

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
(علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

طراحی آزمون مهارت نوشتاری ویژه‌ی غیر فارسی‌زبانان: راهکارها و تحلیل خطاها

لیلا گل‌پور

استادیار زبانشناسی همگانی- دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

چکیده

با توجه به پیشرفت‌های زیادی که در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در چند سال اخیر انجام گرفته است؛ اما هنوز کاستی‌هایی نیز به چشم می‌خورد که یکی از این کاستی‌ها ارزشیابی مهارت‌های زبان فارسی است. مهارت نوشتاری توانایی خلق کلمات و بیرون کشیدن ایده‌ها از ذهن و همچنین توانایی انتقاد کردن از آن‌ها می‌باشد، برای این که زبان‌آموز تصمیم بگیرد که کدام‌یک از آن‌ها را به کار برد. آزمون نوشتاری نیز یک آزمون تولیدی و محصول محور است. بنابراین در این پژوهش سعی شده است راهکارهای ارزشیابی مهارت نوشتاری و کنش‌های نوشتاری مانند کنش تقلیدی، فشرده، واکنشی و گسترده و انواع سؤالات آزمون نگارش از قبیل سؤال پایه، سؤال چارچوب‌دار و سؤال متن محور مورد بررسی قرار گیرد. در ادامه با توجه به اهمیت خطاهای نظام‌مند فارسی‌آموزان در امر سازمان‌دهی مواد آموزشی، انتخاب روش تدریس مناسب و آزمون‌سازی، ۲۰ خطای نحوی فارسی‌آموزان که دارای بسامد بالایی در برگ‌نوشته‌های فارسی‌زبانان است، مورد واکاوی قرار گرفته‌اند که این خطاها شامل حذف عناصر دستوری و واژگانی، اضافه کردن عناصر غیر ضروری یا نادرست، انتخاب یک عنصر نادرست و جایگزین کردن آن با عنصر درست و چینش و ترتیب نادرست عناصر می‌باشد که باید در امر سازمان‌دهی مواد آموزشی، انتخاب روش تدریس مناسب و آزمون‌سازی به آن توجه کرد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی مهارت نوشتاری، کنش‌های نوشتاری، خطاهای نوشتاری

۱. مقدمه

در گذشته، نوشتن مهارتی بود که در حیطه‌ی شغلی کاتبان و محققان در مراکز تحصیلی و یا مذهبی قرار می‌گرفت و تقریباً تمامی جنبه‌های زندگی روزمره‌ی مردم عادی به‌صورت شفاهی انجام می‌پذیرفت، اما امروزه توانایی نوشتن تبدیل به مهارتی ضروری در جامعه‌ی جهانی شده است و شرط ضروری برای اشتغال در بسیاری از حرفه‌ها است. در زمینه‌ی آموزش زبان دوم نیز تا چندی پیش، متخصصان معتقد بودند که نوشتن صرفاً قراردادی برای ثبت کلام و تقویت ویژگی‌های دستوری و واژگانی زبان است. اما اکنون، منحصربه‌فرد بودن نوشتن، به‌عنوان مهارتی با ویژگی‌ها و قراردادهایی مستقل، مورد پذیرش همگان است. آشنایی با مهارت نوشتن به‌طور ضمنی دربرگیرنده‌ی آشنایی با مهارت خواندن نیز می‌باشد. اما کسی که می‌تواند به یک زبان بخواند، لزوماً نمی‌توان گفت که وی توانایی نوشتن به آن زبان را نیز دارد، نوشتن یک مهارت فیزیکی-ذهنی است (Brown, 2010, p. 285). پس مهارت نوشتاری یکی دیگر از مهارت‌های مهم زبان است که باید در امر آموزش به آن توجه شود و مورد سنجش و آزمون قرار گیرد. همان‌طور که طراحی آزمون‌های ادراکی خواندن و شنیدن نیاز به دقت و تمرکز دارد به همان میزان در طراحی آزمون‌های نگارش نیز باید از راهکارهای متنوع و مناسبی استفاده کرد. بر همین اساس و با توجه به اهمیت مهارت نوشتاری، در این پژوهش سعی شده است که راهکارهایی به‌منظور ارزشیابی مهارت نوشتاری غیرفارسی‌زبانان ارائه گردد و در ادامه انواع خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

۲. پیشینه‌ی تحقیق

جلیلی (۱۳۹۶) در پژوهشی یک چارچوب ارزیابی جزئی‌نگر به منظور ارزیابی و تصحیح متن‌های نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان سطح پیشرفته طراحی کرده است. این چارچوب مکمل و ادامه‌ای بر چارچوب تحلیلی می‌باشد تا آن چارچوب را که ارزیابی متن‌ها را در قالب مقوله‌هایی همچون دستور، واژه، املا، محتوا و ... انجام می‌دهد به‌صورت شفاف‌تر و دقیق‌تر به ارزیاب‌ها ارائه کند 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.

متولیان نائینی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته است. یافته‌های این پژوهش بیانگر این موضوع هستند که تداخل زبانی مهم‌ترین مشکل فارسی‌آموزان عرب‌زبان نیست و بیشتر خطاها از نوع درون‌زبانی و ناشی از عدم آگاهی از قواعد زبان مقصد هستند. پربسامدترین خطاهایی که مربوط به تداخل زبانی بودند شامل ترتیب اجزای جمله، خطای مطابقت مسند با مسندالیه، خطای مطابقت صفت با اسم، خطا در حذف نشانه‌ی را، خطای جایگزینی حرف اضافه به

جای حرف نشانه‌ی را و خطای حذف فعل ربطی است و دسته‌ای دیگر از خطاها که از نظر منشأ در مقوله‌ی درون‌زبانی قرار می‌گیرند، شامل مطابقت نهاد با فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، خطا در وجه و نمود فعل، خطا در کاربرد فعل مرکب، خطای حذف حرف ربط، خطا در کاربرد ضمایر متصل و منفصل و خطای مقوله‌بندی بوده است و تعدادی از خطاها نیز از نظر منشأ مبهم معرفی شده است.

۳. مبانی نظری

دو رویکرد اصلی در سنجش مهارت نوشتن وجود دارد: آزمودن و سنجش غیرمستقیم، آزمودن و سنجش مستقیم. در سنجش غیرمستقیم، به نحوه‌ی کاربرد صحیح در ساختارهای سطح جمله پرداخته می‌شود و هجی‌کردن و علائم سجاوندی^۱ از طریق سؤال‌های عینی (مانند چندگزینه‌ای و آزمودن‌های تکمیل متن) سنجیده می‌شوند. این نوع سنجش برای تعیین میزان دانش آزمون‌دهنده در زیر مهارت‌های نوشتن، مانند دستور زبان و ساختار جمله به‌کار می‌رود. در این نوع، دستور زبان و ساختار جمله، اجزاء تشکیل دهنده‌ی توانایی نوشتن، فرض می‌شوند. سنجش غیرمستقیم نوشتن، بیشتر با دقت زبان سر و کار دارد تا با ارتباط. در گذشته، آزمون‌هایی مانند تافل از این نوع سنجش بهره می‌بردند؛ زیر چهار قسمت از یک جمله‌ای که با عناوین A، B، C و D مشخص می‌شدند، خط کشیده می‌شد و آزمون‌دهنده می‌بایست یکی از آن‌ها را که دارای خطا بود، شناسایی می‌کرد. در سنجش مستقیم نوشتن، توانایی آزمون‌دهنده در برقراری ارتباط از طریق نوشتن و بر مبنای تولید متن‌های نوشتاری واقعی سنجیده می‌شود. این نوع سنجش نوشتن، آزمون‌دهنده را ملزم می‌کند که محتوایی را تولید کند، شیوه‌ای برای سازماندهی ایده‌هایش بیابد و از دایره‌ی واژگان، اصول دستوری و نحو مناسب استفاده نماید. به‌طور کلی شیوه‌ی مستقیم، تمام عناصر نوشتن را تلفیق می‌نماید.

