

## بررسی مثلثی سازی تجانس بین نیاز دانشجویان مقطع دکتری به مهارت‌های زبان انگلیسی و مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری

شیلا خیرزاده \*

سیده سوسن مرندی \*\*

منصور توکلی \*\*\*

### چکیده

هدف این تحقیق، یافتن تجانس بین مهارت‌های زبان انگلیسی مورد نیاز دانشجویان مقطع دکتری و مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری است. داده‌ها از استادان رشته زبان انگلیسی، علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی و دانشجویان مقطع دکتری، با استفاده از مصاحبه و پرسشنامه، با روش توصیفی و مثلثی سازی داده، گردآوری شدند. استادان معتقد بودند که دانشجویان مقطع دکتری به همه مهارت‌های زبانی نیاز دارند؛ اما دو مهارت خواندن و نوشتن مهم‌تر هستند. آنها همچنین اظهار داشتند که تجانس بین مهارت‌های زبانی مورد نیاز در مقطع دکتری و مهارت‌های اندازه‌گیری شده در آزمون وجود ندارد. نیازهای مقطع دکتری دانشجویان شامل مهارت خواندن و نوشتن مقاله‌ها، مهارت شنیداری برای فهمیدن مطالب ارائه شده در کنفرانس‌ها و مهارت گفتاری برای ارائه مقاله در کنفرانس بود. بخش خواندن آزمون دکتری مطابق نیاز حدود پنجاه درصد شرکت‌کنندگان تحقیق نبود. علاوه بر این، دانشجویان مقطع دکتری شرکت‌کننده، خواستار اضافه شدن بخش نوشتاری به آزمون دکتری بودند.

**واژگان کلیدی:** تجانس، استادان رشته زبان انگلیسی، استادان رشته‌های غیر انگلیسی، مهارت‌های زبانی، دانشجویان دکتری

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۰۵

\* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا (نویسنده مسئول) (sh.kheirzadeh@yahoo.com)

\*\* دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا

\*\*\* دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان

## مقدمه

هدف از برگزاری آزمون‌های مختلف، تصمیم‌گیری درباره افراد است. از جمله این تصمیم‌گیری‌ها می‌توان به انتخاب فرد مناسب برای یک شغل، دادن مجوز انجام کار و یا ورود به مقطع تحصیلی بالاتر اشاره کرد (زاهدی و شمسایی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). اگر تصمیم‌های اتخاذ شده بر مبنای یک آزمون، بر افراد زیادی اثرگذار باشد، این آزمون، یک آزمون سرنوشت‌ساز<sup>۲</sup> نامیده می‌شود؛ بنابر این نکته مهمی که باید در طراحی آزمون‌ها، به ویژه آزمون‌های سرنوشت‌ساز، در نظر گرفته شود، شناسایی دقیق هدف و استفاده آزمون است. اسپان<sup>۳</sup> (۲۰۰۶: ۷۱) معتقد است که طراحان آزمون باید در مورد اینکه «آزمون برای چه نیازی طراحی شده است، سازه آن چیست، چه کسی در این آزمون شرکت می‌کند و چه کسانی و چگونه از یافته‌های آزمون استفاده می‌کنند» کاملاً اطمینان حاصل کنند.

برای تعیین هدف آزمون و مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده، نیاز است که طراحان آزمون با ذی‌نفعان<sup>۴</sup> مشورت کنند تا محتوا و خصوصیات آزمون را تعیین کنند. به عبارت دیگر، باید مشخص شود که چه مهارت یا مهارت‌هایی (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتاری) باید در آزمون اندازه‌گیری شوند و آیا این مهارت‌ها باید به صورت یکپارچه و یا مجزا سنجیده شوند (اسپان، ۲۰۰۶). از دیدگاه رایان<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)، معیار تصمیم‌گیری درباره محتوا و هدف آزمون بر اساس منابع مختلفی از جمله سازه آزمون، ذی‌نفعان و یافته‌های تحقیقاتی که قبلاً در این زمینه انجام شده است، به دست می‌آید. همچنین برای تصمیم‌گیری در مورد تفسیر نتایج آزمون و یا نحوه استفاده از آزمون باید با ذی‌نفعان مشورت کرد تا اطمینان حاصل شود که آزمون، نیاز واقعی شرکت‌کنندگان را می‌سنجد. این ذی‌نفعان شامل معلمان، دانش آموزان، والدین و یا هر فردی می‌شود که به نوعی در فرایند آموزش دخیل هستند

- 
1. Zahedi & Shamsaee
  2. High-stakes test
  3. Spaan
  4. stakeholders
  5. Ryan

### بیان مسئله

به منظور طراحی آزمونی که به خوبی منعکس کننده نیازهای زبان انگلیسی دانشجویان باشد، لازم است تحلیلی دقیق و مشروح درباره سازه آزمون انجام شود (باتلر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). نکته‌ای که از موارد اشاره شده می‌توان استنباط کرد این است که باید بین مواد امتحانی و نیاز آزمون‌دهندگان، به‌ویژه در مورد آزمون‌های سرنوشت‌ساز، تجانس وجود داشته باشد؛ بنابراین، هدف تحقیق کنونی بررسی وجود تجانس بین مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری و نیاز دانشجویان واقعی دانشجویان مقطع دکتری به زبان انگلیسی در رشته‌های مختلف است.

### پیشینه تحقیق

انگلیسی برای اهداف دانشگاهی<sup>۲</sup> اصطلاحی است که توسط جانز<sup>۳</sup> در سال ۱۹۷۴ معرفی شد (هایلند<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). از دیدگاه هایلند (۲۰۰۶)، انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در تلاش به دنبال یافتن روش‌های اصولی و قابل اجراست تا چالش‌های وسیعی را که تحصیلات دانشگاهی برای گروه زیادی از دانشجویان ایجاد می‌کند برطرف کند. بدین منظور بر نیاز دانشجویان و مهارت‌های ارتباطی لازم در هر رشته تحصیلی متمرکز می‌شود. اسکارسل<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که اگر دانشجویان می‌خواهند در ارتباطات خاص رشته خود موفق باشند، باید به همه مهارت‌های زبانی در سطح پیشرفته تسلط داشته باشند؛ بنابر این انگلیسی دانشگاهی به مهارت خواندن محدود نمی‌شود و دانشجویان باید بتوانند کلماتی را که فرا گرفته‌اند در ارتباطات کلامی و نوشتاری هم استفاده کنند. به‌علاوه، مهارت‌های خواندن و نوشتن در کنار هم باعث موفقیت دانشگاهی می‌شوند (شلپگر و کلمبی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲).

