



Examining the Assessment Literacy of Teachers of Persian to Speakers of other Languages

Zahrasadat Hoseini*

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University of Tehran, Iran
Email:zs.hoseini@cfu.ac.ir

Enayat A. Shabani

Corresponding author, Associate Professor, Department of Foreign Languages, International College, Tehran University of Medical Sciences (TUMS), Tehran, Iran
Email: eshabani@tums.ac.ir

Abstract:

Assessment plays a pivotal role in second language teaching and learning. Consequently, it is essential that the stakeholders involved in instruction, assessment, and evaluation – including teachers, assessment specialists, and researchers – gain and possess adequate knowledge in this domain. Although most instructors teaching Persian to speakers of other languages (TPSOL) undergo pre-service teacher training programs, their performance in test development-related tasks often remains virtually unsatisfactory. This issue may, in part, stem from the conceptual ambiguity surrounding assessment literacy (AL) in language education. This study aims to examine TPSOL teachers' deficiencies in AL, their perceived needs in this area, and their views on the practical importance of its various components. To this end, the assessment literacy for the language classroom questionnaire (Fulcher, 2012) was administered to 45 TPSOL instructors. The findings revealed that the most frequently identified need among participants was related to scoring productive assessments (i.e., speaking and writing), while the least prioritized area was knowledge of language testing history. Additionally, a significant relationship was found between the participants' academic majors and their emphasis on writing test specifications. Specifically, instructors with degrees in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Teaching Persian as a Foreign Language (TPFL, also known as AZFA), Linguistics, and Persian Language and Literature, respectively, attached the greatest importance to this component. The study concludes with further findings and pedagogical implications for teacher education and professional development programs.

***Cite this article:** Hoseini, Zahrasadat. Shabani, Enayat A, Shabani. Examining the Assessment Literacy of Teachers of Persian to Speakers of other Languages. Vol. 14, No. 1 (Tome 29), April 2025, 95-127.

DOI: 10.30479/jtpsol.2025.21944.1707

Received on: 28/04/2025

Accepted on: 12/07/2025

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Assessment is a central component of language education, shaping both teaching practices and learner outcomes. In the context of teaching Persian to speakers of other languages (TPSOL), the role of teachers in designing, implementing, and interpreting language assessments is crucial. Despite undergoing pre-service teacher training, many instructors lack sufficient competence in language test development. This issue may partly stem from the conceptual ambiguity surrounding assessment literacy in language education. Addressing this gap, the present study explores the needs, perceptions, and challenges of Persian language instructors concerning assessment literacy, aiming to provide insights into how assessment practices can be enhanced in this specialized field. Specifically, this study was designed to investigate the perceived needs of teachers of Persian to speakers of other languages in relation to language assessment literacy, the relationship between teachers' assessment literacy and their professional experience, and the relationship between assessment literacy components and teachers' academic background.

Theoretical Framework

The study is grounded in the conceptual framework of language assessment literacy, which includes teachers' theoretical knowledge, practical skills, and ethical awareness regarding assessment. Drawing on the works from scholars such as Fulcher (2012), Popham (2004), and Inbar-Lourie (2013), the study emphasizes assessment literacy as a multidimensional construct involving technical, pedagogical, and contextual knowledge. Teachers with strong assessment literacy are better equipped to evaluate student performance, make instructional decisions, and communicate results effectively.

Methods

A descriptive survey design was employed using a questionnaire developed by Fulcher (2012), specifically intended to assess language teachers' assessment literacy. The questionnaire included 23 core items rated on a five-point Likert scale (from "not important at all" to "very important"), along with demographic items related to academic degree, field of study, teaching experience, and prior involvement in test development (e.g., SAMFA exam). The sample consisted of 45 instructors teaching Persian to non-Persian speakers at several universities in Iran, including Tehran University of Medical Sciences, Allameh Tabataba'i University, Imam Khomeini International University, and others. Among the participants, 57.8% held a Master's degree and 42.2% held a Ph.D. Their academic backgrounds were as follows: Teaching Persian to Speakers of other Languages (64.4%), Linguistics (20%), Persian Language and Literature (13.3%), and English Language Teaching (AKA TEFL) (2.2%). Their teaching experience ranged from less than one year to over five years, with the majority (66.7%) having more than five years of teaching experience. Nearly half (48.9%) had more than five years of experience in language test development.

Results

1. Needs Assessment

The most highly rated areas of need included scoring productive skills (speaking and writing), writing assessment tasks and questions, and conducting classroom-based assessment. Conversely, the lowest-rated item was knowledge of the history of language testing, suggesting that teachers prioritized practical assessment skills over theoretical knowledge.

2. Experience-Based Differences

Using the Kruskal-Wallis test, significant relationships were found between teachers' years of teaching experience and several assessment literacy components. Teachers with 1-3 years of experience placed higher value on test task writing, reliability, classroom assessment, large-scale test development, and test standards. In addition, those with more than five years of experience showed moderate emphasis, while teachers with less than one year of experience placed the least importance on these components.

3. Disciplinary Background Differences

A significant difference was observed between teachers' academic fields and their emphasis on test blueprint development. Teachers with degrees in English Language Teaching rated this component highest, followed by those in TPSOL, Linguistics, and Persian Literature.

Discussion

The findings suggest that although the instructors recognized the importance of assessment, their understanding of key concepts – reliability, test theory, and ethical issues – remains limited. While many instructors carry out assessment tasks regularly, their formal training and education in these areas appear insufficient. Furthermore, assessment literacy varies significantly depending on teaching experience and educational background, pointing to the need for more tailored professional development.

Implications

Based on the findings, this study underscores the urgent need to incorporate comprehensive assessment literacy modules into teacher education programs for TPSOL instructors. Also, it is essential to design in-service training sessions focused on both theoretical foundations and practical applications of language assessment. Promoting reflective assessment practices which are culturally and pedagogically responsive to the needs of diverse learners is of significance. Additionally, policymakers and curriculum designers should consider establishing national standards for assessment literacy to ensure consistency and quality in assessment practices across Persian language programs.

Conclusions

Assessment literacy is not merely a technical competency but also a pedagogical competency essential for effective language instruction. As this study reveals, TPSOL instructors, particularly novice and non-specialist instructors, require targeted support in developing robust assessment competencies. Addressing these needs will not only enhance instructional effectiveness but also ensure more equitable and valid evaluations of learner progress.

Keywords: Assessment literacy, teaching of Persian to speakers of other languages, assessment and testing.



بررسی سواد ارزیابی مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی زبانان (پژوهشی)

زهراسادات حسینی*

استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

رایانشانی: zs.hoseini@cfu.ac.ir

عنایت اله شعبانی

نویسنده مسئول، دانشیار گروه زبانهای خارجی، کالج بین الملل دانشگاه، دانشگاه علوم پزشکی تهران، ایران

رایانشانی: eshabani@tums.ac.ir

چکیده

سنجش و ارزیابی در آموزش و یادگیری زبان دوم، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین، گروه‌های مختلفی که درگیر آموزش، سنجش و ارزیابی هستند؛ از جمله مدرسان، متخصصان حوزه سنجش و ارزیابی و پژوهش‌گران، نیازمند هستند که در این موضوع، اطلاعات و دانش موردنیاز را کسب کنند. با وجود این که بیشتر مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره‌های توانمندسازی استادان را قبل از خدمت می‌گذرانند؛ ولی در رویارویی با فعالیت‌های مرتبط با آزمون‌سازی، از توانایی‌های لازم برخوردار نیستند. بخشی از این مشکل، ناشی از شفاف نبودن ساختار سواد ارزیابی زبان است. این پژوهش در نظر دارد؛ کمبودهای سواد سنجش و ارزیابی مدرسان زبان فارسی، نیازهایشان به این مقوله و برداشت آن‌ها از اهمیت عناصر سازنده آن در عمل را بررسی نماید. بدین منظور، ۴۵ مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در این مطالعه شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز، از پرسش‌نامه Fulcher (۲۰۱۲) استفاده شد. نتایج این پژوهش، بیانگر این است که نیاز مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در نمره‌دهی آزمون مهارت‌های تولیدی (گفتاری و نوشتاری) دارای بالاترین فراوانی انتخاب و تاریخچه آزمون‌سازی زبان، دارای پایین‌ترین فراوانی انتخاب است. همچنین، بین رشته تحصیلی و مؤلفه نوشتن، ویژگی‌ها/طرح کلی آزمون، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به ترتیب، مدرسانی که در رشته آموزش زبان انگلیسی، آف‌آف، زبان‌شناسی و زبان و ادبیات فارسی تحصیل کرده‌اند، بیشترین اهمیت را به این مورد می‌دهند.

کلیدواژه‌ها

سواد ارزیابی، آموزش زبان فارسی (آف‌آف)، مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آزمون‌سازی.

* استناد: حسینی، زهراسادات. شعبانی، عنایت اله. بررسی سواد ارزیابی مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال چهاردهم، شماره اول (پیاپی ۲۹)، بهار و تابستان ۱۴۰۴، ۹۵-۱۲۷.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.21944.1707

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۰۸

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ه)

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین ارکان اصلی آموزش زبان، ارزیابی است که نقش تعیین‌کننده‌ای در شناسایی میزان پیشرفت زبان‌آموزان، اصلاح روش‌های تدریس و بهبود کیفیت آموزشی دارد. با این حال، صاحب‌نظران آموزش زبان دوم، هم‌نظر و اندیشه هستند که برخی از مدرسان زبان، با وجود تسلط بر مهارت‌های زبانی و تدریس، از دانش و مهارت کافی در زمینه ارزیابی آموزشی برخوردار نیستند. ضعف در سواد ارزیابی زبان (LAL) می‌تواند منجر به طراحی آزمون‌های ناکارآمد، تفسیر نادرست نتایج و ارائه بازخوردهای غیرمؤثر شود که در نهایت، فرایند یادگیری زبان را تحت‌تأثیر منفی قرار می‌دهد. سواد ارزیابی مدرسان (شایستگی مدرس در ارزیابی آموزشی) یک نیاز تخصصی و حرفه‌ای در چارچوب پاسخ‌گویی آموزش عمومی است. (DeLuca, 2012; Popham, 2013; Volante & Fazio, 2007) و مفهومی فراتر از نمره‌دهی آزمون‌هاست و شامل توانایی طراحی ارزیابی‌های معتبر و تحلیل داده‌های عملکرد زبان‌آموزان است. سپس این ارزیابی‌ها به‌منظور تسهیل در تصمیمات آموزشی، مطابق با استانداردهای آموزشی، مدیریت و نمره‌گذاری می‌شوند (Popham, 2004; Stiggins, 2013). تحولات سیاسی جدید در سراسر آمریکای شمالی، اروپا، استرالیا و نیوزلند بر نقش مداوم ارزیابی‌های تکوینی و جمع‌بندی شده مدرسان برای راهنمایی آموزش و حمایت از یادگیری زبان‌آموزان تأکید کرده‌اند (Birenbaum et al. 2015). باورها و دانش‌های مدرسان زبان دوم، نقش مهمی در تصمیم‌گیری و انتخاب روش‌های تدریس آن‌ها دارد. به گفته هارست و بورک (۱۹۷۷)، مدرسان با توجه به باورهای نظری که درباره تدریس و یادگیری دارند، درباره کلاس درس تصمیم می‌گیرند. ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) تأیید کردند که مدرسان، دارای باورهای نظری درباره یادگیری و آموزش زبان هستند و بر اساس این باورها و نظریه‌ها، شیوه‌های آموزشی‌شان را شکل می‌دهند.

