



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال پانزدهم، شماره ۴۸، پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۶۴-۳۵

بررسی پیکره بنیاد سازماندهی در نوشتار استدلالی فارسی آموزان: تلفیق دو رویکرد ساختار بلاغی و حرکت بلاغی^۱ افسانه غریبی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی سازماندهی یا پیوستگی در متن های فارسی آموزان است. سازماندهی ارتباط ایده ها در متن و انسجام، مرتبط با ارتباط بندهاست. از میان رویکردهای گوناگون، دو رویکرد ساختار بلاغی مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) و حرکت بلاغی سواز (Swales, 1990) نسبت به دیگر رویکردها برای تحلیل پیوستگی تولیدات نوشتاری زبان آموزان مزایایی دارند و هر کدام دارای کاستی هایی هستند که رویکرد دیگر آن را از بین می برد. از این رو، در پژوهش حاضر این دو رویکرد با هم دیگر تلفیق می شوند تا با روشی کارآمد نوع پیوستگی و میزان و خطای آن در متن های نوشتاری فارسی آموزان بررسی شود. در این پژوهش، تعداد ۳۹ تکلیف نگارش فارسی آموزان در آزمون بسندگی بنیاد سعدی بررسی شد. سطح کیفیت نوشتاری این متن ها بر اساس روبریک بنیاد سعدی و توسط دو ارزیاب، تعیین گردید. سپس ساختار یک متن استدلالی مورد انتظار ارزیابان، براساس نظرسنجی از ۱۰ ارزیاب آموزش دیده با روبریک تعیین شد. متن ها براساس این ساختار و ایده های اصلی یک متن استدلالی (مقدمه-بیان مسأله-پرداختن به دیدگاه ها-موضع گیری و جمع بندی) برجسب گذاری شدند. یافته ها نشان می دهند که فارسی آموزان متن های خود

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40851.2208

شناسه دیجیتال (DOR): 20.1001.1.20088833.1402.15.48.2.9

^۲ دکتری زبان شناسی، مدیریت واحد آموزش و پژوهش بنیاد سعدی، تهران، ایران؛
a.gharibi@saadifoundation.ir

را با همه ایده‌های اصلی سازماندهی و ایده‌ها را پشتیبانی می‌کنند، ولی متن‌های با سطح کیفی بالاتر، بیشتر احتمال دارد که بخش مقدمه داشته باشند. همچنین، بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع را پشتیبانی کنند و کمتر بخش جمع‌بندی را در بر می‌گیرند. افزون بر این، میزان بندهای بی‌ربط نیز در متن آن‌ها کمتر است. میان کیفیت نوشتاری متن‌ها و نوع سازماندهی آن‌ها رابطه معنادار فقط در شش متغیر مورد اشاره دیده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: ساختار بلاغی، سازماندهی، روبریک، نوشتار استدلالی، فارسی‌آموزان.

۱. مقدمه

نوشتن، مهارت مهمی است که زبان‌آموزان باید در هنگام یادگیری هر زبانی آن را گسترش دهند. زبان‌آموزان باید گزارش‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقاله‌ها و انشاها را به گونه‌ای بنویسند که انتظارات مخاطبان خود را برآورده کنند. ولی آن‌ها اغلب با تأخیر بر این مهارت چیرگی یافته و یا نمی‌توانند تسلط خوبی بر آن پیدا کنند. این مسأله هنگامی اهمیت بیشتری می‌یابد که زبان‌آموزان در آزمون‌های بسندگی مهارتی، نیاز به نوشتن دارند. زبان‌آموزان در این آزمون‌ها با تکلیف‌های نوشتن مختلف در ژانرهای گوناگون روبه‌رو می‌شوند که با توجه به محدودیت زمان، محدودیت حجم متن، تشویش امتحان و انتظاراتی که استانداردهای ارزیابی هر مؤسسه از متن دارند باید از عهده آن برآیند. چنانچه این آزمون‌ها سرنوشت‌ساز باشند، ضروری است زبان‌آموزان بدانند از آن‌ها انتظار می‌رود دقیقاً چه کاری را انجام دهند و چه اصولی را رعایت کنند تا انتظارات را برآورده سازند.

انتظارات ارزیاب از متن تأثیر بسیاری بر تعیین کیفیت متن دارد. از آنجایی که انتظارات متفاوت ارزیابان یا به اصطلاح سوگیری^۱های آن‌ها می‌تواند منجر به نمره‌های متفاوتی شود، مؤسسه‌ها تمایل دارند از مقیاس‌های مشخصی برای ارزیابی متن استفاده کنند تا تأثیر ذهن ارزیاب را کاهش دهند. جلیلی (Jalili, 2017) بر این باور است که تصحیح و ارزیابی متن‌های برآمده از آزمون نگارش وقت و سواس زیادی را نیاز دارد، زیرا در مرحله تصحیح این متن‌ها، سرنوشت آموزشی یا حتی شغلی آزمون‌دهنده تا اندازه بسیار زیادی متأثر از شیوه و کیفیت ارزیابی خواهد بود. بهره‌گیری از یک چارچوب، ارزیابی را پایا می‌سازد و از سوگیری مصحح‌ها جلوگیری می‌کند (Jalili, 2017). البته نوع و میزان تخصص ارزیابان هم تأثیرگذار است. ترنگ (Trung Nguyen, 2020) در پژوهش خود نشان می‌دهد که ارزیابان با تخصص کمتر، بر

^۱ برای آگاهی بیشتر در زمینه سوگیری، نگاه کنید به (Esfandiari, 2015)

مکانیک متن و زبان متمرکز هستند و ارزیابان ماهر بر محتوا و سازماندهی. همچنین ارزیابان بومی به سازماندهی اهمیت می‌دهند و ارزیابان غیر بومی به محتوا. ترنگ (Trung Nguyen, 2020, p. 27) نشان می‌دهد که مؤلفه سازماندهی در کنار قواعد زبانی یکی از راهبردهای اساسی رفتار ارزیابان هنگام ارزیابی است.

نوع تکلیف، عامل دیگری است که بر تعیین کیفیت متن از سوی ارزیابان تأثیر می‌گذارد. ابدالی و فاطمی‌پور (Abdali & Fatemipour, 2014) این تأثیر را به دقت بررسی می‌کنند و نشان می‌دهند که انواع تکلیف اعم از عنوان‌محور، خلاصه، توضیح نمودار و توضیح تصویر بر عملکرد زبان‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. از طرفی انتظارات سازمانی هم بسیار تعیین‌کننده است. ترنگ (Trung Nguyen, 2020) نشان می‌دهد که ارزیابان اغلب دیدگاه شخصی خود را نسبت به یک متن با کیفیت دارند، ولی به هر حال روبریک‌ها که در آن‌ها الزامات زبانی مؤسسه (مانند واژه، ساختار بلاغی و ساختار جمله) آشکارا بیان شده باشد، هم مؤثر است.

چارچوب‌های ارزیابی که به روبریک شهرت دارند، در دو نوع کلی نگر و جزئی‌نگر کیفیت تولیدات زبان‌آموزان اعم از گفتاری و نوشتاری را تعیین می‌کنند و در صورتی که پیوسته به یک استاندارد زبانی باشند می‌توانند مستقیم سطح تسلط زبانی افراد را نیز تعیین کنند. البته هر کدام نقاط ضعف و قوتی دارند و متناسب با اهداف مراکز به کار می‌روند (Ebere Chukwuere, 2021) در روبریک‌های نگارش، دو دسته کلی شاخص در نظر گرفته می‌شوند: شاخص‌های مربوط به درستی متن و شاخص‌های مربوط به روانی متن (Shabani & Panahi, 2020). به بیان دیگر، ارزیابان انتظار دارند متن زبان‌آموز درست و روان باشد. درستی به معنای رعایت قواعد ساختاری بندها اعم از نگارش واژه‌ها، قواعد حاکم بر واژه و دستور است؛ و روانی مرتبط است با ارتباط درست بندها و سازماندهی درست ایده‌هاست. اگر متنی شامل تعدادی بند با ساختارهای نحوی درست باشد، ولی بندهای آن هیچ ارتباط معنایی با هم نداشته باشند و در شمای کلی متن نقش مشخصی را ایفا نکنند، آن متن روان نیست یا به بیان دقیق‌تر متن نیست! روانی متن، تابعی است از انسجام و پیوستگی متن. در مقاله حاضر پیوستگی متن، یعنی سازماندهی درست ایده‌ها و پشتیبانی از ایده‌ها بررسی می‌شود.

اغلب روبریک‌ها معیارهای یکسانی با هم دارند و تنها تفاوت آن‌ها در دو چیز است: (۱) واژه‌پردازی و بیان معیارها و (۲) تعداد سطوح کیفیتی که از هم متمایز می‌شوند. برای نمونه، معیارهای روبریک ارزیابی نگارش در آزمون آیلتس تکلیف ۲ که از ۰ تا ۹ دسته‌بندی می‌شوند، این موارد هستند: محتوا (ارتباط و کامل بودن)، زبان (واژگان، دستور زبان، نقطه‌گذاری، و املا)،

سازماندهی (منطق، انسجام، تنوع پاره‌گفته‌ها و جمله‌ها و استفاده درست از واژه‌ها و عبارات پیونددهنده) و در نهایت دستاوردهای ارتباطی (ثبت نام، لحن، وضوح و علاقه). آزمون جی.آر.ای^۱ نیز همین معیارها را در ۶ سطح مشخص می‌کنند. پیوستگی و سازماندهی یکی از معیارهای اغلب روبریک‌های نگارش است. حتی جلیلی (Jalili, 2017) که برای ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان غیر ایرانی یک روبریک معرفی می‌کند و در آن فقط سه بخش مربوط به درستی متن (دستور، واژه و درست‌نویسی) را می‌گنجاند نیز، اشاره می‌کند که

معمولاً در ارزیابی تولیدات نوشتاری، به مقوله‌های دیگری نیز توجه می‌گردد؛ به‌عنوان مثال، انسجام و عوامل انسجامی، محتوا و سازماندهی و مانند این‌ها، اما از آن‌جا که پرداختن به نحوه ارزیابی این مقوله‌ها در تولیدات نوشتاری، به دلیل گستردگی مباحث، پژوهشی جداگانه را طلب می‌کند در چارچوب مورد نظر این پژوهش از ذکر آن‌ها خودداری می‌شود، اما قدر مسلم آن است که یک چارچوب جامع و ایده‌آل چارچوبی خواهد بود که به این عوامل نیز پردازد (Jalili, 2017, p. 44).

به نظر می‌رسد علت اصلی حذف این مقوله از چارچوب مورد اشاره این است که مقوله‌های دستور، واژه و املاء از قواعد ویژه‌ای پیروی می‌کنند و سرپیچی از آن‌ها می‌تواند شناسایی و از نظر میزان مهلک بودن درجه‌بندی شود، ولی از آن‌جایی که سازماندهی در متن به خوبی توصیف نشده‌است و برای آن قاعده مشخصی وجود ندارد، امری سلیقه‌ای است و خطایی در آن نمی‌توان یافت. در واقع، ضروری است در روبریک‌های نگارش قاعده‌هایی برای سازماندهی نیز ارائه شود تا بتوان ارزیابی این جنبه از متن را نیز تا اندازه‌ای پایا کرد و سوگیری مصحح‌ها را کاهش داد.

