

Analysis and Exploration of the Hidden Dimensions of the Doctoral Comprehensive Examination: From Traditional Approaches to the Creation of an Effective Method for Empowering Student Assessment

Zahra Azimpour*, Marjan Kian**, Majid Aliasgari ***, Ali Hosseinikhah****

* PhD Student, Curriculum Planning Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: zahra1azimpour@iran.ir

** Associate Professor, Curriculum Planning Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: kian@khu.ac.ir

*** Associate Professor, Curriculum Planning Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: aliasgari@khu.ac.ir

**** Associate Professor, Curriculum Planning Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: h.ali@khu.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words:

Comprehensive exam,
Doctoral course,
hidden dimensions of graduate education,
Presenting a Comprehensive and Optimal Plan.

Article history:

Received : 31 October 2025

Accepted : 01 February 2026

This research aims to explore the dimensions and challenges of the PhD comprehensive exam, proposing an optimal plan for comprehensive assessment. The research methodology is qualitative, employing the Educational Connoisseurship and Criticism. Purposive, criterion-based sampling was employed. The sample includes authoritative upstream documents (print/electronic), higher education/PhD regulations, comprehensive exam records (1996-2024), in-depth unstructured interviews with Tehran-based PhD students and educational science professors, in addition to interdisciplinary entrepreneurial and innovative activities, and keen observations from festivals, competitions, and virtual networks of PhD student groups (2019-2026). Data validity was confirmed via triangulation of expert opinions, qualitative methodology (iterative), and critical validation. Data analysis involved description, interpretation, evaluation, critique, and optimal plan presentation. The findings revealed that the current comprehensive exam inflicts multiple and profound damages on all dimensions of students' lives, including psychological, mental, cognitive, ethical, physical, skill-based, economic, occupational, and academic aspects. This exam is not only non-comprehensive and one-dimensional but also disempowering, lacking efficacy even at the lowest levels of knowledge, skills, and attitudes. Furthermore, it separates practice from theory and education from research in its evaluation. Therefore, comprehensive assessment must be redefined based on diverse needs, abilities, talents, interests, and capacities, and should encompass multidimensional solutions-skill-based, scientific, practical, artistic, attitudinal, efficient, beneficial, and service-oriented-that have been explored in the present study.

Cite this Article:

Azimpour,Z. , kian,M. , Aliasgari,M. & Hosseinikhah,A. (2026). Analysis and exploration of the hidden dimensions of the comprehensive doctoral exam. From the traditional approach to creating a suitable method for assessing student capabilities'. (e241604). Theory and Practice in the Curriculum,; 15-52, 14(27) e241604 doi: 10.22034/cstp.2026.572731.1137

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press



Extended Abstract

Introduction

The comprehensive examination in higher education is a significant and challenging milestone for doctoral students. This examination, which has its roots in the educational systems of the United States and Canada, is designed to determine a student's academic qualifications for entering the research phase of the doctoral program. A similar model is employed in Iran, aiming to assess the full spectrum of educational and research capabilities of specialized doctoral students.

Despite the pivotal role of this examination in doctoral education, the theoretical and research literature surrounding it is notably limited. Existing works typically attribute the conceptual origins of the comprehensive exam to traditional and predominantly one-dimensional evaluation methods, as it often relies on written and oral tests administered under formal and restrictive conditions. However, in some universities, it may also be implemented through portfolios or publications.

These traditional foundations, coupled with a lack of robust theoretical literature, have led to profound challenges in the actual performance of the comprehensive examination. Consequently, despite the ambitious goals envisioned for this exam, its true nature and effectiveness are increasingly being called into question. An examination of empirical studies reveals that the comprehensive exam has serious shortcomings and negative consequences, including forgetting learned material, psychological and social pressures, and an inability to meet students' needs. Furthermore, evidence suggests that this exam is unfair and stifles students' creativity, critical thinking, and other essential skills and competencies, ultimately leading to a disheartening experience for many doctoral students. However, despite widespread criticism and repeated negative experiences, there has still been insufficient research into the hidden dimensions of the exam and optimal, comprehensive solutions in this regard.

In such circumstances, the present research aims to investigate these challenges and present optimal, empowering assessment strategies for doctoral students in the field of Educational Sciences. This effort is particularly important because the field of Educational Sciences is inherently based on interdisciplinary interactions and connections with diverse scientific fields and contexts. Accordingly, the solutions proposed in this research have been derived from authentic professional experience, as well as innovative and entrepreneurial practical activities in intra- and interdisciplinary environments. These insights have also been gained through field observation in industrial settings, participation in scientific festivals and competitions, and presence in research and academic units and centers within professional, social, and diverse contexts.

Research Questions

Main Question:

What are the challenges and hidden dimensions of the comprehensive doctoral examination in the field of Educational Sciences, and based on these findings, what comprehensive and empowering plan can be proposed through engagement in diverse scientific, practical, and interdisciplinary fields?

Sub-questions:

1. How is the comprehensive examination currently implemented in the doctoral system of higher education in the country?
2. What are the challenges and hidden dimensions of the comprehensive examination in practice?
3. How can an innovative, empowering, and growth-promoting approach be created that facilitates the multi-dimensional development of doctoral students while simultaneously moving away from the limitations and harms of the current examination model?
4. What optimal and novel strategies can be proposed for a comprehensive assessment that genuinely links education, research, and dynamic learning?

Research Method: . The research methodology is qualitative, employing the Educational Connoisseurship and Criticism. Purposive, criterion-based sampling was employed. The sample includes authoritative upstream documents (print/electronic), higher education/PhD regulations, comprehensive exam records (1996-2024), in-depth unstructured interviews with Tehran-based PhD students and educational science professors, in addition to interdisciplinary entrepreneurial and innovative activities, and keen observations from festivals, competitions, and virtual networks of PhD student groups (2019-2026). Data validity was confirmed via triangulation of expert opinions, qualitative methodology (iterative), and critical validation. “Data analysis encompassed description, interpretation, valuation, critique, and ultimately, the formulation of an optimal theoretical and practical framework for comprehensive assessment. This process, by connecting efficient and multidimensional teaching and learning with research and assessment, created a holistic perspective on the academic curriculum; a perspective that understands and creates the curriculum in the sense of a “program for life and for educational living.

Findings: The current comprehensive university examinations are shown to face numerous challenges and harms, including: unidimensionality, non-compliance with needs, capacities, interests, talents, freedom of choice, diverse learning pathways, varied teaching and learning methods, multidimensional assessment and research, and individual differences; lack of added value for the individual and society, inefficiency in the student’s personal and social life; structural gaps such as: infrastructural problems and disconnects between education and research, and assessment; challenges in prerequisites; and cognitive, academic, professional, spiritual, psychological, physical, and ethical harms, etc. Therefore, in the present research, effective strategies were explored to overcome these challenges and create a valuable and empowering educational environment without the aforementioned harms. These diverse, comprehensive, and multidimensional strategies were designed for the comprehensive evaluation of doctoral courses, focusing on skills, knowledge, technology, art, attitude, efficiency, and utility for individuals and society. The design was based on the principle of choice, considering needs, capabilities, talents, individual and personality differences, competencies, interests, and numerous capacities. These strategies include: Writing a book with the supervision and support of the university and professors; writing thoughtful and intellectual scientific and practical manuscripts; producing a scientific-educational and research journal or monthly; teaching and instructing knowledge and skills; real-world performance-based assessment aligned with the specialized field; brainstorming and explaining ideas within the scope of expertise and field; presenting immediate and applicable mini-projects; creating educational stories; creating scientific games and exhibitions; creating educational scientific films; creating educational scenarios that can be accompanied by problem-solving or solutions in the format of videocasts or podcasts; assessment through the presentation of scientific and skill-based infographics; producing and creating scientific poetry; achieving awards in scientific and research competitions in various formats; presenting a product that can be used in assessment, education, and research; and in cases of examination, innovative and revised exams that address the shortcomings of

current exams, reduce the resources and volume of the exam, and give the student the choice to express their knowledge or use alternative methods for assessment, including: problem-based exams, summarization, report writing, content creation, educational notes, presenting comprehension of scientific learning in specialized subject areas through posters, infographics, educational clips, and podcasts.

These innovative solutions transform the comprehensive assessment from a daunting obstacle into a golden opportunity for the growth, innovation, and genuine service of doctoral students. This transformation revolutionized theoretical and practical perspectives on assessment, leading to the creation of the theoretical-practical framework of “Empowering Comprehensive Assessment and Curriculum.”

Discussion: The discussion regarding challenges and findings indicates that although the comprehensive examination is defined with the aim of comprehensiveness and empowerment, in reality, it possesses an incomprehensive, unidimensional, and inefficient nature, both in terms of prerequisites and assessment. Furthermore, this examination is not merit-based and carries extensive harms in the spiritual, psychological, mental, cognitive, ethical, physical, skill-based, economic, professional, academic, social, and other dimensions, which are also confirmed by empirical evidence. However, in the solution-providing section, one-dimensional solutions at a limited level have been proposed as replacements for the traditional method, without considering the dimensions and complexity of assessment comprehensiveness based on conditions, capabilities, talents, and the effective link between education, research, and assessment. Therefore, the present research sought to offer solutions that are not only non-harmful but also enhance cognitive abilities at various levels, promote skill development and empowerment, foster multifaceted growth and flourishing, and bring educational enjoyment to the assessment process, effectively linking the domains of education, assessment, and research. Based on this research, suggestions can be made at practical and policy-making, supportive, theoretical, educational, and operational levels, for executive-level centers, institutions, universities, and research bodies, to create flexible and adaptable frameworks based on the achievements of the research’s practical and theoretical plan.

Keywords: Comprehensive exam, Doctoral course, hidden dimensions of graduate education, Presenting a Comprehensive and Optimal Plan.

تحلیل و واکاوی ابعاد پنهان آزمون جامع دوره دکتری؛

از رویکرد سنتی تا خلق روش مناسب ارزیابی جامع توانمندساز دانشجویان

زهرا عظیم پور*، مرجان کیان**، مجید علی عسگری***، علی حسینی خواه****

* دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

رایانامه: zahra.lazimpour@iran.ir

** دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده

مسئول). رایانامه: kian@khu.ac.ir

*** دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه:

aliasgari@khu.ac.ir

**** دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه:

h.ali@khu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف این پژوهش واکاوی ابعاد و چالش‌های آزمون جامع دکتری و ارائه طرحی بهینه برای ارزیابی جامع است. روش تحقیق کیفی، از نوع خبرگی و نقد آموزشی است. روش نمونه‌گیری، هدفمند و ملاک‌محور می‌باشد. نمونه شامل اسناد معتبر بالادستی (چاپی و الکترونیکی)، آیین‌نامه‌های اجرایی آموزش عالی و دکتری، مستندات آزمون جامع (۱۳۷۵-۱۴۰۳)، مصاحبه عمیق غیرساختاریافته با دانشجویان و اساتید دکتری علوم تربیتی در تهران، علاوه بر فعالیت‌های کارآفرینانه و نوآورانه بین‌رشته‌ای و مشاهدات تیزبینانه‌ی جشنواره‌ها، مسابقات و شبکه‌های مجازی گروه‌های دانشجویان دکتری (۱۳۹۸-۱۴۰۴) است. اعتبار داده‌ها از طریق سه سویه‌سازی نظرات متخصصان علوم تربیتی و روش‌شناسی کیفی (رفت و برگشتی) و اعتباریابی نقادانه تأیید شده است. تحلیل داده‌ها در چهار گام توصیف، تفسیر، ارزش‌گذاری، نقادی و نهایتاً ارائه طرح بهینه انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد آزمون جامع فعلی آسیب‌های شدید و متعددی بر تمامی ابعاد زندگی دانشجویان (شامل روحی-روانی، ذهنی، شناختی، اخلاقی، جسمی، مهارتی، اقتصادی، شغلی و تحصیلی) وارد می‌کند. این آزمون نه تنها جامع نبوده و تک‌بعدی است، بلکه توانمندساز نیز نیست و حتی در پایین‌ترین سطوح دانش، مهارت و نگرش کارآمدی ندارد؛ همچنین عمل را از نظر، آموزش را از پژوهش و ارزیابی را از این فرآیندها جدا می‌کند. بنابراین، ارزیابی جامع باید بر اساس نیازها، توانمندی‌ها، استعدادها، علایق و ظرفیت‌های متنوع بازتعریف شود و راهکارهای چندوجهی مهارتی، علمی، عملی، هنری، نگرشی، کارآمد، سودمند و خدمت‌رسان را که در پژوهش حاضر اکتشاف شده‌اند، در برگیرد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی:

آزمون جامع، دوره دکتری،

ابعاد پنهان تحصیلات

تکمیلی، ارائه طرح جامع

بهینه

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲

استناد به این مقاله:

عظیم پور، زهرا؛ کیان، مرجان؛ علی عسگری، مجید؛ حسینی خواه، علی (۱۴۰۴). تحلیل و واکاوی ابعاد پنهان آزمون جامع دوره دکتری؛ از رویکرد سنتی تا خلق روش مناسب ارزیابی جامع توانمندساز دانشجویان. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۵-۵۲، ۱۴ (۲۷) 241604 doi: 10.22034/cstp.2026.572731.1137



مقدمه

آزمون جامع^۱ در آموزش عالی، نوعی ارزیابی حیاتی و در عین حال چالش آفرین از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در مقطع دکتری تخصصی^۲ و گاه در مقاطع دیگر است که ریشه‌های آن به نظام‌های آموزشی ایالات متحده آمریکا و کانادا بازمی‌گردد. این آزمون به عنوان یک ارزیابی سنجشی و تشخیصی، با هدف احراز صلاحیت علمی دانشجو برای ورود به فاز پژوهش مدنظر قرار گرفته است (سلطانی، ۱۳۹۵). بر اساس منابعی چون کتاب راهنمای دانشجویی برای تحصیلات تکمیلی در علوم (انتشارات دانشگاه آکسفورد) و نیز کتاب تحصیلات تکمیلی: استراتژی‌های پیروزی برای پذیرش، این آزمون در ساختار استاندارد برنامه‌های دکتری تخصصی، معمولاً در اواسط برنامه تحصیلی و پس از تکمیل دوره‌های درسی برگزار می‌شود. آزمون جامع می‌تواند شامل ارزیابی کتبی، دفاع شفاهی، یا بررسی نمونه‌کارها باشد و هدف آن، تأیید کسب دانش لازم در رشته تخصصی و حوزه‌های مرتبط توسط دانشجو است. موفقیت در این آزمون، دانشجو را واجد شرایط ورود به مرحله رساله می‌کند. شرایط دقیق برگزاری، از جمله تعداد داوران و قالب و شیوه آن، تابع مقررات خاص هر دانشکده و دانشگاه است (مامبی^۳، بی‌تا؛ بلوم، کارپ و کوهن^۴، ۱۹۹۸). گاهی نیز هدف از این آزمون در جهان، ارزیابی میزان درک و یادگیری مطالب توسط دانشجویان و نحوه آمیختگی یادگیری‌ها با عمل و کاربرد آن‌ها در زمینه‌های تحصیلی است (کینان و استوارت ولز^۵، ۲۰۲۱، ص ۶۹).

