

روانشناسی مهارت نگارش: ابهام‌پذیری عاملی مؤثر بر کمیّت و کیفیت نگارش زبان انگلیسی

مجید فتاحی پور*

استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد پرند، دانشگاه آزاد اسلامی، پرند، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۱۵، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۶/۱۳، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

عوامل روان‌شناختی و به‌ویژه ابهام‌پذیری، در یادگیری زبان دوم، نقش بسزایی دارند. روابط متغیر ابهام‌پذیری با متغیرهای زبان در پژوهش‌های پیشین سنجیده شده است ولی پژوهشی درباره رابطه با مهارت‌های تولیدی همچون نگارش، انجام نشده است. نقش این عامل در پژوهش حاضر، در پدیده کمی انسداد و کیفیت نگارش زبان بررسی شده است. بدین منظور ۱۲۰ شرکت‌کننده به‌طور تصادفی، گزینش شدند که در سطح پیشرفته، در دو دانشگاه واقع در تهران، به فراگیری زبان انگلیسی مشغول بودند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه ابهام‌پذیری را تکمیل کردند و سپس رابطه نمره‌های حاصل با نمره هر دانشجو از پرسشنامه انسداد نگارش سنجیده شد؛ همچنین نگارش هر دانشجو با معیار سنجش کیفیت نگارش، ارزشیابی شد و میانگین نمره شاخص کیفی نگارش برای هر دانشجو به‌دست آمد. نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنادار متغیر ابهام‌پذیری و شاخص‌های کیفی نگارش است. حال آنکه رابطه متغیر ابهام‌پذیری و انسداد نگارش منفی و معنادار نشان داده شد.

واژه‌های کلیدی: ابهام‌پذیری، معیار نیشن، نگارش انگلیسی، انسداد نگارش، کیفیت نگارش.

* E-mail: majifata@yahoo.com

۱- مقدمه

در کودکی، مهارت‌های گفتاری و شنیداری، بر مهارت‌های خواندن و نگارش زبان مقدم‌اند. تأخیر در تمرین مهارت نگارش در فرایند زبان‌آموزی، باعث دشوارتر شدن تسلط بر آن نسبت به مهارت‌های دیگر می‌شود. از این رو تعداد اندکی از زبان‌آموزان در نگارش مهارت لازم را به دست می‌آورند. بسیاری از دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌ها و گاهی دانش‌آموختگان رشته‌های زبان و ادبیات، در نگارش یک نامه رسمی با مشکل روبه‌رو هستند؛ بنابراین دور از ذهن نیست که دستیابی به این مهارت در بین افرادی که در حال یادگیری زبان دیگری در جایگاه زبان دوم یا خارجی هستند، با دشواری و موانع بیشتری همراه است. نگارش توانایی ذاتی نیست و نتیجه تفکر، گزینش و اصلاح روش‌ها و محتوا در مراحل گوناگون تمرین است و هر یک از این مراحل، خود نیازمند مهارت‌های ویژه‌ای است که همه سخنگویان یک زبان، به‌طور طبیعی، از آن‌ها برخوردار نیستند. به همین علت، باید در آموزش این مهارت، چگونگی آفرینش ایده‌ها، سازمان‌دهی و انسجام متن، کاربرد نشانه‌گفتمانی و قوانین معنایی در نظر گرفته شود تا پیوستگی نوشتاری به دست آید.

یکی از مشکلاتی که در نگارش دانشجویان بسیار دیده شده، انسداد نگارش است. تعریف انسداد نگارش آسان نیست ولی شاید معتبرترین و گویاترین تعریف انسداد نگارش، نوعی ناتوانی در آغاز کردن و ادامه نگارش است که به عللی غیر از کمبود مهارت یا تعهد باشد (رز، ۲۰۰۹). این یعنی نوعی عامل روان‌شناختی که نویسنده یا دانشجو را با موانعی روبه‌رو می‌کند. این حالت که می‌تواند افراد را در انجام تکالیف نگارشی دچار وقفه کند یا در آزمون‌های دروس مربوط، دچار مشکل کند. این موانع به علت دانش گسترده زبان بی‌شمارند و فرایند نگارش را مبهم می‌کنند. برطرف شدن این ابهامات، نیازمند گذشت زمان و بردباری در یادگیری است، ولی همه دانشجویان، میزان مناسبی از توان تحمل این نوع ابهام را ندارند. اغلب موانع نیز حتی برای نویسندگان مجرب، به سرعت برطرف نمی‌شود. این مشکل در دروسی همچون نگارش انگلیسی، آیین نگارش، مقاله‌نویسی و روش تحقیق بیشتر مشهود است؛ زیرا بیشتر از بقیه دروس، به مهارت نوشتاری وابسته‌اند. نگارش بدون دانستن راهکارهای مقابله با این وقفه‌های فکری و موانع تکنیکی، باعث می‌شود دانشجویان نمره عمده‌ای از دروس را به‌رغم علاقه به محتوا، از دست بدهند؛ برای مثال، دانشجویی را در نظر بگیرید که زمان زیادی صرف گردآوری مطالب و تفکر و تعمق می‌کند و طوری در مطالب غرق می‌شود که دیگر توان و زمانی برای سامان بخشیدن به افکار خود در نگارش ندارد. در واقع این

موضوع، تجربه‌ای جهانی است؛ به طوری که بسیاری از معلمان محقق، مثل بویس^۱ (۱۹۹۳) و هیورتسهوی^۲ (۲۰۰۱) در کلاس‌های خود، این موضوع را بررسی کرده‌اند. این مشکل گاهی ممکن است تا حدی پیش رود که آینده شغلی دانشجویان را تهدید کند؛ زیرا زمانی که مصاحبه‌کننده از متقاضی می‌خواهد در زمان معین، مطلبی بنویسد، دچار وقفه و مشکل می‌شود. پس به نظر می‌رسد تمرین در این زمینه، هم برای حال و هم برای آینده دانشجویان مفید است. البته این مشکل را نباید به همه تعمیم داد؛ زیرا امروزه بسیاری افراد، ساعت‌های زیادی صرف فکر کردن و نگارش با رایانه خود می‌کنند؛ بدون اینکه وقفه‌ای در کار خود بیندازند. اگرچه وقفه به خودی خود، نشانه بدی نیست ولی وقفه‌های نابهنگام در نگارش، نشانه‌ای از مانع در کار نویسنده محسوب می‌شود و در نهایت، موجب انسداد نگارش می‌شود. روابط این متغیر، با توانش و سطح واژگانی زبان در پژوهش‌های پیشین، از جمله پژوهش گریس (۱۹۹۸) سنجیده شده است؛ بنابراین، بررسی رابطه احتمالی میان ابهام‌پذیری از منظر عامل مهم روان‌شناختی و میزان انسداد نگارش، می‌تواند هدف خوبی برای انجام این مطالعه باشد.

۲- پیشینه نظری و ادبیات پژوهش

۲-۱- کیفیت نگارش

کیفیت نگارش، یکی از مهارت‌های اساسی دانشگاهی است که به طور ویژه‌ای در یادگیری زبان خارجی مغفول مانده است. مشکل بودن آموزش این مهارت و تمرکز بسیار بر مکالمه در روش ارتباطی آموزش زبان، شاید مهم‌ترین علل این غفلت باشند. از طرف دیگر ویژگی‌های کیفیت نگارش دانشگاهی متمایزکننده میان تازه‌کار و متخصص و از طرف دیگر وجه مشخصه بومی و غیربومی است. روشن است هیچ دانشگاهی بدون داشتن طرحی از اقدامات اصلاحی برای خطاهای نگارشی، جایگاه والایی به دست نخواهد آورد (شمشادی و شعیری، ۱۳۸۴، ص ۷۹).

