



بهبود راهبردهای خواندن و درک مطلب انگلیسی دانش آموزان دبیرستان از طریق ارزشیابی پویا

منوچهر جعفری گهر^۱ و مهدی کرمی^۲

^۱دانشیار، آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول)

پست الکترونیکی: jafari@pnu.ac.ir

^۲دانشجوی دکتری، آموزش زبان انگلیسی، مرکز تحصیلات تکمیلی، دانشگاه پیام نور تهران

چکیده: ارزشیابی خواندن و درک مطلب انگلیسی به شیوه سنتی به دلیل عدم ارائه بازخورد آموزشی کافی به فراگیر و نادیده گرفتن اصل ارتقای یادگیری و تربیت فراگیر مورد انتقاد قرار گرفته است. هدف این پژوهش، بررسی نقش میانجی‌گری در ارزشیابی پویا در بهبود راهبردهای خواندن و درک مطلب است. بدین منظور، چهار کلاس آموزش زبان انگلیسی (۱) متشکل از ۱۱۶ دانش‌آموز پسر در دو دبیرستان شهرستان همدان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، و کلاس‌ها به طور تصادفی به گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. به منظور مقایسه اثربخشی دو شیوه مداخله مختلف، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در طول دوره مداخله، به گروه کنترل آزمون‌های خواندن غیرپویا داده شد، در حالی که گروه آزمایش در خلال آزمون‌های ارزشیابی پویا، با هدف به کارگیری راهبردهای درک مطلب، میانجی‌گری دریافت کردند. همچنین به تمامی شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه راهبردهای خواندن و درک مطلب داده شد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن و درک مطلب از طریق حاشیه‌نویسی در برگه‌های آزمون و میانجی‌گری‌های شفاهی در ارزشیابی پویا اثرات آنی و تأخیری مثبتی بر افزایش آگاهی و به کارگیری چنین راهبردهایی به ویژه برای دانش‌آموزانی داشت که پیشرفت تحصیلی پایین‌تری داشتند. کلیدواژه: راهبردهای خواندن و درک مطلب، ارزشیابی پویا، میانجی‌گری، حاشیه‌نویسی.

Promotion of High School EFL Learners' Reading Comprehension Strategies through Dynamic Assessment

Manoochehr Jafarigohar¹ and Mehdi Karami²

¹ Associate professor of TEFL, Department of TEFL and English Literature, Payame Noor University, Tehran

² PhD candidate of TEFL, Payame Noor University, Tehran

Abstract: Traditional EFL reading assessment has been criticized for providing learners with almost no instructional feedback thus extensively ignoring learning enhancement and learner training. In an attempt to address this gap, the present study was designed to determine whether mediations in a dynamic assessment program have significant effects on the development of reading comprehension strategies. Using a convenience sampling method, four intact EFL classes comprising of 116 male students were selected from two high schools in Hamedan, Iran. The study used a quasi-experimental design that included a pretest, a posttest, and a delayed posttest. The participating classes were randomly assigned to the experimental and control groups. A one-way between-groups analysis of covariance (ANCOVA) was applied to compare the effectiveness of two different interventions. During the experiment, participants in the control group received non-dynamic reading tests, while participants of the experimental group underwent DA sessions receiving mediation on applying reading comprehension strategies. The participants were also given the reading strategy questionnaires. Results indicated that training reading comprehension strategies through annotations and oral mediation in DA had a positive immediate and delayed effect on enhancing awareness and use of such strategies, particularly for low achievers.

Keywords: reading comprehension strategies, dynamic assessment (DA), mediation, annotation

۱- مقدمه

اگرچه ارزشیابی زبان معمولاً در برنامه‌های آموزشی آموزش زبان گنجانده شده است، اما آزمون‌های سنتی که در اکثر محیط‌های آموزشی اجرا می‌شوند به دلیل عدم ارائه بازخورد آموزشی کافی به فراگیران مورد انتقاد بوده‌اند [۱، ۲، ۳]. استرنبرگ و گریگورنکو [۳] و پونر [۴] این نوع ارزشیابی را ارزشیابی ایستا یا غیرپویا^۱ می‌نامند که در آن هر فراگیر بدون دریافت هیچ نوع بازخورد و یا مداخله‌ای^۲ باید به پرسش‌های آزمون پاسخ دهد. علاوه بر این، افزایش یادگیری که هدف اصلی تعلیم و تربیت است عمدتاً در ارزشیابی غیرپویا نادیده گرفته شده است [۴].

دانش‌آموزان صرفاً برای ارزشیابی به محیط‌های آموزشی نمی‌روند، و به نظر ویگوتسکی [۵] «ما نباید توانایی‌های کودک را بسنجیم، بلکه باید آن‌ها را تفسیر کنیم». مداخله آموزشی در طول ارزشیابی ممکن است به زبان‌آموزان برای غلبه بر مشکلات خود کمک کند. این باور ریشه در مفهوم ارزشیابی پویا دارد که رویکردی آموزشی است و توسط برخی از پژوهشگران مانند فورستاین، رند، و هافمن [۶]، پونر و لنتلف [۷]، و استرنبرگ و گریگورنکو [۳] اتخاذ شده است. ارزشیابی پویا، به گفته لئونگ [۸]، «مبتنی بر تعاملی پویا بین آزمون‌گیرنده و آزمون‌دهنده است که در آن آزمون‌گیرنده به مشکلات آزمون‌دهنده با پشتیبانی مناسب در قالب پرسش‌های هدایت کننده^۳، تسهیل‌گرهای فراشناختی^۴ و دیگر اشکال بازخورد پاسخ می‌دهد».

اصلی‌ترین رویکردهای ارزشیابی پویا، مدل‌های مداخله‌ای^۵ و تعاملی^۶ هستند [۴]. ارزشیابی پویای مداخله‌ای بیشتر شبیه به اشکال خاصی از ارزشیابی سنتی غیرپویا است، و میانجی‌گرها باید رویکردی قابل پیش‌بینی را دنبال کنند که در آن تمامی «تسهیل‌گرها، نکته‌ها، و سوالات هدایت‌کننده به شیوه‌ای سلسله‌مراتبی از ضمنی به صریح مرتب شده‌اند. ... انگیزه اصلی این اقدام تمایل برای به حداکثر رساندن عینیت ارزشیابی است» [۴]. حال آن‌که، در

ارزشیابی پویای تعاملی، میانجی‌گر با توجه به نیازهای آنی یادگیرنده در طول ارزشیابی پاسخ می‌دهد [۴]. اگرچه عبارت ارزشیابی پویا توسط خود ویگوتسکی استفاده نمی‌شد [۴ و ۸]، این شکل از ارزشیابی در درجه اول مبتنی بر نظریه حوزه رشد تقریبی^۷ او است که یکی از مفاهیم محوری در نظریه اجتماعی- فرهنگی محسوب می‌شود. حوزه رشد تقریبی، راه‌حل ویگوتسکی برای پرهیز از جدایی آموزش و ارزشیابی بود [۴ و ۹]. ویگوتسکی [۱۰] حوزه رشد تقریبی را این‌چنین تعریف می‌کند: «فاصله بین سطح واقعی رشد که با توانایی حل مسأله به صورت مستقل تعیین می‌شود و سطح بالقوه رشد که از طریق توانایی حل مسأله تحت هدایت بزرگسالان و یا در همکاری با هم‌تایان توانمندتر تعیین می‌شود».

