

نظریه آزمون و ارزشیابی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

آینتا الداغی^۱

چکیده

امروزه در دنیا روش‌های سنجش و ارزشیابی از آموخته‌های زبان‌آموزان به صورت علمی مدون و نظام‌مند درآمده است که غالباً در کتاب‌هایی با عناوین سنجش و ارزشیابی و یا اندازه‌گیری، در زیرمجموعه‌ی علوم تربیتی و آموزش و پرورش قرار گرفته است. اینک جای خالی این دانش در دستگاه‌های آموزشی ایران به ویژه در بخش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان بسیار حس می‌شود. ما برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی نیازمند ارزشیابی هستیم؛ در این فصل ابتدا به معرفی هدف‌های آموزشی با توجه به طبقه‌بندی ششگانه‌ی بلوم از اهداف شناختی، با رویکرد به آموزش فارسی برای غیر فارسی زبانان می‌پردازیم؛ سپس آزمون‌ها را بر مبنای روش‌های سنجش، زمان اجرا و اهداف آن و انواع سئوالات طبقه‌بندی می‌کنیم؛ در خلال بحث نیز به صورت فشرده شیوه‌های تطبیق این نظریات را برای آزمون‌های زبان فارسی به غیر فارسی زبانان پیشنهاد می‌کنیم.

کلید واژه: آزمون، ارزشیابی، سنجش، هدف، آموزش، زبان

آزمون، سنجش، ارزیابی سه واژه‌ی کاربردی و شناخته شده در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش و به معنی اندازه‌گیری هستند. هر کجا که آموزشی باشد، به اندازه‌گیری نیز نیاز خواهد بود. اندازه‌گیری در حقیقت، برآورد و «تبدیل صفات مورد اندازه‌گیری به کمیت و نشان دادن آن‌ها به صورت اعداد است» (سیف، ۱۳۷۵: ۱۹). اندازه‌گیری شامل حیطه‌ی وسیعی از مفاهیم می‌شود. اما در امر آموزش، انواع خاصی از اندازه‌گیری مورد نظر است که «آزمون» مهم‌ترین آن‌هاست.

نخستین همایش آموزش زبان فارسی

انواع آزمون

آزمون‌ها به دو دسته‌ی کلی تقسیم می‌شوند:

- ۱- آزمون‌های توانایی، که شامل دو بخش: الف) هوش؛ ب) پیشرفت تحصیلی می‌شود.
 - ۲- آزمون‌های شخصیت، که به انواع علاقه، منش، سازگاری، مزاج و نگرش تقسیم‌بندی می‌شود (ر.ک: همان: ۱۸).
- در اینجا منظور ما از آزمون، تنها آزمون‌های نوع اول، یعنی اندازه‌گیری توانایی در شاخه‌ی پیشرفت تحصیلی می‌باشد. چنان که مشاهده می‌شود، مفهوم آزمون از مفهوم اندازه‌گیری محدودتر است. هر چیزی که دارای کمیت باشد، قابل اندازه‌گیری است و برای هر کمیتی واحد خاص اندازه‌گیری مربوط به آن به کار برده می‌شود. اما «آزمون» عموماً به مجموعه‌ای از سئوالات گفته می‌شود که برای ارائه به یک یا چند دانش‌آموز، در شرایط خاصی طراحی شده است. آزمون محرکی است که به آن پاسخ داده می‌شود. (لطف آبادی، ۱۳۷۵: ۳۷ و ۳۶).

آزمون‌ها تنها به امتحانات کتبی محدود نمی‌شود، بلکه آزمون‌های شفاهی نظیر مصاحبه، مشاهده را نیز شامل می‌شود. ثراندایک و هیگن مفاهیم اندازه‌گیری و ارزشیابی را به شرح زیر با هم مقایسه کرده‌اند: اصطلاح «ارزشیابی» به طریقی که ما آن را در این جا به کار برده‌ایم، به مفهوم اندازه‌گیری بسیار نزدیک است، اما ارزشیابی از جهاتی جامع‌تر از اندازه‌گیری است، زیرا ارزشیابی قضاوت‌های غیررسمی و ذهنی را درباره پیشرفت زبان‌آموز شامل می‌شود. در حقیقت، ارزشیابی نوعی داوری ارزشی یا قضاوت در مورد پیشرفت تحصیلی است که هر چند می‌تواند برآیند آزمون‌ها باشد، اما مستقیماً برآمده از آن‌ها نیست (سیف، ۱۳۷۵: ۲۱).

امروزه اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی به صورت عملی، جامع و مدون درآمده است و تمامی رشته‌ها برای همی سطوح خود از آن می‌توانند بهره‌مند گردند با وجود این در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به این دست آوردها، کمتر توجه شده است. در این فصل سعی داریم به شیوه‌های آزمون‌سازی و بررسی انواع آزمون‌ها از نظر شکل ساخت و کاربرد آن‌ها نگاهی کوتاه بیفکنیم و در پایان راهکارهایی در طراحی آزمون زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان ارائه دهیم.

تعیین هدف در ساخت آزمون

اولین گام برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی (آزمون‌سازی) تعیین هدف است. با تعیین هدف می‌توان سطح توقع در هر درس را سنجید. اهداف به دو دسته‌ی هدف‌های کلی و هدف‌های جزئی تقسیم می‌شوند. هدف‌های کلی همان اهداف دوره‌ای است که برآیند کل دوره‌ی آموزشی را تشکیل می‌دهد و می‌توان گفت طرح درس دوره‌ای یا سالانه را می‌سازد. اهداف جزئی در حقیقت، تقسیم مباحث اصلی هر درس به واحدهای فرعی‌تر است که در طول دوره به ترتیب تدریس می‌شود و خود می‌تواند به اهداف ریزتر و جزئی‌تری تقسیم شود.

مثال: درس دستور زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان.

هدف کلی: شناخت اجزاء جملات فارسی.

