

ارزیابی توانایی شنیداری دانشجویان مهندسی از طریق توصیف‌گرهای سطح‌بندی شده CEFR و فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک

محبوبه تقی‌زاده^۱ و کافیه اسداللهی^۲

(دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱/۲۵)، (پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۷/۲۰)

DOI: 10.22047/ijee.2019.178761.1633

چکیده: هدف از انجام دادن این مطالعه تعیین سطح مهارت شنیداری دانشجویان مهندسی مقطع کارشناسی براساس چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها در CEFR و همچنین مقایسه خودارزیابی دانشجویان در آزمون خودارزیابی CEFR و دایلنگ با عملکرد واقعی آنها در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک بود. شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۲۰۰ دانشجوی کارشناسی زن و مرد ایرانی (شامل ۱۴۸ مرد و ۵۲ زن) در رشته‌های مهندسی در دانشگاه علم و صنعت ایران بودند. ابزار پژوهش شامل آزمون‌های خودارزیابی شنیداری دایلنگ و CEFR و همچنین هشت فعالیت درک شنیداری در چهار سطح (ابتدایی، متوسط، فوق متوسط و پیشرفته) و دو دسته متفاوت آکادمیک و عمومی بود. نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان زن در فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان مرد خود داشتند. نتایج همچنین نشان داد که خودارزیابی دانشجویان با عملکرد واقعی آنها در فعالیت شنیداری تطابق ندارد، زیرا هر دو گروه دانشجویان درک شنیداری خود را در آزمون خودارزیابی CEFR و دایلنگ بیشتر از واقع ارزیابی کرده بودند. همچنین تعداد تطابق‌ها در آزمون خودارزیابی دایلنگ بیشتر از آزمون خودارزیابی CEFR و تعداد تطابق‌ها در فعالیت‌های آکادمیک بیشتر از فعالیت‌های عمومی بود.

واژگان کلیدی: فعالیت شنیداری آکادمیک، جملات خودارزیابی، چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها، آزمون دایلنگ، خودارزیابی

۱. مقدمه

تغییر در شیوه کنترل دانشجویان از طریق خودارزیابی، هم‌تا ارزیابی، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌هایی که نیاز به یادگیری مشارکتی و پوشه‌کارهای^۱ فرایندمحور دارند، می‌تواند به بهبود مشارکت آنها منجر شود (Ross, 2006). خودارزیابی نیازمند آن است که هر دانشجو بازتابی صحیح و انتقادی از عملکرد خود ارائه دهد (Fallows & Chandramohan, 2001). تعدادی از محققان خودارزیابی می‌تواند انگیزه دانشجویان را تقویت کند. افزودن خودارزیابی به عنوان بخشی ضروری از فرایند سنجش نه تنها موجب می‌شود که مدرسان و دانشجویان ارزیابی را به عنوان مسئولیتی مشترک در نظر بگیرند، بلکه موجب توسعه دیدگاه‌ها در خصوص فرایند یادگیری می‌شود (Oscarson, 1989). به منظور توسعه خودمختاری دانشجویان از روش‌های تدریس دانشجو محور استفاده می‌شود و این توسعه وابسته به خودارزیابی است که در شکل‌گیری و توسعه روش‌های بازتابی نقش مهمی دارد (Little, 2005).

