

## نقش دانش گرامر و واژگان در تست خواندن و درک مطلب\*

سید محمد علوی

استادیار دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران

تاریخ وصول: ۸۲/۱۲/۲۳

تاریخ تأیید نهایی: ۸۳/۵/۶

### چکیده

در این پژوهش پاسخ‌های ۲۰۵۹ نفر از شرکت‌کنندگان در یک آزمون مهارت زبان، مورد بررسی قرار گرفت تا ارتباط بین دانش گرامری و تست‌های خواندن و درک مطلب که به سبک تافل و اف سی ای نوشته شده‌اند، مشخص شود. نتیجه این پژوهش حاکی از آن است که مرتبط‌ترین متغیر برای تست‌های بخش خواندن تافل، تست‌های عبارات نوشتاری (قسمت دوم گرامر تافل) است که گزینه غلط در آن شناسایی می‌شود و اساساً برای سنجش نگارش طراحی شده‌اند. این نتیجه مؤید ارتباط نگارش و خواندن و درک مطلب می‌باشد. همچنین تست‌های خواندن تافل مرتبط‌ترین متغیر برای تست‌های خواندن به سبک اف سی ای، شناخته شدند. تحلیل آماری داده‌ها نیز بیانگر تفاوت معنی‌داری در پاسخ شرکت‌کنندگان به بخش‌های مختلف این آزمون بود. گرایش تحصیلی شرکت‌کنندگان نیز تفاوت معنی‌دار در پاسخ به آزمون را نشان داد.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت خواندن، تست مهارت، دانش لغوی، دانش گرامری، تست خواندن تافل، تست خواندن اف سی ای، رگرسیون چند مقوله‌ای

## مقدمه

همه ساله تعداد قابل توجهی از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها متقاضی تحصیل در مقاطع بالاتر می‌باشند. یکی از معیارهایی که دانشگاه‌های دنیا برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر در نظر می‌گیرند، میزان مهارت‌های مختلف زبان انگلیسی متقاضیان است. از این رو بررسی آزمون‌های زبان انگلیسی که بتواند شاخصی برای این معیار باشد نظر گروه‌های مختلفی را که به گونه‌ای با مسائل سنجش و آزمون‌سازی ارتباط دارند، به خود جلب کرده است. در این میان مهارت خواندن و درک مطلب از اهمیت خاصی برخوردار بوده است. متخصصان آزمون‌سازی همواره امیدوار بودند که بتوانند معیاری برای پیش‌بینی نقش بخش‌های مختلف توانش زبانی در این مهارت را ارائه نمایند. در راستای این هدف، در پژوهش حاضر، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان گرایش‌های مختلف علمی در دو سبک تست مهارت خواندن بررسی شده‌اند.

اهمیت این پروژه از آن روست که جانسن (۱۹۸۱)، فلویید و کارل (۱۹۸۷) برقراری ارتباط بین محتوای متن و پیشینه علمی خواننده را از عوامل اصلی درک محتوای متن و یادآوری اطلاعات آن برشمرده‌اند. از سوی دیگر، مشخص شده است که دانش گرامری بخشی از توانش ارتباطی (کنله و سوین، ۱۹۸۰) و توانش سازمانی (باخمن، ۱۹۹۰) است. علاوه بر این، توجه آموزش گرامر در سال‌های اخیر بر معانی مختلفی که یک مبحث گرامری در متون مختلف دارد (لارسن فری من، ۱۹۹۱) بر تداوم تلاش برای شناسایی رابطه بین دانش گرامری و آزمون‌های خواندن و درک مطلب که می‌توانند نقش دانش گرامر را در فعالیت‌های خواندن مشخص‌تر سازند، تأکید می‌ورزد.

پژوهش حاضر تلاشی در زمینه شناسایی مرتبط‌ترین متغیر تست‌های خواندن و درک مطلب *تافل* و *ای سی ای*<sup>۱</sup> می‌باشد. برای روشن شدن پیشینه این پژوهش، دانش گرامری و خواندن درک مطلب، به اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرند.

## بحث و بررسی

### مهارت گرامری

گرامر آن‌گونه که کریستال (۱۹۸۰) آن را توصیف می‌کند، توصیف نظام‌مند زبان، چگونگی ترکیب واژگان و اجزای تشکیل‌دهنده واژگان در شکل‌دهی به جملات و ابزار و الگویی برای ساختن جملات یک زبان است. اخیراً این تعریف در آثار پژوهشگرانی که گرامر را به صورت نظری و علمی مطالعه کرده‌اند، مورد تأکید قرار گرفته است. اغلب، گرامر را به عنوان مجموعه‌ای از قواعد که به ما این امکان را می‌دهد تا واژگان زبان را ترکیب کرده و به صورت اجزای بزرگتری درمی‌آوریم، تعریف کرده‌اند. به عنوان مثال، گرین بام گرامر را «مجموعه‌ای از قواعدی» می‌داند که به ما اجازه می‌دهد تا کلمات یک زبان را در واحدی بزرگتر ترکیب کنیم (گرین بام، ۱۹۹۱، ص ۱). گرامر را مجموعه‌ای از قواعد در نظر می‌گیرد که چگونگی ترکیب یا تغییر واژگان را برای ساخت واحدهای قابل قبول معنایی در یک زبان تعریف می‌کند (ار، ۱۹۹۶، ص ۸۷).

گرامر، به مفهوم عام یا خاص، در مطالعات زبانی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. باون و همکارانش با اشاره به تنوع برداشت از مفهوم گرامر برای پژوهشگرانی که اهداف متنوعی را در مطالعه گرامر دنبال می‌کنند، اظهار می‌دارند که برای تحقیق در باره گرامر از دیدگاه‌های مختلف، وجود اسامی متنوع ضروری است (باون، ۱۹۸۵، ص ۱۶۳). بخشی از این اسامی عبارتند از: گرامر تجویزی، گرامر سنتی، گرامر ساختاری، گرامر توصیفی، گرامر توانشی، گرامر صورت‌گرا، گرامر مفهومی، گرامر نقش‌گرا، گرامر نظام‌مند، و گرامر آموزشی.

