

بررسی تأثیر ارزشیابی پویای تکواژ شناسی بر آگاهی صرفی زبان آموزان

چکیده

ارزشیابی پویا روشی نوین در آموزش زبان است که براساس نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی بنا شده است. در این روش آموزش و ارزیابی زبان آموزان به صورت تعاملی و با ارائه ی کمک هایی صورت می گیرد. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر آگاهی صرفی زبان آموزان و هدف دیگر پژوهش بررسی ارتباط بین ارزشیابی پویا و غیر پویای آگاهی صرفی بود. بدین منظور، 50 زبان آموز کانون زبان ایران به دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا تقسیم شدند. آزمون ساختار صرفی به هر دو گروه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون ارائه شد. پس از پیش آزمون، معلم به گروه ارزشیابی پویا بازخورد و راهنمایی لازم بر اساس ارزشیابی پویای آگاهی صرفی ارائه داد و نمرات آن ها را ثبت کرد در صورتی که در گروه ارزشیابی غیرپویا عملکرد مستقل آن ها مد نظر بود. یافته ها نشان داد که ارزشیابی پویا در ارتقای آگاهی صرفی زبان آموزان بسیار مؤثر بوده است. ازسوی دیگر بین آزمون های ارزشیابی پویای آگاهی صرفی با آزمون ساختار صرفی، همبستگی معناداری وجود داشت که حاکی از اعتبار این روش ارزشیابی نوین در حوزه آموزش زبان انگلیسی بود. نتایج این مطالعه از آن جهت که چشم انداز جدیدی از ارزشیابی پویا در حوزه آگاهی صرفی زبان آموزان ارائه میدهد حائز اهمیت است. تکرار این مطالعه با حجم نمونه بزرگتر موجه است و ممکن است نتایج تعمیم بیشتری را در حمایت از استفاده از ارزشیابی پویا برای ارزیابی آگاهی صرفی در زمینه زبان انگلیسی در بر داشته باشد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی پویا، دامنه رشد تقریبی، آگاهی صرفی زبان آموزان، تکواژ شناسی

1. مقدمه

به عنوان یک معلم باید باور داشت که هر زبان آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آنکه ما آن ابزار سنتی را که بدون توجه به تفاوت های فردی، به دنبال یافتن نقطه ضعف هاست رها کنیم و ابزاری بسازیم که توانایی های او را شناسایی کند، به زبان آموز اعتماد به نفس بخشد و براساس این باور عمل کند که آموزش و ارزشیابی فرآیند هایی در هم تنیده اند و اگر آموزش فرآیندی است که حداقل به اندازه ی دوران زبان آموزی زمان بر است، ارزشیابی هم به همین مدت زمان نیاز دارد. نمی توان وظیفه ارزشیابی را به پایان هر دوره آموزشی و زمان چند ساعته محدود کرد زیرا اضطراب و ترس از ندانستن و نتوانستن، تمام توان او را سلب می

کند و حاصلی جز یادآوری نقاط ضعف او ندارد. ارزشیابی باید فرهنگ موفقیت را در کلاس حاکم کند و این تفکر باید در ضمیر نهان همه معلمان نهادینه شود.

ارزشیابی پویا¹ برعکس سنجش‌های سنتی و ایستا بر قدرت افراد و ظرفیت‌های آن‌ها در بهره‌گیری از آموزش و تدریس تأکید می‌کند و بر همکاری معلم و یادگیرنده اصرار می‌ورزد. از این دیدگاه توانایی‌های یادگیری یعنی آنچه را که می‌توان یادگرفت تا حد قابل توجهی تغییرپذیر است. سنجش و تدریس پویا با تأکیدی که بر مداخله² فعال دارد، نه تنها به تغییر محتوای تفکر بلکه به تغییر ساختار آن نیز مربوط می‌شود. هدف اصلی اغلب سنجش‌های کیفی - توصیفی به ویژه ارزشیابی پویا شناخت توانایی یادگیری دانش‌آموزان به منظور کسب اطلاعات کلیدی برای آموزش تأثیرگذار است. در حالی که نمره‌ها و میانگین‌ها که شالوده سنجش ایستا³ را تشکیل می‌دهند، اغلب به بررسی وضعیت عملکرد فعلی زبان‌آموزان محدود می‌گردند. چنین وضعیتی نخستین بار توسط ویگوتسکی (1978) مورد شناسایی قرار گرفت.

ویگوتسکی (1978) عقیده داشت که وضعیت یادگیری بهنجار برای دانش‌آموز، یک فعالیت جمعی معنا دار اجتماعی است. کنش‌های جدید شناختی و ناتوانایی‌های یادگیری از تعامل‌های بین فردی نشأت گرفته و بعداً جنبه درون‌فردی یافته و تغییر شکل می‌یابند و فرآیندهایی شناختی، درونی می‌گردند. بنابراین، در موقعیت‌های جمعی یا عملکرد همراه با یاری، ممکن است دانش‌آموزان کنش‌های فوری از خود نشان دهند که هنوز درونی نشده باشند. بر طبق نظر ویگوتسکی این کنش‌ها به دامنه رشد تقریبی⁴ تعلق داشته که در مقابل کنش‌هایی کاملاً رشد یافته که به حوزه رشد واقعی تعلق دارند محسوب می‌شود. هر چند دامنه رشد تقریبی نتایج ارزیابی آماری حاکی از وجود توانایی‌های دانش‌آموز می‌باشد، اما تحلیل دامنه رشد تقریبی به ما این امکان را می‌دهد تا توانایی یادگیری دانش‌آموز در تعامل با معلم یا همتایان با صلاحیت‌تر را مورد بررسی قرار دهیم. چنین توانایی یادگیری، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. ویگوتسکی دامنه کلی مداخلات تعاملی امکان‌پذیر که در ارزیابی دامنه رشد تقریبی استفاده می‌شود مانند سؤالات هدایت‌کننده، الگوسازی، شروع کردن به حل مسائل و درخواست از دانش‌آموزان برای ادامه آن و مانند اینها را خاطر نشان کرده است اما شیوه‌ای استاندارد برای ارزیابی حوزه تقریبی رشد ارائه نداده است. در این مطالعه سعی بر آن است تا با استفاده از ارزشیابی پویا، این مسائل بررسی شود.

