

نظرات مربوط به مسیر کسب مدرک دکتری: دیدگاه های متفاوت اعضای هیئت علمی و

## دانشجویان در مورد اهداف آزمون جامع دکتری

### چکیده

گذراندن آزمون جامع یکی از شرایط معمول و در عین حال نسبتاً بررسی نشده در آموزش مقطع دکتری در آمریکای شمالی است. این مطالعه موردی به بررسی هدف از برگزاری آزمون جامع از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان در دانشکده برنامه آموزشی، در یکی از دانشگاه های کانادا می پردازد. ما متوجه شدیم که علاوه بر کارکرد سنتی آزمون به عنوان دروازه ای برای کسب مدرک دکتری، اهداف دیگری نیز شکل گرفته اند. نظرات متناقضی در مورد این مسئله 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 شکل گیری هویت، شامل آشنا کردن دانشجویان با فشارهای زندگی دانشگاهی ، همچنین با عملکرد سنتی ارزیابی آن مغایرت داشت. با این که دانشجویان از بحث های مربوط به طراحی و شکل گیری آزمون آگاه بودند، اهداف آزمون جامع برای آنها مبهم باقی مانده است. علاوه بر این، اعضای هیئت 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. پیامدهای مربوط به اجرا، آماده سازی و ارزیابی آزمون مورد بحث قرار می گیرد.

**کلمات کلیدی:** آموزش دکتری، دیدگاه اعضای هیئت علمی، دیدگاه دانشجویان، آزمون جامع

مقدمه

آزمون جامع، که به عنوان آزمون ورودی یا مقدماتی نیز شناخته می شود (فارستنبرگ<sup>۱</sup> و نیکولاس-کیزبالت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)، از زمان آغاز برگزاری آن، از شرایط معمول در آموزش دکترا در آمریکای شمالی بوده است (ایسترم و لوکاس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ تایر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). خاستگاه این آزمون را می توان 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 می دادند. در حال حاضر، آزمون جامع در آمریکای شمالی، بلافاصله پس از تکمیل کار پایان ترم برگزار می شود. کسانی که آزمون را با موفقیت پشت سر می گذارند، از دانشجوی به داوطلب تبدیل می شوند. این آزمون، اغلب، شرط لازم برای انجام پایان نامه 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، تحقیق ما به منظور شناخت بیشتر در مورد اهداف آزمون جامع طراحی شده است. به بیان دقیق تر، ما مطالعه ای موردی را در مورد نحوه اجرای آن در برنامه دکتری نسبتاً جدیدی در دانشکده آموزش دانشگاهی در غرب کانادا انجام دادیم تا دیدگاه های اساتید، دانشجویان و داوطلبان این آزمون را در مورد هدف از برگزاری آن بررسی کنیم.

### آزمون جامع: اهداف

از آنجا که آزمون جامع اغلب شرط لازم برای انجام پایان نامه است، و دانشجویانی که، در چند تلاش به تعداد مشخص، موفق به گذراندن آن نشوند، باید از دوره آموزش دکتری کناره گیری نمایند، این آزمون حساسیت زیادی برای آنها دارد. دور از انتظار نیست که اضطراب یکی از عوارض شایع در میان کسانی است که آزمون های جامع خود

---

<sup>۱</sup> Furstenberg

<sup>۲</sup> Nicholas-Casebolt

<sup>۳</sup> Estrem & Lucas

<sup>۴</sup> Thyer

<sup>۵</sup> Fansler

<sup>۶</sup> Roberts

<sup>۷</sup> Hecht

<sup>۸</sup> Golde

<sup>۹</sup> Dore

را می گذرانند (اندرسون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۱۹۸۴؛ فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ دی پیتر<sup>۱۱</sup> و 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 تلاش هایی 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 فعالیت های دانشگاهی، به ویژه تحقیقات آنها در زمینه موضوع پایان نامه خود بوده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱). در طول دهه های 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 داشته اند که آزمون ها نه تنها در ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان، بلکه در میزان پیشرفت آنها نیز، نقش مهمی بازی می کنند (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱). این دیدگاه های جدیدتر در مورد اهداف آزمون جامع در اشکال جایگزین آزمون، مانند نمونه کارها یا نوشتن مقالات با کیفیت انتشار منعکس شده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ کوستوریز، ۲۰۱۱).

