۰	۶/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۱۴

در مورد وجود تفاوت بین نظر اساتید و دانشجویان در ضعف کنکور با توجه به اینکه آزمون لوین نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها رعایت نشده است ($P < ۰/۰۱$)، ($F=۷/۱۱$)، مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض عدم رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). با توجه به اینکه اساتید و داوطلبان میزان ضعف کنکور را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۴/۴۶ و ۴/۰۸ بیان داشته‌اند می‌توان ابراز کرد که اساتید به‌طور معناداری ضعف کنکور سازمان سنجش را بیشتر از دانشجویان برآورد کرده‌اند.

در مورد وجود تفاوت بین نظر اساتید و دانشجویان در ضعف آزمون کتبی دانشگاه‌ها با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($P > ۰/۰۵$)، ($F=۰/۱۶$) مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه اساتید و داوطلبان میزان ضعف آزمون کتبی دانشگاه‌ها را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۳/۹۰ و ۴/۴۸ گزارش کرده‌اند می‌توان بیان کرد که داوطلبان به‌طور معناداری ضعف آزمون کتبی دانشگاه‌ها را بیشتر از اساتید برآورد کرده‌اند.

در مورد تفاوت بین نظر اساتید و دانشجویان در ضعف مصاحبه با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($F=0/72, P>0/05$) مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه اساتید و داوطلبان میزان ضعف مصاحبه دانشگاه‌ها را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۳/۵۰ و ۳/۹۷ گزارش کرده‌اند، می‌توان عنوان کرد که داوطلبان به‌طور معناداری ضعف مصاحبه دانشگاه‌ها را بیشتر از اساتید برآورد کرده‌اند.

در مورد تفاوت بین نظر اساتید و دانشجویان در میزان و سنجش توانایی پژوهشی دانشجویان با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($P>0/05$)، مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه اساتید و داوطلبان میزان ضعف مصاحبه دانشگاه‌ها را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۳/۹۳ و ۴/۲۶ گزارش کرده‌اند داوطلبان به‌طور معناداری ضعف مصاحبه دانشگاه‌ها را بیشتر از اساتید برآورد کرده‌اند.

در مورد تفاوت بین نظر اساتید و داوطلبان در میزان رعایت عدالت آموزش در کنکور سازمان سنجش با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($P>0/05$)، مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و دانشجویان در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه اساتید و داوطلبان میزان رعایت عدالت آموزش در کنکور سازمان سنجش را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۴/۱۶ و ۴/۶۱ گزارش کرده‌اند داوطلبان به‌طور معناداری بر این باورند که در کنکور سازمان سنجش عدالت آموزشی بیشتر رعایت می‌شود.

در مورد تفاوت بین نظر اساتید و داوطلبان در میزان رعایت عدالت آموزش در آزمون (کتبی، چندگزینه‌ای) دانشگاه‌ها با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($F=2/61, P>0/05$)، مقدار آماره t استودنت مستقل با فرض رعایت همگنی نشان داد که بین نظرات اساتید و داوطلبان در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه، اساتید و دانشجویان میزان رعایت عدالت آموزش در آزمون (کتبی،

چندگزینه‌ای) دانشگاه‌ها را از حداکثر نمره ۶ به ترتیب ۲/۹۶ و ۲/۰۸ گزارش کرده‌اند اساتید به‌طور معناداری بر این باورند که در آزمون (کتبی، چندگزینه‌ای) دانشگاه‌ها عدالت آموزشی بیشتر رعایت می‌شود.