تمرکز این مطالعه بر ارزیابی مهارت شنیداری بود که در آن از جملات خودارزیابی شنیداری چارچوب مرجع اروپایی مشترک^۲ (CEFR) و دایلنگ^۳ استفاده شد. چارچوب مرجع اروپایی مشترک یک طرح توصیفی جامع است که نه تنها برای استفاده از زبان، بلکه برای آموزش و یادگیری زبان نیز ابزاری مرجع ارائه می‌کند. CEFR (Alderson et al., 2006; Coste, 2007; Martyniuk, 2005) برای بیان ترکیبی از جنبه‌های مهم تدریس، یادگیری و ارزیابی زبان خارجی یا زبان دوم ارائه شده است. CEFR همچنین دو ویژگی با تأثیرات متفاوت دارد: اولین ویژگی به سطوح اندازه‌گیری (مبتدی، ابتدایی، متوسط، فوق متوسط، پیشرفته و فوق پیشرفته)^۴ مربوط می‌شود و استفاده از آنها بسیار ساده است که نه تنها برای زبان آموزان خردسال و بزرگسال زبان دوم یا زبان خارجی، بلکه در تمام نظام‌های آموزشی زبان اول اروپا با درجه‌های مختلف اعتبار نیز استفاده می‌شود (Figueras, 2012). ویژگی دوم نیز به توصیف‌گرهای سطح‌بندی شده مربوط می‌شود. CEFR به یک چهارچوب مرجع با اهمیت در برنامه درسی و ارزیابی آموزش زبان خارجی تبدیل شده است (Hulstijn et al., 2010) و متخصصان آموزش زبان خارجی از طریق CEFR به گفتمانی مشترک رسیده‌اند (North, 2007). برای مثال، استفاده از CEFR برای آموزش زبان خارجی در بخش مطالعات خارجی دانشگاه توکیو ژاپن از سال ۲۰۰۸ آغاز شد (Negishi et al., 2013) که در آن ۳۶۰ دانشجوی ژاپنی از طریق خودارزیابی میزان دشواری جملات دایلنگ را بررسی کردند. یافته‌ها حاکی از آن است که سطح‌بندی میزان دشواری CEFR برای دانشجویان ژاپنی مفید بوده است (Runnels, 2013).

1- Portfolios
3- DIALANG

2- Common European Framework of Reference (CEFR)
4- A1, A2, B1, B2, C1, & C2

پروژه دایلنگ که خود نوعی آزمون آنلاین است، با استفاده از فناوری‌های جدید شیوه سنتی ارزیابی زبان را تکمیل می‌کند (Alvarez & Rice, 2006). محتوای مناسب CEFR که شامل شش سطح فعالیت‌های ارتباطی، اهداف، موضوع‌ها و مفاهیم، فعالیت‌ها، متون و عملکردهای خاص می‌شود، همگی در چارچوب دایلنگ گردآوری شده‌اند (Haahr & Hansen, 2006). دایلنگ آزمونی آنلاین و به صورت رایگان است که در آن به‌طور جداگانه مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و همچنین ساختار و واژگان ۱۴ زبان اروپایی ارزیابی می‌شود. با توجه به اینکه دایلنگ مبتنی بر CEFR است، در سیستم دایلنگ دانشجویان به‌وسیله نمرات متمایزی که برای هر زیرمهارت دریافت می‌کنند، با بررسی نمایه ارزیابی خود می‌توانند متوجه شوند که در کدام مهارت ضعیف هستند (Kim, 2011). درحقیقت، دایلنگ به دنبال کمک به نوجوانان و بزرگسالانی است که در جست‌وجوی راهی برای تشخیص مهارت‌های زبان خارجی خود و ارزیابی آنها بدون هیچ‌گونه نظام آموزشی رسمی هستند (Zhang & Thompson, 2004). دایلنگ همانند دیگر آزمون‌های آنلاین دارای مزایایی مانند انعطاف‌پذیری زمان و مکان، نوشتار ساده و صرفه اقتصادی است (Alvarez & Rice, 2006). دایلنگ درحقیقت، نه تنها یک آزمون زبان آنلاین است، بلکه خودارزیابی مبتنی بر توصیفگرهای CEFR را نیز ارائه می‌کند (Alderson, 2005). این چارچوب به‌وسیله توصیفگرها عمل می‌کند که غالباً به شکل جملات خودارزیابی^۱ هستند و نشان می‌دهند که زبان‌آموزان در هر زمان قادر به انجام دادن چه کاری هستند (North, 2007). هر سطح از جملات خودارزیابی با رویکردهای کمی و کیفی طراحی شده‌اند (North & Schneider, 1998; North, 2007). در این خودارزیابی زبان‌آموزان با پنج حوزه مهارت زبانی (برقراری ارتباط، خواندن، صحبت کردن، شنیدن و نوشتن) روبه‌رو هستند (Glover, 2010; North, 2007) که بدون تردید، این جملات خودارزیابی می‌توانند فرصتی عالی برای بهبود زبان در اختیار آنها قرار دهند (Yoneoka, 2005). علاوه بر این، استفاده از همتا ارزیابی یا خودارزیابی می‌تواند حس انعکاس و آگاهی زبان‌آموزان را نیز تقویت کند (Sadlier, van den Bogaerde & Oyserman, 2012).