یکی از شاخه‌های زبان شناسی که نقش مهمی در مهارت خواندن متون انگلیسی دارد آگاهی صرفی⁵ است. آگاهی صرفی زمانی بارز خواهد شد که خواننده واژه‌ها را به لحاظ صرفی به تکواژهای صرفی⁶ تجزیه کند یا ارتباط صرفی بین واژه‌ها را شناسایی کند. و این آگاهی به خوبی می‌تواند صحت و سرعت خواندن را پیش بینی کند. با توجه به اهمیت این شاخه از زبان شناسی، نظریه‌های متفاوتی برای تدریس این بخش زبان پیشنهاد شده است. اخیراً لارسن و نیپلد (2007)، تمرین ارزشیابی پویای صرفی را تهیه کرده‌اند که ابزار مناسبی برای ارزیابی آگاهی صرفی و نیز تشخیص میزان آموزش صرفی لازم برای زبان‌آموزان بوده است. این ابزار طراحی تنها برای دانش‌آموزان آمریکایی سال ششم بررسی شده است و تحقیقات بیشتری لازم است تا اعتبار⁷ و تأثیر آن برای زبان‌آموزان ایرانی نیز بررسی شود. تا به حال، محققان در مورد اینکه کدامیک از روش‌های ارزیابی اثربخشی بهتری دارند به قطعیت نرسیده‌اند. روش‌هایی که تاکنون پیشنهاد شده‌اند با مشکلات مختلفی مواجه هستند. همانطور که اهتا (2005) پیشنهاد می‌کند، استفاده از مطالعه ویگوتسکی در تدریس این مهارت می‌تواند راهکاری برای حل این مشکلات باشد.

بنابراین مطالعه حاضر با استفاده از روش ارزشیابی پویا در تدریس و آزمون آگاهی صرفی سعی در یافتن راهکاری جدید برای افزایش میزان آگاهی صرفی برای زبان‌آموز دارد. همچنین در این مطالعه سعی بر آن است روشی مناسب و معتبر برای تدریس و سنجش آگاهی صرفی ارائه شود. در حوزه ارزشیابی صرفی، لارسن و نیپلد (2007) تحقیقاتی را بر روی زبان‌آموزان انجام داده‌اند. اما بعضی چون پوهنر (2009) بر این باورند که تحقیقات در مورد ارزشیابی پویا در حوزه ی زبان شناسی کاربردی⁸ بسیار اندک است. بنابراین، در این تحقیق ارزشیابی پویا از زاویه ای نو مورد بررسی قرار خواهد گرفت تا مشخص شود که ارزشیابی پویا تا چه میزان بر روی آگاهی صرفی زبان‌آموزان در فرایند ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و میزان اعتبار آن چه مقدار است. با توجه به موارد فوق این تحقیق در صدد پاسخ به سؤال‌های زیر است:

1. آیا بین آگاهی صرفی زبان‌آموزان گروه ارزشیابی پویا و زبان‌آموزان گروه ارزشیابی غیرپویا تفاوتی وجود

دارد؟

2. آیا ارتباط معنا داری بین آزمون‌های ارزشیابی پویا و ایستاسنتی وجود دارد؟

2. پیشینه تحقیق

1-2. ارزشیابی پویا

ارزشیابی پویا به عنوان چارچوبی نظری برای مطالعه در حوزه ی زبانشناسی کاربردی، بر پایه ی نوشته های ویگوتسکی در زمینه نظریه روانشناسی اجتماعی- فرهنگی⁹، مفهوم دامنه رشد تقریبی و دیگر مفهوم مرتبط با آن یعنی پشتیبانی می باشد(هی وود و لیدز، 2007؛ لنتاف و ثورن، 2006). دامنه رشد تقریبی براساس تعریف ویگوتسکی به فاصله بین سطح توانایی واقعی فرد در حل مسئله و سطح قابل امکان رشد فرد در فرایند حل مسئله که به واسطه راهنمایی و یا تعامل او با افراد دیگر به دست می آید اطلاق می شود (ویگوتسکی، 1978). ذکر این نکته حائز اهمیت است که ویگوتسکی خود از اصطلاح ارزشیابی پویا استفاده نکرده است، اما در نوشته هایش به تمامی طیف تعاملات که در حین ارزیابی دامنه رشد تقریبی انجام می شود مانند پرسش، الگوسازی و راهنمایی اشاره نموده در حالی که روش استاندارد برای ارزیابی دامنه رشد تقریبی ارائه نداده است(کوزلین و گارب، 2002). ارزشیابی پویا به عنوان روشی نوین در زمینه ی ارزشیابی اطلاعات بسیاری را در مورد توانایی افراد به واسطه ی فراهم نمودن کمک در طول مدت ارزیابی فراهم می کند. در این نوع ارزشیابی، آموزش و ارزیابی به عنوان امری به هم پیوسته توصیف می شود(پوهنر و لنتاف، 2005). بطور معمول، گستره متنوعی از شیوه های سنجش شناختی پویا در دسترس می باشد. آنچه که تمام این شیوه ها را به هم پیوند می دهد تکیه بر الگوی آزمون- آموزش - آزمون بوده و آنچه آنها را از هم متمایز می سازد ماهیت آموزشی است که در بین پیش آزمون و پس آزمون صورت می گیرد. (هی وود و تزوریل، 1992). برخی محققین در سنجش های پویا از گامهای کاملاً استاندارد شده و متوالی استفاده می کنند، در حالی که سایر محققین (از قبیل فورستین و همکاران، 1980) انواع مختلف تعاملی و انعطاف پذیری از اقدامات مطابق با نیازهای ویژه زبان آموزان در حین ارزیابی را مورد استفاده قرار می دهند.

