

تأثیر خودسنجشی، هم‌کلاسی‌سنجشی و مدرس‌سنجشی بر توسعه مهارت نوشتن به زبان دوم فراگیران زبان خارجه انگلیسی

مجید نعمتی*

دانشیار دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

مهران غفوری**

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۲/۱۸، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۵/۱۵، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۶)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر انواع سنجش‌ها بر توسعه مهارت نوشتن در میان فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی انجام شد. تعداد ۶۰ فراگیر همگن‌سازی شده، در سطح فوق متوسطه از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین، در چهار گروه (سه گروه آزمون و یک گروه کنترل) در این پژوهش شرکت کردند. فراگیران، پیش‌آزمون، تیمار و پس‌آزمون را سپری کرده و نتایج حاکی از آن بود که انواع سنجش‌های موردنظر شناخت فراگیران را نسبت به مدل نوشتاری، درستی، کلمه‌بندی، املا، دستور و موارد مشابه افزایش دادند و به شکل معنی‌داری در توسعه مهارت نوشتن آن‌ها تأثیرگذار بودند. یافته‌ها همچنین نشان داد که خودسنجشی از انواع دیگر سنجش، تأثیرگذاری بیشتری داشت و هم‌کلاسی‌سنجشی نیز همین برتری را نسبت به مدرس‌سنجشی داشت. نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه را برای فراگیران در توسعه عملکرد در مهارت نوشتن به زبان انگلیسی در مدارس، دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی زبان ایران فراهم سازد.

واژه‌های کلیدی: سنجش پویا، بازخورد، هم‌کلاسی‌سنجشی، خودسنجشی، مدرس‌سنجشی.

* nematim@ut.ac.ir

** ghmehr50@gmail.com

۱- مقدمه

پژوهش‌های فزاینده در سطح بین‌المللی نشانگر آن است که دارندگان مهارت نوشتاری مناسب، موقعیت خاصی نسبت به هم‌تایان دیگر خود دارند (سلس-مورسیا، ۱۹۹۱). در عین حال، نوشتن، دشوارترین مهارت در فراگیری زبان دوم بوده و بر اساس فرضیه ترتیب طبیعی^۱ آخرین مهارتی است که فراگرفته می‌شود. این مهارت به‌عنوان یک فعالیت شناختی^۲ پیچیده که نیاز به تفکر دقیق، دانش و تمرکز دارد، شناخته می‌شود و فقط محصول آنچه ذهن می‌داند و می‌تواند در یک لحظه خاص انجام دهد، نیست (اسمیت، ۲۰۰۵؛ ویدوسون، ۱۹۸۷).

از دهه ۱۹۸۰ بسیاری از نظریه‌پردازان و پژوهشگران مطرح، طرفدار تغییر موضع از آموزش به‌سوی فراگیری بوده‌اند. سنجش^۳ نقش کلیدی در این زمینه داشته است. هوبا و فرید (۲۰۰۰) سنجش را فرایندی تلقی می‌کنند که طی آن اطلاعات از منابع گوناگون جمع‌آوری و مورد بحث قرار گرفته و برای بهبود فراگیری بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد تا درک فراگیران را نسبت به آنچه می‌دانند و می‌توانند انجام دهند، عمیق‌تر نماید. در فرایند سنجش، فراگیر محوریت دارد و نه خود مدرس، و در انجام سنجش، نه تنها فرایند فراگیری زیر نظر گرفته می‌شود، بلکه به‌بهبود آن نیز پرداخته می‌شود.

افزون بر این، سنجش به‌هر روش، راهبرد یا ابزاری اطلاق می‌شود که مدرس ممکن است برای گردآوری شواهد در مورد پیشرفت فراگیران در رسیدن به اهداف تعیین‌شده آموزشی به‌کار گیرد. در نهادهای آموزشی، سنجش بخش جدایی‌ناپذیری است که فراگیری را تحت تأثیر می‌گذارد و هنگامی که از اعتبار برخوردار باشد می‌تواند فراهم‌کننده بازخورد و بازنگری برای توسعه فراگیری باشد (بکمن و پالمر، ۲۰۱۰). سنجش همچنین می‌تواند انگیزش فراگیران را افزایش داده و در تشخیص نقاط ضعف و قوت فراگیران توسط مدرس تأثیرگذار باشد.

بنابر نظر استوبارت (۲۰۰۸) سنجش به‌عنوان فرایندی تعریف می‌شود که طی آن اطلاعات از منابع مختلف و چندگانه جمع‌آوری شده و برای بهبود فراگیری بعدی به‌منظور رسیدن به فهم عمیقی از آنچه فراگیران می‌دانند و می‌توانند با علم ناشی از تجربیات تحصیلی به‌انجام رسانند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. هدف نهایی سنجش یادگیری محور، تربیت فراگیران خوداتکا است که بتوانند فراگیری را بطور مستقل در آینده انجام دهند (بزرگیان، ۲۰۱۴).

1. Natural Order Hypothesis

2. Cognitive

3. Assessment

فالچیکو (۲۰۰۱) هم‌کلاسی‌سنجشی را فعالیتی می‌داند که در آن عضوی از کلاس، کار یا عملکرد دیگر هم‌کلاسی‌ها را با استفاده از معیارهای مربوطه نمره‌دهی کرده و بازخورد ارائه می‌دهد. این نوع سنجش، رابطه تنگاتنگی بین مدرسان و فراگیران ایجاد کرده و به فراگیران کمک می‌کند مهارت‌ها را در گستره آکادمیک و حرفه‌ای توسعه دهند (نوکرانگ و فاست، ۲۰۱۴). اهمیت نوگونه‌های سنجش در این است که آن‌ها تفکر انتقادی، ارتباط، بازخورد، مسئولیت‌پذیری و استقلال را افزایش می‌دهند (اورزمنند و همکاران، ۱۹۹۶).

خودسنجشی اشاره به سنجش و یا ارزیابی خود و یا عملکردها، نگرش‌ها، و کارهای خود به‌نگام فراگیری دارد (بکمن و پالمر، ۲۰۱۰). به‌عبارتی، سنجش فرایندی تکوینی^۱ است که در آن فراگیران کیفیت کار فراگیری خود را ارزیابی کرده و آن را با اهداف و معیارهای تعیین‌شده مقایسه کرده و در نتیجه، نقاط ضعف خود را بازبینی می‌کنند (آندراده و دو، ۲۰۰۷).

مدرس‌سنجشی به‌عنوان سنجشی تعریف می‌شود که در آن مدرس، محور سنجش بوده و هیچ جایگاهی برای فراگیران در این فرایند وجود ندارد (بکمن، ۱۹۹۰). در این دیدگاه، مدرس لازم است بدانند فراگیران در چه جایگاه فراگیری جای دارند و به‌طور مداوم پیشرفت آن‌ها را به‌واسطه بازخوردی که دریافت می‌کند، کنترل کند. مدرس، فراگیران را در مورد آنچه که از آن‌ها انتظار می‌رود برای کیفیت کار و حرکت به‌جلو مطلع می‌سازد و با آن‌ها به‌گونه‌ای کار می‌کند که فاصله‌شان با آرمان‌ها و همچنین درک نادرستشان مشخص شود (بکمن و پالمر، ۲۰۱۰).

