

دوماهنامه جستارهای زبانی

د، ش ۱ (پیاپی ۳۶)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۶، صص ۲۳۱-۲۵۶

مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت

درس زبان و ادبیات فارسی

(مطالعه موردی: شهر تهران)

مریم دانشگر *

استادیار زبان و ادبیات فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی

پذیرش: ۹۵/۲/۱۴

دریافت: ۹۴/۱۱/۹

چکیده

این پژوهش برای ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه انجام شده و هدف اصلی آن براساس پرسش‌های پژوهش، بررسی مهارت‌های چهارگانه نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن دانش‌آموختگان دوره متوسطه و بررسی تأثیر متغیرهای جنس و رشته بر نتایج بوده است. براساس یافته‌های پژوهش، نمره میانگین دانش‌آموختگان از سطح معیار به طور معناداری پایین‌تر است. میان نتایج این آزمون و نتایج رسمی، تفاوت چشمگیری درجهت کاهش سطح نمره‌ها وجود دارد. در مطالعات تطبیقی، کمترین نمره میانگین به مهارت خواندن و بیشترین نمره میانگین به مهارت سخن گفتن تعلق دارد. در تمام مهارت‌ها، عملکرد دخترها از مطلوبیت بیشتری برخوردار بوده است که با نتایج جهانی نیز مطابقت دارد. بررسی رشته‌های تحصیلی سه‌گانه ریاضی، تجربی و انسانی ناظر به عملکرد معیار دانش‌آموختگان رشته علوم تجربی در برابر دو رشته تحصیلی دیگر بوده است. واکاوی نتایج این ارزشیابی، ناتوانی آموزش و پرورش را در استفاده از ظرفیت‌های کنونی نشان می‌دهد؛ شفاهی شدن نسل جوان، عدم توانایی کافی در درک خوانده‌ها و شنیده‌ها و نیز نارسایی منطقی و ساختاری نوشته‌ها می‌تواند علاوه بر ایجاد بدفهمی و تضعیف گفتمان بی‌خدا میانه فرهنگ‌های متفاوت داخلی و خارجی، به بروز آسیب‌های جدی در سرنوشت علمی جامعه که مبتنی بر مکتوب

E-mail: daneshgar@persianacademy.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی «ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه شهر تهران» (آمزا) است که در فرهنگستان زبان و ادب فارسی با پشتیبانی صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور بین سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۴ اجرا شده است.

کردن اندیشه‌های علمی است، بینجامد. پس با توجه به هم‌بستگی مهارت‌های چهارگانه پیشنهاد می‌شود ضمن ارزشیابی‌های مداوم کشوری و رصد وضعیت آموزشی کودکان و نوجوانان، تغییرات برنامه‌ریزی‌شده مدون به‌کمک متخصصان درجهت هدف‌گذاری مجدد برنامه درسی، به‌ویژه برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، و استانداردسازی آموزش صورت گیرد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، مهارت‌های زبانی و ادبی، رشته تحصیلی، جنسیت، آزمون استاندارد.

۱. مقدمه

در تمام کشورهای جهان یکی از مهم‌ترین آموزش‌های رسمی، آموزش زبان ملی و ادبیات و طبیعتاً یکی از مهم‌ترین آزمون‌ها نیز آزمون این ماده درسی است. از آنجا که آموزش زبان و ادبیات ملی ارتباط مستقیمی با ریشه تاریخی، فرهنگی و مذهبی دارد، کشورهای جهان سعی دارند با ارائه درس زبان و ادبیات ملی خود، باعث حفظ و انتقال فرهنگ به نسل‌های آینده شوند. این مهم در همه کشورهای جهان برعهده آموزش و پرورش آن کشور است.

در ایران نیز چنین است و اهداف آموزش زبان و ادبیات فارسی در سه حیطه شناختی، مهارتی و عاطفی^۱ طبقه‌بندی شده و در حیطه مهارتی، مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی، شامل نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن، کاملاً مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گرفته است (دقتر برنامه‌ریزی و کتب درسی، ۱۳۸۶: ۱۴-۲۰). اما با توجه به اینکه «در برنامه درسی متوسطه [درس زبان و ادبیات فارسی] امکان ارزشیابی صحیح و دقیق از آموخته‌های مخاطبان میسر نیست» (همان: ۳۷)، درنمی‌یابیم که آیا به این اصول در عمل هم توجه می‌شود و آیا در بدنه آموزش و پرورش و در کلاس‌های درس، اهداف آموزش زبان و ادبیات فارسی برحسب تقاضای برنامه‌ریزان آموزش، عملاً اجرا می‌شود یا خیر. برای بررسی تحقق اهداف برنامه درسی، به آزمون‌های همه‌جانبه علمی، دقیق و استاندارد نیاز است؛ درحالی که در نظام ارزشیابی رسمی، درحال حاضر، چنین آزمون‌هایی پیش‌بینی نشده است و آزمون‌های رایج و رسمی نیز قدرت اندازه‌گیری توانایی زبانی و ادبی دانش‌آموزان فارسی‌زبان را ندارد. این آزمون‌ها فقط امکان سنجش «خواندن» و «نوشتن» را فراهم می‌آورند و در مدارس فقط دو مهارت خواندن و نوشتن، آن‌هم با نگرش دانش‌محور، مورد توجه قرار می‌گیرد.^۲

مطالعه حاضر که بر مبنای رویکرد عمقی یادگیری و تبدیل دانش به مهارت شکل گرفته، بر این باور است که مسئله اصلی نظام ارزشیابی رسمی، نارسایی سازوکار فرایند سنجش و فقدان اطلاعات کافی و دقیق از توانایی‌های کاربران زبان است. بنابراین، برای پاسخ‌دهی به این سؤال‌های پژوهش، الگویی از ساختار یک آزمون طراحی شده است که توان سنجش چهار مهارت نام‌برده را داشته باشد.

۱. میزان دستیابی دانش‌آموختگان نظام متوسطه به مهارت‌های چهارگانه نوشتن، خواندن، شنیدن، سخن گفتن چقدر است؟

۲. آیا متغیرهای جنس و رشته در وضعیت هر یک از این مهارت‌های چهارگانه تغییری ایجاد می‌کنند؟ آزمون طراحی شده درصدد امکان ارزشیابی علمی و دقیق وضعیت زبان و ادبیات فارسی دانش‌آموختگان فارسی‌زبان را در پایان دوره آموزش متوسطه و پیش از ورود به جامعه یا دانشگاه فراهم آورد (برای توضیحات بیشتر ر.ک: ابزار پژوهش؛ آزمون استاندارد زبان فارسی). براساس فرضیه پژوهش، دانش‌آموختگان در پایان دوره دوازده‌ساله تحصیل، باید به حداقل معیارهای اهداف آموزشی در مهارت‌های چهارگانه دست یافته باشند. ضمن اینکه انتظار می‌رود متغیر رشته در میزان مهارت‌ها تفاوت معناداری ایجاد کند و مفروض است که رشته علوم انسانی با توجه به واحدهای تخصصی، از وضعیت مطلوب‌تری در مهارت‌های زبانی و ادبی برخوردار باشد.

