

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۳)، بهار و تابستان ۱۳۹۶

ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب ارزیابی نگر

سید اکبر جلیلی

عضو هیأت علمی گروه آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۱)

چکیده

آزمون‌های نگارش از دسته‌ی آزمون‌هایی محسوب می‌شوند که طراحی و آماده‌سازی پرسش‌های آن‌ها کار چندان دشواری نیست، اما پس از برگزاری آزمون، تصحیح و ارزیابی تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان می‌تواند کاری طاقت‌فرسا باشد که تصمیم‌گیری را درباره‌ی عملکرد زبان‌آموزان دشوار می‌کند. به نظر می‌رسد قسمت عمده‌ی این دشواری ناشی از وجود نداشتن یا نامناسب بودن چارچوب‌های ارزیابی دقیق برای تصحیح برگه‌های نگارش باشد؛ چارچوب‌هایی که بتوانند معیارهایی مشخص و شیوه‌ی ارزیابی منسجم و واضحی را به مصححان/ارزیاب‌ها ارائه دهند. در همین راستا، پژوهش حاضر که از نوع بنیادین و کاربردی می‌باشد، به طراحی یک چارچوب ارزیابی جزئی نگر شامل سه مقوله‌ی «دستور»، «دایره‌ی واژگانی» و «درست‌نویسی/املا» برای تصحیح و ارزیابی برگه‌های آزمون نگارش پرداخته است. برای انجام پژوهش، از تقریباً ۱۰۰ متن نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۱) استفاده شد. چارچوب پیشنهادی این پژوهش یک چارچوب قطعی و نهایی نیست، اما می‌تواند پایه و اساسی برای پژوهش‌های میدانی و نهایتاً، برای ایجاد چارچوب‌های دقیق‌تر و جامع‌تر در این زمینه باشد. از آنجاکه شدت و ضعف خطاها و نحوه‌ی نگرش ارزیاب/مصحح و نیز نوع مواجهه‌ی وی با تولیدات نوشتاری در چنین چارچوب‌هایی نشان داده می‌شود، می‌تواند برای آشناسازی فارسی‌آموزان با معیارهای ارزیابی تولیدات نوشتاری و در نتیجه، کمک به اصلاح راهبردهای آزمون‌ی اتخاذ شده توسط آنان نیز به کار روند.

کلیدواژه‌ها: آزمون نگارش، تولیدات نوشتاری، ارزیابی/تصحیح، چارچوب ارزیابی، چارچوب ارزیابی جزئی نگر

۱. مقدمه

مدرّسان و طراحان آزمون‌های زبانی، در مرحله‌ی طراحی و آماده‌سازی آزمون‌های تولیدی همچون آزمون نگارش یا مکالمه کار چندان پیچیده و وقت‌گیری را تجربه نمی‌کنند، اما در مرحله‌ی تصحیح برگه‌های آزمون نگارش یا در زمان ارزیابی گفتار زبان‌آموزان، بار مضاعفی را به دوش می‌کشند. این بار مضاعف می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد: خوانا نبودن متن‌های تولیدی یا واضح نبودن صحبت‌های زبان‌آموزان در آزمون مکالمه، صرف وقت زیاد برای خواندن و ارزیابی متن یا گفتار، دشواری در قضاوت و ارزیابی تولیدات کتبی یا شفاهی زبان‌آموزان و...، که این دلیل آخر می‌تواند ناشی از فقدان معیارها و چارچوب‌های ارزیابی، یا نادقیق بودن آن‌ها باشد. یکی از راه‌های مقابله با چنین مشکلی تهیه و تدوین چارچوب‌های ارزیابی دقیق و برگرفته شده از متون تولید شده توسط زبان‌آموزان است. در واقع، اگر آزمون‌سازان بتوانند با استفاده از تولیدات زبانی زبان‌آموزان (تولیدات گفتاری یا نوشتاری)، برای شاخص‌های ارزیابی نوشتار یا گفتار آن‌ها چارچوب و دستورالعملی روشن و شفاف ایجاد کنند، تا حدود زیادی از دشواری تصحیح برگه‌ها یا ارزیابی گفتارشان کاسته می‌شود. با طراحی چنین چارچوب‌هایی، ارزیابی آزمون‌های انتزاعی^۱ مکالمه و نگارش به عینیت نزدیک‌تر شده و علاوه بر افزایش هماهنگی و یکسانی مصححان/ارزیاب‌ها و همچنین، جلوگیری از سوگیری و انحراف ناخودآگاه مصححان/ارزیاب‌ها، از اعتراضات زبان‌آموزان به نتایج آزمون نیز کاسته می‌شود.

به همین منظور، در این پژوهش به طراحی و تدوین یک چارچوب ارزیابی دقیق در سه مقوله‌ی «دستور»، «دایره‌ی واژگانی» و «درست‌نویسی/املا» که بتواند در زمینه‌ی تصحیح تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی، مفید و کاربردی باشد، پرداخته شده است. البته ذکر این نکته ضرورت دارد که برای دستیابی به یک چارچوب جامع (که شامل مقوله‌هایی همچون انسجام و عوامل انسجامی در متن، پاراگراف‌بندی، سجاوندی و مانند این‌ها باشد) و دقیق (که از طریق آزمایش‌ها و پژوهش‌های میدانی راستی‌آزمایی شده باشد)، مسلماً به پژوهش‌ها و داده‌پردازی‌های بیشتری نیاز داریم. بنابراین، در این پژوهش تنها به ارائه‌ی یک چارچوب پیشنهادی پرداخته می‌شود که می‌تواند در آینده، از طریق پژوهش‌ها و آزمایش‌های میدانی به سطح مطلوبی از جامعیت و دقت برسد تا فرایند تصحیح/ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان در آزمون‌های نگارش، با دقت و یکدستی بیشتری انجام شود.

۲. ضرورت چارچوب ارزیابی در آزمون نگارش

آزمون‌های نگارش از جمله آزمون‌های تولیدی و محصول‌محور محسوب می‌شوند. این آزمون‌ها از لحاظ تصحیح و نمره‌دهی در دسته‌ی آزمون‌های انتزاعی (در برابر عینی^۲) نیز قرار می‌گیرند. مسلماً هرچه طراحی

1. subjective

2. objective

آزمون‌های ادراکی «خواندن» و «شنیدن» نیاز به دقت و تمرکز زیادی دارد، به همان میزان، تصحیح و ارزیابی متون حاصل از آزمون نگارش (یا مکالمه) نیز دقت و وسواس زیادی را طلب می‌کند؛ زیرا در مرحله‌ی تصحیح این متون، سرنوشت آموزشی یا حتی شغلی آزمون‌دهنده تا حدود بسیار زیادی متأثر از شیوه و کیفیت ارزیابی خواهد بود. به عبارت دیگر، هر چه ارزیابی تولیدات نوشتاری دقیق‌تر باشد، نمره‌ی زبان‌آموز به واقعیت نزدیک‌تر خواهد بود و کسی یا چیزی جز خود او سرنوشتش را رقم نخواهد زد.

لزوم برخورداری از یک چارچوب ارزیابی دقیق برای آزمون نگارش را می‌توان از منظر «انصاف»^۱ «که اخیراً در مباحث مربوط به سنجش آموزشی توجه زیادی را به خود جلب نموده (بیرجندی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰: ۲۸۸)» نیز مورد بررسی قرار داد. البته به‌نظر می‌رسد در عمل، آزمون‌سازان نمی‌توانند به‌صورت ایده‌آل، «منصف» باشند، اما می‌توانند تلاش کنند «عادل»^۲ باشند (همان: ۲۸۷).^۳ به اعتقاد بیرجندی و مصلی‌نژاد، این عدالت، مسئولیت مشترکی میان آزمون‌ساز، آزمون‌گیرنده و آزمون‌دهنده را نشان می‌دهد (همان)؛ زیرا مانند نوعی قرارداد اجتماعی، آزمون‌ساز متعهد می‌شود که روایی سازه‌ای و محتوایی آزمون و پایایی آن را افزایش دهد، و با تهیه‌ی دستورالعمل‌های گویا و قابل فهم، آزمون‌گیرندگان را آموزش دهد و همچنین، استانداردها و معیارهای نمره‌دهی را تدارک ببیند و... (همان). بنابراین، برای طراحان و متولیان آزمون‌های نگارش (که از نوع آزمون‌های انتزاعی (از لحاظ تصحیح و نمره‌دهی) محسوب می‌شوند) نیز تعریف و ارائه‌ی معیارها/مقیاس‌های نمره‌دهی، در قالب چارچوب ارزیابی، باید در درجه‌ی اول اهمیت باشد تا بیشترین نزدیکی را به عدالت/انصاف ایده‌آل داشته باشند.

گذشته از نگاه اخلاقی و انصاف‌مدارانه، پژوهشگرانی هم به ضرورت برخورداری از چارچوب ارزیابی به‌عنوان یک نیاز و عامل مؤثر نگریده‌اند (مانند تیلور، ۲۰۰۴ و پوفام، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹)؛ به‌عنوان مثال، تیلور (۲۰۰۴: ۱۴۱) با اشاره به متغیرها و جنبه‌های گوناگون دخیل در ارزیابی مستقیم گفتار و نوشتار به زبان دوم (مانند ویژگی‌های پس‌زمینه‌ای آزمون‌دهنده، زبان و یا رفتار آزمون‌گیرنده/ارزیاب و معیارهای ارزیابی، مقیاس‌های تصحیح و چارچوب‌های نمره‌دهی)، اعتقاد دارد که بسیاری از پژوهش‌های اخیر در آزمون‌سازی، در پی درک چگونگی تعامل این عوامل با یکدیگر در تولید نمره‌ی نهایی بوده‌اند. در واقع، وی چارچوب ارزیابی را یکی از عوامل تأثیرگذار و مرتبط با دیگر عوامل در زمینه‌ی آزمون‌های نگارش و مکالمه می‌داند و بدین‌گونه ضرورت آن را تبیین می‌کند.

1. fairness

2. equitable

۳. در زمینه‌ی انصاف و عدالت در آزمون‌سازی، پژوهش‌هایی انجام شده که از آن میان می‌توان به‌عنوان نمونه به پژوهش‌های خی (۲۰۱۰)، دیویس (۲۰۱۰)، کوان (۲۰۱۰)، مک‌نامارا و رایان (۲۰۱۱)، بهارلو (۲۰۱۳)، کرمی (۲۰۱۳) و یعقوبی (۲۰۱۶) اشاره کرد.

مسئلاً ارزیابی و تصحیح تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان، در صورتی‌که براساس یک چارچوب باشد، ما را به نتایجی پایا و قابل اطمینان رهنمون می‌سازد؛ این پایایی می‌تواند از جنبه‌های مختلفی باشد؛ مثلاً، یکی از بهترین راه‌ها برای جلوگیری از «سوگیری مصححان»^۱، داشتن یک «چارچوب ارزیابی/نمره‌دهی»^۲ دقیق و جامع می‌باشد. همچنین، اگر بخواهیم اطمینان بیشتری حاصل کنیم که یک برگه‌ی آزمون نگارش، حتی اگر چند بار دیگر، یا توسط چند مصحح دیگر تصحیح و ارزیابی گردد، نمره یا نتیجه‌ای تقریباً یکسان و بدون اختلاف فاحش کسب می‌نماید، باز هم بهترین ابزار، یک چارچوب و دستورالعمل دقیق و کامل خواهد بود. در همین زمینه، اسفندیاری (۱۳۹۳: ۴۶) با اشاره به تأثیر خطاهای مصححان بر نمرات فراگیران، راهکارهایی را برای این مسأله ارائه کرده است: آموزش دادن به مصححان قبل از تصحیح اوراق؛ مشاهده‌ی نمونه‌های تصحیح شده‌ی نوشته‌های فراگیران به منظور آشنایی مصححان با نحوه‌ی نمره‌دهی خوب و ضعیف؛ برخورداری از معیارهای دقیق و طراحی دستورالعمل‌ها (چارچوب‌ها) و درخواست از مصححان برای تصحیح برگه‌ها طبق آن دستورالعمل‌ها. پری‌تو و نیتو (۲۰۱۴: ۳۸۵) نیز در پژوهش خود به این نکته اذعان کرده‌اند که علاوه بر سطح زبانی زبان‌آموز، عوامل دیگری هم بر ارزیابی و نمره‌دهی به متون نگارش مؤثر هستند: دشواری پرسش یا تکلیف خواسته شده، سخت‌گیر یا آسان‌گیر بودن مصحح/ارزیاب و به‌کارگیری صحیح چارچوب ارزیابی/نمره‌دهی. آن‌ها همچنین، به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت بین ارزیاب‌ها در میزان سختگیری، می‌تواند ناشی از برداشت‌های متفاوت آن‌ها از چارچوب‌های نمره‌دهی باشد (ص: ۳۹۵). بر این اساس، می‌توان گفت که برای جلوگیری از برداشت‌های متفاوت توسط ارزیاب‌ها، هم وجود چارچوب ارزیابی ضرورت دارد، هم دقیق و روشن بودن آن. پژوهش‌های دیگری نیز با مهم و تأثیرگذار دانستن چارچوب ارزیابی، به بررسی ارتباط آن با عملکرد ارزیاب‌ها پرداخته‌اند (مانند پژوهش‌های مه‌پر، ۲۰۱۲، اِکس، ۲۰۰۵ و شافر، ۲۰۰۸).

