شناسایی مؤلفه‌های ارزیابی پویا و اثربخشی آن بر آموزش زبان انگلیسی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف

▫ **مریم خدایار**، دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران
▫ **کیوان کاکابرایی***، دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران
▫ **کریم افشاری‌نیا**، دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران
▫ **مجید فرهیان**، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۹ ● تاریخ انتشار: بهمن و اسفند ۱۴۰۲ ● نوع مقاله: پژوهشی ● صفحات ۶۱ - ۸۱

چکیده

زمینه و هدف: برای ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف، ارزیابی پویا نسبت به ارزیابی‌های ثابت از اهمیت بیشتری برخوردار است. این روش برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که با اختلال خواندن هستند و مشکلات فرهنگی-اجتماعی برای یادگیری زبان دوم دارند، اثربخش‌تر می‌باشد. ازاین‌رو، مطالعه حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های ارزیابی پویا و اثربخشی آن بر آموزش زبان انگلیسی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف انجام گرفت.

روش: روش پژوهش حاضر ترکیبی از ۲ بخش کمی و کیفی است. جامعه آماری بخش کیفی پژوهش را خبرگان و صاحب‌نظران آموزشی و بخش کمی را دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی منطقه یک شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۰ تشکیل دادند. حجم نمونه در بخش کیفی تعداد ۱۰ صاحب‌نظر و در بخش کمی براساس روش نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر بود که به روش گمارش تصادفی در ۲ گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. برای شناسایی مؤلفه‌های عوامل رشددهنده و توانمندسازی از روش کیفی و طی مراحل کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) استفاده و در آخر برای تحلیل عاملی شاخص‌ها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. برای تجزیه‌وتحلیل یافته‌ها در بخش کمی از آمار توصیفی و آمار استنباطی و از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها: متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیرهای وابسته راهبردهای شناختی، حافظه، جبران، فراشناختی، بُعد اجتماعی، بُعد عاطفی و منفی‌نگری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از نظر مصاحبه‌کنندگان ۲ مؤلفه توانمندساز و رشددهنده را شناسایی کرد. نتایج نشان داد برنامه ارزیابی پویا بر راهبردهای شناختی، حافظه، جبران، فراشناختی، اجتماعی، عاطفی و منفی‌گرایی مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، ارزیابی پویا، توانمندساز، رشددهنده، کم‌توان ذهنی خفیف

* Email: kakabraee@gmail.com

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

مقدمه

انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا، کم‌توانی ذهنی را ناتوانی مشخص‌کننده به‌وسیله محدودیت‌هایی معنی می‌کند که در کارکرد هوشی و مهارت‌های سازشی، مفهومی، اجتماعی و عملی آنان پیش از ۱۸ سال بروز می‌کند. معیار تقسیم‌بندی این انجمن افراد با بهره هوشی ۵۰-۵۵ کم‌توان ذهنی خفیف، ۳۵ -۴۰ تا ۵-۵۵ کم‌توان ذهنی متوسط، ۲۰ تا ۲۵ تا ۳۵-۴۰ کم‌توان ذهنی شدید و کمتر از ۲۰-۳۰ کم‌توان ذهنی عمیق است (۱). دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، افراد با کم‌توانی ذهنی خفیف، افراد کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر نامیده می‌شوند. اهمیت بررسی زبان کودکان کم‌توان ذهن خفیف ازاین‌جهت است که می‌تواند ابعاد عمومی و خاص اکتساب زبان را روشن‌تر سازد. در اغلب افراد کم‌توان ذهنی، دوره رشد گفتار و زبان کندتر از حالت طبیعی می‌باشد. در این شرایط امکان فراهم می‌گردد که بتوان مراحل رشد گفتار در این افراد را بهتر و دقیق‌تر بررسی کرد (۲). یکی از عواملی که می‌تواند به آموزش زبان دوم این کودکان کمک کند، ارزیابی پویا است. ازآنجاکه کودکان کم‌توان ذهنی خفیف درک شنیداری کمتری دارند، ارزیابی پویا از طریق بهبود مهارت‌های زبان‌آموزی در درک شنیداری به این کودکان کمک می‌کند تا بتوانند زبان انگلیسی را یاد بگیرند.

مؤلفه‌ها و مهارت‌های مختلف زبان دوم نیاز به تمرین گسترده دارند (۳). درک شنیداری یکی از آن حوزه‌هایی است که تقریباً برای بسیاری از فارسی‌آموزان مشکلاتی ایجاد می‌کند. روش‌های مختلفی برای بهبود مهارت‌های زبان‌آموزان در درک شنیداری در ادبیات تدریس خارجی/زبان دوم پیشنهاد شده است. ارزیابی پویا یکی از رویکردهای پیشنهادی است که از پتانسیل آن برای انجام "ارزیابی تشخیصی کارآمد استفاده می‌شود. استفاده از رویکرد ارزیابی پویا شامل مداخله در فرآیند است، پاسخی که به پرسش‌های درک‌مطلب گوش دادن و ارائه میانجی‌گری استنتاج برای آن‌دسته از افرادی که نمی‌توانند به‌طور مستقل به پاسخ‌های صحیح دست یابند (۴).

بر این اساس، مربی یک تکلیف درک شنیداری متناسب با سطح مهارت فراگیران می‌دهد و عملکرد آنها را در حین انجام کار کنترل می‌کند. هر زمان که یادگیرنده نتواند پاسخ صحیح به پرسش‌ها را ارائه دهد، مربی به او اطلاع می‌دهد و به‌طور ضمنی حرکات میانجی را برای کمک به یافتن پاسخ مناسب ارائه می‌دهد. اگر یادگیرنده هنوز نتواند با استفاده از اشاره‌های ضمنی مشکل را حل کند، مربی (دوباره) با استفاده از نکات و نکات صریح فزاینده کمک می‌کند. این فرآیند برای تمام پرسش‌ها تکرار می‌شود تا زمانی که یادگیرنده تکلیف آموزشی را با موفقیت به پایان برساند. بسیاری از پژوهشگران (۴ و ۵)، سعی کرده‌اند اثربخشی ارزیابی پویا را بر توسعه درک شنیداری زبان‌آموزان از زبان‌های مختلف نشان دهند (۶). برای فهم بیشتر ارزیابی پویا به تعاریفی از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف اشاره می‌شود؛

ارزیابی پویا به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از ارزیابی هدفمند شناخته می‌شود که هدفمند بوده و به‌عنوان روشی برای آموزش دستورالعمل‌ها و بازخورد ارزیابی می‌کند (۷ و ۸). همچنین به‌عنوان راهی برای تشخیص اینکه آیا عملکرد پایین افراد نشانگر اختلالات زبان یا تفاوت‌های زبانی است، عمل می‌کند (۹). پونر[1] (۲۰۰۸) بیان می‌کند روش‌های بی‌شماری از ارزیابی پویا وجود دارد که اختلافشان فقط از روش‌های منحصربه‌فرد آنها برای ارائه مدیشن و تفسیر ZPD ناشی می‌شود (۱۰). به گفته لانتولف[2] و پونر (۲۰۱۳)، مدل‌های مداخله‌گر و تعامل‌گرا عمده‌ترین رویکردهای ارزیابی‌های پویا هستند (۱۱).

ارزیابی پویا نوعی ارزیابی جایگزین است که تدریس و ارزشیابی را در یک رویکرد آموزشی تعاملی با ارائه اشکال مناسب میانجیگری ادغام می‌کند (۱۲) و قادر است دستاوردهای یادگیرندگان را ارتقا دهد و توانایی‌های بالقوه را با ارائه جزئیات توانایی‌های آنها برای توسعه برنامه‌های مداخله بررسی کند (۱۳). در ارزیابی پویا به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که چگونه تکالیف خاص را تکمیل کنند و برای تسلط بر آنها، از پشتیبانی میانجی‌گری برخوردار می‌شوند. سپس بهبود توانایی آنها برای حل وظایف مشابه ارزیابی می‌شود (۱۴). ارزشیابی پویا با هدف ارزیابی پتانسیل یادگیری فرد با استفاده از فرآیندهای تدریس در فرآیندهای ارزیابی انجام می‌شود. اصلاح‌پذیری‌شناختی نشان داده‌شده در فرآیند ارزیابی به‌عنوان نشانه‌ای برای پتانسیل یادگیری در آینده درنظر گرفته می‌شود، مشروط بر اینکه مداخله‌ای برای به فعلیت رساندن پتانسیل یادگیری انجام شود (۱۵ و ۱۶). دقت بیشتر مطالعه‌گران بر روی دقت و عملکرد بوده است تا کارکردهای اجرایی. باوجوداینکه فرآیندهای آموزشی در ارزیابی پویا منجر به تسهیل یادگیری و بر راهبردهای فراشناختی متکی هستند

1. Poenhner
2. Leung

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

اما ادبیات و مبانی نظری بیشتر بر اجزای یادگیری و به‌عنوان مکانیسم‌های ضروری برای عملکرد ریاضی مورد توجه قرار گرفته است (۱۷ و ۱۸).

پیامدهای ارزیابی پویا از طریق میزان اثرگذاری آن بر موفقیت عملکرد یادگیری افراد شناسایی می‌شود. ریشه‌های تاریخی آن به ویگوتسکی و فویرشتان برمی‌گردد که آنها معتقدند ارزیابی پویا بر ۴ فرض استوار است: الف) گردآوری دانش، نشان‌دهنده کسب دانش جدید نیست، ب) همه افراد در سطح کمتر از حداکثر توانایی خود عمل می‌کنند، ج) بهترین آزمون برای بررسی عملکرد هر فردی به این صورت است که ابتدا بر روی نمونه‌ای از افراد اجراشده و نتایج مثبت و تأثیرگذار آن به‌دست آید و سپس مورد استفاده قرار گیرد. در فرآیند آموزش و بررسی ارزیابی پویا، موانع بسیاری وجود دارند که می‌توانند سبب شوند که توانایی واقعی فرد شناخته نشوند، به همین دلیل زمانی که این موانع برطرف شوند، معمولاً توانایی‌های افراد در سطح بالاتری بروز می‌کنند که با آنچه پیش‌بینی می‌شود، فاصله زیادی دارد (۱۹). ویگوتسکی، تفاوت بین افراد را در ۲ حوزه میزان توانایی آنها بدون کمک و با بهره‌گیری از کمک تعریف می‌کند و عنوان می‌کند که سطح عملکردی افراد، با بهره‌گیری از کمک دیگران می‌تواند توسعه پیدا نماید. در نظریه ویگوتسکی، ارزیابی پویا به ۲ دسته تقسیم می‌شود: سطح اول، میزانی است که در آن ارزیابی پویا با بهره‌گیری از تعامل بین فرد واسطه و یادگیرنده حاصل می‌شود و سطح دیگر که در آن مداخله‌گر در فرایند ارزیابی دخالت دارد (۲۰ و ۲۱).

