

مطالعه فرایندهای ویراست و بازبینی هنگام نگارش گونه‌های مختلف

متن

علیرضا عامری*

استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران

زهرا پورنیک‌صفت**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات،

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۰۷، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۱۳، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

پژوهش‌های بی‌شماری در زمینه مهارت نوشتن این واقعیت را نشان می‌دهد که هنگام ساخت گفتمان نوشتاری، نویسنده از همان ابتدا به یک انشای درخور دست نمی‌یابد، بلکه وی هنگام نگارش از فرایندهای نهان مختلفی عبور می‌کند تا این امر تحقق می‌یابد. از میان فرایندهای مختلف دخیل در نگارش، مانند پیش‌نگارش، نگارش نسخه اولیه و بازخوانی، فرایندهای ویراست و بازبینی به علت تأثیری که روی انشای نهایی اثر می‌نهند، در میان افراد مختلف از اهمیت بسزایی برخوردار شدند؛ به طوری که برخی پژوهشگران ویرایش نهایی نوشته‌های تحقیقاتی خود را به عهده ویراستاران می‌سپارند. هدف این تحقیق کیفی، مقایسه این دو فرایند هنگام نگارش چهار گونه نوشتار دانشگاهی است تا مشخص شود زبان‌آموزان تا چه میزان با نحوه صحیح ویراستاری و بازنگری آشنایی دارند. بدین منظور، پژوهشگران سه پرسش تحقیق بیان کردند و رویه‌نمای بلنداندیشی را که در آن، مشارکین افکار خود را هنگام انجام درسکارهای نگارش به طور شفاهی بیان می‌کردند، برای جمع‌آوری داده برگزیدند. شانزده نفر از میان دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها سپس به طریق رویه سه‌مرحله‌ای نظریه داده‌بنیاد مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفتند. نتایج بررسی‌ها دو فرایند ویراست و بازبینی را به پیش‌فرایندهای مختلفی طبقه‌بندی کرد که شامل درج‌گذاری، خط‌زدگی، جایگزینی، فراگذاری، دگرنویسی و غلط‌گیری بود. این پژوهش بر اهمیت بهره‌گیری از نمونه‌های مختلف متون ویراسته برای آشناسازی زبان‌آموزان با فرایندهای ویراست و بازبینی به عنوان مهم‌ترین استنتاج آموزشی خود تأکید می‌ورزد؛ همچنین، بهره‌گیری از نتایج تحقیق در باب مهارت‌های تولیدی در کلاس، از یادگیرندگان، فراگیران کنشگر می‌سازد و نه زبان‌آموزان منفعل.

واژه‌های کلیدی: فرایندهای نگارش، رویه‌نمای بلند-اندیشی، ویراست، بازبینی.

* نویسنده مسئول: E-mail: a_ameri@azad.ac.ir

** E-mail: parisapns@gmail.com

۱- مقدمه

تاریخ‌نگاری مطالعات صورت‌گرفته در زمینه مهارت نوشتار، این مهم را آشکار می‌سازد که یک نوشته بی‌نقص، خواه یک شعر، یک قطعه موسیقی یا یک انشای آکادمیک، از آغاز به صورت جامع نوشته نمی‌شود. بلکه نویسنده، سبک و سیاق نوشته خود را در گذر از فرایندهای متناوبی که در حین نگارش اتفاق می‌افتند، صیقل می‌دهد. به بیان دیگر، نویسنده بارها سازه‌های نوشته خود را مورد بازنگری قرار می‌دهد، پیش‌نویس تهیه می‌کند و بازخوانی می‌کند تا سرانجام به نتیجه مطلوب دست یابد.

همچنین، هایلند^۱ (۲۰۰۶) این‌گونه می‌پندارد که با رشد زبان انگلیسی در جایگاه زبان غالب علم و پژوهش که میراث اقتدار امریکا و استعمار بریتانیا است، این زبان به رسانه‌ای برای مستندسازی دانش علمی تبدیل شده است. این پیشوایی^۲ سبب شده است اکثر پژوهشگران تلاش کنند تا یافته‌های علمی خود را به زبان انگلیسی به چاپ برسانند. در نتیجه این نیاز ارتباطی، مدرسان این حوزه را بر آن می‌دارد تا زبان‌آموزان را با نوع جدیدی از سوادمندی^۳ آشنا کنند که به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا در محافل علمی جدید شرکت کنند و پژوهش‌های خود را با سایرین به اشتراک بگذارند (هایلند، ۲۰۰۶). بی‌شک، نوشتن روندی واجد پردازش زبانی^۴ و شناختی^۵ است؛ یعنی نویسنده بی‌وقفه باید تلاش کند تا انگاره‌های ذهنی خود را پس از ساخت، با استفاده از ابزارهای زبانی که در اختیار دارد، به صورت نوشتار درآورد. حال پرسشی که در این زمینه مطرح می‌شود، این است که آیا زبان‌آموزان هنگام نگارش به زبان دوم رفتاری یکسان خواهند داشت؟

بررسی فرایندهای دخیل در نگارش در زبان دوم از آن‌رو اهمیت دارد که هایلند (۲۰۰۹) می‌پندارد با اتخاذ رویه‌نمای بلند-اندیشی^۶ ما می‌توانیم فرایندهای دخیل در نگارش را به دقت بررسی کنیم تا دریابیم زبان‌آموزان چگونه در سکارهایی را که به آن‌ها واگذار شده است، انجام می‌دهند، گونه‌های مختلف می‌توانند چه تأثیری بر روی روند نگارش آن‌ها بگذارند و در

1. Ken Hyland
2. Hegemony
3. Literacy
4. Linguistic processing
5. Cognitive processing
6. Think-aloud Protocol

نهایت، نویسندگان در حین نگارش چه انتخاب‌هایی انجام می‌دهند. اما تحقیقات فرایند-محور در زمینه نگارش به سبب دشواری‌هایی که ممکن است هنگام گردآوری و تحلیل داده به پژوهشگر روا شود، بسیار کمتر مورد استقبال قرار گرفته است. این درحالی است که مرئی‌سازی روندهای نهان و ناگفته در روال نگارش به‌ویژه آکادمیک به زبان دوم می‌تواند تأثیر بسزایی بر روند آموزش این مهارت در سطوح دانشگاهی بگذارد؛ همچنین، مشاهدات کلاسی از ادبیات و گفتمان موجود در کلاس، حاکی از آن است که گویش عامیانه و غیردانشگاهی گاه بر نوشتار اهالی علم نیز تأثیر گذاشته است. در نتیجه ضروری به نظر می‌رسد شأن دانشگاهی این نوع نوشتار به آن بازگردد و به دانشگاهیان گوشزد شود.

با توجه به آنچه ذکر شد، هدف از این پژوهش اکتشافی مطالعه فرایندهای ویراست و بازبینی هنگام نگارش گونه‌های مختلف متن در زبان انگلیسی است تا مشخص شود زبان‌آموزان تا چه میزان و ژرفا با نحوه ویراستاری و بازبینی نوشته‌های خود آشنایی دارند و از چه پیش‌فرایندهایی استفاده می‌کنند تا کاستی‌ها و نادرستی‌ها را برطرف سازند. با توجه به اهمیت نگارش دانشگاهی در عصر حاضر، پژوهشگران چهار گونه نوشتاری دانشگاهی را از میان سایر گونه‌ها انتخاب کردند و به بررسی دقیق این فرایندها هنگام نگارش این گونه‌ها پرداختند که شامل چکیده مقاله پژوهشی، نتیجه مقاله پژوهشی، نامه همراه و تفسیر داده بود. بدین منظور سه پرسش پژوهشی مطرح شد.

