

Exploring the cohesive devices in written and spoken texts of “Let’s Learn Persian” based on Halliday and Hassan's (1976) model

Khadijeh Aghaei¹

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Physical Education, Gonbad Kavous University, Golestan, Iran.

Mojtaba Rajabi²

Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Physical Education, Gonbad Kavous University, Golestan, Iran.

Abstract

Research literature has so far focused on representing cohesive devices in various language instruction texts based on Halliday and Hassan's (1976) Systemic Functional Grammar. However, these studies restricted themselves to identifying only one or two cohesive devices in these texts. Hence, studies need to adopt a practical comprehensive framework which would cover all cohesive devices especially in Persian language instruction texts. Through an in-depth contrastive analysis, this study aimed to address the relationship between the frequency of cohesive devices in written and spoken texts of “Let’s learn Persian” textbook and the difficulty level of its texts. The textbook series authored by Zolfaghari, Ghaffari, and Mahmoodi Bakhtiari (2008) includes three main levels: elementary, intermediate, and advanced. They were selected since they had both written and spoken texts. Nine written and spoken texts in each level (in total 27 written and 27 spoken texts) were selected through systematic random sampling. Having categorized and codified the selected texts, researchers analyzed the data quantitatively and qualitatively. The quantitative and qualitative analyses of the data indicated that both written and spoken texts of “Let’s Learn Persian” textbook had various cohesive devices. As higher level texts were presupposed as more difficult ones, frequency of lexical cohesion, reference, ellipsis and conjunction increased in the higher level written texts. It can be argued that there existed a significant relationship between the frequency of the mentioned cohesive devices and difficulty level of written texts. There was no significant relationship between substitution frequency and difficulty level of the texts. The frequency analysis of cohesive devices in spoken texts of all levels showed that there existed significant relations between conjunction, lexical cohesion, and text difficulty.

Received on: 06/09/2018

Accepted on: 09/03/2019

¹. Email: aghaei.khadijeh@gmail.com

². Email: rajabi.m57@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.8890.1375

pp.157-182

Archive of SID

The overall data analysis indicated that patterns of use of cohesive devices were highly similar in spoken and written texts. Indeed, both text types followed similar patterns of cohesive devices application, namely lexical cohesion, reference, conjunction, ellipsis and substitution. The only difference was related to the place of reference in the identified pattern. This difference can be due to endophoric and exophoric reference manifestation in both text types. Regarding spoken texts, it can be argued that as the difficulty level increased, the frequency of endophoric reference also increased. However, the exophoric reference has not been observed as frequently in spoken texts. This can be explained in terms of the textbook developers' assumption that non-Persian language learners may not enjoy enough background knowledge about the texts. Furthermore, the identified patterns can be indicative of the fact that lexical cohesions are the first and most significant cohesive devices in spoken and written texts. Of all types of lexical cohesions, repetition can be regarded as an effective cohesive device for non-Persian language learners which could aid them to transfer meaning more effectively. It can influence the tone of speech when the speaker wants to put more emphasis on meaning. Substitution and ellipsis were the least frequently observed cohesive devices in written and spoken texts as well. This showed that the texts were developed based on circumlocution. Indeed, the textbook developers selected the written and spoken texts which were appropriate for each instructional level. The low frequency of substitution and ellipsis showed that the textbook developers presupposed that the non-Persian learners and native Persian speakers had little or no shared background knowledge about the text contents. The normal distribution of cohesive devices in written and spoken texts of "Let's learn Persian" textbook showed that the textbook developers could apply a systematic cohesive devices pattern. In other words, this sequential pattern of cohesive devices can be taken into account by textbook developers in designing or evaluating standard TPSOL textbooks. It is suggested that further studies explore how cohesive devices are used in other textbooks developed for Persian language learners. Comparison of the findings of these studies could help us to identify a more comprehensive pattern of cohesive devices which could aid in the development of standard Persian language teaching textbooks.

Keywords: Functional Grammar; cohesion; "Let's Learn Persian"; written texts, spoken texts



بررسی ابزارهای انسجام‌متن‌های خوانداری و گفتاری «فارسی بیاموزیم» بر پایه‌ی انگاره‌ی هلیدی و حسن

خدیدجه آقائی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه گنبد کاووس

مجتبی رجبی^۲

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه گنبد کاووس

چکیده

اکثر تحقیقات در چارچوب نظریه‌ی نقش‌گرایی هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، صرفاً به ارزیابی نحوه‌ی کاربست یک یا دو نوع ابزار انسجام‌بخش در متن‌های آموزشی پرداخته‌اند. چنین نگاه محدودی مانع ارائه‌ی الگویی کاربردی از تمام ابزارهای انسجام‌بخش مورد استفاده در این متون که هدف نهایی مطالعه‌ی حاضر است، می‌شود. این پژوهش، با بررسی تطبیقی به مسئله‌ی کشف رابطه‌ی همبستگی بین ابزارهای انسجام‌بخش در متن‌های آموزشی با سادگی یا پیچیدگی متون خوانداری و گفتاری فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری، ۱۳۸۷) از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته است. در همین راستا، ابتدا به روش نمونه‌گیری نظام‌مند، ۹ درس از متن‌ها به‌صورت دو درس در میان در هر پایه (۲۷ متن خوانداری و ۲۷ متن گفتاری) انتخاب، دسته‌بندی و کدگذاری شد. سپس با بررسی و تحلیل کیفی و کمی مشخص شد که رابطه‌ی معناداری بین بسامد چهار عنصر انسجام‌واژگانی، ارجاع، حذف و ربط و بالا رفتن سطوح پایه (مقدماتی تا پیشرفته) در متن‌های خوانداری وجود دارد و روند تغییرات از نوع افزایشی است. اما در متن‌های گفتاری این رابطه تنها برای دو عنصر انسجامی ربط و واژگانی معنادار و روند تغییرات نیز نامنظم بود. به طور کلی، انسجام‌واژگانی پر بسامدترین ابزار در متن‌های بررسی شده بود، در حالی که حذف و جانشینی کم‌بسامدترین آن‌ها را شامل می‌شد. هر دو متن نیز، الگوی ترتیبی تقریباً مشابهی شامل انسجام‌واژگانی، ارجاع درون‌متنی، ربط، حذف و جانشینی داشتند که می‌تواند شاخصه‌ای برای ارزیابی و تدوین متون سطح‌بندی شده‌ی استاندارد آموزشی به حساب آید.

کلیدواژه‌ها: دستور نقش‌گرا، انسجام، فارسی بیاموزیم، متون خوانداری، متون گفتاری

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۱۹

^۱ رایانامه: aghaei.khadijeh@gmail.com

^۲ رایانامه: rajabi.m57@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.8890.1375

صص. ۱۵۷-۱۸۲

۱. مقدمه

آموزش زبان که در چارچوب وسیع‌تری، زیر شاخه‌ی زبان‌شناسی کاربردی قرار می‌گیرد، خود از رشته‌هایی است که از زبان‌شناسی تغذیه می‌کند. از همین رو، مطالعات زبان‌شناختی، پایه و اساس آموزش زبان است. البته نباید از نظر دور داشت که میان زبان‌شناسی نظری و یافته‌های آموزش زبان رابطه‌ای دو سویه برقرار است. بدین معنی که نظریه‌ها و فرضیه‌های زبان‌شناختی می‌تواند در جنبه‌های عملی همچون تدوین و بررسی کتاب‌های آموزش زبان به محک تجربه گذاشته شود.

همچنین باید خاطر نشان کرد که در میان بررسی‌های زبان‌شناختی دهه‌های اخیر، الگوی انسجامی دستور نظام مند- نقش‌گرای هلیدی و حسن (۱۹۷۶) با هدف ایجاد متون استاندارد آموزشی مورد توجه پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی و مطالعات زبان قرار گرفته است (Ghonsoli & Ghazizadeh, 2011; Ahmadi & Mirzapour, 2011) آن‌ها مسئله انسجام و بافتار متنیت را به دلیل عینی بودن، به‌عنوان یکی از شیوه‌های ارتباطی زبان میان گویشوران و معیار اصلی متن‌سازی تلقی می‌نمایند. در واقع، هلیدی مفهوم انسجام را یک مفهوم معنایی می‌داند که به روابط معنایی موجود در متن مربوط می‌شود و باعث تشکیل متن می‌شود. معنای عمومی انسجام در مفهوم متن به وسیله‌ی نقشی که در ایجاد بافتار ایفا می‌کند، تجسم می‌یابد (Halliday, 2004). به همین دلیل از نگاه (Halliday & Hasan, 1976) و بعدها (Halliday & Matthiessen, 2004) بررسی و توصیف عوامل انسجام‌بخش متن‌ها در هرزبانی لازم است. لذا کتاب‌های آموزش زبان نیز، به‌عنوان منابع زبان‌شناختی ارزشمند به جهت تجلی عوامل انسجام‌بخش متن در آن‌ها، نیاز به واکاوی موشکافانه دارد. ارزیابی و بررسی متن‌های سطح‌بندی شده در یک مجموعه کتب آموزشی با نیل به دستیابی به یک چارچوب جزئی‌نگر از کاربردی‌ترین ابزارهای انسجام‌بخش، نه تنها آگاهی دست‌اندرکاران امر آموزش را بالا می‌برد؛ بلکه به نوبه‌ی خود باعث افزایش سطح کیفی متن‌های آموزشی و یادگیری مؤثرتر زبان می‌گردد.

۲. بیان مسأله

در حال حاضر شمار قابل توجهی از زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، به یادگیری زبان فارسی با اهداف گوناگون مشغول‌اند. این گروه از زبان‌آموزان در دوره‌ی فراگیری زبان به خواندن متن‌های نوشته شده در زمینه‌ی مورد نظرشان و کسب اطلاعات از آن متن‌ها و همچنین صحبت کردن در راستای آن، نیاز پیدا می‌کنند. بنابراین، ایجاد و بالا بردن سطح سایر مهارت‌های زبانی در تمام افرادی که به طریقی به یادگیری زبان فارسی روی می‌آورند، بر عهده‌ی آثاری است که برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به نگارش در می‌آیند.

