

Original Research

The Effect of Portfolio Assessment on Writing Anxiety and the Quality of Writing Performance of Intermediate Level Iranian English Language Learners

Mehdi Kazemimehr 

MA in TEFL, Department of English, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran. mehdi.kazem.mk@gmail.com

Saeed Safdari 

Assistant professor, Department of English, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran. (corresponding author)
saeed_safdari@iauc.ac.ir

Abstract

Due to its effective role in the progress of students, portfolio assessment has received a lot of attention as one of the alternative assessment methods. The present study, in particular, investigated the effect of portfolio assessment on writing anxiety and writing performance of Iranian language learners. For this purpose, 64 intermediate female language learners in Ramsar, Mazandaran were selected via convenience sampling. They were randomly assigned to two experimental ($n= 31$) and control groups ($n= 33$). During one academic semester, the experimental group received portfolio assessment and the control group was evaluated by the traditional method. To collect data, the writing anxiety questionnaire (Cheng, 2004) and the writing section of the TOEFL test were used in the pre-test and post-test stages. The results of ANCOVA showed that portfolio assessment has significantly reduced writing anxiety. In addition, the use of this method of assessment caused an obvious improvement in the quality of language learners' writing. Therefore, the positive effectiveness of portfolio assessment in improving anxiety and writing performance was confirmed. English language teachers are suggested to use this method to reduce tension, increase the quality of learning, and provide students with more responsibility and autonomy.

Keywords

portfolio assessment
writing anxiety
writing quality
intermediate language learners

Article History

Received:
27 August, 2024
Revised:
8 September, 2024
Accepted:
28 September, 2024

Cite this article as (APA): Kazemimehr, M., & Safdari, S. (2024). The effect of portfolio assessment on writing anxiety and the quality of writing performance of intermediate level Iranian English language learners. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(2), 43-56. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.476708.1011>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction: Among all language skills including listening, speaking, reading and writing, today, writing skills play an important and special role in teaching and learning English (Burner, 2014). In addition to its importance as a general skill, the performance and academic progress of language learners also often depends on their ability to express themselves in writing because writing is the only skill that is present in all types of important language or academic tests and the main tool for measuring the knowledge of learners in all Contexts are considered (Ali & Kaivanpanah, 2024). However, writing is a challenging and difficult skill for many language learners (Bader et al., 2019). The difficulty and complexity of writing skills depends on many factors. On the one hand, writing anxiety is an influential emotional factor that can hinder learning to write in a foreign language. Research shows that writing anxiety is a kind of mental feeling of tension, apprehension, nervousness and worry that often comes automatically from the nervous system and is one of the main problems of learners who try to master writing in English. (Arifi et al., 2023; Zhang, 2019). The second most important obstacle in the progress of language learners in writing skills is the traditional teaching and evaluation methods, which have been criticized in various ways (Cheng, 2020; Lam, 2019). Traditional methods such as large-scale standardized tests, common essays, and the like have not had acceptable results and usually do not match the goals and objectives of writing evaluation. One of these innovative and new methods of portfolio assessment is also known as portfolio or portfolio evaluation. The purpose of the present study is to investigate the effect of using portfolio assessment on writing anxiety and the quality of writing performance of Iranian language learners. For this purpose, two questions were asked:

1. Does portfolio assessment have a significant effect on the writing anxiety of intermediate level Iranian female language learners?
2. Does portfolio assessment have a significant effect on the quality of writing performance of Iranian female learners of intermediate level of English?

Method: The current research was a semi-experimental type with a quantitative approach. In order to conduct this research, using the available sampling method, 64 middle-level female language learners of schools in Ramsar city were selected and entered into the research process. Their age range was between 16 and 25 years with an average of 20.66 years. Among them, 14 were high school students, 41 were university students, and 9 were university graduates with bachelor's degrees in various fields. Two instruments, a questionnaire and a standardized test, were used to collect research data. SLWAI questionnaire (Cheng, 2004) was used to measure the writing anxiety level of language learners. The second tool was the writing section of the standard TOEFL test. In this test, respondents were asked to write a short essay. Five criteria were used to score and evaluate the text, which were content, organization, vocabulary, grammar, and mechanics. Each of these criteria had four levels: poor, average, good and excellent.

To conduct the study, the participants were randomly divided into two experimental (n= 31) and control (n= 34) groups. At the beginning of the work and before the implementation of portfolio assessment intervention, TOEFL writing test and writing anxiety questionnaire were implemented as a pre-test and basic information was collected from the subjects. Then, during an academic semester that lasted for six weeks, the portfolio assessment method was performed in the experimental group, and no intervention occurred in the control group, and teaching and final evaluation were performed in the same traditional and common way. For the practical implementation of the intervention based on the portfolio assessment model, three consecutive stages of collection, selection and reflection based on Condon and Hamp-Lyons model (Condon & Hamp-Lyons, 1994) were performed. After the end of six weeks of the academic semester, the writing anxiety questionnaire as well as the standard TOEFL writing test were once again used and implemented as a post-test. To analyze the data, which was based on the comparison of the pre-test and post-test results in order to check the effect of the file evaluation variable, analysis of covariance was used on the SPSS 20 software platform.

Findings: To answer the first question of the research, i.e. the effect of portfolio assessment on the writing anxiety of language learners, the pre-test results of the groups were considered as the covariate, and then, the covariance test was performed to compare the performance of the two experimental and control groups. The average score of the control group was 56.20 with a standard deviation of 7.18 and the average score of the experimental group was 51.43 with a standard deviation of 6.38. Then, the ANCOVA was run. At first, an attempt was made to determine whether the groups have a significant difference in terms of post-test scores or not. The results show that the effect of portfolio assessment on the writing anxiety variable of language learners is significant [$F(1,62)=9.933$, $p=0.03$, $\eta^2=.148$]. Based on this, the results show that the difference between the two groups regarding writing anxiety is significant and the amount of this difference in the society is around 15%. That is, 15% of the variance related to the difference between the two groups is caused by the interaction of the dependent variable. Therefore, the intervention has had a significant effect.

The second research question was about the effect of portfolio assessment on the writing performance of language learners. The average score of the control group was 13.67 with a standard deviation of 1.18 and the average score of the experimental group was 15.20 with a standard deviation of 1.21. After confirming the assumptions, ANCOVA was used to compare the results of the two groups. The results of the pre-test of the participants' writing performance were considered as the covariate. The results show that the effect of portfolio assessment on the writing performance variable of language learners is significant [$F(1,62)=24.070$, $p<0.001$, $\eta^2=.297$]. Based on this, the results show that the difference between the two groups regarding writing anxiety is significant and the amount of this difference in the society is around 30%. That is, 30% of the variance related to the difference between the two groups is caused by the interaction of the dependent variable. Therefore, the intervention has had a significant effect.


