



مؤلفه‌ها و نیازهای سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی کلاس-محور: دیدگاه معلمان انگلیسی در ایران

معصومه طیبی*

دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب،
تهران، ایران

Email: Tayyebi.masoumeh@gmail.com

محمود مرادی عباس‌آبادی**

(نویسندهٔ مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران،

بابلسر، ایران

Email: moradi@umz.ac.ir



چکیده

هم‌زمان با مطرح‌شدن نگارش زبان دوم/خارجی به‌عنوان یک حوزهٔ مستقل مطالعاتی، آموزش و ارزیابی آن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شد. با توجه به پیوند ارزیابی و یادگیری، معلمان باید افزون بر یادگیری آموزش نگارش در زمینهٔ ارزیابی نگارش نیز آموزش ببینند تا برای مواجهه با چالش‌های تدریس در کلاس آماده شوند. تربیت معلمانی که دارای سواد ارزیابی نگارش (*writing assessment literacy*) هستند نیازمند دورهٔ آموزشی منسجمی است که در خصوص نظریات و عملکرد ارزیابی نگارش اطلاعاتی مناسب به معلمان آینده ارائه دهد. هدف از این مطالعه بررسی دوره آموزش معلمان انگلیسی در زمینهٔ آماده‌سازی معلمان برای ارزیابی نگارش و شناسایی نیازها و مؤلفه‌های آن از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در ایران است. برای این منظور پرسشنامه‌ای طراحی و از حدود ۲۰۰ معلم زبان انگلیسی، در خصوص سطح سواد ارزیابی نگارش و میزان کفایت دورهٔ آموزش معلمان به لحاظ آماده‌سازی، و مؤلفه‌های مورد نیاز آن اطلاعاتی گردآوری شد. یافته‌های پژوهش از نارضایتی معلمان نسبت به دورهٔ ارزشیابی دانشگاه حکایت می‌کند. نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی، پنج عامل را بر اساس دوران وایمکس مشخص می‌کند: مهارت‌های فنی، آموزش زبان، نمره‌دهی و تصمیم‌گیری، عملکرد بومی و اصول و مفاهیم. نتیجهٔ خودارزیابی معلمان نشان داد که آن‌ها در این پنج حوزه موضوعی دارای دانش متوسطی هستند. با این حال، در برخی از موارد، از جمله توانایی ساخت یا استفاده از چارچوب ارزیابی و ارزیابی نمونه‌کارها معتقد بودند که دانش پایینی دارند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۷/۰۷
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵
تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

نگارش زبان دوم، ارزشیابی
زبان، سواد ارزشیابی نگارش،
آموزش معلمان

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.310866.757 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

طیبی، معصومه، مرادی عباس‌آبادی، محمود (۱۳۹۹). مؤلفه‌ها و نیازهای سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی کلاس-محور: دیدگاه معلمان انگلیسی در ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، (۱۰) ۳، ۶۰۱-۵۸۸.
Tayyebi, Masoumeh, Moradi Abbasabdi, Mahmood (2020). Classroom-based Writing Assessment Literacy Components and Needs: Perspectives of In-service EFL Teachers in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 588-601.
DOI: 10.22059/jflr.2020.310866.757

* معصومه طیبی دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد سوادکوه است. حوزه تحقیقی مورد علاقه وی ارزیابی زبان دوم و نگارش زبان دوم است.
** محمود مرادی عباس‌آبادی عضو هیئت علمی گروه آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه مازندران است. حوزه تحقیقاتی مورد علاقه ایشان ارزیابی زبان دوم است.



Classroom-based Writing Assessment Literacy Components and Needs: Perspectives of In-service EFL Teachers in Iran



Masoumeh Tayyebi*

PhD candidates in TEFL, Islamic Azad University, South Tehran Branch,

Tehran, Iran

Email: Tayyebi.masoumeh@gmail.com



Mahmood Moradi Abbasabadi**

(corresponding author)

Assistant professor of TEFL, Department of English Language and Literature, University of Mazandaran, Email:

moradi@umz.ac.ir

ABSTRACT

As second language writing established itself as an independent area of study, instruction as well as assessment of language writing has taken over a major part in English as second/foreign language (ESL/EFL) settings. Considering the link between assessment and learning, teachers need to learn about writing assessment together with their learning of writing pedagogy to be prepared for classroom challenges. As a result, over the last few years, there have been calls regarding the importance of developing language teachers' writing assessment literacy (WAL). Developing assessment literate writing teachers requires teacher education programs that equip prospective teachers with sound understanding of theory and practice of writing assessment. To provide EFL/ESL teachers with good assessment education, first we need to have information about current assessment courses and their needs. The purpose of this study was to provide insights into writing assessment education from the perspective of in-service EFL teachers, through a WAL questionnaire developed by the researcher and administered to 200 EFL teachers. The results showed that there might be five distinct components of WAL: Language Pedagogy, Technical skills, Scoring and Decision Making factor, Local Practice, and Principles and Concepts factor. Most teachers perceived themselves to be moderately knowledgeable in the five thematic areas. However, in some items within these five thematic areas, they found themselves to be slightly knowledgeable including knowledge of developing or using rubric or using portfolio assessment.

DOI: 10.22059/jflr.2020.310866.757

© 2020 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:

28th, September, 2020

Accepted:

6th, October, 2020

Available online:

Autumn 2020

Keywords:

second language writing, language assessment, assessment literacy, writing assessment literacy, teacher education

* Masoumeh Tayyebi is a PhD candidate in TEFL in Islamic Azad University South Tehran Branch and faculty member in Islamic Azad university of Savadkooh. Her research interests are second language writing and assessment.

** Mahmood Moradi Abbasabadi is an assistant professor of TEFL in Mazandaran University. His research interests are second language testing and assessment issues.

۱. مقدمه

با توجه به نقش بسیار مهم ارزشیابی در آموزش و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ارزشیابی کلاس-محور که باعث تقویت یادگیری دانش‌آموزان می‌شود، به‌طور گسترده‌ای در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است (دیویسون، Davison، ۲۰۱۹؛ پلک و همکاران، Plake et al، ۱۹۹۳؛ ری-دیکنز، Rea-Dickins، ۲۰۰۸). در این راستا، مهارت و دانش معلمان در استفاده از ارزشیابی برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان و همچنین بررسی پیشرفت آن‌ها اهمیت یافته است. در نتیجه، معلمان موظفند با آخرین یافته‌ها در زمینه ارزشیابی کلاس-محور آشنا باشند و از این رو پژوهشگران به‌طور فزاینده‌ای سواد ارزشیابی (assessment literacy) آن‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند (استیجینز، Stiggins، ۱۹۹۱؛ پلک و دیگران، Plake, et al، ۱۹۹۳؛ مرتلر و دیگران، Mertler et al، ۲۰۰۵؛ پاپهم، Popham، ۲۰۰۹). مفهوم سواد ارزشیابی را اول بار استیجینز (۱۹۹۱) در آموزش عمومی مطرح و به‌توانایی معلمان در شناسایی شیوه‌های ارزشیابی درست و نادرست اشاره کرد. بعدها، این تعریف گسترش یافت و بر این موضوع متمرکز شد که معلمان زمانی از سواد ارزشیابی برخوردارند که هم به‌لحاظ نظری و اصول ارزشیابی و هم در استفاده عملی از نتایج ارزشیابی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان توانمند باشند (استیجینز، ۲۰۰۲؛ پاپهم، ۲۰۰۹؛ دلوکا و کلینجر، DeLuca & Klinger، ۲۰۱۰). براساس پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه سواد ارزشیابی در آموزش عمومی و با افزایش چشمگیر ارزشیابی زبان در دهه اول قرن بیست و یکم (Fulcher فالچر، ۲۰۱۲)، پژوهشگران آموزش زبان دوم کوشیدند که مفهوم سواد ارزشیابی را برای معلمان زبان بررسی کنند و اصطلاح سواد ارزشیابی زبان (language assessment literacy) را بکار بردند (بریندلی، Brindley، ۲۰۰۱؛ دیویس، Davies، ۲۰۰۸؛ اولولین، O'Loughlin، ۲۰۱۳؛ پیل و هاردینگ، Pill & Harding، ۲۰۱۳؛ تیلور، Taylor، ۲۰۰۹). هم‌زمان با گسترش تحقیقات در مورد سواد ارزشیابی زبان، برخی پژوهشگران مفهوم سواد ارزشیابی مبتنی بر مهارت زبانی را مطرح کردند. در این بین، شماری از پژوهشگران خواستار ارتقای سواد ارزشیابی نگارش (writing assessment)

