

بررسی میزان سواد ارزیابی مدرسان زبان انگلیسی در بافت آموزشی

ایران

غلامرضا عباسیان*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه امام علی (ع)، تهران، ایران

مهدی کوشا**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۱۲/۱۴، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۷/۳۰، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

سواد ارزیابی معلمان تأثیر بسزایی در کیفیت ارزیابی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. در راستای تبیین این موضوع، این پژوهش با هدف بررسی سطح سواد ارزیابی مدرسان ایرانی آموزش زبان انگلیسی و مدرسان زبان انگلیسی رشته‌های خاص از نظر میزان تطابق آنان به روش ترکیبی اکتشافی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را ۸۰ مدرس دانشگاهی تشکیل می‌دهند که به روش غیر تصادفی (در دسترس بودن) انتخاب شده‌اند. شرکت‌کنندگان در ابتدا به پرسشنامه سواد ارزیابی پاسخ داده و سپس ۱۰ نفر از آنان در یک مصاحبه باز نیمه‌ساختاری مشارکت جستند. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آزمون تک نمونه‌ای تی و بررسی واریانس چند متغیره نشان می‌دهد که نخست آن که مدرسان ایرانی زبان انگلیسی و مدرسان ایرانی زبان تخصصی دانشگاهی از سطح سواد ارزیابی قابل قبولی برخوردار نبوده و دیگر اینکه تفاوت معناداری در سطوح سواد آن‌ها در خصوص ۹ زیر سنجه سواد ارزیابی وجود دارد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از تحلیل محتوای مضمون نیز مؤید این است که اگرچه مدرسان ایرانی زبان انگلیسی در مقایسه با مدرسان رشته‌هایی که دست‌اندرکار تدریس زبان تخصصی نیز بودند، از سطح سواد ارزیابی بالاتری برخوردارند، لیکن هر دو گروه مورد مطالعه از ضعف چشمگیری در این زمینه رنج می‌برند که نه تنها نشان‌دهنده ضعف برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسان زبان انگلیسی در گستره‌هایی مانند آزمون‌های زبانی و ارزیابی است، بلکه بیانگر احتیاط جدی و حتی امتناع کارشناسان رشته‌ای در تدریس زبان تخصصی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی، دانش ارزیابی، مدرسان زبان انگلیسی، کارشناسان زبان انگلیسی تخصصی.

* نویسنده مسئول: Email: gabbasian@gmail.com

** Email: m_koosha2011@yahoo.com

۱- مقدمه

ارزیابی، بخشی جدایی ناپذیر از آموزش است و آموزش موثر بدون ارزیابی درست از دانش‌آموزان امکان‌پذیر نخواهد بود بنابراین کیفیت آموزش تا حد زیادی تحت تأثیر سواد ارزیابی معلمان قرار دارد و آن‌ها باید از سطح مناسبی از سواد ارزیابی برخوردار باشند، زیرا ارزیابی کارکرد دانش‌آموزان، موقعیتی را برای معلمان فراهم می‌آورد تا درباره کارایی و اثربخشی روش‌های آموزش مورد استفاده در کلاس بازخورد دریافت کنند. دیوید هیزر (۲۰۱۳) عقیده دارد که در یک سطح اساسی، ارزیابی کلاسی، یک شکل از دادن بازخورد به دانش‌آموزان بر اساس پیشرفت آن‌هاست و به همین علت بازخورد یادگیری را افزایش می‌دهد. بنا بر وب (۲۰۰۲) در دو دهه اخیر به دو دلیل اهمیت سواد ارزیابی معلمان مورد توجه بیشتری قرار گرفته است. نخست آن که استفاده از روش‌های گوناگون ارزیابی به منظور ارزیابی‌های حین و پایان آموزش، در حال حاضر از اهمیت بالایی برخوردار شده است. دیگر اینکه به خاطر پیشرفت و توسعه یادگیری دانش‌آموز محور، امروزه از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که به گونه ای صریح‌تر یادگیری را انجام دهند. آن‌ها نیاز و انتظار از معلمان را برای درک اینکه چگونه یادگیری دانش‌آموزان را می‌توان به طور مناسبی ارزیابی کرد، افزایش داده‌اند.

بر اساس نظر مرتلر (۲۰۰۲) ارزیابی جنبه‌های مختلفی از کار معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به عنوان نمونه:

- تصمیم‌گیری بر اساس آموزش‌های داده شده به گروه‌های بزرگ
- اندازه‌گیری موفقیت در دستیابی به اهداف آموزش
- راهنمایی مدیران با دادن اطلاعاتی که می‌تواند برای تصمیم‌گیری‌های مدیریتی مانند ارتقاء، ابقاء و ... استفاده شود.

- تهیه اطلاعات لازم و ضروری برای برنامه‌های دولتی

در سال ۱۹۸۷ انجمن معلمان آمریکا، شورای ملی اندازه‌گیری آموزش و انجمن آموزش و پرورش ملی همکاری کردند تا سطح فعلی آموزش معلمان در زمینه ارزیابی، افزون بر مهارت آنان در عمل را به منظور تعیین استانداردهایی برای مهارت معلمان در ارزیابی آموزشی دانش‌آموزانشان تعریف کنند. این استانداردها مشکلات آموزش ارزیابی ناکافی معلمان را عنوان می‌کند و از طرفی توصیف می‌کند که تا چه اندازه معلمان در استانداردهای زیر دارای سواد ارزیابی‌اند:

- انتخاب و توسعه روش‌های ارزیابی
- اجرا، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی
- استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری
- در میان گذاشتن نتایج ارزیابی با دانش‌آموزان و والدین
- شناسایی شیوه‌های ارزیابی نادرست و غیراخلاقی
- روش‌های ارزیابی مناسب در حال توسعه برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی
- توسعه روش امتیازدهی معتبر بر اساس ارزیابی انجام شده از دانش‌آموز.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- سواد ارزیابی

ارزیابی عبارت است از فرایند گردآوری اطلاعات به منظور تصمیم‌گیری‌های آموزشی درباره دانش‌آموزان برای ارائه بازخورد به آن‌ها در زمینه روند پیشرفت، نقاط قوت و ضعفشان و همچنین ارائه گزارش درباره تأثیر آموزش و کفایت برنامه درسی (دیوید هیوز، ۲۰۱۳: ۱۰). واژه "سواد ارزیابی" برای اولین بار توسط استیگنیز در سال ۱۹۹۱ مطرح شد. او اظهار کرد که معلمان دارای سواد ارزیابی می‌دانند چه چیزی را باید ارزیابی کنند، مشکلات احتمالی ارزیابی کدامند و چگونه از بروز این مشکلات جلوگیری کنند؟ پوفام (۲۰۱۱: ۲۶۷) بر این عقیده است که "سواد ارزیابی درک اشخاص از مفاهیم و روش‌های اساسی ارزیابی است که به احتمال زیادی بر تصمیمات آموزشی تأثیرگذار است". او همچنین اظهار می‌کند که دانش ارزیابی فراتر از دانش چگونگی استنباط نتایج ارزیابی است و شامل مفاهیم عمیقی همچون پایایی و روایی آزمون نیز می‌باشد. بیات و رضایی (۲۰۱۴) نیز بر این باورند که سواد ارزیابی با میزان درک معلمان از مفهوم ارزیابی ارتباط دارد تا به صورت ماهرانه، نوعی از ارزیابی را ارائه دهند که اهداف آموزشی را به فعالیت‌هایی که دقیقاً نشان‌دهنده پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان است، منتقل کند. در همین راستا، مرتلر (۲۰۰۲) ادعا کرد که سواد ارزیابی معلمان به عنوان رابط کلیدی بین کیفیت ارزیابی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (ذکر شده در بیات و رضایی، ۲۰۱۴، ص ۱۴۱) معلمان نیز باید از سطح مناسبی از سواد ارزیابی برخوردار باشند (پوفام ۲۰۰۶) بنابراین کیفیت آموزش تا حد زیادی متأثر از سواد ارزیابی معلمان است.

بررسی مهارت معلمان و کاربرد سواد ارزیابی نشان‌دهنده دانش و مهارتی است که معلمان نیاز دارند تا از ارزیابی به صورت مؤثری برای سنجش و بهبود یادگیری دانش‌آموزان بهره

جویند. این دانش در سال‌های اخیر مورد اقبال زیادی قرار گرفته است (برای مثال، استیگینز، ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱؛ پللیک و اپمپارا، ۱۹۹۳؛ مرتلر و کمپبل، ۲۰۰۵؛ دیویدهیوز، ۲۰۱۳؛ هاول، ۲۰۱۳). بر اساس وب (۲۰۰۰؛ به نقل از لیان، یو و منگ، ۲۰۱۴) این وضعیت می‌تواند به عوامل زیر نسبت داده شود: (۱) استفاده از انواع گوناگون روش‌های سنجش مستمر تحصیلی، (۲) تقویت یادگیری یادگیرنده محور. بلک و ویلیام (۱۹۹۸) به نقل از الشاوا، هنگ، عبدالله و رشید، (۲۰۱۶) به عوامل مختلف مهمی که باید در فرایند بهبود یادگیری از طریق ارزیابی مورد توجه قرار گیرند اشاره می‌کنند که بیشتر شامل ارائه بازخورد سازنده به دانش‌آموزان؛ دخالت دادن آنان در فرایند یادگیری؛ تجزیه و تحلیل و ملاحظه نتایج ارزیابی است.