Discussion and Conclusion: The purpose of this study was to investigate the effect of portfolio assessment on the writing anxiety and performance of intermediate level Iranian English language learners. The results showed that portfolio assessment significantly reduced the writing anxiety and after controlling the pre-test scores, it was found that there was a significant difference in the students' writing anxiety scores for the subjects of the two groups. Considering the average scores of the two groups, the experimental group performed better than the control group. This observation means that the use of portfolio assessment was able to successfully reduce writing anxiety. This finding is in line with the results of some previous researches (Ali & Kaivanpanah, 2024; Lam, 2020; Rahimi et al., 2021; Waked et al., 2023). In addition, the results showed that there is a significant difference in the quality scores of the language learners' writing performance for the subjects of the two groups. Considering the average scores of the two groups, it is obvious that the experimental group performed better than the control group. Therefore, the textual evaluation of the set of tasks helps the language learners to increase their writing performance significantly more than others. This result is consistent with the findings of previous studies (Rahimi et al., 2021; Saghaieh Bolghari & Aghaalikhani, 2019; Taheri & Mashhadi Heidar, 2019; Zohrabi & Nasirfam, 2024). Therefore, the effectiveness of portfolio assessment in improving writing performance was confirmed. As a form of assessment, portfolios can integrate assessment and learning during which learners can feel less anxious without worrying about losing grades. It can be said that portfolio assessment probably reduces the writing anxiety of language learners because it provides a safe learning environment on the basis of a low-risk context. Teachers can stimulate the active participation of language learners by using the set of tasks and make them responsible for managing their learning process.

Funding: The authors did not receive any funding.


Conflict of interest: The authors declares that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The authors thanks the participants for their time and assistance.

تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نگارش و کیفیت عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی سطح متوسط

مهدي کاظمی مهر 

کارشناس ارشد، گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. mehdi.kazem.mk@gmail.com

سعید صفدری 

استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. (نویسنده مسئول) saeed_safdari@iauc.ac.ir

چکیده

ارزشیابی پرونده‌ای به دلیل نقش مؤثری که در پیشرفت دانش‌آموزان دارد، به‌عنوان یکی از روش‌های ارزشیابی جایگزین در سال‌های اخیر مورد توجه فراوان قرار گرفته است. پژوهش حاضر، به‌طور ویژه، به بررسی تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نوشتاری و عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی پرداخته است. به این منظور، تعداد ۶۴ نفر از زبان‌آموزان دختر سطح متوسط شهر رامسر به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند. آنها به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش (۳۱ نفر) و کنترل (۳۳ نفر) تقسیم شدند. در طول یک ترم تحصیلی، گروه آزمایش با ارزشیابی پرونده‌ای و گروه کنترل به روش سنتی مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب نوشتار (Cheng, 2004)، و بخش نگارش آزمون تافل، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که ارزشیابی پرونده‌ای اضطراب نوشتاری را به شکل معناداری کاهش داده است. به‌علاوه، استفاده از این شیوه ارزشیابی باعث بهبود آشکاری در کیفیت نگارش زبان‌آموزان هم شد. بنابراین، اثربخشی مثبت ارزشیابی پرونده‌ای در بهبود اضطراب و عملکرد نوشتاری مورد تأیید واقع شد. به معلمان زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود تا با بهره از این شیوه زمینه کاهش تنش، افزایش کیفیت یادگیری، مسئولیت‌پذیری و خودمختاری بیشتر زبان‌آموزان را فراهم نمایند.

واژگان کلیدی

ارزشیابی پرونده‌ای
اضطراب نوشتار
کیفیت نگارش
زبان‌آموزان سطح متوسط

تاریخچه مقاله

دریافت:
۶ شهریور ۱۴۰۳
بازنگری:
۱۸ شهریور ۱۴۰۳
پذیرش:
۷ مهر ۱۴۰۳

استناد به این مقاله (APA): کاظمی مهر، صفدری، سعید (۱۴۰۳). تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نگارش و کیفیت عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی سطح متوسط. *نواوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی*، ۱(۲)، ۴۳-۵۶. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.476708.1011>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

مقدمه

فراگیری زبان خارجی، بویژه زبان انگلیسی، یکی از فعالیت‌های آموزشی جدانشدنی در همه نظام‌های آموزشی جهان است. حتی، فارغ از الزامات تحصیلات رسمی، بیشتر دانش‌آموزان و دانشجویان در سراسر جهان می‌کوشند تا با شرکت در کلاس‌های خصوصی آموزشگاه‌های زبان، مهارت خود را در این زمینه تقویت کنند و به حد بالایی از بسندگی زبانی برسند. در میان همه مهارت‌های زبانی شامل شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن، امروزه، مهارت نگارش نقش مهم و خاصی در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دارد (Burner, 2014). علاوه بر اهمیت آن به‌عنوان یک مهارت عمومی، عملکرد و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان نیز اغلب به توانایی آنها در بیان نوشتاری بستگی دارد زیرا نگارش تنها مهارتی است که در همه انواع آزمون‌های مهم زبانی و یا تحصیلی وجود دارد و ابزار اصلی سنجش دانش فراگیران در همه زمینه‌ها به‌شمار می‌رود (Ali & Kaivanpanah, 2024). در نتیجه، تسلط بر فن نگارش می‌تواند به موفقیت افراد در کسب و کار و زمینه‌های تحصیلی کمک کند (Crusan et al., 2016).

با این حال، نگارش برای بسیاری از زبان‌آموزان یک مهارت چالش برانگیز و دشوار است (Bader et al., 2019). دشواری و پیچیدگی مهارت نگارش به عوامل متعددی وابسته است. از یک جهت، اضطراب نوشتار یک عامل عاطفی تأثیرگذار است که می‌تواند مانع یادگیری نگارش به زبان خارجی شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اضطراب نگارش نوعی احساس ذهنی تنش، دلهره، عصبی بودن و نگرانی است که اغلب به‌طور خودکار از سیستم عصبی ناشی می‌شود و یکی از مشکلات اصلی زبان‌آموزانی است که سعی در تسلط بر نگارش به زبان انگلیسی دارند. (Arifi et al., 2023; Zhang, 2019). اضطراب نوشتن، به موقعیتی اطلاق می‌شود که نویسندگان به زبان خارجی علی‌رغم داشتن توانش نوشتاری کافی، در انجام عملی نگارش دچار نوعی ترس از نوشتن می‌شوند که بر مزیت توانایی ایشان چیره شده و مانع موفقیت می‌گردد (Huerta et al., 2016; Sabti et al., 2019). تحقیقات نشان می‌دهند که بسیاری از یادگیرندگان انگلیسی دچار سطوح بالایی از اضطراب نگارش هستند (Quvanch & Si Na, 2022; Rabadi, 2020). در این زمینه، پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده نیز مؤید همین معناست و وجود تأثیرگذار اضطراب نگارش را در میان زبان‌آموزان ایرانی تأیید می‌نمایند (Heidarzadi et al., 2021; Rahmatipasand et al., 2022; Saedpanah & Mahmoudi, 2020). یادگیرندگان مضطرب در ایجاد ایده برای نوشتن مشکل بیشتری دارند و در استفاده مناسب از ساختارها نیز با چالش روبه‌رو می‌شوند (Rezai et al., 2022). زبان‌آموزان انگلیسی که با اضطراب نوشتن دست به‌گریبانند، درجات مختلفی از کاهش انگیزه، عزت نفس پایین، دلهره، تنش، اهمال‌کاری، اجتناب و کناره‌گیری و گریز از کار را تجربه می‌کنند (Waked et al., 2023).

