



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸

وبسایت نشریه: www.jflr.ut.ac.ir



تبیین و بررسی تأثیر انگاره بومی ارزشیابی پویا در شناخت و رفع مشکلات یادگیری مهارت‌های زبانی مولد در دانش‌آموزان متوسطه

منصور گنجی

استادیار آموزش زبان انگلیسی،
دانشگاه درینوردی و علوم دریایی
چابهار



عبدالله سارانی

دانشیار زبانشناسی کاربردی،
دانشگاه سیستان و بلوچستان



هوشنگ خوش‌سیما

دانشیار آموزش زبان انگلیسی،
دانشگاه درینوردی و علوم
دریایی چابهار
(نویسنده مسئول)



سجاد فرخی پور

دکتری آموزش زبان انگلیسی
دانشگاه درینوردی و علوم
دریایی چابهار و استادیار
مجتمع آموزش عالی شهید
محلای



منصور گنجی، استادیار رشته آموزش زبان انگلیسی، از سال ۱۳۸۶ در گروه زبان انگلیسی دانشگاه درینوردی و علوم دریایی چابهار مشغول به تدریس درس روش تدریس، تحقیق و آزمون‌سازی می‌باشد.

Email: ganjimansoor1980@gmail.com

عبدالله سارانی دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی و عضو گروه زبان انگلیسی در دانشگاه سیستان و بلوچستان است و مقالات متعددی در نشریات داخلی و خارجی چاپ کرده است.

Email: sarani_ling@hamoon.usb.ac.ir

هوشنگ خوش‌سیما، دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه اصفهان و ۳۴ سال مشغول تدریس در سطوح کارشناسی، ارشد و دکتری در دانشگاه درینوردی و علوم دریایی چابهار است.

Email: khoshshima2009@gmail.com

سجاد فرخی‌پور، استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشکده شهید محلای قم است. او علاقه‌مند به حیطه ارزشیابی و آموزش زبان دوم است و در این حوزه مقالات و کتاب‌هایی را به چاپ رسانده است.

Email: eltcmu@gmail.com

چکیده	اطلاعات مقاله
ارزشیابی پویا، رویکردی نوین در آزمون‌سازی است که ریشه در مبانی نظری فراوانی دارد و به‌همین دلیل، در سال‌های اخیر توجه محققان را برانگیخته است. اما اغلب این تحقیقات در مگسترهای آزمایشگاهی بوده و قابلیت این رویکرد را در یک دروه تحصیلی واقعی بررسی نکرده‌اند. در تحقیق حاضر، با بهره‌گیری از نظریه‌های گوناگون آموزش و ارزشیابی، انگاره‌ای بومی از ارزشیابی پویا برای شناخت مشکلات یادگیری دانش‌آموزان تبیین و سپس نتایج حاصل از آن با رویکردی معیار (الجفره و لنتلف، ۱۹۹۴) مقایسه شده است. برای این منظور از ۱۰۲ نفر از دانش‌آموزان پسر اول متوسطه در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل استفاده شد و عملکرد آن‌ها در یک پس‌آزمون مقایسه شد. نتایج نشان داد که به‌واسطه این انگاره بومی می‌توان مشکلات دانش‌آموزان را در مهارت‌های مولد بازشناخت و برای رفع آن‌ها فهرستی بومی از الگوهای مداخله‌ای ارائه داد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نیز نشان داد که این فهرست مداخله‌ای بومی بر انگاره معیار مذکور برتری نسبی دارد و به‌صورت معناداری باعث رشد یادگیری مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان می‌شود	<p>تاریخ ارسال: ۹۷/۱۰/۱۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۱/۲۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۹۸/۱۲/۲۵</p> <p>نوع مقاله: علمی پژوهشی</p> <p>کلید واژگان:</p> <p>ارزشیابی پویا، انگاره بومی، منطقه مجاور رشد، مهارت‌های مولد</p>

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال 10.22059/jflr.2019.273144.593:doi

فرخی پور، سجاد، خوش‌سیما، هوشنگ، گنجی، منصور، سارانی، عبدالله. (۱۳۹۹). تبیین و بررسی تأثیر انگاره بومی ارزشیابی پویا در شناخت و رفع مشکلات یادگیری مهارت‌های زبانی مولد در دانش‌آموزان متوسطه. پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۰(۱)، ۱۲۰-۱۳۴. doi: 10.22059/jflr.2019.273144.593



Presenting and Investigating the Effect of a Local Model of Dynamic Assessment in Diagnosing and Removing Learning Difficulties of High School Students in Productive Skills

Sajjad Farokhipour

PhD of TEFL, Chabahar
Maritime University and
Assistant Professor in Mahalati
Faculty



Sajjad Farokhipour is an assistant professor in TEFL in Shahid Mahalati Faculty. His interest is assessment in foreign language education and language teaching. He has published some books and articles in the filed.

Email: niloufar_shahmirzadi83@yahoo.com

Hooshang Khoshsima

Associate Professor of
TEFL, Chabahar Maritime
University
(corresponding author)



Hooshang Khoshsima holds PhD in TEFL from University of Isfahan and has been teaching in English Department of Chabahar Maritime University since 2006, at BA, MA, and PhD levels.

Email: m.siyari@srbiau.ac.ir

Abdullah Sarani

Associate Professor of
Applied Linguistics,
University of Sistan &
Baluchistan



Abdullah Sarani is an associate professor of applied linguistics, working in University of Sistan and Baluchistan. He has published several papers in national and international journals.

Email: hamid.marashi@iauctb.ac.ir

Mansoor Ganji

Assistant Professor of TEFL,
Chabahar Maritime University



Mansoor Ganji is an assistant professor of TEFL, teaching at English Department of Chabahar Maritime University since 2006. He has taught research, teaching, and testing at BA and MA levels.

Email: mgramipour@khu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article history:

Received 05th, January, 2019

Accepted 10th, April, 2019

Available online April 2020

Article Type Research article

Keywords:

Dynamic assessment, Local model, Productive Skills, Testing, Zone of proximal development

ABSTRACT

Dynamic assessment is a new approach toward testing which is deeply rooted in a variety of theories and therefore attracted researchers in recent decades. However, most of the researches conducted in the field have been in experimental settings and few of them, if at all, have studied its applications in real educational setting. Thus, aimed at diagnosing and removing learning difficulties of Iranian high school students in productive skills of English, the current research was an attempt to present and explain a local model of dynamic assessment and then compare its results against a standard model. The findings showed that the local model is not only able to prognosticate language problems but also to propose a local inventory of mediation for removing them. Besides, the results of a post test only control group design through analysis of variance showed that the participants which used the model outperformed both control group and the one in standard dynamic assessment approach. These findings have implications for teachers, syllabus designers and educational decision makers.

DOI: [10.22059/jflr.2019.273144.593](https://doi.org/10.22059/jflr.2019.273144.593)

© 2020 All rights reserved.

Farrokhpour, Sajjad, Khoshsima, Houshang, Ganji, Mansour, Sarani, Abdollah. (2020). Explaining the Impact of Native Assessment Model on Identifying and Resolving Problems of Productive Language Skills Learning in High School Students. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (1), 120-134. doi: [10.22059/jflr.2019.273144.593](https://doi.org/10.22059/jflr.2019.273144.593)

۱- مقدمه

درباره رشد ذهنی است. بر اساس این نظریه، یادگیری فرایندی اجتماعی است و هم‌کنش‌های اجتماعی، نقشی اساسی در توسعه شناختی دارند. ویگوتسکی بر این عقیده است که یادگیری در دو سطح انجام می‌شود؛ در سطح اول، یادگیری در هم‌کنش با دیگران شکل می‌گیرد که همان سطح اجتماعی است، ولی در سطح دوم، یادگیری در ساختار ذهنی فردی حادث می‌شود. اما در دل این نظریه مفهومی با نام منطقه مجاور رشد (Zone of Proximal Development) تعریف شده است که توانایی توسعه شناختی انسان محدود به این محدوده است، زیرا در این محدوده انسان بیشترین توان بالقوه برای توسعه شناختی را دارد که از طریق هم‌کنش‌های اجتماعی به‌فعلیت می‌رسد.

بر این اساس، از جمله کارکردهای اصلی ارزشیابی پویا، ارزیابی کیفیت یادگیری زبان‌آموز در یک موقعیت جدید و چگونگی بهبود عملکرد وی در همان موقعیت یادگیری است. یکی دیگر از ویژگی‌های بارز ارزشیابی پویا، توانمندی آن برای کشف موانع موجود بر سر راه رسیدن به سطح بهینه توانش است؛ همین ویژگی، امکان کشف قابلیت‌های بالقوه یادگیری زبان‌آموزان را فراهم می‌کند (Poehner, 2008). رفع موانع اولیه یادگیری که در فرایند ارزشیابی پویا مشخص می‌شوند، می‌تواند به رشد قابلیت بالقوه یادگیری زبان‌آموزان منجر شود. چگونگی رفع این موانع نیز در انگاره ارزشیابی مورد بحث در مقاله حاضر شرح داده می‌شود.

