



Persian Language International Teaching Studies
Vol. 10, Issue 18, 2024; pp (۲۹-52)
DOI: [10.22034/MAZ.2024.10417](https://doi.org/10.22034/MAZ.2024.10417)



مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی
دوره ۱۰، شماره ۱۸، بهار و تابستان ۱۴۰۳: صفحات (۲۹-۵۲)
نشریه علمی / مقاله پژوهشی

The Effect of Participatory Evaluation on the Vocabulary Knowledge of Non-Iranian Persian Learners*

Maryam Exiri¹

M. A. of Teaching Persian Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Leila Golpour²

Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Rajab Esfandiari³

Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Abstract

Considering the importance and necessity of evaluation in teaching and learning a second foreign language, the aim of this research is to investigate the effect of participatory evaluation (self-assessment and peer-assessment) on the vocabulary knowledge level of non-Iranian Persian learners. The population was advanced level Arabic-speaking Persian learners in the Persian Language Teaching Center of Imam Khomeini International University, 52 of whom were randomly selected as a sample into two control and test groups (self-assessor and peer-assessor). A researcher-made four-choice vocabulary test was held as a pre-test. The test sheet of the control group was marked by the researcher. In the self-assessor group, the test sheets along with the key answer of the questions and the meaning of the words were provided to the learners themselves so that they could mark their own sheets. In the peer-assessor group, the same procedure as the self-assessor group was followed. The difference is that in this group, the test sheets were randomly given to classmates for marking. After two weeks, the same test was held again as a post-test, and this time only the teacher marked the test and the pre-test and post-test scores were analyzed. To examine the reliability of the test, two methods were used: the Kuder-Richardson coefficient and the correlation coefficient of the pre-test and post-test scores. The results showed that the Kuder-Richardson coefficient was at the desired level of 0.884 and the correlation between the pre-test and post-test scores was at the desired and significant level of 0.923. In addition, the test group, i.e. the self-assessor and peer-assessor groups, performed significantly better in the post-test compared to the control group, and the self-assessor group performed better compared to the peer-assessor group. Accordingly, Persian language instructors teaching non-Persian speakers can use participatory evaluations in addition to traditional evaluation methods to increase Persian language proficiency of learners.

Keywords: Evaluation, Self-Assessment, Peer-Assessment, Vocabulary Knowledge.

* Receive Date: 02 March 2024 | Revise Date: 01 May 2024 | Accept Date: 30 May 2024

¹ Email: exirim93@gmail.com

² Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir (Corresponding Author)

³ Email: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir

تأثیر ارزشیابی مشارکتی بر دانش واژگانی فارسی آموزان غیر ایرانی *

مریم اکثیری^۱

دانش آموخته ی کارشناسی ارشد آرفا، دانشگاه بین المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

لیلا گل پور^۲

گروه زبانشناسی و آرفا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

رجب اسفندیاری^۳

گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

چکیده

با توجه به اهمیت و ضرورت ارزشیابی در آموزش و یادگیری زبان خارجی (دوم)، هدف از این پژوهش بررسی تأثیر ارزشیابی مشارکتی (خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی) بر سطح دانش واژگانی فارسی آموزان غیر ایرانی است؛ جامعه آماری این پژوهش، فارسی آموزان عرب زبان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) بود که ۵۲ نفر از آنان به عنوان نمونه آماری به صورت تصادفی به دو گروه گواه و آزمایش (خود-ارزیاب و همتا-ارزیاب) انتخاب شدند. یک آزمون واژه محقق ساخته به صورت چهار گزینه ای به عنوان پیش آزمون برگزار شد. بر گه آزمون گروه گواه به وسیله پژوهشگر تصحیح شد. در گروه خود-ارزیاب بر گه های آزمون به همراه کلید پرسش ها و معنای واژگان در اختیار خود زبان آموزان قرار گرفت تا بر گه خود را تصحیح کنند. در گروه همتا-ارزیاب، همان روال گروه خود-ارزیاب انجام شد؛ با این تفاوت که در این گروه، بر گه های آزمون به صورت تصادفی در اختیار همکلاسی ها جهت تصحیح قرار گرفت. پس از گذشت دو هفته همان آزمون به عنوان پس آزمون دوباره برگزار شد و این بار فقط توسط خود مدرس تصحیح و نمرات پیش آزمون و پس آزمون تحلیل گردید. برای بررسی پایایی آزمون از دو روش ضریب کودر ریچاردسون و ضریب همبستگی نمرات پیش آزمون و پس آزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب کودر ریچاردسون در سطح مطلوب ۰/۸۸۴ و میزان همبستگی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون نیز در حد مطلوب و معنادار ۰/۹۲۳ بوده است؛ همچنین گروه آزمایش، یعنی گروه های خود-ارزیاب و همتا-ارزیاب در پس آزمون در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری عملکرد بهتری داشتند و عملکرد گروه خود-ارزیاب در مقایسه با گروه همتا-ارزیاب عملکرد بهتری داشته است. بر این اساس مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان می توانند افزون بر روش های سنتی ارزشیابی به منظور افزایش توانش زبانی فارسی آموزان از ارزشیابی های مشارکتی نیز استفاده کنند.

واژه های کلیدی: ارزشیابی، خود-ارزیابی، همتا-ارزیابی، دانش واژگانی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۲ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۱۲ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۰

¹ Email: exirim93@gmail.com

² Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir

³ Email: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir

(نویسنده مسئول)

۱- مقدمه و بیان مسأله

از دیرباز همواره اهمیت ارزشیابی در امر آموزش مطرح بوده است؛ اگر ارزشیابی به خوبی انجام گیرد، به طور مستقیم در بهبود چگونگی یادگیری زبان آموزان تأثیر می‌گذارد، زیرا ارزشیابی برای جلب دقت و تلاش زبان آموزان برای یادگیری و نیز آگاهی از پیشرفت تحصیلی آنان انگیزه بسیار مؤثری است. زبان آموزان به وسیله ارزشیابی به جنبه‌های مثبت و منفی خود در یادگیری پی خواهند برد و با راهنمایی معلم برای توسعه جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌های آموزشی خود کوشش خواهند کرد. نتایج ارزشیابی، زبان آموزان را به خودشناسی رهنمون می‌سازد که از هدف‌های مهم تعلیم و تربیت و عامل مهمی برای تصمیم‌گیری‌های آگاهانه است، اما چگونگی تصحیح آزمون مسئله‌ای می‌باشد که کمتر به آن پرداخته می‌شود. تصحیح آزمون به صورت خود-ارزیابی^۱ و همتا-ارزیابی^۲ اصطلاحاتی هستند که معمولاً اشاره به قضاوت‌های خاصی از تصحیحی دارد که از سوی زبان آموزان در ارتباط با مقولاتی صورت می‌گیرد که معلم آن را طراحی کرده است. سدلر و گود^۳ (۲۰۰۶) معتقدند که ارزیابی زبان آموزان از خود، چهار مزیت بالقوه دارد که عبارت‌اند از:

۱. **لجستیکی:** به سبب اینکه کل کلاس درگیر تصحیح آزمون می‌شوند، آزمون‌ها در زمان کوتاهی می‌توانند تصحیح شوند. تصحیح می‌تواند بلافاصله پس از آزمون صورت گیرد و یا مدتی بعد از آن.