در دانشگاه علم و صنعت ایران مهارت شنیداری به‌عنوان مهارتی مهم برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در نظر گرفته می‌شود، زیرا بعضی از دروس رشته‌های مهندسی به زبان انگلیسی تدریس می‌شوند و دانشجویان علاوه بر تحلیل موضوع و محتوای سخنرانی، همزمان باید از مطالب ارائه شده یادداشت‌برداری کنند و لذا، سطح بالایی از مهارت شنیداری آکادمیک برای موفقیت دانشجویان در برخی از دروس مهندسی و همچنین دروس زبان عمومی مهندسی و زبان تخصصی نیاز است و به همین دلیل، دانشجویان این دانشگاه یک ساعت در هفته در آزمایشگاه گروه زبان‌های خارجی به یادگیری مهارت شنیداری می‌پردازند. با این حال، هیچ مطالعه‌ای برای تعیین سطح مهارت شنیداری

دانشجویان مهندسی این دانشگاه بر اساس چارچوب‌های معتبری مانند چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها و دایلنگ انجام نشده است و هیچ اطلاعاتی درباره سطح شنیداری دانشجویان در فعالیت‌های شنیداری آکادمیک و عمومی وجود ندارد. بنابراین، مطالعه حاضر به منظور تعیین سطح شنیداری دانشجویان کارشناسی مهندسی زن و مرد بر اساس CEFR و مقایسه خودارزیابی دانشجویان از مهارت شنیداری خود با عملکرد واقعی آنها در فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک انجام شده است. پرسش‌های زیر به همین منظور در این مطالعه شکل گرفته‌اند:

- آیا میان سطح خودارزیابی مهارت شنیداری دانشجویان مهندسی بر اساس توصیف‌گرهای CEFR و سطح واقعی آنها بر اساس عملکردشان در فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک تفاوتی وجود دارد؟
- آیا میان سطح خودارزیابی درک شنیداری دانشجویان مهندسی بر اساس دایلنگ و سطح واقعی آنها بر اساس عملکردشان در فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک تفاوتی وجود دارد؟

۲. روش تحقیق

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۲۰۰ دانشجوی کارشناسی مهندسی (شامل ۵۲ زن و ۱۴۸ مرد) در رده سنی ۱۸ تا ۲۴ سال بودند. رشته تحصیلی شرکت‌کنندگان شامل مهندسی عمران، مهندسی برق، مهندسی راه‌آهن، مهندسی مکانیک، مهندسی شیمی، مهندسی صنایع، طراحی صنعتی، مهندسی مواد و متالورژی، معماری و مهندسی کامپیوتر بود. شرکت‌کنندگان در این مطالعه بجز سه دانشجوی لبنانی که در دانشگاه علم و صنعت ایران در رشته مهندسی عمران تحصیل می‌کردند، همگی ایرانی بودند. هشت فعالیت شنیداری در چهار سطح مختلف (C1 و B2، B1 و A2) از مجموعه کتاب‌های Real Listening & Speaking و چهار فعالیت از بخش «اجتماعی و مسافرت» و چهار فعالیت دیگر از بخش «کار و تحصیل» انتخاب شدند. همچنین از آزمون‌های خودارزیابی شنیداری CEFR و دایلنگ نیز استفاده شد. آزمون دایلنگ شامل ۴۳ جمله خودارزیابی شنیداری و آزمون CEFR دارای ۱۳ جمله خودارزیابی در شش سطح CEFR بود. گزینه‌های هر دو آزمون بله یا خیر بودند. اطلاعات دقیقی درباره سطوح مختلف آزمون‌های CEFR و دایلنگ در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: تعداد توصیف‌گرهای خودارزیابی سطوح آزمون دایلنگ و CEFR

آزمون	سطوح					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CEFR	۲	۲	۲	۴	۲	۱
دایلنگ	۴	۱۰	۱۰	۹	۹	۱
کل						

این مطالعه در اکتبر سال ۲۰۱۷ و در آزمایشگاه دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه علم و صنعت ایران