نکته دیگری که حائز اهمیت است، فردی بودن فرایند ارزشیابی در مداخله پویا (Dynamic Intervention) است (Poehner, 2005). به عبارت دیگر، نوع مداخله‌ای که در ارزشیابی پویا استفاده می‌شود، متناسب با نوع مشکلی است که در عملکرد آزمون‌دهنده یافت شده است. از آنجا که تمرکز ارزشیابی پویا بر فرایندهایی است که در فراگیری مهارت‌های زبانی نقش دارند، در این نوع از ارزشیابی، میزان توجه مورد نیاز برای هر فرد یادگیرنده، متناسب با نوع مشکلی که در مهارت‌های مختلف زبانی با آن روبرو است، مشخص می‌شود (Lantolf & Poehner, 2004). افزون بر آن، ارزشیابی پویا در فرایند فرضیه‌سازی برای یافتن بهترین راه حل ممکن برای رفع مشکلات یادگیری نیز بسیار مؤثر است. بنابراین، با توجه به آنچه که مطرح شد، قابلیت ارزشیابی پویا در شناخت و رفع

ارزشیابی پویا که ریشه در گستره وسیعی از نظریه‌ها در علوم مختلف دارد، در دهه‌های اخیر مورد توجه محققان فراوانی قرار گرفته است (Haywood & Lidz, 2007). امروزه ارزشیابی در بافت آموزشی، علیرغم سختی‌ها و تلخی‌هایی که برای فراگیران دارد، حقیقتی ثابت‌شده و غیر قابل چشم‌پوشی است. گستره یادگیری زبان دوم نیز از این قاعده مستثنی نیست. به نظر (McNamara, 2004) در زبان‌آموزی، هدف از ارزشیابی کشف سطح دانش و یادگیری زبان‌آموزان است؛ اما برخی دیگر از محققان در این گستره بر این باورند که بر اساس این تعریف، ارزشیابی فعالیت آموزشی در نظر گرفته می‌شود که متمایز از تدریس است (Linn, 2000). البته بر اساس واقعیت‌های آموزشی جهان حاضر، و به دلیل وجود عواملی مانند ماهیت سیاسی، بسیاری از آزمون‌های سرنوشت‌ساز (High-Stakes) که توسط نهادهایی خارج از بافت آموزشی طراحی و تدوین می‌شوند، می‌توان گفت که تمایز بین آموزش و ارزشیابی، تا حدودی اجتناب‌ناپذیر است (Shohamy, 2001).

یکی دیگر از عواملی که باعث گسست بین آموزش و ارزشیابی شده، عدم آگاهی کافی مدرسان از اصول و مبانی نظری آزمون‌سازی است؛ یافته‌های (Kubanek-German, 1998) نشان می‌دهد که بسیاری از مدرسان زبان خارجی، توانایی تدوین آزمون مناسبی را که نشان‌دهنده سطح واقعی توانایی زبان‌آموزان باشد، ندارند؛ این دسته از مدرسان به‌ماهیت حل مسئله در ارزشیابی توجه نمی‌کنند و همین عوامل باعث می‌شود که آزمون‌های طراحی شده توسط آن‌ها صرفاً رفتار معین (Crystallized) و ایستای زبان‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در ارزشیابی پویا، نگاه‌های مرسوم به آزمون‌سازی و ارزشیابی به‌صورت جدی به‌چالش کشیده می‌شود و بر این نکته تأکید می‌شود که تدریس و ارزشیابی اموری جدا از هم نیستند، بلکه در هم تنیده و مکمل یکدیگرند. Lidz (2003) این درهم تنیدگی تدریس و ارزشیابی را اینگونه توصیف می‌کند که مداخله پویا در دل شیوه‌های ارزشیابی، تلاشی برای تحلیل توانایی‌های کنونی افراد است تا بر اساس همین تحلیل، آن‌ها را به سمت سطوح بالاتر کارکرد هدایت کنند. ریشه این نگاه در مبانی نظریه اجتماعی - فرهنگی (Vygotsky, 1978)

۲- پیشینه تحقیق

در بافت‌های یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) و انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (TESL)، با استفاده از مبانی نظری گوناگونی که بیشتر به‌صورت خلاصه به‌آن‌ها اشاره شد، تحقیقات زیادی در زمینه ارزشیابی پویا انجام شده است. یکی از پر استنادترین تحقیقات در این زمینه در دهه‌های اخیر، رساله دکتری **Poehner (2005)** است که هدف آن یافتن راه جدیدی برای نهادینه کردن رابطه بین ارزشیابی و تدریس، به‌شکل یک فعالیت واحد در گستره آموزش بوده است. یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که این تصور که هم‌کنش بین آزمون‌گیرنده و آزمون‌دهنده پایایی فرایند برگزاری آزمون را به‌خطر می‌اندازد، تصویری نادرست است؛ برعکس، آزمون‌گیرنده می‌تواند به‌صورت فعال و از طریق مداخله و با استفاده از سرنخ‌ها، عوامل انگیزه‌بخش، و سؤالات گوناگون، باعث رشد و بهبود یادگیری به‌هنگام آزمون شود.

در تحقیقی دیگر، **Orikasa (2010)** با استفاده از انگاره هم‌کنشی ارزشیابی پویا، به بررسی تأثیر این نوع از آزمون بر بیان زبان‌آموزان پرداخته است. در این مطالعه، آزمودنی زبان‌آموزی ژاپنی است و هدف از آن بررسی تأثیر هم‌کنش کنترل شده بین آزمون‌دهنده و آزمون‌گیرنده بر عملکرد شفاهی فرد آزمودنی است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که استفاده از هم‌کنش کنترل شده باعث می‌شود که آزمون‌دهنده بر مشکلات عملکردی خود غلبه کند و از طریق مداخله آزمون‌گیرنده، به‌سطح واقعی توانش خود در عملکرد برسد. **Thouésny (2010)** نیز به بررسی کاربردپذیری و سودمندی انگاره‌های مختلف ارزشیابی پویا پرداخته است. در این تحقیق مشخص شده است که در انگاره هم‌کنشی (**Interactionist**) ارزشیابی پویا، تحلیل‌ها کیفی است، مقیاس مطالعه کوچک است، و راهنمایی‌ها متناسب با میزان پاسخگویی آزمون‌دهنده تنظیم می‌شود؛ از سوی دیگر، سنج‌های روان‌سنجی در این انگاره، قابلیت اندازه‌گیری ندارند و بیشتر از طریق شفاهی و در قالب مکالمه اجرا می‌شوند. در حالی که در انگاره مداخله‌ای ارزشیابی پویا، تحلیل‌ها بیشتر کمی است، مطالعه در مقیاس بزرگتر انجام می‌شود، و بسته‌الگوی راهنمایی پیش‌تر مشخص شده است؛ این بسته مجموعه‌ای از راهنمایی‌ها و الگوها را شامل می‌شود که در پیوستاری از ضمنی و تلویحی تا شفاف و مستقیم قرار گرفته‌اند.

مشکلات یادگیری یکی از ویژگی‌های منحصر به‌فرد این نوع از ارزشیابی است که در مقاله حاضر مورد تأکید قرار گرفته است.