طراحی یک آزمون نوشتاری خوب شامل ۴ عنصر است: (coomb et al., 2007, p. 72)

- دستورعمل^۲: چارچوب‌ها و دستورها
 - محرک: سؤال
 - پاسخ مورد انتظار^۳: آنچه که توقع داریم آزمون‌دهندگان با محرک انجام دهند.
 - ارزشیابی پس- تکلیف^۴: سنجش کارآمدی و موفقیت تکلیف
- در ادامه این عناصر شرح داده می‌شود:

1. punctuation
2. rubric
3. expected response
4. post- task evaluation

۳.۱. دستورعمل

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

- تعیین یک الگوی معین، مانند طول تکلیف نوشتن و میزان زمان اختصاص داده شده برای انجام تکلیف.
- مشخص نمودن منابعی که آزمون‌دهندگان می‌توانند در طول آزمون در دسترس خود داشته باشند (مانند فرهنگ لغات) و تعیین روش نوشتن (کاغذ و قلم، لپ‌تاپ، رایانه جیبی)
- مشخص کردن الزامی بودن یا نبودن داشتن پیش‌نویس^۱ و چارچوب^۲
- تعیین وزن و ارزش تکلیف نوشتن، در مقایسه با دیگر اجزای آزمون (مهارت‌های دیگر)

بیشتر اطلاعات موجود در دستورعمل، باید از مشخصات آزمون^۳ گرفته شوند.

۳.۲. محرک: سؤال

دومین بخش اساسی آزمون نوشتن، سؤال آزمون است. این بخش به‌عنوان «محرکی که فرد باید به آن پاسخ دهد» تعریف می‌شود. سه نوع عمده‌ی محرک/ سؤال در مبانی آزمون‌سازی مطرح شده است: سؤال پایه^۴، سؤال چهارچوب‌دار^۵ و سؤال متن محور^۶. دو نوع اول، در سنجش مهارت نوشتن در زبان دوم رایج‌تر هستند. سؤال پایه، کل تکلیف را با کلماتی ساده و به‌طور مستقیم بیان می‌کند، در حالی که سؤال چهارچوب‌دار، موقعیتی را برای آزمون‌دهنده شرح می‌دهد که به‌عنوان چهارچوبی برای انجام تکلیف است. سوال‌های متن-محور نیز متنی را به آزمون‌دهنده ارائه می‌دهند و او باید به آن متن پاسخ دهد و یا در نوشته‌ی خود از آن بهره ببرند.

سؤال پایه

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

1. draft
2. outline
3. test specifications
4. base prompt
5. framed prompt
6. text- based prompt

سؤال چارچوب‌دار

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

سوال متن - محور

شما مسئول انتخاب یک رستوران مناسب برای جشن فارغ التحصیلی هم‌کلاسی‌های خود شده‌اید. از مطالب (نقدهایی) که درباره‌ی رستوران‌های شهر به شما داده شده یک مکان مناسب را انتخاب کنید و سپس یک دعوت‌نامه برای هم‌کلاسی‌های خود بنویسید و در آن، آن‌ها را متقاعد کنید که به رستوران مورد نظر بیایند.

به‌منظور طراحی انواع سؤال‌های آزمون نوشتاری باید به موارد زیر توجه کرد:

- نوع نوشتن مطلوب را تولید کند.
- آزمون‌دهندگان را وادار به تفکر و حل مسئله کند.
- قابل دسترسی، جالب و چالش برانگیز باشد.
- دربرگیرنده‌ی موضوعات معنی دار، مرتبط و محرک باشد.
- مستلزم داشتن دانش پیشین تخصصی نباشد.
- منصفانه باشد و فرصت‌های برابری را برای پاسخ‌دهی تمام افراد مهیا کند.
- واضح و به دور از ابهام، اصیل و محدود باشد.
- مشخص‌کننده مخاطب، هدف و بافت باشد.
- از افعال راهنمای مناسب بهره ببرد (Coomb et al., 2007, p. 74). در ادامه بعضی از افعال راهنمای رایجی را که در سؤال‌های نوشتن به کار می‌روند بیان می‌گردد:
بحث کردن: بحث کردن درباره‌ی یک موضوع، مشخص کردن مزایا و معایب.
توضیح دادن: ارائه‌ی جزئیات.
شرح دادن: بیان کردن، تفسیر کردن و به تفصیل توضیح دادن.

مقایسه کردن: نشان دادن شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو چیز.
تجزیه و تحلیل کردن: تعیین نکات عمده و ارزشیابی آن‌ها.
معرفی کردن: ارائه‌ی یک تعریف و مثال زدن.
خلاصه کردن: ارائه‌ی شرحی از ایده‌ها، با حذف جزئیات و مثال‌ها.
چارچوب نوشتن: ارائه‌ی خلاصه‌ای از نکات عمده و عنوان‌های/ سرفصل‌های فرعی.
ارزشیابی کردن: بررسی ارزش چیزی.

۳.۳. شیوه‌ی ارزیابی نوشته

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

۳.۳.۱. ارزیابی کلی‌نگر

در ارزیابی آزمون مهارت‌های تولیدی می‌توان از توصیفات از پیش‌تعیین‌شده برای عملکرد آزمون‌دهنده استفاده کرد، چنین توصیفات به ما می‌گویند که آزمون‌دهنده برای کسب نمره‌ی مورد نظر باید در چه چیزی توانایی داشته باشد. این توصیف‌ها مقیاس‌های ارزیابی کلی هستند که به آن ارزیابی کلی‌نگر می‌گویند (Harmer, 2009, p. 387). در این نوع ارزیابی، از دستورعمل کلی‌نگر^۱ برای ارزشیابی نوشته‌های آزمون‌دهندگان استفاده می‌شود که در آن، کلمات "عالی"، "خوب"، "نسبتاً خوب"، "غیررضایت‌بخش" به نوشته‌ها اختصاص می‌یابد. این کلمات می‌توانند به نمره یا درجه نیز تبدیل شوند. شیوه‌ی کلی‌نگر، مبتنی بر برداشت کلی مصحح از نوشته/ انشا به‌عنوان یک کل است. به این شیوه، شیوه‌ی برداشت‌گرایانه^۲، کلی^۳، تلفیقی^۴ نیز می‌گویند. کارشناسان اعتقاد دارند که این نوع ارزشیابی، سریع و قابل اعتماد است، به شرطی که هر برگه را ۳-۴ نفر تصحیح نمایند. قاعده‌ی ارزشیابی در این روش آن است که مصحح نباید بیش از ۲۰ برگه را در یک ساعت تصحیح کند و بعد از ۲ ساعت ارزشیابی، باید به استراحت بپردازد. مزیت دیگر روش کلی‌نگر، این است که نمره‌ی آزمون‌دهنده به خاطر عملکرد ضعیف در یک بخش از زبان (مثلاً دست‌ورزبان) پایین نمی‌آید، زیرا تأکید بر ارزیابی کلی مهارت نوشتن است (sokolik, 2003, p. 94).