بنا به نظر متخصصان این حوزه، یکی از مهم‌ترین کاربردهای ارزیابی پویا، توانایی آن برای کودکان کم‌توان ذهنی در راستای پیشگیری از ناتوانی یادگیری، اختلال احساس، اختلال شخصیت و نقص انگیزش می‌باشد. هدف ارزیابی پویا، شناسایی موانع یادگیری و عملکردی و دستیابی به راه‌حل‌هایی برای غلبه بر این موانع و افزایش اثربخشی یادگیری می‌باشد. به نظر ویگوتسکی (۱۹۹۸) 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 ارزیابی پویا دارد که رویکردی آموزشی است و توسط برخی از پژوهشگران مانند فورستاین، رند و هافمن، پونر و لنتلف[1] و استنبرگ و گریگورنکو اتخاذ شده است (۸). ارزیابی پویا به گفته لئونگ «مبتنی بر تعاملی پویا بین آزمون گیرنده و آزمون دهنده است که در آن آزمون گیرنده به مشکلات آزمون‌دهنده با پشتیبانی مناسب در قالب پرسش‌های هدایت‌کننده، تسهیلگرهای فراشناختی و دیگر اشکال بازخورد پاسخ می‌دهد (۲۲). نقش ارزیابی پویا بر یادگیری زبان را می‌توان این‌گونه بیان کرد که؛ ارزیابی پویا به‌عنوان زیرمجموعه ارزیابی تعاملی شامل یک فرم آگاهانه و کاملاً برنامه‌ریزی‌شده از آموزش میانجیگری و ارزیابی عملکرد فراگیران برای سنجش تأثیر آموزش بر یادگیری زبان آنها مفهوم یافته است (۲۳). ارزیابی پویا به‌عنوان یک روش سیال، مبتنی بر فرآیند، تشخیصی و انعطاف‌پذیر، ظرفیت نهفته افراد را از طریق راهنمایی در روند کسب مهارت‌های شناختی با استفاده از مدل تعاملی به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به درک روشنی از فرایندهای روان‌شناختی که زبان آموزان ممکن است در توسعه آینده خود نشان دهند و همچنین به‌عنوان وسیله‌ای برای تعیین نوع آموزش درنظر گرفته می‌شود یا مدیتیشن لازم برای فراگیران برای تحقق بخشیدن به این پتانسیل می‌باشد (۲۴). همان‌طور که پورنر (۲۰۰۸) بیان کرد، آنچه این مدل را از سایر مدل‌های آموزشی متمایز می‌کند، اولویت بالای آن نسبت به بهبود و تسهیل کسب مهارت‌ها و اطلاعات ضروری‌تر زبان‌آموزان برای کشف روش‌های کارآمد حل مسئله است. به‌عنوان نمونه، مدل‌های تأثیر تعامل‌گرایانه و مداخله‌گرایانه ارزیابی پویا بر مهارت نوشتن زبان آموزان EFL یا ESL در برخی مطالعات مقایسه شده است (۲۵ و ۲۶). در تأکید بر این امر مطالعه تویونسوای (۲۰۱۰) بود که نشان داد برای ارزیابی متن‌های نوشتاری زبان‌آموزان دوم با استفاده از هر ۲ مدل مداخله‌گر و تعامل‌گرا برای ارزیابی پویا انجام شده است (۲۵).

سوهرمن[2] (۲۰۲۰) سعی کرد تأثیرات ارزیابی پویا را بر درک خواندن دانش‌آموزان زبان انگلیسی بررسی کند. در این مطالعه موردی، ۵ دانشجو شرکت کردند و بررسی شد که آیا میانجیگری در ارزیابی پویا دستاوردهای درک مطلب دانش‌آموزان را توسعه می‌دهد یا خیر و میزان کمک به یادگیری میانجیگری در DA را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پس‌آزمون پیشرفت کلی را برای هر ۵ دانش‌آموز نشان داد. می‌توان استنباط کرد که تأثیر DA بر عملکرد مهارت خواندن شرکت‌کنندگان بسیار قابل توجه بود. به‌نظر می‌رسد میانجیگری در DA برای یادگیری با ویژگی‌های مختلف در هر دانش‌آموز مفید است (۲۷). مطالعات چن و

1. Poehner, M. E., and Lantolf, J.

2. Suherman, A.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان داد اثرات ارزیابی پویا را در طراحی یادگیری تشخیص گفتار برای حمایت از مهارت‌های انگلیسی زبان، دانش‌آموزان بررسی کرد. در این پژوهش، یک سیستم یادگیری تشخیص گفتار مبتنی بر DA برای سهولت صحبت کردن به زبان انگلیسی در دانش‌آموزان برنامه‌ریزی شد (۲۸).

به‌طورکلی، ارزیابی پویا تعاملی پویا بین آزمون‌گیرنده و آزمون‌دهنده می‌باشد که در آن آزمون‌گیرنده به مشکلات آزمون‌دهنده با پشتیبانی مناسب در قالب پرسشنامه هدایت‌کننده، تسهیل‌گرهای فراشناختی و دیگر اشکال بازخورد پاسخ می‌دهد که اصلی‌ترین رویکردهای آن مدل‌های مداخله‌ای و تعاملی هستند. ارزیابی پویای مداخله‌ای بیشتر شبیه اشکال خاصی از ارزیابی سنتی غیرپویا است و میانجی‌گرها باید رویکردی قابل پیش‌بینی را دنبال کنند که در آن تمامی تسهیلگرها، نکته‌ها و پرسش‌های هدایت‌کننده به شیوه‌ای سلسله مراتبی از ضمنی به صریح مرتب شده‌اند. انگیزه اصلی این اقدام تمایل برای به حداکثر رساندن عینیت ارزیابی است. حال آنکه در ارزیابی پویای تعاملی، میانجی‌گر با توجه به نیازهای آنی یادگیرنده در طول ارزیابی پاسخ می‌دهد (۲۹).

از این نظر، آموزش فراگیران زبان انگلیسی برای به‌کارگیری 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. به‌عنوان‌مثال، 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 (۳۰)؛ بنابراین از طریق ارزیابی پویا می‌توان به کودکان کم‌توان ذهنی به شکل مداخله‌ای کمک کرد تا بتوانند در آینده خود به‌تنهایی بیاموزند و انجام دهند، برای یادگیری راهبردهای جدید تلاش کنند، به بازاندیشی حل مسئله بپردازند. ارزیابی پویا به کودکان کم‌توان ذهنی خفیف کمک می‌کند تا بر مشکلات خواندن در موقعیت‌های جدید نقش مستقل ایفا کنند. از همه مهم‌تر آنکه این ارزیابی به کودکان کم‌توان ذهنی خفیف این امکان را می‌دهد که تا به مرحله خودتنظیمی برسند و به یادگیری مستقل بپردازند.

کودکان آموزش‌پذیر به‌علت ناتوانی شناختی ضعیف و عوامل فرهنگی-محیطی، در توانایی‌های درکی-حرکتی که مستلزم یکپارچه‌سازی اطلاعات محیطی و تصمیم‌گیری برای اجرای یک عمل ویژه عملکرد ضعیفی دارند. مهارت‌های درکی-حرکتی، به دسته‌ای از مهارت‌های درکی ازجمله درک اطلاعات فضایی یا دیداری، حل مسئله، راه‌حل آفرینی، دست‌کاری محیط، پردازش و پاسخگویی به محیط و مهارت‌های حرکتی از قبیل هماهنگی، تعادل، آگاهی‌های فضایی، زمانی، بدنی و جهت‌یابی اطلاق می‌شوند که به فرد این امکان را می‌دهند تا اطلاعات حسی را با شناخت بیشتری درک و پردازش کند (۳۱).

مطالعاتی مشابه در این زمینه انجام‌گرفته که در ادامه به آنها اشاره می‌شود؛ عبادی و نادری فرجاد (۲۰۱۹) در مطالعه خود بیان کردند یافته‌ها نه‌تنها از دیدگاه ویگوتسکی در مورد اهمیت ابزار ارزیابی پویا در کشف هوش پنهان و توانایی شناختی پشتیبانی می‌کند، بلکه مفاهیمی را برای ارزیابی و آموزش زبان دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. ارزیابی پویا با حرکات مدیتیشن ازجمله حضور واسطه، حافظه‌شناسی، پرسش‌های فکری و ترجمه می‌تواند بر اختلالات شناختی و رفتاری غلبه کند (۱۹). وکیلی و عبادی (۲۰۱۹) در مطالعه خود بیان داشتند میانجیگری آنلاین ارزیابی پویا برای پرداختن به اصالت در یادگیری زبان خارجی به‌اندازه کافی فراگیر است (۳۲). عبادی و آساکیره (۲۰۱۷) نشان دادند ارزیابی پویا منجر به خودتنظیمی فراگیران می‌شود بنابراین باید توجه معلمان و توسعه‌دهندگان مواد آموزشی را به نیازهای فردی فراگیران که می‌طلبد فراگیران را از طریق میانجی‌گری که در ارزیابی پویا وجود دارد آنها را به خودتنظیمی برساند (۳۳).

غفوریان و عاشوری (۱۳۹۶) بیان می‌کنند که از طریق کم کردن فاصله توان بالقوه و بالفعل، ارزیابی توان ذهنی بالقوه، ارزیابی آموخته‌ها، ارزیابی ظرفیت یادگیری، توجه به عملکرد و فرآیند، پیش‌آزمون، آموزش و بازآزمایی، تغییرپذیری ظرفیت هوشی (ارزیابی پویا) در سبک‌های یادگیری و شناسایی دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس درس، شیوه‌های تدریس برای کمک به دانش‌آموزان دیرآموز، الگوهای موفقیت‌آمیز چندمنظوره برای هم‌تدریسی در کلاس درس فراهم آورند و با ۳۰ راهکار نامبرده ارزیابی پویا می‌توانند به بهبود ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

کمک کنند (۳۴). جعفری گهر و کرمی (۱۳۹۴) بیان داشتند که آموزش راهبردهای خواندن و درک مطلب از طریق حاشیه‌نویسی در برگه آزمون و میانجیگری‌های شفاهی در ارزشیابی پویا اثرات آنی و تأخیری مثبتی بر افزایش آگاهی و به‌کارگیری چنین راهبردهایی به‌ویژه برای دانش‌آموزانی داشت که پیشرفت تحصیلی پایین‌تری داشتند (۱۵). بهراملو و اسماعیلی (۲۰۱۹) پس از ارزیابی زبان‌آموزان از طریق مقیاس دانش واژگانی به این نتیجه رسیدند که ارزیابی پویا به‌صورت گروهی در تقویت یادگیری کلمات زبان دوم بسیار مؤثر و مفید بوده است (۳۵). رضایی و قنبرپور (۲۰۱۹) بیان داشتند اجرای ارزشیابی پویا در آموزش زبان می‌تواند عدالت آموزشی، اعتبار و قابلیت اطمینان و تعمیم‌پذیری را در یادگیری بالا ببرد (۳۶). کمالی و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند ارزیابی پویا به یادگیری قواعد زبان کمک می‌کند (۳۷).

ناوارو و لارا[1] (۲۰۱۷) در رابطه با اهمیت ارزشیابی پویا برای آموزش و بازآزمایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف در یادگیری زبان دوم بیان کردند ارزشیابی پویا دارای اهمیت و ارزش بیشتری نسبت به ارزیابی‌های ثابت برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف دارد. ارزیابی پویا فرآیندهای مربوط به خواندن زبان را در بین ۶۰ دانش‌آموز با مشکلات درک خواندن ارزیابی و نشان داد امتیازات ارزیابی پویا برای اجرای EDPL به‌طور قابل‌توجهی اثربخش بوده است. نتایج مبنی بر آن است که این روش برای دانش‌آموزان معلولیت ذهنی که اختلال خواندن دارند و معلولیت‌های فرهنگی-اجتماعی برای یادگیری زبان دوم اثربخش بوده است (۳۸). کوکولین[2] (۲۰۱۴) و لیدز[3] (۲۰۱۴) در مطالعات خود اذعان دارند ارزیابی پویا از طریق مداخله برای تغییر میزان ظرفیت هوشی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و مهارت‌های خودتنظیمی و سازگاری شخصی-اجتماعی آنان را در مدرسه افزایش می‌دهد (۳۹ و ۴۰).

