

## The Evaluation of the Output of Iran's High School Education System from the Literary and Linguistic Skills Points of View<sup>1</sup>

Vol. 12, No. 1, Tome 61  
pp. 491-521  
April & May 2021

Maryam Daneshgar\*

### Abstract

The current research has been conducted to analyze the status of the literary and linguistic skills among the high school graduates. Based on research questions, the four skills of reading, writing, listening and speaking of the graduates, the impact of gender and major have been investigated in 7 provinces including East Azarbijan, Kurdistan, Kohgiluyeh-Boyer Ahmad, Mazandaran, Fars, Yazd and Markazi through directed sampling, for a sample size of 327 females and 282 males in three disciplines of humanities, sciences and mathematics, in 1396-1397. The findings indicated that the graduates have not reached the mastery in any one of the linguistic skills. However, they achieved the minimum score in at least three skills of writing, listening and speaking and could overcome the level of insufficiency. Females got higher score in all four skills. Regarding their majors, in the humanities, the highest score went to speaking and writing, while in mathematics and natural sciences, writing held the highest score. Meanwhile, the most focus of educational construction is on reading. The results show that the lowest score belongs to reading in all majors. The analysis of the present evaluation stated that achieving the minimum mastery level in literary and linguistic skills was not successful enough and the policy of teaching Persian language and literature have been failed as well.

**Keywords:** Evaluation, Linguistic skills, Literary skills, Reading, Writing, Listening, Speaking, AMZA Test

\* Corresponding author; Assistant Professor of Persian Language and Literature, Academy of Persian Language and Literature, Tehran, Iran, *Email: daneshgar@apll.ir*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9002-6471>

1. The present article has been extracted from the research plan entitled "measurement and analysis of the output of Iran's high school educational system from the four linguistic skills points of view" conducted in the Academy of Persian Language and Literature in 1396-1397.

Received: 27 December 2019  
Received in revised form: 3 April 2020  
Accepted: 29 May 2020

## 1. Introduction

Accurate teaching of the four language skills of reading, writing, listening, and speaking, is the first expectation in children and adolescents' education. Students are not able to develop different aspects of their competences without linguistic tools. The identification role of language and its impact on establishing the national pride is considered as another value which emphasizes the importance of teaching language skills. The current research renders the effectiveness of the twelve-year education on the graduates' literary and language skills by analyzing the status of the literary and language skills of the output of Iran's high school education system. The research questions are as follows:

1. How good are the graduates at four language skills, discretely?
2. How is any of the skills regarding the gender and field of study of the graduates?

The main hypothesis is that the output of the education system has reached the dominance level in four skills, after twelve years of education.

## 2. Methodology

The methodology of this research is based on cross-sectional survey. The statistical society is 34481 and the statistical sample is 609 graduates of governmental and non-governmental schools among 7 provinces including East Azarbaijan, Kurdistan, Kohgiluyeh-Boyer Ahmad, Mazandaran, Fars, Yazd and Markazi in three disciplines of humanities, sciences and mathematics, in 1396-1397 who are selected through cluster and multistage sampling.

Research tools are: 1. a researcher-made test (AMZA), including the four language skills, whose standardization has been done in the Academy of Persian Language and Literature. (For more information about the validity

and reliability of the test refer to Daneshgar, 1395, pp. 86-106; Daneshgar, 1396, pp. 236-237); 2. a polling questionnaire for experts.

### **3. Results**

The findings indicated that the graduates have not reached the dominance level in any one of the language skills. However, they achieved the minimum score in at least three skills of writing, listening and speaking and could overcome the level of insufficiency. Females got higher score in all four skills. Regarding their majors, the groups of natural sciences and mathematics held the highest score, respectively. The group of humanities performed the weakest in all skills.

### **4. Conclusion**

In this research, the output of the education system, with provincial statistical sample, regarding the four language skills has been evaluated online and web-based for the first time in Iran. According to the main hypothesis, the output should have been reached the dominance level in using language skills after twelve years of education. However, the results show that no acceptable language competence is gained.

Reading, an acquired perceptual skill, is the most fundamental one that the formal educational construction aims at and plans for. Meanwhile, a general comparison indicate that the lowest score belongs to reading, especially in males. They failed at obtaining the minimum score (50%) and passing the level of insufficiency.

The graduates of humanities got the weakest performance among all and as in all branches of this discipline, language competence is the most significant tool for discussion, analysis and presentation, this weakness should be taken seriously.

Since this weak result in teaching Persian language and literature is far different from aims and objectives of "national curriculum", "Fundamental Reform Document of Education (FRDE)" and "Persian Language and Literature Secondary school curriculum guide", it is necessary for the formal organization of education to find solutions and actions to come out of current undesirable situation through revision of its macro/micro plannings and also ask for other related organizations contributions





دوماهنامه بین‌المللی

۱۲، ش ۱ (پیاپی ۶۱) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۰ صص ۴۹۱-۵۲۱

مقاله پژوهشی

## ارزشیابی برون‌دادهای نظام متوسطه کشور از منظر

### مهارت‌های زبانی و ادبی

مریم دانشگر\*

استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۹/۰۳/۰۹

دریافت: ۹۸/۱۰/۰۶

#### چکیده

پژوهش حاضر برای تحلیل وضعیت مهارت‌های زبانی و ادبی برون‌دادهای نظام متوسطه کشور، شامل دانش‌آموختگان پایه دوازدهم انجام شده است. براساس پرسش‌های پژوهش مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن دانش‌آموختگان و تأثیر متغیر جنس و رشته از طریق نمونه‌گیری هدفمند در هفت مرکز استان شامل آذربایجان شرقی، کردستان، کهگیلویه و بویراحمد، مازندران، فارس، یزد و مرکزی، در سال تحصیلی ۱۳۹۶ - ۱۳۹۷، با نمونه آماری ۲۸۲ پسر و ۳۲۷ دختر در سه رشته تحصیلی انسانی، تجربی، ریاضی بررسی شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموختگان در هیچ یک از مهارت‌ها به امتیاز سطح تسلط در مهارت‌های زبانی دست نیافته‌اند. با این حال، دست‌کم در سه مهارت نوشتن، شنیدن و سخن گفتن موفق به دریافت امتیاز کمینه و عبور از سطح ناتوانی شده‌اند. همچنین، دختران در تمامی مهارت‌های چهارگانه امتیاز بالاتری کسب کرده‌اند و تفاوت امتیاز آن‌ها با گروه پسران معنادار بوده است. از نظر رشته‌های تحصیلی، در رشته انسانی بیشترین امتیاز مربوط به مهارت سخن گفتن و با فاصله‌ای اندک، مهارت نوشتن بوده است. در رشته‌های تجربی و ریاضی بیشترین امتیاز به مهارت نوشتن تعلق یافته است. اختلاف نتایج در مهارت‌های خواندن و نوشتن برای رشته‌های انسانی در مقایسه با رشته‌های تجربی و ریاضی معنادار بوده است، در حالی که بیشترین توجه ساختار آموزشی بر مهارت خواندن است، نتایج حاصل نشان می‌دهد که در تمامی رشته‌های تحصیلی پایین‌ترین امتیاز مربوط به مهارت خواندن بوده است. واکاوی نتایج ارزشیابی بیانگر آن است که دستیابی، حتی به کم-

E-mail: daneshgar@apll.ir

\* نویسنده مسئول مقاله:

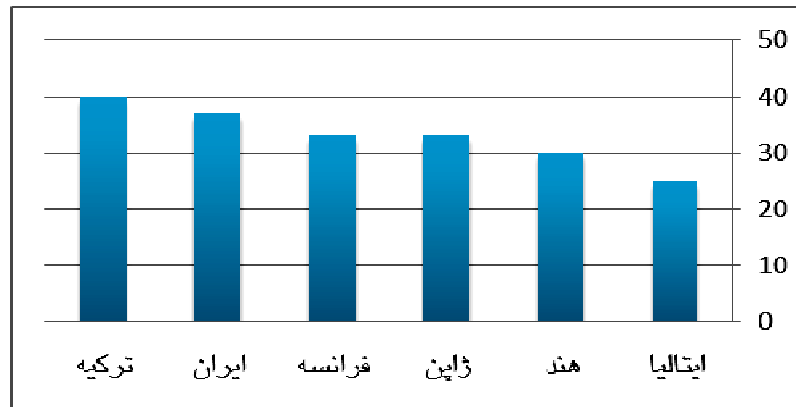
مقاله برگرفته از طرح پژوهشی «سنجش و تحلیل برون‌دادهای نظام آموزش متوسطه کشور از منظر مهارت‌های چهارگانه زبانی» است که در سال‌های ۱۳۹۶ تا ۱۳۹۷ در فرهنگستان زبان و ادب فارسی اجرا شده است.

ترین سطح تسلط در مهارت‌های زبانی و ادبی برای دانش‌آموختگان ممکن نشده و سیاست‌های آموزش زبان و ادبیات فارسی در مدارس با موفقیت همراه نبوده است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی، مهارت‌های زبانی، مهارت‌های ادبی، آزمون‌آمزا، خواندن، نوشتن، شنیدن، سخن گفتن.

