

**Description of Written Discourse of
Educable Mentally Retarded Students
According to Halliday's Systemic
Functional Approach**

Atousa Rostambeik Tafreshi, Ph.D, Ahmad Ramezani
Vasookolae

Received: 24.7. 10 Revised: 27.10.10 Accepted: 22.12 . 10

Abstract

Objective: The present study was conducted to analyze and compare the written discourse of EMR students according to experiential metafunction introduced in Halliday's systemic functional grammar. **Method:** The present research follows a descriptive method. The informants (311 students) were chosen among the primary, prevocational guidance school, and vocational high school students in 2009. The informants were chosen according to multi stratified cluster sampling. A written test in the form of picture stories was administered to 311 students. **Results:** At first, the data (consisted of 2407 clauses and 10861 words) was analyzed concerning the type of process (verbs) used in clauses. Material (58%) is the most frequent process in all grades. Behavioral, relational and verbal clauses happened in 13%, 12%, and 10% of the clauses. Existential process is the least frequent one (0.1%). **Conclusion:** Nonparametric statistical test (x^2 test) shows that even when $p \leq 0/001$, x^2 value rejects the null hypothesis. In other words the two variables in the research (different grades of EMR students and their use of different processes) are not independent; hence the grades of EMR students and their use of different processes in their writings are related. The frequency of different processes varies in different grades. Also the frequency of material process decreases as the grade increases, and frequency of mental processes increases as the grade increases. EMR primary school students mostly use relational and material processes in their written discourse. EMR guidance and high school students use material, behavioral and mental and verbal processes more than the primary school students. It seems that the findings are compatible with Piaget's cognitive development and accredit it.

Key words: systemic functional grammar, written discourse, mentally retarded, experiential metafunction, process

**توصیف نوشتار دانش آموزان کم توان ذهنی بر
مبنای دستور نقش گرای نظام مند هلیدی**

دکتر آتوسا رستم بیک تفرشی^۱، احمد رمضان و اسوکولایی^۲

دریافت: ۸۹/۵/۲ تجدیدنظر: ۸۹/۸/۵ پذیرش نهایی: ۸۹/۱۰/۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل نوشتار دانش آموزان کم توان ذهنی شهر تهران در پایه های مختلف تحصیلی در چارچوب دستور نقش گرای نظام مند و بر مبنای فرانقش تجربی مطرح در این نظریه صورت گرفته است و سپس یافته های به دست آمده از پایه های مختلف با هم مقایسه شده است. **روش:** پژوهش حاضر از نوع توصیفی است. آزمودنی ها به شیوه نمونه گیری خوشه ای و چند مرحله ای انتخاب شدند. در مجموع ۳۱۱ دانش آموز (دختر و پسر) از میان ۱۷۳۷ دانش آموز مشغول تحصیل (در مقطع ابتدایی و راهنمایی حرفه ای و متوسطه حرفه ای) انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری مورد استفاده در پژوهش ۴ قصه تصویری متشکل از تصویرهای مرتبط با هم است. از آزمودنی ها به صورت انفرادی خواسته شد برای تصویری که می بینند داستانی بنویسند. **یافته ها:** داده ها (در مجموع ۲۴۰۷ بند و ۱۰۸۶۱ واژه) بر مبنای فرانقش تجربی و از منظر نوع فرایندهای (افعال) به کار رفته در بندها بررسی شده است. الگوی استفاده از فرایندهای مختلف در پایه های مختلف تحصیلی مورد مقایسه قرار گرفته است. در نوشتار این دانش آموزان فرایند مادی در پایه های تحصیلی مختلف پررنگ تر است و حدود ۵۸ درصد کل فرایندها را شامل می شود. فرایند رفتاری و فرایند رابطه ای به ترتیب ۱۳ و ۱۲ درصد کل فرایندها را در بر می گیرند. فرایند بیانی با ۱۰ درصد رخداد و ذهنی با ۷ درصد رخداد و وجودی با کم تر از یک دهم درصد کم رخدادترین فرایندها هستند. **نتیجه گیری:** در پژوهش حاضر مقدار کمی دو به دست آمده در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ فرضیه پوچ پژوهش مبنی بر استفاده یکسان دانش آموزان پایه های مختلف از فرایندهای مختلف را رد می کند. به عبارت دیگر تفاوت در استفاده از فرایندهای مختلف دستور نقش گرای نظام مند در پایه های مختلف تحصیلی با توجه به آزمون خی دو معنادار است. همچنین درصد فراوانی هر یک از انواع فرایندها در پایه های مختلف با یکدیگر متفاوت است. رخداد بعضی از فرایندها مانند مادی با بالا رفتن پایه تحصیلی کاهش می یابد و رخداد برخی دیگر مانند فرایند ذهنی افزایش می یابد. کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر مقطع ابتدایی بیشتر از فرایندهای مادی و رابطه ای در نوشتار خود استفاده می کنند در حالی که در مقطع راهنمایی پیش حرفه ای و حرفه ای دانش آموزان بیشتر از فرایند مادی، رفتاری، ذهنی، و بیانی استفاده می کنند. به نظر می رسد نتایج با الگوی رشد شناختی پیاژه همخوانی دارد.

