

## بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس و غیرمتجانس در زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

علی‌اکبر خمیجانی فراهانی\*

دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، تهران، ایران

غلامرضا میرزایی\*\*

دانشجوی دوره دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، پردیس بین‌المللی کیش، کیش، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۱۸، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

### چکیده

یادگیری ترکیبات لغوی همواره برای فراگیران زبان دوم دشوار بوده است و تلاش برای یافتن روشی موثر در تسریع این روند مورد بررسی پژوهشگران بوده است. در تحقیق حاضر تلاش برای بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس و نامتجانس در زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی شده است. از بین صد و بیست زبان‌آموز براساس آزمون تعیین سطح آکسفورد، شصت دانش‌آموز انتخاب شده و به دو گروه سی نفره آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. در طول ده جلسه اعمال آزمایش که در هر نوبت چهار ترکیب متجانس و چهار ترکیب نامتجانس به آن‌ها آموزش داده شد، در مجموع هشتاد ترکیب ارائه شد. گروه آزمایشی در معرض طرح پیش‌آزمون-همیاری-پس‌آزمون (مدل فشرده ارزشیابی پویا) قرار گرفتند، در حالی که برای آموزش این ترکیب‌ها به گروه کنترل از مدل‌های رایج آموزشی استفاده شد. یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل کواریانس (ANCOVA) نشان می‌دهد که ارزشیابی پویا تأثیر به‌سزایی بر یادگیری ترکیب‌های متجانس و به‌خصوص نامتجانس در زبان‌آموزان ایرانی دارد و به‌تأثیر آن‌ها بر به‌چالش کشیدن شاخصه‌های زبانشناسی اشاره می‌کند. مفاهیم به‌دست آمده از این تحقیق معلمان را تشویق به جایگزین کردن روش‌های قدیمی با ارزشیابی پویا می‌کند که با قرار دادن زبان آموز و نیازهای زبانی آن در اولویت یادگیری لغات دشواری همچون ترکیبات لغوی را آسان تر می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی پویا؛ ترکیب‌های لغوی متجانس؛ ترکیب‌های لغوی نامتجانس؛ ناحیه توسعه مجاور؛ زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL Learners).

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

\*\* E-mail: mirzaee@live.com

1- Dynamic Assessment (DA).

2- Congruent and non-congruent collocations.

3- Zone of Proximal Development (ZPD).

## ۱- مقدمه

یادگیری لغت، مبحثی مهم در یادگیری زبان است که پایه را در یادگیری مهارت‌های دیگر برای زبان‌آموزان، شکل می‌دهد (عالمی و طیبی ۲۰۱۱؛ خضرلو<sup>۱</sup>، الیس<sup>۲</sup> و صادقی<sup>۳</sup> ۲۰۱۷؛ صادقی، خضرلو و مدیرخامنه<sup>۴</sup> ۲۰۱۸). لغات، به‌خصوص لغات ترکیبی، چالشی مهم در یادگیری برای زبان‌آموزان است. به‌دلیل ارتباط روزمره با زبان، انگلیسی زبان‌های بومی دریافته‌اند چگونه به‌صورت ناخودآگاه، این ترکیب‌های لغوی را بیاموزند؛ به‌گفته‌ی وب<sup>۵</sup> و کاگیموتو<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) زبان‌آموزان به‌خصوص زبان‌آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی<sup>۷</sup> می‌آموزند از این امتیاز محرومند. نسلها<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) اظهار داشت با توجه به این حقیقت که از زبان‌آموزان سطح سوم در زبان انگلیسی انتظار می‌رود، چه از ساختار و چه از معنا، درک قابل قبولی داشته باشند، این پدیده در آن‌ها مشهودتر است. طبق گفته‌های ری<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) ترکیب‌های لغوی<sup>۱۰</sup> به‌طورکلی ابزار موفقی در فراگیری بوده‌اند که زبان‌آموزان زبان دوم می‌توانسته‌اند به‌وسیله‌ی آن‌ها سطح دقت و روان بودن زبان خود را ارتقاء دهند. با توجه به طبیعت دشوار ترکیب‌های لغوی در یادگیری زبان دوم و اینکه این مبحث چقدر می‌تواند برای زبان‌آموزان چالش‌برانگیز باشد، عجیب نخواهد بود که مدرسان و استادان زبان در مورد نقش ترکیب‌های لغوی در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی و تلاش برای آزمایش استراتژی‌های مختلف جهت یافتن بهترین راه برای آموزش ترکیب‌های انگلیسی جدید به‌خرج دهند. صرف‌نظر از مفهوم ظاهری ترکیب‌های لغوی و همچنین طبیعت دردرساز آن‌ها تا جایی که تحقیقات انجام شده است، هیچ‌گونه تلاشی برای تحقیق درباره‌ی تأثیر رویکردهای دوستانه‌ی بیشتر با زبان‌آموزان، مانند ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌ها انجام نشده است.

1- Khezrlou, S.

2- Ellis, R.

3- Sadeghi, k.

4- Modirxamene, S.

5- Webb, S.

6- Kagimoto, E.

7- English as a foreign language (EFL).

8- Nesselhauf, N.

9- Wray, A.

10- Collocations.

اصطلاح ارزشیابی پویا، به‌عنوان ادراکی آموزشی از مفهوم ناحیه توسعه مجاور توسط یکی از همکاران ویگوتسکی<sup>۱</sup> به‌نام لوریا (۱۹۶۱) ابداع شد. از ارزشیابی پویا به‌عنوان ابزاری برای رویارویی با ناتوانی‌های فراگیری در کودکان استفاده می‌شود. اما به‌گفته‌ی هیوود<sup>۲</sup> و لیدز<sup>۳</sup> امروزه کاربرد آن بسط داده شده و شامل بزرگ‌سالان و مشکلات آن‌ها نیز می‌شود. لانتولف<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) می‌گوید اخیراً مدرسان ارزشیابی پویا را به‌حوزه تحصیلی وسیع‌تر و آموزش زبان دوم بسط داده‌اند. لوریا در سال ۱۹۶۱ در تلاش بود رویکردهای آماری را با ارزشیابی‌هایی با رویکرد پویا مقایسه کند. لوریا با این نظریه که رویکرد آماری از قوانین آزمون‌های هوش طبیعت می‌کند مخالف است و مسلم می‌داند که عملکرد یک شخص در یک آزمون، بدون هیچ همیاری نمایشگر شایستگی زبانی شخص نیست.

برعکس، به‌گفته‌ی لوریا<sup>۵</sup> (۱۹۶۱) رویکرد پویا می‌گوید برای دستیابی به‌درکی درست از شایستگی یک فرد، باید یک روند اندازه‌گیری وجود داشته باشد که اطلاعات بیشتری به‌ما بدهد. در ابتدا ضروری است که عملکرد فرد را وقتی مورد توجه قرار دهیم که توسط فردی متخصص‌تر یا با دانش بیشتر مورد همیاری قرار بگیرد. این کار باعث دستیابی به‌درکی صحیح‌تر از توانایی فرد می‌شود. طبق اظهارات لوریا دومین مسئله در مورد مقدار سودی است که شخص از این مساعدت می‌برد و اینکه تا چه حد، کاری را که باید انجام شود به هدف می‌رساند و تا چه اندازه این ارائه‌ی همیاری شده را به‌کارهای بعدی منتقل می‌کند.

بنابراین، این مطالعه بر آن است که نقش ارزشیابی پویا را بر پیشرفت مؤثر ترکیب‌های لغوی متجانس در برابر ترکیب‌های لغوی نامتجانس روشن کند. توانایی روش زبان‌آموز محور ارزشیابی پویا در تسهیل کردن یادگیری و شناخت مشکلات زبان‌آموزان در یادگیری ترکیبات لغوی می‌تواند نقش مهمی را در یادگیری این ترکیبات ایفا کند. همچنین، نقش ارزشیابی پویا نسبت به ترکیبات لغوی متجانس و غیرمتجانس بررسی می‌شود. از آنجایی که مطالعات پیشین به‌بررسی نقش ارزشیابی پویا در یادگیری ترکیبات لغوی و به‌خصوص نوع متجانس و

1- Vygotsky, L.

2- Haywood, H. C.

3- Lidz, C. S.

4- Lantolf, J. P.

5- Luria, A. R.

غیرمتجانس آن که به صورت متمایزی یادگیری زبان‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهند نپرداخته‌اند، مطالعه حاضر سعی در روشن کردن این مطلب دارد. در بخش بعد، مفاهیم قابل توجه ارزشیابی پویا، یادگیری ترکیب‌های لغوی و تحقیقات تجربی در مورد این نظریه‌ها را مرور می‌کنیم.