اهداف جزئی: شناخت اسم، فعل، صفت، قیود و ... جایگاه قرار گرفتن هر یک در جمله. هدف جزئی‌تر برای فعل: شناخت بن ماضی و مضارع و ساخت زمان از آن‌ها.

چنان که می‌بینید، با تعیین اهداف هر دوره‌ی آموزشی و نیز اهداف جزئی و ریز هر واحد درسی علاوه بر تنظیم یک «طرح درس» دقیق و منسجم، می‌توان دیدگاهی روشن و دقیق از آن چه که باید در پایان دوره یا پایان هر قسمت درسی، اندازه‌گیری شود، به دست آورد.

طبقه‌بندی اهداف آموزشی

بلوم هدف‌های آموزشی را در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و روانی حرکتی طبقه‌بندی می‌کند. آموزش زبان بیشتر از هر حیطه‌ای به حیطه‌ی شناختی مربوط می‌شود. بنابراین در این بخش ما فقط به معرفی حیطه‌ی شناختی پرداخته و طبقه‌بندی ششگانه‌ی بلوم را با توجه به اهداف آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان معرفی می‌کنیم.

طبقه‌بندی بلوم

۱- دانش

دانش که گاه آن را «یادآوری و بازشناسی» نیز گفته‌اند (خوی نژاد، ۱۳۷۲: ۵۸) بازیابی دانش مناسب از حافظه‌ی دراز مدت و یادآوری آموخته‌هایی مانند مفاهیم، اصطلاحات لغات و قواعد جزئی تا کلی را شامل می‌شود. رفتارهای زیر در درس آموزش زبان فارسی در قلمرو دانش قرار می‌گیرند.

زبان‌آموز می‌تواند:

- حروف الفبایی را که آموزش دیده است در یک روزنامه یا کتاب درسی پیدا کند.

- لغات جدیدی را که آموخته است حفظ بیان کند.
- ساختار جمله‌های زبان فارسی (جمله‌های چند جزئی) را ذکر کند.
- بخش‌های مختلف یک شکل (مثلا بدن انسان) را نام‌گذاری کند.
- یک شعر فارسی را که حفظ کرده است، از بر بخواند.
وقتی که هدف آموزش حفظ مطالب آموزش داده شده به همان صورت اولیه از سوی زبان‌آموز است، طبقه‌ی معرف این فرآیند به یادآوردن (یادآوری) نام دارد؛ «یادآوری» مستلزم یافتن اطلاعات از حافظه‌ی درازمدت است. این طبقه از دو خرده طبقه‌ی بازشناسی و بازخوانی تشکیل یافته است (سیف، ۱۳۸۴: ۶۹ و ۶۸).

۲- ادراک

ادراک یا فهمیدن عبارت است از درک و فراگیری مفاهیم مستتر در یک مطلب. در این طبقه، از زبان‌آموز خواسته می‌شود علاوه بر حفظ و یادآوری مطالب، آن‌ها را بفهمد. به عنوان مثال زبان‌آموز می‌تواند.
- مفهوم کلمات انتزاعی مانند: عبادت، عدالت، راستی و ... را بفهمد و به زبان خود توضیح دهد.
- معنای شعر فارسی را در چند سطر خلاصه بنویسد.
- ساختار زبان فارسی را بشناسد و بتواند تفاوت جملات چند جزئی را بگوید.
- متنی را که خوانده است خلاصه کند.
- با لغات تدریس شده جملات معنادار بنویسد.

این مرحله گامی فراتر از یادآوری ساده‌ی مطلب است و پایین‌ترین سطح فهمیدن به شمار می‌رود. وقتی گفته می‌شود «زبان‌آموزان می‌فهمند» که بتوانند از مواد شفاهی، کتبی یا تصویری، کسب معنی کنند. فهمیدن زمانی صورت می‌پذیرد که زبان‌آموز بتواند بین دانش تازه و دانش‌های قبلی خود ارتباط برقرار کند (سیف، ۱۳۸۴: ۶۹).
مرحله‌ی فهمیدن شامل شش خرده طبقه‌ی (۱) تفسیر کردن، (۲) مثال آوردن، (۳) طبقه‌بندی کردن، (۴) خلاصه کردن، (۵) استنباط کردن، (۶) مقایسه کردن می‌باشد. افعالی نظیر آن چه برشمردیم، یادگیری در سطح ادراک را توصیف می‌کنند (ر.ک: همان، ۷۱ و ۷۰ و ۶۹؛ لطف‌آبادی، ۱۳۷۵: ۸۹).

۳- کاربرد

کاربرد یا به کار بستن، توانایی استفاده از مطالب آموخته شده در وضعیت‌های جدید و مشخص است. اصطلاح معمول آموزشی برای این طبقه «حل مسئله» است. حل یک تمرین دستوری که مشابه آن در کلاس انجام شده است، ادراک است اما به کار بستن روش انجام این تمرین برای نوشتن جملات دستوری جدید کاربرد است.

به عنوان مثال در این مرحله زبان‌آموز می‌تواند کارهای زیر را انجام دهد:
- از دانش زبانی خود برای برقراری ارتباط با اهل زبان استفاده کند.
- در نوشتن یک متن ساده و روان به فارسی بدون اشکال عمل کند.
- می‌تواند هر اسمی را در جایگاه مفعول در جمله درست به کار برد.
- ترتیب یک نمایشنامه‌ی کوتاه را به زبان فارسی بدهد.

این مرحله در حقیقت یک گام مهم در فراگیری زبان است، چرا که زبان‌آموز باید بتواند معلوماتی را که در سطح دانش فراگرفته و فهمیده است، در عرصه‌های عملی به کار برد و از تمام خلاقیت و توان خود در به کار بستن قواعد و اصول آموخته شده استفاده نماید. این مرحله شامل دو خرده طبقه‌ی «اجرا کردن» و «انجام دادن» است. افعال مورد استفاده برای بیان نتایج خاص یادگیری این مرحله عبارتند از: «تغییر می‌دهد، نشان می‌دهد، استفاده می‌کند، مهارت به خرج می‌دهد، کشف می‌کند، حل می‌کند و ... (لطف‌آبادی، ۱۳۷۵: ۸۹).