۱. فرایندهای نهان ویراست که هنگام نگارش گونه‌های مختلف متن در زبان انگلیسی دخیل هستند، کدام‌اند؟
۲. فرایندهای نهان بازبینی که هنگام نگارش گونه‌های مختلف متن در زبان انگلیسی دخیل هستند، کدام‌اند؟
۳. (پس از یافتن پاسخ پرسش بالا) فرایندهای نهان ویراست و بازبینی در گونه‌های مختلف نگارش دانشگاهی چگونه تفاوت دارند؟

۱-۱- چارچوب نظری

برای تبیین چارچوب نظری متناسب با هدف تحقیق، پژوهشگران به مطالعه سه حوزه مرتبط با موضوع پژوهش خود و پیوند آنان با یکدیگر پرداختند که در سه گروه اصلی جای گرفت: گرایش گونه-محور به نگارش، فرایندهای ویراست و بازبینی، و روش‌های مشاهده و

مطالعه نگارش. گرایش گونه-محور به نگارش که می‌توان سوئز^۱ را از پیشگامان آن دانست. او بر این عقیده استوار است که نوشتن را می‌بایست در بافت‌های اجتماعی مختلف از یکدیگر متمایز دانست. پیروان این گرایش، تلاش می‌کنند تا گونه‌های مختلف نگارش را از دو منظر خصوصیات زبانی و عملکردهای اجتماعی آن‌ها تعریف و دسته‌بندی کنند که می‌توان گونه‌های نوشتار دانشگاهی را از مهم‌ترین آنان دانست (باراشی^۲ و ریف^۳، ۲۰۱۰، بروس^۴، ۲۰۰۸).

بی‌شک نوشتن یک فعل پویاست که در آن فرایندهای مختلفی هم‌زمان دخیل هستند. در این زمینه، محققان بسیاری به بررسی فرایندهای دخیل نگارش پرداختند و آن‌ها را به طرق مختلفی نام‌گذاری کردند (فلاور^۵ و هیس^۶، ۱۹۸۱؛ فیگلی^۷ و وایت^۸، ۱۹۸۱؛ البو^۹، ۱۹۹۸، سئو^{۱۰}، ۲۰۰۲، الال^{۱۱} و چانکوی^{۱۲}، ۲۰۰۴، ریچاردز^{۱۳} و میلر^{۱۴}، ۲۰۰۵) اما به‌طور کلی، این فرایندها شامل طرح‌ریزی، نگاشت، بازنگری، و بازنویسی هستند. از میان فرایندهای مذکور، دو فرایند ویراست و بازبینی، در مطالعات مختلفی، به تفکیک، بررسی شدند که از آن جمله فولویلر^{۱۵} (۲۰۰۲) اعتقاد دارد که بازبینی عملی مفهومی و ادراکی است که در آن، نویسنده به بازخوانی، بازنگری و بازسازی نوشته خود می‌پردازد تا آن را با آنچه که در ذهن خود از پیش نگاشته هماهنگ سازد. درحالی‌که ویراست، عملی سبک‌شناسانه است که در آن، نویسنده بیشتر

1. John M. Swales
2. Anis S. Bawarshi
3. Mary Jo Reiff
4. Ian Bruce
5. Linda Flower
6. John R. Hayes
7. Lester Faigley
8. Stephen Witte
9. Peter Elbow
10. Anthony Seow
11. Linda Allal
12. Lucile Chanquoy
13. Janet C. Richards
14. Sharon K. Miller
15. Toby Fulwiler

به تغییر بیانات زبانی خود می‌پردازد و آن‌ها را پردازش می‌کند که بیشتر در سطح جمله اتفاق می‌افتد؛ همچنین در این زمینه الال و چانکوی (۲۰۰۴) اعتقاد دارند که بازیابی، نوعی بازخوانش انتقادی محسوب می‌شود؛ یعنی نویسنده به خوانش یا پردازش دوباره متن نوشته یا انگاره ذهنی خود می‌پردازد تا صحت و درستی آن را ارزیابی کند. از این‌رو پژوهشگران در این تحقیق، به مطالعه و بررسی جداگانه این دو فرایند و چگونگی وقوع آن‌ها در گونه‌های مختلف نوشتار دانشگاهی پرداختند که در ذیل به نحوه مطالعه فرایندهای دخیل در نگارش اشاره خواهیم کرد.

برای بررسی فرایندهای نهان نگارش ابزارها و تکنیک‌های مختلفی وجود دارد که می‌تواند هم‌زمان و ناهم‌زمان باشند (جانسن^۱، ویس^۲، برگ^۳، ۱۹۹۶). روش‌های هم‌زمان مشاهده نگارش، اطلاعات را در همان حین نگارش گردآوری می‌کند؛ مانند رویه‌نمای بلند-اندیشی و روش مشاهده فیلم؛ درحالی‌که در روش ناهم‌زمان داده‌های شناختی، پس از اتمام درسکار گردآوری می‌شود؛ مانند تحلیل متن و یادآوری انگیزشی. در تحقیق حاضر، پژوهشگران، از میان روش‌های مذکور، رویه‌نمای بلند-اندیشی را به علت اصالت داده‌هایی که در اختیار می‌نهد برگزیدند، اگرچه این ابزار به جهت دشواری تحلیل، چندان مورد اقبال محققان قرار نمی‌گیرد. در رویه‌نمای بلند-اندیشی که برای اولین بار به پیشنهاد اریکسون^۴ و سایمون^۵ (۱۹۹۳) برای گردآوری داده به‌صورت هم‌زمان مورد استفاده قرار گرفت، مشارکین تشویق می‌شوند تا به‌صورت پیوسته هر آنچه را که از ذهنشان عبور می‌کند، هنگام انجام تمرین‌ها و درسکارهای تعیین‌شده بیان کنند، حتی اگر نامربوط به نظر برسند (کورو-الجونبرگ^۶، داگلاس^۷، مکنیل^۸، تریالت^۹، ملکولم^{۱۰}، ۲۰۱۰). درباره به‌کارگیری این روش در مطالعات زبان،

1. Daniel Janssen
2. Luuk Van Waes
3. Huub Van Den Bergh
4. K. Anders Ericsson
5. Herbert A. Simon
6. Mirka Koro-Ljungberg
7. Elliot P Douglas
8. Nathan McNeill
9. David Therriault
10. Zaria Malcolm

بولس^۱ (۲۰۱۰) فهرستی از پژوهش‌هایی را که در آن، استفاده از این روش مرسوم است، عرضه می‌کند. این فهرست به شرح زیر است:

- بررسی راهبردهای نگارشی و خوانشی دانش‌آموزان در زبان اول
- ایجاد ابزارهایی برای سنجش میزان درک مطلب دانش‌آموزان
- بررسی فرایندهای بازبینی و ویراست
- بررسی راهبردهای تست‌زنی
- و گردآوری محتوای معتبر برای آزمودن زبان

۲- پیشینه پژوهش

همان‌گونه که ذکر شد، در سال‌های اخیر، نوشتار آکادمیک، به منظور اهداف دانشگاهی و درست‌نویسی در آن، از اهمیت بسزایی در میان دانشجویان و دانشگاهیان برخوردار شده است. به همین علت، محققان بسیاری به بررسی طیف وسیعی از گونه‌های نوشتاری دانشگاهی (شامل چکیده و بخش‌های مختلف مقاله و رساله) و همچنین فرایندهای مختلف دخیل در نگارش آن‌ها پرداختند. اما آنچه بررسی روند نگارش را سنجش ناپذیر می‌سازد، این حقیقت است که نوشتن اساساً نهان و غیرقابل مشاهده است؛ بنابراین، نمی‌توان به راحتی مراحل تولید یک نوشته را بررسی کرد، بلکه تنها می‌توان نوشته و نتیجه نهایی را مورد مطالعه قرار داد؛ رویکردی که در مطالعات نگارش از آن با عنوان رویکرد نتیجه‌محور یاد می‌کنند. (ریمس^۲، 1991)

