

تحلیلی بر ضرورت‌ها و الزامات بازاندیشی در اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی دوره‌های دکتری تخصصی

غلامرضا یادگارزاده^{۱*}، کوروش فتحی واجارگاه^۲، محمود مهرمحمدی^۳، محبوبه عارفی^۴

۱. استادیار سازمان سنجش آموزش کشور؛ ۲. استاد دانشگاه شهید بهشتی؛ ۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس؛

۴. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف: سؤال اساسی که مقاله حاضر تلاش کرده به آن پاسخ دهد این است که با توجه به روند تحولات آموزش عالی در بعد ملی و بین‌المللی آیا زمان آن نرسیده که بازنگری دقیقی از اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی دوره‌های دکتری تخصصی صورت گیرد؟
روش: پژوهش حاضر تحلیلی تفسیری می‌باشد. که با بررسی اسناد و مدارک پژوهشی تلاش کرده تا ضمن ارائه تصویری از مطالعات انجام شده در این مورد ضرورت بازاندیشی و بازنگری در دوره‌های دکتری تخصصی تحلیل شود.

یافته‌ها: دوره دکتری تخصصی یکی از راه‌های تربیت نیروی متخصص در حوزه‌های مختلف دانش بشری است. راه‌اندازی دوره‌های دکتری با اهداف مختلفی صورت می‌گیرد که مهم‌ترین آنها تربیت مدرس و پژوهشگر است. در چند دهه گذشته تنوع زیادی در اهداف، راهبردها، روش اجرا، برنامه‌های درسی و نحوه ورود به دوره‌های دکتری به وجود آمده است که عمدتاً با توجه به نیازهای جامعه و تغییر ماهیت آموزش عالی بوده است. از راه‌اندازی اولین دوره دکتری تخصصی در کشورمان حدود ۸۰ سال می‌گذرد و در این زمان طولانی اجرای این دوره‌ها تغییر زیادی را تجربه نکرده‌اند و آنچه رخ داده عمدتاً متمرکز بر اصلاح سرفصل‌ها و محتوا بوده است. در واقع دوره‌های دکتری در کشورمان همچنان با نگاه سنتی به تحصیلات آکادمیک و با هدف تربیت مدرس اجرا می‌شوند و با تغییرات سریع علم و فناوری سازگار نیست. بنابراین بازاندیشی و بازنگری در دوره‌های دکتری ضرورتی انکارناپذیر است که از نوع نگاه به دوره دکتری تا اجرا و ارزشیابی آن را شامل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: دکتری تخصصی، آموزش عالی، برنامه درسی، پژوهشگر، مدرس

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۰۷

Email: yadegarzadeh@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسؤل می‌باشد.

مقدمه و طرح مسأله

بسیاری از کسانی که در حوزه آموزش عالی به صورت عام و یا تحصیلات تکمیلی به صورت خاص فعالیت می‌کنند دوره‌های دکتری تخصصی را بالاترین سطح در سلسله مراتب تحصیلات آکادمیک می‌دانند و خروجی‌های این دوره‌ها را افرادی با تخصص و دانش سطح بالا ارزشیابی می‌کنند. دانشجویان با وارد شدن به دوره‌های دکتری تخصصی می‌توانند حداقل‌هایی از شایستگی را کسب کنند و به نوعی می‌توان آنها را متخصص نامید (Altbach, 2004).

از نظر تاریخی سابقه اعطای درجه دکتری به حدود قرون وسطی باز می‌گردد. دانشگاه‌هایی مانند آکسفورد، هایدلبرگ و بولونیا از قرون وسطی مدرک دکتری را به‌عنوان بالاترین سطح شناخت علمی اعطا می‌کردند. عبارت دکتر، ابتدا فقط برای کسانی که در حرفه پزشکی تحصیل کرده بودند به کار می‌رفت اما بعدها این عنوان برای سایر رشته‌ها نیز به کار رفت. در اوایل هیچ‌گونه ضابطه و یا ملاک روشنی برای اعطای مدرک دکتری وجود نداشت اما بعدها اساس مدرک تحصیلی دکتری بر دانش پژوهی قرار گرفت. هر چند اعطای دکتری تخصصی (PhD) از اواخر قرن هیجدهم شروع شده بود اما مستندات پژوهشی نشان می‌دهد که در قرن نوزدهم شکل جدید دکتری PhD از آلمان شروع شد؛ در آمریکا از نیمه دوم قرن نوزدهم دوره‌های دکتری قوت گرفت؛ در بریتانیا مقاومت زیادی در مورد اعطای مدرک دکتری وجود داشت و قبل از ۱۹۲۰ هیچ مدرکی اعطا نشده است (Hoddell and et al, 2001).

دکتری PhD ریشه در سیستم دانشگاه‌های اروپایی قرن نوزدهم دارد زمانی که دکتری مدرکی برای تدریس به حساب می‌آمد. پارک (۲۰۰۵) تأکید می‌کند اولین دانشگاه پژوهشی مدرن در سال ۱۸۱۰ در برلین تأسیس شد، جایی که اخذ مدرک دکتری مستلزم ارائه سمینار و گذراندن امتحان شفاهی بود. در سیستم دانشگاهی انگلستان و ایرلند دانشجو تحت نظر یک استاد پژوهشی انجام می‌داد که باید به صورت شفاهی از آن دفاع می‌کرد و از نظر زمانی سه سال طول می‌کشید (Buckley and et all, 2009). در سایر کشورها دوره‌های دکتری عمدتاً الگوبرداری از سیستم‌های اروپایی و یا امریکایی بوده و سابقه‌ای کمتر از یک قرن دارند. در کشورمان پیشینه اعطای مدرک دکتری تخصصی به حدود ۷۵ سال قبل باز می‌گردد اما آمار رسمی در مورد جزئیات آن در دست نیست (Memariani, 2007).

بسیاری از پژوهشگران، دوره‌های تحصیلات تکمیلی خصوصاً دوره‌های دکتری را زمینه‌ساز متخصص شدن دانش‌آموختگان می‌دانند و معتقدند این افراد نمی‌توانند پس از پایان تحصیل به صورت مستقیم به بازار کار وارد شوند (Cryer, 1997). در واقع دوره‌های دکتری افراد را آماده انجام فعالیت‌های تخصصی می‌کند. پرسشی که مطرح می‌شود این است که دوره‌های دکتری چه دانش، مهارت و توانایی را در دانش‌آموختگان ایجاد می‌کنند؟ باکلی و همکاران (۲۰۰۹) این سؤال را به

گونه‌ای دیگر مطرح می‌کنند که آیا شایستگی‌های دوره دکتری متفاوت از دوره فوق‌لیسانس و لیسانس است و افرادی که دارای مدرک دکتری هستند چه دانش، ارزش و مهارتی افزون بر دیگران با خود به محیط کار می‌آورند؟ آلتباخ (۲۰۰۴) دوره‌های دکتری را مهم‌ترین بخش از تحصیلات آکادمیک ارزشیابی کرده و معتقد است فرایند تولید دانش می‌تواند توسط دانش‌آموختگان این دوره‌ها مدیریت شود.