1. systemic functional grammar

مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (Zolfaghari et al., 2009)، که به سفارش شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی در آمریکای شمالی تدوین شده است، از زمره‌ی آثاری می‌باشد که در ایران و سایر کشورها به تقویت مهارت خواندن و صحبت کردن در کنار سایر مهارت‌ها توجه ویژه‌ای مبذول داشته است. از این رو، این کتاب به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مرجع‌ها و منابع یادگیری فراگیران غیرفارسی‌زبان، به واکاوی بیشتری از منظر انسجام و پیوستگی متن نیاز دارد.

از سوی دیگر، تا آنجا که نگارندگان اطلاع دارند تاکنون پژوهش‌هایی با موضوعیت بررسی ابزارهای انسجام بخش متن بر اساس دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی و حسن در متون مختلف مذهبی (Karjou Kasmaei, 2016; Amraee & Rezaei Haftadar, 2018)، ادبی (Zeinlzade Vafa & Abdi, 2016) و آموزشی برای جامعه‌ی فارسی‌زبان (Ghanbari, 2016)، به‌عنوان نمونه‌هایی چند انجام یافته است.

اکثریت پژوهش‌های این حوزه صرفاً بر ارزیابی نحوه‌ی کاربست یک یا دو نوع ابزار انسجام‌بخش در متون ادبی، مذهبی و آموزشی با محوریت زبان فارسی تمرکز داشته‌اند. چنین نگاه محدودی مانع ارائه‌ی الگویی کاربردی از تمام ابزارهای انسجام‌بخش متن‌ها که هدف نهایی مطالعه‌ی حاضر است می‌شود. از این رو، در حال حاضر ضرورت انجام مطالعه‌ی تطبیقی درخصوص چگونگی نحوه‌ی کاربست سایر ابزارهای انسجام در متون آموزشی خواننداری و گفتاری در زبان فارسی با هدف شناسایی و ارائه‌ی انگاره‌ی کاربردی در چارچوب نظریه‌ی زبان‌شناختی انسجام و پیوستگی هلیدی و حسن بیش از هر زمان احساس می‌شود.

در همین راستا به‌طور ویژه، کشف رابطه‌ی همبستگی میان تعداد ابزارهای انسجام‌بخش با سادگی و یا پیچیدگی متن‌های سطح‌بندی شده، نیازمند بررسی و تحقیق است. این پژوهش درصدد بررسی این مطلب است که چه نوعی از ابزارهای انسجام در متن‌های خواننداری و گفتاری این مجموعه وجود دارد؟ آیا با بالا رفتن سطح کتاب که معادل بالا رفتن سطح سختی متن فرض شده است، بسامد هر یک از انواع ابزارهای انسجام در متن‌های متفاوت خواننداری و گفتاری از مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، تغییری می‌کند؟ آیا رابطه‌ی معناداری بین نوع و بسامد ابزارهای انسجام متن‌های خواننداری و گفتاری به‌کار برده شده در درس‌های پایه‌های مختلف وجود دارد؟

امید آن می‌رود که نتایج حاصل از این پژوهش و پژوهش‌های دیگر در این زمینه، گامی در راستای دستیابی به الگوی تعمیمی از ترتیب و چگونگی کاربست ابزارهای انسجام در تهیه‌ی متن‌های خواننداری و گفتاری سطح‌بندی شده‌ی استاندارد زبان فارسی به‌عنوان یک زبان روبه‌گسترش آموزشی بین‌المللی، برداشته شود. در این صورت، نویسندگان و دست‌اندرکاران امر تدوین کتاب‌های آموزشی می‌توانند ساده‌تر و بهتر با

خوانندگان و زبان‌آموزان ارتباط برقرارکنند و از این الگوی انسجامی به مثابه انگاره‌ای برای تهیه‌ی منابع سطح‌بندی شده‌ی ارزشمند و و تدوین آثار درخور برای آموزش این زبان استفاده نمایند.

۳. چارچوب نظری تحقیق: انسجام و پیوستگی متن در دستور نظام‌مند نقش‌گرا

هلیدی و حسن (۱۹۷۶) متن را عبارت گفتاری یا شنیداری که یک کل معنایی را شکل می‌دهد می‌دانند. آنها در ادامه برای نشان دادن گستره‌ی وسیعی که متن را تحت پوشش قرار می‌دهد، استدلال می‌کنند متن ممکن است هرچه باشد، از ضرب‌المثل گرفته تا کل یک نمایشنامه، از فریاد آبی برای کمک تا بحث یک‌روزه‌ی یک گردهمایی. در نگاه آن‌ها در میان معیارهای مختلف متن‌سازی، معیار انسجام و پیوستگی از اهمیت زیادی برخوردارند، زیرا که معیارهایی عینی هستند و از طریق خود متن شناسایی می‌شوند، در حالی که سایر معیارها مانند هدفمند بودن، پذیرفتاری و اطلاع‌رسانی ذهنی هستند و تنها از طریق خواننده امکان وقوع می‌یابند. هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976, 2004) مفهوم انسجام را مفهومی معنایی می‌داند که به روابط معنایی موجود در متن مربوط می‌شود و باعث تشکیل متن می‌شود. آن‌ها الگوهای انسجام‌بخش متن را تحت عنوان دستور نظام‌مند نقش‌گرا در سه دسته‌ی کلی ذیل معرفی نمودند.

(الف) دستوری: ارجاع، جایگزینی، حذف.

(ب) لغوی: تکرار، همایش.

(ج) پیوندی: حروف ربط (اضافی، سببی، تقابلی، زمانی)

در بخش واکاوی و ارائه‌ی داده‌ها (نک. ۶ و ۷) نگارندگان به تفصیل به بررسی انواع ابزارهای انسجام‌بخش متن‌های مختلف خوانداری و گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، بر اساس دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی و حسن پرداخته‌اند.

۴. پیشینه‌ی پژوهش

درباره‌ی نقش انسجام و پیوستگی بر پایه‌ی انگاره‌ی دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی و حسن در متن‌های ادبی، مذهبی و آموزشی مقالات و پایان‌نامه‌هایی چند انجام پذیرفته که در ذیل به شکل مختصر معرفی می‌شوند.

در سبک‌های مختلف ادبی (از نوع منظوم) می‌توان به آثاری مانند مقایسه‌ی عوامل انسجام متنی در غزلیات حافظ و قصاید پروین اعتصامی، انسجام متنی (Moradi, 2015)، به‌کارگیری روابط واژگانی در سبک‌شناسی و کاربرد آن در شعر نیمایی (Taremi, 1998) و در ژانر ادبی از نوع منثور می‌توان آثاری مانند بررسی انسجام و روابط واژگانی در داستان کیومرث (Vafaei et al., 2018)؛ انسجام واژگانی در کتاب‌های داستان تألیفی و ترجمه (Zeinalzade Vafa & Abdi, 2016)؛ ابزارهای انسجام واژگانی

در کتاب تنگسیر نوشته‌ی صادق چوبک (Gheisipour, 2012)؛ استفاده از ابزارهای انسجام ربطی و واژگانی در ادبیات کودکان (Moini & Kheirkhah, 2016) اشاره کرد.

همچنین در حوزه‌ی بررسی ابزارهای انسجام در سبک متون مذهبی و قرآنی می‌توان به آثاری همچون نظریه‌ی انسجام هالیدی و حسن (۱۹۸۵) و تطبیق آن در سوره‌ی علق و ترجمه‌ی فارسی آن از حدّاد عادل (Amraee & Rezaei Haftadar, 2018)، بررسی انسجام متون ترجمه شده‌ی قرآنی سوره‌ی کهف (Karjo Kasmaei, 2016)، انسجام دستوری و واژگانی سوره‌ی هود (Rahimi, 2015)، انسجام واژگانی در سوره نور (Mir'at, 2012)، مطالعه‌ی مفهوم انسجام زبانی در قرآن کریم (Azarnejad, 2007)، بررسی عوامل انسجامی در سوره‌ی یوسف (Fasihi Harandi, 2002) اشاره کرد.

بالاخره در راستای فرایند آموزش زبان و تحلیل متون آموزشی، تحقیقاتی همچون بررسی انسجام متنی در نشریات ویژه‌ی کودکان و نوجوانان بر طبق الگوی انسجام متنی هلیدی و حسن (Houshmandi, 2017)، ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان (Rostam Beik et al., 2017)، انسجام متنی در کتاب‌های خوانداری دوره‌ی ابتدایی پایه‌ی اول تا ششم (Ghanbari, 2016)، انسجام واژگانی و دستوری در مکالمات تلفنی خانم‌ها و آقایان در فارسی و انگلیسی (Ghadiri Tadi, 2016)، ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام (Davari-Ardakani & Agha-Ebrahimi, 2012) تحقیقات غیرایرانی از قبیل ابزارهای انسجام در گفتمان مقاله نویسی دانشجویان (Bahaziq, 2016)، پتانسیل‌های آموزشی ابزارهای انسجام برای مهارت خوانداری (Eun-Young & Hoe Kyeung, 2016)، بازنمایی غلط از ابزارهای انسجام در مکالمات کتاب آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (Woo-hyun. Jung, 2014)، تغییرات ابزارهای انسجامی در ترجمه‌ی متون از انگلیسی به چینی (Wu. Jing, 2014)، انواع انسجام ربطی به‌عنوان ابزارهای انسجام در نوشتارهای زبان‌آموزان (Asabe, 2014)، آگاهی از ابزار انسجام واژگانی در متن خواندن و درک مطلب (Ebrahimpourtaher & Eissaei, 2013)، ابزارهای انسجام در مقالات علمی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (Akindele, 2011) اشاره نمود.

به‌طور کلی، مروری بر مطالعات انجام شده بر اساس دستور نظام‌مند نقش‌گرا نشان می‌دهد که اکثریت پژوهش‌های این حوزه صرفاً بر ارزیابی نحوه‌ی کاربست یک یا دو نوع ابزار انسجام‌بخش در متن‌های ادبی، مذهبی و آموزشی تمرکز داشته‌اند. از آنجاکه در زمینه‌ی تحلیل انسجام و پیوستگی در متون خوانداری و گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم هیچ کار تحقیقی صورت نگرفته است، ضرورت انجام مطالعه‌ی تطبیقی و جامع‌تر در خصوص چگونگی نحوه‌ی کاربست تمام ابزارهای انسجام در این مجموعه آموزشی احساس می‌شود.