### ۱. مقدمه

آموزش صحیح مهارت‌های چهارگانه زبانی؛ خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن، نخستین انتظاری است که از تحصیل کودکان و نوجوانان در مدرسه می‌رود. مهارت‌های زبانی ابزارهای یادگیری و کسب دانش و پایه تمامی مهارت‌هایی آتی افراد به‌شمار می‌آیند، به همین سبب، ارزشی فراتر از تمامی مهارت‌های دیگر دارند. دانش‌آموزان بدون ابزارهای زبانی قادر به گسترش ابعاد متعدد توانایی‌های خود نیستند و درک اندیشه‌های شفاهی و کتبی دیگران به کمک ابزارهای زبانی میسر خواهد بود. گستره تأثیر مهارت‌های زبانی چنان است که تمامی فعالیت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی افراد و به تبع آن جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جنبه دیگری که سبب می‌شود زبان دارای اهمیت ویژه‌ای شود نقش هویتی آن است. بررسی برنامه‌ریزی‌های زبانی در گستره جهانی نشان می‌دهد تمامی کشورهای جهان آموزش زبان ملی خود را مهم می‌دانند و بسته به سیاست‌های آموزشی خود، زمانی مجزا در برنامه درسی دانش‌آموزان به آن اختصاص می‌دهند؛ این برنامه‌ها هر چند تفاوت‌هایی با هم دارد در کل بیانگر میزان توجه نظام‌های آموزشی به زبان‌آموزی است. در تصویر شماره ۱ میزان زمان تخصیص‌یافته به آموزش زبان ملی در مقایسه با کل زمان آموزش، به‌منزله یک شاخص کمی ارائه شده است.



تصویر ۱: مقایسه زمان آموزش زبان ملی نسبت به کل زمان آموزش در سه پایه اول ابتدایی (آرمند، ۱۳۹۷، صفحات متعدد)

Figure 1: Comparison of national language teaching time to total teaching time in the first three grades of elementary school (Armand, 2018)

از حدود شش سالگی که آموزش رسمی کودک آغاز می‌شود، اولین انتظار این است که خواندن و سپس نوشتن را بیاموزد. همچنین تصور می‌شود مهارت‌های شنیدن و سخن گفتن قبلاً در محیط خانواده یا به‌مدد رسانه‌های جمعی کسب شده است و نیازی به آموزش ندارد. هر چند اساس این اندیشه نادرست است، نمی‌توان منکر رشد نسبی این دو مهارت، که با تولد کودک آغاز می‌شود، نسبت به مهارت‌های خواندن و نوشتن بود. آنچه این مقاله به آن می‌پردازد اثرگذاری آموزش‌های دوازده‌ساله بر مهارت‌های زبانی و ادبی برون‌دادهای<sup>۲</sup> آموزش و پرورش است. بر این مبنا، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱. مهارت‌های نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن دانش‌آموختگان کشور به تفکیک چگونه است؟ ۲. وضعیت هر یک از مهارت‌های چهارگانه با توجه به متغیر جنس چگونه است؟ ۳. وضعیت هر یک از مهارت‌های چهارگانه با توجه به متغیر رشته تحصیلی چگونه است؟ فرضیه اصلی آن است که برون‌دادهای نظام تحصیلی پس از ۱۲ سال تحصیل به سطح تسلط و چیرگی در استفاده از مهارت‌های چهارگانه خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن رسیده‌اند. برای پاسخ به این پرسش‌ها نمونه‌گیری هدفمند از هفت استان کشور با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت

گرفت و ۶۰۹ دانش‌آموز دختر و پسر پایه دوازدهم در رشته‌های تحصیلی انسانی، تجربی و ریاضی جمعاً در ۲۴۱۵ آزمون سنجش مهارت‌های زبانی خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن شرکت کردند.

## ۲. پیشینه پژوهش

درمورد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان فارسی‌زبان بررسی‌هایی انجام شده است، اما همه تحقیقات متمرکز بر یکی از مهارت‌های زبانی و در سطح محدود بوده و مطالعه چهارمهارتی شامل خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن در سطح کشور و در پایان دوره ۱۲ ساله تحصیلی تاکنون در زبان فارسی سابقه نداشته است. نزدیک‌ترین پژوهش به مقاله حاضر، مقاله «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: شهر تهران)» با نمونه آماری ۳۶۶ نفر از دانش‌آموختگان نظام متوسطه است که مطالعه‌ای چهارمهارتی در سطح شهر تهران است و نتایج آن نشان می‌دهد که در هیچ یک از مهارت‌های چهارگانه زبانی، دستیابی به سطح معیار و تسلط نسبی (دریافت نمره ۱۲ از ۲۰ معادل ۶۰ درصد امتیاز کل) ممکن نشده است. در مقایسه میان مهارت‌ها، کم‌ترین نمره میانگین به مهارت خواندن و بیشترین نمره میانگین به مهارت سخن گفتن تعلق یافته است. در تمام مهارت‌ها، عملکرد دخترها مطلوب‌تر بوده است. همچنین، بررسی رشته‌های تحصیلی سه‌گانه انسانی، تجربی و ریاضی ناظر به عملکرد معیار دانش‌آموختگان رشته علوم تجربی در برابر دو رشته تحصیلی دیگر بوده است (دانشگر، ۱۳۹۶). همچنین، باید به مقاله «سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی» اشاره کرد که به سنجش مهارت‌های دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی و دوره سه‌ساله راهنمایی ۲۹ استان کشور پرداخته است و نشان می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان پایه‌های مختلف (چهارم و پنجم ابتدایی و اول، دوم و سوم راهنمایی) در خواندن و فهمیدن، درک معنا و کاربرد کلمه‌ها، املا کلمه‌ها، دستور زبان و آیین نگارش و کل آزمون در سطح کشور و در بیشتر استان‌ها پایین‌تر از حد متوسط است (پاشاشریفی و دانش‌پژوه، ۱۳۸۳، ص. ۲۷).

مطالعات تک‌مهارتی در حوزه ارزشیابی مهارت‌های زبانی معمولاً بر یکی از مهارت‌های خواندن و نوشتن متمرکز است: دانشگر و همکاران (۱۳۹۶) وضعیت مهارت‌های نوشتاری



چهارصد دانش‌آموخته شهر تهران را بررسی کرده‌اند. تقییان و همکاران (۱۳۹۷، صص. ۳ - ۳۰) به بررسی مهارت خواندن و ویژگی‌های اصلی آن شامل درک اطلاعات صریح متن، استنباط، تلفیق و تفسیر، واژگان بر ۸۱۶ دانش‌آموز پایه ششم پرداخته‌اند. خسروی (۱۳۹۷، صص. ۱۵۴ - ۱۶۰) نیز به بررسی مهارت خواندن و خرده‌مهارت‌های آن شامل درک مستقیم متن، ویرایش زبانی، کشف ارتباط مطالب با یکدیگر، شناخت واژه در بافت متن و درک استنباطی متن، پرداخته و مشکلات خواندن ۳۷۷ دانش‌آموخته دختر و پسر شهر تهران را بررسی کرده است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸، صص. ۱۹۴ - ۱۹۶). پایان‌نامه او ضمن ارزیابی آزمون‌آمزا به مقایسه آن با آزمون ملی NAEP - که هر ساله در امریکا برای بررسی میزان پیشرفت مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم، هشتم و دوازدهم برگزار و گزارش‌های آن در سطح منطقه‌ای و کشوری به تفکیک متغیرهای متعددی مانند جنس و نوع مدرسه ارائه می‌شود - پرداخته و ویژگی‌های مهارت خواندن را در این دو آزمون از نظر اهداف، روش، شکل و محتوای آن با یکدیگر مقایسه کرده است. موسوی (۱۳۹۸) نیز آزمون‌آمزا و آزمون NAEP را از منظر مهارت نوشتن مقایسه کرده و با استفاده از داده‌های آمزا، خطاهای نوشتاری دانش‌آموختگان را در چهار گروه خطاهای نگارشی، خطاهای دستوری، خطاهای فنی و خطاهای سهوی بررسی کرده است. همچنین، در تحقیقاتی دیگر به کاستی‌های موجود در آموزش از چند منظر توجه شده است؛ ضعف منابع آموزشی زبان فارسی (صحرائی و شهباز، ۱۳۹۱، ص. ۲۸)، کاستی‌های کتاب‌های درسی و تأثیر آن بر مهارت‌های دانش‌آموزان (سلطانی، ۱۳۸۹)، ضعف آموزش ناشی از عدم صلاحیت حرفه‌ای معلمان (کیان و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۱۱۸؛ الهام‌پور، ۱۳۸۴، ص. ۱۱۳؛ عباسیان، ۱۳۷۳)، بی‌توجهی به شیوه‌های نوین آموزش مهارت‌های زبانی مانند بازبینی و ویرایش متن تولیدشده (عامری و پورنیک‌صفت، ۱۳۹۶، صص. ۱۹۷ - ۱۹۹)، غفلت از ارتباط مستقیم میان مهارت‌های چهارگانه و تأثیر هر یک بر بهبود عملکرد دیگری (فرامرزی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۴۱) و ارائه مبهم و کلی هدف‌های آموزش زبان فارسی (دانای طوس، ۱۳۹۱، ج. ۴/ ص. ۶۰۰).

