

بررسی آزمون نوشته پایانی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی

محمدحسین طالعی^۱
مجتبی ابراهیمی^۲

چکیده

آزمون‌های زبانی، اهداف گوناگونی را دنبال می‌کنند. میزان موفقیت زبان آموزان و روش‌های آموزشی غالباً به کمک آزمون‌های گوناگون در طول دوره آموزش زبان و آزمون‌های بعد از پایان دوره صورت می‌پذیرد. مراکز آموزش زبان جامعه المصطفی دوره آموزش زبان فارسی خود را در قالب شش کتاب و هر کتاب در متوسط زمانی یک ماه درسی برگزار می‌کنند و ارزیابی‌های آموزشی مختلفی را نسبت به مهارت‌های گوناگون انجام می‌دهند. یکی از آزمون‌هایی که بر اساس برخی روش‌ها برای سنجش موفقیت در مهارت‌های زبانی انجام می‌شود، نوشته پایانی است که مرکز آموزش زبان و معارف المصطفی پس از اتمام دوره آموزشی خود، آن را برگزار می‌کند. در این نوشته به بررسی اشکالات و ایرادات این آزمون می‌پردازیم. بررسی‌ها نشان می‌دهد که اشکالات متعددی به این آزمون وارد است که مهم‌ترین آنها عدم جامعیت آزمون در سنجش میزان مهارت‌های چهارگانه، عدم تطبیق شکل ساختاری نوشته با اهداف آن، روش ناصحیح برگزاری آزمون و سرفصل‌های غیر مرتبط با مهارت‌های چهارگانه می‌باشد.

کلید واژه‌ها:

آزمون، نوشته پایانی، مهارت‌های زبانی، روش‌های آموزش مهارت، روش‌های آزمون.

۱. کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، مدرس مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی. نویسنده مسئول: (mohammadhoseintalei@gmail.com)

۲. دکتری معارف اسلامی، مدرس مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۹

مقدمه

اسلام آموزش بدون ارزشیابی بهره مورد انتظار را نخواهد داشت. یک آزمون می‌تواند یافته‌های گران‌بهایی را در راستای بهبود آموزش و یادگیری به مدرس و فراگیرندگان ارائه دهد. «تشخیص کاستی‌ها و توانها و میزان بهره‌گیری یادگیرنده از آموزش، مقایسه کارایی چند روش تدریس متفاوت، اطمینان از تحقق هدفهای آموزشی و تعیین جنبه‌های پیشرفت و ضعف فراگیران و جلب توجه آنها به کمبود خود از فواید آزمون‌هاست» (جعفرپور، ۱۳۷۵: ۸).

میزان موفقیت روش‌های آموزش زبان معمولاً با ارزیابی زبان آموزان و میزان موفقیت آنها در تقویت مهارت‌های چهارگانه سنجیده می‌شود؛ به گونه‌ای که اگر تقویت مهارت‌های زبانی حاصل شود آن روش یک روش موفق به شمار می‌رود. ارزیابی مهارت‌ها بر اساس روش آموزشی زبان ممکن است متغیر بوده و هر روش آموزشی، ارزیابی مخصوص خود را داشته باشد. غالباً دو نوع ارزیابی از مهارت‌ها در آموزشها صورت می‌گیرد: یکی ارزیابی‌هایی که در طول دوره انجام می‌شود و دوم ارزیابی‌هایی که در پایان دوره‌هاست.

مراکز آموزش زبان جامعه المصطفی دوره آموزشی زبان فارسی خود را در قالب شش کتاب و متوسط هر کتاب در یک ماه درسی برگزار می‌کنند و ارزیابی‌های آموزشی مختلفی را نسبت به مهارت‌های گوناگون انجام می‌دهند. ارزیابی هر کتاب یک بار بعد از اتمام نیمه کتاب و یک بار پس از پایان کتاب انجام می‌شود. ارزیابی دیگری نیز پس از اتمام کل دوره آموزش زبان به وسیله نوشته پایانی صورت می‌گیرد. در ادامه به بررسی چالش‌های این ارزیابی که با عنوان نوشته پایانی انجام می‌شود، می‌پردازیم. این نوشته از سه بخش مقدمه، اجزاء و جدول ارزیابی تشکیل شده است.