دوره‌های آموزشی مهارت نوشتن در دانشگاه‌ها، بیشتر روش‌محوراند و اغلب به‌ساختارها و اصول نوشتن تأکید دارند تا فرایند فراگیری نوشتن (کومار او دیولا، ۲۰۰۶). بر اساس نظر تورن (۲۰۰۵) (مطرح شده در ژیاثوژیانو و یان، ۲۰۱۰)، سنجش پویا^۲ که انواع سنجش‌های این پژوهش (هم‌کلاسی، خود، مدرس) مبتنی بر آن است، فرایندی است که هدف فهم بهتر توان بالقوه فراگیران را از طریق یک سری ارتباطات ساختاربندی شده، محقق می‌سازد و بر اساس یافته‌های تحقیقات اجتماعی-فرهنگی^۳ فراگیری زبان دوم بوده است. سنجش پویا در سنجش‌های کلاس‌محور مورد توجه قرار گرفته است و در این نوع سنجش، آموزش و آزمون تبدیل به یک فعالیت به‌هم‌تنیده شده که هدف آن فعال‌سازی فرایندهای شناختی و فراشناختی^۴ فراگیران است (آبلیوا و لنتالف، ۲۰۱۱؛ اشتنبرگ و گریگرنکو، ۲۰۰۲).

1. Formative
2. Dynamic assessment
3. Socio-cultural
4. Meta-cognitive

تفاوت این نوع سنجش‌ها (همکلاسی، خود، مدرس)، که برگرفته از سنجش پویا می‌باشند (پوهنر، ۲۰۰۹)، با دیگر سنجش‌های سنتی در این است که در سنجش‌های به‌کارگرفته شده برای درک توانمندی‌های فراگیران نیاز به مداخله فعال در فرایند یادگیری است. در واقع تغییر کانون توجه از محصولات یادگیری گذشته به سمت هم‌کنشی بین فراگیران و مدرس برای کمک به آن‌ها در حرکت به آن‌سوی سطح فعلی توانمندی است. بیک و کیم (۲۰۰۳) دو ایراد را به سنجش‌های قبلی که در واقع در آموزش سنتی به‌کارگرفته می‌شود، وارد می‌دانند. اول اینکه، آن‌ها فقط تأکید به نتیجه فراگیری و محصول آن دارند تا فرایند آن. دوم آنکه، آن‌ها پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری را در فراگیران نسبت به آموزش اشاعه نمی‌دهند، در صورتی که روش‌های مبتنی بر سنجش پویا نسبت به نقاط ضعف و قوت فراگیران حساسیت بیشتری نشان می‌دهند.

در نظام سنتی آموزش، فراگیران با یک آزمون پایان‌دوره، که مربوط به مطالب ارائه‌شده است، ارزیابی می‌شوند که نتایج این آزمون‌ها اغلب پرمعنا نیست و تنها حاکی از این است که فراگیران بر روی نکات آموزشی کار نکرده‌اند و توضیحات ارائه‌شده را دوره نکرده‌اند و در واقع، فراگیران از نقاط ضعف و ایرادهای خود باخبر نمی‌شوند، در حالی که در شیوه جدید مبتنی بر سنجش درون‌برنامه‌ای، بازخورد لازم برای نائل شدن به اهداف آموزشی فراهم می‌شود (نیکل و مک فارلین دیک، ۲۰۰۶). خودسنجشی، توان قضاوت درباره خود را از طریق بررسی کار خود در کلاس و منزل اشاعه می‌دهد و هم‌کلاسی سنجشی و مدرس سنجشی نیز این قضاوت را از طرف مقابل ارائه می‌دهد.

۲- پیشینه پژوهش

امروزه محققان و مدرسان توجه خاصی را به فراگیری مهارت نوشتن به‌زبان دوم معطوف می‌دارند و در واقع تسلط به این مهارت نشانه دانش ارتباطی بوده و یکی از جنبه‌های مهم فراگیری زبان است (مک کراستی، ۲۰۰۷). تمایل قابل توجهی به به‌کارگیری سنجش در برنامه آموزشی پدیدآمده و در سال‌های اخیر، همان‌طور که فرهادی (۲۰۰۶) اشاره دارد، سنجش گرایش خود را از مجزاه‌محوری^۱ به سمت عملکردمحوری^۲ تغییر داده است.

1. Discrete-point

2. Performance-oriented

محدودیت شیوه‌های سنتی آموزش مهارت نوشتن، محصول‌محور بودن و کنترل‌محور بودن آن‌ها است، به طوری که تنها به «اهداف» متمرکزاند تا فرایند یادگیری. این شیوه‌ها نسبت به روش‌های خلاقانه فراگیران در خلق نوشته خود غفلت ورزیده و تأکید اصلی‌شان بر ساختارها و طرح‌های کلیشه‌ای در واحد جمله و به شکل اجزای محور است و مهارت نوشتن به عنوان یک کل مورد قضاوت قرار نمی‌گیرد (ریچاردز، ۱۹۹۰). فراگیران به طور دائم در حال تقلید از جملات و کپی‌برداری و انتقال الگوهای صحیح زبانی‌اند و در واقع باید بر واحدهای کوچک زبانی به شکل دستوری در تک‌جمله‌ها کار کنند و بعد از فراگیری در این بخش به آن‌ها به شکل هدایت‌شده‌ای اجازه داده می‌شود یک بند یا متن تولید کنند.

در روش فرایند‌محور، مدرسان بر فعالیت‌های مختلف کلاسی مانند کار گروهی، بحث و کنفرانس تأکید می‌کنند. هدف از نوشتن در اینجا تبدیل شدن به عضوی از جامعه کلامی است. البته آنجلوا (۱۹۹۹) بر عواملی تأکید دارد که هر دو بعد مهارت نوشتن، یعنی محصول و فرایند را تحت تأثیر می‌گذارند و عبارت‌اند از مهارت زبان دوم، دانش زبان اول، استفاده از ابزار پیوند، دانش فراشناختی درباره مهارت نوشتن، راهبردهای نوشتن و ویژگی‌های فردی نویسنده. بیشتر مطالعات قبلی به طور ساده مدرس‌سنجشی را با خودسنجشی مقایسه کرده و یا پایایی این سنجش‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. بسیاری از مدرسان کلاس‌های زبان دوم انگلیسی یا زبان خارجه انگلیسی در به‌کارگیری هم‌کلاسی‌سنجشی مردد هستند چراکه بر این باورند، ارزیابی‌های فراگیران قابل‌انکاف نیست. سایتو (۲۰۰۸) باور دارد که یک دلیل ممکن در این قابل‌انکاف نبودن، نداشتن مهارت زبانی مناسب است. یک مطالعه کیفی بر روی دیدگاه‌ها درباره سنجش مدرس توسط رسال (۲۰۱۱) انجام شد و در آن، پژوهشگر ۵۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی و راهنمایی را مورد مصاحبه قرار داد و نتایج حاکی از دیدگاه‌های متفاوت و متناقض در بین آن‌ها درباره به‌کارگیری این نوع سنجش‌ها در آموزش و یادگیری بود.

