

مقایسه تجارب برگزاری دوره‌های دکترا در ایران با چند کشور جهان

دکتر نسرین نورشاهی*

چکیده

در این مقاله، با توجه به اهمیت بازننگری و اصلاح ساختار و محتوای دوره‌های دکترا به بررسی تجارب مهم دانشگاه‌های ۲۳ کشور جهان در خصوص برگزاری دوره‌های مذکور و مقایسه آن با تجارب آموزش عالی ایران پرداخته شده است. این بررسی در سه مؤلفه نحوه اداره، ساختار و محتوای دوره‌ها، نظارت و سرپرستی، پایش و ارزیابی در دوره‌های دکترا و تحرک دانشجویی و اجرای دوره‌های دکترای مشترک با رویکردی تطبیقی و نیز روش کتابخانه‌ای - اسنادی صورت گرفته بر اساس یافته‌های این مطالعه، در اکثر کشورهای جهان بازننگری و اصلاح نحوه برگزاری و اجرای دوره‌ها، تمایل به سمت نوعی تمرکز سازمانی در سطح دانشگاه، اتخاذ رویکرد بین رشته‌ای و بین‌المللی شدن، پذیرش رویکرد انعطاف‌پذیری در تعریف قوانین و روش‌های مورد استفاده، سوق دادن دانشجویان دکترا به انجام پژوهش‌های گروهی، برخوردار شدن نقش استاد راهنما از اهمیت ویژه و گام برداشتن در جهت توسعه و بهبود کیفیت فرایند سرپرستی و نظارت به چشم می‌خورد. توصیه‌های قابل ارائه برای دوره‌های دکترا در ایران: اتخاذ رویکرد انعطاف‌پذیری مبتنی بر ماهیت رشته‌ها، تأکید بر بین‌المللی شدن دوره‌ها، توجه به شایستگی‌های کانونی در میان دانشجویان دکترا و اتخاذ رویکرد حمایتی به جای رویکرد کنترلی در فرایند پایش و ارزیابی دوره‌ها

واژگان کلیدی: دوره‌های دکترا، سرپرستی، رویکرد تطبیقی

مقدمه

راهاندازی دوره‌های دکترای تخصصی همواره یکی از اهداف نظام‌های آموزش عالی بوده و به عنوان شاخص علمی و تکمیل‌کننده چرخه تحصیلات محسوب شده است. این برنامه‌ها، نشانگر بخش مهم و کلیدی از آموزش و پژوهش دانشگاهی است و معمولاً به عنوان درگاه ورود به مشاغل دانشگاهی در آینده محسوب می‌شوند. با افزایش تعداد دانشجویان دکترای طی سال‌های اخیر در تمامی دانشگاه‌های جهان، و تغییرات عمده و اساسی که در بازار کار جهانی رخ داده است، تقریباً تمامی دانشگاه‌ها با چالش اصلاح و بازنگری برنامه‌های دکترای در راستای تطابق با شرایط جدید روبه‌رو هستند.

با توجه به تفاوت اساسی دوره دکترای از دو مقطع تحصیلی دیگر و بر اساس اهداف مترقی و بلندپروازانه‌ای چون «توسعه مبتنی بر دانایی» یا ساخت و ایجاد «جامعه دانش‌بنیان» و افزایش قدرت رقابت، لزوم تغییر و بازنگری در دوره‌های مذکور دو چندان شده است و تلاش بسیاری از کشورها در این خصوص قابل توجه و عبرت‌آموز است. از جمله این تلاش‌ها به پروژه بین‌المللی انجمن دانشگاه‌های اروپا^۱ (EUA) که با عنوان «برنامه‌های دکترای برای جامعه دانش‌محور اروپا» در سال ۲۰۰۴-۲۰۰۵ به اجرا درآمد، می‌توان اشاره کرد (EUA, 2005).

در ایران تأسیس دوره دکترای به حدود ۷۰ سال قبل باز می‌گردد، اما اولین، آمار موجود از تعداد دانشجویان دوره مذکور مربوط به سال تحصیلی ۵۸-۵۷ است. در این سال، ۱۲۴۵ دانشجوی دکترای تخصصی در دانشگاه‌های ایران به تحصیل اشتغال داشته‌اند. این رقم در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ به ۲۷۱۹۰ نفر یعنی حدود ۲۲ برابر افزایش یافته است. از این تعداد ۳۲ درصد زن و ۶۸ درصد مرد، ۸۵ درصد در دانشگاه‌ها و مؤسسات دولتی و ۱۵ درصد در دانشگاه‌ها و مؤسسات غیر انتفاعی و دانشگاه آزاد به تحصیل اشتغال داشته‌اند. مقایسه آمار سال‌های ۵۷ و ۸۷ نشانگر رشد کمی قابل توجه در دوره‌های مذکور است. اما در کنار این رشد کمی توجه به کیفیت و نحوه برگزاری و محتوای دوره‌های مذکور نیز لازم است. بر اساس بررسی‌های انجام شده، در برخی از دوره‌های مذکور میزان رضایت دانشجویان، دانش‌آموختگان و استادان پایین‌تر از متوسط و در حد ضعیف است (ساکتی، ۱۳۸۵، خورشیدی، ۱۳۷۹). در برخی دوره‌ها، مشکلاتی در محتوا نظیر بدون ارتباط بودن یا حجم زیاد دروس احساس می‌شود (رشیدی، ۱۳۸۶) به طوری که برخی از دست‌اندرکاران دوره‌های مذکور لزوم بازنگری در برنامه‌های آموزشی دوره‌های مذکور را به دلیل کل‌گرایی، کهنه‌گرایی در دوره‌ها لازم دانسته، بر استفاده از تجارب موفق سایر کشورها، تأکید

کرده‌اند (حسن‌لی، ۱۳۸۶). همچنین، لزوم کاربرد فناوری‌های جدید نظیر آموزش برخط و استفاده از فناوری اطلاعات با هدف فراگیرمحور شدن دوره‌ها و چالش‌های ملازم با این نوع آموزش نظیر عدم توانایی استادان برای کار در محیط‌های جدید مجازی و ضعیف بودن زیرساخت‌های فنی و مورد توجه و تأکید قرار گرفته است (خامسان، ۱۳۸۶).

در ایران با توجه به نقش اساسی دوره‌های دکترا در تحقق اهداف و سیاست‌های برنامه چهارم (توسعه مبتنی بر دانایی) و سند چشم انداز ۲۰ ساله ایران (دست یافتن به مقام اول علمی - تکنولوژی منطقه) جریان بازنگری و گام برداشتن در راستای اصلاح مشکلات دوره‌های مذکور و نیز سعی در انطباق آنها با نیازهای دنیای امروز از چند سال پیش تا کنون آغاز شده است، تجلی این امر در بازنگری آیین‌نامه اجرایی دوره‌های مذکور و برگزاری جلسات هم‌اندیشی و کندوکاو در مسائل این دوره‌ها قابل مشاهده است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶).

در تکمیل جریان آغاز شده مروری بر تجارب و تلاش‌های سایر کشورها در این مقاله مدنظر قرار گرفته است. بر این اساس، تجارب ۲۳ کشور در قالب سه محور اصلی: سازمان، نحوه اداره و ساختار دوره‌های دکترا، نظارت و سرپرستی، پایش و ارزیابی در دوره‌های دکترا و تحرک دانشجویی و اجرای دوره‌های دکترا مشترک، توصیف و بررسی و با ایران مقایسه شده است.

روش بررسی و نمونه مورد مطالعه

در این مطالعه، با استفاده از روش کتابخانه‌ای - اسنادی و با رویکردی تطبیقی ضمن تأکید بر تنوع تجارب، کامل بودن اطلاعات و حضور کشورهای موفق در حوزه مورد نظر، تجارب و نحوه عملکرد مهم دانشگاه‌های ۲۳ کشور جهان با مراجعه به اسناد و مدارک، کتب، گزارش‌های تخصصی و سایت دانشگاه‌ها، بررسی و مقایسه شده است. پس از استخراج مهم روش‌ها در سه محور اصلی: الف) نحوه اداره، ساختار و محتوا، ب) نظارت و سرپرستی، پایش و ارزیابی، ج) تحرک دانشجویی و دوره‌های دکترا مشترک، رایج‌ترین رویکردها و روش‌های مشخص و با تجربه دانشگاه‌های ایران مقایسه شد. در کنار آن به برخی تجارب نوآورانه و ابتکاری دانشگاه‌ها به طور مشخص اشاره شده و در نهایت ضمن بحث، تحلیل و جمع بندی، به استخراج توصیه‌هایی برای برگزاری دوره‌های دکترا در ایران پرداخته شده است. فهرست کشورها و دانشگاه‌های مورد بررسی در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) اسامی کشورها و دانشگاه‌های مورد مطالعه در سه قاره جهان

ردیف	نام کشور	نام دانشگاه	نام قاره
۱	امریکا	استانفورد ^۱ - هاروارد ^۲	امریکا
۲	فرانسه	پیرو ماری کوری ^۳ - علم و تکنولوژی لیل ^۴	اروپا
۳	انگلستان	کالج لندن ^۵ - ولورهاملتون ^۶ - نیو کاستل ^۷ - سالفورد ^۸	اروپا
۴	نروژ	برگن ^۹	اروپا
۵	سوئد	کارولینکا ^{۱۰}	اروپا
۶	سوئیس	ماستریخ ^{۱۱}	اروپا
۷	لیتوانی	میکولاس رومیر ^{۱۲} - لاتویا ^{۱۳}	اروپا
۸	جمهوری چک	دانشگاه فنی چک ^{۱۴}	اروپا
۹	اسرائیل	بار - لان ^{۱۵}	آسیا
۱۰	ترکیه	آنکارا ^{۱۶} - هاسه تپه ^{۱۷}	آسیا
۱۱	مالزی	علم و تکنولوژی مالزی ^{۱۸} - مولتی مدیا مالزی ^{۱۹}	آسیا
۱۲	اسپانیا	گرانادا ^{۲۰} - بارسلونا ^{۲۱}	اروپا
۱۳	ایتالیا	مؤسسه دانشگاهی فلورانس ^{۲۲} - پلی تکنیک میلان ^{۲۳}	اروپا
۱۴	آلمان	گوتینگن ^{۲۴} - مونیخ ^{۲۵}	اروپا
۱۵	مجارستان	میسکولک ^{۲۶}	اروپا