نگاهی مختصر به‌مبانی نظری ارزشیابی پویا نشان می‌دهد که مفهوم منطقه مجاور رشد، که در نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی مطرح شده است، یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم در رویکردهای اخیر به ارزشیابی پویا است. بر اساس نظر **Vygotsky (1978)**، منطقه مجاور رشد تفاوت بین سطح رشد واقعی یادگیرنده و سطح بالقوه رشد است که از طریق حل مسئله و با هدایت و یا همکاری با افراد برجسته‌تر حاصل می‌شود. البته **Chaiklin (2003)** معتقد است که محققان مختلف در زمینه ارزشیابی پویا تفسیرهای مختلفی از این مفهوم کلیدی ویگوتسکی دارند؛ یکی از تفسیرهایی که انطباق بیشتری با واقعیت‌های موجود در دنیای ارزشیابی پویا دارد، تفسیر ارایه شده توسط **Valsiner (2001)** است که منطقه مجاور رشد را در قالب انگاره‌های حال به‌آینده (**Present-to-Future**) تبیین می‌کند. در این انگاره، تمرکز ارزشیابی پویا بر جلوه‌های نوظهور (**Emergent**) یادگیری در عملکرد آزمون‌دهنده است؛ آزمون‌گیرنده، رد این صورت‌های نوظهور را دنبال و به‌عنوان جلوه‌ای از ظهور یادگیری در آزمون‌دهنده ثبت می‌کند؛ سپس از طریق مداخله باعث رشد بیشتر یادگیری در زبان‌آموز می‌شود. این تفسیر از منطقه مجاور رشد از جانب محققان بزرگ کنونی در گستره ارزشیابی، مانند **Poehner and Lantolf (2005)** نیز مورد تأیید قرار گرفته است. چنانکه پیش‌تر نیز اشاره شد، به‌طور کلی پدیده ارزشیابی پویا ریشه در نظریات گوناگونی دارد، که از آن جمله می‌توان به نظریه‌های دانش ساخت‌بنیاد پیاژه (**Piaget's** , **cited in Benjamin, Constructed Knowledge** , **2000**)، تغییرپذیری شناختی ساختاری فیورشتاین (**Feuerstein's Cognitive Modifiability, Feuerstein, et al., 1980**)، آزمون یادگیری بالقوه بوداف (**Budoff's Potential Learning Test, 1987**)، انگیزاننده‌های تدریجی کمپیون و براون (**Graduated Prompts of Campione and Brown, 1987**)، ارزشیابی پویای برنامه محور (**Curriculum based Dynamic Assessment, Lidz, 2003**) و مجموعه تغییرپذیری شناختی زوریل (**Tzuriel's cognitive Modifiability, 2001**) اشاره کرد؛ با این همه، مبنای مقاله حاضر نظریه منطقه مجاور یادگیری **Vygotsky (1978)** است.

سطوح ابتدائی و پیشرفته زبان انجام داده‌اند. در این مطالعه یک آزمودنی در سطح ابتدایی و یک آزمودنی در سطح پیشرفته مشارکت داشته‌اند. از آزمودنی‌ها خواسته شده است که تعدادی داستان مصور را شرح دهند؛ به‌هنگام کار نیز از راهنمایی‌های مداخله‌ای متناسب با سطح مجاور رشد آزمودنی‌ها به‌آن‌ها ارائه می‌شد. برای بررسی تغییرات شناختی در شرکت‌کنندگان، از تحلیل مقوله‌ای و تغییر توانایی میکروژنتیک (Microgenetic) استفاده شده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که ارزشیابی پویا نه تنها باعث رشد مهارت گفتار در سطوح مختلف زبانی می‌شود، بلکه آزمودنی‌ها را به سمت خود-تنظیمی در عملکرد نیز می‌کشانند. سرانجام، در مطالعه‌ای که توسط شاهسوار و همکاران (۱۳۹۷) انجام گرفت، تاثیر ارزشیابی پویا، الگوی کیک، بر پیشرفت دانش کاربردشناختی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور ۴۶ دانشجوی رشته مهندسی مقطع کارشناسی دانشگاه تهران به صورت انفرادی به روش ارزشیابی پویا مورد آزمون قرار گرفتند. در این آزمون سه نمره «واقعی»، «توام با مداخله» و نمره «توان بالقوه یادگیری» ثبت شد و مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تی وابسته و تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داده است که ارزشیابی پویا، تاثیر مثبتی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان دارد.

۳- ضرورت انجام تحقیق

رویکردهای سنتی به ارزشیابی، نارسایی‌ها و مشکلاتی دارند، اما استفاده از ارزشیابی پویا در بافت یادگیری زبان دوم و شیوه بکارگیری آن خارج از محیط آزمایشگاهی (Experimental) یا شبه آزمایشگاهی (Quasi-Experimental)، در فضای واقعی تدریس نیز خالی از چالش نیست. همچنین، در تحقیقات انجام شده در این زمینه، بسیاری از مزیت‌های ارزشیابی پویا نادیده گرفته شده است؛ از آن جمله می‌توان به قابلیت پیش‌بینی (Prognostic) ارزشیابی پویا در شناخت مشکلات زبان‌آموزان، پیش از آزمون نهایی اشاره کرد. (Haywood and Lidz (2007) بر این عقیده‌اند که ارزشیابی پویا از صرف توصیف محض پدیده‌های عینی فراتر می‌رود و امکان شناخت مشکلات نهفته در عملکرد زبان‌آموزان را فراهم می‌کند و بر اساس همین شناخت، راه‌حل‌هایی را برای برونرفت از این مشکلات به دست می‌دهد. بدین ترتیب، هر رویکرد بهینه و کاربردی ارزشیابی پویا، باید متضمن این موارد

همچنین، نتایج این تحقیق نشان داد که انگاره تداخلی (Interventionist) را می‌توان در ارزشیابی‌های گروهی و مقیاس بالا برای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری به کار گرفت، به گونه‌ای که هم پایایی روان‌سنجی مطلوبی داشته باشد و هم از روایی قابل قبولی برخوردار باشد.

انگاره ارزشیابی مداخله‌ای را می‌توان در آزمون‌های رایانه-محور نیز به کار گرفت. (Poehner; Zhang and Lu, (2014) در مطالعه خود کاربردپذیری و سودمندی ارزشیابی پویا برای بهبود مهارت‌های شنیداری و خوانشی از طریق آزمون‌های رایانه-محور را تاکید کرده‌اند. نتایج این تحقیق نشان داد که ارزشیابی پویا بر خط، نه تنها ابزاری مناسب برای بهبود مهارت‌های بالا است، بلکه قابلیت تشخیص نمره واقعی زبان‌آموزان (نمره بدون مداخله) و نمره پویای آن‌ها (نمره با مداخله) را دارد. (Navarro and Lara (2017) در تحقیق دیگری که قرابت بیشتری با اهداف تحقیق حاضر دارد، به بررسی مشکلات یادگیری مهارت خواندن در ۶۰ آزمودنی پرداخته‌اند که در خواندن با مشکلاتی مواجه بوده‌اند. هدف از این مطالعه بررسی قابلیت ارزشیابی پویا در پیش‌بینی مشکلات زبان‌آموزان بوده است. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که نمره‌های به دست آمده در ارزشیابی پویا به صورت معناداری متغیرهای مرتبط با مشکلات یادگیری این دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

از جمله تحقیقاتی که در بافت ایران انجام شده، یکی مطالعه (Alavi; Kaivanpanah and Shabani,(2012) است که در آن تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر رشد مهارت شنیداری زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. هدف از این مطالعه دستیابی به بهترین بسته راهبردهای مداخله‌ای راهنمایی، برای بهبود عملکرد شرکت‌کنندگان بوده است. (Alavi et al, (2012) از متون اصلی استفاده کرده‌اند و بر اساس روند مداخلات، روال‌هایی مرتبط عرضه کرده‌اند که طی آن مجموعه‌ای از انواع مداخله مستقیم و غیرمستقیم مشخص شده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که با استفاده از این الگوی مداخله‌ای راهنمایی، می‌توان هم باعث رشد یادگیری شد و هم مسیر رشد را ثبت و دنبال کرد.

(Ebadi and Asakereh (2017) نیز برای بررسی تاثیر ارزشیابی پویا بر مهارت گفتار، تحقیقی را بر روی زبان‌آموزان

از این رو، تحقیق حاضر به سؤالات زیر پاسخ خواهد داد:

۱. بهترین انگاره بومی به ارزشیابی پویا برای شناخت و حل مشکلات زبان‌آموزان ایرانی در مدارس متوسطه کدام است؟ این سؤال در بردارنده سؤالات زیر است: الف) چگونه می‌توان در یک برنامه تحصیلی واقعی و دراز مدت از ارزشیابی پویا استفاده کرد؟؛ ب) آیا انگاره ارائه‌شده، توانایی شناخت مشکلات دانش‌آموزان در مهارت‌های زبانی مولد را دارد؟؛ ج) آیا انگاره ارائه‌شده قابلیت تفکیک سهو در عملکرد از خطا در توانش دانش‌آموزان را دارد؟؛ د) الگوی مداخله‌ای راهنمایی بومی برای مشکلات یافت شده در مهارت‌های مولد زبانی دانش‌آموزان ایرانی کدام است؟؛ ه) چه مسیری از ارزشیابی پویا زبان‌آموزان را به عملکرد مستقل می‌رساند؟
۲. آیا تفاوت معناداری بین نمره‌های دانش‌آموزان تحت این رویکرد بومی و دیگر رویکردهای مشهور در ارزشیابی پویا وجود دارد؟

۴- روش تحقیق

۴-۱- روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

حجم نمونه تحقیق حاضر را ۱۰۲ نفر از دانش‌آموزان سال اول متوسطه دوم در سه کلاس متفاوت از دو مدرسه در شهر قم تشکیل می‌دادند که به صورت غیرتصادفی و از طریق نمونه‌گیری در دسترس (Convenience Sampling) انتخاب شدند. به کمک یک آزمون بسندگی (Proficiency Test) که توسط گروه تحقیق از محتوای زبان انگلیسی دوره متوسطه اول طراحی شد، ۱۶ نفر از این دانش‌آموزان به‌عنوان برون‌هسته (Outlier) تشخیص داده شدند و از فرایند تحقیق حذف گردیدند. پایایی و روایی آزمون بسندگی، پیشتر در یک مطالعه مستقل مورد بررسی و اثبات گرفته بود. در نهایت در نمونه تحقیق، کلاس اول که گروه آزمایش اول بود ۲۹ شرکت کننده، کلاس دوم که گروه آزمایش دوم بود ۲۶ شرکت کننده، و کلاس سوم که گروه شاهد تحقیق را تشکیل می‌داد ۳۱ شرکت کننده داشت؛ همه شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر پسر و از لحاظ توانش زبانی همگن بودند.