## ۲- پیشینه‌ی پژوهشی

### ۲-۱- ترکیب لغوی

به‌گفته‌ی نیشن<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) و وودن<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) ترکیب‌های لغوی به‌عنوان یکی از عناصر مهم در زبان تلقی می‌شوند که در مکالمات استفاده می‌شوند و می‌توانند نشان‌دهنده تفاوت بین یک فرد بومی و یک فرد غیربومی باشند. کازوبسکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، خضرلو و صادقی (۲۰۱۲) می‌گویند زبان‌آموزان در مقایسه با افراد بومی زبان مقصد خیلی کمتر از این ترکیب‌ها استفاده می‌کنند به‌استثنا ترکیب‌هایی که تکرار بالایی دارند و زیاد استفاده می‌شوند. براساس اظهارات هاوارت<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) و ونگوین<sup>۵</sup> و وب (۲۰۱۷) کشفیات متناوب نشان‌داده است که ذهن زبان‌آموزان محدود نیست. وودن (۱۹۹۷) می‌گوید باین حال آن‌ها با توانایی و دانش کلمات ترکیبی که فرا گرفته‌اند نیز آشنا نیستند. مطالعات برگشمیت<sup>۶</sup> و پرکینز<sup>۷</sup> (۱۹۵۸) و هاوارت (۱۹۹۶) و من (۲۰۱۸) نشان داده‌اند؛ زبان‌آموزان به‌راحتی از ترکیب‌های لغوی استفاده نمی‌کنند و طبق گفته‌های بانز<sup>۸</sup> و الداو<sup>۹</sup> (۱۹۹۳) و ژانگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۷) چالش یادگیری این ترکیب‌ها شدیدتر از مشکلاتی است که در یادگیری لغات عمومی وجود دارد.

1- Nation, I. S. P.

2- Wouden, T. V.

3- Kaszubki, P.

4- Howarth, P.

5- Nguyen, T. M. H.

6- Burgschmidt, E.

7- Perkins, J.

8- Bahns, J.

9- Eldaw, M.

10- Zhang, X.

با توجه به مطالعات فرناندز<sup>۱</sup>، پرالاد<sup>۲</sup>، روبستسوا<sup>۳</sup> و سابتوو<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)؛ مارتینزکا<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) و راموس<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) در سال‌های اخیر مطالعات بر ترکیب‌های لغوی در حوزه‌ی فراگیری زبان دوم<sup>۷</sup> با اهمیت و توجهی زیاد همراه بوده است. همان‌طور که راموس (۲۰۰۶) ذکر می‌کند، به‌گفته‌ی لوئیس<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) به‌طور کلی مشخص شده است که جایگاه لغوی در یادگیری زبان توجه مدرسان را به‌نقششان در یادگیری عنصر لغت که شامل ترکیب‌ها نیز می‌شود، معطوف داشته است. مارتینسکا در سال ۲۰۰۴ بر نقش ترکیب‌های لغوی در توسعه‌ی زبان تأکید کرد و آن‌ها را به‌عنوان بخشی چالش‌برانگیز و گمراه‌کننده برای زبان‌آموزان در یادگیری لغت مورد بررسی قرار داد. طبق مطالعات مارتینسکا در سال ۲۰۰۴ این فرضیه مشخصاً در مورد زبان‌آموزان زبان‌های خارجی صدق می‌کند، زیرا دسته‌بندی یا تعریفی قوی و واحد برای ترکیب لغوی وجود ندارد.

لوئیس (۱۹۹۷)، همان‌طور که مارتینسکا (۲۰۰۴) ذکر می‌کند، در فرضیه‌ی با رویکرد لغوی خود می‌گوید؛ آشنایی با زبان مقصد تحت تأثیر یادگیری ترکیب‌های لغوی مختلف از پیش ساخته شده قرار می‌گیرد. او، علاوه بر این، ترکیب‌های لغوی را به‌عنوان ویژگی‌های کانونی تولید یک زبان بررسی می‌کند. به‌همین دلیل توجه زبان‌آموزان باید به‌سمت آن‌ها معطوف شود. همچنین لوئیس در سال ۲۰۰۰ ادعا می‌کند، تعداد ترکیب‌هایی که از به‌هم پیوستن چند کلمه به‌وجود می‌آیند، از تعداد کلماتی که آن‌ها را برای زمینه‌های مختلف می‌سازند بیشتر است. همین دلیلی است برای مشکلاتی که ترکیب‌های لغوی برای زبان‌آموزان، حتی زبان‌آموزان سطح پیشرفته در زبان انگلیسی به‌وجود می‌آورند. علاوه بر این، قوانین دستوری برای اینکه زبان‌آموزان تناسب یک ترکیب لغوی را تشخیص دهند، بیش‌ازحد کلی هستند. از دیدگاه لوئیس نتیجه گرفته می‌شود که ترکیب‌های لغوی در مقابل قوانین کلی دستوری راهکارهای دقیق‌تر و منطقی‌تری در مقابل ما قرار می‌دهند. بنابراین، براساس

1- Fernández, R. F.

2- Prahlad, S. R.

3- Rubstsova, E.

4- Sabitov, O.

5- Martyńska, M.

6- Ramos, M.

7- SLA.

8- Lewis, M.

گفته‌های لافر و والدمن در سال ۲۰۱۱، استفاده از ترکیب‌های لغوی سبب دقت و تجانس در بیان می‌شود. به علاوه، توانایی استفاده از ترکیب‌ها در زبان‌آموزان به آن‌ها این امکان را می‌دهد که نوشتاری صحیح و دقیق به لحاظ دستوری داشته باشند و این‌طور القا کند که از همان ترکیب‌هایی استفاده کرده‌اند که یک نویسنده بومی می‌توانسته از آن‌ها در متن خود استفاده کند. لویس در سال ۲۰۰۰ به این نتیجه رسید که با بسط دادن دایره‌ی ترکیب‌های لغوی، می‌توان بر دستور زبان مقصد مسلط شد. همچنین ترکیب‌های لغوی دانش زبان‌آموزان به‌ویژه در مورد اسم‌هایی که در هر نوبت استفاده با تعدادی صفت که هم‌نشینان آن‌ها هستند همراه می‌شوند و آن‌ها را ارتقاء می‌دهند. واضح است که زبان‌آموزان از اسمی که مناسب یک متن نیست، در آن متن استفاده نمی‌کنند. در نتیجه شناختن یک اصطلاح به دانستن معنی آن منحصر نمی‌شود؛ به گفته لی<sup>۱</sup> و اشمیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) دانستن وسعت ترکیبی و تغییرپذیری آن نیز ضروری است.

لین در سال ۲۰۰۲ تحقیقی در مورد نقش نحوه‌ی آموزش ترکیب‌ها بر توانایی درک و تولید آن‌ها در زبان‌آموزان سطوح پایین و بالای مقطع دبیرستان انجام داد. نتایج نشان دهنده‌ی روند درک ترکیب‌های لغوی در مقابل تولید آن‌ها در زبان‌آموزان بود؛ هرچند شرکت‌کننده‌های با سطح پایین‌تر در آزمون تولید ترکیب‌ها بعد از داشتن دستورالعمل ترکیب‌ها ارائه‌ی بهتری داشتند.

لی و اشمیت در سال ۲۰۱۰ نگاهی به توسعه‌ی استفاده از ترکیب‌های لغوی در زبان‌آموزان زبان دوم در سطح پیشرفته در نگارش‌های دانشگاهی داشتند. هرچند شرکت‌کننده‌ها دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد بودند، بیش‌ازحد از ترکیب‌های لغوی مشخصی استفاده کردند و بعد از یک سال سطح دانش آن‌ها در مورد ترکیب‌های لغوی پیشرفت قابل‌توجهی نداشت. لی و اشمیت این مسئله را نتیجه‌ی طبیعت کند توسعه‌ی دانش ترکیب‌های لغوی در زبان‌آموزان زبان دوم، حتی برای زبان‌آموزانی با سطح بالا، دانستند.

طبق اظهارات اشمیت و کلاپام<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) کشف مهم دیگر از مطالعات در مورد ترکیب‌های لغوی این است که یادگیری آن‌ها با میزان استفاده از آن‌ها در زبان انگلیسی رابطه‌ای مستقیم دارد. این نشان‌دهنده‌ی نقش تأثیرگذار میزان استفاده از کلمات اجزای تشکیل‌دهنده‌ی

1- Li, J.

2- Schmitt, N.

3- Clapham, C.

