

نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی

سال نهم، شماره اول، شماره ترتیبی 16، بهار و تابستان 1396

تاریخ وصول: 1395/9/23

تاریخ اصلاحات: 1396/3/15

تاریخ پذیرش: 1396/3/16

صص 1-16

مقایسه پدیده مکث در بیان شفاهی روایت در میان زنان و دختران

* الهام اخلاقی

** شهلا شریفی

*** علی ایزانلو

چکیده

در بیان روایت سخنگویان از یک واحد آگاهی به واحد آگاهی دیگر تفاوت‌های نشاننداری از خود نشان می‌دهند. میزان تغییر در فضای روایت (فضا، زمان، افراد و فعالیت پس‌زمینه‌ای) منجر به تفاوت در میزان مکث می‌شود. آنچه در پردازش مکث در روایت و از دیدگاه شناختی قابل تأمل است، یکی فرایند پردازش ذهنی است و دیگری تغییر جهان واقعی و ورود سخنگو به جهان داستان. هدف از انجام این پژوهش مقایسه شناختی پدیده مکث در دو گروه سنی مختلف و استخراج ویژگی‌های هر کدام است. این پژوهش با شرکت چهل زن 18 تا 22 سال و چهل دختر 9 ساله صورت گرفته است. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا فیلم بدون کلام شش دقیقه‌ای را که دیده‌اند تعریف کنند. 80 روایت بیان‌شده ضبط و ثبت شد و سپس مورد تجزیه و تحلیل توصیفی و آماری قرار گرفت. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش بین مدت زمان هر روایت، مدت زمان مکث‌ها، مکث‌های آغازی، میانی و مرزی در دو گروه مورد آزمایش تفاوت معناداری مشاهده نشد. اما تفاوت سرعت گفتار در دو گروه معنادار است و زنان سرعت گفتار بالاتری نسبت به دختران دارند که نشان‌دهنده پردازش‌های ذهنی سریع‌تر در بزرگسالان است. همین‌طور مشخص شد در هر دو گروه مکث درون واحدهای آگاهی کمتر از مرزهای آگاهی اتفاق می‌افتد؛ زیرا ذهن در هر واحد آگاهی متمرکزتر از زمانی است که به سمت واحد آگاهی بعدی می‌رود.

کلیدواژه‌ها: مکث، پردازش ذهنی، واحد آگاهی، روایت زنان، روایت دختران

elhamakhlghi80@gmail.com

shahla_sharifi@um.ac.ir

aliizanloo@um.ac.ir

* دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد

** دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

*** استادیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they can't change it in any way or use it commercially.

www.SID.ir

مقدمه

معمولاً به کرات شاهد مکث در گفتار افراد مختلف و در موقعیت‌های متفاوت هستیم. شاید در ابتدا این موارد بسیار نامنظم به نظر برسند، اما در حقیقت واحدهای کوتاهی که میان دو مکث به چشم می‌خورند تقسیم‌بندی‌هایی منظم دارند. این تقسیم‌بندی‌ها برای تولید و درک گفتار در مغز حتمی و گریزناپذیر هستند. در واقع مکث نقش بسیار مهمی در امر ارتباط دارد، به طوری که در بسیاری از موارد اگر گوینده در کلام خود مکث نکند، شنونده نمی‌تواند کلام را درک کند. حتی عده‌ای بر این اعتقادند که بعضی از عناصر زبرنجیری از جمله مکث از بخش‌های اصلی زبان هستند (آرگاو و همکاران، 2004)، به طوری که گفته می‌شود حدود 40 تا 50 درصد از گفتار عادی را سکوت تشکیل می‌دهد (اچسون، 1364: 404). برخی معتقدند که معمولاً بسامد مکث قبل عبارات طولانی‌تر بیشتر است (شریبرگ، 1996)، در حالی که عده‌ای دیگر بسامد آن را در بیان موضوعات ناآشنا بیشتر می‌دانند (بورت‌فولد، 2001 و مرلو و همکاران، 2004).

در هر صورت مکث‌ها به شنونده سرنخی می‌دهند تا جمله را تقسیم کنند، همچنین زمان لازم برای تحلیل را نیز فراهم می‌آورند. مکث‌ها آشکارکننده پردازش ذهنی و دربرگیرنده واحدهایی از کلام هستند. معمولاً میانگین این واحدهای بین‌مکثی که چیف (1980، 1993) آن‌ها را واحدهای زیروبمی¹ می‌نامد، بین 4-10 تکواژ است. اغلب واحد زیروبمی با یک بند مطابق است. این بدان معنی است که مغز گفتار را کلمه به کلمه طراحی نمی‌کند، بلکه به صورت واحدهای منسجم دستوری این کار را انجام می‌دهد. اغلب مکث‌ها در مرزهای دستوری ظاهر می‌شوند و نه در میان آن‌ها (چیف، 1980 و 1993)؛ یعنی معمولاً گفته می‌شود «یک مرد / داشت گلابی می‌چید.» و نه «یک / مرد / داشت / گلابی / می‌چید.» محققان مختلف با دیدگاه‌های متفاوت تقسیم‌بندی‌های گوناگونی از انواع مکث انجام داده‌اند که برآیند این تقسیم‌بندی‌ها به این شرح است:

- 1- مکث همراه با سکوت که متداول‌ترین نوع آن است.
- 2- مکث همراه مکث پرکننده که خود دو گونه است. اصواتی مانند «ممم»، «آآآ» و از این دست که جایگاه مکث را پر می‌کنند (بورت‌فولد 2001)، و یا واژه‌هایی مانند «خب»، «چیز»، «چی میگن؟»، «اسمش و می‌دونی؟» و از این قبیل، دو دسته مکث پرکننده‌ها را تشکیل می‌دهند. حتی ممکن است این واژه‌ها برای رساندن معنای خاصی به کار نروند (گارمن، 1990: 119).
- 3- مکث همراه با تکرار که خود چهار نوع دارد. تکرار واج، تکواژ، واژه و تکرار چند واژه (مک وینی، 1977).