اهداف نوشته پایانی

زبان آموزان مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی، پس از تمام کردن دوره درسی خود که دست کم شش ماه می‌شود، باید درباره موضوعی که به آنها داده می‌شود چند صفحه متن بنویسند. به این نوشتار، نوشته پایانی گفته شده است. در تبیین اهداف نوشته پایانی در مقدمه آن آمده که «در این نوشته مهارت‌های چهارگانه شنیدار، گفتار، خواندن و نوشتن لحاظ می‌گردد تا با

اطمینان از یادگیری زبان آموزان، دوره بعدی برای آنان آغاز شود». منظور از دوره بعدی دوره بخش معارف این مرکز است. «استفاده از کتاب‌های مربوط به موضوع، مشورت با اساتید و دوستان، همراهی استاد شفاهی، استفاده از فکر و خلاقیت شخصی خود و دیگر مواردی از این دست، می‌تواند در بهتر و کامل‌تر شدن این نوشته به زبان آموز کمک کند».

«نمره قبولی در نوشته پایانی ۷۰ از ۱۰۰ می‌باشد. اگر زبان آموز نمره‌ای بین ۶۰ تا ۷۰ کسب کند به صورت موردی و با توجه به ضعف زبان آموز در یک یا چند بخش از این نوشته مجدداً از او امتحان گرفته می‌شود. در صورتی که نمره زبان آموز از ۶۰ کمتر باشد، یک بار دیگر وی باید نوشته پایانی را با موضوع جدید بنویسد».

اجزاء نوشته پایانی

بخش اصلی نوشته پایانی از قسمت‌های ذیل تشکیل شده است:

- الف: متن نوشته (۵ صفحه)
- ب: زندگی نامه (یک صفحه)
- پ: خاطرات شیرین یا تلخ (یک صفحه)
- ت: آداب و رسوم (یک صفحه)
- ث: نامه نگاری - اداری یا... (یک صفحه)
- ج: پیشنهادها و انتقادات (یک صفحه)

ارزیابی نمره‌ای

در بخش نوشته پایانی سرفصل‌های ارزیابی به صورت جدولی به شکل زیر طراحی شده است که استاد ارزیاب بر اساس آن زبان آموز را ارزیابی می‌کند.

ردیف	عناوین	نمره شاخص	نمره استاد	توضیحات
۱	شنیدار	۰-۱۵		
۲	نوشتن به موقع	۰-۵		
۳	تطبیق محتوا با موضوع نوشته	۰-۱۰		
۴	زیبا نویسی (خط و نگارش)	۰-۵		
۵	دستور زبان	۰-۲۰		
۶	خاطرات	۰-۵		
۷	نامه	۰-۵		
۸	زندگی نامه	۰-۵		
۹	آداب و رسوم	۰-۵		
۱۰	ذکر منابع و نوشتن نشانی	۰-۵		
۱۱	انتقادات و پیش نهادها	۰-۵		
۱۲	روان خوانی	۰-۱۵		
۱۳	جمع نمرات	۱۰۰		
۱۴	مراجعه به کمیسیون	لازم است	لازم نیست	
۱۵	دلیل مراجعه			

در بخش ارزیابی بر خلاف ادعای مطرح شده در مقدمه آزمون که «این نوشته، آزمونی برای مهارت‌های چهارگانه است»، ارزیابی صحیحی از مهارت‌های

چهار گانه صورت نمی‌گیرد که به تفکیک به آنها اشاره می‌شود:

الف: مهارت خواندن

یکی از شرط‌های پایه‌ای تسلط بر هر زبانی ایجاد و بهبود چهار مهارت زبانی نوشتاری، خوانداری، شنیداری و گفتاری است. «در این میان مهارت دریافتی خواندن خصوصاً بدین جهت نیازمند توجه است که در محیط‌های دانشگاهی راه‌گشای دانشجویان و دانش پژوهان غیر بومی و حتی بومی است» (صحرائی و شهباز، ۱۳۹۱). اگر خواندن را مساوی با درک مطلب بدانیم، می‌دانیم که می‌توان به خواندن از منظرهای مختلف نگاه کرد و آن را از هر منظر دارای انواع مختلفی دانست. خواننده برای رسیدن به درک باید توانایی‌های متنوعی داشته باشد که این توانایی‌ها به اعتقاد کودا (۲۰۰۵) به این ترتیبند:

۱. تشخیص واژه؛

۲. دانش واژگانی؛

۳. آگاهی درون واژه‌ای و توسعه دانش دربارهٔ واژه‌ها؛

۴. ادغام اطلاعات پردازش جمله؛

۵. پردازش گفتمانی؛

۶. ساختار متن و درک متن؛

یکی از زیر مجموعه‌های مهارت خواندن، صحیح خوانی یا همان قرائت است. در واقع قرائت از شاخصه‌های اصلی تقویت مهارت خواندن نیست. در بخش ریز نمرات جدول ارزیابی آزمون نوشتن، ۱۵ نمره به روانخوانی اختصاص داده شده است. این نمره در واقع به بخش زیر مجموعه‌ای، یعنی روان‌خوانی تعلق دارد و برای ارزیابی اصل مهارت خواندن از جهات مختلف آن که درک مطلب بخش عمده آن است و با سنجش توانایی‌های مختلف می‌توان میزان پیشرفت در این مهارت را بررسی کرد، نمره‌ای در نظر گرفته نشده است و در واقع نوشته پایانی فاقد ارزیابی مهارت خواندن است.

ب: مهارت شنیدن

درباره سنجش مهارت شنیدن در بخش مقدمه آزمون نوشته پایانی آمده است که «استاد راهنما چند روز قبل از امتحان پایانی کتاب ششم، باید یک فیلم یا

فایل صوتی چند دقیقه‌ای را در کلاس آزمایشگاه به زبان آموز ارائه کند و همان زمان از آنان بخواهد تا در مدت ده دقیقه فیلمی را که دیده‌اند یا فایلی را که شنیده‌اند به طور خلاصه و البته جامع بنویسند».

گود (۱۹۷۷) در تعریف شنیدن می‌گوید: «شنیدن به معنی توجه دقیق به گفتگوهای افراد به منظور برقراری ارتباط هدف‌مند از طریق رفتار کلامی است». درک شفاهی غالباً با گفتار همراه است و هر دو با هم گفتگو را تشکیل می‌دهند. در درک شفاهی مانند گوش دادن به رادیو امکان بازگشت به آنچه گفته شده و بازنگری آن به گونه‌ای که در درک متن میسر است، مقدور نیست. تنها استثنا هنگامی است که از نوار (یا فیلم) ضبط شده‌ای استفاده کنیم.

توانایی تمیز صوت‌های زبان، هدف آرمانی برنامه‌های زبان آموزی است اما در عمل به آن اهمیت چندانی داده نمی‌شود. اهل زبان در استفاده از زبان مادری خویش فعالانه به دنبال تمیز دادن ویژگی‌های آوایی صوت‌ها نیستند؛ بلکه آنان با آشنایی با الگوها و موقعیت‌های زبانی، بدون توجه به ویژگی‌های آوایی صوتها و تنها با توجه به ویژگی‌های واجی می‌توانند پیام گوینده را دریافت کنند. افزون بر آن ممکن است مثلاً دو بیگانه زبان بتوانند به زبان فارسی با هم گفتگو کنند بدون آنکه هیچکدام بتوانند بین صوتهایی که می‌شنوند و یا تولید می‌کنند از نظر آوایی تمیز بگذارند از این رو بخردانه آن است که میزان چیرگی و آگاهی تلفظ زبان آموزان زبان دوم یا زبان خارجی را بر اساس توانایی تفهیم و تفهم کلام بسنجیم و نه بر اساس توانایی تولید و یا بازشناختی صوتها با توجه به مشخصات آوایی آنها. برای مهارت سنجی شنیدار در سطوح پیشرفته از آزمون‌های درک شفاهی استفاده می‌شود (جعفرپور، ۱۳۷۵).

کارل دارلینگ باک متخصص زبان‌های هند و اروپایی، مطالعات فراوانی در مهارت شنیدن انجام داده و برای آزمون شنیدن فواید مختلفی قائل است که از مهمترین آنها می‌توان افزایش بهره‌گیری از زبان محاوره واقعی به صورت خودکار و در زمان مناسب، درک بهتر اطلاعات زبانی که در متن موجود است و تقویت استنباط زبان آموز از موضوع و محتوای متن اشاره کرد (کارل، ۱۸۸۶). مهارت شنیدار با کنش‌های گوناگونی ایجاد می‌شود. کنش‌های شنیداری را می‌توان با تقسیمی چهارتایی مورد بررسی قرار داد و هر کدام از قسم‌ها را یک