مطالعه و تحقیق در مورد دوره‌های دکتری مانند خود آموزش عالی دارای سابقه زیادی نیست و مستندات قابل اتکای محدودی در این زمینه وجود دارد. در سطح اروپا و آمریکای شمالی و شرق آسیا موضوع کیفیت دوره‌های دکتری تخصصی طرف توجه محققان بسیاری قرار گرفت و بررسی‌هایی در فاصله سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۹ به انجام رسید که همگی بر تغییر و بازاندیشی در مورد طراحی و سازماندهی، محتوا، اجرا و ارزشیابی دوره‌های دکتری تخصصی متمرکز بودند (Sadlak, 2004). سادلک (Sadlak, 2004) می‌گوید (Altbach, 2004; HoddeI and et al, 2001; Laster, 2004). برنامه‌های تربیت دانشجوی دکتری در اکثر کشورها با مسائل کلانی مانند ابهام در جایگاه مطالعات دکتری در برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها، مسائل مربوط به افرادی که به‌عنوان دانشجوی دکتری کار می‌کنند، ارزشیابی مدارک دکتری و جایگاه مدرک دکتری در نهاد آموزش عالی، رویه‌هایی که منجر به اخذ مدرک دکتری می‌شود، اعتبار مدرک دکتری و هزینه‌های اعطای مدرک دکتری "مواجهاند و به همین دلیل این موضع یکی از دل‌مشغولی‌های مدیران آموزش عالی بوده و هست.

در کشورمان آموزش عالی به‌عنوان یک موضوع پژوهشی کمتر مورد توجه قرار گرفته و بنابراین عناصر تشکیل‌دهنده آن نیز چنین شرایطی دارند (Fathivajargah, 2011). بر همین اساس دوره‌های تحصیلی مختلف و بالاترین سطح آن یعنی دوره‌های دکتری نیز کمتر مورد ارزشیابی و بازنگری قرار گرفته‌اند و آنچه نمود عینی دارد فقط بازنگری سرفصل‌ها است که این امر نیز متفاوت با آن چیزی است که در سطح دنیا و در ادبیات این موضوع جریان دارد. دوره‌های دکتری در کشورمان عمدتاً بر هدف تربیت مدرس متمرکزند و نیاز به بازنگری جدی در اهداف، سازمان اجرایی، برنامه‌های درسی و راهبردهای جهت‌دهنده به این دوره‌ها در اکثر محافل علمی مشاهده می‌شود. با توجه به نقش اساسی دوره‌های دکتری در حرکت نظام علم و پژوهش کشور و اثرگذاری دانشجویان دکتری بر روند تحول علمی کشور به نظر می‌رسد ضرورت‌های زیادی برای تغییر نگاه به این دوره‌ها و بازاندیشی در اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی وجود داشته باشد. بر این اساس در مقاله حاضر تلاش شده تا این ابعاد مختلف این موضوع بررسی و ضرورت‌های بازاندیشی و بازنگری در دوره‌های دکتری بیان شود.

ویژگی‌های دوره‌های دکتری

در بررسی دوره‌های تحصیلی، دوره دکتری اهمیت ویژه‌ای دارد و دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند با تقویت بنیه علمی خود این دوره را راه‌اندازی و با دیگر دانشگاه‌ها در این زمینه رقابت کنند. همان‌طور که پیشتر نیز تأکید شد تمرکز دوره‌های آموزشی دکتری تخصصی بر دانش پژوهی استوار است. سادلک (Sadlak, 2004) می‌گوید: "دوره‌های دکتری به ماهیت دانشگاه متصل‌اند و انتظار این است افرادی که وارد دوره بعد از فوق لیسانس می‌شوند بتوانند حداقل انتظارات پژوهشی را برآورده کنند. در واقع دانشجوی دکتری با پژوهش پیوند خورده و این امر اجتناب‌ناپذیر است. از این‌رو فضای کار دانشجوی دکتری بر سه محور سوار است:

بازنمایی و حل یک مسأله،

تولید دانش در یک رشته علمی،

توانایی پژوهش مستقل در حوزه علمی موردنظر" (ص ۷).

پژوهشگران زیادی بر تفاوت ماهیت کار دانشجویان در دوره‌های دکتری تأکید دارند و کار در دوره دکتری را بسیار دشوارتر از دیگر دوره‌ها ارزشیابی می‌کنند. به‌عنوان مثال مورگاو و همکاران (Morgavi and et al, 2004) به بررسی مهارت‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در مقایسه با سایر دوره‌ها پرداخته‌اند که در جدول زیر آمده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۱): مهارت‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی

دانشجویان دکتری	دانشجویان کارشناسی‌ارشد	دانشجویان کارشناسی	شایستگی
تسلط بر دانش تخصصی شناخت مسائل جاری درک فلسفی آگاه به مبانی روش‌شناختی توانایی انتقال مفاهیم به دیگران آگاهی از پروتکل‌های انتشار آثار علمی	تسلط بر دانش تخصصی درک درست از مسائل جاری دارا بودن دانش فلسفی آگاه به مبانی روش‌شناختی توانایی ارسال اطلاعات فراتر از دیگران ایستادن	تسلط بر دانش درک مسائل جاری آگاهی فلسفی مبانی روش‌شناسی	دانش تخصصی
تفکر انتقادی باز بودن و کنجکاوی فکری صداقت و رفتار اخلاقی دانش عمیق از ICT خلاقیت اصالت تعهد پیوسته به بهبود در مهارت‌های پژوهش ظرفیت برای تفکر انتقادی و متناقض انعطاف‌پذیری در حل مسأله آگاهی از مالکیت معنوی و تجاری آگاه به مسائل مربوط به انتشار آثار علمی	تفکر انتقادی باز بودن و کنجکاوی فکری صداقت و رفتار اخلاقی دانش ICT خلاقیت اصالت تعهد پیوسته به بهبود در مهارت‌های پژوهشی ظرفیت برای انتقاد انعطاف‌پذیری در حل مشکل	تفکر انتقادی باز بودن فکر کنجکاوی صداقت اخلاقی و رفتاری دانش فناوری اطلاعات	مهارت و توانایی عمومی
توانایی کار به طور مستقل و یا با دیگران تحصیل مستقل مهارت‌های رهبری تمامیت شخصی سازگاری خودکارآمدی اعتقاد به تسهیم دانش	توانایی کار مستقل و یا با دیگران تحصیل مستقل مهارت‌های رهبری تمامیت شخصی سازگاری	توانایی پیگیری برنامه‌های درسی مهارت‌های کار گروهی	ویژگی‌های فردی

همان‌طور که مشاهده می‌شود تنوع بسیار زیادی در دانش تخصصی، مهارت و ویژگی‌های افراد شاغل در دوره‌های دکتری وجود دارد. نهاد ملی تضمین کیفیت انگلستان^۱ در تعریف دوره دکتری آورده است: دکتری به کسی اعطا می‌شود که توانایی تولید و تفسیر دانش را داشته باشد و مرزهای رشته خود را از طریق پژوهش‌های اصیل توسعه دهد. دارنده این مدرک قادر خواهد بود پروژه‌هایی را برای تولید دانش جدید و یا توسعه درک افراد مفهوم‌سازی، طراحی و اجرا کند (Laster, 2004).

