



## مطالعه تطبیقی و بررسی دیدگاه‌های اعضای هیات علمی و دانشجویان

### در مورد آزمون جامع دکتری

محمد غفاری مجلی\*

#### چکیده

گذراندن آزمون جامع یکی از شرایط معمول و در عین حال نسبتاً بررسی نشده در آموزش مقطع دکتری در ایران است. این مقاله به بررسی برگزاری آزمون جامع از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس می‌پردازد. پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی به شیوه توصیفی تطبیقی است که در سال ۱۳۹۱، با بررسی ۲۰ مقاله در محدوده سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۲، انجام شد. طبق بررسی‌های انجام گرفته مشخص گردید که علاوه بر کارکرد سنتی آزمون به عنوان دروازه‌ای برای کسب مدرک دکتری، اهداف دیگری نیز شکل گرفته‌اند. نظرات متناقضی در مورد این مساله مطرح شده است که آیا این آزمون برای ارزیابی تسلط لازم بر مطالب برای تدریس یا برای ارزیابی میزان آمادگی برای انجام تحقیقات دکتری طراحی شده است؟ استفاده از آزمون جامع به عنوان فرصتی برای یادگیری و به عنوان ابزاری برای شکل‌گیری هویت، شامل آشنا کردن دانشجویان با فشارهای زندگی دانشگاهی، با عملکرد سنتی ارزیابی مغایرت داشت. با این که دانشجویان از بحث‌های مربوط به طراحی و شکل‌گیری آزمون آگاه بودند، اهداف آزمون جامع برای آنها مبهم باقی مانده است. علاوه بر این، اعضای هیات علمی همیشه در مورد اهداف آزمون جامع اتفاق نظر نداشتند. تفاوت در دیدگاه و چگونگی تأثیر آن بر اجرای آزمون جامع، بر تجربه دانشجویان، از جمله آماده شدن برای آزمون، تأثیر دارد. در این مقاله پیامدهای مربوط به اجرا، آماده سازی و ارزیابی آزمون مورد بحث قرار می‌گیرد.

**کلمات کلیدی:** آموزش دکتری، دیدگاه اعضای هیات علمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس، آزمون جامع، مطالعه تطبیقی

## مقدمه

همکاران، ۲۰۱۰). حداقل از دهه ۶۰ میلادی، انتقادات مربوط به استرس ناشی از آزمون و همچنین کارایی آن به عنوان ابزاری برای سنجش، منجر به انجام تلاش‌هایی برای اصلاح یا لغو آن شده است (کانا<sup>۱۲</sup> و کانا، ۱۹۷۲؛ کوستوریز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۱).

هدف از اصلاحات پیشنهادی هماهنگ ساختن آزمون با نتایج یادگیری مرتبط با آشنایی دانشجویان به فعالیت‌های دانشگاهی، به ویژه تحقیقات آنها در زمینه موضوع پایان‌نامه خود بوده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱). در طول دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی، اصلاح طلبان نیز به دنبال این بودند تا اطلاعات بیشتری را در مورد فرایند ارزیابی در اختیار دانشجویان قرار دهند (کانا و کانا، ۱۹۷۲) - روندی که تا به امروز ادامه داشته است. اخیراً، کارشناسان اظهار داشته‌اند که آزمون‌ها نه تنها در ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان، بلکه در میزان پیشرفت آنها نیز، نقش مهمی بازی می‌کنند (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱). این دیدگاه‌های جدیدتر در مورد اهداف آزمون جامع در اشکال جایگزین آزمون، مانند نمونه کارها یا نوشتن مقالات با کیفیت منعکس شده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ کوستوریز، ۲۰۱۱).

با وجود درخواست‌های زیاد برای حذف آزمون جامع به عنوان ابزاری برای ارزیابی دانشجویان مقطع دکتری، این آزمون همچنان برگزار می‌شود. امروزه، تفاوت‌های زیادی در نحوه اجرای آزمون جامع ایجاد شده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ دی پیترو و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوستوریز، ۲۰۱۱). با این حال، شکل کلی آن همچنان ثابت است، یعنی همچنان شامل یک بخش کتبی (در کلاس یا خانه) و احتمالاً، شفاهی است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ ایسترم و لوکاس، ۲۰۰۳؛ کوستوریز، ۲۰۱۱). پازوکی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان مطالعه تطبیقی و مقایسه شیوه اجرای آزمون جامع دکتری رشته مهندسی شیمی دانشگاه‌های منتخب ایران و آمریکا به بررسی پرداختند. آزمون جامع دکتری در مرحله‌گذار از بخش آموزشی به بخش پژوهشی برگزار می‌شود. هدف از اجرای این آزمون ارزیابی توانمندی‌هایی است که دانشجو در بخش آموزشی کسب کرده است. در این تحقیق یک

آزمون جامع، که به عنوان آزمون ورودی یا مقدماتی نیز شناخته می‌شود (فارستنبرگ<sup>۱</sup> و نیکولاس-کیزبالت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)، از زمان آغاز برگزاری آن، از شرایط معمول در آموزش دکترا در ایران بوده است (ایسترم و لوکاس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ تایر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). خاستگاه این آزمون را می‌توان در اروپای قرن ۱۳ جستجو کرد که در آن، دانشجویان درک خود را، به صورت علنی، از طریق مباحثه با اساتیدشان به صورت شفاهی نشان می‌دادند. در حال حاضر، آزمون جامع در آمریکای شمالی، بلافاصله پس از تکمیل کار پایان ترم برگزار می‌شود. کسانی که آزمون را با موفقیت پشت سر می‌گذارند، از دانشجو به داوطلب تبدیل می‌شوند. این آزمون، اغلب، شرط لازم برای انجام پایان‌نامه یا رساله دکتری است (فانسلر<sup>۵</sup>، روبرتز<sup>۶</sup> و هچ<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵؛ تایر، ۲۰۰۳).

با وجودی که آزمون جامع ویژگی مشترک آموزش دکترا است، دانشجویان اغلب شناخت درستی از آن ندارند (گولد<sup>۸</sup> و دور<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱؛ ایسترم و لوکاس، ۲۰۰۳). با در نظر گرفتن این نکته، این پژوهش به منظور شناخت بیشتر در مورد اهداف آزمون جامع طراحی شده است. به بیان دقیق‌تر، ما مطالعه‌ای موردی را در مورد نحوه اجرای آن انجام دادیم تا دیدگاه‌های اساتید، دانشجویان و داوطلبان این آزمون را در مورد هدف از برگزاری آن بررسی کنیم. از آنجا که آزمون جامع اغلب شرط لازم برای انجام پایان‌نامه است، و دانشجویانی که، در چند تلاش به تعداد مشخص، موفق به گذراندن آن نشوند، باید از دوره آموزش دکتری کناره‌گیری نمایند، این آزمون حساسیت زیادی برای آنها دارد. دور از انتظار نیست که اضطراب یکی از عوارض شایع در میان کسانی است که آزمون‌های جامع خود را می‌گذرانند (اندرسون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۱۹۸۴؛ فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ دی پیترو<sup>۱۱</sup> و

<sup>1</sup>Furstenberg

<sup>2</sup>Nicholas-Casebolt

<sup>3</sup>Estrem& Lucas

<sup>4</sup>Thyer

<sup>5</sup>Fansler

<sup>6</sup>Roberts

<sup>7</sup>Hecht

<sup>8</sup>Golde

<sup>9</sup>Dore

<sup>10</sup>Anderson

<sup>11</sup>DiPietro

<sup>12</sup>Khanna

<sup>13</sup>Kostohryz

واحدها اختیاری بوده و به تناسب نیاز دانشجوی و عنوان رساله و با توصیه استاد راهنما انتخاب می‌شود. بنابراین ما در این پژوهش مطالعه تطبیقی و بررسی دیدگاه‌های اعضای هیات علمی و دانشجویان در مورد آزمون جامع دکتری خواهیم پرداخت.