با تفسیر مفهوم حوزه رشد تقریبی در ارزشیابی پویا، می‌توان گفت که تلفیق آموزش و ارزشیابی با به کارگیری مداخله‌های گوناگون و با استفاده از راهنمایی‌ها، بازخوردها، و یا تسهیل‌گرها، آزمون‌دهنده را قادر می‌سازد تا از تعامل با آزمون‌گیرنده و یا یک هم‌تای توانمندتر مطالبی بیاموزد به این امید که بتواند آن‌ها را بعدها به تنهایی انجام دهد، زیرا عموماً تصور بر این است که «توانایی هر فرد که با عملکرد واقعی او در هر فعالیتی به نمایش در می‌آید، نمایانگر تصویر کاملی از توانایی‌های آینده او نیست» [۸]. ویگوتسکی [۵] می‌گوید: «آنچه را که فردی قادر است با میانجی‌گری انجام دهد، در آینده آن را به تنهایی انجام خواهد داد». میانجی‌گری در ارزشیابی پویا دارای ویژگی‌هایی است. به اعتقاد آلفافره و لنتلف [۱۱] میانجی‌گری مؤثر باید تدریجی و مشروط^۸ باشد. در ابتدا، یادگیرنده باید حداقل میزان کمک را دریافت کند، سپس در صورت نیاز، کمک صریح دریافت خواهد کرد. علاوه بر این، هر زمانی که آزمون‌دهنده به مرحله خودتنظیمی^۹ نزدیک شد، دیگر هیچ کمکی لازم نخواهد داشت. پونر [۴] خاطر نشان کرد که میانجی‌گری باید با نیازهای یادگیرنده متناسب باشد. او همچنین اظهار داشت که «میانجی‌گری باید به بررسی استدلال فراگیر بپردازد، به او کمک کند طرح‌هایش را تدوین نماید، توجه او را به

بهبود راهبردهای خواندن و درک ...

مانع یادگیری باشد، روایی سیستمی آن پایین است» [۴].

۳-۱ ارزشیابی پویا در خواندن و درک مطلب

آموزش فراگیران زبان انگلیسی برای به کارگیری راهبردهای مختلف خواندن و درک مطلب تلاشی برای کمک به آنان است تا بر مشکلات خواندن غلبه کنند و هنگام خواندن در موقعیت‌های جدید نقش مستقل خود را ایفا نمایند. راه‌های بسیاری برای افزایش آگاهی از چنین راهبردهایی وجود دارد. بسیاری از کتاب‌های درسی و فعالیت‌های روزانه کلاس درس زبان‌آموزان را ملزم به بهبود و تمرین این راهبردها می‌نماید. به عنوان مثال، بسیاری از تکالیف خواندن و درک مطلب در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی قبل از شروع مرحله اصلی خواندن پرسش‌هایی را برای زبان‌آموزان مطرح می‌کنند تا اطمینان حاصل شود که آنان در مورد موضوع متن اطلاعات پیش‌زمینه‌ای دارند. این فعالیت‌ها و تکالیف به آن‌ها کمک می‌کند تا در زمینه راهبردهای خود به بازاندیشی بپردازند و برای یادگیری راهبردهای جدید ممارست بیشتری به خرج دهند [۱۵].

همچنین، در آزمون‌های پویای خواندن و درک مطلب، هدف اتخاذ راهبردهای مداخله‌ای برای کمک به آزمون‌دهندگان است تا بر مشکلات خواندن خود فائق آیند [۱۶]. کارنی و کیوفی چهار حالت برای آموزش در ارزشیابی پویای خواندن و درک مطلب در نظر گرفته‌اند که با توجه به میزان مداخله تنظیم شده‌اند. حالت دوم، «آموزش مهارت‌های ویژه درک مطلب» [۱۶] مانند یادداشت‌کردن جزئیات مهم متن، پیدا کردن موضوع اصلی و نتیجه‌گیری از متن است.

در حالی که دانش‌آموزان مشغول خواندن متون درک مطلب هستند، میانجی‌گر می‌تواند با آنان گفتگوهای آموزشی داشته باشد به نحوی که بتواند اطلاعات مربوط به راهبردهای احتمالی مورد استفاده فراگیران را برای ساخت معنای متن جمع‌آوری کند. در صورت لزوم، میانجی‌گر می‌تواند گفتگو را ادامه دهد تا به فراگیران کمک کند برخی از راهبردهای مورد نیاز برای درک عمیق متن را کشف کنند [۹]. به این ترتیب، فرد

ویژگی‌های مرتبط با فعالیت آموزشی جلب کند، نکات و یادآورهایی را به او ارائه دهد، درگیری او در مسأله را ابقاء نماید، به او کمک کند با فعالیت‌های یادگیری قبلی و مشابه ارتباط ایجاد کند، به او بازخورد ارائه دهد، و او را برای تجدید نظر در اقداماتش بر انگیزاند [۱۲].

۱-۱ تفاوت ارزشیابی پویا و تکوینی

به نظر می‌رسد که شیوه‌ها و اصول کلاس درس در ارزشیابی پویا و ارزشیابی تکوینی^۱ هدف مشترکی داشته باشند و آن هم بهبود یادگیری از طریق فعالیت‌های ارزشیابی است. با این حال، تفاوت‌های اساسی بین آن‌ها وجود دارد. اول این‌که، پونر [۴] استدلال کرد که «آنچه ارزشیابی پویا را از ارزشیابی تکوینی متمایز می‌کند حساسیت نسبت به حوزه رشد تقریبی است، که مستلزم مشارکت از طریق گفتگو بین میانجی‌گر و یادگیرنده است». دوم این‌که، پونر و لنتلف اظهار کردند که در ارزشیابی تکوینی، آزمون‌گیرنده دانش‌آموزان را در خلال یک فعالیت یادگیری خاص پشتیبانی می‌کند، در حالی که در ارزشیابی پویا ممکن است فعالیت‌های یادگیری با توجه به پیچیدگی نسبی‌شان سازمان یابند و میانجی‌گر انواع مناسب میانجی‌گری را فراهم کند [۷]. پونر اشاره کرد که «این دو رویکرد به ارزشیابی، نمونه تمایز اساسی بین بازخورد و میانجی‌گری هستند» [۴].

۲-۱ پایایی و روایی در ارزشیابی پویا

بسیاری از طراحان آزمون که روش‌های معمول را دنبال می‌کنند ارزشیابی پویا را مورد انتقاد قرار داده‌اند [۱۳ و ۱۴]. آنان ادعا می‌کنند که «پژوهشگران ارزشیابی پویا تلاش‌هایی نظام‌مند برای روان‌سنجی و تعیین روایی و پایایی شیوه‌های خود انجام نداده‌اند» [۴]. در پاسخ، طرفداران ارزشیابی پویا معتقدند که این نوع ارزشیابی روایی و پایایی را بهبود می‌بخشد، زیرا میانجی‌گری آموزشی و ارزشیابی به منظور افزایش یادگیری تلفیق می‌شوند [۴ و ۱۲]. فردریکسن و کالینز، پس از شرح آنچه آنان اعتبار سیستمی^{۱۱} آزمون نامیدند، بیان کردند که «اگر یک آزمون شیوه‌های آموزشی مطلوب را بهبود بخشد، دارای روایی سیستمی بالایی است ولی اگر به حدی برسد که

آزمون‌گیرنده می‌تواند میانجی ساخت معنایی مشترک بین خواننده و نویسنده متن باشد.

۴-۱ پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهشی ارزشیابی پویا در حوزهٔ تعلیم و تربیت عمومی و روانشناسی غنی است [۱۷]؛ با این حال، به نظر می‌رسد این رویکرد ارزشیابی در مطالعات یادگیری زبان خارجی نسبتاً جدید باشد. اخیراً تحقیقات مربوط به ارزشیابی پویای خواندن و درک مطلب زبان خارجی و اثربخشی آموزش راهبردها حین ارزشیابی مورد توجه بیشتری قرار گرفته است.

کلتسین و بدنا [۱۸] روی دانش‌آموزان کلاس پنجم که در درک مطلب مشکل داشتند مطالعه‌ای انجام دادند. برنامه مداخلهٔ ارزشیابی پویا شامل آموزش راهبردها در طول جلسات تمرین هدایت شده و مستقل بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که افزایش سطح مهارت خواندن، همبستگی قابل توجهی با بهبود این مهارت شش ماه پس از ارزشیابی داشت و این امر مؤید تأثیر مطلوب آموزش راهبردها از طریق ارزشیابی پویا است. والنسیا و همکاران [۱۹] نیز ارزشیابی پویا را در حوزهٔ خواندن و درک مطلب به کار گرفتند، با این تفاوت که آنان دانش‌آموزان کلاس ششم را با رویکرد تجربی مورد مطالعه قرار دادند.

