

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۵)، بهار و تابستان ۱۳۹۷

«ویژه‌نامه‌ی زبان فارسی به‌عنوان زبان اول»

ساخت آزمون خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی

با استفاده از انگاره‌ی سنجش شناختی‌تشخیصی

حسن تقییان

دانشجوی دکتری سنجش آموزش- دانشگاه تهران

ابراهیم خدایی

دانشیار روان‌شناسی و علوم تربیتی- دانشگاه تهران

عباس بازرگان

استاد روان‌شناسی و علوم تربیتی- دانشگاه تهران

علی مقدم‌زاده

استادیار روان‌شناسی و علوم تربیتی- دانشگاه تهران

مسعود کبیری

استادیار پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ساخت و رواسازی آزمون خواندن با استفاده از سنجش شناختی‌تشخیصی انجام شد. به این منظور ابتدا با دسته‌بندی خصیصه‌های مرتبط با خواندن در تحقیقات و اسناد ملی و بین‌المللی، مهم‌ترین خصیصه‌های خواندن مشخص شد. پس از آن با استفاده از نظر متخصصان زبان و ادبیات فارسی و معلمان ابتدایی آزمون اولیه طراحی شد. پس از اجرای مقدماتی و تحلیل‌های اولیه و حذف پرسش‌های نامناسب درنهایت آزمون نهایی با ۲۷ پرسش طراحی شد که چهار خصیصه‌ی درک اطلاعات صریح متن، استنباط، تلفیق، تفسیر و دانش واژگان را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این تحقیق مراحل ساخت این آزمون تشریح شده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، آزمون روی ۸۱۶ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی شهر قم اجرا شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از مدل شناختی‌تشخیصی افزایشی، انجام شد. شاخص‌های نسبی و مطلق برازش، نشان‌دهنده‌ی برازش مناسب مدل است. همچنین استفاده از شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی نشان‌دهنده‌ی همسانی و دقت مناسب طبقه‌بندی دانش‌آموزان توسط آزمون است. نتایج این تحقیق نشان داد این آزمون می‌تواند نیم‌رخ خصیصه‌های خواندن دانش‌آموزان را با استفاده از مدل سنجش شناختی‌تشخیصی شناسایی کند.

کلیدواژه‌ها: سنجش شناختی‌تشخیصی، خواندن، پایه‌ی ششم، مدل شناختی‌تشخیصی افزایشی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۱

taghian@ut.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۱۵

رایانشانی نویسنده مسئول (حسن تقییان):

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری آقای حسن تقییان می‌باشد.

۱. مقدمه

در سراسر جهان، پرورش مهارت‌های کلامی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش در نظر گرفته شده است. این مهارت‌ها تحت عنوان سواد (کلامی) از جمله مهارت‌های اساسی است که دانش و موفقیت‌های آموزشی آتی فرد را شکل می‌دهد. تحقیقات مرتبط با اکتساب زبان نشان می‌دهد که کودکانی که در زبان اول خود مهارت‌های سواد را کسب کرده‌اند در همه‌ی زبان‌ها، پیشرفت‌های شناختی و علمی بهتری کسب کرده‌اند (Ball, 2010).

مهارت‌های سواد مرتبط با برقراری ارتباط شامل مهارت‌هایی است که دانش‌آموز برای کسب دانش از طریق اسناد نوشتاری به آن نیاز دارد. در سراسر جهان، سواد یکی از اهداف اصلی آموزش است. بسیاری از کودکان قبل از ورود به مدرسه با مواد نوشتاری و زبان در سطوح مختلف آشنا می‌شوند. اولین هدف از اهداف آموزش برای همه^۱ در یونسکو بر پیشرفت زبان و سواد به‌صورت گسترده‌ای به‌عنوان بخشی از برنامه‌ی جامع کودکان تأکید دارد (Goldstein, 2004). در بخشی از شاخص‌های توسعه‌ی جامع اوایل دوران کودکی^۲ یونسکو، دانستن کلمات، زبان و تشخیص نمادها، سواد اولیه و علاقه به سواد را به‌عنوان آمادگی‌های قبل از دبستان برای کودکان معرفی کرده است (Tinajero & Loizillon, 2012). هدف ششم آموزش برای همه، سواد را به‌صورت دستاورد یادگیری قابل اندازه‌گیری همه‌ی کودکان در نظر گرفته و سواد و ریاضی پایه را در پایه‌های اولیه به‌عنوان شاخصی برای اهداف آموزش همگانی معرفی می‌کند. همین خط‌مشی اندازه‌گیری سواد را در پایه‌های بالاتر تحصیل مانند انتهای دوره‌ی ابتدایی و حتی متوسطه الزام کرده است (Goldstein, 2004).

سواد و برقراری ارتباط، مهارت‌های بنیادین برای ساخت دانش و کسب موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان هستند. از اهمیت یادگیری خواندن در دوره‌ی ابتدایی نمی‌توان غفلت کرد، زیرا توانایی دانش‌آموزان در مهارت‌های خواندن در دوره‌ی ابتدایی پیش‌بینی‌کننده‌ی توانایی خواندن آن‌ها در ۵ تا ۱۰ سال بعد است (Scarborough, 2001). این واقعیت به این دلیل است که مهارت‌های خواندن خویش‌افزا^۳ است؛ به عبارت دیگر کودکانی که توان بیشتری در خواندن دارند، بیشتر می‌خوانند و با عبارات و واژگان بیشتری مواجه می‌شوند. در خلال خواندن زیاد، کودک با گنجینه‌ی لغات بیشتری آشنا می‌شود که به او در خواندن و فهم متن‌های جدید کمک می‌کند.

(Daneshgar, et al., 2015) با بررسی آماری نمرات درس زبان فارسی آزمون سراسری سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۲ به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموختگان با ضعف فراگیری در حوزه‌ی زبان فارسی مواجه بوده و وضعیت فعلی آموزش زبان فارسی و شیوه‌ی نگرش، ساختار و برنامه‌ریزی‌های آینده نیاز به بررسی و

1. education for all (EFA)

2. holistic early childhood development index (HECDI)

3. self-reinforcing

دگرگونی دارد. (Pashasharifi, & Daneshpajouh, 2004) نشان دادند عملکرد دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در خواندن، املا و دستور زبان و آئین نگارش در اغلب استان‌ها پایین‌تر از حد مورد انتظار (۶۰ درصد نمره‌ی آزمون) بوده است. (Daneshgar et al., 2015) با بررسی نمرات درس زبان و ادبیات فارسی سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۲، در دو آزمون استاندارد نشان دادند با این‌که سؤالات امتحان نهایی در سطوح عالی یادگیری نیست، بیش از ۳۵ درصد کل دانش‌آموزان کشور نمره‌ی زیر ۱۲ کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد برای بیش از یک‌سوم جمعیت کل کشور اهداف آموزشی محقق نشده است. (Daneshgar, 2017) در بررسی مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان شهر تهران به این نتیجه رسید که رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان با اهداف آموزش کشور همخوانی نداشته و نشان داد نمره‌های دو مهارت خواندن و نوشتن حاکی از آن است که دانش‌آموختگان در این دو مهارت به کمترین درصد توانایی دست‌یافته‌اند و پیشنهاد می‌کند شیوه‌ی سنجش و ارزیابی مراحل مختلف آموزشی در ساختار رسمی کشور بازبینی شود و با توجه و دقت بیشتری به جزئیات پرداخته شود تا امکان رفع کاستی‌ها و ارتقای آموزش فراهم آید.

در سطح بین‌المللی نیز نتایج آزمون پرلز نشان می‌دهد هرچند عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی طی سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ افزایش یافته است؛ اما همچنان سطح عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی کمتر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) است. نتایج آزمون مذکور در حوزه‌ی خواندن در سال ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ به ترتیب، ۴۱۴، ۴۲۱ و ۴۵۷ بوده است (Karimi et al., 2012). این نتایج نشان‌دهنده‌ی ضعف جدی سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی است.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر طراحی و اجرای ارزشیابی بر اساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرایندمحور بر ارتقا در پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی (راهکار ۲، ۱۹) تأکید شده است. در بند ۴-۵ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور که در سال ۱۳۹۲ توسط مقام معظم رهبری به رؤسای قوای سه‌گانه و رئیس مجمع تشخیص مصلحت نظام ابلاغ شد آمده است: ایجاد تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی باید با توجه به تحول بنیادین شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان باشد. همچنین در اهداف کلی برنامه‌ی درسی زبان فارسی، به آشنایی با جلوه‌های هنری زبان، آشنایی با شیوه‌های خواندن و نوشتن، آشنایی با انواع پاره‌مهارت‌های نگارشی به‌عنوان اهداف برنامه‌ی درسی زبان فارسی اشاره شده است (Office of planning and writing textbooks, 2007).

پیشرفت‌های روزافزون در حوزه‌ی آموزش، زمینه را برای تغییرات و اصلاحات در بخش‌های مختلف از جمله سنجش آموزش فراهم می‌آورد. در روش‌های معمول سنجش آموزش که بیشتر بر مبنای نظریه‌ی سؤال-پاسخ یا نظریه‌ی کلاسیک اندازه‌گیری مبتنی است، نمره‌ی دانش‌آموز با مشخص کردن موقعیت وی در یک پیوستار توانایی مشخص می‌شود. با همین تفسیر، نمره‌ی هر دانش‌آموز به‌عنوان ملاکی برای

مقایسه‌ی با سایر دانش‌آموزان یا مقایسه‌ی عملکرد او با استانداردهای از پیش تعیین شده مورد استفاده قرار می‌گیرد (Brown, & Hudson, 2002). این نمرات با کاربردهای متفاوتی مانند مشخص کردن سطح توانمندی دانش‌آموز، تشخیص دانش‌آموزان واجد شرایط ارتقای تحصیلی، پذیرش در یک دوره‌ی تحصیلی یا اختصاص بورس تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند. سنجش آموزش برای تحقق همه‌ی این اهداف به دنبال مشخص کردن دانش‌آموزانی است که خصیصه‌های مورد نیاز را کسب کرده‌اند؛ اما آزمون‌های سنتی در معرض این اعتراض قرار دارند که اطلاعات تشخیصی مورد نیاز را برای تعیین نقاط ضعف و قوت آزمون‌شوندگان در یک زمینه‌ی علمی خاص ارائه نمی‌کنند (Nichols, 1994)؛ بنابراین نوعی اندازه‌گیری آموزشی که بتواند در زمان کوتاه، اطلاعات تشخیصی لازم را فراهم کند مورد نیاز است.

سنجش شناختی تشخیصی^۱ با هدف اندازه‌گیری ساختار دانش و مهارت‌های پردازشی دانش‌آموزان طراحی شده است تا اطلاعاتی در ارتباط با نقاط ضعف و قوت شناختی دانش‌آموزان تهیه کند (Leighton, & Gierl, 2007).

به‌طور کلی هدف رویکرد سنجش شناختی تشخیصی ارتقای سنجش برای یادگیری در مقابل سنجش بازده‌های یادگیری از طریق فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز برای اصلاح آموزش و یادگیری توسط معلم در کلاس است (Jang, 2008). هدف سنجش شناختی تشخیصی فراهم آوردن بازخورد تشخیصی و تکوینی^۲ از طریق ارائه‌ی گزارش دقیق از تسلط بر مهارت‌ها در یادگیرندگان است.

ضعف جدی سواد خواندن در دانش‌آموزان ایرانی که در سنجش‌های ملی و بین‌المللی به آن اشاره شده است و نیاز ساختار آموزش رسمی کشور به سنجش‌هایی که بتواند با جزئیات زیاد، اطلاعات مفیدی در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دهد، اهمیت ساخت آزمون سواد خواندن با استفاده از مدل‌های شناختی تشخیصی را مورد تأکید قرار می‌دهد. بر این اساس برای این تحقیق سه هدف در نظر گرفته شده است. (۱) گردآوری و ارائه‌ی خصیصه‌های شناختی مرتبط با سواد خواندن، (۲) ساخت آزمون شناختی تشخیصی سواد خواندن بر پایه‌ی خصیصه‌های خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی و (۳) سنجش وضعیت سواد خواندن و نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی؛ به عبارت دیگر این تحقیق در پی پاسخ‌گویی به سه پرسش بود که عبارتند از (۱) خصیصه‌های مرتبط با سواد خواندن کدام‌اند؟ (۲) آزمون شناختی تشخیصی سواد خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی دارای چه ویژگی‌های روان‌سنجی است؟ (۳) وضعیت سواد خواندن و نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی چگونه است. از آنجایی که این تحقیق به دنبال ساخت ابزار سنجش بوده و قصد ندارد فرضیه‌ای را مورد آزمون قرار دهد، فرضیه‌ای مطرح نشده و تنها پاسخ به پرسش‌های تحقیق مدنظر قرار گرفته است.

