

بررسی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاهی زبان انگلیسی در ایران

زهره مهماندوست*

دانشجوی رشته آموزش زبان انگلیسی پردیس بین‌المللی کیش دانشگاه تهران
کیش، ایران

سید محمد علوی**

استاد گروه انگلیسی دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران
تهران، ایران

شوا کیوان‌پناه***

دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۸/۲۰، تاریخ تصویب: ۹۷/۰۶/۲۳، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷)

چکیده

سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاهی در سال‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای در برنامه‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای مدرسان مورد توجه قرار گرفته است. از آنجاکه سواد سنجش و ارزشیابی می‌تواند به مدرسان و دانشجویان در درک نقش اساسی ارزشیابی در محیط کلاس کمک به‌سزایی کند، به‌کارگیری سنجش و ارزشیابی معنادار و پیوسته، نه تنها برای مدرسان و دانشجویان، بلکه برای همگی فعالان عرصه آموزش لازم و مفید است. در پژوهش حاضر، با هدف بررسی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاه، پرسشنامه‌ای در ۴ بخش بر اساس ارزیابی مولفه‌های نظری و عملی سنجش و ارزشیابی طراحی شد و میان تعداد ۲۰۰ نفر از مدرسان دانشگاه توزیع و توسط آنان تکمیل شد. نتایج تحلیل کمی، تفاوت معناداری را در میزان سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان با تجربه‌های کاری مختلف و همچنین گرایش‌های متفاوت رشته زبان انگلیسی نشان داد. بر اساس نتایج، پیشنهاد می‌شود سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان بایسته است که مؤلفه اصلی در برنامه‌های آموزشی مدرسان قلمداد شود و از سوی متصدیان دوره‌های توسعه حرفه‌ای به‌صورت کاربردی مورد توجه قرار گیرد تا به‌مدرسان در ارتقای کیفیت سنجش و ارزشیابی کمک کرده و به‌رشد دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان بیانجامد.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌های آموزشی مدرسان، توسعه حرفه‌ای، سواد سنجش و ارزشیابی، فعالان آموزش، کیفیت آموزش.

* نویسنده مسئول: E-mail: Z.mehmandoust@ut.ac.ir

** E-mail: smalavi@ut.ac.ir

*** E-mail: shkaivan@ut.ac.ir

۱- مقدمه

فرایند سنجش و ارزشیابی به موازات توسعه حرفه‌ای مدرسان، اهمیت روزافزونی یافته است. انجام آزمون‌های عمومی در پاسخگویی به نیازهای آموزشی و مباحث یادگیری در اروپا، آمریکای شمالی، استرالیا و نیوزلند نیز بیانگر این اهمیت است. در واقع، هدف از اجرای این آزمون‌ها، ایجاد نظام‌های آموزشی ملی جدید، یا بهبود نظام‌های فعلی بوده است. از اینرو، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نسبت به ایجاد مؤلفه‌های جدید سنجش و ارزشیابی برای ارتقای آموزش و یادگیری و افزایش مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی، توجه ویژه‌ای دارند.

از آنجاکه اشتیاق برای استفاده از آزمون‌ها و نمره‌های زبان در زمینه‌های مختلف، از جمله امور استخدامی، مقوله‌های مرتبط با ایمنی و سلامت، صنعت، مهاجرت، مسائل شهروندی و... در همه مقاطع تحصیلی رشد بسیاری یافته است، آزمون‌سازی زبان به تجارتی بزرگ تبدیل شده است (اسپالسکی، ۲۰۰۸). شوهامی (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود نقش برجسته آزمون‌های زبان، قدرت و عملکرد اصلی آن‌ها در آموزش، سیاست و جامعه را بررسی کرده است. از آنجا که شمار استفاده‌کنندگان، انتخاب‌کنندگان و طراحان آزمون، همچنین استفاده از نمره‌های آزمون‌ها با هدف تصمیم‌گیری، افزایش یافته است، خطر جدی استفاده نادرست از آزمون‌های زبان به دلیل کمبود سطح کافی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان وجود دارد. به‌عنوان نمونه، عدم آگاهی کامل در بکارگیری آزمون‌های استخدامی و یا تشخیص نادرست در استفاده از آزمون‌های روانشناسی ممکن است روند عادی زندگی هر کسی را دگرگون کند و در سرنوشت او تاثیر منفی بگذارد. بنابراین، بایسته است نسبت به ارزشیابی مسئولیت‌پذیری مدرسان در پیشرفت دانشجویان، اقدامات لازم صورت پذیرد.

