

ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون‌آزما در مقایسه با نظام‌های آموزشی متوسطه امریکا و بریتانیا و بررسی دست‌نوشته‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه ایران

دکتر مریم دانشگر*

استادیار زبان و ادبیات فارسی، فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی

دکتر زهرا عباسی

استادیار آموزش زبان فارسی دانشگاه تربیت مدرس

مرضیه مدنی رزاقی

پژوهشگر فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی

ندا محمدی**

چکیده

بررسی خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون‌آزما در مقایسه با دو آزمون ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا NCA و ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا NAEP و تحلیل ارزشیابی مهارت نوشتن و ارائه الگویی برای ارزشیابی این مهارت با توجه به خرده‌مهارت‌های آن، هدف این مطالعه است. مقایسه خرده‌مهارت‌ها در این سه آزمون نشان داد ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا NAEP به خرده‌مهارت‌های بیشتری نسبت به دو آزمون دیگر در بریتانیا و ایران توجه کرده است. نمونه آماری مورد مطالعه، ۲۷۰ نفر از دانش‌آموختگان دوره متوسطه تهران هستند و تصحیح و تحلیل نوشته‌های آنان براساس جدول ارزشیابی محقق‌ساخته شامل شش خرده‌مهارت و هفده شاخص مبتنی بر برجسته‌سازی خرده‌مهارت‌های نوشتاری انجام شده است. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد که متغیر جنسیت در تمام خرده‌مهارت‌های ششگانه مهارت نوشتن معنادار است و

۲۵



فصلنامه پژوهش‌های ادبی، سال ۱۷، شماره ۲۹، پاییز ۱۳۹۹

تاریخ پذیرش: ۹۹/۹/۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۱۰

* نویسنده مسئول daneshgar@ut.ac.ir

** دانشجوی دکتری آمار زیستی دانشگاه علوم پزشکی تهران

مهارت نوشتن دختران از پسران و دانش‌آموختگان تجربی از دو رشته دیگر بهتر بوده است. برتری نسبی دانش‌آموختگان رشته انسانی در بخش «محتوا»، رشته تجربی در «انسجام» و رشته ریاضی در «دستور زبان» بوده است. همچنین ضعف «دستور زبان» در رشته علوم انسانی، و «محتوا» و «شکل» در علوم ریاضی و تجربی قابل توجه است. این نتایج تأکیدی بر این ضرورت است که برای آموزش صحیح نوشتن و ایجاد مهارت‌های لازم، نیاز است هر ساله ارزشیابی‌های استاندارد در تمامی مقاطع سنی و تحصیلی انجام، و از نتایج برای اصلاح و تکمیل برنامه درسی-آموزشی «نوشتن» استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: زبان فارسی، ارزشیابی، مهارت نوشتن، انشا، آزمون آزما

۱. بیان مسأله

پژوهش‌ها نشان می‌دهد مهارت نوشتن^۱ در نظام آموزشی پیش از دانشگاه کیفیت مطلوبی ندارد و دامنه تأثیر منفی آن به تولیدات نوشتاری دانشجویان و استادان نیز گسترش یافته است. بررسی علل مشارکت اندک استادان و دانشجویان ایرانی در تولید علمی داخلی و بین‌المللی، نشانه ضعف عمده مهارت‌های نگارشی آنان و بی‌توجهی نظام تحصیلی پیش از دانشگاه به مقوله خلاقیت در مهارت‌های نگارشی و تأکیدی بر اهمیت آموزش‌های قبل از دانشگاه و اثرگذاری آن بر نظام اندیشگی جامعه ایرانی است (نک. پاشاشریفی و همکار، ۱۳۸۳: ۷-۵۰؛ حسرتی، ۱۳۸۴: ۱۰۳-۱۳۸؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۷۱-۱۹۶). هرچند هدف غایی نظام‌های آموزشی دستیابی به این مرحله است، مشکلات فراگیر مانع دستیابی اغلب نظام‌های آموزشی به مرتبه عالی مهارت نوشتن می‌شود. برای رفع این موانع بررسی نظام‌های آموزشی کشورهای دیگر، که ارزیابی سالانه، هدفمند و مدونی دارند، راهگشاست؛ برای مثال تجربیات علمی ارزیابی مهارت نوشتن در دو کشور بریتانیا و آمریکا، که هر ساله در مقاطع تحصیلی مختلف در سراسر کشور صورت می‌گیرد، می‌تواند کمک مؤثری برای ما در تدوین چارچوب و معیارهای نظری و عملی باشد. ارزشیابی به‌عنوان یکی از مهمترین عناصر برنامه درسی در جهتهی و رفع کاستی‌های فعلی آموزش و کسب توانمندی‌های هدفگذاری شده نقش مؤثری ایفا می‌کند. براساس سنت حاکم بر ساختار آموزشی ایران، سال‌های سال، آموزش «نوشتن»، فقط به‌عهدۀ درس انشا^۲ و معلم ادبیات بوده است. این فرض نادرست به‌همراه نبود

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

چارچوب نظری (مبانی علمی) برای تدریس و نیز نداشتن معیاری دقیق (مبانی عملی) برای ارزشیابی و سنجش، سبب مهجور ماندن و منزوی شدن درس انشا در درازمدت و حذف رسمی و غیررسمی آن از برنامه درسی شد. از سال ۱۳۹۳ این درس با نام «آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا)» به برنامه درسی بازگردانده شده است. نبود هدف‌های دقیق آموزش نوشتن و چارچوب سطح‌بندی‌شده آن، که از مهمترین کاستی‌های برنامه درسی نوشتن است، نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان آموزشی بیش از اینکه به اصول و چارچوبی معتقد باشند و نوشتن را مهارت اکتسابی بدانند بر ذوقی بودن آن باور دارند. «برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند بخوبی منظور خود را متناسب با مخاطب و موقعیت بنویسند، باید خرده‌مهارت‌های مربوط به نوشتن به آنها آموزش داده شود درحالی‌که در وضعیت کنونی آموزش، نوشتن بیشتر با توجه به شم و تجربه فردی مؤلفان کتاب‌های درسی، برنامه‌ریزی می‌شود» (دانای طوس، ۱۳۹۰: ۸۶). بر مبنای این اندیشه، نوشتن، بدیهی فرض می‌شود درحالی‌که مانند هر علم و مهارت دیگری لازم است جزئیات آن شامل خرده‌مهارت‌ها و شاخص‌ها، جداگانه مورد توجه قرار گیرد تا امکان آموزش تخصصی و ارزشیابی علمی آن فراهم آید. در وضعیت فعلی، نتایج و نمره‌هایی که در کارنامه دانش‌آموزان ثبت می‌شود، مفاهیمی کلی و مبهم است که به‌تنهایی اطلاعات مؤثر و کاربردی درباره توانایی‌ها یا ناتوانی‌های مهارتی آنان ارائه نمی‌کند؛ پس لازم است برای استفاده متخصصان و هدایت دانش‌آموزان به خرده‌مهارت‌های نوشتن و جزئیات آن توجه شود.

«نوشتن»، مهارتی اکتسابی و تولیدی است که دستیابی به آن، هم از نظر زمانی و هم از نظر توان زبانی در آخرین مرحله آموزش مهارت‌های چهارگانه شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن ممکن می‌شود؛ به همین سبب و نیز به سبب پیچیدگی مهارت نوشتن، بازتاب توانایی یا ناتوانی زبانی کاربران و گویشوران زبان، بیش از همه مهارت‌ها در نوشتن رخ می‌نماید. مراتب مهارت نوشتن در طیف گسترده‌ای قرار گرفته است؛ گذر از مراحل ابتدایی نوشتن یعنی رمزگشایی نشانه‌های نوشتاری و رسیدن به مرحله کمال آن یعنی تولید و بیان اندیشه یا احساس که با خلاقیت زبانی و ادبی مرادف است. هرچند هدف غایی نظام‌های آموزشی دستیابی به این مرحله است، مشکلات فراگیر مانع دستیابی اغلب نظام‌های آموزشی به مرتبه عالی مهارت نوشتن می‌شود.



باتوجه به ارزش ویژه این مهارت، حتی اگر دستیابی به غایت این هدف ممکن نباشد، ورود به مسیر دستیابی خود، نخستین قدم موفقیت به‌شمار می‌رود؛ زیرا فرایندمحوری رویکردی موردتوجه در ساختار آموزش و پرورش است؛ گرچه در ارزشیابی‌های پایانی که بر داوری از دستاورد آموزش استوار شده و نتیجه‌محور است، جایگاهی ندارد و به این سبب در این مقاله به آن نمی‌پردازیم. آنچه این مقاله به آن می‌پردازد، مقایسه خرده‌مهارت‌های موردتوجه در ارزیابی مهارت نوشتن برای دانش‌آموختگان سطح متوسطه در آزمون آزمائی ایران، ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا (NAEP)؛ و ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا (NCA)؛ و علاوه بر آن بررسی وضعیت خرده‌مهارت نوشتن دانش‌آموختگان نظام رسمی آموزش و پرورش است. براین مبنا پرسش‌های پژوهش عبارت‌است از: ۱. وضعیت مهارت نوشتن دانش‌آموختگان کشور براساس خرده‌مهارت‌ها و شاخص‌های نوشتن و باتوجه به متغیر جنس چگونه است؟ ۲. وضعیت مهارت نوشتن دانش‌آموختگان کشور براساس خرده‌مهارت‌ها و شاخص‌های نوشتن و باتوجه به متغیر رشته تحصیلی چگونه است؟ فرضیه اصلی این است که دانش‌آموختگان نظام تحصیلی پس از ۱۲ سال تحصیل، توانایی‌های لازم را در استفاده از مهارت نوشتن کسب کرده‌اند و دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری با هم ندارند. برای پاسخ به این پرسش‌ها دستنوشته‌های ۲۷۰ نفر از دانش‌آموختگان دختر و پسر شهر تهران در رشته‌های تحصیلی انسانی، تجربی و ریاضی، برگرفته از دادگان طرح آمزا مورد بررسی قرار گرفته و نتایج جدای خرده‌مهارت‌های نوشتن بررسی و تحلیل شده است.

