

واکاوی کیفی عوامل موثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون زبان انگلیسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (MSRT): با رویکرد نظریه داده‌بنیاد

زهرا حشمتی‌فر*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری،
سبزوار، ایران

سید محمدرضا امیریان**

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری،
سبزوار، ایران

غلامرضا زارعیان***

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری،
سبزوار، ایران

محمد داوودی****

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری،
سبزوار، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۹/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۳۰، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

چکیده

هدف این پژوهش ارائه یک نظریه براساس گردآوری نظام‌مند داده‌ها درباره عوامل موثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون زبان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (MSRT) از دیدگاه دانشجویان شرکت‌کننده در این دوره‌ها بود. روش پژوهش حاضر به صورت کیفی و براساس روش نظریه داده‌بنیاد بود. نمونه پژوهش، ۹ دانشجوی دکتری (۳ مرد و ۶ زن) بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند، نظری و گلوله‌برفی انتخاب شدند. ضمن انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با شرکت‌کنندگان، مجموعه‌ای از مفاهیم و مقوله‌ها طی فرایندهای کدگذاری باز، محوری و گزینشی به دست آمد. براساس نتایج پژوهش، ۶ مقوله اصلی تحت عناوین شرایط علی، پدیده محوری، مقوله راهبردی، مقوله زمینه‌ای، مقوله واسطه‌ای و مقوله پیامدی به‌همراه زیرمقوله‌های آنها استخراج و در قالب مدل نظری بر مبنای نظریه داده‌بنیاد ترسیم شد. در پایان، ضمن اشاره به پیامدها و عوامل مختلف موثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون و نظرات شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها، پیشنهاداتی برای انجام تحقیقات بیشتر ارائه گردید.

واژه‌های کلیدی: کدگذاری، نظریه داده‌بنیاد، مدل نظری، دوره‌های آمادگی آزمون، MSRT.

تلفن: ۰۵۱۴۴۰۱۳۳۶۲، E-mail: heshmatifar50@gmail.com

نویسنده مسئول: تلفن: ۰۵۱۴۴۰۱۳۳۶۲، E-mail: sm.amirian@hsu.ac.ir

تلفن: ۰۵۱۴۴۰۱۳۳۶۲، E-mail: g.zareian@hsu.ac.ir

تلفن: ۰۵۱۴۴۰۱۳۳۶۲، E-mail: m.davoudi@hsu.ac.ir

۱- مقدمه

هر ساله تعداد چشمگیری از داوطلبان در ایران، به منظور ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر، در آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها شرکت می‌کنند. این آزمون‌ها از نوع آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۱ هستند که بر آینده تحصیلی، شغلی و حتی وضعیت خانوادگی داوطلبان و سایر ذی‌نفعان، تأثیرات چشمگیری دارند (اسپرات، ۲۰۰۵) از جمله این آزمون‌های سرنوشت‌ساز، آزمون سنجش توانایی زبان انگلیسی است که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (MSRT)^۲ هر ماه آن را در سیزده شهر ایران (تهران، مشهد، قم، شیراز، اصفهان، بابل، همدان، زاهدان، کرمانشاه، اهواز، تبریز، ارومیه و رشت) برگزار می‌کند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، ۲۰۱۱). نمره این آزمون، یکی از مدارک لازم برای پذیرش یا ادامه تحصیل در مقطع دکتری محسوب می‌شود. معیار نمره قبولی در آزمون نمره ۵۰ و بیشتر از آن است که البته در مواردی، بسته به دانشگاه موردنظر، متغیر است و از ۴۵ تا ۷۵ تغییر می‌کند. از این رو با توجه به سرنوشت‌ساز بودن نمره این آزمون، کسب نمره قبولی، یکی از دغدغه‌های اصلی متقاضیان مقطع دکتری است. این امر باعث شده تعداد زیادی از داوطلبان برای کسب نمره لازم، در دوره‌های آمادگی برای این آزمون شرکت کنند. اما حقیقت این است که بسیاری از تمرینات و فعالیت‌هایی که برای آمادگی آزمون انجام می‌گیرد، در عمل منجر به افزایش توانایی زبانی فراگیران نمی‌شود (فاکس و کریتز، ۲۰۰۹) و در نتیجه بسیاری از داوطلبان، با وجود کسب حد نصاب نمره قبولی و پذیرش در مقطع دکتری، در دوران ادامه تحصیل، در مواجهه با مهارت‌های زبانی، با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌شوند که این امر، تهدیدی جدی برای روایی آزمون تلقی می‌شود (کین، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر، با توجه به افزایش چشمگیر تعداد متقاضیان مقطع دکتری و در پی آن، افزایش قابل توجه تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون MSRT، و نیز با عنایت به این نکته که این آزمون یکی از آزمون‌های سرنوشت‌ساز است و فراگیران در کانون پیامدهای احتمالی مطلوب یا نامطلوب آن قرار دارند، واکاوی کیفی عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی این آزمون، از دیدگاه فراگیران به مثابه یکی از منابع شاهد روایی آزمون، ضروری به نظر می‌رسد.

اگرچه تاکنون تحقیقات کمی و کیفی مختلفی در حوزه آزمون‌های سرنوشت‌ساز، انجام شده است (استوار نامقی، ۲۰۱۳؛ رانتا و مکلبورگ، ۲۰۱۳؛ قربانی، ۲۰۰۸؛ واتانابه، ۲۰۰۴)، اما

1. High-stakes tests

3. Grounded Theory

2. Ministry of Science, Research and Technology

تا آنجا که پژوهشگر مطلع است، هیچ تحقیقی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد^۱ در مورد عوامل مؤثر بر حضور در دوره‌های آمادگی برای این آزمون‌ها از دیدگاه شرکت‌کنندگان انجام نشده است؛ بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد با بررسی نظام‌مند عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT به ارائه یک نظریه برسد و این نظریه را براساس داده‌های واقعی استحکام بخشد تا اولاً طراحان، مدرسان و سایر ذی‌نفعان، در این آزمون به عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در این دوره‌ها پی برند و با انتظارات، مشکلات و اولویت‌های آنان آشنا شوند و ثانیاً با بررسی تأثیرات مثبت و منفی آزمون، گام مؤثری در جهت جمع‌آوری شواهد برای روایی سنجی آزمون برداشته شود.

۲- مروری بر پیشینه پژوهش

دوره‌های آمادگی برای آزمون‌های سرنوشت‌ساز انگلیسی، توجه بسیاری از محققان را در رشته ارزیابی آزمون زبان به خود جلب کرده است. گرچه این دوره‌ها از جنبه‌های گوناگون در پژوهش‌های پیشین، مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما وجه اشتراک بسیاری از این پژوهش‌ها، پرداختن به جنبه تدریس در این دوره‌ها و بررسی تأثیرات مثبت یا منفی آزمون، بر رفتار مدرسان و شرکت‌کنندگان بوده است (برای نمونه، اسپرات، ۲۰۰۵؛ مونت گامری، ۲۰۱۲؛ واناتابه، ۲۰۰۴). در این میان، تعدادی از تحقیقات نیز به بررسی ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در دوره‌های آمادگی مانند پیشینه و انتظارات شرکت‌کنندگان پرداخته‌اند (میکان و موترام، ۲۰۰۹؛ یو، ۲۰۱۲).

هامپ-لیونز (۱۹۹۸) در پژوهشی، با شرکت‌کنندگان دوره‌های آمادگی آزمون تافل در مؤسسات مختلف، مصاحبه‌هایی کرد و نظرها و پیشنهادهای آن‌ها را درباره برگزاری این دوره‌ها جویا شد. براساس یافته‌های این پژوهش، برگزاری آزمون تعیین سطح، قبل از ورود به دوره و ایجاد فرصت‌های بیشتر، برای مشارکت فراگیران در مباحث کلاسی، از جمله پرتکرارترین نظرها بود.

هاوکی (۲۰۰۶) در پژوهشی، با توزیع پرسشنامه بین شرکت‌کنندگان و مدرسان و ۱۰ جلسه ضبط ویدئویی کلاس‌های آمادگی آزمون، به توصیف ویژگی‌های دوره‌های آمادگی آزمون آیلتس و تمایل دانشجویان برای شرکت در این دوره‌ها پرداخت. به گزارش این

پژوهشگر، به‌کارگیری روش‌های متنوع در تدریس و اولویت دادن مدرس به تمرین‌های فعالیت محور، از جمله عوامل اصلی جذب دانشجویان در دوره‌های آمادگی بود. نتایج تحقیقاتی که فرمن (۲۰۰۴) و گان (۲۰۰۹) انجام دادند، نشان داد که فراگیرانی که از نظر مهارت زبانی در سطح ضعیف قرار گرفته بودند، تمایل بیشتری به شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون داشتند.

همچنین تحقیقی که دو و فاکس (۲۰۱۱) انجام داد، نشان داد شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، بر افزایش انگیزه برای شرکت در آزمون، تأثیر بسزایی دارد. در همین راستا، یافته‌های پژوهش یو (۲۰۱۲) نشان داد انگیزه‌های متعددی برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون وجود دارد. از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: آماده شدن برای آزمون، فراگیری مهارت‌های زبانی و در نتیجه افزایش انگیزه برای شرکت در آزمون، کاهش اضطراب، برآورده کردن نیازها و انتظارات خانواده، کارفرمایان و اجتماع.

در پژوهش دیگری که لیو (۲۰۱۴) در میان دانشجویان چینی شرکت‌کننده در دوره‌های آمادگی آزمون تافل انجام داد، نتایج نشان داد علاوه بر این‌که شرکت‌کنندگان، در دوره‌ها با شکل و محتوای آزمون آشنایی بیشتری داشتند، در کاربرد فنون تست‌زنی نیز موفق‌تر بودند. این در حالی است که یادگیری برخی از فنون آماده‌سازی برای آزمون، مانند رعایت اصول استانداردنویسی در مهارت نوشتن، همواره منجر به تقویت این مهارت و گرفتن نتیجه مطلوب نمی‌شود. (چاو، ۲۰۰۸).

