

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

سال اول، شماره‌ی اول، پاییز ۱۳۹۱

## مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا)\*

رضا مراد صحرايي  
دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی تهران  
سید اکبر جلیلی  
کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

### چکیده

آزمون مهارت (بسنده‌گی)، یکی از انواع آزمون‌های زبان است که با هدف ارزیابی پیشرفت زبانی برگزار می‌شود. از قدیمی‌ترین آزمون‌های مهارت می‌توان به تافل و آیلتس اشاره کرد که کسب نمره یا درجه‌ی مطلوب در آن‌ها شرط ورود به دانشگاه‌های معتبر انگلیسی‌زبان است. امروزه اهمیت این نوع آزمون‌ها بیش از هر زمان دیگر آشکار شده است؛ تا جایی که دانشگاه‌های معتبر ژاپنی و عرب نیز پیش از پذیرش نهایی دانشجویان خارجی از آنان آزمون مهارت می‌گیرند. آزمون مهارت زبان ژاپنی «جی‌آل‌پی‌تی» و آزمون مهارت زبان عربی «ای‌آل‌پی‌تی» نام دارد و سابقه‌ی آن‌ها به کمتر از ده سال می‌رسد. با وجود این که آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان از سابقه‌ی طولانی برخوردار است و در حال حاضر بیش از ۸۰۰۰ دانشجوی غیرایرانی در دانشگاه‌های ایران مشغول به تحصیل هستند، اما تا کنون برای پذیرش نهایی دانشجویان غیرایرانی در دانشگاه‌های ایران، آزمون مهارت طراحی نشده است. مقاله‌ی حاضر، پس از بیان این مسئله و تبیین اهمیت و ضرورت طراحی آزمون مهارت برای زبان فارسی، کوشیده است مبانی نظری و قالب کلی این آزمون را برای سنجش و ارزیابی مهارت زبانی فارسی‌آموزان خارجی ارائه نماید.

### کلیدواژه‌ها

آزمون مهارت (آمفا)، توانش زبانی، مهارت‌های زبانی

\* تاریخ دریافت مقاله : ۱۳۹۰/۱۲/۱۰ تاریخ پذیرش نهایی مقاله : ۱۳۹۱/۰۵/۲۵  
نشانی پست الکترونیکی نویسنده : rezasahraee@yahoo.com

## ۱- مقدمه

مسلماً تمام افرادی که یک زبان خارجی را می‌آموزند، میزان تسلط و مهارت آنان در آن زبان، یکسان و مشابه نیست. ممکن است فردی چنان تسلطی پیدا کرده باشد که در سطح تسلط گویندگان بومی آن زبان باشد و در مقابل، شخص دیگری تسلط زیادی بر زبان مورد نظر نداشته باشد. این وضعیت به طور طبیعی در مورد فارسی‌آموزی نیز صدق می‌کند؛ بنابراین نباید گمان کرد تمام افرادی که فارسی را به عنوان زبان خارجی آموخته‌اند و یا می‌آموزند، در سطح مشابهی قرار دارند و تفاوتی بین آنان نیست. همچنین، دانشجویان خارجی که برای تحصیل به ایران می‌آیند، در سطح زبانی یکسانی نیستند. این مسئله، ذهن نگارندگان را معطوف به این کرد که ما نیز باید در زبان فارسی ملاک و معیار زبانی معتبری داشته باشیم تا بتوانیم سطح زبانی دانشجویان خارجی را در ایران بسنجیم و براساس آن ملاک، به پذیرش دانشجوی خارجی اقدام کنیم. این پژوهش نیز بر آن است که با توجه به اصول و مبانی تهیه‌ی آزمون‌های زبان، به تهیه‌ی یک آزمون مهارت<sup>۱</sup>، بر پایه‌ی چهار مهارت اصلی زبانی<sup>۲</sup> برای سنجش مهارت زبانی فارسی‌آموزان خارجی بپردازد تا آزمون تهیه شده، ملاکی برای پذیرش دانشجویان غیر ایرانی (از لحاظ سطح زبانی) باشد.

فرض کنید دو نفر از دو کشور مختلف (یا حتی یک کشور)، به ایران آمده‌اند و به تحصیل در رشته‌ی پزشکی در دانشگاه تهران مشغول هستند. یک نفر از آنان به راحتی مطالب مطرح شده در کلاس را متوجه می‌شود، در گفتگوهای درسی کلاس شرکت می‌کند، در صورتی که مطلبی را متوجه نشود از استاد سوال می‌کند و پاسخ می‌گیرد، اما فرد دیگر، در تمام این زمینه‌ها یا در یک یا چند زمینه، مشکل دارد؛ مثلاً درک شنیداری خوبی از فارسی دارد، اما نمی‌تواند به خوبی صحبت کند و یا در خواندن و فهم متون علمی رشته‌ی پزشکی به زبان فارسی با مشکل مواجه است و مشکلاتی این گونه، که هر کدام می‌توانند باعث ایجاد افسردگی و ناامیدی در فرد شوند. در پایان دوره نیز یا با لطف و مهمان‌نوازی استادان ایرانی یک مدرک دانشگاهی می‌گیرد و یا در نیمه‌ی راه از زبان فارسی و حتی از خودش ناامید می‌شود و به کشورش بر می‌گردد. این وضعیت، علاوه بر ناکامی زبان‌آموز، می‌تواند تأثیر ناخوشایندی بر سایر هموطنان او داشته باشد؛ از آن جهت که ممکن است آنان را در یادگیری زبان فارسی و یا آمدن به ایران برای ادامه تحصیل در کشورمان دچار تردید و دودلی کند. نباید فراموش کرد که دانشجویان خارجی، سفیران فرهنگی ایران هستند و پس از بازگشت به کشورشان می‌توانند مبلغان خوبی برای فرهنگ ایرانی و زبان فارسی باشند.

<sup>۱</sup> proficiency test

<sup>۲</sup> گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن.

تجربه نشان داده است پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های کشور، بدون آن که از میزان مهارت آنان در زبان فارسی آگاهی داشته باشیم، ما را از دستیابی به اهداف اصیلمان باز می‌دارد. این ناآگاهی ناشی از آن است که ما پیش از پذیرش نهایی دانشجویان خارجی، از آنان آزمون مهارت نمی‌گیریم. اهمیت آزمون مهارتی در این است که هم این دانشجویان از سطح زبانی خودشان اطلاع پیدا می‌کنند و هم دانشگاه‌های کشور می‌توانند بر اساس آن معیار و ملاک، درباره‌ی پذیرش یا عدم پذیرش آنان (از لحاظ زبانی)، تصمیم‌گیری کنند. پر واضح است که برگزاری آزمون مهارتی، اثربخشی دوره‌ی تحصیلی دانشجویان خارجی را در پی خواهد داشت و ما را نیز برای نیل به اهدافمان در جهت گسترش زبان و فرهنگ پارسی، موفق‌تر خواهد کرد.

## ۲- پیشینه‌ی پژوهش

در زمینه‌ی طراحی آزمون مهارت برای زبان فارسی، رساله‌ای با عنوان "بررسی راهکارهای نظری آزمون‌های بسندگی و تهیه‌ی یک آزمون بسندگی استاندارد زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان"، در سال ۱۳۷۹ در دانشگاه شیراز، برای دریافت درجه‌ی کارشناسی‌ارشد رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، توسط "ثریا موسوی" تألیف شده است. موسوی در پژوهش خود به مبانی تهیه‌ی یک آزمون چهاربخشی پرداخته که قصد دارد مهارت زبانی فارسی‌آموزان خارجی را در چهار بخش "گوش‌دادن، قواعد ساختاری، واژگان، خواندن و درک مفاهیم" بسنجد. در حقیقت، موسوی قواعد ساختاری (دستور زبان<sup>۳</sup>) و واژگان (دایره‌لغات<sup>۴</sup>) را به‌عنوان دو بخش جداگانه در آزمون خود گنجانده و دو مهارت زبانی دیگر؛ یعنی نوشتن و صحبت کردن را در آزمون طرح نکرده است، اما نگارندگان این مقاله اعتقاد دارند که اولاً دو بخش قواعد ساختاری و واژگان باید به‌طور ضمنی در بخش‌های دیگر آزمون آورده شود و نیازی به جداسازی آن‌ها نیست. ثانیاً بر ضرورت سنجش دو بخش دیگر مهارت زبانی؛ یعنی نوشتن و صحبت کردن نیز باید تأکید شود؛ به همین علت، نگارندگان این مقاله، آزمون جدیدی را با عنوان اختصاری "آمفا"، پیشنهاد می‌کنند که علاوه بر تلفیق دو بخش قواعد ساختاری و واژگان، دو بخش نوشتن و صحبت کردن را نیز دربرگرفته است. این آزمون، با تکیه بر آخرین دستاوردهای حوزه‌ی آموزش زبان طراحی شده و کوشیده است تا از حیث قالب و محتوا، آخرین ایده‌های نظری را مورد توجه قرار دهد.

<sup>3</sup> grammar

<sup>4</sup> vocabulary

### ۳- یک آزمونک غیررسمی، برای زبان فارسی

در زمینه‌ی آموزش زبان‌های مختلف دنیا (بیش از یکصد زبان)، از جمله زبان فارسی، تارنمای<sup>۵</sup> ترانس پرانت<sup>۶</sup> فعالیت دارد و نرم‌افزارهایی برای تمرین و یادگیری آن‌ها ارائه می‌دهد. این تارنما برای تعدادی از زبان‌ها؛ مانند "انگلیسی، چینی، آلمانی و ایتالیایی"، آزمون‌هایی کتبی، اینترنتی و چهارگزینه‌ای دارد که افراد علاقه‌مند می‌توانند به صورت اینترنتی آن آزمون‌ها را انجام دهند. پس از انجام این آزمون‌ها، پاسخ‌ها ارزیابی می‌شوند و نتیجه، سریعاً به اطلاع افراد رسانده می‌شود که در چه سطحی از زبان مورد نظر مهارت دارند؛ البته این آزمون‌ها مهارت‌هایی مانند "صحبت کردن، گوش دادن و نوشتن" را نمی‌سنجند. این تارنما، همچنین تعدادی آزمونک<sup>۷</sup> برای برخی دیگر از زبان‌ها از جمله زبان فارسی دارد که صرفاً جنبه‌ی یک آزمون عادی را دارند و آزمون مهارت محسوب نمی‌شوند و پس از پاسخ‌گویی آزمون‌دهنده به سؤال‌های آن، تنها تعداد پاسخ‌های درست و نادرست آزمون‌دهنده اعلام می‌شود. آزمونک این تارنما برای زبان فارسی، حاوی ۲۰ سؤال در پنج قسمت است. نکته‌ی جالب توجه آن است که این آزمونک به خط انگلیسی است (و نه به خط فارسی). اشاره‌ی ما به این آزمونک دو علت دارد: نخست آن‌که، در کشور ایران، به‌عنوان پرچمدار زبان فارسی، اقدامی برای طراحی عملی آزمون مهارتی صورت نگرفته است و همین عامل، باعث شده در کشورهای دیگر آزمونک‌هایی طراحی شوند که پیامدهای منفی فراوانی را در پی دارد. دوم، افزودن زبان فارسی به مجموعه زبان‌های آموزشی یک تارنمای زبان‌آموزی، بیانگر نیازی است که در این زمینه (به هر دلیل) احساس شده و این نشانگر اهمیت زبان فارسی و نیاز دیگران به این زبان و نیز ضرورت طراحی یک آزمون رسمی و معتبر است. پر واضح است که بخشی از اهداف ما از طریق همین آزمون مهارتی، قابل تحقق است و اگر کشور دیگری به این امر بپردازد، حداقل نتیجه این است که تا حدود زیادی از هدف خود باز می‌مانیم؛ مهم‌تر این‌که دیگران به اهداف خود، که غالباً با منافع ملی و فرهنگی ما در تضاد است، می‌رسند. در زیر، نمونه‌ای از سؤال‌های این آزمونک آمده است.