ویژگی‌های زبان‌شناختی کیفیت نگارش در تحقیقات قبلی وجود دارد. مک نامارا و دیگران (۲۰۱۰) متون نگاشته شده با کیفیت عالی را از متون با کیفیت ضعیف، با استفاده از معیارهای زبانی و ابزار محاسباتی متمایز می‌کنند. سه ویژگی مهم کیفیت نگارش به زعم آنان،

1. Boice

2. Hjortshoj

پیچیدگی نحوی، تنوع واژگانی و بسامد واژگان هستند. با وجود اهمیت ویژگی‌های زبانی، ویژگی‌های غیرزبانی نیز بر کیفیت نگارش، تأثیر دارد. دامنه این عوامل، علاوه بر مهارت‌هایی چون واژگان، به این موضوع برمی‌گردد که محیط چالش‌برانگیز نیز در تقویت و تضعیف روحیه، تأثیر دارد و این به حوزه روان‌شناسی مربوط می‌شود. (میرحسینی، غفارثمر، و فتاحی‌پور، ۲۰۰۶). بیشتر از این نیز، به اثر این عوامل روانی به‌طور غیرمستقیم اشاره شده است؛ مثلاً بسال ۲۰۰۰ آرکو و رنزدل^۱ تماس زود هنگام با زبان دوم را با افزایش توانایی در کاربرد راهبردهای لازم در طول یک کار شناختی پیچیده مانند نگارش مرتبط دانستند (۲۰۰۲). با این اوصاف، کمتر پژوهشی از رابطه عامل ابهام‌پذیری با مهارت نگارش پرده برداشته است.

۲-۲- انسداد نگارش

یک از مهم‌ترین موانع کیفیت نگارش که به‌روشنی در ارتباط با وجه روان‌شناختی نگارش قرار می‌گیرد، احساس انسداد نگارش است. در واقع انسداد نگارش می‌تواند در هر زمانی، ایجاد شود؛ به‌ویژه هنگامی که نویسنده‌ای، کار خود را ضعیف‌تر از دیگران یا نامناسب ارزیابی می‌کند. انسداد نگارش، پدیده‌ای نادر نیست و حتی برخی از نویسندگان حرفه‌ای، گاهی انسداد نگارش دارند. والش (۲۰۰۸) به نقل از ایدیندنت، گفته است برخی از بزرگ‌ترین نویسندگان در ادبیات - لئو تولستوی، ویرجینیا وولف، کاترین منسفیلد، جوزف کنراد، ارنست همینگوی - از جمله نویسندگانی هستند که دچار انسداد نگارش شده‌اند. این رنج به سراغ اسکات فیتز جرال، نویسنده معروف نیز آمده است. تحقیق پیرامون علل انسداد نگارش در اواخر دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ افزایش یافت؛ زیرا در این سال‌ها، محققان تحت تأثیر نگارش فرایندمدار قرار گرفتند، هر چند نخستین بار روانکاوی به نام ادموند برکلی، در سال ۱۹۴۷ از انسداد نگارش نام برده است. تعریف مورد پذیرش عموم و معتبر، همان است که در مقدمه آورده شد؛ یعنی دانشمندی به نام رز (۲۰۰۹) که پیشنهاد کرده است انسداد نگارش را به‌نوعی ناتوانی در آغاز کردن و ادامه نگارش بگوییم که به عللی غیر از کمبود مهارت یا تعهد باشد. عوامل قابل تأمل روانی، برای وقفه‌های ناهنگام در نویسندگی، به انگیزه و حس فرد در نگارش برمی‌گردد که باعث از بین رفتن خلاقیت نویسنده و اخلال در ادامه روند نگارش یا انسداد می‌شوند. از دیدگاه روان‌شناختی، علل این مشکلات در ناتوانی فردی نیست، بلکه به

1. Arreco and Ransdell

تلفیقی از افکار و احساسات نابهنجار ارتباط دارد و کمبود فرصت برای درک افکار، عامل ایجاد وقفه پنداشته می‌شود. یک راه پیشگیری مؤثر، این است که مشکلات و راه‌حل‌ها به زبان آورده شود؛ چرا که صحبت درباره آن‌ها، به گسترش افکار و روش‌های مختلف نگارش کمک می‌کند. راه‌حل‌هایی برای برخورد با این مشکل پیشنهاد شده است که یکی از پرثمرترین آن‌ها برای مقابله با مشکل یادشده، تمرین نگارش آزاد است؛ نگارشی که فرد، آزادانه، برای خود بنویسد، بدون آنکه منتظر هیچ‌گونه نقدی نباشد. تمرین نگارش کنترل‌شده ولی مداوم، از راه‌حل‌های دیگر است؛ مایه شگفتی است که در مقایسه با کسانی که قبل از شروع نگارش، منتظر نوعی الهام‌اند تا آنان را متحول کند، عموماً افرادی که بدون آمادگی قبلی می‌نویسند، خلایق بیشتری در نویسندگی دارند. نگارش آزاد، به شرطی درک بهتری از موضوع را به نویسنده می‌دهد که همراه با صحبت و بازخورد درباره مشکلات نگارشی و تبادل نظر پیرامون راه‌حل‌های آن باشد؛ از طرفی نگارش خوب، نیاز به حمایت اجتماعی از نویسنده دارد و بررسی دقیق نوشتار، برای بهبود کیفیت کافی نیست. در واقع فشار، بازخورد، تشویق و حمایت‌های اجتماعی، فرد را در نگارش توانا می‌سازد و او را ملزم می‌کند پیوسته به خودارزیابی بپردازد تا نقاط مثبت و منفی خود را کشف کند. (بویس، ۱۹۹۳).

بویس برای شناخت ریشه‌های روان‌شناختی انسداد در نویسندگان باتجربه پژوهشی انجام داده و علل شرکت‌کنندگان در پژوهش را در هفت دسته به ترتیب نزولی اهمیت بدین شرح برشمردند: دلهره از کار نگارش، تعلل، بی‌قراری، بی‌حوصلگی، کمال‌گرایی، اضطراب ارزیابی و قوانین (بویس، ۱۹۸۵). هرچند به‌طور سنتی، به‌هم‌ریختگی‌های روانی به‌مثابه مانع اصلی برای نگارش قلمداد شده است، ولی پژوهش‌های مختلف، ضمن نفی نقش اصلی این عامل، خواستار شناسایی دقیق موانع دیگر نوشتاری هستند. موانع و مشکلات نوشتاری می‌توانند نشان‌دهنده درک غلط رفتارهای نوشتاری نیز باشند؛ یعنی رفتارهایی که در مراحل مختلف فرایند نگارش اثر، خود را نشان می‌دهند (هیورتسهای، ۲۰۰۱). برای مثال چندمرحله‌ای کردن نگارش در برابر نگارش تک‌مرحله‌ای، به معنای اصلاح دیدگاه با نگاهی فرایندی به نگارش است. اگرچه از لحاظ روان‌شناختی، موانع نوشتاری شناخته‌شده، معمولاً اهمیت کمی دارند، اما دانشجویان می‌توانند از جنبه روان‌شناختی قضیه (مانند ابهام‌پذیری) بهره‌گیرند و راه‌هایی برای بهبود زبان و یادگیری و تولید دقیق و مؤثر آن بیابند.

۳-۲- ابهام‌پذیری و ابزارهای سنجش

نامی که به‌زعم نگارنده، برای ساختار روان‌شناختی مورد بحث، خوش‌ساخت و مناسب است، ابهام‌پذیری است. هرچند در برخی مقالات، این ساختار «توان تحمل ابهام» نامیده شده است؛ بنابراین از همین نام در طول مقاله استفاده می‌کنیم. منظور از تحمل ابهام یا ابهام‌پذیری، این است که فرد در تطبیق خود با محیط تا چه اندازه احساس تهدید می‌کند. هنگامی که تغییراتی مانند یادگیری یک مهارت زبان، به‌صورت سریع و پیش‌بینی‌ناپذیر رخ می‌دهد، اطلاعات کافی و شفاف نیست. چون تحمل ابهام فراوان، با درک پیچیده‌ای از رویدادها همراه است؛ افرادی که تحمل ابهام بیشتری دارند، کمتر احتمال دارد زمانی که با وظایف مبهم روبه‌رو می‌شوند، دست از تلاش بشویند. البته آمادگی هر انسانی در چگونگی رویارویی با موقعیت‌های مبهم، منحصر به فرد است ولی ابهام‌پذیری به‌منابۀ ساختاری کلی، در همه‌ما کمابیش وجود دارد (بادنر^۱، ۱۹۶۲). در نقطه مقابل، ابهام‌پذیری اندک که در واقع، نوعی گرایش به دید سیاه-سفید در یافتن راه‌حل‌هاست، و گاهی با عبارات نشان‌دهنده واقعبینانه ترکیب می‌شود، دانشجو را از تلاش برای کشف بیشتر باز می‌دارد. (فرنکل - برانزویک^۲، ۱۹۴۹: ۱۱۵).