1. Stanford university
2. Harvard university
3. The Pierres & Marie eurie
4. University of Science and Technologies of Lille
5. University College of London
6. University of Wolver ham pton
7. University of Newcastle
8. University of Salford
9. University of Bergen
10. Karolinska Institute
11. Maastricht university
12. Mykolas Romeris
13. University of Latvia
14. Czech Technical university
15. Bar-llan university
16. Ankara university
17. Hacettepe university
18. Malaysia university of Science and Technology
19. Multimedia university
20. University of Granada
21. University Autonoma Barcelone
22. The European University institute in Florence
23. Technical University /milan
24. University of Catania
25. University of Gottingen
26. University of Munich
27. University of Mis.Kolc

ردیف	نام کشور	نام دانشگاه	نام قاره
۱۶	سنگاپور	دانشگاه ملی سنگاپور ^۱	آسیا
۱۷	فنلاند	جیواسکی ^۲	اروپا
۱۸	هلند	تیلبورگ ^۳ - دانشگاه فنی ایندهوون ^۴	اروپا
۱۹	یونان	آجین ^۵	اروپا
۲۰	اسلواکی	پال جوزف سافاریک ^۶	اروپا
۲۱	لهستان	وارسا ^۷	اروپا
۲۲	پرتغال	اویرو ^۸	اروپا
۲۳	بلژیک	دانشگاه ک - یو لیورن ^۹	اروپا

تعاریف و مبانی نظری

دوره دکترا معمولاً به عنوان سومین چرخه زندگی دانشجویی بعد از مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، و نخستین مرحله از مسیر حرفه‌ای پژوهشگران و اعضاء هیئت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد. در این دوره، فرد توانایی کار در یک زمینه تخصصی در محیط‌های علمی و خارج از دانشگاه را کسب می‌کند. برای اخذ این مدرک در دانشگاه‌های مختلف واحدهای درسی متفاوتی پیش‌بینی شده است ولی در همه آنها داشتن سهم و مشارکت در کار پژوهشی برای اخذ مدرک لازم است (منهاج، ۱۳۸۶). هدف کیفی ویژه این دوره، تربیت افرادی است که با احاطه یافتن بر آثار علمی در یک زمینه خاص و آشنا شدن با روش‌های پیشرفته تحقیق و دستیابی به جدیدترین مبانی آموزش و پژوهش بتوانند با نوآوری در زمینه‌های خاص علمی - تخصصی در پیشرفت و گسترش مرزهای دانش در رشته تخصصی خود مؤثر باشند (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶). یکی از اهداف بر شمرده برای دوره‌های مذکور، انجام یک پژوهش اصیل اعم از نظری یا تجربی است. انجام این پژوهش اصیل توسط دانشجوی دکترا تأییدی بر مهارت دانشجوی به عنوان یک پژوهشگر مستقل است؛ همچنین بهره‌مند بودن وی از دانش، تصورات و ظرفیت لازم برای انجام مطالعه عمیق، قضاوت صحیح و استقامت و پایداری لازم برای یک پژوهشگر مستقل را مورد تأیید قرار می‌دهد (دانشگاه بارلان، ۲۰۰۹). به روایتی دیگر،

1. National University of Singapore
2. University of Jyväskylä
3. Tilburg university
4. Technical university of Eindhoven
5. University of Aegean
6. Pavol Jozef safari university
7. University of Warsaw
8. University of Aveiro
9. University K. U. leuven

هدف از آموزش دکترا، مجهز ساختن دانشجویان با توانایی انجام پژوهش مستقل و مهارت‌هایی برای مطالعه و تحلیل وقایع (پدیده‌های) علمی از یک منظر گسترده و عمیق و مشخص کردن گام‌های جدید برای رسیدن به نتایج جدید و نو است (دانشگاه آنکارا، ۲۰۰۹).

کوان (۱۹۹۷) در توصیف تاریخچه Ph.D این‌گونه بیان می‌کند: در قرن هجدهم در انگلستان توجه و تمرکز بر مهیا ساختن نخبگان مدیریتی و به ویژه توسعه حرفه‌ها بود. در مقابل، در آلمان اصلاحات هامبولتی منجر به تصور و پیش‌بینی نوع جدیدی از دانشگاه دانش‌محور شد که مبتنی بر اصول روشنگری بود و منعکس‌کننده نیاز دانشگاه به درگیر شدن در امر پژوهش برای شکل دادن به حقیقت جهانی صرف‌نظر از زمان و مکانی که این حقیقت در آن شکل می‌گرفت، بود (اسکات براون و همکاران، ۲۰۰۴).

این اصلاحات هامبولتی تأثیر زیادی بر مقام استاد دانشگاه داشت و نقش و مقام استاد را در مرکز امور دانشگاه قرار داد. به طوری‌که در دانشگاه برلین که مهد این‌گونه اصلاحات بود، تنها مدرک ارائه شده دکترا بود. اگرچه بیشترین تعداد از دانشجویان قادر به اتمام این دوره نبودند. بدین ترتیب، الگوی پژوهش‌محوری در آلمان با مسئولیت فردی جست و جوی تخصصی برای اشکال جهانی دانش و حقیقت به عنوان پارادایمی جدید برای فعالیت‌های دانشگاه مطرح شد. اگرچه انتقال این پارادایم به سایر دانشگاه‌ها در سراسر جهان به آسانی صورت نگرفت، اما این امر تأثیر زیادی بر کلیه دانشگاه‌های آمریکا و انگلستان گذاشت. به دنبال تلاش‌های نهضت هامبولتی در آلمان و آمریکا، دانشگاه آکسفورد به تأسیس دوره PhD در سال ۱۹۱۷ اقدام کرد. بدین ترتیب ایده «حرفه یادگیری» در دانشگاه‌های جهان شکل گرفت. کم‌کم دوره‌های دکترا در دانشگاه‌های آمریکا نیز تأسیس شد و ۴ عامل متمایزکننده این دوره‌ها از دو دوره قبل عبارت بود از: بعد آموزش (حجم و نوع دروس)، اینکه این دوره از مجموعه‌ای از گام‌های متوالی و پیشرفت از طریق یک برنامه به اجراء در می‌آید، اینکه یک کمیته درسی برای کنترل و نظارت بر کار دانشجو به فعالیت می‌پرداخت و بنابراین، کنترل مجرد و منفرد در این مقطع وجود نداشت و بالاخره اینکه پایان این دوره منوط به ارائه یک پایان‌نامه برای اندازه‌گیری شفافیت روش‌ها بود (اسکات براون و همکاران، ۲۰۰۴). آنچه که روشن است، اهمیت یافتن گسترش دوره‌های دکترا در دهه‌های اخیر با توجه به رشد سریع علم و فناوری در جهان است. در ایران تأسیس اولین دوره دکترا (زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه تهران) به بیش از ۶۰ سال قبل بر می‌گردد (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶).

انواع دوره‌های دکترا یا مدارک اعطایی در دانشگاه‌های جهان را می‌توان به دکترای پژوهشی یا دکترای مبتنی بر پژوهش یا PhD، دکترای حرفه‌ای یا دکترای صنعتی نظیر آنچه که در کشورهای سوئد و دانمارک یا انگلستان ارائه می‌شود تقسیم‌بندی کرد. در عین حال، در همه انواع دکترا رویکرد پژوهشی حاکم است و همگی مبتنی بر استانداردهای کیفی هستند. بنابراین، تنوع در مدارک دکترا منعکس‌کننده رویکردهای متفاوت در پژوهش و محیط‌هایی است که پژوهش مورد نظر در آن صورت می‌پذیرد. روشن است که در یک دوره دکترا صنعتی حوزه و محیط پژوهش دانشجوی دکترا یک بخش یا واحد صنعتی است.

اهمیت پژوهش و دوره دکترا در حفظ اقتصاد ملی و بحث در باره نقش دوره دکترا و ارزش آن چیز تازه‌ای نیست. «هوارگرین» و «استوارت پاول» در سال ۲۰۰۵ در کتابی با عنوان «دوره دکترا در آموزش عالی عصر حاضر» با تمرکز بر دوره دکترا در دانشگاه‌های انگلستان به نفوذ مهم دولت‌ها بر ماهیت دوره‌های دکترا اشاره کرده‌اند و معتقدند این تأثیرگذاری می‌تواند به طور مستقیم و از طریق توصیه‌ها و پیشنهادها برای هدایت دوره‌های مذکور در مسیرهای خاص یا به طور غیر مستقیم از طریق دستکاری در روش‌های تأمین مالی، ساختارها، و نحوه گزارش‌گیری اعمال شود. نگرانی دولت‌ها در خصوص تضمین استفاده درست از منابع عمومی در آموزش دکترا امری شایع در همه کشورهای است. در عین حال، ماهیت دوره‌ها به گونه‌ای است که دانشگاه‌ها را وادار می‌سازد فارغ از فشارهای بیرونی و با تکیه بر آزادی علمی به خلق دانش، بری از هر نوع قواعد و نفوذ محدودکننده اقدام کنند (گرین و پاول، ۲۰۰۵).

از جمله اهدافی که برای دوره‌های دکترا ذکر شده می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. مهارت‌آموزی برای یک مسیر شغلی دانشگاهی،
۲. مهارت‌آموزی برای مسیر حرفه‌ای یا شغلی پژوهشی در دانشگاه،
۳. مهارت‌آموزی برای پژوهش در حوزه اقتصاد به صورت کلان،
۴. مهارت‌آموزی در سطح بالا در یک حوزه حرفه‌ای،
۵. کار مبتنی بر انگیزه کنجکاوی.