<sup>5</sup> website

<sup>6</sup> www.transparent.com

<sup>7</sup> quiz

توضیح این‌که هر قسمت از این آزمونک پنج سؤال دارد که برای نمونه، تنها چهار سؤال از دو قسمت آن آورده شده است

**PART I: Fill in the Blank**

**Pick the Farsi word that best completes the sentence.**

**EXAMPLE: Esm-e man Yaasaman \_\_\_\_\_.**

mikonam       ast       sohbat

**1. Man faghat kami \_\_\_\_\_ sohbat mikonam.**

shomaa       Faarsi       khoshvaghtam

**2. Parviz, baa Shirin \_\_\_\_\_ shavid.**

sohbat       nemikonam       aashnaa

**Part II: Word Translation**

**Choose the Farsi translation for the English word shown.**

**EXAMPLE: friend**

doost       man       ebaarat

**1. bottle**

botr       biaavarid       barr-e

**2. yes**

kheir       bal-e       tamrin

**۴- آزمون‌های مهارتی، در زبان‌های دیگر**

اگرچه تصور عمومی این است که در میان زبان‌های دنیا، تنها زبان انگلیسی دارای آزمون‌های مهارت (بسنده‌گی) است، اما آزمون‌های مشابهی در زبان‌های دیگر، مانند عربی و ژاپنی نیز وجود دارد. این نکته می‌تواند توجیه خوبی برای ضرورت "آمفا" باشد، اما بیانگر پیشگامی کشورهای دیگر در طراحی آزمون‌های مهارتی استاندارد و معیار و البته، غفلت ما نیز هست. با این وجود، آگاهی از چنین آزمون‌هایی و شیوه‌ی طراحی و برگزاری آن‌ها می‌تواند الگوها و نمونه‌های خوب و مناسبی برای تهیه‌ی آزمون مهارتی برای زبان فارسی باشد. نگارندگان این پژوهش، آزمون‌های زیر را برای دستیابی به یک قالب معتبر برای آمفا، بررسی کردند و سیر تکوین آن‌ها را مدنظر قرار داده‌اند. در ادامه به طور اجمالی، این آزمون‌ها معرفی می‌شوند.

## ۴-۱- آیلتس

آیلتس<sup>۸</sup>، یکی از معتبرترین آزمون‌های زبان انگلیسی است که در سراسر دنیا برگزار می‌شود و در واقع، آزمونی بریتانیایی است و از این نظر در مقابل تافل<sup>۹</sup>، آزمون آمریکایی، قرار می‌گیرد. نمره‌بندی این آزمون از ۰ تا ۹ سطح را شامل می‌شود. نمره‌ی قبولی برای آزمون آیلتس وجود ندارد، اما به طور معمول، نمره‌ی پنج، سطح متوسط و نمره‌ی شش به بالا، سطح خوب تلقی می‌شوند. دانشگاه‌های کمبریج، آکسفورد و هاروارد، آیلتس با حداقل نمره‌ی هفت را می‌پذیرند. آیلتس، چهار بخش دارد که منعکس‌کننده‌ی چهار مهارت اصلی زبانی است: "گوش‌دادن، خواندن (درک مطلب)، نوشتن و صحبت کردن". آیلتس در دو نوع کلی، به نام‌های آیلتس دانشگاهی و آیلتس عمومی برگزار می‌شود. در نتایج آزمون، نمره‌ی قبولی یا ردی به فرد داده نمی‌شود؛ بلکه داوطلبان یک برگه‌ی گزارش آزمون دریافت می‌کنند که دربرگیرنده‌ی نمرات داوطلب در هر یک از چهار مهارت زبانی و همچنین، نمره‌ی کلی (میانگین نمرات چهار مهارت) است. این نمرات (از قبیل نمرات جداگانه‌ی هر مهارت و نمره‌ی کلی)، به صورت پیوستاری از ۰ تا ۹ اعلام می‌شود و توانایی زبانی فرد را نشان می‌دهند (تری و ویلسون، ۲۰۰۴). آیلتس در واقع آزمونی است برای افرادی که می‌خواهند در دانشگاه، کالج و یا دبیرستان انگلیسی‌زبان به تحصیل بپردازند. نوع عمومی آن نیز برای داوطلبانی است که می‌خواهند در سطوح پایین‌تر آموزش ببینند (جکمن و مک‌دوول، ۲۰۰۵).

## ۴-۲- تافل

آزمون تافل<sup>۱۰</sup>، سطح مهارت<sup>۱۱</sup> در زبان انگلیسی گویشوران غیر انگلیسی‌زبان را می‌سنجد و در سه نوع کاغذی (پی‌بی‌تی)<sup>۱۲</sup>، رایانه‌ای (سی‌بی‌تی)<sup>۱۳</sup> و اینترنتی (آی‌بی‌تی)<sup>۱۴</sup>، برگزار می‌شود. ارائه‌ی مدرک تافل با نمره‌ی مطلوب، یکی از شرایط لازم برای ورود به دانشگاه‌هایی است که برنامه‌های آموزشی خود را به زبان انگلیسی انجام می‌دهند. تافل، اولین بار در سال ۱۹۶۴ برگزار شد و مدرک آن، تنها دو سال اعتبار دارد. از میان سه نوع آزمون تافل مطرح شده در بالا، دو نوع کاغذی و رایانه‌ای تفاوت چندانی در محتوا ندارند و تنها در شیوه‌ی برگزاری آن‌ها تفاوت‌هایی وجود دارد. در آغاز، تافل به صورت کاغذی بود و داوطلبان، جواب پرسش‌ها را با مداد روی پاسخ‌نامه علامت می‌زدند. با پیشرفت فناوری، تافل

<sup>8</sup> International English Language Testing System/Service (IELTS)

<sup>9</sup> TOEFL

<sup>10</sup> Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

<sup>11</sup> proficiency level

<sup>12</sup> Paper Based Test (PBT)

<sup>13</sup> Computer Based Test (CBT)

<sup>14</sup> Internet Based Test (IBT)

رایانه‌ای هم رایج شد، اما امروزه تافل فقط به صورت‌های کاغذی و اینترنتی برگزار می‌شود. آزمون تافل نیز مانند آزمون آیلتس، نمره‌ی ردی یا قبولی ندارد و هر دانشگاه یا مؤسسه‌ای نمره‌ی خاص خودش را طلب می‌کند.

#### ۴-۳- آزمون مهارتی زبان عربی (ای‌ال‌پی‌تی)<sup>۱۵</sup>

"ای‌ال‌پی‌تی" را فرهنگستان عرب<sup>۱۶</sup> برگزار می‌کند و معیاری جهانی است برای سنجش سطوح مهارت دانشجویان در زبان عربی. این آزمون بیانگر مهارت (بسندگی)<sup>۱۷</sup> در پنج مهارت زبانی است: "درک شنیداری، درک خوانداری، ساختار"<sup>۱۸</sup>، نوشتن و صحبت کردن". ایجاد و توسعه‌ی "ای‌ال‌پی‌تی" به سال ۲۰۰۲ برمی‌گردد و از آن زمان، کارشناسان برجسته‌ی آموزش زبان عربی، با فرهنگستان عرب، برای تولید یک آزمون "پایا"<sup>۱۹</sup> و "روا"<sup>۲۰</sup> همکاری داشته‌اند. فواید داشتن چنین معیار جهانی برای سنجش مهارت در زبان عربی، عبارتند از:

- جایابی دقیق دانشجویان در سطوح مناسب در دوره‌های آموزش زبان عربی.
  - ارزیابی کارایی و تأثیرگذاری برنامه‌ها و دوره‌های زبان عربی.
  - ارزشیابی آزمون‌دهندگان و احتمال موفقیت آنان در برنامه‌های آموزش زبان یا دانشگاه‌های عربی.
  - آسان شدن پذیرش در برنامه‌های دانشگاهی‌ای که به حداقل سطح روانی<sup>۲۱</sup> در زبان عربی نیاز دارند.
  - این آزمون، مدرک داشتن روانی در زبان عربی را برای کارگران و کارمندانی که نیاز به ارائه‌ی چنین مدرک‌هایی به کارفرمایان فعلی یا آینده‌شان دارند، مهیا می‌کند.
- "ای‌ال‌پی‌تی"، به وسیله‌ی اتاق بازرگانی و صنعت اسلامی؛ یعنی آی‌سی‌سی‌آی<sup>۲۲</sup> (شامل ۲۲ کشور عرب زبان و ۳۴ کشور در آفریقا و خاور دور)، حمایت می‌شود<sup>۲۳</sup>.