در ایران نیز، آزمون جامع دکتری با روندی مشابه برگزار می‌شود. این آزمون پس از گذراندن واحدهای آموزشی و پیش از ورود به مرحله پژوهش قرار دارد و هدف آن، بررسی همه‌جانبه توانمندی‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان دکتری تخصصی عنوان شده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۷، ص ۶، ۷، ۱۱). آیین‌نامه‌های دوره دکتری هدف این آزمون را کسب اطمینان از

1. comprehensive exams, or comps

۲. دوره دکتری تخصصی یا PHD از واژه دکترا در فلسفه علم یا *Philosophiae Doctor* است. اما امروزه این مدرک مختص فلسفه نیست و شامل عالیترین درجه علمی معمولاً پس از کارشناسی و کارشناسی ارشد در نظام آموزشی دنیا در هر شاخه‌ای از علم می‌باشد و بدین معناست که هر فردی به این درجه نائل شود در زمینه تخصصی رشته تحصیلی خود صاحب فلسفه و نظر است. بنابراین، امروزه این دوره را دکتری تخصصی مینامند. (مؤسسه حقوقی بین‌المللی پرگاس پارس، ۱۳۹۸)

۳. Mumby.

۴. Bloom, Karp, & Cohen .

۵. Keenan, & Stewart-Wells.

قابلیت‌های علمی، توانایی برخورد اصولی با مسائل، روحیه علمی، قوه ابتکار، و قابلیت‌های پژوهشی دانشجویان می‌دانند. این آزمون غالباً کتبی (۷۰٪ نمره نهایی) و شفاهی (۳۰٪ نمره نهایی) بوده و از سه موضوع تخصصی طرح می‌شود؛ قبولی در آن منوط به کسب میانگین کل ۱۵ یا ۱۶ است. دانشجویان تنها دو بار حق شرکت دارد و در صورت عدم قبولی، از تحصیل محروم می‌شود (شورای عالی برنامه‌ریزی، ۱۳۷۵؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۴، ۱۳۹۴، ۱۳۹۷، ۱۴۰۲؛ شعاع‌فر و عزیز، ۱۴۰۰: ۲۳۷).

به لحاظ پیشینه و ادبیات علمی در حوزه «آزمون جامع»، منابع فقیر و محدودی وجود دارد (آلارد، لکلرک-لویزل، لاواله، وینت و لارو، ۲۰۲۰). تحقیقات، ریشه نظری این آزمون را به ارزیابی‌های سنتی نسبت می‌دهند (گولوی، هام، اونیل، ۲۰۲۰). این ریشه‌های تک بعدی سنتی و کمبود ادبیات نظری، زمینه‌ساز بروز چالش‌هایی در عملکرد واقعی آزمون شده است. لذا، با وجود اهمیت و اهداف بلندپروازانه‌ای که برای این آزمون متصور شده، ماهیت و عملکرد واقعی آن به شدت زیر سؤال رفته است. و این پرسش که آیا آزمون واقعاً اهداف خود را محقق ساخته و اثربخش است، به چالشی مهم در سیستم آموزش عالی، به‌ویژه مقطع دکتری تبدیل شده است. در این رابطه حتی تحقیقات در خود سیستم آموزشی آمریکا که نخستین بار این آزمون را به کار گرفت، نیز این موضوع را تأیید نمی‌کنند. در پژوهشی کانادایی-آمریکایی، نتایج حاکی از آن است که آزمون جامع در اکثر برنامه‌های دکتری، اجباری بوده و تجارب ناخوشایندی را برای دانشجویان به همراه دارد. این آزمون بر اساس نیازهای دانشجویان طراحی نمی‌شود، فاقد وجهه حمایتی است، از تنوع لازم برخوردار نیست و در صورت عدم موفقیت دانشجویان، آینده تحصیلی و مدرک وی با مخاطره روبه‌رو می‌گردد (آلارد و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، روال کتبی و سنتی این آزمون ذاتاً از اعتبار کافی برخوردار نیست و قادر به بازنمایی ماهیت اکتشافی دانش دانشجویان نمی‌باشد (مک‌کمب، بردانیر، منولد، ۲۰۱۸). علاوه بر این، پس از اتمام فرایند آزمون جامع، حافظه به سرعت دچار فراموشی و محو شدن دانسته‌ها می‌شود (شیلدز، ۲۰۱۵). اگرچه این نوع آزمون می‌تواند مجالی برای جمع‌بندی و تأمل در آموخته‌ها فراهم آورد، اما آکنده از احساسات پیچیده، انزوا، اضطراب، تشویش و ترس نیز هست (جیانگ، ۲۰۲۱). همین‌طور، این آزمون‌ها در صورت برگزاری به شیوه مجازی، اعتبارشان بیشتر از پیش مخدوش می‌گردد و زمینه تقلب در آن‌ها فزونی می‌یابد؛

-
1. Allard, Leclerc-Loiselle, Lavallée, Vinette, & Larue
 2. McComb, Berdanier, Menold
 3. Shields
 4. Jiang

هرچند در آزمون‌های حضوری نیز نظارت شدید جهت برگزاری آن الزامی است (وان در برگ ۱، ۲۰۲۶). یافته‌ها نشان می‌دهد دانشجویان پس از سال‌ها تحصیلات تکمیلی شامل امتحانات پایان ترم، شب‌بیداری‌ها، نگرانی‌های مرتبط با کلاس‌ها، تکالیف، انتشارات و کوشش برای حفظ تعادل زندگی، تاب‌آوری لازم را برای سپری کردن هفته‌های متوالی در محیطی ایزوله جهت پاسخگویی به سؤالات این آزمون ندارند. این آزمون مانع از شکل‌گیری زندگی معنادار، حقیقی و سرشار از تجارب واقعی برای دانشجویان و دانش‌پژوهان دوره دکتری می‌شود (کلی ۲، ۲۰۱۴) و دیرزمانی است که به عنوان سدی بر سر راه برخی از دانشجویان ممتاز که پیش از این شایستگی خود را به طرق مختلف اثبات کرده‌اند، عمل نموده و دریافت مدرک تحصیلی آنان را با موانعی روبه‌رو می‌سازد. از این رو، آزمون جامع به یک فعالیت غیرضروری برای دانشجویان و اعضای کمیته نظارت بدل شده است؛ همگان ترجیح می‌دهند زمان ارزشمند را به اموری با ارزش‌تر برای دانشجویان اختصاص دهند، نه صرفاً مشغول کردن وی به تأیید مجدد مطالبی که قبلاً مطالعه و آزموده شده است (لیندکوئیست، ورتمن، فرانسیس ۳، ۲۰۱۱).

انتقادات پیرامون آزمون جامع و عدم اثربخشی آن به عنوان یک ارزیابی، انگیزه تلاش‌هایی برای اصلاح رویه یا حذف آن را تقویت کرده است. پژوهشی در یک دانشگاه غربی در کانادا نشان داد که علاوه بر عملکرد سنتی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی نظرات متضادی در مورد اثربخشی آزمون در ارزیابی تسلط بر محتوا یا آماده‌سازی برای تحقیقات دکتری دارند. اعضای هیأت علمی نیز در مورد اهداف آزمون توافق نداشتند. استفاده از آزمون جامع سنتی با اهداف اصلی آن (فرصتی برای یادگیری و شکل‌گیری هویت تحصیلی) در تضاد است و ابهاماتی برای دانشجویان ایجاد می‌کند (گولوی، هام، اونیل ۴، ۲۰۲۰). فینکلستین، سوفر-ویتال، شراگا-رویتمن، کوهن-لیورانن و گرپلسکی-لیشتمن ۵ (۲۰۲۲) بیان می‌کنند که ارزیابی سنتی، رایج در دانشگاه‌ها، منجر به اضطراب و ناامیدی می‌شود، و تحقیقات خلیلا، ۲۰۱۵ و بگوت و همکارانش، ۲۰۰۶ نیز این موضوع را تأیید کرده‌اند. به‌ویژه وقتی فرصت کافی برای فکر کردن به سؤالات نباشد، اطلاعات کافی قبل از امتحان داده نشود، یا مدرس نداند چگونه به درستی امتحان بگیرد. اما همه این مسائل به سبب ذهنیت رایج و کلیشه‌ای آکادمیک در دانشگاه‌های جهان مورد غفلت واقع می‌شوند. (گولوی و همکاران، ۲۰۲۰)

1 . Van Der Berg

2 . Kelley

3 . Lindquist, Wortman, Francis,

4 . Guloy, Hum, O'Neill

5 . Finkelstein, Soffer-Vital, Shraga-Roitman, Cohen-Liverant, & Grebelsky-Lichtman

بیان کردند آزمون جامع در قالب های امتحانی جایگزین، مانند نمونه کارها یا نوشتن مقالات نیز پیشنهاد داده شدند که همچنان نتوانستند جایگزین شوند و هنوز قالب کلی آزمون جامع روی آزمونی شامل یک جزء نوشتاری (در کلاس یا در خانه) و احتمالاً یک جزء شفاهی است ثابت مانده است. طبق مطالعات و تحقیقات، نیاز به یک ارزیابی جامع مبرهن است، اما باید روش های ارزیابی دیگری در رابطه با فرآیند آزمون جامع اکتشاف و طراحی شوند. همچنین مفروضات و اهداف دوره دکتری باید بازتعریف شوند. در این زمینه، کلی (۲۰۱۴) نیز بر ضرورت جایگزینی روش های جدید به جای این شیوه از آزمون تأکید می کند، زیرا آزمون جامع تبدیل به مانعی برای دانشجویان و تجربه های واقعی زندگی در آن ها شده است.

بیان مسئله

همانطور که ملاحظه شد، آزمون جامع به عنوان نوعی ارزیابی توانمندی های آموزشی و پژوهشی دوره دکتری در نظر گرفته شده است، اما با چالش های جدی مواجه است. پژوهش های بسیاری در جهان ارزش واقعی این نوع امتحانات و ارزیابی ها را زیر سؤال برده و به دنبال راهکارهای جایگزین بهینه تری هستند (کینان و استوارت ولز، ۲۰۲۱، ص ۶۹). آزمون جامع دکتری در کشورهای جهان حامل لطمات روحی و روانی، انزوا، شکست، سردرگمی، عدم دستیابی به مهارت تخصصی، عدم تطابق با نیازهای دانشجویان، عقیم کردن رویکردهای اکتشافی و نوآورانه، دوری از واقعیت، تکرار مکررات، ایجاد آگاهی های غیرزنده و محفوظاتی، برهم زدن تعادل طبیعی زندگی، و مانعی بر سر راه دانشجویان ممتاز تشخیص داده شده است. این وضعیت حتی منجر به انصراف اجباری یا محرومیت از تحصیل می شود.

با این وصف، این آزمون در سیستم دانشگاهی ایران به تقلید از روند جهانی و بدون تفکر به جوانب آن، از دهه های هفتاد تاکنون وجود دارد. در این رابطه، آیین نامه یکپارچه دکتری تا به امروز تغییر چندانی نداشته، اما اعتراضات گسترده و رسمی دانشجویان و ذی نفعان در رشته های مختلف دانشگاهی در سراسر ایران (دانشجویان سراسر کشور، ۱۴۰۱) منجر به ایجاد تبصره هایی از سال ۱۴۰۲ به بعد شد که خود جای بحث گسترده در زمینه کارآمدی و عدالت دارند. مفاد این تبصره ها عبارتند از: کسب میانگین کل ۱۸ یا بالاتر بدون مردودی، یا میانگین ۱۷ با یک مقاله علمی یا ثبت اختراع. این تبصره های بسته و محدود با شرایط خاصی و برای عده معدودی از دانشجویان لحاظ شده اند تا بتوانند از قید آزمون جامع رهایی یابند.

به نظر می رسد، روند آزمون جامع در رشته های گوناگون با چالش های متعددی روبه روست، اما هنوز پژوهش ها در کشور، در این حیطة بسیار اندک است و ابعاد این آزمون و چالش های آن به خوبی دیده نشده و راهکارها همچنان با نگاه تقلیدگونه بوده و نتایج متفاوت و قابل توجهی بدست نمی دهند. بنابراین ضرورت پژوهش در این رابطه به شدت حس شد. در راستای تأیید این مسئله،

