



ارزشیابی یادگیری-محور در مهارت خوانش: مطالعه‌ای ترکیبی از عملکردها و دیدگاه‌های اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی ایران

مریم بیک‌محمدی*

(نویسنده مسئول)

دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران،

تهران، ایران

Email: beyk_2010@ut.ac.ir



سید محمد علوی**

استاد تمام آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،

تهران، ایران

Email: smalavi@ut.ac.ir



شیوا کیوان‌پناه***

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،

تهران، ایران

Email: shkaivan@ut.ac.ir



چکیده

این مطالعه به بررسی عملکردها و دیدگاه‌های ارزشیابی یادگیری-محور مهارت خوانش از منظر اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران می‌پردازد. در این مطالعه ترکیبی متوالی-تبیینی ((Sequential-explanatory mixed methods design)، رهیافت‌های کمی از طریق پیمایش ۱۸۰ استاد که به صورت طبقه‌ای هدفمند (Stratified purposive sampling) انتخاب شده بودند حاصل شد. سپس، جهت تبیین داده‌های کمی، نویسندگان با ۱۵ استاد که به صورت نمونه‌گیری حداکثر اختلاف (Maximum Variation) انتخاب شده بودند، مصاحبه‌هایی انجام دادند. نتایج کمی نشان می‌دهد که اساتید در ارزشیابی مهارت خوانش از هر دو دسته کلی ارزشیابی-ارزشیابی سنتی (Traditional assessment) و جایگزین (Alternative assessment)- اما با فراوانی متفاوت استفاده می‌کنند. همچنین، تقریباً نیمی از اساتید از مشارکت دانشجویان از طریق فعالیت خود ارزیابی (Self-assessment) و ارزیابی همکلاسی (Peer-assessment) بهره می‌برند. افزون بر این، پاسخ دهندگان بازخوردی را مناسب می‌انگارند که در فراگیران ایجاد انگیزه کند. همچنین، نتایج کیفی به تبیین یافته‌های کمی در مورد ارزشیابی یادگیری-محور از منظر اساتید پرداخته است.

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2019.264150.541

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۷/۰۶/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۱/۲۱

تاریخ انتشار: تابستان ۱۳۹۹

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

ارزشیابی؛ ارزشیابی

یادگیری-محور؛ مهارت

خوانش؛ روش پژوهش

ترکیبی

بیک‌محمدی، مریم، علوی، سید محمد، کیوان‌پناه، شیوا. (۱۳۹۹). ارزشیابی یادگیری-محور در مهارت خوانش: مطالعه‌ای ترکیبی از عملکردها و دیدگاه‌های اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، (۱۰)، ۲، ۳۱۶-۳۲۹.

Beikmohammadi, Maryam, Alavi, Seyyed-Mohammad, Kaivanpanah, Shiva (2020). Learning-oriented Assessment of Reading: A Mixed Methods Study of Iranian EFL University Instructors' Perceptions and Practices. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 316-329. DOI: 10.22059/jflr.2019.264150.541

* مریم بیک‌محمدی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. حوزه‌های تحقیقی مورد علاقه وی عبارتند از ارزشیابی یادگیری-محور، نگارش در زبان دوم، و یادگیری خودتنظیمی.

** سید محمد علوی استاد تمام رشته آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. وی مقالاتی را در سطح ملی و بین‌المللی در حوزه‌های آزمون-سازی و ارزیابی زبان، نگارش و خوانش متون علمی ارائه و به چاپ رسانیده است.

*** شیوا کیوان‌پناه دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. وی مقالاتی را در سطح ملی و بین‌المللی در حوزه‌های نگارش در زبان دوم، و فراگیری لغت ارائه و به چاپ رسانیده است.



Learning-oriented Assessment of Reading: A Mixed Methods Study of Iranian EFL University Instructors' Perceptions and Practices



Maryam Beikmohammadi*

(corresponding author)
PhD holder in TEFL, University of Tehran,
Tehran, Iran
Email: beyk_2010@ut.ac.ir



Seyyed-Mohammad Alavi**

Full professor of TEFL, University of Tehran,
Tehran, Iran
Email: smalavi@ut.ac.ir



Shiva Kaivanpanah***

Associate professor of TEFL, University of Tehran,
Tehran, Iran
Email: shkaivan@ut.ac.ir

ABSTRACT

This study examined Iranian EFL university instructors' perceptions and practices of learning-oriented assessment of reading comprehension. In this sequential-explanatory mixed methods study, the quantitative data were gathered from a sample of 180 instructors. The participants were selected through stratified purposive sampling. Then, to probe the quantitative data in more depth, the researchers conducted interviews with 15 instructors. To maximize the data variation in qualitative phase, the maximum variation sampling was utilized. The quantitative findings revealed that in their reading comprehension assessment, teachers made use of both traditional and alternative assessment techniques. Furthermore, almost half of the teachers stated that they encourage students to engage in self-assessment and peer-assessment. In addition, teachers believed that appropriate feedback is one that encourage students to improve their learning. Finally, the qualitative findings shed additional lights on the quantitative ones.

DOI: 10.22059/jflr.2019.264150.541

© 2020 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
23rd, August, 2018

Accepted:
10th, April, 2019

Available online:
Summer 2020

Keywords:

Assessment, Learning-oriented assessment, Reading comprehension, a Mixed Methods study, sequential-explanatory mixed methods study

Beikmohammadi, Maryam, Alavi, Seyyed-Mohammad, Kaivanpanah, Shiva (2020). Learning-oriented Assessment of Reading: A Mixed Methods Study of Iranian EFL University Instructors' Perceptions and Practices. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 316-329.

DOI: 10.22059/jflr.2019.264150.541

* Maryam Beikmohammadi is a PhD holder in TEFL. Her main areas of research are learning-oriented assessment, L2 writing, and self-regulated strategic learning

** Seyyed Mohammad Alavi is a full professor of TEFL in Tehran University. He has presented and published nationally and internationally on issues in language testing and assessment, and academic reading and writing.

*** Mahnaz Saeidi, Associate professor of Applied Linguistics at IAU, Tabriz Branch, Tabriz, Iran, is the editor-in-chief of The Journal of English Language Pedagogy and Practice. She has published many books and articles. Her research interests are multiple intelligences, feedback, and intercultural competence.

۱. مقدمه

ارزشیابی به عنوان عاملی جداناپذیر از آموزش و یادگیری به "فرآیند جمع‌آوری اطلاعات در مورد فراگیر جهت تصمیم‌گیری درباره پیشرفت و رشد زبانی وی اطلاق می‌گردد" (چنگ، راجرز، و هو، [Cheng, Rogers, & Hu](#), ۲۰۰۴، ص. ۳۶۳). در گذشته، ارزشیابی به منظور انتخاب، تایید، و اندازه‌گیری پیشرفت فراگیران استفاده می‌شد، در واقع، هدف آن ارزشیابی یادگیری (Assessment of learning) بود (پرپورا، ۲۰۱۶؛ ترنر و پرپورا، [Turner & Purpura](#), ۲۰۱۵). در دهه‌های گذشته، ظهور نظریه‌های ساختارگرایی یادگیری و تغییر توجه از ارزشیابی صرف به سمت بهبود و تقویت یادگیری، منجر به شکل‌گیری یک تمایل ذهنی احیا شده در گستره پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی در دهه ۱۹۹۰ شد که باعث ظهور یک الگوواره منحصربه‌فرد در حوزه ارزشیابی کلاس-محور (Classroom-based assessment) با عنوان ارزشیابی برای یادگیری (Assessment for learning) شده است (ترنر، ۲۰۱۲).