<sup>15</sup> Arabic Language Proficiency Test (ALPT)

<sup>16</sup> Arab Academy

<sup>17</sup> proficiency

<sup>18</sup> structure

<sup>19</sup> reliable

<sup>20</sup> valid

<sup>21</sup> fluency

<sup>22</sup> Islamic Chamber of Commerce and Industry (ICCI)

<sup>23</sup> www.arabacademy.com

#### ۴-۴- آزمون مهارتی زبان ژاپنی (جی‌ال‌پی‌تی)<sup>۲۴</sup>

"جی‌ال‌پی‌تی"، یک آزمون استاندارد شده‌ی مرجع است که مهارت زبانی گویشوران غیر بومی‌زبان ژاپنی را ارزیابی می‌کند و در سال، دو بار در آسیای شرقی و یک بار در دیگر مناطق، برگزار می‌شود. "جی‌ال‌پی‌تی" اکنون پنج سطح دارد: سطح "N۵" پایین‌ترین سطح است و سطح "N۱" دشوارترین سطح. از سال ۱۹۸۴ تا ۲۰۰۹، این آزمون چهار سطح داشت که چهارمین آن، پایین‌ترین سطح و سطح یک، دشوارترین سطح بود، اما اکنون یک سطح جدید، بین سطح دو و سه قرار داده شده است و سطح "N۵"، با سطح چهار قدیمی منطبق است. تا سال ۲۰۰۳، این آزمون یکی از ملزومات خارجیانی بود که وارد دانشگاه‌های ژاپنی می‌شدند. از سال ۲۰۰۳، امتحان ورودی دانشگاه ژاپنی (ای‌جی‌یو)<sup>۲۵</sup>، برای دانشجویان بین‌المللی به‌وسیله‌ی بیشتر دانشگاه‌ها، برای این منظور به کار می‌رود. برخلاف "جی‌ال‌پی‌تی" که صرفاً یک آزمون چندگزینه‌ای است، "ای‌جی‌یو"، شامل بخش‌هایی است که آزمون‌دهنده را ملزم به نوشتن به زبان ژاپنی می‌کند. "جی‌ال‌پی‌تی" به‌وسیله‌ی وزارت آموزش ژاپن برگزار می‌شود. برای برگزاری این آزمون در بیرون از مرزهای ژاپن نیز با مؤسسات آموزشی یا کارگروه‌های مشخص شده برای این آزمون، همکاری می‌شود. "جی‌ال‌پی‌تی" نه‌تنها برای دانش زبانی ژاپنی، شامل واژگان (دایره‌لغات) و دستور زبان، اهمیت قائل می‌شود؛ بلکه برای دانش ارتباط عملی نیز جایگاهی خاص قائل است که این مهم با انجام دو بخش آزمون، به نام‌های "خواندن و گوش‌دادن" تحقق می‌یابد. با به کار بردن ترکیبی این بخش‌ها، توانش ارتباطی<sup>۲۶</sup> افراد در زبان ژاپنی، سنجیده می‌شود. این آزمون، فاقد بخش‌هایی برای سنجش مستقیم مهارت‌های نوشتن و صحبت کردن است.

#### ۵- مبانی نظری آمفا

آزمون مهارتی فارسی (آمفا)، تلاش دارد تا بر اساس نظریات و مفاهیم موجود در زبان‌شناسی زایشی و نیز مبانی نظری موجود در زمینه‌ی آزمون‌های زبان، که در کتاب‌های مختلف مطرح شده‌اند، به سنجش و ارزیابی مهارت زبانی فارسی‌آموزان بپردازد. در ادامه، با این مبانی بیشتر آشنا می‌شویم.

#### ۵-۱- مهارت‌های زبانی

فراگیری و یادگیری زبان می‌تواند در چهار زمینه باشد: کودکی که می‌تواند در سن کمتر از یک سالگی، صداهایی نامفهوم را با حنجره و دستگاه آوایی خود تولید کند، قدم در راه فراگیری زبان، از بعد

<sup>24</sup> Japanese Language Proficiency Test (JLPT)

<sup>25</sup> Examination for Japanese University (EJU)

<sup>26</sup> communicative competence



تولید گفتار می‌نهد. پس از آن که، با استفاده از قدرت شنوایی، به میزان کافی در معرفی آواها، واژه‌ها و جملات معنی‌دار که در زبان بزرگسالان وجود دارند، قرار می‌گیرد و آن‌ها را درک می‌کند، او نیز قادر می‌شود مانند آنان همان واژه‌ها و جملات معنی‌دار را ادا نماید. می‌توانیم این توانایی‌ها را که کودک به آن‌ها دست می‌یابد، در قالب دو مهارت زبانی؛ یعنی صحبت کردن (گفتار) و گوش دادن (شنیدار) بیان کنیم. دو مهارت دیگر زبانی نیز وجود دارند که آن‌ها می‌توانند پس از کسب دو مهارت پایه و اساسی گفتار و شنیدار، توسط کودک (انسان) فراگیری شوند؛ یعنی امکان دارد که فردی به زبانی صحبت کند و واژه‌ها و جملات آن زبان را که به وسیله‌ی دیگران تولید می‌شوند، بشنود و درک کند، اما قادر به نوشتن یا خواندن مطالب نوشته شده به آن زبان نباشد. پس ما با چهار مهارت اصلی زبانی مواجه هستیم: "گوش‌دادن (درک مطلب شنیداری)، صحبت کردن (تولید گفتار)، خواندن (درک مطلب نوشتاری) و نوشتن (تولید نوشتار)". البته، پژوهشگرانی نیز هستند که به مهارت پنجمی هم، در زبان قائل هستند و آن را فرهنگ‌آموزی نامیده‌اند (مانند چستن، ۱۹۸۸)، اما این مهارت در آزمون مورد نظر ما، یعنی آمفا، جایگاه جداگانه‌ای نخواهد داشت.

#### ۵-۲- آزمون مهارت (بسندگی)

آزمون مهارت، نوعی از آزمون‌های زبان است که کارکرد و هدف آن ارزشیابی پیشرفت<sup>۲۷</sup> است. جعفرپور در این باره می‌گوید: «آزمون بسندگی به منظور تعیین میزان توانایی آزمودنی در زبان به کار می‌رود. چنین آزمونی با نگرشی به گذشته و با هدف سنجش آن‌چه که تا زمان برگزاری آزمون فراگرفته شده، اعمال می‌شود و توجهی به شیوه‌ی زبان‌آموزی آزمودنی ندارد. بسندگی زبان، به آموزش در یک درس یا دوره محدود نمی‌شود؛ بلکه توصیفی است از آن‌چه که آزمودنی می‌تواند در زمان اجرای آزمون، انجام دهد. مثلاً نتیجه‌ی آزمون ترجمه‌ای از متون فنی، نشان می‌دهد که آزمودنی، توانایی ترجمه‌ی آن‌گونه متون را دارد و بس» (جعفرپور، ۱۳۷۵: ۱۵). آزمون‌های مهارت این را می‌سنجند که یک شخص، چه مقدار از یک زبان را یاد گرفته است و این آزمون‌ها به دنبال پاسخ به این سؤال هستند: "با این مقدار یادگیری، زبان‌آموز چه کاری می‌تواند انجام دهد؟" آزمون‌های مهارت، برای اندازه‌گیری توانایی افراد در یک زبان، بدون توجه به هر آموزشی که احیاناً آنان در زمینه‌ی آن زبان دیده‌اند، طراحی می‌شوند؛ بنابراین محتوای آن‌ها مبتنی بر محتوا یا اهداف دوره‌های زبانی‌ای که احیاناً آزمون‌دهندگان دیده‌اند، نیست؛ بلکه مبتنی بر تعریفی است از آن‌چه داوطلبان برای انجام دادن در زبان دارند، به این منظور که ماهر<sup>۲۸</sup> تلقی شوند (بیرجندی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰). آزمون‌های مهارت

<sup>27</sup> evaluation of attainment

<sup>28</sup> proficient

که برای اندازه‌گیری و سنجش توانایی زبانی کلی<sup>۲۹</sup> یادگیرندگان به کار می‌روند، برای سنجش سه مقوله‌ی زیر هستند:

الف) میزان دانش (آموخته‌های) یک یادگیرنده در طول تحصیلات زبانی خود

ب) میزان توانایی یادگیرنده در مهارت‌های اجزای زبان<sup>۳۰</sup>

ج) میزان توانایی یادگیرنده، در نشان دادن عملی دانش کاربرد زبان<sup>۳۱</sup> (فرهادی و دیگران، ۲۰۰۷)

در سنجش مهارت، توجهی به شیوه‌هایی که یادگیرنده از طریق آن‌ها زبان را آموخته است، نمی‌شود؛ بلکه تمرکز آن به "معین کردن میزان توانایی آزمون‌دهنده، در به کارگیری زبان، در زمان آزمون" است. بنابراین، چگونگی دستیابی آزمون‌دهنده به توانایی در زبان، برای آزمونگر اهمیت چندانی ندارد (همان‌جا). همچنین، یک آزمون مهارت، می‌تواند به‌عنوان یک آزمون جایابی (تعیین سطح)، برای تقسیم یادگیرندگان به سطوح مهارتی مشابه به کار رود و یا به‌عنوان یک آزمون گزینشی برای اطمینان از مهارت زبانی کافی یک شخص، به‌منظور آغاز یک دوره‌ی تحصیلی یا تصدّی یک حرفه یا شغل، مورد استفاده قرار گیرد (بریندلی، ۲۰۰۳). معروف‌ترین و شاخص‌ترین آزمون‌های مهارت، آزمون‌های "نافل و آیلتس" هستند که برای سنجش توانایی کلی انگلیسی‌موزان آموزان به کار می‌روند. آزمون مورد نظر این مقاله، یعنی آمفا، نیز یک آزمون مهارت است.

