

بررسی مقایسه‌ای سؤال پایه و چارچوب‌دار در نوشتار فارسی آموزان چینی زبان

لیلا گل‌پور

استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)

چکیده

تقدم گفتار بر نوشتار در تمام دوره‌های آموزش زبان و زبان‌آموزی کاملاً مشهود بوده است، اما امروزه با توجه به اهمیت مهارت نوشتاری و پژوهش‌های زیادی که در مورد این مهارت انجام شده است مانند تحلیل خطا، بررسی منشأ خطاهای نوشتاری، این مهارت هم در آموزش و هم در سنجش و ارزیابی مورد توجه خاصی قرار گرفته است. به‌طور کلی مهارت نوشتاری توانایی خلق کلمات و بیرون کشیدن ایده‌ها از ذهن و همچنین توانایی انتقاد کردن از آن‌ها می‌باشد. با توجه به پیشرفت‌های زیادی که در امر آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان در چند سال اخیر انجام گرفته است اما هنوز کاستی‌هایی نیز به چشم می‌خورد که یکی از این کاستی‌ها ارزشیابی مهارت‌های زبان فارسی است. آزمون مهارت نوشتاری یک آزمون تولیدی و محصول‌محور است. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع در این مقاله سعی شده است که انواع سؤالات آزمون نگارش از قبیل سؤال پایه، سؤال چارچوب‌دار و سؤال متن‌محور مورد بررسی قرار گیرد. در ادامه برون‌داد سؤال پایه و چارچوب‌دار در نوشتار فارسی آموزان چینی‌زبان مورد واکاوی قرار گرفته است. جامعه‌ی آماری این پژوهش فارسی‌آموزان چینی زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) هستند، که ۲۰ نفر از آنان به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند و در هر دو آزمون سؤال پایه و چارچوب‌دار، شرکت کردند. نتایج بررسی‌ها نشان داد که سؤال از نوع چارچوب‌دار، نوع نوشتن مطلوب را تولید می‌کند، آزمون‌دهندگان را وادار به تفکر و حل مسئله می‌نماید، قابل دسترسی، جالب و چالش برانگیز است، دربرگیرنده‌ی پرسش‌های معنی‌دار و مرتبطی است که می‌تواند به‌عنوان یک محرک برای نوشتن باشد، مستلزم داشتن دانش پیشین تخصصی نیست، این آزمون منصفانه است چون فرصت‌های برابری را برای پاسخ‌دهی برای آزمودنی‌ها مهیا می‌کند و در نهایت واضح و به دور از ابهام، اصیل و محدود می‌باشد و به‌خوبی مخاطب، هدف و بافت را مشخص می‌نماید.

کلیدواژه: ارزشیابی، مهارت نوشتاری، سؤال پایه، سؤال چارچوب‌دار

۱. مقدمه

در علم زبان‌شناسی، گفتار بر نوشتار مقدم است زیرا بر اساس شواهد، مدت‌ها قبل از ابداع خط و به‌کارگیری آن، تنها وسیله‌ی ارتباطی بشر، نشانه‌های کلامی یا گفتاری بودند. در فراگیری زبان نیز ابتدا کودک بر مهارت گفتار و شنیدار تسلط می‌یابد و بعد از مدرسه رفتن به دو مهارت خواندن و نوشتار دست پیدا می‌کند. در گذشته نیز نوشتن مهارتی بود که در حیطه‌ی شغلی کاتبان و محققان در مراکز تحصیلی و یا مذهبی قرار می‌گرفت و تقریباً تمامی جنبه‌های زندگی روزمره‌ی مردم عادی به صورت شفاهی انجام می‌پذیرفت، اما امروزه توانایی نوشتن تبدیل به مهارتی ضروری در جامعه‌ی جهانی شده است و شرط ضروری برای اشتغال در بسیاری از حرفه‌ها است. در زمینه‌ی آموزش زبان دوم نیز تا چندی پیش، متخصصان معتقد بودند که نوشتن صرفاً قراردادی برای ثبت کلام و تقویت ویژگی‌های دستوری و واژگانی زبان است. اما اکنون، منحصربه‌فرد بودن نوشتن، به‌عنوان مهارتی با ویژگی‌ها و قراردادهایی مستقل، مورد پذیرش همگان است. آشنایی با مهارت نوشتن به‌طور ضمنی دربرگیرنده‌ی آشنایی با مهارت خواندن نیز می‌باشد. اما کسی که می‌تواند به یک زبان بخواند، لزوماً نمی‌توان گفت که وی توانایی نوشتن به آن زبان را نیز دارد، نوشتن یک مهارت فیزیکی-ذهنی است. پس مهارت نوشتاری یکی از مهارت‌های مهم زبان است که باید در امر آموزش به آن توجه خاصی شود و مورد سنجش و آزمون قرار گیرد. همان‌طور که طراحی