واژه های کلیدی: دستور نقش گرای نظام مند، نوشتار، کم توان ذهنی، فرانقش تجربی، فرایند

1- Corresponding Author: Ph.D in linguistics- Institute for Humanities and Cultural Studies
2- Institute for Exceptional Children

۱- نویسنده مسئول: دکترای زبان شناسی همگانی- پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
(E.mail: atousa.rostambeik@gmail.com)
۲- کارشناس پژوهشی پژوهشکده کودکان استثنایی

مقدمه

به منظور شناخت نقاط ضعف یا قوت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در زمینه رشد مهارت‌های زبانی انجام مطالعات توصیفی زبان‌شناختی ضروری به نظر می‌رسد. انجام چنین پژوهش‌هایی به ویژه در تهیه متون مناسب آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، مطالعه زبان این گروه می‌تواند درک ما را از فرایند رشد بهنجار زبان افزایش دهد. همچنین اثبات یا رد برخی از فرضیه‌های رشد زبان بدون بررسی زبان این گروه از افراد جامعه امری نادقیق خواهد بود. یکی از نظریه‌های زبان‌شناسی که بسیار مورد توجه گروه‌های مختلف قرار گرفته است و در واقع از جنبه‌های مختلف به محک آزمایش گذاشته می‌شود، نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی^۱ است. در ایران نیز این نظریه در سالهای اخیر، بسیار مورد توجه قرار گرفته و بسیاری از دانش‌پژوهان، کارآمد بودن این نظریه در زبان فارسی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، ولی هیچ یک از پژوهشها، بررسی زبان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را هدف قرار نداده‌اند. علاوه بر این، اطلاعات محدودی در مورد قابلیت‌های گفتمانی آزمودنیهای کم‌توان ذهنی موجود است (رونالد و ادواردز، ۱۳۸۳) و این‌گونه پژوهشها چندان مورد توجه زبان‌شناسان، قرار نگرفته است و بیشتر پژوهشها در زمینه تواناییهای زبانی افراد کم‌توان ذهنی به‌وسیله متخصصان سایر رشته‌ها، انجام شده است. آشکار است که بررسیهای زبان‌شناختی زبان گفتار و نوشتار افراد کم‌توان ذهنی، می‌تواند در تکمیل پژوهشهای پیشین، سودمند باشد.

در پژوهش حاضر، تلاش شده تا نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، در مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی، بر مبنای رویکرد نقش-گرای هلیدی، توصیف شود. هلیدی و متیسون (۲۰۰۴) معتقدند در فرانش تجربی تجارب بیرون و درون فرد در قالب ۶ فرایند مقوله‌بندی می‌شوند؛ یعنی نمی‌توان فعلی یا عملی را خارج از این ۶ نوع

