

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
(علمی- پژوهشی)
سال هفتم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۵)، بهار و تابستان ۱۳۹۷
«ویژه‌نامه‌ی زبان فارسی به‌عنوان زبان اول»

سنجش کاربست ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب‌های فارسی متوسطه‌ی اول

جلال رحیمیان

استاد زبان‌شناسی - دانشگاه شیراز

سید بهنام علوی مقدم

دانشیار زبان‌شناسی - سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

در پژوهش حاضر، محتوای کتاب‌های درسی فارسی متوسطه‌ی دوره‌ی اول (هفتم، هشتم و نهم) سال تحصیلی ۹۶-۹۷، از منظر کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی و در چارچوب نقش‌گرایی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) مورد واکاوی قرار گرفتند. پژوهش به شیوه‌ی تحلیل محتوا و به صورت توصیفی انجام گرفت و محتوای آن شامل سه کتاب عنوان شده در فوق بود که از هر یک، سه فصل به شیوه‌ی تصادفی انتخاب شدند. مواردی که از نظر هلیدی و حسن ابزارهای انسجام واژگانی محسوب می‌شوند در سه کتاب درسی استخراج گردیده و بسامدگیری شد. درصد وقوع هر یک از ابزارها نیز به‌دست آمد. پس از بررسی داده‌ها مشخص شد، کتاب فارسی هفتم با ۱۵۸ مورد، کتاب فارسی هشتم با ۱۲۵ مورد و فارسی نهم با ۱۲۰ مورد، در به‌کارگیری ابزار انسجام واژگانی به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم قرار دارند. در کتاب فارسی پایه‌ی هفتم، باهم‌آیی بیشترین ابزار انسجام به‌کاررفته و تضاد، کم‌ترین ابزار استفاده شده بود. در فارسی هشتم، باهم‌آیی و هم‌معنایی به ترتیب بیشترین و کم‌ترین ابزار انسجام واژگانی به‌کاررفته در این کتاب و در فارسی نهم نیز، شمول معنایی بیشترین و باهم‌آیی کم‌ترین ابزار به‌کار رفته بودند. در راستای تحلیل آماری دقیق‌تر و یافتن معناداری در توزیع ابزارهای انسجام واژگانی در هر یک از کتاب‌ها، از آزمون مجذور کای استفاده گردید. بر اساس نتایج به دست آمده در سطح $p < 0,05$ ، میان توزیع ابزارهای انسجام واژگانی به‌کاررفته در هر یک از پایه‌های تحصیلی هفتم، هشتم و نهم، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، نقش‌گرایی، انسجام واژگانی، کتاب‌های فارسی

۱. مقدمه

امروزه تعداد قابل توجهی از کودکان تحت آموزش‌های رسمی نظام آموزش و پرورش قرار می‌گیرند، از این رو، توجه به عوامل و شرایطی که عملکرد این نظام را بهبود بخشد ضروری است. یکی از این عوامل برنامه‌ی درسی است که در برنامه‌ی درسی نیز محتوا یکی از عناصر مهم آن است (Ghouchian, 1994, p.10). محتوا شامل کلیه‌ی مواد درسی است که شایستگی نسبی درباره‌ی آن‌ها از طرف یادگیرنده، مورد نظر است. در واقع محتوا یعنی آنچه آموخته می‌شود (Pourzahir, 2002, p.10).

در حوزه‌ی تهیه و تدوین محتوای آموزشی، بحث محتواسنجی یکی از ضرورت‌ها به شمار می‌رود و مطابق نظر کارشناسان و متولیان امر آموزش و برنامه‌ریزی درسی، آنچه به پژوهشگران در ارزیابی کیفی محتوای درسی یاری می‌رساند، تحلیل درست و استاندارد کتب درسی است. (Shabani, 2007) تحلیل و بررسی را لازمه‌ی محتوای مطالب آموزشی خواننده و این تحلیل را به‌عنوان عامل یاری‌رسان به مؤلفان در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌داند که از طریق آن می‌توانند تصمیم عاقلانه گرفته و بهترین را انتخاب کنند. شعبانی، می‌افزاید، به‌طور مسلم، اگر محتوا - حتی در صورت تنظیم دقیق هدف‌ها - روش و وسیله‌ی مناسب آموزشی نداشته باشد، فعالیت‌های آموزشی هرگز نمی‌تواند فراگیر را به هدف برساند. بنابراین، از منظر وی، عدم کارایی برنامه‌ی درسی، در بیشتر مواقع به دلیل نامناسب بودن محتوا یا چگونگی تنظیم و سازمان دادن آن است که یادگیری را مشکل و کم‌تر از حد انتظار می‌کند و به همین علت است که سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی اهمیت بسیاری داشته و در همین راستا چنین تحلیلی، به اساتید و فراگیران، امکان نقد کتاب‌ها، جزوه‌ها و وسایل آموزشی را می‌دهد.

علاوه بر اهمیت برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و محتواسنجی متن‌های درسی که در فوق بدان اشاره گردید، یکی دیگر از موارد و دغدغه‌های پراهمیت در هر نظام آموزش و پرورش، مهارت خواندن و درک مطلب است. خواندن و درک مطلب عبارت است از کسب مهارت در روان‌خوانی و فهم و درک متن، که بدون دستیابی به آن خواندن به معنای واقعی نمود و تحقق نخواهد یافت. درک خواندن، آنقدر در توانایی تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت دارد که موجب شده است مطالعات بین‌المللی در زمینه‌ی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) به ارزیابی خواندن کودکان بپردازد (Najafi pazouki, 2012, p.8). (Karimi, 2012) اعلام می‌دارد، مطابق گزارش‌های حاصل از مطالعه‌ی پرلز، ایران در سال ۲۰۱۱ در بین ۳۵ کشور شرکت‌کننده، رتبه‌ی ۳۲ را کسب نموده است. این در حالی است که در پرلز ۲۰۰۶ نیز از میان ۴۵ کشور دنیا، ایران به رتبه‌ی ۴۰ دست یافته است. مطابق این مطالعه، ۶۰ درصد از دانش‌آموزان ایرانی، در درک مطلب خواندن ضعیف هستند.

بر اساس مطالعات انجام گرفته می‌توان گفت، درک مطلب متن‌ها، فرایند پیچیده‌ای است که به عوامل مختلفی وابسته است. این عوامل را در دو دسته‌ی کلی می‌توان قرار داد که شامل ویژگی‌های فردی خواننده

و ویژگی‌های متن است. ویژگی‌های فردی خواننده از قبیل دانش قبلی، مهارت خواندن و غیره است و ویژگی‌های متن شامل شاخصه‌هایی است که انسجام و ساختار متن را بهبود می‌بخشد. درک مطلب تعامل پیچیده بین تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های متن است (Maq namara et al., 2006). به نقل از (Shakiba et al., 2013). (Snouv et al., 1998) به چهار عامل در بهبود خواندن و درک مطلب اشاره می‌کند. (۱) ویژگی‌های متن، ویژگی‌های خواننده، راهبردهای درک مطلب و موقعیت فرهنگی و اجتماعی، که ما در پژوهش حاضر، به عامل ویژگی‌های متن پرداختیم. یکی از عوامل مهم برای آن که چند جمله در کنار یکدیگر متنی را تشکیل داده و حائز شرایط متنیت باشند، انسجام است. بحث انسجام در بطن زبان‌شناسی متن و در چارچوب نقش‌گرایی بالیدن گرفت. چگونگی ساختاربندی بخش‌های مختلف یک متن و ارتباط میان آن‌ها برای تشکیل یک کل معنامند از جمله مباحث زبان‌شناسی متن به شمار می‌رود (Richard, 1992, p. 378).

نظر به اهمیت افزایش مهارت خواندن و درک مطلب در دانش‌آموزان و نیز نقش تأثیرگذار و به اثبات رسیده‌ی عامل انسجام در تأمین آن، هدف مطالعه‌ی حاضر، تحلیل محتوایی متن‌های موجود در کتاب‌های درسی فارسی سازمان آموزش و پرورش از منظر انسجام است.

۲. بیان مسئله

همان‌گونه که می‌دانیم، تلفیق نظریات زبان‌شناختی مؤثر و کارآمد با رویکردهایی که در تهیه و تدوین محتواهای آموزشی در پیش گرفته می‌شود، می‌تواند در تأمین اهداف آموزشی یاری‌رسان باشد. پیش‌تر ذکر شد که یکی از عوامل اثربخش، انسجام است که در زبان‌شناسی نقش‌گرا مطرح می‌گردد. در صورت کم یا زیاد بودن ابزارهای انسجام متنی، درک دانش‌آموز با اختلال صورت گرفته و از آنجا که هر دانش‌آموزی، در هر سال تحصیلی با متون مختلفی سروکار دارد، لذا بررسی ابزارهای انسجام‌بخش متن‌ها که به دنبال تسهیل درک و فهم خواننده است، بسیار پراهمیت خواهد بود. (Shokoufegi, et al., 2016) بیان می‌کنند، هر دانش‌آموز برای فهم و درک یک متن، علاوه بر فهم کلمات و جملات تشکیل‌دهنده‌ی آن باید بتواند بین این جملات روابط معنایی نیز ایجاد کند و روابط منطقی بین جملات متن با نشانه‌هایی که انسجام نام دارند، ایجاد می‌شود. (Miq, 2000) که از پیشگامان و صاحب‌نظران عرصه‌ی پژوهش و نگارش کتاب‌های درسی است، انسجام را به‌عنوان ضامن ارتباط میان جمله‌های یک متن تلقی می‌کند.

با توجه به اهمیت و نقش متن‌های درسی در افزایش مهارت خواندن و درک متن و نیز اهمیت عامل انسجام در تأمین چنین هدفی، پژوهشگران در صدد برآمدند کتاب فارسی هفتم، هشتم و نهم متوسطه‌ی دوره‌ی اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ را از منظر انسجام واژگانی مورد واکاوی قرار دهند. نتایج این پژوهش

می‌تواند برای برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان کتاب‌هایی درسی مفید بوده و به رفع نواقص و نقاط ضعف کتاب مربوطه منجر گردد و در راستای بهبود کیفی و اثربخشی هرچه بیشتر این منبع در فراگیری دانش‌آموزان، گام بردارد. لازم به ذکر است تاکنون چنین واکاوی‌ای روی کتاب فارسی متوسطه‌ی دوره‌ی اول به انجام نرسیده است. ضمن آن‌که بر اساس گفته‌ی مؤلفان، این کتاب پس از اعمال تغییراتی، منطبق بر آخرین دستاوردهای آموزشی به رشته‌ی تحریر درآمده است، لذا از این حیث می‌تواند حائز اهمیت باشد. شایان ذکر است، (Shokoufegi et al., 2016) در مقاله‌ی خود به صورت نظری و نه با ارائه‌ی جزئیات کافی از شواهد انسجامی موجود در کتاب‌ها هدفی کم و بیش شبیه به پژوهش حاضر را دنبال کرده‌اند، اما مطالعه‌ی حاضر با نگاه آماری به این موضوع پرداخته و به گونه‌ای تکمیل‌کننده‌ی مطالعه‌ی عنوان شده خواهد بود.

در پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های زیر هستیم:

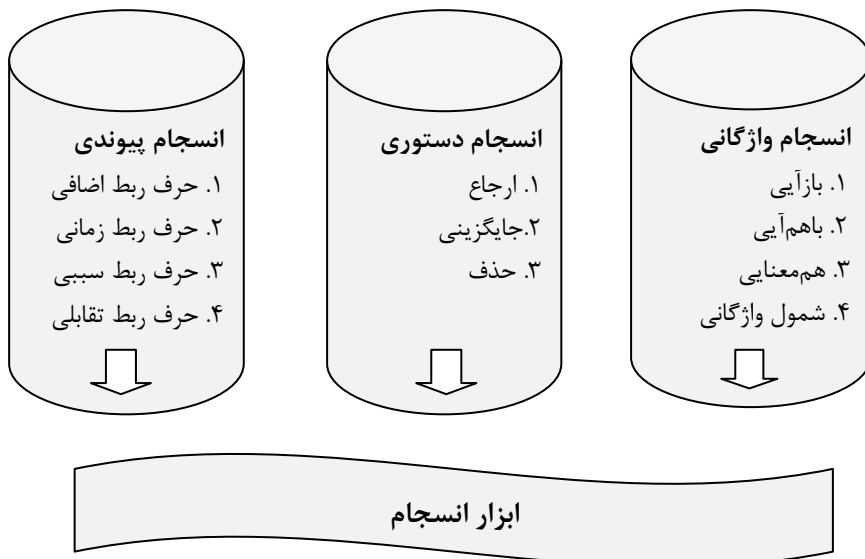
- ۱) در متن‌های منتخب از کتاب‌های درسی فارسی متوسطه‌ی دوره‌ی اول، بسامد و درصد استفاده از هر یک از ابزار انسجام واژگانی به کار رفته چگونه است؟
- ۲) توزیع ابزار انسجام واژگانی به کار رفته در کتاب‌ها چگونه است؟

۳. مبانی نظری: بررسی متن و انسجام در دیدگاه نقش‌گرایی

در دیدگاه نقش‌گرایی، صاحب‌نظران معتقدند که زبان ابزاری برای تعامل اجتماعی و تحلیل متن در بافت است و متن نیز از واژه‌ی لاتینی به معنای «بافت» گرفته شده است و مجموعه‌ای منسجم و پیوسته از جملات را به ذهن متبادر می‌کند؛ اما واقعیت جز این است. متن یک تکه‌ی زبان است که می‌تواند کامل یا ناقص باشد و شامل یک یا بیش از یک واحد معنایی است (Green, et al., 2004, p.32). از منظر (Richard et al., 1992)، متن، قطعه‌ای از زبان گفتاری یا نوشتاری است که می‌توان آن را از لحاظ ساختار یا کارکردهایش (اعم از کارکرد آموزشی، اختطاری یا معاملاتی) بررسی نمود. وی می‌افزاید، معمولاً درک کامل متن بدون ارجاع به بافتی که متن در آن ظاهر می‌شود، غیرممکن است و اگرچه متن می‌تواند فقط شامل یک واژه باشد، مانند «خطر» که روی یک تابلوی هشدار دهنده نوشته شده است، اما می‌تواند مانند یک سخنرانی، رمان یا مذاکره، طولانی نیز باشد. هلیدی نخستین کسی است که در تحلیل زبان از متن استفاده کرده است. وی تحلیل خود را با زبان انگلیسی آغاز نمود. البته، هلیدی بر این باور بود که ابزارها و عوامل انسجام‌بخش قابل به‌کارگیری در همه‌ی زبان‌ها هستند، اگرچه ممکن است هر زبانی الگوهای خاص انسجامی خود را دارا باشد (Halliday, 2002, p.45). یکی از نظریات مهم، نظریه‌ی انسجام (Halliday et al., 1997) است که انسجام را به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر در پیدایش متن معرفی می‌کند.

(Halliday et al., 1976) از روابط بین جمله‌های زبان به‌عنوان انسجام متنی یاد می‌کنند و آن را ارتباط داخلی موجود میان بخش‌های گوناگون از ساختار جمله و نیز رابطه‌های بیرونی بین یک جمله و جمله‌ی دیگر از همان متن تعریف می‌کنند. گوت‌وینسکی معتقد است متن‌ها ممکن است دارای انسجام ضعیف‌تر و یا قوی‌تر باشند؛ اما هیچ متنی بدون انسجام نیست (Gout vinsky, 1978, p. 23). در حقیقت، نظریه‌ی انسجام، داشتن ارتباط معنایی جمله‌ها با یکدیگر در گفتمان کتبی یا شفاهی را عامل تشکیل «متن» قلمداد می‌کند. هلیدی، این رویکرد خود نسبت به متن را بر پایه‌ی چارچوب نقش‌گرایی می‌داند؛ زیرا معتقد است که آرای او نسبت به زبان، بیشتر متکی بر نقش عناصر زبانی است تا صورت آن‌ها. وی این اتکا به نقش را در سه تفسیر به‌کار می‌برد: الف) در تفسیر متون، ب) در تفسیر نظام زبانی و ج) در تفسیر ساخت‌های عناصر زبانی. از نظر هلیدی، دستور نقش‌گرا، دستوری طبیعی است و هر متنی خواه گفتاری خواه نوشتاری، مفهوم خود را در بافت کاربردی بازمی‌یابد (Aghagolzadeh, 2015, p.88).

از نظر (Halliday et al., 1976) سه نوع انسجام داریم: الف) انسجام واژگانی ب) انسجام دستوری و ج) انسجام پیوندی، که در ذیل انگاره‌ی مربوط به آن را مشاهده می‌کنیم. شایان ذکر است در مطالعه‌ی حاضر، به‌منظور بررسی دقیق و جزئی‌تر، تنها بر ابزار انسجام واژگانی متمرکز شده و تنها این ابزار را ملاک تحلیل قرار دادیم. لذا برای جلوگیری از درازه‌گویی، در ادامه، تنها به شرح انسجام واژگانی خواهیم پرداخت.



(Halliday et al., 1976) انسجام واژگانی را به رابطه‌ی واژگانی بین واژه‌های یک متن نسبت داده و آن را به بازآیی یا تکرار، هم‌معنایی یا مترادف، تضاد، شمول معنایی و باهم‌آیی تقسیم می‌کنند. در ذیل به تعریف مختصر هر یک می‌پردازیم.