اهداف برشمرده شده فوق بر این ایده استوار است که این دوره در واقع دوره کارآموزی برای انجام کار علمی - دانشگاهی است و این ایده بر دو فرضیه مبتنی است: اول اینکه افراد دانشگاهی نیازمند مدرک دکترا برای کارکردن در حوزه حرفه‌ای خود هستند؛ دوم، مدرک دکترا تأمین‌کننده سطح مناسبی از تجارب یادگیری برای تجهیز ساختن افراد جهت زندگی علمی - دانشگاهی است (منبع قبلی).

جدیدترین رویکرد نسبت به آموزش دکترا و مشخص کردن اولویت‌های تغییر در آن، رویکردی است که توسط بودولی در سال ۲۰۰۹ مطرح شد و طی آن آموزش دکترا معادل با شکلی از عمل (کنش) اجتماعی مد نظر قرار گرفت. در چارچوب مطرح شده تمرکز بر توسعه، توزیع و تنوع عمل‌ها و کنش‌های مختلف آموزش دکترا است. به ویژه تمرکز بر اینکه چگونه نهادهای اقتصادی، سیاسی و دانشی راه‌هایی را که از آن طریق دانش خلق و مبادله می‌شود را شکل می‌دهند و اینکه چگونه فارغ‌التحصیلان دکترا به عنوان موجودیت‌هایی خاص به لحاظ هویت، مهارت‌ها، قابلیت‌ها، آمادگی‌ها خلق و خوی و فعالیت‌های خاص در این دوره تربیت شده و شکل می‌گیرند. به نظر دو نویسنده مذکور در طی دهه اخیر ایجاد تغییر در عرصه آموزش دکترا در سه سطح دولت، سازمان (دانشگاه) و رشته یا حوزه تخصصی رخ داده است. که این تغییرات در سیاست‌ها، برنامه توسعه و چشم‌انداز سازمانی تبلور یافته است. در سطح سیاست‌ها تغییر در راستای پاسخگویی به نیازهای توسعه اقتصادی در سطح کلان جامعه بوده در سطح سازمانی رفع نیاز به پاسخگویی و مدیریت ریسک و در سطح رشته‌ای و تخصصی با هدف حفظ و ادامه بقای رشته یا نظام تخصصی، باز تولید، انتقال و تأمین تجارب یادگیری مناسب برای دانشجویان دکترا صورت گرفته است (باود و لی، ۲۰۰۹).

همزمان با طرح موضوع اقتصاد دانش و تغییرات در تولید دانش، اهداف و مقاصد دوره دکترا و انواع فارغ‌التحصیلان دکترا تغییر یافت. برحسب سیاست‌های جدید، فارغ‌التحصیلان دکترا بیش از پیش به عنوان سرمایه انسانی تلقی می‌شوند و به عنوان دانش‌کاران با انواع متفاوتی از مهارت‌ها، قابلیت‌ها، ظرفیت‌ها و روابط، از فارغ‌التحصیلان (گذشته) متمایز و متفاوت هستند.

در حال حاضر، با تغییر تمرکز از حوزه تخصصی و سیستم بسته به سمت فرارشته‌ای‌ها، بین رشته‌ای‌ها و سیستم‌های باز و نیز محکم‌تر شدن پیوند بین دانشگاه، حرفه‌ها و صنعت و رابطه جدید دانشگاه با دولت در قالب تغییر سیاست‌ها و روش‌های تأمین مالی دوره‌های دکترا، مهارت‌ها و قابلیت‌های جدید ظهور و بروز یافته است. در مجموع، بیشترین تغییرات طی دو دهه اخیر در خصوص برگزاری دوره‌های دکترا بود ولی در دو سطح کلان یا سیاست‌گذاری از سوی دولت‌ها با توجه به تغییر نقش دوره‌های مذکور در اقتصاد و ظهور اقتصاد دانش و در سطح خرد با تجدید نظر و نگاه جدید به فرایندهایی چون سرپرستی و نظارت و تجربه دانشجویی رخ داده است.

1. Boud

2. Lee

بازنگری در استانداردهای سرپرستی و نظارت، تصریح و تغییر ارزیابی در دوره دکترا و توجه به شناسایی استانداردهای مورد نیاز برای تصریح بازده و نتایج حاصل از آموزش دکترا مهم‌ترین نقطه ثقل بازنگری فرایند ارزیابی دوره دکترا است. چگونگی ارزیابی اثربخشی مهارت‌هایی که در بین دانشجویان دوره دکترا ایجاد می‌شود، بزرگترین دغدغه این بازنگری است.

با توجه به اقتضات اقتصاد دانش، بازنگری در دوره‌های دکترا از الزامات دو دهه اخیر در بین اکثر کشورهای جهان به ویژه اروپا بوده است و از نتایج مهم فرایند اصلاح و بازنگری توجه به محورهایی چون سازمان و ساختار دوره‌های دکترا، طول دوره‌های دکترا، نظارت و پایش و ارزیابی، توسعه مهارت‌های قابل انتقال، جهانی و بین‌المللی شدن آموزش دکترا، چالش‌ها، ایجاد انواع دکترا جدید، موقعیت دانشجوی دکترا، توسعه حرفه‌ای - شغلی او و تأمین مالی آموزش دکترا است. به طور مشخص در اروپا با تعریف فرایند بولونیا که عمدتاً با هدف اصلاح آموزش عالی در کشورهای اروپایی از سال ۱۹۹۹ طرح‌ریزی شد، دوره دکترا به عنوان سومین مقطع یا چرخه آموزش عالی، عرصه مباحث و تغییرات زیادی قرار گرفت که به طور عمده ناشی از فشارهای بیرونی چون جهانی‌سازی، افزایش جمعیتی و تغییرات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در عرصه جهانی بوده است. اهمیت دوره‌های دکترا برای جوامع دانش‌بنیان کلیه سیاست‌گذاران را در عرصه ملی و بین‌المللی به بازنگری و تفکر مجدد در خصوص محتوای دوره‌های مذکور وادار ساخته است؛ بنابراین، روندهای تغییر چه به صورت عملی و چه جهانی در راستای تقویت آموزش‌های دکترا با هدف کمک به تولید دانش جهانی در حال اجراء و انجام است (باود و لی، ۲۰۰۹).

یافته‌ها

تجارب دانشگاه‌های مورد بررسی و ایران در برگزاری دوره‌های دکترا

■ نحوه اداره، ساختار و محتوای دوره دکترا

در جدول (۲) اهم روش‌ها در نحوه اداره، ساختار و محتوای دوره آموزش و پژوهش، طول دوره، شرایط پذیرش دوره‌های دکترا و نحوه تأمین مالی دانشجویان دکترا، در دانشگاه‌های مورد بررسی، دسته‌بندی و تلخیص شده است.

جدول (۲) خلاصه یافته‌های به دست آمده از بررسی تجارب مهم دانشگاه‌ها در نحوه اداره، ساختار و محتوای دوره‌های دکترا در ۲۳ کشور جهان و ایران

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات	روش رایج در دانشگاه‌های ایران
نحوه اداره دوره دکترا	۱. در سطح ملی	برگن - آنکارا	نروژ - ترکیه		قوانین و مقررات اداره دوره‌های دکترا توسط شورای آموزش عالی با پیشنهاد شورای دانشگاه تنظیم و تصویب می‌شود.	
	۲. در سطح دانشگاه (توسط یک نهاد متولی دوره‌های دکترا)	هاروارد - لاتویا - کالج لندن	امریکا - لیتونی - انگلستان			
	۳. در سطح دانشکده یا گروه	علم و تکنولوژی مالزی	مالزی			
ساختار دوره دکترا	۱. برنامه مطالعه فردی (مدل استاد - شاگردی) یا (مدل - کارآموزی) - (مبتنی بر نیاز دانشجو و مناسبات بین استاد و دانشجو)	دانشگاه استنفورد عمدتاً در رشته‌های علوم انسانی - هنر (دانشگاه هاروارد)	امریکا		دانشجو با نظر استاد راهنما و با توجه به نیاز پژوهشی‌اش انتخاب واحد می‌کند.	
	۲. برنامه دکترا ساختمند ^۳ (با برنامه از قبل تعریف شده)	رایج در همه دانشگاه‌های مطالعه شده	همه کشورهای مطالعه شده		مشمول بر دو مرحله آموزش و پژوهش با امکان اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای	
محتوی دوره دکترا (دروس و واحدهای آموزشی)	۱. دوره‌های دکترا ساختمند گروهی مشتمل بر ۳ بخش: الف) مهارت‌های عمومی پژوهش نظیر روش تحقیق، مدیریت پژوهش، حل مسئله، نگارش متن علمی، اصول اخلاق علمی و حقوق مالکیت فکری ب) واحدهای نظری در حوزه تخصصی مورد نظر ج) مهارت‌های عمومی فردی و حرفه‌ای نظیر: مهارت ارتباطی و نوشتن، شبکه‌سازی، مدیریت منابع انسانی و مالی، مدیریت زمان، مدیریت شغل	دانشگاه‌های اروپا	اروپا		دروس اجباری	
		میسکولک	مجارستان		دروس اختیاری	

1. personal Development plan (pdp)
2. Apprenticeship Model
3. Structured programes