به‌علاوه، در پژوهش‌های دیگری، محققان تأثیرات مثبت و منفی آزمون‌های سرنوشت‌ساز را بر روند تدریس و یادگیری مورد توجه قرار داده‌اند (الدرسوون و وال، ۱۹۹۳؛ بیلی، ۱۹۹۹؛ فرهادی، ۲۰۰۵؛ گیپس، ۱۹۹۴). مسئله مهمی که این محققان درباره آن اتفاق نظر دارند، این است که روند تدریسی که غالباً در دوره‌های آمادگی آزمون اتخاذ می‌شود، نه تنها منطبق بر توانایی واقعی زبان‌فرگیران نیست، بلکه تنها بر مستلزمات آزمون تأکید می‌کند؛ برای مثال، در این دوره‌ها بر تدریس فنون آمادگی برای آزمون و روش‌های تست‌زنی تأکید می‌شود و این امر موجب کسب نمره مطلوب، با وجود نداشتن توانایی زبانی واقعی می‌شود. در همین راستا، فرهادی (۲۰۰۵) با انجام پژوهشی، تأثیر تدریس فنون تست‌زنی را بر سطح مهارت زبانی فراگیران مورد مطالعه قرار داد. در این پژوهش نمره ۷۵ زبان‌آموز ایرانی که در دوره‌های آمادگی برای آزمون تافل شرکت کرده بودند، با نمرات آنان که از یک آزمون فعالیت‌محور به‌دست آمده بود، مقایسه شد. یافته‌ها نشان داد نمرات تافل بیان‌کننده مهارت واقعی زبان

نیستند و مطابقت چندانی بین نمرات این آزمون، با مهارت زبانی فراگیران در دنیای واقعی وجود ندارد. فرهادی (۲۰۰۵) معتقد است آزمون‌های سرنوشت‌ساز همچون تافل که محتوای ثابتی دارند، زبان‌آموزان را به سمت یادگیری فنون تست‌زنی و بی‌اهمیت جلوه‌دادن مهارت‌های واقعی زبان سوق می‌دهد. وی بر این عقیده است که مدرسان و زبان‌آموزان در این امر، مقصر اصلی نیستند، بلکه این مسئولیت عمدتاً متوجه طراحان آزمون است که باید آزمون را به گونه‌ای طراحی کنند که دوره‌های آمادگی آزمون، صرفاً محدود به آموزش فنون تست‌زنی نشود. کارلسون و همکارانش (۲۰۰۹) معتقدند که اطمینان‌نداشتن به رابطه بین نمرات کسب‌شده از یک آزمون و سطح واقعی زبان داوطلبان، به منزلهٔ فقدان روایی آن آزمون تلقی می‌شود؛ زیرا امروزه روایی آزمون، با آنچه در گذشته، از چهارمنظر روایی محتوا، معیار، سازه و صوری بررسی می‌شد، متفاوت است. رواسازی در مفهوم یکپارچهٔ آن، به مفهوم روایی پیامدی^۱ است که برای به‌دست آوردن آن پژوهشگر باید از روش‌های عمدتاً کیفی بهره‌برد و به بررسی کاربردهای مطلوب و نامطلوب آزمون، تصمیمات اتخاذشده تصمیم‌گیرندگان و تأثیرات آزمون بر فراگیران و مدرسان پردازد (مسیک، ۱۹۹۴). کین (۲۰۱۳) بر این عقیده است که با در نظر گرفتن پیامدهای مطلوب و نامطلوب آزمون، مشخصه‌های روایی آزمون، مانند مناسب بودن، معنادار بودن، و مفید بودن استنباط‌های خاصی که از روی نمرات انجام می‌شود، نیز مورد توجه و ارزیابی قرارگیرد. از جمله این استنباط‌ها که در چارچوب روایی شواهدمحور کین (۲۰۰۶) آمده است، استنباط کاربرد^۲ آزمون است که با استفاده از نظر ذی‌نفعان، به جمع‌آوری شواهد برای بررسی پیامدهای مطلوب و نامطلوب آزمون می‌پردازد.

۳- هدف پژوهش

با مروری بر پیشینهٔ تحقیق حاضر، در مورد انگیزه‌ها و انتظارات شرکت‌کنندگان در دوره‌های آمادگی آزمون‌ها، به‌ویژه آزمون‌های سرنوشت‌ساز، و همچنین تأثیرات مثبت و منفی آزمون‌ها بر روند تدریس و یادگیری و قضاوت در مورد سطح توانش زبانی واقعی فراگیران، می‌توان به تنوع نتایج تحقیقات در این زمینه پی برد. از سوی دیگر، با توجه به اهمیت مسئلهٔ روایی آزمون و تأثیرگذاری آزمون سرنوشت‌ساز MSRT در سطح فراگیران، مدرسان، و همهٔ ذی‌نفعان و به‌طورکلی جامعه، جمع‌آوری شواهد، برای بررسی روایی آزمون ضروری به‌نظر

1. Consequential validity
2. Utilization inference

می‌رسد. در چارچوب نظریه‌ی روایی کین (۲۰۰۶) که چارچوب استدلال‌محور یا شواهدمحور نامیده می‌شود، روایی شامل ارزیابی تفسیرات و کاربرد آزمون است و یکی از محورهای اصلی که این چارچوب بر آن استوار است، نظرهای ذی‌نفعان درباره‌ی آزمون است. به‌این‌منظور، تحقیق فرارو سعی دارد با تأکید بر استنباط کاربرد آزمون، به‌مثابه‌ی یکی از منابع استنباط‌های شش‌گانه کین (۲۰۰۶) - توصیف حیطة آزمون، ارزیابی، تعمیم، قیاس، توضیح، و کاربرد آزمون - از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه‌متمرکز عمیق، به‌گردآوری شواهد مربوط به علل شرکت داوطلبان در دوره‌های آمادگی آزمون و تأثیرات احتمالی مثبت و منفی آزمون بر این امر، از دیدگاه شرکت‌کنندگان بپردازد. شایان ذکر است که اکثر پژوهش‌های پیشین، به‌صورت کمی و با تأکید بر دیدگاه مدرّسان درباره‌ی تأثیرات آزمون بر روند تدریس انجام شده است، و به‌علت این کمبود کار پژوهشی، هنوز درک درستی از نظرها، انگیزه‌ها و اولویت‌های فراگیران شرکت‌کننده در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT وجود ندارد. از این‌رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از نظریه‌ی داده‌بنیاد، به بررسی عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT از دیدگاه دانشجویان که در کانون پیامدهای مطلوب و نامطلوب این آزمون قرار دارند، بپردازد و با تحلیل نیازهای آنان به‌مثابه‌ی شواهدی برای رواسازی آزمون، به تصویر روشنی از نیازها و نظرهای آنان دست یابد. در مجموع، پژوهش حاضر درصدد نظریه‌پردازی مستند از واقعیت‌های به‌دست‌آمده درباره‌ی این سؤال اساسی تحقیق است که چرا فراگیران در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT شرکت می‌کنند؟

۴- طرح پژوهش

پژوهش حاضر، برخلاف شیوه‌های رایج در پژوهش‌های کمی، به جای تکیه بر نظریه‌های موجود و استنتاج از پیش‌فرض‌های قبلی، بر داده‌ها و مفهوم‌سازی از داده‌ها متمرکز است. این طرح کیفی را گلیسرواستراس (۱۹۶۷) به‌منظور ایجاد نظریه‌ای برگرفته از مقوله‌های به‌هم مرتبط مبتنی بر داده‌های گردآوری‌شده طراحی کردند. روند شکل‌گیری نظریه در این رویکرد، حرکت از جزء به کل است و مفاهیم و فرضیه‌ها، به‌طورمستقیم از داده‌ها کشف می‌شوند (دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶). در این روش، حرکت از گردآوری داده‌ها به سمت مفهوم‌سازی با تعامل متقابل بین پژوهشگر و نمونه‌ی مورد مطالعه، به‌طور مداوم در حال رفت و برگشت^۱ و

اصلاح است (لاپان و همکاران، ۲۰۱۱). بر این اساس، این تحقیق سعی دارد با رویکرد کیفی و استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد به واکاوی و مفهوم‌پردازی نظرهای شرکت‌کنندگان در مورد عوامل مؤثر بر شرکت آن‌ها در دوره‌های آمادگی برای آزمون MSRT بپردازد.

۱-۴- روش نمونه‌گیری و شرکت‌کنندگان

از آنجا که این مطالعه از روش نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته است، برای انتخاب نمونه مورد مطالعه، به جای استفاده از روش‌های آماری، از روش‌های نمونه‌گیری نظری^۱، هدفمند^۲ و گلوله‌برفی^۳ استفاده شد. به این منظور در مرحله اول، یکی از شرکت‌کنندگان در دوره‌های آمادگی آزمون که اطلاعات مهمی درباره موضوع پژوهش داشت، به‌طور کاملاً هدفمند انتخاب و با وی مصاحبه عمیق نیمه‌متمرکز انجام شد؛ سپس از وی خواسته شد تا مطلعین دیگری را که تجربه شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون را داشتند، به‌عنوان نمونه‌های بحرانی^۴ به محقق معرفی کند. براساس نظر هنکاک (۲۰۰۷) در نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی یک شرکت‌کننده، سایر شرکت‌کنندگان علاقه‌مند و مطلع را برای شرکت در پژوهش و انجام مصاحبه‌های عمیق معرفی می‌کند. در این روش، نمونه‌ها نماینده مفاهیمی هستند که محقق در پی شناسایی آن‌ها و یافتن رابطه آن‌ها با یکدیگر است؛ بنابراین براساس نمونه‌گیری نظری مصاحبه‌های عمیق، با شرکت‌کنندگان تا زمانی ادامه یافت که دیگر تنوع جدیدی در داده‌ها و مفاهیم مشاهده نشد و داده‌ها به اشباع نظری^۵ رسید. در پژوهش حاضر، پس از مصاحبه با ۹ شرکت‌کننده (۶ زن و ۳ مرد)، مفاهیم برآمده از عوامل ذکر شده به اشباع نظری رسید. تعداد ۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان مجرد و ۵ نفر متأهل بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۲ سال و با توجه به بیشترین سن شرکت‌کنندگان ۴۰ سال و کمترین آن‌ها ۲۷ سال گزارش شد. همه شرکت‌کنندگان دانشجویان مقطع دکتری در دانشگاه حکیم سبزواری بودند. رشته تحصیلی شرکت‌کنندگان، ادبیات فارسی (۳ نفر)، تربیت بدنی (۲ نفر)، ریاضی (۱ نفر)، جغرافیا (۱ نفر) و فیزیک (۲ نفر) بود.

