مقایسهٔ انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوای پایهٔ پنجم دبستان به لحاظ کاربرد انواع آغازگر

دکتر مریم سادات غیاثیان[۱]،هما مدیری[۲]

تاریخ دریافت: ۹۲/٤/۱۸ تجدیدنظر: ۹۲/۵/۱۵ پذیرش نهایی:۹۲/۹/٦

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور تهیهٔ پیکره‌ای از انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا در پایهٔ پنجم دبستان و توصیف و تحلیل زبان‌شناختی این پیکره به لحاظ کاربرد انواع آغازگر، در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسون انجام پذیرفت. **روش:** این پژوهش از نوع کاربردی و روش آن توصیفی - تحلیلی بود. جامعهٔ آماری، شامل کلیهٔ دانش‌آموزان شنوا و ناشنوای پایهٔ پنجم شهر تهران بود که از میان تمامی دانش‌آموزان واجد شرایط، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۰ دانش‌آموز پسر انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با ارائهٔ آزمون انشا مورد مطالعه قرار گرفت و داده‌های حاصل با استفاده از آزمون t مستقل، تحلیل گردیدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که در تمام موارد بررسی شده در مورد انتخاب انوع آغازگر، بین دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا اختلاف معناداری وجود دارد. **نتایج‌گیری:** دانش‌آموزان ناشنوا در مقایسه با همتایان شنوای خود، توانایی و مهارت پایین‌تری در کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار دارند.

واژه‌های کلیدی: ناشنوا، انشا، دستور نقش‌گرای نظام‌مند، فرانقش متنی، آغازگر

۱. استادیار گروه زبان شناسی دانشگاه پیام نور

۲. کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی

A Comparison of Deaf and Hearing Students' Writing in the Fifth Grade of Primary School, Based on Applying Various Types of Themes

Maryam Sadat Ghiasian, Ph.D[1], Homa Modiri, M.A[2]

Received: 9. 7. 13 Revised: 6.8.13 Accepted: 27.11 . 13

Abstract

Objectives: The purpose of the present study was to compare deaf and hearing students' writing and describe the themes, based on Halliday & Matthiessen's Systemic Functional Grammar. **Method:** The population was selected among deaf and hearing students in the fifth grade primary school in Tehran. Forty male students were recruited through available sampling and the writing sample was elicited. Then they were analyzed by the independent *t* test. **Results:** Results showed a significant difference between deaf and hearing students' writing in terms of applying various types of themes. **Conclusion:** The writing quality in deaf students in applying marked and complex themes is completely lower than their hearing peers'.

Key words: deaf, writing, Systemic Functional Grammar, textual metafunction, theme

1. Assistant Professor in Linguistics Department, Payame Noor University,(E-mail: m_ghiasian@pnu.ac.ir)

2. M.A in Persian language

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

مقدمه

واژۀ "استثنایی"، یک اصطلاح آموزشی است و کودکانی استثنایی افرادی هستند که بر خلاف اکثریت افراد همسن خود، در شرایط عادی قادر به سازگاری با محیط نباشند و از نظر فکری، جسمانی، عقلانی، رفتاری و عاطفی با همسالان خود فرق کلی داشته باشند و به همین دلیل به روش‌های خاص آموزش و پرورش نیازمند باشند. به طور کلی، کودکان نابینا، ناشنوا و کم‌توان ذهنی، استثنایی تلقی می‌شوند (احمدوند،۱۳۷۵: ۹). پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص این افراد، بیانگر ضرورتِ توجه بیشتر به آموزش آن‌ها است. به عنوان نمونه، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که با آگاهی از ویژگی‌های صرفی و نحوی در گفتار کودکان استثنایی، می‌توان به طراحی و تهیۀ برنامه‌های زبان‌آموزی مناسب برای آموزش آن‌ها دست زد (دستجردی کاظمی، ۱۳۸۹: ۸۱). علاوه بر آن، آموزش فنون نوشتار و بکارگیری روش‌های خاص، به طور مشخص می‌تواند در ارتقای سطح کیفی نوشتارِ دانش‌آموزان استثنایی، به لحاظ ساخت معنا مؤثر باشد (لنگ و آلبرتینی، ۲۰۰۹: ۲۷۳). همچنین لازم است تا ارتقاء بخشیِ سطح سواد خواندن، در طراحی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مدارس استثنایی بیشتر مورد توجه قرار گیرد. (کاکوجویباری، سرمدی و شریفی ،۱۳۸۹). بنابراین ضروری است تا توجهی خاص به کیفیت ونحوۀ آموزش دانش‌آموزان استثنایی شود (آنیتا و رید، ۲۰۰۵: ۲۴۴).

در کنار تمامی مطالعات انجام گرفته در مورد افراد استثنایی، مطالعۀ ویژگی‌های زبانی، توانایی ادراکی و بیانی افراد ناشنوا و مقایسۀ آن‌ها به منظور بررسی تفاوت‌های زبانی این گروه با افراد شنوا، در چنددهۀ اخیر بیشتر مورد توجه جوامع علمی بوده است. با توجه به توانایی این گروه در سوادآموزی و فراگیری مهارت‌های زندگی، توجه به آموزش این افراد از اهمیت بسیاری برخوردار است. پژوهش حاضر سعی دارد با بررسی و توصیف جمله‌سازی و انشای دانش‌آموزان ناشنوا از منظر کاربرد انواع آغازگر[1]، بر پایۀ دستور نقش‌گرای نظام‌مند[2] هلیدی و متیسن (۲۰۰۴) و مقایسۀ آن با انشای دانش‌آموزان شنوا، گامی در جهت شناخت ویژگی‌های زبانی این افراد و ارتقای سطح کیفی روش‌ها و متون آموزشی خاص این گروه بردارد. در ادامه، مطالب در سه حوزۀ نقص شنوایی، انشانویسی و دستور نقش‌گرا (به عنوان چارچوب نظری پژوهش)، ارائه می‌گردد.