۴- تحلیل

تحلیل به معنای توانایی تقسیم مطالب کلی به اجزاء تشکیل دهنده‌ی آن و بیان روابط بین قسمت‌های مختلف یک مطلب و شناخت اصول حاکم بر ساخت آن مطلب است. به عنوان مثال زبان‌آموز در این طبقه می‌تواند:

- جملات فارسی را از نظر دستوری تجزیه کند و اشکالات آن را برشمارد.
- اشتباهات دوستانش را در مکالمات کلاسی تشخیص بدهد و درست آن را گوشزد کند.
- علت نادرستی جملات را در انشای خود و دوستانش بیان کند.
- یک داستان فارسی را براساس نتایج اخلاقی آن تحلیل کند.
- واژگانی را که تلفظ و یا رسم‌الخط مشترک دارند بشناسد و صورت صحیح آن‌ها را با ذکر دلیل به کار برد.
- در این مقوله، نتایج یادگیری بیان‌گر سطح فکری عالی‌تر از فهمیدن و کاربرد است، زیرا مستلزم فهمیدن محتوا و شکل ساختاری مطلب است. تحلیل به سه خرده طبقه‌ی «تمایزکردن»، «سازمان دادن» و «نسبت دادن» تقسیم می‌شود. (شریفی و کیامتش، ۱۳۷۳: ۲۹؛ سیف، ۱۳۸۴: ۴۹). افعالی هم‌چون: تفکیک می‌کند، فرض می‌دارد، تمیز دهد، تعیین وضعیت می‌کند، خلاصه می‌کند، انتخاب می‌کند و ... این مرحله را به خوبی توصیف می‌کند (لطف آبادی، ۱۳۷۵: ۹۰).

۵- ترکیب

ترکیب یا آفرینندگی به معنای توانایی آمیختن اجزا به منظور آفرینش یک شکل جدید و خلاقانه از معلومات است. زبان‌آموز در این مرحله می‌تواند به وسیله‌ی دانش زبانی خود دست به خلق و آفرینش صورت‌های زبانی پیشرفته بزند.

به عنوان مثال زبان‌آموز می‌تواند:

- یک متن ادبی با استفاده از آرایه‌های بدیعی بنویسد.
- می‌تواند شعر فارسی بگوید.
- می‌تواند یک سخنرانی سازمان یافته را ارائه کند.
- طراحی جدید برای تدریس فارسی به غیر فارسی زبانان پیشنهاد کند.
- در یکی از زمینه‌های مورد علاقه یک تحقیق به فارسی تالیف کند.
- در این مرحله، زبان‌آموز، اشراف کاملی به همه‌ی مباحث تدریس شده دارد و قادر است با کاربرد آن‌ها صورت‌های جدیدی را بیافریند و از زبان آموخته شده استفاده‌ی خلاقانه بکند. «تولید»، «طرح ریزی» و «پدید آوردن» سه مبحث عمده‌ی آفرینش است.

افعالی که این وضعیت را توصیف می‌کنند عبارتند از: طبقه‌بندی می‌کند، ترکیب می‌کند، به وجود می‌آورد، نقشه می‌کشد، نظم نو می‌دهد، بیان می‌کند، می‌نویسد و ... (لطف آبادی، ۱۳۷۵: ۹۰؛ سیف، ۱۳۸۴: ۷۶).

۶- ارزشیابی

توانایی قضاوت و تعیین سطح ارزشمندی یک مطلب را ارزشیابی می‌گویند. در این مرحله، زبان‌آموز در حیطه‌ی شناختی خود به جایگاهی می‌رسد که می‌تواند آثار خود و دیگران را مورد قضاوت قرار دهد و درستی یا نادرستی و یا محاسن و عیوب آن را بیان کند. ارزشیابی از نظر بلوم پیچیده‌ترین سطح توانایی عقلی است. در این سطح زبان‌آموز می‌تواند به انجام امور زیر توانا شود:

- او می‌تواند درباره‌ی کتاب‌های فارسی که برای غیر فارسی زبانان نوشته شده است، اظهار نظر کند.
- می‌تواند کتاب‌های ادبیات فارسی را رده‌بندی کند.

- می‌تواند درباره‌ی درستی یا نادرستی سخنرانی دوستانش (از نظر زبانی) قضاوت کند.

- می‌تواند املای سایر زبان‌آموزان و خودش را نمره‌گذاری و تصحیح نماید.

- درباره‌ی شیوه‌های تدریس استاد انتقاد و اظهار نظر نماید.

در این مرحله زبان‌آموز می‌تواند خود به تعیین معیار دست بزند. نتایج این حوزه عالی‌ترین سطح در سلسله مراتب شناختی است، زیرا شامل عناصر کلیه‌ی مقوله‌های دیگر به اضافه‌ی قضاوت ارزشی مبتنی بر معیارهایی است، زیرا شامل عناصر کلیه‌ی مقوله‌های دیگر به اضافه‌ی قضاوت ارزشی مبتنی بر معیارهایی است که به روشنی تعریف شده است (وایرژما، ۱۳۷۲: ۵۹؛ شریفی، ۱۳۷۳: ۳۰). ارزشیابی شامل واری کردن یا همان آزمودن و نقد و داوری کردن می‌شود. این که آیا یک کار، یک محصول یا یک طرح در اجزای خود همخوانی و تقارن دارد؟ به وسیله‌ی واری کردن و آزمودن مشخص می‌شود؛ و این که آیا همان کار یا محصول یا طرح با معیارها و استانداردهای پیش‌بینی شده همخوانی دارد؟ با داوری کردن و نقد آن آشکار می‌گردد (سیف، ۱۳۸۴: ۷۵ و ۷۴). افعال گوناگونی نظیر: ارزیابی می‌کند، مقایسه می‌کند، نتیجه‌گیری می‌کند، نقد می‌کند، تلخیص می‌کند، بیان می‌کند و ... این مرحله را شرح می‌دهند (لطف آبادی، ۱۳۷۵: ۹۱).

