



منابع تعاملی مورد استفاده زبان آموزان مبتدی انگلیسی در نگارش نامه: تأثیر جنسیت و زبان^۱

حسین بزرگیان^۲، صدیقه فلاح پور^۳، مهدیس جعفری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

چکیده

وظیفه اصلی زبان، برقراری ارتباط با دیگران است و توجه به این کارکرد زبانی، در کودکان مدرسه‌ای بسیار اهمیت دارد. در محیط مدرسه‌ها، از دانش آموزان انتظار می‌رود که بتوانند نگرش‌ها، احساسات و عقاید خود را بیان کنند تا مفهوم «دیگری» را در نوشتن خود پرورش دهند. پژوهش حاضر به بررسی منابع تعاملی ای که زبان آموزان مبتدی انگلیسی به عنوان زبان خارجه در جریان نگارش نامه به یک دوست به زبان‌های فارسی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) استفاده می‌کنند، می‌پردازد. هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر زبان و جنسیت زبان آموزان بر طول متن و میزان بهره‌گیری آن‌ها از معانی و مفاهیم تعاملی در نامه‌هایشان است. جامعه آماری پژوهش، مشتمل بر ۶۰ زبان آموز انگلیسی به عنوان زبان خارجه ۱۲ تا ۱۴ سال بوده (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) که به طور

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35054.1994

^۲ استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران (نویسنده مسئول)؛

h.bozorgian@umz.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران؛

Sedigheh.fallahpour@yahoo.com

^۴ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، موسسه آموزش عالی رودکی، تنکابن، ایران؛

Jafari.mahdis@yahoo.com

داوطلبانه در این بررسی شرکت کردند. نامه‌ها به دو زبان فارسی و انگلیسی با فاصله سه هفته نوشته شدند. متن‌ها با استفاده از چارچوب زبانی عملکردی سازگانی، معروف به نظریه سنجش از نظر بیان معنایی گفتمان و محتوا تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که تولید متن توسط دخترها و پسرها به زبان فارسی بیش‌تر از تولید متن به زبان انگلیسی بوده‌است و دخترها بیش‌تر از پسرها از جنبه‌های مختلف تولید متن (یعنی تعداد واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها) بهره گرفته‌اند. این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که اطلاعات مربوط به افراد، در هر دو زبان به کار رفته‌است؛ با این تفاوت که دخترها در نامه‌های انگلیسی در مورد مدرسه اطلاعات بیش‌تری نسبت به نامه‌های فارسی ارائه می‌کردند.

واژه‌های کلیدی: زبان‌آموزان مبتدی، منابع تعاملی، نظریه‌ی سنجش، جنسیت

۱. مقدمه

انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند و دوست دارند به وسیله ابزار در دسترسی به نام زبان^۱ با یک‌دیگر در ارتباط باشند. به باور لمکه (Lemke, 1998) زبان به برقراری ارتباط با دیگران^۲ کمک می‌کند. برای نمونه، در محیط مدرسه، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بتوانند در هنگام نوشتن، نگرش‌ها^۳، احساسات^۴ و عقاید^۵ خود را بیان کنند تا به تدریج مفهوم «دیگری»^۶ را در نگارش خود در راستای آگاه‌سازی مخاطب^۷ ایجاد کنند و به طور فزاینده‌ای قادر باشند که هویت^۸ خود را در نوشته‌هایشان بیان کنند. از دید مرزبان و نوری (Marzban & Noori, 2020)، نوشتن^۹ مهارت مهمی برای ابراز احساسات و نیازها و افکار زبان‌آموزان است. لیندگرن و مونوز (Lindgren & Muñoz, 2013) هم در زمینه می‌نویسند که هم در مدرسه‌ها و هم خارج از مدرسه‌ها، با ظهور روزافزون رسانه‌های برخط مبتنی بر شبکه، نوجوانان بیش‌تر از نوشتن به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط با دیگران بهره می‌برند. بسیاری از کودکان برای برقراری ارتباط با دیگران در فضای اینترنت، اتاق‌های گفت‌وگو و بازی‌های برخط، از انگلیسی به عنوان زبان خارجه^{۱۰} استفاده می‌کنند. نویسنده‌ای که نتواند با همسالان خود ارتباط برقرار کند، نسبت به

¹ language

² communication

³ attitudes

⁴ feelings

⁵ beliefs

⁶ the other

⁷ audience awareness

⁸ identity

⁹ writing

¹⁰ English as a foreign language (EFL)

برقراری ارتباط در فضای سنتی یا برخط نیز ناتوان است؛ در نتیجه احتمالاً از جنبه اجتماعی ره‌اشده و تنها می‌شود (Myhill & Jones, 2006) در واقع، تعامل^۱ عاملی اصلی و زیربنایی در یادگیری زبان بشر است، و در زندگی اجتماعی وی نیز عنصری اساسی است (Ramazani et al., 2018). در یک بررسی گسترده، منابع تعاملی^۲ مورد استفاده نویسندگان، در چارچوب‌های مختلف پژوهشی بررسی شد؛ از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ارزیابی^۳ (e.g., Hunston & Thompson, 2000)، موضع^۴ (e.g., Hyland, 2005a)، فراگفتمان^۵ (e.g., Hyland, 2005b)، نگرش^۶ (e.g., Ivanic & Camps, 2001)، و سنجش^۷ (e.g., Martin & White, 2005). به طور کلی، هارکلاو (Harklau, 2011) نشان داد که پژوهش‌های متمرکز بر نوشتار به زبان دوم^۸، به ویژه بررسی‌هایی که نگارش را در زبان‌های اول^۹ و دوم با هم مقایسه می‌کنند، اغلب به نویسندگان دوره سوم دانشگاه پرداخته‌اند. در واقع، مطالعه متنی که به وسیله نویسندگان مبتدی^{۱۰} و به زبان دوم نگاشته شده، یک زمینه پژوهشی در حال ظهور است. با وجود اینکه بسیاری از پژوهش‌ها، نگارش زبان دوم/خارجی^{۱۱} را به وسیله نویسندگان دوره سوم دانشگاه از نظر منابع تعاملی (برای نمونه، موضع، نگرش، هویت) بررسی کرده‌اند، پژوهش‌های بسیار کمی بر منابع تعاملی در متن نویسندگان مبتدی در زبان دوم/خارجی^{۱۲} انجام شده است. از آن جایی که به گفته تامپسون (Thompson, 2001)، یک متن نمایان‌گر تعامل بین خواننده و نویسنده است و با توجه به اینکه کاربرد منابع تعاملی در متن نامه نویسندگان مبتدی تا به امروز به صورتی گسترده مورد بررسی قرار نگرفته، مقاله حاضر با تمرکز بر تأثیر جنسیت نویسندگان^{۱۳} در بهره‌گیری از توان ارتباطی^{۱۴} برای بیان معانی متقابل تعاملی^{۱۵} در فارسی^{۱۶} (زبان اول) و انگلیسی^{۱۷} (زبان خارجه)، به بررسی منابع تعاملی در متن نامه^{۱۸} نویسندگان مبتدی در ایران می‌پردازد.

1 interaction

2 interactional resources

3 evaluation

4 stance

5 discourse

6 voice

7 appraisal

8 second language

9 first language

10 elementary writers

11 second/foreign language

12 EFL elementary learners

13 writers' gender

14 communicative repertoire

15 interactional meanings

16 Farsi

17 English

18 letter

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. نگارش به زبان دوم

نگارش، با هدف ایجاد تعامل و تبادل فکر و نظر بین خواننده و نویسنده، در بستری^۱ پیوسته به هدف‌های گوناگون ارتباطی^۲ انجام می‌شود (Fathy AbdelWahab, 2020). از دید فتحی عبدالوهاب (همان)، برای زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجه^۳، نگارش امری دشوار و پیچیده است، چرا که با وجود آموزش‌هایی که در پیوند با چگونگی تولید متن^۴ داده می‌شود، به بعد اجتماعی و تعاملی^۵ آن توجه نمی‌شود. به همین سبب است که امروزه پژوهش‌های بسیاری را می‌بینیم که نگارش را در سطح بلاغی، تعاملی و اجتماعی^۶ آن مورد بررسی قرار می‌دهند و بیشتر به تعاملات بین نویسنده و خواننده می‌پردازند (e.g., Franzosi & Vicari, 2018; Hyland & Jiang, 2018; Pérez-Llantada, 2010; Qin & Uccelli, 2019). برای بررسی نگارش به زبان دوم از نظریه‌ها^۷ و چهارچوب‌های^۸ گوناگونی نیز بهره گرفته شده است. برای نمونه، ورسپور و اسمیسکوا (Verspoor & Smiskova, 2012) نگارش به زبان دوم را از دیدگاه نظریه سیستم‌های پویا^۹ بررسی کردند. ویگلزورث و استورچ (Wigglesworth & Storch, 2012) از نظریه‌های فرهنگی اجتماعی یادگیری زبان^{۱۰}؛ کوبایاشی و رینرت (Khani et al, 2012) از نظریه‌های صلاحیت چندگانه در بررسی‌های یادگیری زبان^{۱۱}، کامینگ (Cumming, 2012) از نظریه‌های هدف در آموزش و روان‌شناسی^{۱۲}؛ تاردی (Tardy, 2012) از نظریه‌های ژانر در پژوهش‌های نگارش به زبان دوم^{۱۳} و مورتسن (Mortensen, 2005) از نظریه‌های زبان‌شناسی عملکردی سازگانی^{۱۴} برای بررسی نگارش در زبان دوم بهره گرفتند.