۲. چارچوب نظری

۱-۲ ارزشیابی^۶ یکی از مهمترین عناصر برنامه درسی است و اهمیت آن بویژه هنگامی آشکار می‌شود که ساختار آموزشی دچار ایستایی یا ضعف شده، و برونادهای آن وضعیت مطلوبی نداشته باشد. در این حال نقش ارزشیابی در دو مرحله، قبل از تصمیم به تغییر و پس از آن باید مورد توجه قرار گیرد. قبل از تصمیم، نتایج ارزشیابی مهم است؛ زیرا تعیین نیازها قبل از هرگونه اقدامی نخستین قدمی است که نظام آموزشی باید موردتوجه قرار دهد (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴: ۱۴۶). این ارزشیابی، که تشخیصی^۷ نامیده می‌شود به برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا بتوانند براساس نیازهای واقعی، آینده ساختار

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

آموزشی را ترسیم کنند. همچنین ارزشیابی پس از هر رخدادی مانند آموزش یا ایجاد تغییر لازم است تا با آگاهی کافی از روند تغییر، بررسی میزان اثرگذاری تغییر در وضعیت و تصمیم‌گیری در پذیرش و اصلاح تغییر یا بازگشت به وضع سابق، تصمیم‌گیریهایی متناسب صورت گیرد (بازرگان، ۱۳۹۱: ۹۳). به مقوله ارزشیابی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توجه جدی شده و راهکار ۱۹ در چهار بند به آن اختصاص یافته است؛ اما از میزان عملی‌شدن این راهکار تاکنون گزارشی جدی در دست نیست. ارزشیابی علمی دو ویژگی مهم دارد: تکرارپذیری^۸ و تجدیدپذیری^۹. تکرارپذیری به این معنی است که دو یا چند ارزشیابی در شرایط مشابه (یکسانی ارزشیابی‌شونده و ارزشیابی‌کننده) نتیجه‌ای یکسان داشته باشد؛ به این ترتیب اگر یک برگه انشا در زمانی نزدیک به دور اول ارزشیابی به دست ارزشیابی‌کننده‌ای واحد دوباره بررسی شود، انتظار می‌رود نتیجه‌ای یکسان یا بسیار نزدیک به دور قبلی به دست آید. تجدیدپذیری به این معنی است که دو یا چند ارزشیابی در شرایط غیرمشابه (یکسانی ارزشیابی‌شونده و تغییر ارزشیابی‌کننده) نتیجه‌ای یکسان داشته باشد؛ به این ترتیب اگر یک برگه انشا به دست ارزشیابی‌کننده دیگری بررسی شود، انتظار می‌رود نتیجه‌ای یکسان یا بسیار نزدیک به نتیجه ارزشیابی‌کننده نخست فراهم شود. این دو ویژگی به اعتماد میان ارزشیابی‌کننده و ارزشیابی‌شونده می‌انجامد و نوشتن را از مسأله‌ای صرفاً ذوقی و حسی به یک مهارت زبانی و ادبی تبدیل می‌کند و سبب گسترش و ارتقای جایگاه آن در جامعه علمی و ادبی می‌شود. جدول‌های معیار با ارائه جریئات نقش مؤثری در ایجاد این اعتماد دارد.

۲-۲ جدول معیار و اجزای آن، خرده‌مهارت^{۱۰} و شاخص^{۱۱}

در ارزشیابی مهارت نوشتن، لازم است خرده‌مهارت‌ها و اجزای آن مورد توجه قرار گیرد. پس در قدم نخست طراحی جدول ارزشیابی علمی، دقیق و استاندارد لازم است که بررسی و ارزشیابی همه‌جانبه را ممکن کند. جدول‌های معیار، ارزیابی انشا را ساده می‌کند و با کمی کردن امتیازدهی، درجه اعتمادپذیری نویسنده و ارزشیاب را افزایش می‌دهد. این جدول‌ها در برخی موارد سطح‌بندی شده‌است؛ مانند آزمون ملی NAEP در امریکا (نک. آزمون ملی نوشتن) یا نمره‌گذاری شده‌است مانند امتحانات نهایی (نقل از سرکشیکی و همکار، ۱۳۶۶: ۱۷ و موارد متعدد) و در بیشتر موارد تلفیقی از هر دو ارائه



می‌کند مانند ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا (NCA) (دانسمویر و همکاران، ۲۰۱۵: ۷). هم‌چنین بعضی از جدول‌های معیار فقط برای ارزیابی نوع خاصی از نوشته طراحی شده‌است؛ مانند جدول سلطانی گردفرامری (نقل از سرکشیکی و همکار، ۱۳۶۶: پانوش ص ۱۶) یا جدول ذوالفقاری (۱۳۹۷) که اولی نوشته‌های توضیحی و استدلالی و دومی نوشته‌های ادبی و توصیفی را مورد توجه قرار می‌دهد. در ارزشیابی‌های آزاد، که محدودیت قالب برای نویسنده ایجاد نمی‌شود مانند ارزشیابی انشای دانش‌آموزان که موضوع مشخص اما قالب انتخابی آزاد است، این شمول باید در طراحی جدول رعایت شود تا امکان بررسی انواع نوشته شامل نوشته‌های توصیفی^{۱۲}، توضیحی^{۱۳}، روایی^{۱۴} و استدلالی^{۱۵} (نک. واتانابه، ۱۳۹۱: ۱۰۳؛ Foresman، 2007) از میان انشاهای دانش‌آموزان و دست‌نوشته‌های کاربران فراهم شود. ضعف عمده جدول‌های معیار و الگوهای ارزشیابی، دقیق نبودن آنها و بی‌توجهی به جزئیات لازم ارزشیابی است. ارائه معیارهایی با امتیاز زیاد در حد ۳۰ درصد کل نمره و نیز معیارهایی بدون توضیح کافی که به تصحیح سلیقه‌ای می‌انجامد به سبب نداشتن دقت و ریزینی در کار، عملاً بسیاری از جدولها را تزینی و نمایشی کرده است. این موضوع در این مقاله مورد نظر قرار گرفته و از جدول معیاری استفاده شده که برگرفته از طرح ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان کشور، و برای استفاده در آزمون آتما طراحی، و پس از اجرای آزمایشی و نهایی، آزموده و استاندارد شده است. این جدول مناسب ارزشیابی انواع نوشته طراحی شده و شامل شش خرده‌مهارت و هفده شاخص است (برای اطلاعات بیشتر درباره استانداردسازی، روایی و پایایی جدول ارزشیابی، نک. دانشگر، ۱۳۹۵: ۵۵-۶۰ و ۸۶-۱۰۶). مبنای نظری جدول، شیوه‌نامه‌های ارزشیابی کتابهای درسی نگارش و زبان فارسی تا سال ۱۳۹۰ و چارچوب مرجع مشترک اروپا و مبنای عملی آن، تجربه سالها تدریس در کلاسهای درس در مدارس آموزش و پرورش بوده است.

جدول ارزشیابی دربرگیرنده اجزایی است که خرده‌مهارت و شاخص نامیده می‌شود. خرده‌مهارت بخشهای مختلف، مهارتی است که درمجموع جزئیات لازم را برای تکمیل فرایند یادگیری و ارزشیابی آن مهارت فراهم می‌آورد. خرده‌مهارتها به اجزای کوچکتری تقسیم می‌شود که شاخص نامیده می‌شود. نقش شاخصها بازنمایی مفهوم آن خرده‌مهارت است. در این مطالعه برای بازنمایی وضعیت نوشتاری کاربران،

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آزما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

شش خرده‌مهارت در هفده شاخص (نک. یافته‌های پژوهش) در نظر گرفته شده است که تمامی معیارهای سنجش موردنظر در آموزش رسمی را دربرمی‌گیرد.

۲-۳ بررسی تفصیلی جدول معیار ارزشیابی

جدول معیار ارزشیابی شامل خرده‌مهارت‌های نوشتن و شاخص‌های وابسته به آن است که همراه نمونه‌هایی از نوشته‌های آزمون‌دهندگان ارائه می‌شود. آنچه به‌عنوان نمونه نوشته‌ها در ادامه می‌آید، بخشهایی است که از متن هر اثر انتخاب شده است. ترتیب قرار گرفتن هر نوشته براساس امتیاز دریافتی است و تا حد ممکن سعی شده است انتخاب نمونه‌ها به‌گونه‌ای باشد که تعمیم آنها به دیگر خرده‌مهارت‌ها نیز فراهم شود. به شرکت‌کنندگان سی و پنج دقیقه وقت داده شد تا یکی از دو موضوع «این آسمان آبی» و «نقشه‌های من برای آینده» را انتخاب کنند و درباره آن انشا بنویسند. معیار گزینش موضوع هم متناسب با انواع نوشته توصیفی، توضیحی، روایی و استدلالی بوده است تا امکان نگارش برای هر سلیقه‌ای فراهم شود. در پیوست مقاله جدول‌هایی شامل نمونه نوشته‌های دانش‌آموختگان مقطع متوسطه دو در سه سطح مختلف برای هر خرده‌مهارت انتخاب و ارائه شده است.

۲-۳-۱ محتوا و پرورش مطلب^{۱۶}

اولین خرده‌مهارت نوشتن، که نقش کلیدی در ساختار هر متن تولیدی ایفا می‌کند و باید در بررسی هر نوشته‌ای مورد توجه قرار گیرد، چگونگی توجه به محتوا و پرورش مطلب است. اگر محتوای نوشته با موضوع بی‌ارتباط، و یا فاقد اطلاعات ضروری باشد، متن قابلیت‌های لازم را ندارد و ناکارآمد است. محتوا و پرورش مطلب در تقسیمات جزئی خود این پنج شاخص را در مجموع با پنج امتیاز مساوی دربر می‌گیرد: الف) ارتباط کافی با موضوع ب) ارائه جزئیات و اطلاعات لازم و کافی (ارائه مثال و نمونه) پ) داشتن هدفی مشخص در سراسر نوشته ت) قالبی و کلیشه‌ای نبودن زبان و محتوا و نو بودن اندیشه ث) استفاده مناسب هر یک از روش‌های توصیفی، روایی، توضیحی یا استدلالی.

