

۱. مقدمه

یکی از چهار مهارت زبانی، مهارت خواندن و درک مطلب است. خواندن از جمله مهارت‌هایی است که در یادگیری زبان و در نهایت، فرآیند ارتباط نقش بسزایی بازی می‌کند. فرآیند خواندن، دو حیطة جداگانه ولی، مرتبط را در بر می‌گیرد: شناسایی و درک مطلب (هوک و جونز، ۲۰۰۴: ۱۷). این که چیدمان حروف و آرایش کلمه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌ها چگونه باشد، بر روان‌خوانی و درک مطلب تأثیرگذار است. حتی کوچک‌ترین اشکال در املاي کلمات، توجه خواننده را از رسیدن به معنای اصلی کلمه دور می‌سازد، سرعت خواندن را کم کرده و خواننده را وادار به دوباره خواندن آن می‌کند. برخی (آدامس ۱۹۹۰؛ چال ۱۹۹۶؛ برنز، اسنو و گریفین ۱۹۹۸) بر این باورند که برای یادگیری خواندن، رویکرد الفبایی^۱ کارآمدتر از رویکرد واژگانی^۲ است؛ به این معنا که اصلاح ظاهر متن شامل املا، طول جملات و حجم متن، بیشتر از آموختن معنای واژگان به خواننده کمک می‌کند تا روان‌تر بخواند و مفهوم متن را بهتر درک کند.

در ارتباط زبانی، از یک سو، زبان به معنا و از سوی دیگر، معنا به زبان تبدیل می‌شود. به همین منظور، مهارت‌های زبانی به دو گروه دریافتی و تولیدی تقسیم می‌شوند. در مهارت‌های دریافتی (شنیدن و خواندن) زبان به معنا و در مهارت‌های تولیدی (نوشتن و صحبت‌کردن) معنا به زبان تبدیل می‌شود. منظور از درک مطلب، سطح فهمیدن یک متن و نتیجه تعامل میان کلمات نوشته‌شده در آن است. درک مطلب، طی یک سری فرآیندهای شناختی، شامل دانش واژگانی و درک متن به دست می‌آید (اخلاقی و وصالها، ۱۳۹۴: ۵ و ۹).

۱.۱. مهارت خواندن

خواندن، با تعامل زبان‌آموز با متن نوشتاری و دریافت معنا از آن در ارتباط است (لسترود، ۲۰۱۳: ۴). زبان‌آموز برای بهبودیافتن و پیشرفت در این مهارت، نیازمند چندین مؤلفه در متون خواندن زبان مقصد است: آشنایی با واج‌ها و آواها و درک تطبیق آن‌ها با یکدیگر؛

^۱alphabetical approach

^۲word approach

دانستن املائی واژگان؛ روان‌خوانی^۱ که شامل سریع‌خوانی و درست‌خوانی است؛ آشنایی با معنای واژگان؛ آشنایی با ساخت و دستور زبان؛ درک مطلب و دریافت پیام.

باتوجه به این مؤلفه‌ها، هنگامی که زبان‌آموز با متن روبه‌رو می‌شود، با واحدهای واج، واژه، گروه، جمله و پاراگراف سروکار دارد؛ نخست، حروف یا نویسه‌ها و آوای آن را برای خواندن بازشناسی^۲ می‌کند. به تک‌تک واژه‌ها نگاه می‌کند و معنای آن را در ذهن جست‌وجو می‌کند. سپس، واژه‌ها را در گروه‌ها شناسایی و معنا می‌کند تا زمانی که به پایان جمله برسد. در آخر، جمله‌ها را به یک‌دیگر مربوط می‌کند تا معنای کلی را دریافت کند تا زمانی که به پایان پاراگراف برسد.

در واقع، زبان‌آموز به‌صورت دیداری با متن در ارتباط است و هرگونه تغییری؛ چه در ویژگی‌های ظاهری و چه زبانی ممکن است در شیوه و سرعت خواندن متن و نیز درک مطلب او تأثیرگذار باشد. خواندن، به عنوان یکی از چهار مهارت اصلی، به طور دقیق و جزءبه‌جزء توسط زبان‌شناسان مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است و کتاب‌های درسی بسیاری با هدف آموزش خواندن و درک مطلب تدوین و منتشر شده‌اند (اوگالده، ۲۰۰۸: ۸۵). خواندن را شاید بتوان مهم‌ترین مهارت، در میان مهارت‌های آموزشی دانست (رضایی و کلانتری، ۱۳۹۴: ۶۰). بنابراین، تهیه و تدوین متون خواندن به‌دقت و ظرافت بسیاری نیاز دارد. بنابراین، یکی از شیوه‌های آموزش و به‌ویژه گسترش زبان، تهیه و تدوین مطالب خواندنی است. خواندن باید فرآیندی روان و فعال باشد که شامل درک معنا و تعامل خواننده و متن است و اغلب این تعامل در زمان یادگیری زبان خارجی اتفاق نمی‌افتد (گریزر، سینگر و تراباسو، ۱۹۹۴). دایرهٔ واژگانی زیاد، تسلط بر ساخت و دستور زبان فارسی، آشنایی کامل با نشانه‌های نگارشی و نیز آگاهی از دغدغه‌های ویرایشی لازمهٔ کار نویسندهٔ متون آموزشی است.

با تهیه و تدوین مطالب خواندنی مناسب و ویراستاری‌شده، علاوه بر اطلاعات زبانی می‌توان اطلاعات فرهنگی، اجتماعی، علمی هر جامعه را منتقل کرد. خوش‌بختانه در ایران برای تهیه

¹fluency

²Decoding

و تدوین کتاب‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان، منابع بسیاری منتشر شده است. بسیاری از مراکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، علاوه بر کتاب‌های درسی، از کتاب‌های کمک‌درسی و مهارتی نیز استفاده می‌کنند. ذوالفقاری (۱۳۹۴) یک از محتواهای نیازمند به ویراستاری را وابسته به حوزه‌های علمی-پژوهشی و آموزشی درسی معرفی کرده است (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۱۵-۱۴). تامپسون و سرایت (۱۹۸۶) بیان می‌کنند که در متون خواندن زبان دوم، این که زبان‌آموز با چه واژگانی، چه ساختاری و چه حجمی از مطلب روبه‌رو شود، اهمیت بسیار دارد. این ویژگی‌ها به نویسنده متن بستگی دارد؛ یعنی نویسنده باید در انتخاب واژه، نوع نحو و سبک نوشتار، سطح و پیشینه زبانی زبان‌آموز را هنگام تدوین متون در نظر بگیرد. زبان علم نیز زبانی شفاف و با تعبیرهای سراسر است و ساختار آن باید چنان منظم و منطقی باشد که لفظ، بی‌ابهام و در معانی حقیقی یا کنایی مشهورش به کار رود (سمیعی، ۱۳۸۹). در این پژوهش، نقش ویراستاری در متون خواندن آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی می‌شود. بنابراین، لازم است که کوتاه به تعریف ویراستاری و درست‌نویسی نیز پردازیم.