نتایج پس‌آزمون دوم افزایش استفاده از راهبردها و بهبود مهارت خواندن و درک مطلب را در دانش‌آموزانی نشان داد که در طول مداخله، نسبتاً و یا به شدت از طریق داربست^{۱۲} راهبردها را دریافت کرده بودند. مطالعات مشابه کمی [۲۰] و کیفی [۳۷] هم نشان داد که این تحوّل در عملکرد خواندن و درک مطلب و استفاده از راهبردها، انقلابی ولی طولانی مدّت، غیرخطی و زیگزاگی است زیرا یادگیرندگان در مسیر تحوّل گاهی با پسرفت مواجه می‌شوند ولی در نهایت از حوزهٔ رشد تقریبی به حوزهٔ رشد حقیقی خود می‌رسند.

گوترمن [۲۱]، به شیوه‌ای نظام‌مندتر، ارزشیابی پویا را برای آموزش راهبردهای یادگیری به کار گرفت تا تأثیر استفاده از راهنمای نوشتاری آگاهی‌فراشناختی^{۱۳} را به عنوان ابزاری کمکی در پردازش متون خواندن و درک مطلب بیازماید. این مطالعه دو گروه شاهد و یک گروه

آزمایش داشت. گروه شاهد اول هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند، اما گروه شاهد دوم در زمینهٔ محتوای آزمون راهنمایی شدند. به گروه آزمایش هم راهنمای نوشتاری آگاهی‌فراشناختی داده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که استفاده از راهنمای آگاهی‌فراشناختی توسط زبان‌آموزان هنگام ارزشیابی خواندن و درک مطلب در بهبود سطح عملکرد آنان تأثیر دارد و همچنین آنان را قادر می‌سازد تا این راهبردها را در خود نهادینه سازند. در اقدامی مشابه، نائینی و دووال [۲۲] هم با هدف توسعهٔ خرده مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانشجویان دانشگاه از طریق ارزشیابی پویا پژوهشی را انجام دادند. آنان سه جلسه مداخله داشتند که در هر جلسه بر آموزش یک خرده مهارت خاص تأکید می‌کردند. یافته‌های آنان بهبود قابل توجهی را در عملکرد خواندن و درک مطلب شرکت‌کنندگان پس از میانجی‌گری نشان داد.

در پژوهشی دیگر برای اثبات این مطلب که زبان‌آموزان عادی تنها گروهی نبودند که از شیوهٔ ارزشیابی پویا بهره‌مند می‌شدند و همچنین به منظور بررسی این که مداخله‌ها تا چه حد می‌توانند در بهبود عملکرد خواندن مؤثر باشند، کازولین و گارب [۲] مراحل پیش‌آزمون، یادگیری از طریق میانجی در دورهٔ مداخله و پس‌آزمون را با دانش‌آموزانی انجام دادند که موفق به قبولی در امتحان انگلیسی دبیرستان نشده بودند. نتایج نشان داد که شیوهٔ ارزشیابی پویا در واقع اطلاعاتی را در مورد قابلیت‌های یادگیری دانش‌آموزان ارائه می‌داد که بیشتر و فراتر از چیزی بود که توسط آزمون‌های غیرپویا ارائه می‌شد. آنان همچنین دریافتند که شرکت‌کنندگان موفق به یادگیری و استفاده از راهبردهای جدید درک مطلب شدند.

با این وجود، کانون توجه بسیاری از مطالعات اخیر محقق نمودن ارزشیابی پویا در مقیاس بزرگ بوده است. پیشقدم، برآبادی و کامرود [۲۳] ارزشیابی پویای رایانه‌ای را با دانشجویانی اجرا کردند که از سطح بسندگی زبانی^{۱۴} متوسط برخوردار بودند. در طول جلسات مداخله، نرم‌افزار نقش میانجی‌گر را داشت و برای پاسخ‌های اشتباه میانجی‌گری می‌کرد، به‌طوری‌که

بهبود راهبردهای خواندن و درک ...

توانستیم میانجی‌گری فراخور حوزه رشد تقریبی هر فرد را برای ارزشیابی‌های مقیاس بزرگ امکان‌پذیر کنیم.

بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر، انعکاس اثرات میانجی‌گری فردی در برنامه‌های ارزشیابی پویا در مقیاس بزرگ بر بهبود راهبردهای خواندن و درک مطلب انگلیسی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود. با در نظر گرفتن این هدف، سؤالات پژوهشی زیر مطرح شد:

- ۱- آیا با کنترل نمرات پیش‌آزمون گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا، تفاوت معنی‌داری در عملکرد خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی آنان وجود دارد؟
- ۲- آیا ارزشیابی پویا موجب افزایش آگاهی فراگیران زبان انگلیسی در زمینه راهبردهای خواندن و درک مطلب خواهد شد؟

۲- روش تحقیق

۲-۱ نمونه

چهار کلاس آموزش زبان انگلیسی ۱ (۱۱۶ نفر) که در دو کلاس ۲۸ و در دو کلاس دیگر ۳۰ دانش‌آموز پسر بود از دو آموزشگاه مقطع متوسطه دوم (دبیرستان) واقع در شهرستان همدان انتخاب شدند. تمامی شرکت‌کنندگان در محدوده سنی ۱۴-۱۶ سال قرار داشتند و کتاب درسی «زبان انگلیسی ۱» به آنان تدریس می‌شد که از انتشارات شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران و تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش است. دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، زیرا یکی از پژوهشگران در تمامی این کلاس‌ها تدریس می‌کرد. اگر دانش‌آموزان بدانند که قرار نیست برای نمره با هم رقابت کنند، استرس آزمون و تمایل به تقلب کاهش خواهد یافت. اگر مدیران مدارس هم از اهداف پژوهش مطلع شوند، دیگر نگران هدر رفتن وقت دانش‌آموزان نخواهند بود و با پژوهشگر همکاری می‌کنند. لذا دانش‌آموزان و مدیر مدرسه در جریان هدف کلی این مطالعه قرار گرفتند.

زبان‌آموزان می‌توانستند برخی از راهبردها را برای پیدا کردن پاسخ صحیح مورد بازاندیشی قرار دهند. این پژوهشگران تفاوت معنی‌داری را مشاهده کردند که نشان می‌داد ارزشیابی پویا در افزایش نمرات درک مطلب مؤثر بوده است. نتایج پژوهش شعبانی [۲۴] در زمینه ارزشیابی پویای رایانه‌ای خواندن و درک مطلب نیز نشان داد که داربست میانجی‌گر کامپیوتری باعث بهبود فرآیندهای خواندن درک مطلب دانشجویان می‌شود.

احمدی [۲۵] با هدف محقق نمودن اجرای ارزشیابی پویا در مقیاس بزرگ به منظور بهبود خواندن و درک مطلب ۶۲ نفر از دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی، این رشته از تحقیقات را ادامه داد. او عملکرد شرکت‌کنندگان را در آزمون خواندن با میانجی و بدون میانجی مقایسه کرد. نتایج نشان داد که راهنمایی‌هایی که آنان در کادرهای میانجی‌گری (حاشیه‌نویسی‌ها) بعد از هر سؤال دریافت کرده بودند عملکردشان را بهبود بخشیده بود.

تقریباً تمام مطالعات قبلی مرتبط که در پیشینه پژوهش به آن‌ها اشاره شد، آموزش راهبردها حین ارزشیابی پویا را برای بهبود نمرات خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان به کار گرفته بودند.