چنین تحقیقاتی می‌تواند به شناسایی و ارائه‌ی انگاره‌ای کاربردی در چارچوب نظریه‌ی زبان‌شناختی انسجام و پیوستگی هلیدی و حسن، منجر گردد.

۵. روش پژوهش

روش پژوهش در این بررسی به شیوه‌ی تحلیل محتوایی (کیفی و کمی) است. محتوای تحلیل شده‌ی متون چهار جلدی کتاب‌های درسی، مربوط به مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری)، سال ۱۳۸۷، انتشارات مدرسه می‌باشد. نکته‌ی مثبت این مجموعه توجه به آموزش گونه‌ی خوانداری و گفتاری زبان فارسی است. در هر پایه، ۳۰ درس وجود دارد که ۳ درس آن به «مرور کنیم» اختصاص دارد و هر درس خود شامل متن گفتاری و خوانداری می‌باشد. البته باید متذکر شد که سه جلد ۱، ۲ و ۳ این مجموعه دارای متن‌ها گفتاری است و سه جلد ۲، ۳ و ۴ آن دارای متن‌های خوانداری می‌باشد. به روش نمونه‌گیری نظام‌مند، ۹ درس از متن‌های خوانداری و گفتاری از هر سطح مقدماتی میانی و پیشرفته انتخاب شد که در مجموع ۵۴ درس مشتمل بر ۲۷ متن خوانداری و ۲۷ متن نوشتاری در مجموعه‌ی سه سطح مقدماتی تا پیشرفته مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین جهت تسهیل در شناسایی ابزارهای انسجامی به کار رفته، ابتدا با توجه به چارچوب نظری مطالعه، انواع ابزارهای انسجامی جملات در متن‌های مختلف خوانداری و گفتاری. کدگذاری شده و داده‌ها به صورت کمی و کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در راستای تحلیل آماری دقیق‌تر، به وسیله‌ی نرم‌افزار آماری اسپ‌اس‌اس آمار توصیفی فراوانی وقوع ابزارهای انسجامی در مجموعه‌ی کتب حاضر، در قالب نمودارهایی برای هر پایه ارائه گردید. همچنین به منظور بررسی معنادار بودن و یا نبودن رابطه‌ی بین انواع ابزارهای انسجام و افزایش سطح دشواری متن از آزمون آماری استنباطی مربع خی استفاده گردید.

۶. ارائه و واکاوی داده‌های متن‌های خوانداری

در این بخش ابتدا تجزیه و تحلیل کیفی انواع ابزارهای انسجام متن‌های خوانداری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، سپس تحلیل آماری جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش ارائه می‌شود. باید خاطر نشان کرد که در بررسی و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر ابزارهای انسجام واژگانی، ربط، ارجاع، حذف و جانشینی به ترتیب به صورت SB-EL-RF-CJ-LX نمایه شده است.

۶.۱. ابزار انسجام واژگانی متن‌های خوانداری

۶.۱.۱. تحلیل کیفی ابزار انسجام واژگانی متن‌های خوانداری

پیوند انسجام واژگانی با سایر پیوندهای انسجامی تفاوت دارد، زیرا انسجام واژگانی از طریق انتخاب کلمات باعث منسجم شدن متن می‌گردد. در صورتی که نوع انسجام ناشی از کاربردهای دیگر پیوندها، دستوری و معنایی می‌باشند (Halliday & Hasan, 1976, p.274). از نگاه (Halliday & Hasan, 1986)

انسجام واژگانی به سه دسته‌ی کلی تقسیم می‌شود: تکرار محض، هم‌معنایی و هم‌آیی. تحلیل و آنالیز متن‌های خوانداری بررسی شده مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم نشان داد که نویسندگان کتاب حاضر ۱۷۰۱ مورد پیوند انسجام واژگانی مشتمل بر ۱۱۴۸ مورد تکرار محض، ۲۷۰ هم‌معنایی، ۲۵۰ هم‌آیی و ۳۰ واژه‌ی فراگیرنده به‌کار بسته‌اند. بررسی‌ها نشان داده است که نویسندگان از ابزار انسجامی «تکرار عین واژه» یا «تکرار محض» برای اتصال جمله‌ها و بندهای کلمه بیشتر استفاده نموده‌اند. مثال‌های ذیل بیانگر انواع پیوند انسجام واژگانی در کتاب‌های حاضر می‌باشند:

الف. تکرار محض متن خوانداری: فردا جمعه است. رامین، سینا و شیوا می‌خواهند با پدر و مادرشان به پارک ملت بروند. پارک ملت در خیابان ولی عصر و نزدیک خانه‌ی آن‌ها است (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۲، ص ۱۵).

ب. هم‌معنایی متن خوانداری: در هنگام عبادت، چنان مشغول خداوند می‌شد که گویی در این جهان نیست. یک بار تیری را که به پای وی رفته بود، در هنگام نماز بیرون آوردند (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۷).

ج. هم‌آیی متن خوانداری: آقای شهبازی چهل و نه ساله است و دو فرزند دارد، اسم دخترش شهین و اسم پسرش شهرام است (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی مقدماتی، درس ۱۸، ص ۱۰۴). در این نمونه واژگان «فرزند»، «دختر»، «پسر» در یک حوزه‌ی معنایی قرار می‌گیرند و با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

د. واژه‌ی فراگیرنده متن خوانداری: خلاف مردی دانستم که میدان را خالی کنم و از دشمن بگریزم. شاید تو نیرومندتر از من باشی و در این پیکار بیشتر کامیاب شوی (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی پیشرفته، درس دوم، ص ۸). در این مثال، واژه‌ی «دشمن» واژه‌ی زیرشمول و «پیکار» واژه‌ی شامل محسوب می‌شود. معنای واژه‌ی «دشمن» توسط معنای «پیکار» پوشش داده می‌شود.

۲.۱.۶. تحلیل کمی ابزار انسجام واژگانی متن‌های خوانداری

جدول (۱) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجام واژگانی در متون فرض شده را نشان می‌دهد. اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ برای پاسخ دادن به این پرسش از نتایج آزمون آماری (χ^2) که در خروجی جدول شماره‌ی (۲) ارائه شده است، استفاده شد.

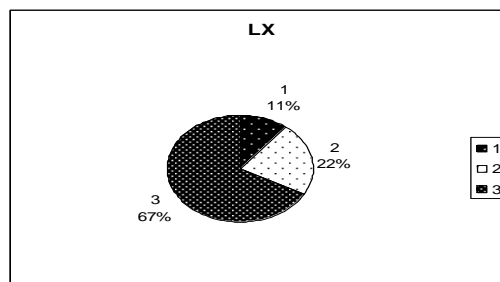
جدول ۱. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار انسجام واژگانی متن‌های خوانداری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۱۸۲	۵۶۶,۳	-۳۸۴,۳
میانی	۳۷۸	۵۶۶,۳	-۱۸۸,۳
پیشرفته	۱۱۳۹	۵۶۶,۳	۵۷۲,۶
جمع کل	۱۶۹۹	۱۶۹۸,۹	۰

نتایج آزمون مربع خی در جدول (۲) نشان می‌دهد که چون X^2 برابر با (۹۰۲,۵۲۳) با درجه آزادی (۲) و سطح معناداری α برابر با ۰,۰۱ بزرگتر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و همچنین سطح معناداری به دست آمده (sig = 0.000) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است. پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان بیان کرد که تفاوت موجود بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است. بنابراین هرچه سطح متن افزایش یافته، بسامد عنصر واژگانی متن‌های خوانداری به‌طور معناداری تغییر پیدا می‌کند، همچنین با مشاهده‌ی شکل (۱) می‌توان گفت که روند تغییر به‌صورت افزایشی است.

جدول ۲. نتایج آزمون مربع خی انسجام واژگانی متن‌های خوانداری سه سطح

مقدار بدست آمده	شاخص‌های آماری
۹۰۲,۵۲۳	مجذور خی (X^2) پیرسون
۲	درجه‌ی آزادی (d.f)
۰,۰۰۰	سطح معناداری (sig)



شکل ۱. درصد فراوانی انسجام واژگانی متن‌های خوانداری سه سطح

۲.۶. ابزار انسجامی حذف متن‌های خوانداری

۲.۶.۱. تحلیل کیفی ابزار انسجامی حذف متن‌های خوانداری

هلیدی و حسن (۱۹۷۶) حذف را نوعی جانشینی صفر می‌دانند، یعنی عنصری که ذکر نشده است. برخلاف وجود تشابهات فراوان بین حذف و جانشینی به دلیل اهداف کاربردی، آن‌ها را در گروه جدا از هم مورد بررسی قرار می‌دهند. به نظر آن‌ها در حذف فقط جملات و عناصری مورد نظر هستند که ساختارشان بتواند پیش‌انگاره‌ی واحدهای قبلی باشد و این عناصر بتوانند منشأ اطلاعات از دست رفته گردند. آن‌ها معتقدند که حذف نیز همانند جانشینی بر سه نوع است حذف گروه اسمی، حذف گروه فعلی، حذف جمله‌ای یا عبارتی. در متن‌های خوانداری مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» ۱۸۵ مورد پیوند انسجامی حذف (۱۳۵ مورد حذف اسمی، ۵۸ مورد حذف فعلی و ۳ مورد حذف عبارتی) دیده می‌شود و حذف اسمی، از بیشترین موارد حذف در کتاب‌های بررسی شده می‌باشد. در مثال ذیل، درس چهارم، صفحه ۲۲، دوره‌ی پیشرفته‌ی متن‌های خوانداری فارسی بیاموزیم، انواع حذف‌های اسمی (فارسی، ایرانی) و حذف فعلی (است) استفاده شده تا حدی که به سلاست و روانی کلام خدشه‌ای وارد نشود.

مثال: اهمیت زبان (فارسی) در این دوره بهتر از سایر اعصار نمایان گردیده (است). حس ملیت (ایرانی) در این زمان بیش از دوران‌های گذشته بروز و ظهور یافت. فواید و پرداختن به زبان (فارسی) و اخراج لغات غیرلازم دخیل در این عصر بیشتر محسوس شد.