آزمون‌های ادراکی خواندن و شنیدن نیاز به دقت و تمرکز دارد به همان میزان در طراحی آزمون‌های نگارش نیز باید از راهکارهای متنوع و مناسبی استفاده کرد. بر همین اساس و با توجه به اهمیت مهارت نوشتاری، در این پژوهش سعی شده است که راهکارهایی به منظور ارزشیابی مهارت نوشتاری غیرفارسی‌زبانان ارائه گردد و انواع سؤالات آزمون نگارش از قبیل سؤال پایه، سؤال چارچوب‌دار مورد بررسی قرار گرفته‌اند تا مشخص شود که کدام یک برای ارزیابی مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان مناسب‌تر است. بنابراین سؤالی که در این پژوهش مورد واکاوی قرار می‌گیرد بدین شرح است که:

- عملکرد نوشتاری فارسی‌آموزان چینی‌زبان در سؤال پایه مطلوب‌تر است یا در سؤال چارچوب‌دار؟
- آزمودنی‌ها در مورد این دو نوع سؤال چه دیدگاه و نظری دارند؟

با توجه به پرسش‌های بالا، فرضیه‌ی این پژوهش بر این اصل استوار است که هم از لحاظ عملکرد و هم از لحاظ دیدگاه آزمودنی‌ها، سؤال چارچوب‌دار به منظور ارزیابی مهارت نوشتاری مناسب‌تر است.

۲. پیشینه‌ی تحقیق

جلیلی (۱۳۹۶) در پژوهشی یک چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر به منظور ارزیابی و تصحیح متون نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان سطح پیشرفته طراحی کرده است. این چارچوب مکمل و ادامه‌ای بر چارچوب تحلیلی می‌باشد تا آن چارچوب را که ارزیابی متون را در قالب مقوله‌هایی همچون دستور، واژه، املا، محتوا و ... انجام می‌دهد به صورت شفاف‌تر و دقیق‌تر به ارزیاب‌ها ارائه دهد و در نتیجه آن‌ها نیز با نگاهی متفاوت و به دور از کلی‌نگری و یکسان دانستن وزن خطاهای مختلف (دستور، واژگانی و ...) بیشترین دقت و انصاف را در اعلام نمره‌ی نهایی آزمون-دهندگان به خرج دهند.

متولیان نائینی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم پرداخته است. یافته‌های این پژوهش بیانگر این موضوع هستند که تداخل زبانی مهمترین مشکل فارسی‌آموزان عرب‌زبان نیست و بیشتر خطاها از نوع درون زبانی و ناشی از عدم آگاهی از قواعد زبان مقصد هستند. پربسامدترین خطاهایی که مربوط به تداخل زبانی بودند شامل ترتیب اجزای جمله، خطای مطابقت مسند با مسندالیه، خطای مطابقت صفت با اسم، خطا در حذف نشانه‌ی را، خطای جایگزینی حرف اضافه به جای حرف نشانه‌ی را و خطای حذف فعل ربطی است و دسته‌ای دیگر از خطاها که از نظر منشا در مقوله‌ی درون زبانی قرار می‌گیرند شامل مطابقت نهاد با فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، خطا در وجه و نمود فعل، خطا در کاربرد فعل مرکب، خطای حذف حرف ربط، خطا در کاربرد ضمایر متصل و منفصل و خطای مقوله‌بندی بوده است و تعدادی از خطاها نیز از نظر منشا مبهم معرفی شده است.

۳. مبانی نظری

کومب و همکاران از دو رویکرد در سنجش مهارت نوشتن صحبت می‌کنند: آزمودن و سنجش غیرمستقیم، آزمودن و سنجش مستقیم. در سنجش غیرمستقیم، به نحوه‌ی کاربرد صحیح در ساختارهای سطح جمله پرداخته می‌شود و هجی‌کردن و علائم سجاوندی^۱ از طریق سوال‌های عینی (مانند چندگزینه‌ای و آزمودن‌های تکمیل متن) سنجیده

^۱ - punctuation

می‌شوند. این نوع سنجش برای تعیین میزان دانش آزمون‌دهنده در زیر مهارت‌های نوشتن، مانند دستور زبان و ساختار جمله به کار می‌رود. در این نوع، دستور زبان و ساختار جمله، اجزاء تشکیل دهنده‌ی توانایی نوشتن، فرض می‌شوند. سنجش غیرمستقیم نوشتن، بیشتر با دقت زبان سر و کار دارد تا با ارتباط. در گذشته، آزمون‌هایی مانند تافل از این نوع سنجش بهره می‌بردند؛ زیر چهار قسمت از یک جمله‌ای که با عناوین A, B, C و D مشخص می‌شدند، خط کشیده می‌شد و آزمون‌دهنده می‌بایست یکی از آنها را که دارای خطا بودند، شناسایی می‌کرد. در سنجش مستقیم نوشتن، توانایی آزمون‌دهنده در برقراری ارتباط از طریق نوشتن و بر مبنای تولید متون نوشتاری واقعی سنجیده می‌شود. این نوع سنجش نوشتن، آزمون‌دهنده را ملزم می‌کند که محتوایی را تولید کند، شیوه‌ای برای سازماندهی ایده‌هایش بیابد، از دایره لغات، اصول دستوری و نحو مناسب استفاده نماید. به‌طور کلی شیوه‌ی مستقیم، تمام عناصر نوشتن را تلفیق می‌نماید (coomb et al, 2007, p.71).