با وجود درخواست های زیاد برای حذف آزمون جامع به عنوان ابزاری برای ارزیابی دانشجویان مقطع دکتری، این آزمون همچنان برگزار می شود. امروزه، تفاوت های زیادی در نحوه اجرای آزمون جامع ایجاد شده است (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالات، ۲۰۰۱؛ دی پیتر 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).

### 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

---

Anderson<sup>۱۰</sup>

DiPietro<sup>۱۱</sup>

Khanna<sup>۱۲</sup>

Kostohryz<sup>۱۳</sup>

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 می کنند (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 می کنند. 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 گسترده تری، مورد بررسی و توجه بسیار بیشتری قرار گرفته است. این مسئله تا حد زیادی ناشی از رواج این عقیده است که مدارک دکتری عامل اصلی خلاقیت و رقابت اقتصادی یک کشور محسوب می شود. برای رسیدن به این هدف، توجه بیشتری نه تنها به روند و نتایج دکترا، شامل مهارت‌های تحقیق، بلکه به آن مواردی معطوف شده است که برخی آنها را به عنوان مهارت‌های عمومی قابلیت استخدام و همچنین زمان اتمام تحصیلات می دانند. در بسیاری از موارد، این امر به ایجاد چارچوب‌های پاسخگویی و فعالیت‌های تعیین معیار منتهی شده است (گیلبرت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ کراسول<sup>۱۵</sup>؛ آندرس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). در جامعه کانادا، با وجودی که این گفتمان و

---

<sup>۱۴</sup> Gilbert

<sup>۱۵</sup> Craswell

<sup>۱۶</sup> Andres

جهت گیری کلی دیده می شود، ماهیت نامتمرکز نظام آموزشی کانادا به این صورت است که دانشگاه ها، از این نظر، نسبتاً ناهمگن و خودمختار مانده اند و هیچ مسئولیت رسمی ملی یا چارچوب تعیین معیار وجود ندارد (شاناهان<sup>۱۷</sup> و جونز<sup>۱۸</sup>؛ ۲۰۰۷؛ انجمن دانشگاه ها و کالج های کانادا، ۲۰۰۸؛ آندرس و همکاران، ۲۰۱۵).

### اهداف تحقیق

با در نظر گرفتن آزمون جامع به عنوان نقطه عطفی در آموزش دکتری در آمریکای شمالی، آثار تحقیقی موجود در مورد آزمون جامع به اندازه ی که انتظار می رود، توسعه نیافته است. با وجودی که آثاری در مورد با توسعه تاریخی و اهداف آزمون جامع به چشم می خورد، اما شکل آن عموماً مبتنی بر رویه ای بررسی نشده است (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ ایسترم و لوکاس، ۲۰۰۳؛ کوستوریز، ۲۰۱۱).

این تحقیق در مورد دانشجویان و اساتیدی انجام شده است (مک آلیپین<sup>۱۹</sup> و نورتون<sup>۲۰</sup>؛ ۲۰۰۶) که در اجرای آن چیزی سهم داشته اند که در زمان انجام این تحقیق، آزمون جامع نسبتاً جدیدی محسوب می شد و نتایج آن به شناخت بیشتر نقش این آزمون در یادگیری و ارزیابی دکتری در این برنامه آموزشی کمک می کند (چن<sup>۲۱</sup>؛ ۲۰۱۳). این تحقیق بخشی از تحقیقات گسترده تری است که در آن، آزمون جامع را به عنوان فرایندی تصور می کردیم که شامل آماده سازی 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 دیدگاه ها در طراحی و اجرای این آزمون جامع خاص بود. از طریق جمع بندی طبیعی گرایانه (استیک<sup>۲۲</sup>؛ ۱۹۹۵)، این مطالعه موردی فرصتی را برای دانشجویان و اساتید فراهم می آورد تا در مورد آزمون های جامع خود بیندیشند (فارستنبرگ و نیکولاس-کیزبالا<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۱)، و اطلاعاتی را در مورد