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات	روش رایج در دانشگاه‌های ایران
	ح) تدریس ۴ واحد درسی توسط دانشجوی دکترا (به عنوان بخشی از آموزش او در حوزه مهارت‌های ارتباطی و گفتگو)	پاول جوزفسافاپک دانشگاه فنی چک	اسلواکی جمهوری چک			
	۲. برنامه توسعه و مطالعه فردی (PDP) انتخاب دروس و برنامه آموزشی براساس نیازهای اساسی هر دانشجو با راهنمایی استاد راهنما	دانشگاه ولورهاملتون دانشگاه هاروارد دانشگاه استنفورد	انگلستان امریکا امریکا			
سهام آموزش و پژوهش در دوره دکترا	۱. ارائه واحدهای نظری تخصصی + واحدهای پژوهشی + پایان نامه	هاروارد - استنفورد دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی دانشگاه آنکارا	امریکا مالزی ترکیه			
	۲. ارائه واحدهای پژوهشی + واحدهای عمومی + پایان نامه	اکثر دانشگاه‌های اروپایی	اروپا			
	۳. فقط پژوهش (مشروط بر ارائه پروپزال قوی توسط دانشجو)	دانشگاه ملی سنگاپور دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی	سنگاپور مالزی			
	۴. در برخی رشته‌ها ترکیب آموزش و پژوهش و در برخی رشته‌ها تنها پژوهش	دانشگاه مالتی مدیا مالزی علم و تکنولوژی مالزی	مالزی مالزی			
طول دوره دکترا	۳-۴ سال برای دانشجویان تمام وقت	اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه	اروپا - امریکا			۴-۵ سال
	۴-۶ سال برای دانشجویان تمام وقت	دانشگاه آنکارا علم و تکنولوژی مالزی هاروارد	ترکیه مالزی امریکا			
	۵-۶ سال برای دانشجویان نیمه وقت	دانشگاه‌های انگلستان	انگلستان			
	سه سال برای دوره‌های دکترا صرفاً پژوهشی	علم و تکنولوژی مالزی مالتی مدیا مالزی	مالزی			
سهام آموزش و	۱. ارائه واحدهای نظری تخصصی + واحدهای	هاروارد - استنفورد دانشگاه علم و	امریکا			

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات	روش رایج در دانشگاه‌های ایران
پژوهش در دوره دکترا	پژوهشی + پایان نامه	تکنولوژی مالزی دانشگاه آنکارا	مالزی ترکیه			
	۲. ارائه واحدهای پژوهشی + واحدهای عمومی + پایان نامه	اکثر دانشگاه‌های اروپایی	اروپا			
	۳. فقط پژوهش (مشروط بر ارائه پروپزال قوی توسط دانشجو)	دانشگاه ملی سنگاپور دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی	سنگاپور مالزی			
طول دوره دکترا	۴. در برخی رشته‌ها ترکیب آموزش و پژوهش و در برخی رشته‌ها تنها پژوهش	دانشگاه مالتی مدیا مالزی علم و تکنولوژی مالزی	مالزی مالزی			
	۴-۳ سال برای دانشجویان تمام وقت	اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه	اروپا - آمریکا			۴-۵ سال
	۴-۶ سال برای دانشجویان تمام وقت	دانشگاه آنکارا علم و تکنولوژی مالزی هاروارد	ترکیه مالزی امریکا			
	۶-۵ سال برای دانشجویان نیمه وقت	دانشگاه‌های انگلستان	انگلستان			
۳ سال برای دوره‌های دکترا صرفاً پژوهشی	علم و تکنولوژی مالزی مالتی مدیا مالزی	مالزی				
سهم آموزش و پژوهش در دوره دکترا	۱. ارائه واحدهای نظری تخصصی + واحدهای پژوهشی + پایان نامه	هاروارد - استنفورد دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی دانشگاه آنکارا	امریکا مالزی ترکیه			
	۲. ارائه واحدهای پژوهشی + واحدهای عمومی + پایان نامه	اکثر دانشگاه‌های اروپایی	اروپا			
	۳. فقط پژوهش (مشروط بر ارائه پروپزال قوی توسط دانشجو)	دانشگاه ملی سنگاپور دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی	سنگاپور مالزی			
	۴. در برخی رشته‌ها ترکیب آموزش و پژوهش و در برخی رشته‌ها تنها پژوهش	دانشگاه مالتی مدیا مالزی علم و تکنولوژی مالزی	مالزی مالزی			
طول دوره دکترا	۴-۳ سال برای دانشجویان تمام وقت	اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه	اروپا - آمریکا			۴-۵ سال
	۴-۶ سال برای دانشجویان تمام وقت	دانشگاه آنکارا	ترکیه			

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات	روش رایج در دانشگاه‌های ایران
		علم و تکنولوژی مالزی هاروارد	مالزی امریکا			
	۵-۶ سال برای دانشجویان نیمه وقت	دانشگاه‌های انگلستان	انگلستان			
	۳ سال برای دوره‌های دکترا صرفاً پژوهشی	علم و تکنولوژی مالزی مالتی مدیا مالزی	مالزی			
شرایط پذیرش دانشجویان ورود به دوره دکترا	۱. قبولی در امتحان ورودی شفاهی یا کتبی و ارائه پروپزال	وارسا	لهستان			
	۲. ارائه مدرک کارشناسی ارشد با نمره خوب همراه با امتحان ورودی یا مصاحبه به همراه حد نصاب نمره زبان یا موفقیت در امتحان زبان	اکثر دانشگاه‌ها	اکثر کشورهای مورد مطالعه			
	۳. ارسال تقاضانامه به همراه شرح حال علمی (CV) و نمونه مقاله منتشرشده در مجله یا کنفرانس علمی					
	۴. شرح حال نامه علمی (CV) به همراه دفاع از یک طرح‌نامه پژوهشی قوی در حضور کمیته‌ای از استادان راهنما	پیروماری کوری	فرانسه			
	۵. ارائه یک پروپزال قوی به همراه توصیه نامه از دو استاد و ارائه حد نصاب نمره در یک امتحان زبان استاندارد نظیر تافل GRE و نیز نامه حمایت یا تضمین مالی (در دوره‌های صرفاً پژوهشی)	دانشگاه ملی سنگاپور دانشگاه علم و تکنولوژی مالزی مالتی مدیا مالزی	سنگاپور مالزی مالزی			
تأمین مالی دانشجویان دکترا	۱. اعطای انواع بورس - کمک هزینه تحصیلی و گرانت (در سطح ملی، دانشگاه یا مؤسسات حمایت کننده مالی دولتی خصوصی)	دانشگاه‌های اروپا	اروپا			اعطای بورس با پرداخت مستمری

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات	روش رایج در دانشگاه‌های ایران
	۲. پرداخت حقوق ماهانه	برخی از دانشگاه‌های اروپایی	اروپا			
	۳. خودکفایی دانشجو	*****	****			

(EUA, 2005, EUA, 2007; National University of Singapore, 2009; Malaysia University of science and technology, 2009; MultiMedia University, 2009 و ۱۳۸۴ و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۸۴)

(Harvard University; 2009; Stanford University; 2009; Ankara University; 2009; Malaysia University of science and technology; 2009; National University of Singapore; 2009; MultiMedia University; 2009; EUA, 2005, EUA, 2007 و ۱۳۸۴ و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۸۴)

■ ب. سرپرستی و نظارت، پایش و ارزیابی دوره‌های دکترا خلاصه یافته‌ها در نحوه سرپرستی، نظارت، پایش و ارزیابی دوره‌های دکترا در جدول (۳) آورده شده است.

جدول (۳) خلاصه یافته‌های به دست آمده از بررسی تجارب مهم دانشگاه‌ها در نظارت و سرپرستی، پایش و ارزیابی دوره‌های دکتری در ۲۳ کشور جهان و ایران

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات
انواع مدل‌های سرپرستی یا راهنمایی	۱. نظارت دوگانه (توسط دو استاد راهنما)			در اکثر دانشگاه‌ها مکانیزم‌هایی جهت کنترل صرف وقت کافی از جانب استاد یا استادان راهنما برای راهنمایی دانشجو اتخاذ می‌شود. به عنوان مثال، استفاده از الگوی حجم کاری	استفاده از یک استاد راهنما با بیشترین مسئولیت و دو یا چند استاد مشاور با مسئولیت کمتر با پیشنهاد استاد راهنما
	۲. نظارت و راهنمایی گروهی (حداقل ۲ استاد راهنما و یک استاد مدعو)	جواسکی	یونان فنلاند		
	۳. در مواردی یک مربی در طی دوره آموزشی و یک استاد راهنما در مرحله پژوهشی هدایت دانشجو را برعهده دارد	هاستپ گرانادا	ترکیه اسپانیا		
شایستگی‌های استاد راهنما	۱. برخورداری از مرتبه دانشیاری یا استادی ۲. برخورداری از دانش عمیق و تجارب پژوهشی گسترده در حوزه فعالیت دانشجو ۳. آشنایی نسبت به مهارت‌های موردنیاز دانشجو در راستای توسعه فردی و ذهنی او	اکثر دانشگاه‌های اروپا	کشورهای اروپا		استادیاری و بالاتر با انتخاب دانشجو و تأیید گروه مربوطه
	در برخی دانشگاه‌ها	سالفورد	انگستان	این کتاب‌های راهنما یا	

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات
	مسئولیت‌های استاد راهنما در قالب کتاب راهنما یا دستورالعمل کاری در اختیار دانشجو و استاد قرار می‌گیرد.	نیوکاستل	انگلستان	دستورالعمل مشتمل بر اصول راهنمایی قواعد و قوانین سرپرستی می‌باشد.	
حجم کاری استاد راهنما رویه‌های پایش و ارزیابی	در برخی از دانشگاه‌ها کارگاه‌های مهارت آموزی حرفه‌ای جهت استادان راهنما برگزار می‌شود.	نیوکاستل مؤسسه کارولینسکا	انگلستان سوئد	در این دوره‌ها مهارت‌هایی نظیر ارتباطات، تدریس در دانشگاه، ساخت تیم، مدیریت تضاد، امتحانات و ارزیابی به استادان راهنما آموزش داده می‌شود. در همه دانشگاه‌ها استقرار نظام پایش و ارزیابی با هدف شناسایی مشکلات و حمایت از دانشجو صورت می‌گیرد.	— —
	۱. به طور متوسط هر استاد ۴ تا ۶ دانشجوی دکتری را راهنما می‌کند. ۲. در برخی دانشگاه‌ها به محدود کردن سقف راهنمایی دانشجو تا حداکثر پنج دانشجو اقدام می‌شود.	در اکثر دانشگاه‌های اروپا	اروپا		