تحقیقات ارزشیابی پویا در حوزه روانشناسی و آموزش در روسیه و دیگر نقاط جهان رو به افزایش است (هی وود و لیدز، 2007)، اما در حوزه زبان دوم، در سال های اخیر تحقیقاتی در این زمینه انجام شده است. برخی محققین مانند الجفرا و لنتاف (1994) و آنتون (2009) در زمینه ی ارزشیابی پویای نگارش، پنا و دیگران (1992) و رستروپو (2007) در زمینه ارشیابی پویای لغت، بیرجندی و عبادی (2012) در زمینه تأثیر ارزشیابی پویا بر رشد زمینه ی اجتماعی-اقتصادی زبان آموزان از طریق وب، شبانی (2012) تأثیر ارزشیابی

پویا ی خواندن متون انگلیسی بر درک مطلب زبان‌آموزان و مهارت شنیداری آنها، کوزلین و گارب (2012) تأثیر ارزشیابی پویا بر روی مهارت درک مطلب زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین، علوی و همکاران (2012) به بررسی ارزشیابی پویای گروهی زبان‌آموزان پرداخته‌اند.

2-2. آگاهی صرفی

آگاهی صرفی به توانایی فهم و تشخیص بخش‌های معنادار سازنده کلمات مانند پیشوند، ریشه و پسوند اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، آگاهی صرفی شامل توانایی فرد برای تشخیص تکواژها و چگونگی خلق کلمات جدید است. آگاهی صرفی مرتبط با سطوح سازمان یافته زبانی می‌باشد که دارای واحد‌های معنایی کوچکتر به نام تکواژ صرفی است (کیفر و لوساکس، 2008). تکواژشناسی یا صرف بخشی از دستور زبان است که ساختار واژه را مورد تجزیه تحلیل قرار می‌دهد. به سخن دیگر، ساختار واژه به شناخت تکواژها و راه‌های هم‌نشینی آنها با یکدیگر در قالب‌های نحوی و نیز در واژه‌سازی می‌پردازد (بلومفیلد، 1993). تکواژ صرفی کوچکترین واحد نحوی و واژگانی است که دارای معناست. بنابراین یک تکواژ می‌تواند یک کلمه یا بخشی از کلمه باشد (پاسکو و دیگران، 2006). از آن‌جا که تکواژها دارای ویژگی‌های معنایی¹⁰، نحوی¹¹ و آوایی¹² هستند، و نیز زیرا در آن‌ها صدا و معنا به روش‌های نظام مند ترکیب می‌شود، برای فهم اجزای زبان، دانش کلمه و مهارت فرازبانی مورد نیاز است. علاوه بر دانش معنایی و مهارت فرازبانی، زبان‌آموزان باید از دانش نحوی - چگونگی عمل کردن یک پسوند نحوی در کلمه - برای تجزیه و تحلیل دقیق کلمات پیچیده برخوردار باشند.

بسیاری از مطالعات نشان داده‌اند که خواننده‌های ماهر از پردازش اطلاعات صرفی هنگام خواندن تک‌تک کلمات استفاده می‌کنند (کول و همکاران 1997). کو و اندرسون (2003) نقش آگاهی صرفی در یادگیری لغات و مهارت در خواندن را بررسی کردند. آن‌ها تحقیق خود را بر روی کودکان پایه ی دوم، چهارم و ششم ابتدایی آمریکایی-چینی انجام دادند. نتایج آزمون‌ها نشان داد که آگاهی صرفی به طور تدریجی و با تجربیات زبانی دانش‌آموزان رشد می‌یابد و این نوع آگاهی برای کسب لغات آمریکایی چینی و مهارت در خواندن آن‌ها الزامی است. کیفر و لوساکس (2008)، نقش تکواژهای صرفی را در درک مطلب کودکان اسپانیایی زبان که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند را مورد مطالعه قرار دادند. ماحصل این پژوهش چنین بود که اگر تأثیر خزانه

واژگانی و آگاهی واجشناسی مورد کنترل قرار بگیرد، ارتباط بسیار قوی بین آگاهی صرفی و درک مطلب تا قبل از مقطع راهنمایی وجود خواهد داشت. با توجه به این که یکی از ابزار آموزش و ارزیابی آگاهی صرفی، ارزشیابی پویا است و در این زمینه پژوهشی در حوزه زبان خارجی صورت نگرفته است، این پژوهش تأثیر ارزشیابی پویا در آگاهی صرفی زبان آموزان را مورد بررسی قرار داد.