هیدری (۲۰۱۴) نیاز به بررسی و ارتقاء سنجش‌های فعلی شنیدن و درک مطلب را در فراگیران زبان خارجه انگلیسی دانشگاه‌ها مورد تحقیق قرار داد. در این سنجش‌ها رویکردی سنتی به کار رفته بود و در آن شرکت‌کنندگان در آزمون به یک بخش شنیداری گوش می‌دادند و بعد به طور مستقل به یک سری سؤالات پاسخ می‌دادند. این رویکرد ایستا، برخلاف شیوه آموزش شنیدار بود که در کلاس‌ها اجرا می‌شد، جایی که در آن، حمایت^۱ مدرس و دیگر

فراگیران نیز وجود داشت. برای بررسی این محدودیت، یک آزمون پویای شنیدن پیشنهاد و ارائه شد و تعداد ۶۰ دانشجوی تونسی به آزمون شنیدن که حاوی دو بخش ایستا و پویا بود، پاسخ دادند. آزمون‌ها توسط ۱۱ ارزیاب تصحیح شد و از شرکت‌کنندگان آزمون و ارزیابان نیز مصاحبه به عمل آمد. بررسی آماری نتایج نشان داد که مهارت آزمون‌دنی، رفتار ارزیاب و درجه دشواری سؤال در انواع دو آزمون موردنظر متفاوت بود. بررسی کیفی نیز نشان داد اگرچه سنجش جدید شناخت بهتری را نسبت به فرایندهای شناختی و فراشناختی فراگیران در مقایسه با سنجش سنتی فراهم می‌آورد، ارزیابان درباره جایگاه و ارزش سنجش پویای جدید مردد بودند که این ناشی از ناآشنا بودن آن‌ها با این پدیده بود.

هم‌کلاسی سنجشی و خودسنجشی به موازات سنجش پویا ابزارهای میانجی مفیدی برای آموزش و فراگیری در مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی، شامل فن نوشتن (سیدعرفانی و آقاابراهیمیان، ۲۰۱۳)، سخن گفتن (هیل و سابت، ۲۰۰۹)، خواندن (گاترمن، ۲۰۰۲)، گفتن و شنیدن (آبلیوا، ۲۰۰۸)، شنیدن (آبلیوا، ۲۰۱۰)، دستور (کواسیک و همکاران، ۲۰۱۲) و واژگان (سعیدی و حسین‌پور، ۲۰۱۳) بوده‌اند. در محیط آموزشی ایران بیشتر پژوهش‌ها بر روی فن نوشتن به سبک‌های سنتی فراگیری تکیه داشته‌اند و توجه بسیار کمی به دیگر روش‌های فراگیری جایگزین شده است.

تکیه کامل به مدرس به عنوان منبع سنجش، متقاعدکننده نبوده و درگیر کردن فراگیران می‌تواند دیدگاه مدرس را وسعت بخشیده و درباره مهارت نوشتن رابطه بیم از نوشتن^۱ و همچنین توسعه راهبردهای نوشتن^۲ را با این مهارت مشخص نماید. دیده‌های شخصی پژوهشگران حاضر بر این نکته تأکید دارد که دوره‌های آموزشی نوشتن در دانشگاه‌ها به‌ویژه درباره رشته‌های زبان انگلیسی بر ساختار و اصول نوشتن متمرکز است تا راهبردهای نوشتن، نگرش و بیم از نوشتن که در دوره‌های آموزشی نوشتن همیشه حضور دارد.

۳- پرسش‌های پژوهش

بر پایه مسائل مطرح‌شده بالا و هدف پژوهش، پرسش‌های زیر مطرح شد:

۱. آیا انواع سنجش نوشتن (خود، هم‌کلاسی و مدرس) به شکل معنی‌داری بر توسعه مهارت نوشتن در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی تأثیرگذار است؟

1. Writing apprehension
2. Writing strategies

۲. در صورت تأثیرگذار بودن انواع سنجش نوشتن مذکور، کدام‌یک به‌شکل معنی‌داری تأثیرگذاری بیشتری بر توسعه مهارت نوشتن در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی دارد؟

۴- روش پژوهش

آزمودنی‌ها

تعداد ۹۰ نفر از دانشجویان (دختر و پسر) که در کلاس‌های فوق‌برنامه مکالمه زبان انگلیسی در سطح فوق‌متوسطه دانشگاه آزاد اسلامی قزوین ثبت‌نام کرده بودند و جمعیت موردنظر تحقیق را تشکیل می‌دادند در یک پیش‌آزمون (نسخه استاندارد آزمون تافل) برای همگن‌سازی نمونه پژوهش شرکت کردند. با توجه به جدول کرجسی و مورگان و در نظر گرفتن افرادی که در یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین قرار داشتند، تعداد ۶۰ فراگیر انتخاب شد. این آزمودنی‌ها، از رشته‌های مختلف تحصیلی، با پیشینه‌های تحصیلی مختلف، به‌طور تصادفی به‌چهار گروه ۱۳ تا ۱۶ نفره تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

داده‌های موردنظر از طریق سه ابزار آزمون تافل، پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتن گردآوری شدند:

• تافل پی بی تی

نخستین ابزار، برای همگن‌سازی نمونه پژوهش، نسخه نوشتاری تافل (PBT) بود. این آزمون انتشار سازمان ETS در سال ۲۰۱۳ بوده و در درگاه اینترنتی <http://www.ets.org> ثبت شده است. این آزمون سنجش‌کننده چهار مهارت شنیدن، خواندن، نوشتن و گفتن بود.

• پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتن

پیش‌آزمون پژوهش از عناوین نگارشی آزمون تافل انتخاب شده و به‌شکل‌کنندگان در پژوهش داده شد. تصحیح نوشته‌ها را دو نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه که دارای تجربه کافی در آموزش مهارت نوشتن‌اند انجام شد. بر پایه راهکار ETS 2010، ارزیاب‌ها به‌طور کامل قبل از تصحیح نوشته‌ها نکات لازم را مدنظر قرار دادند. پس‌آزمون نیز (از همان منبع) برای سنجش و اندازه‌گیری توانمندی فراگیران در مهارت نوشتن به‌زبان دوم بعد از تیمار^۱ و

آموزش به‌روش جدید مورد استفاده قرار گرفت. برای نمره‌دهی نوشته‌ها، چارچوب ETS 2010 به‌کار گرفته شد. پایایی و روایی در هر دو پیش‌آزمون و پس‌آزمون در نظر گرفته شد. بایسته یادآوری است که فراگیران نسبت به‌سامانه نمره‌دهی در کل دوره پژوهش، اطلاع‌رسانی شدند، تا مراقب میزان پیشرفت خود و ایجاد انگیزه لازم باشند.

