



The Effect of Dynamic and Non-Dynamic Assessment on the Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners' Speech Acts of Apology and Request

Ali Derakhshan^{1*}, Farzaneh Shakki², Mohammad Amin Sarani³

1. Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran
2. PhD Candidate in Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran
3. MA in TEFL, Department of English Language Teaching, Gorgan Branch, Islamic Azad University, Gorgan, Iran

Received: 12/02/2020
Accepted: 3/05/2020

* Corresponding Author's
E-mail: a.derakhshan@gu.ac.ir

Abstract

Pragmatics, which is one of the most eminent concepts in the world of language learning and teaching, has established itself in various academic fields. The teachability of pragmatics has been investigated in a plethora of studies (Derakhshan & Shakki, 2020; Shakki et al., 2020), though scant attention has been given to assessing and testing pragmatic features. It has been a long time that practitioners and teachers use traditional assessment to assess students, but with the emergence of new approaches in teaching, there should be new ways to test and assess learners. The present study is theoretically underpinned by Vygotsky's (1978) Socio-Cultural Theory (SCT), which postulates that a person's cognition is mediated socially during the interaction, and it emphasizes a mediated relationship not a direct relationship which is the basis for Dynamic Assessment (DA). He believes that the development of a child consists of two levels, namely actual level and potential level of development. Activating the Zone of Proximal Development (ZPD), which is the distance between the actual developmental level and the level of potential development, requires guidance and collaboration. Since assessing the speech acts of apology and request through DA has not been taken into account so far, the present study aimed to find out the effects of DA on the acquisition of Iranian intermediate EFL



T. M. U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



learners' speech act of apology and request. To this end, 66 students, selected from Shokouh Language Institute in Kalaleh, Golestan Providence, Iran, participated in this study.

Research Question:

Does dynamic vs. non-dynamic assessments (NDA) have any effect on the acquisition of Iranian intermediate EFL learner's speech act of apology and request?

Three groups of language learners whose language proficiency was determined by Oxford Quick Placement Test (OQPT), participated in the present study. The total number of the participants was 85 Iranian learners, from whom 66 were selected as intermediate level whose scores ranged from 24 to 30, according to OQPT. The gender of the students was both male and female, and learners aged from 15 to 19. Their native language was Persian, and they were studying English as a second language. After homogenizing learners, they were divided into three groups, one DA, one NDA, and one control group. Listening pragmatic comprehension test, devised and validated by Birjandi and Derakhshan (2014), was utilized as the pretest and posttest of the study. First, the participants were tested before the intervention; after teaching speech acts to learners (30 apology and request video vignettes that were taken from seasons and episodes of *13 Reasons Why* and *Suits*), the learners were tested by the listening pragmatic comprehension test to compare the results. In this study, to have homogeneous learners for all three groups, the mean and standard deviation of the proficiency test were calculated. To answer the research question, the scores taken from pretest and posttest were submitted to the Statistical Package of Social Sciences (SPSS).

To find the effectiveness of the treatment, the means of control group, NDA group, and DA group were compared. In order to make sure whether or not the groups were statistically different, One-way ANOVA test and post hoc test of Tukey were run. Based on the mean scores for the pretest in one DA and two NDA groups, which are 58.88, 55.92, and 55.67, it is shown that little difference exists among the three groups. However, in order to make sure whether or not the groups are similar statistically, One-way ANOVA test was conducted. The Sig. value is .92 which demonstrates that since this is more than .05, it can be concluded that there is not a statistically



T. M. U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



significant difference between the mean scores of the three groups. On the other hand, the mean scores for the posttest in one DA, NDA, and control group, respectively, were 117.42, 72.83, and 61.58, showing that the groups are different. Furthermore, the Sig. value is 0.00, which is smaller than .05, so this means that the intervention which was implemented in the DA group was effective. Since the obtained value does not show where the significant difference exists, post hoc test of Tukey was used to find the statistical significance between the groups. The values corresponding with the comparison between the DA group and NDA groups are smaller than .05.

For this reason, it can be concluded that the difference between DA group and the other two groups is statistically significant. However, the comparison between the two NDA groups revealed that they are not significantly different from each other ($p=.392>.05$). The results of one-way ANOVA test indicated that there were statistically meaningful differences across groups, and the results of post hoc test of Tukey revealed that dynamic group outperformed both non-dynamic and control groups, but no meaningful difference was found between non-dynamic and control groups although non-dynamic had a better mean score compared to that of control group. Considering the findings of the present study, it is suggested that harmonizing the instruction and testing provides opportunities for the learners, and learning should be individualized in order to have better outcomes. To put it in a nutshell, giving students contextually appropriate input has been a pivotal factor to increase learners' pragmatic ability while understanding and performing the speech acts. In light of the gained results, the present study offers some implications for teachers, learners, and materials developers. It is suggested that teachers apply DA in their language classrooms to maximize interaction, mediation, and negotiation.

Keywords: Dynamic Assessment (DA), Non-Dynamic Assessment (NDA), Sociocultural Theory (SCT), Zone of Proximal Development (ZPD), Pragmatic, Interlanguage Pragmatics (ILP), Speech Acts, Apology, Request.



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۱، ش ۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص ۶۰۵-۶۳۷

تأثیر ارزیابی پویا و غیرپویا بر درک یادگیرندگان زبان

انگلیسی سطح متوسط از کنش‌های گفتاری

معذرت‌خواهی و درخواست

علی درخشان^{۱*}، فرزانه شکی^۲، محمدمین سارانی^۳

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.

۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.

۳. کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.

دریافت: ۹۸/۱۱/۲۳

پذیرش: ۹۹/۰۲/۱۴

چکیده

پیرو پیدایش رویکردها و روش‌های نوین در حوزه تدریس زبان انگلیسی، ارزیابی زبان دست‌خوش تغییرات بسیار اساسی شده است و روش‌های سنتی جای خود را به ارزیابی پویا داده‌اند. ارزیابی پویا^۱ مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸) و منطقه مجاور رشد^۳ است. اگرچه رویکرد ارزیابی پویا برای بیشتر جنبه‌های یادگیری زبان دوم کاربرد دارد، اما به‌ندرت در جهت بررسی روند توسعه و تکامل منظورشناسی بین‌زبانی^۴ تحقیقی انجام نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ارزیابی پویا بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در میان زبان‌آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران نگاشته شده است. در این راستا، تعداد ۶۶ زبان‌آموز زبان انگلیسی سطح متوسط که در آموزشگاه زبان شکوه در شهرستان کلاله مشغول به تحصیل بوده‌اند، برحسب نمره‌هایشان در آزمون تعیین سطح آکسفورد^۵ انتخاب و سپس به سه گروه تقسیم شدند: گروه ارزیابی غیرپویا، گروه ارزیابی پویا و گروه شاهد. در این پژوهش از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شده است. برای ارزیابی توانش منظورشناختی در این تحقیق، در دوران پیش و پس از مداخله، آزمون درک

* نویسنده مسئول مقاله:

E-mail: a.derakhshan@gu.ac.ir

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی به شماره ۹۸۱۸۹۱ است که توسط دانشگاه گلستان حمایت می‌شود و نویسندگان اثر از حمایت مالی و معنوی دانشگاه گلستان قدردانی می‌کنند.

منظورشناسی شنیداری^۱ بیرجندی و درخشان (۲۰۱۴) اجرا شده است. اعضای شرکت‌کننده در این تحقیق، هشت جلسه آموزش ۴۵ دقیقه‌ای را در قالب کلیپ‌های ویدئویی منتخب از فصل‌ها و بخش‌های مختلف *13 Reasons Why* و *Suits* دریافت کردند. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیره نشان داده که میان این سه گروه، تفاوت معنادار آماری وجود داشته است و نتایج به‌دست‌آمده از آزمون تعقیبی توکی^۲ نیز حاکی از آن بوده که گروه ارزیابی پویا، نسبت به دو گروه ارزیابی غیرپویا و شاهد، عملکرد بهتری داشته است. پژوهش حاضر کاربردهای قابل‌ملاحظه‌ای برای معلمان، زبان‌آموزان و طراحان مواد آموزشی خواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی پویا، ارزیابی غیرپویا، نظریه اجتماعی - فرهنگی، منطقه مجاور رشد، منظورشناسی، منظورشناسی درون‌زبانی، کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست.

۱. مقدمه

برخی از پژوهشگران و معلمان عقیده دارند که ارزیابی یکی از مؤلفه‌های تدریس حرفه‌ای است و باید هم‌سو و هم‌راستا با فرایند تدریس پیش رود. سایه سنگین امتحان پایانی، ایجاد رقابت نامطلوب، و از بین بردن خلاقیت زبان‌آموزان در روش سنتی به روی آوردن به مدل‌های دیگری از ارزیابی منجر شد. شماری از معلمان بر این باورند که ارزیابی سنتی، نسبت به شیوه‌های نوین ارزیابی، مؤثرتر است؛ حال آنکه برخی دیگر، ارزیابی پویا را که به‌خودی‌خود، به افزایش یادگیری منجر می‌شود، مؤثرتر می‌دانند. تدریس زبان و ارزیابی، مکمل یکدیگرند؛ در عمل نمی‌توان یک مورد را اجرا کرد و از دیگری چشم پوشید. زبان‌آموزان می‌توانند تکالیف و وظایف خود را به‌صورت مستقل انجام دهند، اما زبان‌شناسان بر این باور است که عملکرد آن‌ها با کمک و همیاری معلمان و بزرگ‌ترها وضعیت بهتری پیدا می‌کند. ارزیابی پویا روشی برای انجام ارزیابی زبان است که در پی شناسایی توانایی و پتانسیل یادگیری و همچنین مهارت‌هایی است که یک فرد برای یادگیری به آن‌ها نیاز دارد. هدف از اجرای ارزیابی پویا آن است که از طریق مداخلات مناسب، روند پیشرفت و ترقی زبان‌آموزان در آینده تسهیل شود.

