

تأثیر آزمون‌سازی مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی و برداشت آن‌ها از این نوع آزمون*

ناهید شریفی آشتیانی^۱

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آزمون‌سازی مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی و چگونگی برداشت آن‌ها از این شیوه اطلاعاتی و دیدگاهشان نسبت به آن است. شرکت‌کنندگان این تحقیق دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر ری بودند که برای هم سطح‌سازی آن‌ها آزمون بسندگی اجرا شد. از میان ۹۰ دانش‌آموز، ۶۰ دانش‌آموز هم سطح انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و شاهد قرار داده شدند. هر دو گروه در طول دوره آموزش یکسانی دیدند، با این تفاوت که دانش‌آموزان گروه آزمایش به صورت همیاری آزمون‌سازی نیمی از سؤال‌های امتحانی خود را طرح کردند. برای مقایسه دو گروه و اطمینان از پایایی و روایی محتوای آزمون، قبل از اجرای آزمون معلم ساخته، این آزمون برای گروه دیگری که هم سطح دو گروه آزمایش و شاهد بود اجرا شد. پس از اطمینان یافتن از مناسب بودن سؤال‌ها، آزمون معلم ساخته برای دو گروه آزمایش و شاهد اجرا و نتایج بررسی شد. یافته‌ها نشان دادند که از نظر آماری میان دانش‌آموزان دستور زبان (گرامری) دانش‌آموزان دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. دیدگاه دانش‌آموزان گروه آزمایش درباره آزمون‌سازی مشارکتی، دو هفته بعد از اجرای آزمون، با استفاده از پرسشنامه معتبری که محقق تهیه کرده بود بررسی شد. اطلاعات به دست آمده با استفاده از مجذور کای تجزیه و تحلیل شد. نتایج واکنش مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش را به شیوه آزمون‌سازی مشارکتی نشان داد. برای آشنایی بیشتر با آرای دانش‌آموزان گروه آزمایش درباره مشارکت آن‌ها در طرح سؤال‌های امتحانی خود، با ۱۲ دانش‌آموز مصاحبه شد که نتایج حاکی از رضایتشان بود و همگی خواستند که این شیوه در مقاطع بالاتر نیز اجرا شود. ذکر این نکته لازم است که این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی‌ای است که در سال ۱۳۸۶ برای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی اجرا شده است.

کلیدواژه‌ها: شیوه نوین ارزشیابی، آزمون‌سازی مشارکتی (همیاری)

مقدمه

کیفیت و محتوای آموزشی همه نظام‌های آموزشی تا حد زیادی متأثر از کیفیت و محتوای امتحان‌ها و یا ارزشیابی‌هاست. به عبارت دیگر، کیفیت هر نوع ارزشیابی به انتخاب مؤثر و کاربرد ابزار و روش‌های مناسب و همچنین تفسیر صحیح عملکرد دانش‌آموزان بستگی دارد. در محیط‌های آموزشی مختلف، ارزشیابی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی و زبان دوم) به دلایل متعدد انجام می‌شود؛ برای مثال، تعیین سطح دانش‌آموزان، بررسی میزان پیشرفت آن‌ها، رد یا تأیید صلاحیت آن‌ها برای ثبت نام در برنامه‌های آموزشی و یا حرفه‌آموزی، تأیید موفقیت یک برنامه آموزشی و همچنین توجیه ادامه سرمایه‌گذاری در یک برنامه آموزشی، با توجه به اهداف گوناگون ارزشیابی، ارزشیابی دانش‌آموزان، نیازمند به کارگیری ابزار و روش‌های متفاوت کسب اطلاعات است تا بدین وسیله میزان شناخت برنامه‌های آموزشی از نیازهای دانش‌آموزان و توجه به آن‌ها، میزان پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین میزان دستیابی به اهداف پروژه روشن شود (هالت^۱، ۱۹۹۴). ارزشیابی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بیشتر غیرمستمر است و در آن فقط بر یادگیری نکات خاص و درستی گفتار تأکید می‌شود. در حالی که در ارزشیابی مستمر پیشرفت دانش‌آموزان در کنار دیگر توانایی‌هایی که در طول دوره آموزشی کسب کرده‌اند توصیف می‌شود (ری دیکینز و ریکسون^۲، ۱۹۹۷).

امروزه طرفداران شیوه‌های نوین ارزشیابی معتقدند که روش‌های جدید آموزش زبان انگلیسی (به عنوان زبان دوم و زبان خارجی) با همراه کردن زبان با محتوا و مهارت‌های زبانی به سوی گسترش مهارت‌های ایجاد ارتباط حرکت کرده‌اند و بنابراین دیگر آزمون‌های سنتی (که متکی بر کاغذ و قلم بودند) قادر نیستند تمامی فعالیت‌های کلاس‌های مبتدی را پوشش دهند (اونیل^۳، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر، آزمون‌های معیار و سنتی به علت ساختگی بودن و تأکیدشان برحافظه مورد انتقاد قرار گرفته‌اند.

شیوه‌های سنتی ارزشیابی معتقدند که گرچه امتحان‌ها ابزاری مهم در ارزشیابی کمی محسوب می‌شوند، اما به‌تنهایی قادر به این کار نیستند (وب^۴، ۱۹۹۲). آن‌ها بر این باورند که فنون نوین

۱- Holt

۲- Rea-Dickens and Rixon

۳- O'Neil

۴- Webb

ارزشیابی، در مقایسه با شیوه‌های سنتی، تصویر جامع‌تر و اطلاعات معتبرتری از دانش‌آموز در اختیار قرار می‌دهند (آدامز^۱، ۱۹۹۶) و چگونگی دوره‌های آموزشی را منعکس می‌سازند، ضمن اینکه فاقد تعصبات زبانی و فرهنگی شیوه‌های سنتی ارزشیابی‌اند (میسایاس^۲، ۱۹۹۵). در این روش دانش‌آموزان بر اساس تولیدشان ارزشیابی می‌شوند تا مشخص شود چقدر قادر به یادآوری و ارائه مجدد مطالب هستند (گارسیا و پرسون^۳، ۱۹۹۴؛ نقل از میسایاس، ۱۹۹۵). مخالفان این روش همچنین بر این باورند که امتحان‌ها به عنوان مبنایی برای ارزشیابی غیرمستمر مشکلاتی دارند، زیرا امر یکباره‌ای محسوب می‌شوند و ممکن است نشان‌دهنده توانایی کلی دانش‌آموز نباشند و به همین دلیل نیز آن‌ها را همیشه معتبر (یعنی آنچه را به واقع در نظر دارند ارزشیابی کنند) و یا قابل اتکا (نتایج یکسانی بدهند) نمی‌دانند (ار^۴، ۱۹۹۶).