### مرور ادبیات نظری:

#### شرط ورودی و یادگیری

در حالی که اهداف مشخص و نتایج مرتبط با آزمون جامع دکتری در حال بازنگری است، در هر موسسه ای که این سنت مشاهده شود، کاربرد اصلی آن تعیین دانشجویانی است که برای ادامه تحصیل در جامعه دانشگاهی صلاحیت دارند (گولد و دور، ۲۰۰۱). با در نظر گرفتن زمان زیادی که برای نظارت بر دانشجویان دکترا لازم است تا پایان نامه یا رساله دکتری خود را به پایان برسانند، کادر آموزشی دانشگاه ممکن است آزمون جامع را به عنوان ابزاری برای پرداختن به اشتباهات صورت گرفته در پذیرش دانشجویانی در نظر بگیرند که برای به دست آوردن شرایط مورد انتظار تلاش می‌کنند (کانا و کانا، ۱۹۷۲). با این حال، معیارهای مورد استفاده به عنوان شرایط ورودی ممکن است بر اساس فرضیات مربوط به نتایج یادگیری مطلوب برای دانشجویان دکترا تفاوت داشته باشد.

در نتیجه، آزمون برای ارزیابی انواع مختلفی از یادگیری طراحی شده است. دامنه شناخت (کانا و کانا، ۱۹۷۲)، تسلط بر معیارهای این رشته و مهارت‌های لازم برای زندگی دانشگاهی (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالا، ۲۰۰۱) از جمله مواردی هستند که در آثار مربوط به آنها اشاره شده است. این اهداف در تعیین شکل انتخابی برای آزمون نقش مهمی بازی می‌کنند. با در نظر گرفتن این که کسب شرط ورودی کارکرد اصلی آزمون است و این که کادر آموزشی دیدگاه‌های متفاوتی در مورد اهداف و طرح‌های آزمون دارند، برای شناخت چگونگی ارتباط آزمون‌های جامع با اهداف برنامه آموزشی و یادگیری دانشجویان، لازم است تا تحقیقات بیشتری صورت گیرد.

#### قرار گرفتن در زمینه ای گسترده تر

در حالی که ساختار دقیق مدارک دکترا، به لحاظ بین المللی، تفاوت دارد، اهداف، رویه‌ها و نتایج، آنها، به طور گسترده‌تری، مورد بررسی و توجه بسیار بیشتری قرار

مطالعه تطبیقی و مقایسه‌ای در زمینه اهمیت و اجرای آزمون جامع دکتری در دانشگاه‌های منتخب آمریکا و ایران انجام شده است. با توجه به آنکه این آزمون یک آزمون تخصصی است، این مطالعه برای رشته مهندسی شیمی انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که در دانشگاه‌های منتخب آمریکا و دانشگاه‌های منتخب ایران آزمون جامع به صورت کتبی یا شفاهی یا ترکیبی از هر دو برگزار می‌شود. در بیشتر دانشگاه‌های منتخب ایران این آزمون به صورت کتبی برگزار می‌شود. البته، پیشنهاد می‌شود که برای بررسی تسلط دانشجوی بر اصول و مبانی رشته مهندسی شیمی، آزمون جامع به صورت شفاهی هم برگزار شود. همچنین نتایج مطالعه تطبیقی نشان داد که در دانشگاه‌های منتخب آمریکا سرفصل و منابع این آزمون مشخص است و به دانشجویان اعلام می‌شود. این در حالی است که منابع و سرفصل این آزمون در دانشگاه‌های ایران مشخص نیست. همچنین در دانشگاه‌های آمریکا آزمون جامع شامل مبانی مهندسی شیمی است که بیشتر در سطح کارشناسی برگزار می‌شود، اما در دانشگاه‌های منتخب ایران آزمون جامع بیشتر در سطح تحصیلات تکمیلی برگزار می‌شود. برزو و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله ای به بررسی مقایسه تطبیقی نظام آموزشی و برنامه درسی در دوره دکتری پرستاری ایران و مدرسه پرستاری جان هاپکینز به تحقیق پرداختند. این پژوهش، به روش توصیفی تطبیقی در سال ۱۳۹۵ انجام شد، و نظام آموزش پرستاری ایران با عناصر تشکیل‌دهنده برنامه آموزشی مقطع دکتری دانشکده پرستاری جان هاپکینز مورد مقایسه قرار گرفت. جستجو اینترنتی، با استفاده از داده پایگاه‌های فارسی و انگلیسی صورت پذیرفت. اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری شده و با استفاده از الگوی چهار مرحله‌ای بردی<sup>۱</sup> توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه، تطبیق برنامه‌ها انجام شد. آموزش پرستاری در جان هاپکینز، از حیث شروع آموزش مدرن پرستاری، همچنین تأسیس کلیه مقاطع پرستاری از کارشناسی تا دکترا زودتر از ایران انجام گرفته است. در آمریکا، ورود به مقطع دکتری بدون گذراندن آزمون و ضوابط پذیرش دانشجوی، توسط دانشگاه به‌طور مستقل وضع می‌گردد. برنامه‌های آموزشی متنوع‌تر است و دانشجویان توانایی انتخاب واحدهای ارائه شده را دارند. تعدادی از

<sup>1</sup>Beredy

فراهم می‌آورد تا در مورد آزمون‌های جامع خود بیندیشند (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالا، ۲۰۰۱)، و اطلاعاتی را در مورد چگونگی کمک به دانشجویان برای آماده شدن برای این رویداد حساس در زندگی دانشگاهی آنها در اختیار ما قرار می‌دهد.

### روش پژوهش:

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی به شیوه توصیفی تطبیقی است که در سال ۱۳۹۱، با بررسی ۲۰ مقاله در محدوده سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۲، انجام شد. این روش از چهارمرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه تشکیل شده است. در زمان جمع‌آوری داده‌ها، در مجموع هشت دانشجو، از زمان آغاز برنامه آموزشی، آزمون را گذرانده بودند، و اخیراً هم کادر آموزشی و هم دانشجویان نیز در بحث‌های مربوط به دستورالعمل‌های آن شرکت داشته‌اند. این وضعیت باعث ایجاد سه دیدگاه متفاوت در مورد آزمون در میان کادر آموزشی، که مسئول طراحی روش سنجش بودند، و دانشجویان و داوطلبان شد که در مورد بحث‌های مربوط به طراحی آزمون آگاهی داشتند. علاوه بر این، در چنین شرایطی، می‌توان گفت که اساتید و دانشجویان، مسلماً، در موقعیت مطلوبی قرار گرفته‌اند تا درک خود را از دلایل و اهداف آزمون جامع برنامه آموزشی ویژه خود، شاید راحت‌تر از کسانی به روشنی بیان کنند که در برنامه آموزشی با طراحی منسجم‌تر شرکت کرده‌اند، و در نتیجه، امکان بروز بصیرتی معنادار را افزایش می‌دهد.

