

بررسی یادگیری دستور زبان فارسی از طریق ارزشیابی پویای تحت وب در فرآیند آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

سامان عبادی^۱، شکوفه وکیلی لطیف^۲

^۱استادیار، رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی کرمانشاه (نویسنده مسئول)

S.ebadi@razi.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری، رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی کرمانشاه

چکیده: در این مطالعه کیفی، موضوع یادگیری افعال که از موضوعات اصلی حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به شمار می رود، با استفاده از روش ارزشیابی پویا و با تکیه بر فناوری‌های جدید دنیای وب که در تضاد با روش‌های سنتی آموزش و ارزشیابی هستند، بررسی شده است. بدین منظور دو دانشجوی عراقی مقطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه رازی به مدت چهار ماه از طریق روش کیفی تکوینی-عینی ارزشیابی پویا و با استفاده از ایمو، که قابلیت ارتباط همزمان اینترنتی را دارا می باشد، تحت آموزش قرار گرفتند. یافته های این تحقیق نشان دهنده رشد سطح اجتماعی و شناختی یادگیرندگان با توجه به ناحیه تکامل تقریبی هر کدام از آنان است. به عبارت دیگر، استفاده از ارزشیابی پویای تحت وب دید عمیق تر و بهتری از موقعیت هر کدام از یادگیرندگان در پیوستار اتکا به خود-دیگران و توانایی بالقوه تکامل اجتماعی و شناختی شان بدست داد و به آنان کمک کرد به تناسب موقعیت شان در پیوستار فوق سطح مناسبی از آموزش و در نتیجه پیشرفت را تجربه کنند. یافته های این تحقیق می تواند در حوزه آموزش زبان دوم به طور کل و آموزش زبان فارسی به شکل اخص مفید واقع شود.

کلمات کلیدی: رشد تکوینی-عینی، ارزشیابی پویا، ارتباط رایانه ای همزمان، وب، ناحیه تکامل تقریبی.

Dynamic assessment of PSL learners' grammar learning via electronic communication

Saman Ebadi¹, Shokoufeh Vakili Latif²

¹Assistant Professor of Applied Linguistics, English Language and Literature Department, Razi University

² Ph. D. Student of Applied Linguistics, English Language and Literature Department, Razi University

Abstract: This qualitative study investigates the process of learning verbs, as one of the fundamental aspects of learning Persian language, by PSL (Persian as a second language) Learners through dynamic assessment and using new technologies which are in contradiction with the traditional approaches of teaching and assessment. In so doing, two Iraqi students of Razi University were subjected to a four-month enrichment program that captured their microgenetic development and involved using IMO which, as a realization of new technologies, provides its users with the opportunity of synchronized electronic communication. Results indicate that each learner upon receiving the right level of instruction and prompts moved along the continuum of mediation internalization to get closer to the self-regulation extreme which in turn denotes their social and cognitive development in their Zone of Proximal Development in using the target structures. That is, dynamic assessment via electronic communication equipped the researchers with an in-depth knowledge of each learner's position along the continuum of other-self regulation which was followed by the appropriate level of instruction and led to his development. The findings of this study contribute to the area of second language teaching in general and Persian language teaching in particular.

Keywords: Microgenetic development, Dynamic assessment, Synchronized communication, Web, Zone of Proximal Development.

۱. مقدمه

پژوهشهای اندکی که تاکنون در حوزه آموزش دستور زبان فارسی به غیر فارسی زبانان صورت گرفته است، در یک نگاه کلی، در ویژگی تمرکز بر روی محیط های سنتی و معمول آموزش (مانند محیط کلاس) و اتکا به روشهای سنتی ارزشیابی مشترک است. دبیر مقدم و صدیقی فر [۱] ساختار جملات شرطی را براساس تقسیم بندی روشهای آموزش گرامر به روش تکلیف محور و ساختار محور، و در محیط کلاس، به دانشجویان عرب زبان دانشگاه امام خمینی (ره) آموزش داده و اعلام کردند که دانشجویانی که در گروه آموزش قرار گرفته بودند در ارزشیابی نهایی عملکرد بهتری داشته اند. وکیلی فرد، کولی وندی و فاطمی منش [۲] توجه محققان را به تفاوت گونه های گفتاری و نوشتاری زبان فارسی جلب می کنند و براساس آموزش ساختارهای پربسامد گرامری این زبان و در سایه اتکا به ارزشیابی سنتی نتایجی از عملکرد دانشجویان به دست داده اند. به همین ترتیب صحرایی و اعتمادالاسلامی [۳] نیز از طریق مشاهده کلاسهای مدرسین ایرانی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، خطاهای شفاهی دانشجویان را مورد ارزیابی قرار داده و بیان کرده اند که بیشترین میزان بازخورد که این نوع خطاها دریافت می کنند از نوع غیر صریح است و متداول ترین نوع پاسخ دانشجویان به این بازخوردها فراخوانی است.

۱-۱ مسئله تحقیق

آنچه تاکنون در پژوهشهای مربوط به آموزش گرامر زبان فارسی به غیر فارسی زبانان نادیده گرفته شده است، بحث استفاده از تکنولوژی و ابزارهای ارتباط رایانه ای و یا به عبارت دیگر انتقال آموزش به محیط ارتباط اینترنتی است. این مقاله درصدد است این موضوع را با استفاده از اصول ارزشیابی پویا که در زیر به آن پرداخته شده است ترکیب نماید و بدین طریق به حوزه آموزش زبان دوم به طور کلی و آموزش زبان فارسی به شکل خاص تاثیر گذار باشد.

۲-۱ ارزشیابی پویا

ارزشیابی پویا روش جدیدی از ارزشیابی محسوب می شود که بر پایه تعامل و ارتباط پویا بین آزمون گیرنده و آزمون شونده استوار است. در این ارتباط تعاملی و پویا، آزمون گیرنده سعی می کند با پرسیدن سوالات و ارائه سرنخ های آگاهی دهنده (واسطه گری یا واسطه مندی) به آزمون شونده یاری برساند. براین اساس، میزان تاثیر پذیری آزمون شونده از کمک و راهنمایی ارائه شده به عنوان معیاری برای رشد شناختی و اجتماعی او در آینده در نظر گرفته می شود [۴]. استرنبرگ و گریگورنکو [۵] نیز بیان می کنند که مشخصه اصلی ارزشیابی پویا اینست که توانایی های افراد در آن نه بصورت ثابت و غیر قابل تغییر بلکه بصورت "انعطاف پذیر و چکش خوار" در نظر گرفته می شود.