۲. **آموزشی:** قضاوت در مورد درستی پاسخ‌ها، فرصتی را برای زبان آموزان فراهم می‌آورد که در مورد یک موضوع عمیق‌تر شوند. خواندن پاسخ‌های دیگری، ممکن است که دیدگاه آنها را تغییر دهد و مهارت آنان را افزایش دهد.

۳. **فراشناختی:** قرار گرفتن در تصحیح آزمون به عنوان بخشی از تجربه یادگیری زبان آموزان، می‌تواند مزیت‌هایی داشته باشد که فراتر از یادگیری محتوای موضوع خاصی

1. self assessment

2. peer assessment

3. Sadler & Good

است و تصحیح می‌تواند به تغییر شکل یافتن آزمون‌سازی کمک کند. زبان‌آموزان از نقاط قوت و پیشرفت خود آگاه‌تر می‌شوند.

۴. **عاطفی:** تغییرات عاطفی می‌تواند کلاس را خلاق‌تر و دوستانه‌تر سازد و حس همکاری آنها را در حین فرایند یادگیری تقویت کند.

با توجه به مزایای تصحیح مشارکتی زبان‌آموزان در تصحیح آزمون، این پژوهش قصد دارد با الهام از تحقیقات انجام گرفته در این باره، تأثیر تصحیح مشارکتی آزمون را بر ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی بررسی کند؛ اگرچه غنا و سطح دانش واژگانی یک زیرمهارت زبانی و در درون مهارت‌های شنیداری، خوانداری، گفتاری و نوشتاری ممکن است مورد ارزیابی قرار گیرد، اما تأثیر بازنمود آزمون‌هایی که تسلط بر این زیرمهارت را به‌طور مستقیم ارزیابی کند بیشتر خواهد بود و آنچه اهمیت زیادی دارد مسئله روایی محتوای این آزمون‌هاست؛ بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که آیا ارزیابی مشارکتی (خودارزیابی و همتاارزیابی) بر ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیری دارد و از بین تصحیح به‌صورت خودارزیابی و همتاارزیابی، تأثیر کدام بر ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی، بیشتر است؟ شایان ذکر است چنین پژوهشی برای زبان‌آموزان زبان‌های دیگر مانند انگلیسی انجام شده است، اما تاکنون برای فارسی‌آموزان غیرایرانی که زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم (خارجی) یاد می‌گیرند، انجام نشده است.

مبانی نظری

۱. ارزشیابی^۱

اروین^۲ (۱۹۹۱: ۱۵) ارزیابی را به‌عنوان فرایند تعریف، تحلیل، تعبیر و استفاده از اطلاعات جهت افزایش یادگیری و رشد زبان‌آموزان تعریف می‌کند. روش‌های گوناگونی برای انجام ارزشیابی وجود دارد مانند آزمون، مصاحبه، پرسشنامه، مشاهده و... برای نمونه لازم است

1. evaluation

2. Erwin

که توانایی درک مطلب یک زبان آموز مهاجر مورد ارزیابی قرار گیرد تا دیده شود که آیا او می تواند یک دوره تحصیلی را در یک مدرسه دنبال کند؛ بدین ترتیب ممکن است از زبان آموزان هم در شروع و هم در پایان دوره، آزمونی گرفته شود تا کیفیت آموزش در طول دوره بررسی شود (ریچاردز و اشمیت،^۱ ۲۰۰۲). همچنین ارزیابی یکی از مؤلفه های اساسی و یک مکمل ضروری برای تقریباً همه برنامه های آموزشی است؛ به گونه ای که بدون آن تکمیل موفقیت آمیز یک برنامه به سختی قابل تصور است. ارزیابی موجب می شود که زبان آموزان اطلاعاتی را در مورد توانایی ها و نقاط ضعفشان در فرایند یادگیری به دست آورند؛ به ویژه با مشارکت فعالانه در ارزیابی خود یا دیگران از برنامه های یادگیری تعیین شده آگاه می شوند و از خودارزیابی سود خواهند برد.

براون و ابیوکراما^۲ (۲۰۱۰: ۷) از دو نوع ارزیابی نام می برند: ۱. ارزیابی تکوینی^۳ که در آن زبان آموزان در فرایند مهارت آموزی مورد ارزیابی قرار می گیرند تا به آنها در روند رو به رشد یادگیری کمک شود و ۲. ارزیابی تراکمی^۴ که هدف از آن اندازه گیری یا جمع بندی آنچه را که زبان آموز یاد گرفته است و نوع دوم آن در پایان یک دوره تحصیلی اتفاق می افتد. آزمون های پایان ترم، پایان سال تحصیلی و آزمون های مهارت عمومی نمونه هایی از ارزیابی تراکمی می باشند. بسیاری از متخصصان آموزش پی برده اند که ارزیابی های جایگزین یک ابزار مهمی برای کسب تصویر پویا از پیشرفت زبانی و تحصیلی زبان آموزان هستند. ارزیابی های جایگزین اشاره به روش ها و فوونی دارند که می توانند در درون بافت آموزشی به کار روند و به راحتی می توانند همراه با فعالیت های روزمره مدرسه در کلاس باشند (همایان،^۵ ۱۹۹۵: ۲۱۳). تاکنون چندین روش ارزیابی جایگزین مانند خودارزیابی و همتاارزیابی از سوی کارشناسان تأیید شده است (راس،^۶ ۲۰۰۵).

1. Richards & Schmidt

2. Brown & Abeywickrama

3. formative evaluation

4. summative evaluation

5. Hamayan

6. Ross

۲. خود-ارزیابی

خود-ارزیابی به‌عنوان یکی از بارزترین نمودهای ارزیابی تکوینی موردتوجه قرار گرفته است (براون، ۲۰۰۴؛ والسر^۱، ۲۰۰۹)؛ بدین جهت که شامل درک زبان‌آموزان از فرایند یادگیری خودشان با تمرکز بر عملکرد و نه تنها بر تکمیل تکالیف است. با بررسی تحقیقات انجام‌شده مانند ریس^۲ (۲۰۰۱)، براون (۲۰۰۴) و تمجید و بیرجندی (۲۰۱۱) چنین ادعا می‌شود که رویکردهای صورت‌گرفته در این نوع ارزیابی، زبان‌آموزان را تشویق می‌کند که از فرایندی که در حال انجام آن هستند آگاه‌تر باشند و با خود-تنظیمی یادگیری‌شان سبب بالا رفتن مسئولیت فردی شوند. خودارزیابی کلاس را زبان‌آموزمحور ساخته و روند ارزیابی و فرایند یادگیری را شخصی‌تر می‌سازد.