فرایند دانست؛ به عبارت دقیق‌تر، رخداد فرایندهای مختلف مطرح شده در فرانش تجربی یا اندیشگانی (مادی، ذهنی، رابطه‌ای، رفتاری، وجودی و بیانی) در نوشتار آزمودنیها در پایه‌های مختلف تحصیلی، بررسی و مقایسه شده است. بررسی انواع فرایندها از آن جهت اهمیت دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان از چه افعالی در نوشتار، بیشتر استفاده می‌کنند یا چه نوع افعالی، بسامد پایین‌تری دارد. با تحلیل بیان نوشتاری کودک کم‌توان ذهنی و مقوله‌بندی افعال آگاهی مؤلفین و سیاست‌گذاران آموزشی از نوع افعال مورد استفاده کودک کم‌توان ذهنی در پایه‌های مختلف تحصیلی، بیشتر می‌شود (البته رسیدن به این ادعا، منوط به انجام کارهای پیکره‌بنیان جامع‌تری است) و در نتیجه آنها در انتخاب متن‌ها و تمرینهای مناسب برای کتابهای درسی و کمک‌درسی، عملکرد بهتری خواهند داشت. علاوه بر این، انجام پژوهشی مشابه برای دانش‌آموزان عادی و مقایسه نتایج آن با پژوهش حاضر، می‌تواند جنبه دیگری از تفاوت‌های زبانی دانش-آموزان کم‌توان ذهنی و عادی را آشکار سازد. امید است در تألیف و تهیه کتابهای درسی، با مشارکت یک زبان‌شناس، از یافته‌های چنین پژوهشهایی استفاده شود. بررسی کارآمدی استفاده از دستور نقش‌گرایی هلیدی در توصیف نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، توصیف و تحلیل زبان‌شناختی این پیکره براساس رویکرد نقش‌گرایی هلیدی، به دست دادن الگوی استفاده از فرایندهای مختلف در نوشتار توسط دانش-آموزان کم‌توان ذهنی در فرانش تجربی دستور نقش-گرایی نظام‌مند، به دست دادن نسبت استفاده از افعال/فرایندهای مادی در گفتمان کم‌توانهای ذهنی، در مقایسه با سایر افعال/فرایندها، از اهداف پژوهش حاضر است.

مفاهیم اصلی: در این بخش، مفاهیم اصلی مطرح در فرانش تجربی نظریه نظام‌مند هلیدی توصیف می‌شود و سپس چند نمونه از پژوهشهای مرتبط،

معرفی می‌شوند.

دستور نقش‌گرای نظام‌مند: بر خلاف صورت-

گرایان که زبان را متشکل از ساختارهایی می‌دانند که بین آن‌ها روابط منطقی برقرار است، از منظر نقش-گرایان زبان نظامی برای ایجاد ارتباط است. هدف هلیدی هنگام طرح نظریه دستور نقش‌گرای نظام‌مند، شناخت و درک دستور زبان از طریق تحلیل و تعبیر متن^۲ بوده است (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴). نظریه نقش‌گرای هلیدی دنباله سنت نقش‌گرای اروپایی (مکتب لندن) است و بر پایه نظریه نظام-ساخت^۳ فرث^۴، نظرات یلمزلف^۵، وورف^۶ و مکتب پراگ^۷ به ویژه آراء مَتِسیوس^۸ در زمینه "بار خبری و اطلاعاتی ساخت جمله‌ها"، مفاهیم "مبتدا" و "خبر"، "ابزارها و عوامل انسجام"^۹ بنا نهاده شد (هلیدی، ۱۹۹۴، دبیر مقدم، ۱۳۸۳). هلیدی و متیسون (۲۰۰۴) معتقدند دستور نقش‌گرا به این دلیل نظام‌مند نامیده می‌شود که زبان را شبکه‌ای از نظام‌ها یا به عبارتی مجموعه به هم مرتبطی از انتخاب‌ها^{۱۰} می‌داند که معنا را می‌سازد. در واقع دستور نقش‌گرای هلیدی در درجه اول به انتخاب‌هایی می‌پردازد که دستور زبان در اختیار گوینده یا نویسنده قرار می‌دهد. این انتخاب‌ها این امکان را به گوینده یا نویسنده می‌دهد که صورت‌های مختلف زبانی را عینیت بخشند. نکته برجسته و حائز اهمیت در دستور نظام‌مند این است که این دستور بر پایه روابط جانشینی قرار دارد. به این ترتیب زبان شبکه‌ای از نظام‌ها یا مجموعه‌ای از امکانات مرتبط با هم به منظور ساخت معنی است. دستور نظام‌مند دستوری طبیعی است (هلیدی، ۱۹۹۴) زیرا هر چیزی در آن با ارجاع به نقش ارتباطی و کاربردی زبان تبیین می‌شود و صورت و ساخت، تابع و در خدمت نقش ارتباطی هستند. هلیدی و متیسون ساخت یا به عبارتی ساخت سازه‌ای زبان را در سه سطح مطالعه می‌کنند که شامل سطح واجی، سطح نویسه‌ها و سطح