با توجه به آن چه گفته شد، نه تنها در آزمون‌ها، بلکه در طرح درس، روش‌های تدریس، هدف‌ها و استانداردهای تدریس باید این طبقه بندی شناختی اعمال شود. روند تدریس زمانی کاربردی و پذیرفتنی است که زبان‌آموز (در هر درسی و در هر سطحی) از مرحله‌ی دانش به کاربرد، تحلیل، آفرینش و ارزشیابی برسد. در آزمون‌ها نیز باید همه‌ی این سطوح سنجیده شود. آزمونی که همه‌ی سئوالات آن در سطح دانش طرح شود، تنها محفوظات زبان‌آموزان را می‌سنجد و آزمونی که همه‌ی سئوالاتش در سطح قضاوت باشد، تنها برای زبان‌آموزان باهوش طراحی شده است. بنابراین نگره‌داشتن حدود در طرح سئوالات آزمون بسیار مهم و قابل توجه است و به نسبت هر درس، تفاوت می‌کند. تعداد سئوالات و بارم آن‌ها به نسبت در سطوح اولیه زیادتر و در سطوح بالا کمتر است. مثلاً در یک امتحان ۲۰ نمره‌ای ۵ نمره به دانش ۵ نمره به فهمیدن یا درک، ۴ نمره به کاربرد، ۳ نمره به تحلیل، ۲ نمره به ترکیب و ۱ نمره به قضاوت اختصاص می‌یابد. این ارزش‌گذاری در دروس کاربردی یا تحلیلی متفاوت می‌شود و در سطوح بالا مانند مقاطع عالی دانشگاهی گاه بیشترین نمره را به ارزشیابی و تحلیل اختصاص می‌دهند.

هدف‌های آموزشی و طرح سئوالات

یک آزمون خوب هرگز تصادفی به وجود نمی‌آید. معلمان برای ایجاد یک آزمون استاندارد باید ابتدا هدف‌های آموزشی و سپس محتوای مورد نیاز برای سنجش را مشخص کنند و بودجه‌بندی را متناسب با هدف، محتوا و اهمیت هر بخش از درس تعیین کنند. هنگامی که معلمان هدف‌های ویژه‌ی آموزشی را مورد استفاده قرار می‌دهند، محتوای آزمون کاملاً واضح می‌شود؛ در این حال رفتارهای مطلوب زبان‌آموزان مستقیماً از هدف‌ها به صورت سئوالات آزمون در می‌آید (وایرژما، ۱۳۷۴: ۶۸).

هدف‌ها می‌توانند براساس نوع ادراکی که لازم دارند، طبقه‌بندی شوند. طبقه‌بندی بلوم بهترین روش در طبقه‌بندی آموزشی است و به معلم کمک می‌کند تا سطح سئوالات را تعیین کند. در واقع می‌توان هنگام طرح هر سوال، محتوای آن را با اهداف مورد سنجش در طبقه‌بندی ششگانه‌ی بلوم محک زد. بعد از تکمیل بعدهای محتوا و هدف، آزمون ساز باید تعیین کند که سئوالات آزمون خود را به چه صورتی در میان هدف‌ها و عنوان‌های درس توزیع نماید، یعنی تعداد سئوالاتی را که هر یک از موضوع‌های درسی و هر دسته از هدف‌ها اختصاص خواهد داشت، تعیین کند و این تعداد را یا به صورت تعداد واقعی سئوالات، یا به صورت درصد، در خانه‌های جدول وارد نماید. برای تعیین درصد سوال‌هایی که به بخش‌های مختلف محتوا و هدف‌های گوناگون آموزشی تعلق می‌گیرند، دو نکته

را باید در نظر گرفت. یکی توجه به اهمیت مطلب درسی و هدف‌های آن و دیگر مقدار زمانی که صرف آموزش آن مطلب و اهداف آن شده است. بعد از انجام کارهای بالا، یعنی تهیه‌ی طرح آزمون و مشخص کردن تعداد سؤالاتی که برای هر بخش و هر دسته از هدف‌ها باید نوشته شود، گام بعدی تعیین نوع سؤالات آزمون است (سیف، ۱۳۷۵: ۶۰).

ملاک‌های تعیین نمره برای هر سوال

ارزش نمره‌ای که برای هر سوال اختصاص می‌یابد بستگی به ملاک‌های زیر دارد:

- اهمیت نسبی هر یک از مطالب تدریس شده؛

- حجم یا تعداد صفحات کتاب درسی که به مطالب اختصاص داده شده است؛

- میزان وقتی که در تدریس هر یک از مطالب صرف شده است؛

- ترکیبی از ملاک‌های بالا.

تعداد کل پرسش‌های آزمون نیز با توجه به عواملی مانند نوع پرسش‌ها (عینی یا انشایی)، سن و پایه‌ی تحصیلی زبان‌آموزان، هدف انجام امتحان و بالاخره مقدار وقتی که برای امتحان در نظر گرفته شده است، تعیین می‌شود (شریفی و کیامنش، ۱۳۷۳: ۶۴).

طبقه‌بندی آزمون‌ها بر اساس روش‌های سنجش

روش‌های سنجش برحسب این که آزمون‌ها با ملاک‌ها و معیارهای از پیش تعیین شده مورد قضاوت و ارزشیابی قرار گیرند و یا با مقایسه‌ی عملکرد خود زبان‌آموزان؛ به دو دسته‌ی آزمون‌های «ملاک مرجع» یا ملاکی و آزمون‌های «هنجار مرجع» یا هنجاری تقسیم می‌شوند (سیف، ۱۳۸۴: ۸۸-۸۷؛ وایرما، ۱۳۷۴: ۳۹).