براساس نظر براون (۲۰۰۴) خودارزیابی فرایند یادگیری زبان را با ایجاد یک محیط با اعتماد به نفس بالا تسهیل می‌بخشد. اعتماد به نفس زبان‌آموزان تحت تأثیر اهداف شخصی آنها و همچنین خودتنظیمی قرار دارد که آنها جهت دستیابی به اهدافشان انجام می‌دهند؛ بنابراین به‌طور ذاتی این امکان وجود دارد که زبان‌آموزان برای کسب نتایج بهتر، مسئولیت‌پذیر باشند. همچنین مشخص شده است که خودارزیابی ممکن است تفکر انتقادی و مهارت‌های یادگیری در طول عمر را ارتقا بخشد و از توانایی‌های زبان‌آموزان برای یک قضاوت منصفانه درباره نقش‌شان به‌عنوان زبان‌آموزی حمایت کند (بود و سولر^۳، ۲۰۱۵).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خودارزیابی مزایای زیادی دارد؛ در آموزش و یادگیری زبان می‌تواند یادگیری را ارتقا بخشد، آگاهی زبان‌آموزان را افزایش دهد و به برآورده شدن اهدافشان کمک کند. یادگیری در طول دوره را افزایش می‌دهد و افزون بر آن خودارزیابی می‌تواند سبب تلاش بیشتر، بالا بردن اعتمادبه‌نفس و نیز تسهیل آگاهی از تفاوت‌های میان توانش و عملکرد شود؛ همچنین خودآگاهی زبان‌آموزان را از نقاط ضعف و قوت خود افزایش می‌بخشد.

1. Walser
2. Race
3. Boud & Soler

۳. همتا-ارزیابی

فالچیکوف^۱ (۱۹۹۵) همتا-ارزیابی را به عنوان فرایندی تعریف می کند که به وسیله آن زبان آموزان فعالیت های همکلاسی های خود را براساس معیارهای تعیین شده می سنجند. از نقطه نظر آموزشی همتا-ارزیابی می تواند سبب ارتقای یادگیری زبان آموزان از راه احساس مسئولیت پذیری و انگیزه و دیدن انعکاس یادگیری خودشان شود (فالچیکوف و گلدفینچ^۲، ۲۰۰۰). همتا-ارزیابی می تواند زبان آموزان را تشویق کند که در یک ساختار آموزشی با همکاری و گفتمان متقابل عمل کنند و فرایند توجیه و تفکر زبان آموزان را ارتقا بخشند (چنگ و وارن^۳، ۲۰۰۵). اسفندیاری و مایفورد (۲۰۱۳) بر این باورند که همتا-ارزیابی محدودیت هایی دارد. بعضی از محققان چنین گزارش کردند که نمره دادن همکلاسی ها به یکدیگر، خیلی قابل اعتماد و به اندازه ارزیابی معلم، دقیق نیست؛ همچنین ممکن است چالش های اخلاقی به وجود آید، مثلاً اگر تفاوت قومی و نژادی بین همکلاسی ها وجود داشته باشد، شاید یک همکلاسی ادعا کند که همتای او با غرض ورزی به او نمره داده است. این قضیه ممکن است موجب ناراحتی و کدورت بین زبان آموزان شود. در برخی موقعیت ها یک همتا-ارزیاب ممکن است از نمره پایینی که می خواهد بدهد احساس ناراحتی کند، حتی با وجود آنکه طرف مقابل چنین اظهار کرده که مشکلی با نمره پایین ندارد. همچنین ممکن است احساسات تحت تأثیر قرار گیرد یا اگر با همکلاسی خود دوست است چنین فکر کند که این کار می تواند خیانت به اعتماد دوستش باشد. افزون بر این شاید برخی از زبان آموزان این کار را جدی نگیرند و مسئولیتی برای نمره دهی به عملکردها و کارهای همکلاسی های خود نداشته باشند (فریمن^۴، ۱۹۹۵). از سوی دیگر در یادگیری زبان، تصحیح تنها به وسیله مدرس انجام نمی شود. یکی از تکنیک هایی که بر مبنای آن می توان یادگیرنده را در تصحیح خطا درگیر کرد تصحیح همدرسان است. بازخورد همدرسان شکل ارزشمندی از دروندادهای یادگیری است که میان یادگیرندگان ردوبدل می شود و به فرایند پویای نقد متون

1. Falchikov

2. Goldfinch

3. Cheng & Warren

4. Freeman

همدرسان و بحث در مورد متن یکدیگر در کلاس درس نگارش اشاره دارد. بازبینی متن‌های نگارشی از سوی مدرسان، وابستگی بیش از حد به مدرس را به همراه دارد و از این رو ابتکار زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد؛ در حالی که همدرس تصحیحی با کاهش وابستگی به مدرس، توسعه یادگیری مستقل را تشویق می‌کند (تزوریا^۱، ۲۰۲۰).

۴. دانش واژگانی

براون (۲۰۰۱) واژه‌های یک زبان را بلوک‌های سازنده آن زبان می‌داند؛ بنابراین لازم است که معلمان زبان، زمان خاصی را به آموزش واژگان اختصاص دهند. او همچنین اظهار می‌دارد که شیوه آموزش واژه از فهرستی از لغات به صورت مجزا و در خلأ باید به صورت آموزش در بافت تغییر یابد.

میوویس^۲ (۲۰۰۶) معتقد است یادگیری یک زبان خارجی فرایند تدریجی، پیچیده و نیازمند تلاش و کوشش فراوان است. از نظر وی یادگیری واژه‌های جدید، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های ضروری برای دانشجویان است. به نظر لوئیس^۳ (۱۹۹۳) نیز زبان، مرکب از واژگانی دستوری و نه دستور زبان واژگانی است؛ بنابراین باید برای آموزش واژه اولویت ویژه‌ای قائل شد. هیلی^۴ و همکاران (۱۹۹۸) همسو با لوئیس اعتقاد دارند فقدان دانش دستوری زبان، گاهی موجب انتقال موفقیت‌آمیز معناست، ولی فقدان دایره واژگانی اغلب مانع انتقال معنا به طور کامل است. فالک^۵ (۱۹۷۸: ۳۱) نیز در این باره معتقد است برای اینکه شخص بتواند سخن بگوید باید دانشی داشته باشد که شالوده کنش زبانی وی را تشکیل دهد؛ این دانش زبانی از ورای مفهومی که از کلمات برداشت می‌کنیم قابل بررسی هستند و با توجه به مفاهیمی که در ارتباط با نظریه کنش زبانی هستند، کلمات را می‌توان از دیدگاه فرهنگی مورد توجه قرار داد. آستین^۵ (۱۹۷۵) در دسته‌بندی خود، کنش کلام را شامل سه مرحله

1. Tsuroyya

2. Meuwese

3. Lewis

4. Healy

5. Austin

برمی‌شمرد: بیانی^۱، غیربیانی^۲ و تأثیرپذیری^۳؛ مرحله اول شامل تعابیر مستقیمی است که ما از زبان، پاره‌گفتار و واژگان درمی‌یابیم؛ مرحله دوم مفاهیمی است که از آنها می‌توان تعابیر مختلفی را براساس منظور گوینده و درک شنونده برداشت کرد. نظر سوسور نیز تأییدکننده این موضوع می‌باشد. از نظر وی کلمات عناصر واقعی و تشکیل‌دهنده مجموعه زبان و دارای بار فرهنگی هستند؛ بدین معنا که گاهی کلمه یا اصطلاحی برای ما یادآور مجموعه‌ای از مفاهیم خاص است که اعضای یک جامعه زبانی با داشتن شناخت از جزئیات آن زبان می‌توانند رابطه بین شکل و محتوای آن سیستم زبانی را به‌راحتی درک کنند. به عبارت دیگر دریافت ملموس معنای کلمه منوط به میزان آگاهی فرد از خاستگاه فرهنگی همان کلمه است و واژگان در درک مصداق این تعابیر نقش تعیین‌کننده دارند؛ بر این اساس برای درک مفاهیم باید نقش و کاربرد آنها را شناخت.

