

DOI: <https://doi.org/10.22067/jls.v0i0.71976>

## بررسی بخش خواندن در آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

محسن رودمعجنی<sup>۱</sup>

دکتر بهزاد قنسولی<sup>۲</sup>

دکتر احسان قبول<sup>۳</sup>

دکتر محمد جعفر یاحقی<sup>۴</sup>

مجله علمی - پژوهشی، شماره ۲۰۱، تابستان ۱۳۹۷

### چکیده

مهارت خواندن و درک مطلب و محیط دانشگاه پیوندی ناگسستنی با یکدیگر دارند و ضعف و ناتوانی در این مهارت می‌تواند به زندگی دانشگاهی دانشجویان لطمه‌ای جدی بزند. از همین رو سنجش این توانمندی بخش بسیار مهمی از آزمون‌های بسندگی زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان را به خود اختصاص می‌دهد؛ از جمله آزمون زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد که بیش از چهار سال است به‌عنوان معیاری برای سنجش دانشجویان غیرفارسی‌زبان برای ورود به دانشگاه‌های ایران، در برخی شهرهای ایران و عراق برگزار می‌شود. در این پژوهش با کمک مدل آماری رش، به بررسی داده‌های گردآوری‌شده بخش خواندن یکی از آزمون‌های برگزارشده در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد پرداختیم. بررسی‌ها حاکی از این بود که پایایی بخش خواندن آزمون ۰/۷۶ است که برای یک آزمون سرنوشت‌ساز رقم بالایی به‌شمار نمی‌آید. همچنین نقشه آزمودنی - پرسش، بیانگر این نکته بود که سؤالات آزمون عمدتاً در سطح داوطلبان متوسط هستند. اما نقطه قوت این آزمون را می‌توان تعداد نسبتاً زیاد پرسش‌ها و نیز تنوع آنها از نظر نوع اطلاعات خواسته شده دانست. مقایسه آزمون با مبانی نظری ارائه‌شده توسط طراحان تافل این امکان را فراهم کرد تا راهکارهایی برای بهبود پایایی آزمون ارائه بدهیم. سؤالات آزمون بسندگی فارسی دانشگاه فردوسی مشهد از نظر نوع

mo.roudmajani@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

ghonsooly@ferdowsi.um.ac.ir

۲. استاد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

ehsan.ghabool@gmail.com

۳. استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

mgyahaghi@yahoo.co.uk

۴. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۹/۵

مطابقت، عمدتاً از نوع محل‌یابی و یا سلسله‌ای هستند و پرسش‌هایی از نوع ترکیبی و تولیدی می‌تواند به سخت‌تر شدن سؤالات بینجامد. اگر از منظر اهداف خواندن به آزمون نگاهی بیندازیم، مشاهده می‌کنیم که سؤالات عمدتاً متناسب با اهداف خواندن برای پیدا کردن اطلاعات و نیز خواندن برای رسیدن به درک مقدماتی هستند. به نظر می‌رسد که این آزمون به سؤالاتی متناسب با اهداف خواندن برای یادگیری و نیز هدف خواندن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف نیاز دارد که از سطح دشواری بالاتری برخوردار هستند.

**کلیدواژه‌ها:** آزمون بسندگی زبان فارسی، سنجش تکلیف‌محور، سنجش مهارت محور، مهارت خواندن، پایایی آزمون.

#### ۱- مقدمه

انسان‌ها با توانمندی خواندن<sup>۱</sup> زاده نمی‌شوند و این پدیده در تاریخ عمر بشر امری نوظهور به‌شمار می‌آید. هنوز هم می‌توان افرادی را یافت که از این توانایی محروم‌اند. باوجوداین، امروزه شرایط زندگی در جوامع انسانی به‌گونه‌ای است که ضعف در مهارت خواندن و درک متون، مشکلات بسیاری را برای افراد به‌وجود می‌آورد. شهروندان جوامع امروزی برای موفق‌بودن باید متن‌خوان‌های خوبی باشند. هرچند توانمندی خواندن، موفقیت فرد را تضمین نمی‌کند، اما بی‌بهره‌بودن از این مهارت رسیدن به موفقیت را برای او دشوار می‌گرداند. اختراع رایانه و اینترنت نیز نتوانسته است از اهمیت این پدیده بکاهد (Grabe, 2009: 5).

مهارت خواندن و محیط دانشگاهی نیز پیوندی ناگسستنی دارند و بسیاری از فعالیت‌های دانشجویان در دانشگاه با خواندن متون درهم تنیده است. خواندن کتاب‌ها، مقاله‌ها، اطلاعات، یادداشت‌های کلاسی، گزارش‌های آزمایشگاه و انتخاب واحد، همه نیازمند داشتن توانمندی خواندن است. ضعف در این مهارت می‌تواند به فعالیت‌های دانشگاهی فرد آسیبی جدی بزند.

به‌دلیل اهمیت توانمندی خواندن در محیط دانشگاه، داوطلبانی که قصد ادامه تحصیل در دانشگاه‌های ایران را دارند، می‌بایست از این مهارت به شکل کارآمدی بهره‌مند باشند. بدین جهت است که سنجش این مهارت، بخش بسیار مهمی از آزمون‌های بسندگی زبان فارسی را به خود

#### 1. Reading Skill

اختصاص می‌دهد. آزمون جامع زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد نیز به‌عنوان یکی از آزمون‌های شناخته‌شده زبان فارسی با هدف سنجش توانمندی زبانی متقاضیان غیرفارسی‌زبان ورود به دانشگاه‌های ایران، سالانه در دو نوبت در شهرهای مشهد و اهواز و چند مرکز در کشور عراق برگزار می‌شود. هدف از این پژوهش، بررسی پایایی بخش خواندن این آزمون و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است. این پژوهش تلاش می‌کند تا به دو پرسش پاسخ دهد: ۱- بخش خواندن آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد از چه میزان پایایی برخوردار است؟ ۲- در این آزمون چه رابطه‌ای بین سطح دشواری سؤالات و سطح توانمندی آزمون‌دهندگان برقرار است؟

مدل آماری‌ای که برای بررسی داده‌های این پژوهش استفاده می‌شود، رَش<sup>۱</sup> است. این مدل که ساختاری پیچیده‌تر از مدل‌های کلاسیک دارد، از یک مزیت اساسی برخوردار است و آن وابسته‌نبودن به نمونه آماری<sup>۲</sup> پژوهش است (Bachman, 2004: 139; Mousavi, 2012). مدل‌های آماری کلاسیک مانند کودر ریچاردسون<sup>۳</sup>، روش دو نیمه<sup>۴</sup>، آلفا کرونباخ<sup>۵</sup> و آزمون بازآزمون<sup>۶</sup> بر این فرض اساسی استوار هستند که نمره بدست آمده از یک آزمون حاصل جمع نمره حقیقی فرد و میزانی از خطا در محاسبه است. مبنی قرار دادن چنین فرضی باعث شده است که این مدل‌ها دارای دو ضعف اساسی باشند. نخست اینکه توانایی تمییز خطاهای نظام‌مند از خطاهای تصادفی را نداشته باشند (Bachman, 1990: 186) دوم اینکه با تغییر نمونه پژوهش نتایج بدست آمده نیز دچار تغییر شود. به دلیلی محدودیت‌های موجود در مدل‌های آماری کلاسیک روان‌سنجان مدل‌های آماری پیچیده‌تری را طراحی کرده‌اند. این مدل‌ها که به طور کلی آی آر تی<sup>۷</sup> نامیده می‌شوند این قابلیت را دارند که عملکرد آزمون‌دهندگان در آزمون را با توجه به توانمندی زبانی آنها مورد بررسی قرار دهند. همین امر باعث می‌شود که دیگر به نمونه آماری پژوهش وابسته نباشند. مدل آماری رَش نیز یک نمونه از مدل‌های آی آر تی به حساب می‌آید. به همین خاطر ما این مدل را برای تحلیل داده‌های خود بکار بردیم.