(literacy) شدند (کروسان و همکاران، Crusan, et al، ۲۰۱۶؛ لم، Lam، ۲۰۱۵؛ لی، Lee، ۲۰۱۷). با توجه به استفاده روزافزون از ارزشیابی نگارش انگلیسی در زمینه تصمیم‌گیری در گستره‌های مختلف، مانند مهاجرت، آموزش زبان دوم و مقاله‌نویسی برای پیشرفت حرفه‌ای؛ ارتقای دانش ارزشیابی نگارش برای معلمان زبان ضروری است.

۲. پیشینه پژوهش

در حالی که ارزشیابی یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌های معلمان است که آن‌ها به‌طور معمول دست کم یک‌سوم از زمان آموزشی خود را صرف ارزشیابی و فعالیت‌های همبسته به آن می‌کنند (وایت، White، ۲۰۰۹)، از وجود نگرانی‌هایی در باره سواد ارزشیابی معلمان هم در آموزش عمومی (ماکلان، MacLellan، ۲۰۰۴؛ پاپهم، ۲۰۰۹؛ دلوکا و کلینجر، ۲۰۱۰) و هم در آموزش زبان دوم (هسلگرین و دیگران، Hasselgreen, et al، ۲۰۰۴؛ فالچر، Fulcher، ۲۰۱۲؛ جینز، Jin، ۲۰۱۰؛ وگت و سگاری، Vogt, K., & Tsagari, D، ۲۰۱۴؛ ماسکورا، Mosquera et al، ۲۰۱۵) حکایت می‌کند. بر پایه پژوهش‌های بی‌سواد ارزشیابی معلمان؛ نتیجه نبود آموزش مناسب در برنامه‌های آموزش معلمان یا برنامه‌های ضمن خدمت است (شافر، Schafer، ۱۹۹۳؛ استیجینز، ۱۹۹۹؛ تاراس، Taras، ۲۰۰۷؛ دلوکا و بلارا، Bellara & DeLuca، ۲۰۱۳؛ مندوزا و آرانديا، Mendoza & Arandia، ۲۰۰۹). استیجینز (۲۰۰۲) بر این باور است که شمار بسیار کمی از معلمان برای مواجهه با چالش‌های ارزشیابی در کلاس آمادگی لازم را دارند؛ زیرا برای آموختن چنین کاری به آن‌ها فرصتی داده نشده است. بیشتر معلمان در دوره پیش از خدمت، یا دوره‌های ضمن خدمت، آموزش دقیق و کاملی در زمینه نظریه‌ها و عملکرد ارزیابی آموزشی دریافت نکرده‌اند (تیلور، ۲۰۰۹).

بر همین اساس، تاکنون به‌موضوع نگارش (بلچر و هیرولا، Belcher & Hirvela، ۲۰۰۷) و ارزشیابی نگارش (لی، ۲۰۱۷) به‌عنوان مؤلفه‌های از آموزش معلمان، چنان که باید توجهی نشده است. در پژوهش‌های اندکی نیز که بر سواد ارزشیابی نگارش معلمان در کلاس درس متمرکز بوده، بی-سواد ارزشیابی نگارش معلمان زبان انگلیسی و محروم بودن آن‌ها از آموزش کافی در این زمینه، تأیید شده است.

(ویگل، ۲۰۰۷، [wieggle](#)؛ کروسان و دیگران، ۲۰۱۶؛ لم، [Lee](#)، ۲۰۱۷؛ عطایی تبار و دیگران، ۲۰۱۹). ویگل (۲۰۰۷) بر این باور است که:

"بسیاری از برنامه‌های آموزش‌های تکمیلی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در نگارش، معلمان کارآموز را به‌گذراندن دوره‌ای برای ارزشیابی ملزم نمی‌کند و دوره‌های مربوط به آموزش نگارش، اغلب مدت زمان بسیار کمی را به‌مباحث مربوط به ارزشیابی نگارش اختصاص می‌دهد" (ص. ۱۹۴).

از آنجا که معلمان برای به‌عهده گرفتن مسئولیت کامل در زمینه روش‌های ارزشیابی در کلاس آمادگی ندارند، معمولاً ارزشیابی را نه به‌عنوان وظیفه‌ای که می‌تواند برای معلم و دانش‌آموز مفید باشد، بلکه اقدامی زائد می‌دانند (ویگل، ۲۰۰۷). کروسان و همکاران (۲۰۱۶) خاطرنشان کردند که برنامه آموزش معلمان باید داوطلبان را به‌دانش ارزشیابی اساسی مجهز کند. آن‌ها باور دارند که مؤلفه ارزشیابی نگارش باید در دوره آموزش معلمان زبان دوم گنجانده شود تا داوطلبان بتوانند بهترین کارکرد را در ارزیابی نگارش داشته باشند. در پیشرفت سواد ارزشیابی نگارش معلمان زبان انگلیسی قدم اول این است که مشخص شود آن‌ها باید در جنبه‌های مختلف ارزشیابی نگارش چه اطلاعاتی داشته باشند تا بتوانند وظایف مربوط به ارزشیابی را در کلاس درس انجام دهند. با توجه به‌اهمیت روزافزون سواد ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی، برخی پژوهشگران کوشیده‌اند مفهوم سواد ارزشیابی زبان و مؤلفه‌های آن را مشخص کنند (دیویس، ۲۰۰۸؛ اینبار-لوری، [Inbar-Lourie](#)، ۲۰۱۳؛ تیلور، ۲۰۱۳؛ فالچر، ۲۰۱۲؛ وگت و ساگری، ۲۰۱۴؛ زو و براون، [Xu and Brown](#)، ۲۰۱۶). در رابطه با دانش ارزشیابی معلمان، تغییر پارادایم ارزشیابی آموزشی در سال‌های اخیر از اندازه‌گیری کمی به‌ارزشیابی کیفی باعث شده است که مهارت‌ها و اطلاعات ارزشیابی مورد نیاز برای معلمان پیچیده‌تر از گذشته شود (بروکارت، [Brookhart](#)، ۲۰۰۳؛ اسکارینو، [Scarino](#)، ۲۰۱۳). معلمان موظف هستند روش‌های ارزشیابی را مطابق با مهارت‌های مورد نیاز عصر اطلاعات، شامل مهارت تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و خودآموزی بکار گیرند (بینکلی و همکاران،

[Binkley, et al](#)، ۲۰۱۲). در قیاس با گذشته در حال حاضر دامنه وسیعی از ارزشیابی وجود دارد، مانند ارزشیابی کارپوشه (portfolio assessment) یا خودارزشیابی و ارزشیابی همکلاسی (self and peer assessment) که معلمان برای اجرای هر کدام از این روش‌ها نیازمند آموزش هستند. همان‌طور که [دلوکا و بلارا](#) (۲۰۱۳) نیز بیان کرده‌اند با همه این تغییرات در ارزشیابی آموزشی، "برای آنکه معلمان برای پذیرش اهداف و شیوه‌های مختلف ارزشیابی در مدارس آماده شوند، تجارب آموزشی مربوط به ارزشیابی در دوره قبل از خدمت، باید تغییر کند" (ص ۳۶۷).