دغدغه‌های مستمر پژوهشگران در حوزه آموزش به طور کلی و آموزش و یادگیری زبان به طور خاص، در مورد مفهوم ارزشیابی کلاس-محور در طیف گسترده‌ای از مطالعات نمود پیدا کرده است: نگرش و عملکرد معلمان به ارزشیابی برای یادگیری (ونگ، [Wong](#), ۲۰۱۴)، تأثیر دانش، تجربه و تفکر معلمان بر ارزشیابی (رنادیکینز، [Rea-Dickins](#), ۲۰۰۴؛ یین، [Yin](#), ۲۰۱۰)، روش‌های ارزشیابی کلاسی در محیط‌های یادگیری مختلف (رنادیکینز، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱)، (وارویک، شاو، و جانسون، [Warwick, Shaw, & Johnson](#), ۲۰۱۵)، و نقش خود ارزیابی و ارزیابی هم‌کلاسی برای ارتقای خودتنظیمی (Self-regulation)، استقلال، انگیزه، و یادگیری فراگیران (پاتری، [Patri](#), ۲۰۰۲؛ سایتو، [Saito](#), ۲۰۰۸). مطالعات فوق بیانگر این حقیقت است که ارزشیابی کلاس-محور مفهوم جدیدی در گستره آموزش و یادگیری نبوده، بلکه آنچه جدید مطرح شده عبارت است از مطالعه نظام‌مند برای بررسی نقش ارزشیابی در داخل کلاس بخصوص زمانیکه ارزشیابی در بطن یادگیری و آموزش قرار می‌گیرد و می‌توان اینطور استنباط کرد که مفهوم ارزشیابی

کلاس-محور می‌بایست در همان بستری مطرح شود که پرپورا (۲۰۱۶) آنرا ارزشیابی یادگیری-محور نامیده است.

۲. پیشینه تحقیق

برای تبیین ارزشیابی یادگیری-محور دو مدل شاخص در تحقیقات مطرح شده است. در سال ۲۰۰۷، کارلس مدلی را مطرح نمود که شامل سه عامل: (۱) ابزارهای ارزشیابی، (۲) مشارکت دادن فراگیران در ارزشیابی، و (۳) بازخورد می‌باشد. ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) نیز چارچوب تحقیقاتی را معرفی کرده‌اند که مبتنی بر هفت عامل اصلی می‌باشد: (۱) عامل محیطی (Contextual dimension)، (۲) عامل روش جمع‌آوری داده‌های ارزشیابی (Elicitation dimension)، (۳) عامل بسندگی (Proficiency dimension)، (۴) عامل یادگیری (Learning dimension)، (۵) عامل آموزشی (Instructional dimension)، (۶) عامل تعاملی (Interactional dimension)، و (۷) عامل عاطفی (Affective dimension). هرچند این دو چارچوب بینش بالقوه‌ای را در مورد مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور ترسیم کرده‌اند، اما کمبود مطالعات نظام‌مند و دقیق مبتنی بر چارچوب‌های یاد شده بوضوح احساس می‌شود. در حوزه آموزش و یادگیری بصورت کلی و در گستره زبان شناسی کاربردی به طور خاص، این دو چارچوب و اجزای آنها سه رویه کلی پیرامون مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور را ترسیم کرده‌اند.

در رویه اول، مجموعه‌ای از مطالعات به بررسی درک مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور از منظر معلمان زبان در مدارس جهان پرداخته‌اند. به عنوان مثال، جیا و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای کیفی دریافتند که اگرچه معلمان جامعه هدف در ارزشیابی مهارت خوانش فراگیران درک صحیحی درباره استفاده از معیارهای ارزشیابی یادگیری-محور داشته، اما آنها اذعان داشتند که عدم کار گروهی میان معلمان، اعمال سیاست‌های تحمیلی توسط مدیران مدارس، نقش والدین، و ویژگی‌های فراگیران از عوامل تأثیرگذار بر عدم استفاده آنها از ارزشیابی یادگیری-محور می‌باشد. به همین ترتیب، یائو (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای کیفی در مدرسه‌ای در آمریکا دریافت که اگرچه معلمان ارزشیابی یادگیری-محور را به عنوان یک ابزار کارآمد برای ارزیابی یادگیری فراگیران قلمداد می‌کردند،

اما در انتخاب ابزار ارزشیابی مناسب منطبق با سطوح بسندگی مختلف دانشجویان با چالش‌هایی مواجه بودند. در همین راستا، توماس، Thomas، (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای کمی که برای بررسی مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور توسط معلمان آموزش دیده و غیر آموزش دیده انجام شد، به این نتیجه رسید که تفاوت مهم دیدگاهی بین این دو گروه وجود ندارد و هر دو گروه در وهله اول ارزشیابی برای یادگیری و در وهله دوم ارزشیابی به عنوان یادگیری (*Assessment as learning*) را ترجیح می‌دادند.

هرچند، این مطالعات به بررسی مفهوم‌سازی ارزشیابی یادگیری-محور پرداخته‌اند، اما این محققان نتوانسته‌اند تصویر دقیقی از استنباط ارزشیابی یادگیری-محور در بافت دانشگاهی با توجه به مهارت‌های زبانی خاص و متمرکز ارائه دهند.

در رویه دوم، از چارچوب‌های یاد شده به منظور بررسی عملکرد ارزشیابی یادگیری-محور معلمان در بستر مدارس مختلف دنیا استفاده شده است. به عنوان مثال، هاپفنباک، پتورا، و تولب، Hopfenbecka, Petoura, & Tolob، (۲۰۱۵) در پیمایشی کیفی در ۱۴۵ مدرسه در نروژ دریافتند که مواردی از قبیل سیاست‌های تحمیلی مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی و عدم توجه به نیازهای فراگیران باعث شده است که روند اجرای ارزشیابی یادگیری-محور دشوار گردد. در مطالعه‌ای ترکیبی (*research design Mixed-methods*) در کشور اندونزی، سیفورمن (۲۰۱۵) دریافت که معلمان دید مثبتی نسبت به انجام ارزشیابی یادگیری-محور دارند. هدف معلمان در کلاس‌های خود، آشنا کردن فراگیران با اهداف یادگیری، ترغیب آنها به خودارزیابی، تقویت اعتماد به نفس، و ارائه بازخورد مناسب به آنها می‌باشد. آنچه به روشنی از این مطالعات حاصل می‌شود این است که معلمان در محیط‌های مختلف یادگیری عملکردهای ارزشیابی متفاوتی دارند و عواملی مانند محیط آموزشی، سطح بسندگی فراگیران، دیدگاه والدین و مدیران مدرسه، سواد ارزشیابی، و استنباط معلمان از مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور بر عملکرد آنها تأثیر می‌گذارد.

گروه سوم مطالعات، عدم تطابق میان مفهوم‌سازی و عملکرد معلمان را پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور در محیط‌های مختلف یادگیری نشان می‌دهد. به عنوان مثال، کیتاشویلی (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای ترکیبی پیرامون ارزشیابی

یادگیری-محور، به بررسی دیدگاه‌ها و عملکردهای معلم‌های رشته‌های مختلف در مدارس گرجستان پرداخت. نتایج حاصله نشان دهنده تفاوت میان دیدگاه‌ها و عملکردهای معلمان بود. به همین ترتیب، بویویاکارچی (۲۰۱۴) در مطالعه پیمایشی کمی و کیفی به بررسی دیدگاه‌ها و عملکردهای معلمان زبان انگلیسی در مدارس ابتدایی ترکیه پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور پرداخت. اگرچه، معلمان این نوع ارزشیابی را به عنوان ابزاری مهم برای ارزیابی و پیشبرد پیشرفت دانش آموزان تلقی می‌کردند، اما در عمل با محدودیت‌هایی همچون زمان کم، تعداد بالای دانش آموزان در کلاس، و حجم کاری زیاد در مدارس مواجه بودند. در همین راستا، وارویک و همکاران (۲۰۱۵) به بررسی دیدگاه‌ها و عملکردهای اساتید دانشگاهی پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور پرداخته‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که اگرچه دیدگاه‌های معلمان بیشتر به سمت ارزشیابی یادگیری-محور معطوف شده بود، اما عملکرد ارزشیابی آنها بیشتر مبتنی بر اصول ارزشیابی یادگیری بوده نه ارزشیابی یادگیری-محور. بطور کلی، با توجه به مطالعات یاد شده، تصویر دقیقی از بستر آموزشی ترسیم نشده است و تفاوت بارزی میان دیدگاه‌ها و عملکردهای معلمان در مورد ارزشیابی یادگیری-محور وجود دارد.

