

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره بیست و سوم، شماره اول، بهار ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۶)  
(ویژه‌نامه زبان انگلیسی و زبان شناسی)

تأثیر ایجاز و اختصار در خواندن و درک مطلب در زبان فارسی

دکتر جلال رحیمیان\*

اسماعیل رهبر\*\*

دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر در پی بررسی تأثیر ایجاز و اختصار در خواندن و درک مطلب فارسی است. برای دست‌یابی به این هدف، ابتدا چهار متن روزنامه‌ای به عنوان متن اصلی انتخاب شد و سپس موارد اطناب و حشو آنها حذف و تعدیل گردید. نتیجه‌ی این حذف و تعدیل فراهم شدن چهار متن کاهش یافته بود. در گام بعد، آزمون تک (C-Test) برای هر دو متن اصلی و کاهش یافته تهیه شد. آزمودنی‌های تحقیق، ۵۲۸ دانش آموز پسر دبیرستان‌های ناحیه‌ی ۲ آموزش و پرورش شیراز بودند که به نصف آنها آزمون متن اصلی و به نصف دیگر، آزمون متن کاهش یافته داده شد. پس از یک هفته، آزمون گروه نخست به گروه دوم و آزمون گروه دوم به گروه نخست داده شد. نتایج تحقیق نشان داد که میانگین نمرات آزمون اصلی ۸۰ و میانگین نمرات آزمون متن کاهش یافته ۸۵ و تفاوت میانگین‌ها با ۹۵٪ اطمینان معنی دار بود. نتیجه این‌که درک متن دارای ایجاز و اختصار، بهتر صورت گرفت.

واژه‌های کلیدی: ۱. ایجاز ۲. اختصار ۳. آزمون ۴. گفتار

۱. مقدمه

در بسیاری از جوامع هر دو صورت گفتاری و نوشتاری زبان بکار می‌رود. دامنه‌ی کاربرد اولی به مراتب بیشتر از دومی است و تقریباً همه مردم - کوچک و بزرگ، مرد و زن، بی سواد و باسواد - با هم ارتباط کلامی دارند. یکی افکارش را بصورت مکتوب در کتاب، مجله، روزنامه می‌نویسد و دیگری آن را می‌خواند. سبک افراد در بیان مطالب با هم متفاوت است. یکی کوتاه و دیگری مختصر می‌نویسد، دیگری دچار اطناب می‌شود، و سومی میانه روی پیشه می‌کند. رعایت ایجاز و اختصار در بیان کلام غالباً پسندیده است، اما گاهی نویسنده مطالب را به حدی کوتاه می‌نویسد که خواننده را در فهم موضوع دچار مشکل می‌سازد. ایجاز اگر از حد تعادل فراتر رود، آن را ایجاز مخل می‌نامند، زیرا مانع درک مطلب می‌شوند اما گاهی فرد چنان در بند اطناب گرفتار می‌شود که مخاطب رشته‌ی کلام را از دست می‌دهد.<sup>۱</sup> اگر چه رعایت حد مطلوبی از ایجاز در بسیاری اوقات، مطلب را چشمگیرتر و خواندنی‌تر می‌سازد، اما در بسیاری از موارد، استفاده از حشو ضروری است و حذف آن کلام را ابتر و فهم مطلب را مشکل می‌سازد.

همان‌گونه که عنوان تحقیق نشان می‌دهد، تکیه‌ی این پژوهش را بر بررسی تأثیر ایجاز در درک مطلب خواهد بود. به نظر می‌رسد که اشاره‌ای به مفاهیمی چون "ایجاز"، "اطناب" و "حشو" ضروری است. معنی لغوی «حشو» پنبه، پشم و پری است که وسط لحاف، بالش و ... را پر می‌کند و معمولاً چیزی کم ارزش که با چیز با ارزشی پوشانده می‌شود:

\* دانشیار بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی

\*\* کارشناس ارشد آموزش زبان‌های فارسی به غیرفارسی زبانان

قبا گر حریر است و گر پرنیان به ناچار خشوش بود در میان (سعدی)  
اسفندیاری (۱۳۷۴) معتقد است که «حشو» بار معنایی منفی دارد، مگر اینکه ملیح یا متوسط باشد. ولی اضافه می‌کند که در علوم بلاغی، حشو جمله‌ی معترضه یا کلمه‌ی زایدی است که در بیت یا جمله‌ای می‌آید و حذف آن آسیبی به معنی و مفهوم کلام نمی‌رساند. فیثمن (۱۹۷۴) براین نظر است که هرگاه هدف تنها اطلاع رسانی باشد، بهترین صورت زبانی آن است که بیشترین معنی با استفاده از کمترین کلمات انتقال یابد زیرا زمان انرژی کمتری استفاده می‌شود.

در گفتن و نوشتن، حد وسطی میان اختصار و اطناب وجود دارد که رسیدن به آن چندان ساده هم نیست. بنا به عقیده‌ی شمیسا (۱۳۷۶) مقتضای حال مخاطب و موضوع بحث روشن می‌کند که سخنگو تا چه حد سخن را بسط دهد، کجا تنها به کلام مختصری اکتفا کند و چگونه از اطناب یا ایجاز بپرهیزد. (شمیسا، ۵-۲۱۴: ۱۳۷۶) ایجاز را بیان حداکثر معنا با حداقل الفاظ و اطناب را درازگویی و ناجایز می‌شمارد مگر در مواردی که مخاطب خالی الذهن باشد.<sup>۲</sup> وی اگرچه ایجاز و اطناب را فی نفسه بد نمی‌داند، اما اذعان می‌دارد که افراط در ایجاز و اطناب مخل و مانع فهم کلام خواهد شد. (شمیسا، ۱-۲۲۰: ۱۳۷۶) همچنین حشو ملیح را یکی از انواع مفید اطناب به حساب می‌آورد که کلام را موثرتر می‌سازد.

سمیعی (۱۳۷۹) نیز مانند بسیاری از محققان، ایجاز را بیان مقصود و معنی در کم‌ترین عبارت، به شرط افاده‌ی مراد می‌داند، آن را مقابل اطناب قرار می‌دهد و معتقد است که کلام موجز در صورتی که مقرون پیام اصیل و معنای عمیق باشد، در ذهن بهتر نقش می‌بندد.

بر این باور است (لاینز، ۸۸: ۱۹۶۸) که در هر نظامی که برای ارتباط به کار می‌رود، استفاده از مقداری حشو مطلوب است؛ زیرا اغلب اوقات، موانعی غیرقابل پیش‌بینی سر راه انتقال پیام ایجاد می‌شود و بخشی از پیام را نامفهوم می‌سازد. از اینرو برای برطرف کردن اثر آن موانع، ناچار به استفاده از حشو هستیم، در غیر این صورت بیم آن است که مخاطب در درک مطلب دچار مشکل یا ابهام شود. بنابراین می‌توان گفت که حشور به خودی خود عنصر نامطلوبی نیست؛ بلکه استفاده‌ی شایسته از آن، هنری است که همه به یک میزان از آن بهره‌مند نیستند.