روش پژوهش در این مقاله، علاوه بر مطالعات کتابخانه‌ای، مطالعه پیمایشی از نوع مقطعی است. جامعه آماری آن دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل دوره متوسطه (پایان سال چهارم دبیرستان) مدارس دولتی و غیردولتی در شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۹۳، معادل ۴۹۵۴۰ نفر است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۷ و ۱۰۰) و نمونه آماری معادل ۳۶۶ نفر بوده که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و چندمرحله‌ای از شهر تهران (مناطق یک، چهار، هفت، دوازده، چهارده، شانزده و نوزده) بر مبنای نمره امتحان نهایی درس‌های زبان فارسی ۳ و ادبیات فارسی ۳ در رشته‌های انسانی، تجربی و ریاضی سال تحصیلی گذشته انتخاب شده‌اند.

۱-۱. ابزار پژوهش؛ آزمون استاندارد زبان فارسی

با توجه به ناکارآمدی روش‌های سنجش و ارزیابی در برنامه‌های رسمی فعلی، مجموعه آزمون‌های محقق‌ساخته چهاربخشی در مهارت‌های نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن شامل ۳۳ سؤال (نک: ادامه مقاله، جدول شماره ۲. ویژگی کلی آزمون‌ها) با زمان پیشنهادی ۱۵۰ دقیقه تهیه و تحت وب اجرا شد. مواد و محتوای آزمون براساس دو مؤلفه اهداف موجود در راهنمای برنامه درسی دوره متوسطه آموزش و پرورش و محتوای کتاب‌های درسی، به صورت غیرمستقیم^۳ تهیه شد. شرکت‌کنندگان ۳۶۶ نفر (نک: ادامه مقاله، بخش توصیف نمونه) از دانش‌آموختگان دوره متوسطه بودند که در انتهای دوره تحصیلی، یعنی پایان سال چهارم متوسطه قرار داشتند. آزمون براساس چهارچوب مرجع مشترک اروپا^۴، با سطوح شش‌گانه زبانی، شکل گرفت. این چهارچوب علاوه بر ارزیابی دانش زبان به گونه‌ای که قابل قیاس با سطوح بین‌المللی باشد، امکان توصیف روشن توانایی‌ها و مهارت‌هایی را که زبان‌آموزان باید در مراحل متوالی یادگیری کسب کنند، ممکن می‌سازد. با توجه به اهمیت زبان به عنوان ابزاری برای گویشور فارسی‌زبان، سطح توانایی دانش‌آموخته فارسی‌زبان در پایان تحصیلات دوره دبیرستان، معادل C1 و C2 - گویشور ماهر^۵ - تعیین شده است.

جدول ۱. سطوح مرجع مشترک

Table 1. Common Reference levels

<p>علاوه بر درک معنای ضمنی متن می‌تواند در حوزه وسیعی، انواع متون بلند و پیچیده را بفهمد. بدون مکت و به دنبال گشتن واژه‌ها، به راحتی و روانی می‌تواند منظور خود را شرح بدهد. به صورتی کاربردی و منعطفانه، از زبان در زندگی اجتماعی، حرفه‌ای و تحصیلی خودش بهره می‌گیرد. درباره موضوعات سخت و پیچیده به صورت واضح و ساختارمند نظرات خود را بیان کند. می‌تواند انسجام، یکپارچگی، نظم و یکدستی بیان را در سخنرانی یا مقاله نشان بدهد.</p>	<p>C1</p>	<p>گویشور ماهر^۳</p>
<p>به راحتی تمام آنچه را می‌خواند یا می‌شنود، متوجه می‌شود. با خلاصه کردن مطالب شفاهی یا نوشتاری می‌تواند وقایع و استدلال‌ها را بازسازی کند. درباره موضوعات پیچیده به طور خودبه‌خود، به صورت روان و دقیق می‌تواند اختلافات جزئی و ظریف معانی را شرح بدهد.</p>	<p>C2</p>	

(Language Policy Unit, 24)

انتخاب نوع سؤالات آزمون مبتنی بر الگوی آزمون بین‌المللی پی‌رسون، پس از مطابقت با معیارهای زبان فارسی و آموزش‌های رسمی در دوره تحصیل بوده است (برای اطلاع تفصیلی نک: The official Guide to PTE Academic, 2011: 33-35, 67-68, 85-86 & 119-121).

همچنین، به‌منظور ارائه علمی و دقیق آزمون، سامانه‌ای اینترنتی طراحی شد تا ضمن اجرای تحت وب آزمون، مستندات آن را، شامل تمام سؤالات و پاسخ‌های شرکت‌کنندگان و نتایج به‌دست‌آمده، ضبط کند تا در هر مرحله‌ای قابل بازیابی، بررسی و دردسترس باشد. ویژگی آزمون‌ها در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۲. ویژگی کلی آزمون‌ها

Table 2. General Features of the Test

نام آزمون	تعداد سؤال	نوع سؤال	زمان	مؤلفه‌های مورد سنجش	شیوه تصحیح
خواندن	یازده سؤال	چندگزینه‌ای، انتخاب واژه برای پر کردن جای خالی، نوشتن واژه برای پر کردن جای خالی، مرتب‌سازی بندها	۱۹ دقیقه	درک مطلب	خودکار
شنیدن	ده سؤال	چندگزینه‌ای، نوشتن خلاصه‌ای از متن شنیده‌شده، انتخاب بهترین خلاصه، انتخاب واژه جاف‌تاده، تشخیص واژه‌های متفاوت، نوشتن املائی تقریری	۲۱ دقیقه	محتوا و درک مطلب، شنیداری، املائی تقریری، دستور	نیمه-خودکار
سخن گفتن	یازده سؤال	قرائت چهار متن (نظم معاصر، نظم کهن، نثر معاصر، نثر کهن)، تکرار عبارت، توصیف یک تصویر یا نقشه یا نمودار، بازگویی یک سخنرانی	۲۰ دقیقه	محتوا و درک مطلب، تلفظ، تکیه، روانی، آهنگ کلام، مکث و درنگ	نیمه-خودکار

شيوه تصحيح	مؤلفه‌های مورد سنجش	زمان	نوع سؤال	تعداد سؤال	نام آزمون
دستی	محتوا و پرورش مطلب، انسجام، شکل (فرم)، کاربرد واژه و جمله، دستور زبان، صحت املا	۳۵ دقیقه	تشریحی (با هجده خرده‌آزمون)	یک سؤال	نوشتن
		۹۵ دقیقه	۳۳ سؤال		جمع کل

۲-۱. روایی^۷ و پایایی^۸ آزمون ساخته‌شده

در هنجاریابی این آزمون- که از انواع آزمون‌های ملاک‌مرجع است- از روایی محتوایی^۹ (به‌همراه بررسی روایی صوری^{۱۰})، روایی ملاکی^{۱۱} (هم‌زمان با نمرهٔ زبان فارسی ۳ و ادبیات فارسی ۳ دانش‌آموزان) و روایی سازه^{۱۲} مبتنی بر تحلیل عاملی^{۱۳} استفاده شده است. به‌علاوه، برای بررسی پایایی آزمون، روش همسانی درونی^{۱۴} چهار خرده‌آزمون و سؤالات آن‌ها به‌کار رفت. همچنین، به‌منظور تعیین پایایی آزمون، در دو مرحله از ضریب تعمیم‌پذیری^{۱۵} و ضریب همسانی درونی مبتنی بر ضریب آلفای کرونباخ^{۱۶} استفاده شد. در آزمون‌های نوشتن، خواندن، شنیدن و صحبت کردن، ضریب تعمیم‌پذیری (پایایی کل) ۰.۶۰، ۰.۸۵، ۰.۸۸ و ۰.۸۷ بوده و ضریب آلفای کرونباخ نیز در آزمون‌های خواندن ۰.۷۹، شنیدن ۰.۸۱ و سخن گفتن ۰.۸۷ بوده است.