ارزیابی پویا به کودکان کم‌توان ذهنی خفیف کمک می‌کند تا آموخته‌هایشان مورد ارزیابی قرار گیرند، ازآنجایی‌که توان ذهنی دانش‌آموزان دیرآموز فاصله زیادی بین توان بالقوه و بالفعل آنهاست، ارزیابی پویا براساس قاعده آزمون، آموزش بازآزمایی این فاصله را به حداقل می‌رساند و ارزیابی از میزان یادگیری جای خود را به ارزیابی از میزان ظرفیت یادگیری می‌دهد و ظرفیت ذهنی قابل‌تغییر و بهبود تلقی می‌شود. مطالعات نشان داده است که از طریق ارزیابی پویا می‌توان ظرفیت هوشی این کودکان را تا حدودی افزایش داد. بازاندیشی، تکرار، تمرین و ممارست تاجایی‌که آنها را در یادگیری به خودتنظیمی برساند همچنین ارزیابی پویا می‌تواند تأخیر در مهارت‌های زبانی را در این کودکان تا حدودی برای آموزش زبان دوم کاهش دهد. ازآنجایی‌که این کودکان در مهارت‌های زبانی دارای محدودیت هستند این ارزیابی می‌تواند خلأهای یادگیری و آموزشی آنان را در فراگیری زبان دوم پُر کند. لذا با توجه به اهمیت ارزیابی پویا در اثرگذاری بر یادگیری زبان دوم در این کودکان امید داریم در این مطالعه به نتایج مفیدی دست یابیم ازاین‌روی پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این پرسش است که آیا ارزیابی پویا در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف اثربخش است؟

روش

پژوهش حاضر ترکیبی (کیفی و کمی) می‌باشد از یک‌طرف داده‌بنیاد (مصاحبه نیمه ساختاریافته) و از سوی دیگر از نوع پژوهش‌های میدانی-نیمه‌آزمایشی است. جامعه آماری بخش کیفی شامل صاحب‌نظران آموزشی می‌باشند و نمونه از طریق اشباع نظری حاصل شد که بر این اساس با ۱۰ نفر مصاحبه انجام شد و مؤلفه‌های ارزیابی پویا در قالب ۲ مؤلفه توانمندساز و رشددهنده شناسایی شد. جامعه آماری بخش کمی این پژوهش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی منطقه یک شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۰ بود که از بین آنها با توجه به ملاک‌های ورود و خروج و هدف پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده و به روش گمارش تصادفی در ۲ گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند (هر گروه ۱۵ نفر). در گروه آزمایشی ارزشیابی پویا به‌کار برده شد اما در گروه گواه ارزیابی به شیوه مرسوم انجام گرفت.

بعد از اجرای جلسات، پرسشنامه خود اظهاری راهبردهای خواندن و درک مطلب بیکر و بونکیت نیز برای سنجش میزان استفاده دانش‌آموزان از این راهبردها هنگام خواندن متون انگلیسی به آنان داده شد. این پرسشنامه کتبی۳۴ پرسش دارد که اطلاعات مربوط به راهبردهای شناختی، حافظه، جبران، فراشناختی، اجتماعی، عاطفی و منفی به‌کار گرفته‌شده

1. Navarro, Lara
2. Kozulin
3. Lidz

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

در مراحل پیش از خواندن، حین خواندن و پس از خواندن را جمع‌آوری می‌نماید. بااین‌حال، از میان ۳۴ پرسش این پرسشنامه، ۲۳ پرسش به‌طور مستقیم به آزمون خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی مربوط می‌شوند و موارد دیگر میزان استفاده از راهبردهای عمومی خواندن را می‌سنجند. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی ۰/۷۷، حافظه ۰/۷۲، جبران ۰/۷۵، فراشناختی ۰/۷۶، اجتماعی ۰/۷۴، عاطفی ۰/۷۳ و منفی ۰/۷۵ گزارش شد.

اجرای جلسات به این صورت بود که گروه آزمایشی جلسات ارزشیابی برای به‌کارگیری راهبردهای خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی را دریافت کرد. ازآنجایی‌که میانجی‌گری به‌صورت گفتگوی آموزشی با تک‌تک آنها وجود ندارد رویکرد مداخله‌ای ارزشیابی پویا به‌کار برده شد و میانجی‌گری نوشتاری به‌صورت درج حاشیه‌نویسی روی برگه‌های دانش‌آموزان انجام شد. بااین‌وجود، به‌منظور تطبیق میانجی‌گری با حوزه رشد تقریبی آزمودنی‌ها و باهدف ۳ سویه‌سازی روش، نکات و راهنمایی‌های شفاهی بسته به نیازهایشان به‌صورت ضمنی یا صریح به آنان ارائه شد. این نکات و حاشیه‌نویسی‌ها به زبان فارسی روی برگه‌ها درج گردید. زیرا فهم این نکات به زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان سطوح مبتدی تقریباً غیرممکن بود. به‌منظور بررسی تأثیر احتمالی ارزشیابی پویا در بهبود راهبردهای خواندن و درک مطلب، از شرکت‌کنندگان هر ۲ گروه خواسته شد تا در پس‌آزمون غیرپویا شرکت کنند. از افراد گروه آزمایشی 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 ۹ هفته، یعنی در هفته دهم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در پس‌آزمون دوّم شرکت کنند تا بتوانیم تأثیر تأخیری آزمون‌های پویا را بررسی کنیم و قابلیت آنها را برای انتقال توانایی‌های کسب‌شده به آزمون‌های جدید بعد از گذشت زمان بسنجیم. همچنین، شرکت‌کنندگان پرسشنامه راهبردهای خواندن را برای بار دوم تکمیل کردند تا بر این اساس میزان افزایش آگاهی آنان از راهبردهای خواندن مشخص شود. پس از انجام جلسات مداخلات بر روی گروه آزمایشی و برای جمع‌آوری داده‌های حاصل از مداخله از پرسشنامه‌های غیراستاندارد خواندن و درک مطلب متناسب با سطح بسندگی واقعی‌شان استفاده شد.

شرح جلسات

عنوان	شرح
جلسه یکم	اعضا فرصت داشتند که روش تدریس مبتنی بر ارزیابی پویا را از معلم دریافت کنند و معلم در نقش میانجی و راهنما عمل می‌کند.
جلسه دوم	تدریس مشخصه‌های اجتماعی، زبان شناختی و منظور
جلسه سوم	تدریس اصول زبانی و ساختاری زبان جدید
جلسه چهارم	شناسایی و تمرین راهبردهای کاربردی مختلف برای درک و تولید کنش‌های گفتاری
جلسه پنجم	شناسایی و تمرین رابردهای کاربردی و ساختارهای دستوری مرتبط
جلسه ششم	تحلیل زبان به قصد آشنایی فراگیر با جنبه‌های مختلف آن
جلسه هفتم	تأکید بر کاربرد عناصر ادب، رسمیت، صراحت در تعامل ها و مراودات
جلسه هشتم	در اختیار فراگیران قراردادن بازخوردها و سرنخ‌های راهگشایی درباره مسئله‌ها و پرسش‌های مورد نظر فراگیران
	برای تجزیه‌وتحلیل یافته‌ها نیز از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس و کوواریانس) و از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

یافته ها

بخش اول: کیفی

در ابتدا نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با خبرگان و همچنین مطالعات و پژوهش‌های بررسی‌شده‌ی پیشین، طی مراحل کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) مورد تجزیه‌وتحلیل قرارگرفته و نتایج به‌دست‌آمده در ذیل ارائه می‌شوند.

جدول۸) نتایج به‌دست‌آمده از فرایند مصاحبه‌ها طی مراحل کدگذاری

ابعاد	شاخص
رشد دهنده	۱) تشویق حتی برای پیشرفت اندک
	۲) مشخص کردن هدف و تعیین جدول زمانی برای دستیابی به آنها
	۳) ارائه نکات مفید و اساسی برای به حافظه سپردن مطالب
	۴) اهمیت دادن به کلاس و دانش‌آموزان
	۵) استفاده از شیوه خواندن برای خود
	۶) سؤال کردن تمرینی
	۷) راهنمایی ویژه برای خارج از مدرسه
	۸) مکان نشستن دانش‌آموزان در کلاس
	۹) آموزش برای مهارت‌های شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن
	۱۰) پیگیری مشکلات جسمی یا ذهنی احتمالی دانش‌آموزان
	۱۱) ایجاد اعتماد نسبت به حوزه‌های مورد علاقه
	۱۲) تحلیل روان‌شناختی و حل مشکلات
	۱۳) راهنمایی کردن و هدایت دانش‌آموزان
	۱۴) رفتار دوستانه با دانش‌آموزان
	۱۵) استفاده از تکالیف کاربردی و مهارت محور جایگزین و متنوع به‌جای تکالیف سنتی
	۱۶) جلسه‌های آموزشی فشرده
	۱۷) تهیه کتاب‌های ضروری
	۱۸) استفاده از تکنیک‌های خواندن
	۱۹) وسایل کمکی دیداری - شنیداری
	۲۰) ارتباط با والدین
	۲۱) انتظارات به‌جا و مناسب
	۲۲) تحلیل عملکرد دانش‌آموزان
	۲۳) هدایت بحث‌های گروهی
	۲۴) برنامه درسی مناسب
	۲۵) ایجاد محیط امن
	۲۶) بهره‌گیری از اصول آموزش و آموزش اصولی
	۲۷) پل زدن به آموخته‌های دانش‌آموزان از طریق آزمون‌های مداوم
	۲۸) عدم جداسازی دانش‌آموزان

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

ابعاد	شاخص
توانمندساز	۱) با محبت رفتار کردن
	۲) تقویت کنجکاویِ دانش‌آموزان
	۳) افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان
	۴) تکیه نداشتن به نمره
	۵) افزایش پارامترها جهت تشخیص سطح یادگیری هر درس به‌طور جداگانه و درنتیجه یافتن ضعف دانش‌آموزان
	۶) ایجاد رابطه‌ای صمیمی‌تر بین معلم و دانش‌آموز
	۷) تکیه بر کار و آموزش علمی و عملی
	۸) افزایش شورونشاط و شادابی دانش‌آموزان و روحیه‌ی آنان در کلاس و مدرسه
	۹) حذف اضطراب ناشی از امتحان و نمره که به‌نوعی استرس مانع‌ای جدی برای فرایند یاددهی و یادگیری خواهد بود
	۱۰) افزایش روحیه‌ی همیاری، همکاری، همدلی و... در دانش‌آموزان
	۱۱) افزایش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان
	۱۲) روانی و روایی کار برای معلم کلاس و دانش‌آموز
	۱۳) افزایش رقابت مثبت در دانش‌آموزان
	۱۴) دخالت دادن دانش‌آموزان در امر یادگیری
	۱۵) هر دانش‌آموز با توجه به فعالیتش با خودش مقایسه می‌شود
	۱۶) از بین رفتن احساس ناتوانی و ضعف دانش‌آموزان در حضور دیگر دانش‌آموزان
	۱۷) ایجاد مهارت و توانایی برای برطرف کردن نیازهای فردی
	۱۸) همگام بودن با شرایط و موارد پیشرفت در دنیای جدید
	۱۹) دانش‌آموزان را در موقعیت‌های حل مسئله قرار دادن
	۲۰) مطالعه جنبه‌های مختلف دانش و درک فراگیر
	۲۱) دانش‌آموز را وادار به عمل کردن، تولیدکردن و خلق کردن
	۲۲) ایجاد حس موثربودن در دانش‌آموز
	۲۳) تشریح ضعف و قوت‌های آموزشی و پرورشی هر دانش‌آموز
	۲۴) نبود استرس در دانش‌آموز و خانواده‌اش
	۲۵) سهل وآسان نمودن ادامه‌ی تحصیل و فراهم نمودن زمینه‌ی مناسب طی کردن آموزش عمومی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان
	۲۶) ایجاد روحیه‌ی خودباوری در دانش‌آموز
	۲۷) انجام فعالیت‌های مشابه به فعالیت‌های دنیای واقعی در کار روزانه دانش‌آموزان