با توجه به پیشینه تحقیق یاد شده، اولاً، بررسی مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور از منظر اساتید دانشگاه و عملکردهای آنها در محیط EFL از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا که کمبود مطالعات تحقیقی دقیق در سطح بومی و کلان بر روی اساتید دانشگاه پیرامون دیدگاه‌ها و عملکردهای آنها بوضوح احساس می‌شود (پرپورا، ۲۰۱۶؛ ترنر و پرپورا، ۲۰۱۵؛ جیا و همکاران، ۲۰۰۶). ثانیاً، تمرکز عمده مطالعات یاد شده در گستره ارزشیابی یادگیری-محور بیشتر معطوف به معلمان مدارس بوده و روشن نیست تا چه اندازه می‌توان نتایج را به محیط‌های دانشگاهی در حیطه زبان‌شناسی کاربردی به طور کلی و حیطه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL)-مانند ایران- به طور خاص تعمیم داد (سیفورمن، الویرا، و بالیناس، Saefurrohman, Elvira, & Grabe & Balinas، ۲۰۱۶). افزون بر این، گره و ژیانگ، Jiang، (۲۰۱۴) با بررسی وضعیت تحقیق پیرامون ارزشیابی کلاس-محور مهارت خوانش به این نتیجه رسیدند که در

مقایسه با مهارت‌های نگارشی و گفتاری توجه بسیار کمتری به مهارت خوانش اختصاص داده شده است. بنابراین، این مطالعه که بر اساس روش ترکیبی متوالی-تبیینی می‌باشد و در آن عناصر روش تحقیق ترکیبی مانند نمونه ترکیبی و فرا استنباط (کرسول، Creswell، ۲۰۱۵) در نظر گرفته شده است، به بررسی مفهوم‌سازی و عملکرد اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی درباره ارزشیابی یادگیری-محور در دانشگاه-های مختلف ایران می‌پردازد. در جهت نیل به اهداف این پژوهش، محققان از مدل ارزشیابی یادگیری-محور (کارلس، ۲۰۰۷) به منظور پاسخ دادن به سوالات تحقیق پیوندی (Hybrid mixed-methods research question) زیر بهره جسته‌اند:

۱. از چه طریق و تا چه اندازه عملکردهای ارزشیابی اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران به سمت ارزشیابی یادگیری-محور در مهارت خوانش معطوف شده است؟
۲. از چه طریق مصاحبه‌های کیفی به تبیین نتایج کمی در مطالعه پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور مهارت خوانش کمک می‌کند؟

۳. روش تحقیق

مطالعه حاضر که مبتنی بر روش ترکیبی متوالی-تبیینی (کرسول، ۲۰۱۵) می‌باشد، در دو مرحله جداگانه انجام شده است. در ابتدا، داده‌های کمی جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. سپس، داده‌های کیفی گردآوری شده و در نهایت جهت تبیین نتایج کمی به صورت متوالی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند (کرسول و پلانو-کلارک، Creswell & Plano-Clark، ۲۰۱۱). در این مطالعه به منظور تبیین تصویری دقیق از مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور از منظر اساتید دانشگاه و جهت اطمینان از یکپارچگی داده‌ها، نویسندگان از هدف مکملی (Complementarity) استفاده کرده‌اند (فترز و فرشووتر، Fetzters & Freshwater، ۲۰۱۵). همچنین، نویسندگان از نمونه‌گیری ترکیبی لانه کرده (Nested sampling) که همسو با روش ترکیبی-متوالی است استفاده کرده‌اند. در بُعد کمی، نویسندگان از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای هدفمند و در بُعد کیفی، از روش نمونه‌گیری حداکثر اختلاف استفاده شد.

۳-۱. مرحله کمی

۳-۱-۱. شرکت کنندگان

در این مطالعه ۱۸۰ استاد رشته آموزش زبان انگلیسی که به تدریس درس مهارت خوانش در سطح کارشناسی در شماری از دانشگاه‌های دولتی و آزاد مشغول بودند، شرکت کردند. آنها متشکل از ۱۰۷ مرد (۵۹/۴٪) و ۷۳ زن (۴۰/۶٪) بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان ۴۴/۵ و در محدوده سنی ۳۰ تا ۵۸ سال بود. ۵۹ درصد از این اساتید در دانشگاه‌های دولتی و ۴۱ درصد در دانشگاه‌های آزاد مشغول به تدریس بودند.

۳-۱-۲. ابزار تحقیق

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، نویسندگان از پرسشنامه محقق ساخته استفاده کرده‌اند. این پرسشنامه در اصل در پنج بخش شامل: سناریوهای ارزشیابی یادگیری-محور، ابزارهای ارزشیابی، خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی، بازخورد، و اطلاعات پیشین شرکت‌کنندگان طراحی شده است. شایان ذکر است که به غیر از بخش اول، چهار بخش دیگر پرسشنامه که هدف پژوهش حاضر است به بررسی دیدگاه‌ها و عملکردهای پاسخ دهندگان پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور می‌پردازند. همچنین، نویسندگان با مد نظر قرار دادن مدل کارلس (۲۰۰۷) و بخش‌هایی از چارچوب ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) به مفهوم‌سازی ارزشیابی یادگیری-محور پرداختند.

پایایی (Reliability) این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفا کرونباخ، ۰/۸۱ گزارش شده است. افزون بر این، نتایج حاصل شده از روایی محتوایی نشان دهنده طراحی مناسب سوالات پرسشنامه و هم راستا بودن آن با اهداف مطالعه بود ($r=0.93$).

۳-۱-۳. نتایج مرحله کمی

۳-۱-۳-۱. ابزارهای ارزشیابی (بخش اول پرسشنامه)

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، نویسندگان از نرم افزار SPSS (نسخه ۲۵) استفاده نمودند. در بخش اول پرسشنامه، از پاسخ دهندگان خواسته شد تا میزان به کارگیری ابزارهای ارزشیابی مهارت خوانش در کلاس‌های خود را با انتخاب

یکی از پنج گزینه "هرگز"، "به ندرت"، "اغلب"، "هرگزگاهی"، "به صورت دوره‌ای"، و "اغلب" مشخص نمایند. برای تسهیل گزارش آماری، گزینه‌ها به سه بُعد کلی "هرگز و به ندرت"، "هرگزگاهی"، و "به صورت دوره‌ای و اغلب" تبدیل شدند (جدول شماره ۱).

جدول ۱. گزارش درصد و فراوانی استفاده اساتید از ابزارهای ارزشیابی

ابزارهای ارزشیابی	هرگز یا به ندرت (%)	هرگزگاهی (%)	به صورت اغلب (%)
امتحانات چهار گزینه‌ای	۸/۴	۱۰	۸۲/۳
آیتم‌های دوگانه (درست/غلط، بله/خیر)	۱۵/۶	۱۳/۹	۷۰/۵
تکمیل کردن جمله	۱۵/۵	۲۰/۶	۶۹/۳
آزمون‌های پر کردن جای خالی	۱۱/۷	۲۳/۳	۶۵
خلاصه کردن	۱۸/۹	۲۲/۸	۵۸/۳
آزمون‌های پاسخ کوتاه	۱۸/۹	۲۳/۳	۵۷/۷
وصل کردن آیتم‌های مشابه	۱۶/۷	۲۶/۱	۵۷/۲
انتقال اطلاعات (نمودار خطی، جدول، یادداشت)	۳۱/۷	۲۳/۳	۴۵
مشاهده	۲۸/۸	۲۷/۲	۴۳/۸
به یاد آوردن مطالب موجود در متن	۳۰	۲۶/۷	۴۳/۳
(Free recall protocols)			
انجام دادن پروژه (پروژه/ارائه-های فردی یا گروهی)	۲۹/۵	۲۸/۳	۴۲/۳
آزمون جایگذاری لغات حذف شده در متن	۲۹/۴	۳۶/۱	۳۴/۵
نمونه کار (Portfolio)	۵۱/۱	۲۲/۲	۲۶/۷
آزمون حذف کردن لغات حشو در متن	۵۳/۳	۲۰	۲۶/۷
(Cloze elide test)			
گزارشات (Reading logs)	۵۲/۲	۲۲/۸	۲۵
فعالیت‌های خوانش (Performance assessment)	۵۸/۳	۱۶/۷	۲۵
ارزشیابی عملکرد			
نمودارهای (Progress charts) پیشرفت	۶۳/۸	۱۸/۹	۲۲/۸
بحث‌های کلاسی میان معلم و فراگیر	۵۹/۵	۲۰/۶	۲۰
(Reading conferences)			
آزمون پیدا کردن قسمت حذف شده کلمات ناقص	۷۰/۶	۱۱/۷	۱۷/۸
(The C-test)			