3. روش پژوهش

مطالعه حاضر با رویکردی تجربی در بافت زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به بررسی آموزش ارزشیابی پویا بر میزان آگاهی صرفی زبان آموزان پرداخت. این تحقیق که کاربردی و روش تحقیق آن تجربی¹³ بود در طی سه مرحله در فوریه ی 2015 صورت گرفت و 50 نفر از زبان آموزان سطح متوسط کانون زبان ایران در محدوده سنی 15 تا 25 سال شرکت کردند. برای اجرای این پژوهش دو ابزار اصلی مورد استفاده قرار گرفت که در ذیل بدانها اشاره می شود.

1-3. آزمون ارزشیابی پویای آگاهی صرفی¹⁴

برای مطالعه حاضر، تمرین اصلی تجزیه و تحلیل صرفی که توسط لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) ایجاد شده بود، با کمی تغییر مورد استفاده قرار گرفت. در این تمرین از زبان آموزان خواسته شد تا ۱۰ لغت پیچیده از لحاظ صرفی را توضیح دهند. این لغات دارای ریشه پرتعدد اما پسوند اشتقاقی کم تعدد بودند. اگر زبان آموز قادر به توضیح کلمه نبود، کمک هایی ارائه می شد و یا سوالاتی پرسیده می شد تا تعیین کند که آیا معنای کلمه بر اساس نشانه های صرفی است یا خیر تا زمانی که پاسخ صحیح داده میشد و یا کمک ها تمام می شد. این آزمون با استفاده از تست آلفای کرونباخ¹³ مورد بررسی قرار گرفت. ضریب حاصله (68). حاکی از پایایی¹⁴ آزمون بود.

2-3. آزمون ساختار صرفی¹⁵

این آزمون اقتباسی از آزمون آگاهی صرفی کارلایل (۲۰۰۰) بود که از دو قسمت تشکیل شده است. در اولین بخش تمرین، تمرین اشتقاق¹⁶، نیاز به تولید کلمه ی مشتق شده به منظور اتمام جمله بود. تمرین دیگر، تمرین تجزیه¹⁷، نیازمند تجزیه ی کلمات مشتق شده بود و زبان آموز می بایست برای اتمام جمله، کلمات

اشتقاق یافته را تجزیه کند. آلفای کرونباخ برای هر یک از بخش های تولید و تجزیه به ترتیب ۸۱ و ۸۸. بود که نشان دهنده پایایی این آزمون بود.

فاز یک: پیش آزمون

در ابتدا تمامی زبان آموزان این پژوهش که در سطح متوسط مهارت عمومی زبان انگلیسی بر اساس سطح بندی موسسه بودند به دو گروه ارزشیابی پویا و ارزشیابی غیر پویا تقسیم شدند و آزمون ساختار صرفی در بین هر دو گروه توزیع شد تا وضعیت اولیه آگاهی صرفی زبان آموزان مشخص شود.

فاز ۲: ارزشیابی پویا

در این مرحله ، دوره آموزشی ارزشیابی پویا که متشکل از 10 لغت بود برای تغییر سطح آگاهی صرفی زبان آموز به سطح مورد هدف به گروه ارزشیابی پویا ارائه داده شد. این ارزشیابی با استفاده از دستورالعمل لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) انجام شد. به عنوان نمونه، دستور العمل با کلمه ی "equalize" به شرح زیر است :

#1. کلمه ی "equalize" به چه معناست؟

اگر زبان آموز به درستی پاسخ می داد، معلم کلمه دوم را مطرح می کرد.

اگر زبان آموز به درستی پاسخ نمی داد ، معلم کمک¹⁸ دوم را مطرح می نمود.

#2. چگونه معنای لغت را حدس زدید؟

در صورتی که توضیحات زبان آموز به تکواژهای سازنده واژه اشاره می کرد معلم به سراغ کلمه بعدی می رفت.

در صورتی که زبان آموز به تکواژها اشاره نمی کرد، کمک ۳ ارائه می شد.

#3. آیا کلمه "equalize" بخش های کوچکتری دارد؟ آیا می توانید این بخش ها را نام ببرید؟

اگر زبان آموز به درستی جواب می داد ، معلم می پرسید حال می توانی بگویی معنای کلمه چیست؟

اگر زبان آموز پاسخ درستی ارائه نمی داد معلم به سراغ کمک ۴ می رفت.

#4. بخش های کوچکتر این کلمه "equal" و "ize" هستند. حال می توانی بگویی این کلمه به چه معناست؟

اگر زبان آموز به درستی پاسخ نمی‌داد معلم کلمه ی بعدی را مطرح می‌کرد.

#5. به این جمله گوش بده و بگو "equalize" به چه معناست؟

اگر زبان آموز به درستی پاسخ میداد، معلم به سراغ کلمه بعدی می‌رفت.

اگر زبان آموز پاسخ درستی نمی‌داد معلم کمک ۶ را مطرح می‌کرد.

#6. کدام یک از این گزینه‌ها به معنای کلمه "equalize" است؟ (3 گزینه به زبان آموز ارائه می‌شد).

نمره دهی ارزشیابی پویا:

5 امتیاز: در صورتی که زبان آموز کمک های #1 و #2 را کامل و درست پاسخ می‌داد.

