

ارزشیابی پویا دانش کاربرد شناسی: با تکیه بر کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست

محبوبه شاهسوار*

دانشجوی دکتری دانشگاه تهران، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، پردیس بین‌المللی کیش،
کیش، ایران

سید محمد علوی**

استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

محمد حسین نوروزی***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۹/۱۰، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۱۶، تاریخ چاپ: مرداد ۱۳۹۷)

چکیده

ارزشیابی پویا^۱ که ریشه در نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی دارد روشی است که همواره مورد توجه محققان بوده است. اما تحقیق‌های قبلی نشان می‌دهد کاربردشناسی در تحقیقات این حوزه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به اهمیت دانش کاربردشناسی در بهبود توانش ارتباطی زبان‌آموزان، تحقیق حاضر به بررسی تاثیر ارزشیابی پویا، الگوی کیک، بر پیشرفت دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان پرداخته است. به این منظور تعداد ۴۶ دانشجوی رشته مهندسی دوره کارشناسی دانشگاه تهران به صورت انفرادی به روش ارزشیابی پویا مورد آزمون قرار گرفتند. این آزمون سه نمره واقعی، مداخله و نمره توان بالقوه یادگیری^۲ در برداشت. به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تی جفتی و تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد ارزشیابی پویا تاثیر مثبتی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان دارد و نمرات زبان‌آموزان تحت تاثیر مداخله است و نه سطح زبانی آنها. نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند در امر ارزشیابی، تدریس و یادگیری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی پویا، کاربرد شناسی، منطقه مجاور رشد^۳، کنش گفتار، عذرخواهی، درخواست.

* E-mail: mshahsavar@ut.ac.ir

** E-mail: E-mail: smalavi@ut.ac.ir: نویسنده مسئول

*** E-mail: mhnorouzi@ut.ac.ir

1. dynamic assessment

2. learning potential score

3. zone of proximal development (ZPD)

۱- مقدمه

در اواخر قرن نوزدهم ارزشیابی^۱ مورد توجه محققان و مربیان قرار گرفت و مفهوم آن در قرن بیستم گسترش پیدا کرد. آزمون استاندارد از جمله آزمون‌هایی بود که در این دوره رواج پیدا کرد (لنتلف و پوهنر^۲، ۲۰۰۸). ویژگی آزمون استاندارد این بود که مراحل آزمون و ابزار اجرای آن استاندارد شده بود و نتیجه این نوع آزمون به صورت آماری مورد تحلیل قرار می‌گرفت (همان، ۲۰۰۸). پیشینه آزمون‌های روان‌سنجی^۳ نشان می‌دهد که در این نوع آزمون‌ها هر نوع تغییر احتمالی در رفتار فرد در هنگام انجام آزمون ضعف ابزار تلقی می‌شود و بنابراین، نتیجه‌گیری بر مبنای عملکرد فرد در آزمون دشوار است (گلاتینگ و مک درموت^۴، ۱۹۹۰).

اما در حال حاضر، با تغییر از آزمون‌های روان‌سنجی به سوی ارزشیابی آموزشی^۵ که الگویی گسترده است و با جدا شدن از فرهنگ آزمون و روی آوردن به فرهنگ ارزشیابی شاهد تغییر الگو در حوزه ارزشیابی هستیم (گیپس^۶، ۱۹۹۴). از طرفی هم در حوزه آموزش عمومی و هم در حوزه تدریس زبان دوم، تلاش جهت برقراری ارتباط بین ارزشیابی و یاددهی و یادگیری افزایش یافته است و در این حوزه است که ارزشیابی پویا مورد توجه محققان و مربیان قرار گرفته است. ارزشیابی پویا در اصول با دیگر صورت‌های ارزشیابی تفاوت دارد. در ارزشیابی پویا توانایی‌های افراد به علت مداخله^۷ فعال شکل می‌گیرد. در این نوع یادگیری به جای تاکید بر نتیجه یادگیری تاکید بر فرایند شکل‌گیری توانایی‌ها است (پوهنر، ۲۰۰۹). از نظر پوهنر و کامپرنول^۸ (۲۰۱۱)، در دیدگاه سنتی، ارزشیابی یا سنجش به نتیجه یادگیری اهمیت می‌دهد و به طور مستقیم جهت بهبود یادگیری تلاش نمی‌کند، حال آن‌که ارزشیابی پویا ضمن شناسایی توانایی‌هایی که زبان‌آموزان کسب کرده‌اند سعی در بهبود این توانایی‌های کسب شده دارد.

1. assessment
2. Lantolf & Pohner
3. psychometric
4. Glutting & McDermott
5. Educational assessment
6. Gipps, 1994
7. mediation
8. Compennolle

ویگوتسکی در نوشته هایش نشان می‌دهد ارزشیابی پویا به منطقه مجاور رشد مربوط است (پوهنر، ۲۰۰۹). آنچه در مفهوم منطقه مجاور رشد و در نظریه ذهن ویگوتسکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است مفهوم مداخله است. به عبارتی سطوح بالای تفکر در نتیجه تعامل اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد، یعنی در نتیجه تعامل با انسان‌های دیگر و تعامل با ساخته‌های نمادین و فیزیکی مانند کتاب، رایانه، نمودار، اعداد، زبان و غیره است که توسط دیگران در مکان‌ها و در زمان‌های مختلف به وجود می‌آیند. به این ترتیب، ارتباط ما با جهان با واسطه انجام می‌گیرد و ارتباطی مستقیم نیست (لنتلف و پوهنر، ۲۰۰۴).