طراحی یک آزمون نوشتاری خوب شامل ۴ عنصر است:

- دستورعمل^۱: چارچوب‌ها و دستورها
 - محرک: سؤال
 - پاسخ مورد انتظار^۲: آنچه که توقع داریم آزمون‌دهندگان با محرک انجام دهند.
 - ارزشیابی پس- تکلیف^۳: سنجش کارآمدی و موفقیت تکلیف
- در ادامه این عناصر شرح داده می‌شود:

۳-۱ دستورعمل

اولین عنصر در سنجش مهارت نوشتاری، دستورعمل است که حاوی چارچوب‌ها و دستورات لازم برای اجرای تکلیف نوشتن است. دستورعمل، همچنین به معنای مجموعه‌ای از معیارهایی است که یک تکلیف براساس آن‌ها ارزیابی می‌شود. یک دستور خوب برای آزمون نوشتن باید شامل این موارد باشند:

- تعیین یک الگوی معین، مانند طول تکلیف نوشتن و میزان زمان اختصاص داده شده برای انجام تکلیف.
 - مشخص نمودن منابعی که آزمون‌دهندگان می‌توانند در طول آزمون در دسترس خود داشته باشند (مانند فرهنگ لغات) و تعیین روش نوشتن (کاغذ و قلم، لپ‌تاپ، رایانه جیبی)
 - مشخص کردن الزامی بودن یا نبودن داشتن پیش‌نویس^۴ و چارچوب^۵.
 - تعیین وزن و ارزش تکلیف نوشتن، در مقایسه با دیگر اجزا آزمون (مهارت‌های دیگر)
- بیشتر اطلاعات موجود در دستورعمل، باید از مشخصات آزمون^۶ گرفته شوند. بنابراین نمونه‌ای از مشخصات آزمون نوشتن در جدول ۱ مشخص شده است.

1 - rubric

2 - expected response

3 - post- task evaluation

4 - draft

5 - outline

6 - test specifications

جدول ۱ نمونه‌ای از مشخصات آزمون

موضوع	مرتبط با مضمون ^۱ مهاجرت
نوع متن	مقایسه: یافتن وجوه تفاوت و تشابه
طول متن	۲۵۰ کلمه
حوزه‌های مورد سنجش	محتوا، سازماندهی متن، دایره لغات، دستور زبان، ظاهر متن
زمان	۳۰ دقیقه
وزن و ارزش	۱۰ درصد از نمره‌ی آزمون میان ترم
سطح قبولی	مشابه با نمره‌ی ۵/۵ در آزمون آیلتس

۳-۲ محرک: سؤال

دومین بخش اساسی آزمون نوشتن، سؤال آزمون است. این بخش به عنوان «محرکی که فرد باید به آن پاسخ دهد» تعریف می‌شود. سه نوع عمده‌ی محرک/ سؤال در مبانی آزمون‌سازی مطرح شده است: سؤال پایه^۲، سؤال چهارچوب‌دار^۳ و سؤال متن محور^۴. دو نوع اول، در سنجش مهارت نوشتن در زبان دوم رایج‌تر هستند. سؤال پایه، کل تکلیف را با کلماتی ساده و به طور مستقیم بیان می‌کند، در حالی که سؤال چهارچوب‌دار، موقعیتی را برای آزمون‌دهنده شرح می‌دهد که به عنوان چهارچوبی برای انجام تکلیف است. سوال‌های متن-محور نیز متنی را به آزمون‌دهنده ارائه می‌دهند و او باید به آن متن پاسخ دهد و یا در نوشته‌ی خود از آن بهره ببرند. (coomb et al,2007,p.72)

سؤال پایه

امروزه، کتاب‌های چاپی جای خود را به کتاب‌های الکترونیکی داده است. شما برای مطالعه، کدام یک از آن‌ها را ترجیح می‌دهید؟

سؤال چارچوب‌دار

شما در خوابگاه دانشجویی در یک اتاق ۵ نفره زندگی می‌کنید اما مشکلاتی برای شما به وجود آمده است به مسئول خوابگاه، نامه‌ای بنویسید و در نامه‌ی خود درباره‌ی موارد زیر توضیح دهید:
خودتان را به طور کامل معرفی کنید.
مشکلات خود و علت آن را توضیح دهید.
دوست دارید هم‌اتاقی شما چه کسی باشد؟
دوست دارید مسئول خوابگاه برای شما چه کاری انجام دهد؟

¹ -theme

² -base prompt

³ - framed prompt

⁴ - test- based prompt

سوال متن - محور

شما مسئول انتخاب یک رستوران مناسب برای جشن فارغ التحصیلی هم‌کلاسی‌های خود شده‌اید. از مطالب (نقدهایی) که درباره‌ی رستوران‌های شهر به شما داده شده یک مکان مناسب را انتخاب کنید و سپس یک دعوت‌نامه برای هم‌کلاسی‌های خود بنویسید و در آن، آن‌ها را متقاعد کنید که به رستوران مورد نظر بیایند. در ادامه بعضی از افعال راهنمای رایجی را که در سؤال‌های نوشتن به کار می‌روند بیان می‌گردد: بحث کردن: بحث کردن درباره‌ی یک موضوع، مشخص کردن مزایا و معایب. توضیح دادن: ارایه جزئیات.