## ۲. هدف

هدف این پژوهش بررسی تأثیر ایجاز و اختصار در خواندن و درک مطلب فارسی زبانان است. بسیاری از صورت‌های زبان فارسی را می‌توان با استفاده از ساخت‌های متفاوت بیان نمود. گاهی بعضی از عناصر جمله را می‌توان بدون ایجاد خلل در معنا و مفهوم جمله حذف نمود. نمونه‌هایی از این دست را می‌توان در متن مورد آزمون، در ضمیمه‌ی مقاله به راحتی مشاهده نمود. این پژوهش در پی یافتن پاسخی علمی به این سؤال خواهد بود که آیا حذف بعضی از عناصر جمله تأثیری بر درک مطلب گویشوران زبان فارسی خواهد داشت یا خیر؟

## ۳. اهمیت تحقیق

### ۳.۱. نظری

بنا به نظر بسیاری از صاحب‌نظران از جمله فیثمن (۱۹۷۴)، زبانی آرمانی است که با کمترین کلمات، بیشترین معنی را برساند. البته رعایت اقتصاد در استفاده از کلمات نباید بحدی برسد که موجب خلل در انتقال صحیح و کامل پیام گردد، یا به بهای از دست رفتن روشنی و صراحت کلام تمام شود. بررسی نحوه‌ی کلی استفاده از زبان در هر جامعه و رعایت اقتصاد زبانی یا تمایل به اطناب و زواید خود می‌تواند راهی برای پی بردن به فرهنگ و خلق و خوی مردم آن جامعه باشد. بنابراین لازم است مشخص شود که زبان فارسی تا چه اندازه ایده‌آل است و فارسی زبانان تا چه اندازه اقتصاد زبانی را در نظر دارند و اصل کم کوشی را رعایت می‌کنند.

### ۳.۲. کاربردی

تحقیق حاضر از جنبه‌های گوناگونی اهمیت دارد که به جهت رعایت اختصار تنها به دو مورد اشاره می‌شود:

۱. هرگاه موقعیتی را بررسی کنیم که در آن نیازی به بیان احساسات و عواطف گوینده - شنونده یا نویسنده - خواننده نباشد و صرفاً اطلاع رسانی مد نظر باشد، استفاده از حداقل کلمات به شرط حفظ معنی باعث صرفه‌جویی در زمان، هزینه و امکانات خواهد شد. مثلاً اگر روزنامه‌ای با شمارگان حدود نیم میلیون نسخه‌ی خبری را که در یک بند نوشته نیم سطر کوتاه‌تر بیان کند، هم کاغذ کمتری بکار خواهد برد و هم خواننده زمان کمتری صرف مطالعه آن خبر می‌نماید، لذا صرفه‌جویی قابل ملاحظه‌ای صورت گرفته است.
۲. در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، آموزشی موفق‌تر خواهد بود که تا حد ممکن زبانی ساده و تا حد ممکن عاری از حشو و زواید بکار گیرد.

#### ۴. پیشینه تحقیق

نتایج تحقیق‌هایی که تاثیر حشو بر درک مطلب را بررسی کرده‌اند ناهمگون، متناقض و گاهی متضادند. این خود می‌تواند دلیلی بر پیچیدگی موضوع باشد. ما به هدف بررسی نظام‌مند پیشینه‌ی تحقیق، پژوهش‌های انجام شده در باب حشو را به چهار دسته‌ی کلی تقسیم می‌نماییم و نظرات هر کدام را به طور مختصر از نظر می‌گذرانیم.

گروهی از محققان از جمله توینمن و همکاران (۱۹۷۲) و یانو و همکاران (۱۹۹۴) تاثیر حشو را در درک مطلب در حد صفر یافته‌اند. دسته‌ی دوم که شامل افرادی چون هنری (۱۹۷۹)، نیومارک (۱۹۸۱)، ریورز (۱۹۸۱) ساننشین (۱۹۸۴)، بنسوزن (۱۹۹۰)، اسمیت (۱۹۹۱)، هورینگ (۱۹۹۱) و گرانت (۱۹۹۵) است به این نتیجه رسیده‌اند که حشو تاثیری مثبت در درک مطلب دارد. برعکس، نتایج تحقیقات افرادی چون جعفرپور (۱۳۷۲)، سمیعی (۱۳۷۳)، چستن (۱۹۸۸) و سیشینگ (۱۹۹۹)، حاکی از آن است که وجود حشو، درک مطلب را مشکل می‌سازد. دسته‌ی چهارم از پژوهشگران، از جمله اسپالسکی (۱۹۷۳)، فیشمن (۱۹۷۴)، کلین - بریلی (۱۹۹۷) نظری صریح در ارتباط با تاثیر حشو در درک مطلب نداده‌اند و تنها به بیان نکاتی فنی در ارتباط با حشو یا ویژگی‌های آزمون‌های متن کاهش یافته اکتفا کرده‌اند. حال نگاهی گذرا به نظرات چهار گروه فوق خواهیم داشت.

##### ۴.۱. گروه نخست

تیونمن و دیگران (۱۹۷۲)، در تحقیق خود واژه‌های دستوری را از متن اصلی انگلیسی حذف کردند و ۹۰ دانشجوی سال اول کارشناسی را با آن سنجیده، دریافتند که حذف آنها تأثیر چندانی در انتقال مطلب ندارد.

یانو و دیگران (۱۹۹۴)، سیزده متن انگلیسی را با سه شکل اصلی، ساده شده و با حشو به ۴۸۳ دانشجوی ژاپنی دادند و با سؤالات چهار جوابی درک مطلب آنها را آزمودند. درک مطلب متون ساده شده بالا بود ولی تفاوت چندانی بین متون اصلی و با حشو وجود نداشت.

##### ۴.۲. گروه دوم

منظور از گروه دوم، محققانی هستند که با نتایج پژوهش‌های خود تلاش دارند نشان دهند که حشو وسیله‌ی خوبی برای انتقال هرچه بهتر پیام است. هنری (۱۹۷۹) شصت متن انگلیسی را که در آن سه عامل محتوا، نحو و حشو مهم بودند، به یادگیرندگان سه رده‌ی سنی ۶-۵، ۹-۸ و ۱۲-۱۱ داد و درک مطلب آنها را با آزمون تکمیل متن سنجید و به این نتیجه رسید که برای بچه‌های کم سن، محتوای معنایی علت اصلی سختی متن است و اگر محتوا خیلی مشکل باشد، نحو و حشو تاثیر چندانی ندارد ولی بچه‌های بزرگتر به طور قابل توجهی می‌توانند از اشارات حشوی در درک مطلب استفاده کنند.

نیومارک (۱۹۸۱) عقیده دارد که حشو در متن می‌تواند حمل بر بدنویسی و لفاظی باشد که مترجم برای دوری از تک‌گویی<sup>۲</sup> به آن روی می‌آورد. با وجود این ممکن است از تکرار، ترداف، همان‌گویی<sup>۴</sup> و حشو محل<sup>۵</sup> برای شرح و تبیین موضوع کمک به فهم مطالب گنگ و نامناسب پیچیده استفاده شود.

ریورز (۱۹۸۱)، عوامل حشو را برای درک مطلب ضروری دانسته، و بر این باور است که به خاطر حشو است که می‌توان گفت و گویی را در یک اتاق پر سر و صدا ادامه داد، چون حشو باعث می‌شود که شنونده اگر قسمتی را نشنید

از قسمت دیگر، مطلب را درک کند. وی همچنین اظهار می‌دارد که تقریباً پنجاه درصد زبان انگلیسی را موارد حشو تشکیل می‌دهد. به نظر سانشین (۱۹۸۴)، حشو قسمت‌های زیادی از ارتباطات را تشکیل می‌دهد؛ چون باعث درک بهتر شده و بر نحوه‌ی پاسخ شنوندگان تأثیر دارد. وی نشان داد که اگر حشو نیاز به تجزیه و تحلیل ذهنی را کاهش دهد، باعث سهولت ارتباط می‌شود.

بنسون (۱۹۹۰)، رابطه‌ی حشو و آزمون تکمیل متن منسجم را بررسی کرد. خوانندگانی که زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموختند، سؤالات متن با حشو را بهتر پُر کردند.