۲.۲.۶. تحلیل کمی ابزار انسجامی حذف متن‌های خوانداری

جدول (۳) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجامی حذف در متون فرض شده را نشان می‌دهد. برای بررسی معنادار بودن این تفاوت از نتایج آزمون آماری X^2 که در خروجی جدول شماره‌ی (۴) ارائه شده است، استفاده شد.

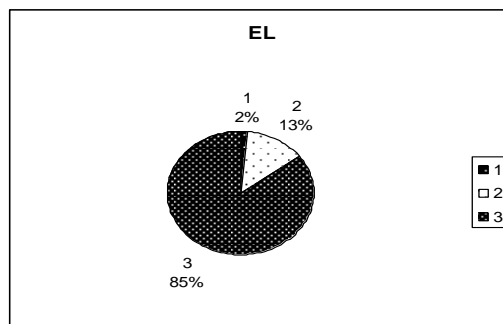
جدول ۳. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار حذف در متن‌های خوانداری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۳	۶۳,۷	-۶۰,۷
میانی	۲۵	۶۳,۷	-۳۸,۷
پیشرفته	۱۶۳	۶۳,۷	۹۹,۴
جمع کل	۱۹۱	۱۹۱,۱	۰

نتایج آزمون مربع خی در جدول (۴) نشان می‌دهد که چون X^2 به‌دست آمده برابر با (۲۳۶,۲۷) با درجه آزادی (۲) و سطح معناداری $\alpha = 0.01$ بزرگتر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و سطح معناداری به‌دست آمده (sig = 0.000) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت موجود بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است. پس هرچه سطح متن افزایش یافته، بسامد عنصر حذف در متون خوانداری به طور معناداری تغییر پیدا کرده است. همچنین، با توجه به شکل (۲) می‌توان گفت که در اینجا هم روند تغییر به‌صورت افزایشی است.

جدول ۴. نتایج آزمون مربع خی حذف در متن‌های خوانداری سه سطح

شاخص‌های آماری	مقدار بدست آمده
مجذور خی (X^2) پیرسون	۲۳۶,۲۷۲
درجه‌ی آزادی (d.f)	۲
سطح معناداری (sig)	۰,۰۰۰



شکل ۲. درصد فراوانی حذف در متن‌های خوانداری سه سطح

۳.۶. ابزار انسجامی ارجاع در متن‌های خوانداری

۳.۶.۱. تحلیل کیفی ابزار انسجامی ارجاع متن‌های خوانداری

هلیدی و حسن (۱۹۷۶) معتقدند که در زبان‌ها عناصری وجود دارند که تعبیر آن‌ها به واسطه‌ی حضور عناصر دیگر است. از جمله این عناصر، ضمایر هستند. ضمایر به وسیله‌ی مراجع خود تفسیر می‌شوند. مرجع ضمیر ممکن است در متن وجود داشته باشد و گاهی اوقات نیز ممکن است در متن وجود نداشته باشد با توجه به حضور و یا عدم حضور کلمه‌ی مرجع، پیوند ارجاع به دو دسته‌ی عمده درون‌متنی و برون‌متنی تقسیم می‌گردد. ارجاع برون‌متنی در مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم کاربرد نسبتاً زیادی دارد، اما به دلیل نماد غیرصوری در تحلیل دستور نظام‌مند نقش‌گرا لحاظ نمی‌گردد. در خصوص ارجاع درون‌متنی، ۳۰۱ مورد (۱۵۳ مورد ارجاع شخصی، ۱۰۰ مورد ارجاع اشاره‌ای و ۴۸ مورد ارجاع سنجشی) یافت شده است که مراجع ضمیر آن‌ها در جملات ماقبل و مابعد قرار دارد.

با توجه به توصیف گسترده‌ی وقایع، اشخاص، مکان‌ها و ارجاع‌های متوالی و پی‌درپی، ابزار انسجامی ارجاع، از عوامل مؤثر و مهم در ایجاد انسجام متن‌های خوانداری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم تلقی می‌شود. در مثال ذیل، برگرفته شده از درس چهاردهم، سطح میانه، مشاهده می‌شود که مرجع عنصر ارجاعی در همان متن ذکر شده و رابطه‌ی عنصر ارجاعی برای نمونه «آن» با مرجعش «فرش» از نوع ارجاع درون‌متنی است. معروف‌ترین فرش‌ها را در کاشان، تبریز، اصفهان، مشهد، یزد، کرمان و کاشمر می‌بافند. کیفیت فرش به جنس، رنگ و بافت آن بستگی دارد (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۱۴، ص ۹۶).

۳.۶.۲. تحلیل کمی ابزار انسجامی ارجاع متن‌های خوانداری

در جدول (۵) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجام ارجاع در متون فرض شده را نشان می‌دهد. اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ برای پاسخ به این سؤال از نتایج آزمون آماری (X^2) که در خروجی جدول شماره‌ی (۶) ارائه شده است، استفاده شد.

جدول ۵. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار ارجاع در متن‌های خوانداری سه سطح

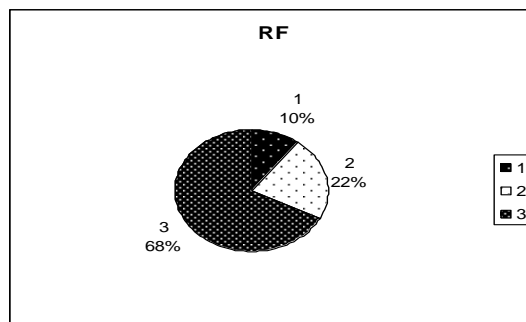
آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۳۲	۱۰۳,۰	-۷۱,۰
میانی	۶۸	۱۰۳,۰	-۳۵,۰
پیشرفته	۲۰۹	۱۰۳,۰	۱۰۶,۰
جمع کل	۳۰۹	۳۰۹,۰	۰

در اینجا هم نتایج آزمون مربع خی در جدول (۶) نشان می‌دهد که چون X^2 به دست آمده با (۱۶۹,۹۲) با درجه‌ی آزادی ۲ و سطح α برابر با ۰,۰۱ بزرگتر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و سطح معناداری به دست آمده (sig = 0.000) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت

موجود در بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است. بنابراین هرچه سطح متن افزایش یابد بسامد عنصر ارجاع در متن‌های خوانداری به‌طور معناداری تغییر پیدا کرده است. همچنین طبق شکل (۳) روند تغییر به‌صورت افزایشی است.

جدول ۶. نتایج آزمون مربع خی ارجاع در متن‌های خوانداری سه سطح

شاخص‌های آماری	مقدار بدست آمده
مجذور خی (χ^2) پیرسون	۱۶۹,۹۲۲
درجه‌ی آزادی (d.f)	۲
سطح معناداری (sig)	۰,۰۰۰



شکل ۳. درصد فراوانی ارجاع در متن‌های خوانداری سه سطح

۴.۶. ابزار انسجامی ربط متن‌های خوانداری

۴.۶.۱. تحلیل کیفی ابزار انسجامی ربط متن‌های خوانداری

ربط یکی از ابزارهای انسجام در متن است که از نظر ماهیت از دیگر روابط انسجامی متفاوت می‌باشد. حوزه‌ی عملکرد عوامل ربطی در محدوده‌ی یک متن و گفتمان می‌باشد که شامل عناصر متعددی مانند قیدها، حروف ربط، حروف اضافه و عبارت‌های حرف اضافه‌ای است. هر کدام از این عناصر نه از طریق نقش دستوری، بلکه از نظر معنایی جمله‌های متن را به یکدیگر پیوند داده و منسجم می‌کنند. در پژوهش حاضر حدود ۱۷۸ مورد پیوند انسجامی ربط در جملات متن‌های مختلف خوانداری به‌کار رفته است. به‌طور جزئی، تمامی چهار دسته افزایشی، تقابلی، علی و زمانی معرفی شده توسط هلییدی و حسن در متن‌های بررسی شده، مشاهده گردید.

الف. ربط افزایشی: در متن‌های خوانداری بررسی شده از مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، حدود ۸۰ مورد ادات ربط افزایشی مانند همچنین، علاوه بر این، یک چیز دیگر، وانگهی، گذشته از این، مشاهده گردید. نمونه‌های چنین پیوندهای ربط افزایشی که مطلبی به مطالب قبلی می‌افزایند، بی‌آنکه صدمه‌ای به مطالب گذشته وارد کند را می‌توان در مثال ذیل مشاهده کرد.

گفتنی است مردم ایران بعضی از غذاها را در جشن‌ها و شادی‌ها و بعضی را در مراسم دیگر مثل عزاداری می‌خورند. همچنین، دسرهای ایرانی هم خوردنی است، مثل شیر برنج، شله زرد، یخ در بهشت، حلوا (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۸، ص ۵۶). در این مثال، ابزار انسجامی ربط افزایشی همچنین دسرهای ایرانی را به غذاهای ایرانی ربط داده است.

ب- ربط تقابلی: حدود ۲۵ مورد پیوند ربط تقابلی در متن‌های خوانداری بررسی شده، یافت شد. در این موارد، نویسندگان متن با استفاده از عوامل پیوندی مانند علی‌رغم این‌که، اما، از سوی دیگر ... ، خلاف آن چیزی که مورد انتظار است را بیان کردند. به‌عنوان نمونه: فردا سپیده‌دم شیرین به دشت درآمد و منزل به منزل پُرسان پُرسان می‌رفت از سوی دیگر پرویز مدتی در انتظار دیدار یار ماند تا روزی قصد نخچیر کرد (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی پیشرفته، درس ۲۶، ص ۱۷۹). در این مثال ابزار انسجامی ربط تقابلی، «از سوی دیگر» به‌کار رفته است تا انتظار برای دیدار شیرین را برای مخاطب برجسته‌تر کند و موجب جلب توجه بیشتر خواننده‌ی متن شود.