1. Quality Assurance Agency

در آیین‌نامه دوره‌های دکتری (۱۳۸۹) کشورمان نیز بر این مهم تأکید شده است. در آیین‌نامه مذکور آمده است:

دوره دکتری بالاترین دوره تحصیلی آموزش عالی است که به اعطای مدرک تحصیلی می‌انجامد و رسالت آن تربیت افرادی است که با نوآوری در زمینه‌های مختلف علوم و فناوری در رفع نیازهای کشور و گسترش مرزهای دانش مؤثر باشند.

نگاه معاصر به آموزش دکتری معطوف به دانش، مهارت، شایستگی و تجربه است. لئونارد نتیجه گرفته است که آموزش در دوره دکتری در سال‌های اخیر به ضرر دیدگاه آکادمیک است. او می‌گوید: ممکن است اثربخشی این دوره‌ها بالاتر رفته باشد اما این امر بیشتر از این که معطوف به تولید دانش باشد معطوف به حرفه است. او همچنین تأکید می‌کند که حرفه‌گرایی در آموزش دکتری و زمان‌بندی دقیق برای چاپ یافته‌ها، هم به ضرر مهارت‌های حرفه‌ای آکادمیک است و هم سهم دانشجویان دکتری در تولید دانش را کاهش می‌دهد (Buckley and et al, 2009).

انتقادات به کارایی دوره‌های سنتی دکتری دو راه را در مقابل دانشگاه‌ها قرار داده است: تن در دادن به شیوه‌های جدید تربیت دانشجویان دکتری و اصلاح و یا بازنگری جدی دوره‌های دکتری تخصصی. پوول (Poole, 2011) معتقد است انواع دکترای تخصصی مانند EdD در تعلیم و تربیت، EngD در مهندسی و DBA در تجارت و مدیریت زمانی مطرح گردید که شایستگی دانش‌آموختگان دوره‌های دکتری سنتی مورد پرسش جدی قرار گرفت. هودل و همکاران (Hoddell and et.al 2001) شروع انتقادات به شیوه سنتی تحصیلات دکتری را از سال ۱۹۸۰ می‌دانند و تأکید بر آموزش‌های "عمل‌محور یا مبتنی بر عمل" را در این مورد اثرگذار دانسته‌اند. این انتقادات موضوع دکتری حرفه‌ای را مطرح و بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را بر آن داشت تا این نوع از مدارک تخصصی را هم مد نظر قرار دهند.

به صورت کلی بررسی‌ها نشان می‌دهد که اعطای درجه دکتری و دوره‌های آن در اروپا با وضعیت متناقضی مواجه است. از یک طرف نوعی کاهش علاقه نسبت به مدرک دکتری وجود دارد (برخلاف آنچه در کشورمان در جریان است) در حالی که مشاغل آکادمیک نیازمند آن هستند؛ از سوی دیگر دانش‌بنیان شدن اکثر امور در دنیای ما، تخصصی شدن دوره‌های دکتری و افزایش کیفیت آن‌ها را ضروری می‌سازد. در مقایسه با آمریکا مشکلات دیگری نظیر ناکارآمدی روابط بین سیستم‌ها، ناسازگاری استانداردهای پذیرش دانشجویان، واحدهای درسی و تز، و ضعف سنجش و کنترل کیفیت آموزش نیز وجود دارد (Sadlak, 2004). این مشکلات به نوعی در دیگر کشورها نیز مشاهده می‌شود و بر این اساس است که نظام‌های آموزش عالی به دنبال تغییر نگاه خود به دوره‌های دکتری تخصصی هستند.

در کشورمان بررسی دقیقی در خصوص وضعیت دوره‌های دکتری انجام نشده است اما نگاهی به آمار داوطلبان متقاضی ورود به دوره‌های دکتری (بیش از ۱۳۱۰۰۰ نفر) (Khodaii and et al, 2013) حاکی از این امر مهم است که این دوره‌ها توجه بسیاری از فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد را به خود جلب کرده است و نگاه به این دوره برای مدرس و یا استاد دانشگاه شدن در حال تغییر است. بنابراین نمی‌توان به اهداف، برنامه‌ها و روش‌های قدیمی به تربیت دانشجویان دکتری پرداخت و ضروری است در این زمینه بازاندیشی‌هایی اساسی صورت گیرد.

بازنگری در دوره‌های دکتری تخصصی

با گسترش مرزهای دانش و مطرح شدن انتظارات متعدد از فارغ‌التحصیلان دوره‌های تحصیلات تکمیلی و خصوصاً دکتری در دو دهه گذشته گرایش زیادی به سمت تنوع بخشیدن به دکتری تخصصی مشاهده می‌شود. این گرایش عمدتاً از طرف کسانی مطرح شده است که دوره‌های دکتری را ناکارآمد می‌دانند و معتقدند دانش‌آموختگان این دوره‌ها فاقد شایستگی لازم برای دنیای در حال تغییر و متنوع امروزی هستند. به‌عنوان مثال در آمریکا علی‌رغم این که بسیاری دوره‌های دکتری تخصصی را موفق ارزشیابی می‌کنند دو مسأله بازنگری و گرایش به سمت تنوع مدارک تخصصی مشاهده می‌شود (Altbach, 2004). در کشورهایی مانند استرالیا (پوول، ۲۰۱۱)، انگلستان (Hoddell and et al, 2001)، کانادا و آمریکا (Altbach, 2004) گرایش به سمت توسعه برنامه‌های دکتری حرفه‌ای به سرعت در حال گسترش است. توسعه دکترایی غیر از PhD در جامعه دانشگاهی با واکنش‌های متفاوتی مواجه شده است. مخالفان آن را انحراف از کارکرد دوره‌های دکتری می‌دانند و موافقان آن را زمینه‌ای برای پوشش موضوعاتی می‌دانند که دوره‌های PhD نمی‌توانند پوشش دهند (Laster, 2004). با این حال می‌توان گفت دکتری حرفه‌ای دارای ویژگی‌های زیر است:

حوزه مطالعاتی نزدیک به عمل حرفه‌ای، مانند مهندسی، مدیریت بازرگانی و یا روانشناسی بالینی؛

بخش قابل توجهی از برنامه‌ها به آموزش اختصاص دارد تا پژوهش؛

درجه اعطا شدن با PhD متفاوت است (Poultney, 2010).