به تازگی پژوهشی با هدف بررسی چالش‌های اصلی آزمون جامع دوره‌های دکتری تخصصی Ph.D در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران در زمینه چالش‌های آزمون جامع دوره‌های دکتری در ایران شکل گرفت که نشان داد هرچند بیان می‌شود آزمون جامع یک ارزیابی کلیدی در دوره دکتری تخصصی است اما برنامه‌هایی که در رابطه با این ارزیابی تحصیلی و پژوهشی برای دانشجویان دوره دکتری در نظر گرفته شده‌اند حامل نگرانی‌هایی در مورد اثربخشی و عدالت آموزشی هستند، فاقد اعتبار لازم بوده و همچنین در این رابطه آمادگی و حمایت از دانشجویان در نظر گرفته نمی‌شود و آنها در این آزمون با استرس دست و پنجه نرم می‌کنند. بنابراین باید برنامه درسی آموزش عالی دوره دکتری در این رابطه اصلاح شود، سیاستگذاری‌ها تغییر یافته و نیز رویکردهای ارزیابانه نوآورانه‌ای معرفی، خلق و ارائه شود که تنش و استرس دانشجویان را کاهش دهد، جامع‌تر و عادلانه‌تر بوده و دارای انصاف باشد و همینطور اثربخش و مفید باشد و دانشجویان را توانمند سازد. (غضنفرپور، زارعی، میری، سعیدی، ۲۰۲۵) پژوهش حاضر بسیار پیش‌تر از تحقیق فوق، و به سبب بررسی عمیق تمام جوانب در روند و پروسه‌ای طولانی و پیچیده، عملی و نظری شکل یافت تا راهکار و دیدگاه و عملی تخصصی و بهینه از دل تجارب واقعی در این رابطه بدست دهد، اما به سبب مخالفت‌ها بر قوانین و ساختار محدود پژوهش‌های آکادمیک با سختی‌های گسترده‌ای نیز همراه بود تا بدین نقطه در حال حاضر برسد. تحقیقات در رابطه با این مسئله، ابتدا از روند دردناک آزمون جامع در رشته علوم تربیتی و بررسی روند واقعی در عمل و نیز روند اجرایی در آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی مرتبط با آن شروع شد. این رشته که خود داعیه دار تعلیم و تربیت در آموزش عالی و عمومی را بر اساس تکیه بر نظریات جهانی دارد، نتوانسته با وجود آموزش‌ها و نشست‌های گوناگون راهکاری ارزندی در رابطه با ارزیابی بهینه بدست دهد و از رنج دانشجویان در این زمینه کاسته و منجر به شکوفایی و تحقق رشد حقیقی آنان شود و همچنین برنامه‌ای اثربخش هم برای دیگر رشته‌ها در معنای وسیع به عنوان یک برنامه برای زندگی و علوم گوناگون به دست نداده است. بر اساس همین مسائل محقق به عنوان یک برنامه ریز درسی در رشته علوم تربیتی در رابطه با طرح ریزی و برنامه ریزی برای رشته‌های گوناگون و زمینه‌ها و بسترهای گوناگون آموزشی-پژوهشی و ارزیابانه دست به عمل زد و در نهایت این امر منجر به دیدن چالش‌های گسترده در میان ارتباطات گسترده و دست یافتن به راهکارهای چندوجهی، کاربردی، عمیق و مبتنی بر تجارب دانشی، مهارتی و نگرشی عالی در زمینه ارزیابی و آموزش شد، به گونه‌ای که آموزش، ارزیابی و پژوهش را به هم و به جهان واقعی و زندگی فردی و اجتماعی پیوند می‌دهد و آنها را بهبود می‌بخشد. در پایان نوعی نظرگاه فکری و عملی در رابطه با ارزیابی جامع توانمندساز و جامع شکل یافته و ابداع شد که می‌تواند تاریخ جدیدی را در سبک آموزش و ارزیابی رقم بزند که حتی شیوه جدیدی از سبک زندگی فردی و اجتماعی و زندگی آکادمیک را با خود به ارمغان بیاورد. این امر خود از دل موضوع شناسی و تعمیم‌های درونی پژوهش منجر به دستیابی به

نگاهی جامع شد. بنابراین مسئله و پرسش اصلی پژوهش حاضر این است: چالش‌ها و ابعاد پنهان آزمون جامع دکتری در رشته علوم تربیتی چیست و بر اساس آن، چه طرح جامع و توانمندسازی را می‌توان از طریق درگیر شدن در زمینه‌های متنوع علمی، عملی و میان‌رشته‌ای ارائه داد؟

و به همین منوال پرسش‌های پژوهش بدین صورت شکل یافته اند:

۱. آزمون جامع در نظام آموزش عالی کشور در مقطع دکتری در حال حاضر چگونه اجرا می‌شود؟
۲. چالش‌ها و ابعاد پنهان آزمون جامع در عمل کدام‌اند؟
۳. چگونه می‌توان رویکردی مبتکرانه، توانمندساز و رشدآفرین خلق کرد که پرورش چندبُعدی دانشجویان دکتری را تسهیل کند و در عین حال از محدودیت‌ها و آسیب‌های مدل فعلی آزمون دور باشد؟
۴. چه راهبردهای بهینه و نوینی می‌توان برای یک ارزیابی جامع ارائه کرد که پیونددهنده حقیقی آموزش، پژوهش و یادگیری پویا باشد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر رویکردی کیفی با استفاده از روش خبرگی و نقادی آموزشی^۱ دارد. این شیوه از جمله روش‌های ABER^۲ است که مبتنی بر مشاهدات و درک عمیق محقق، و توانمندی او در نگارش و انتقال این درک است (گرین، کامیلی، المور، ۲۰۰۶، ص ۱۰۰ و ۱۰۲). نقادی آموزشی از دیدگاه آیزنر، آمیزه‌ای از جستجوگری، زبان، اندیشه، نبوغ، عمل و تحلیل انتقادی است و بیشتر به دنبال اکتشاف علمی است تا تأیید آن (آیزنر، ۴، ۱۹۹۴).

در پژوهش پیش رو، نمونه‌گیری به روش هدفمند از نوع ملاک‌محور انجام شد. جامعه اطلاع‌رسان‌ها شامل اسناد معتبر چاپی و الکترونیکی و آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی دوره دکتری (۱۳۷۵ تا بهمن ۱۴۰۳) بود که ۶۸ سند مکتوب رسمی معتبر از جمله: سند پایگاه تحلیل و اطلاع‌رسانی فرهنگ در علوم انسانی در ۱۳۹۲، سند سازمان سنجش و آموزش کشور با عنوان راهنمای ثبت‌نام و

1 . Educational Connoisseurship & Criticism

2 . Arts-Based Educational Research

3 . Green, Camilli, Elmore

4 . Eisner

شرکت در آزمون ورودی مقطع دکتری (D.Ph نیمه‌متمرکز) در ۱۴۰۳، گزارش سیاست‌های آموزش عالی، اسناد شورای عالی برنامه ریزی، نامه رئیس کمیسیون آموزش مجلس به رئیس دانشگاه آزاد برای بررسی امکان حذف آزمون جامع دکتری، اسناد عملی و... از آن‌ها استخراج گردید. همچنین، آیین‌نامه‌های اجرایی دانشگاه‌های شیراز، تبریز، همدان، گرگان، فردوسی مشهد و دیگر دانشگاه‌های کشور نیز بررسی شد. بررسی نظرات و مشاهدات از سال ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۴ در نشست‌های علمی-پژوهشی و ارزیابانه (حضور و مجازی)، با ثبت و یادداشت‌برداری تمامی مشاهدات (۱۵۰ فایل صوتی و یادداشت)، صورت گرفت. علاوه بر این، مصاحبه‌های عمیق غیرساختارمند با ۲۷ دانشجوی دکتری رشته علوم تربیتی در دانشگاه‌های شهر تهران (تهران، خوارزمی، تربیت مدرس، تربیت دبیر شهید رجایی، فرهنگیان، علامه طباطبایی، بهشتی، الزهرا، دانشگاه آزاد تهران جنوب و رودهن) انجام شد. این مصاحبه‌ها از دل دغدغه‌های حقیقی دانشجویان در مواجهه با آزمون جامع و پیچیدگی‌های آن شکل گرفت. برای نمونه، یکی از دانشجویان پس از اتمام آزمون جامع، لزوم آن را زیر سؤال برد و بر ابداع نگاه کاربردی تأکید کرد، در حالی که یکی از اساتید علوم تربیتی از ماهیت نقادانه پرسش‌ها سخن گفت و دانشجوی همان دانشگاه از محفوظاتی و بی‌ثمر بودن آزمون گلایه داشت که موجب سرخوردگی وی شده بود؛ زیرا فرصت نقد و ارائه نظر خلاقانه و نوآورانه بهینه محدود بود و سوالات بر اساس دغدغه طراح بود، نه دانشجو. این گفتگوهای درهم‌تنیده و آگاهی‌بخش، مسیر پژوهش را روشن ساخت. در نهایت، برای رسیدن به بینش در زمینه راهکارها، محقق به عنوان برنامه‌ریز درسی (یکی از گرایش‌های علوم تربیتی) اقدام به ایجاد ارتباطات بین‌رشته‌ای با دانشگاه‌های تهران، علم و صنعت ایران، شریف، امیرکبیر، خوارزمی، تربیت دبیر شهید رجایی، دانشگاه فرهنگیان، خواجه نصیرالدین طوسی، علامه طباطبایی، الزهرا، شهید بهشتی در بسترهای متنوعی چون جشنواره‌ها، محیط شغلی و دانشگاهی، محیط‌های آموزشی-پژوهشی و... نمود. اقدامات و راهکارهای عملی در این دانشگاه‌ها پیاده‌سازی و نظرات و تجارب دانشجویان و افراد موفق در رشته‌های علوم تربیتی نیز جهت اعتباربخشی راهکارها مدنظر قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش شامل اسناد معتبر، مشاهدات تیزبینانه، ضبط و شنیدن نظرات و گفتگوهای عمیق غیرساختارمند و یادداشت‌برداری، و فعالیت اثربخش و سودمند در عمل بود.

به منظور تأیید اعتبار داده‌ها از معیارهای اعتبار نقادی آموزشی شامل روشنگری و کفایت ارجاعی^۱، مولد بودن و زاینده‌گی^۲، تیزبینی^۳ و تعمیم‌پذیری^۴ استفاده شد؛ به این معنا که پژوهش باید شایستگی‌ها و تأثیر خود را روشن سازد، معماهای چالش‌برانگیز ایجاد کند، به آنچه هست بپردازد و روی مسائل برجسته تمرکز کند و امکان تعمیم و ارتباط نتایج به پدیده‌های خارج از متن تحقیق را فراهم آورد (گرین و همکاران، ۲۰۰۶). در این پژوهش، علاوه بر کفایت ارجاعی و روشنگری، ارتباطات گسترده محقق در رشته خود و رشته‌های گوناگون، امکان زاینده‌گی و مولد بودن پژوهش در ارائه راهکار و تعمیم آسیب‌ها و راهکارهای بهینه برای همه رشته‌ها را فراهم آورد. همچنین، عدم ارزشمندی آزمون جامع فعلی بر اساس کارزار حذف آزمون جامع توسط دانشجویان سراسر کشور نیز مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر این، برای تأیید اعتبار داده‌های کیفی، متون بررسی‌شده با نظر ۵ تن از متخصصان حوزه علوم انسانی و روش‌شناسی کیفی ارزیابی شد و با چندین مرحله رفت و برگشت داده‌ها تأیید گردید، زیرا نگاه از دیدگاه چند منبع یا افراد منجر به کیفیت بهتر کار پژوهش می‌شود (سراجی، ۱۳۹۰).

در تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل نقادی آموزشی بهره گرفته شد که به صورت تلفیقی و در چهار گام انجام گردید و پرسش‌های پژوهش نیز بر همین اساس شکل گرفتند. این گام‌ها عبارتند از: ۱. توصیف^۵؛ بیان واقعیت‌ها. ۲. تفسیر یا تشریح^۶؛ درک عمیق پدیده‌ها. ۳. ارزش‌گذاری^۷؛ تعیین ارزشمندی و ارزیابی تأثیر طرح پیشنهادی بر غنی‌سازی زندگی آموزشی دانشجویان. ۴. نقادی^۸ و افشاگری: ارائه طرح یا شمای (نظری و عملی) بهینه که گاهی با موضوع‌شناسی به اوج می‌رسد (ایده‌های بزرگ از دل یک موضوع شکل می‌گیرد) (گرین و همکاران، ۲۰۰۶). در اینجا ایده ارزیابی و برنامه درسی جامع چندبعدی و توانمندساز^۹ به معنای

1 . illuminating effect & referentially adequate

2 . generative

3 . incisiveness

4 . generalizability

5 . description

6 . interpretive

7 . evaluative

8 . criticism

۹ . 'Comprehensive Tavanmandsaz Curriculum' رویکردی خاص و نوین به برنامه درسی در معنای گسترده و منسجم خود که سبب رشد و شکوفایی، غنی‌سازی، مهارت‌افزایی، توانمندسازی، کارآمدی و سودمندی برای فرد و جامعه می‌شود. جامع نیازها، قابلیت‌ها، استعدادها،

واقعی در عمل و نظر و بر اساس حق انتخاب، از دل بحث آزمون جامع به صورت خلق یک ایده و اکتشافی جدید شکل گرفت. این امر به پیوند عمیق آموزش، پژوهش و ارزیابی با جهان واقعی و زندگی فردی و اجتماعی منجر شد.

یافته‌ها

الف- توصیف و تشریح وضعیت موجود آزمون جامع

نتایج پژوهش در اسناد و روند اجرایی دانشگاه‌ها و مشاهدات اجرایی از سال ۱۳۷۵ تا ۱۴۰۴ نشان داد روش ارزیابی و آزمون جامع در دوره دکتری تحت تأثیر سه روند اجرایی قرار می‌گیرد:

۱. آیین‌نامه‌های کشوری آموزش عالی در دوره دکتری

بر اساس مفاد آیین‌نامه‌های شورای عالی برنامه‌ریزی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که از سال‌های ۱۳۷۵ تا ۱۴۰۲ تدوین و لازم‌الاجرا شدند، قوانین ارزیابی جامع ابتدا در چارچوب سند اجرایی کشوری تنظیم می‌شوند. این اسناد، برنامه‌ریزی درسی و استانداردهای آموزشی را برای تمام مقاطع و رشته‌ها به صورت یکپارچه تعیین می‌کنند.

۲. آیین‌نامه اجرایی دانشگاه‌ها

علاوه بر این، هر دانشگاه بر اساس آیین‌نامه یکپارچه، سند اجرایی خود را تنظیم می‌کند و در برخی موارد شیوه‌های متفاوتی در ارزیابی و آزمون جامع ایجاد می‌کند.

۳. اجرای در عمل

نحوه اجرا تابع آیین‌نامه‌های داخلی دانشگاه‌ها و آیین‌نامه یکپارچه است، اما نظرات اساتید ممکن است به شکل متفاوتی این فرآیند را تغییر دهد؛ این تغییرات گاه منجر به بهبود جزئی و گاهی به سخت‌تر شدن و آسیب‌پذیری بیشتر این روال می‌انجامد.

- اجرای آزمون جامع در دانشگاه‌ها

تفاوت‌های فردی و شخصیتی، شایستگی‌ها، علایق و ظرفیت‌های متعدد علمی، عملی، تحقیقی، فناورانه، مهارتی، هنرمندانه، نگرشی، تحلیلی و غیره، در روند آموزش، پژوهش و ارزیابی بهینه، در پیوند با هم و با برنامه‌ی زندگی بهینه است. و بر مبنای حق انتخاب استوار است.»