با توجه به جدول شماره ۱، نتایج نشان می‌دهد که اساتید در ارزشیابی مهارت خوانش از هر دو دسته کلی ارزشیابی - ارزشیابی سنتی و جایگزین - اما با فراوانی متفاوت استفاده می‌کنند. به این ترتیب که، ابزارهای ارزشیابی مانند "امتحانات چهار گزینه‌ای"، "آیتم‌های دوگانه (درست/غلط، بله/خیر)"، و "تکمیل کردن جمله" به عنوان پرکاربردترین ابزارهای ارزشیابی مهارت خوانش مورد استفاده اساتید قرار گرفته‌اند. در مقابل، ابزارهای ارزشیابی مانند "آزمون پیدا کردن قسمت حذف شده کلمات ناقص"، "بحث‌های کلاسی میان معلم و فراگیر"، و "نمودارهای پیشرفت" به عنوان کم کاربردترین ابزارهای ارزشیابی انتخاب شده‌اند.

۳-۱-۳-۲. مشارکت دانشجویان در فرآیند

ارزشیابی (بخش دوم پرسشنامه)

در این بخش، نخست، از اساتید خواسته شد تا میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های "خود ارزیابی" و "ارزیابی همکلاسی" را در مقیاس ۱ (هرگز) تا ۵ (اغلب) مشخص نمایند. افزون بر این از اساتیدی که دو گزینه "به صورت دوره‌ای" و "اغلب" را انتخاب کردند، خواسته شد تا تکنیک‌های خود ارزیابی مورد استفاده در کلاس را مشخص نمایند. با توجه به جدول شماره ۲، نتایج نشان می‌دهد که تقریباً بیش از نیمی از اساتید از مشارکت دانشجویان از طریق فعالیت خود ارزیابی بهره می‌برند.

جدول ۲. میزان استفاده از فعالیت خود ارزیابی

درصد	تعداد	
۲۵/۶	۴۶	اغلب
۲۵/۶	۴۶	به صورت دوره‌ای
۳۰	۵۴	هرگزگاهی
۱۳/۳	۲۴	به ندرت
۵/۶	۱۰	هرگز

با توجه به جدول شماره ۲:۱ که مربوط به استفاده از تکنیک‌های مختلف خود ارزیابی توسط فراگیران می‌باشد، گویه‌های "ارزیابی فراگیر از میزان درک متن" و "ارزیابی فراگیر از فعالیت‌ها و تکالیف خوانش خود بر اساس یک دستورالعمل راهنما" به ترتیب به عنوان پر کاربردترین و کم کاربردترین تکنیک‌های خود ارزیابی انتخاب شدند.

تعداد	درصد	
۷۱	۳۹/۴	فراگیران ارزیابی می‌کنند که چه مقدار از متن را درک کرده‌اند.
۵۲	۲۸/۹	فراگیران با استفاده از راهنمایی که استاد در اختیارشان قرار می‌دهد، کار خود را ارزیابی می‌کنند.
۴۴	۲۴/۴	فراگیران اثربخشی یادگیری خود را بررسی می‌کنند.
۳۵	۱۹/۴	فراگیران کار خود را بررسی و میزان پیشرفت‌شان را ثبت می‌نمایند.
۳۲	۱۷/۸	فراگیران به کار خودشان نمره می‌دهند.
۱۸	۱۰	فراگیران گزارشات فعالیت‌های خود را می‌نویسند.
۱۷	۹/۴	فراگیران فعالیت‌ها/تکالیف خوانش خود را با استفاده از یک دستورالعمل راهنما ارزیابی می‌کنند.

در این بخش، سپس، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های "ارزیابی همکلاسی" را در مقیاس ۱ (هرگز) تا ۵ (اغلب) مشخص نمایند. افزون بر این از اساتیدی که دو گزینه "به صورت دوره‌ای" و "اغلب" را انتخاب کردند، خواسته شد تا تکنیک‌های ارزیابی همکلاسی مورد استفاده در کلاس را مشخص نمایند. با توجه به جدول شماره ۳، نتایج نشان می‌دهد که تقریباً کمتر از نیمی از اساتید از مشارکت دانشجویان از طریق فعالیت ارزیابی همکلاسی بهره می‌برند.

جدول ۳. میزان استفاده از فعالیت خود ارزیابی

تعداد	درصد	
۳۸	۲۱/۱	اغلب
۴۴	۲۴/۴	به صورت دوره‌ای
۴۵	۲۵	هرگزگاهی
۴۱	۲۲/۸	به ندرت
۱۲	۶/۷	هرگز

با توجه به جدول شماره ۳:۱ که مربوط به استفاده از تکنیک‌های مختلف ارزیابی همکلاسی توسط فراگیران می‌باشد، پاسخ‌دهندگان دو گزینه "در گروه‌های کوچک، فراگیران (به صورت شفاهی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهند" و "فراگیر (به صورت شفاهی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهد" را به عنوان پرکاربردترین و گزینه "فراگیران یک دستورالعمل نمره‌دهی برای خود تهیه کرده و بر اساس آن کار همکلاسی‌هایشان را ارزیابی می‌کنند" را به عنوان کم کاربردترین تکنیک‌های ارزیابی همکلاسی انتخاب کردند.

تعداد	درصد	
۵۲	۲۸/۹	در گروه‌های کوچک، فراگیران (به صورت شفاهی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهند.
۵۱	۲۸/۳	فراگیر (به صورت شفاهی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهد.
۳۳	۱۸/۳	فراگیر (به صورت کتبی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهد.
۲۵	۱۳/۹	فراگیر به کار همکلاسی خود نمره می‌دهد.
۱۹	۱۰/۶	در گروه‌های کوچک، فراگیران (به صورت کتبی) درباره کار همکلاسی خود نظر می‌دهند.
۳	۱/۷	فراگیران یک دستورالعمل نمره‌دهی برای خود تهیه کرده و بر اساس آن کار همکلاسی‌هایشان را ارزیابی می‌کنند.

۳-۱-۳-۳. بازخورد (بخش سوم پرسشنامه)

در این بخش، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا دیدگاه‌های خود را درباره نحوه ارائه دادن بازخورد به فراگیران پیرامون فعالیت‌های خوانش را در مقیاس ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) مشخص نمایند. گزینه "بخش مهمی از کار استاد، دادن دلگرمی به فراگیران می‌باشد" تقریباً از منظر همه اساتید بسیار مهم جلوه کرده است. شایان ذکر است که گزینه‌های "دادن بازخورد به منزله تلف کردن وقت است، زیرا اکثر فراگیران فقط به نمره اهمیت می‌دهند" و "بازخورد استاد کمک زیادی به فراگیران نمی‌کند" از منظر اساتید به عنوان کم اهمیت‌ترین گزینه‌ها انتخاب شدند. بنابراین، نتایج کمی نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان بازخوردی را مناسب می‌انگارند-هم بازخورد شفاهی و هم بازخورد نوشتاری- که در فراگیران ایجاد انگیزه کند.

جدول ۴. دیدگاه پاسخ‌دهندگان به نحوه ارائه بازخورد

مخالفم (%)	ندارم (%)	نظری (کاملاً)	بخش مهمی از کار استاد، دادن دلگرمی به فراگیران می‌باشد.
۱/۲	۲/۲	۹۶/۶	بازخورد به فراگیران کمک می‌کند تا مراحل بعدی یادگیری و نحوه رسیدن به آنها را بشناسند.
۴/۵	۵	۹۰/۶	مهم است که استاد به فراگیران هم بازخورد شفاهی و هم بازخورد نوشتاری بدهد.
۳/۹	۶/۱	۹۰	بازخوردهای مربوط به ارزشیابی باید در اختیار فراگیران قرار گیرد.