آزمون‌های ملاک مرجع

در آزمون‌های ملاک مرجع، یک معیار استاندارد و غالباً کشوری یا بین‌المللی برای آزمون‌سازی وجود دارد و (بر فرض مثال) تعیین می‌شود که اگر کسی مثلاً به ۷۰٪ از سؤالات آزمون، پاسخ صحیح بدهد و در درس نمره‌ی قبولی آورده است. در آزمون‌هایی که معیار مشخصی برای ارزشیابی وجود دارد، سطح قبولی استاندارد بوده و علاوه بر عملکرد زبان‌آموزان تلاش معلم و مدرسه را نیز می‌توان ارزیابی کرد (در بعضی از کشورها براساس آمار قبولی آزمون‌های ملاک مرجع، مدارس و معلمان را هم رتبه‌بندی می‌کنند).

آزمون‌های هنجار مرجع

در آزمون‌های هنجار مرجع، سؤالات در سطح کلاس طراحی می‌شود و ارزش آن تنها در ارزیابی زبان‌آموزان است و نمرات تنها در سطح همان کلاس سنجیده می‌شود. مثلاً اگر بالاترین نمره از آن کسی باشد که ۵۰٪ سؤالات را پاسخ داده است، مابقی زبان‌آموزان با او سنجیده می‌شود. مثلاً اگر بالاترین نمره از آن کسی باشد که ۵۰٪ سؤالات را پاسخ داده است، مابقی زبان‌آموزان با او سنجیده می‌شوند و هر کس که به نمره‌ی بالاتر کلاس نزدیک‌تر باشد، نمره‌ی قبولی را به دست آورده است. وقتی در درس ریاضی یک زبان‌آموز رتبه‌ی اول ۱۷ می‌آورد، نمره‌های ۱۵، ۱۴ و ۱۳ هم نمرات خیلی خوبی محسوب می‌شوند.

درباره‌ی مرجع آزمون‌های زبان فارسی

در حال حاضر در کشور ما آزمون‌های ملاک مرجع برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان وجود ندارد، تا کنون آزمون‌ها همه کلاسی و نتایج آن با زبان‌آموزان همان کلاس و همان سطح سنجیده می‌شده است، نتایج هم تنها برای معلم و گاه مدرسه‌ی مورد نظر دسته‌بندی و نتیجه‌گیری شده است. اما ضرورت برگزاری آزمون‌ها معیار در سراسر کشور برای آموزش زبان فارسی، چیزی نیست که بر کسی پوشیده باشد. با ایجاد آزمون‌های معیار در سطح

کشور می‌توان میان بخش‌های مختلف آموزش زبان فارسی به هماهنگی بیشتری رسید هم‌چنین برای اعطای مدرک معتبر زبان فارسی به زبان‌آموزان، معیارهای علمی و استانداردها را در نظر گرفت.

دسته‌بندی روش‌های سنجش با توجه به زمان اجرا و هدف

نوع دیگر دسته‌بندی آزمون‌ها برحسب زمان اجرا و هدف استفاده‌ی آن آزمون است. آزمون‌ها بر این اساس به چهار دسته تقسیم می‌شوند: ورودی، تکوینی، تشخیصی، تراکمی. هر یک از این‌ها در جایگاه خود ارزش و اهمیت فوق‌العاده‌ای دارند و لازم است که در هر دوره‌ی آموزشی حداقل یک بار و در برخی موارد بیشتر از یک بار اجرا شوند. در این‌جا معرفی مختصری از هر یک ارائه می‌دهیم.

سنجش ورودی

سنجش ورودی یا آغازین برای معلم اهمیت فراوانی دارد چرا که می‌تواند سطح کلاس و دانشجویان خود را تعیین کند و برای تدریس یک دوره‌ی کاری‌اش برنامه‌ریزی کند. این نوع سنجش به دو منظور یعنی برای پاسخ‌دادن به دو پرسش زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

۱- آیا یادگیرندگان بر دانش‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز درس تازه از قبل مسلط‌اند؟

۲- یادگیرندگان چه مقدار از هدف‌ها و محتوای درس تازه را قبلاً یاد گرفته‌اند؟ (سیف، ۱۳۸۴: ۸۸).

زمان اجرای ارزشیابی ورودی معمولاً ابتدای سال تحصیلی یا آغاز هر برنامه‌ی آموزشی جدید است، به ویژه هنگامی که پایه‌های قبلی درس مورد نظر در کلاس پایین‌تر و یا در همان کلاس توسط معلم دیگری تدریس شده باشد.

سنجش تکوینی

نوع دوم، سنجش تکوینی یا مرحله‌ای است. در سنجش تکوینی همراه با فعالیت دانشجویان در طی دوره، آزمون‌های دقیق که حاوی اهداف جزئی آموزش در همان واحد درسی است، تهیه می‌شود و براساس نتایج آن معلوم می‌گردد که یادگیرندگان کدام یک از هدف‌های آموزشی را یاد گرفته‌اند و در کدام‌ها ضعیف هستند، تا معلم پیش از پرداختن به واحد جدید درسی بخش قبلی را رفع اشکال و یا دوباره تدریس کند.

سنجش تکوینی در امر آموزش زبان بسیار مهم است، چرا که زبان خارجی، دانشی فرار است و اگر پیاپی از سطح محفوظات و توانایی‌های دانشجویان آزمون به عمل نیاید، نمی‌توان از موفقیت در تدریس مطمئن شد. سنجش تکوینی حتماً به صورت امتحان کتبی نیست؛ بلکه شامل پرسش‌های شفاهی، تکالیف کلاسی، کارهای گروهی و ... نیز می‌شود.