گس^۳ و مکی^۴ (۲۰۰۰) این رویکرد را مورد انتقاد قرار می‌دهند و بیان می‌کنند که اگر محقق، تنها با استناد به نوشته نهایی فرایندهای شناختی تولید یک نوشته را بررسی کند، به درستی نمی‌تواند آنچه را که در روند نگارش در زبان دوم اتفاق افتاده است، درک کند. به همین منظور، خویشنگری^۵ را پیشنهاد کردند؛ زیرا به محقق این امکان را می‌دهد تا فرایندهای نهان درونی را در لحظه وقوع و همان‌گونه که اتفاق افتاده‌اند، مشاهده کند و مورد بررسی قرار

1. Melissa A. Bowles
2. Ann Raimos
3. Susan M. Gass
4. Alison Mackey
5. Introspection

دهند. علاوه بر این، شونن^۱، اسنلینگز^۲، استیونسون^۳، و گلدرن^۴ (۲۰۰۹) اعتقاد دارند که زبان‌آموزان هنگام نگارش در زبان دوم به قدری درگیر پردازش زبانی از جمله انتخاب واژه درست، ساختار و املا صحیح هستند که معمولاً از پردازش مفهومی، یعنی مضمون اصلی و ساختار کلی متن غفلت می‌کنند. کوک^۵ (۲۰۰۲) اظهار می‌کند که زبان‌آموزان از نوع خاصی توانش برخوردار هستند که از اساس، با توانش زبانی تک‌زبان‌ها بسیار متفاوت است؛ آن‌ها ساختار متفاوت چند-توانشی^۶ دارند که نیاز است در مطالعات نگارش در نظر گرفته شوند.

البو (۲۰۰۰) پس از بررسی گفتمان نوشته‌های مختلف دانشگاهی، اظهار می‌کند که چهار ویژگی سبک‌شناختی در گونه‌های دانشگاهی قابل مشاهده است که آن را از سایر گونه‌ها مجزا می‌سازد. اولین ویژگی، صراحت و درستی در گفتمان دانشگاهی است که بیان می‌کند نویسندگان باید کنترل کافی بر روی زبانی که از آن استفاده می‌کنند، داشته باشند؛ ویژگی دوم، پاره‌ای روابط اجتماعی و مقتدرانه را توصیف می‌کند که به سبب آن، دانشگاهیان از زبان رسمی‌تر و جملات پیچیده‌تر استفاده می‌کنند تا افراد غیرحرفه‌ای و عوام را از گفتمان دانشگاهی خود حذف کنند؛ ویژگی سوم بیان می‌کند که لحن نامطمئن و مضطرب در گفتمان دانشگاهی وجود دارد که نویسندگان را مجبور می‌سازد تا از اصطلاحات تخصصی، زبان رسمی و جملات مجهول بیشتری استفاده کند؛ و در نهایت، ویژگی آخر مبین آن است که دانشگاهیان تلاش می‌کنند تا در نوشته‌هایشان تا حدی خودنمایی و فخرفروشی کنند.

گونه‌های گفتاری و نوشتاری دانشگاهی را براساس آنکه گرایش‌های زبانی خاص یا همگانی را در برمی‌گیرند، به انواع مختلفی طبقه‌بندی می‌کنند. در این خصوص میسکو^۷ و گوردون^۸ (۲۰۰۹) این‌گونه اظهار می‌کنند که رابطه میان متن و بافت نوشتاری به قدری پیچیده است که نمی‌توان آن‌ها را به سادگی از یکدیگر تفکیک کرد. فرگسون^۹ (۲۰۰۷) بیان می‌دارد که

1. Rob Schoonen
2. Patrick Snellings
3. Marie Stevenson
4. Amos van Gelderen
5. Vivian Cook
6. Multi-competence
7. Gordon Myskow
8. Kana Gordon
9. Gibson Ferguson

مهم‌ترین انگیزه در انجام تحقیقات در حوزه آموزش زبان، با اهداف خاص یا دانشگاهی بیان تفاوت‌هایی است که میان رشته‌های مختلف دانشگاهی، گونه‌های روایتی و کتابتی مختلف وجود دارد.

در میان گونه‌های مختلف نوشتاری، چکیده توجه به نسبت بیشتری را به خود اختصاص داده است. سوئلز و فیک^۱ (۱۹۹۴) چکیده را به دو نوع آموزنده و اخباری تقسیم‌بندی کردند که اولی برای مقالات پژوهشی و دومی برای سرمقاله‌ها و زندگی‌نامه‌ها نگارش می‌شوند. بر همین اساس انجمن روانشناسی آمریکا (۲۰۱۰) از ویژگی‌های مهم یک چکیده پژوهشی دقت، صحت، انسجام و خوانش‌پذیری را برمی‌شمارد.

در ارتباط با اهمیت چکیده مقاله‌های پژوهشی، سوئلز و فیک (۲۰۱۰) اظهار می‌کنند که اگرچه داوران تعدادی از مقالات را به علت مشکلات علمی رد می‌کنند، یک چکیده منسجم و دقیق باعث می‌شود که مقاله پس از تأیید اولیه، به مرحله داوری خارجی برسد. درعین حال، هاکین^۲ (۲۰۰۱) چهار عملکرد عمده چکیده را برمی‌شمارد که سوئلز (۲۰۰۹) نیز یک عملکرد جدید به آن اضافه می‌کند.

۱. مانند یک متن کوتاه مستقل عمل می‌کند که خلاصه‌ای کوتاه از موضوع تحقیق،

روش شناسی و یافته‌های نهایی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد.

۲. می‌تواند به گونه‌ای ابزار غربالگری محسوب شود که به کمک آن، خواننده می‌تواند

تصمیم بگیرد که همه مقاله را بخواند یا خیر.

۳. مانند پیش‌نمایشی برای خوانندگان است تا چارچوب تفسیری برای آن‌ها ایجاد کنند

که آن‌ها را در مسیر خواندن هدایت کند.

۴. به مراکز آماده‌سازی پایگاه داده این امکان را می‌دهد تا نمایه‌سازی مقالات پژوهشی

را با سهولت بیشتری انجام دهند. (هاکین، ۲۰۰۱: ۹۳)

۵. و در نهایت، بینش اولیه‌ای به داوران علمی، درباره مقاله‌ای می‌دهد که می‌خواهند

داوری کنند. (سوئلز، ۲۰۰۹، ص ۱۶۹)

معرفت و محمدزاده (۲۰۱۳) چکیده فارسی و انگلیسی مقالات رشته ادبیات را که

دانشجویان فارسی‌زبان و انگلیسی‌زبان نوشته بودند، با یکدیگر مقایسه و اظهار کردند که در

1. Christine B. Feak

2. Thomas Huckin

چکیده اکثر مقالات، به بخش روش پژوهش و بحث و بررسی پرداخته نشده است؛ همچنین، حسرتی، قیطوری و هوتی (۲۰۱۰) پس از بررسی چکیده مقالات زبان فارسی این گونه استنتاج کردند که چکیده‌های مقالات زبان فارسی از نحوه چکیده‌نویسی به زبان انگلیسی تبعیت نمی‌کند.