برای روایی محتوایی این آزمون از پنج داور خواسته شد سؤال‌های آزمون را بخوانند و آن‌ها را با توجه به میزان دقتی که محتوای سؤال مورد نظر توانسته است هدف‌های آموزشی را بسنجد، درجه‌بندی کنند. دو نفر از داوران مؤلف کتاب درسی مقطع متوسطه، دو نفر دبیر مقطع متوسطه و یک نفر نویسنده بود. در روایی‌یابی هم‌زمان، نمره‌های آزمون با نمره‌های دو آزمون دیگر دانش‌آموختگان (زبان فارسی ۳ و ادبیات فارسی ۳) هم‌بسته شد تا میزان ارتباط آن‌ها مشخص شود. چنان‌که ملاحظه می‌شود، آزمون ساخته‌شده با درس ادبیات فارسی هم‌بستگی بهتری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. بررسی روایی ملاکی (هم‌زمان)

Table 3. Criterion Validity Study

نمره	ادبیات فارسی	زبان فارسی
خواندن	۰.۶۰	۰.۴۳
شنیدن	۰.۳۰	۰.۲۳
سخن گفتن	۰.۴۷	۰.۲۳
نوشتن	۰.۴۲	۰.۳۶

به‌منظور بررسی روایی سازهٔ آزمون مورد نظر، از ماتریس ضرایب همبستگی چهار بخش آزمون استفاده شد. همان‌طور که از این ماتریس همبستگی پیداست، رابطهٔ هر چهار بخش با یکدیگر در سطح یک‌هزارم معنادار است ($P < 0.001$).

جدول ۴. بررسی روایی سازه‌ای

Table 4. Construct Validity Study

آزمون	Reading	Listening	Speaking	Writing
Reading	۱	۰.۶۹	۰.۷۲	۰.۷۶
Listening	۰.۶۹	۱	۰.۵۹	۰.۷۲
Speaking	۰.۷۲	۰.۵۹	۱	۰.۷۰
Writing	۰.۷۶	۰.۷۲	۰.۷۰	۱

۲. پیشینهٔ تحقیق

هرچند مطالعات موجود، به‌طور خاص به موضوع بررسی و ارزشیابی «چهار مهارت ارتباطی» در گروه هدف «دانش‌آموختگان» نپرداخته و اغلب تک‌مهارتی و منحصر به مقطع ابتدایی‌اند، تعمیم‌پذیری برخی مطالعات این قابلیت را ایجاد می‌کند که مورد توجه قرار گیرند. بررسی‌های «طرح پژوهشی سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی» در سنجش مهارت‌های دانش‌آموزان پایهٔ چهارم و پنجم ابتدایی و دورهٔ سه‌سالهٔ راهنمایی ۲۹ استان کشور

نشان داده است که عملکرد دانش‌آموزان پایه‌های مختلف (چهارم و پنجم ابتدایی، و اول، دوم و سوم راهنمایی) در خواندن و فهمیدن، درک معنا و کاربرد کلمه‌ها، املائی کلمه‌ها، دستور زبان و آیین نگارش و کل آزمون در سطح کشور و در اغلب استان‌ها پایین‌تر از حد متوسط است. همچنین، عملکرد دانش‌آموزان کل کشور در خرده‌آزمون درک شنیداری، در پایه‌های پنجم ابتدایی و اول راهنمایی بالاتر از حد متوسط است؛ اما عملکرد دانش‌آموزان سایر پایه‌ها در این خرده‌آزمون پایین‌تر از این حد است. از سوی دیگر، میزان یادگیری و مهارت دانش‌آموزان پایه‌های مورد بررسی در جنبه‌های مختلف زبان فارسی ضعیف و از حد مورد انتظار (۶۰ درصد نمره آزمون) پایین‌تر است (پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۵-۲۹).

دانشگر و همکاران در مقاله «تحلیل آماری نمره‌های درس زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری سال‌های ۱۳۹۲-۱۳۹۰» با بررسی نتایج، بر ضعف فراگیر پذیرفته‌شدگان دانشگاه که دانش‌آموختگان نظام آموزشی هستند، تکیه کرده و نتیجه گرفته‌اند وضعیت فعلی آموزش «درس زبان و ادبیات فارسی» و شیوه نگارش، ساختار و برنامه‌ریزی‌های آینده آن نیاز به بررسی و دگرگونی دارد. براساس نتایج این مقاله، میان نمره درس زبان و ادبیات فارسی پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری با انتخاب رشته آنان ارتباطی معکوس وجود دارد؛ یعنی افرادی که بهترین نتایج زبان و ادبیات فارسی را کسب کرده‌اند، هنگام انتخاب، به رشته‌هایی توجه کرده‌اند که کمترین ارتباط را با این درس داشته است و برعکس؛ به این ترتیب، رشته‌هایی مثل «آموزش زبان و ادبیات فارسی» یا «آموزش و پرورش ابتدایی» مورد توجه کسانی قرار گرفته که تقریباً توانایی‌های زبان و ادبی آنان در حد صفر است. در این مطالعه که نمونه آن منطبق با جامعه آماری و معادل تمام پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری سال‌های ۹۰ تا ۹۲ است، نویسندگان ضعف مهارت‌های زبانی پذیرفته‌شدگان رشته‌های ادبیات‌محور را، به‌ویژه در رشته‌های مرتبط با آموزش کودکان و نوجوانان^{۱۷}، به‌سبب تأثیرگذاری بر نسل جوان، جدی و تأمل‌برانگیز دانسته و مهم‌ترین کاستی ساختار آموزشی کشور را در موضوع آموزش زبان و ادبیات فارسی، ناتوانی آن در ممانعت از ورود افراد فاقد صلاحیت‌های کمینه در دانش‌های زبانی و ادبی به رشته‌های مرتبط با زبان و ادبیات فارسی دانسته‌اند (دانشگر و همکاران، ۱۳۹۴: ۷۷-۹۴).

گزارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی از «بررسی نمرات درس زبان و ادبیات فارسی (سال‌های ۱۳۹۰، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲) در دو آزمون استاندارد: امتحانات نهایی مدارس کشور- آزمون سراسری» نشان می‌دهد باینکه سؤالات امتحانات نهایی در سطوح عالی یادگیری مطرح نمی‌شود و حدود ۴۰ درصد سؤالات درس ادبیات فارسی به سطح دانشی تعلق دارد که فقط به‌کار سنجش حافظه کوتاه‌مدت دانش‌آموز می‌آید، در آزمون درس‌های زبان فارسی ۳ و ادبیات فارسی ۳ در سال‌های ۹۰ تا ۹۲، بیش از ۳۵ درصد کل دانش‌آموزان کشور نمره زیر ۱۲ کسب کرده‌اند. این نتیجه بیانگر آن است که برای گروه بزرگی از دانش‌آموزان، بیش از یک‌سوم جمعیت کل کشور، اهداف آموزشی محقق نشده است. همچنین، مقایسه نتایج تفکیکی براساس رشته نشان می‌دهد دانش‌آموزان تجربی در مجموع به بیشترین امتیاز و دانش‌آموزان انسانی به کمترین امتیاز دست یافته‌اند. از مجموع دانش‌آموزان رشته علوم انسانی، فقط ۳۳ درصد موفق شده‌اند از درس‌های زبان فارسی و ادبیات فارسی نمره بیشتر از ۱۲ کسب کنند و نمره ۶۷ درصد آنان کمتر از ۱۲ است (دانشگر، ۱۳۹۴: ۲-۱۰).