هودل (۲۰۰۱) می‌گوید: دکتری حرفه‌ای مدرکی است که براساس برنامه مطالعه و پژوهش

پیشرفته و با توجه به استانداردهای آموزش عالی اعطا می‌شود، برنامه‌های درسی براساس نیازهای حرفه‌ای و محیط بیرون از دانشگاه طراحی می‌شود و تفاوت‌های زیر را با دکتری تخصصی دارد.

جدول (۲): مقایسه دکترای تخصصی با دکترای حرفه‌ای

دکتری تخصصی (PhD)	دکتری حرفه‌ای
صرفاً بر اساس پژوهش، ارزیابی از طریق پایان‌نامه	شامل آموزش و پایان‌نامه که ممکن است رساله هم باشد
معمولاً تمام‌وقت است اما ممکن است پاره وقت هم باشد	معمولاً پاره وقت است اما ممکن است تمام وقت هم باشد
مطالعه فردی و پژوهش، هر چند ممکن است به صورت بخشی از یک گروه تحقیقاتی یا تیم هم باشد	کار گروه تحقیقاتی یا تیم
می‌تواند بعد از درجه لیسانس باشد، هر چند در برخی از موارد پذیرش بعد از مقطع کارشناسی ارشد است	معمولاً پذیرش بعد از مقطع کارشناسی ارشد است
تنها معیار ارزشیابی مشارکت در تولید دانش است	معیار ارزشیابی تولید دانش مرتبط با حرفه است

موضوع بازننگری در دوره‌های دکتری در دهه گذشته توجه زیادی را به خود معطوف داشت. در فوریه ۲۰۰۵ و طی بیانیه سالزبورگ دانشگاه‌های اروپا تغییراتی را تجربه کردند. این بیانیه تأکید می‌کند: "آموزش در دوره دکتری یک مؤلفه کانونی دارد و آن پیشرفت دانش از طریق انجام یک پژوهش است. در عین حال باید نیاز بازار کار را که گسترده‌تر از نیازهای آکادمیک است برآورده سازد" (Buckley and et.al, 2009). این تغییرات در کشورهای دیگر مانند اتریش (Pechar and Thomas, 2004)، فرانسه (Lemerle, 2004)، انگلستان (Laster, 2010)، آمریکا (O'Connor, 2011)، استرالیا (Maxwell, 2003) و آلمان (Hufner, 2004) نیز مشاهده می‌شود.

پرسش مهم این است که امروزه فردی با مدرک دکتری چه جایگاهی دارد؟ برای پاسخ به این پرسش دو نوع نگاه وجود دارد. اول نگاه سنتی که دکتری را به‌عنوان یک مدرک و دارنده آن را به‌عنوان فردی که توانایی انجام پژوهش‌های اصیل را دارد در نظر می‌گیرد. نگاه دوم دکتری را به‌عنوان یک مدرک حرفه‌ای می‌نگرد و دارنده آن فردی است که آموزش‌های سطح بالا را گذرانده و توان حل بسیاری از مسائل را دارد (Melin and et al, 2006).

یکی از موضوع‌های مهم در دوره‌های دکتری محصول و یا نتیجه فرایند آموزش و پژوهش است. بسیاری بر این موضع تأکید دارند که دوره‌های دکتری باید منجر به شایستگی برای انجام مشاغل باشد درحالی‌که این موضوع مخالفان زیادی هم دارد که معتقدند ماهیت دوره‌های دکتری بر دانش پژوهی و تولید علم استوار است. شبکه جهانی مشاغل^۱ (۲۰۱۲) مدرک دکتری را به‌عنوان یکی از صلاحیت‌ها برای مشاغل خاص دانسته و افراد دارای این مدرک را نیازمند شایستگی‌هایی دانسته است که عمدتاً با تحصیل در دوره‌های پایین‌تر و یا حرفه‌ای محقق نمی‌شود. اگر شایستگی را "خوشه‌های پیچیده و تعاملی از دانش، مفاهیم و رویه‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌ها، رفتارها و راهبردها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها، امیال و ویژگی‌های شخصی، ادراک خود و هیجان‌ها است که فرد را قادر

1. Occupational Network (O'net)

می‌کند فعالیت‌های حرفه‌ای را با نتایج قابل پیش‌بینی به انجام برساند" (Rubin and et.al, 2007: 453) بدانیم این پرسش مطرح می‌شود که آیا دانش‌آموختگان دکتری دارای شایستگی هستند یا خیر؟ ملین و همکاران (۲۰۰۶) می‌گویند این نوع نگاه به دوره‌های دکتری بیشتر شغلی و حرفه‌ای است و اگر بخواهیم دانشجوی دکتری شایستگی شغلی به‌دست آورد باید رویکرد خود را به این دوره‌ها تغییر دهیم.

بررسی سوابق پژوهشی در کشورهای مختلف و در خصوص دوره‌های دکتری نشان می‌دهد دوره‌های دکتری تخصصی عموماً دارای دو هدف مشخص است: آموزش و پژوهش (Buckley and et.al, 2009). در واقع نمی‌توان از کسی که تازه دوره دکتری خود را به پایان برده انتظار ایفای نقش حرفه‌ای سطح بالا را داشته باشیم. این افراد باید به‌عنوان حلقه واسطه اتصال دانش به فناوری و حل مسأله باشند و به‌دلیل گذراندن سطوح علمی بالا می‌توانند به فعالیت تخصصی در موضوعات مختلف بپردازند. هودل و همکاران (۲۰۰۲) در یک بررسی جامع برون‌داد و مهارت قابل‌انتقال در انواع دوره‌های دکتری را در جدول زیر خلاصه کرده‌اند:

جدول (۳): مقایسه انواع مدرک دکتری

نوع	برون‌داد پژوهشی مهم	موضوع و روش تحقیق	مهارت قابل انتقال
دکترای تحت نظر استاد راهنما	رساله و آزمون شفاهی	منوط به رساله	به‌صورت صریح وجود ندارد
دکترای مبتنی بر عملکرد	رساله و آزمون شفاهی	منوط به رساله	به‌صورت صریح وجود ندارد
دکترای حرفه‌ای	رساله و آزمون شفاهی	آموزش و سنجش عملکرد	عملکرد و مهارت کسب شده
دکترای در مسیرهای جدید	رساله و آزمون شفاهی	آموزش و سنجش عملکرد	مهارت کار به‌عنوان متخصص
دکترای از طریق انتشار آثار علمی	بررسی آثار علمی	ممکن است در آزمون شفاهی سنجیده شود	به‌صورت صریح وجود ندارد