۱. آزمون جامع معمولاً بر اساس آیین نامه یکپارچه کشوری و یا آیین نامه های داخلی دانشگاه ها به دو مرحله‌ی شفاهی و کتبی تقسیم می‌شود؛ این دو مرحله در یک یا دو روز در دانشگاه ها برگزار می‌شوند.
۲. آزمون کتبی می‌تواند به صورت تستی، تشریحی یا ارائه مقاله‌ای باشد که موضوع آن توسط اعضای هیأت علمی تعیین می‌شود. در رشته برنامه‌ریزی درسی، یکی از دانشگاه‌های تهران آزمون «تیکم» برگزار می‌کند؛ به این معنی که به دانشجوی یک موضوع تحقیقی داده می‌شود تا در مدت یک ماه انجام داده و تحویل دهد. در یکی از دانشگاه‌های دیگر، ارزیابی مبتنی بر پورتفولیو و پروژه برای یک سال تعریف شد، اما به دلیل عدم دستیابی به نتیجه دلخواه، در سال‌های بعد همان روند آزمون کتبی و شفاهی را در پیش گرفتند. در سایر دانشگاه‌ها همان روال سنتی برقرار است، اما تعداد منابع را کم یا زیاد می‌کنند، و یا یکی از دانشگاه‌ها حق انتخاب روش تحقیق (کمی یا کیفی) را تنها در درس روش تحقیق به دانشجو می‌دهد.
۳. وزن نمره: ۶۰٪ برای آزمون کتبی و ۴۰٪ برای شفاهی (در برخی دانشگاه‌ها ۷۵-۳۵ یا ۷۰-۳۰).
۴. آزمون شفاهی در زمینه دانش تخصصی، قدرت بیان و استدلال دانشجو انجام می‌شود. همچنین، در برخی دانشگاه‌ها نمره آن بسته به عواملی چون حضور در سمینارها، جلسات دفاع رساله، فعالیت‌های پژوهشی در آزمایشگاه‌ها، و یا نحوه توضیح ایده رساله، تعیین می‌شود.
۵. تصمیم‌گیری در مورد مواد، محتوا و ابعاد آزمون در دست هیأت علمی (استاد راهنما، گروه آموزشی و داور) است؛ دانشجو نقش یا اختیار انتخابی در این مورد ندارد.

– مکانیسم‌های بازگشت و سیاست‌های دانشگاه‌ها

۱. دانشجو در مجموع دو بار حق شرکت در آزمون جامع را دارد، و در صورت عدم قبولی محروم از تحصیل است. به همین سبب اگر دانشجو در نوبت اول آزمون قبول نشود تنش زیادی برای قبولی یا عدم قبولی در دوره دوم دارد.
۲. نمره قبولی در آزمون جامع ۱۶ است.
۳. زمان برگزاری آزمون دوم بسته به دانشگاه متفاوت است؛ برخی دانشگاه‌ها آن را یک ماه تا ۴۵ روز پس از آزمون اول برگزار می‌کنند، در حالی که در برخی دیگر، این آزمون به نیمسال بعدی موکول می‌شود.
۴. همچنین برخی دانشگاه‌ها با دریافت جریمه مالی، امکان شرکت مجدد بیش از دو بار را برای دانشجو فراهم می‌کنند. در این حالت نیز دانشجو با سنوات و پرداخت هزینه مواجه است، هرچند که بار نگرانی محرومیت کامل از تحصیل کاهش می‌یابد.

۵. پیش‌نیازهای آزمون جامع:

۱. احراز بسندگی زبان انگلیسی توسط آزمون‌ها و شرایط جدید آیین نامه زبان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۲. بسندگی علمی نیز با معدل واحدهای آموزشی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴، ۱۳۹۷، ۱۴۰۲).

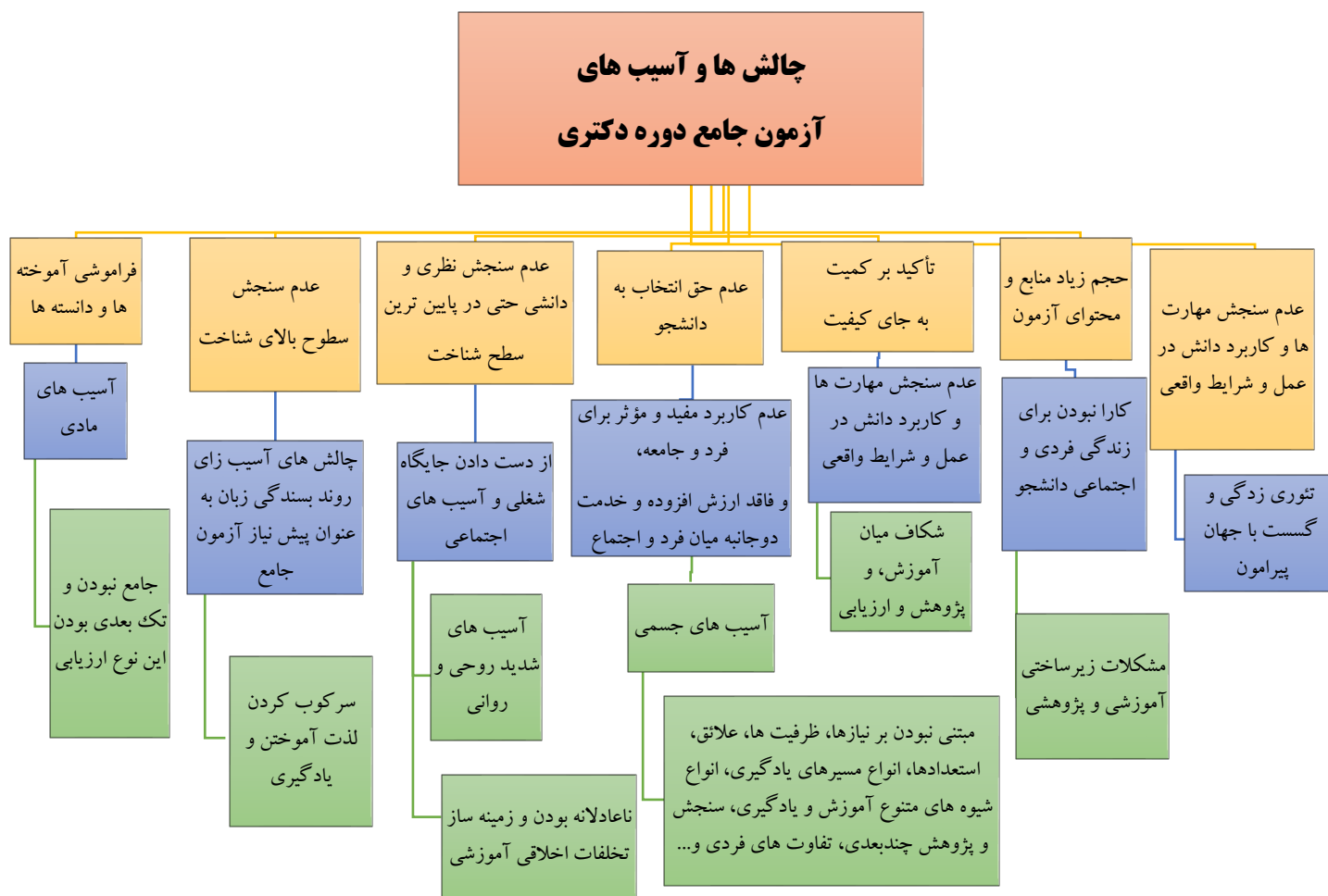
- شرایط خاص حذف آزمون جامع طبق تبصره های جدید

۳. در صورت کسب میانگین کل ۱۸ و بالاتر توسط دانشجو، در صورت عدم مردودی در دروس گذرانده شده .
۴. کسب میانگین کل ۱۷ و بالاتر و انتشار یک مقاله علمی در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی در دوران تحصیل دکتری تا پیش از آزمون جامع .
۵. کسب میانگین کل ۱۷ و بالاتر و ثبت یک اختراع داخلی و یا بین‌المللی معتبر در دوران تحصیل دکتری تا پیش از آزمون جامع (آیین‌نامه یکپارچه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۴۰۲ و ۱۴۰۳).

به واسطه تبصره‌های جدید در آزمون جامع، برگزاری این آزمون به صورت کتبی برای برخی دانشجویان حذف و برای برخی دیگر همچنان پابرجاست. بنابراین، دانشجویان ناگزیرند روالی را طی کنند که با وجود چالش‌برانگیزی، انعطاف لازم برای نمایش طیف وسیعی از استعدادهایشان را هم ندارد. این روند عمدتاً بر اساس معیارهایی چون مقالات و اختراعاتی شکل می‌گیرد که از سوی دانشگاه در طول تحصیل، مورد نظارت، حمایت مالی و معنوی قرار نگرفته‌اند و روند مشخصی نیز برای آن‌ها تعریف نشده است. ابداع و اختراعی که دانشگاه نقشی در آن ندارد، ارزیابی دوره دکتری محسوب نمی‌شود؛ علاوه بر آن خرید مقالات یا تألیفات و انتشار آن، بدون عمل واقعی و صرفاً جهت رهایی از دام آزمون جامع تحقیق و پژوهش نیست.

ب- چالش ها و ابعاد پنهان آزمون جامع

یافته های این بخش در شکل ۱ ارائه شده است:



شکل ۱- چالش‌ها و آسیب‌های وضعیت فعلی آزمون جامع دوره دکتری

- **حجم زیاد منابع و محتوای آزمون، تأکید بر کمیت و سطح به جای کیفیت و عمق:** باوجود اینکه در آیین نامه جامع دکتری، آزمون جامع مبتنی بر سه واحد آموزشی مورد صلاحدید اساتید است، اما در جریان عمل، منابع بسیار زیاد و وسیعی برای هر ماده درسی به دانشجویان در دانشگاه‌ها معرفی می‌شود که گاه برخی از این منابع نیز به آنها آموزش داده نشده‌اند، چه در مقاطع قبل از دکتری و چه در مقطع دکتری. این امر برای دانشجویانی که از رشته‌ای به رشته‌ای دیگر آمده‌اند تولید تنش و سختی مضاعف می‌کند. و اعتبار و استاندارد ارزیابی در آزمون جامع را زیرسؤال می‌برد. هر چند در برخی دانشگاه‌ها سعی می‌شود مفاد و منابع کمتری معرفی شود و به کیفیت و عمق بیشتر از کمیت و سطح و گستره بها داده شود. با این حال باز هم در این دانشگاه‌ها دانشجو هیچ حقی در نوع ارزیابی از خود و تعیین محتوا ندارد.

- **عدم سنجش سطوح بالای شناخت:** از آنجا که منابع آزمون توسط اساتید مشخص می‌شود، دانشجو ناچار است پرسش‌های به اصطلاح تحلیلی، نقادانه و نوآورانه را بر اساس همین منابع پاسخ دهد. در صورت ارائه نگاه نقادانه یا نوآورانه متفاوت که توسط استاد ارزیاب درک نشود، دانشجو نمره لازم را دریافت نکرده و با تنش‌های ناشی از عدم قبولی و تکرار آزمون جامع مواجه می‌شود. موضوع سؤال نیز بیشتر دغدغه استاد ارزیاب است تا مسئله‌ای واقعی برای دانشجو. همچنین این مسائل در عمل تجربه نشده و دانشجو باید بدون مواجهه عملی با آن‌ها پاسخ ارائه دهد.

- **عدم سنجش نظری و دانشی حتی در پایین‌ترین سطح شناخت:** به دلیل اضطراب ناشی از منابع گسترده و حفظ‌محور بودن آزمون، حتی ارزیابی واقعی در سطح دانش، حفظ و یادآوری نیز تحقق نمی‌یابد؛ زیرا اضطراب امتحان عملکرد را مختل کرده و مانع سنجش آموخته‌های واقعی دانشجو می‌شود. تنش و اضطراب آزمون جامع به سه مرحله پیش از آزمون، حین آزمون و پس از آزمون تقسیم می‌شود. پیش از آزمون، دانشجو با حجم زیاد مطالب دچار تنش چگونگی حفظ آن‌ها می‌شود. در حین آزمون، اضطراب موجب فراموشی مطالب و آسیب روانی می‌گردد. پس از آزمون نیز نگرانی درباره قبولی و مواجهه دوباره با این شرایط تنش‌زا، و محرومیت از ادامه تحصیل دانشجو را در عذاب آموزشی قرار می‌دهد. این امر نشان می‌دهد آزمون جامع حتی در سنجش در پایین‌ترین سطوح دانشی و شناختی نیز کارآمد نیست.

- **فراموشی آموخته‌ها و عدم کاربرد آن در زندگی تحصیلی:** آزمون جامع در بازه‌ای کوتاه، معمولاً طی یک تا دو ساعت شفاهی یا یک تا دو روز کتبی برگزار می‌شود و آموخته‌ها تنها برای همین مدت کوتاه از ذهن دانشجو بازیابی شده و سپس به سرعت فراموش می‌شوند. چون این مطالب صرفاً محفوظات‌اند و در عمل به کار نمی‌روند، در زندگی تحصیلی، شغلی، اجتماعی و فردی نیز فاقد کارایی هستند.

- **عدم سنجش مهارت‌ها و کاربرد دانش در عمل و شرایط واقعی:** آزمون جامع نه از نظر دانش نظری (که به سرعت فراموش می‌شود) و نه از نظر مهارت‌های عملی و کاربرد دانش در شرایط واقعی، جامعیت لازم را دارد. زیرا ارزیابی در بسترهای واقعی، عملی و مهارتی انجام نمی‌شود و بنابراین توانایی استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های مرتبط با جهان پیرامون سنجیده نمی‌شود.

- **ناعادلانه بودن و زمینه‌ساز تخلفات اخلاقی آموزشی:** فشار ناشی از منابع زیاد، عدم شناخت بر برخی منابع، و تجربه دوباره تنش و اضطراب ناشی از آزمون مجدد منجر به تقلب و تخلفات اخلاقی در برخی دانشجویان برای گذر از آزمون جامع می‌شود. که خود این روند، علاوه بر نتایج غیرواقعی ناشی از ترس و اضطراب، تأییدی بر نبود انصاف و غیرعادلانه بودن نتایج این آزمون است.

- **ترس و ناامنی روانی ناشی از روند آزمون جامع:** همین اضطراب و تنش، همراه با ترس و ناامنی روانی ناشی از آزمون، بر بدن دانشجو تأثیر گذاشته و بیماری ایجاد می‌کند؛ بنابراین، این آزمون نه تنها از نظر علمی، دانشی، مهارتی، نگرشی و اخلاقی سودی ندارد و به فرد و جامعه خدمتی نمی‌رساند، بلکه منجر به فرسایش روحی، روانی و جسمی نیز می‌شود.

- **عدم کاربرد برای فرد و جامعه:** آزمون جامع، چه به صورت مقاله و پژوهش و چه امتحان کتبی ورقه‌ای، هیچ کاربردی ندارد و به هیچ مؤسسه‌ای ارائه نمی‌شود و راهگشای مشکلی چه به صورت عملی و چه نظری نیست. بنابراین توانمندی واقعی دانشجو را هم در حل مسائل واقعی عملی و نظری نمی‌سنجد.