### ۵-۲-۱- آمفا، یک آزمون مهارت

آمفا، پیشینه‌ی آموزشی و نوع یادگیری آزمون‌دهنده و دوره‌های زبان‌آموزی و مواد تدریس شده را مدّ نظر قرار نمی‌دهد؛ یعنی، برخلاف آزمون‌های پیشرفت و یا انواع دیگر، آزمون‌های مهارت متکی به مواد و مطالب درسی و دوره‌های آموزشی خاص و معینی نیستند. این مسئله که آمفا به پیشینه‌ی آموزشی نمی‌پردازد، ضعف آن نیست؛ بلکه نقطه‌ی قوت آن و دارای پشتوانه‌ی نظری است؛ زیرا علاوه بر ارتقاء عمومیت و اعتبار آن، می‌تواند مقصد و هدفی برای آموزش و یادگیری باشد. یعنی برخلاف آزمون‌های دیگر که آزمون بر اساس مطالب آموزش داده شده طراحی می‌شود، در پی برگزاری و رسمی شدن آمفا، مطالب آموزشی و دوره‌های درسی می‌توانند برای موفقیت در آمفا طراحی شوند. به عبارتی دیگر، آمفا به یک عنصر جهت‌بخش و هدایت‌کننده‌ی دوره‌های آموزشی، تبدیل می‌شود که به پیشینه‌ی آزمون‌دهنده کاری ندارد، اما آزمون‌دهنده می‌تواند در راستای کسب نمره‌ی مناسب در آمفا، پیشینه‌ی آموزشی خاصی را دنبال کند. البته، این موضوع، مسئولیت آمفا را سنگین‌تر می‌کند؛ زیرا

<sup>29</sup> overall language ability

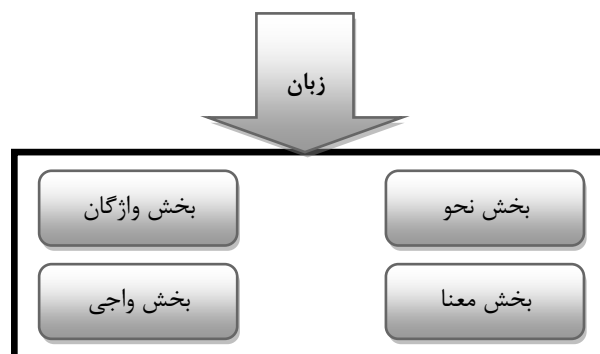
<sup>30</sup> language components

<sup>31</sup> knowledge of language use

آزمونی که درصدد جلب نظرات و جهت‌های آموزشی به سوی خود است، باید درحدهای باشد که آزمون‌دهنده‌ای که نمره‌ی عالی در آن کسب می‌کند، واقعاً در به کارگیری زبان فارسی در موقعیت‌های واقعی (در همه‌ی مهارت‌ها)، عالی باشد. بنابراین، تهیه و تدوین آمفا باید با دقت و سنجیدگی خاصی انجام شود. نکته‌ی دیگر آن‌که، به‌رغم بی‌توجهی آزمون مهارت به پیشینه‌ی تحصیلی آزمون‌دهندگان، قدر مسلم این است که افراد با پیشینه‌ی تحصیلی و یادگیری بهتر، نتایج بهتری نیز در آزمون کسب خواهند کرد.

### ۵-۳- آمفا، آزمون توانش‌ها (دانش‌ها) در پر تو مهارت‌ها

دبیر مقدم (۱۳۸۶) در معرفی مبانی دستور زایشی<sup>۳۲</sup> که توسط چامسکی مطرح شده است، یکی از مبانی این دستور را "باور داشتن به استقلال و جدا بودن بخش‌های تشکیل‌دهنده‌ی نظام زبان"، شامل بخش "نحو، بخش واژگان، بخش واجی و بخش معنا" عنوان می‌کند. او تصویر شماره‌ی ۱ را برای نشان دادن اجزای نظام زبان ارائه می‌دهد:



تصویر شماره ۱) اجزای نظام زبان

با بیان این نکته می‌خواهیم مسئله‌ی تمایز بین مهارت‌ها و توانش‌های زبانی را روشن نماییم؛ اگرچه در ابتدای کار، اصطلاحات "توانش زبانی"<sup>۳۳</sup> و "کنش زبانی"<sup>۳۴</sup> توسط چامسکی، درباره‌ی زبان کودک و زبان اول آموزی مطرح شد، مشخص است که یادگیرنده‌ی یک زبان دوم یا خارجی نیز در فرایند یادگیری نظام زبان دوم، مانند زبان اول آموزی کودک، می‌تواند با کنار هم گذاشتن و رشد دادن تسلط خود بر اجزای زبان (شامل نحو، واژگان، تلفظ و معنا)، یادگیری خود را تکمیل کند؛ البته ناگفته پیداست که ممکن است که یادگیرنده‌ی زبان دوم (خارجی)، برخی اجزای زبان را بیشتر و بهتر از اجزای

<sup>32</sup> generative grammar

<sup>33</sup> linguistic competence

<sup>34</sup> linguistic performance

دیگر بیاموزد و به کار برد؛ زیرا تفاوتی که بین اندوختن توانش زبانی در زبان اول و اندوختن توانش زبانی در زبان دوم (خارجی) وجود دارد، این است که برای فراگیری توانش زبانی در زبان اول، به هیچ‌گونه آموزش عمدی نیازی نیست و هر کودکی در دوران زبان‌آموزی، به طور طبیعی، برای درک و تولید جمله‌های زبان محیط خود، توانش زبانی کافی را کسب می‌کند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۶).

پس برخلاف فراگیری زبان اول، یادگیری اجزاء نظام زبان دوم (خارجی)، می‌تواند با شدت و ضعف‌هایی در میزان تبخّر و مهارت زبان‌آموز، در آن اجزاء همراه باشد.

مطابق با تمایز چامسکی میان توانش و کنش زبانی که درباره‌ی زبان‌آموزی کودک مطرح شده، «توانش، دانش نهفته و فعال نشده در ذهن است و فعال کردن آن برای تولید (توسط گوینده) یا ادراک (توسط شنونده)، مربوط به کنش است» (چامسکی، ۱۹۶۵ - نقل از دبیر مقدم، ۱۳۸۶). بنابراین، توانش به دانش زبانی بالقوه دلالت دارد و کنش، صورت بالفعل شده‌ی آن دانش است که متأثر از عوامل روان‌شناختی، فیزیولوژیکی، عصبی، ذهنی، اجتماعی- فرهنگی و امثال آن است (همان جا). طبق تمایز عنوان‌شده، میان توانش و کنش که در بالا ذکر کردیم، می‌توان این‌گونه گفت که مهارت‌های زبانی، شیوه‌ها و راه‌های بروز توانش زبانی و اجزای نظام زبان هستند؛ به دیگر سخن، اجزای نظام زبان، مواد زبانی‌ای هستند که از طریق کنش (مهارت‌های زبانی)، به عرصه‌ی ظهور می‌رسند. البته توانش و کنش زبانی بسیار درهم‌تنیده‌اند و ارتباطی دوطرفه بین آن‌ها برقرار است؛ زیرا توانش در صورتی ظهور پیدا خواهد کرد که کنش وجود داشته باشد و کنش نیز بدون اجزای توانش، اصلاً مفهومی نخواهد داشت.

با روشن شدن مفاهیم عنوان شده، می‌توان گفت که در زبان دوم / خارجی‌آموزی نیز یادگیرنده با داخل شدن در فرایند یادگیری، اجزای توانش و نظام زبان دوم / خارجی را به‌صورت آگاهانه و با آموزش دیدن (برخلاف زبان اول آموزی که ناآگاهانه است)، می‌آموزد و سپس در کنش‌های زبانی خود، آن اجزا را بروز می‌دهد. در واقع مهارت‌های زبانی جزء نظام زبان نیستند؛ بلکه آن‌ها ظرف‌هایی هستند که زبان‌آموز، در آن ظرف‌ها، اجزای زبان (دانش زبانی خود) را می‌ریزد و با دیگران به زبان دوم (خارجی) ارتباط برقرار می‌کند. ارتباط بین این دو مقوله نیز جالب است؛ گاهی ممکن است زبان‌آموز از دانش زبانی خوبی برخوردار باشد؛ (مثلاً، دایره‌لغات وسیعی داشته باشد، با دستورزبان به خوبی آشنا باشد، تلفظ واژه‌ها را به خوبی بداند) اما، زمانی که می‌خواهد مطلبی را بنویسد، نتواند انسجام خوبی میان مطالب برقرار کند و یا در هنگام صحبت کردن؛ دچار کمرویی، دستپاچگی و دیگر عواملی که کنش زبانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، شود. گاهی نیز ممکن است یک زبان‌آموز از مهارت‌های زبانی خوبی

برخوردار باشد؛ (مثلاً در هنگام صحبت کردن، اعتماد به نفس خوبی داشته باشد)، اما در صحبت‌های خود، واژه‌ها را به درستی تلفظ نکند و یا دایره‌لغات وسیعی نداشته باشد.

بنابر مطالب گفته شده، می‌توانیم توانش زبانی کلی زبان دوم فراگیران را به چند مقوله یا همان دانش‌های (توانش‌ها) جداگانه، تقسیم کنیم: "دایره‌لغات (بخش واژگان)، دستورزبان (بخش نحو) و تلفظ. البته در یادگیری سطح برتر یک زبان دوم/ خارجی، نمی‌شود تنها به این سه توانش اکتفا کرد؛ زیرا علاوه بر سه توانش ذکر شده، یادگیرنده باید بداند که کدام واژه، کدام تلفظ و حتی کدام گونه‌ی دستورزبان را در یک موقعیت خاص به کار برد؛ مثلاً باید بداند که در بافت‌های غیررسمی، چه واژه‌ها و یا چه نوع دستورزبانی مناسب‌ترند و یا کدام گونه‌ی تلفظی، در کدام بافت کاربرد دارد. پس این توانش نیز می‌تواند با عنوان "توانش کاربردشناختی"<sup>۳۵</sup>، جزء نظام زبان خارجی‌ای باشد که زبان‌آموز باید یاد بگیرد.

به اعتقاد این نگارندگان، آزمون‌هایی که توانش‌های ذکر شده را به صورت جداگانه از مهارت‌های زبانی می‌سنجند، تنها به سنجش میزان کمی آن‌ها می‌پردازند و کاری به شیوه‌ی کاربرد آن در کنش یا همان مهارت‌های زبانی، توسط زبان‌آموزان و نیز میزان تسلط آن‌ها در به کارگیری توانش‌ها در موقعیت واقعی کاربرد زبان ندارند؛ زیرا زمانی که یک زبان‌آموز تعدادی واژه‌ی زبان دوم (خارجی) را از بر کرده و در آزمون واژگان شرکت می‌کند، تنها با کمک حفظیات خود می‌تواند به سؤال‌های این آزمون پاسخ دهد، اما میزان آشنایی او با نحوه‌ی کاربرد واقعی واژه‌ها در بافت‌های رسمی یا غیررسمی (کاربردشناسی)، مورد سنجش و ارزیابی قرار نمی‌گیرد. همچنین با آزمون جداگانه‌ی تلفظ واژه‌های منفرد و منفصل از بافت، تنها به سنجش نحوه‌ی تلفظ واژه‌ها توسط زبان‌آموز در یک فضای تک‌کلمه‌ای و بدون قرار گرفتن در حالتی که واژه‌ها باید سریع، پی‌درپی و درون جمله تلفظ شوند، پرداخته می‌شود. در سنجش جداگانه‌ی دستورزبان نیز وضع به همین منوال است؛ به این دلیل که زبان‌آموز در یک فضای عاری از کاربرد واقعی زبان، تنها به سؤالاتی پاسخ می‌دهد که از پیش، پاسخ آن‌ها را در چارچوب درس دستورزبان خوانده است و هرچند به خوبی آن‌ها را پاسخ دهد، نمی‌تواند ملاک خوبی از توانایی او در کاربرد جمله‌های دستوری در گفتار یا نوشتار باشد. اکنون به بررسی نحوه‌ی آزمون هر کدام از توانش‌های زبانی ذکر شده در قالب مهارت‌های زبانی در آمفا می‌پردازیم.