ترکیب‌های لغوی در یادگیری آن‌ها است. وب، نیوتون<sup>۱</sup> و چانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) می‌گویند تحقیقات پیشین تأکید دارند که میزان استفاده از این ترکیب‌ها بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد و به گفته‌ی ایس، سمپسون-والچ<sup>۳</sup> و مینارد<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) و سنبول<sup>۵</sup> و اشمیت (۲۰۱۰) و ولتر<sup>۶</sup> و گیلستاد<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) این که بسامد استفاده ترکیب‌ها در زبان انگلیسی میزان استفاده از آن‌ها در زبان‌آموزان زبان دوم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. براساس گفته‌های نسلهاف (۲۰۰۵) همین طور مشخص شد که ادات سخن، کلماتی که در ترکیب‌ها استفاده می‌شوند و میزان تجانس زبان اول با زبان دوم بر قابلیت یادگیری ترکیب‌های لغوی تأثیرگذار است. برخلاف دستاوردهای قابل توجه ایس، سمپسون و لاچ و مینارد در مورد تأثیر اطلاعات دو سویه بر سرعت یادگیری قواعد دانشگاهی زبان دوم در زبان‌آموزان، به کارگیری آن‌ها به عنوان یک ابزار برای انتخاب ترکیب‌های لغوی در تحقیقات و کلاس دلالت به این موضوع دارد که شاید بهتر باشد در مطالعات آینده تأثیر آن بر روی یادگیری نیز بررسی شود.

در مطالعه‌ای اخیر از ویلکایت و اشمیت<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) ترکیبات لغوی کنار هم<sup>۹</sup> و دور از هم<sup>۱۰</sup> بررسی شدند که نشانگر سهولت و یادگیری بهتر ترکیبات کنار هم برای فراگیران زبان خارجی بود. تحقیق نگیون و وب<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷) نشانگر مشکلات جدی فراگیران از دانش ترکیبات لغوی آن‌ها بود به طوری که شرکت‌کنندگان این تحقیق کمتر از ۵۰ درصد از ترکیبات را می‌دانستند. همچنین آن‌ها بر این ترکیبات، چه آن‌هایی که متداول بودند و چه آن‌هایی که به ندرت استفاده می‌شدند تسلط نداشتند. یافته‌های این مطالعه بیانگر اهمیت ترکیبات لغوی و بررسی راهکارهای آموزشی متفاوت در جهت یادگیری بهتر آن‌ها توسط زبان‌آموزان است. در یک

- 1- Newton, J.
- 2- Chang, A.
- 3- Simpson-Vlach, R.
- 4- Maynard, C.
- 5- Sonbul, S.
- 6- Wolter, B.
- 7- Gyllstad, H.
- 8- Vikaite, L. & Schmit, N.
- 9- Adjacent collocation.
- 10- Non-adjacent collocation.
- 11- Nguyen, T. M. H. & Webb, S.

مطالعه اخیر دیگر، ویلکایت<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) با استفاده از روش ردیابی چشم به بررسی یادگیری ترکیبات لغوی متجانس و جدید از طریق خواندن و درک مطلب پرداخته است. یافته‌ها نشان داد که براساس زمان اختصاص داده شده به خواندن کلمه دوم از این ترکیبات، هر دوی ترکیبات متجانس و غیرمتجانس تاثیر مثبتی ایفا کردند، اگرچه میزان تاثیر برای ترکیبات غیرمتجانس کمتر بود. به علاوه، بررسی زمان مورد نیاز برای خواندن کل ترکیبات نشانگر همسانی این ترکیبات به یک میزان بود. یافته‌های این تحقیق با نتایج یادگیری نظام‌مند ترکیبات لغوی غیرمتجانس هم‌سو است. تحقیقات پیشین دال بر توانایی انسان‌ها در یادگیری و پیشرفت این ترکیبات از سنین کم‌اند (هاگتن و شی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ وانگ و بقیه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). اگرچه محققان بر این باورند که یادگیری لغات متجانس به مراتب آسان‌تر از معادل‌های نامتجانس آن‌ها است (گومز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ نیوپرت و اسلین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

در نهایت باید خاطر نشان کرد که تعداد اندکی از مطالعات گفته‌شده، تفاوتی بین ترکیب‌های لغوی متجانس و نامتجانس قائل شده‌اند. یاسامی در سال ۲۰۱۱ با توضیح اینکه ترکیب‌های لغوی متجانس به عنوان ترکیب‌های لغوی که معادل مستقیم و لغت به لغت با زبان اول دارند، اما ترکیب‌های نامتجانس معادل مستقیمی در زبان مادری زبان‌آموزان ندارند بین این دو تفاوت می‌گذارد (آن‌ها را برای یادگیری برای زبان‌آموزان زبان دوم چالش‌برانگیزتر می‌کند). همچنین تحقیقات ذکر شده به بررسی این موضوع در میان زبان‌آموزان نپرداخته‌اند که مسئله‌ای حایز اهمیت است چرا که زبان‌آموزان بر خلاف افراد با زبان بومی کمتر در معرض زبان دوم قرار می‌گیرند و ترکیبات لغوی که در زبان اول خود یاد گرفته‌اند ممکن است کاملاً با زبان دوم فرق داشته باشد (ویلکایت و اشمیت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). در نتیجه زبان‌آموزان باید توجه بیشتری را به یادگیری کلمات معطوف کنند. در تحقیق پیش رو با بررسی هر دو نوع ترکیب، این مبحث به شکل ویژه‌ای مورد توجه قرار گرفته است.

1- Vilkaite, L.

2- Heugten, M. & Shi, R.

3- Vuong, L. C., Antje, S. M. & Morten, H. C.

4- Gomez, R. L.

5- Newport, E. L. & Aslin, R. N.

6- Vilkaitė, L. & Schmitt, N.



## ۲-۲- ارزشیابی پویا

براساس اظهارات دوناتو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) برای کمک به زبان‌آموزان در مقابله با این‌گونه چالش‌های سخت زبان مثل ترکیب‌های لغوی، از دهه‌ی ۱۹۸۰ توجه محققان به‌استفاده از فعالیت‌های دانش‌آموز محور معطوف شده است. ویگوتسکی در سال ۱۹۷۸ مدعی شد افراد با استفاده از زبان به‌عنوان یک دستگاه علامتی برای برقراری ارتباط با فرهنگ در فعل و انفعالات اجتماعی و برای داشتن عملکرد روانی بهتر در ارتباطات کنترل بهتری بر روند روحی خود خواهند داشت. براساس گفته‌های او، این نوع عملکرد روحی در دو سطح اتفاق می‌افتد: اول در سطح اجتماعی و بعد در سطح فردی. لانتوف و پونر در سال ۲۰۱۱ مدعی شدند که در ارتباط میان فردی بین کارآموز و متخصص، مفهوم ساختار و یادگیری دانش در کارآموز به‌همیاری کارشناس که می‌تواند کارآموز را از سطح میان فردی (روابط اجتماعی) به‌انفرادی (که بازتاب، درونی‌سازی و ارائه است) منتقل کند وابسته می‌باشد. وقتی کارآموز به سطح درونی دست پیدا می‌کند به‌این معنا است که می‌تواند به تنهایی رفتار و روابطش را کنترل کند. پوهنر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) می‌گوید به این شکل به‌ناحیه توسعه مجاور خود دست پیدا می‌کند و فاصله‌ی میان فرد و اجتماع از بین می‌رود. هرچند تفسیرها و توضیحات در مورد راه‌های اصلی مربوط به همیاری‌ها متفاوتند. به‌گفته‌ی ولز<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) و دنیلز<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) سیر حرکت آن‌ها از شناسایی همیاری به‌عنوان یک کاربرد مستقیم از ناحیه توسعه مجاور ویگوتسکی به‌سمت این دیدگاه است که این همیاری تنها اندکی در ناحیه توسعه مجاور نمود می‌کند. براساس گفته‌های الیس در سال ۲۰۰۰ فعل و انفعالاتی که به‌زبان‌آموزان در روند یادگیری کمک می‌کند، روابطی اند که در آن‌ها زبان‌آموزان فعالیت‌های جدیدی را چارچوب‌بندی می‌کنند.

تا به‌حال اثر ارزشیابی پویا بر مهارت‌ها و اجزای مختلف زبانی در بسیاری از تحقیقات بین‌المللی انجام شده توسط محققان آبلیوا<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)، آنتون<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)، داوین<sup>۷</sup> (۲۰۱۱)، لانتولف<sup>۸</sup> و پوهنر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) ژیانژیوا<sup>۲</sup> و یان<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) و در داخل کشور توسط سعیدی و

1- Donato, R.