پژوهش‌های اخیر تاکید می‌کند که ارزشیابی و سنجش کاملاً وابسته به محیط و شرایطی است که در آن‌ها انجام می‌شود و نیازها و مولفه‌های سواد ارزشیابی زبان تحت تأثیر موقعیت‌های اجتماعی، سیاسی، تاریخی و فرهنگی قرار می‌گیرد (فالچر، ۲۰۱۲؛ اسکارینو، ۲۰۱۳). از این رو مؤلفه‌های سواد ارزشیابی نگارش معلمان زبان انگلیسی و نیازهای آموزشی آن‌ها باید کاملاً متناسب با شرایطی باشد که آن‌ها در آن کار می‌کنند تا نیازهای واقعی معلمان و همچنین دانش‌آموزان برآورده شوند (وگت و ساگری، ۲۰۱۴؛ کروسان و دیگران، ۲۰۱۶). معلمان در حال خدمت مجاز نیستند که هر شیوه ارزشیابی و سنجش را که دوست دارند، در محیط کاری خود اعمال کنند. زیرا متغیرهای محیطی خرد و کلان عملکرد آن‌ها را محدود می‌کنند و بیشینه فرهنگی اجتماعی محیط تعیین کننده سیاست ارزشیابی و براساس آن شیوه‌های ارزشیابی غالب است (زو و براون، ۲۰۱۶). در نتیجه می‌توان ادعان داشت که مؤلفه‌های سواد ارزشیابی بطور کل و سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی بطور خاص، نیازهای آموزشی برای یادگیری ارزشیابی و مواد آموزشی تعیین شده در یک محیط ممکن است در محیطی دیگر ناکافی و ناکارآمد باشند (فیروزی و دیگران، ۲۰۱۹).

در پاسخ به‌فراخوان پژوهش در زمینه سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی کلاس-محور و با توجه به پژوهش‌های بسیار کمی که در زمینه نگارش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران انجام شده است، در مطالعه حاضر تلاش می‌شود که پیشینه سواد ارزشیابی نگارش معلمان انگلیسی در ایران و نیازهای آموزشی آن‌ها بررسی شود. برای دانستن اینکه آیا معلمان برای ارزشیابی نگارش، آموزش لازم را

دریافت می‌کنند، باید دریابیم که آن‌ها دانسته‌های خود را در زمینه ارزشیابی نگارش، در برنامه‌های آموزش پیش از خدمت، چگونه و از چه منبعی آموخته‌اند (هیل و دیگران، Hill, et al, ۲۰۱۰). برای شناسایی بایسته‌های ارزشیابی نگارش انگلیسی کلاس-محور و باهدف بهبود نتایج آموزش و یادگیری نگارش انگلیسی، در پژوهش حاضر به پرسش‌های زیر پرداخته می‌شود:

- به‌باور معلمان زبان انگلیسی در ایران، کدام یک از جنبه‌های سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی باید در برنامه آموزش معلمان گنجانده شود؟
- معلمان انگلیسی ضمن خدمت در ایران، سطح سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی خود را چه‌گونه ارزشیابی می‌کنند؟
- معلمان انگلیسی ضمن خدمت، تا چه اندازه دریافته‌اند که برنامه‌های آموزش معلمان، آن‌ها را برای ارزشیابی نگارش دانش‌آموزان آماده کرده است؟

۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر تلاش می‌شود که با گردآوری داده‌ها از معلمان زبان، نیازهای یادگیری آنان در زمینه ارزشیابی نگارش شناسایی شود. هدف این است که از نتیجه این نیازسنجی و اطلاعات برگرفته از آن، برای شناسایی مؤلفه‌های سواد ارزشیابی نگارش برای معلمان انگلیسی در ایران و طراحی و ساخت آزمون سواد ارزشیابی نگارش و مواد آموزشی جدید استفاده شود؛ به‌گونه‌ای که بتوان در برنامه‌های آموزش معلمان از آن‌ها استفاده کرد. پژوهش حاضر، مطالعه‌ای ترکیبی و شامل داده‌های کمی و کیفی است (تشکری و تدلی، Tashakkori & Teddlie, ۱۹۹۸). داده‌های کمی از طریق پرسشنامه گردآوری می‌شود که پس از آن برای دستیابی به پاسخ‌های متفکرانه‌تر و عمیق‌تر یک مصاحبه کیفی نیمه‌ساختارمند با ۱۰ مدرس شرکت‌کننده در پرسشنامه انجام می‌شود.

ابزار پژوهش

همانگونه که گفته شد، برای پاسخ‌دادن به پرسش‌های بالا، از پرسشنامه و مصاحبه استفاده شده است. مرحله نخست برای ساخت پرسشنامه، طبقه‌بندی سواد ارزشیابی زو و براون

(۲۰۱۶) بود. این طبقه‌بندی کلاس‌محور است و از این‌رو با هدف این مطالعه همپوشانی دارد. پس از بررسی گسترده پژوهش‌های انجام‌شده از سه دهه گذشته در زمینه سواد ارزشیابی، زو و براون (۲۰۱۶) چارچوبی مفهومی به‌نام سواد ارزشیابی معلم در عمل (Teacher Assessment Literacy in Practice) را پیشنهاد کردند تا مفهوم متعارف سواد ارزشیابی را دوباره مفهوم‌گذاری کنند و شکاف بین پژوهش‌های ارزشیابی و آموزش معلمان بطور کلی و معلمان زبان انگلیسی بطور خاص (زو، Xu, ۲۰۱۹) را از بین ببرند. برای ارائه موارد بیشتر، پرسشنامه‌های موجود در زمینه سواد ارزشیابی از جمله پرسشنامه فالچر (۲۰۱۲) و وگت و ساگری (۲۰۱۳) که به‌طور ویژه برای معلمان زبان طراحی شده، به-دقت بررسی شد. افزون بر آن، برای نوشتن مؤلفه‌هایی که کاملاً به ارزشیابی سواد نگارش مرتبط باشند؛ پژوهش‌های مربوط به آموزش و ارزشیابی نگارش زبان دوم به‌طور جامع تحلیل و بررسی شد (به‌عنوان مثال، ویگل، ۲۰۰۲؛ هایلند، Hyland, ۲۰۰۳؛ لی، ۲۰۱۷). براساس این پژوهش‌ها، مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مرتبط با دانش ارزشیابی نگارش، تدوین و مجموعه مؤلفه‌های گردآوری شده به‌نحو دقیق‌تری بررسی شد تا فقط موارد واضح و مرتبط باقی بمانند. پرسشنامه اولیه را دو کارشناس بازرنگری کردند. سپس با استفاده از شماری از معلمان انگلیسی مطالعه راهنما انجام شد تا مشکلات موجود، پیش از آغاز مطالعه اصلی؛ بازرنگری شوند. پرسشنامه نهایی دارای سه بخش بود: بخش نخست مربوط به اطلاعات زمینه‌ای معلمان بود؛ بخش دوم (۱۱-۵) در رابطه با تجربه آن‌ها از دوره‌های ارزشیابی در دانشگاه بود. پرسش‌های پیش زمینه به‌ما کمک می‌کرد تا تشخیص دهیم آیا به‌جامعه پژوهش مورد نظر خود رسیده‌ایم یا خیر؟ بخش سوم دیدگاه معلمان در باره سطح سواد ارزشیابی نگارش و اینکه چه جنبه‌هایی از سواد ارزشیابی نگارش مهم‌اند و باید در واحد ارزشیابی دانشگاه گنجانده شوند. مؤلفه‌های ۱۲ و ۱۳ یکسان و دارای ۳۲ مؤلفه فرعی مرتبط با جنبه‌های مختلف سواد ارزشیابی نگارش بود.