1. Theoretical sampling
2. Purposive sampling
3. Snowball sampling
4. Critical cases
5. Theoretical saturation

۲-۴- گردآوری و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT از طریق انجام مصاحبه‌های عمیق مورد بررسی قرار گرفت. متن مصاحبه‌های انجام شده بر روی نوار ضبط و به عنوان داده اصلی پژوهش، بهره‌برداری شد. به طور میانگین، مدت زمان مصاحبه با هر شرکت‌کننده ۲۰ دقیقه بود؛ به طوری که کوتاه‌ترین مصاحبه ۱۰ دقیقه و طولانی‌ترین آن ۲۵ دقیقه به طول انجامید؛ سپس به منظور تحلیل داده‌ها، مصاحبه‌ها از نوار پیاده و به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم^۱ و مطابق با روش نظام‌مند و تحلیلی کوربین و استراس (۲۰۰۸) در سه مرحله کدگذاری باز^۲، کدگذاری محوری^۳ و کدگذاری گزینشی^۴ تجزیه و تحلیل شدند. در کدگذاری باز، متن هر مصاحبه چندین بار خوانده و مفاهیم اصلی آن، استخراج و به صورت کدهایی ثبت شدند. کدگذاری باز در دو مرحله کدگذاری اولیه و کدگذاری ثانویه صورت گرفت. کدگذاری اولیه، با مطالعه دقیق کلمه به کلمه، عبارت به عبارت، سطر به سطر، و گاه پاراگراف به پاراگراف انجام شد و سپس در کدگذاری ثانویه هر یک از کدها، یک برچسب مفهومی دریافت کردند که در حاشیه متن مصاحبه‌ها درج شد؛ پس از آن کدهایی که از نظر مفهومی، با یکدیگر مشابه بودند، به صورت مقوله‌هایی درآمدند. در کدگذاری محوری کدها و مقوله‌های اولیه که در کدگذاری باز ایجاد شده بودند، به طور مداوم، با یکدیگر مقایسه شدند و مقوله‌ها و زیرمقوله‌هایی که به یکدیگر مربوط می‌شدند، در قالب مقوله‌ای واحد قرار گرفتند. در نتیجه انبوه کدها به تعداد محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت؛ سپس در مرحله کدگذاری گزینشی، بر اساس خط سیرداستان^۵ که همه مقوله‌ها را در بر می‌گرفت، طبقات مدل در کنار یکدیگر قرار گرفتند و پیوند بین آن‌ها کشف و در نهایت، مدل نظری ترسیم شد.

۳-۴- اصول اخلاقی^۶ و شاخص امانتداری^۷

در این تحقیق، به منظور رعایت اصول اخلاقی و امانتدار بودن (فقیهی و علیزاده، ۱۳۸۴)، قبل از اجرای نهایی مصاحبه، به طور آزمایشی مصاحبه‌ای با سه نفر از شرکت‌کنندگان انجام

1. Constant comparison
2. Open coding
3. Axial coding
4. Selective coding
5. Story line
6. Ethics
7. Trustworthiness

شد. پس از اجرا، به منظور حصول اطمینان از واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و همچنین مطمئن شدن از این که آیا مصاحبه‌کننده گفته‌های آنان را عیناً به صورت پاسخ آورده و بیان‌کننده منظور آنان است، پاسخ‌ها به صورت نوشتاری، برای بررسی در اختیار آنان قرار گرفت. نتایج به دست آمده از مصاحبه آزمایشی، حاکی از واضح بودن سؤالات و همچنین استخراج صحیح مفاهیم از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بود؛ سپس به منظور حصول اطمینان از روایی^۱ پژوهش (دانایی فرد، ۱۳۹۲)، اقدامات زیر انجام شد:

۱. قبل از جمع‌آوری داده‌ها، شرکت‌کنندگان با هدف و روش پژوهش آشنا شدند.
 ۲. فرایند ضبط مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان انجام شد.
 ۳. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نامشان در حین انجام پژوهش و پس از آن، فاش نخواهد شد.
 ۴. شرکت‌کنندگان، در فرایند مرور دست‌نوشته‌ها و تحلیل مقوله‌های به دست آمده و ارتباط بین آن‌ها نقش فعالی داشتند (تطبیق به توسط اعضا)^۲.
 ۵. سه تن از مدرسان دوره‌های آمادگی، به بررسی یافته‌ها پرداختند و درباره آن‌ها اظهار نظر کردند (بررسی همکار)^۳.
 ۶. تجربه حرفه‌ای چندین ساله پژوهشگر به عنوان مدرس دوره‌های آمادگی آزمون MSRT، باعث ایجاد حساسیت نظری^۴ (کوربین و استراس، ۲۰۰۸) و توجه به معانی و مقایسه‌ها و پرهیز از تعصبات فکری شد.
- در این پژوهش، مانند دیگر پژوهش‌های کیفی، پایایی^۵ براساس رویه تحقیق سنجیده شد. از این رو، برای اطمینان از پایایی تحقیق، به پیروی از نظر مایز و پوپ (۲۰۰۲)، از تکنیک ممیزی تحقیق^۶ استفاده شد. به این معنی که فرایند و نتایج تحقیق را به طور مستمر، مدرسان با سابقه برای تعیین سازگاری^۷ مورد بازبینی قرار دادند تا پایایی مورد انتظار برای این پژوهش، تضمین شود.

1. Validity
2. Member checking
3. Peer review
4. Theoretical sensitivity
5. Reliability
6. Inquiry audit
7. Consistency

۵- یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش، براساس مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی، در سه قسمت عرضه شدند. به این ترتیب که در قسمت اول، مفاهیم حاصل از داده‌های پژوهش که به روش کدگذاری باز شکل گرفته بودند، تبیین شدند و برای هر یک از مفاهیم، نمونه‌هایی از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان ذکر شد. در این مرحله، ابتدا ۷۲ مفهوم کدگذاری شد که با بررسی مجدد این مفاهیم، تعدادی از آن‌ها حذف یا در هم ادغام شدند و در نهایت ۶۱ مفهوم از مصاحبه‌های پژوهش استخراج شد. در قسمت دوم که مرحله کدگذاری محوری بود، با مقایسه مداوم مقوله‌های اولیه، شش مقوله اصلی شامل مقوله‌های علی، محوری، زمینه‌ای، واسطه‌ای، راهبردی و پیامدی شناسایی شد. در قسمت سوم، ابتدا ارتباط مقولات پژوهش با یکدیگر تبیین و در نهایت مدل نظری عرضه شد.

۵-۱- مرحله اول: کدگذاری باز

جدول ۱ یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، شامل مقولات و مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و نمونه‌ای از عبارات بیان شده مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج حاصل از کدگذاری باز

مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه داده‌ها
ویژگی‌های فردی	مدرک‌گرایی	من هدفم فقط گرفتن مدرک زبان است تا بتوانم در آزمون جامع شرکت کنم.
	آینده‌نگری	می‌خواهم از وقتم بیشترین استفاده را بکنم و بعد از قبولی در این آزمون، برای طرح‌های پژوهشی وقت بگذارم.
	روحیه پرسشگری	وقتی تنها زبان می‌خوانم، سؤالاتی برایم پیش می‌آید. در این کلاس‌ها می‌توانم سؤالاتم را از استاد بپرسم.
عوامل تأثیرگذار بیرونی	سرنوشت‌ساز بودن نمره قبولی	اگر نمره قبولی در آزمون بگیرم، می‌توانم از پایان‌نامه دفاع کنم.

محدودیت زمانی در آوردن مدرک زبان	فقط تا دی‌ماه برای آوردن مدرک زبان وقت دارم تا بتوانم از فرصت مطالعاتی استفاده کنم.
از دست دادن فرصت‌های شغلی	اگر نمره زبان داشته باشم می‌توانم در مصاحبه شغلی شرکت کنم.
محرومیت از ادامه تحصیل	اگر این بار در آزمون زبان نمره قبولی نیاورم، نمی‌توانم تمدید کنم و اخراج خواهم شد.
تحمیل هزینه مالی	تا به حال ۴ مرتبه در آزمون شرکت کرده‌ام و تأمین هزینه شرکت در آزمون برایم دشوار است.
مرتبط نبودن دانسته‌های قبلی	در دوره‌های تحصیلم در مقاطع دبیرستان، کارشناسی و ارشد هیچ‌وقت درباره مهارت شنیدن درسی داده نشده است.
عوامل تأثیرگذار درونی	نداشتن برنامه منسجم مطالعه خیلی پراکنده خوانی می‌کنم.
	ناآشنایی با قوانین آزمون در کلاس‌ها فهمیدم آزمون نمره منفی ندارد.
	کمبود وقت در آزمون نکات تستی را که یاد گرفتیم، سریع‌تر تست می‌زنم.
	ضعف در دایره واژگان در آزمون، بیشتر لغات برایم ناآشنا هستند.
	افزایش سن و فراموشی اخیراً به یادسپاری لغات، برایم سخت شده است.
ابعاد مثبت شرکت در دوره‌ها	از اینکه می‌توانم تست‌ها را درست بزنم، حس خوبی دارم.
	آشنایی با خواندن استاد روش‌های خواندن سریع را با ما تمرین می‌کند. نکات تستی را که یاد گرفتیم، هم احتمال اشتباه کم شده و هم سریع‌تر تست می‌زنم.
	آشنایی با فنون لغت‌آموزی دیدن کلیدواژه‌ها و تشخیص آن‌ها در متن، خیلی به من کمک می‌کند. یادگرفتن ریشه لغات و پسوندها و پیشوندها هم در گرامر و هم در خواندن برایم مفید بوده است.