ظهور راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان در دهه ۱۹۷۰ اهمیت آموزش گرامر را کاهش داد. بر اساس این راهبردها برای موفقیت در برقراری ارتباط، فراگیری دقیق گرامر ضروری نیست. بر خلاف این دیدگاه افراطی در مورد گرامر، برنامه‌های آموزش زبان در سال‌های اخیر برای دستور زبان نقش محوری قابل شده‌اند. تعداد چشمگیری از کتاب‌های گرامر آموزشی، کتاب‌های تمرین و کتاب‌های راهنمای آموزش گرامر برای معلمان زبان انگلیسی در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ به چاپ رسید (چالکر، ۱۹۹۰؛ مورفی، ۱۹۹۰؛ فرنک و رین وُلوکری، ۱۹۸۷؛ هارمر، ۱۹۸۷؛ هال و شِفر، ۱۹۹۱؛ ویلیس، ۱۹۹۱). علاوه بر این، در دهه ۱۹۹۰ دیدگاه جدیدی نسبت به گرامر به ویژه در میان معلمان گرامر و زبان رواج یافت.

لیچ ضمن متمایز کردن «گرامر آکادمیک»، «گرامر معلم» و «گرامر فراگیر» از یکدیگر، اظهار می‌دارد «گرامر معلم» از یک طرف نوعی گرامر

آکادمیک و از طرف دیگر گرامر آموزشی به شمار می‌آید (لیچ، ۱۹۹۴، ص ۱۷). جانسن (۱۹۹۴) نیز نقش گرامر را در آموزش دانش اظهاری (Declarative Knowledge) و دانش حضوری (Procedural Knowledge) مورد بررسی قرار داده است.

با نگاه دقیق‌تر، ابعاد گوناگون گرامر و نقش اساسی آن در مطالعات مربوط به زبان مشخص می‌شود. کوک گرامر را «برجسته‌ترین جنبه زبان» می‌داند و می‌گوید سایر اجزای زبان، صرف‌نظر از اهمیت خاص خود، از طریق گرامر با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند (کوک، ۱۹۹۱، ص ۹). او معتقد است که گرامر نه تنها در چگونگی ترکیب واحدهای زبانی مؤثر است، بلکه بر معنی آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد (ار، ۱۹۹۶، ص ۷۶). آن‌گونه که لارسن فری من (۱۹۹۱) متذکر شد، تغییری در نوع نگرش معلمان زبان آغاز شده است. آنان ضمن دوری جستن از آموزش جنبه‌های مکانیکی تلفظ و هجی، به تأکید بر معنی و مفهوم روی آورده‌اند. در این ارتباط، ویدوسن (۱۹۸۳، ۱۹۸۴، ۱۹۹۰) سه نوع معنی «نشانه‌ای»، «شاخصی» و «مفهومی» را مورد بررسی قرار می‌دهد. به اعتقاد وی معنی نشانه‌ای از علائم زبانشناختی نشأت گرفته و ثابت است. معنی شاخصی فقط با توجه به متن و موقعیت حاصل می‌شود و زمانی به علائم زبانشناختی الحاق می‌شود که کاربران زبان آن‌ها را در یک موقعیت خاص مورد استفاده قرار دهند. معنی «مفهومی» آن است که از گرامر استخراج می‌گردد. همان‌گونه که ویدوسن می‌گوید: «ما نمی‌توانیم صرفاً نقش موقعیت را در تکمیل مفاهیم مورد توجه قرار دهیم. در مواردی دقت بیشتری برای مشخص کردن ویژگی‌های موقعیتی لازم است که به معنی مفهومی واژه‌ها مربوط می‌شوند تا معنی شاخصی واژه‌ها به دست آید. و در این جاست که نقش گرامر نمودار می‌شود» (ویدوسن، ۱۹۹۰، ص ۸۳).

بطور خلاصه، گرامر هر گونه که تعریف شود و ویژگی‌های آن برشمرده شود، نقش خاصی را در انتقال یک معنی ویژه در متن ایفا می‌کند. این معنی ویژه، صرفاً با تأکید بر ویژگی‌های متن حاصل نخواهد شد. این امر شاید یکی از دلایلی باشد که لزوم آموزش گرامر را در برنامه آموزش زبان توجیه می‌کند. علاوه بر این، ارتباط متقابل گرامر و واژه با یکدیگر، به این دلیل است که گرامر دامنه و وسعت معنی واژه‌ها را کاهش می‌دهد، تا آن‌ها را در مشخص ساختن موقعیت و متن مؤثر سازد. (ویدوسن، ۱۹۹۰، ص ۹۲)

## خواندن و درک مطلب

مهارت خواندن در گرایش‌های مختلف علمی نظیر زبان‌شناسی، روانشناسی، تعلیم و تربیت و غیره، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. این گرایش‌ها، مهارت خواندن و مسایل مربوط به آن را از دیدگاه خود مورد توجه قرار داده و هر یک توصیف خاصی از آن‌ها را متناسب با مقاصد خودشان ارائه داده‌اند. معلمان و زبان‌شناسان کاربردی اساساً به مهارت‌های خواندن توجه می‌کنند، حال آن که روانشناسان، محققان هوش مصنوعی، و بعضی از زبان‌شناسان به پردازش‌های شناختی در توانایی خواندن تأکید می‌ورزند. صرف نظر از این دو چشم‌انداز کلی، پژوهشگران فرایندها و پردازش‌های خواندن را براساس متغیرهایی نظیر هدف خواننده در خواندن (جاست و کارپتر، ۱۹۸۰؛ گیسون و لوین، ۱۹۷۵)، نوع اطلاعات موجود در متن، علایق خواننده و ویژگی‌های ساختاری متن (رائکف، ۱۹۷۲؛ ون دایک و کینچ، ۱۹۸۳) مورد بررسی قرار داده‌اند. هر چند این دیدگاه‌ها متفاوت به نظر می‌رسند، هر یک به نوع خود در زمینه‌های علمی مربوطه متقاعد کننده می‌باشند. با وجود این بحث و بررسی‌ها، ویور و کینچ معتقدند که «مطالعه علمی خواندن و درک مطلب هنوز در دوران کودکی خود به سر می‌برد» (کینچ، ۱۹۹۱، ص ۲۳۰). کلاپر این ادعا را در مورد نظریه خواندن و درک مطلب بسط داده و اظهار می‌دارد که «هنوز یک نظریه مشخص و جامع مهارت خواندن ظهور پیدا نکرده است» (کلاپر، ۱۹۹۲، ص ۲۷).