برای اینکه گردآوری داده‌ها سازمان‌یافته‌تر باشد، کوشیدیم این ۳۲ مؤلفه را بر اساس تشابه مفهومی طبقه‌بندی کنیم. پس از مطالعه طبقه‌بندی‌های موجود، دریافتیم که این مؤلفه‌ها با مدل سواد ارزشیابی تایلور (۲۰۱۳) همپوشانی

بیشتری دارد. از آنجا که تایلور (۲۰۱۳) خود، توضیحات مفصلی را در باره زیر مؤلفه‌های هر یک از این هشت گروه نداده، طبقه‌بندی کرمل و هاردینگ (Kremel & Harding, ۲۰۱۹) جایگزین شد که بر اساس همین مدل بود. سرانجام، ۳۲ مؤلفه پرسشنامه زیر مجموعه پنج مورد از هشت گروه طبقه‌بندی شده تایلور (۲۰۱۳) شدند و شامل مهارت‌های فنی، آموزش، عملکرد بومی، نمره‌دهی و تصمیم‌گیری و مفاهیم و اصول می‌شود. برای اطمینان از درست بودن طبقه‌بندی مؤلفه‌ها، تمام این مراحل با نظارت و بررسی دو کارشناس آگاه انجام شد. بخش دوم گردآوری داده‌ها، برای دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر در باره نیازهای آن‌ها، معایب و دوره‌های ارزشیابی در دانشگاه و چالش‌های پیش روی ارزشیابی نگارش در کلاس درس شامل مصاحبه‌ای بود که با ۱۰ تن از مدرسان شرکت‌کننده در بخش اول انجام شد که موافقت خود را برای شرکت در مصاحبه اعلام کرده بودند. پرسش‌های مصاحبه با دو معلم به‌طور آزمایشی بررسی و برای واضح بودن پرسش‌ها بازنگری لازم انجام شد. مصاحبه حدود بیست دقیقه به طول انجامید و با اجازه پاسخگویان، همه مصاحبه‌ها ضبط و پس از پیاده‌سازی روی کاغذ، واکاوی متنی انجام شد. مصاحبه‌های پیاده‌شده با استفاده از رویکردی استقرایی بررسی شد که اجازه می‌داد مضامین و الگوها از داده‌ها استخراج شود (پالتریج و پاکیتی, Paltridge, ۲۰۱۰).

شرکت‌کنندگان

پرسشنامه آنلاین از طریق پست الکترونیک و شبکه‌های

اجتماعی محبوبی مانند واتس‌آپ به ۳۴۰ معلم زبان انگلیسی ضمن خدمت فرستاده شد که در دانشگاه یا در مؤسسه‌های خصوصی انگلیسی مشغول به کار بودند. ۲۶۰ گیرنده، به این نظرسنجی پاسخ دادند که پس از بررسی، و حذف پاسخ‌های ناقص؛ ۲۰۰ پاسخنامه پذیرفته و برای بررسی آماری آماده شدند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده، نمونه‌گیری در دسترس بود. با این حال، یکی از شرایط تعیین‌شده برای معلمان این بود که آن‌ها باید از سابقه آموزش در کلاس نگارش برخوردار باشند تا این سابقه شامل کلاس‌های نگارش در دانشگاه برای دانشجویان زبان انگلیسی در مقطع لیسانس یا کارشناسی ارشد یا کلاس‌های نگارش مؤسسه‌های خصوصی زبان مانند آموزش مقاله‌نویسی آکادمیک به‌عنوان درسی مستقل یا دوره‌های نگارش مربوط به آیلتس و تافل باشد. دلیل اینکه از معلمان مدرسه در این پژوهش استفاده نشد، این بود که به‌طور معمول نگارش انگلیسی جزو مهارت‌های نادیده گرفته‌شده در مدارس ایران است. (معرفت و حیدری, ۲۰۱۸).

همانگونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، بیشتر شرکت‌کنندگان (۵۹٪) در مؤسسه‌های خصوصی انگلیسی و تقریباً ۴۱٪ آن‌ها در دانشگاه آموزش می‌دادند. بیشتر آن‌ها در محدوده سنی ۳۶-۴۵ سال قرار داشتند. در باره مدرک تحصیلی، تقریباً ۱۷٪ از پاسخگویان دارای مدرک کارشناسی، ۴۳٪ دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴۰٪ دارای مدرک دکترا بودند.

جدول ۱. مشخصات معلمان انگلیسی شرکت‌کننده در پژوهش

(%) جنسیت	(%) سن	(%) مدرک	(%) محل تدریس
55.0	5.00	17.00	41.00
مرد	< 25	کارشناسی	دانشگاه
45.0	20.50	43.00	59.00
زن	26-35	کارشناسی ارشد	موسسه
	36-45	40.00	
	46-55	دکتری	
	19.50		
	>56		
	1.00		

دوره آموزش معلمان گنجانده شود. شناسایی این مباحث به‌شناسایی مؤلفه‌های اصلی سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی کمک می‌کند، برای پاسخ دادن به این پرسش ۱۲ مؤلفه در پرسشنامه با استفاده از بررسی عاملی اکتشافی واکاوی شد.

۴. نتایج و بحث

پرسش شماره یک به‌دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی در زمینه مباحث مهم ارزشیابی نگارش مربوط بود که باید در

برای تعیین اینکه آیا میزان داده‌ها برای واکاوی عاملی مناسب است، از شاخص تناسب کایزر-مایر-اولکین و آزمون بارتلت استفاده شد.

جدول ۲- نتایج شاخص کایزر-مایر-اولکین و تست بارتلت برای سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی

سازه	آزمون کایزر مایر و آزمون بارتلت
شاخص کایزر	۰۹۲۸
آزمون بارتلت	۴,۱۰۱,۱۶۲
سطح معنی داری	۰,۰۰۰۹

بر اساس جدول ۲ شاخص کایزر ۰/۹۲۸ و سطح اهمیت تست بارتلت کرو ۰,۰۰۹۹ است. بنابراین بررسی عاملی با چرخش واریماکس انجام شد. مشخصه‌های آماری اولیه که در اجرای بررسی مولفه‌های اصلی برای سازه سواد ارزشیابی نوشتن به دست آمده در جدول ۳ نمایش داده شده است. چنانچه ملاحظه می‌شود ارزش‌های ویژه پنج عامل پژوهشی؛ در مجموع تقریباً ۶۲ درصد از مجموع واریانس را تبیین می‌کنند، در میان آن‌ها ارزش ویژه عامل اول برابر با ۳۷,۹۷۷، ارزش ویژه عامل دوم ۸,۰۹۹، عامل سوم ۶,۴۸۲، عامل چهارم ۵,۱۱۲ و عامل پنجم ۴,۱۹۹ بوده است.