1. holistic rubric
2. impressionistic
3. global
4. integrative

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

۳.۲. ارزیابی تحلیلی

در نمره‌دهی تحلیلی^۲، نوشته‌ها نه بر مبنای یک نمره‌ی واحد، بلکه بر مبنای چندین جنبه یا معیار در مهارت نوشتن بررسی می‌شوند. با توجه به اهداف آزمون ویژگی‌هایی مانند محتوا، سازماندهی، انسجام^۳، گونه‌ی

1. rhetorical features

2. analytic scoring

3. cohesion

کاربرد/ سیاق^۱، دایره‌ی واژگان، دستور زبان و علائم سجاوندی مدنظر قرار داده می‌شوند و به هر ویژگی نمره‌ای تعلق می‌گیرد. مزایایی برای ارزشیابی به شیوه‌ی تحلیلی برشمرده می‌شود. نخست آن‌که برخلاف روش کلی‌نگر، این روش اطلاعاتی را از نقاط ضعف و قوت افراد در مهارت نوشتن ارائه می‌کند که برای بازخوردهای تشخیصی، بسیار مفید هستند. دوم آن‌که، این روش بسیار پایاست، حتی اگر به وسیله‌ی افراد کم‌تجربه انجام شود و سرانجام، آموزش دادن مصححان در این روش، آسان‌تر است، زیرا معیارها و مقیاس‌های آن آشکار و جزئی هستند. نقطه‌ی ضعف عمده‌ی روش تحلیلی این است که بسیار وقت‌گیرتر از کلی‌نگر است، زیرا مصححان در این روش، باید بیش از یک تصمیم‌گیری را درباره‌ی نوشته‌ها انجام دهند (یعنی جنبه‌های مختلف از یک نوشته را بررسی کنند و به آن‌ها نمره‌های جداگانه‌ای بدهند). همچنین، علاوه بر لزوم تهیه و تدوین مجموعه‌ای از معیارها و مشخصات جزئی برای این روش، برای اطمینان از پایین‌آمدن تفاوت‌های بین نمره‌دهی مصححان مختلف و برای افزایش روایی، باید چندین جلسه نیز به مصححان آموزش‌هایی داده شود (Hughs, 2002, p.100).

به‌طور کلی یک چارچوب ارزیابی تحلیلی، زبان‌محور است و باید برای هر زبان یک چارچوب جداگانه‌ای تعریف شود. این چارچوب سطح‌محور نیز می‌باشد، بدین معنی که برای هر سطح زبانی نیز باید یک چارچوب ارزیابی جداگانه‌ای وجود داشته باشد. بنابراین چارچوب‌هایی که تاکنون پیشنهاد شده است یک چارچوب قطعی و نهایی نیست و ضروری است که این چارچوب‌ها با توجه به نوع زبان و سطح زبان‌آموز و با توجه به شرایط و انتظارات آزمونگیرندگان به‌روز رسانی شود. (Fulcher et al., 2007, p. 251).

۴.۳. توصیه‌هایی برای آزمون نوشتن

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

- ۱) تنها به آنچه آزمون‌دهنده نوشته است نمره دهید؛ تحت تأثیر عوامل دیگر مانند دست خط یا خوانایی قرار نگیرید.
- ۲) برای مواجهه با اختلاف‌های بین نمرات دو مصحح، راهبردهایی داشته باشید. چنین راهبردی درباره‌ی اختلاف‌های ناچیز، می‌تواند میانگین‌گیری از دو نمره‌ی ارائه شده توسط دو مصحح باشد و یا بهره‌گیری از یک مصحح سوم، درباره‌ی اختلاف‌های فاحش.
- ۳) برای رفع/حذف تأثیر ویژگی‌های فردی آزمون‌دهنده، مانند آشنایی مصحح با وی، راهکارهای پیش‌بینی کنید که مصحح بر اساس شناخت و آشنایی با آزمون‌دهنده به او نمره‌ی بالا یا پایین ندهد. مثلاً می‌توان از آزمون‌دهندگان خواست که نام خود را پشت برگه‌ی انشا بنویسند و یا این که به هر کدام از آن‌ها یک شماره اختصاص دهید.

¹. register

۴) موضوعات نوشتن، باید محتوا و گفتمان‌های متفاوت را در برگیرند. البته هر چه به زندگی واقعی نزدیک‌تر باشند، بهتر است.

۵) سؤال‌های آزمون (موضوع انشا) باید به نحوی نوشته شوند که تمام آزمون‌دهندگان برداشت‌های یکسانی داشته باشند؛ آزمون‌دهنده نباید مجبور به حدس و گمان شود. مثلاً موضوع یک کلمه‌ای «سیاست» یا «ورزش» موضوع خوبی نیست.

۶) از آنجا که ممکن است موضوعات طولانی برای آزمون‌دهندگان خسته‌کننده باشند و آن‌ها به دلیل عدم علاقه‌مندی به یک موضوع، نتوانند توانایی واقعی خود را نشان دهند، بهتر است دو موضوع که انشا کوتاه‌تری می‌طلبد ارائه کنیم تا نتایج آزمون ما پایاتر و رواتر باشند.

۷) اگر آزمونی دارای دو انشا است، ابتدا باید یکی از آن‌ها را درباره‌ی تمام آزمون‌دهندگان ارزشیابی نمود و سپس به سراغ انشا دوم رفت. این کار باعث قضاوت یک دست می‌شود و نیز عملکرد آزمون‌دهنده در یک نوشته، عملکرد مصحح را در نمره‌دهی به نوشته‌ی دیگر همان آزمون‌دهنده، تحت تأثیر قرار نخواهد داد (Farhadi et al, 2007, p. 272).

۴. انواع کنش‌های نوشتاری

در این بخش، چهار مقوله از کنش‌های نوشتاری، که در حیطه‌ی بیان نوشتاری قرار می‌گیرند، مانند کنش تقلیدی^۱، کنش فشرده^۲، کنش واکنشی^۳ و کنش گسترده^۴ بررسی می‌شوند (Brown, 2010, p. 220).

۴.۱. کنش تقلیدی

نوشتن اشکال، حروف و نمادهای نوشتاری در حوزه‌ی ارزشیابی زبان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است و در سطح پایه‌ی زبان‌آموزی به آن توجه می‌شود، خصوصاً برای زبان‌آموزانی که حروف الفبای زبان مادری آن‌ها با زبان دوم آن‌ها تفاوت زیادی دارد، بر این کنش تأکید می‌شود (مانند فارسی‌آموزان چینی زبان). در کنش تقلیدی، فرم و صورت، مهم‌ترین جنبه به شمار می‌رود و بافت و معنا در جایگاه دوم اهمیت قرار دارند. در ارزشیابی توانایی افراد در نگارش حروف و نمادهای نوشتاری، از فعالیت‌هایی استفاده می‌شود که در اینجا برخی از آن‌ها را ذکر می‌کنیم:

1. imitative
2. intensive
3. responsive
4. extensive

۱.۱.۴. کپی کردن^۱

در این نوع فعالیت، آزمون‌دهندگان واژگان یا عبارتی را می‌بینند و از روی آن می‌نویسند. این نوع فعالیت برای سطوح بسیار ابتدایی است و بیشتر در آزمون‌های پیشرفت کلاسی به کار می‌رود.

۲.۱.۴. فعالیت‌های شنیدن متون بندش

این فعالیت‌ها دیکته را با متنی نوشتاری که از حذف تقریباً بالایی برخوردار است، ادغام می‌نمایند. در پرسش‌نامه‌ی آزمون، فهرستی از واژگان حذفی ارائه شده است و آزمون‌دهندگان باید واژگان مناسب را از میان واژه‌ها انتخاب کنند، می‌توان با حذف فهرست واژگان حذف شده، این فعالیت را دشوارتر نمود.