سنجش تشخیصی

نوع دیگر سنجش که آن نیز در جریان آموزش انجام می‌گیرد، سنجش تشخیصی نام دارد، علت این نام‌گذاری آن است که این سنجش با هدف تشخیص مشکلات یادگیری زبان‌آموزان به کار می‌رود. سنجش تشخیصی زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که معلم با مشکلات مبرم و مکرری در یک یا چند زبان‌آموز رو به رو شود که با روش‌های اصلاحی معمول سنجش تکوینی قابل رفع شدن نباشند. در این حال، اجرای یک آزمون تشخیصی به منظور یافتن ریشه‌های مشکل ضروری است (سیف، ۱۳۸۴: ۸۹).

سنجش تراکمی

سنجش تراکمی یا ارزشیابی پایانی، در پایان هر دوره و از مجموع آموخته‌های زبان‌آموزان صورت می‌گیرد. گولیکسون می‌گوید: سنجش تراکمی نوعی ارزشیابی است که هدف آن ارائه‌ی نتایج مربوط به ارزش یا توفیق عملکرد زبان‌آموزان است (ر.ک: همان، ۹۰).

هدف سنجش تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم‌های مختلف (ارتقای زبان‌آموزان به کلاس بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی، اعزام به دوره‌های عالی‌تر تحصیلی، اعطای بورس تحصیلی و غیره) و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی و هدف‌های معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزش است (همان، ۹۰).

دسته‌بندی آزمون‌ها بر مبنای نوع سوالات

آزمون‌ها به جهت نوع سوالات آن‌ها به سه دسته‌ی عینی یا گزیده پاسخ و انشایی یا ساخته پاسخ و آزمون‌های کوتاه پاسخ تقسیم می‌شوند. در سوالات عینی نمره‌گذاری مستقل از نظر و قضاوت شخصی تصحیح کننده انجام می‌گیرد. به عبارت دیگر هر گاه به یک آزمون از انواع پرسش‌های عینی، توسط افراد مختلف که صلاحیت یکسانی دارند، نمره داده شود همه‌ی آن‌ها به آن نمره‌ی مساوی خواهند داد.

یکی دیگر از ویژگی‌های پرسش‌های عینی این است که آزمایش شونده پاسخ پرسش‌ها را تهیه نمی‌کند، بلکه پاسخ درست هر پرسش هنگام نوشتن آن توسط نویسنده‌ی پرسش تعیین می‌شود، وظیفه آزمایش شونده آن است که پاسخ درست هر پرسش را از میان گزینه‌های سوال پیدا کند (ر.ک: همان، ۱۷۰).

برخلاف بسیاری از انواع پرسش‌های عینی در پرسش‌های انشایی، امتحان شونده به جای بازشناسی پاسخ‌های درست از میان پاسخ‌های احتمالی، باید اطلاعات را به یادآورد، آن‌ها را منظم کند، سازمان بخشد و بیان کند. زبان‌آموزان در پاسخ دادن به سوالات انشایی تا حد زیادی آزادی عمل دارند. سوال‌های انشایی را می‌توان برای اندازه‌گیری برآیندهای پیچیده‌تر یادگیری، مانند ترکیب یا آفرینندگی، ارزشیابی، تنظیم فکر، سازمان دادن، تلفیق کردن و بسط دادن مطالب به کار برد (ر.ک: همان، ۸۹).

دسته‌ی سوم، آزمون‌های کوتاه پاسخ نام دارند. منظور از آزمون کوتاه پاسخ، مجموعه‌ای سوال مختصر است که غالباً برای سنجش هدف‌های آموزشی سطح پایین طرح می‌شوند. سوال‌های آزمون‌های کوتاه پاسخ از آزمون شونده می‌خواهند تا کلمه، عبارت، جمله، عدد یا علامتی را در پاسخ به یک سوال یا تکمیل یک جمله بنویسند.

آزمون‌های عینی در آزمون‌های عینی، پاسخ هر سوال از قبل توسط طراح سوال مشخص شده است و سلیقه یا نظر شخصی مصحح هیچ تاثیری در تغییر پاسخ ندارد. آزمون‌های عینی را در مجموع به سه دسته‌ی صحیح - غلط، جور کردنی و چند گزینه‌ای تقسیم می‌کنند. این تقسیم‌بندی یک تقسیم‌بندی صوری است و از نظر خاصیت و کیفیت، هر سه نوع آزمون یکی هستند. آزمون صحیح - غلط در واقع نوعی آزمون چند گزینه‌ای است، که تعداد گزینه‌ها به جای چهار یا پنج انتخاب به دو انتخاب محدود می‌شود. به ویژه که غالباً می‌توان شکل سوالات صحیح - غلط را به صورت سوالات چند گزینه‌ای تغییر داد.

قاعده‌ی سوالات جور کردنی نیز همین گونه است. برتری این سوالات در این است که می‌توان از هر سه نوع آن در یک امتحان استفاده کرد و یک پاسخ نامه تدارک دید (سیف، ۱۳۷۵: ۸۷ تا ۸۴). این سوالات می‌توانند از محتوای حیطه‌ی درس به طور دقیق نمونه‌گیری کنند.

روش طرح سوالات عینی

سوالات عینی باید به طور واضح نوشته و خالی از ابهام باشد؛ عبارت‌بندی‌های زیرکانه ممکن است آزمون شونده‌گان را به اشتباه بیندازد. جملات نباید دقیقاً همانند متن کتاب باشند؛ بلکه باید برآمده از محتوای درس باشد. باید از اشارات کلامی که تعیین کننده‌ی پاسخ هستند اجتناب شود. از عبارات: هرگز، شاید، همه و ... که به نوعی مفهوم سوال را جهت می‌دهند باید پرهیز شود. سوالات نباید تنها به مطالب حفظی محدود شود بلکه باید سطوح بالاتر شناختی را نیز در نظر داشت. تعداد سوال‌های پاسخ درست باید با تعداد سوال‌های پاسخ غلط برابر باشد. طول

سوالات نیز باید با هم برابر باشد. در این نوع سوالات آزمون شونده نباید بتواند پاسخ را از روی سوال حدس بزند. این سوالات برای آزمون درک متن و درک مکالمه در آموزش زبان بسیار مفید است.