امروزه آموزش زبان با تحولات متعددی در زمینه فناوری، روش‌شناسی و تنوع زبان‌آموزان روبرو است. از این‌سو، مدرسان باید دانش وسیعی از جنبه‌های مختلف ارزیابی برای تبدیل‌شدن به یک مدرس شایسته آموزش زبان دوم داشته باشند. بر اساس بررسی‌ها و دانسته‌های پژوهش‌گران حاضر، به نظر می‌رسد؛ تا به امروز پژوهش‌های اندکی به‌منظور بررسی سواد ارزیابی مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام شده است. با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر بر آن است؛ تا میزان سواد ارزیابی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و ابعاد مختلف آن و نیز چگونگی تأثیر آن بر کیفیت فرایند تدریس و یادگیری زبان‌آموزان را تحلیل کند. بر این اساس، این مطالعه به دنبال پاسخ پرسش‌های زیر است:

۱. نیاز مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره سواد ارزیابی چیست؟
۲. چه ارتباطی میان مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین معلمان زبان فارسی کم‌تجربه و باتجربه وجود دارد؟

۳. چه ارتباطی میان مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین معلمان زبان فارسی در تحصیلات مرتبط با تحصیلات غیرمرتبط وجود دارد؟

۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

سواد ارزیابی مدرسان زبان دوم^۱ به توانایی مدرسان در طراحی، اجرا، تحلیل و تفسیر ارزیابی‌های آموزشی، به‌منظور ارزیابی مؤثر پیشرفت مهارت‌های زبانی یادگیرندگان اشاره دارد. این مفهوم، نقش کلیدی در بهبود کیفیت آموزش زبان و تضمین یادگیری مؤثر ایفا می‌کند و نشان‌دهنده چالش‌ها و نیازهای مهمی در نظام آموزشی است که بر کیفیت تدریس و یادگیری، تأثیر مستقیم دارد. از این‌سو، برخی از محققان، مفهوم و اهمیت سواد ارزیابی زبان و مؤلفه‌های آن را مشخص کرده‌اند (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2013; Taylor, 2013; Vogt, K., & Tsagari, 2014; Xu & Brown, 2016; Brown, 2011; Gebril & Calveric, 2010; Brown, 2013)، برخی دیگر تمایل به تمرکز بر روی شیوه‌های ارزیابی کلاس داشته‌اند (Ganske, Monroe, & Strickland, 2003; Qian, 2008).

در ادامه بحث، مفاهیم اصلی این موضوع (همچون تعریف سواد ارزیابی و اهمیت آن، عوامل مؤثر بر سواد ارزیابی، ساختار و استانداردهای ارزیابی، شیوه‌ها و ابزارهای ارزیابی و وضعیت سواد ارزیابی در ایران) بررسی شده است.

۲.۱. تعریف سواد ارزیابی و اهمیت آن

عبارت «سواد ارزیابی» برای اولین بار توسط استیگینز^۲ در سال ۱۹۹۱ مطرح شد. او بیان کرد که مدرسان دارای سواد ارزیابی، می‌دانند چه چیزی را باید ارزیابی کنند؛ مشکلات احتمالی ارزیابی کدام‌اند و چگونه از بروز این مشکلات جلوگیری کنند؟ بیش از یک دهه بعد، همین نگرانی توسط پوفام^۳ (۲۰۰۴) مطرح شد. نبود آموزش مناسب در ارزیابی را «خودکشی حرفه‌ای» نامید.

بعدها این تعریف گسترش یافت و بر این موضوع متمرکز شد که مدرسان، زمانی از سواد ارزیابی برخوردارند که هم به لحاظ نظری و اصول ارزیابی و هم در استفاده عملی از نتایج ارزیابی برای بهبود یادگیری زبان‌آموزان، توانمند باشند (DeLuca & Klinger, 2010; Popham, 2009; Stiggins, 2009). سواد ارزیابی در کلاس درس به‌عنوان یکی از وظایف برجسته مدرسان، شناخته شده است (Fulcher, 2012; Leung, 2014; Mertler, 2003). این به این دلیل است که یک سوم تا نیمی از وقت هر مدرس، به ارزیابی کلاس اختصاص

^۱ Assessment Literacy for Second Language Teachers

^۲ Stiggins

^۳ Popham

داده می شود (پلیک، ۱۹۹۳). علاوه بر این، دیدگاه‌های گسترده‌ای وجود دارد که سواد ارزیابی در کلاس درس، جزو جدانشدنی حرفه تدریس است (Abell & Siegel, 2011; Mertler, 2009) و نقش مهمی در بهبود آموزش مدرسان و سطح یادگیرندگان دارد (Campbell & Collins, 2007; Guskey, 2003; Harris, 2008; Irving, & Peterson, 2008).

بر اساس نظر مرتلر^۱ (۲۰۰۲) ارزیابی جنبه‌های مختلفی از کار مدرسان 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 ارتقا، ابقا و موارد مشابه استفاده شود و تهیه اطلاعات لازم و ضروری برای برنامه‌های دولتی. پوفام بر این باور است که سواد ارزیابی بر تصمیمات آموزشی و فراتر از دانش، چگونگی استنباط نتایج ارزیابی است و شامل مفاهیم عمیقی همچون پایایی و روایی آزمون نیز می‌باشد (Popham, 2011). کینگ^۲ (۲۰۱۰) اهمیت سواد ارزیابی را در دو ویژگی می‌داند؛ نخست، سواد ارزیابی مدرسان، به طور مستقیم بر روایی و پایایی آزمون اثر می‌گذارد و دوم، برخوردار نبودن از درکی واضح از ارزیابی، به استفاده نادرست از ارزیابی منجر می‌شود. نتایج مطالعه تائو^۳ (۲۰۱۴) نشان داد؛ مدرسانی که دارای سطح سواد ارزیابی پایینی هستند، تأثیر منفی روی اجرای درست و صحیح ارزیابی زبان‌آموزان دارند. همچنین مشخص شد که سوابق قبلی مدرسان، اثر منفی روی سواد ارزیابی کلاسی دارد. مدرسان دارای سواد ارزیابی می‌توانند اثرات منفی ارزیابی نادرست روی یادگیری و انگیزه زبان‌آموزان را درک کنند. همچنین به منظور کمک و راهنمایی به دانشجویان در پیشرفت تحصیلی مطلوب آنان، باید دارای سطح مناسبی از سواد سنجش و ارزیابی باشند (استیگینز، ۲۰۰۱).

۲.۲. عوامل مؤثر بر سواد ارزیابی

الف) پیشینه تحصیلی: عباس‌زاده (۲۰۱۸) با استفاده از پرسش‌نامه‌های باورهای مدرسان زبان خارجی (FLTB) و سوادآموزی ارزیابی کلاس (CALI)، سواد ارزیابی ۶۰ معلم EFL و باورهایشان با سطح تحصیلی را بررسی کرد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین شرکت‌کنندگان بر اساس سطح تحصیلات آن‌ها وجود دارد. عباسیان و کوشا (۱۳۹۶) به بررسی سواد ارزیابی مدرسان ایرانی آموزش زبان انگلیسی و مدرسان زبان انگلیسی رشته‌های خاص، از نظر میزان تطابق آنان به روش ترکیبی اکتشافی با استفاده از پرسش‌نامه تائو (۲۰۱۴) پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مدرسان ایرانی زبان انگلیسی،

¹ Mertler

² King

³ Tao

در مقایسه با معلمان زبان تخصصی، از سطح سواد ارزیابی بالاتری برخوردار هستند؛ اما هر دو گروه، دانش ارزیابی ضعیفی دارند.

ب) تجربه تدریس: تاج‌الدین و همکاران (۲۰۱۸) سوادارزیابی مدرسان زبان انگلیسی مبتدی و باتجربه (مهارت صحبت کردن) را با استفاده از چارچوب شش جزء خو و براون (۲۰۱۶) بررسی کردند. نتایج نشان می‌دهد که اگرچه تفاوت بین باورهای مدرسان مبتدی و باتجربه متوسط بود؛ اما داده‌ها سازگاری بیشتری در سواد ارزیابی مدرسان کارآموده برای صحبت کردن نشان داد. در حالی که مطالعه ژانگ و بری استوک (۲۰۰۳)^۱ رابطه مثبتی بین تجربه مدرسان و سواد ارزشیابی نشان نداد، مطالعه مرتلر (۲۰۰۳) این رابطه را تأیید کرد. شاو^۲ (۲۰۲۴) به مطالعه چگونگی شکل‌گیری و تحول سواد ارزیابی زبان در مدرسان زبان، با تمرکز بر ارزیابی تکوینی در طول گذر از مرحله دانشجو – معلمی به معلمی تازه‌کار پرداخته است و یافته‌ها حاکی از آن است که مدرسان در دوره پیش از خدمت، عمدتاً با مباحث نظری ارزیابی آشنا می‌شوند اما در اجرای عملی ارزیابی تکوینی در کلاس‌های واقعی با چالش‌هایی مواجه هستند؛ درحالی‌که در مرحله تدریس و معلمی، تازه کار تجربه تدریس عملی به آن‌ها کمک می‌کند؛ تا ارزیابی تکوینی را به‌صورت پویاتر و متناسب با نیازهای یادگیرندگان به‌کارگیرند.