شرح دادن: بیان کردن، تفسیر کردن و به تفصیل توضیح دادن.

مقایسه کردن: نشان دادن شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو چیز.

تجزیه و تحلیل کردن: تعیین نکات عمده و ارزشیابی آن‌ها.

معرفی کردن: ارایه یک تعریف و مثال زدن.

خلاصه کردن: ارایه شرحی از ایده‌ها، با حذف جزئیات و مثال‌ها.

چارچوب نوشتن: ارایه‌ی خلاصه‌ای از نکات عمده و عنوان‌های / سرفصل‌های فرعی

ارزشیابی کردن: بررسی ارزش چیزی

در این پژوهش محرک و سؤال آزمون نوشتاری مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

۳-۳ شیوه‌ی ارزیابی نوشته

از آنجا که سومین و چهارمین عناصر اساسی در سنجش مهارت نوشتن، پاسخ موردانتظار و ارزشیابی پس‌تکلیف می‌باشد، در این بخش به شیوه‌های ارزیابی نوشته‌های آزمون‌دهندگان می‌پردازیم. توقع و انتظاری که از آزمون‌دهنده داریم، باید مشخص‌کننده‌ی نوع پاسخی باشد که او به سؤال آزمون می‌دهد. این توقع و انتظار را می‌توان در قالب شیوه ارزشیابی، پس از انجام آزمون، بررسی نمود.

۱-۳-۳ ارزیابی کلی‌نگر

در این نوع ارزیابی، از دستورعمل کلی‌نگر^۱ برای ارزشیابی نوشته‌های آزمون‌دهندگان استفاده می‌شود که در آن، کلمات "عالی"، "خوب"، "نسبتاً خوب"، "غیررضایت‌بخش" به نوشته‌ها اختصاص می‌یابد. این کلمات می‌توانند به نمره یا درجه نیز تبدیل شوند شیوه‌ی کلی‌نگر، مبتنی بر برداشت کلی مصحح از نوشته/ انشا به عنوان یک کل است. به این شیوه، شیوه‌ی برداشت‌گرایانه^۲، کلی^۳، تلفیقی^۴ نیز می‌گویند. کارشناسان اعتقاد دارند که این نوع ارزشیابی، سریع و قابل اعتماد است، به شرطی که هر برگه را ۳-۴ نفر تصحیح نمایند. قاعده‌ی ارزشیابی در این روش آن است که مصحح نباید بیش از ۲۰ برگه را در یک ساعت تصحیح کند و بعد از ۲ ساعت ارزشیابی، باید به استراحت پردازد. مزیت دیگر روش کلی‌نگر، این است که نمره‌ی آزمون‌دهنده به خاطر عملکرد ضعیف در یک

¹ - holistic rubric

² - impressionistic

³ - global

⁴ - integrative

بخش از زبان (مثلاً دستورزبان) پایین نمی‌آید، زیرا تاکید بر ارزیابی کلی مهارت نوشتن است (Sokolik, 2003, p.94).

همچنین در نمره‌دهی کلی نگر، تمایل غالب توجه به نقاط قوت نوشته است تا به نقاط ضعف و کاستی‌های آن. البته معایبی نیز برای شیوهی کلی نگر می‌توان برشمرد. نخست آن‌که اگر تصحیح در محدودیت زمانی و به وسیله مصححان بی تجربه، انجام شود، از معتبر بودن آن کاسته می‌شود. اغلب در مباحث آزمون‌سازی هشدار داده می‌شود که انشاهای طولانی، غالباً نمرات بالاتری می‌گیرند. در واقع طولانی بودن یک نوشته، بر برداشت کلی مصحح تاثیر می‌گذارد و نمره‌ی بیشتری به او می‌دهد. سومین ایراد بر این روش، آن است که از آنجا که روش کلی نگر، به نوشته به عنوان یک کل نگاه می‌کند این احتمال قوی را به وجود می‌آورد که مصحح به انواع زیر مهارت‌هایی که در نوشتن به کار رفته‌اند، توجه ننماید و آنها را نادیده بگیرد (Coomb et al, 2007, p.81). نقطه ضعف دیگر این روش، آن است که نمره به تنهایی، اطلاعات تشخیصی مفیدی درباره‌ی توانایی نوشتن یک فرد ارائه نمی‌کند. زیرا یک نمره‌ی کلی نگر به مصحح اجازه نمی‌دهد که به جنبه‌های مختلف مهارت نوشتن مانند کنترل نحو، غنای واژگانی، سازماندهی و نظایر اینها توجه نماید. این نکته می‌تواند به ویژه برای نویسندگان به زبان دوم مسئله‌ساز باشد. زیرا جنبه‌های مختلف توانایی نوشتن، با ضرایب متفاوتی رشد می‌کنند: بعضی از نویسندگان، مهارت‌های نوشتاری عالی‌ای در زمینه محتوا و سازمان‌دهی متن دارند، اما ممکن است کنترل دستوری پایینی داشته باشند. در حالی که عده‌ای دیگر ممکن است درک خوبی از ساختار جمله داشته باشند اما ندانند که چگونه نوشته‌ی خود را به مشکل منطقی سازماندهی کنند. نارسایی دیگر روش کلی نگر این است که نمرات این روش همیشه به آسانی تفسیر نمی‌شوند، زیرا مصححان مختلف، از معیارهای یکسانی برای دادن نمره‌ی یکسان استفاده نمی‌کنند؛ مثلاً یک نوشته ممکن است به دلیل ویژگی‌های بلاغی^۱ (محتوا، سازماندهی و توسعه و گسترش ایده‌ها) از یک مصحح نمره ۴ دریافت کند، در حالی که مصحح دیگر هم به همان نوشته نمره‌ی ۴ اعطا کند، اما به خاطر ویژگی‌های زبانی آن (کنترل دستورزبان و دایره لغات). برخلاف چند ایراد ذکر شده، یک مزیت بزرگ نیز برای این روش ذکر می‌کند: نمره‌دهی کلی نگر، رواتر از نمره‌دهی‌های دیگر است زیرا این شیوه‌ی نمره‌دهی، واکنش شخصی خواننده‌ی یک متن را بسیار بیشتر منعکس می‌نماید (Weigle, 2002, p.114).