کودکان ناشنوا اغلب نمی‌توانند مفاهیم و اصطلاحات مربوط به زبان را در خود پرورش دهند. اگر ناشنوایی، در اوایل حیات یک فرد رخ بدهد، کودک ناشنوا ممکن است برخی از انواع یادگیری را اساساً غیرممکن بیابد. از آن‌جا که تجارب اولیۀ کودکان، اغلب بصری و لامسه‌ای است، اولین مکالمات آن‌ها معمولاً از طریق زبان اشاره و حرکات است. کودکانی که از بدو تولد مشکلات شدید شنوایی دارند، سخن گفتن را با دشواری فراوان فرا می‌گیرند زیرا گفتار صحیح و کاربرد زبان، به شنیدن گفتار خویش و الگوبرداری از گفتار دیگران بستگی دارد (گلاور و برونینگ،۱۳۸۷:۵۴۲). آسیب شنوایی و نقص کلامی، در شکل‌گیری مفهوم تأثیر می‌گذارد (هاشمی و علیپور، ۱۳۸۰). پیشرفت سواد خواندن نیز در دانش آموزان آسیب دیدۀ شنوایی روند بسیار کندی دارد (کاکوجویباری، سرمدی و شریفی، ۱۳۸۹). خواندن نیز یکی از مهم‌ترین مهارت‌های آموزشی است و می توان گفت تقریباً هیچ درسی نیست که فهم و یادگیری و موفقیت در آزمون آن، کم یا زیاد، به میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان وابسته نباشد. خواندن در همۀ سنین و به خصوص در دانش‌آموزان و کودکان دارای نقص شنوایی، یکی از کارآمدترین روش‌های غنی کردن زبان و رشد گنجینۀ واژگان، نحو، معناشناسی و کاربرد زبان است. با خواندن داستان می توان اطلاعات جهان شمول، اجتماعی و الگوهای

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

گفتگو را بدست آورد(جلیل آبکنار، عاشوری و موللی، ۱۳۹۰).

به علاوه، نوشتار دانش‌آموزان ناشنوا نیز دارای مشکلات فراوانی در سطحِ دستور زبان و واژگان است (فابرتی، ولترا و پونته‌کوروو، ۱۹۹۸: ۲۳۱). دانش آموزان ناشنوا در انشانویسی، به لحاظ املایی، روان بودن متن و ساختار جمله نسبت به دانش‌آموزان شنوا ضعیف‌تر عمل می‌کنند. هم‌چنین نوشته‌های آن‌ها کوتاه‌تر بوده و به لحاظ آوایی و واژگانی،دایرهٔ محدودی را دربرمی‌گیرد. یکی دیگر از تفاوت‌های موجود میان دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا را می‌توان پایین‌تر بودن گنجایش هوش دیداری-فضایی[۳] در ناشنوایان دانست (آلامارگات؛ لامبرت، تی‌بلت و دانساک، ۲۰۰۶: ۲۶). به هر حال، یادگیری که اساسی‌ترین توانایی انسان برای رشد عقلی و سازگاری با محیط می‌باشد، به شدت تحت تأثیر شنوایی قرار دارد.

نوشتن مهارتی است که فرد را قادر می‌سازد تادربارهٔ‌ی فرایندِ ارتباط فکر کند و بر دقت زبانی و سازمان محتوایی آن متمرکز شود (سلس مورسیا، ۱۹۹۱). انشانویسی، از جمله مهم‌ترین مهارت‌هایی است که اگر به آن توجه شود، می‌تواند موجب بروز خلاقیت و آفرینش‌های ذهنی دانش‌آموزان شود. نوشتن در مدارس ابتدایی، درپایهٔ اول و دوم دبستان با جمله‌سازی آغاز می‌شود و از پایهٔ سوم با نگارش فعال یا انشانویسی ادامه می‌یابد. با وجود آگاهی اغلب متخصصین در امر آموزش از اهمیت مهارت نوشتن، شاهد یک خلاء بنیادین در این زمینه هستیم و این خلاء در آموزش کودکان با نیازهای ویژه، بیشتر و عمیق‌تر احساس می‌شود.

انشانویسی مشکلات فراوانی دارد که برخی از علل آن عبارتند از: ۱. محدودیت دامنهٔ لغات دانش آموزان،۲. درک نکردن معنی و مفهوم لغات، ۳. عدم مطالعهٔ کتاب‌های غیردرسی توسط دانش‌آموزان،۴. کم سوادی و یا بی‌توجهی برخی والدین به مهارت نوشتار فرزندان، ۵. کم‌توجهی معلمان به درس انشا و ۶. نبود کتاب درسی خاص برای درس انشا (بدرکوهی، ۱۳۸۸: ۶۵). کهزادی، در پژوهشی برای بررسی مشکلات انشانویسی، با بررسی و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده به یافته‌های زیر دست پیدا نمود: ۱. معلمان به میزان اندکی میان درس انشا و سایر دروس ارتباط برقرار می‌کنند، ۲. معلمان به میزان اندکی از نتایج تحقیقات انجام گرفته در رابطه با درس انشا آگاهی دارند، ۳. عدهٔ کمی از معلمان با اهداف درس انشا آشنایی دارند، ۴. معلمان به میزان اندکی از معیارهای ارزشیابی و موضوعات متناسب با دوره‌های رشد ذهنی دانش‌آموزان، آگاهی دارند (کهزادی، ۱۳۸۷). برخی دیگر از عوامل اساسی در ضعف انشانویسی عبارتند از: ترس از نوشتن، عدم احساس امنیت برای بیان اندیشه، نداشتن اعتماد به نفس و خود باوری و روش های تدریس نامناسب (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۸: ۲۳). متخصصین، میان فرایند نوشتن و محصول نوشتن تمایز قائل‌اند. چَستین معتقد است در صورتی که معلم بخواهد محصول نوشتن را بهبود بخشد، باید بر فرایند نوشتن، تمرکز نماید (چَستین، ۱۹۸۸). هم‌چنین بین گروه‌های سنی مختلف، از لحاظ بلوغ نحوی برای نوشتار، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و روند تفاوت‌ها با افزایش سن، هماهنگی و همسویی دارد (یوسفی و حسین‌چاری، ۱۳۸۳).