دوم، "عدم) مشارکت دادن فراگیران در فرآیند ارزشیابی"؛ و سوم، "نحوه ارائه بازخورد به فراگیران".

تم اول: (عدم) استفاده از ابزارهای ارزشیابی

بر اساس نتایج، بیشتر اساتید اذعان داشتند که از چندین روش برای ارزشیابی مهارت خوانش که در برگزیده ارزشیابی سنتی و جایگزین است، استفاده کرده‌اند. جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که اساتید از ارزشیابی سنتی بیشتر بهره جسته‌اند، درحالی‌که، از تکنیک‌های ارزشیابی جایگزین نیز تا حدی استفاده نموده‌اند.

جدول ۵. استفاده اساتید از ابزارهای ارزشیابی

ابزارهای ارزشیابی	تعداد	درصد
سوالات چهار گزینه‌ای	۱۲	۲۲/۲
آیتم‌های دوگانه (درست/غلط، بله/خیر)	۹	۱۶/۶
ارزشیابی عملکرد	۹	۱۶/۶
انجام دادن پروژه	۸	۱۴/۸
آزمون‌های پاسخ کوتاه	۵	۹/۲
آزمون جایگذاری لغات حذف شده در متن	۲	۳/۷
خلاصه کردن	۲	۳/۷
ترجمه	۲	۳/۷
گفتن متن به بیان دیگر	۲	۳/۷
مشاهده	۱	۱/۸
نمودارهای پیشرفت	۱	۱/۸
با صدای بلند خواندن	۱	۱/۸

با توجه به پاسخ‌های اساتید، عملکردهای ارزشیابی آنها در کلاس به دو گروه تقسیم می‌شوند: گروه اول، اساتیدی که ارزشیابی آنها تا حدی یا کاملاً همسو با اصول ارزشیابی یادگیری-محور می‌باشد و گروه دوم، اساتیدی که ارزشیابی آنها با اصول ارزشیابی یادگیری-محور فاصله دارد. به عنوان مثال، در مورد این تم، پاسخ‌دهندگان پ ۱ (برای در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی تحقیق از این حرف اختصاری استفاده می‌شود) و پ ۲ که نماینده گروه اول می‌باشند، در پاسخ به پرسش کیفی نویسندگان پیرامون نوع ارزشیابی خود این گونه بیان می‌کنند که:

در کلاس درس من، امتیاز خاصی برای بچه‌ها به عنوان نمره حضور فعال در کلاس در نظر گرفته می‌شود. به عنوان مثال، تقریباً هر جلسه بعد از اینکه

من اعتقاد دارم که نظرات دقیق و جزئی در مورد تکالیف، به طور بالقوه‌ای برای فراگیران مفید هستند. بازخورد زمانی سودمندتر است که به فراگیران بگوید چه چیزی را اشتباه انجام داده‌اند.	۶/۶	۸/۳	۸۵
بازخورد من به فراگیران آنی است زیرا به آنها کمک می‌کند تا متوجه شوند چطور می‌توانند پیشرفت کنند. من به فراگیران در مورد تکلیف خوانش انجام شده بازخورد دقیق و جزئی می‌دهم تا نمره آنها را توجیه کند.	۱۱/۲	۸/۹	۸۰
من معتقد هستم مهمترین بازخورد نمره می‌باشد.	۷/۲	۱۵/۶	۷۷/۲
فراگیران قوی‌تر، به بازخورد زیادی از طرف استاد نیاز ندارند. بازخورد استاد کمک زیادی به فراگیران نمی‌کند.	۸/۴	۱۶/۷	۷۵
دادن بازخورد به منزله تلف کردن وقت است، زیرا اکثر فراگیران فقط به نمره اهمیت می‌دهند.	۵۷/۸	۱۱/۱	۳۱/۱
	۷/۸	۷/۸	۱۲/۷
	۹۲/۸	۱/۷	۵/۶
	۸۷/۸	۶/۷	۵/۵

۲-۳. مرحله کیفی

۱-۲-۳. شرکت کنندگان

به منظور تبیین و گسترش دامنه وسیع‌تری از دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان، نویسندگان از روش نمونه‌گیری حداکثر اختلاف در بخش کیفی استفاده کرده‌اند (آنوگبوزی و همکاران، ۲۰۱۰). ابتدا، ۳۰ مصاحبه شونده شناسایی و با آنها تماس گرفته شد. ۱۵ نفر از این افراد موافقت کردند که در مصاحبه شرکت نمایند. با هر یک از این اساتید مصاحبه‌ای در حدود ۴۰-۳۰ دقیقه انجام شد. مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه پیدا کرد که داده‌های مشابهی از عملکردها و دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان بدست آمد (اشباع داده‌ها). به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، از روش تجزیه و تحلیل محتوا (Content analysis) استفاده شده است (آنوگبوزی و کولینز، Onwuegbuzie & Collins, ۲۰۰۷).

۲-۲-۳. نتایج مرحله کیفی

با توجه به نتایج بدست آمده از مصاحبه‌ها و با در نظر گرفتن اجزای ارزشیابی یادگیری-محور، سه محور اصلی استخراج شد: اول، "عدم) استفاده از ابزارهای ارزشیابی"؛

درسی تدریس می‌شود، به منظور ارزشیابی‌های درون کلاسی بچه‌ها می‌بایست یک ارائه شفاهی از آن درس داشته باشند. در ارزشیابی کلی من، امتحان میان ترم و پایان ترم به صورت سوالات چهار گزینه‌ای طراحی می‌شوند.

همچنین، پ ۲ اشاره کرده است که:

هم ارزیابی در طول ترم و هم ارزیابی پایانی در کلاس من وجود دارد اما امتحان پایانی بیشترین نمره را به خود اختصاص می‌دهد. همچنین، در هر جلسه تدریس، پروژه‌های گروهی و انفرادی به دانشجویان داده می‌شود. به نظر من، مهارت خوانش را به کمک آزمون‌های چهار گزینه‌ای به خوبی می‌توان سنجید.

با توجه به صحبت‌های پ ۱ و پ ۲، می‌توان اینطور استنباط کرد که فعالیت‌های ارزشیابی این گروه (تقریباً ۶۰٪ مصاحبه‌شوندگان) از قبیل انجام پروژه‌های گروهی، استفاده از ارزشیابی‌های درون کلاسی، بهره جستن از اصل همکاری در انجام پروژه‌ها و ... نشان می‌دهند که ارزشیابی این اساتید تا حدی به سمت ارزشیابی یادگیری-محور می‌باشد.

از طرف دیگر، پ ۸ به عنوان نماینده اساتید گروه دوم اشاره کرده است که:

با توجه به تعداد زیاد دانشجویان، عدم انگیزه دانشجویان، و سایر عوامل دیگر که زندگی فردی من را تحت تاثیر قرار داده‌اند، من فقط به امتحان پایان ترم و یا شاید میان ترم اکتفا می‌کنم. همچنین، همه سوالات را به صورت چهارگزینه‌ای و از بانک سوالی که در دسترس می‌باشد طراحی می‌کنم. البته، گاهی پیش می‌آید که در بعضی جلسات سوالات بسیار کوتاهی از بچه‌ها درباره مطالب جلسه پیش پرسیده شود.

صحبت‌های هر دو گروه نشان می‌دهد که استفاده از ارزشیابی سنتی به خصوص سوالات چهار گزینه‌ای نمود بیشتری دارد، هرچند که دیدگاه‌های ارزشیابی آنها با هم تا حدی متفاوت است.

تم دوم: (عدم) مشارکت دادن فراگیران در فرآیند ارزشیابی

نتایج مصاحبه نشان می‌دهد که تنها ۲۶٪ از اساتید ($n=4$) از تکنیک‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی

استفاده می‌نمایند و بیشتر اساتید از این تکنیک‌ها به دلایل مختلف استفاده نمی‌کنند. به عنوان مثال، پ ۳، پ ۴، و پ ۶ که از این تکنیک‌ها استفاده نمی‌کنند اینطور اذعان داشتند که: من از تکنیک‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی استفاده نمی‌کنم به این دلیل که باید به دانشجویان اصول ارزشیابی صحیح را نیز آموزش داد که عملاً در کلاس درس مهارت خواندن به دلیل زمان ناکافی و گاهی تعداد بالای دانشجویان امکان پذیر نیست (پ ۳).