۳-۳-۲ ارزیابی تحلیلی

در نمره‌دهی تحلیلی^۲، نوشته‌ها نه بر مبنای یک نمره‌ی واحد، بلکه بر مبنای چندین جنبه یا معیار در مهارت نوشتن بررسی می‌شوند. با توجه به اهداف آزمون ویژگی‌هایی مانند محتوا، سازماندهی، انسجام^۳، گونه‌ی کاربردی / سیاق^۴، دایره لغات، دستور زبان و علائم سجاوندی مدنظر قرار داده می‌شوند و به هر ویژگی نمره‌ای تعلق می‌گیرد. مزایایی برای ارزشیابی به شیوه‌ی تحلیلی برشمرده می‌شود. نخست آن که برخلاف روش کلی نگر، این روش اطلاعاتی از نقاط ضعف و قوت افراد در مهارت نوشتن را ارائه می‌کند که برای بازخوردهای تشخیصی، بسیار مفید هستند. دوم آن‌که، این روش بسیار پایاست، حتی اگر به وسیله‌ی افراد کم تجربه انجام شود و سرانجام، آموزش دادن

¹ - rhetorical features

² - analytic scoring

³ - cohesion

⁴ - register

مصححان در این روش، آسان‌تر است زیرا معیارها و مقیاس‌های آن آشکار و جزئی هستند. نقطه‌ی ضعف عمده‌ی روش تحلیلی این است که بسیار وقت‌گیرتر از کلی‌نگر است، زیرا مصححان در این روش، باید بیش از یک تصمیم‌گیری را درباره‌ی نوشته‌ها انجام دهند (یعنی جنبه‌های مختلف از یک نوشته را بررسی کنند و به آنها نمره‌های جداگانه‌ای بدهند). همچنین، علاوه بر لزوم تهیه و تدوین مجموعه‌ای از معیارها و مشخصات جزئی برای این روش، برای اطمینان از پایین‌آمدن تفاوت‌های بین نمره‌دهی مصححان مختلف و برای افزایش روایی، باید چندین جلسه نیز به مصححان آموزش‌هایی داده شود (Hughs, 2002, p100).

۳-۴ توصیه‌هایی برای آزمون نوشتن

توصیه‌هایی برای آزمون نوشتن ارائه شده است که بعضی از آنها عبارتند از:

- تنها به آنچه آزمون‌دهنده نوشته است نمره دهید؛ تحت تاثیر عوامل دیگر مانند دست خط یا خوانایی قرار نگیرید.
- برای مواجهه با اختلاف‌های بین نمرات دو مصحح، راهبردهایی داشته باشید. چنین راهبردی درباره‌ی اختلاف‌های ناچیز، می‌تواند میانگین‌گیری از دو نمره‌ی ارائه شده توسط دو مصحح باشد و یا بهره‌گیری از یک مصحح سوم، درباره‌ی اختلاف‌های فاحش.
- برای رفع/حذف تاثیر ویژگی‌های فردی آزمون‌دهنده، مانند آشنایی مصحح با وی، راهکارهای پیش‌بینی کنید که مصحح براساس شناخت و آشنایی با آزمون‌دهنده به او نمره‌ی بالا یا پایین ندهد. مثلاً می‌توان از آزمون‌دهندگان خواست که نام خود را پشت برگه‌ی انشا بنویسند و یا این که به هر کدام از آنها یک شماره اختصاص دهید.
- موضوعات نوشتن، باید محتوا و گفتمان‌های متفاوت را در برگیرند. البته هر چه به زندگی واقعی نزدیک‌تر باشند، بهتر است.
- سوال‌های آزمون (موضوع انشا) باید به نحوی نوشته شوند که تمام آزمون‌دهندگان برداشت‌های یکسانی داشته باشند؛ آزمون‌دهنده نباید مجبور به حدس و گمان شود. مثلاً موضوع یک کلمه‌ای «سیاست» یا «ورزش» موضوع خوبی نیست.
- از آنجا که ممکن است موضوعات طولانی برای آزمون‌دهندگان خسته‌کننده باشند و آن‌ها به دلیل عدم علاقه‌مندی به یک موضوع، نتوانند توانایی واقعی خود را نشان دهند، بهتر است دو موضوع که انشا کوتاه‌تری می‌طلبد ارائه کنیم تا نتایج آزمون ما پایاتر و رواتر باشند.
- اگر آزمونی دارای دو انشا است، ابتدا باید یکی از آنها را درباره‌ی تمام آزمون‌دهندگان ارزشیابی نمود و سپس به سراغ انشا دوم رفت. این کار باعث قضاوت یک دست می‌شود و نیز عملکرد آزمون‌دهنده در یک نوشته، عملکرد مصحح را در نمره‌دهی به نوشته‌ی دیگر همان آزمون دهنده، تحت تاثیر قرار نخواهد داد (Farhadi et al, 2007, p.272).