2- Poehner, M. E.

3- Wells, G.

4- Daniels, H.

5- Ableeva, R.

6- Antón, M.

7- Davin, K.

8- Lantolf, J. P.

و پوهنر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) ژیانژیائو<sup>۲</sup> و یان<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) و در داخل کشور توسط سعیدی و حسینی پور (۲۰۱۳)، شعبانی (۲۰۱۲) و ذوقی و مالمیر (۲۰۱۳) مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته است. پوهنر در سال ۲۰۰۸ مطالعه‌ای بر روی زبان‌آموزان بزرگسال فرانسوی انجام داد که از آن‌ها خواسته شده بود بخش‌های مختلفی از یک فیلم انگلیسی را تماشا کنند. در ابتدا از زبان‌آموزان خواسته شد به زبان فرانسوی فیلمی که تماشا کرده بودند را روایت کنند و به آن‌ها هیچ همیاری در انجام کار اول ارائه نشد. سپس فیلم دوم با داستانی یکسان و با تأکید بر بالابردن سطح مهارت گفتاری زبان‌آموزان برای آن‌ها نمایش داده شد. سپس با تمرکز بر تفاوت در ارائه بین آزمایش اول و دوم براساس برنامه آموزشی فردی که در آن زبان‌آموزان در حوزه‌ای که در طول جلسات آزمون پویا با توجهی ویژه پدیدار شده بود آموزش دیده بودند ارزشیابی انجام شد. نتایج نشان دادند زبان‌آموزان مفاهیمی را که از فعل و انفعالات همیاری در روایات ساده تا پیچیده به دست آمده است یاد گرفته‌اند.

لانتولف و پونر ارزشیابی پویای یک معلم دبستان به‌طور همزمان از تعداد زیادی دانش‌آموز را مورد بررسی قرار دادند. تا قبل از این تحقیق اکثراً ارزشیابی پویا فقط به صورت انفرادی و با یک همیار انجام می‌شد. هرچند این تحقیق ارزشیابی پویا را با درس‌های روزمره بدون هیچ تغییری در اهداف تدریس یا برنامه درسی با تدریس در ناحیه توسعه مجاور زبان‌آموزان جهت ارتقاء توسعه‌ی مطابقت نحوی موصوف و صفت در زبان اسپانیایی در یک راستا قرار می‌هد و به کشفیاتی مثبت دست پیدا می‌کند.

داوین در سال ۲۰۱۱ استفاده‌ی گروهی ارزشیابی پویا را در کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی بر روی زبان‌آموزان اسپانیایی در یادگیری ادوات استفهام آزمایش کرد. نتایج نشان دادند که هرچند جمعی از زبان‌آموزان سعی کردند، بدون همیاری، ارائه‌ی خود را در ارزشیابی پویا انجام دهند، بقیه‌ی زبان‌آموزان برای پیشرفت در استفاده از ادوات استفهام با کارهای کوچک گروهی، به همیاری نیاز داشتند.

شعبانی در سال ۲۰۱۲ در تحقیقی تأثیر کامپیوتری کردن ارزشیابی پویا بر روند خواندن و درک مفاهیم زبان‌آموزان را مورد آزمایش قرار داد. نتایج نشان داد ارزشیابی پویا تأثیر بسزایی در تفاوت گذاشتن بین ارائه‌ی زبان‌آموزان در سطوح مختلف خواندن و درک مفاهیم دارد.

1- Poehner, M.

2- Xiaoxiao, L.

3- Yan, L.

علاوه بر این نتایج، هم توانایی‌های بالفعل و هم توانایی‌های بالقوه‌ی شرکت‌کنندگان کشف شد. مطالعات تاج‌الدین و طیب‌پور در سال ۲۰۱۲ تأثیر ارزشیابی پویا بر پیشرفت مهارت منظورشناسی<sup>۱</sup> و مطالعات جعفری، نردین و مهاجری در سال ۲۰۱۲ در زمینه تأثیر ارزشیابی پویا بر دانش دستوری زبان‌آموزان؛ نتایج مثبتی برای روش‌های پویا حاصل نموده و قدرت آن را نمایان ساختند و توانش زبان‌آموزان را در زمینه‌های نحوی و منظورشناسی بالا بردند.

### ۲-۳- تحقیق پیش رو

با توجه به اهمیت ترکیب‌های لغوی در یادگیری زبان و کمبود تحقیقاتی که تأثیر ارزشیابی پویا را در ارتقای سطح یادگیری ترکیب‌ها مورد آزمایش قرار دهند، این گستره برای پر کردن خلأ، به تحقیقات بیشتری نیاز دارد. این تحقیق می‌کوشد تأثیرات ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس و نامتجانس در زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته را مورد بررسی قرار دهد. سؤالات زیر برای این تحقیق شکل گرفته‌اند:

سؤال ۱: آیا ارزشیابی پویا تأثیر قابل توجهی در یادگیری ترکیب‌های لغوی

غیرمتجانس در زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی دارد؟

سؤال ۲: آیا ارزشیابی پویا تأثیر قابل توجهی در یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس در

زبان‌آموزان ایرانی دارد؟

### ۳- روش تحقیق

#### ۳-۱- شرکت‌کنندگان

در ابتدا تعداد کل جامعه‌ی آماری که در این تحقیق مشارکت کرده‌اند ۱۲۰ زبان‌آموز در سطح متوسط و پیشرفته از دو آموزشگاه زبان در بندرعباس بودند. این دو آموزشگاه براساس نمونه‌گیری راحت<sup>۲</sup> و دسترسی پژوهشگر دوم انتخاب شدند. براساس آزمون تعیین سطح<sup>۳</sup> آکسفورد که توسط فلیپس<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) طراحی شده است، شرکت‌کنندگان که یک نمره انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از نمره‌ی معدل (Mean) را اخذ کرده بودند، از این تحقیق حذف شدند.

1- Pragmatics.

2- Convenience sampling.

3- OPT.

4- Philips, S.

پس از روند یکسان‌سازی زبان‌آموزان به دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. پایه‌ی انتخاب این شصت نفر و تقسیم آن‌ها به دو گروه سی نفره نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد بود. با توجه به این که هدف، بررسی دو گروه کنترل و آزمایش بوده است، تعداد یکسانی از زبان‌آموزان در دو گروه انتخاب شدند، تا نتایج دقیق‌تری از عملکرد آن‌ها به دست آید. از آنجایی که هدف تحقیق، بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی است، زبان‌آموزان سطح مقدماتی با توجه به توانایی‌های زبانی محدودشان برای یادگیری ترکیب‌ها از تحقیق کنار گذاشته شدند. سن شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۲۴ سال و شامل ۳۷ نفر زن و ۲۳ نفر مرد بودند. همگی شرکت‌کنندگان زبان مادری خود را فارسی اعلام کردند. تحقیق حاضر، در نیم‌سال تحصیلی اول سال ۱۳۹۵-۹۶ به‌انجام رسیده است.

### ۳-۲- ابزار تحقیق

#### ۳-۲-۱- پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جهت توسعه‌ی پیش و پس‌آزمون، ۵۰۰ ترکیب متجانس و نامتجانس از کتاب "English Collocations in Use" نوشته‌ی مک کارتی و اودل<sup>۱</sup> در سال ۲۰۰۶ انتخاب شد. این کتاب شامل شصت بخش با موضوعات مختلف بود که ترکیب‌های لغوی در آن‌ها ارائه می‌شدند. ترکیب‌های منتخب به‌هیئتی کارشناس خبره، شامل دو دانش‌آموخته دکتري رشته آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی داده شد، تا براساس تعریف ناکاتا<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) و نسلهاف (۲۰۰۳) تجانس آن‌ها را مشخص کنند. براساس این مشاوره، یک آزمون چهارگزینه‌ای از ترکیب‌های لغوی متجانس (۸۰ عدد) و نامتجانس (۸۰ عدد) طراحی شد. آزمون با استفاده از نظریه‌ی آلفای کرونباخ تحت تجزیه و تحلیل قابلیت اطمینان سطحی، بسیار مورد قبول ( $\alpha = 0/86$ ) واقع شد. لازم به یادآوری است گزینه‌های پیش‌آزمون برای اینکه اطمینان حاصل شود، سؤالات در پس‌آزمون برای زبان‌آموزان آشنا نیستند، به‌صورت اتفاقی به‌هم ریخته شدند. نتایج نمونه‌ی مستقل آزمون t تفاوت غیرقابل توجهی بین دو گروه کنترل و آزمایشی به‌ترتیب با نمره‌های ( $\alpha = 0/63$ ) برای ترکیب‌های متجانس و ( $\alpha = 0/34$ ) و برای ترکیب‌های نامتجانس نشان داد. نتایج آزمون مستقل t همسان بودن دو گروه را در حوزه‌ی ترکیب‌ها در پیش‌آزمون

1- McCarthy, M. J. & O'Dell, F.