منظورشناسی گرایشی نوظهور در رشته زبان‌شناسی است که از حدود پنج دهه پیش، در قالب یک حوزه مستقل در پژوهش زبان‌شناسی بنیان نهاده شد. منظورشناسی عبارت است از

مطالعه زبان از نظر گویشور و مشخصاً بر تصمیم‌های گویشوران، محدودیت‌های پیش‌روی آن‌ها در زمان استفاده از زبان در تعامل‌های اجتماعی و همچنین، تأثیرات استفاده از زبان بر دیگر اعضای شرکت‌کننده در یک مکالمه متمرکز است. کاربرد زبان در مکالمه‌ها و مراودات میان انسان‌ها، که بی‌شک متأثر از شرایط جامعه است، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. بنابراین، منظورشناسی حوزه‌ای از پژوهش زبان‌شناسی است که زبان را در همان صورتی مطالعه می‌کند که توسط گویشوران و به قصد انتقال پیام و منظور استفاده می‌شود و از محدودیت‌ها و توانایی‌های آن‌ها تأثیر می‌گیرد.

در نتیجه پیدایش این چالش‌ها و دشواری‌ها که پیش‌روی معلمان و دانشجویان آموزش زبان انگلیسی به‌منزله زبان دوم/ آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی قرار می‌گیرند، مبحث کاربرد مواد آموزشی صوتی - تصویری، توجه بسیاری از پژوهشگران حوزه منظورشناسی درون‌زبانی را به خود جلب کرده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که مداخله‌های آموزشی، در ارتقای توانمندی منظورشناختی موفق عمل کرده‌اند، اما شمار مطالعات و پژوهش‌هایی که درباره نقش ارزیابی پویا و مداخله معلم‌ها در امر یادگیری منظورشناسی به تألیف رسیده‌اند، بسیار محدود است (Shahsavari et al., 2018). بنابراین، پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه مجاور رشد و نظریه فرهنگی و یگوتسکی به بررسی تأثیر ارزیابی پویا و ارزیابی غیرپویا بر درک کنش‌های زبانی معذرت‌خواهی و درخواست از طریق ویدئو و آموزش صوتی و تصویری در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران اختصاص یافته است.

۲. پیشینه تحقیق

ارزیابی پویا، یک حوزه تازه و نوظهور در امر تدریس زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی است، اما قدمت آن در دیگر حوزه‌های دانش، بیش از این است. هی‌وود و لیدز^۱ (2007) می‌گویند که ارزیابی پویا را دیگر نمی‌توان یک روش جدید و تازه در ارزیابی‌های روان‌شناختی و آموزشی در نظر گرفت، زیرا پیشینه و قدمت برخی از کاربردهای این صورت از ارزیابی به بیش از پنجاه سال قبل بازمی‌گردد. بنابراین، هی‌وود و لیدز بدین نکته اشاره کرده‌اند که گتینگر^۲

(1984) ارزیابی پویا را در حوزه درک مطلب مطالعه کرده است؛ جیتندرا و کامینویی^{۱۰} (1993) آن را در حوزه ریاضی بررسی کرده‌اند؛ و کوزولین و گرب^{۱۱} (2002) به مطالعه ارزیابی پویا در حوزه گویش و زبان پرداخته‌اند. آن‌ها اظهار داشته‌اند که هدف از اجرای فرایند ارزیابی پویا، شناسایی مهارت‌ها و سطح توانمندی کنونی دانشجویان است، زیرا این اطلاعات، به معلمان کمک می‌کنند تا فرایند تدریس و یادگیری را در جهت ارتقای پتانسیل‌های یادگیری زبان‌آموزان اصلاح کنند. اگر معلم‌ها از روش‌های واسطه‌گری مناسب استفاده کنند می‌توانند با استفاده از بازخورد و سرنخ‌هایی که از سوی زبان‌آموزان دریافت می‌کنند، توانمندی آن‌ها را افزایش دهند (Lantolf & Poehner, 2011).

دیدگاه ویگوتسکی، بر این اصل تأکید دارد که ارتباط‌ها و تعامل‌های جاری در محیط اجتماعی، نقش بسیار اساسی و مهمی در توسعه پردازش‌های ذهنی دارند. بنابراین، فعالیت‌هایی که توسط سوژه‌های فرهنگی و افراد دیگر واسطه‌گری می‌شوند، در شکل‌گیری صورت‌های متعالی‌تر هوشیاری و آگاهی نقش مساعد خواهند داشت. افراد با استناد به حافظه، توجه و ادراک، به توسعه و ارتقای آگاهی اقدام می‌کنند. وی معتقد است که یادگیری ابتدا از طریق تعامل‌های اجتماعی و دوم از طریق درونی کردن رفتارها اتفاق می‌افتد. شمار پژوهش‌ها درخصوص ارزیابی پویا در حوزه تدریس زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی، چندان زیاد نیست. پوهنر^{۱۲} می‌گوید: «تا به امروز، شمار محدودی از پژوهش‌ها به بررسی عملکرد دانشجویان زبان دوم از منظر ارزیابی پویا پرداخته‌اند؛ اما افزایش روزافزون علاقه‌مندی زبان شناسان کاربردی به نظریه ویگوتسکی منجر به تألیف برخی آثار و پژوهش‌ها درباره نحوه کارکرد ارزیابی پویا در بافت زبان دوم شده است» (5: 2008). تاکنون تأثیر ارزیابی پویا بر مهارت‌های زبانی مثل خواندن (Ebadi & Saeedian, 2015; Naeini & Duvall, 2012)، نوشتن (Ebadi & Rahimi, 2019; Farrokh & Rahmani, 2017; Tianshun & Lv, 2013)، شنیدن (Derakhshan & Shakki, 2016; Rohhani et al., 2018)، صحبت کردن (Ebadi & Asakereh, 2017; Hill & Sabet, 2009) و همچنین بر گرامر و واژگان بررسی شده است (Bahramlou & Esmaeili, 2019; Kamali et al., 2018; Poehner, 2005). اما تأثیر آن بر برخی جنبه‌های مختلف منظورشناسی کم‌تر موردتوجه قرار گرفته است.

از سویی دیگر، منظورشناسی بین‌زبانی، رشته‌ای چندمؤلفه‌ای است که تلفیقی از منظورشناسی و پژوهش در یادگیری زبان دوم است و مبتنی بر نظریه‌های یادگیری زبان دوم و اصول منظورشناسی است. این اصول و چارچوب‌ها، به‌منظور بررسی رویکرد خارجی‌زبان‌ها و یا دانشجویان زبان دوم، به ساخت و بازسازی معنی در زبان مقصد کاربرد دارند. کسپر و روور^{۱۳} (۲۰۰۲) اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزان، در زمان فراگیری منظورها یا کاربردهای زبان دوم، با چالش بزرگی روبه‌رو می‌شوند، زیرا آن‌ها هم باید یاد بگیرند که چطور با استفاده از واژه‌های زبان مقصد، کار خود را راه بیندازند و هم باید بدانند که کنش‌های ارتباطی و واژه‌هایی که برای اجرای کنش‌ها به‌کار می‌روند، نسبت به شرایط، فعالیت‌ها و روابط اجتماعی حساس هستند و در شکل‌گیری آن‌ها نیز نقش دارند. طبق نظر لیچ^{۱۴} (۱۹۸۳)، این دو حوزه از توانش منظورشناختی، با عنوان توانش منظورشناسی اجتماعی^{۱۵} و توانش منظورشناسی زبانی^{۱۶} شناخته می‌شوند. منظورشناسی اجتماعی، دانش مربوط به ارتباط میان قدرت و کنش ارتباطی، فاصله اجتماعی و وضعیت گذشته و آینده (Brown & Levinson, 1987) و دانش حقوق و وظایف دوجانبه و اعمال مرسوم و متداول (Thomas, 1983) و همچنین، شرایط اجتماعی و پیامدهای «چیستی، زمان و مخاطب کنش‌ها» (Fraser et al., as cited in Kasper & Roever, 2002: 317) را دربرمی‌گیرد. منظورشناسی زبانی نیز ازسوی دیگر بر دانش و توانایی استفاده از قراردادهای متداول معنایی (مثل راهبردهای مورد استفاده برای شناسایی کنش گفتاری) و قراردادهای متداول صوری (مثل صورت‌های زبان‌شناختی مورد استفاده برای اجرای راهبردهای کنش گفتاری) تمرکز دارد (Clark as cited in Kasper & Roever, 2002: 317; Thomas, 1983).