یادگیری مشارکتی	در گروه تلگرام تست می‌گذاریم و در مورد جواب آن بحث می‌کنیم.
امکان رفع اشکال	هر سؤالی که برایم پیش می‌آید، از استاد می‌پرسم.
حذف هزینه تهیه منابع مختلف	با دسترسی به پی. دی. اف منابع معرفی شده، فقط بعضی از صفحات را پرینت می‌گیرم و مقرون به‌صرفه است.
تقویت همزمان مهارت‌های زبان	۱۵ جلسه گرامر، ۱۰ جلسه درک مطلبی و ۱۰ جلسه کلاس شنیدن برگزار شد.
ابعاد منفی شرکت در دوره‌ها	کمبود مالی
عدم تناسب حجم مطالب با مدت زمان برگزاری	پرداخت هزینه شرکت در کلاس‌ها برایم سخت است.
کم تجربه‌بودن و ضعف مدرس در انتقال مطالب	استاد خیلی سریع مباحث گرامری را توضیح می‌دهد تا وقت کم نیاورد.
عدم نظارت بر یادگیری	استاد ما در سطح بالا درس می‌دهد و فهم بعضی مطالب برایمان سخت است.
الزام به حضور در ساعت مقرر	چون مطلب زیاد است، استاد نمی‌تواند بعد از هر جلسه تدریس امتحان بگیرد.
یادگیری سطحی مطالب	چون پروژه‌های درسی و کلاس‌های دانشگاه هم هست، حضور در کلاس برایم سخت است.
	سعی می‌کنم که فقط نکات تستی را حفظ کنم و در امتحان استفاده کنم.

۲-۵- مرحله کدگذاری محوری

در این مرحله، با استفاده از یادداشت‌های تحلیلی، بین مقولات اصلی و مقوله‌های فرعی پیوند برقرار شد. در پژوهش حاضر، مقوله‌های اصلی در شش دسته قرار گرفتند:

۱-۲-۵- مقوله‌های علی

طبق تعریف کوربین و استراس (۲۰۰۸) مقوله‌های علی به حوادث و اتفاقاتی اشاره می‌کنند که به وقوع و گسترش پدیده‌ای می‌انجامند. سرنوشت‌سازبودن آزمون زبان، یکی از عوامل مؤثر در شرکت دانشجویان در کلاس‌های آمادگی آزمون است. دانشجویان معتقد بودند که اهمیت کسب نمره قبولی در این آزمون، به اندازه‌ای است که جنبه‌های مختلف زندگی آن‌ها و سایر ذی‌نفعان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. طبق نظر چاپمن و سیندر (۲۰۰۰) در مواردی که آزمون‌های سرنوشت‌ساز نقش تعیین‌کننده‌ای در پذیرش به مقطع بالاتر یا موقعیت شغلی بهتر دارند، تأثیر آن‌ها دوچندان می‌شود.

دانشجوی رشته ریاضی در این مورد گفت: «اگر این بار موفق به کسب نمره زبان نشوم، نمی‌توانم در امتحان جامع شرکت کنم و از ادامه تحصیل در مقطع دکتری محروم می‌شوم». دانشجوی رشته تربیت بدنی در این باره گفت: «دفاع از پایان‌نامه مشروط به آوردن مدرک زبان است و در صورتی که در موعد مقرر مدرک زبان را نیاورم، از دانشگاه اخراج خواهم شد». دانشجوی رشته جغرافیا گفت: «چند ماه پیش که فراخوان جذب هیئت علمی بود، من چون مدرک زبان نداشتم، نتوانستم از پایان‌نامه دفاع کنم و از شرکت در فراخوان جا ماندم». یکی دیگر از علل ذکر شده برخی از دانشجویان، ناآشنایی آن‌ها با محتوای آزمون، نوع سؤالات و شیوه‌های پاسخ دهی بود که این عامل، باعث شکست‌های پی‌درپی آنان در آزمون شده بود و تلاش می‌کردند با شرکت در کلاس‌های آمادگی، این نقاط ضعف را جبران کنند. در همین باره دانشجوی رشته ریاضی گفت: «من حدود ۲۰۰۰ لغت کاربردی را حفظ کردم و فکر می‌کردم با بالابردن دایره واژگان و ترجمه، می‌توانم نمره قبولی بگیرم، اما بعد از آزمون متوجه شدم اینها کافی نیست و علاوه بر این‌ها، باید مهارت‌های تست‌زنی و نکات تستی را هم یاد بگیرم».

قضاوت‌ها و اظهارنظرهای استادان و خانواده درباره دانشجویان نیز از عواملی بود که دانشجویان را به شرکت در کلاس‌های آمادگی آزمون سوق می‌داد. دانشجوی رشته فیزیک اظهار داشت: «این شرکت‌های مکرر در آزمون هم هزینه‌های اضافی بر خانواده‌ام تحمیل کرده و هم باعث شده اعتماد به نفسم را از دست بدهم و اضطرابم بیشتر شود. اما سعی می‌کنم با شرکت در کلاس‌ها، در آزمون بعد قبول شوم».

ساده‌انگاری و غرور کاذب، از دیگر عواملی بود که فراگیران به آن اشاره کردند. یکی از دانشجویان رشته ادبیات فارسی در این خصوص گفت: «تا قبل از شرکت در دوره‌ها فکر

می‌کردم چون پایه علمی خوبی دارم و آزمون، نمره منفی ندارد، با اطلاعات قبلی، می‌توانم با یکی دو بار شرکت در آزمون، نمره قبولی بگیرم و این باعث تأخیر در گرفتن مدرک زبانم شد». علاوه بر موارد ذکر شده، گسترده بودن حوزه یادگیری زبان و ناآگاهی دانشجویان از سطح دانش زبانی خود، عاملی مؤثر برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون است. یکی از دانشجویان رشته تربیت بدنی در پاسخ به این پرسش که چه عاملی باعث شد شما در دوره‌های آمادگی آزمون شرکت کنید، گفت: «من نمی‌دانستم در چه سطحی هستم، از کجا شروع کنم و چه بخوانم. از دوستانم که در دوره‌ها شرکت کرده بودند و نمره قبولی گرفته بودند، فهمیدم که شرکت در این کلاس‌ها می‌تواند مفید باشد». مقوله‌های علی و زیرمقوله‌های مرتبط با آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. مقوله‌های علی

مقوله‌های علی	زیرمقوله‌ها
ویژگی‌های شخصیتی	رسیدن سریع به هدف و کسب نمره، آینده‌نگری، اشتیاق به کسب مهارت‌های زبانی
نگرانی‌ها	سرنوشت‌ساز بودن نمره، ترس از دست دادن فرصت شغلی ترس از محرومیت از تحصیل، احساس ضعف و شرم از عملکرد ضعیف قبلی، گستردگی حوزه زبانی، مشکلات مالی بی‌برنامه بودن، ترس از کمبود وقت، ناآشنایی با مهارت گوش دادن به مکالمات انگلیسی
راهبردهای مواجهه با نگرانی‌ها	واقع‌بینی و آگاهی از نقاط قوت و ضعف، کاهش اضطراب افزایش اعتماد به نفس، جهت‌دار شدن سیر مطالعاتی آشنایی با منابع و محتوای آزمون، آشنایی با فنون تست‌زنی تبادل نظر و استفاده از تجربیات دیگران

۲-۵- مقوله‌های محوری

مقوله‌ای محوری است که همواره به‌مثابه هسته در داده‌ها ظاهر و همه مقولات اصلی دیگر به‌گونه‌ای به آن مرتبط می‌شود. نام این مقوله می‌تواند متناسب با موضوع مورد مطالعه انتخاب

شود (کوربین و استراس، ۲۰۰۸). در این پژوهش، «عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT به‌مثابه پدیده یا مقوله محوری، در قلب مقوله‌های دیگر قرار گرفت.

۳-۲-۵- مقوله‌های راهبردی

منظور از مقوله‌های راهبردی، کنش / واکنش‌هایی است که راهبردهایی برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده محوری ارائه می‌دهند (کوربین و استراس، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر، این کنش‌ها / واکنش‌های خاص که از پدیده محوری منتج شده است، به کنش‌ها / واکنش‌های مثبت و منفی در برخورد با پدیده شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون می‌پردازد. بر این اساس، تعداد ۱۵ مقوله فرعی به‌مثابه زیرمقوله‌های راهبردی شناسایی شد که در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳. مقوله‌های راهبردی

مقوله‌های راهبردی	زیرمقوله‌ها
کنش / واکنش‌های مثبت	پذیرش منطقی آزمون، افزایش انگیزه، جلوگیری از اتلاف وقت، صرفه‌جویی در هزینه شرکت در آزمون، ارتقاء سطح زبانی
کنش / واکنش‌های منفی	احساس تحمیلی بودن حضور در دوره‌ها، ابزاری بودن نمره آزمون، غیرواقعی بودن نمره مهارت زبانی، غفلت طولانی از زبان‌آموزی، سن بالای زبان‌آموزی، مشغله‌های خانوادگی و تحصیلی، نارضایتی از مدرس در انتقال مطالب، نارضایتی از تأمین هزینه دوره‌ها، نگرانی از عدم موفقیت با وجود صرف وقت و هزینه، احساس تأثیرپذیری از تبلیغات غیرواقعی.