چنانکه در توضیحات بعد خواهد آمد، تحقیق روی مفهوم و ساختار ابهام، به میزان بسیاری توسعه یافته و دارای ابزارهای معتبری شده است. پرسشنامه بیشترین ابزار سنجش مورد استفاده در این قبیل پژوهش‌هاست. از شرکت‌کنندگان در پژوهش کنونی، در مورد موقعیت‌های ابهام‌آمیز، در محل کار و محیط شخصی سؤال می‌شود که پاسخ‌ها برای تشخیص افراد تحمل‌پذیر از افراد با توان تحمل کمتر، به‌کار می‌رود. پرکاربردترین پرسشنامه، تا به‌حال، پرسشنامه بادنر (۱۹۶۲) است که پس از دهه شصت میلادی، پایه پرسشنامه‌های بعدی قرار گرفت. پرسشنامه بادنر ۱۶ پرسش دارد که هر یک، حاوی هفت رتبه نمودار لیکرت از یک (نظر بسیار مخالف) تا هفت (نظر بسیار موافق) است و علاوه بر این، دو جنبه افراطی سطح پذیرش ابهام، شامل نقاط بینابینی پنج‌گانه نیز هست. انتخاب عدد ۲ و ۳ یعنی به‌ترتیب، نظر مخالف و نظر کمی مخالف، ۴ یعنی نظر ممتنع و ۵ و ۶ یعنی به‌ترتیب نظر کمی موافق و موافق است. این پرسشنامه تحمل ابهام خود از سه متغیر جزئی تشکیل می‌شود که از ملاک‌های آزمون بادنر در طول کل پرسش‌هاست: نخست، نوپذیری، که به میزان تحمل انسان

1. Budner

2. Frenkel-Brunswick

در برابر شرایط اطلاعات جدید مربوط می‌شود؛ دوم، پیچیدگی که نشان‌دهنده میزان تحمل اطلاعات متعدد، متمایز و نامربوط است؛ سوم، پاسخ‌ناپذیری یا لاینحل بودن که به میزان تحمل در برابر مسائل مشکل، راهکارهای پنهان، نداشتن دسترسی به اطلاعات و نبود ارتباط اجزای مسئله با یکدیگر مربوط است. هنوز محبوب‌ترین پرسشنامه تحمل ابهام، همین پرسشنامه بادنر است. پرسشنامه بادنر دارای پایایی لازم و اعتبار داخلی زیادی است. از ابزارهای سنجشی دیگر (نورتون^۱، ۱۹۷۵) که بگذریم، یکی دیگر از دقیق‌ترین ابزارها برای سنجش ابهام‌پذیری، پرسشنامه مکلین است (فرنهام^۲، ۱۹۹۴). (که در قالب پنج نوع محرک پرسش می‌کند و کوتاه‌شده‌اش پرسشنامه مکلین^۳ دو (۲۰۰۹) است که فقط حاوی ۱۳ پرسش است.

۴-۲- رابطه بین ابهام‌پذیری و دیگر عوامل

تحقیقات اخیر، رابطه سطح پذیرش ابهام و اجرای تکالیف درسی، کیفیت آموزش و رضایت‌مندی افراد این موضوع را تأیید می‌کنند؛ همچنین یافته‌های شناخت‌شناسان نشان می‌دهند که افراد با ابهام‌پذیری زیاد، اطلاعات را به گروه‌های بسته‌ای تقسیم می‌کنند و با هر بخش، جداگانه رویارو می‌شوند (سویینی و اوون^۳، ۲۰۰۲). رابطه این متغیر، با توانش و سطح واژگانی زبان در پژوهش‌های پیشین سنجیده شده است. (گریس^۴، ۱۹۹۸).

پژوهشی ایرانی، به منظور بررسی ارتباط بین ابهام‌پذیری و خلاقیت در دانش‌آموزان دختر کرج انجام شده که نتیجه آن، رابطه‌ای مثبت و معنادار بین ابهام‌پذیری و خلاقیت بود (غلامی و کاکاوند، ۱۳۸۹). پژوهش‌ها پیش از این، به وجود رابطه بین ابهام‌پذیری و موفقیت دانشجویان در یادگیری زبان دوم پی برده‌اند (شپل و رابرتس، ۱۹۸۶: ۱۱). در پژوهشی تلاشی عامدانه صورت گرفت تا سطح ابهام تکالیف را افزایش دهند؛ زیرا رابطه فهم ذهن زبان‌آموزان با میزان ابهام مثبت است. بخشی از مغز که به درک تأثیر این ابهامات می‌پردازد، بخشی است که به کنترل کردن آن‌ها نیز می‌پردازد و این فرایند، شوق اکتشاف را بیشتر می‌کند و درنهایت، به ارتقاء یادگیری زبان آموز کمک می‌کند. ابهام‌پذیری می‌تواند به گونه‌ای، زبان‌آموز را نسبت به تفاوت‌های جزئی لغوی در موقعیت‌های گوناگون، حساس و خبره‌تر کند (الی^۵، ۱۹۹۵).

1. Norton
2. Mclain
3. Sweeney and Owen
4. Grace
5. Ely

چگونگی تحمل ابهام دانشجویان یونانی در زبان‌های خارجی نیز مورد کندوکاو قرار گرفته است (کازامیا^۱، ۱۹۹۸). رابطه‌ای جالب بین ابهام‌پذیری و مهارت‌های زبان وجود دارد؛ تا جایی که ابهام‌پذیری را به‌مثابه عاملی ثابت در ادامه تحصیلات محسوب می‌کنند. زمانی که دانشجویان به‌طور مداوم، این موقعیت‌های ابهام‌آمیز را در سؤالات امتحان، راهنمایی‌ها و دستورهای استادان و در مواجهه با مشکلات خاص، تجربه می‌کنند، باید با ابهام‌پذیری فردی خود، با آن ابهامات روبه‌رو شوند و آن را رفع کنند (اوون و سویینی، ۲۰۰۲). پیشتر نیز نایمن (۱۹۷۸) از ارتباط ابهام‌پذیری و مهارت گفت‌وشنود سخن گفته بود، ولی پژوهش درباره دیگر مهارت‌های زبانی، به‌ویژه نگارش مسکوت مانده است؛ برای مثال در کتاب هجکاک و فریس^۲ (۲۰۰۹) به‌صورت گذرا اشاره شده است که ابهام‌پذیری می‌تواند برای یادگیری مهارت خواندن در زبان انگلیسی، مفید واقع شود؛ زیرا ممکن است متون دارای اشکال نامنظم صرف و نحو یا واژگان باشند.

بیشتر پژوهش‌های ایرانی درباره ابهام‌پذیری، در حوزه کلی علوم تربیتی و روان‌شناسی است و در آموزش زبان کمتر بدان پرداخته شده است. در این میان، فقط دو استثنا قابل ذکر است. خادمی، شمشادی و شعیری (۱۳۸۳) بین تحمل ابهام با امتیاز زبان انگلیسی کنکور سراسری و نمرات زبان انگلیسی عمومی آزمودنی‌ها، رابطه مثبت و معناداری یافتند. در همین زمینه، شمشادی و شعیری (۱۳۸۴) اثر یادگیری «تحمل ابهام» را روی توانش زبانی، براساس مقیاس تحمل ابهام زبان دوم مک لین، در دو گروه آزمایش و دو گروه گواه سنجیدند. پس از اجرای پیش‌آزمون تافل، به گروه‌های آزمایش، راهبردهای یادگیری ویژه تحمل ابهام را آموزش دادند و پس‌آزمون تافل گرفتند. یافته‌ها نشان داد تحمل ابهام قابل یادگیری است و به‌ویژه بر گروه آزمایش دارای تحمل ابهام پایین اثرگذار است و توانسته به‌طور معناداری، توانش زبانشان را نسبت به سایر گروه‌ها بهبود دهد.