نتایج تحلیل عاملی

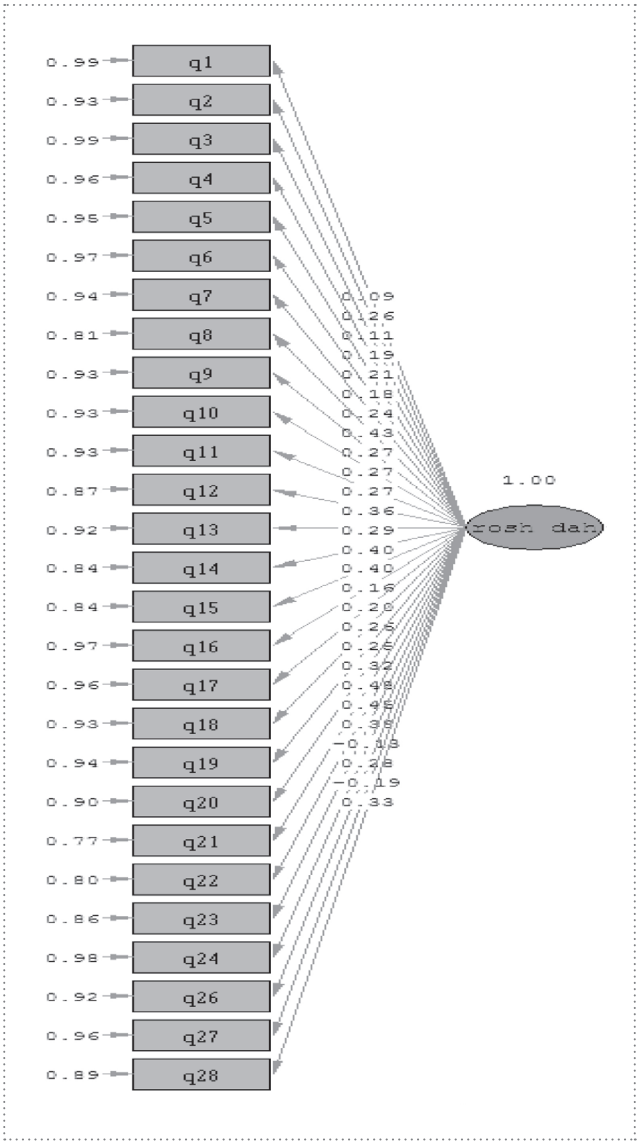
براساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی، پرسش‌های ۱ ، ۴ و ۲۶ به‌علت اینکه از میزان معناداری برخوردار نیستند از مدل نهایی و پرسشنامه حذف می‌شوند. براساس یك قاعده کلی، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)[1]، نرم شده برازندگی (NFI)[2]، نرم نشده برازندگی (NNFI)[3]، نیکویی برازش (GFI)[4] و

1. Navarro, Lara
2. Kozulin
3. Lidz

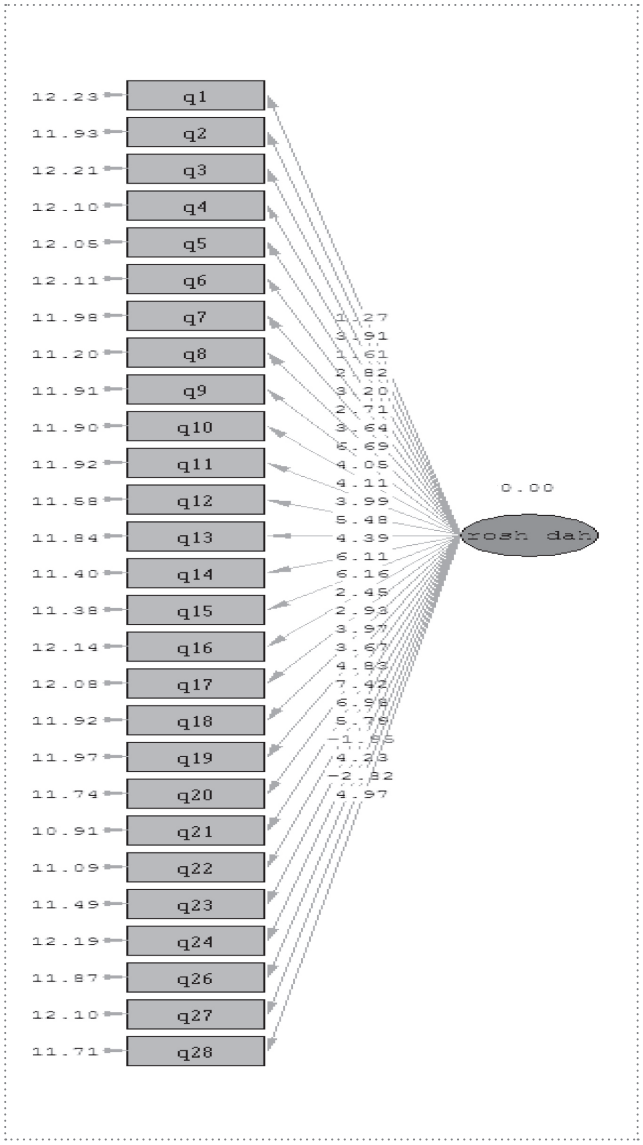
[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ خواهند بود. مقادیر بالای ۰/۸۰ نیز نشان‌دهنده برازش نسبتاً خوب یا متوسط مدل هستند. در جدول زیر شاخص‌های برازش مدل پژوهش برای نگرش ارائه شده است.

نمودار ۱) مدل ساختاری مؤلفه رشددهنده در حالت استاندارد



نمودار۲) مدل ساختاری مؤلفه رشددهنده در حالت معناداری



جدول ۹) شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقادیر محاسبه‌شده
معناداری	۰/۰۰۰
ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۲۰
شاخص برازش استاندارد (NFI)	۰/۸۷
شاخص تطبیقی برازش (CFI)	۰/۸۸
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)	۰/۸۹

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

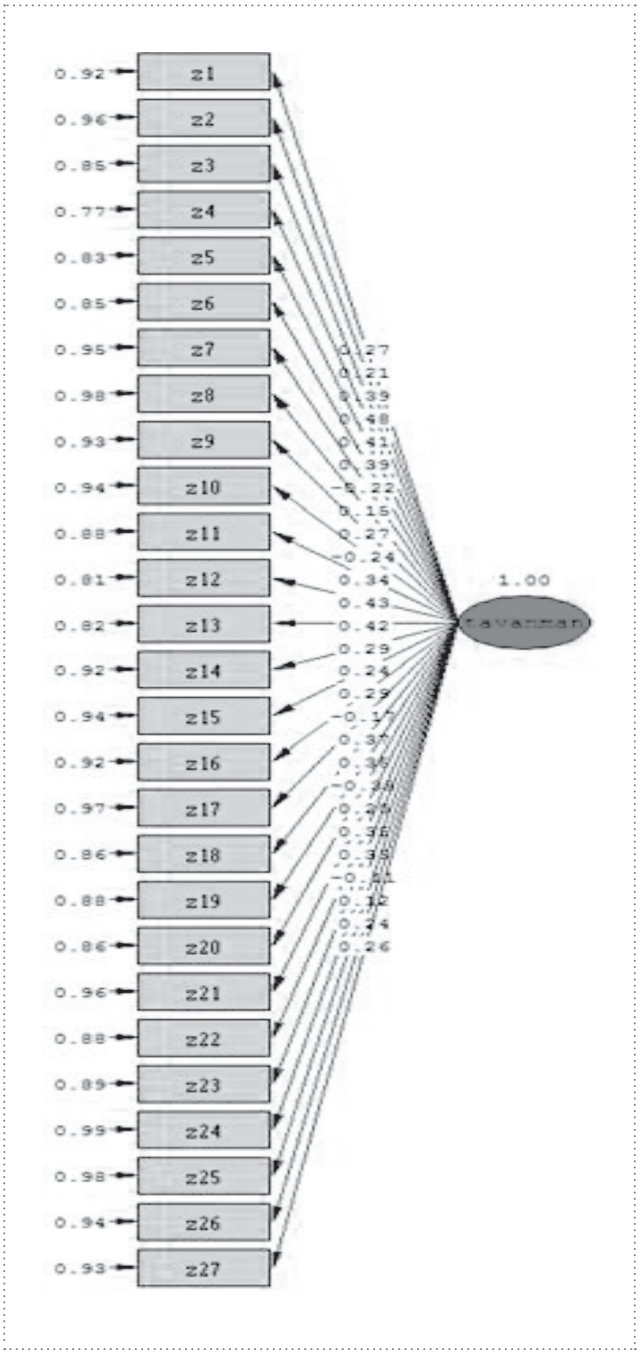
از تقسیم مجذور کای بر درجات آزادی شاخصی به‌دست می‌آید که چنانچه کوچک‌تر از ۳ باشد، قابل‌قبول می‌باشد. با این‌حال از آنجا که این شاخص برازش تحت تأثیر حجم نمونه و همبستگی‌های موجود در مدل است، از سایر شاخص‌های برازش ازجمله ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)، شاخص نرم‌شده برازش (NFI)، شاخص نرم‌نشده برازش (NNFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) نیز استفاده می‌شود. براساس نتایج به‌دست‌آمده با توجه به اینکه مقدار (RMSEA=۰/۰۲۰) است می‌توان برازش مدل را مطلوب دانست. همچنین در سایر شاخص‌ها ازجمله (NFI،CFI، GFI و AGFI) نتایج بالاتر از ۰/۸۰ می‌باشد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشند.