چارچوب نظری پژوهش (دستور نقش‌گرای نظام‌مند):

برای معرفی چارچوب نظری این پژوهش،یادآوری می‌شود که امروزه سه دیدگاه غالب در "زبان‌شناسی نظری[۴] " مطرح است که عبارتند از:"زبان‌شناسی شناختی[۵] "، "زبان‌شناسی صورت‌گرا[۶] " و "زبان شناسی نقش‌گرا[۷]". در هریک از این دیدگاه‌ها، زبان به گونه‌ای متفاوت از دیگری مورد مطالعه قرار می‌گیرد، زیرا تلقی هریک از زبان، با دیگری یکسان نیست (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۹). در زبان‌شناسی شناختی، زبان به عنوان نظامی ذهنی و شناختی در نظر گرفته می

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

شود (همان: ۶۶). طرفداران زبان‌شناسی صورت‌گرا معتقدند، زبان فهرستی از ساختارها است و لذا کانون توجه آن‌ها، نحو است (غیاثیان، ۱۳۷۹: ۳۷). در حالی که طرفداران نقش‌گرایی معتقدند که زبان شبکه‌ای از روابط و ساختارها است. این گروه، محور نظام معنایی را "متن" یا "کلام" می‌دانند. در این نگرش، "نقشِ" زبان، بر "صورتِ" آن مقدم است (امامی، ۱۳۸۵: ۲۴). نقش‌گرایی بر این باور استوار است که اصلی‌ترین وظیفهٔ زبان، ایجاد ارتباط است (رستم‌بیک، ۱۳۸۹: ۱۵). دستور نقش‌گرای نظام‌مند که رویکردی نقش گرایانه به زبان دارد، به ابزارهای نظری و قالب‌های توصیفی معنا -بنیاد و نقش -محور، در برخورد با صورت‌های مختلف زبانی مجهز است. این دستور را مایکل هلیدی ارائه نموده است(دستجردی کاظمی، ۱۳۸۸: ۲۱).

یکی از مهم‌ترین مطالعات انجام شده درزمینهٔ نقش‌گرایی توسط رقیه حسن صورت گرفته است. وی بر اهمیت نقش‌گرایی نسبت به زبان تأکید می‌کند و این نگرش را برای ارتقای سطح کیفی تحصیلات ضروری می‌داند (حسن، ۱۹۸۹). زیرا باعث می‌شود آموزنده، اطلاعات بیشتری در مورد زبان مورد نظر داشته باشد و شاگردان را بهتر آموزش دهد (غفاری مهر، ۱۳۸۳: ۶۵). زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، ابزاری برای تحلیل کلام و متن در تحلیل کلام انتقادی است (ونگ، ۲۰۰۹: ۲۷). علاوه بر آن، دستور نقش‌گرای نظام‌مند بر تمامی زبان‌ها منطبق است (مک کیب،۲۰۱۲: ۱۷۱).

هلیدی و متیسون بر این باورند که هر متن حاوی یک معنای واحد نیست بلکه به طور همزمان در برگیرندهٔ سه پوستهٔ معنایی است. به بیان دیگر، معنا در دستور نقش‌گرای نظام‌مند به سه نوع تقسیم شده است که هر سه، همزمان و به یک میزان به معنای کل پیام کمک می‌کنند. این سه نوع پیام از ۳ فرانقش بینا فردی[۸]، متنی[۹] ، تجربی[۱۰] حاصل می‌شود (هلیدی و متیسون،۲۰۰۴: ۶۰). جنبه‌های مختلف تجربهٔ انسان، شامل فرایندی که رخ داده، چگونگی روابط افرادی که در این فرایند درگیر هستند و انسجام و پیوستگی و توالی عناصر پیام، از طریق سه فرانقش تجربی، بینافردی و متنی که به طور همزمان و موازی می‌توانند در پیام وجود داشته باشند، بازنمود زبانی می‌یابند. موضوع سخن در حیطهٔ فرانقش تجربی قرار می‌گیرد. عاملان سخن به فرانقش بینافردی مربوط است و شیوهٔ بیان در فرانقش متنی مطرح می‌شود. در عین‌حال، هلیدی فرانقش چهارمی را نیز معرفی می‌کند که در آن بررسی معنا، فراتر از بند و در سطح کلام صورت می‌گیرد که فرانقش منطقی[۱۱] نامیده می‌شود (همان: ۲۹).

پژوهشِ حاضر به طور خاص، روی فرانقش متنی متمرکز است. این فرانقش، یکی از لایه‌های معنایی موجود در بند است که خود دارای دو نقش آغازگر و پایان‌بخش[۱۲] است و نشان می‌دهد که آن چه می‌گوییم با آن چه که قبلاً گفته شده و یا در بافت آمده، مرتبط است (همان: ۶۳). در این پژوهش، نوشتار دانش‌آموزان به طور ویژه بر اساس انواع آغازگر، مورد بررسی قرار گرفته است.

جایگاه آغازگر، در دستور نقش‌گرای هلیدی به این صورت است: ۱. آغازگر نقطهٔ شروع پیام است، ۲. آغازگر نقطهٔ عزیمت گوینده است، ۳. آغازگر چیزی است که بند دربارهٔ آن است، ۴. آغازگر حکم قلابی را دارد که پیام به آن آویزان است. هلیدی دربارهٔ آغازگر می‌گوید، " آغازگر"، گوینده- محور است، یعنی آن چیزی است که گوینده یا نویسنده به عنوان نقطهٔ شروع و حرکت انتخاب می‌کند و به "پایان‌بخش" می‌رسد و پیام را با آن خاتمه می‌بخشد (همان: ۹۳). بنابراین هلیدی معتقد است که آغازگر، نقطهٔ عزیمت گوینده است که می‌توان آن را به شکل زیر طبقه‌بندی نمود:

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

آغازگر ساده[۱۳]: گاه آغازگر، صرفاً یک سازه است و توسط یک واحد (گروه اسمی، گروه قیدی و یا گروه حرف اضافه‌دار)، به نمایش در می‌آید. این نوع آغازگر را آغازگر ساده می‌نامند (کاووسی‌نژاد،۱۳۸۱: ۴۱) . مانند «علی» در جملهٔ «علی در تمام مدت شب بیدار بود».

آغازگر مرکب[۱۴]: گاهی آغازگر از دو یا چند گروه که با هم ترکیب می‌شوند، تشکیل می‌شود. هلیدی، به این قبیل آغازگرها که از ترکیب دو یا چند سازه ساخته شده‌اند، آغازگر مرکب می‌گوید (همان:۴۱). براساس هلیدی، وقتی آغازگر فقط شامل آغازگر تجربی باشد (یعنی مشارکت ، فرایند و عنصر حاشیه‌ای)، از نوع ساده است ولی اگر قبل از آغازگر تجربی، یکی از آغازگرهای متنی، بینافردی و یا ترکیب هر دوی آن‌ها به هر ترتیبی قرار بگیرد، با آغازگر مرکب روبرو هستیم (فهیم‌نیا، ۱۳۸۷: ۱۱۶).

آغازگر نشان‌دار[۱۵]: بندهای نشان‌دار، بسامد وقوع کم‌تری دارند و صورت نامعمول و غیررایج به شمار می آیند.

آغازگر بی‌نشان[۱۶]: بندهای بی‌نشان از بسامد وقوع بالاتری برخوردارند. گوینده و یا نویسنده، در حالت عادی معمولاً آغازگر بی‌نشان را انتخاب می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت بند بی‌نشان یعنی صورت زبانی معمول و رایج (هلیدی،۱۹۹۴: ۴۳).