به کمک سه مدرس مهارت شنیداری انجام شد که به محققان اجازه دادند تا از یکی از جلسات کلاس به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده کنند و فرایند جمع‌آوری داده‌ها حدود دو هفته طول کشید. با توجه به این امر که تمرکز مطالعه حاضر بر نوع فعالیت‌ها بود، فعالیت‌ها از دو دسته مختلف (اجتماعی و سفر و کار و مطالعه) انتخاب شدند. هشت فعالیت از مجموعه کتاب‌های Real Speaking & Listening (۲۰۰۸) انتخاب شدند که بر اساس CEFR سطح‌بندی شده بودند و در سطوح C1 و B2, B1, A2 قرار داشتند. زمان صرف شده برای انجام دادن چهار فعالیت عمومی ۳/۶۸ دقیقه و برای انجام دادن چهار فعالیت آکادمیک ۶/۰۷ دقیقه بود. به طور صریح نحوه پاسخ‌دهی به فعالیت‌ها برای دانشجویان توضیح و یک دقیقه زمان به آنها داده شد تا پیش از گوش دادن به فایل صوتی به هر فعالیت و پرسش‌های آن نگاهی بیندازند. پس از آن ترجمه آزمون‌های خودارزیابی دایلنگ و CEFR به کمک ۲۰ دانشجو بررسی شد تا کیفیت جملات ترجمه شده و مشکلات احتمالی دانشجویان با موارد آزمون خودارزیابی بررسی شود. دانشجویان با انتخاب گزینه «بله» یا «خیر» به هر عبارت آزمون‌های خودارزیابی پاسخ دادند و ده دقیقه زمان داشتند تا به هر دو آزمون پاسخ دهند. به منظور بررسی ثبات پاسخ دانشجویان به آزمون‌های خودارزیابی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب قابلیت اعتماد برای آزمون خودارزیابی CEFR و دایلنگ به ترتیب 0.92 و 0.774 بود.

۳. یافته‌ها

۳-۱. جملات آزمون خودارزیابی دایلنگ

با توجه به پاسخ دانشجویان زن به آزمون خودارزیابی دایلنگ، بیشترین درصد پاسخ‌ها مربوط به این موارد بود: مورد ۴: «من قادر هستم که اعداد، قیمت‌ها و زمان‌ها را متوجه شوم» (۱۰۰٪)؛ مورد ۱: «من قادر هستم که تمام جملات مربوط به نیازهای ساده و پیچیده روزمره را که به صورت واضح، آهسته و تکراری بیان می‌شوند، متوجه شوم» (۹۸/۱٪)؛ مورد ۱۲: «من قادر هستم که اطلاعات ضروری فایل‌های صوتی کوتاه را که درباره مسائل روزمره قابل پیش‌بینی هستند و به صورت آرام و واضح بیان می‌شوند، متوجه شوم» (۹۸/۱٪). در مقابل، کمترین درصد پاسخ‌ها مربوط به موارد زیر بود: مورد ۴۳: «من قادر هستم که سخنرانی‌ها و ارائه‌هایی را که دارای تعداد زیادی از عبارات مصطلح، کلمات فنی ناآشنا یا اصطلاحات مربوط به منطقه‌ای خاص هستند، متوجه شوم» (۳/۸٪)؛ مورد ۴۱: «من قادر هستم که طیف گسترده‌ای از فایل‌های صوتی را که دارای برخی از کلمات‌های غیراستاندارد هستند، متوجه شوم و نکات ریزی از جمله نگرش‌های ضمنی و ارتباط بین سخنرانان را درک کنم» (۹/۶٪)؛ مورد ۳۷: «من قادر هستم که سخنرانی‌های طولانی را حتی در صورت نبود ساختاری مشخص و هنگامی که ارتباط میان ایده‌ها فقط به صورت ضمنی بیان شده است، متوجه شوم» (۹/۶٪).

با توجه به پاسخ دانشجویان مرد به آزمون خودارزیابی دایلنگ، بیشترین درصد پاسخ‌ها مربوط

به این موارد بود: مورد ۲: «قادر هستم که سخنرانی‌های بسیار آهسته را که با دقت بیان می‌شوند و دارای مکث‌های طولانی هستند، متوجه شوم» (۳/۹۹٪)؛ مورد ۱: «من قادر هستم که تمام جملات مربوط به نیازهای ساده و پیچیده روزمره را که به صورت واضح، آهسته و تکراری بیان می‌شوند، متوجه شوم» (۶/۹۴٪)؛ مورد ۳: «من قادر هستم که سؤالات و دستورالعمل‌های کوتاه و ساده را متوجه شوم» (۶/۹۴٪). در حالی که در موارد ۳۷ (۵/۱۳٪)، ۴۳ (۱۰/۱٪) و ۴۱ (۸/۱٪) به ترتیب کمترین درصد پاسخ‌ها وجود داشت.