در ادامه، به روش موردی به چند نمونه از این پژوهش‌ها اشاره کرده و آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) در پژوهشی، با استفاده

¹ context

² different communicative purposes

³ EFL learners

⁴ text production

⁵ social and interactional aspects

⁶ rhetorical, interactional, and social levels

⁷ theories

⁸ frameworks

⁹ dynamic systems theory

¹⁰ sociocultural theories of language learning

¹¹ theories of multi-competence in language learning studies

¹² goal theories in education and psychology

¹³ genre theories in second language writing research

¹⁴ systemic functional linguistics

از دیدگاه صلاحیت چندگانه^۱، استفاده از منابع تعاملی را توسط نونهالان ۱۱ ساله سوئدی در نامه‌نگاری به دوستان‌شان به زبان‌های سوئدی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) بررسی کردند. آن‌ها در پی یافتن تأثیر زبان و جنسیت بر میزان بیان معانی تعاملی بودند و همچنین منابع متنی‌ای را که نویسندگان تازه کار برای انتقال معانی متقابل در زبان خارجه استفاده می‌کردند، مورد بررسی قرار دادند. متن‌ها از نظر محتوا^۲ و بیان گفتمانی - معنایی^۳ تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که جنسیت بیش از آنکه بر مقدار^۴ متن تولیدشده تأثیر بگذارد، بر فراوانی^۵ بیان معانی متقابل در زبان‌های اول و خارجه مؤثر بوده است. در پژوهش دیگری، آرگامون و همکاران (Argamon et al., 2003) تفاوت‌های نوشتاری زن و مرد را در زیرمجموعه بزرگی از مجموعه ملی انگلیس^۶ که طیف وسیعی از ژانرها^۷ را پوشش می‌داد، بررسی و چندین تفاوت ساده واژگانی^۸ و نحوی^۹ را در آثار داستانی^{۱۰} و غیر داستانی^{۱۱} تولیدشده توسط جنسیت‌های مختلف پیدا کردند. برای نمونه، در بهره‌گیری از ضمائر^{۱۲} و انواع خاصی از صفت‌های اسمی^{۱۳}، هر دو جنسیت از مقدار اسمی یکسانی^{۱۴} استفاده کردند اما زنان بیش‌تر از ضمائر و مردان بیش‌تر از صفت‌های اسمی استفاده کردند. در همین راستا، کاناریس (Kanaris, 1999) در پژوهشی، نگارش کودکان ۸ تا ۱۰ ساله را در ملبورن استرالیا تجزیه و تحلیل کرد و دریافت که پسرها تمایل بیش‌تری به استفاده از ضمیر «من» داشتند؛ در حالی که دخترها بیش‌تر از ضمیر «ما» بهره گرفتند. او استدلال کرد که پسرها در روایت‌های^{۱۵} خود عامل^{۱۶} بودند؛ در حالی که دخترها خود را به عنوان شرکت‌کننده^{۱۷} و ناظر^{۱۸} در نظر می‌گرفتند. وی همچنین نشان داد که نویسندگان زن از بندهای تبعی^{۱۹} و طیف وسیع‌تری از صفت‌ها^{۲۰} بهره گرفته و در یک جمع‌بندی، هم در سطح واژه و هم در متن، نسبت به پسرها مهارت

1 multi-competence perspective

2 content

3 discourse-semantic expression

4 amount

5 frequency

6 British National Corpus

7 genres

8 lexical

9 syntactic

10 fiction

11 Non-fiction

12 pronouns

13 noun modifiers

14 nominal

15 narratives

16 agent

17 participant

18 observer

19 subordinate clauses

20 adjectives

بیش‌تری داشتند. کوهی و همکاران (Kuhi et al, 2012) نیز در مطالعه‌ای، نقش جنسیت را در بهره‌گیری زبان‌آموزان ایرانی از نشانه‌های تعاملی برای ایجاد تعادل^۱ بین خواننده و نویسنده در متون نوشتاری‌شان بررسی کردند. در این پژوهش، ۱۴ مرد و ۱۶ زن شرکت کردند. یافته‌ها نشان داد که همهٔ شرکت‌کنندگان از نشانه‌های تعاملی موضعی و نشانه‌های تعاملی‌ای که خواننده را با متن و نویسنده همراه می‌کرد، بیش‌تر استفاده کردند. این در حالی است که در عملکرد شرکت‌کنندگان زن و مرد تفاوت معناداری در کاربرد نشانه‌های موضعی^۲ مشاهده نشد؛ در استفاده از نشانه‌های درگیرکننده^۳ هم تفاوت کمی وجود داشت.

به باور خانی و چنگیزی (Khani & Changizi, 2016)، نشانه‌های فراگفتمان به عنوان منابع تعاملی به سازمان‌دهی زبان کمک می‌کنند و موجب درک بهتر خواننده می‌شوند. زیرا با استفاده از این منابع، نویسنده می‌تواند نگرش خود را ارائه داده و رابطه محکم‌تری با خواننده ایجاد کند. در این راستا، تاج‌الدین و عالمی (Tajeddin & Alemi, 2012) نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی^۴ را در ۱۶۸ کامنت ایجادشده توسط ۲۸ دانشجوی دانشگاه مهندسی که از طریق یک هم‌اندیشی آموزشی بخشی از یک دوره‌ی عمومی انگلیسی برگزار شده، بررسی کردند. زبان‌آموزان دیدگاه‌های خود را در شش موضوع با مجموع ۱۹۶۷۱ واژه نوشتند. دیدگاه‌های آن‌ها در میان مباحث آموزشی برای تعیین کاربرد نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اگرچه زبان‌آموزان خانم بیش‌تر از مردان از نشانه‌های تعاملی فراگفتمانی استفاده کردند، اما تفاوت‌ها جزئی بود و از این رو جنسیت تأثیر معناداری بر استفاده از نشانه‌های تعاملی فراگفتمان نداشت. با این وجود، در حالی که شرکت‌کنندگان زن و مرد از انواع فراگفتمان تعاملی استفاده می‌کردند، چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها متفاوت بود. عزیز و همکاران (Aziz et al, 2016) چگونگی بهره‌گیری از منابع تعاملی فراگفتمانی را برای بیان و ساخت هویت جنسیتی^۵ در میان زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجه در مالزی بررسی کردند. یافته‌های تجزیه و تحلیل کمی هیچ تفاوت آشکاری را در سبک نوشتن نویسندگان زن و مرد نشان نداد، در حالی که یافته‌های کیفی تفاوت‌های جزئی را در چگونگی بهره‌گیری از نشانه‌های تعاملی در فراگفتمان نشان داد. در بررسی دیگری، جونز و مای‌هیل (Jones & Myhill, 2007) ویژگی‌های زبانی نگارش کودکان را در دورهٔ متوسطه^۶ در سطح جمله و متن^۷ بررسی و دانش صریح^۸ این