دانا طوس در طرح پژوهشی «تبیین اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های ادراکی و تولیدی زبان در برنامه درسی زبان ملی در دوره‌های مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران»، مهارت‌های چهارگانه زبانی را در برنامه درسی زبان فارسی در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان بررسی کرده و قوت‌ها و ضعف‌های آن را به لحاظ توجه به عمق و گستره آموزش مهارت‌های ادراکی، به تفکیک بیان کرده است. همچنین، وی میان برنامه درسی مهارت‌های زبان ملی در کشور ایران و کشورهای پیشرو در امر سواد (سنگاپور، نیوزیلند، استرالیا، آمریکا، انگلستان و کانادا) مقایسه‌ای انجام داده و نتیجه گرفته است در این کشورها، مهارت‌های زبانی به صورت انتقادی و متناسب با بافت موقعیت آموزش داده می‌شود و تدوین هدف‌های آموزش مهارت‌ها براساس چهارچوب مفهومی هریک از آن‌هاست؛ درحالی که در برنامه درسی ایران این موارد رعایت نمی‌شود. براساس نتایج این طرح، آموزش مهارت‌های گوش دادن، خواندن، سخن گفتن و نوشتن در برنامه درسی زبان فارسی سطحی بوده است و در دوره‌های مختلف تحصیلی انسجام ندارد. نکته درخور توجه دیگری که او طرح می‌کند، تلفیق در برنامه درسی زبان ملی کشورهای پیشرو در امر سواد است؛ نزد آنان معنای آموزش مهارت‌های زبانی به صورت درهم‌تنیده و توأم با یکدیگر است؛

حال آنکه برنامه‌ریزان درسی ایران به‌گونه‌ای هدف‌های آموزش را مطرح می‌کنند که گویی هر مهارت زبانی جدای از مهارت‌های زبانی دیگر آموزش داده می‌شود (دانای طوس، ۱۳۸۹). ارتباط مهارت‌ها با یکدیگر و توجه به تلفیقی بودن آموزش آن‌ها، در مطالعات دیگری نیز مورد توجه قرار گرفته است. زهرا ابوالحسنی چیمه به بررسی رابطه بین خطاهای تلفظی موجود در گفتار زبان‌آموزان با خطاهای موجود در نوشتار آنان پرداخته و نشان داده است که میان درست نوشتن و درست سخن گفتن رابطه مستقیم وجود دارد (ابوالحسنی چیمه، ۱۳۹۳: ۱-۳۰). دانای طوس براساس مطالعاتش در طرح بالا، مقالاتی تألیف کرده و مشکلات آموزش مهارت‌های زبانی را در مقاطع مختلف به‌همراه پیشنهادهایی برای رفع آن‌ها بیان کرده است؛ ازجمله در مقاله «آموزش انشا در دوره متوسطه» (دانای طوس، ۱۳۹۱: ۴/ ۶۰۰-۶۲۱) ضمن مقایسه ایران با کشورهای مئث انگلستان و آمریکا، بر ضعف مبانی نظری در اهداف آموزش نوشتن در برنامه درسی زبان فارسی تکیه می‌کند و ارائه مبهم و کلی هدف‌های آموزش زبان فارسی را نتیجه آن می‌داند که چهارچوب مفهومی برای درس انشا تدوین نشده است. موسوی و همکاران (۱۳۹۵: ۱۷۱-۱۹۶) نیز با بررسی علل مشارکت اندک استادان و دانشجویان ایرانی در تولید علمی داخلی و بین‌المللی، به ضعف عمده مهارت‌های نگارشی آنان و بی‌توجهی نظام تحصیلی پیش از دانشگاه به مقوله خلاقیت در مهارت‌های نگارشی اشاره کرده‌اند. حسرتی (۱۳۸۴: ۱۰۳-۱۳۸) با اشاره به اینکه در برخی کشورها کل ارزیابی عملکرد دانشجو صرفاً براساس کارهای نوشتاری وی انجام می‌شود، بر ناتوانی دانشجویان ایرانی در نگارش دانشگاهی تأکید می‌کند و یکی از دلایل آن را بی‌توجهی به آموزش این مهارت در دوره‌های تحصیلی پیش از دانشگاه در مدارس می‌داند.

در موضوع ارزشیابی، موسوی‌پور به مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران، از قرن نوزدهم میلادی به‌بعد، پرداخته و برپایه تحلیل منابع موجود، هفت دوره برای ارزشیابی آموزشی در ایران از ابتدای قرن نوزدهم میلادی تاکنون مشخص کرده است. این هفت دوره عبارت‌اند از: دوره‌های بی‌نیازی (۱۱۷۹-۱۲۷۹)، آگاهی (۱۲۸۰-۱۳۰۹)، تلاش رسمی (۱۳۱۰-۱۳۲۴)، دشواری (۱۳۲۵-۱۳۳۶)، علاقه‌مندی (۱۳۳۷-۱۳۵۱)، اقدام (۱۳۵۲-۱۳۷۰) و امیدواری (۱۳۷۱ تاکنون). این تقسیم‌بندی در غرب برپایه تحلیل تاریخی مدوس، استافل بیم و اسکریون، به شناسایی شش دوره منجر شده است. در این مقاله، اطلاعاتی

سودمند درباره نظام ارزشیابی و تاریخچه آن در ایران گرد آمده که همراه با تحلیل‌های نهایی مقاله از ضرورت تهیه الگوهای بومی و متناسب با فرهنگ ایرانی سخن می‌گوید (موسی‌پور، ۱۳۸۱: ۱۱۱-۱۳۵). مطالعه میردهقان و زندی هرچند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی می‌کند، برپایه یک مسئله قابل تعمیم در آموزش زبان شکل گرفته و آن، فقدان برنامه‌ریزی‌های زبانی براساس استانداردهای جهانی است. نویسندگان برای رفع این مشکل پیشنهاد می‌کنند از چهارچوب مشترک اتحادیه اروپا استفاده شود که برنامه مدون و گسترده‌ای در شش سطح معیار برای تدریس و سنجش زبان‌ها، به همراه توصیف توانایی‌های لازم یادگیرندگان در مهارت‌های چهارگانه خواندن، شنیدن، سخن گفتن و شنیدن است (میردهقان و زندی، ۱۳۹۰: ۱۱۱۳-۱۱۳۱).

مقالات موجود به جوانب مختلف آموزش و ارزشیابی زبان فارسی پرداخته‌اند؛ اما به دلیل توجه صرف به مبانی نظری و فقدان مطالعات میدانی و تحلیل‌های آماری برای بررسی‌های تجربی، برای ارزیابی دقیق وضعیت موجود کفایت نمی‌کنند. از سوی دیگر، ارزشیابی‌های رسمی که مبتنی بر نظام‌های سنتی است، دقت لازم برای ارائه توانایی‌های آزمون‌دهندگان را ندارد و از استانداردهای علمی تبعیت نمی‌کند. بنابراین، پیشنهادها و الگوهای طراحی شده در مطالعه حاضر به منظور فراهم آوردن حداقل امکانات برای بررسی میدانی وضع موجود، با استفاده از سامانه طراحی شده چهارمهارتی (آمزا) این امکان را فراهم می‌کند که داده‌هایی مبتنی بر ارزشیابی دقیق و قابل استناد برای نظام آموزشی کشور فراهم آید که ضمن رعایت استانداردهای جهانی و مبتنی بودن بر روش‌های علمی نوین، به سنت‌های آموزشی زبان و ادبیات فارسی کشور ایران نیز توجه کرده است.