همان‌طور که اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد رساله عنصر ثابت هر نوع مدرک دکتری است و فقط در اعطای مدرک براساس مستندات پژوهشی چنین چیزی ممکن است وجود نداشته باشد. در واقع پژوهش مهم‌ترین برون‌داد دوره‌های دکتری محسوب می‌شود. "دانشجویانی که وارد دوره‌های دکتری می‌شوند، توانایی کار در بالاترین سطح از پیشرفت علمی در دانشگاه را دارند که معمولاً به عنوان سطح ۸ شناخته می‌شود. از آن‌ها انتظار می‌رود یک پژوهش را برنامه‌ریزی، اجرا و به بار بنشانند و درک عمیقی از حوزه‌ای که کار می‌کنند داشته باشند. انتظار این است که کاندیدای دوره

دکتری بتواند دانش جدید تولید کرده و به جامعه کمک کند" (Walsh, 2007:320). در واقع مدرک دکتری به کسانی تعلق می‌گیرد که دارای ویژگی‌های زیر باشند:

۱. تولید و تفسیر دانش نوین از طریق پژوهش‌های اصیل و یا دانش پژوهی، توسعه مرزهای دانش در رشته خود و رعایت اصول اخلاقی.
 ۲. کسب درک نظام‌مند از دانش در حوزه مورد نظر و اقدام به عمل حرفه‌ای در رشته تحصیلی خود.
 ۳. توانایی درک، طراحی و پیاده‌سازی پروژه‌ها با هدف تولید دانش، کاربرد و حل مسأله.
 ۴. داشتن درکی عمیق از روش‌ها و فنون تحقیق پیشرفته (Poole, 2011).
- به‌صورت معمول پیش‌بینی می‌شود افراد دارای مدرک دکتری قادر باشند:
- به عنوان یک متخصص درباره مسائلی که اغلب فاقد داده کافی است، قضاوت کنند. توانایی برقراری ارتباط (با متخصصان و افراد عادی) و نتیجه‌گیری از ایده‌ها را داشته باشند. پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای را با به‌کاربردن روش‌ها ایده‌ها و رویکردهای جدید انجام دهند.
- مهارت کافی و قابل انتقال برای مسئولیت‌های حرفه‌ای و ابتکار عمل در شرایط پیچیده و غیر قابل پیش‌بینی داشته باشند (Poole, 2011).
- نهاد تضمین کیفیت انگلستان^۱ (۲۰۰۱) شاخص‌هایی را برای دکتر بودن^۲ آورده که به شرح زیر است:

مشارکت در تولید دانش،
تبیین شکاف دانش،
طرح پرسش‌های صریح پژوهشی،
تدوین چارچوب مفهومی،
طراحی پژوهش‌های دقیق،
روش‌شناسی مناسب،
جمع‌آوری داده به روش صحیح،
ارائه روشن و دقیق،
تعهد کامل به نظریه،
استدلال قانع‌کننده،
پاسخ به پرسش‌های پژوهشی،

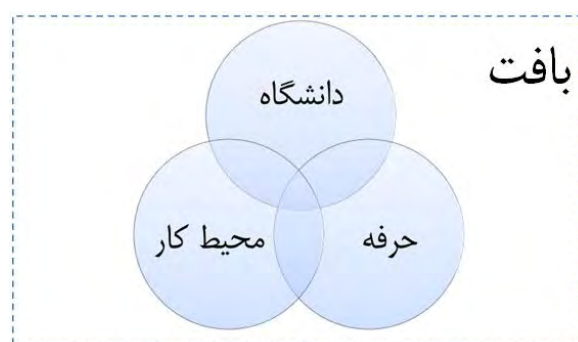
1. UK Quality Assurance Agency for High Education (QAA)
2. Doctorateness

نتیجه‌گیری مفهومی (Laster, 2003).

نکته قابل توجه این است که از دوره‌های دکتری و نتایج حاصل از آن‌ها انتظارات زیادی وجود دارد که در بسیاری از پژوهش‌ها بر محقق نشدن آن‌ها تأکید شده است. به‌عنوان مثال کریر (Cryer, 1997) دریافت دانشجویان دکتری قادر به شناسایی و بحث در مورد مهارت‌ها و ویژگی‌های کلیدی خود نیستند. مایکل (Mitchell, 2007) با تأیید یافته‌های فوق می‌گوید: دانشجویان دکتری بیشتر تمایل به قرار گرفتن در کسوت استادی هستند تا سایر مشاغل و اگر به‌دنبال آن هم باشند مهارت‌های مربوطه را در دوره‌های پس از دکتری کسب می‌کنند. در واقع این یافته‌ها تأکید دارند که دانشجویان دکتری باید در آموزش و پژوهش تلاش و تمرین بیشتری داشته باشند تا بتوانند در قبول فعالیت‌های شغلی موفق عمل کنند. بورس‌ویچ و همکاران (Borthwich, 2003) در پژوهشی ۳۴ دانشگاه را در استرالیا مورد مطالعه قرار دادند و به توصیف مهارت‌هایی پرداختند که برخی به صورت مستقیم به بازار کار مربوط می‌شد. آنها نتیجه گرفتند که در دوره‌های تحصیلات تکمیلی انتظارات از فارغ‌التحصیلان بسیار کلی است و مشخص نشده این افراد چه کاری باید انجام دهند. در واقع تمرکز بر مهارت‌های کلی است. گولد و دور (Golde and Dore, 2001) مطالعه‌ای را در مورد آموزش دکتری و آماده‌سازی شغلی انجام داده‌اند و ۱۱ رشته تحصیلی را در ۲۷ دانشگاه (۱۷۴۰ نفر) مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج نشان داد اکثر دانشجویان دکتری علاقه‌مند به تدریس بوده‌اند (به عنوان مثال ۸۹ درصد دانشجویان فلسفه) و اظهار داشته‌اند در دوره دکتری مهارتی فراتر از تدریس کسب نمی‌کنند تا بتوانند در سایر حوزه‌ها کارایی داشته باشند. دوره دکتری تمرکز بر آموزش و پژوهش دارد و کسب مهارتی فراتر از این دو مستلزم برنامه دیگری است.