¹ balance

² local cues

³ engagement cues

⁴ interactive meta-discourse cues

⁵ gender identity

⁶ secondary age

⁷ sentence and text level

⁸ explicit knowledge

نویسندگان را از خصوصیات زبانی^۱ مشهود در نوشتارشان تعیین کردند و در نهایت از رهگذر جمله‌های کودکان، به درک آن‌ها از فرایند جمله‌نویسی^۲ پی بردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که به طور کلی، پاراگراف‌نویسی^۳ پسرها از دخترها اصولی‌تر و مناسب‌تر است؛ در حالی که دخترها، بیش‌تر از پاراگراف‌های ناتمام یا متناقض یا پاراگراف‌های بسیار کوتاه استفاده می‌کنند. از جنبه‌ی ویژگی‌های زبانی، پسرها و دخترها نگارش و ادبیات متفاوتی داشتند. اختلاف آماری معناداری در سطح جمله مشاهده نشد؛ اما در سطح متن، اختلافات بیش‌تری دیده شد که به طور چشمگیری کم‌تر از تفاوت در سطح دستاورد بودند. تقریباً در تمام تفاوت‌های ناشی از جنسیت، الگوی نوشتن پسرها، الگوی نویسندگان بهتر را بازنمایی می‌کرد. با این وجود، کامینگ (Cumming, 2010) اشاره می‌کند که «هیچ نظریه‌ای هرگز نمی‌تواند به تنهایی در مورد پدیده پیچیده‌ای مانند نوشتن به زبان دوم، توضیح دهد؛ پدیده‌ای که لزوماً شامل طیف کاملی از متغیرهای روان‌شناختی، فرهنگی، زبانی، سیاسی و آموزشی^۴ است که انسان‌ها درگیر آن هستند» (Cumming, 2010, p. 19). بر پایه استدلالات مانچون (Manchón, 2012)، همین امر در مورد پیشرفت نگارش به زبان خارجه نیز صدق می‌کند؛ زیرا «نگارش به زبان خارجه ذاتاً یک پدیده چندوجهی^۵ است که از طیف وسیعی از متغیرهای مختلف شخصی و موقعیتی^۶ واسطه متأثر است» (Manchón, 2012, p. 5).

افزون بر این، پیشرفت در نگارش به زبان خارجه به سبب اجرای یک روش تحقیق طولی^۷ در روش‌شناسی تغییر کرده‌است (Ortega & Byrnes, 2008)، به گونه‌ای که پژوهش‌های پیشین (e.g., Manchón et al, 1998; Roca de Larios et al, 1996; Sasaki, 2004) اغلب از طرح‌های مقطعی^۸ در نگارش به زبان دوم استفاده کرده‌اند که امکان بررسی تغییرات را در پیشرفت افراد در نگارش به زبان دوم نداشتند. آن‌ها از یک طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون^۹ استفاده کردند، که ممکن است نتوانسته باشد پیشرفت را در عملکرد نویسندگان نشان دهد. در مقابل، پژوهش حاضر به بررسی پیشرفت در نگارش زبان‌آموزان به زبان‌های فارسی و انگلیسی، در طول یک دوره زمانی می‌پردازد.

¹ linguistic characteristics

² composing process

³ paragraph writing

⁴ a full range of psychological, cultural, linguistic, political, and educational variables

⁵ a multifaceted phenomenon

⁶ personal and situational variables

⁷ longitudinal design

⁸ cross-sectional design

⁹ pretest-posttest design

۲.۲. نقش منابع تعاملی زبان اول در پیشرفت نگارش به زبان دوم

بسیاری از نویسندگان از زبان اول به عنوان منبع تعاملی برای پیشرفت در نگارش به زبان دوم بهره می‌برند. هینکل (Hinkel, 2002, 2005) تأکید می‌کند که نویسندگان دانشگاهی، هنگام نگارش به زبان دوم، از منابع تعاملی زبان اول به عنوان تکیه‌گاه^۱ استفاده کرده و نگارش به زبان خارجه را دارای نقص، ضعف یا اختلاف^۲ می‌داند. برای نمونه، پژوهش‌هایی که به بررسی ویژگی‌های زبانی و بلاغی^۳ زبان‌های اول و دوم در متون دانشگاهی^۴ پرداخته‌اند، نشان دادند که در متون دانشگاهی به زبان دوم، اغلب ادعاهای اغراق‌آمیزی^۵ دیده می‌شوند که فاقد اصطلاح‌های مناسب برای بیان تردید و اطمینان^۶ هستند. آن‌ها همچنین بیان کردند که نویسندگان زبان دوم «طیف محدودی از اصطلاحات و عبارات پوشش‌دهنده^۷ را به کار می‌گیرند، که تا اندازه‌ی بسیاری در گفت‌وگوها^۸ و تعاملات گفتاری^۹ دیده می‌شوند (Hinkel, 2005, p. 47). این در حالی است که «نویسندگان تازه‌کار زبان اول، بدون سابقه‌ی بسیاری در تولید نوشتار دانشگاهی، نسبت به نویسندگان غیر بومی^{۱۰} که سال‌ها آموزش دانشگاهی به زبان دوم دیده‌اند، آمادگی بیش‌تری برای استفاده از این ویژگی‌های واژگانی و نحوی^{۱۱} در مقاله‌های دانشگاهی خود دارند» (همان، ۴۸). هیرولا و بلچر (Hirvela & Belcher, 2001) می‌نویسند که بیش‌تر بر یک دیدگاه اجتماعی-فرهنگی^{۱۲} کار کردند تا یک دیدگاه زبانی^{۱۳}؛ و تمرکزشان بر نگرش و هویت بود. آن‌ها در شیوه‌ی بیان نگرش و نظرات نویسندگان دانشگاهی زبان دوم و تعامل‌شان با خواننده تفاوت‌هایی را شناسایی کردند و این موارد را با تفاوت‌های فرهنگی در نحوه‌ی بیان نگرش در متون دانشگاهی مرتبط دانستند.

این‌گونه پژوهش‌ها بسیار مورد توجه نویسندگان زبان دوم است؛ و به‌طور کلی جهت‌گیری آن‌ها به این سمت است که نویسندگان زبان دوم چگونه می‌توانند به‌طور مؤثرتری در جوامع

¹ point of departure

² deficiency, disadvantage, or difference

³ linguistic and rhetorical features

⁴ L1 and L2 academic texts

⁵ exaggerated claims

⁶ appropriate expressions of doubt and certainty

⁷ hedging devices

⁸ conversational discourse

⁹ casual spoken interactions

¹⁰ Non-native speakers

¹¹ lexical and syntactic features

¹² socio-cultural perspective

¹³ Linguistic perspective

گفتمانی تحت نظارت هنجارهای فرهنگی و زبانی انگلیسی به عنوان زبان اول^۱ شرکت کنند. از دید گرایش زبانی یا اجتماعی-فرهنگی^۲ و از نظر نظریه پردازی^۳ و آموزش نگارش، پژوهش‌هایی که تفاوت‌ها و مشکلات مرتبط با نگارش به زبان دوم را برجسته می‌کنند، نقش به‌سزایی دارند. با این حال، هدف از پژوهش حاضر تمرکز بر تأثیر زبان مورد استفاده و جنسیت نویسنده در طول تولید متن^۴ و میزان استفاده از مفاهیم تعاملی در نامه‌نگاری است؛ پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، با توجه به واحدهای ارتباطی^۵ و نویسه‌ها، آیا تفاوتی بین تولید متن به زبان‌های اول و دوم در نامه‌های شرکت کنندگان وجود دارد؟ دوم آنکه، با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن توسط دخترها و پسرها تفاوتی وجود دارد؟ سوم اینکه، نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و دوم در سطح کلان^۶ بیان می‌کنند؟ چهارم آنکه، نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و دوم در سطح خرد^۷ بیان می‌کنند؟

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

بررسی حاضر بر روی زبان‌آموزان کانون زبان ایران در استان مازندران انجام شد. برای انجام آن، ۶۰ زبان‌آموز (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) از رده سنی ۱۲-۱۴ سال از سطح مبتدی، با زبان اول منحصراً فارسی، که داوطلب^۸ شرکت در این پژوهش نیز بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این زبان‌آموزان پیش‌تر آزمون تعیین سطح کانون زبان را با موفقیت پشت سر گذاشته بودند که این خود نشان‌دهنده همگن بودن تقریبی نمونه است (بیش‌ترین و کم‌ترین نمرات ممکن بین ۰ تا ۱۰۰ بودند، میانگین ۶.۷۵، انحراف استاندارد ۰.۰۹). در این مطالعه از نام مستعار برای همه شرکت کنندگان بهره گرفته شده است.