۲-۲- اهمیت سواد ارزیابی

در دهه‌های اخیر، معلمان ملاحظه و احتیاط بیشتری به توسعه ارزیابی داشته‌اند. پیش از این چنین تلقی می‌شد که تنها کاربرد ارزیابی کلاسی، شناسایی و مشخص نمودن تفاوت‌ها در یادگیری دانش‌آموزان و رتبه‌بندی ساده آن‌ها بر اساس موفقیت است. درحالی‌که امروزه، از ارزیابی برای سنجش سطح درک دانش‌آموزان از اهداف درس، و برای آگاهی دادن و ارائه راهنمایی استفاده می‌شود. کینگ (۲۰۱۰) اهمیت سواد ارزیابی را در دو ویژگی خلاصه می‌کند: نخست؛ سواد ارزیابی معلمان به‌طور مستقیم بر روایی و پایایی آزمون تأثیر می‌گذارد و دوم، عدم برخورداری از یک درک واضح از ارزیابی به استفاده نادرست از ارزیابی منجر می‌شود. افزون بر این، معلم عامل مهمی است که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و یکی از مسئولیت‌های حساس معلمان که همه کارکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان است (مرتلر، ۲۰۰۹). معلمان دارای سواد ارزیابی می‌توانند اثرات منفی ارزیابی نادرست روی یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان را درک کنند. بنابراین برای ارزیابی درست یادگیرندگان، ضروری است که معلمان سطح مناسبی از سواد ارزیابی داشته باشند (پوفام، ۲۰۰۶) زیرا یک معلم برخوردار از سواد ارزیابی می‌تواند داده‌های ارزیابی را به‌خوبی تفسیر، با دانش‌آموزان درباره سطح درک آنان صحبت و از این اطلاعات برای پایه‌گذاری اهداف فوری و بلندمدت استفاده کند (گاتھیز و سیگل، ۲۰۱۲).

سواد ارزیابی در بافت‌های آموزشی مختلف مورد بررسی علمی قرار گرفته است. به‌عنوان مثال هاول (۲۰۱۳) تعدادی از مطالعات انجام شده روی سواد ارزیابی را به‌شرح ذیل مرور نموده است:

مطالعه پللیک و ایمپارا (۱۹۹۳) در این راستا نشان داد معلمانی که دوره آموزش و واحدهای درسی ارزیابی را گذرانده‌اند، به طور قابل توجهی امتیاز بالاتری نسبت به دیگر معلمان به دست آورده‌اند. در سال ۲۰۰۵، مرتلر سواد ارزیابی معلمان را به وسیله پرسشنامه سواد ارزیابی کلاسی بررسی کرد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان در حین خدمت سطح سواد ارزیابی بیشتری نسبت به معلمان پیش از خدمت دارند. افزون بر این، در سال ۲۰۰۷، یک مطالعه با روش ترکیبی توسط ولانتی و فازیو روی توانایی درک سواد ارزیابی ۶۵ معلم حین خدمت و پیش از خدمت انجام شد. نتایج این مطالعه نشان داد که معلمان باتجربه به طور قابل ملاحظه‌ای امتیاز بالاتری نسبت به معلمان بی تجربه کسب کردند. به ویژه معلمان خصوصاً معلمان جدید برای ارزیابی مؤثر دانش‌آموزان از آمادگی چندانی برخوردار نیستند.

افزون بر این، تائو (۲۰۱۴) در یک مطالعه ترکیبی، تعدادی از مقیاس‌ها را برای اندازه‌گیری پایه دانش ارزیابی معلمان تهیه و عقاید شخصی افراد را نسبت به ارزیابی بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که معلمان دارای سطح سواد ارزیابی پایینی می‌باشند که این پدیده تأثیر منفی روی اجرای درست و صحیح ارزیابی آنان دارد. همچنین مشخص شد که سوابق قبلی معلمان، اثر منفی روی سواد ارزیابی کلاسی آنان دارد.

۲-۳- دانش ارزیابی معلم‌ها

مرتلر و کمپیل (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند که یک جنبه‌های مهم برای کفایت معلمان، تقویت سواد ارزیابی یا توانایی است که ارزیابی را طوری سامان دهند که اهداف یادگیری را به فعالیت‌های ارزیابی که مؤید درک صحیح و موفقیت دانش‌آموزان باشد ترجمه و منتقل کنند (سیگل و ویشر، ۲۰۱۱: ۳-۳۷۲). طبق گفته مو (۲۰۱۲)، پژوهش‌ها، آزمون‌های ارزیابی دانش و بررسی و مرور ارزیابی معلمان همگی نشان دادند که معلمان از سطح پایینی از دانش ارزیابی برخوردارند (ص ۴۹). بنابراین، فقدان یا ضعف دانش ارزیابی، نگرانی‌ها را درباره نحوه آمادگی معلمان برای ارزیابی دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. کمپیل، مورفی و هالت (۲۰۰۲)، به نقل از مو، (۲۰۱۲: ۵۰) بیان کردند که معلمان باید ارزیابی کلاسی را در راستای استانداردهای ملی ساماندهی کنند چرا که رابطه مثبتی بین کیفیت ارزیابی کلاسی و عملکرد دانش‌آموزان در ارزیابی‌های استاندارد وجود دارد. بنابراین داشتن دانش نسبت به انواع مختلف ارزیابی به معلمان فرصتی می‌دهد تا مناسب‌ترین و مؤثرترین ابزار را برای رسیدن به اهداف یادگیری، انتخاب کنند. از این رو سواد ارزیابی، قسمتی از هویت حرفه‌ای معلمان است به طوری که از

کسانی که به‌عنوان معلم زبان تحصیل کرده و تربیت شده‌اند، انتظار می‌رود که به‌همراه برنامه تحصیلی پذیرفته شده جاری، در زمینه آزمون و ارزیابی نیز آموزش دیده باشند.

۲-۴- آموزش زبان برای اهداف ویژه: تعریف و ویژگی‌ها

کیفیت و فرایند آموزش زبان‌های خارجی یا به‌طور عام زبان دوم و آموزش زبان برای اهداف ویژه به‌طور خاص از منظر نحوه تدریس و همچنین از منظر شیوه‌ها و سازوکارهای سنجش تحصیلی واجد اهمیت و ویژگی‌های خاص خود می‌باشد. دادلی-ایوانز و اس‌تی‌جان (۱۹۹۸، به‌نقل از پاپسکیو، ۲۰۱۰) تعریف جامعی از انگلیسی برای اهداف ویژه پیشنهاد و ویژگی‌های ثابت و متغیر آن را تعیین کردند. بر این اساس، ویژگی‌های ثابت انگلیسی برای اهداف ویژه عبارت‌ند از:

- انگلیسی برای اهداف ویژه به‌منظور برآوردن نیازهای خاص یادگیرندگان طراحی شده باشد.
- انگلیسی برای اهداف ویژه از روش و فعالیت‌های پایه و اساسی رشته‌ای که در آن به‌کار می‌رود، استفاده می‌کند.
- انگلیسی برای اهداف ویژه متمرکز بر زبان که مناسب برای انجام فعالیت‌ها برحسب دستور زبان، واژگان، مهارت‌های مطالعه؛ گفتمان و غیره می‌باشد.
- از طرف دیگر، ویژگی‌های متغیر انگلیسی برای اهداف ویژه عبارت‌ند از:
 - انگلیسی برای اهداف ویژه، شاید برای رشته‌های خاص طراحی یا مرتبط به آن‌ها.
 - انگلیسی برای اهداف ویژه، ممکن است در موقعیت‌های تدریس ویژه با روش متفاوتی از زبان عمومی استفاده کند.
 - انگلیسی برای اهداف ویژه، احتمالاً برای یادگیرندگان بزرگسال طراحی شده است بنابراین ممکن است برای یادگیری در سطح دبیرستان استفاده شود.
 - انگلیسی برای اهداف ویژه، به‌طور اصولی، برای دانش‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته طراحی شده است.
 - اکثر واحدهای انگلیسی برای اهداف ویژه از مقداری دانش پایه‌ای نظام‌های زبان استفاده می‌کنند اما می‌توانند توسط نوآموزان استفاده شوند.
- هاتچیسون و واترز (۱۹۸۷: ۱۸) معتقدند که انگلیسی برای اهداف ویژه، موضوع تدریس انواع خاص انگلیسی یا فقط موضوعی از کلمات علمی و دستور زبان برای مخاطبان نیست.