به گفته کامپرنول و ژانگ^۱ (۲۰۱۴)، رویکردهای مختلف ارزشیابی پویا به لحاظ نحوه اجرای مداخله و زمان اجرای آن با یکدیگر تفاوت دارند. استرنبرگ و گریگورنکو^۲ (۲۰۰۲) اظهار داشتند مطالعاتی که در حوزه ارزشیابی پویا انجام می‌شوند عمدتاً از نظر شکل مداخله و نیز جایگاه آن با یکدیگر تفاوت دارند. شکل مداخله به این معنا است که آیا نوع مداخله از قبل تعیین شده است و محقق با انتخاب از فهرستی خاص، زبان‌آموز را راهنمایی می‌کند و یا این که مداخله با در نظر گرفتن نیاز زبان‌آموز ارائه می‌شود و در نتیجه متغیر است. جایگاه مداخله به این معنی است که آیا مداخله بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون اتفاق می‌افتد (الگوی ساندویچ) و یا این که مرحله به مرحله در طول آزمون اتفاق می‌افتد (الگوی کیک).

با توجه به شکل مداخله، لنتلف و پوهنر (۲۰۰۴)، ارزشیابی پویا را به الگوی تعاملی^۳ و الگوی تداخلی^۴ تقسیم کرده‌اند. در الگوی تعاملی، مداخله در قالب تعامل بین آزمون‌گیرنده و آزمون‌دهنده است و این‌گو به شدت به منطقه مجاور رشد فرد وابسته است. اما در الگوی تداخلی ارزشیابی پویا، شکل تداخل استاندارد شده است، بنابراین، در این‌گو ویژگی‌های روان‌سنجی ارزشیابی پویا اهمیت دارد. در ارزشیابی پویا الگو تداخلی، نشان دادن عملکرد زبان‌آموزان در قالب ارقام و به عبارتی کمی کردن آن شاخصی است که سرعت یادگیری افراد را نشان می‌دهد (براون و فرارا^۵، ۱۹۸۵).

1. Zhang

2. Sternberg & Grigorenko

3. interactionist

4. interventionist

5. Brown & Ferrara

استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۲) با در نظر گرفتن جایگاه مداخله در رویکرد تداخلی ارزشیابی پویا، دو الگوی ساندویچ و کیک را پیشنهاد داده اند. الگوی «کیک» که بیشتر توسط بوداف و همکاران (بوداف و فریدمن^۱، ۱۹۶۴؛ بوداف، ۱۹۶۸؛ کورمن^۲ و بوداف، ۱۹۷۳) مورد استفاده قرار گرفت اساساً بر مبنای پیش‌آزمون- مداخله/ آموزش- پس‌آزمون است که این روش می‌تواند به صورت فردی یا گروهی اجرا شود. در روش کیک، آزمون‌گیرنده فهرستی از راهنمایی‌های از قبل آماده شده در اختیار دارد و آنها را از موارد ضمنی^۳ تا صریح^۴ در طول فرایند اجرای آزمون در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. بنابراین، در روش کیک، راهنمایی‌ها و سوالات به صورت لایه لایه قرار دارند و هر گاه زبان‌آموز در پاسخگویی دچار مشکل شود و قبل از پاسخگویی به سوال بعد این راهنمایی‌ها در اختیار او قرار می‌گیرند (لتلف و پوهنر، ۲۰۰۴). تحقیق حاضر که به بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر دانش کاربرد شناسی زبان‌آموزان می‌پردازد بر مبنای رویکرد تداخلی الگوی کیک است. در این رویکرد راهنمایی‌ها، در صورت بروز مشکل، با انتخاب از فهرست از قبل تعیین شده و در هنگام اجرای آزمون در اختیار زبان‌آموز قرار می‌گیرد.

۲- پیشینه تحقیق

کوزلین و گارب (۲۰۰۲) به تاثیر ارزشیابی پویا بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پرداختند. آنها از الگو تداخلی ارزشیابی پویا روش ساندویچ (پیش‌آزمون- مداخله- پس‌آزمون) در تحقیق خود استفاده کردند. نتیجه تحقیق آنها بیانگر تاثیر مثبت ارزشیابی پویا و نقش مداخله در عملکرد خواندن دانش‌آموزان بود.

پوهنر (۲۰۰۵) به بررسی تاثیر ارزشیابی پویا الگوی تعاملی بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان پرداخت. هدف از تحقیق او بررسی کاربرد ارزشیابی پویا در محیط یادگیری زبان دوم بود که در آن از تعداد شش زبان‌آموز زبان فرانسه خواسته شد تا پس از مشاهده کلیپ‌های کوتاه، آنها را به صورت شفاهی و در قالب روایت به زبان فرانسه بیان کنند: در مرحله اول به تنهایی و بدون مداخله آزمون‌گیرنده و در مرحله بعد با کمک آزمون‌گیرنده. نتیجه تحقیق پوهنر

1. Budoff & Friedman

2. Corman

3. implicit

4. explicit

نشان داد ارزشیابی پویا ابزاری موثر برای درک توانایی‌های زبان‌آموزان و کمک به غلبه بر مشکلات زبانی آنها است. این رویکرد به ویژه در کلاس‌های زبان دوم به عنوان روشی برای اجرای نظام مند تر ارزشیابی مستمر^۱ کاربرد دارد.