واژگان دستور یا در واقع واژگان و صرف و نحو می-باشد.

هلیدی و متیسون از بند برای بررسی انواع معنا استفاده می‌کنند. در این دستور هر بند تجمع همزمان سه لایه معنایی است. این لایه‌های معنایی که فرانش می‌نامیده می‌شوند و در مجموع کار انتقال معنا را انجام می‌دهند، عبارتند از فرانش تجربی^{۱۱}، بینافردی^{۱۲} و متنی^{۱۳}. در عین حال هلیدی و متیسون فرانش چهارمی را نیز معرفی می‌کنند که بررسی معنا فراتر از بند و در سطح کلام از طریق آن صورت می‌گیرد و فرانش منطقی^{۱۴} نامیده می‌شود.

جنبه‌های مختلف تجربه انسان (فرایند رخ داده، چگونگی روابط افرادی که در این فرایند درگیر هستند و انسجام و پیوستگی و توالی عناصر پیام) از طریق سه فرا نقش تجربی، بینافردی و متنی که به طور همزمان و موازی می‌تواند در پیام وجود داشته باشد، باز نمود زبانی می‌یابد. موضوع سخن در حیطه فرانش تجربی قرار می‌گیرد، عاملان سخن به فرانش بینافردی مربوط است و شیوه بیان در فرانش متنی مطرح می-شود (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴). در هر فرانش عناصر زبان نقش‌های مربوط به آن فرانش را می‌پذیرند، به این ترتیب آنچه در این دستور مورد توجه قرار می-گیرد نقش اجزاء مختلف زبان است. به عنوان مثال در جمله "علی حسین را کتک زد." از دیدگاه فرانش تجربی علی "کنش‌گر"^{۱۵} است. از دیدگاه فرانش بینافردی همین عنصر "فاعل"^{۱۶} است و در فرانش متنی این عنصر "آغازگر"^{۱۷} نامیده می‌شود (همان: ۵۸).

در هر یک از این فرانش‌ها تعبیر متفاوتی از بند^{۱۸} ارائه می‌شود: بند به عنوان بازنمایی^{۱۹}، مبادله^{۲۰} و پیام^{۲۱}.

۱-بند به عنوان پیام: در فرانش متنی مطرح است و از این دیدگاه متن پیامی دارد و نقطه عزیمت

این پیام از دید گوینده "مبتدا" نامیده می‌شود (همان: ۵۸).

۲- بند به عنوان مبادله: در فرانش بینافردی مطرح می‌شود. از این منظر بند در واقع مبادله و انتقال بین گوینده و شنونده است. "فاعل" عنصری است که گوینده اعتبار گزاره‌ای که بیان می‌کند را منوط و منسوب به آن می‌داند (همان: ۵۹).

۳- بند به عنوان بازنمایی: بند بازنمایی فرایند-هایی در تجربه انسان است. کنش‌گر عنصری است که گوینده او را به عنوان کننده کار مطرح می‌کند و شرکت کننده فعال در این فرایند است (همان: ۲۹).