نتایج ارزیابی دانشجویان از خودشان هیچ‌گونه مطابقتی با نتایج ارزیابی من ندارد، زیرا فراگیران خودشان را خیلی بهتر از آنچه هستند ارزیابی می‌کنند و با توجه به اینکه بیشتر مواقع دانشجویان فقط به دنبال قبول شدن و گرفتن نمره بالا هستند مدعی خواهند شد... به همین دلیل، من از این تکنیک‌ها به ندرت استفاده می‌کنم (پ ۴).

دانشجویان نسبت به اینکه همکلاسی‌هایشان آنها را ارزیابی کنند حساسیت دارند و همچنین من دانشجویان را در حدی نمی‌بینم که بخواهند نسبت به کار همدیگر نظر دهند (پ ۶).

از طرف دیگر، پ ۹ که تا حد قابل قبولی از این تکنیک‌ها استفاده کرده است این گونه بیان می‌دارد که:

من بچه‌ها را به گروه‌هایی تقسیم می‌کنم که در این گروه‌ها یک دانشجوی خوب سر گروه می‌شود. در قالب گروهی تمرینی را انجام می‌دهند و سپس گروه‌ها با همدیگر بحث می‌کنند تا به یک نتیجه برسند. همچنین، از هر دانشجو می‌خواهم با مقایسه فعالیت‌های خودش به یک ارزیابی از خود برسد و به من اطلاع دهد.

در همین راستا، پ ۱۰ اذعان داشته است که:

بعضی اوقات از طریق کار گروهی ارزیابی همکلاسی را انجام می‌دهم. برای انجام این کار از چارچوب خاصی استفاده می‌کنم؛ اینطور نیست که هر کس به طور دلخواه دیگری را ارزیابی کند. در مورد خود ارزیابی نیز از دانشجویان خواسته می‌شود که براساس دستورالعملی که به آنها می‌دهم خودشان را ارزیابی کنند زیرا این امر باعث ایجاد انگیزه در آنها می‌شود.

از صحبت‌های هر دو گروه این گونه بر می‌آید که اکثر اساتید تمایل چندانی به استفاده از تکنیک‌های خود ارزیابی و ارزیابی هم‌کلاسی ندارند و آنهایی که تمایل خود را به استفاده از این تکنیک‌ها نشان دادند نیز، گاهی از آنها استفاده می‌کنند، هرچند که تقریباً استفاده از این تکنیک‌ها به ندرت منطبق با اصول ارزشیابی یادگیری-محور است.

تم سوم: نحوه ارائه بازخورد به فراگیران

در این تم، دو زیر شاخه مطرح می‌شود. بر اساس نظرات پاسخ دهندگان، بازخوردهایی که اکثر اساتید (۷۰٪) به فراگیران ارائه داده‌اند تا حدی مطابق با اصول ارزشیابی یادگیری-محور می‌باشد (زیر شاخه الف). در مقابل، مابقی اساتید یا بازخوردی به فراگیران ارائه نمی‌دهند و یا در صورت ارائه اصول ارزشیابی یادگیری-محور را رعایت نمی‌کنند (زیر شاخه ب).

الف: بازخوردهای منطبق با ارزشیابی یادگیری-محور

بیشتر پاسخ دهندگان ارائه بازخورد را از دیدگاه ارزشیابی یادگیری-محور این گونه توصیف کرده‌اند: "اشاره هم به نقاط قوت و هم به نقاط ضعف فراگیر در فعالیت‌های انجام شده مربوط به مهارت خوانش"، "بازخورد با هدف دادن تشویق، دلگرمی، و انگیزه به فراگیر"، "بازخورد با نگاهی رو به جلو (Feedforward)"، "بازخورد به هر دو صورت شفاهی و نوشتاری"، و "سوق دادن فراگیران به سمت رفع اشکال خود از طریق بازخورد". به عنوان مثال، پ ۱۲ که بسیاری از اصول بازخورد در گستره ارزشیابی یادگیری-محور را در کلاس اعمال کرده است و اولویت وی رعایت آن استانداردها می‌باشد، در مصاحبه خود اشاره کرده است:

هر چی به ذهنم برسد برایشان می‌نویسم یعنی به صورت خیلی دقیق و جزئی. بازخوردهای من در کلاس معمولاً شامل مواردی مانند محتوا، خود متن، لغات، و تلفظ می‌باشد. در این فرآیند هم به اشتباهات اشاره می‌شود و هم به آنها گفته می‌شود چه اقداماتی در جهت بهبود کارشان انجام دهند و بعد از بازخورد استاد اجازه تصحیح دارند تا از این طریق نمراتشان را بهبود بخشند.

در همین راستا، پ ۱۵ که تا حدودی پایبند به اصول

ارزشیابی یادگیری-محور در ارائه بازخورد می‌باشد، اشاره دارد که:

نقاط قوت و ضعف را از طریق بحث مورد بررسی قرار می‌دهیم. سعی می‌کنم فراگیر را نسبت به مشکل آگاه سازم و حیطه‌هایی را بر اساس مشکل پیش آمده مشخص کنم که فراگیر خودش کنجکاو شده و به دنبال حل مسئله رود. زیاد به صورت جزئی و دقیق فعالیت دانشجویان را مورد بررسی قرار نمی‌دهم و سعی می‌کنم به صورت متعادل و محتاط برخورد کنم.

ب: بازخوردهای غیر همسو با ارزشیابی یادگیری-محور

تعداد کمی از پاسخ دهندگان تمایل زیادی به ارائه بازخورد در فعالیت‌های مربوط به خوانش نشان ندادند. آنها احساس می‌کنند که بازخورد به دلیل سیاست‌های آموزشی دانشگاه، تعداد نسبتاً بالای دانشجویان، و کمبود وقت نتیجه کارآمدی در پی نخواهد داشت. به عنوان مثال، پ ۱۳ اینگونه بیان می‌دارد که:

در دانشگاه ما به دلیل محدودیت اعمال شده توسط دانشگاه مبنی بر اینکه فقط ۵ نمره به فعالیت‌های درون کلاس اختصاص یابد، مدرس بسیار محدود است. یعنی در واقع سیاست‌های دانشگاه دست و پای ما را بسته‌اند. از طرفی، دانشجویان نیز نمره محور هستند. بنابراین، بازخورد آن کارایی لازم را نخواهد داشت.

پ ۱۱ نیز به این موضوع اشاره کرده است:

با توجه به تعداد زیاد دانشجویان، عدم انگیزه آنها، و همچنین نمره محور بودنشان، من غالباً اهمیتی به ارائه بازخورد نمی‌دهم.

و پ ۹ صرفاً تمایل به ارائه بازخورد قضاوتی (Judgmental feedback) دارد و این گونه بیان می‌دارد که: به افرادی که درست جواب می‌دهند صرفاً با عبارت-هایی همچون آفرین، خیلی خوب و بازخورد داده می‌شود.

۴. بحث

در این مطالعه، نویسندگان به بررسی عملکردها و دیدگاه‌های اساتید دانشگاهی در ایران پیرامون ارزشیابی یادگیری-محور در مهارت خوانش پرداخته‌اند. به منظور رعایت اصول تحقیقات ترکیبی (کرسول، ۲۰۱۵)، در این

بخش نویسندگان از رویکرد به هم پیوسته (Contiguous approach) استفاده کرده‌اند، به صورتی که یافته‌های کیفی به تبیین یافته‌های کمی به صورت متوالی می‌پردازد و باعث می‌شود بینش عمیق‌تری نسبت به موضوع حاصل شود.