به عنوان مثال اگر بندی که خبری است با نهاد یا همان فاعل دستوری آغاز شود، آغازگر آن بی‌نشان است و اگر با فعل، عنصر پیرامونی (مانند قید زمان و مکانی که معمولاً به صورت گروه‌های حرف اضافه‌ای به کار می‌روند) و یا مشارک غیر نهاد (مثلا مفعول) شروع شود، دارای آغازگر نشان‌دار است. در این‌جا باید بحث ضمیرانداز بودنِ زبان فارسی را نیز در نظر داشت. پایانه‌های فعلی (شناسه) در زبان فارسی که معرف شخص و شمار فعل هستند، شخص و شمار نهاد را نیز نشان می‌دهند. بنابراین ضمیر فاعلی در بسیاری از جملات زبان فارسی، حشو به نظر می‌رسد و به همین دلیل حذف می‌شود و حالت مستتر پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد که چون در این دسته از بندها حذف فاعل به دلایل نحوی-کلامی رخ داده و با شناسه به راحتی قابل شناسایی است، بهتر است که قائل به حضور این ضمیر مستتر و محذوف بشویم و آن را نهاد جمله محسوب کنیم و بدین ترتیب آن را آغازگر بی‌نشان تلقی کنیم(فهیم نیا،۱۳۸۷: ۱۱۳). به طورکلی تقسیمات ارائه شده از آغازگر، در دستور نظام‌مند هلیدی، بر تمامی زبان‌ها از جمله زبان فارسی قابل انطباق است و طبقه‌بندی آغازگرها از یک سو به ساده و مرکب و از سوی دیگر به بی‌نشان و نشان‌دار، در بندهای بررسی شده در زبان فارسی قابل تعمیم است (فهیم نیا، ۱۳۹۰). و به عبارت دیگر این تعریف از آغازگرها اعتبار جهانی دارد (غیاثیان، ۱۳۷۹).

با توجه به موارد مطرح شده، فرضیه‌های این پژوهش به شرح زیر است:

طبقه‌بندی انجام گرفته برای انواع آغازگر در دستور نظام‌مند هلیدی و متیسون (۲۰۰۴)، بر بندهای نوشتاری دانش‌آموزان در زبان فارسی قابل انطباق است.

میزان کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار در انشای دانش‌آموزان ناشنوا کم‌تر از میزان کاربرد آن‌ها در انشای همتایان شنوایشان است.

دانش‌آموزان ناشنوا در مقایسه با دانش‌آموزان شنوا، توانایی زبانی محدودتری دارند و ازساخت‌های ساده‌تری استفاده می‌کنند.

نکتهٔ قابل توجه آن است که درصد رخداد آغازگرهای نشان‌دار و مرکب در متن نوشتاری، با بالا رفتن توانایی زبانی دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد و می‌توان کاربرد این نوع از آغازگرها را به مثابه یکی از معیارهای پیچیدگی بندها در نظر گرفت (رستم‌بیک و رمضانی، ۱۳۹۰: ۲۸۰). بنابراینلازم به توضیح است که

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

در این پژوهش منظور از ساخت‌های ساده، بکارگیری آغازگرهای ساده و بی‌نشان در مقایسه با آغازگرهای مرکب و نشان‌دارست. چراکه کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار، نیازمند مهارت و توانایی بالاتری در زمینهٔ مهارت نوشتاری می‌باشد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش، جامعهٔ آماری، شامل کلیهٔ دانش آموزان شنوا و ناشنوای پایهٔ پنجم شهر تهران بود که از میان تمامی دانش‌آموزان واجد شرایط، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۰ دانش‌آموز پسر (۲۰ دانش‌آموز شنوا و ۲۰ دانش‌آموز ناشنوا) انتخاب شدند. علت انتخاب پایهٔ تحصیلی پنجم، آن بود که دانش آموزان از نظر آموزشی به سطح بالاتری به لحاظ توانایی ساخت جمله و تولید متون نوشتاری رسیده باشند. برای انتخاب دانش‌آموزان ناشنوای مورد مطالعه، معیار اصلی، تحصیل در مدارس ویژهٔ ناشنوایان بود و دیگر آن که، بجز ناشنوایی، معلولیت دیگری نداشته باشند. شیوهٔ بکار گرفته شده جهت گردآوری داده‌های پژوهش، ارائهٔ داستان مصور به دانش‌آموزان و جمع‌آوری انشای آن‌ها دربارهٔ تصاویر بود. تصاویر نهایی برای آزمون مورد نظر، از یک کتاب مصور کودکان که دقیقاً با هدف تمرین مهارت داستان نویسی و جمله‌سازی تهیه شده است، با مشورت و راهنمایی متخصصان روان‌شناسی کودکان استثنایی و علوم تربیتی و همین‌طور مدیر و معلمان مدارس ناشنوایان انتخاب شدند. لازم به توضیح است که، انشا در مدارس بیشتر به صورت تکلیفی برای منزل ارائه می‌شود که در این پژوهش به منظور حذف عامل دخالت و نظارت والدین در فرایند تولید متون نوشتاری، آزمون مورد نظر در کلاس درس و با حضور معلم کلاس صورت گرفت. علاوه بر آن آزمون نوشتاری با سه موضوع مختلف، متناسب با گروه سنی پنجم دبستان انجام شد تا اطمینان لازم جهت کیفیت داده‌های جمع‌آوری شده حاصل شود. به منظور حذف عامل خستگی و دل‌زدگی دانش‌آموزان در نوشتار، آزمون از سه انشای مذکور، در سه جلسه و طی سه هفتهٔ متوالی برگزار گردید.

از این رو پیکرهٔ کلی این پژوهش، شامل ۱۲۰ انشا، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. از آن جایی که چارچوب نظری این پژوهش، دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسون (۲۰۰۴) است و هلیدی، از بند برای بررسی انواع معنا استفاده می‌کند، تعداد بندهای موجود در پیکره نیز محاسبه گردید که در مجموع، پیکرهٔ حاضر شامل ۱۵۱۷ بند شد که از این میان تعداد ۴۲۳ بند، توسط دانش‌آموزان ناشنوا و ۱۰۹۴ بند، توسط دانش‌آموزان شنوا تولید گردیده است.

روش‌های تجزیه و تحلیل آماری

داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابتدا با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، داده‌ها توصیف شدند و در نهایت، در سطح آمار استنباطی، از آزمون t مستقل استفاده گردید.