۱.۲. ویراستاری

یکی از کارکردهای زبان، نقش ارتباطی آن است. این ارتباط یا کتبی یا شفاهی است. استفاده مکتوب از زبان را «زبان نوشتار» می‌نامند (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۴) که انواع و گونه‌هایی چون اداری، مطبوعاتی، آموزشی، علمی، کودکانه و ادبی و غیره دارد. زبان فارسی، زبان رسمی کشور ما و زبان آموزش و ارتباطات فکری و علمی ما است و بخش مهمی از تفکر ما در چهارچوب قواعد این زبان شکل می‌گیرد. درباره اهمیت و ضرورت آن، دیدگاه ذوالفقاری است که درست به‌کاربردن زبان و آشنانیدن با مبانی ساده‌نویسی در انواع نوشته‌ها اغلب باعث می‌شود، ساعت‌ها وقت خوانندگان صرف آن شود تا نوشته‌ای را چندبار بخوانند تا مقصود نویسنده را دریابند (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۴). امروزه برخی نامه‌های اداری، نوشته‌های رسانه‌ای، آثار علمی و آموزشی دچار انواع نارسایی‌های ویرایشی هستند که این مشکلات نه تنها پیام‌رسانی را دشوار می‌کند؛ بلکه باعث می‌شود آسیبی جدی به پیکره زبان غنی و کهن فارسی وارد شود (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۴).

هریک از گونه‌های زبان نوشتار، هنجارها و شیوه نگارش مخصوص به خود را دارد؛ ولی همگی در یک اصل اشتراک دارند و آن درست‌نویسی است. در واقع، ویراستاری یک رشته میان‌رشته‌ای است که حتی اگر ریاضی یا فیزیک هم خوانده باشید، در این کار حرفی برای گفتن دارید؛ چون هر متنی در هر حوزه‌ای نیاز به ویرایش دارد. تعریف ویرایش در کتاب *انواع ویرایش از ابوالفضل طریقه‌دار* چنین آمده است:

ویرایش کلمه‌ای است فارسی که از زبان پارسی میانه به زبان فارسی میانه دری امروزی وارد شده است. از نظر دستوری، اسم مصدر و مصدر آن، «ویراستن» است. معادل آن در انگلیسی، «editing» و در عربی «تحریر» است. به کسی که این کار را انجام می‌دهد، «ویراستار»، در زبان انگلیسی «editor» و در زبان عربی «محرر» می‌گویند (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۷۳: ۳۰۱).

سرمستانی ویرایش را دانش درست‌کردن نادرستی‌ها، رساکردن معنا، روان‌کردن و فارسی‌کردن نوشته‌ها، سامان‌دادن به سازه‌ها و هم‌خوان‌کردن نوشته با قواعد مشخص‌شده ویرایش می‌داند (سرمستانی، ۱۳۹۲: ۳۳).

همواره یکی از دغدغه‌های ویراستار حفظ زبان فارسی و کاربرد درست آن بوده است. ویراستار اغلب ذهنش را درگیر درست‌نویسی و زیبانویسی می‌کند (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۲۰). کاربرد درست و قاعده‌مند زبان، تنها کار و وظیفه ویراستان نیست؛ بلکه همه گویشوران زبان و همه زبان‌نویسندگان متن‌های مختلف باید روش‌ها و اصول درست‌نویسی را بدانند. برای درست‌نویسی، نویسنده باید با دستور و ساخت و واژگان زبان خود آشنایی کافی داشته باشد.

استفاده نادرست از زبان نه تنها سبب تأخیر و حتی اختلال در پیام‌رسانی می‌شود؛ بلکه بر پیکره زبان نیز آسیب می‌رساند (مختاری، رضایی و نوذری، ۱۳۹۴: ۹۴). به‌ویژه اگر درست‌نویسی در متون آموزشی رعایت نشود، پیامدهای جبران‌ناپذیر دارد؛ زیرا این نوع زبان به فرد زبان‌آموز ارائه می‌شود و بر نگرش او به این زبان و نیز درک او از متن تأثیرگذار است. در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، این موضوع اهمیت بیشتری دارد. اگر در نوشتار دقت نکنیم، ممکن است که زبانی غیرمعیار و بی‌قاعده در بلندمدت پدید آید که

الگوی زبان آموزان غیر فارسی زبان قرار گیرد که بدون تأثیر بر درک زبانی آن‌ها نیست. ویرایش به دو صورت در این پژوهش بررسی می‌شود: ویراستاری صوری و ویراستاری زبانی. در ویرایش صوری، ذوالفقاری در کتاب خود، راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی، ویرایش صوری (فنی) را شامل اصلاح بندها (پاراگراف‌ها) و نشانه‌های سجاوندی، اصلاح غلط‌های املائی، یک‌دست‌کردن رسم‌الخط، رعایت علامت‌های اختصاری، کنترل اندازه و قلم حروف و غیره دانسته است؛ علاوه بر این، نشانه‌گذاری درست، عامل رفع بسیاری از ابهام‌ها و ساده‌ترین روش درست‌نویسی است (مختاری و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۰۱). در کتاب راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی ذوالفقاری، اشکال در کاربرد نشانه‌گذاری به دو گونه عدم کاربرد و کاربرد نابه‌جا روی می‌دهد؛ یعنی در کاربرد علامت‌های نشانه‌گذاری، زیاده‌روی و کوتاهی هردو عیب است. نشانه‌گذاری، دقیق و قانون‌مند است و ذوقی و دل‌بخواهی نیست (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۲۸).

ذوالفقاری ویرایش زبانی را که شامل خطاهای زبانی و ساختاری است، به این صورت معرفی کرده است: گزینش برابره‌های مناسب برای واژگان غیرفارسی، تغییر و تبدیل واژگان یا تعابیر، اصلاح ساختار نحوی و خطاهای معنایی و منطقی، کوتاه‌کردن جمله‌های طولانی، حذف عبارت‌های تکراری و بی‌نقش (حشوها)، ابهام‌زدایی، ساده‌سازی و روان‌سازی متن و نظایر آن (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۱۳-۱۰).

اصل دیگر در ویراستاری که هم ویرایش صوری و هم زبانی را در بر می‌گیرد، اصل یک‌دستی است. رعایت اصل یک‌دستی یکی از توصیه‌های احمد بهمنیار به منظور اصلاح شیوه خط فارسی است. اصل یک‌دستی، اولین اصلی است که همه صاحب‌نظران بر سر آن توافق دارند (صادقی، ۱۳۹۴: ۳۷). این روزها هیچ ناشر و روزنامه و مجله‌ای نیست که برای خودش یک شیوه خط مخصوص نداشته باشد. بنابراین، این وظیفه ویراستاران است که متون را یک‌دست‌سازی کنند. یک‌دست‌نبودن متن، کم یا زیاد، منجر به ضعف ساختاری، نبود موازنه در بیان مطالب و ازدست‌رفتن اعتماد خواننده می‌شود (لپیونکا، ۱۳۸۵: ۲۳۳).