- **سرکوب کردن لذت آموختن و یادگیری:** آزمون جامع به عنوان یک مانع آموزشی، لذت یادگیری را سرکوب کرده و منجر به آسیب‌های نگرشی، دید منفی و عدم حس خوب به آزمون و ارزیابی در دانشجو می‌شود. دانشجویان آن را به عنوان غول زندگی یا کابوسی دهشتناک می‌دانند که فقط منتظر تمام شدن آن هستند تا به مرحله بعد بروند و مدرک خود را دریافت کنند. این نگرش

منفی به هر نوع ارزیابی‌ها و حتی آموزش و یادگیری نیز سرایت می‌کند به گونه‌ای که دانشجویان از یادگیری سرخورده و بیزار می‌شوند و می‌گویند که آموزش‌های دانشگاهی برایش لذت و دانش افزوده‌ای نداشته و عمرش را بیهوده هدر داده است.

- **آسیب‌های روانی از جمله احساس پوچی، افسردگی، ناامیدی:** یکی از دانشجویان دکتری، در آستانه آزمون جامع، از

تجربه‌ای دردناک را در رابطه با تمایل به خودکشی به دلیل عدم موفقیت در این آزمون، گفت. وی اظهار داشت: از یک سال قبل، با جدیت تمامی منابع را مطالعه کردم، اما در روز آزمون حس کردم هرچه خوانده‌ام را فراموش کردم. و هرچند تمام تلاش خود را در پاسخ به آزمون کردم پس از اعلام نتایج متوجه شدم رد شدم. این نتیجه، به حدی تنش روانی به من وارد کرد که تصمیم به خودکشی گرفتم. با یکی از دوستانم تماس گرفتم و او را در جریان قصد خود قرار دادم، هرچند دوستانم با تمام توان تلاش کرد من را از تصمیم منصرف کند، اما دیگر فایده‌ای نداشت و من مصمم به این کار بودم. زیرا هم تحصیلاتم در دوره دکتری ناتمام می‌ماند و هم از جنبه‌های دیگر زندگی دچار آسیب می‌شدم، از جمله آنکه برای حفظ موقعیت شغلی خود نیاز به پشت سر گذاشتن دوره دکتری داشتم و اگر به سبب رد شدن مکرر در آزمون جامع از ادامه تحصیل بازمانم و تحصیلاتم نیمه‌کاره بماند کار خود را از دست می‌دادم. و عملاً دلیلی برای زندگی نداشتیم. این آزمون نه تنها برای من نگرش، مهارت و دانشی تولید نکرد بلکه منجر به ایجاد انواع مشکلات روحی-روانی و درد جسمی و قلب درد در من شد. درست در لحظه‌ای که تصمیم خود را برای خودکشی قطعی کرده بودم، یکی از دوستانم با من تماس گرفت و خواست دست نگه دارم، با دانشگاه صحبت کنم، شرایط خود را توضیح دهم و دنبال تحصیل خود را بگیرم. این نقطه‌ای امید، منجر به انصراف من از خودکشی شد، هرچند قصد صددرصد برای آن داشتم.

- **از دست دادن جایگاه شغلی و آسیب‌های اجتماعی:** با توجه به تجربه فوق، از دیگر آسیب‌هایی که شاید مستقیماً دیده

نشده باشد، اما با نگاه به عمق ماجرا و در عمل وجود دارد، از دست دادن منزلت اجتماعی و جایگاه شغلی است.

- **آسیب‌های مادی و پرداخت غرامت‌های مالی:** برخی دانشگاه‌ها با جریمه مالی، امکان شرکت بیش از دو بار در آزمون

جامع را به دانشجویان می‌دهند. از این لحاظ، هرچند دانشجویان ضرر مادی می‌کنند، اما آسیب‌های جسمی و روانی ناشی از عدم تکمیل دوره دکتری بسیار بیشتر است. علاوه بر این، سنوات تحصیلی ناشی از طولانی شدن روند آزمون جامع، خود منجر به پرداخت غرامت مالی می‌شود.

- **آسیب های جسمی:** در طول آمادگی برای آزمون جامع، دانشجویان با مشکلات جسمی فراوانی روبه‌رو می‌شوند که اغلب به‌صورت مستقیم با استرس، بی‌خوابی و مطالعه طولانی مرتبط است. از جمله: اختلالات خواب، بی‌خوابی، کم‌خوابی، ضعف جسمانی و علائم فیزیولوژیک ناشی از استرس و مطالعه طولانی، یکجانشینی، قرار گرفتن مداوم در معرض اشعه‌های مضر اینترنت، افزایش وزن و عدم تحرک، نامنظمی در سیکل دوره ماهانه در خانم‌ها، ریزش مو، ایجاد غده ناشی از استرس، معده درد عصبی، سردرد و میگرن، ضعف جسمانی عمومی، خستگی مزمن، مشکلات گوارشی ناشی از استرس، تپش قلب ناشی از اضطراب، کاهش سیستم ایمنی بدن، بی‌اشتهایی یا پرخوری عصبی، دردهای عضلانی (به دلیل نشستن طولانی)، مشکلات بینایی، تحریک‌پذیری عصبی (واکنش فیزیولوژیک)، لرزش دست یا صدا، احساس سنگینی در سر، خستگی چشم، کم‌خونی ناشی از تغذیه نامناسب در دوران مطالعه، بی‌قراری جسمانی، اختلال در قاعدگی (برای دانشجویان خانم)، احساس سنگینی در قفسه سینه.

- **آسیب‌ها و چالش‌های روند بسندگی زبان انگلیسی به عنوان پیش‌نیاز آزمون جامع:** قوانین و نحوه احراز بسندگی زبان انگلیسی به عنوان پیش‌نیاز آزمون جامع، جنبه‌ای فاجعه‌آفرین دارد؛ طبق مشاهدات پژوهش، این روند تناسب کاربردی با نیازهای تخصصی رشته‌ها نداشته و مدرک اخذ شده، لزوماً توانایی عملی دانشجویان را منعکس نمی‌کند. این امر منجر به وضعیت‌هایی می‌شود که عده‌ای از دانشجویان دارای مدرک، در استفاده عملی از زبان انگلیسی ناتوانند، در حالی که برخی دیگر بدون مدرک، توانایی بالاتری دارند. ماهیت آزمون محور و حفظی این فرآیندها، به جای ارتقای مهارت‌های کاربردی، موجب اضطراب، فشار روانی، کاهش انگیزه و اعتماد به نفس می‌شود. اصرار بر اخذ مدرک در مراحل اولیه تحصیل، فشار مضاعف بر دانشجویان وارد می‌کند و علاوه بر عدم بازده مطلوب، هزینه بر بودن و اتلاف وقت و منابع، می‌تواند به تأخیر تحصیلی، محرومیت از ادامه تحصیل و تجربه‌ای دردناک‌تر از خود آزمون جامع منجر شود که خود نیازمند بررسی ویژه و پژوهشی عمیق و گسترده در مقیاس وسیع‌تر است. دانشجویان دکتری در رشته علوم تربیتی در این رابطه بیان کردند: من با اینکه مدرک زبان را دارم اما اعتراف می‌کنم واقعا ما زبان مون عالی نیست. من می‌خواهم به ترجمه داشته باشم برام سخته و کلی زمان می‌بره. دانشجویی دیگر ابراز داشت: همه ما دوران سخت آزمون جامع، زبان رو گذروندیم. بخصوص گروه ما که حتی چندبار دانشجویان با اوضاع سخت از این آزمون افتادند. این آزمون‌ها فقط تلف کردن وقت دانشجویست. دانشجوی دیگری بیان کرد: فشاری که روی دانشجویان دکتری است باعث شد برخی زمانی که آزمون زبان سراسری برای همه رشته‌ها به شکل آنلاین در برخی دانشگاه‌ها برگزار شد، توی آزمون زبان آنلاین تقلب و کپی پیست شود و یا افرادی به جای افراد دیگر امتحان آزمون زبان را بدهند.

- فاقد ارزش افزوده و خدمت دوجانبه میان دانشجوی و اجتماع: آزمون جامع، چه کتبی و چه شفاهی، تنها ارزیابی دانش انباشته دانشجوی در زمانی مشخص است؛ آزمونی که در فضای دانشگاه و جدا از محیط واقعی برگزار می‌شود. نه به دانشجوی خدمتی می‌رساند و نه زمینه‌ای برای خدمت او به جامعه ایجاد می‌کند؛ نه مهارتی برای او تولید می‌کند و نه اجتماع از دانش او بهره‌مند می‌شود. یعنی توانمندی‌های دانشجویان که می‌تواند در جامعه مؤثر باشد به کار گرفته نمی‌شود، از علم آنان برای حل مسائل و خدمت در نهادهای مختلف استفاده نمی‌شود، تفکر و عملشان شکوفا نمی‌گردد و در نتیجه نه جامعه از علم دانشجویان سود می‌برد و نه دانشجوی محیطی برای به‌کارگیری دانش خود می‌یابد. بنابراین هیچ خدمت‌رسانی دوجانبه‌ای شکل نمی‌گیرد.

- آزمون جامع در واقع تک بعدی است نه جامع، و بی بهره از قابلیت‌های متعدد هنرمندانه، فناورانه، مهارتی در تلفیق با دانش است: ارزیابی جامع چه به صورت کتبی و شفاهی، چه به صورت ارائه مقاله به طور پیش فرض نوشتاری و شفاهی و در قالب تعیین شده و محدود صورت می‌گیرد. بنابراین بر اساس انواع تفاوت‌های فردی نیست و صرفاً یک آزمون نوشتاری خالی از خلاقیت‌های متنوع در نوع پاسخدهی از جمله توانمندی‌های فناورانه، هنرمندانه، استفاده از تمامی ظرفیت‌ها و حواس انسانی از جمله ظرفیت‌های دیداری، تصویری و شنیداری و صوتی و نیز مولتی مدیا یا تلفیقی از حواس دیداری و شنیداری است.

- آزمون جامع مبتنی بر استعدادها، ظرفیت‌ها و تفاوت‌های فردی دانشجویان نیست: برای نمونه، طبق مشاهدات پژوهش، برخی افراد دیداری‌اند و ترجیح می‌دهند آموخته‌های خود را با تصویر نشان دهند؛ برخی شنیداری‌اند و می‌خواهند توانایی‌هایشان را به صورت صوتی ارائه کنند؛ و برخی دیداری، شنیداری و چندبعدی‌اند و مایل‌اند یادگیری‌های خود را در قالب ترکیبی نوشته، تصویر، صدا یا حرکت بیان کرده و بهترین عملکرد خود را ارائه دهند. گروهی از دانشجویان تحلیل‌گرا هستند، برخی رویکرد خلاق و ایده‌پرداز دارند، و برخی به دنبال نمایش مهارت عملی‌اند، اما هیچ‌یک از این علائق، قابلیت‌ها و مهارت‌ها در آزمون جامع دکتری با تمرکز محدود بر آزمون‌های شفاهی، کتبی و مقالات صرفاً نوشتاری در چارچوب‌های انعطاف‌ناپذیر، تجزیه‌گرا و خردشده جایگاهی ندارد. همین امر جامع بودن روال فعلی ارزیابی را زیر سؤال می‌برد، زیرا روش و ساختار آن اساساً جامع نبوده و انواع مهارت‌های عملی و روش‌های متنوع ارزیابی متناسب با نیازها، استعدادها، علائق و ظرفیت‌های دانشجویان را در بر نمی‌گیرد.

- مشکلات زیرساختی و شکاف میان آموزش، و پژوهش و ارزیابی: پس از وقوع جریان کرونا و ویروس، و برجسته شدن آموزش مجازی، آشکار شد که تدریس منفعل و مبتنی بر حفظیات، مانع یادگیری بهینه، عمیق و پایدار است. آموزش مجازی با

ایجاد تنوع در روش‌های تدریس، چه در دنیای واقعی و چه مجازی، به سمت رویکردهای عملی، کاربردی، استفاده از ابزارهای هنری-بصری، فیلم، بازخورد حین یادگیری، و بهره‌گیری از صدا (ویس یا صدای ضبط شده)، پادکست‌های علمی و موسیقی معنادار پیش رفت. با این حال، جای تأسف است که این رویکردهای ارزشمند، که به یادگیری و مهارت‌یابی عمیق، اصیل و همراه با درک و لذت آموزشی می‌شوند، هنوز در فرآیندهای ارزیابی یادگیری‌ها و پژوهش‌های علمی-عملی راه نیافته‌اند. بزرگترین دلیل این امر، عدم آشنایی با روش‌های متنوع ارزیابی و پژوهش و فقدان ابداع این روش‌ها در جهان با زبانی مؤثر و کاربردی است. علت دیگر، ساختار متعصبانه علم در جامعه آکادمیک و همچنین نگاه تک‌بعدی، محدود و بسته آموزش دانشگاهی است که بیش از حد بر نگارش با سبک‌ها و قالب‌های بسته، محدود و تعیین شده تکیه می‌کند که از طرفی مانع نوآوری به معنای حقیقی می‌شود و از طرف دیگر توانایی ذهن‌نخبگان در خلق و نگارش به سبک‌های متنوع، متناسب با نگرش‌ها و تفاوت‌های فردی، را خاموش می‌سازد. این وضعیت، گسست میان آموزش و یادگیری بهینه با ارزیابی و پژوهش را نشان می‌دهد. در همین راستا، یک استاد علم اطلاعات و دانش‌شناسی بر نکته حائز اهمیت "تولید محتواهای گوناگون توسط رشته‌های تخصصی به جای رسالات و پژوهش‌های مقاله محور" تأکید می‌کند. وی معتقد است که اگر افراد متخصص در رشته‌هایی چون اقتصاد، هنر، عکاسی، تربیت بدنی، کتابداری، ریاضی و فیزیک، دانش تخصصی خود را در قالب محتواهای متفاوت و بر اساس استعدادهای خود شکل دهند، ما نیز می‌توانیم از دانش و تجربه مؤثر آن‌ها بهره‌مند شویم.