یافته‌ها

مطابق با فرضیهٔ مطرح شده، انتظار می‌رفت که دانش‌آموزان شنوا در انشای خود، از ساخت‌هاپیچیده تری در مقایسه با دانش‌آموزان ناشنوا استفاده نمایند.

توصیف آماری داده‌ها بیان‌گر آن است که، از میان مجموع ۱۰۹۴ بند تولید شده در انشای دانش‌آموزان شنوا، تعداد ۱۷۸ بند با آغازگر مرکب و ۹۱۶ بند با آغازگر ساده دیده شد. همچنین دانش‌آموزان شنوا، در ۱۵۵ بند، از آغازگرهای نشان‌دار و در ۹۳۹ بند، از آغازگرهای بی‌نشان استفاده کرده‌اند.

از میان مجموع ۴۲۳ بند تولید شده در انشای دانش‌آموزان ناشنوا، تعداد ۱۵ بند با آغازگر مرکب و ۴۰۸ بند با آغازگر ساده دیده شد. همچنین دانش

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

آموزان ناشنوا، ۶ بند را از یکی از آغازگرهای نشان‌دار و ۴۱۷ بند را از آغازگرهای بی‌نشان استفاده کرده‌اند.

در جدول ۱، نمونه‌ای از آغازگرهای ساده و مرکب نشان داده شده‌اند که این بندها از پیکرهٔ زبانیِ پژوهش حاضر اقتباس شده‌اند. بسامد وقوع آغازگرهای ساده و مرکب در انشای دانش‌آموزان نیز، در جدول شمارهٔ ۲، خلاصه شده است.

جدول ۱. نمونه‌ای از آغازگرهای ساده و مرکب موجود در انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا

ردیف	نوع آغازگر	آغازگر			پایان بخش
		متنی	بینافردی	تجربی	
۱	ساده	_____	_____	علی	ساعت را نگاه کرد.
۲	مرکب (متنی+تجربی)	ولی	_____	پیرمرد	جایی برای نشستن نداشت.
۳	مرکب (بینافردی+تجربی)	_____	خوب شد که	مریم	دست های کثیفش را دید.
۴	مرکب (متنی+بینافردی+ تجربی)	اما	باید	او	از جایش بلند می شد.

جدول ۲. طبقه‌بندی و توصیف آماری کاربرد آغازگرهای ساده و مرکب

ردیف	رخداد انواع آغازگر	شنوا	ناشنوا
۱	آغازگر ساده	۹۱۶	۴۰۸
۲	آغازگر مرکب	۱۷۸	۱۵
	جمع کل به عدد	۱۰۹۴	۴۲۳

در صورتی که هر یک از موارد مورد بررسی را به عنوان یک متغیر در نظر بگیریم، نتایج میانگین و انحراف معیار آن‌ها به شکل زیر خواهد بود.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین تعداد آغازگرهای ساده در جملات، برای دانش‌آموزان شنوا ۴۵/۸ بدست آمده است درحالی‌که برای دانش‌آموزان ناشنوا این مقدار برای هر دانش‌آموز به طور متوسط ۲۰/۴ است. به علاوه میانگین تعداد آغازگرهای مرکب در جملات، برای دانش‌آموزان شنوا، ۸/۹ بدست آمده است، درحالی‌که برای دانش‌آموزان ناشنوا این مقدار برای هر دانش‌آموز به‌طور متوسط ۰/۷۵ است. نتایج آمار استنباطی، حاصل از آزمون **t**، بر روی داده‌های این پژوهش در رابطه با کاربرد انواع آغازگر ساده و مرکب، در جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۳. نتایج میانگین و انحراف معیار کاربرد آغازگرهای ساده و مرکب در دو گروه شنوا و ناشنوا

مؤلفه‌ها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آغازگر ساده	شنوا	۲۰	۴۵/۸۰۰۰	۱۶/۷۷۹۰۶
	ناشنوا	۲۰	۲۰/۴۰۰۰	۵/۳۹۳۹۵
آغازگرمرکب	شنوا	۲۰	۸/۹۰۰۰	۴/۶۲۱۴۶
	ناشنوا	۲۰	۰/۷۵۰۰	۱/۵۸۵۲۹

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون t مستقل مربوط به کاربرد آغازگرهای ساده و مرکب

	آزمون t برای برابری میانگین‌ها				
				فاصلهٔ اطمینان ۹۵ درصد برای میزان اختلاف دو میانگین	
مؤلفه ها	t	معنی‌داری p	تفاوت میانگین‌ها	کمترین حد	بیشترین حد
آغازگر ساده	۶/۴۴۵	۰/۰۰۰	۲۵/۴۰۰۰	۱۷/۲۴۵۱۴	۳۳/۵۵۴۸۶
آغازگر مرکب	۷/۴۶۰	۰/۰۰۰	۸/۱۵۰۰۰	۵/۸۹۲۱۹	۱۰/۴۰۷۸۱

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میزان اختلاف میانگین تعداد آغازگر ساده برای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، ۲۵,۴ است و مقدار آمارهٔ p صفر بدست آمده است که این مقدار کوچک‌تر از ۰/۰۵= ۰/۹۵-۱ می‌باشد. یعنی بین دو میانگین اختلاف معناداری وجود دارد. میزان اختلاف میانگین تعداد آغازگر مرکب نیز برای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، ۸,۱۵ است و مقدار آمارهٔ p صفر بدست آمده است که این مقدار نیز کوچک‌تر از۰/۰۵= ۰/۹۵-۱ می‌باشد. یعنی بین دو میانگین اختلاف معنادار وجود دارد. یکی دیگر از اطلاعات اصلی مورد نیاز در این پژوهش به منظور دست‌یابی به ساخت‌های ساده و پیچیده، بحث نشان دار و بی‌نشان بودن آغازگر هر بند است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، اصطلاح بی‌نشان یعنی آن‌چه معمول و رایج است، درحالی‌که نشان‌دار یعنی آن‌چه که کمتر معمول است.

در دو جدول ۵ و ۶، نمونه‌ای از آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار موجود در پیکرهٔ پژوهش آورده شده است که به شرح زیر می‌باشد:

جدول۵. نمونه‌ای از آغازگرهای بی‌نشان موجود در انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا

ردیف	نوع آغازگر	آغازگر و نهاد	پایان بخش
۱	بی‌نشان	پسر	سوار اتوبوس شد.
۲	بی‌نشان	مریم و مادرش	شروع به خندیدن کردند.
۳	بی‌نشان	دوستانش	به کلاس رفته بودند.