## مهارت‌های خواندن

به منظور اجتناب از درک نادرست نهفته در مفاهیم پیچیده‌ای نظیر خواندن و درک مطلب، پژوهشگران بر «دانش، فرایند، و پردازش بنیادی» که زیربنای هر خواندنی است تأکید می‌ورزند (گرآبه، ۱۹۹۱، ص ۳۲۷). به همین منظور فرایندهای خواندن براساس مجموعه‌ای از مهارت‌های پایه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است (جاست و کارپتر، ۱۹۸۶؛ کار و لوی، ۱۹۹۰؛ را پینر و پولاتسک، ۱۹۸۹). خواندن به طور مشخص در یک موقعیت آکادمیک مجموعه‌ای از مهارت‌های جزئی است. در این باره دو دیدگاه ابراز شده است. بعضی از پژوهشگران (لونزر و همکاران، ۱۹۷۹؛ آلدرسن، ۱۹۹۰؛ راست، ۱۹۹۳) ضمن تأکید بر دیدگاه «بخش‌ناپذیری مهارت‌های زبان»<sup>۲</sup> بر این باورند که مهارت‌های خواندن بخش‌پذیر نیستند. از سوی دیگر، بعضی از

محققان (ویلیامز و موران، ۱۹۸۹ و ویر ۱۹۹۴) نظریه «بخش‌پذیری مهارت‌های زبان»<sup>۳</sup> و در نتیجه بخش‌پذیری مهارت‌های فرعی خواندن را باور دارند. صرف‌نظر از دو دیدگاه کلی فوق، تعداد مهارت‌های فرعی خواندن در الگوهای متنوع خواندن متفاوت است. همان‌گونه که آلدرسن و اُورکارت ذکر کردند، هیئت تعلیم و تربیت شهر نیویورک سی (۳۰) مهارت فرعی را برای مهارت خواندن برشمرده است، حال آن‌که الگوی خواندن بارت (۱۹۶۸) در برگیرنده پنج مهارت به این قرار است: درک مبتنی بر متن، تشخیص اندیشه‌ها در متن، توانایی استنباطی، سنجش، و قدرگذاری (آلدرسن و اورکارت، ۱۹۸۴، صص ۱۷-۱۶). دیویس در ابتدا (۱۹۴۴) نه (۹) مهارت فرعی خواندن را شناسایی کرد ولی در مطالعات بعدی خود در سال ۱۹۸۶ آن‌ها را به هشت مهارت تقلیل داد. این مهارت‌های فرعی عبارتند از: ۱) به یادآوری معانی واژگان ۲) استنباط معنی واژگان از متن ۳) پاسخ‌یابی به سؤال‌هایی که در متن به وضوح و یا به صورت ضمنی به آنان پاسخ داده شده است ۴) ترکیب اندیشه‌های مطرح شده در متن ۵) استنباط از محتوی متن، ۶) شناخت هدف، نگرش لحن و نحوه گفتار نویسنده ۷) تشخیص روش نویسنده ۸) پیگیری ساختار نوشته.

به منظور سنجش مهارت‌های فرعی فوق، تست‌های متفاوتی تهیه شدند. پژوهش‌های بعدی نشان دادند که این مهارت‌ها از لحاظ تجربی از یکدیگر متمایز نیستند (نورن دایک ۱۹۷۱). به هر حال به نظر می‌رسد که مهارت‌های ۴، ۶، ۷ و ۸ به دانش گرامری مربوط هستند و یا نقش گرامر در این مهارت‌های فرعی خواندن بیشتر از مهارت‌های فرعی دیگر است. مان بی (۱۹۷۸) فهرست منحصر به فردی از مهارت‌های فرعی خواندن را شامل نوزده مهارت فرعی ارائه داد که بر عامل زبانی مبتنی بوده و وظایف خواننده را در حین فعالیت خواندن پیش‌بینی می‌کرد. این طبقه‌بندی بر دانش زبانی استوار بوده و توجهی به مهارت زبانی ندارد. به اعتقاد مان بی، سه مهارت زیر از جمله مهارت‌های فرعی خواندن هستند که با دانش گرامری ارتباط مشخصی دارند: ۱) فهم روابط درون جمله‌ای ۲) فهم انسجام و پیوستگی در بخش‌های مختلف متن توسط واژگانی که تسلسل جملات متن را نشان می‌دهند. ۳) تشخیص نشانه‌ها در گفتمان.

مهارت‌های فرعی دیگری که مان بی ذکر می‌کند نیز به گونه‌ای با گرامر مربوطند، ولی ارتباط آن‌ها به روشنی موارد ذکر شده فوق نیست. انواع مختلف دانش زبانی، ساختار متنی و برقراری ارتباط از شرایط اساسی فرایند خواندن فعال هستند که طی آن خواننده به ایجاد معنی می‌پردازد. به هر حال طبقه‌بندی مان بی به‌طور گسترده در تهیه و تدوین مطالب درسی و تست‌های زبانی مورد استفاده قرار گرفت. این طبقه‌بندی از مهارت‌های خواندن، تقریباً قدیمی می‌باشد و انتقادهای زیادی را برانگیخته است. ولی گونه اصلاح شده‌ای از آن هنوز به عنوان سازه آزمون‌هایی نظیر آیلتس IELTS و اف سی ای که در اتحادیه امتحان منطقه‌ای دانشگاه کمبریج (UCLES)<sup>۴</sup> تهیه می‌شوند، به‌کار می‌رود.

سازه آزمون‌های خواندن اخیر توجه پژوهشگران برجسته سنجش و آزمون‌سازی را به خود جلب کرده است. آلدرسن در دو مقاله بحث‌برانگیز در سال ۱۹۹۰ سازه آزمون‌های خواندن و درک مطلب را که برای سنجش مهارت‌های سطوح پایین و سطوح بالا طراحی شده بودند، مورد سوال قرار داد.

در سال ۱۹۹۳ باخمن توانایی زبانی آزمون‌های اتحادیه امتحان منطقه‌ای دانشگاه کمبریج و تافل را مورد بررسی قرار داد. نتیجه حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که این آزمون‌ها توانایی مشابهی را می‌سنجند. آلدرسن نیز در سال ۱۹۹۳ ارتباط بین اجزای مختلف یک تست مهارت را بررسی کرد. پژوهش وی نشان داد که توانایی کلی گرامر (که به صورت مبهم تعریف می‌شود) بخش مهمی از مهارت خواندن در یک زبان خارجی است (آلدرسن، ۱۹۹۳، صص ۲۸). به اعتقاد آلدرسن «شواهدی وجود ندارد که اجزای دیگر زبان، مهم‌تر از گرامر باشد» (آلدرسن، ۱۹۹۳، صص ۲۸).

داده‌هایی که در پژوهش آلدرسن مورد استفاده قرار گرفتند، توسط کلافم (۱۹۹۳) نیز تحلیل شدند تا نقش پیشینه علمی در مهارت خواندن مشخص شود. بررسی‌های کلافم نشان داد که حداقل در آن آزمون پیشینه علمی در خواندن متن نقش مهمی نداشت.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی ارتباط بین دانش گرامر و مهارت خواندن و درک مطلب است. در این راستا، نمرات بخش‌های خواندن و گرامر فارغ‌التحصیلان گرایش‌های مختلف علمی در یک آزمون مهارت مورد بررسی قرار گرفتند. اهداف این تحقیق به‌طور مشخص عبارتند از:

۱- شناسایی مرتبط‌ترین متغیر سؤال‌های خواندن درک مطلب به سبک اف سی ای و تافل

۲- بررسی نمرات خانم‌ها و آقایان در بخش‌های خواندن درک مطلب

۳- بررسی تأثیر پیشینه علمی شرکت‌کنندگان در بخش‌های مختلف تست در بخش‌های بعدی روش پژوهش و نتایج به دست آمده از آن به اختصار شرح داده می‌شود.

## روش پژوهش

### شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، فارغ‌التحصیلان ۵۲ رشته دانشگاهی بودند که در امتحان ورودی دانشگاه تهران در سال ۱۳۷۹ شرکت کردند. به منظور تسهیل در امر تحلیل داده‌ها، شرکت‌کنندگان در این پژوهش به سه گروه علوم انسانی، علوم، و فنی تقسیم شدند. توزیع شرکت‌کنندگان در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول ۱: توزیع شرکت‌کنندگان در پژوهش

		رشته			کل
		علوم انسانی	علوم	فنی	
جنسیت	آقایان	۸۸۹	۴۹۴	۲۷۹	۱۶۶۲
	خانمها	۲۵۶	۱۳۱	۱۰	۳۹۷
کل		۱۱۴۵	۶۲۵	۲۸۹	۲۰۵۹

### ابزار پژوهش

ابزاری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت یک تست مهارت یکصد سؤالی بود که هدف آن سنجش توانایی زبانی شرکت‌کنندگان در سه مهارت گرامر، لغت و خواندن و درک مطلب بود. سؤال‌های گرامری که همانند سوالات تافل طراحی شدند به دو بخش تقسیم می‌شد. نخستین قسمت شامل ۱۵ سوال گرامر چهار گزینه‌ای بود که شرکت‌کنندگان پاسخ صحیح را انتخاب می‌کردند. قسمت دوم گرامر دربرگیرنده ۲۵ سؤال چهار گزینه‌ای بود که در آن عبارات نگارشی بود که داوطلبان گزینه‌ای را که دارای اشکال نگارشی بود، مشخص می‌کردند. بخش لغت، شامل ۲۰ سؤال چهار گزینه‌ای بود که در آن داوطلبان گزینه مناسبی را برای تکمیل جمله انتخاب می‌کردند. در بخش خواندن و درک مطلب، پنج متن استفاده شد که دو متن آن از تافل و دو متن از اف سی ای و یک متن از «سی پی ای»<sup>۵</sup> (امتحان مهارت کمبریج) برگزیده شده بودند. در این پژوهش از نظام نمره‌گذاری سستی استفاده شد. بدین ترتیب که برای هر پاسخ درست یک نمره و برای سؤال‌هایی که پاسخ غلط داشته و یا بی‌پاسخ بودند، نمره صفر در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است که این آزمون نمره منفی نداشت.

### نتایج و بحث

در این بخش، پایایی و روایی تست از جمله روایی سازه<sup>۶</sup> بررسی شده و به دنبال آن نتایج تحلیل آماری که برای پاسخ به پرسش‌های این پژوهش به کار گرفته شدند، بحث می‌شود.

### پایایی آزمون

آزمونی که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت، در موقعیت‌های مناسبی اجرا شد تا برآوردی از ویژگی‌های آن به دست آید. برای محاسبه پایایی این آزمون، از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول شماره (۲) دیده می‌شود.

5- Cambridge Proficiency Exam (CPE)

6- Construct Validity

جدول ۲: پایایی بخش‌های مختلف آزمون

پایایی	تعداد سؤال	
۰/۷۷۱۴	۴۰	گرامر
۰/۸۶۸۶	۲۰	لغت
۰/۹۶۱۵	۴۰	خواندن و درک مطلب
۰/۹۷۰۵	۱۰۰	کل تست

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، پایایی بخش گرامر کمتر از بخش‌های دیگر است، این امر نشان‌دهنده آن است که دامنه واریانس نمرات داوطلبان در این بخش کمتر از بخش‌های دیگر تست است. پایایی بخش دوم گرامر، بیشتر از بخش اول بوده است.

### روایی سازه

به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی در سطح سؤال‌ها استفاده شد. مدل چرخشی واریمکس<sup>۷</sup> در این تحقیق به کار گرفته شد. در این نوع بررسی، همان‌گونه که علوی (۱۹۹۴) نشان داد، همبستگی بین سؤال‌هایی که زیر یک عامل قرار می‌گیرند، نشان‌دهنده یک سازه مشخص در مجموعه سؤال‌ها است. در مرحله اول، برنامه آماری SPSS بیست و شش عامل را استخراج کرد. اما از آن جایی که تست شامل سه مهارت زبانی بود، تحلیل سه عاملی مورد استفاده قرار گرفت. هر یک از سؤال‌های آزمون در زیرمجموعه یکی از سه عامل اصلی قرار گرفتند. جدول (۳) توزیع سؤال‌ها را در تحلیل سه عاملی نشان می‌دهد.

جدول ۳: توزیع سؤال‌ها در تحلیل سه عاملی

کل	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	
۴۰	۱	۹	۳۰	خواندن و درک مطلب
۲۰	-	۲۰	-	لغت
۴۰	۴۰	-	-	گرامر
۱۰۰	۴۱	۲۹	۳۰	

بررسی ساختار عاملی این آزمون نشان می‌دهد که عامل اول سازه خواندن و درک مطلب را اندازه‌گیری می‌کند، زیرا ۳۰ سؤال خواندن و درک مطلب در این عامل قرار گرفتند. کلیه سؤال‌های لغت در عامل ۲ بار عاملی بالا دارند. همچنین کلیه سؤال‌های گرامر در عامل ۳ بار عاملی بالایی دارند. بنابراین عامل‌های ۲ و ۳ به ترتیب سازه بخش‌های لغت و گرامر را توضیح می‌دهند. این تحلیل عاملی به روشنی الگوی مشخصی از سازه‌های گرامر، لغت و خواندن و درک مطلب را ارائه می‌دهد.

### عملکرد شرکت‌کنندگان در بخش‌های تست

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ دیده می‌شود، توانایی داوطلبان در بخش‌های مختلف تست متفاوت است. در حالی که عملکرد شرکت‌کنندگان در بخش گرامر بهتر از دو بخش دیگر است، ضعیف‌ترین عملکرد، مربوط به بخش خواندن و درک مطلب است.

#### جدول ۴: میانگین و انحراف معیار بخش‌های مختلف آزمون

کل آزمون	خواندن و درک مطلب	لغت	کل گرامر	عبارات نگارشی	گرامر چند گزینه‌ای
۱۰۰	۴۰	۲۰	۴۰	۲۵	۱۵
۳۴/۴۱	۲۹/۹۲	۳۴/۸۴	۴۸/۴۲	۴۷/۶۹	۴۹/۶۳
۱۱/۳۵	۱۱/۶۶	۱۴/۴۰	۱۸/۱۹	۱۹/۵۸	۱۹/۹۹
۹۳/۲۸	۱۳۶/۰۱	۲۰۷/۵۸	۳۳۰/۹۸	۳۸۳/۵۶	۳۹۹/۶۲

#### تحلیل ضریب همبستگی بخش‌های مختلف تست

ضریب همبستگی بخش‌های مختلف تست محاسبه شد. نتیجه به دست آمده که در جدول شماره ۵ آمده است، نشان می‌دهد که بخش‌های مختلف تست با یکدیگر همبستگی مثبت و متوسطی دارند، ولی میزان ضریب همبستگی میان این دو بخش گرامر قوی‌تر است.

#### جدول شماره ۵: ضریب همبستگی

لغت	عبارات نگارشی	گرامر چند گزینه‌ای
۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰
۰/۰۰۰	۰/۶۸۱	۰/۶۸۱
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۱/۰۰۰	۰/۴۸۳	۰/۴۹۸
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۰/۴۹۰	۰/۵۰۸	۰/۵۰۰
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

#### مرتبط‌ترین متغیر سؤال‌های تافل و اف سی ای

به منظور یافتن مرتبط‌ترین متغیر مربوط به بخش‌های مختلف آزمون، تحلیل‌های رگرسیون چندگانه مرحله‌ای مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به دست آمده (جدول ۶) حاکی از آن است که بخش دوم گرامر که عبارات نگارشی را می‌سنجد، مرتبط‌ترین متغیر برای توانایی در تست‌های خواندن و درک مطلب به‌شمار می‌رود. توانایی شرکت‌کنندگان در تست‌های به سبک اف سی ای، گرامر بخش اول و لغت به ترتیب دومین، سومین و چهارمین متغیر برای تست‌های خواندن درک مطلب به سبک تافل شناسایی شدند. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول ۶ معادله (۱) به دست آمد.

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که در ازای افزایش نمره عبارات نگارشی به میزان یک انحراف معیار، نمره خواندن و درک مطلب تافل ۰/۴۴ انحراف معیار افزایش می‌یابد. البته با ورود متغیرهای دیگر در مدل رگرسیون، نقش متغیر عبارات نگارشی تقلیل یافته و نقش سؤال‌های خواندن اف سی ای افزایش می‌یابد. معادله (۱) نیز مؤید این نتیجه است. به هر حال این موضوع می‌تواند در تحقیقات بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

#### جدول ۶: ضریب رگرسیون چندگانه متغیر وابسته سؤال‌های خواندن تافل که در معادله قرار گرفتند

مدل	سطح معنی‌دار	رقم تی	همبستگی‌های استاندارد نشده	
			همبستگی‌های استاندارد نشده	انحراف معیار
۱	۰/۰۰۰	۲۱/۵۳	۲۱/۸۹۱	۱/۰۱۷
	۰/۰۰۰	۲۲/۲۵	۰/۴۳۹	۰/۰۲۰
۲	۰/۰۰۰	۱۵/۵۸	۱۶/۰۱۷	۱/۰۲۸
	۰/۰۰۰	۱۶/۳۱	۰/۳۲۵	۰/۰۲۰

	خواندن اف سی ای	۰/۳۵۸	۰/۰۲۲	۰/۳۱۹	۱۵/۹۵	۰/۰۰۰
۳	رقم ثابت	۱۳/۱۷۰	۱/۰۷۴		۱۲/۲۵	۰/۰۰۰
	عبارات نگارشی	۰/۱۹۶	۰/۰۲۵	۰/۱۹۷	۷/۷۰	۰/۰۰۰
	خواندن اف سی ای	۰/۳۳۴	۰/۰۲۲	۰/۲۹۸	۱۵/۰۰	۰/۰۰۰
	گرامر چند گزینه ای	۰/۱۹۶	۰/۰۲۵	۰/۲۰۱	۷/۹۲	۰/۰۰۰
۴	رقم ثابت	۱۱/۰۶۸	۱/۱۲۵		۹/۸۳	۰/۰۰۰
	عبارات نگارشی	۰/۱۶۸	۰/۰۲۶	۰/۱۶۸	۶/۵۰	۰/۰۰۰
	خواندن اف سی ای	۰/۳۰۸	۰/۰۲۳	۰/۲۷۵	۱۳/۶۶	۰/۰۰۰
	گرامر چند گزینه ای	۰/۱۶۰	۰/۰۲۵	۰/۱۶۴	۶/۳۲	۰/۰۰۰
	لغت	۰/۱۷۴	۰/۰۳۰	۰/۱۲۹	۵/۸۴	۰/۰۰۰

### معادله (۱): نمرات خواندن و درک مطلب تافل (متغیر وابسته)

$$\text{لغت } ۱۷/۰۰۰ + \text{گرامر چند گزینه ای } ۱۶/۰۰۰ + \text{خواندن اف سی ای } ۳۱/۰۰۰ + \text{عبارات} = \text{نمرات خواندن نگارشی } ۱۷/۰۰۰ + ۱۱/۰۰۰$$

تافل

### جدول ۷: ضریب رگرسیون چندگانه متغیر وابسته سؤال‌های اف سی ای که در معادله قرار گرفتند

مدل		همبستگی‌های استاندارد نشده		همبستگی‌های استاندارد شده	رقم تی	سطح معنی دار
		بی	انحراف معیار			
۱	رقم ثابت	۱۴/۹۴۷	۰/۸۳۴		۱۷/۹۳۰	۰/۰۰۰
	خواندن تافل	۰/۳۸۹	۰/۰۱۸	۰/۴۳۶	۲۱/۹۷۰	۰/۰۰۰
۲	رقم ثابت	۸/۹۷۲	۰/۹۹۴		۹/۰۳۰	۰/۰۰۰
	خواندن تافل	۰/۳۱۳	۰/۰۱۹	۰/۳۵۰	۱۶/۶۸۷	۰/۰۰۰
		۰/۲۶۵	۰/۰۲۵	۰/۲۱۹	۱۰/۴۴۹	۰/۰۰۰
۳	رقم ثابت	۶/۷۷۵	۱/۰۴۸		۶/۴۶۲	۰/۰۰۰
	خواندن تافل	۰/۲۷۵	۰/۰۲۰	۰/۳۰۸	۱۴/۰۷۴	۰/۰۰۰
	لغت	۰/۲۰۳	۰/۰۲۷	۰/۱۶۸	۷/۴۵۷	۰/۰۰۰
	عبارات نگارش	۰/۱۲۵	۰/۰۲۱	۰/۱۴۱	۶/۱۱۹	۰/۰۰۰

جدول ۷ نشان می‌دهد که نمرات شرکت‌کنندگان در بخش تافل مرتبط‌ترین متغیر برای نمرات اف سی ای می‌باشد. با استفاده از اطلاعات جدول

۷ معادله (۲) به دست می‌آید.

### معادله (۲): سؤال‌های خواندن اف سی ای (متغیر وابسته)

$$\text{لغت } ۰/۰۰۰ + \text{عبارات نگارش } ۱۲/۰۰۰ + \text{تست‌های خواندن تافل } ۲۷/۰۰۰ + ۶/۷۷۰ = \text{سؤال‌های خواندن اف سی ای}$$

نکته قابل توجه در جدول ۷ این است که با افزایش یک انحراف معیار در نمره خواندن تافل، ۰/۴۳ انحراف معیار تغییر در نمره خواندن اف سی ای

حاصل می‌شود و با ورود متغیرهای دیگر در مدل در نقش خواندن تافل تفاوت چشمگیری به وجود نمی‌آید.

جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که عبارات نگارشی مرتبط‌ترین متغیر برای مجموع سؤال‌های خواندن و درک مطلب تافل و اف سی ای عبارات

نگارشی می‌باشد. ارتباط متغیرهای دیگر در معادله (۳) نشان داده شد.



### معادله (۳): نمرات مجموع سؤال‌های خواندن و درک مطلب تافل و اف سی ای

$$\text{گرامر چند گزینه‌ای } ۱۳ / ۰ + \text{ لغات } ۲۵ / ۰ + \text{ عبارات نگارشی } ۱۸ / ۰ + ۹ = \text{مجموع سؤال‌های تافل و اف سی ای} \quad ۱۲ / ۰$$

جدول ۸ نشان می‌دهد که در ازای یک انحراف معیار تغییر در نمره عبارات نگارشی، نمره خواندن و درک مطلب ۰/۴۷ انحراف معیار افزایش می‌یابد. نمرات لغت دومین متغیر مرتبط با نمرات خواندن و درک مطلب می‌باشد. با ورود متغیر گرامر چند گزینه‌ای در مدل، نمرات عبارات نگارشی و لغت تقریباً به یک میزان تغییر می‌کنند.

### جدول ۸: ضریب رگرسیون چندگانه متغیرهایی که در معادله قرار گرفتند

(متغیر وابسته: مجموع سؤال‌های خواندن و درک مطلب)

مدل	سطح معنی دار	رقم تی	همبستگی‌های استاندارد شده		همبستگی‌های استاندارد شده
			بی	انحراف معیار	
۱	رقم ثابت	۲۳/۷۰	۰/۷۹۸	۱۸/۹۱۲	
	عبارات نگارش	۲۴/۱۱	۰/۱۶۹	۰/۳۷۳	۰/۰۱۵
۲	رقم ثابت	۱۵/۵۴	۰/۸۷۲	۱۳/۵۵۲	
	عبارات نگارش	۱۵/۶۸	۰/۳۳۶	۰/۲۶۷	۰/۰۱۷
	لغت	۱۲/۹۶	۰/۲۷۷	۰/۲۹۹	۰/۰۲۳
۳	رقم ثابت	۱۳/۵۵	۰/۸۹۲	۱۲/۰۹۰	
	عبارات نگارش	۹/۱۴	۰/۲۳۸	۰/۱۸۹	۰/۰۲۱
	لغت	۱۰/۹۰	۰/۲۳۹	۰/۲۵۹	۰/۰۲۴
	گرامر چند گزینه	۶/۵۰	۰/۱۷۱	۰/۱۳۳	۰/۰۲۰

### نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در یک آزمون مهارت مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل پایایی کل آزمون و بخش‌های مختلف آن نشان داد که در مجموع، آزمون از پایایی قابل قبولی برخوردار است. پایین‌ترین شاخص پایایی متعلق به گرامر است. پاسخ‌های افراد شرکت‌کننده در آزمون به سؤال‌های این بخش بیشتر از بخش‌های دیگر با یکدیگر متجانس بودند. همچنین مشخص شد که پایایی بخش خواندن و درک مطلب بیشتر از سایر بخش‌های این آزمون می‌باشد. پایایی بیشتر بخش خواندن و درک مطلب بدین معنی است که واریانس نمرات شرکت‌کنندگان در این بخش، بیشتر از بخش‌های دیگر آزمون است. این نتیجه حاکی از آن است که عوامل مختلفی بر پاسخ‌های شرکت‌کنندگان تأثیرگذارند که می‌توانند در تحقیق‌های آتی مورد بررسی قرار گیرند.

تحلیل عاملی که برای بررسی سازه تست انجام شد، نشان داد که بخش‌های مختلف گرامر، لغت، و خواندن و درک مطلب سازه مشخص خود را دارند. سؤال‌های گرامری چند گزینه‌ای که پایایی نسبتاً پایینی داشتند، به همراه سؤال‌های عبارات نگارشی در زیر یک عامل قرار گرفتند و نشان دادند که این سؤال‌ها دارای همبستگی قابل قبولی می‌باشند. به نظر می‌رسد که همین ویژگی سبب شده است که آن‌ها دارای یک سازه و در تحلیل عاملی دارای یک عامل مشترک باشند. اگر چه بررسی ارتباط بخش‌های مختلف این آزمون نشان‌دهنده همبستگی مثبت بین آنها است، اما این ضریب همبستگی به اندازه کافی و به آن گونه که انتظار می‌رفت، قوی نیست. به نظر می‌رسد سازه متفاوت این سؤال‌ها می‌تواند توجیه مناسبی برای ضریب همبستگی متوسط بین بخش‌های مختلف تست باشد.

در پژوهش حاضر، عملکرد شرکت‌کنندگان گروه‌های علوم انسانی، علوم پایه، و علوم فنی به طور معنی‌داری با یکدیگر متفاوت بود. این امر به طور ضمنی به میزان استفاده از کتب انگلیسی در این رشته‌ها اشاره می‌کند. به نظر می‌رسد که بتوان تفاوت معنی‌دار را آن گونه که پژوهش حاضر نشان

داد به میزان استفاده آنان از منابع انگلیسی مربوط ساخت. اما هر گونه پاسخ مشخص پژوهش‌های بیشتری را می‌طلبد.

سؤال‌های خواندن به سبک تافل مرتبط‌ترین متغیر برای سؤال‌های خواندن به سبک اف سی ای شناخته شدند. به نظر می‌رسد این ارتباط نتیجه به‌کارگیری راهبردهای یکسان در انجام آزمون خواندن و درک مفاهیم و داشتن سازه یکسان در دو بخش خواندن و درک مفاهیم به سبک اف سی ای و تافل باشد. برخلاف انتظار، اگر چه دانش لغوی، تأثیر مهمی بر مهارت خواندن و درک مفاهیم در آزمون سبک تافل نداشت، این متغیر برای سؤال‌های خواندن و درک مفاهیم به سبک اف سی ای دومین متغیر مرتبط شناخته شد.

سرانجام، این تحقیق نشان داد که یک متغیر یکسان نمی‌تواند مرتبط‌ترین متغیر برای سؤال‌های خواندن و درک مفاهیم به سبک تافل و اف سی ای باشد. شناختن عبارات نگارشی که در قسمت دوم آزمون تافل استفاده شدند به عنوان مرتبط‌ترین متغیر برای سؤال‌های خواندن و درک مطلب به سبک تافل بر تأثیر متقابل نگارش و خواندن تأکید می‌ورزد. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش مهارت خواندن و آموزش آن، مخصوصاً در سطوح اولیه، فعالیت‌های مربوط به نگارش بیشتر استفاده شوند.

### منابع

- 1- Alavi, S. M., Traditional and modern approaches to test data analysis: a comparison. In S. M. Alavi and A. M. de Majía (eds.), *Data analysis in applied linguistics*. Department of Linguistics, Lancaster University, Lancaster, UK, 1994.
- 2- Alderson, J. C., Testing reading comprehension skills (Part One), *Reading in a Foreign Language*, 6/2: 425-438, 1990a.
- 3- ————— Testing reading comprehension skills (Part Two), *Reading in a Foreign Language*, 6/3. 1990b.
- 4- ————— The relationship between grammar and reading in an English for Academic Test Battery. In Douglas, D. and Chapelle, C. (eds.) *A new decade of language testing research*. TESOL. 1993.
- 5- Alderson, J. C. and Urquhart, A. H. (eds.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.
- 6- Bachman, L. F., Fundamental consideration in language testing. OUP, 1990.
- 7- Davidson, F., and Foulkes, J. A comparison of the abilities by the Cambridge and Educational Testing Service EFL Testing Batteries. In Douglas, D. and Chapelle, C. (eds.) *A new decade of language testing research*. TESOL., 1993.
- 8- Barrett, T. C., What is reading: In T. Clymer (ed.), *Innovation an change in reading instruction*. 67th Yearbook of the National Society for Study of Education, University of Chicago Press, 1968.
- 9- Bowen, J. D., Madsen, H., and Hilferty, A. *TESOL techniques and procedures*. Newbury House Publishers, inc, 1985.
- 10- Canale, M. and Swain, M. Theoretical basis of communicative approach to language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1:1-47, 1980.
- 11- Carpenter, P., and Just, M. Cognitive process in reading. In J. Orasanu (ed.), *Reading comprehension: from theory to practice* (pp: 11-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- 12- Carr, T., and Levy, B. *Reading and its development: Component skills Approaches*. San Diego: Academic Press, 1990.
- 13- Clapham, C., Is ESP testing justified? In Douglas, D. and Chapelle, C. (eds.) *A new decade of language testing research*. TESOL, 1993.
- 14- Cook, V., *Second language learning and language teaching*. Edward Arnold, 1991.
- 15- Crystal, D., *A first dictionary of linguistics and phonetics*. London: OUP, 1980.

- 16- Davis, F. B., ***Fundamental factors of comprehension in reading***. Psychometrika 9, 187-197, 1944.
- 17- ————— Research in comprehension in reading. ***Reading Research Quarterly*** 3: 499-545, 1968.
- 18- Floyd, P. and Carrell, P. Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. ***Language Learning***, 37, 89-108, 1987.
- 19- Frank, C. and Rinvolucri, M. ***Grammar in Action: awareness activities for language learning***. Prentice Hall International, Hemel Hemstead, 1987.
- 20- Gibson, E. J., and Levin, H. ***The psychology of reading***. Cambridge, MA: MIT Press, 1975.
- 21- Grabe, W., Current development in second language reading research. ***TESOL Quarterly***, 25/3: 375-406, 1991.
- 22- —————What every EFL teacher should know about reading in English, ***Anglo-American Journal***, 7, 177-200, 1988.
- 23- Greenbaum, S., ***An introduction to English grammar***. Britain: Longman House, 1991.
- 24- Hall, N. and Shephard, J. ***The anti-grammar grammar book***. Longman, 1991.
- 25- Hall, W., White, T., and Guthrie, L. Skilled reading and language development: Some key issues. In J. Orasanu (ed.), ***Reading comprehension: from theory to practice***, (pp: 11-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- 26- Harmer, J., ***Teaching and learning grammar***. Longman, 1987.
- 27- Johnson, K., Teaching declarative and procedural knowledge. In Baygate, M. et al (eds.) ***Grammar and the language teacher***. Prentice Hall International English Language teaching, 1994.
- 28- Johnson, P., Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. ***TESOL Quarterly*** 15(2):169-181, 1981.
- 29- —————Effects on reading comprehension of building background knowledge. ***TESOL Quarterly*** 15: 503-516, 1982.
- 30- Just, M. A. and Carpenter, P. A. A theory of reading.: From eye fixations to comprehension. ***Psychological Review***, 87: 329-345, 1980.
- 31- Klapper, J., Reading in a foreign language: theoretical issues. ***Language Learning Journal***, vol.5: 27-30, 1992.
- 32- Larsen-Freeman, D., Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), ***Teaching English as a second or foreign language*** (pp.279-296), 1991.
- 33- Leech, G., Students' grammar-teacher grammar-learners' grammar. In Baygate, M. et al (eds.) ***Grammar and the language teacher***. Prentice Hall International English Language teaching, 1994.
- 34- Lunzer, E. Waite, M. and Dolan, T. Comprehension Tests. In E. Lunzer and K. Gardner (eds.), ***The Effective Use of Reading***, (pp: 37-71). London: Heinemann Educational, 1979.
- 35- Munby, J., ***Communicative Syllabus Design***. Cambridge: Cambridge University press, 1978.
- 36- Rayner, K. and Pollatsek, A. ***The Psychology of Reading***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
- 37- Rost, D. H., Assessing the different components of reading comprehension: fact or fiction. ***Language Testing Journal***, 10/1: 79-92, 1993.
- 38- Rothkopf, E. Z., Structural text features and the control of processes in learning from written materials. In R. O. Freedle and J. B. Carroll (eds.), ***Language comprehension and the acquisition of knowledge***, (pp: 315-335). New York: Winston, 1972.
- 39- Thorndike, R. L., Reading as reasoning: Address delivered to Division 15, American Psychological

Association, Washington DC, 1971.

- 40- Ur, P., ***A course in language teaching: practice and theory***. CUP, 1996.
- 41- van Dijk, T. A and W. Kintsch. ***Strategies of discourse comprehension***. New York: Academic Press, 1983.
- 42- Weaver, C., ***Reading processes and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*** (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- 43- Weaver, C. A. and Kintsch, W. Expository text. In R. Barr, et al. (eds.) ***Handbook of reading research***, vol. II, Longman, 1991.
- 44- Weir, C. J., The multi-divisible or unitary nature of reading: the language tester between scylla and charybis. ***Reading in a Foreign language***, 10/2, 1-19, 1994.
- 45- Widdowson, H. G., ***Learning purpose and language use***. Oxford: OUP, 1983.
- 46- ————— ***Explorations in applied linguistics 2***. Oxford: OUP, 1984.
- 47- ————— ***Aspects of language teaching***. Oxford: OUP, 1990
- 48- Williams, E. and Moran, C. Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. ***Language Teaching***, 22/4: 217-228, 1989.
- 49- Willis, D., ***Collins Cobuild student's grammar: classroom edition – practice material***. Collins, London, 1991.