۵- روند پژوهش

مرحله پیش‌آزمون

تعداد ۶۰ نفر انتخابی حاصل از آزمون استاندارد تافل که از فراگیران زبان انگلیسی شرکت‌کننده در کلاس‌های فوق‌برنامه مکالمه در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین بودند، به‌چهار گروه ۱۳ تا ۱۶ نفری به‌روش تصادفی تقسیم شدند. از میان این گروه‌ها، سه گروه آزمون و یک گروه کنترل بود. سه گروه آزمون شامل گروه هم‌کلاسی‌سنجشی، گروه مدرس‌سنجشی و گروه خودسنجشی بوده و گروه کنترل سنجش را تجربه نکرده و مدرس در آن به‌آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم سنتی متوسل شد. فراگیران انتخاب‌شده یک پیش‌آزمون را برای تعیین سطح توانمندی در مهارت نوشتن، پیش از آغاز تیمار آموزشی دریافت کردند.

مرحله تیمار

مدرس، تیمار آموزشی را طی نیمسال اول (پاییز ۹۴) در یک دوره دو‌ماهه (سه جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هفته) به‌انجام رساند.

فعالیت مشترک همه گروه‌ها

همگی گروه‌ها، اعم از آزمون و کنترل، از کتاب درسی، ساعات تدریس، شرایط فیزیکی و کمک‌های آموزشی یکسان بهره بردند. عنوان منبع درسی آن‌ها TOFEL Flash: Writing بود که شامل ۱۲ بخش و هر بخش شامل نکات دستوری، واژگان و یک مدل نوشتاری است. این کتاب درسی بعضی معیارهای مهارت نوشتن را در درس اول ارائه داده که در بخش‌های بعدی مورد تمرین قرار می‌گیرد. این معیارهای سنجشی دنباله‌رو چارچوب ارزیابی ارائه‌شده در راهکار ETS (۲۰۰۰) بود که در آلدرسون و تاکو (۲۰۱۰) نیز بازتاب داده شده بود.

فعالیت‌های اختصاصی گروه‌ها

در گروه آزمون اول (هم‌کلاسی‌سنجشی)، مدرس به توسعه مهارت نوشتن فراگیران کمک کرده و نقش آن‌ها را در نمره‌دهی و ارزیابی نوشتار یکدیگر در هر جلسه آموزشی به اطلاع آن‌ها رساند. در این گروه، فراگیران نسبت به اشتباهات یکدیگر بازخورد فراهم می‌نمودند. در گروه آزمون دوم (مدرس‌سنجشی)، مدرس فراهم‌کننده بازخورد و سنجش در فرایند یادگیری آن‌ها بوده و در هر جلسه، بازخورد لازم را درباره نوشتار آن‌ها بازتاب می‌داد. در گروه آزمون سوم (خودسنجشی)، ابتدا فراگیران با مفهوم خودسنجشی آشنا شده و به آن‌ها آموزش داده شد تا چک‌لیستی تهیه کنند تا در پایان هر جلسه خود را نسبت به آن ارزیابی کنند.

از گروه چهارم (کنترل) تنها خواسته شد تا مواد درسی را پوشش داده و خود را برای آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم آماده کند. تمامی این گروه‌ها سرانجام در پس‌آزمون شرکت کرده و نوشته‌های آن‌ها توسط دو ارزیاب با در نظر گرفتن معیارهای سنجش شامل محتوا، آرایش، لحن، طرز بیان، سلیس بودن جمله و ساختار ارزشیابی شد. نتایج با کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ مورد بررسی قرار گرفته و هر فرضیه مورد ارزیابی قرار گرفت.

۶- بررسی و واکاوی داده‌ها

انتخاب آزمودنی‌ها

برای انتخاب شرکت‌کنندگان اصلی در پژوهش، نسخه استاندارد تافل PBT بر روی ۹۰ نفر که تشکیل‌دهنده جمعیت موردنظر بودند اجرا شد و در نهایت با در نظر گرفتن جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۶۰ فراگیر زبان انگلیسی که نمره آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین قرار داشت انتخاب شدند. جدول ۱ آمار توصیفی مربوطه را نمایش می‌دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی آزمون تافل؛ انتخاب آزمودنی

انحراف معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	تعداد	
۱۱/۳۱۴	۶۱/۷۸	۸۲	۴۱	۹۰	تافل
				۹۰	تعداد معتبر (بر اساس فهرست)

آزمون تافل

برای مقایسه میانگین‌های چهار گروه شرکت‌کننده در آزمون تافل و تأیید اینکه آن‌ها پیش از آغاز پژوهش بطور تقریبی در یک سطح یکسان مهارت عمومی زبان انگلیسی قرار دارند از بررسی واریانس یک‌سویه استفاده شد. گروه‌های مدرس‌سنجشی (میانگین = ۶۲/۳۱، انحراف معیار = ۷/۶۴)، خودسنجشی (میانگین = ۶۲/۶۹، انحراف معیار = ۶/۱۲)، هم‌کلاسی‌سنجشی (میانگین = ۶۳/۴۰، انحراف معیار = ۶/۵۷) و کنترل (میانگین = ۶۴/۶۳، انحراف معیار = ۷/۲۱) نشان دادند که دارای نمره‌های میانگین نزدیک به هم‌اند (جدول ۲).

جدول ۲: آمار توصیفی آزمون تافل بر پایه گروه‌ها

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		کمینه	بیشینه
					حد بالا	حد پایین		
مدرس‌سنجشی	۱۳	۶۳/۳۱	۷/۶۴۲	۲/۱۱۹	۵۷/۶۹	۶۶/۹۳	۵۲	۷۴
خودسنجشی	۱۶	۶۲/۶۹	۶/۱۲۹	۱/۵۳۲	۵۹/۴۲	۶۵/۹۵	۵۲	۷۲
هم‌کلاسی‌سنجشی	۱۵	۶۳/۴۰	۶/۵۷۷	۱/۶۹۸	۵۹/۷۶	۶۷/۰۴	۵۲	۷۲
کنترل	۱۶	۶۴/۶۳	۷/۲۱۹	۱/۸۰۵	۶۰/۷۸	۶۸/۴۷	۵۲	۷۵
مجموع	۶۰	۶۳/۳۰	۶/۷۶۳	۰/۸۷۳	۶۱/۵۵	۶۵/۰۵	۵۲	۷۵

فرض همگن بودن واریانس‌ها ($F(3, 56) = 0.373, P > 0.05$) درباره این چهار گروه شرکت‌کننده در آزمون تافل نیز به‌اثبات رسید. با توجه به نتایج بررسی واریانس یک‌سویه ($F(3, 56) = 0.33, P > 0.05; \omega^2 = 0.03$)، که نشان‌دهنده حد تأثیر ضعیف است، نتیجه گرفته شد که تفاوت‌های معنی‌داری بین نمره‌های میانگین چهار گروه در آزمون تافل وجود ندارد و به‌عبارتی آن‌ها از یک سطح یکسان مهارت عمومی زبان انگلیسی پیش از آغاز پژوهش برخوردارند (جدول ۳).