۲-۳-۲ انسجام^{۱۷}

یکی از عواملی که در برآوردن هدف نویسنده برای انتقال اندیشه به خواننده نقش



تعیین‌کننده و مؤثری دارد، انسجام است. انسجام در اصطلاح به معنی ایجاد ارتباط منطقی و معنایی در بافت متن از نظر کاربرد و گسترش مناسب واژه‌ها و عبارتهای آن است؛ چنانکه دستیابی به ظرفیت کامل متن از نظر درک مفهوم آن فراهم شود. در این پژوهش، خرده‌مهارت انسجام متن با سه امتیاز مساوی در سه شاخص در این موارد سنجیده شده است: الف) شروع مناسب (با تأثیرگذاری بر مخاطب) ب) جمع‌بندی و پایان مناسب پ) ربط جملات نوشته با هم (درهم تنیدگی با استفاده از ابزارهای نوشتاری مانند ضمائر، ارجاع و حذف).

۳-۳-۲ شکل ۱۸

یکی از خرده‌مهارتهای نوشتن، رعایت صورت و توجه به قراردادها و دستورالعملها است. از آنجا که در سنت آموزشی و ساختار فرهنگی ما «صورت» جایگاه ارزشی مناسبی ندارد و بالعکس از همه سو بر ارزش معنا و مفهوم تأکید می‌شود، احتمالاً این خرده‌مهارت در آموزش رسمی مورد بی‌توجهی قرار گرفته و عدم رعایت آن در نوشتار دانش‌آموزان مشهود است؛ به همین سبب در این ارزشیابی از میان عناصری که سازنده صورت و شکل اثر است، فقط دو شاخص نشانه‌های نگارشی و تعداد واژگان خواسته شده (رعایت حجم نوشته) در مجموع با دو امتیاز مساوی سنجیده شده است.

۴-۳-۲ کاربرد واژه و جمله

از نشانه‌های تسلط بر زبان، استفاده از گنجینه واژگانی مناسب و تولید جملات هماهنگ با بافت و موضوع است. این امر در دو بخش واژه و جمله در مجموع چهار شاخص با چهار امتیاز مساوی، مورد سنجش قرار گرفته است: الف) کاربرد واژگان گوناگون و مؤثر در متن ب) به‌کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته (یکدستی زبان) پ) تنوع در استفاده از جملات (از نظر کوتاه و بلندی جمله، استفاده از وجوه مختلف جمله) ت) رعایت زبان معیار (محاوره‌ای نبودن جز در مواردی مانند گفتگو، نامه، پیامک و تک‌گویی).

۵-۳-۲ دستور زبان ۱۹

کاربرد درست زبان از نظر دستوری همیشه در سنت آموزش زبان فارسی از نشانه‌های تسلط بر زبان بوده است که با وجود برخی نظریات مخالف، هنوز به‌عنوان یکی از

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آزما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

معیارهای سنجش موردتوجه قرار دارد. سنجش این مقوله در جدول این ارزشیابی به صورت کاربردی در دوبخش «تسلط بر زبان» و «صحت ساختار» با چهار امتیاز در مجموع انجام شده است. اگر متن نوشته حاکی از تسلط بر ساختارهای پیچیده زبان باشد، امتیاز کامل را دریافت می‌کند؛ در غیر این صورت، میزان امتیاز طبق راهنمای تصحیح محاسبه شده است.^{۲۰} درجه صحت ساختار نوشته نیز از طریق کسر امتیاز و تعلق نمره منفی سنجیده شده است.^{۲۱}

۶-۳-۲ املا^{۲۲}

از نخستین سال تحصیل، املاي صحیح خط فارسی به کودکان آموزش داده می‌شود و به‌عنوان نخستین رکن درست‌نویسی، نشانه سلامت نوشته به‌شمار می‌رود. سنجش این خرده‌مهارت با دو امتیاز براساس قواعد املاي زبان فارسی در نظام آموزش رسمی صورت گرفته است. باتوجه به اینکه در مطالعه میدانی این طرح، دانش‌آموزانی مورد سنجش قرار گرفته‌اند که در آخرین پایه دبیرستان به تحصیل اشتغال داشته‌اند از اشکالات ابتدایی مثل دندان، تشدید و فاصله‌گذاری صرف‌نظر شده است.

۴-۲ ارزیابی مهارت نوشتن دانش‌آموزان متوسطه در نظام‌های آموزشی مختلف

رویکردهای متفاوتی برای ارزیابی برنامه درسی و بویژه ارزیابی مهارت‌های زبانی از جمله مهارت نوشتن دانش‌آموزان در کشورهای مختلف وجود دارد. با توجه به حجم اندک مقاله در این بخش فقط به خرده‌مهارت‌های مورد توجه در ارزیابی مهارت نوشتن در دانش‌آموزان دوره دبیرستان در آزمون‌های سراسری کشورهای بریتانیا و آمریکا و آزمون آزما در ایران پرداخته می‌شود. در کشور بریتانیا راهبرد ملی سوادآموزی به تغییرات چشمگیری در آموزش، ارزیابی برنامه درسی ملی و ارزیابی مهارت نوشتن در نظام آموزش انگلیسی و ولزی منجر شده است و ارزشیابی مهارت نوشتن در قالب ارزیابی برنامه درسی ملی (NCA) به‌منظور دستیابی و ارزشیابی دانش، مهارت‌ها و ادراکات دانش‌آموزان و سنجش توانایی‌های مورد انتظار در پایان هر مقطع تحصیلی (طبق قانون آموزش و پرورش بریتانیا^{۲۳}، ۲۰۱۱) اجرا می‌شود. در اینجا، «دانش» به راهبردها و فنون نوشتن اشاره می‌کند که دانش‌آموز کسب کرده است درحالی‌که «درک» به آگاهی از زمان استفاده از این راهبردها و فنون در نوشتن اشاره می‌کند. در ارزیابی مهارت نوشتن، متنهای دانش‌آموزان بریتانیایی از نظر سطح



دشواری و پیچیدگی از سطح ۱ تا سطح ۸ دسته‌بندی می‌شود (قانون آموزش و پرورش بریتانیا، ۲۰۱۱)؛ مثلاً نوشته‌ای در سطح چهار، این ویژگیها را دارد: متون دانش‌آموزان در طیف وسیعی از صورتها خلاق و نوآورانه است. افکار غالباً به شیوه‌های جالب گسترش می‌یابد و به‌طور مناسب در راستای هدف متن سازماندهی می‌شود. انتخاب واژگان اغلب جسورانه است و کلمات برای تأثیرگذاری استفاده می‌شود. دانش‌آموزان شروع به استفاده از جملاتی می‌کنند که از نظر دستوری پیچیده‌است و با این جملات معنی مورد نظر خود را گسترش می‌دهند و شیوه نگارش واژه‌های غیربسیط و چندهجایی معمولاً درست و دقیق است. نگارش واژه‌ها و نشانه‌های سجاوندی به‌طور صحیح استفاده می‌شود و سبک دستنوشته‌ها روان، پیوسته و قابل درک است (Qualifications and Curriculum Development Agency، ۲۰۱۰: ۱۸). بنابراین، خرده‌مهارت‌های اصلی نوشتن در ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا (NCA)، که براساس مشاوره دولت با دانشگاهیان و متخصصان تدوین شده، شامل تمرکز بر توسعه افکار (مهارت‌های بلاغی)، واژگان، ساختار جملات و دستور زبان (فرایند نوشتن)، املا، آیین نگارش و دستخط است. برای تشخیص اینکه دانش‌آموزان به این مهارت‌ها رسیده‌اند، توانایی نوشتن آنان در پایان مقاطع آموزشی به‌عنوان بخشی از تکالیف/ فعالیتهای ارزیابی استاندارد^{۲۴} (SAT) ارزیابی، و سطح موفقیت هر دانش‌آموز در مهارت نوشتن در قالب نظام ارزیابی جامع مشخص می‌شود (دانسمویر^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۵: ۷). در این نظام براساس مجموعه معیارهای از پیش تعیین‌شده یک نمره کلی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. بنابراین از روش جامع‌نگر برای مقایسه تواناییهای گروه‌های دانش‌آموزان استفاده و رتبه‌بندی کلی از کیفیت متن نوشته شده به آنان ارائه می‌شود. براین‌اساس، تدوین‌کنندگان برنامه درسی ملی، توصیفاتی از مهارت نوشتن متن را در قالب میزان ارزیابی نوشتن^{۲۶} (WAM) ارائه کرده‌اند.

ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا NAEP، آزمونی ادامه‌دار است که از آن به عنوان ابزار اندازه‌گیری پیشرفت دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و متوسطه امریکایی در موضوعات گوناگون استفاده می‌شود. دانش‌آموزانی که در ارزیابی مهارت نوشتن NAEP مشارکت می‌کنند به تمرینهایی که به‌منظور اندازه‌گیری سه هدف ارتباطی

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آزما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

رایج طراحی شده است، پاسخ می‌دهند: اول متقاعد کردن به‌منظور تغییر دادن دیدگاه خواننده یا تأثیر بر عملکرد خواننده دوم شرح دادن به‌منظور گسترش درک خواننده و درنهایت به‌اشتراک گذاشتن تجربیات واقعی یا تصویری به‌منظور برقراری ارتباط با افراد یا به‌تصویر کشیدن تجربیات دیگران. آزمون نوشتن NAEP، نویسندگان موفق را کسانی می‌داند که در سازماندهی متون مختلف مانند داستان کوتاه و نامه دوستانه بتوانند بین هدف و مخاطب خاص و انتخاب‌های بلاغی به‌منظور برآوردن نیازهای ارتباط مؤثر، هماهنگی و تعادل مناسبی ایجاد کنند. در آزمون NAEP، معیارهای ارزیابی مهارت نوشتن، نظریه‌پردازی، سازماندهی افکار و ظرفیت‌های زبانی و کاربرد قواعد زبانی است. از جمله خرده‌مهارت‌های ارزشیابی مهارت نوشتن در NAEP 2019، که نویسندگان به‌عنوان ابزار با آن سروکار دارند، عبارت است از: خرده‌مهارت‌های نگارش پیش‌نویس؛ قالب‌بندی متن؛ املا؛ خرده‌مهارت‌های دستوری؛ ارجاع‌دهی و عوامل غیرزبانی مانند اشکالات سهوی ناشی از حواس‌پرتی (Assessment Writing Framework: 2019).