جدول ۱- فرانش‌ها و بازنمود آن در ساختار بند

(هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴: ۶۱)

فرانش	تعریف (نوع معنا)	وضعیت بند	ساختار رایج
تجربی	تفسیر انگاره‌ای برای تجربه	بند به عنوان بازنمایی	زنجیری (بر پایه سازواری) ^{۲۲}
بینافردی	نمایش روابط اجتماعی	بند به عنوان مبادله	زیرزنجیری
متنی	ایجاد ارتباط با یافت	بند به عنوان پیام	برجسته سازی
منطقی	ایجاد روابط منطقی	-	تکریری

به این ترتیب سه "لایه معنایی" هم‌زمان در یک بند وجود دارد که هر یک ساختار متفاوتی نسبت به دیگری دارد و جنبه‌ای از سازمان‌بندی معنایی را نشان می‌دهد.

فرا نقش تجربی

در فرانش تجربی، معنای محتوایی و تحت اللفظی، مورد توجه قرار می‌گیرد؛ این معنا با تجارب ما از جهان بیرون و درون، مرتبط است و در بند متجلی می‌شود. میان تجارب دنیای درون و بیرون انسان و آنچه در دنیای درون و ضمیر آگاه خود مانند ادراک، احساسات و تخیل، تفاوت وجود دارد. نمونه اصلی تجربه بیرونی، شامل فعالیتها و حوادثی هستند که اتفاق می‌افتد و مردم یا دیگرانی که آن کارها را انجام

می‌دهند یا رخداد آن حوادث را موجب می‌شوند. طبقه‌بندی تجربه درونی، دشوارتر است ولی به نوعی تکرار تجربه بیرونی، ثبت و واکنش به آن است. از این منظر، بند از سه عنصر اصلی تشکیل شده است:

۱- فرایند که رخداد یا عمل انجام‌شده در بستر زمان است و معمولاً در قالب گروه فعلی عینیت می‌یابد؛ ۲- شرکت‌کننده‌هایی که در این فرایند، درگیر هستند و در قالب گروه اسمی در زبان نمایان می‌شوند؛ ۳- عناصر حاشیه‌ای که با این فرایند در ارتباط هستند و معمولاً در قالب گروه قیدی یا حرف اضافه‌ای، عینیت می‌یابند (همان: ۱۷۰ و ۱۷۱). در پژوهش حاضر به بررسی انواع مختلف شرکت‌کننده‌ها و عناصر حاشیه‌ای موجود در هر فرایند نمی‌پردازیم. فرایندها به سه گروه اصلی مادی^{۲۳}، ذهنی^{۲۴}، رابطه-ای^{۲۵} تقسیم می‌شوند و در مرز این فرایندها، سه فرایند فرعی رفتاری^{۲۶}، وجودی^{۲۷} و بیانی^{۲۸} قرار می‌گیرد.

فرایند مادی: این نوع فرایندها رخداد حادثه را نشان می‌دهند. فعلی که نمایاننده این نوع فرایند است یا لازم است یا متعدی. هر صورت شرکت‌کننده‌ای که عملی را انجام داده است، کنش‌گر و در صورت متعدی بودن شرکت‌کننده‌ای که تحت تاثیر عمل انجام شده قرار گرفته، هدف^{۲۹} نامیده می‌شود. علاوه بر این، فرایندها از جنبه معلوم و مجهول بودن^{۳۰} نیز با یکدیگر تفاوت دارند. نمونه‌هایی از افعال فارسی که نمایاننده فرایند مادی هستند به این شرح است: کوبیدن، پوست گرفتن، جابجا کردن، پیچیدن، در زدن، لگد زدن، بردن، دستور دادن، بخشیدن، خریدن، ساختن، پختن.

فرایند ذهنی: این فرایند نشان‌دهنده احساس و ذهنیت است؛ به این ترتیب، تحلیل کنش‌گر، فرایند و هدف در مورد بندهای دارای این فرایند کار آمد نیست؛ زیرا ماهیتاً تفسیر انجام دادن کاری با تفسیر حس کردن چیزی، متفاوت است. در بند دارای فرایند ذهنی کسی که احساسی در او به وجود آمده حس-

رفتاری به این شرح است: نگاه کردن، تماشا کردن، گوش کردن، فکر کردن، حرف زدن^{۳۳}، خندیدن، گریه کردن، سکسکه کردن.

