



## A Study on Cohesive Devices in the Writings of Advanced Persian Learners

**Zahra Alizadeh Memar<sup>1</sup>**

PhD student in General Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

**Atiyeh Kamyabigol<sup>2</sup>**

Corresponding author, Assistant professor, Department of Persian Language and Literature and Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

### **Abstract:**

Cohesive devices play an integral role in creating fluent and integrated texts. Texts can be presented in both spoken and written forms. A text is defined as any kind of language presented in any medium that might be meaningful for those who are familiar with that specific language (Halliday & Matthiessen, 2014, P. 3). According to Halliday and Matthiessen, (2014) systematic functional grammar focused most on text and clause which were analyzed as the main elements present in a text. Clause is defined as a unit where different kinds of meaning such as experiential, interpersonal and textual are unified into a single syntagm (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 74). Most elements of a clause structure serve more than one function in the clause and this is what Halliday and Matthiessen (2014) have called metafunction. In cohesive systems, there are different types of devices which make it possible for the existing constituents in the text to interconnect with various parts of the clause in any distance from each other. Cohesive system is built around two categories: namely, 1. grammatical devices including conjunctions, reference and ellipsis, and 2. lexical devices including repetition, synonymy, antonym, hyponymy, meronymy, and collocation. In any type of text, opinions and ideas should be organized and presented in a cohesive fashion in order to be comprehended better by the audience. So, cohesive devices are inevitable elements in texts which assist readers to understand a text. These devices are applied in different language learning skills and writing is one of those skills which creates great obstacles for language learners; if learners do not have enough information regarding how to use them, they will face many problems in conveying their ideas and thoughts. Although numerous researches have been conducted on cohesive devices in different fields of study and on different genres of writing; however, to the best of the authors of the present article, no research has been done on comparing the use of cohesive devices by non-native Persian learners studying at teaching Persian to non-Persian learners' centers in Mashhad. By shedding light on this matter, the authors hope to create awareness raising regarding the correct usage of cohesive devices and promote the overall quality of writing among Persian learners in

---

Received on: 11/04/2020

Accepted on: 24/07/2020

<sup>1</sup>. Email: memar.linguistics@gmail.com

<sup>2</sup>. Email: kamyabigol@um.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2020.13069.1480

pp.53-81

Mashhad. All in all, the purpose established for the present study was twofold: 1. To analyze pieces of writings written by advanced level Persian language learners in order to see how they apply cohesive devices (both grammatical and lexical) in their writings, and 2. To compare the two major teaching Persian language to non-native Persian learners' centers in Mashhad. To do so, Halliday and Matthiessen's (2014) systematic functional approach was applied for analyzing the data and the analysis of cohesive devices was done according to logical function. The study samples in the present study included 200 pieces of writings written by advanced level Persian learners who were graduating from Ferdowsi University of Mashhad's teaching Persian language to non-native Persian learners' center and Al-Mustafa Al-Alamieh's teaching Persian language to non-native Persian learners' center. These are the two main Teaching Persian centers in the city of Mashhad. These participants took part in a final exam in order to graduate. The final exam followed the main structure of the TOEFL exam. The advanced level learners were selected so as to make sure the learners were familiar enough with cohesive devices, text organization and presentation of ideas in texts. 100 writing samples were gathered from each institute (overall total of 200 writings). The study sample included all advanced level learners in both centers and so the study sample equaled the statistical population. Also, gender was the only variable that was taken into account. In other words, 50 samples were written by males and 50 written by females in each institute. The data was gathered in December 2019 and word limitation was also considered in data selection. Each text included 150 to 250 words which was the general requirement of the final exam. During data collection, the participants were asked to explain and elaborate on a topic of the same genre in both institutes. The data was collected, coded and then analyzed through the Statistical Package for social Sciences (SPSS) software (version 23). A T-test (unpaired sample) was used to check the differences between dependent and independent variables. The collected data was analyzed twice in a month to check intra-rater reliability which was checked through the use of Kolmogorov-Smirnov test. The test results showed acceptable intra-rater reliability. Based on the results, learners in both institutes followed the same pattern in application of cohesive devices. Namely, repetition was found to be the most frequent kind of lexical devices and hyponym and meronym were the least used ones. Of all types of grammatical devices, reference was the most frequent and the least frequent ones were ellipsis and substitution; in addition, T-test results showed that there was a significant difference in applying cohesive devices between the writing samples in the two Persian language teaching centers (ellipsis and substitution, reference, hyponymy, meronym and synonym). The results revealed that although learners were at the same level they did not possess the same level of mastery over lexical and grammatical categories. The advanced level Persian learners at Al-Mustafa outperformed their counterparts at the Ferdowsi University of Mashhad's teaching Persian to non-Persian center. Finally, the results of the present study revealed that there was a significant difference between gender and application of some cohesive devices such as antonym, reference, and conjunction; in other words, female Persian learners used cohesive devices more than their male counterparts. It is suggested that the non-Persian learners' teaching materials encompass a specific section regarding the importance of cohesive devices and their correct application in Persian.

**Keywords:** cohesive devices, teaching Persian to non-Persian, writing, advanced level, repetition and reference



## بررسی ابزارهای انسجامی در نوشتار فارسی آموزان سطح پیشرفته

زهرا علیزاده معمار<sup>۱</sup>

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

عطیه کامیابی گل<sup>۲</sup>

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی و گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

### چکیده

ابزارهای انسجامی در تولید متنی سلیس و یکپارچه نقش مهمی را ایفا می‌کنند. طبق نظریه‌ی هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) که رویکرد اتخاذ شده در این پژوهش است، ابزارهای انسجامی به دو دسته‌ی دستوری و واژگانی به ترتیب شامل (حروف ربط، ارجاع، جاننشینی و حذف) و (تکرار، ترادف، تضاد، شمول، جزءواژگی، باهم‌آیی) تقسیم می‌شوند. هدف از تحقیق حاضر، بررسی عملکرد فارسی‌آموزان در چگونگی کاربرد ابزارهای انسجامی در نوشتار و مقایسه‌ی دو مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه در مشهد است. جامعه‌ی آماری این پژوهش متشکل از ۲۰۰ نمونه نگارش فارسی‌آموزان در سطح پیشرفته است که از هر یک از مراکز به صورت تصادفی با در نظر گرفتن متغیر جنسیت انتخاب شدند. به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت متغیرهای مورد بررسی از نرم‌افزار اسپاس و آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد در هر دو مرکز میانگین کاربرد تکرار و ارجاع که به ترتیب از نوع واژگانی و دستوری هستند از سایر ابزارهای انسجامی بیشتر است و میانگین کاربرد شمول و جزءواژگی نیز در هر دو مرکز کم است. حذف و جاننشینی نیز از کم‌کاربردترین ابزارهای انسجامی دستوری هستند. همچنین، تفاوت معناداری در عملکرد فارسی‌آموزان دو مرکز در کاربرد برخی از ابزارهای انسجامی (حذف و جاننشینی، ارجاع، جزءواژگی، شمول، ترادف) مشاهده شد. علاوه بر این، مشخص شد جنسیت در چگونگی به‌کارگیری ابزارهای انسجامی تفاوت معناداری ایجاد می‌کند. بدین معنا که کاربرد برخی از ابزارها انسجامی توسط خانم‌ها بیشتر از جنس مخالف است.

**کلیدواژه‌ها:** ابزارهای انسجامی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نوشتار، سطح پیشرفته، تکرار و ارجاع، حذف و جاننشینی

## ۱. مقدمه

زمانی که افراد می‌نویسند یا صحبت می‌کنند، در واقع دست به تولید متن می‌زنند. متن به هر نمونه زبانی‌ای در هر رسانه‌ای اطلاق می‌شود که برای افرادی که با آن زبان خاص آشنا هستند معنادار باشد (Halliday & Matthiessen, 2014) و هنگامی که افراد به نگارش متنی می‌پردازند باید بتوانند ایده‌ی خود را به صورتی منسجم ارائه نمایند که این موضوع به درک بهتر خوانندگان نیز کمک می‌کند. از این رو، نوشتار فرد باید به گونه‌ای باشد که جملات به درستی به یکدیگر مرتبط شوند. بنابراین، ابزارهای انسجام متنی می‌توانند به عنوان عامل ارتباطی مؤثری بین جمله‌ها، ایفای نقش کنند. ابزارهای انسجامی در مهارت‌های مختلف زبان‌آموزی کاربرد دارند و نگارش یکی از انواع مهارت‌هایی است که اگر زبان‌آموز آگاهی کافی درباره‌ی انواع عوامل انسجامی و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها در متن نداشته باشد، در سازماندهی ایده‌ی خود و انتقال آن به مخاطب با مشکل مواجه می‌شود. در نتیجه، یکی از ویژگی‌هایی که باعث می‌شود متن نگارشی از کیفیت مطلوبی برخوردار شود، عوامل و ابزارهای انسجامی است. طبق نظر هلیدی و حسن (۱۹۷۶) انسجام<sup>۱</sup> وقتی اتفاق می‌افتد که تفسیر بخشی از گفتمان وابسته به بخش دیگری باشد و در تعریف آن بیان داشتند که "انسجام یک مفهوم معنایی است که به روابط<sup>۲</sup> معنایی موجود در متن اشاره دارد و عاملی است که باعث می‌شود متن شکل بگیرد" (Halliday & Hasan, 1976, p. 4).

تاکنون کاربرد انواع مختلف ابزارهای انسجامی اعم از واژگانی و دستوری در متن کتاب‌های درسی مقاطع تحصیلی مختلف و در مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. همچنین، در موارد اندکی به بررسی ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌زبانان و غیرفارسی‌زبانان در ژانرهای مختلف پرداخته شده است. اما با این‌که ابزارهای انسجامی در منابع آموزشی آزا بررسی شده‌اند، به بررسی به‌کارگیری این ابزارها در نوشتار فارسی‌آموزان توجه کافی نشده است. لذا در راستای ارتقاء و هم‌سان‌سازی کیفیت تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان، توجه به این موضوع ضروری است. بنابراین، در پژوهش حاضر در راستای نیل به این هدف، به بررسی و مقایسه‌ی نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته از منظر چگونگی کاربرد انواع ابزارهای انسجام متنی (از نوع واژگانی و دستوری) در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مشهد پرداختیم. در این راستا، از میان چارچوب‌های نظری موجود با ویژگی‌های یکسان، از دستور نقش‌گرای هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) استفاده شد.

پرسش‌هایی که با انجام این تحقیق در پی پاسخ به آن هستیم عبارتند از:

1. cohesion

2. relations

۱) کدام ابزارهای انسجامی در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در مرکز آذفای دانشگاه فردوسی مشهد به کار رفته است؟

۲) کدام ابزارهای انسجامی در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در مرکز جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد به کار رفته است؟

۳) آیا تفاوت معناداری میان به‌کارگیری ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در هر یک از مراکز (آذفای دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد) وجود دارد؟

۴) آیا تفاوت معناداری میان جنسیت و به‌کارگیری ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در هر یک از مراکز (آذفای دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد) وجود دارد؟

باتوجه، به ماهیت کیفی پرسش ۱ و ۲، فقط پرسش ۳ و ۴ فرضیه دارند. بنابراین، فرضیه‌هایی که در این تحقیق مورد آزمون قرار گرفتند عبارتند از:

۱- تفاوت معناداری در به‌کارگیری ابزارهای انسجامی بین مرکز آذفای دانشگاه فردوسی مشهد و مرکز جامعه‌المصطفی‌ مشهد وجود ندارد.