در تحقیق دیگری، به منظور بهبود توانایی شنیداری زبان‌آموزان، ابلیوا (۲۰۱۰) به بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر بهبود درک شنیداری دانشجویان سطح متوسط که فرانسه را به عنوان زبان دوم یاد می‌گرفتند پرداخت. او در این تحقیق از الگو تعاملی ارزشیابی پویا استفاده کرد و تحقیق او نیز همانند تحقیق پوهنر (۲۰۰۵) شامل سه بخش پیش آزمون، برنامه تقویتی^۲، پس آزمون و جلسات پس آزمون تاخیری^۳ بود. جلسات پیش آزمون و پس آزمون به دو روش ارزشیابی پویا و ارزشیابی به روش سنتی انجام گرفت و برنامه تقویتی شامل جلسات آموزشی بر مبنای رویکرد تعاملی یک به یک بود، به عبارت دیگر آموزش به شکل انفرادی بود. این جلسات با در نظر گرفتن نقاط ضعف افراد که در طول مرحله پیش آزمون شناسایی شده بود انجام شد و نتایج آن با آزمون درک شنیداری که به روش سنتی انجام شد مقایسه گردید. از آنجایی که در ارزشیابی پویا مداخله در قالب گفتگو با زبان‌آموز است، این نوع یادگیری بر خلاف ارزشیابی سنتی منشا عملکرد ضعیف زبان‌آموز را نشان می‌دهد. نتیجه تحقیق وی نشان داد که در ارزشیابی پویا تعامل در سطح منطقه مجاور رشد زبان آموز، نه تنها توانایی شنیداری یادگیرنده‌ها، بلکه سطح بالقوه پیشرفت شنیداری آن‌ها را نشان می‌دهد و همزمان آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

تاج الدین و طیبی پور (۲۰۱۲) در تحقیق خود درباره تاثیر آموزش در قالب ارزشیابی پویا بر دانش کاربرد شناسی بین زبانی^۴ (کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست) از الگوی تداخلی ارزشیابی پویا، روش ساندویچ استفاده کردند. در این تحقیق تعداد ۴۰ دانشجوی در دو سطح زبانی به طور تصادفی به چهار گروه ارزشیابی پویا و ارزشیابی سنتی تقسیم شدند. ابزار جمع آوری داده‌ها در تحقیق آنها آزمون تکمیل گفتار نوشتاری^۵ و طرح تحقیق آنها شامل پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون تاخیری بود. نتیجه تحقیق آنها نشان داد گروهی که به صورت

1. formative assessment
2. enrichment program
3. transfer sessions
4. interlanguage pragmatics
5. discourse completion test

پویا ارزشیابی شدند عملکردشان نسبت به گروهی که به روش سنتی مورد آزمون قرار گرفتند بهتر بود و عملکرد این گروه در هر دو سطح زبانی از پیش آزمون تا پس آزمون و پس آزمون تاخیری بهتر شده بود. این در حالی است که در گروه کنترل در گروه سطح زبانی بالا تفاوت معنا داری در عملکرد آنها مشاهده نشد. همچنین نتیجه تحقیق آنها نشان داد که بین سطح زبانی و آموزش تعامل وجود ندارد که این نشان دهنده آن است که آنچه در پس آزمون و پس آزمون تاخیری تفاوت معناداری ایجاد می‌کند آموزش است و نه سطح زبانی افراد.

آقا ابراهیمیان و همکاران (۲۰۱۴)، به بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر مهارت نوشتاری دو گروه شرکت کننده با سطح زبانی پیشرفته پرداختند. در این تحقیق تعداد ۲۰ نفر از شرکت کنندگان در مرحله مداخله آموزش نگارش دیدند و سپس به دو گروه تقسیم شدند. گروه آزمایش مورد ارزیابی پویا قرار گرفت و از گروه کنترل به روش سنتی آزمون گرفته شد. به منظور مثلث سازی^۱ نتایج مطالعه، یک پرسشنامه متشکل از سه سوال در میان شرکت کنندگان توزیع شد تا تاییدی بر نتایج کمی با بهره گیری از شیوه کیفی باشد. نتیجه آزمون تی به همراه نتایج به دست آمده از پرسشنامه نشان داد تغییر معنی داری در سطح نگارش گروه آزمایش ایجاد شده است.

نتایج تحقیقات ذکر شده در بالا نشان می‌دهد ارزشیابی پویا تاثیر مثبتی بر مهارت‌های مختلف زبانی دارد. با این حال، مروری بر ادبیات نشان می‌دهد کاربرد شناسی به عنوان حوزه ای کلیدی و مهم در مبحث ارزشیابی زبانی (راس و کاسپر^۲، ۲۰۱۳) و به عنوان بخشی از الگوهای مختلف توانش ارتباطی کنل و سوین (۱۹۸۰)، بک من (۱۹۹۰)، بک من و پالم (۱۹۹۶) و پرپورا (۲۰۰۴) در تحقیقات حوزه ارزشیابی پویا کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در حوزه ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی، تحقیق تاج الدین و همکاران (۲۰۱۲) با استفاده از الگوی تداخلی رویکرد ساندویچ که شامل پیش آزمون، آموزش و پس آزمون است، به بررسی نقش مداخله در پیشرفت دانش کاربردشناسی پرداخته است. این در حالی است که در تحقیق حاضر از الگو تداخلی ارزشیابی پویا روش کیک استفاده شده است.

1. triangulate

2. Kasper & Ross

۳- ضرورت انجام تحقیق

در طول مدت بیش از دو دهه، پیشرفت‌هایی در مفهوم سازی حوزه کاربردشناسی، تولید ابزارهای ارزشیابی و استفاده از ابزارهای فعلی بررسی داده‌ها برای تحلیل عملکرد فرد در آزمون صورت گرفته است (راس و کسپر، ۲۰۱۳). علیرغم این حقیقت که ارزشیابی دانش کاربرد شناسی زبان دوم در حوزه کاربرد شناسی و آزمون سازی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (روور، ۲۰۱۱)، از زمانی که هادسن^۱ و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) چهارچوبی برای ارزشیابی کاربردشناسی بین فرهنگی ایجاد کردند تحقیقات در حوزه ارزشیابی کاربرد شناسی افزایش پیدا کرده است. باین حال مرور تحقیق‌های گذشته نشان می‌دهد تحقیقات اندکی در حوزه ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی صورت گرفته است و تحقیقات انجام گرفته از الگوی تداخلی رویکرد ساندویچ و از آزمون تکمیل گفتار نوشتاری به منظور جمع آوری داده‌ها استفاده نموده اند. تحقیق حاضر قصد دارد با در نظر گرفتن خلا تحقیق در حوزه ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی به ویژه الگو کیک و با استفاده از ابزار آزمون تکمیل گفتار چهارجوابی به بررسی تاثیر این نوع ارزشیابی بر دانش کاربرد شناسی زبان‌آموزان بپردازد. متغیر مستقل تحقیق را ارزشیابی پویا تشکیل می‌دهد که در آن آزمودنی‌ها برای رسیدن به پاسخ صحیح در حین انجام آزمون راهنمایی می‌شوند. این راهنمایی‌ها از صورت کاملاً غیر مستقیم تا ارائه جواب صحیح متغیر است و متغیر وابسته شامل نمرات عذرخواهی و درخواست است که این نمرات در قالب نمرات واقعی، مداخله و نمره توان بالقوه یادگیری ارائه می‌شود. این پژوهش قصد دارد به سوالات زیر پاسخ دهد:

۱- آیا تفاوت معناداری بین نمره واقعی و نمره مداخله زبان‌آموزان در پاسخگویی به سوالات عذرخواهی و درخواست وجود دارد؟

۲- آیا ارزشیابی پویا تاثیری بر توان بالقوه یادگیری زبان‌آموزان دارد؟

۳- آیا تفاوت معناداری بین نمره واقعی، نمره مداخله و نمره توان بالقوه یادگیری زبان‌آموزان در پاسخگویی به سوالات عذرخواهی و درخواست در سطوح مختلف زبانی وجود دارد؟

1. Hudson

۴- روش تحقیق

۴-۱- جامعه آماری

جامعه آماری این تحقیق را تعداد ۴۶ دانشجوی گروه فنی و مهندسی دوره کارشناسی دانشگاه تهران تشکیل می‌دادند. سن این آزمودنی‌ها بین ۱۸ تا ۲۲ سال و ۴ نفر آنها زن و ۴۱ نفر مرد بودند و از نظر سطح زبانی در سه گروه سطح زبانی پایین، متوسط و بالا قرار داشتند. نمونه‌گیری از نوع غیر تصادفی و استفاده از نمونه در دسترس بود. این آزمودنی‌ها به عنوان دریافت بخشی از نمره آزمون پایان ترم در آزمون ارزشیابی پویا شرکت کردند و هیچ یک از آزمودنی‌ها با توجه به پرسشنامه پیشینه زبانی در کشورهای انگلیسی زبان آموزش زبان ندیده بودند.

۴-۲- ابزار پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق آزمون سطح زبانی پت^۱، آزمون تکمیل گفتار نوشتاری و چهارجوابی هادسن و همکاران (۱۹۹۵) و پرسشنامه پیشینه زبانی و مشخصات فردی بود. آزمون پت شامل سه بخش کاربرد شناسی، خواندن و نوشتن بود. به منظور اجرای ارزشیابی پویا از آزمون تکمیل گفتار چهارجوابی هادسن و همکاران (۱۹۹۵) که شامل ۱۵ موقعیت عذرخواهی و ۱۵ موقعیت درخواست است استفاده شد. هادسن و همکاران این آزمون را با در نظر گرفتن معیارهای طبقه اجتماعی، میزان نزدیکی افراد به یکدیگر و با در نظر گرفتن میزان باری که کنش گفتار بر مخاطب دارد طراحی کردند. آزمون آنها با اعمال تغییراتی از جمله افزودن یک گزینه اضافی، تغییر جزئی در صورت بعضی موقعیت‌ها و بعضی گزینه‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

۴-۳- روش تحقیق

این تحقیق شامل دو مرحله آماده سازی آزمون و اجرای آن بود. از آنجایی که آزمون طراحی شده توسط هادسن و همکاران (۱۹۹۵) سه گزینه ای است و از طرفی فرد در ارزشیابی پویا از مجموعه ای از راهنمایی‌ها^۲ برای رسیدن به پاسخ درست بهره می‌برد، در

1. Cambridge English: Preliminary (PET)

2. hints

آزمون سه گزینه ای به دلیل کم بودن تعداد گزینه‌ها احتمال شانس در انتخاب بهترین گزینه افزایش می‌یابد. در نتیجه در مرحله آماده سازی آزمون به منظور کاهش احتمال شانس، یک گزینه به گزینه‌ها اضافه گردید.

جهت افزودن گزینه جدید به هر سوال، قبل از آزمون اصلی از زبان آموزان خواسته شده بود تا به سوالات تکمیل گفتار نوشتاری هادسن و همکاران (۱۹۹۵) پاسخ دهند. سپس با استفاده از پاسخ آزمودنی‌ها به این سوالات و با در نظر گرفتن استراتژی‌های عذرخواهی مطرح شده توسط بلام کولکا و اولشتین^۱ (۱۹۸۴) و اولشتین و کوهن^۲ (۱۹۸۳) و استراتژی‌های مطرح شده برای درخواست توسط بلام کولکا و اولشتین (۱۹۸۴) یک گزینه انحرافی به گزینه‌ها اضافه گردید.