سوالات چند گزینه‌ای

در سوالات چندگزینه‌ای آزمون شونده نباید از طریق اشارات گرامری بتواند جواب درست را حدس بزند. طول همه‌ی گزینه‌ها باید با هم برابر باشد. گزینه‌های نادرست نباید غیر معقول باشند یا زود حدس زده شوند. واژه‌های کلیدی در تنه‌ی سوال نیز نباید در گزینه‌ها تکرار شوند. تنه‌ی سوال باید اندیشه‌های اصلی پرسش را مطرح کند و هر پرسش تنها یک پاسخ درست داشته باشد. سوالات چند گزینه‌ای معمولاً از سه تا پنج گزینه تشکیل می‌شوند که تعداد گزینه‌های هر سوال در یک امتحان باید برابر باشد. معمولاً سوالات چهار گزینه‌ای رایج‌ترند. گزینه‌هایی نظیر همه‌ی موارد فوق، یا هیچ یک از موارد، بهتر است استفاده نشود. سوالات چند گزینه‌ای می‌توانند سطوح بالای شناختی را بسنجند و پاسخ‌های تشخیصی را فراهم آورند (پاسخ تشخیصی یعنی گزینه‌ها انواع اشتباهاتی را که زبان‌آموزان ممکن است در مراحل حل مسئله مرتکب شوند، پیش‌بینی می‌کند). سوالات چند گزینه‌ای روش مناسبی مناسبی برای آزمون‌های مختلف زبان فارسی است و می‌تواند یک گونه‌ی معیار به حساب آید که کارایی کاملی نیز دارد و در آزمون‌های درک متن، درک مفهوم لغت، مترادف و متضادها، ساختارهای دستوری درست و ... می‌توان از این نوع آزمون بهره جست.

سوالات جورکردنی

در سوالات جورکردنی، دسته‌ای از اطلاعات مربوط به هم در دو ستون کنار هم نوشته می‌شوند. این اطلاعات می‌تواند شامل مسایل محتوایی گوناگون درس باشند که آزمون شونده باید پاسخ‌های درست را در کنار هم بنویسد یا به هم وصل کند. مثلاً:

پایتخت ایران انزلی

بزرگترین شهر مذهبی ایران بوشهر

بندری در کنار دریای خزر تهران

یک شهر جنوبی ایران مشهد

یک سوال جورکردنی باید دارای محتوایی متجانس از یک دانش یا یک مفهوم باشد؛ به طوری که آزمون شونده نتواند پاسخ صحیح را بدون داشتن اطلاعات کافی حدس بزند. مثلاً:

مخترع تلفن آمریکا

رود می‌سی‌سی‌پی گراهام بل

در صورتی که پاسخ‌ها از روی سوالات حدس زده شوند، سوالات اشتباه بوده و باید برگردانده شود، هم‌چنین تعداد پرسش‌ها و پاسخ‌ها نباید مساوی باشند. بلکه باید گزینه‌ای باشد که بتواند بیش از دو بار تکرار شود. می‌توان پاسخ‌ها را به صورت الفبایی مرتب کرد تا از تصادفی بودن ترتیب آن‌ها جلوگیری به عمل آید.

در کلیه‌ی سوالات گزیده و پاسخ و عینی باید تعداد سوالات زیاد باشد. می‌توان هر سه نوع سوال را در یک آزمون استفاده کرد، هم‌چنین می‌توان آزمون‌ها را در دو بخش عینی و انشایی یا کوتاه پاسخ داد. سوالات آزمون‌ها باید مستقل از یکدیگر باشند، متن یک سوال نباید پیش‌نیاز پاسخ دادن به سوالات دیگر باشد. هیچ یک از گزینه‌ها نباید سرنخی برای پاسخ درست باشد (وایرزا، ۱۳۷۲: بخش ۳).

سوالات ساخته پاسخ (انشایی)

سوالات ساخته پاسخ مستلزم این است که زبان‌آموزان به جای انتخاب پاسخ خود به تهیه‌ی پاسخ پردازند. آزمون‌های انشایی به نسبت میزان آزادی عمل آزمون شونده در پاسخ دادن به سوالات آزمون، به دو دسته‌ی آزمون تشریحی گسترده پاسخ و آزمون تشریحی محدود پاسخ تقسیم می‌شوند.

سوالات انشایی معمولاً تعداد کمتری نسبت به انواع پرسش‌های عینی دارند و آزمون دهنده علاوه بر پاسخ درست ناگزیر است به جواب خود شکلی منطقی و عاری از عیوب دستوری و نگارشی بدهد. نمره‌گذاری و تصحیح این نوع سوالات بدون اشتباه نیست و نظر مصحح در آن بسیار تاثیر دارد. به دلیل تعداد کم سوالات نمونه‌گیری از محتوا نیز به خوبی انجام نمی‌شود.

این نوع سوال بسیار مورد علاقه‌ی معلمین می‌باشد. اما در آموزش زبان کارایی کمی دارد و معلمان آموزش زبان از آن استقبال نکرده‌اند. از سوالات انشایی می‌توان در بخش نویسندگی و تمرین فارسی نویسی به صورت موضوعی استفاده کرد.

مثلاً: نظر شما درباره‌ی آداب میهمانی در ایران چیست؟ که پاسخ می‌تواند سنجشی از نظرهای زبان‌آموز به اضافه‌ی مهارت او در فارسی‌آموزی باشد.

سوالات کوتاه پاسخ

نوع دیگر سوالات، کوتاه پاسخ نامیده می‌شود. این نوع سوالات در حقیقت به سوالات عینی نزدیک‌ترند. سوالات کوتاه پاسخ سه شکل: پرسشی، تداعی کردنی را شامل می‌شوند. سوالات پرسشی سوالاتی هستند که پاسخ‌های کوتاه یک یا دو کلمه‌ای دارند و پاسخ آن‌ها مشخص است و آزمون شونده باید از پیش آن‌ها را مطالعه کرده باشد تا بتواند جواب بدهد.