### ۳. چارچوب نظری

ارزشیابی<sup>۳</sup> به‌منزله یکی از عناصر برنامه درسی، نقش مؤثری در تمامی مراحل آموزش از آغاز تا پایان دارد: «مفهوم ارزشیابی آموزشی مترادف است با فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده‌ها به منظور قضاوت درباره پدیده‌های آموزشی جهت بهبود آن‌ها» (بازرگان، ۱۳۹۱، ص. ۹۳). سنجش پیشرفت تحصیلی مبتنی بر الگوی ارزشیابی هدف‌گرا<sup>۴</sup> است و در هر ساختار آموزشی سازوکاری برای اجرای رسمی آن پیش‌بینی می‌شود، اما همیشه فراتر از روش‌های رسمی و معمول، نقش تعیین‌کننده ارزیابی‌های بیرونی و غیررسمی که میزان صحت و سلامت آموزش‌های ارائه‌شده را بررسی تخصصی کند و با پیشنهادهای اصلاحی مستمر مانع رکود آموزش شود، بسیار مؤثر و کلیدی بوده است. ارزشیابی عنصری تک‌بعدی نیست، به همین دلیل، مطالعات بین‌المللی – مانند مطالعات پیزا<sup>۵</sup> و پرلز<sup>۶</sup> که اولی سواد خواندن، ریاضی و علوم دانش‌آموزان ۱۵ ساله و توانایی آن‌ها را در برخورد با چالش‌های زندگی واقعی بررسی می‌کند و دومی به سواد خواندن دانش‌آموزان ۱۰ ساله می‌پردازد – در کنار آزمون‌های داخلی از سویی و ارزشیابی‌های چندمهارتی در کنار سنجش‌های تک‌مهارتی از سویی دیگر، می‌توانند بسته ارزشیابی آموزش زبان را تکمیل کنند. همچنین، آزمون‌های بسندگی<sup>۷</sup> در تکمیل مراحل ارزشیابی نقش بسزایی دارند. آزمون‌های بسندگی برای سنجش توانش زبانی<sup>۸</sup> در چارچوب سنجش مهارت‌های خواندن، نوشتن، گفتن و شنیدن طراحی شده است و اهداف متفاوتی دارد، اما در همه آن‌ها چیرگی و تسلط بر صورت‌های زبان و ظرفیت استفاده از زبان مورد توجه است (قنسولی، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۸). این‌گونه آزمون‌ها به‌سبب ماهیت خود در ارزشیابی دقیق از وضعیت کنونی توانایی‌های زبانی قادر به ارائه راهکارهای عینی‌اند و دارای اهمیت ویژه‌ای در آموزش زبان هستند، هر چند در نگاه نخست به‌سبب صرف زمان زیاد و هزینه‌های برگزاری و تصحیح آن، در امر آموزش گویشوران بومی<sup>۹</sup> مقرون به صرفه به‌نظر نمی‌رسند، اما دیربازدهی نباید سبب غفلت از فواید آن باشد. سنجش رسمی در ساختار کنونی آموزش و پرورش مبتنی بر دو مهارت اکتسابی خواندن و نوشتن است، در حالی که توانش زبانی چهار مهارت دارد و لازم است آموزش و ارزشیابی آن مبتنی بر چهار مهارت باشد.

### ۳-۱. مهارت‌های زبانی و ادبی

معیار مهارت‌های زبانی و ادبی در زبان فارسی گسترده و پراکنده است. حق‌شناس (۱۳۸۴) معتقد است آموزشی که تنها به شناخت نظام زبان (دستور و واژه‌ها) و شناخت نظام ادبیات (مجموعه نظریه‌ها و فنون و صناعات ادبی) منتهی شود آموزش درستی نیست. آموزش درست به مهارت‌های زبانی و ادبی می‌رسد و «مهارت‌های زبانی عبارت‌اند از: شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن. مهارت‌های ادبی نیز می‌توانند عبارت باشند از: درک و التذاذ آثار ادبی، نقد و سنجش آن آثار و ابداع و آفرینش» (حق‌شناس، ۱۳۸۴، صص. ۳۲ - ۳۳). در منابع رسمی آموزش و پرورش ایران مهارت‌های زبانی شامل درست خواندن نوشته‌های معاصر (شعر، نثر، کتاب و روزنامه) و درک مطالب در بافت زبانی و موقعیتی، رفع نیازهای نوشتاری به‌منزله یک شهروند، دریافت سطوح آشکار و پنهان زبان با گوش دادن فعال، توانایی بیان شنیده‌ها برای دیگران و پاسخ به پرسش‌ها، توانایی بیان اندیشه‌ها و آرای خود، توانایی سامان‌دهی به سخنان خود و استفاده از فنون سخنوری و برقراری ارتباطات شفاهی است (راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۸۶، صص. ۱۵ - ۱۹؛ زبان فارسی ۱؛ زبان فارسی ۲؛ زبان فارسی ۳؛ مقدمه‌ها). همچنین، در تبیین مهارت‌های ادبی به این موارد توجه شده است: روان خواندن یک متن ادبی فارسی (نظم و نثر کهن) بدون غلط (تاحدودی)، آشنایی با واژه‌های کهن فارسی در حد معمول و برای درک مفهوم عبارات متن، توانایی نوشتن متن فارسی (املائی تقریری)، تسلط بر ساختار دستوری جمله‌ها، توانایی نوشتن متن ادبی مبتنی بر واقعیت یا تخیل، توجه به فرایند نوشتن (ارائه 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 در حد معمول (راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۸۶، صص. ۱۵ - ۱۹؛ ادبیات فارسی ۱؛ ادبیات فارسی ۲؛ ادبیات فارسی ۳؛ مقدمه‌ها).

### ۳-۲. آزمون‌آمزا

آمزا سرواژه «ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی»، ارزشیابی چهارمهارتی و آزمون بسندگی است که در طرح پژوهشی «ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور»، طی سال‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵ در فرهنگستان زبان و ادب فارسی با پشتیبانی صندوق

حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور طراحی، معیارسازی و اجرا شده است. ساختار آزمون برگرفته از چارچوب مرجع مشترک اروپا<sup>۱۱</sup>، اهداف آن برگرفته از برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی و سطح مورد مطالعه برون‌دادهای نظام متوسطه شامل دانش‌آموختگان پایان دوره دبیرستان - معادل کاربر ماهر<sup>۱۲</sup> - بوده است. در مطالعه حاضر از آزمون آما<sup>۱۳</sup> به‌منزله ابزار سنجش استفاده شده است (برای اطلاع از ساختار و استانداردهای آزمون آما، نک: دانشگر، ۱۳۹۵، صص. ۲۹ - ۱۰۶؛ دانشگر، ۱۳۹۶، صص. ۲۳۴ - ۲۳۷). در این آزمون امتیاز «تسلط زبانی»<sup>۱۴</sup> معادل کمترین امتیازی است که دریافت آن تسلط نسبی فرد را بر مهارت‌های چهارگانه تأیید می‌کند. این امتیاز براساس سنت آموزشی معادل ۶۰ درصد نمره آزمون تعیین شده است. بنابراین، نمره معیار در آزمون‌های ۱۰۰ نمره‌ای ۶۰ و برای آزمون‌های ۲۰ نمره‌ای ۱۲ خواهد بود. همچنین، «امتیاز کمینه» کمترین امتیازی است که قبولی فرد را تأیید می‌کند و نشانه گذشتن از سطح ناتوانی زبانی<sup>۱۵</sup> است، اما به معنای دستیابی به سطح تسلط زبانی نیست. این امتیاز براساس قوانین آموزشی معادل ۵۰ درصد نمره آزمون تعیین شده است. بنابراین، امتیاز کمینه در آزمون‌های صدنمره‌ای ۵۰ و برای آزمون‌های ۲۰ نمره‌ای، ۱۰ خواهد بود.

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴-۱. جامعه و نمونه آماری

روش پژوهش در این تحقیق از نوع پیمایشی به‌صورت مقطعی است. جامعه آماری ۳۴۴۸۱ نفر و نمونه آماری ۶۰۹ نفر دانش‌آموخته مدارس دولتی و غیردولتی در سال تحصیلی ۱۳۹۶ - ۱۳۹۷، در مراکز هفت استان آذربایجان شرقی، کردستان، کهگیلویه و بویراحمد، مازندران، فارس، مرکزی و یزد، به شرح جدول شماره ۱ است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و چندمرحله‌ای از هفت استان کشور انتخاب شده‌اند. انتخاب استان‌ها هدفمند بوده و علاوه بر توجه به بافت اجتماعی - اقتصادی و گستره جغرافیایی، سعی شده است تنوع زبانی ایران را پوشش دهد، جز استان خوزستان که با وجود تلاش بسیار اجرای ارزشیابی از دانش‌آموختگان عرب‌زبان آن استان ممکن نشد. با توجه به اینکه ابزار ارزشیابی (آزمون‌های چهارگانه مهارت‌سنجی) در این طرح به امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری ویژه‌ای نیاز داشته و فرایند تصحیح آزمون‌ها پیچیده و طولانی بوده است، جمعیت یکسانی (یکصد نفر) از هر مرکز استان

برای نمونه آماری در تمامی آزمون‌ها پیش‌بینی و طراحی شد، اما مشکلات هنگام اجرا به کاهش آزمون‌دهندگان نهایی و تقلیل جمعیت انجامید. در جدول شماره ۱ آمار نهایی آزمون‌دهندگان، معادل ۶۰۹ نفر مشاهده می‌شود.