جدول ۳: بررسی واریانس یک‌سویه آزمون تافل بر پایه گروه‌ها

سطح معنی‌داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	جمع مربعات	میان گروهی
۰/۸۰۳	۰/۳۳۱	۱۵/۶۸۱	۳	۴۷/۰۴۳	میان گروهی
		۴۷/۳۴۹	۵۶	۲۶۵۱/۵۵۷	درون‌گروهی
			۵۹	۲۶۹۸/۶۰۰	مجموع

پیش‌آزمون مهارت نوشتن

برای مقایسه میانگین‌های چهار گروه شرکت‌کننده در پیش‌آزمون و تأیید اینکه آن‌ها پیش از آغاز پژوهش بطور تقریبی در یک سطح یکسان مهارت نوشتن قرار دارند از بررسی واریانس یک‌سویه استفاده شد. گروه‌های مدرس‌سنجشی (میانگین = ۷۰/۱۵، انحراف معیار = ۵/۹۴)، خودسنجشی (میانگین = ۶۹/۳۱، انحراف معیار = ۶/۸۷)، هم‌کلاسی‌سنجشی (میانگین = ۶۶/۷۳، انحراف معیار = ۶/۰۵) و کنترل (میانگین = ۶۷/۷۵، انحراف معیار = ۷/۳۹) نشان دادند که دارای نمره‌های میانگین نزدیک به هم‌اند (جدول ۴).

جدول ۴: آمار توصیفی پیش‌آزمون مهارت نوشتن بر پایه گروه‌ها

پیشینه	کمینه	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		خطای استاندارد	انحراف معیار	میانگین	تعداد
		حد بالا	حد پایین				
۸۱	۶۰	۷۳/۷۴	۶۶/۵۶	۱/۶۴۸	۵/۹۴۲	۷۰/۱۵	۱۳
۸۳	۵۵	۷۲/۹۸	۶۵/۶۵	۱/۷۱۹	۶/۸۷۷	۶۹/۳۱	۱۶
۷۶	۵۵	۷۰/۰۹	۶۳/۳۸	۱/۵۶۳	۶/۰۵۳	۶۶/۷۳	۱۵
۸۰	۵۵	۷۱/۶۹	۶۳/۸۱	۱/۸۵۰	۷/۳۹۸	۶۷/۷۵	۱۶
۸۳	۵۵	۷۰/۱۴	۶۶/۷۳	۰/۸۵۲	۶/۵۹۸	۶۸/۴۳	۶۰

فرض همگن بودن واریانس‌ها درباره این چهار گروه شرکت‌کننده در پیش‌آزمون مهارت نوشتن نیز به‌اثبات رسید ($F(3, 56) = 0.267, P > 0.05$).
با توجه به نتیجه بررسی واریانس یک‌سویه ($F(3, 56) = 0.76, P > 0.05; \omega^2 = 0.01$).

که نشان‌دهنده حد تأثیر ضعیف است، نتیجه گرفته شد که تفاوت‌های معنی‌داری بین نمره‌های میانگین چهار گروه در پیش‌آزمون مهارت نوشتن وجود ندارد و به عبارتی، آن‌ها از یک سطح یکسان مهارت نوشتن پیش از آغاز پژوهش برخوردارند (جدول ۵).

جدول ۵: بررسی واریانس یک‌سویه پیش‌آزمون مهارت نوشتن بر پایه گروه‌ها

سطح معنی‌داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	جمع مربعات	میان گروهی
۰/۵۱۶	۰/۷۶۹	۳۳/۸۹۰	۳	۱۰۱/۶۷۰	میان گروهی
		۴۴/۰۵۵	۵۶	۲۴۶۷/۰۶۳	درون گروهی
			۵۹	۲۵۶۸/۷۳۳	مجموع

بررسی پرسش‌های پژوهش

برای بررسی سؤال اول پژوهش، تحلیل واریانس و آزمون تقابل اجرا شد. به طور متوسط، گروه خودسنجشی (میانگین = ۸۲/۹۴، انحراف معیار = ۷/۰۴) بالاترین میانگین را در پس‌آزمون مهارت نوشتن از خود نشان داد و به دنبال آن گروه هم‌کلاسی‌سنجشی (میانگین = ۷۹/۵۳، انحراف معیار = ۴/۵۶)، گروه مدرس‌سنجشی (میانگین = ۷۵/۵۴، انحراف معیار = ۴/۳۳) و گروه کنترل (میانگین = ۷۳/۳۱، انحراف معیار = ۴/۸۲) (جدول ۶).

جدول ۶: آمار توصیفی پس‌آزمون مهارت نوشتن بر پایه گروه‌ها

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		کمینه	بیشینه
					حد بالا	حد پایین		
مدرس‌سنجشی	۱۳	۷۵/۵۴	۴/۳۳۲	۱/۲۰۲	۷۲/۹۲	۷۸/۱۶	۷۰	۸۴
خودسنجشی	۱۶	۸۲/۹۴	۷/۰۴۷	۱/۷۶۲	۷۹/۱۸	۸۶/۶۹	۷۰	۹۲
هم‌کلاسی‌سنجشی	۱۵	۷۹/۵۳	۴/۵۶۵	۱/۱۷۹	۷۷/۰۱	۸۲/۰۶	۷۱	۸۶
کنترل	۱۶	۷۳/۳۱	۴/۸۲۷	۱/۲۰۷	۷۰/۷۴	۷۵/۸۸	۶۴	۸۱
مجموع	۶۰	۷۷/۹۲	۶/۴۶۶	۰/۸۳۵	۷۶/۲۵	۷۹/۵۹	۶۴	۹۲

1. A-priori contrasts

نتیجه بررسی واریانس یک‌سویه ($F(3, 56) = 9.90, P < 0.05; \omega^2 = 0.30$)، که نشان‌دهنده تأثیر بیشینه است، بیانگر تفاوت‌های معنی‌دار بین نمره‌های میانگین چهار گروه در پس‌آزمون مهارت نوشتن بود. بنابراین، اولین فرضیه خلف با عنوان «انواع سنجش‌های مهارت نوشتن (خود، هم‌کلاسی، مدرس) به‌طور معنی‌داری توسعه مهارت نوشتن به‌زبان دوم را در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی تحت تأثیر نمی‌گذارد» رد شد (جدول ۷).