۲-۳. جملات آزمون خودارزیابی CEFR

با توجه به پاسخ دانشجویان زن به آزمون خودارزیابی CEFR، بیشترین درصد پاسخ‌ها مربوط به این موارد بود: مورد ۲: «من قادر هستم که جملات اطراف خودم را که به صورت آهسته و واضح بیان می‌شوند، متوجه شوم» (۱۰۰٪)؛ مورد ۱: «من قادر هستم که کلمات آشنا و جملات سطح ابتدایی را که در ارتباط با من و خانواده‌ام بیان می‌شوند، متوجه شوم» (۹۸/۱٪)؛ مورد ۴: «من قادر هستم که نکات اصلی پیام‌های کوتاه، واضح و ساده را متوجه شوم» (۹۸/۱٪). در مقابل، کمترین درصد پاسخ‌ها مربوط به این موارد بود: مورد ۱۱: «من قادر هستم که سخنرانی‌های طولانی را حتی در صورتی که ساختار واضحی نداشته باشند و ارتباط بین سخنرانان فقط به صورت ضمنی بیان شده باشد، متوجه شوم» (۳/۱۷٪)؛ مورد ۱۳: «من قادر هستم تا بدون هیچ مشکلی هر گونه زبان گفتاری را که به صورت زنده یا فایل صوتی پخش و حتی با سرعت بومی بیان می‌شود، در صورت وجود زمان کافی برای آشنایی با لهجه متوجه شوم» (۲/۲۱٪). همچنین با توجه به پاسخ دانشجویان مرد، مورد ۱ (۱۰۰٪) و مورد ۲ (۶/۹۶٪) بیشترین درصد را داشتند، در حالی که در مورد ۱۱ (۹/۱۴٪) و مورد ۱۳ (۹/۱۴٪) به ترتیب کمترین درصد پاسخ‌ها دریافت شدند.

۳-۳. عملکرد دانشجویان در فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک

در این بخش نتایج عملکرد دانشجویان زن و مرد در خصوص فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک از نظر سطوح CEFR ارائه شده است.

جدول ۲: درصد عملکرد دانشجویان در فعالیت شنیداری عمومی

سطوح	جنسیت	درصد
زیر A2	زن	۵۱/۹
	مرد	۵۴/۷
A2	زن	۲۱/۲
	مرد	۲۰/۹

سطوح	جنسیت	درصد
B1	زن	۹/۶
	مرد	۳/۴
B2	زن	۷/۷
	مرد	۱۴/۲
C1	زن	۹/۶
	مرد	۶/۸

با توجه به جدول ۲، بالاترین درصد سطح دانشجویان زن و مرد (مردان ۵۴/۷٪ و زنان ۵۱/۹٪) سطح «زیر A2» است که نشان می‌دهد نیمی از دانشجویان زن و مرد در سطح زیر A2 قرار دارند. کمترین درصد سطح دانشجویان نیز مربوط به مهارت شنیداری دانشجویان مردی بود که در سطح «B1» قرار داشتند. همچنین در انجام دادن فعالیت‌های C1 دانشجویان مرد (۶/۸٪) عملکرد ضعیف‌تری نسبت به دانشجویان زن (۹/۶٪) داشتند.

جدول ۳: درصد عملکرد دانشجویان در فعالیت شنیداری آکادمیک

سطوح	جنسیت	درصد
زیر A2	زن	۴۲/۳
	مرد	۴۴/۶
A2	زن	۱۳/۵
	مرد	۱۹/۶
B1	زن	۴۰/۴
	مرد	۳۴/۵
B2	زن	-----
	مرد	-----
C1	زن	۳/۸
	مرد	۱/۴

با توجه به جدول ۳، در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی به استثنای فعالیت سطح «B1» که عملکرد دانشجویان زن (۴۰/۴٪) و مرد (۳۴/۵٪) نسبت به فعالیت آکادمیک این سطح بهتر بود، در سایر سطوح‌ها هر دو گروه عملکرد بهتری در خصوص فعالیت‌های آکادمیک داشتند. همچنین هیچ‌یک از دانشجویان دو گروه در سطح «B2» قرار نگرفته‌اند. به‌طورکلی، عملکرد دانشجویان زن در سطوح «زیر A2»، «B1» و «C1» بهتر از دانشجویان مرد بوده است.