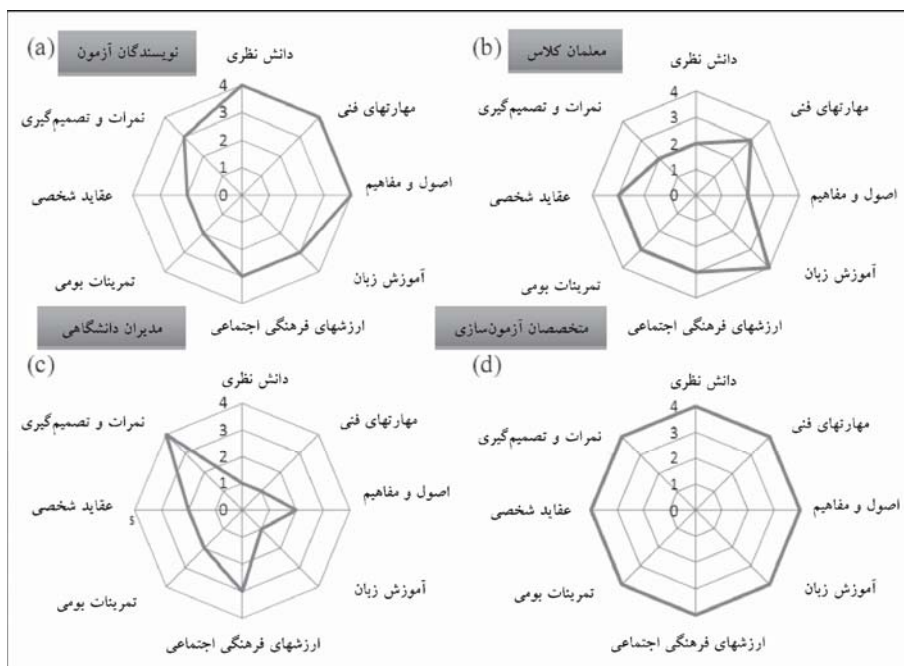
امروزه، پیش‌شرط لازم برای پذیرش دانشگاه‌ها، کسب نمره قبولی در آزمون‌های ورودی است. واحدهای ثبت نام حرفه‌ای در رشته‌های مختلف و بنگاه‌های مهاجرتی نیز اقدام به برگزاری آزمون‌های سنجش و ارزشیابی می‌کنند. از اینرو، تشخیص اینکه چه چیزی و با چه روشی باید مورد آزمون قرار گیرد، به‌چالشی فراگیر تبدیل شده است. مشکل تحلیل نمره‌ها با هدف تصمیم‌گیری نیز وجود دارد. چنانکه اسپالسکی (۲۰۰۸) یادآوری می‌کند، مدیران در گستره‌های عمومی و تخصصی باید اندازه‌گیری کاربردی سنجش و ارزشیابی را مدنظر قرار دهند. اگرچه کتاب‌های آزمون‌سازی و سنجش و ارزشیابی به‌تعداد کافی یافت می‌شود، اما به‌جهت تکنیکی و حرفه‌ای، به‌نظر می‌رسد که آن‌ها به اندازه کافی کاربردی نیستند و بیشتر به‌لحاظ نظری برای آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند. به‌بیان دیگر، به‌موضوع نظری و عملی بودن سنجش و ارزشیابی زبان خارجی به‌عنوان زبان دوم توسط نویسندگان کتاب‌ها و استادان

و به‌طور کلی دست اندرکاران گستره آموزش سنجش و ارزشیابی زمان و تمرکز کافی اختصاص نیافته است.

به‌منظور کمک به دانشجویان، برای پیشرفت تحصیلی مطلوب، مدرسان باید دارای سطح مناسبی از سواد سنجش و ارزیابی باشند (استیگینز، ۲۰۰۱). با وجود مدارک و شواهد برای سواد سنجش و ارزشیابی (بروکارت، ۲۰۱۱) به‌نظر می‌رسد بیشتر مدرسان بدون داشتن پیش‌زمینه و آموزش‌های کافی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با سنجش و ارزشیابی مشارکت می‌کنند (لم، ۲۰۱۵، پوهام، ۲۰۰۹، شافر و لیزیت، ۱۹۸۷). از طرف دیگر، نتایج مطالعات پیشین درباره سنجش و ارزشیابی (استیگینز، ۲۰۰۲؛ تیلور، ۲۰۰۹؛ فولچر، ۲۰۱۲) نشان می‌دهد آزمون‌سازی و سنجش و ارزشیابی زبان در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. اما این پرسش که آیا اهمیت و تأثیر سواد سنجش و ارزشیابی در تمام دنیا رشد صعودی دارد یا خیر، هنوز پاسخ مشخصی ندارد. به‌طور کلی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤثر، مدرسان را در زمینه تلفیق کیفیت بهتر و گسترده‌تر در طراحی سنجش و ارزشیابی کلاسی توانا می‌سازد که موجب افزایش کیفیت فرایند یادگیری در دانشجویان نیز شود.

مطالعات بسیاری بر اساس زمینه‌های شناسایی شده در نشست سواد سنجش و ارزشیابی ال. تی. آر. سی (۲۰۱۱) انجام شده است که به‌طور اساسی مبتنی بر چگونگی تشخیص و درک سازه‌های سنجش و ارزشیابی است. این مطالعات بر اهمیت وجود تعادل بین نظری و عملی بودن دانش سنجش و ارزشیابی و تأثیر سواد سنجش و ارزشیابی مسئولان آموزش از جمله مدرسان زبان، مربیان، مدیران و سیاستگذاران تأکید دارد. پژوهشگران تلاش می‌کنند راه‌های مؤثر و خلاقانه‌ای را برای ارتباط بین نظری و عملی بودن آزمون‌سازی زبان بر حسب مفاهیم قابل درک بیانند تا از این طریق نیازهای سواد سنجش و ارزشیابی را تأمین کنند. در نتیجه، هر فردی به‌سطح مشخصی از سواد سنجش و ارزشیابی از طریق آموزش مسایل مربوط به آزمون‌سازی، سنجش و ارزشیابی نظری و عملی مبتنی بر اصول اخلاقی نیاز دارد.

چنانکه در شکل ۱ نشان داده می‌شود، سطوح دانش سنجش و ارزشیابی افراد متفاوت است. کسی که متخصص آزمون‌سازی است، باید سطح بالاتری از سواد سنجش و ارزشیابی را نسبت به دیگر دست‌اندرکاران آموزش، از جمله معلمان، داشته باشد. در حالی که مدرسان سنجش و ارزشیابی باید بر روی چگونگی دانش عملی برای ساخت آزمون‌ها تا نظریه‌های اندازه‌گیری یا اصول اخلاقی تأکید بیشتری داشته باشند؛ مدیران دانشگاه نیازمند درک سواد سنجش و ارزشیابی در ارتباط با ابزار آزمون و تحلیل نمره‌ها با هدف تصمیم‌گیریند.