ج) گذراندن دوره‌های آموزشی: پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که بیشتر مدرسان، بدون داشتن دانش پیش‌زمینه‌ای و آموزش‌های کافی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با سنجش و ارزیابی مشارکت می‌کنند (Lam, 2015; Popham, 2009; Schafer & Lizzitz, 1987). استیگینز (۲۰۰۲) بر این باورست که تعداد کمی از مدرسان برای مواجهه با چالش‌های ارزیابی در کلاس آمادگی لازم را دارند؛ زیرا برای آموختن چنین کاری به آن‌ها فرصتی داده نشده است و بیشتر مدرسان در دوره پیش از خدمت یا دوره‌های ضمن خدمت، آموزش دقیق و کاملی درباره نظریه‌ها و عملکرد ارزیابی آموزشی دریافت نکرده‌اند (Taylor, 2009). دیویدهیزر بر این باور است که مدرسان احساس می‌کنند، جهت ارزیابی صحیح زبان‌آموزان، آمادگی و دانش کافی ندارند (Davidheiser, 2013). تیلور معتقد است؛ کتاب‌های درسی و مطالب آموزشی کمی برای مدرسان غیرمتخصص یا کسانی که در آزمون و ارزیابی کم‌تجربه هستند، وجود دارد. همچنین بیشتر کتاب‌های درسی موجود برای مدرسان زبان به‌منظور درک اصول اولیه و تمرین ارزیابی، بسیار فنی و تخصصی است. همچنین به نظر می‌رسد که مدرسان آزمون زبان، متنی را که با آن‌ها آشنایی دارند، به‌کندی رها می‌کنند (Taylor, 2009).

^۱ Zhang, & Burry-Stock,

^۲ shao

پژوهش که^۱ (۲۰۱۱) نشان داد؛ مدرسانی که دوره‌های آموزش‌های حرفه‌ای با هدف سنجش مهارت‌های ارزیابی را گذرانده‌اند، دانش‌آموزانشان در سواد ارزیابی، نمرات خوبی کسب کرده‌اند. در مطالعه دیگر، مرتلر (۲۰۰۹) از یک روش ترکیبی موازی برای تجزیه و تحلیل اثرات یک کارگاه دو هفته‌ای ارزیابی کلاس بر اساس استانداردهای ۱۹۹۰ استفاده کرد. نتایج پس‌آزمون، کارآیی آموزش را اثبات کرد و افزایش قابل توجهی در سواد ارزیابی مدرسان نشان داد.

مدی و اتای^۲ (۲۰۱۷) به بررسی سواد ارزشیابی معلمان انگلیسی در دانشگاه‌های غیرانتفاعی و خصوصی ترکیه پرداخته است. برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه LTA آنلاین و گت و تسگاری^۳ (۲۰۱۴) استفاده کرده است. یافته‌های پژوهش، بیانگر این است که آموزش ضمن خدمت باید بر اجرای اشکال مختلف ارزیابی در برنامه‌های آمادگی زبان متمرکز باشد. همچنین دلغندی (۲۰۱۹) سواد ارزیابی مدرسان زبان انگلیسی دبیرستان‌ها را با استفاده از پرسش‌نامه LTA بررسی نموده است و نشان داد؛ مدرسانی که در خصوص ارزیابی، دوره‌های آموزشی را گذرانده‌اند، تمایلی به شرکت در واحدهای درسی آموزش ارزیابی هم ندارند.

پوسپاواتی، خنسا و ویدیاتی^۴ (۲۰۲۴) بر ضرورت بهبود برنامه‌های آموزش معلمان برای ارتقای سواد ارزیابی زبان تأکید می‌کنند و پیشنهاد می‌دهند که رویکردهای عملی و مشارکتی در این زمینه مؤثرتر هستند و تلفیق نظریه و عمل در دوره‌های آموزشی ضروری است. لام و لی^۵ (۲۰۲۴) در پژوهش خود، شکاف‌های سواد ارزیابی مدرسان زبان را در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تحلیل کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که کمتر از ۴۰ درصد دوره‌های تربیت مدرس، مؤلفه‌های ارزیابی را پوشش می‌دهند.

د) دانش ارزیابی مدرسان: در رابطه با دانش ارزیابی مدرسان، تغییر پارادایم ارزیابی آموزشی در سال‌های اخیر، از اندازه‌گیری کمی به ارزیابی کیفی باعث شده است که مهارت‌ها و اطلاعات ارزیابی مورد نیاز برای مدرسان، پیچیده‌تر از گذشته شود (Scarino, 2013; Brookhart, 2003).

نتایج پژوهش چنگ (۲۰۰۶) بیانگر این است که میزان درک مدرسان درباره یادگیری زبان‌آموزان، بر روی تمرین‌های سنجش و ارزیابی آن‌ها اثرگذار است. بیات و رضایی (۲۰۱۵) معتقدند که سواد ارزیابی با میزان درک مدرسان 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 زبان‌آموزان است، منتقل کند. گوتچ و فرنچ^۶ (۲۰۱۴) معیارهای سواد ارزیابی مدرسان را در مقابل ادعا و معیارهای قضاوت درباره کفایت آن‌ها در تحقیقات، از سال

^۱ Koh,

^۲ Mede & Atay

^۳ Vogt and Tsagari

^۴ Puspawati, Khansa & Widiati

^۵ Lam & lee

^۶ Gotch & French

۱۹۹۹ تا ۲۰۱۱ را بررسی کرده‌اند. نتایج آن بیانگر این است که نیاز به افزایش پژوهش در زمینه سنجش سواد ارزیابی مدرسان را تأکید می‌کند.

ملونه^۱ (۲۰۱۳) بر این باور است که دانش سنجش و ارزیابی به صورت دقیق و کافی برای مدرسان باید ارائه شود و دارا بودن این دانش با تمرین‌های کاربردی سنجش و ارزیابی برای مدرسان در کلاس ارتباط دارد. همچنین چون مدرسان اغلب نیاز گسترده و مستمری به ارزیابی دانشجویان دارند، به دلیل محدود بودن درک آنان از اصول سنجش و ارزیابی، بیشتر دچار مشکل می‌شوند.

وگت و همکارانش (۲۰۲۴) به بررسی اهمیت سواد ارزیابی زبان برای معلمان و متخصصان آموزش زبان می‌پردازد و بر نیاز آموزش بهتر در طراحی، اجرا و تفسیر ارزیابی‌ها تأکید می‌کند.

۳.۲. ساختار و استانداردهای ارزیابی

با وجود اهمیت فزاینده LAL، نگرانی عمده‌ای که هنوز باقی مانده است، تعیین هسته اصلی سواد در ارزیابی زبان است که شامل طیف وسیعی از مهارت‌های مربوط به تولید آزمون، تفسیر و استفاده از نمونه آزمون، ارزیابی آزمون و همچنین نقش‌ها و کارکردهای ارزیابی در آموزش و پرورش و جامعه است (Inbar-Lourie, 2013). از سوی دیگر، دیویس (۲۰۰۸)، مهارت‌ها، دانش و اصول را به عنوان اجزای اساسی سواد ارزیابی یاد کرد. فولچر^۲ (۲۰۱۲) همچنین سواد ارزیابی را دارای سه بُعد مرتبط با یکدیگر تعریف کرد. در مدل فولچر، درحالی‌که بُعد اول به دانش و مهارت کافی برای طراحی و ارزیابی یک آزمون اشاره دارد، مورد دوم به آشنایی با مسائل اخلاقی می‌پردازد. با این حال، بُعد سوم سواد ارزیابی؛ شامل قابلیت قرار دادن ارزیابی در چارچوب‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی وسیع‌تر به منظور ارزیابی پیامدهای ارزیابی بر جامعه و نهادها است. ارزیابی و سنجش، کاملاً وابسته به محیط و شرایطی است که در آن‌ها انجام می‌شود و نیازها و مؤلفه‌های سواد ارزیابی زبان، تحت تأثیر موقعیت‌های اجتماعی، سیاسی، تاریخی و فرهنگی قرار می‌گیرد (Fulcher, 2012; Scarino, 2013).

در سال ۱۹۸۷ انجمن مدرسان آمریکا، شورای ملی اندازه‌گیری آموزش و انجمن آموزش و پرورش ملی همکاری کردند؛ تا سطح فعلی آموزش مدرسان در زمینه ارزیابی، افزون بر مهارت آنان در عمل را به منظور تعیین استانداردهایی برای مهارت مدرسان در ارزیابی آموزشی زبان آموزان تعریف کنند. این استانداردها مشکلات آموزش ارزیابی ناکافی مدرسان را عنوان می‌کند و از طرفی توصیف می‌کند؛ تا چه اندازه مدرسان در استانداردهای زیر دارای سواد ارزیابی هستند: انتخاب و توسعه روش‌های ارزیابی، اجرا، امتیازدهی و تفسیر نتایج ارزیابی، استفاده از نتایج ارزیابی برای تصمیم‌گیری، در میان گذاشتن نتایج ارزیابی با یادگیرندگان و والدین، شناسایی روش‌های

^۱ Malone

^۲ Fulcher

ارزیابی نادرست و غیر اخلاقی، روش‌های ارزیابی مناسب در حال توسعه برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی، توسعه روش امتیازدهی معتبر بر اساس ارزیابی انجام شده از یادگیرنده و در نهایت تأثیر سواد بر کلاس. چارچوب‌های رایج ارزیابی مدرسان، دارای عناصر مرتبط با استفاده مؤثر و مناسب از ارزیابی زبان‌آموزان است. به عنوان مثال؛ در چارچوب تدریس دینلسون (۲۰۱۳)^۱ از مدرسان با تجربه انتظار می‌رود؛ تا مهارتشان را در طراحی ارزیابی زبان‌آموزان، به کاربردن ارزشیابی‌ها در آموزش و شناسایی منابع با کیفیت بالا برای نظارت بر پیشرفت زبان‌آموزان نشان‌دهند. مدل ارزیابی مدرس مارزانو^۲ (۲۰۱۳) بررسی می‌کند که چگونه مدرس، از ارزیابی برای پیگیری پیشرفت زبان‌آموزان و تأثیر آن در یک درس خاص، استفاده می‌کند. این چارچوب‌ها با تعریف کلی سواد ارزیابی مطابقت دارند و نیاز به ارزیابی کیفیت سواد برای اطلاع از سیاست و عمل است. دلوکا و همکارانش (۲۰۱۶) استانداردهای ارزیابی سواد را در پنج کشور انگلیسی‌زبان (انگلیس، اروپا، آمریکای شمالی، استرالیا و نیوزلند) تجزیه و تحلیل کردند. هدف از اجرای این آزمون‌ها، ایجاد نظام‌های آموزشی ملی جدید، یا بهبود نظام‌های فعلی بوده است. از این‌رو، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان، نسبت به ایجاد مؤلفه‌های جدید سنجش و ارزیابی، برای ارتقای آموزش، یادگیری و افزایش مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی، توجه ویژه‌ای دارند. در این پژوهش، استانداردهای مربوط به شایستگی معلم یا سواد در ارزیابی یادگیری زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. در مجموع، ۱۵ سند استاندارد شناسایی شد. فقط سیاست‌های سطح ملی یا بین‌دولتی برای این تجزیه و تحلیل استفاده شده است و از هشت ابزار فهرست سواد ارزیابی، فهرست شیوه‌های ارزیابی، ارزیابی اعتماد به نفس، سنجش در پرسش‌نامه کلاس درس تخصصی، فهرست سواد ارزشیابی کلاس درس، پرسش‌نامه اندازه‌گیری سواد، فهرست سواد ارزیابی تجدید نظر شده و پرسش‌نامه سواد ارزیابی معلم استفاده شد. کمپبل، مورفی، و هولت^۳ (۲۰۰۲) بیان کردند که مدرسان باید ارزیابی کلاسی در راستای استانداردهای ملی سامان‌دهی کنند؛ چون رابطه مثبتی بین کیفیت ارزیابی کلاسی و عملکرد یادگیرندگان در ارزیابی‌های استاندارد وجود دارد (Moe, 2012).