۲. پیشینه پژوهش

- براون و لی ویژگی‌هایی را برای زبان نوشتاری^۱ در تقابل با زبان گفتاری^۲ بیان کرده‌اند:
- (۱) پایداری^۳: زبان نوشتاری چون بر روی رایانه یا کاغذ ثبت می‌شود، پایدار است و خواننده می‌تواند بارها به واژگان، عبارتها و کل متن، در صورت نیاز رجوع کند.
 - (۲) زمان پردازش^۴: هر متنی بسته به نوع و ژانر آن، زمان کمتر یا بیشتری را برای خواندن مصرف می‌کند. در برخی از متن‌های مربوط به تکلیف خانگی یا آزمون، زمان پردازش و سرعت خواندن بسیار اهمیت دارد.
 - (۳) فاصله^۵: متن نوشتاری را در هر فاصله زمانی و مکانی تنها با توجه به بافتی که دارد، می‌توان خواند و تفسیر کرد. این ویژگی، خواندن را دشوار می‌سازد؛ زیرا خواننده ممکن است دسترسی به نویسنده یا بافت پیرامون آن نداشته باشد.
 - (۴) نشانه‌های نگارشی^۶: در متن نوشتاری، تنها از طریق نشانه‌های سجاوندی، تصویر، نمودار یا ... می‌توان متن را تقویت و خوانا کرد؛ زیرا از آهنگ و کیفیت صدا و حرکتهای جسمی زبان گفتاری در زبان نوشتار خبری نیست.
 - (۵) پیچیدگی^۷: پیچیدگی جملات در متن نوشتاری ناشی از عبارتهای طولانی و توضیحات اضافی است.
 - (۶) واژگان^۸: در متن نوشتاری از واژگان گسترده‌تر و متنوع‌تری استفاده می‌شود؛ زیرا در نوشتار، نویسنده فرصت کافی برای گزینش واژگان در نظر و دقت در به‌کارگیری آنها را دارد.
 - (۷) رسمی بودن^۱: سبک متن نوشتاری همیشه رسمی‌تر از گفتاری است. اگر خواننده از سبک سبک نوشتار نویسنده آگاه باشد، دشواری کمتری در درک و تفسیر متن خواهد داشت.

¹written language

²spoken language

³permanency

⁴processing time

⁵distance

⁶orthography

⁷complexity

⁸vocabulary

در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آموزشی موفق‌تر خواهد بود که تا حد ممکن زبانی ساده و تا حد ممکن عاری از حشو و زواید به کار گیرد (براون و لی، ۲۰۱۵: ۴۰۰-۳۹۷ به نقل از رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۵: ۵۵).

رحیمیان (۱۳۸۵) تأثیر ایجاز و اختصار، حشو و اطناب را در خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان بررسی کرده است. وی به این نتیجه رسیده است که پرهیز از حشو و کوتاه‌کردن جمله‌های طولانی، گامی برای درک بهتر متن از سوی زبان‌آموزان است. ایشان در این پژوهش، مزایای پرهیز از حشو را در هفت مورد نتیجه‌گیری کرده است. سه مورد آن به قرار زیر است:

- ۱) مدت زمانی که صرف خواندن یک متن کوتاه و مختصر می‌شود، کمتر از زمانی است که برای یک متن طولانی و دارای حشو لازم است.
- ۲) خواننده پیام اصلی را به‌سهولت دریافت می‌کند.
- ۳) زبان فارسی را می‌توان در مدت کوتاه‌تری به یادگیرندگان داخل و خارج کشور آموزش داد.

نتایج تحقیقات افرادی چون جعفرپور (۱۳۷۲)، سمیعی (۱۳۷۳)، چستن (۱۹۸۸) و سیشینگ (۱۹۹۹) نشان می‌دهد وجود حشو، درک مطلب را مشکل می‌سازد؛ اما نیومارک (۱۹۸۱) عقیده دارد که حشو در متن، حمل بر بدنویسی و لفاظی است که برای دوری از تک‌گویی به کار می‌رود. با این وجود، ممکن است از تکرار، ترادف، همان‌گویی و حشو برای شرح و تبیین موضوع و کمک به فهم مطالب مبهم استفاده شود.

برخی کارهای میدانی که در زمینه تأثیر ویژگی‌های صوری یا زبانی (ساختاری) در بهبود خواندن و درک مطلب در متون آموزشی به‌ویژه آموزش زبان دوم انجام گرفته‌اند، به شرح زیر هستند:

رضایی در مقاله‌ای درباره طراحی متون خواندن غیرفارسی‌زبانان، چند ویژگی را براساس چهارچوب نظری تاملینسون (۲۰۱۱) مطرح کرده است: «کوتاه و کم‌حجم بودن متن، زبانی روان و به‌دور از پیچیده‌نویسی و جذابیت» (رضایی، ۱۳۹۴: ۷۹-۷۸). رضایی‌پور یکی از

¹formality

پارامترهای تأثیرگذار بر درجه‌بندی متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را «گذرایی» یا حضور مفعول (براساس فرضیه گذرایی هاپر و تامپسون) معرفی کرده است. از دیدگاه او، گذرایی بالا نشان‌دهنده اجزای اصلی پیام و گذرایی پایین نشان‌دهنده اجزای حاشیه‌ای پیام است (رضایی‌پور، ۱۳۹۲: ۶۰). از دیدگاه لیونکا (۲۰۰۳) واژه‌ها، طول جمله، ساختار جمله‌ها، طول پاراگراف‌ها و سطح انتزاع مفهومی کتاب‌های درسی، سطح خوانش آن را تعیین می‌کند (لیونکا، ۲۰۰۳: ۱۰۶). برخی مطالعات نیز، ارتباطی میان درک مطلب و سرعت خواندن یافته‌اند (اندرسون، ویلسون و فیلدینگ، ۱۹۸۸؛ تیلور، فرای و مارویاما، ۱۹۹۰). شاهید (۲۰۱۲) در مقاله خود، به نقل از لیزاک (۱۹۸۹) چند عامل را برای نوشتن متن لازم می‌داند: املائی واژگان، کاربرد نشانه‌های سجاوندی، دستور زبان (شامل جمله‌های موصولی و تودرتو^۱، دوری از درازنویسی^۲، تطابق فعل و فاعل^۳، ترادف عبارت‌ها^۴ و غیره) و پیوستگی متن^۵.

یان مشهورترین پیشنهاد برای نوشتن جمله‌های درک‌پذیر را به‌کارگیری جمله‌های کوتاه می‌داند. خوبی آن هم پردازش آسان مغز است. میان طول جمله و سطح دشواری متن هم‌بستگی‌ای وجود دارد که از نظر آماری معنادار است (یان، ۱۳۹۳: ۲۰۴). در پژوهش‌های آزمایش‌محور یان درباره کارآمدی پیشنهادهایی برای نگارش درک‌پذیر آمده است که شاخص‌های طول جمله، کاربرد واژگان آشنا، حذف واژگان غیرضروری و ترجیح‌دادن جمله‌های معلوم از جمله آن‌هاست. این شاخص‌ها تأثیر بسزایی بر کارآمدی یادگیری و مدت‌زمان خواندن داشته است (یان، ۱۳۹۳: ۲۲۵ و ۲۳۰).