دیگر فایده‌ی برخورداری از چارچوب ارزیابی، یک مزیت آموزشی است؛ بدین معنا که در طول دوره‌های آموزشی، می‌توان این چارچوب را به زبان‌آموزان نیز ارائه نمود تا با مقیاس‌ها و شیوه‌ی تصحیح و ارزیابی تولیدات نوشتاری آشنا شوند. بی‌شک، کمترین فایده‌ی چنین رویکردی در آموزش نگارش این خواهد بود که زبان‌آموز در زمان نگارش یک متن، به این مسأله توجه خواهد داشت که چگونه متن خود را سازمان‌دهی کند و اشتباهات تأثیرگذار را برطرف نموده، در جهت تقویت نقاط مثبت مؤثر از دید مصحح بکوشد؛ شاید این وضعیت مثل وضعیت مصاحبه‌شونده‌ای باشد که برای انجام یک مصاحبه‌ی شغلی، از پیش می‌داند که

1. raters' bias

2. scoring rubric

برای مصاحبه‌کنندگان چه چیزهایی مهم‌تر و چه چیزهایی کم‌اهمیت‌تر است. اونیل و گیتلی (۲۰۱۴: ۶) نیز در بیان دلایل به‌کارگیری چارچوب‌ها^۱ به این موارد اشاره می‌نمایند:

- چارچوب‌های ارزیابی، شیوه‌ای برای بازخورد دادن هستند.
- آن‌ها ویژگی‌های تکالیف درسی درجه یک و عالی را مشخص و تعریف می‌کنند.
- به فراگیران در دانستن توقعات و انتظارات مدرّسان از آنان کمک می‌نمایند.
- ابزاری برای خودارزیابی فراگیران هستند (می‌توانند عملکردشان را خودشان ارزیابی کنند)
- پیرس (۲۰۰۶: ۱) نیز درخصوص کارکرد، اهمیت و فواید آموزشی چارچوب‌ها چنین می‌گوید:
- کسانی که در آموزش مهارت‌های فکری (مانند استدلال، تحلیل، قیاس و استدلال، استنتاج، حل مسأله تصمیم‌گیری، و ارزشیابی) فعالیت دارند، باید بدانند که فراگیران‌شان چطور از این مهارت‌ها بهره می‌برند.
- کاربرد چارچوب‌هایی که چند سطح مختلف عملکرد فراگیران را توصیف می‌کنند،
- به مدرّسان کمک می‌کند تا به‌طور منسجم و کارآمدی به ارزیابی بپردازند.
- به فراگیران کمک می‌کند تا بدانند مدرّس در پی چیست و چطور می‌توانند انتظارات او را برآورده سازند.
- برای فراگیران، بازخورد مناسبی را فراهم می‌کند.

در استفاده از چارچوب‌های ارزیابی، علاوه بر مزایای گفته شده در بالا، باید به این نکته هم توجه داشت که «داشتن یک چارچوب ارزیابی باعث می‌شود که مصححان مختلف و آموزش‌دیده، معیارها و استانداردهای مشابهی داشته باشند» (تارنمای اینترنتی دانشگاه هاوایی، ۲۰۱۳). همچنین، چارچوب‌های ارزیابی، معیار-مرجع^۲ (در مقابل هنجار-مرجع^۳) هستند؛ مثلاً ارزیاب‌ها از خود می‌پرسند: آیا این فرد به سطح مطلوبی در مورد معیارهای سطح پنجم رسیده است؟ به جای این‌که بپرسند: این فرد در مقایسه با افراد دیگر چگونه عمل کرده است؟ (همان)

به هر حال، برخورداری از چارچوب‌های ارزیابی دقیق، می‌تواند در سطح کلان‌تری نیز به آزمون‌های زبانی کمک کند: کمک به افزایش میزان پایایی نمرات آزمون و همچنین، پایایی نمرات چند مصحح. اونیل و گیتلی (۲۰۱۴: ۷) نیز اهداف چارچوب‌های ارزیابی را دستیابی به کیفیت در چهار مقوله‌ی «پایایی»، «روایی»، «شفافیت»^۴ و «ارزیابی تکوینی»^۵ می‌دانند. به‌عنوان جمع‌بندی و خلاصه می‌توان گفت که با بهره‌گیری از چارچوب‌های ارزیابی می‌توان تا حدود زیادی تصحیح متون تولید شده در آزمون نگارش را از

1. rubrics

2. criterion-referenced

3. norm-referenced

4. transparency

5. formative assessment

قضاوت شخصی دور ساخت و به نتایجی متقن‌تر، پایاتر و نزدیک‌تر به واقعیت (با خطای کمتر، با سوگیری^۱ کمتر و با ضریب اطمینان بیشتر) رسید و به بهره‌های آموزشی و پژوهشی بسیاری دست یافت. ناگفته نماند که چارچوب ارزیابی تولیدات نوشتاری، مقوله‌ای متفاوت از مشخصات^۳ یا همان دستورالعمل‌های برگزارای و اجرایی آزمون نگارش می‌باشد. هرچند آن نوع مشخصات یا دستورالعمل‌ها^۴ (مانند طول متن، زمان، اجازه یا عدم اجازه استفاده از فرهنگ لغت، چرک‌نویس و... (کومب، فولس و هابلی، ۲۰۰۷: ۷۲) جزو ملزومات آزمون نگارش هستند، موضوع پژوهش حاضر نخواهند بود.

۳. انواع چارچوب‌های ارزیابی تولیدات زبانی زبان آموزان

چارچوب‌های ارزیابی می‌توانند به شیوه‌های مختلفی طراحی شوند. در انتخاب یا طراحی نوع چارچوب ارزیابی باید این نکته را مدنظر داشت که سهولت در ارزیابی اهمیت دارد یا دقت در ارزیابی؟ به عبارت دیگر، برخی چارچوب‌ها به‌نوعی کار مصحح/ارزیاب را راحت می‌کنند و وی می‌تواند با کمی تجربه و آموزش، متن تولید شده توسط زبان‌آموز را در زمره‌ی یکی از سطوح زبانی از پیش تعریف شده قرار دهد. چنین چارچوب‌هایی را «چارچوب‌های کلی‌نگر»^۵ یا «مقیاس‌های نمره‌دهی/ارزیابی کلی‌نگر»^۶ می‌نامند. به‌عنوان مثال، هارمر (۲۰۰۹: ۳۸۷) می‌گوید: در ارزیابی آزمون‌های مهارت‌های تولیدی می‌توان از «توصیفات» از پیش تعیین شده برای عملکرد آزمون‌دهنده استفاده کرد؛ چنین توصیفات می‌تواند به ما می‌گویند که آزمون‌دهنده برای کسب نمره‌ی مورد نظر باید در چه چیزی توانایی داشته باشد. این توصیفات مقیاس‌های ارزیابی کلی هستند.

درمقابل، به‌منظور ارزیابی متون نوشتاری یا گفتاری تولید شده توسط زبان‌آموزان، می‌توان معیارهای مختلفی را در نظر گرفت؛ درواقع، می‌توانیم همان توصیف‌های چارچوب ارزیابی کلی‌نگر را در مورد معیارهای مورد نظر خود، تقسیم کنیم؛ معیارهایی مانند دایره‌ی واژگانی، دستور، تلفظ، املا و درست‌نویسی، روانی، انسجام، علائم نگارشی/ویرایشی (سجاوندی)، سازمان‌دهی متن و چنین چارچوب‌هایی را

1. bias

۲. این اصطلاح، توصیفی کلی است از موقعیتی که در آن، ویژگی‌های خارج از ساختار آزمون، نمرات را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اما به دلیل تشابه معنایی آن با مسائل اجتماعی مانند تبعیض، اصطلاح فنی‌تر دیگری برای این موقعیت وضع شد: «کارکرد متمایز سوال» (Differential Item Functioning)؛ این اصطلاح جدید، (بدون آثار تبعیضی اصطلاح «سوگیری») پرسش‌ها و آیتم‌هایی را شامل می‌شود که برای دو گروه از آزمون‌دهندگان، دو کارکرد متفاوت دارند (مک‌نامارا و رُاور، ۲۰۰۶: ۸۳). وینک و همکارانش (۲۰۱۳؛ نقل از اسفندیاری، ۱۳۹۳: ۲۷) نیز سوگیری را عبارت از تعامل بین مصحح و هر یک از ویژگی‌های محیط ارزیابی (سطح سواد فراگیر، موضوع سوال، و معیارهای ارزیابی پاسخ‌ها) دانسته‌اند.

3. specifications

4. instructions/rubrics

5. holistic

6. holistic marking scales

«چارچوب‌های تحلیلی»^۱ یا «مقیاس‌های نمره‌دهی/ارزیابی تحلیلی»^۲ می‌نامیم که در مقایسه با چارچوب‌ها و مقیاس‌های کلی نگر، این مزیت را دارند که میزان دقت را افزایش می‌دهند و این امکان را فراهم می‌سازند که توانایی‌های آزمون‌دهندگان در مورد هر یک از مقوله‌های زبانی، به‌صورت جداگانه مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرند. درواقع، «چارچوب تحلیلی، متن نگارش یافته را به تعدادی زیربخش تقسیم می‌کند و ارزیابی جداگانه‌ای را برای هر کدام به دست می‌دهد» (براون و آبی و یک‌راما، ۲۰۱۰: ۲۸۳).

جدول ۱. نمونه‌ای از یک مقیاس ارزیابی کلی نگر (کومب و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۲)

نمره	توصیف
۰	- هیچ متنی نوشته نشده است. - به نظر می‌رسد تمام متن کپی یا حفظ شده است و ارتباطی با موضوع ندارد. - ناخوانا است.
۱	- قادر به جمله‌سازی نیست. - می‌تواند واژه‌ها را کپی کند، اما قادر به نوشتن واژه‌های داده نشده نیست. - متن بسیار کوتاه است و به جز حروف یا واژه‌های کپی شده چیزی برای ارزیابی ندارد.
۲	- فقط قادر به انتقال ایده‌هایی ساده است. - دایره‌ی واژگانی محدود به واژه‌های رایج دارد. - می‌تواند جمله‌ها را دقیقاً کپی کند.

چارچوب‌ها و مقیاس‌های تحلیلی تا حدودی می‌توانند برطرف‌کننده‌ی کاستی‌ها و نواقص چارچوب‌های کلی نگر باشند. درخصوص نواقص و کاستی‌های چارچوب‌های کلی نگر (البته در آزمون مکالمه)، هارمر (۲۰۰۹: ۳۸۸) چنین می‌گوید: «این ارزیابی‌ها خالی از اشکال نیستند؛ شاید یک توصیف دقیقاً با فرد آزمون‌دهنده که دارد صحبت می‌کند، مطابقت نداشته باشد؛ همچنین، این خطر وجود دارد که مدرّسان مختلف «در مفهوم توصیف‌گرهای مقیاس توافق نمایند» (آپ‌شر و ترنر، ۱۹۹۵: ۵).» بنابراین، این نوع ارزیابی پایایی چندان مطلوبی نیز نمی‌تواند داشته باشد.

هارمر (۲۰۰۹: ۳۸۸)، پس از بیان نقطه ضعف ارزیابی‌های کلی نگر، ذیل عنوان «پروفایل‌های تحلیلی»^۳ این‌گونه بیان می‌دارد: «اگر نمره‌دهی به عملکرد یک آزمون‌دهنده با جزئیات بیشتری انجام شود، پایاتر خواهد بود. به‌جای یک ارزیابی کلی صرف، نمرات براساس عناصر متفاوتی داده می‌شوند. به‌عنوان مثال، در آزمون مکالمه، پروفایل تحلیلی می‌تواند دربردارنده‌ی عناصری مانند تلفظ، روانی، به‌کارگیری دایره‌ی لغات، به‌کارگیری دستور و ... باشد. برای هر عنصر/ معیار نیز می‌توان یک مقیاس تحلیلی جداگانه داشت.»