توضیحات	رایج ترین روش در بین دانشگاه های مورد مطالعه	نام کشور	نام دانشگاه نمونه	اهم روش های استخراج شده	شرح موضوع
<p>پس از تدوین رساله و تأیید استاد راهنما به شرط کفایت دستاوردهای علمی رساله (اعم از انتشار مقاله در مجلات و همایش های معتبر علمی، ثبت اختراع، تولید دانش فنی، آثار بدیع فرهنگی و امثال آن) دانشجو موظف است در حضور هیئت داوران از رساله خود دفاع کند.</p>			<p>در اکثر دانشگاه های اروپا</p>	<p>۱. به طور معمول نظارت بر طرح کاری و جدول زمانی و پیشرفت کار هر دانشجوی دکتری هر ۶ یا ۱۲ ماه به وسیله استاد راهنما انجام و به نهاد مسئول از طریق گزارش پیشرفت کار اطلاع داده می شود. ۲. انواع روش های پایش برگزاری جلسات رسمی دانشجو و استاد راهنما با ارائه گزارش بازنگری رسمی مرحله ای، از طریق استاد راهنما توسط هیأت ناظر (کمیته یا نهاد مسئول) ارائه بازخورد از جانب دانشجو در خصوص سرپرستی و راهنمایی استادان در قالب تکمیل فرم های ارزیابی</p>	
		ایتالیا	<p>مؤسسه دانشگاهی اروپایی فلورانس</p>	<p>ارائه گزارشات از جلسات ملاقات رسمی و نحوه پیشرفت کار دانشجو از طریق وب سایت یا اتصال به شبکه</p>	<p>الزامات ویژگی های پایان نامه دکتری</p>

شرح موضوع و دفاع از آن	اهم روش های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج ترین روش در بین دانشگاه های مورد مطالعه	توضیحات
و دفاع از آن		ک یو لیورن	بلژیک		
	<p>شرایط پذیرش پایان نامه دکتری:</p> <p>۱. پایان نامه دکتری باید به تولید یک بصیرت یا دانش یا نوآوری خاص منجر شده باشد.</p> <p>۲. یک روش علمی جدید یا کاربرد یک روش شناخته شده باشد.</p> <p>۳. ارائه دهنده یک بخش اصیل از یک کار پژوهش و دارای جایگاه خاص در دانش نظری یک حوزه تخصصی باشد.</p> <p>۴. بخشی از نتایج آن قابل چاپ در یکی از نشریات و کتب علمی باشد.</p>	همه دانشگاه های مورد مطالعه	کشورهای اروپا، امریکا، مالزی، سنگاپور و اسرائیل		
	<p>شرایط دفاع از پایان نامه:</p> <p>۱. چاپ ۱ تا ۵ مقاله از پایان نامه در مجلات علمی</p> <p>۲. گذراندن امتحان تخصصی یا جامع و در مواردی امتحان زبان در پایان دوره آموزشی</p> <p>داوری پایان نامه دکتری توسط ۲ تا ۳ داور صورت می گیرد که</p>	اکثر دانشگاه های مورد مطالعه	اروپا		

شرح موضوع	اهم روش‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	رایج‌ترین روش در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه	توضیحات
	حداقل یکی از آنان داور بیرونی است. دفاع از پایان‌نامه مشتمل بر ارائه شفاهی بخش‌های مهم توسط دانشجو بحث آزاد و پرسش و پاسخ، تصمیم‌گیری محرمانه در باره پذیرش یا عدم پذیرش توسط اعضاء کمیته داوری.				

(وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۸۴ و UAE, 2005, UAE, 2007)

(UAE, 2005, UAE, 2007, Malaysia University of science and technology, 2009; National University of Singapore, 2009; Bar- Iran, University, 2009 (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۸۴ و

■ تحرک دانشجویی^۱ (فرصت مطالعاتی دوره دکترا) دوره‌های دکترا مشترک^۲ اهم یافته‌ها در خصوص انواع تحرک و جابه‌جایی دانشجویان دکترا در جدول ۴ گزارش شده است.

-
1. Mobility
 2. Joint doctoral degrees

جدول (۴) خلاصه یافته‌های به دست آمده از بررسی تجارب مهم دانشگاه‌ها در خصوص تحرک و جابه‌جایی دانشجو و تأسیس دوره‌های مشترک در ۲۳ کشور جهان و ایران

شرح موضوع	اهم رویه‌های استخراج شده	نام دانشگاه نمونه	نام کشور	توضیحات
تحرک دانشجویی	<p>۱. همکاری بین دانشگاه‌ها^۱ در داخل کشور</p> <p>۲. جابه‌جایی و تحرک دانشجویی^۲ در سطح بین‌المللی</p> <p>۳. تحرک دانشجویی و جابه‌جایی^۳ بین بخش‌های مختلف صنعتی - تولیدی</p>	دانشگاه علم و فناوری لیله دانشگاه کاتانیا کالج دانشگاهی لندن	فرانسه ایتالیا انگلستان	
دوره‌های دکترای مشترک	<p>۱. با رویکرد پایین به بالا (شکل‌گیری شبکه‌های پژوهش مبنی بر همکاری تک تک اعضا یا گروه‌های پژوهشی)</p> <p>۲. با رویکرد بالا به پایین (با ابتکار رؤسای دانشگاه‌ها به عنوان بخشی از سیاست‌های سازمانی در پاسخ به فرصت‌های خارجی و استفاده از کمک مالی دولت)</p>	دانشگاه فنی اندهوون دانشگاه مونیخ و کالج دانشگاهی دوبلین* دانشگاه برگن و دانشگاه ماکرر**	هلند آلمان نروژ و اوگاندا	

*University college Dublin

**Maker ere university

(UAE, 2005, UAE, 2007)

1. Inter- institutional collaboration
2. International mobility
3. inter- sectorial mobility

نتیجه‌گیری

مقایسه تجارب کشورهای مورد مطالعه با تجربه ایران بیانگر تفاوت‌ها و شباهت‌هایی است که در مواردی همگرایی و همسویی با سیاست‌های جهانی و گاه دور بودن ایران از رویکردهای جدید را خاطر نشان می‌سازد.

رایج‌ترین روش اداره دوره دکترا در میان کشورهای مورد مطالعه، در سطح دانشکده و گروه است. در ایران به دلیل تمرکز در نظام آموزش عالی و عدم شکل‌گیری کامل استقلال دانشگاه‌ها چارچوب کلی اداره دوره‌ها در سطح ملی تعریف می‌شود. در آیین‌نامه دوره دکترا، جزئیات و امور تخصصی به دانشگاه‌ها واگذار شده است. در اکثر دانشگاه‌های ایران یک واحد اداری مستقل با عنوان تحصیلات تکمیلی، اجرایی شدن آیین‌نامه مذکور را نظارت و کنترل می‌کند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۴). اما هدف اصلی این تمرکز که سازگاری برنامه‌ها با اهداف و مأموریت‌های کلان کشور است، به طور کامل تحقق نیافته و نقد وارده بر فلسفه و اهداف دوره‌هایی که در حال حاضر در ایران اجراء می‌شود، عدم تناسب آنها با اهداف و مأموریت‌های جدیدی است که برای وزارت علوم در قالب اهداف و سیاست‌های برنامه توسعه کشور تعریف شده است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶).

در ساختار دوره‌ها، همراهی دانشگاه‌های ایران با روش جاری در اکثر کشورهای مورد مطالعه و استفاده از «برنامه‌های ساختمان از قبل تعریف شده» مشاهده می‌شود در حالی که، نشانی از توجه به رویکرد جدید تأسیس دانشکده‌های تحصیلات تکمیلی-دکترا- پژوهش^۱ که با هدف گام برداشتن در جهت میان‌رشته‌ای شدن دوره‌ها و هماهنگی هرچه بیشتر مقطع دکترا با ارشد، در حدود ۳۰ درصد از مؤسسات آموزش عالی اروپایی مورد مطالعه رایج شده (EUA, 2007)، دیده نمی‌شود.

ویژگی محتوای دوره‌های دکترا در اکثر کشورهای مورد مطالعه محوریت پژوهش و قرار داشتن آموزش در خدمت پژوهش و تأکید بر تقویت مهارت‌های پژوهشی است؛ به گونه‌ای که آموزش مهارت‌های پژوهشی اجباری و سایر واحدها شکل اختیاری را دارند. این در حالی است که در ایران واحدهای درسی پیش‌بینی شده در دوره‌های دکترا قادر به ایجاد قابلیت‌های لازم و مهارت‌های پیشرفته در روش‌شناسی تحقیق در دانشجویان دکترا نیست (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶). علاوه بر این، آموزش مهارت‌های عمومی - فردی و حرفه‌ای (شایستگی‌های کانونی) نظیر مهارت‌های ارتباطی، شبکه‌سازی، مدیریت زمان در رویکردهای جدید به عنوان بخشی از محتوای دوره در برخی از دانشگاه‌ها مد نظر است و این امر با توجه

به تغییرات در بازارکار جهانی و بروز تحولات جدید در عرصه اقتصاد و بازارکار به وقوع پیوسته است (UAE, 2007). این چرخش و تحول هنوز در دوره‌های دکترا دانشگاه‌های ایران تأثیر خود را به ویژه در محتوای دوره‌ها نگذاشته است.