جدول ۱۰) بارهای عاملی و مقدار تی شاخص‌های بعد رشددهنده

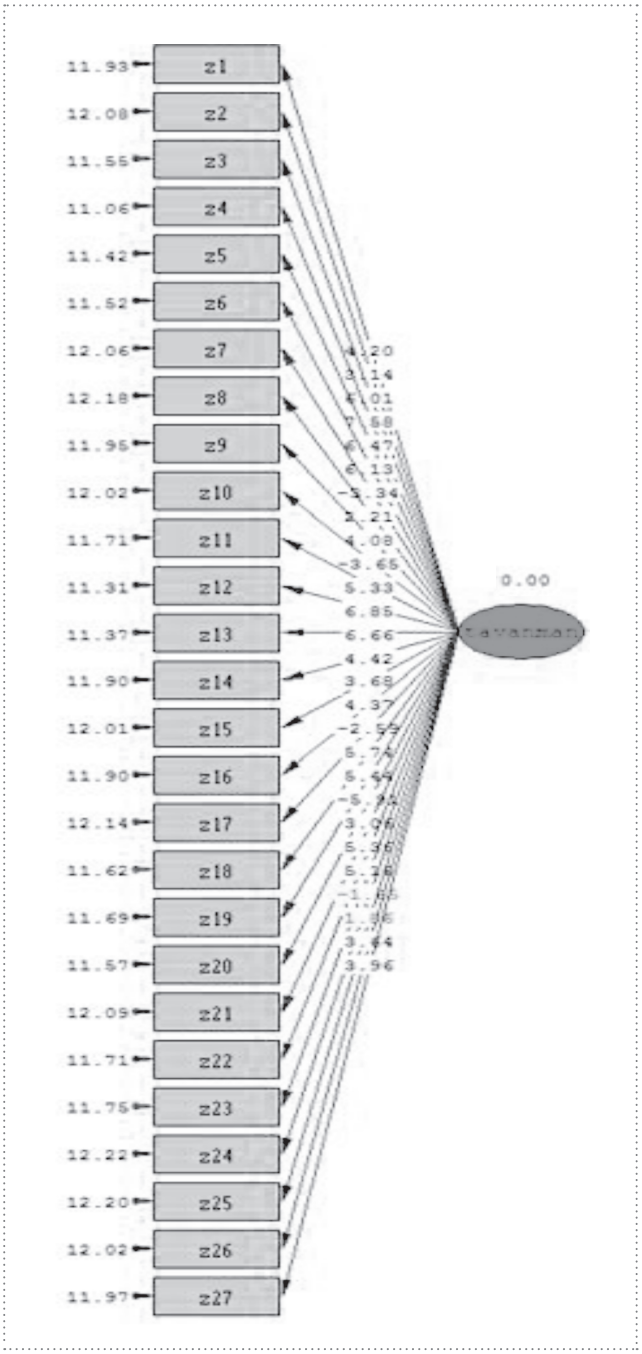
ابعاد	شاخص	بار عاملی	مقدار تی
رشددهنده	تشویق حتی برای پیشرفت اندک	۰/۰۹۰	۱/۲۷
	مشخص کردن هدف و تعیین جدول زمانی برای دستیابی به آنها	۰/۲۶	۳/۹۱
	ارائه نکات مفید و اساسی برای به حافظه سپردن مطالب	۰/۱۱	۱/۶۱
	اهمیت دادن به کلاس و دانش‌آموزان	۰/۱۹	۲/۸۲
	استفاده از شیوه خواندن برای خود	۰/۲۱	۳/۲۰
	سؤال کردن تمرینی	۰/۱۸	۲/۷۱
	راهنمایی ویژه برای خارج از مدرسه	۰/۲۴	۳/۶۴
	مکان نشستن دانش‌آموزان در کلاس	۰/۴۳	۶/۶۹
	آموزش برای مهارت‌های شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن	۰/۲۷	۴/۰۵
	پیگیری مشکلات جسمی یا ذهنی احتمالی دانش‌آموزان	۰/۲۷	۴/۱۱
	ایجاد اعتماد نسبت به حوزه‌های موردعلاقه	۰/۲۷	۳/۹۹
	تحلیل روان‌شناختی و حل مشکلات	۰/۳۶	۵/۴۸
	راهنمایی کردن و هدایت دانش‌آموزان	۰/۲۹	۴/۳۹
	رفتار دوستانه با دانش‌آموزان	۰/۴۰	۶/۱۱
	استفاده از تکالیف کاربردی و مهارت محور جایگزین و متنوع به‌جای تکالیف سنتی	۰/۴۰	۶/۱۶
	جلسه‌های آموزشی فشرده	۰/۱۶	۲/۴۵
	تهیه کتاب‌های ضروری	۰/۲۰	۲/۹۸
	استفاده از تکنیک‌های خواندن	۰/۲۶	۲/۹۳
	وسایل کمکی دیداری- شنیداری	۰/۲۶	۳/۹۷
	ارتباط با والدین	۰/۳۲	۳/۶۷
	انتظارات به‌جا و مناسب	۰/۴۸	۴/۸۳
	تحلیل عملکرد دانش‌آموزان	۰/۴۶	۷/۴۲
	هدایت بحث‌های گروهی	۰/۳۸	۶/۹۸
	برنامه درسی مناسب	۰/۳۶	۵/۷۶
	ایجاد محیط امن	۰/۱۳	-۱/۹۵
	بهره‌گیری از اصول آموزش و آموزش اصولی	۰/۲۳	۴/۲۳
	پل زدن به آموخته‌های دانش‌آموزان از طریق آزمون‌های مداوم	۰/۱۹	-۲/۸۲
	عدم جداسازی دانش‌آموزان	۰/۳۳	۴/۹۷

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

نمودار۳) مدل ساختاری بعد توانمندساز در حالت استاندارد



نمودار۴) مدل ساختاری مؤلفه توانمندساز در حالت معناداری



براساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی پرسش‌های ۲۵ و ۲۴ به‌علت اینکه از میزان معناداری برخوردار نیستند این بارهای عاملی از مدل نهایی و پرسشنامه حذف می‌شوند. براساس یك قاعده کلی، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)[1]، نرم شده برازندگی (NFI)[2]، نرم نشده برازندگی (NNFI)[3]، نیکویی برازش (GFI)[4] و نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)[5] برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ خواهند بود. مقادیر بالای ۰/۸۰ نیز نشان‌دهنده برازش نسبتاً خوب یا متوسط مدل هستند. در جدول زیر شاخص‌های برازش مدل پژوهش برای نگرش ارائه شده است.

1. Comparative Fit Index
2. Normed Fit Index
3. Non-Normed Fit Index
4. Goodness of Fit Index
5. Goodness of Fit Index

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

جدول ۱۱) شاخص‌های برازش مدل توانمندساز

شاخص	مقادیر محاسبه‌شده
معناداری	۰/۰۰۱
ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۲۱
شاخص برازش استاندارد (NFI)	۰/۹۳
شاخص تطبیقی برازش (CFI)	۰/۹۳
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)	۰/۹۰

از تقسیم مجذور کای بر درجات آزادی شاخصی به‌دست می‌آید که چنانچه کوچک‌تر از ۳ باشد قابل‌قبول می‌باشد. بااین‌حال ازآنجاکه این شاخص برازش تحت تأثیر حجم نمونه و همبستگی‌های موجود در مدل است، از سایر شاخص‌های برازش ازجمله ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)، شاخص نرم‌شده برازش (NFI)، شاخص نرم‌نشده برازش (NNFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) نیز استفاده می‌شود. براساس نتایج به‌دست‌آمده با توجه به اینکه مقدار (RMSEA=۰/۰۲۱) است می‌توان برازش مدل را مطلوب دانست. همچنین در سایر شاخص‌ها ازجمله (NFI،CFI، GFI و AGFI) نتایج بالاتر از ۰/۹۰ می‌باشد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشند.

جدول ۱۲) بارهای عاملی و مقدار تی شاخص‌های بعد توانمندساز

مؤلفه	شاخص	بار عاملی	مقدار تی
توانمند ساز	۱) با محبت رفتار کردن	۰/۹۲	۱۱/۹
	۲) تقویت کنجکاویِ دانش‌آموزان	۰/۹۶	۱۲/۰۸
	۳) افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان	۰/۸۵	۱۱/۵
	۴) تکیه نداشتن به نمره	۰/۷۷	۱۱/۰۶
	۵) افزایش پارامترها جهت تشخیص سطح یادگیری هر درس به‌طور جداگانه و درنتیجه یافتن ضعف دانش‌آموزان	۰/۸۳	۱۱/۴۲
	۶) ایجاد رابطه‌ای صمیمی‌تر بین معلم و دانش‌آموز	۰/۸۵	۱۱/۵۲
	۷) تکیه برکار و آموزش علمی و عملی	۰/۹۵	۱۲/۰۶
	۸) افزایش شورونشاط و شادابی دانش‌آموزان و روحیه‌ی آنان در کلاس و مدرسه	۰/۹۸	۱۲/۱
	۹) حذف اضطراب ناشی از امتحان و نمره که به‌نوعی استرس مانع‌ای جدی برای فرایند یاددهی و یادگیری خواهد بود	۰/۹۳	۱۱/۹
	۱۰) افزایش روحیه‌ی همیاری، همکاری، همدلی و... دردانش‌آموزان	۰/۹۴	۱۲/۰۲
	۱۱) افزایش حس مسئولیّت پذیری در دانش‌آموزان	۰/۸۸	۱۱/۷۱
	۱۲) روانی و روایی کار برای معلم کلاس و دانش‌آموز	۰/۸۱	۱۱/۳۱
	۱۳) افزایش رقابت مثبت در دانش‌آموزان	۰/۸۲	۱۱/۳۷
	۱۴) دخالت دادن دانش‌آموزان در امر یادگیری	۰/۹۲	۱۱/۹۰
	۱۵) هر دانش‌آموز با توجه به فعالیتش با خودش مقایسه می‌شود	۰/۹۴	۱۲/۰۱

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

مؤلفه	شاخص	بار عاملی	مقدار تی
توانمند ساز	۱۶) از بین رفتن احساس ناتوانی و ضعف دانش‌آموزان در حضور دیگر دانش‌آموزان	۰/۹۲	۱۱/۹۰
	۱۷) ایجاد مهارت و توانایی برای برطرف کردن نیازهای فردی	۰/۹۷	۱۲/۱۴
	۱۸) همگام بودن با شرایط وموارد پیشرفت در دنیای جدید	۰/۸۶	۱۱/۶۲
	۱۹) دانش‌آموزان را در موقعیت‌های حل مسئله قرار دادن	۰/۸۸	۱۱/۶۹
	۲۰) مطالعه جنبه‌های مختلف دانش و درک فراگیر	۰/۸۶	۱۱/۵۷
	۲۱) دانش‌آموز را وادار به عمل کردن، تولیدکردن وخلق کردن	۰/۹۶	۱۲/۰۹
	۲۲) ایجاد حس موثربودن در دانش‌آموز	۰/۸۸	۱۱/۷۱
	۲۳) تشریح ضعف و قوت‌های آموزشی و پرورشی هر دانش‌آموز	۰/۸۹	۱۱/۷۵
	۲۴) نبود استرس در دانش‌آموز و خانواده‌اش	۰/۹۹	۱۲/۲۲
	۲۵) سهل وآسان نمودن ادامه‌ی تحصیل و فراهم نمودن زمینه‌ی مناسب طی کردن آموزش عمومی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان	۰/۹۸	۱۲/۲۰
	۲۶) ایجاد روحیه‌ی خودباوری در دانش‌آموز	۰/۹۴	۱۲/۰۲
	۲۷) انجام فعالیت‌های مشابه به فعالیت‌های دنیای واقعی در کار روزانه دانش‌آموزان	۰/۹۳	۱۱/۹۷

بخش دوم: کمی

اطلاعات جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد حداقل و حداکثر سن افراد نمونه در گروه آزمایشی به ترتیب ۱۴ و ۱۶ سال و همین‌طور حداقل و حداکثر سن در افراد نمونه ۱۴ و ۱۶ سال می‌باشد. از بین ۱۵ نفر افراد گروه آزمایشی، تعداد ۹ نفر را پسران و ۶ نفر را دختران تشکیل می‌دهند. درخصوص گروه نمونه نیز تعداد ۸ نفر را پسران و ۷ نفر را دختران تشکیل می‌دهند. تعداد ۵ نفر از افراد نمونه در گروه آزمایشی در مدارس خصوصی و ۱۰ نفر در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند. در گروه گواه نیز تعداد ۶ نفر از اعضای نمونه در مدارس خصوصی و تعداد ۹ نفر در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

برای استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس باید ۴ شرط اساسی رعایت شود، ۱) خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون، ۲)همگنی واریانس متغیرها، ۳) استقلال داده‌ها و ۴) کمی بودن متغیر وابسته. برای استقلال داده‌ها ازآنجاکه هم انتخاب افراد نمونه و هم انتصاب افراد نمونه در گروه‌ها، تصادفی است، لذا می‌توان ادعا داشت که داده‌ها از هم مستقل هستند و لذا استقلال داده‌ها رعایت شده است. در مورد کمی بودن متغیر داده‌ها ازآنجاکه ابزار پژوهش همه متغیرهای وابسته، کمی (با طیف لیکرت) را ارزیابی می‌کند، لذا این فرض نیز رعایت شده است. درخصوص ۲ فرض دیگر نیز برای خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون موخلی استفاده شد.نتایج حاصل از مفروضه خطی بودن نشان داد، رابطه بین پیش‌آزمون‌ها و متغیر مستقل برقرار است. برای راهبردهای شناختی، حافظه، جبران، فراشناختی، اجتماعی، عاطفی، منفی به‌ترتیب مقدار F ۱۵/۰۴، ۴۲/۴۰، ۳/۳،۲۵/۰۵، ۱/۶۱، ۳/۰۹، ۰/۴۴ با سطح معناداری ۰/۱۰، ۰/۰۹، ۰/۱۱، ۰/۲۲، ۰/۲۵، ۰/۱۷، ۰/۳۷ گزارش شد. بنابراین با برقراری مفروضه‌ها می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده نمود.