۳- هدف و پرسش‌های پژوهش

این مقاله به ارتباط ابهام‌پذیری و وقفه‌های نابهنگام یا همان انسداد نگارش به‌مثابه شاخص کمی نگارش زبان‌آموزان پرداخته است؛ همچنین به ارتباط ابهام‌پذیری و شاخص‌های کیفی

1. Kazamia

2. Hedgcock & Ferris

نگارش زبان‌آموزان نیز پرداخته شده است. در این مقاله، وجود رابطه میان این عوامل در نگارش زبان انگلیسی در دانشجویان ایرانی، آزمایش، بررسی و تفسیر می‌شود. با توجه به مسائل طرح شده، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

۱. آیا رابطه معناداری میان ابهام‌پذیری و کمیّت وقفه‌های نگارشی دستوری و واژگانی در زبان‌آموزان وجود دارد؟

۲. آیا رابطه معناداری میان ابهام‌پذیری و کیفیت نگارش در زبان‌آموزان وجود دارد؟ آنچه در ادامه می‌آید، در سه بخش توصیف نمونه جمعیتی شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ابزارهای به‌کار گرفته شده در این پژوهش و شرح فرایند اجرا و گردآوری داده‌های پژوهش است.

۴- روش پژوهش

۴-۱- شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان، ۱۲۰ تن از فراگیران رشته زبان و ادبیات انگلیسی یکی از دانشگاه‌های تهران بودند که ۱۸-۳۰ داشتند. چون هدف این پژوهش، جست‌وجوی رابطه چشمگیر احتمالی بین میزان تحمل ابهام آنان در آموزش زبان انگلیسی و موانع نگارشی است. نمونه‌برداری این تحقیق، از کلاس‌هایی صورت گرفت که احتمال پذیرش ابهام آنان کمتر بود و استاد نقش این عامل را به مثابه مانع احتمالی برای نگارش قلمداد می‌کرد. گروه‌های مشابهی در رده‌های بالاتر از متوسط و پایین‌تر از متوسط انتخاب شدند و فرایند اجرا و گردآوری داده‌های پژوهش، برای همه کلاس‌ها هماهنگ انجام شد.

۴-۲- ابزار پژوهش

در این پژوهش، از دو روش کمی و کیفی، یعنی پرسشنامه و مصاحبه برای تأیید صحت نتایج استفاده شده است. هرچند پرسشنامه انسداد نگارش رز (۱۹۸۱) وجود دارد ولی وجه کیفی نگارش را پوشش نمی‌دهد. درباره ابهام‌پذیری نیز سنجش کمی کفایت نمی‌کند. اکثر تست‌های سنجش این عامل روان‌شناختی، در قالب پرسشنامه هستند که خود فرد، طرز برخورد با موقعیت‌های مبهم را گزارش می‌کند؛ بنابراین ممکن است دقیق نباشند و یک مصاحبه با همان ساختار محتوایی، از چند شرکت‌کننده، به‌طور تصادفی، می‌تواند صحت اطلاعات را احراز کند. یکی از معروف‌ترین مقیاس‌های مورد استفاده در این زمینه

را بادنر توسعه داده است که در این پژوهش برای سنجش ابهام‌پذیری افراد استفاده شده است.

از علل دیگر کاربرد پرسشنامه بادنر برای سنجش میزان ابهام‌پذیری در این پژوهش، این است که هم پرسش‌های بیشتری دارد، و هم پایه‌ای مناسب برای تحقیق در این زمینه شناخته شده است. آسان بودن متن پرسش‌ها به فهم درست آن‌ها کمک می‌کند و روایی آن را بالا می‌برد. همه دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، به پرسشنامه پاسخ دادند. از آنجا که ده تن از دانشجویان داوطلبانه هر دو پرسشنامه را پاسخ دادند و امتیازات همسانی گرفتند، از بابت زبان و فهم پرسشنامه، اطمینان حاصل شد. برای سنجش میزان انسداد نگارش، پرسشنامه رز (۱۹۸۱) به همان افراد داده شد که ۲۴ بخش آن، در پنج حیطه انسداد کامل، درنگ، ویرایش پیش از موعد، راهبردهای پیچیدگی، و برخورد درست طبقه‌بندی شدند.

سپس همچنین شش تن از شرکت‌کنندگان به‌طور تصادفی، انتخاب و مصاحبه شدند. در انجام این آزمون‌ها توجه شد تا نتیجه آزمایش تا حد ممکن، بازتاب واقعیات باشد و از اثر هاوثرن جلوگیری شود؛ یعنی دانشجویان جهت‌گیری خاصی نداشته باشند که به زعم خود، برای خوشایند پژوهشگر باشد. این موضوع برای دانشجویان به این گونه توجیه شد که اصلاً درست و غلط پاسخ‌ها مهم نیست و شرکت‌کنندگان، تنها باید به پرسش‌ها به‌طور صادقانه و منطقی پاسخ بدهند. پرسش‌ها به‌گونه‌ای طرح‌ریزی شده بودند که شامل ترکیبی از گزاره‌های مثبت و منفی پیش‌بینی‌ناپذیر بود که به‌هیچ‌وجه، گیج‌کننده نباشد یا سرنخی برای پاسخ خاصی ندهد.

۳-۴- فرایند گردآوری داده‌های پژوهش

برای هدفمند کردن پاسخ به سؤالات تحقیق، موارد به‌دست‌آمده زیر، مورد استفاده قرار گرفت: طی سلسله تکالیف ترمی در سه جلسه متوالی، به دانشجویان موضوعات روزمره ولی متنوعی برای نگارش داده شد تا در پنج پاراگراف بنویسند. نوشته‌های آنان، از لحاظ کیفی طبق الگوی سنجش نگارش نیشن (۲۰۰۹: ۱۴۱) و همچنین از لحاظ تعداد موانع بررسی شد که توصیف داده‌های به‌دست‌آمده در بخش بعد، به تفصیل خواهد آمد. تعداد اندکی از شرکت‌کننده‌ها به‌طور تصادفی انتخاب و مصاحبه شدند تا علت این موانع نوشتاری را شناسایی کنند. پس از مرحله گردآوری داده‌ها، آن‌ها توضیح دادند چگونه زمانی که زبان‌آموزان با این موقعیت‌های ابهام‌آمیز روبه‌رو شدند، نحوه عملکرد آنان تغییر کرد. در واقع این تغییر یا

در کیفیت و نحوه نگارش نمایان می‌شد یا باعث توقف و انسداد نگارش در هر مرحله‌ای از مراحل نگارش می‌شد. در این مرحله، بیش از همه از دو نوع مانع گرامری و لغوی نام بردند؛ برای مثال، بسیاری از زبان‌آموزان برای رساندن منظور خود در مورد بحث‌های مختلف، دچار ابهام در انتخاب کلمه مناسبی شوند. و در مرحله بعد، موضوع اطمینان زبان‌آموز است در به کار بردن درست دستور زبان برای آن منظوری که می‌خواهد القا کند.