۳.۲. ابزار

در بررسی حاضر، برای گردآوری داده از نامه‌های نوشته شده به زبان‌های فارسی و انگلیسی به

¹ discourse communities governed by L1 English cultural and linguistic norms

² linguistic or socio-cultural orientation

³ theorization

⁴ the length of text production

⁵ C units and characters

⁶ macro level

⁷ micro level

⁸ volunteer

وسیله زبان‌آموزان مبتدی انگلیسی بهره گرفته شده است. به گفته لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013)، نامه‌نگاری یک فعالیت مناسب برای گردآوری داده است؛ زیرا یک فعالیت نوشتاری انگلیسی معمول است که زبان‌آموزان با آن آشنا هستند و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم تعاملی مد نظر خود را بیان کنند (Mortensen, 2005)، برای شرکت‌کنندگان محتوای ادراکی^۱ فراهم می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند که برای نوشتن متن خود، از دانش پیشین در مورد یک موضوع ویژه استفاده نکنند. در این پژوهش، از یک فعالیت مشترک برای هر دو زبان اول و دوم بهره گرفته شد.

۳.۳. روش کار

پیش از ارائه دستورالعمل‌های نوشتاری^۲ زبان انگلیسی (به شکل (۱) نگاه کنید)، این موارد به صورت شفاهی به مدت ۱۰ دقیقه به زبان اول (فارسی) توضیح داده شد تا شرکت‌کنندگان هدف از فعالیت نگارشی مورد نظر را دریابند. نخست، متن فارسی و پس از سه هفته، متن انگلیسی نوشته شد. هر دو فعالیت به مدت ۲۰ دقیقه در کلاس انجام شد و در طی مراحل نوشتن، شرکت‌کنندگان مجاز به استفاده از هیچ منبعی مانند فرهنگ لغت یا کمک از معلم (پژوهشگر) یا هم‌کلاسی‌های خود نبودند. پژوهشگر دیگری هنگام نوشتن نامه بر کلاس نظارت داشت تا اطمینان به دست آورد که معلم و زبان‌آموزان از این قانون پیروی می‌کنند. سپس، معلم نامه‌ها را برای تجزیه و تحلیل پیش‌تر داده‌ها گردآوری کرد.

برای یکی از دوستان خود که در شهر دیگری زندگی می‌کند، نامه‌ای بنویسید. می‌توانید از موارد موضوعات زیر کمک بگیرید:

خود، خانواده و دوستانان

محل زندگی و شهرتان

سرگرمی‌های تان - کاری که دوست دارید انجام دهید.

موسیقی مورد علاقه تان

مدرسه تان

از دوست خود سؤال بپرسید.

شکل ۱: نوشتن دستورالعمل فعالیت به زبان انگلیسی (Lindgren & Stevenson, 2013)

¹ conceptual content

² written instructions

تحلیل داده‌ها^۱ به پیروی از لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) انجام شد. به منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش، پژوهشگر داده‌های کمی را بر پایه تحلیل نامه‌ها گردآوری کرد. تجزیه و تحلیل آماری داده‌های کمی در دو سطح کلان و خرد^۲ انجام شد. با توجه به پیشنهاد اشنایدر و همکاران (Schneider et al., 2002)، چون برای تجزیه و تحلیل متن^۳ به دسته‌بندی آن به واحدهای کوچک‌تر^۴ نیاز داریم، نخستین گام در فرآیند کدگذاری، انتخاب یک واحد تجزیه و تحلیل برای تقسیم‌بندی متن است. واحد ارتباطی (واحد C)^۵، واحد تجزیه و تحلیل مناسبی برای متون دانش‌آموزان در سن مدرسه است (Schneider et al., 2002). واحد C همانند واحد T^۶ است که «کوتاه‌ترین جمله مجاز از نظر دستوری است که می‌توان متن را به آن تقسیم کرد یا به حداقل واحد قابل خاتمه گفته می‌شود» (Hunt, 1965, p. 20)، با این تفاوت که جمله‌های بدون فعل^۷ را هم شامل می‌شود (برای نمونه، سلام، بله، خوب، لطفاً). به همین دلیل در پژوهش حاضر واحد C به جای واحد T انتخاب شده است. موارد زیر به عنوان واحدهای ارتباطی جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند:

- جمله‌واره‌های اصلی^۸
- جمله‌واره‌های اصلی و یک یا چند جمله‌واره تبعی^۹
- جمله‌واره‌های اصلی و یک یا چند جمله‌واره الحاقی یا ضمیمه شده^{۱۰}
- نقل قول مستقیم^{۱۱}
- بیانات تک‌واژه‌ای^{۱۲}
- جمله‌واره‌های هم‌پایه^{۱۳}

تجزیه و تحلیل واحد ارتباطی از دو بخش تجزیه و تحلیل کلان و خرد تشکیل شده است (جدول ۱). مورد اول بر تحلیل محتوای بلاغی^{۱۴} و مورد دوم بر تحلیل بیان گفتمانی-معنایی

¹ data analysis

² macro- and micro- analyses

³ text analysis

⁴ segmentation into smaller units

⁵ C unit (communication unit)

⁶ T unit

⁷ verb-less utterances

⁸ main clauses

⁹ main clauses and one or more subordinate clauses

¹⁰ main clauses and one or more supplementing or appended clauses

¹¹ direct reported speech

¹² single word utterances

¹³ co-ordinate clauses

¹⁴ analysis of the rhetorical content

واحدهای ارتباطی^۱ متمرکز است. برای شروع، ساختار بلاغی^۲ نامه شخصی باید تعریف شود. بر پایه گفته مورتسن (Mortensen, 2005) که از چهارچوب هالییدی (Halliday & Metthiessen, 2013) در پژوهش خود بهره گرفته، ساختار نامه شخصی شامل دو عنصر اطلاعات (یا اخبار)^۳ و عنصر تعامل (یا درگیری)^۴ است.

در سطح کلان، ساختار بلاغی^۵ نامه شخصی در این پژوهش شامل عناصر^۶ سلام و احوال‌پرسی، سوال، خداحافظی، خروج و سایر است. در زیر نمونه‌هایی برای این دسته‌های تعاملی ارائه شده است:

- سلام دوست من (سلام و احوال‌پرسی)
- کجا زندگی می‌کنی؟ (سوال)
- دوست دارم ببینمت (خداحافظی)
- خداحافظ دوست من (خروج).

در سطح خرد، سه دسته نگرش، تأکید، و تحصیلات برای واحدهای ارتباطی استفاده شده در نامه‌ها در نظر گرفته شدند. منظور از نگرش و تحصیلات دو تا از زیرمجموعه‌های چهارچوب سنجش هستند که به عنوان ابزاری برای انتقال احساسات و نگرش‌ها برای ایجاد ارتباط خواننده او توسط نویسنده به کار برده می‌شوند. تأکید هم برای اهمیت بخشیدن و تأکید استفاده می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

¹ analysis of discourse-semantic expression of C-units

² rhetorical structure

³ information (news)

⁴ interaction (engagement)

⁵ rhetorical structure

⁶ elements

جدول ۱: طرح کدگذاری^۱ برای تجزیه و تحلیل کلان و خرد واحدهای ارتباطی

(Lindgren & Stevenson, 2013)

خرد ^۲		کلان ^۳		
تأکید ^۴	تحصیلات ^۵	نگرش ^۶	تعامل ^۷	اطلاعات ^۸
علایم تعجبی ^۹	نوع افزوده ^{۱۰}	تأثیر ^{۱۱}	سلام و احوال‌پرسی ^{۱۲}	افراد ^{۱۳}
علایم بصری ^{۱۴}	نوع القاشده ^{۱۵}	تحسین ^{۱۶}	سؤال (پایانی یا گنجانده) ^{۱۷}	مکان‌ها ^{۱۸}
علایم صوتی ^{۱۹}	نوع مطلوب ^{۲۰}	قضاوت ^{۲۱}	خداحافظی ^{۲۲}	علاقه ^{۲۳}
خطاب کردن ^{۲۴}	سطح پایین ^{۲۵}	مثبت ^{۲۶}	خروج ^{۲۷}	مدرسه ^{۲۸}
نوشتن با حروف بزرگ ^{۲۹}	سطح متوسط ^{۳۰}	منفی ^{۳۱}	سایر ^{۳۲}	سایر
سطح بالا ^{۳۳}				