فرایندهای بیانی: بند دارای این فرایند به بیان چیزی اشاره دارد، مانند: الف- او چه گفت؟ ب- او گفت: "آن جا شلوغ است". در این بند "او" گوینده^{۳۴} است. این نوع بندها، در متون مختلف کاربرد دارند؛ به این ترتیب که در متون روایی یا مکالمه‌ای از این فرایند بسیار استفاده می‌شود. علاوه بر گوینده سه شرکت‌کننده دیگر، در بند ایفای نقش می‌کنند: ۱- مخاطب بند، ۲- گفته، ۳- مخاطب فرایند.^{۳۷} نمونه‌هایی از فرایند بیانی در زبان فارسی به این شرح است: ستودن، توهین کردن، سرزنش کردن، نقد کردن، حرف زدن، صحبت کردن، گفتن، قول دادن، تذکر دادن، توضیح دادن.

فرایند وجودی: بندهای دارای فرایند وجودی نشان‌دهنده وجود، هستی یا رخداد چیزی است. شرکت‌کننده دیگر این نوع بند موجودیت یا رخدادی است که به وجود آن در بند اشاره شده و موجود^{۳۸} نامیده می‌شود. فرایند وجودی در زبان فارسی با افعال "وجود داشتن و هستن" نمود پیدا می‌کند. نمونه‌هایی از فرایند وجودی به شرح زیر است: وجود داشتن، باقی ماندن، رواج داشتن، روییدن، رشد کردن، رخ دادن، اتفاق افتادن، به وجود آمدن، مطرح شدن. در جدول زیر نمونه‌هایی از فرایندهای مختلف در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آمده است:

گر^{۳۱} نامیده می‌شود و انسان یا موجودی مانند انسان است که می‌تواند حس کند، فکر کند، بخواهد و درک کند. نمونه‌هایی از افعال فارسی که نمایاننده فرایند ذهنی هستند به این شرح است: شناختن، خواستن، درک کردن، ناراحت کردن، یادگرفتن، باور داشتن، دیدن، شنیدن.

فرایندهای رابطه‌ای: نقش اصلی فرایندهای رابطه‌ای، شخصیت بخشیدن و هویت دادن است. صورتهای مختلف فعل بودن نمونه بارز این فرایند است. در این نوع فرایند، تجربه از جنبه "بودن" مورد توجه قرار می‌گیرد نه همانند فرایند مادی و ذهنی، از جنبه انجام دادن و حس کردن. نمونه‌هایی از افعال فارسی که نمایاننده فرایند رابطه‌ای هستند به این شرح است: شدن، تبدیل شدن به، بودن، داشتن، مالکیت داشتن، متعلق بودن، در اختیار قرار دادن.

فرایند رفتاری: این فرایندها به‌طور معمول، به انسان نسبت داده می‌شوند و رفتارهای فیزیولوژیکی و روان‌شناختی را شامل می‌شوند مانند: نفس کشیدن، سرفه کردن، لبخند زدن، خواب دیدن و خیره نگریستن. در مقایسه با سایر فرایندها، تشخیص فرایند رفتاری از همه دشوارتر است؛ زیرا نمی‌توان ویژگی خاصی را به این فرایند، نسبت داد. این فرایند تا حدی شبیه فرایند مادی و تا حدی شبیه فرایند ذهنی است. شرکت‌کننده یا کسی که از او رفتاری سر می‌زند به‌طور معمول، باید موجود ذی‌شعوری باشد و در چنین بندهایی رفتارگر^{۳۲} نامیده می‌شود. نمونه‌هایی از فرایند

جدول ۲- نمونه‌هایی از فرایندهای مختلف در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

نوع فرایند	مادی	ذهنی	رابطه‌ای	رفتاری	بیانی	وجودی
مثال	سارا سیب می‌خورد	نازنین سیب می‌خواست	مادر سارا خوشحال است	پیر مرد جای علی نشسته است	مادر گفت	علی دستش روی کمرش هست
	ناگهان پیر مردی وارد اتوبوس شد	بعد نازنین دید	سارا سیب را در دست دارد	پیر مرد با تعجب نگاه کرد	مادر سارا صحبت می‌کرد	یک جای خالی بود
	علی از روی پل عبور می‌کند	من تو را خیلی دوست دارم	چون پیر مرد خسته می‌شود	علی از روی صندلی خود بلند شد	و روز معلم را به تو تبریک می‌گویم	