گتلیب و ارنست - اسلاویت<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) معتقد هستند که انگلیسی دانشگاهی سبکی است که معرف گروهی خاص در فضایی خاص است. به عبارت دیگر، انگلیسی دانشگاهی ویژگی‌های زبانی، کلامی، دستوری و واژگانی خاص خود را دارد. شموت

- 
1. Butler et al
  2. English for Academic Purposes (EAP)
  3. Johns
  4. Hyland
  5. Scarcella
  6. Schleppegrell & Colombi
  7. Gottlieb & Ernst-Slavit

و املی<sup>۱</sup> (۱۹۹۴:۴۰) زبان دانشگاهی را به‌عنوان زبانی که توسط معلمان و دانش‌آموزان به‌منظور کسب دانش و مهارت‌های جدید استفاده می‌کنند، تعریف کرده‌اند. این تعریف، تعریفی نسبتاً کلی از زبان دانشگاهی است؛ اما تلاش‌هایی هم به‌منظور ارائه تعاریف دقیق‌تر از زبان دانشگاهی، با تمرکز بر روی کارکردهای زبانی، سبک و دشواری شناختی آن انجام شده است (برای مثال: اسکارسلا، ۲۰۰۳؛ سلومون و رودز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). علاوه بر این، تلاش‌های اخیر بر زبان مخصوص رشته‌های دانشگاهی مختلف از جمله انگلیسی برای دانشجویان رشته مهندسی، علوم پایه و رشته‌های دیگر متمرکز شده است (گتلیب<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

فعالیت‌ها و تکالیف دانشگاهی که به‌طور عمده به زبان انگلیسی انجام می‌شود شامل پروژه، خلاصه‌نویسی، نقدنویسی، یادداشت‌برداری در کنفرانس‌ها، خواندن چکیده و گزارش است که هرکدام سبک خاص خود را دارند (سویل-تروئیک<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴؛ سویل، ۱۹۹۰). اسکارسلا (۲۰۰۳)، به نقل از سؤالز (۱۹۹۰)، نیاز دانشگاهی به انگلیسی را شامل خواندن چکیده، نوشتن نکات کلیدی سخنرانی، نقدنویسی، خلاصه‌برداری، نوشتن شرح کتاب، گزارش، مطالعات موردی، پروژه و مقالات تفسیری می‌داند. از دیدگاه اسکارسلا، انگلیسی دانشگاهی را نمی‌توان به یکباره فراگرفت بلکه در طول زمان و همراه با افزایش اطلاعات در آن رشته تحصیلی، انگلیسی هم فراگرفته می‌شود.

دادلی-ایوانز و سنت جان<sup>۵</sup> (۱۹۹۸:۱۴) فعالیت‌های زیر را به‌عنوان فعالیت‌های اصلی دانشگاهی می‌دانند: ۱- گوش کردن به سخنرانی‌ها؛ ۲- شرکت در سمینارها و دوره‌های آموزشی؛ ۳- خواندن کتاب، مقاله و متون دیگر ۴- نوشتن مقاله، پاسخ دادن به سؤال‌های امتحان و نوشتن پایان‌نامه و گزارش.

بخش عظیمی از زمان فعالیت‌های دانشگاهی به زبان انگلیسی، به‌ویژه در کشورهای غیر انگلیسی زبان، صرف خواندن به زبان انگلیسی می‌شود؛ بنابراین، بسیاری از دانشجویان غیر انگلیسی زبان، به‌تدریج در این مهارت به سطح پیشرفته می‌رسند در حالی که این پیشرفت در مهارت‌های ارتباطات کلامی آنها دیده نمی‌شود.

---

1. Chamot & O'Malley  
 2. Solomon & Rhodes  
 3. Gottlieb  
 4. Swales  
 5. Dudley-Evans & St John

(هوانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). از دیدگاه فلاوردو و پیکاک<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، مهارت خواندن شامل مهارت‌های کلان و خرده مهارت‌ها است. از جمله مهارت‌های کلان می‌توان به استفاده از دانش موجود و طرح‌واره‌ها برای یادگیری اطلاعات جدید اشاره کرد. تعمیم دادن، توضیح دادن و یافتن ارتباطات منطقی، میان بخش‌های مختلف هر متن، از جمله خرده مهارت‌های خواندن هستند. کریستیسون و کرنکل<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) در تحقیقی که به بررسی درک و آگاهی دانشجویان از زبان دانشگاهی پرداخته‌اند، دریافتند که مهارت‌های خواندن و شنیدن، مهم‌ترین مهارت‌های دانشگاهی از دید شرکت‌کنندگان در تحقیق بود. جانز (۱۹۸۱) به بررسی نیاز دانشگاهی دانشجویان بین‌المللی و دیدگاه استادان دانشگاه در این زمینه پرداخت. نتایج نشان داد که مهارت‌های خواندن و شنیداری، مهم‌ترین مهارت‌ها بودند. سرانجام دورکین<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) و رید، کیرک پاتریک و مولیگان<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) بیان کردند که فراگیران غیر انگلیسی زبان، باید دو تا سه برابر انگلیسی زبانان زمان صرف کنند تا هر متن را بخوانند. در چنین شرایطی، به وجود آمدن عادت خواندن نقادانه بسیار مشکل‌تر خواهد بود.

نوشتن، مهم‌ترین مشکل دانشجویان غیر انگلیسی زبان است (جنکینز، جوردن، ویلند<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ لکی و کارمون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴؛ ژو و فلاتیس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵؛ روزن فلد، لونگ و اولتمن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). بریگمن و کارلسون<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۳) وضعیت و کارکردهای مهارت نوشتاری را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که: ۱- در مقطع تحصیلات تکمیلی، مهارت نوشتاری مهم‌ترین مهارت است؛ ۲- حتی در رشته‌هایی که تأکید زیادی بر نوشتن نمی‌شود، دانشجویان مجبور بودند تکالیف خود را به صورت نوشتاری تحویل دهند؛ ۳- نوع تکلیف نوشتاری با توجه به رشته تحصیلی متفاوت بود؛ ۴- معیار ارزشیابی نوشته‌ها، ساختار متنی و محتوا بود و نه واژگان و دستور زبان؛ ۵- دانشجویان غیر انگلیسی زبان، مشکلات بیشتری در زمینه واژگان و دستور زبان

- 
- 1.Huang
  - 2.Flowerdew & Peacock
  - 3.Christison & Krahnke
  - 4.Durkin
  - 5.Reid, Kirkpatric & Mulligan
  - 6.Jenkins, Jordan, & Weiland
  7. Leki & Carson
  - 8.Zhu & Flaitz
  - 9.Rosenfeld, Leung, & Oltman
  - 10.Bridgeman & Carlson

داشتند. سرانجام، سویل-تروئیک (۲۱۷:۱۹۸۴) به این نتیجه رسید که "مهارت زبانی که بیش از همه سبب رشد دانشگاهی می‌شود، مهارت نوشتاری است".<sup>۱</sup> در تحلیل نیازهای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، برمن و چنگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) و چنگ، چنگ، مایلز و کرتیس<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های ارتباط کلامی مانند شرکت کردن در کنفرانس و یا بحث‌های گروهی برای دانشجویان غیر انگلیسی زبان بسیار مشکل است. اوستلر<sup>۳</sup> (۵۰۱:۱۹۸۰) بیان می‌کند که دانشجویان غیر انگلیسی زبان برای تقویت مهارت گفتاری خود به کمک نیاز دارند؛ بنابراین پیشنهاد کرد که "کلاس‌های این دانشجویان باید حداقل شامل تدریس مهارت‌هایی مانند کنفرانس دادن و یا مشارکت در بحث‌های گروهی باشد. علاوه بر این، گراهام و پیکلو<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) (۱۹۹۴) بر این عقیده‌اند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیش از سایر دانشجویان به تقویت مهارت گفتاری خود نیاز دارند.