برای به دست آوردن دیدگاه‌های متعدد، با پنج دانشجو که به عنوان کاندید دکتری انتخاب شده بودند (C1؛ C2؛ C3؛ C4؛ C5)، پنج دانشجو که هنوز آزمون خود را تکمیل نکرده بودند (S1؛ S2؛ S3؛ S4؛ S5) و شش عضو هیات علمی (F1؛ F2؛ F3؛ F4؛ F5؛ F6) که در طراحی و اجرای آن مشارکت داشتند، مصاحبه انجام گرفت. شش عضو هیات علمی کل کادر آموزشی مرتبط با این برنامه آموزشی این مقطع را تشکیل می‌دادند. همه داده‌ها در بین سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۲ جمع‌آوری شد. سه عضو هیات علمی نقش اصلی را در طراحی و توسعه مستمر فرآیند آزمون جامع بر عهده داشتند، همکاری اصلی داشتند، در حالی که سه نفر دیگر نقش‌های فرعی‌تری بر عهده داشتند. تمام اعضای هیات علمی بر کمیته‌هایی از دانشجویانی که فرآیند آزمون را به اتمام رسانده بودند،

گرفته است. این مساله تا حد زیادی ناشی از رواج این عقیده است که مدارک دکتری عامل اصلی خلاقیت و رقابت اقتصادی یک کشور محسوب می‌شود. برای رسیدن به این هدف، توجه بیشتری نه تنها به روند و نتایج دکترها، شامل مهارت‌های تحقیق، بلکه به آن مواردی معطوف شده است که برخی آنها را به عنوان مهارت‌های عمومی قابلیت‌استخدام و همچنین زمان اتمام تحصیلات می‌دانند. در بسیاری از موارد، این امر به ایجاد چارچوب‌های پاسخگویی و فعالیت‌های تعیین معیار منتهی شده است (گیلبرت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ کراسول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ آندرس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

با در نظر گرفتن آزمون جامع به عنوان نقطه عطفی در آموزش دکتری در دانشگاه‌های ایران، آثار تحقیقی موجود در مورد آزمون جامع به اندازه‌ی که انتظار می‌رود، توسعه نیافته است. با وجودی که آثاری در مورد با توسعه تاریخی و اهداف آزمون جامع به چشم می‌خورد، اما شکل آن عموماً مبتنی بر رویه‌ای بررسی نشده است (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ ایسترم و لوکاس، ۲۰۰۳؛ کوستوریز، ۲۰۱۱).

این پژوهش در مورد دانشجویان و اساتیدی انجام شده است (مک‌آلپین<sup>۴</sup> و نورتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) که در اجرای آن چیزی سهم داشته‌اند که در زمان انجام این تحقیق، آزمون جامع نسبتاً جدیدی محسوب می‌شد و نتایج آن به شناخت بیشتر نقش این آزمون در یادگیری و ارزیابی دکتری در این برنامه آموزشی کمک می‌کند (چن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). این پژوهش بخشی از تحقیقات گسترده‌تری است که در آن، آزمون جامع را به عنوان فرآیندی تصور می‌کردیم که شامل آماده‌سازی کادر آموزشی و دانشجویان، تجربیات دانشجویان در دفاع نوشتاری و شفاهی و ارزیابی اساتید از این آزمون است. با بررسی هر سه مرحله این آزمون، هدف ما به دست آوردن اطلاعاتی در مورد تجربیات اساتید و دانشجویان و بررسی چگونگی تأثیر این دیدگاه‌ها در طراحی و اجرای این آزمون جامع خاص بود. از طریق جمع‌بندی طبیعی گرایانه (استیک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵)، این مطالعه موردی فرصتی را برای دانشجویان و اساتید

<sup>1</sup>Gilbert

<sup>2</sup>Craswell

<sup>3</sup>Andres

<sup>4</sup>McAlpine

<sup>5</sup>Norton

<sup>6</sup>Chen

<sup>7</sup>Stake

داده‌ها را در فرایندی جمعی بررسی کردیم که شامل مقایسه و ادغام دسته بندی‌های برچسب‌گذاری شده در مضامین مختلف است. دیدگاههای دانشجویان، داوطلبان و هیات علمی در مورد هر یک از مضامین نوظهور با دسته-بندی های شرکت کنندگان در تحقیق مقایسه شد. علاوه بر این، تفسیر مستقیم تجربیات و دیدگاه های خاص نیز برای به دست آوردن آگاهی استفاده شد، به ویژه زمانی که تضادی در دیدگاه های شرکت کنندگان در موردی خاص مشاهده می‌شد. پژوهشگران این تحقیق نیز در به دست آوردن دیدگاه اساتید و دانشجویان در تجزیه و تحلیل بودند، چون زمانی که این تحقیق انجام می شد، دو نفر از آنها داوطلبان دکترا و نفر سوم عضو هیات علمی در برنامه مورد مطالعه بود. با به اشتراک گذاشتن یافته ها با شرکت کنندگان در تحقیق برای گرفتن بازخورد و نظرات آنها، تنوع در دیدگاه ها همچنان ادامه یافت. این پژوهش زمانی آغاز شد که پژوهشگران اول و دوم آن، که اخیراً آزمون-های جامع خود را گذرانده بودند، توسط یکی از اعضای هیات علمی به پژوهش اضافه شدند تا دیدگاه های آنها در مورد فرآیند آزمون جامع برنامه آموزشی اخذ شود. ترکیب این آزمون جامع خاص شامل یک آزمون کتبی سه هفته-ای، با سه سؤال بود که باید در خانه انجام می‌شد و به دنبال آن، شرکت کننده باید به صورت شفافی از آن دفاع می‌کرد. کمیته‌ای متشکل از سه عضو هیات علمی بخش-های کتبی و شفاهی آزمون راه، با هم، امتیازدهی کرده و قبول یا رد می‌کردند. پاسخ‌های قابل قبول در بخش کتبی پیش شرط شرکت در آزمون شفاهی بود. اگر دانشجویان در اولین تلاش خود رد می‌شدند، اجازه داشتند تا یک بار دیگر برای گذراندن آزمون جامع تلاش کنند. رد شدن برای دوم باعث کنار گذاشته شدن از برنامه آموزشی دوره دکتری می‌شد، هر چند این مساله دیگر اتفاق نمی‌افتد.

در زمان انجام این پژوهش، گردهمایی‌های غیررسمی سه ماهه اعضای هیات علمی و دانشجویان فرصتی را برای گفتگوهای آزاد درباره آزمون جامع، ترکیب و آماده سازی برای آن فراهم کرد. این گردهمایی‌ها از منابع مهم اطلاعات در زمینه آزمون برای اولین داوطلبانی بودند که آن را پشت سر گذاشته بودند. با این حال، در زمان انجام این تحقیق، تغییراتی به لحاظ منابع آزمون جامع ایجاد شده بود. به ویژه، این برنامه وب سایتی را به منظور کمک

نظارت داشته یا کار کرده بودند. از مصاحبه هایی نسبتاً سازمان یافته استفاده شد و از هیات علمی درباره اهداف آزمون جامع، برداشت مصاحبه شونده در مورد انواع دانش و مهارت هایی که باید ارزیابی شود، و رویکرد اعضای هیات علمی نسبت به ارزیابی عملکرد دانشجویان در آزمون سؤال شد. مصاحبه با اعضای هیات علمی بین ۲۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید. بعد از این مرحله دیدگاه‌های دانشجویان و داوطلبان را در مورد اهداف آزمون، چگونگی آماده سازی یا برنامه ریزی آنها برای آماده سازی، و برداشت آنها در مورد چگونگی ارزیابی عملکرد دانشجویان در آزمون استخراج شد. پنج دانشجو که هنوز آزمون جامع خود را نداده بودند، گروه متفاوتی را به لحاظ وضعیت دانشجویی تشکیل می دادند (دو نفر تمام وقت؛ سه نفر پاره وقت). در اینجا، وضعیت پاره وقت به دانشجویانی اشاره می کند که در خارج از دانشگاه مشغول به کار تمام وقت بودند، در حالی که دانشجویان تمام وقت به صورت پاره وقت و معمولاً در دانشگاه به عنوان دستیارهای تحقیقاتی، دستیاران تدریس یا مدرس به کار گرفته می شدند. نوع مصاحبه ها نیز به لحاظ وضعیت آنها در برنامه آموزشی تفاوت داشت. دو نفر از آنها دانشجویان جدید بودند، دو نفر به تازگی شروع به آماده شدن برای آزمون جامع شده بودند و یک نفر هم برای انجام آن در گنجانده شده بود، اما هنوز آن را انجام نداده بود. داوطلبان دکترایی که با آنها مصاحبه شده بود، به لحاظ وضعیت تمام وقت یا پاره وقت، و همین‌طور تعداد دفعاتی برای شرکت در آزمون اقدام کرده بودند، تفاوت داشتند، و برخی از آنها لازم بود تا تمام یا بخشی از آن را بازنویسی نمایند. مصاحبه یا دانشجویان و داوطلبان بین ۲۰ تا ۵۰ دقیقه طول کشید.