جدول ۳- عوامل استخراج شده و درصد واریانس تبیین شده

فاکتور	مقدار ویژه			مجموع ضرایب عامل چرخش داده نشده			مجموع ضرایب چرخیده		
	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی
1	12/153	37/977	37/977	12/153	37/977	37/977	5/642	17/632	17/632
2	2/592	8/099	46/076	2/592	8/099	46/076	4/342	13/568	31/200
3	2/074	6/482	52/558	2/074	6/482	52/558	3/963	12/385	43/586
4	1/636	5/112	57/670	1/636	5/112	57/670	3/952	12/350	55/936
5	1/344	4/199	61/869	1/344	4/199	61/869	1/784	5/576	61/511

مورد). گفتنی است که در فرآیند تحلیل مواردی را که بار عاملی پایینی داشتند حذف کردیم. نتیجه این فرایند حذف موارد ۵، ۶، ۲۱، ۳۱ بود که در پایان مجموعه‌ای از ۲۸ مؤلفه باقی ماندند.

برای بررسی روایی پنج عامل استخراج شده، آلفای کرونباخ محاسبه شد که در جدول ۵ نشان داده شده است. همانطور که می‌بینیم، سازه سواد ارزشیابی نوشتن از لحاظ پایایی مرکب در هر سه معیار دارای وضعیت قابل قبولی بوده است. بر این اساس، در پاسخ به پرسش شماره یک از بارگذاری عوامل توصیف شده در بالا، پنج عامل مشخص برای سواد ارزشیابی نگارش انگلیسی مشخص شد.

در ادامه نتایج به بررسی عاملی اکتشافی و تعیین میزان بار عاملی هر یک از مؤلفه‌های اصلی سواد ارزشیابی نگارش با روش عوامل اصلی و با دوران واریماکس پرداخته می‌شود. در پرسش‌های مربوط به هر یک از ابعاد، پرسش‌هایی که نسبت اشتراک آن‌ها از ۰/۵۰ کمتر است، نشان می‌دهند که این پرسش‌ها به خوبی با دیگر پرسش‌ها همپوشانی ندارند و بهتر است، حذف شوند. نتایج به دست آمده در جدول ۴ ارائه شده است که پنج فاکتور استخراجی بر اساس دوران وایمکس را مشخص می‌کند: ۱. مهارت‌های فنی (۷ مورد)؛ ۲. آموزش زبان (۶ مورد)؛ ۳. نمره‌دهی و تصمیم‌گیری (۷ مورد)؛ ۴. عملکرد بومی (۲ مورد)؛ و ۵. اصول و مفاهیم (۵)

جدول ۵. پنج عامل سواد ارزشیابی نگارش

آلفای کرانباخ	پایایی مرکب	واریانس میانگین	آیتم‌ها
0.878	0.905	0.577	1,2,3,4,7,8,9
0.885	0.912	0.634	10-11-12-13-14-15
0.957	0.964	0.794	18-19-20-21-22-23-24-25
0.919	0.961	0.924	16-17
0.911	0.931	0.693	26-27-28-29-30-32

فکتورها		آیتم	
۵	۴	۳	۲
			۱
			۰/۶۱۸
			۰/۷۲۵
			۰/۵۷۸
			۰/۶۲۷
			۰/۷۱۸
			۰/۶۸۴
			۰/۷۲۱
		۰/۸۳۷	
		۰/۷۰۱	
		۰/۷۴۵	
		۰/۶۹۶	
		۰/۷۲۳	
		۰/۷۱۵	
		۰/۸۳۷	
		۰/۸۷۲	
	۰/۸۵۷		
	۰/۸۱۵		
	۰/۸۳۰		
	۰/۸۰۶		
	۰/۸۰۸		
	۰/۸۳۲		
	۰/۸۱۹		
	۰/۷۱۲		
۰/۷۹۷			
۰/۷۴۴			
۰/۷۰۵			
۰/۸۰۴			
۰/۸۲۷			

جدول ۶ شاخص‌های توصیفی مربوط به مولفه‌های ارزشیابی نگارش را نشان می‌دهد به‌لحاظ موضوعی، پنج جنبه سواد ارزشیابی نگارش، در سطح متوسط جای می‌گیرند.

برای پرداختن به پرسش شماره دو که مربوط به خود-ارزشیابی مدرسان از سطح سواد ارزشیابی نگارش آن‌ها در بخش‌های مختلف ارزشیابی است، داده‌های بدست‌آمده از مؤلفه ۱۳ بررسی شد و نتایج در جدول ۶ گزارش شده است.

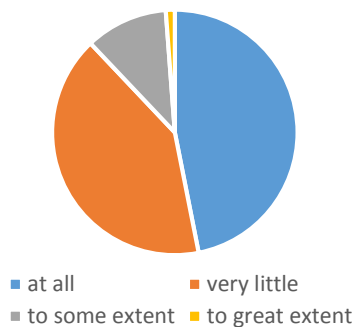
جدول ۶ - شاخص‌های توصیفی خودارزشیابی معلمان در ابعاد موضوعی سواد ارزشیابی نگارش

	میانگین	انحراف معیار	حد پایین	حد بالا
مهارت‌های فنی	200	2/08	0/92	5/00
آموزش زبان	200	1/78	0/73	4/67
نمره‌دهی و تصمیم‌گیری	200	1/77	1/02	5/00
عملکرد بومی	200	1/98	0/81	4/75
اصول و مفاهیم	200	1/73	0/96	5/00

کردند به‌جز دانش ارزشیابی کارپوشه که ممکن است حاوی این نکته باشد که مدرسان ایرانی در باره این نوع ارزشیابی و

در بعد موضوعی "آموزش زبان" که شامل مؤلفه‌های ۱۰ تا ۱۵ می‌شود، معلمان سطح خود را متوسط ارزشیابی

assessment course efficiency



شکل ۱. کفایت دوره ارزشیابی

۵. نتایج مصاحبه

برای دستیابی به داده‌ها عمیق‌تر در زمینه نیازهای ارزشیابی نگارش شرکت‌کنندگان، به‌ویژه دیدگاه‌ها و راهکارهای آن‌ها راجع به کارآمدی دوره ارزشیابی در دانشگاه به‌ویژه آماده‌سازی معلمان برای ارزشیابی نگارش، مصاحبه‌ای نیمه ساختارمند انجام شد که حدود بیست دقیقه بطول انجامید و در آن از معلمان خواسته شد تا درباره نیازها و مشکلات برنامه‌های آموزش معلمان در زمینه مهارت‌های ارزشیابی نوشتن تأمل کنند. نتایج مصاحبه از وجود چالش‌های مختلفی خبر می‌داد که معلمان شرکت‌کننده با آن‌ها روبرویند. پس از پیاده‌کردن مصاحبه‌ها و بررسی آن‌ها، سه‌الگو از نگرش معلمان، با توجه به نیاز سنجی آن‌ها، برای اجرای شیوه‌های ارزشیابی کلاس درس استخراج شده است:

۱. نبود دوره مناسب سنجش زبان به‌طور عام و دوره ارزشیابی نوشتن به‌طور خاص؛ نبود آموزگاران مجرب؛ لزوم آموزش هم‌زمان جنبه‌های نظری و عملی ارزشیابی نگارش.