۳.۱.۴. تبدیل اعداد و کلمه‌های کوتاه‌شده به واژه

در برخی از آزمون‌ها بخش‌هایی وجود دارند که شامل عدد می‌شوند (ساعت، روز، تاریخ و برنامه‌های زمانی). در این نوع فعالیت از آزمون‌دهندگان خواسته می‌شود که این اعداد را به صورت کلمه بنویسند. این فعالیت می‌تواند شیوه‌ای معتبر و منطقی برای فراخواندن نوشتاری باشد. اما این فعالیت، واقعی نیست زیرا مردم به ندرت اعداد را به صورت واژه می‌نویسند.

۴.۱.۴. فعالیت راهنمایی شده با تصویر

تصویرهایی به آزمون‌دهندگان نشان داده می‌شود و آن‌ها باید واژه‌ی مربوط به آن تصویر را بنویسند یا در سطح پیشرفته‌تر آن تصویر را به صورت نوشتاری توصیف نمایند.

۵.۱.۴. فعالیت تکمیل کردن فرم

گونه‌ای از فعالیت تصویری استفاده از فرمی ساده مانند فرم ثبت‌نام، تقاضانامه و ... است که اسامی، آدرس، شماره تلفن و اطلاعات دیگر باید در آن نوشته شود.

۲.۴. کنش فشرده

پس از مهارت‌های اولیه در نوشتن تقلیدی، نوبت به مهارت در نوشتن واژگان مناسب در بافت، هم‌نشینی‌ها و اصطلاحات و ویژگی‌های دستوری درست تا سطح جمله می‌رسد. معنا و بافت در تعیین درستی و تناسب تا حدی مهم هستند؛ اما اکثر فعالیت‌ها بیشتر صورت‌مدارند که می‌توان آن را نوشتن صورت‌مدار یا نوشتن دستوری نامید. بخش عمده‌ای از نوشتن در این سطح را باید نوشتن نمایشی^۲ که نقطه‌ی مقابل نوشتن واقعی^۳

1. coping

2. display

3. real

است به حساب آورد، زیرا زبان‌آموزان در این سطح، زبان را به منظور به نمایش گذاشتن توانش خود در دستور، واژگان و یا ساخت جمله، و نه الزاماً به منظور انتقال معنی برای یک هدف واقعی به کار می‌گیرند. نوشتن نمایشی نقش اساسی در آزمون دستور- واژگان سنتی ایفا می‌کند. زیرا شیوه‌ی پاسخگویی فقط توانایی آزمون‌دهندگان در ترکیب کردن و به‌کارگیری صحیح واژگان را به نمایش می‌گذارد و هیچ اطلاعات جدیدی، از شخصی به شخص دیگر منتقل نمی‌شود. فعالیت‌های زیر از نوع کنش فشرده نگارش می‌باشند.

۴.۲.۱. دیکته و دیکته- انشا

دیکته، نگارش مطالبی است که می‌شنویم، بنابراین می‌توان دیکته را جزء انواع نوشتن تقلیدی به حساب آورد، به‌ویژه به این دلیل که بخشی از کنش آزمون‌دهنده، با درست هجی کردن ارتباط پیدا می‌کند. همچنین از آنجایی که آزمون‌دهندگان باید به پاره‌گفتمان‌هایی گوش دهند و علایم نقطه‌گذاری را اضافه کنند، شاید بتوان گفت که نوشتن یک یا چند پاراگراف در فعالیت دیکته را باید در نوشتن فشرده طبقه‌بندی کرد. گونه‌ای از نوشتن فشرده و مرتبط با دیکته، فعالیت دیکته- انشا است. در این فعالیت آزمون‌گر یک یا دو پاراگراف را با سرعت طبیعی و معمولاً دو یا سه بار برای آزمون‌دهندگان می‌خواند و سپس از آن‌ها می‌خواهد که سعی کنند این پاراگراف‌ها را ضمن به یاد آوردن مطالب قرائت شده، بازنویسی نمایند. در یکی از چندگونه‌ی ممکن، در شیوه‌ی دیکته- انشا آزمون‌گر پس از خواندن متن، برگه‌هایی را با واژه‌های کلیدی از پاراگراف‌ها که به ترتیب و به منظور کمک به آزمون‌دهنده در یادآوری مطالب ذکر شده‌اند، بین آن‌ها توزیع می‌کند. در هر صورت فعالیت دیکته- انشا را می‌توان به درستی جزو فعالیت‌های فشرده، طبقه‌بندی نمود. آزمون‌دهندگان باید محتوای متن را به خاطر بسپارند، برخی از عبارت‌ها و واژه‌ها را به‌عنوان کلمات کلیدی به یاد آورند و سپس مطالب را به زبان خودشان بازگو نمایند.

۴.۲.۲. فعالیت‌های تغییرات دستوری^۱

در دوره‌ی رواج الگوهای ساختاری در آموزش زبان، شیوه‌های پرکردن جاهای خالی و تمرین‌های جایگزین کردن واژه‌ها با واژه‌های دیگر، فعالیت تغییرات دستوری، چه به‌طور شفاهی و چه در زبان نوشتاری، مقبولیت زیادی داشت. آزمون‌گران نیز امروزه از این شیوه به‌عنوان یک فعالیت ارزشیابی و ظاهراً برای سنجش توانش دستوری استفاده می‌کنند، برخی از گونه‌های پر کاربرد در این فعالیت عبارتند از:

- تغییر دادن زمان‌های فعل در یک پاراگراف؛
- تغییر دادن جمله‌های خبری به پرسشی و بالعکس؛
- ادغام دو جمله در یک جمله با استفاده از ضمائر موصولی؛

1. grammatical Transformation tasks

- تغییر دادن نقل قول مستقیم به نقل قول غیرمستقیم؛

- تغییر دادن جملات معلوم به جملات مجهول؛

لازم به ذکر است این نوع از فعالیت‌ها عملاً فاقد هرگونه ارزش معنایی هستند، گاهی طراحان آزمون با ارائه بافتی مرتبط سعی می‌کنند پرسش‌ها را واقعی نمایند. نقطه‌ی قوت فعالیت‌های تغییر دستوری، این است که برگزاری آن ساده است. بنابراین کاربردپذیر^۱ هستند و از پایایی نسبتاً زیادی در نمره‌گذاری برخوردارند.

۴.۲.۳. فعالیت‌های راهنمایی شده با تصویر^۲

در سراسر جهان، انواع مختلفی از فعالیت‌های کنترل و راهنمایی شده با تصویر در کلاس‌های زبان به کار گرفته می‌شود. امتیاز برتری این روش گسستن ارتباط همیشگی بین خواندن و نوشتن و ارائه ابزارهای غیرکلامی به منظور فراخواندن پاسخ‌های نوشتاری است، نوشتن جملات ساده در ارتباط با تصویر، توصیف یک تصویر و توصیف زنجیره‌ای^۳ تصاویر از جمله این فعالیت‌ها هستند.

۴.۲.۴. فعالیت‌های مرتب کردن^۴

یک نوع از فعالیت‌ها در سطح جمله، فعالیت مرتب کردن مجموعه‌ای از واژگان نامنظم برای ساختن جمله‌ای درست است. گرچه این فعالیت، قواعد دستوری و انسجام بین واژه‌ها را می‌سنجد و متن نوشتاری تولید می‌شود؛ اما همچون بسیاری از شیوه‌های نوشتاری دیگر، مهارت خواندن نیز به اندازه‌ی مهارت نوشتن در آن دخیل هستند.