به دلیل آنکه در ارزشیابی پویا الگوی تداخلی راهنمایی‌ها از روی فهرستی از پیش تعیین شده در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد و مداخله نقش اساسی در پیشرفت دانش زبان‌آموز دارد، یکی از مراحل مهم این تحقیق، آماده سازی راهنمایی‌ها برای کمک کردن به زبان‌آموز در مرحله مداخله و نیز یافتن علت درست بودن گزینه‌ها بود. برای انتخاب راهنمایی‌ها، قبل از اجرای آزمون، ابزار آزمون در اختیار تعدادی معلم ایرانی که از سطح زبانی بالایی برخوردار بودند و نیز تعدادی معلم انگلیسی زبان بومی از طریق سایت www.usingenglish.com قرار گرفت. بازخوردهای به دست آمده از این معلم‌ها نقش مهمی در انتخاب راهنمایی‌ها و بیان علت درست بودن گزینه‌ها داشت. با در نظر گرفتن نظرات آن‌ها تغییراتی جزئی در برخی گزینه‌ها و صورت برخی موقعیت‌ها اعمال شد. پس از آماده سازی آزمون و رفع اشکالات آن، این آزمون به صورت آزمایشی در اختیار تعداد ۱۰ نفر از آزمون دهنده‌ها که جزو شرکت کنندگان اصلی بودند قرار گرفت و با توجه به بازخوردهای به دست آمده از پاسخ‌های آن‌ها و توجه‌های این آزمودنی‌ها در انتخاب بهترین گزینه، تغییراتی جزئی در صورت برخی سوالات و گزینه‌ها صورت گرفت.

در مرحله دوم که مرحله اجرای آزمون بود قبل از پاسخگویی به سوالات از آزمودنی‌ها خواسته شده تا به سوالات مربوط به سطح زبانی (آزمون پت) و پرسشنامه پیشینه زبانی پاسخ دهند. قابل ذکر است به منظور تعیین سطح زبان‌آموزان علاوه بر نمره آزمون پت، درصد زبان

1. Blumkulka & Olshtaim

2. Olshtain & Cohen

کنکور آنها نیز در تعیین سطح زبانی شان مد نظر قرار گرفت. سپس زبان‌آموزان به شکل انفرادی و تک به تک مورد ارزشیابی پویا قرار گرفتند. به منظور ارزشیابی پویا هر آزمون دهنده باید به تعداد ۳۰ سوال (۱۵ سوال عذرخواهی و ۱۵ سوال درخواست) پاسخ می‌داد. سوال‌ها چهار جوابی بوده و همانطور که قبلاً توضیح داده شد سوالات صورت و ویرایش شده آزمون تکمیل گفتار چهارجوابی هادسن و همکاران (۱۹۹۶) بود و زبان‌آموز باید مرحله به مرحله به سوالات پاسخ می‌داد. سوالات با کنش گفتاری عذرخواهی آغاز می‌شد و مدت زمان انجام آزمون برای هر یک از آزمون دهنده‌ها تقریباً حدود یک ساعت بود و محقق که نقش مداخله‌گر^۱ را داشت بر پاسخ‌های هر فرد در لحظه نظارت می‌کرد. به این ترتیب که پس از هر انتخاب از جانب زبان‌آموز محقق درباره درست بودن و یا نادرست بودن آن به او باز خورد می‌داد. راهنمایی‌ها از حالت خیلی ضمنی تا ارائه جواب صحیح متغیر بود. به این ترتیب که چنانچه انتخاب اول فرد درست می‌بود، فرد اجازه داشت به سوال بعدی پاسخ دهد و برای این که این احتمال وجود داشت که فرد بر حسب شانس و اتفاقی به جواب درست رسیده باشد به او درباره علت درست بودن گزینه صحیح توضیح داده می‌شد. اما در صورت درست نبودن انتخاب اول به آزمودنی گفته می‌شد که پاسخ انتخابی او بهترین انتخاب نیست و از او خواسته می‌شد تا گزینه دیگری را انتخاب کند. در صورت درست بودن انتخاب دوم، مجدداً محقق درستی یا نادرستی پاسخ را برای زبان‌آموز اعلام می‌کرد و ضمن توضیح علت درستی گزینه مورد نظر از او خواسته می‌شد به سوال بعد پاسخ دهد و در صورت غلط بودن پاسخ آزمودنی، به وی با توجه به موقعیت خاص مطرح شده در سوال راهنمایی داده می‌شد تا بتواند بهترین جواب را انتخاب کند. در صورت درست بودن انتخاب سوم، توضیحی درباره درست بودن سوال داده می‌شد و در صورت نادرست بودن آن، به زبان‌آموز گفته می‌شد که پاسخ درست کدام گزینه است و در پایان توضیحی درباره علت درست بودن پاسخ داده می‌شد.

در نهایت برای هر یک از آزمودنی‌ها سه نمره با توجه به تحقیق پوهنر و لتلف (۲۰۱۳) در نظر گرفته شد که این نمرات شامل نمره واقعی^۲، نمره مداخله و نمره توان بالقوه یادگیری بود. نمره واقعی نمره ای است که آزمون دهنده به تنهایی و بدون دریافت کمک از جانب آزمون گیرنده کسب می‌کند. این نمره با توجه به اولین انتخاب فرد محاسبه می‌شود که

1. mediator

2. actual score

برای هر سوال بسته به این که آیا اولین انتخاب فرد صحیح است یا خیر ۳ یا ۰ بود. نمره مداخله نمره ای است که آزمودنی با بهره گیری از راهنمایی‌های آزمون گیرنده به دست آورده است^۱. نحوه محاسبه این نمره به گونه‌ای است که یک نمره به ازای هر بار دریافت کمک از جانب آزمون گیرنده از کل نمره هر سوال که معادل سه نمره است، کم می‌شد. بنابراین نمره واقعی هر فرد یا ۰ و یا ۳ است و نمره مداخله وی بسته به این که چند بار برای هر سوال کمک گرفته است می‌تواند بین ۰ تا ۳ متغیر باشد. نمره توان بالقوه یادگیری که برای اولین بار توسط کازلین و گارب (۲۰۰۲) مطرح شد میزان پیشرفت فرد پس از مداخله را نشان می‌دهد. فرمول محاسبه توان بالقوه یادگیری طبق کازلین و گارب به قرار زیر است:

$$\text{نمره واقعی} - (\text{نمره مداخله} \times 2) \\ \text{نمره توان بالقوه یادگیری} = \frac{\text{نمره حداکثر}}$$

هر یک از این نمرات ضمن این که گزارشی از دانش بالفعل و بالقوه زبان‌آموزان ارائه می‌دهد، به معلم‌ها کمک می‌کند نقاط ضعف زبان‌آموزان را شناسایی کنند و این همان هدفی است که ارزشیابی پویا با یکی کردن آموزش و ارزشیابی دنبال می‌کند.