به عقیده‌ی اسمیت (۱۹۹۱)، متنی بدون حشو است که چیزی را منعکس نکند که خواننده از قبل می‌داند، مهم نیست که این مطلب دیداری، نوشتاری، نحوی و یا مربوط به ساخت معنایی زبان نوشتاری باشد. بنابراین حشو معادل دانش قبلی است. وی حشو را از ویژگی‌های زبان نوشتاری می‌داند که از طریق آن بین خواننده و نویسنده ارتباط برقرار می‌شود و پیچیدگی آن ناشی از این است که از طرفی شبیه انسجام متن<sup>۶</sup> است؛ چون خواننده از حضور و اهمیت آن در متن بی‌اطلاع است و از طرفی دیگر با آن تفاوت دارد؛ چون بعضی از اشکال آن در متن ظاهر نمی‌شود اما خواننده از طریق معنی با آن مواجه می‌شود.

هورنیک (۱۹۹۱)، عقیده دارد که حشو متن را منسجم و خوانا می‌کند؛ چون خواننده با استفاده از آن مطالب جدید را به مطالب قبلی ربط می‌دهد. ولی انسجام مربوط به زبان نویسنده است در حالی که حشو هم مربوط به زبان نویسنده و هم مربوط به زبان خواننده است. حشو و انسجام متن در چند مورد با هم ارتباط دارند: الف. وقتی ضمیری به اسمی در جملات قبلی اشاره می‌کند نوعی حشو به وجود می‌آید. ب. وقتی مترادف کلمه‌ای در متن به کار می‌رود منبع دیگری برای همان مطلب ایجاد می‌شود و انسجام واژگانی با تکرار یا کاربرد وسیع‌تری از یک کلمه‌ی دیگر صورت می‌گیرد و مفهوم را بیش از یک بار بیان می‌کند. ج. حروف ربط که باعث وضوح معنی در متن هستند، نوعی حشو به حساب می‌آیند. د. وقتی در پدیده‌ی حذف به قرینه از خواننده انتظار می‌رود که بعضی از ناگفته‌ها را خودش حدس بزند، دانش قبلی او مورد نظر است که حشو به حساب می‌آید.

از نظر گران (۱۹۹۵) حشو چیزی است که بیشتر از حداقل مورد نیاز باشد که خود شامل بسط، تکرار، بازگویی یا موارد قابل مقایسه است. وی حشو را به کلیدهای اضافی مخصوص یک در تشبیه می‌کند که هزینه و وزن اضافی دارد. وی حذف به قرینه<sup>۷</sup> را نقطه‌ی مقابل حشو می‌داند. از دیدگاه گران، حذف به قرینه برای خواننده قابل استنباط است. وی می‌افزاید که حذف به خاطر اطلاعات و دانش قبلی خواننده درباره‌ی موضوع است و نه به خاطر زبان؛ که این دانش قبلی، در اشخاص مختلف، متفاوت است. گران خاطر نشان می‌کند که اگر متنی دارای حضوی کافی باشد، خواننده می‌تواند از تندخوانی، اجمالی خوانی و کلی خوانی<sup>۸</sup> استفاده کند و فقط به موارد ناآشنا توجه کند تا لب مطلب را دریابد. گران (۱۹۹۵) استفاده از حشو را در سه مورد مجاز می‌داند: تکرار برای تأکید بر نکات مهم، تکرار برای رفع نیاز افرادی که به دنبال مطلب خاصی هستند و تکرار به منظور توضیح درباره‌ی تصاویری که اطلاعات ضروری به خواننده می‌دهد.

### ۴.۳. گروه سوم

این دسته از دانشمندان با تحقیقات به این نتیجه رسیده‌اند که حشو در مجموع نه تنها کمکی به انتقال بهتر پیام نمی‌کند، بلکه اثر منفی نیز دارد. چستن (۱۹۸۸) توجه به لب کلام و اصل پیام را از ویژگی‌های اهل هر زبانی می‌داند، چون توجه به عناصر حشوی باعث می‌شود که ذهن، بیشتر مشغول شود. از این رو به زبان به زبان خارجی توصیه می‌کند که از تأکید به موارد حشو خودداری نمایند.

جعفرپور (۱۳۷۲)، معتقد است هنر نویسندگی یعنی رعایت اقتصاد در بیان، وی همچنین بر این باور است که یک نامه‌ی اداری مطلوب، نکته مورد نظر را به موجزترین شکل و با کمترین کلمات بیان کند. کاخی (۱۳۷۸)، به نقل از بابا چاهی، سادگی، بی‌تکلفی و مخصوصاً ایجاز را از ویژگی‌های متون صوفیانه می‌شمارد. به نظر وی خلاصه بودن این متون باعث می‌شود که مطلب آسان‌تر درک شود و بهتر در ذهن بماند.

(سمیعی، ۲۵-۲۴: ۱۳۷۳)، درازگویی و حشو را نتیجه‌ی ترجمه‌های ناشیانه و نوآوری کاذب می‌داند و برای کوتاه

نمودن عبارات پیشنهادهایی ارایه می‌دهد. مثلاً به جای "تا آنجا که اطلاعات نگارنده اجازه می‌دهد" بهتر است نوشت "تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد".

سیشینگ (۱۹۹۹)، عقیده دارد که حافظه‌ی موقت ظرفیت محدودی دارد و نباید با مطالب غیرضروری انباشته شود. به عبارت دیگر، وقتی قسمتی از حافظه بی‌جهت پر شده باشد، سرعت تجزیه و تحلیل مطالب در آموزش‌های فنی، علمی، هندسه و آمار کاهش می‌یابد. وی بر این باور است که وقتی خواننده‌ی متن نیازی به تعریف لغات نداشته باشد و تعریف لغات هم در متن گنجانده شود، وی به نوعی مجبور می‌شود تا به آنچه که مورد نیازش نیست نیز توجه کند و چون آن را از قبل می‌داند، برایش نوعی حشو به شمار آید که بالقوه به صورت مانعی برای درک کلی مطلب به شمار خواهد آمد اما اگر خواننده در سطح نازلی باشد تعریف لغات در درک مطلب به او کمک می‌کند.

سیشینگ (۱۹۹۹) تأثیر حشو را بر درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی در هنگ کنگ آزمایش کرد و نشان داد که اگر تعریف لغات جداگانه داده شود، یادگیری لغات برای خوانندگان سطوح نازل بهتر صورت خواهد گرفت و اگر این تعاریف در متن وارد شود، درک مطلب بهتر صورت می‌گیرد. ولی بزرگسالان و خوانندگان سطوح بالاتر در حالت اول درک مطلب بهتری داشتند و در حالت دوم لغات را بهتر یاد می‌گرفتند، چون اگر تعریف لغات در ابتدا یا انتهای متن داده شود، توجه خواننده به دو جای متفاوت معطوف می‌شود ولی اگر تعریف لغات در داخل متن داده شود، وضعیت چنین نیست. این امر اگرچه کمکی به درک مطلب بزرگسالان نمی‌کند اما قابل اغماض هم نیست. یعنی لغات، بهتر به خاطر سپرده خواهند شد اما نمی‌توان از آن چشم پوشید.

#### ۴.۴. گروه چهارم

منظور از گروه چهارم در این تحقیق، پژوهشگرانی هستند که از بیان نظر صریح خود در ارتباط با حشو پرهیز نموده‌اند، اما به هر حال تحقیقاتشان نکات فنی جالبی در بر دارد. اسپالسکی (۱۹۷۳) عقیده دارد که آزمون‌های متن کاهش یافته برای سنجش توانش زبانی<sup>۹</sup> یادگیرنده بکار می‌روند. توانش زبانی هم تولیدی<sup>۱۰</sup> است و هم دریافتی<sup>۱۱</sup>. بنابراین هم در مورد گوینده و هم در مورد شنونده‌ی قابل استفاده است.