2- Nakata, T.

( $p > 0.05$ ) نشان داد. نتایج روایی این تست توسط بررسی فاکتورهای آزمون بررسی شد که نشانگر برآورد دو فاکتور به میزان ۷۶٫۸٪ سوالات تحقیق بود.

### ۳-۳- فرایند تحقیق

آزمون تعیین سطح آکسفورد برای انتخاب زبان‌آموزان از سطح یکسان از نظر بسندگی زبانی برگزار شد. مدت زمان این آزمون صد دقیقه بود و زبان‌آموزان منتخب کسانی بودند که یک نمره انحراف معیار بالاتر (+1SD) و یا یک نمره انحراف معیار پایینتر (-1SD) از معدل (Mean) داشته باشند. سپس شرکت‌کنندگان به دو گروه سی نفره‌ی کنترل و آزمایشی تفکیک شدند و از هر دو گروه پیش‌آزمونی جهت ارزیابی دانش آن‌ها از ترکیب‌های لغوی گرفته شد. کل آزمایش ده جلسه به طول انجامید و در هر جلسه آزمایشی هشت ترکیب آموزش داده شد که آن‌ها را طی آزمون اولیه، شامل ۴ سؤال برای ترکیب‌های لغوی متجانس و ۴ سؤال برای ترکیب‌های لغوی نامتجانس به زبان‌آموزان ارائه شد.

در گروه کنترل، این ترکیب‌ها با شیوه‌های سنتی آموزش داده شد، به طوری که معلم هیچ توضیحی درباره این ترکیبات به زبان‌آموزان ارائه نکرد و بعد از پیش‌آزمون هیچ‌گونه همیاری از طرف معلم به آن‌ها ارائه نشد. زبان‌آموزان ترکیب‌ها را در کلاس می‌خواندند و تنها در صورتی از طرف معلم توضیحی ارائه می‌شد که زبان‌آموزان سؤالی داشتند. در سوی دیگر، در گروه آزمایشی، طی دوره‌ی آزمایشی که بعد از پیش‌آزمون آغاز شد، رویکرد ارزشیابی پویا به کار گرفته شد. ارزشیابی پویا در گروه آزمایشی متشکل از همیاری بین ممتحن (مشخصاً معلم) و امتحان‌دهندگان بود که شامل تذکرات، توضیحات، واضح‌سازی‌ها، انگیزه دهنده‌ها، و سؤالاتی هدایت کننده بود که به شکلی قابل توجه توسط ممتحن پرسیده می‌شد. برای مثال، یکی از اتفاقاتی که پیش آمد این بود که زبان‌آموزان بسیاری از لغاتی را که قرار بود به آن‌ها آموزش داده شود، می‌دانستند اما آن‌ها را برای ساختن ترکیب‌های درست استفاده نمی‌کردند. مثلاً معلم به آن‌ها یاد داد با استفاده از "of great importance" به جای "of big" یا "of high importance" برای زبان‌آموزان میسر می‌شود که علاوه بر صحت و درستی کلام، می‌توانند مانند بومی‌زبانان انگلیسی صحبت کنند. علاوه بر این در مطالعه‌ی جاری از طرح پیش‌آزمون - همیاری - پس‌آزمون (مدل فشرده‌ی ارزشیابی پویا) استفاده شد. بعد از پیش‌آزمون همیاری به گروه آزمایشی ارائه شد. طی ده جلسه‌ی متوالی سی دقیقه از هر جلسه به همیاری و بحث در مورد ارائه‌ی زبان‌آموزان در امتحان اختصاص داده شد. در پایان پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد.

#### ۴- یافته‌ها

در تحقیق حاضر، ارزشیابی پویا متغیر مستقل است که شامل دو گروه کنترل و آزمایش می‌شود و یادگیری ترکیبات متجانس و غیرمتجانس لغوی که توسط پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی شدند، دو متغیر وابسته را تشکیل می‌دهند. لازم به ذکر است که از سطح زبانی شرکت‌کنندگان، جنسیت، سن و دیگر مشخصات آن‌ها کنترل نشده است.

پس از حصول اطمینان از صلابت امتحان با استفاده از آزمایش کلموگوروف-اسمیروف ( $p > 0.05$ )، دو آزمون تحلیل یک‌راهه کواریانس برای هر یک از سؤالات تحقیق مقایسه‌ی سیر حرکتی شرکت‌کنندگان از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون انجام شد. از آزمون تحلیل یک‌راهه کواریانس استفاده شد تا پاسخی برای سؤال اول تحقیق یافت شود. دلیل استفاده از این آزمون به‌جای آزمون تی-تست مشاهده تغییرات حاصله از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون است. به‌عبارتی با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کواریت، دو گروه در پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفتند. آزمون تی تست مستقل این تغییرات را نشان نمی‌دهد. یکی از فرضیه‌های اصلی آزمون تحلیل کواریانس هم‌جنسی تفاوت‌ها است؛ در نتیجه، آزمون لون برگزار شد. فرضیه هم‌جنسی تفاوت‌ها ( $F=11.54, p=0.10$ ) طی آزمون تحلیل کواریانس تأیید شد. علاوه بر این، همگنی دامنه‌های رگرسیون و خطی بودن متغیرها توسط نمودار زیر و نتایج اثر تعاملی متغیر وابسته (پس‌آزمون) و متغیر کواریت (پیش‌آزمون) ( $p=0.07$ ) تأیید شد. نتایج آمار توصیفی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: نتایج آمار توصیفی برای ترکیب‌های نامتجانس در دو گروه

گروه	میانگین		انحراف معیار	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
آزمایشی (۳۰ نفر)	۷۷/۳۰	۸۱/۱۰	۳/۴۰	۴/۸۸
کنترل (۳۰ نفر)	۷۸/۱۰	۷۸/۴۶	۳/۱۰	۳/۲۴
مجموع (۶۰ نفر)	۷۷/۷	۷۹/۷۸	۳/۲۵	۴/۳۲

براساس نتیجه پیش‌آزمون زبان‌آموزان گروه آزمایشی ( $M=77.30, SD=3.40$ ) نمرات جدول شماره ۱ نشان‌دهنده پیشرفت در پس‌آزمون ( $M=81.10, SD=4.88$ ) در بخش یادگیری

ترکیب‌های لغوی نامتجانس‌اند. در سوی دیگر نتایج امتحان گروه کنترل از پیش‌آزمون (M=78.10, SD=3.10) تا پس‌آزمون (M=78.46, SD=3.24) تغییر نکرده است. برای حصول اطمینان از تفاوت دو گروه، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون تحلیل کواریانس برای یادگیری ترکیب‌های نامتجانس در دو گروه

منبع	نوع سوم مجموع مجذواتر	Df	مجذور متوسط	F	Sig.	مجذور جزئی اتا
مدل تصحیح شده	۱۳۰/۹۴۹ <sup>a</sup>	۲	۶۵۳/۴۷۵	۳/۸۴۳	۰/۰۲۷	۰/۱۱۹
جدا شده	۴۱۰/۳۵۶	۱	۴۱۰/۳۵۶	۲۴/۰۸۳	۰/۰۰۰	۰/۲۹۷
پیش‌آزمون	۲۶/۹۳۳	۱	۲۶/۹۳۳	۱/۵۸۱	۰/۲۱۴	۰/۰۲۷
گروه‌ها	۱۱۵/۸۵۴	۱	۱۱۵/۸۵۴	۶/۷۹۹	۰/۰۱۲	۰/۱۰۷
خطا	۹۷۱/۲۳۴	۵۷	۱۷/۰۳۹			
مجموع	۳۸۳۰۲۵/۰۰۰	۶۰				
مجموع تصحیح شده	۱۱۰۲/۱۸۳	۵۹				

