

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهرا (س)

سال دوم، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۹۰

## ارتقاء سطح مهارت خواندن و درک مفاهیم در دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه از طریق ارزش‌یابی کارپوشه به صورت ترسیم نمودارهای مفهومی

زهرا نفیسی<sup>۱</sup>

مهدی نوروزی خیابانی<sup>۲</sup>

### چکیده

در پی پیشرفت نظریه‌های جدید یادگیری در سطح جهان، متخصصان تعلیم و تربیت و نیز معلمان و استادان این رشته به آزمون و بررسی روش‌های نوین در کلاس درس علاقه‌مند هستند. به نظر می‌رسد از میان همه روش‌های نوین آموزش و ارزش‌یابی، کارپوشه به عنوان یک روش یادگیری سازندگی‌گرا در تقویت جنبه‌های گوناگون یادگیری، مورد توجه واقع شده است. هدف از این تحقیق، بررسی میزان تأثیر روش ارزش‌یابی کارپوشه بر مهارت خواندن و درک مفاهیم زبان دوم در دانشجویان دانشگاه می‌باشد. شرکت‌کنندگان در آزمون، دو گروه از دانشجویان مقطع کارشناسی رشته

---

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س) Znafisi@yahoo.com

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۰/۱ تاریخ تصویب: ۸۹/۹/۲۲

زبان و ادبیات انگلیسی هستند. بررسی نتایج آماری علاوه بر بررسی محتوایی مصاحبه انجام شده، بیانگر آن است که درست کردن کارپوشه با محتوای نمودارهای مفهومی برای دانشجویان مفید می‌باشد. نتایج این تحقیق، استفاده از کارپوشه را به‌عنوان ابزاری آموزشی برای پیش‌برد فرایند یادگیری و تقویت مهارت خواندن و درک مطلب، و نیز افزایش سطح علمی دانشجویان پیشنهاد می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** سازندگی‌گرایی، ارزش‌یابی کارپوشه، نمودار مفهومی، خواندن و درک مفاهیم.

## ۱. مقدمه

تا پیش از سال ۱۹۸۰، بیشتر روش‌های آموزشی، مبتنی بر انتقال دانش با تأکید بیشتر بر نتیجه یادگیری بودند؛ نه فرایند یادگیری. هدف از آموزش، توانا کردن دانش‌آموختگان برای دریافت اطلاعاتی بود که متخصصان تأیید شده و معلمان - که تنها وسیله انتقال دانش به دانشجویان منفعل هستند - انتقال می‌دادند. تانگهاناکانوند (۲۰۰۶: ۴۹۶) معتقد است در این وضعیت، معلمان به‌عنوان انتقال‌دهندگان اطلاعات، و دانشجویان به‌منزله دریافت‌کنندگان منفعل دانش انتقال‌یافته از سوی معلمان، شناخته می‌شدند. این روش، کمترین میزان شرکت فعالانه دانشجویان را در نظر می‌گرفت و برای تغییر آن، دگرگونی‌ای اساسی در ساختار تعلیم و تربیت پیشنهاد گردیده است. این دگرگونی از الگویی غالب و جبرگرایانه صورت می‌گیرد، از جهت رفتار نهایی، هدف‌گراست، به‌اندازه‌گیری رفتارهای قابل مشاهده معتقد است و هدف از آن، دست‌یافتن به الگویی اصلی و کل‌گرایانه - انسان‌مدارانه و غیرجبری است که به ظهور رویکردهای سازندگی‌گرا منجر شده است (دلماسترو، ۲۰۰۳)؛ بدین ترتیب، در تغییر الگوی غالب به‌سمت سازندگی‌گرایی، مالکیت یادگیری از معلم به متعلم تغییر کرده است. همان‌گونه که آیانو (۲۰۰۸: ۲۷) معتقد است، دانشی که متعلم، خود می‌سازند، پایدارتر از دانشی است که معلم به آنها منتقل می‌کند؛ به عبارت دیگر، بر پایه دیدگاه سازندگی‌گرایی، یادگیری از دیدگاه متعلم انجام می‌شود؛ نه اینکه از سوی

یک متخصص از بالا به او داده شود؛ بنابراین، متعلم به صورت یک یادگیرنده فعال در نظر گرفته می‌شود؛ نه یک ظرف خالی که منتظر پر شدن از سوی دانش باشد.

## ۲. تاریخچه ادبیات

در این بخش، به مباحث ذیل می‌پردازیم:

### ۲-۱. ارزش‌یابی در تحصیلات عالی

یکی از اصول اساسی تعلیم و تربیت، نیاز به ارزیابی آموخته‌های متعلمان و میزان مؤثر بودن روش‌ها و برنامه‌های آموزشی است. اعضای هیأت علمی به کمک ارزش‌یابی مشخص می‌کنند دانشجویان در حال یادگیری چه چیزی و با چه کیفیتی هستند؛ همچنین ارزش‌یابی این امکان را به استادان می‌دهد که روش‌های آموزشی را براساس نیاز تغییر دهند؛ بنابراین، ارزش‌یابی باید بخش اساسی فرایندهای آموزشی را تشکیل دهد و پیوسته پیش‌خورد<sup>۱</sup> و پس‌خورد<sup>۲</sup> فراهم کند. به همین دلیل، لازم است ارزش‌یابی به‌طور نظام‌مند در همه سطوح راه‌بردهای آموزشی به کار گرفته شود. به طور کلی، هدف از ارزش‌یابی باید بهبودبخشیدن به معیارهای یادگیری باشد؛ نه فقط اندازه‌گیری آن (آنها، بارت، ۲۰۰۷).

### ۲-۲. روش‌های ارزش‌یابی جای‌گزین

در دهه گذشته، متخصصان تعلیم و تربیت به این نکته توجه کرده‌اند که استفاده از روش‌های مختلف ارزش‌یابی جای‌گزین، یکی از راه‌های مهم به‌دست آوردن تصویری پویا از رشد زبان‌شناختی و دانشگاهی دانشجویان است. هامایان (۱۹۹۵: ۲۱۳) معتقد است: «ارزش‌یابی جای‌گزین به مراحل و تکنیک‌هایی که در زمینه آموزش به کار گرفته شده و به راحتی می‌توان از آنها در فعالیت‌های روزانه کلاس درس استفاده کرد، اطلاق می‌گردد». البته این مطلب زمانی

- 
1. Feedback
  2. Feedforward

مطرح می‌گردد که در این موضوع، اتفاق نظر وجود داشته باشد که استفاده از یک روش، به‌تنهایی برای تعیین تنوع مهارت‌ها، عمق دانش، فرایندهای یادگیری و راه‌بردهای مختلف ترکیب‌شده برای مشخص کردن پیشرفت متعلم، ناکارآمد است.

هورتا - ماکیاس (۱۹۹۵: ۹) معتقد است ارزش‌یابی جای‌گزین، به‌ویژه به آموزش زبان بیگانه و زبان دوم مربوط می‌شود؛ به این دلیل که این گونه ارزش‌یابی‌ها به کارهایی توجه می‌کند که دانشجویان می‌توانند با زبان دوم انجام دهند؛ نه صرفاً آنچه دانشجویان می‌توانند طوطی‌وار به‌یاد بیاورند.

برخلاف آزمون‌های سنتی، در ارزش‌یابی جای‌گزین، دانشجویان براساس چیزی ارزش‌یابی می‌شوند که عرضه و تلفیق می‌کنند؛ نه براساس آنچه می‌توانند به‌یاد آورند و بازگو کنند؛ به همین دلیل، برای ارزیابی نتایج یادگیری و نیز فرایند یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی جای‌گزین لازم است.

### ۳. ارزش‌یابی کارپوشه

ارزش‌یابی کارپوشه به‌عنوان یکی از روش‌های ارزش‌یابی جای‌گزین، در محیط‌های آموزشی، کاربرد گسترده‌ای یافته است. کارپوشه‌ها به‌عنوان یکی از عوامل ارزش‌یابی معتبر، ازجمله در درس‌های ریاضیات، علوم تجربی، علوم اجتماعی، و یادگیری زبان دوم، کاربردی گسترده دارند. در همین راستا، بسیاری از محققان بر لزوم به‌کارگیری کارپوشه تأکید کرده‌اند. از آن میان، این افراد را می‌توان نام برد: دی‌فینا (۱۹۹۲) و میکلو (۱۹۹۷) به نقل از بیرگین و باکی (۲۰۰۷: ۲)، دنزین (۱۹۷۸)، کوهونن (۲۰۰۰)، هیسبه (۲۰۰۰) و نیز چن (۲۰۰۶).

رویکردهای توسعه‌طلبانه کیفی‌تری مثل کارپوشه، جای‌گزینی برای سنت غالب ارزش‌یابی کمی فراهم می‌کنند. استفاده از کارپوشه برای ارزش‌یابی، با نظریه حاضر درباره یادگیری و ارزش‌یابی همگام است. کلنوسکی (۲۰۰۲: ۲) می‌گوید: «استفاده از کارپوشه به‌منظور ارزش‌یابی و یادگیری، فرصتی را برای جبران عدم تعادلی که توسط آزمون‌گیری و مفهوم‌پردازی مکانیکی برنامه‌ریزی درسی و ارزش‌یابی به‌وجود آمده، فراهم می‌نماید». استفاده از کارپوشه برای مقاصد

مختلف، فرصت مناسبی برای محقق شدن یکپارچگی ارزش‌یابی با رشد و توسعه برنامه آموزشی فراهم می‌کند.

#### ۴. تعریف و فواید ارزش‌یابی کارپوشه

تاکنون برای کارپوشه، طیف گسترده‌ای از تعریف‌ها به‌دست داده شده که نمایانگر رشد و تنوع استفاده از آن هستند؛ مثلاً پالسون و همکاران (۱۹۹۱: ۶۰) کارپوشه را این گونه تعریف می‌کنند: یک جمع‌آوری هدفمند از کارهای متعلم که نشان‌دهنده تلاش‌ها، پیشرفت و ترقی او در یک یا چند حوزه در طول زمان می‌باشد. این مجموعه می‌بایست شامل شرکت فعالانه متعلم در انتخاب محتوا، ملاک‌های ارزش‌یابی و ملاک‌هایی برای قضاوت در مورد شایستگی و مدرکی دال بر خوداندیشی دانشجو باشد.

طبق گفته بیرگین و باکی (۲۰۰۷)، گریس (۱۹۹۲: ۱) که بر فرایند یادگیری تأکید می‌کند، کارپوشه را چنین تعریف می‌کند: «یک پیشینه از فرایند یادگیری فرد: هر آنچه فرد یاد گرفته است و چگونگی یادگیری آن، نحوه تفکر، سؤال کردن، تجزیه و تحلیل کردن، تلفیق کردن، تولید، خلق، و چگونگی تعامل عقلانی، احساسی، اجتماعی با دیگران»؛ در حالی که وینسور و الفسون (۱۹۹۵: ۳) که هم بر فرایند یادگیری و هم بر نتیجه آن تأکید می‌کنند، معتقدند «کارپوشه یک تلفیق از فرایند و محصول نهایی است. کارپوشه فرایند اندیشه، انتخاب، عقلانی کردن و ارزیابی همراه با نتیجه آن فرایندها می‌باشد». طرف‌داران کارپوشه استفاده از آن را در راستای هدف‌های آموزشی و باورهای خود درباره یادگیری می‌دانند (بلانوف و دیکسون، ۱۹۹۱؛ یانسی، ۲۰۰۲؛ چن، ۲۰۰۶؛ ولنسیا، ۱۹۹۰؛ کل و سترویک، ۱۹۹۷؛ لاک لچ، ۱۹۹۷). آنان این فرایند را وسیله‌ای برای قدرتمند کردن دانشجویان می‌دانند که به یادگیرندگان فعال و تصمیم‌گیرندگان درباره یادگیری خود تبدیل می‌شوند. به‌طور خلاصه، در علم تعلیم و تربیت، جمع‌آوری یک کارپوشه به‌عنوان ابزاری قوی برای اندازه‌گیری تلاش، پیشرفت تحصیلی، ترقی و خودسنجی در نظر گرفته می‌شود (سمولن و همکاران، ۱۹۹۵؛ چن، ۲۰۰۶: ۱).

از نظر ترپگنیر (۲۰۰۴: ۱۹۷)، از دیگر فایده‌های کارپوشه «ایجاد رابطه‌ای بین معلم و متعلم، و نیز بین متعلم و کار او می‌باشد»؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت ارزش‌یابی، بیشتر انفرادی و کل‌نگر می‌گردد و فرایند عمل‌کرد طولانی‌مدت متعلم را ارزیابی می‌کند (ونگ و لیو، ۲۰۰۸: ۱۳۴).

## ۵. نمودار مفهومی

در سال ۱۹۷۰، نواک نمودارهای مفهومی را براساس نظریه یادگیری معنادار آزیل-نواک (۱۹۸۷) عرضه کرد. نمودارهای مفهومی، ابزاری اکتشافی هستند که امکان عرضه دویعدی دانش به‌صورت نمودار سلسله‌مراتبی را- که بیانگر سازمان‌دهی ادراکی/ مفهومی یک مضمون یا مفهوم کلی و روابط بین اجزاء تشکیل‌دهنده است- دارند؛ به عبارت دیگر، نمودارهای مفهومی، ابزاری ترسیمی برای سازمان‌دهی و عرضه دانش هستند (نواک و کاناس، ۲۰۰۶).

در فرایند آموزش- یادگیری زبان دوم، نمودارهای مفهومی ابزاری هستند که فرصت عرضه دانش ساختاری را- که از طریق خواندن و تفسیر متون کسب شده است- فراهم می‌کنند، شرکت فعالانه در ساختن دانش جدید را ارتقاء می‌بخشد و یادگیری عمیقی را براساس تجربه‌های قبلی و تغییرهای ادراکی فراهم می‌کنند که از طریق تعامل خواننده با متن ایجاد شده است.

دلماسترو (۲۰۰۳) معتقد است ترسیم نمودار مفهومی از سوی دانشجو، فرصت خلق مفاهیم به‌صورت غیرطوطی‌وار و خودکار را از طریق فرایند فعال آماده‌سازی، مقابله و اثبات کردن فراهم می‌کند. این کار، از طریق تشخیص مطالب مرتبط، خواندن و بازخوانی متن به دفعات لازم، تأکید بر داده‌ها و استخراج آنها، انتخاب مفاهیم کلیدی و سلسله‌مراتب، و ایجاد ارتباط بین قسمت‌های مختلف موضوع، امکان‌پذیر است.

پیترسون و سنایدر (۱۹۹۸: ۲۷) معتقدند ترسیم نمودار مفهومی، راه‌بردی آموزشی در راستای تغییر جهت یادگیری دانشجومحور، از معلم به متعلم است و در نتیجه قابلیت بالقوه برای بهبود موفقیت تحصیلی دارد. در همین راستا، لایت (۲۰۰۴) معتقد است چگونگی خلق نمودار مفهومی باید به متعلم آموزش داده شود. در این حوزه، نکته مهم آن است که فرایند اولیه ترسیم یک نمودار، نه تنها نیازمند شرکت فعال دانشجو در فرایند یادگیری است، بلکه روشنگر میزان فهم او در

زمینه‌ای خاص از یادگیری نیز می‌باشد. با استفاده از این اطلاعات، استاد می‌تواند نارسایی‌های شناختی دانشجویان را تشخیص دهد و بازخورد اصلاحی مناسبی را فراهم کند.

#### ۶. هدف‌های تحقیق

این تحقیق با هدف عرضه روش ارزش‌یابی کارپوشه برای یادگیری، در مقایسه با کلاس‌های معلم‌مدار سنتی غالب، به منظور ارتقاء سطح مهارت خواندن و درک مفاهیم زبان دوم در دانشجویان دانشگاه‌های ایران انجام شده است. هدف از این پژوهش، بررسی این موضوع است که آیا دانشجویان گروه ارزش‌یابی کارپوشه، در مقایسه با گروه ارزش‌یابی سنتی، میزان بالاتری از درک مطلب و تسلط بر محتوای علمی کتاب را نشان می‌دهند یا خیر. بر این اساس، هدف‌های این تحقیق به صورت خلاصه به شرح زیر است:

الف) ارزیابی اثر ارزش‌یابی کارپوشه بر مهارت خواندن و درک مطلب زبان دوم در دانشجویان؛

ب) ارزیابی اثر ارزش‌یابی کارپوشه بر تسلط دانشجویان بر محتوای علمی درس.

#### ۷. طراحی

این پژوهش به صورت مداخله‌ای و مقایسه‌ی گروه آزمایش با گروه کنترل انجام شده است. بر این اساس، طرح دو گروه (آزمایشی و شاهد) با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای تحقیق درباره اثرگذاری روش کارپوشه بر مهارت خواندن، درک مفاهیم و دانش علمی در زبان‌آموزان انگلیسی بزرگ‌سال، به عنوان زبان بیگانه در مقایسه با روش آموزشی معلم‌مدار سنتی غالب طراحی شده است.

#### ۸. مواد و روش‌ها

در این بخش، به مباحث ذیل می‌پردازیم:

### ۱-۸. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این تحقیق را دو گروه از دانشجویان سال اول دوره کارشناسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه الزهرا (س) تشکیل می‌دهند؛ سن شرکت کنندگان بین ۱۸ تا ۲۶ سال است؛ گروه آزمایش از ۳۴ دانشجو و گروه شاهد از ۲۹ دانشجو تشکیل شده است.

### ۲-۸. مواد

مواد پژوهش عبارت است از:

الف) کتاب مورد مطالعه برای این درس به‌نام *Brush Up Your English: An Advanced Reading Course (1)* (نوروزی، ۲۰۰۱)؛

ب) پیش‌آزمون تافل (۲۰۰۴، قسمت خواندن و درک مفاهیم)؛

ج) پس‌آزمون تافل (۲۰۰۴، قسمت خواندن و درک مفاهیم)؛

د) آزمون پایان ترم.

### ۳-۸. شیوه عمل کرد

در این بخش، مباحث ذیل را طرح می‌کنیم:

#### ۱-۳-۸. پیش‌آزمون تافل

در آغاز تحقیق، برای بررسی این مسئله که آیا دو گروه مورد مطالعه متجانس هستند یا خیر، آزمون استاندارد تافل را به‌کار گرفتیم. براساس نتایج به‌دست آمده، دو گروه را با به‌کارگیری آزمون t همسان و به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایشی و شاهد، مورد استفاده قرار دادیم و این آزمون را پیش‌آزمون تحقیق محسوب کردیم. هدف دیگر از برگزاری آزمون t همسان، مقایسه نتایج آن با نتایج پس‌آزمون - که در پایان دوره آزمایشی برگزار شد- و بررسی مؤثر بودن روش‌های مختلف به‌کاررفته بود.



آمار توصیفی و استنباطی آزمون تافل را در قسمت نتیجه، به دست داده ایم. در هر گروه، دانشجویان دو جلسه نود دقیقه‌ای در هفته، به مدت یک نیم‌سال (شامل پانزده هفته)، در کلاس حاضر شدند. برای افزایش اعتبار درونی، دو عامل معلم و کتاب درسی را در هر دو گروه، به صورت یکسان در نظر گرفتیم.

گروه شاهد به روش سنتی معلم‌محور اداره گردید. در این کلاس، فعالیت‌های مختلف پیش‌خوانی و مطالعه متن درس و همزمان فعالیت‌های درون‌متنی انجام گرفت و پس از پایان مطالعه متن، فعالیت‌های پس‌خوانی انجام گردید؛ به همه پرسش‌های دانشجویان پاسخ داده شد و از آنها خواسته شد تمرین‌ها را انجام دهند.

در گروه آزمایشی، در دو جلسه اول، اطلاعاتی مبتنی بر ویژگی‌ها و فواید ترسیم نمودار مفهومی به دانشجویان داده شد؛ ولی به گروه شاهد هیچ توضیحی در این زمینه داده نشد.

آموزش راه‌برد براساس الگوی هریس و گراهام (۱۹۶۶) - که در طالبی‌نژاد و موسی‌پور (۲۰۰۷: ۹۲-۹۳) ذکر گردیده است - به شرح زیر انجام گرفت: توصیف راه‌برد؛ بحث درباره هدف‌ها؛ سرمشق‌دادن به راه‌برد؛ تسلط دانشجو بر مرحله‌های راه‌برد؛ تمرین هدایت‌شده و بازخورد.

پس از آموزش چگونگی ترسیم نمودارهای مفهومی، چندین نمونه از آنها به کلاس نشان داده شد که دانشجویان گروهی دیگر ترسیم کرده بودند. در جلسه سوم، با تشویق دانشجویان به شرکت در بحث کلاسی و از طریق بارش افکار، یک نمودار مفهومی از طریق فراخوانی اطلاعات دانشجویان، روی تخته کشیده شد. برای جلسه‌های بعد، پس از مطالعه و تکمیل هر درس، از دانشجویان خواسته می‌شد خارج از کلاس، برای آن درس یک نمودار مفهومی بکشند و جلسه بعد به استاد تحویل دهند؛ زیرا همان گونه که یانسی (۲۰۰۲) به نقل از بارت و کارنی (۲۰۰۵: ۱۰) اعتقاد دارد، دانشجویان باید «معمار اطلاعات» کارپوشه‌های خود باشند.

نمودارهای مفهومی براساس ملاک‌هایی که استاد مشخص کرده و قبلاً در اختیار دانشجویان گذاشته بود، تصحیح و جلسه بعد به آنها بازگردانده می‌شد و دانشجویان آنها را در کارپوشه‌های شخصی خود جمع می‌کردند. برای افزایش نقش آموزشی کارپوشه و حصول اطمینان از اینکه

دانشجویان از دیدگاه‌ها و نمودارهای یکدیگر بهره می‌جویند، در آغاز هر جلسه، از چند دانشجوی داوطلب خواسته می‌شد نمودار مفهومی خود را در کلاس برای دیگران توضیح دهند؛ بدین ترتیب، بقیه دانشجویان نیز به نظر دادن درباره این نمودارها تشویق می‌شدند و نه تنها مهارت خواندن، بلکه سه مهارت دیگر مرتبط با یادگیری زبان دوم (خواندن، گوش دادن و صحبت کردن) هم مورد توجه قرار می‌گرفت. در پایان نیم‌سال، از دانشجویان خواسته شد کارپوشه و بهترین آثار خود را برای نمایش، در اختیار همکلاسی‌هایشان بگذارند تا هر دانشجو این فرصت را داشته باشد که چندین کارپوشه کامل را بررسی کند، ایده‌های جدیدی فراگیرد و کار خود را بهبود بخشد. برای کنترل فرایند یادگیری و حمایت از آن و نیز پیشرفت تحصیلی و تلاش دانشجویان، استاد کارپوشه‌ها را از نظر کامل بودن (آیا این مجموعه تمام فعالیت‌های یادگیری را شامل می‌شود)، مستندسازی (آیا کارها نشانگر خوداندیشی‌اند)، زبان (آیا زبان به کار گرفته، واضح و درست است) و طراحی و مرتب‌بودن (آیا کارها به صورت سازمان‌یافته و درست عرضه گردیده‌اند) بررسی می‌کرد.

### ۲-۳-۸. جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای حصول اطمینان از روش شناختی سه‌جانبه (دنزین، ۱۹۷۸ به نقل از چن، ۲۰۰۶: ۷۶)، در این تحقیق، برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، از هر دو روش کیفی و کمی استفاده کرده‌ایم. اطلاعات موجود را از طریق پیش‌آزمون و پس‌آزمون تافل، امتحان پایان نیم‌سال، مصاحبه شفاهی نیمه‌ساختاریافته، نمودارهای مفهومی و کارپوشه‌های دانشجویان گرد آورده‌ایم.

نتایج کمی به دست آمده در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی، به شرح زیر است:

الف) بخش توصیفی:

| مقادیر توزیع<br>نمره‌ها | تغییرپذیری<br>مقادیر |                   |                       | شاخص‌های<br>مرکزی |              |                        | تعداد | گروه |         |         |
|-------------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|--------------|------------------------|-------|------|---------|---------|
|                         | خطای معیار<br>بلندی  | خطای معیار<br>کجی | خطای معیار<br>میانگین | انحراف معیار      | واریانس نمره | دامنه تغییر<br>نمره‌ها |       |      | میانگین | میانه   |
| ۰,۸۴                    | ۰,۴۳۴                | ۱۱,۹۴             | ۶۴,۳۱                 | ۴۱۳۶,۸۹           | ۲۷۰          | ۴۷۱,۵۹                 | ۴۹۰   | ۳۷۰  | ۲۹      | شاهد    |
| ۰,۷۸                    | ۰,۴۰۳                | ۷,۱۹              | ۴۱,۹۷                 | ۱۷۶۲,۲۹           | ۲۳۳          | ۴۶۱,۰۶                 | ۴۶۵   | ۴۶۳  | ۳۴      | آزمایشی |

جدول ۱. آمار توصیفی پیش‌آزمون تافل

با در نظر گرفتن این موضوع که تفاوت اندکی بین میانه، میانگین و نما وجود دارد و از آنجا که میزان خطای معیار کجی و خطای معیار بلندی، کمتر از یک است، می‌توان نتیجه گرفت که این پراکندگی، دارای ویژگی‌های منحنی نرمال است و می‌توان میانگین را به‌عنوان بهترین شاخص گرایش مرکزی در زمینه آمار پارامتری به کار گرفت.

ب) بخش استنباطی: برای کسب اطمینان از همسان‌بودن دو گروه شاهد و آزمایشی، قبل از انجام آزمایش، آزمون t مستقل را انجام دادیم.

جدول ۲. مقایسه تطبیقی نمره‌های پیش‌آزمون تافل در دو گروه شاهد و آزمایش

| آزمون t برای بررسی یکسانی<br>میانگین‌ها |        |         | آزمون Levene برای بررسی<br>یکسانی واریانس‌ها |         | تفاوت نمره پیش و<br>پس آزمون تافل |
|---|--------|---------|--|---------|-----------------------------------|
| P value                                 | df     | آماره t | Sig.   | آماره F |                                   |
| ۰,۴۳۹                                   | ۶۱     | ۰,۷۸۰   | ۰,۰۱۹  | ۵,۷۹۶   | همسانی واریانس در دو<br>گروه      |
| ۰,۴۵۴                                   | ۴۶,۸۰۲ | ۰,۷۵۵   |  |         | همسان‌نبودن واریانس در<br>دو گروه |

در آزمون لوین، فرضیه همسان‌بودن واریانس‌ها در دو گروه رد شد ( $F = 5.796, p = 0.019$ ) با توجه به یکسان‌نبودن واریانس‌ها در دو گروه، در آزمون  $t$ ، عدد  $t$  با فرضیه همسان‌نبودن واریانس‌ها مورد استفاده قرار گرفت ( $t = 0.755, p = 0.454$ ). با توجه به این آزمون، مشخص گردید که اختلاف میانگین نمره پیش‌آزمون تافل در دو گروه شاهد و آزمایشی، معنادار نیست و دو گروه در آغاز مداخله، تفاوت معناداری ندارند؛ در نتیجه دو کلاس همسان خواندن و درک مفاهیم، به‌طور تصادفی به گروه‌های آزمایشی و شاهد اختصاص یافتند.

### ۳-۳-۸. خواندن و درک مفاهیم

در پایان نیم‌سال تحصیلی، پس‌آزمون تافل برگزار شد. آمار توصیفی این آزمون را در جدول زیر نشان داده‌ایم.

الف) بخش توصیفی

جدول ۳. آمار توصیفی پس‌آزمون تافل

| گروه    | تعداد | شاخص‌های مرکزی |       |            | مقادیر تغییرپذیری |             |       |         | مقادیر توزیع نمره‌ها |        |         |            |
|---------|-------|----------------|-------|------------|-------------------|-------------|-------|---------|----------------------|--------|---------|------------|
|         |       | نما            | میانه | میانگین    | نمره‌ها           | دامنه تغییر | نمره  | واریانس | معیار                | انحراف | میانگین | خطای معیار |
| شاهد    | ۲۹    | ۵۴۰            | ۵۴۰   | ۵۳۹,۳<br>۱ | ۱۲۰               | ۸۲۹,۸۶      | ۲۸,۸۰ | ۵,۳۴    | ۰,۴۳                 | ۰,۸۴   |         |            |
| آزمایشی | ۳۴    | ۵۶۰            | ۵۶۰   | ۵۵۲,۵<br>۰ | ۱۰۰               | ۴۶۸,۵۶      | ۲۱,۶۴ | ۳,۷۱    | ۰,۴۰                 | ۰,۷۸   |         |            |

پس از انجام پس‌آزمون، تفاوت نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون تافل<sup>۱</sup> را برای هر دانشجوی محاسبه کردیم. میانگین این تفاوت نمره‌ها در گروه شاهد  $۵۵,۷۵ \pm ۶۷,۷۲$  و در گروه آزمایشی  $۳۹,۲۸ \pm ۹۱,۴۴$  بود

۱. Gain Score

۲. انحراف معیار  $\pm$  میانگین

جدول ۴. آمار توصیفی تفاوت نمره در پیش و پس آزمون تافل

| گروه    | تعداد | شاخص‌های مرکزی |       |       | مقادیر تغییرپذیری |             |         |       | مقادیر توزیع نمره‌ها |            |            |
|---------|-------|----------------|-------|-------|-------------------|-------------|---------|-------|----------------------|------------|------------|
|         |       | نم             | میانۀ | میانۀ | نمره              | دامنه تغییر | واریانس | معیار | خطای معیار           | خطای معیار | خطای معیار |
| شاهد    | ۲۹    | ۲۷             | ۷۵    | ۶۷,۷  | ۲۳۵               | ۳۱۰۸,۷      | ۵۵,۷    | ۱۰,۳  | ۰,۴۳                 | ۰,۸۴       | ۵          |
| آزمایشی | ۳۴    | ۹۰             | ۹۰    | ۹۱,۴  | ۲۱۸               | ۱۵۴۳,۵      | ۳۹,۲    | ۶,۷۳  | ۰,۴۰                 | ۰,۸۷       | ۸          |

(ب) بخش استنباطی

برای مقایسه تطبیقی تفاوت نمره در پیش و پس آزمون تافل در دو گروه شاهد و آزمایشی، آزمون t مستقل را انجام داده‌ایم.

جدول ۵. مقایسه تطبیقی تفاوت نمره در پیش و پس آزمون تافل در دو گروه شاهد و آزمایشی

| آزمون t برای بررسی یکسانی میانگین‌ها |        |         | آزمون Levene برای بررسی یکسانی واریانس‌ها |         | تفاوت نمره در پیش و پس آزمون تافل |
|--------------------------------------|--------|---------|---|---------|-----------------------------------|
| P value                              | df     | آماره t | Sig.                                      | آماره F |                                   |
| ۰,۰۵۳                                | ۶۱     | -۱,۹۷۳  | ۰,۰۱۵                                     | ۶,۳۰۵   | همسانی واریانس در دو گروه         |
| ۰,۰۶۱                                | ۴۹,۲۴۴ | -۱,۹۲۰  |   |         | همسان نبودن واریانس در دو گروه    |

در آزمون لوین، فرضیهٔ همسان‌بودن واریانس‌ها در دو گروه رد شد ( $F = 6.305$  ,  $p = 0.015$ ). با توجه به یکسان‌نبودن واریانس‌ها در دو گروه، در آزمون  $t$ ، عدد  $t$  با فرضیهٔ همسان‌نبودن واریانس‌ها مورد استفاده قرار گرفت ( $t = -1.920$ ,  $p = 0.061$ ).

#### ۴-۳-۸. آزمون پایان نیم‌سال

کتاب درسی مطالعه‌شده (*Brush Up Your English*) شامل دوازده درس خواندن بود و در سی جلسه تدریس شد. در پایان هر درس، براساس محتوای متن مورد مطالعه، تعداد زیاد و متنوعی از تمرین‌های مختلف درک مطلب، کاربرد لغت در متن، اصطلاحات، فعل‌های چندقسمتی، تمرین‌های نوشتاری، تلفظ کلمات، کلمات مترادف، کلمات همخوانواده، جمله‌های ازهم‌گسسته، استعاره و کنایه، ترجمه، و معما قرار گرفته بود. پس از تمام‌شدن درس و رفع اشکال از سوی استاد، دانشجویان می‌بایست خارج از کلاس، به همهٔ تمرین‌ها پاسخ می‌گفتند و سپس به‌منظور حصول اطمینان از درستی پاسخ‌ها، تمرین‌ها در کلاس کنترل می‌شد. اجماع و تنوع تمرین‌ها محرک بسیار خوبی برای مراجعهٔ چندبارهٔ دانشجویان به متن برای پاسخ‌گویی به آنها بود. در پایان نیم‌سال، براساس کتاب مطالعه‌شده، یک آزمون نهایی در نهٔ صفحه و مشتمل بر نهٔ قسمت، شامل تمرین‌های استنباطی و استدلالی گرفته شد. آمار توصیفی این آزمون را در جدول ۶ نشان داده‌ایم.

الف) بخش توصیفی

جدول ۶. آمار توصیفی از آزمون پایان نیم‌سال

| گروه    | شاخص‌های مرکزی |       |         | مقادیر تغییرپذیری |         |              | مقادیر توزیع نمره‌ها |            |            |
|---------|----------------|-------|---------|-------------------|---------|--------------|----------------------|------------|------------|
|         | نما            | میانه | میانگین | تغیاری            | واریانس | انحراف معیار | خطای معیار           | خطای معیار | خطای معیار |
| شاهد    | ۸۵             | ۸۲٫۵  | ۸۰٫۵۲   | ۴۲٫۵۰             | ۹۹٫۲۷   | ۹٫۹۶         | ۱٫۸۵                 | ۰٫۴۳       | ۳٫۷۵       |
| آزمایشی | ۹۰             | ۸۷٫۵۰ | ۸۷٫۴۲   | ۲۵                | ۳۱٫۴۳   | ۵٫۶۱         | ۰٫۹۷                 | ۰٫۴۱       | ۰٫۷۹       |

## (ب) بخش استنباطی

جدول ۷. مقایسه تطبیقی نمره‌های آزمون پایان ترم در دو گروه شاهد و آزمایش

| تفاوت نمره پیش و پس آزمون تافل |       | آزمون Levene برای بررسی یکسانی واریانس‌ها |        | آزمون t برای بررسی یکسانی میانگین‌ها |                                |
|--------------------------------|-------|---|--------|--------------------------------------|--------------------------------|
| آماره F                        | Sig.  | آماره t                                   | df     | P value                              |                                |
| ۳,۱۰۰                          | ۰,۰۸۳ | -۳,۴۱۶                                    | ۶۰     | ۰,۰۰۱                                | همسانی واریانس در دو گروه      |
|                                |       | -۳,۳۰۲                                    | ۴۲,۸۴۹ | ۰,۰۰۲                                | همسان نبودن واریانس در دو گروه |

میانگین نمره امتحان پایانی در گروه شاهد  $80,52 \pm 9,96$  و در گروه آزمون  $87,42 \pm 5,61$  بود. در آزمون لوین، فرضیه همسان بودن واریانس در دو گروه رد نشد  $F = 3.100, p = (0.083)$ . عدد t با فرضیه همسان بودن واریانس‌ها نشانگر معناداری تفاوت در گروه آزمون و شاهد است  $(t = -3.302, p = 0.001)$ .

نتایج این تحقیق در راستای یافته‌های استیگینز (۲۰۰۲: ۶۳) است. بر این اساس، اکتساب‌های علمی در محیط‌هایی به حداکثر می‌رسد که استاد، دقت ارزیابی کلاسی را افزایش دهد، همواره به دانشجویان، بازخورد آگاهی‌بخش (در مقابل بازخورد تحکمی) بدهد و دانشجو را به میزانی زیاد، درگیر ارزیابی کلاسی، نگهداری پیشینه و فرایند ارتباطی کند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت این فواید وقتی به حداکثر می‌رسند که معلمان اصول ارزش‌یابی به‌منظور یادگیری را به کار بگیرند. نتایج این پژوهش، این مطلب را تأیید می‌کند.

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که درست کردن کارپوشه، راه‌بردی مناسب برای ارتقاء سطح علمی دانشجویان است. گردآوری کارپوشه، احساس موفقیت، اشتیاق، خودباوری، خشنودی از خود و نیز فرایند یادگیری عمیق‌تر را در دانشجویان ایجاد می‌کند؛ زیرا آنها نتایج علمی به‌دست‌آمده را به عوامل داخلی‌ای نسبت می‌دهند که خود می‌توانند کنترل کنند (مانند

میزان تلاشی که انجام داده‌اند)، باور می‌کنند که می‌توانند عاملی مؤثر در دستیابی به هدف‌هایشان باشند و به‌جای حفظ یک موضوع به‌شکل طوطی‌وار و به‌منظور گرفتن نمره‌های خوب، به تسلط بر مطالب علمی علاقه‌مند می‌شوند.

## ۹. نتایج کیفی

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات کیفی، پس از تمام‌شدن نیم‌سال و برگزاری آزمون پایانی، با هدف به‌دست‌آوردن اطلاعات جزئی‌تر و دقیق‌تر، با همه اعضای گروه آزمایشی، مصاحبه‌ای شفاهی و نیمه‌ساختاریافته انجام دادیم. زمان این مصاحبه - که به زبان اول دانشجویان (زبان فارسی) انجام گردید - به‌عمد، پس از اعلام نمره‌های پایان ترم برنامه‌ریزی شده بود تا حتی کوچک‌ترین احتمال تردیدی - که ممکن بود دانشجویان دربارهٔ صادقانه صحبت کردن از نظرها و دیدگاه‌های خود در زمینهٔ ایجاد کارپوشه داشته باشند - از بین برود. تمام پاسخ‌ها ضبط شد و سپس خود محقق آنها را نوشت؛ زیرا همان‌طور که ماکسول (۲۰۰۵: ۹۶) گفته است: «فرایند واقعی بازنویسی مصاحبه‌ها فرصت مناسبی برای تجزیه و تحلیل آنها می‌باشد». تحلیل محتوایی پاسخ‌های مصاحبه‌شدگان، مضامین مشترک زیر را به‌دست داد: بیشتر آنان اتفاق نظر داشتند که کارپوشه باعث یادگیری عمیق‌تر، به‌یادسپاری طولانی‌تر، خودآگاهی دربارهٔ فرایند یادگیری، تعامل شناختی، افزایش عزت نفس و خودباوری دانشجوی، خودسنجی، پیشرفت تحصیلی، خلاقیت، خودسودمندی، معناسازی با همکلاسان توانمند، و تغییر دیدگاه از جزئی‌نگری به کل‌نگری متن می‌شود. به‌وجودآوردن کارپوشه، نیازمند تلاش و پشتکار، جمع‌آوری داده‌ها، انجام‌دادن پژوهش‌های کتابخانه‌ای علاوه بر برنامه‌ریزی درسی، و مرتب‌کردن موضوع‌های جمع‌آوری‌شده به‌روشن معنادار است. دانشجوی سعی می‌کند تا جایی که می‌تواند، خلاق باشد، خود را با دیگران مقایسه کند و توانمندی‌هایش را به خود و دیگران نشان دهد؛ به طوری که تمامی موارد یادشده، در رفتار دانشجویان گروه کارپوشه - آن‌گونه که در مصاحبهٔ خود گفتند - دیده می‌شد.

با توجه به تمام فواید ذکرشده از سوی دانشجویان، می‌توان نتیجه گرفت که ارزش‌یابی کارپوشه به‌منظور یادگیری از طریق ترسیم نمودار مفهومی، راه‌کاری بسیار مفید برای یادگیری در



محیط‌های علمی در سطح دانشگاه است. استادان باید از همهٔ منافع مرتبط با این راه‌برد سازندگی گرا سود جویند.

به طور کلی، این تحقیق نتیجهٔ پژوهش‌های قبلی (چن، ۱۹۹۹ و هیسیه، ۲۰۰۰ به نقل از چن، ۲۰۰۶: ۹۲) را- که کارپوشه را وسیله‌ای پویا برای آسان کردن یادگیری و گسترش مشارکت یادگیرنده می‌دانند- تأیید می‌کند.

#### ۱۰. جنبه‌های منفی کارپوشه

نقطه ضعف اصلی کارپوشه، به وجود آمدن زحمت اضافی برای استاد و دانشجو است. بعضی از دانشجویان از زحمت زیاد تکالیف، یعنی فرصت کم و تلاش زیاد برای انجام تکالیف و فعالیت‌های تعیین شده، شکایت داشتند. به طور کلی، استادان برای برنامه‌ریزی، گسترش راه کار و مواد درسی، ملاقات با دانشجویان به صورت انفرادی یا در گروه‌های چند نفره و نیز مرور و نقد کار دانشجویان، به زمان بیشتری نیاز دارند. به همین دلیل، برخی از آنها کارپوشه را مسئولیتی اضافی، ولی ارزشمند و دارای نتایج قابل لمس در آموزش دانشجویان به‌شمار می‌آورند (بیرگین و باکی، ۲۰۰۷: ۸۵).

#### ۱۱. نتیجه

پژوهش حاضر بیانگر آن است که ایجاد کارپوشه می‌تواند مهارت خواندن و درک مطلب را در دانشجویان تقویت کند؛ بدان سبب که جمع‌آوری کارپوشه، احساس موفقیت، اشتیاق، خودباوری و رضایت از خود را افزایش می‌دهد و روند یادگیری عمیق‌تری را به وجود می‌آورد. علت این امر، آن است که دانشجویان نمره‌ها و نتایج تحصیلی‌شان را به عواملی درونی همچون میزان تلاش، نسبت می‌دهند که خود می‌توانند آنها را کنترل کنند؛ بدین ترتیب باور می‌کنند که این عوامل می‌توانند در رسیدن به هدف مطلوب، مؤثر باشند و برای دست‌یافتن به نمره‌های خوب، به جای یادگیری طوطی‌وار، به تسلط بر موضوع درسی علاقه‌مند می‌شوند.

می‌توان نتیجه گرفت که ارزش‌یابی کارپوشه، روند یادگیری را در دانشجویان آسان‌تر می‌کند؛ علاوه بر آن، استفاده از ارزش‌یابی کارپوشه، مهارت‌های دانشجویان را در زمینه گسترش، سازمان‌دهی و ایجاد ارتباط بین همکلاسان، ارتقاء می‌بخشد. برپایه گفته بالارد (۱۹۹۲)، دانشجویان می‌توانند به‌عنوان یادگیرندگان مستقل، مسئولیت یادگیری خود را برعهده گیرند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای معلمان و استادان زبان دوم، مفید باشد؛ زیرا کارپوشه زبان‌آموزان به فهم عمیق‌تر و پیشرفت تحصیلی آنان کمک می‌کند؛ بدین ترتیب، استادان زبان می‌توانند محیط‌هایی کلاسی را خلق کنند که انگیزه درونی دانشجویان را افزایش دهد و حس خودسودمندی و استقلال را در آنها برانگیزد. از آنجا که طبق نتایج این تحقیق، ارزش‌یابی کارپوشه با یادگیری زبان دوم مرتبط است، استادان زبان باید بر ایجاد زمینه‌های مناسب برای گسترش کارپوشه‌های دانشجویی تمرکز کنند. این کار را می‌توان از طریق ایجاد محیط‌هایی انجام داد که در آنها، آزمون پایان نیم‌سال، مهم‌ترین معیار برای قضاوت درباره توانایی‌های زبانی یادگیرندگان محسوب نمی‌شود. اگر دانشجویان بدانند یادگیری به‌عنوان هدفی نهایی برای استاد اهمیت دارد و پیشرفت تدریجی، ملاک موفقیت به‌شمار می‌رود، به‌مرور زمان، گسترش کارپوشه را بخشی از موفقیت خود تلقی خواهند کرد.

بهتر است ارزش‌یابی کارپوشه را از دیدگاهی بنگریم که نقاط ضعف و قوت آن را از دیگر روش‌ها متمایز می‌کند؛ نه به‌عنوان جای‌گزینی برای روش‌های ارزش‌یابی دیگر.

### منابع

- Anyanwu, R. N. (2008). *Implementation and Evaluation of a Constructivism Intervention in Secondary- School Science Teaching in Seychelles*. Published Doctoral Dissertation. University of South Africa.
- Ballard, L. (1992). "Portfolios and Self-Ssessment". *The English Journal*. 81. 46-48.
- Barrett, H. (2007). "Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The Reflect Initiative". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 50 (6). 438-449.

- Barrett, H., & J. Carney (2005). "Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development: Educational Assessment". Available from:  
<<http://electronicportfolios/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>>.
- Belanoff, P. & M. Dickson (Eds.) (1991). *Portfolios: Process and Product*. Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook Publishers.
- Birgin, O. & A. Baki (2007). "The Use of Portfolio to Assess Student's Performance". *Journal of Turkish Science Education*. 4 (2). 75-90. Retrieved 2008 from: <<http://www.tused.org>>.
- Chen, Y. M. (1999). A portfolio approach to EFL university writing instruction. *Proceedings of the 16th National Conference on English Teaching and Learning in the Republic Of China* (pp. 313-332). Taipei: Crane Publishing Co.
- Chen, Y. M. (2006). "EFL Instruction and Assessment with Portfolios: A Case Study in Taiwan". *Asian EFL Journal*. 8 (1). 3. 69-96.
- Cole, K. B. & L. R. Struyk (1997). "Portfolio Assessment: Challenges in Secondary Education". *High-School Journal*. 80 (4). 261-273.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Delmastro, A. L. (2003). Using *Concept Mapping in the Development of Reading Skills in L2*. *Encuentro Educacional*. 10 (3).
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hamayan, E.V. (1995). "Approaches to Alternative Assessment". *Annual Review of Applied Linguistics*. 15. 212-226.
- Hsieh, Y. F. (2000). *Implementation of portfolio assessment in a sixth grade EFL classroom*. Master thesis. National Taiwan Normal University.
- Huerta-Macias, A. (1995). "Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions". *TESOL Journal*. 5. 8-10.

- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Process and Product*. London: Routledge Falmer.
- Kohonen, V. (2000). Student Reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babylonia 1*, 13-16.
- Laight, D. W. (2004). "Attitudes to Concept Maps as a Teaching/ Learning Activity in Undergraduate Health Professional Education: Influence of Preferred Learning Style". *Medical Teacher*. 26 (3). 229-233.
- Lockledge, A. (1997). "Portfolio Assessment in Middle-School and High-School Social Studies Classrooms". *Social Studies*. 88 (2). 65-70.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (2nd ed.). USA: Sage Publications.
- Micklo, S.J. (1997). Math Portfolio in the Primary Grades. *Childhood Education*, 97(Summer), 194-199.
- Novak J. D. & A. J. Cañas (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition. Retrieved from: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Nowruzi, M. (2001). *Brush up Your English: An Advanced Reading Course (1)*. Tehran: Ney Publication.
- Paulson, F. L., P. Paulson & C. Meyer (1991). "What Makes a Portfolio a Portfolio?". *Educational Leadership*. 48. 60-63.
- Peterson, A. R. & P. J. Snyder (1998). "Using Concept Maps to Teach Social Problems Analysis". Paper Presented at the *Annual Meeting of the Society for the Study of Social Problems on 20 August*. Columbus State Community College. San Francisco. 5-28.
- Rogers, B. (2004). *TOEFL CBT Practice Tests*. Heinle & Heinle/ ITP. USA.
- Smolen, L., C. Newman, T. Wathen & D. Lee (1995). "Developing Student Self-Assessment Strategies". *TESOL Journal*. 5 (1). 22-27.

- Stiggins, R. J. (2002). *Assessment Crisis: The Absence of Assessment For Learning*. Phi Delta Kappan. Retrieved 2006 from: <<http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.Htm>>.
- Talebinezhad, M. R. & G. Mousapour (2007). "The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-regulation". *The Linguistic Journal*. 2 (1). 69-90.
- Tangdhanakanond, K., S. Pitiyanuwat & T. Archwamety (2006). "Assessment of Achievement and Personal Qualities under Constructionist Learning Environment". *Education*. 126 (3). 495-502.
- Trepagnier, B. (2004). "Teaching Sociology through Student Portfolios". *Teaching Sociology*. 32. 197-205.
- Valencia, S. (1990). "A portfolio Approach to Classroom Assessment: The Whys, Whats, and Hows". *The Reading Teacher*. 43 (4). 338-40. [EJ 403 672].
- Wang, Y. & H. C. Liao (2008). "The Application of Learning Portfolio Assessment for Students in the Technological and Vocational Education System". *Asian EFL Journal*. 10 (2). 6. 132-154.
- Winsor, P. & B. Ellefson (1995). "Professional Portfolios in Teacher Education: An Exploration of Their Value and Potential". *The Teacher Educator*. 31 (1). 68-91.
- Yancey, K. B. (2002). "Personal Conversation". Cited in Title: *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. Authors: H. Barrett & J. Carney. Educational Assessment (2005).