### ۵-۳-۱- آزمون توانش تلفظ، در پرتو مهارت‌های صحبت کردن و گوش دادن

در صورت داشتن یک کل، می‌توانیم آن کل را به اجزایی تقسیم کنیم. ارتباط این سخن با بخش ذکر شده آن است که اگر توانش تلفظ به تنهایی و جدا از مهارت‌ها سنجیده شود، نمی‌توانیم به میزان

<sup>35</sup> pragmatic competence

تسلط کلیّ آزمون‌دهندگان در مهارت صحبت کردن برسیم، اما وقتی که مهارت صحبت کردن را مورد آزمون قرار می‌دهیم، می‌توانیم علاوه بر ارزیابی کلی‌نگر، به اجزای گفتار تولید شده توسط آزمون‌دهندگان نیز دسترسی داشته باشیم و از میزان تسلط آنان به تلفظ آواهای منفرد، تکیه‌ی واژه‌ها و خود واژه‌ها اطلاع پیدا کنیم.

در آزمون مهارت صحبت کردن آمفا، علاوه بر این که می‌توانیم مسائل بلاغی(از قبیل انسجام در گفتار، حاشیه نرفتن، واضح و شمرده صحبت کردن و ...) را ارزیابی کنیم، می‌توانیم میزان تسلط آزمون‌دهنده بر تلفظ جداگانه‌ی واژه‌ها را نیز بررسی کنیم که البته در صورت ضعف آزمون‌دهنده در تلفظ جداگانه‌ی واژه‌ها، به همان میزان تفهیم و تفاهم بین آزمون‌دهنده و آزمونگر نیز افت خواهد کرد.

می‌توان از میزان تسلط افراد بر تلفظ واژه‌ها، از طریق آزمون مهارت گوش‌دادن آگاهی پیدا کرد. آزمون‌دهنده در صورتی می‌تواند در آزمون گوش‌دادن موفق باشد که تلفظ صحیح واژه‌هایی که از نوار صوتی پخش می‌شوند را بداند. در غیر این صورت، ممکن است واژه‌ای را بشنود که با صورت مکتوب آن آشناست، اما تلفظ صحیح آن را نمی‌داند و یا صورت ملفوظ اشتباهی را در ذهن خود داشته باشد و همین باعث شود که نتواند واژه و متعاقباً، جمله‌ی بیان شده را درک نماید. در موقعیت‌های آموزش زبان انگلیسی، به مراتب مشاهده کرده‌ایم که چنین اتفاقی روی می‌دهد؛ مثلاً به یک زبان‌آموز گفته می‌شود که:

Please describe your regular schedule  
/pliiz diskṛāyb your regyulər skəjuəl/

اما او متوجه نمی‌شود که چه چیزی را باید شرح دهد؛ زیرا تلفظی که از واژه‌ی /regular/ در ذهن او وجود دارد، /regoolār/ است و او با این که صورت مکتوب آن را می‌شناسد و حتی معنی لفظ را می‌داند، چون تلفظ اشتباهی از آن واژه در ذهنش نقش بسته است، نمی‌تواند بفهمد که همان واژه، مدّ نظر پرسشگر است. همچنین، با این که شاید بارها واژه‌ی /schedule/ را دیده، اما چون به تلفظ آن توجهی نکرده است، اصلاً متوجه نمی‌شود که منظور پرسش‌کننده از این صورت ملفوظ، کدام واژه است. بنابراین در آمفا نیز آزمون‌دهنده باید از تلفظ خوبی برخوردار باشد تا بتواند در آزمون مهارت گوش‌دادن، متن شنیداری را به خوبی درک کند و به دلیل عدم آشنایی با تلفظ صحیح واژه‌ها، از متن شنیداری عقب نیفتد و بتواند به سؤال‌ها پاسخ دهد.

در آزمون صحبت کردن نیز اهمیت تلفظ خوب دوچندان می‌شود؛ به این دلیل که، آزمون‌دهنده، هم باید خودش به درستی واژه‌ها را تلفظ کند و هم صورت‌های آوایی‌ای که از واژه‌ها در ذهن دارد،

صورت‌های درستی باشند تا به خوبی صحبت‌های مصاحبه‌کننده را متوجه شود و تلفظ‌های مصاحبه‌کننده با صورت‌های آوایی نقش بسته در ذهن آزمون‌دهنده کاملاً تطبیق یابند و خللی در تفهیم و تفاهم صورت نگیرد. البته، علاوه بر آزمون مهارت نوشتن که توانش املا(دیکته)، به‌طور کامل سنجیده می‌شود، در مهارت خواندن و گوش‌دادن نیز می‌توان به این سنجش رسید؛ زیرا در برخی سؤالات این مهارت‌ها در آمفا، آزمون‌دهنده باید یک یا دو واژه را به‌عنوان پاسخ، در پاسخنامه یادداشت کند و آن‌جا است که می‌توان دریافت، او با هجی کردن صحیح واژه‌ها چقدر آشنایی دارد. بنابراین، توانش تلفظی آزمون‌دهنده هر قدر قوی‌تر باشد، مراحل پردازش زبانی نیز در ذهن او سریع‌تر انجام خواهد شد و از آزمون، موفق‌تر و سربلندتر بیرون خواهد آمد.

### ۵-۳-۲- آزمون توانش کاربردشناختی، در پرتو مهارت‌های چهارگانه

توانش کاربردشناختی را نیز می‌توان در قالب آزمون‌های مهارت‌های چهارگانه سنجید. به‌عنوان مثال، در آزمون مهارت نوشتن در آمفا، از زبان‌آموز خواسته می‌شود که خطاب به یک فرد معین که موقعیت و جایگاه اجتماعی و یا اداری او شرح داده شده است، یک نامه بنویسد و یا درباره‌ی یک موضوع مطرح شده، متنی بنویسد. طبیعی است که در حالت اول، آزمون‌دهنده باید آگاهی داشته باشد که با مخاطب مورد نظر، چگونه صحبت کند و از چه نوع نحوه‌ی بیان، اصطلاحات و الگوهای کلامی بهره‌برد تا متناسب با شأن و جایگاه توضیح داده شده‌ی مخاطب در سؤال باشد؛ به‌طور مثال آگاهی داشته باشد که اگر از او خواسته می‌شود برای یک دوست صمیمی نامه بنویسد، باید از اصطلاحات و عبارات نزدیک به محاوره، که صمیمیت را می‌رساند استفاده کند و سعی کند که نامه‌ی او به یک نامه‌ی خشک و رسمی تبدیل نشود. همچنین اگر قرار است برای رئیس اداره‌ی پلیس، نامه بنویسد، از این آگاهی برخوردار باشد که باید از کلمات، اصطلاحات و عبارات رسمی‌تر بهره‌برد و بداند که بار معنایی و کاربردشناختی هر کدام از آن‌ها چیست و ممکن است چگونه تعبیر شوند.

#### مثال

##### نامه‌ی غیررسمی برای یک دوست صمیمی:

...خیلی دوست دارم، دوباره تو را(ر) ببینم. دلم لک زده برای دیدنت، همیشه منتظر دیدارت می‌مونم و...

##### نامه‌ی رسمی برای رئیس یک اداره:

... بنده بسیار مشتاق دیدار شما هستم؛ بنابراین بی‌صبرانه منتظر تشریف‌فرمایی شما هستم تا بتوانم دوباره شما را از نزدیک ببینم.

آشنا بودن با اصطلاحات<sup>۳۶</sup> و ضرب‌المثل‌ها و اطلاع داشتن از شرایط و مصداق‌های کاربرد آن‌ها نیز یکی از مواردی است که می‌تواند در مقوله‌ی بروز و ظهور دانش کاربردشناختی آزمون‌دهنده در آزمون مهارت‌های "نوشتن و صحبت کردن"، مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد.

### ۵-۳-۳- آزمون توانش دستورزبان در پرتو مهارت‌های چهارگانه

بی‌شک، یکی از بازنمایی‌های توانش دستورزبان، در آزمون‌های دو مهارت تولیدی "نوشتن و صحبت کردن" درآمفا خواهد بود. کسی که به یک زبان دوم (خارجی) می‌نویسد، باید بتواند نوشته‌ی خود را از اشتباهات دستوری میرا کند و تمام نکات مربوط به دستورزبان را رعایت نماید. در صحبت کردن نیز برای آن که تفهیم و تفاهم بین آزمون‌دهنده و آزمونگر برقرار شود، آزمون‌دهنده، باید جمله‌های دستوری و معناداری را تولید کند که از حداقل میزان دقت دستوری، برخوردار باشند.

در آزمون‌هایی که پیرو روش‌های سنتی آموزش زبان هستند، دستورزبان به‌عنوان یکی از اجزای جداگانه‌ی آزمون و خارج از بافت کاربردی مورد سنجش قرار می‌گیرد، اما در آزمون‌هایی مانند آمفا، به این بخش به صورت جزئی از محصول تولید شده در صحبت کردن و نوشتن (گفتار و نوشتار) توجه می‌کنند و در واقع، وضعیتی متناقض<sup>۳۷</sup> می‌یابد. از لحاظ صوری و ظاهری، آزمون جداگانه‌ی دستورزبان برگزار نمی‌شود، گویا دستورزبان اهمیتی ندارد، اما با نگاهی عمیق‌تر به مسئله درمی‌یابیم که دانش و توانش دستورزبان، که در نزد آزمون‌دهنده وجود دارد، در بطن تمام مهارت‌های مورد آزمون، اهمیتی کلیدی و کاربردی دارد؛ به روایت دیگر، هیچ آزمون‌دهنده‌ای نمی‌تواند برای آن که گفتار و نوشتاری، منسجم و قابل فهم داشته باشد، دستورزبان را نادیده بگیرد. بنابراین در ارزشیابی تولیدات نوشتاری و گفتاری آزمون‌دهندگان، یکی از زیربخش‌های مهمی که مد نظر قرار داده خواهد شد، رعایت نکات مربوط به دستورزبان است.