بنابراین سؤالی که مطرح می‌شود این است برنامه‌های درسی دوره دکتری باید چه موادی را پوشش دهند تا بتوان بخشی از این انتظارات را پاسخ داد؟ آلتباخ (altbach, 2004) معتقد است برنامه‌های درسی دوره دکتری باید بتوانند دانش ضروری برای حل مسأله را در اختیار دانشجویان قرار دهند تا از این طریق زمینه برای انجام پژوهش فراهم شود. الیسون لیبی و همکاران (Alison Lee and et.al, 2009) بر نکته کلیدی تمایز بین دو نوع تولید دانش تأکید دارند: نوع اول دانش تولید شده از رشته‌های دانشگاهی و نوع دوم تولید دانش چالشی از زمینه کاربرد است. نوع دوم در فضای کاربرد، فرابرنامه درسی، ناهمگون، غیر سلسله مراتبی و گذرا، پاسخگو به جامعه و بازتابی، مشارکت‌کنندگان گسترده، موقت و ناهمگون، مسأله محور و وابسته به بافت معنی پیدا می‌کند. اما نوع اول مسائل در زمینه‌ای که مورد علاقه افراد یک رشته است، سلسله مراتبی و رشته محور و مبتنی بر اصول روش‌شناسی پژوهش تبیین و حل می‌شوند. بر این اساس آن‌ها یک نوع برنامه

درسي پيوندی^۱ برای دکتری حرفه‌ای پیشنهاد کرده‌اند که ترکیبی از فضای حرفه، کسب و کار و دانشگاه است (Maxwel, 2003).



شکل (۱): نوع برنامه‌دکتری ترکیبی برای دکتری حرفه‌ای

کانون بحث در این زمینه بر موضوع تولید دانش و سطوح دانش (براساس تعریف شون) تحت پوشش دوره‌های دکتری است. موضوع مهم در این زمینه کارهایی است که ما از یک فرد دارای مدرک دکتری انتظار داریم و معمولاً تولید دانش و دانش‌پژوهی در این زمینه پررنگ است. اما اگر ما این دوره را در آموزش عالی به گونه‌ای تعریف کنیم که موارد دیگری را نیز در بر بگیرد شاید بتوان ماهیت دوره‌های دکتری را تغییر داد (Laster, 2004). اگر می‌خواهیم دوره‌های دکتری از برون‌داد قابل قبول و کیفی برخوردار باشند باید به چالش‌های زیر غلبه کنیم:

عدم ارتباط دانشجویان دکتری با بخش‌های بیرون از دانشگاه و جدایی زندگی علمی از بقیه جامعه،

وقت نگذاشتن اساتید برای دانشجویان دکتری و مشارکت پایین بین تیم هدایت‌کننده،

زمان بر بودن رساله‌های مرتبط با حوزه علوم اجتماعی و انسانی،

عدم گرایش به سمت بین رشته‌ای‌ها،

دانشجویان دکتری فرصت درمیان گذاشتن تجارب خود را با دیگران ندارند،

درس سمینار در برنامه‌دکتری مبهم است و در برخی مواقع کار زیادی را می‌طلبد،

- دانشجویان دکتری فرصت کمی برای شکل دادن به تجارب خود در این دوره دارند (Pechar and Thomas, 2004).

شروع دوره دکتری یکی از ابهاماتی است که هنوز بی‌پاسخ مانده و معلوم نیست دانشجوی دکتری از کجا باید شروع کند،

دانشجویان دکتری در خطر تخصص‌گرایی مفرط هستند خصوصاً زمانی که در قالب یک پروژه بزرگ رساله می‌نویسند، در حوزه‌هایی مانند علوم انسانی و اجتماعی دانشجویان با استادان خود در حالتی مجزا از بقیه کار می‌کنند در حالی ماهیت این علوم بر گفتگو و کار جمعی قرار دارد، در بسیاری موارد روش‌های سنتی ارائه مانند کنفرانس کافی نیست و در مورد بین‌رشته‌ای‌ها این به هیچ‌وجه جوابگو نیست، کارهای حاشیه‌ای دانشجویان مانعی بزرگ محسوب می‌شود، در موارد بسیاری دانشجویان علاقه‌مند به همکاری و انتشار نتایج کارشان نیستند (Hufner, 2004).

در ابتدای اجرای برنامه کسانی که در دوره‌های دکتری پذیرفته می‌شدند نمی‌توانستند به سایر بخش‌های اقتصادی بروند و عملاً برای معلمی دانشگاه تربیت می‌شدند؛ موضوع بعدی این بود که اکثر دانشجویان علاقه‌ای به ادامه دادن کار آکادمیک نداشتند و برای وارد شدن به بازار کار نیازمند آموزش‌های دیگری بودند و به دوره‌های پس از دکتری گرایش پیدا می‌کردند؛

تأکید بیش از حد بر پژوهش و تحقیق، دانشجویان دکتری را از نظر آموزشی ناتوان کرده و آنها در آموزش دیگران و سایر مهارت‌های مرتبط ناتوان بوده‌اند. هر چند بررسی‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان دکتری بیشتر درگیر کارهای آموزشی‌اند تا پژوهشی؛ پژوهش‌های مورد نظر دانشجویان دکتری خیلی با نیازهای بازار کار هماهنگی و تطابق ندارد (Moscatti, 2004).

آیا دوره دکتری کارآموزی پژوهش است یا تعلیم و تربیت (Training or Education) به عبارت دیگر آیا واحد درسی برای این دوره نیاز است یا خیر؟ آیا دانشجویان دکتری فقط باید تحقیق کنند یا کار کردن هم برای آنها لازم است؟ آیا دوره‌های دکتری باید یک شکل باشند یا متنوع؟ ارتباط دوره دکتری با دوره‌های کارشناسی ارشد و لیسانس چیست؟ (Weert, 2005) سرمایه‌گذاری برای انجام پژوهش‌های دانشجویی و جلب سرمایه‌های بیرونی از دانشگاه برای بالا بردن کیفیت پایان‌نامه‌ها و حل مسائل

محدودیت آموزش در دوره دکتری. برنامه درسی و فلسفه دوره‌های دکتری در دستان اساتیدی است که از بازار کار دور هستند. یکی دیگر از نواقصی که بیشتر در حوزه علوم اجتماعی و انسانی دیده می‌شود این است که دارندگان مدرک دکتری در تدریس افراد موفق نیستند. محور برنامه‌های درسی دوره دکتری بر پژوهش قرار دارد و افراد را برای مدرس شدن آموزش

نمی‌دهد.

افزایش عدم ارتباط و نیاز بازار کار- عدم تطابق برنامه‌های درسی با نیاز بازار کار، طولانی بودن زمان تحصیل و کاهش هزینه فایده

برنامه درسی جاری منجر به تربیت پژوهشگران زبده نمی‌شود (Altbach, 2004).