شکل ۱. مشخصات سنجش و ارزشیابی زبانی برای ۴ گروه از دست‌اندرکاران آموزش

ملونه (۲۰۱۳) با نگرشی مشابه، بیان می‌کند که دانش سنجش و ارزشیابی به صورت دقیق و کافی برای هر دسته از دست‌اندرکاران آموزش، به‌ویژه برای مدرسان باید ارائه شود و دارا بودن این دانش با تمرینهای کاربردی سنجش و ارزشیابی به ویژه برای مدرسان در کلاس ارتباط دارد، همچنین چون مدرسان اغلب نیاز گسترده و مستمری به‌ارزیابی دانشجویان دارند، به‌دلیل محدود بودن درک آنان از اصول سنجش و ارزشیابی بیشتر دچار مشکل میشوند. نیاز به سواد سنجش و ارزشیابی به‌مسئولیت حرفه‌ای مدرسان سنجش و ارزشیابی مربوط می‌شود (مرتler، ۲۰۰۳) بنابراین، فراگیری دانش و مهارت چگونگی به‌کارگیری روش‌ها و راهبردهای سنجش و ارزشیابی، که تعیین‌گر میزان یادگیری دانش‌آموزان است، برای مدرسان ضرورت دارد. از آنجاکه نیاز به توسعه سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان با هدف شناسایی و ارزیابی عقاید آنان در راستای درک سنجش و ارزشیابی اصولی، دانش و تمرین‌های مستمر در ارتباط با تفسیر و تصمیم‌گیری سنجش و ارزشیابی برای یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزانشان احساس می‌شود، توسعه خودآگاهی بخش مهمی از سواد سنجش و ارزشیابی

مدرسان محسوب می‌شود. بخشی از این خودآگاهی به‌تمرین‌های سنجش و ارزشیابی مدرسان بر پایه درک آنان از سنجش و ارزشیابی بازمی‌گردد.

برخی از مطالعات (دونکن و نونان، ۲۰۰۷؛ زو و لیو، ۲۰۰۹؛ لیتون، گوکرت، کور و هافرن، ۲۰۱۰؛ مکمیلان، ۲۰۰۱؛ ون‌دیار و کیلن، ۲۰۰۳؛ هارلن، ۲۰۰۵) به‌درک مفاهیم سنجش و ارزشیابی توسط معلمان توجه بیشتری داشته‌اند. درحالی‌که نتایج و تحقیقات دیگر (آگوری و اسپیر، ۲۰۰۰؛ رمسال، ۲۰۰۶؛ گرفت، گور ولادویگ، ۲۰۰۶؛ ساتو و کیلیناسر، ۲۰۰۴) بیشتر بر درک مفاهیم سنجش و ارزشیابی معلمان، به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی تأثیرگذار بر تصمیم‌های کلاسی تأکید دارند. چنگ (۲۰۰۶) درباره درک معلمان تایوانی از مقوله سنجش و ارزشیابی زبانی شفاهی در محیط آموزشی (انگلیسی به عنوان زبان خارجی) می‌گوید میزان درک معلمان درباره یادگیری و دانش‌آموزان خود به‌عنوان زبان‌آموزان، بر روی تمرین‌های سنجش و ارزشیابی آن‌ها تأثیرگذار است.

همچنین در تحقیقی که در دانشگاه‌های استرالیا انجام شد، اولالین (۲۰۱۳) نیازهای سنجش و ارزشیابی گروهی از استادان دانشگاه را در زمینه آزمون استاندارد مهارت زبان انگلیسی (آیلتس) ارزیابی می‌کرد. وی در پژوهش خود ارتباط بین نیازهای سنجش و ارزشیابی از جمله؛ هدف آزمون و محتوا، مفهوم نمره‌های آزمون، آزمون روایی و پایایی، قدرت پیش‌بینی و مقایسه را بررسی کرد. بدین‌منظور، یک پرسشنامه آنلاین توسط ۵۰ استاد دانشگاه تکمیل شد و در پی آن ۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان مصاحبه شدند. نتایج این مطالعه نشان داد که بیشترین شرکت‌کنندگان، اطلاعات کافی درباره آزمون ایلتس نداشتند و برای راهنمایی زبان‌آموزان انگلیسی و انجام هر گونه تصمیم‌گیری مرتبط، نیازمند اطلاعات بیشتر بودند. در نتیجه بهترین شیوه برای دریافت اطلاعات، جلسات تبادل اطلاعات و خودآموزی آنلاین توسط مدرسان زبان انگلیسی شناخته شد.

در پایان، پژوهش‌های صورت‌گرفته، بر اهمیت سواد سنجش و ارزشیابی تمام دست‌اندرکاران آموزش نظیر دانش و درک نظری مدرسان، به‌درک عملی تأکید دارد که نیازمند برنامه‌های آموزشی از پیش برنامه‌ریزی شده از سوی کارشناسان آزمون‌سازی است که بدون در نظر گرفتن فرهنگ و محیط آموزشی ممکن نیست. بنابراین، به‌نظر می‌رسد تداوم برنامه‌های مدون آموزشی در توسعه زمینه‌های تخصصی سنجش و ارزشیابی، نظیر آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی، سمینارها و... الزامی است.