۴.۳. کنش واکنشی

نوشتن واکنشی، این فرصت را در اختیار آزمون‌دهندگان قرار می‌دهد که در یک چارچوب ارزشیابی یا آموزشی، پاسخ‌های قابل قبول و مبتکرانه‌ای را ارائه دهند. به عبارتی دیگر، آن‌ها در این فعالیت نسبت به محرک یا تکلیفی «واکنش» نشان می‌دهند. آزمون‌دهندگان فارغ از کنترل شدید حاکم بر نوشتن فشرده، می‌توانند ضمن رعایت شرایط و محدودیت‌هایی، گزینه‌هایی را در به‌کارگیری واژگان، دستور و گفتمان به‌عمل آورند. در این مرحله نویسنده به اصول اولیه‌ی دستوری در سطح جمله مسلط شده است و بیشتر به قراردادهای گفتمانی که به اهداف متن نوشتاری دست می‌یابند، توجه می‌کند. کانون توجه بیشتر گفتمان، با تأکید ویژه

1. practical

2. picture- cued tasks

3. sequence

4. ordering tasks

بر بافت و معنا است. در این نوع نوشتن، زبان‌آموز با هنر انشانویسی که نقطه‌ی مقابل نوشتن نمایشی است، آشنا می‌شود. گونه‌های نوشتاری که معمولاً در این نوع نوشتن مدنظر قرار می‌گیرند عبارتند از:

- گزارش‌های کوتاه (با قرارداده‌ها و قالب‌های منسجم)؛
- واکنش نسبت به خواندن یک مقاله یا یک داستان؛
- خلاصه مقاله‌ها یا داستان‌ها؛
- روایت‌ها یا توصیف‌های کوتاه؛
- تفسیر نمودارها، جدول‌ها و شکل‌ها؛

۴.۴. کنش گسترده

نوشتن گسترده یا آزاد، تمامی اصول و راهکارهای نوشتن واکنشی را به کار می‌گیرد و آن‌ها را در متن‌هایی طولانی‌تر مانند مقاله‌هایی کامل، پروژه‌های ترمی، گزارش‌های پروژه‌ای، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها به نمایش می‌گذارد. در نوشتن گسترده، آزادی زبان‌آموزان در انتخاب گزینه‌ها حتی از این موارد هم فراتر می‌رود و شامل عنوان‌ها، طول متن و سبک‌ها نیز می‌شود و حتی ممکن است برای نوشتن گسترده در مقایسه با کنش نوشتن واکنشی، محدودیت ساختاری کمتری در نظر گرفته شود. در این مرحله، تمامی قوانین مربوط به نوشتن نقش مؤثری دارند و زبان‌آموز موظف است که تمامی معیارهایی که نویسندگان زبان بومی به نمایش می‌گذارند را رعایت کند (Brown, 2010, p. 304). فعالیت‌های نوشتن کنش گسترده شامل موارد زیر است:

۴.۴.۱. دگرگفت^۱

یکی از مفاهیم دشوارتری که زبان‌آموزان باید بیاموزند، دگرگفت است. نخستین گام در آموزش دگرگفت حصول اطمینان از این مطلب است که زبان‌آموزان به اهمیت دگرگفت، یعنی بیان موضوعی با واژگان خودشان، اجتناب از سرقت از متن اصلی یا به نمایش گذاشتن تنوع در بیان مطالب پی برده‌اند. دگرگفت معمولاً در متن‌های طولانی‌تر کاربرد ندارد.

در نمره‌گذاری پاسخ آزمون‌دهندگان، مهم‌ترین معیار، انتقال پیامی مشابه یا یکسان است و ارزشیابی‌های مربوط به گفتمان، دستور و واژگان در جایگاه دوم اهمیت قرار می‌گیرند. دگرگفت بیشتر یک ارزشیابی غیررسمی و تکوینی است تا یک ارزشیابی رسمی و پایانی و به همین دلیل باید پاسخ‌های زبان‌آموزان را فرصتی برای معلمان و زبان‌آموزان برای کسب بازنمود^۲ مثبت، درخصوص هنر دگرگفت دانست.

1. paraphrase

2. wash back

۴.۴.۲. پرسش و پاسخ راهنمایی شده^۱

فعالیتی دیگر در سطح پایین این نوع نوشتن، پرسش و پاسخ راهنمایی شده است که در آن برگزارکننده‌ی آزمون، مجموعه پرسش‌هایی را که طرح کلی متن نوشتاری نهایی را به وجود می‌آورند، مطرح می‌سازد. این محرک‌ها شامل موارد زیر هستند:

(۱) این داستان در کجا اتفاق افتاد؟ (مکان داستان).

(۲) افراد این داستان چه کسانی بودند؟ (شخصیت‌های داستان).

(۳) ابتدا چه شد؟ بعد چه؟ و بعد از آن چه (زنجیره‌ی رویدادها).

(۴) چرا چنین کرد؟ (دلایل و علت‌ها).

(۵) درباره چه فکر می‌کرد؟ (عقیده).

(۶) در پایان چه اتفاقی افتاد؟ (نقطه اوج).

(۷) پیام اخلاقی این داستان چیست؟ (ارزشیابی).

۴.۴.۳. فعالیت‌های پاراگراف‌نویسی^۲

نقش‌کنش خواندن در نگارش پاراگراف‌هایی منسجم، اجتناب‌ناپذیر است؛ چراکه باید عنوان (دستورالعمل) خوانده شود و عناصر موجود در آن مورد تحلیل قرار بگیرد. در ارزشیابی یک مقاله چند پاراگرافی، باید موارد زیر لحاظ گردد:

- پرداختن به عنوان، ایده‌ی اصلی یا هدف اصلی؛
- انسجام بخشیدن و سازمان دادن به دلایل؛
- استفاده از جزئیات مناسب برای اثبات دلایل؛
- به نمایش گذاشتن تسلط و مهارت در کاربرد زبان؛
- نشان دادن تنوع نحوی^۳؛

۵. روش پژوهش

در این بخش، به بیان جزئیات کاملی درخصوص نمونه‌ی آماری، روش گردآوری داده‌ها و روش انجام پژوهش پرداخته می‌شود.

1. guided question and answer
2. paragraph Construction Tasks
3. syntactic variety

۵.۱. جامعه‌ی آماری

۳۰ فارسی‌آموز غیر ایرانی عرب زبان (دختر و پسر) از گروه علوم انسانی که دوره‌ی فارسی‌آموزی سطح تکمیلی را در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) در زمستان ۱۳۹۶ می‌گذراندند، در تحقیق حاضر شرکت کردند. این ۳۰ فارسی‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه‌آماری این پژوهش انتخاب شدند. سن این فارسی‌آموزان بین ۱۸ تا ۳۰ سال و مدت یادگیری فارسی این زبان‌آموزان از ۵ تا ۷ ماه متغیر بود.

۵.۲. گردآوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش شامل ۳۰ متن نوشتاری بود که توسط فارسی‌آموزان عرب زبان در کلاس درس نگارش دوره‌ی تکمیلی به رشته‌ی تحریر درآمده بود. ساختار سؤالات از نوع سؤال پایه و چارچوب‌دار طراحی شده بود که در بخش مبانی نظری توضیح داده شد. آزمودنی‌ها ملزم به نوشتن دو نوع سؤال بودند و این آزمون در دو مرحله صبح و بعدازظهر برگزار شد.