۲- تفاوت معناداری در به‌کارگیری ابزارهای انسجامی بین خانم‌ها و آقایان وجود ندارد.

## ۲. چارچوب نظری

نظریه‌ی نقش‌گرایی هلیدی با عنوان "دستور نظام‌مند"<sup>۱</sup> شناخته شده است. هلیدی و متیسن (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 68)، معتقدند که دستور زبانی را می‌توان نظام‌مند دانست که حول محور دستوری‌شدگی<sup>۲</sup>، سازمان‌دهی شود که از طریق آن معنا در شبکه به‌هم مرتبطی از تقابل‌ها شکل می‌گیرد. دستور نقش‌گرایی نظام‌مند بر مطالعه‌ی متن متمرکز است و بند<sup>۳</sup> به عنوان یکی از اجزای تشکیل دهنده‌ی متن مورد بررسی قرار می‌گیرد. هلیدی و متیسن (Halliday & Matthiessen, 2014)، بند را به عنوان واحدی که در آن معانی مختلف (تجربی، بینافردی و متنی) بر روی محوری واحد در هم ادغام می‌شوند، تعریف می‌کنند و بیان می‌دارند بیشتر اجزای تشکیل‌دهنده‌ی ساختار یک بند، بیش از یک نقش<sup>۴</sup> را ایفا

1. systemic grammar

2. grammaticalization

3. clause

4. function

می‌کنند که از آن تحت عنوان فرانقش<sup>۱</sup> یاد می‌کنند. منظور از نقشی، هدف به کارگیری زبان است. نقش‌گرایی در زبان، نهادینه شده است؛ بدین معنا که کل ساختار زبان حول نقش سازماندهی شده است و دلیل وجود زبان به شکل امروزی آن، به‌خاطر نقش‌هایی است که در آن در میان گونه‌های انسانی تکامل یافته است و اصطلاح فرانقش به این علت اتخاذ شده است تا نشان دهد نقش، اصل مهمی در کل این نظریه است. انواع فرانقش‌ها عبارتند از: اندیشه‌گانی<sup>۲</sup> (تجربی<sup>۳</sup>)، بینافردی<sup>۴</sup>، متنی<sup>۵</sup> و منطقی<sup>۶</sup> (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 74, 76, 84 & pp. 30, 31). بنا بر نظر نقش‌گرایان، از یک سو، نظامی دستوری‌واژگانی<sup>۷</sup> وجود دارد که امکان فراتر رفتن از بند (یعنی از قلمرو بالاترین واحد دستوری) را فراهم می‌کند و از سوی دیگر، منابع معناشناختی و بافتی نیز در تولید و تفسیر متن دخالت دارند که خارج از نظام دستوری‌واژگانی هستند. این نظام‌ها ریشه در فرانقش متنی دارند و در مجموع با عنوان نظام انسجامی شناخته می‌شود. زمانی که نظام انسجامی به نظام ساختاری مبتدا و خبر<sup>۸</sup> مرتبط شود از نوع متنی است و اگر مرتبط با بند باشد از نوع منطقی است (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 603, 608). در پژوهش حاضر ابزارهای انسجام ذیل فرانقش منطقی بررسی می‌شوند.

## ۱.۲. ابزارهای انسجام

انتخاب‌های انسجامی در متن، الگوهای واژه‌بنیان<sup>۹</sup> را شکل می‌دهند. در ارتباط با حروف ربط این‌طور می‌توان گفت که این الگوهای واژه‌بنیان به صورت انتخاب‌هایی به منظور برقراری روابط بین جملات و پیش‌بردن متن نمایان می‌شوند. این الگوها در مورد سایر ابزارهای انسجامی به شکل زنجیره‌های واژه‌بنیان (ارجاع<sup>۱۰</sup>، حذف<sup>۱۱</sup> و انسجام واژگانی<sup>۱۲</sup>) بروز پیدا می‌کنند. ابزارهای انسجامی این امکان را فراهم می‌سازند تا سازه‌های موجود در متن در هر قسمتی از بند با هر فاصله‌ای که از یکدیگر قرار گرفته‌اند به یکدیگر مرتبط شوند. نظام انسجامی در دو حوزه دستوری و واژگانی از پیوستاری دستوری‌واژگانی عمل می‌کند. حروف ربط، ارجاع و حذف<sup>۱۳</sup>،

1. meta-function

2. ideational

3. experiential

4. interpersonal

5. textual

6. logical

7. lexicogrammatical

8. theme and information

9. logogenetic

10. reference

11. ellipsis

12. lexical cohesion

13. ellipsis and substitution

نظام‌های دستوری هستند که در ذیل مقوله‌ی انسجام دستوری<sup>۱</sup> تجلی پیدا می‌کنند. در مقابل انسجام واژگانی در محدوده‌ی واژگان ایفای نقش می‌کند و از این اصل کلی پیروی می‌کند که عناصر واژگانی بر حسب بافت‌های دستوری خاصی تعریف نمی‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 607-608). در بخش بعد به تفکیک هر یک از ابزارهای انسجامی معرفی می‌شوند و در راستای شفاف‌سازی بیشتر چندین مثال ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است که نمونه‌های بیشتر در بخش ۵.۱.۱ و ۵.۱.۲ ارائه شده‌اند.

## ۲.۲. انسجام دستوری

عوامل انسجام دستوری در سه دسته به شرح زیر قرار می‌گیرند.

### ۲.۲.۱. حروف ربط<sup>۲</sup>

روابط واژگانی-معنایی<sup>۳</sup> که در نظام حروف ربط متجلی می‌شوند، به صورت سه نوع از بسط، تحقق پیدا می‌کنند. بدین معنا که حروف ربط بیانگر روابطی هستند که در آن بخشی از متن بخش دیگری از متن را توضیح<sup>۴</sup> و بسط<sup>۵</sup> می‌دهد یا آن را تقویت می‌کند<sup>۶</sup> (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 611).

### الف) توضیح دادن (حروف ربط توضیحی):

روابط توضیحی در دو مقوله "ابدال"<sup>۷</sup> و "شفاف‌سازی"<sup>۸</sup> قرار می‌گیرد. در توضیحی که در قالب ابدال انجام می‌شود، برخی از عناصر از طریق توضیح<sup>۹</sup> با استفاده از (یعنی و به عبارتی دیگر) یا تمثیل<sup>۱۰</sup> (به عنوان مثال و مانند) مجدد بازگویی یا بیان می‌شوند. در نوع دیگر توضیح که در قالب شفاف‌سازی ارائه می‌شود عنصر توضیح داده شده نه تنها مجدد بیان می‌شود، بلکه خلاصه شده و با جزئیات دقیق‌تری ارائه می‌شود. نمونه‌هایی نظیر (به هر حال و به صورت خلاصه، در واقع) در این دسته قرار می‌گیرند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 615-616).

مثال الف) تفسیر

مادرم یک خانم خانه‌داری است یعنی برای کسب معاش کار می‌کند.

1. grammatical cohesion
2. conjunction
3. logic-semantic
4. elaborate
5. extend
6. enhance
7. apposition
8. clarification
9. expository
10. exemplifying

مثال ب) تمثیل

در مدرسه خواهران درس فارسی آموزش می‌دهم و دیگر علوم‌های دینی مانند قرآن، احکام و غیره یاد می‌دهم.

مثال پ) توضیح

همان‌طور که گفتم من با آن آقا به نام معراج‌الاسلام عقد کردم.

ب) بسط دادن (حروف ربط گسترشی):

حروف ربط گسترشی دربرگیرنده‌ی "افزایش" یا "تنوع" است. افزایش، خود به صورت‌های مثبت (علاوه‌براین، و)، منفی (نه این و نه آن) و تقابلی<sup>۳</sup> مانند (ازطرفی دیگر، اما) تقسیم می‌شود. تنوع، شامل جانیشینی<sup>۴</sup> (به جای آن)، کاهشی<sup>۵</sup> (به غیر از) و جایگزینی<sup>۶</sup> مانند (راه حل دیگر یا گزینه دیگر) می‌شود.  
(Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 616-617).

مثال الف) مثبت

وقتی که گنبد حرم امام رضا علیه‌السلام را دیدم خیلی خوشحال شدم و دلم پر از امید شد.

مثال ب) منفی

مدرسه را هم که شروع کردم تنها بودم چون نه دوستی داشتم و نه زبانی داشتم.

مثال پ) تقابلی

پدرم حفیظ‌الله بهار مزرعه بزرگی خرید و در این سال گندم و برنج فراوان بود در حالی که قبلاً کم بود.

مثال ت): جانیشینی

آن‌ها فکر می‌کردند که نوزادشان پسر است ولی در عوض من متولد شدم.

مثال ث) کاهشی

من خیلی دوست داشتم که حجاب داشته باشم ولی به غیر از پدرم کسی با من موافقت نمی‌کرد.

1. addition
2. variation
3. adversative
4. replacive
5. subtractive
6. alternative



(پ) افزایش دادن (حروف ربط افزایشی):

انواع حروف ربط افزایشی انسجام‌آفرین عبارتند از: ۱- مکانی-زمانی<sup>۱</sup> ۲- شیوه<sup>۲</sup> ۳- علی-شرطی<sup>۳</sup> ۴- موضوعی<sup>۴</sup>. در یک متن، ارجاع‌های مکانی ممکن است به عنوان حروف ربط استفاده شوند مانند (این جا و آن جا)، قیده‌های مکانی مانند (پشت و نزدیک) و عبارت‌هایی که شامل یک اسم مکان یا قید به همراه عنصری ارجاعی، به عنوان نمونه (در همان مکان، هر جای دیگر). حروف ربط زمانی خود به نوع ساده، مرکب و درونی ساده تقسیم می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 617-618). حروف ربط شیوه‌ای از طریق "مقایسه" و "ارجاع" به ابزار سبب انسجام متن می‌شوند. مقایسه می‌تواند مثبت باشد (مانند، شبیه به) یا منفی باشد (برخلاف). عبارت‌هایی که بیانگر حروف ربط ابزاری هستند، معمولاً از نوع قیاسی می‌باشند، مانند (در غیر این صورت). روابط علی-شرطی به دو نوع "کلی" و "خاص" تقسیم می‌شوند. در نوع کلی به مواردی مانند (بنابراین) اشاره می‌شود و نوع خاص شامل نتیجه (بنابراین)، دلیل (به آن دلیل) و هدف می‌شود. روابط علی-شرطی نیز به انواع مثبت (در این صورت)، منفی (در غیر این صورت) و تصدیقی<sup>۵</sup> (با وجود این) تقسیم می‌شود. در نهایت انسجامی که از طریق ارجاع به موضوعی که قبلاً بیان شده است می‌تواند از طریق مثبت یا منفی ایجاد شود (به ترتیب مانند این‌جا، از سایر جنبه‌ها) (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 618,619,620).

مثال الف) مکانی-زمانی (ساده)

من ۴ ماه آنجا ماندم و بعد به شهر خود برگشتم و دیدم همه خانه خراب شده است.

مثال ب) علی-شرطی کلی

پدرم می‌گفت خیلی گریه نمی‌کردی و اگر مادرت مریض یا خسته می‌شد تو ساکت می‌ماندی.