۳. تبیین مفاهیم

۳-۱. دانش‌آموخته

فردی است که مقطع متوسطه (دبیرستان) را به پایان رسانده باشد.

۳-۲. مهارت‌های زبانی

مهارت‌هایی است که براساس منابع (راهنمای برنامه درسی، ۱۹-۱۵؛ مقدمه کتاب‌های درسی

زبان فارسی ۱، ۲ و ۳، ادبیات فارسی ۱، ۲ و ۳، دانش‌آموختگان در پایان دورهٔ تحصیل باید کسب کرده باشند:

درست خواندن نوشته‌های معاصر (شعر، نثر، کتاب و روزنامه) و درک مطالب در بافت زبانی و موقعیتی، رفع نیازهای نوشتاری به‌عنوان یک شهروند، دریافت سطوح آشکار و پنهان زبان با گوش دادن فعال، توانایی بیان شنیده‌ها برای دیگران و پاسخ به سؤالات، توانایی بیان اندیشه‌ها و آرای خود، توانایی سامان‌دهی به سخنان خود و استفاده از فنون سخنوری و برقراری ارتباطات شفاهی.

۳-۳. مهارت‌های ادبی

مهارت‌هایی است که براساس منابع (راهنمای برنامهٔ درسی، ۱۹-۱۵؛ مقدمهٔ کتاب‌های درسی زبان فارسی ۱، ۲ و ۳، ادبیات فارسی ۱، ۲ و ۳)، دانش‌آموختگان در پایان دورهٔ تحصیل باید کسب کرده باشند:

روان خواندن از یک متن ادبی فارسی (نظم و نثر کهن) بدون غلط (تأحدودی)، آشنایی با واژگان کهن فارسی درحد معمول و برای درک مفهوم عبارات متن، توانایی نوشتن متن فارسی (املای تقریری)، تسلط بر ساختار دستوری جمله‌ها، توانایی نوشتن متن ادبی مبتنی بر واقعیت یا تخیل، توجه به فرایند نوشتن (ارائهٔ پیش‌نویس با توجه به مخاطب، هدف و پیام، انتخاب واژه، توجه به ساختار، هماهنگی در متن، ویرایش فنی و ارزیابی نهایی)، شناخت ادبیات معاصر ایران و جهان درحد معمول.

۳-۴. نمرهٔ معیار

منظور حداقل نمره‌ای است که تسلط نسبی فرد را بر مهارت‌های چهارگانه تأیید می‌کند. این نمره براساس سنت آموزشی معادل ۶۰ درصد نمرهٔ آزمون استاندارد تعیین شده است. بنابراین، نمرهٔ معیار در آزمون‌های ۱۰۰ نمره‌ای، ۶۰ و برای آزمون‌های ۲۰ نمره‌ای، ۱۲ خواهد بود.

۴. گردآوری داده‌ها

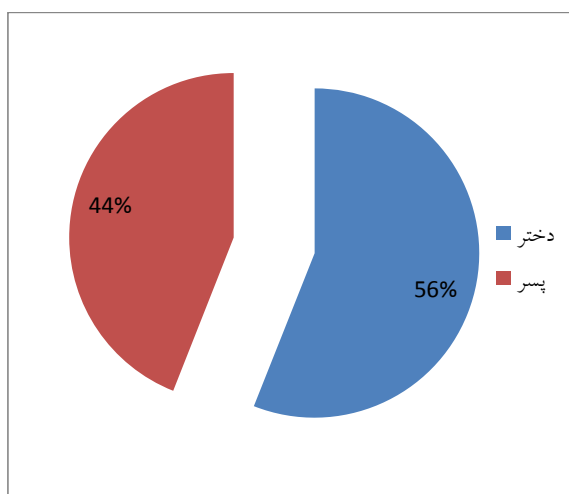
۴-۱. توصیف نمونه

در ادامه، مقادیر توصیفی نمونه انتخاب شده در جداول و نمودارهای دایره‌ای آمده است.^۸

جدول ۵. توزیع فراوانی متغیر جنسیت

Table 5. Frequency Distribution of Gender

جنسیت	فراوانی	درصد
دختر	۱۴۹	۵۶
پسر	۱۱۹	۴۴



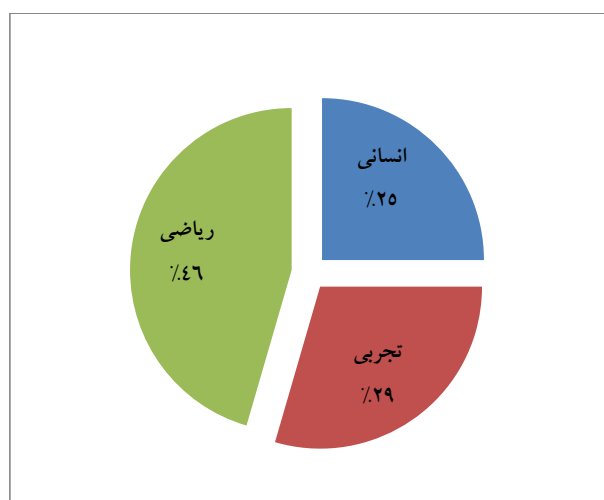
نمودار ۱. توزیع درصد فراوانی متغیر جنسیت

Chart 1. Frequency Percent Distribution of Gender

جدول ۶. توزیع فراوانی متغیر رشته تحصیلی

Table 6. Frequency Distribution by Field of Study

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
انسانی	۶۷	۲۵
تجربی	۷۹	۲۹.۵
ریاضی	۱۲۲	۴۵.۵



نمودار ۲. توزیع درصد فراوانی متغیر رشته تحصیلی

Chart 2. Frequency percent distribution by field of study

۲-۴. نتایج توصیفی داده‌ها؛ کلیات

با توجه به سؤال نخست پژوهش که بررسی میزان دستیابی دانش‌آموختگان نظام متوسطه به مهارت نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن بوده است، به توصیف نتایج می‌پردازیم. براساس نتایج آزمون:

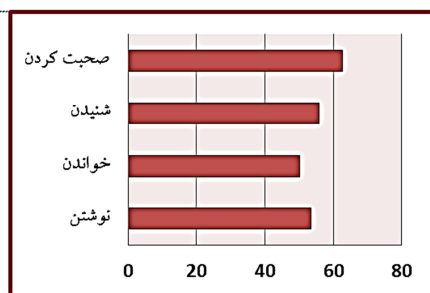
میانگین مهارت نوشتن آزمون‌دهندگان، ۵۳.۳۷ از ۱۰۰، معادل ۱۰.۶۷ از ۲۰:

میانگین مهارت خواندن آزمون‌دهندگان، ۵۰.۱۵ از ۱۰۰، معادل ۱۰.۰۳ از ۲۰؛
 میانگین مهارت شنیدن آزمون‌دهندگان، ۵۵.۸۴ از ۱۰۰، معادل ۱۱.۱۷ از ۲۰؛
 میانگین مهارت سخن گفتن آزمون‌دهندگان، ۶۲.۶۴ از ۱۰۰، معادل ۱۲.۵۳ از ۲۰ بوده است.
 نتایج بالا در سه آزمون نخست حاکی از آن است که دانش‌آموختگان قادر نبوده‌اند به حداقل آموزش، با معیار نمره ۱۲ دست یابند. فقط در مهارت سخن گفتن، نمره میانگین دانش‌آموختگان از مرز ۱۲ بالاتر است؛ بنابراین، دانش‌آموختگان کمینه آموزش را دریافت کرده‌اند.
 مقایسه‌ها نشان می‌دهد کمترین میانگین به مهارت خواندن و بالاترین میانگین به مهارت سخن گفتن در مقایسه با سایر مهارت‌ها تعلق دارد.