کلین - بریلی (۱۹۹۷) معتقد است که اگر آزمونی جنبه‌ی دریافتی را بسنجد، نتایج آن را می‌توان در مورد جنبه‌ی تولیدی نیز صادق دانست. از طرفی نیز سنجش جنبه‌ی تولیدی زمان بر، مشکل و در نتیجه پرهزینه است. اما آنچه که اساس آزمون‌های متن کاهش یافته را تشکیل می‌دهد تعامل بین بافت،<sup>۱۲</sup> گفتمان<sup>۱۳</sup> و بکار گیرنده‌ی زبان است. وی در مورد ویژگی‌های متون انتخابی برای آزمون کاهش یافته اعتقاد دارد که می‌توان متنی را به میزان حداکثر یک صفحه و بشکل تصادفی از میان کتبی که آنها هم تصادفی انتخاب شده‌اند، گزینش کرد. وی معتقد است که محتوای متن انتخابی علاوه بر مستقل بودن، باید چندان عاطفی، ادبی یا دشوار نباشد. در ضمن سن و تجربه‌ی آزمونگر را نیز باید مدنظر داشت. وی همچنین اضافه می‌کند که باید برای تکمیل نواقص متن که ممکن است آوایی،<sup>۱۴</sup> واژگی،<sup>۱۵</sup> نحوی،<sup>۱۶</sup> و همایی<sup>۱۷</sup> باشد، از خود متن و دانسته‌های خود استفاده کرد.

همانگونه که پیشینه‌ی تحقیق نشان می‌دهد، مقوله‌های حشو و ایجاز بسیار بحث‌انگیز است، و نتایج حاصل از تحقیقات در این زمینه، نه تنها ناهمخوان، بلکه گاهی ضد و نقیض یکدیگرند. عواملی از قبیل شرایط حاکم بر پژوهش، نوع داده‌ها، سن و تحصیل آزمودنی‌ها، متن آزمون و غیره، تأثیر عمده‌ای در نتیجه‌ی هر تحقیق خواهد داشت. از آنجا که پژوهش‌های فوق نیز به هیچ روی استثناء نیستند. می‌توان تفاوت‌های موجود در نتایج مربوط به آنها را تا حدودی توجیه نمود. از این رو، با توجه با آگاهی از تحقیقات فوق و براساس شرایط و ابزار پژوهشی که در بخش ذیل بیان خواهد شد، تأثیر ایجاز و اختصار را در خواندن و درک مطلب فارسی زبانان بررسی خواهیم کرد، به امید آنکه راهگشای پژوهش‌های پربارتر در آینده باشد.

### ۵. شیوه تحقیق

#### ۵.۱. ابزار و آزمودنی‌های تحقیق

آزمودنی‌های این تحقیق را دانش آموزان پسر سال اول دوره متوسطه‌ی تحصیلی از ناحیه دوی آموزش و پرورش

شیراز تشکیل می‌دهند که از نظر اقتصادی و فرهنگی نسبت به دانش آموزان سه ناحیه‌ی دیگر، همگونی بیشتری دارند - از بین ۲۵ مدرسه‌ی دولتی پسرانه‌ی دوره‌ی متوسطه، ۵ دبیرستان به قید قرعه گزینش شد و آزمون با دانش‌آموزان پایه‌ی اول آن مدارس صورت گرفت.

چهار متن، شامل ۳۰ تا ۴۰ سطر از گزارش‌های خبری روزنامه‌های اطلاعات، ایران و نیم نگاه انتخاب شد. دلیل انتخاب متون از روزنامه‌ها این بود که معمولاً محدود به قشر خاصی از مردم نیست و حتی می‌توان گفت که تمام گروه‌های سنی - هر چند غیر دائم - روزنامه می‌خوانند. از دیگر سوی، تنوع مطالب در روزنامه زیاد است؛ یعنی دامنه‌ی انتخاب مطالب علمی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، ورزشی و سیاسی بسیار وسیع است.

در مرحله‌ی بعد موارد حشو از متون حذف و تعدیل گردید و بدین صورت، دو سری متن به دست آمد که آنها را به ترتیب اصلی (بدون هیچ‌گونه کاهش) و کاهش یافته (خالی از حشو) نامیدیم. آزمون متن کاهش یافته در اینجا از نوع آزمون تک خواهد بود که کلین بریلی (۱۹۹۷) آن را به کار گرفته است.

## ۵.۲. شیوه‌ی گردآوری و تحلیل داده‌ها

داده‌های این تحقیق عبارت است از دو دسته عدد ریاضی که مربوط به گروه واحدی از آزمودنی‌ها است. تعداد ۵۷۱ دانش آموز پسر دوره‌ی متوسطه، تحصیلی در آزمون شرکت داشتند که تعداد ۴۳ نفر آنها در محاسبات آماری تحقیق کنار گذاشته شدند؛ زیرا بعضی از آنان فقط در یک مرحله از آزمون شرکت کرده بودند و بعضی دیگر نیز آزمون را به طور ناقص انجام داده بودند؛ یعنی فقط به یک، دو یا حداکثر سه قسمت از چهار بخش آزمون جواب داده بودند.

جهت سنجش درک مطلب، هر دو متن آزمون تک تکمیل متن تهیه شد و بالاخره تفاوت میانگین آزمودنی‌ها در هر دو آزمون با آزمون تی انجام شد تا تأثیر حشو یا اختصار بر درک مطلب زبان فارسی مشخص شود. یکبار آزمون متن اصلی و بار دیگر پس از یک هفته آزمون متن کاهش یافته به دانش‌آموزان داده شد تا هر آزمون را در مدت ۲۰ دقیقه انجام دهند.

برای اینکه اثر ترتیب آزمون‌ها را خنثی کنیم، بار اول به طور تصادفی به نصف افراد فرم اصلی و به نصف دیگر فرم تغییر یافته را دادیم و بار دوم به آنهایی که فرم اصلی را گرفته بودند، فرم تغییر یافته و به آنهایی که فرم تغییر یافته را گرفته بودند، فرم اصلی را دادیم.

برای اینکه از روایی و پایایی آزمون مطمئن شویم، به طور آزمایشی، قبل از اجرای آزمون اصلی، آن را با دو گروه ۳۰ نفره از دانش‌آموزان همان دوره‌ی تحصیلی سنجیدیم. یعنی در پیش آزمون، به یک گروه آزمون، متن اصلی و به گروه دیگر آزمون، متن کاهش یافته داده شد. بعد از یک هفته، در پس آزمون، همان آزمونی را که قبلاً انجام داده بودند، برای بار دوم، به هر دو گروه دادیم و در آخر، میزان همبستگی هر آزمون با بازآزمایی آن محاسبه شد. این میزان برای آزمون متن دارای حشو ۰/۸۰۷ و برای آزمون دارای ایجاز و اختصار ۰/۸۴۶ بود.

## ۶. شیوه‌ی ارائه‌ی نتایج

در این بخش به سه مطلب خواهیم پرداخت:

الف. ارائه‌ی آمار توصیفی مربوط به یافته‌های تحقیق و توضیحات لازم.

ب. ارائه‌ی آمار استنباطی مربوط به همبستگی میان نمرات حاصل از دو آزمون اشاره.

ج. ارائه‌ی نکاتی در ارتباط با آزمون تی و نتایج حاصل از آن که در این تحقیق به عمل آمد.