۴-۲- ابزار تحقیق

اولین ابزار استفاده شده در تحقیق حاضر یک آزمون پیشرفت تحصیلی غیرپویای معیار بود که به‌عنوان پس‌آزمون بین هر سه

باشد. به بیان دیگر، هر رویکردی از ارزشیابی پویا، باید پیش از همه، قابلیت شناخت مشکلات ضمنی عملکرد زبان‌آموزان را داشته باشد، و بر اساس این شناخت، بهترین الگوهای تداخلی (Mediational Patterns) برای رفع این مشکلات را پیشنهاد دهد و در نهایت باعث عملکرد مستقل یادگیرنده در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده آتی شود (Poehner, 2005).

همانطور که اشاره شد تحقیقات فراوانی بر روی کاربرد و مزایای ارزشیابی پویا در محیط‌های آزمایشگاهی و شبه آزمایشگاهی انجام شده است، ولی تقریباً هیچ‌کدام در یک محیط واقعی تدریس و یک برنامه واقعی تحصیلی صورت نگرفته است. از سوی دیگر، اغلب تحقیقات انجام شده، بیشتر معطوف به حل مشکلاتی بوده‌اند که محققان به‌هنگام آزمایش و تحقیق با آن مواجه شده‌اند، و کمتر به بعد شناخت مسئله و مشکلات آموزشی در بافت‌های واقعی پرداخته‌اند. در تحقیق حاضر تلاش می‌شود که از طریق اقدام پژوهی و در عین حال، بهره‌گیری از مبانی نظری موجود، رویکردی از ارزشیابی پویا در قالب انگاره‌ای متناسب با مشکلات بومی یادگیری زبان‌آموزان ارائه شود که قابلیت استفاده در مگسترهای واقعی آموزش و یک دوره تحصیلی واقعی را داشته باشد. همچنین، نتایج این انگاره بومی با رویکرد (Aljaafreh and Lantolf 1994) مقایسه و هر گونه تفاوت معنادار گزارش خواهد شد.

با نگاهی به خروجی‌های آموزش زبان در مدارس ایران درمی‌یابیم که استفاده از روشهای نامناسب آموزشی، باعث بروز یک ضعف اساسی در کشور شده است؛ این ناکارآمدی به نوبه خود، مشکلات و عواقب فراوانی را برای دانش‌آموزان پیش می‌آورد. اوج این مشکلات در عدم توانایی عملکردی زبان‌آموزان در مهارت‌های زبانی مولد آشکار می‌شود. اینکه چرا زبان‌آموزان در مدارس ایران در مهارت‌های گفتار و نوشتار در زبان خارجی ضعف دارند ریشه در مشکلات فراوانی دارد که برخی از آنها به تصمیم‌سازی‌های کلان آموزشی، سرفصل‌های درسی، و موارد این‌چنینی باز می‌گردد، اما برخی از آنها نیز ریشه در روش‌های تدریس و آزمون‌سازی دارند. با توجه به قابلیت‌های فراوان ارزشیابی پویا و بنیان‌های نظری مستحکم آن، استفاده از این رویکرد برای شناخت و حل این مشکلات در قالب یک تحقیق کاربردی می‌تواند تلویحات کاربردی سودمندی برای بهبود وضعیت آموزش زبان خارجی در مدارس کشور داشته باشد.

مستمر) Formative Interactionist Dynamic (Assessment) قرار گرفت؛ مداخلات برای هر دو مهارت، یکسان بود، به گونه‌ای که در هر جلسه و به فراخور مشکلات نمود یافته در مهارت‌های گفتار و نوشتار، معلم مداخلات هم‌کنشی لازم را تا حصول نتیجه انجام می‌داد. کل جلسات این کلاس‌ها، ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. بر اساس این شیوه از ارزشیابی پویا که منطق استفاده از آن در قسمت نتایج آورده شده است، مشکلات یادگیری مهارت‌های مولد زبانی شرکت‌کنندگان در این کلاس کشف شد؛ سپس، بر اساس فراوانی الگوهای مداخله‌ای که منجر به رفع این مشکلات می‌شد، فهرستی بومی از الگوهای مداخله‌ای راهنمایی جمع‌آوری شد که متناسب با مشکلات زبان‌آموزان در مهارت‌های گفتار و نوشتار بود. به دلیل ناآشنایی معلمان این مدرسه با شیوه ارزشیابی پویا، با کسب اجازه از مقامات مرتبط آموزش پرورش و مدرسه، خود محقق در این نیمسال به تدریس دانش‌آموزان پرداخت و داده‌های لازم را جمع‌آوری کرد.

• کلاس دوم (۲۶ نفر) که به عنوان گروه آزمایشی دوم در تحقیق حاضر شرکت داشتند، در طول نیمسال مذکور و توسط معلم خود، برنامه عادی کلاس خود را تا پایان نیمسال پیش بردند. پس از پایان نیمسال، با هماهنگی مسئولان مربوط، در یک آزمون موازی با آزمون نهایی شرکت کردند و پس از یافتن مشکلات یادگیری، به مدت ۶ جلسه و به صورت فشرده، تحت یک برنامه تقویتی (Enrichment) ارزشیابی پویا قرار گرفتند. در این گروه از انگاره مداخله‌ای ارزشیابی پویا و برای مداخله از فهرست الگوهای مداخله‌ای *Aljaafreh and Lantolf* (1994) استفاده شد. اگر چه برای این گروه از یک آزمون موازی به عنوان پیش‌آزمون استفاده شد، ولی این پیش‌آزمون، برخلاف طرح‌های رایج تحقیق، برای تعیین نقطه شروع اندازه‌گیری نبود و صرفاً برای شناخت مشکلات دانش‌آموزان در مهارت‌های گفتاری و نوشتاری استفاده شد، زیرا طرح تحقیق حاضر، "پس‌آزمون تنها همراه با گروه شاهد" بود و نیازی به پیش‌آزمون در اندازه‌گیری نداشت.

گروه از شرکت‌کنندگان توزیع شد. این آزمون معیار توسط وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، بر اساس فصل‌های اول و دوم کتاب ویژن یک (Vision 1) و به منظور ارزشیابی مهارت‌های زبانی نیمسال اول در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ طراحی شده است. هدف استفاده از این آزمون، مقایسه عملکرد سه گروه مختلف تحقیق در مهارت‌های نوشتار و گفتار بود. دومین ابزار استفاده شده در تحقیق حاضر که تنها برای گروه آزمایشی دوم مورد استفاده قرار گرفت، فهرست الگوهای مداخله‌ای (Mediation Inventory) راهنما بود که از مطالعه *Aljaafreh and Lantolf* (1994) اقتباس گردید؛ آزمون مذکور ۱۲ گام مداخله‌ای مختلف دارد که بر روی یک پیوستار از ضمنی به آشکار تدوین شده‌اند، به گونه‌ای که ضمنی‌ترین مداخلات در بالای پیوستار (گام ۱) و آشکارترین آن‌ها در پایین پیوستار (گام دوازدهم) قرار دارد. بر اساس این فهرست، حرکت بازخوردها از گام اول به گام آخر، نشان‌دهنده توسعه میکروژنتیک یادگیری است و بدین ترتیب، آزمون‌گیرنده قادر خواهد بود تا میزان پیشرفت یادگیری را دنبال کند.

۴,۳ - طرح تحقیق

در تحقیق حاضر، برای پاسخگویی به سؤال اول و زیرسؤال‌های آن از روش کیفی اقدام‌پژوهی به همراه مشاهده استفاده شد. برای پاسخگویی به سؤال دوم تحقیق نیز، از روش کمی و از شیوه آزمایش استفاده شد. طرح آزمایشی استفاده شده در مرحله کمی تحقیق، طرح پس‌آزمون صرف، به همراه گروه شاهد بود. برای تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار اسپاس (نسخه ۲۱) استفاده شد.

۴,۴ - شیوه انجام تحقیق

در تحقیق حاضر از ارزشیابی پویای گروهی و از سه کلاس در قالب سه گروه متفاوت استفاده شد:

• کلاس اول (۲۹ نفر) گروه آزمایشی اول تحقیق را تشکیل می‌دادند و از آن‌ها در مرحله اول مطالعه استفاده شد. با تکیه بر مبانی نظری ارزشیابی پویا، از این گروه برای تشخیص مشکلات یادگیری مهارت‌های مولد زبانی و طراحی انگاره بومی ارزشیابی استفاده شد. این کلاس در ضمن تدریس دو فصل اول کتاب ویژن ۱ در طول یک نیمسال تحصیلی، تحت ارزشیابی پویای هم‌کنشی

همچنین از آزمون پسینی پست هاک (Post Hoc) برای مشخص کردن محل دقیق اختلاف استفاده شد.

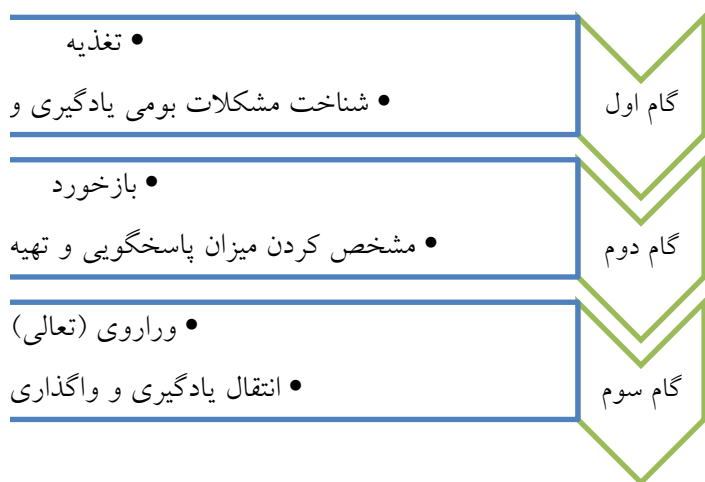
۵- نتایج

در این بخش، ابتدا به توصیف انگاره پرداخته شده است و سپس نتایج حاصل از ابعاد مختلف تحقیق، تشریح و جداول مرتبط با آنها نیز ارائه شده‌اند.

۵.۱- تشریح و توصیف انگاره

بنا بر مشاهدات انجام گرفته در کلاس، و نیز با توجه به مبانی نظری ارزشیابی پویا و پیشینه تحقیق، برای پاسخ گفتن به سؤال اول تحقیق، انگاره زیر که دربردارنده همهٔ زیر-سؤالات تحقیق است ارائه شد؛ صورت خلاصهٔ انگاره مذکور در شکل (۱) تشریح شده است.

شکل ۱. نمای کلی انگاره بومی



الف. گام تغذیه (Feed Up): یکی از اساسی‌ترین سؤالات در گسترهٔ ارزشیابی پویا این است که کدام یک از انگاره‌های این رویکرد می‌تواند به بهترین شکل ممکن مشکلات بومی فراگیران و توانایی‌های بالقوهٔ آنان را شناسایی کند. (Alderson 2005) بر این عقیده است که آزمون تشخیصی به کار گرفته شده برای حصول این امر باید: معطوف به مشکلات و موانع یادگیری باشد؛ راه‌حل‌های اصلاحی در آموزش آتی را در بر بگیرد؛ تحلیلی کامل از نوع پاسخ آزمون‌دهنده ارائه دهد؛ عواقب (منفی) نداشته باشد و برای زبان‌آموزان نگرانی ایجاد نکند؛ مبتنی بر نظریهٔ آموزش یا یادگیری باشد؛ و معطوف به کاربرد زبانی باشد. از سوی دیگر، Haywood

• کلاس سوم (۳۱ نفر) برنامه عادی تحصیلی خود را در طول نیمسال پشت سر گذاشتند و تحت ارزشیابی پویا قرار نگرفتند. از این گروه به عنوان گروه شاهد استفاده شد.

برای پاسخ گفتن به سؤال دوم تحقیق، عملکرد گروهی که تحت انگاره بومی ارزشیابی پویا قرار گرفته بودند، با عملکرد گروه دوم آزمایشی و گروه شاهد مورد مقایسه قرار گرفتند. بر اساس طرح آزمایشی استفاده شده در تحقیق حاضر، یعنی پس آزمون صرف، همراه با گروه شاهد، برای مقایسهٔ عملکرد گروه‌ها، هر سه گروه در یک آزمون ناپویای پیشرفت تحصیلی پایان ترم شرکت کردند و عملکرد آنها با یکدیگر مقایسه شد. ساختار کلی تحقیق حاضر در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. نمای کلی شیوه تحقیق

گروه	آزمون بسندگی	پیش‌آزمون	نوع مداخله		آزمون پیشرفت تحصیلی ناپویا
کلاس اول	✓	✗	نوع	ارزشیابی پویای هم‌کنشی (انگاره بومی)	✓
			مدت	۲۹ جلسه	
کلاس دوم	✓	✗	نوع	ارزشیابی پویای مداخله‌ای	✓
			مدت	۶ جلسه	
کلاس سوم	✓	✗	✗	✗	✓

داده‌های حاصل از این مرحله در نرم‌افزار اسپاس پی‌اس و با استفاده از تحلیل واریانس یک‌متغیره (One-Way Anova) بررسی و تحلیل شد و تفاوت‌های معنادار در عملکرد گروه‌ها گزارش شدند.

الگوی کیک به "الگوی آموزش ضمن آزمون" شهرت دارد و به‌گونه‌ای اجراء می‌شود که در آن، مرز بین ارزشیابی و مداخله شفاف نیست. به‌عبارت دیگر، مداخله در ضمن ارزشیابی و به‌تناسب مشکل حادث‌شده، ارائه می‌شود. این در شرایطی است که در الگوی دیگر که الگوی ساندویچ نام دارد، مداخله در پی پیش‌آزمون ارائه می‌شود و از پیش‌آزمون به‌عنوان نقطه شروع اندازه‌گیری استفاده می‌شود و در گام بعدی نیز، از پس‌آزمون برای بررسی تاثیر مداخله استفاده می‌شود. مداخلات در این الگو نیز بر اساس یک فهرست از پیش تعیین شده است. بر اساس مبانی ذکر شده در پیشینه تحقیق (Poehner and Poehner, 2005; Lantolf, 2005 و Haywood and Lidz, 2007) الگوی کیک سنخیت بیشتری با انگاره هم‌کنشی ارزشیابی پویا دارد، زیرا نوع مداخله، متناسب مشکلی است که در محیط آبی یادگیری نمود می‌یابد و آزمون‌گیرنده قدرت مانور بیشتری در انتخاب بازخورد دارد؛ با وجود این، در هیچ‌کدام از تحقیقات انجام گرفته از این انگاره‌ها در یک برنامه تحصیلی واقعی و به‌منظور شناخت مشکلات واقعی زبان‌آموزان استفاده نشده است. یکی از روش‌هایی که به‌واسطه آن می‌توان الگوی کیک ارزشیابی پویای هم‌کنشی را برای یک برنامه تحصیلی کامل استفاده کرد تلفیق آن با قالب‌های ارزشیابی مستمر (Formative Assessment) است. Poehner (2005) and Lantolf بر این عقیده‌اند که ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پویا دو مقوله با ماهیت‌های متفاوتند؛ با وجود این، ارتباطی نظری بین این دو برقرار کرده‌اند که منطق تلفیق آن‌ها با هم‌دیگر در یک برنامه آموزشی واقعی را به‌صورتی نسبتاً ملموس نشان می‌دهد. (Poehner and Lantolf, 2005) شرح می‌دهند که بازخوردها در ارزشیابی مستمر با مفهوم منطقه مجاور رشد منطبق نیست؛ برخی دیگر از محققان مانند Gardner (2006) نیز بر این باورند که نوع بازخوردهای استفاده شده در این نوع ارزشیابی بر اساس تجربه معلم شکل می‌گیرد و بنیان نظری مشخصی ندارد. به‌هر ترتیب، با توجه به‌منطبق بودن شیوه ارزشیابی مستمر با برنامه تحصیلی دراز مدت دانش‌آموزان و امکان ارزشیابی در تمام جلسات یک‌دوره تحصیلی، می‌توان این شیوه از ارزشیابی را در قالب شیوه ارزشیابی پویا بازسازی کرد؛ با تلفیق ارزشیابی مستمر با مبانی نظری ارزشیابی پویای هم‌کنشی، می‌توان انگاره‌ای ترکیبی ارائه داد که شامل کالبد و زمان‌بندی ارزشیابی مستمر، ولی دارای روح، مبانی، و فنون ارزشیابی پویای هم‌کنشی انگاره کیک