برخی مکث را نوعی سکوت می‌دانند و در تفاوت این دو گفته می‌شود سکوت طولانی‌تر از مکث است. به عقیده جانستون (2008) «جهان‌هایی که گفتمان را شکل می‌دهند و گفتمان به آن‌ها شکل می‌دهد از حضور و غیاب تشکیل می‌شوند. سکوت یعنی هر چیزی که حضور ندارد.» (جانستون، 2008: 70). در تفاوت مکث و درنگ نیز گفته می‌شود مکث زمان عدم فعالیت آوایی با دیرش مشخص در زنجیر کلام است، در حالی که درنگ نوعی فاصله یا مرز بین دو واج است (خطامی، 1385: ذ).

¹ intonation unit

پدیده مکث از منظرهای مختلف قابل بررسی است. یکی از این منظرها دیدگاه شناختی است. علوم شناختی از دهه ۱۹۷۰ میلادی شروع شد و از دهه ۱۹۸۰ به بعد، تدریجاً گسترش یافت. تمرکز اصلی آن بر روی شناخت انسان از بیرونی ترین ساختار تا درونی ترین لایه‌های بیولوژیکی بوده است تا مدلی را مطرح کند که با آن عوامل انسانی، زبانی و روان‌شناختی انسان‌ها کشف شود (بجریک، ۲۰۱۳).

در این پژوهش مکث دارای نقش شناختی در نظر گرفته شده است و این موضوع در بیان روایت‌های شفاهی مورد بررسی قرار گرفته است. روایت عبارت است از عمل یا فرآیند نقل داستان (عظیمی‌فرد، ۱۳۹۲: ۹۱). از دیدگاه شناختی مکث در گفتار برای فکر کردن و برنامه‌ریزی زبانی اتفاق می‌افتد، از جمله سؤال‌هایی که مطرح می‌شود این است که برنامه‌ریزی شناختی که به صورت مکث نمود پیدا می‌کند، به‌طور پراکنده اتفاق می‌افتد یا در نقاط مشخصی از کلام است، و این که آیا این فرآیند در کودکان و بزرگسالان یکسان است یا خیر. میزان استفاده از هر کدام از انواع مکث (که در بالا ذکر شد) نیز در افراد قابل تأمل است. سؤال دیگری که در این پژوهش به دنبال پاسخ آن هستیم، این است که آیا در بیان روایت توسط زنان و دختران، مرز مکث‌ها و واحدهای آگاهی با هم مطابقت دارند یا نه. همچنین باید مشخص شود چه مقدار از هر روایت به پدیده مکث اختصاص دارد. برای دستیابی به پرسش‌های فوق در پژوهش حاضر مکث‌های موجود در کلام چهل زن ۱۸ تا ۲۲ سال و چهل دختر ۹ ساله مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

۲. پیشینه پژوهش

تحقیقات بر روی مکث را می‌توان به دو دسته کلی مکث‌های گفتاری و نوشتاری تقسیم کرد، لازم به یادآوری است که در هر دو صورت مکث نشان‌دهنده فرایندهای شناختی است و همان‌گونه که فولین (۱۹۹۶) ذکر می‌کند، اکثر مکث‌های نوشتاری تحت تأثیر مکث‌های گفتاری هستند (فولین، ۱۹۹۶: ۴۸۶). کنوز (۲۰۰۰) مکث‌های تولیدشده در بیان شفاهی را به سه قسمت تقسیم می‌کند:

- ۱- فیزیولوژیکی: برای نفس کشیدن.
- ۲- شناختی: برای برنامه‌ریزی زبانی.
- ۳- ارتباطی: برای این که به شنونده فرصت درک معنا داده شود.

که هیچ کدام از این موارد در محصول نهایی یک نوشته مشاهده نمی‌شود (کنوز، ۲۰۰۰).

تحقیقات هم‌زمان بر روی مکث در گفتار، از پژوهش گلدمن^۱ در ۱۹۶۸ ریشه گرفت. آن‌ها می‌گویند تجزیه مکث‌های گفتاری، پنجره‌ای بیرونی بر روی فرایندهای سازنده درونی انتخاب و سازمان‌دهی فراهم می‌کند (مک‌وینی و اُسر^۲، ۱۹۷۷). همچنین بورت‌فولد^۳ و دیگران (۲۰۰۱) به‌طور کلی در انگلیسی گفتاری، نسبت ۲/۵ درصد را برای مکث پرکن‌ها در نظر می‌گیرند.

^۱ Goldman

^۲ MacWhinney & O' sser

^۳ Bortfeld

سایر پژوهش‌های انجام‌شده توسط پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی در حوزه مکث از منظرهای دیگری انجام شده است. بونین و فایال (1996) در پژوهش خود چند مؤلفه مؤثر بر مکث را ذکر می‌کنند، از جمله دانش زمینه‌ای، نوع متن و وضعیت روحی گوینده. آن‌ها پدیده مکث را موضوعی فردی می‌دانند. پژوهش کنوز (2000) نیز تأیید کننده این ادعا است. رسنیک و التمنز (1984) به بررسی پدیده مکث در میان بیماران اسکیزوفرنی و افراد کم‌توان ذهنی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که مکث در بیماران اسکیزوفرنی بیشتر از مکث در افراد دیوانه است؛ البته این زمان به مشکلات ارتباط کلامی چندان ربطی ندارد و اکثر افراد اسکیزوفرنی با آن مواجه هستند.

کرلی و استووارات (2008) به بررسی پدیده مکث و معنی مکث پرکننده «اوم» (Um) پرداخته‌اند و چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که درحالی که سخنگویان به تداخل مکث در گفتار حساس هستند، اما شاهدهی مبنی بر کاربرد عمدی آن در دسترس نیست و نمی‌توان معنای خاصی برای مکث پرکننده‌ها در نظر گرفت. درحالی که کلارک و تری (2002) به بررسی مکث‌های پُر پرداخته‌اند و کاربرد آن را جستجو برای یافتن لغت، تصمیم‌گیری برای آن‌چه می‌خواهند بگویند، نوبت‌گیری یا واگذاری نوبت ذکر می‌کنند.

أبرین (2006) به بررسی پدیده مکث در ترجمه و ویرایش پرداخته است. او ضمن ارائه تصویر گسترده‌ای از پژوهش‌های مربوط به مکث در ترجمه به این نتیجه رسیده است که بسامد و طول مکث موضوعی است که به تفاوت‌های فردی بازمی‌گردد و گرچه مکث تا حدودی می‌تواند فرایندهای شناختی را منعکس کند، اما پژوهش‌ها و روش‌های دیگری برای ترسیم تصویر کامل‌تری از آن نیاز است.