### ۶.۱. آمار توصیفی

جدول ۱ نشانگر نمرات کسب شده‌ی ۵۲۸ دانش‌آموزان در آزمون متن اصلی، همراه با فراوانی هر نمره و درصد هر فراوانی است. در جدول ۲ نمرات ۵۲۸ دانش‌آموز در آزمون متن کاهش یافته، همراه با فراوانی هر نمره و درصد مربوطه مشاهده می‌شود.

جدول ۲: نمرات آزمون درک مطلب متن کاهش یافته

| درصد | فراوانی | نمره اکتسابی |
|------|---------|--------------|
| ۰/۴  | ۲       | ۵۲           |
| ۰/۹  | ۵       | ۵۴           |
| ۰/۶  | ۳       | ۵۵           |
| ۰/۲  | ۱       | ۵۶           |
| ۱/۱  | ۶       | ۵۷           |
| ۰/۸  | ۴       | ۵۸           |
| ۰/۶  | ۳       | ۵۹           |
| ۰/۶  | ۳       | ۶۰           |
| ۰/۶  | ۳       | ۶۱           |
| ۰/۹  | ۵       | ۶۲           |
| ۱/۱  | ۶       | ۶۳           |
| ۰/۶  | ۳       | ۶۴           |
| ۰/۴  | ۲       | ۶۵           |
| ۱/۷  | ۹       | ۶۶           |
| ۰/۸  | ۴       | ۶۷           |
| ۱/۳  | ۷       | ۶۸           |
| ۱/۹  | ۱۰      | ۶۹           |
| ۰/۹  | ۵       | ۷۰           |
| ۰/۹  | ۵       | ۷۱           |
| ۲/۱  | ۱۱      | ۷۲           |
| ۰/۹  | ۵       | ۷۳           |
| ۱/۳  | ۷       | ۷۴           |
| ۱/۵  | ۸       | ۷۵           |
| ۰/۹  | ۵       | ۷۶           |
| ۱/۳  | ۷       | ۷۷           |
| ۲/۳  | ۱۲      | ۷۸           |
| ۲/۷  | ۱۴      | ۷۹           |
| ۳/۶  | ۱۹      | ۸۰           |
| ۲/۳  | ۱۲      | ۸۱           |
| ۳/۰  | ۱۶      | ۸۲           |
| ۱/۱  | ۶       | ۸۳           |
| ۲/۳  | ۱۲      | ۸۴           |
| ۲/۱  | ۱۱      | ۸۵           |
| ۲/۷  | ۱۴      | ۸۶           |
| ۲/۱  | ۱۱      | ۸۷           |
| ۲/۱  | ۱۱      | ۸۸           |
| ۳/۰  | ۱۶      | ۸۹           |
| ۳/۸  | ۲۰      | ۹۰           |

جدول ۱: نمرات آزمون درک مطلب متن اصلی

| درصد | فراوانی | نمره اکتسابی |
|------|---------|--------------|
| ۰/۸  | ۴       | ۵۱           |
| ۰/۷  | ۱       | ۵۲           |
| ۰/۸  | ۴       | ۵۳           |
| ۰/۶  | ۳       | ۵۴           |
| ۰/۹  | ۵       | ۵۵           |
| ۰/۸  | ۴       | ۵۶           |
| ۰/۷  | ۱       | ۵۷           |
| ۰/۸  | ۴       | ۵۸           |
| ۱/۱  | ۶       | ۵۹           |
| ۰/۶  | ۳       | ۶۰           |
| ۰/۸  | ۴       | ۶۱           |
| ۱/۹  | ۱۰      | ۶۲           |
| ۰/۸  | ۴       | ۶۳           |
| ۱/۱  | ۶       | ۶۴           |
| ۱/۷  | ۹       | ۶۵           |
| ۱/۳  | ۷       | ۶۶           |
| ۱/۵  | ۸       | ۶۷           |
| ۰/۸  | ۴       | ۶۸           |
| ۰/۹  | ۵       | ۶۹           |
| ۱/۵  | ۸       | ۷۰           |
| ۲/۷  | ۱۴      | ۷۱           |
| ۱/۲  | ۱۱      | ۷۲           |
| ۲/۷  | ۱۴      | ۷۳           |
| ۱/۵  | ۸       | ۷۴           |
| ۲/۵  | ۱۳      | ۷۵           |
| ۱/۲  | ۱۱      | ۷۶           |
| ۲/۱  | ۱۱      | ۷۷           |
| ۲/۸  | ۱۵      | ۷۸           |
| ۳/۲  | ۱۷      | ۷۹           |
| ۲/۷  | ۱۴      | ۸۰           |
| ۴/۲  | ۲۲      | ۸۱           |
| ۴/۹  | ۲۶      | ۸۲           |
| ۵/۹  | ۳۱      | ۸۳           |
| ۴/۰  | ۲۱      | ۸۴           |
| ۴/۵  | ۲۴      | ۸۵           |
| ۴/۰  | ۲۱      | ۸۶           |
| ۳/۴  | ۱۸      | ۸۷           |
| ۳/۴  | ۱۸      | ۸۸           |

|     |    |     |     |     |     |
|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| ۳/۶ | ۱۹ | ۹۱  | ۳/۸ | ۲۰  | ۸۹  |
| ۳/۸ | ۲۰ | ۹۲  | ۳/۰ | ۱۶  | ۹۰  |
| ۵/۹ | ۳۱ | ۹۳  | ۲/۸ | ۱۵  | ۹۱  |
| ۳/۸ | ۲۰ | ۹۴  | ۲/۸ | ۱۵  | ۹۲  |
| ۵/۹ | ۳۱ | ۹۵  | ۲/۸ | ۱۵  | ۹۳  |
| ۵/۷ | ۳۰ | ۹۶  | ۲/۷ | ۱۴  | ۹۴  |
| ۴/۷ | ۲۵ | ۹۷  | ۲/۱ | ۱۱  | ۹۵  |
| ۳/۴ | ۱۸ | ۹۸  | ۱/۹ | ۱۰  | ۹۶  |
| ۴/۲ | ۲۲ | ۹۹  | ۰/۶ | ۳   | ۹۷  |
| ۱/۷ | ۹  | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۵۲۸ | جمع |

نمودار ۱ که براساس داده‌های جدول ۱ ترسیم شده است، نشان می‌دهد که در آزمون متن اصلی نمرات ۳۲ دانش‌آموز بین ۵۰ تا ۵۹، نمرات ۶۰ نفر بین ۶۰ تا ۶۹، نمرات ۱۲۲ نفر بین ۷۰ تا ۷۹، نمرات ۲۱۵ نفر بین ۸۰ تا ۸۹ و نمرات ۹۹ نفر بین ۹۰ تا ۱۰۰ قرار دارند. همان‌گونه که در نمودار مشاهده می‌شود، نمرات بیش از ۲۰۰ دانش‌آموز در محدوده‌های بالاتر از میانگین قرار دارد، بنابراین چولگی آزمون منفی است، یعنی اکثریت افراد، نمره‌ی بالا گرفته‌اند. از نمودار ۲ که براساس داده‌های جدول ۲ تنظیم شده است چنین بر می‌آید که نمرات ۲۴ نفر بین ۵۰ تا ۵۹، نمرات ۵۲ نفر بین ۶۰ تا ۶۹، نمرات ۷۹ نفر بین ۷۰ تا ۷۹، نمرات ۱۲۸ نفر بین ۸۰ تا ۸۹ و نمرات ۲۴۵ نفر بین ۹۰ تا ۱۰۰ است. این بدین معناست که حدود ۴۶٪ از کل شرکت کنندگان در آزمون متن اصلی نمرات ۹۰ تا ۱۰۰ را کسب نموده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که آزمون متن اصلی نسبت به آزمون متن کاهش یافته آسان‌تر بوده است.

#### جدول ۴: اندازه‌های گرایش مرکزی و

#### تغییر پذیری آزمون متن کاهش یافته

|          |                        |
|----------|------------------------|
| ۵۲۸      | تعداد آزمودنی‌ها       |
| ۸۰       | میانگین                |
| ۰/۴۶۷۹   | خطای استاندارد میانگین |
| ۸۲       | میانه                  |
| ۸۳       | نما                    |
| ۱۰/۷۵۰۵  | انحراف معیار           |
| ۱۱۵/۵۷۴۲ | واریانس                |
| ۴۶       | دامنه                  |
| ۵۱       | حداقل                  |
| ۹۷       | حداکثر                 |
| ۴۲۱۲۲    | جمع                    |

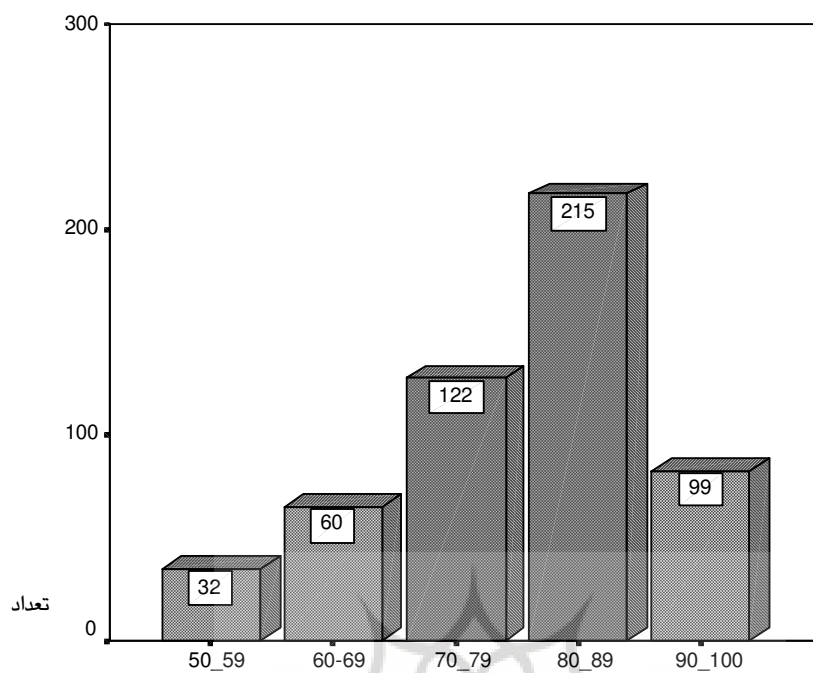
#### جدول ۳: اندازه‌های گرایش مرکزی و

#### تغییر پذیری آزمون متن اصلی

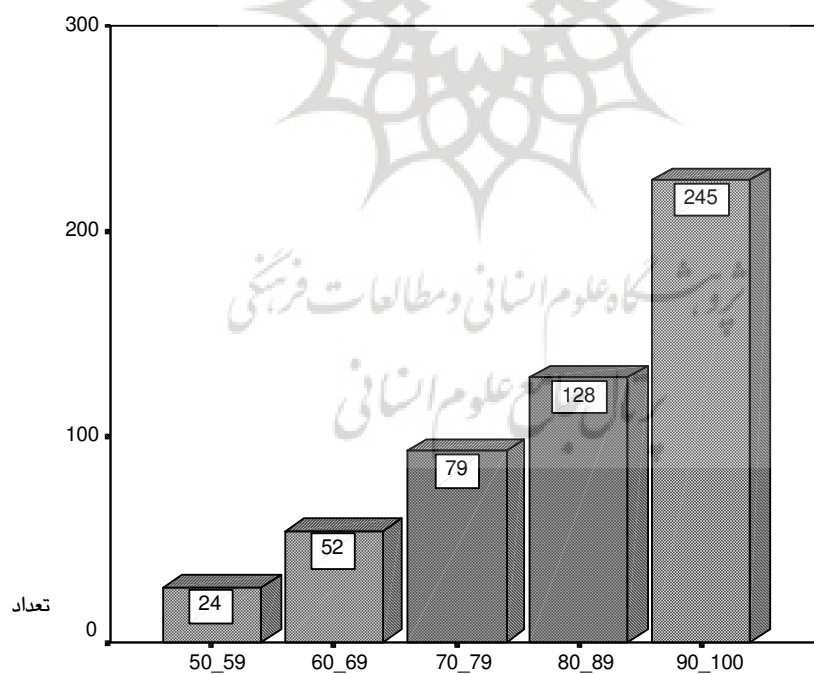
|          |                        |
|----------|------------------------|
| ۵۲۸      | تعداد آزمودنی‌ها       |
| ۸۵       | میانگین                |
| ۰/۵۲۱۰   | خطای استاندارد میانگین |
| ۸۸       | میانه                  |
| ۹۳       | نما                    |
| ۱۱/۹۷۱۹  | انحراف معیار           |
| ۱۴۳/۳۲۶۹ | واریانس                |
| ۴۸       | دامنه                  |
| ۵۲       | حداقل                  |
| ۱۰۰      | حداکثر                 |
| ۴۴۷۱۰    | جمع                    |

از مقایسه‌ی جدول‌های ۳ و ۴ مشخص می‌شود که نمرات آزمون متن کاهش یافته در مقایسه با متن اصلی بهتر است. میزان انحراف معیار در آزمون متن اصلی نیز ۱۰/۷۵۰۵ و در آزمون متن کاهش یافته ۱۱/۹۷۱۹ است. میزان پراکندگی نمرات در آزمون متن کاهش یافته بیشتر از میزان پراکندگی نمرات در آزمون متن اصلی است. به عبارت دیگر، اختلاف بین نمرات در آزمون متن اصلی کمتر از اختلاف بین نمرات آزمون متن کاهش یافته است.