۵- نتایج

جهت بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر دانش کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست آزمودنی‌ها آزمون تی وابسته گرفته شد. نتایج حاصل از میانگین و انحراف معیار داده‌ها به قرار زیر است. قابل ذکر است نمره کل نمره واقعی و کمکی ۴۵ است.

1. mediated score

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات واقعی، مداخله و توان بالقوه یادگیری کنش گفتاری
عذرخواهی و درخواست زبان‌آموزان

| نمره واقعی | عذرخواهی | | | درخواست | | | نمره مداخله | توان یادگیری | اندازه اثر |
|------------|----------|--------|---------|--------------|-------|--------|-------------|--------------|------------|
| | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | حداقل | حداکثر | | | |
| ۱۵ | ۴۵ | ۳۱/۶۳ | ۵/۶۱ | ۱۲ | ۳۱ | ۳۱/۳۰ | ۶/۶۵ | | |
| ۳۲ | ۴۵ | ۳۹/۵۸ | ۲/۹۱ | ۴۲ | ۴۴ | ۳۸/۹۵ | ۳/۳۳ | | |
| ۰/۸۴ | ۱/۱۵ | ۱/۰۵۱ | ۰/۰۶۰ | ۰/۸۸ | ۱/۱۷ | ۱/۰۳۱ | ۰/۰۶۴ | | |
| | | ۱/۵۵ | | | | ۱/۴۵ | | | |

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره واقعی افراد در پاسخگویی به سوالات عذرخواهی برابر با ۳۱/۶۳ و میانگین نمره مداخله آنها برابر با ۳۹/۵۸ است. همچنین میانگین نمره واقعی افراد در پاسخگویی به سوالات درخواست برابر با ۳۱/۳۰ و میانگین نمره مداخله آنها برابر با ۳۸/۹۵ است. به این ترتیب میانگین نمره واقعی و مداخله عذرخواهی افراد بیشتر از میانگین نمره درخواست است. علاوه بر این، میانگین نمره توان بالقوه یادگیری کنش گفتاری عذرخواهی ۱/۰۵ و درخواست ۱/۰۳ است. همچنین جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که انحراف معیار نمرات واقعی افراد در کنش گفتار عذرخواهی ۵/۶۱ و در مورد نمرات مداخله ۲/۹۱ است. این در حالی است که انحراف معیار نمرات واقعی افراد در کنش گفتار درخواست ۶/۶۵ و انحراف معیار نمره مداخله آنها ۳/۳۳ است. نمره توان بالقوه یادگیری که میزان نیاز زبان‌آموز به آموزش را در آینده نشان می‌دهد در هر دو کنش گفتار عذرخواهی و درخواست بالاتر از ۱ است. طبق نظر کوزولین و گارب (۲۰۰۲) $LPS \geq 1$ بالا، ۰/۸-۰/۷۱ میانه و $LPS \leq 0/71$ پایین است. با توجه به نتایج جدول شماره ۱. میانگین نمره توان بالقوه یادگیری در هر دو کنش گفتار عذرخواهی و درخواست $1 \leq$ و در سطح مطلوب قرار دارد.

جدول شماره ۲. تاثیر ارزشیابی پویا بر میزان پیشرفت دانش کاربردشناسی (کنش گفتاری عذرخواهی و درخواست) زبان‌آموزان

| P | درجه آزادی | T | انحراف معیار | میانگین | تعداد | | |
|-------|------------|--------|--------------|---------|-------|----------|-------------|
| ۰/۰۰۱ | ۴۵ | ۱۶/۱۹۱ | ۵/۶۱۰ | ۳۱/۶۳۰ | ۴۶ | عذرخواهی | نمره واقعی |
| | ۴۵ | | ۲/۹۱۰ | ۳۹/۵۸۷ | ۴۶ | | نمره مداخله |
| ۰/۰۰۱ | ۴۵ | ۱۳/۳۲۷ | ۶/۶۵۲ | ۳۱/۳۰۴ | ۴۶ | درخواست | نمره واقعی |
| | ۴۵ | | ۳/۳۳۹ | ۳۸/۹۵۶ | ۴۶ | | نمره مداخله |

نتایج حاصل از آزمون تی وابسته مربوط به کنش گفتاری عذرخواهی نشان داد بین نمره واقعی و نمره کمکی افراد تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که $P < ۰/۰۰۱$, $t = ۱۶/۱۹$ است. علاوه بر این تفاوت معناداری بین نمره واقعی و نمره مداخله کنش گفتاری درخواست زبان‌آموزان وجود دارد چنانچه $P < ۰/۰۰۱$, $t = ۱۳/۳۲$ است. همانطور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است میانگین نمره واقعی و نمره مداخله کنش گفتاری عذرخواهی بیشتر از کنش گفتاری درخواست است. همچنین به منظور بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر نمرات واقعی، مداخله و توان بالقوه یادگیری در بین سطوح زبانی مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد.