واسطه مندی در ارزشیابی پویا عمدتاً به دو طریق انجام می گیرد. در روش اول که به روش پیش آزمون-مداخله-پس آزمون (روش ساندویچ) شهرت دارد، یادگیرندگان در ابتدا در یک آزمون اولیه شرکت داده میشوند و بر اساس عملکردشان در این آزمون و بررسی نقاط ضعفشان آموزش هایی دریافت می کنند (مداخله). در انتها نیز برای بررسی میزان تاثیر آموزش دریافت شده بر عملکرد یادگیرنده گان پس آزمون از آنان به عمل خواهد آمد. این روش عمدتاً در تحقیق های کمی ارزشیابی پویا بکار برده میشود و نوع راهنمایی و آموزشی که به یادگیرنده گان ارائه میشود، برای همه یکسان است. ارزشیابی کیفی پویا مشکلات یادگیرندگان را از طریق نوعی ارتباط بسیار انعطاف پذیر مورد توجه قرار می دهد که در آن راهنمایی و سرنخ های ارائه شده برای هر یادگیرنده خاص خود اوست و با راهنمایی و سرنخ هایی که دیگر یادگیرندگان دریافت می کنند تفاوت دارد. این روش (روش کیک) به روش تعاملی ارزشیابی پویا معروف است. در این مطالعه کیفی از روش دوم ارزشیابی پویا استفاده شده است.

ارزشیابی پویا بر پایه نظریه فرهنگی اجتماعی ویگاتسکی که بر مبنای اصل یادگیری تعاملی استوار است شکل گرفته است. براساس نظریه فرهنگی اجتماعی وی، یادگیری ابتدا در سطح اجتماعی (بین ذهنی) رخ

بررسی یادگیری دستور زبان فارسی از طریق ...

همچنین از این طریق، فرصت توجه به خطاها و تصحیح برون دادخود را به واسطه تاکید دیداری اعمال شده بر گفتمانهای نوشتاری، تنظیم سرعت یادگیری و درک ماهیت نوبتهای نوشتاری بدست می آورند [۱۲].

۳-۱ رشد تکوینی-عینی

بیشتر مطالعات کیفی انجام شده در حوزه ارزشیابی پویا از رشد تکوینی-عینی به عنوان یک چارچوب کلی و تجزیه ای برای بررسی میزان و سطح اتکا به خود در تعیین رشد اجتماعی و شناختی یادگیرندگان استفاده می کنند. بر این اساس، هرنوع تغییری که به واسطه شرکت در تعامل در عملکرد یا رفتار یادگیرنده رخ می دهد نمودی از رشد تکوینی-عینی وی است. این تغییرات گستره ای از تغییرات جزئی و گسترده را در برمیگیرد و لزوماً به تغییرات پیچیده شناختی و رفتاری دلالت ندارد. ویگاتسکی معتقد است که رشد یک فرآیند انقلابی و عظیم نیست بلکه ماهیت تدریجی و تکاملی دارد. این فرآیند همچنین صرفاً به صورت خطی و منظم نیست و علاوه بر پیشرفت ممکن است پسرفت را نیز در بر داشته باشد. اما نهایتاً مجموعه این پیشرفت ها و پسرفتها در خدمت تکامل هستند [۱۳]. میشل و مایلز [۱۴] رشد تکوینی-عینی را به عنوان نوعی فرآیند یادگیری مختص به هر یادگیرنده توصیف می کنند که می توان آنرا در جریان تعاملات بین استاد و یادگیرنده به صورت دقیق و مرحله به مرحله مشاهده و پی گیری کرد.

بررسی رشد تکوینی-عینی از طریق ارائه نموده ها و مقیاس هایی برای مراحل مختلف رشد اجتماعی و شناختی یادگیرنده میسر است. مراحل اولیه تعامل و یادگیری که در آن یادگیرنده به کمک و سرنخ های واسطه گر وابستگی زیادی دارد مرحله **اتکا به دیگران** یا **دیگر تنظیمی** نامیده میشود. در مرحله دوم رشد تکوینی-عینی که اصطلاحاً مرحله **تنظیم نسبی** نامیده میشود، یادگیرنده با راهنمایی بسیار جزئی واسطه گر قادر به تصحیح عملکرد خود خواهد بود. مرحله نهایی رشد تکوینی-عینی زمانی است که وی کمک ها و سرنخ های واسطه گر را درونی کرده باشد و به تنهایی و بدون نیاز به کمک دیگران نیز قادر به حل مسئله می باشد. از

می دهد و سپس تبدیل به یادگیری فردی (درون ذهنی) می شود. ویگاتسکی معتقد است که انتقال کاربردها از سطح اجتماعی (یا بین فردی) به سطح شناختی (یا درون فردی) در حیطه ناحیه تکامل تقریبی فرد صورت می گیرد. او ناحیه تکامل تقریبی را به به عنوان فاصله بین آنچه که فرد می تواند به صورت مستقل کسب کند یا انجام دهد و آنچه که در کسب و انجام آن به کمک و راهنمایی فردی با تجربه تر نیاز دارد تعریف می کند [۶]. در این ناحیه تکامل تقریبی است که تکامل شناختی، که یا از طریق ارتباط با دیگران و یا از طریق بکارگیری ابزار های فرهنگی رخ می دهد، می تواند باعث رسیدن فرد به مرحله اتکا به خویشتن شود و نشانه آن کسب استقلال در انجام رفتارهای خاص و حل مسئله می باشد. مشخصه رشد و تکامل روانشناختی و ذهنی، از نظر ویگاتسکی، رسیدن به مرحله اتکا به خویشتن از طریق واسطه مندی و استفاده از نشانه های نماد شناختی است [۷]. ارزشیابی پویا که در کل ریشه در عقاید ویگاتسکی در مورد تکامل شناختی دارد و به صورت مشخص تر به مفهوم ناحیه تکامل تقریبی وی ارتباط پیدا می کند به بررسی فرآیند های یادگیری می پردازد و به عنوان ابزاری برای اندازه گیری ناحیه تکامل تقریبی به کار برده می شود. ارزشیابی پویا در تضاد با آنچه که ارزشیابی ایستا نامیده می شود و به ارزشیابی آموخته های قبلی افراد اتکفا می کند قرار دارد [۸].