۴- روش‌شناسی پژوهش

در این بخش از پژوهش به بیان جزئیات کاملی در خصوص جامعه و نمونه‌ی آماری، روش گردآوری داده‌ها، ابزار

پژوهش و روش انجام پژوهش پرداخته می‌شود.

۴-۱ جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش فارسی‌آموزان چینی‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی هستند که ۲۰ نفر از آن‌ها به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه‌ی آماری این پژوهش انتخاب شدند. این فارسی‌آموزان در دوره‌ی تکمیلی گروه علوم انسانی مشغول به‌گذراندن فارسی‌آموزی سطح پیشرفته در این مرکز هستند و میزان سن آن‌ها بین ۱۸ - ۲۵ سال و مدت یادگیری آنان از ۶ تا ۹ ماه متغیر بوده است.

۴-۲ ابزارهای پژوهش

آزمون طراح‌ی شده یکی از ابزارهای این پژوهش است. این آزمون به‌منظور ارزیابی مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان چینی‌زبان با دو قالب پایه و چارچوب‌دار طراحی شده است. به‌منظور حفظ پایایی آزمون، آزمون پایه در صبح و آزمون چارچوب‌دار در بعد از ظهر همان روز برگزار شد تا سطح زبانی زبان‌آموزان بر نتیجه‌ی پژوهش تأثیری نداشته باشد. موضوع مورد سؤال در هر دو آزمون نیز به‌گونه‌ای انتخاب شد که به دانش پیشین و تخصصی نیاز نداشته باشد.

پرسشنامه، ابزار دیگر این پژوهش است. به‌منظور تحلیل کیفی روایی آزمون و تعیین ارتباط سؤالات آن با سازه‌های دانش زبان، ناگزیر از به‌کارگیری روش بازنگری^۱ شدیم. در پایان آزمون، پرسش‌نامه‌ای به‌آزمودنی‌ها ارائه شد تا دیدگاه آزمودنی نیز درباره‌ی فرمت آزمون پایه و چارچوب‌دار مورد بررسی قرار گیرد.

۵- تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای انجام پژوهش حاضر که از نوع میدانی و کاربردی است، متن‌های آزمون نگارش نوشته‌شده توسط فارسی‌آموزان چینی‌زبان مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که پیشتر هم بیان شد در این پژوهش هر زبان‌آموز در دو نوع آزمون (سؤال پایه، سؤال چارچوب‌دار) شرکت کرده است. ارزیابی و سنجش از نوع تحلیلی است و معیارهای دستور زبان، غنای واژگانی، انسجام معنایی و ظاهر متن مورد واکاوی قرار گرفت. امتیاز کل آزمون از ۲۰ محاسبه شده بود و وزن و ارزش معیار دستور، غنای واژگانی، انسجام معنایی و ظاهر متن به ترتیب شامل ۷ نمره، ۷ نمره، ۴ نمره و ۲ نمره بود. غلط‌املائی نیز در این آزمون تا سقف ۲ نمره، نمره‌ی کاهشی داشت. به ازای هر غلط‌املائی ۰/۲۵ کسر شد. البته غلط‌های تأثیرگذار و چشمگیر (غلط‌هایی مانند نقطه، دندانه و یا تفاوت حرف "ک" و "گ") در کاهش نمره تأثیرگذار نبودند. در این پژوهش چهار معیار دستور زبان، غنای واژگانی، انسجام معنایی و ظاهر متن مورد واکاوی قرار گرفتند که بدین شرح است:

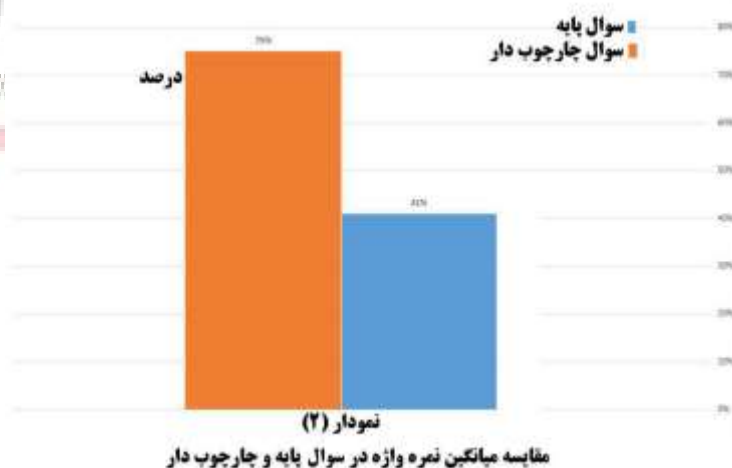
با توجه به نمودار (۱) میانگین نمرات دستور در سؤال چارچوب‌دار ۵۳٪ و سؤال پایه ۴۰٪ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی عملکرد بهتر زبان‌آموزان در سؤال چارچوب‌دار است. خطاهای دستوری که از مجموع دو آزمون استخراج و شمارش شدند شامل: خطای چینش، خطای مطابقت صفت با اسم، خطای حذف حرف نشانه (را)، خطای حذف علامت جمع اسم، خطای حذف شناسه‌ی فعلی، خطای افزایش ضمیر فاعلی زائد، خطای افزایش نشانه‌ی جمع زائد،

¹ - retrospection

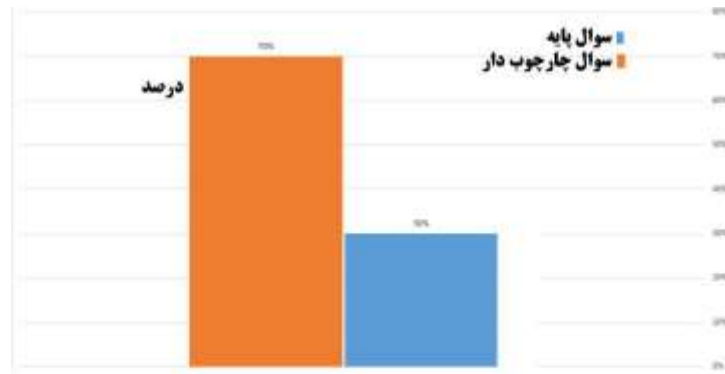
خطای افزایش حرف نشانه‌ی (را) زائد، خطای جایگزینی فعل مرکب و غلط‌املائی، خطای جایگزینی فعل «رابط» با فعل «هست»، خطای حذف فعل ربطی، خطا در کاربرد زمان فعل، خطا در وجه و نمود فعل، خطای عدم مطابقت فاعل با شناسه‌ی فعل، خطای جابه‌جایی فعل مرکب، خطای جابه‌جایی صفت و موصوف، خطای جابه‌جایی مضاف و مضاف‌الیه، خطای مقوله‌بندی، خطای جایگزینی نادرست حرف اضافه‌ی فعلی بود، خطاهای حروف ربط (حذف و اضافه) علاوه بر خطای دستوری، انسجام معنایی را نیز تحت تأثیر قرار داده بود.



با مقایسه‌ی نمودار (۲) نیز مشخص گردید که میانگین نمرات واژه در در سؤال چارچوب‌دار ۷۵٪ و در سؤال پایه ۴۱٪ محاسبه شده است که نشان‌دهنده‌ی عملکرد بهتر زبان‌آموزان در سؤال چارچوب‌دار است.

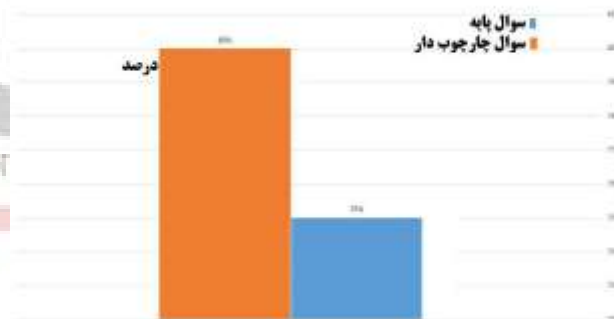


با توجه به نمودار (۳) نیز مشخص گردید که میانگین نمرات انسجام معنایی در در سؤال چارچوب‌دار ۷۰٪ و در سؤال پایه ۳۰٪ محاسبه شده است که نشان‌دهنده‌ی عملکرد بهتر زبان‌آموزان در سؤال چارچوب‌دار است. البته در مقایسه با دو معیار قبلی اختلاف عملکرد در این معیار بیشتر است و برگ‌نوشته‌های زبان‌آموزان در سؤال چارچوب‌دار از انسجام معنایی بیشتری برخوردار است.



نمودار (۳)
مقایسه میانگین نمره انسجام معنایی در سوال پایه و چارچوب دار

با مقایسه‌ی نمودار (۴) نیز مشخص گردید که میانگین نمرات ظاهر متن در در سؤال چارچوب‌دار ۸۰٪ و در سؤال پایه ۷۵٪ محاسبه شده است که نشان‌دهنده‌ی عملکرد بهتر زبان‌آموزان در سؤال چارچوب‌دار است ولی این تفاوت خیلی قابل ملاحظه نیست. استفاده از جمله‌ی موضوعی، مقدمه، بدنه و نتیجه‌گیری و رعایت اصول پاراگراف‌نویسی و علامت‌گذاری در سؤال چارچوب‌دار بیشتر رعایت شده بود و دلیل آن هم این بوده است که پرسش‌هایی که در سؤال از نوع چارچوب‌دار وجود دارد باعث شده است که متن نوشته‌شده از لحاظ پاراگراف‌نویسی مرتب شود.