نادیده گرفته‌شدن ارزشیابی نگارش در دانشگاه

همه شرکت‌کنندگان بر لزوم آموزش ارزشیابی نگارش تأکید کردند و از بی‌توجهی به ارزشیابی نگارش و آمادگی نداشتن خود در آغاز آموزش ابراز ناراحتی کردند. آن‌ها بر این باور بودند که آموزش و ارزشیابی نگارش، نیازمند اختصاص زمان بیشتری در دانشگاه است. شرکت‌کنندگان همچنین درباره این موضوع اتفاق نظر داشتند که یک دوره کلی آزمون‌سازی و ارزشیابی زبان که در دانشگاه گذرانده‌اند، آنان را برای کلاس نگارش و ارزشیابی تکالیف دانشجویان آماده نکرده است؛ زیرا موضوع‌های بسیاری وجود دارد که

شیوه استفاده از آن در کلاس دانش کافی ندارند. برای بعد موضوعی مهارت‌های فنی که دربرگیرنده مؤلفه‌های ۱ تا ۹ است، میانگین دانش این افراد در حدود ۲ است و بیشتر شرکت‌کنندگان، خود را در سطح متوسط ارزشیابی کردند؛ به‌جز مؤلفه‌های ۷ و ۸ که مربوط به استفاده از چارچوب ارزیابی (Rubric) و آمار است که بیشتر دانش خود را در این زمینه‌ها اندک ارزشیابی کردند. در مجموع، ممکن است نتیجه بگیریم که سواد ارزشیابی نگارش مدرسان انگلیسی شرکت‌کننده در این پژوهش در زمینه "آموزشی" و "مهارت-های فنی" شاید کافی نباشد، بنابر این، آنان نیازمند آموزش بیشتری در این زمینه‌ها هستند. بعد موضوعی کارکرد بومی معلم که شامل مؤلفه‌های ۱۵ و ۱۶ بود، میانگین ۱/۷۷ را نشان داد. این موارد مربوط به صلاحیت معلمان در زمینه طراحی سؤال‌های مناسب است که با نیازها و علایق دانش-آموزان در آن شرایط خاص منطبق است. از این لحاظ، بیشتر معلمان خود را در سطح متوسط جای دادند. در مورد بعد موضوعی "نمره‌دهی و تصمیم‌گیری" (مؤلفه‌های ۱۸ تا ۲۵)، شرکت‌کنندگان مشخص کردند که در زمینه‌هایی مانند "امتیازدهی تحلیلی" و "تفسیر نمره‌ها و نتایج آگاهی‌اندکی دارند که می‌تواند بر کارکرد معلمان در این زمینه‌ها تأثیر منفی بگذارد.

سؤال سوم این تحقیق مربوط به نظرات شرکت‌کنندگان در مورد کارآمد بودن برنامه‌های آموزش معلمان برای آماده‌سازی آن‌ها در انجام ارزشیابی نگارش در کلاس بود. شکل ۱ نشان می‌دهد که بیشتر معلمان، دوره‌های ارزشیابی دانشگاه را در زمینه آماده‌سازی خود برای ارزشیابی نگارش (۴۷،۵٪) ناکافی می‌دانند. به‌لحاظ زمان یادگیری، بیشتر شرکت‌کنندگان ترجیح می‌دهند ارزشیابی نگارش را در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد یاد بگیرند و حدود ۴۱٪ دوره-های ارزشیابی مداوم ضمن خدمت را در سوادآموزی معلمان مؤثرتر می‌دانند. افزون بر این‌ها، ۹۵٪ معلمان بر این باور بودند که به‌جای یک دوره عمومی آزمون‌سازی در دانشگاه، باید برای ارزشیابی مهارت نگارش واحدی مستقل در نظر گرفته شود.

باید طی یک‌نیمسال در دوره ارزشیابی عمومی پوشش داده شوند و از این روی نگارش ارزشیابی یا نادیده گرفته می‌شد، یا فقط به صورت سطحی، آن هم در یک جلسه و با تمرکز بر موضوع‌های نظری بررسی می‌شد. آنچه در ادامه نقل می‌شود گفته‌های معلمانی است که از نبود آموزش کافی ابراز نگرانی کرده‌اند. معلم شماره یک که عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی است و بالغ بر چهارده سال سابقه تدریس واحدهای نگارش زبان را به دانشجویان رشته زبان انگلیسی در کارنامه آموزشی خود دارد چنین می‌گوید:

"به ما آموزش ندادند که چه‌گونه می‌توانیم نگارش دانش‌آموزان را ارزشیابی کنیم. زمانی که شروع به کار کردم، واقعاً نمی‌دانستم که باید چه‌گونه به دانشجویان تکلیف بدهم و چه‌گونه آن‌ها را ارزشیابی کنم؛ بنابراین سعی کردم با مطالعه گسترده و پیگیری نشریات معتبر بین‌المللی و کتاب‌های درسی و آموزشی اطلاعاتی را درباره ارزشیابی نوشتن کسب کنم."

در همین راستا مدرس شماره ۴ نیز یک خانم عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی است، نظری مشابه داشته و آموزش دانشگاه را کافی ندانسته است:

"وقتی که دانشگاه را به پایان رساندم، مطلقاً چیزی در مورد تدریس و ارزشیابی نگارش دانشجویان نمی‌دانستم و تکالیف دانشجویان را بدون هیچ معیار دقیق و مشخصی و بر اساس تصور کلی خودم از متن ارزشیابی می‌کردم. دوره آزمون‌سازی و ارزشیابی که آن زمان در دانشگاه داشتیم، کاملاً استاد-محور بود و در هر جلسه مبحثی خاص از ارزشیابی زبان بررسی می‌شد که طی آن استاد به ارائه توضیحات نظری مربوط به آن بسنده می‌کرد و ما به ندرت ملزم به فعالیت عملی در آن حوزه و طراحی یا بررسی ارزشیابی‌ها یا آزمون‌های واقعی می‌شدیم. به یاد دارم که در آن دوره فقط یک جلسه به ارزشیابی مهارت‌های زبانی (هر چهار مهارت در یک جلسه) اختصاص یافت و جای تعجب ندارد که این دوره از نظر آماده سازی ما در ارزشیابی نگارش مفید نبوده باشد."

معلم شماره ۵ که در مؤسسات خصوصی انگلیسی به

تدریس آیتس مشغول هست هم در تایید گفته های معلم دیگر اذعان داشت:

"متأسفانه، من در مورد نحوه ارزشیابی نوشتن هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرده‌ام. دوره ارزشیابی عمومی بسیار کوتاه بود و در آن به طور سطحی به مباحث مرتبط پرداخته می‌شد و به طور کلی من در مورد ارزشیابی زبان چیز زیادی نمی‌آموختم و زمانی که مجبور شدم تکلیف ۱ و ۲ نگارش آیتس را ارزشیابی کنم نمی‌دانستم باید چه کنم و از همین رو اعتماد به نفس بسیار پایینی داشتم. به مرور زمان با روش آزمون و خطا خودم آن را یاد گرفتم."