#### یافته‌های تحقیق :

تحلیل داده ها شامل بررسی مکرر مصاحبه ها و سایر مستندات موجود، شامل اسناد رسمی برنامه آموزشی و سؤال و جواب‌های آزمون قبلی است. تمام مصاحبه ها ضبط و کلمه به کلمه بازنویسی می شدند. ما فرایند تکرارشونده دسته بندی (کوربین<sup>۱</sup> و استراس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) و جمع آوری داده ها دنبال کردیم. براساس دسته‌بندی‌هایی که از برچسب زدن مستقل مصاحبه‌ها به دست آمده است،

<sup>1</sup>Corbin

<sup>2</sup>Strauss

در جدول ۱، موضوعات مرتبط با اهداف آزمون جامع و تعداد دانشجویان، داوطلبان و اعضای هیات علمی که به آنها اشاره کرده اند، نشان داده شده است. برای این موضوعات، دیدگاه‌های متفاوت و گاه متناقضی از سوی اعضای هیات علمی، داوطلبان و دانشجویان مشاهده شد.

#### شرط ورودی:

یکی از اعضای هیات علمی، F5، آزمون جامع را به این صورت تشریح می‌کند:

جدول ۱- موضوعات مربوط به اهداف

میزان وقوع	موضوع جانبی	موضوع اهداف
هیات علمی = ۴ دانشجویان = ۲ داوطلبان = ۳		شرط ورودی (پیش فرض مورد تأیید)
هیات علمی = ۶ دانشجویان = ۲ داوطلبان = ۵		ارزیابی تسلط بر محتوای کار پایان ترم
هیات علمی = ۳ داوطلبان = ۱		آمادگی برای تدریس در رشته (دیدگاه اعضای هیات علمی)
هیات علمی = ۵ دانشجویان = ۴ داوطلبان = ۴		آمادگی برای کار بر روی موضوع پایان‌نامه (دیدگاه دانشجو)
هیات علمی = ۱ دانشجویان = ۲ داوطلبان = ۵		فرصتی برای یادگیری شناخت محتوی
هیات علمی = ۵ داوطلبان = ۲		شکل دادن به هویت دانشجویان به عنوان اعضای یک جامعه دانشگاهی خاص
هیات علمی = ۱ داوطلبان = ۲	معرفی زندگی دانشگاهی	

خود آن را گذرانده و تنها یک بار فرصت شرکت در آن را داشته بود:

اشتباه نیست که آزمون جامع را فرآیند کنترل کیفی بنامیم. هر چند به معنایی متفاوت از آن چه که [در زمانی که من PhD خود را گرفته ام] بوده است، چون آنها آشکارا می‌خواستند مردم را بیرون کنند. در حالی که، در اینجا، روند نسبتاً بخشنده‌ای داریم. پیش از آن که دومین شانس به شما داده شود، بازخوردهای زیادی دریافت می‌کنید. و کیفیتی که ما کنترل می‌کنیم، کیفیتی چیزی است که یاد می‌گیرید، نه کیفیت افرادی که مدرکی می‌گیرند.

به دانشجویان برای آماده شدن برای آزمون طراحی کرده و در اختیار همه آنها قرار داده بود. دو نفر از داوطلبانی که با آنها مصاحبه شده بود (C3 و C4) فرصت استفاده از آن را داشتند. این وب سایت شامل دستورالعمل‌های آزمون و منبعی بود که در آن، دانشجویان می‌توانستند داوطلبانه سؤالات و جواب‌های آزمون جامع خود را با سایر دانشجویان به اشتراک بگذارند.

در این جدول، موضوعات اصلی و جانبی از نظر اهداف و تعداد اعضای هیات علمی، دانشجویان و داوطلبانی که در مصاحبه‌های مربوط به خود، در مورد این موضوع بحث کرده اند، نشان داده شده است. گاهی اوقات، به دلایل مختلف، کسی وجود دارد که شاید نباید به مرحله نوشتن پایان نامه برسد و واقعا این تنها نقطه پایان است. فکر می‌کنم که مهم باشد؛ از این که بگذریم، گرفتن مدرک بدون وارد شدن [به این برنامه] معنی ندارد. استاد دیگری، F1، کارکرد شرط ورودی به عنوان شکلی از "کنترل کیفی" را توضیح داده و به وضوح، آن را مغایر با آزمون دانست که در برنامه آموزشی PhD

نبودند. یکی از اعضای هیات علمی، F6، احساس می کرد لازم نیست، چون "صادقانه بگویم، آنها پیش از این، تمام آن دوره ها را گذرانده اند."

زمانی که از یکی از اعضای هیات علمی، F1، خواسته شد تا توضیح دهد چرا سنجش تسلط دانشجویان بر مطالب دوره لازم است، او جامعیت آزمون را نه به کار پایان نامه، بلکه به آماده شدن دانشجویان برای تدریس در آینده در این رشته و برای مصاحبه‌های شغلی مرتبط دانست:

روشی که بر اساس آن، در دوره‌های خاص در دانشکده تحصیلات تکمیلی ارزیابی می کنیم... کاملاً ایمن است... تنها فهمیدن این که موضوع مورد علاقه شما در دوره چیست و ... واقعا هر چیز دیگری را از اولویت خارج می کند... نتیجه ای که بعدها حاصل می شود این است که ... تجربیات ناراحت کننده‌ای که دیده ام این مصاحبه ها دارد، زمانی است که آنها به دنبال کار می گردند. آنها در مورد تحقیقات خود کاملاً آگاهی دارند، کاملاً، اما ارتباط آن را با سایر چیزهایی که در آن رشته وجود دارد، درک نمی کنند.

این دیدگاه بر اساس این فرضه شکل گرفته است که وظیفه این برنامه، در درجه اول، آماده ساختن اعضای آتی هیات علمی است، حتی اگر احتمال داشته باشد که تعداد قابل توجهی از دانشجویان و داوطلبان جایگاه های کادر آموزشی در این رشته را دنبال نکنند. همانطور که عضو هیات علمی F4 توضیح می دهد:

فکر نمی کنم که برنامه ما برنامه ای حرفه ای باشد. این برنامه دارای عناصر حرفه ای است و بیشتر دانشجویان ما ممکن است بیشتر وارد مشاغل حرفه ای شوند تا در برنامه های علمی یا فلسفی، اما من فکر می کنم که رگه-هایی از حرفه ای شدن داریم.

در مقابل، دانشجویان و داوطلبان تمایل نداشتند تا رابطه‌ای بین آزمون جامع و آمادگی فرد برای تدریس ببینند. تنها یکی از داوطلبان به ارتباط بین آزمون جامع و آماده شدن برای تدریس اشاره کرد. به طور خاص، داوطلب C5 اظهار داشت "باید ابزارهای مناسبی در اختیار داشته باشیم که ما را قادر خواهند ساخت تا ... به دیگران در مورد [این رشته] بیاموزیم."

دانشجویان لزوماً آزمون را به این صورت مثبت در نظر نگرفته بودند. داوطلب C1، که لازم بود مجدداً در آزمون شرکت کند، این آزمون و کارکرد پیش شرط بودن آن را به "شستشوی مغزی برای پذیرش یک سلسله مراتب" تشبیه کرد. او اظهار داشت "این فرایندی است که افراد در مقام قضاوت شما می‌ایستند و مقدر شده است که ... جایگاه شما و هیات علمی را تقویت کند.