ج- چرایی و چگونگی خلق رویکردی مبتکرانه، شکوفا و توانمندساز در راستای پرورش چندجانبه دانشجویان، به منظور عبور از محدودیت‌های رویکرد آسیب‌زای آزمون جامع فعلی

پیرو نتایج حاصل از پژوهش و ارزیابی‌های صورت‌گرفته، جهت تعیین ارزشمندی فرآیند ارزیابی جامع دوره دکتری، باید بیان داشت که آزمون جامع به شیوه فعلی، حتماً و قطعاً مثرمتر نبوده و حذف آن اجتناب‌ناپذیر است. این رویکرد، نه تنها فاقد جامعیت لازم در سنجش ابعاد گوناگون دانش، مهارت و خلاقیت دانشجویان است، بلکه به سبب ماهیت تک‌بعدی و محدودیت‌های ذاتی خویش، موجبات تنش‌های روانی-فردی و اجتماعی، کاهش اعتماد به نفس علمی، و تشدید احساس بیگانگی و انزجار را فراهم می‌آورد. لذا، حذف سازوکار آزمون جامع کنونی، که به وضوح از اهداف تربیتی و رشددهنده خود فاصله گرفته است، گامی ضروری تلقی می‌گردد. در مقابل، چشم‌انداز مطلوب، ترسیم نظامی نوین در فرآیند ارزیابی است که ضمن دارا بودن خصایص جامعیت و توانمندساز بودن، قابلیت ارتقاء سطح شناخت، مهارت‌های کاربردی، خلاقیت و عمق دانش دانشجویان را در راستای شکوفایی

استعدادهای و هدایت به سوی رشد و تعالی فراهم آورد. در این راستا، نظام نوین ارزیابی باید به گونه‌ای طراحی شود که تجربه یادگیری مستمر و کسب مهارت‌های پیشرفته را در بطن خود جای داده و موجبات ارتقاء رشددهنده و شکوفاگر را فراهم آورد؛ به نحوی که علاوه بر سنجش، خود دربرگیرنده یادگیری و تجارب جدید و تعالی‌بخش باشد.

بدین ترتیب، ضرورت ایجاد روشی برای ارزیابی پدیدار می‌گردد که به جای القاء حس تنفر، تضعیف عزت نفس علمی، ایجاد شک و تردید در مبانی دانشی و توانمندی‌های فردی، و سایر آسیب‌های گسترده در ابعاد روانی-فردی و اجتماعی، موجب تعمیق لذت یادگیری، شناخت، درک، اقدام مؤثر، حس مفید بودن، و تسهیل خدمت‌رسانی دوجانبه میان فرد و جامعه گردد. بر این مبنا، و با عنایت به بررسی نیازهای جامعه و دانشجویان دوره دکتری، تفاوت‌های فردی، علائق و استعدادها، و همچنین توجه به دغدغه‌های اساتید، دانشجویان و ذی‌نفعان، راهکارهای بهینه‌ای تدوین شده است که خود منجر به تحولی بنیادین در عرصه ارزیابی و برنامه‌دستی جامع به شکلی توانمندساز می‌گردد. این رویکرد، بر توانمندی عملی و نظری، و همچنین بر حق انتخاب از میان شیوه‌های متنوع، با توجه به علائق فردی تأکید دارد که در ادامه، بدان خواهیم پرداخت:

بر اساس تحلیل داده‌ها مبتنی بر مشاهدات در عمل و اجرای عملی راهکارهای ارزیابانه در بسترهای صنعتی، نوآورانه، جشنواره‌ها و مسابقات علمی و پژوهشی، و هسته‌ها و واحدهای علمی و پژوهشی دانشگاهی راهکارهای پیشنهادی ذیل برای ارزیابی از دانش و مهارت دانشجویان دکتری ارائه می‌شود: (شکل ۲):

راهکارهای مؤثر و چند بعدی در ارزیابی جامع دوره دکتری

- نگارش کتاب با نظارت و حمایت مادی و معنوی دانشگاه و اساتید
- نگارش دست‌نوشته‌ها و آثار متفکرانه و اندیشمندانه علمی و عملی
- تولید مجله یا ماهنامه علمی-آموزشی و پژوهشی
- آموزش و تدریس دانش و مهارت
- ارزیابی به صورت عمل واقعی در راستای رشته تخصصی
- ایده پردازی و شرح ایده در راستای تخصص و رشته
- خلق داستان آموزشی بر اساس رشته تخصصی
- خلق بازی و نمایش علمی
- خلق فیلم علمی-آموزشی
- خلق سناریوی آموزشی که می‌تواند همراه با حل مسئله یا راهکار باشد در قالب ویدئوکست یا پادکست
- ارزیابی از طریق ارائه تصویرنگاشت علمی و مهارتی
- تولید و خلق شعر علمی
- مقام آوردن در مسابقات علمی و تحقیقاتی در قالب‌های گوناگون
- ارائه محصول، ساخت و تولید و ابداع وسایل مورد نیاز و خدمت رسان به جامعه و یا ابداع نظر و تفکر بهینه با حمایت مادی و معنوی دانشگاه جهت چاپ و انتشار و یا بهره‌برداری
- ارائه مینی طرح‌های کاربردی و فوری

در صورت آزمون محور بودن

- آزمون اصلاح شده با برطرف کردن آسیب‌ها و نقائص فعلی آزمون جامع
- آزمون مسئله محور
- خلاصه نویسی
- گزارش نویسی
- تولید محتوا، جزوه آموزشی
- ارائه درک از آموخته‌های علمی در زمینه مواد تخصصی رشته به صورت پوستر، اینفوگرافیک، کلیپ آموزشی، پادکست

شکل ۲- راهکارهای بهینه ارزیابی جامع از دانشجویان دوره دکتری

راهکارهای مؤثر و چند بعدی در ارزیابی جامع دوره دکتری:

* نگارش کتاب با تأکید بر تفکر و عمل نویسنده و یا نگاه ابداعی او: این راهکار با نظارت و حمایت اساتید در طول سال تحصیلی و پشتیبانی مادی و معنوی دانشگاه، می‌تواند هم ارزیابی جامع و هم جایگزین رساله آموزشی (به عنوان پژوهش) باشد. کتاب «رد پای معلم» نمونه‌ای است که در آن معلمان، چالش‌ها و مسائل آموزشی را با راهکارهای خلاقانه در عمل و نظر، در قالب نوشته‌های تألیفی ماندگار با حمایت استاد دانشگاه در طول ترم سال تحصیلی نگاشته و به چاپ رسانده‌اند؛ اثری که هم برای جامعه علمی و رشته‌های گوناگون راهگشا و هم خدمت‌رسان به جامعه است. این رویکرد، در رشته‌های دیگر چون پزشکی، مهندسی و...، با راهنمایی و حمایت مادی و معنوی دانشگاه، در ابداع وسیله، نگاه نوین به جراحی‌ها و هزاران موضوع دیگر قابل اجراست. این امر، ضمن ارزیابی عملی و نظری آموخته‌های دانشجویان، نوعی پژوهش میدانی است که می‌تواند جایگزین رساله و مقاله شود.

* دست‌نوشته‌ها و آثار متفکرانه و علمی-عملی: با حمایت اساتید و دانشگاه جهت نشر و انتشار آنها با رعایت حقوق مادی و معنوی پدیدآورنده. گاه نایب‌ها نیاز دارند تا با زبان و اندیشه منسجم خود، ایده‌ها و ظرایف نظریه‌های برخاسته از تجارب عملی و یا حتی بینش درونی‌شان را بیان کنند. آثار چنین دانشجویان اندیشمندی، به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی، می‌تواند برای دانش‌افزایی و الهام‌بخشی در کانال‌های دانشگاه، میان دانشجویان و حتی عموم جامعه در فضای مجازی یا چاپ خطی نوشتاری منتشر شود؛ و این نوع آثار اگر دارای ارزش آموزشی، پژوهشی، تولیدی، نوآورانه یا آگاهی‌بخش باشند، می‌توانند جایگزینی پویا برای ساختارهای بسته رساله و مقاله و ابزاری برای ارزیابی خلاقیت علمی باشند. به عنوان مثال یکی از دانشجویان دوره دکتری برنامه ریزی درسی بیان کرد: ممکنه یه معلم در ایران سر کلاس درسش یه رویکردی رو از تجارب زیسته اش بدست آورده باشه که خیلی فراتر از نظریات بزرگترین اندیشمندان تربیتی مثل آیزنر باشه. رویکردی که تجربه ای متفاوت میده که در هیچ جای دنیا دیده نشده و بهش نرسیدن و می‌تونن اون رو با طرز نگارش خودش بنویسه. اما آیا آموزش عالی ما می‌پذیره؟ خیر. چه در ارزیابی، چه در آموزش و چه در پژوهش این نوع نگاهها سرکوب میشه.

*** تولید مجله یا ماهنامه علمی-آموزشی و پژوهشی به مدت معین با مشارکت گروهی دانشجویان و تحت همراهی**

اساتید: این فعالیت می‌تواند بستر مؤثری برای یادگیری، تولید دانش و ارزیابی علمی باشد. به عنوان نمونه، در یکی از دانشگاه‌ها، گروهی از دانشجویان اقدام به انتشار و چاپ نوشته‌های علمی و عملی خود در کانال مجازی دانشگاه کردند؛ این نوشته‌ها شامل آگاهی‌های روز دنیا در حوزه تخصصی یا یافته‌های مربوط به آزمایشات رشته بود که به همراه تصاویر، در مجله‌ای که خودشان با علاقه آن را تولید کرده بودند، ارائه گردید. این فعالیت هم به فرایند یادگیری و هم به ارزیابی آموخته‌ها کمک شایانی می‌کرد. علاوه بر این، اگر محتوای تولیدی خلاقانه و حاصل تحقیقات میدانی اعضای گروه باشد، می‌تواند علاوه بر جایگزینی برای ارزیابی جامع، به‌عنوان جایگزینی برای کار پژوهشی و نگارش رساله نیز مطرح گردد. همچنین، این قبیل فعالیت‌ها قابلیت اجرا در اشکال متنوعی چون پوستر، پادکست و سایر قالب‌ها را نیز دارا می‌باشد.

*** آموزش و تدریس:** تدریس مفاهیم مربوط به مواد و مفاهیم درسی مورد علاقه دانشجو در رشته تخصصی، هم می‌تواند حامل

تجارب تدریس، آموزش و یادگیری بهتر در تعامل با یادگیرندگان و نظرات آن‌ها باشد و هم می‌تواند ارزیابی از دانش و مهارت دانشجو در عمل باشد. این تدریس می‌تواند به صورت آموزش و تدریس یک مهارت، یک دانش و حتی یک نرم‌افزار کاربردی در رشته، جهت خدمت‌رسانی به جامعه علمی باشد. تدریس مفاهیم علمی رشته به دانشجویان می‌تواند چه برای دانشجویان در دوره دکتری و چه در دوره‌های دیگر تحصیلات عالی، همچون کارشناسی ارشد و کارشناسی، انجام شود.

*** زمینه سازی عمل واقعی در راستای رشته تخصصی با تلفیق عمل و نظر و دانش:** در این راستا، نگارنده در مقام برنامه‌ریز

درسی، طی یک همکاری دانشگاهی با مهندسين دانشگاه علم و صنعت ایران، فرصتی یافت تا به خلق برنامه ریزی، شناسایی و تبیین قابلیت‌های رشته‌های مهندسی برای دانشجویان این دانشگاه بپردازد. این تعامل، امکان معرفی رشته‌ها از منظر ابعاد هنری، فنی، حرفه‌ای و روانشناختی و چگونگی دستیابی به موفقیت در تلفیق دانش نظری، مهارت عملی و آمادگی شغلی را فراهم ساخت. تجربه حاصل از این همکاری، برای پژوهشگر، کاربرد عملی آموخته‌ها، احساس خشنودی از خدمت‌رسانی و هم‌افزایی دانش نظری و تجربه عملی را به ارمغان آورد و فرصتی برای یادگیری و آموزش همزمان، کاربرد آموخته‌ها، تحلیل عمیق، نوآوری و کسب تجربه میدانی فراهم آورد.

همچنین، یکی دیگر از دانشجویان دوره دکتری علوم تربیتی، آموخته‌های خود در حوزه میان‌رشته‌ای برنامه‌ریزی درسی محیط کار با روان‌شناسی تربیتی و طراحی را با تجربه محیط کار واقعی در یک کارخانه تلفیق کرد. وی با تمرکز بر بخش ارزشیابی کارکنان و محیط کار، توانست یک برنامه توسعه فردی برای مدیران کارخانه پیشنهاد دهد. این برنامه، نه تنها بر پایه دانش تخصصی دانشجوی استوار بود، بلکه به طور قابل توجهی از مهارت‌یابی در محیط کار واقعی و ژرفای ذهن خلاق او در خلق برنامه‌ای فراتر و ورای مفاهیم تخصصی رشته نشأت گرفته بود. تجربه این دانشجوی و برنامه توسعه فردی که برای کارخانه تدوین کرد، به صورت یک گزارش مکتوب، پتانسیل بالایی برای گسترش دامنه کاربردی این رشته برای سایر دانشجویان دارد و به نوعی می‌تواند به عنوان یک پژوهش کاربردی جایگزین رساله مطرح شود. همچنین، این تجربه می‌تواند ارزیابی خلاقانه و کاربردی از دانش و مهارت این دانشجوی بر اساس علائق شخصی او باشد. در رشته‌های دیگر نیز اساتید و دانشجویان به این امر اذعان داشتند که جای یک برنامه مهارتی و دانشی در برنامه درسی دوره دکتری خالی است.

*** ایده پردازی در راستای موضوعات عملی و مشاهدات رشته‌ای و بیان و شرح ایده:** به عنوان مثال یک دانشجوی علوم تربیتی با نگاه خلاق فناورانه و خدمت رسانی می‌تواند در راستای حل مشکل افراد ناتوان جسمی ایده‌ای برای تولید ربات یاری دهنده با جزئیات ساخت بهینه آن با هزینه مناسب در تولید انبوه بدهد و جزئیات ساخت این ابزار برای عملی شدن به مهندس فناوری و یا هوش مصنوعی ارجاع شود. این یک همکاری بین رشته‌ای است. البته، مهندس فناوری و هوش مصنوعی نیز به تنهایی می‌توانند این ایده را مطرح کرده و اقدام به اجرای آن نمایند. در سایر رشته‌ها نیز، ایده‌پردازی‌های محض یا میان‌رشته‌ای می‌تواند در حوزه‌هایی چون علوم انسانی، پزشکی، هنری و غیره رخ دهد. و حتی علاوه بر ارزیابی به عنوان جایگزینی برای رساله و به مثابه یک فعالیت پژوهشی کاربردی نیز مطرح گردد. این نوع رویکرد، پویایی نظام آموزش عالی و حرکت به سوی تربیت متخصصانی را نشان می‌دهد که قادر به تفکر خلاق، حل مسئله و همکاری در محیط‌های پیچیده هستند.

*** خلق داستان علمی و آموزشی:** در حوزه روان‌شناسی و روان‌شناسی تربیتی، یکی از دانشجویان مفهوم درک و همدلی را با استفاده از یک موقعیت واقعی زندگی، در قالب داستانی کوتاه اما پرمفهوم، به خوبی به نمایش گذاشت. این داستان علاوه بر خلق و درک مفهوم، شامل به‌کار بستن و تجزیه و تحلیل آن نیز بود و همچنین از فناوری و هنر برای ارائه بهتر علم و یادگیری استفاده شد؛ بنابراین می‌توان آن را به عنوان رویکردی ارزیابانه مورد توجه قرار داد که حتی اگر بر پایه‌ی یک واقعه‌ی حقیقی شکل گرفته باشد، می‌تواند در عین حال یک اثر پژوهشی جایگزین رساله و مقالات نیز در نظر گرفته شود.