فرهنگستان زبان و ادب فارسی ایران نیز در آزمونی با عنوان «آزما»، مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه ایران را ارزشیابی می‌کند. در این آزمون امکان ارزیابی چهار مهارت شنیدن، خواندن، نوشتن و صحبت کردن فراهم شده است. طراحان این آزمون برای تعیین محتوای ارزیابی نوشتاری «آزما»، شیوه و ساختار رسمی آموزش و پرورش را مبنای انتخاب متون ادبی قرارداده‌اند. برای ارزیابی مهارت نوشتن با توجه به خرده‌مهارت‌های محتوا و پرورش مطلب، انسجام، شکل، کاربرد واژه و جمله، دستور زبان و املا، انشاهای دانش‌آموزان در سال دوازدهم نظام متوسط مورد بررسی قرار می‌گیرد. آزمون نوشتن در قالب یک سؤال است که نوشتن انشا است. خرده‌مهارت‌هایی که در این سؤال مورد سنجش قرار می‌گیرد؛ شامل کاربرد صحیح نوشتن با ذکر جزئیات، سازماندهی جملات با روش منطقی، استفاده از کلمات متناسب با بافت، رعایت دستور زبان و املا صحیح است. در این تمرین از دانش‌آموز خواسته می‌شود که درباره یکی از موضوعات، انشا بنویسد. از جمله خرده‌مهارت‌هایی که در نمره‌دهی به انشاهای دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد، می‌توان به توجه به محتوا، رعایت محدودیت واژگان ۲۰۰ تا ۳۰۰ کلمه، گسترش دادن موضوع، ساختارمند بودن منطقی نوشته، منسجم بودن مطلب، درستی و صحت



از لحاظ دستور زبان، تسلط نویسنده در کاربرد زبان، استفاده از دایره واژگان گسترده و املائی درست اشاره کرد.

جدول ۱. مقایسه خرده‌مهارت‌های مورد توجه در ارزیابی مهارت نوشتن در آزمون‌های NAEP، NCA و آما

| ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا (NCA) | ارزشیابی تحصیلی ملی آمریکا (NAEP) | ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی ایران (آما) |
|--|---|---|
| تمرکز بر توسعه افکار (مهارت‌های بلاغی) | نظریه‌پردازی | محتوا و پرورش مطلب |
| واژگان | نگارش پیش‌نویس | کاربرد زبان (واژه و جمله) |
| ساختار جملات | قالب‌بندی متن | انسجام |
| دستور زبان (فرایند نوشتن) | کاربرد قواعد زبانی | دستور زبان |
| املا | املا | املا |
| آیین نگارشی | سازماندهی افکار و استفاده از ظرفیت‌های زبانی | شکل (تمرکز بر صورت) |
| دستخط | عوامل غیرزبانی مانند اشکالات سهوی ناشی از حواس‌پرتی | ساختارمند بودن منطقی نوشته |
| | ارجاع‌دهی | استفاده از دایره واژگان گسترده |

در نگاه کلان به ارزیابی مهارت نوشتن در سه کشور بریتانیا، آمریکا و ایران نکته حائز اهمیت این است که در دو کشور بریتانیا و آمریکا پیوسته برنامه درسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌گیرد؛ اما متأسفانه در ایران این نوع سنجش‌ها بسیار محدود است و تنها ارزشیابی معتبر مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان سطح متوسطه توسط فرهنگستان زبان و ادب فارسی در قالب آزمون آما صورت می‌گیرد. با بررسی و مقایسه خرده‌مهارت‌ها در این سه آزمون می‌توان به این نتیجه رسید که در ارزیابی مهارت نوشتن در دو کشور بریتانیا و ایران تمرکز بر رعایت قواعد دستور زبان، واژه‌ها و جملات، املا و آیین نگارش است؛ اما در ارزشیابی تحصیلی ملی آمریکا NAEP، علاوه بر همه این موارد به موضوع متن‌پردازی و نگارش متن به عنوان کل توجه بیشتری می‌شود و علاوه بر نظریه‌پردازی، موضوعات نگارش پیش‌نویس، قالب‌بندی متن، ارجاع‌دهی و عوامل غیرزبانی مانند اشکالات سهوی ناشی از حواس‌پرتی نیز مورد نظر است که توجه به این خرده‌مهارت‌ها مستلزم آموزش کافی در نگارش متن به دانش‌آموزان است.

۳. پیشینه پژوهش

بررسی مطالعاتی که به اظهار نظر در مورد خرده‌مهارت‌های نوشتن و جزئیات ارزشیابی

_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

و شیوه امتیازدهی آن پرداخته‌اند، نشان می‌دهد که نظر واحدی در این زمینه وجود ندارد و آرای محققان پراکنده، و خرده‌مهارت‌هایی که امتیازی برای آنها در نظر گرفته می‌شود متعدد است با این حال در تمامی مطالعات به سه خرده‌مهارت انسجام، دستور زبان و املا توجه شده است؛ گرچه میزان امتیازدهی به آنها تفاوت‌هایی دارد (نک. احمدی بیرجندی، نقل از رزمجو، ۱۳۴۸: ۲۱۶ و ۲۱۷؛ امتحانات نهایی، نقل از سرکشیکی و همکار، ۱۳۶۶: ۱۷؛ روحانی، ۱۳۷۳: ۶۶؛ سلطانی گردفرامری نقل از سرکشیکی و همکار، ۱۳۶۶: پانوش ص ۱۶؛ محجوب، ۱۳۵۰: ۹۲؛ ذوالفقاری، ۱۳۹۵؛ نگارش ۳، ۱۳۹۸: ۲۶). از سوی دیگر برخی موارد، که غیرمشترک به نظر می‌رسد، فقط تفاوت لفظی است؛ مثلاً به جای معنای کلی نوآوری و خلاقیت آمده است: «تازگی و اصالت طرح کلی اندیشه و احساس یا چگونگی استدلال» (امتحانات نهایی، همان)؛ «تازگی فکر» (روحانی، همان)؛ «ابتکار و تازگی و هنری که دانش‌آموز برای پروراندن موضوع ابراز کرده است» (محجوب و همکار، همان). برخی از عواملی که خرده‌مهارت در نظر گرفته شده، عوامل انتزاعی و غیرملموس است که اندازه‌گیری آنها با روش‌های کمی ممکن نیست؛ مانند «ایجاد جاذبه کافی» (نگارش ۳، همان) که باینکه جزئیاتی برای آن مشخص شده چون بدون تخصیص نمره است، دقت کمی لازم را ندارد. اشکال اغلب تقسیم‌بندیها مشخص نکردن چارچوب دقیق و جزئیات امتیازدهی است. این روش به تفسیر ذوقی و سوگیری نویسنده می‌انجامد و امتیازدهی آن فاقد پایایی است. اگر ارزشیابی پایا نباشد، دقت و اعتمادپذیری کافی نخواهد داشت؛ مثلاً ابتکار و نوآوری، معنایی کلی و پیچیده است که تحت تأثیر شرایط زمانی و منطقه‌ای و حتی دانش زبانی و تجربه‌های پیشینی فرد ارزشیاب قرار می‌گیرد و تخصیص امتیازی تا حد سی درصد (محجوب، همان) به عواملی صحیح به نظر نمی‌رسد که شرایط متعدد بر آن مؤثر است.

از دیگر گزینه‌های امتیازدهی، که بیشتر در گروه سنی قبل از متوسطه دو مورد توجه قرار می‌گیرد، پاکیزگی برگه و خط خوش است که در برخی جدول‌های معیار مورد توجه قرار گرفته است (نک. امتحانات نهایی، همان؛ ذوالفقاری، همان؛ سلطانی گردفرامری، همان؛ محجوب و همکار، همان). هم‌چنین باید از روش‌های سطح‌بندی شده یاد کرد که می‌تواند در ارزشیابی‌های پایانی دوره‌ها و مقطع‌های تحصیلی موفق عمل کند. این روش، که اشاره‌هایی به آن شده (نک. کوشا، ۱۳۳۳: ۸۸) بویژه در آزمون‌های بسندگی به کار



می‌رود و شیوه آمیخته آن از ترکیب دو روش نمره‌دهی و سطح‌بندی، اغلب مورد توجه قرار گرفته است (نک. وبگاه NAEP).

۴. روش پژوهش

۴-۱ جامعه و نمونه آماری

نمونه آماری این پژوهش برگرفته از دادگان طرح آزما (دانشگر، ۱۳۹۵)^{۲۷}، شامل ۲۷۰ نفر از دانش‌آموختگان سال آخر پایان دوره متوسطه ۲ (پیش‌دانشگاهی) در شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و چندمرحله‌ای جمع‌آوری شده و در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفته است. انتخاب نمونه هدفمند، و براساس تقسیم‌بندی مناطق نوزده‌گانه شهر تهران و با توجه به اطلاعات تحصیلی و نتایج نمره‌های امتحانات نهایی انجام شده و شامل مناطق ۴، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۹ بوده است (نک. همان: ۲۹-۳۲). لازم به توضیح است که در این نمونه‌گیری رعایت نسبت متغیرها برحسب جمعیت کل جامعه و مبنای آماری در تخصیص تعداد دانش‌آموزان برحسب جنس و رشته، اطلاعات رسمی اعلام‌شده از سوی اداره آموزش و پرورش (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۷) بوده است.

۴-۲ توصیف نمونه

نمونه آماری شرکت‌کنندگان در جدول شماره ۲ ارائه شده است:

جدول ۲: جمعیت شرکت‌کنندگان به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

| متغیر | | فراوانی | درصد |
|-------------|--------|---------|----------|
| جنس | پسر | ۱۱۵ | ۴۳ |
| | دختر | ۱۵۵ | ۵۷ |
| جمع | | ۲۷۰ نفر | ۱۰۰ درصد |
| رشته تحصیلی | انسانی | ۶۸ | ۲۵ |
| | تجربی | ۸۰ | ۳۰ |
| | ریاضی | ۱۲۲ | ۴۵ |
| جمع | | ۲۷۰ نفر | ۱۰۰ درصد |

۴-۳ ابزار پژوهش

ابزار پژوهش جدول معیار ارزشیابی مهارت نوشتن است که پیشتر به‌منظور استفاده در طرح

— ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

آمزا، ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور، طراحی و عملیاتی، و مراحل پیش‌آزمون، آزمون‌گیری و استانداردسازی آن انجام شده است (برای اطلاع بیشتر درباره پایایی و روایی آزمون، نک. دانشگر، ۱۳۹۵: ص ۸۶-۱۰۶؛ دانشگر، ۱۳۹۶: ص ۲۳۶ و ۲۳۷). هم‌چنین نمونه‌های آماری از دست‌نوشته‌های دانش‌آموختگان شهر تهران در همان طرح است. داده‌ها براساس الگوی جدول ارزشیابی استخراج، و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل شده است.

