

## بررسی نگرش مدرسان انگلیسی در باره اهمیت و کاربرد ارزیابی پویا

### به غیر انگلیسی‌زبانان

سعید محمدی \*

دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

عصمت بابایی \*\*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

محمد رضا هاشمی \*\*\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۱۰، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۶/۲۳، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

### چکیده

باتوجه به اینکه بیشتر تصمیم‌ها در باره جایگاه دانش‌روایی فراگیران، بر اساس نتایج ارزیابی آن‌ها اتخاذ می‌شود؛ ارزیابی نقش بسزایی در سامانه آموزشی دارد. مرسوم‌ترین روش ارزیابی که اینک در دنیا استفاده می‌شود، ارزیابی ایستا است. طی دهه‌های گذشته، همزمان با تغییر و تحولی که در روش‌های آموزشی پدید آمد، به‌شيوه‌های دیگر ارزیابی از جمله خویش ارزیابی، دیگر ارزیابی و ارزیابی پویا بسیار توجه شد. محور اصلی این مطالعه ارزیابی پویاست که در آن، درک و برداشت مدرسان زبان انگلیسی در ارتباط با اهمیت و کاربرد ارزشیابی پویا در ایران بررسی شد. به‌همین منظور ۲۵ مدرس زبان انگلیسی خانم و آقا با سابقه متفاوت در تدریس و با داشتن کمینه دانشیابی زبان‌شناسی کاربردی، ادبیات انگلیسی، ترجمه و یا آموزش از طریق نمونه‌برداری هدفدار، برای شرکت در مطالعه انتخاب شدند. مصاحبه‌ای نیمه‌باز شامل ۲۳ سوال برای استفاده در این مطالعه طراحی شد. پیش از مطالعه اصلی، روایی و پایایی پرسش‌ها توسط ۳ کارشناس ارزشیابی زبان بررسی شد. برای پاسخ به پرسش‌های این پژوهش و به‌منظور استخراج موضوع و پنداشت‌های مهم مطرح شده توسط فراگیران تحلیل محتوا نیز انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که مدرسان ایرانی، دیدگاه مثبتی به‌کاربرد ارزشیابی پویا در کلاس‌های خود داشتند، اما به‌دلیل محدودیت‌های نظام آموزشی، زمان، هزینه و کمبود دانش نمی‌توانند انگاره را به‌عمل تبدیل کنند. نتایج مطالعه، پیامدهایی دارد برای همه آنان که با آموزش و ارزیابی زبان سر و کار دارند؛ از جمله مدرسان، مربیان، فراگیران، طراحان مطالب درسی و مسئولان آموزش.

**واژه‌های کلیدی:** ارزیابی پویا، مدرسان انگلیسی به‌غیر انگلیسی‌زبانان، نگرش مدرسان، منطقه مجاور رشد، ارزشیابی ایستا.

\* نویسنده مسئول: E-mail: Saeedmuhammadi1987@gmail.com

\*\* E-mail: babai@khu.ac.ir

\*\*\* E-mail: hashemi@khu.ac.ir

- 1- static assessment
- 2- self assessment
- 3- peer assessment
- 4- dynamic assessment
- 5- purposive sampling
- 6- semi-structured

## ۱- مقدمه

تدریس و ارزیابی در آموزش دو مقوله بهم وابسته‌اند که نه تنها بر یکدیگر تاثیر گذارند، بلکه رابطه‌ای ایجاد می‌کنند که هر دو یکدیگر را توضیح و پیشرفت می‌دهند (ملون، ۲۰۱۱).<sup>۱</sup> محققان از ارزیابی جهت افزایش توجه هر فراگیر به ویژگی‌های زبان خود استفاده می‌کنند و این آگاهی به فراگیران کمک می‌کند تا این ویژگی‌های جدید را به سرعت تغییر دهند (ون لایر، ۱۹۹۶).<sup>۲</sup> اثر ثانویه چند امتحان که این رویکرد را بر فراگیران بالغ، در قالب تدریس تک نفره و گروهی انجام داد، امیدوارکننده بود (ابلیوا و لتلف، ۲۰۱۱؛ الال و پلگرمز دورسی، ۲۰۰۰؛ انتون؛ ۲۰۰۹؛ برون؛ ۲۰۰۹؛ دین، ۲۰۰۴؛ لتلف و پوهنر، ۲۰۰۵).<sup>۳</sup> با توجه به اینکه تصمیم‌گیری، بر اساس نتایج ارزیابی به دست آمده از فراگیران است، ارزیابی نقش مهمی در نظام آموزشی دارد. رایج‌ترین روش ارزیابی که در حال حاضر در جهان استفاده می‌شود، ارزیابی ایستا است. با این حال، از اوایل دهه ۸۰، در روش‌های تدریس، تغییرات ساختاری به چشم می‌خورد. روش‌های آموزش سنتی که بیشتر مدرس محور بود، محبوبیت خود را از دست داد و روش‌های آموزش جدید زبان، مانند آموزش زبان ارتباطی و روش‌های آموزش زبان مبتنی بر کار<sup>۴</sup> پدیدار شد که تمرکزشان بر فراگیر است. روش‌های جدید تدریس زبان، نیازها و شرایط متفاوت فراگیر را در نظر دارد. این تغییر ساختاری نیز بر حیطه آزمون تأثیر داشته و منجر به تغییر از ارزیابی ایستا به شکل‌های جایگزین ارزیابی از جمله ارزیابی مستمر<sup>۵</sup>، دیگر ارزیابی، خود ارزیابی و ارزیابی پویا در سال‌های اخیر شده است (بیلی و هریتج، ۲۰۱۴؛ پوینر، ژانگ و لو، ۲۰۱۵؛ تیکسترا و مینرت و هسلز ۲۰۱۶).<sup>۶</sup> ارزیابی یادگیری، جای خود را به "ارزیابی برای یادگیری" داده است (هو و پر، ۲۰۱۴؛ جانسون، لاندل، و هولمگرن، ۲۰۱۵).<sup>۷</sup> از نکات مثبت ارزیابی ایستا، می‌توان به استفاده از رتبه درصدی برای مقایسه فراگیران اشاره کرد. این درحالی است که از نقاط ضعف آن، می‌توان به ناتوانی در اندازه‌گیری توانایی بالقوه فراگیران اشاره کرد (ملون، ۲۰۱۷؛ لتلف و پوهنر، ۲۰۰۵).

1- Malone, 2011

2- Van Lier, 1996

3- Ableeva&Lantolf, 2011; Allal & PelgrimsDucrey, 2000; Anton, 2009; Brown, 2009; Dean, 2004; Poehner&Lantolf, 2005

4- task-based language teaching

5- formative assessment

6- Bailey & Heritage, 2014; Poehner, Zhang, & Lu, 2015; Tiekstra, Minnaert& Hessels, 2016

7- Hawe, & Parr, 2014; Jonsson, Lundahl, & Holmgren, 2015

گونه دیگری از ارزیابی، ارزیابی پویا است. نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی بر اساس یک مدل نظری مطرح شده است (۱۹۷۸). بنا بر این نظریه، پیشرفت زمانی اتفاق می‌افتد که کمک (مداخله)، به مقدار لازم، در زمان مناسب، توسط شخص مناسب، صورت پذیرد. این منطقه، که منطقه مجاور رشد<sup>۲</sup> نام دارد، برای شناسایی نیازهای فراگیران، از طریق توجه به ترتیب و سطح کمک که برای انجام یک کار نیاز است، استفاده می‌شود. (انتون، ۲۰۰۹؛ پوهنر، ۲۰۰۵). آنچه در مفهوم منطقه مجاور رشد اهمیت ویژه‌ای دارد، مفهوم مداخله است. به عبارتی سطوح بالای تفکر، تنها از راه هم‌کنشی اجتماعی و فرهنگی شکل می‌پذیرد. این هم‌کنشی اجتماعی فرهنگی در قالب انسان‌های دیگر، ساخته‌های نمادین از قبیل کتاب، اعداد، نمودار و غیره نمایان می‌شود. در نتیجه، ارتباط ما با جهان، رابطه‌ای مستقیم نبوده و همواره با واسطه صورت پذیرفته و خواهد پذیرفت (لنتلف و پوهنر، ۲۰۰۴).

کمک و یا به عبارتی مداخله، برای سنجش منطقه مجاور رشد و شناسایی مرزهای آن، استفاده شده که در واقع بخش عمده‌ای از ارزیابی پویا را شکل می‌دهد. "در ابتدا به تعریف مفهوم نظری ارزیابی پویا بر مبنای منطقه مجاور رشد ویگوتسکی می‌پردازیم که مداخله و ارزیابی را به یک فعالیت آموزشی متحد تبدیل می‌کند" (البیوا و لنتلف، ۲۰۱۱، ص ۱۳۳)، که در واقع مدرس تبدیل می‌شود به مداخله‌گر بین توانایی حال حاضر فراگیر، و کارکرد و یا توانایی که از همان فراگیر انتظار می‌رود (پوهنر، ۲۰۰۵).

کمک ارائه شده طی مداخله، به تنهایی قادر به تشخیص ضعف سطح زبان مورد نظر فراگیران نیست، اما با این حال پیشرفت آن را تسریع می‌کند (پوهنر، ۲۰۰۵). دادن اطلاعات نداشته به فراگیران، در حالی که بطور کامل، تمرکز بر ضعف زبان آن‌ها است، باعث توجه بسیار فراگیران به ناهماهنگی موجود در زبان خویش می‌شود. بر این اساس، این افزایش آگاهی، افزون بر درک سریع مولفه‌های زبانی در دسترس، به سرعت به عملکرد مستقل آن‌ها منجر می‌شود (پوهنر، ۲۰۰۵؛ ون لایر، ۱۹۹۶). بنابراین به زودی، فراگیر توانایی انجام ویژگی زبانی را خواهد داشت که چندی پیش تنها با دریافت کمک، قادر به انجام آن‌ها بوده است (پوهنر، ۲۰۰۵). این پیشرفت که توسط مقیاس مورد نظر، اندازه‌گیری می‌شود، به فراگیران برای یافتن سایر ویژگی‌های زبان کمک می‌کند و چرخه تکرار ارزیابی پویا، پیشرفت موفقیت‌آمیز

1- Vygotsky's (1978) sociocultural theory

2- zone of proximal development

فراگیران را در پی خواهد داشت (پوهنر، ۲۰۰۵). استفاده از ارزیابی پویا در این پژوهش، نشانگر حمایت از نظریه اجتماعی و فرهنگی در کلاس‌های درس است.

چندین دهه است که در ایران بنا به دلایل قانونی، ارزیابی ایستا اجرا می‌شود (فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹).<sup>۱</sup> با این حال، ارزیابی باید یادگیری فراگیران را افزایش دهد (اوانز و زون و استنیر، ۲۰۱۴).<sup>۲</sup> از این رو، مدرسان باید توانایی فراگیران را در نظر بگیرند، نه اینکه تنها توانایی هر شخص در یک زمان مشخص را اندازه‌گیری کنند، چرا که بسیاری از عوامل مانند خستگی، وضعیت نامناسب محیط و اضطراب و... بر کنش فراگیر در طول امتحان تاثیر می‌گذارند. با در نظر گرفتن نکات گفته شده، ارزیابی پویا، که ویژگی‌های فراگیر را در نظر دارد، می‌تواند ارزیابی بهتری باشد. ارزیابی پویا جایگزینی برای روش‌های سنتی، روان‌سنجی و اهداف آزمون نیست، بلکه مکملی برای رسیدن به نتیجه بهتر در شناخت قدرت و ضعف فراگیران است. (گوتک و همکاران، ۱۹۹۷؛ لتلف و پوهنر، ۲۰۰۷).<sup>۳</sup>

مطالعات نشان داده است که ارزیابی کار ساده‌ای نیست (اتجونن، ۲۰۱۴؛ ملون و داکرل و مارشال ۲۰۱۵؛ ملون، ۲۰۱۷).<sup>۴</sup> مکان‌ها و نظام‌های آموزشی متعددی در تلاش‌اند تا ارزیابی و راهبردهای آزمون خود را ارتقاء دهند، تا بتوانند روش‌های جدید را با هم ترکیب کنند. در همین راستا، دانش و مهارت ارزیابی مدرس، تا اندازه‌ی بسیاری بر کیفیت آموزش تاثیر بگذارد. به همین دلیل، مفهوم سواد ارزیابی، در ادبیات ارزیابی ایران، جایگاه ویژه‌ای دارد.

نگرش مدرسان می‌تواند بر کنشگری کلی آنان در کلاس درس تاثیر بگذارد. برین و همکاران (۲۰۰۱)<sup>۵</sup> در نظر داشتن چهار نکته در رابطه با اهمیت تحقیق بر نگرش مدرسان را سازنده و بایسته دانسته‌اند: (۱) آن‌ها می‌توانند پژوهش را به «فراتر از توصیف، و به سوی درک و توضیح افکار و اعمال مدرس ببرند»؛ (۲) نگرش مدرسان می‌تواند بینش "آموزش ابتدایی مدرس" و "بازتاب مداوم پیشرفت" او را ارائه دهد؛ (۳) این پژوهش‌ها می‌توانند "نوآوری" را در شیوه‌های آموزش در باور مدرسان ایجاد کنند؛ و (۴) این مطالعات ممکن است "چارچوب‌هایی را برای آموزش و پرورندگی زبان" به کار گیرند که روش‌های آموزش سنتی را

1- Farhady&Hedayati, 2009

2- Evans, Zeun, & Stanier, 2014

3- Guthke et al., 1997;

4- Atjonen, 2014; Dockrell, & Marshall, 2015;

5- Breen et al., 2001

غنی سازند (ص ۴۷۱-۴۷۲). مرکز بررسی و پژوهش بر نگرش مدرسان (الیس، ۲۰۱۲)<sup>۱</sup> وجود ارتباط و یا عدم وجود آن را بین نگرش مدرس و عملکرد مدرس در کلاس را نشان می‌دهد. (بستورکمن، ۲۰۱۲)<sup>۲</sup>. نگرش مدرسان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، زیرا که تاثیر مستقیمی بر کارکردشان در کلاس دارد. (کازبورسکا، ۲۰۱۱)<sup>۳</sup>.

سواد ارزیابی مدرسان زبان، با توجه به روش‌های جدید ارزیابی مانند ارزیابی پویا، در ایران به‌هیچ عنوان پیشرفتی نداشته است. مدرسانی که کاملاً آشنا با دیدگاه‌های نظری معاصر و شیوه‌های آموزشی‌اند، عمدتاً درگیر "چه چیزی تدریس شود، چگونه تدریس شود" اند. هنگام ارزیابی سطوح مهارت فراگیران و یا نقاط قوت و ضعف، آن‌ها خود را در یک گستره ناشناخته می‌بینند. در این زمینه، برای نظام‌مندی و به‌تدریج آشنا کردن مدرسان با ارزیابی پویا و سازوکار آن نیاز احساس می‌شود (فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های بسیاری در باره اهمیت ارزیابی پویا انجام شده است (الجافره و لانتوف، ۱۹۹۴؛ کوزولین و گرب، ۲۰۰۲؛ پوئنر و لانتوف، ۲۰۰۴؛ پوئنر، ۲۰۰۷؛ زاوا و یان، ۲۰۱۰)<sup>۴</sup>. به‌طور مشخص، برخی از پژوهندگان، تأثیر ارزیابی پویا را بر چند مهارت زبان؛ مانند گفتاری (پیو، ۲۰۱۰)<sup>۵</sup> و شنیداری (البیوا، ۲۰۰۸) بررسی کردند. همچنین در ایران مطالعاتی در زمینه کارایی ارزیابی پویا، در ارتباط با مهارت‌های مختلف یادگیری زبان وجود دارد (اجیده و نورداد، ۲۰۱۲؛ نورالدین و جعفری و مهاجری، ۲۰۱۲؛ صادقی و خان احمدی، ۱۳۹۰)<sup>۶</sup>. با این حال، بنابر پیشینه تحقیق، مطالعاتی در باره نگرش مدرسان زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان در ایران انجام نشده است.

با توجه به اهمیت درک نگرش مدرسان و اینکه آیا آن‌ها باورهای خود را در شیوه‌های آموزشی اعمال می‌کنند، به‌ویژه در باره اجرای ارزیابی، همانطور که گفته شد، کمبود پژوهش جامع در ایران وجود دارد (کریمی و شریف، ۲۰۱۴؛ نصیری و خورشیدی، ۲۰۱۵)<sup>۷</sup>. هدف از این مطالعه، ارائه دیدگاه نگرش مدرسان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان ایرانی در باره ارزیابی پویا در موسسه‌های خصوصی در ایران با توجه به سوال تحقیق زیر است:

1- Ellis, 2012

2- Basturkmen

3- Kusburska, 2011

4- Aljaafreh&Lantolf, 1994; Kozulin& Grab, 2002; Xiaoxiao& Yan, 2010

5- Pyo, 2010

6- Ajideh, &Nourdad, 2012; Jafary, Nordin, &Mohajeri, 2012; Sadeghi, &Khanahmadi, 2011

7- Karimi, &Sherif, 2014; Nasiri, &Khorshidi, 2015

نگرش مدرسان انگلیسی فارسی زبان (ایرانی) به ارزیابی پویا و شیوه‌های اجرای آن در محیط کلاس درس چیست؟

## ۲- پیشینه پژوهش

ارزیابی به فرایندهای دریافت داده‌ها در باره مهارت‌ها و توانایی‌های فراگیران و ارزیابی آن‌ها از طریق قضاوت اشاره دارد (بک من، ۱۹۹۰ و مک نامارا، ۱۹۹۶).<sup>۱</sup> تمامی برنامه‌های آموزشی، نیاز به بررسی دانش و توانایی فراگیران، در ارزیابی بکارگیری درست مطالبی که در برخی مقاطع آموخته‌اند، دارد. ارزیابی پویا مبتنی بر نظریه‌های اجتماعی و فرهنگی و "منطقه مجاور رشد" ویگوتسکی است (لنتولف و پوهنر، ۲۰۰۵).

در مقایسه ارزیابی ایستا با ارزیابی پویا، (لونگ، ۲۰۰۷)<sup>۲</sup> ارزیابی ایستا به‌عنوان روشی معرفی می‌شود که شامل روش‌های سنتی روان‌سنجی محور است و ارزیابی پویا اینگونه معرفی می‌شود که یادگیری در آن به‌عنوان هستهٔ مراحل ارزیابی در نظر گرفته می‌شود.

ارزیابی پویا توانایی‌ها را "انعطاف پذیر و نه ثابت و تغییرناپذیر" می‌داند (استرن برگ و گریگورنکو، ۲۰۰۲).<sup>۳</sup> مطالعاتی وجود دارد که بر کاربرد مفهوم منطقه مجاور رشد در آموزش و یادگیری تأکید دارد. ارزیابی پویا، نگرش منطقه مجاور رشد ویگوتسکی را به‌کار می‌گیرد و برای افزایش یادگیری فراگیران، از راه هم‌کنشی و مداخله‌گری به‌هنگام ارزیابی، تلاش می‌کند. ارزیابی پویا به فراگیران کمک می‌کند تا توانایی خود را به‌فراتر از سطح کنونی افزایش دهند (ویگوتسکی، ۱۹۸۶). در سال ۲۰۰۰، نساجی و سوئین<sup>۴</sup> مطالعه‌ای را با استفاده از مفهوم ویگوتسکی از منطقه مجاور رشد در ارائهٔ بازخوردهای اصلاحی انجام دادند و نشان دادند که کمک‌های مذاکره‌ای با توجه به منطقه مجاور رشد فراگیران مفیدتر و مؤثرتر از صرفاً کمک‌های تصادفی است که منطقه مجاور رشد فراگیران را در نظر نمی‌گیرد. مک نامارا (۱۹۹۷) بر پیاده‌سازی بعد اجتماعی در هم‌کنشی تأکید می‌کند، تا دیدگاه ارزیابی را در کارکردها گسترش دهد. اوتا (۲۰۰۵)<sup>۵</sup> کاربرد مفهوم منطقه مجاور رشد را در آموزش عملی بررسی کرد و نشان

1- Bachman, 1990 and McNamara, 1996

2- Leung, 2007

3- Sternberg and Grigorenko, 2002

4- Nassaji and Swain, 2000

5- Ohta, 2005

داد که مداخله پس از انجام کار برای فراگیران موثر و ممکن است باعث افزایش آگاهی آن‌ها به ساختارهای مناسب شود. البته، نام "ارزیابی پویا" به‌طور مستقیم در این مطالعه مورد استفاده قرار نگرفته، اما به‌دلیل توجه به منطقه مجاور رشد، در طول فرایند یادگیری، ممکن است شبیه به ارزیابی پویا باشد. لیدز (۱۹۹۵)<sup>۱</sup> پایه نظری ارزیابی پویا را، که همان انگاره ویگوتسکی در منطقه مجاور رشد است، توضیح داده و پیشنهاد می‌کند که به‌دلیل وجود مداخله، ارزیابی پویا دارای الگوی پیش‌آزمون، مداخله و پس‌آزمون است.

پوهنر (۲۰۰۹) معتقد است که ارزیابی پویا متفاوت از سایر شیوه‌های ارزیابی است، زیرا به‌شدت بر این نکته تأکید دارد که برای درک کامل توانایی فراگیران، باید مداخله‌ای در جهت پیشرفت آن‌ها انجام شود و ارزیابی باید تمرکز خود را از محصول‌گرایی، به فرایند‌گرایی مبتنی بر یادگیری تغییر دهد. ارزیابی پویا به‌عنوان ترکیبی از آموزش و ارزیابی عمل می‌کند، زیرا زمانی که مدرسان توانایی‌های فراگیران خود را ارزیابی می‌کنند، از مشکلات فراگیران آگاه می‌شوند و بنابراین سعی بر حل مشکلات و کمک به فراگیران می‌کنند (پوهنر، ۲۰۰۹). در سال ۲۰۰۷، هاوود و لیزز<sup>۲</sup> خاطر نشان کردند که ارزیابی پویا، تنها یک روش ارزیابی نیست. آن‌ها معتقد بودند که ارزیابی پویا، شامل انواع مختلفی از تمرین‌ها در شیوه‌ای جدید است که متفاوت از ارزشیابی سنتی و ایستا است. ارزیابی پویا از مداخله و واکنش فراگیران به‌عنوان هسته انگاره آن استفاده می‌کند تا بتواند به‌طور کامل توانایی‌های فراگیران را درک کند. مطالعه انجام شده توسط (گریگورنکو، ۲۰۰۵) نشان داد که ارزیابی پویا و واکنش به‌مدخله، هر دو ریشه در روان‌شناسی و آموزش دارند که هدف آن این است که شیوه‌ای از ارزیابی و هم‌کشی را در یک قالب کلی ترکیب کند.

در روش ارزیابی پویا، ما مفهوم بازتولید<sup>۳</sup> را داریم که این توانایی را به فراگیران می‌دهد تا آنچه را که آموخته‌اند، به‌شرایط همانند در آینده انتقال دهند. فورستین، ۱۹۷۹<sup>۴</sup> که نظریه بازآفرینی را مطرح کرد، اشاره کرد که بازآفرینی، مجموعه‌ای از روش‌هایی است که فراگیران را توانا خواهد ساخت که مطالب آموخته را به‌شرایط مشابه آینده انتقال دهند. بخشی از فرایند ارزیابی پویا، جلسات بازتولید است که زمانی روی می‌دهد که فراگیران می‌توانند با اندکی

1- Lidz, 1995

2- Haywood 2007

3- transendence

4- Feurstein, 1979



وابستگی به مداخله‌گر یا بدون وابستگی به مداخله‌گر کار مورد نظر را انجام دهند، که انجام دادن کار مورد نظر توسط فراگیر، نشان دهنده درک کامل موضوع است.

در به‌کارگیری ارزیابی پویای گروهی، ویگوتسکی، در باره امکان مذاکره با گروه به‌جای مذاکره با فرد به‌بحث و گفتگو پرداخت تا سطح استقلال فراگیران را افزایش دهد. همچنین (پوهنر، ۲۰۰۹) با استفاده از ارزیابی پویای گروهی موافق است و بیان می‌کند که مدرسان می‌توانند به فراگیران در یادگیری و شناخت پتانسیل خود، چه به‌صورت گروهی و چه فردی، کمک کنند. ارزیابی پویای گروهی پوینر (۲۰۰۹) نقش مهمی در ارزیابی کلاس ایفا می‌کند، زیرا به‌نظام‌مندتر و هدفمندتر شدن هم‌کنشی‌های کلاس درس کمک می‌کند. ارزیابی پویای گروهی، نیازهای فراگیران را بررسی کرده و به فراگیران این امکان را می‌دهد که با مداخله لحظه به‌لحظه مشکلات خود را حل کنند. با توجه به‌اینکه یک چارچوب ثابت برای انجام مداخله جهت کمک به فراگیران وجود ندارد، مدرسان با توجه به‌برداشت و تجربه خود به فراگیران کمک می‌کنند. ارزیابی پویای گروهی، افراد را مانند یک شبکه و نظام به‌هم‌پیوسته در نظر می‌گیرد که به‌عنوان یک واحد از فرایند ارزیابی پویا سود می‌برند. نکته مهم در ارزیابی پویا، موضوع عدالت است. با توجه به‌تفاوت توانایی افراد، میزان کمک به‌آن‌ها نیز متفاوت است. از این رو، موضوع عدالت در ارزیابی پویای گروهی یکی از موضوعات بحث برانگیز است که نیاز به‌ملاحظات دقیق دارد.

پوهنر و لانتوف (۲۰۰۴) چگونگی استفاده از مداخله<sup>۱</sup> و هم‌کنشی<sup>۲</sup> را توصیف کرده و توضیح داده‌اند که روش مداخله‌گرانه ارزیابی پویا؛ بیشتر شبیه آزمون روان‌سنجی سنتی بوده که دارای مسیر ثابت است. بنابراین روش مداخله‌گرانه می‌تواند به‌راحتی در گروه‌های بزرگ مورد استفاده قرار گیرد. ترتیب ثابتی در انجام ارزیابی پویای هم‌کنشگری وجود ندارد و مدرسان ممکن است با فراگیران بر اساس نیازهای پیش‌رویشان مذاکره کنند، به‌همین دلیل ارزیابی پویای هم‌کنشگری زمان و کار بیشتری می‌برد. بنابراین، این گونه ارزیابی پویا بیشترین کارایی را با گروه‌های کوچک دارد.

پینا و ایگلسیاس (۱۹۹۲)<sup>۳</sup> معتقد بودند که روش ارزیابی پویا یک روند بی‌طرف، هم‌کنشی و فرایند محور است که می‌تواند به‌طور مؤثر، فراگیران عادی را، از آن‌هایی که دارای اختلالات

1- interventionist

2- interactionist

3- Pena and Iglesias, 1992



زبانند، تشخیص دهد. مطالعه دیگری که توسط کوزالین و گرب (۲۰۰۲)<sup>۱</sup> انجام شد نشان داد که ارزیابی پویا در برون‌آوری اطلاعات از فراگیران در معرض خطر، موثر است و نشان داد فراگیران با سطح عملکرد مشابه، ممکن است از واکنش به هم‌کنشی خاص در هنگام یادگیری و استفاده از راهبردهای درک مطلب جدید استفاده کنند. مطالعه‌ای در باره مهارت‌های شفاهی فراگیران سطح پیشرفته فرانسوی توسط پوهنر (۲۰۰۵) نشان داد که ارزیابی پویا ابزار معنی‌داری برای درک توانایی‌های فراگیران و کمک به آن‌ها برای غلبه بر مشکلات زبانشناختی است.

در بحث نگرش‌ها و شیوه‌های ارزیابی پویا و ارزیابی ایستا، لوئیس و لیلیان (۲۰۰۲)<sup>۲</sup> در میان مدرسان جنوب آفریقا که فراگیران سطح بالا و پایین را آموزش می‌دادند، مشخص شد که مدرسان، نگرش مثبت نسبت به استفاده از ارزیابی پویا در منطقه آفریقای جنوبی را دارند. آن‌ها اعتقاد داشتند که ارزیابی پویا دارای اثر مداخله‌ای است که منجر به یادگیری می‌شود و برای فراگیران ضعیف‌تر مفیدتر است. همانطور که نیشه و رگان (۲۰۰۸)<sup>۳</sup> دریافتند، اغلب مدرسان موافق بودند که ارزیابی در ایرلند، نخست باید توجیه شود تا اینکه یادگیری در حین ارزشیابی صورت پذیرد. ارزیابی باید افزون‌بر کمک کردن به یادگیری، توانایی فراگیران را نیز اندازه‌گیری کند. شوهمی و همکاران (۲۰۰۸)<sup>۴</sup>، نگرش‌ها و شیوه‌های مدرسان را در باره مهارت‌های زبان پیشرفته مطالعه کردند و نشان دادند که مدرسان، مهارت‌های زبان پیشرفته را به‌عنوان یک پدیده پیچیده که شامل توانایی‌های بالقوه متعددی است درک می‌کنند، بنابراین باید آن را از طریق فرایندهای متعدد مانند کارهای اجرایی، یادداشت‌ها و ارزیابی، که مبنی بر فرایندی مانند ارزیابی مستمر و ارزیابی پویا بررسند. همانطور که اشاره شد، زبان بی‌انتها و منعطف است، بنابراین روش‌های ارزیابی آن باید این ویژگی‌ها (بی‌انتها و انعطاف‌پذیر بودن) را داشته باشد تا مدرسان بتوانند دیدگاه کاملی از توانایی‌های فراگیران بدست آورند.

### ۳- روش تحقیق

هدف از این پژوهش، بررسی نگرش مدرسان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان، نسبت به ارزیابی پویا است. به همین منظور، از یک روش پژوهش کیفی برای استخراج نگرش‌های

1- Kozulin & Grab, 2002

2- Louis and Lilian, 2002

3- Nishe and Regan, 2008

4- Shohamy et.al., 2008

مدرسان با توجه به ارزیابی پویا استفاده شد. در این بخش، توضیحات مفصلی از نمونه، و به دنبال آن توضیحی دقیق و کامل از ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها ارائه شده است. علاوه بر این، گزارشی جامع از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها، طرح مطالعه و روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مورد استفاده در این مطالعه ارائه شده است.

### ۳-۱- جامعه آماری

از آنجا که هدف از این مطالعه، دستیابی به یک تحلیل عمیق از پدیده‌ای به نام ارزیابی پویا است، از نمونه‌گیری ساختاری اطلاعاتی<sup>۱</sup> (پری، ۲۰۱۱)<sup>۲</sup> استفاده شد. به همین منظور، ۲۵ مدرس، ۱۴ زن و ۱۱ مرد، از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این مطالعه، ۱۷ مدرس ۲۰ - ۳۰ ساله بودند و تنها ۸ مدرس ۳۰-۴۰ ساله بودند. واضح است که بیشتر مدرسان جوان بودند، اما تجربه تدریس آن‌ها متفاوت بود.

بیشتر مدرسان ۸ الی ۱۲ سال تجربه تدریس داشتند، که برای پاسخ به پرسش‌های مصاحبه کافی بود. ۴ مدرس تجربه بیش از ۱۲ سال و ۴ مدرس تجربه ۴ الی ۸ ساله داشتند. بیشتر مدرسان (۲۱ مدرس) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۴ مدرس دارای مدرک دکترا در رشته زبان انگلیسی بودند.

افزون بر این، پژوهندگان، انتخاب مدرس را برای کسانی که در حال آموزش سطوح پیش از متوسط و متوسط بودند محدود کردند. همه مدرسان ملیت ایرانی، زبان مادری فارسی داشتند که علاقه خود به شرکت در مطالعه را از پیش اعلام کرده بودند.

### ۳-۲- ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری نگرش مدرسان، محققان از مصاحبه عمیق نیمه باز استفاده کردند که براساس بررسی پیشینه مربوط به ارزیابی پویا و موضوعات اصلی ذکر شده در لتلف و پوهنر (۲۰۰۵) و لتلف (۲۰۰۹) طراحی شده بود.

دورنی (۲۰۰۷)<sup>۳</sup> بر این باور بود که در پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی، بیشتر از طریق مصاحبه‌های نیمه‌باز که سازش بین دو قطب بی‌نهایت (مصاحبه بسته و باز) را ارائه می‌دهد،

1- sampling information rich paradigm

2- Perry, Jr., 2011

3- Dornyei, 2007

صورت می‌پذیرد. با این حال، مجموعه‌ای از راهکارها و محرک‌های از پیش آماده شده برای پرسش وجود دارد که باعث تشویق مصاحبه شونده به پاسخ دادن به مسائل مطرح شده از روش اکتشافی می‌شود.

افزون بر این، پژوهشگران با استفاده از یک سری پرسش‌های خویش طراحی شده براساس پیشینه پژوهش، روایی و پایایی سوال‌های طراحی شده را، قبل از مطالعه اصلی بررسی کردند. برای بررسی پایایی سؤالات مصاحبه، از یک هیئت سه نفره خواسته شد تا هر سوال را بازبینی و درباره آن اظهار نظر کرده و پایایی آن را بسنجند.

برای افزایش روایی پرسش‌های مصاحبه، ۸ داوطلب برای پاسخگویی به سؤالات آن انتخاب شدند. برای سنجش وابستگی سؤالات، دو کارشناس، پرسشنامه را ارزیابی کردند. سپس نتایج ارزیابی به منظور محاسبه تطبیق بین ارزیابان از طریق استفاده از فرمول کوهن کاپا وارد برنامه SPSS 21 شد.

### ۳-۳- روش پژوهش

روش پژوهش کیفی به منظور پاسخ به سؤال پژوهش انتخاب شد. ۲۵ مدرس که واجد شرایط بودند با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

مصاحبه نیمه‌باز برای هر شرکت‌کننده ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. پژوهندگان تنها در صورت نیاز به تغییر، توضیح یا کمک به شرکت‌کنندگان در توضیح پرسش‌ها مداخله کردند. تمامی مصاحبه‌ها برای تحلیل بیشتر، به صورت صوتی و تصویری ضبط شد. افزون بر این، پژوهشگران مصاحبه‌های ضبط شده را مکتوب و تحلیل محتوایی کردند. سپس، موضوعات مکرر به ترتیب ساماندهی و کدگذاری شدند. سرانجام، نتایج در قالب بسامد گزارش شد.

### ۳-۴- طرح مطالعه

در بخش بعد، طراحی و ساختار مطالعه ارائه شده است. از رویکرد کیفی در این پژوهش استفاده شد. در آری و همکاران<sup>(۲۰۱۳)</sup>، ص ۲۹، آمده است که: "پژوهش کیفی به دنبال درک پدیده با تمرکز بر تصویر کلی به جای تبدیل آن به متغیرها است. هدف آن یک تصویر جامع و درک عمیق و نه تجزیه و تحلیل عددی داده‌ها است." در این روش

مطالعه، از جمع‌آوری داده‌ها در باره نکته فعلی، مصاحبه‌ها، بحث گروهی و مشاهدات استفاده می‌شود.

به منظور افزایش کیفیت پژوهش، پژوهشگران، از پرسش‌های پژوهشی با توجه به ساختار و دستور کارهای مطالعه شروع کردند. با این وجود انعطاف‌پذیری کافی برای اصلاح و مداخله در هر مرحله (در صورت نیاز) فراهم شد. متغیر این مطالعه، دیدگاه مدرسان نسبت به ارزیابی پویا بود.

### ۳-۵- تحلیل داده‌ها

در مطالعه کیفی، داده‌ها در قالب گفتگو (کلامی) نشان داده می‌شود، نه به شکل عددی. به این ترتیب، تجزیه و تحلیل داده‌ها به اندازه اطلاعات عددی روشن نیست. همانطور که توسط کرسول (۲۰۰۷)<sup>۱</sup> نشان داده شده است، تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی مارپیچ است. این بدان معنی است که پژوهندگان باید در فرایند تجزیه و تحلیل، توجه داشته باشند، یافته‌ها را مرتب، بازتاب و داده‌ها را کدگذاری کنند. همچنین محققان باید موضوعات تطبیقی را دنبال کنند و سرانجام، آن‌ها را گزارش و نتیجه‌گیری کنند.

نوشته‌ها چندین بار خوانده شد. پس از آشنایی با داده‌ها، پژوهشگران محتوا را تجزیه و تحلیل کردند تا بتوانند زمینه‌ها و الگوهای اصلی و مکرر موضوع را مشخص کنند. پس از استخراج مضامین و الگوهای برجسته، داده‌ها، تحت عنوان‌های معمول کدگذاری و طبقه‌بندی شدند.

### ۴- نتایج و بحث

هر سوال مصاحبه به صورت جداگانه مورد تجزیه و تحلیل واقع و بحث می‌شود. خلاصه‌ای از جواب‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها در پی آمده است.

#### ۱. با ارزیابی ایستا و پویا چقدر آشنا هستید؟

ارزیابی ایستا یک روش قابل اعتماد برای ارزیابی فراگیران است که با استفاده از رتبه درصدی برای مقایسه فراگیران با یکدیگر استفاده می‌کند. اما یکی از کمبودهای آن، این است

که نمی‌تواند توانایی بالقوه آنها را اندازه‌گیری کند. ارزیابی ایستا در ایران در طول چند دهه اخیر به دلیل الزامات قانونی استفاده می‌شود، اما نکته ذکر شده این است که ارزیابی باید یادگیری فراگیران را افزایش دهد و با توجه به توانایی های فراگیران انجام گیرد.

در این مطالعه، بیشتر مدرسان با ارزیابی ایستا بسیار (۱۸ مدرس) آشنا بودند. این منطقی است زیرا پایه روش های ارزیابی ایرانی ارزیابی ایستا است که یادگیری فراگیران را پس از یک دوره مشخص اندازه‌گیری می‌کند. ۵ تن از مدرسان با این روش آشنایی کامل و ۲ تن تقریباً آشنا بودند. این می‌تواند به تجربه مدرسان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان در زمینه آموزش مربوط باشد. مدرسان با تجربه تر، بیشتر با مفهوم ارزیابی ایستا آشنایند. این یافته‌ها نتایج مطالعات انجام شده توسط نیز و وارن (۲۰۰۰)، ویلیام، لی، هریسون و بلک (۲۰۰۴)<sup>۱</sup> را تایید می‌کند.

با توجه به آشنایی مدرسان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان با ارزیابی پویا، مشخص شد که ۱۵ مدرس به طور کامل با مفهوم ارزیابی پویا آشنا بودند، ۷ تن آنان به گونه‌ای آشنا با این مفهوم و ۵ تن کمتر آشنا بودند. می‌توان نتیجه گرفت که به عنوان نمونه‌ای از این مطالعه، از میان آنانی که دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند، در آن دوره در مورد انواع مختلف ارزیابی و روش های تست به مطالعه پرداخته بودند. این یافته می‌تواند منطقی باشد. برخی از مطالعات نشان داده است که مدرسان در ایران با ارزیابی پویا آشنایند. (جعفری، نوردین و مهاجری، ۲۰۱۲؛ کریمی و شفیعی، ۲۰۱۴؛ نظری، ۲۰۱۲)<sup>۲</sup>، گرچه چندان از آن در ارزیابی استفاده نمی‌کنند.

## ۲. آیا تا به حال آگاه بوده‌اید که از ارزیابی پویا استفاده می‌کنید؟

۱۷ مدرس به استفاده از ارزیابی پویا در کلاس خود آگاهی داشتند. اما ۷ نفر اظهار داشتند که ممکن است تجربه اجرای ارزیابی پویا را داشته باشند، اما از عنوان آن آگاه نبودند. این نتیجه در راستای مطالعاتی مانند لیدز (۱۹۹۱) و شپرد (۲۰۰۰)<sup>۳</sup> بود.

1- Nibs and Warren (2000), William, Lee, Harrison, and Black, 2004

2- Jafari, Nordin, & Mohajeri, 2012; Karimi & Shafiee, 2014; Nazari, 2012

3- Shepard, 2000

### ۳. چگونه ارزیابی پویا را می‌سنجید؟ آیا مفید است؟

مشخص شده که همه مدرسان ارزیابی پویا را مفید دانسته‌اند. با این حال، دلیل این مفید بودن با توجه به دیدگاه‌های مختلف متفاوت است. تقریباً نیمی از مدرسان (۱۱) اعلام کردند که ارزیابی پویا مفید است، زیرا آموزش و یادگیری را ترکیب می‌کند. این یافته‌ها در مطالعات قبلی نشان داده شده است (الیس و اونز، ۲۰۱۳؛ گریگورنکو، ۲۰۰۹). ارزیابی پویا تنها یک روش ارزیابی نیست و در آن بین آموزش و ارزیابی هم‌کنشی وجود دارد (لونگ، ۲۰۰۷؛ پرسلی و مک کرنیک، ۱۹۹۵؛ پوهنر و لتلف، ۲۰۰۵).<sup>۱</sup> ۹ مدرس اشاره کرده‌اند که ارزیابی پویا مفید است زیرا تمرکز بر توانایی فراگیر است. بررسی انجام شده توسط (لتلف و پوهنر، ۲۰۰۴؛ لیدز، ۱۹۹۷؛ پوهنر، ۲۰۰۸) نتایج همانندی را به‌عنوان تمرکز بر توانایی بالقوه فراگیران برای آموختن نشان داده است. مسئولیت مدرس این است که با کمک کردن و برطرف کردن نیازهای فراگیران، آن‌ها را به‌سوی توانایی بالقوه‌شان سوق دهد. ۵ مدرس ذکر کرده‌اند که دقیق‌تر بودن، کاهش اضطراب (پوهنر، ۲۰۰۱؛ تزوریل، ۲۰۰۱)<sup>۲</sup> و افزایش انگیزه (جارولا، سالونن، و لپولا، ۲۰۰۱؛ ترژر و باور، ۲۰۰۳؛ ذوقی و مالمیر، ۲۰۱۳)<sup>۳</sup> از جمله مزایای ارزیابی پویا است. ارزیابی پویا اضطراب را کاهش می‌دهد و فراگیر نسبت به شرایط امتحان احساس راحتی می‌کند. هدف، افزایش یادگیری و کسب دستاوردهای فراگیران، بر اساس آنچه که پیشتر آموخته‌اند است، بنابراین فراگیران احساس اضطراب کمتری می‌کنند. این نتایج یافته‌های دیگر مطالعات را تایید می‌کند (هیوود و تزوریل، ۲۰۰۲). سرانجام، آن‌ها اظهار کردند که این روش ارزیابی انگیزه را افزایش می‌دهد. این اظهار قابل قبول است، زیرا ارزیابی پویا به‌فراگیران کمک می‌کند تا در حالی که آن‌ها ارزیابی می‌شوند یاد هم بگیرند و این دو مقوله در کنار هم برای آن‌ها یک محیط راحت و بدون فشار روانی فراهم می‌کند (ذوقی و مالمیر، ۲۰۱۳).

۴. آیا ارزیابی پویا را می‌توان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌کار برد؟ و آیا شما تا به‌حال از

ارزیابی پویا در کلاس‌های خود استفاده کرده‌اید؟ آیا به‌فراگیران در هنگام ارزیابی کمک می‌کنید؟

همه مدرسان زبان اظهار کرده‌اند که از ارزیابی پویا در کلاس‌هایشان استفاده می‌کنند. با این حال، آن‌ها دلایل مختلفی را برای استفاده از این روش ارزیابی بیان کرده‌اند. ۵ مدرس اظهار

1- Leung, 2007; Pressley & McCornick, 1995

2- Tzuril, 2001

3- Jarvela, Salonen, & Lepola, 2001; Treasure & Bauer, 2003; Zoghi & Malmeer, 2013

داشته‌اند که آن‌ها برای تعیین اهداف از این روش استفاده می‌کنند تا مشکلات در آموزش، یادگیری و چگونگی حل آن‌ها را پیدا کنند. هدف این مدرسان افزایش کیفیت یادگیری است. این یافته، از یافته‌های دیکین کریک (۲۰۰۷)<sup>۱</sup> و کسانی است که بر این باورند که ارزیابی پویا یک روش ارزیابی است که بر یادگیری فراگیران متمرکز است. نیمی از مدرسان (۱۵ مدرس) نظرات همانندی را به اشتراک گذاشتند که ارزیابی پویا در کاهش اضطراب فراگیران موثر است که به نوبه خود بر یادگیری آن‌ها تاثیر می‌گذارد. این یافته مطابق با یافته‌های تزوریل (۲۰۰۱) است. سراجام، ۱۰ مدرس یادآور شدند که ارزیابی پویا در کلاس‌ها به منظور ارائه بازخورد به فراگیران است که نتایج مطالعات انجام شده توسط پناهی بیرجندی و عزبدفتری (۲۰۱۳)، پوینر (۲۰۰۸)<sup>۲</sup> را تأیید می‌کند.

۵. به نظر شما، کدام یک به سن فراگیران حساس است؟ ارزیابی پویا یا ارزیابی ایستا؟ چرا؟  
با توجه به حساسیت روش ارزیابی به سن فراگیران، اکثر مدرسان (۲۲ مدرس) اظهار کردند که ارزیابی پویا بیشتر حساس است و بهتر است که با نوجوانان تمرین شود؛ زیرا فراگیران جوان تجربه کمتری دارند و در مقایسه با بزرگسالان، منطقه توسعه مجاور رشد بیشتری دارند، و به کمک بیشتری نیز نیاز دارند (فاش، کمپتون، فاش، بوتون و کفری، ۲۰۱۱؛ تزوریل، ۲۰۰۱)<sup>۳</sup>. دیگران (۳ مدرس) اظهار داشتند که ارزیابی ایستا بیشتر به سن فراگیران زبان انگلیسی حساس است. به نظر می‌رسد که آن‌ها ممکن است دانش کافی نسبت به ارزیابی پویا را نداشته و یا سوال مصاحبه را کاملاً درک نکرده باشند. با این حال، این یافته که ارزیابی ایستا به سن حساس است، مغایر با نتایج مطالعات انجام شده توسط برنز (۱۹۸۵) و کمیلری و بیتینگ (۲۰۱۳)<sup>۴</sup> است.

۶. آیا ارزیابی پویا می‌تواند در گروه اعمال شود، یا فقط به صورت فردی کاربرد دارد؟ چرا؟  
ارزیابی پویای گروهی، نوعی ارزشیابی پویا است که در آن مدرس با مداخله کردن، به فراگیران در گروه کمک می‌کند (پوهنر، ۲۰۰۹). در این مطالعه ۸ مدرس معتقد بودند که

1- Deakin Crick, 2007

2- Panahi, Birjandi, and Azabdaftari, 2013

3- Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton & Caffrey, 2011

4- Burns, 1985, Camilleri, Bitting, 2013



ارزیابی پویا می‌تواند در گروه انجام شود و آن‌ها عواملی مانند صرفه‌جویی در وقت و انرژی و یادگیری از دیگران را به‌عنوان مزایای ارزیابی پویای گروهی معرفی کرده‌اند. این داده‌ها، یافته‌های قبلی، کاربرد و مزایای ارزیابی پویای گروهی را تایید می‌کند (علوی، کیوان پناه و شعبانی، ۲۰۱۱؛ داوین، ۲۰۱۱).<sup>۱</sup> ۱۲ مدرس نظر متفاوتی داشتند و اظهار داشتند که بهتر است ارزیابی پویا را به‌صورت فردی انجام دهیم زیرا فراگیران نیاز، پتانسیل و توانایی‌های متفاوت دارند. این نظر منطقی است؛ زیرا فراگیران تفاوت زیادی با یکدیگر دارند (لیدز و مارین، ۲۰۰۱؛ پوهنر، ۲۰۰۸).<sup>۲</sup> سرائجام، ۵ مدرس اظهار کردند که ارزیابی پویا به‌دلیل انعطاف‌پذیر بودن می‌تواند به‌صورت فردی و گروهی انجام شود.

۷. آیا می‌توان از ارزیابی پویا برای اندازه‌گیری گروه‌های بزرگ یا کوچک از فراگیران استفاده کرد؟

ارزیابی پویا یک روش ارزیابی است که با یک فرد یا گروهی از فراگیران انجام‌پذیر است (پوهنر، ۲۰۰۹). این که از ارزیابی پویا می‌توان برای گروهی بزرگ یا کوچک از فراگیران استفاده کرد بحث‌پذیر است. همهٔ مدرسان که در این مطالعه شرکت کردند، معتقد بودند که بهتر است ارزیابی پویا برای گروه‌های کوچک استفاده شود. گروه‌های کوچک ترجیح داده می‌شوند زیرا زمان‌گیر نبوده و قابل کنترل‌اند (لنتلف و پوهنر، ۲۰۰۵)، مداخله آسان‌تر است (میسوونا و سامویلز، ۱۹۸۹)<sup>۳</sup>، و مدرس می‌تواند بر کارکرد هر فرد تمرکز کند.

۸. به‌نظر شما، کدام مهارت‌ها توسط ارزیابی پویا به‌آسانی اندازه‌گیری می‌شود؟ (خواندن، شنیداری، گفتاری و یا ترکیبی از این مهارت‌ها)

از ارزیابی پویا می‌توان در تدریس و ارزیابی هر مهارت زبان استفاده کرد با این حال، استفاده از آن در برخی مهارت‌ها شایع‌تر از بقیه است. ۱۸ مدرس در این پژوهش علاقه‌مند به‌استفاده از ارزیابی پویا با مهارت گفتاری بودند. مهارت شنوایی را می‌توان از طریق ارزیابی پویا ارزیابی کرد تا به‌آموزش بهتر و کامل‌تر منجر شود. مهارت گفتاری نیاز به‌هم‌کنشی دارد و از طریق این هم‌کنشی، مدرس می‌تواند مداخله کند و یادگیری فراگیران را افزایش دهد.

1- Alavi, Keivanpanah, &Shabani, 2011; Davin, 2011

2- Lidz& Marine, 2001

3- Missiuna& Samuels, 1989

مهارت‌های گفتاری نیز توسط محققان دیگر بررسی شده است (انتون، ۲۰۱۳؛ هیل و ثابت، ۲۰۰۹؛ لتلف و پوهنر، ۲۰۰۵؛ پیو، ۲۰۱۰).<sup>۱</sup> مهارت دوم، شنیداری بود که توسط ۵ مدرس نشان داده شد (ابلیوا، ۲۰۰۸؛ ابلیوا، ۲۰۱۰؛ هیدری، ۲۰۱۴).<sup>۲</sup> سپس مهارت خواندن توسط ۳ مدرس ذکر شد (بیرجندی، استاجی و دیمهام ۲۰۱۳؛ دورفلر، گلکهو آرلت، ۲۰۰۹؛ گوترمن، ۲۰۰۲؛ نایینی و دوول، ۲۰۱۲؛ سوانسون و هوارد، ۲۰۰۵).<sup>۳</sup> ۲ مدرس بیان کردند که از ارزیابی پویا می‌توان با ادغام مهارت‌ها استفاده کرد. کسی به‌استفاده از ارزیابی پویا در ارزیابی نوشتار اشاره‌ای نکرد. به این دلیل که نوشتن توسط فرد انجام می‌شود و در فرایند هم‌کنشی بیشتری در این رابطه وجود ندارد. دلیل دیگر ممکن است ناآگاهی و ناآشنایی مدرسان در استفاده از ارزیابی پویا برای ارزیابی نوشتار باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که از ارزیابی پویا نمی‌توان برای مهارت نوشتن استفاده کرد، که این نظرات در تضاد با برخی یافته‌هاست (علوی و تقی‌زاده، ۲۰۱۴؛ شرسا و کافین، ۲۰۱۲؛ ژاو ژاو و یان، ۲۰۱۰؛ یان هونگ، ۲۰۱۰).<sup>۴</sup> ممکن است برخی از مدرسان دلایل دیگری نیز داشته باشند که می‌گویند نمی‌توان از ارزیابی پویا برای مهارت نوشتن استفاده زیادی کرد. می‌توان گفت که در ایران نتیجه نهایی نوشته (محصول‌گرایی) دارای اهمیت است و نه فرایندی که به آن نوشته منجر شده است. بنابراین از ارزیابی پویا در ابطنه با مهارت نوشتار باید به‌صورت گروهی استفاده کرد و نه برای ارزیابی فردی. دلایل دیگری نیز وجود دارد که فراتر از محدوده این مقاله است.

۹. در طول فرایند ارزیابی پویا آیا باید کمک از سوی مدرس به فراگیران انجام شود یا از سوی فراگیر قوی‌تر؟ آیا تفاوتی هم ایجاد می‌کند؟  
مدرس و فراگیری با توانایی بهتر می‌توانند ارزیابی پویا را انجام دهند. در این مطالعه، ۱۸ مدرس اظهار کردند که تفاوتی بین این دو وجود ندارد و ارزیابی پویا در هر دو صورت انجام‌پذیر است. ۵ مدرس نظر متفاوتی داشتند و بیان کردند که بهتر است از طریق مدرس انجام شود، زیرا فراگیران، بیش از دیگران، مدرس را پذیرفته‌اند و مدرس با نیازهای آنان

1- Hill & Sabet, 2009; Pyo, 2010

2- Hidri, 2014

3- Birjandi, Estaji, & DEyhim, 2013; Dorfler, Golke, & Artlet, 2009; Gutterman, 2002; Naeini & Duvall, 2012; Swanson & Howard, 2005

4- Alavi & Taghizadeh, 2014; Shrestha & Coffin, 2012; Xiaoxiao & Yan, 2010; Yan-hong, 2010

آشناست و می‌تواند به آن‌ها کمک بیشتری کند. این نظرها با یافته‌های داوین و دوناتو (۲۰۱۳)<sup>۱</sup> و لتلف و پوهنر (۲۰۰۵) سازگار است. ۳ مدرس گفتند که فراگیران می‌توانند به‌دوستانشان کمک بیشتری کنند؛ زیرا زمانی که فراگیران گروهی (۲ نفره) کار می‌کنند، احساس راحتی تری دارند و شانس یادگیری بیشتر می‌شود (کوزالین و گرب، ۲۰۰۲؛ بونر، ۲۰۰۸)<sup>۲</sup>.

#### ۱۰. کدام سطح (مبتدی، متوسط، پیشرفته) بیشتر از ارزیابی پویا بهره می‌برند؟ چرا؟

مطالعات نشان داده است که فراگیران با سن، توانایی و مهارت‌های مختلف می‌توانند از ارزیابی پویا استفاده کنند (الیوت، ۲۰۰۳؛ گاتیرز سلن و پنا، ۲۰۰۱)<sup>۳</sup>. علیرغم چنین نتایجی، برخی مطالعات نشان داد که ارزیابی پویا برای مبتدیان کارآمدتر است، زیرا آن‌ها دارای منطقه مجاور رشد بزرگتری هستند، کم تجربه هستند و برای دستیابی به پتانسیل خود نیاز به کمک بیشتری از طرف مدرس دارند (کوبین و هارن، ۲۰۰۶؛ فاش و همکاران)<sup>۴</sup>. ۵ مدرس این مطالعات را تایید و ۱۴ مدرس دیگر با اظهاراتی همانند، نیاز به‌انگیزه در مبتدیان را یادآوری کردند. با توجه به‌استفاده از ارزیابی پویا برای فراگیران پیشرفته، مشخص شد که می‌توان از آن برای کاهش اضطراب فراگیران (۶ مدرس) استفاده کرد و این موضوع با یافته‌های آنتون (۲۰۰۹) و پوهنر (۲۰۰۵) مطابقت دارد. همه گروه‌های فراگیر می‌توانند از ارزیابی پویا استفاده کنند، چون انگیزه فراگیر را افزایش می‌دهد (۲ مدرس).

#### ۱۱. در فرایند ارزیابی پویا، آیا شما از زبان اول یا زبان دوم یا ترکیبی از این دو برای مداخله استفاده می‌کنید؟ چرا؟

ارزیابی پویا، فرایندی است که از طریق آن، مدرس یا فراگیر قوی‌تر، به‌فراگیر کمک می‌کنند تا به‌سطح بالقوه خود برسد (لتولف و پوهنر، ۲۰۰۴). این کمک می‌تواند از روش‌های مختلف از جمله زبان صورت بگیرد. در یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی، ابزار مداخله یادگیری، خود زبان است. تفاوت دیدگاه در باره استفاده از زبان اول یا دوم یا هر دو آن‌ها برای مداخله وجود دارد. ۱۸ مدرس معتقد بودند ترکیبی از زبان‌های اول و دوم بهتر است زیرا

1- Davin and Donato, 2013

2- Bohner, 2008

3- Elliot, 2003; Gutierrez- Clellen& Pena, 2001

4- Coyne &Harn, 2006; Fuchs et al., 2011

باعث افزایش سرعت یادگیری می‌شود. بر اساس پژوهش‌های آنتون (۲۰۰۹) و پوهنر (۲۰۰۵) استفاده از زبان اول مناسب است زیرا باعث می‌شود درک بهتر از آن را افزایش و فاصله شناخت از آن را کاهش دهیم. از این رو، استفاده از هر دو زبان اول و دوم پیشنهاد شده است زیرا می‌توان آن‌ها را در وضعیت‌های مختلف برای پیشرفت فرایند یادگیری مورد استفاده قرار داد. ۷ مدرس معتقد بودند که فقط زبان دوم باید در مداخله استفاده شود، زیرا فراگیران را در معرض زبانی که در حال یادگیری‌اند، قرار می‌دهد، آن‌ها می‌توانند فرصتی برای تجربه ارتباطات واقعی داشته باشند، و سرانجام، به‌عنوان وسیله ارزیابی نهایی، بهتر است از زبان دوم استفاده کنند.

۱۲. به نظر شما، استفاده از ارزیابی پویا موجب پیشرفت توانایی زبان در طولانی مدت می‌شود یا کوتاه مدت؟ چرا؟

مشخص شده است که ارزیابی پویا به یادگیری طولانی مدت منجر می‌شود، زیرا از مداخله و ارتباط معنی‌دار در طی مداخله استفاده می‌کند (کالیوگا و سولر، ۲۰۰۵)<sup>۱</sup>. همه مدرسان در این مطالعه نگرش‌های مشابه در مورد اثر دراز مدت ارزیابی پویا در یادگیری فراگیران داشتند. همچنین، آن‌ها توجیه‌های مختلفی را آوردند و توضیح دادند که تاثیر درازمدت آن، به این دلیل است که ارزیابی پویا، فراگیران را در فرایند یادگیری درگیر می‌کند (۱۵ مدرس)، و به‌درونی شدن مهارت‌ها (۱۱ مدرس)، پیشرفت ذهنی (۳ مدرس) و استفاده از فعالیت‌های معنی‌دار برای مداخله کمک می‌کند (۷ مدرس). این نتایج در مطالعات دیگر نیز یافت می‌شوند (کوزالین و پرسینز، ۱۹۹۵؛ پوهنر، ۲۰۰۷؛ تزوریل و کافمن، ۱۹۹۹)<sup>۲</sup>.

۱۳. کدام روش برای شما هنگام نمره‌دهی و تفسیر آن آسان است؟ ارزیابی پویا یا ارزیابی ایستا؟ چرا؟

حدوداً نیمی از مدرسان (۱۵ مدرس) ذکر می‌کنند که ارزیابی ایستا آسان‌تر است زیرا پاسخ‌نامه و معیارهای خاصی دارد. علاوه بر این، ۷ مدرس اظهار داشتند که این روش زمان کمتری نیاز دارد و تفسیر زیادی بری آن لازم نیست. این نشانه‌ها منطقی هستند، زیرا ارزیابی

---

1- Kalyuga&Sweller, 2005

2- Kozulin&presseisen, 1995; Tzurriel& Kaufman, 1999

ایستا بسیار هدفمند و به‌گونه‌ای است که دستاوردهای فراگیران را اندازه‌گیری می‌کند (برون و ابویکراما، ۲۰۰۴؛ برون و هادسن، ۱۹۹۸؛ هیوود و تزوریل، ۲۰۰۲).<sup>۱</sup> همچنین، ۳ مدرس اظهار داشتند که ارزیابی پویا آسان‌تر است، زیرا دانش کافی در مورد فراگیران فراهم می‌کند. این اظهارات درست است اما پاسخ به این سوال نیست. دلیل آن این است که مدرسانی که اینگونه پاسخ داده‌اند، احتمالاً سوالات را کاملاً نخوانده‌اند و یا آن‌ها را اشتباه درک کرده‌اند.

۱۴. با توجه به تجربه و قضاوت خودتان، کدام روش بیشتر قابل اعتماد و معتبر است، ارزیابی پویا یا ارزیابی ایستا؟ چرا؟

با توجه به روایی و پایایی ارزیابی پویا، مدرسان عقاید متفاوت دارند. ۱۲ مدرس ذکر کرده‌اند که ارزیابی پویا همواره مورد اعتماد و معتبر است زیرا اطلاعات باارزشی در مورد روند یادگیری ارائه می‌دهد. این توجیه‌ها در مورد آنچه که دیکین کریک (۲۰۰۷) در مورد ارزیابی پویا و فرایند یادگیری بیان کرد، تطابق دارد. او معتقد بود که ارزیابی پویا شرایطی برای فراگیران فراهم می‌کند تا آنچه را که می‌خواهند بیاموزند. از این رو، با استفاده از کمک مناسب، فراگیران می‌توانند به‌پتانسیل کامل خود برسند. به‌همین دلیل استادان یادآور می‌شوند که ارزیابی پویا، اضطراب و درک نادرست را کاهش می‌دهد. باز هم این نظرات با نتایج بشج، کارلسون و ویدل (۱۹۸۲)<sup>۲</sup> مطابقت دارد. در پیشینه پژوهش، چندین مطالعه، در مورد روایی و پایایی ارزیابی پویا وجود دارد. لنتلف و پوهنر (۲۰۰۴)، پوینر و لانتوفیل (۲۰۰۵)، تزوریل و ساموئلز (۲۰۰۰) پایایی ارزیابی پویا را بررسی کردند، کفری، فاش، (۲۰۰۸) فاش، کمپتون، فاش، بوتون و کفری (۲۰۱۱)<sup>۳</sup> و پوهنر (۲۰۱۱). تمام مطالعات اظهار کردند که ارزیابی پویا در هر دو مورد قابل اعتماد است و معتبر که در کلاس درس استفاده می‌شود. با این حال، ۲ مدرس معتقد بودند که ارزیابی ایستا قابل اعتماد و معتبر است و فقط ۱ مدرس اظهار داشت که هر دو ارزیابی پویا و ارزیابی ایستا قابل اعتمادند و مدرس باید تصمیم بگیرد، کدام یک را در چه زمانی استفاده کند. در نتیجه، به‌نظر می‌رسد که ارزیابی ایستا و ارزیابی پویا از روایی و پایایی قابل قبول برخوردارند. از این رو، بهتر است از هر کدام آن برحسب نیاز و در موارد لزوم از ترکیب هر دو روش استفاده کنید.

1- Brown, & Abeywickrama, 2004; Brown, & Hudson, 1998; Haywood & Tzuril, 2002

2- Bethge, Carlson, & Wiedl, 1982

3- Caffrey, Fuchs, & Fuchs, (2008), Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton, & Caffrey, 2011

۱۵. کدام یک مناسب برای امتحانات حیاتی (مثل کنکور)<sup>۱</sup> است؟ ارزیابی پویا یا ارزیابی ایستا؟ چرا؟

امتحان حیاتی امتحانی است که در آن تعداد زیادی از شرکت کنندگان وجود دارند و هدف از آن رتبه‌بندی آنها برای ورود به یک آموزش خاص یا کار است. از این رو، در اینجا تمرکز بر آنچه فراگیران در زمان آزمون می‌دانند، است. ۲۲ مدرس اظهار کردند که ارزیابی ایستا مناسب است. آنها دلایلی مانند نمره‌دهی آسان و تفسیر، یکپارچگی نمرات و قابلیت تحلیل بیشتر و سهولت مقایسه را ذکر می‌کنند. ۳ مدرس اظهار کردند که بهتر است از ارزیابی پویا برای آزمون‌های سطح حیاتی استفاده شود زیرا این روش آموزنده است، استرس و اضطراب کمتری را تحریک می‌کند و به فراگیران فرصت یادگیری می‌دهد. این دیدگاه درست است اما با توجه به زمان واحد و تعداد فراگیران امتحانات این سطح، ارزیابی پویا به نظر نمی‌رسد روش مناسبی باشد. مدرسانی که ارزیابی پویا را مناسب این امتحان می‌دانند ممکن است سوال را اشتباه درک کرده یا محدودیت زمان و تلاش را در نظر نگرفته باشند.

۱۶. به نظر شما، آیا ارزیابی پویا از لحاظ زمان و تلاش مدرس مقرون به صرفه است یا خیر؟ ۲۰ مدرس معتقد بودند که ارزیابی پویا از نظر زمان و تلاش مقرون به صرفه نیست. این یافته‌ها مطابق با یافته‌های (پوهنر، ۲۰۰۸) است. ۵ مدرس اعتقاد داشتند که اگر با دانش و تجارب انجام شود، مقرون به صرفه است. به نظر می‌رسد که آنها این سوال را اشتباه درک کرده بودند، زیرا تمرکز روی زمان و تلاش بود نه دانش.

۱۷. شما از کدام یک برای ارزیابی فراگیران خود استفاده می‌کنید: ارزیابی پویا یا ارزیابی ایستا یا ترکیبی از این دو؟ چرا؟

با توجه به اینکه استفاده از هر دو روش ارزیابی ایستا و پویا برای فراگیران مناسب است، مشخص شد که تمام مدرسان معتقد بودند که هر دو روش ارزیابی منصفانه است و یکدیگر را تکمیل می‌کنند. این قابل قبول است، زیرا هر روش ارزیابی اهداف مختلفی دارد و اگر ترکیب شوند می‌تواند بهترین نتیجه را برای فراگیران در بر داشته باشد. مدرسان اظهار داشتند که هر دوی آنها منصفانه برای پاسخگویی به نیازهای فراگیران و جنبه‌های مختلف آموزش و یادگیری را در نظر می‌گیرند.

۱۸. آیا به نتایج ارزیابی پویا اعتماد می‌کنید تا کارکرد فراگیران را رتبه‌بندی کنید؟ آیا موثر است که ارزیابی پویا در طول آزمون کلاسی استفاده شود؟

تمامی مدرسان اظهار داشتند که آن‌ها در کلاس‌های خود از ارزیابی پویا برای اهداف مختلف استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد ۱۵ مدرس علاقه‌مند به استفاده از ارزیابی پویا برای ارزیابی کارکرد در کلاس درس و نه امتحان نهایی‌اند و این پژوهش‌های قبلی نایبی و دوول را تایید می‌کند، (۲۰۱۲). ۱ مدرس معتقد بود که ارزیابی پویا می‌تواند نتایج قابل ملاحظه‌ای برای رتبه‌بندی آسان ارائه دهد. این موضوع توسط بسیاری از پژوهندگان مورد بحث قرار گرفته است، زیرا هدف ارزیابی پویا به هیچ وجه فراگیران نیست. ۹ مدرس گفته‌اند کرده‌اند که می‌توان از ارزیابی پویا برای سنجش توانایی‌های واقعی استفاده کرد. این در سایر پژوهش‌ها نیز نشان داده شده است (پنا، ایگل‌سیاس و لیدز، ۲۰۰۱؛ سوانسون، ۱۹۹۵). سرانجام، ۱ مدرس بیان کرد که با استفاده از مشاهدات مختلف در کلاس درس، می‌توان از ارزیابی پویا به‌عنوان بخشی از نمره و یا بخشی از دستاورد فراگیر استفاده کرد. این اظهار نظر منطقی‌تر به نظر می‌رسد، زیرا جمع‌آوری اطلاعات در مورد توانایی فراگیران از طریق مشاهدات مختلف، توانایی فراگیر را به‌بهترین شکل ممکن نشان می‌دهد.

۱۹. برای چه اهدافی از ارزیابی پویا استفاده می‌کنید؟ برای افزایش استقلال فراگیران و کاهش نیاز آنان به کمک در یادگیری یا با توجه به اثر روش ارزیابی پویا در نمره‌دهی به فراگیران و بررسی دستاوردها این روش را در نظر دارید؟

ارزیابی پویا می‌تواند برای انجام بسیاری از اهداف استفاده شود. در این مطالعه، نگرش مدرسان در باره دو عامل افزایش استقلال و استفاده از ارزیابی پویا به‌عنوان یک فرایند ارزیابی بررسی شد. ۲۰ مدرس موافقت کردند که می‌توان برای هر دو هدف از این روش استفاده کرد. با این حال برخی (۳ مدرس) معتقد بودند که از ارزیابی پویا برای افزایش استقلال فراگیر استفاده می‌کنند و این نظر با یافته‌های پونر (۲۰۰۷) هم‌راستا است. گروه دیگر (۲ مدرس) اظهار داشتند که از ارزیابی پویا به‌عنوان بخشی از ارزیابی استفاده می‌کنند که نمرات فراگیران را تحت تاثیر قرار می‌دهد. برخی مطالعات نشان داده‌اند که ارزیابی پویا می‌تواند برای اهداف یادگیری و نمره‌دهی استفاده شود (کوزالین و گرب، ۲۰۰۲). می‌شود نتیجه گرفت که از ارزیابی پویا می‌توان برای اهداف مختلف استفاده کرد و اگر به‌درستی انجام شود به دستاوردهای بیشتر فراگیران منجر می‌شود.



## ۲۰. آیا ارزیابی پویا انگیزه فراگیران را افزایش می‌دهد؟ چگونه؟

انگیزه فراگیر یکی از عواملی است که توجه بسیاری از محققان در زمینه تدریس و یادگیری را جلب کرده است (دورنی، ۱۹۹۸؛ دورنی و اوشیودا، ۲۰۰۹).<sup>۱</sup> واضح است که یادگیری بدون انگیزه به هیچ جا نمی‌رسد. از این رو، به منظور افزایش یادگیری فراگیران، مدرسان باید انگیزه آن‌ها را برای یادگیری افزایش دهند. ارزیابی پویا اثربخشی خود را در افزایش انگیزه فراگیران نشان داد (لونگ، ۲۰۰۷؛ ذوقی و مالمیر، ۲۰۱۳). مدرسان این مطالعه برخی از دلایلی را که استفاده از ارزیابی پویا منجر به افزایش انگیزه فراگیر می‌شود، ذکر کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی پویا با مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری، انگیزه آن‌ها را افزایش می‌دهد (که توسط ۱۹ مدرس ذکر شده است)، استقلال و اعتماد به نفس (ذکر شده توسط ۶ مدرس) آن‌ها را افزایش می‌دهد (پوینر، ۲۰۰۷)، آموزش روش‌های بهتر حل مسائل (ذکر شده توسط ۴ مدرس) را ارائه می‌دهد و فراگیر از کمک مدرس بهره می‌برد (ذکر شده توسط ۱۰ مدرس). سرانجام می‌توان گفت که وقتی فراگیران از طرف مدرس یا سایر هم‌کلاسی‌ها حمایت می‌شوند، احساس راحتی می‌کنند که این احساس، منجر به افزایش انگیزه و نتایج بهتر در یادگیری می‌شود.

## ۲۱. چگونه فراگیران ارزیابی پویا را درک می‌کنند؟ از نظر آنان این روش مفید است یا نه؟

مشخص شد که فراگیران دارای نگرش مثبت به مفید بودن ارزیابی پویا هستند. دلایل مختلفی برای تایید آن از سوی مدرسان ارائه شده. اولاً، ۱۲ مدرس بیان کردند که فراگیران ارزیابی پویا را مفید می‌دانند، زیرا این روش حمایت و بازخورد مدرس را در فرایند یادگیری مفید و آموزنده در نظر می‌گیرد (پوهنر، ۲۰۰۷؛ ون دو پیل، ولمن و بیشوایزن، ۲۰۱۰).<sup>۲</sup> دوم، ۱۲ مدرس اظهار کردند که آن‌ها ارزیابی پویا را دوست دارند، چون باعث افزایش انگیزه و استقلال فراگیر می‌شود. با توجه به دیکین کریک (۲۰۰۷)، هدف نهایی ارزیابی پویا پرورش فراگیران مستقل است. سوم، ۵ مدرس ذکر کرده‌اند که علاقه فراگیران به دلیل تأثیر طولانی مدت ارزیابی پویا در یادگیری است. این تأثیر ارزیابی پویا توسط مطالعات دیگر نیز تایید شده است.

1- Dornyei&Ushioda, 2009

2- Van de Pol, Volman, &Beishuizen, 2010

## ۲۲. آیا به نظر شما استفاده از فرایند ارزیابی پویا در ایران رایج است؟ چرا؟

با توجه به استفاده ارزیابی پویا در ایران، بسیاری از مدرسان معتقدند که ارزیابی پویا روش بسیار ارزنده‌ای از ارزیابی است و اغلب مدرسان از آن آگاهی ندارند. دلایل مختلفی برای این موضوع ذکر شده است. اول، عدم آشنایی مدرسان با ارزیابی پویا (۵ مدرس). مدرسان باید در انجام ارزیابی پویا به اندازه کافی صلاحیت داشته باشند تا مزایای آن را در کلاس درس مشاهده کنند (لتلف و پوهنر، ۲۰۰۵). دلیل دوم اشاره شده توسط مدرسان این است که ارزیابی پویا به دلیل زمان، هزینه و ملاحظات انرژی مصرفی منطقی نیست (۱۰ مدرس). این عقیده به نوعی درست است، زیرا در ایران، در کلاس درس، شمار فراگیران زیاد است و اگر مدرس بخواهد از ارزیابی پویا استفاده کند، زمان لازم برای مداخله کافی نخواهد داشت. افزون بر این، مدرسان حقوق کافی دریافت نمی‌کنند. بنابراین، آن‌ها دوست ندارند کارهایی را انجام دهند که آن‌ها را خسته کرده و یا انرژی زیادی از آنان بگیرد. دلیل سوم وجود نظام‌های آموزش و ارزیابی سنتی است (۶ مدرس). در ایران، در بیشتر مدارس، دانشگاه‌ها و مؤسسات، انواع سنتی تدریس و ارزیابی با توجه به انرژی و زمان صورت می‌پذیرد. با وجود این، انجام ارزیابی پویا که یک روش جدید ارزیابی است مورد نیاز است. اول از همه، مدرسان باید به منظور حرفه‌ای شدن در زمینه تدریس و ارزیابی آموزش ببینند. سپس، به منظور اجرای ارزیابی پویا و دستیابی به بهترین نتایج، امکانات و زمان مناسب باید برای کلاس‌های آموزشی ارائه شود. سرانجام، تفکر مبنی بر امتحان‌گیری به جای یادگیری، مانع فعالیت داوطلبانه در ایران می‌شود (۴ مدرس). متأسفانه، در ایران، تمرکز بر نمرات فراگیران است تا پیشرفت و یادگیری آن‌ها. نظام آموزشی علاقه مند به رتبه‌بندی فراگیران بر اساس توانایی‌های آن‌هاست و در نتیجه پتانسیل آن‌ها از بین می‌رود. بنابراین، در چنین فرهنگ مبتنی بر امتحان، استفاده از ارزیابی پویا نادیده گرفته می‌شود. فقط ۱ مدرس اظهار داشت که ارزیابی پویا در ایران انجام می‌شود. او اشاره کرد که این اتفاق پس از روش ارتباطی پژوهش روی داد. با وجود اینکه دیدگاه‌های مختلفی برای آزمایش ارزیابی پویا وجود دارد، لازم است که این روش آزمایش شود، زیرا هدف نهایی هر نظام آموزشی باید بر اساس پیشرفت یادگیری فراگیران باشد.

## ۲۳. آیا استفاده از ارزیابی پویا به هنگام ارزیابی از فراگیران منصفانه است یا خیر؟

با توجه به منصفانه بودن ارزیابی پویا در فرایند ارزیابی، تقریباً تمام شرکت کنندگان (۲۴ مدرس) موافقت کردند که ارزیابی پویا عادلانه است؛ زیرا به فراگیران کمک می‌کند و یادگیری

را در آنان افزایش می‌دهد. این نظر با آنچه پوینر (۲۰۱۱) و پوینر و ری‌دیکینز (۲۰۱۴) در باره ارزیابی پویا توضیح داده‌اند، صدق می‌کند. گروهی از مدرسان اعلام کردند که ارزیابی پویا در صورت اجرای درست آن، منصفانه است. از این رو، مدرسان نیاز دارند دانش خود را در باره ارزیابی پویا و کاربرد مناسب آن در کلاس زبان افزایش دهند. بر اساس یافته‌ها، اگر ارزیابی پویا به شیوه‌ای مناسب انجام نشود، ممکن است منجر به سردرگمی و عدم موفقیت شود (لیدز، ۱۹۹۱). تنها ۱ مدرس بود که اعلام کرد ارزیابی پویا عادلانه نیست. دلیل او این بود که روش سنتی آموزش با ارزیابی پویا منطبق نیست. این نظر به گونه‌ای درست است، اما باید در نظر داشت که در این دوران، روندهای جدید آموزش در بیشتر مؤسسه‌های زبان بکار گرفته می‌شوند. بنابراین بهتر است از ارزیابی پویا برای افزایش کیفیت یادگیری بهتر استفاده شود.

#### ۵- نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده نشان داد که نگرش استادان و فراگیران نسبت به استفاده از ارزیابی پویا همواره مثبت بوده و دلیل مثبت نبودن نگرش شماری از مدرسان، ناآگاهی از روش درست انجام آن و یا حتی آشنا نبودن با نام "ارزیابی پویا" بوده است. این نتیجه در راستای پژوهش تاج‌الدین و همکاران (۲۰۱۲) است که نشان دادند مداخله تأثیر مثبتی در کارکرد فراگیران دارد. همانطور که پیشتر گفته شد، پژوهش‌های دیگر نیز نشان دادند که ارزیابی پویا، تأثیر مثبتی در کارکرد فراگیران و مدرسان دارد. همانطور که در پوهنر، ژانگ و لو (۲۰۱۵) و همچنین در این مطالعه گفته شده، هدف از ارزیابی پویا، افزایش نمره نیست. بلکه هدف اصلی شناسایی میزان پیشرفت واقعی و میزان پیشرفت بالقوه فراگیران است. بیان این موضوع توسط مدرسان که اگر شناخت درست از ارزیابی پویا همراه با مهارت لازم توأم شود، رفته رفته استقلال فراگیران بیشتر و بیشتر شده تا جایی که در بسیاری از موارد می‌توانند مستقل و بدون نیاز به کمک دیگران در یادگیری موفق شوند.

افزون بر مدرسان، اکثر فراگیران مطالعه نیز نگرش مثبتی به ارزیابی پویا اعلام کرده‌اند. به دلیل درونی شدن زبان در این نوع ارزیابی و همچنین کاهش و در بعضی موارد از بین بردن استرس امتحان در روش ارزیابی ایستا، ارزیابی پویا می‌تواند جایگزین مناسب باشد. نکته مهم در نظر داشتن تعداد فراگیران در کلاس درس، و آمادگی و تربیت مدرسان در انجام امر ارزیابی پویاست. همانطور که گفته شد ارزیابی پویا در کلاس‌های تعداد بالا، بسیار زمانگیر و فرسایشی است که می‌تواند نتیجه عکس نیز به همراه داشته باشد. نتایج بدست آمده نشان

دهنده کاربردی بودن ارزیابی پویا در کلاس‌های کوچک‌تر است. سرانجام، در صورت آماده نبودن و آگاهی نداشتن کامل بر ارزیابی پویا به‌هنگام انجام آن توسط مدرس، امکان نتیجه نگرفتن و حتی تغییر نگرش افراد نسبت به ارزیابی پویا وجود دارد.

یافته‌های این مطالعه پیامدهایی برای تصمیم‌گیران در راس امور آموزشی دارد. اول، مدرسان می‌توانند از نتایج این مطالعه بهره‌مند شوند و دانش خود از ارزیابی پویا و استفاده عملی آن در کلاس را افزایش دهند. دوم، با آموزش این روش از سوی تربیت‌کنندگان مدرس و نیز با گنجاندن مطالب درسی در رابطه با این روش در دوره‌های تربیت مدرس، می‌توان بر توانایی‌های مدرسان در استفاده از ارزیابی پویا افزود و نیز با بحث در باره مشکلات و ارائه راه حل‌هایی برای آن در سودمندی این روش کوشید. سوم، این مطالعه می‌تواند برای مقامات مدرسه مفید باشد. همانطور که پیشتر یادآوری شد، استفاده از ارزیابی پویا نیازمند زمان و امکانات کافی است که در این بین اندازه کلاس و زمان مورد نیاز، از اهمیت بالایی برخوردار است. بنابراین، مقامات مدرسه می‌توانند این امکانات را برای تسهیل آزمایش‌های داوطلبانه فراهم کنند. سرانجام، این یافته‌ها می‌تواند برای طراحانی که مطالب درسی را برای دوره‌های آموزش مدرس ارسال می‌کنند، مفید باشد. آن‌ها می‌توانند از نتایج این مطالعه برای مشاهده نقاط ضعف در دانش نظری و عملی مدرسان در باره ارزیابی پویا و ارائه مطالب درسی برای پوشش نقاط ضعف استفاده کنند.

#### ۶- منابع

- Abbott, S. P., Reed, E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1997). Year-long balanced reading/writing tutorial: A design experiment used for dynamic assessment. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 249-263.
- Ableeva, R., & Lantolf, J. (2011). Mediated dialogue and the microgenesis of second language listening comprehension. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 133-149.
- Ajideh, P., & Nourdad, N. (2012). The immediate and delayed effect of dynamic assessment on EFL reading ability. *English Language Teaching*, 5(12), 141.
- Alavi, S. M., & Taghizadeh, M. (2014). Dynamic assessment of writing: The impact of implicit/explicit mediations on L2 learners' internalization of writing skills and strategies. *Educational Assessment*, 19(1), 1-16.
- Aljaafreh, A. L., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.

- Allal, L., & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of—or in—the zone of proximal development. *Learning and instruction, 10*(2), 137-152.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals, 42*(3), 576-598.
- Antón, M. (2013). Dynamic assessment. In the *Routledge handbook of language testing* (pp. 120-133). Routledge.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education: Cengage Learning*.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal, 25*(2), 238-259.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Baek, S. G., & Kim, K. J. (2003). The effect of dynamic assessment based instruction on children's learning. *Asia Pacific Education Review, 4*(2), 189-198.
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2014). The role of language learning progressions in improved instruction and assessment of English language learners. *TESOL Quarterly, 48*(3), 480-506.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System, 40*(2), 282-295.
- Bethge, H. J., Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1982). The effects of dynamic assessment procedures on Raven matrices performance, visual search behavior, test anxiety and test orientation. *Intelligence, 6*(1), 89-97.
- Birjandi, P., Estaji, M., & Deyhim, T. (2013). The impact of dynamic assessment on reading comprehension and metacognitive awareness of reading strategy use in Iranian high school learners. *Iranian Journal of Language Testing, 3*(2), 60-77.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied linguistics, 22*(4), 470-501.
- Brown, G. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions: Using structural equation modelling to examine measurement and structural models. *Structural equation modelling in educational research: Concepts and applications*.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2004). *Language assessment. Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL quarterly, 32*(4), 653-675.
- Burns, S. (1985). Comparison of " Graduated Prompt" and " Mediational" Dynamic Assessment and Static Assessment with Young Children. *Alternative Assessments of Handicapped: A Series of Technical Reports and Working Papers*. Technical Report No. 2.

- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment A Review. *The Journal of Special Education, 41*(4), 254-270.
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: the dynamic assessment of word learning (DAWL). *International journal of language & communication disorders, 48*(5), 565-581.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools, 43*(1), 33-43.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2*, 53-80.
- Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Student collaboration and teacher - directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals, 46*(1), 5-22.
- Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal, 18*(2), 135-153.
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement issues: assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health, 20*(2), 116-125.
- Dörfler, T., Golke, S., & Artelt, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation, 35*(2-3), 77-82.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Elliott, J. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review, 55*(1), 15-32.
- Ellis, A. K., & Evans, L. (2013). *Teaching, learning, and assessment together: Reflective assessments for middle and high school English and social studies*. Routledge.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Evans, D. J., Zeun, P., & Stanier, R. A. (2014). Motivating student learning using a formative assessment journey. *Journal of anatomy, 224*(3), 296-303.
- Farhady, H., & Hedayati, H. (2009). Language assessment policy in Iran. *Annual review of applied linguistics, 29*, 132-141.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park .
- Feuerstein, R., Rand, Y. A., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Scott Foresman & Co.



- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bouton, B., & Caffrey, E. (2011). The construct and predictive validity of a dynamic assessment of young children learning to read: Implications for RTI frameworks. *Journal of Learning Disabilities, 44*(4), 339-347.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 111-132.
- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading: applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. *Journal of Research in Reading, 25*(3), 283-298.
- Guthke, J., Beckmann, J. F., & Dobat, H. (1997). *Dynamic testing—problems, uses, trends and evidence of validity*. Educational and Child Psychology.
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Pena, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(4), 212.
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(1), 9-25.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014). Assessment for learning in the writing classroom: An incomplete realisation. *Curriculum journal, 25*(2), 210-237.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002). Applications and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education, 77*(2), 40-63.
- Hidri, S. (2014). Developing and evaluating a dynamic assessment of listening comprehension in an EFL context. *Language Testing in Asia, 4*(1), 4.
- Hill, K., & Sabet, M. (2009). Dynamic assessment speaking. *TESOL Quarterly, 43*, 537-545.
- Jafary, M. R., Nordin, N., & Mohajeri, R. (2012). The effect of dynamic versus static assessment on syntactic development of Iranian college preparatory EFL learners. *English Language Teaching, 5*(7), 149.
- Järvelä, S., Salonen, P., & Lepola, J. (2001). Dynamic assessment as a key to understanding student motivation in a classroom context. *Advances in research on motivation: New directions in measures and methods, 12*, 217-240.
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in education: Principles, policy & practice, 22*(1), 104-121.
- Kalyuga, S., & Sweller, J. (2005). Rapid dynamic assessment of expertise to improve the efficiency of adaptive e-learning. *Educational Technology Research and Development, 53*(3), 83-93.
- Karimi, M. N., & Shafiee, Z. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of dynamic assessment: Exploring the role of education and length of service. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(8), 9.



- Kozulin, A., & Grab, E. (2002). *Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students*. Paper presented at the 9th conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Switzerland.
- Kozulin, A., & Presseisen, B. Z. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational psychologist, 30*(2), 67-75.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language, 23*(1), 102.
- 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. (2008). Dynamic assessment. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 2406-2417). Springer US.
- Leung, C. (2007). Dynamic Assessment: Assessment for and as Teaching? *Language Assessment Quarterly, 4*(3), 257-278.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.
- Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of LS Vygotsky. *School Psychology International, 16*(2), 143-153.
- Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment approaches. Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues, 281-296.
- Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International, 22*(1), 74-96.
- Malone, M. E. (2017). Training in language assessment. *Language testing and assessment, 225-239*.
- McNamara, T. F. (1997). 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? 1. *Applied Linguistics, 18*(4), 446-466
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Missiuna, C., & Samuels, M. T. (1989). Dynamic assessment of preschool children with special needs: Comparison of mediation and instruction. *Remedial and Special Education, 10*(2), 53-60.
- Naeini, J., & Duvall, E. (2012). Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance. *Language Testing in Asia, 2*(2), 22.
- Nasiri, M., & Khorshidi, S. (2015). Dynamic assessment of formulaic sequences in Iranian EFL learners' writing. *International Journal of Language and Applied Linguistics, 1*, 26-32.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness, 9*(1), 34-51.

- Nazari, B. (2012). Teach-to-Test Instruction of Dynamic Assessment: a critical overview. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(4), 56-68.
- Nisbet, S., & Warren, E. (2000). Primary school teachers' beliefs relating to mathematics, teaching and assessing mathematics and factors that influence these beliefs. *Mathematics Teacher Education and Development*, 2(34-47).
- Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33(3), 503-517.
- Panahi, P., Birjandi, P., & Azabdaftari, B. (2013). Toward a sociocultural approach to feedback provision in L2 writing classrooms: the alignment of dynamic assessment and teacher error feedback. *Language Testing in Asia*, 3(1), 13.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138-154.
- Perry Jr, F. L. (2011). *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer*. Taylor & Francis.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*.
- 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. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- Poehner, M. E. (2009). Dynamic Assessment as a Dialectical Framework for Classroom Activity: Evidence from Second Language (L2) Learners. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(3), 252-268.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment: Fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99-112.
- Poehner, M. E. (2011). Validity and interaction in the ZPD: Interpreting learner development through L2 Dynamic Assessment. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 244-263.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poehner, M. E., & Rea-Dickins, P. (Eds.). (2014). *Addressing issues of access and fairness in education through dynamic assessment*. Routledge.

- 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.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Pyo, K. H. (2010). Dynamic Assessment of Speaking Abilities at the University Setting. *외국어교육*, 17(3), 1-24.
- Rudner, L. M., & Schafer, W. D. (2002). *What teachers need to know about assessment*. Washington, DC: National Education Association.
- Sadeghi, K., & Khanahmadi, F. (2011). Dynamic Assessment Of L2 Grammar Of Iranian Efl Learners: The Role Of Mediated Learning Experience. *International Journal of Academic Research*, 3(2).
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Shohamy, E., Inbar-Lourie, O., & Poehner, M. (2008). *Investigating assessment perceptions and practices in the advanced foreign language classroom* (No. 1108). Report.
- Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. *Assessing writing*, 17(1), 55-70.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge university press.
- Swanson, H. L. (1995). *Using the Cognitive Processing Test to assess ability: Development of a dynamic assessment measure*. School Psychology Review.
- Swanson, H. L., & Howard, C. B. (2005). Children with reading disabilities: Does dynamic assessment help in the classification? *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 17-34.
- 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.
- Tiekstra, M., Minnaert, A., & Hessels, M. G. (2016). A review scrutinising the consequential validity of dynamic assessment. *Educational Psychology*, 36(1), 112-137.
- Treasure, J., & Bauer, B. (2003). *Assessment and motivation. Handbook of Eating Disorders*, Second Edition, 219-231.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children. In Dynamic assessment of young children* (pp. 63-75). Springer US.
- Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrant children to Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(3), 359-380.

- Tzuriel, D., & Samuels, M. T. (2000). Dynamic assessment of learning potential: inter-rater reliability of deficient cognitive functions, types of mediation, and non-intellective factors. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1(1), 40-64.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language classroom: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow: Longman. Google Scholar.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language classroom: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow: Longman. Google Scholar.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (rev. ed.). Cambridge publications.
- William\*, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65.
- Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in EFL process writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics* (Foreign Language Teaching & Research Press), 33(1).
- Yan-hong, Z. (2010). Constructing dynamic assessment mode in college English writing class. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 1, 011.
- Zoghi, M., & Malmeer, E. (2013). The Effect of Dynamic Assessment on EFL Learners' Intrinsic Motivation. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(3).



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## بررسی تأثیر «تداخل زبانی» بر فراگیری تلفظ صحیح در زبان آلمانی برای زبان‌آموزان ایرانی در سطح مقدماتی

شقایق میثمی\*

دانشجوی دکتری آموزش زبان آلمانی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

محمدحسین حدادی\*\*

دانشیار گروه زبان آلمانی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۹/۰۲، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸

### چکیده

واژگان یک زبان در کنار قواعد دستوری، اصل و بنیان آن زبان را تشکیل می‌دهند. در این میان، تلفظ و آهنگ کلام خاص هر زبان در شکل‌گیری ساختار منحصر به فرد آن نقش بسزایی ایفا می‌کنند. نوع تلفظ و لهجه معمولاً نخستین شاخصه‌ای است که تعلق و یا عدم تعلق گوینده به جامعه گویشوران اصلی زبان را مشخص می‌کند. تلفظ‌های نادرست مکرر و یا آهنگ کلام غریب در بافت سخن می‌تواند مانع از انتقال درست محتوای سخن و مقصود گوینده به مخاطب شده و موفقیت ارتباط را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. بهبود کیفیت تلفظ در یک زبان خارجی می‌تواند در نهایت به ارتقاء مهارت برقراری ارتباط در فرد بیانجامد، زیرا چنین فردی قادر است در موقعیت‌های مختلف ارتباطی منظور خود را بهتر و روشتر انتقال داده و از جانب مخاطبین ارتباط نیز آسان‌تر فهمیده شود. از مهمترین عوامل مؤثر بر کیفیت تلفظ در زبان خارجی، تداخل الگوهای رایج تلفظ در زبان مادری است. از این رو دستیابی به تلفظ صحیح در زبان خارجی مستلزم آشنایی با نظام آوایی زبان مادری و زبان خارجی به ویژه در تقابل با یکدیگر است تا به این ترتیب موقعیت‌هایی که سبب ایجاد تداخل در ساختار آوایی-واجی زبان خارجی می‌شوند، بهتر درک شده و هنگام تلفظ آواها و واژگان آن، آگاهانه مورد ملاحظه قرار گیرند. بررسی چالش‌های پیش‌روی زبان‌آموزان ایرانی در فراگیری تلفظ صحیح در زبان آلمانی، تبیین پرتکرارترین خطاهای تلفظی آنان بر اساس نتایج پژوهشی تجربی و نیز یافتن علل عمده بروز این خطاها با توجه ویژه به پدیده تداخل زبانی، از اهداف اصلی جستار حاضراند.

واژه‌های کلیدی: تلفظ، آواشناسی، آموزش زبان، تداخل زبانی، گویشور زبان، زبان‌آموز.

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

\*\* E-mail: haddadi@ut.ac.ir