۲- پژوهش جاری

پژوهش حاضر با هدف بررسی سواد و ارزشیابی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه انجام شده است. ماهیت نظری و محدود بودن واحدهای درسی هم‌پیوند با سنجش و ارزشیابی ایجاد می‌کند، تمهیداتی برای مدرسان در نظر گرفته شود تا دریابند که چگونه می‌توان از ماهیت نظری سواد سنجش و ارزشیابی به‌سوی کاربردی شدن آن تغییر کرد. آنان پس از گذراندن دوره‌های سنجش و ارزشیابی، چه به‌صورت واحد درسی و چه به‌صورت دوره‌های فوق برنامه، باید بتوانند هدف و نتایج ابزارهای سنجش و ارزشیابی را پردازش و آن‌ها را برای دانش‌آموزان خود تشریح کنند. گام نخست، برای این‌که مدرسان در جایگاه یک ارزیاب مهم نقش‌شان را به‌خوبی ایفا کنند، باید در فراگیری اطلاعات مرتبط و کاربردی سنجش و ارزشیابی کلاسی در دوره‌های مقدماتی بکوشند. اهمیت این نکته در این است که مدرسان دانشگاه، دوره‌های کامل سنجش و ارزشیابی کلاسی را نمی‌گذرانند. این مهم محدود به‌ارائه تنها دو واحد درسی (با عنوان «آزمون‌سازی») در برخی از گرایش‌های زبان انگلیسی است که بیشتر اوقات نیز به‌صورت نظری برگزار می‌شود، زیرا سرفصل و واحدهای درسی کافی در نظام آموزشی دانشگاهی پیش‌بینی نشده است. در گذشته نه چندان دور در جامعه ایران به‌ندرت اتفاق می‌افتاد که مدرسان فرصت گذراندن دوره‌های پیشرفته یا حتی کارگاه‌های عملی در ارتباط با سنجش و ارزشیابی زبان را داشته باشند. به‌احتمال زیاد، دوره مقدماتی سنجش و ارزشیابی تنها دوره‌ای بود که گذرانیدند. اما در دهه اخیر، بحث اصلاح روش‌های تدریس و تغییر شیوه‌های ارزشیابی از نظری به‌کیفی به‌طور جدی در دستور کار شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفته است (حسنی، ۱۳۹۶). در همین راستا، نیازها و خواسته‌های دقیق مدرسان در تمرین‌های سنجش و ارزشیابی میبایست توسط دست‌اندرکاران گستره آموزش و طراحان آزمون‌ها که از اهمیت بسیار بالایی برخوردارند، مورد ارزیابی قرار گیرند.

با توجه به‌انجام برخی مطالعات در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی در ایران، این زمینه همچنان نیازمند انجام تحقیقات گسترده‌تری جهت رشد و ارتقای سطح کیفی سنجش و ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی به‌ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی است. از این‌رو پژوهش حاضر، با هدف شناسایی میزان تفاوت سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاهی انجام گرفته و می‌کوشد مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان زبان انگلیسی را بررسی کند. پرسش‌های پژوهش زیر در این مطالعه عبارتند از:

۱. آیا تجربه، تفاوتی در سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان زبان انگلیسی ایجاد می‌کند؟
۲. آیا میان مدرسان گرایش‌های مختلف زبان انگلیسی از نظر مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳- شرکت‌کنندگان

این پژوهش با شرکت ۲۰۰ مدرس زبان انگلیسی مشغول به تدریس (آقایان ۳۴/۵٪ و خانم‌ها ۶۵/۵٪) در دانشگاه‌های مختلف مشهد، تهران، اصفهان، شیراز، یزد و کیش انجام شد. شرکت‌کنندگان به سه گروه سنی گروه اول ۲۵ تا ۳۵ سال، گروه دوم ۳۶ تا ۴۵ سال و گروه سوم ۴۶ تا ۵۵ سال تقسیم شدند. شرکت‌کنندگان دانشجویان دوره دکتری و دارندگان مدرک دکتری یا کارشناسی ارشد در گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی (آموزش، ادبیات، مترجمی) بودند که به صورت تمام وقت یا نیمه وقت در دانشگاه با سوابق کاری متفاوت (۱ تا ۵ سال، ۶ تا ۱۰ سال، ۱۱ تا ۱۵ سال و ۱۶ به بالا) مشغول تدریس بودند. مؤلفه‌های سن و تجربه بر اساس نظام اداری و آموزشی موجود در ایران انتخاب شده است.

۴- ابزار تحقیق

به منظور دستیابی به هدف‌های این پژوهش، پرسشنامه‌ای بر اساس مطالعات پیشین طراحی شد که انتظار می‌رود سطوح مختلف سواد سنجش و ارزشیابی را مورد آزمایش قرار دهد. پرسشنامه شامل چهار بخش بود: بخش اول، اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان از جمله: سن، جنس، مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و دارا بودن مدارک مرتبط با رشته نظیر گواهی‌نامه‌های بین‌المللی مهارت‌های زبانی و دوره‌های تخصصی سنجش و ارزشیابی. بخش دوم، دو پرسش شخصی درباره دیدگاه مریبان نسبت به نیازهای سنجش و ارزشیابی آن‌ها در محیط کار خود. بخش سوم، شامل ۳۸ پرسش که شرکت‌کنندگان باید آن‌ها را به ترتیب اهمیت درجه‌بندی می‌کردند (از بدون اهمیت تا مهم). بخش چهارم، شامل سه پرسش شش گزینه‌ای درباره نیازهای اصلی سنجش و ارزشیابی مدرسان بود که شرکت‌کنندگان باید آن را درجه‌بندی می‌کردند.

برای اعتبارسنجی پرسش‌ها از ۳۰ مدرس زبان خواسته شد پرسشنامه را تکمیل کنند. نتایج بررسی مقدماتی پژوهشگران را مجاب کرد تا تعداد و محتوای برخی گزینه‌ها را تغییر دهند. در نتیجه، بعضی از موارد بر اساس نظرها و پیشنهادهای ارائه شده حذف و تعدادی افزوده شد.

تعداد اولیه گزینه‌های پرسشنامه، با در نظر گرفتن مولفه‌های نظری، (به طور مثال: تاریخچه آزمون‌سازی، روایی، پایایی، مشخصات آزمون، تئوری آزمون، اصول اخلاقی آزمون‌سازی، اصول ارزشیابی کلاسی، ...) و عملی (به طور مثال: شیوه طراحی آزمون، بازخورد، روش‌های ارزشیابی کلاسی، آمار، انواع پایایی و روایی، روش‌های ارزشیابی، استاندارد سازی آزمون، ...) سواد سنجش و ارزشیابی، به ۳۸ گزینه در بخش سوم تغییر یافت که این تغییرات بیشتر در زمینه تقسیم‌بندی موارد مرتبط با سنجش و ارزشیابی انجام شد. نظری و عملی بودن مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی، با توجه به ماهیت مفاهیم، چگونگی ارائه مطالب سنجش و ارزشیابی در دانشگاه‌ها همچنین مشورت با صاحب‌نظران و استادان این عرصه انتخاب شد. محدوده پرسش‌ها نیز با توجه به مطالعات پیشین انتخاب و تعیین شده بود. پاسخ به پرسش‌های تنظیم شده جهت هدف‌های تحقیق به روش کمی صورت گرفت. تحلیل آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی جهت تخمین پایایی درونی و روایی سازه به کار گرفته شد. نتایج آلفای کرونباخ، سطح پایایی قابل قبولی را نشان داد ($\alpha = 0/78$). بنابراین داده‌ها برای انجام تحلیل‌های آماری دیگر مورد قبول واقع شد، به بیان دیگر ابزار تحقیق از روایی مناسب برخوردار بود.