مبنا برای آزمون شنیدار زبان دانست:

- ۱: **فشرده:** شنیدن برای درک اجزای کلام مانند کلام آهنگ صدا و ...
- ۲: **واکنشی:** شنیدن یک مطلب کوتاه برای ارائه پاسخ کوتاه به آن.
- ۳: **گزینشی:** پردازش متن‌های گفتاری همچون یک تک گویی کوتاه به منظور درک اطلاعات خاص. (همانطور که مشخص است هدف از انجام چنین کاری لزوماً درک مفهوم کلی نیست بلکه توانایی تشخیص اطلاعات گنجانده شده در یک بافت طولانی‌تر است).
- ۴: **گسترده:** شنیدن به منظور درک کلی زبان گفتاری. (صفا مقدم، مختاری، سعید نیا، ۱۳۹۴).

براون (۲۰۰۴) با توجه به مهارت‌های خرد و کلان شنیداری، هفده هدف را برای سنجش مهارت شنیداری معرفی نموده است. در این میان مهارت‌های خرد به درک مسائل زبانی از جمله آواها، لغات، روابط درون زبانی و مهارت‌های کلان، به مفاهیمی همچون کارکردهای ارتباطی نتیجه‌گیری مناسب و اتخاذ راهبردهای شنیداری مانند حدس زدن و معنای واژه و عبارات جدید مربوط می‌شود. با توجه به نکات گفته شده، ارائه فیلم ضبط شده و درخواست خلاصه نویسی، بر اساس اصول و اهداف سنجش این مهارت:

اول: آزمون جامعی برای سنجش مهارت شنیدار بر اساس کنش‌های شنیداری نیست. کما اینکه سنجش شنیدار بر اساس تحقق اهداف متنوع آموزش، این مهارت را نیز ندارد.

دوم: این بخش از مهارت سنجی ارتباطی به نوشته پایانی ندارد و در کلاس در طول دوره آموزش زبان انجام می‌شود کما اینکه با اسم نوشته پایانی نیز هم خوانی ندارد.

سوم: ۱۵ نمره از مجموع ۱۰۰ نمره آزمون به این بخش اختصاص داده شده است که تقسیم نامناسبی را برای اختصاص نمره به مهارت‌های چهارگانه نشان می‌دهد.

ج: مهارت گفتن

گفتن، توانایی انتقال مقصود به دیگران از طریق صحبت کردن است. در مقدمه نوشته پایانی به ارزیابی این بخش با آمادگی زبان آموز برای سخنرانی

درباره موضوع نوشته پایانی اشاره شده است و حال این که در بخش جدول نمرات ارزیابی نمره‌ای برای این ارزیابی در نظر گرفته نشده است. جدای از اینکه فرصت یک ماهه در انجام سخنرانی جای هیچ اشکالی را حتی برای ضعیف‌ترین زبان آموزان باقی نمی‌گذارد و سنجش این مهارت همراه با راستی و درستی نتیجه نیست.

د: مهارت نوشتن

از ۱۲ سرفصل مربوط به ارزیابی نمره‌ای ۹ مورد مربوط به مهارت نوشتن است. یک سرفصل از سرفصل‌های نمرات اصلاً ارتباطی با مهارت‌های زبان ندارد؛ لذا نزدیک به ۷۰ نمره از مجموع صد نمره به مهارت نوشتن اختصاص داده شده که خود عدم توازن در تقسیم نمرات ارزیابی را می‌رساند. از طرفی سرفصل‌های نوشته پایانی دقیقاً همان موضوعاتی هستند که در انشاهای کلاسی و آزمون‌های پایانی کتاب‌ها صورت گرفته و تکرار آن با دو فرض همراه است: اول اینکه زبان آموز در آزمون‌های قبلی به راحتی انشا نویسی با سرفصل‌های مذکور را به پایان رسانده باشد که در این صورت آزمون جدید معنایی ندارد. دوم این که زبان آموز مهارت لازم را در تمرین‌های سابق کسب نکرده باشد که در این صورت گذر زبان آموز به این مرحله، یعنی امتحان نوشته پایانی توجیهی ندارد.