بیشتر تعاریف انگلیسی برای اهداف ویژه بر روی سه موضوع مهم که به طور قابل ملاحظه‌ای به یکدیگر وابسته اند، اتفاق نظر دارند: (۱) ماهیت زبانی که باید تدریس و استفاده شود، (۲) یادگیرندگان و (۳) زمینه و موقعیتی که فرایند تدریس یا یادگیری در آن اتفاق می افتد. این سه جنبه از انگلیسی برای اهداف ویژه، می توانند ادغام شوند تا نشان دهند که انگلیسی برای اهداف ویژه آموزش خاص و منحصر به فرد انگلیسی به یادگیرندگان (عمدتاً بزرگسالان) می باشد که از آن در محیط‌های خاص (آزمایشگاه، بیمارستان و ...) استفاده می شود تا به هدف یا منظور کاربردی آن (به صورت زبانی درست صحبت کردن) دست یابند که در کنار آن به اهداف شخصی دیگری (ترفیعاتی، اقتصادی و ...) نیز دست خواهند یافت (اورانیک، ۲۰۱۴).

۲-۵- پارامترهای دوره‌های انگلیسی برای اهداف ویژه

به گفته فرهادی (۲۰۰۶)، به نقل از الیاسیان و پویان، (۲۰۱۴: ۶۹) پارامترهای اصلی دوره‌های انگلیسی برای اهداف ویژه عبارتند از: نیاز، مطالب درسی، یادگیرندگان، معلمان و زمینه که در زیر شرح داده شده است.

● نیاز

مهم ترین ویژگی طراحی دوره‌های انگلیسی برای اهداف ویژه؛ تجزیه و تحلیل و درک نیاز دانش‌آموزان است.

● مطالب درسی

زمانی که هدف‌ها به وسیله تجزیه و تحلیل‌های قبلی تعیین و برنامه درسی انگلیسی برای اهداف ویژه بر اساس نیازهای یادگیرندگان پایه گذاری می شوند، مطالب درسی باید انتخاب یا بهبود و توسعه یابند. این مطالب باید برای اهداف و نیازهای یادگیرندگان خاص، معتبر و ویژه باشد.

● روش

انگلیسی برای اهداف ویژه از روندهای روش در تدریس زبان پیروی می کند، به گونه ای که انگلیسی برای اهداف ویژه شمه یا برشی از انگلیسی با اهداف عمومی است.

● زمینه آموزش

کلمه بافت و زمینه عوامل زیادی از قبیل پویایی آموزش، ویژگی‌های معلم و یادگیرنده، اهداف آموزشی، رابطه بین معلم - دانش آموز و دانش آموز - دانش آموز، کیفیت کتاب‌های درسی و مطالب، نگرش معلم‌ها و دانش‌آموزان نسبت به کلاس را پوشش می دهد..

۲-۶- انگلیسی برای اهداف عمومی و انگلیسی برای اهداف ویژه در کاربرد

سؤالی که همیشه درباره انگلیسی برای اهداف عمومی و انگلیسی برای اهداف ویژه پرسیده می‌شود این است که: چه تفاوتی بین انگلیسی برای اهداف ویژه و انگلیسی عمومی وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال، هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷: ۵۳) بیان می‌کنند که "در پندار تفاوتی ندارد، اما در کاربرد خیلی زیاد". این تفاوت‌ها به تحلیل نیازهای دانش‌آموزان که تعیین‌کننده آنند که چه روشی برای تدریس واحد درسی مناسب‌تر است، ارتباط دارد (داودی مبارکه، اسلامی راسخ و براتی، ۲۰۱۴). اورانیکی (۲۰۱۴: ۳۱) به نقل از فار (۲۰۰۸) می‌گوید "انگلیسی برای اهداف ویژه یک فعالیت قابل تشخیص در داخل یک چارچوب حرفه‌ای وسیع‌تر از تدریس زبان انگلیسی، با کاربردهایی برای طراحی برنامه‌های درسی و مطالب آموزشی علاوه بر ارائه و سپس ارزیابی آن" است. بنابراین، خیلی مفید است که "انگلیسی برای اهداف عمومی را پدیدآورنده یک بنیاد وسیع در نظر بگیریم تا یک تعیین‌کننده اهداف انتخابی و جزئی مثل انگلیسی برای اهداف ویژه" (هاتچینسون و واترز ۱۹۸۷؛ به نقل از پاپسکیو، ۲۰۱۲: ۵۱). از این رو، نوعی ارتباط همپوشانی و نسبت بین انگلیسی برای اهداف ویژه و انگلیسی برای اهداف عمومی، وجود دارد. طبق گفته هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷)، آنچه انگلیسی برای اهداف ویژه را از انگلیسی برای اهداف عمومی متمایز می‌کند آگاهی از نیاز است نه وجود یک نیاز. اگر معلمان بدانند چرا دانش‌آموزان نیاز دارند انگلیسی بیاموزند، آنگاه بر انتخاب منطقی محتوا و مطالب در واحدهای درسی زبان تأثیر خواهد گذاشت. اورانیکی (۲۰۱۴: ۲۱) کلاس‌های انگلیسی برای اهداف ویژه را از انگلیسی برای اهداف عمومی در ابعاد زیر متمایز می‌کند:

● اختلاف سن و اهداف

● ماهیت مهارت-محور کلاس‌های انگلیسی برای اهداف ویژه

● موقعیت و نیاز محور تا ساختار و دستور زبان محور

● ادغام زبان و موضوع در انگلیسی برای اهداف ویژه

افزون بر این، بوژیوس (۲۰۰۶) به نقل از الیاسیان و پویان (۲۰۱۴) بیان کرد که آنچه معلمان زبان عمومی را از معلمان زبان انگلیسی برای اهداف ویژه متمایز می‌سازد، این است که معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه، اهمیت و ضرورت کار خود را درک کنند و تمایل خود را برای تطابق با این ضرورت‌ها نشان دهند. از معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه انتظار این است که زبان‌آموزان را کمک کنند تا مهارت‌های ضروری را در درک، اجرا و ارائه اطلاعات معتبر در کارشان توسعه و بهبود دهند.

۲-۷- چه کسی برای تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه مناسب‌تر است؟

طبق گفته عسکری (۲۰۱۳) و بر اساس نتایج مطالعات قبلی، تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه در دانشگاه‌ها موضوعی بحث‌برانگیز است و همیشه در این باره چه کسی باید واحدهای درسی انگلیسی برای اهداف ویژه را در دانشگاه تدریس کند و چه کسی برای این کار صلاحیت بیشتری دارد، اختلاف دیدگاه وجود داشته است. بعضی مواقع تصمیم‌سازان بر این عقیده‌اند که معلمان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی، دانش کافی درباره انگلیسی رشته خاص از قبیل واژگان خاص آن رشته ندارند تا ایده‌ها و اطلاعات را به‌اشتراک بگذارند و به‌اهداف آموزشی موردنظر دست یابند. بر طبق گفته الیاسیان و یویان (۲۰۱۴)، کارشناسان رشته ای بر این عقیده‌اند زمانی که معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانش و تجربه کافی را درباره موضوع درس ندارند، توانایی مبادله ایده‌ها و صلاحیت تدریس واحدهای درسی را هم ندارند. از سوی دیگر معلمان انگلیسی زبان خارجی اعتقاد دارند که تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه بخشی از کار آنان است، زیرا هدف تدریس واحدهای درسی، تدریس انگلیسی است نه موضوع درس.

هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷)، به‌نقل از داودی مبارکه، اسلامی راسخ و براتی (۲۰۱۴): (۹۷۳)، نوشته‌اند که شمار بسیاری از محققان بر این عقیده‌اند که "معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه باید کیفیت معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را افزون بر دانش انگلیسی برای اهداف ویژه داشته باشند". بر طبق گفته پاپسکیو (۲۰۱۲)، معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه در ابتدا معلم زبان‌اند و نقش اصلی آنان آموزش موضوعی خاص به دانش‌آموزان نیست. افزون بر این عسکری (۲۰۱۳: ۱۴۰۲) اعتقاد دارد کسانی که مدافع تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه توسط معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی‌اند اظهار می‌کنند که در متون زبان خارجی برای اهداف ویژه همگی واژگان فنی، اصطلاحات و توضیحات مرتبط در جمله، پاراگراف و متن ارائه می‌شوند که این مسئله نیاز به تدریس ساختار جمله و دیگر نکات مرتبط و ضروری برای فهم یک متن دارد. رابینسون (۱۹۹۱؛ به‌نقل از اورانیکی، ۲۰۱۴) ادعا می‌کند که مهم‌ترین ویژگی که معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه باید داشته باشند، قابل‌انعطاف بودن است یعنی تغییر از معلم انگلیسی برای اهداف عمومی، به انگلیسی برای اهداف ویژه. بنابراین، این وظیفه و مسئولیت معلمان زبان عمومی است که واحدهای انگلیسی برای اهداف ویژه را آموزش دهند. هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷) همچنین اظهار کردند که معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه، مجبور به یادگیری دانش در رشته مربوط به انگلیسی برای اهداف ویژه نیستند،

لیکن آن‌ها تنها نیاز به پارامترهایی نظیر نگرش مثبت نسبت به محتوای انگلیسی برای اهداف ویژه، برخورداری از دانش اصول پایه‌ای موضوع و درک نسبی از موضوع مورد تدریس دارند. در همین راستا، صادقی (۲۰۰۵) نیز به برخورداری نسبی معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه از سه پارامتر اصلی زیر یاد می‌کند: (۱) دانش زبان انگلیسی (۲) مهارت کامل در طراحی درس (۳) دانش حرفه‌ای مربوط به آن رشته علمی. به طور خلاصه هر دو گروه معلمان زبان عمومی و معلمان انگلیسی رشته‌های خاص، اگر این سه پارامتر را داشته باشند می‌توانند دروس انگلیسی برای اهداف ویژه را آموزش دهند، اما به نظر می‌رسد که بیشتر معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه، فاقد دانش لازم برای تدریس به معنای عام، و سواد سنجش تحصیلی به معنای خاص اند.

با عنایت به نقش بی‌بدیل سنجش و ارزیابی تحصیلی در هر نظام آموزشی، سطح سواد ارزیابی معلمان موضوعی بحث برانگیز است. استیگنیز (۱۹۸۸) به نقل از کینگ (۲۰۱۰: ۳۴) اعتقاد دارد که معلمان با ضعف آموزش و آمادگی در اجرای نقششان در فرآیند ارزیابی مواجه اند. او همچنین از وایز، لوکین و روس (۱۹۹۱) نقل می‌کند که ۴۷٪ از معلمان گزارش داده‌اند که آموزش آن‌ها در زمینه ارزیابی کافی نبوده و بیشتر دانش آن‌ها از ارزیابی نتیجه آزمون و خطاست.

در مقام بررسی وضعیت سواد ارزیابی مدرسان زبان انگلیسی ایران نیز نباید به فراتر از وضعیت جهانی موضوع اندیشید؛ چرا که به نظر می‌رسد میزان سواد ارزیابی استادان زبان انگلیسی دانشگاه‌های ایران ناسازگاری دارند. به عبارت دیگر معلمان به طور کلی و آن‌هایی که متخصص رشته‌ها می‌باشند آموزش کافی در روش‌های تدریس را که شامل آنچه آن‌ها قرار است تدریس کنند، ندارند. بنابراین فرض بر این است که قطعیتی وجود ندارد که هر دو گروه از مدرسان، یعنی مدرسان متخصص آموزش زبان که انگلیسی برای اهداف ویژه را تدریس می‌کنند و مدرسان متخصص رشته که دست اندرکاران تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه اند، باید از یک سطح سواد ارزیابی برخوردار باشند. در نتیجه مهم ترین هدف این پژوهش بررسی، توصیف و مقایسه سطح نسبی سواد ارزیابی استادان ایرانی آموزش زبان انگلیسی و کارشناسان رشته‌ای اند که در دانشگاه‌های ایران دروس انگلیسی برای اهداف ویژه تدریس می‌نمایند، می‌باشد. این مسئله سرانجام در قالب سه سؤال پژوهشی زیر مورد بررسی تجربی قرار گرفت:

● آیا استادان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاهی ایرانی از سطح دانش ارزیابی قابل قبولی در مقایسه با معیار آماری برخوردارند؟

- آیا استادان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایرانی، در مقایسه با معیار آماری از سطح دانش ارزیابی قابل قبولی برخوردارند؟
- آیا بین دانش ارزیابی استادان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاهی ایران و استادان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایرانی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳- روش انجام مطالعه

این پژوهش به لحاظ ماهیت جزو پژوهش‌های ترکیبی - اکتشافی به شمار می‌رود. پژوهش‌های ترکیبی بر گردآوری، تجزیه و تحلیل و ترکیب داده‌های کمی و کیفی در یک پژوهش تأکید می‌کنند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع غیر تصادفی و به روش نمونه‌گیری در دسترس است. در این روش انتخاب نمونه بر اساس معیارهای در دسترس بودن شرکت‌کنندگان و تمایل آنان برای شرکت در این پژوهش است. جامعه آماری این پژوهش ۸۰ معلم زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاه‌های ایران با حداقل مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری و کمینه دو سال تجربه تدریس کتاب‌های انگلیسی برای اهداف ویژه در دانشگاه می‌باشد. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه تائو (۲۰۱۴) با عنوان "دانش ارزیابی کلاس" (با ضریب آلفای کرونباخ 0.68) و شامل ۲۷ سؤال چندگزینه‌ای ناظر بر سواد ارزیابی پاسخ دادند و سپس ۱۰ نفر از آنان به صورت تصادفی انتخاب و در یک مصاحبه نیمه نظام مند با سؤالات باز که به پژوهشگر اجازه بررسی درک عمیق دانش ارزیابی معلمان را در زمان مصاحبه می‌دهد شرکت جستند. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آزمون‌های ساده تک نمونه‌ای تی و تحلیل واریانس چند متغیره و داده‌های کیفی با استفاده از تحلیل محتوای مضمون انجام شده است.

۴- نتایج

۴-۱- اندازه‌گیری ضریب نرمال بودن داده‌ها

در ابتدا داده‌های حاصله از نظر میزان نرمال بودن، مورد بررسی شدند. همان‌گونه که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، قدر مطلق ضریب چولیدگی و نقطه اوج نسبت به خط‌های استاندارد، کمتر از مقدار $1/96$ است؛ بنابراین نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۱. آمار توصیفی؛ آزمون نرمال بودن داده‌ها

گروه‌ها	تعداد	چولگی			فلگی	
		آمار	خطای	ضریب	آمار	خطای
	آمار	استاندارد	خطای	ضریب	استاندارد	ضریب
انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	استاندارد ۱	40	-0/446	0/374	-1/19	-0/711
	استاندارد ۲	40	-0/047	0/374	-0/13	-0/803
	استاندارد ۳	40	-0/287	0/374	-0/77	0/049
	استاندارد ۴	40	0/294	0/374	0/79	-0/235
	استاندارد ۵	40	-0/298	0/374	-0/8	-0/416
	استاندارد ۶	40	0/091	0/374	0/24	-0/876
	استاندارد ۷	40	0/432	0/374	1/16	-0/108
	استاندارد ۸	40	0/218	0/374	0/58	-1/291
	استاندارد ۹	40	0/249	0/374	0/67	-0/398
انگلیسی برای اهداف ویژه	استاندارد ۱	40	-0/301	0/374	-0/8	-1/114
	استاندارد ۲	40	0/574	0/374	1/53	-0/433
	استاندارد ۳	40	0/456	0/374	1/22	-0/438
	استاندارد ۴	40	0/369	0/374	0/99	-0/758
	استاندارد ۵	40	0/534	0/374	1/43	-0/071
	استاندارد ۶	40	0/196	0/374	0/52	-1/344
	استاندارد ۷	40	0/309	0/374	0/83	0/211
	استاندارد ۸	40	0/485	0/374	1/3	0/301
	استاندارد ۹	40	0/015	0/374	0/04	-0/492

توجه: استاندارد ۱ = انتخاب روش ارزیابی، استاندارد ۲ = توسعه روش ارزیابی مناسب، استاندارد ۳ = مدیریت، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی، استاندارد ۴ = توسعه روش امتیازدهی معتبر، استاندارد ۵ = استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری، استاندارد ۶ = شناسایی روش‌های غیراخلاقی ارزیابی، استاندارد ۷ = ثبت دقیق اطلاعات ارزیابی، استاندارد ۸ = اطمینان از کیفیت مدیریت، استاندارد ۹ = در میان گذاشتن نتایج ارزیابی

۴-۲- پاسخ به سؤال اول (بررسی سطح سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی) یک آزمون تک نمونه‌ای تی برای مقایسه میانگین سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاه های ایران، در ۹ زیرمجموعه سنج سواد ارزیابی با میانگین معیار ۲,۵ انجام شد. انتخاب این نصاب و شاخص با ملاحظه طیف شاخص لیکرت بین ۵-۱ است که ۲/۵ به عنوان شاخص حد وسط در نظر گرفته شد. (جدول ۲)

جدول ۲. آزمون یک نمونه‌ای؛ مقایسه میانگین سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران

متغیرهای وابسته	درجه آزادی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	ضریب تی	معناداری (دوسویه)	تفاوت میانگین	
							اطمینان ۹۵٪	بالاتر
استاندارد ۱	40	1/65	0/975	0/154	-5/512	0	-0/85	-1/16
استاندارد ۲	40	1/45	0/932	0/147	-7/123	0	-1/05	-1/35
استاندارد ۳	40	1/58	0/675	0/107	-8/666	0	-0/925	-1/14
استاندارد ۴	40	1/53	0/751	0/119	-8/215	0	-0/975	-1/22
استاندارد ۵	40	1/55	0/846	0/134	-7/104	0	-0/95	-1/22
استاندارد ۶	40	1/5	0/961	0/152	-6/583	0	-1	-1/31
استاندارد ۷	40	1/43	0/781	0/123	-8/708	0	-1/075	-1/32
استاندارد ۸	40	1	0/906	0/143	-10/473	0	-1/5	-1/79
استاندارد ۹	40	1/58	0/781	0/123	-7/493	0	-0/925	-1/17

بنابر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۲، می توان نتیجه گیری کرد که:

۱-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه انتخاب روش درست ارزیابی ۱/۶۵ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

(مؤید حجم تأثیر زیاد $r = /662$, $p = /000$, $t(39) = -5/51$)

۲-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه توسعه روش ارزیابی ۱/۴۵ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -7/12, p = /000, r = /752 \text{ مؤید حجم تأثیر زیاد})$$

۳-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه مدیریت، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی ۱/۵۸ می‌باشد که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از کمترین میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -8/66, p = /000, r = /811 \text{ مؤید حجم تأثیر زیاد})$$

۴-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه توسعه روش امتیازدهی معتبر ۱/۵۳ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -8/21, p = /000, r = /796 \text{ مؤید حجم تأثیر زیاد})$$

۵-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری ۱/۵۵ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -7/10, p = /000, r = /751 \text{ مؤید حجم تأثیر زیاد})$$

۶-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه شناسایی روش‌های غیراخلاقی ارزیابی ۱/۰۵ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -6/58, p = /000, r = /725 \text{ مؤید حجم تأثیر زیاد})$$

۷-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه ثبت دقیق سوابق اطلاعات ارزیابی ۱/۴۳ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -8/70, p = /000, r = /812 \text{ نشان‌دهنده حجم تأثیر زیاد})$$

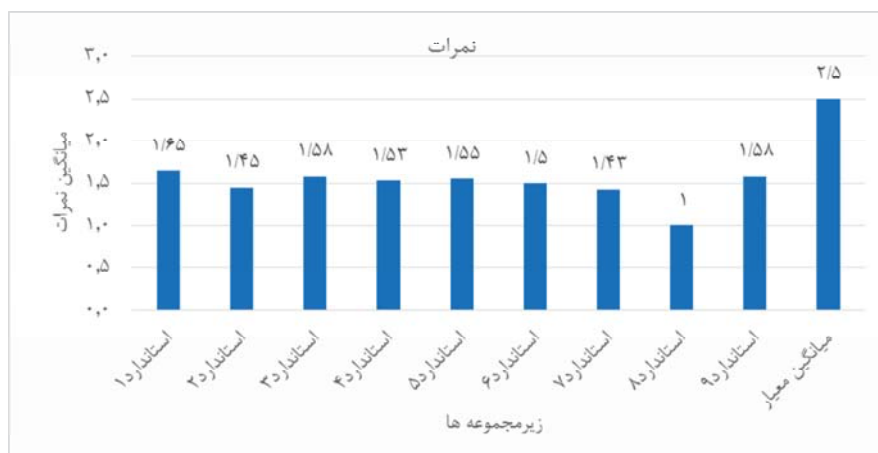
۸-۱ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشجویان دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه اطمینان از کیفیت مدیریت ۱/۰۰ است که این مقدار به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

$$(t(39) = -10/47, p = /000, r = /859 \text{ نشان‌دهنده حجم تأثیر زیاد})$$

۱-۹ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران برای زیرمجموعه درمیان گذاشتن نتایج ارزیابی ۱/۵۸ است که این مقدار به‌طور قابل ملاحظه‌ای از حداقل میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، کمتر است.

(نشان‌دهنده حجم تأثیر زیاد است $t(39) = -10/47, p = /000, r = /859$)

هنگامی که ۹ آزمون تک نمونه‌ای مجزا برای بررسی فرضیه‌های اولیه اجرا شد، چون تمام ضرایب احتمال ذکر شده برابر با ۰/۰۰۰ اند که از کمترین سطح آلفای تصحیح شده پایین‌ترند (به‌عنوان مثال $0.06 = 0.05 \div 8$) و همچنین میانگین کل تمام زیرمجموعه‌های سنجه سواد ارزیابی برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاه‌های ایران ۱/۴۷ می‌باشد که به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار (۲/۵) است می‌توان نتیجه گرفت که مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران سواد ارزیابی قابل قبولی ندارند. نمودار شماره ۱ میانگین وضعیت سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی را در ۹ زیرمجموعه سنجه سواد ارزیابی به تفکیک نشان می‌دهد.



نمودار ۱. متوسط امتیازات سواد ارزیابی (مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی ایران) پاسخ به سؤال دوم (بررسی سطح سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه)

یک آزمون تک نمونه برای بررسی میزان سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاه‌های ایران در ۹ زیرمجموعه سنجه سواد ارزیابی با میانگین معیار ۲/۵ انجام شده است (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون تک نمونه: مقایسه سطح سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در زیرمجموعه‌های سواد ارزیابی

متغیرهای وابسته	درجه آزادی	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	تی	معنادار (دوسویه)	تفاوت	
							میانگین	کمترین
استاندارد ۱	40	1/18	0/747	0/118	-11/215	0	-1/325	-1/56
استاندارد ۲	40	1/03	0/92	0/145	-10/145	0	-1/475	-1/77
استاندارد ۳	40	1/03	0/862	0/136	-10/823	0	-1/475	-1/75
استاندارد ۴	40	1/18	0/958	0/151	-8/75	0	-1/325	-1/63
استاندارد ۵	40	1/13	0/853	0/135	-10/195	0	-1/375	-1/65
استاندارد ۶	40	1/25	1/104	0/174	-7/164	0	-1/25	-1/6
استاندارد ۷	40	1/1	0/709	0/112	-12/49	0	-1/4	-1/63
استاندارد ۸	40	1/38	0/667	0/106	-10/66	0	-1/125	-1/34
استاندارد ۹	40	1/2	0/758	0/12	-10/849	0	-1/3	-1/54

بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول شماره ۳، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ۱-۲ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه انتخاب روش درست ارزیابی ۱/۱۸ است که این مقدار به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

(مؤید حجم تأثیر بالا $r = /874$, $p = /000$, $t(39) = -11/21$)

۲-۲ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه توسعه روش ارزیابی ۱/۰۳ است که این مقدار به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

(مؤید حجم تأثیر بالا $r = /851$, $p = /000$, $t(39) = -10/14$)

۳-۲ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه مدیریت، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی ۱/۰۳ است که این مقدار به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

(مؤید حجم تأثیر بالا $r = /866$, $p = /000$, $t(39) = -10/82$)

۲-۴ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه توسعه روش امتیازدهی معتبر ۱/۱۸ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

$$(t(39) = -8/75, p = /000, r = /814 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

۲-۵ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری ۱/۱۳ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

$$(t(39) = -10/19, p = /000, r = /853 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

۲-۶ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه شناسایی روش‌های غیراخلاقی ارزیابی 1/25 است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که 2/5 در نظر گرفته شده، است.

$$(t(39) = -7/16, p = /000, r = /754 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

۲-۷ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه ثبت دقیق اطلاعات ارزیابی ۱/۱ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

$$(t(39) = -12/49, p = /000, r = /894 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

۲-۸ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه اطمینان از کیفیت مدیریت در ارزیابی ۱/۳۸ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

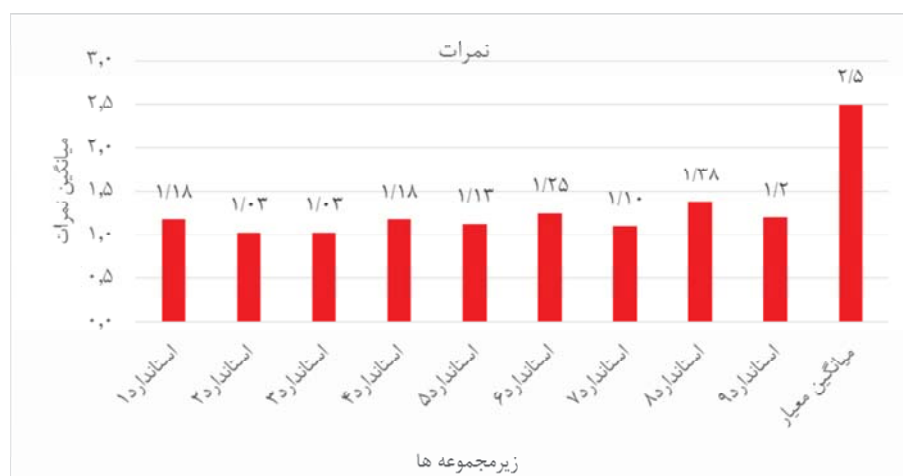
$$(t(39) = -10/66, p = /000, r = /863 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