با توجه به استفاده اساتید از ابزارهای ارزشیابی، نتایج کلی کمی و کیفی نشان داد که اساتید صرفاً از یک روش خاص برای ارزشیابی فراگیران استفاده نکرده‌اند و در ارزشیابی مهارت خوانش از روش‌های ارزشیابی سنتی و جایگزین بهره‌جسته‌اند. به نظر می‌رسد که اساتید تمایل به استفاده از طیف مختلفی از ابزارهای ارزشیابی سنتی و جایگزین در کلاس‌های مهارت خوانش داشته و تا حدی تمایل خود را به رویکرد ارزشیابی یادگیری-محور نشان داده‌اند. زیرا در این رویکرد جدید، تعدادی از محققین (به عنوان مثال، کارلس، ۲۰۱۴، ۲۰۱۵؛ هراندز، Hernández، ۲۰۱۲) این فرض را مطرح کرده‌اند که صرف استفاده از ابزارهای سنتی نمی‌تواند یادگیری کارآمد و موثر را برای فراگیران به بار آورد. این استدلال همسو با گفته‌های آلدرسون و بکمن، Alderson & Bachman (۲۰۰۵) می‌باشد که اذعان دارند "بسیار مهم است که دریابیم برای ارزشیابی مهارت خوانش، صرفاً یک روش خاص و یا مهمی وجود ندارد (ص. ۲۰۳)".

اگرچه اساتید از هر دو نوع ارزشیابی در مهارت خوانش استفاده می‌کردند، اما بر اساس نتایج کمی و کیفی پیرامون تکنیک‌های ارزشیابی، این اساتید تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های ارزشیابی سنتی بالاخص "امتحانات چهار گزینه‌ای" و "آیتم‌های دوگانه (درست/غلط، بله/خیر)" نشان دادند. این یافته‌ها تا حدی مبین اظهارات آلدرسون و بکمن (۲۰۰۵) پیرامون امتحانات چهار گزینه‌ای است. آنها بیان داشتند که تفوق روش‌های خاص ارزشیابی به‌خصوص تکنیک‌های چهار گزینه‌ای ممکن است نشان‌دهنده این موضوع باشد که برخی از روش‌های ارزشیابی بسیار مناسب آزمون مهارت خوانش هستند و امتحانات چهار گزینه‌ای به دلیل راحت بودن و کارآمدی، بیشتر از روش‌های دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند. نتایج مطالعه حاضر در بافت آموزشی کشور ما بخصوص در گستره آموزش زبان انگلیسی قابل دفاع بوده زیرا در این سیستم، سیاست‌گذاری‌های آموزشی و ارزشیابی مبتنی بر رویکرد بهره‌وری (Product-based approach) هستند تا فرآیند گرایی (Process-based approach)

(امینی فارسانی، ۲۰۱۷؛ عبدالله‌زاده، امینی‌فارسانی، و بیک-محمدی، ۲۰۱۷).

از طرف دیگر، یافته‌های کیفی که تا حدی از لحاظ نوع استفاده از ابزارهای ارزشیابی همسو با رهیافت‌های کمی بودند، محورهای دیگری را نیز پیرامون استفاده از ابزارهای ارزشیابی تبیین کرده‌اند. نتایج کیفی تا حدی حاکی از تغییری قابل توجه در گرایش اساتید از ارزشیابی یادگیری به سمت دیدگاه ارزشیابی یادگیری-محور در مهارت خواندن است. این نتایج تا حدی حاکی از درک مفهوم ارزشیابی یادگیری-محور به عنوان رویکردی جدید در گستره ارزشیابی مهارت خواندن می‌باشد (کارلس، ۲۰۱۴؛ ترنر و پرپورا، ۲۰۱۵). به همین ترتیب، این نتایج نشان می‌دهند که اساتید به نقش تلاش و فعالیت‌های کلاسی که از مولفه‌های جدایی ناپذیر ارزشیابی یادگیری-محور هستند به عنوان اهمی مهم در جهت پیشبرد یادگیری بلند مدت اعتقاد دارند.

در خصوص مشارکت دانشجویان در فرآیند ارزشیابی از طریق فعالیت‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی، نتایج کمی نشان می‌دهد که تقریباً بیش از نیمی از اساتید از مشارکت دانشجویان از طریق فعالیت خود ارزیابی (۵۱/۲٪) و کمتر از نیمی از اساتید از مشارکت دانشجویان از طریق فعالیت ارزشیابی همکلاسی بهره می‌برند (۴۵/۵٪). همچنین، یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که اکثر اساتید تمایل چندانی به استفاده از تکنیک‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی ندارند و آنهایی که تمایل خود را به استفاده از این تکنیک‌ها نشان دادند نیز، گاهی از آنها استفاده می‌کنند، هرچند که تقریباً استفاده از این تکنیک‌ها به ندرت منطبق با اصول ارزشیابی یادگیری-محور است. علیرغم این که، یادگیری بدون مشارکت دادن فراگیران در ارزشیابی رخ نمی‌دهد، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهند که اساتید به‌خوبی نتوانسته‌اند ارزشیابی را به سمت یادگیری از طریق مشارکت فراگیران سوق دهند (هال و گوتز، Hall and Goetz، ۲۰۱۳؛ ویلیام، ۲۰۱۰).

دلیل عدم استفاده اصولی اساتید از این تکنیک‌ها، ممکن است به دلیل عدم آگاهی اساتید در مورد استفاده مناسب از فعالیت‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی (کیپل، آنو، ما، و چان، Keppell, Au, Ma, & Chan، ۲۰۰۶)، سواد ارزشیابی کم (سیفورمن، ۲۰۱۵)، عدم اعتماد کافی فراگیران

به یکدیگر و به استاد (کارلس، ۲۰۱۵)، ناکافی بودن زمان کلاس و تعداد بالای فراگیران در کلاس درس (رولوسیک، Rawlusk، ۲۰۱۶) باشد. دلیل دیگر را می‌توان این گونه بیان داشت که اگرچه استنباط و سطوح بالای شناخت (Cognition) در مهارت خوانش از اهمیت بالایی برخوردارند، اما گاهی ممکن است فرآیندهای ارزشیابی توسط شخص فراگیر و همکلاسی با وجود مهیا بودن دستورالعمل‌ها به آسانی مقدور نباشد و در نتیجه فعالیت‌های ذهنی و روانی فراگیر را تحت تاثیر قرار داده و باعث عدم انگیزش در یادگیری فراگیر شود (ترنر و پرپورا، ۲۰۱۵). به همین ترتیب، با توجه به نقش حیاتی تعامل میان آموزش، ارزشیابی، و یادگیری، می‌توان اینگونه استدلال کرد که ماهیت ارزشیابی مهارت خوانش در کلاس‌های درس به دلایل مختلف مانند تعداد بالای فراگیران و عدم انگیزه فراگیر و معلم، مستقیماً با ماهیت آموزش همسو نیست (آلدرسون و بک من، ۲۰۰۵). بنابراین با توجه به تفوق روش آموزش بهره ور، اینطور می‌توان استنباط کرد که این عدم تطابق آموزش و ارزشیابی در بستر محیط آموزشی کشور ما مشهود است.

با توجه به نتایج کمی و کیفی حاصل شده درباره نحوه ارائه بازخورد به فراگیران در مهارت خوانش، یافته‌های این بخش نشان می‌دهند که بازخوردهایی که اکثر اساتید به فراگیران ارائه داده‌اند تا حدی مطابق با اصول ارزشیابی یادگیری-محور می‌باشد. این نتایج نشان می‌دهند که علیرغم اینکه اساتید از بُعد مشارکت فراگیران در فعالیت‌های خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی نتوانسته‌اند به دلایل مختلف فراگیران را در سطح مطلوبی در ارزشیابی مشارکت دهند، اما از بُعد ارائه بازخورد تا حد قابل قبولی به ارائه بازخورد منطبق با اصول ارزشیابی یادگیری-محور پرداخته‌اند. همچنین، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که برای نیل به هدف خود تنظیمی-که ستون اصلی یادگیری می‌باشد- در یادگیری مهارت خوانش، اساتید می‌بایست فراگیران را به سمت یادگیری فعال و مستقل رهنمود سازند و دید دانشجویان را به سمت این استقلال در یادگیری معطوف دارند. بنابراین، ارائه بازخورد در جهت یادگیری می‌تواند نگاه فراگیران را از عوامل بیرونی-مانند معلم- جدا کرده و به سمت خود و خودباوری معطوف سازد (آفلرباخ، Afflerbach، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد که این نوع جهت‌گیری، با نتایج کمی و کیفی

مطالعه حاضر همخوانی دارد. افزون بر این نتایج کیفی همسو با نتایج حاصل شده توسط ویلیام (۲۰۱۰) این فرض را مطرح می‌کند که عملکرد اساتید در ارائه بازخورد در مهارت خوانش، نگاهی رو به جلو داشته که این دیدگاه به عنوان اهرم مهمی می‌تواند فراگیران را به سمت دیدگاه خودراهبری و یادگیری مستقل سوق دهد. همچنین، بر اساس نتایج به دست آمده، معمولاً اساتید برای ارزشیابی فراگیران به نمره بسنده نکرده‌اند و علاوه بر نمره پیشنهاداتی را نیز در جهت بهبود یادگیری به فراگیران ارائه کرده‌اند. این یافته، مبین اظهارات ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) می‌باشد که اذعان داشتند "بازخورد اگر صرفاً به صورت نمره باشد باعث یادگیری نخواهد شد".