در ارتباط با سایر گونه‌های نوشتاری، محققان دیگری همچون دادلی اوان^۱ (۱۹۹۴) با استناد به گفته‌های سوئلز، برای بخش بحث و نتیجه‌گیری مقالات پژوهشی یک چارچوب سه قسمتی پیشنهاد و بیان کردند که این بخش از مقاله باید سه قسمت را شامل شود؛ یعنی: مقدمه، ارزیابی، نتیجه. خانی و تاجیک (۲۰۱۰) بخش مقدمه و بحث و نتیجه‌گیری مقالات زیررشته‌های زبان‌شناسی کاربردی را مطالعه کردند که نتایج تحقیقات آن‌ها نشان داد که بخش مقدمه مقالات از نظر اسلوب نوشتن با یکدیگر تفاوت چندانی ندارند، اما در بخش بحث و نتیجه‌گیری، میان مقالات تفاوت‌هایی وجود دارد.

در زمینه گونه‌های مختلف نوشتاری و مقایسه آن‌ها با یکدیگر مطالعات بسیاری صورت پذیرفته است، اما در این میان تحقیقات بسیار کمتری به بررسی روند نگارش در گونه‌های مختلف و نیز چگونگی فرایندهای ویراست و بازبینی اختصاص یافته است. به همین علت، پژوهشگران در این تحقیق سعی کردند تا به جای بررسی نوشته نهایی به مطالعه دقیق‌تر فرایندهای دخیل در نگارش گونه‌های مختلف نوشتار دانشگاهی بپردازند.

۳- روش پژوهش

همان‌گونه که در بخش مقدمه ذکر شد، تحقیق پیش رو به مطالعه فرایندهای نهان ویراست و بازبینی هنگام نگارش گونه‌های مختلف متن پرداخته است. به همین منظور، پژوهشگران روش‌شناسی تحقیق خود را بر مبنای رویکرد کیفی قرار دادند؛ زیرا ماهیت پژوهش‌های فرایندمحور اساساً اکتشافی است. در نتیجه پژوهشگران به بررسی و آزمودن نظریه‌ها و مدل‌های پیشین فرایندهای نگارش پرداختند، بلکه با اتخاذ نظریه داده‌بنیاد^۲ که برگرفته از داده‌هایی است که در فرایند پژوهش فرا روی محقق رخ می‌نمایند، بر آن شدند تا به رهیافت جدیدی برای طبقه‌بندی فرایندهای ویراست و بازبینی دست یابند.

1. Tony Dudley-Evans

2. Grounded Theory

مشارکین این پژوهش ۱۶ نفر دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. براساس طبقه‌بندی پالیس (۲۰۰۸) نمونه‌گیری هدفمند، خود به چند نوع تقسیم می‌شود که از میان آن‌ها، پژوهشگران نمونه‌گیری معیاری را اتخاذ کرد که در آن مشارکین بر مبنای معیار مشخصی انتخاب می‌شوند. براساس این معیار، کلیه مشارکین می‌بایست دانش کافی در مورد گونه‌های نگارش دانشگاهی می‌داشتند و قادر می‌بودند به زبان انگلیسی بنویسند که این توانایی با استفاده از آزمون نگارش تافل سنجیده شد؛ همچنین نیاز بود که مشارکین افکار خود را هنگام نگارش با صدای بلند بازگو کنند. از میان مشارکین ۵ نفر برای شرکت در مرحله اول پژوهش، یعنی مطالعه آزمایشی انتخاب شدند که در نتیجه آن، پژوهشگران تغییراتی در روند تحقیق ایجاد کردند، شامل تهیه یک فیلم آموزشی برای آموزش رویه‌نمای بلند-اندیشی، آماده‌سازی یک درسکار اولیه برای تمرین بلند-اندیشی، تغییر یکی از مقالاتی که بر مبنای آن مشارکین می‌بایست یک چکیده انگلیسی تهیه نمایند و نیز تغییر یکی از گونه‌های منتخب از خلاصه به نتیجه.

در مرحله اصلی پژوهش، ۱۱ مشارک باقی‌مانده می‌بایست در ابتدا در جلسه‌ای توجیهی شرکت می‌کردند تا با نحوه انجام درسکار بلند-اندیشی آشنا شوند و آزمون سنجش زبان (تافل آکادمیک) بدهند. هر کدام از مشارکین در ۴ جلسه مختلف، به صورت جداگانه شرکت کردند و چهار متن در چهار گونه مختلف نوشتند. گونه‌های آکادمیک انتخاب‌شده شامل چکیده مقاله پژوهشی، نتیجه مقاله پژوهشی، تفسیر داده^۱ و نامه همراه^۲ بودند. علت انتخاب چکیده از آن بود که هنگام خوانش و پذیرش مقالات مورد توجه بسیاری قرار می‌گیرد. نتیجه و تفسیر داده به عنوان دو زیر-گونه^۳ انتخاب شدند؛ زیرا اعتبار نوشتاری در آن‌ها بر ارزش مقالات تحقیقاتی می‌افزاید. نامه همراه که سوئلز (۱۹۹۶) از آن به عنوان گونه مسدود^۴ (گونه‌های نوشتاری که خارج از دید افراد بررسی می‌شوند و معیار مشخصی برای ارزیابی آن‌ها عرضه نمی‌شود) نام می‌برد در کشور ایران و زبان فارسی چندان رایج نیست؛ حال آنکه این گونه در زبان انگلیسی از اهمیت نسبتاً بالایی برخوردار است. در نهایت، مشارکین موظف بودند پس از خوانش مقالات و سؤالات انتخاب‌شده یک پاراگراف ۱۵۰-۲۵۰ کلمه‌ای را در گونه‌های مختلف نوشته

1. Data commentary
2. Cover letter
3. Sub-genre
4. Occluded genre

و هر آنچه را که از ذهنشان می‌گذشت، بلند بازگو می‌کردند. ذکر این نکته ضروری است که مشارکین هنگام نگارش، می‌توانستند افکار خود را به دو زبان فارسی و انگلیسی بازگو کنند. پژوهشگران ابتدا داده‌های گردآوری‌شده را دو مرتبه (به منظور افزایش صحت و اعتبار داده‌ها) به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و ترانویسی کردند^۱ و سپس به طریق رویه سه مرحله‌ای پیشنهادی استراوس^۲ و کوربین^۳ در نظریه داده‌بنیاد (۱۹۹۰) مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفتند که شامل سه مرحله بودند: کدگذاری باز^۴، کدگذاری محوری^۵، و کدگذاری گزینشی^۶.

۴- نتایج پژوهش

در این پژوهش در مجموع ۴۴ داده تجربی گردآوری شد. یک نمونه داده شامل متنی است که در هر یک از گونه‌های مختلف، نوشته شدند و آن نمونه به همراه فرایندهای نگارشی است که هر یک از مشارکین هنگام نگارش بازگو کردند؛ برای مثال، ۱۱ چکیده به زبان انگلیسی جمع‌آوری شد، اما مجموع داده‌هایی که مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفت ۹۶ صفحه ترانویسی (داده‌های صوتی پیاده‌سازی شده) بود.