مثال پ) علی-شرطی خاص

خدا با دیدن زندگی خوبشان تصمیم گرفت به آن‌ها فرزندان صالح و سالم عطا کند بنابراین پنج دختر و یک پسر به آن‌ها داد. (نتیجه)

برادر بزرگم برای درس خواندن به کشور پاکستان رفتند به همین خاطر در شش سالگی به پاکستان رفتم و در آن‌جا درس خواندم. (علت)

اولین روز مدرسه رقیه گریه می‌کرد و نمی‌خواست از مادرش دور شود او فکر می‌کرد در این صورت که به انبار برود نمی‌تواند او را پیدا کنند و در غیر این صورت باید به مدرسه می‌رفت. (شرطی مثبت و منفی)

1. spatio-temporal

2. manner

3. causal-conditional

4. matter

5. concessive

پدر می‌توانست هر از چندی مبلغی به دیگران قرض بدهد. با این وجود خانواده بسیار مذهبی و شیفته اهل بیته داشتیم. (تصدیقی)

## ۲.۲.۲. ارجاع

در حالی که حروف ربط پیونددهنده‌ی کل بندها به یکدیگر هستند، ارجاع از طریق ایجاد ارتباط بین عناصر سبب انسجام می‌شود. از انواع ارجاع می‌توان دو نوع برون‌متنی (ارجاع به عنصری خارج از متن) و درون‌متنی (زمانی که در متن برای دومین بار به آن اشاره می‌شود) را نام برد. تمایز اصلی بین انواع ارجاع‌ها به دو نوع برون‌ارجاعی<sup>۱</sup> (ارجاع برون‌متنی) و درون‌ارجاعی<sup>۲</sup> (ارجاع درون‌متنی) مرتبط است. ارجاع برون‌متنی<sup>۳</sup> یعنی هویت مفروض توسط عنصر ارجاعی از طریق بافت متنی قابل شناسایی باشد، مانند استفاده از ضمائر شخصی من، تو و ما. ارجاع درون‌متنی<sup>۴</sup> بدین معناست که هویت مفروض توسط عنصر ارجاعی از طریق خود متن قابل بازیابی باشد. این دو نوع ارجاع به دو دسته پیش‌ارجاعی<sup>۵</sup> (مرجع قبل از عنصر ارجاعی می‌آید) و پس‌ارجاعی<sup>۶</sup> (مرجع بعد از عنصر ارجاعی می‌آید) تقسیم می‌شوند. همچنین، برخی از ارجاعات غیرتعاملی هستند، بدین معنا که به مشارکانی که در متن با یکدیگر در تعامل هستند اشاره نمی‌کند، در حالی که ارجاعات تعاملی به نقش مشارکان اشاره دارد که ضمائر و حروف تعریف در این دسته قرار می‌گیرند. علاوه بر این، در دسته‌بندی انواع ارجاع به ۳ نوع دیگر که ارجاع شخصی<sup>۷</sup>، اشاره‌ای<sup>۸</sup> و مقایسه‌ای<sup>۹</sup> نام دارند اشاره شده است که به ترتیب شامل ضمائر شخصی، ملکی، اسم خاص و عام، ضمائر اشاره، صفت‌ها و قیده‌های اشاره‌ای می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 605, 606 & pp. 624, 625, 626, 628, 632).

مثال الف) برون‌ارجاعی

من در خانواده سادات به دنیا آمدم و ما دو برادریم.

مثال ب) درون‌ارجاعی

مردم آذربایجان مسلمان هستند. مذهب آن‌ها شیعه است. (پیش‌ارجاعی)

یکی از آن‌ها ۴ سال و دیگری ۲ سال از من کوچکتر است اما من مانند هر دو برادرم در شهر صابرآباد به دنیا آمدم. (پس‌ارجاعی)

1. exophora

2. endophora

3. exophoric reference

4. endophoric reference

5. anaphora

6. cataphora

7. personal

8. demonstrative

9. comparative

مثال پ) ارجاع شخصی

من تا کلاس نهم در روستای خودم درس دولتی خواندم.

مثال ت) ارجاع اشاره‌ای

همسرم گفتند این گنبد طلایی که می‌بینی گنبد امام رضا علیه‌السلام است. وقتی همسرم این حرف را گفتند گریه‌ام افتاد.

مثال ث) ارجاع مقایسه‌ای

برادر من صداقت از من کوچکتر است.

## ۲. ۲. ۳. جانشینی<sup>۱</sup> و حذف

ارجاع از طریق ایجاد ارتباط بین عناصر معنایی، انسجام ایجاد می‌کند، در حالی که ابزارهای دیگری مانند جانشینی و حذف در سطح واژه‌پردازی عمل می‌کنند و سبب انسجام می‌شوند. حذف این امکان را فراهم می‌سازد که برخی از قسمت‌های یک ساختار در متن آورده نشود چرا که می‌توان آن را از قسمت‌های پیشین متن حدس زد. همچنین، جانشینی نوعی حذف به شمار می‌آید و حذف گوینده و شنونده را قادر می‌سازد که تنها بر آنچه متمایزکننده است تمرکز نمایند. محدوده‌ی دستوری حذف و جانشینی به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱- بند ۲- گروه فعلی ۳- گروه اسمی. حذف در بند با فرایند پرسش و پاسخ در مکالمه مرتبط است که به حذف از نوع بلی-خیر و حذف از نوع پرسش‌واژه تقسیم می‌شود که می‌تواند کل یک بند یا بخشی از آن را شامل شود. حذف در محدوده‌ی گروه فعلی می‌تواند فقط قسمتی از گزاره را تحت تأثیر قرار دهد و آن زمانی است که گزاره توسط گروه فعلی مرکب، نمود پیدا می‌کند. همچنین، در محدوده‌ی گروه اسمی، عنصری غیر از یک شیء می‌تواند به عنوان هسته ایفای نقش کند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp.

606 & pp. 635, 636, 639, 640)

مثال الف) حذف فاعل

(من) در پایان باید بگویم فواید این موضوع بسیار زیاد است.

مثال ب) حذف بند

وقتی کسی کمک می‌کند همین کار باعث موفقیت در زندگی است. چرا؟

## ۲. ۳. انسجام واژگانی

همان‌طور که تاکنون بیان شد ابزارهای انسجامی در حوزه‌ی دستوری از نوع حروف ربط، ارجاع، جانشینی و حذف بودند که منجر به انسجام دستوری می‌شدند در حالی که انسجام واژگانی در حوزه‌ی واژگان و از طریق

<sup>۱</sup>. substitution

انتخاب عناصر واژگانی حاصل می‌شود. این نوع از انسجام در محدوده‌ی واژگان دستوری واژگانی عمل می‌کند، به طوری که گوینده یا نویسنده انسجام گفتمانی را از طریق انتخاب خود از عناصر واژگانی به وجود می‌آورد و همان طور که حذف و جانشینی از الگوهای ذاتی در ساختار دستوری استفاده می‌کنند، انسجام واژگانی از الگوی ذاتی در سازمان‌دهی واژگان بهره می‌برند. انواع روابط واژگانی در سازمان‌دهی واژگان ریشه در محور جانشینی<sup>۱</sup> و هم‌نشینی<sup>۲</sup> دارند. روابط جانشینی، ذاتی در سازمان‌دهی واژگان هستند و بر حسب توضیحی بودن و بسط‌دهنده بودن تعبیر می‌شوند و روابط هم‌نشینی در یک محور بین عناصر واژگانی به چشم می‌خورند که تمایل دارند با هم به کار روند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 606, 642, 643). عوامل انسجام واژگانی شامل تکرار، مترادف، شمول معنایی، جزءواژگی<sup>۳</sup> و باهم‌آیی می‌شوند که سه مورد اول از نوع توضیحی و جزءواژگی از نوع بسط‌دهنده می‌باشد که در ذیل روابط جانشینی قرار دارند، به غیر از باهم‌آیی که در محدوده‌ی روابط هم‌نشینی جای دارد. متداول‌ترین صورت انسجام واژگانی "تکرار" است که لزومی ندارد از صورت صرفی یکسانی برخوردار باشد. انسجام واژگانی می‌تواند در نتیجه انتخاب عنصر واژگانی‌ای حاصل شود که به نوعی با واژه‌ی پیش از خود مترادف بوده است (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 644-645). همچنین، عناصر واژگانی‌ای که از لحاظ معنایی با یکدیگر در تضاد هستند سبب انسجام متن می‌شوند که آن‌ها، تضاد یا تقابل را نوع خاصی از مترادف در نظر می‌گیرند. شمول معنایی بر اساس طبقه‌بندی (جز به کل) شکل می‌گیرد. بدین ترتیب که عنصر واژگانی اول بیانگر طبقه‌ای کلی از یک شیء است و عنصر دیگر طبقه‌ی جزئی‌تر را در همان سطح از طبقه‌بندی نشان می‌دهد. رابطه‌ی جزءواژگی به صورت "بخشی از چیزی بودن" تعریف می‌شود که خود از نوع روابط بسط‌دهنده است. انسجام واژگانی از نوع باهم‌آیی به هیچ یک از روابط معنایی کلی مرتبط نیست، بلکه بر اساس تداعی خاص بین واژه‌ها به وجود می‌آید، یعنی واژه‌هایی که تمایل به با هم آمدن دارند که پایه‌های معنایی برای برخی از باهم‌آیی‌ها وجود دارد و بسامد کلی رخداد آن‌ها در زبان بالا است بدین معنا که شنونده یا خواننده انتظار شنیدن یا دیدن آن را دارند (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 648, 649 & 646, 647)

مثال الف) تکرار

اسم من محمد اقبال و اسم خانوادگی شاکری، اسم پدرم عباس، اسم مادرم سکینه است.

مثال ب) مترادف و تضاد

پدرم می‌گفت بچه خیلی زرنگ و باهوشی بودی و خیلی گریه نمی‌کردی. (مترادف)

1. paradigmatic

2. syntagmatic

3. meronymy

با خانواده‌ام به کشور روسیه رفتیم و نزدیک یک سال در روسیه زندگی کردیم و بعد از یک سال دوباره به کشورم برگشتیم. (تضاد)

مثال پ) شمول

پدرم مهندس الکترونیک است و به خاطر شغلش در عربستان ماند.

مثال ت) جزءاژگی

من در شش سالگی وارد مدرسه شدم و تا کلاس دوازده درس خواندم.

مثال ث) باهم‌آیی

من تفریح و گردش را بسیار دوست داشتم و گاهی خانوادگی به گردش و تفریح می‌رفتیم.

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

با بررسی پیشینه‌ی مطالعات درباره‌ی چگونگی به‌کارگیری ابزارهای انسجامی (واژگانی و دستوری) مشخص شد که از گذشته تا اکنون در این زمینه پژوهش‌های بسیاری در حوزه‌های مختلفی نظیر بررسی انسجام سوره‌های قرآنی، متون ادبی، ترجمه و رسانه، منابع آموزشی، کتاب‌ها و متون علمی و دانشگاهی انجام شده است. همچنین، افرادی که دچار آسیب زبانی شده و دارای اختلالات بینایی و شنوایی هستند از این منظر مورد توجه پژوهشگران بوده‌اند. اما در این قسمت فقط به ذکر آن دسته از پژوهش‌های خارجی و داخلی پرداخته می‌شود که ارتباط بیشتری با حوزه تحقیق حاضر دارند.