جدول۶. نمونه‌ای از آغازگرهای نشان‌دار موجود در انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا

ردیف	نوع آغازگر	آغازگر	نهاد	پایان بخش
۱	نشان‌دار	آن روز	علی	دیر به مدرسه رسید.
۲	نشان‌دار	از این کار	پیرمرد	خوشحال شد.
۳	نشان‌دار	در روی میز	مریم	یک ظرف میوه دید.
۴	نشان‌دار	یک شب	او	تا دیر وقت تلویزیون می دید.

بسامد وقوع آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار در انشای دانش‌آموزان، در جدول ۷ خلاصه شده است.

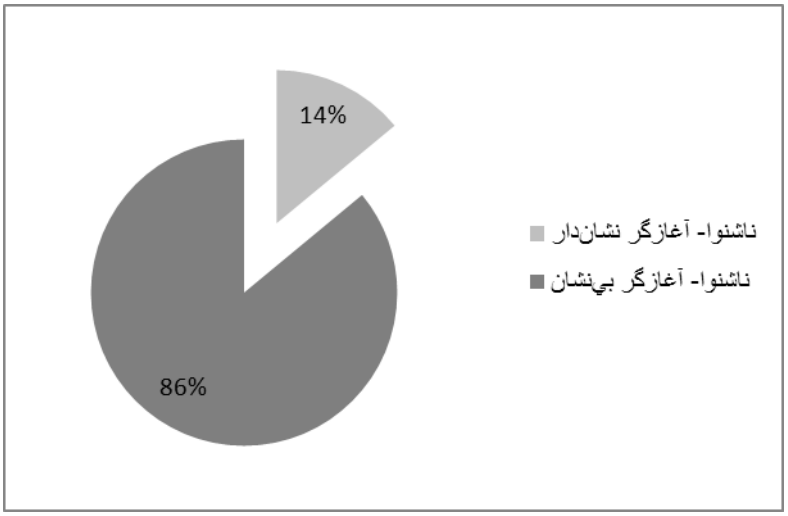
جدول۷. طبقه‌بندی و توصیف آماری کاربرد آغازگرهای نشان‌دار و بی‌نشان

ردیف	رخداد انواع آغازگر	شنوا	ناشنوا
۱	آغازگر بی‌نشان	۹۳۹	۴۱۷
۲	آغازگر نشان‌دار	۱۵۵	۶
جمع کل به عدد		۱۰۹۴	۴۲۳

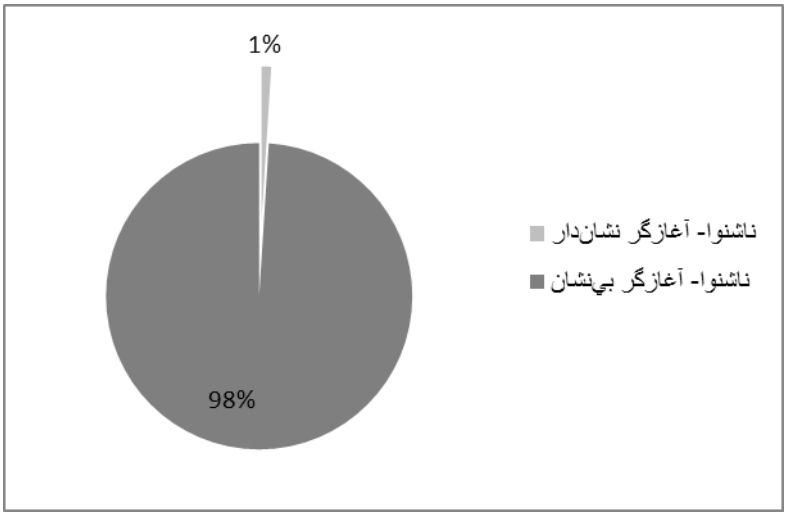
در نمودارهای شمارهٔ ۱ و ۲، درصد فراوانی آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار موجود در انشای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوای موجود در کل پیکرهٔ حاضر نشان داده شده است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]



نمودار۱. درصد رخداد آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار موجود در انشای دانش‌آموزان شنوا



نمودار۲. درصد رخداد آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار موجود در انشای دانش‌آموزان ناشنوا

در صورتی که هر یک از موارد مورد بررسی را به عنوان یک متغیر در نظر بگیریم، نتایج میانگین و انحراف معیار آن‌ها به شکل زیر خواهد بود.

جدول۸. نتایج میانگین و انحراف معیار کاربرد آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار در دو گروه شنوا و ناشنوا

مؤلفه ها	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آغازگر بی نشان	شنوا	۲۰	۴۶/۹۵۰۰	۱۶/۸۰۰۶۱
	ناشنوا	۲۰	۲۰/۸۵۰۰	۵/۲۸۴۲۹
آغازگر نشان دار	شنوا	۲۰	۷/۷۵۰۰	۳/۷۹۵۷۷
	ناشنوا	۲۰	۰/۳۰۰۰	۰/۱۰۵۱۳

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میانگین تعداد آغازگرهای بی‌نشان در جملات، برای دانش‌آموزان شنوا، ۴۶/۹۵ بدست آمده است درحالی‌که برای دانش آموزان ناشنوا، این مقدار برای هر دانش‌آموز به‌طور متوسط ۲۰/۸۵ مشاهده گردیده است. به علاوه میانگین تعداد آغازگرهای نشان‌دار در جملات، برای دانش‌آموزان شنوا، ۷/۷۵ بدست آمده است درحالی‌که برای دانش‌آموزان ناشنوا، این مقدار برای هر دانش‌آموز به‌طور متوسط ۰/۳ است. نتایج آمار استنباطی، حاصل از آزمون t، بر روی داده‌های این پژوهش در رابطه با کاربرد انواع آغازگر بی‌نشان و نشان‌دار، در جدول ۹ خلاصه شده است.