اسلامی راسخ^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۴) بدین واقعیت اشاره کرده‌اند که عامل‌هایی مثل کلاس پرجمعیت، محدودیت ساعت تدریس و فرصت اندک برای برقراری روابط بینافرهنگی، مانع از یادگیری منظورشناختی می‌شوند. بسیاری بر این باورند که کلیپ‌های ویدئویی آموزشی، منابع بسیار سودمندی از اطلاعات هستند که زبان‌آموزان را در خلق منظوره‌های درون‌زبانی هم‌یاری می‌کنند (Derakhshan & Arabmofrad, 2018). کراندال و باستورکمن^{۱۸} (۲۰۰۴) نیز اظهار داشته‌اند که مکالمه‌های مندرج در کتاب‌های درسی، فاقد اطلاعات منظورشناختی کافی هستند. در همین راستا، یافته‌های حاصل از پیکره گسترده‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مکالمه‌های

مندرج در کتاب‌های درسی را نمی‌توان یک منبع قابل‌اطمینان از داده‌ها و اطلاعات منظورشناختی لحاظ کرد (Boxer & Pickering, 1995; Gilmore, 2004).

اسلامی راسخ و مردانی^{۱۹} (2010)، تأثیرات تدریس تلویحی (ضمنی) بر بسامد شیوه‌های تشدید عذرخواهی را از طریق کارت‌های کوچکی که حاوی موقعیت‌های مختلف عذرخواهی بود، مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که تدریس و راهنمایی می‌تواند تناسب استفاده از قیدهای شدت در میان دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط را ارتقا دهد. این نتایج، با یافته‌های مطالعات شریعتی و چمنی^{۲۰} (2010) نیز هم‌راستا هستند. این دو پژوهشگر، بازه راهبردهای مورد استفاده برای معذرت‌خواهی در زبان فارسی را بررسی قرار داده و آن را تقسیم‌بندی کرده‌اند. گویشوران زبان فارسی با استفاده از همان راهبردهایی که در مجموعه کنش‌گفتاری درج شده است، معذرت‌خواهی می‌کنند؛ حال آنکه برای درخواست بخشش، بیش از هر راهبرد دیگری، از ابزار نمایندۀ کنش غیربیانی^{۲۱} استفاده می‌کنند.

جرنیگان^{۲۲} (2012) کارآمدی و تأثیرگذاری فرایند تدریس خروجی‌محور را که در آن از تصاویر ویدئویی در یک محیط کاملاً انگلیسی‌زبان استفاده شده بود، بررسی کرده‌اند. نتایج حاصل از آن تحقیق، از یافته‌های مطالعات پیشین درباره تأثیرگذاری تدریس و راهنمایی معلم بر پیشرفت و ارتقای کیفیت منظورشناختی عملکرد زبان‌آموزان در امتحان ارزیابی مقبولیت منظورشناختی ادراک‌محور پشتیبانی کرده است. نتایج امتحان مکتوب تربیت معلم (تی‌تی‌سی)، توانایی زبان‌آموزان در شناخت صورت‌های منظور - زبان‌شناختی مورد قبول را نشان می‌دهد.

تاج‌الدین و طبیبی‌پور (2012) در تحقیق خود درباره تأثیر آموزش در قالب ارزشیابی پویا بر دانش کاربردشناسی بین‌زبانی کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست از الگوی داخلی ارزشیابی پویا، از روش ساندویچ استفاده کردند. ابزار مورد استفاده در این تحقیق آزمون تکمیل گفتار نوشتاری و طرح تحقیق آن‌ها شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری بود. نتیجه تحقیق آن‌ها نشان داد گروهی که به صورت پویا ارزشیابی شدند عملکردشان نسبت به گروهی که به روش سنتی مورد آزمون قرار گرفتند بهتر بود و عملکرد این گروه در هر دو سطح زبانی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری بهتر شده بود. همچنین نتیجه تحقیق آن‌ها نشان داد که بین سطح زبانی و آموزش تعامل وجود ندارد که این امر نشان‌دهندۀ آن است که آنچه در پس‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری تفاوت معناداری ایجاد می‌کند آموزش

است و نه سطح زبانی افراد.

علاوه بر این، درخشان و اسلامی راسخ (۲۰۱۵) برای شناسایی تأثیر کلیپ‌های ویدئویی کمک‌آموزشی بر افزایش آگاهی منظورشناختی دانشجویان در کلاس‌های تدریس زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی/ زبان دوم تحقیق کرده‌اند. این پژوهشگران، تعداد شصت دانشجوی زبان‌آموز فارسی‌زبان سطح فوق‌متوسط را به‌صورت تصادفی انتخاب کرده و آن‌ها را به سه گروه مختلف (گروه «بحث کلاسی»، گروه «ایفای نقش» و گروه «ترجمه تعاملی») تقسیم کردند. تعداد ۳۶ بخش از قسمت‌های مختلف برنامه *فلش‌فوروارد*، سریال تلویزیونی *استارگیت*^{۲۳} و فیلم *انی هال* برای دانشجویان به‌نمایش درآمد. نتایج حاصل از آزمون تکمیل گفتمان چندگزینه‌ای نشان دادند که آگاهی دانشجویان زبان‌آموز هر سه گروه، درباره کنش‌های گفتاری درخواست و معذرت‌خواهی، افزایش داشته، اما نتیجه آزمون شیفته^{۲۴}، حاکی از عملکرد برتر دانشجویان گروه «بحث کلاسی» نسبت به دو گروه دیگر بوده است. کنش‌های گفتاری مورد استفاده در این تحقیق با پژوهش حاضر یکسان است اما بخش‌های تلویزیونی تدریس و سریال‌های مورد استفاده به‌عنوان ابزار متفاوت بوده‌اند. وجه تمایز دیگری که گفتنی است روش ارزیابی پویایی است که در تحقیق حاضر سبب پیشرفت فرایند یادگیری زبان‌آموزان شده است.

هاشمی شهرکی^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۵)، درباره منظورهای تلویحی گوینده در بافت شنود و در عین حال، شناسایی راهبردهای مداخله و واسطه‌گری مدرس در مبحث منظورشناسی مطالعه کرده‌اند. تعداد پنجاه دانشجوی زبان‌های خارجی، از دو کلاس سطح متوسط در یک مؤسسه آموزش زبان در ایران، به‌منزله شرکت‌کنندگان آن تحقیق انتخاب شدند. گروه‌های شاهد و آزمایش، به یک رویه ارزیابی چندگانه در قالب پیش‌آزمون پویا و غیرپویا (فاز غنی-سازی) و پس‌آزمون پویا و غیرپویا وارد شدند. در طول رویه ارزیابی پویای گروهی که ده هفته به طول انجامید، صرفاً گروه آزمایش، پشتیبانی و مداخله معلمان را دریافت کردند. در این پژوهش، از روش‌های تحلیل داده کیفی و کمی استفاده شده است.

در مطالعه‌ای دیگر، درخشان و شکی (۲۰۱۶)، ۳۶ دانشجوی زبان انگلیسی (به‌منزله زبان خارجی) سطح مبتدی را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها از طریق روش‌های کمکی به فرایند تدریس شنیداری پرداختند و با نتایج حاصل از آزمون آنوای یک‌سویه و آزمون توکی نشان داده‌اند که گروه پویا، نسبت به گروه‌های غیرپویا و شاهد، عملکرد بهتری از خود نشان داده -

است، اما عملکرد گروه غیرپویا از عملکرد گروه شاهد بالاتر و بهتر نبوده است. در همین راستا کمالی و همکاران (2018)، ۲۳ نفر از زبان‌آموزان پسر را در هر یک از گروه‌های کنترل و آزمایش قرار دادند. آن‌ها به تدریس قواعد شرطی نوع دوم پرداختند و در فرایند کار خود پیش و پس‌آزمون و همچنین آزمون متأخر استفاده کردند. آنچه از تحقیق ایشان دریافت شد این بود که گروه آزمایش که از طریق ارزیابی پویا مورد بررسی قرار میگرفتند، نسبت به گروه دیگر بهتر بودند و عملکرد قابل قبول تری داشتند. همچنین، بهراملو و اسماعیلی^{۲۶} (2019) به بررسی تأثیر ارزیابی پویا بر یادگیری کلمه از طریق استنباط واژگانی و مقایسه آن با تمرینات تقویت واژه پرداختند. ۴۵ شرکت‌کننده در سه گروه به مدت شش روز شش متن را خواندند و به سؤالات درک مطلب پاسخ دادند. پس از ارزیابی زبان‌آموزان از طریق مقیاس دانش واژگانی، محققان به این نتیجه رسیدند که ارزیابی پویا به‌صورت گروهی در تقویت یادگیری کلمات بسیار مؤثر و مفید بوده است.