دومین مانع مهم در پیشرفت زبان‌آموزان در مهارت نگارش روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی است که از جهات گوناگون مورد نقد واقع شده‌اند (Cheng, 2020; Lam, 2019). شیوه‌های سنتی مانند آزمون‌های استاندارد شده در مقیاس بزرگ، انشائوسی‌های متداول و نظایر آن بازدهی قابل قبولی نداشته‌اند و معمولاً با اهداف و مقاصد ارزیابی نگارشی مطابقت ندارند. نوشتن یک فرایند زمان‌بر است که پیش از رسیدن به محصول نهایی، مستلزم ایده‌پردازی، تهیه پیش‌نویس و ویرایش‌های متعدد است. بنابراین، پژوهشگران به لزوم یافتن جایگزین جدیدی برای ارزشیابی نوشتاری پی برده و بر آن تأکید نموده‌اند (Hammad As-, 2024; Rashidi et al., 2023; Mak & Wong, 2018). یکی از این شیوه‌های نوآورانه و جدید ارزشیابی پرونده‌ای است که به نام‌های ارزشیابی پورتفولیو (portfolio assessment) و یا مجموعه کارها نیز خوانده شده است. ارزشیابی پرونده‌ای مجموعه‌ای از تکالیف است که دانش‌آموز آگاهانه در یک دوره معین، مانند یک نیمسال تحصیلی، جمع‌آوری می‌کند. در حین بررسی نمونه کارها، معلمان بجای تکیه بر یک یا دو نوشته، زمینه‌ها و مهارت‌های مختلف را در یک دوره زمانی طولانی‌تر مد نظر قرار می‌دهند. از سوی دیگر، فراگیران باید نمونه کارها را تکمیل کنند و سوابق فرایندهای نگارش را نگه دارند. گفته شده است که ارزشیابی پرونده‌ای ابزار آزمون معتبر و قابل اعتمادی نیز هست زیرا از ترکیب ابزارهای ارزیابی بهره می‌برد و در عمل چندبعدی می‌باشد. ارزشیابی پرونده‌ای همچنین فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند تا از اشتباهات نوشتاری خود درس بگیرند (Biglari et al., 2021; Esfandiari & Meihami, 2017; Faravani & Atai, 2015). زبان‌آموزان، به این ترتیب، درگیر فرایند تجدید نظر و بازنگری می‌شوند که تفکر انتقادی و بهبود مهارت سازماندهی آنها را به همراه دارد. از این نظر، ارزشیابی پرونده‌ای در آن واحد یک ابزار یادگیری و یک ابزار ارزیابی محسوب می‌شود (Hashemian & Fadaei, 2013; Lam, 2018). با توجه به آنچه گفته شد، هدف

پژوهش پیشرو بررسی تأثیر استفاده از ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نگارش و کیفیت عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی می‌باشد. برای این منظور، دو پرسش مطرح شد:

۱. آیا ارزشیابی پرونده‌ای تأثیر معناداری بر اضطراب نگارش زبان‌آموزان دختر ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی دارد؟
۲. آیا ارزشیابی پرونده‌ای تأثیر معناداری بر کیفیت عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان دختر ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی دارد؟

ادبیات پژوهش

ارزشیابی پرونده‌ای

این شیوه نوین ارزشیابی از حدود دهه ۱۹۸۰ در آمریکا آغاز و از آن زمان هم مورد توجه بوده است (Saghaieh Bolghari & Aghaalikhani, 2019). کندن و همپ-لاینز (Condon & Hamp-Lyons, 1994) آن را مجموعه‌ای از کارهای فرد یادگیرنده که برای تعیین مقدار آموخته شده جمع‌آوری شده است، تعریف کرد. از منظر برخی، مجموعه کارهای یک فرد شاخص مناسب‌تری برای ارزیابی توانایی‌های او در مهارت نگارش به‌شمار می‌رود (Baartman et al., 2022). به گفته لم (Lam, 2020) ارزشیابی پرونده‌ای فرصت مشارکت فعال در یادگیری و پیشرفت را همزمان در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار می‌دهد و امکان پیگیری مستمر و نظارت پیوسته بر این فرایند را فراهم می‌نماید.

مزایا و معایب ارزشیابی پرونده‌ای در تحقیقات متعددی نشان داده شده است. برای نمونه، بیگری و همکاران (Biglari et al., 2021) بهبود یادگیری، یادآوری معلمان و دقت فرایند ارزیابی را از نقاط قوت آن دانسته‌اند. آنها، همچنین دریافتند که این شیوه ارزشیابی از نظر طراحی، پشتیبانی، اطمینان‌پذیری و روایی دچار ضعف‌هایی نیز هست. در پژوهشی دیگر، برنر (Burner, 2014) بیان داشت که استفاده از مجموعه کار دانش‌آموزان برتری محسوسی نسبت به ارزشیابی سنتی دارد، مهارت‌های زبانی، بویژه مهارت نگارش را تقویت می‌نماید، و موجبات خودتأملی، خودمختاری، تقویت فراشناخت و انگیزه را فراهم می‌کند. آنها افزودند که ارزشیابی پرونده‌ای، فرصتی برای بروز احساس مالکیت نسبت به تکالیف است که خود زمینه‌ساز مثبت فراوانی است. البته در کنار این مزایای قابل توجه، معضلات مربوط به زیرساخت، ارزیابی عملکرد معلمان، و روایی آزمون نیز وجود دارند که باید مرتفع شوند (Crusan et al., 2016; Hammad Al-Rashidi et al., 2023; Taghizadeh & Mazdayasna, 2022).