رایج‌ترین رویه در سطح دانشگاه‌های مورد مطالعه ترکیب واحدهای پژوهشی-عمومی و رساله است. در ایران ارائه واحدهای نظری تخصصی-واحدهای پژوهشی و رساله است و معمولاً نوع دروس در سطح گروه‌های علمی تعیین می‌شود اما در چاقوب کلان و ملی بسنده کردن به حداقل واحدهای ممکن توصیه شده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۴). در صورت هماهنگی هرچه بیشتر دوره‌های ارشد و دکترا فرض بر این است که ارائه واحدهای نظری-تخصصی، در دوره‌های ارشد به کفایت صورت پذیرفته و دانشجو در دوره دکترا با رویکردی میان‌رشته‌ای و با کسب مهارت‌های عمومی-حرفه‌ای به انجام پروژه پژوهشی اصیل نائل می‌شود. فارغ‌التحصیل دکترا با برنامه درسی طراحی شده برای او باید قادر به خلق و تفسیر دانش جدید به طور عموم از طریق انجام پژوهش اصیل شود و توانایی قضاوت آگاهانه بر روی مسائل پیچیده در حوزه‌های تخصصی مربوطه و نوآوری در حل مسائل موجود را به دست آورد (باود و لی، ۲۰۰۹).

در اکثر دانشگاه‌های اروپا یکی از راه‌های فراهم کردن مهارت آموزی و انجام کار پژوهشی با کیفیت بالا از سوی دانشجویان دکترا، درگیر کردن آنان در گروه‌های پژوهشی فعال^۱، خوشه‌های پژوهشی^۲ و شبکه‌هاست^۳ (EUA, 2005).

در خصوص طول دوره دکترا، گرایش جدید، پذیرش انعطاف‌پذیری بر حسب موقعیت رشته و دانشجو است. در عین حال، روش رایج ۳ تا ۴ سال را برای این دوره مد نظر قرار می‌دهد که در ایران نیز تقریباً همین شرایط حاکم شده است. به طوری که مدت مجاز تحصیل ۴ سال است که حسب ضرورت به پیشنهاد استاد راهنما و تأیید گروه علمی ذی‌ربط حداکثر تا دو نیم سال تمدید می‌شود (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۴).

برای پذیرش دانشجو یا ورود به دوره دکترا روش رایج در اکثر کشورهای مورد مطالعه، ارائه مدرک کارشناسی ارشد با نمره خوب همراه با امتحان ورودی یا مصاحبه برای تأیید صلاحیت علمی داوطلب است به همراه حد نصاب نمره زبان که این روش در ایران نیز جاری است، اما بر اساس آیین‌نامه دوره دکترا در ایران احراز صلاحیت علمی داوطلب برای ورود به رشته مورد نظر مطابق با دستورالعمل دانشگاه مربوطه انجام می‌شود که در این بخش نقص آیین‌نامه در مشخص نکردن چگونگی

1. research groups
2. research clusters
3. networks

احراز صلاحیت علمی دانشجویان محرز است و این امر منجر به سلیقه‌ای و غیر حرفه‌ای عمل کردن برخی دانشگاه‌ها در فرایند پذیرش دانشجو شده است. از جمله موارد غیرحرفه‌ای و سلیقه‌ای عمل کردن: به عدم برخورداری آزمون‌های دکترا از انسجام و عمومیت لازم و متکی بودن این آزمون‌ها به منابع استادان دانشگاه برگزارکننده، گرایش شدید دانشگاه‌ها به پذیرش دانشجویان خود و قانونمند و ضابطه‌مند نبودن مصاحبه‌های علمی دانشجویان دکترا، می‌توان اشاره کرد. در کنار موارد فوق مشکل روند بررسی صلاحیت عمومی دانشجویان دکترا منجر به تأخیر در شروع به تحصیل دانشجویان مذکور شده است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶). این در حالی است که در تجربه هیچ یک از کشورهای مورد مطالعه مرحله‌ای تحت عنوان بررسی صلاحیت عمومی داوطلب تعریف نشده است. در رویکردهای جدید که عمدتاً در میان دانشگاه‌های اروپا قابل مشاهده است، برای حفظ انعطاف‌پذیری^۱ در پذیرش و نیز حفظ استقلال^۲ سازمانی با در نظر گرفتن تنوع در رسالت‌ها و زمینه‌های سازمانی و اهمیت روزافزون یادگیری^۳ مستمر، متفاوت بودن الزامات و شرایط دستیابی و پذیرش در دانشگاه‌ها و مؤسسات مختلف توجیه‌پذیر است و در فرایند پذیرش صداقت، شفافیت و عینیت‌گرایی هرچه بیشتر توصیه شده است. یکی از نمودهای حاصل از این رویکرد اینکه داشتن مدرک کارشناسی ارشد اجازه ورود به دکترا را می‌دهد اما ورود به دوره مذکور نباید فقط با این شرط امکان‌پذیر شود (UAE, 2007, UAE, 2005).

تأمین مالی دانشجویان دکترا موضوعی است که از اهمیت فوق‌العاده‌ای در طراحی و برنامه‌ریزی دوره‌های مذکور در بین کشورهای مورد مطالعه برخوردار است. در تأیید این امر به تلاش پروژه بین‌المللی «برنامه‌های دکترا برای جامعه دانش‌بنیان اروپا» که در آن بررسی و مقایسه تجارب کشورها در روش‌ها و مکانیزم‌های تأمین مالی و مدیریت مالی دوره‌های دکترا بخش اعظمی از پروژه را به خود اختصاص داده است، می‌توان اشاره کرد. در تجربه کشورهای مورد مطالعه نهادهای تأمین‌کننده دانشجویان دکترا در کنار ارگان‌ها و واحدهای تأمین‌کننده برنامه‌های دکترا مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند و در بسیاری موارد مشخص شد که تعداد نهادها یا واحدهایی که تأمین‌کننده مالی دانشجویان هستند در مقایسه با آنهایی که به تأمین مالی دوره‌ها و برنامه‌ها می‌پردازند بیشتر هستند. نهادهایی چون وزارتخانه‌ها، شوراهای پژوهشی، بنیادهای خصوصی و عمومی و صنعت در بسیاری از کشورها جزء این فهرست هستند (EUA, 2007). تنها در تعداد اندکی از کشورها نظیر استونی و فرانسه حمایت مالی

-
1. flexibility in admissions
 2. full institutional autonomy
 3. Lifelong learning

از دانشجویان دکترا در مقایسه با تأمین مالی برنامه‌ها و دوره‌ها سهم کمتری را به خود اختصاص داده است. در غالب کشورهای مورد مطالعه یک موقعیت ترکیبی دانشجوی - پژوهشگر (کارمند) برای دانشجویان در نظر گرفته می‌شود. همچنین کمک‌های مالی دولت‌ها به برنامه‌های دکترا با توجه به اهمیت این دوره‌ها در سه شکل کمک‌های^۱ یکجا، گرانت‌های^۲ مبتنی بر رقابت و تخصیص^۳ منابع خاص به برنامه‌ها یا دانشکده‌های دکترا است (همان منبع).

در آیین‌نامه دکترا ایران که مهم‌ترین مرجع قانونی و تعیین‌کننده چارچوب اصلی اجرای برنامه‌های دکترا است، کوچک‌ترین اشاره‌ای به نحوه تأمین مالی یا حمایت مالی از دانشجویان دکترا نشده و این امر به گونه‌ای مسکوت گذاشته شده است؛ در عین حال، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مطرح‌شده در خصوص دوره‌های مذکور در ایران موضوع وضعیت معیشتی دانشجویان دکترا و تقویت انگیزه‌ها و تشویق دانشجویان به انجام تحقیقات کاربردی از طریق مکانیزم‌های مالی و نیز حمایت مالی از ایشان در انجام انواع فعالیت‌های علمی است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶).

در حوزه سرپرستی و نظارت در دانشگاه‌های ایران نیز نظیر اکثر دانشگاه‌های جهان حداقل ۲ نفر مسئولیت راهنمایی و نظارت بر کار دانشجو را برعهده دارند. به طور کلی، نحوه نظارت و سرپرستی متأثر از فرهنگ ملی و سنت توسعه علمی دانشگاه است و فرد سرپرستی‌کننده با عناوینی چون: مربی^۴، ارتقاء دهنده^۵، راهنما^۶، آموزش‌دهنده^۷ و هماهنگ‌کننده^۸ نامیده می‌شود. در اکثر کشورهای مورد بررسی برخورداری از مرتبه دانشجویی و بالاتر و نیز دانش عمیق و تجارب پژوهشی گسترده در حوزه فعالیت دانشجو ملاک انتخاب استاد راهنما است ضمن اینکه مکانیزم‌هایی برای کنترل میزان صرف وقت کافی از جانب استاد یا استادان راهنما برای راهنمایی دانشجو اتخاذ می‌شود و استاد راهنما موظف به رعایت حداقل استانداردهای مشخص در راهنمایی هر دانشجو است. با توجه به اهمیت مسئولیت استاد راهنما در برخی دانشگاه‌ها دستورالعمل کاری مشخصی برای این دسته از استادان تهیه شده و در مواردی حتی دوره‌های مهارت‌آموزی حرفه‌ای برای ایشان برنامه‌ریزی و اجراء می‌شود که همه موارد فوق حاکی از میزان اهمیت شایستگی استاد راهنما و صرف

-
1. Lump sum from
 2. Competitive grants
 3. Special funds for doctoral programmes/ schools
 4. Mentor
 5. Promoter
 6. Guide
 7. Instructor
 8. Coordinator

وقت کافی جهت راهنمایی دانشجویان است. طی دهه اخیر با تغییر برنامه‌های دکترا در دانشگاه‌های مورد مطالعه، نقش استاد راهنما نیز تغییر کرده و این امر منجر به افزایش آگاهی نسبت به اهمیت توسعه مهارت‌های حرفه‌ای استادان راهنما شده است. انواع مهارت‌آموزی در اشکال غیررسمی نظیر جلسات، ملاقات یک‌روزه با هدف موردکاوی، بحث و به اشتراک گذاشتن تجارب موفق، استفاده از انواع روش‌های انگیزشی نظیر پاداش‌های سالانه و تشویق استادان راهنمای برتر از جمله مکانیزم‌هایی برای توسعه مهارت حرفه‌ای استادان راهنما است (باود و لی، ۲۰۰۹؛ گرین و پاول، ۲۰۰۵).