جدول ۷: بررسی واریانس یک‌سویه پس‌آزمون مهارت نوشتن بر پایه گروه‌ها

سطح معنی‌داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	جمع مربعات	میان گروهی
۰/۰۰۰	۹/۹۰۸	۲۸۵/۰۸۱	۳	۸۵۵/۲۴۴	میان گروهی
		۲۸۱/۷۷۴	۵۶	۱۶۱۱/۳۳۹	درون‌گروهی
			۵۹	۲۴۶۶/۵۸۳	مجموع

جدول ۸ نشانگر نتیجه‌های آماری زیر است:

۱. کاربرد مدرس‌سنجشی، در مهارت نوشتن، فراگیران ایرانی زبان انگلیسی را بیش از دیگر انواع سنجش به‌طور معنی‌دار تحت تأثیر قرار نداد ($t(56) = -1.81$)، بنابراین، که نشان‌دهنده حد تأثیر ضعیف تا متوسط است. بنابراین، تأثیرگذارتر نبودن روش مدرس‌سنجشی به‌طور معنی‌دار نسبت به دیگر انواع سنجش در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی حمایت گردید.
۲. کاربرد هم‌کلاسی‌سنجشی در مهارت نوشتن، فراگیران ایرانی زبان انگلیسی را بیش از دیگر انواع سنجش به‌طور معنی‌دار تحت تأثیر قرار نداد ($t(56) = 1.41$)، بنابراین، که نشان‌دهنده حد تأثیر ضعیف تا متوسط است. بنابراین، تأثیرگذارتر نبودن روش هم‌کلاسی‌سنجشی به‌طور معنی‌داری نسبت به دیگر انواع سنجش در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی حمایت گردید.
۳. کاربرد خودسنجشی در مهارت نوشتن، فراگیران ایرانی زبان انگلیسی را بیش از دیگر انواع سنجش به‌طور معنی‌دار تحت تأثیر قرار داد ($t(56) = -4.34, P < 0.05$)، که نشان‌دهنده حد تأثیر بالا تا متوسط است. بنابراین، تأثیرگذارتر نبودن روش خودسنجشی به‌طور معنی‌دار نسبت به دیگر انواع سنجش در فراگیران ایرانی زبان خارجه انگلیسی رد شد.

جدول ۸: تست تقابلی (a-priori contrasts) پس‌آزمون مهارت نوشتن

مقایسه	عدد مقایسه	خطای استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری (دوسویه)
مدرس‌سنجشی در برابر دیگر متغیرها	-۹/۱۷	۵/۰۴۳	-۱/۸۱۸	۵۶	۰/۰۷۴
هم‌کلاسی‌سنجشی در برابر دیگر متغیرها	۶/۸۱	۴/۸۰۴	۱/۴۱۸	۵۶	۰/۱۶۲
خودسنجشی در برابر دیگر متغیرها	۲۰/۴۳	۴/۷۰۳	۴/۳۴۴	۵۶	۰/۰۰۰

کاربرد خودسنجشی، هم‌کلاسی‌سنجشی و مدرس‌سنجشی، نسبت به یکدیگر، به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین تأثیر در توسعه مهارت نوشتن فراگیران بودند. مقایسه میانگین‌ها در جدول ۶ نیز نشان می‌دهد تفاوت‌ها بین گروه‌های مختلف آن‌قدر بالا نیست، اما مؤثر است. شیوه بازخورد سنتی که در گروه کنترل بکار رفته در آخرین رتبه تأثیرگذاری قرار می‌گیرد.

روایی سازه‌ای (construct validity)

بررسی عاملی از طریق دوران واریمکس^۱ به‌انجام رسید تا سازه‌های بنیادین بکار رفته در آزمون‌های این پژوهش بررسی شود. SPSS سه فاکتور را که باعث ایجاد ۷۴/۴۶ درصد واریانس شده بود استخراج کرد (جدول ۹).

جدول ۹: مجموع واریانس تشریحی

جزء	مقادیر ویژه اولیه			جمع استخراجی مربع بارگذاری‌ها			جمع دورانی مربع بارگذاری‌ها		
	مجموع	واریانس (درصد)	تجمعی (درصد)	مجموع	واریانس (درصد)	تجمعی (درصد)	مجموع	واریانس (درصد)	تجمعی (درصد)
۱	۲/۴۹۳	۳۵/۶۰۹	۳۵/۶۰۹	۲/۴۹۳	۳۵/۶۰۹	۳۵/۶۰۹	۲/۳۹۰	۳۴/۱۵۰	۳۴/۱۵۰
۲	۱/۶۰۹	۲۲/۹۸۸	۵۸/۵۹۶	۱/۶۰۹	۲۲/۹۸۸	۵۸/۵۹۶	۱/۶۱۰	۲۲/۹۹۶	۵۷/۱۴۶
۳	۰/۹۶۴	۱۳/۷۷۳	۸۸/۲۳۸						
۴	۰/۴۲۶	۶/۰۸۴	۹۴/۳۲۲						
۵	۰/۳۳۲	۴/۷۳۷	۹۹/۰۵۸						

1. Varimax rotation

ضریب‌های گرانی عامل^۱ در جدول ۱۰ نمایش داده شده است. پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر عامل اول، با عنوان مهارت نوشتن، بارگذاری شده و آزمون تافل بر عامل دوم، که ممکن است مربوط به مهارت عمومی زبان باشد.

جدول ۱۰: ضرایب گرانی عامل

	جزء		
	۱	۲	۳
پس‌آزمون	۰/۹۴۴		
پیش‌آزمون	۰/۸۷۳		
آزمون تافل		۰/۸۵۷	

پایایی بین‌ارزیاب

مطابقت معنی‌داری بین دو ارزیاب ($r(58) = 0.82, P < 0.05$)، که نوشته‌های فراگیران را در پیش‌آزمون تصحیح کردند، وجود داشت. مطابقت معنی‌داری نیز بین دو ارزیاب ($r(58) = 0.77, P < 0.05$)، که نوشته‌های فراگیران را در پس‌آزمون نوشتن تصحیح کردند، وجود داشت.

۷- بحث و بررسی

واکاوی و بررسی نتیجه‌های پرسش نخست پژوهش نشان داد که انواع سنجش‌های به‌کاررفته (مدرس، هم‌کلاسی و خودسنجشی) به‌طور معنی‌داری بر توسعه مهارت نوشتن فراگیران ایرانی زبان انگلیسی تأثیرگذار است. نتایج همچنین حاکی از آن بود که درباره پرسش‌های پژوهش، خودسنجشی از دیگر انواع سنجش تأثیرگذارتر بوده و از طرفی هم‌کلاسی‌سنجشی نیز نسبت به سنجش مدرس تأثیرگذاری بیشتری داشت.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش در انواع سنجش‌ها پیشرفت خوبی در مهارت نوشتن داشتند. در حقیقت، پیشرفت در مهارت نوشتن به‌طور کلی و توسعه خلاقیت در نوشتن به‌طور خاص فرایندمحور^۲ بوده و فراگیران کنترل نسبی نسبت به آنچه می‌نویسند را از طریق

1. Factor loadings

2. Process-oriented

بازخورد مداومی که از سوی مدرس و گاهی اوقات هم‌کلاسی دریافت می‌کنند، به‌دست می‌آورند. یافته‌ها مؤید این نکته است که خودسنجشی زمینه را برای فراگیران در جهت یادگیری بیشتر فراهم می‌آورد.