به گفته ژنگ و ژو (Zheng & Xu, 2023)، در ارزیابی پرونده‌ای، انتخاب مجموعه نمونه‌ها تصادفی نیست، بلکه هدفمند است. نمونه کارها مجموعه‌ای ساختاریافته و منظم از تولیدات و محصولات را نشان می‌دهد که یک نمای کلی از کار دانش‌آموزان را به دست می‌دهد. این وضعیت مفیدتر از یک فهرست گسترده با جزئیات فراوان به‌شمار می‌رود. امید بسیاری از متخصصان این است که ارزشیابی پرونده‌ای به جایگزینی برای آزمون‌های سنتی تبدیل شوند زیرا آنها با ترکیب آموزش و ارزشیابی امکانات بهینه‌ای را در اختیار می‌گذارند. در این راستا، مک و وانگ (Mak & Wong, 2024) اظهار نمودند که استفاده از یک رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مجموعه کار محیطی سازنده را به وجود می‌آورد که در آن معلمان و یادگیرندگان درگیر بازخورد کتبی می‌شوند و ناگزیر بجای توجه به محصول نهایی به فرایند گرایش پیدا می‌کنند. در این باره، یافته‌های رضایی و همکاران (Rezai et al., 2022) نشان داد که دانش‌آموزان نسبت به بازخورد معلمان در جریان این شیوه ارزشیابی واکنش مثبت داشتند. استین-اوتهایم و هوفنبنک (Steen-Uthaim & Hopfenbeck, 2018) دریافتند که ارزشیابی مبتنی بر مجموعه کار به اندازه هر آزمون استاندارد دیگری در پیش‌بینی عملکرد زبان‌آموزان دقیق و قابل اتکاست.

در محیط‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران، به مانند سایر نقاط جهان، برخی از مطالعات تأثیرات سازنده و قابل توجه ارزشیابی پرونده‌ای بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را خاطر نشان نموده و مورد تأیید قرار دادند (Rahimi et al., 2021; Saghaieh & Bolghari & Aghaalikhani, 2019; Taheri & Mashhadi Heidar, 2019; Zohrabi & Nasirfam, 2024). به نظر می‌رسد یافته‌های به دست آمده از این مطالعات نیز اهمیت و قابلیت ارزشیابی پرونده‌ای برای بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان و همچنین بهبود شرایط عاطفی و هیجانی آنها را به خوبی نشان می‌دهند (Esfandiari & Meihami, 2017; Rajabpour, 2021).

اضطراب نگارش

مطالعات بسیاری تأکید می‌کنند که عدم کفایت زبان‌آموزان در مهارت‌های نوشتاری تا حد زیادی ناشی از اضطراب نگارش است (Rabadi & Rabadi, 2020; Rahmatipasand et al., 2022; Sun & Wang, 2020; Zhang, 2019). برخی پژوهشگران باور دارند که اضطراب نوشتن به دلیل فشارهایی که به‌طور معمول برای نوشتن تکالیف ایجاد می‌شود به وجود می‌آید (Saedpanah & Mahmoodi, 2020 & Waked et al., 2023). موفقیت در نوشتن بستگی به توانمندی یک فرد برای برقراری ارتباط منطقی بین ایده‌ها و افکار و واژه‌ها و جملات، داشتن اعتماد به نفس لازم و علاقه و انگیزه ذاتی او به زبان‌آموزی دارد (Cheng, 2020). اگرچه در عمل، بسیاری از زبان‌آموزان در این زمینه دچار مشکل و نارسایی می‌باشند. تولید متن منسجم مستلزم داشتن توانایی‌های شناختی قوی است؛ زیرا زبان‌آموز باید بتواند به سازماندهی ایده‌ها بپردازد که این امر نیازمند سطح بالایی از پردازش ذهنی و استفاده صحیح از واژگان و دستور زبان است. از آنجایی که نوشتن یک تلاش سازنده برای خلق و ایجاد است، زبان‌آموزان در طول فرایند نوشتن با موانع متعددی روبه‌رو می‌شوند (Burner, 2014). نگارش متن علاوه بر ابعاد شناختی، دارای جنبه‌های عاطفی و هیجانی نیز هست. دخالت عواطف، دلیل دیگری برای عدم تمایل برخی از زبان‌آموزان به نوشتن ارائه می‌نماید. این دلیل ارزیابی و قضاوت نوشته‌های آنان توسط معلمان، مربیان و حتی سایر زبان‌آموزان است (Bader et al., 2019; Ali & Kaivanpanah, 2024). عوامل گوناگونی در تولید و افزایش اضطراب نگارش شناسایی شده‌اند. نخستین مورد، ترس از ارزیابی منفی است که اساسی‌ترین دلهره در بین زبان‌آموزان محسوب می‌گردد (Ghafari Mejlej, 2024; Rahimi et al., 2021). آنها نگران ارزیابی و قضاوت منفی معلمان و همسالان خود هستند. علاوه بر این، بیشتر زبان‌آموزان به دلیل ارزیابی‌هایی که در مورد محتوای نوشته‌هایشان می‌شود نیز احساس نگرانی می‌کنند. همچنین، نگرانی در مورد استهزاء توسط دیگران به دلیل عملکرد ضعیف نیز یکی از مواردی است که بسیار گزارش شده است (Lam, 2020). دومین دسته از عوامل، ترس از آزمون است. نگرانی از شکست در امتحان نهایی که تنها فرصت کسب موفقیت تحصیلی است، یکی از دغدغه‌های مهم یادگیرندگان است که به افزایش اضطراب دامن می‌زند (Quvanch & Si Na, 2022). نوشتن یک مهارت سازنده است که به زمان نیاز دارد و از این روی، بشدت تحت تأثیر کمبود وقت در امتحان قرار می‌گیرد و این هم اضطراب نگارش را مضاعف می‌کند (Sabti et al., 2019).

مورد بعدی، تمرین ناکافی نوشتن است. گاهی زبان‌آموزان بیشتر از توجه به فرایند و معنی ملزم به تمرکز بر ساختار و شیوه ترکیب هستند و تمرین ناکافی مانع پاسخگویی مناسب آنها می‌شود (Ellison & Jones, 2018). عامل چهارم می‌تواند مشکل در انتخاب موضوع باشد. دانش موضوعی ناکافی و ناتوانی در ایده‌پردازی، بخصوص در زمان اندک، منجر به اضطراب نوشتن در بین فراگیران می‌شود. در همین راستا، ژانگ (Zhang, 2019) تأکید کرد که دانش زمینه در مورد یک موضوع نقش مهمی در نگارش متن مربوط به آن دارد. لذا، ناآشنایی با موضوع و نبود امکان و زمان برای بررسی و حصول آشنایی یکی دیگر از علل اضطراب نگارش است. عامل بعدی که در اضطراب نوشتن نقش دارد، اصرار بر بی‌نقص یا بی‌غلط بودن است. این مسأله بویژه زمانی اثر شدیدی دارد که زبان‌آموز بداند نوشته نهایی او مهم‌ترین معیار قضاوت درباره عملکرد تحصیلی اوست و در حقیقت، نمره نهایی او را رقم می‌زند (Huerta et al., 2016; Sun & Wang, 2022).

بنابراین، در مجموع می‌توان به روشنی دید که تحت فشار بودن زبان‌آموزان برای تولید یک محصول بی‌نقص و کامل در تنها یک فرصت ارزشیابی به مدت محدودی که اغلب کوتاه‌تر از حد مورد نیاز است، و در ادامه، ارزشیابی شدن بر مبنای همان محصول، مهم‌ترین چالش و عامل نگرانی و اضطراب در بین زبان‌آموزان است. شیوه‌های سنتی سنجش و ارزشیابی نگارش، معمولاً، حائز همه این شرایط اضطراب‌زا هستند و در مقابل، به نظر می‌رسد شیوه‌های نوینی مانند ارزشیابی پرونده‌ای قابلیت و ظرفیت کاستن از این عوامل را دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با رویکرد کمی بود. برای انجام این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۶۴ نفر از زبان‌آموزان دختر سطح متوسط آموزشگاه‌های شهر رامسر انتخاب و وارد فرایند تحقیق شدند. با توجه به تفکیک جنسیتی زبان‌آموزان در آموزشگاه‌های کشور، دسترسی همزمان به زبان‌آموزان پسر ممکن نشد. کلیه شرکت‌کنندگان اطلاعات و

آگاهی لازم درباره اهداف پژوهش را در حدی که روایی آن به مخاطره نیفتد، دریافت کردند. بازه سنی ایشان بین ۱۶ تا ۲۵ سال با میانگین ۲۰/۶۶ سال بود. از میان آنها، ۱۴ نفر دانش‌آموز دبیرستان، ۴۱ نفر دانشجو، و ۹ نفر فارغ‌التحصیل دانشگاه با مدرک کارشناسی در رشته‌های مختلف بودند. زبان نخست همه آنها فارسی بود و هیچ‌کدام زندگی و یا کار در یک محیط انگلیسی زبان را تجربه نکرده بودند. بر اساس آزمون تعیین سطح آموزشگاه و نیز بر اساس سوابق پیشین آنها در همان مؤسسه، کلیه نامبرداران در سطح بسندگی متوسط قرار داده شده بودند.

برای گردآوری داده‌های پژوهش از دو ابزار، یک پرسشنامه و یک آزمون استاندارد، استفاده شد. برای سنجش میزان اضطراب نگارش زبان‌آموزان از پرسشنامه SLWAI (Cheng, 2004) بهره گرفته شد. پرسشنامه مذکور شامل دو بخش اصلی است. بخش نخست، اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها، از قبیل سن، جنسیت، مدرک تحصیلی و سوابق زبان‌آموزی را از پاسخ‌دهندگان جمع‌آوری می‌نمود. بخش دوم، از ۲۲ گویه تشکیل می‌شد: ۷ گویه به اضطراب فیزیکی، ۸ گویه به اضطراب شناختی، و ۷ گویه نیز به رفتار اجتنابی اختصاص داشت. پاسخ‌دهندگان می‌بایست بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم به گویه‌ها پاسخ می‌دادند. نمره بالاتر در این پرسشنامه به منزله اضطراب بالاتر در نگارش بود. پایایی این پرسشنامه در تحقیق حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ محاسبه شد.

ابزار دوم، بخش نگارش آزمون استاندارد تافل بود. در این آزمون از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شد تا یک انشای کوتاه بنویسند. برای نمره‌دهی و ارزیابی متن، از پنج معیار استفاده می‌شد که عبارتند از: محتوا، سازماندهی، واژگان، دستور، و سجاوندی بودند. هر یک از این معیارها دارای چهار سطح ضعیف، متوسط، خوب و عالی بودند. هر یک از سطوح دارای تعریف دقیق و استانداردی هستند که به ارزیابان امکان بررسی عینی و نمره‌دهی را می‌دهد.

روش اجرای پژوهش به این ترتیب بود که شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۳۱ نفر) و کنترل (۳۴ نفر) تقسیم شدند. در آغاز کار و پیش از اجرای مداخله ارزشیابی پرونده‌ای، آزمون نگارش تافل و پرسشنامه اضطراب نگارش به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا شد و اطلاعات اولیه از آزمودنی‌ها جمع‌آوری شد. سپس، در طول یک ترم تحصیلی که شش هفته به طول انجامید، شیوه ارزشیابی پرونده‌ای در گروه آزمایش انجام شد و در گروه کنترل نیز مداخله‌ای اتفاق نیفتاد و تدریس و ارزشیابی نهایی به همان شیوه سنتی و متداول انجام گرفت. برای اجرای عملی مداخله بر اساس مدل ارزشیابی پرونده‌ای، سه مرحله متوالی جمع‌آوری، انتخاب و تأمل مبتنی بر کندون و الگوی همپ-لاینز (Condon & Hamp-Lyons, 1994) انجام شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که در طول دوره انواع مختلفی از تکالیف نوشتاری را انجام دهند و متن‌های گوناگونی مانند تشریحی، توصیفی، روایی، قیاسی، و استدلالی را در طول ترم بنویسند. هر شرکت‌کننده در گروه آزمایشی موظف بود نخست، پیش‌نویس متن‌ها را بنویسد و آن را به معلم تحویل دهد. معلم با بررسی پیش‌نویس اول، نظرات و بازخوردهای خود را در مورد ابعاد مختلف شکلی و محتوایی آن ارائه می‌کرد. در واقع، معلم چهار جنبه تناسب محتوایی، انسجام و سازماندهی، استفاده از واژگان مناسب و گسترده، و کیفیت و صحت دستوری و نحوی را مد نظر قرار می‌داد. از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا نظرات را به دقت مرور کنند و در مورد تجدید نظرها و همچنین نقاط ضعف و قوت خود در نوشتار فکر کنند و تجربیات، تغییر اندیشه و فرایندهای مربوط به آنها را یادداشت کنند. دانش‌آموزان همچنین می‌توانستند قبل از تجدید نظر و نوشتن پیش‌نویس دوم در خانه، پیشنهادهای همتایان خود را نیز دریافت کنند و از آنها بهره ببرند. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان می‌توانستند با معلم خود نیز مشورت کنند. سپس، زبان‌آموزان اصلاحات را در نسخه‌های بعدی اعمال می‌نمودند و این فرایند را تا رسیدن به متن نهایی ادامه می‌دادند. مجموعه همه این فعالیت‌ها به صورت مکتوب در یک پرونده یا پوشه گردآوری و در پایان به معلم تحویل داده می‌شد. هدف از نگهداری این پوشه‌ها ردیابی پیشرفت هر زبان‌آموز در زمینه مهارت نوشتاری با مقایسه پیش‌نویس‌های مختلف در آرشو بود.

پس از پایان شش هفته ترم تحصیلی، پرسشنامه اضطراب نگارش و همین‌طور، آزمون نگارش استاندارد تافل، یک بار دیگر به‌عنوان پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفته و اجرا شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها که مبتنی بر مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون به منظور بررسی تأثیر متغیر ارزشیابی پرونده‌ای بود، از تحلیل کوواریانس بر بستر نرم‌افزار SPSS 20 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش، یعنی تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نگارش زبان‌آموزان، نتایج پیش‌آزمون گروه‌ها به‌عنوان متغیر کمکی در نظر گرفته شد و سپس، آزمون کوواریانس برای مقایسه عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. در ابتدا، برای اطمینان از عدم نقض مفروضات نرمال بودن، خطی بودن، همگنی واریانس‌ها، و همگنی شیب‌های رگرسیون بین متغیرها چک و مورد تأیید قرار گرفت. آمار توصیفی مربوط به متغیر اضطراب نگارش شامل میانگین‌های گروه‌ها، انحراف معیار و تعداد افراد هر گروه به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است. میانگین نمره گروه کنترل ۵۶/۲۰ با انحراف معیار ۷/۱۸ و میانگین نمره گروه آزمایش ۵۱/۴۳ با انحراف معیار ۶/۳۸ بود.

جدول ۱. آمار توصیفی اضطراب نگارش

گروه	تعداد	انحراف معیار	میانگین
کنترل	۳۳	۷/۱۸۴	۵۶/۲۰
آزمایشی	۳۱	۶/۳۸۳	۵۱/۴۳
مجموع	۶۴	۷/۱۵۳	۵۳/۸۲

نتایج ANCOVA در جدول ۲ ارائه شده است. در ابتدا تلاش شد تا مشخص گردد که آیا گروه‌ها از نظر نمرات پس‌آزمون تفاوت معناداری دارند یا خیر. نتایج نشان می‌دهد، اثر ارزشیابی پرونده‌ای بر متغیر اضطراب نگارش زبان‌آموزان معنادار است [F(1,62)= 9.933, p= 0.03, η²= .148]. بر این اساس، نتایج نشان دهنده این موضوع هستند که تفاوت میان دو گروه با توجه به اضطراب نگارش معنادار است و میزان این تفاوت در جامعه نیز در حدود ۱۵ درصد است. یعنی ۱۵٪ از واریانس مربوط به تفاوت دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیر وابسته می‌باشد. لذا، مداخله انجام شده تأثیر معناداری داشته است.

جدول ۲. نتایج آزمون کوواریانس برای اضطراب نگارش

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	599.087 ^a	2	299.544	7.056	.002	.198
Intercept	1723.362	1	1723.362	40.593	.000	.416
An	258.270	1	258.270	6.083	.017	.096
Group	421.697	1	421.697	9.933	.003	.148
Error	2419.896	60	42.454			
Total	176793.000	64				
Corrected Total	3018.983	63				

a. R Squared = .198 (Adjusted R Squared = .170)

سؤال دوم تحقیق در مورد تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان بود. در اینجا هم، پیش از انجام تحلیل‌های آماری، مفروضاتی از قبیل نرمال بودن داده‌ها، خطی بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرها برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل بررسی شد و همگی مورد تأیید قرار گرفتند. آمار توصیفی مربوط به متغیر اضطراب نگارش شامل میانگین‌های گروه‌ها، انحراف معیار و تعداد افراد هر گروه به تفکیک در جدول ۳ ارائه شده است. میانگین نمره گروه کنترل ۱۳/۶۷ با انحراف معیار ۱/۱۸ و میانگین نمره گروه آزمایش ۱۵/۲۰ با انحراف معیار ۱/۲۱ بود.

جدول ۳. آمار توصیفی کیفیت عملکرد نوشتاری

گروه	تعداد	انحراف معیار	میانگین
کنترل	۳۳	۱/۱۸۴	۱۳/۶۷
آزمایشی	۳۱	۱/۲۱۵	۱۵/۲۰
مجموع	۶۴	۱/۴۱۹	۱۴/۴۳

جدول ۴. نتایج آزمون کوواریانس برای کیفیت عملکرد نوشتاری

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	56.140 ^a	2	28.070	25.562	.000	.473
Intercept	54.847	1	54.847	49.946	.000	.467
Wp	20.874	1	20.874	19.008	.000	.250
Group	26.432	1	26.432	24.070	.000	.297
Error	62.593	60	1.098			
Total	12618.000	64				
Corrected Total	118.733	63				

a. R Squared = .473 (Adjusted R Squared = .454)

پس از اطمینان از مفروضات، برای مقایسه نتایج دو گروه، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج پیش‌آزمون عملکرد نوشتاری شرکت‌کنندگان به‌عنوان متغیر کمکی در نظر گرفته شد. نتایج ANCOVA مربوط به سؤال دوم پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد، اثر ارزشیابی پرونده‌ای بر متغیر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان معنادار است $F(1,62) = 24.070, p < .001, \eta^2 = .297$. بر این اساس، نتایج نشان دهنده این موضوع هستند که تفاوت میان دو گروه با توجه به اضطراب نگارش معنادار است و میزان این تفاوت در جامعه نیز در حدود ۳۰ درصد است. یعنی ۳۰٪ از واریانس مربوط به تفاوت دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیر وابسته می‌باشد. لذا، مداخله انجام شده تأثیر معناداری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی تأثیر ارزشیابی پرونده‌ای بر اضطراب نوشتاری و عملکرد زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی سطح متوسط بود. نتایج نشان داد که ارزشیابی پرونده‌ای به‌طور معناداری اضطراب نوشتاری را کاهش داد و پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، معلوم شد که تفاوت معناداری در نمرات اضطراب نوشتاری دانش‌آموزان برای آزمودنی‌های دو گروه نیز وجود داشت. با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو گروه، گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل عمل کرد. این مشاهده بدان معناست که استفاده از ارزشیابی پرونده‌ای با موفقیت توانست اضطراب نگارش را کاهش دهد. این یافته با نتایج برخی تحقیقات پیشین هم‌راستا و هم‌جهت می‌باشد (Ali & Kaivanpanah, 2024; Lam, 2020; Rahimi et al., 2021; Waked et al., 2023). مطابقت و همخوانی نتایج حکایت از آن دارد که اثرات سازنده و مثبت نمونه کارها در کاهش اضطراب نوشتاری فراگیران قابل اتکا و محل اعتنا می‌باشد. نتایج پژوهش‌های دیگر، (Bader et al., 2019; Sabti et al., 2019; Sun & Wang, 2022) بیان می‌کند که اثرات مثبت ارزشیابی پرونده‌ای فقط در مهارت نگارش کاربرد ندارد، بلکه می‌توان از این نوع ارزیابی در سایر زمینه‌های یادگیری زبان نیز بهره برد. دلایل احتمالی چنین تأثیر نیرومندی در کاهش اضطراب نگارش را، با توجه به ادبیات تحقیق، می‌توان به سه ویژگی اصلی ارزشیابی پرونده‌ای اشاره نمود. نخست اینکه، این شیوه ارزشیابی در یک بازه زمانی بلندمدت انجام می‌شود و زبان‌آموز هرگز دچار کمبود وقت و در نتیجه، فشار روانی و اضطراب ناشی از آن نمی‌شود. دوم اینکه، در ارزیابی سنتی فرصتی برای بازنگری و تجدیدنظر در متن نوشته وجود ندارد. زبان‌آموز در یک فرصت منحصر به فرد و محدود باید با موضوع جدید روبه‌رو شود و بدون داشتن فرصتی برای تعمق و اندیشه و ایده‌سازی، دست به قلم شده و نوشتن را آغاز کند. در ارزشیابی پرونده‌ای، که بجای محصول بر فرایند متمرکز است، وضعیت معکوس است؛ زیرا زبان‌آموز فرصت بسیار زیادی دارد تا بارها و بارها متن خود را بازتنظیم و بازنگری نماید. او می‌تواند از نظرات معلم، هم‌تایان و حتی از مطالعات و پژوهش‌های شخصی خود بهره ببرد و بارها و بارها دست به ارتقاء نوشتار خود بزند. این موضوع نیز، احتمالاً، یکی از دلایل مهم کاهش اضطراب در مهارت نگارش می‌باشد. سومین دلیل احتمالی نیز فقدان دلهره و نگرانی‌های متداول از آزمون و امتحان است. چنانکه تحقیقات قبلی نشان داده است مواجهه با امتحان و شرایط خاص آن جلسه، یکی از منابع بروز و افزایش اضطراب در یادگیرندگان است که تقریباً به‌صورت یک عادت ناخودآگاه درآمده است (Saedpanah & Mahmoodi, 2020; Zhang, 2019). فقدان چنین وضعیتی در ارزشیابی پرونده‌ای نیز به احتمال بسیار، یکی از دلایل کاهش چشمگیر اضطراب نگارش قلمداد می‌شود. علاوه بر این، رحمتی‌پسند و همکاران (Rahmatipasand et al., 2022) نیز

نشان داده‌اند که ارزیابی با استفاده از نمونه کارها، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا مسئولیت بیشتری برای یادگیری خود به عهده بگیرند، احساس استقلال و اعتماد به نفس بیشتری را تجربه کنند که در نهایت، ممکن است اضطراب نوشتن را کاهش دهد. این یافته نیز مؤید نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. در تحقیق کوونچ و سی‌نا (Quvanch & Si Na, 2022) نیز تأکید شده است که ارزشیابی پرونده‌ای منجر به خودتنظیمی می‌شود که این وضعیت اضطراب نوشتن را کاهش می‌دهد.

علاوه بر این، نتایج نشان داد که در نمرات کیفیت عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان برای آزمودنی‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو گروه، آشکار است که گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل عمل کرده است. بنابراین ارزشیابی مبتنی بر مجموعه کارها به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد نوشتاری خود را در به‌طور قابل توجهی بیشتر از سایرین افزایش دهند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مطابقت و هماهنگی چشمگیری دارد (Rahimi et al., 2021; Saghaieh, 2019; Bolghari & Aghaalikhani, 2019; Taheri & Mashhadi Heidar, 2019; Zohrabi & Nasirfam, 2024). لذا، اثربخشی ارزشیابی پرونده‌ای در بهبود عملکرد نوشتاری مورد تأیید واقع شد. در توجیه و تفسیر نتیجه به دست آمده می‌توان اظهار داشت که ارزیابی پرونده‌ای می‌تواند مهارت نوشتن زبان‌آموزان را به دلایل احتمالی زیر بهبود بخشد. نخست اینکه، ارزشیابی باید بخشی از فرایند یادگیری باشد و در طول برنامه مداخله مجموعه کارها، زبان‌آموزان خود مسئول یادگیری خودشان می‌شوند. آنها متناسب با نیاز، اهداف و توانمندی خودشان تحقیق می‌کنند، یاد می‌گیرند و نتیجه را با نظارت دائمی ثبت و ضبط کرده و پیگیری می‌نمایند. این درگیری دائم در فرایند یادگیری که با مدیریت و کنترل شخص یادگیرنده همراه است، عامل بسیار مهمی در افزایش کیفیت یادگیری است و به نوعی با ارائه یک برنامه یادگیری شخصی‌سازی شده لذت و انگیزه و اشتیاق را نیز در فرد زبان‌آموز افزایش می‌دهد. در همین زمینه، بارتمن و همکاران (Baartman et al., 2022) اشاره می‌کنند که مجموعه کارها قادر به ایجاد تغییرات واقعی در کیفیت یادگیری، لذت بردن از یادگیری و در نهایت، بهبود مهارت نوشتن است.

مجموعه کارها، به‌عنوان شکلی از ارزشیابی، می‌تواند موجب تلفیق ارزشیابی و یادگیری شود که در طی آن زبان‌آموزان می‌توانند بدون نگرانی بابت از دست دادن نمرات احساس اضطراب کمتری داشته باشند. می‌توان گفت که ارزشیابی پرونده‌ای احتمالاً اضطراب نوشتاری زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد؛ زیرا یک محیط یادگیری امن را بر بستر یک زمینه کم‌ریسک ارائه می‌نماید. این رویکرد کمتر تنبیهی و قضاوت محور است و به همین جهت، برای آموزش نگارش به زبان انگلیسی پیشنهاد می‌گردد. به نظر می‌رسد که استفاده از آموزش مبتنی بر ارزشیابی پرونده‌ای که بجای نمره نهایی، بر فرایند و توسعه مهارت تأکید می‌ورزد، می‌تواند اثرات عاطفی بسیار مثبتی به همراه داشته باشد و محیط را برای یادگیری و ریسک‌پذیری امن‌تر نماید. معلمان می‌توانند با استفاده از مجموعه کارها، مشارکت فعال زبان‌آموزان را برانگیزند و آنها را مسئول مدیریت فرایند یادگیری خود نمایند.

برای افزایش آگاهی از ابعاد گوناگون ارزشیابی پرونده‌ای و تأثیرات آن، مطالعات آینده می‌تواند بر بررسی ادراکات زبان‌آموزان نسبت به این شیوه نوین ارزشیابی متمرکز شوند. در ضمن، نقش عوامل دیگری که در این پژوهش امکان بررسی نداشتند، مانند زبان‌آموزان پسر، سنین و سطوح بسندگی متفاوت و محیط‌های آموزشی مختلف نیز باید مورد کاوش قرار گیرند. انواع دیگری از ارزیابی جایگزین نیز وجود دارند که برای بررسی رابطه بین ارزیابی و عملکرد نوشتن و همچنین اضطراب نوشتن باید مورد نظر پژوهشگران آتی قرار بگیرند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگران هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نکرده‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ تعارض منافی ندارند.