بالسیگر در مقاله خود درباره مشکلات خواندن و درک مطلب کودکان به مواردی از جمله ضعف در رمزگشایی حروف و معنا، ضعف در آهنگ و زیرویمی و مکث هنگام خواندن، محدودبودن دایره واژگانی، ضعف در پردازش ساختارهای نحوی دشوارتر، اشاره کرده است. داوودی و یوسفی (۲۰۱۵) ریشه مشکلات خواندن را برای بسیاری از خوانندگان در

¹run-on

²verbiage

³subject-verb agreements

⁴parallelism

⁵coherence

مسائل زیست‌شناختی، آموزشی یا حتی محیطی می‌داند. برخی از خوانندگان متن، می‌توانند واژگان و جمله‌های ساده را درک کنند؛ اما از عهده درک جمله‌ها و متن‌های طولانی برنمی‌آیند (لاینگ و کامپی، ۲۰۰۲). همه زبان‌آموزانی که مشکلات خواندن را تجربه کرده‌اند، دارای اشکال در درک مطلب نیز هستند.

کنگری، زندی، زارع و علی‌پور (۱۳۹۰) انتخاب مناسب شکل قلم ۱ و اندازه حرف ۲ را شاخصی در طراحی متن می‌دانند که می‌تواند بر خوانایی ۳ یا وضوح ۴ و در نتیجه، در سرعت خواندن متن تأثیرگذار باشد (کنگری و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۲۱). مطالعاتی درباره خوانایی در سال ۱۹۶۰ نشان داده است که سطح دشواری واژگان و طول جملات و سادگی جملات در امکان دسترسی فرد به مفهوم متن تأثیر به‌سزایی دارند (تامپسون، ۲۰۰۱: ۳۴۳؛ کلیر، ۱۹۷۴؛ الدرسون و اورکوهارت، ۱۹۸۴).

تامپسون و سرایت (۱۹۸۶) ناکارآمدی آموزش خواندن زبان دوم را در ارتباط با سه مسأله تشخیص داده‌اند: متن (متنوع نبودن، کاربردی نبودن، آموزشی نبودن)، تمرین‌های آن (متنوع نبودن و نداشتن مطابقت با مهارت مد نظر) و چیدمان طرح درس (درجه‌بندی نشدن و با اهداف خواندن تناسب نداشتن) (تامپسون و سرایت، ۱۹۸۶: ۲۶۸).

همچنین، پژوهش‌های بسیاری در زمینه روان‌خوانی انجام شده است. روانی، جریان بدون مانع تولید یا درک زبان است که معمولاً بدون تمرکز زیاد بر صورت‌های زبانی روی می‌دهد. آندرسون (۲۰۱۴) روان‌خوانی را ترکیبی از سرعت خواندن و درک مطلب بیان کرده است (آندرسون ۲۰۱۴: ۱۷۲).

درباره ساده‌سازی متن و تأثیر آن بر روی خواندن و درک مطلب نیز کارهایی انجام شده است. وقتی متن ساده‌سازی می‌شود، به حالت غیرآموزشی ۵ درمی‌آید (براون و لی، ۲۰۱۵: ۴۱۱). دستور و واژگان سطح‌بندی می‌شوند؛ اما باید دقت کرد که حشوهای طبیعی و صنایع

¹font type

²font size

³readability

⁴clarity

⁵authentic

ادبی مربوط به سبک خود را حفظ کند؛ زیرا خواننده پیش‌زمینه ذهنی خود را از دست می‌دهد و درک و تفسیر متن برایش دشوارتر می‌شود؛ البته ریچاردز دی و جولیان بمفورد (۱۹۹۸) با استفاده پیوسته متن‌های غیرآموزشی مخالف‌اند و کاربرد متن‌های ساده‌سازی شده را در آموزش زبان دوم لازم می‌دانند.

الدرسون (۲۰۰۱) به دنبال ویژگی‌هایی است که هرچه بیشتر متن را خوانا می‌کند. این موضوع به‌ویژه برای انتخاب متن‌های آموزشی اهمیت دارد (الدرسون، ۲۰۰۱: ۷۱). الدرسون متغیرهای تأثیرگذار بر خواندن را به دو دسته تقسیم کرده است: متغیرهای وابسته به فرد و متغیرهای وابسته به متن. او سپس، تعامل بین این دو دسته متغیر را شرح داده است (الدرسون، ۲۰۰۱: ۳۲-۸۵). متغیرهای وابسته به فرد خواننده: دانش پیشین خواننده؛ انگیزه و دلیل او برای خواندن؛ راهکارهای او برای خواندن؛ ویژگی‌های شخصی خواننده (مانند جنسیت، سن و صفت‌های اخلاقی)؛ ویژگی‌های جسمانی خواننده (از جمله حرکت چشم، سرعت تشخیص کلمه و پردازش خودکار). متغیرهای وابسته به متن: وضوح و ژانر متن، محتوای متن، متغیرهای زبانی از جمله پیچیدگی نحوی، سنگینی و تیرگی جملات (برمن، ۱۹۸۴)، دشواری واژگان و به‌ویژه معنای اصطلاحات^۱ (ویلیم و دالاس، ۱۹۸۴)، واژگان هم‌آوا و هم‌نویسه^۲، خوانایی متن، خط و تطابق حروف با آوای آن و غیره.

۳. هدف پژوهش

هدف از این پژوهش، بررسی نقش ویراستاری متون آموزشی در خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیر فارسی‌زبان است. بررسی این نکته که آیا فارسی‌آموزان غیر فارسی‌زبان برای بهبودیافتن در خواندن و درک مطلب متون فارسی آموزشی، نیاز به متنی ویراسته و درست‌نویسی شده دارند یا خیر. آیا ویراستاری تفاوتی در سرعت و درک مطلب آن‌ها ایجاد می‌کند یا خیر؟

۴. روش پژوهش و گردآوری داده

^۱idiomatic expressions

^۲homonyms

در این پژوهش ابتدا، برای جمع‌بندی دغدغه‌های ویراستاران مصاحبه‌ای از ۳۰ ویراستار حرفه‌ای از شهرهای مشهد، تهران و اصفهان انجام گرفت. متن آزمون‌ها براساس نکات ویراستاری که برآیند پاسخ‌های ویراستاران است، تنظیم شده است. داده‌های این پژوهش مربوط به شش گروه آزمودنی از سه مؤسسه جداگانه است. این داده‌ها مربوط به شش آزمون خواندن و درک مطلب است که هر کدام در دو مرحله انجام گرفته است. سه مؤسسه عبارت‌اند از مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی، مرکز آموزش بین‌الملل مکتب نرجس و مرکز آموزش فارسی بین‌الملل جامعه‌المصطفی. شش آزمون عبارت‌اند از: یک آزمون سطح بالای متوسط و یک آزمون سطح پیشرفته برای مرکز آرفای دانشگاه فردوسی؛ یک آزمون سطح بالای متوسط و یک آزمون سطح پیشرفته برای جامعه‌المصطفی؛ یک آزمون سطح بالای متوسط و یک آزمون سطح پیشرفته برای مکتب نرجس. دو مرحله آزمون عبارت‌اند از:

مرحله نخست (پیش‌آزمون): متن خواندن و درک مطلب با شمار واژگان بین ۳۰۰ تا ۴۰۰، و ۴ پرسش درک مطلب و یک پرسش نظرسنجی از آزمودنی‌ها، به دو شکل ویراسته و غیر ویراسته که به طور همزمان با ۲۰ دقیقه مهلت پاسخ‌گویی به دو گروه از زبان‌آموزان داده شد. زمان دقیق پاسخ‌گویی هر زبان‌آموز به طور جداگانه ثبت شده است که نشان‌گر سرعت زبان‌آموز به پاسخ‌گویی به متن ویراسته و غیرویراسته است.

مرحله دوم (پس‌آزمون): به منظور این که زبان‌آموزان متن خواندن آزمون نخست را از خاطر برده باشد، سه هفته پس از آن، آزمون دوباره برگزار شد؛ به این صورت که گروهی که متن ویراسته را پاسخ داده بودند، این بار متن غیرویراسته و گروهی که متن غیرویراسته را پاسخ داده بودند، این بار متن ویراسته را پاسخ گفتند. باز زمان دقیق پاسخ‌گویی هر زبان‌آموز به طور جداگانه ثبت شد که نشان‌گر سرعت زبان‌آموز به پاسخ‌گویی به متن ویراسته و غیرویراسته است.

نتیجه به‌دست‌آمده از دو مرحله آزمون برای هر سطح و هر مؤسسه به طور جداگانه محاسبه

^۱ با سپاس از دفتر پژوهش‌های اسلامی و مؤسسه ویراستاران تهران و نماینده آن در مشهد.

شد. زمان پاسخ‌گویی و نمره‌های زبان‌آموز در هر سطح آزمون در هر مؤسسه بین دو مرحله آزمون مقایسه شد. تفاوت نمرات و زمان پاسخ‌گویی محاسبه و تحلیل شد. تفاوت عملکرد زبان‌آموزان بین دو متن ویراسته و غیرویراسته در هر مؤسسه و تفاوت عملکرد زبان‌آموزان سه مؤسسه نیز در نظر گرفته و محاسبه شد.

انتخاب متن

برای انتخاب متن‌های مد نظر برای آزمون خواندن و درک مطلب در این پژوهش، منابع بسیاری بررسی شدند. از جمله کتاب‌های آموزش نوین فارسی احسان قبول، کتاب‌های آموزشی و کمک‌آموزشی انتشارات جامه‌المصطفی، کتاب‌های آموزش زبان فارسی یدالله ثمره، کتاب‌های آموزش زبان فارسی مهدی ضرغامی، جزوه‌های متن‌خوانی ویژه سطح پیشرفته مکتب نرجس. دوره‌های آموزش زبان فارسی در هر مرکز (دانشگاه فردوسی، جامعه‌المصطفی و مکتب نرجس). از نظر مدت زمان تکمیل دوره‌ها؛ کتاب‌های آموزشی، منابع و کمک آموزشی و روش تدریس متفاوت است. در این پژوهش فقط متن‌های خواندن برای سطح پیشرفته مرکز آرفای دانشگاه فردوسی از آن‌ها استخراج شده است و سایر اطلاعات مراکز دیگر در جدول (۱) آمده است:

مرکز آرفای دانشگاه فردوسی: پنج کتاب اصلی فارسی نوین احسان قبول، کتاب‌های مهارت‌های زبانی (خواندن، نگارش، گفت‌وگو و فیلم)، کتاب‌های آموزش زبان فارسی از نویسندگان دیگر به عنوان متن‌های اضافی برای خواندن؛ مثل کتاب آموزش زبان فارسی یدالله ثمره متن آزمون سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی از این کتاب استخراج شده است. متن اصلی دارای اشکالات ویرایشی بسیاری است و به منظور بالابردن ضریب دشواری متن، اشکالات ویرایشی دیگری از جمله حشو، جمله طولانی، رعایت نکردن نیم‌فاصله‌ها و نشانه‌های سجاوندی، واژگان ناآشنا و دشوار، بی‌نظمی در پاراگراف‌بندی و موارد دیگر افزوده شده است تا متن «آزمون خواندن و درک مطلب غیرویراسته» طراحی شود. سپس، با فعال‌سازی گزینه «ترک‌چینج» در نرم‌افزار ورد، به ویراستاری این متن پرداختم تا متن «آزمون خواندن و درک مطلب ویراسته» طراحی شود. برای آزمون سطح بالای متوسط نیز از کتاب جلد چهارم فارسی نوین متنی انتخاب شد و با اندکی تغییر به دو شکل ویراسته و

غیرویراسته آماده شد.

جدول ۱- خلاصه اطلاعات کتاب‌شناختی

نام کتاب	سطح کتاب	نام مرکز آzfای مرتبط	نام متن برگزیده	شماره صفحه
آموزش فارسی نوین، جلد ۴	بالای متوسط	دانشگاه فردوسی مشهد	هنرهای ایرانی	۹۴-۹۵
آموزش زبان فارسی، جلد ۴	پیشرفته	دانشگاه فردوسی مشهد	تأثیر اندیشه‌ها ایرانی در غرب	۲۴۲-۲۴۳
آموزش فارسی به فارسی، جلد ۴	بالای متوسط	جامعه‌المصطفی	حضرت محمد	۱۶۳-۱۶۴
آموزش فارسی به فارسی، جلد ۶	پیشرفته	جامعه‌المصطفی	هلال احمر	۹۱-۹۲
آموزش فارسی به فارسی، جلد ۴	بالای متوسط	مکتب نرجس	حضرت محمد	۱۶۳-۱۶۴
جزوه متن خوانی	پیشرفته	مکتب نرجس	عهدنامه قریش	۲۰-۲۱

۵. تحلیل نمرات آزمون‌های این پژوهش

برای هدف این پژوهش آزمون‌های خواندن و درک مطلب در سه مرکز آzfا برگزار شد. در مقاله حاضر، تنها داده‌های سطح پیشرفته، ۱۰ نفر از مرکز آzfای دانشگاه فردوسی به علت تعمیم‌پذیری بسیار تحلیل می‌شوند. مشخصات این زبان‌آموزان در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲- مشخصات گروه‌های آزمودنی سطح پیشرفته مرکز آzfای دانشگاه فردوسی