تحلیل واریانس یک‌راهه به‌منظور بررسی تفاوت بین رشته‌های مختلف تحصیلی دانشجویان در متغیرهای پژوهش انجام شده که هیچ‌یک به لحاظ آماری معناداری نبوده است ($F < 2/37 < 0/21$)؛ و نیز مقایسه نظرات دانشجویان دکتری با ارشد انجام پذیرفت که مقدار آماره t محاسبه شده حاکی از عدم تفاوت در بین نظرات دانشجویان دکتری و ارشد در متغیرهای مختلف پژوهش است ($P > 0/05$ ، $t < 0/14$). به‌طور کلی بین نظرات دانشجویان در رشته‌های تحصیلی مختلف و دوره‌های تحصیلی ارشد و دکتری تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش مشخص شد که هم استادان و هم داوطلبان نسبت به شیوه متمرکز اقبال بیشتری دارند. به نظر می‌رسد حجم متقاضیان دوره‌های دکتری یکی از عوامل تأثیرگذار در این مورد بوده است. از طرف دیگر، دلیل قاطع دیگری برای ورود سازمان سنجش به مسئله پذیرش دانشجویان وجود دارد: تعداد بالای داوطلبان امکان این موضوع را که دانشگاه‌ها خود رأساً اقدام به گزینش کنند را در عمل از بین می‌برد. تابناک می‌نویسد: "پس از معرفی ۱۵ هزار نفر از میان ۱۳۱ هزار داوطلب آزمون دکتری سال ۱۳۹۰ به دانشگاه‌ها اعلام شد که حدود ۶ هزار نفر پذیرش می‌شوند، اما رئیس‌جمهور وقت در جلسه فوق‌العاده شورای عالی انقلاب فرهنگی در تیرماه ۱۳۹۰ پس از ارائه گزارش آزمون نیمه‌متمرکز دکتری اعلام کرد که ظرفیت پذیرش باید اضافه شود و دولت هم امکانات مادی و هزینه‌های افزایش دانشجویان دکتری را فراهم می‌کند. این اتفاق منجر به پذیرش بیشتر دانشجو شد، درحالی‌که دانشجوی دکتری شرایط آموزشی متفاوتی با دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دارد و باید هر استاد بتواند راهنمایی یک تا سه دانشجو را بر عهده گیرد و بیشتر اساتید ظرفیت پذیرش دانشجوی دکتری آن‌ها تکمیل بود.

این اتفاق علاوه بر اینکه شوکی به دانشگاه‌ها وارد کرد شرایط برگزاری آزمون را هم تحت تأثیر قرار داد." از یک سو شاید این تعداد متقاضی بیش از نیاز کشور باشد و راهکار اساسی برای حل این مسئله آن باشد که پژوهشی ترتیب داده شود تا نیاز کشور به دانش‌آموختگان دوره دکتری معلوم شود. از سوی دیگر به نظر می‌رسد این تعداد برخاسته از تعداد نسل جوان باشد و انتظار می‌رود همان‌گونه که در ۱۰ سال پیش در دوره کارشناسی تقاضای زیادی برای ورود به دانشگاه وجود داشت و در حال حاضر این تقاضا به شدت کاهش یافته است در ۱۰ سال آینده این فشار از دوره دکتری برداشته شود؛ اما در حال حاضر به هر دلیل و فارغ از رشته - گرایش‌ها رئیس مرکز جذب هیأت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، خبر از بیکاری شش هزار نفر با مدرک دکتری تخصصی در سطح کشور داده است. علت این هجوم را شاید باید در معضل بیکاری جوانان در ایران جستجو کرد. چراکه افراد برای جبران بیکاری خود به دانشگاه‌ها روی می‌آورند. دنیای اقتصاد در همین رابطه نوشته است: به نقل از یکی از استادان دانشگاه، افزایش متقاضیان تحصیل در مقطع ارشد و دکترا ناشی از دو عامل است؛ یکی نبودن فرصت‌های شغلی در بازار که افراد را مجاب به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر برای کسب شغل بهتر می‌کند و دیگری افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها برای جذب تعداد بیشتری از دانشجویان در مقاطع بالاتر که یکی بر دیگری تأثیر گذاشته است. به گفته کریمی چون در بازار کار فرصت شغلی وجود ندارد افراد ترجیح می‌دهند وارد دانشگاه شوند و افزایش تعداد متقاضیان ادامه تحصیل سبب شده که در نیمه دوم دهه ۱۳۸۰ رقابت بسیار زیادی بین دانشگاه آزاد و دولتی که بودجه نفتی بالایی داشت ایجاد شود. نتیجه این بود که هم ظرفیت دانشگاه‌های دولتی و مراکز وابسته به آن مانند دانشگاه‌های پیام نور و «پردیس‌های بین‌المللی» افزایش یابد و هم دانشگاه آزاد ظرفیت جذب دانشجو را بالا ببرد. زمانی هم که ظرفیت افزایش یافت و حتی در مقاطعی مانند دوره لیسانس و حتی ارشد ظرفیت دانشگاه‌ها از تعداد متقاضیان بیشتر شد، افراد به جای بیکار ماندن یا تن دادن به مشاغل پایین وارد دانشگاه شدند. نتیجه هم مشخص بود. تعداد متقاضیان کار در مقاطع پایین کم شد و متقاضیان تحصیل کرده افزایش یافتند. افرادی که در وهله اول حاضر به انجام هر کاری