---

Shanahan <sup>۱۷</sup>

Jones <sup>۱۸</sup>

McAlpine <sup>۱۹</sup>

Norton <sup>۲۰</sup>

Chen <sup>۲۱</sup>

Stake <sup>۲۳</sup>

چگونگی کمک به دانشجویان برای آماده شدن برای این رویداد حساس در زندگی دانشگاهی آنها در اختیار ما قرار می دهد.

## روش

### رویکرد و روند مطالعه موردی

در زمان جمع آوری داده ها، در مجموع هشت دانشجو، از زمان آغاز برنامه آموزشی، آزمون را گذرانده بودند، و اخیراً، هم کادر آموزشی و هم دانشجویان نیز در بحث های مربوط به دستورالعمل های آن شرکت داشته اند. 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 بحث های مربوط به طراحی آزمون آگاهی داشتند. علاوه بر این، در چنین شرایطی، می توان گفت که اساتید و دانشجویان، مسلماً، در موقعیت مطلوبی قرار گرفته اند تا درک خود را از دلایل و اهداف آزمون جامع برنامه آموزشی ویژه خود، شاید راحت تر از کسانی به روشنی بیان کنند که در برنامه آموزشی با طراحی منسجم تر شرکت کرده اند، و در نتیجه، امکان بروز بصیرتی معنادار را افزایش می دهد.

### شرکت کنندگان در تحقیق و جمع آوری داده ها

برای به دست آوردن دیدگاه های 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 هیئت علمی (F1؛ F2؛ F3؛ F4؛ F5؛ F6) که در طراحی و اجرای آن مشارکت داشتند، مصاحبه کردیم. شش عضو هیئت علمی کل کادر آموزشی مرتبط با این برنامه آموزشی این مقطع را تشکیل می دادند. همه داده ها در بین سال های ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۳ جمع آوری شد.

هیئت علمی. سه عضو هیئت علمی نقش اصلی را در طراحی و توسعه مستمر فرآیند آزمون جامع بر عهده داشتند، همکاری اصلی داشتند، در حالی که سه نفر دیگر نقش های فرعی تری بر عهده داشتند. تمام اعضای هیئت علمی بر کمیت هایی از دانشجویانی که فرایند آزمون را به اتمام رسانده بودند، نظارت داشته یا کار کرده بودند. از مصاحبه هایی نسبتاً سازمان یافته استفاده شد و از هیئت علمی درباره اهداف آزمون جامع، برداشت مصاحبه شونده در مورد

انواع دانش و مهارت هایی که باید ارزیابی شود، و رویکرد اعضای هیئت علمی نسبت به ارزیابی عملکرد دانشجویان در آزمون سؤال شد. مصاحبه با اعضای هیئت علمی بین ۲۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید.

دانشجویان. ما دیدگاه های 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 کردیم. 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 زمان می برد.

### تحلیل داده ها

تحلیل داده ها شامل بررسی مکرر مصاحبه ها و سایر مستندات موجود، شامل اسناد رسمی برنامه آموزشی و سؤال و جواب های آزمون قبلی است. تمام مصاحبه ها ضبط و کلمه به کلمه بازنویسی می شدند. ما فرایند تکرارشونده دسته بندی (کوربین<sup>۲۳</sup> و استراس<sup>۲۴</sup>، ۲۰۰۸) و جمع آوری داده ها دنبال کردیم. براساس دسته بندی هایی که از برچسب زدن مستقل مصاحبه ها به دست آمده است، داده ها را در فرایندی جمعی بررسی کردیم که شامل مقایسه و ادغام دسته بندی های برچسب گذاری شده در مضامین مختلف است. دیدگاههای دانشجویان، داوطلبان و هیئت علمی در مورد هر یک از مضامین نوظهور با دسته بندی های شرکت کنندگان در تحقیق مقایسه شد. علاوه بر این، تفسیر

---

Corbin<sup>۲۳</sup>

Strauss<sup>۲۴</sup>

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 می شد. 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 هیئت 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.