گل‌پور (Golpour, 2019) می‌کوشد انتظار از انواع تکلیف‌ها را نشان دهد، انسجام و پرداختن به ایده اصلی را فقط در پیوند با تکلیف‌های پاراگراف‌نویسی از انواع تکلیف‌های کنش‌گسترده بیان می‌کند، در حالی که مطابق با انواع روبریک‌های نگارش، انتظار می‌رود همه تکلیف‌هایی که به نحوی کنش‌گسترده هستند و فرآورده نهایی آن‌ها یک متن است، بلاغت و سازماندهی مشخصی داشته باشند. البته در پژوهش گل‌پور (همان) مشخص نیست که تحلیل خطای نحوی چرا در پیوند با طراحی آزمون و مسأله انواع ارزیابی بحث شده‌است.

انتظار از متن زبان‌آموز چه از نگاه ارزیاب دیده شود و چه از دیدگاه روبریک، پیوستگی و سازماندهی یکی از عناصر کلیدی و مهم آن به شمار می‌آید. به باور گلشائی (Golshaie, 2019, p. 33) خوانندگان در رویارویی با هر متنی، آن را فقط زنجیره‌ای از جمله‌های پی‌درپی نمی‌دانند،

¹ GRE

بلکه همواره ارتباطی منطقی میان جمله‌ها و بخش‌های مختلف یک متن مفروض است که از آن‌ها با عنوان انسجام و پیوستگی یاد می‌شود. هرچه میزان انسجام و پیوستگی در متن بیشتر باشد، ارتباط مفاهیم مطرح‌شده در متن مشخص‌تر و خوانش‌پذیری متن بیشتر خواهد شد.

پژوهش حاضر در پی آن است که نشان دهد در آزمون‌های نگارش بنیاد سعدی که زبان‌آموزان باید در آن به یک تکلیف نگارش گسترده با رعایت طول متن و مسأله‌ زمان پاسخ دهند. پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه فارسی‌آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می‌کنند؟ دوم آنکه، بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده‌اند، رابطه‌ای وجود دارد؟ سوم اینکه، در نهایت اینکه آیا بر اساس مؤلفه‌های سازماندهی متن در ایده‌های اصلی و چگونگی ایده‌های پشتیبان می‌توان متن‌ها را در سطوح کیفی طبقه‌بندی کرد؟ به بیان دیگر، می‌توان بدون دخالت ارزیاب و براساس مؤلفه‌های سازماندهی متن‌های نگارش را سطح‌بندی کرد؟

۲. پیشینه پژوهش

انسجام و پیوستگی مفاهیمی نزدیک به یکدیگرند که گاهی به جای یکدیگر به کار می‌روند، ولی در واقع باید آن‌ها را دو مفهوم جدا در نظر گرفت که هر دو مرتبط با ارتباط بندهای یک متن هستند. به باور هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) انسجام عاملی است که نشان می‌دهد آیا یک متن مجموعه‌ای از جمله‌های به هم مرتبط است یا متشکل از جمله‌هایی است که ارتباطی با یکدیگر ندارند. بر پایه این دیدگاه، انسجام مشخصه‌ای ظاهری و صوری از متن است که به واسطه عناصر آشکار زبانی و متنی مانند عناصر واژگانی حروف ربط و فرایندهای دستوری نشانه‌گذاری می‌شود. ولی پیوستگی، مشخصه‌ی بازنمایی ذهنی خواننده از متن است. البته براون و یول (Brown & Yule, 1983) بر این باور است پیوستگی اغلب، وابسته به تفسیر پیام‌های زبانی از سوی خواننده است. در واقع، خواننده تلاش می‌کند زنجیره‌ای از جمله‌های یک متن را مجموعه‌ای پیوسته فرض کند، حتی اگر ابزار انسجام بخشی آشکاری در آن به کار نرفته باشد.

پژوهش‌هایی که کوشیده‌اند سازماندهی متن تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان را تحلیل کنند، در دو دسته کلی قرار می‌گیرند. پژوهش‌هایی که سازماندهی متن زبان‌آموزان را در یک ژانر و تکلیف معین بررسی کرده‌اند و پژوهش‌هایی که سازماندهی متن زبان‌آموزان را در یک ژانر و تکلیف معین مانند تفسیری یا استدلالی یا چکیده در زبان اول و دوم برای نمونه (Hirose, 2003) آن‌ها مقایسه کرده‌اند یا سازماندهی متن زبان‌آموزان را با گویشوران بومی مقایسه کرده‌اند. پژوهش‌های مقایسه‌ای براساس رویکرد بلاغت تطبیقی تحلیل شده‌اند، برای نمونه، بررسی

مقابله‌ای بلاغی زیادی بین زبان انگلیسی و زبان‌های آسیایی، مانند مالایی (Misyana Susanti & Ariffin, 2012)، چینی (Yang Cahill, 2008) و دیگر زبان‌ها انجام شده است. پژوهش‌هایی نیز در زمینه بررسی مقایسه‌ای ساختار بلاغی مقاله‌های تفسیری (Dehghanpisheh, 1971) یا مقاله‌های استدلالی (Khodabande et al., 2013) میان زبان فارسی و انگلیسی انجام شده است. رشیدی و همکاران (Rashidi et al., 2009) این مسأله را در نوشتار استدلالی ایرانی‌های انگلیسی‌آموز بررسی کرده‌اند و به طور مستقیم نشان می‌دهند که فارسی‌زبان‌ها در زبان اول خود هم دچار مشکل هستند.

در شناسایی نوع سازماندهی متن در تولیدات نوشتاری زبان‌آموزان، اغلب یکی از رویکردهای مطرح در پیوستگی مبنا قرار گرفته‌اند و از پیش انواع سازماندهی‌های مورد انتظار در یک ژانر معین را مشخص کرده‌اند. سپس نشان داده‌اند که زبان‌آموزان چه نوع سازماندهی‌ای را بر می‌گزینند و چه عواملی بر این تصمیم آن‌ها تأثیر دارد. اوربین (O'Brien, 1995) خطاهای بلاغی ۱۷ نوشته انگلیسی‌آموزان بر اساس روابطی که در چارچوب مان و تامپسون (Mann, & Thompson, 1988) هست را نشان دهد. اوربین (O'Brien, 1995) متن دو زبان‌آموز را با شمای دقیق روابط بین همه بندها نشان می‌دهد. این روابط بسیار پیچیده هستند و تحلیل آن‌ها برای ارزیابی بسیار دشوار و هزینه‌بر است. شکوهی و شیرالی (Shokouhi & Shirali, 2011) در همین چهارچوب، ساختار بلاغی ژانر روایی را نشان می‌دهند و مشخص می‌کنند که از میان انواع رابطه‌ها، چه رابطه‌هایی به‌هیچ وجه دیده نمی‌شوند.

احمدی و پرهیزگار (Ahmadi & Parhizgar, 2017) نشان می‌دهند که ژانر بر سازماندهی متن و حتی بر خطاها تأثیر دارد. همچنین عواملی مانند دستورالعمل، محدودیت زمان و تشویش امتحان نیز بی‌تأثیر نیست. زیرا در نوشتار عادی امکان تصحیح وجود دارد. از آنجایی که سازماندهی یک فرایند ذهنی است و بعد به رفتار تبدیل می‌شود با فرصت اصلاح می‌تواند منظم شود، ولی در آزمون این فرصت وجود ندارد، در نتیجه زبان‌آموز باید در کنار تسلط بر زبان تا اندازه زیادی بر نظم ذهنی نیز مسلط شود و در حجم و زمان محدود، ایده‌ها را آن‌گونه سازماندهی کند که متنی تولید شود و قابل فهم باشد. از این رو نظریه‌ای مفید است که بتواند سازماندهی یک متن از یک نوع تکلیف و ژانر معین با اجزائی که در آزمون خواسته شده است را نشان دهد و پیوستگی یا ناپیوستگی آن را شناسایی کند.

در مورد آزمون آیلتس، مشکل اصلی در نوشتن مقاله‌های استدلالی، سازماندهی استدلال به‌عنوان استدلال کارآمد است، زیرا آیلتس تعداد واژه‌های محدود خود را در مقاله برای پاسخ به

پرسش دارد. استارکی (Starkey, 2004) نشان می‌دهد که اگر آزمون‌شوندگان ساختار روشنی در ذهن خود داشته باشند، سازماندهی محتوای انشاء برای آن‌ها آسان‌تر می‌شود و دانش موضوع را به بهترین شکل ممکن به خواننده نشان می‌دهند. او سازه‌های عنصر استدلال را به دو گونه گروه‌بندی می‌کند: ساختار استدلال ساده و ساختار استدلال قوی. ساختار ساده برای اجرای بخش اصلی مقاله به کار برده می‌شود، ولی برای اثبات درستی گفته‌ها، آزمون‌شوندگان باید جمله‌ها/پاراگراف‌های پشتیبان ارائه دهند تا آزمودنی‌ها را متقاعد کنند که نظر نویسنده درست است. آناندا و همکاران (Ananda, et al., 2018) نیز این دو نوع ساختار استدلالی را در مقاله‌های موفق آیلتس دانشگاهی نشان می‌دهند. آن‌ها شصت مقاله آکادمیک از شش موضوع مختلف مشترک با نمره‌های گروهی ۸-۹ (مقاله‌های با کیفیت بالا) را بررسی کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که الف) بخش‌های متداول موجود در مقاله‌ها مشتمل اند بر گریز، بیانیه پایان‌نامه و استنتاج. ب) عناصر مشترک استدلال در مقاله‌ها مشتمل اند بر ادعا، داده‌ها و ارائه شواهد. و ج) انواع متداول ساختارهای استدلالی مقالات مشتمل اند بر ساختار استدلال ساده و ساختار استدلال قوی. پیشنهاد این مقاله این است که برای اینکه آزمون‌شوندگان بتوانند انشاهایی با کیفیت خوب بنویسند، باید بر بخش‌های انشاء، عناصر استدلال و نوع ساختار استدلالی انشاءهای با کیفیت خوب تسلط کافی داشته باشند.

پیوستگی متن در آزمون آیلتس از دیگر ابعاد هم بررسی شده‌است برای نمونه، ترانگ (Trung Nguyen, 2020) ساختار موضوعی مقاله‌های آیلتس را براساس آغاز و پایانه هلیدی؛ و ابراهیم (Ebrahimi, 2014) متون نوشتاری تکلیف ۲ آیلتس را بر اساس چارچوب پیشبرد آغاز هلیدی بررسی کرده‌اند. ابراهیمی (همان) نشان می‌دهد که ژانر موضوع متن، مستقیم نوع پیشبرد آغاز را تعیین می‌کند و این امر به این معناست که نویسنده لازم است نوع پیشبرد آغاز را انتخاب کند که بتواند به اهداف کلی مورد انتظار از آن ژانر برسد.