همان‌طور که ذکر شد، برای بررسی و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده که همگی به صورت داده‌های صوتی بودند، پژوهشگران در ابتدا، آن‌ها را به صورت متنی پیاده‌سازی کردند؛ سپس از طریق نظریه داده‌بنیاد در سه مرحله آن‌ها را تجزیه و تحلیل کردند. در مرحله کدگذاری باز، ابتدا کلیه عبارات به بخش‌های مجزا با عناوین مشخص و معناداری طبقه‌بندی شدند؛ برای مثال طرح‌ریزی که در آن مشارکین درباره برنامه نوشتاری خود توضیح می‌دادند یا نداشت که در آن مشارکین نوشته اصلی را تولید می‌کردند. در کدگذاری محوری، تغییراتی که مشارکین ایجاد کرده بودند، جداسازی شدند و پژوهشگران آن‌ها را بر مبنای ویژگی‌های مشترکی که داشتند، در گروه‌های اصلی‌تری قرار دادند؛ برای مثال، همان‌گونه که در جدول یک مشاهده

1. Transcribe
2. Anselm Strauss
3. Juliet Corbin
4. Open coding
5. Axial coding
6. Selective coding

می‌کنید این مشارک کلمه (such as) را با کلمه (like) جانشین نمود_ فرایندی که آن را در نهایت جایگزینی نامگذاری کردیم و یا کلمه (less) را در عبارتی درج کرد که در پایان درج‌گذاری نام گرفت. در کدگذاری انتخابی کلیه مقوله‌ها در گروه اصلی خود قرار گرفتند، زمان و مکان وقوع هریک از آن‌ها تبیین و نام‌گذاری آن‌ها نهایی شد.

جدول ۱. نمونه‌ای از داده صوتی پیاده‌سازی شده

فرایندهای نگارش	پروتکل بلند-اندیشی
نگاشت	To promote EFL education particularly in Iran it seems necessary to consider the impact of affective variables such as
ویرایش	like
نگاشت	inhibition on the EFL learning or teaching
طرح‌ریزی	می‌خوام یک جمله بنویسم که اهمیت تحقیق رو نشون بده
خوانش مجدد	To promote EFL education particularly in Iran it seems necessary to consider the impact of affective variables like inhibition on the EFL learning or teaching
طرح‌ریزی	دارم دنبال یک چیزی می‌گردم که (مکث)
نگاشت	Due to invisible aspects of
خوانش مجدد	Due to invisible aspects of
ویرایش	due to less invisible aspects of
نگاشت	personal

۴-۱- تحلیل فرایندهای ویراست و بازبینی

پس از بررسی و تحلیل داده‌های گردآوری شده محققان فرایندهای ویراست و بازبینی را بر اساس نوع تغییری که مشارکین در نوشته خود ایجاد کردند به شش گروه اصلی طبقه‌بندی کردند: درج‌گذاری، خط‌زدگی، جایگزینی، فراگذاری، دگرنویسی، غلط‌گیری. درج‌گذاری به فرایندی اشاره می‌کند که در آن، نویسنده ضمیمه‌ای را در میان متن نوشته شده (برای مثال یک واژه، عبارت یا حتی یک علامت سجاوندی) قرار می‌دهد؛ خواه به منظور تصحیح آن و خواه به منظور تصریح کردن انگاره بیان شده باشد؛ به بیان دیگر، این ضمیمه ممکن است به جمله اضافه شود تا نویسنده بتواند فحوای کلام خود را با صراحت بیشتری

بیان یا حتی اطلاعات جانبی دیگری عرضه کند که پژوهشگران آن را درج‌گذاری با هدف تصریح، کدگذاری کردند. علاوه بر این، درج‌گذاری ممکن است تلاشی در جهت اصلاح صحت نوشتاری کلام باشد؛ مانند علائم سجاوندی یا حروف اضافه که درج‌گذاری با هدف تصریح نامگذاری شد.

تصریح که در اصل نوعی اقتباس بینارشته‌ای از مطالعات ترجمه است و برای اولین بار وینی^۱ و داربلنه^۲ به سال ۱۹۵۸ آن را مطرح کردند، به فرایندی اشاره می‌کند که در آن، مترجم اطلاعاتی را در زبان مقصد عرضه می‌کند که در زبان مبدأ به‌طور ضمنی، بیان شده و تنها از طریق موقعیت و بافت متن قابل درک است. با درج ضمیمه‌ها به بافت متن، نویسنده در حقیقت تلاش می‌کند تا آنچه را که به‌طور ضمنی بیان شده شفاف‌سازی کند.

جدول ۲. نمونه‌هایی از پیش‌فرایند درج‌گذاری

Abstract چکیده	Conclusion نتیجه	Cover Letter نامه همراه	Data Commentary تفسیر داده	ویرایش‌های صورت گرفته در گونه‌های مختلف
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comma ➤ Been ➤ Plural s ➤ the 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ a ➤ semicolon ➤ who ➤ parenthesis 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comma ➤ Plural s 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ at ➤ was ➤ quotation mark ➤ plural s 	درج‌گذاری با هدف تصریح
<ul style="list-style-type: none"> ➤ and learning style ➤ Iranian EFL learning ambiance ➤ as the most important 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ functional translation theories ➤ there were a pre-test ➤ teacher-cantered 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ academic enthusiasm ➤ as a university instructor ➤ a lecturer of writing ➤ new ideas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Two hundreds male and female students ➤ significantly ➤ male and female students 	درج‌گذاری با هدف تصریح

درج‌گذاری با هدف تصریح می‌تواند هم جزء فرایندهای ویراست و هم جزء فرایندهای بازبینی محسوب شود که بر این اساس، پژوهشگران آن را به دو نوع مضاف^۳ و مبرم^۴

1. Jean-Paul Vinay
2. Jean Darbelnet
3. Added
4. Needed

طبقه‌بندی کردند. درج‌گذاری مضاف لزوماً معنای جدیدی به جمله اضافه نمی‌کند، درحالی‌که که درج‌گذاری مبرم معنای تازه‌ای به آن می‌افزاید.

براساس هدفی که نویسنده دنبال می‌کند خطزدگی نیز می‌تواند جزء فرآیندهای ویراست و بازبینی محسوب شود. به این ترتیب که اگر نویسنده قسمتی از متن نوشته‌شده را به علت بازبینی انگاره‌های ذهنی خود حذف و مجدد آن را بازنویسی کند، خطزدگی به‌نوعی بازبینی محسوب می‌شود؛ حال اگر قسمت‌های حشو، زاید و ناصحیح را حذف کند، این نوع خطزدگی جزء فرایندهای ویراست به‌شمار می‌آید؛ زیرا تغییری در بافت معنایی اثر ایجاد نمی‌کند.

جدول ۳. نمونه‌هایی از پیش‌فرایند خطزدگی

Abstract چکیده	Conclusion نتیجه	Cover Letter نامه همراه	Data Commentary تفسیر داده	ویرایش‌های صورت گرفته در گونه‌های مختلف
<ul style="list-style-type: none"> ➤ the following are among the most significant results 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ for instance ➤ focus ➤ comma ➤ and 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ in terms of ➤ for example Fajr International Tennis Cup 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ that figure provides ➤ between male and female students 	خطزدگی

جانشینی نیز مانند خطزدگی می‌تواند هم ویراست و هم بازبینی باشد. جانشینی به فرایندی اشاره می‌کند که در آن، نویسنده عبارتی را به‌صورت جانشین با عبارت نوشته‌شده‌ای تعویض می‌کند. این جانشینی، به‌طور معمول، به این علت انجام می‌شود تا نویسنده به متن نوشته‌شده رسمیت و گاه زیبایی بیشتری بدهد؛ برای مثال مشارک دوم، هنگام نگارش چکیده انگلیسی خود عبارت *in this research* را جانشین عبارت *in this article* کرد؛ همچنین وی عبارت *cooperation is so important* را به عبارت *cooperation plays a pivotal role* تغییر داد تا به متن نوشته‌شده رسمیت بیشتری بدهد. به‌طورکلی جانشینی تغییری سبک‌شناسانه محسوب می‌شود که بیشتر اثربخشی و زیبایی متن را فزون می‌کند؛ حال اگر این جانشینی معنای تازه‌ای به متن اضافه کند، می‌تواند جزء فرایندهای بازبینی به‌شمار آید؛ برای مثال، مشارک پنجم هنگام نگارش نامه همراه انگلیسی خود عبارت *Oxbridge of Journalism* را جانشین عبارت *City University* کرد تا مقصود را دقیق‌تر بیان کند.