### **پیشینه تحقیق**

این تحقیق زمانی آغاز شد که پژوهشگران اول و دوم آن، که اخیراً آزمون های جامع خود را گذرانده بودند، توسط یکی از اعضای هیئت علمی به تحقیق اضافه شدند تا دیدگاه های آنها در مورد فرایند 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 می شد و به دنبال آن، شرکت کننده باید به صورت شفاهی از آن دفاع می کرد. کمیته ای متشکل از سه عضو هیئت علمی بخش های کتبی و شفاهی آزمون را، با هم، امتیازدهی کرده و قبول یا رد می کردند. پاسخ های قابل قبول در بخش کتبی پیش شرط شرکت در آزمون شفاهی بود. اگر دانشجویان در اولین تلاش خود رد می شدند، اجازه داشتند تا یک بار دیگر برای گذراندن آزمون جامع تلاش کنند. رد شدن برای بار دوم باعث کنار گذاشته شدن از برنامه آموزشی دوره دکتری می شد، هر چند این مسئله دیگر اتفاق نمی افتد.

### **موقعیت تحقیق**

در زمان انجام این تحقیق، این برنامه به مدت کمتر از ده سال ارائه شده بود. گردهمایی های غیررسمی سه ماهه اعضای هیئت علمی و دانشجویان فرصتی را برای گفتگوهای آزاد درباره آزمون جامع، ترکیب و آماده سازی برای آن فراهم کرد. این گردهمایی ها 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 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 دستورالعمل های آزمون و منبعی بود که در آن، دانشجویان می توانستند داوطلبانه سؤالات و جواب های آزمون جامع خود را با سایر دانشجویان به اشتراک بگذارند.

## نتایج

### یافته های مرتبط با اهداف

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

### شرط ورودی

یکی از اعضای هیئت علمی، F5، آزمون جامع را به این صورت تشریح می کند:

جدول ۱. موضوعات مربوط به اهداف

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

هیئت علمی = ۱ داوطلبان = ۲	زندگی	معرفی دانشگاهی

در این جدول، موضوعات اصلی و جانبی از نظر اهداف و تعداد اعضای هیئت علمی، دانشجویان و داوطلبانی که در مصاحبه های 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 می کنم 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 آزمونی دانست که در برنامه آموزشی PhD خود آن را گذرانده و تنها یک بار فرصت شرکت در آن را داشته بود:

اشتباه نیست که آزمون جامع را فرایند 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 می خواستند مردم را بیرون کنند. در حالی که، در اینجا، روند نسبتا بخشنده ای داریم... پیش از آن که دومین شانس به شما داده شود، بازخوردهای زیادی دریافت می کنید.

و کیفیتی که ما کنترل می کنیم، کیفیتی چیزی است که یاد می گیرید، نه کیفیت افرادی که مدرکی می گیرند.

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 می ایستند و مقدر شده است که ...

جایگاه شما و هیئت علمی را تقویت کند.

### ارزیابی تسلط بر محتوای کار پایان نامه

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 می کند که از طریق آن "توانایی دانشجو در تلفیق یادگیری در کاری که برای

پایان نامه انتخاب کرده ارزیابی می شود. این دیدگاه در مورد هدف آزمون در بسیاری از پاسخ های اعضای هیئت

علمی منعکس شده بود. برای مثال، F2 اظهار داشت "فکر می‌کنم که آزمون‌ها باید در مورد دانش گسترده‌ای در زمینه رشته باشند و نه در مورد پایان‌نامه فرد، چون فکر می‌کنم، مدرکی را در این رشته دریافت می‌کنید و نه در تحقیق پایان‌نامه.

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

کوتاهی تنها این است که اجازه دهید فرایند آزمون جامع به این سمت پیش رود که کاملاً در مورد تحقیقات پایان‌نامه دانشجوی 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 جامع‌تر است.