۴-۳. دقت خودارزیابی دانشجویان در آزمون‌های خودارزیابی دابلنگ و CEFR تجزیه و تحلیل درصد دسته‌های ارزیابی اشتباه (ارزیابی بیشتر یا کمتر) و ارزیابی صحیح آزمون‌های خودارزیابی دابلنگ و CEFR در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: مقایسه عملکرد دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌ها و آزمون‌های خودارزیابی

جنسیت	خودارزیابی	نوع فعالیت	ارزیابی کمتر	ارزیابی بیشتر	تطابق
زن	CEFR	آکادمیک	۱/۹	۶۹/۲	۲۸/۸
		عمومی	۷/۷	۷۳/۱	۱۹/۲
	دابلنگ	آکادمیک	۱۷/۳	۴۸/۱	۳۴/۶
		عمومی	۱۳/۵	۵۰/۰	۳۶/۵
مرد	CEFR	آکادمیک	۳/۴	۶۹/۶	۲۷/۰
		عمومی	۱۱/۵	۷۵/۷	۱۲/۸
	دابلنگ	آکادمیک	۱۰/۸	۵۰/۷	۳۸/۵
		عمومی	۱۶/۹	۵۶/۸	۲۶/۴

با توجه به جدول ۴، بیشترین درصد مربوط به خودارزیابی بیشتر از واقع دانشجویان از توانایی خود در انجام دادن فعالیت‌های عمومی در هر دو آزمون است. درحقیقت، دانشجویان مرد بیش از دانشجویان زن مهارت شنیداری خود را بیشتر از واقع ارزیابی کرده بودند. همچنین بالاترین درصد ارزیابی صحیح دانشجویان زن و مرد مربوط به پاسخ آنها به آزمون خودارزیابی دابلنگ (مردان ۳۶/۵٪ و زنان ۳۴/۶٪) است. جدول ۴ همچنین نشان می‌دهد که دانشجویان زن بجز فعالیت آکادمیک آزمون خودارزیابی دابلنگ (مردان ۱۰/۸٪ و زنان ۱۷/۳٪) در بقیه موارد توانایی خود را کمتر از دانشجویان مرد دستکم گرفته بودند.

۴. بحث

نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان مرد در انجام دادن فعالیت‌های عمومی و آکادمیک عملکرد ضعیف‌تری نسبت به دانشجویان زن داشتند. علاقه بیشتر دانشجویان زن به شرکت در آموزشگاه‌های زبان می‌تواند توجیهی برای این نتیجه باشد. یکی دیگر از توجیهات احتمالی این نتیجه می‌تواند تمایل بیشتر دانشجویان زن برای داشتن عملکرد خوب در آزمون‌ها باشد و به همین دلیل، ممکن است آنها با دقت بیشتری به فعالیت‌های شنیداری پاسخ داده باشند. نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که عملکرد شنیداری دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک با خودارزیابی

آنها در آزمون‌های خودارزیابی CEFR و دایلنگ مطابقت ندارد که این امر ممکن است ناشی از این واقعیت باشد که به‌ندرت از دانشجویان ایرانی خواسته می‌شود تا مهارت‌های خود را ارزیابی کنند. همچنین ممکن است که این نتیجه ناشی از روش تدریس معلم‌محور بیشتر دانشگاه‌ها، مدارس و حتی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران باشد. نتایج این بخش از مطالعه با نتایج مطالعه تقی‌زاده، علوی و رضائی (Taghizadeh et al., 2015) که دریافتند تفاوت چشمگیری میان عملکرد واقعی دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌ها و سطوح خودارزیابی آنها وجود دارد، همسو است.