جانسون (Janson, 1992)، به بررسی عوامل انسجامی در انشاهای توصیفی به زبان مالایی و انگلیسی توسط سخنگویان بومی هر دو زبان و نویسندگان مالایی که زبان انگلیسی، زبان دوم آن‌ها بود، پرداخت. انشاهای به‌طور کلی با عنوان کیفیت خوب یا ضعیف ارزیابی شدند. نتایج به‌دست‌آمده از اجرای آزمون تی<sup>۱</sup> نشان داد تفاوتی بین میزان انسجام میان انشاهای خوب و ضعیف نوشته شده توسط سخنگویان بومی مالایی (۲۰ مورد) یا سخنگویان بومی انگلیسی (۲۰ مورد) و سخنگویان مالایی که انگلیسی زبان دوم آن‌ها بود (۲۰ مورد) وجود ندارد. علاوه‌براین، انشاهای خوبی که به زبان مالایی نوشته شده بود، نسبت به انشاهای ضعیف از انسجام واژگانی قوی‌تری برخوردار بود (مانند تکرار و باهم‌آیی). درحالی‌که، انشاهای خوبی که به زبان انگلیسی توسط سخنگویان بومی نوشته شده بود نسبت به نوع ضعیف آن از انسجام دستوری قوی‌تری در بین جملات برخوردار بود (مانند/رجاع و حروف ربط).

میسو (Meisuo, 2000)، کاربرد ویژگی‌های انسجامی در انشاهای توضیحی دانشجویان چینی در مقطع کارشناسی در دو دانشگاه چین را بررسی نمود. وی بیان داشت که بعد از ابزارهای ارتباطی و ارجاعی، ابزارهای

<sup>1</sup>. T-test

واژگانی بیشترین بسامد را داشتند. علاوه بر این، از نظر آماری ارتباط معناداری بین کاربرد تعداد ابزارهای انسجامی و کیفیت نگارش وجود ندارد. همچنین، ویژگی‌های انسجامی مشخصی در نگارش توضیحی این دانشجویان شناسایی شد که شامل ابهام در ارجاع، کاربرد بی‌رویه و نادرست حرف ربط و استفاده محدود از ابزارهای انسجام واژگانی می‌شد.

ژوزفان (Xuefan, 2007)، به بررسی ویژگی‌های انسجام واژگانی در نگارش دانشجویان چینی زبان سال اول و دوم دانشگاه (در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۲۳ سال) که در رشته‌ی زبان انگلیسی مشغول به تحصیل بودند پرداخت. نتایج نشان داد از میان ابزارهای انسجام واژگانی تکرار در نگارش این دانشجویان به طرز چشمگیری به کار می‌رود و نسبت به متون استدلالی در متون توصیفی به‌طور چشمگیری از باهم/آیی استفاده می‌کردند. همچنین، مشخص شد که کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی با سطح مهارت زبانی دانشجویان ارتباطی ندارد، اما تا حدی با نوع متن نوشتاری در ارتباط است.

کای (Kai, 2008)، چکیده‌ی پایان‌نامه‌هایی در حوزه‌ی زبان‌شناسی کاربردی را که توسط انگلیسی‌زبانان و غیرانگلیسی‌زبانان نوشته شده بود، از منظر کاربرد عوامل انسجامی بررسی نمود. نتیجه‌ی مطالعه‌ی وی این بود که انگلیسی‌زبانان نسبت به غیرانگلیسی‌زبانان که تکرارهای ساده را در نوشته‌های خود به کار می‌برند، تمایل بیشتری به استفاده از تکرارهای پیچیده‌تر دارند.

عبدالرحمن (Abdul Rahman, 2013)، مطابق با چارچوب نظری هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، در سطح دانشگاهی به بررسی تسلط دانشجویانی که زبان اول آن‌ها عربی بود در استفاده از ابزارهای انسجامی پرداخت و نشان داد که تا چه میزانی میان دانشجویان و معلمان عمانی که انگلیسی، زبان بومی آن‌ها نبود و گویشوران بومی انگلیسی‌زبان در به‌کارگیری ابزارهای انسجامی در نگارش توصیفی به زبان انگلیسی، تفاوت وجود دارد. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که تفاوت بسیاری میان تنوع کاربرد ابزارهای انسجامی در نگارش بومی‌زبانان و غیربومی‌زبانان وجود داشت. به طوری که در نگارش دانشجویان بومی انگلیسی‌زبان تعادلی بین بسامد انواع مختلف ابزارهای انسجامی وجود داشت، اما دانشجویان غیربومی فقط نوع خاصی از ابزارهای انسجامی مثل تکرار یا ارجاع را بی‌رویه استفاده می‌کردند که باعث ارائه‌ی نامنسجم و ایجاد حشو در متون نگارشی می‌شد. چو و شین (Cho & Shin, 2014)، به بررسی ابزارهای انسجامی در متون نگارشی زبان انگلیسی و نگارش دانشجویان کره‌ای زبان از طریق تحلیل پیکره‌ای از متون پرداختند. تحلیل سه کتاب نگارش مورد استفاده در دانشگاهی در سؤال نشان داد که از بین ابزارهای انسجامی، توجه بیشتری بر پیوند و حروف ربط و رابطه بین جملات داشته‌اند و این کتاب‌ها تمامی ابزارهای انسجامی را شامل نمی‌شوند. همچنین، دیگر ابزارهای انسجامی مانند صفات اشاره و ابزارهای واژگانی مانند ترادف، تکرار و باهم/آیی به ندرت مورد توجه

زبان‌آموزان قرار گرفته بود و فراگیران زبان دوم در مقایسه با بومی‌زبانان تمایل بیشتری به کاربرد بی‌رویه ضمائر اشاره داشتند.

فیتریاتی و یوناتا (Fitriati & Yonata, 2017)، به بررسی عوامل انسجامی در نوشته‌های استدلالی گروهی از دانشجویان اندونزیایی‌زبان در مقطع کارشناسی ارشد زبان انگلیسی پرداختند. مشخص شد که دانشجویان ضعف اندکی در ایجاد متون منسجم دارند و این موضوع به علت کمبود کاربرد بهینه‌ی ابزارهای انسجامی به خصوص حروف ربط در ایجاد ارتباط تمام جملات در متن است. علاوه‌براین، پژوهشگران دیگری ارتباط متغیرهایی نظیر سن و جنسیت را در به‌کارگیری ابزارهای انسجامی بررسی نمودند که از میان آن‌ها (Ikard, 2009., Jisa, 2000., Nippold, Schwarz & Undlin, 1992)، بیان داشتند سن نقش به‌سزایی در استفاده از ابزارهای انسجام دارد. از طرفی دو پژوهشگر دیگر در رابطه با تأثیرگذاری متغیر جنسیت و کاربرد ابزارهای انسجامی اتفاق نظر داشتند. امین (Amin, 2007) به تفاوت دختران و پسران در ترتیب کاربرد زیرمقوله‌های انسجام پیوندی از لحاظ فراوانی رخداد آن‌ها اشاره کرد و راتر و رابان (Rutter & Raban, 1982)، به این نتیجه رسیدند که در به‌کارگیری ابزارهای انسجامی میان دختران و پسران تفاوت وجود دارد. به‌طوری که دختران استفاده بیشتری را از حروف ربط و ابزارهای انسجام واژگانی دارند، اما پسران ابزارهایی نظیر ارجاع و جانشینی را بیشتر به‌کار می‌برند.

داوری اردکانی و آقابراهیمی (Davari-Ardakani & Agha-Ebrahimi, 2012)، با ارزیابی متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و بررسی دوازده متن آموزشی از سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و پنج متن غیر آموزشی، بیان داشتند در متون غیرآموزشی پربسامدترین ابزار انسجامی از نوع "واژگانی" و کم‌بسامدترین عامل حذف بوده است. اما ارجاع در متون آموزشی به میزان معناداری بیشتر به‌کاررفته است. همچنین، در میان متون آموزشی غیر از کتاب ثمره (۱۳۷۲) و متون غیرآموزشی، تفاوت معناداری در کاربرد ابزارهای انسجام پیوندی وجود ندارد. درنهایت، کتاب‌های "روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی" تألیف ضیاءحسینی (۱۳۸۵)، "درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی" تألیف پورنامداریان (۱۳۷۶) و "آموزش زبان فارسی" تألیف ثمره (۱۳۷۲) به ترتیب بیشترین تا کمترین میزان اصالت را در کاربرد ابزارهای انسجامی داشتند.

حامدی شیروان و میرشاهی (Hamedishirvan & Mirshahi, 2016)، انواع ابزارهای دخیل در ایجاد انسجام متن را در کتاب‌های سطح پیشرفته از چهار مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم، آموزش فارسی به فارسی جامعه‌المصطفی، زبان فارسی و آموزش نوین زبان فارسی» با استفاده از انگاره‌ی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) و هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) درباره‌ی عوامل انسجامی بررسی کردند. درنهایت، مشخص شد که فارسی بیاموزیم از نظر کاربرد ابزارهای انسجامی در رتبه‌ی اول، سپس کتاب آموزش نوین زبان فارسی در رتبه‌ی دوم قرار

دارد و بسامد کاربرد این ابزارها در کتاب آموزش فارسی به فارسی نیز قابل قبول بود. همچنین، کمترین میزان استفاده از عوامل انسجامی را کتاب زبان فارسی به خود اختصاص داد.

علاوه بر این، حامدی شیروان و عباس نژاد (Hamedishirvan & Abbasnejad, 2016)، در پژوهش دیگری به تحلیل و مقایسه‌ی ابزارهای دستوری و واژگانی در نوشته‌های فارسی آموزان سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی مشهد پرداختند و بیان داشتند تفاوت قابل توجهی در استفاده از ابزارهای انسجامی بین دو گروه که دارای بالاترین و پایین‌ترین نمرات بودند وجود دارد. در ادامه مشخص شد که در هر دو گروه، تکرار بیشترین عامل به کاررفته در نوشته‌ها بود. سپس، دو عامل پیوند و ارجاع بیشترین بسامد را به خود اختصاص دادند. همچنین در گروهی که بالاترین نمره را داشتند، حذف و شمول معنایی و در گروه دیگر حذف و تقابل معنایی کمترین بسامد را در بین کل داشتند. در مجموع، تفاوت بین کاربرد عوامل دستوری و واژگانی در گروه اول حدود ۹ درصد و در گروه دوم حدود ۱۹ درصد بود و این امر نشان‌دهنده‌ی توزیع منطقی‌تر عوامل در نوشته‌های گروه اول بود.

آقایی و رجبی (Aghaei & Rajabi, 2019)، با بررسی تطبیقی به مسئله کشف رابطه‌ی همبستگی بین ابزارهای انسجام‌بخش در متن‌های آموزشی با سادگی و پیچیدگی متون خواننداری و گفتاری فارسی بیاموزیم از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداختند. با تحلیل کمی و کیفی مشخص شد که رابطه‌ی معناداری بین بسامد ۴ عنصر انسجام واژگانی، ارجاع، حذف، و ربط و بالا رفتن سطوح پایه (مقدماتی تا پیشرفته) در متن‌های خواننداری وجود دارد و روند تغییرات از نوع افزایشی است. اما در متون گفتاری، این رابطه تنها برای دو عنصر انسجام ربطی و واژگانی معنادار و روند تغییرات نیز نامنظم بود. به‌طور کلی، انسجام واژگانی پربسامدترین ابزار در متن‌های بررسی شده بود، درحالی‌که حذف و جاننشینی کم‌بسامدترین آن‌ها را شامل می‌شد. همچنین، هر دو متن نیز الگوی ترتیبی تقریباً مشابهی شامل انسجام واژگانی، ارجاع درون متنی، ربط، حذف و جاننشینی داشتند که می‌تواند شاخصه‌ای برای ارزیابی و تدوین متون سطح‌بندی‌شده‌ی استاندارد آموزشی به حساب آید.