۵. واژه در زبان دوم

واژه به‌عنوان یکی از عناصر مهم آموزشی در زبان دوم، نقش اساسی دارد. در آموزش زبان دوم، افزون بر یادگیری عناصر زبانی مانند نحو، ساختارها، مؤلفه‌های فرهنگی و...، یادگیری واژگان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بخش‌های این حیطه به‌شمار می‌رود. درباره اهمیت واژه در آموزش زبان دوم به نظر کارتر و مک کارتی (۱۹۸۸: ۴۲)، مک کی^۴ (۱۹۸۶: ۷۹) و ویلکینز^۵ (۱۹۷۲: ۱۱۱) بدون دانستن دستور زبان می‌توان اطلاعات اندکی را انتقال داد، اما بدون آشنایی با واژه‌ها هیچ‌گونه اطلاعاتی را نمی‌توان منتقل کرد. به عقیده استیگلitz^۶ (۱۹۸۳: ۷۱) نیز یادگیری واژه بخش مهمی از یادگیری زبان را تشکیل می‌دهد، بنابراین باید به آموزش واژه توجه ویژه‌ای داشت.

آموزش واژه در دوره‌ها و رویکردهای گوناگون تحولاتی را پشت‌سر گذاشته است؛ در اوایل قرن بیستم و در دوران روش دستور ترجمه، اهمیت ویژه‌ای به آموزش واژه داده

1. locutionary
2. illocutionary
3. perlocutionary
4. Mackay
5. Wilkins
6. Stieglitz

می‌شد. در آن زمان در آموزش زبان، واژه بیشتر از همه اهمیت داشت و افراد اعتقاد داشتند که یادگیری زبان دوم به معنای یادگیری واژه‌های آن زبان است (آلن، ۱۳۶۶: ۱۱)، سپس در اوایل دهه ۲۰ (بین سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰) با ظهور نظریه‌های ساخت‌گرایی، تدریس واژه تحت تأثیر نظریات جدید در درجه دوم اهمیت قرار گرفت و پس از آن (حدود ۱۹۷۰) آموزش واژه دوباره مورد توجه قرار گرفت که این امر به دلیل گسترش روش‌هایی بود که به معنا بیشتر از صورت توجه داشتند. ریورز^۱ (۱۹۸۱: ۵۲۶) از جمله کسانی است که اعتقاد دارد وقتی معنا مورد توجه قرار می‌گیرد، بدیهی است که واژه نیز اهمیت فراوان می‌یابد. از این دوران به بعد آموزش واژگان مورد توجه محققانی مانند نیشن^۲ (۱۹۸۲) و آلن^۳ (۱۹۸۳) قرار گرفت و تحقیقات گسترده در مورد آموزش واژه انجام شد. در ادامه به نظر برخی از موافقان و مخالفان آموزش واژه در آموزش زبان دوم با ذکر مختصری از دلایلشان اشاره می‌شود:

اغلب افرادی که با آموزش واژه مخالف بودند متعلق به دهه‌های ۵۰ تا ۸۰ قرن بیستم هستند. این افراد تحت تأثیر نظریه‌های ساخت‌گرایی، آموزش واژه را در درجه دوم اهمیت قرار می‌دادند و اعتقاد داشتند زبان‌آموز باید نخست با تمرین‌های کافی، ساخت‌های نحوی را بشناسند و سپس واژگان را بیاموزد. فریز^۴ (۱۹۴۵) و ریورز (۱۹۶۸) از جمله افرادی بودند که به آموزش واژه اهمیت کمتری می‌دادند؛ همچنین هاکت به بی‌اهمیتی واژگان در آموزش زبان دوم اشاره می‌کند و می‌گوید: واژگان آسان‌ترین جنبه زبان دوم از نظر یادگیری هستند و به‌ندرت نیاز به توجه رسمی و جدی در کلاس دارند. نونان^۵ (۱۹۹۱: ۱۱۷) در این باره می‌نویسد: در قرن اخیر توجه اصلی آموزش زبان، عمدتاً به دستور زبان معطوف بوده است. طرفداران روش دیداری شنیداری بر آن بودند که تأکید اصلی باید متوجه فراگیری الگوهای پایه دستوری زبان باشد. اعتقاد آنها بر این بود که چنانچه زبان‌آموزان بتوانند این الگوهای پایه را به‌خوبی یاد گیرند و درونی کنند، آنگاه در مرحله بعد نوبت به یادگیری واژگان می‌رسد.

1. Rivers

2. Nation

3. Allen

4. Freez

5. Nunan

به اعتقاد مکاریتی (۱۹۹۰: ۱۱۷) هرچقدر هم زبان آموز در زمینه دستور به آواهای زبان دوم تبحر داشته باشد بدون استفاده از واژه‌ها، هرگز نمی‌تواند ارتباط معناداری را با گویشوران زبان موردنظر برقرار سازد. ورمیر^۱ (۱۹۹۲: ۸۶) نیز معتقد است برای آنکه گویشور سخن دیگران را درک کند و سخنش نیز برای آنان مفهوم داشته باشد، باید واژه‌ها را بداند؛ همچنین کراشن^۲ (۱۹۸۶) اعتقاد دارد که هرچه زبان آموز واژه‌های بیشتری بداند به درک و فهم عمیق‌تری دست خواهد یافت و دستور زبان را نیز بهتر خواهد آموخت. چستین^۳ (۱۹۸۸: ۳۲۷) معتقد است واژه در مقایسه با اجزای دیگر زبان نقش مهم‌تری در برقراری ارتباط ایفا می‌کند. به نظر وی کمبود دانش واژگانی مهم‌ترین دلیل ناتوانی زبان آموزان در بیان مقصود خود هنگام ایجاد ارتباط است؛ همچنین او با دیدگاهی متفاوت درباره اهمیت واژگان می‌گوید: «کلمات جایگاه‌های مناسبی برای استقرار مفاهیم فرهنگی هستند». به بیان دیگر از نظر وی کلمات فرهنگی وجود مستقلی ندارند، بلکه مفاهیم فرهنگی از ورای آن کلمات منتقل می‌شوند. مرجع درونی همه واژگان همان معنای تحت‌اللفظی یا ظاهری است که در فرهنگ لغت ارائه می‌شود و مرجع بیرونی بافت یا ساختار فرهنگی خاصی است که خاستگاه کلمات همان زبان است.