ضرورت آموزش همزمان مباحث نظری و عملی

معلمان شرکت‌کننده افزون بر اظهار نومیادی از دریافت نکردن آموزش مناسب در زمینه ارزشیابی نگارش، از مشکلات و چالش‌های معمول خود در کلاس‌های نگارش زبان گفتند و اینکه دانستن و آموختن چه مطالبی برای دانشجو- معلم الزامی است. چالش‌های مشترک آن‌ها شامل موارد نظری و عملی بود. بر این اساس، معلمان، پیش از خدمت؛ به آموزش در زمینه جنبه‌های نظری ارزشیابی نوشتن و همچنین دریافت تجربه عملی با متون واقعی نگارش نیاز دارند. مدرس شماره ۲ خاطر نشان کرد که مطالب مندرج در دوره آزمون‌سازی و ارزشیابی عمومی قابل توجه و بر اساس مباحث کنونی ارزشیابی بوده است، اما برای اینکه از ما یک ارزیاب بسازد چندان مفید نبوده است. این دوره کاملاً نظری بود و در آن بر بکارگیری نظریه‌ها و پیاده کردن ارزشیابی تأکیدی نمی‌شد. برای تبدیل شدن به ارزیاب‌های موفق، افزون بر داشتن درکی درست از نظریه و مفاهیم ارزشیابی زبان، باید در طراحی واقعی ارزشیابی و آزمون‌ها نیز شرکت کنیم، اما متأسفانه چنین نیست. مدرس شماره ۷ اظهار کرد:

"مهم‌ترین جنبه‌ای که به آموختن آن بسیار علاقه‌مند هستم، ارزشیابی عملی تکالیف نوشتاری دیگران است. درس ارزشیابی دانشگاه بر حوزه‌های نظری متمرکز بود و در زمینه تصحیح تکالیف نگارش فاقد بعد عملی بود و در شرایط یک کلاس واقعی کاربرد چندان داشت. ای کاش می‌آموختیم که دانش‌آموزان را بدون آسیب زدن یا ترساندن

ارزشیابی کنیم و چگونه و در چه زمانی اشتباه‌های دستوری و ساختاری آن‌ها را تصحیح کنیم"

نیاز به استادان مجرب

اهمیت استادان در موفقیت معلمان آینده انکارناپذیر است. استاد مجربی که با مباحث ارزشیابی فعلی در آموزش آشناست، می‌تواند از طریق الگوسازی واقعی از انواع مختلف و روش‌های ارزشیابی در کلاس خود، تجربه‌های معتبر و ارزشمند خود را با دانشجویان شریک شود. متأسفانه همگی معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه از نبود استادان با تجربه برای دوره ارزشیابی خود شکایت داشتند. در همین راستا معلم شماره ۸ اظهار داشت که دلیل دریافت نکردن آموزش عملی این واقعیت است که استادان در شیوه‌های ارزشیابی واقعی مهارت ندارند و فقط با خواندن کتاب، ارزشیابی را به صورت نظری آموخته‌اند. در این رابطه معلم شماره ۹ خاطر نشان کرد:

"استاد ارزشیابی ما راجع به تمام روش‌های ارزشیابی نوآورانه و "ارزشیابی مبتنی بر یادگیری" یا "ارزشیابی به‌عنوان یادگیری" به ما درس می‌داد، اما در ارزشیابی عملی که خود او از ما داشت کاملاً بر روش‌های سنتی مبتنی بود، که تنها شامل اندازه‌گیری یادگیری با تست و آزمون بود."

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به نظرات ویگل (۲۰۰۷) راجع به اینکه بسیاری از برنامه‌های تحصیلات تکمیلی دانشجویان را ملزم به گذراندن دوره‌ای در زمینه ارزشیابی و سنجش نمی‌کنند و دوره‌های مربوط به آموزش نگارش، بیشتر؛ زمان بسیار محدودی را برای بحث ارزشیابی اختصاص می‌دهند، یافته‌های این مطالعه نیز این نظرات را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که نادیده گرفتن ارزشیابی نگارش بر توانایی ارزشیابی معلمان اثر نامطلوبی دارد. پاسخ‌های معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه حاکی از این بود که برنامه‌های آموزش معلمان دوره خاصی را با تمرکز بر ارزشیابی نگارش ارائه نمی‌دهد و در نتیجه معلمان نیز برای ارزشیابی نگارش دانش‌آموزان خود احساس آمادگی لازم را ندارند. طراحی یک دوره آموزشی منسجم و متمرکز بر آموزش ارزشیابی نگارش مستلزم آن

است که ساختار مؤلفه‌ای سواد ارزشیابی نگارش توصیف شود و همچنین نمایه‌های مورد نیاز آن برای گروه‌های مختلف شناسایی شود. پاسخ‌های گردآوری شده در این مطالعه، دیدگاه معلمان در باره ابعاد مهم ارزشیابی نگارش و نیاز آموزشی معلمان در رابطه با آن ابعاد که از نظر آن‌ها باید در دوره آموزش معلمان گنجانده می‌شد را نشان داده است. بررسی این نیازها گویای درک بهتری در زمینه مؤلفه‌های سواد ارزشیابی نگارش در ایران بود که به‌نوبه خود برای بهبود بخشیدن برنامه آموزش معلمان در گستره آموزش و ارزشیابی نگارش انگلیسی سودمند است.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از بررسی عامل ۵ مؤلفه اصلی مجزا بر اساس پروفایل تیلور (۲۰۱۳) مشخص شد که هر یک دارای مؤلفه‌های زیر مجموعه بوده که عبارت‌اند از:

۱. مهارت‌های فنی (توانایی معلمان در نوشتن به زبان انگلیسی؛ ابداع تکالیف نگارشی مناسب؛ تدوین محتوای ارزشیابی؛ تدوین مشخصات آزمون؛ ساخت یا استفاده از رویکردها؛ استفاده از آمار؛ استفاده از فناوری در ارزشیابی نوشتن)؛
۲. آموزش زبان (توانایی معلم در آموزش نگارش؛ استفاده از ارزشیابی کارپوشه؛ استفاده از خود ارزشیابی و ارزشیابی همسالان؛ استفاده از نتایج ارزشیابی برای برنامه‌ریزی آموزش؛ استفاده از نتایج ارزشیابی برای تشخیص ضعف و قدرت دانش‌آموزان؛ فراهم کردن بازخوردهای مناسب)؛
۳. نمره‌دهی و تصمیم‌گیری (استفاده از مقیاس رتبه‌بندی برای نمره‌دهی دانش‌آموزان، استفاده از نمره‌دهی جامع، توانایی و تحلیلی؛ تفسیر نمره‌ها و نتایج، ارائه نتایج ارزشیابی به دانش‌آموزان، استفاده از نتایج ارزشیابی برای تصمیم‌گیری در مورد دانش‌آموزان؛ تعیین مقیاس قبولی یا ردی)؛
۴. عملکرد بومی (تدوین تکلیف مناسب که به‌نیاز خارج از کلاس دانش‌آموزان مرتبط باشد؛ طراحی تکلیف نگارش مورد علاقه دانش‌آموزان)؛
۵. اصول و مفاهیم (دانش معلم از اهداف مختلف ارزشیابی نگارش، آشنایی معلم با انگاره پایایی و روایی، آگاهی از اصالت ارزشیابی، دانش معلم از عملی و کاربردی بودن ارزشیابی، و آشنایی و آگاهی از ملاحظات اخلاقی). نتایج به‌دست آمده در مرحله دوم که شامل مصاحبه با ده نفر از معلمان شرکت‌کننده بود نشان داد که دوره آموزشی آرمانی برای معلمان شرکت‌کننده دوره‌ای است که هم شامل مباحث نظری باشد و هم بطور عملی دانشجویان

را در فرایند واقعی ارزشیابی نگارش مانند طراحی کردن آزمون‌های واقعی و یا بررسی آزمون‌های موجود نمره دادن و تفسیر کردن نمره‌ها قرار دهد. افزون بر این، معلمان شرکت‌کننده نشان دادند که با روش‌های جایگزین و نوین ارزشیابی مانند استفاده از کارپوشه و یا خودارزشیابی آشنایی دارند اما به دلیل نداشتن آموزش لازم در این گستره دچار مشکل می‌شوند.