۵. تحلیل داده‌ها

۵-۱ بررسی سؤال نخست پژوهش

برای پاسخ به سؤال نخست به بررسی نتایج باتوجه به متغیر جنس می‌پردازیم. ابتدا با آزمون کلموگروف-اسمیرنوف عادی‌سازی متغیرها بررسی می‌شود. باتوجه به آماره کلموگروف-اسمیرنوف، چون سطح معناداری همه متغیرها از ۰,۰۵ کمتر است و متغیرهای تحقیق عادی نیست در مقایسه میانگین‌ها از آزمون ناپارامتریک من‌ویتنی استفاده می‌شود.

جدول ۴: آزمون من‌ویتنی برای مقایسه خرده‌مهارت‌های نوشتن بین دختران و پسران

| سطح معنی‌داری | آماره | میانگین رتبه‌ها | | سطوح | |
|---------------|----------|-----------------|-----------------|--------|--------------------|
| | | میانگین | میانگین رتبه‌ها | پسران | محتوا و پرورش مطلب |
| .۰۰۱° | ۶۷۶۰.۰۰۰ | ۱۱۶.۷۸ | ۱.۷۷۶۱ | پسران | محتوا و پرورش مطلب |
| | | ۱۴۹.۳۹ | ۲.۲۹۳۵ | دختران | |
| .۰۰۱° | ۶۸۹۰.۰۰۰ | ۱۱۷.۹۱ | ۰.۹۴۷۸ | پسران | انسجام |
| | | ۱۴۸.۵۵ | ۱.۲۲۷۴ | دختران | |
| .۰۰۲° | ۶۹۹۶.۰۰۰ | ۱۱۸.۸۳ | ۰.۹۷۸۳ | پسران | شکل |
| | | ۱۴۷.۸۶ | ۱.۲۰۶۵ | دختران | |
| .۰۰۰° | ۵۴۳۲.۰۰۰ | ۱۰۵.۲۳ | ۱.۹۶۹۶ | پسران | کاربرد واژه و جمله |
| | | ۱۵۷.۹۵ | ۲.۵۴۰۳ | دختران | |
| .۰۲۷° | ۷۵۳۳۵.۰۰ | ۱۲۳.۵۱ | ۲.۲۶۰۹ | پسران | دستور زبان |
| | | ۱۴۴.۴۰ | ۲.۴۸۷۱ | دختران | |
| .۰۳۱° | ۷۸۷۶.۰۰۰ | ۱۲۶.۴۹ | ۱.۶۷۸ | پسران | املا |
| | | ۱۴۲.۱۹ | ۱.۸۳۹ | دختران | |

* در سطح ۰,۰۵ اختلاف معنی‌دار است.

باتوجه به آماره آزمون من‌ویتنی در جدول شماره ۴ و بررسی آنها در سطح معناداری ۰,۰۵ نتیجه می‌شود که بین دختران و پسران در هر شش خرده‌مهارت محتوا



و پرورش مطلب، انسجام، شکل، کاربرد واژه و جمله، دستور زبان و املا تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

حال برای بررسی سطح معناداری شاخصهای مربوط به هر خرده‌مهارت باتوجه به آماره کلموگروف اسمیرنوف مبنی براینکه سطح معناداری همه متغیرها از ۰,۰۵ کمتر است و متغیرهای تحقیق عادی نیست از آزمون ناپارامتریک من‌ویتنی استفاده می‌شود.

جدول ۵: آزمون من‌ویتنی برای مقایسه شاخصهای مربوط به خرده‌مهارتهای نوشتن دختران و پسران

| خرده‌مهارت | شاخصهای خرده‌مهارتها | میانگین | میانگین رتبه‌ها | آماره | سطح معناداری | |
|-------------------------------------|---|---------|-----------------|----------|--------------|--------|
| تسلط بر زبان | ارتباط کافی با موضوع | پسران | ۰.۵۱۹۶ | ۶۹۰۳.۵۰۰ | ۰.۰۱° | |
| | | دختران | ۰.۶۵۸۱ | ۱۴۸.۴۶ | | |
| | ارائه جزئیات و اطلاعات لازم | پسران | ۰.۳۰۶۵ | ۱۱۴.۶۸ | ۶۵۱۸.۵۰۰ | ۰.۰۰° |
| | | دختران | ۰.۴۶۷۷ | ۱۵۰.۹۵ | | |
| | داشتن هدفی مشخص | پسران | ۰.۳۸۷۰ | ۱۲۹.۹۰ | ۸۲۶۹.۰۰۰ | ۰.۲۸۲ |
| | | دختران | ۰.۴۴۱۹ | ۱۳۹.۶۵ | | |
| قالبی و کلیشه‌ای نبودن زبان و محتوا | پسران | ۰.۳۱۰۹ | ۱۳۱.۵۹ | ۸۴۶۲.۵۰۰ | ۰.۴۴۴ | |
| | دختران | ۰.۳۳۵۵ | ۱۳۸.۴۰ | | | |
| استفاده مناسب از روش توصیفی | پسران | ۰.۲۵۲۲ | ۱۱۶.۴۰ | ۶۷۱۶.۵۰۰ | ۰.۰۰° | |
| | دختران | ۰.۳۹۰۳ | ۱۴۹.۶۷ | | | |
| انسجام | شروع مناسب | پسران | ۰.۳۱۳۰ | ۷۱۱۲.۰۰۰ | ۰.۰۲° | |
| | | دختران | ۰.۴۲۷۴ | ۱۴۷.۱۲ | | |
| | جمع‌بندی و پایان مناسب | پسران | ۰.۲۵۲۲ | ۱۲۳.۲۳ | ۷۵۰۲.۰۰۰ | ۰.۱۵° |
| | دختران | ۰.۳۴۸۴ | ۱۴۴.۶۰ | | | |
| شکل | ربط جملات نوشته با هم | پسران | ۰.۳۸۲۶ | ۷۸۵۵.۵۰۰ | ۰.۰۷۵ | |
| | | دختران | ۰.۴۵۱۶ | ۱۴۲.۳۲ | | |
| | رعایت تعداد واژگان خواسته شده | پسران | ۰.۶۰۰۰ | ۱۲۱.۵۹ | ۷۳۱۲.۵۰۰ | ۰.۰۰۹° |
| | دختران | ۰.۷۲۲۶ | ۱۴۵.۸۲ | | | |
| مجموعه واژگان کاربرد | رعایت نشانه‌های نگارشی | پسران | ۰.۳۷۸۳ | ۷۵۰۳.۰۰۰ | ۰.۲۰° | |
| | | دختران | ۰.۴۸۳۹ | ۱۴۴.۵۹ | | |
| | کاربر واژگان گوناگون و مؤثر | پسران | ۰.۳۹۵۷ | ۱۱۳.۲۸ | ۶۳۵۷.۵۰۰ | ۰.۰۰° |
| | | دختران | ۰.۵۳۷۱ | ۱۵۱.۹۸ | | |
| | به کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته | پسران | ۰.۳۸۰۴ | ۱۰۲.۹۷ | ۵۱۷۲.۰۰۰ | ۰.۰۰° |
| | | دختران | ۰.۵۹۳۵ | ۱۵۹.۶۳ | | |
| تنوع در استفاده از جملات | پسران | ۰.۴۳۹۱ | ۱۱۵.۳۷ | ۶۵۹۷.۵۰۰ | ۰.۰۰° | |
| | دختران | ۰.۵۶۴۵ | ۱۵۰.۴۴ | | | |
| رعایت زبان معیار | پسران | ۰.۷۵۴۳ | ۱۲۸.۷۸ | ۸۱۴۰.۰۰۰ | ۰.۱۴۳ | |
| | دختران | ۰.۸۴۵۲ | ۱۴۰.۴۸ | | | |
| تسلط بر زبان | پسران | ۰.۹۴۳ | ۱۲۱.۲۸ | ۷۲۷۷.۵۰۰ | ۰.۰۰° | |
| | دختران | ۱.۰۷۴ | ۱۴۶.۰۵ | | | |

ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

| | | | | | | |
|-------|----------|--------|-------|--------|------------|---|
| .۲۳۸ | ۸۱۹۱.۵۰۰ | ۱۲۹.۲۳ | ۱.۳۱۷ | پسران | صحت ساختار | |
| | | ۱۴۰.۱۵ | ۱.۴۱۳ | دختران | | |
| .۰۳۱° | ۷۸۷۶.۰۰۰ | ۱۲۶.۴۹ | ۱.۶۷۸ | پسران | املا | ۴ |
| | | ۱۴۲.۱۹ | ۱.۸۳۹ | دختران | | |

* در سطح ۰,۰۵ اختلاف معنی دار است.

باتوجه به آماره آزمون من‌وینتی در جدول شماره ۵ و بررسی آنها در سطح معناداری ۰,۰۵ نتیجه می‌شود که بین تفاوت میانگین نمره نوشتن دختران و پسران در دوازده شاخص از شاخصهای هفده‌گانه، تفاوت معناداری وجود دارد. این دوازده شاخص عبارت است از: «ارتباط کافی با موضوع»، «ارائه جزئیات و اطلاعات لازم»، «استفاده مناسب از روش توصیفی و استدلالی»، «شروع مناسب»، «جمع‌بندی و پایان مناسب»، «رعایت تعداد واژگان خواسته‌شده»، «رعایت نشانه‌های نگارشی»، «کاربرد واژگان گوناگون و مؤثر»، «به‌کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته»، «تنوع در استفاده از جملات»، «تسلط بر زبان» و «املا».