شماره	تبعیت	نوع گروه در مرحله نخست	نوع گروه در مرحله دوم
۱	عراق	متن ویراسته	متن غیرویراسته
۲	عراق	متن ویراسته	متن غیرویراسته
۳	عراق	متن ویراسته	متن غیرویراسته
۴	عراق	متن ویراسته	متن غیرویراسته

۵	عراق	متن ویراسته	متن غیرویراسته
۶	سوریه	متن غیرویراسته	متن ویراسته
۷	عراق	متن غیرویراسته	متن ویراسته
۸	لبنان	متن غیرویراسته	متن ویراسته
۹	عراق	متن غیرویراسته	متن ویراسته
۱۰	عراق	متن غیرویراسته	متن ویراسته

جدول ۳- رتبه‌بندی و فراوانی نمرات در مرحله نخست و دوم سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی و میانگین

بین دو گروه ویراسته و غیرویراسته در هر مرحله

مرحله دوم			مرحله نخست		
فراوانی	رتبه	نمره	فراوانی	رتبه	نمره
۵	۱	۲۰	۳	۱	۲۰
۳	۲	۱۹	۱	۲	۱۹
۱	۲	۱۸	۱	۳	۱۷
۱	۳	۱۴	۳	۴	۱۴
			۲	۵	۹
میانگین نمرات ۱۸ گروه غیرویراسته			میانگین نمرات ۱۵ گروه ویراسته		
میانگین نمرات ۱۹/۸ گروه ویراسته			میانگین نمرات ۱۶/۲ گروه غیرویراسته		
میانگین نمرات ۱۸/۹ کل کلاس			میانگین نمرات ۱۵/۰۶ کل کلاس		
اختلاف ۱/۸ میانگین نمرات دو گروه			اختلاف ۱/۲ میانگین نمرات دو گروه		

۵. ۱. تحلیل نمرات و سرعت پاسخ‌گویی زبان‌آموزان در مرحله نخست

در مرحله نخست، ۱۰ زبان‌آموز در کلاس به دو گروه پنج نفری تقسیم شدند. به یک گروه متن ویراسته داده شد و به گروه دیگر متن غیرویراسته. از نظر زمان پاسخ‌گویی، در این آزمون بیشترین سرعت متعلق به زبان‌آموزی است که متن ویراسته را با سرعت ۰۷.۰۹ : ۱۸ پاسخ داده بود. کمترین سرعت نیز متعلق به زبان‌آموزی است که باز متن ویراسته را با سرعت ۰۲.۸۴ : ۲۳ پاسخ داده بود. با این نتیجه‌گیری می‌توان دریافت که ویراستاری تأثیری بر سرعت خواندن و درک مطلب ندارد. از نظر نمره، بیشترین نمره عبارت از ۲۰ با فراوانی ۳ در مرحله نخست است که متعلق به دو نفر از گروه ویراسته و یک نفر از گروه غیرویراسته است. کمترین نمره عبارت از ۹ با فراوانی ۲، متعلق به دو نفر از گروه ویراسته است. نمرات در این مرحله تفاوت معناداری را میان گروه ویراسته و غیرویراسته نشان نمی‌دهد.

میانگین نمرات گروه ویراسته ۱۵ و غیرویراسته ۱۶/۲ است که در جدول (۳) آمده است و نشان می‌دهد که ویراستاری تأثیر و نقش معناداری را در سرعت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نداشته است. این نتایج ممکن است به دلایل زیر بروز کرده باشد: شاید زبان‌آموزان گروه ویراسته به طور کلی در این کلاس قوی‌تر از زبان‌آموزان گروه غیرویراسته باشند یا زبان‌آموزان گروه ویراسته تمرکز بیشتری برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های آزمون نسبت به زبان‌آموزان گروه غیرویراسته دارد یا این‌که زبان‌آموزان گروه ویراسته وسواس بیشتری برای مرور کردن دوباره پاسخ‌ها و اطمینان از درستی آن‌ها نسبت به زبان‌آموزان گروه غیرویراسته دارد.

دلایل تأثیرگذار نبودن اشکالات ویرایشی در نمرات به دست آمده از آزمون ممکن است به این دلایل باشد: اضطراب برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های آزمون و تمام شدن وقت باعث می‌شود که زبان‌آموز متوجه مشکلات ویرایشی متن نشود. اگر زبان‌آموز ضعیف باشد، دشواری متن غیرویراستاری را دلیل بر کمبود اطلاعات خود می‌داند. اگر زبان‌آموز قوی باشد، با این‌گونه مشکلات ویرایشی و دشواری متن غیرویراسته کنار می‌آید و برای بهترین

پاسخ تلاش می‌کند. اگر زبان‌آموز ضعیف باشد، متن ویراسته نیز برایش دشوار به نظر می‌آید. گاه مشکلات زبان‌آموزان برای خواندن و درک مطلب در تمیزی و ویراستگی متن نیست؛ بلکه در معنا، دستور، سرعت بازیابی حروف^۱ و به‌کارنبستن راهکارهای پیشنهادی و راهنمایی معلمان است. همان‌طور که ریچاردز دی و جولیان بمفورد (۱۹۹۸) نیز به آن اشاره کردند، بعضی از زبان‌آموزان با متن غیرویراسته، به دلیل حشوها و متراف‌های بیشتر راحت‌تر به نظر می‌آیند؛ زیرا حشوها به درک بهتر معنا کمک می‌کند.

۵. ۲. تحلیل نمرات و سرعت پاسخ‌گویی زبان‌آموزان در مرحله دوم

در مرحله دوم، متن غیرویراسته به گروهی داده شد که در مرحله نخست به متن ویراسته پاسخ داده شده بود.

از نظر نمره، بیشترین نمره عبارت از ۲۰ با فراوانی ۵ در مرحله نخست است که متعلق به یک نفر از گروه غیر ویراسته و چهار نفر از گروه ویراسته است. کمترین نمره عبارت از ۱۴ با فراوانی ۱، متعلق به یک نفر از گروه غیرویراسته است. نمرات در این مرحله تفاوت معناداری را میان گروه ویراسته و غیرویراسته نشان می‌دهد که در جدول (۴) نمایش داده شده است. میانگین نمرات گروه ویراسته ۱۹/۸ و غیرویراسته ۱۸ در جدول (۳) آمده است و نشان می‌دهد که ویراستاری تأثیر و نقش معناداری را در درک مطلب دانش‌آموزان بین دو گروه ویراسته و غیرویراسته داشته است. اختلاف نمرات هر زبان‌آموز در دو مرحله آزمون خواندن و درک مطلب در جدول (۴) آمده است. از ۱۰ زبان‌آموز سطح پیشرفته، ۸ نفر (غیر از زبان‌آموز شماره ۲ و ۵) نسبت به مرحله نخست نمرات‌شان بهبود داشته است. این بهبود نمره هم در گروهی است که نخست ویراسته و سپس غیرویراسته امتحان دادند و هم در گروهی است که نخست غیرویراسته و سپس ویراسته پاسخ دادند.