برخی پژوهش‌گران تکرار عناصر زبانی را هم‌گونه‌ای از مکث یا بخشی از آن محسوب می‌کنند. هیلتون (2008) بیان می‌کند مکث سه مؤلفه دارد. شروع، درنگ و تکرار. بلک‌میر و میتن (1991) افزایش تکرار را «توانایی شروع مجدد غیرارادی» می‌نامند. به این معنا که اگر فرایندهای شناختی که منجر به طراحی آوایی می‌شوند با تولید گفتار هماهنگ نباشند، تولید طرح آوایی موجود دوباره شروع می‌شود و موجب می‌شود کلمه یا آن‌ها بیش از یک‌بار تولید شود. اما به نظر نمی‌رسد که مکث پرکننده‌ها هم همین راهکار را داشته باشند؛ زیرا بعضی از آن‌ها با سیاست‌های گفتاری همراه هستند. اسکچر و همکاران (1991) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بسامد مکث در متون علوم انسانی بیشتر از متون علوم طبیعی است و دلیل آن را این مسئله می‌دانند که انتخاب‌های زبانی کمتری در علوم وجود دارد و سخنگو کمتر دچار تردید می‌شود.

عرفانیان و همکاران (1393) مکث را یکی از عناصر زبرنجیری می‌دانند که نقش‌هایی هم به سود گوینده و هم به سود شنونده دارد. به این صورت که مکث گفتار را برای شنونده قابل‌فهم می‌کند و به نفس گرفتن دوباره گوینده و سایر اعمال فیزیکی وی کمک می‌کند. همچنین مکث معمولاً در برنامه‌ریزی آنچه قرار است گفته شود به کمک سخنگو می‌آیند که گاهی این برنامه‌ریزی شامل پیدا کردن یک واژه است و گاهی پیدا کردن یک گروه‌واژه یا جمله. خطامی (1385) به این نتیجه رسیده است که بیشترین و طولانی‌ترین مکث‌ها در زبان خودجوش رخ می‌دهد و مکث‌های تهی در مرز ادامه موضوع ظاهر می‌شوند، در کل کوتاه‌ترند و اطلاعات جدیدی در مورد موضوع قبل بیان می‌کنند. در پژوهش طاهرلو (1389) سه گونه گفتاری از دو سبک رسمی و غیررسمی مدنظر است. داده‌ها بر اساس نرم‌افزار پرت تحلیل شده‌اند و انواع مکث، دیرش و جایگاه مکث‌های ساده، پرشده و تنفسی تعیین شده‌اند. بر اساس نتایج

این پژوهش معلوم شد که میزان وقوع مکث‌های درنگی در سبک رسمی بیش از سبک محاوره‌ای است و به‌طور کل مکث در میان مردان بیشتر از زنان مشاهده شد. علاوه بر موضوعات ذکر شده، رحمتیان و همکاران (2014) به بررسی پدیده مکث در فرانسه آموزان فارسی‌زبان پرداخته‌اند.

در بالا حوزه‌های گسترده و متنوع بررسی پدیده مکث معرفی شدند و از بیان پژوهش‌های مربوط به سکوت و ترمیم در گفتار به علت کم بودن فضا صرف‌نظر شد. پژوهش حاضر به بررسی این پدیده در بیان روایت‌های شفاهی پرداخته است و مکث‌های موجود در بیان روایت را از منظر شناختی مورد تحلیل قرار داده است، کاری که جای آن در آثار ذکر شده خالی است.

3. روش پژوهش

اکثر آثاری که به پدیده مکث پرداخته‌اند ساختار خرد آن را در نظر گرفته‌اند، از جمله مکان و طول هر مکث. برخی از آثار هم ساختار کلان مکث را در نظر گرفته‌اند؛ یعنی فرایند برنامه‌ریزی شناختی آن (باترورث، 1975). در این پژوهش هر دو ساختار مکث و رابطه آن‌ها با هم مورد بررسی قرار می‌گیرد. شرکت‌کنندگان، روش جمع‌آوری داده‌ها و روش پژوهش در ادامه ذکر شده است.

3-1. شرکت‌کنندگان

برای انتخاب رده سنی شرکت‌کنندگان این پژوهش از شاخص سنی برمن و اسلوین (1994) استفاده شده است. آن‌ها براساس معیارهای متفاوتی و با تحقیقات گسترده‌ای سه بازه سنی مختلف برای انجام پژوهش‌های زبانی در نظر گرفته‌اند. برای سال‌های پیش از دبستان بازه سنی 3 تا 5 سال، برای دوران مدرسه سن 9 سالگی و برای بزرگسالان بازه سنی 18 تا 40 سال را معرفی کرده‌اند. پژوهش حاضر محدود به دو رده سنی دبستان و بزرگسال شده است. اما برای محدود کردن رده سنی بزرگسالان و یک‌دست‌تر بودن داده‌های جمع‌آوری‌شده، سن شرکت‌کننده‌های بزرگسال 18 تا 22 در نظر گرفته شد. همچنین برای کنترل متغیر جنسیت، تنها زنان و دختران مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در نهایت در این پژوهش زنان بین 18 تا 22 سال که همگی دانشجوی دوره کارشناسی بودند و دختران 9 ساله که همگی دانش‌آموز کلاس سوم دبستان بودند، شرکت داشتند. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. به این صورت که در ابتدا خوشه‌های بزرگ‌تر انتخاب شدند و سپس از هر خوشه افراد به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای کودکان از هر ناحیه آموزش و پرورش یک مدرسه دخترانه انتخاب شد، سپس از هر مدرسه یک کلاس سوم ابتدایی مشخص شد و بعد از میان دانش‌آموزان هر کلاس 5 نفر به صورت تصادفی از روی لیست اسامی انتخاب شدند. در انتخاب بزرگسالان هم ابتدا دانشکده‌های مختلف دانشگاه فردوسی مشهد مشخص شدند. سپس از هر دانشکده 5 دانشجو در پژوهش شرکت کردند. بومی زبان فارسی و مقیم مشهد بودن، تک‌زبان بودن، قرار داشتن در بازه سنی مورد نظر و دانشجوی مقطع کارشناسی بودن از معیارهای انتخاب نمونه در نظر گرفته شد.