ترافورد و لشین (Trafford and Leshem, 2009) می‌گویند ویژگی ذاتی دوره‌های دکتری هم‌افزایی^۱ است که عامل تعیین‌کننده در کنار هم قرار گرفتن آن چیزهایی است که فرد تا زمان دکتر شدن آموخته است. بر این اساس است که کهم (Kehm, 2004) تأکید دارد که برنامه‌های دوره دکتری باید ویژگی‌های زیر را دارا باشند:

افزایش شایستگی و قابلیت پژوهشگران به نحوی که هم از مهارت‌های کلی و هم مهارت‌های خاص برخوردار باشند؛

تطابق با فرایند بلونیا و بیانیه سالزبورگ^۲؛

توسعه آموزش‌های سازمان یافته؛

توجه به کیفیت تیم راهنمایی دوره‌های دکتری.

برنامه درسی در دوره دکتری ماهیتاً با دوره‌های دیگر متفاوت است و به دلیل انتظاراتی که از دانش‌آموختگان دوره دکتری وجود دارد نمی‌توان با برنامه‌های سایر دوره‌ها به تربیت متخصص پرداخت. برنامه درسی دوره دکتری باید طوری تدوین شود که الزامات تولید دانش را از یک طرف و الزامات کار تخصصی از طرف دیگر را برآورد نماید. علاوه بر این شرایط برای تزریق دانشجویان دکتری به محیط پژوهشی و آشنا کردن آن‌ها با بخش‌های مختلف حرفه‌ای، نقش‌های اجتماعی دانشجویان دکتری و اثرات آنها بر جامعه علمی نیز مورد توجه قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس آمارهای رسمی نزدیک به ۲ درصد کل دانشجویان شاغل به تحصیل در کشور را دانشجویان دوره‌های دکتری تخصصی تشکیل می‌دهند (IRPHE, 2012) که عدد ۴۷۳۱۵ را نشان می‌دهد. از سوی دیگر بر اساس اعلام سازمان سنجش آموزش کشور در آزمون دکتری تخصصی سال ۱۳۹۰ تعداد ۶۴۷۶ و در سال ۱۳۹۱ تعداد ۸۹۳۲ نفر به عنوان دانشجوی دکتری در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی پذیرفته شده‌اند (Khodaii and et al, 2012). افزایش علاقه فارغ‌التحصیلان

1. Synergy

۲. در این مورد می‌توان به بیانیه گلیون اشاره کرد که پس از اجلاس منطقه‌ای اروپا و آمریکا در سال ۱۹۹۹ منتشر شد و تأکید بر بازننگری در دوره‌های دکتری داشت.

دوره کارشناسی ارشد به دوره‌های دکتری و افزایش دانشجویان در این حوزه نشان دهنده نوعی تغییر رویکرد در جمعیت دانشجویی کشور است. بسیاری از داوطلبان ورود به دوره دکتری، پذیرش در این دوره را فراهم‌کننده فرصت‌های بیشمار و کسب نوعی پرستیژ اجتماعی تلقی می‌کنند و بنابراین نهایت تلاش خود را در این مورد به کار می‌گیرند. این افراد پس از پذیرش و وارد شدن به دوره دکتری با محتوا، روش و سرفصل‌هایی مواجه می‌شوند که برخلاف انتظارات آنها است.

بررسی یادگارزاده (Yadegarzadeh, 2013) در مورد سرفصل و محتوای دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد در دو گرایش این رشته محتوای دوره قدیمی، ناکارآمد و ناهماهنگ با نیازهای علمی دانشجویان است. سایر پژوهش‌ها داخلی نیز تصویر مطلوبی از دوره‌های دکتری را نشان نمی‌دهند (Mirzamohammadi, 2010 and Shaaban and Mosapor, 1997). گسترش دوره‌های دکتری در رشته‌های مختلف نیازمند تغییر رویکرد آموزش عالی به دوره‌های تحصیلات تکمیلی و بازنگری جدی در اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی است. دانشگاه‌ها باید در مورد اینکه از دانشجوی دکتری چه انتظاری دارند و هدف آن‌ها از تربیت دانشجوی دکتری چیست بازاندیشی کنند. از این طریق زمینه برای کار در مورد بازنگری اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی فراهم خواهد شد. نکته قابل توجه این است که در موارد زیادی بازنگری سرفصل‌ها انجام شده اما به دلیل اینکه رویکرد سنتی بر تربیت دانشجوی دکتری همچنان حکمفرماست این تغییر از کارایی لازم برخوردار نبوده و سایر عناصر نظام دانشگاهی همچنان بر روال قبل حرکت می‌کنند و این امر نارضایتی دانشجویان و استادان را به دنبال داشته است.

همان‌طور که بیان شد فضای کار دانشجوی دکتری بر سه محور بازنمایی و حل یک مسأله، تولید دانش در یک رشته علمی و توانایی پژوهش مستقل در حوزه علمی مورد نظر قرار دارد و بر این اساس ضرورت دارد دوره‌های دکتری با توجه به ویژگی‌های بومی و نیازهای آینده مورد بررسی مجدد قرار گیرد. نگاهی به کار مورگاوی و همکاران (Morgavi and et.al, 2007) ما را به این اصل مهم رهنمون می‌سازد که دوره‌های دکتری ماهیتاً با دوره‌های پایین‌تر تفاوت دارند و وجود حداقل الزامات توسعه آموزش عالی برای راه‌اندازی این دوره‌ها ضروری است.

در واقع اگر ما انتظار داشته باشیم دانشجویان دکتری توان تولید و تفسیر دانش نوین از طریق پژوهش‌های اصیل و یا دانش‌پژوهی، توسعه مرزهای دانش داشته باشند، بتوانند درک نظام‌مندی از دانش در حوزه مورد نظر و اقدام به عمل حرفه‌ای در رشته تحصیلی خود به دست آورند، توانایی درک، طراحی و پیاده‌سازی پروژه‌ها با هدف تولید دانش، کاربرد و حل مسأله داشته باشند، و درکی عمیق از روش‌ها و فنون تحقیق پیشرفته کسب کنند نیازمند بازنگری در دوره‌های دکتری هستیم و با شیوه جاری به نظر می‌رسد در آینده با فارغ‌التحصیلانی مواجه خواهیم بود که بی‌هدف دکتر شده‌اند.