جدول ۱: اطلاعات آماری شرکت‌کنندگان

Table 1: Statistical information of the participants

| شهر   | جامعه آماری | نمونه آماری |
|-------|-------------|-------------|
| تبریز | ۸۲۹۳        | ۱۰۳         |
| سنندج | ۲۶۶۴        | ۹۰          |
| یاسوج | ۲۱۱۵        | ۱۰۵         |
| ساری  | ۳۰۶۱        | ۹۶          |
| شیراز | ۱۰۴۲۱       | ۹۷          |
| اراک  | ۳۷۰۰        | ۳۴          |
| یزد   | ۴۲۲۷        | ۸۴          |

#### ۴-۲. توصیف نمونه

نمونه آماری شرکت‌کنندگان در جدول شماره ۲ ارائه شده است:

جدول ۲: جمعیت شرکت‌کنندگان به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

Table 2: Population of participants by gender and field of study

| تعداد کل      | رشته  |       |        | جنس  |     |
|---------------|-------|-------|--------|------|-----|
|               | ریاضی | تجربی | انسانی | دختر | پسر |
| ۶۰۹ (فراوانی) | ۱۳۱   | ۳۳۱   | ۱۴۷    | ۳۲۷  | ۲۸۲ |
| ۱۰۰ (درصد)    | ۲۱.۵  | ۵۴.۴  | ۲۴.۱   | ۵۴   | ۴۶  |

#### ۴-۳. ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو ابزار استفاده شد؛ نخست، آزمون محقق‌ساخته چهارمهارتی شامل مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن، سخن گفتن و دوم، پرسش‌نامه نظرسنجی از متخصصان

برای دریافت نظر متخصصان درباره توانایی‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان به تفکیک چهارمهارت. این دو ابزار پیشتر در فرهنگستان زبان و ادب فارسی، گروه پژوهشی آموزش زبان و ادبیات فارسی به‌منظور استفاده در طرح آما؛ ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور، طراحی و عملیاتی شده و مراحل پیش‌آزمون، آزمون‌گیری و استانداردسازی آن انجام شده است (برای اطلاع بیشتر درباره پایایی و روایی آزمون، نک: دانشگر، ۱۳۹۵، صص. ۸۶ - ۱۰۶؛ همان، ۱۳۹۶، صص. ۲۳۶ - ۲۳۷). بستر آزمون‌گیری نرم‌افزار مودل<sup>۱۵</sup> بوده که برای اجرای رایانه‌ای و تحت وب این طرح آماده و تنظیم شده است. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری اس. پی. اس. انجام شده است.

## ۵. تحلیل داده‌ها

### ۵-۱. بررسی پرسش نخست پژوهش

#### ۵-۱-۱. ارزشیابی مهارت‌ها

برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش درباره مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن دانش‌آموختگان کشور، نتایج آزمون چهارمهارتی بررسی می‌شود.

جدول ۳: نتایج آماره‌های توصیفی کلیات چهار مهارت

Table 3: Results of descriptive statistics of four skills

| انحراف معیار | میانگین (درصد) | میانگین | امتیاز کل | تعداد | آزمون    |
|--------------|----------------|---------|-----------|-------|----------|
| ۶.۴۵۸۷۳      | ۴۹.۵۳          | ۲۲.۷۸۲۵ | ۴۶        | ۶۰۰   | خواندن   |
| ۳.۱۶۲۰۵      | ۵۹.۷۶          | ۱۱.۹۵۲۳ | ۲۰        | ۶۰۸   | نوشتن    |
| ۱۴.۰۹۷۹۸     | ۵۲.۸۳          | ۳۳.۲۸۲۹ | ۶۳        | ۶۰۶   | شنیدن    |
| ۱۵.۵۲۸۱۳     | ۵۶.۹۳          | ۸۷.۶۷۶۰ | ۱۵۴       | ۵۷۸   | سخن گفتن |

براساس جدول شماره ۳، اگر چه دانش‌آموختگان در هیچ یک از مهارت‌ها به امتیاز لازم برای دستیابی به سطح تسلط بر مهارت‌های زبانی (معادل ۶۰ درصد نمره) دست نیافته‌اند، با این حال دست‌کم در سه مهارت نوشتن، شنیدن و سخن گفتن موفق به دریافت امتیاز کمینه

(معادل ۵۰ درصد نمره) و عبور از سطح ناتوانی شده‌اند. همچنین، مقایسه‌ها نشان می‌دهد، بهترین نتیجه به مهارت نوشتن و ضعیف‌ترین نتیجه به مهارت خواندن تعلق یافته است. مقایسه این نتایج با مطالعات مشابه شهر تهران (همان، ص. ۲۴۴) تفاوتی را در ترتیب مهارت‌ها نشان می‌دهد: ترتیب نتایج تهران «سخن گفتن، شنیدن، نوشتن و خواندن» بوده، اما نتایج کشوری به «نوشتن، سخن گفتن، شنیدن و خواندن» تغییر یافته است. وجه اشتراک این دو ارزشیابی از نظر نتیجه مهارت‌ها این است که همچنان جایگاه مهارت خواندن به‌منزله ضعیف‌ترین مهارت حفظ شده است، یعنی در سراسر کشور مهارت خواندن دچار ضعف است و با توجه به مطالعات پرلز باید گفت این ضعف از پایه شروع شده و تا پایان تحصیل ادامه یافته است.

#### ۵-۱-۲. نظرسنجی از متخصصان

برای دریافت نظر و نگرش متخصصان حوزه از پرسش‌نامه طرح‌آمزا (دانشگر، ۱۳۹۵، صص. ۴۳ - ۴۸) مرتبط با مهارت‌های چهارگانه استفاده شد. پرسش‌نامه، که متن آن در ادامه می‌آید، براساس درجه‌بندی لیکرت طراحی شده و برای گویا شدن، براساس نمره نیز مدرج شده است. از مجموع پرسش‌نامه‌های توزیع‌شده میان متخصصان (با تأکید بر دبیران پایه دوازدهم) تعداد ۱۵۵ پرسش‌نامه از چهار استان آذربایجان شرقی، مازندران، فارس و مرکزی تکمیل و بازگردانده شد.

جدول ۴: نتایج نظرسنجی از متخصصان

Table 4: Survey results of experts

| مهارت    | پرسش                   |                   |                   |                |                     |   |  |
|----------|------------------------|-------------------|-------------------|----------------|---------------------|---|--|
|          | دارای توانایی          |                   | متوسط             | فاقد توانایی   |                     |   |  |
|          | خیلی زیاد<br>(۱۶/۱ تا) | زیاد<br>(۱۲/۱ تا) | متوسط<br>(۸/۱ تا) | کم<br>(۴/۱ تا) | خیلی کم<br>(صفر تا) |   |  |
| C. E. F. | صفر                    | ۱۱.۶۱             | ۴۰                | ۳۸.۰۶          | صفر                 | تا چه اندازه می‌تواند هنگام خواندن مطالب عمومی، آن‌ها را بفهمد و به‌خوبی درک کند؟         |  |
|          | صفر                    | ۵.۱۶              | ۲۸.۳۹             | ۴۸.۳۹          | ۳.۲۳                | تا چه اندازه می‌تواند با توجه به بافت زبانی و موقعیتی، معانی ضمنی و واقعی کلام را دریابد؟ |  |
|          | صفر                    | ۴.۵۲              | ۱۵.۴۸             | ۴۳.۸۷          | ۲۴.۵۲               | ۱۱.۶۱   | تا چه اندازه می‌تواند متون نظم و نثر کهن را درک کند؟ |
|          | ۱.۲۹                   | ۱۰.۳۲             | ۳۹.۳۵             | ۳۴.۸۴          | ۱۱.۶۱               | ۲.۵۸  | تا چه اندازه می‌تواند مفاهیم و پیام‌های نوشته‌های    |

| مهارت                            | پرسش   | فائق توانایی            |                  | متوسط              |                      | دارای توانایی             |                  |
|----------------------------------|--|-------------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------------------|------------------|
|                                  |  | خیلی کم<br>(صفر تا ۴/۱) | کم<br>(۴/۱ تا ۸) | متوسط<br>(۸ تا ۱۲) | زیاد<br>(۱۲ تا ۱۶/۱) | خیلی زیاد<br>(۱۶/۱ تا ۲۰) | توانایی<br>نسبتی |
|                                  | معاصر را درک کند؟  |                         |                  |                    |                      |                           |                  |
| C <sub>1</sub><br>C <sub>2</sub> | تا چه اندازه می‌تواند با نوشتن، افکار و اندیشه‌هایش را بیان کند؟                             | ۳.۲۳                    | ۸.۳۹             | ۴۱.۹۴              | ۳۷.۴۲                | ۸.۳۹                      | ۰.۶۵             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند نیازهای نوشتاری‌اش را به-منزله یک شهروند برطرف کند؟                    | ۴.۵۲                    | ۱۴.۱۹            | ۴۵.۱۶              | ۳۶.۴۵                | ۷.۱                       | ۲.۵۸             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند پس از شنیدن یا خواندن مقاله‌ای، گزارشی خلاصه‌ای از آن را بازنویسی کند؟ | ۷.۱                     | ۱۶.۱۳            | ۵۰.۳۲              | ۱۸.۷۱                | ۵.۸۱                      | ۱.۹۴             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند املاي یک متن معاصر (به فارسی معیار) را صحیح و درست بنویسد؟             | ۲.۵۸                    | ۱۴.۸۴            | ۳۸.۷۱              | ۳۲.۲۶                | ۹.۰۳                      | ۲.۵۸             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند با دقت و روشنی، مشاهداتش را توصیف یا گزارش کند؟                        | ۱.۲۹                    | ۱۳.۵۵            | ۴۳.۸۷              | ۳۴.۱۹                | ۷.۱                       | صفر              |
| C <sub>3</sub><br>C <sub>4</sub> | تا چه اندازه می‌تواند با شنیدن سخن گوینده، پیام‌های او را صحیح و دقیق درک کند؟               | ۱.۲۹                    | ۹.۰۳             | ۳۶.۱۳              | ۴۲.۵۸                | ۸.۳۹                      | ۲.۵۸             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند پس از شنیدن یک متن، به پرسش‌های مربوط به آن متن پاسخ بدهد؟             | ۰.۶۵                    | ۱۱.۶۱            | ۴۳.۲۳              | ۳۸.۷۱                | ۵.۸۱                      | صفر              |
| C <sub>5</sub><br>C <sub>6</sub> | تا چه اندازه می‌تواند با توجه به موقعیت‌ها و مناسبات اجتماعی سخن بگوید؟                      | ۱.۲۹                    | ۹.۰۳             | ۵۲.۲۶              | ۲۹.۰۳                | ۸.۳۹                      | صفر              |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند از زبان معیار در کنار زبان مادری استفاده کند؟                          | صفر                     | ۹.۶۸             | ۴۰.۶۶              | ۳۴.۸۴                | ۱۲.۹                      | ۱.۹۴             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند درباره موضوع مورد علاقه‌اش، با بیان مناسب و سامان‌دهی درست سخن بگوید؟  | ۰.۶۵                    | ۱۳.۵۵            | ۵۲.۹               | ۲۳.۲۶                | ۹.۶۸                      | صفر              |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند آنچه را شنیده با بیان دیگر بگوید؟                                      | ۲.۵۸                    | ۱۰.۹۷            | ۴۹.۶۸              | ۳۶.۴۵                | ۸.۳۹                      | ۱.۹۴             |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند شعر معاصر را با صدای بلند به‌راحتی بخواند؟                             | ۵.۱۶                    | ۱۸.۷۱            | ۳۸.۰۶              | ۲۹.۰۳                | ۹.۰۳                      | صفر              |
|                                  | تا چه اندازه می‌تواند متون نظم و نثر کهن را با صدای بلند و درست بخواند؟                      | ۱۰.۹۷                   | ۲۲.۵۸            | ۴۲.۵۸              | ۱۷.۴۲                | ۵.۸۱                      | ۰.۶۵             |