نبودند. ولی بسیاری از آن‌ها پس از دوران طولانی جستجوی شغل، ناگزیر به پذیرفتن مشاغل موقت با مزدهای پایین می‌شوند.

شاید اگر این شرایط در ایران وجود نمی‌داشت و تعداد متقاضیان دوره دکتری حدی معقول و متناسب می‌داشت می‌شد همانند بسیاری از کشورهای جهان پذیرش دکتری را به دانشگاه‌ها سپرد، اما با این شرایط در توان دانشگاه‌ها نیست که این حجم از متقاضیان را به شکلی عادلانه موردبررسی قرار دهند. در این قسمت می‌توان انگاشت که دانشگاه‌ها با استفاده از فیلتری مانند سوابق پژوهشی یا آموزشی اقدام به گزینش کنند، اما همان‌طور که پیش‌ازاین اشاره شد مسئله سابقه پژوهشی محل تردیدهایی است و به نقل از حسن روحانی ریاست جمهوری ایران: اما می‌خواهم بر این نکته تأکید کنم که چرخه علم، دانش و تولید علم و فناوری فقط مقاله ISI نیست. حتی اگر نویسنده همه این مقالات با خون‌دل و بیدار ماندن شب آن‌ها را نگارش کرده باشد تا چه رسد به آنکه دلاری، پولی و مسائلی به مقاله‌ای منتهی شود. حتی اگر همه مقالات هم دقیق باشد که ان‌شاءالله این‌طور است ولی باید بدانیم مقاله علمی یک حلقه کوچک از علم و فناوری است و ما باید همه حلقه‌های علم و فناوری را تکمیل کنیم." این بیان حکایت از همان موضوعی داشت که بارها در مصاحبه‌ها نیز شنیده شده بوده و به مقاله‌سازی یا مقاله‌های میدان انقلاب مشهور است. برای حل این مشکل شاید بتوان راهکارهایی برای سنجش کیفیت مقالات تدوین نمود و نویسنده را مورد راستی‌آزمایی قرار داد، اما در حال حاضر هیچ شیوه‌ای برای این مهم تدوین نشده است و شاید دامن زدن به این فضای پلیسی برای راستی‌آزمایی مقالات خود تأثیراتی منفی به‌جای بگذارد. همچنین با توجه به اینکه نمرات آموزشی افراد در دانشگاه‌ها بسته به میزان سهل‌گیری - سخت‌گیری دانشگاه‌ها متفاوت است، برای هم‌تراز سازی آن باید چاره‌ای اندیشید که این مهم نیز در حال حاضر در دسترس نیست؛ و با توجه به این موضوعات است که نیاز به حضور سازمان سنجش برای ایجاد یک سرند در میان داوطلبان به‌وضوح احساس می‌شود.