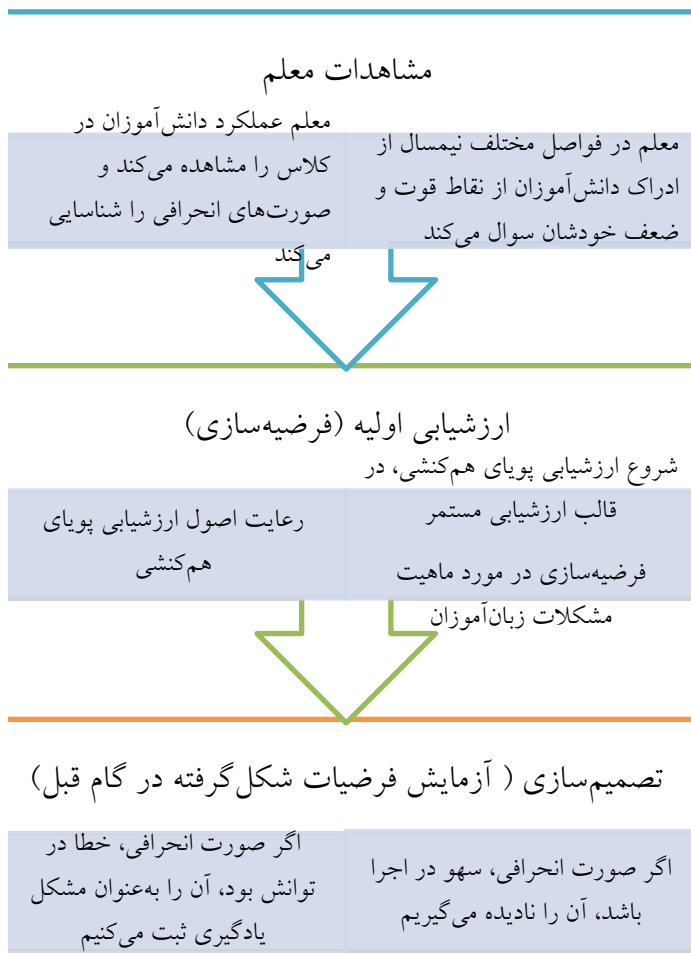
(Lidz and 2007) بر این عقیده‌اند که اگر بنا باشد چنین آزمون تشخیصی‌ای در ارزشیابی پویا به‌کار گرفته شود، باید به‌نکات دیگری نیز توجه کرد؛ آزمون تشخیصی در ارزشیابی پویا باید موارد دیگری مانند سطح واقعی و سطح بالقوه عملکرد، میزان پاسخگویی آزمون‌دهندگان به‌مداخلات، و سرمایه مورد نیاز برای وراروی (Feed Forward) و استقلال یادگیرنده را نیز مشخص کند.

۱. اکنون اگر بخواهیم اطلاعات لازم برای پربارسازی گام تغذیه (سطح واقعی و سطح بالقوه عملکرد، میزان پاسخگویی آزمون‌دهندگان به‌مداخلات، و سرمایه مورد نیاز برای وراروی و استقلال یادگیرنده) را بدست آوریم، کدام یک از شیوه‌ها و الگوهای ارزشیابی پویا می‌تواند بهترین باشد؟ (Minick, 1987) و Vygotsky (1978) هر دو بر این عقیده‌اند که انگاره هم‌کنشی ارزشیابی پویا تناسب مطلوبی با مفاهیم مطرح شده در منطقه مجاور رشد دارد و از این رو بهتر می‌تواند نقاط ضعف، نقاط قوت و عملکرد آبی یادگیرندگان را کشف کند. همچنین، بر اساس مبانی نظری تغییرپذیری شناختی ساختاری (Rand Feurestein; Hoffman, and Miller, 1980); تغییر وضعیت شناختی از طریق انگاره هم‌کنشی صورت می‌گیرد. اما دلیل دیگری که کاربرد انگاره هم‌کنشی ارزشیابی پویا در گام تغذیه را تایید می‌کند، توسط Newman; Griffin and Cole (1987) مطرح شده است؛ مطالعه مذکور نشان می‌دهد که انگاره هم‌کنشی با واقعیت کلاس سازگاری بیشتری دارد، زیرا در بافت واقعی آموزش، موقعیت‌های پیش‌بینی نشده‌ای پدید می‌آید که صرفاً بر اساس انگاره مداخله‌ای و با کمک فهرستی از تداخلات از قبل تعیین شده، نمی‌توان چنین بافتی را مدیریت کرد. نتایج استفاده از انگاره بومی در تحقیق حاضر نیز این یافته‌ها را تایید کرد. بر اساس Lantolf and Poehner (2004) در الگوی هم‌کنشی، مداخله در قالب هم‌کنش بین آزمون‌دهنده و آزمون‌گیرنده و با ملاحظه منطقه مجاور رشد صورت می‌پذیرد. این نوع از ارزشیابی بیشتر به‌صورت چهره‌به‌چهره انجام می‌شود و مداخلات به‌شکل گفتاری و منطبق با نوع پاسخ آزمون‌دهنده ارائه می‌شود. این در شرایطی است که در الگوی تداخلی ارزشیابی پویا، مداخلات استاندارد و از پیش تعیین شده‌اند.

۲. الگوی کیک (Cake Format) برای شناخت مشکلات بومی بهتر است یا الگوی ساندویچ (Sandwich Format) ؟

غیرمستقیم امکان اصلاح آن وجود دارد. از طرف دیگر، آن دسته از صورت‌های انحرافی که اقبال قرارگیری آن‌ها در منطقه مجاور رشد کم باشد، و حتی با الگوهای مداخله‌ای مستقیم اصلاح نشوند، احتمالاً خطای در توانش محسوب شده و یک مشکل عمده در یادگیری است. بنابراین، با توجه به آنچه که گفته شد، یک انگاره بومی از ارزشیابی پویا که معطوف به شناخت مشکلات یادگیری است، می‌تواند به شکل زیر باشد.

شکل ۲. مراحل مختلف گام تغذیه از انگاره بومی



بر اساس الگوی فوق از گام تغذیه، مشکلات زیر در مهارت‌های مولد زبان‌آموزان کشف شد:

- در دسته‌بندی اسم‌ها (Noun)، خطاهای مربوط به حروف تعریف، تکواژهای جمع، حالت‌های اضافی، حشو، و انتخاب غلط اسم، بیشترین مشکلات در مهارت‌های گفتار و نوشتار زبان‌آموزان بودند.
- در دسته‌بندی فعل (Verb)، نیز عدم تطابق فعل و فاعل، تصریف غلط فعل، آپوستروف (Apostrophe) در

باشد. این رویکرد در مطالعه Poehner (2005) نیز به گونه‌ای تلویحی، مورد پذیرش قرار گرفته است.

۳. چگونه تشخیص بدهیم که مشکل نمودیافته، سهو در اجرا است یا خطا در توانش؟ آیا باید در طول کلاس، همه اشتباهات یافت شده در عملکرد زبان‌آموزان را با الگوهای مداخله‌ای ارزشیابی هم‌کنشی اصلاح کرد؟ (Poehner (2008 و Lidz and Elliot (2004) بر این عقیده‌اند که ارزشیابی پویا صرفاً در تشخیص عملکرد نادرست آزمون‌دهنده در یک بخش خاص خلاصه نمی‌شود؛ بلکه از این شیوه ارزشیابی می‌توان برای شناخت دلایل بروز این اشتباه، در لایه‌های زیرین هر عملکرد نادرست نیز بهره گرفت.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که در ارزشیابی پویا باید به کدام یک از اشتباهات در عملکرد زبان‌آموزان توجه کرد و کدام اشتباهات را نادیده گرفت؟ برای پاسخ به این سؤال، تحقیقات زیادی در زمینه ارزشیابی پویا انجام گرفته است که از آن جمله می‌توان به مطالعات (Poehner(2005; Selinker (1992) و (Tarone (2007 اشاره کرد. در تحقیق انجام شده توسط (Thouësny (2010 بر امکان استفاده از ارزشیابی پویا برای تفکیک سهو (Mistake) مرتبط با اجرا از خطای (Error) مرتبط با توانش تأکید شده است (Thouësny (2010 بر این عقیده است که می‌توان با ترکیب یافته‌های (James (1998 با مفهوم منطقه مجاور رشد و از طریق ارزشیابی پویای هم‌کنشی، سهو در اجرا را از خطای نظام‌یافته که ریشه در توانش دارد، تمیز داد. بر اساس مطالعه توزنی، اگر عملکرد کنونی آزمون‌دهنده به عنوان یک نقطه مبدأ در نظر گرفته شود، می‌توان صورت‌های انحرافی در عملکرد زبان‌آموز را تشخیص داد و از الگوهای مداخله‌ای راهنمای (از غیر مستقیم به مستقیم) متناسب با آن، برای تصحیح صورت اشتباه استفاده کرد. سپس، آزمون‌گیرنده می‌تواند با توجه به نوع پاسخ آزمون‌دهنده به فهرست تداخل‌ها و با توجه به مفهوم منطقه مجاور رشد، تصمیم بگیرد که صورت اشتباه مشاهده شده را در منطقه مجاور رشد قرار دهد یا خیر. به عبارت دیگر، اگر امکان قرارگیری این صورت انحرافی در منطقه مجاور رشد بالا باشد، بدان معنا است که صورت انحرافی مذکور در فاصله بین عملکرد بالقوه و بالفعل آزمون‌دهنده قرار دارد؛ در چنین حالتی، احتمالاً خطای مذکور نوعی خطای اجرایی است و صرفاً با یک یا چند مداخله