در بخش خواندن، جدول شماره ۴، تحلیل نظر متخصصان حاکی از آن است که اگرچه نیمی از جمعیت دانش‌آموختگانی که تاکنون با آن‌ها سروکار داشته‌اند قادر به درک خوانده‌های خود در موضوعات عمومی هستند، با این حال، درک معانی ضمنی و واقعی کلام با توجه به بافت زبانی برای بیشتر دانش‌آموختگان اتفاق نمی‌افتد، یعنی آن‌ها قادر نیستند به لایه‌های زیرین معانی و مفاهیم کلام گوینده یا متن دست یابند. بدترین وضعیت از نظر متخصصان مربوط است به درک متون نظم و نثر کهن ادب فارسی و توانایی ارتباط میان این متون و موضوعات اجتماعی روز؛ متخصصان معتقدند که تنها ۳۰ درصد، یعنی کمتر از یک‌سوم جمعیت دانش‌آموختگان قادر هستند آموزش‌های ادبی خود را کاربردی کنند و در راستای بیان مفاهیم و تجربه‌های اجتماعی عصر خود از آن‌ها بهره گیرند. پس درک واقعی متن صورت نگرفته است.

تحلیل نظر متخصصان در بخش نوشتن، چنانکه در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، حاکی از آن است که کمتر از نیمی از دانش‌آموزان (حدود ۴۶ درصد) توانایی مکتوب کردن اندیشه‌ها و افکارشان را دارند. همچنین، کارشناسان معتقدند در پایان دوره تحصیلات متوسطه، دانش‌آموختگان قادر نیستند پس از شنیدن یا خواندن یک مقاله، خلاصه‌ای از آن بنویسند. در سایر بخش‌ها نیز تصویری که کارشناسان از وضعیت دانش‌آموزان ترسیم می‌کنند، تصویر مطلوبی نیست. به نظر آن‌ها بیشتر دانش‌آموزان در پایان دوره متوسطه قادر نیستند نیازهای نوشتاری خود را برطرف کنند و در نوشتن صحیح متون امروزی از نظر املا و دستور زبان تسلط ندارند.

تحلیل نظر متخصصان در بخش شنیدن، چنانکه در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، حاکی از آن است که فقط نیمی از دانش‌آموختگان (۵۱ درصد) قادر به درک پیام صحیح و دقیق گوینده‌اند و کمتر از آن (حدود ۴۵ درصد) قادر به پاسخ‌گویی به پرسش‌های مربوط به یک متن شنیداری هستند.

تحلیل نظر متخصصان در بخش سخن گفتن، چنانکه در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، حاکی از آن است که دانش‌آموختگان قادر به روان‌خوانی صحیح از متون کهن نظم و نثر نیستند؛ آموزه‌های بلاغی دوران تحصیل برایشان بی‌فایده و غیرکاربردی است؛ توانایی اظهار نظر مستدل و نقد یک نوشته را ندارند؛ دارای تسلط کافی برای استفاده از زبان معیار در بیان

افکار و اندیشه‌هایشان نیستند؛ قادر به استفاده موازی از زبان معیار و زبان مادری نیستند و توانایی آن‌ها در کاربرد زبان معیار هم‌سطح زبان مادری نیست و به شناخت گونه‌های زبانی دست نیافته‌اند و با استفاده بجا و مناسب آن در هنگام سخن آشنایی کافی ندارند.

### ۵-۲. بررسی پرسش دوم پژوهش

برای پاسخ به پرسش دوم به بررسی مهارت‌های چهارگانه با توجه به متغیر جنس می‌پردازیم. با توجه به پی‌مقدار (P-value) در آزمون شاپیروویک، برای چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن فرض نرمالیتی برقرار است (پی‌مقدار این آزمون‌ها، همگی بزرگ‌تر از ۰.۰۵ بوده‌اند) و با توجه به برقراری این فرض، از آزمون پارامتری تی‌تست استفاده می‌شود.

جدول ۵: تأثیر متغیر جنسیت بر مهارت‌های چهارگانه

Table 5: The effect of gender on four skills

| آزمون    | جنس  | تعداد | میانگین (درصد) | انحراف معیار | t-value | درجه آزادی | P-value            |
|----------|------|-------|----------------|--------------|---------|------------|--------------------|
| خواندن   | پسر  | ۲۷۸   | ۲۱.۴۵۱         | ۴۶.۶۳        | -۴.۷۷۵  | ۵۹۸        | .۰۰۰۰ <sup>۱</sup> |
|          | دختر | ۳۲۲   | ۲۳.۹۳۲         | ۵۲.۰۳        |         |            |                    |
| نوشتن    | پسر  | ۲۸۱   | ۱۱.۳۳۴         | ۵۶.۶۷        | -۴.۵۴۴  | ۶۰۶        | .۰۰۰۰ <sup>۱</sup> |
|          | دختر | ۳۲۷   | ۱۲.۴۸۴         | ۶۲.۴۲        |         |            |                    |
| شنیدن    | پسر  | ۲۸۰   | ۳۱.۷۷۳         | ۵۰.۴۳        | -۲.۴۵۴  | ۶۰۴        | .۰۰۱۴ <sup>۱</sup> |
|          | دختر | ۳۲۶   | ۳۴.۵۸۰         | ۵۴.۸۹        |         |            |                    |
| سخن گفتن | پسر  | ۲۶۱   | ۸۲.۹۵۷         | ۵۳.۸۷        | -۶.۸۹۲  | ۵۷۶        | .۰۰۰۰ <sup>۱</sup> |
|          | دختر | ۳۱۷   | ۹۱.۵۶۲         | ۵۹.۴۶        |         |            |                    |

\* در سطح خطای ۵٪ معنادار است.

جدول شماره ۵ نشان می‌دهد با توجه به آزمون مقایسه دو گروه (آزمون پارامتری تی - مستقل) در سطح خطای ۵ درصد، در تمامی مهارت‌های چهارگانه خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن، نمره دختران بالاتر از پسران و با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون در تمامی مهارت‌ها، کم‌تر از ۰.۰۵ است، در تمامی موارد این اختلاف معنادار شده است.

در مقایسه، ضعیف‌ترین امتیاز در هر دو گروه دختران و پسران متعلق به مهارت خواندن بوده است. میانگین مهارت خواندن دانش‌آموختگان پسر ۲۱.۴۵۱ (۴۶.۶۳٪ از صد) بوده که نمایانگر ناتوانی کلی و تسلط نیافتن بر مهارت خواندن است. این میانگین برای دختران ۲۳.۹۳۲ (۵۲.۰۳٪ از صد) است. هر چند دختران دارای وضعیت بهتری نسبت به پسران بوده‌اند، اما فقط توانسته‌اند کمیته نمره قبولی (ده از بیست) برای عبور از مرز بی‌سوادی را دریافت کنند و آن‌ها نیز به حد تسلط بر مهارت خواندن نرسیده‌اند.

### ۵-۳. بررسی پرسش سوم پژوهش

برای پاسخ به پرسش سوم به بررسی مهارت‌های چهارگانه با توجه به متغیر رشته تحصیلی می‌پردازیم. با توجه به پی‌مقدار (P-value) در آزمون شاپیروویک، برای چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن فرض نرمالیتی برقرار است (پی‌مقدار این آزمون‌ها، همگی بزرگ‌تر از ۰.۰۵ بوده‌اند) و با توجه به برقراری این فرض، از آزمون پارامتری آنوا استفاده می‌شود.