4 امتیاز: زبان آموز پس از کمک #3 کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

3 امتیاز: زبان آموز پس از کمک #4 کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

2 امتیاز: زبان آموز پس از کمک #5 کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

1 امتیاز: زبان آموز پس از کمک #6 کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

0 امتیاز: زبان آموز کلمه را به درستی معنا نمی‌کرد.

بنابراین حداکثر نمره برای هر کلمه ۵ و حداقل نمره ۰ بود. نمره دهی برای تمایز تفاوت های فردی بر اساس

میزان کمک مورد نیاز برای تعریف موفقیت‌آمیز یک کلمه تعریف شده بود. از این روش جهت تعیین دامنه

رشد تقریبی فرد استفاده شد.

فاز 3. پس آزمون

آزمون ساختار صرفی به عنوان پس آزمون به زبان آموزان داده شد تا تأثیر دوره آموزشی بر افزایش آگاهی صرفی زبان آموزان

مورد ارزیابی قرار گیرد. به وسیله اولین سنجش، سپس انجام ارزشیابی پویا و سپس سنجش دوباره، آزمونگر می‌توانست دامنه

تغییرات یادگیری را تشخیص دهد.

در فرایند تجزیه و تحلیل آماری، داده‌ها کدگذاری و با استفاده از نرم افزار بسته آماری برای علوم انسانی (SPSS) واکاوی

آماري شدند. به منظور دستیابی به اهداف تحقیق و نتیجه‌گیری، از محاسبات آمار توصیفی (میانگین¹⁹ و انحراف معیار²⁰) و آمار

استنباطی (آزمون تی مستقل²¹ و آزمون همبستگی پیرسون²²) استفاده شد.

4. تجزیه و تحلیل نتایج

یافته‌های این مطالعه براساس پرسشهای تحقیق که در بالا ذکر شد به ترتیب زیر ارائه میشود:

اولین پرسش تحقیق این بود که آیا بین آگاهی صرفی زبان آموزان گروه ارزشیابی پویا و زبان آموزان گروه ارزشیابی غیرپویا تفاوتی وجود دارد یاخیر. نتایج تجزیه و تحلیل توصیفی در مرحله پیش آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج نشانگر آن است که در این فاز، دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا از لحاظ آگاهی صرفی تفاوت چندانی نداشته اند (اختلاف میانگین=0/14).

جدول 1. میانگین و انحراف معیار در دو گروه ارزشیابی پویا و غیرپویا در پیش آزمون

گروه	تعداد	آگاهی صرفی	
		میانگین	انحراف معیار
ارزشیابی غیرپویا	25	10/50	4/03
ارزشیابی پویا	25	10/36	3/91

جدول 2 تجزیه و تحلیل توصیفی برای گروه ارزشیابی پویا و گروه ارزشیابی غیر پویا در مرحله پس آزمون را نشان می دهد. همان طور که جدول 2 نشان می دهد، میانگین نمره برای گروه ارزشیابی غیرپویا 10/52 بود در حالی که میانگین نمره برای گروه ارزشیابی پویا 14/16 بود (اختلاف میانگین=64/3). انحراف معیار بالاتر از گروه ارزشیابی غیرپویا گویای آن است که تنوع نمرات بیشتری در این گروه وجود دارد.

جدول 2. میانگین و انحراف معیار در دو گروه ارزشیابی پویا و غیرپویا در پس آزمون

گروه	تعداد	آگاهی صرفی

انحراف معیار	میانگین		
3/80	10/52	25	ارزشیابی غیر پویا
2/88	14/16	25	ارزشیابی پویا

علاوه بر این، نمرات میانگین برای هر یک از کلمات در جدول 3 ارائه شده است. آن ها در محدوده 1/84 تا 3/84 بودند. دشوارترین کلمه fearsome و ساده ترین کلمه puzzlement بود.

جدول 3. میانگین و انحراف معیار کلمات

	تعداد زبان آموزان	میانگین	انحراف معیار
Cookery	25	2.2800	.97980
Equalize	25	2.8400	1.21381
Oddity	25	2.0800	.81240
puzzlement	25	3.8000	1.08012
wishful	25	3.8400	1.02794
fearsome	25	2.4400	.58310
dramatize	25	3.0800	.90921
flowery	25	3.9800	.80984
secretive	25	1.8400	.68799
preventive	25	3.0600	.98234
Valid N (listwise)	25		

برای یافتن پاسخ به پرسش اول تحقیق ، آزمون تی مستقل اجرا شده تا میانگین نمرات آزمون آگاهی صرفی زبان آموزان دو

گروه ارزشیابی پویا و

غیر پویا با هم مقایسه

شود. همان گونه که

جدول 4 نشان می دهد

بین گروه ارزشیابی پویا

میزان تی	درجه آزادی	سطح معناداری با 99٪ اطمینان	اختلاف میانگین	اختلاف میانگین با 95٪ اطمینان	
				حد بالا	حد پایین
3/81	48	0/00	3/64	1/71	5/56

و گروه ارزشیابی غیر پویا تفاوت معناداری وجود دارد زیرا مقدار ارزش p کمتر از یک صدم است ($p=0/001$). این نتایج

نشان می دهد که ارزشیابی

جدول 3. آزمون تی برای ارزیابی معناداری در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا

پویای آگاهی صرفی تأثیر قابل توجهی بر روی توانایی صرفی زبان آموزان داشته است.

دومین پرسش تحقیق این بود که آیا ارتباط معناداری بین آزمون آگاهی صرفی و آزمون ارزشیابی پویا وجود دارد یا خیر.

برای یافتن پاسخ به این پرسش و بررسی فرضیه تحقیق، آزمون

همبستگی پیرسون اجرا شده تا ارتباط آزمون آگاهی صرفی و آزمون ارزشیابی پویا در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا بررسی

شود.

در مرحله پس آزمون تعیین شود. نتایج جدول 5 بیانگر آن بود که بین آزمون ارزشیابی پویا و آزمون آگاهی صرفی ارتباط

معناداری وجود دارد ($r=0.736$) بدان معنا که آزمون آگاهی صرفی ساختاری مشابه با آزمون ارزشیابی پویا را اندازه می گیرد.

بنابراین، فرضیه ی دوم تحقیق نیز تأیید شد.

جدول 5. میزان همبستگی آزمون آگاهی صرفی با آزمون ارزشیابی پویا

شاخص های آماره	تعداد آزمون (N)	آماره آزمون (r)	سطح معنی داری	R2
متغیر ارزشیابی پویا	25	0/736	0/00	0/54

5. بحث و تفسیر یافته ها

هدف این مطالعه ، بررسی استفاده از ارزشیابی پویا در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم بود. به طور دقیق تر، هدف سوال اول پژوهش ، بررسی تأثیرات ارزشیابی پویای کلمات بر روی ارتقای توانایی واژه‌شناسی زبان‌آموزان سطح متوسط بود. نتایج نشان داد که ارزشیابی پویا بر آگاهی صرفی زبان‌آموزان تأثیر داشته است. یکی از دلایل برتری ارزشیابی پویا را می توان این گونه توجیه کرد که ارزشیابی ایستا (سنتی)، توانایی های رشد یافته (کنونی) فرد را می‌سنجد در صورتی که ارزشیابی پویا علاوه بر توانایی کنونی فرد پتانسل وی را نیز با استفاده از پشتیبانی معلم را نیز مورد ارزیابی قرار می دهد. به عبارت دیگر ارزشیابی پویا دارای دو جنبه آموزش و سنجش است که خود می تواند از اضطراب دانش‌آموزان بکاهد.

همچنین لیتل (1991) در این مورد گفته است اگر ما به جنبه های شناختی و عاطفی نظرات فراگیران توجه کنیم و تکنیکهای آموزشی ارزشمندی را نیز ایجاد کنیم، ممکن است بتوانیم از جهتی مدت زمانی را که فراگیر به مطالعه زبان اختصاص میدهد را بیفزاییم و از سویی دیگر میزان موفقیت او را در آموزش زبان افزایش دهیم.

ارزشیابی پویا یکی از راههای توجه به نظرات فراگیران است، چرا که فراگیر را تشویق میکند تا جزئی از کل پروسه یادگیری زبان شود و از پیشرفت فردی خود آگاهی یابد.

دلیل دیگر عملکرد بهتر گروه ارزشیابی پویا را می توان به آشکار شدن ساختار صرفی کلمات برای زبان آموزان اشاره کرد. آزمون ارزشیابی پویای آگاهی صرفی به این منظور طراحی شده بود تا توانایی تحلیل واژگان را با پرسش از زبان آموزان در مورد کلمات پیچیده کم تعدد که دارای ریشه های پرتعدد هستند را مورد مطالعه قرار دهد. زبان آموزان شرکت کننده در این مطالعه مشکل زیادی در رابطه با درک نقش های نحوی و معنایی پسوندها در تعاریف خود داشتند. برای مثال، بسیاری از پاسخ های زبان آموزان بیانگر دانش ریشه اما فاقد دانش پسوند بود.

یک نمونه از پاسخ ها که بیانگر این نکته است به شرح زیر می باشد:

هنگامی که از یکی از زبان آموزان خواسته شد تا واژه "equalize" را معنا کند، پاسخ وی این بود: این واژه به معنای "همچنین" است. هنگامی که از وی خواسته شد تا پیشوند و پسوند های تشکیل دهنده آن را مشخص کند، زبان آموز پاسخ داد: "equal" و "ize". در این زمان از زبان آموز خواسته شد تا این واژه را معنا کند. وی پاسخ داد "هنگامی که دو چیز به هم شبیه هستند: برابر". در واقع، زبان آموز قادر نبود تا صحت کاربرد گرامری پسوند را در توضیحش مشخص کند. در هیچ کدام از پاسخ هایش وی آگاه نبود که پسوند "ize" استفاده ی پرکاربرد "equal" به عنوان صفت را به فعل تبدیل کرده است. حتی پس از این که جمله ای شامل کلمه "equalize" به او داده شد، همچنان فرد قادر نبود تا از کاربرد کلمه در جمله برای توضیح دقیق "equalize" به عنوان فعل استفاده کند. همچنین، او نمی توانست مترادف صحیح (to match) را از سه گزینه انتخاب کند با وجود این که معنای ریشه را کامل می دانست. این تحقیق بیانگر آن است که زبان آموزان علاوه بر دانستن ریشه کلمه، باید معنای پیشوند و پسوند را فرا بگیرند تا به آن ها در فهم معنای کلمه پیچیده از لحاظ صرفی کمک کند.

یکی دیگر از نتایج قابل ملاحظه این تحقیق این بود که زمانی که کلمه بر اساس نوع آن مورد تجزیه و تحلیل قرار می گرفت، کلمه اسمی مشتق شده²³ دشوارترین بخش برای شرکت کنندگان بود. کلمه اسمی مشتق شده، کلمات پیچیده از نظر صرفی هستند که انتهای اشتقاقی آن از فعل یا صفت برگرفته شده است (مانند

(oddy) و یا اسم جدیدی می باشد که معنایش را از اسمی که تا حدی تغییر یافته برگرفته است (مانند organist-organ). در مواردی دیگر پسوند اشتقاقی، اسمی را از کلمه ای می سازد که نقش گرامری آن تغییر می کند (مانند cookery-cook) که در آن "cook" می تواند هردونقش اسمی (به معنای آشپز) و فعلی (به معنای آشپزی کردن) را داشته باشد. در واقع، اولین گروه کلمات دشوار این مطالعه که کمترین نمره را به خود اختصاص داده بودند، دو کلمه اسمی اشتقاقی (cookery, oddity) بودند و فعل (equalize) دومین گروه از نظر دشواری بود.

تحقیقات کمی در مورد ارزشیابی پویای مهارت واژگان در محیط زبان خارجی انجام شده است. در حوزه یادگیری زبان اول مشابه با این مطالعه، پنا، کوئین و ایگلیسیاس (۱۹۹۲) از روش ارزشیابی پویا برای بررسی مهارت های واژگان کودکان پیش دبستانی آمریکایی-آفریقایی و پرورتوریوکی استفاده کردند. بر خلاف این مطالعه، ابزار سنجش واژگانها آزمون تصویری واژگان بیانی یک کلمه ای بود که معمولاً به عنوان ابزار نرم برای اندازه گیری واژگان استفاده می شد در حالی که در این مطالعه از ابزار نوشتاری واژگان استفاده شد. در آن مطالعه، نمرات پیش آزمون در بین کودکان دوزبانه یا یکزبانه تفاوت معنا داری نداشت، اما پس از ارزشیابی پویا، تفاوت بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دو گروه را متمایز کرد که مشابه با این مطالعه بود.

همچنین اوکرنیتیز، هارپل، والش و کوپل (2000) ارزیابی ۲۳ کودک آمریکایی را با استفاده از ارزشیابی پویا که طبقه بندی لغات را بر اساس ارتباطات معنایی لغات بود انجام دادند. همانند این مطالعه، تمرین ارزشیابی پویا شامل پیش آزمون و پس آزمون بود که هر کدام ۲۰ دقیقه طول می کشید و برخلاف این مطالعه که دارای یک مرحله آموزش بود، مطالعه آنها دو مرحله آموزش داشت که هر کدام ۳۰ دقیقه به طول می انجامید. نتایج نشان داد که نمرات پس آزمون و بازخوردها برای زبان آموزان قوی تر نسبت به زبان آموزان ضعیف تر بسیار بیشتر بود در صورتی که در این مطالعه از زبان آموزان با سطح مشابه متوسط استفاده شده بود. همچنین، نتایج این تحقیق مشابه با نتایج مطالعه ی لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) است با این تفاوت که شرکت کنندگان در آن مطالعه دانش آموزان ششم دبستان بودند در حالی که در این مطالعه زبان آموزان بزرگسال سطح متوسط شرکت کرده بودند.

پرسش بعدی در مورد این بود که آیا ارتباط معنا داری بین آزمون‌های ارزشیابی پویا و سنتی وجود دارد یا خیر. اعتبار همزمان²⁴ آزمون ارزشیابی پویا با استفاده از بررسی همبستگی پیرسون بین آزمون ارزشیابی پویا و آزمون آگاهی صرفی سنجیده شد. نتایج حاکی از ارتباط قوی و مثبت بین این دو آزمون بود و سندی برای اعتبار این آزمون شد.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، دستیابی به پایایی قابل قبول پرسش نامه ارزشیابی پویا بود یعنی ابزار تجربی که در تحقیقات قبلی به ندرت از آن استفاده می‌شد. تحقیقات موجود بر روی ارزشیابی پویا، گزارش‌های محدودی در مورد پایایی این ابزار فراهم کرده است (مانند کفری و دیگران، 2006). این امر به دلیل ذات ساختاری ارزشیابی پویا است که اغلب طولانی و بدون استاندارد سازی است (فورستاین، 1979؛ باداف، 1987). به هر حال، از آن جایی که این مطالعه با استفاده از کمک تدریجی بود، روش تخمین پایایی امکان پذیر بود. پایایی آزمون سطح قابل قبولی از پایایی که توسط نونالی (1987) مطرح شده است راداشت. بنابراین این دستاورد که ارزشیابی پویای آگاهی صرفی می‌تواند پایایی قابل توجهی داشته باشد به پیشینه‌ی تحقیق کمک قابل توجهی می‌نماید.

6. نتیجه گیری

اگر چه ارزشیابی پویا توجه بسیاری را در سراسر جهان به خود جلب کرده است، اما پژوهش‌هایی که تجربی باشد و تأثیرات آن را در فرایند یادگیری زبان دوم بررسی کند بسیار محدود است. این مطالعه، ابعاد تازه‌ای را در حوزه‌های ارزشیابی پویا و یادگیری زبان دوم به وجود آورده است و نیز می‌تواند نقش مهمی در ارتقای مهارت واژه‌شناسی در حوزه‌ی زبان دوم ایفا کند. در واقع، این تحقیق اولین مطالعه در زمینه‌ی تجزیه و تحلیل واژه با استفاده از ارزشیابی پویا در حوزه‌ی زبان دوم می‌باشد.