نمودار (۴)
مقایسه میانگین نمره ظاهر متن در سوال پایه و چارچوب دار

در پایان هر دو آزمون، نظرسنجی‌ای از زبان‌آموزان به‌عمل آمد که نتایج این نظرسنجی نشان داد که ۸۳٪ از زبان‌آموزان سؤال چارچوب‌دار را به سؤال پایه ترجیح دادند و دلیل آنان نیز این بود که این پرسش‌ها به آنان کمک می‌کرد تا بهتر به موضوع سؤال فکر کنند و زودتر واژه‌ی مناسب را پیدا کنند و راحت‌تر جمله‌ها را به هم ربط دهند.

۶- نتیجه‌گیری

با بررسی داده‌های به‌دست آمده از برگ‌نوشته‌های زبان‌آموزان، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که عملکرد زبان‌آموزان در سنجش معیار دستور، غنای واژگانی و ظاهرمتن در سؤال چارچوب‌دار مطلوب‌تر از سؤال پایه است که این تفاوت در سنجش معیار انسجام واژگانی، قابل ملاحظه‌تر است. باتوجه به این که مهارت نگارش یک رویکرد فرآیندی است و مراحلی که در فرآیند نوشتن وجود دارند در ظاهر به‌صورت خطی است ولی در عمل زبان‌آموزان

از طریق یک فرآیند چرخه‌ای تکالیف نوشتاری را انجام می‌دهند. فعالیت‌هایی که در رویکرد چرخه‌ای وجود دارند عبارتند از طوفان فکری^۱، پیش‌نویسی^۲، نوشتن^۳، بازخورد، بازبینی^۴ و ویرایش^۵. وجود این نوع فعالیت‌ها، این ایده را می‌دهد که یادگیری نوشتن، چیزی بیش از ایجاد کردن یک محصول نهایی است؛ یادگیری نوشتن، یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها است که منجر به تولید آن محصول می‌شود (sokolik,2003,p.96). به‌طور کلی نوشتن در سه مرحله‌ی "تدوین، اجرا و نظارت" ایجاد می‌شود. در مرحله‌ی تدوین، طرح‌ریزی و تبدیل مفاهیم انتزاعی به-صورت‌های زبانی، اتفاق می‌افتد که به‌نظر می‌رسد در سؤال از نوع چارچوب‌دار مرحله‌ی طوفان فکری و تبدیل مفاهیم انتزاعی به‌صورت زبانی، راحت‌تر و سریع‌تر از سؤال از نوع پایه به وقوع می‌پیوندد چراکه پرسش‌هایی که در سؤال چارچوب‌دار مطرح می‌شود، مرحله‌ی طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی فرآیند نوشتن را پوشش می‌دهد و بدین دلیل است که زبان‌آموزان در این پژوهش، تصور می‌کردند که سؤال چارچوب‌دار آسان‌تر از سؤال پایه است. به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که سؤال از نوع چارچوب‌دار، نوع نوشتن مطلوب را تولید می‌کند، آزمون‌دهندگان را وادار به تفکر و حل مسئله می‌نماید، قابل دسترسی، جالب و چالش برانگیز است، دربرگیرنده‌ی پرسش‌های معنی‌دار و مرتبطی است که می‌تواند به‌عنوان یک محرک برای نوشتن باشد، مستلزم داشتن دانش پیشین تخصصی نیست، این آزمون منصفانه است چون فرصت‌های برابری را برای پاسخ‌دهی برای آزمودنی‌ها مهیا می‌کند و در نهایت واضح و به دور از ابهام، اصیل و محدود می‌باشد و مشخص‌کننده مخاطب، هدف و بافت است. بنابراین در پاسخ به سؤال اول و دوم پژوهش می‌توان این‌گونه استنباط کرد که عملکرد نوشتاری فارسی‌آموزان چینی‌زبان در سؤال چارچوب-دار مطلوب‌تر بوده است و دیدگاه آزمودنی‌ها در مورد این نوع سؤال هم مثبت‌تر ارزیابی شده است.

منابع

- Coombe, C., K. Folse and N. Hubley (2007). A Practical Guide to Assessing English Language Learners. US: The University of Michigan Press.
- Farhadi, H. , A.Jafarpour and P .Birjandi.(2007). "testing language skills from theory to practice" .tehran:SAMT
- Jalili, A.(2017). Assessing advanced Persian language learners written production: developing a detailed rubric. *Journal of teaching Persian to Speaker of Other Languages*.(6) 1, 158.
- Motavallian Nayini, R, & Abarghouyi,A(2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic – speaking learners, *Journal of teaching Persian to Speaker of Other Languages*.(2) 2.
- Sokolik, M. (2003). "Writing" in D. Nunan (ed.) Practical English Language Teaching. US: McGraw-Hill.
 - Weigle, S. C. (2002). Assessing Writing. Cambridge University Press.

¹ - brainstorming

² - drafting

³ - writing

⁴ - revising

⁵ - editing