پیشینه: دستجردی (۱۳۸۰) در کتاب بررسی ویژگی‌های گفتار و زبان کودکان عقب مانده ذهنی، که حاصل طرحی پژوهشی با همین عنوان است، نتایج حاصل از بررسی زبان ۱۳۳ آزمودنی شامل ۶۶ پسر و ۶۷ دختر در پایه‌های تحصیلی آمادگی مقدماتی، آمادگی تکمیلی، اول و دوم ابتدایی که طیف سنی ۶/۷ تا ۱۳/۶ را داشتند به شرح زیر بیان می‌کند. این دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند. آزمون مورد استفاده در این تحقیق آزمون رشد زبان بوده است که خود دارای ۶ خرده آزمون اصلی واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله، و تکمیل دستوری و سه خرده آزمون فرعی است. بر اساس نتایج به دست آمده جنسیت در مهارت‌های زبانی مورد مطالعه در این تحقیق تاثیری نداشته‌است. سن تقویمی ۱۳ سالگی در اکثریت مهارت‌های زبانی مورد مطالعه مقطع بروز تفاوت در عملکرد آزمودنی‌ها بوده است. پایه تحصیلی دوم در اکثریت مهارت‌های زبانی مورد مطالعه مقطع بروز تفاوت در عملکرد آزمودنی‌ها بوده است. تک‌زبانی یا دوزبانی در عملکرد آزمودنی‌های مورد مطالعه تاثیری نداشته است. آزمودنی‌های مبتلا به نشانگان داون نسبت به آزمودنی‌های بدون نشانگان داون در مهارت‌های زبانی مورد مطالعه عملکرد ضعیف‌تری داشته‌اند. همچنین نتایج این بررسی گویای آن است که کودکان کم‌توان ذهنی مورد مطالعه همانند کودکان بهنجار در مهارت‌های بیانی ضعیف‌تر و در مهارت‌های درکی عملکرد بهتری نشان دادند.

تبریزمنش (۱۳۸۵) به بررسی و تحلیل پیکره زبانی داده‌های مجموعه کتاب‌های آموزشی فارسی بیاموزیم (۵ جلد) از دیدگاه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و از منظر فرانش تجربی، پرداخته است. برخی از نتایج حاصل از پژوهش وی به این شرح است: ترتیب بسامد رخداد فرایندها عبارت است از: رابطه‌ای، مادی، ذهنی، بیانی، رفتاری و وجودی در

کتاب دوم ترتیب رخداد فرایندها از بیشترین به کمترین شامل: مادی، بیانی، ذهنی، وجودی و رفتاری است؛ در کتاب سوم بیشترین تعداد به فرایند مادی اختصاص یافته و ترتیب رخداد عبارت است از: مادی، رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری و وجودی؛ جلد چهارم که به دوره پیشرفته اختصاص دارد، با هدف آموزش نثرهای علمی، ادبی، روزنامه‌ای و سخرانی تهیه شده است. ۸۰ درصد مطالب به متنهای زبانی و ۲۰ درصد به متنهای ادبی، اختصاص داده شده است. فراوانی رخداد فرایندها در این جلد به ترتیب عبارت‌اند از: مادی، رابطه‌ای، بیانی، ذهنی، رفتاری و وجودی. اما در کتاب پنجم ترتیب رخداد به این شرح است: مادی، رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری، وجودی.

دستجردی (۱۳۸۸) در رساله خود با عنوان "توصیف گفتار دانش‌آموزان پایه اول دبستان بر اساس نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند" به توصیف گفتار کودکان ۶ ساله فارسی‌زبان تهرانی در قالب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی می‌پردازد. در این رساله، از دو فرانش متنی و تجربی این نظریه برای توصیف داده‌ها استفاده شده است. داده‌های مطالعه شده در این رساله، بیش از ۴۲۰۰ بند ساده و مرکب است. این داده‌ها از پژوهشی با عنوان "طرح ملی واژگان پایه در کودکان ایرانی" استخراج شده‌اند و از بیان چهارده داستان مصور به‌وسیله بیست کودک فارسی‌زبان (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) حاصل شده‌اند. بررسی داده‌ها بر مبنای فرانش تجربی، گویای آن است که بسامد فرایندهای شش‌گانه فرانش تجربی به این شرح است: مادی (۶۱/۵ درصد)، ذهنی (۱۰ درصد)، وجودی (۷ درصد)، رفتاری (۶/۵ درصد)، بیانی (۲ درصد).