اما دور از این مفهوم برخی دلایل دیگر در ایجاد این اقبال مؤثر است؛ در این رابطه یکی از استادان گفته بود: اگر همه چیز هم بیفته گردن من ممکنه تحت فشار قرار بگیرم از طرف نهادی، جایی، کسی که حتماً تو برو فلان دانشجو رو بگیر که من نمی‌خوام اینکار رو بکنم. اگر اون باشه لااقل به عنوان میشه به... میشه به اون استناد کرد." در کلام دیگر مصاحبه‌شوندگان هم به کرات از بی‌اعتمادی به شیوه گزینش بدون دخالت سازمان سنجش و احتمال پارتی‌بازی و سوگیری در این حوزه شده است؛ حقیقت امر آن است که یکی از مخاطراتی که زمینه‌ساز تغییراتی فراوان در شیوه گزینش دانشجو در مقطع دکتری شد، بحث در بی‌اعتمادی به دانشگاه‌ها برای گزینش دانشجو بوده است.

از منظر جامعه‌شناختی موضوع «اعتماد» ذیل موضوع بزرگ‌تری با عنوان «سرمایه اجتماعی» مورد بحث قرار می‌گیرد. پیمایش انجام‌شده، نشان می‌دهد از نظر پاسخ‌گویان در سطح ملی، کمیاب‌ترین ارزش اخلاقی مثبت در جامعه‌ی ما انصاف است با ۳۸/۳ درصد؛ رایج‌ترین ارزش اخلاقی منفی نیز، تقلب و کلاه‌برداری است با ۶۴/۶ درصد؛ یعنی تصور جامعه ما از خودش اصلاً تصویری اخلاقی نیست؛ جامعه‌ای است که در آن انصاف کم و تقلب و کلاه‌برداری بالاست. میانگین کلی سلامت جامعه ۴۱ درصد، یعنی کمتر از حد متوسط است. این یافته‌ها ما را نسبت به یک بحران اعتماد اجتماعی در ایران هوشیار می‌سازد. این بحران، سطح خاصی ندارد، فقط مخصوص جامعه یا حکومت نمی‌شود؛ در میان گروه‌های مختلف اجتماعی و سیاسی وجود دارد. مثلاً حدود دوسوم پاسخگویان در تحقیق خانگی (۱۳۸۷) عنوان کرده‌اند که به سایر مردم اعتماد ندارند. در این بحران بی‌اعتمادی بدیهی است که تردیدهایی بین مخاطبان ایجاد شود. علت وجود این بی‌اعتمادی با توجه به آمار شفافیت در ایران قابل قبول به نظر می‌رسد. بر مبنای آمار سازمان شفافیت ۱ ایران حائز رتبه ۱۳۰ در میان ۱۷۵ کشور جهان است و این رتبه که در رابطه با شفافیت اداری و اقتصادی است علت ایجاد فکر سوگیری و پارتی‌بازی در گزینش دانشجویان را توجیه می‌کند.

1. Transparency International

برای مثال و از جمله مسائلی که در مسئله‌گزینش دانشجویان مقطع دکتری رخ می‌نماید فارغ از صحت یا عدم صحت آن مسئله‌ی موسوم به سه هزار بورسیه‌ی غیرقانونی است. اولین بار مجتبی صدیقی معاون وزیر علوم و امور دانشجویان مدعی تخلف بیش از ۳۰۰۰ دانشجوی دکتری و اعلام کرد: "۱۸۸۴ مورد تبدیل بورس خارج به داخل شدند. از این تعداد ۲۲۸ نفر معدل کارشناسی زیر ۱۴ داشتند. معدل کارشناسی ارشد ۳۰۵ نفر از تبدیل به داخل کنندگان زیر ۱۶ بوده است. در مقابل نام ۲۳۵ نفر هیچ عددی به‌عنوان معدل ذکر نشده است. شرط سنی ۳۳ سال درباره ۳۲۵ نفر رعایت نشده است. ۱۸۳ نفر هم در پرونده خود سند محضری برای تعهد خدمت نسپرده‌اند. گرچه حتی رضا فرجی دانا در جلسه استیضاح خود این موضوع را صریحاً رد می‌کند و می‌گوید "لفظ تخلف ۳۰۰۰ تا را نگویید زیرا همه این سه هزار نفر که تخلف نکرده‌اند، بلکه در این تعداد تخلفاتی صورت گرفته که ما با هر تخلفی قاطعانه برخورد می‌کنیم" اما بازتاب شدید این موضوع در میان دانشگاهیان بسیار زیاد بود و پژوهشگر بارها در مصاحبه‌های و گفت‌وگوها اشاره‌هایی به این موضوع را شنیده است.