3-2. روش جمع‌آوری داده‌ها

در ابتدا برای شرکت‌کنندگان در این پژوهش، یک فیلم بدون کلام 6 دقیقه‌ای جهانی، با عنوان «فیلم گلابی» نشان داده شد. در این فیلم شاهد جمع‌آوری گلابی توسط باغبانی هستیم که در آن پسری یک سبد میوه را می‌دزدد و اتفاقاتی که در ادامه می‌افتد داستان فیلم را رقم می‌زند. در این فیلم به جز صداهای طبیعی مانند صدای حیوانات و باد کلامی شنیده نمی‌شود و شرکت‌کنندگان تجربه بدون کلامی را که دیده‌اند روایت می‌کنند. قبل از نمایش فیلم به شرکت‌کنندگان گفته می‌شد که قرار است فیلمی را ببینند و پس از آن، آنچه را که دیده‌اند را برای پژوهش‌گر تعریف کنند. فیلم به وسیله یک دستگاه تبت 8 اینچی پایه‌دار نشان داده شد. بلافاصله بعد از آن از شرکت‌کنندگان خواسته شد فیلم را تعریف کنند. در مدت زمانی که شرکت‌کننده روایت را بیان می‌کرد، پژوهش‌گر ساکت بود و فقط به شرکت‌کننده گوش می‌داد. صدای آن‌ها با استفاده از همان دستگاه ضبط گردید تا حواس شرکت‌کننده به ضبط صدا منحرف نشود، هر چند شرکت‌کنندگان از ابتدا می‌دانستند صدای آن‌ها ضبط خواهد شد و مشکلی از این بابت نداشتند. مکان مصاحبه در هر 80 مورد، محیط آموزشی خود شرکت‌کنندگان بود؛ یعنی کلاس‌های مدرسه و کلاس‌های دانشکده‌های افراد شرکت‌کننده در پژوهش. از داده‌های بزرگسالان یک روایت قابل استفاده نبود. زیرا شرکت‌کننده بعد از بیان چند کلمه اذعان کرد حواسش به فیلم نبوده و چیز زیادی یادش نیست و از ادامه بیان روایت خودداری کرد که فرد دیگری جایگزین وی شد. در نهایت داده‌های ضبط شده به همان صورت محاوره‌ای پیاده‌سازی شدند.

برای پیاده‌سازی داده‌ها از نشانه‌های به‌کاررفته در چیف (1980) استفاده شد. برای مکث‌های کم‌تر از یک ثانیه از یک خط تیره و برای مکث‌های یک ثانیه‌ای و بالاتر از آن، میزان مکث داخل پرانتز ذکر شد. پایان عبارت ناتمام، ویرگول و پایان عبارت تمام‌شده نقطه گذاشته شد. برای کشش در کلمات از دونقطه استفاده شده است. علامت اختصاری «ک» برای کودکان و «ب» برای بزرگسالان در نظر گرفته شده است و شماره‌های به‌کار رفته کنار این دو علامت کد شرکت‌کننده‌ها است. شماره‌های 1 تا 40 به کودکان و شماره‌های 41 تا 80 به بزرگسالان اختصاص دارند.

3-3. روش تحلیل داده‌ها

آنچه در این پژوهش تحت عنوان مکث در نظر گرفته شده است، مکث‌هایی است که بدون استفاده از نرم‌افزارهای آوایی قابل شنیدن و درک هستند تا بزرگ‌ترین وقفه در کلام که شاید سایرین آن را معادل سکوت در نظر بگیرند. علاوه‌براین سایر انواع مکث که در بخش مقدمه ذکر شد نیز مورد بررسی قرار گرفتند.

همان‌گونه که می‌دانیم گفتار خودکار در یک جریان پیوسته و یکدست قرار ندارد، بلکه مجموعه‌ای از واحدهای منسجم است. هلیدی (1967) این واحدهای منسجم را «واحد اطلاعات¹» و گریم (1975) «بلوک‌های اطلاعاتی²» نامیده‌اند. کریستال نیز به همین اصطلاح اشاره می‌کند (کریستال، 1975: 22-15). کرول (1977) آن را «واحد آگاهی³» می‌گوید که ما هم از همین عنوان در پژوهش خود استفاده کرده‌ایم. جیمز (1950) معتقد است «آگاهی همانند زندگی یک پرنده تناوبی از پرواز و نشستن است.» (جیمز، 1950: 130-229). آگاهی تمرکزی اصلی و تمرکزی حاشیه‌ای دارد و در یک بازه زمانی کوتاه مقدار کمی از اطلاعات بسیار فعال می‌شود، فرد را درگیر می‌کند و

¹ Information Unit

² Information Blocks

³ Consciousness Unit

سایر اطلاعات موجود در ذهن او در حاشیه قرار می‌گیرد (چیف، 1973). درست همانند رفتار چشم که در هر لحظه بر مقدار اندکی از اطلاعات متمرکز است، طول تثبیت آن اندک است و یکنواخت نیست.

معیار تعیین این واحدهای آگاهی آن چیزی است که چیف (1980) بیان می‌کند. بر این اساس از نظر نحوی واحدهای آگاهی معمولاً به صورت بند بیان می‌شوند و از نظر آوایی هر واحد آگاهی بسته با ساختار آن با خیزان بودن یا افتان بودن خاتمه می‌یابند، همان‌جایی که در نوشتار نقطه یا ویرگول وجود دارد. همچنین در بسیاری از موارد حروف ربطی مانند «اما»، «بنابراین» و یا «و» نشان‌دهنده شروع یک واحد آگاهی هستند. البته گاهی واحدهای آگاهی کم‌تر از بند هم وجود دارد مانند زمانی که برای تشریح صحنه گفته می‌شود «روز آفتابی» یا «مردی در حال چیدن گلابی». گاهی هم به صورت واحدهایی که شامل ربطی‌های درونی یا بندهای مکمل هستند، بیان می‌شوند مانند:

(1) ک 7: ولی دیگه دید که نمی‌شه.

اما غالباً زبان‌شناس قادر است علاوه بر معیارهای ذکر شده با استفاده از شمّ زبانی به درستی واحد آگاهی را تشخیص دهد. روایت فیلم گلابی تأییدکننده این نکات است. به عنوان نمونه به چند واحد آگاهی موجود در اولین روایت جمع‌آوری شده اشاره می‌شود:

(2) ک 1: واحدهای آگاهی:

- اوّل یک مرده‌ای از بالای درخت داشته گلابی جمع می‌کرده،
- بعد یک مرده با بیعی اومده رد شده،
- بعد یه پسر، رفته.
- بعد یک پسر دوباره اومده
- یک سبد از اون گلابی هاشو برداشته رفته.