#### ۴. روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف و ماهیت یک پژوهش توصیفی-تحلیلی است. در بخش‌های زیر جامعه‌ی آماری و روش گردآوری داده‌ها توضیح داده می‌شوند.

##### ۱.۴. جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش را ۲۰۰ نفر از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در دو مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد تشکیل دادند که در هر یک از



مراکز نام‌برده به ترتیب پس از اتمام دوره، در آزمون جامعی که الگوبرداری شده از ساختار آزمون تافل بود، شرکت کردند. فارسی‌آموزان بین ۲۲ تا ۳۸ سال سن داشتند و ملیت آزمودنی‌ها شامل هندوستان، پاکستان، افغانستان، ترکیه، چین، کره، تانزانیا، عراق، لبنان و سوریه می‌شد. دلیل انتخاب سطح پیشرفته این بود که به نظر، فارسی‌آموزان در این سطح که بالاترین سطح می‌باشد، با شیوه‌ی سازمان‌دهی و ارائه‌ی ایده‌های خود آشنایی لازم را پیدا کرده‌اند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع تصادفی بود به طوری که از هر مرکز ۱۰۰ نمونه نگارشی در سطح پیشرفته و با در نظر گرفتن متغیر جنسیت انتخاب و در مجموع ۲۰۰ متن گردآوری شدند. به طوری که ۵۰ نمونه مربوط به خانم‌ها و ۵۰ نمونه مربوط به متن‌های نگارشی آقایان در هر مرکز می‌شد.

#### ۲.۴. شیوه‌ی گردآوری و واکاوی داده‌ها

در راستای جمع‌آوری نمونه‌ها، ابتدا هماهنگی‌های لازم صورت گرفت و مجوز برای دسترسی به آزمون‌های نهایی در هر یک از مراکز به صورت مجزا توسط مسئولان هر مرکز صادر و در آذر ماه ۱۳۹۸ به مراکز نام‌برده مراجعه شد. برای همسان‌سازی در حجم نمونه، در انتخاب متن‌ها محدودیت واژگانی در نظر گرفته شد. بدین ترتیب متن‌ها بین ۱۵۰ تا ۲۵۰ واژه بودند و متن‌ها از نوع توضیحی بودند که در آن‌ها فارسی‌آموزان به نگارش درباره‌ی موضوع توصیفی پرداخته بودند. بعد از جمع‌آوری متن‌های نوشته شده توسط فارسی‌آموزان، طی یک جلسه چارچوب نظری بررسی شد. سپس به بررسی و کدگذاری ابزارهای انسجامی در نمونه‌های دریافتی پرداخته شد. لازم به ذکر است که ارزیاب تجربه بیش از پنج سال تدریس داشت. در راستای پاسخ‌گویی به پرسش‌های کمی تحقیق، از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس<sup>۱</sup> نسخه ۲۳ استفاده شد و با استفاده از آزمون تی و نوع نمونه مجزا<sup>۲</sup> (آن‌پیرد<sup>۳</sup>) که برای چک کردن تفاوت‌ها بین دو گروه کاملاً مجزا به کار می‌رود به بررسی چگونگی تفاوت‌ها بین متغیرهای مستقل (هر یک از دو مرکز آزفا در مشهد و جنسیت زبان‌آموزان) و وابسته (ابزارهای انسجام دستوری و واژگانی) مورد بررسی در پژوهش، پرداخته شد. برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه‌ی آماره‌ی آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره‌ی فرضیه‌های پژوهش، مهمترین قدم قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است. برای این منظور آگاهی از توزیع داده‌ها از اولویت اساسی برخوردار است. در پژوهش حاضر برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. در صورت نرمال بودن متغیرها برای بررسی فرضیه‌ها از روش‌های پارامتری استفاده می‌شود. لازم به ذکر است که تمام نمونه‌های گردآوری شده جهت بررسی پایایی درون مصحح، دو بار بررسی

1. SPSS

2. independent samples

3. unpaired

و کدگذاری شدند. بازه‌ی زمانی میان دو بررسی، یک ماه در نظر گرفته شد و عوامل و ابزارهای انسجامی به‌کاررفته در نوشته‌های فارسی‌آموزان مشخص و بسامد رخداد آنها محاسبه شد. به منظور سنجش پایایی ارزیاب از ضریب همبستگی بین نمونه‌های حاصل از دو بار بررسی، استفاده شد که معمول‌ترین روش برای یافتن همبستگی بین نمونه‌ها، محاسبه ضریب همبستگی اسپیرمن<sup>۱</sup> می‌باشد (Web, Shavelson & Haertel, 2006 & Dornyei, 2011). باتوجه به نتایج به دست آمده، ضرایب همبستگی در تمام متغیرها (وابسته) ۰,۸ بود. بنابراین، می‌توان گفت پایایی برقرار می‌باشد. نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن در جدول (۱) قابل مشاهده است. لازم به ذکر است که در این پژوهش گاهی اوقات از سرواژه‌ی آرفا<sup>۲</sup> به جای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده شده است.

جدول ۱: نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن

متغیرها	ضریب همبستگی
حذف و جانشینی	۰,۹۱۳
ارجاع	۰,۹۴۵
ربط	۰,۹۴۵
باهم‌آیی	۰,۸۳۸
جزء‌واژگی	۰,۸۲۶
شمول	۰,۸۲۴
تضاد	۰,۹۲۰
ترادف	۰,۹۳۳
تکرار	۰,۹۲۴

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌های پژوهش

در این قسمت نمونه‌هایی از ابزارهای انسجام واژگانی و دستوری به‌کاررفته در متن نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در دو مرکز آرفای دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد به تفکیک جنسیت ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است که نحوه‌ی نگارش فارسی‌آموزان در نمونه‌های زیر حفظ شده است و به همان صورت آورده شده‌اند. بررسی نمونه‌ها نشان داد که به طور کلی، ۱۵۲۹۷ مورد ابزار انسجام واژگانی و ۲۱۰۵۷ مورد ابزار انسجام دستوری توسط فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در هر دو مرکز استفاده شده است. همچنین، چگونگی کاربرد هر یک از ابزارهای انسجامی در مراکز فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد به تفکیک و در قالب جدول و نمودار آماری ارائه می‌شود. همچنین، همان‌طور که در بخش پیشین به آزمون

<sup>۱</sup>. spearman correlation

<sup>۲</sup>. acronym

کولموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش اشاره شد، نتایج این آزمون در جدول (۲) نشان داده شدند که چون مقدار سطح معنی‌داری مربوط به همه‌ی متغیرها بیشتر از سطح آزمون، یعنی  $\alpha=0,05$  می‌باشد، بنابراین، این متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۲: نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

متغیرها	تعداد	آماره‌ی آزمون K-S	سطح معنی‌داری
حذف و جانشینی	۲۰۰	۱,۰۷۳	۰,۲۲۶
ارجاع	۲۰۰	۱,۲۸۵	۰,۰۷۳
ربط	۲۰۰	۱,۱۵۳	۰,۱۴۰
باهم‌آبی	۲۰۰	۱,۱۷۴	۰,۱۳۶
جزء‌واژگی	۲۰۰	۰,۷۵۷	۰,۶۰۳
شمول	۲۰۰	۰,۷۵۳	۰,۵۴۱
تضاد	۲۰۰	۱,۱۹۷	۰,۱۰۳
ترادف	۲۰۰	۱,۰۴۵	۰,۳۰۰
تکرار	۲۰۰	۰,۹۲۸	۰,۳۵۶

## ۵. ۱. بررسی و تحلیل ابزارهای انسجام واژگانی و دستوری در مرکز آرفای دانشگاه فردوسی مشهد

### مشهد

در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته این مرکز در مجموع، ۷۵۲۶ مورد انسجام واژگانی و ۹۳۶۷ مورد انسجام دستوری بررسی شدند که از مجموع ابزارهای انسجام واژگانی به ترتیب ۳۷۸۵ مورد مربوط به فارسی‌آموزان زن و ۳۷۴۱ مورد به فارسی‌آموزان مرد تعلق داشت. همچنین، از مجموع ابزارهای انسجام دستوری ۴۵۳۳ مورد به فارسی‌آموزان زن و ۴۸۳۴ مورد به فارسی‌آموزان مرد مرتبط می‌شد. در ادامه ابتدا نمونه‌ها و سپس تحلیل کاربرد هر یک ارائه می‌شوند.

### ۱. ۱. ۱. نمونه کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی و دستوری در مرکز آرفای دانشگاه فردوسی مشهد

نمونه الف) تکرار

(آزمودنی خانم): بعضی فرد نقشه خیلی خوب است. مثلا برادرم بازی کن فوتبال خیلی خوب است. بعضی افرادها شکارچی ماهی خیلی خوب است.

(آزمودنی آقا): هرکسی بدون دانش زندگیش بی‌فایده، چون بدون دانش زندگي ناقص میشه و دانش روش اساسی و مهم در دنیا است. دانش در نقشه زندگي خیلی تأثیر دارد چون بدون دانش نمی‌تونیم برای زندگي‌ها تصمیم بگیریم و حتی نمی‌تونیم زندگي می‌کنیم.

نمونه ب) ترادف و تضاد

(آزمودنی خانم): این نوع از خرید منجر به دزدیدن است، به دلیل عدم فهم و سرقت انسان به قیمت حقیقی برای چیزهای مختلف است. (ترادف)

خرید آنلاین می‌توان مزایا و معایب فراوانی هم بر مشتری گذاشت هم بر فروشنده‌ها. (تضاد)

(آزمودنی آقا): این موضوع یکی از موضوعات رایج و شایع در میان مردم به شمار می‌رود. (ترادف)

امروزه تعداد زیادی از افراد که به صورت آنلاین خرید می‌کنند افرادی هستند که حضوری به بازار برای خرید نمی‌روند. (تضاد)

نمونه پ) شمول معنایی

(آزمودنی خانم): شغل یکی از مهم‌ترین نیازهای انسان است. شغل مختلف و متنوع است مثلا کارمند در بانک یا معلم یا مهندس است.

(آزمودنی آقا): من وقتی که به ایران آمدم من زبان فارسی یاد نداشتم فقط می‌توانستم زبان عربی و انگلیسی صحبت کنم.

نمونه ت) جزءواژگی

(آزمودنی خانم): کسی که کارمند در بیمارستان و در این جایی بیماری‌های زیاد وجود دارد مثلا این کسی دکتر بود وقتی که مریض خارج اتاق دکتر منتظر بود، دکتر استراحت زیاد گرفت.

نمونه ث) باهم‌آیی

(آزمودنی خانم): سومین دلیل یادگرفتن زبان‌های جدید که فرد می‌تواند با آداب و رسوم کشورهای دیگر آشنا شود.

(آزمودنی آقا): با این مهارت می‌توانیم کار خوب را یاد بگیریم و به فرهنگ و اخبار و احوال جهان مطلع شویم.

نمونه ج) حروف ربط

(آزمودنی خانم): یعنی این کسی چیزی از اینترنت سفارش می‌دهد و هم پولش می‌دهد اما این چیز نمی‌گیرد یابه‌جایش چیزی که کیفیتش متفاوت است.