همانطور که نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهند، تأثیر قابل توجهی روی گروه همانطور که نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهند، تأثیر قابل توجهی روی گروه  $F(1,59)=6.79, P=0.02$  وجود داشته است که نشان‌دهنده‌ی پیشی گرفتن گروه آزمایشی از گروه کنترل براساس نتایج آمار توصیفی است. علاوه بر این، نتایج آزمون تحلیل کواریانس نمایانگر تأثیر ارزشیابی پویا است که باعث ارتقای قابل توجه یادگیری ترکیب‌های لغوی نامتجانس در زبان‌آموزان است. در نتیجه، اولین فرضیه‌ی صفر که مدعی بر عدم تفاوت قابل توجه بین گروه‌ها بود با توجه به یادگیری ترکیب‌های لغوی نامتجانس رد می‌شود. آزمون تحلیل یک راهه کواریانس استفاده شد تا پاسخی برای سؤال دوم تحقیق یافت شود. یکی از فرضیه‌های اصلی آزمون تحلیل کواریانس، هم جنسی تفاوت‌ها است؛ در نتیجه آزمون

لون برگزار شد. فرضیه هم جنسی تفاوت‌ها ( $F=2.28, P=0.13$ ) طی آزمون تحلیل کواریانس تأیید شد. نتایج آمار توصیفی در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: نتایج آمار توصیفی برای ترکیب‌های متجانس در دو گروه

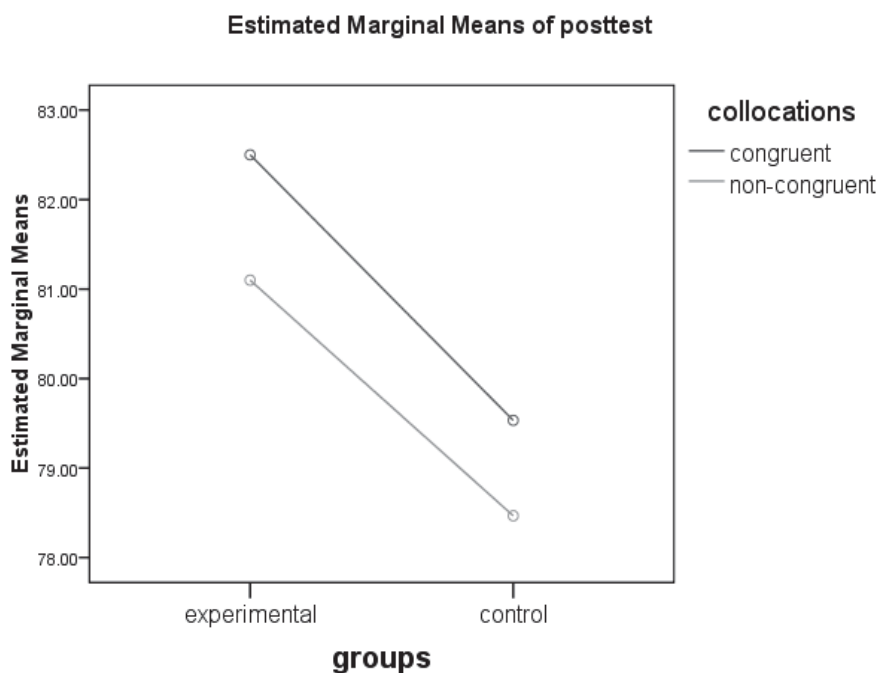
گروه	میانگین		انحراف معیار	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
آزمایشی (۳۰ نفر)	۷۸/۱۰	۸۲/۵۰	۳/۴۷	۵/۳۵
کنترل (۳۰ نفر)	۷۷/۶۶	۷۹/۵۳	۳/۴۸	۴/۵۹
مجموع (۶۰ نفر)	۷۷/۸۸	۸۱/۰۱	۳/۴۷	۴/۹۷

همان‌طور که در جدول شماره ۳ نمایش داده شده است، یادگیری گروه زبان‌آموز آزمایشی در زمینه ترکیب‌های لغوی متجانس را از پیش‌آزمون ( $M=78.10, SD=3.47$ ) تا پس‌آزمون ( $M=82.50, SD=5.35$ ) ارتقاء یافته است. سطح ارائه‌ی گروه کنترل نیز به‌همین شکل از پیش‌آزمون ( $M=77.66, SD=3.48$ ) تا پس‌آزمون ( $M=79.53, SD=4.59$ ) افزایش یافته است. با این حال برای حصول اطمینان از اینکه آیا تفاوت گروه‌ها قابل توجه بوده است یا نه، انجام شد که نتایج آن را در جدول ۴ مشاهده خواهیم کرد.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس ANCOVA برای یادگیری ترکیب‌های متجانس در دو گروه

منبع	نوع سوم مجموع مجذورات	df	مجدور متوسط	F	Sig.	مجدور جزئی اتا
مدل تصحیح شده	۲۲۱/۴۶۸ <sup>a</sup>	۲	۱۱۰/۷۳۴	۴/۶۶۳	۰/۰۱۳	۰/۱۴۱
جدا شده	۳۲۸/۰۶۸	۱	۳۲۸/۰۶۸	۱۳/۸۱۳	۰/۰۰۰	۰/۱۹۵
پیش‌آزمون	۸۹/۴۵۲	۱	۸۹/۴۵۲	۳/۷۶۷	۰/۰۵۷	۰/۰۶۲
گروه‌ها	۱۱۸/۱۴۸	۱	۱۱۸/۱۴۸	۴/۹۷۶	۰/۰۳۰	۰/۰۸۰
خطا	۱۳۵۳/۵۱۵	۵۷	۲۳/۷۴۶			
مجموع	۳۹۵۳۹۷/۰۰۰	۶۰				
مجموع تصحیح شده	۱۵۷۴/۹۸۳	۵۹				





تصویر شماره ۱. یادگیری ترکیب‌های متجانس و نامتجانس در دو گروه

با توجه به نتایجی که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، تأثیر عمده و قابل توجهی برای گروه  $F(1,59)=4.97, P=0.03$  بر اساس آمار توصیفی، تأثیر بیشتر بر گروه آزمایشی را نسبت به گروه کنترل اثبات می‌کند. علاوه بر این نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان‌دهنده تأثیرگذاری ارزشیابی پویا در ارتقای سطح یادگیری ترکیب‌های متجانس در زبان‌آموزان است. همچنین باید اظهار داشت هرچند گروه کنترل نیز از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون پیشرفت داشته است، به لحاظ آماری ارائه آن‌ها ضعیف‌تر از گروه آزمایشی بوده است. در نتیجه، فرضیه صفر دوم که تفاوت غیر قابل توجه بین گروه‌ها را در زمینه یادگیری ترکیب‌های متجانس مدعی شده بود رد می‌شود. تصویر شماره ۲ نمودار کشفیات در مورد سؤال دوم تحقیق را نشان می‌دهد.

##### ۵- بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل آماری از داده‌ها تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایشی که از ممتحن در قالب تذکرات، توضیحات، پیشنهادها، فعالیت‌ها و سؤالات کمکی راهنمایی دریافت کردند را نشان

می‌دهند. به بیان دیگر، در مجموع ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌ها در زبان‌آموزان تأثیر گذاشته است. این کشفیات با تحقیقات پیشین انجام شده توسط آبلیوا (۲۰۰۸)، کزولین<sup>۱</sup> و گراب<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و اسکوز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) و پیشگاماد<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) که نشان‌دادند ارزشیابی پویا تأثیر مثبتی بر یادگیری ترکیب‌ها در زبان‌آموزان یک زبان خارجی یا زبان دوم دارد، پشتیبانی می‌شود. اما شایان ذکر است هرچند در بسیاری از تحقیقات بر ارزشیابی پویا تأکید شده است، تأثیر آن بر یادگیری ترکیب‌های لغوی زیاد مورد توجه قرار نگرفته است.

اهمیت تجانس لغوی ممکن است به این دلیل باشد که این دو واژگان باید در درجه‌ای قرار بگیرند که ترکیب‌ها به‌عنوان مجموعه‌ای منسجم و ملموس شناخته شوند (نگیون و وب، ۲۰۱۷). تجانس نشان‌دهنده درجه‌ای است که کلمه‌ی زبان دوم برای ترکیب معمول لغوی در زبان اول معقول است. نتایج به‌دست آمده در تحقیق حاضر که توسط تحقیقات گذشته همچون ولتر و گیلستاد<sup>۵</sup> (۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، سونبول<sup>۶</sup> (۲۰۱۵)، سیانوا و اشمیت<sup>۷</sup> (۲۰۰۸)، ویلکایت و اشمیت (۲۰۱۷) و یاماشیتا و جیانگ<sup>۸</sup> (۲۰۱۰) پشتیبانی می‌شود که نشان می‌دهد تجانس ترکیبات لغوی اثر مثبتی بر فرایند یادگیری و تولید این ترکیبات در زبان دوم دارد. دلیل این تأثیربخشی مثبت می‌تواند فراوانی و وابستگی دوگانه کلمات در ترکیبات متجانس باشد. به‌نظر می‌رسد که به‌هنگام یادگیری ترکیبات متجانس، زبان‌آموزان همانند افراد بومی زبان رفتار می‌کنند (ویلکایت و اشمیت، ۲۰۱۷). از دلایل دیگر برتری ترکیبات متجانس به‌غیرمتجانس، می‌توان به‌کندی زبان‌آموزان در کنار هم گذاشتن این لغات اشاره کرد. به‌عبارتی، آن‌ها تأثیر ترکیبات لغوی را در موقع خواندن ترکیبات نامتجانس از دست می‌دهند. در نتیجه، آن‌ها با سرعت کم در پردازش زبان دوم، از یادگیری این ترکیبات باز می‌مانند. این یافته همراستا با انگاره آغازگر واژگانی<sup>۹</sup> است (هوی، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۲). براین‌اساس، برخورد با لغت اول در

1- Kozulin, A.