۲-۹ میانگین امتیاز مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه در میان گذاشتن نتایج ارزیابی ۱/۲ است که این مقدار به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار که ۲/۵ در نظر گرفته شده، است.

$$(t(39) = -10/84, p = /000, r = /866 \text{ با لا تأثیر حجم مؤید})$$

چون همه ضریب‌های احتمالی بالا برابر با ۰/۰۰۰۰ اند که از یک‌سو، از کمترین سطح آلفای تصحیح شده پایین‌ترند، (به‌عنوان مثال ۰/۰۰۶ = ۸ ÷ ۰/۰۵) و از سوی دیگر میانگین امتیاز تمام زیرمجموعه‌ها برای مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایران (۱/۱۶) به صورت قابل ملاحظه‌ای کمتر از میانگین معیار ۲/۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که مدرسان

انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران، همانند مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی سطح قابل قبولی از سواد ارزیابی ندارند. نمودار شماره ۲، وضعیت سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایران در ۹ زیرمجموعه سنجۀ سواد ارزیابی را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. متوسط امتیازات سواد ارزیابی (مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی)

۳-۴- سؤال سوم تحقیق: مقایسه بین مدرسان دانشگاهی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه

یک آنالیز چند متغیره واریانس (MANOVA) برای مقایسه میانگین سواد ارزیابی مدرسان دانشگاهی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایران انجام شد تا سومین فرضیه موردبررسی قرار گیرد. پیش از بحث در مورد نتایج، بایسته یادآوری است که فرض همگنی یکنواخت ماتریسی برای هر دو گروه رعایت شده است. (جدول شماره ۴) $(Box' M = 51/07, p = /480)$

جدول ۴: آزمون Box برای بررسی برابری کوواریانس ماتریس‌ها

51/074	Box's M
0/996	F مقدار
45	درجه آزادی ۱
19987/046	درجه آزادی ۲
0/48	معناداری

توجه: لازم است Box's M در سطح ۰/۰۰۱ مورد آزمون قرار گیرد.

همچنین آزمون برابری لون (Leven) نیز برای اطمینان از وضعیت همگنی گروه‌های واریانس انجام شد و بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول شماره ۵، فرضیه همگنی واریانس‌ها برای هر دو گروه رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول ۵. آزمون لون برای تساوی خطای واریانس‌ها

معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F مقدار	متغیرهای وابسته
0/084	78	1	3/068	استاندارد ۱
0/346	78	1	0/9	استاندارد ۲
0/647	78	1	0/211	استاندارد ۳
0/225	78	1	1/497	استاندارد ۴
0/446	78	1	0/588	استاندارد ۵
0/169	78	1	1/923	استاندارد ۶
0/118	78	1	2/504	استاندارد ۷
0/059	78	1	3/677	استاندارد ۸
/480	78	1	/504	استاندارد ۹

همان گونه که مشاهده می‌شود، جدول شماره ۶ وضعیت هر دو گروه را برای هر یک از زیرمجموعه‌های سنجه سواد ارزیابی نشان می‌دهد.

جدول ۶. آمار توصیفی؛ زیرمجموعه‌های سنجه سواد ارزیابی برای گروه‌ها

متغیرهای وابسته	گروه‌ها	میانگین	خطای استاندارد	%95 بازه اطمینان	
				حد پایین	حد بالا
استاندارد ۱	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/65	0/137	1/377	1/923
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/175	0/137	0/902	1/448
استاندارد ۲	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/45	0/146	1/159	1/741
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/025	0/146	0/734	1/316
استاندارد ۳	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/575	0/122	1/331	1/819
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/025	0/122	0/781	1/269
استاندارد ۴	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/525	0/136	1/254	1/796
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/175	0/136	0/904	1/446
استاندارد ۵	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/55	0/134	1/283	1/817
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/125	0/134	0/858	1/392
استاندارد ۶	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/5	0/164	1/174	1/826
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/25	0/164	0/924	1/576
استاندارد ۷	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/425	0/118	1/19	1/66
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/1	0/118	0/865	1/335
استاندارد ۸	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1	0/126	0/75	1/25
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/375	0/126	1/125	1/625
استاندارد ۹	انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی	1/575	0/122	1/333	1/817
	انگلیسی برای اهداف ویژه	1/2	0/122	0/958	1/442

جدول شماره ۷ به صورت جامع تر نتایج آزمون چند متغیره انجام شده برای مقایسه وضعیت هر دو گروه مدرسان در تمامی زیرمجموعه های سنجش سواد ارزیابی را نشان می دهد.

جدول ۷. آزمون های چند متغیره: زیرمجموعه های سنجش سواد ارزیابی برای گروه ها

مجدوراتای نسبی	معناداری	خطای درجه آزادی	فرضیه درجه آزادی	F مقدار	مقدار	اثر	
0/938	0	70	9	117/9	0/938	Pillai's Trace	بینین
0/938	0	70	9	117/9	0/062	Wilks' Lambda	
0/938	0	70	9	117/9	15/158	Hotelling's Trace	تلافی
0/938	0	70	9	117/9	15/158	Roy's Largest Root	
0/374	0	70	9	4/637	0/374	Pillai's Trace	گروه ها
0/374	0	70	9	4/637	0/626	Wilks' Lambda	
0/374	0	70	9	4/637	0/596	Hotelling's Trace	
0/374	0	70	9	4/637	0/596	Roy's Largest Root	

بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول شماره ۸، $F(9, 70) = 4/63, p = /000, \eta^2 = /374$ می توان نتیجه گرفت که تفاوت قابل ملاحظه ای بین میانگین سواد ارزیابی در هر ۹ زیرمجموعه سواد ارزیابی بین مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه در دانشگاه های ایران وجود دارد.

جدول ۸. آزمون‌های اثرات بین موضوعی؛ زیرمجموعه‌های سنج‌سواد ارزیابی برای گروه‌ها

منبع	متغیر وابسته	جمع مجذورات نوع ۳	درجه آزادی	مجذور میانگین	F مقدار	معناداری	مجذورات ای نسبی
گروه	استاندارد ۱	4/513	1	4/513	5/978	0/017	0/071
	استاندارد ۲	3/613	1	3/613	4/213	0/043	0/051
	استاندارد ۳	6/05	1	6/05	10/094	0/002	0/115
	استاندارد ۴	2/45	1	2/45	3/309	0/073	0/041
	استاندارد ۵	3/613	1	3/613	5/007	0/028	0/06
	استاندارد ۶	1/25	1	1/25	1/168	0/283	0/015
	استاندارد ۷	2/113	1	2/113	3/799	0/055	0/046
	استاندارد ۸	2/813	1	2/813	4/443	0/038	0/054
	استاندارد ۹	2/813	1	2/813	4/751	0/032	0/057
خطا	استاندارد ۱	58/875	78	0/755			
	استاندارد ۲	66/875	78	0/857			
	استاندارد ۳	46/75	78	0/599			
	استاندارد ۴	57/75	78	0/74			
	استاندارد ۵	56/275	78	0/721			
	استاندارد ۶	83/5	78	1/071			
	استاندارد ۷	43/375	78	0/556			
	استاندارد ۸	49/375	78	0/633			
	استاندارد ۹	46/175	78	0/592			
جمع	استاندارد ۱	223	80				
	استاندارد ۲	193	80				
	استاندارد ۳	188	80				
	استاندارد ۴	206	80				
	استاندارد ۵	203	80				
	استاندارد ۶	236	80				
	استاندارد ۷	173	80				
	استاندارد ۸	165	80				
	استاندارد ۹	203	80				

براین اساس، می‌توان ادعا کرد که:

۱-۳ مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه انتخاب روش ارزیابی مناسب از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در مقایسه با مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی برخوردارند.

(مؤید سهم تأثیر متوسط $\eta^2 = /071$, $F(1, 78) = 5/97$, $p = /017$, $M = 1/17$)

۲-۳ مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه توسعه روش ارزیابی مناسب از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در مقایسه با مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی برخوردارند.

(مؤید سهم تأثیر تقریباً متوسط $\eta^2 = /051$, $F(1, 78) = 4/21$, $p = /043$, $M = 1/02$)

۳-۳ مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه مدیریت، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در مقایسه با مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی برخوردارند.