(آزمودنی آقا): آسایش آنلاین خریدن، اولین اینکه نیاز به بازار رفتن نیست. دومین اینکه نیاز به جستجو برای پیدا کردن معادل خاصی هم نیست. سومین علت جذابیت این طرز خرید است.

نمونه چ) ارجاع

(آزمودنی خانم): اینترنت در جامعه مثل ماه می‌تابد.

(آزمودنی آقا): ما در این دنیا و در این جهان می‌بینیم چطور وقت را از دستمان و از دست دیگران می‌رود و ما باید یاد داشته باشیم چطور از این وقت استفاده کنیم.

نمونه ح) جانشینی و حذف

(آزمودنی خانم): هر نفر یک رشته انتخاب می‌کند تا در آینده یک کاری که (او) دوست دارد انجام بدهد. (آزمودنی آقا): این مشکل خیلی بزرگ است چون فکر آن‌ها و شغل آن‌ها فقط برای فرد (است) نه خدا است.

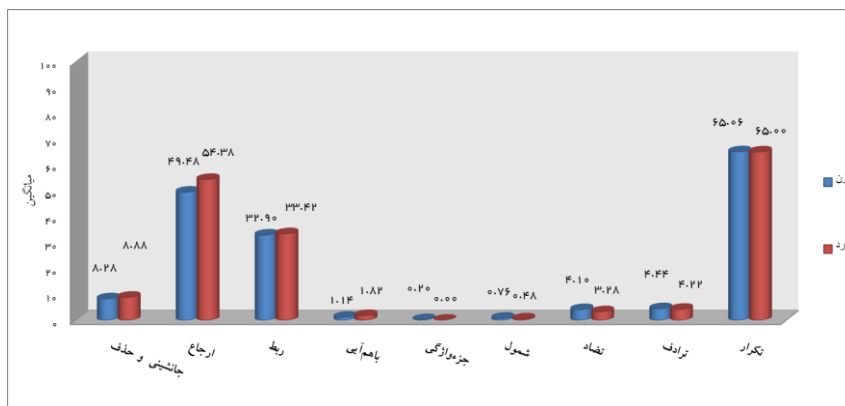
### ۵. ۱. ۲. ابزارهای انسجامی در نوشته‌های فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در مرکز آzfای دانشگاه فردوسی مشهد

براساس نتایج به دست آمده، در میان فارسی‌آموزان زن مرکز آzfای دانشگاه فردوسی مشهد میانگین به‌کارگیری ابزارهای انسجام واژگانی از نوع تکرار ۶۵.۰۶، ترادف ۴۰.۴۴، تضاد ۴۰.۱، شمول ۰.۷۶، جزءواژگی ۰.۲، باهم‌آیی ۱.۱۴ و ابزارهای انسجام دستوری از نوع حروف ربط ۳۲.۹۰، ارجاع ۴۹.۴۸ و میانگین کاربرد حذف و جانشینی در نگارش ۸.۲۸ می‌باشد. در میان فارسی‌آموزان مرد این مرکز میانگین به‌کارگیری ابزار تکرار ۶۵، ترادف ۴۰.۲۲، تضاد ۳.۲۸، شمول ۰.۴۸، جزءواژگی صفر، باهم‌آیی ۱.۸۲ و میانگین کاربرد حروف ربط ۳۳.۴۲، ارجاع ۵۴.۳۸ و حذف و جانشینی در نگارش ۸.۸۸ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت بیشترین ابزار به‌کارگرفته شده در نگارش فارسی‌آموزان زن و مرد دانشگاه فردوسی مشهد تکرار و ارجاع و کمترین ابزار به‌کارگرفته جزءواژگی و شمول می‌باشد. آماره‌ی توصیفی و میانگین کاربرد ابزارهای انسجامی فارسی‌آموزان دانشگاه فردوسی مشهد در جدول (۳) و نمودار (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی مربوط به کاربرد ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان دانشگاه فردوسی مشهد

متغیر	زن		مرد	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
حذف و جانشینی	۸,۲۸۰	۵,۳۶۴	۸,۸۸۰	۴,۱۰۹
ارجاع	۴۹,۴۸۰	۱۵,۰۷۲	۵۴,۳۸۰	۱۹,۵۸۵
ربط	۳۲,۹۰۰	۱۰,۰۷۴	۳۳,۴۲۰	۱۱,۶۷۴
باهم‌آیی	۱,۱۴۰	۱,۴۵۷	۱,۸۲۰	۲,۲۰۱
جزءواژگی	۰,۲۰۰	۰,۵۳۵	۰,۰۰۰	۰,۰۰۰
شمول	۰,۷۶۰	۰,۹۱۶	۰,۴۸۰	۰,۶۷۷
تضاد	۴,۱۰۰	۲,۷۳۵	۳,۲۸۰	۲,۶۹۶
ترادف	۴,۴۴۰	۲,۷۶۴	۴,۲۲۰	۳,۰۸۶
تکرار	۶۵,۰۶۰	۱۹,۰۶۷	۶۵,۰۰۰	۱۸,۴۶۵

همان‌طور که از نمودار (۱) دریافت می‌شود، چگونگی کاربرد ابزارهای انسجامی در میان فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی مشهد از بیشترین به کمترین عبارت است از: تکرار، ارجاع، حروف ربط، جانشینی و حذف، ترادف، تضاد، باهم‌آیی، شمول و جزءواژگی.



شکل ۱. میانگین کاربرد ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان دانشگاه فردوسی مشهد

## ۵. ۲. بررسی و تحلیل ابزارهای انسجام واژگانی و دستوری در مرکز زبان‌آموزی جامعه‌المصطفی‌العالمیه مشهد

در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته این مرکز در مجموع، ۷۷۷۱ مورد انسجام واژگانی و ۱۱۶۹۰ مورد انسجام دستوری بررسی شدند که از مجموع ابزارهای انسجام واژگانی به ترتیب ۳۹۰۷ مورد مربوط به فارسی‌آموزان زن بود و ۳۸۶۴ مورد به فارسی‌آموزان مرد تعلق داشت. همچنین، از مجموع ابزارهای انسجام دستوری ۶۶۸۱ مورد به فارسی‌آموزان زن و ۵۰۰۹ مورد به فارسی‌آموزان مرد مرتبط می‌شد. در ادامه ابتدا نمونه‌ها و سپس تحلیل کاربرد هر یک ارائه می‌شوند.

### ۵. ۲. ۱. نمونه‌ی کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی و دستوری در مرکز زبان‌آموزی جامعه‌المصطفی‌العالمیه مشهد

نمونه الف) تکرار

(آزمودنی خانم): من آرام آدمم مثل ماه که آرام توی آسمان می‌نشیند و عمه‌هایم می‌گفتند صورتت مثل ماه بود.

(آزمودنی آقا): یک سال در آن مدرسه درس خواندم بعد از یک سال فهمیدم که اینجا حق نیست و حق با علی (ع) است بعداً به دنبال حق و برای اسلام‌شناسی به مدرسه شیعه رفتم.

نمونه ب) ترادف و تضاد

(آزمودنی خانم): مادرش به او یاد داده بود که در غیبت کسی حرف نزند و او هم حرف مادرش را گوش کرده بود و پشت سر کسی حرف نمی‌زد. (ترادف)

مدرسه او خیلی بزرگ و زیبا بود و در آن مدرسه پسران و دختران با هم درس می‌خواندند. (تضاد)

(آزمودنی آقا): در سال ۲۰۰۶ آزمون کارشناسی دادم ولی فقط در رشته انگلیسی قبول نشدم، دوباره امتحان دادم باز هم قبول نشدم. (ترادف)

من با پدرم به شهر جونپور آمدم و به مدرسه جامعه امام جعفر صادق (ع) رفتیم. (تضاد)

نمونه پ) شمول معنایی

(آزمودنی خانم): من از خدا سپاسگزارم که این زندگی، خانواده، سلامتی، عقل و نعمت‌های گوناگون را به من داده است.

(آزمودنی آقا): در کشور هندوستان مذاهب مختلف وجود دارد مانند شیعه، سنی، وهابی، عیسایی و غیره.

نمونه ت) جزءاژگی

(آزمودنی خانم): پدر و مادر و خانواده خیلی خوشحال بودند، چهار برادر و یک خواهر دارم.

(آزمودنی آقا): ما استاد نداشتیم، مسئول مدرسه به من گفت می‌توانی از کلاس اول تا پنجم به بچه‌ها درس بدهی؟

نمونه ث) باهم آبی

(آزمودنی خانم): خدا با دیدن زندگی خوبشان تصمیم گرفت به آن‌ها فرزندان سالم و صالح عطا کند.

(آزمودنی آقا): او کتاب‌های دینی را با ذوق و شوق مطالعه می‌کرد.

نمونه ج) حروف ربط

(آزمودنی خانم): آن وقت من کوچک بودم و اگر کسی به من شوخی می‌کرد من زود عصبانی می‌شدم.

(آزمودنی آقا): پس از آن در شهر اوکاوہ رفتیم و در این شهر برای کارشناسی ثبت‌نام کردم و غیر از این در همین شهر درس حوزه هم خواندم.

نمونه چ) ارجاع

(آزمودنی خانم): از شوهرم پرسیدم چرا این لباس را می‌پوشند؟ گفت (-) اینجا اینطوری است (-).

(آزمودنی آقا): ما هشت برادر و یک خواهر هستیم، من از همه کوچکتر هستم.

نمونه ح) جانشینی و حذف

(آزمودنی خانم): مدیر مدرسه از من پرسید، آیا (شما) برای درس خواندن می‌خواهی بروی به کشور ایران؟

(من) گفتم: بله، حتما.

(آزمودنی آقا): هندوستان دارای ۲۸ استان است. یکی از آن‌ها استان اترپردیش است که (استان اترپردیش) دارای از همه استان بیشتر جمعیت است.

### ۵. ۲. ۲. ابزارهای انسجامی در نوشته‌های فارسی آموزان سطح پیشرفته در مرکز جامعه‌المصطفی العالمیه مشهد

بر اساس نتایج به دست آمده، در میان فارسی‌آموزان زن مرکز آموزشی جامعه‌المصطفی مشهد، میانگین به‌کارگیری ابزارهای انسجام واژگانی از نوع تکرار ۶۶.۶۸۰، ترادف ۳.۳۰۰، تضاد ۴.۲۴۰، شمول ۰.۷۴۰، جزءواژگی ۱.۴۸۰، باهم‌آیی ۱.۷ و ابزارهای انسجام دستوری از نوع حروف ربط ۳۴.۴۸۰، ارجاع ۸۱.۸۴۰ و میانگین کاربرد حذف و جانشینی در نگارش ۱۷.۳ می‌باشد. در میان فارسی‌آموزان مرد این مرکز میانگین به‌کارگیری ابزار تکرار ۶۷.۰۶، ترادف ۳.۱۰۰، تضاد ۲.۴۸۰، شمول ۱.۴۴۰، جزءواژگی ۱.۲۸، باهم‌آیی ۱.۹۲۰ و میانگین کاربرد حروف ربط ۲۸.۷۶۰، ارجاع ۵۶.۳۴۰ و حذف و جانشینی در نگارش ۱۵.۰۸ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت بیشترین ابزار به‌کارگرفته شده در نگارش فارسی‌آموزان زن و مرد جامعه‌المصطفی مشهد تکرار و ارجاع و کمترین ابزار به‌کارگرفته جزءواژگی و شمول می‌باشد. آماره‌ی توصیفی و میانگین کاربرد ابزارهای انسجامی فارسی‌آموزان جامعه‌المصطفی مشهد در جدول (۴) و نمودار (۲) قابل مشاهده است.