به طور کلی، دانشجویان و داوطلبان هدف از انجام آزمون را سنجش تسلط آنها بر محتوای دوره در نظر می‌گرفتند. با این حال، در مقابل هیئت علمی، دانشجویان و داوطلبان تمایل داشتند تا این هدف را با کار پایان‌نامه 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 هیئت علمی با هدف سنجش تسلط دانشجویان بر محتوای برنامه موافق نبودند. یکی از اعضای هیئت علمی، F6، احساس می‌کرد لازم نیست، چون "صادقانه بگویم، آنها پیش از این، تمام آن دوره‌ها را گذرانده‌اند."

### آماده شدن برای تدریس

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

روشی که بر اساس آن، در دوره های 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 کننده ای 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 هیئت 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 هیئت 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 رابطه ای 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."

### **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 شده ای در اسناد رسمی است و نه بیشتر اعضای هیئت 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 هیئت 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 پاسخ های معمول توسط عضو هیئت 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 دوره های 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. سئوالاتی که داشتیم، ارتباط خاصی با پایان نامه ام داشتند... یکی از آنها، سئوالی عمومی بود که در مورد موضوعات کلی [مربوط به رشته] مطرح شده بود، اما دو سئوال دیگر آشکارا از محتوای طرح تحقیق خودم و نه کار پایان ترم اقتباس شده بود.

آزمون داوطلب C4 شامل سئوالات 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 حقیقتا شاید همان چیزی بود که مرا گیج کرد. سئوالات بسیار قابل پیش بینی و به میزان زیادی وابسته به کار پایان ترم بودند... اما، در نهایت، دیدن سئوالات دیگران واقعا 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 هیئت 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 سئوالی دریافت می کنید، سئوالی خیلی خاص، و تمام آن چیزی که در اختیار دارید، مقالاتی بسیار کلی است... شما نمی توانید به آن نوع از سئوالات خاص جواب دهید... شاید این به خاطر توسعه و تکامل آزمون های جامع باشد.

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 هیئت 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 هیئت علمی (F5) اظهار داشت:

اخیرا، یکی دو مورد وجود داشته است که دانشجوی دکترایی موضوعی را برای تحقیق پایان نامه پیشنهاد داده که ممکن است پیش زمینه چندان در مورد آن نداشته باشد. پس از آنها خواستیم تا قسمت هایی انتخابی را بخوانند.. مثلا، من فکر می کنم حداکثر ۲ تا ۴ مقاله، به عنوان بخشی از آن، اما فکر می کنم آن چیزی است که اخیر به عنوان سئوالی در ذهن من مطرح شده است: آیا مناسب است یا نه؟

### فرصت یادگیری برای درک مطالب

در حالی که به نظر می رسد هیئت 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 خاطرنشان 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، مکان یابی و بازیابی کنند.

علاوه بر مؤلفه ارزیابی، داوطلبان و برخی دانشجویان نوشتن آزمون جامع را فرصتی برای به دست آوردن دیدگاه در مورد مطالب درسی یا سازماندهی بهتر آنچه آموخته بودند، می دیدند. برای مثال، دانشجوی S5 اعلام کرد "امن فکر می کنم هدف] و داشتن دانشجویان به سازماندهی افکارشان پس از مطالعه مطالب مرتبط زیادی در رشته مربوطه است." در نمونه دیگری، داوطلب C2 به 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 خودم 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 هیئت علمی بیشتر عقیده داشتند که آزمون نقشی شکل دهنده و ارزیابی کننده بازی می کند. یکی از اعضای هیئت 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 هیئت علمی نیز عقیده داشتند که بخش دفاع شفاهی آزمون در رشد دانشجویان به عنوان متخصص نقش مهمی بازی می کند. برای نمونه، عضو هیئت 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 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 مصاحبه های خود، در مورد استرس ناشی از آزمون جامع ابراز نگرانی کردند. بیشتر آنها احساس می کردند که برای کاهش این استرس تلاش کرده بودند، اگر چه عضو هیئت 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 آزمون های جامع PhD وجود داشته باشد. اما اگر مدیریت این فشار و استرس برای دانشجو ممکن نباشد... باز این نشانه ای است که ... شاید به اندازه کافی دانشجو را آماده نکرده ایم که بدون مواجهه با مشکلات زیاد، قادر به مقابله با آن باشد... یا این مسئله ای است که دانشجو شاید بخواهد در مورد آن بیندیشید که آیا این نوعی از زندگی است که دارم وارد آن می شوم؟