جدول ۱) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین راهبردهای شناختی در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۱۵/۱۰	۲	۷/۵۵	۱۵/۰۰۳	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۵۶/۹۰	۱	۵۶/۹۰	۱۱۳/۰۲	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۶۰/۴۰۷	۱	۰/۴۰۷	۰/۸۰۸	۰/۳۷۷

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
گروه	۱۴/۳۲	۱	۱۴/۳۲	۲۸/۴۵	۰/۰۰۰
خطا	۶۱۳/۵۹	۲۷	۰/۵۰۳		
کل	۴۸۵	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۷۰۲۴	۲۹			

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (راهبردهای شناختی) داشته است (۲۸/۴۵= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود راهبردهای شناختی مؤثر است.

جدول۲) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین حافظه در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۳۸/۸۵	۲	۱۹/۴۲	۶۷/۱۱	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۳۲/۸۹	۱	۳۲/۸۹	۱۱۳/۶۴	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۳۱۸	۱	۰/۳۱۸	۱/۰۹۸	۰/۳۰۴
گروه	۳۳/۹۲	۱	۳۳/۹۲	۱۱۷/۱۸	۰/۰۰۰
خطا	۷/۸۱	۲۷	۰/۲۸۹		
کل	۳۸۰	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۴۶/۶۶	۲۹			

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (حافظه) داشته است (۱۱۷/۱۸= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود مؤلفه حافظه مؤثر است.

جدول۳) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین جبران در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۳۲/۱۲	۲	۱۶/۰۶	۲۹/۲۰	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۴۷/۰۲	۱	۴۷/۰۲	۸۵/۵۲	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۰۸۷	۱	۰/۰۸۷	۰/۱۵۸	۰/۶۹۴
گروه	۳۱/۷۰	۱	۳۱/۷۰	۵۷/۶۵	۰/۰۰۰
خطا	۱۴/۸۴	۲۷	۰/۵۵۰		
کل	۴۴۳	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۴۶/۹۶	۲۹			

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (جبران) داشته است (۵۷/۶۵= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود مؤلفه جبران مؤثر است.

جدول ۴) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین فراشناختی در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۴۰/۸۵	۲	۲۰/۴۲	۳۳/۱۲	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۴۸/۱۹	۱	۴۸/۱۹	۷۸/۱۵	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۰۱۷	۱	۰/۰۱۷	۰/۰۲۸	۰/۸۶۸
گروه	۳۸/۷۹	۱	۳۸/۷۹	۶۲/۹۱	۰/۰۰۰
خطا	۱۶/۶۴	۲۷	۰/۶۱۷		
کل	۴۲۵	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۵۷/۵۰	۲۹			

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (فراشناختی) داشته است (۶۲/۹۱= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود مؤلفه فراشناختی مؤثر است.

جدول ۵) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین اجتماعی در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۴۹/۸۰	۲	۲۴/۹۰	۷۱/۵۴	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۶۳/۰۷	۱	۶۳/۰۷	۱۸۱/۲۱	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۱/۶۶	۱	۱/۶۶	۴/۷۹	۰/۰۳۷
گروه	۴۹/۸۰	۱	۴۹/۸۰	۱۴۳/۰۸	۰/۰۰۰
خطا	۹/۳۹	۲۷	۰/۳۴۸		
کل	۴۰۶	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۵۹/۲۰	۲۹			

به‌منظور بررسی اثر مداخله بر مؤلفه اجتماعی و تعدیل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (اجتماعی) داشته است (۱۴۳/۰۸= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود مؤلفه اجتماعی مؤثر است.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

جدول ۶) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین عاطفی در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۴۷/۴۰	۲	۲۳/۷۰	۵۳/۴۹	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۶۱/۰۱	۱	۶۱/۰۱	۱۳۷/۷۰	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۱/۷۷	۱	۱/۷۷	۳/۹۹	۰/۰۵۶
گروه	۴۵/۶۳	۱	۴۵/۶۳	۱۰۲/۹۸	۰/۰۰۰
خطا	۱۱/۹۶	۲۷	۰/۴۴۳		
کل	۴۱۳	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۵۹/۳۶	۲۹			

به‌منظور بررسی اثر مداخله بر مؤلفه عاطفی و تعدیل اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (عاطفی) داشته است (۱۰۲/۹۸= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود مؤلفه عاطفی مؤثر است.

جدول۷) تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین منفی‌نگری در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۳۴/۱۶	۲	۱۷/۰۸	۲۷/۰۶	۰/۰۰۰
عرض از مبدأ	۱۰/۹۳	۱	۱۰/۹۳۱	۱۷/۳۲	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۰/۰۲۷	۱	۰/۰۲۷	۰/۰۴۳	۰/۸۳۷
گروه	۳۴/۱۵	۱	۳۴/۱۵	۵۴/۱۱	۰/۰۰۰
خطا	۱۷/۰۳	۲۷	۰/۶۳۱		
کل	۳۹۸	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۵۱/۲۰	۲۹			

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد متغیر مستقل (گروه) تأثیر معناداری بر متغیر وابسته (منفی‌نگری) داشته است (۵۴/۱۱= و P<۰/۰۰۰). بنابراین فرضیه پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ با ۹۹٪ اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در کاهش منفی‌نگری مؤثر است.

نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده حاکی از آن بود که مؤلفه‌های ارزیابی پویا در ۲ بُعد توانمندساز و رشددهنده دسته‌بندی می‌شوند. شاخص‌های مربوط به بُعد رشددهنده شامل (تشویق حتی برای پیشرفت اندک، مشخص کردن هدف و تعیین جدول زمانی برای دستیابی به آنها، ارائه نکات مفید و اساسی برای به حافظه سپردن مطالب، اهمیت دادن به کلاس و دانش‌آموزان، استفاده از شیوه خواندن برای خود، سؤال کردن تمرینی، راهنمایی ویژه برای خارج از مدرسه، مکان نشستن دانش‌آموزان در کلاس، آموزش برای مهارت‌های شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن، پیگیری مشکلات جسمی یا ذهنی احتمالی دانش‌آموزان، ایجاد اعتماد نسبت به حوزه‌های موردعلاقه، تحلیل روان‌شناختی و حل مشکلات، راهنمایی کردن و هدایت دانش‌آموزان، رفتار دوستانه با دانش‌آموزان، استفاده از تکالیف کاربردی و مهارت محور جایگزین و متنوع به‌جای تکالیف سنتی، جلسه‌های آموزشی فشرده، تهیه کتاب‌های ضروری، استفاده از تکنیک‌های خواندن، وسایل کمکی دیداری- شنیداری، ارتباط با والدین، انتظارات به‌جا و

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

مناسب، تحلیل عملکرد دانش‌آموزان، هدایت بحث‌های گروهی، برنامه درسی مناسب، ایجاد محیط امن، بهره‌گیری از اصول آموزش و آموزش اصولی، پل زدن به آموخته‌های دانش‌آموزان از طریق آزمون‌های مداوم و عدم جداسازی دانش‌آموزان) و شاخص‌های زیرمجموعه مؤلفه توانمندساز شامل (با محبت رفتار کردن، تقویت کنجکاویِ دانش‌آموزان، افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان، تکیه نداشتن به نمره، افزایش پارامترها جهت تشخیص سطح یادگیری هر درس به‌طور جداگانه و در نتیجه یافتن ضعف دانش‌آموزان، ایجاد رابطه‌ای صمیمی‌تر بین معلم و دانش‌آموز، تکیه بر کار و آموزش علمی و عملی، افزایش شور و نشاط و شادابی دانش‌آموزان و روحیه‌ی آنان در کلاس و مدرسه، حذف اضطراب ناشی از امتحان و نمره که به‌نوعی استرس مانعی جدی برای فرایند یاددهی و یادگیری خواهد بود، افزایش روحیه‌ی همیاری، همکاری، همدلی و... در دانش‌آموزان، افزایش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، روانی و روایی کار برای معلم کلاس و دانش‌آموز، افزایش رقابت مثبت در دانش‌آموزان، دخالت دادن دانش‌آموزان در امر یادگیری، هر دانش‌آموز با توجه به فعالیتش با خودش مقایسه می‌شود، از بین رفتن احساس ناتوانی و ضعف دانش‌آموزان در حضور دیگر دانش‌آموزان، ایجاد مهارت و توانایی برای برطرف کردن نیازهای فردی، همگام بودن با شرایط و موارد پیشرفت در دنیای جدید، دانش‌آموزان را در موقعیت‌های حل مسئله قرار دادن، مطالعه جنبه‌های مختلف دانش و درک فراگیر، دانش‌آموز را وادار به عمل کردن، تولیدکردن و خلق کردن، ایجاد حس مؤثر بودن در دانش‌آموز، تشریح ضعف و قوت‌های آموزشی و پرورشی هر دانش‌آموز، نبود استرس در دانش‌آموز و خانواده‌اش، سهل و آسان نمودن ادامه‌ی تحصیل و فراهم نمودن زمینه‌ی مناسب طی کردن آموزش عمومی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان، ایجاد روحیه‌ی خودباوری در دانش‌آموز و انجام فعالیت‌های مشابه به فعالیت‌های دنیای واقعی در کار روزانه دانش‌آموزان) می‌باشد.

نتایج اثربخشی نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر راهبردهای شناختی داشته است. ازاین‌رو فرضیه پژوهش پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در بهبود راهبردهای شناختی مؤثر است. ارزیابی پویا از طریق ارزیابی ادراک، یادگیری، تفکر و حل مسئله به کودکان کمک می‌کند یک فرآیند تدریس فعال را تجربه کنند. ارزیابی پویا به اصلاح عملکرد شناختی دانش‌آموزان دیرآموز می‌پردازد و از این طریق به اصلاح یادگیری و حل مسئله می‌پردازد. ارزیابی پویا از طریق ارزیابی کودک برای درک اصل اساسی یک مشکل اولیه و حل آن، ارزیابی ماهیت و میزان سرمایه‌گذاری (آموزش) مورد نیاز برای آموزش به کودک، از طریق شناسایی عملکردهای شناختی ناقص خاص (یعنی رفتار اکتشافی سیستماتیک) و عوامل غیر عقلانی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف در یادگیری زبان انگلیسی کمک می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان از مطالعات (۴۲)، (۴۳)، (۱۰) نام برد که معتقدند ارزیابی پویا رویکرد تأثیرگذاری برای آموزش، راهبردهای شناختی و یادگیری زبان دوم است.