*** خلق بازی و نمایش علمی و آموزشی بر اساس رشته تخصصی:** در همین راستا، مدرس رشته حسابداری که دانش‌آموخته‌ی هر دو رشته مترجمی زبان انگلیسی و حسابداری است، تجربه‌ی خود را این‌گونه بیان کرد: «در یکی از جلسات تدریس، قصد داشتم از فراگیران آزمون‌ی در مورد یک مبحث پیچیده‌ی حسابداری بگیرم. اما آن‌ها اعلام کردند که درس را یاد نگرفته‌اند و آمادگی ندارند. ناگهان، یکی از فراگیران پیشنهاد داد که می‌تواند این مفهوم سنگین درسی را از طریق یک بازی و تئاتر آموزشی، به صورت عملی نمایش دهد تا سایر فراگیران هم آن را بیاموزند و هم برای آزمون آماده شوند.» وی افزود: «وقتی دیدم این فراگیر توانست مفهوم را به این شکل مؤثر به بقیه منتقل کند، به این نتیجه رسیدم که می‌توان از این روش نه تنها در آموزش و یادگیری، بلکه در ارزیابی نیز به جای آزمون قلم-کاغذی مورد استفاده قرار داد. به این شیوه آنها هم خوب می‌آموزند و هم من می‌توانم به خوبی آموخته‌های آنها را ارزیابی کنم.

*** خلق فیلم علمی - آموزشی:** دانشجوی دکتری در هر رشته‌ای می‌تواند از روال یک مهارت، از یک دانش و تفکر علمی در راستای رشته، از جریان ساخت یا طراحی و مهندسی یک بنا و... یک فیلم آموزشی و کاربردی بسازد که در راستای رشته تخصصی خود و یا به عنوان یک کار میان رشته‌ای باشد که مهارتی را افزون می‌کند یا دانشی را معرفی و ارائه می‌کند.

*** خلق سناریوی آموزشی که می‌تواند همراه با حل مسئله یا راهکار باشد در قالب ویدئوکست یا پادکست:** در جشنواره "پل تجربه" دانشگاه تربیت شهید رجایی، یک سناریوی آموزشی توسط محقق ارائه شد که تربیت دوران کودکی را بر اساس یک سناریوی واقعی از زندگی و کنش‌های واقعی در عمل طراحی کرده بود. این رویکرد، که ابعاد گسترده‌ای از زندگی کودکان و آموزش آن‌ها را دربرمی‌گرفت، توانست پایه‌ای برای یک نظریه غنی در زمینه مورد بحث فراهم کند که در قالب پاورپوینت و کتابچه آموزشی کوچک صورت گرفت. سناریوی آموزشی می‌تواند با توجه به قلم نویسنده در هر رشته‌ای، با توجه به رشته تخصصی و نگاه خلاقانه دانشجو شکل گیرد و مورد استفاده و کارآمد برای حل مسائل جامعه نیز باشد.

*** تصویر نگاشت علمی:** بیان آموخته‌های خود در قالب تصویر، و یا تصویر و نوشته در تلفیق و در کنار هم که هم وجه ارزیابی از آموخته‌های فرد را دارد و هم می‌تواند به عنوان آموزش در زمینه رشته تخصصی به دیگر دانشجویان به کار گرفته شود.

*** تولید و خلق شعر، نثر یا نظم هنری در راستای مفاهیم رشته:** خلق شعر مرتبط با مفاهیم تخصصی یک رشته، نیازمند توانایی‌های علمی، درک عمیق رشته، خلاقیت در برقراری ارتباط مفاهیم، استعداد ادبی و مهارت‌های کاربردی است. این رویکرد علمی-ادبی به رشته، که می‌تواند به عنوان شکلی از ارزیابی خلاقانه یا جایگزینی برای پژوهش دکتری مطرح شود، مستلزم تسلط

فرد بر رشته تخصصی و همچنین برخورداری از نبوغ شعری برای درک معانی نهفته‌ی علمی در شعر است. دانشجوی در صورت تمایل می‌تواند تفسیر علمی شعر خود را نیز ارائه دهد.

یکی از دانشجویان مهندسی دانشگاه صنعتی شریف، علاقه‌ی خود را به سرودن شعر مرتبط با رشته‌اش ابراز کرده و بیان داشته است که این رویکرد، درک مهندسی را برای او شیرین‌تر از حفظ کردن مفاهیم بدون کاربرد می‌کند.

به عنوان نمونه، به شعر قیصر امین پور در برقراری ارتباط بین مفاهیم و فرمول‌های ریاضی و هندسی با زندگی انسانی و کشف و خلق جاری در آن در این رابطه دقت نمایید. این شاعر در ابتدا کارکرد و مفهوم مفاهیم شعاع، مساحت، محیط، عمل ضرب در ریاضی، خطوط ریاضی، منحنی را در ریاضی به خوبی درک کرده و سپس در ارتباطی ظریف و خلاقانه در بیان درد و رنج و دل‌تنگی به عنوان یکی از احوالات انسانی به کار گرفته است. و تمام این دریای علم را در دو بیت به تصویر کشیده است:

شعاع درد مرا ضرب در عذاب کنید، مگر مساحت رنج مرا حساب کنید
محیط تنگ دلم را شکسته رسم کنید، خطوط منحنی خنده را خراب کنید

*** مقام آوردن در مسابقات علمی و تحقیقاتی، المپیادها و مسابقات دانشگاهی، داخلی و خارجی در راستای رشته**

خود با رویکردهای نوآورانه، هنرمندانه، خلاقانه: در قالب‌های متنوع کلیپ، نوشتار، داستان، متون علمی و پژوهشی و... نیز می‌تواند نوعی راهکار ارزیابانه از آموخته دانشجویان باشد.

*** ارائه محصول:** ارائه محصول به صورت محصول فکری، علمی، مهارتی در راستای رشته با نبوغ خود دانشجوی

*** ارائه مینی طرح‌های کاربردی و فوری:** این طرح‌ها، مجموعه‌ای از ایده‌ها و اقداماتی هستند که نه بر تصمیم‌گیری شتاب‌زده، بلکه بر مشاهدات عمیق، تفکر سنجیده و پاسخ‌دهی سریع و کارآمد به یک نیاز جدی استوارند. در بسیاری از موقعیت‌ها، مانند محیط‌های علمی، صنعتی، آموزشی، پژوهشی، شغلی، اجتماعی، فرهنگی و... ممکن است مسئله یا آسیبی ایجاد شود که نیازمند مداخله‌ای فوری باشد. در چنین شرایطی، دانشجویان می‌توانند با ارائه طرح‌هایی هوشمندانه و عملی، به رفع مشکل کمک کنند؛ بدون اینکه این طرح‌ها الزاماً در قالب‌های خشک و قطعه‌قطعه‌ی سنتی مانند هدف، پرسش، بیان مسئله، روش از پیش تعیین شده

و یا با ساختار محدودگر، مبنای نظری، پیشینه و... محدود شوند. به عنوان مثال بخشی از راهکارهای این پژوهش، در سال اول تحصیلی دکتری توسط محقق کشف شد، که می توانست بسیار برای جامعه آموزش عالی و دانشجویان مفید باشد، اما به دلیل وجود موانع، نبود بستر و حمایت کافی، و اجبار به تبعیت از ساختارهای محدودکننده، از ارائه طرح خود منصرف شد؛

*** آزمون اصلاح شده با برطرف کردن آسیب ها و نقائص فعلی آزمون جامع:** در صورت اتخاذ رویکردی آزمون محور،

پیشنهاد می شود به دانشجویان حق انتخاب در مواد درسی مورد آزمون داده شود. منابع امتحانی برای هر سه درس، مجموعاً بین ۳ تا ۶ منبع تعیین گردد. و نیز می تواند به جای منابعی همچون فیلم یا کتاب، شامل یک جزوه آموزشی بهینه از مجموع آموخته های دوره دکتری باشد که توسط خود دانشجویان یا یکی از آنها تدوین شده است. این رویکرد، با اعطای استقلال و مسئولیت پذیری بیشتر به دانشجو، و تمرکز بر منابع کلیدی و کاربردی، یادگیری عمیق تر و مؤثرتری را به ارمغان می آورد.

*** آزمون مسئله محور:** در هر ماده درسی مورد آزمون، یک یا دو سؤال به دانشجو ارائه شود، یا اینکه دانشجو خود طراح و

پیشنهاددهنده سؤال باشد. سپس پاسخ را در قالب جزوه، در بازه زمانی مشخص (از یک روز تا یک هفته، یا هر زمان مورد توافق استاد و دانشجو) با اتکا به آموخته های خود ارائه دهد. در صورتی که این آموخته ها حامل تجارب عملی در زندگی اجتماعی، شغلی، آموزشی، تخصصی، محاسباتی و غیره باشد، و یا در راستای حل یک مسئله انسانی، اجتماعی، ریاضی و طبیعی به کار گرفته شود، ارزش افزوده بیشتری خواهد داشت و حتی می تواند جایگزینی برای رساله پژوهشی باشد.

*** خلاصه نویسی:** خلاصه ای از آنچه دانشجو در زمینه درس تخصصی خود آموخته است، که می تواند به همراه کاربرد عملی،

نقد، خلق و ... با توجه به توانمندی های او ارائه شود و یا صرفاً شامل درک دانشجو از مباحث باشد. با توجه به اینکه هر دانشجو می تواند در زمینه های متعدد درک و فهم، نقد، به کار بستن و آفرینش در راستای علم و رشته خود موفق عمل کند، ارزیابی می تواند هر کدام از این تنوع توانمندی ها را به دلخواه پوشش دهد.

*** گزارش نویسی:** از آنچه در رشته خود و یا در ارتباطات بین رشته ای و تلفیقی بدان علم و مهارت پیدا کرده است. این گزارش

نویسی هم می تواند در سطوح گوناگون عملی و مهارتی یا دانشی بسته به علاقه دانشجو و قلم خود او به نگارش درآید. این روش هم می تواند جایگزینی برای ارزیابی و هم پژوهش باشد.

*** تولید محتوا، جزوه آموزشی:** دانشجویان دوره دکتری می‌توانند دانش کاربردی رشته خود را در ماده‌های درسی مورد علاقه، به صورت یک جزوه آموزنده یا دست‌نامه آموزشی تدوین کنند تا دانشجویان دیگر نیز از آن بهره‌مند شوند و برایشان سودمند باشد. دانشجویان دکتری در رشته‌های علوم تربیتی، مهندسی، آمار و سایر زمینه‌ها، کارآمدی این روش را در تعمیق درک و شناخت رشته خود و ارزیابی دانشی و کاربردی آن، موثر دانسته‌اند. این دست‌نامه اگر ماهیت تحقیقی داشته باشد، می‌تواند هم به عنوان ارزیابی و هم پژوهش در نظر گرفته شود.

*** ارائه درک از آموخته‌های علمی:** ارائه درک از آموخته‌های علمی در زمینه مواد تخصصی رشته به صورت پوستر، اینفوگرافیک، کلیپ آموزشی، پادکست، ویدئوکست، صدا، موسیقی، بروشور، اثر هنری در جهت رشته علمی و... به عنوان مثال، یک دانشجوی رشته علوم تربیتی که مدرک مشاوره نیز دارد، از نزدیک با دانش‌آموز اوتیسم روبرو شده و نسبت به این بیماری در واقعیت و عمل، و نیز در جهت رشته خود و با تلفیق علم روان‌شناسی، شناخت پیدا کرد. بنابراین، یک ویدئو کست در ارتباط با این نوع دانش‌آموزان با یک سناریوی آموزشی، به همراه پنج معلم دغدغه‌مند در حوزه دانش‌آموزان دچار اوتیسم، در قالب گفتگوی علمی و عملی ترتیب داد و در این ویدئو کست به انواع علائم این بیماری، راهکارهای مقابله با آن، نگرش نسبت به این بیماری و نحوه برخورد با این افراد، طبق پژوهشی که در عمل و در نظر داشت، پرداخت. سپس با انتشار این ویدئو کست برای دیگر معلمان در کانال دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در جشنواره پل تجربه، دیگر دانشجومعلمان نیز با این مشکل آشنا شدند و توانستند در محیط کار آینده خود، نحوه برخورد با این بیماری و علائم آن را درک کنند. این فعالیت علاوه بر ارزیابی می‌تواند جایگزینی برای رساله به عنوان پژوهش هم باشد. چون بر اساس تحقیق در عمل شکل گرفته است.

در پایان ذکر این نکته لازم است که راهکارهای فوق می‌توانند به صورت فردی یا گروهی، مجازی یا حضوری، با کمک ابزار تکنولوژیکی، فناورانه، هوش مصنوعی و یا صرفاً مبتنی بر ذهن و عمل انسانی و یا هر رویه دیگری بر طبق علاقه و انتخاب دانشجو، تصمیم اساتید و ذی‌نفعان آموزشی و بررسی شرایط انجام شوند.

نتیجه گیری و پیشنهادات

بیکره علم آکادمیک دانشگاهی در جهان، حامل فریادهایی است که خاموش شده‌اند؛ صداهای استعدادها و توانمندی‌های متنوعی که شنیده نشده‌اند و زخم‌هایی که راهی برای التیامشان یافت نشده است. یکی از این زخم‌های عمیق، آزمون جامع است که ریشه‌های آن از دل روش‌های پژوهش و آموزش بسته و محدود دنیای آکادمیک سر برمی‌آورد. در پژوهش حاضر به همین امر پرداخته شده است. و یافته‌ها در این زمینه نشان داد که شیوه آزمون جامع ابتدا توسط آیین‌نامه یکپارچه دوره دکتری توسط مراکز هم‌چون وزارت علوم، تحقیقات و برنامه‌ریزی، و اسناد بالادستی شکل می‌گیرد. سپس آیین‌نامه داخلی دانشگاه‌ها و در نهایت اجرا در عمل. این آزمون به صورت کتبی (۷۰ درصد) و شفاهی (۳۰ درصد) از سه ماده تخصصی رشته دانشجو است که منابع آزمون شفاهی و کتبی، و پرسش‌های آن توسط اساتید طرح شده و بر مبنای متون نظری است. دانشجو هیچ حق انتخابی بر اساس دغدغه، نیاز، استعداد و توانمندی خود در شیوه ارزیابی از خودش ندارد. همچنین، این آزمون جامع در عمل حامل چالش‌ها و آسیب‌های گسترده علمی، عملی، نوآورانه، روانی، جسمی و تحصیلی است که پیشینه تحقیقات در ایران و جهان، که در بخش مقدمه و بیان مسئله بدان‌ها پرداختیم، آن را به اثبات رسانده‌اند. این آزمون منجر به جدایی نظر و عمل، آموزش-پژوهش و ارزیابی، عدم خدمت‌رسانی دو سویه فرد و جامعه، آسیب به جایگاه شغلی افراد، نداشتن تنوع و حق انتخاب در ارزیابی، تک‌بعدی بودن، غیراخلاقی بودن، تأکید بیش از حد بر کمیت محفوظات به جای کیفیت و توانمندی حقیقی، و مبتنی نبودن بر علایق، استعدادها و توانمندی‌های چندگانه شده است. بنابراین، از نظر ارزشمندی، نه تنها ارزشی برای دانشجویان دوره دکتری تولید نمی‌کند، بلکه حامل آسیب‌های گسترده است.