محتوای سنجش نامناسب

مهارت کامل در نوشتن به زبان فارسی به عنوان زبان دوم نیازمند مهارت در توانایی‌ها و جنبه‌های مختلفی از زبان دوم است. نظریه‌های متفاوت و مطالعات، توجه ما را به سوی توانایی‌های چند گانه‌ای جلب می‌کند که فارسی آموزان باید فراگیرند تا بتوانند به زبان فارسی به شیوه‌های قابل قبولی بنویسند (عباسی، ۱۳۹۵). آموزش مهارت نوشتار و شیوه تدریس آن در دهه هفتاد میلادی به عنوان یک رشته علمی شناخته شد (رایمز ۱۹۹۱).

گرایش‌های گوناگونی در آموزش مهارت نوشتن به زبان دوم وجود دارد؛ مانند گرایش‌های مبتنی بر متن، متمرکز بر فرایند و فرهنگی اجتماعی. در پژوهش‌های مبتنی بر متن، گسترش مهارت نوشتن به زبان دوم بنا بر ویژگی‌های متنی که

زبان آموزان تولید کرده‌اند از جمله ویژگی‌های زبانی، دستوری و ادبی، مورد دقت قرار می‌گیرد. بنا بر این گرایش، برای کسب توانایی نوشتن به زبان فارسی به شیوه‌های قابل قبول، فارسی آموزان باید با رسم الخط، ساخت واژه، (صرف)، واژگان، نحو، کلام (گفتمان) و قواعد اسلوبی بلاغی زبان فارسی آشنا باشند.

نمونه‌های زیر برخی از توانایی‌هایی است که فارسی آموزان مانند دیگر زبان آموزان باید برای رسیدن به مهارت نوشتن به زبان دوم کسب کنند:

۱. توانایی تولید متن‌های بلندی که ویژگی‌های فراکلامی مناسب همچون مثال‌ها و حروف ربط و واژگان و ساخت‌های نحوی گوناگون پیچیده دارند (باکوالترو لو (۲۰۰۲) گرانت و گینتر (۲۰۰۰)).

۲. اقتباس از ایده‌ها و متن‌ها دیدگران در نوشته‌های خود به شیوه‌های قابل قبول (کامینگ (۲۰۰۱)).

تحقیقات مبتنی بر فرایند بر راهبردهایی تاکید دارد که در یادگیری نوشتن به زبان دوم موفقیت آمیز است. در این دیدگاه یادگیری مهارت نوشتن به معنای فراگیری راهبردهای کلان مانند برنامه ریزی، پیش نویس کردن، غلط گیری، و نیز فراگیری راهبردهای خرد مانند توجه همزمان به محتوا و صورت و جستجوی خودکار واژه‌ها و نحو است. برای مثال، روکادی لاریوس، مورفی، و مارین (۲۰۰۲) پنج نکته مهم را که نویسندگان به زبان دوم باید بیاموزند فهرست کرده‌اند:

- ۱: توانایی به کارگیری درست نموده‌های ذهنی پیچیده؛
- ۲: توانایی ترکیب اهداف سازمانی و بلاغی و به یاد سپاری آنها هنگام ترکیب؛
- ۳: کاربرد مؤثر روال حل مشکل به منظور صورت بندی مثال‌ها؛
- ۴: توانایی شناخت تفاوت میان ویراستاری و غلط گیری که در مراحل متفاوتی از فرایند ترکیب به کار می‌روند؛
- ۵: داشتن نگرش منعطف برای به کارگیری ابزارهای بلاغی؛

گرایش اجتماعی - فرهنگی هم پیشرفت در مهارت نوشتن را با یادگیری سیاق‌ها، ارزش‌ها و عرف‌های جامعه مقصد یکی می‌داند. زبان آموزان با این گرایش می‌توانند در شرایط فرهنگی جدید به شیوه‌ای قابل قبول عمل کنند (هایلند ۲۰۰۲). چنین نویسندگانی، فرایندی اجتماعی را انجام می‌دهند فرایندی که در آن ارزش‌ها، انتظارات، دانش و سیاق‌های (چه چیزی، چگونه و چرا بنویسیم)

جوامع مقصدشان را یاد می‌گیرند (پارکس و مگویر ۱۹۹۹، اسپک ۱۹۹۷).