2- Garb, E.

3- Oskoz, A.

4- Pishgadam, R.

5- Wolter, B. & Gyllstad, H.

6- Sonbul, S.

7- Siyanova, A. & Schmitt, N.

8- Yamashita, J. & Jiang, N.

9- Lexical priming theory.

ترکیبات متجانس، آغازگر یادآوری کلمه دوم در این ترکیبات است که سبب یادگیری بهتر آن‌ها می‌شود. اما در خصوص ترکیبات غیرمتجانس، این تأثیر آغازگر در زبان‌آموزان انگلیسی با برخورد لغت دوم از میان می‌رود. یافته‌های این تحقیق نتایج الیس، سیمپسون-ولاچ و مینارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) را برآورده نمی‌کنند، زیرا که مطالعه آن‌ها نشان داد که همسان بودن ترکیبات لغوی در پردازش لغات علمی در زبان مادری اگرچه مؤثر است، اما در زبان دوم اثرگذار نیست.

این‌ها مشخصاً نتایج بررسی حیاتی ارائه ترکیب‌های لغوی متجانس و نامتجانس‌اند. در یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس زبان‌آموزان گروه کنترل توانسته‌اند از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون پیشرفت داشته باشند، هرچند ارزشیابی پویا تأثیر بیشتری در یادگیری گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل داشت. در ارائه‌ی ترکیب‌های لغوی نامتجانس گروه آزمایشی کاملاً از گروه کنترل پیشی گرفت. پس این کشفیات به تأثیرگذاری ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی در حالت نامتجانس که طبیعتاً چالش بیشتری برای زبان‌آموزان به همراه می‌آورد اشاره می‌کند. هرچند توضیحات معلم به شیوه سنتی که محور پیشرفت در یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس بوده است، هیچ تأثیر مثبتی در یادگیری ترکیب‌های لغوی نامتجانس نداشته است که این امر نشان‌دهنده‌ی تأثیر ارزشیابی پویا است.

به‌طور کلی این کشفیات در کنار هم، گواهی است بر فواید ارزشیابی پویا در یادگیری لغت و مشخصاً یادگیری ترکیب‌های لغوی. لانتولف و پوهنر در سال ۲۰۱۱ ادعا کردند ارزشیابی پویا از دل نظریه اجتماعی - فرهنگی به‌عنوان یک راهکار برای میسر ساختن درک تشخیصی از وضعیت زبانی حال حاضر زبان‌آموزان و تسریع در پیشرفت آن‌ها به صورت همزمان با ارائه کمک در طول آموزش و ارزشیابی بیرون می‌آید. مطالعه حاضر نیز گواه بر اهمیت فراهم کردن ارتباط میان مفاهیم از طریق ارزشیابی پویا است که زمینه را برای یادگیری معنادار زبان فراهم می‌کند (مک نیل، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۶: دیوین، ۲۰۱۳).

براساس گفته‌های شرستا و کافین<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۲، وقتی ارزشیابی پویا پشتیبانی شود، می‌تواند به موفق‌تر شدن روند یادگیری کمک کند. آن‌ها بر این باورند ارزشیابی پویا باید مشخص کند که یک زبان‌آموز چه کاری می‌تواند با همیاری یک فرد عالم‌تر انجام دهد و چه

1- Ellis, N. S., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C.

2- Shresta, P. & Coffin, C.

مقدار و چه نوع همیاری را برای فعالیتی که می‌خواهد در گستره ارزشیابی پویا انجام دهد، نیاز دارد. این نشان‌دهنده پتانسیل یادگیری زبان‌آموزان و توانایی آن‌ها در حل مشکلات ارائه با همکاری یک معلم، با علی‌رغم محدودیت‌ها می‌باشد. معلم می‌تواند در پیشرفت زبان‌آموز در انجام کار به او همیاری ارائه دهد. پس می‌توان گفت در ارزشیابی پویا، ارزشیابی و کارهای آموزشی برای کمک به زبان‌آموزان در کنار هم قرار گرفته‌اند.

به‌طور خلاصه مشخص شد تدریس بر پایه ارزشیابی پویا می‌تواند روش ثمربخش‌تر و مناسب‌تری در قیاس با تدریس بر پایه ارزشیابی آماری باشد. متأسفانه، بخش قابل توجهی از تحقیق از طرف محققان زیاد مورد توجه قرار نگرفته است و راه برای تحقیقات آینده باز مانده است. نیاز است که در مورد تأثیر ارزشیابی پویا روی شاخصه‌های مختلف لغت یا حتی بخش‌های دیگر زبان مثل دستور زبان، نگارش، خواندن و مهارت‌های ارتباطی تحقیق شود. همچنین مشخص نیست که آیا تأثیر ارزشیابی پویا با اشکال دیگر ارزشیابی تناوبی مشابه است یا فقط از ارزشیابی سنتی آماری بهتر است. نتایج آن تحقیقات تنها در صورتی مفید خواهد بود که تلاش‌های آینده برای کاوش در این حوزه انجام شود، زیرا این تحقیق مربوط به بخشی محدود در حد متوسط و با طراحی کمی در زمینه یادگیری بود.

حتی اگر این تحقیق مشکلاتی محدودکننده داشته باشد، اثباتی بر این مدعا است که تدریس براساس ارزشیابی پویا، رویکردی مناسب برای یادگیری ترکیب‌های لغوی است. در نتیجه آموزش براساس ارزشیابی پویا باید برای بالا بردن سطح توسعه‌ی ادراک زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌شکل عمده در کلاس‌ها مورد استفاده قرار گیرد. در راستای مطالعات پیشین، در ارزیابی پویا، معلمان می‌توانند بازخورد زبانی را در مورد زبان مورد استفاده ارائه دهند و پیشنهادهای دقیقی را برای ترویج و تشویق دانش‌آموزان خود برای بهبود بیشتر در یادگیری ارائه دهند (لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). با ارائه بازخورد در مورد یادگیری زبان‌آموزان، معلمان می‌توانند نظرات زبان‌آموزان را همراه با ارائه بازخورد برای تقویت و تشویق آن‌ها برای تمرین فعالیت‌های فراشناختی بالاتر و بهبود دستاوردهای بالاتر از طریق ارزیابی پویایی به جای روش سنتی مورد استفاده قرار دهند (ورش<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). همچنین مداخلات دیگری همانند ارائه کارگاه آموزشی برای زبان‌آموزان در مورد چگونگی یادگیری به‌طور موثر براساس راهکار نظریه‌های

1- Lee, L.

2- Wertsch, J.

اجتماعی فرهنگی<sup>۱</sup> مانند دستیابی به کمک از همسالان شناخته شده و هم‌کنشی با آن‌ها باشد. مزیت ارزیابی پویا، همانطور که پیشتر ذکر شد، پایه در فعالیت اجتماعی آن دارد که می‌تواند مرزهای نابرابر بین افراد را کاهش دهد و همچنین دانش‌آموزان با زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف را سوق به همکاری با یکدیگر کند - فرصت‌های باز برای هم‌کنشی‌های اجتماعی، مذاکره درباره معانی، و کمک به ایجاد گروه‌هایی می‌تواند باعث شود آن‌ها در مورد مسائل بحث کنند و از مفاهیم و سبک‌های ارتباطی یاد بگیرند که در نهایت می‌تواند به دانش بیشتر تبدیل شود (هرینگتون، ریکلی و دی، ۲۰۰۰). تمام این مشاهدات مفاهیم عملی و ملموسی را برای توسعه‌دهندگان ابزار آموزشی و طراحان مطالب درسی میسر می‌سازد. ظاهراً تعداد محدودی ابزار وجود دارند که براساس ارزشیابی پویا و ارزیابی‌های یکپارچه توسعه یافته‌اند. با این حال ابزار کمی وجود دارند که از ثبت و نگارش کاغذی یا روش‌های اندازه‌گیری متناوب که هنوز پیرو خط مشی آموزش سنتی اند استفاده می‌کنند. به‌زبان دیگر تنها روند اندازه‌گیری در این ابزار که در تلاش برای آزمون‌های یکپارچه از زبان‌آموزان بدون توجه به ارتباط بین ممتحن و زبان‌آموز و طبیعت پویای روند ارزشیابی یا حتی مسئله‌ی بازخورد هستند، متفاوت است. وقتی هدف توسعه‌ی یک مطلب درسی و ابزار پویا باشد، نیاز است به این مسائل به صورت سیستمی توجه شود تا یک روند ارزشیابی پویا که برای زبان‌آموزان باز خورده‌های متناسب با سطحشان در روند ارزیابی داشته باشد را به‌ارمغان آورد و زبان‌آموزان و مدرسان را به‌شکلی ارتباطی در روند یادگیری و ارزیابی فعال کند.