الف) بازآیی یا تکرار: از جمله عواملی است که موجب انسجام یک متن و برجسته‌سازی زبان نویسنده می‌شود. در واقع عنصر تکرار، مهم‌ترین ابزار جهت جلب توجه خواننده به سوی کلمات است. این تکرار کلمات عبارتند از: تکرار اسم، فعل، صفت، قید، ضمیر، حرف و ... (Abbasi et al., 2016). (Ahmadi et al., 2011) تکرار را عبارت از تکرار عناصر جمله‌های پیشین در جمله‌های بعدی قلمداد می‌کنند. از نظر (Halliday et al., 1976) لازم نیست عناصر تکرار شده در متن از نظر صرفی یکسان باشند؛ مانند زن، زن‌ها، زنی، یک زن و ... به نمونه‌ای از عامل تکرار در داده‌های مورد بررسی توجه نمایید: نمونه‌ی (۱): «یاد دارم که در ایام طفولیت، متعبد و شب‌خیز بودم. شبی در خدمت پدر، نشسته بودم و همه شب، دیده برهم نبسته»

در نمونه‌ی فوق، واژه‌ی شب به سه صورت تکرار شده است که بر انسجام متن می‌افزاید. نمونه‌ی (۲): «من قلب کوچولویی دارم؛ خیلی کوچولو؛ خیلی خیلی کوچولو» در این نمونه، واژه‌های «کوچولو» و «خیلی» چند بار تکرار شده‌اند که موجب ایجاد جلب توجه خواننده به کوچک بودن قلب در جمله می‌گردد.

نمونه‌ی بعدی نیز از همین دست است: نمونه‌ی (۳): مادر بزرگم می‌گوید: «قلب آدم نباید خالی بماند. اگر خالی بماند، مثل یک گلدان خالی، زشت است و آدم را اذیت می‌کند»

ب) هم‌معنایی: این امکان وجود دارد که عامل پدیدآورنده‌ی انسجام، حاصل هم‌معنایی باشد؛ یعنی واژه‌هایی که در رابطه‌ی هم‌معنایی با یکدیگر قرار دارند باعث ایجاد انسجام متنی شوند. نمونه‌ی (۴): زیستن و زندگی زیبا، تنها همان فرصت‌هایی است که در این نمونه، «زیستن» و «زندگی کردن» با یکدیگر ارتباط هم‌معنایی دارند.

پ) تضاد معنایی: (palmer, 2002) بر این باور است که زبان الزاماً نیاز به هم‌معنایی ندارد. وی تضاد معنایی را از ویژگی‌های نظام‌مند و بسیار طبیعی زبان می‌داند. (Safavi, 2004) نیز تضاد را تقابل مفهوم یک واژه در برابر واژه‌ی دیگر تلقی می‌کند. در حقیقت واژه‌هایی که از نظر معنایی مخالف یکدیگر هستند نیز می‌توانند ابزاری برای پدید آوردن انسجام متنی باشند.

نمونه‌ی (۵): نمودش بس که دور آن راه نزدیک شدش گیتی به پیش چشم، تاریک در نمونه‌ی (۵)، شاهد رابطه‌ی تضاد بین دو واژه‌ی «دور» و «نزدیک» هستیم. ت) شمول معنایی: شمول معنایی نوع دیگری از انسجام واژگانی به معنای طبقه‌بندی از جزء به کل است. عنصر واژگانی ابتدا طبقه‌ی شیء را و عنصر دیگر یک طبقه‌ی کلی‌تر یا یک طبقه‌ی جزئی‌تر و یا

طبقه‌ای در سطح همان دسته‌بندی نشان می‌دهد (Halliday et al., 2004, p.574). در نمونه‌ی زیر، شمول معنایی نشان داده شده است:

نمونه‌ی (۶): خوب حالا دیگر قلبم مثل یک شهر بزرگ شده بود، مدرسه داشت، بیمارستان داشت، سربازخانه داشت، کوچه و محله و خیابان و مسجد داشت و ... در نمونه‌ی فوق، واژه‌ی «شهر» واژه‌ی کلی یا شامل، و واژه‌های «مدرسه»، «بیمارستان»، «سربازخانه»، «کوچه»، «محله»، «خیابان» و «مسجد» زیرشمول آن هستند.

ث) باهم‌آیی: (aghagolzadeh, 2015, p.108) باهم‌آیی را این‌گونه تعریف می‌کند: «منظور از باهم‌آیی، «مجاورت» یا «به هم مربوط بودن» عناصر واژگانی معینی در چارچوب موضوع یک متن است. مثلاً در یک متن فوتبالی، کلماتی مانند داور، بازیکن، دروازه، دروازه‌بان، خطا و ... در جمله‌های مختلف آن، منجر به وجود آمدن نوعی انسجام واژگانی می‌شود». نمونه‌ی زیر، مثالی از باهم‌آیی است:

نمونه‌ی (۷): آن پاره‌ی نادیده و احتمالاً از قلم افتاده‌ی نمودهای فرهنگی و جلوه‌های آداب و رسوم و سنت‌های بومی در این جمله، بین دو واژه‌ی آداب و رسوم، و در نمونه‌ی (۵): و بدان ای مفضل! که نیاز اصلی آدمی به زندگانی نان و آب است، بین دو واژه‌ی «نان» و «آب»، رابطه‌ی باهم‌آیی برقرار است.

(Halliday et al., 2004) باهم‌آیی را به‌عنوان رابطه‌ای خاص میان واژه‌ها قلمداد کرده و رابطه‌ی معنایی میان «سیگار» و «دود» را از نوع رابطه‌ی باهم‌آیی قوی عنوان می‌کنند. از نظر آن‌ها، ممکن است عناصر واژگانی هم‌معنا نیز تمایل به باهم‌آیی داشته باشند که در این صورت تأثیر آن‌ها در انسجام بیشتر خواهد شد. در مثال زیر، تمایل به باهم‌آیی در واژه‌های هم‌معنا نشان داده شده است که باعث افزایش انسجام می‌گردد:

نمونه‌ی (۸): پس من شاد و خوشحال برگشتم به آنچه از معرفت مرا حاصل شد

۴. پیشینه‌ی پژوهش

درباره‌ی بررسی و تحلیل ابزار و عوامل انسجام واژگانی در متن‌های مختلف و نیز نقش انسجام در مهارت خواندن و درک مطلب پژوهش‌های فراوانی به انجام رسیده است که در ادامه به دستاوردهای مهم برخی از این پژوهش‌ها می‌پردازیم.

(Raiedahaghi, 2001) به تحلیل عناصر انسجام واژگانی در کتاب‌های اول، دوم و سوم ابتدایی پرداخته و این نتیجه حاصل شده است که همه‌ی انواع ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب‌های نام برده به کار رفته است، هرچند میان پایه‌های مختلف تحصیلی روال منظمی از افزایش یا کاهش این ابزارها وجود ندارد.

(Arabidana, 2007) به کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی دبیرستان مدارس ایران پرداخته و نشان داده است نه تنها در کتاب‌های مذکور ابزارهای انسجام واژگانی به کار گرفته شده‌اند؛ بلکه، همراه با افزایش پایه‌ی تحصیلی، تغییری منظم در این ابزارها دیده می‌شود.

(Sarli et al., 2010) در پژوهش خود کوشیده‌اند بر اساس نظریه‌ی هلیدی و حسن یک داستان کمینه‌ی فارسی با نام «قصه‌ی نردبان» را مورد تحلیل قرار دهند. سارلی و ایشانی، اذعان می‌کنند، نظریه‌ی انسجام را در متن‌ها مختلف اعم از ادبی یا غیرادبی می‌توان استفاده نمود و با استفاده از هماهنگی انسجامی می‌توان درجه و پیوستگی متن‌ها را از نظر کمیتی مقایسه کرد.

(Ebrahimi et al., 2011) به بررسی عوامل انسجام در دو سوره‌ی نمل و فجر در قرآن کریم و نیز به مقایسه‌ی عوامل انسجام در ترجمه‌ی فارسی این دو سوره با نسخه‌ی عربی پرداخته‌اند. یکی از نتایج حاصل از این پژوهش، عدم تطابق عوامل انسجام به‌کاررفته‌ی ترجمه‌ی فارسی دو سوره‌ی مذکور با زبان اصلی آنهاست و عامل ارجاع، پرکاربردترین عامل موجود در ترجمه‌ی فارسی و نسخه‌ی عربی است.

(Kamaiefard et al., 2012) در پژوهشی با عنوان «انسجام متن تعاریف در کتاب‌های درسی دانشگاهی» با استفاده از مفاهیم زبان‌شناسی متن و نظریه‌ی نقش‌گرای هلیدی به تحلیل انسجام ۷۰ نمونه از تعاریف مندرج در کتاب‌های درسی دانشگاهی پرداخته‌اند. بررسی این دو پژوهشگر نشان داد تعریف از ویژگی‌های متن برخوردار است. در این پژوهش به متداول‌ترین عوامل متنی و انسجامی تعاریف ساخت اطلاعاتی تعاریف و عوامل متنی و انسجامی آسیب‌دیده در تعاریفی که برای نمونه در مطالعه‌ی خود ذکر کرده‌اند نیز پرداخته‌اند.