نکته آن است که در دوره‌ای که این موضوع هنوز در تیتراژ اخبار بوده است ادعای تخلف دانشجویان بورسیه به سمت عدم شرکت در آزمون سوق پیدا کرد، درحالی‌که مطابق قانون اعزام دانشجویان به خارج از کشور و بر اساس دستورالعمل اعطای بورس دکتری، دانشجویان نخبه بدون شرکت در آزمون کتبی می‌توانند برای دوره دکتری یا بورس درخواست دهند. این در حالی است که همه دانشجویان بورسیه برخلاف ادعای یادشده حداقل دو آزمون شفاهی (مصاحبه) را طی کرده بودند و در حال این موضوع که گزینش علمی کتبی با حضور سازمان سنجش رخ نداده بوده است موضوعی است که در این ماجرا بسیار حائز اهمیت است. نباید دو نکته را از نظر دور داشت: یکم اینکه این پژوهش در مورد صحت این تخلف اظهارنظری نکرده است و تنها بازتاب یک شایعه را مدنظر قرار داده و دوم اینکه مسئله‌ی بورسیه نخبگان موضوع این پژوهش نبوده است.

آنچه غرض از اشاره به این مطلب بوده است تنها اشاره به موضوعی بسیار نزدیک بوده که مسئله‌ی اندیشه فساد در افکار عمومی در رابطه با پذیرش دکتری را نشان می‌دهد. آنچه این موضوع را تقویت می‌کند یادآوری آن است که در اساس شیوه نیمه‌متمرکز در برابر سوگیری دانشگاه‌ها به وجود آمده بود و بررسی اخبار سایت‌ها و پایگاه‌های خبری در آن سال‌ها حکایت از عمق اندیشه فساد در آزمون دکتری دارد. برای نمونه سایت الف می‌نویسد: "به‌راستی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجویان مقطع دکتری در مصاحبه تخصصی دانشگاه‌ها وجود دارد؟ آیا مصاحبه تخصصی، فیلتری برای پذیرش دانشجویان ارشد همان دانشگاه است؟"

به گزارش برنا، فروردین سال ۹۰ اولین آزمون دکتری نیمه‌متمرکز دانشگاه‌ها برگزار شد و شرط مصاحبه و استقلال دانشگاه در پذیرش دانشجو، همچنان وجود دارد. از مراحل پایانی پذیرش در کنکور دکتری، مصاحبه تخصصی بوده که به اعتقاد بسیاری برای کاهش خطاهای ناشی از ضعف آزمون کتبی است، اما در این میان دانشجویان بسیاری از نبود روند مشخص در مصاحبه‌ها و گزینش‌های سلیقه‌ای یاد می‌کنند. فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشدی درباره نحوه مصاحبه تخصصی خود به خبرنگار برنا می‌گوید: "در آزمون دکتری رتبه خوبی کسب کردم و با اینکه دارای مقاله‌های چاپ‌شده و تجربه هم بودم؛ اما در مصاحبه، به دلیل اینکه در دانشگاهی در شهرستان درس خوانده بودم، رد شدم" و یا با تیر زمان نتایج نهایی آزمون دکتری ۹۱ به دلیل تخلف دانشگاه‌ها در مرحله مصاحبه به تعویق افتاد. نوشته شده است: "مشاور عالی رئیس سازمان سنجش آموزش کشور گفت: با توجه به اینکه برخی از دانشگاه‌ها نمرات مصاحبه داوطلبان آزمون دکتری ۹۱ را کم یا صفر اعلام کرده‌اند، این موارد به وزیر علوم منعکس شده و ما در انتظار ابلاغ وزیر علوم در این زمینه هستیم. دکتر حسین توکلی افزود: با توجه به اطلاعاتی که از نتایج مصاحبه‌های آزمون ورودی دوره دکتری نیمه‌متمرکز سال ۹۱ از سوی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به سازمان سنجش ارسال شده است، برخی از دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی نمرات مصاحبه را کم یا صفر و یا غایب به سازمان سنجش ارسال داشته‌اند. توکلی تصریح کرد که این موضوع که نمره مصاحبه یک داوطلب دکتری که از مرحله آزمون کتبی