جدول شماره ۳. تاثیر ارزشیابی پویا بر دانش کاربردشناسی (کنش گفتاری عذرخواهی و درخواست)

زبان‌آموزان سطوح زبانی مختلف

| مربع جزئی Eta | درجه معناداری | ارزش F | میانگین مربع‌ها | درجه آزادی | |
|------------------|------------------|--------|--------------------|---------------|--|
| ۰/۳۹۱ | ۰/۰۰۱ | ۳۱/۶۴۶ | ۵۸۰/۲۲۳ | ۳ | نمره واقعی و کمکی عذرخواهی و درخواست |
| ۰/۰۶۴ | ۰/۰۰۷ | ۵/۰۶۶ | ۹۲/۸۸۴ | ۲ | سطح زبانی پت |
| ۰/۱۷۳ | ۰/۰۰۱ | ۱۵/۵۳۴ | ۲۸۴/۸۰۶ | ۲ | نمره زبان کنکور |
| ۰/۰۲۶ | ۰/۶۸۴ | ۰/۶۵۸ | ۱۲/۰۵۷ | ۶ | تعامل نمره عذرخواهی و درخواست با سطح زبانی پت |
| ۰/۰۴۲ | ۰/۳۷۲ | ۱/۰۸۹ | ۱۹/۹۶۳ | ۶ | تعامل نمره عذرخواهی و درخواست با سطح زبانی کنکور |
| | | | ۱۸/۳۳۵ | ۱۴۸ | خطا |

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد بین نمرات واقعی و مداخله زبان‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد $P < ۰/۰۵$, $F(۳, ۱۸/۳۳) = ۳۱/۶۴۶$. همچنین نتایج نشان داد بین نمرات پت زبان‌آموزان در سطوح مختلف زبانی تفاوت معناداری وجود دارد $P < ۰/۰۵$, $F(۲, ۱۸/۳۳) = ۵/۰۶۶$ و نیز بین نمرات زبان کنکور آنها در سطوح مختلف زبانی تفاوت معناداری وجود دارد $P = ۰/۰۰۷$, $F(۲, ۱۸/۳۳۵) = ۱۵/۵۲۴$. نتایج حاصل از تعامل نمره عذرخواهی و درخواست با نمره پت زبان‌آموزان نشان داد بین نمره آزمون پت آنها با نمره عذرخواهی و درخواست تفاوت معناداری وجود ندارد $P > ۰/۰۵$, $F(۶, ۱۸/۳۳۵) = ۰/۶۵۸$. علاوه بر این نتایج حاصل از تعامل نمره عذرخواهی و درخواست زبان‌آموزان با نمره زبان کنکور آنها نشان داد بین نمره زبان کنکور آنها با نمره عذرخواهی و درخواست تفاوت معناداری وجود ندارد $P > ۰/۰۵$, $F(۶, ۱۸/۳۳۵) = ۱/۰۸۹$.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان داد که در هر دو کنش گفتاری عذرخواهی و درخواست میانگین نمره افراد با مداخله افزایش یافته است و مداخله تاثیر مثبتی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان داشته است. این نتیجه در راستای تحقیق تاج‌الدین و همکاران (۲۰۱۲) است که نشان دادند مداخله در قالب ارزشیابی پویا تاثیر مثبتی بر عملکرد افراد در پس‌آزمون دارد. علاوه بر این، تحقیقات دیگر نیز در حوزه ارزشیابی پویا تاثیر مثبت ارزشیابی پویا بر پیشرفت عملکرد زبان‌آموزان در مهارت‌های مختلف زبانی را تایید کرده‌اند. اما همانطوری که پوهنر، ژانگ و لو (۲۰۱۴) بیان می‌کنند هدف از ارزشیابی پویا افزایش سطح نمره افراد نیست بلکه هدف از این نوع ارزشیابی شناسایی مقدار پیشرفت واقعی و بالقوه افراد است. نمره واقعی تنها گزارشی از عملکرد مستقل فرد ارائه می‌دهد و نشان نمی‌دهد فرد هنگام پاسخگویی به سوال خاص به چه مقدار کمک احتیاج دارد. بررسی نمرات واقعی و مداخله برخی زبان‌آموزان نشان داد آنها با وجود داشتن نمره واقعی یکسان پاسخ‌شان به مداخله یکسان نبوده است. نمرات کنش گفتاری درخواست برخی زبان‌آموزان که در جدول زیر آمده است می‌تواند تاییدی بر این موضوع باشد.

جدول شماره ۴. توصیف نمره واقعی، مداخله و نمره توان بالقوه یادگیری کنش گفتار درخواست زبان‌آموزان

| آزمودنی | نمره واقعی | نمره مداخله | نمره توان بالقوه یادگیری | نمره پیشرفت تحصیلی |
|---------|------------|-------------|--------------------------|--------------------|
| ۱ | ۲۴ | ۳۲ | ۰/۸۸ | ۸ |
| ۲ | ۳۳ | ۳۷ | ۰/۹۱ | ۴ |
| ۳ | ۲۷ | ۳۹ | ۱/۱۳ | ۱۲ |
| ۴ | ۲۴ | ۳۶ | ۱/۰۶ | ۱ |
| ۵ | ۲۱ | ۳۴ | ۱/۰۴ | ۱۳ |
| ۶ | ۲۴ | ۳۷ | ۱/۱۱ | ۱۳ |
| ۷ | ۳۳ | ۳۸ | ۰/۹۵ | ۵ |
| ۸ | ۱۲ | ۳۱ | ۱/۱۱ | ۱۹ |
| ۹ | ۲۷ | ۳۸ | ۱/۰۸ | ۱۱ |
| ۱۰ | ۲۱ | ۳۷ | ۱/۱۷ | ۱۶ |
| ۱۱ | ۲۴ | ۳۶ | ۱/۰۶ | ۱۲ |
| ۱۲ | ۲۴ | ۳۴ | ۰/۹۷ | ۱۰ |