زیر بنای اصلی عقاید ویگاتسکی در مورد یادگیری، نظریه فرهنگی اجتماعی وی، رویکرد ارزشیابی پویا، مفاهیم واسطه گری و یادگیری اجتماعی می باشند [۹ و ۱۰] که در بالا به طور مختصر مورد بررسی قرار گرفتند. این مفاهیم کلیدی در ارزشیابی پویا با ظهور شبکه های اجتماعی و گروه های اینترنتی که اریلی آنها را نوعی تکامل از ارتباط اطلاعات به ارتباط بین افراد، با افزایش تاکید بر تولید اطلاعات توسط کاربران، اشتراک و همکاری در ارتباط همزمان رایانه ای در نظر می گیرد، ارتباط عمیق و خاصی دارد [۱۱]. ارتباط همزمان اینترنتی محیط ارتباطی چند رسانه ای را فراهم می کند که در آن به یادگیرندگان فرصتهایی برای رشد زبانشناختی و اجتماعی داده می شود. یادگیرندگان

است: رشد تکوینی-عینی که به واسطه روش ارزشیابی پویا و در محیط ارتباط رایانه ای وب اتفاق می افتد چه اطلاعاتی را در مورد رشد اجتماعی و شناختی یادگیرندگان آشکار می کند؟

۲. روش تحقیق

شرکت کننده گان در مطالعه حاضر دو دانشجوی عراقی مقطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه رازی کرمانشاه بودند. دانشجوی اول در مقطع دکتری رشته فیزیک و دانشجوی دوم در مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان است که بصورت تصادفی از میان دانشجویان عراقی که در کلاس آموزش زبان فارسی دانشگاه شرکت کرده بودند انتخاب شدند. مصاحبه اولیه ای که از هر دوی آنان به عمل آمد نشان داد که هر دوی آنان از لحاظ توانایی استفاده شفاهی از زبان فارسی در سطح تقریباً مشابهی (ضعیف) قرار داشتند.

در راستای تبعیت از چارچوب ارزشیابی پویا از طریق ارتباط همزمان اینترنتی، مطالعه حاضر از روش کیفی جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات، که به بهترین وجه با مفهوم ناحیه تکامل تقریبی مرتبط است استفاده کرد. جمع آوری اطلاعات شامل مراحل زیر بوده است: در ابتدای امر از هر دوی آنان خواسته شد به صورت جداگانه پاراگراف کوتاهی در باره ساختارهای گرامری دشوار در زبان فارسی بنویسند و به رایانامه محقق ارسال کنند. هدف از این کار کسب اطلاعات کلی در رابطه با سطح تقریبی مهارت نوشتاری آنان و پی بردن به ساختارهایی بود که برای هر دوی آنان مشکل می نمود. از آنجایی که هر دو دانشجوی به طور مشترک "افعال زبان فارسی" را به عنوان یکی از ساختارهای دشوار در این زبان بیان کرده بودند، تمرکز مطالعه حاضر بر این ساختارها قرار گرفت. در این مرحله همچنین برای مشخص تر کردن مسیر انجام مطالعه و با توجه به استفاده بیشتر افعال زمان حال در تعاملات و نوشتارهای روزمره، افعال زمان حال برای بررسی بیشتر انتخاب شد و به تناسب تعداد افعال این زمان تقسیم بندی زمانی خاصی برای هر قسمت از این افعال و مرور کلی آنان انجام شد. این موضوع به هر دو یادگیرنده نیز اعلام شد.

این مرحله به مرحله **اتکا به خود یا خودتنظیمی** یاد میشود بنابراین میتوان گفت که بررسی رشد تکوینی-عینی شامل بررسی حرکت‌های رو به جلو یا پسرفت‌های هر یادگیرنده در پیوستار اتکا به دیگران تا اتکا به خود است. ورتچ [۱۵] معتقد است که بررسی رشد تکوینی-عینی یک پژوهش طولی کوتاه مدت است. گوتیرز [۱۶] بیان می کند که رشد تکوینی-عینی همزمان به روش و موضوع پژوهش طولی اشاره می کند و همین دوگانگی مفهومی و محتوایی بررسی رشد تکوینی-عینی را تبدیل به فرآیندی مفید و موثر در ارزیابی یادگیری می کند که در طول تعامل صورت می گیرد. رشد تکوینی-عینی به عنوان روش و موضوع پژوهش در مطالعه حاضر از اهمیت خاصی برخوردار است زیرا به واسطه آن می توان تکامل یادگیرندگان در طول یک دوره زمانی خاص را مورد بررسی قرار داد. علاوه بر آن، رشد تکوینی-عینی هماهنگی و سازگاری مناسبی با تکنولوژی تعاملی وب و ارتباط تعاملی از طریق محیط اینترنت دارد و همین امر باعث می شود که ثبت و بررسی دیجیتالی رشد تکوینی-عینی یادگیرندگان میسر شود.

همانطور که در قسمت ۲-۱ نیز اشاره شد مقاله حاضر در پی برطرف نمودن کاستی موجود در مطالعات مربوط به آموزش دستور زبان فارسی است زیرا تاکنون مطالعه ای که مربوط به یادگیری زبان فارسی در محیط اینترنت باشد انجام نشده است. علاوه بر آن، مطالعه حاضر از روش ارزشیابی پویا که شامل ارتباط تعاملی و مشارکتی می باشد، در محیط ارتباطی وب بهره برده است و تلاش دارد روند تکامل اجتماعی و شناختی یادگیرندگان در حین حرکت در پیوستار اتکا به دیگران-خود برای رسیدن به مرحله خود اتکایی را به تصویر بکشد. گذر از مرحله اتکا به دیگران برای رسیدن به خود اتکایی در این مطالعه از طریق بررسی رشد تکوینی-عینی یادگیرندگان مورد ارزیابی قرار گرفته است. رشد تکوینی-عینی را می توان به عنوان تکامل و ارتقای کمک به یادگیرندگان در طی مدت کوتاه تعامل آنها با فرد باتجربه تر یا آنکه استاد نامیده می شود در نظر گرفت. به طور خلاصه می توان چنین بیان کرد که پژوهش حاضر در راستای پاسخ گویی به سوال زیر انجام گرفته

بررسی یادگیری دستور زبان فارسی از طریق ...