(Amiri, et al., 2015) در پژوهشی با عنوان «بررسی عناصر انسجام متن در نفثه‌المصدور بر اساس نظریه‌ی هلیدی و حسن» به بررسی و استخراج عناصر و شگردهای ایجاد انسجام در نفثه‌المصدور می‌پردازند. پس از بررسی معلوم شده است، با وجودی که متن مورد واکاوی ابعاد مختلفی از حوادث تاریخی، بحران‌های عظیم اجتماعی و مسائل عاطفی و تجربیات تلخ نویسنده را دربردارد، متنی بسیار منسجم و یکپارچه است. این دو پژوهشگر، به‌کارگیری عناصر انسجام را بر افزایش عمق معنایی، تأثیرگذاری و جذابیت متن مؤثر می‌دانند که باعث اقتنای مخاطب نیز می‌شود.

(Hamedi et al., 2017) به بررسی انواع عوامل انسجام در متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند. متن‌های مورد تحلیل ایشان کتاب‌های سطح پیشرفته از چهار مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم»، «آموزش فارسی به فارسی»، «زبان فارسی» و «آموزش نوین زبان فارسی» بوده است. مبنای نظری پژوهش براساس انگاره‌ی (Halliday, et al., 1976) و (Halliday, et al., 2014) بوده و تحلیل انسجام در دو سطح واژگانی و دستوری نیز در دستور کار قرار گرفته است. در سطح واژگانی، تکرار، هم‌معنایی، تضاد و

باهم‌آبی‌ها و در سطح دستوری ضمائر شخصی، ضمائر اشاره، حروف ربط (همپایه و ناهمپایه) و پیوندها، حذف (فعل یا اسم)، جانیشینی (فعل یا اسم)، در متن‌های انتخاب شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پایان این نتیجه حاصل شد که کتاب فارسی بیاموزیم بیشترین میزان استفاده را از عوامل انسجامی دارد. پس از آن کتاب آموزش نوین زبان فارسی از نظر میزان استفاده از عواملی که در فوق ذکر شد در رتبه‌ی دوم قرار گرفت. هرچند بسامد کاربرد عوامل انسجام در کتاب‌های مورد تحلیل قابل قبول گزارش شده است، اما کتاب زبان فارسی نوشته‌ی صفارمقدم کمترین میزان استفاده را از این عوامل برده است.

(Omarai et al., 2017) با نگاهی فراجمله‌ای و با اتکا به نظریه‌ی هلیدی و حسن به ارزیابی مقایسه‌ای انسجام در سوره‌ی علق و ترجمه‌ی آن از حداد عادل پرداخته‌اند. نتیجه‌ی پژوهش آن شد که هر دو متن، یعنی نسخه‌ی عربی و ترجمه‌ی فارسی سوره‌ی علق منسجم بوده و از آنجاکه میزان تشابه بالایی از منظر کاربست ابزارهای انسجامی میان این دو نسخه موجود است، لذا مترجم در انتقال مفاهیم به زبان فارسی بسیار موفق عمل نموده است.

(Kay, 2008) به بررسی چکیده‌ی انگلیسی پایان‌نامه‌هایی که در حوزه‌ی زبان‌شناسی کاربردی به نگارش در آمده است، پرداخته و در این چکیده‌ها چارچوب نقش‌گرایی (Halliday, et al., 1976) را از نقطه‌نظر انسجام واژگانی به کار بسته است. کای در مطالعه‌ی خود به نوع نگارش چکیده‌ی پایان‌نامه‌هایی که توسط انگلیسی‌زبانان و نیز آن‌هایی که توسط غیرانگلیسی‌زبانان به رشته‌ی تحریر در آمده است، توجه کرده است. وی در پایان به این نتیجه رسیده است که انگلیسی‌زبانان بیشتر تمایل دارند که از تکرارهای پیچیده‌تر استفاده کنند؛ این در حالی است که غیرانگلیسی‌زبانان بیشتر تکرارهای ساده را به کار می‌برند. این پژوهشگر بیان می‌کند الگوی تکرار واژگانی در پیکره‌مندی و درک متن نقش بسیار مهمی دارد.

(Pourdana et al., 2014) به بررسی عوامل انسجام در کتاب‌های درسی انگلیسی پرداخته‌اند تا به ارتباط عوامل انسجام با درک خواندن دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی دست یابند. یکی از نتایج مطالعه‌ی مذکور آن شد که زبان‌آموزان ایرانی از ابزارهای انسجامی موجود در متن‌های خواندن برای درک بهتر بهره می‌گیرند. از نتایج دیگر این مطالعه آن است که مهارت زبانی این دانش‌آموزان، با خواندن متون انگلیسی دارای ابزارهای انسجامی بهبود یافته و سبب افزایش درک مطلب می‌شود. این پژوهش، تأثیر آموزش مستقیم عوامل انسجام و کاربرد آن‌ها را نیز تأیید می‌کند.

(Orougi et al., 2014) به بررسی ابزارهای انسجامی در کتاب زبان انگلیسی ۳ در دبیرستان‌های ایران پرداخته‌اند. حذف و جانیشینی، کمترین بسامد و ارجاع بیشترین بسامد را در این کتاب داشته است. انسجام واژگانی نیز مورد غفلت قرار گرفته است.

از جنبه‌ی کاربردی، در باب انسجام متن می‌توان گفت، مطابق مطالعه‌ی پژوهشگرانی همچون (Parvaz & Eslaminodoushan, 2007)، (Rahemi, 2009) و (Inagij, 2007) توجه و به‌کارگیری عناصر انسجامی در متن‌های مختلف موجب تقویت و ایجاد انگیزه‌ی بیشتر برای خواندن شده و استفاده‌ی درست از این نوع ابزارها می‌تواند در درک بیشتر متون مختلف مفید واقع گردد.

۵. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، به‌شیوه‌ی تحلیل محتوایی انجام گردید. به این ترتیب که محتوای کتاب‌های دبیرستان دوره‌ی اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ از نظر میزان به‌کارگیری ابزارهای انسجام واژگانی مورد اشاره در بخش ۳ (مبانی نظری) مورد تحلیل قرار گرفتند. از مجموعه‌ی کتاب‌ها، کتاب‌های فارسی پایه‌ی هفتم، هشتم و نهم دوره‌ی اول متوسطه انتخاب گردید. داده‌های پژوهش حاضر، متن‌هایی بوده است که به‌صورت تصادفی از کتاب‌های عنوان شده در فوق‌گزینه‌ش شدند. لازم به ذکر است هر سه کتاب شامل شش فصل و هریک از فصل‌ها شامل چند درس بودند و از آنجاکه در این کتاب‌ها طول متن‌ها و نیز طول جملات به‌صورت تقریبی با یکدیگر برابر بود، لذا توانستیم متن‌ها را از حیث کمیت، یکسان در نظر بگیریم. روش کار نیز بدین قرار بود که با توجه به چارچوب نظری مطالعه، ابتدا جمله‌های هر متن مورد بررسی دقیق و کامل قرار گرفتند و ابزارهای انسجام واژگانی استخراج شدند و درنهایت نوع ابزار انسجامی واژگانی مشخص و فهرست گردید. به‌منظور تعیین بسامد انواع انسجام واژگانی از تحلیل آماری استفاده شد. بدین صورت که ابتدا بسامد هریک از عوامل انسجامی را در هریک از کتب مورد نظر به‌صورت موردی بدست آورده، سپس، برای هر کتاب، بر حسب مقیاس صد، میانگین وقوع عوامل انسجامی حاصل گردید. در بخش بعدی جداول و شکل‌هایی ارائه خواهند شد که در آن‌ها بسامد و درصد هریک از ابزارها نشان داده می‌شود.

۶. تجزیه و تحلیل داده‌ها

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، از هریک از کتاب‌های درسی فارسی متوسطه‌ی دوره‌ی اول، سه فصل به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و از نقطه نظر ابزارهای به‌کاررفته‌ی انسجامی مورد بررسی دقیق قرار گرفتند. شایان ذکر است، برخی موارد وجود داشتند که نگارندگان به تعلق داشتن یا نداشتن آن موارد به یک نوع ابزار انسجام تردید داشتند، یا مواردی که گمان می‌رفت یک مقوله‌ی واژگانی به بیش از یک نوع ابزار انسجامی دلالت داشته باشد، لذا بوسیله‌ی مطالعه‌ی بیشتر این تردیدها برطرف گردید. برای حصول اطمینان از تجزیه و تحلیل متن‌ها، در پایان، فهرست تهیه شده از ابزارهای به‌کاررفته و بسامد هریک در متن‌های انتخابی دوباره مورد واکاوی قرار گرفتند و با فهرست اولیه مطابقت داده شدند. از این‌رو، می‌توان گفت داده‌های بدست آمده قابل اتکا بودند. در ادامه، نتایج حاصله از فهرست‌های مذکور به‌صورت جدول و شکل‌هایی ارائه می‌شود.