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

مسلماً، 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 هیئت علمی عقیده داشت که بخش شفاهی آزمون می تواند نقش مهمی در شناساندن مهارت های ارتباطی به دانشجویان داشته باشد که می توانند از آنها در دانشگاه و غیر آن استفاده کنند. عضو هیئت 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 می شود تا این مسئله مطرح شده و افراد با آن مواجه شوند، در نتیجه، آنها می دانند 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 قدم هایی را برای اصلاح خود بردارند؛ مثلاً تمرین و یا کار دیگری انجام می دهند.

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>۲۵</sup>، هالم<sup>۲۶</sup>، اوسولیوان<sup>۲۷</sup> و لیندستاد<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۱)، شاید لازم باشد که در نظر داشته باشیم که آزمون جامع چگونه می تواند به درستی نمایانگر محیط های 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 بود هاستف 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 هیئت علمی این برنامه این بود که یک برنامه PhD باید دانشجویان را برای مناصب دائمی و پژوهش محور آماده نماید.

### بحث

رسم آزمون جامع ظاهرا به آشنایی دانشجویان با رشته تحصیلی یا جامعه دانشگاهی به طور گسترده مربوط می شود، و می توان 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 مسئله طراحی و اجرای یک ارزیابی روشن و منسجمی را به شکل آزمون جامع تسهیل نماید، تحقیقات ما نشان می دهد که همچنان عقاید مخالف و نگرانی هایی در مورد اهداف آزمون وجود دارد.

### اهداف دانشگاهی در مقابل اهداف حرفه ای

از آنجا که موسسه مورد مطالعه برنامه های آموزش دکترای آموزش حرفه محور<sup>۲۹</sup> (EDD) را ارائه می دهد، برخی از اعضای هیئت علمی عقیده داشتند که دانشجویانی که تحصیلات PhD خود را ادامه می دهند، خواهان درک پژوهش محور رشته مرود نظر خود هستند. با این حال، زمانی که تعداد قابل توجهی از دانشجویان در محیط های پژوهش محور کار نمی کنند، ممکن است لازم باشد تا در اهداف آزمون جامع بازنگری کنیم. همانطور که سایر

---

Fuhrmann <sup>۲۵</sup>

Halme <sup>۲۶</sup>

O'Sullivan <sup>۲۷</sup>

Lindstaedt <sup>۲۸</sup>

Doctor of Education <sup>۲۹</sup>

محققین اشاره کرده اند، اولویت ذاتی اعضای هیئت علمی برای آماده سازی دانشجویان برای ایفای نقش های دانشگاهی امری عادی است (گولد و دور، ۲۰۰۱؛ فارمن و همکاران، ۲۰۱۱؛ تیری،<sup>۳۱</sup> لارسن<sup>۳۲</sup> و لوشباگ<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۵). اعضای هیئت 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>۳۴</sup> و روچ<sup>۳۵</sup>، ۲۰۱۳)؛ با این حال، این مسئله باعث نمی شود که آنها در نظر نگیرند که نیازهای دانشجویان آنها ممکن است با نیازهای خود آنها تفاوت داشته باشد.