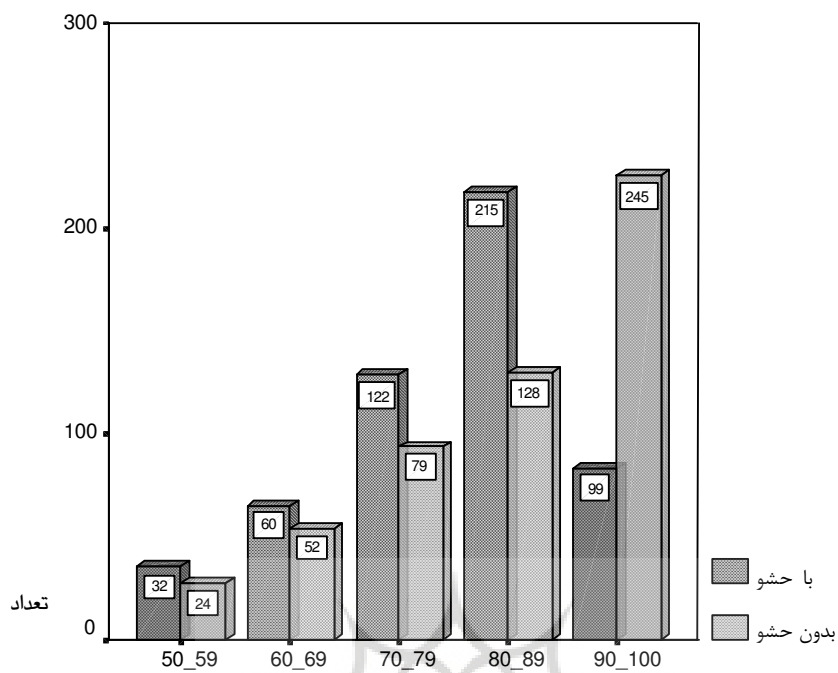




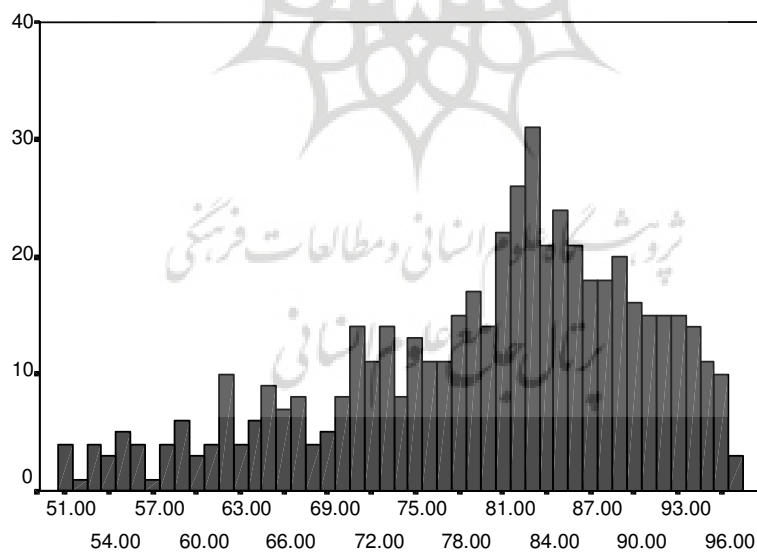
نمودار ۱: توزیع نمرات آزمون متن اصلی.



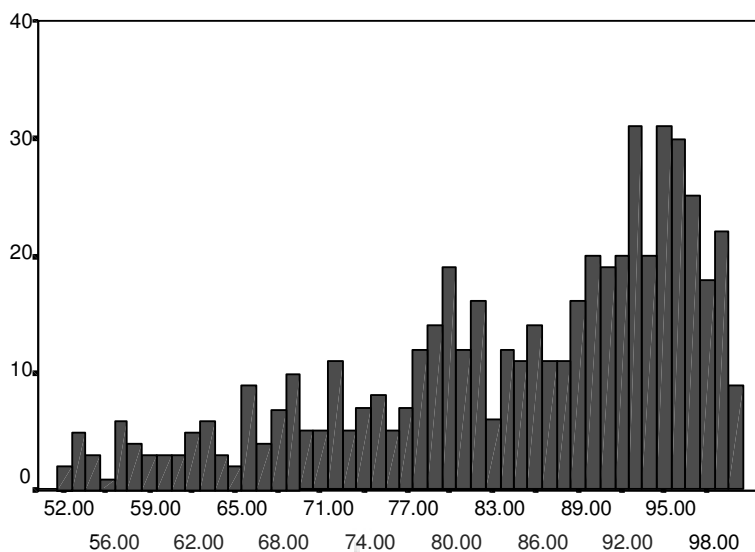
نمودار ۲: توزیع نمرات آزمون متن کاهش یافته.



نمودار ۳: توزیع نمرات هر دو آزمون.



نمودار ۴: پراکندگی نمرات آزمون اصلی.



نمودار ۵: پراکندگی نمرات آزمون دارای ایجاز و اختصار.

## ۲.۶. آمار استنباطی

## ۱. ۲.۶. همبستگی بین نمرات دو متن

جدول ۵: میزان همبستگی بین نمرات آزمون متن اصلی و آزمون متن کاهش یافته.

| سطح معنی دار | ضریب همبستگی | تعداد |
|--------------|--------------|-------|
| ۰/۰۰۰        | ۰/۹۱۴        | ۵۲۸   |

همان گونه که در جدول مشاهده می شود، ضریب همبستگی ۰/۹۱۴ آزمون اصلی و آزمون کاهش یافته نشان می دهد که ارتباط مستقیمی میان نمره ی فرد در هر دو آزمون وجود دارد.

۱. ۲.۶. آزمون تی: برای تشخیص معنادار بودن تفاوت میانگین دو آزمون یک آزمون تی (جفت های جور) انجام شد که نتیجه در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: آزمون تی جفت های جور بین دو آزمون اصلی و کاهش یافت.

| میانگین | انحراف استاندارد | ارزش تی | درجه معنی داری |
|---------|------------------|---------|----------------|
| ۸۰      | ۱۰/۷۵            |         |                |
| ۸۵      | ۱۱/۹۷            | -۲۳/۲۱۲ | ۰/۰۰۰          |

همان گونه که جدول ۶ نشان می دهد، تفاوت میانگین ها در دو آزمون متن اصلی و متن کاهش یافته در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که اختلاف دو میانگین بر اساس شانس نیست و می توان با اطمینان ادعا کرد که عملکرد دانش آموزان در دو آزمون متفاوت است و از آنجائی که میانگین آزمون متن کاهش یافته ۸۵ بوده و نسبت به میانگین آزمون اصلی در سطح بالاتری قرار دارد، بهتر است تا حد ممکن از متون اصلی استفاده شود.

## ۷. نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر و پژوهش‌های پیش از آن، روی هم نشان می‌دهند که سبک و نوع متن و همچنین مخاطب از مهمترین عواملی هستند که بر استفاده‌ی نویسنده از ایجاز، حشو یا حتی اطناب تاثیر دارند. اگر نویسنده‌ای بخواهد برای انتقال نکته‌ای اخلاقی، عاطفی یا اجتماعی خواننده را به هیجان آورد، در داستان خود از انواع اصطلاحات، ضرب المثله‌ها و عبارات مختلف استفاده می‌کند. برعکس، در یک نامه یا بخشنامه‌ای اداری که دور از روابط شخصی، مطلبی به اطلاع مخاطب می‌رسد و صرفاً جنبه‌ی خبری دارد، نویسنده از زبانی استفاده می‌کند که به عقیده‌ی تالی (۱۹۷۳) بیشترین محتوی با کمترین کلمات بیان شود.

نتایج پژوهش حاضر نیز به شکل معنی‌داری نشان می‌دهد که گویشوران بومی زبان فارسی، شکل‌های کوتاه و مختصر را راحت‌تر و بهتر از صورت‌های معادلی که طولانی هستند درک می‌کنند؛ یعنی حذف حشو از متون نوشتاری، گامی برای درک بهتر متن از سوی دانش آموزان است. پرهیز از حشو مزایای دیگری نیز دارد که اهم آنها به قرار زیر است:

۱. مدت زمانی که صرف خواندن یک متن کوتاه و مختصر می‌شود، کمتر از مدت زمانی است که برای یک متن طولانی و دارای حشو لازم است.
  ۲. خواننده پیام اصلی را به سهولت دریافت می‌کند.
  ۳. هزینه‌ی مادی متون کوتاه، از نظر کاغذ، جوهر، تایپ، چاپ و ... بسی کمتر است.
  ۴. مکاتبات اداری سریع‌تر انجام شده و پیشرفت کار بهتر خواهد شد.
  ۵. زبان فارسی را می‌توان در مدت کوتاه‌تری به یادگیرندگان داخل و خارج کشور آموزش داد.
  ۶. هزینه‌های آموزشی مخصوصاً در وزارت آموزش و پرورش کاهش می‌یابد.
  ۷. مطبوعات می‌توانند از طرفی خوانندگان بیشتری جلب کنند؛ چون در وقت مردم صرفه جویی می‌شود و از طرفی دیگر می‌توانند هزینه‌ی کمتری صرف کنند.
- بنابراین لازم است تمام سازمان‌ها و افرادی که با زبان فارسی سر و کار دارند مخصوصاً وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، فرهنگ و ارشاد اسلامی، علوم، تحقیقات و فناوری، حوزه‌های علمیه، وزارت کشور، صدا و سیما، روزنامه‌ها، مجلات، استادان حوزه و دانشگاه، معلمان، طلاب، دانشجویان، دانش آموزان ... تا حد ممکن از لفاظی و درازگویی پرهیزند که این امر گامی بزرگ در جهت حفظ ذخایر مادی و معنوی کشور عزیزمان ایران است.