نمره پیشرفت تحصیلی عبارت است از تفاوت نمره واقعی و نمره مداخله

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد افرادی با نمره واقعی یکسان نمره مداخله متفاوتی داشته‌اند و به مداخله واکنش متفاوتی نشان داده‌اند. به عنوان مثال آزمودنی‌های شماره ۱، ۴، ۶، ۱۱، ۱۲ با وجود داشتن توانایی یکسان در پاسخگویی به سوالات به تنهایی، هریک نمره مداخله متفاوتی داشته‌اند. یعنی، پاسخ آنها به مداخله متفاوت بوده است و این می‌تواند به دلیل تفاوت در منطقه مجاور رشد هر یک از زبان‌آموزان باشد. این در حالی است که زبان‌آموزان شماره ۷ و ۹ با وجود متفاوت بودن نمره واقعی، پاسخ آنها به مداخله یکسان است. این موضوع در راستای توصیف مورد علاقه ویگوتسکی از منطقه مجاور رشد است که در آن دو کودکی را مثال می‌زند که توانایی حل مساله آنها در سطح کودک ۷ ساله است (ویگوتسکی، ۱۹۵۶، به نقل از پوهنر، ۲۰۰۷). او از این مثال استفاده کرد تا هشدار دهد قضاوت درباره توانایی‌های فرد نباید تنها محدود به عملکرد مستقل او شود (پوهنر، ۲۰۰۷). ویگوتسکی توضیح می‌دهد وقتی به این دو کودک در قالب راهنمایی و طرح سوالاتی که فرد را به جواب می‌رساند^۱ کمک گردید، رفتار آنها متفاوت بود. یکی از بچه‌ها عملکردش را تا سطح کودک ۷ سال و نیم و دیگری تا سطح کودک ۹ ساله ارتقا داد. ویگوتسکی نتیجه گرفت که شباهت در عملکرد مستقل افراد تفاوت‌های مهم آنها از نظر عملکرد را نشان نمی‌دهد. به گفته او از نظر عملکرد مستقل آنها یکسان هستند اما از نظر رشد بالقوه آنی با یکدیگر تفاوت مشهودی دارند (ویگوتسکی ۱۹۵۶، به نقل از پوهنر، ۲۰۰۷). دانستن این تفاوت‌ها در امر آموزش می‌تواند بسیار مهم باشد. به عبارتی داشتن اطلاعات درباره توانایی بالفعل و بالقوه افراد به معلم کمک می‌کند بتواند آموزش را متناسب با نیاز هر یک از دانش‌آموزان ارائه دهد.

همچنین نتایج نشان داد بین سطح زبانی افراد و نمرات عذرخواهی و درخواست آنها ارتباط متقابل وجود ندارد، یعنی نمرات افراد تحت تاثیر نمره زبانی آنها نیست. این نتیجه نیز در راستای تحقیق تاج‌الدین و همکاران (۲۰۱۲) است که نشان می‌دهد آنچه باعث تفاوت نمره بین افراد با سطح زبانی متفاوت شده است مداخله است و نه سطح زبانی آنها. مداخله باعث شده است افراد در سطوح مختلف زبانی بتوانند سطح دانش کاربردشناسی شان را افزایش دهند، هر چند میزان نیاز افراد به مداخله در سطوح مختلف زبانی متفاوت است. این نتیجه نیز بار دیگر بر نقش مثبت مداخله در قالب آموزش بر یادگیری تاکید می‌کند.

با توجه به این که تحقیقات مختلف در حوزه ارزشیابی پویا بر تاثیر مثبت این نوع ارزشیابی تاکید کرده اند به نظر می‌رسد این نوع ارزشیابی باید از جانب معلم‌ها و آزمون گیرنده‌ها در امر یادگیری، آموزش و ارزشیابی مورد توجه خاص قرار گیرد. با این حال با توجه به وقت گیر بودن ارزشیابی پویا به صورت انفرادی (حتی الگوی مداخله ای) به نظر می‌رسد این روش تنها قابل اجرا در کلاس‌های کوچک است. از اینرو، باید روش‌هایی معرفی شود تا بتوان با توجه به تاثیر مثبت ارزشیابی پویا در آموزش و ارزیابی، آن را در کلاس‌های بزرگ اجرایی کرد.

۷- منابع

- Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5374
- Aghaebrahimian, A., Rahimirad, M., Ahmadi, A., & Alamdari, J. K. (2014). Dynamic assessment of writing skill in advanced EFL Iranian learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 60-67.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.
- Brown, A. & Ferrara. R.A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. J.V. Wertsch (Ed.). Cambridge. Cambridge University Press.
- Budoff, M. (1968). Learning potential as a supplementary assessment procedure. *Learning disorders*, 3, 295-343.
- Budoff, M., & Friedman, M. (1964). "Learning potential" as an assessment approach to the adolescent mentally retarded. *Journal of consulting psychology*, 28(5), 434.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1).
- Corman, L., & Budoff, M. (1973). A Comparison of Group and Individual Training Procedures on the Raven Learning Potential Measure with Black and White Special Class Students. *Studies in Learning Potential*, 3 (57).

- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Psychology Press.
- Glutting, J. J., & McDermott, P. A. (1990). Principles and problems in learning potential. *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement, 1*, 296-347.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics* (Vol. 2). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Hudson, T., Brown, J. D., & Detmer, E. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics* (No. 7). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology International, 23*(1), 112-127.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics, 1*(1).
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox.
- Olshtain, E., and Cohen, A. D. (1983) Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (eds), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 18-35.
- Poehner, M. E. (2005). Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4078
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal, 91*(3), 323-340.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly, 43*(3), 471-491.
- Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language testing, 32*(3), 337-357.
- Poehner, M. E., & van Compernelle, R. A. (2011). Frames of interaction in dynamic assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(2), 183-198.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research, 17*(3), 323-342.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing, 28*(4), 463-481.

- Ross, S., & Kasper, G. (Eds.). (2013). *Assessing second language pragmatics*. Springer.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge university press.
- Tajeddin, Z., & Tayebipour, F. (2012). The effect of dynamic assessment on EFL learners' acquisition of request and apology. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(2), 87-118.
- Van Compernelle, R. A., & Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412.
- Vygotsky, L.S. (1956). *Isbrannye psikhologicheskie issledovaniya* [Selected psychological investigations]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR