



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۰، بهار ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۳۱۱-۲۸۱

واکاوی الگوی انسجام متن در زبان علم و بازنمایی آن در متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی: رویکردی پیکره‌بنیاد^۱

زهره صدیقی فر^۱، جلال رحیمیان^۲، علی رضا خرمایی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۸

چکیده

متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی، نقش بسیار مهمی در آماده‌سازی فارسی‌آموزان برای درک متن‌های تخصصی و آشنایی با نگارش علمی دارند. بنابراین، تحلیل گفتمان این متن‌ها از دیدگاه رعایت ویژگی‌های متن‌سازی علمی اهمیت ویژه‌ای دارد. پژوهش حاضر، با هدف بررسی عناصر انسجام در متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف علوم اجتماعی بر مبنای نظریه انسجام هلییدی و حسن (Halliday & Hassan, 1976) که به‌عنوان بخشی از دستور نظام‌مند نقش‌گرا پذیرفته شده، انجام پذیرفت. در این چارچوب، عناصر انسجام به‌عنوان عناصری که نقش به‌سزا و انکارناپذیری در متن‌سازی بر عهده دارند، مطرح شده‌اند. پژوهش حاضر در دو مرحله انجام گرفت. نخست، در پیکره‌ای از متن‌های دانشگاهی علوم اجتماعی مشتمل بر ۲۱۱۳۳ واژه در قالب ۸۵۸ جمله به بررسی فراوانی کاربرد عناصر انسجام پرداخته شد و الگویی از اولویت‌بندی کاربرد این عناصر به دست آمد. در مرحله بعد، کاربرد عناصر انسجام در پیکره متون آموزش زبان

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35364.2007

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ zohrehshedighifar@gmail.com

^۳ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)؛ jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ akhormae@rose.shirazu.ac.ir

فارسی بررسی شد و الگوی مربوطه در این بخش از پیکره نیز استخراج گردید. الگوی کاربرد عناصر انسجام در هر دو بخش پیکره با یکدیگر مقایسه شد که یافته‌ها نمایان‌گر مطابقت دو الگوی مستخرج بود. این یافته نشان می‌دهد متون آموزش فارسی با اهداف علوم اجتماعی از دیدگاه میزان و نوع عناصر به کاررفته با متن‌های معیار فارسی همخوانی دارند. بنابراین، یکی از معیارهای ارزیابی متن‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی می‌تواند همخوانی نوع و میزان عناصر انسجام به کاررفته در مقایسه با متن‌های به نگارش درآمده برای فارسی‌زبانان و توجه به عامل‌های مؤثر متن‌سازی در زبان علم فارسی باشد.

واژه‌های کلیدی: گونه علمی زبان فارسی، دستور نظام‌مند نقش‌گرا، انسجام متنی، فارسی با اهداف دانشگاهی

۱. مقدمه

با توجه به استقبال فراوانی که امروزه از سوی غیر ایرانیان، برای ادامه تحصیل داخل کشور ایران انجام می‌پذیرد و آمار ارائه‌شده از سوی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز نمایانگر این امر است، بحث آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در نشست‌های علمی آموزش زبان بیش از پیش پی گرفته می‌شود. برای نمونه، در سال ۱۳۹۹ قائم مقام وزیر علوم در امور بین‌الملل گزارشی ارائه نمود که بر مبنای آن از یک‌صد و بیست و نه ملیت، پنجاه و چهار هزار دانشجوی خارجی در ایران مشغول به تحصیل هستند. بر مبنای شیوه‌نامه وزارت علوم، آن‌چه در ابتدا برای هر یک از داوطلبان خارجی ورود به دانشگاه‌های ایران لازم است، شرکت در دوره‌های آموزش زبان فارسی است. در نیم‌سال‌های تحصیلی تکمیلی این دوره‌ها، که به نام آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی شناخته می‌شود، تلاش می‌گردد زبان‌آموزان مورد آموزش در قالب محتوای علمی متناسب با رشته‌های دانشگاهی در سه گروه علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پزشکی قرار گرفته، زبان فارسی علمی را در قالب متون تخصصی آموخته و برای خواندن و نگارش در سطح دانشگاهی به مهارت زبانی لازم دست یابند. بنابراین، محتواسنجی منابع موجود این دوره‌ها و آگاهی از کارایی این منابع در دست‌یابی به هدف مورد اشاره اهمیت فراوانی دارد. در زمینه محتواسنجی یکی از معیارهای ارزیابی می‌تواند ویژگی‌های متنی این کتاب‌ها و همخوانی آن‌ها با نوع گفت‌وگو علمی مربوطه در کتاب‌های دانشگاهی باشد. به سخن دیگر، می‌توان بررسی نمود افزون بر واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی، متن‌های علمی دانشگاهی از چه ویژگی‌های متنی برخوردار هستند و این ویژگی‌ها تا چه اندازه در کتاب‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی بازتاب یافته و رعایت گردیده‌است. این‌جاست که

با تلفیق رویکردهای مطرح در زبان‌شناسی کاربردی که از عهده تدوین طرح‌های آموزشی قابل اجرا در منابع آموزش زبان برمی‌آیند با شیوه‌هایی که زبان‌شناسی پیکره‌بنیاد در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد، می‌توان نسبت به تحلیل محتوایی این منابع گام برداشت.

یکی از نظریه‌های زبان‌شناسی مطرح در حوزه تحلیل متون آموزش زبان که مورد استقبال بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته‌است، دستور نظام‌مند نقش‌گرا^۱ است. مروری بر پژوهش‌های به انجام رسیده به‌خوبی تأییدکننده این مطلب است که این دستور نه تنها در زبان انگلیسی که خاستگاه و منشأ پیدایش آن بوده است بلکه در دیگر زبان‌ها از جمله زبان فارسی نیز به‌خوبی توانسته در معرفی انگاره‌های کاربردی برای استانداردسازی محتوای آموزشی کارایی داشته باشد. نظریه انسجام^۲ هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976)، که در دستور نظام‌مند نقش‌گرا مطرح شده‌است، برای مطالعه در متون فارسی با اهداف دانشگاهی در نظر گرفته شد. انسجام در این دستور به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای متنیت‌بخشی و بافتارمندی ارائه شده است. عامل انسجام، در کنار عواملی دیگر مانند ساختار متن و واژه‌ها از عوامل تعیین‌کننده در کیفیت درک متن به‌شمار می‌آید. همچنین، مسئله انسجام در نگاه برخی پژوهشگران مانند قنسولی و قاضی‌زاده (Ghazizadeh & Ghonsoli, 2011) و احمدی و میرزاپور (Mirzapour & Ahmadi, 2011) به دلیل عینیت‌داشتن این مقوله در متن به‌عنوان یکی از شیوه‌های ارتباطی میان متن و مخاطبان آن قلمداد شده‌است. بنابراین، توجه به کاربرد عناصر انسجام‌بخش در متن‌های آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی از سوی نویسندگان و نیز تأکید بر آموزش درست و اصولی عناصر انسجام‌بخش متن در کلاس‌های نگارش دوره‌های پیشرفته آموزش زبان فارسی سبب می‌شود از یک سو زبان‌آموز با چگونگی تولید و خلق متن علمی منسجم آشنا شود و در نگارش این نوع متون مهارت یابد؛ و از سوی دیگر، زمینه‌های پردازش و درک بهتر را در این نوع متون که به نظر می‌رسند به واسطه محتوای‌شان از پیچیدگی معنایی برخوردارند، فراهم آید. با توجه به مباحث‌های مطرح شده، پژوهش حاضر دو هدف عمده را در پیش گرفته‌است: نخست آنکه با مطالعه حجمی از پیکره متون علمی دانشگاهی در رشته علوم اجتماعی به الگوی کاربرد ابزارهای انسجام‌متنی در کتاب‌های این حوزه دست یابد و هدف دیگر بازنمایی و تطابق الگوی مستخرج در متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی در همان گونه علمی است. لازم به‌گفتن است در بحث آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، در این سال‌ها آن‌چنان که به محتواسنجی و نیازسنجی آموزشی منابع آموزش زبان فارسی با اهداف عمومی پرداخته شده‌است، به کتاب‌های فارسی با

¹ systematic functional grammar

² cohesion

اهداف دانشگاهی توجه کافی نشده است. از این رو، نوآوری پژوهش حاضر را می توان به این صورت برشمرد: نخست اینکه، بحث ویژگی های متنی از منظر انسجام واژگانی و دستوری در کتابی از حوزه آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی مورد بررسی قرار می گیرد. بنابراین، توجه پژوهشگران به حوزه های مطالعاتی فراتر از گزینش واژه در این منابع جلب می شود. دوم آنکه، رویکرد در پیش گرفته شده در این پژوهش پیکره بنیاد است، از این رو اهمیت توجه به پیکره های نوشتاری فارسی زبانان در گونه های علمی در نگارش متون فارسی با اهداف دانشگاهی بیش از پیش آشکار می گردد. سوم اینکه، الگویی انسجامی از نحوه کاربرد انواع عناصر انسجام واژگانی و دستوری در متن های دانشگاهی علوم اجتماعی ارائه می گردد که امید می رود از این رهیافت باب گفتمان سنجی متن های دانشگاهی برای استخراج الگوهای کاربردی از ویژگی های زبانی و متنی در بهره گیری از متون آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی گشوده شود.

با توجه به هدف پژوهش، دو پرسش مطرح می شود که «الگوی کاربرد عناصر انسجام بخش در متون علمی دانشگاهی در گونه علوم اجتماعی چه ویژگی هایی دارد؟» و «متن های علوم اجتماعی برای فارسی آموزان خارجی از نقطه نظر عناصر انسجام واژگانی و دستوری تا چه میزان با الگوی مستخرج از متون دانشگاهی همسان، همخوانی دارد؟».

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش و هدف هایی که در پیش گرفته شده است، لازم است از سه جنبه بر پژوهش های پیشین مروری داشته باشیم. از این رو، نخست، به آموزش زبان با اهداف دانشگاهی، سپس به مطالعات زبان علم و در پایان به برخی پژوهش های مرتبط با محتواسنجی کتاب های آموزش زبان فارسی از منظر رویکردهای زبانی گوناگون و به شکلی خاص تر در مقوله انسجام می - پردازیم.

۲.۱. آموزش زبان با اهداف دانشگاهی

همان گونه که در بالا اشاره شد، هدف از طراحی دوره های فارسی با اهداف دانشگاهی، کسب توانمندی لازم برای رویارویی با کتاب های دانشگاهی و پُر کردن شکاف میان توانایی نگارش و خواندن فارسی با اهداف عمومی و مهارت های نگارش و خواندن در متن های علمی مربوط به رشته های تخصصی در دانشگاه است. در آموزش زبان علمی، سنجش نیازهای زبانی و تدوین منابع آموزشی بر مبنای آن اهمیت فراوانی دارد. به طور کلی، آموزش زبان برای اهداف ویژه که آموزش زبان با اهداف دانشگاهی یکی از زیربخش های آن به شمار می آید، از نگاه استریونس

(Strevens, 1988) دارای چند ویژگی است: یک- طراحی محتوای آموزشی بر اساس نیازهای زبانی رشته و شغل مورد نظر؛ دو- تنظیم محتوای متناسب با زبان مورد کاربرد در رشته مورد نظر از دیدگاه نحو، واژگان و گفتمان تخصصی؛ سه- برخورداری محتوای آموزشی از سبک زبانی ویژه و در تقابل با متون عمومی زبان آموزی.

در تعریفی که استریونس (Strevens, 1988) ارائه می‌دهد، به صورت ضمنی به این مهم اشاره می‌گردد که زبان علم زبانی است که متأثر از محتوای علمی در رشته مربوطه، از آرایش نحوی و واژگانی ویژه‌ای برخوردار بوده و در تقابل با زبان محاوره و عمومی قرار دارد. روشن است که استریونس (Strevens, 1988) آموزش زبان با اهداف دانشگاهی را آموزشی می‌داند که هدف آن کمک به دانشجویان غیر بومی برای آمادگی تحصیلی در دانشگاه‌های زبان مقصد با بررسی زبان دانشگاهی و به کارگیری آن در محتوای آموزشی دوره‌های زبان با اهداف دانشگاهی است. اشلپرگ (Schleppegrell, 2004) نیز با انتخاب چارچوب نظری پژوهش حاضر یعنی نقش‌گرایی، ویژگی‌های زبان دانشگاهی را استخراج نموده و با شرح سبک و روش زبانی در پی شناساندن تمایز میان زبان دانشگاهی با زبان روزمره و محاوره بوده‌است. به باور چارلز (Charles, 2013)، زبان با اهداف دانشگاهی، دانشی را فراهم می‌کند که بر مبنای آن زبان‌آموزان در دوره دبیرستان می‌توانند برای بررسی گفتمان دانشگاهی در قالب کتاب، مقاله‌های تخصصی و سخنرانی‌های علمی آماده شوند. چارلز، در ادامه موضوع آموزش زبان با اهداف دانشگاهی را از سه جنبه مورد بررسی قرار داده است. نخست، کار مبتنی بر ساختار، دوم، تجزیه سبک نوشتاری و سوم، بررسی بافت اجتماعی. بررسی پیکره‌های زبانی برای توصیف گفتمان علمی، جنبه نخست را شامل می‌گردد. در بخش پسین، بر متن‌های مختلف تمرکز شده و سبک‌های نوشتاری در گونه-های مختلف علوم مورد تحلیل قرار می‌گیرند. در پایان، بررسی آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی با نگاهی گسترده‌تر به عنوان مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعی در مقیاسی سازمانی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود.

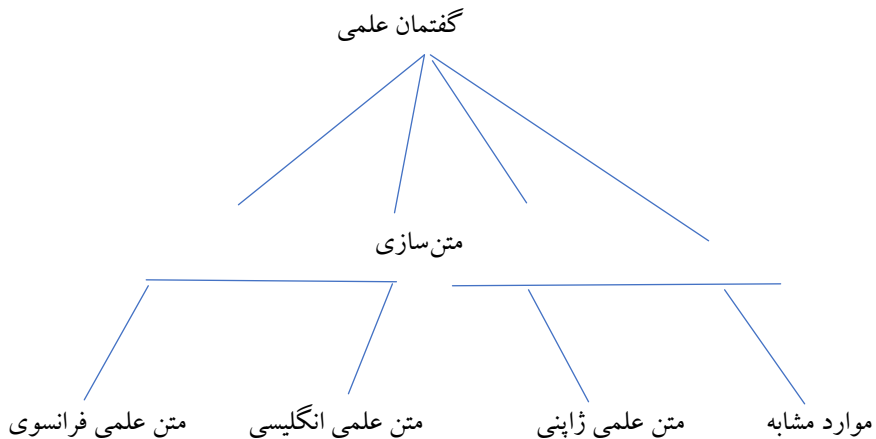
۲.۲. تحلیل گفتمان زبان علم

در زبان انگلیسی اصولاً زبان علم بر اساس دو دیدگاه متن‌بنیاد^۱ و گفتمان‌بنیاد^۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد. در دیدگاه متن‌بنیاد زبان علم به صورت گونه خاصی از زبان انگلیسی معرفی می‌شود که دارای ویژگی‌های صوری منحصر به فردی است. ولی در رویکرد گفتمان‌بنیاد، زبان علم نوعی

¹ text based

² discourse based

گفتمان انگاشته می‌شود که از جنبهٔ زبانی و موضوعی، مستقل است، در نظام ارتباطی علمی به کار گرفته می‌شود، و بر اساس عناصر مشترک ارتباطی توصیف می‌شود، پس می‌تواند دارای وجهی همگانی باشد (Ansary, 2000). ویدوسن (Widdowson, 1983)، افزون بر دو رویکرد اشاره‌شده به رویکرد نقش‌بنیاد^۱ نیز اشاره می‌کند. به باور وی، رویکرد سوم در ارتباط با فرایند متن‌سازی^۲ بوده و بیانگر آن است که صورت‌های زبانی چگونه از جنبهٔ کاربردی نمود می‌یابند. ویدوسن (همان)، بر این باور است این رویکرد می‌تواند سبک‌های گوناگون را توصیف کند. برای نمونه، میزان وقوع زمان حال ساده، فعل مجهول و باهم‌آیی عناصر واژگانی (Ghayoumzadeh & zandi, 2017). ویدوسن (Widdowson, 1983) ارتباط این سه رویکرد را در یک نمودار ساده به صورت زیر نشان می‌دهد:



شکل ۱: گفتمان کاوی ← متن‌سازی ← متن علمی (Widdowson, 1979)

هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1986)، زبان علم را گونه‌ای ویژه از یک زبان معرفی می‌کنند که از شیوه و سبک نگارشی متمایزی برخوردار است و از این جنبه، زبان هر گونه علمی را با زبان گونه علمی دیگر متمایز می‌دانند. داریان (Darian, 2003) علم را ابزاری برای درک دنیای پیرامون قلمداد کرده از طریق آن می‌توان ادراکات و یافته‌های خود را به نگارش درآورد و آن را به دیگران بازگو کرد. بامفورد (Bamford, 2005)، با بررسی پیکره‌ای از سخنرانی‌های علمی که در همایش‌های مختلف ارائه شده‌اند، آن‌ها را گونه علمی شفاهی انگاشته که از ویژگی‌های متون علمی نوشتاری نیز برخوردارند.

¹ functional based

² textualization

۲.۳. انسجام در حوزه‌های مختلف پژوهشی

پژوهش‌های به انجام رسیده از سوی پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی در زمینه انسجام را می‌توان به دو حوزه کلی دسته‌بندی نمود. پژوهش‌هایی که انسجام را در متن‌های مختلف علمی، مذهبی و ادبی مورد ارزیابی قرار داده‌اند و پژوهش‌هایی که به مسئله انسجام در فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم یا خارجی پرداخته‌اند. بنابراین، به‌روزترین آثار خارجی و داخلی مرتبط با پژوهش حاضر به صورت مختصر اشاره می‌شود، تا اهمیت بررسی مقوله انسجام بیش از پیش آشکار گردد. سپس، چند پژوهش در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که موضوع پژوهش حاضر نیز را در بر می‌گیرد به‌شکلی گسترده شرح می‌دهیم.

در حوزه محتواسنجی متن‌های علمی از منظر انسجام نیز می‌توان به پژوهش زندی و همکاران (Zandi et al., 2006)، با موضوع عوامل انسجامی در کتاب‌های شیمی مقطع دبیرستان مدارس ایران و مقاله قیوم‌زاده و زندی (Ghayoumzadeh & Zandi., 2016) در زمینه بررسی متن‌های فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور را نام برد. در این دو پژوهش، میان کاربرد انواع عناصر انسجام و گونه علمی شیمی و فیزیک ارتباط معناداری کشف شده‌است، این گونه که با توجه به محتوای علمی مورد آموزش، نوع و فراوانی عناصر انسجام به‌صورت معنادار از یک‌دیگر متفاوت بوده‌اند. کراسلی و مک‌نامارا (Crossley & McNamara, 2016) رشد کاربرد عناصر انسجام را در انشاء‌هایی با موضوع‌های علمی که به‌وسیله دانشجویان غیر انگلیسی‌زبان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان به‌نگارش درآمده بودند بررسی و تأثیرپذیری ارزیابی کیفی و پیرایشگران را از به‌کارگیری این عناصر توسط دانشجویان گزارش کرده‌اند. اکیندل (Akindele, 2012) به تحلیل ابزارهای انسجام در مقاله‌های علمی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته‌است. یون و کیونگ (Eun-Young & Hoe Kyeung, 2016) تأثیر کاربرد ابزارهای انسجام‌بخش در افزایش درک مطلب را بررسی کرده‌اند. رستم‌بیک و همکاران (Rostambeyk et.al, 2017) نیز گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان را بررسی کرده و به بررسی رشد ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری فارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

به‌طور کلی در دهه اخیر کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از رویکردهای زبان‌شناختی مختلف مورد بررسی و نقد فراوانی قرار گرفته‌اند. برای نمونه، می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد که از این قرارند: محمدنژاد عالی‌زمینی و الهیان (Mohammadnezhad Alizamini & Elahian, 2017) رخداد و فراوانی انواع فعل که هلیدی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند آن را به‌فرایند تعبیر کرده‌است، در متون فارسی عمومی مورد بررسی قرار داده‌اند. باقری

نجف آباد و رحیمیان (Bagheri Najafabad & Rahimian, 2019) به وسیله پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته به تحلیل محتوای متون درسی آموزش زبان فارسی از نظر تناسب سن آن‌ها با زبان-آموزان پرداخته‌اند. همچنین، وکیلی فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019) در پژوهشی به بررسی میزان دستیابی به اهداف تعیین شده و میزان برآورده نمودن نیازهای آموزشی زبان‌آموزان مطابق انگاره ارزیابی مک دانف و شاو (McDonough & Show, 2003; quoted in Vakilifard et al., 2019) در کتاب مورد بررسی پژوهش حاضر یعنی آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی علوم اجتماعی ویژه غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که به صورت مستقیم با موضوع مطالعه حاضر یعنی انسجام ارتباط دارد، چند پژوهش انجام گردیده که به آن‌ها با نگاهی جامع‌تر می‌پردازیم. داوری اردکانی و آقاابراهیمی (Davari-Ardakani & Agha-ebrahimi, 2012) به مسئله انسجام از جنبه اصالت‌بخشی این مقوله به متن‌های سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان نگاه کرده‌اند. روش کار آن‌ها به این صورت بوده است که کمیت و کیفیت وقوع گفتمان-نماهای انسجامی در دوازده متن آموزشی از سه کتاب آموزش زبان فارسی و پنج متن غیرآموزشی مورد ارزیابی و مقایسه قرار گرفته است. نتیجه این پژوهش نشان داد که در متون غیرآموزشی، گفتمان‌نماهای انسجام‌آفرین از نوع «واژگانی» پربسامدترین و در نتیجه تأثیرگذارترین عامل و «حذف»، کم‌بسامدترین و در نتیجه کم‌اثرترین آن‌ها در ایجاد انسجام معنایی است. در متن‌های آموزشی، مؤلفه‌های گفتمانی سازنده انسجام واژگانی در مقایسه با متن‌های غیرآموزشی تقریباً یک‌اندازه به کار رفته‌اند. در زمینه عناصر پیوندی استفاده از آن‌ها در متون آموزشی به جز یک کتاب تفاوت چندانی ندارد. در بحث ارجاع، میزان کاربرد این مقوله در متون آموزشی از متون غیرآموزشی متفاوت بوده است. در این پژوهش میزان شباهت کاربرد عناصر انسجامی در متون آموزش زبان فارسی با متون غیرآموزشی به منزله عدم اصالت محتوای منابع آموزش زبان فارسی انگاشته شده است، در نتیجه، متون بررسی شده از بیشترین تا کمترین میزان اصالت از منظر به کارگیری انواع عوامل انسجامی درجه‌بندی شده‌اند.

در پژوهش دیگری از حامدی شیروان و عباس‌نژاد (Hamedishirvan & Abbasnejad, 2016) به بررسی تطبیقی میان کاربرد ابزارهای دستوری و واژگانی انسجام متن در نوشته‌های فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخته شده، بدین صورت که همه عوامل انسجامی از متون استخراج گردیده و فراوانی و درصد رخ داد هر یک مشخص شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش آن‌ها معلوم شد که تفاوت چشمگیری در بهره‌گیری از ابزارهای انسجام بین دو گروه فارسی-آموزان با مهارت زبانی بالاتر و زبان‌آموزانی که مهارت زبانی کمتری دارند، وجود دارد. زبان-

آموزانی که نمره‌های بهتری به دست آورده بودند از ابزارهای انسجام‌بخش بیشتری در نوشته‌های خود در مقایسه با زبان‌آموزانی که دارای نمره‌های کم‌تری بودند، استفاده کرده بودند.

آقایی و رجبی (Aghaei & Rjabi, 2019) بررسی ابزارهای انسجام‌بخش را در متون خواننداری و گفتاری «فارسی بیاموزیم» در دستور کار خود قرار داده‌اند. این دو پژوهشگر با یادآوری این مسئله که بیشتر پژوهش‌ها در چارچوب نظریه نقش‌گرایی هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) انجام گرفته، فقط به ارزیابی چگونگی کاربست یک یا دو نوع ابزار انسجام‌بخش در متن‌های آموزشی پرداخته‌اند، به تفاوت کار خود با سایر پژوهش‌ها اشاره کرده‌اند. در این پژوهش به کشف رابطه همبستگی میان ابزارهای انسجام در متون ساده و پیچیده خواننداری و گفتاری موجود در کتاب «فارسی بیاموزیم» پرداخته شده‌است. در پایان این نتیجه به دست آمد که رابطه معناداری بین فراوانی چهار نوع از ابزارهای انسجام‌بخش یعنی واژگانی، ارجاع، حذف و ربط با افزایش سطح دشواری در متون خواننداری وجود دارد و روند تغییرات نیز از نوع افزایشی است. ولی در متون گفتاری رابطه معنادار تنها برای دو عنصر انسجام یعنی ربط و واژگانی وجود دارد و روند تغییرات نیز منظم نبوده‌است. از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به این امر اشاره کرد که انسجام واژگانی پربسامدترین ابزار در متن‌های بررسی شده و حذف و جانشینی کم‌بسامدترین آن‌ها است. پژوهشگران در پایان الگوهای استخراج شده در پیوند با افزایش یا کاهش بودن روند به کارگیری عناصر انسجامی را در متن‌های گفتاری و خواننداری به‌عنوان شاخصه‌ای برای ارزیابی و تدوین متون سطح‌بندی شده با ویژگی استاندارد آموزشی معرفی کرده‌اند.

در جدیدترین پژوهش به انجام‌رسیده، علی‌زاده معمار و کامیابی گل (Alizadeh- Memar & Kamyabigol, 2021) عملکرد فارسی‌آموزان خارجی سطح پیشرفته در دو مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی‌العالمیه قم و مرکز دانشگاه فردوسی مشهد را در زمینه چگونگی کاربرد ابزارهای انسجامی در گفتمان نوشتاری مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد در هر دو مرکز کاربرد عناصر تکرار و ارجاع که به‌ترتیب زیرمجموعه ابزارهای واژگانی و دستوری به شمار می‌آیند، از دیگر عناصر انسجامی بیشتر و کاربرد شمول و جزء‌واژگی که از دسته ابزارهای واژگانی هستند از دیگر عناصر کم‌تر است. پس از آن، حذف و جانشینی کم‌ترین کاربرد را به خود اختصاص داده‌اند. نتیجه دیگر این پژوهش آن است که میان جنسیت و کاربرد عناصر انسجام رابطه معناداری وجود دارد و کاربرد برخی از ابزارها به‌وسیله خانم‌ها بیشتر از جنس مخالف بوده‌است.

۳. مبانی نظری پژوهش (دستور نظام‌مند نقش گرا و نظریه انسجام)

یکی از نگرش‌های غالب در زبان‌شناسی نظری امروزی، زبان‌شناسی نقش‌گراست که در آن به عناصر زبانی و نقش آن‌ها و همچنین به متن به‌عنوان واحدی فراتر از جمله توجه بیشتری شده‌است. در دستور نظام‌مند نقش‌گرا، بررسی زبان متمرکز بر متن است. اصطلاح نقش‌گرا که در نام این دستور می‌بینیم، به سبب توجه ویژه این دستور به معنا است، چراکه هدف نهایی برقراری ارتباط تبادل معنا در نظر گرفته شده‌است. دستور در این رویکرد ساخت-معنا به‌وسیلهٔ واژگان و صورت‌های زبانی که واژگان در آن‌ها نقش می‌بندند، تعریف شده‌است. در دستور نظام‌مند نقش‌گرا با مفهومی دیگر نیز سروکار داریم؛ فرانقش^۱. از آن‌جایی که بیشتر اجزای تشکیل‌دهنده یک بند بر بیش از یک نقش دلالت دارند، این مفهوم نیز در این دستور گنجانده شده‌است. نظام معنایی در این دستور به سه فرانقش گروه‌بندی می‌شود: ۱- اندیشگانی^۲، ۲- بینافردی^۳ و ۳- متنی^۴ فرانقش اندیشگانی به بیان محتوا می‌پردازد؛ فرانقش بینافردی بر بیان تجارب و کنش‌های فردی از سوی گوینده و فرانقش متنی نیز بر عناصری که در خلق متن نقش ایفا می‌کنند، دلالت دارند (Halliday & Hassan, 1976, p. 27-26). فرانقش متنی، شامل دو بخش ساختاری و غیر ساختاری است. بخش ساختاری به بند و مقوله‌های مربوطه همچون آغازگر، گروه فعلی، گروه اسمی، گروه قیدی، گروه حرف اضافه‌ای و ساخت اطلاعات پرداخته و بخش غیر ساختاری آن به انسجام مربوط است که نظریه آن را هلیدی و حسن برای نخستین بار در ۱۹۷۶ با پیاده‌سازی آن روی زبان انگلیسی و سپس چاپ کتابی با همین عنوان یعنی «انسجام در زبان انگلیسی» معرفی کردند. هلیدی و حسن انسجام را به سه دسته کلی گروه‌بندی می‌کنند: الف) انسجام دستوری^۵؛ ارجاع^۶، جان‌شینی^۷ و حذف^۸؛ ب) انسجام واژگانی^۹: تکرار^{۱۰}، هم‌آیی^{۱۱}، شمول معنایی^{۱۲}، هم‌معنایی^{۱۳} و تضاد^{۱۴}؛ ج) انسجام پیوندی^{۱۵}: نقیضی^{۱۶}، افزایشی^{۱۷}، علی^{۱۸}، زمانی^{۱۹}.

¹ metafunction

² ideational

³ interpersonal

⁴ textual

⁵ grammatical cohesion

⁶ reference

⁷ substitution

⁸ ellipsis

⁹ lexical Cohesion

¹⁰ repetition

¹¹ collocation

¹² hyponymy

¹³ synonymy

¹⁴ contradiction

¹⁵ connective cohesion

¹⁶ contradictory

¹⁷ additive

¹⁸ causal

¹⁹ temporal

لازم به گفتن است در جستار پیش‌رو به انسجام دستوری و واژگانی پرداخته شده‌است. بنابراین، این دو دسته از عناصر انسجام‌بخش در بخش‌های مربوطه با ارائه داده‌هایی از پیکره‌های مورد بررسی، شرح داده خواهند شد.

۳. ۱. انسجام دستوری

همان‌گونه که در بالا اشاره گردید، مبحث انسجام دستوری که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته‌است شامل ارجاع، جانیشینی و حذف است که در بخش پسین به آن می‌پردازیم.

۳. ۱. ۱. ارجاع

ارجاع به وسیله ایجاد ارتباط میان عناصر سبب انسجام می‌گردد. ارجاع از عوامل انسجام دستوری است و به رابطه میان برخی از عناصر دلالت دارد که به خودی خود قابل تفسیر نیستند و برای این کار باید به چیز دیگری پیش از خود یا پس از خود بازگردند (Halliday & Hassan, 1976, p.2). از این دیدگاه، ارجاع به سه گروه شخصی، اشاره‌ای و مقایسه‌ای نیز گروه‌بندی می‌شود. ارجاع شخصی، در موقعیت کلام از طریق شخص نقش آفرینی می‌کند. بیشترین ارجاع را «ضمایر» تشکیل می‌دهند که گونه‌های مختلف آن مشتمل اند بر شخصی، ملکی و صفات ملکی. ضمیرها هیچ‌گونه ارتباط محتوایی ایجاد نمی‌کنند بلکه فقط موجب نوعی راهنمایی برای کنکاش می‌شوند. هرگاه این جست‌وجو با موفقیت به پایان برسد آن‌گاه مشخص می‌شود که هر ضمیر به کدام یک از عناصر دیگر ارجاع داده می‌شود. ارجاع اشاره‌ای، به محل یا میزان دوری و نزدیکی اشاره دارد و این احتمال وجود دارد که به کارگیری ارجاع اشاره‌ای در راستای تکرار ارجاع به یک مصداق برای چندین بار باشد تا به این وسیله، از مرجع ضمیر ابهام‌زدایی شود (Halliday & Hassan, 1986, p. 29). در تعریف هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1986, p. 40)، ارجاع مقایسه‌ای بیانگر شباهت، همانندی و یا سطحی از تقابل و تفاوت میان عوامل ارجاعی است و شامل قیدها، صفات تفضیلی و مقایسه‌ای است. از این سه نوع ارجاع که شرح داده شد، نمونه‌هایی در پیکره‌های مورد تحلیل یافت شده‌اند که در ادامه به برخی اشاره می‌شود.

۱. اما وایت از معدود محققانی بود که به این موضوع در مطالعه خود بسیار توجه کرد. او در این تحقیق به این نتیجه رسید که از لحاظ محل نشستن به زنان تبعیض زیادی صورت می‌گیرد (Sharepour, 2009, p. 45).

در نمونه بالا، ضمیر «او» به عنوان ضمیر شخصی مطرح شده، بنابراین، با ارجاع شخصی روبه‌رو هستیم که به اسم «وایت» دلالت می‌کند.

۲. اگرچه مردم تمایل زیادی به آنجا دارند، اماکن عمومی در حال افت هستند (Ahmadi, 2004, p. 211).

در نمونه (۲) نیز ارجاع از نوع اشاره‌ای است.

۳. جیکبز از میان متفکران جامعه‌شناسی شهر، معروف‌ترین متفکر مباحث نظام محله‌ای است و معتقد است که حضور مردم در خیابان مانع از وقوع جرم می‌شود (Sedigh Sarvestani, 2007, p. 273).

در نمونه (۳)، صفت تفضیلی «معروف‌ترین» به «جیکبز» ارجاع داده می‌شود که از میان دیگر متفکران، معروف‌تر است، بنابراین از نوع ارجاع مقایسه‌ای است.

۳. ۱. ۲. جانشینی و حذف

در رویکرد هلیدی و حسن، آن‌گونه که اشاره شد فرایند حذف زمانی رخ می‌دهد که در متن عنصری پیش‌انگاشته وجود داشته باشد. به این معنا که چیزی پیش‌تر در متن آمده و شناسانده شده باشد. یعنی مرجع آن پیش از خود آن عنصر آمده باشد. انواع حذف مشتمل اند بر حذف اسمی، فعلی و بندی. در عامل انسجام دستوری از نوع جانشینی، عنصری به‌جای عنصر دیگری در متن می‌نشیند و آن نیز به سه دسته اسمی، فعلی و بندی گروه‌بندی می‌شود. بنابراین، تفاوت حذف و جانشینی در این است که در حذف، به‌جای عنصر محذوف عنصر دیگری آورده نمی‌شود و به اصطلاح زبان‌شناسان، صفر جایگزین آن می‌شود (Halliday & Hassan, 1976, p.144). در زیر، نمونه‌هایی از پیکره‌های پژوهش، برای هر یک از عوامل حذف و جانشینی ارائه شده‌است.

۴. موضوع جامعه‌شناسی تفهمی، کنش‌های اجتماعی است. براساس این دیدگاه، موضوع جامعه‌شناسی از نوع موضوعات طبیعی نیست (Vakilifard et al., 2019, p. 21).

در نمونه (۴)، واژه «دیدگاه» جایگزین «تفهمی» شده‌است و بر جانشینی از نوع اسمی دلالت دارد.

در نوع دیگری از انسجام که جانشینی بندی است، واژه‌ای جایگزین یک بند درون یک جمله می‌شود و این جایگزینی سبب خلق انسجام دستوری می‌شود. در ادامه، نمونه‌ای آورده شده‌است:

۵. معتاد فقیر در تهیه پول برای خرید مکرر مواد، به سرقت، فحشا و سایر کج‌رفتاری‌ها و جرایم روی می‌آورد و زمانی که پول کافی برای تهیه مواد گیر نیابد به لحاظ جسمی و روانی به شدت تحت فشار قرار می‌گیرد. در چنین وضعیتی هیچ راهی نیز وجود ندارد که نوع مواد و درجه

خلوص را تشخیص دهد (Sedigh Sarvestani, 2007, p.183).

در نمونه بالا، «وضعیت» جانشین بند «و زمانی که پول کافی برای تهیه» شده است و انسجام دستوری را به وجود آورده است.

۶. کودک تا مدت ها، با کمک دیگران به زندگی خود ادامه می دهد و حتی هنگامی که می تواند با اراده ی خود، فعالیت هایی انجام دهد، به کمک دیگران نیاز دارد. (Ahmadi, 2004, p. 215).

در نمونه (۶)، واژه «کودک» در جمله دوم حذف شده است که سبب انسجام از نوع حذف اسمی می شود. همچنین فاعل در جمله «.....» به کمک دیگران نیاز دارد، «کودک» است که حذف شده است ولی همچنان انسجام دستوری جمله حفظ گردیده است. این حذف از نوع فعلی است.

۳.۲. انسجام واژگانی

در حالی که حروف ربط، ارجاع، جانشینی و حذف از عوامل انسجام در محدوده دستور-واژگان هستند، انسجام واژگانی فقط در محدوده واژگان عمل می کند و از طریق انتخاب مقوله های واژگانی درخور ایجاد می شود (Halliday & Hassan, 1976, p. 535). همچنین، هلیدی و متیسن (Halliday & Hassan, 1976) در ادامه به نمونه ای اشاره می کنند. به این صورت که فرض کنید از دانش آموزی با موضوع «کلاس درس» خواسته شده است. دانش آموز در انشای خود از واژه هایی مانند «میز»، «تخته سیاه»، «هم کلاسی»، «معلم»، «زنگ تفریح» و موارد مشابه بهره می گیرد. در چنین حالتی از عوامل واژگانی برای انسجام بخشی بهره گرفته شده است. چراکه از واژگانی بهره گرفته شده است که در بافت کلاس درس برای او قابل لمس، مشاهده و تجربه است. هلیدی و متیسن (همان) می افزایند در نمونه ارائه شده می توان گفت رابطه واژگانی میان میز، تخته سیاه و صندلی این است که همگی از اشیاء موجود در کلاس درس هستند. معلم و دانش آموز در رابطه تقابلی از منظر کسی که می آموزد و کسی که فرا می گیرد، وجود دارد. زنگ تفریح و شیطنت های کلاسی به جنبه های دیگری از کلاس درس اشاره دارند؛ و در عین حال همه مواردی که گفته شد به سپری شدن یک روز دانش آموز در فضای کلاس ارتباط دارد.

عوامل انسجام واژگانی متشکل از تکرار، هم معنایی، تضاد، شمول معنایی و باهم آبی است. به غیر از باهم آبی که در زنجیره روابط همنشینی زبان شکل می گیرد، رایج ترین صورت انسجام واژگانی «تکرار» است. در تکرار واژگانی لزومی به تکرار همان واژه نیست و دو واژه می توانند از صورت های صرفی گوناگونی باشند. افزون بر تکرار، انسجام واژگانی می تواند به وسیله حضور

عنصر واژگانی‌ای به دست آید که با واژه پیش از خود در رابطه هم‌معنایی یا مترادف قرار داشته‌است. همچنین عناصر واژگانی که در رابطه تضاد با یک‌دیگر قرار دارند، سبب ایجاد انسجام واژگانی می‌شوند. رابطه انسجام از طریق شمول معنایی نیز شکل می‌گیرد که بر مبنای طبقه‌بندی جزء به کل است. یعنی، یک واژه متعلق به طبقه‌ای کلی از یک شیء و واژه دیگر طبقه جزئی‌تر در همان سطح از طبقه‌بندی را نشان می‌دهد. همچنین، انسجام از نوع باهم‌آیی بر اساس یادآوری یا تداعی خاصی که میان واژه در ذهن مخاطب وجود دارد نیز شکل می‌گیرد. برخی واژه‌ها تمایل دارند با هم بیایند چراکه از پایه‌های معنایی یکسانی برخوردارند و در زبان رخ داد آن‌ها با یک‌دیگر از فراوانی بالایی برخوردار است؛ به این معنا که شنونده یا بیننده پس از شنیدن یکی، انتظار شنیدن یا دیدن دیگری را نیز دارد (Halliday & Hassan, 1986, p. 556).

۷. در سه نوع آن‌ها، حکومت یک فرد، یک اقلیت یا اکثریت بر اساس خواسته‌های شخصی‌شان شکل می‌گیرد (Vakilifard et al., 2019, p. 67).

۸. تعداد محدودی از کشورها مثل عربستان مقیدند که همه موارد را در ملاء عام اجرا کنند و یا ایران در موارد خاص آن را به صورت علنی به اجرا درمی‌آورد (Sedigh Sarvestani, 2007, p. 2007).

۹. او اعتقاد داشت که دانش مدیریت مانند سایر علوم دارای اصول و قواعد خاصی است که می‌توان آموخت، آموزش داد و به کار گرفت (Sharepour, 2009, p. 203).

۱۰. میزان تولید کالا و خدمات در هر جامعه، به نوعی نشان‌دهنده قدرت اقتصادی آن جامعه و نیز سطح زندگی مردم آن است (Vakilifard et al., 2019, p. 81).

در هر یک از نمونه‌های (۷) تا (۱۰)، به ترتیب «اقلیت» و «اکثریت» در رابطه تضاد، «ملاء علم» و «علنی» در رابطه مترادف یا هم‌معنایی، «دانش مدیریت» و «علوم» در رابطه شمول معنایی و «قدرت» و «اقتصاد» که ترکیب اسمی «قدرت اقتصادی» را ساخته‌اند در رابطه باهم‌آیی قرار دارند که هر کدام سبب ایجاد انسجام واژگانی شده‌اند.

۴. روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به هدف‌هایی که پی می‌گیرد، اکتشافی است. چرا که در پی بررسی مقوله انسجام در پیکره‌های متن‌های آموزش فارسی با اهداف دانشگاهی و متن‌های علوم اجتماعی در سطح دانشگاه است و بر اساس روشی که در نظر دارد توصیفی-تحلیلی به شمار می‌رود.

۴. ۱. پیکره پژوهش و روش گردآوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش همان گونه که پیش تر گفته شد، شامل کتاب‌های علوم اجتماعی در سطح دانشگاه و کتاب فارسی با اهداف علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی است. در انتخاب کتاب‌های دانشگاهی رشته علوم اجتماعی نخست، با سرفصل‌های مصوب در وزارت علوم در دوره کارشناسی رشته علوم اجتماعی با گرایش‌های گوناگون بررسی شد. سپس، در مشورت با چند تن از استادان این رشته، پنج کتاب که از ویژگی‌های الف) ترجمه‌ای نبودن و نگارش توسط فارسی‌زبانان؛ ب) نگارش توسط نویسندگان و استادان به نام در حوزه نگارش کتب درسی علوم اجتماعی در سطح دانشگاه که بر نگارش به زبان تخصصی این رشته مسلط هستند؛ پ) به کار رفتن در همه یا اغلب دانشگاه‌ها به عنوان منبع درسی، برخوردار بودند، در نظر گرفته شد. سپس، از میان آن پنج عنوان کتاب، به صورت تصادفی سه عنوان برگزیده شد. کتاب‌ها در هر دو بخش پیکره از این قرارند: یک- شارع‌پور (Sharepour, 2009)؛ دو- احمدی (Ahmadi, 2004)؛ سه- صدیق‌سروستانی (Sedigh Sarvestani, 2008)؛ چهار- وکیلی‌فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019).

پس از گزینش تصادفی کتاب‌ها، تعداد پاراگراف‌ها در هر یک، به صورت کلی اندازه‌گیری گردید. نکته‌ای که پژوهش حاضر را از دیگر پژوهش‌های حوزه تحلیل گونه علمی نوشتاری در زبان فارسی متمایز می‌سازد، حجم قابل قبول داده‌ها و این مهم است که در بیشتر پژوهش‌ها بدون کاربرد جدول‌های ویژه حجم نمونه آماری تعیین شده و برخی کاملاً سلیقه‌ای دست به انتخاب حجم پیکره زده‌اند که این حجم در مواردی بسیار پایین است. این در حالی است که یافته‌های این پژوهش‌ها به دیگر محتواها در همان گونه نیز تعمیم داده شده است. بنابراین، در پژوهش حاضر کوشیدیم همسو با جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) و بر مبنای تعداد کل پاراگراف‌های موجود در سه کتاب که به تعداد ۹۰۵ پاراگراف بود، از هر کتاب ۹۰ پاراگراف، یعنی روی هم رفته ۲۷۰ پاراگراف، پیکره نهایی علوم اجتماعی دانشگاهی را مورد تحلیل قرار دهیم. روش گزینش پاراگراف‌ها به صورت دو صفحه در میان و نخستین پاراگراف از صفحه مربوطه بود. این پیکره روی هم رفته شامل ۲۱۱۳۳ واژه و ۸۵۸ جمله بود. پیکره بعدی، کتاب علوم اجتماعی از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی انتخاب گردید. این کتاب تنها کتاب در حوزه علوم اجتماعی بود که به عنوان منبع درسی برای فارسی-آموزان داوطلب ادامه تحصیل در رشته‌های گروه علوم انسانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) شهر قزوین آموزش داده می‌شد. کتاب مورد اشاره به وسیله وکیلی‌فرد و همکاران (Vakilifard et al., 2019) به نگارش درآمده است و دارای ۵۶۰۱ واژه و ۲۵۳ جمله

بود. در این جا اشاره به این نکته الزامی است که یکی از محدودیت‌های پیش‌روی نگارندگان بر خوردار نبودن از حجم یکسان در پیکره‌ها بود، و این موضوع هنگامی اهمیت می‌یافت که دو پیکره می‌بایست مورد بررسی مقایسه‌ای قرار می‌گرفتند. از یک سو، با هدف رسیدن به یک کفایت نسبی و بالابردن اعتبار داده‌ها و دست‌یابی به الگویی قابل پشتیبانی در کاربرد انسجام بر اساس گونه یا ژانر علمی که قابل تعمیم به سایر کتاب‌های دانشگاهی در این حوزه باشد، پیکره‌ای با حجم بالا در نظر گرفته شد؛ از سوی دیگر تنها کتاب در حوزه علوم انسانی که چند سالی بود آموزش داده می‌شد و در پی آزمون و خطا و رفع ایرادات در نهایت به چاپ رسید، کتاب علوم اجتماعی با اهداف دانشگاهی برای فارسی‌آموزان خارجی بود. بنابراین، محدودیت نبود حجم یکسان در دو بخش پیکره، خارج از کنترل پژوهشگران بود و برای خدشه‌دار نشدن اعتبار تحلیل و یافته‌های به‌دست‌آمده، هنگام مقایسه فراوانی رخداد مقوله‌های گوناگون بر مبنای مقیاس صد عمل شد. روش گردآوری داده‌ها نیز به این صورت بود که ابتدا پاراگراف‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شدند، در نرم‌افزار واژه‌پرداز آفیس (ورد) نسخه ۲۰۱۰ وارد گردید. سپس، انواع فرایندهای انسجام‌بخش (واژگانی و دستوری) در آن‌ها تشخیص داده شد. قلمروی تحلیل محتوای هر دو بخش از پیکره، متن و واحد تحلیل عناصر انسجام نیز جمله بود.

۴.۲. شیوه تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد داده‌های پژوهش حاضر از کتاب‌های دانشگاهی در حوزه علوم اجتماعی و کتاب فارسی با اهداف علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی گردآوری شدند. برای تجزیه و تحلیل کیفی این داده‌ها، بر اساس نظریه انسجام هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) و دسته‌بندی که از عناصر انسجامی به دست داده‌اند، عوامل انسجام در هر جمله به صورت دستی برچسب‌گذاری شد و همچنین انواع هر یک در جمله‌ها تعیین گردید. پس از پایان برچسب‌گذاری به صورت تصادفی برخی پاراگراف‌ها انتخاب شدند و توسط فرد دیگری که در زمینه تحلیل عوامل انسجام مهارت کافی داشت دوباره مورد بررسی قرار گرفتند و خطاهای برچسب‌گذاری با مشورت اصلاح گردیدند. از این رو می‌توان گفت داده‌های به‌دست‌آمده قابل پشتیبانی بودند. بعد از انجام مرحله‌های تحلیل کیفی، در تحلیل کمی، فراوانی رخداد عوامل مختلف در هر دو بخش پیکره مورد بررسی قرار می‌گیرد و در قالب نمودارهایی نمایش داده می‌شود؛ با توجه به هدف پژوهش، سنجش‌های آماری معناداری در هر پیکره انجام گرفته و در پایان یافته‌های به‌دست‌آمده در هر یک از دو بخش پیکره مورد مقایسه قرار گرفته و تحلیل ارائه می‌شود.

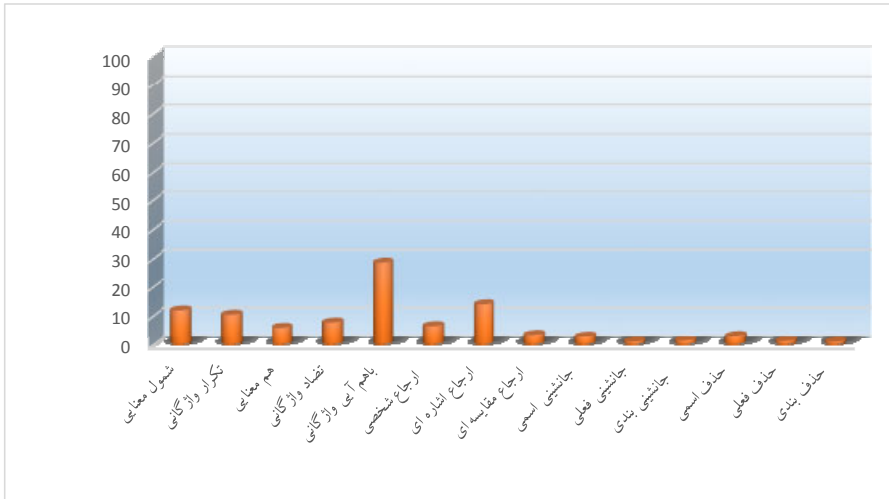
۵. بررسی و تحلیل داده‌های پژوهش

با توجه به پرسش نخست پژوهش حاضر یعنی «الگوی کاربرد عناصر انسجام‌بخش در متون علمی دانشگاهی در گونه علوم اجتماعی چه ویژگی‌هایی دارد؟» لازم است ابتدا به پراکندگی فراوانی هر یک از عناصر انسجام‌متنی در جدول و نمودارهای مربوطه پرداخته شود، سپس برای یافتن تصادفی یا معنادار بودن تفاوت میان فراوانی عناصر یافت‌شده از آزمون معناداری مجذور کای بهره گرفته شد و تفسیر لازم ارائه گردد.

در جدول (۱) پراکندگی فراوانی عناصر انسجام‌واژگانی (شمول معنایی، تکرار واژگانی، هم‌معنایی، تضاد و باهم‌آیی) و دستوری (ارجاع شخصی، ارجاع اشاره‌ای، ارجاع مقایسه‌ای، جانشینی اسمی، جانشینی فعلی، جانشینی بندی، حذف اسمی، حذف فعلی و حذف بندی) در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفته‌است. همان‌گونه که از این جدول برمی‌آید، از همه عناصر انسجامی در فراوانی‌های گوناگون برای انسجام‌بخشی بهره گرفته شده‌است، به گونه‌ای که باهم‌آیی واژگانی که زیرمقوله انسجام‌واژگانی است با فراوانی ۵۰۹ مورد از بیشترین فراوانی برخوردار است که ۲۸/۷۴ درصد از کل عناصر را به خود اختصاص می‌دهد. به همین ترتیب، می‌توان گفت عنصر ارجاع اشاره‌ای با فراوانی ۲۵۰ مورد و ۱۴/۱۱ درصد، عنصر شمول معنایی با فراوانی ۲۱۲ و ۱۱/۹۷ درصد، عنصر تکرار واژگانی با ۱۸۶ مورد و ۱۰/۵۰ درصد، عنصر تضاد واژگانی با ۱۳۹ فراوانی و ۷/۸۴ درصد، عنصر ارجاع شخصی با فراوانی ۱۱۷ و ۶/۶۰ درصد، عنصر هم‌معنایی با فراوانی ۱۰۷ و ۶/۰۴ درصد، عنصر ارجاع مقایسه‌ای با ۶۳ فراوانی و ۳/۵۵ درصد، عنصر جانشینی اسمی با فراوانی ۵۳ و ۲/۹۹ درصد، عنصر جانشینی بندی با فراوانی ۲۴ و ۱/۳۵ درصد، عنصر حذف فعلی با فراوانی ۲۱ و ۱/۱۸ درصد، حذف اسمی با فراوانی ۱۶ و ۰/۹ درصد، عنصر جانشینی فعلی با فراوانی ۱۷ و ۰/۹۵ درصد و عنصر حذف بندی با فراوانی ۱۶ و ۰/۹ درصد در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی حضور داشته‌اند.

جدول ۱: پراکندگی فراوانی انسجام‌واژگانی و دستوری در پیکره متون دانشگاهی

عناصر حذف		انسجام دستوری						انسجام واژگانی						
		عناصر جانشینی			عناصر ارجاع			هم‌معنایی	تضاد واژگانی	تکرار واژگانی	شمول معنایی	باهم‌آیی واژگانی		
حذف بندی	حذف فعلی	حذف اسمی	جانشینی فعلی	جانشینی بندی	جانشینی اسمی	ارجاع مقایسه‌ای	ارجاع شخصی						ارجاع اشاره‌ای	
۱۶	۲۱	۵۷	۱۷	۲۴	۵۳	۶۳	۱۷	۲۵۰	۱۰۷	۱۳۹	۱۸۶	۲۱۲	۵۰۹	فراوانی
۰/۹	۱/۱۸	۳/۲۱	۰/۹۵	۱/۳۵	۲/۹۹	۳/۵۵	۶/۰۶	۱۴/۱۱	۶/۰۴	۷/۸۴	۱۰/۵۰	۱۱/۹۷	۲۸/۷۴	درصد



شکل ۲: درصد فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون دانشگاهی

در شکل (۲)، فراوانی عناصر انسجام واژگانی و دستوری با جداسازی زیرمقوله‌های هر یک و بر مبنای مقیاس صد نشان داده شده‌است.

برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین عناصر انسجامی یافت‌شده در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی از آزمون مجذور کای استفاده شده‌است که یافته‌های آن در جدول (۲) آمده‌است:

جدول ۲: بررسی معناداری تفاوت میان عناصر پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون مجذور کای
۰/۰۰۰	۱۳	۱۸۵۱/۶۷۹

بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده از آزمون مجذور کای، در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی آماره آزمون برابر با ۱۸۵۱/۶۷۹ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین تعداد عناصر به کاررفته در کتاب علوم اجتماعی دانشگاهی تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت تصادفی نیست. اگر بخواهیم به الگویی سلسله‌مراتبی از کاربرد عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی دست یابیم با توجه به معنادار بودن تفاوت فراوانی میان عناصر انسجام و نیز جدول (۱) خواهیم داشت:

۱. باهم آیی واژگان < ارجاع اشاره‌ای > شمول معنایی < تکرار واژگانی > تضاد واژگانی < ارجاع شخصی > عنصر هم معنایی < ارجاع مقایسه‌ای > حذف اسمی < جانشینی اسمی > جانشینی

بندی < حذف فعلی > جانشینی فعلی < حذف بندی

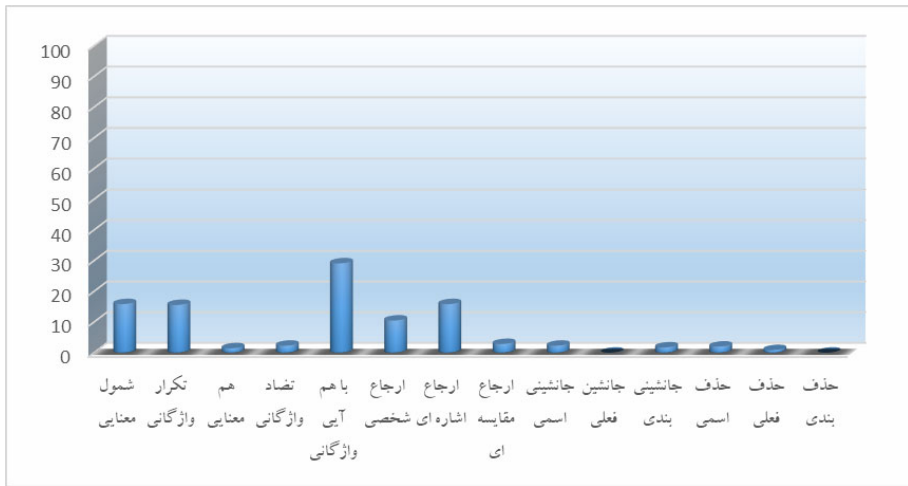
پس از بررسی پرسش نخست پژوهش و دست یابی به الگوی سلسله مراتبی و اولویت کاربرد عناصر انسجام بخش متن، اکنون برای یافتن میزان تطابق کاربرد این عناصر در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی با الگوی یافت شده در پیکره مبنا (پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی)، نخست فراوانی های هر یک از عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی ویژه فارسی آموزان خارجی را در جدول و نمودار ارائه کرده، سپس برای یافتن معناداری یا تصادفی بودن تفاوت میان عناصر به کار گرفته شده از آزمون معناداری بهره می گیریم.

در جدول (۳)، توزیع فراوانی عناصر انسجام واژگانی و دستوری در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی مورد بررسی قرار گرفته است. بر مبنای درصد های گزارش شده در جدول (۳) می توان گفت در این پیکره، عنصر باهم آبی با ۱۰۳ مورد و فراوانی ۲۹/۰۹ درصد از بیشترین کاربرد در انسجام بخشی متون پیکره مورد اشاره برخوردار بوده است و جانشینی فعلی و حذف بندی نیز کاربردی در پیکره نداشته اند. در این میان، عنصر شمول معنایی با فراوانی ۵۶ و ۲۴/۶۷ درصد، عنصر ارجاع اشاره ای با فراوانی ۵۶ و ۱۵/۸۱ درصد، عنصر تکرار واژگانی با فراوانی ۵۵ و ۱۵/۵۳ درصد، عنصر ارجاع شخصی با فراوانی ۳۷ و ۱۰/۴۵ درصد، ارجاع مقایسه ای با فراوانی ۱۰ و ۲/۸۲ درصد، عنصر هم معنایی با فراوانی ۵ و ۱/۴۱ درصد، عنصر حذف اسمی با فراوانی ۷ و ۱/۹۷ درصد، عنصر جانشینی اسمی با فراوانی ۸ و ۲/۲۵ درصد، عنصر جانشینی بندی با فراوانی ۶ و ۱/۶۹ درصد، عنصر تضاد واژگانی با فراوانی ۸ و ۲/۲۵ درصد، عنصر حذف فعلی با فراوانی ۳ و ۰/۸۴ درصد، قرار دارند.

جدول ۳: پراکندگی فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون فارسی -

آموزان خارجی

عناصر حذف		انسجام دستوری						انسجام واژگانی					فراوانی
		عناصر جانشینی			عناصر ارجاع			شمول معنایی	تضاد واژگانی	تکرار واژگانی	باهم آبی واژگانی	درصد	
حذف بندی	حذف فعلی	حذف اسمی	جانشینی فعلی	جانشینی بندی	جانشینی اسمی	ارجاع مقایسه ای	ارجاع شخصی						ارجاع اشاره ای
0	3	7	۰	۶	۸	10	۳۷	۵۶	۵	۸	۵۵	۶5	۱۰۳
0/00	۰/۸۴	۱/۹۷	۰/۰۰	۱/۶۹	۲/۲۵	۲/۸۲	۱۰/۴۵	۱۵/۸۱	۱/۴۱	۲/۲۵	۱۵/۵۳	۱۵/۸۱	۲۹/۰۹



شکل ۳: درصد فراوانی انسجام واژگانی و دستوری در پیکره متون فارسی آموزان خارجی

در نمودار بالا همه عناصر انسجام در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی بر مبنای مقیاس صد نمایش داده شده است. برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین عناصر این پیکره نیز از آزمون مجذور کای بهره گرفته شده است که یافته های آن در جدول زیر آمده است.

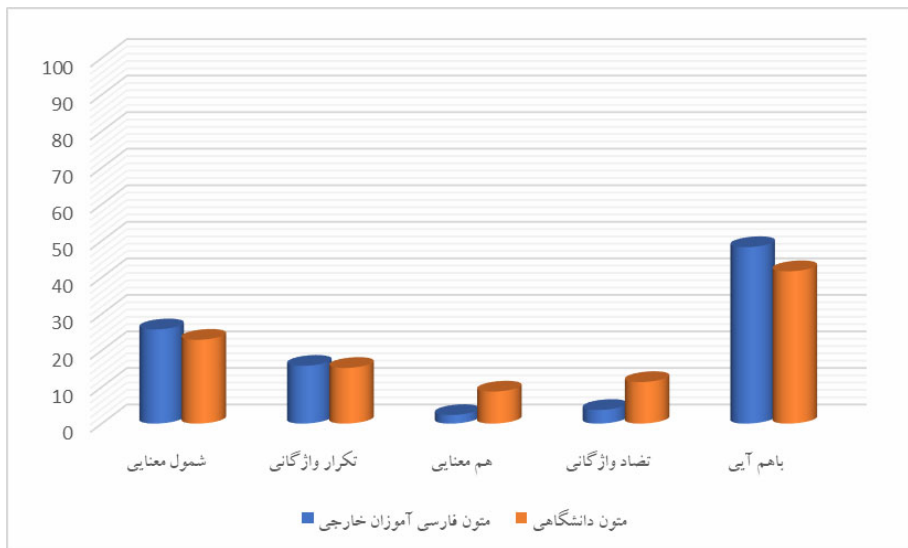
جدول ۴: بررسی معناداری تفاوت میان عناصر پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون مجذور کای
۰/۰۰۰	۱۱	۳۸۴/۱۵۹

بر مبنای یافته های به دست آمده از آزمون مجذور کای، در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی آماره آزمون برابر با ۳۸۴/۱۵۹ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت بین فراوانی عناصر به کاررفته در کتاب علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی تفاوت معناداری وجود دارد. اکنون که دریافتیم در این پیکره نیز فراوانی کاربرد عناصر انسجام متنی بر حسب تصادف نبوده است و تفاوت میان آن ها معنادار است، به پرسش دوم پژوهش می پردازیم. برای دستیابی به پاسخ این پرسش یعنی «پیکره متون علوم اجتماعی برای فارسی- آموزان خارجی از نقطه نظر عناصر انسجام تا چه میزان با الگوی استخراج شده از پیکره دانشگاهی همسان، همخوانی دارد؟» لازم است به ارائه نمودارهایی پرداخته شود که در یک نگاه کلی بتوان

فراوانی رخداد عناصر انسجام را در هر دو بخش پیکره با یکدیگر مقایسه نمود. برای ژرف‌نگری بیشتر در این امر، نمودارهای آماری به‌شکلی جداگانه برای عناصر انسجام واژگانی، ارجاع، جانمایی و حذف آورده می‌شود و جایگاه و رتبه کاربرد هر یک از این عناصر در دو بخش پیکره نمایش داده می‌شود و مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

در شکل (۴)، فراوانی رخداد عناصر انسجام واژگانی شامل هم‌معنایی، تضاد، شمول معنایی، باهم‌آیی و تکرار در دو پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی و پیکره علوم اجتماعی فارسی‌آموزان خارجی ارائه شده است.



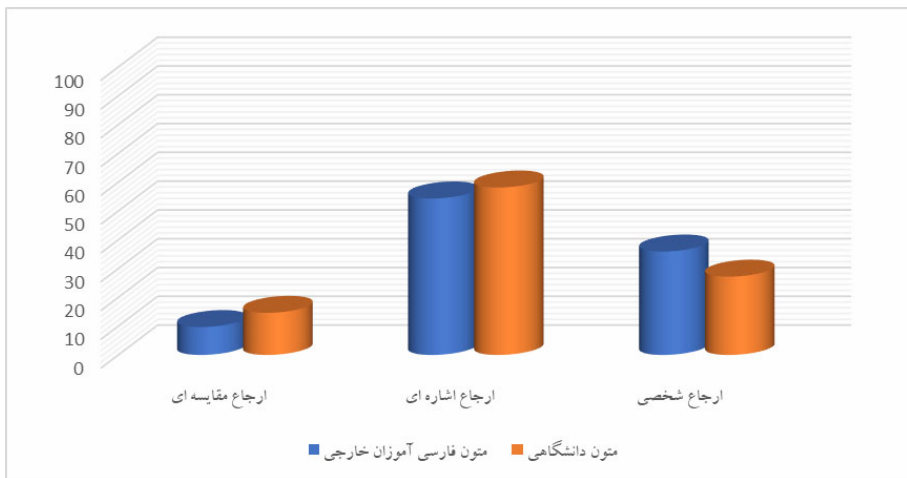
شکل ۴: فراوانی انسجام واژگانی در پیکره علوم اجتماعی فارسی‌آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

روشن است که بر مبنای شکل بالا، هر دو بخش پیکره از یک الگوی مشابه نسبت به کاربرد انواع عناصر انسجام واژگانی پیروی کرده‌اند. شکل بالا نمایانگر این مطلب است که بیشترین کاربرد در پیکره دانشگاهی مربوط به باهم‌آیی با فراوانی ۴۱/۶۹ درصد است و در جایگاه‌های بعدی با سیر نزولی به ترتیب عناصر تکرار با فراوانی ۱۵/۲۳ درصد، شمول معنایی با فراوانی ۲۲/۹۳ درصد، تضاد با فراوانی ۱۱/۳۷ درصد و هم‌معنایی با فراوانی ۸/۷۶ درصد قرار می‌گیرند. در پیکره علوم اجتماعی فارسی‌آموزان خارجی، عناصر انسجام واژگانی به ترتیب با فراوانی ۴۸/۲۸ درصد برای باهم‌آیی، ۲۵/۷۷ درصد برای شمول معنایی، ۱۹/۸۶ درصد برای تکرار، ۲/۳۴ درصد برای تضاد و ۳/۷۳ درصد برای هم‌معنایی حضور دارند.

بنابراین همسو با یافته‌های به‌دست‌آمده از شکل بالا می‌توان یک الگوی کاربرد عناصر انسجام واژگانی مشترک برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره دانشگاهی استخراج نمود که از این قرار است:

۲. باهم آیی واژگانی < شمول معنایی > تکرار واژگانی < تضاد واژگانی > هم‌معنایی

در شکل (۵)، عناصر ارجاع شخصی، مقایسه‌ای و اشاره‌ای در پیکره‌های مورد بررسی نمایش داده شده‌است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، این سه عنصر از زیرمقوله‌های انسجام دستوری هستند و منجر به ایجاد متنی منسجم از جنبه دستوری می‌شوند.



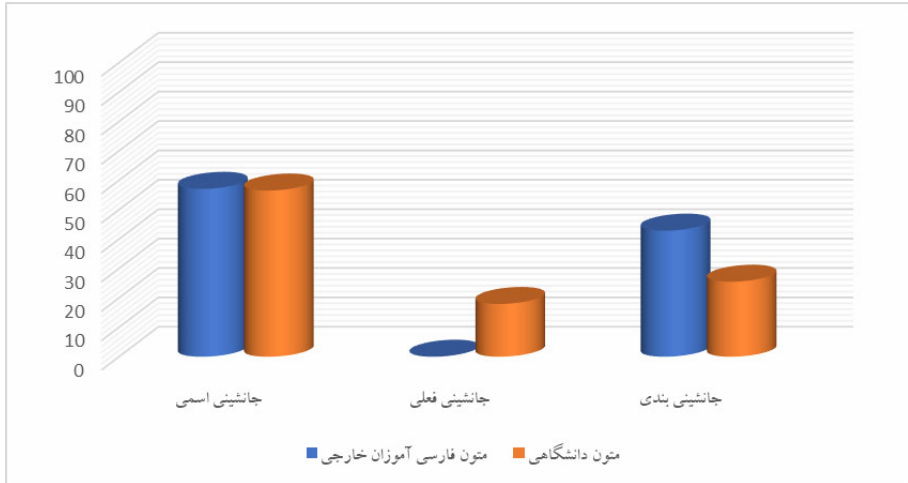
شکل ۵: فراوانی ارجاع در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

در میان این سه عنصر، ارجاع اشاره‌ای با فراوانی ۵۸/۱۶ درصد در پیکره دانشگاهی و ۵۴/۳۶ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی از بیشترین فراوانی برخوردار است و پس از آن ارجاع شخصی با ۲۷/۲ درصد در پیکره دانشگاهی و ۳۵/۹۳ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و ارجاع مقایسه‌ای با فراوانی ۱۴/۶۳ درصد در پیکره دانشگاهی و ۹/۶۹ درصد در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی قرار می‌گیرند. در هر دو بخش پیکره، هر یک از این عناصر از جایگاه فراوانی یکسان قرار دارند و می‌توان برای هر دو بخش الگوی سلسله‌مراتبی به کارگیری عناصر نام‌برده را به صورت یکسان ارائه داد:

۳. ارجاع مقایسه‌ای < ارجاع شخصی > ارجاع اشاره‌ای

در شکل (۶)، جانیشینی اسمی، جانیشینی فعلی و جانیشینی بندی که از زیرمقوله‌های انسجام

دستوری هستند، در هر یک از پیکره‌های مورد بررسی نمایش داده شده‌اند:



شکل ۶: درصد فراوانی جانشینی در پیکره متن‌های فارسی آموزش خارجی و پیکره متن‌های دانشگاهی

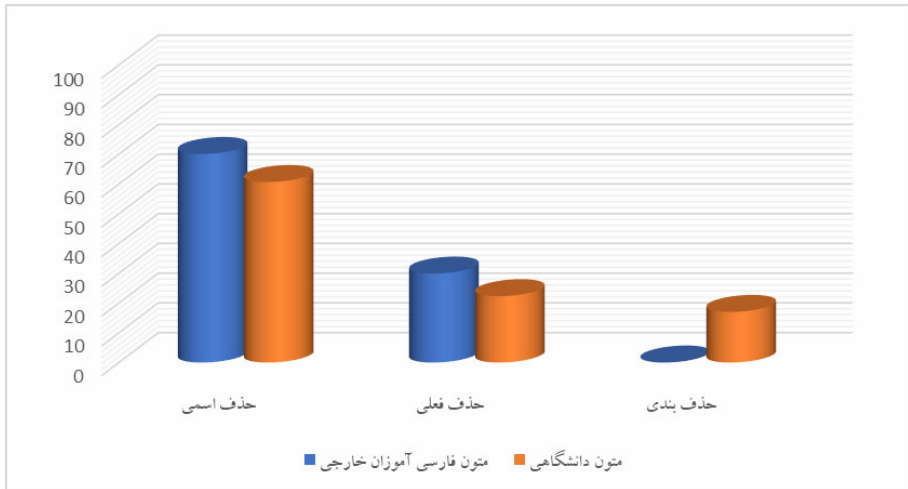
همان گونه که شکل بالا نشان می‌دهد، در پیکره دانشگاهی پربسامدترین حضور مربوط به عنصر انسجام جانشینی اسمی است با فراوانی ۵۶/۵۲ درصد و برای پیکره علوم اجتماعی برای فارسی آموزش خارجی با فراوانی ۵۷/۱ درصد که در این پیکره، جانشینی بندی نیز با همین فراوانی یعنی ۴۲/۸۹ درصد مشاهده شده‌است. حضور عنصر انسجام جانشینی بندی برای پیکره دانشگاهی ۲۵/۵۱ درصد است. جانشینی فعلی عنصر انسجامی است که در پیکره علوم اجتماعی فارسی- آموزش خارجی مشاهده نشده‌است ولی در پیکره دانشگاهی ۱۷/۹۵ درصد مورد فراوانی داشته‌است. بنابراین، می‌توان الگوی یکسان زیر را به ترتیب در پیوند با حضور عناصر انسجام دستوری از نوع جانشینی برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی و پیکره متون دانشگاهی ارائه داد:

۴. جانشینی اسمی < جانشینی بندی > جانشینی فعلی

در شکل (۷)، عنصر حذف از زیرمقوله‌های انسجام دستوری در هر دو بخش پیکره مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. همان گونه که در شکل زیر دیده می‌شود، الگوی سلسله‌مراتبی کاربرد عنصر حذف که از زیرمقوله‌های انسجام دستوری به شمار می‌آید، در هر دو بخش پیکره یکسان است. به گونه‌ای که بالاترین درصد فراوانی کاربرد در هر دو بخش مربوط به حذف اسمی است با فراوانی ۷۰/۱ درصد برای پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزش خارجی و ۶۰/۶۸ درصد برای پیکره دانشگاهی یافت شده‌است. رتبه بعدی در کاربرد عنصر حذف مربوط به حذف فعلی است که

برای پیکره دانشگاهی و پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی به ترتیب ۲۲/۳ درصد و ۲۹/۸۹ درصد است. در رتبه سوم نیز حذف بندی قرار دارد که برای پیکره دانشگاهی ۱۷/۰۱ درصد است و در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی این عنصر یافت نشده است. بنابراین، الگوی زیر برای هر دو بخش پیکره با توجه به موارد بیان شده قابل ارائه است:

۵. حذف اسمی < حذف فعلی < حذف بندی



شکل ۷: درصد فراوانی حذف در پیکره علوم اجتماعی فارسی آموزان خارجی و پیکره علوم اجتماعی دانشگاهی

۶. بحث و نتیجه گیری

بررسی و تحلیل پیکره بنیاد متن های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی ما را در شناخت ویژگی های متنی آن ها برای از بین بردن کاستی های آموزشی رهنمون خواهد ساخت. از سوی دیگر، سبب مس گردد فارسی آموزان به شکل هدف مندتری در رویارویی با متن های علمی و تخصصی دانشگاه آماده گردند. در پژوهش حاضر، همسو با هدف هایی که در پیش گرفته شده بود، ابتدا به بررسی کاربرد عناصر انسجام در پیکره ای از متن های دانشگاهی در رشته علوم اجتماعی پرداخته شد. پس از تعیین فراوانی رخداد هر یک از عناصر انسجام و از گانی و دستوری و زیرمقوله های هر یک، نسبت به انجام آزمون معناداری برای مشخص نمودن تصادفی یا معنادار بودن تفاوت میان فراوانی رخداد عناصر اقدام و مطابق آن الگوی به کارگیری انسجام در پیکره مبدأ که در این جا منظور پیکره متون دانشگاهی بود، استخراج شد. یافته به دست آمده این بود که در متن های علمی زبان فارسی که در این پژوهش منظور متن های علوم اجتماعی دانشگاهی به

نگارش درآمده توسط فارسی‌زبانان بود، عناصر واژگانی بیش از عناصر دستوری کاربرد دارند و در انسجام‌بخشی به این نوع متون بیشتر نقش ایفا می‌کنند. روی هم رفته، با یافتن ۱۱۵۳ مورد از جمله عناصر باهم‌آیی، تضاد، هم‌معنایی، تکرار و شمول‌معنایی که از زیرمقوله‌های انسجام واژگانی هستند، در مقابل ۵۱۸ مورد فراوانی همچون ارجاع شخصی، ارجاع اشاره‌ای، ارجاع مقایسه‌ای، جانشینی اسمی، جانشینی فعلی، جانشینی بندی، حذف اسمی، حذف فعلی و حذف بندی که همگی از زیرمقوله‌های عنصر انسجام دستوری هستند، این نتیجه به دست آمد که اولاً عناصر انسجام واژگانی در متن‌های گونه علوم اجتماعی دانشگاهی از کاربرد بیشتری به‌وسیله نویسندگان این متن‌ها برخوردارند، دوماً با توجه به نتیجه آزمون معناداری مجذور کای که تفاوت میان عناصر را معنادار توصیف می‌کند، می‌توان الگویی از اولویت کاربردی این عناصر به دست داد که به شکل زیر است:

۶. باهم‌آیی و واژگان < ارجاع اشاره‌ای > شمول‌معنایی < تکرار واژگانی > تضاد واژگانی < ارجاع شخصی > عنصر هم‌معنایی < ارجاع مقایسه‌ای > حذف اسمی < جانشینی اسمی > جانشینی بندی < حذف فعلی > جانشینی فعلی < حذف بندی

پس از انجام مرحله نخست پژوهش به تحلیل عناصر انسجام متن در پیکره متون علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی پرداختیم تا دریابیم محتوای این متن‌ها که زبان فارسی علمی را در همان‌گونه یعنی علوم اجتماعی آموزش می‌دهند، تا چه میزان با الگوی انسجامی استخراج شده و ویژگی‌های متنی در این زمینه، همخوانی دارد. پس از بررسی‌های آماری معلوم شد که الف) تفاوت میان کاربرد عناصر انسجام متن در این پیکره معنادار است؛ و ب) الگوی کاربرد عناصر انسجام کاملاً مطابق با الگوی کشف‌شده در پیکره مبنا است. بنابراین، می‌توان گفت در متن‌های علوم اجتماعی ویژه فارسی‌آموزان خارجی ویژگی‌های متنی از منظر کاربرد عناصر انسجام‌بخش بر اساس و مطابق با گونه علمی که در این پژوهش منظور کتاب‌های دانشگاهی حوزه علوم اجتماعی است، تنظیم گردیده و این متن‌ها، متن‌هایی اصیل به شمار آمده و از ویژگی‌های انسجامی همسان با متون دانشگاهی برخوردارند. بنابراین، در راستای آشنایی فارسی‌آموزان خارجی با نگارش علمی متناسب با رشته علوم اجتماعی و نیز آسانی در درک متن‌های تخصصی این رشته از نظر معیار انسجام می‌تواند کارایی و عملکرد مناسبی داشته باشد. افزون بر این، پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان الگویی زبان‌شناختی برای متن‌سازی در زبان علم فارسی در حوزه علوم اجتماعی ارائه کرد که بخشی از آن الگو مربوط به نظریه انسجام هلیدی و حسن باشد.

فهرست منابع

- احمدی، حبیب (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی انحرافات*. تهران: سمت. <https://samt.ac.ir/fa/book/625/>
- آقایی، خدیجه و مجتبی رجبی (۱۳۹۸). «بررسی ابزارهای انسجام متن‌های خوارزمی و گفتاری (فارسی بیاموزیم) بر پایه‌ی انگاره، هلیدی و حسن». *پژوهشنامه آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۸، شماره ۱(۱۷). صص ۱۵۷-۱۸۲. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2019.8890.137>
- باقری نجف آباد، زینب و جلال رحیمیان (۱۳۹۸). «تحلیل محتوای درسی متون زبان فارسی (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان): از نظر تناسب آن‌ها با سن زبان‌آموزان». *فناوری آموزش*. دوره ۱۳، شماره ۱. شماره ۱. شماره ۴۹. صص ۱۳۵-۱۴۴. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.2887.1761>
- حامدی شیروانی، زهرا و حمیده عباس‌نژاد (۱۳۹۵). «بررسی تطبیقی کاربرد ابزارهای انسجام بخش در نوشته‌های فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان». *زبان‌کاوی*. دوره ۲، شماره ۳. صص ۶۲-۳۷. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1277168>
- داوری اردکانی، نگار و هاجر آقا ابراهیمی (۱۳۹۱). «ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۱، شماره ۱(۱). صص ۱۶۸-۱۵۱. https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_144.html
- رستم بیگ، آتوسا، امین حاجی‌رضایی، سید مصطفی عاصی و مهسا پهلوان‌زاده (۱۳۹۵). «ابزارهای انسجام دستوری در گفتار نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۱۲، شماره ۲۴. صص ۴۵-۷۲. https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_2468.html
- زندى، بهمن، علی پورجوادی و مریم آرمیون (۱۳۸۵). «ویژگی‌های زبان علم در کتاب‌های شیمی دوره متوسطه ایران». *پژوهش‌نامه پیک نور*. دوره ۳، شماره ۴. صص ۳۶-۴۸. <https://www.sid.ir/paper/128783/fa>
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی شهری*. تهران: سمت. <https://samt.ac.ir/fa/book/1055/>
- صدیق سروستانی، رحمت‌الله (۱۳۸۶). *آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی)*. تهران: سمت. <https://samt.ac.ir/fa/book/1551/>
- علیزاده معمار، زهرا و عطیه کامیابی گل (۱۳۹۹). «بررسی ابزارهای انسجامی در نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۱۰، شماره ۲۲. صص ۵۳-۸. <https://doi.org/10.3479/JTPSOL.2020.13069.1480>
- قیوم‌زاده، سعیده و بهمن زندی (۱۳۹۶). «بررسی عوامل انسجام در متون فیزیک دانشگاهی». *مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. به کوشش. صص ۵۱-۶۴. <https://ensani.ir/file/download/article/20171223151512-10133-30.pdf>
- محمدنژاد عالی‌زمینی، یوسف و لیلیا الهیان (۱۳۹۶). «تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به*

غیر فارسی زبانان. دوره ۲. شماره ۶. صص ۱۷-۳۸.

<https://www.magiran.com/paper/1890725>

مهرابی ساری، ایران (۱۳۹۴). «روند رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در کودکان فارسی زبان». *جستارهای*

زبانی. دوره ۶. شماره ۷. صص ۱۸۳-۲۰۴.

<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9615-fa.html>

وکیلی فرد، امیررضا، محمدباقر میرزایی حصاریان و هانیه بهرامی (۱۳۹۹). *فارسی نامه علوم اجتماعی*. تهران:

نشر فرهیختگان. <https://www.gisoom.com/book/11669569/>

وکیلی فرد، امیررضا، میرزایی، محمدباقی و احمدی خلخالی، نادیا. (۱۳۹۸). «فارسی برای اهداف

دانشگاهی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. دوره ۲۳. شماره ۴۴. صص ۲۱-۴۸.

<https://doi.org/10.30487/RWAB.2019.36379>

References

- Aghaei, K. & Rajabi, M. (2019). Exploring the cohesives in written and spoken texts of “lets learn Persian to speakers of other languages” on Halliday and Hassan’s (1976). *Journal of Teaching Persian to Speakers of other languages*, 8, 1(17), 157-182.
<https://doi.org/10.30479/jtpsol.2019.8890.1375> [In Persian].
- Ahmadi, H. (2004). *Sociology of Deviance*, Tehran: Samt. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/625/>> [In Persian].
- Akindele, J. (2012). Cohesive Devices in Selected ESL Academic Papers. *African Nebula*, 1(3), 99-112.
- Alizadeh Memmar, Z. & Kamyabigil, A. (2021). A study on Cohesive Devices in the Writing of advanced Persian Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languag*, 10, 53-81.
<https://doi.org/10.3479/JTPSOL.2020.13069.1480> [In Persian].
- Ansary, H. (2000). *Scientific English discourse for Teacher Education*, Allameh Tabatabai University Press, Tehran [In Persian].
- Bagheri Najafabad, Z. & Rahimian, J. (2019). Analysis of the content of Persian textbooks (teaching Persian language to non-Persian speakers) based on learners' age. *Technology of Education*, 13(1), 49, 135-144.
<https://doi.org/10.22061/jte.2018.2887.1761> [In Persian].
- Bamford, J. (2005). “Subjective or Objective evaluation?: Prediction in Academic Lectures”. In E. Tognini Bonelli & G. Dell Lungo Camiciotti (Eds.) *Strategies in Academic Discourse* (pp. 17-29). Amesterdom/ Philadelphia: Benjamin Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.19>.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 137-153). English Language- Study and Teaching.
<https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch7>
- Crossly, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Predicting Second language writing Proficiency: The Roles of Cohesion and Linguistic Sophistication. *Journal of Research in Reading*, 35, 15-135.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x>
- Darian, S. (2003). *Understanding the Language of Science*. Austin: University of

- Texas Press. Retrieved from <<https://utpress.utexas.edu/9780292716186/>>
- Davari Ardakani, N., & Aghaebrahimi, H. (2012). The Authenticity of Three PFL Textbook from the Cohesion Viewpoint. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Language*, 1(1), 1511-168. Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_144.html> [In Persian].
- Eun-Young, J & Hoc kyeung, K. (2016). Pedagogical Potentials devices for EFL writing. *English Language Teaching*, 28(2), 29-45. Retrieved from <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/all-issues>>
- Ghazizadeh, K., & Ghonsoli, B. (2011). A Study of Registers in Written Texts in Public Means of Transportation based on Halliday's seven functions of language. *Language and Translation Studies*, 1, 111-125. Retrieved from <<https://jlt.s.um.ac.ir/?lang=en>>
- Qayyumzadeh, S., & Zandi, B. (2016). Examining cohesion factors in academic physics texts. *Proceedings of the first national conference on criticism of humanities texts and books*. Tehran, Research Institute of Humanities and Cultural Studies. 51-64. Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20171223151512-10133-30.pdf>> [In Persian].
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman. <<https://doi.org/10.4324/9781315836010>>
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1986). *Language, Context: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press. Retrieved from <<https://www.amazon.com/Language-Context-Text-Social-Semiotic-Perspective/dp/0194371549>>
- Hamedirshirvan, Z. & Abbasnejad, H. (2016). A Comparative Analysis of Cohesive Devices in Non-Persian Learners Writing. *Language Analysis*, 2(3), 37-62. Retrieved from <<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1277168>> [In Persian].
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <<https://doi.org/10.1177/001316447003000308>>
- Mehrabi Sari, I. (2016). Developmental process in the use of lexical cohesive devices in Persian-speaking children. *Language Related Research*, 6(7), 183-204. Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9615-fa.html>>
- Mirzapour, F. & Ahmadi, M. (2011). Study on Lexical Cohesion in English and Persian Research Articles: A Comparative Study. *English Language Teaching*, 4(4), 245-253. <<https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p245>>
- Mohammadnezhad Alizamini, Y & Elahian, L. (2017). Exploring the representation of processes in Persian language learning textbooks: A case study based on systemic functional linguistics. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(14), 17-38. Retrieved from <<https://www.magiran.com/paper/1890725/>> [In Persian].
- Rostambeyk Tafreshi, A., Hajirezaei, A., Assi, M., & Pahlavanzadeh, M. (2017). An analysis of the development of grammatical cohesion in Persian: Speaking student's writing discourse. *Journal of Language and Linguistics*, 24(12), 45-72. Retrieved from <https://lsi-linguistics.ihecs.ac.ir/article_2468.html> [In Persian].
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

- Sedigh Sarvestani, R. (2008). *Social Pathology*. Tehran: SAMT. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1551/>> [In Persian].
- Sharepour, M. (2009). *Urban Sociology*, Tehran: SAMT. Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/1055/>> [In Persian].
- Strevens, P. (1988). Esp after twenty years: are- appraisal. In M. Tickoo (Ed.) *Esp: state of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional language center. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2487136>.
- Strevens, P. (1976). Problems of learning and teaching science through a foreign language. *Studies in Science Education*, 3(1), 55-65. Retrieved from <<https://eric.ed.gov/?id=EJ134984>>
- Vakilifard, A., Mirzaee Hesarian, M., & Ahmadi Khalkhali, N. (2019). Persian for Academic Purpose: Analysis of Textbook, Persian Specific for Social science. *Biannual Journal University Textbooks, Research and Writing*, 23(44), 21-48. <https://doi.org/10.30487/RWAB.2019.36379> [In Persian].
- Vakilifard, A., Mirzaee Hesarian, M., & Bahremi, H. (2019). *Social Science*, Tehran: Farhikhhtegan Publication. Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/11669569/>> [In Persian].
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP. (Vol.1). <https://doi.org/10.25159/0256-5986/5386>.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/49617977_HG_WIDDOWSON_Learning_Purpose_and_Language_Use_HG_WID>
- Zandi, B, Poorjavadi, A & Armion, M. (2006). Features of the Scientific Language in The Chemistry Books of The Iranian High School, *Quarterly Peyke Noor Journal*, 3(4), 36-48. Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/128783/fa>> [In Persian].