نتایج حاصل از بازبینی و بررسی جامع متون و مقالات مرتبط در حوزه ارزیابی پویا و منظورشناسی (یادگیری کنش‌های گفتاری) نشان می‌دهند که شمار مطالعاتی که درباره تأثیر ارزیابی پویا بر فراگیری منظورشناختی کنش‌های گفتاری به تألیف رسیده، بسیار محدود است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف رفع آن خلأ به تألیف رسیده است. با توجه به محدودیت‌های محیط کلاس‌های درس و کتاب‌های بافت‌زدایی‌شده‌ای که برای تدریس زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی/ زبان دوم طراحی می‌شوند، پژوهش‌های مرتبط با آموزش‌پذیری توانش منظورشناسی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی، بر شناسایی تکنیک‌ها و روش‌های مؤثر و مساعد برای یادگیری منظورشناسی متمرکز شده‌اند (Alcón-Soler, 2002; Alcón-Soler & Martin'nez-Flor, 2005; Bijandi & Derakhshn, 2014; Derakhshan & Eslami, 2015; House, 1996; Rose & Kasper, 2011; Uso-Juan & Marti'nez-Flor, 2006) طرفداران و پیروان حوزه منظورشناسی، علاقه‌مندی بسیاری نسبت به ویدئوهای کمک‌آموزشی و نقش آن‌ها به‌منزله یکی از ابزارهای آموزشی مورد استفاده برای تدریس منظورشناسی درون‌زبانی نشان می‌دهند. تا جایی که نگارندگان می‌دانند در پژوهش‌ها و مطالعات پیشین، تأثیر ویدئوهای آموزشی در ترکیب با ارزیابی پویا بر بازده تدریس منظورشناسی در کلاس‌های درس مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر به‌قصد اکتشاف تأثیرات

فرایندهای ارزیابی پویا و غیرپویا بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران به تألیف رسیده است.

۳. چارچوب نظری

اساساً ارزیابی پویا به‌عنوان روشی تعریف شده است که در آن تفاوت‌های شخصی و کاربردهای آن‌ها در فرایند تدریس مداخله می‌کنند و تأکید بر فرایند یادگیری دارند. نکته مهم این است که ارزیابی پویا خلاف ارزیابی غیرپویا آموزش را از ارزیابی جدا نمی‌کند و بر این باور است که نمره یک فرد از میانگین و تفاوت نمره‌های او قبل و بعد از آموزش و مداخله معلم به‌دست می‌آید. برای به‌دست آوردن درک بهتر از ارزیابی پویا لازم است مبانی نظری زیر را مدنظر قرار دهیم.

۳-۱. نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی (1978)

مطابق با نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی (1978)، یادگیری فرایندی اجتماعی تلقی می‌شود و مشخصه بارز آن نقش تعامل در رشد و شناخت است. این نظریه بر رابطه واسطه‌ای میان جهان و انسان که لزوماً بر پایه ارزیابی پویاست تأکید می‌کند. شناخت فرد از طریق تعاملاتی که در اجتماع دارد توسعه پیدا می‌کند و این عمل به تحولاتی بنیادین در مرحله یادگیری هر انسان منجر می‌شود. ویگوتسکی عقیده دارد رشد فرهنگی در هر شخص دو مرحله دارد: در مرحله اول شخص در اجتماع به میزان رشد کافی می‌رسد و پس از آن به مرحله رشد فردی وارد می‌شود.

۳-۲. نظریه منطقه مجاور رشد

در همین راستا، ویگوتسکی در اوایل دهه ۱۹۳۰ مفهوم منطقه مجاور رشد را مطرح کرد تا بر درک و شکل‌گیری توسعه ذهنی هر شخص تمرکز کند. وی معتقد بود که منطقه مجاور رشد به رابطه بین سطح واقعی دانش کنونی آن فرد و توانایی و قدرتی که یک عامل خارجی به شخص می‌دهد تا به مراحل بالاتر دست یابد، گفته می‌شود. فراهم کردن بازخوردهای مناسب همراه با واسطه‌گری بجا و به‌موقع معلم می‌تواند در فرایند تدریس و آزمون‌سازی پیام‌آور نتایج شگفت‌

انگیزی باشد. وقتی از منطقه مجاور رشد حرف می‌زنیم درحقیقت تعامل بین یک فرد با استعداد و یک فرد تازه‌کار را مورد بررسی قرار می‌دهیم. آن‌چنان که پیداست فرد تازه‌کار با کمک فردی دیگر کم‌کم به رشد و استقلال می‌رسد و قادر است به تنهایی یک کار را انجام دهد.

۳-۳. ارزیابی پویا

ارزیابی و ارزشیابی همیشه فرایند یادگیری را راحت‌تر کرده‌اند و درهای جدیدی را برای ورود به روش‌های آموزش جدید گشوده‌اند. وقتی صحبت از ارزیابی پویا می‌شود منظور بررسی تکتک فواصل آموزش و مداخله و میزان پیشرفت فرد است. ارزیابی پویا به دو زیرشاخه رویکرد مداخله‌گرانه و رویکرد تعاملانه تقسیم بندی می‌شود.

۳-۳-۱. رویکرد مداخله‌گرانه

به‌طور معمول در این دیدگاه یک ساختار پیش‌آزمون - پس‌آزمون برگزار می‌شود و پس از انجام پیش‌آزمون یک دوره آموزشی برای افراد در نظر گرفته خواهد شد. این رویکرد از فرایند تدریس، به‌منزله برنامه مداخله‌گر استفاده می‌کند و آموزشی که از طریق ارزیابی پویا در تکتک این بازه زمانی بین دو آزمون صورت می‌گیرد، به‌منزله ارزیابی پویا مداخله‌گرانه شناخته می‌شود. این رویکرد می‌تواند در مقیاس‌های بزرگ و به دو صورت نوشتاری و گفتاری انجام شود و اثر حاضر نیز از این رویکرد برای اعمال رویه تحقیق استفاده کرده است.

۳-۳-۲. رویکرد تعاملانه

در این رویکرد یادگیری همراه با تعامل و ارتباط با یک شخص با استعداد و یا با همکاری معلم صورت می‌پذیرد. طرفداران این رویکرد بر این باورند که فرد به‌تنهایی نمی‌تواند به دانش خود برای یادگیری اعتماد و اکتفا کند. آن‌ها حضور و مداخله شخصی دیگر را عامل پیشرفت و ترقی در یادگیری می‌دانند. خلاف رویکرد مداخله‌گرانه که هم امکان یادگیری از طریق گروهی و هم فردی را امکان‌پذیر می‌داند در رویکرد تعاملانه تنها آموزش فردی مدنظر قرار می‌گیرد و بسیار زمان‌بر است.

تحقیق حاضر بر مبنای چارچوب‌های نظری مطرح‌شده و رویکرد مداخله‌گرانه‌اش قصد دارد به بررسی تأثیر ارزیابی پویا و غیرپویا بر درک یادگیرندگان زبان انگلیسی سطح متوسط از کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست بپردازد که تاکنون توجه کمی را به خود

اختصاص داده است. پرسش تحقیق بدین شرح است:

آیا روش تدریس (ارزیابی پویا یا ارزیابی غیرپویا) تأثیر معناداری بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران دارد؟

۴. روش انجام تحقیق

۴-۱. جامعه آماری

برای پاسخ‌گویی به این پرسش، از سه گروه از زبان‌آموزان که مهارت و توانایی زبانی آن‌ها در آزمون تعیین سطح آکسفورد ارزیابی شده بود، در تحقیق حاضر استفاده کردیم. جمعیت کل موردنظر در این تحقیق، شامل ۸۵ یادگیرنده زبان انگلیسی فارسی‌زبان بوده‌اند. این زبان‌آموزان در مؤسسه آموزش زبان شکوه در شهر کلاله (استان گلستان - ایران) مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد ۶۶ زبان‌آموز زبان انگلیسی، که نمره‌های آن‌ها در آزمون تعیین سطح آکسفورد بین ۲۴ تا ۳۰ بود، به‌عنوان زبان‌آموز سطح متوسط انتخاب شدند. زبان‌آموزان خانم و آقا که در این تحقیق شرکت کرده بودند، در بازه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال قرار داشتند؛ زبان بومی یا مادری آن‌ها نیز فارسی بوده است و زبان انگلیسی را به‌منزله زبان خارجی مطالعه می‌کردند. پس از همگن‌سازی جمعیت نمونه، آن‌ها به سه گروه تقسیم شدند: الف) گروه ارزیابی پویا؛ ب) گروه ارزیابی غیرپویا؛ ج) گروه شاهد.

جدول ۱: توزیع و مشخصات اعضای شرکت‌کننده در هر گروه

Table 1: Distribution and Characteristics of Participants in Each Group

گروه	تعداد	بازه سنی	جنسیت
گروه ارزیابی پویا	۲۲	19-15	۱۳ خانم و ۹ آقا
گروه ارزیابی غیرپویا	۲۲	19-15	۱۲ خانم و ۱۰ آقا
گروه شاهد	۲۲	19-17	۱۲ خانم و ۱۰ آقا

۴-۲. مواد و ابزار تحقیق

تعداد سی کلیپ ویدئویی با مضمون معذرت‌خواهی و تعداد سی کلیپ با مضمون درخواست، از برنامه‌های *13 Reasons Why* و *Suits* انتخاب شدند که در بخش بعد، معرفی و بررسی

خواهند شد. به منظور همگن سازی جمعیت اعضای شرکت کننده، آزمون تعیین سطح آکسفورد اجرا شد. علاوه بر این، آزمون درک منظور شنیداری که توسط بیرجندی و درخشان (2014) طراحی و اعتبارسنجی شده است نیز پیش و پس از اجرای تکنیک های تدریس مزبور، برگزار شد. درخصوص میزان اعتبار و روایی این آزمون گفتنی است که میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده در آن ($\alpha = 0.82$) بوده است که بر اساس آستانه اعلام شده برای قابل قبول بودن آزمون در تحقیقات علمی که ($\alpha = 0.7$) است (Vogt, 2005)، استفاده از آن بلامانع بوده است.