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر حافظه داشته است. در تأیید فرضیه باید عنوان نمود که در ارزیابی پویا، معلمان به‌عنوان پشتیبان عمل می‌کنند و بازخورد به‌موقع در کل فرآیندهای وظیفه ارائه می‌دهند. ارزیابی پویا، طبق گفته اسکیاکیاو و یان (۲۰۱۰) یک دستورالعمل مدیتیشن و برنامه‌ریزی‌شده است که در آن تمرکز بر رشد آینده دانش‌آموزان است تا نتیجه پیشرفت قبلی و می‌تواند بر حافظه و بازاندیشی مؤثر باشد (۴۴). ناوارو و لارا[1] (۲۰۱۷) بیان کردند ارزشیابی پویا دارای اهمیت و ارزش بیشتری نسبت به ارزیابی‌های ثابت برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کندذهن خفیف دارد. این روش برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که اختلال خواندن دارند و معلولیت‌های فرهنگی-اجتماعی برای یادگیری زبان دوم اثربخش بوده است (۳۹). کوکولین[2] (۲۰۱۴) و لیدز[3] (۲۰۱۴) در مطالعات خود اذعان می‌دارند که ارزیابی پویا از طریق مداخله برای تغییر میزان ظرفیت هوشی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و مهارت‌های خودتنظیمی و سازگاری شخصی-اجتماعی دانش‌آموزان را در مدرسه بالا می‌برد. پس می‌تواند بر یادآوری مطالب و حافظه تأثیر داشته باشد (۳۲ و ۳۳).

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر جبران داشته است. بنابراین فرضیه پژوهش پذیرفته می‌شود؛ مداخله در مؤلفه جبران مؤثر است. نتایج حاکی از آن است ارزیابی پویا از طریق مشاهده فرآیند حل مسئله/یادگیری و تعامل با یادگیرنده، فرصت‌هایی برای مشاهده و ثبت تغییرات

1. Navarro, Lara
2. Kozulin
3. Lidz

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

و تجربه کردن اثرات مثبت و منفی کوشش‌ها (برای حل مسئله)، جبران مشکلات یادگیری و پردازش شناختی را فراهم می‌آورد. از طریق کوشش‌هایی هدفمند مثل فراهم نمودن زمینه تلاش‌های بیشتر، فراهم نمودن اطلاعات لازم در مورد شیوه‌های موفقیت در انجام تکالیف، اضافه کردن اشارات و سرنخ‌های و یا ارائه آموزش بیشتر، مداخله‌هایی را که به نظر می‌آید برای کمک به یادگیرنده، برای رسیدن به سطح بعدی تکلیف یا مسئله لازم باشد فراهم نموده و به اصلاح عملکرد شناختی دانش‌آموز/یادگیرنده می‌پردازد.

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر فراشناختی داشته است. فرضیه پژوهش پذیرفته می‌شود؛ بنابراین مداخله در مؤلفه فراشناختی مؤثر است. در تبیین این یافته باید گفت ارزیابی پویا توانسته است بر میزان دانش فراشناختی کودکان تأثیر بگذارد. در استناد به این امر می‌توان به مطالعه مشابه بالیج و دی (۱۹۹۳) اشاره کرد که بیان می‌کند ارزیابی پویا، شاخص‌های سهولت یادگیری در حیطه‌های خاص را فراهم می‌کنند. در واقع برخلاف سنجش ایستا که اندازه‌گیری‌شان از توانایی معمولاً به‌صورت کلی و عمومی است، در ارزیابی پویا، آموزش و ارزیابی اغلب در یک حیطه خاص مثل خواندن، تکالیف استدلال، حیطه کلامی و فضایی و غیره انجام می‌شود تا اینکه در سطح کلی و عمومی صورت بگیرد. در ارزیابی پویا معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند تا سطح فعلی عملکرد دانش‌آموزان را در هر کاری بیابند و راه‌های ممکنی را که در آینده ممکن است آن عملکرد را بهبود ببخشند، با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند (۴۴). بنابراین، تمرکز ارزشیابی پویا، رشد آینده دانش‌آموزان است همان‌طور که داوین (۲۰۱۱) اشاره می‌کند، هدف ارزیابی پویا ۲ چیز است: بهبود توسعه و تعیین پتانسیل توسعه (۴۶). بیرجندی، دفتری فرد و لانگه (۱۳۹۰) نیز بیان می‌کنند که ارزشیابی پویا، یادگیری زبان را به‌عنوان ساختن دانش و نتیجه تعامل دانش‌آموزان و معلم می‌داند. بنابراین این روش آموزشی بر مؤلفه فراشناختی اثر می‌گذار (۴۷).

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر اجتماعی داشته است. این بدان معنا است که ارزیابی پویا از طریق افزایش میزان تعاملات، بر روابط اجتماعی بودن آنها نیز تأثیر مثبت می‌گذارد. به گفته الیس (۲۰۰۰)، فراگیران برای انجام یک کار جدید به کمک شخص دیگری نیاز دارند و پس از درونی کردن آن، می‌توانند کار را به‌طور مستقل انجام دهند. در نتیجه، تعامل اجتماعی واسطه یادگیری است (۴۷). در استناد به این یافته مطالعات لانتولف و پوهنر (۲۰۰۸) نشان می‌دهد رویکردهای ارزیابی پویا، تعاملی و مداخله جویانه که معمولاً شامل ۳ مرحله پیش‌آزمون، میانجیگری و پس‌آزمون است که می‌تواند روابط اجتماعی را افزایش دهد (۵). در تبیین بیشتر این مطلب باید گفت پونر (۲۰۰۸) معتقد است که ارزیابی پویای تعامل‌گرا از تمایل ویگوتسکی برای تعامل مشارکتی پیروی می‌کند (۱۰). مردانی و توکلی (۱۳۹۰) خاطر نشان می‌کنند که در این رویکرد، کمک از تعامل میان میانجی و یادگیرنده پدید می‌آید ازاین‌رو نسبت به ناحیه رشد نزدیک یادگیرنده بسیار حساس است (۴۸).

توسزنای (۲۰۱۰) در این رابطه بیان می‌کند ارزیابی پویای تعامل گرایانه جهت‌گیری کیفی دارد (۲۵). کوزولین و گارب (۲۰۰۲) نیز ارزیابی پویا منجر به ایجاد تعامل، توسعه عملکردها، و مقایسه عملکردهای واسطه و مستقل برای به‌دست آوردن دستاوردهای آموزشی نهایی می‌شود در نتیجه این تعاملات رابطه‌های اجتماعی و تعاملات اجتماعی را تقویت می‌کند (۴۹). به گفته نولز، لاسکانو، ساموره[1] (۲۰۱۹) و کاظمی و همکاران (۲۰۲۰) ارزیابی پویا برخلاف روش‌های سنتی تدریس، به‌عنوان یک دستورالعمل مربوط به فرآیند، آینده‌محور، تعاملی و حساس به ZPD در نظر گرفته می‌شود. با عنایت به یافته‌های این پژوهش و مطالعات انجام شده می‌توان گفت ارزیابی پویا بر مؤلفه اجتماعی تأثیر دارد (۵۰ و ۵۱).

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر عاطفی داشته است. بیومونت، دوهرتی، شانون[2] (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که ارزشیابی نقش اساسی در فعال کردن فرآیند یادگیری دارد و می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیری خود را افزایش دهند. ارزیابی پویا یک ارزیابی جایگزین فرآیند محور است که مسئولیت فراگیران را در قبال یادگیری خود ارتقا می‌دهد (۵۲). بیرجندی، دفتری فرد و لانگه (۱۳۹۰) بیان می‌کنند که ارزیابی پویا، یادگیری زبان را به‌عنوان ساختن دانش و نتیجه تعامل دانش‌آموزان و معلم می‌داند (۴۶). به اعتقاد بالیج و دی (۱۹۹۳) بیان می‌کنند، ازآنجایی‌که افراد به‌خصوص کودکان با علائق، شخصیت‌ها و سبک‌های انگیزشی متفاوتی وارد جلسات ارزیابی می‌شوند، این ویژگی‌های متفاوت می‌تواند بر عملکرد آنها در آزمون تأثیر بگذارد. اما در فرآیند ارزیابی پویا،

1. Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I., & Saumure, K.

2. Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

به شخصیت یکتا و سبک یادگیری ترجیحی آنها اهمیت خاصی داده می‌شود. به‌علاوه ارزیابی پویا با هدایت کودک به انجام دادن بهینه تکلیف مطابق با ویژگی‌های منحصر به فرد او، موجب افزایش انگیزش در آنها می‌شود. با عنایت به این گفته می‌توان بیان داشت که ارزیابی پویا از طریق افزایش انگیزش در کودکان بر میزان احساس و عاطفه آنان نیز تأثیر خواهد داشت (۴۴).

نتایج نشان می‌دهد برنامه ارزیابی پویا تأثیر معناداری بر متغیر منفی‌نگری داشته است. در این راستا کومارائادیولا (۲۰۰۶) اشاره می‌کند ازآنجاکه ارزیابی پویا بیشتر بر توانایی دانش‌آموزان/ فراگیران برای تولید یا نشان دادن یادگیری خود متمرکز است (۵۴)؛ بنابراین از طریق، فرصت‌هایی برای مشاهده و ثبت تغییرات و تجربه کردن اثرات مثبت و منفی کوشش‌ها (برای حل مسئله)، جبران مشکلات یادگیری و پردازش شناختی را فراهم می‌آورد . در استناد بیشتر به مطالعه لیدز (۱۹۹۵) اشاره می‌شود که معتقدند ارزیابی پویا به دانش‌آموزان احساس توانمندی می‌دهد (۴۰). سوانسون (۱۹۹۶) نیز بیان می‌کند از طریق کوشش‌هایی هدفمند مثل فراهم نمودن زمینه تلاش‌های بیشتر، فراهم نمودن اطلاعات لازم در مورد شیوه‌های موفقیت در انجام تکالیف، اضافه کردن اشارات و سرنخ‌های و یا ارائه آموزش بیشتر، مداخله‌هایی را که به نظر می‌آید برای کمک به یادگیرنده، برای رسیدن به سطح بعدی تکلیف یا مسئله لازم باشد فراهم نموده و به اصلاح عملکرد شناختی دانش‌آموز/ یادگیرنده بپردازد. بنابراین ارزیابی پویا از طریق حس توانمندی به دانش‌آموزان احساس ناتوانی و منفی را از وی دور می‌سازد (۵۴). مطالعات بیومونت و همکارانش (۲۰۱۱) در این زمینه نشان داده که ارزیابی پویا نقش اساسی در فعال کردن فرآیند یادگیری دارد و می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیری خود را افزایش دهند. ارزیابی پویا یکی از انواع ارزیابی است که یک ارزیابی جایگزین فرآیند محور است که مسئولیت فراگیران را در قبال یادگیری خود ارتقا می‌دهد (۵۲).

پیشنهاد می‌شود برای افزایش یادگیری و آموزش زبان دوم در این کودکان روابط دوطرفه، تعاملات اجتماعی و پیشنهادهای خود دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهند و به‌شکل مشارکتی این فرآیند آموزشی را تقویت کنید.

دستورالعمل‌های ارزیابی پویا را برای مربیان شفاف‌سازی کنند و آگاهی‌های لازم در این زمینه را به آنها بدهند تا آنها با آگاهی از پیامدهای مثبت این نوع رویکرد آموزشی و ارزیابی پویا آشنا شوند و آن‌را به نحو صحیحی برای آموزش دانش‌آموزان به‌کار گیرند.

سعی شود با درمیان گذاشتن و بازخوردگیری از سوی دانش‌آموزان مشکلات یادگیری آنان را با مشارکت یکدیگر تشریح گردانند و برای آن از طریق تصمیم‌گیری مشارکتی، تصمیم بگیرند تا قدرت ارزیابی پویا برای آموزش و یادگیری و اصلاح عملکرد شناختی شدت بیشتری یابد.