1 coding scheme

2 micro

3 macro

4 emphatics

5 graduation

6 attitude

7 interaction

8 information

9 exclamation mark

10 added

11 effect

12 people

13 salutation

14 visuals

15 infused

16 appreciation

17 question (end or integrated)

18 places

19 sounds

20 invoked

21 judgment

22 leave-taking

23 interests

24 vocation

25 low level

26 positive

27 signing off

28 school

29 capitalization

30 medium level

31 negative

32 other

33 high level



۳. ۴. تحلیل داده‌ها

داده‌ها با استفاده از آمار پارامتری^۱ تحلیل شدند، زیرا پراکندگی داده‌ها^۲ قابل تعیین بوده و در این حال روش‌های پارامتری از دقت بیشتری برخوردارند. تحلیل داده‌ها به وسیله یکی از پژوهشگران انجام شده و روایی^۳ و پایایی^۴ آن توسط دو پژوهشگر دیگر بازمی‌سنجی شده است. به این صورت که تحلیل‌های انجام شده به وسیله پژوهشگر اول، دوباره توسط پژوهشگر دوم انجام شد و میزان پایایی بین ارزیابان^۵ ۰.۹ به دست آمد. اختلاف ۰.۱ نیز پس از بحث بین پژوهشگران و بررسی تحلیل‌ها به وسیله پژوهشگر سوم از بین رفت. همچنین، تحلیل‌ها دارای روایی صوری و محتوایی^۶ بودند. برای پاسخ به نخستین پرسش پژوهش در مورد تفاوت تولید متن به زبان‌های اول و خارجه از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، به تبع اشنایدر و همکاران (Schneider et al., 2002)، تعداد کل واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در زبان‌های اول و خارجه محاسبه شد. همچنین از آزمون تی نمونه‌های زوجی به عنوان یک آزمون پارامتری استفاده شد. برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش در مورد تفاوت تولید متن بین دخترها و پسرها از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، به پیروی از لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013)، تعداد کل واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در نامه‌های دخترها و پسرها به طور جداگانه محاسبه شد. تعداد نویسه‌ها نشان دهنده طول متن^۷ و تعداد واحدهای ارتباطی نشان دهنده تعداد واحدهای ارتباطی استفاده شده در متن هستند. همچنین از آزمون تی مستقل برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد.

برای پاسخ به پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش در مورد میزان کاربرد دانش آموزان مبتدی از مفاهیم تعاملی در زبان‌های اول و خارجه، از پژوهش لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) پیروی شده است، به گونه‌ای که در سطح کلان، با استفاده از چارچوب زبانی عملکردی سازگانی^۸ هالیدی (Halliday & Matthiessen, 2013) و در سطح خرد، با استفاده از چارچوب سنجش^۹ مارتین و وایتز (Martin & Whites, 2005)، فراوانی هر زیر گروه شمارش شد و آمار توصیفی به کار گرفته شد. در دیدگاه هالیدی (Halliday &

¹ parametric statistics

² data distribution

³ validity

⁴ reliability

⁵ inter-rater reliability

⁶ face and content validity

⁷ text length

⁸ Systemic Functional Linguistic Framework

⁹ appraisal framework

(Metthiessen, 2013)، زبان مجموعه‌ای از نظام‌ها یا گزینه‌های مرتبط با هم است که معناسازی می‌کنند. چون در این چهارچوب، زبان به عنوان نظامی با معماری چندبعدی تعریف می‌شود که ماهیت چندبعدی تجربه انسان و روابط بین فردی را بازنمایی می‌کند (Halliday, 2003)، می‌توانیم از آن در این پژوهش برای بررسی و تحلیل تعامل بین نویسنده و خواننده استفاده کنیم. دلیل استفاده از چهارچوب سنجش نیز این است که به کمک آن می‌توان معنای ایجاد شده در بستر گفت‌وگو را که یک مقوله بین فردی^۱ بین نویسنده و خواننده است تحلیل کرد (Martin & Whites, 2005). تجزیه و تحلیل کلان واحدهای ارتباطی بر تحلیل محتوای بلاغی متمرکز است در حالی که تحلیل خرد بیشتر در پیوند با تحلیل بیان معنایی گفت‌وگوهای ارتباطی است.

۴. یافته‌های پژوهش

مقاله حاضر، تأثیر زبان و جنسیت را بر مفاهیم تعاملی از طریق تجزیه و تحلیل کمی و کیفی داده‌ها در نامه‌های زبان‌آموزان مبتدی ایرانی بررسی کرده‌است. در ادامه، یافته‌های به دست آمده از آمار توصیفی و سپس یافته‌های آزمون‌های پارامتری به تفکیک پرسش‌های پژوهش ارائه شده و مورد بررسی قرار می‌گیرند.

در ابتدا، برای داشتن نمونه همگن^۲ از نظر سطح مهارت زبان عمومی^۳، نمره‌های نهایی^۴ شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد. آمار توصیفی مربوط به نمرات نهایی در زیر ارائه شده‌است.

جدول ۲: آمار توصیفی^۵ مربوط به نمره‌های نهایی دخترها و پسرها

تعداد ^۶	حداقل ^۷	حداکثر ^۸	میانگین ^۹	انحراف استاندارد ^{۱۰}	روایی ^{۱۱}
۳۰	۷۰.۰۰	۹۷.۰۰	۸۶.۴۰	۶.۵۲	۴۲.۵۲
۳۰	۷۵.۰	۹۳.۰۰	۸۴.۴۶	۵.۴۴	۲۹.۶۳
تعداد			۳۰		

¹ interpersonal

² homogenous

³ general English proficiency level

⁴ final score

⁵ descriptive statistics

⁶ N

⁷ minimum

⁸ maximum

⁹ mean

¹⁰ standard deviation

¹¹ V

داده‌های

معتبر^۱

بر پایه جدول (۲)، میانگین نمرات دخترها و پسرها به ترتیب ۸۶.۴۰ و ۸۴.۴۶ بوده است. برای نشان دادن معنادار نبودن^۲ اختلاف بین آنها، نمره‌های میانگین آنها باید مقایسه شوند. جدول (۳) یافته‌های تحلیل نرمال بودن پراکندگی داده‌ها^۳ را نشان می‌دهد.

جدول ۳: یافته‌های آزمون نرمال بودن پراکندگی داده‌ها^۴ برای مقایسه نمره‌های نهایی دخترها و پسرها

شاپیرو-ویلک ^۵			
آمار ^۶	درجه آزادی ^۷	سطح معناداری ^۸	
۰.۹۶۸	۳۰	۰.۴۹۳	دخترها
۹.۹۴۳	۳۰	۰.۱۰۷	پسرها

*سطح معناداری اصلی به سمت عدد صحیح کوچک‌تر گرد شده است.^۹

الف. تصحیح سطح معناداری لیلیفورس^{۱۰}

بر پایه جدول (۳)، داده‌ها دارای پراکندگی نرمال هستند (سطح معناداری < ۰.۰۵). بنابراین از آزمون تی مستقل برای مقایسه بهره گرفته می‌شود. یافته‌های این آزمون در جدول (۳) ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

¹ valid N (listwise)

²² insignificance

³ normal data distribution

⁴ data normality test

⁵ Shapiro-Wilk

⁶ statistics

⁷ df

⁸ sig

⁹ This is a lower bound of the true significance.

¹⁰ Lilliefors Significance Correction

جدول ۴: یافته‌های آزمون‌های مستقل^۱ برای مقایسه دخترها و پسرها

		آزمون تی			آزمون لون			
		برای برابری میانگین‌ها ^۳			برای برابری واریانس‌ها ^۲			
		سطح	درجه آزادی ^۷	آماره تی ^۶	سطح معناداری ^۵	فراوانی ^۴		
اختلاف خطای استاندارد ^{۱۰}	اختلاف میانگین ^۹	معناداری (دو طرفه) ^۸						
۱.۵۵	۱.۹۳	۰.۲۱	۵۸	۱.۲۴	۰.۶۳	۰.۲۳	با فرض واریانس‌های برابر ^{۱۱}	نمره‌ها
۱.۵۵	۱.۹۳	۰.۲۱	۵۶.۲	۱.۲۴			با فرض واریانس‌های نابرابر ^{۱۲}	

بر پایه جدول (۴)، دخترها و پسرها از جنبه مهارت زبانی همگن است، تی (۵۸) = ۰.۲۴، سطح معناداری < ۰.۵.