جدول ۴. نمونه‌هایی از پیش‌فرایند جانشینی

Abstract چکیده	Conclusion نتیجه	Cover Letter نامه همراه	Data Commentary تفسیر داده	ویرایش‌های صورت‌گرفته در گونه‌های مختلف
<ul style="list-style-type: none"> ➤ this typology → this taxonomy ➤ this study → this research ➤ aims to → endeavor ➤ cynical → neophobic 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ It indicates → It demonstrates ➤ then → next ➤ in this article → in this research 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ if needed → in the case that ➤ with a title → entitled ➤ different → various ➤ changes → improvement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ However → on the other hand ➤ more than → larger than ➤ according to the data → according to the graph 	جانشینی

برخلاف آنچه که در مورد جانشینی مطرح شد که در آن، نویسنده دو عبارت متجانس را جانشین یکدیگر می‌سازد، در فراگذاری نویسنده دو عبارت و یا دو جمله‌ای را که از قبل نوشته است، با یکدیگر جابه‌جا می‌کند. علاوه بر این، جانشینی در سطح واژه‌ها اتفاق می‌افتد، در حالی که فراگذاری در سطح عبارات و جملات روی می‌دهد و به علت تغییر کلی که در بار معنایی متن ایجاد می‌کند، پژوهشگران آن را جزء فرایندهای بازبینی طبقه‌بندی کردند؛ برای مثال، یکی از مشارکین در مرحله ویرایش نهایی نامه همراه خود، جای دو جمله را با یکدیگر جابه‌جا کرد.

فرایند بعدی که در حین نگارش گونه‌های دانشگاهی مشاهده شد، فرایند دگرنویسی بود که در آن، مشارکین نوشته خود را به گونه دیگری بیان می‌کردند. در مقایسه با فراگذاری و سایر تغییرات، دگرنویسی معنای جدیدی به متن اضافه نمی‌کند و تنها از صورتی به صورت دیگر تبدیل می‌شود به همین علت جزء فرایندهای ویراست به‌شمار می‌آید.

جدول ۵. نمونه‌هایی از پیش‌فرایند جانشینی

Abstract چکیده	Conclusion نتیجه	Cover Letter نامه همراه	Data Commentary تفسیر داده	ویرایش‌های صورت گرفته در گونه‌های مختلف
<ul style="list-style-type: none"> ➤ which reveals → revealing itself ➤ aims to outline → aims at outlining 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ should be → should have been 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ encourage → encouraged ➤ for application →for applying ➤ both via → via both 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ has → had ➤ This figure had → this figure has had 	دگرنویسی

فرایند آخر که در نگارش بسیار رایج است، غلط‌گیری است. غلط‌گیری به تصحیح درست‌نویسی و خطای املاي واژگان اشاره دارد. البته ذکر این نکته ضروری است که در زبان انگلیسی، این فرایند دو گونه را دربرمی‌گیرد: یکی اصلاح املاي واژگان و دیگری بزرگ‌نویسی حرف اول واژگان در ابتدای جملات که در زبان فارسی وجود ندارد.

علاوه بر فرایندهایی که در بالا ذکر شد، دو فرایند ویراست دیگری به نام‌های بازویراست^۱ و بدویراست^۲ نیز مشاهده شد. در بازویراست نویسنده متن ویراسته را مجدد ویرایش کرد، در حالی که در بدویراست که به نسبت بازویراست بسامد کمتری داشت، مشارک متن نوشته را به منظور بهبود اثرپذیری آن بازنویسی کرد، اما نوشته نهایی، به لحاظ ساختاری در تضاد با معیارهای استاندارد و در نتیجه ناصحیح بود؛ برای مثال، مشارک پنجم در چکیده خود، با استفاده از فرایند جانشینی عبارت *volunteer less frequently* را جانشین عبارت *shy away* کرد. این عبارت، هرچند صحیح است، اما با معیارهای قابل پذیرش در گونه آکادمیک مطابقت ندارد؛ زیرا اصطلاحی عامیانه است و در شرایطی ادبی محسوب می‌شود.

شایان توضیح است که فرایندهای به دست آمده، به صورت متناوب در کل مراحل نگارش اتفاق افتاد؛ به همین سبب محققان فرایندهای ویراست و بازبینی را براساس زمان وقوع آن به سه صورت آغازی، میانی، و پایانی طبقه‌بندی کردند.

1. Reediting

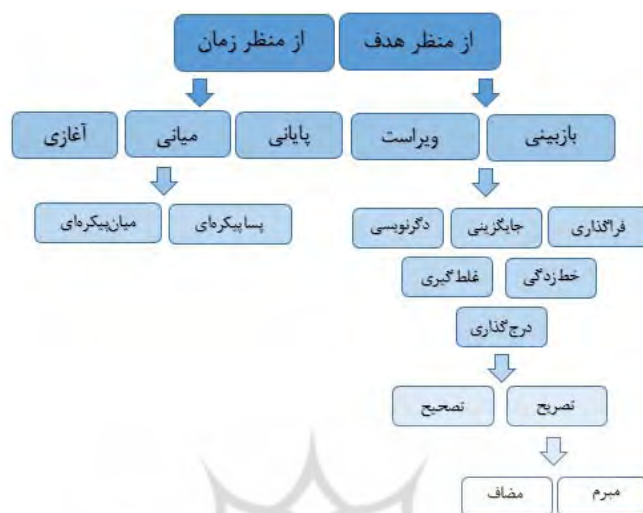
2. Misediting

تغییرات آغازی، که ممکن است در طول مرحله طرح‌ریزی نیز اتفاق بیفتد، به آن دسته تغییراتی اشاره می‌کند که به‌طور مستقیم بر روی تدوین ذهنی گفتمان نقش دارند، اما به سادگی قابل مشاهده نیستند. درحالی‌که میانی آن تغییراتی را در برمی‌گیرد که نویسنده در طول نوشتن و در مرحله نگاشت اعمال می‌کند که خود به دو صورت میان‌پیکره‌ای^۱ و پس‌پیکره‌ای^۲ تقسیم‌بندی می‌شود. تغییرات میان‌پیکره‌ای بدان معنی است که این اصلاحات هم زمان با نوشتن اتفاق می‌افتند؛ حال آنکه پس‌پیکره‌ای زمانی انجام می‌شود که نویسنده عبارت و یا جمله مورد نظر خود را نوشته و بازخوانی می‌کند؛ برای مثال، مشارک چهارم هنگام نوشتن چکیده فعل aim to را جانشین فعل endeavors کرد که این عمل در حین نوشتن اتفاق افتاد. اما وی واژه possible را هنگامی که جمله نوشته‌شده‌ای را بعد از اتمام، بازخوانی کرد از جمله مربوط حذف کرد. برخلاف نوع میانی، ویرایش‌های پایانی، بعد از خوانش پایانی کل اثر اتفاق می‌افتند؛ یعنی زمانی که نگارنده بازنگری نهایی را انجام می‌دهد؛ برای مثال، مشارک سوم بعد از اتمام نتیجه برای بار آخر آن را خواند و یک نقطه‌ویرگول بعد از یک عبارت اضافه کرد و یا مشارک اول عبارت two hundred male and female students را در یکی از جملات به منظور توضیح بیشتر درج‌گذاری کرد.