1. analytical

2. analytical marking scales

3. analytic profiles

جدول ۲. نمونه‌ای از مقیاس ارزیابی تحلیلی برای مقوله‌ی دستور (براون و بیلی، ۱۹۸۴؛ نقل از براون و آبی‌ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۳))

نمره	توصیف
۱۸-۲۰	مهارت بومی‌گونه؛ کاربرد صحیح بندهای موصولی، حروف اضافه، حروف تعریف، زمان افعال و ...
۱۵-۱۷	مهارت پیشرفته در دستور؛ همراه با برخی مشکلات دستوری که ارتباط را مختل نمی‌کنند و ...
۱۲-۱۴	مفهوم به خواننده منتقل می‌شود، اما مشکلات دستوری مشخص هستند و تأثیر منفی بر ارتباط دارند؛ همراه با جملات طولانی و نامنسجم
۶-۱۱	مشکلات دستوری متعدد که ارتباط را مختل می‌کنند؛ در برخی حوزه‌های دستوری نیاز به تمرین و مرور مباحث مربوطه دارد؛ خواندن جملات متن دشوار است.
۱-۵	مشکلات دستوری جدی و مختل‌کننده‌ی شدید ارتباط؛ خواننده نمی‌تواند منظور نویسنده را بفهمد؛ ساختار جملات نامفهوم است.

البته باید توجه داشت که مقیاس کلی‌نگر بدین مفهوم نیست که یک متن را با بی‌دقتی مورد بررسی قرار داده و نهایتاً یک نمره یا درجه به آن اختصاص دهیم، بلکه همان‌طور که براون و آبی‌ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۳) عنوان کرده‌اند، چارچوب یا دستورالعمل کلی‌نگر را از آن جهت کلی‌نگر می‌نامیم که زیربخش‌های ما به صورت کمی به یکدیگر افزوده نمی‌شوند تا یک نمره به دست بیاید. البته همپ-لاینز (۱۹۹۱؛ نقل از فالچر و دیویدسن، ۲۰۰۷: ۲۵۱) در تعریف این نوع ارزیابی این‌گونه می‌گوید: «در نمره‌دهی کلی‌نگر، هر ارزیاب، متن را نسبتاً سریع (هر صفحه را در یک دقیقه یا کمتر) می‌خواند و یک نمره به کیفیت آن می‌دهد. این کار ممکن است کاملاً ذهنی انجام شود یا (و آن‌گونه که امروزه رایج است)، براساس یک چارچوب (روبریک) یا راهنمای نمره‌دهی^۱ باشد». بروکهارت (۲۰۱۳) نیز آن را از این جهت کلی‌نگر می‌داند که تمام معیارها (جنبه‌ها و ویژگی‌ها) به‌طور هم‌زمان ارزیابی می‌شوند.

این تقسیم‌بندی چارچوب‌های ارزیابی به دو نوع کلی‌نگر و تحلیلی در بیشتر منابع مربوط به ارزشیابی و آزمون‌های زبانی وجود دارد. اما ویگل (۲۰۰۲؛ نقل از براون و آبی‌ویک‌راما، ۲۰۱۰: ۲۸۴) به رویکرد دیگری نیز اشاره کرده است: «نمره‌دهی به یک ویژگی/هدف اصلی»^۲. روش مذکور، نوعی از روش کلی‌نگر است که در آن، تنها عاملی که سنجیده می‌شود، میزان موفقیت نویسنده در بیان منظور یا هدف اصلی متن (نوشته) است (همان: ۲۸۳). در این روش، نمره براساس تأثیر و کارایی متن در دستیابی به هدف داده می‌شود. مثلاً، اگر هدف یا کارکرد یک متن، متقاعد کردن خواننده برای انجام یک کار است، نمره براساس موفقیت در زمینه‌ی نیل به این هدف یا کارکرد مشخص می‌گردد. یا اگر از فرد خواسته شده باشد که از کارکرد تخیلی زبان از طریق بیان احساسات شخصی استفاده کند، پاسخ او نیز فقط بر پایه‌ی همان ویژگی ارزیابی می‌شود. (همان: ۲۸۴). برای ارزیابی ویژگی خاص و معین یک متن، لیوید-جونز (۱۹۷۷؛ نقل از براون و

1. scoring guide

2. primary trait scoring

آبی‌ویک‌راما، ۲۰۱۰: ۲۸۴) یک مقیاس ارزیابی چهاردرجه‌ای پیشنهاد کرده است که از صفر (بدون پاسخ یا با پاسخ ناقص و منقطع) تا چهار (هدف مورد نظر، به خوبی و به روشنی برآورده شده است) می‌باشد (بدون اشاره به این که سازمان‌دهی مطالب، جزئیات پشتیبانی‌کننده، روانی، تنوع نحوی و دیگر ویژگی‌ها به‌طور ضمنی در فرایند اعطای نمره مورد ارزیابی قرار خواهند گرفت). مزیت این روش آن است که هم به نویسنده و هم به ارزیاب این امکان را می‌دهد که بر کارکرد^۱ تمرکز کنند. فالچر و دیویدسون (۲۰۰۷: ۲۵۶) علاوه بر اشاره به روش «نمره‌دهی به یک ویژگی یا هدف اصلی»، به روش «نمره‌دهی به چند ویژگی/هدف»^۲ نیز اشاره کرده‌اند (نمره‌دهی به یک متن برحسب بیش از یک جنبه یا ویژگی) که تا حدودی با روش تحلیلی همخوانی دارد، اما با ملاحظات همراه است.

هارمر (۲۰۰۹: ۳۸۹) به تلفیق دو روش کلی‌نگر و تحلیلی اشاره می‌کند؛ به نظر وی، ترکیبی از نمره‌دهی کلی و تحلیلی، امکان بیشتری برای رسیدن به یک ارزیابی پایا ایجاد می‌کند. سوکولیک (۲۰۰۳: ۹۴) هم به نوعی دستورعمل کیفی/غیروزی^۳ اشاره دارد که به نظر نگارنده، می‌توان آن را چارچوب ارزیابی کلی‌نگر-تحلیلی دانست. در این شیوه، مانند شیوه‌ی تحلیلی، نوشته براساس اجزای مختلف مهارت نوشتن (مانند محتوا، سازمان‌دهی، دستور زبان) بررسی می‌شود، اما مانند روش کلی‌نگر، به هر کدام از اجزا، عناوینی کلی (مانند عالی، خوب، ضعیف) اطلاق داده می‌شود:

جدول ۳. دستورعمل کیفی/غیروزی (چارچوب ارزیابی کلی‌نگر-تحلیلی) (سوکولیک، ۲۰۰۳: ۹۴)

	ضعیف	خوب	عالی	
محتوا	توصیف ویژگی‌های محتوای ضعیف	توصیف ویژگی‌های محتوای خوب	توصیف ویژگی‌های محتوای عالی	توصیف ویژگی‌های محتوای ضعیف
سازمان‌دهی	توصیف ویژگی‌های سازمان‌دهی ضعیف	توصیف ویژگی‌های سازمان‌دهی خوب	توصیف ویژگی‌های سازمان‌دهی عالی	توصیف ویژگی‌های سازمان‌دهی ضعیف
دستورزبان	توصیف ویژگی‌های دستورزبان ضعیف	توصیف ویژگی‌های دستورزبان خوب	توصیف ویژگی‌های دستورزبان عالی	توصیف ویژگی‌های دستورزبان ضعیف

۳.۱. مقایسه‌ی چارچوب‌های ارزیابی «کلی‌نگر» و «تحلیلی»

در بخش پیشین به معرفی اجمالی انواع چارچوب‌ها و مقیاس‌های ارزیابی پرداختیم. برای بهره‌گیری از هر یک از این مقیاس‌ها یا چارچوب‌ها بهتر است به نقاط قوت و ضعف یا کاربردهای دو نوع عمده‌ی آن‌ها (کلی‌نگر و تحلیلی) در مقایسه با یکدیگر توجه نمود. بنابراین، در این بخش از پژوهش، ابتدا به بیان تفاوت‌ها و مزایا و محاسن این چارچوب‌ها در مقایسه با یکدیگر می‌پردازیم، سپس، به معرفی آنچه که در این مقاله از آن با عنوان «چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر» یاد می‌کنیم، می‌پردازیم.

1. function
2. multiple trait scoring
3. non-weighted rubric

الف) مزایا و معایب روش کلی‌نگر:

براون و آبی‌ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۳) مزایای روش ارزیابی کلی‌نگر را این‌گونه برمی‌شمارند: ارزیابی سریع؛ برخورداری از «پایایی میان‌مصحح» نسبتاً بالا؛ نمرات حاصل از این ارزیابی بیانگر معیارها/استانداردهایی هستند که برای همگان قابل فهم هستند؛ قابلیت کاربرد برای نگارش با اصول بسیار متفاوت (کاربردپذیری در نگارش در زمینه‌های مختلف)؛ نمرات تأکید بر نقاط قوت نویسنده دارند (کوهن، ۱۹۹۴؛ نقل از همان؛ و وایت، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۵؛ نقل از ویگل، ۲۰۰۲: ۱۱۲). بروکهارت (۲۰۱۳) نیز علاوه بر این مزایا، به مناسب بودن این چارچوب برای «ارزیابی تراکمی/مجموعی»^۱ اشاره می‌کند.

کومب و همکاران (۲۰۰۷: ۸۱) نیز که با اشاره به نام‌های دیگر این شیوه (برداشت‌گرایانه^۲، کلی^۳، یا تلفیقی^۴) آن را مبتنی بر برداشت کلی مصحح از نوشته/انشاء به‌عنوان یک کلّ می‌دانند، دو مزیت را برای آن ذکر می‌کنند: (۱) سریع و قابل‌اعتماد است (به شرطی که هر برگه را ۳-۴ نفر تصحیح نمایند)^۵؛ (۲) نمره‌ی فرد مثلاً به خاطر ضعف در دستور پائین نمی‌آید. اما بزرگترین نقطه‌ی قوت را وایت (۱۹۸۴؛ نقل از ویگل، ۲۰۰۲: ۱۱۴) بیان می‌کند: نمره‌دهی کلی‌نگر، رواتر از نمره‌دهی‌های دیگر است، زیرا این شیوه‌ی نمره‌دهی، واکنش شخصی و اصیل خواننده‌ی یک متن را بسیار بیشتر منعکس می‌نماید.

به هر حال، برخلاف تمام نقاط قوتی که ارزیابی کلی‌نگر دارد، نقاط ضعفی نیز برای آن بیان شده است. به گفته‌ی براون و آبی‌ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۳)، نمره‌ی حاصل از این روش، گویای تفاوت نمره‌های زیرمهارت‌ها^۶ نیست (همسو با نظر کومب و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۱)؛ همچنین، به اعتقاد آن‌ها و ایضاً بروکهارت (۲۰۱۳)، این نمره هیچ‌گونه اطلاعات تشخیصی‌ای در اختیار ما نمی‌گذارد (بدون قابلیت بازنمود است)^۷ و شاید این نوع ارزیابی، به‌طور مساوی و برابری برای تمام ژانرها و گونه‌های نگارش کارایی نداشته باشند؛ ویگل (۲۰۰۲: ۱۱۴) نیز بر کمبود اطلاعات تشخیصی به‌دست‌آمده از این روش تأکید می‌کند و بر این باور است که «یک نمره‌ی کلی‌نگر به ما به‌عنوان مصحح اجازه نمی‌دهد که بین جنبه‌های مختلف مهارت نوشتن، مانند کنترل نحو، عمق دایره‌ی واژگانی، سازمان‌دهی و نظایر این‌ها توجه نماییم. به‌ویژه، در مورد زبان دوم‌آموزان، جنبه‌های مختلف توانایی نوشتن، با ضرایب متفاوتی رشد می‌کنند: مثلاً بعضی‌ها در زمینه‌ی محتوا و سازمان‌دهی متن مهارت دارند، اما ممکن است کنترل دستوری کمی داشته باشند و

1. summative assessment

2. impressionistic

3. global

4. integrative

۵. مصحح نباید بیش از ۲۰ برگه را در یک ساعت تصحیح کند و بعد از دو ساعت ارزیابی، یابد به استراحت بپردازد (همان).

6. subskills

7. no washback potential

برعکس». فالچر و دیویدسن (۲۰۰۷: ۲۵۱) هم این روش نمره‌دهی را نوعی دسته‌بندی^۱ یا رتبه‌بندی^۲ می‌دانند که برای ارائه‌ی اطلاعات تشخیصی، بازخورد یا تصحیح متن طراحی نمی‌شوند. در همین راستا، بروکهارت (۲۰۱۳) این روش را برای «ارزیابی تکوینی» مناسب نمی‌داند.

همچنین، برای به‌کارگیری این روش، ارزیاب‌ها نیز باید آموزش کامل و طولانی‌ای ببینند تا بتوانند این شیوه‌ی ارزیابی را دقیق به‌کار برند (براون و آبی‌ویک‌راما، ۲۰۱۰: ۲۸۳). در همین راستا، هیتن (۱۹۹۰؛ نقل از کومب و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۱) نیز اعتقاد دارد که اگر تصحیح، در محدودیت زمانی و توسط مصححان بی‌تجربه انجام شود، از معتبر بودن آن کاسته می‌شود. نقطه ضعف دیگر این روش آن است که شاید به‌طور ناخودآگاه، طولانی بودن یک نوشته بر برداشت کلی مصحح تأثیر بگذارد و انشاهای طولانی، نمرات بیشتری بگیرند (کوهن ۱۹۹۴؛ نقل از همان). ویگل (۲۰۰۲: ۱۱۴) نارسایی دیگر روش کلی‌نگر را در این می‌داند که نمرات این روش همیشه به‌آسانی تفسیر نمی‌شوند، زیرا مصححان مختلف، از معیارهای یکسانی برای دادن نمره‌ی یکسان استفاده نمی‌کنند؛ مثلاً یک نوشته ممکن است به‌دلیل ویژگی‌های محتوا، سازمان‌دهی و...، از یک مصحح نمره‌ی ۴ دریافت کند، درحالی‌که مصحح دیگری هم به همان نوشته نمره‌ی ۴ اعطا کند، اما به خاطر ویژگی‌های زبانی دستور زبان و دایره‌ی واژگانی).