از جمله مطالبی که در مصاحبه‌ها بیشتر دانشجویان به آن اشاره داشتند، برخورد منطقی با آزمون در نتیجه شرکت در دوره‌ها بود. دانشجوی ریاضی در این باره گفت: «خیلی از افراد در کلاس ما هستند که با مشکل من مواجه هستند و برای کسب نمره قبولی فرصت کمی دارند. وقتی تلاش آن‌ها را می‌بینم، ناخودآگاه من هم به تلاش بیشتر تشویق می‌شوم». درخصوص واکنش منفی فراگیران در مورد شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، دانشجوی رشته جغرافیا خاطر نشان کرد: «من الآن درگیر نوشتن پروپوزال هستم و حضور در کلاس‌های آمادگی برایم سخت است، اما به‌خاطر نیاز به نمره قبولی، مجبورم در این کلاس‌ها که گفته می‌شود تضمینی است، شرکت کنم».

دانشجوی فیزیک هسته‌ای درباره تناسبات نداشتن نمره آزمون زبان با مهارت واقعی زبانی گفت: «من برای ترجمه متون رشته تخصصی‌ام، از انگلیسی به فارسی یا فارسی به انگلیسی به مترجم مراجعه می‌کنم و نمره زبان را فقط برای استفاده از فرصت مطالعاتی می‌خواهم و برای تقویت مکالمه و شنیدن در کلاس‌های مکالمه ثبت‌نام کرده‌ام و هزینه جداگانه‌ای پرداخت کرده‌ام».

۴-۲-۵- مقوله‌های زمینه‌ای

این مقوله‌ها که مقوله‌های محیطی نیز نامیده می‌شوند به سلسله‌شرایط محیطی اشاره دارد که راهبرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کوربین و استراس، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر «زمینه‌سازی برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون» به مثابه مقوله محیطی اصلی و ۶ مقوله دیگر در حکم زیرمقوله‌های تأثیرگذار بر راهبردها تشخیص داده شد که در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. مقوله‌های زمینه‌ای

مقوله زمینه‌ای	زیرمقوله‌ها
زمینه‌سازی برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون	تقویت حس امیدواری، استفاده از تجارب دیگران، یادگیری مشارکتی، امکان رفع اشکال به توسط استاد، دسترسی به منابع آزمون، ارتقاء سطح دانش زبانی

از منظر فراگیران، یکی از شرایط زمینه‌ای که راهبرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تقویت حس امیدواری با شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون است. در این خصوص، یکی از دانشجویان ادبیات فارسی گفت: «از زمانی که در کلاس شرکت می‌کنم، اضطرابم کمتر شده ... چون با آماده‌شدن برای آزمون، اعتماد به نفسم بیشتر می‌شود و هم اینکه با افراد دیگری که در کلاس هستند، راجع به آزمون صحبت می‌کنیم. من متوجه شدم افراد زیادی در شرایط من هستند که برای چندمین بار در آزمون شرکت کرده‌اند».

دوستانه‌بودن روابط شرکت‌کنندگان در دوره‌ها، یکی دیگر از عوامل زمینه‌ای بود که دانشجوی جغرافیا به آن اشاره کرد. وی گفت: «در کلاس ما، حس رقابت به معنای منفی آن وجود ندارد. چون نمره آزمون، با نمره دیگران مقایسه نمی‌شود و هر کسی با توجه به نمره معیار مورد قبول دانشگاه سنجیده می‌شود؛ در نتیجه به جای حس رقابت، حس مشارکت در

بین ما وجود دارد و ما به یکدیگر کمک می‌کنیم. ما یک گروه مجازی هم تشکیل داده‌ایم و راجع به پاسخ تست‌ها تبادل نظر می‌کنیم».

علاوه بر این موارد، دانشجوی رشته تربیت بدنی گفت: «من از چگونگی ثبت‌نام در آزمون، اطلاعی نداشتم و از طریق یکی از هم‌کلاسی‌ها از تاریخ ثبت‌نام و چگونگی ارسال مدارک موردنیاز مطلع شدم... یکی از هم‌دوره‌ای‌هایم درباره ترتیب سؤالات در دفترچه آزمون و وقت اختصاصی برای هر قسمت برایم توضیحاتی داد».

۵-۲-۵- مقوله‌های واسطه‌ای

کوربین و استراس (۲۰۰۸) مقوله‌های واسطه‌ای یا شرایط میانجی را زنجیره‌ای از شرایط ساختاری خاص می‌دانند که باعث کندی یا سهولت‌بخشی راهبرد می‌شود. در پژوهش حاضر، «مقابله با اضطراب و ضعف اعتماد به نفس» و «مقابله با نقاط ضعف در یادگیری» به‌مثابه دو مقوله اصلی و ۱۳ مقوله فرعی در جایگاه شرایط واسطه‌ای تأثیرگذار بر راهبردها به شرح جدول ۵ تشخیص داده شد.

جدول ۵. مقوله‌های واسطه‌ای

مقوله‌های واسطه‌ای	زیرمقوله‌ها
مقابله با اضطراب و ضعف اعتماد به نفس	برنامه‌ریزی صحیح، جهت‌دادن به سیر مطالعات، تمرین تست‌های گذشته، تمرین فنون تست‌زنی، تمرین راهبردهای فراشناختی، یادگیری شیوه صحیح خواندن متون، تمرین فنون تندخوانی.
مقابله با نقاط ضعف در یادگیری	بهره‌گیری از تجارب دیگران، استفاده بهینه از وقت، امیدوار بودن به موفقیت، بالا رفتن انگیزه یادگیری، بهره‌گیری از یادگیری مشارکتی، دسترسی به استاد و امکان رفع اشکال.

مقابله با اضطراب و ضعف اعتماد به نفس، یکی از شرایط واسطه‌ای تأثیرگذار بر راهبردها بود. دانشجوی ریاضی در این‌باره خاطر نشان کرد: «قبل از شرکت در کلاس‌ها با انبوهی از

مطالب مواجه بودم که نمی‌دانستم از کجا شروع به خواندن کنم و به خاطر همین سردرگمی دچار اضطراب می‌شدم و مطالعه را کنار می‌گذاشتم. گاهی گرامر، گاهی لغت، گاهی متن می‌خواندم و نمی‌دانستم این روش درست بود یا نه.

در این باره دانشجوی رشته ادبیات فارسی گفت: «استاد درباره ریشه‌ها، پسوندها و پیشوندهای لغات برای ما توضیح داد و این در افزایش دایره واژگان و حتی درک مطلب متن‌ها تأثیر داشت». وی اضافه کرد: «استاد یک نرم‌افزار خوب فرهنگ لغت به ما معرفی کرد که قابلیت ساخت فلش‌کارت را دارد و من لغات جدید را به صورت فلش‌کارت‌های شخصی ذخیره می‌کنم. این نرم‌افزار هم در پیدا کردن لغت و هم در یادگیری لغت، خیلی برایم مفید بوده است».

دانشجوی رشته فیزیک در این باره گفت: «قبل از آمدن به کلاس، جملات انگلیسی را خیلی کند می‌خواندم. اما استادمان کتابی را معرفی کرد که تکنیک‌هایی برای تندخوانی داشت. با این تمرین‌ها چشم‌ها را عادت دادیم که تعداد بیشتری لغت در ثانیه ببینند و لغات مشابه را صحیح تشخیص دهد».

از دیگر عوامل میانجی مؤثر بر شرکت در دوره‌ها، یادگیری مشارکتی و فعال و افزایش انگیزه یادگیری بود. در این خصوص دانشجوی ریاضی گفت: «من با یکی از هم‌دوره‌ای‌هایم برنامه‌ریزی کردیم که هر روز، تعداد مشخصی لغات را از یکی از منابع مرور کنیم. این باعث شده برای بعضی از لغات که در یاد سپردن معنی آن‌ها مشکل داریم، به یکدیگر کمک کنیم؛ مثلاً برای بعضی از لغات، کدینگ معنایی می‌سازیم».