پیشینه پژوهش

قنبری و همکاران (۲۰۱۵) به بررسی تأثیر بازخورد همدرسان و فشار زمان بر کنش نوشتاری زبان آموزان ایرانی پرداختند که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند. در این پژوهش شرکت کنندگان به شکل انفرادی متونی می‌نوشتند و به محتوای همدرس خود بازخورد می‌دادند. آنان فرصت داشتند که با مبادله نظراتشان درباره موضوعی مشابه به یکدیگر کمک کنند. فرضیه صفر این پژوهش آن بود که بازخورد همدرسان و فشار زمانی بر کنش نوشتاری زبان آموزان تأثیر نمی‌گذارد و هیچ رابطه‌ای بین بازخورد همدرسان و فشار زمانی وجود ندارد؛ همچنین نتایج آن نشان داد که بازخورد همدرسان اثر مهمی بر کنش نوشتاری

1. Vermeer

2. Krashen

3. Chastain

زبان‌آموزان و پیشرفت آنان دارد و زمان هیچ تأثیری بر کنش نوشتاری آنها ندارد. افزون بر این رابطه‌ای میان دو متغیر این مطالعه، یعنی بازخورد همدردسان و فشار زمانی وجود نداشت. زارعی و یوسف‌لی (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی تأثیر خود-ارزیابی، همتا - ارزیابی و معلم - ارزیابی در جهت‌گیری هدف زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی پرداختند. جامعه آماری آنها را ۹۴ دانشجوی زبان انگلیسی مرد و زن تشکیل می‌داد. ابزار پژوهش آنان یک آزمون انگلیسی (PET) و ترجمه فارسی یک جهت‌گیری هدف هجده گویه‌ای بود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت‌های معناداری میان اثرهای انواع ارزیابی و جهت‌گیری هدف وجود دارد. خود-ارزیابی نشان داد که مؤثرتر از همتا - ارزیابی و معلم - ارزیابی در جهت‌گیری هدف است؛ با وجود این، تفاوت میان همتا-ارزیابی و معلم - ارزیابی در جهت‌گیری هدف به لحاظ آماری معنادار نبود.

بیرجندی و بلغاری (۲۰۱۵) نیز به بررسی رابطه میان دقت ارزیابی و همتا-ارزیابی بر عملکرد پاراگراف‌نویسی زبان‌آموزان زبان انگلیسی و سبک‌های یادگیری آنها پرداختند. جامعه آماری آنها را ۶۲ دانشجوی زبان انگلیسی تشکیل می‌داد و ابزار پژوهش هفت پاراگراف در هفت جلسه بود که در هر جلسه یک پاراگراف نوشته و توسط زبان‌آموزان مورد خودارزیابی و همتاارزیابی قرار می‌گرفت. سبک‌های یادگیری کلی نیز برای تعیین سبک‌های یادگیری دانشجویان شامل سبک‌های واگرا و همگرا و تطبیقی بود. نتایج نشان داد که یک رابطه معنادار و مثبت میان دقت ارزیابی و همتاارزیابی دانشجویان و سبک‌های یادگیری آنها وجود دارد؛ همچنین دانشجویان با سبک یادگیری همگرا مصححان دقیق‌تری در عملکرد خود بودند درحالی‌که افراد با سبک یادگیری واگرا کمترین دقت را داشتند.

ویت^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود، همتا-ارزیابی را میان زبان‌آموزان به‌عنوان فرایندی به کار برد که به‌وسیله آن مسئولیت ارزیابی عملکرد همتهای خود را از راه توانایی‌های خود با توجه به هدف تعیین‌شده و اثر آن بر رابطه‌شان با همتهای خود برعهده گیرند. این پژوهش

1. White

نشان داد که شرکت کنندگان نسبت به ارزیابی همتایان خود نگرش مثبت دارند و نسبت به این کار احساس رضایت می کنند.

شیائو و لاکینگ^۱ (۲۰۰۸) تأثیر شیوه همتاارزیابی را بر عملکرد دانشجویان و رضایت آنها را از همتاارزیابی مورد پژوهش قرار دادند. نتایج تحقیق آنان نشان داد که یک رابطه مثبت میان شرکت کنندگان در گروه آزمایش و سطح بالایی از پیشرفت در نوشتن وجود دارد؛ همچنین سطح بالایی از رضایت با روش همتاارزیابی در مقایسه با گروه گواه وجود دارد.

سدلر و گود^۲ (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر نمره دهی به خود و به همتایان بر یادگیری زبان آموزان» به بررسی تأثیر خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی بر یادگیری زبان آموزان پرداختند. جامعه آماری آنها را چهار کلاس علوم دوره متوسطه تشکیل می داد. در این تحقیق، پژوهشگران نمرات تعیین شده توسط معلم را با نمرات ناشی از خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی مورد مقایسه قرار دادند. آنها انحرافات را هنگام تصحیح آزمون های خود با تصحیح آزمون های همتایان مشاهده کردند. نتایج این پژوهش نشان داد دانش آموزانی که آزمون های همتایان را نمره دهی کردند به طور معناداری اطلاعاتی را نسبت به گروه گواه داشتند، یعنی آن دانش آموزانی که هیچ برگه ای را تصحیح نکرده بودند. زبان آموزانی که برگه های خود را تصحیح کرده بودند به طور معناداری پیشرفت کرده بودند. خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی به نظر می رسد که کمک های معقولانه ای به صرفه جویی در وقت معلم می کند و خود-ارزیابی هم یادگیری زبان آموزان را نسبت به همتا-ارزیابی افزایش بیشتری می دهد.

راس^۳ (۲۰۰۵) نیز به بررسی آن می پردازد که چگونه ارزیابی می تواند بر مهارت زبانی زبان آموزان تأثیر گذارد. نتایج پژوهش او بیانگر آن است که ارزیابی اطلاع رسان تأثیر بیشتری بر یادگیری زبان آموزان، به ویژه بر پیشرفت درک شنیداری آنها دارد.

در یک پژوهش اسلویجسمنز^۴ و همکاران (۱۹۹۹) به بررسی تأثیرات خود-ارزیابی، همتا-ارزیابی بر عملکرد زبان آموزان پرداخته اند. نتایج پژوهش آنها نشان می دهد که بعد

1. Xiao & Lucking

2. Sadler & Good

3. Ross

4. Sluijsmans

برجسته خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی معیارهای تعیین‌کننده‌ای برای ارزیابی عملکرد زبان‌آموزان می‌باشند. آنها ادعا می‌کنند که استفاده از آزمون‌سازی معیارمرجع به‌جای آزمون‌سازی هنجارمرجع در بافت‌های آموزشی مبتنی بر زبان‌آموزان تأثیر بیشتری دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر پیمایشی از نوع توصیفی—تحلیلی و هدف آن از نوع پژوهش‌های کاربردی است. جامعه آماری آن را ۵۲ فارسی‌آموز عرب‌زبان دوره پیشرفته (۲۳ زن و ۲۹ مرد) تشکیل داده‌اند که میانگین سنی آنها ۲۴ سال بوده و در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین مشغول به تحصیل بودند. روش انتخاب آزمودنی‌ها به‌صورت تصادفی از سه کلاس مجزا بود. این افراد به سه گروه تقسیم شدند؛ نوزده نفر از این افراد به‌عنوان گروه‌های گواه و آزمایش که گروه آزمایش نیز خود به دو گروه تقسیم شد: خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی. ابزار پژوهش آن یک آزمون واژه به‌صورت چهارگزینه‌ای بود که به‌صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برگزار شد. تعداد سؤالات آزمون ۳۰ سؤال بود که در یک مرحله پیش‌آزمون در اختیار گروه‌ها قرار گرفت و آزمودنی‌ها ۶۰ دقیقه فرصت داشتند که به سؤالات پاسخ دهند. زبان‌آموزان در صورت پاسخ درست به هر سؤال عدد ۱ و در صورت پاسخ نادرست عدد ۰ را دریافت می‌کردند. درنهایت بالاترین نمره‌ای که یک فرد دریافت می‌کرد ۳۰ بود. دامنه نمرات هم از ۰ تا ۳۰ بوده است. در انتخاب آزمون واژه، تلاش بر این بود از واژه‌هایی به کار رود که آزمودنی‌ها با آن آشنایی نداشته باشند. پس از اینکه پیش‌آزمون برگزار شد در گروه گواه، سؤالات آزمون به وسیله خود پژوهشگر تصحیح شد و در گروه خودارزیاب بلافاصله پس از آزمون، کلید آن همراه با برگه سؤالات هر فرد در اختیار خود فرد قرار گرفت تا تصحیح شود؛ لازم به ذکر است که در کلید آزمون معنای واژه‌ها و گزینه درست مشخص شده بود و به زبان‌آموزان آن گروه مدت ۳۰ دقیقه فرصت داده شد تا آزمون خود را تصحیح کنند و به برگه خود از نمره کل، نمره دهند و پس از آن برگه‌ها همراه با کلید سؤالات جمع‌آوری شد. این روال در مورد گروه همتا-ارزیاب نیز به

همین صورت بود؛ با این تفاوت که در گروه همتا- ارزیاب به جای تصحیح برگه‌های خود، هر فرد به صورت تصادفی برگه سؤالات همکلاسی خود را تصحیح می‌کرد. پس از گذشت دو هفته، پس‌آزمون برگزار شد. در این مرحله نیز آزمودنی‌های سه گروه به شکل مرحله قبل در گروه‌های خود قرار گرفتند و همان آزمون واژه در اختیار آنها قرار گرفت، اما در مرحله پس‌آزمون، سؤالات هر سه گروه توسط پژوهشگر تصحیح و نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سه گروه جمع‌آوری شد که داده‌ها نیز مورد تحلیل قرار گرفت.

روایی و پایایی ابزار پژوهش

روایی آزمون‌ها با مراجعه به مقاله‌های مربوطه و توسط قضاوت استادان فن با روایی محتوایی و صوری تأیید شد. برای بررسی پایایی آزمون از دو روش ضریب کودر ریچاردسون و ضریب همبستگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب کودر ریچاردسون در سطح مطلوب ۰/۸۸۴ و میزان همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز در حد مطلوب و معنادار ۰/۹۲۳ بوده است. محتوای آزمون نیز از کتاب چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ حوزه‌های دستور، واژه و کارکرد برای سطوح پایه، میانی و پیشرفته بود (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۵).

ارائه و تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی نقش و تأثیر هریک از این ارزیابی‌ها (خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی) در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی از پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد که با آزمون‌های t زوجی بررسی شدند؛ همچنین مقایسه اثربخشی دو آزمون خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی با آنالیز کواریانس مورد بررسی قرار گرفت. در ضمن نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هریک از گروه‌های مورد پژوهش در هر دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون تحقیق نشان داد که مقدار سطح معناداری برای تمامی نمرات بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و نرمال بودن توزیع این متغیرها با سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید شد.

میانگین نمرات آزمون خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی قبل و بعد (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) در جدول ۱ آمده است که اختلاف نمرات قبل و بعد را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین نمره آزمون خودارزیابی و همتا ارزیابی قبل و بعد (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)

آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
خود-ارزیابی	پیش‌آزمون	۱۶	۱۱/۶۲۵	۳/۵۹۳
	پس‌آزمون	۱۶	۲۴/۸۷۵	۱/۵۰۰
همتا-ارزیابی	پیش‌آزمون	۱۷	۱۲/۶۴۷	۲/۳۷۰
	پس‌آزمون	۱۷	۲۳/۵۲۹	۲/۱۵۴

به‌منظور نقش و تأثیر هر یک از این ارزیابی‌ها (خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی) در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی از آزمون t زوجی استفاده شده که نتایج آن در جدول ۲ خلاصه شده است. ملاحظه می‌شود که آزمون در مورد هر دو روش خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی معنادار است ($\text{sig} < ۰/۰۵$)؛ بدین معنا که هر دو روش خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی اختلاف معناداری در نمرات پس‌آزمون زبان‌آموزان نسبت به نمره پیش‌آزمون ایجاد کرده‌اند.

جدول ۲: آزمون تفاوت در میانگین نمرات آزمون زبان‌آموزان پیش و پس از اجرا

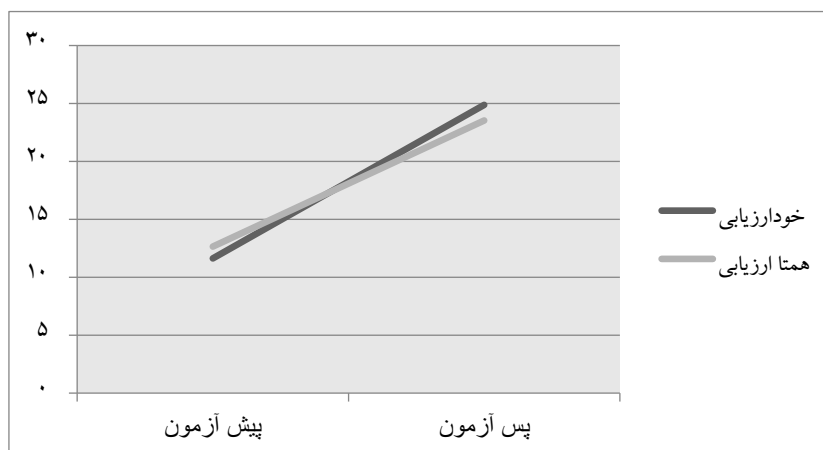
آزمون	میانگین اختلاف	انحراف استاندارد	حدود اختلاف در اطمینان ۹۵٪		آماره t	درجه آزادی (df)	سطح معناداری (sig)
			حد پایین	حد بالا			
خودارزیابی	۱۳/۲۵۰	۳/۱۵۱	۱۱/۵۷۰	۱۴/۹۲۹	۱۶/۸۱۶	۱۵	۰/۰۰۱
همتا ارزیابی	۱۰/۸۸۲	۳/۱۵۹	۹/۲۵۷	۱۲/۵۰۷	۱۴/۱۹۹	۱۶	۰/۰۰۱

به‌منظور مقایسه اثربخشی دو آزمون خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی از آزمون آنالیز کواریانس استفاده شد که جدول ۳، خلاصه نتیجه آن را نشان می‌دهد.

جدول ۳: خلاصه نتایج آزمون آنالیز کواریانس برای بررسی تفاوت اثربخشی دو آزمون خودارزیابی و همتا ارزیابی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معناداری	اندازه اثر (η^2)
اثر ثابت	۹۱۵/۳۶۴	۱	۹۱۵/۳۶۴	۲۶۹/۳۹۷	۰/۰۰۱	۰/۱۴۹
اثر پیش آزمون	۶/۰۵۱	۱	۶/۰۵۱	۱/۷۸۱	۰/۱۹۲	
اثر نوع آزمون	۱۷/۸۷۶	۱	۱۷/۸۷۶	۵/۲۶۱	۰/۰۲۹	
اثر خطا	۱۰۱/۹۳۵	۳۰	۳/۳۹۸			

ملاحظه می‌شود که اثر نوع آزمون (دو روش خودارزیابی و همتا ارزیابی) بر نمره معنادار است ($\text{sig} < ۰/۰۵$)؛ بدین معنا که بین دو روش خودارزیابی و همتا ارزیابی تفاوت معناداری در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی آموزان غیرایرانی وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات پس آزمون نیز خودارزیابی تأثیر بیشتری بر در ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی آموزان غیرایرانی نسبت به همتا-ارزیابی داشته است. اندازه اثر مداخله نیز در حد مطلوب ۰/۱۴۹ می‌باشد.