بعد از جمع‌آوری داده‌های خام مربوط به آزمودنی‌ها، تجزیه و تحلیل‌های توصیفی و استنباطی داده‌ها صورت گرفته است. از این‌رو داده‌های خام توسط نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. ابتدا تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و سپس از طریق آزمون آماری تی مستقل و آزمون آمار خی دو به تجزیه و تحلیل‌های استنباطی پرداخته شده است.

4. تحلیل داده‌ها

در روایت مورد استفاده در این پژوهش همانند هر روایت دیگری، رویدادها یکی پس از دیگری رخ می‌دهند و صحنه‌های متفاوتی نشان داده می‌شود. موقعیت، مکان، زمان و افراد شرکت‌کننده در فیلم عوض می‌شود. تمام این موارد باهم ترکیب می‌شوند و در نگرش سخنگو تغییری ایجاد می‌کنند که منجر به مکث در روند بیان داستان می‌شود. تغییر در نگرش منجر به تغییر واحد آگاهی می‌شود. تغییر واحد آگاهی چیزی نیست که بگوییم در یک نقطه معین از روایت رخ می‌دهد. مؤلفه‌های متفاوتی از جمله تغییر در فضا، زمان و افراد درون فیلم تشکیل یک خوشه را می‌دهند و این تغییر را رقم می‌زنند.

برای مقایسه زنان و دختران در میزان وجود مکث در بیان روایت‌هایشان، در ابتدا فراوانی و درصد متغیرهای متفاوت محاسبه شد. در کل روایات تعداد 136 مورد مکث در کودکان و 85 مورد مکث در بزرگسالان مشاهده شد که این مکث‌ها با تفاوت در طول زمان و تعداد کلمات در هر روایت همراه هستند. با داشتن تعداد کلمات و مدت زمان هر روایت سرعت گفتار هر فرد محاسبه شد. برای محاسبه سرعت گفتار از نرم‌افزار تخمین سرعت گفتار¹ استفاده شد. از اهداف طراحی این نرم‌افزار این است که شما بتوانید سرعت گفتار خود را تخمین بزنید، سپس برای سخنرانی‌های خود از آن استفاده کنید. به این ترتیب با توجه به تعداد کلمات سخنرانی مورد نظر، زمان مورد نیاز برای ارائه آن را بدانید. به عنوان مثال روایت کد 2 کودکان 118 ثانیه طول کشیده است و از 165 کلمه استفاده کرده است. سرعت گفتار در دقیقه² آن 84 خواهد بود. در جدول 1 اطلاعات مربوط به میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر متغیرهای مذکور به ترتیب ذکر شده‌اند.

جدول 1: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تحقیق در گروه‌های کودکان و بزرگسالان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
مدت زمان هر روایت (ثانیه)	گروه کودک	93/02	37/95	45	228
	گروه بزرگسال	95/05	39/49	38	209
مدت زمان مکث در هر روایت (ثانیه)	گروه کودک	9/17	11/51	1	54
	گروه بزرگسال	4/46	4/24	1	20
سرعت گفتار (wpm)	گروه کودک	105/98	23/24	46	165
گروه بزرگسال					

در جدول فوق ملاحظه می‌شود؛ مدت زمان هر روایت (ثانیه) گروه بزرگسال در مقایسه با گروه کودک از میانگین بالاتری برخوردار است. بر اساس جدول 1 سرعت گفتار گروه بزرگسال در مقایسه با گروه کودک از میانگین بالاتری برخوردار است. به جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در گروه‌های کودک و بزرگسال، آزمون کالموگروف اسمیرنوف به کار گرفته شده است. چنانچه سطح معناداری آزمون از 0/05 بزرگ‌تر باشد؛ می‌توان گفت توزیع داده‌ها نرمال است. نتایج حاصل از اجرای این آزمون بر روی متغیرهای تحقیق در جدول زیر ارائه شده است.

جدول 2: نتایج حاصل از آزمون کالموگروف اسمیرنوف مقیاس‌های پژوهش در گروه‌های کودک و بزرگسال

متغیر	مقادیر	گروه کودک	گروه بزرگسال
مدت زمان هر روایت (ثانیه)	k-s	0/718	0/922
سطح معناداری		0/681	0/363
مدت زمان مکث در هر روایت (ثانیه)	k-s	1/361	1/17
سطح معناداری		0/05	0/13

¹ Speed of Speech Calculator

² Word Per Minutes

0/564	0/514	k-s	سرعت گفتار (wpm)
0/908	0/954	سطح معناداری	

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود؛ با توجه به نتایج آزمون کالموگروف اسمیرونوف (K-S) می‌توان گفت که در گروه‌های کودک و بزرگسال توزیع نمرات مربوط به متغیرهای تحقیق نرمال می‌باشند. به جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها در گروه آزمایش و گروه کنترل، آزمون لوین به کار گرفته شده است. چنانچه سطح معناداری آزمون از 0/05 بزرگ‌تر باشد؛ می‌توان گفت پیش فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها رعایت شده است. نتایج حاصل از اجرای آزمون لوین مربوط به متغیرهای تحقیق در جدول زیر ارائه شده است.

جدول 3: نتایج حاصل از آزمون لوین مربوط به مقیاس‌ها در دو گروه

سطح معناداری	F	مقیاس
0/718	0/131	مدت زمان هر روایت (ثانیه)
0/035	4/655	مدت زمان مکث در هر روایت (ثانیه)
0/804	0/062	سرعت گفتار (wpm)

نتایج حاصل از اجرای آزمون لوین نشان می‌دهد که همگنی واریانس‌ها در گروه کودک و بزرگسال در متغیرهای مدت زمان هر روایت (ثانیه)، سرعت گفتار رعایت شده است و فقط همگنی واریانس‌ها مربوط به مدت زمان مکث در هر روایت (ثانیه) در دو گروه رعایت نشده است. با توجه به بیشتر بودن میانگین نمرات سرعت گفتار در گروه بزرگسالان ($M=126.21$) در مقایسه با گروه کودکان ($M=105.98$)، می‌توان گفت که سرعت گفتار در بزرگسالان به طور معناداری بالاتر از کودکان است که این نشان‌دهنده قدرت بیشتر بزرگسالان در انجام همزمان برنامه‌ریزی و پردازش زبانی و گفتار است.