به همین سبب، چه دانشجویان علوم تربیتی و چه دانشجویان در انواع رشته‌های علوم تجربی، پزشکی، مهندسی و فنی، هنر، علوم انسانی و... که با آزمون جامع مواجه‌اند، خواستار تغییر روند آن شدند. در کارزاری که همه دانشجویان در تمامی رشته‌ها آن را امضا و تأیید نمودند، خواستار حذف کامل آن شدند. اما نتیجه آن شد که این آزمون تنها برای برخی دانشجویان، آن با شرط و شروطی نسنجیده و بدون در نظر گرفتن شرایط و توانمندی‌های متنوع، حذف و برای بخش کثیری از دانشجویان پابرجا ماند.

به هر روی، هرچند این روش‌ها مناسب و جامع نیستند، اما ارزیابی از علم، دانش و مهارت دانشجویان در راستای رشته‌شان امری است که برای شناخت توانمندی‌شان و ارزشیابی از آن‌ها نیاز است. به همین منظور، در جهان نیز راهکارهایی شکل گرفته است که

این راهکارها یا صورت مسئله را پاک کرده‌اند، یا راهکارهای تک‌بعدی دیگری را جایگزین کرده‌اند، و یا بر روی مبانی پژوهشی و آموزشی که خود کامل نیستند، به عنوان جایگزین مانور داده‌اند، بدون آنکه به توانمندسازی چندجانبه و جامع علمی و عملی دانشجو و اثر و تأثیر دوجانبه او و جامعه اش تفکر کنند. به عنوان مثال، کینان و استوارت ولز (۲۰۲۱) ارزیابی معتبر را که به ارزیابی توانایی فکری در یک زمینه در دنیای واقعی می‌پردازد، جایگزین قرار دادند. این در حالی است که شاید امکان عملی کردن این ارزیابی در واقعیت نباشد و یا این روش مورد علاقه همه دانشجویان نباشد. شیلدرز (۲۰۱۵) از ارزیابی جامع از دریچه هنر و تجارب هنرمندانه سخن گفت. این در حالی است که هنوز جامعه علمی درک کاملی از هنر و کاربرد آن در علم ندارد و برخی نیز توانمندی استفاده از هنر در علم را ندارند؛ پس این افراد چگونه ارزیابی شوند؟

بنابراین، در این پژوهش با در نظر گرفتن همه این مسائل و بر اساس نیازها، علائق، استعدادهای دانشجویان و تلفیق تجربه، عمل، فناوری، هنر، تخصص و دانش، راهکارهای مؤثر چندوجهی، چندبعدی و جامع با حق انتخاب به دانشجویان و اساتید ارائه شد که هم جامع و هم توانمندساز بوده و هم شکاف میان عمل، نظر، آموزش، پژوهش و ارزیابی را از میان ببرد. این راهکارها عبارتند از:

نگارش کتاب با نظارت و حمایت دانشگاه و اساتید؛ نگارش دست‌نوشته‌های متفکرانه و اندیشمندان علمی و عملی؛ تولید مجله یا ماهنامه علمی-آموزشی و پژوهشی؛ آموزش و تدریس دانش و مهارت؛ ارزیابی به‌صورت عمل واقعی در راستای رشته تخصصی؛ ایده‌پردازی و شرح ایده در راستای تخصص و رشته؛ ارائه مینی‌طرح‌های فوری و کاربردی؛ خلق داستان آموزشی؛ خلق بازی و نمایش علمی؛ خلق فیلم علمی-آموزشی؛ خلق سناریوی آموزشی که می‌تواند همراه با حل مسئله یا راهکار باشد در قالب ویدئوکست یا پادکست؛ ارزیابی از طریق ارائه تصویرنگاشت علمی و مهارتی؛ تولید و خلق شعر علمی؛ مقام آوردن در مسابقات علمی و تحقیقاتی در قالب‌های گوناگون؛ ارائه محصول که می‌تواند هم در ارزیابی و هم در آموزش و پژوهش به کار گرفته شود؛ و در صورت آزمونی بودن، آزمون‌های ابداعی و اصلاح‌شده با برطرف کردن آسیب‌های آزمون فعلی و کم کردن منابع و حجم آزمون و حق انتخاب دادن به دانشجو در بیان علم خود یا استفاده از مسیرهای دیگر برای آزمون، از جمله: آزمون مسئله‌محور، خلاصه‌نویسی، گزارش‌نویسی، تولید محتوا، جزوه آموزشی، ارائه درک از آموخته‌های علمی در زمینه مواد تخصصی رشته به‌صورت پوستر، اینفوگرافیک، کلیپ آموزشی و پادکست. پیشنهاد پژوهش این است که هر کدام از این راهکارها را که دانشجو و یا اساتید می‌توانند انجام دهند یا علاقه مند هستند و یا در مسیر علم رشته شان می‌تواند سودمند باشد و در راستای سیاست‌های آنان است، انتخاب و عملی سازند. این

پیشنهادات باید در سطوح کلان، کاربردی و سیاست‌گذاری، حمایتی، نظری، آموزشی و عملیاتی، سطح اجرایی برای مراکز و مؤسسات و دانشگاه‌ها و پژوهشی باز و منعطف بر مبنای دست یافت‌های طرح عملی و نظری پژوهش مدنظر قرار گیرند.

در نهایت، با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان اذعان داشت که ارزیابی جامع در یک بازآفرینی و نوآفرینی در تعریف، شامل صرفاً آزمون‌های از حفظیات بر اساس منابع نیست. چرا که اگر به جامع بودن در محتوا نیز نظر کنیم، محتوا و دریای علم بسیار وسیع است و شامل چند منبع نمی‌شود. حتی اگر در هر علم هزار منبع را نیز در نظر بگیریم، باز هم شامل کل علم یک رشته نمی‌شود. پس ارزیابی بر اساس تعدادی منبع و حفظ کردن آن‌ها، با نگاهی تک‌بعدی، آزمون‌محور، قلم-کاغذی و نوشتاری، ارزیابی جامعی نیست. همچنین، ارزیابی جامع به معنای جایگزین کردن یک روش تک‌بعدی دیگر به جای روش فعلی نیست؛ بلکه ارزیابی جامع در واقعیت، چندوجهی، دربرگیرنده توانمندی‌ها، هوش‌ها و استعدادها، تفاوت‌های فردی، قابلیت‌ها، ظرفیت‌ها، شایستگی‌ها، علائق، نگرش‌ها، سطوح مختلف شناخت، نظر و عمل، نگاه هنرمندانه و فناورانه، با توجه به علائق و حق انتخاب افراد است. اینجاست که طی کاوش و تحقیقات بسیار در انواع بسترها، تعریفی متفاوت و جدید از ارزیابی و برنامه درسی جامع و توانمندساز، چه در نظر و چه در عمل، توسط محقق اکتشاف و ابداع شد. امید است گامی جهت شکوفایی و بارور کردن اندیشه و عمل باشد.

References

A Different Perspective on One of the Most Important Concerns of Doctoral Students: A Nightmare Called “Comprehensive Exam”. (1392). *Farhangemrooz.com*. News Section: 8154. Retrieved from <https://www.farhangemrooz.com/news/8154> [In Persian]

Allard, E., Leclerc-Loiselle, J., Lavallée, A., Vinette, B., & Larue, C. (2021). *PhD nursing students' changing needs relative to the comprehensive doctoral examination*. *Nurse Education in Practice*, 50, 102917.

Bloom, D. F., Karp, J. D., & Cohen, N. (1998). *The PhD process: A student's guide to graduate school in the sciences*. Oxford University Press.

Comprehensive Educational Guidelines for the Degree Programs of Ferdowsi University of Mashhad. (1397). *Ferdowsi University*. [In Persian]

Comprehensive Exam Regulations for the Doctorate Degree. (1375). *Supreme Council for Planning*. Session 336. [In Persian]

Doctoral Students' Campaign Hashtag Official #Abolish Comprehensive Exam on behalf of Alireza Kahnsal. (1400-1401). *Karzar.net*. Retrieved from <https://www.karzar.net/18350> [In Persian]

Educational Regulations for Associate, Bachelor, Master, and Doctorate Degrees (For Public Universities of Levels 1 and 2). (1397). Ministry of Science, Research and Technology. [In Persian]

Educational Regulations for the Doctorate of Philosophy (Ph.D.). (1394). Ministry of Science, Research and Technology. [In Persian]

Educational Regulations for the Doctorate of Philosophy (Ph.D.). (1384). Ministry of Science, Research and Technology. Tehran: Higher Education Planning Council. [In Persian]

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan College Publishing Company.

Executive Guideline for Doctoral Students. (1402). *Tehran University*. [In Persian]

Executive Guideline for the Doctorate of the University of Gorgan. (1402). *Gorgan University*. [In Persian]

Executive Guideline for the Educational-Research Method of Doctorate Degrees. (1402). *Iran University of Science and Technology*. [In Persian]

Executive Guideline for the Doctorate (Ph.D) of Kharazmi University. (1399). *Kharazmi University*. pp. 5. [In Persian]

Executive Guideline for Doctoral Degrees (Iranian/International). (1399). *Tarbiat Modares University*. [In Persian]

Executive Guideline for the Comprehensive Exam of the Doctorate Degree, Faculty of Electrical Engineering. (1392-1393). Khajeh Nasir-al-din-e Tusi University. [In Persian]

Finkelstein, I., Soffer-Vital, S., Shraga-Roitman, Y., Cohen-Liverant, R., & Grebelsky-Lichtman, T. (2022). *An Integrative Multi-Dimensional Model of Culturally Relevant Academic Evaluation for the 21st Century*. International Journal of Higher Education.

Ghazanfarpour, M., Zarei, A., Miri, Kh., & Saeidi, M. (2025). *Challenges, Gaps, and Solutions in the Comprehensive Exam of Ph.D. Programs at Iranian Medical Universities: A Narrative Review*. Med Edu Bull, 6(1), Serial No.17.

Green, J. L., Camilli, G., & Elmore, P. B. (2006). *Handbook of complementary methods in educational research*. Routledge.

Guide to Registration and Participation in the PhD Entrance Exam (Semi-Central). (1403). *Sanjesh-e Amozesh-e Keshvar*. [In Persian]

Guloy, S., Hum, G., & O'Neill, D. K. (2020). *Voices at the gate: Faculty members' and students' differing perspectives on the purposes of the PhD comprehensive examination*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 279-291.

Higher Education Policies Report. (1378). *Ministry of Science, Research and Technology*. Tehran: Higher Education Planning Council. [In Persian]

Integrated Educational Regulations for Associate, Bachelor, Master, and Doctorate Degrees. (1402). *Ministry of Science, Research and Technology*. [In Persian]

Integrated Educational Regulations for Associate, Bachelor, Master, and Doctorate Degrees for Students Admitted from Academic Year 1398-1397 and onwards. (1397). *Hamedan University*. pp. 20. [In Persian]

Integrated Regulations for Educational Periods of Associate, Bachelor, Master, and Doctorate Degrees and Related Regulations. (1402). *Tabriz University*. Tehran. pp. 16. [In Persian]

Jiang, X. (2021). *Isolation Squared? An Autoethnography Study of the Comprehensive Examination during the COVID-19 Outbreak*. Paper presented at the American Association for Adult and Continuing Education 2020 Conference (Online, Oct 27-30, 2020).

Keenan, K. M., & Stewart-Wells, A. G. (2021). *Moving beyond comprehensive exams: Implementing authentic assessments to enhance doctoral student learning*. *Christian Higher Education*, 20(1-2), 69-86.

Kelley, A. (2014). *Layers of consciousness: An autoethnographic study of the comprehensive exam process*. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 347.

Letter from the Head of the Parliament's Education Commission to the Head of Azad University Regarding the Possibility of Abolishing the Doctoral Comprehensive Exam and Replacing it with a Thesis Condition. (1400). *Heiatelmi.ir*. Retrieved from <https://heiatelmi.ir/1400/06/> [In Persian]

Lindquist, J. L., Wortman, S. E., & Francis, C. (2011). *Adding Value to Graduate Education: The Comprehensive Examination*.

McComb, C., Berdanier, C. G. P., & Menold, J. (2018). *Design Practica as Authentic Assessments in First-year Engineering Design Courses*. Paper presented at 2018 FYEE Conference, Glassboro, New Jersey. <https://peer.asee.org/31391>

Mumby, D. G. (n.d.). *Graduate school: Winning strategies for getting in*.

Necessary Documents for Participation in the Comprehensive Exam: Copy of Accepted Score from Reputable Language Centers. (1399). *Shiraz University*. [In Persian]

Regulations and Comprehensive Educational Guidelines for Tehran University Degree Programs. (1400). *Shoa'e Far, M., & Azizi, Z.*. Tehran: University of Tehran Press. pp. 237-239. Retrieved from <https://academics.ut.ac.ir/file/download/page/1629712973-pdf-1400-.pdf> [In Persian]

Saraji, F. (1390). Three Scenarios as Opportunities to Improve the Quality of E-learning Research: Comparison Between Research Conducted in Iran and Abroad. *New Educational Thoughts*, 7(3). [In Persian]

Shields, S. S. (2015). *Like climbing Jacob's ladder: An art-based exploration of the comprehensive exam process*. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(2).

Soltani, A. (1395). *Principles and Fundamentals of Research in Sports Sciences (Volume Two: Research Methods and Thesis Writing)*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian]

Van Der Berg, J. (2026). *Comprehensive exam in the post corona era: Challenges of hybrid learning*. *Journal of Higher Education Assessment*, 12(3), 145–162.

What is a Ph.D. Certificate? (1398). Pergas Pars International Legal Complex. Retrieved from <https://www.pergasvisa.com/posts/10034> [In Persian]