دوره‌های دکتری همانطور که عطا فر و همکاران (Atafar and et.al, 2004) تأکید کرده‌اند باید هم از نظر اهداف و هم از نظر فرایندها مورد بازنگری قرار گیرند تا بتواند الزامات و نیازها را برآورده سازند. یکی از مشکلاتی که اساتید در دوره‌های دکتری به آن اشاره می‌کنند فراهم نبودن زمینه رشد حرفه‌ای برای فارغ‌التحصیلان دوره دکتری است. این موضوع نیازمحور نبودن، کامل نبودن و نقص جدی در محتوای سرفصل و برنامه درسی را می‌رساند که افراد پس از فارغ‌التحصیلی نمی‌توانند مسیر شغلی مناسبی را دنبال کنند. بر این اساس بازنگری جدی در اهداف، برنامه‌ها، فرایندها و نیازمحور کردن دوره‌های دکتری ضرورتی است و هر چه زودتر باید در دستور کار قرار گیرد. با توجه به آنچه گفته شد به نظر می‌رسد زمان برای تغییر و بازنديشي در دوره‌های دکتری به سرعت در حال سپری شدن است و نظام آموزش عالی کشور همانند دوره کارشناسی ارشد خود را در مقابل تقاضای دانشجو و دانشگاه‌ها می‌بیند (رشد کمی) که تغییر را بسیار دشوار می‌کند و در صورتی که در این خصوص چاره‌ای اندیشده نشود ممکن است ما شاهد فارغ‌التحصیلانی باشیم که دوره‌های دکتری را به پایان رسانده‌اند و جز مهارت‌های مدرسی قادر به انجام فعالیت دیگری نیستند.

منابع

- Altbach. P.G. (2004). Doctoral Education: Present Realities and Future Trends. *College and University Journal*, 80(2): 3-10.
- Atafar, et al. (2004). The role of PhD Course in Identifying Strategies to Promote Knowledge - Based Development, *First Conference on PhD Course in Iran*, IRPHE [In Persian].
- Buckley, F. et al (2009). *Doctoral Competencies and Graduate Research Education: Focus and Fit with the Knowledge Economy?* Innovation and Knowledge (LInK) Research Centre. <http://www.link.dcu.ie/publications/workingpaperseries/>
- Cryer, P. (1997). Transferable Skills, Marketability and Lifelong Learning: The particular case of postgraduate research students. *Studies in Higher Education*, 23 (2): 207-216.
- Fathivajargah, K. (2011), *Design and validation of the model revised curricula of humanities universities and higher education institutions*, Institute of Cultural Studies, [In Persian].
- Golde, C. and Dore, T. (2001). At Cross Purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education. Available online at: <http://www.phd-survey.org/> Accessed on 21/11/2007.
- Hoddell, S., Street, D., Wildblood, H. (2002). Doctorates – converging or diverging patterns of provision. *Quality Assurance in Education*, 10(2):61-70.
- Hufner, K. (2004). Germany. In: *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, edited by Sadlak, Jan, UNESCO: Studies on Higher Education. Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE). (2012). *Iranian Higher Education Report*, IRPHE [In Persian].
- Khodaii, E. et al. (2012), the Reports of PhD Entrance Exam, NOET Pub, [In Persian].
- Laster, S. (2004). Conceptualizing the practitioner doctorate, *Studies in Higher Education* 29 (5).
- Laster, S. (2003). Qualifications in professional development: a discussion from the perspective of conservators in the UK and Ireland. *Studies in Continuing Education* 25 (3): 269-283.
- Laster, S. (2010). on professions and being professional, (conceptual paper). Available in: <http://www.sld.demon.co.uk/publication>.
- Lemerle, J. (2004). France. In: *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, edited by Sadlak, Jan, UNESCO: Studies on Higher Education.
- Alison, L., Brennan, M., Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education: Professional Doctorates and beyond, *Higher Education Research & Development*, Volume 28, Issue 3,
- Maxwell, T.W. (2003). From first to second generation professional doctorate. *Studies in Higher Education*, 28(3): 279-291.
- Memariani, A. (2007). Introduction to First Conference on PhD Course in Iran, IRPHE. [In Persian].
- Mirzamohammadi, M. (2010). Comparison of PhD Curriculum in Curriculum Planning in Iran with Foreign Universities, *National Congress of the Humanities*, the situation today, the prospect of tomorrow, Institute for humanities and cultural studies (IHCS), [In Persian].
- Morgavi, A., McCarthy, M., Metcalfe, J. (2007). *Employers' Views of Researchers' Skills: A comprehensive review of existing literature into employers' views of the skills of early career researchers*. London: UK GRAD Programme. Available online at: [http://www.grad.ac.uk/downloads/documents/Reports/2007%20publications/Employers'%20views%20of%20researchers'%20skills%20\(pdf\)](http://www.grad.ac.uk/downloads/documents/Reports/2007%20publications/Employers'%20views%20of%20researchers'%20skills%20(pdf).). Accessed on 21/11/2006
- Moscato, R. (2004). Italy. In: *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, edited by Sadlak, Jan, UNESCO: Studies on Higher Education.
- Mitchell, T. (2007). The Academic Life: Realistic changes needed for business school students and faculty. *Academy of Management Learning & Education*, 6(2):236-251.
- Melin, G., Janson, K. (2006). What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD-education and postdoc work". In Teichler U (ed): *The Formative Years of Scholars*, Wenner-Gren International Series Vol 83, Portland Press, London, 2006.

- O'Conner, B.N. (2011). Perspectives on professional doctorate education in the United States. *Work Based Learning e-Journal*, Vol. 2, No.1
- PhD Courses Regulations. (2010). Ministry of Science, Research and Technology, (In Persian).
- Poole, B. (2011). Notes on the emergence of EdD (Doctor of Education) programmes in the United Kingdom. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1 (1): 44-53.
- Poultney, V. (2010). Challenging the PhD: Managing the alignment of an EdD programme alongside a traditional PhD pathway. *Work Based Learning e-Journal* Vol. 1, No. 1.
- Pechar, H., Thomas, J. (2004). Austria. In: *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, edited by Sadlak, Jan, UNESCO: Studies on Higher Education.
- Rubin, N.J., Bebeau, M., Leigh, I.W., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D., Portnoy, S., Smith, I.L., Kaslow, N.J. (2007). The Competency Movement within Psychology: A historical Perspective. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5): 42.
- Sadlak, J. (2004). *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. UNESCO: Studies on Higher Education.
- Shaabani, B., Mosapor, N. (1997). PhD Curriculum Evaluation in education sciences, *First Seminar on Higher Education in Iran*, Allame Tabatabaai University. [In Persian].
- Trafford, V., Leshem, S. (2009). Doctorateness as a threshold concept. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3): 305-316.
- Weert, E.D. (2005). The Netherlands. In: *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, edited by Sadlak, Jan, UNESCO: Studies on Higher Education.
- Yadegarzadeh, G.H.R. (2013). *Design and Accreditation the Job Competencies of Higher Education Curriculum Specialists, and Evaluation Doctoral Curriculum*, Shahid Beheshti University, [In Persian].