ج- ربط علی: در متن‌های خوانداری بررسی شده، ۱۶ مورد ابزار انسجام ربط از نوع علی و معلولی با بهره‌جویی از عوامل انسجامی مانند بدین دلیل، نتیجتاً، به همین سبب و دیده شد. با استفاده از این رابطه، نویسندگان مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم توانسته‌اند دلیل انجام یک عمل یا نتیجه و پیامد سخن را بیان کنند. به‌عنوان مثال، نباید بگذاریم که مشکل‌های گذرانده، گذشته را از یاد ما ببرد. ما امروز بیش از هر زمان دیگر نیازمند آنیم که از شکوه تاریخی خود الهام بگیریم، زیرا درآستانه تحولی هستیم (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی پیشرفته، درس اول، ص ۲). در این مثال، نویسنده به کمک عنصر پیوندی علی «زیرا»، دلیل نیازمندی به الهام گرفتن از گذشته را شرح داده است .

د- ربط زمانی: در ابزار انسجامی ربط زمانی، جملات از لحاظ ترتیب زمانی به یکدیگر مربوط می‌شوند و از این لحاظ متن را منسجم می‌سازند. در مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم این نوع ابزار (۶۴ مورد) بیشتر در متن‌های تاریخی، داستانی، مذهبی و به‌طور کلی، متن‌هایی که ساختار روایی دارند و توالی زمانی حوادث و رویدادها را به تصویر می‌کشند، مشاهده می‌شود. ابزار انسجامی (درست در آن وقت، پس از این، قبلاً، در آخر، در پایان) به‌عنوان عنصر انسجامی ربط زمانی در متن‌های خوانداری تحلیل شده‌ی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم مانند ابزار انسجامی افزایشی کاربرد فراوانی دارد. عنصر ربط زمانی «پس از آن» در مثال پایین ترتیب و مراحل روزه گرفتن را برای ماه مبارک رمضان نشان می‌دهد.

یکی از ماه‌های قمری، ماه رمضان است. در این ماه مسلمانان، برای نزدیکی به خداوند و سلامتی خود، غذای کمتری می‌خورند پس از آن تا اذان مغرب نه چیزی می‌خورند نه چیزی می‌آشامند. (فارسی بیاموزیم، دوره

میانه، درس ۱۹۱، ص ۲۶)

۶.۴.۲. تحلیل کمی ابزار انسجامی ربط در متن‌های خوانداری

جدول (۷) تفاوت فراوانی مشاهده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجامی ربط در متون فرض شده را نشان می‌دهد که جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از نتایج آزمون آماری χ^2 که در خروجی جدول شماره‌ی (۸) ارائه شده است، استفاده شد.

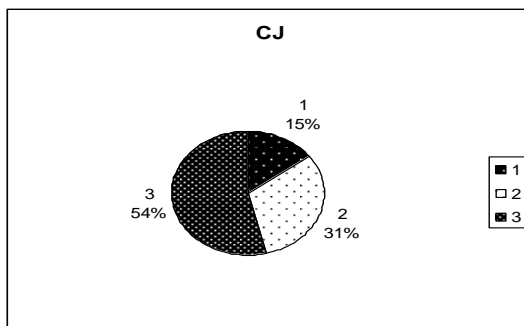
جدول ۷. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار حرف ربط در متن‌های خوانداری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۲۷	۶۰,۰	-۳۳,۰
میانی	۵۶	۶۰,۰	-۴,۰
پیشرفته	۹۷	۶۰,۰	۳۷,۰
جمع کل	۱۸۰	۱۸۰,۰	۰

نتایج آزمون مربع خی در جدول (۸) نشان می‌دهد که چون χ^2 به دست آمده با (۴۱,۲۳) با درجه‌ی آزادی ۲ و سطح α برابر با ۰,۰۱ بزرگتر از χ^2 جدول (۶,۶۳) است و همچنین سطح معناداری به دست آمده (sig = 0.000) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت موجود در بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است. بنابراین هرچه سطح متن افزایش یابد بسامد عنصر ربط در متن‌های خوانداری به‌طور معناداری تغییر پیدا کرده است. در اینجا هم طبق شکل (۴) روند تغییرات به‌صورت افزایشی است.

جدول ۸. نتایج آزمون مربع خی حرف ربط در متن‌های خوانداری سه سطح

شاخص‌های آماری	مقدار بدست آمده
مجذور خی (χ^2) پیرسون	۴۱,۲۳۲
درجه‌ی آزادی (d.f)	۲
سطح معناداری (sig)	۰,۰۰۰



شکل ۴. درصد فراوانی حرف ربط در متن‌های خوانداری سه سطح

۵.۶. ابزار انسجامی جانشینی متن‌های خوانداری

۵.۶.۱. تحلیل کیفی ابزار انسجامی جانشینی متن‌های خوانداری

هلیدی و حسن (۱۹۷۶) جانشینی را یک رابطه‌ی متنی حاصل از قرار گرفتن یک عنصر به جای عنصر دیگر در یک متن به حساب می‌آورند؛ یعنی ممکن است که کلمه یا عبارتی جانشین کلمه، عبارت و یا یک بند یا پاره‌متن شود. تجزیه و تحلیل متن‌های خوانداری نشان می‌دهد که نویسندگان کتاب‌ها استفاده‌ی چندانی از ابزار انسجامی جانشینی نکرده‌اند، زیرا به نظر می‌رسد سعی در شرح و بسط رویدادها و جریان‌ها دارند و مبنای متن‌های خوانداری بر اطناپ است نه ایجاز. همچنین، انواع جانشینی در زبان فارسی را به جانشینی اسمی (یکی، مال)، جانشینی فعلی (همین‌طور، همچنین) و جانشینی بندی (اگر کار بر این جمله باشد، اگر این‌طور باشد) تقسیم می‌نمایند که در متن‌های خوانداری مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم»، ۷ مورد پیوند انسجامی «جانشینی» از نوع اسمی به‌کار رفته است. در مثال بیان شده، عنصر انسجامی «یکی» جایگزین اسمی «قسمت» شده است. موزه‌ی ملی ایران دو قسمت دارد که یکی مربوط به پیش از اسلام و دیگری مربوط به پس از اسلام است (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی متوسطه، درس ۴، ص ۲۵).

۵.۶.۲. تحلیل کمی ابزار انسجامی جانشینی متن‌های خوانداری

جدول (۹) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجامی جانشینی در متون فرض شده را نشان می‌دهد. همچنین جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از نتایج آزمون آماری (X^2) که در خروجی جدول شماره‌ی (۱۰) ارائه شده است، استفاده شد.

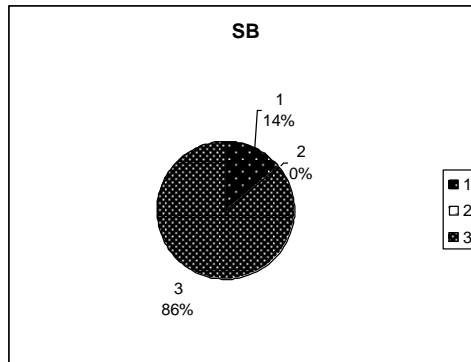
جدول ۹. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار جانشینی در متن‌های خوانداری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۱	۳,۵	-۲,۵
پیشرفته	۶	۳,۵	۲,۵
جمع کل	۷	۷	۰

نتایج آزمون مربع خی در جدول (۱۰) نشان می‌دهد که X^2 به‌دست آمده برابر با (۳,۵۷۱) با درجه‌ی آزادی (۱) و سطح معناداری $\alpha = 0.01$ کوچک‌تر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و همچنین سطح معناداری به‌دست آمده (sig = 0.059) از سطح α برابر با ۰,۰۱ بزرگتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت موجود بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار نیست. پس هرچه سطح متن افزایش یابد بسامد عنصر جانشینی در متن‌های خوانداری به‌طور معناداری تغییر نمی‌یابد.

جدول ۱۰. نتایج آزمون مربع خی جانشینی در متن‌های خوانداری سه سطح

مقدار بدست آمده	شاخص‌های آماری
۳,۵۷۱	مجذور خی (χ^2) پیرسون
۱	درجه‌ی آزادی (d.f)
۰,۰۵۹	سطح معناداری (sig)



شکل ۵. درصد فراوانی جانشینی در متن‌های خوانداری سه سطح

۷. واکاوی داده‌های متن‌های گفتاری

شناخت نوع و نحوه‌ی کاربرد ابزارهای انسجام در متن‌های گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی شد که به تفصیل در بخش‌های بعدی توضیح داده می‌شود.

۱.۷. انسجام واژگانی متن‌های گفتاری

۱.۱.۷. تحلیل کیفی انسجام واژگانی متن‌های گفتاری

همان‌گونه که بررسی و تحلیل متن‌های گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم نشان می‌دهد در این کتاب‌ها، جمعاً ۲۸۶ مورد پیوند «انسجام واژگانی» (۲۱۳ مورد تکرار محض، ۴۶ مورد هم‌آبی، ۱۷ مورد هم‌معنایی و ۱۰ مورد واژه‌ی فراگیرنده) به کار رفته است. مثال‌های ذیل به تفصیل انواع پیوند انسجام واژگانی را شرح می‌دهد.

الف. تکرار محض در متن‌های گفتاری: تحلیل و بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که کاربرد ابزار انسجامی

تکرار محض در سراسر متن‌های گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، به‌طور چشمگیری وجود دارد. این عنصر پیوندی، علاوه بر این که موجب آرایش کلام و برجستگی برخی واژگان می‌شود، در انسجام متن‌ها نیز نقش بسزایی دارد. تکرارهای کلامی آوایی، واژگانی یا نحوی از این دست را توازن می‌نامند و آن را شگردی برای ایجاد نظم تلقی می‌کنند. به‌عنوان مثال:

جولیا: این رستوران چه‌طور؟ ... سارا: از بهترین رستورانای تهرانه (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۸، ص ۵۲). در این متن گفتاری واژه‌ی «رستوران» در دو جمله تکرار شده است.

ب. هم‌آیی در متن‌های گفتاری: منظور از همایش یا باهم‌آیی، با هم آمدن کلمات مرتبط است. یعنی آن کلماتی که از نظر عرف زبانی و معنی انفرادی با هم سنخیت دارند در کنار هم قرار می‌گیرند و انسجام و پیوستگی متن را ایجاد می‌کنند. در مثال ذیل، واژه‌هایی که زیر آن خط کشیده شده است، با هم تناسب دارند و جزء مقوله‌ی باهم‌آیی محسوب می‌شوند.

جولیا: این رستوران چه‌طور؟ (۱) ... سارا: هم غذاش ارزونه و هم خوشمزه است (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۸، ص ۵۲).

ج. هم‌معنایی در متن‌های گفتاری: در متن‌های گفتاری بررسی شده، ۱۷ مورد هم‌معنایی مشاهده شد. در مثال ذیل، در این ترکیبات واژه‌های «میل دارین» با «نمی‌خورم» هم‌معنا هستند و پیوستگی و انسجام ساختاری در متن به‌وجود آورده‌اند.

پیشخدمت: خُب، چی میل دارین? ... جولیا: نه، من بستنی نمی‌خورم (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۸، ص ۵۲).

۲.۱.۷. تحلیل کمی انسجام واژگانی در متن‌های گفتاری

جدول (۱۱) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجام واژگانی در متن‌های فرض شده‌ی گفتاری را نشان می‌دهد و جهت بررسی معنادار بودن این تفاوت از نتایج آزمون آماری (X^2) که در خروجی جدول شماره‌ی (۱۲) ارائه شده است، استفاده شد.

جدول ۱۱. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار انسجام واژگانی متن‌های گفتاری در سه سطح

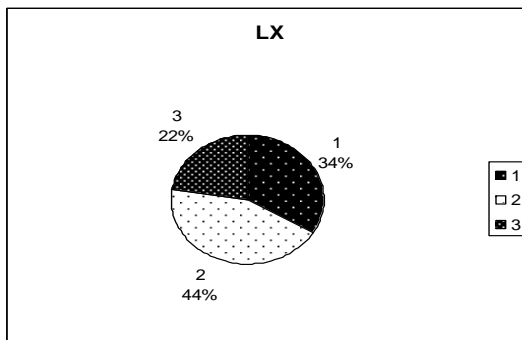
آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۹۶	۹۵,۳	۰,۷
میانی	۱۲۶	۹۵,۳	۳۰,۷
پیشرفته	۶۴	۹۵,۳	-۳۱,۴
جمع کل	۲۸۶	۲۸۵,۹	۰

نتایج آزمون مربع خبی در جدول (۱۲) نشان می‌دهد که چون X^2 به‌دست آمده برابر با (۲۰,۱۶۸) با درجه‌ی آزادی (۲) و سطح α برابر با ۰,۰۱ بزرگتر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و همچنین سطح معناداری به‌دست آمده ($\text{sig} = 0.000$) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت موجود بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنی‌دار است. بنابراین هرچه سطح متن افزایش یابد بسامد عنصر واژگانی متن‌های گفتاری به‌طور معناداری تغییر پیدا می‌کند، ولی با مشاهده‌ی شکل (۶)

می‌توان چنین استنباط کرد که ابزار انسجام واژگانی در متن‌های گفتاری از سطح مقدماتی تا پیشرفته، دارای روال افزایشی یا کاهش منظمی نمی‌باشد.

جدول ۱۲. نتایج آزمون مربع خی انسجام واژگانی در متن‌های گفتاری سه سطح

مقدار بدست آمده	شاخص‌های آماری
۲۰,۱۶۸	مجدور خی (χ^2) پیرسون
۲	درجه‌ی آزادی (d.f)
۰,۰۰۰	سطح معناداری (sig)



شکل ۶. درصد فراوانی انسجام واژگانی در متن‌های گفتاری سه سطح

۲.۷. ابزار انسجامی ربط در متن‌های گفتاری

۱.۲.۷. تحلیل کیفی ابزار انسجامی ربط در متن‌های گفتاری

در متن‌های گفتاری بررسی شده از مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، محققان حدود ۵۳ مورد پیوند انسجامی «ربط» (۳۶ مورد ربط افزایشی، ۱۳ مورد ربط زمانی، ۳ مورد ربط تقابلی و ۱ مورد ربط علت) را شناسایی کرده‌اند. به نظر می‌رسد نویسندگان کتاب‌های حاضر نسبتاً آگاهی داشته‌اند که کاربری ابزارهای انسجامی ربط در پیوند جمله و بندهای متن نقش بسزایی را ایفا می‌کنند. در مثال آورده شده، نویسندگان از طریق کاربری عنصر انسجامی «البته» مطلبی یا توضیحی برای سفره‌ی هفت سین اضافه می‌کنند که باعث انسجام هرچه بیشتر جمله می‌گردد.

احمد: این سفره‌ی هفت سینه الکس: هفت سین؟ احمد: سیر، سرکه، سمنو، سنجد، سیب و سبزه. البته آیین، قرآن، تخم‌مرغ و ظرف ماهی هم می‌ذاریم (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۱۲، ص ۸۲).

۲,۲,۷. تحلیل کمی ابزار انسجامی ربط در متن‌های گفتاری

جدول (۱۳) تفاوت فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوند انسجامی ربط در متن‌های فرض شده را نشان می‌دهد، اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ برای پاسخ دادن به این سؤال از نتایج آزمون آماری X^2 که در خروجی جدول شماره‌ی (۱۴) ارائه شده‌است، استفاده شد.

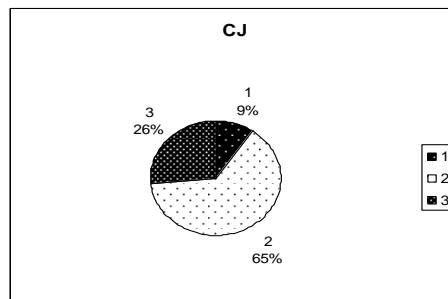
جدول ۱۳. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۵	۱۷,۷	-۱۲,۷
میانی	۳۴	۱۷,۷	۱۶,۴
پیشرفته	۱۴	۱۷,۷	-۳,۷
جمع کل	۵۳	۵۳,۱	۰

نتایج آزمون مربع خی در جدول (۱۴) نشان می‌دهد که X^2 به‌دست آمده برابر با (۲۴,۹۴۳) با درجه‌ی آزادی (۲) و سطح معناداری $\alpha = 0.01$ بزرگتر از X^2 جدول (۶,۶۳) است و همچنین سطح معناداری به‌دست آمده (sig = 0.000) از سطح α برابر با ۰,۰۱ کمتر است، پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت موجود بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است. بنابراین هرچه سطح متن افزایش یابد، بسامد عنصر ربط متن‌های گفتاری به‌طور معناداری تغییر پیدا می‌کند، اما با مشاهده‌ی شکل (۷) می‌توان گفت که ابزار انسجامی ربط در متن‌های گفتاری فرض شده دارای روال افزایشی یا کاهش‌ی منظمی نمی‌باشد

جدول (۱۴). نتایج آزمون مربع خی ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

شاخص‌های آماری	مقدار بدست آمده
مجذور خی (X^2) پیرسون	۲۴,۹۴۳
درجه آزادی (d.f)	۲
سطح معناداری (sig)	۰,۰۰۰



شکل ۷. درصد فراوانی ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

۳.۷. ابزار انسجامی حذف و ارجاع متن‌های گفتاری

۳.۷.۱. تحلیل‌های کیفی عناصر حذف و ارجاع متن‌های گفتاری

در متن‌های گفتاری بررسی شده، جمعاً ۱۱۹ مورد پیوند انسجامی «حذف» مشاهده شده است که حذف اسمی در ۴۸ جمله، حذف بندی در ۵۱ جمله و نهایتاً حذف فعلی در ۲۰ جمله صورت گرفته است. در تمام موارد، حذف نشان دهنده‌ی ارتباط و پیوستگی جملات متن است و ارتباط قسمت‌های مختلف متن مقتضی حذف شده است. به‌عنوان مثال:

سارا: سلام اسم من سارا است. اسم تو چیه؟ رابرت: رابرت (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی مقدماتی، درس ۵، ص ۲۲). در این مثال ذکر شده، عبارت اسمی «اسم من» حذف شده است، زیرا اطلاعات مشترکی بین نویسندگان و خوانندگان وجود دارد که با حذف اسمی، پیوستگی و انسجام ساختاری جمله حفظ می‌شود.

همچنین، در متن‌های گفتاری تجزیه و تحلیل شده، ۴۹ مورد پیوند انسجامی «ارجاع» که شامل ۳۴ مورد ارجاع شخصی، ۴ مورد ارجاع اشاره‌ای و ۱۱ مورد ارجاع سنجشی می‌باشند یافت شده است. ابزار انسجامی ارجاع در متن‌های گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، بسامد کمتری دارد. در مثال ذیل:

مشتری: ببخشین، می‌خواستم این نامه را پست کنم کارمند: به کجا کارمند: سپس، دوپست تومن تمبر بچسبونین رو پاکت. نشانی فرستنده و گیرنده رو بنویس، کد پستی رو هم فراموش نکنین. بعد اونو بندازین تو صندوق پست. (فارسی بیاموزیم، دوره‌ی میانه، درس ۲۶، ص ۱۸۴)، نویسندگان با بهره جستن از مرجع ضمیر اشاره‌ای «نامه» (اونو) اطلاعات پیشین را، در ذهن مخاطب بازیابی و نو می‌نمایند.

۳.۷.۲. تحلیل‌های کمی عناصر حذف و ارجاع متن‌های گفتاری

جداول (۱۵) و (۱۶) به ترتیب تفاوت‌های فراوانی مشاهده شده، مورد انتظار و باقی مانده‌های پیوندهای انسجامی حذف و ارجاع در متن‌های فرض شده را نشان می‌دهند. همچنین، برای بررسی معنادار بودن این تفاوت‌ها، از نتایج آزمون‌های آماری (X^2) که در خروجی جدول‌های شماره‌ی (۱۷) و (۱۸) ارائه شده است استفاده شد.

جدول ۱۵. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۳۷	۳۹٫۷	-۲٫۷۰
میانی	۴۱	۳۹٫۷	۱٫۳۵
پیشرفته	۴۱	۳۹٫۷	۱٫۳۵
جمع کل	۱۱۹	۱۱۹٫۱	۰

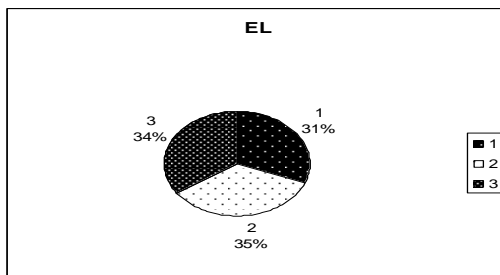
جدول ۱۶. فراوانی، درصد و درصد تراکمی مقدار ارجاع در متن‌های گفتاری سه سطح

آمار توصیفی سطوح	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
مقدماتی	۲۱	۱۶٫۳	۴٫۸
میانی	۱۸	۱۶٫۳	۱٫۷
پیشرفته	۱۰	۱۶٫۳	-۶٫۳
جمع کل	۴۹	۴۸٫۹	۰٫۲

نتایج آزمون‌های مربع خی در جدول‌های (۱۷) و (۱۸) سطح معناداری عناصر حذف و ارجاع را نشان می‌دهند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، سطح معناداری بیشتر از (۰,۰۱) است ($0,13 > 0,01$) و (۰,۸۷). بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت‌های موجود بین فراوانی‌های مشاهده و مورد انتظار معنادار نیست، بنابراین هرچه سطح متن افزایش یابد بسامد عنصرهای حذف و ارجاع در متن‌های گفتاری به‌طور معناداری تغییری پیدا نکرده است.

جدول ۱۷. نتایج آزمون مربع خی حذف در متون گفتاری سه سطح

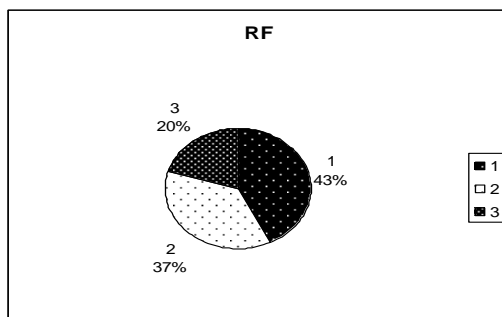
مقدار بدست آمده	شاخص‌های آماری
۰,۲۶۹	مجذور خی (χ^2) پیرسون
۲	درجه‌ی آزادی (d.f)
۰,۸۷۴	سطح معناداری (sig)



شکل ۸. درصد فراوانی ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

جدول ۱۸. نتایج آزمون مربع خی عنصر ارجاع در متن‌های گفتاری سه سطح

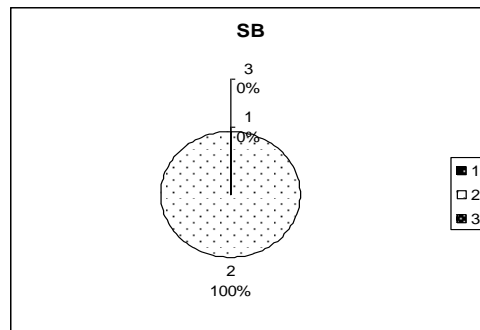
مقدار بدست آمده	شاخص‌های آماری
۳,۹۵۹	مجذور خی (χ^2) پیرسون
۲	درجه‌ی آزادی (d.f)
۰,۱۳۸	سطح معناداری (sig)



شکل ۹. درصد فراوانی ربط در متن‌های گفتاری سه سطح

۴.۷. ابزار انسجامی جانیشینی متن‌های گفتاری

در متن‌های گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، پیوند انسجامی «جانیشینی» بسیار نادر و از نوع اسمی است. همچنین، از آنجاکه در سطوح مقدماتی و پیشرفته فراوانی SB برابر صفر است و تنها در سطح میانی، فراوانی برابر با (۱) مشاهده شد، می‌توان گفت که این فراوانی برای بررسی آماری از اعتبار کافی برخوردار نمی‌باشد و بسامد عنصر جانیشینی در متن‌های فرض شده گفتاری تقریباً صفر است.



شکل ۱۰. درصد فراوانی جانیشینی در متن‌های گفتاری سه سطح

۸. بحث و نتیجه‌گیری پژوهش

در پاسخ به پرسش‌های تحقیق، بررسی‌های کیفی و کمی گویای این مطلب است که در متن‌های خواننداری و گفتاری مجموعه‌ی آموزشی فارسی بیاموزیم، انواع عناصر انسجامی یعنی عوامل دستوری، لغوی و پیوندی که در تعامل با هم ایجاد انسجام می‌کنند، مشاهده می‌گردد. ترتیب بسامد ابزارهای انسجام در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته‌ی متن‌های خواننداری از بیشترین به کمترین، انسجام واژگانی، ارجاع، حذف، ربط و جانیشینی می‌باشد. از طرف دیگر ترتیب بسامد ابزارهای انسجامی در سه سطح متن‌های گفتاری به‌صورت انسجام واژگانی، حذف، ربط، ارجاع و جانیشینی است.

همچنین، با توجه به تجزیه و تحلیل‌های استنباطی داده‌ها می‌توان بیان کرد از آنجاکه بالا رفتن سطح متن (از مقدماتی تا پیشرفته) معادل بالا رفتن سطح سختی متن فرض شده است، تعداد پیوندهای انسجامی انسجام واژگانی، ارجاع، حذف و ربط در متن‌های خواننداری افزایش می‌یابد پس با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت ($\alpha \geq 0.01$) که رابطه‌ی معناداری بین بسامد عناصر انسجامی ذکر شده در متن‌های خواننداری و بالا رفتن سطح پایه وجود دارد و تغییرات از نوع افزایشی است. ولی در مورد عنصر جانیشینی رابطه‌ی معناداری با بالا رفتن سطح متن مشاهده نمی‌شود. در حالی‌که تجزیه و تحلیل استنباطی متن‌های گفتاری سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته نشان می‌دهد که این رابطه صرفاً برای دو عنصر انسجامی ربط و انسجام واژگانی معنادار است و روند تغییرات آن نیز نامنظم است.

بنابراین، تحلیل کیفی و کمی یافته‌های پژوهش حاضر مبین این مطلب است که الگوهای ترتیبی پیشنهادی از کاربست انواع ابزارهای انسجام در متن‌های خوانداری و گفتاری تقریباً یکسان است و تنها تفاوت در ترتیب کاربست ابزار انسجامی ارجاع در متن‌های خوانداری و نوشتاری دیده می‌شود. به باور نگارندگان این مقاله، چنین تفاوتی ناشی از آن است که عنصر ارجاع به دو صورت درون‌متنی و برون‌متنی تجلی می‌یابد و بررسی‌های کیفی انجام شده بر روی متن‌های گفتاری نشان می‌دهد که با افزایش سطح متن، بسامد کاربرد ابزار انسجامی ارجاع بالا می‌رود، ولی کاربرد بیشتر آن از نوع برون‌متنی است که در توزیع آماری لحاظ نشده است.

به‌علاوه، از الگوی ترتیبی پیشنهادی پژوهش حاضر می‌توان چنین استنباط کرد که ابزار انسجام واژگانی و لغوی، اولین و مهم‌ترین عامل انسجام و همبستگی متن‌های خوانداری و گفتاری هستند. در این گروه نیز، ابزار انسجامی تکرار محض که لحن متن را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب انسجام و پیوستگی تأکید معنا، ارتباط لفظ و معنی، القای معنی و تقویت اثر می‌گردد، بیشترین سهم را به خود اختصاص داده‌است. این به نوبه‌ی خود برای مخاطب غیرفارسی‌زبان اثرگذار بوده و القای بهتر معنی می‌کند. در عین حال، کاربست ابزارهای انسجام جانیشینی و در پی آن حذف که پایین‌ترین بسامد را در سطوح مختلف متن‌های خوانداری و گفتاری دارند، نشان از آن دارد که متن‌های آموزشی مجموعه‌ی بررسی شده بر پایه‌ی اطناب تدوین گردیده‌اند نه ایجاز. در واقع نویسندگان سعی در انتخاب متون مبسوط‌تر خوانداری و گفتاری متناسب با هر سطح داشته‌اند و کاربست پایین ابزار انسجامی جانیشینی و حذف، مبتنی بر این پیش‌فرض است که دانش و اطلاعات مشترک بین نویسندگان و مخاطبین غیرفارسی‌زبان پایین می‌باشد.

در مشابهت با بخشی از دستاورد پژوهشی حاضر (Rostam Beik et al., 2017) با تحلیل متون نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان پایه‌های اول، همچون (Ardekani & Agha Ebrahimi, 2013) که متون آموزشی را مورد بررسی قرار داده‌اند، دریافتند که ابزارهای انسجامی واژگانی پربسامدترین و در نتیجه تأثیرگذارترین عامل و حذف‌کم‌بسامدترین و در نتیجه کم‌اثرترین می‌باشد. از طرف دیگر، نتایج پژوهش حاضر با بخشی از یافته‌های پژوهش (Arabani Dana, 2007) که روی متون انگلیسی با هدف بررسی رابطه‌ی معنادار بین سطح پایه‌ی تحصیلی و تغییر بسامد ابزار انسجام واژگانی صورت گرفت، همخوانی دارد. نظم مشخص در تغییر ابزار انسجام واژگانی از پایه‌ای به پایه‌ی دیگر که باعث تقویت مهارت خواندن دانش‌آموزان می‌گردد، مشاهده شد و پژوهش حاضر نیز با نشان دادن این توزیع متوازن و منطقی سایر ابزارهای انسجامی در متون خوانداری و گفتاری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، نشان داد که چگونه این کتاب‌ها توانسته‌اند به الگوی ترتیبی منسجمی از کاربست ابزارهای انسجام دست یابند.