### اهداف مورد حمایت در مقابل اهداف وضع شده آزمون

در تحقیق ما، همه اعضای هیئت 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 به لحاظ کیفی تفاوت داشت. گاهی اوقات، اعضای هیئت علمی از اهداف اعلام شده آزمون منحرف شده و در عوض، سوالات "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. تنش میان اهداف چندگانه دوره دکتری به لحاظ بین المللی شدید است (آندرس و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال، این مسئله در محیط کانادا ممکن است شدیدتر باشد، چون در آنجا، استانداردسازی در مقیاس گسترده در سطحی ملی وجود ندارد. در حالی که این استقلال از نظر خودمختاری مؤسسات آموزش عالی فوایدی حاصل می کند، در زمینه های دیگر، نظیر انگلستان (همفری<sup>۳۵</sup>، مارشال<sup>۳۶</sup> و لئوناردو<sup>۳۷</sup>، ۲۰۱۲) و استرالیا (کیلی<sup>۳۸</sup>، ۲۰۱۱) خاطر نشان

---

Thiry<sup>۳۰</sup>

Laursen<sup>۳۱</sup>

Loshbaugh<sup>۳۲</sup>

Sauermann<sup>۳۳</sup>

Roach<sup>۳۴</sup>

Humphrey<sup>۳۵</sup>

Marshall<sup>۳۶</sup>

Leonardo<sup>۳۷</sup>

Kiley<sup>۳۸</sup>

شده است که به نظر می‌رسد معرفی چارچوب‌های رسمی در مقیاس بزرگ در کاهش فرسایش و/یا زمان تکمیل موفقیت‌آمیز بوده است. در مقابل، در کانادا، هنوز رایج است که گرفتن مدارک مدت زمان بیشتری نسبت به آن چه که ظاهراً اعلام شده، طول بکشد (سازمان فارغ‌التحصیلان کانادا، ۲۰۱۴)، اما ممکن است این مسئله تا حدی به خاطر آشکار نبودن هدف فعالیت‌های دانشگاهی، نظیر آزمون جامع باشد.

برای بیان این یافته‌ها به صورتی کلی‌تر، به استادان در برنامه‌های دکتری توصیه می‌کنیم که، به عنوان همکاران، به دقت در نظر داشته باشند که آیا ماهیت سؤالاتی که آنها در آزمون جامع مطرح می‌کنند، 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 مددا تدوین نمایند. تفاوت در میان همکاران ممکن است مستلزم تفکر در مورد علت این مسئله باشد که چرا کانون‌های اصلی ارزیابی مهم در نظر گرفته شدند، چه هنوز باشند، و چه روش‌های جایگزینی برای پرداختن به این اهداف ممکن وجود داشته باشد.

### آزمون جامع به عنوان تجربه‌ای برای یادگیری

در زمینه آموزش دکترای فعالیت اجتماعی، فارستبرگ و نیکولاس-کیزبالت (۲۰۰۱) پیشنهاد کردند که آزمون جامع می‌تواند برای کمک به دانشجویان بدر افزایش شناخت آنها یا کمک به آنها برای اندیشیدن در مورد یک موضوع استفاده شود. آنها این رویکرد را در مقابل رویکرد سنجش تسلط دانشجویان بر دانش قرار دادند. یافته‌های به دست آمده خود ما از یک برنامه دکتری در آموزش از نظر بینش به دست آمده توسط داوطلبان در هنگام خواندن، تلفیق و آماده‌سازی استدلال‌هایشان برای پاسخ به سؤالات آزمون، شبیه به یافته‌های آنها است. با این حال، ما نیز توصیه می‌کنیم که برای اطمینان از این که این تجربه یادگیری با اهداف مورد انتظار و تأیید شده آزمون ارتباط داشته، و در نتیجه، استرس بی‌فایده ناشی از ارزیابی را کاهش می‌دهد، باید احتیاط کرد.

### طراحی آزمون جامع

مانند تمام طرح‌های آموزشی، ساختار آزمون جامع مبتنی بر فرضیاتی در مورد انواع دانش و مهارت‌هایی است که از نظر اعضای هیئت علمی که برنامه را طراحی می‌کنند، از اهمیت زیادی برخوردار هستند. دانشجویانی که درک