(مؤید سهم تأثیر متوسط رو به بالا $\eta^2 = /115$, $F(1, 78) = 10/09$, $p = /002$, $M = 1/02$)

۴-۳ تفاوت قابل ملاحظه‌ای (مؤید اثر ضعیف $\eta^2 = /072$, $F(1, 78) = 3/30$, $p = /072$) بین میانگین امتیاز سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی و مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در زیرمجموعه توسعه روش امتیازدهی معتبر وجود ندارد.

۵-۳ مدرسان دانشگاهی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در زیرمجموعه استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری در مقایسه با مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی برخوردارند.

(مؤید یک اندازه اثر متوسط $\eta^2 = /060$, $F(1, 78) = 5$, $p = /028$, $M = 1/12$)

۶-۳ تفاوت ملاحظه‌ای بین میانگین سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی و مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در زیرمجموعه شناسایی روش‌های غیراخلاقی ارزیابی وجود ندارد.

(مؤید سهم تأثیر کم $\eta^2 = /015$, $F(1, 78) = 1/16$, $p = /283$)

۷-۳ تفاوت ملاحظه‌ای بین میانگین امتیاز سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی و مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در زیرمجموعه ثبت دقیق سوابق اطلاعات ارزیابی وجود ندارد.

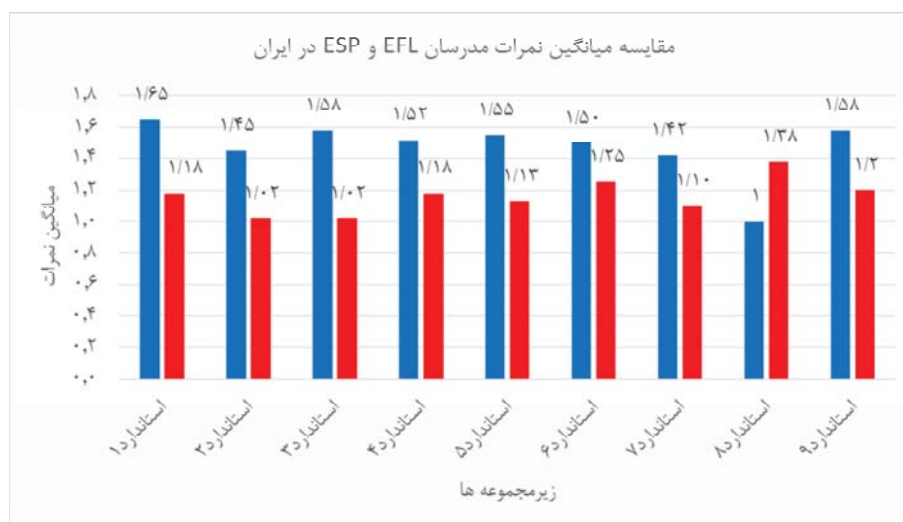
(مؤید اثر ضعیف $F(1, 78) = 3/79, p = 0/055, \text{Partial } \eta^2 = 0/046$)

۳-۸ مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه اطمینان از کیفیت مدیریت از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در مقایسه با مدرسان دانشگاهی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برخوردارند.

(مؤید سهم تأثیر تقریباً متوسط $(M = 1) F(1, 78) = 4/44, p = 0/038, \text{Partial } \eta^2 = 0/054$)

۳-۹ مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دانشگاهی در ایران در زیرمجموعه درمیان گذاشتن نتایج ارزیابی از میانگین امتیاز قابل ملاحظه بالاتری در مقایسه با مدرسان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی برخوردارند.

(مؤید اثر متوسط $(M = 1/20) F(1, 78) = 4/75, p = 0/032, \text{Partial } \eta^2 = 0/057$)



نمودار ۳. میانگین‌های امتیاز زیرمجموعه‌های سنجۀ سواد ارزیابی برای گروه‌ها

۴-۴- داده‌های کیفی: نظرات مدرسان

مصاحبه‌های یک‌به‌یک نیمه ساختار با مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی ایرانی درباره پیش‌زمینه شخصیتی، سواد ارزیابی، مفهوم روایی و پایایی ارزیابی و آموزش‌های قبلی ارزیابی انجام شد. روش تحلیل محتوای مضمون برای تحلیل

داده‌های کیفی به‌دست‌آمده استفاده گردید. این روش به دنبال تقلیل اطلاعات و ارائه توصیفی دقیق پیرامون موضوع تحقیق است. ابتدا مصاحبه‌های انجام شده روی کاغذ پیاده شده و بارها و بارها مورد مطالعه قرار گرفته و اصلی‌ترین مضامینی که به‌صورت مستمر تکرار شده استخراج و در ۹ کد طبقه‌بندی شدند. سپس کدهایی که نزدیکی بیشتری داشته و یک مفهوم را پوشش می‌دهند زیرمجموعه ۴ قالب یا واحد که معرف بخش یا طبقه خاصی از موضوع تحقیق است، قرار گرفته‌اند که در جدول ۹ نشان داده شده است. در پایان یافته‌های برخاسته از متن ارائه، تفسیر و برای مستند نمودن یافته‌های تحقیق در بخش کمی مورداستفاده قرار می‌گیرند.

جدول ۹. قالب‌های عمده بر اساس داده‌های مصاحبه

نظرات	قالب‌های استخراج شده
"دانش و باورهای مدرس درباره ارزیابی نقش بسزایی در فعالیت‌ها و روش‌های ارزیابی دارد که در کلاس برای سنجیدن دستاوردهای دانش‌آموزان استفاده می‌شود." "معلمان باید دانش کافی درباره ارزیابی داشته باشند و این دانش آن‌ها را در بهبود و توسعه تکنیک‌های ارزیابی کلاس کمک می‌کند."	دانش و باور مدرسان در خصوص ارزیابی
"مدرسان ایرانی معمولاً دانش کاملی از مفاهیم روایی و پایایی ندارند و به‌این مفاهیم در ارزیابی‌های خود اهمیت نمی‌دهند." "معلمان غالباً از روش‌های تستی ارزیابی مانند سؤالات صحیح و غلط، تستی استفاده می‌نمایند."	کیفیت روش‌های ارزیابی
"مدرسان آموزش کافی در زمینه ارزیابی ندارند لذا، آن‌ها معمولاً از روش‌های تستی استفاده می‌کنند که در راستای آنچه آن‌ها لازم است برای ارزیابی بدانند کافی نیست." "معلمان غالباً جهت ارزیابی صحیح دانش‌آموزان آماده نشده‌اند و این رابطه مستقیم با دوران آموزش آنان دارد."	عدم آموزش کافی در ارزیابی
"مدرسان فاقد موقعیت‌هایی چون کارگاه‌های آموزشی یا دوره آموزشی حین خدمت برای تقویت دانش و به دست آوردن تجربه به‌منظور افزایش کارایی در کلاس بر اساس نیازهای دانش‌آموزان می‌باشند." "نمی‌توان از نقش‌های بی‌بدیل فعالیت‌ها و تمرین‌های ارزیابی در دوره‌های آموزشی حین خدمت در بهبود کیفیت ارزیابی و در نتیجه کیفیت یادگیری چشم‌پوشی کرد."	توسعه تخصصی ارزیابی

۵- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های کمی این مطالعه، یافته‌های مطالعات قبلی انجام شده روی سواد ارزیابی را حمایت می‌کند (برای مثال، استیگینز، ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱؛ پلیک و ایمپارا، ۱۹۹۳؛ مرتلر و کمپبل، ۲۰۰۵؛ دیویدهیزر، ۲۰۱۳؛ تائو، ۲۰۱۵). محققان قبلی تلاش کرده‌اند تا سطح آمادگی معلمان را در ارزیابی آموزشی دانش‌آموزان بررسی که نتایج بررسی‌ها عموماً مؤید سطح پایین سواد ارزیابی کلاسی معلمان است که این وضعیت بطور قطع تأثیر منفی بر روی اجرای واقعی ارزیابی دارد. مطالعات قبلی گزارش کرده‌اند که معلمان احساس می‌کنند جهت ارزیابی صحیح دانش‌آموزان واقعاً آماده نیستند (دیویدهیزر، ۲۰۱۳: ۹۰). نتایج حاصل از این مطالعه نیز در راستای مطالعه انجام شده توسط استیگینز (۱۹۹۸) است که عقیده داشت معلمان نه آموزش دیده‌اند و نه آماده‌اند تا نقششان را در فرایند ارزیابی ایفا کنند، این نتایج همچنین در مطابقت با دیویدهیزر (۲۰۱۳: ۲۸) است که اظهار کرد تعداد کمی از معلمان برای مقابله با مشکلات ارزیابی در کلاس آماده‌اند زیرا به آن‌ها موقعیتی جهت یادگیری که چه انجام دهند داده نشده است.