نمرات آزمون به طور غیرمستقیم گواه بر استفاده از راهبردها توسط زبان‌آموزان می‌باشد، زیرا این نمرات نمایانگر دانش یا توانایی فرد در یک حیطه خاص نیستند بلکه ممکن است صرفاً نشان دهد که یک دانش‌آموز تا چه حد برای آزمون آموزش دیده است [۲۶] و [۲۷]. بنابراین، ممکن است متخصصان تعلیم و تربیت از جمله معلمان زبان‌های خارجی به جای گزارش عملکرد یادگیرندگان با استفاده از شاخص‌هایی مانند درصد و نمره، توجه خود را بیشتر به بررسی آموزش راهبردهای خواندن و درک مطلب در طول ارزشیابی پویا معطوف کنند [۱ و ۴]. پژوهشگران مطالعه حاضر این رویکرد را نسبت به پژوهش ارزشیابی پویا اتخاذ کرده‌اند. علاوه بر این، پژوهش ما در ارائه میانجی‌گری، هم به طور شفاهی و هم از طریق حاشیه‌نویسی در برگه‌های آزمون، در نوع خود منحصر به فرد است زیرا

۲-۲ ابزار پژوهش

به منظور سه سويه‌سازي^{۱۵} ابزاري در اين پژوهش از آزمون و پرسش‌نامه استفاده شد. از آن‌جا که تمام دانش‌آموزان در سطح بسندگي مبتدي کاذب^{۱۶} قرار داشتند، هيچ‌يک از بسته‌هاي آزمون استاندارد نمي‌توانست مهارت خواندن آنان را با اعتبار بالايي بسنجد زيرا حتي آزمون‌هاي موجود براي سطح‌بندي فراگيران مبتدي مثل The TOEIC Bridge يا The TOEFL Junior بسيار فراتر از سطح توانش زباني دانش‌آموزاني هستند که زبان را در مدارس دولتي ايران فرا مي‌گيرند و استفاده از اين آزمون‌ها مي‌توانست منجر به بروز تأثير کرانه‌اي^{۱۷} از نوع تأثير کف^{۱۸} شود تا بيشتر دانش‌آموزان نمرات زير ميانگين کسب کنند و نمرات داراي توزيع نرمال نباشد [۳۵].

بنابراين، آزمون‌هاي غيراستاندارد خواندن و درک مطلب که متناسب سطح بسندگي واقعيشان بود به آنان داده شد. اين آزمون‌ها از ويگه‌اي^{۱۹} گرفته شدند که منابع آزمون خواندن را به صورت رايجان در دسترس پژوهشگران قرار مي‌دهند. اين آزمون‌ها به پنج سطح بسندگي متفاوت طبقه‌بندي مي‌شوند و در هر آزمون ۱۰ سؤال چند گزينه‌اي وجود دارد که انجام آن‌ها نياز به استفاده از راهبردهاي متعددي همچون فهم موضوع اصلي، استفاده از سرنخ‌هاي متني، استنتاج و پيدا کردن جزئيات دارد.

پرسش‌نامه خود اظهاري راهبردهاي خواندن و درک مطلب بيکر و بونکيت [۲۸] نيز براي سنجش ميزان استفاده دانش‌آموزان از اين راهبردها هنگام خواندن متون انگليسي به آنان داده شد. اين پرسش‌نامه کتبي ۳۴ سؤال دارد که اطلاعات مربوط به راهبردهاي شناختي، حافظه، جبران، فراشناختي، اجتماعي، عاطفي و منفي به کار گرفته شده در مراحل پيش از خواندن، حين خواندن و پس از خواندن را جمع‌آوري مي‌نمايد. با اين حال، از ميان ۳۴ سؤال اين پرسش‌نامه، ۲۳ سؤال به طور مستقيم به آزمون خواندن و درک مطلب زبان انگليسي مربوط مي‌شوند و موارد ديگر ميزان استفاده از راهبردهاي عمومي خواندن را مي‌سنجند. مقياس پنج نقطه‌اي ليکرت در هر سؤال از (۱) «هرگز و يا تقريباً

هرگز در مورد من صدق نمي‌کند» تا (۵) «هميشه يا تقريباً هميشه در مورد من صدق مي‌کند» مرتب شده است. نمره هر شرکت‌کننده از طريق محاسبه ميانگين پاسخ‌ها به دست مي‌آيد.

روايي و پايايي ابزارهاي سنجش: براي حصول اطمينان از پايايي آزمون خواندن و درک مطلب و همچنين پرسش‌نامه راهبردهاي خواندن، آزمون پايايي دروني آلفاي کرونباخ محاسبه شد. آزمون‌هاي خواندن و درک مطلب از پايايي نسبتاً بالايي برخوردار بودند، و آلفا ۰/۷۲، ۰/۸۱، و ۰/۸۲ به ترتيب در پيش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون دوم بدست آمد. ميزان پايايي پرسش‌نامه راهبردهاي خواندن نيز بار اول آلفاي ۰/۸۴ و بار دوم با آلفاي ۰/۸۳ بود.

«بررسي تفاوت‌ها در عملکرد آزمون ميان گروه‌هايي از افراد که در سطوح مختلف توانايي زباني قرار دارند» [۲۹] يکي از روش‌هاي رايج سنجش روايي در ارزشيابي زبان است. بر همين اساس، روايي مربوط به آزمون‌هاي خواندن و درک مطلب و پرسش‌نامه راهبردهاي خواندن را از طريق ميزان تمايزي که اين ابزارها مي‌توانستند بين دانش‌آموزان قوي و ضعيف قائل شوند، اندازه‌گيري کرديم. طبقه‌بندي زبان‌آموزان در گروه‌هاي قوي و ضعيف بر اساس نمره پاياني درس زبان انگليسي آنان در نوبت اول سال تحصيلي ۹۳-۱۳۹۲ بود.

اين نمره ميانگين نمره‌هاي ارزشيابي تکويني و تلخيصي^{۲۰} بود. آزمون‌هاي خواندن تمايز بين ميزان پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان گروه‌هاي قوي و ضعيف را در درس زبان به خوبي مشخص کرد. ميانگين تفاوت‌ها تا حد زيادي براي گروه‌هايي که سطح پيشرفت تحصيلي آنان بالا بود، معنادار و مثبت بود، به نحوي که در پيش‌آزمون $t(74) = 3/10, p = 0/003$ ، در پس‌آزمون $t(74) = 5/57, p = 0/000$ و در پس‌آزمون دوم $t(74) = 5/60, p = 0/000$ شدت تفاوت در ميانگين‌هاي گروه‌هاي قوي و ضعيف در آزمون‌هاي خواندن تقريباً با ميزان اثر کوهن $d = 0/71$ زياد بود؛ با اين حال، اين ميزان براي پس‌آزمون، کوهن

بهبود راهبردهای خواندن و درک ...

کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقایسه شدند. در نهایت، آزمون‌هایی را انتخاب کردیم که از لحاظ دشواری خوانایی مشابه متون کتاب‌های درسی‌شان بودند، بدان معنا که سهولت خواندن این آزمون‌ها بین ۱۰۰-۸۴ و سطح واژگانی شان بین ۵۶۵-۲۶۵ بود. تعیین این دامنه‌ها بر اساس یک واحد انحراف میانگین بالاتر و پایین‌تر از میانگین بود.

در هفته اول، بعد از تقسیم چهار کلاس به دو گروه شاهد (۵۹ نفر) و آزمایش (۵۷ نفر)، پیش‌آزمون‌ها به صورت غیرپویا با گروه‌ها اجرا شدند. پس از آن پرسش-نامه راهبردهای خواندن هم به دانش‌آموزان داده شد. بر اساس تحلیل نتایج آزمون و پرسش‌نامه، در مورد انتخاب راهبردهایی که دانش‌آموزان در به کارگیری آن‌ها بیشترین مشکل را داشتند تصمیم‌گیری شد تا میانجی‌گری هدفمند و مؤثر برای آموزش این راهبردها در مرحله مداخله صورت پذیرد.

در دوره آزمایش، از هفته دوم تا هفتم، دانش‌آموزان گروه شاهد متون درک مطلب را بدون دریافت میانجی خواندند، در حالی که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در جلسات ارزشیابی پویا برای به کارگیری راهبردهای خواندن و درک مطلب میانجی دریافت کردند. از آن-جایی که به دلیل تعداد زیاد شرکت‌کنندگان، میانجی‌گری به صورت گفتگوی آموزشی با تک‌تک آنان میسر نبود، رویکرد مداخله‌ای ارزشیابی پویا به کار گرفته شد، و میانجی‌گری نوشتاری به صورت درج حاشیه‌نویسی روی برگه‌های دانش‌آموزان انجام شد (به پیوست رجوع شود)؛ با این وجود، به منظور تطبیق میانجی‌گری با حوزه رشد تقریبی آزمون‌دهندگان و با هدف سه سویه‌سازی روش، نکات و راهنمایی‌های شفاهی بسته به نیازهایشان به صورت ضمنی یا صریح به آنان ارائه می‌شد. این نکات و حاشیه‌نویسی‌ها به زبان فارسی روی برگه‌ها درج شده بود زیرا فهم این نکات به زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان سطوح مبتدی تقریباً غیرممکن بود.