جدول ۶.۱. فراوانی ابزارهای واژگانی در سه کتاب هفتم، هشتم و نهم

میانگین درصد‌های سه کتاب	فارسی نهم	فارسی هشتم	فارسی هفتم	کتاب ابزار انسجام
۴۳	۴۵	۳۱	۵۴	بازآیی / تکرار
۳۷	۹	۴۱	۶۳	باهم‌آیی
۱۸	۲۳	۱۴	۱۸	هم‌معنایی
۲۰	۲۸	۲۲	۱۰	تضاد
۱۵	۱۵	۱۷	۱۳	شمول معنایی

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، در مجموع، ۴۰۳ مورد عنصر انسجام واژگانی در سه کتاب فارسی هفتم، هشتم و نهم دوره‌ی متوسطه‌ی اول شناسایی، طبقه‌بندی و تحلیل شد. در بخش‌های پیشین نوشتار حاضر، به نمونه‌هایی از هر نوع انسجام پرداخته شد، لذا به‌منظور جلوگیری از درازه‌گویی در این بخش به نوع و چگونگی توزیع هریک از عناصر می‌پردازیم.

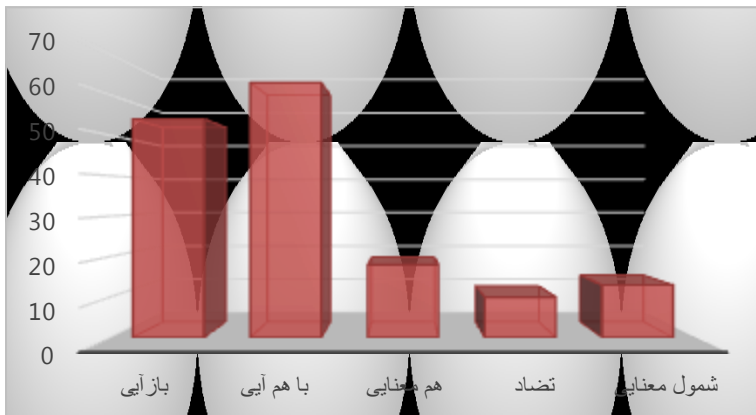
۶.۱. انسجام واژگانی در فارسی هفتم

در شکل (۱،۶)، بسامد ابزار انسجام واژگانی، و در شکل (۲،۶) بسامد کاربرد ابزار بر حسب مقیاس صد در کتاب پایه‌ی هفتم آورده شده است. همان‌طور که در شکل (۱،۶) مشخص شده است، بیشترین مقدار بسامد برای باهم‌آیی با ۶۳ مورد و پس از آن بازآیی یا تکرار با ۵۴ مورد است. همچنین کم‌ترین میزان بسامد مربوط به تضاد با ۱۰ مورد می‌باشد. بسامد کل ابزار انسجامی ۱۵۸ مورد است. الگوی رخداد ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب فارسی هفتم به شکل ذیل است:

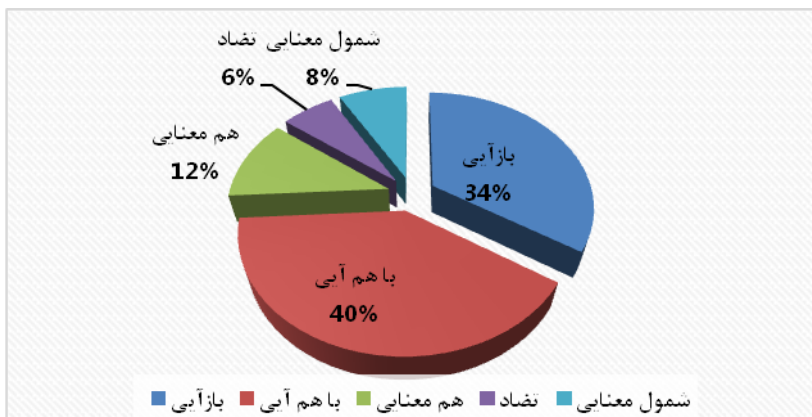
باهم‌آیی (۴۰٪) < بازآیی (۳۴٪) < هم‌معنایی (۱۲٪) < شمول معنایی (۸٪) < تضاد (۶٪)

پر واضح است که مطابق الگوی فوق، باهم‌آیی و بازآیی، نسبت به هم‌معنایی، شمول معنایی و تضاد از توزیع بیشتری برخوردارند.

طبق شکل صفحه بعد، عنصر انسجامی باهم‌آیی ۴۰ درصد، بازآیی ۳۴ درصد، هم‌معنایی ۱۲ درصد، شمول معنایی ۸ درصد و تضاد ۶ درصد از کل عناصر شناسایی شده در کتاب فارسی هفتم را به خود اختصاص داده‌اند.



شکل ۱.۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی در فارسی پایه‌ی هفتم

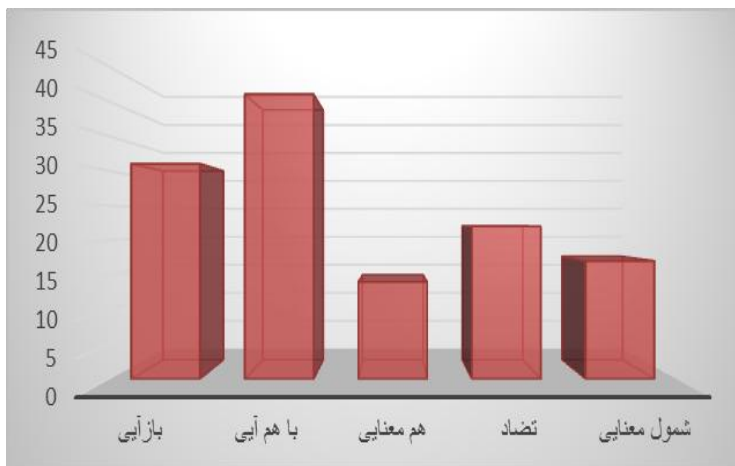


شکل ۲.۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی بر حسب مقیاس ۱۰۰ در فارسی پایه‌ی هفتم

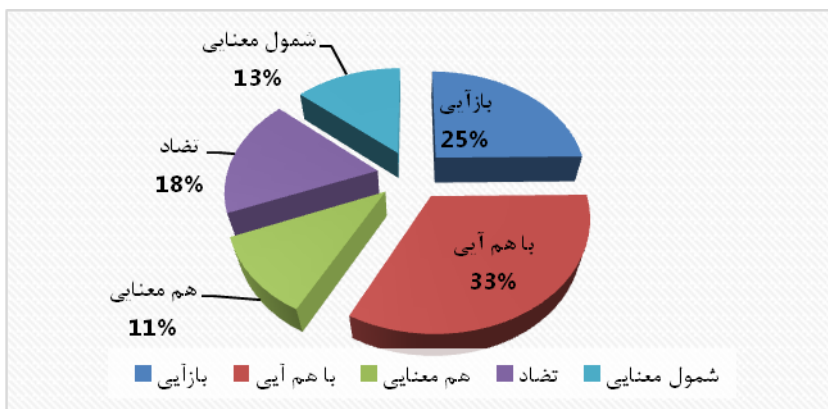
۲.۶. انسجام واژگانی در فارسی هشتم

در شکل‌های (۳،۶) و (۴،۶) که در ذیل مشاهده می‌شود، بسامد و درصد ابزار انسجام واژگانی فارسی پایه‌ی هشتم نشان داده شده است. همان‌گونه که از این شکل‌ها برمی‌آید، در این کتاب بیشترین بسامد مربوط به باهم‌آیی و کم‌ترین بسامد از آن هم‌معنایی با ۱۴ مورد است. بسامد کل ابزار انسجامی در فارسی پایه‌ی هشتم، ۱۲۵ مورد است. الگوی رخداد ابزارهای انسجام واژگانی، در این کتاب به‌صورت زیر است:

باهم‌آیی (۳۳٪) < باز آیی (۲۵٪) < تضاد (۱۸٪) < شمول معنایی (۱۳٪) < هم‌معنایی (۱۱٪)



شکل ۳,۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی در فارسی پایه‌ی هشتم



شکل ۴,۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی بر حسب مقیاس ۱۰۰ در فارسی پایه‌ی هشتم

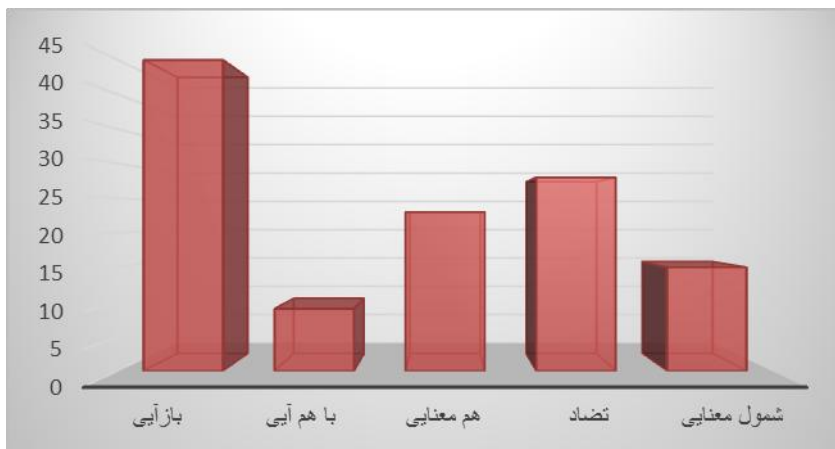
همان‌گونه که از شکل‌های (۳,۶) و (۴,۶) برمی‌آید، از ۱۲۵ مورد عنصر انسجام واژگانی که در کتاب فارسی هشتم شناسایی گردید، پربسامدترین عنصر انسجام واژگانی باهم‌آبی با ۴۱ مورد است که در جایگاه نخست قرار دارد و پس از آن به ترتیب بازآبی با ۳۱ مورد، تضاد با ۲۲ مورد، شامل معنایی با ۱۷ مورد و هم‌معنایی با ۱۴ مورد در رتبه‌های بعدی از حیث کاربرد قرار دارند. باهم‌آبی ۳۳ درصد، بازآبی ۲۵ درصد، تضاد ۱۸ درصد، شامل معنایی ۱۳ درصد و هم‌معنایی ۱۱ درصد از کل عناصر انسجامی را به خود اختصاص داده‌اند.

۳,۶. انسجام واژگانی در فارسی نهم

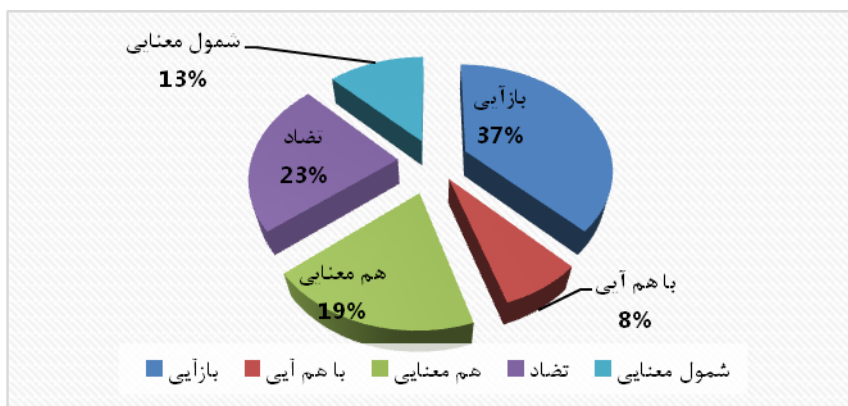
در شکل‌های بعدی، یعنی شکل شماره‌ی (۵,۶) و (۶,۶)، بسامد و درصد ابزارهای انسجامی در فارسی پایه‌ی نهم به نمایش درآمده است. همان‌طور که شکل نشان می‌دهد، در این کتاب بیشترین و کم‌ترین بسامد به

ترتیب مربوط به بازآبی با ۴۵ مورد و باهم‌آبی با ۹ مورد است. در این کتاب، بسامد کل ابزار انسجامی نیز ۱۲۰ مورد می‌باشد. الگوی رخداد ابزارهای انسجام واژگانی در این کتاب را در ذیل می‌بینیم:

بازآبی (۳۷٪) < تضاد (۲۳٪) < هم‌معنایی (۱۹٪) < شمول معنایی (۱۳٪) < باهم‌آبی (۸٪)



شکل ۵,۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی در فارسی پایه‌ی نهم



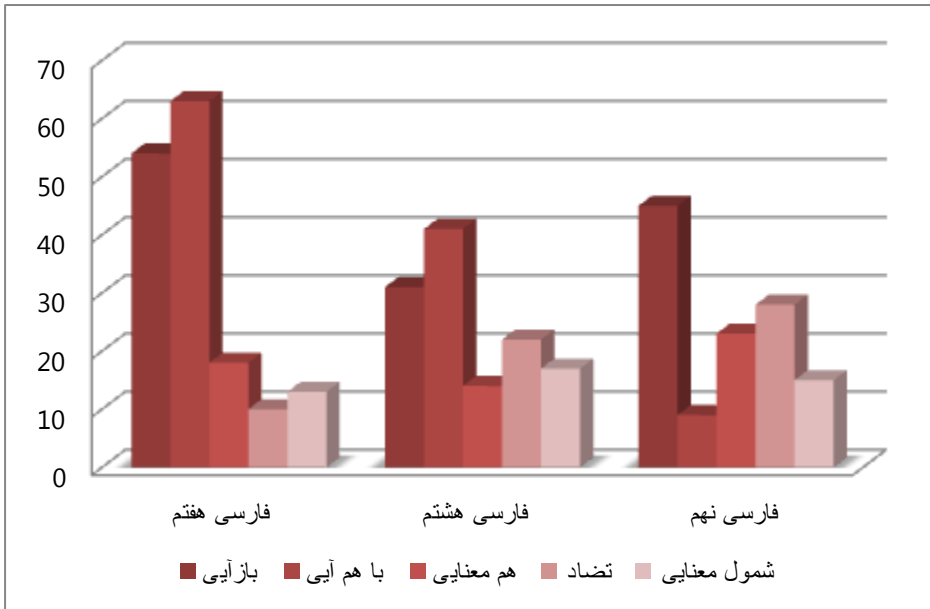
شکل ۶,۶. بسامد ابزار انسجام واژگانی بر حسب مقیاس ۱۰۰ در فارسی پایه‌ی نهم

مطابق شکل‌های (۵,۶) و (۶,۶)، می‌توان گفت، در کتاب فارسی پایه‌ی نهم، بازآبی با ۴۵ مورد و ۳۷ درصد، تضاد با ۲۸ مورد و ۲۳ درصد، هم‌معنایی با ۲۳ مورد و ۱۹ درصد، شمول معنایی با ۱۵ مورد و ۱۳ درصد و باهم‌آبی با ۹ مورد و ۸ درصد، به ترتیب در جایگاه‌های اول تا پنجم توزیع قرار دارند.

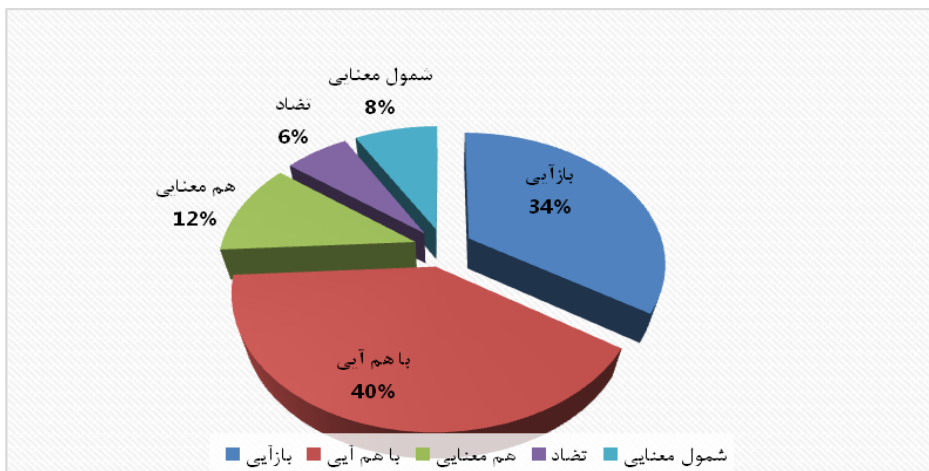
به‌منظور مقایسه‌ی توزیع عناصر انسجامی در هریک از پایه‌ها، توزیع و درصد رخداد عناصر را در پایه‌های مختلف بررسی کردیم که در قالب شکل‌های ۷ و ۸ آورده شده است. همان‌طور که از شکل (۷) و شکل (۸) مشخص است، کتاب فارسی هفتم متوسطه از نظر بسامد کل ابزار انسجامی از دیگر کتاب‌ها بالاتر است و

پس از آن کتاب‌های فارسی هشتم و فارسی نهم با اختلاف ۵ موردی به ترتیب در جایگاه‌های دوم و سوم قرار دارند. هر سه الگوی رخداد مربوطه به هریک از کتاب‌ها را در ذیل می‌بینیم:

فارسی هفتم: باهم‌آیی (۴۰٪) < بازآیی (۳۴٪) < هم‌معنایی (۱۲٪) < شمول معنایی (۸٪) < تضاد (۶٪)
 فارسی هشتم: باهم‌آیی (۳۳٪) < بازآیی (۲۵٪) < تضاد (۱۸٪) < شمول معنایی (۱۳٪) < هم‌معنایی (۱۱٪)
 فارسی نهم: بازآیی (۳۷٪) < تضاد (۲۳٪) < هم‌معنایی (۱۹٪) < شمول معنایی (۱۳٪) < باهم‌آیی (۸٪)



شکل (۷،۶)، مقایسه‌ی ابزارهای انسجام واژگانی بکاررفته در هر سه کتاب



شکل (۸،۶). شکل مقایسه‌ی ابزارهای واژگانی در هر سه کتاب بر اساس مقیاس صد

به‌منظور یافتن معناداری توزیع (میزان به‌کارگیری) ابزارهای انسجام واژگانی موجود در هر یک از کتاب‌ها، به‌صورت جداگانه، با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس و آزمون مجذور کای، به بررسی چگونگی به‌کارگیری ابزارها پرداخته شد. درحقیقت از این آزمون به‌هنگامی که نیاز به یافتن معناداری تفاوت میان فراوانی‌های مشاهده شده است، استفاده می‌شود. در جدول ذیل، نتایج آماری نشان داده شده است.

جدول ۲. معناداری توزیع انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه‌های تحصیلی مختلف

پایه‌ی تحصیلی	آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری
هفتم	۲,۶	۴	۰,۰۰,۰
هشتم	۳۹,۱۵۰	۴	۰,۰۰,۰
نهم	۲۱۸,۲	۴	۰,۰۰,۰

براساس نتایج به دست آمده در فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی به‌کار رفته در پایه‌های تحصیلی هفتم، هشتم و نهم در سطح $0,05$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0,05$)، به‌طوری که در پایه‌ی تحصیلی هفتم و هشتم فراوانی باهم‌آیی و سپس تکرار نسبت به سایر ابزارها بیشتر می‌باشد. در پایه‌ی نهم فراوانی تکرار نسبت به سایر ابزارها بیشتر می‌باشد. لذا همان‌طور که از شواهد آماری برمی‌آید، توزیع این ابزارها در هر کتاب، منطقی است و ابزارها شامل توزیع متعادل هستند. به‌طوری که شاهد کاربرد بیش از اندازه‌ی یک ابزار انسجام واژگانی و عدم توجه به ابزار دیگر نیستیم.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، تفاوت ابزارهای انسجامی به‌کاررفته در هر سه کتاب فارسی هفتم، هشتم و نهم دوره‌ی اول متوسطه معنادار بود و این بدین معناست که نویسندگان در این کتاب‌ها، توزیعی منطقی از ابزارهای انسجامی به‌دست داده‌اند و بدین‌گونه نیست که یک عامل درصد بسامد زیادی را به خود اختصاص داده و ابزار دیگر مغفول مانده باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفاوت میان به‌کارگیری شمول معنایی، تکرار، باهم‌آیی، تضاد و هم‌معنایی نامتوازن نیست و به همه‌ی انواع ابزارهای انسجام اهمیت کم و بیش یکسانی داده شده است. مؤلفان سه کتاب درسی فارسی با علم بر ابزارهای انسجام واژگانی مورد بررسی در پژوهش حاضر و اهمیت آن‌ها در خواندن و درک مطلب، سعی در به‌کارگیری همه‌ی انواع ابزارها داشته و از این رهگذر به افزایش مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان کمک کرده‌اند. لذا می‌توان گفت که از این حیث این کتاب‌ها مناسب هستند. کتاب فارسی هفتم، با به‌کارگیری ۱۵۸ مورد از عوامل انسجام در رتبه‌ی اول و پس از آن کتاب فارسی هشتم با ۱۲۵ مورد در رتبه‌ی دوم و فارسی نهم با کاربرد ۱۲۰ مورد از ابزارهای انسجامی در رتبه‌ی سوم قرار دارد. در کتاب فارسی هفتم، ابزار باهم‌آیی با ۶۳ مورد و

ابزار تضاد با ۵۴ مورد به ترتیب حائز بیش‌ترین و کم‌ترین ابزار مورد استفاده به شمار می‌روند. در کتاب فارسی پایه هشتم نیز عامل باهم‌آیی با ۴۱ مورد و هم‌معنایی با ۱۴ مورد بیشترین و کم‌ترین عوامل انسجامی به‌کاررفته هستند. در فارسی نهم، بازآیی بیشترین کاربرد را به خود اختصاص داده و باهم‌آیی با ۹ مورد کم‌ترین بسامد را داشته است.

به‌منظور مقایسه‌ی دستاورد پژوهش حاضر با دیگر تحقیقات انجام شده باید گفت، همان‌طور که (Sarli et al., 2010) هماهنگی انسجامی را عاملی برای تعیین درجه و پیوستگی متن‌ها از نظر کمیتی عنوان می‌کنند، پژوهش حاضر نیز مؤید این مهم بود. از سوی دیگر، نتایج حاصل از پژوهش حاضر با بخشی از نتایج پژوهش (Raie dehaghi., 2001) مطابقت داشته و با بخشی از آن مطابقت ندارد. (Raie dehaghi., 2001) در پژوهش خود عنوان می‌کند در انواع ابزارهای به‌کاررفته در کتاب‌های فارسی اول تا سوم ابتدایی، شاهد کاربرد انواع پنج‌گانه‌ی ابزار انسجام واژگانی یعنی، باهم‌آیی، هم‌معنایی، تضاد، تکرار و شمول بوده است که هم سو با بخشی از نتیجه‌گیری پژوهش حاضر است، اما وی به عدم روال منظم در افزایش یا کاهش ابزار انسجامی اذعان دارد که نشانگر عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین تغییرات درصد بسامد این نوع از ابزارها است که بر خلاف آن در نوشتار حاضر دیدیم در هریک از کتاب‌ها، رابطه‌ی معناداری میان توزیع ابزارهای به‌کاررفته وجود دارد. این پژوهش با نتایج حاصل از تحقیق (Arabidana, 2007) که روی کتاب‌های انگلیسی دبیرستان انجام شده و نشان داده است همگام با افزایش سطح پایه‌ی تحصیلی، یک نوع تغییر از منظر انسجام واژگانی مشاهده می‌گردد که کاملاً منظم است، در تضاد است. در حقیقت، می‌توان گفت مطابق نتایج آماری میان کتاب‌های فارسی پایه‌های مختلف تحصیلی دبیرستان دوره‌ی اول، شاهد نظمی مشخص در تغییرات ابزار انسجام واژگانی از یک پایه به پایه‌ی بعدی نیستیم. البته، در هریک از کتاب‌ها به تنهایی، شاهد توزیع منطقی و متوازن ابزار انسجام واژگانی هستیم که با توجه به نقش مثبت کاربرد ابزارهای انسجام در تقویت مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان، می‌توان گفت که این کتاب‌ها این نقش را به خوبی ایفا خواهند نمود.

در تحلیل و محتواسنجی متن‌های مختلف، انسجام مبحثی گسترده و کاربردی است. در پژوهش حاضر تنها به انسجام واژگانی پرداختیم، لذا شایسته است به انواع دیگر انسجام در کتاب‌های فارسی دبیرستان دوره‌ی اول متوسطه نیز پرداخته شود. براساس تجربه‌ی چندین ساله‌ی نگارندگان در بحث آموزش زبان و درک تجربی تأثیر مثبت متن‌های منسجم در درک و فهم بیشتر مطلب از سوی فراگیر، پیشنهاد می‌گردد، بوسیله‌ی تدریس مستقیم ابزار انسجامی، این موضوع به محک آزمایش گذاشته شده و نتایج حاصله با عدم آموزش مستقیم عوامل انسجامی مورد مقایسه قرار گیرد. از سوی دیگر می‌توان به بررسی نوشته‌های

دانش‌آموزان از نقطه نظر به‌کارگیری ابزارهای انسجام‌واژگانی پرداخت و سیر تکامل به‌کارگیری چنین ابزاری را در پایه‌های مختلف تحصیلی با یکدیگر مقایسه نمود.

فهرست منابع:

- آقاگل‌زاده، فردوس. (۱۳۹۴). تحلیل گفتمان انتقادی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- امرابی، محمد حسن، رضایی هفتادار، غلامعباس و زندوکیلی، محمدتقی. (۱۳۹۶). *ارزیابی مقایسه‌ای انسجام در سوره‌ی علق و ترجمه‌ی آن از حداد عادل براساس نظریه‌ی هالییدی و حسن*. پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، دوره ۷، شماره‌ی ۱۶، ۱۴۹-۱۱۹.
- احمدی، علیرضا و استواری، اصلان. (۱۳۹۰). *انسجام متنی ابزاری برای شناخت سبک‌های ادبیات فارسی*. نشریه مطالعات زبانی بلاغی، شماره‌ی ۳، صص: ۷-۲۰.
- پالمیر، فرانک رابرت. (۱۳۸۱). *نگاهی تازه به معناشناسی*. ترجمه‌ی کورش صفوی. چاپ ۳. تهران: مرکز.
- پور ظهیر، علی. (۱۳۸۱). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران: انتشارات آگاه.
- راعی دهقی، اکبر. (۱۳۸۰). *انواع ابزارهای انسجام درون متنی در دروس کتاب‌های فارسی اول، دوم و سوم ابتدایی و بسامد آن‌ها*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- سارلی، ناصرقلی و ایشانی، طاهره. (۱۳۹۰). *نظریه انسجامی و هماهنگی انسجامی و کاربرد آن در یک داستان کمینه‌ی فارسی (قصه نردبان)*. *فصلنامه زبان پژوهی*. سال ۲، شماره‌ی ۴، صص: ۵۱-۷۷.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). *مهارت‌های آموزشی (جلد دوم) روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: سمت.
- شکوفگی، حامد و احمدیان، سکینه. (۱۳۹۵). *انسجام متن در کتاب‌های درسی فارسی (دوم ابتدایی تا دهم متوسطه) و نقش آن در درک مطلب دانش‌آموزان*. *پویش در آموزش علوم انسانی*. مقاله ۴، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳، صص: ۱۹-۳۰.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۳). *درآمدی بر معناشناسی*. چاپ ۲. تهران: سوره‌ی مهر.
- فضل‌الهی، سیف‌ا... و ملکی توانا، منصوره. (۱۳۹۰). *ارزیابی و سنجش خوانایی کتاب علوم پایه‌ی سوم ابتدایی بر اساس پنج فرمول فرای، گانینگ، فلش، لافلین و کلوز*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲۲، صص: ۱۴۱-۱۶۲.
- قورچیان، نادر. (۱۳۷۳). *تحلیلی از برنامه‌ی درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی*، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره‌ی ۵، ۶۹-۴۷.
- عباسی، محمود، اویسی کهخا، عبدالعلی و ثواب، فاطمه. (۱۳۹۵). *انسجام‌واژگانی در متن سوررئالیستی بوف کور برپایه‌ی نظریه‌ی هالییدی و حسن*. *جستارهای زبانی*، مقاله‌ی ۱۴، دوره‌ی ۷، شماره‌ی ۵ (پیاپی ۳۴)، صص: ۲۸۳-۳۰۸.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۹). *مقایسه روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در مطالعه‌ی تیمز با چند کشور منتخب*. طرح پژوهشی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کمایی‌فرد، سعیده و جابر، مریم. (۱۳۹۱). *انسجام متن تعاریف در کتاب‌های درسی دانشگاهی*. *فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. مقاله‌ی ۲، دوره‌ی ۱۶، شماره‌ی ۲۶، صص: ۲۵-۴۵.

گرین، کیست و لبیهان، جیل. (۱۳۸۳). درس‌نامه‌ی نظریه و نقد ادبی، ترجمه: لیلا بهرانی محمدی و دیگران، چاپ اول، تهران: نشر روزنامه نگار.

محمدابراهیمی، زینب و پاینده، لیلا. (۱۳۹۰). بررسی عوامل انسجامی در دو سوره نمل و فجر و مقایسه با ترجمه فارسی. مجله ذهن. ۱۲ (۴)؛ پیاپی ۴۸، صص: ۱۵۶-۱۷۵.

نجفی یازگی، معصومه. (۱۳۹۱). سواد خواندن، آموزش درک خوانداری. تهران: مدرسه.

- Abbasi, Mahmoud., Oveisi, Abdolali., & Savab,Fateme.** The lexical coherence in the surrealist text of the Blind Owl by Sadeq Hedayat based on the Halliday and Hassan's theory. *Language related research*.7(5),283-308
- Aghagolzadeh, F.** (2015). Critical Discourse Analysis, Publisher: Scientific and cultural Research Co. Tehran, Iran.
- Ahmadi, A., Ostovari, A.** (2011). Textual cohesion special characteristics for knowing styles of Persian literature. *Journal of linguistics and rhetorical studies*.2(3).pp,7-20.
- Ahmadian, sakine.,& Shrkufegi, Hamed.** (2016). Integration of text in Persian textbooks(Second Pntenth Secondary) and Its role in students' comprehension. *Survey in teaching humanities*. 1(4),19-30.
- Amraie, M., Rezaei Haftador, Gh., & Zand Vakili, M.** (2017). Coherence Theory of Halliday and Hassan (1985) and Its Implementation in Surah Alaq and Persian Translations of Haddad Adel. *Translation Researches in the Arabic Language And Literature*. 7(16), 119-149.
- Arabani Dana, A.** (1386). Lexical Cohesion in High school English Textbooks. *Roshd FLT*, 84,(22), 48- 53
- Crystal, D.** (2003). Encyclopedia of language and linguistics. Arnold press.
- Comaei-fard, saeede. Jaber, Maryam.**(2012). Coherence of text definitions in academic textbooks. *Research and writing of academic books*. 16(26), 25-45
- Fazlollahi, Seifollah., & Maleki Tavana, Mansoure.** (2011). The evaluation and assessment of eadability of the third grade science book in elementary school according to 5 standard formulas: Fry, Gunning, Flesch, Laughlin and Close. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*. 6(22), 141-162.
- Gourchian, Nader.** (1994).A analysis of continuing curriculum. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*.5,47-69.
- Green, Kith., & libhan, Gil.** (2004). Literary criticism course. Trans. Bahrani.m ,Leila .firth edition.Tehran: Journalist's publication.
- Gutwinski, Waldemar .**(1976), Cohesion in Literary Texts. Paris: Mouton.
- Halliday, Michael A. K., & Hasan, Ruqaiya.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K .**(2002). Linguistic Studies of Text and Discourse. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third ed. London: Arnold Publication.
- Innajih, A.** (2007). The impact of textual cohesive conjunctions on the reading comprehension of foreignlanguage Students. *ARECLS-Journal*, 31-20

- Kai, J.**(2008). lexical cohesion patterns in NS & NNS dissertation abstract in Applied Linguistics : A comparative study. *Linguistics Journal*, 3, pp.132- 144. Retrieved from : http://www.linguisticsjournal.com/Desember_2008.pdf
- Karimi, Abdoalazim.**(2010).Comparison of the performance of Iranian students in the study of Thais with several selected countries. Research Project. Research Institute for Education Studies.
- Mikk, J.** (2000). Suggestions for Comprehensible Writing In Textbook: Research and Writing. 183-184. Frankfurt: Peter Lang.
- Mohammad Ebrahimi, Zeinab., & Payande,Leila.** (2011).The study of coherence factors in two Surahs of Naml and Fajr and comparison with Persian translation. *Magazine Mind*. 12(4), 156-175.
- Najafi Pazoki, Masoume.** (2012).*Reading Literacy, Reading Comprehension teaching*.Tehran:Madrese.
- Palmer, F. R.** (2002). New look to semantic. Translation by safavi, kourosh. Printed in Tehran, center publication.
- Parvaz, M., & salmaninodoushan, M.** (2007). How does text cohesion affect reading comprehension?*Iranian journal of language studies (IJLS)*. 1(1), 57-64
- Pourdana, N., Naziri, M., & Rajeski, J. S.** (2014). Cohesive Devices Frequency in English Textbooks: Do They Help or Hinder EFL Reading Comprehension? . *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(4), 154- 161
- Pourzahir, A.** (2002). Introduction to curriculum and educational planning. Tehran,Agah publication.
- Raie Dahghi, A.** (2001). Types of textual coherence tools in firth, secont and third elementary farsi books and their frequency.MA thesis. Allame Tabatabaie University.
- Rahemi, J.** (2009). Reciprocal teaching as a tool to foster autonomy: Practical considerations in Iranian high school. *Roshd FLT* . 89(23), 29-36
- Richards, J. C., & Platt, H.** (1992). Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. GB: Longman.
- Safavi, kourosh.** (2000). *An Introduction to Semantics*.Tehran,: Sooreye Mehr publication.
- Sareli, Naser Qoli., & Ishani,Tahere.** (2011).Coherence Theory and Coordination of Coherence and Its Application in a Minimal Farsi Story (Ladder Story).*Zaban Pazhuhi*. 2(4),51-77.
- Shabani, Hassan.** (2007). Training Skills,teaching methods and techniques.Tehran: Samt publication.
- Shekufegi, Hamed. Ahmadian, Sakine.**(2016).Integration of text in Persian textbooks(Second Primary until tenth Secondary) and Its role in students' comprehension. *Scanning in Human Sciences Education*.4.1(3),19-30.
- Snow, C. E, Burns, M. S., & Griffin, P.** (1998). Preventing reading difficultees in young children. Washington, DC: National Academy press.