وب سایت برنامه، که به عنوان منبع اولیه اطلاعات کتبی دانشجویان و اساتید در مورد آزمون جامع عمل می-کند، این آزمون را به عنوان ابزاری توصیف می‌کند که از طریق آن "توانایی دانشجویان در تلفیق یادگیری در کاری که برای پایان نامه انتخاب کرده ارزیابی می شود. این دیدگاه در مورد هدف آزمون در بسیاری از پاسخ‌های اعضای هیات علمی منعکس شده بود. برای مثال، F2 اظهار داشت "فکر می کنم که آزمون‌ها باید در مورد دانش گسترده ای در زمینه رشته باشند و نه در مورد پایان نامه فرد، چون فکر می‌کنم، مدرکی را در این رشته دریافت می کنید و نه در تحقیق پایان نامه.

با تشریح این دیدگاه، بیش از یک عضو هیات علمی فرایند جامع مورد استفاده در این برنامه را متفاوت با شیوه معمول پایان نامه محور اجرای چنین آزمون هایی در واحد دانشگاهی آنها دانستند. برای نمونه، عضو هیات علمی F4 اظهار داشت:

کوتاهی تنها این است که اجازه دهید فرایند آزمون جامع به این سمت پیش رود که کاملاً در مورد تحقیقات پایان نامه دانشجو باشد. و یکی از کارهایی که در زمان طراحی این برنامه انجام دادیم، اندکی بازگردان آن به سمت آن چیزی بود که باید باشد، که جامع تر است.

به طور کلی، دانشجویان و داوطلبان هدف از انجام آزمون را سنجش تسلط آنها بر محتوای دوره در نظر می-گرفتند. با این حال، در مقابل هیات علمی، دانشجویان و داوطلبان تمایل داشتند تا این هدف را با کار پایان نامه برنامه ریزی شده خود مرتبط سازند. برای نمونه، دانشجوی S4 اظهار می‌کند "از دیدگاه اساتید، برای اطمینان از این که شما سطح درستی را ادامه می‌دهید... و شناخت درستی برای ادامه این برنامه دارید، تا تحقیق خود را انجام دهید."

لازم به ذکر است که همه اعضای هیات علمی با هدف سنجش تسلط دانشجویان بر محتوای برنامه موافق

## آماده شدن برای کار بر روی پایان نامه ای اصلی و پژوهش محور

به جای در نظر گرفتن آمادگی برای تدریس آتی به عنوان یکی از اهداف آزمون، بیشتر دانشجویان و داوطلبان به آمادگی لازم برای تحقیق در مورد پایان نامه دکتر، به عنوان پیامد اصلی یادگیری که توسط آزمون جامع ارزیابی می شود، اشاره کردند؛ با این وجود، این نه هدف اعلام شده‌ای در اسناد رسمی است و نه بیشتر اعضای هیات علمی آن را به عنوان پیامد یادگیری که توسط آزمون جامع ارزیابی می شوند، در نظر می گیرند. در عوض، تنها دو نفر از اعضای هیات علمی چنین اظهار داشتند که ارزیابی آمادگی برای تحقیق پایان نامه در ارزیابی گنجانده شده است. علاوه بر این، آنها چنین توضیح دادند که این ارزیابی تنها تا آنجا صورت گرفته است که دانشجویان می توانستند تحقیقات خود را در ارتباط با این زمینه انجام دهند. سه استاد دیگر تنها به آماده سازی برای انجام کار پایان نامه در ارتباط با برنامه های دیگر در کادر آموزشی آنها و به عنوان نقطه مقابل آنچه که برای ارزیابی ترجیح می دهند، اشاره کردند که نمایانگر اشتیاق برای فهم محتوا و، در نتیجه، آمادگی برای تدریس آثار مرتبط آن رشته بود. یکی از پاسخ‌های معمول توسط عضو هیات علمی F2 داده شد که اظهار داشت:

تمام برنامه های دیگری که می شناسم. سه سؤال برای دانشجو مطرح می کنند که همگی در مورد پایان نامه است. بنابراین، این همان چیزی است که آنها درباره آن هستند. پس یک دوره روش شناسی وجود دارد- یک سؤال روش شناسی در مورد پایان نامه؛ یک سؤال از نوع آثار مرتبط وجود دارد. بنابراین، عقیده این است که آنها نوعی پیش نویس فصل ها هستند. بنابراین، بسیار پایان نامه محور است. پس ما مسیر بسیار متفاوتی طی کردیم، چون ... شما مدرکی را در این رشته دریافتی می کنید، اما از آنجا که ما در مورد افرادی فکر می کردیم که دانشگاهی شدن آماده می شدند و این حقیقت که اگر آنها می خواستند شغلی بگیرند. از آنها خواسته می شد تا دوره‌های مختلفی را تدریس کنند و اگر دانش آنها تنها در مورد حوزه کوچکی از پایان نامه آنها باشد، آنگاه آنها چیز زیادی ندارند تا برای فکر کردن درباره آن، به آنها تکیه کنند.

با این حال، در عمل، اساتید گاهی این عقیده دانشجویان را تایید می کنند که بر اساس آن، هدف از برگزاری آزمون جامع ارزیابی میزان آمادگی برای تحقیق

پایان نامه بر اساس ماهیت سؤالاتی است که آنها برای آزمون دانشجویی تعیین می کنند. در مورد تجربه یکی از داوطلبان، C4، مفصلاً صحبت می کنیم، چون نشان می دهد که چگونه چنین تصمیمی می تواند ناآگاهانه بر تجربه دانشجو تاثیر بگذارد. این داوطلب، به طور خاص، در مورد نوع دانشی که در آزمون ارزیابی می شود، دچار سردرگمی شده بود، چون از سه سؤال، دو مورد مخصوصاً به طرح تحقیق او مرتبط بودند. او می گوید:

مطمئن نیستم که هدف آن چه بود. سؤالاتی که داشتیم، ارتباط خاصی با پایان نامه ام داشتند. یکی از آنها، سؤالی عمومی بود که در مورد موضوعات کلی مربوط به رشته مطرح شده بود، اما دو سؤال دیگر آشکارا از محتوای طرح تحقیق خودم و نه کار پایان ترم اقتباس شده بود.

آزمون داوطلب C4 شامل سؤالات متناقضی با هدف اعلام شده تسلط بر مطالب متعارف مربوط به کار پایان ترم بود، که همان چیزی است که او پس از خواندن منابع آزمون جامع در وب سایت و بررسی آزمون های قبلی که بارگذاری شده بود، انتظار داشت. بنابراین، عجیب نیست که داوطلب C4 دسترسی به آزمون های قبلی را بی فایده می دانست. او چنین توضیح می دهد:

من به وب سایت مراجعه و تمام آزمون های جامع دیگر را بررسی کردم... این حقیقتاً شاید همان چیزی بود که مرا گیج کرد. سؤالات بسیار قابل پیش بینی و به میزان زیادی وابسته به کار پایان ترم بودند. اما، در نهایت، دیدن سؤالات دیگران واقعاً کمک نکرد.

علاوه بر این، داوطلب C4 پیش بینی نمی کرد که آمادگی او، شامل بازبینی و یادداشت برداری از تمام مطالب دوره، برای آماده سازی او برای آزمون کافی نیست. او با خنده ای ابراز سرخوردگی کرد و گفت: من یاد گرفتم که زندگی غیرمنصفانه است. او توضیح بیشتری در مورد تجربه خویش ارائه داد:

فکر می کنم که هیات علمی گفت که شما نباید هیچ مطالعه بیشتری انجام دهید. اما آن تنها ممکن نیست. منظورم این است که چطور می توانید به طور جدی آن کار را انجام دهید؟ شما سؤالی دریافت می کنید، سؤالی خیلی خاص، و تمام آن چیزی که در اختیار دارید، مقالاتی بسیار کلی است. شما نمی توانید به آن نوع از سؤالات خاص جواب دهید. شاید این به خاطر توسعه و تکامل آزمون های جامع باشد.