به منظور بررسی تأثیر احتمالی ارزشیابی پویا در بهبود راهبردهای خواندن و درک مطلب، از شرکت‌کنندگان هر دو گروه خواسته شد تا در پس‌آزمون فوری غیرپویا

$d = 1/27$ ، و پس‌آزمون دوم، کوهن $d = 1/28$ ، بزرگتر بود.

این تفاوت نشان می‌دهد که دانش‌آموزان قوی‌تر توانستند عملکرد بهتری داشته باشند و این‌که آزمون‌های مورد استفاده ما ابزارهای اندازه‌گیری معتبری برای سنجش خواندن و درک مطلب و دارای قابلیت‌های بالا برای تمایز بین زبان‌آموزان بودند. پرسش‌نامه راهبرد خواندن هم تمایز بین دانش‌آموزان قوی‌تر و ضعیف‌تر را به خوبی نشان داد. تفاوت میانگین‌ها در بار اول $p = 0/000$ ، $t(74) = 5/10$ و در بار دوم $p = 0/000$ ، $t(74) = 6/61$ به شدت برای دانش‌آموزان قوی‌تر معنادار و مثبت بود. مقدار تفاوت در میانگین‌های گروه‌های قوی و ضعیف در نمرات پرسش‌نامه (کوهن $d = 1/17$ و $1/51$ به ترتیب برای بار اول و بار دوم) زیاد بود. این بدان معناست که دانش‌آموزان قوی‌تر نسبت به دانش‌آموزان ضعیف‌تر نمرات بالاتری در پرسش‌نامه به دست آوردند و این‌که پرسش‌نامه راهبردهای خواندن که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت، برای سنجش میزان استفاده از راهبردهای خواندن و درک مطلب توسط زبان‌آموزان معتبر و دارای قابلیت‌های بالا برای تمایز بین آنان بود.

۳-۲ مراحل انجام پژوهش

برای حصول اطمینان از خوانایی^{۲۱} آزمون‌های خواندن و درک مطلب و تناسب آنها با سطح بسندگی دانش‌آموزان، سهولت خواندن فلیش^{۲۲} [۳۰] و سطح واژگانی^{۲۳} [۳۱ و ۳۲] این آزمون‌ها محاسبه شدند. شاخص اول بر مبنای یک مقیاس ۱۰۰-۰ است، و نمره بالاتر به معنی ساده‌تر بودن متن برای خواندن است، در حالی که نمره پایین‌تر نشان می‌دهد فهم متن مشکل‌تر است. سطح واژگانی آزمون‌ها با استفاده از یک نرم‌افزار اینترنتی^{۲۴} محاسبه شد. این نرم‌افزار، دو ویژگی یک متن را ارزیابی می‌کند: بسامد واژگان و طول جملات. مقدار به دست آمده سطح دشواری معنایی و نحوی متن را نشان می‌دهد. به‌طور کلی، محدوده این مقیاس واژگانی از ۲۰۰ تا ۱۷۰۰ است.

سهولت خواندن فلیش و سطح واژگانی متون آزمون‌های خواندن و درک مطلب این پژوهش با متون خواندن

همزمان با کنترل نمرات این آزمون قبل از دوره مداخله (پیش‌آزمون) کنترل کنیم.

۳- نتایج

آمار توصیفی برای نمرات آزمون خواندن و درک مطلب و نمرات پرسشنامه راهبردهای خواندن شرکت‌کنندگان در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ - آمار توصیفی نمرات آزمون خواندن و درک مطلب و نمرات پرسش‌نامه راهبردهای خواندن

انحراف معیار	میانگین نمرات	N	گروه	
۱/۵۶	۳/۶۱	۵۹	غیرپو یا	پیش‌آزمون*
۱/۹۹	۳/۰۳	۵۷	پویا	
۲/۰۰	۴/۲۸	۵۹	غیرپو یا	پس‌آزمون*
۱/۴۵	۵/۰۵	۵۷	پویا	
۱/۸۲	۴/۱۳	۵۹	غیرپو یا	پس‌آزمون دوم*
۱/۲۸	۴/۹۴	۵۷	پویا	
۰/۶۱	۲/۸۸	۵۹	غیرپو یا	پرسش‌نامه ۱**
۰/۶۲	۳/۰۴	۵۷	پویا	
۰/۵۴	۳/۰۸	۵۹	غیرپو یا	پرسش‌نامه ۲**
۰/۵۱	۳/۳۰	۵۷	پویا	

* ماکزیمم نمره = ۱۰، ** ماکزیمم نمره = ۵

همچنین، آزمون غیرپارامتریک یک‌نمونه‌ای کولموگروف - اسمیرنوف برای ارزیابی توزیع نرمال نمرات اجرا شد. در این آزمون، مقدار معناداری باید بزرگتر از ۰/۰۵ باشد تا توزیع نرمال را نشان دهد [۳۳]. این مقدار به ترتیب برای نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پس‌آزمون دوم، و پرسش‌نامه (بار اول و دوم) برابر با ۰/۰۶، ۰/۰۷، ۰/۱۲، ۰/۲۱، و ۰/۲۲ بود، که توزیع نرمال تمامی نمرات را نشان می‌دهد.

بررسی‌های مقدماتی نشان داد که هیچ‌کدام از مفروضات نرمال بودن، خطی بودن، همگنی واریانس، همگنی دامنه‌های رگرسیون، و سنجش معتبر کوواریانس نقض نمی‌شوند. پس از تطبیق نمرات قبل از مداخله (پیش‌آزمون) تفاوت معنی‌داری بین دو گروه ارزشیابی پویا و غیرپویا در نمرات پس‌آزمون خواندن و

شرکت کنند. از آزمون‌دهندگان گروه آزمایش خواسته شد از تجارب گذشته خود در زمینه آزمون‌های پویا استفاده کنند تا نشان دهند که نقش میانجی‌گری‌های این آزمون‌ها به چه میزان در فراگیری راهبردها مؤثر بوده است.

پس از گذشت دو هفته، یعنی در هفته دهم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در پس‌آزمون دوم شرکت کنند تا بتوانیم تأثیر تأخیری آزمون‌های پویا را بررسی کنیم و قابلیت آن‌ها را برای انتقال توانایی‌های کسب شده به آزمون‌های جدید بعد از گذشت زمان بسنجیم. همچنین، شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه راهبردهای خواندن را برای بار دوم تکمیل نمودند تا بر این اساس میزان افزایش آگاهی آنان از راهبردهای خواندن مشخص شود.

در این مطالعه، طرح تحقیق شبه‌آزمایشی شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پس‌آزمون دوم به کار گرفته شد. این طرح شامل یک متغیر مستقل اسمی - نوع مداخله (پویا/غیرپویا) با دو سطح از گروه‌های شاهد و آزمایش - و یک متغیر وابسته پیوسته، یعنی راهبردهای خواندن و درک مطلب بود که پس از دوره مداخله برگزار شدند.

در این پژوهش، نه گروه‌ها همگن شده بودند و نه شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در هر گروه قرار گرفته بودند، بلکه چهار کلاسی که در دسترس قرار داشتند به طور تصادفی به دو گروه تقسیم شدند، بنابراین تحلیل کوواریانس بین‌گروهی یک‌طرفه را انتخاب کردیم تا بر آن اساس بتوانیم اثربخشی دو نوع مداخله متفاوت را که برای بهبود به‌کارگیری راهبردها در آزمون‌های خواندن طراحی شده بودند با هم مقایسه کنیم. در این تحلیل، نمرات پیش‌آزمون شرکت‌کنندگان را به عنوان کوواریانس قرار دادیم تا تفاوت‌های ماقبل بین دو گروه را کنترل، و تفاوت‌های میانگین استفاده از راهبردهای خواندن را بین دو گروه محاسبه کنیم.

در واقع، منظور این بود که تأثیر ارزشیابی غیرپویا (گروه شاهد) و پویا (گروه آزمایش) را بر نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون خواندن و درک مطلب

بهبود راهبردهای خواندن و درک ...

