

## پژوهشی در نگرش استادان زبان خارجی نسبت به خود ارزیابی

عباسعلی رضایی\*

استادیار دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، ایران

گیتی افروز جوادی\*\*

مربی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۹/۱/۲۵، تاریخ تصویب: ۸۹/۳/۲)

### چکیده

ارتقاء آموزش زبان و پس‌انگاز ارزیابی آن، نیازمند تغییر بنیادی در نگرش استادان و نیز فراگیران در زمینه شیوه‌های جدید آموزش و ارزیابی است و هیچ تغییری در این گستره‌ها بدون به وجود آمدن اعتقاد نسبت به کارآمدی شیوه‌های جدید و نیز وجود تمایل و انگیزه میان استادان و فراگیران برای عملی کردن آن تغییرات و شیوه‌ها امکان‌پذیر نیست. پژوهش حاضر با هدف بررسی معلمان ایرانی زبان خارجی، در زمینه بکارگیری شیوه‌های جدید از سنجش به نام خود ارزیابی (Self Assessment) طراحی شده است. برای تحقق این هدف پرسشنامه‌ای به ۳۲ تن از استادان زبان تمام وقت و حق‌التدریسی دانشگاه‌ها داده شد. این پرسشنامه که توسط نویسندگان این مقاله تنظیم شده بود، نگرش استادان را مورد پرسش قرار می‌داد. این استادان به تدریس زبان‌های انگلیسی، آلمانی، ایتالیایی، و اردو اشتغال دارند و به استادان با تجربه، با سابقه تدریس ۱۰ سال به بالا، و استادان جوان، با سابقه تدریس کمتر از ۵ سال، تقسیم شدند. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که استادان زبان نسبت به عملی بودن شیوه‌های جدید سنجش به طور عام و خودارزیابی به طور خاص نگرشی منفی دارند. همچنین مشاهده شد که این قضیه بین استادان با تجربه جدی‌تر بوده و نوعی وابستگی شدیدتر نسبت به شیوه‌های متداول در آنها وجود دارد. اگرچه استادان جوان تا حدودی با شیوه‌های جدید آشنایی دارند، این آشنایی ناگزیر منجر به استفاده از این شیوه‌ها نمی‌شود. در توضیح این حالت می‌توان گفت استادان بر این باورند که سپردن اختیار سنجش به فراگیران، از قدرت و نفوذ آنان در کلاس می‌کاهد.

**واژه‌های کلیدی:** خودارزیابی، استادان با تجربه، استادان جوان، نگرش، شیوه‌های سنجش.

\* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۲، دورنگار: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۰، E-mail: aarezaee@ut.ac.ir

\*\* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۱۵۳، دورنگار: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۰، E-mail: gutijavadi@ut.ac.ir

## ۱- مقدمه

معرفی مفاهیمی چون خودیادگیری (Self Learning) و خود اتکایی (Self Autonomy) در آموزش و ارزیابی زبان نویدبخش معرفی شیوه‌های جدید تدریس و ارزیابی است. این بدان معنی است که زبان‌آموزان نه تنها باید مسئولیت یادگیری زبان خارجی، بلکه سنجش و ارزیابی آنچه را که آموخته‌اند نیز بر عهده بگیرند (سسکین و لیتل ۱۹۹۴). در دو دهه اخیر شاهد تغییر ساختاری محیط‌های آموزش از تدریس معلم-محور به شیوه‌های جدید فراگیر-محور بوده‌ایم. این تغییر ساختاری فقط شامل آموزش نشده، بلکه سنجش و ارزیابی را نیز در بر گرفته است. (باخمن و پالم ۱۹۹۶؛ کالفی، هایبرت و هامایان ۱۹۹۱).

خودارزیابی و دیگر-ارزیابی (Peer Assessment) دو شیوه سنجش‌اند که در آن فراگیران به صورت معنی‌داری در ارزیابی میزان یادگیری خود و همکلاسی‌هایشان شرکت می‌کنند. توجه روزافزون به مقولات جدید ارزشیابی منجر به بحث‌های جدی و تحقیقات مستمر درباره امکان کاربرد خودارزیابی شده است. این امر صرفاً به دلیل این‌که خودارزیابی می‌تواند در تربیت زبان‌آموزانی مستقل و خوداتکا نقش بسزایی داشته باشد، نیست، بلکه خودارزیابی قادر است تا حدودی در تقلیل بار کاری استادان نیز مؤثر باشد.

در خودارزیابی، برداشت زبان‌آموز پیرامون میزان یادگیری خود مورد نظر است و در دیگر-ارزیابی، نوع نگاه زبان‌آموز درباره میزان یادگیری سایر فراگیران مورد نظر است (بریندلی ۲۰۰۱). به این ترتیب کلاس به عنوان یک مجموعه در هم تنیده دیده می‌شود. در خود ارزیابی تمرکز بر روی دو نکته است: نخست توجه به این‌که آیا آنچه فراگرفته شده است، عمیق بوده است یا سطحی و دوم این‌که ارزیابی به منظور بهبود مداوم یادگیری انجام می‌پذیرد. چنین تغییر ساختاری در آزمون می‌تواند به بازنگری در توصیف نتایج آموزشی مورد انتظار از برنامه‌های آموزشی زبان بیانجامد.

از خودارزیابی، با عبارات دیگری نظیر خود-درجه‌بندی (Self-Rating) و تخمین از خود (Self-Estimating) یاد شده است که همگی را می‌توان به عنوان راه‌هایی که به دست آوردن اطلاعات از فراگیران در مورد توانایی‌ها و پیشرفت زبانی‌شان و آنچه آنان تصور می‌کنند یادگرفته‌اند، و می‌توانند با آموخته‌های خود در طی دوره آموزش زبان انجام بدهند، بکار برد. خودارزیابی فراگیران را به سوی اعتماد به نفس بیشتر برای اجرای تکلیف‌های زبانی (Language Tasks) و آگاهی از نقاط قوت و ضعفشان رهنمون می‌شود (بلانش و مرینو ۱۹۸۹). هاریس و مک کان (۱۹۹۴) خودارزیابی را به عنوان «اطلاعات مفید درباره انتظارات