درستی در مورد آن چیزی به دست می آورند که برای اعضای هیئت علمی ارزشمند است، راحت تر از این مسیر عبور می کنند. تفاوت در قضاوت در مورد آن چه که باید در این مرحله از آموزش دوره دکتری ارزشمند باشد، برخی از تفاوت های ساختاری در میان آزمون های جامع برنامه ها و موسسات مختلف را توجیه می کند. برخی از برنامه ها بیشتر به تسلط بر دانش مرسوم و استدلال ماهرانه اهمیت می دهند، در حالی که برخی دیگر ممکن است حل مسئله خلاقانه، تفکر سریع یا سایر اهداف را در اولویت قرار دهند. در نظرسنجی کادر آموزشی برنامه ابتکاری کارنجی در دکتری (CID)<sup>۳۹</sup>، واکر<sup>۴۰</sup>، گولد، جونز<sup>۴۱</sup>، کانکلین بوشل<sup>۴۲</sup> و هاجینگز<sup>۴۳</sup> (۲۰۰۸) به نبود توافق در میان اعضای هیئت علمی در مورد هدف آزمون جامع، حتی در یک رشته، اشاره کردند. با در نظر گرفتن این مسئله، عجیب نیست که ممکن است هدف از انجام آزمون برای دانشجویان مبهم باشد. واکر و همکارانش (۲۰۰۸، ۴۲) همچنین دریافت که:

درک [دانشجویان] از آزمون ها اغلب از منابع غیررسمی، اغلب دانشجویان قدیمی تر، حاصل می شود. کانال های رسمی - شامل هیئت علمی، مدیران، کتاب های راهنما، و وب سایت ها - اغلب دارای اطلاعات متناقض یا قدیمی هستند. تغییر شرایط، حتی اگر در جهت بهبودی باشند، ممکن است در عمل، باعث افزایش سردرگمی شوند.

دیدگاه، تجربیات و نگرانی های پراکنده که در تحقیق ما، بین دانشجویان و اعضای هیئت علمی و همینطور، در میان اعضای هیئت علمی، مشاهده شدند، درک بهتری را در مورد یافته های ذکر شده واکر و همکارانش و گولد و دور (۲۰۰۱) فراهم می کنند که بر اساس آن، ۴۳٫۵٪ از دانشجویان دکتری با این عبارت موافق هستند که "به نظر می رسد که آزمون ها و سایر موانع خودسرانه و بی فایده باشد" (ص ۴۰). یافته های ما تایید می کنند که می توان فرایند تعهد به تکمیل آزمون جامع دکتری را خودسرانه و نه تجربه ای هدفمند، که در آن، همه شرکت کنندگان اهداف آن را به روش هایی یکسان درک می کنند، در نظر گرفت.

---

Carnegie Initiative on the Doctorate <sup>۳۹</sup>

Walker <sup>۴۰</sup>

Jones <sup>۴۱</sup>

Conklin Bueschel <sup>۴۲</sup>

Hutchings <sup>۴۳</sup>

## محدودیت ها و تحقیقات آتی

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 هیئت 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 مطالعه موردی درک بیشتری را در مورد مسائل کلی راجع به طراحی و مدیریت آزمون جامع برای اعضای هیئت 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 در رسوم فرو رفته، و می تواند به صورتی غیرانتقادی انجام شود. یافته های ما باید به عنوان دعوتی از هیئت علمی در نظر گرفته شود تا تلاش بیشتری را در جهت زیر سؤال بردن فرضیه های ضمنی پیرامون آزمون جامع PhD به کار برند.

تحقیق 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، فرایند های مناسب آزمون جامع به گونه ای طراحی می شوند که نمایانگر فرضیات مربوط به اهداف آموزش در مقطع دکتری باشند.

## منابع

Anderson, W. P., C. J. Krauskopf, M. E. Rogers, and G. W. Neal. 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. Pyhälä. 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](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.834876).

Corbin, J., and 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](https://doi.org/10.1080/07294360701658591).

DiPietro, J. C., W. Drexler, K. Kennedy, V. Buraphadeja, F. Liu, and 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](https://doi.org/10.1007/s11528-009-0360-0).

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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](http://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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/07294360500453012).

Sauermann, H. and M. Roach. 2012. “Science PhD Career Preferences: Levels, Changes, and Advisor Encouragement.” PLoS ONE 7(5): e36307. doi:[10.1371/journal.pone.0036307](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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.