بین دو گروه ارزشیابی پویا و غیرپویا در نمرات پس‌آزمون دوم خواندن و درک مطلب مشاهده شد - جزئی اتا $F(1,113) = 14/11$, $p = 0/000$ و مقدار مجذور جزئی اتا $0/111$ بود (ردیف گروه در جدول ۳ را ببینید) که این مقدار در مورد خاص هم میزان اثر نسبتاً بالایی را نشان می‌دهد. بنابراین، بر این اساس می‌توانیم ۱۱ درصد واریانس را تبیین نماییم. به علاوه، همبستگی شدیدی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دوم وجود داشت که مجذور جزئی اتای $0/172$ بیانگر این شدت همبستگی است. این مقدار در این مورد خاص نسبتاً بالا است. بنابراین، می‌توانیم $16/5$ درصد از واریانس را توضیح دهیم. مقادیر مجذور جزئی اتا برای نمرات پس‌آزمون نشان می‌دهد که تفاوت بین گروه‌ها بعد از مداخله، کم ولی معنادار است.

درک مطلب مشاهده شد - $p = 0/001$, $F(1,113) = 10/7$. مقدار مجذور جزئی اتا $0/090$ برابر با $0/090$ بود (ردیف گروه در جدول ۲ را ببینید)، به این معنی که ۹ درصد واریانس متغیر وابسته توسط متغیر مستقل تبیین شده است. این مقدار در این مورد خاص نزدیک به $0/1$ است که با توجه به جدول راهنمای کوهن [۳۴] میزان اثر متوسطی می‌باشد. همچنین، همبستگی شدیدی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خواندن و درک مطلب وجود داشت که مجذور جزئی اتای $0/165$ بیانگر این شدت همبستگی است. پس از تطبیق نمرات قبل از مداخله تفاوت معناداری

جدول ۲- تحلیل کوواریانس برای مقایسه عملکرد خواندن و درک مطلب گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا در پس‌آزمون

منبع	مجموع مربع	df	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مجذور جزئی اتا
مدل اصلاح شده	74/017 ^a	2	37/008	14/231	0/000	0/201
عرض از مبدأ	290/743	1	290/743	111/797	0/000	0/497
پیش‌آزمون	57/073	1	57/073	21/946	0/000	0/163
گروه (پویا/غیرپویا)	27/779	1	27/779	10/681	0/001	0/090
خطا	293/871	113	2/601			
مجموع	2891/000	116				
مجموع اصلاح شده	367/888	115				

^a مربع R = $0/201$ (مربع R تنظیم شده = $1/87$)

جدول ۳- تحلیل کوواریانس برای مقایسه عملکرد خواندن و درک مطلب گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا در پس‌آزمون دوم

منبع	مجموع مربعات نوع سوم	df	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مجذور جزئی اتا
مدل اصلاح شده	68/334 ^a	2	34/167	16/223	0/000	0/224
عرض از مبدأ	284/645	1	284/645	135/987	0/000	0/546
پیش‌آزمون	49/229	1	49/229	23/519	0/000	0/172
گروه (پویا/غیرپویا)	29/548	1	29/548	14/116	0/000	0/111
خطا	236/528	113	2/093			
مجموع	2690/000	116				
مجموع اصلاح شده	304/862	115				

^a مربع R = $0/224$ (مربع R تنظیم شده = $0/210$)

جدول ۴- آزمون t با دو نمونه مستقل برای مقایسه میانگین آگاهی از راهبردهای خواندن و درک مطلب گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا قبل و بعد از مداخله

پرسش‌نامه اول	با فرض برابری واریانس‌ها	t	df	سطح معناداری (دو دامنه)
پرسش‌نامه دوم <td>با فرض برابری واریانس‌ها</td> <td>2/188</td> <td>114</td> <td>0/031</td>	با فرض برابری واریانس‌ها	2/188	114	0/031
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	1/404	113/746	0/163
	با فرض برابری واریانس‌ها	2/190	113/958	0/031
	بدون فرض برابری واریانس‌ها	1/404	114	0/163

بنابراین، می‌توان ۱۷/۲ درصد از واریانس متغیر وابسته را با متغیر مستقل توضیح داد. مقادیر مجذور جزئی اتا، تفاوت قابل توجه و نسبتاً زیادی را بین گروه‌ها قبل از مداخله و در مرحله پس‌آزمون دوم نشان می‌دهد.

نتایج تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خواندن و درک مطلب به گروه آزمایش (ارزشیابی پویا) در خلال ارزشیابی پویا مفید بوده است به طوری که آنان با استفاده از راهبردهای آموخته‌شده نمرات بهتری در آزمون خواندن و درک مطلب به دست آوردند.

علاوه بر این، آزمون t با دو نمونه مستقل هم برای مقایسه نمرات دانش‌آموزان در گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا در پرسش‌نامه راهبردهای خواندن اجرا شد.

همان‌طور که در جدول ۴ می‌بینید، در مرحله پیش از مداخله (پرسش‌نامه اول)، تفاوت معناداری در نمرات گروه ارزشیابی غیرپویا (میانگین = ۲/۸۸، انحراف معیار = ۰/۶۱) و پویا (میانگین = ۳/۰۴، انحراف معیار = ۰/۶۲) وجود ندارد؛ و $p = ۰/۱۶$ ، $t(۱۱۴) = ۱/۴۰$ (دو دامنه). شدت تفاوت میانگین‌ها بسیار کم بود (کوهن $d = ۰/۲۶$)، و این بدان معناست که هر دو گروه پیش از مداخله تفاوت معناداری در میزان آگاهی از راهبردهای خواندن و درک مطلب نداشتند.

با این حال، پس از مداخله (در پرسش‌نامه دوم)، اختلاف معناداری در نمرات گروه ارزشیابی غیرپویا (میانگین = ۳/۰۸، انحراف معیار = ۰/۵۴) و پویا (میانگین = ۳/۳۰، انحراف معیار = ۰/۵۱) مشاهده شد و $p = ۰/۰۳$ ، $t(۱۱۴) = ۲/۱۸$ (دو دامنه)، و شدت تفاوت میانگین‌ها تقریباً متوسط بود (کوهن $d = ۰/۴۰$) که نشان می‌دهد هر دو گروه به طور معناداری در میزان آگاهی از راهبردهای خواندن و درک مطلب تفاوت داشتند، و این که آموزش راهبردهای خواندن حین ارزشیابی پویا میزان آگاهی آنان را از چنین راهبردهایی افزایش داده است.

یافته‌های تحلیل کوواریانس و آزمون t به وضوح نشان می‌دهند که آموزش راهبردهای خواندن و درک مطلب از طریق حاشیه‌نویسی‌ها و میانجی‌گری‌های شفاهی در ارزشیابی پویا دارای تأثیرات مثبت آنی و تأخیری بر

افزایش آگاهی از چنین راهبردهایی و به کارگیری آن‌ها در میان فراگیران زبان انگلیسی خواهد داشت، و ممکن است این نوع ارزشیابی شیوه مؤثری برای کمک به دانش‌آموزانی باشد که از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار نیستند تا شاید رفتارهای زبانی مطلوبی مانند استفاده از راهبردهای یادگیری را فرا بگیرند و به کار ببندند.

۴- بحث

نظریه حوزه رشد تقریبی ویگوتسکی این استنباط را برای ما ایجاد کرد که اگر برای به کارگیری راهبردها به زبان‌آموزان حین آزمون خواندن و درک مطلب کمک شود، عملکرد بهتری در مقایسه با زبان‌آموزانی خواهند داشت که در آزمون‌های سنتی شرکت می‌کنند، و این-که در نهایت قادر خواهند بود از چنین راهبردهایی در شرایط جدید به طور مستقل و بدون میانجی‌گری یک معلم و یا همتای توانمندتر استفاده کنند. در واقع، هدف کلی این مطالعه بررسی امکان‌سنجی تأثیر آموزش راهبردهای خواندن از طریق ارزشیابی پویا بود. اولین سؤال پژوهش، مربوط به احتمال تفاوت معنادار در نمرات آزمون خواندن و درک مطلب برای گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا بود. نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده از ارزشیابی پویا تأثیرات آنی و تأخیری در بهبود استفاده از راهبردهای خواندن و درک مطلب دارد. هدف دیگر این مطالعه بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه از راهبردهای خواندن درک مطلب زبان انگلیسی بود. این مسأله در سؤال دوم پژوهش مطرح شده بود. یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی پویا به طور معناداری آگاهی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش را از راهبردهای خواندن و درک مطلب افزایش داد.