جدول ۴- اختلاف نمره تک‌تک زبان‌آموزان سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی در دو مرحله از آزمون

شماره زبان‌آموز	اختلاف نمرات	معناداری
۱	۱۱	با ۱۱ نمره اختلاف، آزمون غیرویراسته را بهتر از آزمون ویراسته داده

¹Decoding

است.		
با ۲ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۲	۲
با ۲ نمره اختلاف، آزمون غیرویراسته را بهتر از آزمون ویراسته داده است.	۲	۳
با ۵ نمره اختلاف، آزمون غیرویراسته را بهتر از آزمون ویراسته داده است.	۵	۴
با ۱ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۱	۵
با ۱ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۱	۶
با ۶ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۶	۷
با ۰ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را مانند از آزمون غیرویراسته داده است.	۰	۸
با ۶ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۶	۹
با ۶ نمره اختلاف، آزمون ویراسته را بهتر از آزمون غیرویراسته داده است.	۵	۱۰

نتایج این جدول نشان می‌دهد که هفت زبان‌آموز، متن ویراسته را با نمرهٔ بهتری از متن غیرویراسته پاسخ دادند، در حالی که سه نفر متن غیرویراسته را با نمرهٔ بهتری از متن ویراسته پاسخ دادند.

از نظر زمان پاسخ‌گویی، در این آزمون بیشترین سرعت متعلق به زبان‌آموزی است که متن غیر ویراسته را با سرعت ۰.۳:۴۵:۱۶ پاسخ داده بود. کمترین سرعت نیز متعلق به زبان‌آموزی است که متن ویراسته را با سرعت ۰.۴۹:۴۳:۲۳ پاسخ داده بود. با این نتیجه‌گیری می‌توان دریافت که ویراستاری تأثیری بر سرعت خواندن و درک مطلب ندارد.

جدول ۵- اختلاف سرعت تک تک زبان آموزان سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی در دو مرحله از آزمون و

معناداری آن

شماره زبان آموز	اختلاف سرعت	معناداری
۱	۰۴.۲۴:۰۱	با این اختلاف، آزمون غیرویراسته را سریع تر از آزمون ویراسته داده است.
۲	۰۷۰.۳۳:۰۱	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۳	۰۵۴.۵۶:۰۱	با این اختلاف، آزمون غیرویراسته را سریع تر از آزمون ویراسته داده است.
۴	۰۵۸.۵۷:۰۳	با این اختلاف، آزمون غیرویراسته را سریع تر از آزمون ویراسته داده است.
۵	۰۶۱.۰۵:۰۰-	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۶	۰۲۹.۲۵:۰۱	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۷	۰۶۰.۲۳:۰۴	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۸	۰۷۸.۰۲:۰۰	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۹	۰۹۴.۴۷:۰۲	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.
۱۰	۰۷۲.۴۸:۰۱-	با این اختلاف، آزمون ویراسته را سریع تر از آزمون غیرویراسته داده است.

نتایج این جدول نشان می دهد که هفت زبان آموز، متن ویراسته را سریع تر از متن غیرویراسته پاسخ دادند، در حالی که سه زبان آموز متن ویراسته را سریع تر از متن غیرویراسته پاسخ دادند.

جدول ۶- اختلاف میانگین‌ها بین گروه‌ها در هر مرحله و بین دو مرحله از آزمون سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی مشهد

اختلاف میانگین نمرات گروه ویراسته بین دو مرحله	نمره ۴/۵
اختلاف میانگین نمرات گروه غیرویراسته بین دو مرحله	نمره ۲/۲
اختلاف میانگین نمرات کل کلاس بین دو مرحله	نمره ۳/۸۴
اختلاف اختلاف میانگین نمرات دو گروه بین دو مرحله	نمره ۰/۶

این میانگین‌ها نشان می‌دهند که گروه ویراسته مرحله دوم، با نمره ۴/۵ اختلاف میانگین نسبت به مرحله نخست بهبود داشته است. گروه غیرویراسته مرحله دوم، با نمره ۲/۲ اختلاف میانگین نسبت به مرحله نخست بهبود داشته است. نمرات کل کلاس در مرحله دوم با ۳/۸۴ نمره اختلاف نسبت به مرحله نخست بهبود داشته است. پس از محاسبه اختلاف میانگین نمرات دو گروه در هر مرحله و مقایسه رقم به دست آمده بین دو مرحله، مشخص شد که مرحله دوم با ۰/۶ اختلاف نمره نسبت به مرحله نخست بهبود داشته است.

به طور کلی می‌توان گفت که بهبود نمرات هم به دلیل ویراستاری است و هم دلایل و متغیرهای دیگر که در این آزمون دخیل بودند. این متغیرهای دخالت‌گر ممکن است به شرح زیر باشند: اضطراب زبان‌آموزان در مرحله دوم کمتر شده است و بیشتر زبان‌آموزان با آغاز آزمون متن را به یاد می‌آورند. حتی اگر با واژگان، ساخت و جملات متفاوتی روبه‌رو شوند، باز موضع برایشان آشناست. در این بازه ۲۰ روزه درسیان جلوتر رفته است، پیشرفت کرده و تسلطشان بیشتر شده است. پس از آزمون مرحله نخست درباره پاسخ‌ها با یکدیگر مشورت و گفت‌وگو کرده‌اند و به کتاب رجوع کرده‌اند تا پاسخ‌ها را از میان آن بیابند. در نتیجه، در ذهن‌شان مانده است.

با این حال، می‌توان گفت که به دلیل جامعه آماری کم و عوامل دخالت‌گر نام‌برده، نمرات به دست آمده از این آزمون نتیجه معناداری را نشان نداد؛ اما این بیان‌گر بی‌اهمیت بودن نقش ویراستاری در متون خواندن نیست. همان‌طور که هدف از این پژوهش نشان دادن اهمیت

ویراستاری و زیبا و درست جلوه دادن زبان فارسی است، شاید بتوان گفت که این روش پژوهش با آزمون، راهکار مناسبی برای رسیدن به هدف پژوهش حاضر نبوده است.

۵.۳. نظرسنجی از زبان‌آموزان سطح پیشرفته دانشگاه فردوسی درباره آزمون

در هر مرحله از زبان‌آموزان هر گروه نظرسنجی شد. از آن‌ها خواسته شد تا درباره سختی، آسانی، راحت فهمی، سطح دشواری واژگان و دستور و ساخت متن نظر خود را به صورت کتبی در قالب پاسخ به پرسش شماره ۵ در آزمون بدهند. برآیند این نظرسنجی نشان داد که زبان‌آموزان متوجه نکته‌های ویرایشی نشدند. آن‌ها حس خود را بیان کردند که برای هدف این پژوهش؛ یعنی نقش ویراستاری در سرعت خواندن و درک مطلب، معنادار نبود.