قبول شده، صفر باشد پذیرفتنی نیست و آیا واقعاً اطلاعات این داوطلبان در حد صفر بوده است. وی افزود: نتایج بررسی‌های سازمان سنجش در این زمینه به وزیر علوم منعکس شده که در این خصوص به دانشگاه‌های ذی‌ربط تذکر داده شود که در گزارش نمرات مصاحبه باید به نحوی عمل شود که حق داوطلبان ورود به دوره دکتری تضييع نشود. با تأکید مجدد بر اینکه به هیچ‌عنوان اهمیتی ندارد که موضوعات یادشده صحت دارند یا خیر، مهم است که دیده شود تمام این فساد و پارتی‌بازی‌ها در پذیرش دانشجو بر عهده دانشگاه‌هاست و بخش کثیری از جامعه به این موضوع باور دارد.

لذا با امعان نظر به این شایعه باور شده راهکار پیشنهادی این پژوهش بر شیوه نیمه‌متمرکز قرار گرفت. هرچند سازمان سنجش و وزارت علوم می‌توانند از طریق اقتناع افکار عمومی در درازمدت به این هدف دست یابند که نگرش افراد را به گزینش دانشگاه‌ها بهبود بخشند، اما در حال حاضر بهترین کار استفاده از شیوه نیمه‌متمرکز است تا بخشی از شفافیت توسط آن نهاد تأمین گردد. همچنین پروتکل محتوای مصاحبه هر دانشگاه و شیوه نمره دهی آن، باید به‌طور کامل مشخص باشد و از قبل به اطلاع تمامی داوطلبان رسیده باشد.

در پاسخ به سومین سؤال روشن شد که بین استادان و داوطلبان در شیوه‌های گزینش نیمه‌متمرکز اختلافاتی وجود دارد و در حقیقت استادان تمایل به سهم بیشتر دانشگاه داشته و داوطلبان علاقه‌مند به سهم بیشتر سازمان سنجش در فرایند گزینش بوده‌اند و در حالی در حدود ۲۷ درصد دانشجویان تمایل به سهم بیش از ۶۰ درصد سازمان سنجش نشان می‌دادند که تنها ۱۲ درصد استادان این اندازه از سهم را برای سازمان مجاز تلقی کرده و بودند و در برابر تمایل حدود ۷۰ درصدی استادان به گزینش با سهم بیش از ۶۰ درصد دانشگاه کمتر از ۳۷ درصد دانشجویان بر این اعتقاد بودند. چرایی این مسئله را می‌توان در چند موضوع جستجو کرد، هراس آفرین بودن مصاحبه که مورد اشاره تنی چند از مصاحبه‌شوندگان بوده است و برای مثال یکی از دانشجویان اظهار کرده است: «الآن مثلاً به سؤالی پرسیدند که من این سؤال رو واقعاً بلد بودم، اگر می‌خواستم بشینم روی کاغذ

بنویسم خیلی میتونم راجع بهش توضیح بدم، اینجا می‌خواستم مثال بزنم گیر می‌کردم ولی یه خورده بهم استرس وارد شد می‌ترسیدم استاد خودم هم نباشه تو گروه من چکار کنم؟ واقعاً بهم استرس وارد شد در صورتی که اگر کس دیگه این سؤال رو ازم بپرسه راحت میتونم براش بنویسم. آزمون کتبی باشه خوبه ولی مصاحبه برای اونه که می‌خواهند ببینند قدرت بیان طرف چطوره.»