تاثیر ابزارهای سمبولیک می باشد، تعریف می کنند. واسطه گری فرآیندی است که از طریق آن فعالیتهایی که با اتکا به دیگران انجام می شوند به فعالیتهای خود اتکا تغییر وضعیت می دهند. به عبارت دیگر، ارائه کمک به یادگیرنده باعث رشد شناختی وی می شود.

جدول ۱. شاخص تنظیمی واسطه گری از طریق وب (مرتب شده از تلویحی ترین تا مستقیم ترین شکل آن)

۱. برگرداندن کل متن دریافت شده به نویسنده آن
۲. برگرداندن جمله حاوی اشتباه گرامری به نویسنده
۳. پیشنهاد لینک های آموزشی مربوط به ساختارهای هدف
۴. ارائه گزینه های متفاوت گرامری به یادگیرندگان برای افزایش سطح دانش یادگیرندگان در رابطه با ساختارهای هدف
۵. ارائه شفاهی توضیح و بیان مثال برای یادگیرندگان از طریق گفتگوی شفاهی ایمو

واسطه گری در برنامه غنی سازی مربوط به این مطالعه از تلویحی و ضمنی ترین شکل آن، مطابق آنچه در شاخص تنظیمی آمده است (مرحله ۰) و آنچه الجعفره و لنتولف [۱۸]. آنرا چارچوب تعاملی یا صرف حضور استاد دمی نامند آغاز می شود. اعتقاد بر اینست که در تعاملات مربوط به ارزشیابی پویا صرف حضور استاد باعث تحریک یادگیرندگان به تصحیح نوشته های خود شده و همین سطح از راهنمایی، کمترین میزان کمک و واسطه گری با توجه با ناحیه تکامل تقریبی یادگیرندگان را تشکیل می دهد. واسطه گری در این مطالعه با ارائه سر نخ های نوشتاری از جانب استاد از طریق وب برگرداندن متن و ارائه گزینه های گرامری متفاوت بود ادامه (مراحل ۱ تا ۴) و نهایتاً با واضح ترین و مستقیم ترین شکل واسطه گری که گفتگو برای مشخص کردن اشکالات یادگیرندگان از طریق مکالمه شنیداری ایمو (مرحله ۵) بود پایان یافت (به جدول بالا نگاه کنید).

مکانیسم واکنش یادگیرنده گان به واسطه گری و تاثیر پذیری از آن در این مطالعه برگرفته از مقاله پونر [۱۹] است که بر اساس آن گستره ای از عدم واکنش یادگیرنده

در مرحله دوم، مطالعه به مرحله غنی سازی و تکامل وارد شد که در آن یادگیرنده گان و استاد با یکدیگر به تعامل پرداختند. در این مرحله، هر کدام از این شرکت کننده گان به شکل جداگانه و به صورت هفتگی از جلسات یک ساعته ارزشیابی پویا در رابطه با فعل های زبان فارسی بهره می بردند. برای اطمینان از دریافت فرصت کافی از جانب یادگیرندگان برای تمرکز بر روی ساختارهای هدف در این مطالعه سعی شد آنان درگیر تکالیف نوشتاری متفاوت شوند. در ابتدای هر جلسه یک یا دو تصویر برای آنان از طریق ایمو ارسال می شد و از آنها خواسته می شد حداقل پنج جمله در رابطه با تصاویر مورد نظر بنویسند. تصاویر ارسال شده برای شرکت کننده گان یکسان بود و به نحوی انتخاب شده بود که تا حدودی برای آنان از لحاظ استفاده از افعال فارسی چالش برانگیز باشد (مثلاً خیاطی کردن). اما راهنمایی های ارائه شده در مراحل بعدی متفاوت و بر پایه تفاوت های آنان در میزان تسلط بر این ساختارها بود. پس از دریافت متن کوتاه نوشته شده توسط هر دانشجو بررسی ساختارهای فعلی از آن به عمل می آمد و در صورتی که تنها یک جمله حاوی اشتباه فعلی بود، تمرکز بر روی همان جمله قرار می گرفت. اما در صورتی که متن نوشته شده توسط آنان حاوی بیشتر از یک جمله اشتباه بود، تمرکز بر روی اولین جمله ای قرار می گرفت که فعل آن منطبق با ساختار گرامری زبان فارسی نبود و به درس جلسه مورد نظر ارتباط پیدا می کرد. در هر دو صورت، ابتدا کل متن نوشته شده به خود آنان بازگردانده می شد و در مراحل بعد واسطه مندی طبق آنچه در زیر آمده است ادامه می یافت. طول دوره ارزشیابی پویا برای شرکت کننده گان فوق تقریباً چهار ماه بود.

جدول شماره یک، شاخص تنظیمی واسطه گری یا ارائه راهنمایی را نشان می دهد که در جریان تعاملات یادگیرندگان و استاد حاصل شده است. این شاخص به صورت انعطاف پذیری توسط استاد در طول برنامه آموزشی به کار گرفته شد. لنتولف و تورن [۱۷]. "راهنمایی یا واسطه گری" را به عنوان مشاهده ای که انسانها به صورت مستقیم در رابطه با دنیای بیرون انجام نمی دهند بلکه از طریق اعمال خود که تحت

به واسطه گری تا نپذیرفتن واسطه قابل بررسی و مشاهده است.