در آیین‌نامه دوره دکترا در ایران موضوع نظارت و سرپرستی در حد تعیین حداقل مرتبه علمی (استادیار و بالاتر) و نحوه انتخاب آن (به درخواست دانشجویان با موافقت عضو هیئت علمی و تأیید گروه ذی‌ربط) باقی مانده است و هیچ مکانیزمی برای نظارت بر نحوه سرپرستی استادان راهنما وجود ندارد و یکی از انتقادات وارده به دوره‌های مذکور این است که در آنها نظارت بر اجرای طرح تحقیق، پایان‌نامه دکترا از مرحله آغازین تا مرحله پایانی مستمر نیست و استادان راهنما وقت کافی برای این امر صرف نمی‌کنند. در ضمن، مکانیزمی برای سنجش توان تحقیقاتی استادان راهنما پیش بینی نشده است.

در اکثر دانشگاه‌های مورد بررسی، روش‌هایی برای پایش و ارزیابی فرایند کار دانشجویان پیش‌بینی شده است که خلاصه آن در بخش یافته‌ها ذکر شد، نکته قابل توجه در این امر، هدف از استقرار این نظام پایش و ارزیابی است که شناسایی مشکلات و حمایت از دانشجویان در حین انجام فعالیت‌های علمی اوست. همچنین در راستای کنترل کیفیت فرایند سرپرستی و نظارت، مکانیزم‌های مختلف مانند مشخص کردن حداقل جلسات ملاقات دانشجویان با تیم راهنمایی (مثلاً ۱۲ جلسه) و نیز محدود کردن سقف راهنمایی دانشجویان دکترا توسط یک استاد راهنما به کار می‌رود (گرین پاول، ۲۰۰۵).

در ایران به دلیل عدم وجود نظارت مستمر بر فرایند تهیه پایان‌نامه و در مواردی عدم توانایی استادان راهنما در هدایت مؤثر آن، نه تنها به رفع مشکلات موجود بر سر راه دانشجویان کمی نمی‌شود بلکه در مواردی موجب بروز موانع بر سر راه فعالیت‌های علمی او نیز می‌شود. در مجموع، از روش‌های پایش که از اهمیت زیادی در اجرای دوره‌های دکترا برخوردار است، اثری یافت نمی‌شود و حمایت از دانشجویان دکترا به گونه‌ای هدفمند و با نظامی از قبل طراحی شده صورت نمی‌گیرد. دانشجویان دکترا در مراحل تهیه پایان‌نامه از احساس رهاشدگی رنج می‌برد و در زندانی از مقررات خشک اداری نظیر سقف زمان مجاز تحصیل، زمان ارائه پروپزال و بدون پشتیبانی و حمایت کافی اسیر می‌شود.

در خصوص الزامات و ویژگی‌های یک پایان‌نامه دکترا و دفاع از آن رعایت اصل عینیت و بی‌طرفی، تأکید بر اعلام عمومی، استفاده از داوران خارجی و نیز تأکید بر

کاهش تأثیر استاد راهنما در فرایند ارزیابی پایان‌نامه از جمله محورهای است که در رویکردهای جدید و در تلاش کشورها برای بازنگری اجرای برنامه‌های دکترا مورد توجه قرار گرفته است. دفاع از پایان‌نامه دکترا تقریباً در همه دانشگاه‌های اروپا حداقل ۱۰ روز قبل از جلسه دفاع اعلان عمومی می‌شود (به استثناء دانشگاه‌های انگلستان که جلسه دفاع به طور خصوصی و تنها با حضور دو داور داخلی و خارجی انجام می‌گیرد). رساله دانشجویی توسط ۲ تا ۳ داور مطالعه و بازبینی می‌شود و کمیته دفاع از پایان‌نامه مشتمل بر استادان داخلی و خارجی و متخصصان حسب مورد از رشته مورد نظر هستند. در برخی از کشورها، حضور استاد یا استادان راهنما الزامی و در برخی ممنوع است. در نحوه نمره‌دهی به پایان‌نامه تفاوت‌هایی بین کشورها مشاهده می‌شود. در هلند امکان رد شدن پایان‌نامه وجود ندارد اما در بیشترین موارد امکان رد شدن پایان‌نامه وجود دارد با این فرصت که دانشجوی بتواند این نظر را مورد فرجام‌خواهی قرار دهد. در برخی از دانشگاه‌ها اگر پایان‌نامه دکترا رد شود دانشجوی قادر به دریافت یک گواهی‌نامه از دوره خواهد شد.

در ایران دانشجوی پس از تدوین رساله و تأیید استاد راهنما با شرط کفایت دستاوردهای علمی رساله که احراز آن تابع دستورالعملی است که به تصویب شورای دانشگاه رسیده باشد، موظف است در حضور هیئت داوران که ترکیب و وظایف آنان نیز بر اساس دستورالعمل داخلی دانشگاه تعیین می‌شود از رساله خود دفاع کند.

ارزیابی رساله بر اساس کیفیت علمی پژوهش انجام‌شده، میزان نوآوری، چگونگی دفاع از یافته‌های پژوهشی و نحوه نگارش رساله انجام می‌شود و نتیجه به یکی از دو صورت: قبول و غیر قابل قبول، تعیین می‌شود. چنانچه رساله دانشجوی غیرقابل قبول ارزیابی شود بنا به تشخیص هیئت داوران دانشجوی مجاز است طی حداکثر ۶ ماه به شرط اینکه از حداکثر مدت مجاز تحصیل بیشتر نشود اصلاحات لازم را در رساله به عمل آورده و صرفاً برای یک بار دیگر از آن دفاع کند. در ایران یکی از گزئی‌های موجود، دخالت استادان راهنما در انتخاب داوران و بالا بودن احتمال سوگیری و ذهنیت‌گرایی در فرایند ارزیابی پایان‌نامه دکترا است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۶). پی‌گیری فارغ‌التحصیلان دکترا، تجربه موفقی است که با هدف آگاهی از کم و کیف دوره‌های برگزارشده صورت می‌گیرد. اما در ایران معمولاً ارتباط دانشجوی دکترا پس از اتمام تحصیل با دانشگاه محل تحصیل (مگر اینکه دانشجوی بورسیه همان دانشگاه باشد) قطع می‌شود و دانشگاه هیچ مسئولیتی در خصوص آگاهی از شرایط فارغ‌التحصیل دوره دکترا پس از اتمام تحصیلش بر عهده ندارد.

استفاده از فرایند تحرک و جا به جایی دانشجوی چه در داخل یک کشور یا در سطح بین‌المللی در اکثر دانشگاه‌های مورد مطالعه در رویکردی جدید به عنوان بخشی از فرایند کسب تجربه و مهارت‌آموزی دانشجوی دکترا محسوب می‌شود. این تحرک

به عنوان ابزاری راهبردی در هدایت دانشجو به سوی تجارب پژوهشی گسترده‌تر و عمیق‌تر و نیز در راستای شبکه‌سازی بین دانشگاه‌های مجری دکترا، مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای دانشجوی دکترا انواع جا به جایی و تحرک اعم از استفاده از فرصت مطالعاتی دوره دکترا یا همکاری با بخش صنعت و مشارکت در پروژه‌های تولیدی - صنعتی در حین دوران تحصیل در رسیدن او به بلوغ علمی و استقلال حرفه‌ای کمک شایانی می‌کند. با این حال، در آیین‌نامه اجرایی دوره دکترا در ایران هیچ اشاره‌ای به این موضوع صورت نگرفته و هیچ پایه و زمینه قانونی برای انجام این امر در آیین‌نامه مذکور تعریف نشده است.

اصولاً تلاش در راستای بین‌المللی شدن دوره‌های دکترا از طریق برگزاری دوره‌های مشترک با سایر دانشگاه‌های سایر کشورها، مبادله دانشجو، استفاده از توان استادان راهنمای خارجی و یا داوران خارجی همه و همه از جمله فعالیت‌هایی است که در تحولات و رویکردهای جدید در برگزاری دوره‌های دکترا مدنظر قرار گرفته و همه کشورها در آن جهت گام برمی‌دارند. دوره دکترا مشترک عموماً بر اساس دو اصل زیر سازماندهی می‌شوند:

۱. وجود یک برنامه (درسی) مشترک در هر دو حوزه آموزش و پژوهش مبتنی بر همکاری نزدیک دانشگاه‌های درگیر.

۲. وجود ترتیبات و سازماندهی خاصی برای تأمین مالی و تعیین مسئولیت سازمانی طرفین همکاری‌کننده نظیر ارائه برنامه درسی، تضمین کیفیت و یا فرصت مطالعاتی دانشجو.

به طور خلاصه دو رویکرد بر این نوع دوره‌های مشترک حاکم است. رویکرد اول که پایین به بالا نامیده می‌شود از جانب گروه علمی یا استادان راهنمای پروژه و اعضاء گروه پژوهش هدایت می‌شود.

در رویکرد دوم، هدایت و سرپرستی این همکاری با رؤسای دانشگاه است و در راستای استفاده از فرصت‌های خارجی برای دانشگاه متبوع سازماندهی می‌شود. در مجموع تجارب کشورها نشان داد که گرایش به سمت همکاری بین‌بخشی به ویژه با صنعت رو به افزایش است.

در ایران در خصوص برگزاری دوره دکترا مشترک نیز به تازگی گام‌هایی برداشته شده که نیازمند توجه بیشتر است.