جدول ۷. مقایسه کلی نتایج سنجش

Table 7. General Comparison of Assessment Results

مهارت	میانگین کل
نوشتن	۵۳,۳۷
خواندن	۵۰,۱۵
شنیدن	۵۵,۸۴
صحبت کردن	۶۲,۶۴



نمودار ۳. مقایسه کلی نتایج سنجش

Chart 3. general Comparison of assessment results

۳-۴. نتایج توصیفی داده‌ها؛ متغیر جنس

مقایسه نتایج میانگین دخترها و پسرها نشان می‌دهد در تمام مهارت‌ها، دخترها به نتایج بهتری دست یافته‌اند. این برتری به‌ویژه در دو میانگین مهارت نوشتن و سخن گفتن بارزتر است. نتیجه حاصل با یافته‌های مطالعه بین‌المللی پرلز^{۱۹} (پیشرفت سواد خواندن) همسوست



که ناظر به برتری عملکرد دختران بر پسران در همه کشورهای شرکت‌کننده^{۲۰} است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۱: ۴۸-۴۹).

جدول ۸. مقایسه نتایج سنجش برحسب متغیر جنس

Table 8. Comparison of Assessment Results by Gender

مهارت	نمره میانگین دختران	نمره میانگین پسران
نوشتن	۵۸.۱۵	47.39
خواندن	51	۴۹.۳۵
شنیدن	56.83	56.60
صحبت کردن	66	58.52



نمودار ۴. مقایسه نتایج سنجش برحسب متغیر جنس

Chart 4. Comparison of Assessment Results by Gender

۴-۴. نتایج توصیفی داده‌ها؛ متغیر رشته تحصیلی

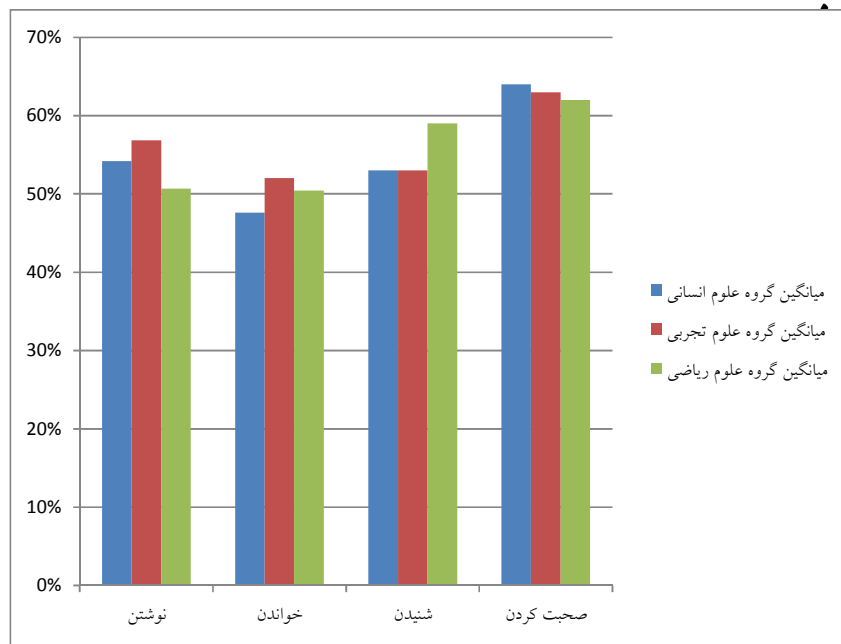
یکی از متغیرهای مطالعه حاضر، رشته تحصیلی دانش‌آموختگان بوده است. نتایج مقایسه میانگین سه رشته انسانی، تجربی و ریاضی در جدول زیر ملاحظه می‌شود.

جدول ۹. مقایسه نتایج سنجش برحسب متغیر رشته تحصیلی

Table 9. Comparison of Assessment Results by Field of Study

مهارت	میانگین کل	میانگین گروه علوم ریاضی	میانگین گروه علوم تجربی	میانگین گروه علوم انسانی
نوشتن	53.37	50.67	56.86	54.2
خواندن	۵۰.۱۵	50.43	51.74	47.61
شنیدن	۵۵.۸۴	59.21	۵۳.۳۳	53
صحبت کردن	۶۲.۶۴	61.58	63.14	64

برحسب یافته‌ها، بهترین نتایج در مهارت سخن گفتن به گروه علوم انسانی، در مهارت شنیدن به گروه علوم ریاضی و در مهارت‌های نوشتن و خواندن به علوم تجربی تعلق دارد. از آنجا که مهم‌ترین وظیفه نهادهای رسمی آموزشی، رشد مهارت‌های نوشتن و خواندن است، نتایج نشان می‌دهد در شاخه تجربی موفقیت بیشتری حاصل شده است. نتایج به دست آمده با دستاوردهای آزمون‌های رسمی آموزش و پرورش (نک: دانشگر، ۱۳۹۴: ۴) مطابقت دارد. همچنین، در مهارت نوشتن و صحبت کردن، ضعیف‌ترین میانگین به گروه علوم ریاضی و در مهارت خواندن و شنیدن، ضعیف‌ترین میانگین به گروه علوم انسانی اختصاص دارد. از آنجا که مهم‌ترین وظیفه نهادهای رسمی آموزشی رشد مهارت‌های نوشتن و خواندن است، نتایج نشان می‌دهد در شاخه ریاضی از نظر رشد مهارت نوشتن و در شاخه انسانی از نظر رشد مهارت خواندن، ضعیف عمل شده است.



نمودار ۵. مقایسه نتایج سنجش برحسب متغیر رشته تحصیلی

Chart 5. Comparison of Assessment Results by Field of Study

۵-۴. نتایج تحلیل استنباطی داده‌ها

براساس یافته‌های پژوهش و با توجه به آزمون مقایسه دو گروه، اختلاف میان گروه دخترها با پسرها در مهارت‌های نوشتن و سخن گفتن، در سطح معناداری ۹۵ درصد، معنادار است. همچنین، در مقایسه میان سه گروه، تفاوت میانگین میان رشته‌های انسانی، تجربی و ریاضی در مهارت‌های شنیدن و سخن گفتن در سطح معناداری ۹۵ درصد، معنادار شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مهارت‌های چهارگانه دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور در آزمون استاندارد ارزیابی، و با امتحانات دانش‌آموزان سال سوم متوسطه- که به صورت هماهنگ کشوری برگزار می‌شود- مقایسه شد. بااینکه گروه سنی نمونه آماری طرح یک سال بیشتر از گروه سنی

امتحانات هماهنگ کشوری بوده و انتظار نتیجه بهتری می‌رفته، خلاف آن اتفاق افتاده است؛ بدین معنا که میانگین کشوری نمره درس‌های زبان فارسی ۳ و ادبیات فارسی ۳ در خرداد ۱۳۹۳، ۱۲.۵۵ و میانگین شهر تهران ۱۴.۲۷ بوده؛ درحالی که میانگین کل طرح امزا که جامعه آماری آن را دانش‌آموختگان شهر تهران تشکیل می‌داده‌اند، ۱۱.۱۰ بوده است. صرف‌نظر از محدودیت‌های معمول تحقیق، به‌نظر می‌رسد لزوم تجدید نظر در شیوه ارزشیابی‌های معمول و رسمی قابل طرح است.