۶. نتیجه‌گیری

آزمونی که براساس جمع‌بندی دغدغه‌های ویراستاران در دو دسته ویراسته و غیرویراسته تهیه شده بود، در مرکز آذفای دانشگاه فردوسی، در سطح پیشرفته با جامعه آماری ۱۰ نفر در دو مرحله برگزار شد. نتایج نشان داد که اگر زبان‌آموز قوی باشد، با این‌گونه مشکلات ویرایشی و دشواری متن غیرویراسته کنار می‌آید و برای بهترین پاسخ تلاش می‌کند. همان‌طور که الدرسون (۲۰۰۱) به نقل از چال (۱۹۵۸)، استروثر و یولین (۱۹۸۷) به این نکته اشاره کرده است که سطح دشواری و پیچیدگی نحوی و ساختاری تأثیر چندانی در درک مطلب خواننده ندارد، در این پژوهش نیز مشخص شد که حشوها و مترادف‌ها گرچه متن را طولانی می‌کنند؛ اما به درک معنا کمک می‌کنند. راینر و پولاتسک (۱۹۸۹) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که به نظر می‌رسد برای زبان‌آموز در سطح پیشرفته، مشکلات خط آن زبان و تفاوت‌های املاي واژگان، بر خواندن و درک مطلب تأثیرگذار نیست. مشکلات زبان‌آموزان برای خواندن و درک مطلب در تمیزی و ویراستگی متن نیست؛ در معنا، دستور، سرعت بازیابی حروف و به‌کارنبستن راهکارهای پیشنهادی و راهنمایی معلمان است. زبان‌آموزان با توجه به شم زبانی خود در سطح پیشرفته، آزمون را بی‌توجه به ویراسته یا غیرویراسته بودن آن پاسخ دادند. وقتی زبان‌آموز به مرحله پیشرفته زبانی می‌رسد، از نظر دقت و روانی پیشرفت بسیاری کرده است. آن‌ها در مرحله به‌اصطلاح «اصلاح‌سازی»^۱ قرار دارند؛ یعنی

^۱clean up

خودشان اشتباه‌ها را تصحیح می‌کنند، واژگان پیچیده به‌کار می‌برند و متوجه نکات جامعه‌شناختی زبان می‌شوند (براون و لی، ۲۰۱۵: ۱۵۰)؛ البته به این معنا نیست که ویراستاری در این زمینه اهمیت کمی دارد؛ اما متغیرهای دخالت‌گر بسیاری در معنادارنبودن نتایج دست داشتند؛ هم‌چون اضطراب پاسخ‌گویی به آزمون، وسواس در پاسخ‌گویی صحیح و پیشینه زبانی زبان‌آموزان.

کتاب‌نامه

۱. ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۳). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: سمت.
۲. اخلاقی، مریم و وصالها، مهناز. (۱۳۹۴). افزایش مهارت خواندن و درک مطلب از طریق روش‌های فعال. *رشد آموزش زبان*، ۳ (۲۹). ۱-۲۶.
۳. بهمنیار، احمد. (۱۳۸۳). *املائی فارسی. نامه فرهنگستان*، ۱ (۴)، ۶۶-۴۲۹.
۴. جعفرپور، بهرام. (۱۳۷۲). ده نکته در باب نامه‌نگاری اداری. *ماهنامه فولاد*، (۷)، ۲۱-۱۹.
۵. ذوالفقاری، حسن. (۱۳۹۴). *آموزش ویراستاری و درست‌نویسی*. چاپ اول. تهران: نشر علم.
۶. رحیمیان، جلال و رهبر، اسماعیل. (۱۳۸۵). تأثیر ایجاز و اختصار در خواندن و درک مطلب در زبان فارسی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۳ (۴۶). ۳۶-۲۵.
۷. رضایی، والی و کلاتری، زهره. (۱۳۹۴). تدوین محتوای خواندن برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از قصه‌های قرآن. *زبان فارسی*، ۱ (۱)، ۸۲-۵۹.
۸. سرمستانی، جمشید. (۱۳۹۲). *گزیده شیوه‌نامه جامع ویرایش و نگارش*. تهران: نشر سرمستان.
۹. کنگری، هاله؛ زندی، بهمن؛ زارع، حسین و علی‌پور، احمد. (۱۳۹۰). بررسی نقش و اندازه و شکل حرف بر یادآوری اطلاعات و سرعت خواندن متن در محتوای الکترونیکی. *پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران*، ۲۷ (۲)، ۵۲۹-۵۱۹.
۱۰. مختاری، حیدر؛ رضایی امید، حمیدرضا و نوذری، سودابه. (۱۳۹۴). راهیابی آیین بدنویسی به نوشته‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی: نگاهی به مشکلات ویرایشی در مقاله‌های مجلات جاری. *مطالعات کتاب‌داری و علم اطلاعات*، (۱۵)، ۱۱۸-۹۳.
۱۱. مدرس صادقی، جعفر. (۱۳۹۴). *اندر آداب نوشتار*. چاپ سوم. تهران: نشر مرکز.
12. Adams, M.J.(1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA:MIT.

13. Alderson, ch. (2001). *Assessing Reading*, 2nd edition. United Kingdom at the University Press: Cambridge.
14. Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, (23), 285-303.
15. Anderson, N. (2014). Developing engaged second language readers. *Teaching English as second of a foreign language* (4th de. Boston, MA: International Geographic Learning.
16. Alderson, J. c. and Urquhart A. H. (eds) (1984) *Reading in a foreign language*. London :longman.
17. Alderson, J. (2000) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles; An interactive approach to language pedagogy*. 4th ed. NY: Pearson Education.
19. Chall, L. J. (1996). *Learning to read: The great debate*. (Third Edition). New York: McGraw-Hill.
20. Chall, J. S. (1985). *Readability – and appraisal of research and application*. Columbus. OH: Bureau of Educational Research, Ohio State University.
21. Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich, Inc
22. Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56 (5), 1-10.
23. Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extended Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
24. Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: ,moving from theory to practice*. New York, Ny: Cambridge University Press.
25. Grabe, W. & Stoler, F. (2014). Teaching reading for Academic purposes. *Teaching English as second of a foreign language*. Boston, MA: International Geographic Learning.
26. Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 1-25.

27. Klare, G. R. (1974) Assessing readability. *Reading Research Quarterly*, 10, 62-102.
28. Kvale, Steinar. (1996). *Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
29. Laing, S., & Kamhi, A. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers". *Journal of Learning Disabilities*, 25, 437-448.
30. Leisak, J. (1989). *Problems in written expression: Assessment and remediation*. New York: Guilford Press.
31. Newmark, P (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
32. Opinion of Second Language Learners about Writing Difficulties in English Language, *A Research Journal of South Asian Studies* 27 (1), 183-194.
33. Rayner, K. and Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
34. 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.
35. Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C. : National Academy Press.
36. Tomlinson, B., Dat, B. Masuhara, H. (2001). EFL courses for adults. *ELT Journal*, 55 (1), 80-101.
37. Tomlinson, B. (ed.) (1998) *Material Development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.