جدول ۶: تأثیر متغیر رشته تحصیلی بر مهارت‌های چهارگانه

Table 6: The effect of the field of study on four skills

| آزمون    | رشته تحصیلی | تعداد | میانگین | میانگین (درصد) | انحراف معیار | F-value | P-value |
|----------|-------------|-------|---------|----------------|--------------|---------|---------|
| خواندن   | انسانی      | ۱۴۷   | ۲۱.۷۰۰۷ | ۴۷.۱۸          | ۶.۷۸۰۷۳      | ۳.۶۴۱   | ۰.۰۲۷*  |
|          | تجربی       | ۳۲۴   | ۲۳.۳۸۷۳ | ۵۰.۸۴          | ۶.۳۳۹۵۰      |         |         |
|          | ریاضی       | ۱۲۹   | ۲۲.۴۹۶۱ | ۴۸.۹           | ۶.۲۴۵۱۵      |         |         |
| نوشتن    | انسانی      | ۱۴۷   | ۱۱.۲۵۱۷ | ۵۶.۲۶          | ۳.۱۵۷۸۷      | ۵.۰۲۲   | ۰.۰۰۷*  |
|          | تجربی       | ۳۳۰   | ۱۲.۱۱۷۴ | ۶۰.۵۹          | ۳.۲۰۹۹۲      |         |         |
|          | ریاضی       | ۱۳۱   | ۱۲.۳۲۲۵ | ۶۱.۶۱          | ۲.۹۴۰۶۸      |         |         |
| شنیدن    | انسانی      | ۱۴۶   | ۳۱.۱۶۹۲ | ۴۹.۴۷          | ۱۴.۸۰۹۷۳     | ۲.۴۱۰   | ۰.۰۹۱   |
|          | تجربی       | ۳۳۰   | ۳۳.۶۶۹۷ | ۵۳.۴۴          | ۱۳.۸۶۴۹۸     |         |         |
|          | ریاضی       | ۱۳۰   | ۳۴.۶۷۴۷ | ۵۵.۰۴          | ۱۳.۷۰۸۸۴     |         |         |
| سخن گفتن | انسانی      | ۱۴۲   | ۸۷.۳۹۷۹ | ۵۶.۷۵          | ۱۴.۳۰۷۶۷     | ۱.۸۲۶   | ۰.۱۶۲   |
|          | تجربی       | ۳۱۲   | ۸۸.۶۵۳۸ | ۵۷.۵۷          | ۱۵.۹۹۲۲۱     |         |         |
|          | ریاضی       | ۱۲۴   | ۸۵.۵۴۴۳ | ۵۵.۵۴          | ۱۵.۵۷۷۵۸     |         |         |

\* در سطح خطای ۵٪ معنادار است.

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد با توجه به آزمون مقایسه سه گروه مستقل (آزمون پارامتری آنالیز واریانس)، اختلاف میانگین نمره دو مهارت خواندن و نوشتن در سطح خطای ۵ درصد معنادار است. برای بررسی معناداری دوبه‌دو بین رشته‌ها از آزمون تعقیبی (Post Hoc) استفاده شد. نخست در مهارت خواندن، نتیجه آزمون تعقیبی معلوم کرد با توجه به جدول شماره ۷ فقط تفاوت میانگین نمره خواندن رشته انسانی با رشته تجربی معنادار است.

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی مهارت خواندن بین رشته‌های تحصیلی

Table 7: Post hoc test of reading skill among fields of study

| P-value            | رشته تحصیلی |        | مهارت  |
|--------------------|-------------|--------|--------|
| ۰.۰۲۳ <sup>۱</sup> | تجربی       | انسانی | خواندن |
| ۰.۰۶۱              | ریاضی       |        |        |
| ۰.۰۲۳ <sup>۱</sup> | انسانی      | تجربی  |        |
| ۰.۳۷۸              | ریاضی       |        |        |
| ۰.۰۶۱              | انسانی      | ریاضی  |        |
| ۰.۳۷۸              | تجربی       |        |        |

\* در سطح خطای ۵٪ معنادار است.

سپس در مهارت نوشتن، نتیجه آزمون تعقیبی (Post Hoc) برای بررسی معناداری دوبه‌دو بین رشته‌ها انجام شد. نتیجه آزمون تعقیبی معلوم کرد با توجه به جدول شماره ۸ تفاوت میانگین نمره نوشتن رشته انسانی با رشته تجربی و همچنین، تفاوت میانگین نمره نوشتن رشته انسانی با رشته ریاضی معنادار است.

جدول ۸: نتایج آزمون تعقیبی مهارت نوشتن بین رشته‌های تحصیلی

Table 8: Post hoc test of writing skill among fields of study

| P-value            | رشته تحصیلی |        | مهارت |
|--------------------|-------------|--------|-------|
| ۰.۰۱۵ <sup>۱</sup> | تجربی       | انسانی | نوشتن |
| ۰.۰۱۳ <sup>۱</sup> | ریاضی       |        |       |
| ۰.۰۱۵ <sup>۱</sup> | انسانی      | تجربی  |       |
| ۰.۸۰۲              | ریاضی       |        |       |
| ۰.۰۱۳ <sup>۱</sup> | انسانی      | ریاضی  |       |
| ۰.۸۰۲              | تجربی       |        |       |

\* در سطح خطای ۵٪ معنادار است.

در مهارت شنیدن میانگین نمره رشته انسانی برابر ۴۹.۴۷ و میانگین رشته تجربی برابر ۵۳.۴۴ و میانگین رشته ریاضی برابر ۵۵.۰۴ است که با توجه به آزمون مقایسه سه گروه مستقل (آزمون پارامتری آنالیز واریانس) این اختلاف معنادار نشد. با این حال، مقایسه توصیفی رشته‌های تحصیلی در مهارت شنیدن به نفع رشته علوم ریاضی است، سپس علوم تجربی با تفاوتی اندک پس از آن قرار گرفته است و پس از این دو، رشته علوم انسانی در پایین‌ترین سطح توانش زبانی قرار دارد. اگرچه چیرگی زبانی و رسیدن به سطح تسلط (کسب ۶۰ درصد امتیاز کل) برای هیچ یک از گروه‌های تحصیلی حاصل نشده است.

میانگین نمره سخن گفتن در رشته علوم انسانی برابر ۵۶.۷۵ و میانگین در رشته علوم تجربی برابر ۵۷.۵۷ و میانگین در رشته علوم ریاضی برابر ۵۵.۵۴ است که با توجه به آزمون مقایسه سه گروه مستقل (آزمون پارامتری آنالیز واریانس) این اختلاف معنادار نشد. با این حال مقایسه توصیفی نمایانگر برتری رشته تجربی بر انسانی و سپس برتری این دو بر رشته ریاضی است. اگرچه میانگین امتیاز هیچ یک از سه رشته به حدنصاب لازم برای چیرگی زبانی و رسیدن به سطح تسلط (کسب ۶۰ درصد امتیاز کل) نرسیده است.

## ۶. نتیجه

در این پژوهش برای نخستین بار در ایران برون‌دادهای نظام آموزش متوسطه کشور از منظر مهارت‌های چهارگانه خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن به صورت هماهنگ با شیوه وب‌بنیاد و برخط ارزشیابی شده‌اند. براساس فرضیه اصلی برون‌دادهای نظام تحصیلی پس از ۱۲ سال تحصیل باید به سطح تسلط در استفاده از مهارت‌های چهارگانه زبانی رسیده باشند، اما بررسی نتایج ارزشیابی نشان می‌دهد توانش زبانی قابل قبول به دست نیامده و تسلط در کاربرد زبان برای برون‌دادهای نظام تحصیلی حاصل نشده است. مهارت خواندن مهارتی ادراکی، اکتسابی و اصلی‌ترین مهارتی است که ساختار رسمی آموزش و پرورش برای آموزش آن برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری می‌کند، در حالی که مقایسه کلی نتایج نشان می‌دهد کم‌ترین امتیاز کسب‌شده در مهارت خواندن بوده است. بنابراین، تثبیت جایگاه این مهارت در پایین‌ترین مرتبه نسبت به دیگر مهارت‌ها نشانه خوبی برای نظام آموزشی نیست، به‌ویژه در مهارت خواندن گروه پسران ضعف مضاعفی دیده می‌شود؛ آن‌ها حتی موفق به دریافت امتیاز

کمینه (معادل ۵۰ درصد نمره) و عبور از سطح ناتوانی نشده‌اند. قبلاً نیز در مطالعه شهر تهران همین نتیجه برای مهارت خواندن حاصل شده است (همان، ۱۳۹۶). نتایج آزمون جهانی پرلز نیز، که هر پنج سال یکبار برگزار می‌شود، سواد خواندن دانش‌آموزان کلاس چهارم دبستان ایران را از سال ۲۰۰۱، که نخستین سال حضور ایران در این آزمون بوده، پایین‌تر از میانگین جهانی برآورد کرده است (کبیری، ۱۳۹۶). مجموع این ارزشیابی‌ها نشان می‌دهد نهاد رسمی آموزش و پرورش لازم است توجه به مهارت خواندن را، بیش از آنچه تاکنون به آن پرداخته، در مرکز توجه برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان خود قرار دهد. همچنین، در این ارزشیابی مهارت نوشتن بالاترین امتیاز را کسب کرده است؛ نوشتن یک مهارت پیچیده تولیدی است که نشانه توانایی‌های زبانی و اندیشگی فرد است. پیچیدگی مهارت نوشتن به سبب دشواری تلفیق میان زبان و اندیشه است. برتری این مهارت در دانش‌آموختگان نظام متوسطه امتیاز ارزشمندی است. دو مهارت نوشتن و سخن گفتن که به ترتیب بالاترین امتیاز را در این ارزشیابی کسب کرده‌اند، مهارتی تولیدی محسوب می‌شوند، با این تفاوت که یکی تولید مکتوب و دیگری تولید شفاهی است. از سوی دیگر، هر چند مقوله مهارت‌های تولیدی به این دلیل که به زیایی اندیشه منجر می‌شوند دارای ارزش ویژه‌ای است، نباید از مهارت‌های ادراکی غفلت کرد که قدم نخست برای رسیدن به مهارت‌های تولیدی محسوب می‌شوند و چگونه می‌توان بدون برداشتن قدم نخست قدم‌های بعدی را درست و استوار برداشت؟ چگونه ممکن است بدون درک درست و کامل از خوانده‌ها و شنیده‌ها به تولید اندیشه پرداخت؟ نظام آموزشی نباید از این نکته غفلت کند که بهبود وضعیت مهارت‌های تولیدی به تنهایی کافی نیست و باید هم‌راستا با بهبود وضعیت مهارت‌های ادراکی و دریافتی دانش‌آموزان باشد. در غیر این صورت وضعیت ناموزون و ناقصی ارائه خواهد شد که فقط معلول اتفاق است و برخاسته از برنامه‌ریزی ساختاری نیست؛ چنانکه وضعیت کنونی این‌گونه می‌نماید.