این نگرش در شیوه‌ی آزمون دستورزبان، برگرفته از زندگی واقعی و تعاملات گفتاری روزمره است که در جوامع زبانی رخ می‌دهند. در یک موقعیت واقعی صحبت کردن در زندگی واقعی، گویشوران شاید هیچ‌گاه ندانند که کدام یک از اجزای جمله، صفت و یا کدام یک، قید و ... هستند، اما به راحتی در گفتار خود این مسائل را رعایت می‌کنند و جملاتی دستوری به وجود می‌آورند که با کنار هم گذاشتن مجموعه‌ی جمله‌های تولیدی گویشوران، می‌بینیم که همه‌ی آن‌ها از دستورزبان واحد، پیروی می‌کنند؛ اگرچه به ظاهر، غیر از افراد متخصص، کمتر گویشوری از مباحث دستوری دقیق، اطلاع دارد، ولی همه‌ی گویشوران در صورت شنیدن یا خواندن یک جمله‌ی نادستوری، بلافاصله دچار تعجب می‌شوند و

<sup>36</sup> idioms

<sup>37</sup> paradoxical



یا واکنش نشان می‌دهند. این قضیه، همان تناقض بی‌اهمیتی ظاهری در اوج اهمیت کلیدی و درونی است.

در آزمون مهارت‌های خواندن و گوش‌دادن نیز، دستورزبان اهمیت دارد، اما در این‌جا اهمیت دستورزبان، از نوع اهمیت تولیدی نیست؛ بلکه از نوع اهمیت ادراکی است. به این معنی که هر چه خواننده‌ی یک متن خواننداری یا شنونده‌ی یک متن شنیداری بیشتر بر دستورزبان مسلط باشند، متون خواننداری و شنیداری را بهتر درک می‌کنند و در فرایند پردازش متون، کمتر دچار مکث، وقفه و اختلال می‌شوند و در نتیجه می‌توانند سریع‌تر به سؤال‌های آزمون پاسخ دهند. گاهی نیز یک متن، برخلاف سادگی واژگانی‌اش برای یک آزمون‌دهنده دشوار می‌نماید؛ یعنی مشاهده می‌کنیم که آزمون‌دهنده متنی را پیش رو دارد که معنی تک‌تک واژه‌هایش را می‌داند، اما در فهم آن متن با سختی رو به رو می‌شود. این پدیده می‌تواند ناشی از پیچیدگی‌های دستوری متن باشد که نویسنده‌ی متن، ایجاد کرده است (البته اگر ناشی از گنگ‌نویسی و مبهم‌نویسی نباشد!).

#### ۵-۳-۴- آزمون توانش دایره‌لغات، در پرتو مهارت‌های چهارگانه

جمله‌ی معروفی وجود دارد که بسیاری از زبان‌آموزان می‌گویند: "هرچه لغت بیشتری بلد باشی، در آزمون زبان کار راحت‌تری داری."؛ اگرچه، این جمله اهمیت داشتن دایره‌ی واژگانی وسیع را نزد زبان‌آموزان می‌رساند، گویای تمام ملزومات زبان‌آموزی و نیز برآمدن از عهده‌ی آزمون‌های زبان نیست؛ زیرا همان‌گونه که در مباحث قبلی گفتیم، توانش‌های (دانش‌ها) دیگری نیز در آزمون‌های زبان تأثیر دارند. البته باید به نوع آزمون و اهداف زبان‌آموزی نیز توجه کرد. در آزمون‌های سنتی، همین دانش دایره‌لغات وسیع و دانش دستورزبان، بیشترین کمک را به آزمون‌دهنده می‌کند، ولی در آزمون مهارت، مانند آمفا، عملکرد و بسندگی آزمون‌دهنده، تنها منوط به این دو دانش نیست؛ زیرا آزمونی که داشتن دایره‌ی واژگانی وسیع می‌تواند نقش مهمی در آن داشته باشد، آزمون مهارت خواندن است. در آمفا، توانایی (دانش) دایره‌لغات، به‌طور جداگانه مورد آزمون واقع نمی‌شود، اما در هر چهار آزمون مهارت‌های مورد نظر، این دانش اهمیت خاص خود را دارد.

در آزمون خواندن، آزمون‌دهنده هر چه معنی واژه‌های بیشتری را بداند یا به عبارتی هرچه تعداد واژه‌های ناآشنا و بیگانه در متن برای او کمتر باشد، سرعت و راحتی بیشتری در خواندن و پردازش متن خواننداری خواهد داشت و در نتیجه، به خوبی به سؤال‌ها پاسخ می‌دهد و از نمره‌ی آزمونی بهتری برخوردار می‌شود.

دومین آزمونی که داشتن دایره‌لغات وسیع می‌تواند در آن اهمیت داشته باشد، آزمون تولیدی صحبت‌کردن است که آزمون‌دهنده سعی می‌کند برای مفاهیمی که در ذهن دارد و می‌خواهد بیان

کند، معادل‌های واژگانی مناسب بیاید و با برخورداری از دایره‌ی واژگانی پربار خود، آزمونگر را تحت تأثیر قرار دهد. ضمن این که یکی از مؤلفه‌های مورد ارزشیابی در مهارت صحبت کردن، برخورداری از دایره‌ی واژگانی خوب است.

نظیر این شرایط، در آزمون مهارت نوشتن نیز وجود دارد. این مهارت، یک مهارت تولیدی است و آزمون‌دهنده باید برای مفاهیم ذهنی خود واژه‌های مناسبی بیاید و آن‌ها را بر روی صفحه‌ی کاغذ بیاورد. در مجموع، بیشترین وقفه‌ای که در آزمون‌های تولیدی نوشتن و صحبت کردن روی می‌دهد، زمانی است که آزمون‌دهنده به دنبال یافتن واژه‌هایی است که نیاز دارد؛ زیرا با یک دست‌ورزبان ساده و نه‌چندان پیچیده نیز می‌توان یک جمله را نوشت، اما بدون دانستن واژه‌ی مورد نیاز، نمی‌توان جمله را تکمیل کرد؛ البته نویسنده یا گوینده می‌تواند زمانی که واژه‌ای را نمی‌یابد، آن را با واژه‌هایی که بلد است، شرح دهد، اما این باعث اطناب و درازگویی و درازنویسی می‌شود و آزمونگر نیز متوجه ضعیف بودن دایره‌ی واژگانی آزمون‌دهنده می‌شود؛ مثلاً به جای این که بگوید (بنویسد): "من به راحتی از عهده‌ی کارهای طاقت‌فرسا برمی‌آیم"، چون با معنی برخی واژه‌ها در زبان فارسی آشنا نیست، می‌گوید (می‌نویسد): "من کارهایی که خسته‌کننده هستند را خیلی خوب انجام می‌دهم".

در آزمون گوش‌دادن نیز، بیشترین شکایت آزمون‌دهندگان از سریع صحبت کردن افراد در متن شنیداری است؛ درحالی که در صورت برخورداری آن‌ها از دایره‌ی واژگانی گسترده و آشنایی با تلفظ صحیح واژه‌ها (که قبلاً بحث شد)، متوجه خواهند شد که آن افراد چندان هم سریع صحبت نمی‌کنند؛ بلکه عواملی وجود دارند که باعث می‌شوند آزمون‌دهندگان در پردازش متن شنیداری دچار مکث و وقفه شوند و در نتیجه تمرکزشان مختل شود و رشته‌ی کلام را از دست بدهند. یکی از این عوامل، دایره‌ی واژگانی ضعیف است که باعث می‌شود آزمون‌دهنده از دنبال نمودن سیر عادی متن شنیداری در حال پخش، جا بماند.

## ۶- کلیات آزمون مهارتی فارسی (آمفا)

با توجه به مبانی نظری گفته شده، نگارندگان این مقاله، چهارچوب و کلیات یک آزمون بسندگی (مهارت)، برای زبان فارسی را عنوان می‌کنند. از آن‌جا که بررسی جزئیات و ریزه‌کاری‌های این آزمون، مجال گسترده‌تر را می‌طلبد و از گنجایش این مقاله خارج است، پرداختن به مسائل جزئی را به مقاله‌های بعدی موکول می‌کنیم و در این جا فقط این آزمون را به صورت کلی و اجمالی معرفی می‌کنیم.

### • بخش‌های آمفا

این آزمون چهار بخش دارد که به ترتیب اجرا در آزمون، عبارت است از:

#### بخش اول: آزمون مهارت گوش دادن

در این آزمون که باید با دقت بسیار بالایی طراحی شود، دو یا چند مکالمه که بر روی نوار (کاست) و یا لوح فشرده (سی دی) ضبط شده‌اند، برای داوطلبان پخش می‌شود و آنان با گوش دادن به متن شنیداری، در برگه‌ای که پیش رو دارند (پاسخ‌نامه)، به سوال‌های مطرح شده پاسخ می‌دهند. سوال‌ها می‌توانند چند گزینه‌ای، پر کردن جای خالی با اسم، عدد، صفت، قید و نظایر آن‌ها باشد.

#### بخش دوم: آزمون مهارت خواندن

برای سنجش مهارت خواندن، متون مناسب علمی و دانشگاهی (در زمینه‌های مختلف)، انتخاب و یا تدوین شده‌اند و آزمون‌دهندگان پس از خواندن متون مورد نظر به سوال‌های طرح شده پاسخ می‌دهند. پرسش‌ها در این مهارت می‌توانند چند گزینه‌ای، درست یا نادرست و پر کردن جای خالی با دو یا سه کلمه باشند. البته فهم متون انتخابی به صورتی نیست که مستلزم داشتن دانش در یک زمینه و یا آشنایی با رشته‌ی خاصی باشد.

#### بخش سوم: آزمون مهارت نوشتن

این آزمون می‌تواند در برگیرنده‌ی نوشتن یک متن با حدود مشخص و یا ارائه‌ی گزارشی از یک نمودار و یا جدول داده‌ها باشد. آزمون نوشتن نیز درباره‌ی موضوعی نیست که مستلزم داشتن دانش خاصی در یک رشته‌ی دانشگاهی یا غیر دانشگاهی باشد؛ بلکه توانایی نوشتن جمله‌های دستوری، منسجم و ایجاد یک متن مناسب و قابل قبول (از لحاظ دایره‌لغات و کاربردشناسی)، مورد سنجش واقع می‌شود.