جدول ۲ مکانیسم پاسخ دهی و واکنش پذیری یادگیرنده گان به واسطه گری

۱. عدم واکنش یادگیرنده
۲. یادگیرنده پاسخ نادرست ارائه می کند
۳. درخواست کمک اضافه
۴. حل نمودن مسئله
۵. استفاده از واسطه گر به عنوان منبع
۶- رد کردن کمک واسطه گر

بررسی رشد تکوینی- عینی یادگیرندگان، بر طبق تحقیق الجعفره و لنتولف از طریق چارچوب پنج مرحله ای بررسی استراتژی های واسطه گری قابل انجام است. این چارچوب برای بررسی رشد تکوینی-عینی یادگیرندگان یا همان گذر از مرحله اتکا به دیگران برای رسیدن به مرحله اتکا به خود در ارزشیابی پویا و انتقال دانش کسب شده بکار برده می شود. جدول ۳ نکات مهم هر یک از این پنج مرحله را نشان می دهد. معیار رشد تکوینی-عینی در این مطالعه برطبق تحقیق الجعفره و لنتولف "کیفیت" و "کمیت" سرنخ ها و کمک های ارائه شده به یادگیرندگان در جریان تعامل با استاد و حرکت در طی پیوستار پنج مرحله ای زیراست که با ناحیه تکامل تقریبی یادگیرندگان در انطباق است (به جدول ۳ نگاه کنید). رشد تکوینی-عینی یادگیرندگان تضمین کننده کسب دانش در رابطه با ساختارهای هدف در زبان دوم یا خارجی است.

جدول ۳. سطوح مختلف درونی سازی واسطه گری از مرحله اتکا به دیگران تا اتکا به خود

سطح یک. یادگیرنده حتی با استفاده از جریان واسطه گری قادر به تشخیص و یا تصحیح اشتباه نیست.
سطح دو. یادگیرنده قادر به تشخیص اشتباه می باشد اما حتی با استفاده از جریان واسطه گری نیز قادر به تصحیح آن نیست. برای انجام این کار او نیازمند راهنمایی واضح تر است.
سطح سه. یادگیرنده تنها با استفاده از فرآیند واسطه گری قادر به تشخیص و تصحیح اشتباه است. یادگیرنده

راهنمایی را درک می کند و قادر است از بازخورد ارائه شده بهره ببرد.

سطح چهار. یادگیرنده قادر است با بهره گیری از کمترین میزان واسطه گری و یا حتی بدون استفاده از آن اشتباه را تشخیص داده و تصحیح کند. در این مرحله یادگیرنده احساس می کند ملزم به تصحیح اشتباه خود است اما از آنجایی که اغلب اوقات ساختارهای هدف را به صورت اشتباه تولید می کند، واسطه گری را به طور کامل درونی نکرده است. او حتی ممکن است بازخوردی که خودش آنرا درخواست نکرده است را نیز پس بزند.

سطح پنج. یادگیرنده در استفاده درست از ساختارهای هدف به ثبات بیشتری رسیده است. او می تواند به راحتی و بدون استفاده از واسطه گری اشتباه را تشخیص داده و تصحیح کند.

۳. نتایج و بحث

دارهو [۲۰] معتقد است که دسته بندی و تقلیل داده ها برای حفظ و انجام فرآیند سیستماتیک و نظام مند تجزیه و تحلیل آنها ضروری است. فرآیند تقلیل داده ها از طریق انتخاب پروتکل های تعاملی مناسب امکان پذیر است. سووین [۲۱] پروتکل های تعاملی را به عنوان "هر قسمت از تعامل یادگیرنده و استاد که در آن یادگیرنده در باره ساختارهای زبانی که تولید کرده است صحبت می کند، سوال می پرسد و یا خودش آنها را تصحیح می کند" تعریف می کند. تحقیقات موید این موضوع است که پروتکل های تعاملی به عنوان تعاملات کوچکی که در آن یادگیرندگان در رابطه با ساختارهای زبانی تولید شده صحبت می کنند و سوال می پرسند، یا به صورت واضح یا تلویحی روش استفاده از زبان توسط خود و دیگران را مورد پرسش قرار می دهند، نشان دهنده فرآیند فعال یادگیری است و بنابراین برای یادگیری زبان بسیار مفیدند. در این مطالعه اطلاعات کسب شده در کنش های زبانی به عنوان واحد های تجزیه و تحلیل در نظر گرفته شده است. محققان در این مطالعه به دنبال نشانه هایی از تکامل در رابطه با استفاده از ساختارهای زبانی هدف در هر یک از جلسات ارزشیابی پویا که به صورت تعاملی و در محیط رایانه ای انجام شد، بودند. هر یک از جلسات ارزشیابی پویا تقریباً چهار دقیقه به طول انجامید و در

بررسی یادگیری دستور زبان فارسی از طریق ...

دانشجوی ۱: زن به یک کهنه مرد کمک می دهد (مرحله ۴)

محقق: ساختار هدف را از طریق ایمو به صورت شفاهی برای او توضیح داد و چند مثال نیز بیان کرد.

این پروتکل زبانی نشان دهنده تعامل بین محقق و دانشجوی شماره یک در مورد فعل سوم شخص مفرد است که در آن محقق مجبور شد تمامی سطوح واسطه گری و راهنمایی اعم از تلویحی و واضح را از سطح یک (تلویحی ترین سطح) تا سطح پنج (واضح ترین سطح) را به یادگیرنده ارائه کند (جدول یک را نگاه کنید). اطلاعات موجود در این قسمت نشان می دهد که یادگیرنده به واسطه گری در مورد ساختارهدف (در اینجا افعال) واکنش و پاسخی نشان نداده است و در نتیجه در سطح ۱ درونی سازی واسطه گری، که مشخصه آن عدم توانایی یادگیرنده برای تشخیص و تصحیح خطای زبانی (حتی با بهره گیری از واسطه گری) است، قرار گرفته بود (به جدول ۲ نگاه کنید). شکست مداوم یادگیرنده در یادگیری این ساختار با کمک واسطه گری به محقق شناخت دقیقی از سطح احتمالی تکامل او داد زیرا همانطور که ویگاتسکی [۲۳] بیان می کند مشاهده عملکرد سیستم شناختی در شرایط شکست و نقصان در مقایسه با شرایط عملکرد خوب و بدون نقص اطلاعات بیشتری در باره عملکرد آن در اختیار ما قرار می دهد. نکته قابل توجه این است که مشکل وی در رابطه با اسم "کهنه مرد" در این پروتکل زبانی نادیده گرفته شد زیرا در این مرحله خاص تاکید بر روی انطباق فعل "می کند" با فاعل (زن) بود. این موضوع باعث ایجاد این سوال در ذهن می شود که چطور می توان برنامه تکاملی و غنی سازی را آنقدر منسجم کرد که بتوان مشکلات پیش بینی نشده حین تعامل را نیز پوشش داد؟