پوشه‌های شنیداری حاصل از ارزشیابی نشان می‌دهد وضعیت کلی دانش‌آموزان در حد میانه و نسبتاً پذیرفتنی است. این امر به این دلیل که ارائه شفاهی نیاز به شناخت آداب سخن گفتن، مهارت زبانی و نیز اعتمادبه‌نفس دارد، به‌ویژه اگر مانند مطالعه حاضر بدون آمادگی قبلی باشد، تاحدودی بیانگر تغییر نگرشی است که بر خانواده‌ها و جامعه ایجاد شده و زمینه‌های مناسب برای اظهارنظر و بیان عقیده کودکان و نوجوانان را فراهم کرده است. همچنین، حاکی از

آن است که آموزش‌های غیرمستقیم و غیررسمی در مقایسه با آموزش‌های مستقیم و رسمی در مراکز آموزشی در پیشرفت یادگیری کودکان و نوجوانان سهم زیادی دارد. بنابراین، لازم است ساختار آموزشی از همراهی با چنین روش‌های آموزشی استقبال کند.

بررسی متغیر رشته تحصیلی نشان می‌دهد گروه تجربی در بهترین وضعیت و با فاصله اندکی رشته ریاضی قرار گرفته است. گروه علوم انسانی با فاصله نسبتاً زیادی از این دو قرار دارد. رشته انسانی در تمامی مهارت‌ها ضعیف‌تر از سایر رشته‌ها عمل کرده است و چون در تمام شاخه‌های علوم انسانی توانش زبانی مهم‌ترین ابزار ارائه نظر است، ضعف دانش‌آموختگان علوم انسانی را در مهارت‌های زبانی باید جدی گرفت. به نظر می‌رسد نخستین جایی که باید به‌منزله نقطه ضعف رشته انسانی مورد توجه قرار داد، ورودی است؛ جایی که دانش‌آموزان پایه دهم - در ساختار فعلی آموزشی - انتخاب رشته می‌کنند و با انتخاب یکی از رشته‌های تحصیلی انسانی، تجربی یا ریاضی به‌مدت سه سال، خود را برای ورود به دانشگاه آماده می‌کنند. سال‌های متمادی است که گروه علوم انسانی به جایگاهی برای ورود جمعیت سرریز دو رشته تجربی و ریاضی تبدیل شده است. به‌جز درصدی معدود، عموم ورودی‌های انسانی از سر اجبار وارد شده‌اند و به همین دلیل، فاقد شور و اشتیاق لازم برای پیشرفت و تحصیل‌اند. یکی از راه‌حل‌های این مشکل تشویق دانش‌آموزان در پایان دوره متوسطه اول به انتخاب رشته‌های مهارتی در گروه‌های کارودانش و فنی‌حرفه‌ای است. در حال حاضر، از سویی امکانات مورد نیاز دانش‌آموزان برای ورود به رشته‌های کارودانش و فنی‌حرفه‌ای فراهم است و از سوی دیگر بازار کار مناسبی برای دانش‌آموختگان این رشته‌ها وجود دارد، اما تمهیدات و تدابیر کافی برای ایجاد انگیزه دانش‌آموزان فراهم نشده و بی‌رغبتی آن‌ها سبب شده از ظرفیت‌های گسترده و متنوع این رشته‌ها غفلت شود و به تجمع دانش‌آموزان بی‌انگیزه‌ای منجر شود که از سر اجبار وارد رشته‌ای می‌شوند که به آن علاقه ندارند.

نکته دیگری که نابسامانی آموزش زبان و ادبیات فارسی را به امری فراتر از مشکل یک درس یا موضوع آموزشی تبدیل می‌کند و سبب می‌شود که پرداختن به آن یک وظیفه ملی تلقی شود، نقش هویتی آن است. در این زمینه اهمیت نقش زبان چنان است که برای تغییر مبانی هویتی کشورها از اثرگذاری بر زبان ملی استفاده می‌شود. گام نخست سیاست‌های استعماری برای تثبیت سلطه آشکار یا پنهان خود دوباره ساختن هویت ملی است، و «زبان» کانون اصلی

توجه در این تغییر و بازسازی سلطه‌طلبانه است (Enaaji, 2005, p. 199). مقاله «نقش آموزش در شکل‌گیری هویت جوانان»، که نتیجه پژوهشی با حضور ۳۷۵ شرکت‌کننده است، بر تأثیر تعیین‌کننده آموزش بر شخصیت و هویت ملی جوانان در جوامع مدرن تأکید می‌کند (Idris, 2012, p. 443) و کیم (2004, p. 74) در مقاله خود با عنوان «هویت ملی در برنامه درسی کره» نشان می‌دهد که چگونه برنامه‌ریزی درسی قادر است بر هویت ملی دانش‌آموزان دبیرستانی اثرگذار باشد. از سوی دیگر تحقیقات نشان می‌دهد که هویت ملی یک کشور از عوامل غیرسیاسی (تاریخ، هنر، ادبیات و ورزش) بیشتر تأثیر می‌گیرد تا عوامل سیاسی. برای مثال، غرور ملی در کشور فرانسه از ادبیات این کشور و در کشور سوئیس از بی‌طرفی این کشور حاصل شده است (Smith & Jarkko, 1998, p. 15). به این ترتیب، زبان یکی از نمادهای هویت ملی محسوب می‌شود و زبان فارسی در میان مؤلفه‌های مختلف هویت ملی ایرانی دارای جایگاه ویژه‌ای است. این امر که زبان فارسی و ادبیات فارسی به‌منزله دو نماد ملی، نقشی بسیار مؤثر در ایجاد غرور ملی دارند، باید توجه ساختار آموزشی را جلب کند و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی به آموزش زبان فارسی و ادبیات فارسی برای کودکان و نوجوانان توجه بیشتری شود.

در پایان، اجماع نظر متخصصان و نتایج آزمون‌های مهارت‌سنجی بیانگر آن است که مهارت‌های زبانی و ادبی لازم برای دانش‌آموختگان حاصل نشده است و پس از ۱۲ سال نتوانسته‌اند به کم‌ترین سطح تسلط در مهارت‌های چهارگانه دست یابند. این نتایج ضعیف در آموزش زبان و ادبیات فارسی با اهداف و آرمان‌های برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و راهنمای برنامه درس زبان و ادبیات فارسی در مقطع متوسطه دوم، تفاوت‌های زیادی دارد.

به همین سبب در ادامه پیشنهادهایی که آورده می‌شود، برای اصلاح زیربنایی و پژوهش‌محور آموزش زبان فارسی ارائه می‌شود:

- توجه جدی به امر ارزشیابی از طریق اهتمام بر اجرایی کردن بند نوزدهم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبتنی بر «استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی» برای سنجش و ارزشیابی عملکرد نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.



- رصد و ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموزان در محدوده تمامی استان‌های کشور با استفاده از امکانات و ظرفیت‌های موجود در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی و همکاری دانشگاه‌های کشور.
- ارتقای محتوایی کتاب‌های درسی و توجه به نقش آن‌ها در ساخت الگوهای درست زبانی.
- الزام برنامه‌ریزان به استفاده از نتایج مطالعه بین‌المللی پرلز.
- برگزاری آزمون بسندگی زبان فارسی برای تعیین سطح مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموزان دست‌کم در دو مرحله پایان دوره ابتدایی و پایان دوره متوسطه دو.
- توجه به توانمندی معلمان، ارزشیابی وضعیت علمی و مهارت‌های زبانی و ادبی آن‌ها و برگزاری دوره‌های مهارتیابی در مهارت‌های چهارگانه خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن.
- فراهم آوردن امکان خودارزیابی برخط در زمینه مهارت‌های چهارگانه زبانی برای تمامی کاربران زبان فارسی در داخل یا خارج از کشور در هر سن و سطح.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. The four language skills; Reading, Writing, Listening, Speaking
۲. در این مقاله منظور از برون‌داد فردی است که به‌منزله دانش‌آموخته دوره رسمی آموزش متوسطه دوم امکان ورود به دانشگاه را یافته است. طبق مقررات آموزش و پرورش، از سال ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۵، دانش‌آموزان مقطع متوسطه نظری در پایان سال سوم دبیرستان، با گذراندن ۹۶ واحد درسی در دوره سه‌ساله متوسطه، گواهینامه پایان تحصیل دریافت می‌کردند. با تغییر نظام آموزشی از ۱۳۹۵ و حذف دوره پیش‌دانشگاهی، دانش‌آموزان در پایان سال دوازدهم موفق به دریافت گواهینامه پایان تحصیل خواهند شد. از آنجا که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، آخرین گروه از دوره قدیم بوده‌اند و همچنین، به‌سبب محدودیت‌های این مطالعه برای دسترسی به دانش‌آموزان، اشتغال به تحصیل در پایه دوازدهم معادل دانش‌آموختگی محسوب شده و این گروه از دانش‌آموختگان به‌منزله برون‌داد نظام آموزشی مطالعه شده‌اند.
3. evaluation
4. Goal-oriented
5. PISA; Program for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/>
6. PIRLS; Progress in international Reading literacy study. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls-landing.html>
7. Sufficiency test