برای پاسخ به پرسش‌های اول و دوم پژوهش، ابتدا نرمال بودن پراکندگی داده‌ها برای انتخاب آزمون مناسب برای مقایسه زبان‌های اول و خارجه در هر گروه برای واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. بر پایه بررسی‌ها مشخص شد که پراکندگی داده‌ها برای هر ۸ دسته نمره‌ها نرمال بود (سطح معناداری < ۰.۵). بنابراین، از آزمون تی نمونه‌های زوجی برای پرسش نخست و آزمون تی مستقل برای پرسش دوم بهره گرفته شد.

پرسش نخست: با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا تفاوتی بین تولید متن به زبان‌های

¹ independent sample t-test

² Levene's test for equality of variances

³ T-test for equality of means

⁴ F

⁵ sig

⁶ t

⁷ df

⁸ sig(2-tailed)

⁹ mean difference

¹⁰ standard error difference

¹¹ equal variances assumed

¹² equal variances not assumed

اول و خارجه در نامه‌های شرکت کنندگان وجود دارد؟

جدول ۵: نتیجه آزمون تی نمونه‌های زوجی^۱ برای واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها در زبان‌های اول و خارجه

مقدار احتمال ^۶	انحراف استاندارد ^۵	میانگین ^۴	درجه آزادی ^۳	واحد ^۲	
					واحدهای ارتباطی در زبان
۰.۰۰	۰.۸۴	۴.۶۰	۲۹	۶.۰۶	زوج اول دخترها
					۱ واحدهای ارتباطی در زبان خارجه دخترها
۰.۰۰	۲۴.۴۵	۱۳۳.۹۳	۲۹	۲۵۶.۴۶	زوج نویسه‌ها در زبان اول دخترها
					۲ نویسه‌ها در زبان خارجه دخترها
۰.۰۰	۰.۷۸	۴.۳۱	۲۹	۹.۴۳	زوج واحدهای ارتباطی در زبان
					۳ اول پسرها خارجه پسرها
۰.۰۰	۱۷/۱۸	۹۴.۱۱	۲۹	۱۵۹.۴۳	زوج نویسه‌ها در زبان اول پسرها
					۴ نویسه‌ها در زبان خارجه پسرها

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در آزمون تی نمونه‌های زوجی، مقدار احتمال به دست آمده برای هر چهار زوج کم‌تر از ۰.۰۵ است، به گونه‌ای که برای واحدهای ارتباطی دخترها، تی (۲۹) = ۰.۲۱، پی > ۰.۰۵، برای نویسه‌های دخترها، تی (۲۹) = ۰.۴۸، پی > ۰.۰۵، برای واحدهای ارتباطی پسرها، تی (۲۹) = ۰.۹۸، پی > ۰.۰۵، و برای نویسه‌های پسرها، تی (۲۹) = ۰.۲۷، پی > ۰.۰۵. با توجه به نخستین پرسش پژوهش، یافته‌ها نشان داد که تولید متن دخترها و پسرها در زبان اول، بیش‌تر از تولید متن در زبان خارجه است.

¹ paired sample t-test

² N

³ df

⁴ mean

⁵ standard deviation

⁶ p-value

پرسش دوم: با توجه به واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها، آیا بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن توسط دخترها و پسرها تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۶: نتیجه آزمون تی مستقل^۱ برای مقایسه تولید متن توسط دخترها و پسرها

متون	آزمون لون برای برابری واریانس‌ها ^۲	معناداری ^۳	درجه آزادی	اختلاف میانگین ^۴	مقدار احتمال
واحدهای ارتباطی زبان اول	با فرض واریانس‌های برابر ^۵	۰.۸۴	۵۸	۰.۲۰	۰.۸۸
نویسه‌های زبان اول	با فرض واریانس‌های نابرابر ^۶	۰.۶	۵۸	۱۷۷.۶۶	۰.۰۰
واحدهای ارتباطی زبان خارجه	با فرض واریانس‌های برابر	۰.۳۴	۵۸	۳.۵۶	۰.۰۰
نویسه‌های زبان خارجه	با فرض واریانس‌های نابرابر	۰.۲۱	۵۸	۸۰.۶۳	۰.۰۰
	با فرض واریانس‌های نابرابر	۰.۷۶	۵۲	۸۰.۶۳	۰.۰۰

همان گونه که از یافته‌های آزمون تی نمونه‌های مستقل برای مقایسه‌ی دخترها و پسرها در جدول (۶) مشاهده می‌شود، مقدار معناداری به دست آمده برای واحدهای ارتباطی دخترها و پسرها در زبان اول بالاتر از ۰.۰۵ است، تی (۵۸) = ۱.۵۲، پی < ۰.۰۵. از این رو از نظر آماری تفاوت معنی‌داری بین دخترها و پسرها در استفاده از واحدهای ارتباطی در زبان اول وجود نداشت. به همین ترتیب، برای نویسه‌ها در زبان اول، تی (۵۸) = ۰.۶۵، پی > ۰.۰۵، برای واحدهای ارتباطی در

¹ independent samples t-test

² Levene's test for equality of variances

³ significance

⁴ mean difference

⁵ equal variances assumed

⁶ equal variances not assumed

زبان خارجه، تی (۵۸) = ۴.۶۶، پی >۵.۰، و برای نویسه‌ها در زبان خارجه، تی (۵۸) = ۵.۷۶، پی >۵.۰ در مورد پرسش دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که تولید متن دخترها در زبان‌های اول و خارجه بیش از تولید متن پسرها است.

پرسش سوم: نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و خارجه در سطح کلان بیان می‌کنند؟

جدول (۷) فراوانی استراتژی‌های کلان مورد استفاده شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۷: جدول فراوانی استراتژی‌های کلان^۱ مورد استفاده شرکت‌کنندگان

درصد تجمعی ^۵	درصد قابل قبول ^۴	درصد ^۳	فراوانی ^۲		
۱۵.۲	۱۵.۲	۱۵.۲	۱۶۷	افراد	
۲۲.۹	۷.۷	۷.۷	۸۴	مکان‌ها	
۳۲.۲	۹.۳	۹.۳	۱۰۲	علاقیق	اطلاعات
۳۷.۵	۵.۳	۵.۳	۵۸	مدرسه	
۴۷.۶	۱۰.۱	۱۰.۰	۱۱۱	سایر اطلاعات	
۵۷.۶	۱۰.۰	۱۰.۰	۱۱۰	سلام و احوال‌پرسی	
۷۶.۱	۱۸.۵	۱۸.۵	۲۰۳	سؤالات گنجانده	
۸۳.۰	۶.۹	۶.۹	۷۶	سؤالات پایانی	
۸۷.۵	۴.۵	۴.۵	۴۹	خداحافظی	تعامل
۹۳.۹	۶.۴	۶.۴	۷۰	خروج	
۱۰۰.۰	۶.۱	۶.۱	۶۷	سایر تعاملات	
	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	۱۰۹۷	کل	

همان‌گونه که جدول (۷) نشان می‌دهد، در دسته اطلاعات، همه شرکت‌کنندگان ۱۶۷ بار از «افراد»، ۸۴ بار از «مکان‌ها»، ۱۰۲ بار از «علاقیق»، ۵۸ بار از «مدرسه» و ۱۱۱ بار از «سایر اطلاعات» در نامه‌شان استفاده کرده‌اند. در دسته تعامل، شرکت‌کنندگان ۱۱۰ بار از «سلام و احوال‌پرسی»،

¹ macro-strategies

² frequency

³ percentage

⁴ valid Percent

⁵ cumulative percent

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۲، بهار ۱۴۰۱ / ۲۳۹

۲۰۳ بار از «سؤال گنجانده شده» - پرسش‌هایی که در وسط نامه مطرح می‌شوند، - ۷۶ بار از «سؤال پایانی» - پرسش‌هایی که در پایان نامه مطرح می‌شوند، - ۴۹ بار از «خداحافظی»، ۷۰ بار از «خروج» و ۶۷ بار از «سایر تعاملات» استفاده کردند.