به نظر مخالفان شیوه‌های سنتی ارزشیابی این روش‌ها برای دانش‌آموزان بسیار اضطراب‌آورند و بر یادگیری و خودباوری آن‌ها تأثیر می‌گذارند (اسمیت^۵، ۱۹۹۶)، حتی دانش‌آموزانی که درس خود را مطالعه کرده‌اند درباره آن چه ممکن است در امتحان بیاید اضطراب دارند، زیرا نمی‌دانند از آن‌ها چه انتظار می‌رود و می‌ترسند نتوانند سؤال‌هایی را که در امتحان مطرح می‌شود درک کنند (براون^۶، ۱۹۹۴). در حالی که رویکردهای نوین به آموزش زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم)، به روحیه دانش‌آموزان بسیار توجه می‌کنند و روش‌های آموزشی و فنونی را پیشنهاد می‌کنند که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در محیطی کم اضطراب به یادگیری پردازد (کراشن^۷، ۱۹۸۲؛ آشر^۸، ۱۹۸۸؛ استویک^۹، ۱۹۹۰). ارزشیابی مستمر از اضطراب ناشی از توجه زیاد به درستی کلام می‌کاهد و با تأکید بر مهارت‌های ایجاد ارتباط با دیگران، موجب افزایش حس امنیت و موفقیت دانش‌آموزان می‌شود (شعبان^{۱۰}، ۲۰۰۱). اگرچه فنون نوین ارزشیابی ابزاری قدرتمند در بررسی

۱- Adams

۲- Macias

۳- Garcia and Pearson

۴- Ur

۵- Smith

۶- Brown

۷- Krashen

۸- Asher

۹- Stevic

۱۰- Shaaban

عملکرد دانش‌آموز به شمار می‌آیند، به ویژه در حوزه‌هایی که دانش‌آموز را ملزم به تفکر نقادانه و حل مسائل پیچیده می‌کنند (الیوت^۱، ۱۹۹۳)، اما در مقایسه با شیوه‌های سنتی خیلی آسان نیستند و نیازمند صرف زمان و تلاش قابل توجه معلمان و دانش‌آموزان اند (میسایس، ۱۹۹۵).

به نظر قایث^۲ (۲۰۰۲) یادگیری همیاری با ایجاد فرصت می‌تواند باعث پیشرفت مستمر دانش‌آموز شده و امکاناتی فراهم سازد تا او در محیطی آرام و کم اضطراب خود و دیگر هم‌کلاسی‌هایش را ارزشیابی کند و از راهی منسجم و طی مراحل به تحلیل و کاربرد مفاهیم و ادراک شود و بدین وسیله ارزشیابی به شیوه نوین را در کلاس‌های آموزش زبان خارجی و زبان دوم تسهیل کند (کاگن^۳، ۱۹۹۰). یکی از مؤثرترین شیوه‌های نوین ارزشیابی، آزمون‌سازی مشارکتی است که دانش‌آموزان را مستقیم در ساختن آزمون دخالت می‌دهد (براون، ۲۰۰۱). این شیوه که یادگیری همیاری را با ارزشیابی در هم می‌آمیزد، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا نه تنها در مورد شکل امتحان بلکه در باره محتوا و روش اجرای آن تصمیم بگیرند. این در حالی است که آرای سنتی درباره امتحان هرگز دانش‌آموزان را در روند آزمون‌سازی دخالت نمی‌دهد و حتی ممکن است این ایده را که اجازه داده شود دانش‌آموزان خود سؤال‌های امتحانشان را طرح کنند احمقانه بداند (براون، ۲۰۰۱).

به نظر کلارک^۴ (۱۹۸۹) تشویق دانش‌آموزان به نوشتن مواد درسی (برای مثال، نوشتن سؤال‌های امتحانی) و استفاده از مداخله خلاقانه آن‌ها در این کار، در نهادینه کردن مطالب درسی یاریشان می‌کند. در این صورت آن‌ها دیگر نقش دریافت‌کننده صرف زبان را بازی نخواهند کرد و نقش همکار و همیار را خواهند داشت. انجلو و کراس^۵ (۱۹۹۳) یکی از بهترین روش‌های پی بردن به چگونگی درک دانش‌آموزان را از مطالب درسی دخالت دادن آن‌ها در ساختن نمونه‌های سؤال‌های امتحانی و پیدا کردن پاسخ برای آن‌ها می‌دانند، زیرا به عقیده آن‌ها این کار معلم را قادر می‌سازد تا بفهمد دانش‌آموزان کدام نکات را مهم و چه مطالبی را مناسب امتحان می‌دانند و چگونه به سؤال‌هایی که خود طرح کرده‌اند پاسخ می‌دهند.

۱- Elliot

۲- Ghaith

۳- Kagan

۴- Clark

۵- Angelo and Cross

کافمن^۱ (۲۰۰۰) می‌گوید تبدیل دانش‌آموزان به طراحان سؤال روند آموزش را به یک نوع بازی مهیج و رویایی تبدیل می‌کند که هم دانش‌آموزان و هم معلم را درگیر می‌کند، به طوری که هر یک سعی می‌کند افکار دیگری را درباره آن درس حدس بزند. او همچنین معتقد است که در این امر یادگیری و ارزشیابی دست در دست هم دارند و هیچ مرز مشخصی بین آموزش و آزمون و یا معلم و دانش‌آموز وجود ندارد، زیرا در این روند امتحان‌دهنده به عنوان مراقب و همیار معلم عمل می‌کند. کافمن همچنین بیان می‌کند که ابتدا دانش‌آموزان فکر می‌کنند و به طرح سؤال می‌پردازند، اما بعد با کمک کردن به دیگران در درک بیشتر مطالب به خود کمک می‌کنند، خود باوری را در خود به وجود می‌آورند و استادانه و فنی به تبادل نظر می‌پردازند. او در ادامه به این نکته اشاره می‌کند که تفکر، طرح نقشه، ارتباط و همیاری با دیگران، که در یادگیری زبان دوم و بررسی میزان پیشرفت آن صورت می‌گیرد، از نتایج تخیل فعال و خلاقانه است.