یافته‌های این پژوهش در راستای یافته‌های مطرح‌شده در محیط فراگیری زبان دوم (انگلیسی) است (استین، ۲۰۱۲؛ هاول-ریچاردسون و گانوبسیک-ویلیامز، ۲۰۱۶؛ سعیدی و حسین‌پور، ۲۰۱۳؛ سید عرفانی و آقابراهیمیان، ۲۰۱۳؛ ژیاثوژیاثو و یان، ۲۰۱۰؛ زامبو و هابلی، ۲۰۱۶). این پژوهش‌ها تأکید بر خودسنجشی و تأثیرگذاری آن بر عزت‌نفس فراگیران دارد که منجر به خلاقیت و عملکرد مناسب تحصیلی می‌شود. پژوهشگران بالا دریافتند که شرکت در فعالیت‌های خارج کلاسی مانند تماشای فیلم، گوش دادن به داستان و خلاصه‌کردن گفتگوها که برای ارتقای عزت‌نفس فراگیران طراحی شده بود، تأثیرات مثبتی بر نمره‌های آزمون آن‌ها در مهارت نوشتن و خواندن به‌زبان انگلیسی دارد. واقعیت این بود که اختصاص زمان قابل‌توجه به فعالیت‌های داخل کلاسی برای انجام سنجش، همان تأثیرات مثبت را بر عزت‌نفس یا پیشرفت تحصیلی فراگیران نداشت. این موضوع مؤید این مطلب است که فعالیت‌های خودسنجشی نسبت به فعالیت‌ها و تکالیف مدرس سنجشی موفقیت‌آمیزتر بود. پوهنر (۲۰۰۹) تأکید دارد «در مقایسه با انواع معمول فعالیت‌های ارائه‌شده در مهارت نوشتن، فراگیرانی که مدرس سنجشی را تجربه می‌کنند، می‌توانند تسلط بیشتری را در مهارت نوشتن به‌دست آورده و خلاقیت بیشتری را نیز بروز دهند» (صفحه ۴۷۲). رمسال (۲۰۱۱) بر تأثیر خودسنجشی روی شنیدن به‌زبان انگلیسی (ESL) و شنیدن و درک مطلب تأکید دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر، با این حال، با نتایج ارائه‌شده دیگر پژوهشگران (گردن، ۲۰۱۵؛ هیل و پری، ۲۰۱۴؛ خاجوی و همکاران، ۲۰۱۶، نوکراگ و فاست، ۲۰۱۴) هم‌سویی ندارد. آن‌ها مخالف ارائه سنجش به‌سبک مطرح‌شده بوده و بر روش‌های آزمون محور تأکید دارند. به‌نظر محققان حاضر، آموزش مهارت نوشتن به‌سبک سنجش محور می‌تواند از روش‌های سنتی مؤثرتر باشد. نکته‌ای که شرکت‌کنندگان در تحقیق به آن اشاره خاص داشتند این بود که فراگیران موفق در مهارت نوشتن از اهمیت انجام تکلیف و تمرین آگاه بوده و از آن راه اقدام به یادگیری می‌کنند. مفهوم فراگیران موفق باید در نظر گرفته شود و همان‌طور که استویک (۱۹۸۲) مطرح می‌کند، بهترین آموزش، آموزشی است که فراگیران از آن بیشترین بهره را ببرند.

۸- نتیجه‌گیری

اولین فرضیه خلف با توجه به نتایج بررسی واریانس یک‌سویه که حاکی از تفاوت‌های معنی‌دار بین نمره‌های میانگین چهار گروه در پس‌آزمون مهارت نوشتن بود، پذیرفته نشد. این یافته بیانگر این نکته بود که انواع مختلف سنجش به‌طور معنی‌داری مهارت نوشتن در فراگیران فوق متوسطه ایرانی زبان خارجه انگلیسی را بهبود بخشید. نتیجه‌ها همچنین نشان دادند که از میان گروه‌های مورد پژوهش، گروه خودسنجشی بیشترین پیشرفت را در میزان فراگیری داشت. رتبه‌های دوم، سوم و چهارم، از این جهت، به‌ترتیب از آن گروه‌های هم‌کلاسی‌سنجشی، مدرس‌سنجشی و روش سنتی آموزش بودند. این یافته‌ها با یافته‌های پیشین که در این زمینه انجام شده مطابقت دارد (گرب و کاپلان، ۲۰۱۴؛ هیدری، ۲۰۱۴؛ لیونگ، ۲۰۰۷؛ اومن و همکاران، ۲۰۱۴؛ پوهنر، ۲۰۰۵؛ سایتو، ۲۰۰۸؛ زوریل، ۲۰۱۱). این یافته‌ها برخلاف دیدگاه دیگر پژوهشگرانی است که اولویت را به فعالیت‌های آزمون محور می‌دهند (گردن، ۲۰۱۵؛ هیل و پری، ۲۰۱۴؛ خاجوی و همکاران، ۲۰۱۶؛ نوکراگ و فاست، ۲۰۱۴).

فراگیرانی که با انواع متفاوت سنجش سروکار داشتند، عملکرد مختلفی در این پژوهش داشتند و این گواه این مطلب است که نوع سنجش، نقش مهمی در پیشرفت زبان دوم دارد. بنابر نظر هوبا و فرید (۲۰۰۰)، انواع مختلف سنجش به‌قدر کافی در تقویت فراگیر در جنبه‌های مختلف فراگیری زبان تأثیرگذارند. یافته‌های این پژوهش، تأییدکننده نقش مثبت سنجش در توسعه مهارت‌های زبان دوم است: خواندن و درک مطلب (کازدن، ۱۹۹۶؛ گاترمن، ۲۰۰۲؛ ویدوسون، ۱۹۸۷)، شنیدن و درک مطلب (آلبیوا، ۲۰۰۸، ۲۰۱۰؛ آلبیوا و لتالف، ۲۰۱۱؛ بزرگیان، ۲۰۱۴؛ بریندلی و اسلیتر، ۲۰۰۲) و محاوره (هیل و سابت، ۲۰۰۹).

خودسنجشی در گستره روانشناسی و آموزش زبان، جنبه هم‌کنشی داشته و تأکید بر توانمندی فراگیر در حرکت به سوی استقلال در فراگیری دارد و همچنین مسئولیت‌پذیری در فراگیری فردی می‌تواند در گستره آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد (هاول-ریچاردسون و گانوبسیک-ویلیامز، ۲۰۱۶). یافته‌های این پژوهش می‌تواند در بخش‌های مختلف آموزش زبان در مدارس، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش زبان انگلیسی ایران مورد استفاده قرار گیرد. تهیه‌کنندگان مواد درسی می‌توانند تکالیف درسی سنجش-محورتری در کتاب‌های درسی بگنجانند. مدرسان زبان خارجه انگلیسی می‌توانند از یافته‌های فوق در کلاس‌ها استفاده نموده و به فراگیران کمک کنند تا با استراتژی‌های خلاقانه‌تر و فرایندهای فکری انتقادی آشنا شده و عزت‌نفس خود را افزایش دهند.