از سوی دیگر استادان نیز نگران به مخاطره افتادن استقلال دانشگاه‌ها هستند و با همه آنچه درباره احتمال فساد و عدم اعتماد و حجم داوطلبان گفته شد نباید از نظر دور داشت که استقلال دانشگاه‌ها موضوعی مهم است. رضا فرجی دانا وزیر سابق علوم در این رابطه گفته است: استقلال محیط‌های دانشگاهی، دلالت بر رهایی مراکز آموزش عالی از قیدوبندهای دولتی و آزادی عمل این مراکز در اداره امور داخلی خود از جمله تأمین منابع مالی و انسانی بدون وابستگی به دولت دارد. به این ترتیب، استقلال دانشگاهی به موقعیتی گفته می‌شود که مؤسسه آموزش عالی مجاز باشد بدون دخالت و تأثیر مستقیم نیرویی خارج از دانشگاه، به اداره و مدیریت امور خود بپردازد. استقلال محیط‌های آموزش عالی امروزه به عنوان عامل موفقیت نظام‌های آموزشی در کشورهای پیشرفته محسوب می‌شود. از این رو اتخاذ سیاست‌هایی با هدف اجرای الگوی استقلال در محیط‌های علمی و آموزشی در کشورهای در حال توسعه، می‌تواند به پیشرفت علمی و در نهایت به استقلال هر چه بیشتر کشور کمک برساند.

این موضوعی تازه نیست و از دیرباز مورد توجه اندیشمندان جهان بوده است و در ایران نیز موضوعیت قانونی دارد. بند الف ماده ۴۹ برنامه توسعه چهارم بیان می‌کند که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی دولتی و همچنین فرهنگستان‌های تخصصی که دارای مجوز از شورای گسترش آموزش عالی و وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و سایر مراجع قانونی ذی‌ربط هستند، صرفاً بر اساس آیین‌نامه‌ها و مقررات اداری، مالی، استخدامی و تشکیلاتی خاص، مصوب هیأت‌های امنای مربوط که به تأیید وزرای علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حسب مورد می‌رسد، بدون الزام به رعایت قانون محاسبات عمومی، قانون استخدام

کشوری و سایر قوانین و مقررات عمومی اداری و مالی و استخدامی اداره خواهند شد و تا طبق مقررات، زمانی که آیین‌نامه‌ها و مقررات موردنیاز به تصویب هیأت امنای نرسیده است سابق عمل خواهد شد. اعتبارات هزینه‌ای از محل بودجه عمومی دولت بر اساس قیمت تمام‌شده به دستگاه‌های اجرایی یادشده اختصاص می‌یابد. اعتبارات هزینه‌ای، تملک دارایی‌های سرمایه‌ای و اختصاصی این مؤسسات کمک‌تلقی و پس از پرداخت به هزینه قطعی منظور می‌شود. سهم دولت در هزینه‌های آموزش عالی بخش دولتی بر مبنای هزینه سرانه تعیین می‌شود و نسبت آن به بودجه عمومی دولت بر اساس رشد پوشش جمعیت دانشجویی، در مقایسه با عدد مشابه در برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران افزایش می‌یابد. قانون‌گذار در پیش‌بینی برنامه چهارم توسعه کشور موضوع مهم ۴۹ بند الف ماده خودمختاری دانشگاه‌ها را مدنظر قرار داده است. این موضوع که پس از مباحثات طولانی و کش‌دار دهه گذشته در درون جامعه دانشگاهی کشور در نهایت به تصویب این ماده قانونی منجر شد (کرمی و صالحی، ۱۳۸۸) حکایت از اهمیت استقلال دانشگاه‌ها دارد. لذا بر این اساس است که بین استادان و دانشجویان در نگاه به شیوه‌گزینش نیمه‌متمرکز تفاوت معناداری دیده می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد برای همسو کردن و اقناع هر دو گروه باید روی همکاری سازمان‌سنجش و دانشگاه‌ها به‌عنوان شیوه‌ای مرضی‌الطرفین حساب کرد، بدین نحو که نقش غربالگری عمومی را بر عهده سازمان‌سنجش گذاشت و سنجش تخصصی را به دانشگاه‌ها سپرد.