محیطی از تبادل و بازخورد را فراهم آورند که سایر مربیان ایده‌های کاری خود را در این زمینه برای موفقیت در یادگیری و آموزش این دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند تا بهتر بتوانند آن‌را اجرا کنند.

به دانش‌آموزان آگاهی و اطلاعات لازم از میزان یادگیری بدهند تا آنها از میزان یادگیری خودآگاه شوند تا انگیزش و تلاش آنها را برای یادگیری بیشتر در این زمینه برانگیزید.

ایستایی مداخله بین مداخله‌گر و یادگیرنده ارزیابی پویا را از بین می‌برد بنابراین سعی کنید این فرآیند مداخله را پویا نگاه دارید.

در ارزیابی پویا واحد آنالیز فردی نیست بنابراین این ارزیابی را با مشارکت خود دانش‌آموزان انجام دهید.

از آنجاکه ارزیابی به‌دنبال خودتنظیمی و خودکنترلی در دانش‌آموزان است سعی کنید با افزایش دقت در تخمین توانایی‌های دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی آنان کنش‌های مناسب برای هر دانش‌آموز را داشته باشید.

در یادگیری فرصت لازم را به دانش‌آموزان بدهید تا بتواند زمان لازم را برای فرصت کشف، بررسی، تویف و تبیین داشته باشد تا بتوانند زبان را برای توصیف اعمال دنیای مرتبط با تجربیاتشان یاد بگیرند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع

در این مقاله هیچ تضاد یا تعارض منافعی وجود ندارد.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

References

1. Hoffenberg SE. Mild mental retardation. In: Goldstein S, Naglieri JA, editors. Encyclopedia of child behavior and development. New York, NY: Springer US; 2010. p. 941-3.
2. Abbasi Z. Khodavardi F. Language learning and cognition in mildly mentally retarded children: a comparative study, Linguistics. 2017; 139; 9 (2), 139-180.
3. Ghonsooly B. Hassanzadeh T. Effect of interactionist dynamic assessment on English vocabulary learning: Cultural perspectives infocus. Issues in Educational Research. 2019: 29(1), 70-88.
4. Poehner M. E. Zhang J. Lu X. Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation, Language testing. 2015; 32 (3), 337-357.
5. Poehner M. E. Lantolf J. P. Dynamic assessment in theclassroom: Vygotskian praxis for L2 development. Language Teaching Research. 2011; 15(1), 11-33.
6. MehriKamrood A. Davoudi M. Amiria S. M. R. Ghaniabadi S. Transcendence of learning in an online computerized dynamic test of English listening, CALL-EJ. 2019; 19 (1), 23-42.
7. Elliot J. G. Dynamic assessment in educational settings: realizing potential, Educational Review. 2003; 55(1), 15–32.
8. Strenberg R.J. Grigorenko E.L. Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. Cambridge University Press. 2002.
9. Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C.S. (2001). Reducing test bias throughdynamic assessment of children's word-learning ability. AmericanJournal of Speech-Language Pathology, 10(2), 138- 154
10. Poehner M. E. Dynamic Assessment: AVygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development, The Pennsylvania State University: Springer Publishing. 2008; 10, 20, 44-45, 78, 92.
11. Lantolf J. P. Poehner M. E. The unfairness of equal treatment:objectivity in L2 testing and dynamic assessment. Educational Research and Evaluation. 2013; 19(2-3), 141-157.
12. Cho, E., Compton, D. L., & Josol, C. K. (2020). Dynamic assessment as a screening tool for early identification of reading disabilities: A latent change score approach. Reading and Writing, 33(3), 719–739 https://doi.org/10.1007/s11145-019-09984-1.
13. Liu, F., Vadivel, B., Mazaheri, F., Rezvani, E., & Namaziandost, E. (2021). Using games to promote EFL learners' willingness to communicate (WTC): Potential effects and teachers' attitude in focus. Frontiers in psychology, 4526https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021. 762447.
14. Rezai, A., Namaziandost, E., Miri, M., & Kumar, T. (2022). Demographic biases and assessment fairness in classroom: Insights from Iranian university teachers. Language Testing in Asia, 12(1), 1–20 https://doi.org/10.1186/s40468-022-00157-6.
15. Tzuriel D, Hanuka-Levy D and Kashy-Rosenbaum G (2022) Dynamic Assessment of Self-Regulation and Planning Behavior. Front. Educ. 7:885170. doi: 10.3389/feduc.2022.885170.
16. Tzuriel, D. (2021). Mediated learning and cognitive modifiability. Switzerland: Springer Nature, doi: 10.1007/978-3-030-75692-5.
17. Robson, D. A., Allen, M. S., and Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. Psychol. Bull. 146, 324–354. doi: 10.1037/bul0000227.
18. Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., and Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. Psychol. Bull. 147, 329–351. doi: 10.1037/bul0000322
19. Ebadi S. Naderifarjad Zahra. Dynamic Assessment of a Schizophrenic Foreign Language Learner, Iranian Rehabilitation Journal. Dynamic Assessment of a Schizophrenic Foreign Language Learner. 2017; 15 (4), 341-350
20. Ebadi S. Saeedian A. Exploring L2 learning potential through computerized dynamic assessment. Teaching English Language. 2019; 13(2), 51–78.
21. Mohammad Awad Al-Dawoody Abdulaal, Maryumah Heji Alenazi, Azza Jauhar Ahmad Tajuddin & Bahramuddin Hamidi. (2022). Dynamic vs. diagnostic assessment: impacts on EFL learners' speaking fluency and accuracy, learning anxiety, and cognitive load, Language Testing in Asia volume, 23 (32), 1-24.
22. Jafari Gohar M, Karmi M. Improving High School Students' English Reading and Comprehension Strategies Through Dynamic Assessment, Education Technology. 2014; 10 (1), 11-24. [Persian].
23. Carl Haywood H. Tzuriel David. Applications and Challenges in Dynamic Assessment, Peabody Journal of Education. 2009, 18, 40-63.
24. Minick N. Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In C.S. Lidz (Ed.), Dynamic assessment: An interactionalapproach to evaluating learning potential. 1987; 116-140. GuilfordPress
25. Thouësny S. Assessing second language learners written texts: Aninterventionist and interactionist approach to dynamic assessment: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2010; 3517-3522
26. Khodabakhsh S. Abbasian G.R. Rashtchi M. Incorporation of dynamic assessment models into developing language awareness andmetacognitive strategy use in writing classes. Journal of Modern Research in English Language Studies. 2018; 5(4), 55-79. [Persian].
27. Suherman, A. (2020). The effects of dynamic assessment on reading skill performance: A study of Indonesian EFL learners. Journal of English Language Literature and Teaching, 4(2), 151–162. https:// doi. org/ 10. 31002/ metat hesis. v4i2. 2266

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]

28. Chen, C. H., Koong, C. S., & Liao, C. (2022). Influences of integrating dynamic assessment into a speech recognition learning design to support students' English-speaking skills, learning anxiety and cognitive load. Educational Technology and Society, 25(1), 1–14 https://www.jstor.org/stable/48647026.
29. Daneshvar A. Bagheri M. Sadighi F. Yarmohammadi, L., Yamini, M. Iranian TOEFL iBT and the IELTS Teachers' Views on the Structure of the TOEFL iBT and IELTS Receptive and Productive Sections in terms of Dynamic and Static Assessment, Journal of Language and Translation. 2020; 10 (4), 1-16. doi: 10.30495/ttlt.2020.679016
30. Hall G. Exploring English languageteaching: Language in action. London,Routledge, 2011.
31. Qamari N. Rafiei S. Soltani R. Qamari Z. The effect of balance exercises along with gross movement exercises on the balance performance and gross movements of mentally retarded children, Novin Scientific Research Journal of Rehabilitation, Tehran. 2014; 9 (5), 69-77. [Persian].
32. Ebadi s. vakili l. shDynamic assessment of PSL learners` grammar learning via electronic communication, Scientific Research Journal of Education Technology. 2019; 11 (1), 83-93.
33. Ebadi S. Asakereh A. Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: a case of a beginner and an advanced learner. Cogent Education. 2017; 4(1), 1419796. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1419796
34. Ghafourian M. Ashuri M. Late learning students: dynamic assessment, characteristics, identification, teaching methods and improving learning capacity, exceptional education, 17th year. 2016; 4, 57-64. [Persian].
35. 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.
36. Rezaee A.A. Dynamic Assessment in Second Language Acquisition: A Qualitative Meta - Synthesis, Journal of Language Horizons, Alzahra University. 2019; 3 (1), 43-69.
37. Kamali M. Abbasi M. Sadighi F. (2018). The effect of dynamic assessment on L2 grammar acquisition by Iranian EFL Learners. International Journal of Education & Literacy Studies, 6(1), 72-78. doi:10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.72 .
38. Juan-José Navarro, Laura Lara. (2017). Dynamic Assessment of Reading Difficulties: Predictive and Incremental Validity on Attitude toward Reading and the Use of Dialogue/Participation Strategies in Classroom Activities, Psychol, Frontiers in Psychology,| Volume 8, 1-14.
39. Kozulin A. Dynamic assessment in search of its identity, in The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology, eds A. Yasnitsky, R. van der Veer, and M. Ferrari (Cambridge: Cambridge University Press). 2014; 126–147.
40. Lidz, C. S. Learning toward a consensus about dynamic assessment: can we? do we want to? J. Cogn. Educ. Psychol. 2014; 3, 292–307.
41. Pileh Roud L. F. Hidri S. Toward a sociocultural approach to computerized dynamic assessment of the TOEFL iBT listening comprehension test, Educ Inf Technol. 2021; 26(4), 4943–4968.
42. Estaji M. Forough Ameri A. Dynamic assessment and its impact on pre-intermediate and high-intermediate EFL learners grammar achievement, Cogent Education. 2020; 7(1), 16.
43. Xiaoxiao L. Yan L. A case study of dynamic assessment in EFL process writing. Chinese Journal of Applied Linguistics. 2010; 33(1), 24-40.
44. Bardelle C. Ferrari P. L. E-learning in secondary–tertiary transition in mathematics: For what purpose? ZDM. 2012; 44: 787–800.
45. Estaji, M., & Forough Ameri, A. (2020). Dynamic assessment and its impact on pre intermediate and high-intermediate EFL learners grammar achievement, Cogent Education, 7(1), 16.
46. Birjandi P. Sarem S. (2012). Dynamic Assessment (DA): An evolution of the current trends in language testing and assessment. Theory and Practice in Language Studies, 2(4), 747-753.
47. Ellis, R. Task-based research and language pedagogy. Language Teaching Research. 2000; 4(3), 193-220.
48. Mardani, M., & Tavakoli, M. (2011). Beyond reading comprehension: The effect of adding a dynamic assessment component on EFL reading comprehension. Journal of Language Teaching and Research, 2(3), 688-696.
49. Kozulin, A., & Garb, E. Dynamic assessment of EFL text comprehension, School Psychology International. 2002; 23, 112-127.
50. Noels K. A. Vargas Lascano D. I. Saumure K. The development of self-determination across the language course, Studies in Second Language Acquisition. 2019; 41(04), 821–851.
51. Kazemi A. Bagheri M. S. Rassaei E. (2020). Dynamic assessment in English classrooms: fostering learners' reading comprehension and motivation. Cogent Psychology, 7(1), 1–17.
52. Beaumont C. O'Doherty M. Shannon L. Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?, Studies in Higher Education. 2011. 36 (6), 671–687.
53. Kumaravadivelu B. Understanding language teaching: From method to postmethod: New York: Routledge, 2006
54. Swanson H. L. Lussier C. M. A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment, Review of Educational Research. 2001; 71 (2), 321 – 363.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-05]