پروتکل ب، جلسه چهار، دانشجوی ۱

دانشجوی ۱: درعکس کاروان وسط زمین می روید. (سطح ۱)

دانشجوی ۱: درعکس کاروان وسط زمین می روند. (سطح ۲)

آن سعی شد توانایی و ظرفیت تقریبی یادگیرندگان برای تعدیل عملکرد خود در اینجلسات و تمرینات و تکالیف سخت تر در آینده را مشخص کند.

پروتکل های تعاملی مربوطه

اولین پروتکل تعاملی مربوطه در مطالعه حاضر از تعامل بین محقق و یادگیرنده ۱ برای ارزیابی و تصحیح نمونه نوشتاری وی برگرفته شده است. در این قطعه تعاملی، یادگیرنده جمله "زن به یک کهنه مرد کمک می کنید..." را به اشتباه تولید کرد و محقق کل متن نوشته شده را به وی برگرداند. در این مرحله از واسطه گری او قادر به تشخیص جمله اشتباه نبود و متن را بدون ایجاد هر گونه تغییری در ساختار مورد نظر به محقق بازگرداند، بنابراین محقق مرحله دوم واسطه گری را انجام داد و تنها جمله حاوی اشتباه گرامری را به وی برگرداند. پس از این مرحله، دانشجوی ۱ جمله "زن به کهنه مرد کمک میکنی" را تولید کرد. در مرحله سوم واسطه گری محقق برخی مطالب آموزشی را با استفاده از لینک خاصی به دانشجو پیشنهاد کرد و از وی خواست بعد از مطالعه آن ساختار مورد نظر را اصلاح کند. این مرحله از واسطه گری نیز نتوانست مفید واقع شود و بدنبال آن محقق چند گزینه به دانشجوی ۱ ارائه کرد. در نهایت دانشجو نتوانست حتی با دریافت این گزینه ها نیز به پاسخ صحیح دست یابد و محقق سطح پنج واسطه گری را اعمال کرد که طی آن بعد از ارائه توضیح، گزینه درست معرفی شد.

پروتکل الف، جلسه ۱، دانشجوی ۱

دانشجوی ۱: زن به یک کهنه مرد کمک می کنید (تولید جمله مورد نظر پس از دریافت مرحله ۱ واسطه گری) محقق: تنها جمله مورد نظر را پس فرستاد. (انجام مرحله دوم واسطه گری توسط محقق).

دانشجوی ۱: زن به یک کهنه مرد کمک میکنی. (مرحله ۲)

محقق: لینک های خاصی را به دانشجوی ۱ معرفی کرد. دانشجوی ۱: زن به یک کهنه مرد کمک می دهی (مرحله ۳)

دانشجوی ۲: تو(دختر) روی صندلی نشستی. (سطح ۳)

اطلاعاتی که از این قسمت از تعامل دانشجوی ۲ و محقق بدست آمده است نشان می دهد که در مقایسه با دانشجوی ۱ او به واسطه گری واکنش بیشتری نشان داده است. او توانست قسمتی از جمله را که نیازمند تصحیح بود، با شکل تلویحی تری از واسطه گری تشخیص دهد و آن را در طی مرحله سوم تصحیح کند. در این مرحله او از لینکی که در مرحله سوم شاخص تنظیمی به وی پیشنهاد شده بود توانست به شکل صحیح فعل دست پیدا کند. الجعفره و لنتولف معتقدند که یادگیرنده ایی که قادر است ساختار هدف را در پاسخ به شکل تلویحی تری از واسطه گری تولید کند از لحاظ تکاملی نسبت به یادگیرنده ایی که نیازمند بازخوردهای واضح تر و مستقیم تر است، در سطح بالاتری قرار دارد. اطلاعاتی که از این پروتکل بدست آمده است نشان می دهد که یادگیرنده ۲ توانست از طریق لینک پیشنهادی یادگیری مستقل را تجربه کند. او همچنین توانست واسطه گری را تشخیص داده و در عملکرد خود از آن استفاده کند که این خود نشانه قرار داشتن در سطح ۳ درونی سازی واسطه گری با توجه به ناحیه تکامل تقریبی است.

پروتکل ب، جلسه ۷، دانشجوی ۲

دانشجوی ۲: تو بزرگ خیاطی کردن. (مرحله ۱)

دانشجوی ۲: تو دختر بزرگ خیاطی کردی. (مرحله ۲)

دانشجوی ۲: تو دختر بزرگ خیاطی میکنی.

محقق چند هفته بعد در پروتکل ۴ مشکل زبانشناختی دانشجوی ۲ را پی گیری کرد. همانطور که پروتکل ب در بالا نشان می دهد به محض اینکه واسطه گر قسمت حاوی خطا را به وی بازگرداند، دانشجوی ۲ توانست آن را تصحیح کند. در حقیقت چیزی که وی برای اتکا به خود در این کنش نیاز داشت تنها شانس دوم برخورد با قسمت غلط جمله بود که به واسطه گری با درجه وضوح زیادی هم نیازمند نبود. این موضوع بیانگر این حقیقت است که دانشجوی ۲ توانسته است به سطح ۴ درونی سازی واسطه گری برسد که مشخصه آن توانایی یادگیرنده در تشخیص و تصحیح اشکال زبانشناختی با

دانشجوی ۱: درعکس کاروان وسط زمین می رویند. (سطح ۳)

دانشجوی ۱: درعکس کاروان وسط زمین می رود. (سطح ۴)