پرسش چهارم: نویسندگان مبتدی تا چه اندازه مفاهیم تعاملی را در زبان‌های اول و خارجه در سطح خرد بیان می‌کنند؟

جدول (۷)، فراوانی استراتژی‌های خرد مورد استفاده شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۸: جدول فراوانی استراتژی‌های خرد^۱ مورد استفاده شرکت‌کنندگان

درصد تجمعی	درصد قابل قبول	درصد	فراوانی	
۱۲.۱	۱۲.۱	۱۲.۱	۱۲۸	تأثیر
۱۶.۹	۴.۸	۴.۸	۵۱	تحسین
۲۱.۹	۵.۰	۵.۰	۵۳	قضاوت
۴۰.۴	۱۸.۵	۱۸.۵	۱۹۶	مثبت
۴۲.۸	۲.۵	۲.۵	۲۶	منفی
۵۳.۴	۱۰.۶	۱۰.۶	۱۱۲	افزوده
۶۲.۴	۹.۰	۹.۰	۹۵	القاشده
۶۴.۵	۲.۲	۲.۲	۲۳	مطلوب
۷۳.۸	۹.۲	۹.۲	۹۸	سطح متوسط
۸۶.۲	۱۲.۵	۱۲.۵	۱۳۲	سطح بالا
۸۷.۶	۱.۴	۱.۴	۱۵	علایم تعجبی
۷۷.۳	۰.۷	۰.۷	۷	علایم بصری
۸۸.۸	۰.۵	۰.۵	۵	علایم صوتی
۹۹.۹	۱۱.۱	۱۱.۱	۱۱۸	خطاب کردن
۱۰۰.۰	۰.۱	۰.۱	۱	نوشتن با حروف بزرگ
	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	۱۰۶۰	کل

همان‌گونه که جدول (۸) نشان می‌دهد، در دسته نگرش، همه شرکت‌کنندگان ۱۲۸ بار از

¹ micro-strategies

«تأثیر»، ۵۱ بار از «تحسین»، و ۵۳ بار از «قضاوت» بهره گرفته‌اند. شرکت کنندگان ۱۹۶ بار نگرش مثبت و ۲۶ بار نگرش منفی نسبت به این دسته‌ها ابراز کرده‌اند. در دسته تحصیلات، آن‌ها ۱۱۲ بار از «افزوده»، ۹۵ بار از «القاشده» و ۲۳ بار از «مطلوب» استفاده کردند. سطح تحصیلات آن‌ها در نامه‌ها ۹۸ بار در سطح متوسط و ۱۳۲ بار در سطح بالا بود. آن‌ها در دسته تأکید، ۱۵ بار از «علامت‌های تعجبی»، ۷ بار از «علامت‌های بصری»، ۵ بار از «علامت‌های صوتی»، ۱۱۸ بار از «خطاب کردن» و ۱ بار از «نوشتن با حروف بزرگ» بهره گرفته‌اند.

یافته‌های پرسش چهارم در سطح خرد نشان داد که در دسته نگرش، شرکت کنندگان به صورت قابل توجهی از «نگرش مثبت» (۱۸.۵٪) و به دنبال آن «تأثیر» (۱۲.۱٪) و سپس «قضاوت» (۵.۰٪) بهره برده‌اند. دخترها بیش‌تر از پسرها در هر دو زبان از این موارد استفاده کردند. دخترها از «قضاوت» بیش‌تری استفاده کردند؛ به این معنا که آن‌ها در هر دو زبان، بیش‌تر از پسرها افراد را ارزیابی و قضاوت می‌کردند.

در دسته تحصیلات، شرکت کنندگان بیش‌تر از «سطح بالا» (۱۲.۵٪) و پس از آن از «تحصیلات افزوده» (۱۰.۶٪) بهره گرفتند. هیچ‌یک از آن‌ها از «تحصیلات کم» استفاده نکردند. دخترها بیش‌تر از پسرها در هر دو زبان از این موارد بهره بردند. این به آن معنی است که دخترها نگرش خود را با قدرت بیش‌تری نسبت به پسرها ارائه دادند.

در دسته تأکید، شرکت کنندگان از «خطاب کردن» به میزان چشمگیری بیش‌تر از سایر موارد (۱۱.۱٪) استفاده کردند و سپس «علامت‌های تعجبی» بیش‌تر از بقیه (۱.۴٪) به کار گرفته شد. در دسته تأکید، تأثیرات زبان و جنسیت مشاهده شد. پسرها (۲۲) بیش‌تر از دخترها (۱۸) در زبان خارجه از «خطاب کردن» بهره گرفتند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، به بررسی تفاوت بین تولید متن به زبان‌های اول (فارسی) و دوم (انگلیسی) و تفاوت بین استفاده از جنبه‌های مختلف تولید متن بین دخترها و پسرها ایرانی از طریق واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها پرداخته شده است. همچنین، میزان کاربرد نویسندگان مبتدی از مفاهیم تعاملی در زبان‌های اول (فارسی) و خارجه (انگلیسی) در سطوح کلان و خرد نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

با توجه به یافته‌های به دست آمده برای پرسش نخست پژوهش، مشخص شد - هم‌سو با سایر پژوهش‌ها بر متون نگارشی نویسندگان مبتدی زبان خارجه (e.g., Lindgren & Muñoz, 2013) -، طول متن نامه‌های شرکت کنندگان، به صورت قابل توجهی در زبان دوم کم‌تر بود.

اگرچه این نویسندگان در حال پیشرفت در هر دو زبان هستند؛ اما به نظر می‌رسد هنوز تفاوت‌های چشمگیری میان مهارت آن‌ها در نوشتن به زبان‌های اول و خارجه وجود دارد. با توجه به نامه‌ها، آن‌ها به زبان فارسی مسلط‌تر از انگلیسی هستند و تسلط بیش‌تری به نظام زبان ایرانی دارند. یافته‌های این پژوهش همچنین با نتایج لیندگرن و استونسون (Lindgren & Stevenson, 2013) هم‌خوانی دارد که بیان داشتند تولید متن نویسندگان در زبان نخست بیش از تولید متن آن‌ها در زبان دوم است.

یافته‌های این پژوهش در پیوند با پرسش پژوهش دوم مطابق با برخی پژوهش‌های پیشین در زمینه تجزیه و تحلیل گفتمان و تفاوت جنسیت است (e.g., Argamon et al., 2003; Jones & Myhill, 2007; Canaris, 1999). از دیدگاه عبارات تعاملی در نگارش زبان‌آموزان، ادعا شده است که «نگارش زنان شامل ویژگی‌های بیش‌تری است که نشان‌گر درگیری هستند، در حالی که در نگارش مردان تمایل به ارائه و به‌اشتراک گذاشتن اطلاعات بیش‌تر دیده می‌شود، به طوری که نویسنده را به‌عنوان صاحب دانش نشان می‌دهد» (Jones, 2012, p. 168). این در حالی است که بررسی‌های برخی دیگر از پژوهشگران تفاوت معناداری را بین کاربرد زبان‌آموزان مرد و زن از نشانه‌های تعاملی گزارش نکردند و یافته‌های پژوهش حاضر با آن‌ها هم‌سو نیست (e.g., Kuhl et al., 2012; Tajeddin & Alemi, 2012; Aziz et al., 2016).

یافته‌های پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش نشان دادند دخترها بیش‌تر از پسرها افراد را ارزیابی و قضاوت کرده و برای تعامل و ارائه نگرش خود، از قدرت بیش‌تر و تأکید بیش‌تر به مخاطب استفاده می‌کنند. این یافته‌ها در پیوند با بیان معنایی نیز هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند دخترها از زبان احساسی و تأثیرگذار بیش‌تری نسبت به پسرها بهره می‌برند (e.g., Argamon et al., 2003; Canaris, 1999; Tajeddin & Alemi, 2012).

منابع تعاملی به برقراری ارتباط بین نویسنده و خواننده کمک می‌کنند. تمرکز این پژوهش بر کاربرد منابع تعاملی در نگارش نامه توسط ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه به یک دوست به زبان‌های فارسی (زبان اول) و انگلیسی (زبان خارجه) بوده و هدف از آن یافتن تأثیر زبان مورد استفاده و جنسیت در مدت زمان تولید متن و میزان استفاده زبان‌آموزان از معانی و مفاهیم تعاملی در نامه‌های نوشته شده بوده است. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که تولید متن دخترها و پسرها در زبان اول بیش‌تر از تولید متن در زبان خارجه بوده و دخترها بیش‌تر از پسرها از جنبه‌های گوناگون تولید متن مانند تعداد واحدهای ارتباطی و نویسه‌ها استفاده می‌کردند. این یافته‌ها همچنین نشان داد که دخترها و پسرها در هر دو زبان، بیش‌تر، از اطلاعات درباره افراد بهره

می‌گرفتند، در حالی که دخترها در زبان خارجه اطلاعات بیش‌تری در مورد مدرسه نسبت به زبان اول ارائه داده بودند. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای کمک به مدرسان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه استفاده کرد، از این جهت که آن‌ها را با تفاوت‌های دخترها و پسرها در استفاده از منابع تعاملی و شیوه‌ی برقراری ارتباط با مخاطب در نامه‌نگاری آشنا می‌کند. بنابراین، مدرسان با شناخت این تفاوت‌ها می‌توانند انتظارات خود را از زبان‌آموزان دختر و پسر مورد بازبینی قرار داده و متناسب با شیوه‌های خاص خودشان اصول تعامل و نگارش را به آن‌ها بیاموزند.