۶-۲-۵- مقوله‌های پیامدی

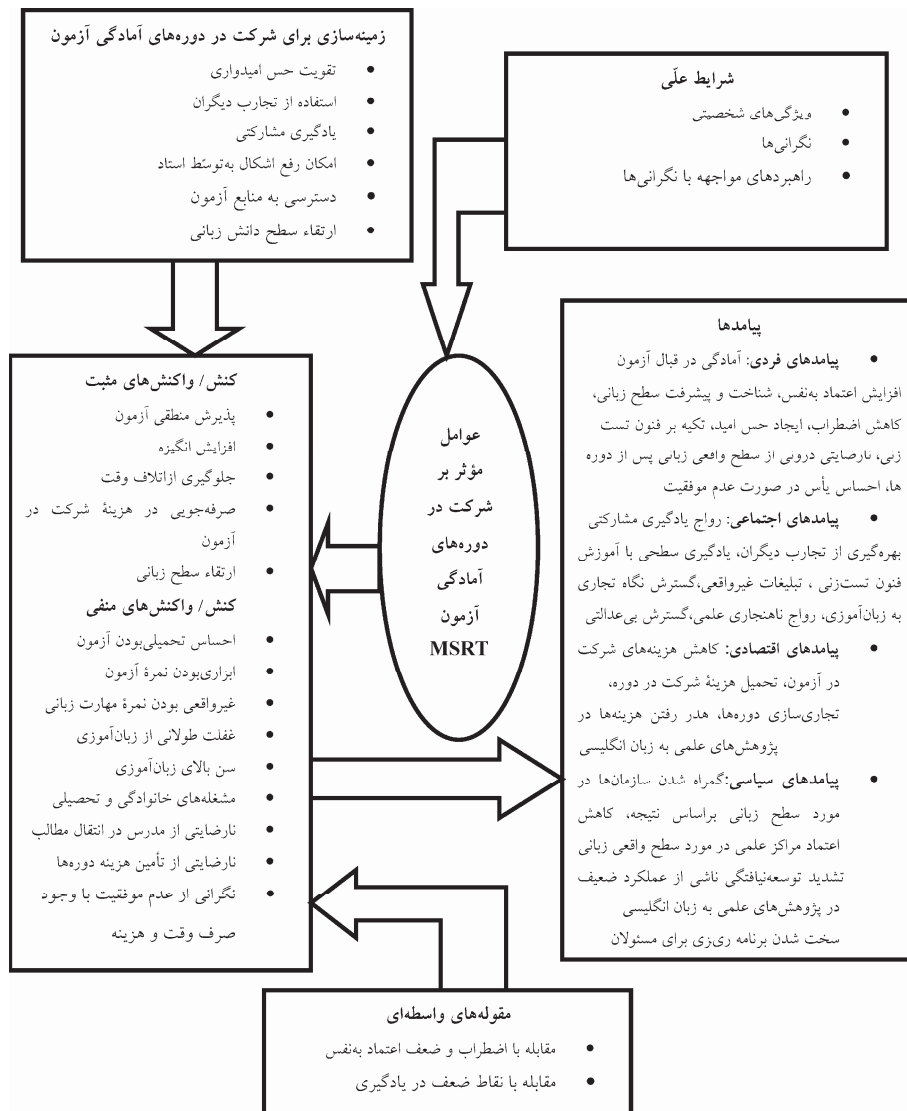
مقوله‌های پیامدی، نتیجه و حاصل راهبردها را برای مقابله، اداره یا کنترل پدیده بیان می‌کنند (استراس و کوربین، ۲۰۰۸). در پژوهش پیش رو، پیامدهای حاصل از کنش‌ها یا واکنش‌های مثبت و منفی نسبت به شرکت در دوره‌های آمادگی، باعث ظهور پیامدهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی شد. این مقوله‌ها و زیرمقوله‌های آن‌ها در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. مقوله‌های پیامدی

مقوله‌های پیامدی	زیرمقوله‌ها
پیامدهای فردی	آمادگی در قبال آزمون، افزایش اعتماد به نفس، شناخت و پیشرفت سطح زبانی، کاهش اضطراب، ایجاد حس امید به موفقیت، کاهش خوداتکایی و تکیه بر فنون تست‌زنی، نارضایتی از ناهمگون بودن سطح فراگیران، نارضایتی درونی از سطح واقعی دانش زبانی پس از دوره‌ها، تشدید احساس یأس در صورت عدم موفقیت پس از دوره‌ها.
پیامدهای اجتماعی	رواج یادگیری مشارکتی، امکان بهره‌گیری از تجارب دیگران رواج یادگیری سطحی با آموزش فنون تست‌زنی، رواج ناهنجاری علمی، گسترش بی‌عدالتی.
پیامدهای اقتصادی	رواج تبلیغات غیرواقعی و گسترش نگاه تجاری به زبان آموزی، گسترش چاپ منابع مختلف آزمون، کاهش هزینه‌های شرکت در آزمون، تحمیل هزینه شرکت در دوره‌ها. تجاری‌سازی دوره‌ها، هدر رفتن هزینه‌ها در پژوهش‌های علمی به زبان انگلیسی، گمراه شدن سازمان‌ها در مورد سطح زبانی به علت قضاوت براساس نمره آزمون.
پیامدهای سیاسی	کاهش اعتماد مراکز علمی در مورد سطح واقعی دانش زبانی، تشدید توسعه‌نیافتگی ناشی از عملکرد ضعیف در پژوهش‌های علمی به زبان انگلیسی، سخت شدن برنامه‌ریزی برای مسئولان.

۳-۵- کدگذاری گزینشی

در مرحله کدگذاری گزینشی، پس از بارها مطالعه رفت و برگشتی که میان داده‌ها، مفاهیم، کدها و مقوله‌ها انجام شد، یک مقوله بیش از همه در داده‌ها خود را نمایان ساخت. این مقوله که مقوله هسته‌ای پژوهش حاضر است با عنوان «عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT» در نظام نظری پدیدار شد. تصویر شماره ۱ مدل نظری پژوهش را نشان می‌دهد.



تصویر ۱. مدل نظری

۶- بحث

مرحله نهایی در پژوهش مبتنی بر داده‌بنیاد، مقایسه نظریه نوظهور با پیشینه موجود و بررسی میزان تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌هاست. از آنجا که در این رویکرد، هدف اصلی ادراک شرایط موجود در یک محیط خاص و به همان شکل موجود است، در تحقیق حاضر نیز به جای مقایسه تطبیقی با همه موارد، تطبیق کلی داده‌ها با چارچوب نظری ملاک عمل قرار گرفت.

پاسخ‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش، نشان داد که همه آن‌ها نسبت به سرنوشت‌سازبودن آزمون MSRT اتفاق نظر دارند و این امر، باعث نگرانی و ایجاد فشارهای روحی، اضطراب، ناامیدی و کاهش اعتماد به‌نفس در آن‌ها شده است. دانشجویان یکی از علل اصلی شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون را مقابله با این فشارهای روانی عنوان کردند. همسو با این یافته‌ها، تحقیقات وال و اندرسون (۱۹۹۳) در سریلانکا، چنگ (۱۹۹۸) در هنگ کنگ و واتانابه (۲۰۰۴) در امریکا نیز نشان داد که مقابله با فشارهای روانی، مانند اضطراب، از عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون است. این امر را می‌توان چنین تبیین کرد که دانشجویان هنگام مواجهه با آزمون سرنوشت‌ساز و آگاهی از تأثیرات جدی آن، مانند ازدست دادن فرصت‌های شغلی، فشارهای روحی را تجربه می‌کنند و می‌کوشند تا از طریق شرکت در دوره‌های آمادگی، ضمن تقویت حس امید به موفقیت و بالابردن حس اعتماد به‌نفس، این فشارها را کاهش دهند.

از دیگر عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، تأثیر نتیجه آزمون بر سایر ذی‌نفعان از جمله خانواده بود. بررسی‌های پیشین نیز نشان داد که آزمون‌های سرنوشت‌ساز، علاوه بر فراگیران، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر سایر ذی‌نفعان نیز تأثیرگذار است (تایلور، ۲۰۰۵؛ شوهای، ۲۰۰۱). این مسئله همسو با یافته‌های حاصل از تحقیقات گرین (۲۰۰۶) و یو (۲۰۱۲) نیز است که اظهار داشتند شرکت در این دوره‌ها، باعث برآوردن انتظارات خانواده و استادان می‌شود. البته این مسئله، در جامعه ایران به علت وجود ساختارهای خاص فرهنگی حاکم بر خانواده، مانند حس دلسوزی و همدردی در میان افراد خانواده، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

یکی دیگر از نقاط مشترک پژوهش حاضر، با برخی پژوهش‌های پیشین (گرین ۲۰۰۷، هاوکی، ۲۰۰۶، هایز و رید، ۲۰۰۴) تأثیر قابل توجه آزمون MSRT بر یادگیری است. یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها بیان‌کننده تمایل شرکت‌کنندگان به فراگیری فنون تست‌زنی و

آشنایی با ساختار و شکل آزمون بود. این یافته از تکوین نوعی پدیده نمره‌محوری و تست‌زدگی در میان دانشجویان حکایت دارد که صرفاً برای کسب نمره، به یادگیری مهارت‌های تست‌زنی روی می‌آورند و این امر، عامل تعیین‌کننده‌ای برای شرکت آن‌ها در دوره‌های آمادگی آزمون است. آمر (۱۹۹۳) نیز بر این عقیده است که فراگیری فنون تست‌زنی به‌طور اتفاقی، امکان‌پذیر نیست و نیاز به آموزش آگاهانه و منظم دارد. از جمله پیامدهای منفی تست‌زدگی، یادگیری سطحی انبوهی از نکات تستی مبتنی بر آزمون‌های گذشته است که معمولاً بدون اینکه توانایی واقعی زبانی فراگیران افزایش یابد، باعث کسب نمره بیشتر می‌شود. پدیده‌ای که هالادینا، نولن و هاس (۱۹۹۱) از آن با عنوان «آلایندگی نمره» یاد می‌کنند. همسو با این نظر، تحقیق دو و فاکس (۲۰۱۱) نشان داد که بین انگیزه شرکت در آزمون و یادگیری فنون تست‌زنی رابطه وجود دارد؛ همچنین نتایج تحقیقات یو (۲۰۱۲) و لیو (۲۰۱۴) نشان داد یکی از علل اصلی تمایل دانشجویان چینی به شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، آشنایی با شکل و ساختار آزمون و یادگیری فنون تست‌زنی است. از دیگر آثار نامطلوب نمره‌محوری، انتخاب روش تدریس مبتنی بر سؤالات آزمون است که حاصل آن، در آموزش فنون تست‌زنی و نکات تستی نمود پیدا می‌کند. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز نشان داد که آزمون‌های سرنوشت‌ساز، روش تدریس را به گونه‌ای تحت تأثیر خود قرار می‌دهند که مدرس تمام وقت خود را صرف آماده کردن فراگیران برای آزمون می‌کند، درحالی که این آماده‌سازی بر پیشرفت مهارت زبانی واقعی آنان، تأثیر چندانی ندارد. (فاکس و کورتیز، ۲۰۰۹؛ کی، ۲۰۰۵). همچنین پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهند تجارب مدرس دوره‌های آمادگی و انتخاب منابع آموزشی بر اساس آزمون، با موفقیت فراگیران ارتباط دارد (فاکس و چنگ، ۲۰۱۵؛ گیسون و سوان، ۲۰۰۸).