در یک جمع‌بندی کوتاه موارد ذیل در بازنگری دوره‌های دکترا در اکثر کشورهای جهان مدنظر قرار گرفته است:

۱. تقریباً همه دانشگاه‌های مورد بررسی در صدد بازنگری و اصلاح نحوه برگزاری و اجرای دوره‌ها به لحاظ محتوا و ساختار هستند؛

۲. در موضوع یا مؤلفه اداره کردن در اکثر دانشگاه‌ها تمایل به سمت نوعی تمرکز سازمانی در سطح دانشگاه با هدف ایجاد هماهنگی بیشتر بین دوره‌های دکترا و ارشد و حرکت در راستای بین‌رشته‌ای شدن و عدول از تخصص‌گرایی صرف احساس می‌شود که در قالب رویکرد تأسیس دانشکده تحصیلات تکمیلی / دکترا یا پژوهش تجلی می‌یابد؛
۳. این اصلاح و بازنگری در جهت اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای و بین‌المللی شدن دوره‌هاست؛
۴. توانایی انجام پژوهش مستقل و اصیل توسط دانشجوی دکتری محوریت قریب به اتفاق دوره‌های مذکور را در دانشگاه‌های مورد مطالعه تشکیل می‌دهد؛
۵. افزایش شفافیت و دسترسی به اطلاعات به گونه‌ای باز و بدون محدودیت برای همه ذی‌نفعان و متقاضیان دوره‌های دکتری رویکرد دیگری است که در تجارب و تلاش‌های اخیر دانشگاه‌های مورد مطالعه ردپای آن ملاحظه می‌شود؛
۶. پذیرش رویکرد انعطاف‌پذیری در تعریف قوانین و روش‌های مورد استفاده در دوره‌های دکتری رویکرد دیگری است که دانشگاه‌ها بدان توجه کرده‌اند به عنوان نمونه به انعطاف در طول دوره برحسب ماهیت رشته و انعطاف‌پذیری پذیرش و انتخاب دانشجو با هدف فراهم کردن امکان همکاری‌های بین‌رشته‌ای می‌توان اشاره کرد؛
۷. سوق دادن دانشجویان دکتری به انجام پژوهش‌های گروهی و مرتبط با نیازهای واقعی بخش‌های اقتصادی - اجتماعی کشورها، رویکرد دیگری است که کاربرد مکانیزه‌هایی چون تعریف خوشه‌های پژوهش و پیوند دادن دانشجویان به پروژه‌های بخش صنعت نمونه بارز آن است.
۸. آماده‌سازی و مجهز ساختن دانشجویان دکتری با انواع مهارت‌ها و شایستگی‌های کانونی - عمومی مورد نیاز بازار کار تنوع‌طلب و پیچیده عصر کنونی از دیگر مؤلفه‌های مورد توجه در برنامه‌ریزی دوره‌های دکتری به شمار می‌رود.
۹. تقریباً در همه دانشگاه‌های مورد مطالعه محوریت و تأکید اساسی بر پژوهش است و در اکثریت قریب به اتفاق دانشگاه‌ها مرحله آموزش با هدف تقویت مهارت‌های پژوهشی و رفع نیازهای تخصصی و نظری دانشجو در طی فرایند پژوهش مورد تأکید است و با جدیت دنبال می‌شود؛
۱۰. تقریباً در همه کشورها با هدف فراهم ساختن زمینه‌های امنیت اقتصادی - اجتماعی دانشجویان دکتری راهکارهای مشخص و تعریف شده وجود دارد؛
۱۱. در همه دانشگاه‌های مورد مطالعه، نقش استاد راهنما از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و کمیّت و کیفیت راهنمایی و سرپرستی اعمال‌شده توسط ایشان با دقت و وسواس خاصی مورد ارزیابی و پایش قرار می‌گیرد؛

۱۲. تقریباً در همه دانشگاه‌های مورد مطالعه در راستای توسعه و بهبود کیفیت فرایند سرپرستی و نظارت گام‌های مشخص برداشته شده که از آن جمله به برگزاری دوره‌های مهارت‌آموزی استادان راهنما می‌توان اشاره کرد؛
۱۳. رویکرد حمایت به جای کنترل در فرایند پایش و ارزیابی دوره‌های دکتری به ویژه در مرحله پژوهشی رویکرد غالب در اکثریت دانشگاه‌های مورد مطالعه است. این پایش با هدف شناسایی مشکلات در مسیر پژوهش دانشجو و کمک به رفع آنها طراحی و اجراء می‌شود؛
۱۴. استفاده از فناوری اطلاعات در سطح گسترده در اجرایی کردن فرایند پایش یکی دیگر از مؤلفه‌های مورد توجه در دانشگاه‌های مورد مطالعه است؛
۱۵. کسب اعتبار علمی برای فعالیت پژوهشی دانشجوی دکتری در سطح ملی و بین‌المللی یکی دیگر از محورهای مورد تأکید در دانشگاه‌های مورد مطالعه است که به طور عمده از طریق استفاده از داورهای خارجی و فراهم ساختن امکان سفرهای علمی و جا به جایی‌های بین دانشگاهی دانشجویان در سطح ملی و بین‌المللی دنبال می‌شود.

توصیه‌ها

- مطالعه تجارب کشورهای مورد مطالعه و مقایسه آن با تجارب ایران نشان می‌دهد که نحوه برگزاری و اداره دوره‌های دکتری در ایران نزدیکی زیادی با تجارب بررسی شده دارد. به ویژه در ابعاد سخت‌افزاری نظیر ساختارها، روش‌ها، قوانین و مقررات تشابه زیادی میان دوره‌های دکتری در ایران با کشورهای مورد مطالعه مشاهده می‌شود؛ بنابراین، به نظر می‌رسد استفاده از تجارب ارزنده سایر کشورها در حوزه‌های نرم‌افزاری نظیر رویکردها و نگرش‌ها می‌تواند در این برهه از زمان برای مسئولان و سیاست‌گذاران دوره‌های مذکور در ایران مفید و مؤثر باشد و از جمله آنها می‌توان به:
۱. اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای در دوره‌های دکتری،
 ۲. اتخاذ رویکرد انعطاف‌پذیری مبتنی بر ماهیت رشته‌ها،
 ۳. رویکرد توجه به هماهنگی بین دوره‌های ارشد و دکتری از طریق تمرکز اداره دوره‌ها در سطح دانشگاه در یک نهاد مستقل،
 ۴. تأکید بر بین‌المللی شدن دوره‌های دکتری با استفاده از مکانیزه‌هایی چون فرصت مطالعاتی دانشجویی، دوره‌های دکتری مشترک و دعوت از استادان راهنمای خارجی و داور بین‌المللی،
 ۵. اتخاذ رویکرد شفافیت و دسترسی به اطلاعات در دوره‌های دکتری،
 ۶. رویکرد توجه به شایستگی‌های کانونی در میان دانشجویان از طریق ارائه واحدهای عمومی در این حوزه برای دانشجویان با این شرط که این شایستگی‌ها در دوره‌های قبلی مغفول مانده باشد،

۷. رویکرد تأمین امنیت اقتصادی - اجتماعی دانشجویان،
۸. رویکرد گروهی و مبتنی بر نیاز جامعه در پژوهش‌های دکتری با استفاده از تجارب ذکر شده (پیوند دادن دانشجویان با پروژه‌های موجود در بخش‌های اقتصادی - اجتماعی با استفاده از مکانیزم‌های تشویقی)،
۹. اتخاذ رویکرد حمایتی به جای رویکرد کنترل در فرایند پایش و استفاده دقیق از روش‌ها و مکانیزم‌های پایشی جاری در دانشگاه‌های مورد مطالعه برای دوره‌های دکتری در ایران اشاره کرد.

منابع

- حسن لی، کاووس (۱۳۸۶). ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی دوره دکترا زبان و ادبیات فارسی دانشگاه‌های کشور با معرفی برنامه جدید دانشگاه شیراز، مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- خامسان، احمد (۱۳۸۶). چالش‌های ایجاد برنامه‌های دکترا برخط، مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- خورشیدی، رزا (۱۳۷۹). بررسی کیفیت آموزشی دوره‌های دکترا علوم انسانی دانشگاه شیراز در دو دوره زمانی، مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- رشیدی، ناصر (۱۳۸۶). دوره دکترا آموزش زبان انگلیسی در ایران: مشکلات و راه‌حل‌ها، مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسس، پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ساکتی، پرویز (۱۳۸۵). ارزیابی کیفیت آموزشی دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، معاونت پژوهشی دانشگاه شیراز، مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۶). گزارش همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران.
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۷). آمار آموزش عالی ایران سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷.
- منه‌اج، محمدباقر (۱۳۸۶). فلسفه ایجاد دوره دکترا (فنی - مهندسی) در دانشگاه‌های ایران و جهان (اهداف و چالش‌ها) مجموعه مقالات همایش تأملی بر دوره‌های دکترا تخصصی در ایران، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۸۴). آیین‌نامه دکترا (PhD) مصوب ۸۴/۱/۲۷.

European university Association (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge society*.

Bar- llan university (2009). *Ph.D. Degree studies*. Available at: www.Bia.ac.il/index .

Ankara university (2009). *Doctoral degree*, Available at: www.Ankara.edu.tr .

- European university Association (2007). *Doctoral Programmes in Europe's universities: Achievements and challenges*.
- University of Technology Malaysia (2009). Available at: www.utm.edu.my.
- Harvard university (2009). *Academic programme*, Available at: www.Gse.Havvard.edu.
- Stanford university (2009). *Programs & Degrees*, Available at: www.ed.stanford.Edu/suse/programs/degree.
- National university of Singapore (2009). *Education at NUS*, Available at: www.Nus.Edu.sg.
- Malaysia university of Science and Technology (2009); *Academic programs*. Available at: www.must.edu.my.
- Multimedia university (2009). Available at: www.mmu.edu.my.
- Boud, David and lee Alison (2009). *Changing practices of doctoral education*. Routledge taylor & francis Group London & Wewyork.
- Scoff, David, Brown Andrew, Lunt Ingrid & Thorne Lucy (2004) *Professional Doctorates: integrating professional and Academic Knowledge*. The society for research into Higher education & open university press.
- Green, Howard and powll, Stuart (2005). *Doctoral study in contemporary Higher education*. The society for research into Higher education & open university press.