دانش‌آموزان و مشکلات و نگرانی‌هایشان در فرایند یادگیری خود، واکنش‌هایشان نسبت به مطالب تدریس شده و روش‌های آموزشی ارائه شده و به طور کلی رویکردشان نسبت به دوره آموزشی» تعریف کرده‌اند. از نظر اسکارسون (۸۱-۸۰: ۱۹۹۷) «خودارزیابی عبارت است از این‌که فراگیران چگونه، با چه شرایطی، و تحت تأثیر چه عواملی توانایی زبان خود را ارزیابی می‌کنند. این توانایی هم شامل ارزیابی توانش عمومی زبان می‌شود و هم میزان یادگیری را می‌سنجد.» اسکارسون همچنین معتقد است که خودارزیابی، با درگیرکردن فعال فراگیران زبان در تمام مراحل یادگیری، یادگیری آنان را تضمین می‌کند. بنابراین، فراگیران زبان از خودارزیابی نه برای گرفتن نمره، بلکه برای بررسی دقیق پیشرفت و بهبود دانش زبانی خود استفاده می‌کنند. نوع نگرش معلمان و فراگیران و به طور کلی افرادی که دست‌اندرکار فرایند آموزش‌اند معرفی و به تبع آن بکارگیری شیوه‌های جدید ارزیابی را در گستره‌های آموزشی تحت تأثیر و یا حتی مورد تهدید قرار می‌دهد. در این باره نگرش استادان، نقش بارزتری را ایفا می‌کند، چرا که با بکارگیری خودارزیابی، مسئولیت ارزیابی از طرف استاد به زبان‌آموز تفویض می‌شود.

تاکنون موضوع ساختارهای آزمون‌های زبان و چگونگی تهیه و برگزاری آنها از منظرهای مختلف مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. محققان ایرانی به مسائل و جنبه‌های گوناگون سنجش و ارزشیابی از جمله روش‌ها و انواع آزمون‌های زبان، عوامل مؤثر در کنش آزمون‌دهندگان و همچنین جنبه‌های روان‌شناختی آزمون‌های زبان پرداخته‌اند، اما بحث خودارزیابی به دلایل مختلف، از جمله فرهنگی، ساختاری و آموزشی چندان مورد استقبال محققان ایرانی قرار نگرفته است، هرچند افرادی نظیر اسکارسون (۱۹۸۹)، باخمن (۲۰۰۶)، آلدسون (۲۰۰۱)، بلانش (۱۹۹۰)، و برایندلی (۱۹۹۱) و بسیاری دیگر از پژوهندگان گستره آموزش و آزمون زبان در این زمینه پژوهش‌هایی انجام داده‌اند که طی آنها کارایی و ارزش آموزشی خودارزیابی را به وضوح نشان داده‌اند.

تغییر در شیوه‌های آموزش و ارزیابی زبان‌آموزان، با هدف بهبود رفتارهای زبانی آنان، نیازمند تغییر در نگاه استادان نسبت به نوآوری‌ها در هر یک از دو زمینه آموزش و ارزیابی دارد. مدارس و حتی مؤسسات آموزش عالی دارای ساختارهای پیچیده‌ای‌اند که تغییر را به سختی و به کندی قبول و اجرا می‌کنند. دانستن این مسئله برای محققان جالب است که آیا استادان تغییرات پیشنهادی در زمینه کاری‌شان را با همان شیوه‌هایی که پیشنهاد شده اعمال کنند یا نه، تا بتوانند به بررسی دلایل این رفتارها بپردازند (مک‌لالین ۱۹۹۰ و فولر ۲۰۰۴ به

نقل از رساله واین‌بام، سوپوویتز، گراس، کول، وایس، ریکالده، ۲۰۰۶). به هر حال تغییر در این زمینه‌ها، همیشه غیر قابل پیش‌بینی و چالش‌برانگیز است و استادان همواره در تضاد با سیستم به صورت نسبتاً مستقل در کلاس‌ها عمل می‌کنند و از آزادی عمل در زمینه کاری خود لذت می‌برند (واین‌بام و سایرین ۲۰۰۶).

تضاد بین استقلال عمل نسبی استادان و برنامه‌های توصیه شده از طرف نظام‌های آموزشی برای بهبود و پیشرفت آموزش زبان موقعیت نامطلوبی را برای آنان فراهم می‌کند. از طرف دیگر، برنامه‌های اصلاح و تغییر نمی‌توانند به‌عنوان محرکی برای تغییر در کار استاد و فراگیر عمل نمایند. تحقیقات متعددی، از جمله تحقیق گلنن، بادی لی، گالگر و کر (۲۰۰۴) که در مقاله و این‌بام ۲۰۰۷ به آن اشاره شده، از این جمله‌اند. این تحقیقات همچنین نشان داده‌اند که برنامه‌های اصلاحات در حقیقت اثر خیلی محدودی در کار کلاسی استادان داشته است. به نظر می‌رسد که آشنایی معلمان با شیوه آزمون خودارزیابی از آن رو که فضای آموزشی بهتری را ایجاد می‌کند و به فراگیران استقلال می‌بخشد، از اهمیت خاصی برخوردار است. در نتیجه، کسب اطلاعات درباره نگرش استادان در مورد تغییرات در آموزش و ارزیابی فراگیران نیز مهم است، چرا که این اطلاعات می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های آموزشی بسیار مؤثر باشد. نگرش منفی نسبت به شیوه‌های جدید، چه در آموزش و چه در ارزیابی، ممکن است به ایجاد بی‌میلی نسبت به استفاده از دستاوردها و نوآوری‌ها در میان استادان بیانجامد.

از سوی دیگر، این احتمال وجود دارد که فراگیران تحت تأثیر نگرش منفی استادان خود از بهره‌گیری از شیوه‌های جدید آموزش و ارزیابی محروم شوند و نتوانند از حداکثر توان خود در یادگیری بهره‌مند شوند و در نتیجه، نیازها و خواسته‌های زبانی آنها برآورده نشود. مشخص است که برای برخورد ایجابی با این نگرش منفی ابتدا باید وجود چنین نگرشی تعیین گردد و سپس میزان آن تشخیص داده شود. تحقیق حاضر در تلاش است که وجود چنین نگرشی را در استادان نسبت به شیوه‌های جدید ارزیابی به طور عام، و خودارزیابی به طور خاص در ایران شناسایی و مطالعه کند. نکته قابل توجه این که در تحلیل داده‌ها پیوسته نظرات دو گروه از استادان، یعنی استادان جوان و مجرب، همانگونه که در بخش شرکت‌کنندگان معرفی و مطرح شده است، به تفکیک مطمح نظر بوده است. سؤال‌های فراروی این تحقیق عبارتند از:

۱- آیا استادان با شیوه‌های جدید آزمون آشنایی دارند و تا چه میزان آنها را کاربردی

می‌دانند؟

۲- مهمترین نقش استاد در کلاس از نظر استادان چیست؟

۳- استادان معمولاً از چه شیوه و چه نوع آزمون‌هایی استفاده می‌کنند؟

۴- نقاط مثبت و منفی خود ارزیابی چیست؟

۵- از دیدگاه استادان، آیا زبان‌آموزان ایرانی قدرت خودارزیابی را دارند (و در صورت

مثبت بودن پاسخ) چه درصدی از نمره کلاس را می‌توان به خودارزیابی اختصاص داد؟

## ۲- روش تحقیق

### ۲-۱- شرکت کنندگان

۳۲ نفر از استادان زبان‌های آلمانی، اردو، اسپانیایی، انگلیسی، ایتالیایی، روسی و فرانسه از اعضای هیئت علمی و یا استادان پاره‌وقت دانشگاه‌ها در این تحقیق شرکت کردند. نیمی از این افراد، با توجه به سابقه تدریس بیش از ۱۰ سال، به عنوان استادان با تجربه و نیمی دیگر، با سابقه تدریس کمتر از ۵ سال، به عنوان استادان جوان در نظر گرفته شدند.

### ۲-۲- ابزار تحقیق

پرسشنامه‌ای که در گردآوری داده‌ها از استادان در تحقیق مورد استفاده قرار گرفت، دارای

۳۴ سؤال بود که موارد زیر را مورد پرسش و مطالعه قرار می‌داد:

- آشنایی با شیوه‌های جدید ارزیابی (خودارزیابی)
- مزایا و مضار خودارزیابی از نظر آن‌ها
- مهمترین نقش معلم در کلاس
- شیوه‌های مطلوب ارزیابی
- نگرش استادان زبان نسبت به تغییر در نوع ارزیابی
- مشخصات یک فراگیر خوب زبان از نظر آن‌ها

نتایج داده‌های به‌دست آمده از اجرای این پرسشنامه به ترسیم سیمای استادان زبان در دانشگاه می‌پردازد. در بخش اول، میزان آشنایی استادان با شیوه‌های جدید ارزیابی و نظرات آنها نسبت به این شیوه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد و در بخش دوم، مشخصات فراگیران خوب زبان تجزیه و تحلیل می‌گردد.

سؤال‌های پرسشنامه با تکرار و جمله‌بندی‌های متفاوت اعتبار (Validity) و یکنواختی

(Consistency) جواب‌های داده شده را کنترل می‌کنند. نیز از تحلیل کیفی داده‌ها برای ارائه نحوه عملکرد استادان ایرانی زبان خارجی درباره آنچه که در کلاس‌ها به صورت واقعی در جریان است و توسط آنان پیاده می‌شود و آنچه که این استادان فکر می‌کنند بهتر یا صحیح‌تر است که در کلاس‌ها انجام شود، استفاده شده است.

### ۳- یافته‌های تحقیق

پیش از پرداختن به پرسش‌های تحقیق حاضر، باید به این نکته اشاره کرد که یکی از سؤال‌های پرسشنامه به بررسی میزان تمایل استادان به شرکت در چنین تحقیقی پرداخته است. نیمی از استادان مجرب (۵۰٪) و ۸۷٪ از استادان جوان آمادگی خود را برای شرکت در چنین تحقیقی اعلام کردند. علت چنین درصد بالایی از آمادگی را می‌توان با توجه به این‌که این تحقیق در محیط دانشگاه انجام می‌گرفت و معمولاً استادان از انجام پروژه‌های تحقیقی استقبال می‌کنند، تفسیر کرد. از طرف دیگر، شرکت جدی استادان در این تحقیق می‌تواند بیانگر تمایل آنها به ایجاد یک تغییر معنی‌دار که نوع ارزیابی زبان‌آموزان است باشد.

#### ۳-۱- سؤال اول تحقیق

سؤال اول تحقیق حاضر به بررسی میزان آشنایی استادان با شیوه‌های جدید آزمون و این‌که تا چه میزان استادان این شیوه‌ها را مفید و کارا می‌دانند می‌پرداخت. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که ۸۷٪ از استادان جوان و ۶۷٪ از استادان مجرب با شیوه‌های جدید آشنایی دارند.

#### ۳-۲- سؤال دوم تحقیق

سؤال دوم تحقیق، مهمترین نقش استاد در کلاس از نظر استادان را می‌کاود. در این زمینه ۷ گزینه مختلف از «الف» تا «ز» در اختیار استادان قرار گرفت و از آنها خواسته شد به ترتیب اهمیت و اولویت به آنها از ۱۰ الی ۳۰ امتیاز بدهند. این گزینه‌ها به ترتیب عبارت بودند از:

- گزینه الف: در اختیار گذاشتن تجربیات مفید یادگیری
- گزینه ب: در اختیار گذاشتن یک مدل صحیح از کاربرد زبان
- گزینه ج: جواب دادن به سؤال‌های فراگیران زبان
- گزینه د: تصحیح اشتباهات فراگیران زبان

- گزینه ه: کمک به فراگیران در کشف شیوه‌های مؤثر یادگیری
- گزینه و: انتقال مهارت‌ها و دانش به فراگیران
- گزینه ز: تطبیق شیوه تدریس با نیازهای فراگیران

جدول شماره ۱: نظر استادان در خصوص نقش استاد در کلاس

استادان مجرب					استادان جوان				
مجموع	۳۰	۲۰	۱۰	گزینه	مجموع	۳۰	۲۰	۱۰	گزینه
	امتیاز	امتیاز	امتیاز			امتیاز	امتیاز	امتیاز	
۱۷۰	۵	۰	۲	الف	۱۱۰	۳	۲	۰	الف
۱۰	۰	۰	۱	ب	۷۰	۲	۰	۱	ب
۱۹۰	۵	۱	۲	ج	۶۰	۲	۰	۰	ج
۱۰۰	۲	۲	۰	د	۱۰۰	۲	۲	۰	د
۱۶۰	۰	۶	۴	ه	۲۱۰	۱	۶	۶	ه
۲۰۰	۵	۲	۱	و	۱۷۰	۴	۲	۱	و
۱۶۰	۰	۵	۶	ز	۱۹۰	۲	۳	۷	ز

دیدگاه استادان درباره مهم‌ترین نقش معلم در کلاس، با توجه به سال‌های تجربه، متفاوت بود. استادان جوان بیشترین اهمیت را به دو انتخاب «ه» و «ز» دادند. این بدان معنی است که به نظر آنان، استاد باید برای کمک به فراگیران، در کشف شیوه‌های مؤثر یادگیری و نیز تطبیق شیوه تدریس با نیازهای فراگیران تلاش کند. ۱۳ نفر گزینه «ه» را با امتیاز ۲۱۰ به عنوان مهم‌ترین نقش معلم در کلاس برگزیدند، در حالی که ۱۰ نفر استاد مجرب به این گزینه مجموعاً امتیاز ۱۶۰ دادند. دومین گزینه محبوب بین استادان تازه کار گزینه «ز» بود که ۱۲ نفر از آنان به آن امتیاز ۱۹۰ دادند، در حالی که ۱۱ نفر استاد مجرب به آن امتیاز ۱۶۰ را اختصاص دادند. انتخاب «ه» به نقش معلمان پرداخته بود که با توجه به نیازهای دانش‌آموزان شیوه‌های مناسب آموزش و آزمون را انتخاب کنند. باید در نظر داشت که انتخاب‌های «ه» و «ز» از نظر روش‌شناختی جدید آموزشی با روش آموزشی «فراگیر محور» تطابق دارد. از داده‌های ارائه

شده در جدول فوق می‌توان به این نتیجه رسید که استادان جوان، موافق دادن اختیار بیشتر به زبان‌آموزان در آموزش زبان‌اند ولی این موافقت شامل اعطای اختیار به فراگیر در آزمون نمی‌شود. محبوبترین نقش انتخابی برای استادان مجرب انتخاب «و» بود که ۲۰۰ امتیاز کسب کرد، این گزینه از استادان جوان امتیاز ۱۷۰ را گرفت و انتخاب سوم آنها شد. انتخاب «و» اعلام می‌دارد که استادان، مسئول یادگیری فراگیران‌اند. انتخاب بعدی استادان مجرب انتخاب «ج» بود که ۱۹۰ امتیاز گرفت. این گزینه می‌گوید که مهمترین نقش استاد، جوابگویی به سؤالات فراگیران است.

سومین انتخاب استادان مجرب، گزینه «الف» بود که در آن معلم به عنوان انتقال دهنده تجربه شخصی‌اش به فراگیر در یادگیری زبان معرفی شده است. این گزینه از استادان جوان ۱۱۰ امتیاز گرفت. همچنین برای استادان جوان گزینه «و» (۱۷۰ امتیاز، گزینه «ز» (۱۹۰ امتیاز و گزینه «ه» (۲۱۰ امتیاز و برای استادان با تجربه گزینه‌های «ز»، «ج» و «و» به ترتیب ۱۶۰، ۱۹۰ و ۲۰۰ امتیاز به‌دست آورد. این انتخاب‌ها نشان می‌دهد که برای استادان مجرب تصویر استاد در کلاس به‌عنوان ظرف دانشی است که باید دانشجویان از آن بهره‌گیرند، در حالی که نقش معلم برای استادان جوان‌تر کمک به فراگیران در انتخاب مطالب مورد نظر با توجه به نیازهای آنها و سپس پیاده‌کردن شیوه‌های آموزشی مناسب با آن نیازها می‌باشد. این استادان در مورد نوع آزمون سکوتی معنا دار دارند. در جدول شماره ۱ مجموع این اطلاعات ارائه شده است.

### ۳-۳- سؤال سوم تحقیق

در سؤال سوم تحقیق حاضر، شیوه یا شیوه‌های آزمون‌ی و نیز نوع یا انواع آزمون‌هایی که معمولاً مورد استفاده استادان قرار می‌گیرد، بررسی شد. از بین ۱۶ استاد مجرب، ۷ نفر جوابی به این سؤال ندادند. ۲ نفر از آنها از پورت فولیو (Portfolio) نام بردند و ۲ نفر دیگر از پروژه (Project) یاد کردند. از بین استادان تازه کار نیز، ۶ نفر این سؤال را بی‌پاسخ گذاشتند و ۴ نفر از پورت فولیو نام بردند. نیمی از استادان تازه کار از خودارزیابی و دیگرارزیابی به عنوان شیوه‌ای متفاوت و جدید برای سنجش دانش زبانی نام بردند، با این مضمون که این آشنایی می‌تواند نوید بخش آن باشد که استفاده از آنها نیز بزودی در محیط‌های آموزشی دیده شود.

همچنین نتایج به‌دست آمده حاکی از آن بود که ۳۲٪ استادان جوان و ۵۰٪ استادان مجرب از خودارزیابی استفاده نکرده‌اند و نیمی از استادان مجرب و ۳۷٪ از استادان جوان عدم تمایل خود را برای استفاده از این روش‌ها، لاقول در آینده نزدیک، اعلام کردند. در زمینه انواع



تست‌هایی که استادان معمولاً بکار می‌برند، مشخص شد که در بین پاسخ‌های ارائه شده ۷۵٪ (۱۲ نفر) از استادان مجرب و ۵۶٪ (۹ نفر) از استادان تازه‌کار از آزمون تشریحی (Essay) استفاده می‌کنند، در حالی که ۶۸٪ (۱۱ نفر) از استادان مجرب و ۶۲٪ (ده نفر) از استادان جوان تست چهار جوابی را به عنوان تستی که می‌تواند به خوبی و به تنهایی و یا همراه آزمون تشریحی بکار رود، انتخاب کردند. ۴ استاد مجرب و ۵ استاد تازه کار از پورت فولیو نام بردند. نیمی از استادان از امتحان پایان دوره (Summative) و نیمی دیگر از امتحانات میان-دوره‌ای (Formative) یاد کردند. آشنایی ۳۷٪ استادان جوان با شیوه‌های جدید آموزش و مخصوصاً دیگر ارزیابی و ترجیح ۸۷٪ از آنها به استفاده از آزمون‌های میان-دوره‌ای در مقایسه با تمایل ۵۰٪ از استادان مجرب به استفاده از تست‌های مشابه، نشان‌دهنده تمایل بیشتر استادان جوان برای استفاده از شیوه‌های غیر متداول است.

در این باره پرسیده شد که آیا تست‌های طراحی شده استادان، همواره از یک نوع‌اند؟ پاسخ «بلی» به معنی آن بود که تست‌های آنان از یک نوع است و پاسخ «خیر» نشانگر رعایت تنوع در تست‌ها بود. همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود جواب ۱۸٪ (۳ نفر) از استادان جوان به این پرسش مثبت و ۱۳ نفر یعنی ۸۱٪ از آنان منفی بود و از طرف دیگر ۱۴ نفر از استادان مجرب گفتند که تست‌های آنها همیشه متفاوت است. هر چند این جواب با توجه به آنچه استادان عملاً در کلاس‌های خود اجرا می‌کنند، در تضاد است. در حالی که ۲ تن از استادان مجرب از پاسخ دادن به این سؤال اجتناب کردند، هیچ یک از استادان جوان این سؤال را بی جواب نگذاشتند.

جدول شماره ۲: فراوانی و درصد پاسخ‌های مثبت و منفی استادان به سؤال ۸

استادان مجرب						استادان جوان					
بدون پاسخ		خیر		بلی		بدون پاسخ		خیر		بلی	
۲	۱۲٪	۱۴	۸۷٪	۰	۰٪	۰	۰٪	۱۳	۸۱٪	۳	۱۸٪

### ۳-۴- سؤال چهارم تحقیق

در سؤال چهارم این تحقیق نقاط قوت و ضعف خودارزیابی از دیدگاه استادان، اعم از جوان و مجرب را مورد بررسی قرار داده است. در دو بخش ذیل به تفکیک نقاط قوت و

ضعف خودارزیابی ارائه شده است.

### ۳-۴-۱- نقاط قوت خودارزیابی

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود، از مهمترین مواردی که به‌عنوان منافع خودآزمونی از دیدگاه استادان زبان از طرف هر دو گروه استادان مطرح شد: ۱- آگاهی دانشجویان نسبت به دانش زبانی خود، یعنی نقاط قوت و ضعف (۴۴٪ استادان جوان و ۷۵٪ استادان مجرب) ۲- خوداتکایی (۲۲٪ استادان جوان و ۳۳٪ استادان مجرب) و تصویر روشن از سطح زبانی دانشجویان (۱۱٪ استادان جوان و ۴۱٪ استادان مجرب) بود. از طرفی استادان مجرب دو نکته دیگر را هم ذکر کردند که یکی تنوع در شیوه‌های ارزیابی ۵۸٪ و دیگری دخالت دانشجویان در امر آزمون ۱۱٪ بود.

جالب توجه این‌که نقاط قوت بسیاری برای خودارزیابی در کلاس‌های زبان از طرف کسانی مطرح است که به هیچ‌کدام از آنها از طرف این استادان، چه جوان و چه مجرب، اشاره نشده است، همانند رابطه بهتر بین استاد و معلم، خلاقیت در آموزش و یادگیری، دقت بیشتر و تداوم در سنجش، جامع بودن امتحان و نیز پرورش حس مسئولیت‌پذیری در فراگیر.

جدول شماره ۳: نقاط قوت خودارزیابی از دیدگاه استادان ایرانی زبان

استادان مجرب		استادان جوان		منافع
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۷۵٪	۹	۲۲٪	۲	خود اتکائی فراگیر
۳۳٪	۳	۴۴٪	۴	آگاهی از دانش زبانی خود
۴۱٪	۵	۱۱٪	۱	تصویر دقیق از فراگیر
۵۸٪	۷	-----	-----	تنوع شیوه های ارزیابی
۱۱٪	۲	-----	-----	دخالت فراگیر در کار ارزیابی

### ۳-۴-۲- نقاط ضعف خودارزیابی

هر دو گروه از استادان، عدم اطلاع دانشجویان از دانش زبانی‌شان (۶۶٪ استادان جوان و ۳۳٪ استادان مجرب)، اختصاص نمره بیش از اندازه به خود (۳۳٪ هر دو گروه) و عدم دقت

در آزمون (۱۶٪ استادان جوان و ۱۱٪ استادان مجرب) را به عنوان نقاط ضعف خودارزیابی ذکر کرده‌اند. ۳۳٪ استادان جوان دو کاستی دیگر را نیز برای خودارزیابی بر شمرده‌اند: اولی زمان‌بر بودن خودارزیابی و دیگری نیاز دانشجویان به دریافت آموزش قبل از اقدام به خودارزیابی. بسیاری از استادان در صحبت‌هایی که با نویسندگان مقاله حاضر داشتند عدم آمادگی فرهنگی در دانشجویان را برای به‌عهده گرفتن چنین مسئولیتی جزو دلایل عدم تمایل خود برای استفاده از خودارزیابی در کلاس‌هایشان دانسته‌اند. جدول شماره ۴ خلاصه اطلاعات به‌دست آمده را ارائه می‌نماید.

جدول شماره ۴: نقاط ضعف خود ارزیابی از دیدگاه استادان ایرانی زبان

استادان مجرب		استادان جوان		نقاط ضعف
در صد	تعداد	درصد	تعداد	
۳۳٪	۳	۶۷٪	۱۱	عدم وجود دانش و آموزش
۳۳٪	۳	۳۳٪	۴	تقلب و دادن نمره زیاد
۳۳٪	۳	۳۳٪	۴	وقت گیر بودن
۳۳٪	۳	۳۳٪	۴	نیاز به تربیت دانشجو و استاد
۱۱٪	۱	۱۶٪	۲	عدم دقت آزمون
۱۱٪	۱	۸٪	۱	غیر عملی بودن
۱۱٪	۱	۸٪	۱	عدم همخوانی نمره دانشجو با نمره استاد

### ۳-۵- سؤال ششم تحقیق

نکته قابل توجه از دیدگاه استادان این است که آیا زبان‌آموزان ایرانی قدرت خودارزیابی را دارند و چه درصدی از نمره کلاس را می‌توان به خودارزیابی اختصاص داد؟ در این راستا مشخص شد که باور ۱۱ نفر از استادان جوان (۶۸٪) و ۱۳ نفر استادان مجرب (۸۱٪) این است که زبان‌آموزان توانایی ارزیابی دانش زبانی خود را دارند و این در حالی است که ۲ نفر

از استادان جوان و فقط یک نفر از استادان مجرب قائل به عدم توانایی زبان‌آموزان در ارزیابی خود بودند. جدول شماره ۵ اطلاعات گردآوری شده را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵: فراوانی و درصد پاسخ‌های مثبت و منفی استادان

استادان مجرب					استادان جوان						
بدون پاسخ		خیر		بلی		بدون پاسخ		خیر		بلی	
۲	۱۲٪	۱	۶٪	۱۳	۸۱٪	۳	۱۸٪	۲	۱۲٪	۱۱	۶۸٪

یکی دیگر از نکات شایسته بررسی این است که بدانیم به نظر استادان چه درصدی از نمره یک کلاس را می‌توان به خودارزیابی اختصاص داد. آنچه حائز اهمیت به نظر می‌رسد این است که استادان دامنه نمره مختص خودارزیابی زبان‌آموزان را به صورت غیر قابل باوری وسیع اعلام کردند. این دامنه از ۱۰ الی ۲۰ درصد نمره تا ۶۰ الی ۷۰ درصد آن را در بر می‌گرفت. به طور کلی ۵۴٪ (۶ نفر) از استادان جوان و ۵۵٪ (۵ نفر) از استادان مجرب ۲۰-۱۰ درصد و ۳۳٪ از استادان جوان (۴ نفر) و ۲۲٪ نفر از استادان مجرب (۲ نفر) معتقد بودند که می‌توان ۲۰-۳۰ درصد نمره را به دانشجویان اختصاص داد. با توجه به اطلاعات گردآوری شده می‌توان اذعان داشت که در مجموع ۱۰ نفر از استادان جوان (۸۷٪) و ۷ نفر از استادان مجرب (۷۷٪) دامنه ۱۰-۳۰ درصد نمره را دامنه‌ای معقول برای اختصاص دادن به نمره خودارزیابی دانستند. در اینجا لازم به اشاره است که حدود نیمی از هر دو گروه (۷ نفر از ۱۴ نفر استادان جوان جواب دهنده به این سؤال و ۶ نفر از ۱۲ نفر استاد مجرب) بر روی پیش شرط تربیت زبان‌آموز قبل از اجرای روش خودارزیابی تأکید داشتند.

جدول شماره ۶: نظرات استادان جوان و مجرب پیرامون درصد از نمره‌ای که می‌توان به خودارزیابی اختصاص داد.

استادان مجرب		استادان جوان		درصد نمره
۵	۵۵٪	۶	۵۴٪	۱۰-۲۰
۲	۲۲٪	۴	۳۳٪	۲۰-۳۰
۲	۲۲٪	-----	-----	۴۰-۵۰
-----	-----	۱	۹٪	۶۰-۷۰
۷	۴۳٪	۵	۳۱٪	بدون پاسخ

#### ۴- نتیجه‌گیری و بحث

عدم استفاده از خودارزیابی در کلاس‌های زبان می‌تواند به علت وجود نگرش منفی استادان زبان به این مقوله باشد. بدان معنی که استادان زبان به طور کلی در برابر هر گونه تغییری از خود مقاومت نشان می‌دهند. این موضوع به طور خاص درباره خودارزیابی نیز صادق است. مک‌لالین (۱۹۹۰) و ریچاردسن (۱۹۹۶) با اشاره به این مسئله می‌گویند تجربه، مجموعه باورها، و فلسفه آموزش در اعمال تغییر مؤثر است. از سوی دیگر آندرسن (۱۹۷۱) نگرش مثبت را به میزان و نوع اطلاعاتی که استادان درباره نوآوری از طریق ارتباط با همکاران و یا دیگران به دست می‌آورند، می‌داند. فستینگر (۱۹۵۲)، اشتاینر (۱۹۶۶) و شاختر (۱۹۵۱) نشان داده‌اند که نگرش افراد نه تنها از طریق عوامل فردی نظیر تجربه و یا موقعیت شغلی معلم در سازمان آموزشی، بلکه به وسیله همکاران آنها نیز شکل گرفته و یا تغییر می‌یابد.

هایدر (۱۹۸۵)، مارسدن (۱۹۸۱) و بالو (۱۹۷۷) نقش سازنده افرادی با نگرش‌های یکسان را در یک سازمان آموزشی برای اجرای موفقیت‌آمیز نوآوری‌ها مورد تأیید قرار می‌دهند. در تحقیقات انجام شده توسط وودوارد (۱۹۹۱) به نقل از (لوس آجلس ۲۰۰۰)، ۱۸ عامل از جمله سن، جنسیت، نیاز، و انگیزه در تصمیم‌گیری برای تغییرات مؤثراند. به گفته این صاحب‌نظران، باورهای مورد نظر و قابل قبول معلمان همان عقاید شخصی آنها است و مشخص کننده این است که چه روشی در کلاس کارایی دارد و چه روشی از نظر آنها مردود است. پرابو (۱۹۹۲) چهار عامل را که در شکل‌گیری نگرش معلمان مؤثر می‌باشند ذکر می‌کند. این عوامل عبارتند از: زبان‌آموزان، پیشینه آموزشی معلمان، همکاران، و خود معلم. در همین زمینه وینتر (۱۹۹۲) بر این باور است که نقش ما به عنوان معلم، بیشتر از طریق شیوه‌های آموزشی شکل می‌گیرد که خود ما آنها را به عنوان دانش‌آموز در زمان تحصیل خود دریافت کرده‌ایم.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که حتی در صورت قبول لزوم تغییر در آموزش و آزمون زبان از طرف استادان دانشگاه، پیاده کردن تغییر و ادامه آن بستگی زیادی به نگرشی دارد که این استادان نسبت به هر نوع تغییر دارند. در ضمن، تجربه قبلی استادان به عنوان فراگیران یک زبان خارجی، تأثیر زیادی در انتخاب نوع کلاسی که این استادان درس می‌دهند، روش تدریس آنان و مهم‌تر از همه نوع آزمون‌هایی که برگزار می‌کنند دارد.

علاوه بر آن، نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن است که استادان زبان در دانشگاه، نگرشی منفی نسبت به شیوه‌های آزمون متناوب، به طور کلی، و خودآزمونی، به طور خاص، دارند.

آنچه که مشاهده شد این بود که افزایش سابقه تدریس باعث ایجاد ترجیح در استادان در انتخاب شیوه‌های متداول تدریس و نیز آزمون‌های متداول و سنتی می‌شود. همچنین نشان داده شد که این بیشتر استادان مجرب بودند که با شیوه‌های جدید تدریس و آزمون ناآشنا بودند. جالب این بود که استادان جوان علیرغم آشنایی با شیوه‌های جدید تدریس و آزمون و نیز حتی علیرغم کاربرد شیوه‌های جدید آموزش زبان در کلاس‌هایشان، همچنان از شیوه‌های متداول و سنتی آزمون زبان نظیر تست‌های چهارگزینه‌ای و پر کردن جای خالی برای سنجش یادگیری زبانی زبان‌آموزان خود استفاده می‌کنند. بنابراین آشنایی با شیوه‌های جدید به خودی خود منجر به تضمین کاربرد شیوه‌های جدید آزمون در کلاس‌های زبان نمی‌شود. این عدم کاربرد می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد نظیر: الف) نگرش منفی موجود در هر دودسته از استادان نسبت به تغییر، ب) ترس از تفویض قدرت به فراگیران در کلاس و ج) عدم اطمینان از دانش زبانی فراگیران.

آنچه که از پاسخ‌های استادان به سؤال‌های پرسشنامه تحقیق مشخص شد این بود که استادان، به خصوص استادان با تجربه، با شیوه‌های جدید آزمون خودارزیابی ناآشنا بودند و این جای تأسف دارد که این شیوه‌ها به صورت صحیح در محیط‌های آموزش عالی مطرح نشده است. حقیقت انکارناپذیر این است که عدم اطلاع از چیزی همواره با خود نگرشی منفی توأم با بیم همراه است. در نتیجه، برای جلوگیری از ایجاد چنین نگرشی، سیاست‌گذاران و مسئولان رده‌بالای آموزشی کشور که مسئول برنامه‌ریزی آموزشی‌اند باید با تصمیم‌گیری بجا و به موقع، معرفی شیوه‌های جدید آموزش و آزمون را در برنامه‌های تربیت مدرس و نیز برنامه‌های بازآموزی و فرصت‌های مطالعاتی، بگنجانند. همراه با این آشنایی است که نگرش و دیدگاه مثبت در استادان و تمایل برای آزمون شیوه‌های جدید آموزش و آزمون نیز ایجاد می‌شود.

اعتقاد همگانی بر این است که اگر چه هدف نهایی تغییر در محیط آموزشی، ارتقاء بهبود کیفیت آموزش است، اما تنها اراده و خواست دو طرف درگیر و مشارکت‌کننده در آموزش، یعنی مدرس و فراگیر است که می‌تواند آن را محقق سازد. در غیر این صورت موفقیت چشمگیری حاصل نخواهد شد و نتیجه تلاش برای تغییر بدون تصمیم قاطع معلم و فراگیر در پیاده کردن آن تغییر، چیزی جز اتلاف وقت و انرژی نخواهد بود (مک لالین ۱۴).

اگر چه می‌توان با طراحی سامانه‌ای مؤثر و برانگیزاننده، استادان را تشویق به پیاده کردن رفتارهای خاص در کلاس کرد، اما همکاری دراز مدت آنان در گرو درگیر کردن داوطلبانه

استادان و شاگردان در اجرایی کردن یک شیوه خاص تدریس یا آزمون است. تحقق چنین رفتاری در گرو آن است که اعتقادات، عواطف و یا دانش ناشی از آموزش و یا تجربه استادان، همسو و هم جهت با روش معرفی شده باشد.

استادان جوان همانند استادان با تجربه باید نه تنها با نظریه‌هایی که منجر به استفاده از خودارزیابی شده، آشنا شوند، بلکه باید با تفاوت‌های موجود بین تست و خودارزیابی و نیز طبیعت «فراگیر محور» خودارزیابی آشنا شده و چگونگی اجرای آن را در کلاس‌ها به صورت عملی مشاهده کنند. لازم است مدرسان آینده زبان با سطوح مختلف دانش زبانی و نیز تجربه دریافت آموزش در کلاس‌های مختلف زبان و نیز شرکت در آزمون‌های گوناگون، شیوه‌های مختلف آزمون را در محیط‌های مختلف آموزشی مورد مطالعه و بررسی قرار دهند (یانیش ۲۰۰۷).

سال‌های تدریس، عامل مهمی در نوع کلاس انتخاب‌شده توسط استاد است. استادان مجرب بیشتر به کلاس‌هایی تمایل دارند که مدرس در آن نقش کلیدی و کنترل کننده دارد، در حالی که نوع کلاس بیشتر استادان جوان کلاسی است که در آن استاد و فراگیر هر دو در اداره، و حتی تصمیم‌گیری برای اداره کلاس نقش تعیین کننده‌ای دارند، ولی درباره نوع امتحان، این استاد است که حرف آخر را می‌زند. هر دو گروه استادان از انواع سنتی آزمون برای سنجش دانش زبانی فراگیران خود استفاده می‌کنند و در این رابطه در آزمون نقش فراگیر زبان بیشتر دریافت کننده دانش می‌شود نه سازنده آن.

یافته مهم دیگر تحقیق حاضر، این بود که استادان با تجربه بیشتر از ۱۰ سال در مورد نوع تدریس خود دچار نوعی مقاومت‌اند، بدین معنی که با ازدیاد سابقه تدریس، تغییر نوع تدریس اگر نگوئیم غیر ممکن، بلکه تا حد زیادی دشوار می‌شود. همگان می‌دانند که مراکز آموزشی و مدارس سازمان‌های پیچیده‌ای‌اند که هر تغییر در آنها از طریق فرایند مشکل و کند انجام می‌پذیرد. نتایج حاصل از این تغییرات نیز معمولاً غیر قابل پیش‌بینی و چالش‌برانگیز است. و این بیشتر بدان علت است که استادان در سر کلاس‌های خود از استقلال برخوردارند که به آنها آزادی عمل در پیاده کردن این تغییرات را می‌دهد. استادان نقش تعیین کننده‌ای در موفقیت هر نوع تغییر روش تدریس و یا نوع آزمون دارند. نگرش استادان نقشی اساسی را در خلق نگرش مثبت و یا منفی در زبان‌آموزان، و در نتیجه، تحکیم و تثبیت هر نوع نوآوری در کلاس درس را دارد.

هدف از اجرای برنامه‌های تربیت مدرس، یاری رساندن به استادان در توسعه بنیان‌های

علمی آنها است که به آنها در گرفتن تصمیماتی تخصصی و بهتر در ارتباط با زبان‌آموزان و نیازهای آنها کمک می‌کند (یانیش ۲۰۰۷). پیرسن (۲۰۰۳، ۱۵) معتقد است که دانش حرفه‌ای باید عمیق و وسیع باشد و این که لازم است استادان دانش خود را برای ایجاد برنامه آموزشی مناسب برای هر کدام از فراگیران (به صورت فردی) و نیز برای همه فراگیران (به صورت عمومی) و نیز تغییر شیوه‌هایی که در عمل موفق نیستند، بکار گیرند.

دوره‌های آزمون‌سازی و تست که در کلاس‌های تربیت معلم و مدرس و نیز دوره‌های باز آموزی معرفی می‌شوند می‌توانند به عنوان پیش‌درآمدی برای مشاوره و بحث بیشتر در مورد اعتبار شیوه‌های متناوب آزمون، چه در سطح کلاس‌ها و چه در سطح امتحانات سراسری کاربرد پیدا کنند. دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی می‌توانند از تجارب خود به عنوان معلم با فراگیران زبان، بحث کرده و دیدگاه‌های خود را (حتی به صورت خاطره‌نویسی) مشکلات و منافع کاربرد شیوه‌های جدید را در برابر شیوه‌های قدیمی مطرح کنند.

امید است که با آشنایی استادان و معلمان با شیوه‌های جدید آزمون، بخصوص خودارزیابی، گامی مؤثر در جهت تداوم آموزش زبان حتی پس از پایان تحصیلات دوره زبان‌آموزی رسمی (در دبیرستان، دانشگاه، و یا کلاس‌های خصوصی) که فراگیر زبان عملاً ارتباط خود را با معلم زبان را از دست داده، برداشته شود. در این صورت چون فراگیران به طور طبیعی با خودارزیابی آشنا شده‌اند و قادر به ارزیابی داشته‌ها و دانسته‌های خویشند، تداوم فرایند آموزش امکان‌پذیر می‌شود. در واقع با معرفی خودارزیابی به فراگیران زبان، آنان ماهیگیری را فرا گرفته‌اند و هرگز گرسنه نخواهند ماند. اعتقاد پژوهشگران و نگارندگان مقاله حاضر آن است که اگر زبان‌آموز بداند چه چیزی را آموخته، خود در صدد یادگیری آنچه نیاموخته است نیز بر خواهد آمد و یادگیری زبان را به طور مستقل و نظام‌مند دنبال خواهد کرد.

### Bibliography

- Anderson, N.H. (1971). "Integration theory and attitude change". *Psychological Review*, 78(3): 171-206.
- Bachman, L. F, and Palmer, A. S. (1989). "The Construct Validation of Self-Ratings of Communicative Language Ability". *Language Testing*, 6, 14-25.
- Bachman, L. F, and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.



- Blanche, P. and Merino, B. (1989). "Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers". *Language Handbook of Reading Research* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman, 281-309.
- Blau, P. (1977). *Inequality and Heterogeneity*. New York: Macmillan.
- Brindley, G. (2001). Assessment in reading, In R. Carter, & D. Nunan, (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calfee, R. & Hiebert, E. (1991). Classroom assessment of reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman.
- Festinger, L. (1950). "Informal social communication". *Psychological Review*, 57, 271-82.
- Fowler, F. (2004). *Policy Studies for Education Readers*. (2<sup>nd</sup> Ed.) Upper Saddle River, N. J: Pearson.
- Glennan, T. K. Bodilly, S. J., Galegher, J. & Karr, K. A. (2004). *Expanding the reach of education reforms. Perspectives from leaders in Scale-up of educational interventions*. Santa Monica, Canada: RAND.
- Hamayan, E. (1995). "Approaches to alternative assessment". *Annual Review of Applied Linguistics*. 15, 212-226.
- Harris, M. & MacCann, P. (1994). *Assessment*. London: Heinemann.
- Harris, M. (1977). "Self assessment of language learning in formal settings". *ELT Journal*. Vol. 51/1, pp.12-20. Oxford: Oxford University Press.
- Heider, F. (1958). *Psychology of Interpersonal relations*. New York : John Wiley.
- Janisch, C., Liu, X. & Akrofi, A. (2000). A Multi-Cultural Perspective on Policies in Improving Literary Achievement: Equity and Excellence. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr. *Handbook of Reading Research*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Little, J. W. (1981). *School success and staff development in urban desegregated schools*. Boulder, Co: Center for Action Research.
- Liu, N. F., Littlewood, W. (1997). "Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?" *System*. 25 (3), 371-384.
- Marsden, P. (1981). *Models and methods for characterizing the structural parameters of groups*. *Social Networks*, 3: 1-27.
- McLaughlin, M. W. (1990). "The Rand Change Agent Study Revisited: Macro perspectives and micro realities". *Educational Researcher*, 19 (9):11-16.

- Oscarsson, M. (1997). "Self-assessment of foreign and second language proficiency". In C. Clapham and D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education Vol. 7: Language Testing and Assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Richardson (1996). "The role of attitudes and beliefs on learning to teach". In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton, Eds., *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in language testing: a meta-analysis and measures of experiential factors. *Language Testing*, 15, 1-20.
- Schachter, S. (1951). Deviation, rejection and Communication. *Journal of abnormal and social Psychology*, 46: 190-207.
- Siskin T. (1994). *Realms of knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. Washington, DC: Falmer Press.
- Steiner, I. (1966). "Personality and the resolution of interpersonal disagreement". B. Hahler, ed. *Progress in Experimental Personality Research*, vol. 3 New York: Academic Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weinbaum, E. H., Supovitz, J. A., Gross, B., Cole, R. P., Weiss, M. J., & Ricalde, B. (2006). Going with the flow: Communication and reform in high schools. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, California.