1. Rasch Model
2. Sample Free
3. Kuder-Richardson
4. Split half Experiment
5. Cronbach's Alpha
6. Test-Retest experiment
7. IRT: Item Response Theory

## ۲- پیشینه پژوهش

پژوهش‌های موجود در زمینه مهارت خواندن را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. دسته نخست تحلیل نیازها نام دارند که به بررسی نیازهای موجود در زمینه مهارت خواندن می‌پردازند. نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند مبنای طراحی آزمون‌های زبانی قرار بگیرد. تحلیل نیازها این امکان را فراهم می‌آورد که سنجش، متناسب با نیازهای زبانی زبان‌آموزان باشد و در نتیجه تصویری حقیقی از توانایی زبانی آنها ارائه دهد. در جدول شماره ۱ به برخی تحلیل نیازها مرتبط با مهارت خواندن اشاره شده است.

جدول ۱- تحلیل نیازهای مرتبط با سنجش مهارت خواندن

نویسنده	تاریخ	مراکز مورد بررسی	مخاطب	موضوع	روش پژوهش	تمرکز	
اوستلر <sup>۱</sup>	۱۹۸۰	دانشگاه کالیفرنیا شمالی	دانشجویان بین‌المللی	رشته‌های مختلف	پرسش‌نامه‌ای	چهارمهارت	
جانز <sup>۲</sup>	۱۹۸۱	دانشگاه ایالتی سن دیگو	-----	رشته‌های مختلف	پرسش‌نامه‌ای	چهارمهارت	
کریستین و کرنک <sup>۳</sup>	۱۹۸۶	۵ دانشگاه در امریکا	دانشجویان بین المللی	رشته‌های مختلف	پرسش‌نامه‌ای	چهارمهارت	
بنسون <sup>۴</sup>	۱۹۹۱	دانشگاه‌های امریکا	دانشجویان بین المللی	گروه انسان- شناسی	-----	مهارت خواندن	
گینتر و گرنک <sup>۵</sup>	۱۹۹۶	دانشگاه‌های امریکا	دانشجویان بومی	رشته‌های مختلف	-----	چهار مهارت	
واترز <sup>۶</sup>	۱۹۹۶	بررسی انتقادی تحلیل نیازهای پیشین					

دسته دیگر پژوهش‌ها در زمینه سنجش مهارت خواندن مربوط به تعریف ماهیت این مهارت می‌شود. این پژوهش‌ها سعی می‌کنند به این سؤال اساسی پاسخ دهند که مهارت خواندن از چه

1. Ostler
2. Jonhs
3. Christison and Krahnke
4. Benson
5. Ginther and Grant
6. Waters

سازه‌هایی تشکیل شده است. بدیهی است که بدون داشتن درک روشنی از سازه‌های مهارت خواندن سنجش آن از اعتبار<sup>۱</sup> چندانی برخوردار نخواهد بود. از جمله تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه می‌توان به گریپ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، گریپ (۲۰۰۹)، الدرسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، انرایت<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۰) و هودسون<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) اشاره کرد.

در دسته سوم پژوهشگران به بررسی و یا طراحی یک آزمون خاص می‌پردازند. در این پژوهش‌ها مفاهیمی مانند اعتبار، پایایی و بازشویی<sup>۶</sup> آزمون و یا ارتباط سنجش خواندن با سایر متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرند. بدیهی است که به دلیل گستردگی آزمون‌های زبانی، پژوهش‌های بسیاری در این دسته قرار می‌گیرند. به عنوان نمونه می‌توان به برخی پژوهش‌های صورت گرفته بر روی بخش خواندن آزمون تافل اشاره کرد: چپل<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۱)، چن<sup>۸</sup> و شیهان<sup>۹</sup> (۲۰۱۵)، لیو<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، انرایت<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۰).

در زبان فارسی هیچ پژوهشی مربوط به تحلیل نیازها یافت نشد اما پژوهشگرانی مانند موسوی، ۱۳۷۹؛ قنسولی، ۱۳۸۹؛ جلیلی، ۱۳۹۰؛ گلپور، ۱۳۹۴ تلاش کرده‌اند تا یک آزمون بسندگی زبان فارسی طراحی کنند و بخشی از آزمون خود را به مهارت خواندن اختصاص داده‌اند. مشخصات هر یک از این پژوهش‌ها در جدول شماره ۲ آمده است.

1. Validity
2. Grabe
3. Alderson
4. Enright
5. Hudson
6. Washback
7. Chappelle
8. Chen
9. Sheehan
10. Liu
11. Enright

## جدول ۲- پژوهش‌های صورت گرفته در زبان فارسی مرتبط با سنجش مهارت خواندن

نویسنده	تاریخ	هدف از انجام پژوهش	روش آماری بررسی پایایی پژوهش
موسوی	۱۳۷۹	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی برای سنجش دانش زبانی غیر فارسی زبانان	روش‌های آماری کلاسیک
قنسولی	۱۳۸۹	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی	آلفا کرونباخ
جلیلی	۱۳۹۰	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی برای سنجش دانش زبانی غیر فارسی زبانان	بدون تحلیل آماری
گلپور	۱۳۹۴	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی	روش‌های کلاسیک

در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا بخش خواندن آزمون بسندگی فارسی دانشگاه فردوسی مورد بررسی قرار بگیرد. بنابراین این تحقیق در دسته سوم پژوهش‌های یادشده قرار می‌گیرد. بر خلاف پژوهش‌های پیشین در زبان فارسی، تلاش شده است که از مدل آماری آی آر تی برای تحلیل داده‌ها استفاده شود. همان‌طور که گفته شد این مدل به نمونه پژوهش وابسته نبوده و آمار دقیق‌تری را در اختیار می‌گذارد. همچنین به منظور بحث و بررسی بهتر داده‌های بدست آمده سعی شده است تا بر اساس پژوهش‌های صورت گرفته در زبان انگلیسی مدلی برای سنجش مهارت خواندن در محیط دانشگاه معرفی شود. این مدل امکان تحلیل پایایی آزمون و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت آن را فراهم می‌سازد.

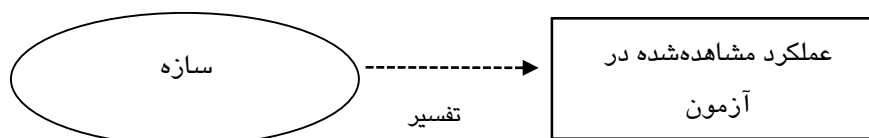
## ۲- مبانی نظری

سنجش دانش زبان را می‌توان از دو منظر متفاوت بررسی کرد. مسیک از این دو با نام‌های توانایی محور<sup>۱</sup> و تکلیف محور<sup>۲</sup> یاد می‌کند (Messick, 1994: 14). در سنجش توانایی محور، هدف اندازه‌گیری سازه‌ها<sup>۳</sup>ی تشکیل دهنده دانش زبانی است که درحقیقت مفاهیمی انتزاعی در ذهن آزمون‌دهندگان هستند. رابطه سازه‌ها با یکدیگر و همچنین رابطه سازه‌ها با نمودهای عینی‌شان

1. Competency- centered
2. Task-centered
3. Constructs

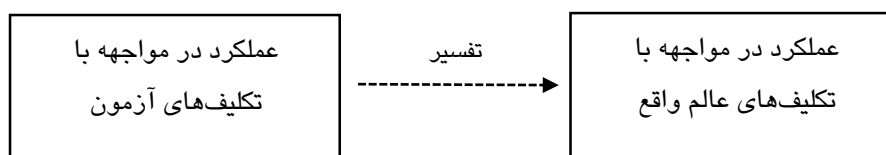
(عملکرد آزمون‌دهندگان در آزمون) از طریق یک نظریهٔ زبانی مشخص می‌شود. بنابراین در سنجش توانایی محور مبنا یک نظریهٔ زبانی است.

Figure 1. Interpretation in Competency Assessment



شکل ۱- تفسیر در سنجش مهارت محور (Chapelle, Enright et al., 2008: 3)

در مقابل، مبنای تفسیر نمرات در سنجش تکلیف محور بافت<sup>۱</sup> است. قضاوت صحیح دربارهٔ اینکه آیا دانشجویان توانایی استفاده از دانش خود را در محیط مورد نظر دارند، زمانی می‌تواند محقق شود که عملکرد آن‌ها در مواجهه با تکلیف‌های مشابه آن محیط مشاهده گردد. آنچه در یک سنجش تکلیف محور اهمیت دارد، شناسایی تکلیف‌های مهم در محیط عالم واقعی<sup>۲</sup> و شبیه‌سازی آن‌ها در آزمون است.



شکل ۲- تفسیر در سنجش تکلیف محور (Chapelle, Enright et al., 2008: 4)

بنابراین رسیدن به یک سنجش دقیق از مهارت خواندن، نیازمند پاسخ‌گویی به دو پرسش اساسی است: نخست اینکه سازه‌های تشکیل‌دهندهٔ مهارت خواندن چیست؛ دوم اینکه دانشجویان در محیط دانشگاهی با چه تکلیف‌هایی روبه‌رو می‌شوند.

1. Context
2. Real world

## ۳-۱- فرایندهای تشکیل دهنده مهارت خواندن

مهارت خواندن ساختار بسیار پیچیده‌ای دارد و از فرایندهای مختلفی تشکیل شده است. هرچند برخی تلاش کرده‌اند تا تعریفی یک‌خطی از آن ارائه دهند، اما به دلیل ابعاد گسترده این مهارت، انجام چنین امری ناممکن است (Grabe: 2009:14). بهترین راه شناخت مهارت خواندن، بررسی فرایندهای تشکیل دهنده آن است.

فرایندهای خواندن را می‌توان به دو دسته فرایه<sup>۱</sup> و فروپایه<sup>۲</sup> تقسیم کرد (قنسولی، ۱۳۹۲: ۷۲؛ Hudson, 1996: 3; Grabe, 2009: 21). عنوان فروپایه به معنای کم‌اهمیت بودن نیست، بلکه این نام‌گذاری از این رو صورت گرفته است که این دست فرایندها می‌توانند به شکل اتوماتیک و خودکار و بدون آگاهی فرد رخ دهند و نظر و خواست متن‌خوان تأثیری بر آنها ندارد. فرایندهای فروپایه عبارت‌اند از تشخیص واژه<sup>۳</sup>، تجزیه نحوی<sup>۴</sup> و کدشکنی واژی/نویسه‌ای (قنسولی، ۱۳۹۲: ۷۲). البته گریب رمزگذاری گزاره‌های معنایی<sup>۵</sup> را نیز جزء فرایندهای فروپایه می‌داند (Grabe, 2009: 22). فرایندهای فروپایه به دلیل خودکار بودن سرعت بسیار بالایی دارند. یک متن‌خوان خوب می‌تواند یک واژه را در مدت‌زمان ۱۰۰ میلی‌ثانیه تشخیص دهد و یک متن ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه‌ای را به راحتی در مدت یک دقیقه بخواند. بنابراین می‌توان مهم‌ترین ویژگی فرایندهای فروپایه را سرعت بسیار بالای پردازش آنها دانست (Grabe, 2009: 23).

اطلاعاتی که از طریق فرایندهای فروپایه گردآوری می‌شوند، در کنار هم قرار می‌گیرند تا به متن‌خوان در ساختن یک تصویر کلی از متن کمک کنند. درحقیقت، متن‌خوان بر مبنای کلمات و جملات خوانده‌شده شبکه‌ای از عناصر تشکیل دهنده متن را می‌سازد. همچنان که فرد به خواندن متن ادامه می‌دهد، اطلاعات جدید در درون این شبکه قرار گرفته و شبکه‌ای بزرگ‌تر و کامل‌تر شکل می‌گیرد. شبکه به وجود آمده مدل متنی<sup>۶</sup> نام دارد که در درک متن‌خوان از متن نقش بسیار برجسته‌ای ایفا می‌کند و از جمله فرایندهای فرایه به شمار می‌آید.

1. Higher Level
2. Lower Level
3. Word Recognition
4. Syntax Parsing
5. Meaning Proposition Encoding
6. Text Model



اما درک افراد از یک متن تنها به اطلاعات موجود در آن محدود نمی‌شود، بلکه اطلاعات شخصی افراد نیز در پردازش آن تأثیرگذار است. تجربه متن خوان در مواجهه با متون مشابه، هدف متن خوان از خواندن متن، اطلاعات او درباره موضوع متن، میزان لذتی که او از خواندن می‌برد، دیدگاه او نسبت به نویسنده و یا ژانر مورد نظر، نکاتی هستند که هرچند در متن موجود نیستند، اما در درک افراد از آن تأثیرگذارند. گریب از این نکات با عنوان مدل موقعیتی<sup>۱</sup> نام می‌برد. بنابراین می‌توان از دو جنبه به بررسی یک متن پرداخت: نخست از زاویه دید نویسنده و آنچه او در نظر دارد که ما از متن برداشت کنیم و دیگر درک ما از متن و احساسمان نسبت به آن.

علاوه بر مدل متنی و موقعیتی، فرایندهای فرایه دیگری نیز در درک ما از متن تأثیرگذارند که به مکانیزم‌های کنترل اجرایی<sup>۲</sup> موسوم‌اند. مکانیزم‌های کنترل اجرایی نقش جهت‌دادن به فرایند توجه را ایفا می‌کنند. حذف اطلاعات غیر ضروری و غیر مرتبط، تغییر دادن مسیر توجه به شکل آگاهانه و بروزرسانی حافظه کاری از جمله کارکردهای دیگر مکانیزم‌های کنترل اجرایی هستند (Grabe, 2009: 43).

پس از شناسایی فرایندهای فروپایه و فرایه با پرسش اساسی دیگری روبه‌رو می‌شویم و آن این است که این فرایندها چگونه با یکدیگر در ارتباط هستند. نخستین پژوهش‌ها تحت تأثیر الگوی خواندن گو<sup>۳</sup> خواندن را فرایندی پایین به بالا<sup>۴</sup> می‌دانست (قنسولی، ۱۳۹۲: ۵۹) که در آن شکل‌گیری معنی در ذهن متن خوان به ترتیب از رهگذر بررسی نویسه‌ها، واژه‌ها و جملات شکل می‌گرفت. در مقابل، در رویکرد بالا به پایین<sup>۵</sup> متن خوان‌ها کمترین استفاده را از درک حرف‌به‌حرف و واژه‌به‌واژه می‌کنند و به پیش‌بینی و حدس‌زدن معنی متن از طریق به‌کارگیری دانش خود درباره جهان و زبان می‌پردازند (Alderson, 2000: 17).

اما رویکرد سوم در رابطه با فرایندهای فروپایه و فرایه، رویکرد هم‌کنشی<sup>۶</sup> نام دارد که در آن زبان‌آموز برای خواندن مؤثر از هر دو روش بالا به پایین و پایین به بالا به‌صورت موازی استفاده

- 
1. Situational Model
  2. Executive control Mechanism
  3. Gough
  4. Bottom-up
  5. Top-Down
  6. Interactive

می‌کند. هریک از اجزای تشکیل‌دهنده پردازش متنی (چه بالا به پایین و پایین به بالا) می‌توانند با اجزای دیگر، کنش متقابل داشته باشند (Aldrson, 2000: 17).

به‌طورکلی چهار عامل را در موفقیت و یا ناکامی افراد در خواندن و درک متن می‌توان تأثیرگذار دانست: ۱- خودکاربودن فرایندها ۲- طرح محتوایی و طرح صورتی<sup>۱</sup> ۳- راهبردها و مهارت‌های فراشناختی ۴- شناخت و آگاهی از هدف و بافت متن (Hudson, 1996: 4).

### ۲-۳- سنجش تکلیف‌محور

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، یکی از شیوه‌های طراحی آزمون، بررسی تکلیف‌های زبانی است که افراد در محیط موردنظر با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند. به این منظور، جمیسون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰) چارچوبی برای بررسی تکلیف‌های زبانی با نام چارچوب مشخصات تکلیف طراحی کرده‌اند. چارچوب مشخصات تکلیف شیوه‌ای کارآمد برای بررسی مشخصات فعالیت‌های زبانی در محیط مقصد ارائه می‌دهد. استفاده از این چارچوب می‌تواند به اصالت آزمون کمک کند و محصول آن در واقع ارائه تصویری واقعی‌تر از توانمندی آزمون‌دهندگان است. همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، این چارچوب شامل سه بخش اصلی می‌شود: موقعیت، محتوای متن و مشخصات آزمون (Jamieson et al, 2000).

### ۱-۲-۳- موقعیت

محیط فرازبان‌شناسی‌ای که تولید زبان در آن اتفاق می‌افتد، موقعیت نام دارد. برای مشخص کردن موقعیت تکلیف، باید به پنج پرسش پاسخ داد؟ ۱- چه کسانی در انجام تکلیف شرکت دارند؟ ۲- محتوای تکلیف چیست؟ ۳- محیطی که تکلیف در آن اتفاق می‌افتد کجاست؟ ۴- هدف از انجام تکلیف چه می‌باشد؟ ۵- گونه کاربردی تکلیف چیست؟

1. Context Schema and Formal Schema  
2. Jamieson

جدول ۳- چارچوب مشخصات تکلیف برگرفته از (Jamieson et al,2008: 64)

مشخصات تکلیف	متغیرهای تکلیف	تعریف متغیرها
موقعیت	شرکت-کنندگان	افرادی که در فعالیت زبانی شرکت دارند (مانند دانشجویان و استادان). می توان آن ها را از نظر جنسیت، نژاد، سن و همچنین نقش اجتماعی دسته بندی کرد.
	محتوا	محتوا همان موضوع تکلیف های زبانی است. — تخصصی — دانشگاهی که می بایست در حوزه های علوم اجتماعی و طبیعی باشد؛ زیرا گسترده بوده و موضوعات عمومی تری را دربر می گیرند. — کلاس درس: مربوط به فعالیت ها و تمرین های کلاسی است. — غیردانشگاهی: موضوعات پرکاربردی که لزوماً به فضای کلاسی مربوط نمی شوند (بیماری، آب و هوا و...).
	محیط	فضایی که تکلیف در آن اتفاق می افتد: — آموزشی، مانند کلاس درس آزمایشگاه و... — دانشگاهی - غیرآموزشی، مانند سالن مطالعه، خوابگاه و... — غیردانشگاهی، مانند درمانگاه، سلف سرویس و...
	هدف	هدف شرکت در فعالیت زبانی یا همان کاربرد تکلیف به عنوان مثال آموزشی، بیان احساسات فردی، برقراری تعامل
	گونه <sup>۱</sup>	میزان رسمی بودن متن که شامل سه سطح است: — رسمی، مانند: سخنرانی، ارائه کلاسی، مقاله — نیمه رسمی، مانند گفت و گو در اتاق استاد، گفت و گوی تلفنی با یک فرد ناشناس — غیررسمی
محتوای متن	ویژگی های دستوری	ساختارهای نحوی و واژگانی متون که می توان آن ها را با استفاده از فرمول های خوانایی، بررسی بسامد واژگان، نوع افعال و بندهای وابسته بررسی کرد.
	ویژگی های کاربردی <sup>۲</sup>	از آنجایی که عمده متون دانشگاهی تشریحی هستند، کاربرد اصلی این متون انتقال و کاویدن اطلاعات است و کارکردهای دیگر می تواند دفاع کردن از یک ایده و یا ارائه یک تحلیل (بحث، جدل) باشد. تعداد محدودی از متون تشریحی، هدف اقناعی و یا تعاملی دارند.

1. Register

2. Pragmatic Features

## ادامه جدول ۳

مشخصات تکلیف	متغیرهای تکلیف	تعریف متغیرها
	ویژگی-های گفتمان	هدف نویسنده و یا گوینده است که می‌تواند معنی‌کردن، توصیف‌کردن، بیان علت و معلول، بیان مسئله و راه‌حل آن، آوردن مثال و نمونه، مقایسه‌کردن، ارائه یک شرح ساده مانند لیست اقلام و یا بیان قوانین و مقررات باشد.
مشخصات آزمون	سوالات	نوع اطلاعات خواسته‌شده: هرچه اطلاعات خواسته‌شده انتزاعی‌تر باشد، سؤال سخت‌تر خواهد بود (به پیوست ۱ مراجعه کنید).
		نوع مطابقت: برای پاسخ‌گویی به سؤال باید با چه روشی متن را بررسی کرد (به پیوست ۲ مراجعه کنید). - محل‌یابی: پیدا کردن محل جواب در متن - سلسله‌ای: پیدا کردن چند محل جواب در متن - ترکیبی: از دو مرحله تشکیل می‌شود؛ نخست چند محل جواب در متن شناسایی شود، سپس رابطه بین آن‌ها مشخص گردد. - تولیدی: سؤالاتی که در آن داوطلبان باید برای پیدا کردن محل پاسخ به تفسیر پردازند.
		حضور گزینه‌های انحرافی: ساده‌ترین سؤالات سؤالاتی هستند که گزینه انحرافی ندارند. هرچه تعداد گزینه‌های انحرافی بیشتر باشد و گزینه‌های انحرافی اشتراکات بیشتری با پاسخ داشته باشند، سؤال سخت‌تر می‌شود.
	نوع پاسخ‌دهی	سؤالات چندگزینه‌ای، سؤالات تشریحی، کامل کردن یک نمودار
	قواعد نمره‌دهی	مراحل نمره‌دهی به پاسخ‌های آزمون‌دهندگان

انرایت<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۰۰) تلاش کردند تا چارچوب مشخصات تکلیف طراحی شده را با مهارت خواندن تطبیق دهند. آن‌ها معتقدند که موقعیت در مهارت خواندن به برجستگی مهارت‌هایی مانند صحبت کردن و یا شنیدن نیست (Enright et al, 2000: 14). در واقع می‌توان چنین گفت که زبان خواندن نسبتاً از بافت خارج می‌شود<sup>۲</sup>. شرکت‌کنندگان مهارت خواندن نیز در وهله نخست،

1. Enright

2. Decontextualize

شامل خود متن خوانها می شوند که به ساختن مدل متنی و موقعیتی می پردازند. نقش نویسنده به عنوان شرکت کننده دیگر در برخی متون مانند متون تشریحی کم رنگ تر است، اما در متون استدلالی<sup>۱</sup> نقش برجسته ای ایفا می کند.

انرایت معتقد است که محیط<sup>۲</sup> تأثیر چندانی در سختی مهارت خواندن ندارد و عاملی نیست که بخواهیم در طراحی تکلیف های مهارت خواندن در نظر بگیریم. تنها هنگامی که مهارت خواندن با سایر مهارت ها ترکیب می شود، می توان محیط را عاملی تأثیرگذار قلمداد کرد. به عنوان مثال، در حین شنیدن یک سخنرانی، مطالبی بر روی تخته و یا صفحه نمایش وجود دارد که فرد باید آن ها را بخواند. انرایت محتوای متون خواندن را هر موضوع دانشگاهی در رشته های علوم انسانی، علوم اجتماعی، هنر و علوم تجربی می داند، البته در صورتی که فهم متن نیازمند داشتن دانش تخصصی نباشد. او همچنین چهار هدف برای خواندن قائل است: ۱- خواندن به منظور پیدا کردن اطلاعات ۲- خواندن برای رسیدن به درک ابتدایی از متن ۳- خواندن با هدف یادگیری ۴- خواندن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف. این اهداف دارای سطوح سختی متفاوتی هستند که در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳- مقیاس مفهومی فرضی برای اهداف خواندن (Jamieson et al, 2008: 55)

### ۳-۲-۲- محتوای متن

در بخش محتوای متن، ویژگی های متن تکلیف ها<sup>۳</sup> بررسی می شود. این بخش شامل سه پرسش است: متن تکلیف های زبانی در محیط مقصد دارای چه ویژگی های دستوری و واژگانی هستند؟ این متون از چه ساختار گفتمانی ای برخوردار می باشند؟ و از نظر کاربردشناختی چه تفاوتی با یکدیگر دارند؟

1. Argumentation
2. Setting
3. Task's textual features

پاسخ‌گویی به دو پرسش نخست به‌دلیل پژوهش‌های معدودی که در این زمینه در زبان فارسی صورت گرفته، بسیار دشوار است. ما اطلاعات چندانی درباره ویژگی‌های نحوی و واژگانی متون دانشگاهی نداریم. مختصر تحقیقاتی که در این حوزه نیز صورت گرفته، در کار طراحی سؤال چندان راه‌گشا نیست. غفارثمر و همکاران (۱۳۹۲) پیش‌تر به این ضعف در حوزه واژگان اشاره کرده‌اند. از آنجایی که عمده متون دانشگاهی تشریحی<sup>۱</sup> هستند، هدف این متون از نظر کاربردشناختی انتقال و کاویدن اطلاعات است. باین‌حال کارکردهای دیگری نیز می‌توانند داشته باشند، مانند دفاع کردن از یک ایده و یا ارائه یک تحلیل (بحث، جدل). تعداد محدودی از متون تشریحی نیز هدف اقناعی و یا تعاملی دارند.

### ۳-۲-۳- مشخصات آزمون

تاکنون ما به بررسی ویژگی‌های فعالیت‌های زبانی در محیط دانشگاه پرداختیم که می‌توانند در سنجش مهارت خواندن تأثیرگذار باشند. اما اگر بخواهیم این تکلیف‌ها را به سؤالات امتحانی تبدیل کنیم، باید چند نکته را نیز روشن نماییم که بخش پایانی چارچوب انزایت با نام مشخصات آزمون را تشکیل می‌دهد. پرسش‌های آزمون دارای چه مشخصاتی هستند؟ نوع سؤالات آزمون چیست؟ چه قواعدی برای نمره‌دهی به‌کار رفته‌است؟

پرسش‌ها تأثیر بسیار مهمی در سختی آزمون دارند و ما باید میزان سختی آن‌ها را به‌دقت محاسبه نماییم. به همین منظور، جمیسون و همکاران (۲۰۰۰) به بررسی ویژگی‌های پرسش‌ها و تأثیر آن‌ها در سختی آزمون پرداخته‌اند که آگاهی از این نکات می‌تواند در طراحی آزمون بسیار تأثیرگذار باشد. پرسش‌ها را می‌توان از دو منظر نوع اطلاعات خواسته‌شده<sup>۲</sup> و نوع رابطه سؤال و پاسخ<sup>۳</sup> (نوع مطابقت) تحلیل و بررسی کرد. هرچه اطلاعات خواسته‌شده انتزاعی‌تر باشند، سؤال نیز از میزان سختی بیشتری برخوردار خواهد بود. رابطه بین نوع اطلاعات و سختی سؤال در جدول ۴ به‌طور کامل آمده است.

1. Expository
2. Type of question requested
3. Type of match

جدول ۴- نوع اطلاعات خواسته شده (Jamieson et al,2000: 63-65)

سطح سختی	نوع اطلاعات خواسته شده
۱	تشخیص یک شخص، گروه، مکان یا شیء
۲	پرسش هایی درباره زمان، مقدار، صفت، نوع، فعالیت، محل، موقعیت، گروه و یا مراحل انجام یک کار
۳	پرسش هایی درباره حالت، برنامه یک شخص، هدف و یا کارکرد، گزینه انتخابی (مثال: نویسنده چه گزینه هایی را برای کاهش آلودگی ارائه می دهد؟)؛ اقدام (او برای رئیس جمهور شدن چه کارهایی انجام داد؟)؛ وضعیت، مراحل، ارجاع ضمیر، تأیید (آیا درست است که مارکویلو دو بار به چین سفر کرد؟)؛ بیان یک مسئله، بیان راه حل
۴	سؤالاتی که برای پاسخ دادن به آنها می بایست رابطه علت و معلولی و شباهت چند چیز را بررسی کرد و یا سؤالاتی درباره نظر و عقیده، بیان الگو و یا تبیین یک موضوع
۵	سؤالاتی مربوط به موضوع یک متن یا بند، بررسی تفاوتها و یا معادل یابی برای واژگان کم بسامد

مطلب دیگری که در طراحی سؤال باید بررسی کرد، رابطه بین سؤال و پاسخ است. آیا داوطلب تنها باید محلّ یک پاسخ را در متن پیدا کند (محل یابی) و یا پاسخ در چند نقطه از متن قرار گرفته است و داوطلب می بایست محل های مختلفی را شناسایی کند (سلسله ای). در برخی از سؤالات، داوطلب علاوه بر پیدا کردن چند محلّ پاسخ در متن، باید رابطه آنها را نیز با یکدیگر بررسی کند (ترکیبی) و یا در مواردی برای یافتن پاسخ، به تفسیر پردازد (تولیدی). میزان سختی هر کدام از این نوع سؤالات در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵- نوع مطابقت (Jamieson et al,2000:66)

سطح سختی	نوع مطابقت
۱	محل یابی: باید محلّ جواب را در متن پیدا کرد.
۲	سلسله ای: باید چندین عمل محلی یابی صورت گیرد.
۳	ترکیبی: اولّ باید چند محلّ جواب در متن پیدا شود، سپس ارتباط آنها با هم شناخته شود.
۴	تولیدی: سؤالاتی که داوطلب برای پاسخ دادن به آنها نیازمند تفسیر متن است.

## ۳-۳- مدلی برای سنجش مهارت خواندن در محیط دانشگاه

براساس مطالبی که درباره سازه‌های آزمون و تکلیف‌های زبانی در محیط دانشگاه گفته شد، می‌توان مدلی نهایی برای سنجش مهارت خواندن ارائه داد. این مدل در جدول ۶ معرفی شده و مبنای طراحی آزمون جدید تافل است که ما آن را برای سنجش مهارت خواندن زبان فارسی در سطح پیشرفته در محیط دانشگاه پیشنهاد می‌دهیم.

جدول ۶- مشخصات چارچوب خواندن (Jamieson, 2008: 70)

مدلی برای سنجش مهارت خواندن در محیط دانشگاه			
نوع متن	نوع تکلیف	توانایی‌ها	هدف خواندن
	تندخوانی برای پیدا کردن واژه و یا نکته‌ای در متن	تشخیص سریع و کارآمد واژه	خواندن برای پیدا کردن اطلاعات
	ساده‌سازی جملات	تشخیص معنای اصلی گزاره‌های مهم	خواندن برای رسیدن به درک مقدماتی
	خواندن سریع و کارآمد	درک گزاره‌های اصلی به شکل سریع و کارآمد	
تاریخی، روایی، تشریحی، جدلی و ارزیابی	خلاصه کردن اطلاعات متن به شکل مشور و یا در قالب یک جدول نمودار گراف (سؤالات پاسخ‌گزیده پیچیده)	ترکیب کردن و یا به خاطر سپردن نکات اصلی و اطلاعات فرعی متن، دسته‌بندی کردن اطلاعات مهم متن	خواندن برای یادگیری
	تشخیص جمله	به خاطر سپردن جزئیات مهم متن	
	خلاصه کردن: پاسخ دادن به سؤالاتی درباره نکات مهم و فرعی متن از طریق نوشتن و یا بیان شفاهی	بیان کردن نکات مهم و اطلاعات فرعی متن	
	خلاصه کردن اطلاعات دو متن به شکل مشور و یا در قالب یک جدول نمودار گراف (سؤالات پاسخ‌گزیده پیچیده)	توانایی ساختن یک چارچوب سازمان‌دهی شده و برقراری ارتباط بین ایده‌ها و اطلاعات از چند منبع مختلف	خواندن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف
	خلاصه کردن: سازمان‌دهی کردن و ربط دادن ایده‌ها و اطلاعات فرعی از چند منبع از طریق نوشتن و یا بیان شفاهی		



## ۴- روش تحقیق

## ۴-۱- ابزار تحقیق

آزمون‌ها متداول‌ترین ابزار گردآوری اطلاعات هستند (Ary, Donald et al, 2014: 215). اطلاعات در این پژوهش نیز از طریق برگزاری آزمون بسندگی زبان فارسی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد گردآوری گردیده است. این آزمون برای متقاضیان غیرفارسی‌زبان ورود به دانشگاه‌های ایران طراحی شده است و داوطلبان باید نمره حد نصاب ۶۰ را در آن کسب کنند. آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، شامل چهار مهارت خواندن، شنیدن، شفاهی و نگارش و همچنین دستور و واژه می‌شود که بارم هر بخش و مدت زمان موردنیاز برای پاسخ‌گویی به آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۷- بخش‌های مختلف آزمون بسندگی فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

نام مهارت	تعداد پرسش‌ها	زمان (دقیقه)	بارم
شنیدن	۱۱	۳۰	۱۰ نمره
خواندن	۲۵	۶۰	۲۵ نمره
دستور و واژگان	۲۰	۳۰	۱۰ نمره
نگارش	شامل یک قسمت	۶۰	۱۵ نمره
شفاهی	-----	۱۰	۲۰ نمره

ما در ادامه، تنها به بررسی داده‌های بخش خواندن آن خواهیم پرداخت. این بخش از آزمون از سه متن حدوداً ۵۰۰ کلمه‌ای تشکیل شده است و در مجموع ۲۵ سؤال را دربر می‌گیرد. ویژگی سؤالات این آزمون به تفصیل در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸- سؤالات بخش خواندن آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

شماره متن	نوع متن	شماره سؤال	نوع اطلاعات خواسته شده	نوع مطابقت
۱	تشریحی	۱	موضوع	تولیدی
		۲	صفت	سلسله‌ای
		۳	تبیین	محل‌یابی

## ادامه جدول ۸

شماره متن	نوع متن	شماره سؤال	نوع اطلاعات خواسته شده	نوع مطابقت
۱	تشریحی	۴	علت	تولیدی
		۵	علت	تولیدی
		۶	شباهت	ترکیبی
۲	تشریحی	۷	موضوع	تولیدی
		۸	ارجاع ضمیر	محل یابی
		۹	ارجاع ضمیر	محل یابی
		۱۰	مکان	محل یابی
		۱۱	کارکرد	سلسله‌ای
		۱۲	ارجاع ضمیر	محل یابی
		۱۳	مقدار	سلسله‌ای
		۱۴	محل	محل یابی
		۱۵	موضوع	تولیدی
		۱۶	مکان	محل یابی
		۱۷	شیء	ترکیبی
۳	تشریحی	۱۸	ارجاع ضمیر	محل یابی
		۱۹	مراحل	سلسله‌ای
		۲۰	شیء	محل یابی
		۲۱	تفاوت	ترکیبی
		۲۲	تفاوت	ترکیبی
		۲۳	موضوع	تولیدی
		۲۴	موضوع	تولیدی
		۲۵	محل	سلسله‌ای

## ۴-۲- شرکت کنندگان

تعداد ۹۰ نفر در این آزمون شرکت کردند که ۳۳ نفر آن‌ها زن و ۵۷ نفر مرد بودند. عراق با ۶۳ نفر بیشترین میزان شرکت‌کننده در این آزمون را داشته‌است و سایر شرکت‌کنندگان از کشورهای اندونزی،

لبنان، سوریه، استرالیا، کره جنوبی، پاکستان و یمن بوده‌اند. از نظر رشته تحصیلی، گروه مهندسی با ۳۸ نفر، پرمخاطب‌ترین حوزه دانشگاهی را تشکیل می‌دهد. علوم انسانی با ۱۷ نفر، علوم پایه ۱۳ نفر و پزشکی ۷ نفر در رتبه‌های بعدی از نظر تعداد شرکت‌کننده بوده‌اند. ۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان نیز رشته تحصیلی‌شان نامشخص بوده است. سطح تحصیلی برخی از شرکت‌کنندگان کارشناسی و برخی کارشناسی ارشد و دکتری بوده است.

#### ۴-۳- شیوه جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد در ساعت هشت روز ۲۵ مرداد ۱۳۹۶ در مرکز بین‌المللی زبان فارسی این دانشگاه در مدت سه‌ساعت و نیم برگزار گردید. از آنجایی که بخش خواندن قسمت دوم این آزمون را به خود اختصاص می‌دهد و نیز بعد از بخش شنیدن قرار می‌گیرد، پاسخ‌گویی به سؤالات این بخش در ساعت ۸:۳۰ آغاز شد و داوطلبان در مدت‌زمان حدود ۶۰ دقیقه به ۲۵ سؤال آزمون پاسخ دادند. در این آزمون، برگه خواندن و بخش دستور و واژه آزمون هم‌زمان به داوطلبان داده می‌شود و اگر داوطلبی بخواهد، می‌تواند از زمان بخش سوم آزمون، یعنی دستور و واژه، برای پاسخ‌گویی به سؤالات خواندن استفاده کند. تمامی برگه‌ها در ساعت ۱۰ جمع‌آوری گردید. داوطلبان در ده کلاس مختلف بودند و در هر کلاس، حدود ۹ آزمون‌دهنده و یک مراقب حضور داشت. پس از آزمون، مدرّسان مجرب مرکز به کمک کلید آزمون که پیش‌تر طراحی شده بود، برگه‌ها را تصحیح کردند.

#### ۵- نتایج

نرم‌افزار وینستپس<sup>۱</sup> (Linacre, 2009) ۲۵ پرسش بخش خواندن را توسط رتبه تحلیل کرد. آماره‌های مربوط به پرسش‌ها در جدول ۱ آمده است. ستون {measure} دشواری پرسش‌ها را نشان می‌دهد. هرچه مقدار آن بیشتر باشد، پرسش دشوارتر است. جدول نشان می‌دهد که پرسش ۲۵ دشوارترین و پرسش ۱۰ ساده‌ترین پرسش‌ها هستند.

ستون‌های درون‌برازش<sup>۱</sup> و برون‌برازش<sup>۲</sup>، برازش پرسش‌ها به مدل راش را نشان می‌دهند. مقادیر MNSQ باید بین ۰/۷۰ تا ۱/۳۰ باشند (Bond and Fox, 2008). برازش پرسش بدین معناست که پرسش با دیگر پرسش‌های آزمون هم‌ردیف است و به تعریف یک مقیاس برای سنجش سازه موردنظر — که در اینجا توانایی خواندن است — کمک می‌کند. به عبارت دیگر، پرسش‌ها همخوان با سازه موردنظر هستند. آماره‌های برازش پرسش‌ها همچنین نشان می‌دهند که آیا آزمون تک‌بعدی است<sup>۳</sup> یا خیر. لازم به ذکر است که یکی از شروط استفاده از مدل آماری رش تک‌بعدی بودن آزمون است. جدول ۷ بیانگر این است که همه پرسش‌ها به‌جز پرسش ۲۱ آماره‌های درون‌برازش و برون‌برازش مناسب دارند؛ بنابراین آزمون تک‌بعدی است. مقدار برون‌برازش پرسش اوک، ۱/۵۳ است که از بیشینه مقدار پیشنهادی بیشتر است. این پرسش چندگزینه‌ای و ساده است (دشواری آن ۰/۵۵- است) و با توجه به اینکه برون‌برازش آن زیاد است، احتمالاً دوپهلوی است و باعث سردرگمی برخی از آزمون‌دهندگان می‌شود. همچنین نتیجه نشان داد که پایایی رش آزمون ۰/۷۶ است که این عدد برای یک آزمون سرنوشت‌ساز<sup>۴</sup> چندان رقم بالایی نیست. لازم به ذکر است که پایایی آلفای کرونباخ آزمون ۰/۷۵ است. این در حالیست که برای سنجش مهارت خواندن پایایی آزمون بهتر است بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۹ باشد (Lado, 1961 cited in Hughes, 1989 :32).

#### ۱-۵- نقشه آزمودنی - پرسش

شکل ۴ نقشه رایت<sup>۵</sup> یا نقشه آزمودنی — پرسش است. در این نقشه سطح توانایی زبانی آزمون‌دهندگان و سطح دشواری سؤالات به طور همزمان نمایش داده می‌شود و در نتیجه مستقیماً قابل مقایسه هستند و همانگونه که پیشتر گفته شد این امکان مقایسه همزمان، از جمله مزیت‌های مدل رش است که در مدل‌های کلاسیک وجود ندارد. در سمت راست نقشه، سطح سختی پرسش‌ها و در سمت چپ سطح توانایی آزمون‌دهندگان قرار دارند. انتظار می‌رود که سؤالات آزمون متناسب با سطوح زبانی مختلف آزمون‌دهندگان طراحی شده باشند تا توانایی تمییز داوطلبان ضعیف، متوسط و قوی را داشته باشند، به

1. Infit
2. Outfit
3. Unidimensional
4. High Stake
5. Wright Map

عبارتی توده سؤالات در سمت راست باید مقابل توده آزمون دهندگان در سمت چپ قرار بگیرند. اگر در نقشه‌ای در مقابل پرسش و مجموعه‌ای از پرسش‌ها، هیچ داوطلبی قرار نگیرد و یا تعداد کمی داوطلب دیده شود؛ این نکته نشان می‌دهد که آن پرسش یا آن مجموعه پرسش‌ها کارکرد چندانی در تمیز توانایی داوطلبان از یکدیگر ندارند و باید مورد بازبینی قرار بگیرند.

بررسی نقشه نشان می‌دهد که هرچند تا حدودی توده پرسش‌ها مقابل توده آزمون دهندگان قرار گرفته است، اما باین حال آزمون به تعدادی پرسش با سطح دشواری بالاتر نیاز دارد. تنها پرسش‌های ۲۵ و ۱۵ آزمون از نظر سختی، متناسب با ۱۴ داوطلب نخست آزمون هستند. همچنین نقشه آزمون برای ۳۶ داوطلب اول فقط ۴ سؤال را نسبتاً هم سطح نشان می‌دهد؛ این بدان معناست که آزمون عمدتاً در سطح آزمون دهندگان با توانمندی متوسط و ضعیف است.

جدول ۹- اندازه دشواری پرسش‌ها و برازش آن‌ها به مدل راش

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT MNSQ	INFIT CORR.	EXP. OBS.	EXP. OBS.	INFIT	ITEM	Q		
1	59	90	-.33	.23	1.86	-.71	1.08	.71	.21	.30	64.4	66.2	R1	D
2	117	90	-.21	.15	1.81	-1.71	.77	-1.71	.57	.42	45.6	47.9	R2	O
3	96	90	.25	.13	1.13	1.51	1.20	.91	.39	.49	34.4	35.5	R3	O
4	146	90	-.64	.16	1.15	-.91	1.19	.61	.30	.40	61.1	64.8	R4	O
5	39	90	-.68	.22	1.97	-.31	.96	-.41	.35	-.32	66.7	64.9	R5	D
6	127	90	-.38	.15	1.84	-1.21	.74	-1.21	.55	.42	56.7	51.0	R6	O
7	68	90	-.86	.26	1.98	-.31	1.02	.21	.28	.27	74.4	75.9	R7	D
8	80	90	-.53	.12	1.95	-.41	.99	.81	.53	.50	40.0	39.0	R8	O
9	44	90	.43	.22	1.87	1.01	1.05	.71	.23	-.32	57.8	62.9	R9	D
10	84	90	-2.46	.43	1.80	-.11	1.14	.41	.14	.16	93.3	93.3	R10	D
11	60	90	.87	.13	1.99	-.21	.89	-.41	.51	.49	44.4	43.7	R11	O
12	71	90	.67	.13	1.89	-.91	1.13	.61	.44	.50	34.4	37.3	R12	O
13	31	90	1.10	.23	1.96	-.41	.96	-.31	.36	.31	72.2	69.6	R13	D
14	54	90	-.07	.23	1.11	1.41	1.12	1.11	.16	-.31	62.2	65.2	R14	D
15	29	90	1.21	.24	1.87	-.71	1.11	.81	.21	.31	70.0	70.1	R15	D
16	116	90	-.10	.14	1.88	-1.01	.83	-.91	.53	.45	37.8	41.0	R16	O
17	113	90	-.02	.13	1.81	-.81	.79	-.71	.54	.48	44.4	44.5	R17	O
18	61	90	-.44	.24	1.87	-.31	.97	-.21	.33	.29	71.1	69.7	R18	D
19	124	90	-.16	.13	1.87	-1.11	.91	-.11	.55	.47	54.4	51.7	R19	O
20	136	90	-.45	.15	1.98	-.11	.81	-.61	.46	.42	61.3	57.5	R20	O
21	69	90	-.55	.24	1.87	-.71	1.53	3.11	.13	-.28	71.1	71.2	R21	D
22	64	90	-.61	.24	1.80	-.11	1.00	.91	.27	-.28	72.2	72.1	R22	D
23	53	90	-.02	.23	1.85	-.71	1.08	.81	.23	.31	62.2	64.8	R23	D
24	66	90	-.73	.29	1.86	-.31	1.00	.11	.31	.27	76.7	73.9	R24	D
25	14	90	2.25	.30	1.89	-.21	1.08	-.41	.21	.27	85.6	85.0	R25	D
MEAN	76.7	90.0	.00	.20	1.80	-.01	1.01	.11			60.8	60.8		
S.D.	35.4	.0	.87	.07	1.89	.81	1.17	.91			15.4	14.9		



## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

از رهگذر این پژوهش مشخص شد که آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد از پایایی ۰/۷۶ برخوردار است؛ یعنی اگر شخصی در دفعات متفاوت این آزمون را بدهد (با این فرض که دانش زبانی‌اش تغییری نکند) احتمال دارد نمرات متفاوتی کسب کند و این یک ضعف برای آزمون محسوب می‌شود. پایایی آزمون خواندن بهتر است حدود ۰/۹۰ تا ۰/۹۹ باشد. به عنوان مثال در آزمون تافل پایایی بخش خواندن ۰/۸۷ است (ETS, 2011: 7). بنابراین طراحان آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد بهتر است پایایی آزمون خود را ارتقاء دهند.

از سوی دیگر بررسی نقشه آزمون‌دنی-پرسش نیز حاکی از این بود که سؤالات آزمون عمدتاً در سطح آزمون‌دهندگان متوسط و ضعیف هستند؛ یعنی آزمون نمی‌تواند آزمون‌دهندگان سطح پیشرفته را به طور دقیق بسنجد. به منظور پی بردن به علت سادگی پرسش‌ها و راه‌های دشوارتر کردن می‌توان آنها را از منظر نوع اطلاعات خواسته شده و نوع مطابقت بررسی کرد.

همانطور که گفته شد آزمون دارای سه متن و بیست و پنج پرسش است که در مقایسه با آزمون‌های بسندگی در زبان انگلیسی مانند تافل<sup>۱</sup> و آیلتس<sup>۲</sup> که هر کدام حدود ۴۰ پرسش دارند (Cullen et al., 2014:52; ETS, 2009:37) از تعداد سؤال کمتری برخوردار است که خود می‌تواند یکی از دلایل پایین بودن پایایی آن باشد. اما سؤالات آزمون از نظر نوع اطلاعات خواسته شده<sup>۳</sup> دارای تنوع خوبی بوده و عمدتاً از سطح سختی متوسط و یا بالایی برخوردار هستند (هفت پرسش در سطح سختی ۵، چهار پرسش در سطح سختی ۴، شش پرسش در سطح سختی ۳ و هشت پرسش در سطح سختی دو و یک). همچنین به‌کارگیری متون بلند حدود ۵۰۰ کلمه‌ای که نمونه نسبتاً مناسبی از متون دانشگاهی هستند، از جمله ویژگی‌های مثبت دیگر این آزمون به‌شمار می‌آید. هرچند پیشنهاد می‌شود از متون بلندتر حدود ۶۵۰ کلمه‌ای نیز در آزمون استفاده شود؛ زیرا این‌گونه متون مدل‌های متنی<sup>۴</sup> بزرگ‌تری را می‌سنجند و تصویر واقعی‌تری از خواندن در محیط دانشگاه ارائه می‌دهند. لازم به ذکر متون بکار رفته در آزمون تافل حدود ۷۰۰ واژه دارند (ETS, 2009: 7).

1. TOEFL
2. IELTS
3. Type of Questions Requested
4. Text Model

با این حال ریشه اصلی سادگی آزمون را باید در نوع مطابقت‌ها دانست. ۱۴ سؤال آزمون از نوع محل‌یابی و یا سلسله‌ای هستند که از سطح سختی پایینی برخوردارند (پرسش‌های شماره ۲-۳-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۵) بکارگیری پرسش‌های بیشتری از نوع ترکیبی و تولیدی می‌تواند به سخت‌تر شدن سؤالات بینجامد. همچنین تمامی متون این آزمون از جنس تشریحی و روایی هستند و می‌بایست متون جدلی برای طراحی سؤال به‌کار گرفته شوند، زیرا این نوع متون سطح سختی بالاتری دارند.

از منظر اهداف خواندن سؤالات عمدتاً دو هدف را دنبال می‌کنند: پیدا کردن اطلاعات و خواندن برای رسیدن به درک مقدماتی. بدون تردید آزمون به سؤالاتی متناسب با اهداف خواندن برای یادگیری و نیز خواندن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف، نیاز دارد که از سطح دشواری بالاتری برخوردار هستند. به عنوان مثال به یک نمونه پرسش برگرفته از آزمون تافل اشاره می‌کنیم:

- با توجه به متن از میان گزینه‌های زیر مشخص کنید کدام مورد مربوط به عکاسی در دوره پهلوی و کدام یک مربوط به دوره قاجار می‌شود (۲ گزینه اضافی است و این سؤال ۲ نمره دارد).

دوره قاجار:	دوره پهلوی:

- اعزام دانشجوی برای آموختن فن عکاسی به اروپا
- ترساندن مردم از عکاسی
- متداول شدن عکس در میان عموم مردم
- علاقه‌مندی شخص پادشاه به عکاسی
- اعمال محدودیت برای گرفتن عکس از زنان

در بخش اجرا نیز مهارت خواندن می‌بایست از سایر بخش‌ها جدا باشد تا آزمون‌دهندگان نتوانند از زمان سایر بخش‌ها برای پاسخ‌گویی سؤالات خواندن استفاده کنند. بدیهی است که این امر خود می‌تواند در کاهش پایایی آزمون تأثیرگذار باشد.



## کتابنامه

- جلیلی، سید اکبر. (۱۳۹۰). «آزمون مهارتی فارسی (آمفا) برپایه چهار مهارت اصلی زبانی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی.
- غفارنمر، رضا؛ شیرازی‌زاده، محسن؛ کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۲). «بسترها، چشم‌اندازها، کاربردها و چالش‌های مطالعه‌ی واژگان در متون دانشگاهی: ضرورت توجه بیشتر به زبان فارسی و زبان‌آموزان فارسی زبان». *دوماهنامه جستارهای زبانی*، ۶ (۴)، (پیاپی ۲۵). صص ۱۵۳-۱۸۱.
- قنسولی، بهزاد. (۱۳۸۹). «طراحی و روایی‌سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی». *پژوهش زبان‌های خارجی*، (پیاپی ۵۷)، بهار. صص ۱۱۵-۱۲۹.
- قنسولی، بهزاد. (۱۳۹۲). *برون‌فکنی اندیشه در مهارت خواندن در زبان دوم*. مشهد: تابران
- گلپور، لیلا. (۱۳۹۴). «طراحی و اعتباربخشی آزمون بسندگی زبان فارسی برپایه چهار مهارت زبانی». پایان‌نامه دکتری. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه پیام‌نور مرکز.
- موسوی، ثریا. (۱۳۷۹). «طراحی و اعتباربخشی آزمون استاندارد زبان فارسی برپایه چهار مهارت زبانی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شیراز.

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., Walker, D. A. (2014). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth.
- Bachman, Lyle. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle. (2004). *Statistical Analysis for Language Assessment*. New York: Cambridge University Press.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chapelle, C. A., Enright M. K., Jamieson, J. M. (2008). *Test Score Interpretation and Use*. In *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language* Edited by Chapelle, C. A., Enright M. K., Jamieson, J. M. New York: Routledge. pp. 1-25
- Chen, Jing; Sheehan, Kathleen M. (2015). "Analyzing and Comparing Reading Stimulus Materials Across the TOEFL Family of Assessments". (TOEFLiBT-26). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- Cullen, P., French, A., Jakeman, V. (2014). *The Official Cambridge Guide to IELTS*. China: Cambridge University Press.
- Enright, M. K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulkahy-Ernt, P., & Shedl, M. (2000). *TOEFL 2000 Reading Framework: A Working Paper*. (TOEFL monograph No. 17). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- ETS. (2009). *The Official guide to the TOEFL Test*. Ed. 3. New York: McGraw-Hill

- ETS. (2011). Reliability and Comparability of TOEFL iBT scores. *TOEFL Research Insight Series*. Vol.3.
- Grabe, W. Stoller F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading*. Ed. 2. New York: Routledge.
- Grabe, William (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hudson, Thom. (1996). *Assessing Second Language Academic Reading from a Communicative Perspective: Relevance for TOEFL 2000*. (TOEFL monograph No. 17). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- Hughes, Artur. (1989). *Testing for Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Jamieson, J. M., Eigner, D., Grabe W., Kunnan, A. J. (2008). "Frameworks for a new TOEFL". In Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language Edited by Chapelle, C. A., Enright M. K., Jamieson, J. M. New York: Routledge. pp. 1-25.
- Jamieson, J. Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P. & Taylor, C. (2000). *TOEFL 2000 Framework: A Working Paper* (TOEFL monograph No. 16). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. London: Longman.
- Linacre, J. M. (2009). *WINSTEPS Rasch Measurement* [Computer program]. Chicago, IL: Winsteps.
- Liu, O. L., M. Schedl, J. Malloy, & N. Kong. (2009). "Does Content Knowledge Affect TOEFL iBT Reading Performance? A Confirmatory Approach to Differential Item Functioning". (ETS Research Rep. No. TOEFLiBT-09). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- Messick, Samuel. (1994). "The interplay of evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessment". *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Messick, Samuel. (1994). "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments". *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Mousavi, Seyyed Abbas. (2012). "Item Response Theory". In *An Encyclopedic Dictionary of Language Testing*. 5<sup>th</sup> ed. Tehran. Rahnama.
- Patricia, C, Gordon, Ann, Schedl Mary A., Tang k. Linda. (1996) "An Analysis of the Dimensionality of TOEFL Reading Comprehension Items" (ETS Research Rep. TOEFL-RR-53). Princeton, NJ: Educational Testing system.