معرفت (Marefat, 2020) در بررسی مؤلفه‌های بلاغی نوشته‌های ۱۲ ایرانی انگلیسی‌آموز پس از اجرای یک دوره آموزشی ژانر محور مطابق با چهارچوب مقدمه، روش، نتیجه، بحث^۱ مشکلات زبان‌آموزان در سازماندهی متن با چنین انتظاراتی را نشان می‌دهد. برای نمونه، زبان‌آموزان مقدمه را خیلی گسترده شروع می‌کنند و نمی‌توانند به سرعت به هدف پژوهش برسند، این نوع ارزیابی نشان می‌دهد که در ژانر مقاله‌های پژوهشی از ساختار بلاغی متن انتظاراتی وجود دارد که زبان‌آموزان باید آن را برآورده کنند. برای نمونه، الگوی غالب برای بیشتر رشته‌ها، اعم از

^۱ IMRD

علوم انسانی، فنی-مهندسی و علوم پایه، الگوی مقدمه-هدف-روش-یافته‌ها^۱ و هدف-روش-یافته‌ها^۲ است و در این میان دو رشته فلسفه و شیمی تفاوت‌هایی با دیگر رشته‌ها دارند. گلشائی (Golshaie, 2019) با تحلیل چکیده‌های پایان‌نامه‌های این رشته‌ها در قالب حرکت‌های بلاغی و مدل پنج حرکتی هایلند این انتظارات را نشان می‌دهد. البته در این نوع الگوها، همه بخش‌ها دارای اهمیت و وزن یکسان نیستند. برای نمونه، زند مقدم و میهمی (Zand-Moghadam & Meihami, 2016) با بررسی چکیده‌های پایان‌نامه‌های انگلیسی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه علامه طباطبایی در قالب حرکت بلاغی به این نتیجه می‌رسند که بالاترین میانگین اطلاعات، مربوط به حرکت هدف پژوهش است و دیگر حرکت‌ها، به‌ویژه حرکت نتیجه‌گیری، مهم انگاشته نشده‌است. زارع و ناصری (Zare & Naseri, 2022) نیز نشان می‌دهند که مقدمه مقاله‌های مروری نظری انگلیسی با مقدمه مقاله‌های پژوهشی اندکی تفاوت دارند. این تفاوت هم در ایده‌های اصلی مقدمه‌ها و هم در گسترانیدن ایده‌هاست که در این پژوهش از آن‌ها با عنوان‌های گام و زیرگام یاد می‌شود.

پژوهش‌هایی هم متن را از منظر پیوستگی، انسجام و ابزارهای انسجامی در کتاب‌های درسی (برای نمونه (Rashidi & Cheraghi, 2021) در نوشتار دانش‌آموزان فارسی زبان (Rostambeik, et al., 2017) و نوشتار فارسی‌آموزان (Alizadeh Memar & KamyabiGol, 2020) بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش‌ها اغلب، فراوانی بهره‌گیری از ابزارهای انسجامی را نشان می‌دهد و نقش انسجام در بندهای پشتیبان ایده‌های اصلی و در شمای کلی متن کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است.

پژوهش حاضر، رویکرد مقابله‌ای ندارد و فقط سازماندهی در تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان بدون در نظر گرفتن ملیت و زبان اول آن‌ها بررسی می‌گردد. در این جا، سازماندهی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان براساس رویکرد مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) از دو دیدگاه ایده‌های اصلی و ایده‌های پشتیبان بررسی می‌شود. ولی از آنجایی که این رویکرد دارای ایراداتی است، با بهره‌گیری از رویکردهای حرکت بلاغی (Swales, 1990) یک انگاره عملیاتی کاربردی‌تر معرفی می‌گردد که بر اساس آن می‌توان سازماندهی تولیدات نوشتاری و خطاهای آن را بهتر تحلیل کرد.

¹ I-P-M-P

² P-M-Pr

۳. مبانی نظری

گفتمان‌ها چیزی بیش از توالی جمله‌ها هستند و معنای یک گفتمان منسجم، بیش از مجموع معناهاى اجزای گوناگون آن است. ولی چه مؤلفه‌ای جمله‌های متوالی را به یک گفتمان تبدیل می‌کند؟ این پیوستگی است که به ما کمک می‌کند تا معنای قابل ملاحظه‌ای بیشتر از معنای جمله‌های فردی را بفهمیم و منتقل کنیم. هیچ متنی نمی‌تواند به طور کامل قابل درک باشد مگر اینکه در همه اجزای تشکیل دهنده آن پیوستگی وجود داشته باشد. رویکردهای بسیاری در پیوند با تحلیل و ارزیابی پیوستگی و ارتباط آن با دیگر اجزای یک متن نوشتاری مانند دستور زبان، واژگان، نقطه گذاری، دقت، محتوا و موارد مشابه ارائه شده‌است. گلشائی (Golshaie, 2019) هفت نظریه از انواع نظریه‌های گفتمانی مرتبط با پیوستگی را بررسی می‌کند و مزایای هر یک را نسبت به دیگر نظریه‌ها نشان می‌دهد. مانند هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976)، کینچ و ون دایک (Kintsch & van Dijk, 1978) ساختار بلاغی مان و تامسون (Mann & Thompson, 1988) و مدل پیشبرد آغازه دَنش (Daneš, 1974). او رویکرد ساختار بلاغی مان و تامسون را از کارآمدترین رویکردها برای تحلیل پیوستگی متن زبان‌آموزان معرفی می‌کند.

۳.۱. رویکرد ساختار بلاغی مان و تامسون (Mann & Thompson, 1988)

نظریه ساختار بلاغی^۱ (Mann & Thompson, 1988) نظریه‌ای درباره سازمان متن است که در دهه ۸۰ به دنبال تحلیل گسترده متن‌ها پدید آمد. کاربردهای این نظریه به‌ویژه در زبان‌شناسی رایانشی بسیار گسترده بوده‌است. در رویکرد ساختار بلاغی، متن منسجم متنی است که فاقد هر گونه بی‌توالی منطقی باشد. یعنی هر قسمت از متن حضور معقولی دارد که برای خوانندگان قابل توجه است. بی‌گمان، هنگامی که شنوندگان یا خوانندگان نمی‌توانند بفهمند که چرا دو بخش گفتمان در کنار یک‌دیگر قرار گرفته‌اند یا هنگامی که نمی‌توانند رابطه بین آن‌ها را بیابند، متن را ناهماهنگ می‌دانند. این نظریه روش نظام‌مندی برای مطالعه پیوستگی دارد. از آنجا که این روش رویکردی نقشی به سازمان متنی دارد و تحلیل متن را مستقل از صورت‌های واژگانی و دستوری به دست می‌دهد، تعریف آن از پیوستگی متنی تعریفی مبتنی بر نقش ارتباطی متن و نیت نویسنده از گنجاندن آن در متن است. در این نظریه، یک متن تا به آنجا ویژگی پیوستگی دارد که با دیگر عناصر متن دارای رابطه باشد. در صورتی که نتوان بخشی از متن را به دیگر اجزاء سازمان متن

¹ Rhetorical Structure Theory (RST)

مرتبط ساخت، در این صورت طبق این نظریه این بخش از گفتمان فاقد پیوستگی آشکار خواهد بود.

نوع تحلیلی که در نظریه ساختار بلاغی دیده می‌شود معمولاً از بالا به پایین است و به شدت به شهود تحلیلی گرگفتمان نیاز دارد (Golshaie, 2019, p. 40). در مرحله نخست، متن به بزرگترین واحدهای ارتباطی گروه‌بندی شده و روابط بین آن‌ها مشخص می‌شود. سپس این فرآیند تا زمانی ادامه می‌یابد که واحدهای با اندازه بسیار کم (اغلب بندها) شناسایی شوند و روابط بین آن‌ها پیدا شود. در این نظریه، پیوستگی به واسطه ساختار سلسله‌مراتبی و متصل‌به‌هم متون تبیین می‌شود. در این ساختار سلسله‌مراتبی هر بخش از متن نسبت به دیگر بخش‌های متن نقشی برای ایفا کردن دارد. تحلیل متن معمولاً با خواندن متن و ترسیم نمودار درختی از متن انجام می‌گیرد.

مان و تامپسون (Mann & Thompson, 1988) ۲۴ رابطه میان هسته‌ها و هسته‌ها و وابسته‌ها پیشنهاد کردند که سپس به ۳۰ مورد گسترش یافتند. این روابط را می‌توان به دو گروه متمایز طبقه‌بندی کرد: موضوعی که در آن، رابطه عمداً به وسیله خواننده تشخیص داده می‌شود (برای نمونه، توضیح، شرایط، راه حل، علت و بیان دوباره) و روابط ارائه‌ای که به وسیله آن‌ها تمایل خواننده افزایش می‌یابد (مانند انگیزه، پیشینه، توجیه و امتیاز).

نظریه ساختار بلاغی دارای سه فرض اساسی است: نخست اینکه، متون زنجیره‌ای از جمله‌واره‌ها نیستند، بلکه متشکل از جمله‌واره‌ها و گروه‌های جمله‌واره‌ای سازمان‌یافته سلسله‌مراتبی‌اند که به شیوه‌های گوناگون به یک‌دیگر مرتبط می‌شوند. دوم آنکه، این روابط که می‌توان آن‌ها را به صورت نقشی و در قالب اهداف و مفروضات نویسنده درباره خواننده توصیف کرد، بازتابی از گزینه‌های نویسنده برای سازمان‌دهی و ارائه مفاهیم است. سوم اینکه، رایج‌ترین نوع رابطه متنی رابطه هسته-وابسته است که در این نوع رابطه، یک بخش از متن نقش کمکی برای بخش دیگر ایفا می‌کند.

در این نظریه، افزون بر روابط هسته-وابسته، روابطی نیز وجود دارند که دو هسته را به یک‌دیگر پیوسته می‌کنند و به بیان دیگر چندهسته‌ای هستند. روابط گوناگونی برای پیوند زدن بخش‌های گوناگون متن به یک‌دیگر تعریف شده‌است که البته مجموعه بسته‌ای را تشکیل نمی‌دهند و می‌توان تعداد این روابط را گسترش داد. در فرایند تحلیل متن، تحلیلگر تلاش می‌کند قطعات یا واحدهای یک متن را مشخص کند و آن‌ها را در قالب روابط متداول هسته-وابسته در آورد که ساختاری سلسله‌مراتبی و نامتقارن دارد. در این مدل نظری، ساختار کلامی واحد دارای محدودیت‌هایی نیز هست و نقض محدودیت خطای انسجام‌انگاشته خواهد شد.