تعداد ارزیابی‌های صحیح دانشجویان در آزمون خودارزیابی دایلنگ بیشتر از CEFR بود که ممکن است این نتیجه ناشی از تعداد جملات بیشتر آزمون دایلنگ نسبت به آزمون CEFR باشد که به همین دلیل، به دانشجویان کمک کرده است تا مهارت شنیداری خود را درست‌تر ارزیابی کنند. مطالعه حاضر با هدف تعیین سطح مهارت شنیداری دانشجویان زن و مرد کارشناسی مهندسی بر اساس CEFR و همچنین مقایسه خودارزیابی دانشجویان در آزمون‌های خودارزیابی CEFR و دایلنگ با عملکرد واقعی آنها در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که عملکرد دانشجویان زن در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک بهتر از عملکرد دانشجویان مرد است و به‌طورکلی، عملکرد دانشجویان در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری رضایت‌بخش نبود و بجز دانشجویانی که در مؤسسات آموزش زبان شرکت کرده بودند، عملکرد سایر دانشجویان ضعیف بود که دلیل این ضعف می‌تواند بی‌توجهی مدارس به مهارت شنیداری باشد. همچنین نتایج مطالعه نشان داد که سطح خودارزیابی شنیداری دانشجویان متفاوت از عملکرد واقعی آنها در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک بوده است. علاوه بر این، نتایج نشان داد که اغلب دانشجویان مهارت شنیداری خود را در هر دو فعالیت عمومی و آکادمیک بیشتر از واقع ارزیابی کرده بودند و این درصد ارزیابی اشتباه در خصوص فعالیت عمومی بیشتر از فعالیت آکادمیک بود. یکی از دلایل این نتیجه‌گیری ممکن است آن باشد که دانشجویان پیش‌زمینه مطالعاتی بیشتری را درباره موضوعات آکادمیک در دانشگاه یا کلاس‌های پیشین خود در آموزشگاه‌های آموزش زبان دارند. متأسفانه، نتایج این تحقیق نشان داد که مهارت شنیداری دانشجویان مهندسی که در یکی از بهترین دانشگاه‌های ایران تحصیل می‌کنند، تقریباً در سطح پایینی قرار دارد.

۵. نتیجه‌گیری

هدف از انجام دادن این مطالعه تعیین سطح مهارت شنیداری دانشجویان مهندسی زن و مرد بر اساس CEFR و همچنین مقایسه خودارزیابی آنان در آزمون‌های CEFR و دایلنگ با عملکرد واقعی آنها در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری آکادمیک و عمومی بود. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان زن در انجام دادن فعالیت‌های شنیداری عمومی و آکادمیک نسبت به هم‌تایان مرد خود عملکرد بهتری

دارند. نتایج همچنین نشان داد که خودارزیابی دانشجویان با عملکرد واقعی آنها در فعالیت شنیداری تطابق ندارد، زیرا هر دو گروه دانشجویان درک شنیداری خود را در آزمون‌های خودارزیابی بیشتر از واقع ارزیابی کرده بودند. همچنین تعداد تطابق‌ها در آزمون دایلنگ بیشتر از آزمون CEFR و تعداد تطابق‌ها در فعالیت‌های شنیداری آکادمیک بیشتر از فعالیت‌های عمومی بود.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در استفاده از توصیف‌گرهای CEFR برای تدریس و ارزیابی مهارت شنیداری به مدرسان این مهارت کمک شایانی بکند. برای مثال، مدرسان می‌توانند جملات خودارزیابی CEFR و دایلنگ را معرفی کنند و به دانشجویان روش خودارزیابی با استفاده از جملات خودارزیابی را آموزش دهند و پیشرفت آنها را ارزیابی کنند. بدین ترتیب، دانشجویان قادر خواهند بود که پیشرفت درک شنیداری خود را ارزیابی و اهدافی را برای پیشرفت‌های آینده تعیین کنند. همچنین این باور وجود دارد که هنگام استفاده از مهارت‌های شنیداری لازم است میزان پیچیدگی سطح زبانی و ذهنی فعالیت‌ها نیز در نظر گرفته شود، به عبارت دیگر، فعالیت‌هایی که لازم است دانشجویان انجام دهند، باید مطابق با سطح آنها باشد.

تحقیقات بیشتری برای تعیین سطح شنیداری دانشجویان سایر رشته‌ها از جمله علوم انسانی، پزشکی یا زبان انگلیسی مورد نیاز است. در مطالعه دیگری نیز می‌توان بر اساس جملات خودارزیابی شنیداری CEFR با دانشجویان مصاحبه کرد و اطلاعات دقیق‌تری در خصوص توانایی آنها به دست آورد. این مطالعه به منظور تعیین سطح شنیداری دانشجویان مهندسی بر اساس CEFR انجام شد. مطالعات بیشتری برای تعیین سطح گفتاری دانشجویان مهندسی بر اساس CEFR می‌تواند صورت بگیرد.