نمودار ۱: مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون در دو روش خودارزیابی و همتا ارزیابی

شاید در نگاه نخست، کاهش چشمگیر انحراف معیار (از ۳/۵۹۳ در پیش‌آزمون به ۱/۵۰۰ در پس‌آزمون) در گروه خودارزیابی می‌تواند نشان‌دهنده خطای سیستماتیک باشد، مانند تمایل زبان‌آموزان به نمره‌دهی بالاتر به خود؛ به‌طور کلی انحراف معیار نشان‌دهنده میزان پراکندگی داده‌ها حول میانگین است. کاهش شدید انحراف معیار به این معناست که پاسخ‌ها پس از مداخله (آموزش/آزمون) به شدت به میانگین نزدیک‌تر شده و پراکندگی نمرات کاهش یافته است. چنین تغییری می‌تواند نشانه‌ای از همگن شدن پاسخ‌ها باشد؛ یعنی زبان‌آموزان پس از دوره آموزشی، درک مشابه‌تری از توانایی خود پیدا کرده‌اند و ارزیابی‌هایشان به هم نزدیک‌تر شده است.

توجیه آماری برای کاهش انحراف معیار

تأثیر مداخله آموزشی بر همگنی پاسخ‌ها

- در مطالعات مداخله‌ای، کاهش انحراف معیار پس از مداخله می‌تواند نشانه موفقیت‌آمیز بودن مداخله در کاهش تفاوت‌های فردی باشد. اگر آموزش یا ابزار به کار رفته سبب شود زبان‌آموزان درک و ارزیابی مشابه‌تری از خود داشته باشند، پراکندگی نمرات خودارزیابی کاهش می‌یابد و انحراف معیار پایین می‌آید.
- در پژوهش‌های آموزشی، کاهش انحراف معیار پس از مداخله، به‌ویژه در گروه‌های خودارزیابی پدیده‌ای رایج است و می‌تواند به معنای افزایش اعتماد به نفس یا همگرایی درک شرکت‌کنندگان نسبت به توانایی‌هایشان باشد.

کاهش خطای تصادفی با افزایش آگاهی

- پس از آموزش و کسب تجربه بیشتر، زبان‌آموزان ممکن است در خودارزیابی دقیق‌تر و واقع‌بینانه‌تر عمل کنند و تمایل به نمره‌دهی افراطی یا تقریبی کاهش یابد. این امر به کاهش پراکندگی نمرات و در نتیجه کاهش انحراف معیار بینجامد.

- اگر پیش‌آزمون با عدم اطمینان، اضطراب یا عدم شناخت کافی از معیارها همراه بوده باشد، پراکندگی بیشتری در نمرات ایجاد می‌شود. پس از آموزش، این عوامل کاهش می‌یابند و پاسخ‌ها همگن‌تر می‌شوند. به طور خلاصه اگر هنگام خودارزیابی آموزش و یادگیری هم اتفاق افتاده باشد، کاهش انحراف معیار طبیعی است.

مثال: اگر تمرین‌های هدفمند موجب شده باشد زبان‌آموزان ضعیف پیشرفت قابل توجهی داشته باشند، پراکندگی نمرات کاهش می‌یابد.

به‌طور کلی «کاهش انحراف معیار در خودارزیابی پس‌آزمون ممکن است ناشی از بهبود یکنواخت مهارت‌ها در اثر آموزش، اثر سقف در نمره‌دهی و یا تمایل زبان‌آموزان به نمره‌دهی محافظه‌کارانه پس از آموزش باشد؛ با این حال برای تأیید این فرضیه‌ها، پژوهش‌های آینده باید از ابزارهای عینی‌تر (مانند آزمون‌های استاندارد) همراه با خودارزیابی استفاده کنند».

کاهش شدید انحراف معیار در گروه خودارزیابی پس از مداخله می‌تواند به طور منطقی ناشی از افزایش همگنی درک و ارزیابی زبان‌آموزان از توانایی خود، کاهش خطاهای تصادفی و موفقیت مداخله آموزشی در همگرایی پاسخ‌ها باشد. این پدیده در مطالعات آموزشی رایج است و لزوماً نشانه خطای سیستماتیک نیست؛ به‌ویژه چنانچه در گروه‌های دیگر (همتارزیابی) چنین کاهشی مشاهده نشود و آزمون‌های آماری تغییر واریانس را تأیید کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی ارزشیابی مشارکتی بر ارتقای سطح دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی بود. برای دستیابی به اهداف این پژوهش از ۵۲ زبان‌آموز عرب که در سطح پیشرفته در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی مشغول به تحصیل بودند، برای همکاری دعوت به عمل آمد. این افراد در دو گروه گواه (۱۹ نفر) و

آزمایش (خودارزیاب ۱۶ نفر و همتا ارزیاب ۱۷ نفر) قرار گرفتند و یک آزمون چهارگزینه‌ای واژه به‌عنوان پیش‌آزمون در سه گروه مجزا برگزار شد. در گروه گواه، تصحیح برگه‌ها به‌وسیله خود پژوهشگر و در گروه خودارزیابی توسط خود زبان‌آموز و در گروه همتا ارزیاب به‌وسیله همکلاسی‌ها انجام گردید. سپس بعد از دوهفته، همان آزمون به‌صورت پس‌آزمون برگزار شد. در پاسخ به سؤالات این پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون عملکرد بسیار بهتری داشتند و همچنین عملکرد گروه خود-ارزیاب نسبت به گروه همتا-ارزیاب بهتر بود. عواملی مانند افزایش خودآگاهی زبان‌آموز از فرایند آموزش و تقویت یادگیری و نیز توجه دقیق‌تر به محتوای درسی و افزایش همیاری در کلاس و استفاده از توانایی‌های زبان‌آموز در خود ارزیابی در نهایت سبب افزایش انگیزه در زبان‌آموزان شده و همین امر عملکرد گروه خودارزیاب را بهتر نشان داده است.

یافته‌های این پژوهش در راستای تحقیقات یادشده در پیشینه پژوهش بوده است؛ مانند زارعی و یوسف‌لی (۲۰۱۵)، سدلر و گود (۲۰۰۶)، وایت (۲۰۰۹)؛ برای مثال نتایج پژوهش زارعی و یوسف‌لی (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که تفاوت‌های معناداری میان انواع ارزیابی و جهت‌گیری هدف وجود دارد و نیز خود-ارزیابی نشان داد که مؤثرتر از همتا-ارزیابی و معلم-ارزیابی در جهت‌گیری هدف است.

براساس نتایج این پژوهش می‌توان استدلال کرد که خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی به‌عنوان ابزارهای ارزیابی و جایگزین به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که مستقل باشند و تکنیک‌هایی برای یادگیری آنان فراهم می‌آورد. نتایج این مطالعه تغییرات معناداری را در گروه آزمایش (خود-ارزیاب و همتا-ارزیاب) نشان داد. این پژوهش برای مدرسانی که دوست دارند راهکارهایی را برای یادگیری زبان‌آموزان ارائه دهند بسیار مفید است؛ زیرا به زبان‌آموزان کمک می‌کند که نقاط ضعف و قوت خود را بیابند و خوداتکاتر باشند. درواقع نتایج این پژوهش می‌تواند برای همه مراکز آموزشی راهگشا باشد و پیامدها و کاربردهای مستقیم و غیرمستقیمی در آموزش، یادگیری، تهیه و تدوین متون درسی و آزمون‌سازی دارد. معلمان زبان می‌توانند از تکنیک‌های خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی جهت آموزش فعال‌تر زبان‌آموزان بهره ببرند.