براساس یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، یکی از عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی آزمون، جهت‌دادن و نظم‌بخشیدن به سیر مطالعاتی و رهایی از پراکنده‌خوانی است. یافته‌های این پژوهش نشان داد گرچه این عامل می‌تواند در موفقیت فراگیر نقش بسزایی داشته باشد، اما بیشتر افراد شرکت‌کننده در پژوهش اظهار داشتند که پس از موفقیت در آزمون، از سطح دانش زبانی خود ناراضی هستند؛ زیرا سطح زبانی آن‌ها نمی‌تواند نیازهای آینده آن‌ها را برآورده کند. در تأیید این یافته، رانتا و مکلبورگ (۲۰۱۳) در پژوهشی دریافتند که دانشجویان پس از قبولی در آزمون مهارت زبانی، برای موفقیت در سایر دروس به زبان انگلیسی، نیاز به شرکت در کلاس‌های تقویتی دارند. در همین رابطه فرهادی

(۲۰۰۵) معتقد است اگر دوره‌های آمادگی آزمون، افراد را براساس اهداف مطلوب آزمون آماده نکند، اعتبار آزمون زیر سؤال است. بررسی فرهادی و هدایتی (۲۰۰۹) نیز نشان داد که مدرس در دوره‌های آمادگی آزمون نمی‌تواند طرح درس اصلی خود را در کلاس اجرا کند و فقط در چارچوب سؤالات آزمون تدریس می‌کند و از تدریس مهارت‌هایی که شامل سؤالات آزمون نمی‌شوند، صرف‌نظر می‌کند؛ زیرا دغدغه عمده شرکت‌کنندگان در دوره‌ها، کسب نمره قبولی در آزمون است.

افزون بر این یافته‌ها، بررسی نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد یکی از عوامل مثبت تأثیرگذار بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، بهره‌گیری از یادگیری مشارکتی در سایه تعاملات شرکت‌کنندگان با سایر دانشجویان و مدرس است. در این خصوص، دانشجویان مواردی همچون فراهم‌شدن محیطی برای رفع اشکالات، بهره‌بردن از تجارب موفق و ناموفق دیگران و امکان به‌اشتراک گذاشتن منابع مفید را یادآور شدند. این یافته با نظر چنگ و فاکس (۲۰۰۸) که تشکیل اجتماع یادگیری را به‌مثابه یکی از راهکارهای مؤثر در یادگیری پذیرفته‌اند، همخوانی دارد.

ضعف دانش زبانی از دیگر عواملی بود که دانشجویان به‌مثابه یکی از علل اصلی، برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، از آن یاد کردند. بیشتر دانشجویان، ناسازگاری بین محتوای آزمون با آموخته‌های قبلی و همچنین فاصله زمانی زیاد و به فراموشی سپردن آموخته‌ها را از مهم‌ترین علل ضعف دانش زبانی دانستند. این یافته پژوهش حاضر، با یافته‌های حاصل از پژوهش گان (۲۰۰۹) همسو است که هرچه افراد نسبت به دانش زبانی خود احساس ضعف بیشتری کنند، تمایل بیشتری برای شرکت در کلاس‌های آمادگی آزمون دارند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش که تجربه چندین بار شرکت در آزمون را داشتند، یکی از علل حضور خود را در دوره‌ها، کم‌کردن هزینه‌های مالی ناشی از شرکت مکرر در آزمون عنوان کردند؛ ازسوی دیگر همه شرکت‌کنندگان در تشریح این عامل تأثیرگذار، به برخی هزینه‌های تحمیلی به‌واسطه شرکت در دوره‌ها، مانند هزینه‌های بالای ثبت‌نام، تهیه منابع آزمون و تدریس خصوصی نیز اشاره کردند. در این خصوص دو نفر از دانشجویان اظهار داشتند که چون تأمین هزینه کل دوره برای آن‌ها امکان‌پذیر نبود به شرکت در دوره‌های فشرده اکتفا کردند. همسو با این یافته، در تحقیقی که هایز و رید (۲۰۰۴) انجام دادند مشخص شد که شرایط مالی شرکت‌کنندگان، بر میزان رغبت آن‌ها برای شرکت در کلاس‌های آمادگی مؤثر است. در تبیین این یافته، می‌توان به این نکته اشاره کرد که شکست‌های مکرر دانشجویان در

کسب نمره قبولی، موجب استقبال رو به افزایش آنان برای شرکت در دوره‌های آمادگی می‌شود و این امر بستر را برای بروز برخی پدیده‌ها فراهم کرده است که بر فشارهای مالی دامن می‌زند. از جمله این پدیده‌ها می‌توان به تجاری شدن ماهیت دوره‌ها، رونق بازار سودجویان با تبلیغات غیرواقعی برای متقاعد کردن فراگیران جهت شرکت در دوره‌ها و ترغیب آن‌ها به تهیه منابع غیرضروری اشاره کرد.

همان‌گونه که در مدل نظری ارائه شده در این پژوهش آمده است علاوه بر پیامدهای فردی و اقتصادی شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون، یکی از پیامدهای منفی اجتماعی و سیاسی آزمون MSRT، ترویج بی‌عدالتی است؛ به این معنی که بسیاری از افرادی که در دوره‌های آمادگی آزمون شرکت می‌کنند و موفق به کسب نمره می‌شوند، تنها با یادگیری سطحی و آشناسدند با فنون تست‌زنی، موفق به استفاده از مزایای مدرک زبان مانند ادامه تحصیل، استفاده از فرصت مطالعاتی، استخدام و ... می‌شوند و بسیاری از افراد شایسته، از این حقوق محروم می‌شوند؛ بنابراین این نمره به‌تنهایی نمی‌تواند بیان‌کننده توانایی واقعی فراگیران و استحقاق آن‌ها برای برخورداری از امتیازات باشد. اهمیت این موضوع، زمانی بیشتر می‌شود که بعضی از سؤالات به‌صورت تصادفی پاسخ داده می‌شود؛ زیرا در این آزمون، برای پاسخ‌های غلط، نمره منفی در نظر گرفته نمی‌شود. در تأیید این یافته، شوهامی (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد آزمونی که صرفاً برای پذیرش یا رد افراد برگزار می‌شود، به ابزاری برای اعمال قدرت و رواج بی‌عدالتی تبدیل می‌شود و باعث جذب افراد نالایق و غیرمتخصص در یک حرفه می‌شود و این امر با اصول اخلاقی آزمون تعارض دارد.

۷- نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، مفهوم‌سازی و بررسی کیفی عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی برای آزمون MSRT با بهره‌گیری از نظریه داده‌بنیاد بود. با توجه به رشد روزافزون شرکت‌کنندگان در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT، یافته‌های پژوهش حاضر، اطلاعات مفیدی را برای برخورد با پدیده تست‌زدگی و برگزاری دوره‌هایی با کیفیت بیشتر جهت ارتقاء سطح واقعی دانش زبانی، در اختیار طراحان آزمون، مجریان برگزاری آزمون و مدرسان قرار می‌دهد و آن‌ها را با پیامدهای مطلوب و نامطلوب آزمون آشنا می‌سازد و این امر می‌تواند گام مؤثری در جهت آن چیزی باشد که کین (۲۰۰۶) روایی شواهد محور آزمون می‌نامد. از آنجایی که روایی هر آزمون از ویژگی‌های اساسی آن به‌شمار می‌رود و یکی از

محورهای اصلی در چارچوب روایی شواهدمحور، جمع‌آوری نظرها و تفسیرات ذی‌نفعان و استنباط‌های خاصی است که آن‌ها درباره کاربرد آزمون دارند، پژوهش حاضر سعی داشت تا با گردآوری داده‌های کیفی، در جهت روایی‌سنجی ضمنی آزمون، یک مدل مفهومی بر مبنای تحلیل نظرات شرکت‌کنندگان در دوره‌های آمادگی آزمون ارائه دهد. براساس یافته‌های پژوهش، عوامل مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی، در قالب شش مقوله اصلی مشخص شد: ۱. ویژگی‌های شخصیتی، نگرانی‌ها و راهبردهای مواجهه با نگرانی‌ها به‌مثابه مقوله علی؛ ۲. عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون در حکم پدیده محوری؛ ۳. کنش‌ها و واکنش‌های مثبت و منفی، نسبت به شرکت در دوره‌ها در جایگاه مقوله راهبردی؛ ۴. زمینه‌سازی برای شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون به‌مثابه مقوله محیطی؛ ۵. مقابله با اضطراب، ضعف اعتماد به‌نفس و نقاط ضعف یادگیری به‌صورت مقوله واسطه‌ای؛ ۶. پیامدهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که در حکم مقوله پیامدی، به همراه زیرمقوله‌ها استخراج و در قالب مدل نظری بر مبنای نظریه داده‌بنیاد ترسیم شد. این مقوله‌ها به‌وسیله یک موضوع واحد با عنوان «عوامل مؤثر بر شرکت در دوره‌های آمادگی آزمون MSRT» با یکدیگر مرتبط شدند. یافته‌های پژوهش، ضمن اشاره به نگرانی‌های افراد در مورد آزمون MSRT و راهبردهای مواجهه با نگرانی‌ها، به شناخت و مفهوم‌پردازی متغیرهای مختلف مؤثر بر شرکت دانشجویان در دوره‌های آمادگی آزمون، براساس نظریه داده‌بنیاد تأکید می‌کند. از جمله عوامل مثبت تأثیرگذار بر شرکت در دوره‌ها، می‌توان به تقویت حس امیدواری، امکان استفاده از تجارب دیگران، بهره‌گیری از یادگیری مشارکتی، دسترسی به مدرّس و امکان رفع اشکال و ارتقاء سطح زبانی اشاره کرد. ازسوی دیگر، براساس نتایج تحقیق، برخی از شرکت‌کنندگان بر تجربیات نامطلوب خود از شرکت در دوره‌ها تأکید کردند؛ برای مثال، تست‌زدگی، احساس تحمیلی بودن حضور در دوره‌ها، غیرواقعی بودن نمره مهارت زبانی، ابزاری بودن نمره و تحمیل هزینه‌های مالی، از جمله مواردی بود که در مصاحبه‌ها به آن‌ها اشاره شد.