سه هفته بعد و در جریان مرور ساختار فعل سوم شخص مفرد در پروتکل ب (جلسه ۳) دانشجوی ۱ همان خطای زبانشناختی (فعل برای فاعل مفرد در زمان حال) را تکرار کرد و دوباره واسطه گر تلاش کرد به او کمک کند بر این مشکل غلبه کند. اما این بار یادگیرنده به واسطه و کمک هایی که کمتر واضح و مشخص بودند واکنش خوبی نشان داد. در واقع او توانایی نسبی پاسخ به واسطه گری را بدست آورده بود. در مراحل بعدی نیز مشخص شد که سطح یادگیری وی نیز از سطح ۱ به سطح مابین ۱ و ۳ تغییر کرده است. اما چه در زمانی که عملکرد وی منطبق بر سطح ۱ یادگیری و چه زمانی که منطبق بر سطح ۳ آن بود، دانشجوی ۱ قادر نبود ساختار هدف را بصورت مستقل تولید کند و همواره از محقق درخواست کمک میکرد. با این وجود می توان گفت که کمیت و نوع واسطه ای که او دریافت میکرد نیز تغییر کرد. به عبارت دیگر، نشانه هایی از تکامل در ناحیه تکامل تقریبی وی در جلسه ۲ و ۳ پدیدار شد که نشان می داد او قادر است به واسطه هایی با سطوح وضوح کمتر نیز واکنش نشان دهد. یادگیرنده در این حالت به وضوح از مرحله ۱ درونی سازی به مرحله ۳ که در آن بود خطای زبانشناختی را با استفاده از واسطه تشخیص و تصحیح کند، حرکت کرده بود. علاوه بر این، در تعاملات بعدی همچنین مشخص شد که وی توانسته به سطوح بالاتری از درونی کردن واسطه گری نیز در رابطه با فعل سوم شخص مفرد برسد (برای مثال پروتکل ج در زیر).

پروتکل ج، جلسه ۱۰، دانشجوی ۱

دانشجوی ۱: پسر روی تخت خوابیدی. (سطح ۱)

دانشجوی ۱: پسر روی تخت خوابید.

پروتکل الف، جلسه ۳، دانشجوی ۲

دانشجوی ۲: تو (دختر) روی صندلی نشست. (سطح ۱)

دانشجوی ۲: تو(دختر) روی صندلی نشست. (سطح ۲)

بررسی یادگیری دستور زبان فارسی از طریق ...

سطح چهارم آن رسید. بنابراین می توان گفت ارزشیابی پویا در این مطالعه خاص به یادگیرنده یک که اندکی ضعیفتر بود کمک بیشتری کرد.

۴. نتیجه گیری

مطالعه حاضر تلاش کرد یادگیری و آموزش زبان فاسی را از طریق ارزشیابی پویا و با استفاده از مزایای ارتباط رایانه ای همزمان که باعث کاهش بار شناختی مورد نیاز در تولید ساختارهای زبان دوم می باشد مورد بررسی قرار دهد. بررسی مرحله به مرحله پروتکل های زبانی در این مطالعه نشان دهنده این موضوع است که اگر این دو یادگیرنده به روش ایستا ارزشیابی می شدند محقق احتمالا به این نتیجه می رسید که هیچ کدام از آنان نمی توانند به مشکل انطباق افعال و فاعل در زبان فارسی فائق آیند. نتایج این تحقیق نشان می دهد که این دو یادگیرنده از لحاظ درک و دانش ساختار هدف یکسان نیستند. در رابطه با سوال مطرح شده در این تحقیق نیز می توان گفت که با استفاده از ارزشیابی پویا محققان توانستند پیش بینی های متفاوتی در باره توانایی بالقوه یادگیرنده گان برای رسیدن به مرحله خود اتکایی و رشد اجتماعی شناختی شان داشته باشند. نتایج این مطالعه که بر مبنای استفاده از ارتباط همزمان رایانه ای از طریق وب در ارزشیابی پویا بود هم چنین حاکی از اینست که که می توان دید عمیق تر و بهتری از سطح بالقوه تکامل اجتماعی و شناختی یادگیرنده گان بدست آورد.

در رابطه با ویژگی های روایی و پایایی این مطالعه باید گفت که مطالعات کیفی انجام شده در حوزه ارزشیابی پویا عمدتا از سطح روایی مناسبی برخوردارند زیرا راهنمایی های ارائه شده در راستای هدف قرار دادن نیازهای آموزشی هر یادگیرنده به طور جداگانه است که نه تنها با نیازهای دیگر یادگیرندگان بلکه با نیازهای خود او در موقعیت های دیگر نیز متفاوت است. علاوه بر آن طرفداران ارزشیابی پویا معتقدند که همکاری دو جانبه در طول فرآیند واسطه گری تهدیدی برای روایی آن نبوده بلکه این همکاری منبع اصلی رشد و یادگیری می باشد و استاندارد کردن واسطه گری تهدید جدی است برای هدف اصلی ارزشیابی پویا که همانا مشخص کردن

استفاده از حداقل میزان واسطه گری و یا حتی بدون استفاده از آن است. او همچنین بر اساس مقیاس میزان پاسخ دهی به واسطه گری به مرحله حل مسئله رسیده بود. با این وجود باید گفت که او نتوانسته بود در این مرحله ساختار هدف را به طور کامل درونی کند زیرا برخی مواقع او در نوشته های دیگرش این ساختار را به شکل اشتباه به کار می برد. برای مثال در پروتکل زیر او برای تولید فعل متناسب با دوم شخص مفرد به مراحل بیشتری از واسطه گری نیاز پیدا کرد.