۴-۲-۱. طرح واره های کنش گفتاری

به طور کل، سی طرح واره ویدئویی حاوی مضمون معذرت خواهی و سی طرح واره ویدئویی حاوی مضمون درخواست، از بخش های مختلف *13 Reasons Why* و *Suits* استخراج شدند. این ویدئوها که حاوی کنش های گفتاری معذرت خواهی و درخواست بوده اند، شرایط و محیط های مختلفی مثل دفتر کار، خانه، بیمارستان، زندان، رستوران، فروشگاه و غیره را نمایش می دادند. علاوه بر این، طرح واره های تصویری مذکور، راهبردهای مختلف معذرت خواهی و درخواست، مثل فاصله اجتماعی، قدرت و تحمیل نظر را نشان می دادند.

۴-۲-۲. آزمون تعیین سطح آکسفورد

به منظور شناسایی، جای گذاری و حصول اطمینان از همگنی و یکپارچگی تمام اعضای شرکت کننده، به لحاظ مهارت و توانمندی در زبان انگلیسی، آزمون تعیین سطح آکسفورد برگزار شد. این آزمون، یک روش قابل اعتماد و به لحاظ زمانی، مقرون به صرفه است که معلم ها می توانند از آن برای شناسایی سطح مهارت و توانایی های زبانی دانشجویان استفاده کنند. این آزمون، برای نخستین بار در نشریه دانشگاه کمبریج و واحد تدریس زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی یا دوم، معرفی شد. آزمون تعیین سطح آکسفورد، دو نسخه متفاوت دارد؛ نسخه اول، یک نسخه کامپیوتری^{۲۷} است و نسخه دوم، روی کاغذ و به صورت مکتوب^{۲۸} انجام می شود. نسخه کامپیوتری این آزمون، شامل پرسش های چندگزینه ای است که شرکت کننده باید پاسخ آن را در کامپیوتر علامت بزند. از سوی دیگر، در نسخه مکتوب و کاغذی، دو بخش طراحی شده بود. بخش اول، شامل ۴۰ پرسش بود که دانشجویان سطح متوسط باید آن ها را پاسخ می دادند؛ و اعضای شرکت کننده در تحقیق حاضر نیز بخش اول آزمون را تکمیل کردند. طبق نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد، دانشجویانی که نمره شان بین ۲۴ تا ۳۰ باشد، در سطح متوسط قرار می -

گیرند. این دانشجویان، به‌منزله اعضای شرکت‌کننده در تحقیق حاضر انتخاب شده‌اند. جدول ۲ جزئیات مربوط به رتبه‌بندی سطح مهارت و توانمندی زبانی دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۲: معیار نمره‌دهی در آزمون تعیین سطح آکسفورد

Table 2: Oxford Placement Test Scoring Criterion

نمره	سطح مهارت و توانمندی زبانی
۱۵-۰	پیش‌مبتدی
۲۳-۱۶	مبتدی
۳۰-۲۴	متوسط
۴۰-۳۱	پیشرفته

۳-۲-۴. پیش‌آزمون و پس‌آزمون (درک منظورشناختی شنیداری کنش گفتاری درخواست و معذرت‌خواهی)

این آزمون برای نخستین‌بار توسط بیرجندی و درخشان (۲۰۱۴) طراحی و معرفی شد. آزمون درک منظورشناختی شنیداری، مشتمل بر ۲۵ قطعه مکالمه است و هر مکالمه، چند زیربخش دارد. دانشجویان زبان‌آموز، پیش و پس از اجرای تکنیک‌های مختلف ارزیابی، موردآزمون قرار گرفتند.

۳-۴. رویه‌های تحقیق

برای آزمون تأثیرات ارزیابی پویا و مقایسه آن با تأثیر ارزیابی غیرپویا بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست، مراحل زیر طی شده‌اند. در گام نخست، باید از یک‌دستی و یکپارچگی جمعیت نمونه اطمینان حاصل می‌کردیم. بنابراین، از آزمون تعیین سطح آکسفورد استفاده کردیم که متشکل از ۴۰ پرسش چندگزینه‌ای بود. تمام اعضای شرکت‌کننده در این تحقیق، از زبان‌آموزان سطح متوسط بوده‌اند. زمان مختص به آن آزمون، معادل با ۳۰ دقیقه بوده است. تعداد کل اعضای جمعیت نمونه معادل ۸۵ نفر بوده است که از میان آن‌ها، ۶۶ مورد به‌منزله اعضای همگن با هم در سطح متوسط انتخاب شدند.

گام دوم، شامل اجرای پیش‌آزمون بود که در آن مرحله، آزمون درک منظورشناختی شنیداری برگزار شد. این آزمون، دقیقاً یک روز قبل از شروع کلاس‌ها و اجرای روش‌های

ارزیابی ذکرشده برگزار شد. هدف از برگزاری این آزمون، کسب شناخت درباره میزان درک زبان آموزان از مکالمات شنیداری و سنجش عملکرد آنها در فهم کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست بوده است؛ و این اطلاعات، پیش از استفاده از ویدئوهای کمک‌آموزشی و اجرای ارزیابی پویا و غیرپویا موردنیاز بوده‌اند.

در گام سوم، گروه‌ها تعیین شدند. اعضای شرکت‌کننده در این تحقیق، به سه گروه مختلف، شامل گروه ارزیابی پویا، گروه ارزیابی غیرپویا و گروه شاهد تقسیم شدند. پس از تقسیم گروه‌ها، تعدادی کلیپ ویدئویی که از فصل‌ها و بخش‌های مختلف برنامه‌های *13 Reasons Why* و *Suits* انتخاب شده بودند، برای شرکت‌کنندگان به نمایش درآمدند. مدت‌زمان برگزاری این جلسات، معادل دو جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در هفته بود.

در مرحله آخر، بعد از گذشت یک ماه تدریس، پس‌آزمون برگزار شد. پس‌آزمون، مشابه با پیش‌آزمون بوده است؛ با این تفاوت که ترتیب پرسش‌ها تغییر یافته است تا تأثیر تمرین و به-یادسپاری کاهش یابد. این آزمون، با هدف سنجش درک منظورشناختی دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست برگزار شد. اطلاعات مربوط به فرایندهای اجراشده برای هرکدام از گروه‌ها، به‌صورت جداگانه در ادامه ارائه شده‌اند:

۴-۳-۱. گروه ارزیابی پویا

در گروه ارزیابی پویا، تعداد ۱۳ خانم و ۹ آقا در بازه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال حضور داشتند. طی هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و دو روز در هفته، روش تدریس مبتنی بر کلیپ‌های ویدئویی برای آنها اجرا شد. در این گروه، فعالیت‌های زیر به اجرا رسیده‌اند:

۱. اعضای شرکت‌کننده، فرصت و امکان داشته‌اند که روش تدریس مبتنی بر ارزیابی پویا را از معلم خود دریافت کنند و معلم نیز در نقش یک میانجی یا راهنما عمل می‌کرده است.
۲. میانجی یا راهنما، تمام تمرکز و توجه خود را به حل مسئله‌های دانشجویان اختصاص می‌داده است.

۳. میان دانشجویان با معلم و با دانشجویان دیگر، تعامل وجود داشته است.
۴. میانجی یا معلم، تمام جزئیات مربوط به کنش‌های گفتاری را تحت پوشش قرار داده و توضیح می‌داده است.

۵. میانجی یا معلم، بر تدریس مشخصه‌های اجتماعی - زبان‌شناختی و منظور - زبان -

شناختی متمرکز بوده است.

۶. اصول منظورشناسی تدریس می‌شده است.

۷. سطح و جایگاه اجتماعی گویشوران، موردنظر بوده است.

۸. شناسایی و تمرین راهبردهای کاربردی مختلف برای درک و تولید کنش‌های گفتاری در کانون توجه بوده‌اند.

۹. معلم یا میانجی، کاربرد ساختارهای دستوری مرتبط را شناسایی می‌کرده است.

۱۰. شخص معلم یا میانجی، کاربردهای نشان‌گرها و عناصر وقفه‌انداز، مثل «خب، ام، در حقیقت» را تحلیل می‌کرده است.

۱۱. شخص معلم یا میانجی، زبان را به قصد شناسایی اهداف و مقاصد گوینده تحلیل می‌کرده است.

۱۲. شخص معلم یا میانجی، بر کاربرد عناصر ادب/ رسمیت/ صراحت در تعامل‌ها و مراودات میان گویشوران تأکید و تمرکز داشته است.

۱۳. معلم یا میانجی، بازخوردها و سرنخ‌های راهگشایی درباره مسئله‌ها و سؤال‌های موردنظر دانشجویان در اختیار قرار می‌دهاند تا آن‌ها بتوانند نقاط ضعف خود را بشناسند و آن را حل کنند.