بنابراین، اساس به‌کارگیری چنین الگویی به نوبه‌ی خود می‌تواند نوعی شاخصه، برای ارزیابی و تدوین متون استاندارد آموزشی فارسی و نتیجتاً قابل فهم‌تر به حساب آید. لازم است پژوهشی تطبیقی نظیر تحقیق اخیر، روی متون دیگری که برای آموزش غیرفارسی‌زبانان تهیه شده است، به‌عمل آید و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود. وضعیت مطلوب و استاندارد هنگامی حاصل می‌شود که الگویی نسبتاً واحد و قابل تعمیم در راستای روند ابزارهای انسجامی بدون در نظر گرفتن زبان آموزشی (اول و دوم یا خارجه) ارائه گردد. با بهره‌گیری از چنین الگویی و استفاده‌ی صحیح از آن، مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان می‌توانند متونی را تهیه کنند که زبان‌آموزان به هنگام مواجهه با آن‌ها، در دریافت منظور نویسنده دچار مشکل نگردند.

فهرست منابع:

- آذرنژاد، شکوه. (۱۳۸۵). *مطالعه‌ی مفهوم انسجام زبانی در قرآن کریم*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- امرابی، محمدحسین، رضایی هفتادار، غلامعباس و زندوکیلی، محمدتقی. (۱۳۹۶). ارزیابی مقایسه‌ای انسجام در سوره‌ی علق و ترجمه‌ی آن از حداد عادل بر اساس نظریه‌ی هالیدی و حسن. *دو فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی پژوهش‌های ترجمه در زبان ادبیات عربی*، سال ۷، شماره‌ی ۱۶، صص: ۱۱۹-۱۴۹.
- داوری اردکانی، نگار و آقابراهیمی، هاجر. (۱۳۹۱). ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، شماره‌ی ۱، صص: ۱۵۱-۱۶۸.
- ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۷). *مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم*. تهران: انتشارات مدرسه.
- رحیمی، معصومه. (۱۳۹۳). *بررسی انسجام دستوری و واژگانی سوره‌ی هود با تکیه بر نظریه هالیدی و حسن (۱۹۷۶)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
- رستم بیک، آنوسا، حاجی رضایی، امین، عاصی، سید مصطفی و پهلوان زاده، مهسا. (۱۳۹۵). ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان. *مجله‌ی زبان و زیان‌شناسی*، شماره‌ی ۲۴، صص: ۴۵-۷۲.
- عبدی، رضا و زینال زاده وفا، سارا. (۱۳۹۴). تحلیل انواع قید در کتاب داستان‌های تألیفی کودک در دو گروه سنی «الف» و «ب». *مجموعه مقالات دهمین همایش بین‌المللی ترویج زبان و ادب فارسی*، (صص: ۱۱۶-۱۲۰). دانشگاه محقق اردبیلی، کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی.
- فصیحی هرنندی، مجید. (۱۳۸۰). بررسی عوامل انسجام متنی در قرآن: سوره‌ی یوسف. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران، ایران.
- قاضی زاده، خلیل و قنسولی، بهزاد. (۱۳۸۹). بررسی گونه‌های کاربردی زبان نوشتاری در وسایل نقلیه‌ی برون شهری بر اساس نقش‌های هفت‌گانه‌ی زبان از دیدگاه هلیدی. *مجله‌ی مطالعات زبان و ترجمه*، شماره‌ی اول، صص: ۱۱۱-۱۲۵.
- قدیری طادی، علی. (۱۳۹۴). *انسجام واژگانی و دستوری در مکالمات تلفنی خانم‌ها و آقایان در فارسی و انگلیسی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

- قنبری، مریم. (۱۳۹۴). انسجام متنی در کتاب‌های خوانداری دوره‌ی ابتدایی (پایه‌ی اول تا ششم): تحلیلی بر اساس الگوی انسجام متنی هلیدی و حسن. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مرودشت، ایران.
- قیصی پور، امیر. (۱۳۹۱). ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب تنگسیر نوشته‌ی صادق چوبک. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان. سیستان و بلوچستان، ایران.
- کارجو کسمایی، مهدی. (۱۳۹۴). بررسی انسجام متون ترجمه شده‌ی قرآنی سوره‌ی کهف. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، رشت، ایران.
- مرادی، معصومه. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی عوامل انسجام متنی در غزلیات حافظ و قصاید پروین اعتصامی بر اساس الگوی انسجام متنی هلیدی و حسن ۱۹۷۶. هشتمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران (صص: ۱۱-۱). دانشگاه زنجان، انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران.
- مرآت، مرجان. (۱۳۹۰). انسجام واژگانی در قرآن بررسی سوره‌ی نور. پژوهش‌های قرآنی، شماره‌ی ۶۵-۶۶، صص: ۲۹۶-۳۳۳.
- وفایی، عباسعلی، اسپرهم، داوود و کاردل ایلواری، رقیه. (۱۳۹۶). بررسی انسجام و روابط واژگانی در داستان کیومرث. متن پژوهشی/ادبی، سال ۲۱، شماره ۷۳، صص: ۲۹-۵۲.
- هوشمندی، شیرین. (۱۳۹۵). بررسی انسجام متنی در نشریات ویژه‌ی کودکان و نوجوانان بر طبق الگوی انسجام متنی هلیدی و حسن (۱۹۷۶). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. مرودشت، ایران.

References:

- Abdi, R., & Zeinalzade Vafa, S. (2016). Adverbs analysis in children's literary stories in A & B age levels. *National Conference on the Millennium and Humanities*, Shiraz university, Shiraz, Iran. [In Persian]
- Akindele, J. (2011). Cohesive Devices in Selected ESL Academic Papers. *African Nebula*, 1(3), 99-112.
- Amraie, M. H., Rezaei Haftador, G., & Zand Vakil, M. (2017). Coherence theory of Halliday and Hasan (1985) and its implementation in surah Alaq and Persian translations of Haddad Adel. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 16 (7), 119-149.
- Arabani Dana, A. (2007). Lexical cohesion in high school English textbooks. *Iran: Roshd FLT*, 84 (22), 48-53. [In Persian]
- Mohammed, A. S. (2015). Conjunctions as cohesive devices in the writings of English as second language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 208, 74-81.
- Azar Nejad, S. H. (2007). *Investigating the concept of linguistic coherence in the holy Qur'an* (Master's Thesis). Payame Noor university, Tehran, Iran. [In Persian]
- Bahaziq, A. (2016). Cohesive devices in written discourse: A discourse analysis of a student's essay writing. *English Language Teaching*, 9 (7), 112-119.
- Davari Ardekani, N., & Aghaebrahimi, H. (2012). The authenticity of three PFL textbooks from the cohesion viewpoint. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(1), 151-168.

- Ebrahimpourtaher, A. & Eissaei, S.** (2013). Awareness of lexical cohesive devices in text and reading comprehension. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4 (2), 63-65.
- Eun-Young, J. & Hoe Kyeung, K.** (2016). Pedagogical potentials of cohesive devices for EFL writing. *English Language Teaching*, 28 (2), 29-45.
- Fasihi Harandi, M.** (2002). *Investigating cohesive devices in the Quran: A case of surah Yousef* (Master's Thesis). Allameh Tabatabaei university, Tehran, Iran. [In Persian]
- Ghadiri Tadi, A.** (2016). *Lexical and grammatical coherence in Persian and English phone conversation among males and females* (Master's Thesis). Kashan university, Kashan, Iran. [In Persian]
- Ghanbari, M.** (2016). *Lexical cohesion in primary school reading textbooks (grades 1 to 6): An Analysis based on Halliday and Hasan's cohesion theory* (Master's Thesis). Islamic Azad university, Marvdasht, Iran. [In Persian]
- Ghazizadeh, K., & Ghonsoli, B.** (2011). A study of registers in written texts in public means of transportation based on Halliday's seven functions of language. *Language and Translation Studies*, 1, 111-125.
- Gheisipour, A.** (2012). *Lexical cohesive devices in Sadeq Chubak's Tangsir* (Master's Thesis). Sistan Baluchestan university, Iran. [In Persian]
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C., & Halliday, M.** (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R.** (1984). Coherence and cohesive harmony. *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*, 181-219.
- Houshmandi, S.** (2017). *A study of textual coherence in special journals for children and adolescents based on Halliday and Hasan's cohesion theory (1976)* (Master's Thesis). Islamic Azad university. Marvdasht, Iran. [In Persian]
- Karjo Kasmaei, M.** (2016). *Investigating cohesiveness in translated Quranic texts* (Master's Thesis). Islamic Azad university, Rasht, Iran. [In Persian]
- Lotfipour-Saedi, K.** (1992). Analysing literary discourse: Implications for literary translation. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 37 (2), 193-203.
- Mir'at, M.** (2012). Lexical cohesion in the Quran: Study of Surat al-Nur. *Gur'anic Researches*. 17, 296-333.
- Mirzapour, F. & Ahmadi, M.** (2011). Study on lexical cohesion in English and Persian research articles: a comparative study. *English Language Teaching*, 4(4), 245-253.
- Moini, M. R. & Kheirkhah, F.** (2016). Use of cohesive devices in children and regular literature: conjunctions and lexical cohesion. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies*, 4(4), 12-23.
- Moradi, M.** (2015). The comparison of textual cohesive devices in Hafez lyrics and Parvin Etesami qasidas based on Halliday and Hasan's cohesion theory (1976). *Eighth international conference of the Association for the Promotion of Persian Language and Literature*, Iran. [In Persian]
- Rahimi, M.** (2015). *Investigating lexical and grammatical cohesion in surat Hud based on the Halliday and Hasan's theory*, (Master's thesis), Alzahra University, Tehran, Iran. [In Persian]

- Rostambeyk Tafreshi, A., Hajirezaei, A., Assi, M., & Pahlavanzadeh, M.** (2017). An analysis of the development of grammatical cohesion in Persian-speaking students' writing discourse. *Journal of Language and Linguistics*, 24 (12), 45-72.
- Vafaie, A. A., Sparham, D., & Kardelilvari, R.** (2017). An inquiry into lexical cohesive elements in the story of Gaumart, literary text research. *Literary Text Research*, 73 (21), 29-52.
- Woo-hyun, J.** (2014). The Misrepresentation of cohesive devices in EFL textbook dialogues. *English Language Teaching*. 26 (2), 89-110.
- Jing, W.** (2014). Shifts of cohesive devices in English-Chinese translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (8), 1659-1664.
- Zolfaghari, H., Mahmoodi Bakhtiyari, B., & Ghaffari, M.** (2008). *Let's learn Persian*. Tehran: Madreseh.