فرض بنیادین سنجش مهارت نوشتن توسط خود فراگیر یا هم‌کلاسی‌ها این است که همه فراگیران به‌طور درجه‌بندی‌شده قادر به فراگیری هستند (تغییر و تغییرپذیری). این انگاره با فرض بنیادین آموزش، فراگیری و آزمون‌سازی استاندارد روان‌سنج^۱ مبنی بر اینکه توانمندی فراگیری بیشتر افراد به‌طور ذاتی ثابت است (بکمن، ۱۹۹۰) در تقابل است. بنابراین، نوشتن به‌زبان دوم می‌تواند از طریق طراحی تکالیفی که تحلیلی، مباحثه‌ای و تفکرزا هستند مؤثرتر واقع شود.

فراگیران زبان خارجه انگلیسی می‌توانند به‌بررسی آنچه می‌خوانند متکی باشند و بازخورد مداومی که از مدرس دریافت می‌کنند به‌همراه راهبردهایی که برای حل مسائل همیشگی مهارت نوشتن به‌زبان دوم بکار می‌گیرند، مثبت بوده و فراگیر را در پیشرفت مؤثرتر فراگیری زبان یاری می‌کنند. ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های داخل و خارج کلاسی و آشنا نمودن فراگیران با خودسنجشی و هم‌کلاسی‌سنجشی می‌تواند دامنه و زمان فراگیری را درباره مهارت‌های زبانی گسترش دهد (تسنگ، ۲۰۱۶). به‌طورکلی، خودسنجشی، مهارت نوشتن خودتکایی را در بین فراگیران تشویق نموده و به آن‌ها کمک می‌کند با درک واقعی نسبت به وضعیت فراگیری و نقاط ضعف و قوت خود، شیوه‌هایی را برای حل مشکلات یادگیری از راه بازخوردی که دریافت می‌کنند، بیابند.

منابع

- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. In J. P. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Socio-cultural theory and the teaching of second languages* (pp. 57-86). London: Equinox Press.
- Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning*, Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Ableeva, R., & Lantolf, J. P. (2011). Mediated dialogue and the microgenesis of second language listening comprehension. *Assessment in Education*, 18, 133-149.
- Alderson, C., & Tankó, G. (2010). *Into Europe: The writing handbook*. London: British Council.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria - referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 32(2), 159-181.

- Angelova, M. (1999). An exploratory study of factors affecting the process and product of writing in English as a foreign language. Unpublished PhD dissertation, State University of New York, Buffalo.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: OUP.
- Baek, S. G., & Kim, K. J. (2003). The effect of dynamic assessment based instruction on children's learning. *Asia Pacific Education Review*, 4(2), 182-198.
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28 (2), 1-13.
- Brindley, G., & Slayter, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19(4), 369-394.
- Cazden, C. (1996). Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 165-185). New York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.
- Chen, H. (2003). *A study of primary school English teachers' beliefs and practices in multiple assessments: A case study in Taipei City*. Unpublished master theses. Taipei: National Taipei Teachers College.
- Falchikov, N. (2001) *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: Routledge.
- Farhady, H. (2006). Twenty-five years of living with applied linguistics. Collections of articles. Iran: Rahnama Press.
- Gordon, A. M. (2015). Paper based testing vs. mobile device based testing in an EFL Environment: What's the Difference? *Language Learning*, 23(2), 123-132.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London: Routledge.
- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading: Applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 283-298.
- Hidri, S. (2014). Developing and evaluating a dynamic assessment of listening comprehension in an EFL context. *Language Testing in Asia*, 4(4). Retrieved from <http://www.languagetestingasia.com/content/4/1/4>
- Hill, C., & Parry, K. (2014). *From testing to assessment: English an international language*. London: Routledge.

- Hill, K., & Sabet, M. (2009). Dynamic speaking assessments. *TESOL Quarterly*, 35(2), 537-545.
- Howell-Richardson, C., & Ganobcsik-Williams, L. (2016). Mixing metaphors for academic writing development. *Student Attainment in Higher Education: Issues, Controversies and Debates*, 2(1), 144-156.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., & Fatemi, A. H. (2016). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology*, 12(1) 1-11.
- Kovacic, A. Bubas, G., & Coric, A. (2012). Mobilising students' grammar skills through collaborative activities with web 2.0 tools. *Procedia SBS*, 34, 132-136.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-Method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leung, C. (2007). Dynamic assessment: Assessment for and as teaching. *Language Assessment Quarterly*, 4(3), 257-278.
- McCrostie, J. (2007). Examining learner writings. *ELT Journal*, 61(3), 246-255.
- Neukrug, E., & Fawcett, R. (2014). *Essentials of testing and assessment: A practical guide for counselors, social workers, and psychologists*. Nelson Education.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oomen, A. G., Bos, P. M., Fernandes, T. F., Hund-Rinke, K., Boraschi, D., Byrne, H. J., & Hristozov, D. (2014). Concern-driven integrated approaches to nanomaterial testing and assessment—report of the NanoSafety Cluster Working Group 10. *Nanotoxicology*, 8(3), 334-348.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Unpublished dissertation. Pennsylvania State University, University Park.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York: Springer.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265. doi: 10.1191/1362168805lr1660a

- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482.
- Richards, J. C. (1990). New trends in the teaching of writing in ESL/EFL. In Z. Wang (Ed.), *ELT in China: Papers presented at the international symposium on teaching English in the Chinese context* (pp. 213-222). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Saeidi, M., & Hosseinpour, A. (2013). The effect of dynamic assessment as an instructional tool on Iranian EFL learners' vocabulary learning. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(10), 421-429.
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553-581.
- Seyed Erfani., & Agha Ebrahimiyan, A. (2013). Web 2.0 incorporated dynamic assessments to assess writing ability of Iranian EFL learners. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(14), 49-55.
- Smith, H. (2005). *The writing experiment strategies for innovative creative writing*. Melbourne: Allen & Unwin.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (1982). *Teaching and learning languages* (Vol. 982). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge.
- Tseng, J. J. (2016). Developing an instrument for assessing technological pedagogical content knowledge as perceived by EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 302-315.
- Tzurriel, D. (2011). *Revealing the effects of cognitive education programs through Dynamic Assessment*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 113-131.
- Widdowson, H. G. (1987). Foreword. In Conner, U. & Kaplan, R. B. (Eds.). *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 3-5). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in EFL process writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 24-40.
- Zumbo, B. D., & Hubley, A. M. (2016). Bringing consequences and side effects of testing and assessment to the foreground. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 299-303.



پښتو ښکته علمون انساني و مطالعات فرېښتې
پرتال جامع علمون انساني