References

- Alderson, C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., & Nold, G. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the common European framework of reference: The experience of the Dutch CEFconstruct project. *Language Assessment Quarterly, An International Journal*, 3(1), 3-30.
- Alvarez, M., & Rice, J. (2006). Web-based tests in second/foreign language self-assessment. *The 29th Annual Proceedings*, 2, 13-21.
- Coste, D. (2007). The common European framework of reference for languages: Traditions, traductions, translations. *Synergies Europe*, 1, 39-46.
- Fallows, S., & Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: Reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485.
- Fok, A. C. Y. Y. (1981). *Reliability of student self-assessment*. Hong Kong: HKU Language Centre.
- Glover, P. (2010). Using CEFR level descriptors to raise university students' awareness of their speaking skills. *Language Awareness*, 20(2), 21-133.

- Haahr, J. H., & Hansen, M. E. (2006). Adult skills assessment in Europe: Feasibility study. Danish Technological Institute.
- Heindler, D. (1980). Teaching English in secondary schools: Third project report. (English at comprehensive schools [3. Project Report]). Klagenfurt, Austria: Government Ministry for Art and Education. Center for Experimental School Education and Development (Federal Ministry of Education and Art, Center for School Trials and School Development).
- Hulstijn, J. H., Aldersen, J. C., & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? In I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Eds.). *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 11-20). Netherlands: European Second Language Association.
- Kim, A. Y. (2011). Examining second language reading components in relation to reading test performance for diagnostic purposes: A fusion model approach (unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Lee, V. L. (1981). Terminological and conceptual revision in the experimental analysis of language development: Why. *Behaviorism*, 9, 25-53.
- Little, D. (2005). The common European framework and the European language portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22, 321-336.
- Low, G. D. (1982). The direct testing of academic writing a second language. *System*, 10, 247-57.
- Martyniuk, W. (2005). Relating language examinations to the council of Europe's common European framework of reference for languages (CEFR). *Multilingualism and Assessment: Achieving Transparency, Assuring Quality, Sustaining Diversity-Proceedings of the ALTE Conference, Berlin*.
- Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In E. D. Galaczi, and C. J. Weir (Eds.). *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference* (pp. 135-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. (2007). The CEFR: Development, theoretical and practical issues. *Babylonia*, 1, 22-29.
- North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15(2), 217-262.
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing*, 6(1), 1-13.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Runnels, J. (2013). Preliminary validation of the A1 and A2 sub-levels of the CEFR-J. *Shiken Research Bulletin*, 17(1), 3-10.
- Sadlier, L., van den Bogaerde, B., & Oyserman, J. (2012). Preliminary collaborative steps in establishing CEFR sign language levels. In D. Tsagari & I. Csépes (Eds.). *Language testing and evaluation: Collaboration in language testing and assessment (185-197)*. New York, NY: Peter Lang.
- Taghizadeh, M., Alavi, S. M., & Rezaee, A. A. (2015). Diagnosing the Iranian L2 writing ability using self-Assessment and level specific approaches. *Journal of Teaching Language Skills*, 34(1), 145-173.
- Von Elek, T. (1982). *Test of Swedish as a second language: An experiment in self-assessment*. Gothenburg University: Language Teaching Research Center.
- Yoneoka, J. (2005). The striking similarity between Korean and Japanese English vocabulary: Historical and linguistic relationships. *Asian Englishes*, 8(1), 26-47.
- Zhang, S., & Thompson, N. (2004). DIALANG: A diagnostic language assessment system. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290-293.



◀ **دکتر محبوبه تقی زاده:** مدرک کارشناسی خود را در سال ۱۳۸۷ از دانشگاه الزهراء، مدرک کارشناسی ارشد خود را در سال ۱۳۸۹ از دانشگاه علم و صنعت ایران و مدرک دکتری خود را در سال ۱۳۹۳ از دانشگاه تهران اخذ کردند. ایشان از سال ۱۳۹۵ عضو هیئت علمی دانشگاه علم و صنعت ایران هستند و در زمینه‌های تربیت مدرس زبان، استفاده از فناوری در کلاس‌های زبان و تدریس زبان انگلیسی به دانشجویان مهندسی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دارند.



◀ **کافیه اسداللهی:** کارشناس ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه علم و صنعت ایران و حوزه مطالعاتی وی زبان انگلیسی برای اهداف ویژه و تدریس مهارت‌های زبان انگلیسی است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی