

سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی: بازتاب اندیشه‌ی شخصی (بخش آخر)



جک. سی. ریچاردز

«سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرقی آسیا (سیامیو)، مرکز منطقه‌ای زبان (ارای.ال.سی)، سنگاپور»
مترجم: محمدرسول سپاهی، کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد خوراسگان اصفهان، گروه زبان انگلیسی

۷. چگونه می‌توانیم یادگیری زبان آموزان را ارزیابی کنیم؟

در دهه هفتاد، آزمون‌سازی مبحثی نسبتاً جدید در زبان‌شناسی کاربردی بود. فنون سنجش میزان تسلط بر دستور و چهار مهارت اصلی ارتقا یافت و همچنین معیاری برای تولید نمونه سؤال‌های خوب ایجاد شد. در این دوره، هدف‌های آزمون‌سازی را می‌توانیم سنجش «توانش» یا توانایی بنیادین در نظر بگیریم. «هدف ارزیابی آزمودن بسندگی بود که توانایی کلی را دربرداشت

اشاره

در مقدمه بخش نخست، نویسنده به این نکته اشاره می‌کند که «آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی رشته‌ای مدام در حال تغییر است.

برای مثال، چارچوب برنامه‌های درسی جدید و در حال اجرا در نقاط مختلف جهان مشتمل بر شیوه‌های توانش محور، ژانر محور و محتوا محور است.»

او در ادامه، سه پرسش اساسی مطرح می‌کند و با مطالعه مقالات دوره‌های مختلف بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۷۵ و ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰ به بررسی هشت پرسش اساسی می‌پردازد. این هشت پرسش در شماره‌های ۱۰۸ تا ۱۱۰ مجله به چاپ رسیده‌اند.

مقاله حاضر آخرین بخش از این مجموعه است که به بررسی دو پرسش آخر می‌پردازد: چگونه می‌توانیم یادگیری زبان آموزان را بسنجیم و چگونه می‌توانیم معلمان زبان را آماده کنیم؟

پروفسور جک سی ریچاردز، استاد مرکز منطقه‌ای زبان انگلیسی (REL) متعلق به سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرق آسیاست.

حاصل تلاش سی سال گذشته او تألیف کتاب‌ها و مقالات بسیاری است که مورد استفاده مدرسان و زبان آموزان سراسر دنیا قرار گرفته‌اند.

- **تأثیر آزمون بر آموزش**^۱ (تأثیر مثبت یا منفی آزمون بر معلمان و دیگر دست‌اندرکاران امر آموزش^{۱۰})
- **روش آزمون** (چگونه روش مورد استفاده در آزمون بر نمره‌ها تأثیر می‌گذارد؟)

هدف‌ها و رویه‌های جدید

در عین حال در هدف‌ها و رویه‌های آزمون‌سازی نیز بازنگری شد. از نظر هدف، ملاک‌های سنجش معیارمحور^{۱۱} و توانش‌محور^{۱۲} بر رویکردهای سنتی ترجیح داده شد. نیتکو^{۱۳} (۴۴۴: ۱۹۸۳) اظهار می‌دارد:

«بسیاری از تصمیم‌گیری‌های آموزشی مستلزم دانستن چنین جزئیاتی است. به‌عنوان مثال: نوع و میزان تسلط بر مهارت‌های فراگرفته‌شده نوع اشتباهاتی که زبان‌آموز در اجرای فعالیت‌ها مرتکب می‌شود و توانایی یا ناتوانی وی در به‌کارگیری فرایند شناختی مرتبط با انجام فعالیت تعیین شده. آزمون هنجاری چنین اطلاعات دقیقی را در مورد عملکرد در اختیار نمی‌گذارد.»

آزمون معیارمحور بیشتر در پی سنجش عملکرد است تا توانش؛ به‌عبارت دیگر، آزمون معیارمحور یعنی سنجش عملکرد زبان‌آموزان براساس معیار^{۱۴} یا ملاک^{۱۵} مورد توافق. زبان‌آموز باید به این سطح از عملکرد برسد تا آزمون را با موفقیت پشت‌سر گذارد و نمره او به‌جای نمره‌های دیگران با توجه به نمره معیار ارزشیابی می‌شود. مک نامارا^{۱۶} این نوع آزمون عملکردی^{۱۷} را شرح

و ارتباطی با برنامه آموزشی نداشت» (چاپل و بریندلی^۱ ۲۰۰۲، ۲۴۸). به‌طور کلی، اساس آموزش و سنجش یکی از چهار مهارت و آزمون مبتنی بر مطالب آموزش داده شده بود. طراح سؤال یا معلم در تهیه آزمون مهارت‌ها باید از بین مطالب تدریس شده نمونه‌ای را انتخاب می‌کرد؛ بنابراین، آمار نمونه‌گیری مؤلفه‌ای مهم در طراحی سؤال محسوب می‌شد. آزمون‌ها هنجاری^۲ بودند؛ یعنی نمره‌های دیگران هنجار سنجش عملکرد زبان‌آموزان محسوب می‌شد. اطلاعات به‌دست آمده از آزمون‌ها طی یادگیری موضوع مورد نظر به نمره تبدیل و جمع بسته می‌شدند. در پایان، انتظار می‌رفت که با توجه به نمره‌های به‌دست آمده بتوان در مورد میزان توانایی زبان‌آموز نتیجه‌گیری کرد: دستور زبان، C⁺؛ گوش فرادهی، B؛ خواندن، B⁻؛ نگارش، A و غیره. تا دهه هشتاد، معیارهای ارزیابی برای ارزیابی آزمون‌ها عمدتاً موارد ذیل بودند (اشمیت^۳ ۲۰۰۲، ۸):

- **روایی**^۴ (آیا آزمون واقعاً چیزی را که باید، می‌سنجد؟)
 - **پایایی**^۵ (آیا آزمون در موارد مختلف یکسان عمل می‌کند؟)
 - **عملی‌بودن**^۶ (آیا برگزاری آزمون و نمره‌دهی در مکانی خاص عملی است؟)
- از آن زمان تا کنون، مفهوم روایی توسعه یافته و معیارهایی به این مفهوم اضافه شده است (مسیک^۷ ۱۹۸۹):
- **تناسب آزمون با آزمون‌دهنده**^۸ (آزمون برای چه آزمون‌دهنده‌ای مفید است؟)

داده است (۶: ۱۹۹۶) وی چنین اظهار نظر می کند:

«ویژگی اصلی آزمون عملکردی این است که به جای نمایش انتزاعی دانش، همانند آنچه در آزمون‌های توانایی مشاهده می شود، عملکرد واقعی در فعالیت‌های مرتبط سنجیده می شود.»

ارزیابی جایگزین

در دوره کنونی ارزیابی جایگزین^{۱۸} مورد توجه قرار گرفته است؛ یعنی رجوع به رویکردهای آزمون‌سازی که مکمل آزمون‌سازی معیار و سنتی محسوب می شوند و معمولاً مبتنی بر ارزیابی کیفی^{۱۹} اند تا ارزیابی کمی^{۲۰}. گفته می شود روش‌های قدیمی ارزیابی، اطلاعات مهمی درباره توانایی آزمون شونده‌گان زبان دوم در اختیار نمی گذارند و همچنین به آموزش کاربرد زبان در زندگی واقعی توجهی ندارند. امروزه رویه‌های ارزیابی مشتمل بر گونه‌های متفاوتی از روش‌های ارزیابی عملکرد زبان آموز در شرایطی اصیل و واقعی تر است و مواردی همچون خودآزمایی^{۲۱}، ارزیابی همسالان^{۲۲}، کارپوشه تحصیلی^{۲۳}، نشست زبان آموز و مدرس^{۲۴}، یادنگاشت زبان آموز^{۲۵}، دفترچه یادداشت روزانه^{۲۶}، مصاحبه و مشاهده^{۲۷} نمونه‌هایی از ارزیابی جایگزین هستند. با این وجود، امروزه نگرانی‌هایی در مورد ارزیابی جایگزین وجود دارد؛ زیرا برخی در مورد پایایی، اجرایی بودن و به صرفه بودن ارزیابی جایگزین شک دارند (چاپل و بریندلی ۲۰۰۲: ۲۸۲).

رویکردهای کنونی آزمون‌سازی بیانگر «پذیرش گسترده ضرورت رابطه نزدیک بین برون داد مطلوب آموزش، محتوای

برنامه درسی و ارزیابی است. این تأکید جدید و روزافزون در سیاست‌گذاری‌های ارزیابی، مطالب و روش‌ها مشاهده می شود (همان منبع: ۲۴۸)». بنابراین، به معلمان توصیه می شود که برای ارزیابی توانایی‌های زبان آموزان از اصولی همچون موارد زیر پیروی کنند:

- سنجش موارد آموزش داده شده به همان روشی که زبان آموزان آن را تمرین کرده‌اند.
- استفاده از مطالب اصیل و واقعی به عنوان محرک‌های آزمون
- تهیه آزمون‌های جامعی که نمود فعالیت‌های کلاسی باشند.
- ایجاد فرصت‌هایی برای زبان آموزان برای به کارگیری مهارت‌های زبانی در محیط طبیعی و واقعی
- ایجاد الگویی که بیانگر وظایف زبان آموزان باشد.
- ایجاد نظام ارزشیابی که هم دقت و هم خلاقیت زبانی را لحاظ کند.

در گذشته:

- آزمون‌ها میزان پیشرفت زبان آموز را می سنجیدند.
- آزمون‌ها بر نکات مجزای دستوری متمرکز بودند.
- آزمون‌های کتبی در درجه اول اهمیت قرار داشتند.
- آزمون‌های هنجاری
- چهار مهارت به صورت مجزا سنجیده می شدند.
- آزمون‌ها مشتمل بر فعالیت‌های غیرواقعی بودند.
- سؤالات آزمون‌ها فقط یک پاسخ درست داشتند.

انسان
open
زمان آینده ساده: the future
فضل گنجی will

در حال حاضر:

- آزمون‌ها پیشرفت در دستیابی به هدف‌های موردنظر را ارزیابی می‌کنند.
- آزمون‌ها به بهبود آموزش کمک می‌کنند.
- آزمون‌های معیارمحور
- استفاده گسترده‌تر از ارزیابی جایگزین
- راه‌کارهای ارزیابی در پی تلفیق مهارت‌ها در متن‌های هدفمند هستند
- آزمون‌ها مشتمل بر فعالیت‌های اصیل، واقعی و روزمره‌اند.
- خودآزمایی زبان‌آموزان
- رابطه تنگاتنگ آموزش و سنجش

کلیدواژه‌ها: ارزیابی جایگزین، ارزیابی واقعی، ارزیابی توانش‌محور، نشست‌ها، آزمون معیارمحور، یادداشت روزانه، یادنگاشت‌های زبان‌آموز، آزمون هنجاری، ارزیابی عملکرد، کارپوشه، ارزیابی کیفی، ارزیابی کمی، خودآزمایی، ملاک، ارزیابی هم‌کلاسی، دست‌اندرکاران

۸. چگونه می‌توانیم معلمان زبان را آماده کنیم؟

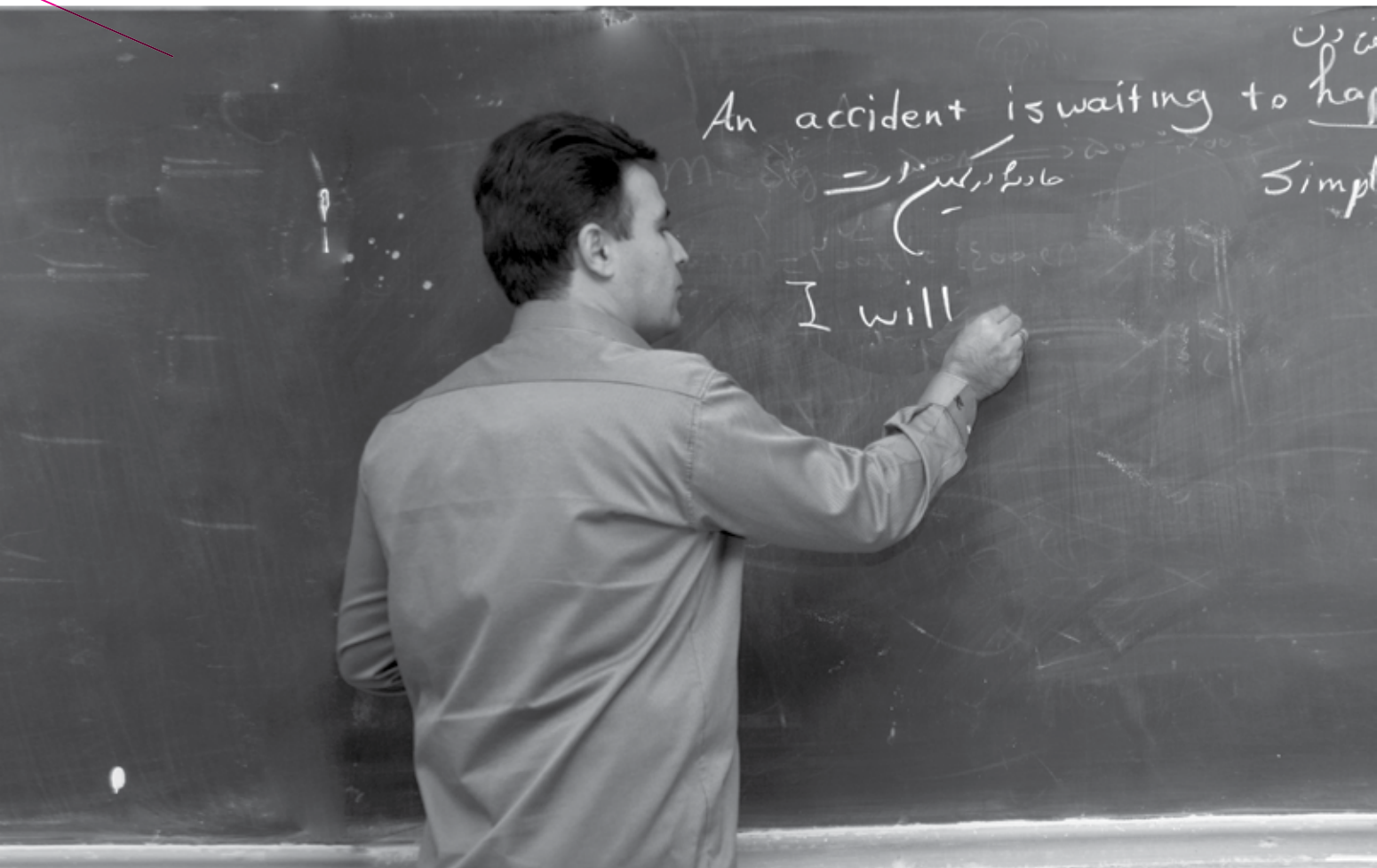
در اوایل دهه هفتاد، یادگیری آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بر فرایند فراگیری دانش و مهارت از منبعی بیرونی، متکی بود. این فرایند، فرایندی بالا به پایین و مبتنی بر طراحی تمرین‌های مناسب بود؛ تمرین‌هایی که براساس معیار یا روش معیار طراحی

شده بودند. تربیت معلم زبان فراگیری مجموعه مهارت‌های مجزا؛ را شامل می‌شد که طرح‌درس و فنون ارائه و تمرین نکات جدید آموزش مهارت‌های زبانی چهارگانه از آن جمله‌اند. رویکرد حاکم بر دوره‌های تحصیلات تکمیلی مجموعه‌ای از دروس عمدتاً نظری همچون زبان‌شناسی (نحو، واژه‌شناسی و معناشناسی)، آواشناسی، دستور زبان انگلیسی، گاهی ادبیات و همچنین مطالعه روش تدریس را دربرمی‌گرفت.

تربیت معلم زبان دوم

در فاصله زمانی بین دهه ۱۹۷۰ و دوره کنونی حوزه‌ای فرعی در آموزش زبان ظاهر شد که اکنون با نام **تربیت معلم زبان دوم**^{۳۹} شناخته می‌شود (رابرتز^{۴۰}، ۱۹۹۸). این حوزه فرعی به مطالعه نظریه و عمل تربیت معلم زبان می‌پردازد. در سی سال گذشته، زیرساختی کلان برای آموزش حرفه‌ای و فراهم کردن پیش‌نیازها برای معلمان زبان اختصاص یافته است. دانش پایه آموزش زبان نیز به میزان قابل توجهی افزایش یافته است؛ اگرچه هنوز عقاید متفاوتی در این رابطه وجود دارد. متخصصان به پاسخ‌های متفاوتی برای پرسش‌های زیر رسیده‌اند:

- آیا آموزش زبان شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی است یا شاخه‌ای از تعلیم و تربیت؟
- معلمان زبان باید چه مقدار زبان‌شناسی بدانند و نظریه‌های زبان‌شناختی کدام صاحب نظر با آموزش زبان ارتباط دارند؟
- موضوع‌های اصلی برنامه درسی پیش از خدمت و ضمن



خدمت معلمان زبان کدام‌اند؟

● آیا معلمان باید بدانند که چگونه پژوهش انجام دهند؟ اگر چنین است چه پژوهشی مناسب آن‌هاست؟
به‌دلیل نبود اتفاق نظر در مورد پایه و اساس نظری آموزش زبان، نوع تربیت حرفه‌ای معلمان ممکن است از یک کشور به کشور دیگر یا از یک مؤسسه به مؤسسه دیگر به‌طور قابل ملاحظه‌ای تفاوت داشته باشد. مقایسه مدارک کارشناسی ارشد آموزش انگلیسی به سخنگویان سایر زبان‌ها^{۳۱} در کانادا و ایالات متحده مؤید این موضوع است.

آزمون معیار محور بیشتر در پی سنجش عملکرد است تا توانش؛ به عبارت دیگر، آزمون معیار محور یعنی سنجش عملکرد زبان آموزان بر اساس معیار یا ملاک مورد توافق. زبان آموز باید به این سطح از عملکرد برسد تا آزمون را با موفقیت پشت سر گذارد و نمره او به جای نمره‌های دیگران با توجه به نمره معیار ارزشیابی می‌شود

آموزش و رشد

از دهه ۱۹۷۰ تاکنون، درک ما از مفهوم تربیت معلم تغییر

ملموسی کرده است. در دوره گذشته آموزش معلمان^{۳۲} حاکم بود اما در اوایل دهه ۱۹۹۰ رشد معلم^{۳۳} نقش مهم‌تری بر عهده گرفت (ریچاردز^{۳۴} ۱۹۹۸). آموزش معلم مشتمل بر فرایندهایی همچون موارد زیر است:

● درک مفاهیم پایه و اصول اساسی به‌عنوان پیش‌نیازی برای به‌کارگیری آن‌ها در آموزش زبان

● افزودن مجموعه رویه‌ها، مهارت‌ها و راهکارهای فراگرفته شده توسط فرد

● آزمون راهکارهای جدید در کلاس درس

● نظارت بر فرد و دریافت بازخورد از دیگران در مورد

رویه‌های کلاسی.

رشد معلم هدفی بلندمدت‌تر را در نظر دارد و در پی تسهیل رشد درک کلی معلم از آموزش و خود به‌عنوان یک معلم است. این روش اغلب مشتمل بر بررسی ابعاد مختلف رویه‌های شخصی به‌عنوان پایه و اساسی برای بازنگری تأملی است. بنابراین، می‌توان آن را روشی «پایین به بالا» به حساب آورد. موارد زیر نمونه‌هایی از هدف‌ها در دیدگاهی پرورشی هستند.

● درک چگونگی اتفاق افتادن فرایند پیشرفت در زبان دوم

● درک چگونگی تغییر نقش معلمان بر اساس نوع زبان‌آموزانی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود.

● درک انواع تصمیم‌گیری در فرایند آموزش

● بازبینی نظریه‌ها و اصول آموزش زبان مورد استفاده فرد

● دانش‌افزایی در مورد سبک‌های مختلف آموزش

● تشخیص درک زبان‌آموز از فعالیت‌های کلاسی

● فراگیری مهارت‌های مدرس راهنما.^{۳۴}

با مقایسه دو دیدگاه مورد بحث درباره تربیت معلم فریمن^{۳۵} این گونه نتیجه‌گیری می‌کند (۱۹۸۲، ۲۲-۲۱):

آموزش به ایجاد مهارت‌های آموزشی ویژه می‌پردازد؛ مثلاً، ترتیب درس چگونه باشد یا چگونه گفت‌وگویی باید آموزش داده شود. از سوی دیگر، توجه رشد بر شخص معلم است؛ یعنی بر فرایند تأمل، بررسی و تغییری که می‌تواند منجر به انجام کاری بهتر، پیشرفت شخصی و پیشرفت شغلی شود. این دو مفهوم دیدگاه‌های متفاوتی درباره آموزش و معلم دارند. دیدگاه آموزش‌محور، آموزش را مهارتی محدود می‌داند که می‌توان آن را فرا گرفت و بر آن تسلط یافت. بنابراین، معلم تدریس را همانند بستن بند کفش و دوچرخه‌سواری یاد می‌گیرد. از دیدگاه رشد معلم، آموزش فرایندی تکاملی و در حال رشد و تغییر است. از این دیدگاه، آموزش نوعی فرایند مهارت‌افزایی و دانش‌افزایی است که در آن مسئولیت معلم و زبان‌آموزان در مورد فرایند زبان‌آموزی یکسان است.

رشد معلم فرایندی مقطعی نیست بلکه تدریجی و مداوم است. معلم به‌واسطه آموزش تأملی^{۳۶} و در فرایندی گروهی به‌همراه زبان‌آموزان و همکاران مشغول بررسی دقیق روش تدریس شخصی خویش است. یادگیری به‌واسطه بررسی دقیق آموزش توسط شخص معلم، انجام پژوهش کلاسی، ایجاد کارپوشه، تعامل با همکاران به‌واسطه روابط دوستانه انتقادی^{۳۷}، هدایت معلمان تازه‌کار^{۳۸} و شرکت در گروه‌های آموزشی معلمان^{۳۹} همگی روش‌هایی برای فراگیری مهارت‌های جدید و دانش‌افزایی معلمان محسوب می‌شوند. این امر نمایانگر فلسفه آموزشی ساختارگرایی^{۴۰} است که هم‌اکنون در آموزش و پرورش و تربیت

معلم رواج دارد. ساختارگرایی بر این باور است که دانش، فعالانه شکل می‌گیرد و منفعلانه دریافت نمی‌شود. دیدگاه ساختارگرایی آموزش، از معلمان انتظار دارد که از کلاس‌های درس خود درکی شخصی حاصل کنند و به ایفای نقش کارور متفکر بپردازند.

در گذشته:

- تنها به‌کارگیری یک روش به معلمان آموزش داده می‌شد.
- بر «آموزش» تأکید می‌شد.
- توانش معلم بسندگی در مهارت محسوب می‌شد.
- بر جنبه‌های فنی آموزش تأکید می‌شد.
- دانش پایه نظری در برنامه‌های تربیت معلم محدود بود.
- معلمان از متخصصان می‌آموختند.

در حال حاضر:

- رویکردها و روش‌های متفاوت به معلمان آموزش داده می‌شود.
- تأکید بر هر دو واژه «آموزش» و «رشد» است.
- فلسفه ساختارگرا بر رشد معلم تأکید می‌کند.
- معلمان به کاربرد رویکردهای شخصی خویش ترغیب می‌شوند.
- دانش پایه وسیع در آموزش زبان وجود دارد.
- معلمان از همکاری و تأمل شخصی می‌آموزند.

کلیدواژه‌ها: پژوهش علمی، ساختارگرایی، روابط دوستانه انتقادی، تصمیم‌گیری معلم، هدایت معلمان تازه‌کار، کارپوشه، آموزش تأملی، تربیت معلم زبان دوم، رشد معلم، آموزش معلمان، گروه‌های آموزشی معلمان



نتیجه‌گیری

در بحث درباره تغییر در آموزش و پرورش اغلب به مفهوم تغییر الگوی کوهن^{۴۱} اشاره می‌شود (ژاکوب و فارل^{۴۲} ۲۰۰۱). به عقیده کوهن، علت پدید آمدن سریع الگوهای جدید علمی، انقلاب‌های فکری است که روش‌های پیشین اندیشیدن را از بین می‌برند. با مرور تحولات آموزش زبان طی سالیان گذشته و در حالی که شاید بعضی از تغییرها مستلزم تغییرالگو نیز بودند (برای مثال، گسترش آموزش ارتباطی زبان و نگارش فرایندی) متوجه می‌شویم که اغلب تحولات مورد بحث تدریجی‌تر بوده و در دوره‌های متفاوتی به وجود آمده‌اند. در بعضی از مناطق ممکن است بعضی تحولات هنوز شروع نشده باشند اما به محض شنیده شدن پیام تحول عموماً فشار برای اتخاذ ایده‌ها و رویه‌های جدید افزایش می‌یابد؛ و در نتیجه همه چیز از نو آغاز می‌شود. اما پرسش این است: به چه علت نیازمند تغییر هستیم؟ احتمالاً انگیزه اصلی برای تغییر، نارضایتی از وضع موجود است. با وجود اینکه کشورهای مختلف در سرتاسر دنیا هزینه‌های سنگینی را برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی متحمل شده‌اند، نتایج با توقعات منطبق نیست. در نتیجه، فشاری مداوم برای اتخاذ برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی و مطالب درسی جدید وجود دارد.

خط‌مشی دولت اغلب نقطه شروع تغییر است؛ و این هنگامی شکل عملی به خود می‌گیرد که بایدهای برنامه آموزشی یا برنامه درسی جدید یا تحولات دیگری در هدف‌ها و یا نحوه آموزش زبان از طرف دولت اعلام می‌شوند.

در برنامه‌ریزی تحول در آموزش زبان از موضوع‌های تأثیرگذاری همچون موارد زیر بهره‌گیری می‌شود (ریچاردز و راجرز^{۴۳} ۲۰۰۱):

- رویه‌های جدید در حرفه آموزش زبان پس از آنکه رویکردهای فعالیت‌های جدید از سوی حرفه به رسمیت شناخته می‌شوند.
- نوآوری‌های صاحب‌نظران همچون زمانی که آثار یک متخصص آموزش مانند کراشن^{۴۴} یا گاردنر^{۴۵} رایج و حاکم می‌شود.
- مواجهه با فناوری همچون زمانی که معلمان متوجه ظرفیت‌های شبکه جهانی اینترنت^{۴۶} می‌شوند
- تأثیر اصول علوم مختلف همچون زمانی که آموزش زبان از تحولات حوزه‌های روان‌شناسی، زبان‌شناسی و یا علوم شناختی تأثیر می‌پذیرد.
- نوآوری‌های مرتبط با زبان‌آموز همچون برنامه آموزشی زبان‌آموزمحور

هنگامی که تغییرات پذیرفته می‌شوند غالباً اشتیاق تحول آن‌ها را به پیش می‌راند. رویه‌های پیشین به‌طور ناگهانی از مد



17. performance test
18. alternative assessment
19. qualitative assessment
20. quantitative assessment
21. self-assessment
22. peer assessment
23. portfolios
24. student-teacher conferences
25. learner diaries
26. journals
27. observation
28. second language teacher education
29. Roberts
30. MA TESOL
31. teacher training
32. teacher development
33. Richards
34. mentor
35. Freeman
36. reflective teaching
37. critical friendships
38. mentoring
39. teacher networks
40. constructivism
41. Cohen
42. Jacobs and Farrell
43. Richards and Rodgers
44. Krashen
45. Gardner
46. World Wide Web (WWW)

افتاده و ویژگی‌های مثبت رویه‌های قدیمی به سرعت فراموش می‌شوند. بنابراین، بدون تردید در بازنگری سی سال بعد با رهنمودهای جدیدی که در این مقاله توصیف شد به همین شکل برخورد خواهد شد. در این میان، انتظار می‌رود که این بازنگری متخصصان آموزش زبان را قادر سازد مجموعه رویه‌های آموزشی خویش را ارزیابی کنند و همچنین به تحولاتی که تجربه کرده و یا خودشان را برای آن‌ها در نهادهایشان آماده می‌کنند، بیندیشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Chapelle and Brindley
2. norm-referenced
3. Schmitt
4. validity
5. reliability
6. practicality
7. Messick
8. user-suitability
9. washback
10. stakeholders
11. criterion-referenced
12. competency-based
13. Nitko
14. standard
15. criterion
16. McNamara