منابع

اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها؛ ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

افشاری، پوران‌دخت، اسداللهی، پوران‌دخت (۱۳۸۱). مقایسه دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز در خصوص نحوه‌گزینش دانشجو برای دانشگاه. آموزش در علوم پزشکی ۲. ۹.

باقری خواه، زهرا؛ عارفی، محبوبه؛ جمالی، احسان (۱۳۹۰). وضعیت پذیرش دانشجو در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، اعضای هیئت علمی سازمان سنجش و مسئولان ذی ربط آموزش عالی. *مجله اندازه‌گیری تربیتی*. ۲(۶).

باقری، اصغر؛ کریم‌اف، موسی (۱۳۹۲). تحلیلی نقادانه از روند تاریخی آموزش عالی در ایران. *جامعه پژوهی فرهنگی*. ۱. ۲۳-۵۷.

جاودانی، حمید (۱۳۸۶). *بررسی راه‌های افزایش دستیابی به آموزش عالی*، جلد اول، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

جاودانی، حمید؛ توفیقی، جعفر، قاضی طباطبایی، محمود؛ پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸۷). بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی گذشته، حال و آینده. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۴۸. ۱۳۶-۱۶۲.

چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی (۱۳۸۲). <http://rc.majlis.ir>
خانیک، هادی. (۱۳۸۷). اعتماد و بی‌اعتمادی در ایران. بازیابی شده در ۱۳۹۵/۲/۵.
http://www.bazargan.info/la_persian/roydadha/r871126_khaniki.htm

دفترچه راهنمای ثبت نام و شرکت در آزمون ورودی دوره دکتری نیمه متمرکز سال ۱۳۹۳. سازمان سنجش آموزش کشور.

دلاور، علی و کوشکی، شیرین (۱۳۹۲). *روش تحقیق آمیخته*. تهران: انتشارات ویرایش. رحیمی، حسین. آقابابا، ابوالفضل (۱۳۸۴). آشنایی با نظام جامع‌گزینش دانشجو در آزمون سراسری. تهران: *راه دانشگاه*. شماره ۲۵.

ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۶۳). *اخباری از دانشگاه‌ها همراه با آئین‌نامه دوره دکترای دانشگاه‌ها*. *دانشگاه انقلاب*. ۴۲. ۶۲-۶۷.

سرمد، زهره. بازرگان، عباس. حجازی، الهه (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگه

سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.

کرمی، مرتضی و صالحی، مسلم (۱۳۸۸). توسعه مدیریت مبتنی بر شایستگی: رویکردی نوین در آموزش و توسعه مدیران. تهران: آبیژ.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد اول). ترجمه نصر اصفهانی و همکاران. تهران: سمت.

نورشاهی، نسرین (۱۳۸۸). مقایسه تجارب برگزاری دوره‌های دکترا در ایران با چند کشور جهان. نامه آموزش عالی. ۷. ۹-۴۰.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۶). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی (فن تهیه تست و پرسشنامه). تهران: پارسا.

یاسپرس، کارل (۱۹۶۰). ایده دانشگاه. ترجمه مهدی پارسا خانقاه (۱۳۹۴). تهران: نشر نی.

Bates, M. (1999). *The Role of the Ph.D. In A Professional Field*. University of California, Los Angeles.

Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions: the definitive guide to questionnaire design: for market research, political polls, and social and health questionnaires*: San Francisco: Jossey-Bass.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advances in mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cyranoski, D; Gilbert, N; Ledford, H; Nayar. A & Yahia M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*. 472. 276-279.

Tzanakou, C. (2014). The wider benefits of a PhD. *University world news*. 315.