نکته درخور توجه دیگر عدم تناسب رشد مهارت‌های چهارگانه با اهداف آموزش است. درحالی که بیشترین توجه آموزش در مدارس، به‌ویژه در دوره متوسطه، بر مهارت «خواندن» و «نوشتن» متمرکز است و باینکه انتظار می‌رود بیشترین حد توانایی دانش‌آموختگان آموزش و پرورش در این دو مهارت متبلور شده باشد، نمره‌های دو مهارت «خواندن» و سپس «نوشتن» حاکی از آن است که دانش‌آموختگان در این دو مهارت به کمترین درصد توانایی دست یافته‌اند.

نکته دیگر، بحث مهارت سخن گفتن است که درحال حاضر، جایگاه چندانی در آموزش رسمی مدارس ندارد؛ اما دانش‌آموختگان در این مهارت به بیشترین امتیاز دست یافته‌اند. نخستین نتیجه‌ای که از واکاوی این مقایسه به‌دست می‌آید، عملکرد موفق خانواده‌ها و جامعه شفاهی (رسانه‌های دیداری و شنیداری، و ارتباطات اجتماعی) در سال‌های اخیر است که با افزایش اعتمادبه‌نفس در کودکان و نوجوانان، تشخص و هویت‌بخشی به آنان همراه بوده و به مهارت سخن گفتن آنان برای اظهارنظر و بیان عقیده انجامیده است. اما چرا آموزش و پرورش نتوانسته از این ظرفیت استفاده کند تا در مهارت‌های اصلی خواندن و نوشتن به نتیجه‌ای بهتر رسد؟ این پرسش مهم است و به‌دلیل وابستگی مهارت‌ها به‌هیچ‌وجه قابل چشم‌پوشی نیست. مهارت سخن گفتن، در رشد طولی کودک، دومین مهارت دریافتی است و به‌طور طبیعی از جامعه و محیط کسب می‌شود؛ اما مهارت‌های خواندن و نوشتن کاملاً اکتسابی است و به آموزش مستمر و برنامه‌ریزی‌شده نیاز دارد و انتظار می‌رود نهاد آموزش و پرورش کشور بنابه وظیفه ذاتی خود، با دقت و جدیت بیشتری درمورد آن عمل کند.^{۲۱} از منظری دیگر، پیشی گرفتن سخنوری بر شنیدن (و نیز دیگر مهارت‌ها) با توجه به

اینکه در فرهنگ سنتی آموزش ایران، همیشه مذموم و نکوهیده شمرده می‌شده است، هیچ جایگاهی در سنت‌های آموزشی ایرانیان ندارد. از نظر پیشینیان، علم با کتابت و نوشتار شکل می‌گرفته و تعلیم کودکان و نوجوانان با هدف آموزش خواندن و نوشتن انجام می‌شده است. ارتقای نسبی شفاهی شدن نسل جوان امروز، نشانه ضعف ارتباط میان آموزش امروز و سنت‌های گذشته و به‌طور کلی بیانگر سیر نزولی آموزش است.

همچنین، گسترش فرهنگ شفاهی به محدود شدن مهارت‌های نوشتن و دانش کتبی نسل جوان منجر خواهد شد و با توجه به اینکه مهارت نوشتن - به دلیل جایگاه مهمش در تولید علمی کشور - نقش بسزایی در رتبه علمی کشور ایران در سطح بین‌المللی دارد، به ضعف زبان علم و تولید علم در کشور خواهد انجامید و نتیجه خوبی به‌ارمغان نخواهد آورد. ایجاد توازن در تمام مهارت‌ها به‌ویژه در این مورد اهمیت دارد.

براساس مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود در مرحله نخست، شیوه سنجش و ارزیابی مراحل مختلف آموزش در ساختار رسمی کشور بازبینی شود و با دقت و توجه بیشتری به جزئیات همراه شود تا امکان رفع کاستی‌ها و ارتقای آموزش فراهم آید. سایر موارد پیشنهادی به این شرح است:

۱. پیشنهادهای پژوهشی:

الف. ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان در محدوده تمام استان‌های کشور؛
ب. بررسی منشأ و علل ناسازی میان اهداف برنامه و وضعیت موجود در آموزش زبان و ادبیات فارسی؛

پ. تهیه آزمون بسندگی زبان فارسی برای تعیین سطح مهارت‌های زبانی و ادبی فارسی‌زبانان در سطوح مختلف زبانی؛ حداقل در دو مرحله پایان دوره ابتدایی و پایان دوره متوسطه برای اطمینان از چیرگی کاربران فارسی‌زبان در مراحل مختلف استفاده از زبان و آماده کردن آنان برای اهداف عمومی و علمی؛

ت. تهیه و تدوین آزمون جامع زبان فارسی به‌عنوان شرط ورود تمام داوطلبان به دانشگاه‌های ایران؛

ث. بررسی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان دوزبانه و مقایسه تأثیر آموزش زبان و ادبیات فارسی به‌منظور آسیب‌شناسی آن؛

ج. بررسی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان فارسی‌زبان مقیم خارج از کشور برای بررسی وضعیت زبان فارسی در خارج از مرزهای ایران.

۲. پیشنهادهای کاربردی:

الف. هدف‌گذاری مجدد برنامه درس زبان و ادبیات فارسی با توجه به اسناد بالادستی و استفاده از مشاوره متخصصان؛

ب. تهیه استانداردهای آموزشی برای درس زبان و ادبیات فارسی با توجه به خرده‌مهارت‌های آن؛

پ. تغییر شیوه ارزشیابی زبان فارسی در تمام مراحل ارزشیابی آغازین (تشخیصی)، تکوینی و پایانی (تراکمی). ارزشیابی موجود به دلیل کاستی‌های فراوان قادر به سنجش دقیق مهارت‌های دانش‌آموزان نیست. با توجه به درهم‌تنیدگی مهارت‌های نوشتن، خواندن، شنیدن و صحبت کردن، طراحی آزمون استاندارد کامل برای سنجش دقیق مهارت‌ها ضروری است. ت. برنامه‌ریزی مجدد برای تألیف کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی و توجه به تجربه‌های داخلی و جهانی؛

ث. طراحی سامانه الکترونیکی ارزشیابی با دو هدف:

- رصد وضعیت زبانی و ادبی دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان کشور برای شناسایی و رفع نواقص و کاستی‌های احتمالی؛

- امکان‌پذیر شدن برگزاری خودآزمون‌های اختیاری برای خودارزیابی افراد.