افزون بر اینکه نتایج به‌دست‌آمده به شناخت منابع تعاملی مورد استفاده در نگارش نامه توسط زبان‌آموزان انگلیسی مبتدی در ایران کمک کرده و تأثیر جنسیت نگارنده و زبان نامه را بر طول نامه بررسی کرده‌است، مطالعه حاضر محدودیت‌هایی نیز داشته است. برای نمونه، در این مطالعه، نقش ویژگی‌های فردی و تفاوت‌های فردی در نامه‌نگاری و نگارش نویسندگان بررسی نشده‌است، در حالی که این مورد می‌تواند در شیوه نگارش اثرگذار باشد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های پسین، این عامل مورد بررسی قرار گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌ها، روش نمونه‌گیری در دسترس یا اقتضایی^۱ است که قابلیت تعمیم^۲ ضعیفی دارد. بدیهی است که پژوهش‌های آینده با به‌کارگیری روش‌های نمونه‌گیری مستحکم‌تر^۳ می‌توانند نتایج پژوهش خود را به جوامع بزرگ‌تر تعمیم بدهند. افزون بر این، در این مقاله، بررسی استفاده از منابع تعاملی تنها در یک محدوده سنی و سطح زبانی ویژه بوده است. انتظار می‌رود که پژوهش‌های پسین، بهره‌گیری از منابع تعاملی در دیگر سنین و سطوح زبانی را نیز مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این، پژوهش حاضر فقط به بررسی یک ژانر مشخص (نامه) پرداخته، در حالی که پژوهش‌های پیش‌رو می‌توانند بهره‌گیری از منابع تعاملی را در ژانرهای مختلف بررسی کنند. در کنار این محدودیت‌ها، می‌توان گفت که این پژوهش فقط اثرات جنسیت و زبان را بر طول نامه و استفاده از منابع تعاملی بررسی کرده‌است. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده، اثرات متغیرهای دیگر را نیز در نظر گرفته و افزون بر کمیت متن نامه، به بررسی کیفیت آن نیز بپردازند.

فهرست منابع

خانی، رضا، و مهسا چنگیزی (۱۳۹۵). «مقایسه نشانه‌های فراگفتمان در مجلات انگلیسی بین‌المللی و داخلی: مطالعه موردی مقالات حوزه زبان‌شناسی کاربردی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸، شماره ۱۸. صص ۸۵-

¹ availability sampling method

² generalizability

³ more rigorous

References

- Argamon, S., Koppel, M., Fine, J., & Shimoni, A. R. (2003). Gender, genre, and writing style in formal written texts. *Text & Talk*, 23(3), 321-346.
- Aziz, R. A., Jin, C. C., & Nordin, N. M. (2016). The use of interactional metadiscourse in the construction of gender identities among Malaysian ESL learners. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 22(1), 207-220.
- Cumming, A. (2010). Theories, frameworks, and heuristics: Some reflections on inquiry and second Language writing. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 48-71). West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Cumming, A. (2012). Goal theory and second-language writing development, two ways. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 135-164). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Fathy AbdelWahab, A. (2020). Using interactive and interactional metadiscourse markers to develop EFL first year special diploma students' academic writingsSkills. *Faculty of Education*, 36(2), 1-35.
- Franzosi, R., & Vicari, S. (2018). What's in a text?: Answers from frame analysis and rhetoric for measuring meaning systems and argumentative structures. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 36(4), 393-429
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's Introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics* (Vol. 3). Edingbrgh: A&C Black.
- Harklau, L. (2011). Commentary: adolescent L2 writing research as an emerging field. *Journal of Second Language Writing*, 20(3), 227-230.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2018). Text-organizing metadiscourse: Tracking changes in rhetorical persuasion. *Journal of Historical Pragmatics*, 21(1), 137-164.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning* 15(1/2), 29-54.
- Hirvela, A., & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1), 83-106.
- Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.). (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, K.W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. National Council of Teachers of English Research Report No. 3, Urbana: National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192.
- Ivanic, R., & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in

- L2 writing.
Journal of Second Language Writing, 10(1), 3–33.
- Jones, S. (2012). Mapping the landscape: Gender and the writing classroom. *Journal of Writing Research*, 33, 161–179.
- Jones, S., & Myhill, D. (2007). Discourses of difference? Examining gender differences in linguistic characteristics of writing. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 456-482.
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children's writing and the construction of gender. *Language and education*, 13(4), 254-268.
- Khani, P., & Changizi, M. (2016). Metadiscourse markers in applied linguistics research articles published in international and domestic journals. *Journal of Language Research* 8 (18), 77-102 [In Persian].
- Khani, R., Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2012). Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives*. (pp. 101-134). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuhi, D., Yavari, M., & Azar, A. S. (2012). Metadiscourse in applied linguistics research articles: A cross-sectional survey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(11), 405-414.
- Lemke, J. L. (1998). Resources for attitudinal meaning: Evaluative orientations in text semantics. *Functions of Language*, 5, 33–56.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- Lindgren, E., & Stevenson, M. (2013). Interactional resources in the letters of young writers' in Swedish and English. *Journal of second language writing*, 22(4), 390-405.
- Manchón, R. (2012). *L2 writing development: Multiple perspectives* (Vol. 6). Walter de Gruyter.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (1998). Language ability, writing behaviours and the use of backward operations in L2 writing. *Presented at AAAL Conference*, March 14-17. Renaissance Madison Hotel, Seattle, Washington.
- Martin, J.R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London & New York: Palgrave Macmillan.
- Marzban, A., & Noori, N. (2020). Paragraph writing enhancement of intermediate ESL learners through dialogic interaction. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 630-641.
- Mortensen, L. (2005). Written discourse and acquired brain impairment: Evaluation of structural and semantic features of personal letters from a systemic functional linguistic perspective. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(3), 227–247.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). *Patterns and processes: The linguistic characteristics and composing processes of secondary school writers* (Technical Report RES-000-23-0208 to the Economic and Social Research Council).

- Ortega, L., & Byrnes, H. (2008). 15 *Theorizing advancedness, setting up the longitudinal research agenda: The longitudinal study of advanced L2 capacities*. London: Routledge
- Qin, W., & Uccelli, P. (2019). Metadiscourse: Variation across communicative contexts. *Journal of Pragmatics*, 139, 22-39.
- Ramazani, M., Behnam, B., & Ahangari, S. (2018). The effect of CA-oriented interaction focused pedagogy on Iranian EFL learners' interactional competence in paired speaking tasks. *Foreign Language Research Journal*, 8(2), 413-448.
- Roca de Larios, J., Manchón, R., & Murphy, L. (1996). Strategic knowledge in L1 and L2 composing: A cross-sectional study. In *Proceedings of the European Writing Conference, SIG Writing, October 23-25, Barcelona Autonomous University, Barcelona, Spain*.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), 525-582.
- Schneider, P., Dubé, R., & Hayward, D. (2002). The Edmonton narrative norms instrument. UAlberta: University of Alberta Faculty of Rehabilitative Medicine website. Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2012). L2 learners' use of metadiscourse markers in online discussion forums. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 93-122.
- Tardy, C. M. (2012). A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives*. (pp. 165-190). Berlin: Walter de Gruyter.
- Pérez-Llantada, C. (2010). The discourse functions of metadiscourse in published academic writing: Issues of culture and language. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 41-68.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied linguistics*, 22(1), 58-78.
- Verspoor, M., & Smiskova, H. (2012). Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective. In *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 17-46). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In R. M. Manchón (Eds.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 69-99). Berlin: Walter de Gruyter.