اما نکته قابل تأمل دیگر، تغییر جهان‌های موجود است، آن‌جا که لازم است از جهان واقعی فاصله گرفته شود و به دنیای روایت وارد شد. زمانی که از شرکت‌کننده خواسته می‌شود تا آن‌چه را که دیده است بیان کند، او باید از فضای موجود و حضور پژوهش‌گر و هر آن‌چه در اطرافش است خارج شود و وارد فضای فیلمی بشود که آن را دیده است تا بتواند رویدادها را به خاطر بیاورد و در ذهن خود برای ترتیب و چگونگی بیان روایت و انتخاب واژگان مناسب تصمیم‌گیری کند. با بررسی‌های انجام شده، مشخص شد متداول‌ترین مکان مکث در همین نقطه؛ یعنی آغاز روایت است و حدود 20 درصد از کل مکث‌ها در همان ابتدای روایت رخ داده است. زمانی که ورود به فضای روایت اتفاق می‌افتد ادامه و بازیابی سایر موارد راحت‌تر می‌شود. 17 کودک در آغاز گفتار خود مکث داشته‌اند، در حالی که تنها 4 بزرگسال مکث آغازی داشته‌اند. نحوه محاسبه مکث آغازی به این صورت است که از لحظه‌ای که نوبت گفتار به شرکت‌کننده واگذار می‌شود تا اولین کلمه‌ای که به زبان می‌آورد، در نظر گرفته شده است. در ادامه میانگین و انحراف معیار مکث‌های آغازی ذکر شده است.

جدول 4: میانگین و انحراف استاندارد مکث‌های آغازی در گروه‌های کودکان و بزرگسالان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
مکث‌های آغازی (ثانیه)	گروه کودک	4/05	2/3	2	10
	گروه بزرگسال	6/75	4/11	3	12

جدول 5: نتایج حاصل از آزمون کالموگروف اسمیرنوف مکث‌های آغازی در گروه‌های کودکان و بزرگسالان

متغیر	مقادیر	گروه کودک	گروه بزرگسال
مکث‌های آغازی (ثانیه)	k-s	0/891	0/496
	سطح معناداری	0/405	0/966

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود؛ با توجه به نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف (K-S) می‌توان گفت که در گروه‌های کودک و بزرگسال توزیع نمرات مربوط به متغیرهای تحقیق نرمال می‌باشند.

جدول 6: نتایج حاصل از آزمون لوین مربوط به مکث‌های آغازی در گروه‌های کودکان و بزرگسالان

مقیاس	F	سطح معناداری
مکث‌های آغازی (ثانیه)	3/34	0/083

با توجه به وجود پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات مکث‌های آغازی در دو گروه کودکان و بزرگسالان و همچنین همگنی واریانس‌ها در این دو گروه، از آمار پارامتریک و آزمون آماری مقایسه میانگین در دو گروه به‌منظور آزمون فرضیه فوق استفاده شده است. نتایج حاصل از آزمون آماری T-Test جهت مقایسه میانگین مکث‌های آغازی در دو گروه کودکان و بزرگسالان در جدول زیر ارائه شده است.

جدول 7: نتایج حاصل از آزمون مقایسه میانگین مکث‌های آغازی در دو گروه

گروه	میانگین	T	درجه آزادی	سطح معناداری
کودک	4/05	-1/812	19	0/086
بزرگسال	6/75			

بر اساس نتایج حاصل از اجرای آزمون T-Test، بین مکث‌های آغازی در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد.

داده‌های به‌دست آمده این فرضیه را به ذهن می‌آورند که احتمالاً بزرگسالان با توجه به داشتن اطلاعات بیشتر و باتجربه‌تر بودن، هنگام پردازش‌های ذهنی از راهکارهای دیگری همچون استفاده از مکث پرکننده‌ها (شامل اصوات مکث پرکننده و کلمات مکث پرکننده مانند «خب»، «چیز»، «چی میگن؟»، «اسمش و می‌دونی» و از این قبیل) و یا تکرار (از هر 4 نوع واجی/هجایی، تکواژی، واژه‌ای، چند واژه‌ای) استفاده می‌کنند تا راوی قوی‌تری به‌نظر برسند. برای آزمایش این فرضیه، این داده‌ها نیز استخراج شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. با وجود این که کاربرد مکث پرکننده‌های واژگانی در بزرگسالان بیشتر از کودکان است، اما همچنان این کودکان هستند که بیشتر از بزرگسالان از راهکارهایی مانند استفاده از اصوات مکث پرکننده یا تکرار استفاده می‌کنند (جدول 8 و 9).

جدول 8: داده‌های مربوط به مکث پرکننده‌ها

مقیاس	کودکان	بزرگسالان
تعداد روایت‌های دارای اصوات مکث پرکننده	4	0
تعداد کل اصوات مکث پرکننده	6	0
تعداد روایت‌های دارای کلمات مکث پرکننده	9	15
تعداد کل کلمات مکث پرکننده	15	24

از آن‌جا که بیان روایت همچون مکالمه نیست که استفاده از مکث پرکننده یا تکرار برای حفظ نوبت مکالمه باشد، این دو فرایند هم نشان‌دهنده پردازش‌های ذهنی هستند؛ یعنی فرایندهایی که در آن گوینده به دنبال واژه مناسبی می‌گردد یا دنبال برنامه‌ریزی برای چگونگی بیان روایت است. چند نمونه از فرایند تکرار و استفاده از مکث پرکننده‌ها در ادامه ذکر شده است. لازم به ذکر است که حداقل بسامد 2 مرتبه برای بیان یک تکرار در نظر گرفته شده است؛ همچنین تکرار عناصر کوچک‌تر از تکواژ از جمله هجا در همان دسته تکرار واج قرار داده شده است.