### متن اصلی

در پایان، یکی از متن‌های مورد بررسی، همراه با شکل کاهش یافته‌ی آن ضمیمه می‌شود (روزنامه اطلاعات، شماره ۲۲۵۶۹، ۱۰ مهرماه ۱۳۸۱، ص ۱۸). گفتنی است که متن اصلی دارای ۱۸۳ کلمه است، در حالی که متن کاهش یافته دارای ۱۴۴ کلمه است. این در حالی است که هیچگونه اطلاعات مفیدی از متن اصلی، در متن کاهش یافته از دست نرفته است.

### ایران تنها سه روز هفته را با دنیای صنعتی ارتباط دارد

یک کارشناس مسائل اقتصادی گفت: ایران به دلیل تعطیلات آخر هفته و تعطیلی شنبه و یکشنبه در خارج از کشور، چهار روز هفته را از ایجاد ارتباط با کشورهای بزرگ صنعتی جهان محروم است. "بهمن آرمان" در گفت و گو با خبرنگار ایرنا مرکز استان تهران، گفت: اقتصاد کشورهای جهان در حال نزدیک شدن به یکدیگر است و در این میان، داشتن روابط با کشورهای بزرگ و قطب‌های صنعتی دنیا برای توسعه، امری اجتناب‌ناپذیر است.

سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان تهران به تازگی اعلام کرده بود: دستگاه‌های اجرایی در یک نظرسنجی پیشنهاد کرده‌اند، برای برقراری ارتباط بیشتر با جامعه‌ی جهانی ادارات به جای روزهای پنج‌شنبه، شنبه‌ها تعطیل شود. وی ادامه داد: ما اکنون از ارتباط لازم با جهان صنعتی برخوردار نیستیم، چرا که روزهای تعطیل هفته در ایران با

سایر کشورهای دنیا سنخیتی ندارد.

این کارشناس اقتصادی یادآور شد: روزهای تعطیل در ایران باید به گونه‌ای طراحی شود که با روزهای تعطیل قطب های اقتصاد جهان همخوانی داشته باشد تا بدین ترتیب روابط اقتصادی ما با آن کشورها تقویت شود.

### متن کاهش یافته

#### ایران تنها سه روز هفته با دنیای صنعتی ارتباط دارد

یک کارشناس مسائل اقتصادی گفت: ایران به دلیل تعطیلات آخر هفته و تعطیلی شنبه و یکشنبه‌ی خارج کشور، چهار روز از ارتباط با کشورهای بزرگ صنعتی محروم است.

«بهمن آرمان» در تماس با خبرنگار ایرنا مرکز تهران، گفت: اقتصاد کشورهای جهان به یکدیگر مربوط می‌شود و ارتباط با قطب‌های صنعتی دنیا برای توسعه ضروری است.

سازمان مدیریت و برنامه ریزی تهران به تازگی اعلام کرده بود: دستگاه‌های اجرایی در یک نظر سنجی برای برقراری ارتباط بیشتر با جهان، تعطیلی شنبه را بجای پنج‌شنبه، پیشنهاد کرده‌اند.

وی افزود: ما اکنون ارتباط لازم را با جهان صنعتی نداریم، چرا که روزهای تعطیل هفته در ایران با دیگر کشورها سنخیتی ندارد.

این کارشناس یادآور شد: روزهای تعطیل در ایران باید با روزهای تعطیل قطب‌های بزرگ اقتصادی جهان هماهنگ باشد تا بدین ترتیب روابط اقتصادی ما با آن کشورها تقویت شود.

### منابع

#### الف: فارسی

- اسفندیاری، محمد. (۱۳۷۴). *حشو قبیح، آینه‌ی پژوهش*، ۶ (۳۱)، ۳۲-۵.
- جعفرپور، بهرام. (۱۳۷۲). *ده نکته در باب نامه نگاری اداری، ماهنامه فولاد*، ۷، ۱۹-۲۱.
- سمیعی، احمد. (۱۳۷۳). *فارسی بنویسیم، نشر دانش*، ۴، ۲۴-۲۵.
- سمیعی، احمد. (۱۳۷۳). *فارسی بنویسیم، نشر دانش*، ۶، ۴۴-۴۵.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۷۶). *بیان و معانی*، تهران: فردوس.
- کاخی، مرتضی. (۱۳۷۸). *پاسخ به اقتراح متون منثور صوفیانه، کتاب ماه: ادبیات و فلسفه*، ۳ (۴)، ۶۹-۶۴.
- نجفی، ابوالحسن. (۱۳۶۶). *حذف حرف اضافه، نشر دانش*، شماره‌ی چهارم، صص ۵-۲.

#### ب: انگلیسی

- Bensoussan, M. (1990). *Redundancy and the Cohesion Cloze*. **Journal of Research in Reading**, 13 (1), 18-37.
- Chastain, K. (1988). **Developing Second Language Skills**, Chicago: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Fishman, Joshua A. (1974). **Advances in Language Planning**, The Hague: Mouton & Co.
- Grant-Davie, K. (1995). **Functional Redundancy and Ellipsis as Strategies in Reading and Writing**, <http://jac.gsu.edu/>.
- Henry, G. (1979). *The Relation between Linguistic Factors Identified by a Principal Components Analysis of Written Style and Reading Comprehension as Measured by Cloze Tests*, **Journal of Research in Reading**, 2(2), 120-128.
- Horning, A. (1991). *Readable Writing: The Role of Cohesion and Redundancy*. **Journal of Advanced Composition**, <http://jac.gsu.edu/>.
- Klein-Braley, C. (1997). *C-Tests in the Context of Reduced Redundancy Testing: An Appraisal*, **Language Testing**, 14 (1), 47-84.

- Newmark, P. (1981). **Approaches to Translation**, Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Rivers, Wilga M. (1981). **Teaching Foreign Language Skills**, Chicago: The University of Chicago Press.
- Seeshing-Yeung, A. (1999). *Cognitive Load and Learner Expertise: Split Attention and Redundancy Effects in Reading Comprehension Tasks with Vocabulary Definitions*. **Journal of Experimental Education**, 67( 3), 197-217.
- Smith, F. (1991). *Readable Writing: The Role of Cohesion and Redundancy*, **Journal of Advanced Composition**, 11, 135-145.
- Sonnenschein, S. (1984). *The Effects of Redundant Communications on Listeners: Why Different Types may have Different Effects*. **Journal of Psycholinguistic Research**, 13(2), 147-166.
- Spolsky, B. (1973). **What Does It Mean to Know a Language; or How Do You Get Somebody to Perform His Competence? Focus on the Learner**, Rowley, MA: Newbury House, 164-76.
- Tauli, V. (1973). The Theory of Language Planning. **In Advances in Language Planning**, The Hague: Mouton & Co.
- Tuinman, J. J. and Gray, G. (1972). *The Effect of Reducing the Redundancy of Written Messages by Deletion of Function Words*, **Journal of Psychology**, 82 (2), 299- 306.
- Yano, Y., et al. (1994). *The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension*, **Language Learning**, 44 (2), 189-219.