References

- Abrar-ul-Hassan, S., Douglas, D., & Turner, J. (2021). Revisiting second language portfolio assessment in a new age. *System*, 103, 102652. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102652>
- Ali, A., & Kaivanpanah, S. (2024). Writing assessment literacy in an EFL context: Insights from Iraqi Kurdish teachers. *Applied Research on English Language*, 13(1), 55-78. <https://doi.org/10.22108/are.2024.140081.2205>
- Baartman, L., Baukema, H., & Prins, F. (2022). Exploring students' feedback seeking behavior in the context of programmatic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(5), 598–612. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2100875>
- Bader, M., Burner, T., Iversen, S., Hoem, S., Verga, Z. (2019) Student perspectives on formative assessment as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017- <https://doi.org/1028.10.1080/02602938.2018.1564811>
- Biglari, A., Izadpanah, S., & Namaziandost, E. (2021). The effect of portfolio assessment on Iranian EFL learners' autonomy and writing skills. *Education Research International*, 4106882. <https://doi.org/10.1155/2021/4106882>
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.002>
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(1), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.sjsw.2004.07.001>
- Cheng, Y. Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4) 389-391. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755501>
- Condon, W., & Hamp-Lyons, L. (1994). Maintaining a portfolio-based writing assessment: Research that informs program development. In L. Black, D. A. Daiker, J. Sommers, & G. Stygall (Eds.), *New directions in portfolio assessment* (pp. 277-285). Boynton/Cook.
- Crusan, D., Plakans, L., Gebiril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Ellison, L., & Jones, D. (2018). First year law students: the impact of assessment type on attainment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 283–293. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1496398>
- Esfandiari, R., & Meihami, H. (2017). Impact of direct corrective feedback (DCF) through electronic portfolio (EP) platform on the components of Iranian EFL learners' writing across levels of language proficiency. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 36(2), 39-74. <https://doi.org/10.22099/jtls.2017.24570.2204>
- Faravani, A., & Atai, M. R. (2015). Portfolio Assessment and the enhancement of higher order thinking through multiple intelligence and dialogic feedback. *Issues in Language Teaching*, 4(1), 25-1. <https://doi.org/10.22054/ilt.2015.3188>
- Ghafari Mejelej, M. (2024). A qualitative analysis of teachers' beliefs about student evaluation and its relationship with academic failure: A case study of elementary teachers in Kelardasht. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1), 15-28. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.200364> (in Persian)
- Hammad Al-Rashidi, A., Vadivel, B., Ramadan Khalil, N., & Nirvana, B. (2023). The comparative impacts of portfolio-based assessment, self-assessment, and scaffolded peer assessment on reading comprehension, vocabulary learning, and grammatical accuracy: insights from working memory capacity. *Language Testing in Asia*, 13, 24. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00237-1>
- Hashemian, M., & Fadaei, B. (2013). Fostering EFL learners' autonomy in light of portfolio assessment: Exploring the potential impact of gender. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 135-151.

- Heidarzadi, M., Barjasteh, H., & Nasrollahi Mouziraji, A. (2021). Predictors of writing anxiety in English: Testing a model based on self-regulated learning skills and epistemological beliefs. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 16-37.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Lam, R. (2018). Understanding assessment as learning in writing classrooms: The case of portfolio assessment. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(3), 19-36. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2018.120599>
- Lam, R. (2019). Writing portfolio assessment in practice: individual, institutional, and systemic issues. *Pedagogies: An International Journal*, 15(3), 169-182. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1696197>
- Lam, R. (2020). Why reinvent the wheel? E-portfolios are for learning. *ELT Journal*, 74(4), 488-491. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa049>
- Mak, P., & Wong, K. M. (2018). Self-regulation through portfolio assessment in writing classrooms. *ELT Journal*, 72(1), 49-61. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx012>
- Mak, P., & Wong, K. M. (2024). Realizing the sustainability of portfolio assessment in second-language writing. *RELC Journal*, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1177/00336882241235955>
- Quvanch, Z., & Si Na, K. (2022). Evaluating Afghanistan university students' writing anxiety in English class: An empirical research. *Cogent Education*, 9(1), 2040697. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2040697>
- Rabadi, R. I., & Rabadi, A. D. (2020). Do medical students experience writing anxiety while learning English as a foreign language? *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 883-893. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S276448>
- Rahimi, S., Ghonsooly, B., & Rezai, A. (2021). An online portfolio assessment and perception study of Iranian high school students' English writing performance during the COVID-19 pandemic. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 40(3), 197-231. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39788.2946>
- Rahmatipasand, S. Z., Afraz, S., & Razmjoo, S. A. (2022). Iranian EFL learners' writing problems: developing a context-sensitive framework to practice writing. *Journal of Foreign Language Research*, 12(1), 49-73. <https://doi.org/10.22059/jflr.2021.320697.822>
- Rajabpour, A. (2021). Students' and teachers' views on the portfolio component of the English foundation programme. *Applied Research on English Language*, 10(3), 25-46. <https://doi.org/10.22108/are.2020.120506.1515>
- Rezai, A., Rahul, D. R., Asif, M., Omar, A., Reshad Jamalyar, A. (2022). Contributions of e-portfolios assessment to developing EFL learners' vocabulary, motivation, and attitudes, *Education Research International*, 5713278. <https://doi.org/10.1155/2022/5713278>
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *Sage Open*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019894289>
- Saedpanah, E., & Mahmoodi, M. H. (2020). Critical thinking, writing strategy use, L2 writing anxiety and L2 writing performance: What are the relations? *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(25), 239-267. <https://doi.org/10.22034/elt.2020.10683>
- Saghaieh Bolghari, M., & Aghaalikhani, H. (2019). Integrating Portfolio-assessment into the writing process: Does it affect a significant change in Iranian EFL undergraduates' writing achievement? A mixed-methods study. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 38(2), 171-195. <https://doi.org/10.22099/jtls.2020.35142.2744>
- Steen-Utheim, A., & Hopfenbeck, T. N. (2018). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1476669>

- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 102221. doi.org/10.1016/j.system.2020.102221.
- Taghizadeh, M., Mazdayasna, G. (2022). Language assessment courses: An investigation of the course instructors' pedagogical and assessment practices. *Education Research International*, 4597876. <https://doi.org/10.1155/2022/4597876>
- Taheri, M., & Mashhadi Heidar, D. (2019). Portfolio assessment and EFL learners' writing ability: Does self-regulation have a role to play? *Issues in Language Teaching*, 8(2), 83-107. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.47522.437>
- Waked, A., El Alaoui, K., & Pilotti, M. A. E. (2023). Second-language writing anxiety and its correlates: A challenge in sustainable education in a post-pandemic world. *Cogent Education*, 10(2), 2280309. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2280309>
- Zhang, X. (2019). Exploring the relationship between college students' writing anxiety and the pedagogical use of online resources. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0149-y>
- Zheng, Y., & Xu, J. (2023). Unpacking the impact of teacher assessment approaches on student writing engagement: a survey of university learners across different languages. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1240–1253. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2219431>
- Zohrabi, M., & Nasirfam, F. (2024). The use of assessment for learning rather than assessment of learning in EFL context. *Applied Research on English Language*, 13(2), 1-30. <https://doi.org/10.22108/are.2024.140274.2210>