همان‌طور که از رهیافت پیشنهادی پیداست، فرایندهای ویراست و بازبینی از دو منظر قابل بررسی هستند: از منظر زمان وقوع آن و دیگری از منظر هدفی که نویسنده از انجام آن دنبال می‌کند. از منظر زمان، این‌گونه تغییرات می‌توانند در ابتدا، میان، و در پایان فرایند اصلی نگارش اتفاق بیفتند. از منظر هدف، آن‌ها می‌توانند به دو صورت انجام شود که بستگی به هدفی خواهد داشت که نویسنده دنبال می‌کند. اگر هدف نویسنده از اعمال تغییر سطحی و صرفاً بهبود اثربخشی و جنبه‌های زیبایی‌شناسی متن باشد، از فرایند ویراست بهره خواهد جست. درحالی‌که اگر وی دریابد که متن نوشتاری، با مفاهیم و انگاره‌های مورد نظرش در تضاد است، از فرایندهای بازبینی استفاده خواهد کرد. در این پژوهش، فرایندهای ویراست و بازبینی به‌طور کلی در شش زیرمجموعه جای گرفتند که می‌توانند در همه مراحل نگارش، چه در آغاز، چه در میان و چه در پایان نگارش اتفاق بیفتند.

1. Mid-formulation

2. Post-formulation



شکل ۱- فرآیندهای ویراست و بازبینی

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق اکتشافی، پژوهشگران با استفاده از رویه‌نمای بلند-اندیشی فرایندهای ویراست و بازبینی را هنگام نگارش در چهار گونه دانشگاهی در زبان انگلیسی، مورد مطالعه و بررسی قرار دادند. با انتخاب گونه‌های نوشتار دانشگاهی و پیوست دادن ابعاد اجتماعی به یافته‌های تحقیق، این پژوهش نشان می‌دهد که ویژگی‌های منحصربه‌فرد گونه‌های متداول نوشتار و نیز در نظر داشتن خوانندگان یک اثر، می‌تواند سالی پیش روی برخی نویسندگان قرار بدهد. این امر تا حدی مشابه روندی است که فلاور و هیس در مدل پیشنهادی خود، از آن با عنوان حافظه بلندمدت یاد می‌کنند که داشتن اطلاعات لازم در مورد موضوع نگارش، مخاطبان و طرح نوشتن را در بر می‌گیرد. در همین زمینه مایهیل^۱ و جونز^۲ (۲۰۰۷) این‌گونه استدلال می‌کنند که نگارش و نیز بازبینی، مهارتی بافت‌زوده نیست، بلکه فعالیتی فحواساز است که ریشه در بافت‌های اجتماعی دارد و روابط قدرت میان گروه‌های مختلف را تداعی می‌سازد.

1. Debra Myhill

2. Susan Jones

همچنین فرایندهای ویراست و بازبینی بر مبنای زمان وقوع آن می‌توانند در سه گروه آغازی، میانی و پایانی تقسیم‌بندی شود که تا به حدی همسو با مطالعه الال و چانکوی (۲۰۰۴) است که فرایند بازبینی را در سه گروه پیش‌متنی^۱، درون‌خطی^۲ و معوق^۳ قرار دادند. ویراست و بازبینی به مقوله‌های مختلفی همچون درج‌گذاری، خط‌زدگی، جانشینی، فراگذاری، دگرنویسی و غلط‌گیری تقسیم شدند که در همین راستا، الال و چانکوی (۲۰۰۴) ویراست و بازنویسی را از یکدیگر تفکیک کردند و اظهار داشتند که ویراست زمانی اتفاق می‌افتد که هیچ تغییر معنایی ایجاد نکند و تنها خطاها و نادرستی‌ها را برطرف می‌سازد. درحالی‌که بازنویسی تغییرات معنایی را در بر می‌گیرد و شامل خط‌زدگی، درج‌گذاری و دگرسازی^۴ می‌شود.

به‌طورکلی می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این دو فرایند در همه گونه‌های نوشتاری و در زبان انگلیسی اتفاق می‌افتند. جانشینی می‌تواند هم جزء فرایندهای بازبینی و هم ویراست محسوب شود، درحالی‌که در این تحقیق، بیشتر تلاشی سبک‌شناسانه برای بهبود اثربخشی و زیبایی اثر بود. این نکته شامل خط‌زدگی و درج‌گذاری نیز می‌تواند باشد؛ زیرا گاه به قصد ویراست انجام می‌شد و گاه به قصد بازبینی. غلط‌گیری اما تنها جزء فرایند ویراست است؛ زیرا معنای تازه‌ای به مضمون اصلی نوشته اضافه نمی‌کند و تنها اشکالات سطحی جمله را برطرف می‌سازد.

در ارتباط با فراگذاری می‌توان این‌طور برداشت کرد که جزء فرایندهای بازبینی محسوب می‌شود؛ زیرا طی آن، نویسنده اجزای مختلف جمله و گاه خود جمله‌های نگاشته را با یکدیگر جابه‌جا می‌کند و به این ترتیب، باعث ایجاد تغییراتی در بار معنایی گفتمان نوشتاری می‌شود.

از نتایج این پژوهش، می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که فرایند ویراست، به‌طورکلی خیلی بیشتر از فرایند بازبینی اتفاق می‌افتد و زبان‌آموزان بیشتر زمان خود را صرف ویرایش کردن ایرادهای سطحی متن نوشته کردند تا بازبینی انگاره‌های شکل گرفته. حال آنکه ارزیابی نسخه نهایی نوشته‌ها نشان داد که آن‌ها نیازمند ایجاد تغییرات بیشتری هستند. این امر حاکی از آن است که زبان‌آموزان، بیشتر زمان خود را صرف نگارش و ویرایش ساختار اولیه متن می‌کنند و از بازنگری ساختار کلی نوشته غفلت می‌ورزند که می‌تواند از آموزه‌های تجویزی مدرسان این

1. Pre-textual
2. On-line
3. Differed
4. Transformation

مهارت و تأکید بی‌رویه آن‌ها بر اسلوب درست‌نویسی و نیز پابندی به ویژگی‌های منحصر به فرد هر چند دیکته شده گونه‌های نوشتاری حاصل شود که زبان‌آموزان را از داشتن دیدی کل‌نگر محروم می‌سازد.

در ارتباط با چگونگی این فرایندها در گونه‌های مختلف نوشتاری، یافته‌های تحقیق نشان داد که فرایندهای ویراست و بازبینی در میان چهار گونه نوشتار دانشگاهی در زبان انگلیسی، با یکدیگر تفاوت چندانی ندارند. اگرچه در نتیجه انگلیسی‌فرایند ویراست نسبت به سایر گونه‌ها بیشتر به کار گرفته شد و در نامه همراه مشارکین متن نگاشته را بیشتر از سایر گونه‌ها بازبینی کردند که می‌توان این‌گونه برداشت کرد که نبود محدودیت و ساختار از پیش تعیین شده (در مقایسه با چکیده و تفسیر داده) این شرایط را برای نویسنده فراهم می‌سازد تا آزادی عمل بیشتری داشته باشد که این تلقی ممکن است در مورد گونه‌های ادبی و داستانی که نویسنده آزادانه نگارش می‌کند، صادق باشد.