مورفی^۲ (۱۹۹۴ تا ۱۹۹۵) امتحان‌های دانش‌آموز ساخته را ابزار مفیدی می‌داند که با آن می‌توان به آنچه در ذهن دانش‌آموزان می‌گذرد پی برد. به نظر او این یافته‌ها معلمان را به کار گروهی و تعامل بیشتر وامی‌دارد و به آن‌ها کمک می‌کند تا دانش‌آموزانشان را بیشتر و بهتر بشناسند. او همچنین معتقد است که دانش‌آموزان با این شیوه از توضیح‌های یکدیگر بیشتر یاد می‌گیرند تا خود امتحان و به این وسیله می‌توانند توضیح‌های خود را بهبود بخشند و در مورد دانسته‌ها و نادانسته‌های خود از درس اطلاعات بیشتری به دست آورند. آن‌ها با تمرین و تبادل اطلاعات به مهم‌ترین قسمت یادگیری زبان، که جامع‌تر کردن اطلاعات یادگیری است، دست می‌یابند. مورفی همچنین بر این باور است که دخالت فعالانه دانش‌آموزان در طرح و اجرای امتحان از اضطراب آن‌ها می‌کاهد و موجب می‌شود از این فرایند لذت ببرند و احساس شادی کنند.

آلرایت^۳ (۱۹۸۴) می‌گوید، دانش‌آموزان از آن‌چه در کلاس می‌گذرد برداشت خاصی می‌کنند و به همین دلیل هم از یک درس مطالب متفاوتی یاد می‌گیرند که به نظر او ممکن است بعضی آن‌ها را یک مشکل قلمداد کنند، اما برداشت‌های متفاوت می‌تواند منبع خوبی برای معلم باشد، زیرا به این وسیله قادر خواهد بود تنوع و لذت بیشتری در کلاس به وجود آورد. به نظر آلرایت دخالت فعالانه دانش‌آموزان در طرح و اجرای امتحان‌ها از اضطراب آن‌ها می‌کاهد و آن‌ها را با نشاط می‌سازد.

۱- Kaufman

۲- Murphey

۳- Allwright

به نظر براون (۲۰۰۱) بسیاری از مریبان معتقدند که هدف اصلی از اجرای آزمون، ایجاد انگیزه برای مرور و یک کاسه کردن مطالب درسی است که این هدف در آزمون‌سازی مشارکتی، تقریباً بدون آنکه دانش آموزان به آن توجه داشته باشند، محقق می‌شود.

به‌طورکلی، گروهی از محققان به بیان تجارب خود در زمینه آزمون‌سازی مشارکتی پرداخته‌اند. برای مثال، ویکتور اوداف^۱ (۱۹۸۸)، استاد جبر در اوهایو و کتیکات، در دو جلسه از دانش‌آموزانش می‌خواهد به صورت گروهی آزمون‌سازی کنند. سپس، از سؤال‌های هر گروه دست کم یک سؤال انتخاب می‌کند و آن را در امتحان می‌گنجاند، اما برای پیشگیری از حفظ کردن سؤال‌ها آن‌ها را کمی تغییر می‌دهد. او در روز امتحان متوجه می‌شود که تعداد کمتری از دانش‌آموزان غایب‌اند و نمره‌های آنان بهتر شده است، ضمن این‌که با آرامش بیشتری امتحان داده‌اند. رش^۲ (۱۹۹۷) نیز از دانشجویان رشته کامپیوتر خواست در طول ترم سؤال‌ها و پاسخ‌های خود را بنویسند تا او آن‌ها را در سؤال‌های امتحانی بگنجاند. گرچه رش مستقیم تأثیرات یادگیری از این تجربه را اندازه نگرفته است، اما اظهار می‌دارد که بررسی سؤال‌ها این امکان را به او داد تا به میزان درک دانش‌آموزانش از مسئله پی ببرد. او همچنین بر این باور است که این نوع امتحان این فرصت را به دانش‌آموز می‌دهد تا عمق یادگیری خود را در زمانی نامحدود بیشتر کند. کافمن (۲۰۰۰) نیز طی مطالعه‌ای دیدگاه‌های دو گروه کاملاً متفاوت را به آزمون‌سازی مشارکتی بررسی کرد. گروه اول، دانشجویان زبان انگلیسی (به عنوان زبان دوم) در سطح متوسط و گروه دوم، دانشجویان معلمی زبان انگلیسی (به عنوان زبان دوم) بودند. در این مطالعه که در کشور پورتوریکو انجام شد، دانشجویان آزادانه به طرح دیدگاه‌های خود پرداختند. در این نظرسنجی دانشجویان این شیوه را بسیار مفید یافتند. به نظر دانشجویان معلمی این شیوه در فهم بهتر درس به آن‌ها کمک کرده است، درحالی‌که دانشجویان گروه اول این شیوه را به دلیل اینکه به آن‌ها فرصت می‌داد تا از پیش از محتوای امتحان باخبر شوند می‌پسندیدند.

چین^۳ (۲۰۰۱) نیز طی مطالعه‌ای این موارد را بررسی کرد: نوع سؤال‌های دانش‌آموزان رشته علوم؛ ۲- نقش سؤال‌های دانش‌آموزان در روند پیشرفت علمی آن‌ها؛ ۳- ارتباط بین سؤال‌های دانش‌آموزان و روند یادگیری آن‌ها؛ ۴- پیامدهای طرح سؤال به وسیله دانش‌آموزان. او در این

۱- Odafe

۲- Rash

۳- Chin

بررسی به مشاهده دقیق شش دانش‌آموز پایه هشتم کلاس پرداخت و قبل و بعد از کلاس درباره مفاهیم علمی با آن‌ها مصاحبه کرد. او با این کار متوجه شد که دانش‌آموزان دو نوع سؤال طرح می‌کنند که یکی نشان‌دهنده یادگیری سطحی آن‌هاست و دیگری نشانگر یادگیری عمیق‌شان. او به این نتیجه رسید که گرچه دانش‌آموزان درباره مفاهیم کمتر سؤال می‌کنند، اما اگر به این کار ترغیب شوند، از عهده آن برمی‌آیند.

برینک^۱ و همکارانش (۲۰۰۴) نیز ارتباط این موارد را بررسی کردند: ۱- جامع بودن نمونه سؤال‌های ساخته شده دانش‌آموزان و سؤال‌های امتحان پایان ترم آن‌ها؛ ۲- کیفیت امتحان نمونه، پاسخ‌نامه آن و امتحان پایان ترم آن‌ها؛ ۳- میزان تشابه امتحان نمونه با امتحان پایان ترم معلم و نمره امتحان پایانی. آن‌ها در این مطالعه از دانشجویان سال اول رشته مهندسی تولید خواستند به عنوان تکلیف سؤال‌های امتحان پایانی و پاسخ‌نامه آن را تهیه کنند. دو استاد به طور مجزا این سؤال‌ها را بررسی و ارتباط آن‌ها را با امتحان پایانی مشخص کردند. آن‌ها در این مطالعه دریافتند که دانشجویان زیر متوسط احتمالاً در تعیین آنچه باید در امتحان گنجانده شود، مشکل داشته‌اند، از اینرو باید به مطالعه بیشتر کتاب‌ها ترغیب شوند. آن‌ها همچنین اظهار داشتند که این شیوه دانشجویان را به اتخاذ نقش وارونه (متفاوت) وامیدارد.

از آنجا که در زمینه آزمون‌سازی مشارکتی در هیچ رشته‌ای (برای مثال، آموزش زبان انگلیسی) هیچ تحقیق تجربی گزارش نشده و تنها مطالعه‌ای که به این موضوع پرداخته تحقیق کافمن است (که دیدگاه‌های دو سطح متفاوت از دانش‌آموزانش را درباره آزمون‌سازی مشارکتی بررسی کرده)، این مطالعه در نوع خود بی‌نظیر است. تحقیق حاضر میزان یادگیری دانش‌آموزان دختر ایرانی اول دبیرستان را (که به شیوه آزمون‌سازی مشارکتی امتحان می‌دهند) در درس دستور زبان انگلیسی مطالعه و دیدگاه و نظرات آن‌ها را درباره این روش بررسی کرده است.

روش تحقیق

در این تحقیق دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ری در نظر گرفته شدند. برای هم سطح سازی آن‌ها آزمون بسندگی (آزمون نلسون شماره ۵۰-دی) اجرا شد و از میان ۹۰ دانش‌آموز، ۶۰ دانش‌آموز هم سطح انتخاب شدند. نحوه انتخاب آن‌ها بدین صورت بود که بعد

از تعیین میانگین نمره‌ها و میزان انحراف معیار، دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها $1+$ و $1-$ انحراف معیار بیشتر و یا کمتر از میانگین بود به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و شاهد قرار داده شدند. همه دانش‌آموزان در دامنه سنی ۱۴ تا ۱۵ قرار داشتند و از نظر موقعیت اجتماعی و اقتصادی شرایطشان مشابه بود.

ابزارهای تحقیق

آزمون بسندگی، تنها آزمون موجود در رشته زبان انگلیسی برای تعیین سطح دانش‌آموزان سطوح مبتدی و متوسط، اولین ابزار این آزمون بود (آزمون نلسون شماره ۵۰-دی) که در یکسان یا هم‌سازی جمعیت آزمودنی‌ها از نظر دانش زبان انگلیسی به کار رفت. آزمون انتخابی شامل ۵۰ سؤال چهارگزینه‌ای (دستور و لغت) بود که اجرای آن ۴۵ دقیقه طول کشید. هر سؤال یک نمره داشت.

دومین ابزار آزمونی بود که معلم طراحی کرده بود و از آن برای بررسی میزان یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان استفاده شد. این سؤال‌ها در اختیار هر دو گروه شاهد و آزمایش قرار گرفت. برای اطمینان از رعایت نکات سؤال‌سازی و در برگیری محتوای درسی، سؤال‌های آزمون به تأیید ناظر پروژه و دو معلم زبان انگلیسی سال اول دبیرستان رسید.

سومین ابزار مطالعه یک پرسشنامه بسته پاسخ بود با ۲۰ سؤال درجه بندی شده بر مبنای طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (شامل کاملاً موافقم؛ موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم). این پرسشنامه را محقق به منظور آشنایی با دیدگاه دانش‌آموزان درباره آزمون‌سازی مشارکتی تنظیم کرد. برای اطمینان از اینکه محتوای پرسشنامه تمام ابعاد مورد نظر را دربر گرفته است، پرسشنامه از نظر محتوایی به تأیید دو تن از اساتید مجرب آموزش زبان انگلیسی رسید.

چهارمین ابزار مصاحبه نیمه‌سازمان یافته بود که با ۱۲ نفر از دانش‌آموزان گروه آزمایش انجام شد. هدف این مصاحبه‌ها کسب آگاهی بیشتر از دیدگاه دانش‌آموزان درباره آزمون‌سازی مشارکتی بود.

روش اجرا

این تحقیق از نوع کاربردی بود و برای رسیدن به اهداف آن به این صورت اجرا شد. برای یکسان‌سازی سطح دانش‌آموزان از نظر دانش زبان انگلیسی، با استفاده از آزمون معیار نلسون شماره

۵۰- دی، آزمون بسندگی اجرا شد. دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها در این آزمون ۱+ یا ۱- بیشتر یا کمتر از انحراف معیار بود، به عنوان دانش‌آموزان سطح متوسط در نظر گرفته شدند. از میان ۹۰ دانش‌آموز سال اول متوسطه دبیرستان مصلی نژاد شهرری، ۶۰ نفر که معیار در نظر گرفته شده را داشتند انتخاب و به طور تصادفی و مساوی در دو گروه آزمایش و گواه جای داده شدند. برای اطمینان از همسطح بودن دانش‌آموزان از آزمون t استفاده شد. برای اینکه به دانش‌آموزان گروه آزمایش کمک شود تا سؤال‌هایی با کمترین اشکال بسازند، فرهادی، جعفرپور و بیرجندی (۱۹۹۱) ویژگی‌های سؤال‌های چهارگزینه‌ای را، بر اساس نکات ارائه شده، خوب آموزش دادند.

سپس از دانش‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد تا با روش گروهی زیر آزمون بسازند. دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌بایست ابتدا به صورت شخصی و سپس با کمک فرد کناری خود مطالب دستوری آموخته شده جلسات قبل را به یاد بیاورند و بدون استفاده از کتاب فهرست‌وار روی یک ورق کاغذ بنویسند. سپس در گروه‌های چهارنفره درباره این برگه‌ها بحث و تبادل نظر کنند. این کار به معلم کمک می‌کند تا بفهمد که دانش‌آموزان چه مطلبی را مهم می‌دانند و به یاد می‌آورند و به عبارتی در ذهن آن‌ها چه می‌گذرد، ضمن اینکه از پراکندگی نکات دستوری بی‌ربط نیز جلوگیری و آن‌ها را برای کارگروهی و به عبارتی آزمون‌سازی مشارکتی آماده می‌کند. به این روند ۱۰ دقیقه اختصاص یافت و بعد از آن کاغذها جمع‌آوری شد. در جلسه بعد، نکات دستوری ای که دانش‌آموزان نتوانسته بودند در فهرست خود بگنجانند، اما می‌بایست در سؤال‌سازی می‌آوردند، به صورت فهرستی واحد به آن‌ها داده شد تا با توجه به آن‌ها هر کدام پنج سؤال در منزل بسازند و با خود بیاورند.

در جلسه بعد به دانش‌آموزان اجازه داده شد ابتدا در گروه‌های دوتایی و سپس در گروه‌های چهارتایی درباره سؤال‌های ساخته شده بحث و تبادل نظر کرده و اشکال‌های احتمالی یکدیگر را برطرف کنند. به این مرحله ۱۰ دقیقه اختصاص یافت. به دانش‌آموزان اعلام شد که نیمی (۱۰ سؤال) از سؤال‌های امتحان جلسه بعدشان از سؤال‌های انتخابی آن‌ها خواهد بود، اما برای جلوگیری از حفظ کردن جواب‌ها سؤال‌ها تا حدی تغییر می‌کنند؛ مثل تغییر اسامی، قیدها و صفت‌ها و... سپس آن‌ها اجازه یافتند در مدت ۱۵ دقیقه سؤال‌های دیگر دوستانشان را بررسی کنند. در این مرحله دانش‌آموزان می‌توانستند آزادانه در کلاس حرکت کنند و معلم (پژوهشگر) نیز به دانش‌آموزانی که مشکل داشتند (به صورت موردی) کمک می‌کرد. بعد از پایان وقت تعیین شده، معلم سؤال‌ها را جمع کرد تا در امتحان جلسه بعد از آن‌ها استفاده کند.

معلم سؤال‌ها را در منزل بررسی کرد و ۱۰ سؤال مناسب را، پس از اعمال تغییرات جزئی در امتحان جلسه بعد، گنجاند و برای هر دو گروه آزمایش و شاهد اجرا کرد. این فرایند در طول ترم دوم شش بار تکرار شد. در پایان ترم، برای بررسی آماری تفاوت احتمالی دو گروه آزمایش و شاهد از نظر سطح دانش زبانی (دستور زبان انگلیسی سال اول دبیرستان)، معلم آزمونی با ۴۵ سؤال دستوری طراحی کرد. به منظور اعتبارسنجی و تعیین پایایی و میزان سختی سؤال‌ها این آزمون برای گروه دیگری از دانش‌آموزان، که از نظر دانش زبانی در سطح مشابه قرار داشتند، اجرا شد. زمان اختصاص یافته به این آزمون ۴۰ دقیقه بود. پس از تصحیح اوراق و حذف سؤال‌های بسیار آسان و بسیار سخت و همچنین اصلاح بعضی از آن‌ها، ۳۰ سؤال انتخاب شد که پایایی آن‌ها با فرمول KR_{21} و روایی شان با ضریب همبستگی پیرسون تعیین شده بود.

آزمون نهایی برای دو گروه آزمایش و شاهد در مدت ۲۵ دقیقه اجرا و سپس نمره‌های آن‌ها مقایسه و تجزیه تحلیل شد. دو هفته بعد از اجرای آزمون، برای کاهش تأثیرات احتمالی آزمون و شیوه سؤال‌سازی مشارکتی بر آرای دانش‌آموزان و بررسی دیدگاه آن‌ها درباره آزمون‌سازی مشارکتی، از پرسشنامه‌ای که محقق طراحی کرده بود استفاده شد. روایی محتوای پرسشنامه را سه تن از اساتید مجرب تعیین کردند و نتایج آن از طریق ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه و بعد از اعمال تغییرات لازم برای دانش‌آموزان اجرا شد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از فرمول کرونباخ تعیین و دیدگاه دانش‌آموزان درباره آزمون‌سازی مشارکتی از طریق مجذور کای مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در پایان، برای آشنایی هرچه بیشتر با آرای دانش‌آموزان در مورد آزمون‌سازی مشارکتی، با ۱۲ نفر از آن‌ها مصاحبه‌ای نیمه‌سازمان یافته صورت گرفت.

یافته‌ها

برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق، تجزیه و تحلیل‌های متفاوتی به کار رفت. ابتدا برای تأیید هم سطحی دانش‌آموزان از نظر دانش زبانی، میانگین نمره‌های آن‌ها در آزمون بسندگی با آزمون t مقایسه شد. جدول ۱ میانگین نمره‌ها و انحراف معیار دو گروه را در آزمون t و همچنین اطلاعات به دست آمده از مقایسه میانگین نمره‌های دو گروه شرکت کننده در تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۱. توصیف آماری و آزمون t برای هر دو گروه در آزمون بسندگی

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t مشاهده شده | درجه آزادی | t معیار |
|--------|-------|---------|--------------|--------------|------------|---------|
| آزمایش | ۳۰ | ۳۰/۸۰ | ۵/۶۰ | ۰/۱۶۵ | ۵۸ | ۲/۰۰۰ |
| شاهد | ۳۰ | ۳۰/۵۷ | ۵/۳۲ | ۰/۱۶۵ | ۵۸ | ۲/۰۰۰ |

از آنجا که ارزش t مشاهده شده بیشتر از ارزش t معیار در سطح ۰/۰۵ و درجه آزادی ۵۸ نیست، می‌توان نتیجه گرفت که گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق از نظر سطح دانش زبان انگلیسی اختلاف معناداری نداشتند. بعد از اطمینان یافتن از همسطحی گروه‌ها، از دانش‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد تا در طول ترم سؤال‌های امتحانی خود را از طریق همیاری بسازند، اما دانش‌آموزان گروه شاهد هیچ‌گونه مشارکتی در طرح سؤال‌های امتحانی نداشتند و فقط در آزمون‌هایی که سؤال‌هایش با مشارکت معلم و دانش‌آموزان گروه آزمایش ساخته شده بود، شرکت می‌کردند. در پایان ترم برای مقایسه سطح دانش زبانی (دستور زبان سال اول دبیرستان) دو گروه (شاهد و آزمایش) از یک آزمون معلم ساخته استفاده شد. اما قبل از اجرا، برای تأیید اعتبار محتوای سؤال‌های آزمون که شامل ۴۵ سؤال دستور زبان سال اول دبیرستان بود، ناظر پروژه و همچنین دو تن از دبیران انگلیسی سال اول دبیرستان آن را بررسی و تأیید کردند.

سپس، آزمون برای گروه دیگری با دانش زبانی هم‌سطح این گروه اجرا شد تا روایی و پایایی آن تأیید شود. بعد از اجرای آزمون، سؤال‌ها از نظر میزان سختی و توزیع گزینه‌ها بررسی و پایایی آن با استفاده از فرمول KR-۲۱، ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین با مقایسه نمره‌های دانش‌آموزان در دو آزمون بسندگی و معلم ساخته، میزان همبستگی نمره‌های دانش‌آموزان محاسبه شد که عدد به دست آمده در سطح ۰/۰۱ بود. بر اساس نظریه هتچ^۱ و فرهادی (۱۹۸۱) عدد به دست آمده نشانگر همبستگی مثبت نمره‌های دو آزمون است. جدول ۲ نتایج تجزیه و تحلیل آماری استفاده شده در این بخش را نشان می‌دهد. ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۲. تحلیل آماری آزمون‌های بسندگی و معلم‌ساخته و ضریب همبستگی آن‌ها در گروه سوم

| آزمون | تعداد | میانگین | انحراف معیار | سطح | ضریب همبستگی |
|------------------|-------|---------|--------------|-------|--------------|
| بسندگی | ۳۰ | ۳۰/۹۰ | ۴/۱۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۴۵*** |
| آزمون معلم‌ساخته | ۳۰ | ۲۵/۷۰ | ۴/۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۴۵*** |

بعد از اطمینان از مناسب بودن سؤال‌های آزمون معلم ساخته، ۳۰ سؤال (از ۴۵ سؤال) برای دو گروه آزمایش و شاهد اجرا شد تا تفاوت احتمالی عملکرد دو گروه دانش‌آموزان بررسی شود. برای رد یا قبول نظریه اول از آزمون t استفاده شد که جدول ۳ میانگین نمره‌های دانش‌آموزان و انحراف معیار مربوطه را در دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۳. توصیف آماری و آزمون t برای دو گروه در آزمون معلم ساخته

| گروه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t مشاهده شده | درجه آزادی | t معیار |
|--------|-------|---------|--------------|----------------|------------|-----------|
| آزمایش | ۳۰ | ۲۰/۲۰ | ۴/۴۸ | ۲/۱۲۰ | ۵۸ | ۲/۰۰۰ |
| شاهد | ۳۰ | ۱۷/۶۳ | ۴/۹۰ | | | |

جدول ۳ نشان داد که ارزش محاسبه شده ($۲/۱۲۰$) در سطح $۰/۰۵$ و درجه آزادی ۵۸ بیشتر از ارزش معیار ($۲/۰۰۰$) است. از اینرو فرضیه اول تحقیق رد شد. به عبارت دیگر، نتایج نشانگر آن است که عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش در آزمون معلم ساخته بهتر از عملکرد دانش‌آموزان گروه شاهد در همین آزمون است. برای تجزیه و تحلیل آماری اطلاعات پاسخ‌نامه، که به بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره آزمون‌سازی مشارکتی (همیاری) پرداخته بود، روش‌های آماری متفاوتی به کار برده شد. ابتدا محتوای پاسخ‌نامه از روش ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد که توافق کامل به دست آمد. پایایی پاسخ‌نامه با استفاده از فرمول کرونباخ تعیین شد که اعتبار محاسبه شده ($۰/۶۶۳$) پذیرفتنی است. دیدگاه دانش‌آموزان از طریق مجذور کای به دست آمد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۰۴. بررسی آماری پرسشنامه

| کاملاً موافق | موافق | بی‌نظر | مخالف | کاملاً مخالف | درجه آزادی | مجذور کای |
|--------------|-------|--------|-------|--------------|------------|-----------|
| ۱۶۴ | ۲۳۹ | ۸۴ | ۶۹ | ۴۴ | ۴ | ۲۱۴/۷۵ |

سطح > ۰/۰۱

برای بررسی بیشتر دیدگاه دانش‌آموزان درباره آزمون‌سازی مشارکتی با ۱۲ نفر از دانش‌آموزان گروه آزمایش مصاحبه شد که نظر همگی به این شیوه مشابه و کاملاً مثبت بود. نتایج به دست آمده از پرسشنامه و مصاحبه نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نظر بسیار مثبتی به این شیوه داشتند، بنابراین فرضیه دوم تحقیق نیز رد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

نمره‌های دانش‌آموزانی که در طرح سؤال‌های امتحان دستور خود با یکدیگر همیاری داشتند، بهتر از نمره‌های دانش‌آموزانی بود که در طرح سؤال‌های امتحان دستور زبان خود هیچ نقشی نداشتند و در ضمن نظر مثبتی به این شیوه آزمون داشتند. اولین یافته این تحقیق با نظرات بلک و ویلیام^۱ (۱۹۹۷) و استرنبرگ^۲ (۱۹۹۶) همسوست. براساس نظر آن‌ها هنگامی که دانش‌آموزان در روند ارزشیابی دخالت داده می‌شوند و یاد می‌گیرند آموخته‌هایشان را به کار بندند و بر آن چه به کار بیشتری نیاز دارد متمرکز شوند، یادگیریشان بهتر می‌شود. این یافته همچنین تأیید یافته وب (۱۹۹۷) است، مبنی بر این که دانش‌آموزانی که به طور گروهی در فعالیت‌های حل مسئله شرکت می‌کنند، چه به وسیله درخواست کمک و یا هدایت گروه، عملکردشان در امتحان‌های بعدی بهتر است. این یافته ضمن اینکه با نظریه‌های یادگیری وایگاتسکی^۳، که براساس آن‌ها مشارکت و همیاری به استقلال دانش‌آموز در حل مسئله می‌انجامد، همسوست، مؤید مطالعاتی است که معتقدند یادگیری همیاری به بهبود عملکرد دانش‌آموزان در امتحان، به خاطر سپردن اطلاعات، انتقال بهتر دانش و پیچیدگی بیشتر فکر می‌انجامد (گمسون^۴ ۱۹۹۴؛ جانسون، جانسون و استین^۵، ۲۰۰۰)

۱- Black and William

۲- Sternberg

۳- Vygotsky

۴- Gomson

۵- Johnson, Johnson and Stanne

بهبود مهارت‌های زبانی بر اثر تعامل آزادانه دانش‌آموزان در یادگیری همیاری، بدون آنکه کنترل دقیقی روی آن باشد، نظریه دیگری است که این مطالعه آن را تأیید کرد. به علاوه، نتایج مؤید نظریه‌های مورفی (۱۹۹۴ تا ۱۹۹۵) رش (۱۹۹۷)، اوداف (۱۹۹۸) و... است که بیان می‌کنند آزمون‌سازی مشارکتی موجب بهبود یادگیری مطالب درسی می‌شود و از این طریق دانش‌آموزان می‌توانند درباره اطلاعات و دانسته‌های خود بحث و آن‌ها را بررسی کنند و برای فهم مطالب درسی و فهماندن آن به هم‌کلاسی‌هایشان در محیطی شاد و دور از فشار روانی تلاش کنند.

این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان به مشارکتشان در طرح سؤال‌های امتحانی (دستور زبان سال اول دبیرستان) نظر کاملاً مثبتی دارند، یعنی آن‌ها ارزشیابی به شیوه نوین را بر ارزشیابی سنتی ترجیح می‌دهند و معتقدند که این شیوه به یادگیری آن‌ها عمق می‌دهد و از اضطراب پیش از امتحان آن‌ها می‌کاهد، زیرا قبل از امتحان محتوای نیمی از سؤال‌ها را می‌دانند. تعدادی از آن‌ها اظهار داشتند از آنجا که برای طرح سؤال، نکات دستوری را به دقت مطالعه و بررسی می‌کردند، دیگر مجبور نبودند شب قبل از امتحان دوباره آن‌ها را مطالعه کنند. تعدادی نیز معتقد بودند که این شیوه سبب شده است تا آن‌ها برای ساختن سؤال‌ها به کتاب‌های مختلف مراجعه و بکشند تا سؤال‌های مشابه بسازند و بدین وسیله بیشتر نکات دستوری مربوطه را مطالعه کنند. بعضی از آن‌ها نیز بر این باور بودند که پاسخگویی به سؤال‌های دیگر دانش‌آموزان و توضیح در باره نکاتی که در فهم آن مشکل داشتند باعث شده است تا با دقت بیشتری مطالعه کنند و نکات دستوری را بهتر یاد بگیرند. تعدادی از دانش‌آموزان نیز عقیده داشتند که این شیوه اختلاف سطح آن‌ها را کم کرده و باعث شده است تا مطمئن‌تر عمل کنند. آن‌ها همچنین مایل بودند، که علاوه بر سؤال‌های دستوری، سؤال‌هایی نیز درباره واژگان بسازند تا کلمات را نیز بهتر یاد بگیرند و یادگیری شان طولانی‌تر شود.

به طور کلی، اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه و مصاحبه، یافته‌های اوداف (۱۹۹۸) را تأیید می‌کند. او می‌گوید دانش‌آموزانی که در طرح سؤال‌های امتحانی خود با یکدیگر مشارکت می‌کنند احساس آرامش بیشتری دارند. این مطالعه همچنین مؤید نظری‌هایی است که بیان می‌کند دانش‌آموزانی که به صورت گروهی کار می‌کنند از کلاس راضی‌ترند (بکمن^۱، ۱۹۹۱؛ جانسون،

جانسون و اسمیت، ۱۹۹۱). این یافته با یافته بو^۱ (۱۹۹۴) نیز همسوست. به نظر او شیوه نوین ارزشیابی با استفاده از یادگیری همیاری از اضطراب می‌کاهد.

این تحقیق به منظور مطالعه تأثیر احتمالی آزمون‌سازی مشارکتی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی و همچنین بررسی دیدگاه آن‌ها نسبت به این شیوه انجام شد. در مجموع، نتایج این تحقیق مبین آن است که آزمون‌سازی مشارکتی روشی مؤثر در کمک به یادگیری دانش‌آموزان است. این شیوه ثابت می‌کند که می‌تواند فرصتی برای فهم عمیق‌تر مطالب درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار داده و در ضمن به آن‌ها اجازه دهد تا مسئولیت یادگیری خود و هم‌کلاسی‌هایشان را بپذیرند. به علاوه، بر انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری بهتر می‌افزاید و فرصت بیشتری برای آشنایی با نظرات هم‌کلاسی‌هایشان برای آن‌ها فراهم می‌آورد. آن‌ها از این طریق می‌توانند با هم‌کلاسی‌هایشان ارتباط بهتری برقرار کنند و نسبت به مواد درسی احساس خوبی داشته باشند و به توانایی‌های خود بیشتر اعتماد کنند.

به نظر پوپهام^۲ (۱۹۹۵) شیوه‌های ارزشیابی در کلاس‌ها در حال تغییر است. امروزه معلمان مجبورند تا کمتر بر شیوه‌های سنتی امتحان تکیه کنند و به همین دلیل انگیزه آن‌ها برای ارائه روش‌های نوین ارزشیابی بیشتر شده است. با توجه به روند جدید ارزشیابی دانش‌آموزان، یافته‌های این تحقیق می‌تواند در زمینه شیوه‌های نوین ارزشیابی به معلمانی که برای بررسی میزان پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان در محیطی لذت‌بخش و کم‌اضطراب درصدد یافتن فنون ارزشیابی نوین هستند و در پی آن‌اند که برای آشنایی با چگونگی برداشت دانش‌آموزان از جریان کلاس روش‌های مختلف بیابند، اطلاعاتی در اختیارشان قرار دهد. همچنین نتایج پژوهش برای معلمانی قابل استفاده است که به دنبال شیوه‌هایی هستند که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با مداخله خلاقانه نقش خود را برای یاری به دیگران به منظور درک بهتر مطالب درسی ایفا و آن را نهادینه کنند.

نتایج این تحقیق معلمان را متوجه نقشی که دانش‌آموزان می‌توانند در فعالیت‌های کلاسی داشته باشند می‌کند و درباره دانش‌آموزان و آنچه قادر به انجام آن هستند اطلاعات با ارزشی در اختیارشان قرار می‌دهد. یافته‌های این مطالعه برای زبان‌آموزانی که به آموزش زبان دوم و زبان خارجی

۱- Boe

۲- Popham

مشغول اند، برای کسانی که از شیوه‌های سنتی امتحان خسته‌اند و حتی در شرایطی که خیلی درس خوانده‌اند نگران امتحان هستند، برای دانش‌آموزانی که خواستار داشتن ارتباط لذت بخش مفید و دو سویه با دیگر همکلاسی‌هایشان اند و می‌خواهند به این وسیله ابهامات مطالب درسی خود را از بین ببرند مفید است. نتایج این تحقیق برای برنامه‌ریزان درسی نیز می‌تواند حائز اهمیت باشد، زیرا با گنجاندن این شیوه در رشته‌های آموزشی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا توانایی‌های خود را با روشی مؤثر افزایش دهند.

منابع

Adams, T.L. (1998). Alternative Assessment in Elementary School Mathematics. *Childhood Education*, 74 (4): 220–224.

Allwright, R. (1984). Why Don't Learners Learn What Teachers Teach?

The Interaction Hypothesis. *Language Learning in Formal and Informal Contexts. Proceedings of a joint seminar of the Irish and British Associations for Applied Linguistics*, (pp. 3–18). Dublin, Ireland: Irish Association of Applied Linguistics.

Angelo, T.A.M., and Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques:*

A Handbook for College Teachers. 2nd ed. San Francisco: Jossey-bass Publishers.

Asher, J. (1988). *Learning Another Language Through Actions: The complete teacher's guidebook*, (3rd ed.), Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Beckman, M. (1990). Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy. *College Teaching*, 38 (4): 128–133.

Black, P., and William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5 (1): 75. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 1–20.

Boe, B.L. (1994). A Democratic Assessment Strategy: A Paper presented at the Annual Meeting of the Associations of Teacher Education.

Brink, J., Capps, E., and Sutko, A. (2004). Student Exam Creation as a Learning Tool. *College Student Journal*, 6 (1).

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*: 2nd ed. White Plains, NY: Pearson Education.

Chin, C. (2001). Student-Generated Questions: What They Tell us about Students' Thinking: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Clark, D. (1989). Material Adaptation: Why Leave It All to the Teacher? *ELT Journal*, 43(2): 133-141.

Elliot, E. (1993). National Testing and Assessment Strategies: Equity Implications of Leading Proposals for National Examinations. In M.T. Nettles (Ed.), *Equity and excellence in educational testing and assessment* (pp.415-424). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Farhady, H., Jafarpur, A., and Birjandi, P. (1991). *Testing Language Skills. From theory to practice*. Tehran: Samt.

Gamson, Z. (1994). Collaborative Learning Comes of Age. *Change*, 26, 44-50m

Garcia, G. E., and Pearson, P.D. (1994). Assessment and Diversity. In L. Darling Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 337-390). Washington, DC: American Education Research Association.

Ghaith, G. (2002). Using cooperative learning to facilitate alternative assessment. Retrieved from:

<http://www.Exchanges.State.Gov/forum/vols/vol40/no3/p26/htm>.

Hatch, E., & Farhady, H. (1981). *Research design and statistics for applied linguistics*. Tehran: Rahnama Publications

Holt, D.D. (1994). *Assessing Success in Family Literacy Projects: Alternative Approaches to Assessment and Evaluation*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems. (ED 375688)

Johnson, D. Johnson, R. and Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-analysis*. Retrieved from:

<http://www.clcrc.com/pages/cl/methods.html>.

Kagan, S. (1990). *The Structural Approach to Cooperative Learning*. *Educational Leadership*, 47(4).

Kaufman, L. M. (2000). *Student-Written Tests: An Effective Twist in Teaching Language*. Retrieved from

<http://www.Lionel/Kaufman.com/studentswritingowntests.htm>

Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon..

Macias, H.A. (1995).. *Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Question*. *TESOL Journal*, 5 (1): 8-11.

Murphey, T. (1994 – 5). *Tests: Learning through Negotiated Interaction*. *TESOL Journal*, 4 (2): 2-16.

Odafe, V.U. (1998). *Students Generating Test Items: A Teaching and Assessment Strategy*. *Mathematics Teacher*, 91 (3): 198-202.

O'Neil, J. (1992). *Putting Performance Assessment to the Test*. *Educational Leadership*, 49 (8): 14-19.

Popham, W.J. (1995). *New Assessment Methods for School Counselors*: Retrieved from: <http://www.SearchEricorg/ericdb/ED388888/htm>.

Rash, A. M. (1997). *An Alternative Method of Assessment: Using Student-Created Problems*. *Primus*, 7: 89-95.

Rea-Dickins, P., and Rixon, S. (1997). *The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language*. In *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7: language testing and assessment (Eds.), C. Clapham and D. Carson. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.).

Shaaban, K. (2001). *Assessment of Young Learners*. *Forum*, 39 (4): 16
Retrieved from: <http://www.exchange.state.gol/forum/vols/vol39/no4/p16.htm>

Smith, K. (1996). Assessing and testing young learners: Can we? Should we? In *Entry points: Papers from a symposium of the research, testing, and young learners special interest groups*, ed. D. Allen. Kent, England: IATEFL.

Sternberg, R. (1996). *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determines Success in Life*. New York: Simon and Schuster.

Stevick, E. (1990). *Humanism in language teaching: A critical perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webb, N.L. (1992). Assessment of Students' Knowledge of Mathematics: Steps toward a Theory. In D.A. Groups (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 661-663). New York: Macmillan.

Webb, N.M. (1997). Assessing Students in Collaborative Groups. *Theory into Practice*, 36:205-213.