۴.۲. شیوه‌ها و ابزارهای ارزیابی

تحقیقات تجربی درباره سواد ارزیابی با سند اصلی «استانداردهای شایستگی مدرس در ارزیابی آموزشی دانش-آموزان» آغاز شد که شامل هفت شایستگی بود (AFT, NCME, & NEA, 1990). پس از انتشار آن، محققان ابزارهایی را برای بررسی سواد ارزیابی مدرسان ابداع کردند (Jeong, 2013; Mertler, 2003). به عنوان نمونه، پلیک و ایمپارا^۴ (۱۹۹۳) از استانداردهای ۱۹۹۰ به عنوان نقشه‌ای برای ابداع ابزار جدیدی با عنوان پرسش‌نامه سواد ارزیابی مدرس (TALQ) استفاده کردند. استفاده از این پرسش‌نامه ۳۵ سوالی برای ۵۵۵ معلم

^۱ Danielson's framework for teaching

^۲ Marzano's teacher evaluation model

^۳ Campbell, Murphy, & Holt

^۴ Plake & Impara

در حال خدمت در ایالات متحده، سطح پایینی از سواد ارزیابی آن‌ها را نشان داد. به‌طور مشابه، کمپبل و همکاران (۲۰۰۲) TALQ برای ۲۲۰ معلم نشان داد که آن‌ها برای ارزیابی یادگیرندگان آمادگی ندارند. به‌تازگی محققان خواستار نسخه‌ای به‌روز از سواد ارزیابی شده‌اند؛ تا از آخرین تحولات ارزیابی تکمیلی؛ مانند خودارزیابی و ارزیابی همسالان پیروی کنند (بروکارت^۱، ۲۰۱۱؛ استیگینز^۲، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال، شو و براون (۲۰۱۶) ۱۰۰ مطالعه را در زمینه سواد ارزیابی، ترکیب، تجزیه و تحلیل کردند و چارچوبی را با عنوان سواد ارزیابی معلم در عمل (TALiP) پیشنهاد کردند. این چارچوب، شامل شش مؤلفه است: پایگاه دانش، تصور معلم از ارزیابی، زمینه‌های نهادی و فرهنگی اجتماعی، سواد ارزیابی مدرس در عمل (TALiP)، یادگیری معلم و هویت معلم. اولین^۳ (۲۰۱۳) ارتباط بین نیازهای سنجش و ارزیابی برخی از مدرسان دانشگاه‌های استرالیا را در خصوص آزمون استاندارد مهارت زبان انگلیسی (آیلتس) بررسی کرد.

۵.۲. بررسی وضعیت سواد ارزیابی مدرسان زبان دوم در ایران

جنتی‌فر و مرنندی (۲۰۱۸) به شناسایی ماهیت دانش آزمون‌سازی معلمان زبان انگلیسی در ایران پرداخته‌اند. بدین‌منظور، ۲۸۰ نفر از معلمان زبان انگلیسی، به پرسش‌نامه Fulcher (۲۰۱۲) پاسخ داده‌اند و نتایج پژوهش، حاکی از این بود که دانش آزمون‌سازی، سه عامل بعد نظری آزمون‌سازی، چگونگی طراحی آزمون و تحلیل نتایج حاصل از آن و دانش آماری را در بر می‌گیرد.

جهانگیری (۲۰۱۶) سواد ارزیابی زبانی مدرسان زبان تخصصی، معلمان موضوعی و دانشجویان مقطع کارشناسی با استفاده از پرسش‌نامه «سواد ارزیابی زبان تخصصی» (آنتونی مانینگ، ۲۰۱۳) بررسی کرده است. نتایج، حاکی از آن است که تفاوت‌های معناداری میان این دو گروه مدرسان زبان تخصصی و معلم موضوعی وجود دارد.

مهمان‌دوست و همکارانش (۱۳۹۷) سواد سنجش و ارزیابی مدرسان دانشگاهی با استفاده از پرسش‌نامه‌ای بررسی کرده‌اند که این پرسش‌نامه در ۴ بخش بر اساس ارزیابی مؤلفه‌های نظری و عملی سنجش و ارزشیابی طراحی کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سواد سنجش و ارزیابی مدرسان باید در مؤلفه اصلی در برنامه‌های آموزشی مدرسان نشان داده شود و از سوی دیگر، متولیان دوره‌های توسعه حرفه‌ای، به‌صورت کاربردی مورد توجه قرار گیرد؛ تا به مدرسان در ارتقای کیفیت سنجش و ارزیابی کمک کنند.

طیبه و مرادی عباس‌آبادی (۱۳۹۹) به بررسی سطح سواد ارزیابی نگارش و میزان کفایت دوره آموزش مدرسان، به لحاظ آماده‌سازی و مؤلفه‌های موردنیاز آن پرداخته‌اند. نتایج به‌دست آمده از خودارزیابی معلمان

^۱ Brookhart

^۲ Stiggins

^۳ O'Loughlin

نشان داد که آن‌ها در حوزه‌های مهارت‌های فنی، آموزش زبان، نمره‌دهی و تصمیم‌گیری، عملکرد بومی، اصول و مفاهیم، دارای دانش متوسطی هستند. همچنین آن‌ها اظهارکردند که دوره سواد ارزشیابی نگارش، افزون بر پوشش مباحث عملی و مبتنی بر مهارت ارزشیابی؛ مانند نمره‌دهی و تفسیر آن به روش‌های نوین ارزشیابی مبتنی بر یادگیری و دانش‌محور پردازد. سلیمی و فارسی (۱۳۹۷) رابطه میان سواد ارزیابی مدرسان انگلیسی بومی و غیربومی را با استفاده از پرسش‌نامه کمپیل و کریگ مرتلر (۲۰۰۴) بررسی کرده‌اند. نتایج نشان داد که عملکرد مدرسان بومی، در ارزیابی دانش، بهتر از مدرسان غیربومی بوده است. همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهد؛ مطالعاتی درباره جنبه‌های مختلف سواد ارزیابی در زبان فارسی انجام نشده است. باین‌وجود، برای پرکردن این شکاف، این مطالعه تلاش کرد؛ تا درک فعلی سواد ارزیابی را با بررسی دانش و عملکرد ارزیابی مدرسان کم‌تجربه و باتجربه گسترش دهد.

۳. روش‌شناسی

این پژوهش به شناسایی نیازهای مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره سواد ارزیابی می‌پردازد و رابطه پاسخ‌های آنان با دو متغیر سابقه تدریس و رشته تحصیلی بررسی می‌شود. می‌توان از دستاوردهای تحقیق جهت کمک به اتخاذ تصمیم‌های لازم در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده نمود. در نتیجه از نظر هدف، کاربردی و در روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی است.

۳.۱. ابزارهای پژوهش

به‌منظور پاسخ پرسش‌های پژوهش، از پرسش‌نامه فولچر (۲۰۱۲) که به‌طور ویژه برای معلمان زبان طراحی شده است، استفاده شده است. این پرسش‌نامه از دو بخش تشکیل شده است و بخش اول پرسش‌نامه؛ شامل هفت پرسش درباره «مشخصات فردی» است و در بخش دوم، پرسش‌نامه (پرسش‌های ۸ تا ۳۰) شرکت‌کنندگان باید به سؤال کلی پاسخ می‌دادند و برای هریک از ۲۳ مورد، از مقیاس پاسخ‌دهی لیکرت استفاده شده است که یکی از پنج گزینه کاملاً بی‌اهمیت، بی‌اهمیت، اهمیت متوسط، بااهمیت و خیلی بااهمیت را انتخاب می‌کردند. این ابزار برای سنجش سواد ارزیابی مدرسان طراحی شده و بر سه حوزه اصلی طراحی و توسعه ابزارهای ارزیابی، ارتباط ارزیابی با بهبود یادگیری و تدریس، تفسیر و استفاده از نتایج ارزیابی طراحی شده است. به‌منظور اطمینان از پایایی ترجمه پرسش‌نامه، ابتدا یک نمونه اولیه؛ شامل ۱۰ پرسش‌نامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده، از این پرسش‌نامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری SPSS، میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ، برای این ابزار محاسبه شد که در ادامه، جدول مقادیر آلفای کرونباخ برای هرکدام از ابعاد آورده شده است. با توجه به جدول شماره (۱) می‌توان مشاهده کرد که پایایی ابعاد پرسش‌نامه در حد مناسب و قابل قبول ($\alpha > 0/7$) است. همچنین پایایی کل پرسش‌نامه نیز در حد مناسب و مطلوب $0/874$ بوده است.

جدول شماره ۱: ضرایب آلفای کرونباخ برای هر کدام از ابعاد پرسش‌نامه

ابعاد پرسش‌نامه	ضریب آلفای کرونباخ
طراحی و توسعه ابزارهای ارزیابی	۰/۷۸۵
تفسیر و استفاده از نتایج ارزیابی	۰/۷۶۸
ارتباط ارزیابی با بهبود یادگیری و تدریس	۰/۸۸۸
کل پرسشنامه	۰/۸۷۴

۲.۳. جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به‌صورت داوطلبانه، با شرکت ۴۵ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مشغول به تدریس در کالج بین الملل دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، علامه طباطبائی و امام خمینی (ره) قزوین انجام شد.