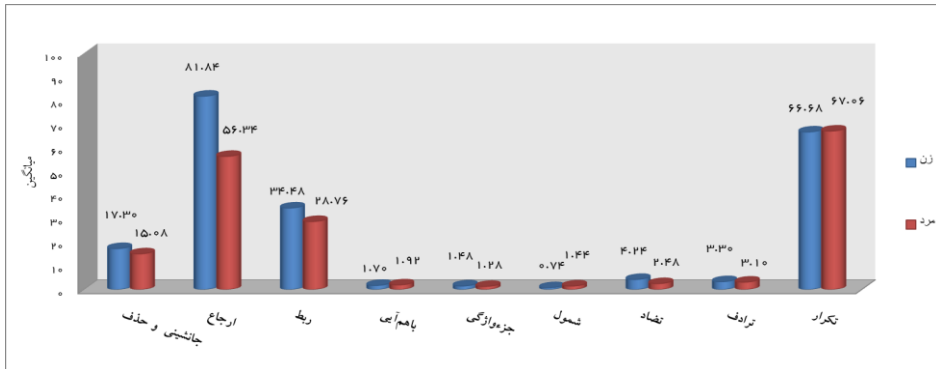
جدول ۴: آماره‌های توصیفی مربوط به کاربرد ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان جامعه‌المصطفی مشهد

مرد		زن		متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۵,۵۸۷	۱۵,۰۸۰	۵,۸۶۳	۱۷,۳۰۰	حذف و جانشینی
۱۳,۶۶۳	۵۶,۳۴۰	۱۷,۹۳۸	۸۱,۸۴۰	ارجاع
۵,۹۸۱	۲۸,۷۶۰	۸,۰۸۹	۳۴,۴۸۰	ربط
۱,۶۳۹	۱,۹۲۰	۱,۵۵۵	۱,۷۰۰	باهم‌آیی
۱,۱۴۴	۱,۲۸۰	۱,۲۳۳	۱,۴۸۰	جزءواژگی
۱,۵۱۴	۱,۴۴۰	۰,۸۰۳	۰,۷۴۰	شمول
۱,۸۳۲	۲,۴۸۰	۲,۴۳۷	۴,۲۴۰	تضاد
۱,۹۵۱	۳,۱۰۰	۲,۳۸۴	۳,۳۰۰	ترادف
۱۳,۸۸۵	۶۷,۰۶۰	۱۶,۶۲۰	۶۶,۶۸۰	تکرار

همان‌طور که از نمودار (۱) دریافت می‌شود، چگونگی کاربرد ابزارهای انسجامی در میان فارسی‌آموزان مرکز زبان‌آموزی جامعه‌المصطفی‌العالمیه مشهد از بیشترین به کمترین عبارت است از: ارجاع، تکرار، حروف ربط،



جانشینی و حذف، تضاد، ترداد، باهم‌آیی، جزءواژگی، شمول (خانم‌ها) و تکرار، ارجاع، حروف ربط، جانشینی و حذف، ترداد، تضاد، باهم‌آیی، شمول، جزءواژگی ( آقایان).



شکل ۲: میانگین کاربرد ابزارهای انسجایی در نگارش فارسی‌آموزان جامعه‌المصطفی مشهد

۵ . ۳. وجود/ عدم وجود تفاوت معنادار میان به‌کارگیری ابزارهای انسجایی در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در هر یک از مراکز (آزفای دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد)

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین به‌کارگیری حذف و جانشینی در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۸۰۵۸۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۱۶۰۱۹۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری ارجاع در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۵۱۰۹۳۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۶۹۰۰۹ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری حروف ربط در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۳۳۰۱۶۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۳۱۰۶۲۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری باهم‌آیی در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۱۰۴۸۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۱۰۸۱۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری جزءواژگی در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۰۰۱ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۱۰۳۸۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری شمول در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۰۰۶۲۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۱۰۰۹ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری تضاد در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۳۰۶۹۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۳۰۳۶ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری ترداد در نگارش فارسی‌آموزان مرکز آزفای فردوسی ۴۰۳۳۰ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۳۰۲۰۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری تکرار در نگارش فارسی‌آموزان مرکز فردوسی ۶۵۰۰۳ و در مرکز جامعه‌المصطفی ۶۶۰۸۷۰ می‌باشد. بر اساس نتایج آزمون تی سطح معنی‌داری این آزمون در ابزارهای حذف و جانشینی، ارجاع، جزءواژگی، شمول و ترداد کمتر از ۰۰۰۵ می‌باشد. بنابراین، در ارتباط با فرضیه‌ی نخست پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین استفاده برخی از این راهبردها در نگارش فارسی‌آموزان

مرکز آرفای فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی العالمیه مشهد وجود دارد. به‌طوری که میانگین کاربرد راهبردهای حذف و جانشینی، ارجاع، جزءواژگی، شمول در نگارش فارسی آموزان مرکز جامعه‌المصطفی بیشتر از فردوسی می‌باشد. اما میانگین استفاده از راهبرد ترادف در نگارش فارسی آموزان مرکز فردوسی بیشتر از جامعه‌المصطفی می‌باشد. در حالی که در کاربرد سایر ابزارها (تکرار، باهم‌آیی، تضاد و حروف ربط) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج آزمون تی دو جامعه‌ی مستقل در جدول (۵) قابل مشاهده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تی در هریک از مراکز

اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره‌ی تی	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		واریانس‌ها برابر...	
				سطح معنی‌داری	آماره F		
-۷,۶۱۰	۰,۰۰۰	۱۹۸	-۱۰,۱۳۳	۰,۱۰۴	۲,۶۶۰	باشند	حذف و جانشینی
-۷,۶۱۰	۰,۰۰۰	۱۹۰,۷۱۹	-۱۰,۱۳۳			نباشند	
-۱۷,۱۶۰	۰,۰۰۰	۱۹۸	-۶,۳۷۷	۰,۰۷۵	۳,۱۹۸	باشند	ارجاع
-۱۷,۱۶۰	۰,۰۰۰	۱۹۳,۷۳۰	-۶,۳۷۷			نباشند	
۱,۵۴۰	۰,۲۴۷	۱۹۸	۱,۱۶۰	۰,۰۰۰	۱۶,۵۸۳	باشند	ربط
۱,۵۴۰	۰,۲۴۷	۱۷۷,۷۸۰	۱,۱۶۰			نباشند	
-۰,۳۳۰	۰,۱۸۳	۱۹۸	-۱,۳۳۶	۰,۷۱۹	۰,۱۳۰	باشند	باهم‌آیی
-۰,۳۳۰	۰,۱۸۳	۱۹۲,۵۶۱	-۱,۳۳۶			نباشند	
-۱,۲۸۰	۰,۰۰۰	۱۹۸	-۱۰,۲۴۴	۰,۰۰۰	۹۱,۵۵۶	باشند	جزءواژگی
-۱,۲۸۰	۰,۰۰۰	۱۲۰,۰۳۸	-۱۰,۲۴۴			نباشند	
-۰,۴۷۰	۰,۰۰۲	۱۹۸	-۳,۱۴۰	۰,۰۱۱	۶,۵۳۱	باشند	شمول
-۰,۴۷۰	۰,۰۰۲	۱۶۹,۶۶۰	-۳,۱۴۰			نباشند	
۰,۳۳۰	۰,۳۵۸	۱۹۸	۰,۹۲۰	۰,۰۲۷	۴,۹۶۶	باشند	تضاد
۰,۳۳۰	۰,۳۵۸	۱۹۲,۹۲۶	۰,۹۲۰			نباشند	
۱,۱۳۰	۰,۰۰۲	۱۹۸	۳,۱۰۹	۰,۰۰۳	۹,۱۰۴	باشند	ترادف
۱,۱۳۰	۰,۰۰۲	۱۸۲,۸۸۱	۳,۱۰۹			نباشند	
-۱,۸۴۰	۰,۴۴۶	۱۹۸	-۰,۷۶۳	۰,۰۲۹	۴,۸۴۵	باشند	تکرار
-۱,۸۴۰	۰,۴۴۶	۱۹۰,۳۴۱	-۰,۷۶۳			نباشند	

۵. ۴. وجود/ عدم وجود تفاوت معنادار میان جنسیت و به‌کارگیری ابزارهای انسجامی در نگارش فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در هر یک از مراکز (آزفای دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد)

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین به‌کارگیری حذف و جانشینی در نگارش فارسی‌آموزان زن ۱۲.۷۹ و مرد ۱۱.۹۸۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری ارجاع در نگارش فارسی‌آموزان زن ۶۵.۶۶ و مرد ۵۵.۳۶۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری حروف ربط در نگارش فارسی‌آموزان زن ۳۳.۶۹۰ و مرد ۳۱.۰۹ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری باهم‌آیی در نگارش فارسی‌آموزان زن ۱.۴۲۰ و مرد ۱.۸۷۰ می‌باشد.

جدول ۶: نتایج آزمون تی بر حسب جنسیت

اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره‌ی تی	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		واریانس‌ها برابر...	
				سطح معنی‌داری	آماره F		
۰.۸۱۰	۰.۳۸۲	۱۹۸,۰۰۰	۰.۸۷۷	۰,۰۱۶	۵,۸۷۱	باشند	حذف و جانشینی
۰.۸۱۰	۰.۳۸۲	۱۸۹,۳۰۱	۰.۸۷۷			نباشند	
۱۰,۳۰۰	۰,۰۰۰	۱۹۸,۰۰۰	۳,۵۹۸	۰,۰۰۱	۱۱,۷۷	باشند	ارجاع
۱۰,۳۰۰	۰,۰۰۰	۱۸۰,۷۷۷	۳,۵۹۸			نباشند	
۲,۶۰۰	۰,۰۴۹	۱۹۸,۰۰۰	۱,۹۷۲	۰,۷۲۵	۰,۱۲۴	باشند	ربط
۲,۶۰۰	۰,۰۴۹	۱۹۷,۶۴۲	۱,۹۷۲			نباشند	
-۰,۴۵۰	۰,۰۶۹	۱۹۸,۰۰۰	-۱,۸۲۸	۰,۱۶۵	۱,۹۴۰	باشند	باهم‌آیی
-۰,۴۵۰	۰,۰۶۹	۱۸۷,۹۱۱	-۱,۸۲۸			نباشند	
۰,۲۰۰	۰,۱۹۵	۱۹۸,۰۰۰	۱,۳۰۰	۰,۱۶۴	۱,۹۵۵	باشند	جزء‌واژگی
۰,۲۰۰	۰,۱۹۵	۱۹۵,۸۷۹	۱,۳۰۰			نباشند	
-۰,۲۱۰	۰,۱۷۰	۱۹۸,۰۰۰	-۱,۳۷۶	۰,۰۱۶	۵,۹۵۹	باشند	شمول
-۰,۲۱۰	۰,۱۷۱	۱۷۴,۲۷۰	-۱,۳۷۶			نباشند	
۱,۲۹۰	۰,۰۰۰	۱۹۸,۰۰۰	۳,۷۱۳	۰,۲۲۲	۱,۵۰۱	باشند	تضاد
۱,۲۹۰	۰,۰۰۰	۱۹۵,۹۷۱	۳,۷۱۳			نباشند	
۰,۲۱۰	۰,۵۷۳	۱۹۸,۰۰۰	۰,۵۶۵	۰,۴۸۱	۰,۴۹۹	باشند	ترادف
۰,۲۱۰	۰,۵۷۳	۱۹۸,۰۰۰	۰,۵۶۵			نباشند	
-۰,۱۶۰	۰,۹۴۷	۱۹۸,۰۰۰	-۰,۰۶۶	۰,۱۶۱	۱,۹۷۷	باشند	تکرار
-۰,۱۶۰	۰,۹۴۷	۱۹۶,۴۳۰	-۰,۰۶۶			نباشند	