۶. واکاوی داده‌ها (تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری)

خطا^۱ به عنوان انحراف زبان‌آموز از قواعد پذیرفته شده‌ی یک زبان تعریف شده است که چنین خطاهایی حاصل فقدان دانش زبان‌آموزان نسبت به قواعد صحیح زبان مقصد است. خطا بخشی از فرآیند یادگیری زبان است که بروز آن در یادگیری اجتناب‌ناپذیر است و قابل پیشگیری نیست. نخستین مرحله در تحلیل کاربردی خطاها جمع‌آوری داده‌ها است. مرحله‌ی بعد ارائه‌ی روشی برای شناخت و تفسیر داده‌ها است. پس از آن، خطاها شناسایی و طبقه‌بندی می‌شود و از آن برای بهبود کیفیت آموزشی استفاده می‌شود. در واقع هدف، بررسی‌های کاربردی آموزشی است. از نتایج حاصل از این تحلیل برای تهیه‌ی مواد آموزشی جدید و تمرین‌های ویژه برای رفع مشکلات زبان‌آموزان، انتخاب روش تدریس مناسب و حتی در آزمون‌سازی استفاده می‌شود.

۶.۱. خطای آشکار در مقابل خطای پنهان

خطای آشکار^۲ که خطای ساختاری زبان است، باعث تولید صورت‌های زبانی نادرست می‌شود که در این صورت ساختارهای زبانی، غیرقابل قبول هستند؛ در صورتی که خطای پنهان^۳ در سطح کلام بروز می‌کند و جمله از نظر ساختار درست است؛ ولی از نظر کاربرد در بافت با آنچه گویشوران زبان به کار می‌برند تفاوت دارد، مانند:

1. error

2. overt error

3. covert error

* ببخشید آقا ساعت دارید؟

* بله دارم.

۶.۲. انواع خطاهای نوشتاری غیرفارسی‌زبانان

به‌طور کلی خطا از سه منظر مقوله‌های نحوی خطا، نوع خطا و منشأ خطا مورد واکاوی قرار می‌گیرد. (Motavallian et al., 2013, p. 62). مقوله‌های نحوی خطا شامل خطاهای گروه اسمی، گروه فعلی، گروه قیدی، گروه حرف اضافه‌ای و درنهایت خطاهای مربوط به ضمائر و خطاهای مربوط به حرف نشانه‌ی «را» است. خطاها از منظر نوع در چهار گروه حذف^۱، افزایش^۲، جایگزینی^۳ و جابجایی^۴ دسته‌بندی شده‌اند. از نظر منشأ خطا یک دسته از خطاهای فارسی‌آموزان در مقوله‌ی «بینا‌زبانی»^۵ قرار می‌گیرد که این نوع خطاها ناشی از تداخل زبانی (خطاهایی که تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموز به‌وجود می‌آید) می‌باشد. دسته‌ای دیگر از خطاها از نظر منشأ در مقوله‌ی «درون زبانی»^۶ قرار می‌گیرند، این نوع خطاها که در نتیجه‌ی یادگیری غلط یا ناقص زبان مقصد حاصل می‌گردند، ناشی از پیچیدگی ساختار زبانی زبان مقصد هستند. سومین مقوله از خطاهای زبان‌آموزان از نظر منشأ، خطاهای مبهم^۷ هستند که ناشی از هر دو زبان مبدأ و مقصد است. فرآیند و مسیری که این زبان‌آموز از طریق آن دچار خطا می‌گردد شامل حذف عناصر دستوری و واژگانی، اضافه کردن عناصر غیرضروری یا نادرست، انتخاب یک عنصر غلط و جایگزین کردن آن با عنصر درست و چینش و ترتیب نادرست عناصر می‌باشد که مثال‌هایی از این خطاها که در مهارت نوشتاری بسامد بالایی دارند از ۳۰ برگ‌نوشته‌ی فارسی‌آموزان در سطوح تکمیلی استخراج شده است که به شرح زیر است:

(۱) خطای چینش^۸

* مردم قدیم آرد می‌کردند گندم را با آسیاب دستی.

(۲) خطای مطابقت صفت با اسم

* چهار دانش‌آموزان در حیاط بازی می‌کنند.

1. omission
2. addition
3. substitution
4. permutation
5. inter-lingual
6. intra-lingual
7. ambiguous
8. ordering

۳) خطای حذف حرف نشانه (را)

* من پرنده‌ها دوست دارم.

۴) خطای حذف علامت جمع اسم

* بعضی از دوست من با ماشین شخصی به مشهد مسافرت می‌کنند.

۵) خطای حذف شناسه‌ی فعلی

* من امروز ساعت ۸ صبحانه خورد.

۶) خطای افزایش ضمیر فاعلی زائد

* پس برای ما لازم است که ما به مادران خودمان احترام بگذاریم.

۷) خطای افزایش نشانه‌ی جمع زائد

* شاگردها هر روز ده جمله‌ها در دفتر می‌نویسند.

۸) خطای افزایش حرف نشانه‌ی (را) زائد

* علی سیگار را می‌کشد.

۹) خطای جایگزینی فعل مرکب و غلط املائی

* من و یکی از دوستان صفره درست کردیم.

۱۰) خطای جایگزینی فعل «رابط» با فعل «هست»

* شیراز یکی از شهرهای قدیمی ایران هست.

۱۱) خطای حذف فعل ربطی

* فارسی سخت یا آسان.

۱۲) خطا در کاربرد زمان فعل

* مادرم دیروز مقداری نان می‌خرند.

۱۳) خطا در وجه و نمود فعل

* ما تصمیم گرفتیم زبان فارسی را خواندیم.

۱۴) خطای عدم مطابقت فاعل با شناسه‌ی فعل

* من و علی اهل لبنانند.

۱۵) خطای جابه‌جایی فعل مرکب

* ما حفاظت علم می‌کنیم و علم حفاظت ما می‌کند.

۱۶) خطای جابه‌جایی صفت و موصوف

* بلند مرد را در خیابان دیدم.

۱۷) خطای جابه‌جایی مضاف و مضاف الیه

* دوست آن‌ها فارسی درس می‌خوانند.

۱۸) خطای مقوله‌بندی

* بعد از خواب و غذا خوردیم به مرکز زبان برگشتیم.

۱۹) خطای جایگزینی نادرست حرف اضافه‌ی فعلی

* معلم همیشه به ما سؤال می‌پرسد.

۲۰) خطاهای حروف ربط (حذف و اضافه)

* مردی را دیدی برادر من بود.

* وقتی بهتر شوم و به مدرسه می‌روم.

۶.۳. تحلیل خطا از منظر منشأ زبانی

با توجه به زبان اول (زبان عربی) نمونه‌ی آماری این پژوهش، از مجموع خطاهایی که مورد بررسی قرار گرفته است، پنج خطا از نظر منشأ «بین زبانی» و هفت خطا «درون زبانی» و بقیه «مبهم» ارزیابی شده است. در ابتدا انواع خطاهای بین زبانی توضیح داده می‌شود و در ادامه به خطاهای درون زبانی پرداخته می‌شود.

۶.۳.۱. خطاهای بین‌زبانی

خطاهای بین زبانی شامل حذف فعل ربطی، جایگزینی حرف اضافه با نشانه‌ی مفعولی را، حذف حرف نشانه‌ی مفعول، خطای مطابقت صفت با اسم و خطای ترتیب اجزای جمله بوده است که در ادامه در مورد هریک به‌طور مختصر توضیحی ارائه می‌شود.

• حذف فعل ربطی

غالباً در زبان عربی در جملات اسمیه از فعل ربطی استفاده نمی‌شود، مانند «این مرد» در مقابل «هذا رجل».

• جایگزینی حرف اضافه با نشانه‌ی مفعولی «را»

معمولاً عرب‌زبانان از حرف اضافه‌ی «از» که معادل «عن و من» است، به‌جای مفهوم «را» در جملات خود استفاده می‌کنند. مانند: * «احمد از آن سؤال‌ها جواب داد» در مقابل «أجابَ احمد عن تلك الأسئلة».