بنا بر این بر اساس نتایج به دست آمده از پرسشنامه و مصاحبه می‌توان گفت که از نظر معلمان شرکت‌کننده در مطالعه حاضر، دوره سواد ارزشیابی نگارش افزون بر پوشش مباحث نظری مانند روایی و پایایی آزمون، باید به مباحث عملی و مبتنی بر مهارت ارزشیابی مانند نمره دهی و تفسیر آن به روش‌های نوین ارزشیابی مبتنی بر یادگیری و دانشجو-محور بپردازد. هر یک از پنج عامل یادشده و زیر مولفه‌های آنان باید سهم و جایگاه مناسبی در دوره‌های ارزشیابی و تهیه و تدوین مواد آموزشی داشته باشند.

تیلور (۲۰۱۳) در پروفایل سواد ارزشیابی خود، میزان سواد مورد نیاز در ارزشیابی را بر اساس مدل پیل و هاردینگ (۲۰۱۳) تعیین کرد. بر پایه این مدل، سواد کنشگری به معنای درک صحیح اصطلاح‌ها و مفاهیم اساسی است، سواد رویه‌ای و مفهومی به معنای درک مفاهیم و اصطلاح‌ها و دانش به-کارگیری این مفاهیم در عمل است و سواد چند بُعدی به معنای دانشی فراتر از مفاهیم عادی و شامل ابعاد فلسفی، تاریخی و اجتماعی ارزشیابی است. بر اساس نظریه تیلور (۲۰۱۳) در زمینه‌هایی مانند "اصول و مفاهیم" و "نمره‌دهی و تصمیم‌گیری"، معلمان نیاز به سواد ارزشیابی عملکردی دارند، درحالی که در گستره "مهارت‌های فنی" آن‌ها نیاز به سواد رویه‌ای دارند و برای زمینه موضوعی "آموزش زبان" باید به سطح سواد چند بعدی دست یابند. مطالعه حاضر ممکن است نشان دهد که معلمان شرکت‌کننده در بیشتر جنبه-های سواد ارزشیابی نگارش، سواد کنشگری داشتند و این در حالی است که به عنوان افراد اصلی دخیل در ارزشیابی در کلاس، معلمان نه تنها به درک مفهومی درست و روشن از ارزشیابی نیاز دارند، بلکه باید بتوانند در عمل و به طور کاربردی از دانش خود در شرایط واقعی کلاس استفاده کنند.

آموزش دانشگاه و دوره ارزیابی عمومی که برای دانشجویان فراهم شده است برای تجهیز آن‌ها به دانش مفهومی و عملی در گستره ارزیابی نگارش کافی نیست و این باوری اشتباه است که معلمان قبل از خدمت با گذراندن دوره‌های ارزشیابی عمومی دانش لازم را برای ارزشیابی نگارش انگلیسی کسب می‌کنند. این همان چیزی است که معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه نیز بر آن تأکید کردند که بعد از دانش‌آموختگی از دانشگاه توانایی و اعتماد به نفس پایینی در ارزشیابی نگارش داشتند. آن‌ها از بایستگی پی‌ریزی یک دوره ارزشیابی مستقل برای نگارش سخن می‌گفتند که انجام آن به استادان آگاه و پرتجربه سپرده شده و در آن بر جنبه‌های نظری و عملی ارزشیابی نگارش پرداخته شود. این یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه‌های آموزش معلمان انگلیسی در رابطه با آموزش ارزشیابی نگارش نیازمند اصلاح و تعدیل است. همان‌طور که در پژوهش‌های پیشین، از نادیده گرفتن نگارش و ارزشیابی آن ابراز نگرانی شده است (هیرولا و بلچر، ۲۰۰۷؛ ویگل، ۲۰۰۲)، در این مطالعه نیز از همان نگرانی‌هایی سخن به میان آمده است که ناظر به کم‌توجهی به ارزشیابی نگارش در برنامه‌های آموزش معلمان است.

این مطالعه محدودیت‌هایی در بر داشت. جمعیت نمونه اندک بوده و روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری مبتنی بر دسترسی بوده که ممکن است منجر به جمعیتی شود که نماینده معلمان نگارش در ایران نباشد. دوم، اگرچه ما سعی کردیم در روند ساخت پرسشنامه در حد امکان بی‌نقص عمل کنیم، اما عناصر و موارد دیگری هم از سواد ارزشیابی نگارش ممکن است وجود داشته باشند که بخشی از پرسش‌های پرسشنامه ما نبوده باشند و پژوهش‌های آینده می‌توانند بطور جامع‌تری این پرسش‌ها را مطرح و دسته‌بندی کنند. افزون بر این، در مطالعه اخیر فقط دیدگاه معلمان مورد بررسی قرار گرفت و پژوهش‌های آینده می‌توانند مولفه‌ها و نیازهای سواد ارزشیابی نگارش را از دیدگاه دیگر افراد دخیل همچون دانشجویان، طراحان آزمون، و یا پژوهشگران و پژوهشگران ارزشیابی مورد مطالعه قرار دهند.

- Ataie-Tabar, M., Zareian, G., Amirian, S. M. R., & Adel, S. M. R. (2019). A Study of Socio-Cultural Conception of Writing Assessment Literacy: Iranian EFL Teachers' and Students' Perspectives. *English Teaching & Learning*, 43(4), 389-409.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*, 11, 137-143.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing writing*, 28, 43-56.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347. doi:10.1177/0265532208090156
- Davison C, 2019, 'Using assessment to enhance learning in English language education', in *Second Handbook of English Language Teaching*, Springer, Cham, 433-454
- DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- Firoozi, T., Razavipour, K., & Ahmadi, A. (2019). The language assessment literacy needs of Iranian EFL teachers with a focus on reformed assessment policies. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-14.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & Helness, H. (2004). *European Survey of Language and Assessment Needs. Part One: General Findings*. Retrieved April 11, 2017 from <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>.
- Herrera Mosquera, L., & Macías V, D. F. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302-312.
- Hill, M., Cowie, B., Gilmore, A., & Smith, L. F. (2010). Preparing assessment-capable teachers: What should pre-service teachers know and be able to do? *Assessment Matters*, 2, 43.
- Hirvela, A., & Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 3(16), 125-128.
- Hyland, K. (20۰۳). *Second language writing*. Cambridge university press.
- Inbar-Lourie, O. (2013). Language assessment literacy: What are the ingredients? In *4th CBLA SIG Symposium Programme, University of Cyprus*.
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27(4), 555-584.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100-120.
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Singapore: Springer Singapore.
- López Mendoza, A. A., & Bernal Arandia, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training

in language assessment. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 55-70.

Marefat, F., & Heydari, M. (2018). English writing assessment in the context of Iran: The double life of Iranian test-takers. In *The Politics of English Second Language Writing Assessment in Global Contexts* (pp. 67-81). Routledge.

McMillan, J. H. (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*, Sage.

Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.

O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363-380. doi:10.1177/0265532213480336

Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). (2010). *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. A&C Black.

Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381-402. doi:10.1177/0265532213480337

Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12.

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11.

Rea-Dickins, P. (2008). Classroom-Based Language Assessment. In Shohamy, E., and Hornberger, N. H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol.7, Language Testing and Assessment. New York: Springer, 257-271.

Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309e327.

Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into practice*, 32(2), 118-126.

Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31, 363-371. doi:10.1080/03098770701625746

Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.

Taylor, L. (2009). Developing Assessment Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36. doi:10.1017/S0267190509090035

Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412. Doi: 10.1177/0265532213480338

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.

Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.

White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundamental questions regarding effective classroom-based assessment. *On CUE journal*, 3(1), 3-25.

Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization.

Teaching and Teacher Education, 58, 149-162.

Xu, Y. (2019). English Language Teacher Assessment Literacy in Practice. *Second Handbook of English Language Teaching*, 517-539.