در ابتدا محتوای موجود در جدول پرسش‌های ابهام‌پذیری از لحاظ خوانایی، صحت چاپ و قابل فهم بودن برای دانشجویان بررسی شد و به شرکت‌کنندگان داده شد تا پاسخ دهند. آن‌ها ابتدا پرسشنامه را خواندند و پس از تعمقی کوتاه، به هر گزینه از ۱ تا ۷ امتیاز دادند. عدد یک یعنی «کاملاً مخالف» و عدد هفت یعنی «کاملاً موافق». داده‌ها برای هر فرد، محاسبه و در نرم‌افزار آماری وارد شد؛ سپس سطح زبانی دانش‌آموزان، با توجه به معدل نمره‌های دیگر، زبان کنترل شد و داده‌های افرادی که سطح بسیار متفاوتی داشتند، از این پژوهش بیرون گذاشته شد تا داده‌ها همگن باشند؛ سپس مدرس طبق روشی برنامه‌ریزی شده از شرکت‌کنندگان خواست درباره هر موضوع روزانه و در کلاس بنویسند و هر زمانی که با موانع نگارشی روبه‌رو شدند، به مدرس اطلاع دهند تا مورد را یادداشت برداری کند. البته مدرس نیز با تسلط بر شرکت‌کنندگان، میان آن‌ها رفت و روند نگارش آن‌ها را به‌دقت زیر نظر داشت و اگر کسی دچار وقفه یا اشکال می‌شد، مورد را یادداشت می‌کرد و به اشکالات آن‌ها پاسخ می‌داد؛ سپس تعداد موارد وقفه برای برخی از افراد مشاهده شده ثبت شد و با اطلاعات حاصل از پرسشنامه انسداد نگارش تطبیق داده شد تا گواه درستی و راستی آزمایی برای سنجش دقیق این ابزار گردآوری داده‌ها باشد. و پاسخ و ارائه راه حل آن‌ها برای هر فرد و همچنین آمار کلی شمارش شد تا آماری عددی از میزان انسداد نگارش به‌دست آید. تعداد وقفه‌ها را خود فرد ثبت کرد. وقتی موانع شناسایی شده شمارش شد، کیفیت نگارش آن‌ها طبق جدول یک نیز رتبه دهی شد. در ادامه نگارش دانشجویان، طبق جدول یک، از لحاظ پنج عامل کیفی، طبق الگوی سنجش نگارش نیشن (۲۰۰۹) بررسی شد و مدرس و استاد همکار دیگری، آن را از یک تا ۵ ارزشیابی کرد و میانگین آن برای هر فرد محاسبه و در نرم‌افزار آماری وارد شد؛ همچنین به همه شرکت‌کنندگان، پرسشنامه انسداد نگارش که حاوی ۲۴ پرسش بر مبنای لیبرت است، داده شد و آنها با توجه به سابقه نگارش واقعی آنان در طول نیمسال و نه آنچه ایدئال است، آن را پاسخ دادند و در مصاحبه‌ها، دلایل و راهکارهای آنان در برخورد با وقفه‌ها و انسدادهای

نگارشی پرسیده شد. برای این کار، از معیار سنجش کیفیت نگارش نیشن^۱ (۲۰۰۹) استفاده شد که عواملی چون غنای واژگانی، املا و نشانه‌گذاری درست، دقت و پیچیدگی دستوری، سازمان‌دهی و ارتباط مطالب و محتوای نگارش را برجسته می‌کند و برای هر یک، نمره‌ای از یک تا پنج می‌گذارد.

۵- توصیف یافته‌های پژوهش

سؤالات هر دو پرسشنامه، با توجه به طیف پاسخ مقیاس پنج قسمتی لیکرت تنظیم شده است که پس از محاسبه هر ستون نمره برای هر فرد از ۱۰۰ (به‌علت سهولت بررسی) به‌دست آمده است. آمار توصیفی در جدول یک ارائه شده است؛ به‌صورتی که تعداد ۱۲۰ شرکت‌کننده میانگین نمره ۶۴/۰۱ را با انحراف معیار ۱۶/۰۸ در پرسشنامه ابهام‌پذیری بادنر کسب کرده‌اند و میانگین نمره انسداد نگارش ۵۳/۵۸ با انحراف معیار ۱۲/۵۵ و توزیع داده‌ها طبیعی بوده است.

جدول ۱: آمار توصیفی دو پرسشنامه ابهام‌پذیری و نگارش

انحراف معیار	میانگین نمره	تعداد	
۱۶/۰۸	۶۴/۰۱	۱۲۰	پرسشنامه ابهام‌پذیری بادنر
۱۲/۵۵	۵۳/۵۸	۱۲۰	پرسشنامه نگارش رز

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس (SPSS) و آزمون‌های آماری آنالیز واریانس دوطرفه، ضریب همبستگی پیرسن در سطح معنی‌داری $P < 0/01$ تجزیه و تحلیل شدند. بررسی کمی و تحلیل آماری بین دو پرسشنامه انسداد نگارش و تحمل ابهام، همبستگی منفی ۵۲ صدم را نشان می‌دهد؛ یعنی شرکت‌کنندگان با سطح بالاتر از ابهام‌پذیری میزان موانع پایین‌تر در نگارش دارند؛ درحالی‌که افراد با سطوح پایین‌تر، از تحمل ابهام، موانع بیشتری در نگارش را شاهد هستند. میانگین نمره انسداد نگارش و تحمل ابهام اختلاف آماری معنی‌داری داشت؛ همچنین مشاهده شد شرکت‌کنندگانی که دارای نمره پذیرش ابهام بالایی بودند، بهتر توانسته‌اند

1. Nation

از پس این موانع، برآیند یا حداقل مانند بسیاری دیگر از زبان‌آموزان، در مراحل اولیه نگارش، گرفتار انسداد نگارش نشده‌اند.

به منظور تأیید و تکمیل پژوهش، بررسی کیفی از طریق مصاحبه نیز انجام شد و بیشترین دلایلی که برای انسداد نگارش گفته شد، کمبود اعتماد به نفس افراد در یادگیری و کاربرد زبان بود؛ طوری که گاهی در اثر تأخیر در نگارش، در واقع ایده اصلی نگارش از دست می‌رود. این یافته‌ها با نخستین دلیل بویس (۱۹۸۵) برای انسداد نگارشی، همخوانی قابل تأملی دارد. بویس از پژوهش خود نتیجه می‌گیرد انسداد نگارش در درجه نخست، به‌خاطر دلهره از کار است که کمبود تحمل ابهام به این مضمون نزدیک است. علاوه بر تأیید عامل توقف کامل، درنگ، ویرایش پیش از موعد، راهبردهای پیچیدگی موجود در پرسشنامه، دانشجویان به عوامل دیگری چون کمبود اطلاعات، وضعیت فیزیکی نامناسب و حواس‌پرتی نیز به‌مثابه مسئول انسداد نگارش خود اشاره کردند.

جدول ۲. مقایسه عوامل انسداد نگارش اشاره‌شده در پرسشنامه و مصاحبه

مهم‌ترین عوامل انسداد نگارش در پرسشنامه	فراوانی	مهم‌ترین عوامل انسداد نگارش در مصاحبه	فراوانی
توقف کامل	۲۳	کمبود اطلاعات	۷
درنگ	۳۲	وضعیت فیزیکی نامناسب	۵
ویرایش پیش از موعد	۴۱	حواس‌پرتی	۶
راهبردهای پیچیدگی	۱۵		

همچنین دانشجویان در مصاحبه بین انسداد واژگانی و دستوری تمایز قایل شدند و پژوهشگر، پس از بررسی نمونه نگارش آنان و شمارش موارد انسداد، با کمک دانشجویان شاخصی برای هر یک در نظر گرفت تا همبستگی آن را با ابهام‌پذیری بسنجد. در جدول ۳ ارتباط ابهام‌پذیری و انسداد نگارشی که به دو دسته تقسیم شده، با روش همبستگی پیرسن نشان داده شده است و همبستگی منفی نشان‌دهنده وجود رابطه معکوس میان آن‌هاست. این عدد بسیار پایین‌تر از سطح معناداری چهار دهم است.

جدول ۳. ارتباط ابهام‌پذیری و انواع انسداد نگارشی با روش ضریب همبستگی پیرسن

همبستگی آماری پیرسن	بررسی کیفی از راه مصاحبه			بررسی کمی از راه پرسشنامه‌ها
رابطه میان دو متغیر	انسداد واژگانی	انسداد دستوری	انسداد نگارش (کلی)	ضریب همبستگی پرسشنامه QIWB, AT
ابهام‌پذیری	-۰/۳۱	-۰/۶۶	-۰/۴۹	-۰/۵۲۴

شاید علت اینکه رابطه ابهام‌پذیری با انسداد دستوری بیشتر است تا واژگانی، این باشد که میزان انسداد واژگانی بستگی به توان بازنویسی کردن زبان‌آموزان دارد؛ چرا که می‌توان تصور کرد کسی که قادر است منظورش را به عبارت دیگری بنویسد، از به‌کار بردن واژه‌هایی که اطمینان ندارد، طفره می‌رود و از واژه‌های گوناگون با روش‌های مختلف، برای رساندن معنای خود بهره می‌گیرد. هرچند این کار در نگاه اول، نوعی خلاقیت به نظر می‌رسد، و به‌طور عام، راه حل مناسبی است، اما نکته اینجاست که افراد دارای ابهام‌پذیری اندک، استفاده از راهکارهایی را که در قسمت قبل به آن اشاره شد، برای رهایی از روبه‌رو شدن با ابهام استفاده می‌کنند. جدول یک، ارتباط ناچیز بین آن‌ها را نشان می‌دهد، که با روش همبستگی پیرسن به‌دست آمده‌است. اگرچه منافع داشتن تحمل ابهام فراوان، برای غلبه بر موانع نوشتاری دستوری مشخص و بارز است، تلفیق با انسداد واژگانی در داده‌های این پژوهش، ارتباطی قوی با انسداد نگارشی را نشان نمی‌دهد و زیر ۰/۵ است. از طرف دیگر، همبستگی -۰/۵۲۴- نزدیک به همبستگی روش‌های کیفی است و همدیگر را تأیید می‌کنند. از سوی دیگر آماره ارتباط امتیاز میزان تحمل ابهام و پنج شاخص کیفی نگارش در جدول ۴ نشان داده شده است. ردیف آخر در واقع، نشان‌دهنده خلاصه‌ای از ارتباط میزان تحمل ابهام با همه داده‌های شاخص به صورت یکجاست.