مهارت شنیداری، برای دانشجویان غیر انگلیسی زبان، حتی برای دانشجویانی با سطح زبانی بالا، چالش‌برانگیزترین مهارت است (میسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵، به نقل از فریس و تگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶). دانشجویانی که در تحقیق اولستر<sup>۷</sup> (۱۹۸۰) شرکت کرده بودند اعلام کردند که فهمیدن مکالمات روزمره بسیار ساده‌تر از فهمیدن مطالب ارائه شده در فضای دانشگاهی است. میسون همچنین به این نتیجه رسید که دانشجویانی که در آزمون تافل نمره بالایی داشتند، الزاماً توانایی کافی در درک مطالب شنیداری در فضای دانشگاهی نداشتند، علت آن ویژگی‌های خاص فضای دانشگاهی است که با درک مکالمات روزمره کاملاً متفاوت است. در این باره، فلاوردو (۱۱:۱۹۹۵) به دو نوع درک مطلب شنیداری یعنی "درک مطلب شنیداری دانشگاهی" و "درک مطلب شنیداری روزمره" اشاره می‌کند. سرانجام، بنسون (۱۹۸۹) معتقد است چیزی که دانشجویان لازم دارند، گوش کردن برای یادگیری است و نه گوش کردن برای فهمیدن. به عبارت دیگر، درک مطلب شنیداری در فضای دانشگاهی به عنوان ابزاری برای درک معنا است و نه فقط تشخیص واژگان.

- 
1. Berman & Cheng
  2. Cheng, Myles & Curtis
  3. Ostler
  4. Graham & Picklo
  5. Mason
  6. Ferris & Tagg
  7. Olster

نتیجه‌ای که از مجموع این مباحث می‌توان گرفت این است که اهمیت و سختی هرکدام از مهارت‌های زبانی ممکن است متفاوت باشد؛ بنابراین، برای هر فضای دانشگاهی باید تحقیقی مجزا انجام شود تا ویژگی‌های خاص آن فضا را مشخص کند و میزان تجانس آن ویژگی‌ها را با آزمون بررسی کند (خدمات آزمون‌های آموزشی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ لایت، ژو و موسوپ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷). در نتیجه، در این مقاله یافته‌های تحقیقی گزارش می‌شود که به دنبال یافتن پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱. دیدگاه استادان رشته‌هایی غیر از زبان انگلیسی، درباره مهارت‌های زبان انگلیسی مورد نیاز برای دانشجویان مقطع دکتری چیست؟ آیا بین مهارت‌های انگلیسی مورد نیاز با مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری تجانس وجود دارد؟

۲. دیدگاه استادان رشته زبان انگلیسی، درباره مهارت‌های زبان انگلیسی مورد نیاز برای دانشجویان مقطع دکتری چیست؟ آیا بین مهارت‌های انگلیسی مورد نیاز، با مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری تجانس وجود دارد؟

۳. دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری درباره مهارت‌های زبان انگلیسی مورد نیاز برای دانشجویان مقطع دکتری چیست؟ آیا بین مهارت‌های انگلیسی مورد نیاز با مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری تجانس وجود دارد؟

### روش تحقیق

این تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی است و به‌منظور یافتن تجانس، بین مهارت‌های زبان انگلیسی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری و مهارت‌های زبان دانشگاهی مورد نیاز، اجرا شد. بدین منظور از روش مثلثی‌سازی<sup>۳</sup> استفاده شد. در این روش، داده‌ها از سه منبع شامل: استادان دانشگاه در رشته‌های غیر زبان انگلیسی، استادان رشته زبان انگلیسی و دانشجویان مقطع دکتری گردآوری شدند. دلیل استفاده از سه منبع داده، همان‌طور که بیبر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) اشاره کرده‌اند این است که تهیه مطالب، چه برای آموزش و چه برای ارزشیابی، نیازمند یافتن تأیید

1. Educational Testing Service  
2. Light, Xu, & Mossop  
3. Data triangulation  
4. Biber et al

چندجانبه درباره مفید و مرتبط بودن مطالب حذف یا اضافه شده است. در غیر این صورت، مطالب نمی‌تواند نمایانگر نیاز واقعی باشد. روش مثلثی‌سازی به‌عنوان چهارچوب مفهومی و مدل نظری تحقیق کنونی در نظر گرفته شد تا بتوان جامع‌ترین اطلاعات ممکن را جمع‌آوری کرد. لازم به ذکر است که داده‌ها به کمک تحلیل فراوانی و بررسی محتوایی مصاحبه‌ها تحلیل شدند.

در مجموع، ۱۸۳ نفر به عنوان نمونه‌های تحقیق در سه گروه، در این تحقیق شرکت کردند. گروه اول، شامل ۱۶۶ دانشجوی زن و مرد ۲۵ تا ۵۰ ساله مقطع دکتری بودند که از هشت دانشگاه دولتی به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. از این دانشجویان، ۸۶ نفر در گرایش‌های علوم انسانی، ۴۴ نفر در گرایش‌های علوم پایه و ۳۶ نفر در گرایش‌های فنی و مهندسی در مقطع دکتری تحصیل می‌کردند.

گروه دوم شامل پنج استاد دانشگاه در رشته زبان انگلیسی بودند که به‌صورت تصادفی از چهار دانشگاه دولتی انتخاب شدند. معیار انتخاب این استادان، آشنایی آنها با بخش زبان عمومی آزمون دکتری و تجربه تدریس در مقطع دکتری بود.

گروه سوم شامل ۱۲ استاد دانشگاه در گرایش‌های غیر زبان انگلیسی بود. بدین منظور، چهار نفر از استادان گرایش‌های علوم انسانی، چهار نفر از استادان گرایش‌های علوم پایه و چهار نفر از استادان گروه فنی و مهندسی انتخاب شدند. معیار انتخاب این استادان هم آشنایی آنها با آزمون دکتری و تدریس در مقطع دکتری بود.

### ابزارها

**مصاحبه** - به‌منظور بررسی تجانس بین مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری و مهارت‌های زبانی مورد نیاز در مقطع دکتری، پنج سؤال طراحی شد. این سؤال‌ها درباره این بودند که چه مهارت‌های زبانی برای گرایش‌های مختلف دانشگاهی اهمیت بیشتری دارد؟ و اینکه آیا مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری مطابق با این مهارت‌های ضروری است؟ چرا بعضی از مهارت‌ها در آزمون زبان عمومی اندازه‌گیری نمی‌شود؟ و در آخر، آیا اهمیت این مهارت‌ها در هر سه گرایش علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی یکسان است؟

**پرسشنامه مهارت‌های زبانی** - یک پرسشنامه یازده سؤالی شامل سه سؤال چندگزینه‌ای و هشت سؤال پاسخ باز، به‌منظور یافتن نظرات دانشجویان مقطع دکتری درباره تجانس بین مهارت‌های زبانی مورد نیاز در مقطع دکتری (شش سؤال) و



مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری (پنج سؤال) طراحی شد.

روش کار - پیش از انجام مصاحبه، هدف تحقیق برای هر دو گروه استادان رشته زبان انگلیسی و گرایش‌های غیر زبان انگلیسی توضیح داده شد تا رضایت خود را برای شرکت در این تحقیق اعلام کنند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، ملاک انتخاب این استادان، آشنایی آنها با آزمون دکتری و تجربه تدریس در مقطع دکتری بود. دانشجویان مقطع دکتری، افرادی بودند که آزمون ورودی دکتری را گذرانده و در زمان انجام پژوهش در حال تحصیل در یکی از دانشگاه‌های دولتی در یکی از سه گرایش علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی بودند. پرسشنامه‌ها به صورت دستی بین دانشجویان توزیع شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند.