نظریه ساختار بلاغی برخلاف دیگر نظریه‌ها، نمایی سلسله‌مراتبی به جای خطی از انسجام ارائه می‌دهد و روشی نظام‌مند برای تحلیل خطا در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد که آن را به یکی از پذیرفته‌شده‌ترین و تأثیرگذارترین رویکردها در تحلیل روابط انسجام تبدیل می‌کند (Ahmadi & Parhizgar, 2017, p. 14). ولی از آنجایی که این تحلیل، نیازمند تعریف روابط گسترده است که تشخیص آن‌ها نیز در بسیاری از موارد به قدرت نیت‌خوانی تحلیلگر وابسته است، از سادگی و کاربردی بودن نظریه کاسته می‌شود (Golshaie, 2014). به بیان دیگر، تعیین روابط هسته‌ها و هسته‌ها و وابسته‌هایشان در این نظریه بسیار پیچیده است و از سویی با ترسیم درختچه روابط، باز هم شمای کلی متن، یعنی بخش‌هایی که به یک ایده اصلی می‌پردازند، در آن مشخص نیست. در نتیجه، با وجود توانمندی این نظریه در نشان دادن نقش بندهای یک متن و رابطه بندهای وابسته به یک هسته، نقصان در نشان دادن شمای کلی متن به یک صورت ساده و جایگاه هسته‌ها به عنوان ایده‌های اصلی، ایجاب می‌کند تا از چارچوب نظری دیگری برای رفع این کاستی بهره گرفته شود.

۳.۲. تلفیق ساختار بلاغی با حرکت بلاغی

افزون بر چهارچوبی که براساس آن بتوان بندها را از هم جدا کرد و برای هر بند نقشی در نظر گرفت، به روشی نیاز است که با آن بتوان روابط هسته‌ها را در یک شمای کلی نشان داد. به بیان دیگر، اگر بتوانیم بر مبنای نوع ژانر و تکلیف، انتظارمان از بخش‌های یک متن و ایده‌های اصلی یا در واقع هسته‌ها را از ابتدا مشخص کنیم و سپس با تعیین بندهای هسته به عنوان ایده‌های اصلی، بندهای پشتیبان هر هسته را مشخص کنیم، تحلیل متن به‌ویژه در مورد متون نوشتاری زبان‌آموزان ساده و کاربردی تر خواهد بود. به این منظور، می‌توان روابط هسته‌ها را در چارچوب حرکت‌های بلاغی توصیف کرد.

حرکت بلاغی عبارت است از «واحد گفتمانی یا بلاغی که کارکرد یا نقش ارتباطی منسجمی را در گفتمان نوشتاری یا گفتاری ایفا می‌کند» (Swales, 1990). برای توصیف ساختار یک ژانر عمدتاً ساختار بلاغی آن تحلیل می‌شود که خود این ساختار هم متشکل از واحدهایی به نام حرکت‌های بلاغی است. تعداد و نوع حرکت‌های بلاغی متأثر از ژانر است. برای نمونه، هایلند (Hyland, 2004) برای تحلیل سازماندهی چکیده‌های مقاله‌ها از یک مدل پنج حرکتی بهره می‌گیرد: مقدمه، هدف، روش، نتایج، نتیجه‌گیری.

در تحلیل حرکت‌های بلاغی می‌توان شمای کلی متن را نشان داد، ولی از آنجایی که در این رویکرد، نقش هر بند دیده نمی‌شود، به‌تنهایی برای تحلیل متون نوشتاری زبان‌آموزان به‌ویژه در

آزمون‌ها کارآمد نیست. زیرا در متنی که محدودیت‌های بسیاری (نوع تکلیف، زمان، موضوع، تعداد واژه و مانند آن) برای تولید آن وجود دارد، هر بند ارزش بسیاری دارد که باید نشان داده شود. از نگاهی دیگر، هنگامی که یک بند نتواند در شمای کلی ایده‌های اصلی و پشتیبانی ایده‌ها نقشی را ایفا کند، به نوعی خطای گفتمانی است که به پیوستگی متن آسیب می‌زند. در نتیجه، با تلفیق دو رویکرد ساختار بلاغی و حرکت بلاغی می‌توان به روش زیر متن را تحلیل کرد. نخست اینکه، ابتدا بر اساس نوع تکلیف و ژانر آن، بخش‌های مورد انتظار (ایده‌های اصلی) تعیین می‌شود. دوم اینکه، بندها تفکیک می‌شوند تا بندهای هسته که نقش بیان‌کننده ایده‌های اصلی را به عهده دارند مشخص شوند. در این جا می‌توان حضور یا عدم حضور هسته‌ها یا همان حرکت‌ها را نشان داد و یا توالی خطی هسته‌ها را مشخص کرد. هسته‌ها نشان‌دهنده حرکت‌ها هستند و با شناسایی آن‌ها میزان پیوستگی کلی متن مشخص می‌شود. سوم آنکه، در نهایت بندهایی که نقش پشتیبانی هسته را به عهده دارند شناسایی می‌شوند، تا مشخص شود کدام هسته‌ها دارای پشتوانه هستند و کدام یک تنها در حد یک هسته باقی مانده‌اند. چهارم اینکه، در تحلیل خطا و نوع ناپیوستگی متن مشخص می‌شود که: الف) کدام ایده‌های اصلی مورد انتظار در متن وجود ندارند؟ ب) کدام ایده‌های اصلی پشتیبانی نشده‌اند؟ و پ) کدام بندها هیچ نقشی را به عنوان هسته یا وابسته دریافت نکرده‌اند؟

۴. روش پژوهش

۴.۱. پیکره تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان

از میان پیکره بنیاد سعدی تعداد ۶۰ متن نوشتاری که تکلیف استدلالی با دو موضوع داشتند و زبان‌آموزان باید از میان آن‌ها انتخاب می‌کردند، نمونه‌گیری شدند.

- **موضوع نخست:** بعضی از افراد معتقدند کودکان باید در اوقات فراغت خود آزاد باشند، و برخی معتقدند کودکان باید در اوقات فراغت خود در کلاس‌های آموزشی شرکت کنند. این دو دیدگاه را مقایسه کنید و نظر خود را بنویسید.
- **موضوع دوم:** برخی از افراد معتقدند پدر و مادرها باید به کودکان یاد بدهند که شهروند خوبی باشند و بعضی معتقدند مدرسه این وظیفه را به عهده دارد. این دو دیدگاه را مقایسه کنید و نظر خود را بنویسید.

سپس متن‌ها توسط دو ارزیاب متخصص مطابق با روبریک بنیاد سعدی (با چهار شاخص توفیقی در تکلیف، انسجام، واژه و دستور) ارزیابی شدند و در سطوح کیفیت ۱ تا ۷ قرار گرفتند. جدول

(۱)، شاخص توفیق در تکلیف^۱ در این روبریک را نشان می‌دهد. این شاخص مرتبط با مؤلفه سازماندهی است.

جدول ۱: شاخص توفیق در تکلیف روبریک بنیاد سعدی

سطح	توفیق در تکلیف
نوآموز	چیزی نمی‌نویسد یا فقط یک پاسخ حفظ‌شده کوتاه می‌نویسد.
مقدّمات	موضوع را اشتباه درک کرده است و بنابراین پاسخ نامرتبط است. تنها بخشی از موضوع را درک کرده است و بنابراین پاسخ ارتباط بسیار کمی با موضوع دارد. پاسخ ویژگی‌های یک متن اعم از سازماندهی و استفاده از علائم سجاوندی را ندارد.
توسعه	موضوع را درک کرده است، اما به هیچ‌کدام از نکات مطرح‌شده در تکلیف به اندازه کافی نمی‌پردازد و پاسخ تا حدی غیر شفاف و تکراری است. ایده‌اندکی ارائه می‌دهد که تا حد زیادی بسط نیافته هستند. موضع مشخصی نمی‌گیرد تسلط بسیار کمی بر مؤلفه‌های سازماندهی متن دارد و از علائم سجاوندی استفاده نمی‌کند.
بسیار	موضوع را درک کرده است و جوانب اصلی آن را توصیف می‌کند یا توضیح می‌دهد. برای توضیح ایده‌ها سعی می‌کند از اطلاعات جزئی استفاده کند اما نتیجه‌گیری نمی‌کند. موضع خود را مشخص می‌کند، اما اطلاعاتی ارائه می‌کند که پشتیبانی ندارند. مؤلفه‌های سازماندهی و علائم سجاوندی را هرچند گاهی اشتباه به کار می‌گیرد.
فوق‌میان	متن را متناسب با موضوع می‌پروراند. ایده‌هایی که مطرح می‌کند، با موضوع مرتبط هستند، اما احتمال دارد تعدادی از آن‌ها را به اندازه کافی بسط ندهد برای موضع خود اطلاعات شفافی درباره تفاوت‌ها، مراحل یا مسائل اصلی موضوع ارائه می‌کند که البته می‌توانند بسط بیشتری پیدا کنند. نتیجه‌گیری او نیز ناواضح یا تکراری است. سازماندهی نامناسب و استفاده نادرست از علائم سجاوندی در برخی موارد خواننده را دچار ابهام می‌کند.
توسعه	به اندازه کافی به نکته‌های مطرح‌شده در تکلیف می‌پردازد. ایده‌ها را، که مرتبط با موضوع هستند، بسط می‌دهد و برای آن‌ها دلیل و مثال می‌آورد. متن موضع و نتیجه‌گیری مشخص دارد. سازماندهی متن مناسب است و علائم سجاوندی را درست و مناسب به کار می‌برد.

¹ task fulfillment

<p>به تمام آنچه در تکلیف از او خواسته شده است، می‌پردازد و پاسخ خود به پرسش مطرح شده را به شکلی کامل و بی‌نقص می‌پروراند.</p> <p>ایده‌ها را، که تماماً مرتبط با موضوع هستند، به طور کامل بسط می‌دهد و به خوبی برای آن‌ها دلیل و مثال می‌آورد.</p> <p>متن از منظر پرورش موضوع، سازماندهی، نتیجه‌گیری، استفاده از علائم سجاوندی، ویژگی‌های یک متن طبیعی فارسی رسمی را است.</p>	۳ ۹
--	--------

جدول (۲) فراوانی توافق دو ارزیاب را نشان می‌دهد. ضریب توافق کاپای دو ارزیاب معدل عدد (۰,۷۴۰) است که نشان‌دهنده توافق قابل قبول است.

جدول ۲: فراوانی توافق دو ارزیاب

		ارزیاب دوم				جمع توافق
		۲	۳	۴	۵	
ارزیاب اول	۲	۴	۰	۰	۰	۴
	۳	۱	۱۴	۰	۰	۱۵
	۴	۰	۳	۱۰	۰	۱۳
	۵	۰	۰	۳	۴	۷
جمع توافق		۵	۱۷	۱۳	۴	۳۹

در مواردی که اختلاف وجود داشت یک ارزیاب سوم سطح نهایی را تعیین کرد. جدول زیر، توزیع متن‌ها در سطح‌های کیفیت را نشان می‌دهد. برای سهولت اشاره به سطح‌های کیفی، نام هر سطح در استاندارد مرجع بنیاد سعدی نیز در ردیف نخست جدول آورده شده است.^۱

جدول ۳: توزیع متن‌ها در سطوح کیفی

	ماهر	پیشرفته	فوق میانی	میانی	پیش میانی	مقدماتی	نوآموز	
جمع	سطح ۷	سطح ۶	سطح ۵	سطح ۴	سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	سطح‌ها
درصد فراوانی	۰	۰	۴	۱۳	۱۷	۵	۰	۳۹

^۱ روشن است که سطح کیفی با سطح بسندگی متفاوت است. در این مقاله، سطح کیفی مورد نظر است. ولی از آنجایی که سطح کیفی با روبریک نگارش بنیاد سعدی تعیین گردیده و در استاندارد مرجع بنیاد سعدی این سطوح در تعیین سطح بسندگی یک برجسب/نام دارند، برای سهولت امر در این پژوهش از نام آن سطح بهره گرفته می‌شود.

بر اساس جدول (۲) متن‌های بررسی شده در پژوهش حاضر فقط در ۴ سطح کیفی از مقدماتی تا فوق میانی قرار دارند. از موضوع اول تعداد ۲۰ و از موضوع دوم تعداد ۱۹ متن مورد تحلیل قرار گرفتند.

۴.۲. انتظار ارزیابان و روبریک

ایده‌های مورد انتظار در تکلیف‌های این نوع آزمون، بر اساس چارچوب حرکت بلاغی سواز در یک ژانر موضوع محور شامل حرکت‌های مقدمه، بیان مسأله، دیدگاه‌ها، موضع و جمع‌بندی، به ۱۰ ارزیاب تولیدات نوشتاری فارسی آموزان که با آزمون‌های بنیاد سعدی آشنا بودند و با روبریک بنیاد این تولیدات را ارزیابی کرده بودند، داده شد تا میزان ضروری بودن حرکت‌های این نوع تکلیف مشخص شود.

پنج حرکت مورد انتظار از یک متن استدلالی را می‌توان این گونه تعریف کرد: (۱) **مقدمه** شامل بندهای آغازین متن است که موضوع کلی متن را مطرح می‌کنند و در واقع نقش ورود به بحث را دارند. (۲) **بیان مسأله** بندهایی هستند که به طور مستقیم موضوع محدود شده در محرک (پرسش تکلیف) را مطرح می‌کنند و اغلب یا همان عبارت پردازی محرک را دارند یا دربردارندهٔ واژه‌های کلیدی محرک هستند و اندکی در عبارت پردازی متفاوتند. (۳) **پرداختن به دیدگاه‌ها** حرکتی است که در متن‌های استدلالی با مقایسهٔ دو دیدگاه دیده می‌شود. گاهی هر دو دیدگاه در متن در کنار هم بیان می‌شوند و گاه به هر یک جداگانه پرداخته می‌شود. به سبب محدودیت واژه و زمان در آزمون‌ها، گاه زبان آموزان طرح این دیدگاه‌ها در محرک را کافی دانسته و به طور مستقیم به آن نمی‌پردازند. (۴) **موضع**، بخشی از متن است که نگرش نویسنده را نشان می‌دهد. متن بدون موضع نویسنده، در واقع عبارت پردازی دوبارهٔ همان محرک است و فاقد اعتبار یک متن استدلالی خواهد بود. (۵) **جمع‌بندی** شامل تمام بندهایی است که در انتهای متن می‌آیند و تلاش نویسنده برای به پایان بردن متن را نشان می‌دهند. جمع‌بندی‌ها بیشتر دربرگیرندهٔ گزاره‌های انشائی و شعارگونه و تجویزی هستند که در واقع مطابق با موضع نویسنده، نوعی نتیجه‌گیری، حکم نهایی یا راه حلی برای چالش مطرح شده ارائه می‌دهند.

جدول ۴: میزان ضرورت حرکت‌های بلاغی براساس نظر ارزیابان

بخش اصلی مورد انتظار	مقدمه	بیان مسأله	دیدگاه‌ها	موضع	جمع‌بندی
فراوانی	۷	۵	۱۰	۱۰	۷

بر اساس جدول (۴) فقط دو حرکت پرداختن به دیدگاه‌ها و اتخاذ موضع از دید تمام ارزیابان حرکت‌های الزامی هستند و بیان مسأله از نظر نیمی از ارزیابان ضروری به شمار نمی‌آید. در واقع، بیشتر ارزیابان میان مقدمه و بیان مسأله فقط یکی را ضروری دانسته‌اند. هیچ‌یک از ارزیابان، بخش دیگری را به این قسمت‌ها نیافزوده‌اند، در نتیجه برای برچسب‌گذاری حرکت‌های بلاغی (یا بندهای هسته)، به ترتیب بخش‌های مقدمه، بیان مسأله، پرداختن به دیدگاه‌ها، موضع و جمع‌بندی، بدون توجه به ضروری بودن یا نبودن در نظر گرفته می‌شوند.

۴.۳. برچسب‌گذاری بر اساس رویکرد تلفیقی

بر پایه چارچوب نظری، ابتدا بندها از هم جدا شدند. واحدی که به کار گرفته می‌شود واحد تسی^۱ است. تسی مخفف «حداقل واحد پایان‌پذیر» است و به این معناست که یک بند (یا بند مستقل) افزون بر هر بند فرعی دیگر یا غیر بندها به آن یک بند اصلی پیوست شده یا در داخل آن گنجانده شده‌اند (Hunt, 1987).

بر این اساس، هر متن به بندهای جداگانه تفکیک شد. بندهای مرکب و ناهمپایه یک بند به شمار می‌آیند، ولی بندهای همپایه دو بند جداگانه به شمار آمدند. در این مقاله، از روش بالا به پایین برای نوع سازماندهی ایده‌های اصلی و پشتیبان بهره گرفته می‌شود. در روش بالا به پایین، از ساختار معنایی برای تعیین حرکت‌های بلاغی استفاده می‌شود. ولی در روش پایین به بالا از نشانگرهای زبانی برای تعیین حرکت‌ها بهره گرفته می‌شود. آنچه موجب تمایز این دو رویکرد از یک‌دیگر می‌شود، نقش هدف ارتباطی است که هر یک از اجزای متن بر عهده دارند (Biber, et al., 2007, p. 3).

پس از تفکیک بندها، ایده‌های اصلی و جمله‌هایی که آن ایده را پشتیبانی می‌کردند شناسایی شدند. طبق این چارچوب هر بند یکی از این دو نقش را بازی می‌کند: یکم- ایده‌ای را مطرح می‌کند (هسته). دوم- ایده مطرح شده را پشتیبانی می‌کند (پشتیبان).

در پژوهش حاضر، باز نمود خطی و توالی حرکت هسته‌ها مورد توجه نیست؛ بلکه حضور یا عدم حضور و میزان فراوانی بندهای پشتیبان بررسی می‌گردد. هر بند، بر اساس اینکه یکی از ایده‌های اصلی است یا پشتیبان آن ایده، برچسب‌گذاری شد. همچنین بندهایی که نه ایده اصلی هستند و نه پشتیبانی، بند بی‌ربط به شمار آمده‌اند.

¹ T unit

نمونه متن با برجسب گذاری سازماندهی

<مقدمه> اوقات فراغت یعنی اوقات آزادی است **<پشتیبانی از مقدمه>** این یعنی وقتی که یک کسی تمام کارهایش انجام می دهد و دوست ندارد چیزی دیگر کار کند **<بیان مسأله>** بعضی از افراد معتقد هستند که کودکان باید اوقات خودشان را در کلاس های آموزشی بگذرانند دیگران فکر می کنند که باید آزاد باشند **<پشتیبانی از بیان مسأله>** کدام رای درست است. کودکان هنگام برگشتن از مدرسه یا در روزهای تعطیل وقت آزادی داشته باشند. **<پرداختن به دیدگاه اول>** و به این ترتیب بعضی از افراد فکر می کنند که کودکان باید وقتشان را در کلاس های آموزش بگذرانند **<پشتیبانی از دیدگاه اول>** ولی بعضی وقت ها کودکان احساس می کنند که کلاس های آموزشی جاهای خسته کننده و؟؟؟ باشند و دوست ندارند بعد از برگشتن از مدرسه یا بعد از تمام کردن انجام تکلیف ها در خانه دوباره به کلاس های آموزشی بروند اما این یعنی نیست که کودکان باید در وقت فراغشان آزاد باشند چون درست نیست که کودک وقتش را بیهوده هدر برود و بگذارد. کودک ها می توانند چیزهایی گوناگون یاد بگیرند در کلاس های ورزش مثلاً می توانند شنا و اسب سواری را یاد بگیرند و اگر می خواهند به کلاس های آموزشی بروند. **<موضوع>** باید آن ها را بگذارند تا خود خودشان این چیزی را انتخاب کنند یا آن ها را با روش های جالب تر وادار می کنیم **<پشتیبانی از موضوع>** کودک وقتی که می بیند که او مجبور شود کار بکند چیزی که اصلاً دوست ندارد حتماً کارش حتی اگر آموزش باشد بی فایده خواهد شد. **<جمع بندی>** باید سعی کنیم همیشه کنار کودکانمان باشیم **<پشتیبانی از جمع بندی>** و دستمان در دستشان بگذاریم تا می توانند از وقتی آزادشان استفاده کنند بدون هیچ زحمت.