#### بخش چهارم: آزمون مهارت صحبت کردن

این آزمون که می‌توان آن را در روزی جداگانه برگزار کرد، آزمونی است که بیشترین تمرکز و خلاقیت را طلب می‌کند؛ به این دلیل که، آزمون‌دهنده باید در طول یک زمان کوتاه (۱۰-۱۵ دقیقه)، به سوالاتی که از او پرسیده می‌شود پاسخ دهد و جملاتی بگوید که دستوری و معنادار باشند. استفاده از امکانات زبانی مختلف، داشتن دایره‌لغات پربار و توانایی در دادن پاسخ مرتبط با سؤال (که نشان دهنده‌ی فهم سؤال است)، می‌تواند ملاک‌های ارزشیابی در آزمون مهارت صحبت کردن باشد.

## ۷- نتیجه‌گیری

آنچه در برگزاری آمفا مهم است، این است که این آزمون در آغاز، باید به صورت متمرکز برگزار شود. منظور از متمرکز این است که آمفا، در هر کجای ایران یا دنیا که برگزار می‌شود، باید یک متولی واحد داشته باشد. این متولی می‌تواند دبیرخانه‌ی شورای گسترش زبان فارسی یا دبیرخانه‌ی شورای دانشجویان غیرایرانی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و یا یکی از دانشگاه‌های معتبر کشور باشد. جزئیات برگزاری این آزمون، از تهیه و تدوین متون و سوال‌ها گرفته تا شیوه‌ی برگزاری و ارزشیابی، باید مورد بررسی دقیق قرار گیرد و این کار، مستلزم وجود نهادی مخصوص است که با کار گروهی و بررسی‌های علمی، آماری و اصولی، تمام نکات مربوط به این آزمون را بررسی و اجرا کند. از جمله فواید، کاربردها و پیامدهایی که می‌توان برای آزمون آمفا و نتیجه‌ی حاصل از آن در قالب یک مدرک و کارنامه‌ی رسمی معتبر برشمرد، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

- الف) آگاهی داوطلبان از میزان مهارت خودشان، در مهارت‌های زبانی چهارگانه در زبان فارسی
- ب) آگاهی استادان از وضعیت زبانی دانشجویان غیرایرانی و طرح‌ریزی شیوه‌های تدریس متناسب با مهارت زبانی آنان
- ج) اثربخشی منابع مالی دولت، با جلوگیری از پذیرش افرادی که ممکن است به دلیل سطح پایین مهارت زبانی‌شان در کلاس‌های درس، کارایی لازم را نداشته باشند.
- د) دستیابی به یک آزمون معتبر و رسمی برای سنجش میزان مهارت زبانی خارجی‌ان، به‌ویژه برای کسانی که در کشورهای دیگر مشغول یادگیری زبان فارسی هستند. آنان می‌توانند با استناد به نمره‌ی خود در این آزمون، یک معیار مناسب برای میزان تسلط و مهارت خود در زبان فارسی داشته باشند و آن را به عنوان سندی معتبر برای توانایی‌شان در زبان فارسی و حتی تدریس این زبان به هموطنان خود به حساب آورند.
- و) جهت‌دهی و جهت‌بخشی به مراکز آموزش زبان فارسی به صورتی که آنان بتوانند آموزش را در مراکز خود به این سمت سوق دهند که فارسی‌آموزان آنان در آمفا، نتایج خوبی کسب کنند.

### کتاب‌نامه:

- جعفرپور، عبدالجواد. ۱۳۷۵. *مقدمه‌ای بر آزمون‌شناسی زبان*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- چستن، کنت. ۱۳۸۶. *گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم*. ترجمه محمود نورمحمدی. تهران: رهنما.
- موسوی، ثریا. ۱۳۷۹. *بررسی راهکارهای نظری آزمون‌های بسندگی و تهیه یک آزمون بسندگی استاندارد زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان*. رساله کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. دانشگاه شیراز.
- دبیرمقدم، محمد. ۱۳۸۶. *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: سمت.
- مشکوه‌الدینی، مهدی. ۱۳۸۶. *سیر زبان‌شناسی*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
  
- Birjandi, P. and P. Mosallanejad. 2010. *An Overview of Testing and Assessment*. Esfahan: Sepahan Publication.
- Terry, M. and J. Wilson. 2004. *Focus on Academic Skills for IELTS*. England: Pearson Education Limited.
- Jakeman, V. and Clare McDowell. 2005. *IELTS Practice Tests*. Longman Press.
- Farhady, H., A. Jafarpur, and P. Birjandi. 2007. *Testing Language Skills: from Theory to Practice*. Tehran: SAMT.
- Brindley, G. 2003. "Classroom-based Assessment". In D. Nunan(ed.) *Practical English Language Teaching*. US: McGraw-Hill.

پیوست

آزمون مهارتی فارسی

## متن شماره‌ی سه

### هوش ماشینی، هوش انسانی!

### کدام یک برنده است؟

#### مقدمه

زمانی نه‌چندان دور، بسیاری از اختراعات و ابتکارات در جهان، رویایی بیش نبودند، اما حالا از رادیو و تلویزیون گرفته تا ماشین‌های پیچیده‌ای، همانند رایانه (کامپیوتر)، و در نهایت، اسباب‌بازی‌های پیشرفته همانند آدم‌واره‌ها (ربات‌ها)، که با حرکات کند خود از انسان‌ها تقلید می‌کنند و یا دستورات سازنده‌ی خود را همانند حرکات کارتونی انجام می‌دهند، انسان را به‌سوی سرگرمی‌های تازه و پیشرفت‌های علمی سودمند، بخصوص در علوم پزشکی و علوم فضایی و خدماتی، نوید می‌دهند؛ اما، رویاهای انسان تمام‌شدنی نیست. شاید در آینده مغز انسان به دلیل تحولاتی بتواند به اختراعات و ابتکارات بسیار بزرگی دست یابد. ساخت ریزماشین‌ها و یا ماشین‌های غول‌پیکر که برای رفاه و سلامتی انسان ساخته می‌شوند، بویژه در پزشکی، چنان سودمند و مهم است که انسان را به دوران جدیدی از زندگی رهنمون خواهد کرد. البته هوش مصنوعی هم که از هوش انسان زاده شده است به‌عنوان کمک‌کننده‌ی هوش انسانی، در خدمت انسان، در این مسیر پیشرفت ما را یاری خواهد کرد، اما تبدیل به خود انسان نخواهد شد.

۱ واژه‌ی هوش مصنوعی که امروزه بیشتر در بعضی از رسانه‌ها، از جمله ارائه‌دهندگان ابزارآلات رباتیک مطرح می‌شود، چندان با اصول فلسفه و منطق سازگار نیست. خُب! اگر ماشینی بتواند با دستورات یک انسان هوشمند کارهایی را انجام دهد و یا تقلید نماید، دیگر نمی‌توان آنرا هوش نامید. شاید بهتر باشد این را یک نوع عملیات برنامه‌ریزی شده‌ی خودکار بنامیم؛ چون، هوش نمی‌تواند مصنوعی باشد. هوش انسان، دارای نوعی هوشمندی خاص است که فقط به همراه انسان مفهوم پیدا می‌کند؛ یک نوع حس و تفکر پویا که مرتبط به جسم انسانی است و روحی که پیوسته در مسیر تغییر و تجربه پیش می‌رود.

۲ ابزاری که به عناوین گوناگون ساخته می‌شوند و به وسیله‌ی نرم‌افزارهایی نوشته شده توسط انسان، می‌توانند کارهایی را انجام دهند و یا یک ابزار مکانیکی را به حرکت درآورند، نمی‌توانند دارای هوش باشند. هوش بدون عاطفه یا تفکر و وجدان، نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد. ما نمی‌توانیم به یک تکه آهن، هوش تزریق کنیم؛ ولی، از طریق برنامه‌ریزی، این امکان وجود دارد که آن را به یک حرکت مکرر وادار کنیم و این نتیجه‌ی فکر انسان است. چیزی که متفکر نیست، نمی‌تواند هوشمند باشد. در آینده، به صورت مداوم، ابزارهایی از این نوع، با کاربردهای گوناگون، که بیشتر در زبان‌های رایانه‌ای (کامپیوتری)، به عنوان هوش مصنوعی نوشته شده‌اند؛ همچون، اسباب‌بازی‌های پیشرفته، روانه‌ی بازار خواهند شد. این برنامه‌ها از طریق یک تبدیل‌کننده، بدون این که فعل و انفعالاتی شیمیایی در آن انجام بگیرد، کار می‌کنند و بعد از اتمام کارهای مکانیکی لازم، سرانجام توسط متصدی‌شان، کلید خاموش آن‌ها زده می‌شود؛ در حالی که، هوش انسان با آن همه فعل و انفعالات زیستی-شیمیایی و واکنش‌های جسمی و روحی که از خود نشان می‌دهد، با هیچ کلیدی خاموش‌شدنی نیست. اصولاً هوش انسان همیشه در حال تکاپو و فعالیت است. در واقع، انسان با ایجاد هوش‌های ساختگی، تلاش می‌کند که رقیبی برای خود اختراع کند. شاید در آینده این اختراعات حالت جدی‌تری به خود بگیرند؛ به طوری که، امروزه نیز در بیشتر صنایع و رشته‌های علمی استفاده می‌شوند. در حال حاضر، استفاده از ربات‌ها، بیشتر به صورت تفننی (سرگرمی) است که البته، به صورت مفید هم از آن‌ها استفاده‌هایی می‌شود.

۳ بدن انسان، از جنس مواد ساخته شده در ماشین‌های خودکار نیست؛ هر قسمتی از بدن او از سلول‌های مخصوص به خود ساخته شده‌اند که هر کدام از آن‌ها، از ویتامین‌های مخصوص به خود تغذیه می‌کنند و به وسیله‌ی رشته‌های عصبی مخصوصی که در مغز انسان وجود دارد، مُدام به احساسات و رویدادهای گوناگون در تمام نقاط بدن جواب می‌دهند. این احساسات گاهی به وسیله‌ی افزایش و کاهش مواد خاصی در مغز، تغییر می‌یابند. احساس خشم، خوشحالی، ترس و افسردگی چیزهایی هستند که از طریق مغز، بر بدن انسان اعمال می‌شوند؛ اما، مسئله‌ای که جای تعجب دارد، آن است که این دستورات از طرف خود ما اعمال می‌شوند، حال این که برنامه‌های نوشته شده در رایانه (کامپیوتر)، چگونه این کار را خواهند کرد سؤال برانگیز است. شکست انسان در یک بازی رایانه‌ای (کامپیوتری)، دلیل برتری آن ماشین یا نرم‌افزار نیست.