جدول ۹. نتایج حاصل از آزمون t مستقل مربوط به کاربرد آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار

مؤلفه‌ها	آزمون t برای برابری میانگین‌ها				
				فاصلهٔ اطمینان ۹۵ درصد برای میزان اختلاف دو میانگین	
	t	معنی‌داری p	تفاوت میانگین‌ها	کمترین حد	بیشترین حد
آغازگر بی‌نشان	۶/۶۲۷	۰/۰۰۰	۲۶/۱۰۰۰۰	۱۷/۹۴۷۷۷	۳/۴۲۵۲۲
آغازگر نشان‌دار	۸/۷۱۱	۰/۰۰۰	۷/۴۵۰۰۰	۵/۶۶۳۵۵	۹/۲۳۶۴۵

طبق جدول ۹، میزان تفاوت میانگین تعداد آغازگرهای بی‌نشان بین دو گروه دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، ۲۶/۱ است و مقدار آمارهٔ p صفر بدست آمده است که این مقدار کوچک‌تر از «۰/۰۵= ۰/۹۵-۱» می باشد. یعنی بین دو میانگین اختلاف معنادار وجود دارد. میزان تفاوت میانگین تعداد آغازگرهای نشان‌دار نیز برای دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، ۷/۴۵ است و مقدار آمارهٔ P صفر بدست آمده است که این مقدار کوچک‌تر از «۰/۰۵= ۰/۹۵-۱» می‌باشد، یعنی بین دو میانگین اختلاف معنادار وجود دارد. همان‌طور که از جدول‌های آزمون فرض آماری مشخص است در تمام موارد بررسی شده در ارتباط با انتخاب نوع آغازگر، بین دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا اختلاف معناداری وجود دارد. کاربرد بیشتر آغازگرهای مرکب و نشان‌دار در متون نوشتاری، باعث بالا رفتن سطح کیفی آن‌ها می‌شود. در هر دو گروه دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، در زمینهٔ کاربرد این گروه از آغازگرها ضعف دیده می شود، بدین معنا که دانش‌آموزان در هر دو گروه، تمایل بیشتری برای استفاده از ساخت‌های ساده (کاربرد آغازگرهای ساده و بی‌نشان) از خود نشان می دهند اما این ضعف در نوشتار دانش‌آموزان ناشنوا بیشتر به چشم می‌خورد و باعث تفاوت معنادار میان این دو گروه می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از پیکرهٔ زبانی تهیه شده، فرضیه‌های مطرح شده در پژوهش را تأیید نمودند. در رابطه با فرضیهٔ اول، توصیف و تحلیل ۱۵۱۷ بند در پیکرهٔ گردآوری شده، نشان داد که به طور کلی تقسیمات ارائه شده از انواع آغازگر در دستور نظام‌مند هلیدی و متیسون (۲۰۰۴)، بر زبان فارسی قابل انطباق است. به عبارت دیگر، تقسیم آغازگرها از یک سو به ساده و مرکب و از سوی دیگر به بی‌نشان و نشان‌دار در بندهای تحلیل شده قابل تعمیم است. نتایج این پژوهش به لحاظ همگانی بودن دستور هلیدی با نتایج مطالعات پیشین در این زمینه از سوی حسن (۱۹۸۹)، ونگ (۲۰۰۹)، مک‌کیب (۲۰۱۲)، غیاثیان (۱۳۷۹)، غفاری‌مهر (۱۳۸۳)، فهیم‌نیا (۱۳۸۷) و (۱۳۹۰) ، دستجردی کاظمی (۱۳۸۸) و رستم‌بیک (۱۳۸۹)، هم‌سویی دارد و بنابراین فرض اول تأیید می‌شود. در عین حال، این نتیجه با پژوهش انجام شده توسط خان‌جان (۱۳۷۹)، یکسان نبود. خان جان پس از توصیف مفهوم نشان‌داری از دیدگاه هلیدی، به این نکته اشاره می‌کند که ملاک پیشنهادی هلیدی برای نشان دادن مفهوم نشان‌داری، اعتبار جهانی ندارد و نتیجه می‌گیرد که ترتیب "

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

آرایش سازه‌ای"، نمی‌تواند ملاک تحلیل نشان‌داری در ساخت متن باشد.

در رابطه با فرضیه‌های دوم و سوم، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که در تمام موارد بررسی شده در ارتباط با انتخاب انوع آغازگر، بین دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا اختلاف معناداری وجود دارد. بدین معنا که دانش‌آموزان ناشنوا، از توانایی و مهارت پایین‌تری در کاربرد ساخت‌های پیچیده در مقایسه با همتایان شنوای خود برخوردار هستند. در نوشتار دانش‌آموزان ناشنوا، میزان کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار، بسیار کمتر از میزان کاربرد آن‌ها در نوشتار همتایان شنوایشان است که این امر خود می‌تواند عاملی مهم برای پایین بودن کیفیت نوشتار آن‌ها محسوب گردد. نتایج نشان می‌دهد که هرچه تنوع انواع آغازگر، به‌ویژه آغازگرهای مرکب ونشان‌دار در نوشتار بیشتر باشد، کیفیت آن بهتر خواهد بود. به عبارت دیگر کاربرد آغازگرهای مرکب و نشان‌دار، نیازمند توانایی بالاتری در مهارت نوشتاری است که این نتیجه‌گیری با نتایج بدست آمده توسط مک‌کیب (۲۰۱۲)، غیاثیان (۱۳۷۹)،فهیم‌نیا (۱۳۸۷) و (۱۳۹۰)، غفاری‌مهر (۱۳۸۳) و رستم‌بیک و رمضانی (۱۳۹۰) هم‌سویی دارد.

با توجه به اهمیت نوشتار به عنوان یکی ازمهارت‌های پس از سوادآموزی، پیشنهاد می‌شود تا در مدارس به درس جمله‌سازی و انشا توجه بیشتری گردد. علاوه بر آن، از آن‌جایی‌که نوشتن برای افراد ناشنوا می‌تواند یک ابزار بسیار مهم برای برقراری ارتباط تلقی گردد، دقت و توجه کافی برای ارتقای سطح دانش نوشتاری در دانش‌آموزان ناشنوا ضروری به نظر می‌رسد.

به دلیل آن که کاربرد انواع آغازگر در تولیدات نوشتاری باعث ارتقای سطح کیفی نوشتار می‌شود، پیشنهاد می‌شود که در آموزش به ناشنوایان، مؤلفان کتاب‌های آموزشی و معلمان برای آشناسازی دانش آموزان به منظور کاربرد انواع آغازگر درنوشته‌های‌شان تلاش بیشتری انجام دهند. به علاوه پیشنهاد می‌شود که به منظور ارتقای دانش نوشتاری در دانش‌آموزان ناشنوا، به فرایند خواندن نیز توجه بیشتری گردد.

یادداشت‌ها

1) theme
2) Systemic Functional Grammar
3) Visuospatial
4) Theoretical Linguistics
5) Cognitive Linguistics
6) Formal Linguistics
7) Functional Linguistics
8) Interpersonal Metafunction
9) Textual Metafunction
10) Experiential Metafunction
11) Logical Metafunction
12) rheme
13) simple theme
14) multiple theme
15) marked theme
16) unmarked theme

تشکر و قدردانی

از مسئولین و مربیان محترم مدارسی که برای انجام این پژوهش با ما همکاری نموده‌اند و تمامی عزیزانی که بدون کمک و یاری آن‌ها انجام این پژوهش میسر نمی‌گشت، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

ابراهیم‌زاده، محمدرضا (۱۳۸۸). *در کلاس نوشتن*. قم: انتشارات اقلیم مهر.