۵. یافته ها

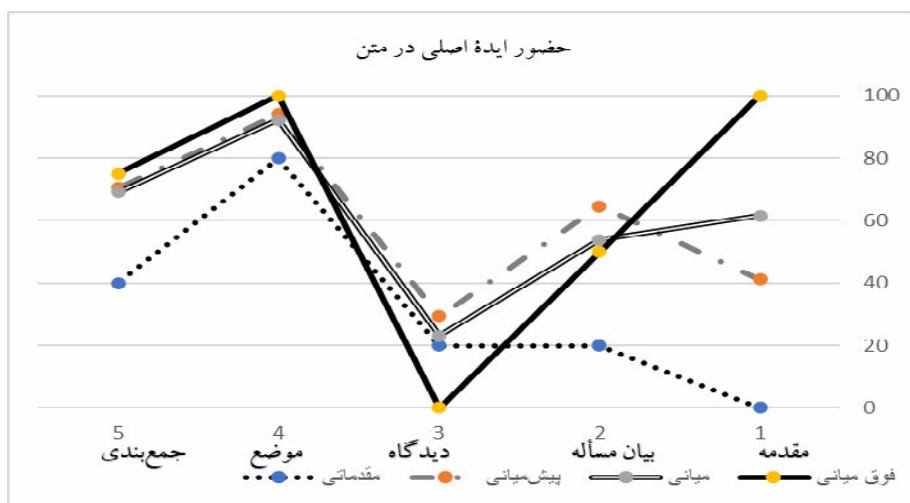
هدف از پژوهش حاضر، بررسی نوع سازماندهی متن در تکلیف نگارش فارسی آموزانی است که در آزمون های بسندگی بنیاد سعدی شرکت کرده اند و برای یک تکلیف نگارش موضوع محور، با محدودیت واژه، یک متن تولید کرده اند. برای بررسی نوع سازماندهی، مطابق با رویکرد تلفیقی از دو چهارچوب ساختار بلاغی و حرکت بلاغی، سه پرسش اصلی مطرح شد. مسأله نخست آن است که فارسی آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می کنند؟ و دوم آن که آیا بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده اند، رابطه ای وجود دارد؟ و در نهایت اینکه آیا بر اساس مؤلفه های سازماندهی متن در ایده های اصلی و چگونگی ایده های پشتیبان می توان متن ها را در سطوح کیفی طبقه بندی کرد؟ در پاسخ به این پرسش ها، ابتدا لازم

است مشخص کنیم برای کدام هسته‌های مورد انتظار ارزیابان از متن‌های موضوع‌محور در متن‌های نگارش، بندی اختصاص داده می‌شود. سپس با تعیین نوع سازماندهی، مشخص می‌کنیم که با بالارفتن کیفیت متن، در نوع سازماندهی چه تغییری ایجاد می‌شود. در نهایت، با تعیین نوع سازماندهی متن، اعم از ایده‌های اصلی و پشتیبان، و رابطه آن با کیفیت متن، می‌توانیم کارآیی شاخص سازماندهی در تعیین سطح کیفی را نشان دهیم.

۵. ۱. وضعیت متن در پشتیبانی از ایده‌های اصلی

پیوستگی در جایگاه یک مؤلفه ضروری برای متن، یک امر ذهنی است. ایده‌ها در ذهن نویسنده خلق و مرتب می‌شوند و در متن بازنمایی می‌یابند. خواننده نیز هنگام رمزگشایی متن، بر اساس همین نظم و ترتیب می‌تواند جمله‌های متوالی را به‌عنوان یک متن درک کند. از این‌رو، آنچه در نگاه اول مورد انتظار خواننده و نیز ارزیاب است آن است که نویسنده بتواند شمای کلی متن خود را از طریق بندهایی که ایده‌های اصلی را نشان می‌دهند، به‌طور پیوسته ارائه دهد و هر بند هسته (ایده اصلی) را با بندهای دیگر پشتیبانی کند.

در پژوهش حاضر برای پاسخ به پرسش نخست که «فارسی‌آموزان چگونه متن خود را سازماندهی می‌کنند؟» ابتدا بندهای هسته که نشان‌دهنده ایده‌های اصلی بودند برچسب‌گذاری شدند. شکل (۱) نشان می‌دهد که متن‌های فارسی‌آموزان در ۴ سطح کیفی که برای سهولت امر در ۴ سطح مقدماتی، پیش‌میانی، میانی و فوق‌میانی قرار گرفتند، دارای کدام هسته‌ها هستند.

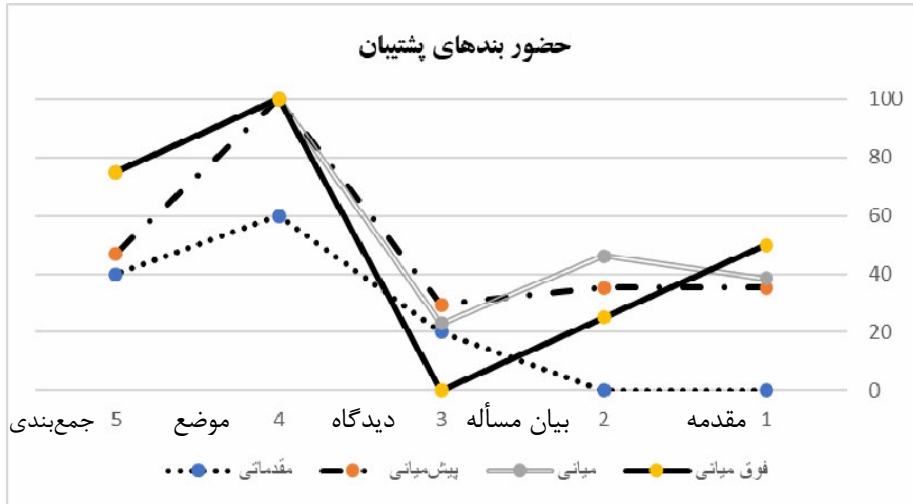


شکل ۱: وضعیت متن در طرح ایده اصلی (هسته)

بر اساس شکل (۱) از پنج بخش اصلی که برای تکلیف نگارش مورد انتظار است، زبان آموزان سطح مقدماتی بخش مقدمه و زبان آموزان سطح فوق میانی، بخش پرداختن به دیدگاه‌ها را در متن خود ایجاد نمی‌کنند. به بیان دیگر، زبان آموزان پایین‌ترین سطح هیچ مقدمه‌ای برای متن خود در نظر نمی‌گیرند و زبان آموزان سطح پیشرفته متن خود را با یک مقدمه آغاز می‌کنند، ولی به دیدگاه‌های متفاوت در متن به طور جداگانه نمی‌پردازند. در حالی که پرداختن به دیدگاه‌ها در این نوع تکلیف، یکی از بخش‌های ضروری از نظر ارزیابان است. بر پایه این نمودار، سطح میانی (پیش میانی، میانی و فوق میانی) در بیان مسأله و موضع در متن خود به هم‌دیگر شبیه هستند.

۲.۵. وضعیت متن در پشتیبانی از ایده‌های اصلی

پس از نشان دادن نوع سازماندهی کلی متن، یعنی وجود ایده‌های اصلی، حضور و میزان بندهای پشتیبان برای هر بند هسته تعیین شد. در این مرحله مشخص شد که متن‌ها در هر سطح کیفی از این منظر که ایده اصلی را پشتیبانی می‌کنند یا نه و اینکه تا چه میزان برای ایده‌های خود اطلاعات پشتوان ارائه می‌کنند.

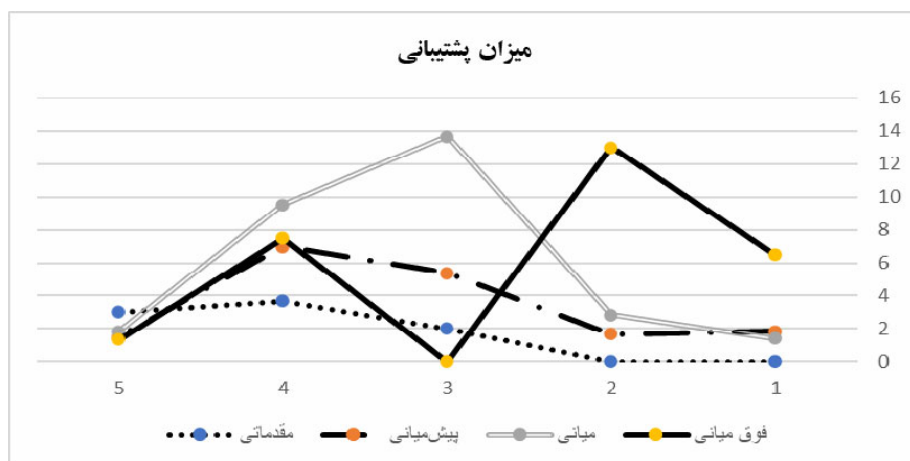


شکل ۲: وضعیت متن در طرح بندهای پشتیبان (قمر)

بر مبنای نمودار (۲) متن‌ها در سطح کیفی (۲)، یا ایده اصلی بیان مسأله ندارند، و یا اگر دارند بندی به پشتیبانی آن‌ها اختصاص داده نمی‌شود. متن‌ها در سطوح کیفی پایین‌تر از فوق میانی، بندهایی را به پشتیبانی از دیدگاه‌های مطرح شده اختصاص می‌دهند. ولی متن‌ها در سطح کیفی

فوق میانی به تعریف دیدگاه‌ها نمی‌پردازند و آن‌ها را پشتیبانی نمی‌کنند. متن‌ها در سطح‌های کیفی میانی (سه سطح) بیشتر از سطح مقدماتی از موضع خود در متن پشتیبانی می‌کنند. دو سطح کیفی بالاتر (میانی و فوق میانی) از هسته جمع‌بندی نیز پشتیبانی می‌کنند، ولی پشتیبانی از این هسته در دو سطح کیفی مقدماتی و پیش میانی کمتر است.

یک- نسبت میزان پشتیبانی از ایده‌های اصلی در متن‌های هر سطح کیفی



شکل ۳: وضعیت متن در میزان پشتیبان از هسته

شکل (۳) نشان می‌دهد که اگر یک ایده اصلی در هر سطح کیفی وجود داشته باشد و آن ایده پشتیبانی شود، میانگین بندهایی که برای پشتیبانی تولید می‌شود به چه اندازه است. سطح مقدماتی و پیش میانی بیشترین میزان بندهای پشتیبان را به هسته موضع اختصاص می‌دهد، سطح میانی بیشتر از دیدگاه‌ها پشتیبانی می‌کند و سطح فوق میانی از بیان مسأله. در سه نمودار (۱) تا (۳)، حضور و عدم حضور هسته و بند پشتیبان و میزان پشتیبانی از هر ایده اصلی نشان داده شد.

دو- همبستگی کیفیت متن و هسته‌ها

پرسش دوم پژوهش این است که بین نوع سازماندهی متن و سطح کیفیتی که ارزیابان از متن تشخیص داده‌اند رابطه‌ای وجود دارد؟

جدول ۴: میزان همبستگی کیفیت متن و هسته‌ها

موضع	جمع‌بندی	دیدگاه	بیان مسأله	مقدمه	
.141	.151	-.123	.085	.502**	ضریب همبستگی با کیفیت
.391	.358	.456	.607	.001	درجه معناداری

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

مطابق با جدول (۴) فقط میان هسته مقدمه و کیفیت متن رابطه معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، هرچه سطح کیفی متن بالا رفته‌است، احتمال حضور مقدمه در متن بیشتر است. میان سه هسته بیان مسأله، موضع و جمع‌بندی و سطح کیفیت متن رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود. این امر به این معناست که عملکرد فارسی‌آموزان در ایجاد این هسته‌ها در متن، در تمام سطوح‌ها یکسان است و نمی‌توان به واسطه حضور یا عدم حضور یک هسته، سطح کیفی را تعیین نمود. ولی میان پرداختن به دیدگاه و کیفیت متن یک رابطه تا اندازه‌ای معنادار مشاهده می‌شود. اگرچه مطابق درجه معناداری نمی‌توان این امر را تعمیم داد، ولی تا اندازه‌ای می‌توان از آمار توصیفی نیز استنباط کرد که هرچه سطح فارسی‌آموزان بالاتر می‌رود، احتمال اینکه دیدگاه‌های مطرح‌شده در محرک (پرسش تکلیف) را در متن خود تکرار کنند و آن را به‌عنوان ایده اصلی مطرح کنند، کمتر می‌شود.