• حذف حرف نشانه‌ی مفعولی «را»

مفعول در زبان فارسی به گستردگی مفعول در زبان عربی نیست. در مقابل مفعول مستقیم در زبان فارسی، «مفعول به» در زبان عربی قرار می‌گیرد که اسم منصوبی است که فعل فاعل بر آن واقع می‌شود و به‌طور معمول در جمله‌های فعلیه، ابتدا فعل سپس فاعل و پس از آن مفعول به ذکر می‌شود. مانند: «ضَرَبَ عَلِيٌّ زيداً» در مقابل * «علی زید زد».

• خطای مطابقت صفت با اسم

در زبان عربی، صفت باید در چهار مورد با موصوف خود مطابقت داشت باشد: (جنس، شمار، معرفگی و اعراب). در حالی که در رابطه با صفت در زبان فارسی، همه‌ی دستورنویسان بر این باورند که صفت در فارسی امروز، با موصوف خود مطابقت نمی‌کند (نه در شمار و نه در جنس)، به بیانی دیگر اگر موصوف جمع باشد صفت مفرد باقی می‌ماند مانند: دانشمندان بزرگ. عرب‌زبانان نیز به تبعیت از زبان مادری خود، در جمله‌های فارسی نیز بین اسم و صفت مطابقت برقرار می‌نمایند مانند * «دانشمندان بزرگان معروف هستند»

• خطای ترتیب اجزای جمله

در زبان عربی جمله‌ی فعلیه با فعل و جمله‌ی اسمیه با اسم آغاز می‌شود؛ ولی در زبان فارسی، جملات بی‌نشان همگی با اسم شروع می‌شوند. مانند: * «نپذیرفتند مردم ذلت را» در مقابل «رَفَضَ النَّاسُ الذَّلهَ» (Vafae, 2012, p. 119).

۶.۳.۲. خطاهای درون‌زبانی

خطاهای درون‌زبانی شامل خطا در کاربرد فعل مرکب، خطای مربوط به نمود و وجه فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، عدم مطابقت نهاد با فاعل، خطای مقوله‌بندی، خطا در کاربرد ضمائر متصل و منفصل و حذف حرف ربط بوده است که چند مورد آن به اختصار بیان می‌گردد:

• خطا در کاربرد فعل مرکب

زبان فارسی زبانی ترکیبی است و در مقوله‌ی فعل بیشتر از سایر مقوله‌های زبانی از ترکیب استفاده شده است. فعل‌های مرکب فعل‌هایی هستند که از ترکیب یک اسم یا صفت با یک فعل ساخته می‌شوند؛ اما از مجموع کلمات آن‌ها تنها یک معنی برمی‌آید. ساختمان فعل عربی تنوع زبان فارسی را ندارد چون یک زبان ترکیبی نیست. با بررسی این نوع خطا مشخص شده است که این خطاها ناشی از انتقال منفی و اِعمال ساختمان فعل فارسی بر عربی نیست؛ زیرا که در اکثر خطاها، زبان‌آموز فعل مرکب فارسی را به‌صورت ترکیبی به‌کار برده است؛ اما به‌نظر می‌رسد که از هم‌کرد آن اطلاع درستی ندارد.

• خطای مربوط به نمود و وجه فعل

نمود دستوری یکی از ویژگی‌های فعل است که بیانگر نحوه‌ی انجام گرفتن فعل از نظر شروع، پایان، تکرار یا در جریان بودن است. در زبان فارسی اغلب افعال ماضی مطلق، آینده و ماضی التزامی، «نمود مطلق» و افعال ماضی استمراری، ماضی مستمر و مضارع مستمر «نمود استمراری» و فعل‌های ماضی بعید و نقلی «نمود کامل» دارند. اگرچه نمود افعال در زبان عربی تنوع ساخت‌های فارسی را ندارد؛ اما نمود مطلق، نمود استمرار و نمود کامل در این زبان هم یافت می‌شود (Motavallian et al., 2013, p. 71).

• خطا در کاربرد زمان فعل

افعال هم در زبان فارسی و هم در زبان عربی دارای سه زمان اصلی گذشته، حال و آینده می‌باشند. بنابراین از آن‌جایی که در هر دو زبان، افعال برای زمان صرف می‌شوند و قانون مطابقت زمان‌ها در هر دو زبان رعایت می‌شود، انتظار می‌رود که ارتکاب چنین خطایی تداخل زبان مادری نیست، بلکه به علت یادگیری نادرست یا ناقص زبان مقصد است.

• عدم مطابقت نهاد با فعل

در هر دو زبان فارسی و عربی نهاد و فعل با هم مطابقت دارند، در زبان فارسی این مطابقت تنها از لحاظ شخص و شمار (مفرد و جمع) صورت می‌گیرد، اما در زبان عربی جنس (مذکر و مؤنث) علاوه بر شخص و شمار با فاعل مطابقت دارد. همچنین مشخصه‌ی شمار هم به‌جز مفرد و جمع، مثنی را نیز در بر می‌گیرد. با توجه به این موضوع که صرف فعل عربی پیچیده‌تر از زبان فارسی است، عدم مطابقت فاعل و فعل از پربسامدترین خطاهای فارسی‌آموزان عرب‌زبان است.

۴.۶. نمونه موردی از تحلیل خطای نوشتاری فارسی‌آموزان

با توجه به خطاهای پربسامدی که در بخش پیشین به آن اشاره شد، در ادامه دو نمونه از برگ‌نوشته‌ی فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد که نمونه‌ی اول از نوع سؤال چارچوب‌دار و نمونه‌ی دوم از نوع سؤال پایه است که در بخش پیشین به آن اشاره شد.

۴.۶.۱. نمونه‌ی اول سؤال چارچوب‌دار

شما در خوابگاه دانشجویی در یک اتاق ۵ نفره زندگی می‌کنید اما مشکلاتی برای شما به‌وجود آمده است به مسئول خوابگاه، نامه‌ای بنویسید و در نامه‌ی خود درباره‌ی موارد زیر توضیح دهید:

- خودتان را به‌طور کامل معرفی کنید.
- مشکلات خود و علت آن را توضیح دهید.
- دوست دارید هم‌اتاقی شما چه کسی باشد؟

۱) مسئول خوابگاه محترم:

۲) من بتول حیدر هستم، اهل سوریه است

۳) من در این اتاق دو نفره زندگی می‌کنم، شماره اتاق من ۳۰۱ است. رشته‌ی من مترجم

۴) ادبیات انگلیسی است و می‌خواهم فوق لیسانس ادامه بدهم. این اتاق مشکلات زیادی

۵) دارم. اولین مشکل در این اتاق دوستم زیاد به صدای بلند صحبت می‌کنند و این

۶) امر برای من خیلی بزرگ است چون باعث عدم تمرکز وقتی می‌خواهم درس بخوانم. دو وقت

۷) مشکل این اتاق ضعیف است و من نمی‌توانم بخوانم. سومیین مشکل

۸) در فصل تابستان هوا خیلی سرد است و سونا شرجی. اتاق خیلی کوچک است

۹) و نمی‌تواند اتاق گرم بشود. چهارمین مشکل در اتاق فقط دو تا لمب دارد ولی

۱۰) اتاق بزرگ‌تر می‌توانم خوب ببینم. اگر مشکل بزرگ می‌خواهم در اتاق دو نفره زندگی