ب) مزایا و معایب روش تحلیلی:

اگر چارچوب ارزیابی تحلیلی در آموزش‌های کلاسی به‌کار رود و پس از ارزیابی، به زبان‌آموزان بازخورد هم داده شود، این مزیت تأثیرگذاری بر یادگیری، برای ارزیابی تحلیلی متصور خواهد بود. به اعتقاد براون و آبی‌ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۴) برای آموزش کلاسی، نمره‌دهی کلی‌نگر، تأثیر بازنمود^۳ بر مراحل بعدی یادگیری توسط نویسنده‌ی متن ندارد.^۴ بهترین کار برای ارزشیابی کلاسی یادگیری، نمره‌دهی تحلیلی است که در آن، شش عنصر اصلی نگارش ارزیابی می‌شوند و بنابراین، زبان‌آموز می‌تواند نقاط ضعف خود را مرتفع کند و از نقاط قوت خود نیز بهره‌ی بهینه‌ی ببرد (نوعی ارزیابی تحلیلی^۵) (همان). کومب و همکاران (۲۰۰۷: ۸۳) نیز بر اطلاعات به دست آمده از این روش درخصوص نقاط ضعف و قوت افراد در مهارت نوشتن تأکید می‌کنند.^۶

1. sorting

2. ranking

3. washback

۴. نمره‌دهی به یک ویژگی خاص نیز بر کارکرد اصلی متن متمرکز می‌شود و در نتیجه، شاید بازخوردهایی در اختیار ما بگذارد، اما تأثیر بازنمود و بهبودبخشی برای هیچ‌یک از جنبه‌های متن نوشتاری در جهت تقویت رسیدن به هدف نهایی ندارد.

5. analytic assessment

۶. براون آبی و ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۵): نمره‌دهی تحلیلی، کمی تأثیر بازنمود بیشتری را نسبت به نمره‌دهی کلی یا نمره‌دهی ویژگی‌محور در اختیار ما می‌گذارد. نمراتی که در قالب پنج یا شش عنصر اصلی داده می‌شوند، در جلب توجه زبان‌آموزان به موارد نیازمند به اصلاح و بهبود، کمک می‌کنند. البته، این شیوه، زمان زیادی از مدرّسان برای توجه به جزئیات درون هر مقوله، تا استخراج نمره‌ی نهایی می‌گیرد، اما زبان‌آموزان اطلاعات بیشتری را درباره‌ی مهارت نگارش‌شان کسب می‌کنند. هرچند باز هم نمرات عددی به تنهایی برای تبدیل زبان‌آموزان به نویسندگانی ماهر کفایت نمی‌کند.

بروکهارت (۲۰۱۳) نیز ارائه‌ی «اطلاعات تشخیصی»^۱ به مدرّس و «بازخورد تکوینی»^۲ به زبان‌آموز را از مزایای این روش می‌داند.

برخلاف روش کلی که نیاز به آموزش طولانی دارد (هیتن، ۱۹۹۰؛ نقل از همان)، روش تحلیلی را بسیار پایا می‌داند، حتی اگر توسط افراد کم‌تجربه و کم‌آموزش‌دیده انجام شود. ضمن آن‌که کومب و همکاران (۲۰۰۷: ۸۳) به‌دلیل صریح و مشخص بودن معیارهای آن، آموزش مصححان را برای کاربرد این روش آسان‌تر می‌دانند. بروکهارت (۲۰۱۳) نیز به این مسأله اشاره کرده است.

در قیاس با ارزیابی کلی‌نگر، ویگل (۲۰۰۲: ۱۲۱) می‌گوید: «روش کلی‌نگر فرض می‌کند که تمام جنبه‌های مرتبط با توانایی نوشتن، با ضرایب یکسانی پیشرفت می‌کنند و بنابراین، می‌توانند با یک نمره‌ی کلی و واحد، ارزیابی شوند. درمقابل، روش تحلیلی، به‌ویژه برای نویسندگان به زبان دوم/خارجی، خوب است، زیرا در زبان دوم/خارجی‌آموزی، جنبه‌های مختلف توانایی نوشتن، با ضرایب متفاوتی پیشرفت می‌نمایند». اما مسلماً به‌عنوان یکی از معایب روش تحلیلی می‌توان به وقت‌گیر و زمان‌بر بودن آن اشاره کرد. درواقع، این وقت‌گیر بودن از آن‌جا سرچشمه می‌گیرد که به‌دلیل لزوم بررسی مقوله‌های مختلف یک متن، مصححان، ناگزیر می‌شوند زمان زیادی را صرف ارزیابی متن کنند و برای هر مقوله نمره‌ی جداگانه‌ای در نظر بگیرند (ر.ک. کومب و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۳؛ ویگل، ۲۰۰۲: ۱۲۰؛ براون، ۲۰۱۰: ۲۸۵؛ بروکهارت، ۲۰۱۳).

هرچند پیشتر اشاره شد که روش تحلیلی نیاز به آموزش‌های طولانی همچون روش کلی‌نگر ندارد، نباید فراموش کرد که «علاوه بر لزوم تهیه و تدوین مجموعه‌ای از معیارها و مشخصات جزئی برای این روش، برای اطمینان از پائین آمدن تفاوت‌های بین نمره‌دهی مصححان مختلف، و برای افزایش روایی، باید چندین جلسه نیز به مصححان آموزش‌هایی داده شود» (کومب و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۳). بنابراین، این یک نقطه قوت مطلق برای روش تحلیلی نخواهد بود. همچنین، بروکهارت (۲۰۱۳) نیز اعتقاد دارد برای دستیابی به «پایایی میان‌مصحح»^۳، این نوع چارچوب زمان زیادی می‌گیرد.

۴. چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر

در بخش پیشین به معرفی دو روش یا همان چارچوب ارزیابی شناخته شده با عناوین «کلی‌نگر» و «تحلیلی» پرداختیم و مزایا و معایب به‌کارگیری هر یک از آن‌ها را بیان کردیم. هرچند منظور و هدف پژوهش حاضر تا حدود زیادی متمایز از این دو روش و همچنین چارچوب کیفی/غیرروزی سوکولیک (۲۰۰۳: ۹۴) و «نمره‌دهی به یک ویژگی/هدف اصلی» ویگل (۲۰۰۲؛ نقل از براون و آبی‌ویک‌راما، ۲۰۱۰:

1. diagnostic information
2. formative feedback
3. inter-rater reliability

۲۸۴) می‌باشد، ضرورت داشت که توضیحات مختصری درخصوص آن‌ها ارائه شود (برای نشان دادن تمایز چارچوب معرفی‌شونده در این پژوهش با آن‌ها). به عبارتی دیگر، تفاوت چارچوب ارزیابی مدنظر نگارنده که از این پس با عنوان «چارچوب جزئی‌نگر» از آن یاد می‌کنیم، در روش و نوع ارزیابی نیست، بلکه این چارچوب، درواقع، نقش روشنگری و یاری‌رسانی به ارزیابان/مصصحنی دارد که می‌خواهند به نوعی براساس چارچوب ارزیابی «تحلیلی» به ارزیابی و تصحیح تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان بپردازند. به‌عنوان مثال، اگر یک یا چند مصحح/ارزیاب بخواهند مطابق با یک چارچوب «تحلیلی» نوشته‌های فارسی‌آموزان را تصحیح کنند، باید در زمینه‌ی مقوله‌هایی همچون محتوا، سازمان‌دهی، دستور، دایره‌ی واژگانی، املا (دیکته) و...، نمره‌های جداگانه‌ای را در نظر بگیرند، سپس مجموع آن نمرات را به‌عنوان نمره‌ی نهایی آزمون‌دهنده ارائه دهند. تا اینجا ظاهراً با یک چارچوب ارزیابی «تحلیلی» مواجه هستیم و از معایب چارچوب ارزیابی «کلی‌نگر» فاصله گرفته‌ایم، اما آن‌چه که با کمی دقت می‌توان دریافت این است که اگر چند مصحح/ارزیاب بخواهند صرفاً براساس مقیاس‌های چارچوب ارزیابی «تحلیلی» به متن نمره دهد، به نوعی درگیر ارزیابی «کلی‌نگر» شده‌اند، اما این بار درخصوص مقوله‌های مختلف!

درواقع، به اعتقاد نگارنده، چارچوب ارزیابی «تحلیلی» برخلاف فواید و مزایایی که در مقایسه با چارچوب «کلی‌نگر» بر آن مترتب است، خود به نحوی کاملاً نامحسوس، «کلی‌نگر» می‌باشد؛ بدین ترتیب که در چارچوب ارزیابی «کلی‌نگر»، به متن به‌عنوان یک کلّ نگرسته می‌شود و نمره‌ای به کلیت آن داده می‌شود (یا سطح کلی آن تعیین می‌شود)، اما در ارزیابی «تحلیلی»، چند مؤلفه یا مقوله‌ی تشکیل‌دهنده‌ی متن (مانند دستور، دایره‌ی واژگانی، محتوا و...) به‌عنوان کلیت‌هایی جداگانه مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به عبارتی دیگر، در چارچوب «تحلیلی»، از یک نگاه کلی به متن گریخته‌ایم، اما تنها مزیتی که به وجود آمده است، کلیت متن را به چند بخش تقسیم کرده‌ایم و دوباره نگاه کلی‌نگر به آن بخش‌ها داریم. این مسأله به‌طور ویژه در مورد مقوله‌هایی همچون دستور، دایره‌ی واژگانی و درست‌نویسی (املا) خود را نشان می‌دهد، زیرا به احتمال زیاد، این که تعیین کنیم مثلاً دستور زبان یک متن در چه سطحی از سطوح تعیین شده توسط یک چارچوب ارزیابی «تحلیلی» قرار دارد، بدون آن‌که به‌صورت جزئی و موشکافانه آن را مورد بررسی قرار دهیم، کاری دشوار و اختلاف‌برانگیز خواهد بود (اختلاف بین نمرات مصصحن)؛ از این لحاظ که این ارزیابی، تا حدودی شمی و با یک برداشت کلی از مقوله‌ی دستور در متن مورد نظر انجام می‌شود (همان کاری که در روش «کلی‌نگر» در مواجهه با کلّ متن صورت می‌پذیرد).

با توجه به موارد فوق، می‌توانیم «چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر» را متمم و مکملی بر «چارچوب ارزیابی تحلیلی» بدانیم که مصحح/ارزیاب را هدایت می‌کند و از یک نگاه کلی و برداشت‌گرایانه به مقوله‌های مورد ارزیابی در یک متن، تا حدود زیادی خلاص می‌کند (به‌شرطی که چارچوبی دقیق و برآمده از تجربیات آموزشی و داده‌های حاصل از تصحیح متن‌های بررسی شده‌ی متعدد باشد).

- بنابر مطالب گفته شده، یک «چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر»، در زمینه‌ی ارزیابی مهارت‌های تولیدی زبان‌آموزان همچون نگارش و مکالمه، از این ویژگی‌ها برخوردار است:
- ۱) چارچوبی مکمل و متمم برای چارچوب‌های ارزیابی تحلیلی است.
 - ۲) زبان‌محور است؛ برای هر زبان یک چارچوب جداگانه باید تعریف شود (مثلاً چارچوب ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان یا آلمانی‌آموزان و...).
 - ۳) سطح‌محور است؛ برای هر سطح زبانی، یک چارچوب ارزیابی جداگانه باید تعریف شود. مثلاً چارچوب ارزیابی متون در سطح پیشرفته یا فوق پیشرفته و...^۱.
 - ۳) برای چارچوب ارزیابی «کلی‌نگر» کارایی ندارد.
 - ۴) حاصل بررسی دقیق متن‌های متعدد نگارش یافته توسط زبان‌آموزان و برآمده از تجربیات فردی و گروهی مدرّسان و متخصصان آموزش زبان است.
 - ۵) در این چارچوب، نقاط قوت و ضعف برای هر مقوله‌ی مورد ارزیابی مشخص می‌شود و برای هر یک نمونه‌ای ارائه می‌گردد؛ مثلاً در مورد دستور، حاوی خطاهای درجه‌بندی/دسته‌بندی شده و همچنین، موارد مثبت و امتیازآور برای زبان‌آموز است.
 - ۶) یک چارچوب پیشنهادی، یک چارچوب قطعی و نهایی نیست و بهتر و ضروری است که پس از هر بار به‌کارگیری، به‌روزرسانی شود و با توجه به شرایط و انتظارات آزمون‌گیرندگان، بازتعریف شود.