وضوح اظهار داشت که یکی از اهداف آزمون جامع فراهم آوردن راهی برای تلفیق تمام کارهای پایان ترم است." علاوه بر این، یکی از داوطلبان اظهار داشت که او تنها می توانست با در نظر گرفتن آزمون جامع به عنوان فرایندی برای یادگیری و نه یک فرایند ارزیابی، انگیزه خود را برای تکمیل آن متمرکز کند. داوطلب C1 اظهار داشت:

نمی دانم از قصد بوده یا نه، اما فرایند آزمون تنها فرایندی برای ارزیابی نبود، بلکه فرایندی برای یادگیری بود. چیزهای زیادی بود که من به سهم خود در این فرایند یاد گرفتم. آن تطبیق دادن این حقیق بود که از آن به عنوان فرایند یادگیری بهره می بردم.

### شکل دادن هویت دانشجویان به عنوان اعضای یک جامعه دانشگاهی خاص

داوطلبان و اعضای هیات علمی بیشتر عقیده داشتند که آزمون نقشی شکل دهنده و ارزیابی کننده بازی می کند. یکی از اعضای هیات علمی، F4، عقیده داشت که آزمون جامع باید در شکل دهی به هویت دانشجویان، به عنوان محققینی در جامعه دانشگاهی، ایفای نقش کند:

[آزمون جامع] یکی از عواملی است که هدف از آن تشکیل هویت محقق در رشته های خاص است. بنابراین، زمانی که از برنامه خود خارج می شوید، نمی توانید فقط بگویید "اوه، این پایان نامه را انجام دادم که در آن ذهنیت اساتید را همچنان که دروس یا چیزی مانند آن را آماده می کردند، مطالعه کردم. من روانشناسی آموزش دیده هستم. این حسی از هویت است که ... شما را برمی انگیزد، چون احساس می کنید که با چهره هایی که در این رشته معروف هستند، نکات مشترکی دارید.

سه نفر از اعضای هیات علمی نیز عقیده داشتند که بخش دفاع شفاهی آزمون در رشد دانشجویان به عنوان متخصص نقش مهمی بازی می کند. برای نمونه، عضو هیات علمی F2 اظهار داشت "به عقیده من، بخش شفاهی فرایند رشد جذابی است... این بخش قدم دیگری در جهت تبدیل شدن به یک متخصص است، چون با متخصصین دیگر ارتباط برقرار می کنید."

داوطلب C5 نیز عقیده مشابهی داشت:

من فکر می کنم در نهایت آن چه که به خاطر آن مورد ارزیابی قرار می گیریم، توانایی ما برای درک و شناخت رشته به عنوان چیزی وابسته به خود است... ما

این شرایط نشان می دهد که کادر آموزشی همیشه به هدف اعلام شده ارزیابی تسلط بر محتوای دروس پایبند نبودند. در عوض، آنها گاهی به منظور القای تفکر خاصی در دانشجویان در مورد مسائلی که در تحقیق پایان نامه پیشنهادی آنها مشکل زا بودند، سئوالاتی را مطرح می کردند. همسو با این هدف، یکی از اعضای هیات علمی (F3) چنین توضیح داد که آزمون جامع با شناساندن برخی از مطالبی که دانشجویان ممکن است داشته باشند یا با انطباق با برخی از ویژگی های آن مطالب [فرصت هایی برای اصلاح یادگیری فرد]، فرصتی را برای ایجاد اقدامی اصلاحی برای دانشجویان فراهم کرد. با این حال، در واکنش به چنین شرایطی، یکی از اعضای هیات علمی (F5) اظهار داشت:

اخیرا، یکی دو مورد وجود داشته است که دانشجوی دکتری موضوعی را برای تحقیق پایان نامه پیشنهاد داده که ممکن است پیش زمینه چندانی در مورد آن نداشته باشد. پس از آنها خواستیم تا قسمت هایی انتخابی را بخوانند.

### فرصت یادگیری برای درک مطالب

در حالی که به نظر می رسید هیات علمی بر اساس این فرضیه عمل می کنند که آنها در حال بررسی این نکته هستند که دانشجویان چگونه مطالب برنامه را درک کرده و در طول دوره کار پایان ترم و آماده شدن برای آزمون قبلی ترکیب کرده بودند، دانشجویان بیشتر این درک و ترکیب مطالب را در طول خود آزمون می دیدند. به جای استفاده از زمان آماده سازی خود برای شروع به کسب شناخت، بیشتر دانشجویان و داوطلبان خاطر نشان کردند که آمادگی برای آزمون جامع تنها شامل توسعه سیستم های نمایه سازی به گونه ای است که هنگام انجام آزمون های خود، می توانستند به راحتی مطالب مرتبط را جستجو، مکانیابی و بازیابی کنند.

علاوه بر مؤلفه ارزیابی، داوطلبان و برخی دانشجویان نوشتن آزمون جامع را فرصتی برای به دست آوردن دیدگاه در مورد مطالب درسیا سازماندهی بهتر آنچه آموخته بودند، می دیدند. برای مثال، دانشجوی S5 اعلام کرد "من فکر می کنم هدف] وا داشتن دانشجویان به سازماندهی افکارشان پس از مطالعه مطالب مرتبط زیادی در رشته مربوطه است." در نمونه دیگری، داوطلب C2 به

برای اصلاح خود بردارند؛ مثلاً تمرین و یا کار دیگری انجام می‌دهند.

با در نظر گرفتن این نکته که، به طور کلی، بعید است تعداد قابل توجهی از دانشجویان PhD به اساتیدی دائمی تبدیل شوند (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ فارمن<sup>۱</sup>، هالم<sup>۲</sup>، اوسولیان<sup>۳</sup> و لیندستاد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱)، شاید لازم باشد که در نظر داشته باشیم که آزمون جامع چگونه می‌تواند به درستی نمایانگر محیط‌های دیگری باشد که قرار است دانشجویان دکتری در آنها کار کنند. در مورد این برنامه PhD خاص، اشتیاق برخی از دانشجویان تمام وقت در دانشگاه نهفته بوده استف در حالی که دانشجویان پاره وقت اغلب مشاغلی در زمینه تدریس یا پشتیبانی از تدریس بر پا کرده بودند و بعید بود که مناصب پژوهش محور را برگزینند. بدون در نظر گرفتن مسیر احتمالی شغل دانشجویان، نظریه غالب در میان اعضای هیات علمی این برنامه این بود که یک برنامه PhD باید دانشجویان را برای مناصب دائمی و پژوهش محور آماده نماید.

#### بحث و نتیجه گیری :

طراحی آزمون جامع ظاهراً به آشنایی دانشجویان با رشته تحصیلی یا جامعه دانشگاهی به طور گسترده مربوط می‌شود، و می‌توان گفت که شکل و اهداف آن نمایانگر رسم دانشگاهی گسترده تری و جامعه برنامه خاصی است. با وجودی که ممکن است انتظار باشد که این مساله طراحی و اجرای یک ارزیابی روشن و منسجمی را به شکل آزمون جامع تسهیل نماید، نتایج نشان می‌دهد که همچنان عقاید مخالف و نگرانی‌هایی در مورد اهداف آزمون وجود دارد.