مراحل آموزش نوشتن را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱. آموزش نوشتن غیر فعال رونویسی؛

۲. آموزش نوشتن نیمه فعال، دیکته نویسی؛

۳. آموزش نوشتن فعال انشا و انواع آن؛

بنابر این، اهداف برنامه آموزش این مهارت برای مبتدیان، آشنایی با شیوه‌های نگارش حروف الفبا و ترکیب آنها در ساخت نوشتاری کلمات (رونویسی و دستخط)، آشنایی فراگیران با املاهای صحیح کلمات و جمله‌های فارسی (املا) و آشنایی آنان با قواعد ترکیب جمله‌ها و ساخت متن و توصیف نگاری و نامه نگاری (انشا) است. (زندى، ۱۳۸۶).

با توجه به مطالب یاد شده و بررسی سرفصل‌های آزمون نوشته پایانی، مشخص می‌شود که محتوای امتحانی نوشتن در بستر برخی از گرایش‌ها دارای مفاد مناسبی برای سنجش مهارت شنیدار می‌باشد؛ اما یا کامل نیست و یا از جامعیت برخوردار نیست. مثلاً در تهیه مواد آزمون بر اساس پژوهش‌های مبتنی بر متن، اگر چه به اقتباس از آثار دیگران در نوشته توجه شده، اما توانایی تولید متن‌های بلندی که ویژگی‌های فراکلامی مناسب همچون مثال‌ها و حروف ربط و واژگان و ساخت‌های نحوی گوناگون پیچیده داشته باشند مورد ارزیابی مناسبی قرار نگرفته است. خصوصاً این که شیوه اجرایی این آزمون درستی نتیجه آن را مورد خدشه قرار می‌دهد؛ زیرا به زبان آموز فرصت یکماهه داده شده تا به کمک دیگران و ... آن را بنویسد و لذا توانایی واقعی او بعد از این نوشته نمایان نمی‌شود. همچنین بررسی مهارت زبان آموز در رعایت نکات پنج گانه‌ای که باید بر اساس تحقیقات مبتنی بر فرایند برای نوشتن خوب بداند، به طور کامل ممکن نیست و با بررسی‌های میدانی مشخص می‌شود که از زبان آموز اصلاً توانایی نوشتن در این سطح خواسته نشده است.

بررسی مهارت نوشتن زبان آموز بر اساس گرایش اجتماعی - فرهنگی بسته به نوع موضوع نوشته متفاوت است و بنا بر انتخاب برخی از موضوعات ممکن نبوده و یا به سختی صورت می‌گیرد؛ خصوصاً این که آموزش اصلاً بر اساس توجه به این گرایش‌ها نبوده که بخواهد آزمونی بر اساس همین گرایش‌ها

صورت گیرد.

شیوه نامناسب اجرا و نبود راستی در نتیجه آزمون

مشخص است که هدف ساخت متن و توصیف نگاری و نامه نگاری از اهداف نهایی آموزش مهارت نوشتن است. نوشتن، توانایی استفاده غیر کلامی از کلمات به منظور ارتباط با دیگران یا اغراض دیگر است که از زیر مجموعه‌های آن صحیح نویسی است. یکی از نکات مهم مربوط به نوشتار پیچیدگی این مهارت است که فراگیرندگان در مراحل پیشرفته بر آن چیرگی می‌یابند. پس از مراحل آمادگی برای نوشتار و نوشتار مقدماتی، مرحله نوشتاری آزاد فرامی‌رسد. طبیعتاً هر مرحله نیازمند فعالیت‌های ویژه خود خواهد بود.

در مرحله آمادگی برای نوشتار، تقویت واژگان و الگوهای ساختاری پایه به دست می‌آید. «در مرحله نوشتار مقدماتی نویسنده ناگزیر به القای پیام در شرایط کنترل شده‌ای است و سرانجام به دست آوردن توانایی نوشتار آزاد هدف غایی است که فراگیر باید بتواند بدون هیچگونه محدودیتی پیام خود را به مخاطب القا کند» (جعفرپور: ۱۷۹).

نوشتن در زبان آموزی به دو معناست و دو رو دارد: نوشتن ابزاری و نوشتن بیانی. «نوشتن ابزاری عبارت است از فراگیری، شناخت و کاربرد نشانه‌های خطی در زبان کلامی که در دروسی مانند خواندن، رونویسی کردن و املا ظاهر می‌شود و نوشتن به معنای بیانی، افکار، احساسات، مقاصد و نیازهای درونی است که به وسیله نشانه‌های خطی یعنی کلمه و جمله ظاهر می‌شود» (عندلیبی، ۱۳۸۵). زبان آموز باید در بیان این افکار و احساسات و ... صاحب قدرتی در نوشته شده باشد که بتواند به راحتی و بدون کمک خاص از دیگران و صرف وقت مشخصی خواسته‌های خود را بر روی کاغذ بیاورد.

با توجه به این نکته همانطور که در برنامه کلاسی وجود دارد، زبان آموز از همان ابتدای ورود به کتاب ششم موظف به انتخاب موضوع بوده و با کمک استاد و منابع مختلف شروع به نوشتن موضوع می‌کند. تجربه نشان می‌دهد که هر زبان آموزی حتی ضعیف‌ترین زبان آموزان که مهارت‌های زبانی را به خوبی یاد نگرفته‌اند هم اگر به مدت یک ماه و حتی بیشتر بر روی یک موضوع خاصی تمرکز کرده و کار کنند در حیطه آن موضوع به راحتی نمرات

ارزیابی‌ها را کسب می‌کنند و حال این که در موضوعات ابتدایی که برای آنها مطرح می‌شود قادر به استفاده از مهارت‌های زبان نیستند و همین امر راستی آزمایی این آزمون را مورد خدشه قرار می‌دهد. در واقع می‌توان گفت که شیوه اجرایی این آزمون مناسب نیست. قطعاً از زبان آموز نوشته‌ای در حد یک مقاله علمی خواسته نشده. باید بدانیم که هدف از این آزمون، نوشته‌ای در حد یک مقاله و رعایت کامل آرایه‌های ادبی نیست که اگر این بود حتی برای کسانی که زبان مادری آنها فارسی هست نیز یک ماه وقت کم می‌باشد. باید بدانیم که آزمون نوشتار و یا انشا نویسی برای آزمودنی‌های با بسندگی متوسط و بالاتر و پیشرفته به کار گرفته می‌شود.

بدیهی است که آزمون نوشتار آزاد در برگرنده مقاله نویسی نیست؛ زیرا «مقاله نویسی افزون بر توانایی انشا نویسی به آفرینش‌گری و ابتکار هم نیاز دارد. انشا نویسی به آزمودنی فرصت می‌دهد تا توانایی خویش را در گزینش واژگان، سیاق، و سازماندهی پیام آشکار سازد و از آنجا که آزمودنی در انشا نویسی شخصاً و عملاً درگیر نوشتن و فعالیت می‌شود، انگیزه و علاقه لازم برای یادگیری خود به خود ایجاد می‌شود» (جعفر پور: ۱۷۸). مهارت نوشتن انتقال مقصود به مخاطب از راه نوشتن است که ممکن است بسیاری از نکته‌های پیشرفته نوشتاری در آن رعایت نگردد.

عدم تناسب آزمون با روش آموزش

آموزش مراحل سه‌گانه نوشتن و مهارت‌های دیگر بر اساس هر روش آموزشی ممکن است متفاوت باشد. روش تدریس دستور ترجمه از روش‌های قدیمی آموزش زبان است. اما امروزه با پدید آمدن روش‌های جدیدتر با رویکردهای ارتباطی مانند روش‌های تکلیف محور، روش‌های آموزش مهارت‌ها خصوصاً مهارت نوشتن متفاوت است.

بررسی‌های میدانی نزدیک به ۲۰ کلاس کتبی نشان می‌دهد که در اغلب کلاسها آموزش خاص و یکدستی در شیوه نگارش که عمده بخش نوشته پایانی را تشکیل داده صورت نمی‌گیرد. کتاب‌های آموزشی فاقد آموزش کامل مهارت نوشتن بوده و در کلاس‌های شفاهی نیز مدرسان زبان این مرکز هر کدام بر شیوه خاص شخصی، آموزشی ابتدایی را انجام می‌دهند. برای نمونه در بسیاری از کلاس‌ها اصلاً شیوه نوشتن نامه اداری یا شیوه پاراگراف نویسی آموزش داده نمی‌شود. بررسی عملی استفاده از دستورهای نگارشی انجام نمی‌شود و صرفاً به پشت سر هم آوردن جملات معمولی و رساندن غرض به مخاطب اکتفا می‌گردد.