پروتکل ج، جلسه ۹، دانشجوی ۲

- دانشجوی ۲: تو برای (با) من حرف میزد. (سطح ۱)
دانشجوی ۲: تو برای (با) من حرف بزد. (سطح ۲)
دانشجوی ۲: تو برای (با) من حرف بزدی (سطح ۳)
دانشجوی ۲: تو برای (با) من حرف میزنی (سطح ۴)

به منظور بررسی میزان کلی درونی سازی واسطه گری که در این برنامه تکاملی ارائه شد، محقق تصمیم گرفت در هفته انتهایی برنامه، واسطه گری را به مرحله جدیدی که "تکالیف انتقالی" یا آنچه اصطلاحاً "فعالیت های درجه عالی" می نامند، وارد کند [24]. برای تاکید بر نقش این فعالیتها در تکامل شناختی در قسمت نتیجه گیری از هردو یادگیرنده خواسته شد متن کوتاهی در رابطه با فعالیت های زبانشناختی که قبلا نمی توانستند در زبان فارسی انجام دهند ولی اکنون به عنوان نوعی فعالیت درجه عالی قادر به انجام آن هستند بنویسند. این متن کوتاه می توانست نشان دهنده میزان توانایی آنها در انتقال مفاهیم و نکات فراگرفته شده به فعالیت های تازه و مشکلتر باشد. توجه به ساختارهای هدف این مطالعه در نوشته های هردو یادگیرنده نشان دهنده این موضوع بود که آنان توانسته اند رشد تکوینی-عینی را تجربه کنند. بطور کلی میتوان گفت یادگیرنده یک در جریان این مطالعه توانست از سطح اول درونی سازی واسطه گری به سطح سه و در برخی موارد از جمله در رابطه با ساختار فعل سوم شخص مفرد به سطح چهار درونی سازی برسد. در مقابل یادگیرنده دوم از سطح دوم درونی سازی واسطه گری تنها دو درجه ارتقا را تجربه کرد و به

- Learning Potential*, New York, Guilford Press, (1987).
- [9] Lantolf, J., Second Language Learning As a Mediated Process, *Language Teaching*, Vol. 33, pp. 79-96, (2000).
- [10] Lantolf, J. and Thorne, S., (Eds.), *Socio Cultural Theory And The Genesis Of Second Language Development*, New York, Oxford University Press, (2007).
- [11] O'Reilly, T., What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, Retrieved April, 2010 from <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>, (2005). [12] Lee, L., Learners' Perspectives on Networked Collaborative Interaction with Native Speakers of Spanish in the U.S., *Language Learning and Technology*, No. 8, pp. 83-100, (2004).
- [13] Vygotsky, L. S., *Thought and Language*, A. Kozulin (Ed. and Trans.), Cambridge, MA: MIT Press, (1986).
- [14] Mitchell, R. and Myles, F., *Second language learning theories*, London: Edward Arnold, (1998).
- [15] Wertsch, J. V., *Voices of the mind: A Socio cultural approach to mediated action*. London, Harvester, (1991).
- [16] Gutiérrez, A. Microgenesis, Method and Object: A Study of Collaborative Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom, *Applied Linguistics*, No. 29, pp. 120-148, (2008).
- [17] Lantolf, J., and Thorne, S., *Socio Cultural Theory and Second Language Development*, New York, Oxford University press, (2006).
- [18] Aljaafreh, A. and Lantolf, J. P., Negative Feedback As Regulation And Second Language Learning In The Zone Of Proximal Development, *Modern Language Journal*, pp. 465-483, (1994).
- [19] Poehner, M., *Dynamic Assessment of Oral Proficiency among L2 Learners of French*, Unpublished doctoral dissertation. Penn State University, State College, PA, (2005).
- [20] Darhower, M., Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A Sociocultural Case Study, *CALICO Journal*, No. 19, pp. 249-277, (2002).
- [21] Swain, M., Examining Dialogue: Another Approach to Content Specification and To Validating Inferences Drawn From Test Scores, *Language Testing*, No. 18, pp. 275-302, (2001).
- ناحیه تکامل بالقوه و فراهم کردن رشد است. به عبارت دیگر، روایی در ارزشیابی پویا مفهومی متفاوت از ارزشیابی ایستا دارد و بر اساس آن اگر رشد در نتیجه انجام واسطه‌گری اتفاق نیفتد، روایی مطالعه زیر سوال می‌رود. در عین حال، از آنجایی که این مطالعات مانند مطالعات حوزه ارزشیابی ایستا درصد قیاس یادگیرندگان با یکدیگر برای تصمیم‌های خاص و سرنوشت ساز مانند رد یا پذیرش در کنکور نیست و توانایی یادگیرنده گان در آن ثابت و غیر قابل تغییر در نظر گرفته نمی‌شود، رسیدن به سطح بالای پایایی در این نوع مطالعات چندان مورد توجه نمی‌باشد و این موضوع را می‌توان یکی از کاستی‌های مطالعات کیفی ارزشیابی پویا و مطالعه حاضر در نظر گرفت.

مراجع

- [1] Dabirmoqadam. M., and Sediqifar. Z., Teaching Persian Conditional Sentences to PSL Learners through Comparing Form and Usage Based Approaches, *Journal of Teaching Persian Language to PSL Learners*, No. 2, Tehran, pp. 31-59, (1391). [In Persian].
- [2] Vakilifard, A., Kolivandi, A., and Fatemimanesh. E., Frequency of Tenses in Written and Spoken Persian; In Search Of Grammatical Teaching Priorities to PSL Learners, *Journal of Teaching Persian Language to PSL Learners*, No. 3, Tehran, pp. 99-115, (1392) [In Persian].
- [3] Sahraei, R., and Eetemadoleslami. M., Corrective Feedbacks and PSL Learners' Reactions to Them, *Journal of Teaching Persian Language to PSL Learners*, No. 2, Tehran, pp. 31-57, (1392). [In Persian]
- [4] Vygotsky, L. S., *Education and Technology*, Boca Raton, FL: St. Lucie Press, (1997).
- [5] Sternberg, R. J., and Grigorenko. L., *Dynamic Testing*, Cambridge: Cambridge University Press, (2002).
- [6] Vygotsky, L. S., *The Problem of Age. In The Collected Works of L.S. Vygotsky*, New York, Plenum, (1998).
- [7] Smagorinsky, P., The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development, *Journal of educational research*, pp. 191-212, (1995).
- [8] Lidz, C. S., *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating*

- [22] Swain, M., and Lapkin, S., Interaction And Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together, *The Modern Language Journal*, No. 82, pp. 320–337, (1998).
- [23] Vygotsky, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, (1978).
- [24] Poehner, M. E., *Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence to PSL Learners*, No. 3, Tehran, pp. 99-115, (1392). [In Persian].