میانگین به‌کارگیری جزءواژگی در نگارش فارسی آموزان زن ۰.۸۴۰ و مرد ۰.۶۴ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری شمول در نگارش فارسی آموزان زن ۰.۷۵۰ و مرد ۰.۹۶۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری تضاد در نگارش فارسی آموزان زن ۴.۱۷ و مرد ۲.۸۸۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری ترادف در نگارش فارسی آموزان زن ۳.۸۷۰ و مرد ۳.۶۶۰ می‌باشد. میانگین به‌کارگیری تکرار در نگارش فارسی آموزان زن ۶۵.۸۷۰ و مرد ۶۶.۰۳۰ می‌باشد. بر اساس نتایج آزمون تی سطح معنی‌داری این آزمون در ابزارهای ارجاع، ربط و تضاد کمتر از ۰.۰۵ است. بنابراین، فرضیه‌ی دوم پژوهش رد می‌شود و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین استفاده‌ی برخی از این راهبردها در نگارش فارسی آموزان زن و مرد وجود دارد. به‌طوری که میانگین کاربرد این راهبردها در نگارش فارسی آموزان زن بیشتر از مرد می‌باشد. در حالی که در سایر ابزارها (تکرار، ترادف، شمول، جزءواژگی، باهم‌آیی، جانیشینی و حذف) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج آزمون تی دو جامعه‌ی مستقل بر حسب جنسیت در جدول (۶) قابل مشاهده است.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری پژوهش

پژوهش حاضر چگونگی کاربرد عوامل انسجامی در نگارش فارسی آموزان سطح پیشرفته را در مشهد در دو مرکز آرفای فردوسی مشهد و جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی مشهد بررسی و مقایسه نمود. بررسی نوشته‌های فارسی آموزان با در نظر گرفتن متغیر جنسیت طبق چارچوب نظری اتخاذ شده، یعنی دستور نقش‌گرای هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) انجام شد.

در مجموع، به‌طور مشترک بیشترین ابزارهای انسجام واژگانی از نوع تکرار بودند سپس شمول و جزءواژگی کمترین میزان کاربرد از این دسته را به خود اختصاص دادند. همچنین، بیشترین ابزارهای مشاهده شده از نوع دستوری، ارجاع و کمترین آن جانیشینی و حذف بودند. نتیجه‌ی حاصل از این پژوهش با پژوهش (Hemedishirvan & Abbasnejad, 2016) و (Janson, 1992) که ابزارهای تکرار و ارجاع را قوی‌ترین عوامل انسجامی دانستند، هم‌خوانی دارد.

علاوه بر این، نتایج حاصل از اجرای آزمون تی بیان‌گر معنادار بودن تفاوت در عملکرد فارسی آموزان سطح پیشرفته در نحوه‌ی کاربرد برخی از ابزارهای انسجامی (حذف و جانیشینی، ارجاع، شمول، جزءواژگی و ترادف) در هر دو مرکز بود. معنادار بودن اختلاف موجود، این‌گونه قابل تبیین است که اگرچه سطح زبان آموزان در هر دو مرکز یکسان بوده، میزان تسلط فارسی آموزان به مقوله‌های دستوری و واژگانی یکسان نبوده است. همان‌طور که مشاهده شد در برخی مواقع میزان کاربرد یکی از ابزارهای انسجامی صفر و از سوی دیگر کاربرد سایر ابزارهای انسجامی به صورت چشمگیری بالا بود. بدین ترتیب، لازم است مهارت نگارش فارسی آموزان با آموزش صحیح ابزارهای انسجامی تقویت شود. به نظر می‌رسد یکی از روش‌های کارا برای

تقویت این مهارت این باشد که از آن‌ها خواسته شود به منابع اصیل<sup>۱</sup> از جمله اخبار، داستان‌های رادیو و برنامه‌های مستند که از درون مایه و زبانی طبیعی برخوردار هستند گوش دهند و آن‌ها را پیاده‌سازی کرده و از آن الگوبرداری کنند. این امر مهم‌اکن است به صورت غیرمستقیم و در مدت زمانی طولانی اثرگذار باشد و زمانی که فارسی‌آموزان به نگارش متنی می‌پردازند به طور خود انگیزه عوامل انسجامی را رعایت و از کاربرد افراطی آن‌ها خودداری کنند.

در نهایت، مشخص شد متغیر جنسیت در معنادار بودن کاربرد برخی از ابزارهای انسجامی (تضاد، ارجاع و حروف ربط) نقش دارد. به عبارت دیگر، فارسی‌آموزان زن از این عوامل انسجامی بیشتر در نوشتار خود بهره بردند. بنابر گفته‌ی هلمز (Holmes, 2008)، مشخصه‌ها و صورت‌های زبانی متفاوتی توسط خانم‌ها و آقایان در جوامع زبانی به کار می‌رود و تمایلات جنسیتی در کاربرد صورت‌های زبانی دخیل هستند. بنابراین، مطابق با تمایل جنسیتی خاص در کاربرد صورت‌های زبانی متفاوت می‌توان گفت که در کاربرد ابزارهای انسجامی نیز این ویژگی وجود دارد. نتیجه‌ی حاصل‌شده با یافته پژوهش امین (Amin, 2007)، که در حالت کلی به تفاوت جنسیت در نحوه‌ی کاربرد ابزارهای انسجام پیوندی اشاره کرده بود در یک راستا قرار دارد. اما در پژوهش وی از میان عوامل انسجام دستوری، ابزار ارجاع و جانمایی بیشتر توسط پسران به کاررفته بود و دختران از ابزارهای انسجام واژگانی و حروف ربط که از عوامل انسجام دستوری است استفاده کرده بودند. همچنین، تفاوت بودن عملکرد زنان و مردان با نتیجه پژوهش راتر و رابان (Rutter & Raban, 1982)، که بیان نمودند ترتیب و بسامد وقوع ابزارهای انسجام پیوندی در میان دختران و پسران تفاوت دارد، همسو است.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود منابع آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با جدیت بیشتر به بحث آموزش ابزارهای انسجامی بپردازند.

## فهرست منابع:

- امین، سهیلا. (۱۳۸۶). بررسی نگارش دانش‌آموزان دختر و پسر در مقطع دوم راهنمایی در منطقه‌ی یک تهران در واحد یادگیری نگارش (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- آقائی، خدیجه و رجبی، مجتبی. (۱۳۹۸). بررسی ابزارهای انسجام متن‌های خوانداری و گفتاری «فارسی بیاموزیم» بر پایه‌ی انگاره‌ی هلیدی و حسن. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۸، ۱ (۱۷)، صص: ۱۸۲-۱۵۷.

۱. authentic

حامدی شیروان، زهرا و عباس نژاد، حمیده. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی کاربرد ابزارهای انسجام متن در نوشته‌های فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان. *زبان کاوی*، ۲ (۳)، صص: ۳۷-۶۲.

حامدی شیروان، زهرا و میرشاهی، مهشید. (۱۳۹۵). بررسی و مقایسه‌ی کاربرد ابزارهای انسجام متن در کتاب‌های سطح پیشرفته از چهار مجموعه کتاب آموزش زبان فارسی، مهین‌ناز میردهقان، مجموعه مقالات همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (صص: ۵۳۷-۵۱۶). تهران: خاموش

داوردی‌اردکانی، نگار و آقابراهیمی، هاجر. (۱۳۹۱). ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱ (۱)، صص: ۱۶۸-۱۵۱.

## References:

- Abdul Rahman, Z. A. A.** (2013). The use of cohesive devices in descriptive writing by Omani student-teachers. *SAGE*, 13 (4), 1-10.
- Aghaei, K. & Rajabi, M.** (2019). Exploring the cohesive devices in written and spoken texts of "Let's Learn Persian" based on Halliday and Hassan's (1976) model. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*, 8, 1 (17). [In Persian]
- Amin, S.** (2007). *Comparative investigation of the writing styles of girls and boys students at the 2nd Level of guidance school in the region one of education in Tehran in the course of learning composition* (Master's thesis). Payame Noor University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Cho, H. Y. & Shin, J. A.** (2014). Cohesive devices in English writing textbooks and Korean learners' English writings. *English Teaching*, 6 (1), 41-59.
- Davari Ardekani, N., & Aghaebrahimi, H.** (2012). The authenticity of three PFL textbooks from the cohesion viewpoint. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*, 1, 1 (1), 151-168. [In Persian]
- Dorney, Z.** (2011). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitriati, S. W. & Yonata, F.** (2017). Examining text coherence in graduate students of English argumentative writing: case study. *Arab World English Journals (AWEJ)*, 8 (3), 1-14.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M.** (2014). *Halliday's introduction to functional grammar (4<sup>th</sup> edition)*. London & New York: Routledge.
- Hamedishirvan, Z. & Abbasnejad, H.** (2016). A comparative analysis of cohesive devices in non-Persian learners' writing. *Language Analysis*, 2 (3), 37-62. [In Persian]
- Hamedishirvan, Z. & Mirshahi, M.** (2016). Investigating and comparing of cohesive devices in four series of teaching Persian language textbooks at advanced level. Mirdehghan, M, *First National Conference on Investigating TPSOL Textbooks* (pp. 516-537). Tehran: Khamoosh. [In Persian]
- Holmes, J.** (2008). *An introduction to sociolinguistics*. Harlow, United Kingdom: Pearson Education Limited.

- Ikard, R. H.** (2009). Cohesive adequacy in the narrative samples of school-age children who use African American English. *Language and Hearing services in Schools*, 40, 393- 402.
- Jisa, H.** (2000). Increasing cohesion in narratives: A developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38(3), 591-620.
- Johnson, P.** (1992). Cohesive and coherence in composition in Malay and English. *RELC Journal*, 23(2), 1-17.
- Kai, J.** (2008). Lexical cohesion patterns in NS & NNS dissertation abstract in applied linguistics: A comparative study. *Linguistics Journal*, 3, 132-144.
- Meisuo, Z.** (2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, 31 (1), 61-95.
- Nippold, M. A., Schwarz, I. E., & Undlin, R. A.** (1992). Use and understanding of adverbial conjuncts: A developmental study of adolescents and young adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35 (1), 108-118.
- Rutter, P. & Raban, B.** (1982). The development of cohesion in children's writing: A preliminary investigation. *First Language*, 3 (7), 63-75.
- Webb, N. M., Shavelson, R. J., & Haertel, E. H.** (2006). Reliability coefficients and generalizability theory. *Handbook of Statistics*, 26, 4-42.
- Xuefan, C.** (2007). Lexical cohesion in Chinese college EFL writing. *CELEA Journal*, 30 (5), 46-57.