پیشنهاد می‌شود مسئولان زبان و ادبیات فارسی کشور آزمون‌های الکترونیک زبان فارسی را برای سه حوزه «مدارس»، «دانشگاه‌ها» و «آزمون‌های بین‌المللی» طراحی کنند. این آزمون‌ها می‌توانند به صورت رایانه‌ای یا به صورت برخط و مبتنی بر وب برگزار شوند و در سراسر جهان گسترش یابند. بررسی زیرساخت‌های لازم و تهیه بانک‌های اطلاعاتی، شرط اول ورود به چنین هدفی است و با برنامه‌ریزی صحیح، اجرایی شدن چنین هدفی به راحتی میسر خواهد بود.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Knowledge, Attitude, Skill
۲. در برنامه رسمی آموزش زبان و ادبیات فارسی، برای رفع مشکل ارزیابی درس زبان و ادبیات فارسی پیشنهاد شده است که علاوه بر آزمون کتبی ادبیات فارسی، آزمون شفاهی نیز در نظر گرفته شود (راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه، ۳۸). هرچند در گذشته نیز امتحانات شفاهی بخشی از نظام ارزشیابی بوده، به سبب بی‌سامانی در اجرا که ناشی از نبود چهارچوب علمی و معیارهای مناسب اندازه‌گیری است، به مرور زمان حذف شده و اکنون نیز اجرا نمی‌شود.
۳. هیچ‌یک از سؤال‌ها عیناً از کتاب‌های درسی دانش‌آموزان استخراج نشد؛ بلکه سؤالاتی موازی و هم‌تراز با محتوای کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی براساس اهداف آموزشی، مندرج در منابع رسمی (راهنمای برنامه درسی، ۱۳۸۶: ۱۵-۱۹) طراحی شد.
4. Common Reference Framework for Europe
5. Proficient User
۶. نشانی پیوند سامانه آزمون‌گیری: <http://academy.foodle.org/login/index.php>
7. Validity
8. Reliability
9. Content Validity
10. Face Validity
11. Criterion Validity
12. Construct Validity
13. Factor Analysis
14. Internal Consistency
15. Generalization
16. Cronbach's Coefficient Alpha
۱۷. رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی و رشته آموزش و پرورش ابتدایی.
۱۸. رعایت نسبت میان متغیرها، برحسب جمعیت کل جامعه است.
19. International Reading Literacy Study
۲۰. سی‌وپنج نظام آموزشی در پرلز، ۲۰۰۱، ۴۵ نظام آموزشی در ۲۰۰۶ و ۵۰ نظام آموزشی در ۲۰۱۱ شرکت کرده‌اند.
۲۱. با توجه به اینکه مهارت زبان فارسی در یاددهی و یادگیری تمام درس‌ها اثرگذار است، ضعف ساختار آموزشی در این درس به سایر رشته‌ها سرایت خواهد کرد.

۷. منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۳). «تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. ش ۱۸. صص ۱-۳۰.
- پاشاشریفی، حسن و زهرا دانش‌پژوه (۱۳۸۳). «سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی». *تعلیم و تربیت*. ش ۷۹. صص ۷-۵۰.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ش ۳۵. صص ۱۰۳-۱۲۸.
- دانای طوسی، مریم (۱۳۸۹). *تبیین اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های ادراکی و تولیدی زبان در برنامه درسی زبان ملی در دوره‌های مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران*. طرح پژوهشی در مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- دانای طوسی، مریم (۱۳۹۱). «آموزش انشا در دوره متوسطه، شواهدی از چند کشور پیشرو در زبان‌آموزی و ایران» در *مقاله‌های هفتمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی با همکاری شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی. صص ۶۰۰-۶۲۱.
- دانشگر، مریم (۱۳۹۴). «بررسی نمرات درس زبان و ادبیات فارسی در دو آزمون استاندارد: امتحانات نهایی کشوری- آزمون سراسری». *خبرنامه الکترونیکی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی*. ش ۱۳. تاریخ ۱۳۹۴/۷/۱۲ در: <http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/az/publications/XAZDF-13.pdf>
- دانشگر، مریم، سهیلا عابدینی و ندا محمدی (۱۳۹۴). «تحلیل آماری نمره‌های زبان و ادبیات فارسی در کنکور سراسری». *مطالعات ملی*. س ۱۶. ش ۶۲.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۶). *راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه*.

- کریمی، عبدالعظیم، شهرناز بخشعلی‌زاده و مسعود کبیری (۱۳۹۱). *گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز*. مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
- محمدی، علی، ملیحه خلقی، سهیلا قرق‌دردوست و زهرا قدیانی‌نژاد (۱۳۹۳). *سالنامه آماری اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران*.
- موسوی، سیدایمان، غلامرضا کیانی، رامین اکبری و رضا غفارثمر (۱۳۹۵). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. ش ۳۱. صص ۱۷۱-۱۹۶.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۱). «مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران». *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ش ۳۶. صص ۱۱۱-۱۳۵.
- میردهقان، مهین‌ناز و مجتبی زندی (۱۳۹۰). «چارچوب معیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: انسجام و شفافیت اهداف، سطوح تدریس و سنجش» در *گلبانگ آشنایی* (مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی). به‌کوشش عباسعلی وفایی. شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.

References:

- Abolhassani Chimeh, Z. (2014). "Mixing pronunciation and writing in teaching Language: surveying the relationship between pronunciation and writing errors among non-Iranian Persian learners". *Language Related Research*. Vol.5, No.2 (Tome 18) [In Persian].
- Danay Tousi, M. (2010). *Objectives and Components of Perception and Production of Language Skills in the National Language Curriculum in Different Periods of Academic Education*. Research projects in research institutes curriculum development and educational innovations [In Persian]

- ----- (2012). *Composition Teaching in Secondary School Education, Evidence from Several Leading Countries, Learners and Iran*. Articles from the Seventh International Conference on Persian Language and Literature [In Persian].
- Daneshgar, M. (2015). "Persian language and literature lessons in two standardized test scores: final exams and national tests." *E-newsletter, Department of Persian Language and Literature Academy of Persian Language and Literature*. No. 13. [In Persian] (available on <http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/az/publications/XAZDF-13.pdf>)
- -----; S. Abedini & N. Mohammadi (2015). "The Statistical analysis of persian language & literature in the university entrance exam (Text in Persian)". *National Studies*. Vol.16, No.2 [In Persian].
- Hasrati M. (2005). "Academic writing in Iranian university: the lost ring of the chain". *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. Vol.11, No.1 [In Persian].
- Karimi, A. A.; Sh. Bkshlyzadh & M. Kabiri (2011). *A Brief Report of the Results of the Timss & Pirls, Timss and Pirls Centre National D'etudes*. Research and Educational Planning Organization. Tehran. Bita [In Persian].
- *Language Policy Unit, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/>
- Mirdehghan M. & M. Zandi (1390). "The standard of teaching Persian to non-Persian speakers: Consistency and transparency of objectives, level of teaching and assessment." (Proceedings of the Seventh International



Conference of professors of Persian language and literature (Council of expanding Persian language and literature. Vafaaee AA) [In Persian].

- Mohammadi, A.; S. Qoroqdardoust; M. Kholqi & Z. Qadyaninezhad (2014). *Statistical Yearbook of the Department of Education of Tehran* [In Persian].
- Mousapour, N. (2002). "The Comparison of the development of evaluation in Iran and the West". *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*. Vol.18, No.2 (Tome 36) [In Persian].
- Mousavi, S.I.; G. Kiany; R. Akbari & R. Ghafarsamar (2016). "The process of developing disciplinary genre awareness through training academic writing skills: A case study". *Language Related Research*. Vol.7, No.3 (Tome 31) [In Persian].
- Office of Planning and writing textbooks (2007). *Persian Language and Literature Secondary school curriculum guide*. [In Persian].
- Pasha Shareefee H. & Z. Daneshpajoooh (2004). "National assessment of achievement in Farsi language". *Quarterly Journal of Education*. Vol.20, No.3 (Tome 79) [In Persian].
- *The official Guide to PTE Academic*. Pearson Longman Asia ELT, Hong Kong, 2011.