۵. روش پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر که از نوع بنیادین و کاربردی است، همان‌گونه که در بخش قبلی اشاره شد، متن‌های آزمون‌های نگارش و همچنین متن‌های نوشته شده توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در کلاس‌های سطح پیشرفته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرایرانی‌ها مورد بررسی دقیق قرار گرفت. تعداد متن‌های مورد بررسی در این پژوهش تقریباً ۱۰۰ متن (نوشته شده توسط فارسی‌آموزانی از ملیت‌های گوناگون) بود که البته میزان بهره‌گیری از تمام متن‌ها یکسان نبود. همچنین، همان‌طور که در معرفی ویژگی‌های یک چارچوب جزئی‌نگر بیان شد، از متن‌هایی که به‌عنوان تکالیف کلاسی و در طول دوره‌های فارسی‌آموزی توسط فارسی‌آموزان به رشته‌ی تحریر درآمده بودند نیز بهره برده شد. تجربیات نگارنده و برخی همکاران در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۶) نیز نقش مهمی در تهیه و تدوین چارچوب

۱. براون و آبی ویک‌راما (۲۰۱۰: ۲۸۴) نیز درخصوص چارچوب تحلیلی، چنین نظری دارند: «از آنجاکه اهداف تحصیلی و زبان‌آموزان متفاوت هستند، می‌توانیم «نمره‌دهی تحلیلی شخصی» نیز طراحی کنیم. مثلاً سطح بسندگی می‌تواند یک تفاوت چشمگیر در تأکید ما ایجاد کند: در سطح میانی، می‌توان تأکید بیشتری بر نحو و عوامل صوری داشت درحالی‌که در سطح پیشرفته می‌توان به سازمان‌دهی و پرورش [موضوع] توجه بیشتری نمود».

ارزیابی مدنظر این پژوهش داشت. چارچوب مورد نظر در سه بخش «دایره‌ی واژگانی»، «دستور» و «درست‌نویسی/املا» طراحی شده است. اما پیش از ارائه‌ی چارچوب ارزیابی ارزیابی نگر در بخش بعدی، ضرورت دارد به نکاتی اشاره شود که در تهیه و تدوین این چارچوب مدنظر نگارنده بوده‌اند:

الف) در استخراج و دسته‌بندی داده‌ها تنها به زبان فارسی معیار توجه شده است و مواردی که مربوط به لهجه‌ها و دیگر گویش‌های ایرانی می‌شود به‌عنوان نادرست تلقی شده است. به‌عنوان مثال، در لهجه‌ی فارسی مازندرانی و گیلانی، فعل ماضی نقلی به صورت موجود در فارسی معیار امروزی وجود ندارد. بنابراین، شاید از دید یک مصحح گیلانی یا مازندرانی، جمله‌ای که دارای فعلی با نمود ظاهری گذشته‌ی ساده است، در جایگاه فعل ماضی نقلی درست تلقی شود، اما در چارچوب مورد نظر این پژوهش، این به‌عنوان یک خطای دستوری انگاشته می‌شود. به‌عنوان یک نمونه‌ی دیگر، ممکن است یک ارزیاب مازندرانی فعل «گرفتن» را در جایگاه فعل «برداشتن» به‌کار ببرد، که مواردی این‌چنینی صرفاً به‌دلیل عدم همخوانی با فارسی معیار، در صورت مشاهده، نادرست محسوب شده‌اند.

ب) در زمان استخراج داده‌ها، گاهی در برخی جمله‌های متن‌های آزمونی یا کلاسی فارسی‌آموزان، چند خطای دستوری، واژگانی یا املائی به‌صورت هم‌زمان مشاهده می‌شد؛ در این موارد، برای جلوگیری از سردرگمی خواننده و نیز برای شفاف و روشن شدن مطلب، سعی شده هر نمونه تنها حاوی یک نوع یا یک فقره خطا باشد تا خواننده در درک منظور نگارنده با مشکل مواجه نگردد؛

پ) پس از یک جمله یا پاره‌گفتار برای اشاره به دو یا سه نوع خطا استفاده شده، هر بار آن جمله فقط به‌عنوان نمونه‌ای برای خطای مورد نظر آمده و بقیه‌ی خطاها از آن جمله حذف یا اصلاح شده‌اند.

ت) این چارچوب تنها یک چارچوب پیشنهادی است که می‌تواند براساس پژوهش‌های میدانی و تجربی، اصلاح گردد و مواردی به آن افزوده یا از آن کاسته شود.

ث) میزان اهمیت خطا و درجه‌بندی آن در چارچوب پیشنهادی در این پژوهش تنها پیشنهادی است براساس تجربیات و دانش نگارنده و برخی همکاران؛ بنابراین، هر مؤسسه یا آموزشگاه زبان فارسی می‌تواند برحسب محتوای تدریس و نوع انتظارات از مؤسسه یا زبان‌آموزان، این درجه‌بندی را تغییر دهد. درواقع، این چارچوب جای زیادی برای گسترده و کامل‌تر شدن دارد و به تدریج می‌تواند به یک چارچوب جامع تبدیل گردد.

ج) خطاها یا موارد ذکر شده در این چارچوب نشانگر تمام خطاها یا موارد ممکن نیست، بلکه موارد استخراج شده از برگه‌های مورد پژوهش بوده‌اند. به عبارتی دیگر، ممکن است در پژوهش‌های آتی توسط محققان دیگر، خطاها یا مواردی مشاهده شوند که در نمونه‌های مورد مطالعه‌ی پژوهش حاضر، مشاهده نشده باشند.

۶. چارچوب پیشنهادی

در این بخش از پژوهش، یک چارچوب برای ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی ارائه می‌گردد. این چارچوب دارای سه بخش است: دستور، واژه و درست‌نویسی (املا)^۱. لازم به توضیح است که معمولاً در ارزیابی تولیدات نوشتاری، به مقوله‌های دیگری نیز توجه می‌گردد؛ به‌عنوان مثال، انسجام و عوامل انسجامی، محتوا و سازمان‌دهی و مانند این‌ها، اما از آنجاکه پرداختن به نحوه‌ی ارزیابی این مقوله‌ها در تولیدات نوشتاری، پژوهشی جداگانه را طلب می‌کند (به دلیل گستردگی مباحث)، در چارچوب مورد نظر این پژوهش از ذکر آن‌ها خودداری می‌شود، اما قدر مسلم آن است که یک چارچوب جامع و ایده‌آل چارچوبی خواهد بود که به این عوامل نیز بپردازد.

بخش اول: سنجش دستور		
حذف فعل ربطی	... چون لبنان کمی کوچک [است]	<p>خطاهای مهلک:</p> <p>مختل کننده‌ی درک یا نشان دهنده‌ی ضعف شدید در دانش دستوری یک فارسی‌آموز سطح پیشرفته</p>
حذف نایجای حرف اضافه	<p>[برای] ازدواج باید پشتوانه‌ی مالی خوبی داشته باشید.</p> <p>دیدگاه‌های ما [درباره‌ی / نسبت به] زندگی و مسائل آن، افکار ما را شکل می‌دهند.</p> <p>به نظرم، [از / درباره‌ی] عوامل فراگیر شدن این بیماری‌ها می‌توان به روش زندگی انسان‌ها اشاره کرد.</p> <p>تربیت موضوعی است که [درباره‌ی] آن زیاد صحبت می‌شود.</p> <p>امروزه در همه‌ی جهان [برای] درس خواندن اهمیت زیادی قائل هستند.</p>	
استفاده از «را» پس از فاعل	امروزه ما را در جهان پیشرفته زندگی می‌کنیم. برخی از آنها را معتقدند که ...	
کاربرد بی‌دلیل و بی‌هدف حرف «را»	<p>آنها به خاطر این مشکل به من را توجه نمی‌کردند.</p> <p>مردم ترجیح می‌دهند بعد از غذا با موبایل و کامپیوتر را بازی کنند.</p> <p>ربات‌ها و دستگاه‌های پیشرفته به انسان را دستور می‌دهند.</p> <p>من این جمله را خیلی موافق هستم.</p> <p>درباره‌ی آن را سوال‌های زیادی می‌پرسند.</p> <p>باید با آنها را مبارزه کنند.</p>	
کاربرد بی‌دلیل حرف اضافه	در این کشور منظره‌های طبیعی دارد.	
استفاده از دو فعل پشت سر هم	... که پدر و مادر می‌توانند به فرزند اهدا کنند بدهند.	

^۱ هارمر (۲۰۰۹: ۳۲۴) درخصوص اهمیت املا در یادگیری زبان انگلیسی چنین می‌گوید: اگرچه املاي اشتباه، غالباً از درک یک پیام نوشتاری جلوگیری نمی‌کند، به‌طور نامطلوبی می‌تواند قضاوت خواننده را تحت تأثیر قرار دهد. املاي نادرست، اغلب به‌عنوان فقدان سواد یا دقت محسوب می‌شود. . . . یکی از دلایل سختی درست‌نویسی انگلیسی برای زبان‌آموزان، شفاف و واضح نبودن مطابقت بین آوای برخی واژه و شیوه‌ی هجّی شدن آن‌ها است.

<p>شرکت سامسونگ نیز به «در» تمام دنیا معروف است. بعضی پدر و مادرها به «برای» تربیت فرزندشان وقت ندارند. والدین می‌توانند خوبی یا بدی اینترنت را به «برای» بچه‌ها شرح دهند. آن پول از «مال/برای» من بود، اما آن را به دوستم دادم. ما به آنجا سه روز بازی کردیم. امروزه دانشجویان برای یادگیری به کشور دیگر درس می‌خوانند. بیشتر از مردم لبنان در بیروت زندگی می‌کند. امروزه بیشتر از مردم به کسی که باسواد است اهمیت می‌دهند. بله من در این جمله موافق هستم.</p>	<p>کاربرد حرف اضافه‌ی نادرست</p>	
<p>وقتی کودک از به دنیا می‌آید، ... در این زمان آن چیزی که باید یاد بگیرند به آنها یاد داده می‌شود از توسط پدر و مادر.</p>	<p>کاربرد دو حرف اضافه پشت سر هم</p>	
<p>حذف فاعل/نهاد: اگر من رئیس مرکز باشم، [مرکز] بازی بیشتر دارد. حذف فاعل/نهاد: شرکت‌های زیادی دوست دارند به جای انسان‌ها از روبات‌ها استفاده کنند. [این] موجب افزایش تعداد بیکارها می‌شود. حذف فعل: اغلب مردم تلاش می‌کنند که ادامه تحصیل [بدهند] و مدرک دانشگاهی بگیرند. / ... و تصمیم [گرفتم] به ایران بیایم.</p>	<p>جمله‌ی ناقص: فاقد ارکان دستوری (فاعل، فعل، مفعول)</p>	
<p>در نتیجه، همه‌ی ما است مسئولیت داریم.</p>	<p>کاربرد ناپجای فعل ربطی/اسنادی</p>	
<p>زیاد پیشرفت کردن خوب نیست و منفی تأثیر می‌گذارد.</p>	<p>جابجا نوشتن صفت و موصوف</p>	
<p>خانواده‌ی اعضاء</p>	<p>جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه</p>	
<p>وقتی که کودک به مدرسه می‌رود، استاد بر او تأثیر گذارد. تکنولوژی ناشی از علوم و اطلاعات که دانشمندان کشف کرده هستند، است. مردم به ادامه‌ی تحصیل علاقه‌مند شده هستند. اگر همین‌طور باشند، آنها خواهند موفق شد. در گذشته ارتباط افراد با دیگران آسان نیست.</p>	<p>اشتباه در تشخیص یا کاربرد زمان افعال</p>	
<p>یکی از علت‌هایی که باعث دچار شدن بیماری انسان‌ها می‌شود، زندگی ماشینی است. (دچار شدن کسی به چیزی)</p>	<p>ناتوانی در به‌کارگیری صحیح یک الگوی فعلی (کاربرد نادرست)</p>	
<p>انسان حیوان تنهایی [تنها حیوان] در جهان است که تفکر دارد و زبان بلد است.</p>	<p>ناتوانی در قرار دادن قید یا صفت در جای مناسب در جمله</p>	
<p>پرجمعیت [جمعیت] چین خیلی زیاد است. علم و فرهنگ عبارتند از مردم‌شناسی، باستان‌شناسی، سیاسی، اقتصادی سیاست، اقتصاد] و غیره. هر سال تکنولوژی دارد پیشرفته می‌کند. بعضی اوقات آنها به محیط زیست متأثر می‌گذارند.</p>	<p>کاربرد اسم و صفت به جای یکدیگر</p>	