در مجموع، یافته‌ها حکایت از این دارند که ارزشیابی پویا نقش مؤثری در تربیت زبان‌آموزان برای خواندن راهبردی متون زبان انگلیسی بازی می‌کند؛ و در نتیجه این‌که، این نوع ارزشیابی شایستگی قرار گرفتن در کنار دیگر شیوه‌های آموزش راهبردها همچون فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های درسی و فعالیت‌های روزانه کلاس

بهبود راهبردهای خواندن و درک ...

باید در نظر داشته باشیم که آموزش راهبردهای خواندن با این روش نیاز به معلمانی دارد که «درک عمیقی از راهبردها و استفاده از آنها دارند، و قادرند با بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان به نحوه به کارگیری راهبردها توسط آنان پی‌ببرند و همچنین دارای تخصص لازم برای استفاده از طیف وسیعی از تکنیک‌های آموزشی می‌باشند» [۱۸]. بنابراین، برای ایجاد این توانایی‌ها در معلمان باید برنامه‌های ضمن خدمت تربیت معلم اجرا شود.

این مطالعه، گامی کوچک اما ارزشمند در بررسی تأثیر ارزشیابی پویا در آموزش راهبردهای خواندن به دو گروه از دانش‌آموزانی بود که تقریباً ۱۰۰ درصد آنان مشکلات پیشرفت تحصیلی داشتند و تنها زمانی قادر به فهم یک متن بودند که معلم آن را برای آنان کلمه به کلمه به فارسی ترجمه می‌کرد. البته ممکن است این رویه پژوهشی در یک کلاس عادی با سطوح مختلف مهارت‌های خواندن نتایج کاملاً متفاوتی داشته باشد. علاوه بر این، لازم به ذکر است که مشکلات روش‌شناختی در طرح تحقیق ما، مانند صرفاً برگزاری آزمون غیرپویا با گروه شاهد در طول دوره مداخله و عدم استفاده از مداخله‌های مشابه ارزشیابی پویا، ممکن است تفسیرهای یافته‌ها را تنها به این پژوهش محدود کند.

مطالعات مشابه آینده می‌تواند ارزشیابی پویا را در گروه‌هایی با سطوح متفاوت یادگیری بررسی نماید؛ به این صورت که دانش‌آموزانی که از پیشرفت تحصیلی زیادی برخوردارند در یک گروه و دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی شده‌اند در گروه دیگر قرار داده شوند. هر دو گروه باید میانجی‌گری ضمنی به صریح را به صورت شفاهی و حاشیه‌نویسی دریافت کنند.

ممکن است یافته‌ها به طور کامل برای هر دو گروه متفاوت باشد، بدین معنی که شاید یک گروه استفاده مؤثرتری از ارزشیابی پویا داشته باشد، زیرا با توجه به اصل تفاوت‌های فردی مایر [۳۶]، تأثیرات طراحی^{۲۶} (مانند حاشیه‌نویسی‌ها) برای فراگیرانی که از دانش بالاتری برخوردارند بیشتر است. علاوه بر این، می‌توان به بررسی این موضوع پرداخت که کدام‌یک از

درس را دارد [۱۵]. آموزش راهبردهای خواندن حین ارزشیابی پویا تا حدی به کارگیری آن‌ها را توسط زبان‌آموزان تضمین می‌کند؛ و این امر باعث استقلال بیشتر فراگیر می‌شود، زیرا هدف از میانجی‌گری در ارزشیابی پویا قادر ساختن فراگیران برای انتقال توانایی‌ها و مهارت‌های کسب شده به فعالیت‌های یادگیری مشابه هنگام عملکرد مستقل است.

یکی از تفسیرهای ممکن و مرتبط با این یافته‌ها این است که تقریباً تمام شرکت‌کنندگان در این مطالعه دانش‌آموزانی بودند که پیشرفت تحصیلی ضعیفی داشتند و تقریباً با هیچ‌کدام از راهبردهای یادگیری آشنایی نداشتند، که در نتیجه آنان را وادار به توسل به ترجمه به‌عنوان تنها راه‌حل تمام مشکلات یادگیری خود ساخته بود. پس از آموزش راهبردها از طریق ارزشیابی پویا، این دانش‌آموزان انگیزه زیادی را برای استفاده از چنین راهبردهایی حتی هنگام خواندن متون آزمون‌های غیرپویا نشان دادند. شاید این یافته بتواند تفاوت قابل توجه عملکرد آنان را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون توضیح دهد.

یافته‌های این پژوهش در مورد بهبود میزان استفاده از راهبردهای خواندن و درک مطلب توسط فراگیران زبان انگلیسی نتایج مطالعات پیشین [۲، ۱۸، ۱۹، و ۲۱] را تأیید می‌کند. با این حال، سنجش دو مؤلفه آگاهی و استفاده از راهبردها و سه‌سویه‌سازی روش تحقیق (آزمون و پرسش‌نامه، میانجی‌گری به صورت شفاهی و حاشیه‌نویسی) از نقاط قوت این پژوهش است که آن را در مقایسه با مطالعات مشابه منحصر به فرد نموده و به روایی درونی آن افزوده است.

یافته‌های این پژوهش، کاربردهای عملی زیادی به ویژه در زمینه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی دوره متوسطه ایران دارد، دوره‌ای که فراگیران آن مشکلات بسیاری در خواندن و درک مطلب متون انگلیسی دارند. لازم به ذکر است که تولیدکنندگان آزمون‌های زبان انگلیسی، مدرسان و آزمون‌گیرندگان زبان انگلیسی می‌توانند راهبردهای کلیدی خواندن و درک مطلب را از طریق قرار دادن حاشیه‌نویسی‌ها در متون خواندن بسته‌های آماده‌سازی خود آموزش دهند. با این حال،

- ⁷ Zone of Proximal Development (ZPD)
- ⁸ Graduated and contingent
- ⁹ Self-regulation
- ¹⁰ Formative assessment
- ¹¹ Systemic validity
- ¹² Scaffolding
- ¹³ Metacognitive awareness guidance (MCAG)
- ¹⁴ Level of proficiency
- ¹⁵ Triangulation
- ¹⁶ False beginner
- ¹⁷ Boundary effect
- ¹⁸ Ceiling effect
- ¹⁹ Readworks
- ²⁰ Summative
- ²¹ Readability
- ²² Flesch Reading Ease
- ²³ Lexile Level
- ²⁴ Lexile Analyzer
(<https://www.lexile.com/analyzer/>)
- ²⁵ Partial eta squared
- ²⁶ Design effects

مراجع

- [1] Carney, J. J., and Cioffi, G., *Extending traditional diagnosis: The dynamic assessment of reading abilities*, Reading Psychology, Vol. 1, No. 3, (1990), pp. 177-192.
- [2] Kozulin, A., and Garb, E. *Dynamic assessment of EFL text comprehension*. School Psychology International, Vol. 23, No. 1, (2002), pp. 112-127.
- [3] Sternberg, R. J., and Grigorenko, E. L., *Dynamic Testing, The Nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press, (2002).
- [4] Poehner, M. E., *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development*, The Pennsylvania State University: Springer Publishing, (2008), pp. 10, 20, 44-45, 78, 92.
- [5] Vygotsky, L. S. The problem of age. In R.W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Child psychology*. New York, NY: Plenum Press, (1998), pp. 187-206, 236.
- [6] Feuerstein, R., Rand, Y., and Hoffman, M. B., *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press, (1979).

راهبردهای خواندن تأثیرپذیری بیشتری از میانجی‌گری در ارزشیابی پویا دارد؛ به عبارت دیگر، هدف باید یافتن پاسخ این سؤال باشد که کدامیک از راهبردها را می‌توان به طور صریح بهتر آموزش داد.