درگیر کردن زبان آموزان در ارزیابی و فرایند ارزشیابی، یک بخش ضروری در آموزش است. زمانی که زبان آموزان در فرایند یادگیری سهم می‌شوند حس بهتری از خودشان به عنوان خواننده‌ها، نویسنده‌ها و ارزیابان خواهند داشت؛ درواقع خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی به عنوان ارکان استقلال زبان آموز دیده می‌شود. یکی از عناصر اساسی یادگیری خودمحوری زبان، دادن فرصت به زبان آموزان است تا پیشرفت خود و همکلاسی‌هایشان را بسنجند و تنها به یادگیری خود تکیه کنند (هریس،^۱ ۱۹۹۷). تقریباً همگان بر این نکته توافق دارند که خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی راهکارهای کلیدی برای یادگیری مستقل زبان و توانمندسازی زبان آموزان برای کنترل پیشرفت و مرتبط ساختن یادگیری با نیازهای فردی خودشان می‌باشد. این نکته در فرایند آموزش زبان مهم است که به زبان آموزان کمک شود که از ارزش یادگیری مستقل در بیرون کلاس آگاه باشند؛ همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که از میان دو گروه خود-ارزیاب و همتا-ارزیاب، گروه خودارزیاب به نسبت عملکرد بهتری داشتند؛ شاید دلیلش این باشد که زبان آموزان به نتیجه کار خود اهمیت بیشتری نسبت به همکلاسی‌های خود می‌دهند.

براساس نظر متخصصان آموزش زبان، با توجه به آنکه «واژه» نقش بسیار مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند و به قول براون (۲۰۰۱)، نقش بلوک‌های سازنده زبان را برعهده دارد، نتایج این پژوهش نیز ارتقای سطح واژه را از راه خود-ارزیابی و همتا-ارزیابی نشان می‌دهد. پیشنهاد می‌شود که مدرسان در طول سال تحصیلی آزمون‌هایی را برگزار کنند و مسئولیت تصحیح اوراق آزمون را به خود زبان آموزان محول نمایند تا زبان آموزان علاوه بر مسئولیت‌پذیری، سطح دانش زبانی خود را نیز ارتقا بخشند. از محدودیت‌های قابل مشاهده این پژوهش در دسترس بودن تعداد محدودی از نمونه آماری و هماهنگی برای برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. در پایان پیشنهاد می‌شود که این گونه ارزشیابی‌ها در مورد دیگر مهارت‌های زبانی، ملیت‌ها و جنسیت مختلف فارسی آموزان نیز تکرار شود تا بتوان به نتیجه‌گیری دقیق‌تری دست یافت.

منابع

- آلن، ویرجینیا، فرنچ. (۱۳۶۶). «فنون تدریس لغت». ترجمه قاسم کیبیری. رشد آموزش زبان. شماره ۱۱. صص: ۱۰-۲۸.
- میردهقان، مهین‌ناز؛ وکیلی‌فرد، امیررضا؛ منتظری‌راد، زینب و باقری، فرشته. (۱۳۹۵). چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ حوزه‌های دستور، واژه و کارکرد برای سطوح پایه، میانی و پیشرفته. تهران: نشر خاموش.
- Allen, A.F. (1993). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University press.
- Austin, J. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Birjandi, P. & Bolghari, M. (2015) The Relationship between the Accuracy of Self and Peer-assessment of Iranian Intermediate EFL Learners and Their Learning Styles. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5): 996-1006.
- Boud, D. & Soler, R. (2015). “Sustainable Assessment Revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*: 1–14. Advance Online Publication. doi:10.1080/02602938. 2015.1018133.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Brown, H. D. Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Longman.
- Carter, R. & M. McCarthy, (1988), *Vocabulary and Language Learning*. London: Longman.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3th ed). New york: Harcourt Javanovich Inc.
- Cheng, W. Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22. (1), 93–121.
- Erwin, T. D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Esfandiari, R. & Myford, C.M. (2013). Severity differences among self-assessors, peer-assessors, and teacher assessors rating EFL essays. *Assessing Writing* 18:111–131
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment: A meta-analysis comparing peer and teacher remarks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287–322.

- Falk, J.S. (1978). *Linguistics and Language* (2nd ed.) USA: John Wiley and Sons, Inc
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (3), 289–300.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226.
- Harris, M. (1997). Self-assessment on language learning in formal setting. *ELT Journal*, 51(1), 12-14.
- Healy, A.F. Barshi, et al. (1998). Toward Improvement of Training in Foreign Languages. In A.f. Healy and L.E.
- Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1): 403-430. *Journal*. 37(1): 71-75.
- Krashen, S. (1986). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergaman press.
- Lewis, M.(1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a way forward*. Hove. England: Language Teaching Publication
- Mackay, R. (1986). “Review of the words you need; more words you need”. *ELT*.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University press.
- Meuwese, K. L. (2006). *Common Vocabulary Teaching Techniques and their Effectiveness for Promoting Production among Intermediate Learners of German*. UMI. 3060506.
- Nation, I. S. P. & Warning, R. (1997). *Vocabulary Size, Text Converge and World Lists*. Cambridge, Cambridge university press.
- Nation, I.S.P. (1982). “Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research”. *RELC Journal*. 13. Pp. 14-36.
- Race, P. (2001). *A Briefing on Self, Peer & Group Assessment*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed). London: Pearson Education Limited.
- Richards, J.C. J. Platt & H. Platt, (1992), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.) England: Longman Group
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ross, S. (2005). The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics*, 26 (3), 317–342.
- Sadler, P, M. & Good, E. (2006). The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1): 1–31.

- Sluijsmans, D. Dochy, F. Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self, peer, and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1 (3), 293-319.
- Stieglitz, E.L. (1983). “A practical approach to vocabulary reinforcement”. *ELT*.
- Tamjid, N. & Birjandi, B. (2011). “Fostering Learner Autonomy through Self- and Peer assessment”. *International Journal of Academic Research* 3 (5): 245–251. <http://www.ijar.lit.az/en.php?go=september2011>.
- Tsuroyya, C. (2020). Students’ perception on peer correction for academic writing performance. *The Journal of English Literacy and Education*, 7(1), 11-19.
- Vermeer, A. (1992). “Exploring the Second Language Learner Lexicon”. *The Construct of Language Proficiency: Application of Psychological Models to Language Assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Walser, T. (2009). “An Action Research Study of Student Self-assessment in Higher Education. *Innovative Higher Education* 34: 299–306. doi:10.1007/s10755-009-9116-134, 299–306.
- White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal*, 33 (1), 1-36.
- Wilkins, D.A, (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: The MIT Press.
- Xiao, Y. & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' erformance and satisfaction within a Wiki environment. *Internet and Higher Education*, 11(3), 186-193.
- Zarei, A. & Yousefli, Z. (2015). The Effect of Assessment Type on EFL Learners’ Goal-Orientation. *Journal of Language, Linguistics and Literature*. 1(4): 112-119.