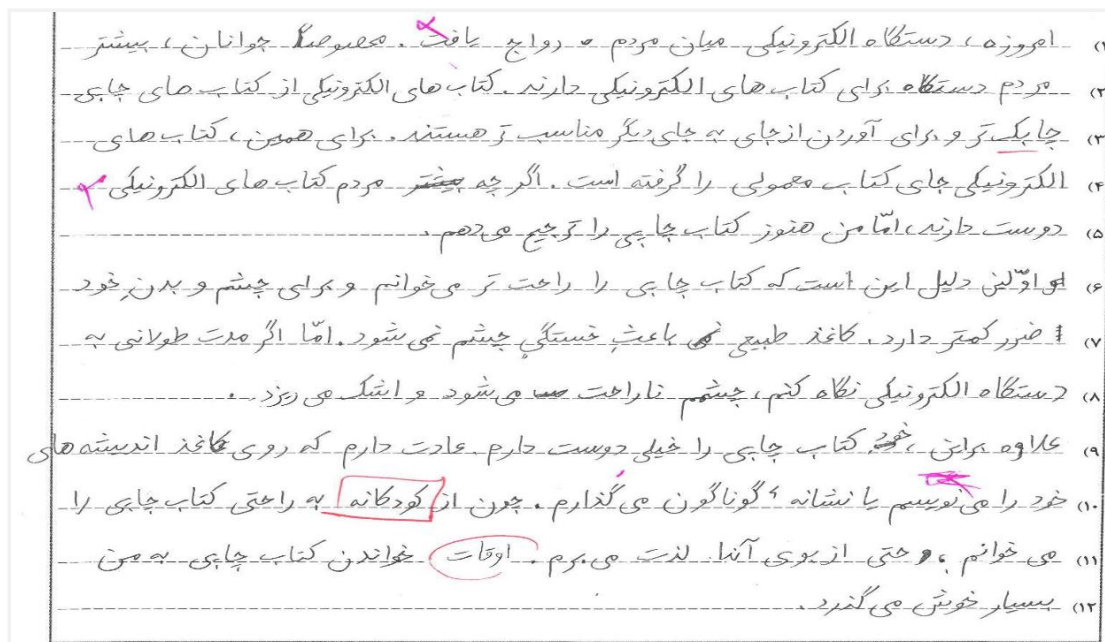
کنم با یک دوست هم رشته‌ی من

باشکر

| | |
|--------------------------------|--|
| خطای جابه‌جایی صفت | مسئول خوابگاه محترم |
| عدم تطابق فاعل با شناسه‌ی فعلی | من بتول حیدر هستم. اهل سوریه است |
| خطای مقوله‌بندی | رشته‌ی من مترجم ادبیات انگلیسی است |
| غلط املایی و خطای واژگانی | می‌خواهم فوق لیسانس ادامه بشوم. |
| خطای واژگانی | اولین مشکل |
| عدم تطابق فاعل با شناسه‌ی فعلی | در این اتاق دوستم زیاد به صدای بلند صحبت می‌کنند |
| خطای حذف فعل ربطی | این امر برای من خیلی بد-- |
| خطای حذف فعل | چون باعث عدم تمرکز-- وقتی می‌خواهم درس بخوانم |
| خطای املایی و حرف اضافه زائد | در اتاق دو تا لمب دارد |
| خطای حذف فعل ربطی | ولی اتاق بزرگ-- |
| خطای چینش جمله و ضمیر متصل | می‌خواهم در اتاق دو نفره زندگی کنم با یک دوست هم‌رشته‌ی من |

۴. ۲۶. نمونه‌ی دوم سؤال پایه

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



| | |
|---------------------|--|
| خطای زمان فعل | امروزه، دستگاه الکترونیکی میان مردم رواج یافت |
| خطای واژگانی | کتاب‌های الکترونیکی از کتاب‌های چاپی چاپک‌تر |
| خطای حذف نشانه (را) | اگر چه مردم کتاب‌های الکترونیکی دوست دارند |
| خطای مقوله‌بندی | چون از کودکانه به راحتی کتاب چاپی را می‌خوانم |

۷. نتیجه‌گیری

در این مقاله ابتدا راهکارهای ارزشیابی مهارت نوشتاری مورد بررسی قرار گرفته شده است. انواع کنش‌های نوشتاری به ترتیب سطوح زبان‌آموزی شامل کنش تقلیدی مانند فعالیت کپی‌کردن، فعالیت شنیدن متن‌هالی بندش، تبدیل اعداد و کلمه‌های کوتاه‌شده به واژه، فعالیت راهنمایی شده با تصویر، فعالیت تکمیل فرم، کنش فشرده مانند دیکته و دیکته انشاء، فعالیت تغییرات دستوری، فعالیت راهنمایی شده با تصویر، فعالیت مرتب کردن و کنش واکنشی و گسترده با توجه به سطح زبان‌آموز شامل دگرگفت، پرسش و پاسخ راهنمایی شده و فعالیت‌های پاراگراف‌نویسی می‌باشد. در ادامه با توجه به این موضوع که تحلیل خطاها در امر آزمون‌سازی و طراحی سؤال نقش بسزایی دارد، ۲۰ نوع خطای نوشتاری پربسامد که از ۳۰ برگ‌نوشته‌ی فارسی‌آموزان

استخراج شده است، مورد واکاوی قرار گرفتند که این خطاها شامل حذف عناصر دستوری و واژگانی، اضافه کردن عناصر غیرضروری یا نادرست، انتخاب یک عنصر غلط و جایگزین کردن آن با عنصر درست و چینش و ترتیب نادرست عناصر می‌باشد. از نظر منشأ زبان، خطاهای بین‌زبانی شامل حذف فعل ربطی، جایگزینی حرف اضافه با نشانه‌ی مفعولی را، حذف حرف نشانه‌ی مفعول، خطای مطابقت صفت با اسم و خطای ترتیب اجزای جمله بوده است و خطاهای درون‌زبانی شامل خطا در کاربرد فعل مرکب، خطای مربوط به نمود و وجه فعل، خطا در کاربرد زمان فعل، عدم مطابقت نهاد با فاعل، خطای مقوله‌بندی، خطا در کاربرد ضمائر متصل و منفصل و حذف حرف ربط می‌باشد که باید در امر سازمان‌دهی مواد آموزشی، انتخاب روش تدریس مناسب و آزمون-سازی به آن توجه کرد.

فهرست منابع:

- جلیلی، اکبر. (۱۳۹۶). ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب جزئی‌نگر. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال ششم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۳) بهار و تابستان ۹۶، صص: ۲۹-۵۶.
- متولیان نائینی، رضوان. استوار ابرقویی، عباس. (۱۳۹۲). خطاهای نحوی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال دوم، شماره‌ی دوم، تابستان ۹۲، صص: ۵۷-۸۶.

- Brown, H. D.** (2010). *Language assessment principles and classroom practice*. (2th 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.
- Farhadi, H., Jafarpour .A & Birjandi. P.** (2007). *testing language skills from theory to practice*. tehran:SAMT.
- Fulcher, G., & Davidson, F.** (2007). *Language testing and assessment*. UK: Rutledge.
- Harmer, J.**(2009). *The practice of English Language Teaching*. (4th edition) Longman, Pearson.
- Hughs, A.** (2013). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Jalili, A.** (2017). Assessing advanced Persian language learners written production: developing a detailed rubric. *Journal of teaching Persian to Speaker of Other Languages*.(6) 1, 158.
- Motavallian Nayini, R., & Abarghouyi, A.** (2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic – speaking learners, *Journal of teaching Persian to Speaker of Other Languages*.(2) 2.

- Sokolik, M.** (2003). "Writing" in D. Nunan (ed.) Practical English Language Teaching. US: McGraw-Hill.
- Vafae.E.** (2012). Comparative grammar: Persian, Arabic, Tehran: Sokhan Press
- Weigle, S. C.** (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.