8. Language ability
9. Native speakers
10. Common Reference Framework for Europe
11. Proficient User
12. AMZA test
13. language proficiency / mastery
14. language disability
15. Moodle

## ۸. منابع

- آرمند، م. (۱۳۹۷). *مطالعات تطبیقی در برنامه‌دستی: بررسی نظام آموزشی و برنامه‌دستی کشورهای جهان*. تهران: آبیژ.
- *ادبیات فارسی ۲*. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- *ادبیات فارسی ۳*. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- *ادبیات فارسی ۱*. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- الهام‌پور، ح. (۱۳۸۴). بررسی مشکلات درس انشای فارسی دوره‌ی راهنمایی استان خوزستان. *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۲، ۱۱۳ - ۱۳۴.
- بازرگان، ع. (۱۳۹۱). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- پاشاشریفی، ح.، و دانش‌پژوه، ز. (۱۳۸۳). *سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی*. *تعلیم و تربیت*، ۷۹، ۷ - ۵۰.
- تقیان، ح.، بازرگان، ع.، مقدم‌زاده، ع.، و کبیری، م. (۱۳۹۷). ساخت آزمون خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی با استفاده از انگاره‌ی سنجش شناختی تشخیصی. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱۵، ۳ - ۳۰.
- حق‌شناس، م. ع. (۱۳۸۴). نقش زبان و ادبیات در پیشرفت‌های علمی. *مجله‌ی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*، ۱۷۳، ۲۵ - ۳۶.
- خسروی، ا. (۱۳۹۷). *ارزشیابی آزمون امزا (مهارت خواندن) و تحلیل مقایسه‌ای آن با آزمون NAEP و تحلیل مشکلات خواندن دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲ - ۹۳*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه تربیت مدرس.

- دانای طوسی، م. (۱۳۹۱). آموزش انشا در دوره متوسطه، شواهدی از چند کشور پیشرو در زبان‌آموزی و ایران. مجموعه مقالات همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی، ۴، ۶۰۰ - ۶۲۱.
- دانشگر، م. (۱۳۹۵). ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام آموزش متوسطه کشور. طرح پژوهشی شماره ۹۱۰۰۲۲۱۹. صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور.
- دانشگر، م. (۱۳۹۶). مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: شهر تهران). جستارهای زبانی، ۳۶، ۲۳۱ - ۲۵۶.
- دانشگر، م.، غیائی زارج، ا.، اشراقی، ز.، حائری، ع. ا.، و محمدی، س. (۱۳۹۶). ارزیابی توانایی نوشتن دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور (مطالعه موردی شهر تهران). پژوهش‌های ادبی، ۵۵، ۳۷ - ۶۰.
- راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه (۱۳۸۶). تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- زبان فارسی ۱. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- زبان فارسی ۲. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- زبان فارسی ۳. (۱۳۹۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سلطانی، س. (۱۳۸۹). بررسی ابزار انسجامی در کتاب‌های بخوانیم دوره ابتدایی و مقایسه آن با انشاهای دانش‌آموزان پایه پنجم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
- صحرائی، ر. م.، و شهباز، م. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه انگاره نیل اندرسون. آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲، ۱ - ۳۰.
- عامری، ع. ر.، و پورنیک‌صفت، ز. (۱۳۹۶). مطالعه فرایندهای ویراست و بازبینی هنگام نگارش گونه‌های مختلف متن، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱، ۱۷۹ - ۲۰۲.
- عباسی، ز.، دانشگر، م.، و خسروی، ا. (۱۳۹۸). تحلیل مشکلات خواندن دانش‌آموختگان نظام متوسطه شهر تهران براساس داده‌های آزمون آزما (با توجه به متغیر جنسیت و رشته تحصیلی). جستارهای زبانی، ۵۴، ۱۷۳ - ۲۰۴.
- عباسیان، ش. (۱۳۷۳). بررسی جایگاه درس انشا از دیدگاه دانش‌آموزان سوم راهنمایی و

- دبیران دوره راهنمایی. طرح پژوهشی. وزارت آموزش و پرورش.
- فرامرزی، س.، کرم‌علیان، ح.، و نصراللهی، ش. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش‌آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴، ۴۱ - ۶۰.
  - قنسولی، ب. (۱۳۸۹). طراحی و روایی‌سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی. *ادبیات معاصر جهان*، ۵۷، ۱۱۵ - ۱۲۹.
  - کبیری، م.، کریمی، ع.ع.، و بخشعلی‌زاده، ش. (۱۳۹۶). *یافته‌های مطالعه پریلز ۲۰۱۶*. تهران: انتشارات مدرسه.
  - کیان، م.، عابدینی، ن.، و زندوانیان نایینی، ا. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی برنامه درسی انشا در پایه ششم دوره تحصیلی ابتدایی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱، ۹۹ - ۱۲۲.
  - موسوی، م. (۱۳۹۸). *ارزیابی آزمون امزا (مهارت نوشتن) و تحلیل مقایسه‌ای آن با آزمون NAEP و تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲ - ۹۳*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه تربیت مدرس.

#### References:

- Abbasi, Z., Daneshgar, M., & Khosravi A. (2020). Analyzing reading problems of Senior high school graduates in Tehran based on AMZA Test Data (Regarding their Gender and Major). *Language Related Research*.54. [In Persian].
- Abbassian, Sh. (1994). *Investigating the placement of essay lessons from the perspective of third grade junior students and junior high school teachers*. Research Project. Ministry of Education.
- Ameri, A. & Pourniksefat, Z. (2017). Investigating editing and revision processes involved in writing different text genres. *Foreign Language Research Journal* .7. [In Persian].
- Armand, M. (2018). *Comparative studies in curriculum: A study of the educational system and curriculum of the world*. Tehran: Abizh. [In Persian].
- Bazargan, A. (2012). *Educational evaluation*. Tehran: SAMT. [In Persian].

- Danay Tousi, M. (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. (2016). *Evaluation of Language Skills Literary Abilities of Graduates of Secondary Education in Tehran*. No. 91002219. Iran National Science Foundation.
- Daneshgar, M. (2017). Literary and linguistic skills evaluation (Case Study: Tehran Secondary School Students). *Language Related Research*.36. [In Persian].
- Daneshgar, M., et al. (2017). Evaluation of writing proficiency among graduates of secondary school: the case study of Tehran. *Literary Research*.55. [In Persian].
- Elhampour, H. (2005). Problems of Persian essay lessons in Khuzestan guidance school. *Educational Sciences and Psychology*. 2. [In Persian].
- Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*. New York: Springer.
- Faramarzi, S. et al. (2011). The Effects of language-experience approach based-intervention on writing expression of students. *New Educational Approaches*.14. [In Persian].
- Ghonsooly, B. (2010). Development and validation of a Persian proficiency test. *Research in Contemporary World Literature*.57 . [In Persian].
- Haghshenas, M (2005). The role of language and literature in scientific advancement. *Journal of Literature and Human Sciences Faculty of Tehran University*.173. [In Persian].
- Idris, F., et. Al. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. October 2012.59.
- Kabiri, M., et al. (2017). *Findings of the Pirls study 2016*. Tehran: Madrese. [In Persian].

- Khosravi, A. (2018). *Evaluation of AMZA Test (reading skill) and its comparison with the NAEP test and analysis of pre-university students reading problems in Tehran in the academic year 2013-14*. Master's thesis in Persian language and literature. Tarbiat Modares University.[In Persian].
- Kian, M., et al. (2018). The pathology of the curriculum of the sixth grade of the elementary school. *Educational and scholastic studies*.18. [In Persian].
- Kim, H.J. (2004). National identity in Korean Curriculum. *Canadian Social Studies*. 38(3). (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073922.pdf>) 2019.10.15
- Mousavi, M. (2019). *Evaluation of AMZA Test (Writing skill) and its comparison with the NAEP test and analysis of pre-university students writing problems in Tehran in the academic year 2013-14*. Master thesis in Persian Language and Literature. Tarbiat Modares University.[In Persian].
- Pasha Sharifi, H. & Z. Daneshpajoo, (2004), National assessment of achievement in Farsi language. *Quarterly Journal of Education*.. 79. [In Persian].
- *Persian Language and Literature Secondary school curriculum guide* (2007). Tehran: Office of Planning and writing textbooks. [In Persian].
- *Persian language1* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- *Persian language2* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- *Persian language3* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- *Persian literature1* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- *Persian literature2* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- *Persian literature3* (2014). Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- Sahraei, R. & Shahbaz, M. (2013). "Content Analysis of Selected Sources of Teaching Persian based on the Neil Anderson's Model". *JTPSOL*. No.2. [In Persian].
- Smith, T. & Jarkko, L. (1998). *National Pride: A Cross-national Analysis*. Report No. 19. University of Chicago. The national science Foundation. (<https://pdfs.semanticscholar.org>) 2019.10.15

- Soltani, S. (2010). *Investigation of cohesion tools in reading elementary school books and comparing them with those of fifth grade students*. Master thesis. Tehran: Payame Noor University .[In Persian].
- Taghiyan, H., et. Al. (2018). Developing a reading test for sixth grade students using cognitive diagnostic assessment model. *JTPSOL*. 15. [In Persian].