1. cognitive diagnostic assessment

2. diagnostic and formative feedback

۲. پیشینه‌ی پژوهش

به‌منظور شناسایی خصیصه‌های مرتبط با خواندن، با مرور پیشینه‌ی حوزه‌ی سنجش خواندن، تحقیقات، اسناد و آزمون‌های معتبر ملی و بین‌المللی مورد بررسی قرار گرفته و خصیصه‌هایی که در هر بخش مورد اشاره یا استفاده قرار گرفته بود، شناسایی شدند. در این بخش به‌صورت خلاصه نتایج این مرحله ارائه شده است.

(Davis, 1968) نمرات ۹۸۸ نفر از دانش‌آموزان مدارس متوسطه‌ی ایالات متحده که در یک آزمون خواندن شامل ۳۲۰ سؤال چندگزینه‌ای شرکت کرده‌اند را تحلیل کرد. نتیجه‌ی تحلیل عاملی نشان داد که خواندن شامل هشت مهارت است: (۱) یادآوری معنی کلمات، (۲) به دست آوردن معنی واژگان از متن، (۳) یافتن اطلاعات صریح، (۴) تجمیع ایده‌های متن، (۵) استنباط از متن، (۶) تشخیص هدف و لحن کلام نویسنده، (۷) مشخص کردن تکنیک‌های نویسنده و (۸) مشخص کردن ساختار متن. هرچند این مطالعه از این منظر که سعی کرده بود مؤلفه‌های خواندن را از طریق یک مطالعه‌ی تجربی بررسی کند یک مطالعه‌ی قابل توجه بود؛ اما مطالعات بعدی نتایج متفاوتی را در مورد تعداد و نوع مؤلفه‌های درگیر در خواندن نشان دادند. (Spearritt, 1972) با بررسی بیشتر داده‌های (Davis, 1968)، به‌جای هشت مؤلفه، چهار مؤلفه برای توانایی خواندن معرفی کرد که عبارت است از: (۱) یادآوری معنی واژه، (۲) استنباط از محتوا، (۳) تشخیص هدف، لحن کلام و حالت روانی نویسنده و (۴) تشخیص ساختار پیام. با این حال او این نکته را نیز اضافه می‌کند که این چهار مؤلفه بسیار با هم همبسته بوده و می‌توانند اندازه‌گیری مؤلفه‌های مشابهی در عامل خواندن باشد که نشان‌دهنده‌ی دشواری در تمایز واضح بین مؤلفه‌های خواندن باشد.

در برخی از مطالعات مرتبط با برنامه‌ی درسی زبان ملی نیز برخی از خصیصه‌های مرتبط با خواندن مشخص شده است به‌عنوان مثال (Danay Tosi, 2011) با مطالعه‌ی برنامه‌ی درسی زبان ملی کشورهای آمریکا، انگلستان، سنگاپور و ایران، مؤلفه‌های خواندن در برنامه‌ی درسی را در دو بخش کلی (۱) بازشناسی دیداری واژه‌ها و (۲) درک متن نوشتاری خلاصه کرده است. بازشناسی دیداری واژه‌ها دارای سه زیرمهارت آگاهی از قراردادهای خط، آگاهی واج‌شناسی و آگاهی ساخت‌واژی است. همچنین درک متن نوشتاری شامل زیرمهارت‌های خواندن هدفمند، راهبردهای درک متن، درک فوری یا خودکار متن، درک از طریق استنتاج ساده، درک از طریق تفسیر اطلاعات و تلفیق آن‌ها و خواندن انتقادی است.

(Nysari et al., 2015) در تبیین الگوی نظری مرتبط با درک مطلب محورهای زیر را مطرح کردند:

- (۱) آشنایی دانش‌آموزان با انواع متن‌ها از جمله متن‌های ادبی و علمی؛ (۲) آشنایی با خواندن برای یافتن اطلاعات صریح متن و رسیدن به استنباط‌های مستقیم؛ (۳) آشنایی با خواندن برای تفسیر و تلفیق اطلاعات متن و رسیدن به استنباط‌های غیرمستقیم؛ (۴) آشنایی با شیوه‌ی مرور اجمالی متن برای درک مقدماتی؛ (۵) آشنایی با شیوه‌ی مطالعه‌ی پیمایشی متن برای یادگیری و (۶) درک انسجام معنایی متن که از طریق

آشنایی با ابزارهایی مانند هم‌مرجعی^۱، ضمائر اشاره، حروف ربط، زمان فعل و ترتیب زمانی وقایع، تغییرات صحنه، عناوین و نکات برجسته^۲، جملات موضوعی^۳ و نقطه‌گذاری حاصل می‌شود.

تعریفی که از سواد خواندن در مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)^۴ ارائه شده است عبارت است از «توانایی فهم و به‌کارگیری فرم‌های زبان نوشتاری که مورد نیاز برای جامعه بوده و افراد آن را ارزش‌گذاری می‌کنند. افراد می‌توانند معانی متن‌ها را در اشکال مختلف آن درک کنند. آن‌ها برای یادگیری، مشارکت در جمع دیگر افراد در مدرسه و اجتماع و برای لذت بردن، می‌خوانند.» (Mullis, 2009, p.12) در این مطالعه، سه بعد (۱) اهداف خواندن، (۲) فرایند درک مطلب و (۳) رفتار خواندن و نگرش به خواندن در نظر گرفته شده است. در مطالعه‌ی پرلز برای درک مطلب چهار فرایند مورد توجه قرار گرفته است که عبارتند از (۱) تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به‌صورت صریح در متن به آن‌ها اشاره شده است؛ (۲) رسیدن به استنباط‌های مستقیم؛ (۳) تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و (۴) ارزیابی و نقد محتوا و عناصر متنی. (Mullis, 2009)

برنامه‌ی بین‌المللی سنجش دانش‌آموزان (پیزا)^۵ سواد خواندن را به‌صورت «شناخت استفاده، بازتاب و درگیر شدن با متون نوشتاری، به‌منظور دستیابی به اهداف فردی، توسعه‌ی دانش و توانایی و مشارکت در جامعه» تعریف می‌کند. در این برنامه‌ی بین‌المللی سنجش، برای خواندن سه فرایند در نظر گرفته شده است که عبارتند از (۱) دسترسی و بازیابی، (۲) تلفیق و تفسیر (دستیابی به یک درک وسیع و تفسیر) و (۳) بازتاب و ارزیابی (بازتاب دادن و ارزیابی محتوای یک متن، بازتاب دادن و ارزیابی فرم متن) (OECD^۶, 2013).

(California English language arts standards test, 2008) برای سنجش مهارت‌های خواندن انگلیسی، سه مهارت اصلی (۱) تحلیل واژگان، سیالی و توسعه‌ی واژگان به‌صورت نظام‌مند، (۲) درک مطلب و (۳) تحلیل ادبی را معرفی می‌کند.

بخش خواندن سامانه‌ی جهانی ارزیابی زبان انگلیسی (آیلتس)^۷، مهارت‌های مرتبط با خواندن را در دو بخش خواندن سریع و خواندن دقیق دسته‌بندی کرده است. مهارت‌های مرتبط با خواندن سریع عبارتند از (۱) مرور سریع متن به‌منظور دستیابی به موضوع کلی متن و ایده‌های اصلی یا ساختار متن، (۲) جستجوی متن به‌منظور جایابی سریع و فهم اطلاعات مرتبط با نیازهای از قبل تعیین شده. خواندن دقیق شامل چهار مهارت است که عبارتند از (۱) دستیابی به فهم دقیق از اطلاعاتی که به‌صورت صریح در متن به آن‌ها اشاره شده است (۲) استنباط، (۳) درک چگونگی ارتباط ایده‌ها و جزئیاتی که در یک متن پراکنده شده‌اند،

1. co-reference

2. headers & highlighting

3. topic sentences

4. progress in international reading literacy study (PIRLS)

5. programme for international student assessment (PISA)

6. the organisation for economic co-operation and development

7. international english language testing system (IELTS)

۴) درک چگونگی ارتباط ایده‌ها و جزئیاتی که در متن‌های مختلف پراکنده شده‌اند (Taylor & Weir, 2012).

۱۴ مهارت به‌عنوان مهارت‌های اصلی در بخش خواندن آزمون زبان انگلیسی پیرسون مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که عبارتند از (۱) تشخیص موضوع، (۲) تشخیص مثال‌ها و نکاتی که یک ایده را حمایت می‌کند، (۳) شناسایی خلاصه‌ی یک متن، (۴) شناسایی کلمات یا عبارات مناسب برای یک متن، (۵) تشخیص هدف، لحن کلام و گرایش‌های نویسنده، (۶) شناسایی رابطه‌ی بین جملات و پاراگراف‌ها، (۷) دانستن واژگان علمی، (۸) تشخیص بین معانی صریح و معانی ضمنی، (۹) درک معنی کلمات ناآشنا، (۱۰) درک اطلاعات صریح و ضمنی، (۱۱) دسته‌بندی اطلاعات، (۱۲) پیگیری پدیده‌های متوالی، (۱۳) ارزیابی کیفیت و مفید بودن متن‌ها، (۱۴) خواندن یک متن با محدودیت زمانی (Pearson, 2010).

تحقیقات مرتبط با خواندن در حوزه‌ی شناختی تشخیصی بسیار محدود است. تا جایی که بررسی‌های نویسنده نشان می‌دهد؛ فقط در یک تحقیق، (Ranjbaran & Alavi, 2017) به طراحی آزمون شناختی تشخیصی برای سنجش سواد خواندن پرداخته‌اند. در این تحقیق با استفاده از مدل شناختی تشخیصی فیوژن، آزمونی برای سنجش خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی دانشجویان طراحی شده است. سایر تلاش‌هایی که تاکنون در این حوزه صورت گرفته است مربوط به بررسی آزمون‌های کلان‌مقیاسی است که با اهداف غیرتشخیصی ساخته و اجرا شده‌اند و نتایج آن به‌منظور ارائه‌ی بازخورد شناختی و تعیین نقاط ضعف و قوت آزمون‌شوندگان، با استفاده از مدل‌های شناختی تشخیصی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. اکثر تحقیقات مذکور به بررسی نتایج بخش خواندن آزمون‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در سنجش‌های کلان‌مقیاس پرداخته‌اند. در این بخش به برخی از این موارد اشاره شده است.

(Buck et al., 1997) ۲۷ خصیصه‌ی شناختی و زبان‌شناسی برای ۴۰ پرسش از آزمون زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط بین‌المللی مشخص کردند. خصیصه‌ها در سه عنوان کلی مهارت‌های واژگان، استفاده از دانش قبلی و استنباط دسته‌بندی شده بود. (Buck et al., 1997) توانستند با استفاده از خصیصه‌های مذکور ۹۱ درصد آزمودنی‌ها را به‌صورت صحیح طبقه‌بندی کنند. در ادامه با استفاده از رگرسیون خطی این نتیجه حاصل شد که ۹۷ درصد واریانس عملکرد خواندن افراد، توسط خصیصه‌های مذکور تبیین می‌شود. (Von Davier & Kong, 2005) از مدل شناختی تشخیصی برای بررسی آزمون زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (تافل) استفاده کرد. در مطالعه‌ی مذکور ۲۷۲۰ شرکت‌کننده به ۳۹ پرسش خواندن آزمون تافل پاسخ داده‌اند. برای بخش خواندن آزمون تافل، چهار مهارت مورد بررسی قرار گرفته است: (۱) معنی واژه، (۲) اطلاعات خاص، (۳) ارتباط بین اطلاعات و (۴) ترکیب و سازماندهی.

(Von Davier & Von Davier, 2007)، ۵ خصیصه‌ی شناختی را برای ۶۷ پرسش آزمون سنجش تحصیلی^۱ مشخص کردند. مهارت‌های مذکور عبارتند از (۱) تشخیص معنی واژگان، (۲) درک محتوا، شکل و عملکرد جمله، (۳) درک موقعیت مورد اشاره در متن، (۴) درک محتوا، شکل و عملکرد بخش‌های بزرگ‌تر متن و (۵) تحلیل هدف و راهبردهای نویسنده. آن‌ها پس از بررسی برازش مدل، درنهایت چهار خصیصه را به‌عنوان خصیصه‌های اصلی زیربنایی آزمون سنجش تحصیلی در نظر گرفتند: (۱) معنی واژگان، (۲) معنی جمله، (۳) معنی کل متن و (۴) معنی عمل‌گرا^۲. درنهایت نیم‌رخ شرکت‌کنندگان در آزمون بر اساس سطوح پردازش مشخص شد.

(Jang, 2005) در یک مطالعه‌ی شناختی-تشخیصی ابتدا از تحلیل کلامی برای تعیین خصیصه‌های خواندن زبان انگلیسی برای کسانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند استفاده کرد. در این تحقیق ۲۷۰۰ آزمودنی به پرسش‌های بخش خواندن آزمون تافل پاسخ دادند. نتایج تحلیل‌ها نشان داد ۹ خصیصه برای خواندن آزمون تافل قابل تشخیص است که عبارتند از: (۱) استخراج معنی واژه از محتوا، (۲) تشخیص معنی واژه خارج از محتوا، (۳) درک مطلب از طریق ارتباطات معنایی و نحوی، (۴) درک اطلاعاتی که به‌صورت واضح به آن‌ها اشاره شده است، (۵) درک اطلاعاتی که به‌صورت ضمنی به آن‌ها اشاره شده است، (۶) استنباط بحث اصلی و هدف نویسنده، (۷) درک اطلاعاتی که به‌صورت منفی بیان شده است، (۸) خلاصه کردن ایده‌های کلان از جزئیات خرد و (۹) تعیین ایده‌های متناقض. مدل فیوژن^۳ استفاده شد تا خصیصه‌ها مورد ارزیابی قرار گیرند و توانایی خواندن آزمودنی‌ها تشخیص داده شود.

(Sawaki et al., 2009) با استفاده از نظر متخصصان، خصیصه‌های دخیل در بخش‌های خواندن و شنیدن آزمون تافل را بررسی کردند تا بتوانند گزارش‌های تشخیصی برای شرکت‌کنندگان در آزمون مذکور ارائه کنند. برای بخش خواندن، ابتدا شش متخصص خصیصه‌های دخیل در آزمون را مشخص کردند. این خصیصه‌ها بر اساس سه سازه‌ی اصلی خواندن (درک مطلب پایه، استنباط و خواندن برای یادگیری) پایه‌ریزی شده بود. درنهایت پس از بررسی برازش مدل فیوژن با ترکیب‌های مختلف خصیصه‌ها؛ خصیصه‌های نهایی به‌صورت زیر مورد تأیید قرار گرفت: (۱) درک معنی واژه، (۲) درک اطلاعات خاص، (۳) برقراری ارتباط بین اطلاعات، (۴) ترکیب و سازماندهی اطلاعات.

(Li, 2011) از مدل شناختی-تشخیصی در تحلیل پرسش‌های بخش خواندن آزمون سنجش زبان انگلیسی میشیگان^۴ استفاده کرد. خصیصه‌های مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های آزمون مذکور از طریق نظر متخصصین و شیوه‌ی تفکر بلند، مشخص شد. ماتریس کیو اولیه‌ی طراحی شد و با استفاده از مدل فیوژن مناسب بودن مدل مورد بررسی قرار گرفت. درنهایت چهار خصیصه، به‌عنوان خصیصه‌های

1. scholastic assessment test (SAT)

2. pragmatic meaning

3. fusion

4. michigan english language assessment battery (MELAB)

دخیل در آزمون مذکور مورد تأیید قرار گرفت که عبارتند از: (۱) واژگان، (۲) قواعد، (۳) استخراج اطلاعات صریح و (۴) فهم اطلاعات ضمنی. نیم‌رخ هریک از شرکت‌کنندگان در این آزمون به همراه تحلیل بیشتر هر یک از خصیصه‌ها در این تحقیق ارائه شده است.

(Kim, 2015) به‌جای استفاده از مدل‌های شناختی تشخیصی در آزمون‌های کلان‌مقیاس، این آزمون را برای بررسی خصیصه‌های مرتبط با بخش خواندن آزمون تعیین سطح^۱ زبان انگلیسی برای دانشجویانی که زبان دوم آن‌ها انگلیسی است استفاده کرد. برای این کار ۵ متخصص، خصیصه‌های مورد نیاز برای پاسخ‌گویی صحیح به هریک از پرسش‌های آزمون مذکور را مشخص کردند. با استفاده از مدل فیوژن، ماتریس کیو اولیه مورد بررسی قرار گرفت و درنهایت ۹ خصیصه‌ی اصلی به‌عنوان خصیصه‌های دخیل در بخش خواندن آزمون مذکور تشخیص داده شد. خصیصه‌های مذکور عبارتند از: (۱) شکل دستوری، (۲) معنی لغوی، (۳) معانی عمل‌گرا، (۴) سنجش موقعیت، (۵) نظارت، (۶) ارزشیابی، (۷) درک مطلب، (۸) حافظه، (۹) بازبینی^۵. خصیصه‌های مذکور در قالب چهار خصیصه‌ی کلی دسته‌بندی شدند که عبارتند از (۱) دانش دستوری، (۲) دانش عمل‌گرا، (۳) راهبردهای فراشناختی و (۴) راهبردهای شناختی. در تحقیق مذکور علاوه بر تعیین نیم‌رخ‌های نقاط ضعف و قوت شرکت‌کنندگان در آزمون، سه گروه توانایی خواندن (مبتدی، متوسط و پیشرفته) مشخص شده و هر فرد به یکی از این گروه‌های اختصاص یافت.

(Jang et al., 2013) در یک مطالعه‌ی شناختی تشخیصی نمرات آزمون زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم که در منزل به زبان‌های مختلف صحبت می‌کردند را مورد تحلیل قرار دادند. خصیصه‌های مرتبط با بخش خواندن آن آزمون توسط گروهی از متخصصان مورد بررسی قرار گرفت و شش خصیصه برای آزمون مذکور تشخیص داده شد که عبارتند از: (۱) درک مطالبی که به‌صراحت در متن به آن‌ها اشاره شده است، (۲) درک مطالبی که به‌صورت ضمنی در متن به آن‌ها اشاره شده است، (۳) استنباط، (۴) پردازش دانش دستوری، (۵) پردازش دانش واژگان و (۶) خلاصه‌سازی ایده‌ی اصلی متن. مدل بازپارامتری شده‌ی یک‌شکل^۶ استفاده شد تا خصیصه‌ها مورد ارزیابی قرار گیرند.

(Hemmati et al., 2016) سؤالات زبان انگلیسی آزمون ورودی کارشناسی ارشد دانشگاه در ایران (کنکور) را که دانشجویان رشته‌ی زبان انگلیسی به آن پاسخ داده‌اند، با استفاده از مدل شناختی تشخیصی مورد بررسی قرار دادند. بررسی گروهی از متخصصان، در مورد خصیصه‌های دخیل در پاسخ‌گویی به سؤالات مذکور، به تعیین ۵ خصیصه برای سؤالات، منجر شد که عبارتند از: (۱) استنباط، (۲) استخراج اطلاعات

1. placement test

2. pragmatic meanings

3. monitoring

4. evaluating

5. retrieval

6. reparameterized unified model (RUM)

صریح، ۳) تشخیص معنی واژه از طریق محتوا، ۴) تشخیص مرجع ضمیر و ۵) ارزیابی گزینه‌های پاسخ. پاسخ‌های داوطلبان به پرسش‌های آزمون مذکور با استفاده از مدل دینای عمومی‌شده^۱ تحلیل شد. نتایج نشان‌دهنده‌ی حوزه‌هایی از درک مطلب است که داوطلبان در آن حوزه‌ها دارای ضعف هستند.

(Ravand, 2016) سؤالات زبان انگلیسی آزمون ورودی مقطع دکتری دانشگاه آزاد اسلامی ایران را با استفاده از مدل دینا مورد بررسی قرار دادند. در تحقیق مذکور، با استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان، خصیصه‌های درک واژگان، قواعد، استنتاج و درک ایده‌ی اصلی به‌عنوان خصیصه‌های دخیل در پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات آزمون مذکور تشخیص داده شد. مدل دینا برای تعیین نیم‌رخ‌های داوطلبان در آزمون مذکور مورد استفاده قرار گرفت. همچنین ظرفیت‌های تشخیصی آزمون مذکور مورد بحث قرار گرفت.

(Jang , 2009) با استفاده از خصیصه‌هایی که در (Jang , 2005) برای آزمون تافل مشخص شده بود، نتایج اجرای اینترنتی بخش خواندن آزمون تافل را مورد بررسی قرار داد. در تحقیق مذکور، پاسخ‌های ۲۷۰۳ نفر از شرکت‌کنندگان در آزمون مذکور با استفاده از مدل فیوژن مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان‌دهنده‌ی مناسب بودن مدل شناختی تشخیصی برای تعیین ظرفیت‌های شناختی بخش خواندن آزمون تافل اینترنتی بود. تحقیق مذکور در فاز دوم به‌منظور بررسی میزان مفید بودن بازخوردهای شناختی ارائه شده توسط مدل، نقاط ضعف و قوت ۲۸ نفر از شرکت‌کنندگان در آزمون مذکور را بر اساس خصیصه‌های نه‌گانه استخراج کرده و به اطلاع شرکت‌کنندگان و مربیان آن‌ها رسانده است. مربیان در اظهارات خود بیان کرده‌اند که نیم‌رخ نقاط ضعف و قوت ارائه شده توانسته است در برنامه‌ریزی درسی ایشان مفید باشد. بررسی تغییرات نمرات شرکت‌کنندگان در یک طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون نشان داد شرکت‌کنندگانی که بازخوردهای تشخیصی را جدی گرفته و بر اساس آن برنامه‌ریزی کرده‌اند به‌صورت کلی افزایش معنی‌داری در نمرات مربوط به مهارت‌های مختلف خواندن را تجربه کرده‌اند.

(Liyaghat, 2017) با بررسی اسناد ملی و بین‌المللی قالبی با ۲۷ مورد برای قابلیت‌های خواندن تدوین کرده و مطرح می‌کند که فهرست مذکور برای طراحی آزمون با اهداف شناختی تشخیصی مناسب است. قابلیت‌های مذکور که در پنج طبقه قرار گرفته است عبارتند از (الف- جایابی اطلاعات، ب- بازایابی اطلاعات صریح، ج- بازایابی اطلاعات غیرصریح، د- بازایابی تعریف کلمه، عبارت و عقیده‌ای خاص، ه- تکمیل اطلاعاتی مانند عنوان شکل یا عنوان جدول و ... و- تلفیق اطلاعات مختلف)، (۲) فهم (الف- فهم انواع متن، ب- تشخیص مسئله، تم یا ایده‌ی اصلی، ج- تشخیص مرجع ضمیر، د- تشخیص فضای داستان (زمان و مکان، ویژگی‌های شخصیت، انگیزه‌ها و تصمیم‌ها، ه- تشخیص اطلاعات مؤید یک تفسیر یا نتیجه‌گیری، و- تشخیص نگرش نویسنده در مورد موضوع اصلی، ز- تشخیص رابطه‌ی بین چند بخش از اطلاعات و ح- تشخیص محتمل دلیل یک معلول)، (۳) تفسیر (الف- تفسیر کلمه در متن،

¹. generalized deterministic input, noisy and gate (G-DINA)

ب- تفسیر انواع متن، ج- تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، د- تحلیل نقش، اقدامات، احساسات و انگیزه‌های شخصیت داستان، ۴) استنباط (الف- استنتاج ساده، ب- استنتاج پیچیده متن و ایده‌ی اصلی، ج- استنباط ساده، د- استنباط خصوصیات، احساسات، انگیزه‌ها، رخدادها، طرح و فضا، حالت و لحن داستان، ه- استنباط رابطه‌ی علی و و- استنباط پیچیده) ۵) ارزیابی (الف- ارزیابی انگیزه‌های شخصیت‌ها، ب- ارزیابی متن و ویژگی‌های آن، زبان و عناصر ادبی و متنی). (Liyaghat, 2017) برآزش نتایج آزمون پرلز ۲۰۱۱ را با مدل‌های شناختی تشخیصی در ارتباط با پنج قابلیت فوق مورد بررسی قرار داد. (Moghadam et al., 2016 2015) در پایان‌نامه‌ی خود مهارت‌های زیربنایی عملکرد داوطلبان در آزمون ورودی زبان انگلیسی عمومی دوره‌ی دکتری را با استفاده از مدل تشخیصی شناختی فیوژن بررسی کردند. مهارت‌هایی که در این تحقیق به‌عنوان مهارت‌های زیربنایی عملکرد در آزمون زبان در نظر گرفته شد عبارتند از: استفاده از دانش واژگان، استفاده از دانش نحوی، استخراج اطلاعات صریح یا بررسی اجمالی، استنتاج، اتصال و ادغام و استفاده از دانش عملی.

۳. روش پژوهش

این تحقیق از دو بخش مستقل تشکیل شده است. در بخش اول (بخش کیفی) با مرور پیشینه‌ی تحقیقات مرتبط با سنجش خواندن، خصیصه‌های خواندن شناسایی و تجمیع شد. پس از آن با استفاده از گروه کانونی و نظر متخصصین، خصیصه‌های گردآوری شده تجمیع شده و خصیصه‌های نهایی برای طراحی آزمون مشخص شد. در همین بخش با استفاده از نظر متخصصین زبان و ادبیات فارسی و معلمان باتجربه‌ی ابتدایی، آزمون اولیه و ماتریس کیو طراحی شد. در بخش دوم (بخش کمی) نتایج حاصل از اجرای آزمون، با استفاده از مدل شناختی تشخیصی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ بنابراین در این تحقیق از روش تحقیق آمیخته به شیوه‌ی اکتشافی استفاده شده است.

۳.۱. شناسایی خصیصه‌های خواندن

در نتیجه‌ی بررسی تحقیقات و اسناد مرتبط با خواندن ۸۸ خصیصه شناسایی شد. از آنجایی که برخی از خصیصه‌ها در تحقیقات مختلف تکرار شده بودند، موارد مذکور حذف شدند. نتیجه‌ی حاصل، فهرستی با ۴۲ خصیصه‌ی مختلف برای خواندن شد. تنوع و تعداد بسیار زیاد خصیصه‌های خواندن، ساخت آزمون را غیرممکن می‌کند؛ بنابراین لازم بود در فهرست فوق بازنگری صورت گرفته و خصیصه‌ها به‌صورتی منطقی دسته‌بندی شوند. بر این اساس فهرست یاد شده در اختیار شش نفر از صاحب‌نظران حوزه‌ی زبان و ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و مربیان پایه‌ی ششم ابتدایی قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد در صورت هم‌پوشانی بین خصیصه‌های مندرج در فهرست مذکور، آن‌ها را به‌منظور حذف خصیصه‌های هم‌پوشان و دستیابی به فهرستی از خصیصه‌های مستقل مشخص کنند. در این مرحله شش نفر (دو نفر متخصص زبان و ادبیات

فارسی، یک نفر متخصص زبان‌شناسی، دو نفر از آموزگاران باتجربه‌ی ابتدایی و یک نفر با تخصص سنجش و اندازه‌گیری) نظرات خود را در قالب فرم‌های نظرخواهی بیان کردند. نتیجه‌ی بررسی نظراتی که در این مرحله گردآوری شد، منجر به فهرستی با ۲۰ خصیصه برای خواندن بود. از آنجایی که همچنان تعداد خصیصه‌ها بسیار زیاد بود، خصیصه‌هایی که در این مرحله مشخص شده بودند توسط محقق، دوباره در طبقات کلی‌تری دسته‌بندی شدند. به‌منظور اطمینان از صحت دسته‌بندی مذکور، در یک جلسه‌ی کانونی متشکل از همان متخصصانی که در مرحله‌ی اول در مورد هم‌پوشانی خصیصه‌ها نظر داده بودند، دسته‌بندی اخیر مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه‌ی نهایی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خصیصه‌های نهایی خواندن

خصیصه‌های نهایی	خصیصه‌های حاصل از فرم نظرخواهی
درک اطلاعات صریح متن	جایابی اطلاعات
	درک اطلاعات صریح
	شناسایی گوینده و تشخیص تفاوت بین روایت اول شخص و سوم شخص
استنباط	استنباط پیچیده
	استنباط ساده
	تشخیص مرجع ضمیر
	درک اطلاعات غیرصریح
تلفیق و تفسیر	ارزیابی انگیزه‌ها و احساسات شخصیت‌ها
	ارزیابی کیفیت و مفید بودن متن‌ها
	استنتاج پیچیده‌ی متن و ایده‌ی اصلی
	استنتاج ساده
	پیگیری پدیده‌های متوالی و الگوهای مقایسه
	تشخیص اطلاعات و شواهد مؤید یک تفسیر یا نتیجه‌گیری
	تشخیص انواع متن
	تشخیص فضای کلی داستان
	تشخیص هدف، لحن کلام و گرایش‌های نویسنده
	تلفیق اطلاعات مختلف
	درک موضوع کلی یا هدف اصلی متن
	شناسایی خلاصه‌ی متن
	واژگان
درک و ارزیابی عناصر ادبی متن	

۲.۳. طراحی آزمون اولیه

از آنجایی که باید آزمون خواندن مختص پایه‌ی ششم ابتدایی طراحی می‌شد و در همه‌ی آزمون‌های خواندن، لازم است دانش‌آموزان پس از خواندن یک یا چند متن، به پرسش‌هایی که از آن متن استخراج می‌شود

پاسخ دهند، با مشورت چند تن از معلمان باتجربه‌ی پایه‌ی ششم ابتدایی، استفاده از دو داستان کوتاه متناسب با گروه سنی دانش‌آموزان توصیه شد. به‌منظور انتخاب داستان‌های مناسب با دانش‌آموزان ششم ابتدایی، ملاک‌هایی که (Shoarinejad, 2016) مطرح کرده است مدنظر قرار گرفت. بر این اساس ضمن مشورت با یکی از اساتید رشته‌ی علم اطلاعات و دانش‌شناسی و دو تن از معلمان باتجربه‌ی مقطع ابتدایی و یک نفر با تخصص زبان و ادبیات فارسی، دو داستان انتخاب شده و از هر یک از این دو داستان تعدادی سؤال مطرح شد. علاوه بر این با بررسی کتاب فارسی پایه‌ی ششم ابتدایی مربوط به سه سال اخیر و کلیه‌ی کتاب‌های کمک‌درسی پایه‌ی ششم ابتدایی، مجموعه‌ای از پرسش‌های مرتبط با خواندن توسط دو نفر از فارغ‌التحصیلان دکتری رشته‌ی ادبیات فارسی و دو نفر از معلمان پایه‌ی ششم ابتدایی انتخاب شد. در طراحی سؤالات تناسب سؤال با توانمندی دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤال بر اساس دانش کسب شده دانش‌آموزان تا پایه‌ی ششم ابتدایی و تنوع سؤالات مورد نظر بود. در آزمون‌های مبتنی بر مدل‌های شناختی تشخیصی لازم است سؤالات به‌صورتی طراحی شوند که ترکیبات مختلف خصیصه‌های از قبل تعیین شده توسط سؤالات پوشش داده شود. به این منظور فهرست ترکیبات مختلف خصیصه‌ها تهیه شده و در طراحی سؤالات، پوشش کامل فهرست مذکور مدنظر قرار گرفت.

۳.۳. اجرای مقدماتی آزمون

پس از مشخص شدن آزمون اولیه، این آزمون توسط ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی تکمیل شد. در این مرحله زمان مورد نیاز برای تکمیل پرسش‌نامه بررسی شد. همچنین پس از تکمیل پرسش‌نامه توسط دانش‌آموزان با همه‌ی آن‌ها مصاحبه صورت گرفت. مهم‌ترین سؤالات مصاحبه مذکور عبارت است از (۱) سطح سختی یا دشواری هر یک از سؤالات، (۲) احساس آن‌ها نسبت به هر یک از سؤالات، (۳) احساس آن‌ها نسبت به کل آزمون، (۴) ابهاماتی که در برخی از سؤالات وجود داشت. همچنین در ارتباط با سؤالاتی که دانش‌آموزان به اشتباه پاسخ داده بودند با آن‌ها صحبت شده و دلیل انتخاب پاسخ آن‌ها پرسیده شد. با این کار برخی از ابهامات یا اشکالاتی که منجر به انتخاب پاسخ ناصحیح می‌شد مشخص شد.

۳.۴. تعیین سؤال‌ها در فرم نهایی آزمون

نتایج حاصل از اجرای مقدماتی آزمون، هشت سؤال را نامناسب تشخیص داد. وجود ابهام در سؤال یا گزینه‌ها، متناسب نبودن سطح دشواری سؤالات با پایه‌ی تحصیلی آن‌ها عمده‌ترین مشکلات سؤالات مذکور بود. از این هشت سؤال، یک سؤال اصلاح شد و هفت سؤال دیگر حذف شد. در فرایند حذف سؤالات مذکور پوشش مناسب سطوح مهارت‌های مرتبط با خواندن مدنظر قرار گرفت. درنهایت پرسش‌نامه با ۲۷ سؤال به عنوان پرسش‌نامه‌ی نهایی مورد نظر قرار گرفت.

۵.۳. تدوین ماتریس کیو

ماتریس کیو مشخص می‌کند کدام ویژگی برای پاسخ‌گویی صحیح به هر سؤال کاربرد دارد. برای مشخص کردن این موضوع که برای پاسخ‌گویی به هر سؤال چه خصیصه‌هایی لازم است، از کدگذاری دو ارزشی (۰-۱) استفاده می‌شود. ممکن است برای پاسخ‌گویی به یک سؤال بیش از یک خصیصه نیاز باشد. هرچند در مرحله‌ی طراحی سؤالات، خصیصه‌های مرتبط با خواندن مدنظر بوده و از ابتدا مشخص بود که هر سؤال قرار است کدام خصیصه یا کدام ترکیب خصیصه‌ها را اندازه‌گیری کند و سعی شد همه‌ی خصیصه‌ها و اکثر ترکیبات اصلی خصیصه‌ها توسط سؤالات پوشش داده شود؛ اما به‌منظور اطمینان از صحت تعیین ماتریس کیو، ماتریس مذکور در اختیار یکی از فارغ‌التحصیلان دکتری رشته‌ی ادبیات فارسی و یکی از دانشجویان دکتری سنجش آموزش که دارای زمینه تحقیق در حوزه‌ی خواندن است و یکی از معلمان باتجربه‌ی پایه‌ی ششم ابتدایی قرار گرفت. هریک از این افراد نظرات خود را در مورد ماتریس کیو اعلام کردند. درنهایت در یک جلسه‌ی هم‌اندیشی، نظرات گردآوری شده مورد بحث قرار گرفت و ماتریس کیو نهایی تدوین شد. بخشی از ماتریس کیو در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. بخشی از ماتریس کیو

سؤال	درک اطلاعات صریح	استنباط	تلفیق و تفسیر	دانش واژگان
سؤال ۱	۱	۱	۰	۰
سؤال ۲	۱	۱	۱	۰
سؤال ۳	۱	۱	۰	۰

۶.۳. جامعه‌ی آماری و نمونه‌ی تحقیق

جامعه‌ی آماری این تحقیق - در بخش کمی - شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در پایه‌ی ششم در حال تحصیل هستند. بر اساس پیشنهادهای ارائه شده در زمینه‌ی تعیین اندازه‌ی نمونه، اندازه‌ی نمونه‌ی برای اجرای آزمون ۸۰۰ نفر تعیین شد. از آنجایی که در این‌گونه تحقیقات برخی از آزمودنی‌ها، به آزمون با دقت پاسخ نمی‌دهند، ۸۵۰ دانش‌آموز به‌صورت خوشه‌ای از بین همه دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی شهر قم انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان پس از انتخاب تصادفی مدرسه‌هایی که در آن پایه‌ی ششم تدریس می‌شود، همه‌ی دانش‌آموزان آن مدارس در آزمون شرکت می‌کردند. پس از کنار گذاشتن نتایج مخدوش (مواردی که با بی‌دقتی تکمیل شده و یا به‌صورت ناقص پاسخ داده شده)، پاسخ‌های ۸۱۶ نفر (۳۴۸ دانش‌آموز پسر و ۴۶۸ دانش‌آموز دختر) برای تحلیل‌های کمی مورد استفاده قرار گرفت.

۳.۷. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در تحقیقات مرتبط با خواندن، بسیاری از محققان بر این عقیده هستند که مهارت‌های خواندن دارای ماهیت جبرانی هستند (Lei & Li, 2016). برای مثال، (Stanovich, 1980) یک مدل تعاملی جبرانی را پیشنهاد کرده و عنوان می‌کند که با وجود سطوح مختلف در سلسله‌مراتب پردازش، کمبود در هر فرایند می‌تواند منجر به اعتماد به سایر منابع دانش در پاسخ‌گو شود. (Goldsmith Phillips, 1989) مدل اساتانویچ را در داده‌هایی از دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا ششم به کار برده است و بیان می‌کند که یافته‌ها می‌تواند به‌عنوان تأییدی بر مدل اساتانویچ مبنی بر ماهیت تعاملی- جبرانی^۱ بودن خواندن مطرح باشد. (Bernhardt, 2005) یک مدل جبرانی را برای خواندن در زبان دوم توصیف کرد که در آن دانش زبان دوم افراد و توانایی‌های خواندن آن‌ها در زبان اول کاستی‌های همدیگر را در خلال خواندن جبران می‌کند. با توجه به ماهیت جبرانی خواندن در این تحقیق از مدل شناختی تشخیصی افزایشی^۲ که یک مدل شناختی تشخیصی جبرانی است، برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

نتیجه‌ی تحلیل سؤالات نشان داد سؤال ۵ دارای پارامتر حدس بالایی است، زیرا احتمال پاسخ‌گویی به سؤال در صورت عدم وجود هیچ‌یک از مهارت‌ها، ۰,۷ شده است. سؤال‌های ۱۲ و ۳۴ دارای اثر بسیار کم هستند (تغییر در احتمال ارائه‌ی پاسخ صحیح پس از ورود خصیصه، بسیار کوچک است). در سؤال ۱۷ نیز اثر مربوط به خصیصه‌ی تلفیق و تفسیر، بسیار کم است. مقدار شاخص $z(\rho)$ برای چهار سؤال مذکور زیاد بوده و در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار است. همچنین مقدار شاخص RMSEA برای این سؤالات بزرگ است. به عبارت دیگر این سؤال‌ها مدل برازش مناسبی ندارند. برای کل مدل نیز این شاخص معنی‌دار است ($P = ۰,۰۰۰۴۸$). $z(\rho) = ۰,۲۳۹$. سؤال ۵ یکی از سؤالات بسیار ساده این آزمون است. سه سؤال دیگر نیز دارای ابهام است. در مرحله‌ی بعد چهار سؤال فوق حذف شد و یک بار دیگر برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از تابع anova در نرم افزار R برازش دو مدل با هم مقایسه شد که نتیجه‌ی آن در جدول ۳ ارائه شده است. در این جدول، R_1 مربوط به مدل اول و R_2 مربوط به مدلی است که چهار سؤال آن حذف شده است.

جدول ۳. نتیجه‌ی مقایسه‌ی برازش دو مدل

مدل	Loglike	Deviance	AIC	BIC	Chisq	Df	p
R_2	-۷۷۴۲,۲۳	۱۵۴۸۴,۴۵	۱۵۶۸۶,۴۵	۱۶۰۹۱,۵۹	۷,۰۴۹	۹	۰,۶۳۲
R_1	-۸۶۲۵,۴۵	۱۷۲۵۰,۹۱	۱۷۴۷۴,۹۱	۱۷۹۲۴,۱۷	-	-	-

۱. interactive-compensatory

۲. additive cognitive diagnostic (ACDM)

همان‌گونه که مشاهده می‌شود ملاک‌های AIC و BIC برای مدل دوم نسبت به مدل اول کاهش یافته است، اما نتیجه‌ی آزمون مقایسه‌ی دو مدل نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین دو مدل وجود ندارد؛ اما مقدار $z(\rho)$ برای مدل دوم اصلاح شده است ($P = 0,067$, $z(\rho) = 0,1816$)

۱.۴. بررسی برازش سؤال با مدل

برای بررسی میزان برازش سوال‌ها با مدل، از آماره‌ی مجموع مربعات تفاوت نسبت مشاهده شده و برآورد شده برای هر سوال و آماره‌ی RMSEA استفاده شد. سطح معنی‌داری آزمون خی‌دو برای همه‌ی سؤال‌ها بزرگ‌تر از ۰,۰۵ بوده و مقدار RMSEA کمتر از ۰,۱ بود که نشان‌دهنده‌ی مناسب بودن برازش سؤال‌ها با مدل است.

جدول ۴ پارامترهای سؤال را برای همه‌ی سؤال‌ها نشان می‌دهد. دومین ستون این جدول خصیصه‌های مرتبط با هر سؤال مشخص شده است. ستون سوم، نشان‌دهنده‌ی ترکیب خصیصه‌ها و ستون چهارم احتمال پاسخ صحیح به هر سؤال به شرط تسلط بر ترکیب خصیصه‌های مربوط است. تعداد پارامترهای برآورد شده برای هر سؤال تابع تعداد خصیصه‌های مورد نیاز برای آن سؤال است.

جدول ۴. مقدار احتمال شرطی سؤال‌ها برای ترکیب مختلف خصیصه‌ها

سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال	سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال
سؤال ۱	EXP-Inf.	۰۰	۰,۱۸	سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	۱۰۱	۰,۵۹
سؤال ۱	EXP-Inf.	۱۰	۰,۵۱	سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	۰۱۱	۰,۵۴
سؤال ۱	EXP-Inf.	۰۱	۰,۵۰	سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	۱۱۱	۰,۷۳
سؤال ۱	EXP-Inf.	۱۱	۰,۸۳	سؤال ۱۵	Inf.-Voc	۰۰	۰,۱۲
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۰۰۰	۰,۱۰	سؤال ۱۵	Inf.-Voc	۱۰	۰,۳۲
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۱۰۰	۰,۳۶	سؤال ۱۵	Inf.-Voc	۰۱	۰,۵۵
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۰۱۰	۰,۲۴	سؤال ۱۵	Inf.-Voc	۱۱	۰,۷۵
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۰۰۱	۰,۳۵	سؤال ۱۶	EXP-Voc	۰۰	۰,۱۱
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۱۱۰	۰,۵۰	سؤال ۱۶	EXP-Voc	۱۰	۰,۵۳
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۱۰۱	۰,۶۱	سؤال ۱۶	EXP-Voc	۰۱	۰,۳۳
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۰۱۱	۰,۴۹	سؤال ۱۶	EXP-Voc	۱۱	۰,۷۵
سؤال ۲	EXP-Inf.-Int	۱۱۱	۰,۷۵	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۰۰۰	۰,۰۹
سؤال ۳	EXP-Inf.	۰۰	۰,۱۷	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۱۰۰	۰,۴۸
سؤال ۳	EXP-Inf.	۱۰	۰,۴۵	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۰۱۰	۰,۳۵
سؤال ۳	EXP-Inf.	۰۱	۰,۵۰	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۰۰۱	۰,۲۷
سؤال ۳	EXP-Inf.	۱۱	۰,۷۸	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۱۱۰	۰,۷۴
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۰۰۰	۰,۱۴	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۱۰۱	۰,۶۶

سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال	سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۱۰۰	۰,۴۸	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۰۱۱	۰,۵۳
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۰۱۰	۰,۳۸	سؤال ۱۸	Inf.-Int-Voc	۱۱۱	۰,۹۲
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۰۰۱	۰,۳۰	سؤال ۱۹	Voc	۰	۰,۱۳
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۱۱۰	۰,۷۲	سؤال ۱۹	Voc	۱	۰,۵۹
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۱۰۱	۰,۶۵	سؤال ۲۱	Voc	۰	۰,۱۸
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۰۱۱	۰,۵۴	سؤال ۲۱	Voc	۱	۰,۷۳
سؤال ۶	Inf.-Int-Voc	۱۱۱	۰,۸۹	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۰۰۰	۰,۱۲
سؤال ۷	EXP-Inf.	۰۰	۰,۱۱	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۱۰۰	۰,۲۹
سؤال ۷	EXP-Inf.	۱۰	۰,۷۱	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۰۱۰	۰,۵۵
سؤال ۷	EXP-Inf.	۰۱	۰,۳۵	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۰۰۱	۰,۲۴
سؤال ۷	EXP-Inf.	۱۱	۰,۹۵	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۱۱۰	۰,۷۲
سؤال ۸	Inf.	۰	۰,۲۰	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۱۰۱	۰,۴۱
سؤال ۸	Inf.	۱	۰,۸۶	سؤال ۲۲	Inf.-Int-Voc	۰۱۱	۰,۴۱
سؤال ۹	EXP-Inf.	۰۰	۰,۲۴	سؤال ۲۳	Inf.-Int-Voc	۱۱۱	۰,۸۴
سؤال ۹	EXP-Inf.	۱۰	۰,۵۲	سؤال ۲۳	EXP	۰	۰,۱۳
سؤال ۹	EXP-Inf.	۰۱	۰,۶۲	سؤال ۲۳	EXP	۱	۰,۶۵
سؤال ۹	EXP-Inf.	۱۱	۰,۹۰	سؤال ۲۴	Int	۰	۰,۲۴
سؤال ۱۰	Inf.	۰	۰,۱۷	سؤال ۲۴	Int	۱	۰,۸۲
سؤال ۱۰	Inf.	۱	۰,۷۷	سؤال ۲۵	Int	۰	۰,۲۳
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۰۰۰	۰,۱۴	سؤال ۲۵	Int	۱	۰,۷۸
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۰۰۰	۰,۳۲	سؤال ۲۶	Inf.-Int	۰۰	۰,۲۶
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۱۰۰	۰,۳۵	سؤال ۲۶	Inf.-Int	۱۰	۰,۵۶
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۰۱۰	۰,۲۸	سؤال ۲۶	Inf.-Int	۰۱	۰,۳۹
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۰۰۱	۰,۳۷	سؤال ۲۶	Inf.-Int	۱۱	۰,۶۹
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۱۰۰	۰,۵۳	سؤال ۲۷	Inf.-Voc	۰۰	۰,۱۶
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۰۱۰	۰,۴۶	سؤال ۲۷	Inf.-Voc	۱۰	۰,۴۹
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۰۰۱	۰,۵۵	سؤال ۲۷	Inf.-Voc	۰۱	۰,۲۸
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۱۱۰	۰,۳۵	سؤال ۲۷	Inf.-Voc	۱۱	۰,۷۱
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۱۰۱	۰,۵۸	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۰۰۰	۰,۰۸
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۰۱۱	۰,۵۱	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۱۰۰	۰,۳۹
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۱۱۰	۰,۶۷	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۰۱۰	۰,۵۰
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۰۱۱	۰,۶۹	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۰۰۱	۰,۲۰
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۱۰۱	۰,۷۶	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۱۱۰	۰,۸۱
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۰۱۱۱	۰,۷۶	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۱۰۱	۰,۵۱
سؤال ۱۱	EXP-Inf.-Int-Voc	۱۱۱۱	۰,۹۰	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۰۱۱	۰,۶۲
سؤال ۱۳-۱	Voc	۰	۰,۳۰	سؤال ۲۸	EXP-Inf.-Voc	۱۱۱	۰,۹۳

سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال	سؤال	خصیصه‌ها	ترکیب خصیصه‌ها	احتمال
سؤال ۱-۱۳	Voc	Int-Voc	۰,۸۱	سؤال ۲۹	Int-Voc	۰,۲۷	۰,۲۷
سؤال ۲-۱۳	Voc	Int-Voc	۰,۳۶	سؤال ۲۹	Int-Voc	۰,۷۶	۰,۷۶
سؤال ۲-۱۳	Voc	Int-Voc	۰,۸۸	سؤال ۲۹	Int-Voc	۰,۴۱	۰,۴۱
سؤال ۳-۱۳	Voc	Int-Voc	۰,۲۶	سؤال ۲۹	Int-Voc	۰,۹۰	۰,۹۰
سؤال ۳-۱۳	Voc	Int	۰,۴۵	سؤال ۳۰	Int	۰,۱۳	۰,۱۳
سؤال ۴-۱۳	Voc	Int	۰,۱۴	سؤال ۳۰	Int	۰,۶۴	۰,۶۴
سؤال ۴-۱۳	Voc	Inf.	۰,۲۸	سؤال ۳۱	Inf.	۰,۲۷	۰,۲۷
سؤال ۵-۱۳	Voc	Inf.	۰,۱۲	سؤال ۳۱	Inf.	۰,۷۹	۰,۷۹
سؤال ۵-۱۳	Voc	EXP-Int	۰,۳۲	سؤال ۳۲	EXP-Int	۰,۰۹	۰,۰۹
سؤال ۶-۱۳	Voc	EXP-Int	۰,۴۳	سؤال ۳۲	EXP-Int	۰,۴۲	۰,۴۲
سؤال ۶-۱۳	Voc	EXP-Int	۰,۵۴	سؤال ۳۲	EXP-Int	۰,۵۴	۰,۵۴
سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	EXP-Int	۰,۲۶	سؤال ۳۲	EXP-Int	۰,۸۷	۰,۸۷
سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	Inf.-Voc	۰,۴۵	سؤال ۳۶	Inf.-Voc	۰,۲۵	۰,۲۵
سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	Inf.-Voc	۰,۴۰	سؤال ۳۶	Inf.-Voc	۰,۵۴	۰,۵۴
سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	Inf.-Voc	۰,۴۰	سؤال ۳۶	Inf.-Voc	۰,۴۳	۰,۴۳
سؤال ۱۴	EXP-Int-Voc	Inf.-Voc	۰,۵۹	سؤال ۳۶	Inf.-Voc	۰,۷۲	۰,۷۲

۱- EXP: درک اطلاعات صریح متن، ۲- Inf: استنباط، ۳- Inter: تلفیق و تفسیر، ۴- Voc: دانش واژگان/

مقادیر جدول ۴ برای یک سؤال به صورت نمونه در ادامه تشریح شده است.

در سؤال اول در صورتی که دانش آموز هیچ کدام از مهارت‌های استنباط و دانش واژگان را نداشته باشد با احتمال ۱۸ درصد به سؤال پاسخ صحیح خواهد داد. در صورتی که دانش آموز مهارت درک اطلاعات صریح را به تنهایی داشته باشد با احتمال ۵۱ درصد به سؤال پاسخ صحیح خواهد داد. احتمال ارائه‌ی پاسخ صحیح برای دانش‌آموزی که تنها دارای مهارت استنباط است، ۵۱ درصد و برای دانش‌آموزی که هر دو مهارت مذکور را با هم دارد احتمال ارائه‌ی پاسخ صحیح، ۸۳ درصد خواهد شد.

۲.۴. بررسی همسانی و دقت طبقه‌بندی مدل

برای بررسی همسانی^۱ و دقت^۲ طبقه‌بندی توسط مدل شناختی-تشخیصی، از شاخص‌هایی که توسط (Cui et al., 2012) پیشنهاد شد استفاده شده است. (Cui et al., 2012) شاخص همسانی طبقه‌بندی را به صورت احتمال همسانی در طبقه‌بندی یک نمونه‌ی تصادفی از دانش‌آموزان در دو اجرا یا دو فرم موازی آزمون تعریف کردند. همچنین احتمال دقت در طبقه‌بندی یک نمونه‌ی تصادفی از دانش‌آموزان بر اساس

1. consistency

2. accuracy

پاسخ‌های آن‌ها به سؤالات حاصل از یکبار اجرای آزمون، شاخص دقت طبقه‌بندی نام دارد. جدول ۵ شاخص‌های مذکور را برای این آزمون ارائه کرده است.

جدول ۵. شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی مدل

خصیصه‌ها	دقت طبقه‌بندی	همسانی طبقه‌بندی
درک اطلاعات صریح متن	۰,۸۵۳	۰,۹۲۳
استنباط	۰,۷۳۵	۰,۸۰۷
تلفیق و تفسیر	۰,۷۲۹	۰,۷۳۶
دانش واژگان	۰,۸۵۶	۰,۷۸۳

شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی نشان‌دهنده‌ی همسانی و دقت مناسب طبقه‌بندی آزمودنی‌ها توسط مدل شناختی تشخیصی مورد استفاده در آزمون است. (Cui et al., 2012) عنوان کرده‌اند که این شاخص‌ها می‌توانند به‌عنوان نشان‌گرهایی مهم برای تشخیص میزان اعتبار^۱ و روایی^۲ طبقه‌بندی سنجش شناختی تشخیصی مورد استفاده قرار گیرد.

در مجموع می‌توان گفت میزان تسلط دانش‌آموزان در خصیصه‌های چهارگانه‌ی خواندن در این آزمون بین ۰,۵۳ تا ۰,۶۸ است. آزمودنی‌ها در خصیصه‌های درک اطلاعات صریح متن به میزان ۰,۶۸، استنباط و دانش واژگان، هرکدام به میزان ۰,۵۸ و تلفیق و تفسیر به میزان ۰,۵۳ تسلط داشته‌اند. میزان تسلط دانش‌آموزان بر خصیصه‌های مورد سنجش با دو ملاک حداقلی و ملاکی که (Jang, 2009) مطرح کرده است، مقایسه شده است بر اساس ملاک حداقلی، می‌توان گفت دانش‌آموزان در همه‌ی خصیصه‌های خواندن به حد تسلط رسیده‌اند. بر اساس ملاکی که (Jang, 2009) مطرح می‌کند، حداقل میزان تسلط لازم برای هر خصیصه ۰,۶ است، بر این اساس، باید گفت دانش‌آموزان تنها در خصیصه‌ی درک اطلاعات صریح متن به حد تسلط رسیده‌اند و در سایر خصیصه‌های خواندن، به حد تسلط نرسیده‌اند.

۵. نتیجه‌گیری

ضعف جدی سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در سنجش‌های ملی و بین‌المللی نشان‌دهنده‌ی نیاز نظام آموزش رسمی کشور به سنجشی است که بتواند اطلاعات تشخیصی مناسبی را در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان قرار دهد. این ظرفیت در سنجش‌های شناختی تشخیصی وجود دارد که بتواند این اطلاعات تشخیصی مورد نیاز را ارائه کند. آنچه که بررسی‌های نگارنده نشان می‌دهد حاکی از این است که تلاش‌هایی که تاکنون در حوزه‌ی سنجش شناختی تشخیصی خواندن صورت گرفته است، منحصراً مربوط به بررسی آزمون‌های کلان‌ساختاری است که با اهداف غیرتشخیصی ساخته و اجرا شده‌اند و نتایج آن به‌منظور ارائه‌ی

1. reliability
 2. validity

بازخورد شناختی و تعیین نقاط ضعف و قوت آزمون‌شوندگان، با استفاده از مدل‌های شناختی تشخیصی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند؛ به عبارت دیگر هیچ تحقیقی که در آن ابزاری برای سنجش خواندن بر مبنای مدل‌های شناختی تشخیصی ارائه شده باشد پیدا نشد؛ بنابراین هدف کلی این تحقیق، ساخت آزمون خواندن با استفاده از مدل سنجش شناختی تشخیصی است تا بتواند نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی در حوزه‌ی خواندن را شناسایی کند؛ بنابراین اولین هدف ویژه‌ی تحقیق، شناسایی خصیصه‌های خواندن بود. به این منظور ابتدا با مرور پیشینه‌ی پژوهش‌های سنجش خواندن، خصیصه‌های مورد اشاره و استفاده در تحقیقات، جمع‌آوری شد و با استفاده از نظر متخصصان و طرح در گروه کانونی، خصیصه‌های مذکور دسته‌بندی شد. نتیجه‌ی آن شناسایی چهار خصیصه برای سنجش خواندن بود. فهرست خصیصه‌های خواندن که در این تحقیق شناسایی و معرفی شد، جامع همه‌ی خصیصه‌هایی است که در تحقیقات و اسناد مذکور به آن اشاره شده بود؛ بنابراین قادر است به‌صورت مناسبی خصیصه‌های خواندن را پوشش دهد. این فهرست می‌تواند در ارزشیابی‌های تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین در برنامه‌ریزی‌های آموزشی نیز می‌توان با محور قرار دادن خصیصه‌های مذکور برای بهبود وضعیت آموزش خواندن، برنامه‌ریزی کرد.

دومین هدف ویژه‌ی تحقیق، ساخت آزمون شناختی تشخیصی خواندن بر پایه‌ی خصیصه‌های خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی بود، بنابراین با محور قرار دادن خصیصه‌های مذکور، آزمون خواندن با استفاده از مدل شناختی تشخیصی طراحی شد. در این مرحله با استفاده از دانش و تجربه‌ی متخصصان زبان و ادبیات فارسی و معلمان ابتدایی سؤال‌های آزمون و ماتریس کیو طراحی شد. نتایج تحلیل‌های کمی مختلف نشان دهنده‌ی ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب آزمون نهایی بود. بررسی شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی نشان می‌دهد این آزمون توانسته است به‌صورت مناسبی دانش‌آموزان را در کلاس‌های خصیصه طبقه‌بندی کند. در این آزمون علاوه بر این‌که استانداردهای سنجش‌های آموزشی مدنظر قرار گرفت و از مدل شناختی تشخیصی استفاده شد، اقتضائات خاص زبان فارسی مانند ضرب‌المثل‌های ایرانی، اشعار و ادبیات کهن ایران و برخی از منابع خطای خواندن که ریشه در ویژگی‌های خط فارسی دارد (مانند حروف مختلف با تلفظ‌های یکسان، تفاوت شکل نوشتاری و گفتاری بعضی کلمات و ...) نیز مدنظر قرار گرفته است. (Liyaghat, 2016) بیان می‌کند در مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز اصطلاحات و اسامی ناآشنایی (مثلاً اسامی افراد غیرایرانی) وجود دارد که بر فرایند خواندن دانش‌آموز تأثیر منفی می‌گذارد. در این آزمون این سنجش خواندن دانش‌آموزان تحت تأثیر این‌گونه منابع خطا قرار ندارد همچنین (Liyaghat, 2016) بیان می‌کند در آزمون‌های خواندن، جمله‌بندی دشوار، جمله‌بندی طولانی و خستگی به‌علت طولانی بودن آزمون می‌تواند در نتایج آزمون تأثیر منفی داشته باشد. در این آزمون با هم‌فکری معلمان مقطع ابتدایی، نوع جمله‌بندی سؤال‌ها و زمان مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به‌گونه‌ای تنظیم شده است که با توانمندی‌های

دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی هماهنگ باشد؛ بنابراین نتایج حاصل از این آزمون تحت تأثیر این عوامل نیست.

بر اساس ملاک (Jang, 2009) می‌توان گفت دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق در سه خصیصه از چهار خصیصه‌ی خواندن به حد تسلط نرسیده‌اند. این نتیجه با نتیجه‌ی تحقیقاتی مانند (Daneshgar et al., 2015)، (Pashasharifi et al., 2004)، (Daneshgar, 2017) و نتایج مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز (Karimi et al., 2012) مبنی بر ضعف سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی همخوانی دارد. علاوه بر این، نتایج این تحقیق نشان داد بیشترین ضعف دانش‌آموزان ایران در خصیصه‌ی تلفیق و تفسیر است. با عنایت به این‌که این خصیصه به سطح بالاتری از تفکر و استدلال نیاز دارد، این نتیجه کاملاً طبیعی است. از سوی دیگر این یافته نشان می‌دهد در نظام آموزشی، به مهارت‌های تفکر و استدلال به اندازه‌ی کافی پرداخته نشده است و یا معلمان نتوانسته‌اند این مهارت‌ها را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

پیشنهاد می‌شود آموزش خصیصه‌های خواندن که در این تحقیق شناسایی شد، در برنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان قرار گیرد. معلمان نیز در جلساتی که با اولیاء دانش‌آموزان دارند، خصیصه‌های مذکور را به والدین آموزش داده و نحوه‌ی تقویت این خصیصه‌ها را به والدین نیز آموزش دهند.

همچنین پیشنهاد می‌شود فرایند ارزشیابی تحصیلی در دوره‌ی ابتدایی با استفاده از آزمون‌های شناختی تشخیصی تغییر یابد تا دانش‌آموزان و معلمان بتوانند بازخورد مناسبی از وضعیت خصیصه‌ها و مهارت‌های زبانی به دست آورند و بر اساس بازخورد مذکور برنامه‌ریزی کنند. استفاده از آزمونی که در این تحقیق ساخته شده است می‌تواند در ارائه‌ی این بازخورد در انتهای دوره‌ی ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. در این تحقیق و تحقیقات مشابهی که در زمینه‌ی سنجش شناختی تشخیصی صورت می‌گیرد، محقق با ارائه‌ی نیم‌رخ خصیصه‌های دانش‌آموزان، وضعیت نقاط قوت و ضعف آن‌ها را گزارش می‌کند. مناسب است در تحقیقات مستقلی نحوه‌ی استفاده از این بازخوردها به صورت طرح‌های آزمایشی مورد بررسی قرار گیرد و مفید بودن این نوع سنجش مورد نقد و بررسی قرار گیرد.

درنهایت پیشنهاد می‌گردد با توجه به وجود متخصصان در حوزه‌های مختلف مانند ادبیات فارسی، زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و سنجش آموزش، مهارت‌های خواندن با استفاده از آزمون‌هایی با سؤالات پاسخ‌ساختنی طراحی گردد تا بتوان ابعاد عمیق‌تر خصیصه‌های مرتبط با خواندن را مورد سنجش قرار داد.

فهرست منابع:

- پاشاشریفی، حسن، دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۸۳). سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی. تعلیم و تربیت. ۲۰ (۳)، صص: ۷-۵۰.
- دانای طوسی، مریم. (۱۳۹۰). آموزش خواندن در برنامه‌ی درسی زبان ملی برای دوره ابتدایی: شواهدی از کشورهای آمریکا، انگلستان، سنگاپور و ایران. *مطالعات برنامه درسی*. ۶ (۲۱)، صص: ۱۱-۴۲.
- دانشگر، مریم. (۱۳۹۶). مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: شهر تهران). *جستارهای زبانی*، ۱ (۸)، صص: ۲۳۱-۲۵۶.
- دانشگر، مریم؛ عابدینی، سهیلا و محمدی ندا. (۱۳۹۴). تحلیل آماری نمره‌های زبان و ادبیات فارسی در کنکور سراسری. *مطالعات ملی*. ۱۶ (۲)، صص: ۷۷-۹۴.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۶). *راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- رنجبران، فاطمه، علوی، سیدمحمد. (۱۳۹۶). سنجش تشخیصی‌شناختی آزمون خواندن و درک مفاهیم برای بازخورد تشخیصی تکوینی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. ۶ (۲)، صص: ۳۲۱-۳۴۲.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *ادبیات کودکان*. تهران: انتشارات اطلاعات.
- کریمی، عبدالعظیم؛ بخشعلی‌زاده، شهرناز و کبیری، مسعود. (۱۳۹۱). *گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱*. تهران: مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- لیاقت، سمیه. (۱۳۹۵). مدل‌یابی شناختی تشخیصی قابلیت‌های خواندن در نمونه‌ی آماری آزمون پرلز با تأکید بر دانش‌آموزان دوزبانه ایرانی، پایان‌نامه دکتري، دانشگاه تهران.
- مقدم، اعظم، فلسفی‌نژاد، محمدرضا، فرخی، نورعلی و استاجی، معصومه. (۱۳۹۴). تحلیل تشخیصی سؤالات بخش درک مطلب زبان انگلیسی عمومی آزمون ورودی دوره‌های دکتري با استفاده از مدل غیرجبرانی فیوژن. *اندازه‌گیری تربیتی* ۶ (۲۲)، صص: ۴۱-۶۸.
- نیساری، سلیم، اکبری شلدره، فریدون، زندی، بهمن، قاسم‌پورمقدم، حسین و نجفی‌پازکی، معصومه. (۱۳۹۴). *راهنمای آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- Ball, J.** (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Victoria, Canada: Early Childhood Development Intercultural Partnerships, University of Victoria.
- Bernhardt, E.** (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual review of applied linguistics*, 25, 133-150.
- Brown, J. D., & Hudson, T.** (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G., Tatsuoka, K., & Kostin, I.** (1997). The Subskills of Reading: Rule - space Analysis of a Multiple - choice Test of Second Language Reading Comprehension. *Language Learning*, 47(3), 423-466.
- California Standards Tests** (2008). *Grade 6 English–Language Arts*. Retrieved from <http://www.msmlclure.com/pdf/STARla6.pdf>

- Cui, Y., Gierl, M. J., & Chang, H. H.** (2012). Estimating classification consistency and accuracy for cognitive diagnostic assessment. *Journal of Educational Measurement*, 49(1), 19-38.
- Danay Tosi, M.** (2011). Reading instruction at national language curriculum for elementary level: Evidence from America (New Jersey State), England, Singapore and Iran. *Journal of Curriculum Studies*. 6 (21), 11-42 [In Persian].
- Daneshgar, M.** (2017). Literary and Lingual Skills Evaluation (Case Study: Tehran Secondary School Students). *Language Related Research*. 8 (1), 231-256 [In Persian].
- Daneshgar, M., Abedini, S., & Mohammadi, N.** (2015). The Statistical analysis of persian language & literature in the university entrance exam. *National Studies*. 16 (2), 77-94 [In Persian].
- Davis, F. B.** (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545.
- Goldsmith-Phillips, J.** (1989). Word and context in reading development: A test of the interactivecompensatory hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 299-305.
- Goldstein, H.** (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14
- Hemmati, S. J., Baghaei, P., & Bemani, M.** (2016). Cognitive diagnostic modeling of L2 reading comprehension ability: Providing feedback on the reading performance of Iranian candidates for the university entrance examination. *Language Testing*, 6(2), 92-100.
- Jang, E. E.** (2005). A validity narrative: Effects of reading skills diagnosis on teaching and learning in the context of NG TOEFL. doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Jang, E. E.** (2009). Cognitive diagnostic assessment of L2 reading comprehension ability: Validity arguments for Fusion Model application to LanguEdge assessment. *Language Testing*, 26, 31-73.
- Jang, E. E., Dunlop, M., Wagner, M., Kim, Y. H., & Gu, Z.** (2013). Elementary school ELLs' reading skill profiles using cognitive diagnosis modeling: Roles of length of residence and home language environment. *Language Learning*, 63(3), 400-436.
- Jang, E.E.** (2008). A framework for cognitive diagnostic assessment. In C. A. Chapelle, Y.-R. Chung, & J. Xu (Eds.), *Towards adaptive CALL: Natural Language Processing for Diagnostic Language Assessment* (pp. 117-131). Amer, IA: Iowa State University.
- Karimi, A. A., Bakhshlyzadh, Sh., & Kabiri, M.** (2011). *A Brief Report of the Results of the Timss & Pirls, Timss and Pirls Centre National D'etudes*. Research and Educational Planning Organization. Tehran. Beta [In Persian].
- Kim, A. Y.** (2015). Exploring ways to provide diagnostic feedback with an ESL placement test: Cognitive diagnostic assessment of L2 reading ability. *Language Testing*, 32, 227-258.
- Lei, P. W., & Li, H.** (2016). Performance of fit indices in choosing correct cognitive diagnostic models and Q-matrices. *Applied Psychological Measurement*, 40(6), 405-417.

- Leighton, J. P., & Gierl, M. J.** (2007). Defining and evaluating models of cognition used in educational measurement to make inferences about examinees' thinking processes. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 26(2), 3–16.
- Li, H.** (2011). A cognitive diagnostic analysis of the MELAB reading test. *Spain Fellow*, 9, 17-46.
- Liyaghat, S.** (2017). Cognitive Diagnostic Modeling of Reading Abilities in a Pearl Test Sample with Emphasis on Bilingual Iranian Students, doctoral dissertation, University of Tehran. [In Persian].
- Moghadam, A., Falsafinejhad, M., Farokhi, N., & Estaji, M.** (2016). Diagnostic analysis of general English reading comprehension's items of PhD entrance exam using non-compensatory fusion model. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(22), 41-68 [In Persian].
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M.** (2009). *PIRLS 2011 Assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Nichols, P. D.** (1994). A framework for developing cognitively diagnostic assessments. *Review of Educational Research*, 64(4), 575–603.
- Nysari, S., Akbari Seldere, F., Zandi, B., Ghasempour, H., & Najafi Pazouki, M.** (2015). A guide to teaching Persian language in elementary school. Tehran: Madrese Press. [In Persian].
- OECD** (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing.
- Office of Planning and writing textbooks** (2007). *Persian Language and Literature Secondary school curriculum guide*. [In Persian].
- Pasha Shareefee, H., & Daneshpajoo, Z.** (2004). National assessment of achievement in Farsi language. *Quarterly Journal of Education*. 20 (3) [In Persian].
- Pearson Longman.** (2010). *The Official Guide to Pearson Test of English Academic*. Hong Kong. Pearson Education Asia ESL.
- Ranjbaran, F., & Alavi, M.** (2017). Cognitive Diagnostic Assessment of a Reading Comprehension Test Battery for Formative Diagnostic Feedback. *Foreign Language Research Journal*. 6 (2), 321-342.
- Ravand, H.** (2016). Application of a cognitive diagnostic model to a high-stakes reading comprehension test. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 782-799.
- Sawaki, Y., Kim, H. J., & Gentile, C.** (2009). Q-matrix construction: Defining the link between constructs and test items in large-scale reading and listening comprehension assessments. *Language Assessment Quarterly*, 6(3), 190-209.
- Scarborough, H. S.** (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman. S. and Dickinson. D. (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press.
- Shoarinejad, A.** (2014). *Children's Literature*. Tehran: Ettelaat Press. [In Persian].
- Spearritt, D.** (1972). Identification of sub-skills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. ETS Research Report Series, RB-72-4.

- Stanovich, K. E.** (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Taylor, L., & Weir, C. J.** (Eds.). (2012). *IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Tinajero, A. R., & Loizillon, A.** (2012). The review of care, education and child development indicators in early childhood. Report, UNESCO, Paris.
- von Davier, A. A., & Kong, N.** (2005). A unified approach to linear equating for the nonequivalent groups design. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30(3), 313-342.
- von Davier, M., & von Davier, A. A.** (2007). A unified approach to IRT scale linking and scale transformations. *Methodology*, 3(3), 115-124.

پیوست: آزمون

متن زیر را بخوانید و به سؤالات آن پاسخ دهید:

۱ - روزی آقای خرس تصمیم گرفت به خیابان برود و کمی قدم بزند او همان‌طور که داشت می‌رفت، احساس کرد که روی زمین نیست. وای! با تعجب دید که مورچه‌ای او را بلند کرده و با خودش می‌برد. مورچه گفت: «امیدوارم توی لانه‌ام به تو خوش بگذرد.» خرس گفت: نه! من خیلی آرزوها دارم. پدرم دوست دارد عروسی‌ام را ببیند. من شنیده بودم که مورچه‌ها می‌توانند وزنی چند برابر خودشان را بلند کنند ولی نمی‌دانستم این قدر زیاد!

۲ - جلوی لانه مورچه رسیدند؛ اما از سوراخ لانه مورچه که خرس رد نمی‌شود! خرس خندید و گفت: فکر اینجایش را نکرده بودی. مورچه گفت: گر صبر کنی ز غوره حلوا سازی. بعد در یک چشم برهم زدن دستگاهی آورد که شبیه چرخ گوشت بود. خرس را توی چرخ انداخت. کلیدش را زد؛ خرس را رشته رشته کرد و رشته‌ها را داخل لانه برد. آنجا دستگاهی بود که برعکس کار می‌کرد. مورچه، خرس چرخ کرده را توی آن انداخت و رشته‌ها به هم چسبیدند و خرس درسته تحویل داد.

۳ - مورچه به خرس گفت: من نمی‌خواهم تو را بخورم. من تعریف تدریس شما را خیلی شنیده‌ام کاری کن این مورمورک ما نمره‌هایش خوب شود. بعد مورمورک را صدا زد و گفت زودتر کارت‌ان را شروع کنید. خرس چیزی نگفت، آنجا شبیه غار بود و خوابش هم گرفته بود. خمیازه‌ای کشید و چشم‌هایش را بست.

۱ - پیر یا جوان بودن آقای خرس را از کدام بخش متن می‌توان فهمید؟
الف) خرس گفت: من خیلی آرزوها دارم
ب) مورچه خرس را برای تدریس به فرزندش به لانه برد
ج) خرس گفت: پدرم دوست دارد عروسی مرا ببیند
د) خرس در لانه مورچه جا شد

۲ - چرا چشم‌های خرس بسته شد؟
الف) چون در دستگاه چرخ شده بود
ب) چون لانه مورچه شبیه غار بود
ج) چون خسته شده بود
د) چون قبل از رفتن به لانه مورچه در حال قدم زدن بود

۳ - با توجه به داستان، نوع، زمان و مکان آن را مشخص کنید.
الف) تاریخی - شب - خیابان
ب) تخیلی - روز - خیابان
ج) روایتی - روز - پارک
د) حماسی - شب - پارک

۴ - از کدام بخش متن می‌توان فهمید مورچه قوی بوده است؟
الف) از این که مورچه خرس را بلند کرده بود
ب) از این که مورچه توانست خرس را چرخ کند
ج) از این که خرس در لانه مورچه جا شد
د) از این که مورچه برای فرزندش معلم خصوصی گرفته بود

۵ - ضرب‌المثل «گر صبر کنی ز غوره حلوا سازی» به چه معنی است؟
الف) با صبر کردن، چیزهای ترش شیرین می‌شود
ب) برای پختن حلوا باید صبر زیادی داشته باشیم
ج) با صبر و تحمل کارهای غیرممکن هم ممکن می‌شود
د) برای پختن حلوا می‌توان از غوره استفاده کرد

۶ - کدام قسمت داستان عجیب‌تر است؟
الف) بلند کردن خرس توسط مورچه
ب) درس دادن خرس به فرزند مورچه
ج) چرخ شدن و دوباره ساخته شدن خرس توسط دستگاه
د) خوابیدن خرس در لانه مورچه

۷ - به نظر شما، چه عنوانی برای این داستان مناسب است؟
الف) عملیات خرس‌ریایی
ب) خرس تنبل
ج) مورچه پرحرف
د) مورچه درس‌خوان

۸ - چرا مورچه خرس را به لانه خود آورد؟
الف) برای این که با مورمورک بازی کند
ب) برای این که درس مورمورک خوب نبود

(ج) برای این که آنجا شبیه غار بود (د) برای این که خرس آنجا استراحت کند
 ۹ - اضافه کردن کدام جمله به ابتدای پاراگراف ۳ لازم است؟
 (الف) بعد از این که خرس چشم‌هایش را باز کرد. (ب) مورچه خنده‌اش گرفت
 (ج) مورچه مورمورک را صدا زد (د) مورچه گفت هیچ راه دفاعی نداری
 ۱۰ - در دو بخش از این متن، واژه «چشم» به کار رفته است. در هر بخش به ترتیب، معنی جمله چیست؟

(الف) خوابیدن و بیدار شدن سریع - خوابیدن عمیق (ب) انجام کار با سرعت - خوابیدن عمیق
 (ج) در هر دو مورد به انجام کار با سرعت اشاره شده است (د) هیچ کدام
 ۱۱ - مفهوم بیت زیر در کدام جمله به درستی آمده است؟

«تو به صورت رفته‌ای، ای بی‌خبر (الف) ظاهر و باطن هیچ تفاوتی با هم ندارند
 زان ز شاخ معنی‌ای، بی‌بار و بر» (ب) توجه به ظاهر، ما را از رسیدن به باطن غافل می‌کند
 (ج) توجه ما باید فقط به باطن باشد (د) ظاهر هر چیز نشانه باطن آن است

متن زیر را بخوانید و به سؤالات آن پاسخ دهید:

پس به کار دوستان اندیشه کن و دوستی ایشان به مردمی و احسان، تازه دار و چون دوست نو گیری، پشت بر دوستان کهن مکن. دوست، همی طلب و دوستان کهن را بر جای همی دار تا همیشه بسیار دوست داشته باشی و دیگر با مردمانی که با تو به راه دوستی روند و «نیم‌دوست» باشند، نیکویی و سازگاری کن و در هر نیک و بد به ایشان مشفق باش تا چون از تو مردمی ببینند، دوست یکدل شوند.

۱۲ - مفهوم جمله «مرد اگر بی برادر باشد، به که بی دوست» چیست؟

(الف) داشتن برادر بهتر از داشتن دوست است (ب) داشتن دوست بهتر از داشتن برادر است
 (ج) بهتر است با برادرت مثل یک دوست رفتار کنی (د) بی برادر بودن بد است

۱۳ - متن فوق درباره‌ی نحوه رفتار با دوستان قدیمی چه توصیه‌ای دارد؟

(الف) آن‌ها را با دوستان جدید جایگزین کن (ب) ارتباط را با آن‌ها قطع مکن
 (ج) آن‌ها را در جایی نگه‌دار (د) به آن‌ها پشت کن

۱۴ - منظور از «مردمانی که با تو به راه دوستی روند» چه کسانی است؟

(الف) دوستانی که با تو به مسافرت می‌روند (ب) دوستانی که با آن‌ها راه می‌روی
 (ج) کسانی که در دوستی با تو همراه هستند (د) دوستانی که در راه پیدا کرده‌ای

۱۵ - بر اساس متن، کدام روش برای تبدیل دوستان معمولی به دوستان صمیمی، کاربرد ندارد؟

(الف) مدارا کردن (ب) دلسوز بودن (ج) مهربانی کردن (د) همراهی در همه کارهایشان

۱۶ - کدام یک از کلمه‌های زیر با توجه به معنای آن‌ها از نظر املائی درست است؟

(الف) گزاردن: قرار دادن (ب) حیمه: هیزم (ج) خار: دلیل (د) ادبار: بدبختی

۱۷ - مفهوم بیان‌شده در بیت زیر به کدام گزینه نزدیک‌تر است؟

«به دست آهن تفته کردن خمیر (ب) احترام گذاشتن به امیر
 به از دست بر سینه پیش امیر» (ج) قناعت داشتن (د) پرهیز از سخنان نابجا

(الف) پرخوری کردن (ب) احترام گذاشتن به امیر (ج) قناعت داشتن (د) پرهیز از سخنان نابجا

متن زیر را بخوانید و به سؤالات آن پاسخ دهید.

۱ - روزی مرد خردمندی تصمیم گرفت، با فرزندش به سفر برود. پسر به پدرش گفت: تو سوار الاغ شو، من پیاده می‌آیم. پدر در حالی که سوار می‌شد گفت: پسرم در زندگی هر وقت کاری را درست پنداشتی، انجام بده و از کنایه‌های دیگران ناراحت نباش. در راه به روستایی رسیدند. مردی گفت: پدر چه راحت سواری می‌کند و فرزندش پیاده می‌رود. پسر گفت: پدر شنیدی چه گفت؟! پدر پیاده شد و

گفت: این بار تو سوار شو؛ من پیاده می‌آیم. مدتی که رفتند؛ مردم گفتند: عجب فرزند خودخواهی، پدرش پیاده و خودش سوار الاغ است.

۲ - پسر گفت: حالا چه کار کنیم؟! پدر گفت: این بار طوری به سفر ادامه می‌دهیم که دیگر طعنه‌ای نشنویم. هر دو با هم سوار الاغ می‌شویم. آن‌ها به شهری رسیدند. کسی فریاد زد؛ ببینید دو نفر سوار الاغ مردنی شده‌اند. بیچاره حیوان! پدر وقتی حیرت پسرش را دید؛ گفت: هر دو نفر از الاغ پیاده می‌شویم و بارها را هم خودمان می‌بریم. وقتی به بازار رسیدند؛ کسی گفت نگاه کنید الاغ دارند و خودشان بار می‌برند. پسر گفت: حالا چه باید کرد؟ پدر لبخندی زد و گفت: همان که قبل از سفر گفتم.

۱۸ - مراحل سوار و پیاده شدن پدر و پسر کدام گزینه است؟

(الف) اول پدر سوار شد و بعد پسر (ب) اول پسر سوار شد و بعد پدر

(ج) اول پدر سوار شد و بعد هر دو سوار شدند (د) اول پدر سوار شد و بعد هر دو پیاده شدند

۱۹ - از کجا می‌توان فهمید پدر شخص خردمندی بوده است؟

(الف) به حرف دیگران توجه می‌کرد (ب) از اول سفر می‌دانست چه اتفاقی خواهد افتاد

(ج) برای این‌که طعنه نشنوند هر دو سوار الاغ شدند (د) با پسرش به مسافرت رفت

۲۰ - جمله «با این حرف مرد دکان‌دار صدای خنده مردم به آسمان رفت» را به انتهای کدام جمله می‌توان اضافه کرد؟

(الف) پدرش پیاده و خودش سوار الاغ است (ب) پدر چه راحت سواری می‌کند و فرزندش پیاده می‌رود

(ج) نگاه کنید الاغ دارند و خود بار می‌برند (د) ببینید دو نفر سوار الاغ مردنی شده‌اند

۲۱ - این داستان از چه نوعی است؟

(الف) روایتی (ب) تخیلی (ج) تاریخی (د) علمی - تخیلی

۲۲ - با توجه به متن، الاغ ...

(الف) جوان بود (ب) لاغر بود (ج) قوی بود (د) پیر بود

۲۳ - با توجه به داستان، شخصیت پدر و پسر به ترتیب چگونه است؟

(الف) صبور - فهمیده (ب) مهربان - خودخواه (ج) فهمیده - کم‌تجربه (د) بی‌خیال - خودخواه

۲۴ - پیام اصلی داستان چیست؟

(الف) طوری رفتار کن که دیگران از تو خشنود شوند (ب) به حرف دیگران باید احترام گذاشت

(ج) از حرف و کنایه دیگران ناراحت نباش (د) برای انجام دادن هر کاری راه‌های مختلف را امتحان کن

۲۵ - با توجه به داستان، کدام کار پدر و پسر عجیب بود؟

(الف) با الاغ به سفر رفتند (ب) هر دو سوار الاغ شدند

(ج) هر دو از الاغ پیاده شدند و بار را به دوش کشیدند (د) پسر سوار الاغ بود و پدر پیاده بود

۲۶ - کدام جمله نشان‌دهنده توصیه مرد به پسرش است؟

(الف) هر کاری را درست پنداشتی انجام بده و از کنایه دیگران ناراحت نباش (ب) این بار تو سوار شو، من پیاده می‌آیم

(ج) این بار طوری به سفر ادامه می‌دهیم که دیگر طعنه‌ای نشنویم (د) هر دو با هم سوار الاغ می‌شویم

۲۷ - در مصراع زیر تلفظ درست دو واژه «گل» چگونه است؟

«نوبهار است در آن کوش که خوش دل باشی که بسی گل بدهد باغ و تو در گل باشی»

(الف) گِل - گِل (ب) گِل - گُل (ج) گُل - گُل (د) گُل - گِل