همان‌گونه که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود، ۵۷،۸ درصد شرکت‌کنندگان دارای مدرک دکتری و ۴۲،۲ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد هستند. رشته تحصیلی ۱۳،۳ درصد از آن‌ها زبان و ادبیات فارسی، ۶۴،۴ درصد، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲۰ درصد زبان‌شناسی و ۲،۲ درصد آموزش زبان انگلیسی بود که در میان آن‌ها، افراد دارای سابقه تدریس کمتر از یکسال (۶،۷ درصد)، یک تا سه سال (۱۳،۳ درصد)، سه تا پنج سال (۱۳،۳ درصد) و بیشتر از پنج سال (۶۶،۷ درصد) وجود داشت. همچنین تمامی آن‌ها دارای سابقه آزمون‌سازی در رابطه با آموزش زبان دوم بودند و سابقه کمتر از یکسال (۱۳،۳ درصد)، یک تا سه سال (۲۰،۰ درصد)، سه تا پنج سال (۱۷،۸ درصد) و بیشتر از پنج سال (۴۸،۹ درصد) داشتند. همچنین در زمان انجام این مطالعه، ۶۴،۴ درصد از آن‌ها در طراحی سؤال، در آزمون استاندارد زبان فارسی (سامفا) مشارکت داشتند.

جدول شماره ۱: ویژگی شرکت‌کنندگان

نام متغیر	سطح متغیر	تعداد	درصد
آخرین مدرک تحصیلی	کارشناسی	۰	۰
	کارشناسی ارشد	۲۶	۵۷،۸
	دکتری	۱۹	۴۲،۲
رشته تحصیلی	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۳،۳
	آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان	۲۹	۶۴،۴
	زبان‌شناسی	۹	۲۰،۰
	آموزش زبان انگلیسی	۱	۲،۲
سابقه تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان	کم‌تر از یک سال	۳	۶،۷
	یک تا سه سال	۶	۱۳،۳
	سه تا پنج سال	۶	۱۳،۳

۶۶,۷	۳۰	بیش تر از پنج سال	سابقهٔ آزمون سازی در زبان دوم
۱۳,۳	۶	کم تر از یک سال	
۲۰,۰	۹	یک تا سه سال	
۱۷,۸	۸	سه تا پنج سال	
۴۸,۹	۲۲	بیش تر از پنج سال	
۳۵,۶	۱۶	خیر	آیا سابقهٔ طراحی سوال در آزمون های استاندارد زبان فارسی (مانند سامفا) را داشته اید؟
۶۴,۴	۲۹	بله	
۰	۰	خیلی ضعیف	دانش (تئوری) خود را در آزمون سازی زبان چگونه ارزیابی می کنید؟
۲,۲	۱	ضعیف	
۳۳,۳	۱۵	متوسط	
۴۶,۷	۲۱	خوب	
۱۷,۸	۸	خیلی خوب	توانایی عملی خود را در آزمون سازی زبان چگونه ارزیابی می کنید؟
۰	۰	خیلی ضعیف	
۲,۲	۱	ضعیف	
۳۵,۶	۱۶	متوسط	
۴۶,۷	۲۱	خوب	
۱۵,۶	۷	خیلی خوب	

۴. یافته ها

داده های گردآوری شده به وسیله پرسش نامه، تجزیه و تحلیل و در خصوص پرسش های مطرح شده، نتیجه گیری آماری شده است. این پژوهش، شامل سه پرسش است که با استفاده از آمار توصیفی، شاخص های میانگین و انحراف معیار توصیف داده ها، همچنین با استفاده از آمار استنباطی و آزمون کروسکال - والیس^۱ به بررسی میزان معناداری تفاوت داده ها پرداخته است.

۱. نیاز معلمان زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دربارهٔ سواد ارزیابی چیست؟

به منظور پاسخ گویی به این پرسش، از آمار توصیفی استفاده شده است. جدول شماره (۱)، آمار توصیفی پرسش های ۸ تا ۳۰ پرسش نامه را نشان می دهند. در همه موارد، میانگین پاسخ ها بیش از ۳ بود و این نشان دهنده اهمیت موارد برای شرکت کنندگان است؛ اما در مواردی که کشیدگی یا چولگی به صفر نزدیک نبودند (بین ۱- تا ۱ قرار نداشتند). داده ها کنار گذاشته شدند؛ چرا که در این موارد، توزیع داده ها را نمی توان نرمال فرض کرد (۱۳ سوال در این حالت قرار داشتند که با رنگ خاکستری مشخص شده است). در ده مورد

^۱ Kruskal-Wallis

باقی‌مانده، می‌توان پاسخ‌ها را به ترتیب میانگین مرتب کرد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که «نمره‌دهی آزمون‌های عملی (گفتاری، نوشتاری)» با میانگین (۴,۵۳) دارای بالاترین فراوانی انتخاب بوده است. رتبه‌های دوم و سوم نیز به ترتیب مربوط به «نوشتن وظایف و سوالات آزمون» با میانگین (۴,۴۷) و «ارزیابی کلاسی» با میانگین (۴,۴۴) بوده است. همچنین «تاریخچه آزمون‌سازی زبان» با میانگین (۳,۱۶) پایین‌ترین رتبه را داشته است.

جدول ۱: آمار توصیفی پرسش‌های ۸ تا ۳۰ پرسشنامه

مورد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی
۸	۱	۵	۳,۱۶	۱,۰۳۳	۰,۲۰۱-	۰,۱۷۴-
۹	۳	۵	۴,۴	۰,۶۵۴	۰,۶۳۴-	۰,۵۴۷-
۱۰	۲	۵	۴,۶۴	۰,۶۴۵	۲,۱۶۶-	۵,۶۰۲
۱۱	۳	۵	۴,۲۹	۰,۷۵۷	۰,۵۴۵-	۱,۰۳۵-
۱۲	۳	۵	۴,۴۷	۰,۶۲۵	۰,۷۴۵-	۰,۳۷۳-
۱۳	۲	۵	۴,۴۲	۰,۷۵۳	۱,۲۲۵-	۱,۱۵۳
۱۴	۲	۵	۴,۴۴	۰,۶۹۳	۱,۲۹۵-	۲,۱۴۸
۱۵	۲	۵	۴,۵۳	۰,۶۹۴	۱,۶۱۸-	۲,۹۲۲
۱۶	۲	۵	۴,۲۲	۰,۷۶۵	۱,۰۴۴-	۱,۴۷
۱۷	۲	۵	۴,۴۷	۰,۷۵۷	۱,۳۶۴-	۱,۴۱۶
۱۸	۲	۵	۴,۴۲	۰,۷۵۳	۱,۲۲۵-	۱,۱۵۳
۱۹	۲	۵	۳,۹۶	۰,۸۵۲	۰,۱۴۴-	۱,۰۸۹-
۲۰	۳	۵	۴,۵۳	۰,۵۸۸	۰,۸۳۷-	۰,۲۳۳-
۲۱	۳	۵	۴,۲۷	۰,۷۵۱	۰,۴۸۹-	۱,۰۴۶-
۲۲	۳	۵	۴,۴۴	۰,۶۹۳	۰,۸۶۶-	۰,۴۱۷-
۲۳	۲	۵	۴,۰۹	۰,۷۶۳	۰,۴۷۴-	۰,۱۵۳-
۲۴	۲	۵	۴,۳۳	۰,۸۵۳	۱,۴۰۶-	۱,۷۰۹
۲۵	۳	۵	۴,۴۴	۰,۶۵۹	۰,۷۸۴-	۰,۴۰۴-
۲۶	۳	۵	۴,۴	۰,۶۸۸	۰,۷۲-	۰,۵۷۹-
۲۷	۲	۵	۴,۲۴	۰,۸۳	۰,۹۹۴-	۰,۵۸۹
۲۸	۲	۵	۳,۸	۰,۹۹۱	۰,۴۵۸-	۰,۷۴۱-
۲۹	۲	۵	۴,۳۳	۰,۶۷۴	۰,۹۸۳-	۱,۸۲۷
۳۰	۲	۵	۴,۳۳	۰,۶۷۴	۰,۹۸۳-	۱,۸۲۷

۲. چه ارتباطی بین مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین معلمان زبان فارسی کم تجربه و باتجربه وجود دارد؟

مدرسان زبان فارسی مشغول به تدریس در دانشگاه‌ها، بر اساس میزان تجربه کاری، به چهار گروه کمتر از یک سال، یک تا سه سال، سه تا پنج سال و بیش تر از پنج سال تقسیم شده است. از آمارهٔ آزمون کروسکال - والیس و سطح معنی داری^۱ برای پاسخ به این پرسش از آزمون کروسکال - والیس استفاده شده است.

نتایج اجرای آزمون کروسکال - والیس برای پرسش دوم، در جدول شماره (۳) خلاصه شده است. در این جدول، برای هر گزینه در هر مورد، تعداد پاسخ‌دهندگان و میانگین رتبه^۲ را می‌توان دید. همچنین آمارهٔ آزمون کروسکال - والیس و سطح معنی داری^۳ برای هر مورد در این جدول آمده است. درجهٔ آزادی^۴ در همهٔ موارد (به علت این که سطوح متغیر وابسته چهار عدد است) ۳ است. آزمون کروسکال - والیس ناپارامتری (نافراسنجی) است و توزیع نرمال داده‌ها، پیش شرط آن نیست.

جدول ۳: نتایج آزمون کروسکال - والیس برای پرسش دوم پژوهش

ردیف		سابقهٔ تدریس زبان فارسی به غیر فارسی زبانان	تعداد	میانگین رتبه	آمارهٔ آزمون	سطح معنی داری
۸	تاریخچهٔ آزمون سازی زبان	کمتر از یک سال	۳	۳۷,۱۷	۴,۹۲۹	۰,۱۷۷
		یک تا سه سال	۶	۲۲		
		سه تا پنج سال	۶	۲۳,۷۵		
		بیشتر از پنج سال	۲۹	۲۰,۸۳		
		مجموع	۴۴			
۹	فرایندهای طراحی آزمون زبان	کمتر از یک سال	۳	۱۷	۵,۳۴۶	۰,۱۴۸
		یک تا سه سال	۶	۳۱,۰۸		
		سه تا پنج سال	۶	۲۷,۶۷		
		بیشتر از پنج سال	۳۰	۲۱,۰۵		
		مجموع	۴۵			
۱۰	تصمیم‌گیری درباره‌ی آن چه باید ارزیابی شود	کمتر از یک سال	۳	۲۰	۱,۴۰۴	۰,۷۰۵
		یک تا سه سال	۶	۲۵,۹۲		
		سه تا پنج سال	۶	۲۵,۹۲		
		بیشتر از پنج سال	۳۰	۲۲,۱۳		