در مجموع براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهادهای زیر داده می‌شود:

۱. به‌منظور کاهش آثار منفی آزمون مانند تست‌زدگی، نمره‌محوری و یادگیری سطحی، پیشنهاد می‌شود که چارچوب آزمون، بر مبنای دامنه استفاده زبان در شرایط مقصد متناسب با مستلزمات دوره‌های دکتری آماده شود. در همین راستا بهتر است ارزیابی همه مهارت‌های شفاهی و نوشتاری زبان (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) همراه با زیرمهارت‌های زبانی (دستور زبان، واژگان و تلفظ) در طراحی آزمون لحاظ شود.

۲. با توجه به اهمیت مسئله روایی آزمون، از یک‌سو و سرنوشت‌ساز بودن آزمون MSRT برای سنجش توانایی زبانی داوطلبان ورود به بالاترین مقطع تحصیلی از سوی دیگر، لازم است بهینه‌سازی آزمون بر مبنای استفاده از نیازها و نظرات ذی‌نفعان و به‌کارگیری شیوه‌های ارزشیابی آموزشی و تصمیم‌گیری درست و مقتضی سیاست‌گذاران و برگزارکنندگان آزمون صورت پذیرد.

۳. با توجه به یافته‌های پژوهش، بهتر است برای ورود به مقاطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد نیز مهارت‌های زبانی دانشجویان، مورد ارزیابی قرار گیرد تا در درازمدت این مهارت‌ها به فراموشی سپرده نشود.

۴. برای بهبود بخشیدن به امر آموزش و یادگیری و بالا بردن کیفیت دوره‌های آمادگی آزمون، قبل از ورود دانشجویان به این دوره‌ها، با برگزاری آزمون تعیین سطح، ضمن آگاهی از نقاط ضعف و قوت هر دانشجو، درحدامکان، نسبت به تشکیل کلاس‌هایی همگون اقدام کرد.

۵. پیش از برگزاری کلاس‌های آمادگی، مدرّسان درخصوص آشنایی با آزمون، رویکرد یادگیری مشارکتی، عوامل تهدیدکننده روایی آزمون و تأثیرات مطلوب و نامطلوب آزمون بر روند تدریس و یادگیری، آموزش‌های لازم را ببینند.

۶. به‌منظور جلوگیری از تجاری‌شدن دوره‌ها و بالا بردن کیفیت برگزاری آن‌ها، لازم است فعالیت‌های مؤسسات و مراکز برگزاری دوره‌های آمادگی آزمون، تحت نظارت دقیق و هوشمند قرار گیرد.

در پایان گفتنی است ماهیت کیفی این پژوهش، منجر به ایجاد برخی محدودیت‌ها شد. یکی از این محدودیت‌ها در روند اجرای پژوهش، مشغله دانشجویان دکتری و نداشتن زمان کافی برای مصاحبه بود؛ بنابراین لازم شد مصاحبه‌ها در چندین نوبت برگزار شود. علاوه بر این، همه شرکت‌کنندگان در این تحقیق، دانشجویان دکتری مشغول به تحصیل در دانشگاه حکیم سبزواری بودند که تجربه شرکت در کلاس‌های آمادگی برای آزمون را داشتند. تحقیقات بیشتری لازم است تا دیدگاه‌های دانشجویان مشغول به تحصیل در سایر دانشگاه‌ها نیز بررسی شود. با توجه به اهمیت این آزمون و پیچیده‌بودن تأثیرات مطلوب و نامطلوب آزمون سرنوشت‌ساز بر روند یادگیری و تدریس، انجام تحقیقاتی با استفاده از تلفیق روش‌های کمی و کیفی، مانند مصاحبه، مشاهده و پرسشنامه پیشنهاد می‌شود؛ همچنین برای درک عمیق‌تر این پدیده پیشنهاد می‌شود به موازات این پژوهش، تحقیقاتی با بهره‌گیری از چارچوب مدل شواهد

محور کین (۲۰۰۶) به بررسی میزان روایی آزمون با تأکید بر دیدگاه‌های سایر ذی‌نفعان مانند مدرسان دوره‌های آمادگی و طراحان آزمون پردازند.

۷- منابع

دانایی فرد، حسن (۱۳۹۲). روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مطالعات سازمان و مدیریت، (فصل هشتم از کتاب روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع)، چ ۲. انتشارات صفار.

دانایی فرد، حسن، امامی، سیدمجتبی (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه پردازی داده‌بنیاد، اندیشه مدیریت ۱ (۲)، ۶۹-۹۷.

فقیهی، ابوالحسن. علیزاده، محسن. (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی، فرهنگ مدیریت، ۹.

Alderson, J.C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129.

Amer, A., (1993). Teaching EFL students to use test taking strategy. *Language Testing*, 10, 71-78.

Bailey, K. (1999). *Wash back in language testing*. New Jersey, Princeton: Educational Testing Service.

Carlson, N. R.; Heth, D.; Miller, H.; Donahoe, J., & Martin, G. N. (2009). *Psychology: The Science of Behavior*. Pearson.

Chapman D. W., & Snyder, C. W. Jr. (2000). Can high stakes national testing improve instruction? Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20(6), 457-474.

Chau, M. (2008). *Learning to write essays or teaching to crack tests: An empirical study investigating the washback and impact of TOEFL test-preparation in China. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Hangzhou, China.*

Cheng, L., & Fox, J. (2008). Towards a better understanding of academic acculturation: Second language students in Canadian universities. *Canadian Modern Language Review*, 65, 307-333.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Doe, C. & Fox, J. (2011). Exploring the testing process: Three test takers' observed and reported strategy use over time and testing contexts. *Canadian Modern Language Review*, 67, 29-54.

- Farhady, H. (2005). The Effects of Coaching on TOEFL Type and Task-based Texts. *Pazhuhesh-e zabanhay-ye khareji*, 20, 81-100.
- Farhady, H., & Hedayati, H. (2009). Language assessment policy in Iran. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 132-141.
- Ferman, I. (2004). The washback effect of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 191-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fox, J., & Cheng, L. (2015). Walk a mile in my shoes: Stakeholders accounts of testing experience with a computer-administered test. *TESL Canada Journal*, 32(9), 65-86.
- Fox, J., & Curtis, A. (2009). International English language testing system. In L. Cheng & A. Curtis (Eds.), *English language assessment and the Chinese learner* (pp. 112-120). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gan, Z. (2009). IELTS preparation course and student IELTS performance: A case study in Hong Kong. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 40(1), 23-41.
- Ghorbani, M. R. (2008). The washback effect of the university entrance examination on Iranian English teachers' curricular planning and instruction. *The Iranian EFL Journal*, (2), 60-87.
- Gibson, C., & Swan, A. (2008). *The significance of sociolinguistic backgrounds of teachers of IELTS test preparation courses in selected Malaysian institutions* (IELTS Research Report, Vol. 8). Retrieved March 4, 2016, from https://www.ielts.org/~media/research_reports/ielts_rr_volume08_report2.ashx
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theoretical Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Green, A. (2006). Washback for learners: Learner and teacher perspectives on IELTS preparation course expectations and outcomes. *Assessing Writing*, 11(2), 113-134.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Haladyna, T. M., Nolen, S. B., & Haas, N. S. (1991). Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Research*, 20(5), 2-7.
- Hamp-Lyons, L. (1998). Ethical test preparation: The case of TOEFL. *TESOL Quarterly*, 33(2), 329-337.
- Hawkey, R. (2006). *Impact Theory and Practice: Studies of the IELTS test and ProgettoLingue 2000*, Cambridge University Press.

- Hancock, B. (2007). *An Introduction to Qualitative Research*. London.
- Hayes, B., & Read, J. (2004). IELTS test preparation in New Zealand: Preparing students for the IELTS academic module. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 19-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iran Ministry of Science, research, and technology. (2011). *The Address of MSRT holding place in Tehran and Other Cities*. Retrieved July 26, 2015, from Ministry of science, Research and Technology Online Access: <http://msrt-exam.msrt.ir>.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Bannan (eds.), *Educational Measurement* (4th edn.). Westport CT; American Council on Education/Praeger, 17-64.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50 (1), 173.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (Eds.). (2011). *Qualitative research: An introduction to methods and designs*. Jossey-Bass.
- Liu, O. (2014). *Investigating the relationship between test preparation and TOEFL iBT performance* (Report No. RR-14-15). Retrieved from Educational Testing Service: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- Mays, N. and Pope, G. (2002); Assessing quality in qualitative research; *British Medical Journal* (1), 50-52.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Mickan, P., & Motteram, J. (2009). *The preparation practices of IELTS candidates: Case studies* (IELTS Research Report, Vol. 10.) Retrieved June 14, 2016, from https://www.ielts.org/~media/research-reports/ielts_rr_volume10_report5.ashx
- Montgomery, P., & Lilly, J. (2012). Systematic reviews of the effects of preparatory courses on university entrance examinations in high school-age students. *International Journal of Social Welfare*, 21(1), 3-12.
- Ostovar-Namaghi, A. (2013). Wash back from the Bottom-Up: A Grounded Theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(6), 212-221.
- Qi, L. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, 22, 142-173.
- Ranta, L., & Meckelborg, A. (2013). How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting. *Canadian Modern Language Review*, 69, 1-33.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests*. London: Longman/Pearson.
- Spratt, M. (2005). Wash back and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of wash back from exams. *Language Teaching Research*, 9, 5-29.

- Taylor, L. (2005). Wash back and impact. *ELT Journal*, 59(2).
- Wall, D., & Alderson, J.C. (1993). Examining wash back: Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, 41–69.
- Watanabe, Y. (2004). Methodology in wash back studies. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Wash back in language testing: Research contexts and methods*. (pp.19-36). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Yu, G. (2012). *Preparing for TOEFL iBT speaking tasks: test-takers' experiences and expectations. Paper presented at 34th Language Testing Research Colloquium*. New Jersey: Princeton.