نتایج به دست آمده که بر پایایی و اعتبار آزمون ارزشیابی پویا دلالت دارد، امیدوارکننده است. در این تحقیق، ابزار ارزشیابی پویا از روایی درونی²⁵ کافی برخوردار بود. هنگامی که اعتبار ارزشیابی پویا بررسی شد، نتایج نشان داد که آزمون ارزشیابی پویا همان ساختار را اندازه می‌گیرد که آزمون آگاهی صرفی اندازه می‌گرفت. اگر ابزار ارزشیابی پویا همراه با دیگر آزمون‌ها استفاده شود می‌تواند کمک قابل توجهی در ارزیابی زبان آموزان کند. در مجموع، ارزشیابی پویا یادگیری زبان آموز را به نحوی اندازه می‌گیرد که مجزا از توانایی در حال حاضر

فرد است. به طور خاص، آزمون های استاندارد عموماً توانایی های در حال حاضر زبان آموزان را اندازه می گیرند، در حالی که ابزارهای ارزشیابی پویا، نشان دهنده پتانسیل زبان آموز برای یادگیری اطلاعات جدید است. اگرچه این مطالعه بسیار نوید بخش است، اما تحقیقات بیشتری لازم است تا قدرت پیش بینی کننده این ابزار، پاسخگویی زبان آموزان به آموزش داده شده و مناسب بودن آزمون را مورد بررسی قرار دهد. علاوه بر این باید هر دو جنبه معنایی و نحوی واژه در طراحی برنامه های آموزشی آینده به سبک میانجی گری در نظر گرفته شود که این به نوبه خود به بررسی بیشتری احتیاج دارد.

7. پی نوشت ها

1. dynamic assessment
2. mediation
3. static assessment
4. zone of proximal development
5. morphological awareness
6. morphology
7. validity
8. applied linguistics
9. socio-cultural theory
10. meaning
11. syntactic
12. phonological
13. experimental
14. reliability
15. test of morphological awareness
16. the Production task
17. the decomposition task
18. prompt
19. mean
20. standard deviation
21. t-test
22. Pearson correlation test

23. nominal
24. concurrent validity
25. internal reliability

The Effect of Morphological Dynamic Assessment on EFL Learners' Morphological awareness

Abstract- DA is grounded in the Vygotskian concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) and includes mediated teacher-learner dialog during the assessment procedure. The purpose of this study was to investigate the effect of dynamic assessment on EFL learners' morphological awareness. A secondary aim of the study was to examine whether there was a relationship between dynamic assessment and static assessment measures. To fulfill these aims, 50 Iran Language Institute intermediate EFL learners were divided into dynamic and non-dynamic groups. In the pre-test and post-test, the static test of morphology was administered to both groups. After the pre-test, the abilities of 25 EFL learners in the dynamic group were assessed using a dynamic assessment procedure following Larson and Nippold (2007). The results indicated that dynamic assessment of morphology has been effective in improving EFL learners' morphological awareness. Furthermore, there was a relationship between dynamic assessment and static assessment measures which indicates the validity of morphology dynamic assessment. The results of the study are of great importance as they open a new horizon in the field of dynamic assessment of morphology. Replication of this study with a larger sample size is warranted and may yield more generalizable results in support of using a DA to assess morphological awareness in the EFL context.

Key terms: Morphological Awareness, Dynamic Assessment, ZPD, Morphology

8. References:

- Alavi, M., Kaivanpanah Maralani, S., shabani, K., (2012) Group Dynamic Assessment: An Inventory of Mediational Strategies for Teaching Listening, *Journal of Teaching Language Skills*, 3, 4.

- Aljaafreh, A. and J.P. Lantolf. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The modern language journal* 78: 465-483.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598.
- Birjandi, P., & Ebadi, S. (2012). Microgenesis in dynamic assessment of L2 learners' sociocognitive development via web 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 34–39.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York. Henry Holt and company
- 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
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *Journal of Special Education*, 41, 254-270.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Cole P, Segui, J, and Taft, M. (1997). Word and morphemes as unites for lexical access. *J. memory and language*, 37, 312-330.
- Ferrara, R.A., Brown, A.L., & Campione, J.C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57, 1087-1099.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (Eds.). (1992). *Interactive assessment*, NY: Springer-Verlag.
- Haywood, H. C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 783–804.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2001). *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, Froboung, Switzerland.
- Ku, Y.-M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399–422.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford ; New York: Oxford 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(2), 49-72.
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38,201–212.
- Little,D. (1991). *Learner autonomy1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33, 503-517.

- Pascoe, M., Stackhouse, J. and Wells, B. (2006). *Persisting speech difficulties in children. Department of communicatio sciences, 3, 293-315.*
- Peña, E. D., Quinn, R., & Iglesias, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A non-biased procedure. *Journal of Special Education, 26, 269–280.*
- Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly, 43(3), 471-491.*
- Poehner, M. E., & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research, 9, 233-265.*
- Restrepo, M. A. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and transcendence of mediated learning. *Modern Language Journal, 91, 323-340.*
- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *The 4th International Conference of Cognitive Science, 32, 321–328*
- Ukrainetz, T. A., Harpell, S., Walsh, C., & Coyle, C. (2000). A preliminary investigation of dynamic assessment with Native American kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 31, 142-154*
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.