^۱ Statistical significance

^۲ Mean rank

^۳ Statistical significance

^۴ Degrees of freedom

			۴۵	مجموع		
۰,۱۲۷	۵,۷۰۴	۱۲,۵	۳	کمتر از یک سال	نوشتن ویژگی‌ها/ طرح کلی آزمون	۱۱
		۳۱,۹۲	۶	یک تا سه سال		
		۲۳,۷۵	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۱۲	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۰۲۸	۹,۱۲۶	۹	۳	کمتر از یک سال	نوشتن وظایف و سوالات آزمون	۱۲
		۳۰	۶	یک تا سه سال		
		۳۰	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۶	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۹۸۳	۰,۱۶۲	۲۲,۳۳	۳	کمتر از یک سال	ارزشیابی آزمون‌های زبان	۱۳
		۲۳	۶	یک تا سه سال		
		۲۴,۷۵	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۷۲	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۰۹۷	۶,۳۱	۲۲,۶۷	۳	کمتر از یک سال	تفسیر نمرات	۱۴
		۳۳,۵	۶	یک تا سه سال		
		۱۷,۸۳	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۹۷	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۲۵۱	۴,۰۹۹	۲۱,۳۳	۳	کمتر از یک سال	تجزیه و تحلیل آزمون	۱۵
		۳۱,۵	۶	یک تا سه سال		
		۲۳,۱۷	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۴۳	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۱۵	۵,۹۲۷	۷,۵	۳	کمتر از یک سال	انتخاب آزمون‌ها برای استفاده شما	۱۶
		۲۳,۶۷	۶	یک تا سه سال		
		۲۷	۶	سه تا پنج سال		
		۲۳,۶۲	۳۰	بیشتر از پنج سال		

			۴۵	مجموع		
۰,۱۵۵	۵,۲۳۵	۱۵,۸۳	۳	کمتر از یک سال	روایی آزمون	۱۷
		۳۲	۶	یک تا سه سال		
		۲۰,۵۸	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۴	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۰۳۹	۸,۳۴۷	۹,۸۳	۳	کمتر از یک سال	پایایی آزمون	۱۸
		۳۳	۶	یک تا سه سال		
		۲۱,۴۲	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۶۳	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۶۲	۵,۱۳۶	۱۸,۵	۳	کمتر از یک سال	استفاده از آمار	۱۹
		۳۳,۵	۶	یک تا سه سال		
		۲۱	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۷۵	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۱۷	۵,۸۸۲	۱۵	۳	کمتر از یک سال	نمره‌دهی آزمون‌های عملی (گفتاری، نوشتاری)	۲۰
		۳۲,۵	۶	یک تا سه سال		
		۲۱,۷۵	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۱۵	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۲۳	۵,۷۸۲	۸,۶۷	۳	کمتر از یک سال	نمره‌دهی آیتم‌های پاسخ‌های بسته (مانند سوالات چهارگزینه‌ای)	۲۱
		۲۶,۲۵	۶	یک تا سه سال		
		۱۹	۶	سه تا پنج سال		
		۲۴,۵۸	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۰۱۸	۱۰,۰۲۲	۹,۶۷	۳	کمتر از یک سال	ارزیابی کلاسی	۲۲
		۲۸	۶	یک تا سه سال		
		۳۳	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۳۳	۳۰	بیشتر از پنج سال		

			۴۵	مجموع		
۰,۰۴۲	۸,۱۸۳	۱۴	۳	کمتر از یک سال	آزمون‌سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس)	۲۳
		۳۲,۵	۶	یک تا سه سال		
		۲۹,۵	۶	سه تا پنج سال		
		۲۰,۷	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۲۰۴	۴,۵۸۹	۲۳,۳۳	۳	کمتر از یک سال	آماده‌سازی زبان‌آموزان برای شرکت در آزمون‌ها	۲۴
		۲۷,۳۳	۶	یک تا سه سال		
		۳۰,۶۷	۶	سه تا پنج سال		
		۲۰,۵۷	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۳۷۸	۳,۰۹	۱۶,۳۳	۳	کمتر از یک سال	تأثیر ارزیابی بر روی کلاس (واش‌بک)	۲۵
		۲۸,۳۳	۶	یک تا سه سال		
		۲۶,۶۷	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۸۷	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۰۹	۶,۰۴۷	۱۰,۳۳	۳	کمتر از یک سال	برگزاری و اجرای آزمون‌ها	۲۶
		۳۰,۶۷	۶	یک تا سه سال		
		۲۴	۶	سه تا پنج سال		
		۲۲,۵۳	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۳۹	۳,۰۱۱	۱۲,۶۷	۳	کمتر از یک سال	ملاحظات اخلاقی در آزمون‌سازی	۲۷
		۲۲,۸۳	۶	یک تا سه سال		
		۲۰,۳۳	۶	سه تا پنج سال		
		۲۴,۶	۳۰	بیشتر از پنج سال		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۰۲	۶,۲۱۷	۱۷,۵	۳	کمتر از یک سال	کاربردهای آزمون در جامعه	۲۸
		۳۴,۵	۶	یک تا سه سال		
		۲۰,۲۵	۶	سه تا پنج سال		
		۲۱,۸	۳۰	بیشتر از پنج سال		

			۴۵	مجموع		
۲۹	اصول اندازه گیری آموزشی	۱۱,۸۸۳	۰,۰۰۸	کمتر از یک سال	۳	۱۰,۳۳
				یک تا سه سال	۶	۳۶
				سه تا پنج سال	۶	۱۸,۵
				بیشتر از پنج سال	۳۰	۲۲,۵۷
				مجموع	۴۵	
۳۰	تدوین استانداردها	۱۱,۸۸۳	۰,۰۰۸	کمتر از یک سال	۳	۱۰,۳۳
				یک تا سه سال	۶	۳۶
				سه تا پنج سال	۶	۱۸,۵
				بیشتر از پنج سال	۳۰	۲۲,۵۷
				مجموع	۴۵	

همان گونه که در جدول (۳) ملاحظه می شود، سطح معنی داری بیش از ۰,۰۵ شده است (رنگ خاکستری در جدول) داده های به دست آمده در فاصله اطمینان ۹۵ درصد، معنی دار قلمداد نمی شوند و از نتایج پژوهش کنار گذاشته می شوند. در سایر موارد (شش مورد) نتایج را می توان قابل تعمیم دانست؛ اما در این موارد باید به میانگین رتبه نیز توجه کرد:

- ۱- بین نظر مدرسان درباره نوشتن وظایف و سؤالات آزمون (پرسش ۱۲) و تجربه آنان در تدریس، رابطه معنی داری وجود دارد: معلمان با سابقه تدریس بین یک تا پنج سال، بیشترین اهمیت را به این مورد می دهند. در رده بعدی، معلمان با بیشتر از پنج سال تجربه قرار دارند. معلمان با کمتر از یک سال تجربه، کمترین اهمیت را به این موضوع می دهند.
- ۲- بین نظر مدرسان درباره پایایی آزمون (پرسش ۱۸) و تجربه آنان در تدریس، رابطه معنی داری وجود دارد. معلمان با تجربه تدریس یک تا سه سال، بیشترین اهمیت را به این مورد می دهند. در رده های بعدی، معلمان با بیشتر از پنج سال سابقه تدریس، سه تا پنج سال سابقه و در نهایت معلمان با کمتر از یک سال تجربه قرار دارند.
- ۳- بین نظر مدرسان درباره ارزیابی کلاسی (پرسش ۲۲) و تجربه آنان در تدریس، ارتباط معنی داری وجود دارد. به ترتیب، معلمان با تجربه تدریس سه تا پنج سال، یک تا سه سال، بیشتر از پنج سال و در نهایت کمتر از یک سال، به این مورد اهمیت می دهند.
- ۴- بین نظر مدرسان درباره آزمون سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس) (پرسش ۲۳) و تجربه آنان در تدریس، رابطه معنی داری وجود دارد. به ترتیب، معلمان با تجربه تدریس یک تا سه سال، سه تا پنج سال، بیشتر از پنج سال و کمتر از یک سال، به این مورد اهمیت می دهند.

۵- بین نظر مدرسان درباره اصول اندازه‌گیری آموزشی (پرسش ۲۹) و تجربه آنان در تدریس، رابطه معنی‌داری وجود دارد. معلمان با سابقه تدریس یک تا سه سال، بیشترین اهمیت را به این مورد می‌دهند. معلمان با تجربه بیشتر از پنج سال، سه تا پنج سال و کمتر از یک سال، در رده‌های بعدی هستند.

۶- بین نظر مدرسان درباره تدوین استانداردها (پرسش ۳۰) و تجربه آنان در تدریس، رابطه معنی‌داری وجود دارد. معلمان با سابقه تدریس یک تا سه سال، بیشترین اهمیت را به این مورد می‌دهند. معلمان با سابقه تدریس بیش از پنج سال، سه تا پنج سال و کمتر از یک سال، در رده‌های بعدی هستند.

نتایج پرسش دوم را می‌توان در شکل زیر خلاصه کرد. در این شکل، هرچه یک خانه پررنگ‌تر باشد (به سیاه نزدیک‌تر باشد) به معنی اهمیت بیشتر معلمان به آن مورد است. مشخص است که در بیشتر موارد، معلمان با یک تا سه سال سابقه تدریس، بیشترین اهمیت را به موارد می‌دهند و سپس معلمان با سابقه تدریس پنج سال و در دو مورد، سه تا پنج سال، کمترین اهمیت در همه موارد مربوط به معلمان کم‌تجربه است.

شکل ۱: میزان اهمیت معلمان به مؤلفه‌های سنجش بر حسب تجربه تدریس

مورد	> ۱	۱-۳	۳-۵	> ۵
نوشتن وظایف و سوالات آزمون				
پایایی آزمون				
ارزیابی کلاسی				
آزمون‌سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس)				
اصول اندازه‌گیری آموزشی				
تدوین استانداردها				

۳. چه ارتباطی بین مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین معلمان زبان فارسی در تحصیلات مرتبط با تحصیلات غیرمرتبط وجود دارد؟

برای بررسی وجود تفاوت معنادار میان چهار رشته تحصیلی (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناسی، آموزش زبان انگلیسی و زبان و ادبیات فارسی) از آزمون نتایج اجرای آزمون کروسکال - والیس استفاده شده است. نتایج اجرای آزمون برای پرسش سوم، به شرح جدول زیر است. مشخص است که به‌جز یک مورد، هیچ‌کدام از موارد دیگر، معنی‌دار نیستند ($p > 0.05$):

- بین نظر مدرسان درباره نوشتن ویژگی‌ها/ طرح کلی آزمون (پرسش ۱۱) و رشته تحصیلی آنان، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به ترتیب مدرسانی که در رشته آموزش زبان انگلیسی، آرفا، زبان‌شناسی و زبان و ادبیات فارسی تحصیل کرده‌اند، بیشترین اهمیت را به این مورد می‌دهند.

جدول ۴: نتیجه اجرای آزمون کروسکال - والیس برای پرسش سوم پژوهش

ردیف		رشته‌ی تحصیلی	تعداد	میانگین رتبه	آماره‌ی آزمون	سطح معنی‌داری
۸	تاریخچه آزمون‌سازی زبان	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۹,۵	۱,۸۲۹	۰,۶۰۹
		آرفا	۲۸	۲۱,۸۶		
		زبان‌شناسی	۹	۲۵,۱۷		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۳۴,۵		
		مجموع	۴۴			
۹	فرایندهای طراحی آزمون زبان	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۵,۵	۳,۹۳۹	۰,۲۶۸
		آرفا	۲۹	۲۴,۵۲		
		زبان‌شناسی	۹	۲۱,۸۳		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۳۴,۵		
		مجموع	۴۵			
۱۰	تصمیم‌گیری درباره آن چه باید ارزیابی شود	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۴,۱۷	۵,۲۶۱	۰,۱۵۴
		آرفا	۲۹	۲۴,۳۱		
		زبان‌شناسی	۹	۲۳,۹۴		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۲۹,۵		
		مجموع	۴۵			
۱۱	نوشتن ویژگی‌ها/ طرح کلی آزمون	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۲,۵	۸,۵۶۹	۰,۰۳۶
		آرفا	۲۹	۲۶,۱		
		زبان‌شناسی	۹	۱۸,۶۷		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۳۵		
		مجموع	۴۵			
۱۲	نوشتن وظایف و سوالات آزمون	زبان و ادبیات فارسی	۶	۱۹,۵	۵,۴۲	۰,۱۴۴
		آرفا	۲۹	۲۵,۹		
		زبان‌شناسی	۹	۱۷,۱۷		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۱۲,۵		
		مجموع	۴۵			
۱۳	ارزشیابی آزمون‌های زبان	زبان و ادبیات فارسی	۶	۲۱,۴۲	۱,۳۵۴	۰,۷۱۶
		آرفا	۲۹	۲۳,۷۴		
		زبان‌شناسی	۹	۲۰,۵۶		
		آموزش زبان انگلیسی	۱	۳۳		
		مجموع	۴۵			

۰,۸۴	۰,۸۳۸	۲۳	۶	زبان و ادبیات فارسی	تفسیر نمرات	۱۴
		۲۲,۶۷	۲۹	آزفا		
		۲۲,۸۹	۹	زبان‌شناسی		
		۳۳,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۵۵۸	۲,۰۷۲	۲۴,۵	۶	زبان و ادبیات فارسی	تجزیه و تحلیل آزمون	۱۵
		۲۳,۷۱	۲۹	آزفا		
		۱۸,۷۸	۹	زبان‌شناسی		
		۳۱,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۴۵	۵,۳۹۵	۱۷	۶	زبان و ادبیات فارسی	انتخاب آزمون‌ها برای استفاده شما	۱۶
		۲۵,۲۲	۲۹	آزفا		
		۱۸,۲۸	۹	زبان‌شناسی		
		۳۷	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۴۵	۵,۳۹۵	۲۲	۶	زبان و ادبیات فارسی	روایی آزمون	۱۷
		۲۳,۴۵	۲۹	آزفا		
		۲۱,۲۲	۹	زبان‌شناسی		
		۳۲	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۷۱۱	۱,۳۷۸	۱۹,۶۷	۶	زبان و ادبیات فارسی	پایایی آزمون	۱۸
		۲۳,۶۶	۲۹	آزفا		
		۲۲	۹	زبان‌شناسی		
		۳۳	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۵۱۵	۲,۲۸۷	۲۱	۶	زبان و ادبیات فارسی	استفاده از آمار	۱۹
		۲۳,۷۶	۲۹	آزفا		
		۲۰,۱۷	۹	زبان‌شناسی		
		۳۸,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۶۰۵	۱,۸۴۶	۲۱,۷۵	۶	زبان و ادبیات فارسی	نمره‌دهی آزمون‌های عملی (گفتاری، نوشتاری)	۲۰
		۲۴,۰۲	۲۹	آزفا		
		۱۹,۵	۹	زبان‌شناسی		
		۳۲,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		

۰,۵۰۱	۲,۳۶۳	۱۸	۶	زبان و ادبیات فارسی	نمره‌دهی آیتم‌های پاسخ‌های بسته (مانند سوالات چهارگزینه‌ای)	۲۱
		۲۳,۹۸	۲۹	آزفا		
		۲۱,۷۸	۹	زبان‌شناسی		
		۳۵,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۲۸	۵,۶۸۷	۱۳	۶	زبان و ادبیات فارسی	ارزیابی کلاسی	۲۲
		۲۴,۰۳	۲۹	آزفا		
		۲۵,۲۲	۹	زبان‌شناسی		
		۳۳	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۲۳۳	۴,۲۷۵	۱۵,۵	۶	زبان و ادبیات فارسی	آزمون‌سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس)	۲۳
		۲۴,۲۲	۲۹	آزفا		
		۲۲,۳۳	۹	زبان‌شناسی		
		۳۸,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۶۳۲	۱,۷۲۲	۱۸,۶۷	۶	زبان و ادبیات فارسی	آماده‌سازی زبان‌آموزان برای شرکت در آزمون‌ها	۲۴
		۲۳,۲۸	۲۹	آزفا		
		۲۳,۷۸	۹	زبان‌شناسی		
		۳۴	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۱۲۷	۵,۷۱	۱۴,۶۷	۶	زبان و ادبیات فارسی	تاثیر ارزیابی بر روی کلاس (واش‌بک)	۲۵
		۲۵,۳۶	۲۹	آزفا		
		۱۹,۷۸	۹	زبان‌شناسی		
		۳۳,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۴۰۱	۲,۹۴۲	۱۸,۸۳	۶	زبان و ادبیات فارسی	برگزاری و اجرای آزمون‌ها	۲۶
		۲۴,۵۹	۲۹	آزفا		
		۱۹,۴۴	۹	زبان‌شناسی		
		۳۴	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۳۲	۳,۵۰۷	۱۵,۸۳	۶	زبان و ادبیات فارسی	ملاحظات اخلاقی در آزمون‌سازی	۲۷
		۲۴,۲۴	۲۹	آزفا		
		۲۲,۳۹	۹	زبان‌شناسی		
		۳۵,۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰,۵۱۱	۲,۳۰۷	۲۲,۵	۶	زبان و ادبیات فارسی		۲۸

		۲۳،۴۷	۲۹	آزفا	کاربردهای آزمون در جامعه	
		۲۰	۹	زبان‌شناسی		
		۳۹،۵	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰،۴۷۳	۲،۵۱۲	۲۲	۶	زبان و ادبیات فارسی	اصول اندازه‌گیری آموزشی	۲۹
		۲۳،۹۸	۲۹	آزفا		
		۱۹،۰۶	۹	زبان‌شناسی		
		۳۶	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		
۰،۴۷۳	۲،۵۱۲	۲۲	۶	زبان و ادبیات فارسی	تدوین استانداردها	۳۰
		۲۳،۹۸	۲۹	آزفا		
		۱۹،۰۶	۹	زبان‌شناسی		
		۳۶	۱	آموزش زبان انگلیسی		
			۴۵	مجموع		

۵. بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی، از فرایند یادگیری - یاددهی قابل جداسازی نیست. روش تدریس اثرگذار در ارزیابی زبان‌آموزان نشان داده می‌شود. از این روی، 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 زبان‌آموزان، موقعیتی را برای مدرسان فراهم می‌آورد، تا درباره کارایی و اثربخشی روش‌های آموزش مورد استفاده در کلاس، بازخورد دریافت کنند. با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش‌های متعددی در زبان انگلیسی انجام شده است؛ اما چنین پژوهشی درباره بررسی سواد ارزیابی مدرسان زبان فارسی انجام نشده است. بنابراین، در این پژوهش، نظرات ۴۵ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره ۲۳ مولفه سنجش و ارزشیابی جمع‌آوری شد و نیازهای معلمان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره سواد ارزیابی شناسایی شد و رابطه پاسخ‌های آنان با دو متغیر سابقه تدریس و رشته تحصیلی، سنجیده شد. نتایج زیر، از تحلیل داده‌های این پژوهش قابل استخراج است:

- نیاز مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره سواد ارزیابی چیست؟

معلمان به ترتیب به این مؤلفه‌های سنجش و ارزشیابی اهمیت می‌دهند. نمره‌دهی آزمون مهارت‌های تولیدی زبان (گفتاری، نوشتاری)، نوشتن وظایف و سؤالات آزمون، ارزیابی کلاسی، تأثیر ارزیابی بر روی کلاس (واش‌بک)، فرایندهای طراحی آزمون زبان، برگزاری و اجرای آزمون‌ها، ملاحظات اخلاقی در آزمون‌سازی، آزمون‌سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس)، کاربردهای آزمون در جامعه و تاریخچه آزمون‌سازی زبان. نتایج، بیانگر این موضوع است که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نیازمند آموزش دوره‌های تخصصی در خصوص

روش‌های نوین ارزیابی زبان، به تفکیک مهارت‌های زبانی هستند. این دوره‌ها، باید ترکیب مباحث نظری و عمل را تقویت کنند و بررسی چالش‌های خاص ارزیابی آموزش زبان فارسی، در سنجش مهارت گفتاری و نوشتاری از اهمیت خاصی برخوردار است. همچنین می‌توان ادعا کرد که سواد ارزیابی به مدرسان، این امکان را می‌دهد؛ تا از روش‌های سنتی فرارفته و از ارزیابی‌های پویا مبتنی بر نیازهای واقعی زبان‌آموزان استفاده کند.

چه ارتباطی بین مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین مدرسان زبان فارسی کم‌تجربه و باتجربه وجود دارد؟ بین سابقه تدریس و ۵ مؤلفه نوشتن وظایف و سؤالات آزمون، پایایی آزمون، ارزیابی کلاسی، آزمون‌سازی در مقیاس بزرگ (فراتر از کلاس)، اصول اندازه‌گیری آموزشی و تدوین استانداردها، رابطه معنی‌داری وجود دارد. از این‌رو، نتایج این پژوهش، با یافته‌های پژوهش‌های مهمان‌دوست، علوی و کیوان‌پناه (۱۳۹۷)، شاو (۲۰۲۴)، وایت (۲۰۱۹) و مرتلر (۲۰۰۳) همسویی دارد. این موضوع بیان‌گر آن است که توسعه سواد ارزیابی زبان، فرآیندی تدریجی است که نیاز به پشتیبانی نظام‌مند در طول تحصیل و سال‌های نخستین تدریس دارد. همچنین می‌توان ادعا کرد که تجربه عملی در کلاس درس، به مدرسان این امکان را می‌دهد؛ تا با چالش‌های واقعی ارزیابی روبرو شوند، روش‌های مختلف را آزمایش کنند و درک عمیق‌تری از ارتباط میان تدریس و ارزشیابی به‌دست آورند. باین‌حال، صرف داشتن سابقه تدریس طولانی‌مدت به‌صورت خودکار، منجر به سواد ارزیابی قوی نمی‌شود؛ بلکه به‌روزرسانی دانش نظری و بازاندیشی انتقادی درباره شیوه‌های ارزیابی ضروری است. درنهایت، تلفیق سوادارزیابی با دانش آموزشی و تجربه تدریس، منجر به ایجاد محیط یادگیری کارآمد، عادلانه و شفاف می‌شود که در آن، هم مدرس و هم زبان‌آموز می‌توانند به اهداف آموزشی خود دست یابند.