۲-۳-۴. گروه ارزیابی غیرپویا

در گروه ارزیابی غیرپویا، تعداد ۱۲ دانشجوی زبان‌آموز خانم و ۱۰ دانشجوی زبان‌آموز آقا حضور داشته‌اند که سن آن‌ها بین ۱۵ تا ۱۹ متغیر بوده است. این افراد طی دو روز در هفته و به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، از طریق ویدئوهای کمک‌آموزشی، آموزش دریافت می‌کردند. برای این گروه، فعالیت‌های زیر به اجرا می‌رسیده است:

۱. تمرکز اصلی معلم و روش تدریس وی بر واژگان معطوف بوده است.

۲. معلم بر تدریس ساختارهای دستوری متمرکز بوده است.

۳. راهبردهای کنش‌های گفتاری و لحن منظورشناختی، چندان موردتوجه نبوده است.

۴. قدرت و اختیار تام، در دست معلم بوده است و وی، هیچ بازخورد و هم‌پارایی در طول جلسه ارزیابی ارائه نکرده است.

۵. اولویت معلم، تمرکز بر مواد درسی کلی و عمومی بوده است.

۶. معلم بر جزئیات تمرکز نداشته است.

۳-۳-۴. گروه شاهد

اعضای این گروه، شامل ۱۲ دانشجوی زبان آموز خانم و ۱۰ دانشجوی زبان آموز آقا بوده‌اند که سن آنها بین ۱۷ تا ۱۹ بوده است و دوره‌های مکالمه و زبان آموزی عادی را دریافت کرده‌اند. در کلاس‌های درس این گروه، هیچ بازخوردی درباره راهبردهای کنش گفتاری ارائه نمی‌شد.

۵. تحلیل داده‌ها

۱-۵. نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد

برای بررسی و تأیید یکدستی و یکپارچگی اعضای جمعیت تحت بررسی، به لحاظ توانمندی و مهارت‌های زبانی، آزمون تعیین سطح آکسفورد اجرا شد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهند که تمام سه گروه، تقریباً از سطوح مشابه مهارت و توانمندی زبانی برخوردارند.

جدول ۳: آمار توصیفی آزمون تعیین سطح فوری آکسفورد

Table 3: Descriptive Statistics for OQPT

نتایج آماری		گروه‌بندی	
۲۶.۳۳	میان	گروه ارزیابی پویا	آزمون تعیین سطح فوری آکسفورد
۲.۲۶	انحراف از معیار		
۲۴.۰۰	کمینه		
۳۰.۰۰	بیشینه		
۲۶.۶۶	میان	گروه ارزیابی غیرپویا	
۲.۱۸	انحراف از معیار		
۲۴.۰۰	کمینه		
۳۰.۰۰	بیشینه		
۲۶.۵۰	میان	گروه شاهد	
۲.۳۵	انحراف از معیار		
۲۴.۰۰	کمینه		
۳۰.۰۰	بیشینه		

۲-۵. ارزیابی نرمالیت (عادی بودن) داده‌ها (آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^{۲۹})

از آنجایی که داده‌های نرمال یا عادی، از شروط مفروض در آزمون‌های منظورشناختی است، بنابراین، ارزیابی نرمالیه یا عادی بودن داده‌ها را باید به‌منزله یک پیش‌نیاز در بسیاری از آزمون‌های آماری لحاظ کرد. بر این اساس، برای تصمیم‌گیری درباره اینکه آیا جمعیت تحت‌بررسی، عادی است یا نه، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. در جدول ۴ نتایج آزمون آماری کولموگروف - اسمیرنوف را مشاهده می‌کنید. این آزمون، به‌قصد ارزیابی نرمالیت یا عادی بودن توزیع امتیازها اجرا شده است. یک نتیجه آماری غیرمعنادار (رقم معناداری بالاتر از ۰.۰۵)، نرمالیت یا عادی بودن توزیع را نشان می‌دهد.

جدول ۴: نرمالیت نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون

Table 4: Tests of Normality for Pretest and Posttest

آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف الف			آزمون شاپیرو-ویلک ^{۳۰}		
اطلاعات آماری	درجه آزادی	معناداری	اطلاعات آماری	درجه آزادی	معناداری
۱۰۰	۶۶	*.۲۰۰	۹۴۰	۶۶	.۰۹۱
۰۹۰	۶۶	*.۲۰۰	۹۵۰	۶۶	.۱۱۱

الف. اصلاح معناداری لیلیفورس^{۳۱}

* این رقم، کران پایین معناداری واقعی است.

همانطور که در جدول ۴ آمده است، مقدار به‌دست‌آمده برای معناداری پیش‌آزمون و پس‌آزمون، معادل ۰.۲۰۰ بوده که بالاتر از ۰.۰۵ است. بنابراین، برای تحلیل این داده‌ها از آمارهای پارامتریک استفاده شده است.

۳-۵. نتایج مرتبط با پرسش تحقیق

پرسش موردبررسی در تحقیق حاضر، از این قرار بود که: آیا روش تدریس (ارزیابی پویا یا ارزیابی غیرپویا) تأثیر معناداری بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران دارد؟ آمار توصیفی مربوط به پیش‌آزمون

برای تمام سه گروه، به طور مفصل در جدول ۵ ارائه شده است. طبق نتایج مندرج در این جدول، مقادیر میانه برای پیش‌آزمون در گروه‌های ارزیابی پویا، ارزیابی غیرپویا و شاهد، به ترتیب عبارت‌اند از ۵۸.۸۸، ۵۵.۹۲ و ۵۵.۶۷.

جدول ۵: آمار توصیفی برای پیش‌آزمون

Table 5: Descriptive Statistics for Pretest

اطلاعات آماری		گروه‌بندی	
۵۸.۵۸	میانه	گروه ارزیابی پویا	پیش‌آزمون
۲۱.۱۹	انحراف از معیار		
۲۷.۰۰	کمینه		
۹۱.۰۰	بیشینه		
۵۵.۹۲	میانه	گروه ارزیابی غیرپویا	
۱۸.۹۵	انحراف از معیار		
۲۹.۰۰	کمینه		
۸۸.۰۰	بیشینه		
۵۵.۶۷	میانه	گروه شاهد	
۲۰.۱۱	انحراف از معیار		
۲۶.۰۰	کمینه		
۸۶.۰۰	بیشینه		

اما، برای حصول اطمینان از اینکه گروه‌ها به لحاظ آماری به هم قرابت دارند، از آزمون آنوای یک‌سویه استفاده شد. همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌کنید، مقدار معناداری برابر با ۰.۹۲۶ است که بالاتر از ۰.۰۵ است. به همین دلیل، چنین می‌توان نتیجه گرفت که میان امتیازهای میانگین سه گروه، تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۶: آمار توصیفی آزمون آنوای یک‌سویه برای پیش‌آزمون

Table 6: One-Way ANOVA Descriptive Statistics for Pretest

معناداری	F	میانگین مربع	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰.۹۲۶	۰.۷۸	۳۱.۳۶	۲	۶۲.۷۲	بین گروه‌ها
		۴۰۴.۵۰	۶۳	۱۳۳۴۸.۵۰	درون گروه‌ها
			۶۵	۱۳۴۱۱.۲۲	کل

از سویی دیگر آمار توصیفی مربوط به پس‌آزمون برای تمام گروه‌ها در جدول ۷ ارائه شده است. طبق نتایج مندرج در این جدول، مقادیر میانه برای پس‌آزمون در یک گروه ارزیابی پویا و دو گروه ارزیابی غیرپویا، به ترتیب معادل با ۱۱۷.۴۲، ۷۲.۸۳ و ۶۱.۵۸ بوده که حاکی از یک تفاوت معنادار میان گروه‌هاست.

جدول ۷: آمار توصیفی مربوط به پس‌آزمون
Table 7: Descriptive Statistics for Posttest

نتایج آماری		گروه‌بندی	
۱۱۷.۴۲	میانه	گروه ارزیابی پویا	پس‌آزمون
۲۰.۰۱	انحراف از معیار		
۸۴.۰۰	کمینه		
۱۴۳.۰۰	بیشینه		
۷۲.۸۳	میانه	گروه ارزیابی غیرپویا	
۲۳.۸۳	انحراف از معیار		
۴۰.۰۰	کمینه		
۱۱۸.۰۰	بیشینه		
۶۱.۵۸	میانه	گروه شاهد	
۱۸.۱۳	انحراف از معیار		
۳۶.۰۰	کمینه		
۹۰.۰۰	بیشینه		

اما برای آنکه متوجه شویم که آیا گروه‌ها به لحاظ آماری با هم تفاوت دارند یا خیر، از آزمون آنوای یک‌سویه استفاده کرده‌ایم. همانطور که در جدول ۸ مشاهده می‌کنید، مقدار معناداری معادل با ۰.۰۰ و کوچکتر از ۰.۰۵ است. علاوه بر این، این بدان معناست که هرگونه تغییر در مقدار میانه نمره‌های گروه‌ها در پس‌آزمون را می‌توان به روش‌های تدریس مختلف که به هرکدام ارائه شده است، نسبت داد. مقدار تنوع‌پذیری میان گروه‌ها (مجموع مربعات بین گروه‌ها: ۲۰۹۲۶.۳۸) نسبت به مقدار تنوع‌پذیری در درون گروه‌ها (مجموع مربعات درون گروه‌ها: ۱۴۲۷۱.۵)، بیشتر است؛ و این بدان معناست که گروه‌ها به لحاظ آماری با هم تفاوت

دارند. به بیان دقیق‌تر: $F(2, 63) = 24.19$ و $p = .000$. به همین دلیل، چنین می‌توان نتیجه گرفت که میان مقادیر میانه نمره‌های این سه گروه، تفاوت آماری معنادار وجود دارد.