۵- روش تحقیق

پرسشنامه پژوهش با هدف دستیابی به سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران طراحی و با ایمیل و یا به شکل حضوری به ۲۰۰ شرکت‌کننده تحویل داده شد. نتایج حاصل از گردآوری اطلاعات پرسشنامه به روش تحلیل داده‌های کمی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS برای اعتبارسنجی و آزمون معناداری بررسی شد.

۶- نتایج

۱-۶- تفاوت بین مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین مدرسان زبان انگلیسی کم تجربه و با تجربه

مدرسان زبان انگلیسی مشغول به تدریس در دانشگاه، بر اساس میزان تجربه کاری به چهار گروه تقسیم شدند؛ سپس آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها با سنوات تجربه تدریس مختلف (۵-۱ / ۱۰-۶ / ۱۵-۱۱ / ۲۰-۱۶ سال) انجام شد. جدول ۲ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحلیل توصیفی چهار گروه تجربه تدریس نسبت به نظری و عملی بودن مولفه‌ها

		N	Mean	Std, Deviation	Std. Error
نظری	1-5	31	45.1613	4.91323	.88244
	6-10	78	43.1923	4.61240	.52225
	11-15	67	40.8060	4.80605	.58715
	16-20	24	41.2083	4.92535	1.00538
	Total	200	42.4600	4.97919	.35208
عملی	1-5	31	97.1613	8.38688	1.50633
	6-10	78	97.2051	8.53314	.96619
	11-15	67	93.2537	8.42497	1.02927
	16-20	24	90.2083	9.89501	2.01981
	Total	200	95.0350	8.94785	.63271

نتایج آزمون ANOVA یک طرفه (جدول ۳) برای مولفه‌های عملی سنجش و ارزشیابی تفاوت معنی‌داری را بین گروه‌های ذکر شده نشان داد ($F(3,196) = 5.703, p = .001$).

جدول ۳. نتایج آزمون ANOVA برای تجربه و مولفه‌های عملی سواد سنجش و ارزشیابی

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	1279.199	3	426.400	5.703	.001
در داخل گروه‌ها	14653.556	196	74.763		
جمع	15932.755	199			

در این مرحله آزمون تعقیبی شفه برای نشان دادن نقاط تفاوت در میان گروه‌ها استفاده شد، نتایج این آزمون (جدول ۴) نیز تفاوت معنی‌داری را بین گروه‌های مختلف سنوات تدریس به شرح زیر نشان می‌دهد:

1-5 and 16-20 ($p = 0.01$), 6-10 and 11-15 ($p = 0.03$), and 6-10 and 16-20 ($p = 0.004$).

جدول ۴. آزمون شفه برای شناسایی تفاوت‌ها در مولفه‌های عملی سنجش و ارزشیابی بین چهار گروه تجربه‌کاری

(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-5	6-10	-.04384	1.83581	1.000	-4.8008	4.7131
	11-15	3.90756	1.87818	.163	-.9592	8.7743
	16-20	6.95296*	2.35092	.018	.8612	13.0447
6-10	1-5	.04384	1.83581	1.000	-4.7131	4.8008
	11-15	3.95140*	1.44027	.033	.2194	7.6834
	16-20	6.99679*	2.01832	.004	1.7669	12.2267
11-15	1-5	-3.90756	1.87818	.163	-8.7743	.9592
	6-10	-3.95140*	1.44027	.033	-7.6834	-.2194
	16-20	3.04540	2.05694	.451	-2.2846	8.3754
16-20	1-5	-6.95296*	2.35092	.018	-13.0447	-.8612
	6-10	-6.99679*	2.01832	.004	-12.2267	-1.7669
	11-15	-3.04540	2.05694	.451	-8.3754	2.2846

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه (جدول ۵) برای مولفه‌های نظری سنجش و ارزشیابی مدرسان تفاوت معنی‌داری را بین چهار گروه مدرسان با تجارب کاری متفاوت نشان می‌دهد: $F(3, 196) = 7.187, p = .00$. آزمون تعقیبی شفه نیز تفاوت معناداری را بین این گروه‌ها نشان داد:

1-5 and 11-15 ($p = 0.000$), 6-10 and 11-15 ($p = 0.01$), and 16-20 and 1-5 ($p = 0.01$).

جدول ۵. نتایج آزمون ANOVA برای تجربه و مولفه‌های نظری سنجش و ارزشیابی

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	488.935	3	162.978	7.187	.000
در داخل گروه‌ها	4444.745	196	22.677		
جمع	4933.680	199			

جدول ۶. آزمون شفه برای شناسایی تفاوت‌ها در مولفه‌های نظری سنجش و ارزشیابی بین چهار گروه تجربه کاری

(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-5	6-10	1.96898	1.01107	.212	-.6509	4.5889
	11-15	4.35532*	1.03440	.000	1.6750	7.0357
	16-20	3.95296*	1.29476	.014	.5980	7.3080
6-10	1-5	-1.96898	1.01107	.212	-4.5889	.6509
	11-15	2.38634*	.79322	.016	.3309	4.4417
	16-20	1.98397	1.11158	.284	-.8964	4.8643
11-15	1-5	-4.35532*	1.03440	.000	-7.0357	-1.6750
	6-10	-2.38634*	.79322	.016	-4.4417	-.3309
	16-20	-.40236	1.13285	.985	-3.3378	2.5331
16-20	1-5	-3.95296*	1.29476	.014	-7.3080	-.5980
	6-10	-1.98397	1.11158	.284	-4.8643	.8964
	11-15	.40236	1.13285	.985	-2.5331	3.3378

۶-۲- تفاوت میان مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان زبان در گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی

برای بررسی وجود تفاوت معنادار میان سه گرایش (آموزش، ترجمه، ادبیات) در ازای نظری و عملی بودن مولفه‌های سنجش و ارزشیابی، آزمون ANOVA یک طرفه انجام شد.

جدول ۷ تحلیل توصیفی هر سه گروه را به‌ازای نظری یا عملی بودن مولفه‌ها نشان می‌دهد:

جدول ۷. تحلیل توصیفی سه گرایش رشته زبان انگلیسی نسبت به نظری و عملی بودن مولفه‌ها

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
نظری	آموزش	153	42.7320	4.76142	.38494
	مترجمی	17	41.0000	5.00000	1.21268
	ادبیات	30	41.9000	5.96166	1.08845
	جمع	200	42.4600	4.97919	.35208
عملی	آموزش	153	95.4575	8.65492	.69971
	مترجمی	17	92.2941	7.60563	1.84464
	ادبیات	30	94.4333	10.91561	1.99291
	جمع	200	95.0350	8.94785	.63271

نتایج ANOVA یک طرفه (جدول ۸) برای هر دو گروه مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی عملی $F(2, 197) = 1.036, p = .357$ و (جدول ۹) مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی نظری $F(2, 197) = 1.151, p = .319$ تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول ۸. نتایج آزمون ANOVA بین گرایش‌های رشته زبان انگلیسی و مولفه‌های عملی سواد سنجش و ارزشیابی

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	165.885	2	82.943	1.036	.357
در داخل گروه‌ها	15766.870	197	80.035		
جمع	15932.755	199			

جدول ۹. نتایج آزمون ANOVA بین گرایش‌های رشته زبان انگلیسی و مولفه‌های نظری سواد سنجش و ارزشیابی

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	56.967	2	28.483	1.151	.319
در داخل گروه‌ها	4876.713	197	24.755		
جمع	4933.680	199			

نتایج حاصله از بخش دوم پرسش‌نامه برای بررسی قسمت‌های مرتبط با نیازهای سنجش و ارزشیابی در دوره‌های گذرانده شده از دیدگاه مدرسان، حاکی از آن بود که روش‌های سنجش و ارزشیابی، ساخت آزمون، گزینه نویسی، تحلیل آماری نمرات آزمون و بازخورد مفیدترین بخش‌های این دوره‌ها بودند، همچنین مدرسان همواره در سنجش و ارزشیابی کلاسی، واشکافی نمرات آزمون، روایی و پایایی آزمون نیازمند آموزش مستمر و روزآمد می‌باشند. در بخش چهارم پرسش‌نامه که شامل سه سوال شش‌گزینه‌ای برای درجه‌بندی توسط مدرسان در بررسی سودمندی، سختی مولفه‌های مهم سنجش و ارزشیابی و وجود دانش کافی درباره آن‌ها طراحی شده بود، نتایج زیر بدست آمد.

درجه‌بندی براساس	تحلیل روایی	تحلیل پایایی	ارزشیابی کلاسی	ساخت آزمون	اجرای آزمون	تحلیل نمرات آزمون
سودمندی	4	3	1	5	2	6
سختی	1	4	3	5	2	6
دانش کافی	4	6	5	3	2	1
نیاز آموزشی مدرسان	3	4	1	2	5	6

همانطور که در بالا مشاهده می‌شود مدرسان داشتن دانش کافی در مورد ارزشیابی کلاسی را مفیدترین مورد در بحث سواد سنجش و ارزشیابی می‌دانند و به همین ترتیب تحلیل روایی آزمون سخت‌ترین مورد محسوب می‌شود همچنین آشنایی با ارزشیابی کلاسی و روش‌های مختلف آن از مهمترین نیازهای آموزشی مدرسان میباشد.

۷- بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش ناشی از تحصیل در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و آموزشهای ضمن خدمت، نقش موثری بر سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دارد و این موضوع از نظرات پاسخ‌گویان به بخش دوم پرسشنامه کاملاً آشکارست، آنان اظهار داشتند کاربردی نبودن آموزش‌ها در دوره‌های مختلف، موجب ایجاد اشکال در یک نظام سنجش و ارزشیابی موفق شده است. اگر چه نمی‌توان نقش تجربه و سابقه تدریس را میان مدرسان زبان انگلیسی نادیده گرفت، اما با توجه به نتیجه تحلیل آماری، پرسش اول پژوهش درباره وجود تفاوت بین سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان با توجه به تجربه کاری آنان، چنین برآمد که مدرسان جوان و کم‌تجربه‌تر که از فراغت از زمان پایان تحصیل آن‌ها زمان کمتری می‌گذرد، شاید به‌طور متوسط از سطح سواد سنجش و ارزشیابی بالاتری به‌دلیل به‌روز بودن اطلاعات برخوردارند.