<p>روبات‌ها بعضی کارگران را بیکاری می‌کنند. از نظر کارهای پیچیده، مثل پزشکی، مترجم، معلم [پزشکی، مترجمی، معلمی] و... روبات‌ها نمی‌توانند جای انسان‌ها باشند. اگر پدر و مادر بچه‌ها را قبل از مدرسه تربیت نکنند، دچار بداخلاق می‌شوند.</p>		
<p>این پول [را] به‌وسیله‌ی کارهای مختلف به دست می‌آورند.</p>	<p>حذف را پس از مفعول مشخص/معرفه</p>	
<p>با استفاده از تکنولوژی، همه‌ی کارخانه‌ها و ساختمان‌های بلند [را] ساختند.</p>	<p>حذف «را» پس از مفعول جمع</p>	
<p>آنها به این وسایل را دوست دارند. در اینجا باید به نقش پدر و مادر بررسی کنیم و به حرف آنها را گوش کنیم. باید به وسایل دیگر هم آماده کنند.</p>	<p>کاربرد بی‌دلیل حرف «به»</p>	
<p>من تصمیم گرفتم لباس نمی‌شستم [نشویم/نشورم] جهان امروز همیشه سعی می‌کند به جلو می‌رود [برود] باید برنامه‌ریزی کنند تا از وقت‌شان استفاده می‌کنند [کنند]</p>	<p>کاربرد وجه فعل نادرست</p>	
<p>این پیشرفت پیامدهای مثبت و منفی داشته باشد. امروزه با اینترنت هر چیزی می‌توانیم به دست بیاور.</p>	<p>کاربرد بی‌دلیل فعل التزامی یا امر</p>	
<p>ما می‌توانیم فکر کنیم که اشتباه بیماری‌ها کم داریم. همیشه مادر تربیت سنگین واقع می‌شوند. ... به دلیل پدر و مادر کودکان بفهمم که این برادرم عمو مثلاً. خانواده‌ی اعضا، بچه‌های همسال، مدرسه و فرهنگ هم هستند، اما اثر آن را به بچه‌ها کم هستند.</p>	<p>زنجیره/عبارت نامفهوم (بیش از سه واژه)</p>	
<p>همه انسان [ها] با تلاش به هدف خود می‌رسند. کمک به دیگران یکی از کار [های] پسندیده است. زندگی سه مرحله دارد؛ از این مرحله [مراحل/مرحله‌ها] مهمترین کودکی است.</p>	<p>به‌کارگیری اسم مفرد یا جمع در جایگاه یکدیگر</p>	
<p>آنها از مردم‌های معروف برای تبلیغات استفاده می‌کنند. خیلی از مردم‌ها دوست دارند مدرک داشته باشند. اغلب اوقات‌ها به مادرشان کمک می‌کنند. آنها عوامل‌های درونی هستند.</p>	<p>جمع بستن دوباره‌ی اسم جمع</p>	
<p>در واقع، دو عوامل بر تربیت فرزندان تأثیر دارند.</p>	<p>آوردن اسم جمع پس از اعداد</p>	
<p>جامعه از مدرسه نقش مهم [تر] برای بچه‌ها دارد.</p>	<p>نقض قاعده‌ی «صفت+تر» برای ساخت صفت تفضیلی)</p>	
<p>گاهی این باعث می‌شود ما ثروتمندان شویم.</p>	<p>جمع بستن صفت در جایگاه صفت</p>	
<p>من خودم لباس‌ساز از کشورم گرفتم و قبل از به ایران بیایم درباره‌ی ایران تحقیق کردم [نقض قاعده‌ی قبل از+اسم یا مصدر]</p>	<p>کاربرد اسم یا مصدر در جایگاه جمله (فعل و فاعل) و کاربرد جمله (فعل و فاعل) در جایگاه اسم یا مصدر</p>	
<p>تبلیغات یکی از ابزار [های] جهانی شدن است. تربیت یکی از مهم‌ترین بخش [های] زندگی است.</p>	<p>عدم استفاده از اسم جمع پس از</p>	

ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب ارزیابی نگر/۴۷

<p>بیشتر مردم به مغذی [بودن] غذا اهمیت نمی‌دهند.</p>	<p>ناتوانی در ساخت اسم از صفت یا صفت از اسم</p>	
<p>ایزارهای پیشرفته، زندگی و کارهای ما را زودتر انجام می‌شوند. اگر می‌خواهید شرکت شما رشد و نمو بشود، اول از طریق تبلیغات شروع کنید.</p> <p>در این عصر که ما زندگی می‌کنیم، راه و روش‌ها عوض کرده‌اند [به جای «عوض شده‌اند»]</p> <p>آنها زیاد درس نمی‌خوانند، به همین دلیل آنها قبول نکردند. وقتی که از زیارت امام حسین(ع) تمام شدم، با کامیون به مرز شلمچه برگشتم. (این مورد می‌تواند خطای واژگانی هم باشد (خطای انتخاب واژه؛ کاربرد «تمام شدن» به جای «فارغ شدن»)</p>	<p>کاربرد ساختار مجهول در جمله‌ی معلوم و برعکس</p>	
<p>باید صبر داشته باشیم تا بتوانیم از مراحل سختگی در زندگی عبور کنیم.</p> <p>امروزه‌ها والدین کارهای زیادی دارند و وقت کافی ندارند.</p>	<p>خطاهای «عجیب» یا «منحصر به فرد» یا «غیرقابل توصیف»</p>	
<p>آنها وضعشون خیلی سخت است، چون هیچ غذا ندارد، آب ندارد، همه‌ی امکانات حیات تقریباً ندارد.</p> <p>۶۰٪ از مردم چین به خاطر بیماری سختی درگذشت؛ انسان برای مشکلات خود باید راه حل پیدا کنند.</p> <p>... بنابراین، من موافق هستم.</p>	<p>عدم تطابق شناسه با نهاد</p>	<p>خطاهای غیرمهلک؛ نوع اول: مختل کننده‌ی درک نیستند، اما از آنجا که آگاهی از آنها از بدیهیات سطح مبتدی است، فقط از تکرار آنها مشخص می‌شود که ناشی از عجله یا حواس‌پرتی نبوده است؛ در صورتی که این خطاها تکراری نباشند و در جاهای دیگری از متن صورت صحیح آنها به کار رفته باشد، می‌توان آن یکی دو مورد را سهوی و ناشی از عجله دانست و نادیده گرفت.</p>
<p>کسانی که این کارهای را انجام می‌دهند کارگران نامیده می‌شوند. این عامل‌های زندگی ما را تغییر می‌دهند.</p> <p>... چون در محیط خارجی همه‌ی ویژگی‌های دارد. پدر و مادر اولین معلم‌های هستند.</p>	<p>کاربرد بی‌دلیل بای کسره‌ی اضافه</p>	
<p>افراد به هوای [ی] تمیز و خوب نیاز دارند.</p> <p>هوای [ی] لبنان خنک است.</p> <p>... بلکه عامل‌های [ی] ارثی و ژنتیکی هم بر آنها تأثیر دارد.</p>	<p>حذف بای کسره‌ی اضافه پس از واژه‌های بلند</p>	
<p>آنها با برنامه‌ریزی صحیح، پیشرفت می‌شوند.</p> <p>* در ظاهر باید «پیشرفت می‌کنند» باشد (خطای کاربرد ساخت مجهول در جایگاه معلوم)، اما می‌توان گفت که ساختار دستوری صحیح بوده، اما زبان‌آموز به جای «پیشرفته» نوشته «پیشرفت»! (خطای املایی)</p>	<p>هر گونه خطای دستوری شبه املایی</p>	
<p>مدرک گرفتن یک [یکی] از خوشبختی‌ها است.</p> <p>تعداد زیاد [زیادی] از مردم این کار را انجام می‌دهند.</p> <p>بعض [بعضی] از انسان‌ها به این مسائل اعتقاد ندارند.</p>	<p>حذف حرف «ی» در واژه‌ها یا عبارات پرکاربرد</p>	<p>خطاهای غیرمهلک؛ نوع دوم: خطاهایی که درک معنی را مختل نمی‌کنند، اما بسته به این که به خوبی قواعد آنها آموزش داده شده است یا نه، یا بسته به انتظارات ما از فارسی‌آموزان باید در مورد آنها تصمیم‌گیری نمود.</p>
<p>من هم می‌خواهم استاد فرزندان من بشوم.</p> <p>هیچ کس نمی‌تواند بدون تلاش و پشتکار به هدف او برسد.</p>	<p>تکرار ضمیر منفصل در جایگاه ضمیر متصل</p>	
<p>گاهی من و دوستم به بازار می‌رفتیم و سبزی‌ها و میوه‌ها می‌خریدیم.</p>	<p>ناآگاهی از کارکرد اسم جنس به جای اسم جمع</p>	
<p>در این نامه می‌خواهم درباره‌ی سفر من و [این‌که] چی کار</p>	<p>حذف عوامل اتصال دستوری جملات ساختار «یکی/دو... از»</p>	

<p>می‌کردم، صحبت کنم. امروزه نکته قابل توجه [این] است که کتاب‌های چاپی جای خود را به کتاب‌های الکترونیکی داده است. خانه اولین جامعه‌ای [است] که کودک وارد آن می‌شود.</p>		
<p>وقتی که او می‌خواهد ازدواج کند، حتماً اولین سوال [این خواهد بود که] تحصیل شما چیست.</p>		
<p>ادامه‌ی تحصیل هیچ ارتباط [ی] به شانس ندارد. چه راه [ی] برای انجام این کار وجود دارد؟ (قاعده: کاربرد حرف «ی» پس از اسمی که پس از «هیچ» یا «چه» می‌آید) هر چیزی می‌خواهیم به‌آسان [ی] به دست می‌آوریم. (قاعده: کاربرد «ی» در پایان قیدهای ساخته شده با حرف «به»؛ به‌راحتی، به‌خوبی، به‌سختی و...)</p>	<p>خطا در کاربرد حرف «ی» در مواردی که قاعده‌ی دستوری مشخصی در آن موارد وجود دارد.</p>	
<p>آنها کشور دیگر خارجی را انتخاب کردند [کشور خارجی دیگر] (قاعده‌ی «دیگر») دانشگاه جای خوبی برای پیشرفت است. هم [همچنین] جای خوبی برای پیشرفت اخلاق است (قاعده‌ی عدم کاربرد «هم» در ابتدای جمله‌ی معطوف به جمله‌ی قبلی) ... به این خاطر مردم [به صورت] روزافزون تنبل می‌شوند. (قاعده‌ی قیدسازی) امروزه پدر و مادر به تربیت فرزندان علاقه‌ی چندانی [ند] دارند. (قاعده‌ی کاربرد فعل منفی پس از برخی واژه‌ها)</p>	<p>ناآگاهی از قواعد دستوری مختلف و توصیف‌شده در زبان فارسی</p>	
<p>... و تعداد چنین مؤسسه‌ها [بی] بالاتر می‌روند. آنها باید اخلاق‌های خوب [یا «خوبی»] داشته باشند. دستگاه‌ها نسبت به انسان، قادر هستند در زمان کمتر کالاهای بیشتر [ی] تولید کنند. چیزها [بی] که پدر و مادر به فرزندان‌شان یاد می‌دهند خیلی اهمیت دارند.</p>	<p>حذف حرف «ی» پس از اسامی یا صفات</p>	<p>خطاهای دستوری غیر مهملک؛ نوع سوم: به‌دلیل نداشتن آگاهی بومی‌گونه از قواعد دستوری (شامل نکات دستوری‌ای که در زبان فارسی، توصیف دقیقی از آنها ارائه نشده یا معمولاً در کلاس‌ها توافق کاملی بین مدرّسان بر سر این نکات وجود ندارد یا فراتر از سطح زبان‌آموز هستند)</p>
<p>سعیدی در مورد تلاش کردن می‌گفت: برو کار می‌کن مگو چیست کار (اگر نویسنده‌ی این جمله یک بومی باشد، احتمالاً می‌گوید «گفته است» یا «می‌گوید»)</p>	<p>کاربرد دقیق و فوق پیشرفته‌ی زمان‌های دستوری</p>	
<p>این وسایل بر روی فرزندان اثر دارند/دارد.</p>	<p>استفاده از شناسه‌ی جمع یا مفرد پس از فاعل غیر جاندار</p>	
<p>اکنون نمی‌توانیم به آسانی کار خوب را پیدا کنیم. اگر آن کار را انجام دهیم، پول زیادی را به دست می‌آوریم.</p>	<p>نداشتن آگاهی بومی‌گونه از قواعد دقیق کاربرد «را» (لزوم استفاده از «را» یا عدم لزوم)</p>	
<p>در جهان امروز، وسایل ارتباط جمعی ظاهر شود [به جای «شد»]. اقتصاددان‌های بزرگ همیشه این رویکرد را دارد. تصمیم‌گرفتم به ایران بیایم برای درس خواند تا ارشد و دکترا</p>	<p>مثال: وقتی که فقط یک دندان گذاشته نمی‌شود و این گونه به نظر می‌رسد که شناسه‌ی نادرست انتخاب شده، یا زمان فعل به دلیل تلفظ نادرست در ذهن زبان‌آموز، تغییر کرده است (مثال اول روبرو)</p>	<p>خطاهای دستوری شبه املائی: مشخص نیست که به دلیل ناآگاهی دستوری این خطا را مرتکب شده یا صرفاً یک خطای املائی است. تشخیص این که در این گونه موارد واقعاً خطای دستوری رخ داده یا صرفاً</p>

ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب جزئی نگر/۴۹

<p>بگیرم. [شاید بعید باشد که کسانی که چنین جمله‌هایی می‌نویسند ندانند در اینجا باید «دارند» یا «خواندن» بنویسد].</p>	<p>یا وقتی که می‌توان خطای دستوری را به نوعی با مقوله‌ی املا توجیه کرد (با توجه به بافت دستوری/واژگانی متن).</p>	<p>خطای املائی بوده، بر عهده‌ی مصحح است.</p>
--	--	--

بخش دوم: سنجش دایره‌ی واژگانی

<p>جنگ طبیعت را اذیت می‌کند [مثلاً بهتر بود می‌گفت: نابود یا خراب می‌کند] لبنان در قاره‌ی آسیا وجود دارد [به جای «هست» یا «قرار دارد»] فکر من این است که در این زمان در کارخانه‌ها روبات‌ها دارند پیشرفت می‌کنند. [به جای «نظر من این است» یا «به نظرم» یا «من فکر می‌کنم که» و...] در سال‌های اخیر، استفاده از دستگاه‌های پیشرفته به جای کارگران منتشر شده است [به جای «رواج یافته است»]</p>	<p>ناتوانی در انتخاب واژه‌ی مناسب</p>	
<p>... باعث می‌شود که تعدادی فرد بیکار شوند، یعنی میزان بیکاری افزایش خواهد داد [به جای «یافت»]</p>	<p>ناتوانی در تشخیص مجهول واژگانی و انتخاب فعل کمی مناسب برای ساختار مجهول (شاید بتوان آن را خطای دستوری نیز دانست)</p>	
<p>این نوع بیماری‌ها چه ارتباطی دارند؟ [ارتباط با چه چیزی؟ / چیزی با چیزی ارتباط داشتن]</p>	<p>به‌کارگیری ناقص یک عبارت (نقص در اجزای مرتبط با یک واژه)</p>	
<p>من کتاب‌های چاپی را ترجیح می‌دهم. چون خواندن کتاب‌های چاپی بسیار باسلیقه است. مادرم من را تشویق می‌کرد و به من می‌گفت: «استراحت می‌کنی بعداً باز دید می‌کنی»</p>	<p>کاربرد نابجا و نامفهوم یک واژه</p>	<p>خطاهای واژگانی درجه ۱</p>
<p>ما باید از ابزارها برای زندگی بهتر استفاده کنیم و سعی کنیم بعضی از آنها را برطرف کنیم. کارگران می‌توانند کارها را انجام دهند و استحصال کنند.</p>	<p>ناآگاهی از معنی یک واژه یا عبارت؛ کاربرد نابجا با توجه به بافت جمله یا متن</p>	
<p>او فقط برای پول گرفتن وقت مصرف می‌کند [به جای «صرف می‌کند»] آرزوی والدین، نه تنها تأمین وسایل زندگی برای فرزندان است، بلکه تحقیق اهداف‌شان است [به جای «تحقق»]</p>	<p>اشتباه گرفتن واژه‌های هم‌خانواده و ناآگاهی از حوزه‌ی معنایی هر یک و در نتیجه، به‌کارگیری آنها به جای یکدیگر</p>	
<p>قبلاً دو سال مهندسی مخابرات درس خواندم. چرا ربات‌ها و دستگاه‌های پیشرفته می‌توانند جایگزینی با انسان رقابت کنند. ادامه‌ی تحصیل نقش آفرینی، بیشترین تأثیر را در رفتار جامعه دارد.</p>	<p>افزودن غیرضروری و بی‌دلیل یک واژه (به‌کارگیری بی‌دلیل یک واژه)</p>	

... مردم را بنجودی روتار می‌کند.	واژه‌های نامفهوم و غیر قابل تشخیص	
آنها کارها را سریع‌تر انجام می‌دهند و اشتباه نمی‌گیرند [به جای «اشتباه کردن»] دیر خوابیدن می‌تواند احتمال بیماری‌ها را افزایش کند [به جای افزایش دادن] این افراد را تشویق می‌کنند تا در این دانشگاه‌ها درس بکنند [به جای درس خواندن].	ناآگاهی از فعل کمکی مناسب برای یک فعل مرکب	
در حال حاضر بر همه پیچیده نیست که ... [به جای «بر کسی پوشیده نیست»] تکنولوژی در زندگی انسان‌ها نقش مهم و چشمگیری ایفا می‌کند، در ویژه، ... [به جای «به‌ویژه»] امروزه افراد به این عقیده زیاد اهمیت نمی‌دهند و باورند که ... [به جای «بر این باورند»] فرزندان از والدین تقلید می‌کنند؛ به خاطر [به جای «به همین خاطر»] پزشک‌ها می‌گویند وقتی که فرزند در شکم مادر است، مادر باید کارهای خوب انجام دهد.	فراموشی یا ناآگاهی از اجزاء یک عبارت یا اصطلاح	
شاید بعضی از فرزندان به [سمت/سبوی] کار بد بروند، اما ... در اهواز بلیت [راه] آهن رزرو کردم و به قزوین برگشتم.	حذف واژه‌ی مورد نیاز برای تکمیل جمله کاهش اجزای واژه	
در این حالت، زبان‌آموز واژه‌ها، عبارات و دیگر واحدهای واژگانی را از موضوع نگارش می‌گیرد و به صورتی کاملاً مشهود و واضح در متن تکرار می‌کند.	تکرار واژه‌ها و عبارات سوال/موضوع آزمون نگارش در جای جای متن	
رسیدن به این هدف، پیدا کردن یک کارمند متخصص را می‌طلبید [در برخی منابع دستوری زبان فارسی می‌گویند این مصدر جعلی است و باید «طلب کردن» باشد] کارهای آنان موجب افزایش فسادات اداری می‌شود.	• کاربرد یک واژه که مشخص نیست مورد توافق حداکثری بومیان است یا نه • کاربرد یک صورت واژگانی که مقبولیت آن در بین بومیان مشخص نیست	خطاهای واژگانی درجه ۲

بخش سوم: سنجش املا (درست‌نویسی)		
در این زمان کارگران زیاد مهاجرت می‌کنند. این جمله را نوشتم. وقتی که کسی به من گفت ...	افزایش نویسه	
امروزه وسایل پیشرفت زیاده وجود دارند.	افزایش بی‌دلیل نویسه (مانند «ه» یا «ی» در پایان واژه)	خطاهای املایی مهلک: مختل‌کننده‌ی درک
دنیای امروز، عنوان دنیای فن و آوری [به جای «فناوری»] را به خود اختصاص داده است. پسرها در برای [به جای «درباره‌ی»] مدیریت از پدرها یاد می‌گیرند.	تجزیه‌ی یک واژه و تبدیل آن به دو واژه یا تبدیل به دو واژه‌ی نامرتب	
شاگرد مدرسه‌ی ابتدایی خود را مجبور می‌داند که یک دیپلوم [دیپلم]	خطای املایی بیش از دو نویسه در یک واژه	

ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب جزئی‌نگر/۵۱

<p>سطح بالا داشته باشد. ما یک زنبول مسل [ضرب‌المثل] داریم که می‌گوید: ...</p>		
<p>آنها از خردسالی شروع می‌کنند به تربیت فرزندان کی در آینده یک انسان موفق بشوند. عده از مردم فکر می‌کنند که ...</p>	<p>نادرست‌نویسی حروف ربط، ادات دستوری یا واژگانی پر کاربرد</p>	
<p>او در ۵ سالگی نوشتن را بلد بود.</p>	<p>انتخاب نویسه‌ی نادرست</p>	
<p>هیچ کس قادر نیست آن گرم و لطف و محبت را به ما بدهد. * به ظاهر یک نویسه را جا انداخته، اما می‌توان این گونه نیز قضاوت کرد که در مقوله‌ی اسم و صفت خطا کرده است.</p>	<p>هر گونه خطای املایی شبه دستوری</p>	
<p>در کارخانه‌ها ربات‌ها و دستگاه‌ها دارند پیشرفته می‌کنند. . . آمریکا پیشرفته کرد. . . زیاد پیشرفته کردن خوب نیست.</p>	<p>خطای املایی تأثیرگذار بر دستور که به دلیل تکرار نمی‌توان آن را صرفاً یک خطای املایی دانست.</p>	
<p>در این سیستم، اصل کار رسیدن به کالای بهتر و عرض [ه] آن به صورت احسن در بازار است. . . . مگر این که انسان شیو [ه] خودش را تغییر بدهد. . . . چگونه باید در جامع [ه] زندگی کرد.</p>	<p>حذف‌های ناملفوظ</p>	<p>خطاهای املایی غیر مهلک؛ نوع اول: مختل‌کننده‌ی درک نیستند، اما احتمالاً ناشی از نقصان در دانش زبانی فارسی‌آموز سطح پیشرفته می‌باشند.</p>
<p>. . . اما فناور [فناوری] یک شمشی [شمشیر] دوبله است. محبت و عاطفه کلیدی بسیاری از مشکلات است. . . . به دلیلی این که شغل‌های جدید پیدا شده‌اند.</p>	<p>حذف نویسه افزودن حرف «ی» به جای کسره‌ی اضافه پس از همخوان‌ها</p>	
<p>آنها محاصره شدند. / در آنجا مدرسه‌ها از سن ۷ شروع می‌شود.</p>	<p>افزایش یا کاهش نقطه</p>	
<p>پدرم استاد دانشگاه است.</p>	<p>افزایش یا کاهش سرکش</p>	
<p>آنها به خاطر ه این مشکل به من توجه نمی‌کردند.</p>	<p>افزودن نویسه برای انطباق با تلفظ</p>	
<p>من اهل سوریه هستم، اما من اصلا جنگ را دوست ندارم.</p>	<p>افزایش نشانه‌ی همزه در جایگاه نادرست</p>	
<p>خانواده‌ها اخلاق و رفتار خوب به فرزندانشان یاد می‌دهند.</p>	<p>جابجا نوشتن نویسه‌ها درون یک واژه</p>	
<p>والدین تربیت بچه‌ها را از نوضادی شروع می‌کنند. / من در خانه فقط کافی ندارم. / این الامت خوبی است. / اخلاق و رفتار را از آنها یاد می‌گیرند. / بعد، خودشان را اصلاح می‌کنند. / چطور باید راج رفت. / یک مسابقه‌ی چندجانبه برگزار شد. / در اوقات فراقت دوست دارم کتاب بخوانم.</p>	<p>استفاده از نویسه‌ی نادرست برای آوایی که چند نویسه دارد (انتخاب نویسه‌ی نادرست از بین دو نویسه‌ی هم‌آوا)</p>	<p>خطاهای املایی غیر مهلک؛ نوع دوم: این خطاها را می‌توان به عجله، بی‌دقتی یا حواس‌پرتی فارسی‌آموز در هنگام نگارش نسبت داد.</p>
<p>دانشگاه یکی از درهای بگ برای کسب معلومات است.</p>	<p>هر نوع خطایی که می‌توان حدس زد که زبان‌آموز صورت صحیح واژه را می‌دانسته، اما سهواً یا به دلیل عجله اشتباه نوشته است.</p>	
<p>روایات/ریات</p>	<p>نادرست‌نویسی واژه‌هایی که توافق چندانی بر سر نحوه‌ی نگارش آنها در بین بومی‌ها نیز وجود ندارد.</p>	

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در پی تبیین ضرورت و ارائه‌ی نمونه‌ای از یک «چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر» برای ارزیابی/تصحیح متون نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان سطح پیشرفته بود. بدین منظور، پس از بیان دیدگاه‌ها و نظرات مختلف در راستای توجیه ضرورت برخورداری از یک چارچوب ارزیابی، به معرفی اجمالی انواع چارچوب‌های ارزیابی پرداخته شد. سپس، مزایا و معایب هر یک از آن چارچوب‌ها ارائه شد و درنهایت، ویژگی‌های «چارچوب جزئی‌نگر» مدنظر این پژوهش، به‌عنوان یک چارچوب پیشنهادی، مطرح شد. در مرحله‌ی دوم، چارچوب مورد نظر که برگرفته از بررسی دقیق بیش از ۱۰۰ متن نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته، ارائه گردید. از این‌رو، بایسته است که در پایان، چند نکته در خصوص این چارچوب پیشنهادی بیان شود:

۱- از آنجاکه در تصحیح/ارزیابی متن‌های نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان، مدرّسان معمولاً کار سختی را پیش‌رو دارند و همچنین، از آنجاکه یکی از دلایل این دشواری ارزیابی، عدم دسترسی به یک چارچوب جامع و جزئی‌نگر می‌باشد، نتایج این پژوهش می‌تواند در بهبود عملکرد مصححان آزمون‌های نگارش تأثیر مطلوبی داشته باشد. توجه به این مسأله ضرورت دارد که بسیاری از مصححان، در دسته‌بندی نوع و وزن یک خطا دچار سردرگمی می‌شوند و گاهی به‌دلیل عدم وجود یک چارچوب جزئی‌نگر، هر مصحح بنا به تشخیص خود تصمیم می‌گیرد که چه وزنی برای خطای آزمون‌دهنده تعیین کند و درنتیجه، نمره‌ی افراد مختلف دست‌خوش قضاوت فردی، یا شانس و خوش‌اقبال می‌گردد. بنابراین، پژوهش حاضر، بیش از هر چیزی یادآوری می‌کند که باید وزن خطاهای دستوری، واژگانی و املائی مشخص گردد تا یک مصحح بتواند بین یک خطای سبک و یک خطای سنگین تمایز قائل شود؛ زیرا چارچوبی می‌تواند گویا و مفید باشد که به بیان خطاها اکتفا ننماید، بلکه وزن آن‌ها را نیز تعیین کند (با توجه به این که چارچوب‌های معرفی شده با عنوان «کلی‌نگر»، «تحلیلی» و...، تنها به صورت کلی و خیلی سر بسته درجه‌هایی برای درجه‌بندی متون نگارش تعیین می‌کنند). بنابراین، نگارنده امیدوار است که در زمینه‌ی آزمون نگارش برای غیرفارسی‌زبانان، این پژوهش نقطه‌ی شروعی برای تهیه و تدوین چارچوب‌هایی دقیق و جامع باشد که حتی کوچک‌ترین مسائل فنی مربوط به ارزیابی متون نگارشی را شامل می‌شوند.