۱۲۳	جستجو برای پاسخ در کتاب و یادداشت‌ها	۱۱۳	درخواست برای اصلاح
۹۵	تقاضای تکرار مداخله	۱۶	یادآوری دستور کار
۱۱۲	تقاضای سرنخ بیشتر	۱۰۶	اشاره به بخش اشتباه
۱۶۵	یافتن مشکل خود	۹۶	محدود کردن محدوده اشتباه
۳۶	تقاضا برای توضیح	۱۲۸	اشاره به نوع اشتباه
۷۹	ارائه پاسخ صحیح	۱۱۱	ارائه سرنخ پیرازبانی
		۱۰۹	استفاده از زبان مادری
		۱۴۱	ارائه مثال‌های مشابه
		۸۹	ارائه گزینه دوتایی
		۷۹	ارائه فرم صحیح
		۱۲۱	تدریس نکته مورد نظر
		۵۵	مرور یادگیری

صورت‌های مخفف و حذف فعل بیشترین مشکلات در مهارت‌های گفتار و نوشتار زبان‌آموزان بودند.

- در دسته‌بندی ضمایر، ضمایر شخصی، جاگذاری اشتباه ضمایر، استفاده از ضمیر اشتباهی، ضمایر موصولی و کمیت‌سنج‌ها، بیشترین مشکلات در مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان بودند.
- در دسته بندی حروف اضافه (Add-Positions)، نیز استفاده غلط از پیش اضافه‌ها (Prepositions)، کاربرد اشتباه پیش اضافه‌ها به جای دیگرکلمات (برای مثال to به جای too) بیشترین مشکلات در مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان بودند.
- همچنین زبان‌آموزان در ساختار نحوی جمله‌ها (SVO)، محل قرار گرفتن قید، و پیوستگی و معناداری جمله‌ها نیز اشکالاتی داشتند.

۲. گام بازخورد (Feed Back): به صورت خلاصه می‌توان گفت که در این گام با استفاده از مشکلاتی که در گام قبل شناسایی و دسته‌بندی شد، فراوانی بازخوردهای استفاده شده برای حل این مشکلات، و میزان تاثیر این بازخوردها و مداخله‌ها، فهرستی بومی از الگوهای مداخله‌ای برای رفع مشکلات بومی کلاس مذکور تدوین شد (جدول ۳). این فهرست بومی، بر اساس فراوانی الگوهای مداخله‌ای استفاده شده در هم‌کنش‌هایی که برای رفع مشکلات یافت شده بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گرفت (ارزشیابی پویای هم‌کنشی مستمر) ثبت و تدوین گردیده و بر اساس نوع، از غیر مستقیم به مستقیم تقسیم‌بندی شده است.

جدول ۳. فهرست بومی الگوهای مداخله‌ای

فراوانی	نوع پاسخ‌ها به مداخلات هم‌کنشی	فراوانی	نوع مداخله هم‌کنشی
۲۱۵	سکوت در مقابل مداخله	۳۴	کمک برای ادامه مسیر
۱۲۸	تکرار بیان خود	۱۳۲	درخواست تکرار
۱۴۹	تکرار مداخله معلم	۱۲۴	نپذیرفتن پاسخ

۳. گام فراروی (Feed Forward): فراروی بدین معناست که یادگیرنده از مرحله کنونی خود فراتر رفته و پس از درونی کردن مفاهیم یادگرفته، قادر به عملکرد مستقل در یک محیط پیش‌بینی نشده و عاری از مداخله است. در این گام نیز معلم با بهره‌گیری از این فهرست مداخله‌ای بومی و با در نظر گرفتن مفاهیمی مانند انتقال (Transfer)، واگذاری تدریجی مسئولیت (Gradual Release of Responsibility)، و درونی‌سازی یادگیری،

			گروه کنترل	
۰/۰۱۱	۰/۶۶۳	-۱/۹۵۶	گروه پویای هم‌کنشی	گروه کنترل
۰/۰۳۶	۰/۶۸۳	-۱/۷۲۲	گروه پویای تداخلی	

زبان‌آموز را برای عملکرد مستقل در مگسترهای پیش‌بینی نشده آماده می‌کند.

۵،۲ - مرحله آزمایش و بررسی تأثیر انگاره‌های مختلف بر یادگیری به‌منظور انجام یک بررسی مقایسه‌ای بین این انگاره بومی و یک انگاره معیار از ارزشیابی پویا (انگاره ارزشیابی **&Aljaafreh** Lantolf, 1994)، در پایان همان نیمسال تحصیلی، هر سه گروه شرکت‌کننده در تحقیق حاضر در یک آزمون معیار ناپویا شرکت کردند و نتایج آن به کمک نرم‌افزار اسپاس و آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیره، تحلیل شد؛ نتایج این تحلیل در جدول‌های ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس از عملکرد گروه‌ها در

آزمون پیشرفت تحصیلی (ناپویا) مهارت‌های مولد زبانی

معناداری	F	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۱	۵/۱۷۶	۳۴/۱۲۳	۲	۶۸/۲۶۴	بین گروهی
		۶/۵۹۲	۱۳	۵۴۷/۱۵۰	درون گروهی
			۱۵	۶۱۵/۳۹۵	کل

جدول ۵. آزمون پسینی پست هاک برای مشخص کردن

نقطه اختلاف

	خطای استاندارد	تفاوت میانگین		
۰/۹۳۹	۰/۶۹۳	۰/۲۳۳	گروه پویای تداخلی	گروه پویای هم‌کنشی
۰/۰۱۱	۰/۶۶۳	۱/۹۵۶	گروه کنترل	
۰/۹۳۹	۰/۶۹۳	۰/۲۳۳	گروه پویای هم‌کنشی	گروه پویای تداخلی
۰/۰۳۶	۰/۶۸۳	۱/۷۲۲		

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است، نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک‌متغیره نشان می‌دهد که بین عملکرد گروه‌ها در آزمون پیشرفت تحصیلی (غیرپویا) تفاوت معناداری وجود دارد، به‌طوری که (f (۲ و ۸۳) برابر با ۶/۵۹۲ و ارزش p برابر با ۰/۰۰۱) است. همچنین آزمون پسینی توکی (Tukey Post Hoc Test) نشان داد که بین عملکرد گروه ارزشیابی پویای هم‌کنشی (گروه اول) و گروه شاهد ناپویا (گروه سوم) تفاوت معناداری وجود دارد (p=۰/۰۱۱). نتایج این آزمون نشان می‌دهد که همین اختلاف معنادار بین گروه مداخله‌ای پویا و گروه شاهد نیز وجود دارد (p=۰/۰۳۶)، اما بین گروه مداخله‌ای پویا و گروه هم‌کنشی پویا، علیرغم عملکرد بهتر گروه هم‌کنشی، اختلاف معناداری وجود ندارد. بر اساس آمار توصیفی بدست آمده، میانگین نمرات گروه ارزشیابی پویای هم‌کنشی برابر با ۱۵/۴ بوده است که این میزان برای گروه هم‌کنشی تنها ۱۵/۰۵ بوده است. اگر چه این اختلاف معنادار نبود، ولی نشان دهنده تفوق رویکردهای بومی به ارزشیابی پویا و فهرست مداخله‌ای بومی بر رویکرد و فهرست اتخاذ شده از **Aljaafreh and Lantolf (1994)** است.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

گستره‌های عملی، همانند آموزش زبان، نیازمند عملیاتی کردن نظریه‌ها و مبانی علمی و بهره‌گیری از آنها به معنای واقعی کلمه است (**Widdowson, 1990**). خلا استفاده از ارزشیابی پویا در یک برنامه تحصیلی واقعی از یک طرف، و مشکلات فراوان دانش‌آموزان ایرانی در یادگیری زبان انگلیسی از طرف دیگر، مبنای طراحی و اجرای پژوهش حاضر شد تا با استفاده از ویژگی‌های منحصر به فرد ارزشیابی پویا در شناخت مشکلات یادگیری و رفع

نشان داد که ترکیب این دو گستره، باعث کاربردی‌تر شدن ارزشیابی پویا می‌شود و امکان اجرای آن در یک برنامه تحصیلی واقعی را فراهم می‌کند. پیشتر نیز (Fahmy 2013) ارزشیابی پویا را با روش آموزش تکلیف-محور ترکیب کرده بود و نتایج خوبی را بدست آورده بود.

یافته‌های پژوهش حاضر، با یافته‌های آزمایشگاهی و مقطعی در زمینه ارزشیابی پویا در بافت‌های گوناگون نیز همراستا است. تحقیق انجام گرفته توسط (Alavi et al, 2012) در دانشگاه تهران نیز تلاشی برای استفاده از ظرفیت‌های بومی ارزشیابی پویا و فهرست الگوهای مداخله‌ای برای رفع مشکلات شنیداری زبان‌آموزان است. این در شرایطی است که مطالعه فوق بر روی یک مهارت و در یک شرایط نیمه آزمایشگاهی کنترل شده انجام گرفته است، اما تحقیق حاضر معطوف به مهارت‌های مولد زبان (گفتار و نوشتار) و در یک محیط واقعی آموزشی بوده است. از دیگر تمایزات مطالعه حاضر با مطالعه فوق، دقت به تفاوت میان سهو و خطا و ارائه راه حلی برای تفکیک این دو از همدیگر است. به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر با غالب تحقیقاتی که بر روی اثربخشی ارزشیابی پویا انجام گرفته است، همخوانی دارد. نتایج حاصل از تحقیق صفا و خسروی (۱۳۹۱) نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی پویا، ریشه مشکلات آموزشی زبان‌آموزان را شناسایی می‌کند و به‌واسطه آن می‌توان برای رفع این مشکلات راهکار ارائه کرد.

۷- فهرست منابع

احمدی صفا، محمد، خسروی، رئوف (۱۳۹۱). اثربخشی ارزشیابی پویا در یادگیری زبان دوم. مطالعات زبان و ترجمه. ۴۵ (۴) و ۸۳-۱۰۳.

شاهسوار، محبوبه، علوی، سیدمحمد، و نوروزی، محمد حسین (۱۳۹۷). ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی: با تکیه بر کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۸ (۱)، ۱۸۷-۲۰۵.

Alavi, S. M., Kaivanpanah, Sh., & Shabani, K. (2012). Group dynamic assessment: An inventory of mediational strategies for teaching listening. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(4), 27-58

آن‌ها، انگاره‌ای بومی از اجرای این رویکرد نظری ارائه دهد. چنین انگاره‌ای می‌تواند بهترین مسیر برای شناخت مشکلات واقعی زبان‌آموزان باشد و فهرستی از الگوهای مداخله‌ای راهنما برای حل مشکلات شناخته شده را به دست دهد. همچنین، در پژوهش حاضر، میزان توفیق این انگاره پیشنهادی با یک انگاره معیار مداخله (انگاره (Aljaafreh and Lantolf, 1994) مقایسه شد. نتایج نشان داد که این روش بومی باعث رشد معنادار مهارت‌های مولد زبان در زبان‌آموزان ایرانی می‌شود. افزون بر آن، یافته‌ها حاکی از آن است که این رویکرد بومی در مقایسه با رویکرد معیار نیز توفیق نسبی داشته است. نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر، همراستا با یافته‌های مطالعات مربوط به دروه پسا‌روش در آموزش زبان، به‌ویژه نظریات (Kumaravadivelue 2003) است، ناظر بر این که انگاره‌های جهانی نمی‌توانند پاسخگوی بافت‌های بومی باشند، چرا که هیچ انگاره‌ای نمی‌تواند نیازهای همه بافت‌های مختلف را شناسایی و تامین کند. قابلیت این رویکرد برای شناخت مشکلات دانش‌آموزان در طول ترم، از طریق ارزشیابی پویای مستمر و همچنین ارائه راه‌حل‌های بومی برای رفع آن‌ها با یافته‌های گوناگون در گستره ارزشیابی پویا، از جمله (Poehner 2008) ; (Thouëсны 2010) و (Haywood and Lidz 2007) همخوانی دارد.

همچنین طرح این تحقیق، منطبق با تعبیر (Lidz 2002) از ارزشیابی پویای کاربردی است که به ارزشیابی پویای درس-محور نیز شناخته می‌شود. بر این اساس، زمانی می‌توانیم از یکپارچگی صحیح آموزش و ارزشیابی سخن به‌میان آوریم که محتوای مداخلات از محتوای برنامه درسی انتخاب شده باشد. در تحقیق حاضر، با ترکیب ارزشیابی پویا با ارزشیابی مستمر، محتوای فهرست مداخله‌ای بومی، بر اساس محتوای آموزشی کتاب ویزن یک، انتخاب و ارائه شده‌اند. بر اساس (Lidz 2002) در این نوع نگاه، سیر پیشرفت تحصیلی در راستای اهداف برنامه تحصیلی قرار می‌گیرد و هر نوع مداخله نیز، متناسب با نیازهای آموزشی یادگیرندگان خواهد بود. یکی دیگر از ویژگی‌های تحقیق حاضر، ترکیب ارزشیابی پویا با دیگر گستره‌های زبان‌شناسی کاربردی مرتبط با ارزشیابی و آموزش است. اگر چه پیشتر (Poehner 2005) و (Lantolf and Poehner 2004) به تمایزات و شباهت‌های ارزشیابی پویا و ارزشیابی مستمر اشاراتی داشته‌اند، اما هیچکدام از آن‌ها به ادغام کردن این دو روش اشاره نکرده‌اند. تحقیق حاضر

- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A. and Van Der Lely, H.K.J., (2006). Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(5), pp. 513-540.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Kumaravadivelue, B. (2003). *Beyond methods: macro-strategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lidz, C.S. (2002). Mediated learning experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School psychology international*, 23(1): 68 – 84.
- Lidz, C.S. (2003). *Early childhood assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Lidz, & J.G. Elliot (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications*. (pp.713-740). New York, USA: Elsevier Science Inc
- Lidz, C.S. & B. Gindis. (2003). Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In Vygotsky's educational theory in cultural context. A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubaneck-German, A. (1998). *Primary foreign language teaching in Europe-trends and issues*. Cambridge: Cambridge University Press
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*. 29 (2), 4–16.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London, UK: Continuum International Publishing.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of Proximal development. *Modern Language Journal [Online]*. 78 (4), 465-483
- Benjamin, L. (2000). *Effects of the observation of dynamic and static assessment on teachers' perceptions of the learning potential of less academic learners*. Masters thesis, South Africa: University of the Western Cape.
- Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 52–81). New York: Guilford Press.
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic testing with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic Testing* (pp. 82–115). New York: Guilford Press.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, and S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39 - 64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebadi, S & Asakereh, A (2017). Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: A case of a beginner and an advanced learner. *Education Assessment and Evaluation*. 4.
- Fahmy, M.M (2013). *The effect of dynamic assessment on adult learners of Arabic: a mixed-method study at the defense language institute foreign language center*, Unpublished PhD dissertation, University of San Francisco.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.

classroom activities. *Frontiers in psychology*, 8(173), 1-14.

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orikasa, M. (2010). Interactionist Dynamic Assessment in L2 Learning: A Case Study of Tutoring L2 English Oral Communication. Retrieved from <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/20258>

Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2014). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language Testing*, special issue, 1-21.

Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. (Ph.D. 3193226). The Pennsylvania State University, United States -- Pennsylvania.

Poehner, M.E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing

Poehner, M.E. & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research [Online]*. 9 (3), 233-265.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. New York: Addison Wesley Longman.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. New York: Longman.

Tarone, E. (2007). Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research. *The*

McNamara, T. (2004). Language testing. In the *handbook of applied linguistics* (pp. 763–783). A. Davies and C. Elder (Eds.). Malden, MA: Blackwell.

Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's Theories for dynamic assessment. In C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. (pp.116-139). New York: Guilford Press.

Navarro, J & Lara, L. (2017). Dynamic assessment of reading difficulties: predictive and incremental validity on attitude toward reading and the use of dialogue/participation strategies in *Modern Language Journal [Online]*. 91 (5), pp837-848.

Thouësnny, S. (2010). *Assessing second language learners' written texts: An interventionist and interactionist approach to dynamic assessment*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA), Toronto, Canada.

Tzuriel, D. (2001). Not all testing is dynamic testing: Overcoming the fuzzy identity of dynamic Assessment [Electronic Version]. *Issues in Education*, 7, 211-221.

Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human development*. 44, 84–97

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: MA: Harvard University Press

Widdowson, H G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.