(3) مکث پرکننده‌ها و تکرارها:

- کاربرد اصوات مکث پرکننده ← ک 12: «ا» و «م»
- کاربرد کلمات مکث پرکننده ← ب 59: «چیز»
- کاربرد تکرار واج / هجا ← ب 54: می (میوه‌هاش)، ح (حواسش)، می (میوه)، م (میوه).
- کاربرد تکرار تکواژ ← ک 18: می (می‌رفت)
- کاربرد تکرار واژه ← ک 35: اول، کلاش، گلابی‌هاش، بعد، بهش.
- کاربرد تکرار چند واژه ← ک 32: اون گلابی‌ها مال اون، فکر کرد، یک پسره.

جدول 9. داده‌های مربوط به تکرارها

مقیاس	کودکان	بزرگسالان
تعداد روایت‌های دارای تکرار واج / هجا	27 روایت	13 روایت
تعداد کل واج یا هجاهای تکرار شده	51	17
تعداد روایت‌های دارای تکرار تکواژ	4 روایت	2 روایت
تعداد کل تکواژهای تکرار شده	4	2
تعداد روایت‌های دارای تکرار واژه	28 روایت	14 روایت
تعداد کل واژه‌های تکرار شده	60	19
تعداد روایت‌های دارای تکرار چند واژه	22 روایت	10 روایت
تعداد کل تکرار چندین واژه	44	10

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، کودکان بیشتر از بزرگسالان از فرایند تکرار استفاده کرده‌اند و در کل تکرار و اج و واژه بسامد وقوع بالاتر است. بیشترین تلاش در یافتن و برنامه‌ریزی برای واژه مناسب اتفاق افتاده است، همان‌گونه که مشاهده می‌شود تکرار واژه در هر دو گروه بالاترین بسامد را داراست. برای رسیدن به پاسخ پرسش دیگر مبنی بر وجود مکث در مرز بین واحدهای آگاهی یا درون آن‌ها، تمام مکث‌ها از این نظر مورد بررسی قرار گرفتند. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

(4) مکث میان واحد آگاهی:

- ک 2: بعد اون مرده داشته (5) با این (14) با این چیزا بازی می‌کرده...
- ب 41: با په لذتی (1) گلابی‌ها رو تمیز می‌کرد.
- (5) مکث در مرز واحدهای آگاهی:
- ک 36: جمع کردن (2) بعد که کمکش کردن...
- ب 75: (9) یک آقای بود که داشت گلابی می‌چید، (2) یک آقا با گوساله رد شد.

مشاهده شد 24 مکث از 89 مکث بزرگسالان و 32 مکث از 138 مکث کودکان در میان واحدهای آگاهی قرار گرفته است. این بدان معنی است که حدود سه چهارم مکث‌های تولید شده در مرز بین واحدهای آگاهی قرار دارند. به منظور بررسی این فرضیه که مکث‌های میانی در هر دو گروه کم‌تر از مکث‌های مرزی است، با توجه به اسمی بودن نوع متغیر از آزمون آماری خی‌دو استفاده شده است. نتایج حاصل از اجرای آزمون آماری خی‌دو در جدول زیر ارائه شده است.

جدول 13: نتایج حاصل از آزمون آماری خی‌دو

گروه	ارزش	درجه آزادی	سطح معناداری
خی‌دو	0/048	1	0/826

بر اساس نتایج حاصل از اجرای آزمون آماری خی‌دو، بین مکث‌های میانی و مکث‌های میان‌مرزی در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد. با وجود این که سه چهارم مکث‌های تولید شده در مرز واحدهای آگاهی قرار دارد، نمی‌توان گفت مکث‌ها و واحدهای آگاهی با هم مطابقت دارد. زیرا بسیاری از واحدهای آگاهی هستند که بدون مکث از هم جدا شده‌اند، مانند مثال 2 که در بالا ذکر شد.

5. خلاصه و نتیجه‌گیری

ما در لحظات مختلف از زندگی خود روایات زیادی می‌سازیم و این کار را از همان ابتدایی که آغاز به چیدن واژه‌ها در کنار هم می‌کنیم، انجام می‌دهیم. از طرفی روایت‌شناسی چگونگی بررسی داستان با استفاده از الگوهای نظری است. تحلیل روایت‌شناسانه داستان نوعی رمزگشایی از متن است. در این پژوهش عنصر زبرزنجیری مکث مورد بررسی قرار گرفت. این عنصر در گفتار اهمیت زیادی دارد. برای درک اهمیت آن کافی است جملات عادی خود را بدون هرگونه مکثی بیان کنیم تا شاهد انبوهی ابهام در درک شنونده باشیم؛ گرچه مکث طولانی، توقف و خطاهای گفتاری بیشتر از حد درک گفتار را مختل می‌کند، اما مکث‌ها به شنونده سرنخی پیشنهاد می‌دهند تا جمله را تقسیم کنند و زمان لازم

برای تحلیل را فراهم کنند. در این پژوهش مکث‌های تهی، مکث‌های پر شامل اصوات و کلمات و تکرار بدل از مکث که می‌تواند تکرار عناصر متفاوتی باشد مورد بررسی قرار گرفتند. از شرکت‌کنندگان که 80 زن و دختر بودند، خواسته شد فیلم 6 دقیقه‌ای بدون کلامی را روایت کنند.

به صورت فهرست‌وار می‌توان نتایج به‌دست آمده را این‌گونه بیان کرد:

- بین مدت زمان مکث در هر روایت در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد ($T_{(52.03)} = 1.723, p > 0.05$).
- بین مدت زمان هر روایت در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد ($T_{(78)} = -0.234, p > 0.05$).
- بین سرعت گفتار در دو گروه کودکان و بزرگسالان در سطح اطمینان 95 درصد تفاوت معناداری وجود دارد ($T_{(77)} = -4.012, p < 0.05$). که این نشان‌می‌دهد پردازش‌های ذهنی در بزرگسالان سریع‌تر و با مکث کم‌تری اتفاق می‌افتد.
- بین مکث‌های میانی و مکث‌های میان‌مرزی در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0.05$).
- بین مکث‌های آغازی در دو گروه کودکان و بزرگسالان تفاوت معناداری وجود ندارد ($T_{(19)} = -1.812, p > 0.05$).
- نمی‌توان استفاده از مکث پرکننده‌ها یا انواع تکرار (واج / هجا، تکواژ، واژه و چند واژه) را به عنوان سیاست گفتاری و بدل از مکث تهی در بزرگسالان در نظر گرفت؛ زیرا همان‌گونه که مشاهده شد، استفاده از این راهکارها در کودکان نیز بسامد بالایی دارند.
- همان‌گونه که چیف (1980) نیز به این نتیجه رسیده است، یکی از متداول‌ترین مکان مکث مربوط به جایگاهی است که راوی از جهان حاضر به جهان داستان وارد می‌شود؛ یعنی جهانی طبیعی که مصاحبه‌گر از آن‌ها می‌خواهد که فیلم دیده‌شده را تعریف کنند و جهان داخل فیلم.
- در یک مفهوم ما قادریم کل یک روایت را به یادآوریم. اما معمولاً بر روی قطعات کوچک‌تر اطلاعات در آن یادآوری متمرکز می‌شویم. میزان مکث بین واحدهای آگاهی به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای متفاوت است. مشخص شد که به‌طور کل درون یک واحد آگاهی مکث کمتر از مرز بین واحدهای آگاهی است. این نتیجه تأییدکننده گفته چیف (1980، 1973) مبنی بر بالاتر بودن مکث‌ها در مرزهای دستوری نسبت به میان آن‌ها نیز هست.
- مرز مکث‌ها و واحدهای آگاهی با هم مطابقت ندارند.

هر پاره گفتار و هر انتخاب زبانی ارزشی معرفتی دارد، به این معنا که در پس هر انتخاب زبانی نحوه نگرش موردعلاقه ما به جهان خارج در میان انتخاب‌های دیگر شکل می‌گیرد. این موضوعی است که می‌تواند در آینده و در ادامه این مقاله مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر مکث، خطاهای گفتاری، خودتصحیحی نیز آشکارکننده پردازش ذهنی هستند که نیازمند بررسی در پژوهش مجزایی هستند. همچنین در داده‌ها مشاهده شد که در برخی موارد سخنگو جمله‌ای را تمام

نمی‌کند و بدون مکث جمله دیگری را که مدنظرش است را بیان می‌کند. در اینجا نیز پدیده‌های شناختی تفکر رخ می‌دهد، اما چنان سریع اتفاق می‌افتد که برونداد بیرونی ندارد و برای بررسی آن‌ها باید به موارد دیگری جز مکث نیز توجه شود.

کتابنامه

- اچسون، جین (1364). *روانشناسی زبان*. ترجمه عبدالخلیل حاجتی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- خطامی کرمانشاهی، هنگامه (1385). تولید و درک مکث در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- طاهرلو، فرنوش (1389). مکث در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- عرفانیان، لیلا، شریفی، شهلا و تقی‌زاده، مرجان (1393). بررسی الگوهای مکث در زبان فارسی. سومین همایش ملی تحلیل‌گفتمان و کاربردشناسی. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: نشر نویسه.
- عظیمی فرد، فاطمه (1392). *فرهنگ توصیفی نشانه‌شناسی*. تهران: انتشارات علمی.
- Argaw, A. & Eva Forsbom, A. & Gustavii, E. (2004). Distribution and acoustic features of extra linguistic sounds in the Waxholm corpus.
- Bajric, S. (2013). *Linguistique, Cognition et Didactique: Principes et Exercices de Linguistique-Didactique*. Paris: Presses Université Paris-Sorbonne.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Blackmer, E. R., and Mitton, J. L. (1991). Theories of monitoring and the timing of repairs in spontaneous speech. *Cognition* 39, 173-194.
- Bonin, P. & Fayol, M. (1996). L'Etude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment, *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol 101. Jan-Mar, 8-19.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F. & Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in spontaneous speech: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*. 44, 123-147.
- Butterworth, B. (1975). Hesitation and semantic planning in speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 4(1), 75- 87.
- Cenoz, J. (2000). Pauses and hesitation phenomena in second language production. *ITL-Review of Applied Linguistics* 127-128, 53-69.
- Chafe, W. (1973). Language and memory. *Language* 49, 261-81.
- (1980). *The Pear Stories, Cognitive, and Linguistic Aspect of Narrative Production*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- (1993). Types of Inference Involved in Identifiability and accessibility, Paper presented at the 4th International Pragmatics Conference, Kobe, Japan.
- Corley, M. & Stewart, O. W. (2008). Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass* 2(4), 589- 602.
- Clark, H., Tree, J. & Fox, E.. (2002). Using um and uh in spontaneous speaking. *Cognition* 84, 73- 111.
- Crystal, D. (1975). *The English Tone of Voice*. London: St. Martin.
- Foulin, J-N. (1996). Pauses et débits: Les indicateurs temporels de la production écrite, *L'Année Psychologique* 95, 483-504.

- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimes, J. (1975). *The Tread of Discourse*. The Hague: Mouton.
- Haliday, M. A. K. (1967). Notes on Transitivity and Theme in English. Part 2. *Journal of Linguistics* 3, 199- 244.
- Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal* 36 (2), 153–166.
- James, W. (1950). *The Principle of Psychology* (vol. 1). New York: Dover Publication.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis*. London: mBlackwell.
- Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: a look at subordination and coordination. In E. O. Keenan and Bennett (Eds.). *Discourse Across Time and Space*. Southern California Occasional Papers in Linguistics 5, 37- 51.
- MacWhinney, B & Osser, H. (1977). Verbal planning functions in children's speech. *Child Development*, 48, 978- 985.
- Merlo, S., and Mansur, L. (2004). Descriptive discourse: topic familiarity and disfluencies. *Journal of Communication Disorders* 37, 489-503.
- O' brien, Sharon (2006). Pauses as indicators of cognitive effort in post- editing machine translation output. *Across Languages and Cultures* 7 (1), 1–21
- Rahmatian, R. & Mehrabi, M. & Safa, P. & Golfam, A. (2014). The study of the phenomenon of hesitation as a cognitive process in Iranian French learners' oral production. *International Education Studies* 7(2), 106- 116.
- Resnick, H. S. & Oltmanns, T. F. (1984). Hesitation patterns in the speech of thought-disordered schizophrenic and manic patients. *Journal of Abnormal Psychology* 93(1), 80- 86
- Schachter, S. & Christenfeld, N. & Ravina, B. & Bilous. F. (1991). Speech disfluency and the structure of knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 362-267.
- Shriberg, E. (1996). Disfluencies in Switchboard. Proceedings, *International Conference on Spoken Language Processing Addendum*, 11-14. Philadelphia.