از یافته‌های مهم نظری پژوهش حاضر که در زمینه فرایندهای دخیل نگارش انجام گرفت، می‌توان به این نکته اشاره کرد که فرایندهای ویراست و بازبینی به شش پیش‌فرایند گروه‌بندی شدند که در این مقاله به توضیح آن‌ها پرداخته شد. از یافته‌های آموزشی این تحقیق نیز می‌توان به اهمیت آموزش صحیح فرایندهای نگارش از جمله ویراست و بازبینی و نیز عرضه نمونه‌ها و راهبردهای مناسب، برای افزایش سطح کیفی نوشته‌ها اشاره کرد. یافته‌ها و به‌ویژه مثال‌ها می‌تواند به راحتی در شکل سازه‌هایی در تدوین مطالب درسی در باب مهارت نگارش به‌ویژه در گونه آکادمیک مورد استفاده قرار بگیرد. مدرسان این مهارت، همچنین با استناد به یافته‌های تحقیق از انجام اقدام‌پژوهی^۱ معاف خواهند بود. یافته‌های تحقیق می‌تواند سبب خودشناسی زبان‌آموزان شود؛ زیرا آن‌ها را نسبت به اسلوب‌های ناخودآگاه خود در حوزه نگارش آگاه می‌سازد. در ضمن این پژوهش، محققان را با ابزارهای ناشناخته تحقیق کیفی آشنا می‌کند؛ همچنین آگاهی مدرسان از فرایندها و پیش‌فرایندهای مختلف نگارش به آن‌ها در عرضه روش تدریس مدون کمک خواهد کرد و همچنین این امکان وجود دارد که دوره‌های تربیت مدرس نظام‌یافته‌تر برگزار شوند.

با در نظر داشتن این امر که در پژوهش‌های کیفی و به‌طور خاص، در حوزه علوم انسانی اغلب از تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش به علت حفظ اصالت بافت‌های اجتماعی، خودداری

می‌شود، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که یافته‌های پژوهش حاضر، تنها در چارچوب مشخص و محدودی قابل تفصیل است. در نتیجه وجوه اشتراک و افتراق آن، با سایر گروه‌های زبان‌آموز، گونه‌های نوشتاری و روش‌های گردآوری داده و و نیز میزان تعمیم‌پذیری آن به موارد ذکرشده، پس از انجام پژوهش‌های مربوط قابل بحث و نتیجه‌گیری خواهد بود. اگرچه هیچ تحقیق کیفی به‌طور بنیادی نباید ضامن تعمیم باشد. بدون شک در گونه‌های نوشتاری ادبی به علت ماهیت منحصر به فرد آن، نویسنده نگاه متفاوت‌تری به نحوه حفظ یکپارچگی و انسجام نوشته خود خواهد داشت و در نتیجه فرایندهای ویراست و بازبینی در آن، به گونه‌ای دیگر طی خواهند شد. مشارکین با پیش‌زمینه‌های مختلف آموزشی و رشته‌های مختلف درسی به نحوی دیگر عمل خواهند کرد که این امر، خود می‌تواند در پژوهش‌های آتی مورد ارزیابی قرار گیرد. این نکته نیز شایان ذکر است که نتایج تحقیق بر مبنای داده‌هایی است که از یازده مشارک و تنها در چهار گونه نوشتار گردآوری شد و بدون شک تعدد مشارکین و گونه‌های نوشتاری، در شکل‌گیری نتایج تحقیق تأثیرگذار بوده است. از دیگر محدودیت‌های تحقیق، می‌توان به در نظر نداشتن سن و جنسیت مشارکین هنگام گردآوری و تفسیر داده‌ها اشاره کرد. با در نظر داشتن نکات مذکور، نیاز است در پژوهش‌های آتی، سایر گونه‌های نوشتاری اعم از آکادمیک و ادبی نیز مورد بررسی و کاوش قرار گیرند. تحقیقات بیشتری می‌بایست به مطالعه سایر فرایندهای نگارش مانند طرح‌ریزی، نگاشت و ارزیابی بپردازد. به طور قطع، میان نویسندگان آموخته و بی‌تجربه هنگام نگاشت و عبور از فرایندهای نگارش، تفاوت‌هایی وجود دارد که لازم است بررسی شود؛ همچنین در مطالعات آتی، می‌توان از دیگر روش‌های مشاهده روند نگارش بهره جست تا به شکلی منسجم و دقیق این مهارت زبانی بررسی شود.

۶- منابع

- Allal, L., & Chanquoy, L. (2004). Revision revisited. In Allal, A., Chanquoy, L., & Largy, P (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 1-7). New York: Springer
- American Psychological Associations. (2010) *Publication manual of the American psychological association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and Pedagogy*. USA: WAC Clearinghouse.

- Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre: A systematic analysis*. New York: Continuum.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 users. In V. Cook (Ed.), *Portrait of L2 learners* (pp.1-28). UK: Multilingual Matters.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*. (pp.219-228). London: Routledge.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. London: Cambridge.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32: 400-414.
- Ferguson, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: Questions of equity, access and domain loss. *Ibérica*, 13: 7-38.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32: 365-387.
- Fulwiler, T. (2002). *College writing: A personal approach to academic writing*. USA: Heinemann.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. London: Routledge.
- Huckin, T. (2001). Abstracting from abstracts. In M. Hewings (Ed.), *Academic writing in context: implications and applications* (pp. 93-103). University of Birmingham Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. UK: Pearson Education.
- Hasrati, M., & Gheitury, A. (2010). A genre analysis of Persian research article abstracts: communicative moves and author identity. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2: 47-74.
- Janssen, D., van Waes, L., & van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, individual differences, and applications* (pp. 233-250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Khany, R., & Tazik, K. (2010). A comparative study of introduction and discussion sections of sub-disciplines of applied linguistics research articles. *Journal of applied language studies*, 1: 97-122
- Koro-Ljungberg, M., Douglas, E., McNeill, N., Therriault, D., & Malcolm, Z. (2012). Re-conceptualizing and de-centering think-aloud methodology in qualitative research. *Qualitative Research*, 1-19. doi: 10.1177/1468794112455040
- Marefat, H., & Mohammadzadeh, S. (2013). Genre analysis of literature research article abstracts: A cross-linguistic, cross-cultural study. *Applied Research on English Language*, 2: 37-50.
- Myhill, D., & Jones, S. (2007). More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 43, 323-343, doi: 10.1177/0741088307305976
- Myskow, G., & Gordon, K. (2009). A focus on purpose: Using a genre approach in an EFL writing class. *ELT journal*, 64: 283-292. doi: 10.1093/elt/ccp057
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.) *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 697-8). USA: Sage.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3): 407-430
- Richards, J. C., & Miller, S. K. (2005). *Doing academic writing in education: Connecting the personal and the professional*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 50-77). UK: Multilingual Matters.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richard, & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 315-320). UK: Cambridge University Press
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.
- Swales, J. M., & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. USA: University of Michigan Press.
- Swales, J. (1996). Occluded genres in the academy: The case of the submission Letter. In L. J. Mey, H. Parret, & J. Verschueren (Eds.) *Practicing and beyond new series* (pp. 45-58). The Netherlands: John Benjamins.
- Swales, J. (2009). Worlds of genre—Metaphors of genre. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 3-16). USA: WAC Clearinghouse

- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2010). From text to task: Putting research on abstracts to work. In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *English for professional and academic purpose* (pp. 167-180).
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). A Methodology for Translation. [An excerpt from *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, trans. and eds. J. C. Sager & M.-J. Hamel, Amsterdam: John Benjamins, 1995, first published in 1958 as *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*] In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 84-93). London: Routledge.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Essex: Longman.