۲- چارچوب پیشنهادی در پژوهش حاضر در واقع، تکمیل‌کننده‌ی «چارچوب ارزیابی تحلیلی» و روش «نمره‌دهی بسامدشماری»^۱ است که استیل و تالمَن (۱۹۳۶؛ نقل از ویر، ۱۹۹۰: ۶۷) به آن اشاره کرده‌اند. در روش «نمره‌دهی بسامدشماری»، ارزیاب‌ها به شمارش و جمع‌بندی عناصری در متن مانند

^۱. frequency-count marking

پیوندهای انسجامی، املاهای نادرست، ویرگول‌های نابجا، یا خطاهای دستوری می‌پردازند (همان). این روش بسیار عینی است و در نتیجه، بسیار پایا، اما در خصوص روایی آن اطمینان چندانی وجود ندارد، زیرا متنی که با این روش ارزیابی شده، با توجه به «تأثیر ارتباطی»^۱ آن بررسی نشده، بلکه تعداد یا نوع عناصر زبانی‌اش بررسی گردیده است (همان). بنابراین، در صورتی که در ارزیابی متون، به دنبال رویکرد ارتباطی صرف و فارغ از دانش زبانی دقیق نباشیم و اگر نخواهیم به کلیت یک متن و بدون ریزبینی و نگاه موشکافانه نمره دهیم^۲ (هرچند به اعتقاد نگارنده، روش کلی‌نگر نوعی راحت کردن ارزیاب و برداشتن بار سنگین ارزیابی دقیق از دوش وی می‌باشد)^۳، چاره‌ای جز روی آوردن به چارچوب‌های ارزیابی نگر و زبان‌ویژه نخواهیم داشت.

۳- دسته‌بندی خطاها در چارچوب پیشنهادی در پژوهش حاضر می‌تواند در بررسی‌های بعدی و پس از پژوهش‌های میدانی و همچنین، با توجه به سیاست‌های آموزشی و آزمون‌های مؤسسات مختلف، دستخوش تغییراتی، حتی تغییراتی اساسی، گردد، اما آنچه در درجه‌ی اول اهمیت قرار دارد این است که در حوزه‌ی آزمون نگارش، باید چارچوب‌هایی به وجود بیایند که چنین رویکردی دارند و همه‌ی خطاها و اشتباهات آزمون‌دهندگان را یکسان و برابر نمی‌دانند. به‌عنوان، مثال، گاهی تعداد خطاهای دستوری دو فارسی‌آموز با یکدیگر برابر است، اما با بررسی دقیق‌تر خطاها درمی‌یابیم که وزن خطاهای یکی، بیش از وزن خطاهای دیگری است؛ مسلماً بدون استفاده از چارچوب ارزیابی ارزیابی نگر، این احتمال وجود دارد که به هر دو نفر، نمره‌ی یکسانی اختصاص داده شود.

۴- اهداف آموزشی و نوع توقع و انتظار مدرس از زبان‌آموز نیز می‌تواند اهمیت خطاها را کمتر یا بیشتر نماید. در این پژوهش از کار میدانی به مفهوم آزمایش و راستی‌آزمایی چارچوب پیشنهادی خودداری شده است (به‌دلیل حجم بالای کار که خود مقاله‌ای جداگانه را طلب می‌کند)، اما پژوهشگران دیگر می‌توانند در پژوهش‌های آتی، این چارچوب را به محک بگذارند و کارایی یا ناکارآمدی و نواقص یا نقاط قوت آن را نشان دهند.

۱. communicative effect

۲. با توجه به تعریف ارائه شده در ویر (۱۹۹۰: ۶۶) برای اصطلاح «کلی»: هر روشی که برشمردن ویژگی‌های زبانی، بلاغی یا اطلاعاتی یک نوشته را کنار می‌گذارد.

۳. برای نگارنده روشن نیست که بدون بررسی دقیق و نکته‌بینانه‌ی یک متن، چگونه می‌توان درباره‌ی آن ارزیابی انجام داد و در مورد سطح زبانی آزمون‌دهنده قضاوت نمود! از این جهت که پس از ارزیابی کلی‌نگر، وقتی از ارزیاب بپرسیم با چه ملاکی مثلاً به مقوله‌ی دستور در یک متن این نمره را اختصاص داده است، مسلماً به نمونه‌ها و مثال‌هایی از متن اشاره خواهد کرد که همین یعنی ریزبینی و نکته‌بینی در متن؛ پس اگر این موشکافی و نکته‌بینی در متن، بی‌دقت و اصطلاحاً سَرسری بوده باشد، قطعاً نمی‌توان به این ارزیابی اطمینان نمود.

۵- در چارچوب پیشنهادی، از اصطلاحاتی (مانند خطای مهلک، خطای غیر مهلک و...) استفاده شده که مطمئناً در آینده، اسامی این اصطلاحات، قابل تغییر و تعداد این دسته‌بندی‌ها قابل افزایش و کاهش خواهند بود. همچنین، باید به این نکته اشاره شود که نوع خطاها و نمونه‌های ارائه شده در این چارچوب تنها برآمده از متون بررسی شده توسط نگارنده است؛ مسلماً با پژوهش‌ها و بررسی‌های بیشتر می‌توان به این انواع و دسته‌بندی‌ها افزود یا آن‌ها را تغییر داد.

۶- یقیناً در ارزیابی تولیدات نوشتاری باید به نقاط قوت و غنای دستوری و واژگانی متون نیز توجه گردد؛ زیرا نمی‌توان یک متن را تنها با توجه به خطاهای موجود در آن ارزیابی کرد. مثلاً اگر یک متن بدون خطای دستوری یا واژگانی و... باشد، اما ساختارهای دستوری یا واژگانی به‌کاررفته در آن در سطح پیشرفته نباشد و نتوان سطح پیشرفته بودن دانش زبانی نویسنده را از آن استنباط کرد، نباید چنین متنی را با متن کسی که از ساختارهای پیشرفته استفاده کرده، اما خطاهایی هم دارد، یکسان دانست. از این‌رو، بایسته است که یک چارچوب ارزیابی جامع و کامل به این موارد نیز بپردازد و متون را تنها از حیث خطاها مورد ارزیابی قرار ندهد. هرچند در پژوهش حاضر به دلیل گستردگی کار از این مهم صرف نظر شده، نگارنده اذعان می‌دارد که برای رسیدن به یک چارچوب ارزیابی ایده‌آل، به این مسأله نیز باید توجه گردد.

در پایان، مجدداً یادآوری می‌گردد که چارچوب پیشنهادی در پژوهش حاضر، مکمل و ادامه‌ای بر چارچوب تحلیلی می‌باشد تا آن چارچوب را که ارزیابی متون را در قالب مقوله‌هایی همچون، دستور، واژه، املا، محتوا و... انجام می‌دهد، به‌صورتی شفاف‌تر و دقیق‌تر به ارزیاب‌ها/مصححان ارائه دهد و در نتیجه، آن‌ها نیز با نگاهی متفاوت و به دور از کلی‌نگری و یکسان دانستن وزن خطاهای مختلف (دستور، واژگانی و...)، بیشترین دقت و انصاف را در اعلام نمره‌ی نهایی آزمون‌دهندگان به خرج دهند.

منابع:

اسفندیاری، ر. (۱۳۹۳). تصحیح نوشته‌های غیرفارسی‌زبانان: سوگیری مصححان فارسی‌زبان با استفاده از انگاره‌ی چندوجهی راش. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال سوم، شماره ۳ (پیاپی ۸)، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، صص: ۵۴-۲۵.

Baharloo, A. (2013). Test Fairness in Traditional and Dynamic Assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1930-1938. October 2013 © 2013 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland.

Birjandi, P. & Mosallanejad, P. (2010). *An Overview of Testing and Assessment*. Esfahan: Sepahan Publication.

- Brookhart, S. M.** (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/books/112001/chapters/What-Are-Rubrics-and-Why-Are-They-Important%2%A2.aspx>.
- Brown, H. D.** (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices* (2nd edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Coombe, C., Folse, K. & Hubley, N.** (2007). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. US: The University of Michigan Press.
- Davies, A.** (2010). Test Fairness: A Response. *Language Testing*, 27(2), pp. 171–176.
- Eckes, T.** (2005). Examining Rater Effects in TestDaF Writing and Speaking Performance Assessments: A Many-Facet Rasch Analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2(3), pp. 197–221.
- Fulcher, G. & Davidson, F.** (2007). *Language Testing and Assessment*. UK: Routledge.
- Harmer, J.** (2009). *The Practice of English Language Teaching* (4th edition). Longman, Pearson.
- Karami, H.** (2013). The Quest for Fairness in Language Testing. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), pp. 158–169.
- Kunnan, A. J.** (2010). Test Fairness and Toulmin's Argument Structure. *Language Testing*, 27(2), pp. 183–189.
- McNamara, T. & Roever, C.** (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. USA: Blackwell Publishing.
- McNamara, T. & Ryan, K.** (2011). Fairness versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Journal Language Assessment Quarterly*, 8(2), *Current Issues and Trends in Language Assessment in Australia and New Zealand*, pp.161-178.
- Meier, V.** (2012). Evaluating Rater and Rubric Performance on A Writing Placement Exam. *Second Language Studies*, 31(1), 47-101.
- O'Neill, G. & Gately, L.** (2014). *Developing Assessment Criteria and Rubrics*. Retrieved from: <http://www.ucd.ie/t4cms/Assessment%20Criteria%20&%20Rubrics.pdf>.
- Peirce, W.** (2006). *Designing Rubrics for Assessing Higher Order Thinking*. The text version of a workshop presented at AFACCT Howard Community College, Columbia, MD, on January 13, 2006. Retrieved from: <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/Designingrubricsassessingthinking.html>.
- Popham, W. J.** (2006). *The Role of Rubrics in Testing and Teaching*. New York: Routledge.
- Popham, W. J.** (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*, 48: 4–11. The College of Education and Human Ecology, the Ohio State University.
- Prieto, G. & Nieto, E.** (2014). Analysis of Rater Severity on Written Expression Exam Using Many Faceted Rasch Measurement. *Psicológica*, 35, pp. 385-397.
- Schaefer, E.** (2008). Rater Bias Patterns in An EFL Writing Assessment. *Language Testing*, 25(4), pp.465-493.

- Sokolik, M.** (2003). Writing. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp.108-87). US: McGraw-Hill.
- Taylor, L. B.** (2004). Testing Times: Research Directions and Issues for Cambridge ESOL Examinations. *TESOL QUARTERLY*, 38(1), Spring 2004. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588265/epdf?>
- University of Hawai'i.** (2013). <http://www.manoa.hawaii.edu/assessment/howto/rubrics.htm>.
- Weigle, S. C.** (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Weir, C. J.** (1990). *Communicative Language Testing*. UK: Prentice Hall International Ltd.
- Xi, X.** (2010). How Do We Go About Investigating Test Fairness? *Language Testing*, 27(2), pp.147–170.
- Yaghoobi, M.** (2016). Fairness and Bias in Language Testing. *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing* 1(3), 136-143. Available online at <http://ijrlltt.com>.