۲-۵ بررسی سؤال دوم پژوهش

برای پاسخ به سؤال دوم به بررسی نتایج باتوجه به متغیر رشته تحصیلی می‌پردازیم. ابتدا با آزمون کلموگروف-اسمیرنوف عادی بودن متغیرها بررسی می‌شود. باتوجه به آماره کلموگروف اسمیرنوف، چون سطح معناداری همه متغیرها از ۰,۰۵ کمتر است و متغیرهای تحقیق عادی نیست درمقایسه میانگینها از آزمون ناپارمتریک کروسکال والیس استفاده می‌شود.

جدول ۶: آزمون کروسکال والیس برای مقایسه خرده‌مهارت‌های نوشتن بین رشته‌های تحصیلی

| متغیر | رشته تحصیلی | میانگین | میانگین رتبه‌ها | آماره | سطح معنی‌داری |
|--------------------|-------------|---------|-----------------|-------|---------------|
| محتوا و پرورش مطلب | ریاضی | ۱.۸۹۹۶ | ۱۲۴.۴۷ | ۴.۴۹۶ | .۱۰۶ |
| | تجربی | ۲.۲۰۶۳ | ۱۴۳.۵۸ | | |
| | انسانی | ۲.۲۲۷۸ | ۱۴۵.۷۹ | | |
| انسجام | ریاضی | ۱.۰۶۱۵ | ۱۲۹.۳۲ | ۳.۷۷۹ | .۱۵۱ |
| | تجربی | ۱.۲۲۵۰ | ۱۴۹.۵۵ | | |
| | انسانی | ۱.۰۵۵۱ | ۱۳۰.۰۷ | | |
| شکل | ریاضی | .۹۹۳۹ | ۱۲۰.۵۶ | ۸.۹۹۲ | .۰۱۱° |
| | تجربی | ۱.۱۷۵۰ | ۱۴۳.۰۹ | | |
| | انسانی | ۱.۲۳۹۰ | ۱۵۳.۳۸ | | |
| کاربرد واژه و جمله | ریاضی | ۲.۱۸۶۵ | ۱۲۴.۰۵ | ۶.۷۸۳ | .۰۳۴° |
| | تجربی | ۲.۴۵۰۰ | ۱۵۲.۳۱ | | |
| | انسانی | ۲.۳۱۶۲ | ۱۳۶.۲۶ | | |
| دستور زبان | ریاضی | ۲.۴۰۵۷ | ۱۳۶.۹۰ | ۲.۸۳۴ | .۲۴۲ |
| | تجربی | ۲.۴۶۸۸ | ۱۴۴.۰۱ | | |

| | | | | | |
|-------|-------|--------|--------|--------|------|
| | | ۱۲۲.۹۸ | ۲.۲۷۲۱ | انسانی | |
| .۰۴۷۳ | ۱.۴۹۹ | ۱۳۰.۷۱ | ۱.۷۲۵ | ریاضی | املا |
| | | ۱۳۸.۶۰ | ۱.۸۰۶ | تجربی | |
| | | ۱۴۰.۴۴ | ۱.۸۰۹ | انسانی | |

* در سطح ۰,۰۵ اختلاف معنی دار است.

باتوجه به آماره آزمون کروسکال والیس درجدول شماره ۶ و بررسی آنها در سطح معناداری ۰,۰۵ نتیجه می شود که بین رشته های مختلف در دو خرده مهارت «شکل» و «کاربرد واژه و جمله» تفاوت معنادار وجود دارد.

حال برای بررسی سطح معناداری شاخصهای مربوط به هر خرده مهارت باتوجه به آماره کلموگروف اسمیرنوف مبنی براینکه سطح معناداری همه متغیرها از ۰,۰۵ کمتر است و متغیرهای تحقیق عادی نیست، از آزمون ناپارامتریک کروسکال والیس استفاده می شود.

جدول ۷: آزمون کروسکال والیس برای مقایسه شاخصهای مربوط به خرده مهارتهای نوشتن بین رشته های تحصیلی

| متغیر | رشته تحصیلی | میانگین | میانگین رتبه ها | آماره | سطح معنی داری |
|-------------------------------------|-------------|---------|-----------------|-------|---------------|
| ارتباط کافی با موضوع | ریاضی | .۵۴۷۱ | ۱۲۴.۲۶ | ۵.۱۱۶ | .۰۷۷ |
| | تجربی | .۶۳۴۴ | ۱۴۳.۴۱ | | |
| | انسانی | .۶۵۰۷ | ۱۴۶.۳۵ | | |
| ارائه جزئیات و اطلاعات لازم | ریاضی | .۳۵۰۴ | ۱۲۴.۵۹ | ۵.۱۸۰ | .۰۷۵ |
| | تجربی | .۴۲۸۱ | ۱۴۴.۲۱ | | |
| | انسانی | .۴۵۲۱ | ۱۴۴.۸۲ | | |
| داشتن هدفی مشخص | ریاضی | .۳۸۳۲ | ۱۲۸.۳۸ | ۲.۱۵۳ | .۳۴۱ |
| | تجربی | .۴۵۰۰ | ۱۴۲.۹۱ | | |
| | انسانی | .۴۴۴۹ | ۱۳۹.۵۶ | | |
| قالبی و کلیشه ای نبودن زبان و محتوا | ریاضی | .۳۲۳۸ | ۱۳۵.۲۰ | ۱.۰۳۱ | .۵۹۷ |
| | تجربی | .۳۴۶۹ | ۱۴۱.۲۹ | | |
| | انسانی | .۳۰۱۵ | ۱۲۹.۲۱ | | |
| استفاده مناسب از روش توصیف | ریاضی | .۲۹۵۱ | ۱۳۶.۰۸ | ۴.۲۲۳ | .۱۲۱ |
| | تجربی | .۳۴۶۹ | ۱۴۰.۴۱ | | |
| | انسانی | .۳۷۸۷ | ۱۴۶.۶۲ | | |
| شروع مناسب | ریاضی | .۳۵۴۵ | ۱۳۰.۰۰ | ۲.۴۳۰ | .۲۹۷ |
| | تجربی | .۴۲۵۰ | ۱۴۵.۹۷ | | |
| | انسانی | .۳۶۷۶ | ۱۳۳.۰۵ | | |
| جمع بندی و پایان مناسب | ریاضی | .۲۸۰۷ | ۱۲۹.۹۸ | ۴.۱۲۵ | .۱۲۷ |
| | تجربی | .۳۶۸۸ | ۱۴۹.۱۴ | | |

ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آزما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

| | | | | | |
|------|-------|--------|--------|--------|---|
| | | ۱۲۹.۳۵ | .۲۸۳۱ | انسانی | |
| .۷۳۵ | .۶۱۶ | ۱۳۶.۵۰ | .۴۲۶۲ | ریاضی | ربط جملات نوشته با هم |
| | | ۱۳۸.۸۷ | .۴۳۱۳ | تجربی | |
| | | ۱۲۹.۷۴ | .۴۰۴۴ | انسانی | |
| .۱۸۱ | ۳.۴۱۷ | ۱۲۶.۴۴ | .۶۱۸۶ | ریاضی | رعایت تعداد واژگان خواسته شده |
| | | ۱۴۰.۷۱ | .۷۰۶۳ | تجربی | |
| | | ۱۴۵.۶۳ | .۷۲۰۶ | انسانی | |
| .۰۳۳ | ۶.۸۴۶ | ۱۲۲.۹۱ | .۳۷۵۰ | ریاضی | رعایت نشانه‌های نگارشی |
| | | ۱۴۱.۷۹ | .۴۶۸۸ | تجربی | |
| | | ۱۵۰.۶۹ | .۵۱۸۴ | انسانی | |
| .۲۰۷ | ۳.۱۵۱ | ۱۲۸.۵۸ | .۴۴۴۷ | ریاضی | کاربرد واژگان گوناگون و مؤثر |
| | | ۱۴۶.۵۱ | .۵۱۵۶ | تجربی | |
| | | ۱۳۴.۹۶ | .۴۸۹۰ | انسانی | |
| .۰۰۹ | ۹.۴۷۵ | ۱۲۲.۲۵ | .۴۵۲۹ | ریاضی | به کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته |
| | | ۱۵۴.۴۸ | .۵۷۵۰ | تجربی | |
| | | ۱۳۶.۹۴ | .۵۰۷۴ | انسانی | |
| .۰۵۲ | ۵.۹۱۳ | ۱۲۳.۹۹ | .۴۶۹۳ | ریاضی | تنوع در استفاده از جملات |
| | | ۱۴۸.۵۴ | .۵۵۹۴ | تجربی | |
| | | ۱۴۰.۸۱ | .۵۲۹۴ | انسانی | |
| .۳۹۲ | ۱.۸۷۵ | ۱۴۱.۴۵ | .۸۱۹۷ | ریاضی | رعایت زبان معیار |
| | | ۱۳۰.۷۶ | .۸۰۰۰ | تجربی | |
| | | ۱۳۰.۴۰ | .۷۹۰۴ | انسانی | |
| .۳۳۷ | ۲.۱۷۴ | ۱۳۰.۶۹ | .۹۹۲ | ریاضی | تسلط بر زبان |
| | | ۱۴۵.۴۵ | .۱۰۶۹ | تجربی | |
| | | ۱۳۲.۴۲ | .۱۰۰۷ | انسانی | |
| .۱۳۸ | ۳.۹۶۰ | ۱۴۱.۷۳ | .۱.۴۱۴ | ریاضی | صحت ساختار |
| | | ۱۳۹.۲۳ | .۱.۴۰۰ | تجربی | |
| | | ۱۱۹.۹۳ | .۱.۲۶۵ | انسانی | |
| .۴۷۳ | ۱.۴۹۹ | ۱۳۰.۷۱ | .۱.۷۲۵ | ریاضی | املا |
| | | ۱۳۸.۶۰ | .۱.۸۰۶ | تجربی | |
| | | ۱۴۰.۴۴ | .۱.۸۰۹ | انسانی | |

* در سطح ۰.۰۵ اختلاف معنی دار است.

باتوجه به آماره آزمون کروسکال‌والیس در جدول شماره ۷ و بررسی آنها در سطح معناداری ۰.۰۵ نتیجه می‌شود که بین تفاوت میانگین نمره نوشتن دانش‌آموختگان رشته‌های تحصیلی سه‌گانه، فقط در دو شاخص از شاخصهای هفده‌گانه تفاوت

معناداری وجود دارد. این دو شاخص عبارت‌است از: «رعایت نشانه‌های نگارشی» و «به‌کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته». دستنوشته‌های دانش‌آموزان رشته تجربی از نظر شاخص «به‌کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته» بهتر از دستنوشته‌های دانش‌آموزان دو رشته ریاضی و انسانی، و دستنوشته‌های دانش‌آموزان رشته انسانی از نظر شاخص «رعایت نشانه‌های نگارشی» از دستنوشته‌های دانش‌آموزان دو رشته تجربی و ریاضی بهتر بوده است.

۶. نتیجه‌گیری

در این مقاله خرده‌مهارت‌های نوشتن برای دانش‌آموزان سطح متوسطه در آزمون آزمای ایران، ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا (NAEP) و ارزیابی برنامه درسی ملی بریتانیا (NCA) مقایسه شد و نیز وضعیت خرده‌مهارت نوشتن دانش‌آموختگان نظام رسمی آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت. مقایسه شیوه ارزیابی مهارت نوشتن در سه کشور بریتانیا، امریکا و ایران نشان می‌دهد که در دو کشور بریتانیا و امریکا پیوسته برنامه درسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌گیرد؛ اما متأسفانه در ایران این نوع سنجش‌ها بسیار محدود است و تنها ارزشیابی معتبر مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان سطح متوسطه توسط فرهنگستان زبان فارسی در قالب آزمون آتما صورت می‌گیرد. هم‌چنین با بررسی و مقایسه خرده‌مهارت‌ها در این سه آزمون مشخص شد در ارزیابی مهارت نوشتن در دو کشور بریتانیا و ایران تمرکز بر رعایت قواعد دستور زبان، واژه‌ها و جملات، املا و آیین نگارش است؛ اما در ارزشیابی تحصیلی ملی امریکا NAEP علاوه بر همه این موارد به موضوع متن‌پردازی و نگارش متن به عنوان کل توجه بیشتری می‌شود و علاوه بر نظریه‌پردازی، موضوعات نگارش پیش‌نویس، قالب‌بندی متن، ارجاع‌دهی و عوامل غیرزبانی مانند اشکالات سهوی ناشی از حواس پرتی نیز مورد نظر بوده که توجه به این خرده‌مهارت‌ها مستلزم آموزش کافی در نگارش متن به دانش‌آموزان است و ساختار ارزشیابی نیز منتج از نگرش نظام آموزشی به موضوع زبان و ادبیات است. هم‌چنین استخراج ویژگی‌های جزئی دستنوشته‌های دانش‌آموزان ایرانی و بررسی آن نشان می‌دهد در تمامی خرده‌مهارت‌های ششگانه نوشتن شامل خرده‌مهارت‌های محتوا و پرورش مطلب، انسجام، شکل، کاربرد واژه و جمله،

_____ ارزیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

دستور زبان و املا و نیز اغلب شاخص‌های هفده‌گانه آن، عامل جنسیت، حداقل در سطح نوجوانان، که مورد نظر این پژوهش است، نقشی مؤثر و معنی‌دار داشته، و نگارش دختران از پسران بهتر بوده است. از آنجاکه توانایی نوشتن به‌مثابه ابزاری مؤثر و مهارتی کلیدی در دانشگاه بویژه در سطوح تکمیلی، بسیار حائز اهمیت است به این نتیجه باید توجه ویژه‌ای کرد. معنی‌داری مقایسه میان توانایی نگارشی دختران و پسران باتوجه به افزایش حضور دانشجویان پسر و کاهش جمعیت دختران در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری، که نیاز جامعه علمی به نگارش کتاب و مقالات علمی و حضور در صحنه‌های علمی جهانی شتاب بیشتری می‌گیرد، تأمل ویژه‌ای می‌طلبد. اکنون که در میانه راه آموزش، جنسیت، یک متغیر معنادار و قابل ملاحظه محسوب شده، قابل پیش‌بینی است که در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، چنانکه توضیح داده شد، تأثیرات بیشتری را رقم بزند. پس لازم است در برنامه‌ریزی‌های زبانی و آموزشی با محاسبه نقاط ضعف و با پرهیز از آموزش یکسان و همانند و البته به‌دور از هرگونه زیاده‌روی، تغییرات لازم در ساختار و برنامه آموزشی نگارش مبتنی بر نیازهای ویژه هر گروه مورد توجه قرار گیرد یا دست کم آگاهی‌های لازم برای معلم‌ها به تفکیک جنس و پایه‌ای که تدریس می‌کنند، ایجاد شود. برای اینکه چنین توجهی به بی‌توجهی به گروه دختران منجر نشود و امکان گسترش تبعیض‌های جنسیتی را به دنبال نداشته باشد، لازم است به ارتقای نقش علمی آنان نیز از طریق تشویق دختران به حضور در جوامع علمی، پژوهشگاه‌ها و دوره‌های تکمیلی تحصیلی توجه شود. مطالعه مقایسه‌ای نتایج «رشته‌های تحصیلی» نیز تفاوت معناداری را در کل نشان می‌دهد و دانش‌آموزان رشته تجربی متون دست‌نوشته بهتری تولید کرده‌اند. هرچند در سطح خرده‌مهارت‌ها، فقط تفاوت شاخص‌های رعایت نشانه‌های نگارشی و به کارگیری واژگان مناسب با بافت و موضوع نوشته معنادار است، مقایسه‌ها نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها نیز قابل تأمل است و باید در سطح آموزش مهارت نوشتن بویژه در مراحل ابتدایی مورد توجه قرار گیرد. باتوجه به اینکه جداسازی رشته تحصیلی به علوم انسانی، تجربی و ریاضی، فقط در سه سال پایان تحصیل اتفاق می‌افتد، زمان کافی برای تأثیرگذاری مبتنی بر شاخه‌های تحصیلی وجود ندارد. ازسوی دیگر بررسی تغییرات تأثیر رشته تحصیلی بر سادگی فراهم نمی‌شود و در هر بررسی باید به عوامل زمینه‌ای و پیشینه‌ای نیز توجه کرد. آنچه



در نهایت مورد توجه این مطالعه است، اثبات اهمیت تغییر شیوه ارزشیابی از وضعیت فعلی، که بر نگرش کل نگر مبتنی است به وضعیت توجه به شاخصهای جزءنگر، دست کم یک بار در هر سال تحصیلی است. بدون این تغییر شیوه در ارزشیابیهای رسمی تحصیلی، امکان بهبود وضعیت مهارت های نگارشی در سطوح پایه و به دنبال آن در مقاطع دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی ممکن نخواهد بود. اگرچه اجرای ارزشیابی پیشنهادی به سبب جزئیات فراوان به صرف وقت بیشتری نیاز دارد، فواید متعدد حاصل جبران آن خواهد بود.

پیوست

نمونه دستنوشته ها در بررسی «محتوا و پرورش مطلب»

| امتیاز دریافتی | متن | ردیف |
|----------------|---|---------|
| عالی | این آسمان آبی را آلوده نکنیم، این جمله را بر روی یک بنر تبلیغاتی کنار خیابان دیدم. خوب که به اطراف نگاه کردم، زیر همان تابلو مردی را دیدم که سیگار می کشید، کمی آن طرف تر سر چهارراه اتوبوسی کهنه که دود سیاه و غلیظی از آگزوز آن بیرون می آمد توجهم را جلب کرد.... به آسمان نگاه می کنم هیچ چیز جز دود و آلودگی نمی بینم، کوه ها در سیاهی گم شده اند، با خود فکر می کنم نسل های آینده از آسمان صاف و آبی چه چیز خواهند دید؟! | نمونه ۱ |
| متوسط | این آسمان آبی که هر روز از کرانه افق نمودار می شود، افقی که خورشید در تالو آن می جوشد و رنگ می بازد و هر روز صفحه ای تازه برای هر کسی باز می کند، یک روز صفحه ای آبی درست مثل همین آسمان پاک که انگار با تزئیناتش نورافشانی می کند و یک روز هم صفحه ای تیره و تار و خاکستری درست مثل همین آسمان آبی در شب این بار دیگر صفحه نورانی نیست دیگر صفحه خط خطی و کثیف شده، انگار که دیگر این صفحه پاک شدنی نیست اما شاید چرا...!! | نمونه ۲ |
| ضعیف | این آسمان آبی... برای همه آبی است ولی برای من مانند رنگ سیاه و قرمز است همیشه تو دلم احساس شکست می کنه ولی نمی دانم چرا می خوام به موفقیت های بزرگ برسه اما نمی توانم انگار سرنوشته من به سیاهی و تاریکی روی آورده همش احساس می کنده دارم به اوج قدرت رسیدم اما در واقعیت این نیست، در عشق بازی ها هم من ناتوانم دست بر هر چیز زدم یا نبود شد یا از بین رفت | نمونه ۳ |

ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

نمونه دستنوشته‌ها در بررسی «انسجام»

| رتبه | متن | امتیاز دریافتی |
|---------|--|----------------|
| نمونه ۱ | این آسمان آبی... باز به من لبخند می‌زند تا باهم امروز را شروع کنیم. هوا روشن شده بود آسمان آبی و زیبا با آن لبخند همیشگی نمایان شده بود، باز هم امروز با هزار زحمت آماده شدم که تا به مدرسه بروم. کفش‌هایم را پوشیدم، از پله‌ها آرام آرام پائین آمدم. هنگام باز کردن در به آسمان خیره شدم و با ذکر خدایا به امید تو در را باز کردم و بیرون رفتم. در را بستم هنگام رفتن به سمت ایستگاه چشم‌هایم ناخودآگاه به سمت آسمان آبی رفت و خیره به آن شد. چند پرندۀ سفید باهم پرواز می‌کردند و با آوازشان به آسمان آبی سلام می‌کردند. به ایستگاه رسیدم. | خوب |
| نمونه ۲ | این آسمان آبی حکایت از آن دارد که مردمی با دل‌های پر از مهر و محبت و جوانمردی در زیر این آسمان آبی زندگی می‌کنند. اما روزی این حکایت، به حکایتی دیگر تبدیل می‌شود و زندگی مردم مهربان و دلسوزی روزی بر اثر ناملایمات زندگی و بدرفتاری تغییر می‌کند و این حکایت بد تا جایی به طول می‌انجامد که ظلم و ستم به وفور در میان مردم مشاهده می‌شود آن وقت است که آسمان آبی از آن ناراحت می‌شود و بر آن‌ها خشم می‌گیرد | ضعیف |

نمونه دستنوشته‌ها در بررسی «کاربرد واژه و جمله»

| رتبه | متن | امتیاز دریافتی |
|---------|--|----------------|
| نمونه ۱ | قلم به دست گرفته‌ام تا از نقشه‌ها و برنامه‌هایم در آینده بنویسم اما در حیرتم که از کجا آغاز کنم. از برنامه‌های بی‌پایانی که برای آینده در سر دارم. نمی‌دانم چرا اما ناخودآگاه به یاد دبیر ادبیات فارسی دبستان و راهنمایی‌ام افتادم؛ شاید به این خاطر که هرگز برای یک بار هم که شده فقط یک بار شسته و رفته به ما نگفت که اگر روزی قلم به دست گرفتیم چه بنویسم و از کجا شروع کنیم؛ بگذریم... | عالی |
| نمونه ۲ | نقشه‌های من برای آینده‌ام این است که به امید خدا در کنکور سربلند بیرون بیایم و یک دانشگاه خوب قبول شوم بعد هنگام تحصیل و دانشگاه هم کار کنم و خرجیه خودم را در بیاورم چون به نظرم دیگه زشت است که از بابام پول تو جیبی بگیرم اگه خدا بخواد تویه شرکت استخدام می‌شم و واسه خودم کسی می‌شوم. | ضعیف |

نمونه دستنوشته‌ها در بررسی «دستور زبان»

| رتبه | متن | امتیاز دریافتی |
|---------|---|----------------|
| نمونه ۱ | آینده در دست من نیست اما رسیدن به آن و ساخت زیبایی و موفقیت‌های آن بر عهده‌ی من است. برنامه‌ام برای آینده این است که بتوانم با تکیه بر لطف و پشتیبانی ایزد منان | عالی |



| | | |
|-------|---|---------|
| | جزئی موفق و عنصری پرکاربرد برای جامعه و مردم کشور عزیزم باشم. | |
| خوب | برای آینده نقشه‌های فراوانی دارم. اولین هدفی که مدنظر دارم، تشکیل خانواده و ازدواج تا قبل از سن ۳۰ سالگی است. چون معتقدم که همسر من می‌تواند برای دستیابی به هدفها و برنامه‌های زندگی مرا یاری کند و وجود او باعث دلگرمی من می‌شود. | نمونه ۲ |
| متوسط | برنامه‌های من برای آینده بسیارند. از کودکی همیشه خواستار این بودم که فردی مفید برای وطنم باشم و بتوانم نام این سرزمین کهن با بیش از ۲۵۰۰ سال تمدن غنی بیش از پیش در سطح دنیا بدرخشانم. به همین دلیل و برای دسترسی به این هدف بزرگ همیشه در پی انتخاب بهترین راه بودم و به علت نظر شخصی خودم رشته ادبیات و علوم انسانی را برگزیدم. | نمونه ۳ |
| ضعیف | هر انسانی باتوجه به شرایطی که در جامعه دارد، می‌تواند برای خود نقشه‌هایی برای بهتر زیستن و اینکه در آینده به مشکلی برخورد و با توجه به هدف خود برنامه‌ریزی کند و یکی از هدفهایی که به زندگی او و خانواده‌اش مربوط می‌شود، برنامه‌ریزی کند. | نمونه ۴ |

پی‌نوشت

1. writing skill

۲. در این مقاله انشا به مفهوم عام آن، معادل تمامی مهارت‌های نوشتاری است که در دوره‌های تحصیلات مقدماتی آموزش داده می‌شود.

۳. آما سرواژه‌ای است معادل ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی

4. National Assessment of Educational Progress (NAEP)

5. National Curriculum assessment

6. evaluation

7. Diagnostic evaluation

8. Repeatability

9. Reproducibility

10. sub-skill

11. micro-skill

12. Descriptive Writing

13. Expository Writing

14. Narrative Writing

15. Persuasive Writing

16. Content and Development

17. Coherence

18. Form

19. Grammar



_____ ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارت‌های نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظام‌های آموزشی...

۲۰. تسلط بر ساختارهای پیچیده زبان ۲/ تسلط بر سطح بالایی از دستور و جمله‌بندی ۱,۵/ کاربرد متوسط دستور و جمله‌بندی زبان ۱/ استفاده از ساختارهای ساده و ابتدایی ۰,۵ نمره.
۲۱. هر غلط دستوری شامل جابه‌جایی ارکان جمله / عدم مطابقت نهاد و فعل / تکراری دلیل / رعایت زمان صحیح افعال (هر غلط ۰,۵ نمره تا دو مورد)

22. Spelling
23. the Education Act
24. Standard Assessment Tasks
25. Dunsmuir
26. Writing Assessment Measure

۲۷. ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور؛ مجری: مریم دانشگر، صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور، ۱۳۹۵.

منابع

- احمدی بیرجندی، احمد؛ *بحثی در انشا و نویسندگی*، مشهد: باستان، ۱۳۴۴.
- بازرگان، عباس؛ *ارزشیابی آموزشی؛ چ‌دهم*، تهران: سمت، ۱۳۹۱.
- پاشاشریفی، حسن و دانش‌پژوه، زهرا؛ «سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی»؛ *تعلیم و تربیت*، ش ۷۹، ۱۳۸۳.
- حسرتی، مصطفی؛ «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی»؛ *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ش ۳۵ و ۳۶، ۱۳۸۴.
- دانای طوس، مریم؛ «آموزش مهارت نوشتن در دوره ابتدایی: هدفمند یا کلی و مبهم؟»، *چکیده مقالات نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی*، به کوشش دکتر رضامراد صحرای، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۰.
- دانشگر، مریم؛ «گزارش پایانی طرح پژوهشی ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه شهر تهران»؛ صندوق حمایت از فناوران و پژوهشگران کشور، ۱۳۹۵.
- دانشگر، مریم؛ غیائی زارج، ابوالقاسم؛ اشراقی، زیبا؛ حائری، علی اصغر؛ محمدی، سحر؛ «ارزیابی توانایی نوشتن دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور (مطالعه موردی شهر تهران)»، *پژوهش‌های ادبی*. ش ۵۵، ۱۳۹۶، ص ۶۰-۳۷.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی؛ *آیین نگارش و روش آموزش انشا*؛ تهران: وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۷.



ذوالفقاری، حسن؛ «شیوه‌های ارزشیابی درس انشا و نگارش»، *نگاهی نو به برنامه درسی انشا، مجموعه مقالات اولین همایش ملی انشا و نویسندگی*، به کوشش علیرضا صادقی و حسین حسینی‌نژاد، تهران: لوح زرین، ۱۳۹۷.

رزمجو، حسین؛ *اصول تعلیم زبان و ادبیات در مدارس ابتدایی*؛ چ سوم، مشهد: امیرکبیر، ۱۳۴۸.

روحانی، مریم؛ *الفبای نوشتن (پیشنهادهایی در زمینه انشا)*؛ تهران: رجای فرهنگی، ۱۳۷۲.

سرکشیک، منیره، امیری، ملک ابراهیم؛ *چگونه املا و انشا بنویسیم*؛ تهران: رسام، ۱۳۶۶.

کوشا، احمد؛ *انشای ابتدایی. ج اول: برای سال سوم دبستان‌ها*؛ تهران: مؤلف، ۱۳۳۳.

کوشا، احمد، *راهنمای تعلیم انشا و املا برای دوره سه‌ساله راهنمایی*؛ تهران: مؤلف، ۱۳۵۰.

محجوب، محمدجعفر، فرزادپور، علی‌اکبر؛ *فن نگارش یا راهنمای انشا*؛ چ ششم، تهران: اندیشه، ۱۳۵۰.

محمدی، علی؛ *ملیحه خلقی و سهیلا قرق دردوست و زهرا قدیانی‌نژاد؛ سالنامه آماری اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران*، تهران: مهر برنا، ۱۳۹۳.

مطلق، عادل؛ *خادمی، ملوک؛ دانشگر، مریم*؛ «بررسی آموزش نوشتن در کتابهای درسی آموزش فارسی و نگارش دوره ابتدایی بر مبنای رویکرد فرایندمحور و برنامه قصدشده». *زبان پژوهی*. ش ۳۲، ۱۳۹۸، ص ۲۷-۴۶.

موسوی، سید ایمان؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین؛ غفارثمر، رضا؛ «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. ش ۳۱، ۱۳۹۵، ص ۱۹۶-۱۷۱.

نگارش ۳. نجفی پازکی، معصومه؛ قاسم‌پور مقدم، حسین؛ سنگری، محمدرضا؛ عمرانی، غلامرضا؛ چ دوم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران، ۱۳۹۸.

واتانابه، ماساکو؛ *پرورش هنر استدلال*؛ محمدرضا سرکارآرانی، علیرضا رضایی، زینب صدوقی، تهران: منادی تربیت، ۱۳۹۱.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT, Language Policy Unit, Strasbourg. Available from www.coe.int/lang-CEFR. (31 July, 2020)

Dunsmuir Sandra, et al. (2015). Measure (WAM) for children's narrative writing: an evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, Volume 23, January 2015, Pp 1-18.

— ارزشیابی مهارت و خرده‌مهارتهای نوشتن در آزمون آما در مقایسه با نظامهای آموزشی...

Foresman, Scott (2007). *The Grammar & Writing Book*, Glenview, Ill.: Pearson/Scott Foresman.

آزمون ملی <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/achieve.aspx#top>

نوشتن (تاریخ بازدید: ۲۵-۳-۹۹)

Office of Standard in Education (OFSTED). (2011). *Removing barriers to literacy*. London: OFSTED Publications Centre.

Qualifications and Curriculum Development Agency. (2010). *The National Curriculum. Level descriptors for subjects*. London: QCDA & DCSF.

Writing Framework for the 2011 National Assessment of Educational Progress (2019). Available from

<https://www.nagb.org/publications/frameworks/writing-2011.pdf> (31 July, 2020).