جدول ۴. ارتباط ابهام‌پذیری و شاخص‌های کیفی نگارش (ضریب همبستگی پیرسن)

عامل	شاخص‌های کیفی نگارش	میزان تحمل ابهام
۱	غنای واژگانی	۰/۳۵
۲	املا و نشانه‌گذاری درست	۰/۴۱
۳	دقت و پیچیدگی دستوری	۰/۶۱
۴	سازمان‌دهی و ارتباط مطالب	۰/۳۲
۵	محتوای نگارش	۰/۲۸
	میانگین شاخص کلی	۰/۴۰

در بررسی مصاحبه‌هایی که با دانشجویان شد، بیشتر دانشجویان اذعان کردند نوعی موانع انسدادی در نگارش را تجربه کرده‌اند و چون الهام گرفتن قبل از شروع نگارش، مشکلی است که نویسندگان با آن روبه‌رو هستند، پرورش یک موضوع حداقل از دو جهت مختلف، به‌وسیله نویسنده، روشی کاملاً مفید و امکان‌پذیر برای شکستن انسداد است. در واقع، ارتقای ابهام‌پذیری نیز به طی مراحل یادگیری زبان کمک می‌کند. به‌رغم توجهی که بحث پذیرش ابهامات در عرضه روش‌های متفاوت روان‌شناختی به خود معطوف کرده است، هنوز نقش و نیاز به آن، در آموزش نگارش مبهم است؛ همچنین نکته قابل توجه دیگری که از پاسخ مصاحبه‌شوندگان برداشت می‌شود، این است که ابهام‌پذیری نوعی ویژگی مسلط است که بر درک مطلب و واکنش فردی زبان‌آموز تأثیر می‌گذارد. پس از تحلیل مصاحبه‌ها، می‌توان گفت شرکت‌کنندگان در پژوهش، از لحاظ ابهام‌پذیری، به سه گروه کلی قابل دسته‌بندی هستند که تعداد، میانگین و انحراف معیار هر گروه از آن‌ها، در جدول ۵ آمده است. معیار دسته‌بندی یک سوم تقسیم نمره میانگین در هر گروه بوده است.

جدول ۵: دسته‌بندی افراد از لحاظ ابهام‌پذیری پس از گردآوری داده‌ها

انحراف معیار	میانگین	تعداد	ابهام‌پذیری
۰/۴۹	۳/۳۱	۲۳	بالا
۰/۶۹	۲/۹۸	۳۵	متوسط
۰/۷۶	۲/۵۶	۶۲	پایین

در دسته‌بندی جدول ۵، افراد با کیفیت نگارش بالا و انسداد نگارش کم در رده ابهام‌پذیری بالا طبقه‌بندی می‌شوند. نتایج تحمل ابهام متوسط با نگارش کمی و کیفی متوسط همخوان است و افراد تحمل ابهام پایین، عمدتاً به لحاظ کمی و کیفی نگارش به تناسب پایین‌تری دارند. پیش از نتیجه‌گیری کلی مقاله، به اختصار به راهکارهای رویارویی درست و بهبود شرایط نگارش، اشاره‌ای می‌شود. کاربرد و فایده مستقیم این بحث‌ها برای آموزش کلاسی نیز بررسی شده است که در دو بخش زیر می‌آید.

۶- تحلیل یافته‌های پژوهش

بر اساس داده‌ها و یافته‌های مذکور تحلیلی عرضه خواهد شد که به راه‌حل‌های پیشنهادی در برخورد با انسداد نگارشی و ابهام‌پذیری می‌انجامد. راه‌حل‌های بسیاری برای مواجهه با انسداد نگارشی وجود دارد که برای بهبود کیفیت نگارشی، به همه نویسندگان به زبان دوم (از جمله کسانی که خود را دچار انسداد نگارشی نمی‌دانند) پیشنهاد می‌شود. نخست اینکه در مصاحبه‌ها مشخص شد هر زمان نگارنده با یک شخص، اعم از یک دوست، هم‌اتاقی یا استاد، یا هر شخص مشتاق دیگری دقایقی را به صحبت در مورد موضوع نگارش گذرانده، ابهام پذیرش افزایش می‌یابد و افکار جدیدی برای نگارش می‌یابد. عوامل دیگر اشاره‌شده شامل تبادل نظر درباره روشی برای نگارش موضوع، همراه داشتن یک شخص سوم در گروه دو نفره نگارش می‌شود. این فرد که یادداشت‌برداری می‌کند و یا در هنگام مکالمه، آن را ضبط می‌کند یا مشتاقانه سؤال می‌کند و به بحث جهت می‌بخشد، می‌تواند یاریگر باشد؛ زیرا وضعیت ویژه‌ای را به وجود می‌آورد که نسبت به زمانی که همراه فرد با اجبار نشسته و علاقه‌ای به بحث ندارد، بسیار طبیعی‌تر، ناخودآگاه‌تر و پیش‌بینی‌نشده‌تری است.

در مواردی که راه‌حل‌های بالا امکان‌پذیر نبود، راهکارهای دیگری نیز از تحلیل محتوای داده‌ها به دست آمد. بر این اساس، به زبان‌آموزان پیشنهاد می‌شود که به‌تنهایی صدای خود را ضبط و تصور کنند که بیننده‌هایی در مقابل آن‌ها نشسته‌اند یا آنچه را که ضبط شده است، به روی کاغذ بیاورند؛ همچنین پیشنهاد شد تا در دوره‌های زمانی مشخصی، ذهنیت خود را نسبت به مخاطب نوشته‌های خود عوض کنند؛ هدف خود را دوباره طبقه‌بندی کنند و احساس راحتی بیشتری در نظم بخشیدن دوباره به نوشتار خود داشته باشند. باید طوری وانمود شود که گویی می‌خواهیم برای یک دوست صمیمی، پدر و مادر، شخصی بسیار مخالف موضوع نویسنده در متنی که نوشته شده، یا شخصی که موضوع برایش جدید است، موضوع را به طور واضح و صریح توضیح دهند؛ برای مثال، رئیس دانشگاه خواسته است که از جایگاه یک دانشجو در مورد مسائل دانشگاه بنویسید. در مثالی دیگر گفته شد شخصی را در نظر بگیرید که مربوط به زمانی دیگر است یا دید بسیار متفاوتی با شما دارد تا بتوانید ایده‌ای جدید را آن‌طور که شایسته است، به او معرفی کنید. به‌طور کلی، بیان شفاهی یک نوشته، باعث هرچه شفاف‌تر شدن آن می‌شود.