۵- نتیجه‌گیری

براساس نظریه حوزه رشد تقریبی، آموزش حین ارزشیابی یا به عبارت دیگر، میانجی‌گری، می‌تواند در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. در مطالعه حاضر تلاش کردیم تأثیر میانجی‌گری را در عملکرد خواندن و درک مطلب گروه‌های ارزشیابی پویا و غیرپویا بررسی کنیم. از یک سو، نتایج به دست آمده نشان داد که میانجی‌گری در شیوه ارزشیابی پویا تأثیرات آنی و تأخیری زیادی در بهبود استفاده از راهبردهای خواندن و درک مطلب دارد؛ و از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی پویا به طور قابل توجهی به افزایش آگاهی فراگیران از راهبردهای خواندن و درک مطلب کمک می‌کند. در مجموع، یافته‌ها حکایت از این دارد که ارزشیابی پویا نقش مؤثری در تربیت زبان‌آموزان برای خواندن راهبردی متون زبان انگلیسی ایفا می‌کند. و در نتیجه این‌که، این نوع ارزشیابی شایستگی قرار گرفتن در کنار دیگر شیوه‌ها همچون آموزش راهبردها از طریق فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های درسی و فعالیت‌های روزانه کلاس درس را دارد. پس لازم به ذکر است که معلمان و طراحان آزمون‌های زبان انگلیسی می‌توانند راهبردهای کلیدی خواندن و درک مطلب را از طریق قرار دادن حاشیه‌نویسی‌ها در متون خواندن و درک مطلب آموزش دهند. با این حال، باید در نظر داشته باشیم که برای ایجاد این توانایی‌ها در معلمان برنامه‌های ضمن خدمت تربیت معلم باید اجرا شوند.

پی‌نوشت

- ¹ Static or non-dynamic assessment (NDA)
- ² Intervention
- ³ Leading questions
- ⁴ Metacognitive prompts
- ⁵ Interventionist
- ⁶ Interactionist

- [7] Poehner, M. E., and Lantolf, J., *Dynamic assessment in the language classroom*. Language Teaching Research, Vol. 9, No. 3, (2005), pp. 233-265.
- [8] Leung, C. *Dynamic assessment: Assessment for and as teaching?* Language Assessment Quarterly: An International Journal, Vol. 4, No. 3, (2007), pp. 257-278.
- [9] Macrine, S. L., and Sabbatino, E. D., *Dynamic Assessment and remediation approach: Using the DARA approach to assist struggling readers*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, Vol. 24, No. 1, (2008), pp. 52-76.
- [10] Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, (1978), p. 24.
- [11] Aljaafreh, A., and Lantolf, J. P., *Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development*. The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 4, (1994), pp. 465-483.
- [12] Poehner, M. E., *Dynamic Assessment: fairness through the prism of mediation*. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, Vol. 18, No. 2, (2011), pp. 99-112.
- [13] Büchel, F. P., and Scharnhorst, U., *The learning potential assessment device (LPAD): Discussion of theoretical and methodological problems*. In J. H. M. Hamers, K. Sijtsma, and A. J. J. M. Ruijssenaars (Eds.), *Learning potential assessment: Theoretical, methodological and practical issues* Amsterdam: Swets and Zeitlinger, (1993), pp. 13-18.
- [14] Snow, R. E., *Progress and propaganda in learning assessment*. Psyc CRITIQUES, Vol. 35, No. 12, (1990).
- [15] Hall, G. *Exploring English language teaching: Language in action*. London, Routledge, (2011).
- [16] Carney, J. J., and Cioffi, G., *The dynamic assessment of reading abilities*, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 39, No. 2, (1992), pp. 107-114.
- [17] Swanson, H. L., and Lussier, C., *A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment*. Review of Educational Research, Vol. 71, No. 2, (2001), pp. 321-361.
- [18] Kletzien, S. B., and Bednar, M. R., *Dynamic assessment for at-risk readers*, *Journal of Reading*, Vol. 33, No. 7, (1990), pp. 522, 528-533.
- [19] Valencia, S. W., Campione, J. C., Weiner, S., and Bazzi, S. *Dynamic assessment of reading achievement*. Paper presented at the National Reading Conference, Miami, FL., (1990).
- [20] Ajideh, P. and Nourdad, N. *The effect of dynamic assessment on EFL reading comprehension in different proficiency levels*. Language Testing in Asia, Vol. 2, No. 4, (2012), pp. 101-122.
- [21] Guterman, E. *Toward dynamic assessment of reading: Applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks*. Journal of Research in Reading, Vol. 25, No. 3, (2002), pp. 283-298.
- [22] Nacini, J., and Duvall, E., *Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance*. Language Testing in Asia, Vol. 2, No. 2, (2012), pp. 22-41.
- [23] Pishghadam, R., Barabadi, E., and Kamrood, A. M., *The differing effect of computerized dynamic assessment of L2 reading comprehension on high and low achievers*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 2, No. 6, (2011), pp. 1353-1358.
- [24] Shabani, K. *Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 32, (2012), pp. 321-328.
- [25] Ahmadi, G., *The role of tutor mediation in understanding and developing Iranian EFL learners' reading strategies*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 83, (2013), pp. 867-872.
- [26] Alderson, J. C., and Wall, D., *Does washback exist? Applied Linguistics*, Vol. 14, No. 2, (1993), pp. 115-129.
- [27] Bailey, K. M., *Working for washback: A review of the washback concept in language testing*. Language Testing, Vol. 13, No. 3, (1996), pp. 257-279.
- [28] Baker, W. and Boonkit, K. *Learning strategies in reading and writing: EAP contexts*. RELC, Vol. 3, No. 3, (2004), pp. 299-328.
- [29] Bachman, L. F., *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. (1990), p. 248.

پیوست

شیوه میانجی‌گری در این پژوهش

پژوهشگران، حاشیه‌نویسی‌های (میانجی‌گری) زیر را در برگه‌های آزمون خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان گروه ارزشیابی پویا درج کردند. این حاشیه‌نویسی‌ها به زبان فارسی، زبان مادری بیشتر شرکت‌کنندگان نوشته شده بود.

۱. حاشیه‌نویسی مربوط به پیدا کردن ایده اصلی

- «ایده اصلی، عبارت یا جمله کوتاهی است که پیام کلی یک متن را ارائه می‌دهد.»

- «گاهی اوقات، ایده اصلی در قالب یک عبارت یا جمله خاص در متن بیان نمی‌شود. در این مورد، بهترین حدس خود را در مورد مهم‌ترین نکته متن ارائه دهید.»

۲. حاشیه‌نویسی مربوط به استفاده از سرخ متنی برای حدس‌زدن معنای واژگان

- «معنی واژگان کلیدی متن را از کلمات و عبارات اطراف آن حدس بزنید.»

- همچنین عبارات خاصی را در متن برای دانش‌آموزان مشخص می‌کردیم که به فهم معنای کلمه زیر خط‌دار (کلمه هدف) در متن کمک می‌کرد.

۳. حاشیه‌نویسی‌های مربوط به استنتاج از متن

قسمت‌های خاصی از متن را که به فراگیر برای ایجاد ارتباط بین مفاهیم مطرح شده به صورت صریح و ضمنی کمک می‌کرد مشخص می‌کردیم.

- [30] Mousavi, S. A., Readability In *An encyclopedic dictionary of language testing* (5th ed.), Tehran: Rahnama Publications, (2012), p. 601.
- [31] Gunning, T. G., *The role of readability in today's classrooms*. Topics in Language Disorders, Vol. 23, (2003), pp. 175-189.
- [32] Ulusoy, M. *Readability approaches: Implications for Turkey*. International Education Journal, Vol. 7, No. 3, (2006), pp. 323-332.
- [33] Pallant, J. *SPSS survival manual* (3rd ed.), London: Open University Press. (2007), p. 62.
- [34] Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (1988).
- [35] Mousavi, S. A. Boundary effect. In *An encyclopedic dictionary of language testing* (5th ed.), Tehran: Rahnama Publications. (2012), p. 69.
- [36] Mayer, R. E., *Cognitive theory of multimedia learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. NY, New York: CUP, (2001), pp. 31-48.
- [37] Abdolrezapour, P., Tavakoli, M., and Ketabi, S., Qualitative analysis of mediational strategies in emotionalized dynamic assessment of L2 reading comprehension, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, Vol. 1, No. 3, (2014), pp. 51-66.