احمدوند، محمدعلی (۱۳۷۵). *روان‌شناسی کودکان استثنایی*. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

امامی، محمد (۱۳۸۵). *بررسی امکان ارزیابی متون ترجمه شده بر پایهٔ یک نظریهٔ تحلیل گفتمان*. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد. رشتهٔ زبانشناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

بدرکوهی، یداله (۱۳۸۸). *تأثیر روش آموزش فرایند محور بر نوشتن فعال (انشا) دانش‌آموزان پایهٔ پنجم ابتدایی منطقهٔ یک آموزش و پرورش رشت*. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد. رشتهٔ آموزش زبان فارسی. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

جلیل آبکنار، سمیه؛ عاشوری، محمد و موللی، گیتا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش‌های فراشناختی در خواندن کودکان با مشکل شنوایی. *مجلهٔ تعلیم و تربیت استثنایی*. ۲(۱۰۸)، ۳۸-۴۷

خان‌جان، علیرضا (۱۳۷۹). دستور نقش‌گرای هلیدی و مفهوم نشان-داری در ساخت متنی زبان. *مجموعه مقاله‌های پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی*. تهران: آرویج، ۲۶۴-۲۸۲.

دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ویراست دوم. تهران: سمت.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]

دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۸). *توصیف گفتار دانش‌آموزان پایهٔ اول دبستان بر اساس دستور نقش‌گرای نظاممند هلیدی*. رسالهٔ دکتری رشتهٔ زبانشناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۹). توصیف برخی ویژگی‌های نحوی در گفتار دانش‌آموزان کم توان ذهنی. *فصلنامهٔ پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی*. ۱۰(۱)، ۸۱-۹۶

رستم بیک تفرشی، آتوسا (۱۳۸۹). *بررسی زبان‌شناختی گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر مدارس شهر تهران در چارچوب دستور نقشگرای نظام‌مند هلیدی*. رسالهٔ دکتری رشتهٔ زبان‌شناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

رستم بیک تفرشی، آتوسا و رمضانی واسوکلایی، احمد (۱۳۹۰). توصیف انواع آغازگر در بیان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقاطع مختلف شهر تهران بر مبنای فرانقش متنی دستور نقشگرای نظام‌مند هلیدی. *فصلنامهٔ ایرانی کودکان استثنایی*. ۱۱(۳)، ۲۶۷-۲۸۲

غفاری‌مهر، مهرخ (۱۳۸۳). *بررسی دو مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان فارسی از دیدگاه نظریهٔ نقش‌گرایی هلیدی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد رشتهٔ زبان‌شناسی همگانی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

غیاثیان، مریم سادات (۱۳۷۹). *طبقه‌بندی نحوی- معنایی افعال زبان فارسی*. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد. رشتهٔ زبانشناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فهیم‌نیا، فرزین (۱۳۸۷). *توصیف و تحلیل نقش‌گرایانهٔ آغازگر از منظر رویکرد هلیدی در کتاب‌های فارسی و انشای دانش‌آموزان دبستان*. رسالهٔ دکتری رشتهٔ زبان‌شناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فهیم‌نیا، فرزین (۱۳۸۹). توصیف و تحلیل نقش‌گرایانهٔ آغازگر از منظر رویکرد هلیدی، در متن کتاب‌های فارسی و انشای دانش‌آموزان دبستان. *مجلهٔ زبان و زبان‌شناسی*.۶(۲)،۴۱-۵۹

کاکوجویباری، علی‌اصغر؛ سرمدی، محمدرضا و شریفی، اعظم (۱۳۸۹). بررسی پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب دیدهٔ شنوایی و مقایسهٔ سواد خواندن آن‌ها در سه مقطع تحصیلی، *مجلهٔ توانبخشی*،۱۱(۳)، ۸-۱۴

کاووسی‌نژاد، سهیلا (۱۳۸۱). *ساخت مبتدا- خبری در زبان فارسی و اهمیت آن در ایجاد انسجام متن: نگرش نقشگرا*. رسالهٔ دکتری رشتهٔ زبانشناسی همگانی. تهران:دانشگاه تهران.

کهزادی، محمد (۱۳۸۷). *بررسی مشکلات درس انشا در پایهٔ پنجم ابتدایی*. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد. رشتهٔ آموزش زبان فارسی. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

گلاور، جان. ای. و برونینگ، راجر اچ. (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن*. مترجم: علی‌نقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

هاشمی، تورج و علی‌پور، احمد (۱۳۸۰). بررسی مقایسه‌ای شکل‌گیری مفهوم در کودکان ناشنوا و شنوای شهر تبریز. *مجله‌ی پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی*. ۱(۲)،۱۳۵-۱۵۰

یوسفی، فریده و حسین چاری، مسعود (۱۳۸۷). بررسی بلوغ نحوی نوشتاری در دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی. *نشریهٔ ادب و زبان*، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی کرمان. ۲۴(۲۱)، ۳۰۵-۳۲۳

Alamargot, D. & Lambert, E. & Thebault, C. & Dansac, C. (2006), *Text composition, Deafness and Working Memory. Text composition by deaf and hearing middle-school students: The role of working memory.* Unachieved version. Universite de Poitiers: France.

Anita, S. D. & Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2005), written language of deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3) 244-255.

Celce-Murcia, M. (1991), *Teaching English as a second or foreign language*. Los Angeles: University of California.

Chastain, K. (1988), *Developing Second Language Skills*:*Theory and Practice*, Virginia: Harcourt Colledge Pub

Fabbertti, D. & Voltera, V. & Pontecorvo, C. (1998), Written Language Abilities in Deaf Italians. Journal *of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244. New York: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to functional grammar*, 2nd Ed. New York: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M. (2004), *An Introduction to functional grammar*, New York: Edward Arnold.

Hasan, R. (1989), *Linguistics, Language and Verbal* Art. Oxford University Press.

Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2009), Construction of Meaning in the Authentic Science Writing of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 258-284

McCabe, A. (2012). Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies (Atlantis)*, 34(1), 171-177.

Le, T. and X. Wang (2009), Systemic functional linguistics & critical discourse analysis. In T. Leo,Q. Le and M. short, *critical discourse analysis: An interdisciplinary perspective*, New York: Nova Science Publishers, 27-35.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.4.6.4]