به علت اهمیت موضوع، و کشف رابطه منفی عوامل این پژوهش، پیشنهاد می‌شود بهبود ابهام‌پذیری، به منزله تلاش برای بهبود و ترویج این ویژگی در برنامه آموزشی نگارش گنجانده شود. در تحقیق لویت و ژاک^۱، (۲۰۰۵) تا به حال نیز موارد چندی از موفقیت در رشد ویژگی ابهام‌پذیری در تحقیقات گزارش شده است. یک نمونه قابل توجه آموزش دادن، روش‌شناسی موردی در مدیریت است (بنینگ^۲، ۲۰۰۳) که ابهام‌پذیری را در طول نیمسال افزایش می‌دهد و دانشجویان کم‌کم توانایی بیشتری در مدیریت مواجهه با موردهای گوناگون نشان دادند. در حوزه آموزش زبان نیز با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر پیشنهاد می‌شود سیر نگارش و رشد افراد، از طریق یادگیری زبان با تقویت ابهام‌پذیری همراه باشد. به بیان دیگر، اگر معلمان زبان فرایند نگارش را به گونه‌ای پیش‌بینی‌پذیر پیش برند، ممکن است زبان‌آموز تصور کند که همیشه می‌تواند با طی فرایندی مشخص، به نتیجه مشخصی برسد. ولی اگر نتیجه قطعیت نداشته باشد و مقداری ابهام ناگزیر را که در زندگی طبیعی وجود دارد، در فعالیت‌های کلاسی در نظر بگیریم، توانایی دانشجو در موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده، محک می‌خورد و در واقع یاد می‌گیرد که از شکست و اشتباه درس لازم را بگیرد و به تلاش مشتاقانه برای یادگیری ادامه

1. Levitt & Jacques

2. Banning

دهد. از آنجا که به نظر می‌رسد ابهام‌پذیری، بنابر یافته‌های پژوهش غلامی و کاکاوند (۱۳۸۹) با خطرپذیری و خلاقیت مرتبط است، شاید تقویت و همسویی این ویژگی‌ها نیز زیربنای ارتباط واقع‌گرایانه‌تر با پدیده انسداد نگارش باشد که می‌تواند به بهبود شاخص‌های کیفی نگارش بینجامد.

غیر از نتایج به‌دست آمده در پرسشنامه‌ها که حاکی ارتباط ابهام‌پذیری و کیفیت نگارش است، دو موضوع دیگر را از یافته‌های پژوهشگر در مصاحبه‌ها می‌توان دریافت که میزان متعادل و بالای توان تحمل فردی ابهام می‌تواند موانع نوشتاری را کم کند. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند این عامل روان‌شناختی به‌مثابه تمایل درونی در افراد بروز می‌کند و بستگی به میزان آمادگی تحمل ابهام در فرایند و غایت نگارش دارد. از دو حالت ممکن، یکی روی می‌دهد: یا روند نگارش بدون خلل و پیوسته ادامه می‌یابد و کم‌کم به همه جوانب توجه و مرحله‌به‌مرحله نگارش کاملی عرضه می‌شود. در نقطه مقابل، یعنی در شرایط تحمل ابهام کم، دست کشیدن از نگارش و تلقی ابهام به‌منزله وقفه نابهنگام و انسداد در نگارش است.

وقتی در مصاحبه پرسیده شد چه نیروی محرکه‌ای، نویسنده را به جلو می‌راند و از حواس‌پرتی و نگرانی باز می‌دارد، اکثر مصاحبه‌شوندگان به نوعی انگیزه درونی اشاره کردند. لازمه تقویت این انگیزه، پذیرفتن این است که زبان دوم، پر از ناشناخته‌هایی است که فراتر از دانش ماست؛ چون عمر ما محدود و فرصت‌های ما نامشخص است. ضمن پذیرش این نقص داریم در توان و محدوده معلومات شخصی، نباید از خود انتظار داشت مهارت نگارشی در وهله نخست بی‌نقص باشد؛ به علاوه، هرگز موفقیت قطعی در کاری پیش‌بینی‌شدنی نیست؛ زیرا همیشه حدی از ابهام و تردید وجود دارد و باید به آن تن داد. البته این بدان معنا نیست که امکان برنامه‌ریزی وجود ندارد و باید تناقض آشکار را پذیرفت. نتیجه اینکه فرد خودش را آن‌قدر توانا بداند که بتواند در شرایط مبهم و پیش‌بینی‌نشده نگارش از عهده مسائل موجود برآید و مرحله‌به‌مرحله، به بهبود و ویرایش متن خود بپردازد.

ابهام در یادگیری زبان به‌مثابه عدم اطمینان کامل از صحت مطالب است و یادگیری زبان، یکی از مباحثی است که پر از این نوع عدم اطمینان‌هاست، به علت اینکه زبان‌آموزان، گاهی معنای دقیق یک لغت جدید را نمی‌دانند یا احساس می‌کنند صداها را دقیق و درست تلفظ نمی‌کنند یا درک کاملی از نکات دستوری مرتبط ندارند. این عدم اطمینان می‌تواند یادگیری زبان را تحت‌الشعاع قرار دهد و زبان‌آموز را از خطر کردن برای فراگیری زبان با شیوه‌های نو باز دارد که در مصاحبه‌ها بدان اشاره شد.

۷- محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌هایی برای گردآوری بعضی از داده‌های پژوهش وجود دارد که توضیح آن به شرح ذیل است. همه داده‌های گردآوری شده در تجزیه و تحلیل یافته‌ها محاسبه نشده‌اند؛ زیرا یکی از شرکت‌کنندگان که در دور اول گردآوری داده (سنجش میزان تحمل ابهام) از جمع بیرون بود و تعدادی دیگر، بعد از آن به هر علتی، از دورهای بعدی گردآوری داده خارج شدند. به شرکت‌کنندگان گفته شد اختیار کامل دارند در هر مرحله‌ای از ادامه همکاری منصرف شوند که به لحاظ اخلاق پژوهش، نوعی ضرورت است. در نتیجه، داده‌های هرکسی که بخشی از اطلاعات مربوط به متغیرهایش از دست رفته، به حساب نیامده است.

هرچند نمونه‌های مشخصی از موانع نوشتاری در این پژوهش تعریف شده، ولی در واقع موانع نوشتاری، بسیار گسترده‌تر و متنوع‌تر از آن است که در یک پژوهش قابل سنجش باشد. محدودیت دیگر، در شناسایی موانع نوشتاری از طریق ابزارآلات و شرکت‌کنندگان خاصی است که این موانع را تقسیم‌بندی می‌کنند. ثبت این موانع، نه تنها به وسیله مشاهدات دانشجویان و معلمان، بلکه با مصاحبه و نقل قول‌هایی است که تحت عنوان تعاریف برجسته در ادبیات بیان شده است؛ بنابراین، با کاربرد چند روش تلاش شده است نقص‌های ذاتی یک روش خاص، ما را به نتیجه‌ای خاص رهنمون نشود. هرچند احتمال سوگیری به‌طورکلی، منتفی نیست ولی ضریب اطمینان از نتایج، با استفاده از ابزار و شرکت‌کنندگان افزایش می‌یابد. توانایی زبان، از عوامل نامربوط در پژوهش است که کنترل شده است. دانشجویان در ابتدای نیمسال، در امتحان توانایی زبان شرکت کردند و افرادی که نمراتشان ۸۰ از ۱۰۰ شد، برای جایگاه شرکت‌کننده تعیین شدند.

همچنین این امکان وجود دارد که شرکت‌کنندگان بتوانند درباره موضوع داده‌شده، به‌خوبی به زبان اول بنویسند و این توانایی، خود عاملی اثرگذار بر نتایج باشد. باین‌حال، تأثیر زبان اول بر مهارت نوشتاری در این پژوهش، به دو علت به حداقل رسیده است: نخست اینکه همه شرکت‌کننده‌ها پیش‌زمینه‌ای مشترک از نظام متمرکز آموزشی خود دارند که اغلب بر روی نوشتار آن‌ها به زبان اول تکیه ویژه‌ای نداشته است؛ بنابراین، می‌توان انتظار داشت تمرین کافی در مهارت نگارش، در کلاس‌های قبلی نبوده است؛ همچنین، اهمیت مهارت نگارش در آزمون‌های اخیر آن‌ها، مانند آزمون ورودی دانشگاه، زیاد نبوده است؛ زیرا پرسش‌ها، چهارگزینه‌ای بودند و با توجه به رقابت شدید، بعید است دانشجویان زمان زیادی برای تمرین نگارش سپری کرده باشند. دانشجویان در مصاحبه نیز تأیید کردند که موفقیت در

امتحان ورودی دانشگاه، هدفی است که زمان و انگیزه کافی برای بهبود مهارت نگارش در زبان اول نمی‌گذارد. محدودیت دیگر این است که هرچند سعی می‌شود موضوعات به گونه‌ای انتخاب شود که برای همه جالب باشد تا درگیر نگارش شوند، ولی در عمل موضوعات گوناگون، دانشجویان را به یک اندازه بر نمی‌انگیزد.