جدول ۸: آمار توصیفی مربوط به آزمون آنوای یک‌سویه برای پس‌آزمون

Table 8: One-Way ANOVA Descriptive Statistics for Posttest

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربع	F	معناداری
۲۰۹۲۶.۳۸	۲	۱۰۴۶۳.۱۹	۲۴.۱۹	.۰۰۰
۱۴۲۷۱.۵۰	۶۳	۴۳۲.۴۷		
۳۵۱۹۷.۸۸	۶۵			
کل				

از آنجایی که مقدار به‌دست‌آمده، وجوه تفاوت و اختلاف را نشان نمی‌دهد، از آزمون تعقیبی توکی برای پیدا کردن تفاوت‌های معنادار آماری میان گروه‌ها استفاده شده است. همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌کنید، مقادیر معادل با اختلاف میان گروه ارزیابی پویا و گروه‌های ارزیابی غیرپویا، کم‌تر از ۰.۰۵ هستند. به همین دلیل، چنین می‌توان نتیجه گرفت که گروه ارزیابی پویا و دو گروه ارزیابی غیرپویا، به لحاظ آماری با هم تفاوت معنادار دارند. اما نتایج حاصل از مقایسه دو گروه ارزیابی غیرپویا نشان می‌دهند که این دو، به لحاظ آماری با هم تفاوت ندارند ($p = .392 > .05$).

جدول ۹: آزمون‌های تعقیبی توکی برای پس‌آزمون

Table 9: Post Hoc Tests for Posttest

گروه‌بندی (I)	گروه‌بندی (J)	میانگین تفاضل (I-J)	خطای استاندارد	معناداری
ارزیابی پویا	ارزیابی غیرپویا	*۴۴.۵۸	۸.۴۹	.۰۰۰
	گروه شاهد	*۵۵.۸۳	۸.۴۹	.۰۰۰
ارزیابی غیرپویا	ارزیابی پویا	*-۴۴.۵۸	۸.۴۹	.۰۰۰
	گروه شاهد	۱۱.۲۵	۸.۴۹	.۳۹۲
گروه شاهد	ارزیابی پویا	*-۵۵.۸۳	۸.۴۹	.۰۰۰
	ارزیابی غیرپویا	-۱۱.۲۵	۸.۴۹	.۳۹۲

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر ارزیابی پویا و ارزیابی غیرپویا بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در میان دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران به تألیف رسیده است. برای دستیابی به هدف تحقیق، ۶۶ دانشجوی زبان انگلیسی که در مؤسسه آموزش زبان شکوه در شهر کلاله استان گلستان (ایران) درس می‌خواندند، در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. این اعضا به سه گروه مختلف تقسیم شدند و به مدت ۸ جلسه، آموزش دریافت کردند. همگنی مهارت‌ها و توانمندی‌های زبانی این اعضا، بر مبنای نتیجه آزمون تعیین سطح آکسفورد به تأیید رسیده است. برای تمام گروه‌ها و پس از اجرای روش‌های تدریس موردنظر، آزمون درک منظورشناختی شنیداری اجرا شد و توانمندی دانشجویان در درک منظور مکالمات شنیداری موردسنجش قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحقیق، از این اصل که میان نتایج و یافته‌های مربوط به سه گروه مختلف، تفاوت آماری معنادار وجود دارد، پشتیبانی می‌کنند. به علاوه، یافته‌ها نشان داده‌اند که گروه ارزیابی پویا نسبت به گروه‌های دیگر، عملکرد بهتری از خود نشان داده است.

میان عملکرد گروه ارزیابی پویا و دو گروه ارزیابی غیرپویا در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تفاوت معنادار آماری وجود داشته است و دلیل برتری گروه نخست نسبت به دو گروه دیگر، بازخوردهای مناسب معلم در طول فرایند تدریس برای دانشجویان بوده است. اما برای حصول اطمینان قطعی از تفاوت آماری میان گروه‌های مختلف، از آزمون آنوای یک‌سویه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن‌ها در جدول‌های ۸ و ۹ ارائه شده‌اند. طبق نتایج مندرج در این جدول‌ها، چنین می‌توان نتیجه گرفت که میان گروه‌های مختلف تحت‌بررسی، تفاوت معنادار وجود دارد و گروه ارزیابی پویا، نسبت به گروه شاهد و گروه ارزیابی غیرپویا عملکرد بهتری داشته است. نتایج حاصل از پژوهش‌های کوزولین و گرب (۲۰۰۲)، لنتلف و پوهنر (۲۰۱۱)، رضوی و طباطبایی^{۳۲} (۲۰۱۴) و شاهسوار^{۳۳} و همکاران (۲۰۱۸) پیرامون کاربرد تکنیک ارزیابی پویا در سطوح مختلف کلاس‌های آموزش زبان، با یافته‌های پژوهش حاضر تطابق داشته است.

نتایج حاصل از تحلیل‌ها در پژوهش حاضر، حاکی از برتری تکنیک ارزیابی پویا و عملکرد

بهتر گروه‌های ارزیابی پویا نسبت به گروه‌های ارزیابی غیرپویا و شاهد هستند. اولین و مهم‌ترین مزیت تکنیک ارزیابی پویا، بهبود عملکرد مستقل دانشجویان و مهارت‌های ایشان در نتیجه دریافت راهنمایی از معلم است، زیرا معلمان پیرو این تکنیک، دانشجویان را در کسب موفقیت در آینده یاری می‌کنند. دومین نقطه قوت این رویکرد، ادغام روش تدریس و عمل ارزیابی در یکدیگر است که نه تنها فرصت پیش‌روی از گذشته به حال را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد، بلکه بر مبنای منطقه مجاور رشد آن‌ها، امکان پیشرفت به‌سوی دستاوردهای آتی را نیز فراهم می‌کند. مزیت سوم نیز آن است که تکنیک ارزیابی پویا، بر تأثیرات موقت فراگیری متمرکز نیست، بلکه هدف از اجرای آن، ایجاد تغییرات و بهبودهای دائم در دانشجویان است که به پیشرفت و ترقی منجر خواهند شد.

مستندات به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر نشان داده‌اند که سطح توانایی و مهارت منظورشناسی یادگیرندگان زبان انگلیسی و همچنین، تشابه نمره‌های آن‌ها با هم در آزمون‌ها، تشابه عملکرد آن‌ها را در تمام آزمون‌های آتی پیش‌بینی نمی‌کنند. در اصل، میان دانشجویان، بر حسب منطقه مجاور رشد آن‌ها، تفاوت وجود دارد. بنابراین، با استناد به بازخوردهای مشابه در یک آزمون برای تمام دانشجویان با سطح مهارت و توانمندی یکسان نمی‌توان ادعا کرد که تمام دانشجویان، عملکرد مشابه دارند. تکنیک ارزیابی پویا، عملکرد کنونی هر دانشجو را با عملکرد او در گذشته مقایسه می‌کند و بر مبنای اختلافات، اطلاعاتی درباره روند پیشرفت و ترقی آن دانشجو ارائه می‌دهد. بنابراین، در تکنیک ارزیابی پویا، یادگیری به‌منزله فرایندی شخصی و فردمحور تلقی می‌شود و هر دانشجو می‌تواند تا حد آستانه منطقه مجاور رشد خود پیشرفت داشته باشد. بنابراین، همه دانشجویان، صرف‌نظر از سطح مهارت و توانمندی خود، می‌توانند از طریق دریافت تکنیک تدریس مبتنی بر ارزیابی پویا، به پیشرفت دست پیدا کنند؛ البته به شرط آنکه معلم، بازخوردهای صحیح و مناسب در اختیار آن‌ها قرار دهد.