محدودیت‌های این مطالعه مسائل مختلفی را در بر می‌گیرد که می‌تواند با مطالعات بیشتری در مورد گروه وسیع‌تری از معلمان و زبان‌آموزان حل شود. به‌عنوان مثال، تجزیه و تحلیل جمعی همه دانش‌آموزان، بدون تمایز بین دستاوردهای دانش‌آموزان در هر سطح، نشانه وسیعی از اثربخشی اقدامات معلمان و تغییرات ناشی در موفقیت دانش‌آموزان را نشان خواهد داد. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌ها در رابطه با متغیرهای سن یا جنسیت در این تحقیق بررسی نشده است و نیاز به مطالعات بیشتری در این زمینه می‌باشد. در ضمن، مسئله تفاوت فرهنگی در قبال شباهت‌ها و تفاوت‌های ترکیبات لغوی در زبان انگلیسی و زبان فارسی بررسی نشده است که نیازمند تحقیقات دقیق‌تری با این هدف می‌باشیم.

1- Socio-cultural theory

2- Harrington, S., Rickly, R. & Day, M.

۶- منابع

- Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA, USA. Retrieved from: <https://etda.libraries.psu.edu/paper/11063> (March 2013).
- Alemi, M., & Tayebi, A. (2011). The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 81-98.
- Antón, M. (2003). *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics, Washington, D.C., and March 2003.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 1(1), 101-114.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. NY: Routledge/Falmer.
- Davin, K.J. (2011). *Group dynamic assessment in an early foreign language learning program: Tracking movement through the zone of proximal development*. University of Pittsburg.
- Davin, K.J. (2013). Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 17, 303-322.
- Donato, R. (2014). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20, 33-46.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375-396.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- Fernández, R.F., Prahlad, S. R., Rubtsova, E., & Sabitov, O. (2009). Collocations in the vocabulary English teaching as a foreign language. *Acimed*, 19(6), 51-69.
- Gomez, R. L. (2002). Variability and detection of invariant structure, *Psychological Science*, 13, 431-6.
- Harrington, S., Rickly, R., & Day, M. (Eds.). (2000b). *The online writing classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice. Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heugten, M. V., & Shi, R. (2010). Infants' sensitivity to non-adjacent dependencies across phonological phrase boundaries. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128, 223-8.

- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Hoey, M. (2012). Lexical priming in The Encyclopaedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd, available at <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431>.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 15(1), 24-44.
- Jafary, M., Nordin, N., & Mohajeri, R. (2012). The effect of dynamic versus static assessment on syntactic development of Iranian college preparatory EFL learners. *English Language Teaching*, 5(7), 45-69.
- Kaszubski, P. (2000). *Selected aspects of lexicon, phraseology and style in the writing of Polish advanced learners of English: a contrastive, corpus-based approach*. Retrieved from <http://main.amu.edu.pl/przemka/research.html>.
- Khezlrou, S., Ellis, R., & Sadeghi, K. (2017). Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and reading comprehension in three learning conditions. *System*, 65, 104-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.009>
- Khezlrou, S., & Sadeghi, K. (2012). Self-regulated vocabulary strategy use: Implications for CALL and individual variables. *MEXTESOL Journal*, 36(1), 1-17.
- Kozulin, A., & E. Garb. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk learners. *School Psychology International*, 23, 112-127.
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectical integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42, 355-368.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2011). *Dynamic assessment in the classroom*. University Park, PA.
- Laufer, B., Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61, 647-672.
- Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212-227.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Li, J., & Schmitt, N. (2010). The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach. In Wood, D. (Ed.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication* (pp. 22-46). New York: Continuum.
- Lin, Y. P. (2002). *The effects of collocation instruction on English vocabulary developments of senior high students in Taiwan*. Unpublished Master's thesis, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Luria, A. R. (1961). Study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, 1-16.

- Martyńska, M. (2004). Do English language learners know collocations? *Międzycodzka* 5, 60-371.
- McCarthy, M. J., & O'Dell, F. (2005). *English collocations in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeil, L. (2013). Exploring the relationship between situated activity and CALL learning in teacher education. *ReCALL*, 25, 215–232.
- McNeil, L. (2016). Understanding and addressing the challenges of learning computer-mediated dynamic assessment: A teacher education study. *Language Teaching Research*, 1-21.
- Men H. (2018). *Vocabulary increase and collocation learning*. Singapore: Springer.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 43, 223–242.
- Newport, E. L., & Aslin, R. N. (2004). Learning at a distance I. Statistical learning of non-adjacent dependencies, *Cognitive Psychology*, 48, 127–62.
- Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2017). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, 21(3), 298-320.
- Pishgahadam, R., Barabadi, E., Kamrood, A. M. (2011). The differing effect of computerized dynamic assessment of L2c reading comprehension on high and low achievers. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(6), 1353-1358.
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing.
- Ramos, M. (2006). Towards a dynamic way to learn collocations in a second language. In E. C. Corino, C. Marello, & Y. Onesti (Eds.), *Proceedings of the Twelfth EURALEX International Congress* (pp. 909-923). Turin: Accademiadella Crusca, Università di Torino, Edizionidell. Orso Alessandria.
- Sadeghi, K., Khezrlou, S., & Modirkhamene, S. (2017). CALLing Iranian learners of L2 English: Effect of gloss type on lexical retention and academic reading performance under different learning conditions. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1-25. DOI:10.1111/1467-9817.12088
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55–88.
- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 321-328.



- Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic development writing. *System*, 17, 55-70.
- Siyanova, A., & Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective, *Canadian Modern Language Review*, 64, 429–58.
- Sonbul, S. (2015). Fatal mistake, awful mistake, or extreme mistake? Frequency effects on off-line/on-line collocational processing, *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 419–37.
- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *ELT Journal*, 64(3), 253-260.
- Tajeddin, Z., & Tayebipour, F. (2012). The effect of dynamic assessment on EFL learners' acquisition of request and apology. *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(2), 87-118.
- Vilkaite, L., & Schmitt, N. (2017). Reading collocations in an L2: Do collocation processing benefit extend to non-adjacent collocations? *Applied Linguistics*, 1-27.
- Vuong, L. C., Meyer, A. S., & Christiansen, M. H.. (2016). Concurrent statistical learning of adjacent and nonadjacent dependencies, *Language Learning*, 66, 8–30.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, S., & Kagimoto, E. (2009, March). The effects of vocabulary learning on collocation and meaning. *TESOL Quarterly*, 43(1), 55-75.
- Webb, S., Newton, J., Chang, A.C.S. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63, 91–120.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolter, B., Gyllstad, H. (2013). Frequency of input and L2 collocational processing: A comparison of congruent and incongruent collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 451–482.
- Wouden, T.V. (1997). *Negative contexts: Collection, polarity, and multiple negation*. New York: Routledge.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21, 463–489.
- Wertsch, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington DC: American Psychological Association.
- Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2010). A case study of dynamic assessment in EFL process writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 24-40

- Wolter, B., & Gyllstad, H. (2011). Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge. *Applied Linguistics*, 32, 430–449.
- Wolter, B., & Gyllstad, H. (2013). Frequency of input and L2 collocational processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 451–482.
- Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44, 647–668.
- Yassami, S. (2011). *Curious collocations: Congruent and non-congruent collocations*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Zoghi, M., & Malmeier E. (2013). The effect of dynamic assessment on EFL learners' intrinsic motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 584-591.
- Zhang, X. (2017). Effects of receptive-productive integration tasks and prior knowledge of component words on L2 collocation development. *System*, 66, 156-167.