یافته‌های تحقیق حاضر اختلاف معنی‌داری بین گروه‌های با بیشترین و کمترین تجربه کاری را نشان می‌دهد. با این حال بین گروه‌های تجربه ۵-۱ و ۱۰-۶ سال تفاوت معنی‌داری وجود نداشته و این‌طور به‌نظر می‌رسد که شاید تغییری در ۱۰ سال گذشته نسبت به‌نوع آموزش و نگرش به‌آزمون‌سازی در نظام آموزشی کشور وجود نداشته است که خود می‌تواند زمینه‌ای برای تحقیقات آینده را مهیا سازد. از طرفی، بین گروه‌های با تجربه کاری بالا (با تجربه کاری بیش از ۱۱ سال) هم تفاوتی دیده نمی‌شود که این امر شاید مربوط به عدم پذیرش آموزش‌های نوین در زمینه سنجش و ارزشیابی، به‌دلیل نوعی حس برتری و همچنین نبود انگیزه‌های استخدامی به‌دلیل ثبات شغلی باشد، از طرفی نظام آموزشی در مواجهه با این افراد، الزامی را برای تکمیل آموزش بوجود نیاورده است. در صورتی‌که در افرادی با تجربه کمتر از ۱۰ سال، گزینش‌های علمی اعم از استخدامی و ترفیع و ارتقای شغلی، قراردادهای موقت و ... آن‌ها را مجبور به فراگیری یافته‌های جدید آموزش و کسب سوابق علمی کامل‌تر کرده است که این از طریق فراگیری نرم افزارهای مرتبط، استفاده از فرصت‌های مطالعاتی، برگزاری و شرکت در کارگاه‌ها و سمینارهای داخلی و بین‌المللی و ... میسر شده است که این نتیجه با تحقیقات گذشته نیز همخوانی دارد که البته ممکن است در محیط‌های مختلف با سیاست‌های آموزشی متفاوت، نسبت به‌شیوه آموزش و استفاده کاربردی از آن‌ها متفاوت باشد. از طرف دیگر، از آنجاکه تمامی شرکت‌کنندگان؛ مدرک کارشناسی ارشد یا بالاتر دارند، می‌توان گفت که دانش روزآمد درباره مفاهیم سنجش و ارزشیابی بر روی موفقیت تدریس در حین کار مدرسان تاثیرگذار است، حتی اگر در دوره قبل از اشتغال آن‌ها فرا گرفته باشند. از اینرو، آموزش‌های

مداوم و تخصصی سنجش و ارزشیابی برای مدرسان به‌عنوان امری مهم در نظام آموزشی کشور توسط دست‌اندرکاران این امر باید در نظر گرفته شود.

با توجه به نتایج تحلیل داده‌های سوال دوم، که در هر دو گروه مولفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی عملی و نظری تفاوتی مشاهده نشد، ممکن است مربوط به این موضوع باشد که نظام آموزشی به‌صورت واحد فقط یک تفکر را دنبال می‌کند. بنابراین، توسعه سطح فکری نیز فقط پیرامون همین تفکر حرکت می‌کند و بدیهی است که بین گروه‌های آموزشی تفاوتی بوجود نمی‌آید چرا که فرصتی برای سنجش روش‌های کاربردی دیگر وجود ندارد. از طرفی، شاید مدرسانی که با مدرک آموزش زبان انگلیسی مشغول به تدریس زبان انگلیسی‌اند، به دلیل گذراندن دروس تخصصی سنجش و ارزشیابی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دارای سطح بالاتری از آشنایی با مولفه‌های سنجش و ارزشیابی باشند که میانگین عددی ارائه شده در این تحقیق نیز نشانگر آنند، اما در عمل مدرسان با گرایش‌های دیگر زبان انگلیسی، از جمله ادبیات انگلیسی، به دلیل داشتن انگیزه بالای بقای شغلی خود، دارای سطح آگاهی سنجش و ارزشیابی قابل قبولی در سطح مدرسان با مدرک آموزش انگلیسی هستند که از طریق گذراندن دوره‌ها، کارگاه‌ها و ... به‌دست آوردند، به‌گونه‌ای که موجب عدم معنی‌داری آماری بین گرایش‌های مختلف زبان انگلیسی در این تحقیق شده است.

سرانجام شیوه پاسخگویی به پرسش‌نامه در این تحقیق، نبود دانش عملی کافی مدرسان در سنجش و ارزشیابی و نبود آموزش‌های مناسب و روزآمد مرتبط، به‌ویژه زمینه ارزشیابی کلاسی را مطرح می‌سازد. در همین راستا، حمایت و آموزش سنجش و ارزشیابی مدرسان باید در زمان ایجاد سنجش‌های سواد ارزشیابی در نظر گرفته شود. پس گردآوری اطلاعات درباره اولویت‌های مدرسان، تجربه‌ها و تأثیرگذاری آموزش سنجش و ارزشیابی می‌تواند در پیشرفت مجموعه داده‌ها مؤثر باشد و با ارائه دوره‌های آموزشی مدون و مستمر برنامه‌ریزی شده توسط مدیران آموزشی، مدرسان را توانمند سازد.

مطالعات آینده به‌احتمال از پژوهش‌های مرتبط با آموزش و یادگیری مدرسان به‌عنوان منبع اصلی داده‌ها برای چگونگی شکل‌گیری سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان بهره خواهند جست (اسمیت و لید، ۱۹۹۹). همانطور که «بروکارت» (۲۰۰۰) می‌گوید، مدرسان نگرانی‌ها و نیازهای خاص خود را دارند که نتیجه فعالیت در محیط کلاسی آن‌هاست. این موضوع بررسی و اصلاح فعالیت‌های آموزشی را در پی خواهد داشت؛ مشروط به این‌که مدرسان از رابطه متقابل میان مراحل مختلف، راهکارها و اعمالی که ریشه در تمرین‌های سنجش و ارزشیابی دارد،

آگاهی کافی داشته باشند (کوه، ۲۰۱۱). نتایج این تحقیق نیز مسیرهایی را برای درک بهتر از سواد سنجش و ارزشیابی و آموزش مدرسان در پژوهش‌های آینده ارائه می‌دهد.

۸- نتیجه‌گیری

گسترش سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان زبان انگلیسی به‌ویژه در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، به‌تلفیق دانش پایه، همچنین درک ارتباط درونی زبان، فرهنگ و آموزش نیاز جدی دارد. افزون بر این، دانش نظری و درک شخصی مدرسان از دانش به‌خصوص چگونگی اصلاح و استفاده از آن برای هدف‌های تدریس، یادگیری و سنجش و ارزشیابی باید مورد توجه قرار گیرد. تبدیل این دانش نظری به‌عملی و آزمایش منتقدانه مدرسان نسبت به‌سنجش و ارزشیابی خود نیز بسیار مهم است؛ چنانکه شناسایی مراحل سنجش و ارزشیابی و توسعه دانش سنجش و ارزشیابی معلمان، اهمیت بسیاری دارد. با وجود پیچیدگی و ماهیت پویای این آگاهی‌های چندجانبه، این امکان نیز وجود دارد که توسعه دانش مدرسان زبان پایدار بماند. سرانجام، این حقیقت انکارناپذیر است که باید از مدرسان زبان انگلیسی در ظرفیت‌های حرفه‌ای و وظایفشان برای باسوادشدن در زمینه سنجش و ارزشیابی حمایت جدی کرد که به‌طور مشابه پوفم (۲۰۱۳ و ۲۰۰۴) نیز به آن اشاره کرده است. ایجاد درک کامل از آنچه سواد سنجش و ارزشیابی است و چگونگی اندازه‌گیری و مطالعه آن، مرحله انتقال بحرانی در این رویه است.