چه ارتباطی بین مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی بین معلمان زبان فارسی در تحصیلات مرتبط با تحصیلات غیرمرتبط وجود دارد؟

بین رشته تحصیلی و مؤلفه نوشتن ویژگی‌ها/ طرح کلی آزمون، ارتباط معنی‌داری وجود دارد. به ترتیب، مدرسانی که در رشته آموزش زبان انگلیسی، آرفا، زبان‌شناسی و زبان و ادبیات فارسی تحصیل کرده‌اند، بیشترین اهمیت را به این مورد می‌دهند. از این‌سو می‌توان گفت که رشته تحصیلی مدرسان زبان دوم، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و عمق سواد ارزیابی آنان دارد. مدرسانی که در رشته‌های مرتبط با آموزش زبان (آموزش زبان انگلیسی، آرفا و زبان‌شناسی کاربردی) تحصیل کرده‌اند، معمولاً با مبانی نظری و روش‌های علمی ارزیابی زبان آشنا هستند و درک بهتری از اصول طراحی آزمون و سنجش مهارت‌های زبانی دارند. این دانش تخصصی به آنان کمک می‌کند؛ تا ارزیابی‌های معتبر و متناسب با اهداف آموزشی طراحی کنند. این موضوع، بیان‌گر شکاف بین دانش نظری و عملکرد عملی مدرسان است. این امر می‌تواند ناشی از کمبود دوره‌های تربیت مدرس در حوزه ارزیابی و اهمیت استفاده از نیروی متخصص در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باشد.

در مجموع می‌توان گفت؛ سواد ارزیابی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در ایران نیازمند بازنگری اساسی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌هاست. بهبود آن نه‌تنها کیفیت تدریس را ارتقا

می‌دهد؛ بلکه نقش کلیدی در دستیابی به اهداف آموزشی ملی ایفا می‌کند و همچنین به زبان‌آموزان اطمینان داده می‌شود که پیشرفت آن‌ها به صورت علمی و عادلانه ارزیابی شود. شایان ذکر است که نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدرسان و طراحان برنامه درسی و نیز مؤلفان کتاب درسی مفید باشد؛ تا مدرسان، سواد ارزیابی را به عنوان بخشی اساسی از آموزش حرفه‌ای در نظر بگیرند و به توسعه و تقویت سواد ارزیابی خود بپردازند. در نهایت، می‌توان استدلال کرد که نظام آموزشی باید با ارائه دوره‌های تخصصی، زمینه را برای تقویت سواد ارزیابی تمامی مدرسان، صرف‌نظر از پیشینه تحصیلی آنان فراهم کند.

مسئله ارزیابی، یکی از مسائل مهم در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. از همین رو، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، به ارزیابی دانش و مهارت‌های مدرسان آموزش زبان فارسی در رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) بپردازند و همچنین طرح‌های ارزیابی و آزمون‌های طراحی شده توسط مدرسان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف را تحلیل کنند و تأثیر برنامه‌های آموزشی ارزیابی بر عملکرد مدرسان در کلاس درس را بررسی کنند.

فهرست منابع:

- طیبی، معصومه؛ مرادی عباس آبادی، محمود. (۱۳۹۹). مؤلفه‌ها و نیازهای سواد ارزیابی نگارش انگلیسی کلاس-محور: دیدگاه معلمان انگلیسی ضمن خدمت در ایران. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی* (۳)، ۱۰.
- عباسیان، غلامرضا؛ کوشا، مهدی. (۱۳۹۶). بررسی میزان سواد ارزیابی مدرسین زبان انگلیسی در بافت آموزشی ایران. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی* (۷)، ۱.
- مهماندوست، زهره؛ علوی، سیدمحمد؛ کیوان پناه، شیوا. (۱۳۹۷). بررسی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاهی زبان انگلیسی در ایران. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی* (۲)، ۸.

References:

- Abbasian, G. (2017). The status of teachers assessment literacy in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 7(1), 203-232. <https://doi.org/10.22059/jflr.2017.229033.3221> [In Persian]
- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do? In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching*, 205-221. <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-012-9278-z>
- Abbazade, R. (2018). *The relationship between teacher's belief and their assessment literacy: with a focus on educational level* [Master's thesis]. Faculty of Humanities, University of Zanjan.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT, NCME, & NEA) (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Educational Measurement: Issues and Practice, 9, 30-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x>

- Brookhart, S.** (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. M.** (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brown, G. T. L.** (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-70. <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Bayat, K., & Rezaei, A.** (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139-146. <https://doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6887>
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C.** (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733> (Original work published 2015)
- Campbell, C., & Collins, V. L.** (2007). Identifying essential topics in general and special education introductory assessment textbooks. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 26(1), 9-18. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00084.x>
- Calveric, S.** (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices* [Ph.D. Dissertation]. Virginia Commonwealth University.
- Danielson, C.** (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Davies, A.** (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347. doi:10.1177/0265532208090156
- DeLuca, C., Lapointe-McEwan, D., & Luhanga, U.** (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Davidheiser, S. A.** (2013). *Identifying areas for high school teacher development: A study of assessment literacy in the Central Bucks School District* [Doctoral dissertation]. Drexel University.
- Delghandi, F.** (2019). *Examining Iranian high school English teachers' assessment literacy: Proposing productive testing items for high school English learners* [Master's thesis]. Faculty of Literature, Ferdowsi University of Mashhad.
- DeLuca, C.** (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5-6), 576-591. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347>
- DeLuca, C., & Klinger, D. A.** (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- Fulcher, G.** (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Ganske, K., Monroe, J. K., & Strickland, D. S.** (2003). Questions teachers ask about struggling readers and writers. *The Reading Teacher*, 57(1), 118-128.

- Gebril, A. & Brown, G. T. L.** (2013). The effect of high-stakes examination system on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 16-33.
- Gotch, C. M., & French, B. F.** (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), 14-18. <https://doi.org/10.1111/emip.12030>
- Guskey, T. R.** (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11
- Harris, L., Irving, S., & Petterson, E.** (2008). *Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Jahangiri, G.** (2016). EAP assessment literacy: Mismatches between language teachers, content teachers and undergraduate students [Master's Thesis]. Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University.
- Jeong, H.** (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345-362. <https://doi.org/10.1177/026553221348033>
- King, J. D.** (2010). *Criterion-referenced assessment literacy of educators*. (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS.
- Koh, K. H.** (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22, 255-276. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>
- Janatifar, M., & Marandi, S. S.** (2018). Iranian EFL Teachers' Language Assessment Literacy (LAL) under an Assessing Lens. *Applied Research on English Language*, 7(3), 361-382. <https://doi.org/10.22108/ARE.2018.108818.1221>
- Inbar-Lourie, O.** (2013). Language assessment literacy: What are the ingredients? In *4th CBLA SIG Symposium Programme, University of Cyprus*.
- Lam, R.** (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Lam, R., & Lee, H.** (2024). Assessment Literacy in Language Education: A Systematic Review of Teacher Competencies and Training Needs, *Language Teaching Research*.
- Leung, C.** (2014). Classroom-based assessment issues for language teacher education. In A.J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Vol. 3 (pp. 1510-1519). Chichester, UK: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla064>
- Malone, M. E.** (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/026553221348012>
- Marzano, R. J.** (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.
- Mede, E., & Atay, D.** (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi*, 0(168/1), 43-60.
- Mehmandoust, Z., Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S.** (2018). An exploration of teachers' assessment literacy in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 8(2), 645-664. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.245602.422> [In Persian]

- Mertler, C. A.** (2003). *Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid- Western Educational Research Association, October 15-18, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A.** (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. <https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Moe, M. S.** (2012). *Learning, knowing, and doing classroom assessment: exposure and understanding rates of assessment knowledge among elementary pre-service teachers* [University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.gctgrofj>
- O'Loughlin, K.** (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3) 363-380. <https://doi.org/10.1177/0265532213480336>
- Puspawati, I., Khansa, M., & Widiati, U.** (2024). Developing EFL Teachers' Language Assessment Literacy: A Systematic Literature Review on Teacher Training Programs. *TESL-EJ*, 28(2), n2.
- Plake, B. S.** (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.
- Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J.** (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12, 10-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00548.x>
- Popham, W. J.** (2013). *Classroom assessment: What teachers need to know (7th ed.)*. Boston: Pearson.
- Popham, W. J.** (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Popham, W. J.** (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Qian, D. D.** (2008). English language assessment in Hong Kong: A survey of practices, developments and issues. *Language Testing*, 25(1), 85-110. <https://doi.org/10.1177/0265532207083746>
- Salimi, E. A. and farsi, M.** (2018). An Investigation of Assessment Literacy Among Native and Non-Native English Teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 10(22), 49-62.
- Schafer, W. D., & Lizzitz, R. W.** (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63. <https://doi.org/10.1177/002248718703800312>
- Scarino, A.** (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Shao, S.** (2024). Developing Language Assessment Literacy: Formative Assessment Practice from Pre-service Teacher to Novice Teacher. *The Asia-Pacific Education Research*
- Stiggins, R. J.** (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Stiggins, R. J.** (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>

- Stiggins, R.** (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 22–27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>
- Tajeddin, Z., Alemi, M., & Yasaei, H.** (2018). Classroom assessment literacy for speaking: Exploring novice and experienced English language teachers' knowledge and practice. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(3 (Special Issue)), 57-77. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2018.120601>
- 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.
- Taylor, L.** (2009). Developing Assessment Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>
- Taylor, L.** (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Tayyebi, M. & Moradi Abbasabadi, M.** (2020). Classroom-based writing assessment literacy components and needs: Perspectives of in-service EFL teachers in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 10(3), 588-601. <https://doi.org/10.22059/jflr.2020.310866.757> [In Persian]
- Volante, L., & Fazio, X.** (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Vogt, K., & Tsagari, D.** (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Vogt K, Bøhn H, Tsagari D.** (2024) Language assessment literacy. *Language Teaching*. 2024;57(3):325-340. doi:10.1017/S0261444824000090
- Xu, Y. T., & Brown, G. T. L.** (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A.** (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