سرفصل‌های غیر مرتبط

یکی از مواردی که در ارزیابی‌ها برای آن نمره‌ای مشخص شده است نوشتن به موقع نوشته پایانی و همچنین زیبا نویسی است که مشخص است این سرفصل‌ها ارتباطی به مهارت‌های زبانی و هدف گفته شده در مقدمه این نوشته ندارد.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

همان‌طور که گفته شد آموزش بدون ارزشیابی بهره‌مورد انتظار را نخواهد داشت. میزان موفقیت روش‌های آموزش زبان معمولاً با ارزیابی زبان آموزان و میزان موفقیت آنها در تقویت مهارت‌های چهارگانه سنجیده می‌شود به گونه‌ای که اگر تقویت مهارت‌های زبانی حاصل شود آن روش یک روش موفق به شمار می‌رود. برای راستی آزمایی موفقیت زبان آموز نیاز به آزمون‌های جامع و دقیق هست. آزمون نوشته پایانی از مجموعه آزمون‌های پایان دوره آموزش فارسی المصطفی جدای از اینکه متناسب با اهداف خواسته شده از آزمون در مقدمه آن از اسم مناسبی برخوردار نیست، سرفصل‌های متناسب و جامعی برای سنجش مهارت‌ها نداشته و شیوه اجرایی آن نیز مناسب نمی‌باشد و لذا نیاز به بازنگری، هم در تغییر شیوه اجرایی و هم در تغییر و تخصیص سرفصل‌های جدید متناسب بر اساس آزمون بسندگی و رویکردهای آموزشی مراکز خود دارد.

منابع

۱. پژوهی، کلثوم، (۱۳۹۳)، «شیوه‌های پیشنهادی آموزش مهارت‌های کتبی زبان فارسی به زبان آموزان غیر فارسی زبان»، نخستین همایش آموزش زبان فارسی.
۲. جعفرپور، عبدالجواد، (۱۳۷۵)، مقدمه‌ای بر آزمون شناسی زبان، چاپ اول، دانشگاه شیراز.
۳. زندی، بهمن، (۱۳۸۵)، روش تدریس زبان فارسی، چاپ هفتم، تهران: انتشارات سمت.
۴. صحرائی، رضا مراد، شهباز منیره، (۱۳۹۱)، «تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه انگاره نیل اندرسون»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی، سال اول شماره دوم.
۵. صفار مقدم، احمد، مختاری، شهره، سعیدنیا، محمد، (۱۳۹۴)، «مهارت‌های شنیداری فارسی آموزان غیر ایرانی مقایسه کلاس‌های مجازی و حضوری»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، شماره دوم.
۶. عباسی، زهرا، (۱۳۹۵)، «آموزش مهارت نوشتن به فراگیران زبان فارسی، به عنوان زبان دوم، از نگاه نظری»، مطالعات آموزش زبان فارسی، دوره ۲، شماره ۲.
۷. عندلیبی، محمد، (۱۳۸۵)، مبانی زبان آموزی کودک، تهران: انتشارات رسانه تخصصی.

- ۸: Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L۲ Writing* (pp. ۴۷-۱۱). Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- ۹: Brown, H. Douglas. (۲۰۰۴). *Language assessment - principles and classroom practice*. New York: Pearson/Longman
- ۱۰: Buckwalter, J. K. & Lo, Y. G. (۲۰۰۲). "Emergent biliteracy in Chinese and English." *Journal of Second Language Writing*, ۲۹۳-۲۶۹ , ۴ , ۱۱.
- ۱۱: Clark, H. H. (۱۸۸۶). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press
- ۱۲: Good, T. (۱۹۷۷). *Teaching manual: (Missouri Mathematics Effectiveness Project Tech. Rep. ۱۳۲)*. Columbia: University of Missouri, Center for Research.
- ۱۳: Grant, L. & Ginther, A. (۲۰۰۰). "Using computer-tagged linguistic features to describe L۲ writing differences". *Journal of second Language Writing*, -۱۲۳,(۲) ۹ ۱۴۵.
- ۱۴: Spack, R. (۱۹۹۷). "The acquisition if academic literacy in a second language: a longitudinal case study". *Written Communication*, ۶۲-۳ ,(۱) ۱۴.
- ۱۵: Raimes, A. (۱۹۹۱). *Out of the woods: Traditions in the teaching of writing*. *TESOL Quarterly*, ۴۳۰-۴۰۷ , ۲۵.
- ۱۶: Roca Da Larios, J., Murphy, L., & Marin, J. (۲۰۰۲). "A critical examination of L۲ writing process research". In S. Ransdell, & M. L.