این‌طور به‌نظر می‌رسد که توسعه حرفه‌ای در زمینه آزمون‌سازی و سنجش و ارزشیابی، بسیار حایز اهمیت است. به‌بیان دیگر، آموزش پایدار و توسعه حرفه‌ای مداوم، نیاز ضروری مدرسان و مدیران ایرانی است. پیشنهاد میشود به‌منظور پیشرفت و گسترش با برگزاری دوره‌های خاص، زمینه‌های کمبود در سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان شناسایی و گواهی‌نامه‌های آنان سالانه تمدید شود. همچنین، لزوم شرکت در دوره‌های آموزش توسعه حرفه‌ای باید نشانه صلاحیت مدرسان باشد و در نتیجه آن شایستگی ارتقا را دربرداشته باشد. امروزه برنامه‌های آمادگی مدیران باید تغییراتی در طرح درس‌ها ایجاد کند و این به‌منظور همگامی با تغییر جهانی سنجش و ارزشیابی است.

اصولا انجام این تحقیق برای ضرورت نشان دادن عوامل موثر بر سواد سنجش و آموزش مدرسان بوده و نوع طراحی پرسشنامه و تحقیق در نشان دادن اهمیت شناخت این عوامل تاثیرگذار است. بنابراین، با توجه به‌اهمیت درک مدرسان از مفاهیم ارزشیابی و محیط

آموزشی در شکل‌گیری سواد سنجش و ارزشیابی، طرح درس‌های دارای جذابیت ذهنی و احساسی می‌تواند در تشویق مدرسان برای تمرکز به‌ادراک و تمرین‌های سنجش استفاده شود. همچنین مربیان می‌توانند برای مدرسان ضمن خدمت، فرصت‌های کارورزی را در ارتباط بخشی و تطبیق بین نظری و تمرین عملی افزایش دهند. آموزش ضمن خدمت مدرسان به‌برنامه‌های جدیدی نیاز دارد که در آن میزان توجه و صبر کافی برای درک عقاید مدرسان نسبت به سنجش و ارزشیابی وجود داشته باشد. همچنین ممکن است نیازها شرایطی را به‌وجود آورد که در آن به‌مدرسان چه به‌صورت فردی و چه گروهی، در آموزش سنجش و ارزشیابی و پیشرفت هويت به‌عنوان یک ارزشیابی‌کننده کمک شود. چنین شرایطی، شامل ایجاد فضا برای به‌اشتراک گذاشتن تجربیات تمرین‌های عملی سنجش و ارزشیابی مدرسان، ایجاد محرک‌هایی برای تشویق معلمان در گردآوری گزارش‌های تمرین‌های ارزشیابی خود و یا برپایی فرصتی برای انتقاد مدرسان از سیاست‌های اعمال‌شده در سنجش و ارزشیابی از نظام آموزشی است.

در پایان، حمایت از اقدام‌هایی که دانش سنجش و ارزشیابی و آموزش درک بهتر مدرسان از سنجش و ارزشیابی را می‌تواند اصلاح و بالا ببرد، با تاکید بر تسهیل فرایند یادگیری مورد توجه قرار گیرد، به‌همان گونه که دلوکا و همکاران (۲۰۱۳) نیز به‌آن اشاره داشته‌اند. همچنین بررسی و تحقیق درباره‌ی چگونگی تسهیل سطوح مختلف در زمینه‌های متفاوت نسبت به پیشرفت سواد سنجش و ارزشیابی باید مورد حمایت قرار گیرد. نه‌تنها موارد موفق، بلکه موارد ناموفق درباره‌ی مدرسان در حال خدمت، نسبت به سنجش و ارزشیابی در محیط خود باید به‌عنوان راهکاری مؤثر و راهگشا برای افزایش سطح آگاهی مدرسان قلمداد شود.

۹- منابع

- Aguirre, J., & Speer, N. M. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 327-356.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). *International trends in the implementation of assessment: implications for policy and practice*. Policy Futures in Education.
- Brookhart, S. (2002). What will teachers know about assessment, and how will that improve instruction. In R. W. Lizzitz, & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in educational reform: Both means and ends* (pp. 2-17). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3–12.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A., & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48(2), 128-142.
- Duncan, C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345–362.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255-276.
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- Leighton, J. P., Gokiert, R. J., Cor, M. K., & Hefferman, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policies & Practice*, 17(1), 7-21.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329–344.
- Mertler, C. A. (2003). *Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid- Western Educational Research Association, October 15-18, Columbus, Ohio.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3) 363–380.
- Popham, W. J. (2004). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11.

- Popham, W. J. (2013). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Boston: Pearson
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- Schafer, W. D., & Lizzitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63.
- Shohamy, E. (2008). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19(4), 369-394.
- Spolsky, B. (2008). Introduction—Language testing at 25: Maturity and responsibility? *Language Testing*, 25(3), 297-305.
- Stiggins, R. J. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36.
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412.
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2003). Has curriculum in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in Education*, 21(1), 119-134.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Colbert, P. (Eds.) (2014). *Designing assessment for quality learning*. The Enabling Power of Assessment, 1. Springer International, Netherlands.
- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: a narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493-513.

حسینی م. و شیرازی ح. (۱۳۹۳). بررسی تحلیلی تحقیقات انجام شده در موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران*.