سه - همبستگی کیفیت متن و میزان بندهای پشتیبان

جدول ۵: میزان همبستگی کیفیت متن و بندهای پشتیبان

موضع	جمع‌بندی	دیدگاه	بیان مسأله	مقدمه	پشتیبانی از ایده اصلی
.347*	-.014	.067	.356*	.350*	ضریب همبستگی با کیفیت
.030	.934	.684	.026	.029	درجه معناداری

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

بر پایه جدول (۵) عملکرد فارسی‌آموزان در پشتیبانی از ۵ ایده اصلی متن، در سه بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع در بین چهار سطح کیفی، متفاوت بوده‌است. به بیان دیگر، با بالا رفتن سطح کیفی، میزان پشتیبانی از ایده‌ها در این سه ایده اصلی نیز بالا رفته‌است. از طرفی، رابطه سطح کیفی و پشتیبانی از بخش جمع‌بندی منفی بوده‌است. به این معنا که افراد در سطوح پایین‌تر، بیشتر تمایل دارند بخش جمع‌بندی متن خود را با بندهای دیگری گسترش دهند، ولی با بالا رفتن سطح کیفی، میزان بندهای اختصاص یافته به جمع‌بندی کاهش و در مقابل، میزان پشتیبانی از سه بخش مقدمه، بیان مسأله و موضع افزایش پیدا می‌کند.

در پشتیبانی از دیدگاه‌های مطرح‌شده در پرسش تکلیف، تفاوتی میان چهار سطح کیفی مشاهده نمی‌شود. البته با نگاهی دقیقه به آمار توصیفی مشخص می‌شود که سطح فوق میانی تلاشی برای مطرح کردن دوباره دیدگاه‌ها نمی‌کند، و این سطح کیفی با سه سطح دیگر متفاوت است، ولی علت عدم معناداری رابطه میان این هسته و سطح کیفی به این دلیل است که سه سطح دیگر کیفی پایین‌تر از فوق میانی یکسان عمل کرده و ممکن است فارسی آموزان در هر سطح به این بخش پردازند یا نپردازند و از آن پشتیبانی نکنند یا نکنند.

چهار - همبستگی کیفیت متن و بندهای بی‌ربط: ناپیوستگی

جدول ۶: میزان همبستگی کیفیت متن و ناپیوستگی

تعداد بند بی‌ربط	تعداد بند	
-132	.478**	ضریب همبستگی با کیفیت
.423	.002	درجه معناداری
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

جدول (۶) رابطه تعداد بند و میزان ناپیوستگی با کیفیت متن را نشان می‌دهد. رابطه هر دو متغیر معنادار است. به این معنا که با بالا رفتن سطح کیفی تعداد بندهایی که زبان آموزان تولید می‌کنند بیشتر می‌شود. ولی رابطه بندهای بی‌ربط که منجر به ناپیوستگی می‌شود و سطح کیفی منفی است. در واقع، هر چه سطح کیفی متن بالاتر می‌رود، کمتر احتمال دارد بندی که نه هسته باشد و نه پشتیبان تولید شود. تعداد بندهای بی‌ربط می‌تواند عامل مهمی در تعیین میزان ناپیوستگی و نیز سطح کیفی متن باشد.

و در نهایت، پژوهش حاضر در پی آن است که مشخص کند آیا براساس مؤلفه‌های سازماندهی متن در ایده‌های اصلی و چگونگی ایده‌های پشتیبان می‌توان متن‌ها را در سطوح کیفی طبقه‌بندی کرد؟ به بیان دیگر، می‌توان بدون دخالت ارزیاب و بر اساس مؤلفه سازماندهی متن‌های نگارش را سطح بندی کرد؟

متن‌ها در چهار سطح کیفی، فقط با پنج متغیر (۱) وجود مقدمه و (۲) پشتیبانی از مقدمه، (۳) پشتیبانی از بیان مسأله، (۴) پشتیبانی از موضع و (۵) تعداد بندهای بی‌ربط، رابطه مثبت و با پشتیبانی از جمع بندی رابطه منفی دارند. هر چند، بر اساس فراوانی بندها در هر هسته یا پشتیبانی از هسته‌ها، گاهی دو سطح کیفی یا بیشتر، بسیار به هم نزدیک می‌شوند یا کاملاً شبیه به هم هستند، به همین سبب، نمی‌توان به طور دقیق عملکرد فارسی آموزان هر سطح کیفی را توصیف و از دیگر سطوح متمایز کرد. از این رو، تعیین سطح کیفی تنها براساس نوع سازماندهی روایی نخواهد داشت.

۶. بحث و نتیجه گیری

نوشتن یکی از چهار مهارت اصلی است که انتظار می‌رود زبان‌آموزان در فرایند پیشرفت زبانی به آن تسلط پیدا کنند. از میان دو مهارت سوادآموزی (خواندن و نوشتن)، مهارت نوشتن درگیر با فرایندهای ذهنی و زبانی پیچیده تر و به مراتب دشوارتر است. تشخیص ژانر و سازماندهی مرتبط با هر ژانر یکی از انواع فرایندهای ذهنی و شناختی است که زبان‌آموزان لازم است کم‌کم بر آن مسلط شوند تا بتوانند تکلیف‌های نوشتاری را با موفقیت انجام دهند. موفقیت در تکلیف‌های نوشتاری آزمون‌های نگارش تابعی است از انتظارات جامعه آموزشی و یا ارزیابانی که متن‌های نوشتاری را به صورت کیفی ارزیابی می‌کنند و نه کمی. اگرچه به منظور زدودن اثرات سوگیری و کاهش اعمال سلیقه، ابزارهایی مانند روبریک‌ها از سوی سازمان‌های سیاست‌گذار تهیه می‌شوند تا ارزیابان بر اساس آنها اقدام به ارزشیابی یا ارزیابی متن‌ها کنند.

روبریک‌های نگارش عمدتاً چهار معیار توفیق در تکلیف شامل رعایت سازماندهی متن (پیوستگی)، انسجام، واژه و دستور را در تعیین کیفیت متن در نظر می‌گیرند. سازماندهی - که موضوع پژوهش حاضر است - مهارتی فرازبانی است و زبان‌آموزان ممکن است حتی در زبان اول خود نیز کمتر با آن آشنا باشند. در این مهارت، انتظار می‌رود فرد بتواند ایده‌های خود را به صورت پیوسته و هدفمند و در یک شمای کلی و ذهنی ترسیم کند و سپس بندهایی را در متن خود به بازنمایی هر ایده اعم از این که ایده اصلی باشد یا ایده‌های پشتیبان اختصاص دهد.

پژوهش حاضر در پی آن بود که بر اساس تلفیقی از دو چهارچوب نظری ساختار بلاغی (مان و تامپسون) و حرکت بلاغی (Swales, 1990) نشان دهد که فارسی‌آموزان به چه صورتی متن خود را مطابق با انتظار ارزیابان از یک تکلیف نگارش موضوع‌محور در آزمون‌های بسندگی (ژانر رسمی) سازماندهی می‌کنند. همچنین یافته‌های پژوهش باید به این پرسش پاسخ می‌دادند که کدام یک از اجزاء سازماندهی متن تأثیر بیشتری در نوع تعیین کیفیت متن از سوی ارزیابان داشت (پرسش دوم) و آیا بر اساس عملکرد افراد در هر یک از اجزاء سازماندهی، می‌توان به معیاری برای تعیین سطح کیفی بدون دخالت ارزیاب رسید؟

یافته‌های پژوهش نشان دادند که در مورد بخش‌هایی که انتظار می‌رود فارسی‌آموزان در شمای کلی متن خود ایجاد کنند، تنها میان سطح کیفیت متن و بخش مقدمه رابطه معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، تمام متن‌ها در همه سطوح کیفیت ممکن است حرکت‌های مورد انتظار را داشته باشند، ولی متن‌های با سطح کیفیت بالاتر، بیشتر احتمال دارد که بخش مقدمه داشته باشند.

همچنین در مورد میزان پشتیبانی از حرکت‌ها یا ایده‌های اصلی، یافته‌ها نشان می‌دهند که میان سطح کیفیت و پشتیبانی از بخش‌های مقدمه، بیان مسأله و موضع رابطه معنادار وجود دارد. در

واقع، هرچه سطح کیفیت متن بالاتر می‌رود بندهایی که برای پشتیبانی از این حرکت‌ها به کار می‌روند بیشتر هستند. در پیوند با میزان ناپوستگی در متن، یافته‌ها نشان‌دهنده آن اند که هرچه کیفیت متن بالاتر باشد، میزان بندهای بی ربط در متن کمتر خواهد بود.

اگرچه یافته‌ها رابطه سطح کیفیت با چند متغیر را نشان می‌دهند، ولی نبود رابطه معنادار میان دیگر متغیرها و سطح کیفیت و نیز وضعیت سازماندهی در سطوح نزدیک به هم (برای نمونه، پیش‌میان و میانی) به این معناست که سازماندهی متن به‌تنهایی و بدون دخالت ارزیاب نمی‌تواند شاخص معتبری برای تعیین سطح کیفیت باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان تا اندازه‌ای توصیف‌گرهای زیر را به‌عنوان شاخص ارزیابی توفیق در تکلیف پیشنهاد داد که بی‌شک نیازمند راستی‌آزمایی در پیکره‌های وسیع‌تر است.

جدول ۷: توصیف‌گرهای سازماندهی و پیوستگی در چهار سطح کیفی

سطح کیفی	توصیف‌گر سازماندهی	میزان ناپوستگی
پایین	متن مقدمه ندارد. مسئله را بیان نمی‌کند، یا اگر بیان کند پشتیبانی نمی‌کند. دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند اما پشتیبانی نمی‌کند. موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند. جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند.	بندهای بی‌ربط قابل توجهی دارد.
پایین-متوسط	گاهی مقدمه دارد. مسئله را بیان می‌کند اما به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند. دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند و پشتیبانی می‌کند. موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را پشتیبانی می‌کند. جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند.	گاهی بند بی‌ربط دارد.
متوسط-بالا	گاهی مقدمه دارد. مسئله را بیان می‌کند اما به‌صورت محدود پشتیبانی می‌کند. گاهی دیدگاه‌های مطرح شده در پرسش تکلیف را بیان می‌کند و اگر مطرح کند به میزان زیادی از آنها پشتیبانی می‌کند. موضع‌گیری می‌کند و موضع خود را پشتیبانی می‌کند. جمع‌بندی و پشتیبانی می‌کند.	گاهی بند بی‌ربط دارد.

<p>بند بی ربط کمی دارد.</p>	<p>متن مقدمه دارد. مسأله را بیان می کند و پشتیبانی می کند. به دیدگاه های مطرح شده در پرسش تکلیف به طور مستقیم نمی پردازد. موضع گیری می کند و موضع خود را به صورت کامل پشتیبانی می کند. جمع بندی می کند اما پشتیبانی چندانی می کند.</p>	<p>۳ ۴ ۵</p>
-----------------------------	--	----------------------

توصیف گرهای بالا بر اساس شش متغیر بیان مقدمه، پشتیبانی از بیان مقدمه، بیان مسأله، موضع و جمع بندی و میزان ناپیوستگی (تعداد بند بی ربط) پیشنهاد می شوند که اندازه ای می توانند عامل تمیز سطوح کیفی از هم دیگر باشند. هر چند همین عوامل هم نمی توانند بین تمام گروه ها تفکیک قائل شوند. زیرا گاهی دو گروه کیفی در یک متغیر بسیار بهم نزدیک هستند. در واقع، این عوامل تمیز دهنده پایین ترین و بالاترین سطح کیفی هستند و نه سطوح میانی. در نتیجه کار ارزیابی میان سطوح کیفی دشوارتر از تفکیک آن ها در دو سر پیوستار کیفیت است. دلیل اینکه با وجود این همه شباهت در نوع سازماندهی، ارزیابان متن ها را در سطوح کیفی متفاوت دسته بندی می کنند، سه شاخص دیگر روبریک (انسجام، واژه و دستور است). در پژوهش های دیگری این رابطه و میزان تأثیر هر یک از این عوامل نیز باید سنجیده شود.

یافته های این پژوهش نشان می دهند که تفاوت در سطح کیفیت متن به معنای تفاوت در نوع سازماندهی نیست. زبان آموزان اگرچه ممکن است بندهای بیشتری تولید کنند و یا در دایره واژگان و دستور پیشرفت نشان دهند، ولی نوع سازماندهی متن آن ها ارتباطی به بالارفتن دانش زبانی آن ها ندارد. این یافته سه نکته دارد: نخست آنکه زبان آموزان برای رعایت سازماندهی متن نیاز به آموزش دارند؛ و دوم آنکه ارزیابان در تعیین سطح کیفی متن که یک ارزیابی هنجارمدار و مقایسه افراد با هم دیگر است، کمتر به ویژگی سازماندهی و بیشتر به معیارهای دیگر روبریک توجه داشته اند؛ و سوم آنکه میان روبریک و واقعیت متن همخوانی کامل وجود ندارد و این به معنای لزوم پژوهش های بسیار در حوزه پیکره های نگارش، به روزرسانی روبریک ها و مسأله ارزیابان است تا توصیف گرهای روبریک ها روایی بیشتری داشته باشند. زیرا اگرچه تعیین سطح کیفی فقط بر اساس نوع سازماندهی روایی نخواهد داشت، ولی پیشرفت سطح آگاهی ارزیابان از اصول سازماندهی متن می تواند به ارزیابی دقیق و پایای آن ها کمک کند.

یافته های پژوهش حاضر برای جامعه مدرسان و مؤلفان مواد آموزشی نیز این پیام را دارد که لازم است مفاهیم مرتبط به ژانر و رعایت پیوستگی و انسجام در متن و آموزش آن در برنامه های درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان - و شاید به فارسی زبانان نیز - گنجانده شود.

فهرست منابع

- اسفندیاری، رجب (۱۳۹۳). «تصحیح نوشته‌های غیر فارسی‌زبانان: سوگیری مصححان فارسی‌زبان با استفاده از انگاره چندوجهی راش». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۳. شماره ۳. صص ۲۵-۵۴.
- جلیلی، سید اکبر (۱۳۹۶). «ارزیابی تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان سطح پیشرفته: طراحی یک چارچوب جزئی‌نگر». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۶. شماره ۱ (پیاپی ۳۱). صص ۲۹-۵۶.
- رستم بیگ تفرشی، آتوسا، امین حاجی رضایی، سید مصطفی عاصی و مهسا پهلوان زاده (۱۳۹۵). رشد ابزارهای انسجام دستوری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان. *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۱۲. شماره ۲۴ (پیاپی ۲۴). صص ۴۵-۷۲.
- رشیدی، ناصر و اعظم چراغی (۱۳۹۹). «بررسی تفاوت ساختار بلاغی نگارش تفسیری فارسی و انگلیسی و کاربرد آن در ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی آموزش نگارش زبان دوم». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. سال ۲۴. شماره ۴۷. صص ۱۵۴-۱۷۹.
- علیزاده معمار، زهرا و عطیه کامیابی گل (۱۴۰۰). «بررسی ابزارهای انسجامی در نوشتار فارسی‌آموزان سطح پیشرفته». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۱۰. شماره ۲ (پیاپی ۲۲). صص ۵۳-۸۱.
- گل‌پور، لایلا (۱۳۹۷). «طراحی آزمون مهارت نوشتاری ویژه غیر فارسی‌زبانان: راهکارها و تحلیل خطاها». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۷. شماره ۲. صص ۴۵ تا ۶۸.
- گلشائی، رامین (۱۳۹۲). «ارزیابی نظریه‌های انسجام و پیوستگی متنی: به سوی چارچوبی برای ارزیابی خوانش‌پذیری در سطح گفتمان». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. دوره ۱۷. شماره ۳۱. صص ۳۱-۵۷.
- گلشائی، رامین (۱۳۹۸). «تحلیلی پیکره‌ای از ساختار گفتمانی چکیده‌های پایان‌نامه‌های فارسی در برخی رشته‌های علوم انسانی، فنی مهندسی و علوم پایه». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. سال ۹. شماره ۱۸. صص ۱۸۱-۱۵۳.

Reference

- Abdali, A., & Fatemipour, H. (2014). The Impact of Different Writing Tasks on Intermediate EFL Learners' Writing Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 730-735.
- Ahmadi, A., & Parhizgar, S. (2017). Coherence Errors in Iranian EFL Learners' Writing: A Rhetorical Structure Theory Approach. *Journal of Language Horizons*, 1, 9-37. <https://doi.org/10.22051/lghor.2017.8588.1011>
- Alizadeh Memar, Z., & KamyabiGol, A. (2020). A Study on Cohesive Devices in the Writing Samples of Advanced Persian Learners. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 6(1), 29-56.

- Ananda, R. P., Arsyad, S., & Dharmayana, W. (2018). Argumentative Features Of International English Language Testing System (IELTS) Essays: A Rhetorical Analysis On Successful Exam Essays. *International Journal of Language Education*, 2 (1), 1-13.
- Biber, D., Connor, U., & Upton, T. A. (2007). *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, G., & G. Yule. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chukwuere, J. E. (2021). The comparisons between the use of analytic and holistic rubrics in information systems discipline. *Academia Letters*, Article 3579. <https://doi.org/10.20935/AL3579>
- Daneš, F. (1974). "Functional sentence perspective and the organization of the text." In F. Danes (ed.). *Papers in Functional Sentence Perspective* (pp. 106-128). Prague: Academia.
- Dehghanpisheh, I. (1971). *Contrastive Analysis of the Rhetoric of Persian & English Paragraphs for Pedagogical Purposes* (Master's thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Ebrahimi, S. F. (2014). The status of theme in the IELTS task 2 essay. *Shadegan*, 3, 339-397.
- Esfandiari, R. (2015). The Study of the Extent of Bias by Persian Native Raters towards Non-Iranian Persian Language Learners's Writing Based on Many-Facet Rasch Measurment Model. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 3(3), 25-54 [In Persian].
- Golpour, L. (2019). Development of a writing skill test for non-Persian learners: Approaches and analysis of errors. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(17), 41-64 [In Persian].
- Golshaie, R. (2014). Evaluating theories of textual coherence and coherence: Towards a framework for evaluating readability at the discourse level. *University Textbooks; Research and Writting*, 17(31), 31-57 [In Persian].
- Golshaie, R. (2019). A Corpus analysis of the discourse structure of Persian abstracts in some disciplines of humanities, engineering, and basic science. *Iranian Journal of Comprative Linguistic Research*, 9(18), 153-181 [In Persian].
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Hirose K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181-209.
- Hunt, K.W. (1987). *Grammatical structures written at three grade levels*. USA: National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: The University of Michigan Press.
- Jalili, S. A. (2017). Assessing Advanced Persian Language Learners' Writing Production: Developing a Detailed Rubric. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 6(1), 29-56 [In Persian].
- Khodabande, F., Jafarigohar, M. & Soleimani, F. (2013). Overall rhetorical structure of students; English and Persian argumentative essays. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 684-690 [In Persian].

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. *Text*, 8(3), 243-81.
- Marefat, M. (2020). Writing in Light of Moves Analysis: Learner Awareness. *MEXTESOL Journal*, 44(3), 1-17.
- MisyanaSusanti, H., & Ariffin, K. (2012). The Rhetorical Organisation of English Argumentative Essays by Malay ESL Students: The Placement of Thesis Statement. *The Journal of Asia TEFL*, 9(1), 147-169.
- O'brein, T. (1995). Rhetorical Structure Analysis and the Case of the Inaccurate, Incoherent Source-hopper Get access Arrow. *Applied Linguistics*, 16(4), 442-482.
- Rashidi, N., Alimorad, Dastkhezr, Z. (2009). A comparison of English and Persian Organizational Patterns in the Argumentative Writing of Iranian EFL Students. *JOLIE*, 2, 131-152. 10.29302/jolie.2009.2.1.9.
- Rashidi, N., & Cheraghi, A. (2021). A Contrastive Rhetorical Analysis of the Iranian EFL Learners' English and Persian Expository Writings: implications for University Second Language Writing Textbooks Evaluation. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 24 (47), 154-179 [In Persian].
- Rostambeik, A., Hajirezayi, M., & Pahlavanzadeh, M. (2017). An Analysis of the Development of Grammatical Cohesion in Persian-Speaking Students' Writing Discourse. *Journal of the Linguistics Society of Iran*, 12 (24), 45-72 [In Persian].
- Shabani, E. A., & Panahi, J. (2020). Examining consistency among different rubrics for assessing writing. *Language Testing in Asia*, 10 (12), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00111-4>.
- Shokouhi, H. Shirali, F. (2011). Rhetorical Structure Analysis of EFLs' Written Narratives of a Picture Story. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(2) 63/4, 179-208.
- Starkey, L. (2004). *How to Write Great Essays*. New York: Learning Express.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, T. T., & Nguyen, T. Q. H. (2020). An Analysis of Thematic Progression Strategies in Academic IELTS Sample Essays. *International Journal of Humanities, Philosophy and Language*, 1(4), 85-93.
- Yang, L., & Cahill, D. (2008) The Rhetorical Organization of Chinese and American students' Expository Essays: A Contrastive Rhetoric Study. *IJES*, 8(2), 113-132.
- Zand-Moghadam, A., & Meihami, H. (2016). A Rhetorical Move Analysis of TEFL Thesis Abstracts: The Case of AllamehTabataba'i University. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 5(1), 1-23.
- Zare, J., & Naseri, Z. S. (2022). The Rhetorical Structure of Introductions in English Review Articles. *Scientific Journal of Language Research*, 13(41), 167-186.