علیرغم همسو بودن نسبی اساتید به ارائه بازخورد بر اساس اصول ارزشیابی یادگیری-محور، نتایج کیفی نشان داد که هیچ یک از مصاحبه‌شوندگان به اهمیت اعمال بازخوردهای داده شده (پاسخ و یا واکنش فراگیران به بازخوردها) توسط اساتید به فراگیران در جهت رفع اشکالات آنها اشاره نکرده‌اند و مشخص نیست فراگیران چگونه و تا چه حد به بازخوردهای ارائه شده پاسخ داده‌اند. در همین راستا، ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) اظهار داشتند که ارزشیابی را تنها زمانی می‌توان ارزشیابی یادگیری-محور قلمداد کرد که بازخورد ارائه شده به فراگیر بتواند باعث ایجاد تغییر در یادگیری وی شده و این امر میسر نمی‌شود مگر اینکه فراگیر به بازخورد پاسخ و واکنش نشان دهد. بنابراین، به منظور درک این موضوع، مطالعات آینده می‌توانند به بررسی این موضوع بپردازند.

۵. نتیجه‌گیری

در این مطالعه پیشرو، نویسندگان به بررسی مفهوم سازی و عملکرد ارزشیابی یادگیری-محور اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی در یک بستر آموزشی پاسخگو و بهره ور محور (امینی‌فارسانی، ۲۰۱۷) پرداختند. با توجه به این مطلب که ستون اصلی ارزشیابی یادگیری-محور بر اساس این حقیقت است که ارزشیابی باید در خدمت یادگیری باشد (ترنر و پرپورا، ۲۰۱۵)، رهیافت‌های کمی و کیفی این مطالعه نشان می‌دهد که اساتید تا حدی- بخصوص در ابعاد "ابزارهای ارزشیابی" و "بازخورد"- از این جنبش ارزشیابی نوظهور در گستره زبان‌شناسی کاربردی آگاهی داشته و سعی کرده‌اند با توجه به کارآمدی و شاخصه ممتاز آن (ارزشیابی

بنابراین، این گونه به نظر می‌رسد که چارچوب‌های یاد شده می‌توانند به عنوان الگویی برای ارتقای مهارت‌های ورودی بخصوص مهارت خوانش فراگیران و عملکردهای آموزشی اساتید در نظر گرفته شوند.

در این مطالعه، دیدگاه و عملکردهای اساتید مورد بررسی قرار گرفت. مطالعات آینده می‌توانند به بررسی دیدگاه‌های فراگیران و نحوه تعامل آنها با اساتید و یا معلمان در بسترهای یادگیری دولتی و خصوصی بپردازند. افزون بر این، مطالعات آینده می‌توانند به بررسی نقش خود ارزیابی و ارزیابی همکلاسی بر اساس معیار در مهارت خوانش از طریق آموزش و تعامل میان اساتید و فراگیران بپردازند.

در خدمت یادگیری) در حل مشکلات آموزشی و یادگیری فراگیران در مهارت خوانش بهره جویند. همچنین، نتایج مطالعه حاضر تا حدی در چارچوب نظری-پیشنهادی ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) در ابعاد محیطی (تعداد زیاد دانشجویان، عدم‌انگیزه فراگیران، زمان ناکافی و ... که در رهیافت‌های کیفی نمود پیدا کرده اند)؛ یادگیری (تقویت نقش شناخت و خودتنظیمی در یادگیری)؛ استفاده از ابزارهای ارزشیابی (سنتی و جایگزین)؛ و عاطفی (ایجاد انگیزه، ترغیب و تشویق فراگیران) متبادر شده است. بنابراین، نتایج کمی و کیفی این مطالعه یکی از خلاءهای مطرح شده در ادبیات تحقیق را پیرامون عملیاتی کردن چارچوب نظری-پیشنهادی ترنر و پرپورا (۲۰۱۵) و مدل کارلس (۲۰۰۷) پوشش داده است.

منابع

- Abdollahzadeh, E., Amini Farsani, M. & Beikmohammadi, M. (2017). Argumentative writing behavior of graduate EFL learners. *Argumentation*, 31(4), 641–661.
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69 (4), 413–419.
- Alderson, J. C. & Bachman, L. F. (2005). *Assessing Reading*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Amini Farsani, M. (2017). *Exploring three decades of TEFL research in Iran: Conceptions and practices*. Unpublished PhD dissertation. Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Büyükkarcı, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107–120.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.
- Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Journal of Higher Education*, 68(4).
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching*. [Kindle version]. Retrieved from <http://www.amazon.ca>
- Cheng, L., Rogers, T., & Hu, H. (2004). ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: purposes, methods, and procedures. *Language Testing*, 21(3), 360–389.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). The integration challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115–117.
- Grabe, W. & Jiang, X. (2014). Assessing reading. *The Companion to Language Assessment, First Edition*, 1–16.
- Hall, N. C. & Goetz, T. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489–502.
- Hopfenbeck, T. N., Petour, M. T. F., & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44–60.
- Jia, Y., Eslami, Z. R., & Burlbaw, L. M. (2006). ESL teachers' perceptions and factors influencing their use of classroom-based reading assessment. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 407–430.

- Keppell, M., Au, E., Ma, A., & Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Kitiashvili, A. (2014). Teachers' attitudes toward assessment of student learning and teacher assessment practices in general educational institutions: The case of Georgia. *Improving Schools*, 17(2), 163-175.
- Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M., & Nelson, J. A. (2010). Mixed research as a tool for developing quantitative instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 56-78.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109-131.
- Purpura, J. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*, 100, 190-208.
- Rawlasyk, P. (2016). *Exploring assessment practices in higher education: A focus on learning-oriented assessment*. Unpublished PhD dissertation. Northcentral University, San Diego, California.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21, 249-258.
- Rea-Dickins, P. (2006). Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning-focused interpretation. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 163-188.
- Rea-Dickins, P. (2011). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429-462.
- Saefurrohman, S. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian junior high school teachers in English as Foreign Language classes. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 104-110.
- Saefurrohman, S., Elvira S., & Balinas, E. S. (2016). English teachers' classroom assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 82-92.
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553-581.
- Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 103-112.
- Turner, C. E. (2012). Classroom assessment. In G. Fulcher & F. Davidson (Eds.), *Routledge handbook of language testing*, 61-74. New York, NY: Routledge.
- Turner, C. E. & Purpura, J. E. (2015). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In D. Tsagari & J. Baneerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment*, 255-272. Boston: De Gruyter Mouton.
- Warwick, P., Shaw, S., & Johnson, M. (2015). Assessment for learning in international contexts: exploring shared and divergent dimensions in teacher values and practices, *The Curriculum Journal*, 26(1), 39-69.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: Heidi L. Andrade and Gregory J. Cizek (eds.). *Handbook of formative assessment*, 18-40. New York, NY: Routledge.
- Wong, M. (2014). Assessment for Learning, a decade on: Self-reported assessment practices of secondary school music teachers in Hong Kong. *International Journal of Music Education*, 32(1), 70-83.
- Yao, Y. (2015). Teacher Perceptions of Classroom Assessment: A focus group interview. *SRATE Journal*, 24(2), 51-58.
- Yin, M. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.