۸- نتیجه‌گیری

میزان بالای تحمل ابهام می‌تواند در تسهیل یادگیری زبان خارجی که سرشار از پیچیدگی است، اثربخش باشد. نتایج این پژوهش می‌تواند نقش مثبت این عامل را در ارتباط با موانع و کیفیت نگارش برجسته کند. در واقع داشتن خط‌مشی‌های مبهم در زندگی، می‌تواند نکته مثبتی تلقی شود و همچنین در آموزش زبان نیز چنین است؛ همچنین از مصاحبه‌ها مشخص شد پذیرش ابهام اندک، به گونه‌ای برطرف‌کردنی است. از سوی دیگر، نگاه به موانع نوشتاری از دید روان‌شناسی، فقط نوعی درمان به حساب نمی‌آید، بلکه به مثابه فرصتی برای درک بهتر فرایند نگارش است؛ همچنین مشاهدات پژوهشگر و نظرهای افراد در مصاحبه نشان می‌دهند که موانع دستوری، مهم‌ترین مانع در نوشتار این سطح زبانی (متوسط و پایین‌تر) هستند. افرادی که تحمل ابهام پایینی دارند، دچار قطعی‌نگری هستند؛ سریع قضاوت می‌کنند و خطرپذیری‌هایی را که برای موفقیت در یادگیری زبان یا دست‌کم مهارت نگارش لازم است، ندارند؛ به عکس افرادی که تحمل ابهام زیادی دارند، متمایل‌اند فعالیت مستقلی را آغاز کنند، بی‌آنکه خود را کامل یا موفق بدانند؛ به عبارتی، پرسش‌های پژوهش به شرح ذیل پاسخ داده شد: رابطه معناداری میان ابهام‌پذیری و کمیت وقفه‌های نگارشی دستوری و واژگانی در زبان‌آموزان وجود دارد. و همچنین رابطه معناداری میان ابهام‌پذیری و کیفیت نگارش در زبان‌آموزان وجود دارد.

مشاهدات این پژوهش، به‌طور کلی، نشان داد دانشجویان اغلب از همان آغاز نگارش، خود را با مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌بینند. شاید خیلی از موانع نوشتاری، به آسانی قابل رفع باشند، اما به‌هرحال، توان نگارش و پیشرفت این مهارت برای دانشجو الزامی است. در مصاحبه‌ها گفته شد ترجیح نویسنده در برخورد با ابهام عبور آرام از تردید ناشی از ابهام و ادامه نگارش است، تا جایی که برموانع نوشتاری غلبه کند.

در این پژوهش، همچنین روشن شد دستور بیشتر از لغات، مانع نگارش دانشجویان بوده است. توجه این امر نیز بدیهی است؛ زیرا پیدا کردن ساختاری مناسب، مسلماً سخت‌تر از پیدا

کردن کلماتی معادل با افکار یک شخص است؛ در نتیجه، دستور مانع سخت‌تری در نگارش محسوب می‌شود که یافته‌های این پژوهش (جدول سه) نیز درستی آن را تأیید می‌کند. افزایش هوشیاری و آگاهی دانشجویان درباره پذیرش ابهام و در نتیجه، عملکرد مناسب در بهبود نگارش، بی‌فایده نیست و می‌تواند به‌طور غیرمستقیم روی نحوه نگارش، تأثیر مثبت بگذارد.

نتایج همچنین در قالب یافته‌های سایر پژوهشگران قابل ارزیابی است و در تأیید یافته‌های خادمی، شمشادی و شعیری (۱۳۸۳) در ارتباط معنادار بین تحمل ابهام با امتیاز و نمرات زبان انگلیسی کنکور سراسری باید گفت، نتایج درباره مهارت نگارش که زیرمجموعه توانش زبانی است، صادق بوده است؛ ضمناً همان‌طور که قبلاً شمشادی و شعیری (۱۳۸۴) نیز نشان داده‌اند، ارتقای آگاهی مصاحبه‌شوندگان از اهمیت و راهکارهایی که در این پژوهش عرضه می‌کنند، نشان می‌دهد تحمل ابهام قابل یادگیری است و نوعی توانایی است که با آگاهی و تغییر نگرش قابل افزایش است. دو مسیر برای پژوهش‌های آینده این است که میزان اثر ابهام‌پذیری بر مهارت‌های مختلف زبان، بیشتر مشخص شود و دوم اینکه راهکارهای یادگیری و افزایش آگاهی در این زمینه آزمایش و تشریح شود.

منابع

- خادمی ابوالفضل؛ شمشادی، آزیتا و شعیری، محمدرضا (۱۳۸۳). بررسی رابطه تحمل ابهام و توانش زبانی. دانشور رفتار- علوم تربیتی: تربیت و اجتماع، ۱(۹)، ۲۹-۳۴.
- شمشادی، آزیتا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۸۴). تأثیر تغییر تحمل ابهام بر توانش زبانی فراگیران زبان انگلیسی. دانشور رفتار-روانشناسی: بالینی و شخصیت، ۱(۱۰)، ۷۹-۸۴.
- غلامی، آویشه و کاکاوند، علی‌رضا (۱۳۸۹). رابطه بین توان تحمل ابهام و خلاقیت. نشریه علوم تربیتی، ۶(۴)، ۷۹-۸۴.

Arecco, M. R., & Ransdell, S. (2002). Early exposure to an L2 predicts good L1 as well as good L2 writing. In *New directions for research in L2 writing* (pp. 123-131). Springer Netherlands.

Banning, K.C. (2003). The effect of the case method on tolerance for ambiguity. *Journal of Management Education*, 27(5), 556-567.

- Boice, R. (1985). Cognitive components of blocking. *Written Communications*, 2(1), 91-44
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*. 64, 19-54.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*. 30, 29-50.
- Chapelle, C. and Roberts, C. (1986) Ambiguity Tolerance and Field Independence As Predictors Of Proficiency In English As A Second Language. *Language Learning*, 36: 27-45. doi: 10.1111/j.1467-1770.1986.tb00367.x
- Ely, C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals*. 22, 437-445.
- Mirhasani, S., Ghafar Samar, R., Fatahipour, M. (2006). The Role of Writing Pedagogy in Vocabulary Improvement. *Indian Journal of Applied Linguistics*. 3, 291-106
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*. 18, 108-143.
- Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personality and Individual Differences*. 16, (3) 403-410
- Grace, C. (1998). Personality type, tolerance of ambiguity, and vocabulary retention in CALL. *CALICO Journal*, 15 (1-3): 19-46.
- Hedgecock, J., & Ferris, D. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, & contexts*. Routledge.
- Hjortshoj, K. (2001) *Understanding Writing Blocks*. Oxford: Oxford University Press
- Kazamia, V. (1998). *How tolerant are Greek Learners of foreign language ambiguity?* Leeds: Department of linguistics and phonetics. University of Leeds.
- Levitt D. H., Jacques J. D (2005). Promoting Tolerance for Ambiguity in Counselor Training Programs. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 44, 1
- McLain, D. L. (2009). Evidence of the Properties of an Ambiguity Tolerance Measure: The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II). *Psychological reports*, 105(3), 975-988.
- McNamara, D. S., Louwrese, M. M., McCarthy, P. M., & Graesser, A. C. (2010). Coh-Metrix: Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes*, 47(4), 292-330.
- Naiman, N. (Ed.). (1978). *The good language learner* (vol. 4). Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge, NY.
- Norton, R. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*. 39, 607-619

- Owen, W., Sweeney, R. (2002). Ambiguity tolerance, performance, learning, and satisfaction: A research direction. *Paper presented at the ISECON Conference*, SA, TX.
- Rose, M. (2009). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. SIU Press.
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for identify writers' block (QIWB) in Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Sweeney, R., Owen, W (2002). Categorizing ambiguity in assignments: A pilot study. *Paper presented at the ISECON Conference*, San Antonio, TX.
- Walsh, J. (2008). *Lost for words: The curse of writer's block*. Retrieved from website on 2017/8/19: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/lost-for-words-the-curse-of-writers-block-927100.html>.

Archive of SID