نتایج حاصل از تحقیق حاضر، با نتایج حاصل از پژوهش ایستیفی^۴ (2009)، هم‌راستا و هماهنگ هستند. در آن پژوهش، چنین ادعا شده بود که دانشجویان زبان انگلیسی (به‌منزله زبان خارجی)، با استفاده از عبارت‌های بیانی معذرت‌خواهی و درخواست، اقدام به اجرای کنش گفتاری معذرت‌خواهی می‌کنند و این تکنیک را بیش از هر راهبرد دیگری به‌کار می‌گیرند. طبق نتایج حاصل از آن تحقیق نیز گروه ارزیابی پویا نسبت به گروه‌های ارزیابی غیرپویا و شاهد،

عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهد. شاهسوار و همکاران (۲۰۱۸) هم به بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر پیشرفت دانش کاربردشناسی پرداخته و ماحصل این تحقیق که با نتایج مطالعه حاضر هم‌راستا بوده است حاکی از آن است که ارزشیابی پویا تأثیر مثبتی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان دارد و نمرات زبان‌آموزان تحت تأثیر آن مداخله‌هاست و نه سطح زبانی قبلی آن‌ها. پژوهش کمالی و همکاران (۲۰۱۸) هم با اثر حاضر هم‌عقیده است و در زمینه تدریس قواعد شرطی نوع دوم از طریق ارزشیابی پویا به عملکرد مثبت زبان‌آموزان رسیده است. در همین راستا، بهراملو و اسماعیلی (۲۰۱۹) که به بررسی تقویت واژگان با اعمال ارزشیابی پویا پرداخته بودند، بر مثبت بودن و پیشرفت دانش واژگانی از این طریق تأکید کرده‌اند و نتایج پژوهش آن‌ها با تحقیق حاضر هم سو و هماهنگ است. زنگویی و همکاران (۲۰۱۹) هم در بررسی خود از تأثیر مثبت ارزشیابی پویا کامپیوتری بر دانش کاربردشناسی اظهار داشتند که ارزیابی‌های سنتی توانایی‌های زبان‌آموزان را نادیده می‌گیرد و اعمال آن می‌تواند سبب تفاوت‌های قابل توجهی در نمرات زبان‌آموزان شود.

در پژوهش حاضر، تأثیر ارزشیابی پویا و غیرپویا بر درک کنش گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست در دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط در ایران مورد بررسی قرار گرفته است و اجرای پژوهش‌های کامل‌تر درباره جوانب دیگر این روش هم می‌تواند جالب‌توجه باشد. از آنجایی که تعداد اعضای شرکت‌کننده در این تحقیق، محدود بوده است، اجرای پژوهش بر جمعیت‌های بزرگ‌تر و با سطوح مهارت و توانمندی زبانی متفاوت، حائز اهمیت خواهد بود. پژوهش حاضر بر دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی و درخواست متمرکز بوده است، به همین جهت بررسی دیگر جنبه‌های کنش‌های گفتاری، مثل انکار، نیز بسیار ارزشمند خواهد بود. همچنین، اعمال ارزشیابی پویا بر دیگر زیرشاخه‌های منظورشناسی از جمله دانش منظور ضمنی فردی و قاعده‌مند هم می‌تواند مدنظر قرار گیرد، همانطور که درخشان (۲۰۱۹) در تحقیقی به بررسی ارتباط میان سطح بسندگی زبانی و دانش منظور ضمنی فردی و قاعده‌مند در بین دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی پرداخت و ارزشیابی پویا می‌تواند به عنوان مؤلفه دیگری در چنین تحقیقاتی جای گیرد. از آنجایی که تعداد جلسات تدریس در پژوهش حاضر نسبتاً محدود بوده است، افزایش شمار جلسات در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود.

قدردانی: این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی به شماره ۹۸۱۸۹۱ است. نویسندگان این اثر

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Dynamic Assessment
2. Vygotsky
3. Zone of Proximal Development (ZPD)
4. Interlanguage Pragmatics
5. Oxford Quick Placement Test (OQPT)
6. Listening Pragmatic Comprehension Test
7. Post hoc test of Tukey
8. Haywood & Lidz
9. Gettinger
10. Jitendra and Kameenui
11. Kozulin & Grab
12. Poehner
13. Roever
14. Leech
15. Sociopragmatic Competence
16. Pragmalinguistic Competence
17. Eslami Rasekh
18. Crandall and Basturkmen
19. Mardani
20. Shariati and Chamani
21. Illocutionary Force Indicative Device (IFID)
22. Jernigan
23. Stargate
24. Scheffe
25. Hashemi Shahraki
26. Bahramlou & Esmaili
27. Computer Based (CB)
28. Paper and Pen (P&P)
29. Kolmogorov-Smirnov Test
30. Shapiro-Wilk
31. Lilliefors
32. Razavi and Tabatabaei
33. Shahsavar
34. Istifci

8. Reference

- Alcón-Soler, E. (2002). Relationship between teacher-led versus learners' interaction and the development of pragmatics in the EFL classroom. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 359-377.
- Alcón-Soler, E., & Martí'nez-Flor, A. (2005). Editors' introduction to pragmatics in instructed language learning. *System*, 33(3), 381-384.
- Bahramlou, K., & Esmaeili, A. (2019). The effects of vocabulary enhancement exercises and group dynamic assessment on word learning through lexical inferencing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(4), 889-901.
- Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2014). Pragmatic comprehension of apology, request and refusal: An investigation on the effect of consciousness-raising video-driven prompts. *Applied Research on English Language*, 3(1), 67-86.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49(1), 44-58.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT Journal*, 58(1), 38-49.
- Derakhshan, A. (2019). The relationship between Iranian EFL learners' proficiency level and their knowledge of idiosyncratic and formulaic implicatures. *Language Related Research*, 10(5), 1-27.
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75-94.
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness raising instruction on comprehension of apology and request. *TESL-EJ*, 18(4). Retrieved in June 2019 from: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6/>.

- Derakhshan, A. & Shakki, F. (2016). The effect of dynamic assessment on elementary EFL learners' listening comprehension through mediational strategies. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(2), 29-45.
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2020). The effect of implicit vs. explicit metapragmatic instruction on the Iranian intermediate EFL learners' pragmatic comprehension of apology and refusal. *Journal of Language Research*, 12(37), 151-175.
- Ebadi, S., & Asakereh, A. (2017). Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: A case of a beginner and an advanced learner. *Cogent Education*, 4(1), 2-18.
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2019). Mediating EFL learners' academic writing skills in online dynamic assessment using Google Docs. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 527-555.
- Ebadi, S., & Saeedian, A. (2015). The effects of computerized dynamic assessment on promoting at-risk advanced Iranian EFL students' reading skills. *Issues in Language Teaching*, 4(2), 26-1.
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). Using metapragmatic instruction to improve advanced EFL learners' pragmatic awareness. *TESL EJ*, 8(2), 1-12. Retrieved in July 2019 from: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6/>.
- Eslami-Rasekh, A., & Mardani, M. (2010). Investigating the effects of teaching apology speech act, with a focus on intensifying strategies, on pragmatic development of EFL learners: The Iranian context. *The International Journal of Language Society and Culture*, 30(1), 96-103.
- Farrokh, P., & Rahmani, A. (2017). Dynamic assessment of writing ability in transcendence tasks based on Vygotskian perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(10), 1-23.
- Gettinger, M. (1984). Measuring time needed for learning to predict learning

outcomes. *Exceptional Children*, 51(3), 244-248.

- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbooks and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 362-374.
- Hashemi Shahraki, S., Ketabi, S., & Barati, H. (2015). Dynamic assessment in EFL classrooms: Assessing listening comprehension in three proficiency levels. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(3), 73-89.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-252.
- Hill, K., & Sabet, M. (2009). Dynamic speaking assessments. *TESOL Quarterly*, 43(3), 537-545.
- Istifci, İ. (2009). The use of apologies by EFL learners. *English Language Teaching*, 2(3), 15-25.
- Jernigan, J. E. (2012). Output and English as a second language pragmatic development: The effectiveness of output-focused video-based instruction. *Canadian ELT Journal*, 5(4), 2-14.
- Jitendra, A.K., & Kameenui, E.J. (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment procedure: A description and analysis. *Remedial and Special Education*, 14(5), 6-18.
- Kamali, M., Abbasi, M., & Sadighi, F. (2018). The effect of dynamic assessment on L2 grammar acquisition by Iranian EFL learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 72-78.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell Publishers.
- Kasper, G., & Roever, C. (2002). Pragmatic in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.

- 317-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishing.
- Kozulin, A., & Grab, E. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology International*, 23(1), 112-127.
 - Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
 - Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. New York, NY: Longman.
 - Naeini, J., & Duvall, E. (2012). Dynamic assessment and impact on English language learners' reading comprehension performance. *Language Testing in Asia*, 2(2), 22-31.
 - Poehner, M.E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
 - Razavi, A., Tabatabaei, O. (2014). The effect of dynamic and non-dynamic assessment on acquisition of apology speech act among Iranian EFL learners. *Journal of Academic and Applied Studies*, 4(8), 1-20.
 - Roohani, A., Jam, B., Yeganeh, S., & Domakani, M. R. (2018). The effect of dynamic assessment on L2 learners' listening comprehension. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 59-70.
 - Rose, K. R., & Kasper, G. (Eds.) (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Shahsavar, M., Alavi, S. M., & Norouzi, M. H. (2018). Dynamic Assessment of pragmatic competence: A case of speech acts of Apology and request. *Journal of Foreign Language Research*, 8(1), 187-206.
 - Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., Derakhshan, A. (2020). Instructed second language English pragmatics in the Iranian context. *Journal of Teaching Language Skills*, 39(1), 201-252.
 - Shariati, M., & Chamani, F. (2010). Apology strategies in Persian. *Journal of*

Pragmatics, 42(1), 1689-1699.

- 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.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Tianshun, M. I. A. O., & Lv, M. (2013). *Dynamic assessment in ESL writing classroom*. London: Longman.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 3-26). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vogt, W. (2005). *Dictionary of statistics and methodology (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zangoei, A., Zareian, G., Adel, S. M. R., & Amirian, S. M. R. (2019). The impact of computerized dynamic assessment on Iranian EFL learners' interlanguage pragmatic development. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 6(4), 165-139.