#### یافته‌ها

هدف سؤال اول تحقیق، یافتن مهارت‌های زبانی مورد نیاز در مقطع دکتری و تجانس آنها با مهارت‌های اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری بود. قبل از پرداختن به پاسخ این سؤال، نیاز است که توضیح مختصری درباره بخش زبان عمومی آزمون دکتری داده شود. این آزمون شامل صد سؤال است که بیست سؤال آن مربوط به دستور زبان، سی سؤال مربوط به دانش واژگان و چهل سؤال مربوط به مهارت درک مطلب خواندن است.

در ابتدا، دیدگاه استادان رشته‌های غیر زبان انگلیسی درباره مهارت‌های زبانی که در مقطع دکتری مهم هستند و مهارت یا مهارت‌هایی که اهمیت بیشتری دارند، توضیح داده خواهد شد. دیدگاه استادان رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی به ترتیب ارائه خواهد شد.

استادان رشته‌های علوم انسانی عمدتاً بر این نظر بودند که:

- هر چهار مهارت زبانی اهمیت یکسان دارند و هیچ‌کدام مهم‌تر از دیگری نیست. این چهار مهارت مانند چهارستون ساختمان محکمی هستند که در صورت نبودن هر کدام، ساختمان بدون شک فرو خواهد ریخت.
- همه مهارت‌ها مهم هستند، اما از دیدگاه اولویت، مهارت‌های خواندن و نوشتن در فضای دانشگاهی ایران مهم‌تر هستند.

- مهارت خواندن، مهم‌ترین مهارت برای دانشجویان مقطع دکتری است و دستور زبان به عنوان یک‌خرده مهارت در درجه دوم اهمیت است.
  - دانشجویان باید بتوانند کتاب‌های رشته‌های خود را بخوانند و مقالات خود را بنویسند تا یافته‌های خود را با جامعه علمی جهانی به اشتراک بگذارند.
  - تمام مهارت‌ها مهم هستند ولی از میان این مهارت‌ها، مهارت‌های خواندن و گفتار اهمیت بیشتری دارند.
  - مهم‌ترین مهارت در مقطع دکتری، مهارت خواندن است و نیازی به مهارت شنیداری در فضای دانشگاهی ایران نیست.
  - به مهارت نوشتن نیازی نیست، زیرا دانشجویان مقطع دکتری به‌طور عمده قادر به نوشتن به انگلیسی نیستند.
- استادان رشته‌های علوم پایه به‌طور عمده بر این عقیده بودند که:
- تمام مهارت‌ها مهم هستند، اما مهارت‌های شنیداری و نوشتاری به ترتیب اهمیت بیشتری دارند. تقریباً همه دانشجویان مقطع دکتری می‌توانند متن‌های رشته‌های خود را بخوانند بنابراین نیازی نیست که این مهارت در آزمون سنجیده شود.
  - مهارت‌های خواندن و نوشتاری از بقیه مهم‌تر هستند، اما دانشجویان باید بتوانند در کلاس کنفرانس بدهند، بنابراین باید تسلط خوبی در مهارت گفتاری داشته باشند.
  - مهارت نوشتاری از همه مهارت‌ها مهم‌تر است. آنها باید بتوانند پایان‌نامه‌های خود را به انگلیسی بنویسند.
  - مهارت‌های خواندن و نوشتن از همه مهارت‌ها مهم‌تر است.
- استادان رشته‌های فنی و مهندسی بر این عقیده بودند که:
- مهارت‌های خواندن و نوشتن، همراه با تسلط خوب در دستور زبان و اطلاع کافی از واژگان تخصصی رشته، بسیار مهم است.
  - مهم‌ترین مهارت، مهارت خواندن است و بعد از آن، مهارت‌های شنیداری و گفتاری است. مهارت نوشتاری کمترین مهارت مورد نیاز در مقطع دکتری است.

• مهم‌ترین مهارت‌ها به ترتیب، مهارت‌های خواندن و نوشتن است. مهارت‌های شنیداری و گفتاری در صورتی لازم هستند که دانشجویان بخواهند از فرصت مطالعاتی استفاده کنند.

موضوع مطرح شد دیگر در مصاحبه‌ها این بود که آیا نیاز دانشجویان در سه گرایش ذکرشده با هم تفاوت دارد. تمام استادان گرایش‌های غیر زبان انگلیسی، به غیر از دو نفر، معتقد بودند که تفاوتی بین گرایش‌ها از جنبه نیاز زبانی وجود ندارد. به عبارت دیگر، هر چهار مهارت زبانی برای همه گرایش‌ها مهم است. یکی از دو نظر مخالف، مربوط به یکی از استادان گرایش فنی و مهندسی بود. وی معتقد بود که دانشجویان این گرایش نیاز بیشتری به زبان انگلیسی دارند زیرا آنها با فناوری بیشتر در تماس هستند. استاد دیگر (گروه علوم انسانی) با اشاره به تأثیر فرهنگ بر گرایش‌های علوم انسانی، معتقد بود این مسئله باعث سخت‌تر شدن نوشتن به انگلیسی می‌شود. به عبارت دیگر، انتقال دقیق و صحیح تفکرات و مفاهیمی که منشأ فرهنگی دارند به زبانی که تشابه فرهنگی ندارد بسیار سخت‌تر از انتقال اطلاعات در رشته‌هایی مانند فنی و مهندسی است که مستقل از فرهنگ عمل می‌کنند.

سؤال آخر مصاحبه به دنبال یافتن جوابی برای وجود یا نبود تجانس بین مهارت‌های زبانی در مقطع دکتری و مهارت‌های اندازه‌گیری شده در آزمون دکتری بود. نظرات هر سه گروه استادان به صورت مجزا در زیر مطرح می‌شود. استادان رشته‌های علوم انسانی به‌طور عمده اظهار کردند که:

• بین آزمون و مهارت‌های زبانی تجانسی وجود ندارد. متن‌های خواندن و بخش واژگان هیچ ارتباطی به نیاز دانشگاهی دانشجویان ندارد. مهارت نوشتن جزو مهارت‌های مهم برای دانشجویان این مقطع است که در آزمون گنجانده نشده است. نبودن این مهارت در آزمون به این دلیل است که ما نباید چیزی را اندازه بگیریم که برای آموزش آن در دانشگاه‌ها وقت و انرژی صرف نکرده‌ایم.

• با در نظر گرفتن شرایط کنونی در ایران، آزمون زبان عمومی دکتری مطابق با نیاز کنونی است، اما شرایط کنونی به هیچ عنوان شرایط واقعی دانشگاهی مورد انتظار نیست.

• تجانسی بین این دو مورد وجود ندارد، زیرا هیچ فلسفه و نظریه علمی در طراحی و تعیین آزمون وجود ندارد.

- تمرکز آزمون فقط بر مهارت خواندن است و مهارت نوشتاری که به اشتباه توسط آزمون چهارگزینه‌ای دستور زبان اندازه‌گیری شده است، نمایانگر نیاز واقعی دانشگاهی نیست.
  - استادان رشته‌های علوم پایه معتقد بودند که:
  - دانشجویان مقطع دکتری به مهارت نوشتاری بسیار نیاز دارند، اما این مهارت به این دلیل که نمره دهی آن مشکل است در آزمون سنجیده نشده است. در مجموع، آزمون مطابق با نیاز مقطع دکتری نیست.
  - آزمون استاندارد نیست، باید این آزمون با آزمون‌های استاندارد مثل آزمون آیلتس (IELTS) آکادمیک جایگزین شود.
  - دانشجویانی که بر مبنای این آزمون وارد مقطع دکتری می‌شوند به هیچ عنوان توانایی زبان خارجی ندارند.
  - امتحان مطابق با انتظاری که ما از دانشجوی مقطع دکتری داریم نیست.
  - استادان گرایش‌های فنی و مهندسی بر این باور بودند که:
  - تجانسی بین امتحان و نیاز دانشگاهی وجود ندارد. این امتحان نسخه‌برداری از امتحانات مشهور جهانی است. تا حدی قابل قبول است هر چند بخش خواندن آزمون کاملاً مرتبط نیست، توصیه می‌شود که بخش‌های نوشتاری و شنیداری به آزمون اضافه شود.
  - آزمون باید اصلاح شود. قطعاً باید بخش مهارت نوشتاری به آزمون اضافه شود حتی اگر از لحاظ نمره‌دهی و ارزشیابی، زمان‌بر و پرهزینه باشد.
  - هم باید متن‌های خواندن عمومی و هم تخصصی در امتحان وجود داشته باشد. در مجموع، امتحان مطابق با نیاز مقطع دکتری نیست.
  - امتحان در قالب کنونی، ارتباطی با نیاز دانشگاهی ندارد. قطعاً باید بخش نوشتاری به آزمون اضافه شود و چیزی شبیه آزمون آکادمیک آیلتس (IELTS) شود حتی اگر نمره‌دهی و اجرای آزمون سخت شود.
- مانند سؤال اول، سؤال دوم تحقیق به دنبال یافتن مهارت‌های مهم در مقطع دکتری، اهمیت مهارت‌ها با توجه به گرایش‌های مختلف و بررسی تجانس بین آزمون و نیاز دانشگاهی بود. تنها تفاوت این بود که سؤالات را استادان رشته زبان انگلیسی پاسخ دادند. در ابتدا، نظر استادان رشته زبان انگلیسی درباره مهارت‌های مورد نیاز در مقطع دکتری بیان می‌شود.

- همه چهار مهارت زبانی در مقطع دکتری مهم هستند، اما مهارت نوشتاری از همه مهم‌تر است، دانشجویان این مقطع باید بتوانند با مهارت نوشتاری، یافته‌های خود را با مجامع علمی جهانی به اشتراک بگذارند.
  - به ترتیب، مهارت‌های خواندن، شنیدن و نوشتن مهم هستند.
  - به ترتیب، مهارت‌های خواندن و نوشتن مهم هستند زیرا دانشجوی مقطع دکتری باید بتواند به صورت حرفه‌ای در رشته خود بخواند و بنویسد.
  - مهارت‌های خواندن و نوشتن و تسلط کافی بر واژگان تخصصی مهم است. نظر استادان رشته زبان انگلیسی درباره اینکه آیا اهمیت مهارت‌های مختلف زبانی برای گرایش‌ها و رشته‌های مختلف تحصیلی متفاوت است یا نه این بود که به طور کل، تفاوتی بین گرایش‌ها و رشته‌های مختلف وجود ندارد. در مجموع باید گفت:
  - دانشجویان گرایش‌های علوم انسانی به طیف وسیع‌تری از دانش کلامی، چه نوشتاری و چه گفتاری، نیاز دارند.
  - زبان دانشگاهی گروه‌های فنی و مهندسی بیشتر سمبولیک و عینی است، در حالی که زبان گرایش‌های علوم انسانی مفهومی و انتزاعی است.
  - تفاوت در گونه‌های خاص رشته‌های مختلف وجود دارد.
  - بعضی رشته‌ها، بیشتر به مهارت‌های ترجمه نیاز دارند.
- دیدگاه استادان رشته زبان انگلیسی درباره تجانس مهارت‌های آزمون با مهارت‌های دانشگاهی زبان انگلیسی به شرح زیر بود:
- تجانسی بین این دو مورد وجود ندارد و آزمون دکتری فقط بر مهارت خواندن متمرکز شده است.
  - تمرکز آزمون فقط بر دانش واژگان و مهارت خواندن است که ارتباطی با نیاز مقطع دکتری ندارد. دلیل اینکه مهارت‌هایی مانند مهارت شنیداری یا نوشتاری در امتحان سنجیده نمی‌شوند این است که اجرا و ارزیابی این دو مهارت، اگرچه غیرممکن نیست، مشکل است.
  - تمرکز فقط بر خرده مهارت‌های دستور زبان و واژگان بوده است. دلیل اهمیت ندادن به مهارت‌های زبانی این است که طراحی و ارزیابی این مهارت‌ها مشکل است. با این وجود، حذف مهارت‌های زبانی از آزمون باعث بی‌اعتبار شدن آزمون شده است.

سؤال سوم این تحقیق، به دنبال یافتن نظرات دانشجویان مقطع دکتری درباره مهارت‌های زبانی دانشگاهی مؤثر بر موفقیت در این مقطع بود. از مجموع یازده سؤال پرسشنامه، شش سؤال مربوط به مهارت‌های زبانی دانشگاهی بودند که یافته‌های آنها در زیر ارائه می‌شود.

در اولین سؤال پرسشنامه، از دانشجویان دکتری خواسته شد تا مهارت‌های زبانی را به ترتیب اهمیتی که در این مقطع دارند مرتب کنند. نتایج آزمون فریدمن<sup>۱</sup> نشان داد که به ترتیب مهارت‌های خواندن، نوشتاری، شنیداری و گفتاری برای این دانشجویان مهم هستند. در سؤال‌های بعدی، هرکدام از مهارت‌های زبانی به صورت مجزا بررسی شدند.

در سؤال دوم پرسشنامه، از دانشجویان مقطع دکتری خواسته شد تا نیاز خود را به مهارت نوشتاری بیان کنند. نتایج به دست آمده در جدول (۱) نشان می‌دهد که نوشتن مقاله‌ها (۶۴/۰۵ درصد) مهم‌ترین نیاز نوشتاری در مقطع دکتری بود. نوشتن رایانامه و مکاتبات الکترونیک با استادان، محققان و دانشجویان خارج از کشور (۲۰/۷۰ درصد) دومین مهارت نوشتاری بود و بعد از آن، نیاز به ترجمه کردن مقاله‌ها از فارسی به انگلیسی (۵/۲۹ درصد) نوشتن پایان‌نامه و پروپوزال به انگلیسی (۵/۲۹ درصد) گزارش‌نویسی (۲/۸۸ درصد) و تهیه پاورپوینت برای ارائه در کنفرانس و یا کلاس (۲/۴۰ درصد) نیازهای دیگر مهارت نوشتاری بود.

جدول (۱) دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری درباره نیاز مهارت نوشتاری در آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

نیاز مهارت نوشتاری	درصد
مقاله‌ها	۶۴/۰۵
رایانامه و نامه	۲۰/۷۰
ترجمه	۵/۲۹
پروپوزال و پایان‌نامه	۵/۲۹
گزارش	۲/۸۸
پاورپوینت	۲/۴۰

سؤال سوم به دنبال یافتن نیازهای مهارت خواندن در مقطع دکتری بود (جدول ۲). مهم‌ترین نیاز مربوط به خواندن مقالات علمی (۴۸/۸۱ درصد) بود تا بتوانند از یافته‌ها و تحقیقات جدید آگاه شوند. نیازهای دیگر به ترتیب، خواندن کتاب (۳۵/۳۲ درصد)

متون علمی (۶/۳۴ درصد) مطالعه مطالب وبگاهها (سایتها) (۵/۵۹ درصد) پایان نامه و چکیده (۲/۳۷ درصد) و سرانجام خواندن مجلات (۱/۱۸ درصد) بود.

جدول (۲) دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری درباره نیاز مهارت خواندن در آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

نیاز مهارت خواندن	درصد
مقاله‌ها	۴۸/۸۱
کتاب‌ها	۳۵/۳۲
متون	۶/۳۴
وبگاه	۵/۵۹
پایان نامه و چکیده	۲/۳۷
مجله	۱/۱۸

در جدول (۳) مهم‌ترین نیازهای شنیداری در مقطع دکتری ارائه شده است. ۲۵/۲۵ درصد دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق اظهار کردند که به مهارت شنیداری برای فهمیدن مطالب ارائه شده در کنفرانس‌ها و همایش‌ها نیاز دارند. ۲۵/۲۵ درصد اعلام کردند که نیازی به این مهارت در مقطع دکتری ندارند. کاربردهای دیگر مهارت شنیداری به ترتیب شامل فهمیدن صحبت‌های دیگران در زمان مسافرت و یا رفتن به فرصت مطالعاتی (۱۹/۷۷ درصد)، فهمیدن فیلم‌ها و مستندهای مربوط به رشته تحصیلی (۱۸/۳۲ درصد)، اخبار (۷/۲۹ درصد) و کلاس‌های برخط<sup>۱</sup> (۳/۴۶ درصد) بودند.

جدول (۳) دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری درباره نیاز به مهارت شنیداری در آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

نیاز به مهارت شنیداری	درصد
سخنرانی و کنفرانس	۲۵/۲۵
نیازی نیست	۲۵/۲۵
مکالمه	۱۹/۷۷
فیلم و مستند	۱۸/۳۲
اخبار	۷/۹۲
کلاس برخط	۳/۴۶

چهارمین مهارت زبانی مورد بررسی، مهارت گفتاری بود. دو نیاز ارائه در کنفرانس‌ها و سمینارهای بین‌المللی (۳۶/۶۸ درصد) و مکالمه و تعامل با استادان، محققان و دانشجویان خارج از کشور (۳۶/۴۸ درصد) اهمیت تقریباً برابری داشتند. با این وجود، ۳۰/۶۸ درصد شرکت‌کنندگان در این تحقیق اعلام کردند که نیازی به مهارت گفتاری ندارند (جدول ۴).

جدول (۴) دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری درباره نیاز به مهارت گفتاری در آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نیاز به مهارت گفتاری
۳۶/۶۸	ارائه در کنفرانس و سمینار
۳۶/۴۸	مکالمه
۳۰/۶۸	نیازی نیست

در آخرین سؤال مربوط به مهارت‌های زبانی دانشگاهی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا هشت مهارت زبانی دانشگاهی را بر اساس اهمیت رتبه‌بندی کنند. نتایج آزمون فریدمن نشان داد که این هشت مهارت به ترتیب شامل: نوشتن چکیده، نوشتن مقاله، ارائه کنفرانس، یادداشت‌برداری در زمان کنفرانس، نوشتن نقد، خلاصه‌نویسی، مشارکت در بحث گروهی و گزارش‌نویسی بود.

پنج سؤال آخر پرسشنامه به دنبال یافتن دیدگاه دانشجویان دکتری درباره آزمون زبان عمومی و تجانس آن با نیاز دانشگاهی در این مقطع بود. اولین سؤال این بخش مربوط به مهارت نوشتاری بود. لازم به ذکر است که این مهارت در آزمون کنونی ورودی مقطع دکتری سنجیده نمی‌شود. علاوه بر این، نظر شرکت‌کنندگان درباره اضافه شدن این مهارت به آزمون هم پرسیده شد.

تحلیل فراوانی پاسخ‌های داده‌شده نشان داد که ۶۵/۷۱ درصد به اضافه شدن این مهارت به آزمون دکتری تمایل داشتند، درحالی‌که ۳۴/۲۹ درصد نیازی به اضافه شدن این مهارت به آزمون نمی‌دیدند. نظرات افراد موافق و مخالف در دو جدول زیر (۵ و ۶) نشان داده شده است.



جدول (۵) دلایل موافقت با اضافه شدن مهارت نوشتاری به آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۳۴.۴۷	مهم ترین نیاز در مقطع دکتری نوشتن مقاله است.
۱۱.۳۸	مهارت نوشتاری اهمیت زیادی در تحصیلات دانشگاهی دارد.
۱۰.۸۶	نوشتن، ابزاری برای برقراری تماس با جامعه علمی است.

جدول (۶) دلایل مخالفت با اضافه شدن مهارت نوشتاری به آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۱۲/۱۵	در نظام آموزشی ایران این مهارت در اولویت آموزشی نیست، بنابراین نباید در آزمون سنجیده شود.
۱۲/۰۶	نیازی به مهارت نوشتاری نیست، زیرا در صورت نیاز می توان از افرادی که این توانایی را دارند کمک گرفت.
۶/۰۵	آزمون ورودی مقطع دکتری مکان مناسبی برای اندازه گیری این مهارت نیست.
۴/۰۳	دانش واژگان و دستور زبان می تواند ملاک ارزشیابی این مهارت باشد.

حدود نیمی از شرکت کنندگان در این تحقیق (۴۹/۷۰ درصد) بر این عقیده بودند که بخش خواندن آزمون ورودی دکتری با نیاز دانشگاهی آنها تجانس دارد. در حالی که ۵۰/۳۰ درصد شرکت کنندگان از این بخش رضایت نداشتند. دلیل رضایت نداشتن این افراد در جدول (۷) نشان داده شده است.

جدول (۷) دلایل مخالفت با اضافه شدن مهارت خواندن به آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۲۵/۹۲	متن های خواندن مطابق با رشته آنها نبود بنابراین با نیاز دانشگاهی آنها تجانس ندارد.
۱۵/۷۰	امتحان چندگزینه ای ملاک مناسبی برای اندازه گیری مهارت خواندن نیست.
۸/۶۸	متن های خواندن سخت بود.

دومین مهارت زبانی که در آزمون ورودی مقطع دکتری گنجانده نشده است، مهارت شنیداری است. ۲۳/۵۰ درصد شرکت‌کنندگان خواستار اضافه کردن این مهارت به آزمون شدند، درحالی‌که ۷۶/۵۰ درصد شرکت‌کنندگان نیازی به اضافه شدن این مهارت به آزمون نمی‌دیدند. اضافه کردن مهارت شنیداری به آزمون دکتری نشان‌دهنده اظهارات مخالفان است (جدول ۸).

جدول (۸) دلایل مخالفت با اضافه شدن مهارت شنیداری به آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۴۲/۳۷	نیازی به مهارت شنیداری در رشته آنها نیست.
۲۵/۵۹	در مقایسه با مهارت‌های دیگر، این مهارت در اولویت نیست.
۴/۴۴	امکانات کافی برای اندازه‌گیری این مهارت در جلسه امتحان وجود ندارد.
۴/۱۰	اضافه کردن این مهارت به آزمون باعث ایجاد استرس و اضطراب می‌شود.

سومین مهارت زبانی که در آزمون دکتری سنجیده نمی‌شود مهارت گفتاری است. ۷۰/۵۲ درصد شرکت‌کنندگان در این تحقیق معتقد بودند که نیازی به اضافه شدن این مهارت به آزمون دکتری نیست. درحالی‌که ۲۸/۹۵ درصد شرکت‌کنندگان وجود این بخش را در آزمون ضروری می‌دانستند. نظرات افراد موافق و مخالف در جدول‌های (۹ و ۱۰) نشان داده شده است.

جدول (۹) دلایل موافقت با اضافه شدن مهارت گفتاری به آزمون زبان انگلیسی مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۱۳/۷۹	مهارت گفتاری به آنها کمک می‌کند تا بتوانند با محققان و دانشجویان در سراسر جهان آسان‌تر در ارتباط باشند.
۱۱/۵۹	مهارت گفتاری یکی از مهارت‌های مهم زبانی است.
۳/۵۷	مهارت گفتاری باعث تقویت دانش تخصصی می‌شود.

جدول (۱۰) دلایل مخالفت با اضافه شدن مهارت نوشتاری به آزمون زبان انگلیسی در مقطع دکتری

درصد	نظر دانشجویان
۳۱/۰۷	در فضای دانشگاهی ایران نیازی به مهارت گفتاری نیست.
۲۷/۱۴	اگرچه این مهارت مهم است ولی مهارت‌های دیگر در اولویت بالاتری هستند.
۱۲/۱۳	نظر شخصی آزمون گیرنده بر نمرات تأثیر می‌گذارد.

آخرین سؤال پرسشنامه مربوط به رضایت کلی شرکت‌کنندگان در تحقیق از آزمون زبان عمومی مقطع دکتری بود. ۱۳/۹ درصد شرکت‌کنندگان از آزمون رضایت داشتند. ۴۰/۴ درصد معتقد بودند آزمون مطابق نیاز آنها نیست. ۳۴/۳ درصد افراد تا حدی آزمون را مطلوب می‌دانستند و ۱۰/۸ درصد شرکت‌کنندگان نظری در این مورد نداشتند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، یافتن تجانس بین مهارت‌های زبانی اندازه‌گیری شده در بخش زبان عمومی آزمون دکتری و مهارت‌های زبانی مورد نیاز در مقطع دکتری است. سؤال اول به دنبال یافتن نظر استادان رشته‌های غیر زبان انگلیسی درباره مهارت‌های مورد نیاز در مقطع دکتری و تجانس این مهارت‌ها با مهارت‌های اندازه‌گیری شده در آزمون ورودی مقطع دکتری بود. نتیجه کلی این سؤال این است که همه مهارت‌های زبانی (گفتاری، شنیداری، خواندن و نوشتن) مهم هستند. این یافته مطابق یافته اسکارسلا (۲۰۰۳) است که معتقد بود دانشجویان باید در همه مهارت‌های زبانی به سطح پیشرفته برسند تا بتوانند در انجام تعاملات مخصوص رشته خود موفق باشند. با این وجود، دو مهارت خواندن و نوشتن از بقیه مهارت‌ها اهمیت بیشتری دارد. این یافته مطابق با نظرات اوستلر (۱۹۸۵) و سویل-ترویک (۲۱۷:۱۹۸۴) است. اوستلر معتقد است که مهارت خواندن اولین مهارت در محیط دانشگاهی است و سویل-ترویک بیان می‌کند که "مهارتی که بیشتر از همه می‌تواند توانایی‌های دانشگاهی را تقویت کند مهارت نوشتاری است". در مورد تجانس، توافق بر این بود که تجانسی وجود ندارد، بنابراین بعضی از استادان اظهار کردند که آزمون باید اصلاح شود و بعضی خواستار جایگزین شدن این آزمون با آزمون آیلتس (IELTS) آکادمیک شدند. سؤال دوم مانند سؤال اول اما با این تفاوت بود که پاسخ‌دهندگان به این سؤال، استادان رشته زبان انگلیسی بودند. در مجموع، این استادان معتقد بودند که هر چهار

مهارت‌های زبانی مهم هستند ولی با در نظر گرفتن فضای آموزشی ایران، مهارت‌های خواندن و نوشتن اولویت بالاتری دارند. در ضمن، این استادان معتقد بودند که تفاوتی بین گرایش‌ها و رشته‌های مختلف (علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی) از نظر نوع نیاز به زبان انگلیسی وجود ندارد، ولی لازم است که سبک خاص هر رشته، به‌ویژه در زمان خواندن متون تخصصی و یا نوشتن چکیده و مقاله، به دانشجویان آموزش داده شود. این یافته مطابق با نظر کارلسون (۱۹۸۳) است که معتقد است نوع نوشتن در هر رشته با رشته دیگر متفاوت است و معیار ارزشیابی نوشته‌ها به جای واژگان و جمله‌ها باید متن و کلام باشد. به‌علاوه، شیء<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) اشاره می‌کند که نوشتار دانشگاهی فقط شامل طرح‌واره‌های رسمی نیست بلکه شامل طرح‌واره‌های مفهومی و محتوایی هم می‌شود. از جنبه تجانس، استادان رشته زبان انگلیسی بین آزمون و نیاز دانشگاهی تجانسی نمی‌بینند و این امر باعث بی‌اعتبار بودن آزمون از دید آنها است.

سؤال سوم به دنبال بررسی مهارت‌های مورد نیاز در مقطع دکتری و تجانس آنها با آزمون ورودی از دید دانشجویان مقطع دکتری بود. ترتیب اهمیت مهارت‌ها از دید دانشجویان این مقطع به‌صورت مهارت خواندن، نوشتاری، شنیداری و گفتاری بود. مهارت نوشتاری به‌طور عمده برای نوشتن مقاله‌ها و انجام مکاتبات الکترونیکی با استادان، محققان و دانشجویان خارج کشور مورد نیاز بود. مهارت خواندن برای مطالعه کتاب‌ها و مقالات، مهارت شنیداری برای فهمیدن مطالب ارائه‌شده در کنفرانس‌ها و همایش‌های بین‌المللی و مهارت گفتاری به‌منظور ارائه مقاله در کنفرانس‌های بین‌المللی مورد نیاز بود.

همان‌طور که در بخش نتایج اشاره شد، مهارت‌های نوشتاری، شنیداری و گفتاری در آزمون ورودی مقطع دکتری گنجانده نشده و تنها مهارت مورد ارزیابی، مهارت خواندن بود؛ بنابر این، هدف این تحقیق، بررسی ضرورت افزودن مهارت‌های ذکر شده به آزمون بود. حدود ۶۶ درصد شرکت‌کنندگان در این تحقیق خواستار اضافه شدن مهارت نوشتاری به آزمون بودند، زیرا با کسب این مهارت می‌توانند با جامعه علمی جهانی در تماس باشند و به‌عنوان عضوی از این جامعه شناخته شوند. افراد مخالف اضافه شدن این مهارت معتقد بودند که سنجش مهارتی که در نظام آموزشی نه‌تنها در اولویت نبوده است بلکه تدریس هم نشده است، عادلانه نیست. این دیدگاه تأییدکننده نظرات اسلامی راسخ و والی‌زاده (۲۰۰۴) و فرهادی و هدایتی (۲۰۰۹) است که معتقدند اگرچه دانشجویان ایرانی تمایل زیادی به مهارت‌های ارتباطی دارند، ولی

نظام آموزشی سنتی، با تمرکز بر ساختارهای زبانی و ترجمه، امکان فراگیری مهارت‌های ارتباطی را از دانشجویان سلب می‌کند. علاوه بر این، کلفم<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) معتقد است ارزیابی دستور زبان به تنهایی کافی نیست و آزمون‌های زبانی برای تأمین نیاز دانشگاهی باید شامل سؤال‌های مربوط به مهارت نوشتاری هم باشد. با در نظر گرفتن درصد بالای افرادی که خواستار اضافه شدن مهارت نوشتاری به آزمون ورودی مقطع دکتری هستند، توصیه می‌شود که این مهارت به آزمون‌های آینده این مقطع اضافه شود. نوع و روش سنجش این مهارت، مطابق نظر استادان، می‌تواند مشابه بخش نوشتاری آزمون آیلتس (IELTS) آکادمیک باشد؛ بنابراین، پیشنهاد کاربردی این است که بخش نوشتاری، مشابه بخش نوشتاری آزمون آیلتس (IELTS)، به آزمون دکتری اضافه شود.

۷۶ درصد شرکت‌کنندگان در این تحقیق نیازی به اضافه کردن مهارت شنیداری به آزمون ورودی مقطع دکتری نمی‌بینند، زیرا این مهارت در فضای دانشگاهی ایران استفاده نمی‌شود. شاید بتوان علت نیاز نداشتن به مهارت شنیداری را با توجه به سطح دانشجویان توجیه کرد. دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق، در سال اول و یا دوم دوره دکتری بودند. همچنین حدود ۷۰ درصد شرکت‌کنندگان تمایلی به اضافه کردن مهارت گفتاری به آزمون نداشتند زیرا معتقد بودند که نظر شخصی آزمون‌گیرنده بر نمرات آنها تأثیر می‌گذارد. از میان چهار مهارت زبانی، تنها مهارت خواندن در آزمون ورودی مقطع دکتری سنجیده می‌شود. اگرچه این مهارت در آزمون سنجیده می‌شود، تقریباً نیمی از شرکت‌کنندگان در این تحقیق معتقد بودند که این بخش مطابق با نیاز مقطع دکتری آنها نیست، بنابراین توصیه کاربردی تحقیق کنونی این است که در جهت تطابق بیشتر با انتظارات دانشجویان، بازبینی کاملی درباره این بخش آزمون ضروری است. توصیه می‌شود که ترکیبی از متون عمومی و تخصصی در آزمون گنجانده شود.

در مجموع، از آنجا که تحلیل نیاز به شرایط و فضای موجود وابسته است (فریس، ۱۹۹۸)، امید می‌رود یافته‌های این تحقیق بتواند کمکی در شناسایی نیازهای دانشجویان مقطع دکتری و طراحی سازه‌های آزمون باشد. یافته‌های این تحقیق بیانگر نیاز به همکاری نزدیک‌تر و امکان ایجاد مسئولیتی مشترک میان طراحان آزمون و گروه‌های دیگر از جمله دانشجویان و استادان است که به نوعی با آزمون در ارتباط هستند تا بتوان نیازها، اولویت‌ها و اهداف بخش زبان عمومی آزمون دکتری را تعیین کرد.

## منابع

- Benson, M. J. (1989). The academic listening task: A case study. *TESOL Quarterly*, 23 (3), 421-445.
- Berman, R. & Cheng, L. (2001). English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 4, 25-40.
- Biber, D. et al (2004). *Representing language use in the university: Analysis of the TOEFFL 2000 spoken and written academic language corpus*. ETS Monograph Series, RM-04-03.
- Bridgeman, B. & Carlson, S. B. (1983). *Survey of academic writing tasks required of graduate and undergraduate foreign students*. (TOEFL Research Report No. 15). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Butler, F. A., Lord, C., Stevens, R., Borrego, M., & Bailey, A. L. (2004). *An Approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifth-grade science and math*. CSE Report 626. US Department of Education.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cheng, L.; Myles, J. & Curtis, A. (2004). Targeting language support for non-native English speaking graduate students at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 22, 50-71.
- Christison, M. A. & Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 61-79.
- Clapham, C. (2000). Assessment for academic purposes: where next? *System*, 28(4), 511-521.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, K. (2004). *Challenges Chinese students face in adapting to academic expectations and teaching/learning styles of UK Masters courses, and how cross cultural understanding and adequate support might aid them to adapt*. Discussion Paper. London: British Council.
- Educational Testing Service (1990). *TOEFL test and score manual*. Princeton, NJ.

- Eslami-Rasekh, Z. & Valizadeh, K. (2004). Classroom activities viewed from different perspectives: Learners' voice vs. teachers' voice. *TESL EJ*, 8(3), 1-13.
- Farhady, H. & H. Hedayati. (2009). Language assessment policy in Iran. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 132-141.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-316.
- Ferris, D. & Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320.
- Flowerdew, J. (1995). Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 7-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gottlieb, M. (2004). *Overview*. In WIDA consortium K -12 English language proficiency standards for English language learners: Frameworks for large-scale state and classroom assessment. Overview document. Madison: State of Wisconsin.
- Gottlieb, M. H. & Ernst-Slavit, G. (2013). Academic language a foundation for academic success in mathematics. In M.H. Gottlieb & G. Ernst-Slavit (Ed.), *Academic language in diverse classrooms: mathematics, grades K-2: Promoting content and language learning* (pp. 1-34). Corwin Press.
- Graham, J. G. & Picklo, A. R. (1994). *Increasing relevancy in a speaking course for graduate students*. Paper presented at the 28th Annual TESOL Convention, Baltimore.
- Huang, S. C. (2006). Reading English for academic purposes—What situational factors may motivate learners to read? *System*, 34(3), 371-383.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Johns, A. M. (1981). Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quarterly*, 15(1), 51-57.
- Leki, I. & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- Light, R. L., Xu, M., & Mossop, J. (1987). English proficiency and academic performance of international students. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 251-261.

- Ostler, S. E. (1980). A survey of academic needs for advanced ESL. *TESOL Quarterly*, 4(4), 489-502.
- Reid, I.; Kirkpatrick, A. & Mulligan, D. (1998). *Framing reading*. Perth: National Center for English Language Teaching and Research with the Center for Literacy, Culture and Language Pedagogy at Curtin University of Technology.
- Rosenfeld, M.; Leung, S. & Oltman, P. (2001). *The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels*. TOEFL monograph 21. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ryan, K. (2002). Assessment validation in the context of high-stakes assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(1), 7-15.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL -Quarterly*, 18 (2), 199-219.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework* (Technical report 2003-1). Santa Barbara, CA: Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289-318.
- Solomon, J., & Rhodes, N. (1995). *Conceptualizing academic language* (Research Rep. No. 15). Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Spaan, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3 (1), 71-79.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahedi, K. & Shamsaee, S. (2012). Viability of construct validity of the speaking modules of international language examinations (IELTS vs. TOEFL iBT): evidence from Iranian test-takers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 263-277.
- Zhu, W. & Flaitz, J. (2005). Using focus group methodology to understand international students' academic language needs: A comparison of perspectives. *TESL-EJ*, 8 (4), 1-11.