افزون بر این نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که همان‌طور که فرضیات تحقیق نیز استوار بر ضعف سواد ارزیابی بود مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاه‌های ایران از سواد ارزیابی مطلوبی برخوردار نیستند. بنابراین می‌توان استنتاج کرد که واحدهای درسی سنتی ارزیابی که برای آماده‌سازی آنان در دانشگاه‌های ایران استفاده می‌شود در تطابق و هماهنگی با آنچه معلمان برای ارزیابی کلاسی نیاز دارند، نیست؛ همچنین معلمان از عدم آموزش در ارزیابی در طول برنامه‌های آماده‌سازی رنج می‌برند. در واقع سامانه آموزش ایران در دوران آماده‌سازی توجه مناسبی به مقوله سواد ارزیابی مبذول نداشته است و مهم‌تر از همه کارشناسان رشته‌ها در مقایسه با معلمان آموزش زبان انگلیسی واجد ویژگی‌های لازم برای تدریس زبان به‌معنای عام و زبان تخصصی با اهداف ویژه به‌طور خاص نیستند چرا که میزان سواد ارزیابی آن‌ها به مراتب پایین‌تر از حداقل حد مورد انتظار سواد ارزیابی می‌باشد.

به همین گونه، بخش عظیمی از نتایج این مطالعه در راستای مطالعات قبلی (برای مثال، پلیک و ایمپارا، ۱۹۹۳؛ ژانگ، ۱۹۹۵؛ مرتلر، ۲۰۰۵؛ بری-استاک، ۲۰۰۸) است که در آن‌ها از ابزاری استفاده شد که متمرکز بر دانش ارزیابی معلمان بود. مقایسه دو گروه برحسب سطح کلی سواد ارزیابی در مقابل میانگین معیار ۲/۵، مشخص گردید که مدرسان انگلیسی به‌عنوان

زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاه های ایران سطح قابل قبولی از سواد ارزیابی ندارند. سطح پایین سواد ارزیابی در بین دو گروه ممکن است به خاطر دوره های سنتی آماده سازی معلمان در زمینه ارزیابی کلاس است که با آنچه معلمان برای ارزیابی کلاسی نیاز دارند به خوبی تطابق ندارد (شافر، ۱۹۹۳؛ به نقل از دیوید هیزر، ۲۰۱۳: ۸۵). بنابراین آن‌ها آموزش کافی را در برنامه های آماده سازی دانشجویی دریافت نمی کنند.

افزون بر مقایسه از منظر وضعیت کلی دو گروه از مدرسان، مقایسه میانگین دو گروه در ۹ زیرمجموعه سنجۀ سواد ارزیابی نشان داد که در اکثر زیرمجموعه ها (برای مثال مدیریت، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی) مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دانشگاه های ایران عملکرد بهتری از خود نشان دادند. این نتایج در راستای مطالعات انجام شده توسط مالکی (۲۰۰۸)، احمدی (۲۰۰۸) و عباسی (۲۰۱۲) است که نشان دادند اختلاف قابل ملاحظه ای بین معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی برای اهداف ویژه وجود دارد. آن‌ها ادعا کردند که معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به مهارت هایی از قبیل دانش آموزشی، ارتباطی و سازمانی و مهارت های اجتماعی - عاطفی مجهز ترند (عباسی دلاوند و مشهدی حیدر، ۲۰۱۵). افزون بر این اختلاف بین میانگین دو گروه به احتمال زیاد به موضوع تدریس معلمان و رشته آنان نسبت داده می شود زیرا معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه باید ویژگی و کیفیت مشابهه مریبان انگلیسی عمومی را داشته باشند (هاتچینسون و واترز، ۱۹۸۷) یا شاید معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه از نقش مؤثر ارزیابی در موفقیت یادگیری زبان آموزان آگاهی کافی ندارند. تجزیه و تحلیل داده های کیفی نیز یافته های بخش کمی این پژوهش را حمایت می کنند و نشان داد که مدرسان آموزش زبان انگلیسی و مدرسان زبان انگلیسی رشته های خاص از عدم آموزش کافی در زمینه مفاهیم، روش و نحوه صحیح ارزیابی در طول برنامه های آماده سازی رنج می برند، بنابراین ضرورت بازبینی در محتوای برنامه درسی آموزش زبان معلمان و مدرسان دانشگاه ها، برگزاری دوره های دانش افزایی و ضمن خدمت در حیطه سواد ارزیابی و سنجش تحصیلی در زمره پیشنهادات این مطالعه و توجه ویژه به برنامه آموزش انگلیسی برای اهداف ویژه و انجام مطالعات گسترده در زمینه نه تنها سواد ارزیابی کارشناسان رشته ها که دست اندرکار تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه اند، بلکه در زمینه دانش و سواد تدریس آن‌ها از ضروریات امر تلقی می شود.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر تنها به بررسی سطح دانش ارزیابی مدرسان دانشگاهی ایرانی زبان انگلیسی می پردازد، پژوهش های جامع تری در همه سطوح مدرسه ای و آموزشگاهی

برای معلمان تمامی مقاطع راهنمایی و متوسطه مورد نیاز است تا به تصویر جامع تری از نقش اجرای صحیح ارزش‌یابی و تأثیر آن بر کیفیت آموزش زبان انگلیسی در ایران برسیم. بنابراین آنچه مسلم است که جایگاه ارزیابی در نظام آموزشی ایران محفوظ بوده منتها؛ میزان و کیفیت آن در طول دوران آماده سازی معلمان به منظور بالا بردن کیفیت آموزش نیز درخور تأمل بیشتری است. از طرفی با توجه به جامعه آماری کوچک این پژوهش (مدرسان زبان انگلیسی در حال تدریس در شهر تهران) و عدم تمایل معلمان به شرکت در آزمون ارزیابی، ممکن است تعمیم دادن و عمومیت بخشیدن نتیجه این مطالعه را تحت تأثیر قرار دهد.

6- منابع

- Abassy Delvand, S., & Mashhadi Heidar, D. (2015). A Survey on the Efficiency of ESP Teachers in Iranian Universities. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 3(11), 59-66.
- Aliasin, S. H., & Pouyan, P. (2014). An Investigation into Iranian University Students' Views about Who should Teach ESP Courses: A Specialist-in the field Instructor, or an EFL Teacher? *English Language Teaching*, 1(1), 75-96.
- Anthony, L. (2007). The teacher as student in ESP course design. In *Keynote address given at 2007 International Symposium on ESP & Its Applications in Nursing and Medical English Education*.
- Asghari, M. (2013). EFL\ ESP teacher controversy regarding accounting students' course achievements. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 6 (10), 1401-1409.
- Davidheiser, S. A. (2013). Identifying areas for high school teacher development: A study of assessment literacy in the Central Bucks School District. Drexel University.
- Davoudi-Mobarakeh, S., Eslami-Rasekh, A., & Barati, H. (2014). Observation and Feedback of Content Specialists versus General English Teachers: Suggestions to Make Optimal English for Specific Purposes Courses. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 6(13), 15-41.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
- Elshawa, N. R. M., Heng, C. S., Abdullah, A. N., & Rashid, S. M. (2016). Teachers' Assessment Literacy and Washback Effect of Assessment. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 135-141.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

- Howell, C. A. (2013). Development and Analysis of a Measurement Scale for Teacher Assessment Literacy.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Bayat, Kh., & Rezaei, A. (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139–146.
- King, J. D. (2010). Criterion-referenced assessment literacy of educators.
- Lian, L. H., Yew, W. T., & Meng, C. C. (2014). Enhancing Malaysian teachers' assessment literacy. *International Education Studies*, 7(10), 74.
- Maleki, A. (2008). ESP teaching: A matter of controversy. *ESP World*, 1, 17.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 49–64.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101–113.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the *Online Submission*.
- Moe, M. S. (2012). Learning, knowing, and doing classroom assessment: exposure and understanding rates of assessment knowledge among elementary pre-service teachers.
- Plake, B. S., & Impara, J. C. (1997). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment. *Handbook of Classroom Assessment*, 53–68.
- Popescu, A.-V. (2010). A general view on the relationship between ESP and EGP. *Professional Communication and Translation Studies*, 3(1-2), 49–52.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Sadeghi, A. (2006). ESP methodology: A transition from the present state. In *First National ESP/EAP Conference* (pp. 21–33). SAMT.
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371–391.
- Stiggins, R. (2000). Learning teams for assessment literacy. *Orbit*, 30(4), 5–7.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238.
- Stiggins, R. J. (1999). Are You Assessment Literate?. *High School Magazine*, 6(5), 20–23.

- Tao, N. (2014). Development and Validation of Classroom Assessment Literacy Scales: English as a Foreign Language (EFL) Instructors in a Cambodian Higher Education Setting. Victoria University.
- Webb, N. (2002). Assessment literacy in a standards-based urban education setting. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. *Tesol Quarterly*, 493–513.