برخی از اعضای هیات علمی عقیده داشتند که دانشجویانی که تحصیلات PhD خود را ادامه می‌دهند، خواهان درک پژوهش محور رشته مورد نظر خود هستند. با این حال، زمانی که تعداد قابل توجهی از دانشجویان در محیط‌های پژوهش محور کار نمی‌کنند، ممکن است لازم باشد تا در اهداف آزمون جامع بازنگری کنیم. همانطور که سایر محققین اشاره کرده اند، اولویت ذاتی اعضا هیات علمی برای آماده سازی دانشجویان برای ایفای نقش‌های دانشگاهی امری عادی است (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ فارمن و همکاران، ۲۰۱۱؛ تیری<sup>۵</sup>، لارسن<sup>۱</sup> و لوشباگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

باید ابزارهای مناسبی در اختیار داشته باشیم که ما را قادر خواهند ساخت در این رشته تحقیق کنیم و به دیگران نیز در مورد آن بیاموزیم.

معرفی زندگی دانشگاهی. اساتید، در مصاحبه‌های خود، در مورد استرس ناشی از آزمون جامع ابراز نگرانی کردند. بیشتر آنها احساس می‌کردند که برای کاهش این استرس تلاش کرده بودند، اگر چه عضو هیات علمی F3 این استرس را برای زندگی دانشگاهی طبیعی دانست و عقیده داشت که وارد کردن این فشارها در شرایط آزمون فوایدی در ارزیابی برنامه و همینطور نشان دادن نوعی از سبک زندگی دارد که دانشجو باید در دانشگاه انتظار داشته باشد. F3 اظهار داشت:

بنابراین از آنجا که زندگی دانشگاهی پس از گرفتن PhD فشارهایی دارد، به لحاظ زیستی، منطقی است که مقداری از این فشار در آزمون‌های جامع PhD وجود داشته باشد. اما اگر مدیریت این فشار و استرس برای دانشجو ممکن نباشد... باز این نشانه‌ای است که ... شاید به اندازه کافی دانشجو را آماده نکرده‌ایم که بدون مواجهه با مشکلات زیاد، قادر به مقابله با آن باشد. یا این مساله‌ای است که دانشجو شاید بخواهد در مورد آن ببیندشید که آیا این نوعی از زندگی است که دارم وارد آن می‌شوم؟

در واقع، داوطلب C5، که پیش از آزمون، به شدت به دنبال شغلی دانشگاهی بود، به این درک رسیده بود که "پیگیری مسیری دانشگاهی می‌توانست به پیامدهای جدی برای سبک زندگی آینده‌ام منجر شود."

مسئلاً، وارد کردن عناصر زندگی دانشگاهی در طراحی آزمون تنها در صورتی قابل دفاع است که دانشجویان در برنامه در نهایت به استادانی تبدیل شوند. از سوی دیگر، یکی از اعضای هیات علمی عقیده داشت که بخش شفاهی آزمون می‌تواند نقش مهمی در شناساندن مهارت‌های ارتباطی به دانشجویان داشته باشد که می‌توانند از آنها در دانشگاه و غیر آن استفاده کنند. عضو هیات علمی F4 اظهار داشت:

یکی از چیزهایی که افراد باید در دانشکده تحصیلات تکمیلی یاد بگیرند، برقرار ارتباط است. و ارتباط شفاهی یکی از اجزای اصلی آن است. در حال حاضر، مطمئن نیستم که آزمون شفاهی بهترین درمان برای ترس از سخن گفتن در جمع هست یا نه، اما حداقل، باعث می‌شود تا این مساله مطرح شده و افراد با آن مواجه شوند، در نتیجه، آنها می‌دانند که قرار است تا آزمونی شفاهی داشته باشند و سرانجام، آنها قرار است تا از پایان نامه خود دفاع کنند. آنگاه، فرصتی خواهند داشت تا قدم‌هایی را

<sup>1</sup>Fuhrmann

<sup>2</sup>Halme

<sup>3</sup>O'Sullivan

<sup>4</sup>Lindstaedt

<sup>5</sup>Thiry

پژوهش درک بیشتری را در مورد مسائل کلی راجع به طراحی و مدیریت آزمون جامع برای اعضای هیات علمی فراهم می کند، و در نتیجه، کمک قابل توجهی به آثار مربوط به این حوزه مطالعاتی می کند که تا قبل از آن، کمتر مورد توجه واقع شده است. به عقیده ما، این که آزمون جامع دکتری اهداف متعددی (مثلاً شرط ورودی، آمادگی برای تدریس، و شکل گیری هویت دانشگاهی) را دنبال کند، ممکن است اجتناب ناپذیر باشد. با این حال، این آزمون نقطه عطفی نیز هست که ریشه در سنت دارد و می تواند به صورتی غیرانتقادی انجام شود. یافته های ما باید به عنوان دعوتی از هیات علمی در نظر گرفته شود تا تلاش بیشتری را در جهت زیر سؤال بردن فرضیه های ضمنی پیرامون آزمون جامع PhD به کار برند. پژوهشی در مورد چگونگی امکان تبدیل آزمون جامع به تجربه ای هدفمندتر توصیه می شود. همچنین، پیشنهاد می کنیم که مطالعات آتی به چگونگی اجرای بهتر آزمون به عنوان نقطه عطف ارزیابی در مسیر دانش پژوهی مستقل و همینطور، مشاغل دیگر بپردازد. تحقیق در مورد تجربیات دانشجویان برای شکل بخشیدن به تصمیمات مربوط به این ارزیابی ها حیاتی خواهند بود. بنابراین، تحقیق ما نیاز به بررسی روش هایی را آشکار می سازد که در آن، فرآیند های مناسب آزمون جامع به گونه ای طراحی می شوند که نمایانگر فرضیات مربوط به اهداف آموزش در مقطع دکتری باشند. مقایسه نشان داد که برنامه آموزشی آزمون جامع دکتری در ایران نیازمند به بازنگری مجدد می باشد. با توجه به اهمیت وجود دانشجویان دارای صلاحیت علمی و عملی نیازمند نظام آموزشی تدوین شده بر اساس نیازهای روز جامعه هستیم که این مهم انجام نخواهد شد مگر به ارزیابی کمی و کیفی سطوح مختلف و در جایگاه بالاتر مقطع دکتری، که به حسب انتظارات خواسته شده از آنان سکندار آموزش، پژوهش و وجهه حرفه دانشگاه خواهند بود. بنابراین با استفاده از تجارب کشورهای دارای تجربه و نظام آموزشی غنی و البته با بومی سازی همراه با تعهد در این مقطع می توانیم ضعف ها و کمبودهای موجود در سطح آموزش و ارائه خدمت به جامعه را برطرف نماییم.

اعضای هیات علمی اغلب ارتباط خود با مشاغلی فراتر از زمینه دانشگاهی را محدود کرده و دانش اندکی در مورد آنها دارند. (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ سارمن<sup>۳</sup> و روچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲)؛ با این حال، این مساله باعث نمی شود که آنها در نظر نگیرند که نیازهای دانشجویان آنها ممکن است با نیازهای خود آنها تفاوت داشته باشد. در این پژوهش، همه اعضای هیات علمی از اهداف رسمی آزمون آگاهی داشته و می توانستند آنها را توضیح دهند، اگر چه لزوماً با آنها موافق نبودند، اما ظاهراً تصمیم گرفتند تا با جنبه های جامع آن موافقت کنند، چون خود را در جایگاه اقلیت می دیدند. به نظر می رسد سایرین از دیدگاه عمومی در مورد آزمون حمایت می کنند، در حالی که، در عمل، دیدگاهی را پیاده می کردند که تفاوت کیفی داشت. گاهی اوقات، اعضای هیات علمی از اهداف اعلام شده آزمون منحرف شده و در عوض، سؤالات اصلاحی را برای دانشجویان مطرح می کردند، و مطالعات بیشتری را بر عهده دانشجویان می گذاشتند تا به افزایش شناخت آنها در مورد موضوعاتی فراتر از معیارهای برنامه کمک کنند. برای بیان این یافته ها به صورتی کلی تر، به استادان در برنامه های دکتری توصیه می کنیم که، به عنوان همکاران، به دقت در نظر داشته باشند که آیا ماهیت سؤالاتی که آنها در آزمون جامع مطرح می کنند، با اهدافی که به طور رسمی به آن اختصاص داده شده مطابقت دارند یا نه. تا حدی که مطابقت نداشته باشند، ممکن است همکاران بخواهند تا آن اهداف را تدوین نمایند. تفاوت در میان همکاران ممکن است مستلزم تفکر در مورد علت این مساله باشد که چرا کانون های اصلی ارزیابی مهم در نظر گرفته شدند، چه هنوز باشند، و چه روش های جایگزینی برای پرداختن به این اهداف ممکن وجود داشته باشد. به عنوان مطالعه ای موردی که در زمینه رشته، برنامه و موسسه ای خاص انجام شده است، به کار گیری مستقیم یافته های این تحقیق برای سایر برنامه ها با محدودیت هایی مواجه است. چون ممکن است برنامه های دیگر تعریف کاملاً متفاوتی از اهداف آزمون جامع داشته باشند. با این حال، تفاوت دیدگاه ها بین اعضای هیات علمی، دانشجویان و داوطلبان، ما را نسبت به سؤالاتی که می توان پرسید و سؤالاتی که ممکن است در مورد آزمون جامع در بسیاری از زمینه ها مطرح شود، حساس کرد. از این جهت، این

<sup>1</sup>Laursen<sup>2</sup>Loshbaugh<sup>3</sup>Sauermann<sup>4</sup>Roach

- Anderson, W. P., C. J. Krauskopf, M. E. Rogers, & G. W. N. (1984). Reasons for Comprehensive Examinations: A Re-evaluation. *Teaching of Psychology* 11(2), 78-82. doi:10.1207/s15328023top1102-4.
- Andres, L., S. S. E. Bengsten, L. del Pilar Gallego Castaño, B. Crossouard, J. M. Keefer, and K. Pyho. (2015). Drivers and Interpretations of Doctoral Education Today: National Comparisons. *Frontline Learning Research*, 3(3), 5-22.
- Association of Universities & Colleges of Canada. (2008). *Momentum: The 2008 Report on University Research and Knowledge Mobilization*. Ottawa, Canada: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Canadian Association of Graduate Students. (2014). *The Completion of Graduate Studies in Canadian Universities*. Ottawa, Canada: Canadian Association for Graduates Studies.
- Chen, S. (2013). Balancing and Not-Knowing: An Exploration of Doctoral Candidates' Performance of Researcher Selves in the Dissertation Defence. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(3): 364-379. doi:10.1080/02602938.2013.834876.
- Corbin, J., & A. Strauss. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Craswell, G. (2007). Deconstructing the Skills Training Debate in Doctoral Education. *Higher Education Research & Development* 26(4): 377-391. doi:10.1080/07294360701658591.
- DiPietro, J. C., W. Drexler, K. Kennedy, V. Buraphadeja, F. Liu, & K. Dawson. (2010). Using Wikis to Collaboratively Prepare for Qualifying Examinations: An Example of Implementation in an Advanced Graduate Program. *TechTrends* 54(1), 25-32. doi:10.1007/s11528-009-0360-0.
- منابع:  
 برزو سید رضا، عشوندی خدایار، چراغی فاطمه، مؤید ملیحه السادات. (۱۳۹۵). مقایسه تطبیقی نظام آموزشی و برنامه درسی در دوره دکتری پرستاری ایران و مدرسه پرستاری جان هاپکینز. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۳)، ۱۹۴-۲۰۵.  
 پازوکی، غلامرضا، تدین، منیره، و میرهاشمی، منیژه. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی و مقایسه شیوه اجرای آزمون جامع دکتری رشته مهندسی شیمی دانشگاه‌های منتخب ایران و آمریکا. آموزش مهندسی ایران، ۲۲(۸۷)، ۳۱-۴۷.

- Estrem, H., and B. E. Lucas. 2003. "Embedded Traditions, Uneven Reform: The Place of the Comprehensive Exam in Composition and Rhetoric PhD Programs." *Rhetoric Review* 22(4): 396–416. doi:10.1207/S15327981RR2204\_4.
- Fansler, A. G., N. K. Roberts, and J. B. Hecht. 1995. "Using Computers to Write Comprehensive Examinations: A Study of Doctoral Level Examinations in Educational Administration Departments." Paper presented at the annual meeting for the American Educational Research Association, San Francisco, April 18–22.
- Fuhrmann, C. N., D. G. Halme, P. S. O'Sullivan, and B. Lindstaedt. 2011. "Improving Graduate Education to Support a Branching Career Pipeline: Recommendations Based on a Survey of Doctoral Students in the Basic Biomedical Sciences." *CBE-Life Sciences Education* 10: 239–249. doi:10.1187/cbe.11-02-0013.
- Furstenberg, A., and A. Nichols-Casebolt. 2001. "Hurdle or Building Block." *Journal of Teaching in Social Work* 21(1/2): 19–37. doi:10.1300/J067v21n01\_03.
- Gilbert, R., J. Balatti, P. Turner, and H. Whitehouse. 2004. "The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees." *Higher Education Research & Development*, 23(3): 375–388. doi:10.1080/0729436042000235454.
- Golde, C. M., and T. M. Dore. 2001. *At Cross Purposes: What the Experiences of Doctoral Students Reveal About Doctoral Education* (www.phd-survey.org). Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts.
- Humphrey, R., N. Marshall, and L. Leonardo. 2012. "The Impact of Research Training and Research Codes of Practice on Submission of Doctoral Degrees: An Exploratory Cohort Study." *Higher Education Quarterly*, 66(1): 47–64. doi:10.1111/j.1468-2273.2011.00499.x.
- Khanna, P. and J. L. Khanna. 1972. "Current Status of the Comprehensive Examination: A Survey." *American Psychologist*: 761–765. doi:10.1037/h0033241.
- Kiley, M. 2011. "Government Policy and Research Higher Degree Education." *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6): 629–640. doi:10.1080/1360080X.2011.621189.
- Kostohryz, K. 2011. "The Comprehensive Examination in Counselor Education Doctoral Programs: A Study of Faculty's Perceived Purposes." PhD diss., Ohio University.
- McAlpine, L., and J. Norton. 2006. "Reframing Our Approach to Doctoral Programs: An Integrative Framework for Action and Research." *Higher Education Research and Development* 25(1): 3–17. doi:10.1080/07294360500453012.
- Sauermann, H. and M. Roach. (2012). *Science PhD Career Preferences: Levels, Changes, and Advisor Encouragement*. "PLoS ONE 7(5), 36307. doi:10.1371/journal.pone.0036307.
- Shanahan, T., and G. A. Jones. (2007). *Shifting Roles and Approaches: Government Coordination of Post-secondary Education in Canada, 1995–2006*. *Higher Education Research & Development*, 26(1): 31–43. doi:10.1080/07294360601166794.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Thiry, H., S. L. Laursen, and H. G. Loshbaugh. 2015. "How Do I Get From Here to There?" An Examination of Ph.D Science Students' Career Preparation and Decision Making. *International Journal of Doctoral Studies* 10: 237–256. doi:10.28945/2280.
- Thyer, B. A. 2003. "A Student Portfolio Approach to Conducting Doctoral Social Work Comprehensive Examinations." *Journal of Teaching in Social Work* 23(3/4): 117–126. doi:10.1300/J067v23n03\_10.
- Walker, G. E., C. M. Golde, L. Jones, A. C. Bueschel, and P. Hutchings. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.