مثال: پایتخت کشور شما کدام شهر است؟

پایتخت ایران کدام شهر است؟

نوع دیگر سوالات تداعی کردنی است.

----- پایتخت ایران است.

----- بزرگترین شهر شمال غربی ایران است.

مسجد جمکران در شهر ----- است.

این نوع سوالات نباید اشتباه برانگیز باشد و چیزهایی غیر از سوال را به ذهن تداعی کند؛ بلکه باید کاملاً بدون ابهام باشد؛ هم‌چنین عین جملات کتاب نباشد.

شکل دیگری از سوالات کوتاه پاسخ، شکل کامل کردنی آن است؛ در این نوع بخشی از سوال به شکل یک یا چند کلمه‌ی جا افتاده به آزمون دهنده عرضه شده، از او خواسته می‌شود تا لغت جاافتاده را بنویسد. سوالات کوتاه پاسخ برای مقاطع پایین تحصیلی و آموزش زبان بسیار برکاربردند.

----- شاعر ایرانی قرن چهارم سراینده‌ی کتاب شاهنامه است.

سعدی دو کتاب ----- و ----- را در قرن هفتم نوشت.

جمع‌بندی آزمون‌ها با رویکرد به آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان

آشنایی با انواع روش‌های آزمون سازی لازمی هر نوع تدریسی است. مدرسان زبان اغلب در طرح سوال با اشکالاتی از قبیل تداخل نوع سوالات، تداخل معلومات، بودجه‌بندی ناعادلانه و یا عیوب تصحیح مواجه می‌شوند. چنان که ذکر شد در بخش آموزش زبان به ویژه زبان فارسی آزمون‌های عینی و انشایی کوتاه پاسخ بسیار کارآمدترند

و می‌توان حیطه‌ی وسیعی از اطلاعات سطوح مختلف شناختی را با آن‌ها سنجید. هر چند از آزمون‌های انشایی با پاسخ کامل و طولانی می‌توان در درس انشا و گفتگوهای مکتوب استفاده کرد. از همه‌ی انواع آزمون‌ها می‌توان در تدوین تکلیف شب زبان‌آموزان بهره گرفت و تکلیف شب را به عنوان نوع سنجش تکوینی (مرحله‌ای) در پایان هر جلسه‌ی درسی در نظر گرفت. می‌توان کارهای زبان‌آموزان و آزمون‌هایشان را در یک پوشه‌ی کار نگهداری کرد تا با مقایسه‌ی پیش‌رفت و عمل کرد آن‌ها ارزشیابی بهتری از روند رشد زبان‌آموز و نیز کار مدرس در اختیار داشت.

لزوم برگزاری آزمون‌های ملاک مرجع در سطح مراکز و در کل کشور امری لازم و ضروری است که باید برای انجام آن چاره‌ای اندیشید و برنامه‌ریزی کرد و این کار میسر نمی‌شود مگر با تشکیل یک شورای عالی هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در امر آموزش زبان که عملکرد همه‌ی مراکز آموزش زبان اعم از حوزه و دانشگاه و احتمالاً سایر بخش‌ها را برنامه‌ریزی کند و برای اجرای آن از طریق همین آزمون‌ها نظارت داشته باشد؛ هم‌چنین مدارک سطوح مختلف آموزش زبان فارسی را نیز تنها همین شورا صادر کند تا از اعتبار کشوری و بین‌المللی برخوردار باشد.

منابع و ماخذ

- ۱- افچینکوا، ایرنیا، آموزش زبان فارسی، مسکو، فیلولوگیا، ۲۰۰۲.
- ۲- براون، داگلاس، اصول یادگیری و آموزش زبان، ترجمه‌ی منصور فهیم، چاپ سوم، ویراست دوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۶.
- ۳- جهانگیری، نادر، زبان بازتاب زمان، فرهنگ و اندیشه، تهران، آگاه، ۱۳۷۸.
- ۴- ریچارد جک سی؛ راجرز، تئودور، رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان، ترجمه‌ی علی بهرامی، چاپ دوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۶.
- ۵- زندی، بهمن، روش تدریس زبان فارسی، تهران، سمت، ۱۳۷۸.
- ۶- ژیرار، دنی، زبان‌شناسی کاربردی و علم زبان‌آموزی، ترجمه‌ی گیتی دیهیم، تهران، نشر دانشگاهی، ۱۳۸۶.
- ۷- ذوفن، شهناز و لطفی پور، خسرو، تولید و کاربرد مواد آموزشی، تهران، نشر ایران، ۱۳۷۳.
- ۸- سروقد مقدم، ابوالحسن، روان‌شناسی زبان، قلمرو زبان فارسی و آموزش زبان‌های بیگانه، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی، ۱۳۶۴.
- ۹- سیف، علی اکبر، اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چاپ یازدهم، تهران، آگاه، ۱۳۷۵.
- ۱۰- سیف، علی اکبر، سنجش فرآیند و فرآورده‌ی یادگیری روش‌های قدیم و جدید، تهران، دوران، ۱۳۸۴.
- ۱۱- شریفی، حسن؛ کیامنش، علیرضا، شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های زبان‌آموزان، تهران، نشر ایران، ۱۳۷۳.
- ۱۲- لطف آبادی، حسن، سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی، چاپ سوم، تهران، سمت، ۱۳۷۵.
- ۱۳- وایرما، ویلیام و جوز، استفن جی، اندازه‌گیری و آزمون در تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی غلامرضا خوی نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
- ۱۴- ویلیامز، ماریون و بردن، رابرت ال، روان‌شناسی برای مدرسان زبان، چاپ سوم، ترجمه ابراهیم چگینی، تهران، رهنما، ۱۳۸۶.