بسیاری از این نرم‌افزارهای مشهور، به صورت گروهی، از طرف زبده‌ترین افراد نوشته می‌شود و منطقی است که احتمال مغلوب شدن یک نفر در برابر فکر چند نفر وجود داشته باشد. در این‌جا، این موضوع منطقی به نظر می‌رسد که بگوییم انسان در این بازی، درگیر یک گرفتاری و یا یک مسئله‌ی مادی یا عاطفی است که نمی‌تواند برای آن راه‌حلی پیدا کند؛ در واقع، او در این بازی، با افکار خود بازی می‌کند؛ افکاری که خودش ساخته و پرداخته است و این همان هوش انسانی است که آن را "هوش مصنوعی" می‌گویند. احتمال دارد در آینده، امکان ساخت یک نوع مغز مصنوعی فراهم شود، اما این مغز ماشینی، بی‌شعور (بدون آگاهی و درک) است و به وسیله‌ی خود انسان اداره خواهد شد. چیزی که عاری از روح، عاطفه و احساس انسانی باشد، نمی‌توان آن را هوش نامید و انتقال کامل هوش انسانی نیز به یک آدم‌واره (ربات)، به هیچ وجه امکان‌پذیر نیست.

۴ امروزه برنامه‌های زیادی به عنوان مترجم متون زبان‌های خارجی، به بازار نرم‌افزار سرازیر شده‌اند. عده‌ای از آن‌ها به عنوان لغت‌نامه هستند که کم و بیش می‌توان از آن‌ها استفاده کرد؛ از جمله مشهورترین آن‌ها بایبلون است که تقریباً اشتباهات کمتری نسبت به دیگر لغت‌نامه‌ها در آن وجود دارد، اما دقت چندانی برای ترجمه متون ندارد؛ زیرا، در معنای لغت‌ها و املاهای آن‌ها چندان دقتی به کار نرفته و غلط‌های املائی فراوانی، خصوصاً در تلفظ لغات و واژه‌هایی که نیاز به برخی علائم بر روی حروف در بعضی زبان‌ها دارند، در آن دیده می‌شود. بعلاوه، سیل فرهنگ‌های دوزبانه و چندزبانه به سوی رایانه‌ها سرازیر شده است که بعضی از آن‌ها، از یک اطلاعات مشترک کپی شده و به نام‌های گوناگون، به بازار روانه شده‌اند و بیشتر آن‌ها پر از غلط‌های نوشتاری هستند؛ حتی گاهی معنای آن‌ها نیز با همدیگر تطابق ندارد و استفاده‌کننده نیز به دلیل ناآشنایی با معنای کلمات، در ترجمه‌ی خود گرفتار اشتباهات فراوانی می‌شود؛ مثلاً، بعضی از این شرکت‌ها، نرم‌افزارهایی به عنوان مترجم متن، به بازار ارائه داده‌اند که فرد در معنای ترجمه‌ی متون آن‌ها به یک زبان دیگر، سردرگم می‌شود؛ در نتیجه، باید گفت این نرم‌افزارها، قابل اعتماد نیستند و نیاز به ترجمه‌ی مجدد با هوش انسانی دارند. البته لغت‌نامه‌های الکترونیکی دیگری هم هستند که خود مؤلفان فرهنگ‌ها، به همراه کتاب‌های خود ارائه می‌دهند و از دقت خوبی برخوردار هستند؛ البته، این مترادف‌نویسی الکترونیکی، هیچ ربطی به مقوله‌ی هوش مصنوعی ندارد.



### سؤالات ۲۸-۳۴

یکی از گزینه‌های زیر را به هر جمله اختصاص دهید:

بله: اگر جمله با دیدگاه نویسنده انطباق دارد.

خیر: اگر جمله با دیدگاه نویسنده، در تضاد است.

- ۲۸- هوش مصنوعی می‌تواند روزی جایگزین مغز انسان شود.
- ۲۹- در اصطلاح "هوش مصنوعی"، نوعی تناقض بین دو واژه‌ی "هوش" و "مصنوعی"، دیده می‌شود.
- ۳۰- عاطفه و تفکر، نقش مهمی در ایجاد هوش ندارند.
- ۳۱- هیچ ابزاری برای سنجش میزان دقیق هوش انسان وجود ندارد.
- ۳۲- هوش مصنوعی در بازی رایانه‌ای؛ یعنی، این که انسان با افکاری که خودش تولید کرده است بازی می‌کند.
- ۳۳- می‌توان تمام ویژگی‌های هوش انسانی را به یک هوش مصنوعی تزریق کرد.
- ۳۴- تمام ترجمه‌های ماشینی، از تمام ترجمه‌های انسانی ضعیف‌تر هستند.

### سؤالات ۳۵-۳۶

با توجه به متن شماره‌ی ۳، گزینه‌ی مناسب را برای هر سؤال انتخاب کنید.

- ۳۵- بهتر است به جای "هوش مصنوعی"، بگوییم: "عملیات برنامه‌ریزی شده‌ی خودکار"؛ زیرا:
- الف) هوش مصنوعی، اصطلاحی جامع و گویا برای این پدیده نیست.
- ب) هوشی که وابسته به دستورات انسان باشد، دیگر هوش نیست.
- ج) هوش یعنی عاطفه و هوش مصنوعی عاطفه ندارد.

- ۳۶- به نظر نویسنده، انسان‌ها با ایجاد هوش مصنوعی، به دنبال این هستند که:
- الف) برای خود یک رقیب درست کنند.
- ب) نقش هوش انسانی را کم‌رنگ کنند.
- ج) از سرگرمی‌های ناشی از آن، لذت بیشتری ببرند.

سوالات ۳۷-۴۰

از میان عنوان‌های ارائه شده، برای هر بخش از متن شماره‌ی ۳، یک عنوان را که مناسب‌تر است انتخاب کنید.

۳۷- بخش یک: .....

۳۸- بخش دو: .....

۳۹- بخش سه: .....

۴۰- بخش چهار: .....

الف) تطبیق هوش مصنوعی با فلسفه

ب) هوش انسان و هوش مصنوعی، تفاوت‌ها و تمایزها

ج) ترجمه، مهم‌ترین عرصه‌ی هوش مصنوعی

د) هوش مصنوعی، یک اصطلاح نادقیق

پاسخنامه‌ی آزمون خواندن (کلید سؤالات)

۱	۲۱	اشاره‌ای نشده	۱
۵	۲۲	درست	۲
۱	۲۳	درست	۳
گرفتنگی عروق	۲۴	نادرست	۴
شکر - روغن	۲۵	اشاره‌ای نشده	۵
فشار خون	۲۶	درست	۶
تعادل	۲۷	ج	۷
بله	۲۸	هـ	۸
بله	۲۹	ب	۹
خیر	۳۰	تایلند	۱۰
اشاره‌ای نشده	۳۱	روسیه	۱۱
بله	۳۲	فرانسه	۱۲
خیر	۳۳	انگلستان (انگلیس)	۱۳
اشاره‌ای نشده	۳۴	ژاپن	۱۴
ب	۳۵	و	۱۵
الف	۳۶	د	۱۶
د	۳۷	الف	۱۷
ب	۳۸	ج	۱۸
هـ	۳۹	هـ	۱۹
و	۴۰	۴	۲۰

برگه‌ی ارزیابی عملکرد آزمون‌دهندگان در آزمون نوشتن

عناوین	نام: نام خانوادگی:	نمره‌ی آزمون‌دهنده در هر عنوان	
		ارزیاب اول	ارزیاب دوم
محتوا	پاسخ کاملاً بی‌ربط، ناکافی و نامناسب: ۰ نمره ارتباط محدود با موضوع، با تکرارهای بی‌هدف و بی‌مورد: ۱ نمره تقریباً به بیشتر تکلیف جواب داده، اما همراه با برخی شکاف‌ها و اطلاعات حشو: ۲ نمره پاسخ مرتبط، کافی و مناسب: ۳ نمره		
سازماندهی	بدون هیچ سازماندهی محتوایی شفاف: ۰ نمره سازماندهی محتوایی خیلی کم؛ ساختار به خوبی کنترل نشده: ۱ نمره حضور برخی مهارت‌های سازماندهی، اما با کنترل ضعیف: ۲ نمره شکل کلی و الگوی داخلی شفاف؛ کنترل مناسب مهارت‌های سازماندهی: ۳ نمره		
انسجام	تقریباً بدون انسجام؛ بسیار پراکنده؛ درک ارتباط ناممکن است: ۰ نمره انسجام رضایت‌بخش نیست و احتمال ایجاد دشواری در درک وجود دارد: ۱ نمره تقریباً انسجام رضایت‌بخشی دارد؛ اگرچه، نواقصی نیز دارد: ۲ نمره انسجام رضایت‌بخش در برقراری ارتباط: ۳ نمره		
دایره لغات	ناکارآمد، حتی برای موارد ابتدایی به منظور برقراری ارتباط: ۰ نمره ناکارآمدی‌های واژگانی مکرر و شاید تکرارهای متناوب و نامناسب: ۱ نمره همراه با مقدار کمی ناکارآمدی در زمینه‌ی دایره‌لغات: ۲ نمره تقریباً هیچ ناکارآمدی در دایره‌لغات مورد نیاز برای انجام تکلیف ندارد: ۳ نمره		
دستور زبان	تقریباً تمام الگوهای دستوری، نادقیق هستند: ۰ نمره بی‌دقتی‌های دستوری مکرر: ۱ نمره مقداری بی‌دقتی دستوری: ۲ نمره تقریباً بدون بی‌دقتی دستوری: ۳ نمره		
سجاوندی	نادیده گرفتن قواعد سجاوندی: ۰ نمره کم دقتی، در رعایت قواعد سجاوندی: ۱ نمره همراه با برخی بی‌دقتی‌ها در قواعد سجاوندی: ۲ نمره تقریباً بدون هیچ بی‌دقتی در قواعد سجاوندی: ۳ نمره		
هجی‌کردن	با برخی بی‌دقتی‌ها در هجی و دیکته: ۱ نمره تقریباً بدون هیچ بی‌دقتی در هجی کردن و دیکته‌ی کلمات: ۲ نمره		
امتیاز ویژه (حداکثر ۲ نمره)	* کاربرد اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها * کاربرد یک‌دست گونه‌ی رسمی یا غیر رسمی		
توضیحات		جمع کل:	جمع کل:
	نام و نام خانوادگی ارزیاب اول: نام و نام خانوادگی ارزیاب دوم:	میانگین مجموع نمرات دو ارزیاب × ۵	