رام (۱۹۸۵) در پژوهشی با عنوان "کاربرد فعل توسط کودکان کم‌توان ذهنی"، این مقوله را از بعد معناشناختی و صرفی در کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر (EMR) مورد بررسی قرار داده است. در این تحقیق سه گروه مورد مطالعه قرار گرفتند: پانزده کودک کم‌توان ذهنی در رده سنی هشت سال و نیم تا

نه سال و نیم، نوزده کودک کم‌توان ذهنی بزرگتر در رده سنی ده تا دوازده سال و نیم، و یک گروه معیار متشکل از هفده کودک عادی، در رده سنی پنج تا شش سال. نتیجه تحقیق حاکی از آن بوده است که کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر نسبت به کودکان عادی که از نظر سن عقلی مشابه یا کوچکتر از آنها بودند، تصریف کمتر داشتند.

روندال و کامبلین (۱۹۹۶) در مقاله‌ای با عنوان "زبان در بزرگسالان مبتلا به نشانگان داون" سعی کردند تا به این سه پرسش پاسخ دهند: ۱- افراد بزرگسال مبتلا به سندرم داون به چه سطح زبانی خواهند رسید؟ ۲- آیا رشد در زبان یا برخی از جنبه‌های آن بعد از نوجوانی و در طول دوران بزرگسالی مشاهده می‌شود؟ این سؤال با موضوع رشد زبان در دوره حساس که توسط اریک لنینبرگ (۱۹۶۷) مطرح شد مرتبط است. ۳- تأثیر بالا رفتن سن در افراد مبتلا به سندرم داون و افرادی که با بالا رفتن سن به آلزایمر مبتلا می‌شوند چیست؟ به طور کلی می‌توان احتمال داد که زبان بیشتر بزرگسالان مبتلا به سندرم داون محدودتر است و به ویژه در جنبه‌های نحوی، ساخت‌واژه‌ای و فرایندهای واجی و تولیدی نقص دارند، اما به لحاظ معنایی، کاربرد شناختی و ارتباطی با سطح حداقل شناختی و نیاز-های اجتماعی متناسب است. پاره گفتارها معمولاً کوتاه هستند. حداقل طول جمله به طور تقریبی برابر ۵ است. پاره گفتارها معمولاً تک‌گزاره‌ای هستند و از عناصر صرفی و نحوی ناپایدار و محدود استفاده می‌کنند. درک زبانی آنها منوط به استفاده از راهنماهایی در محیط گفتگو است. علی‌رغم این نواقص ساختارهای معنایی و محتوایی پاره گفتارهایی که توسط این افراد تولید می‌شود درست سازماندهی شده‌اند و تولید کلامی این افراد کاملاً اطلاعی، مرتبط و به طور کلی متناسب با بافت اجتماعی و انتظار مخاطبین می‌باشد.

لین، دوریس و واکر (۱۹۷۸) در مقاله مشترک خود با عنوان "ساختارهای جمله در کودکان تربیت‌پذیر و آموزش‌پذیر کم‌توان ذهنی" آزمونی با مضمون کامل کردن یک داستان، به کودکان کم‌توان ذهنی تربیت‌پذیر و آموزش‌پذیر دادند. این آزمون ۱۴ ساختار دستوری را در بر داشت. کودکان آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان تربیت‌پذیر پاسخهای صحیح بیشتری داشتند. برای هر دو گروه، ساختارهای امری آسان‌ترین و ساختارهای آینده، درونی‌گیری و دو صفتی از همه دشوارتر بود. آن گروه کودکانی که با عنوان آموزش‌پذیر طبقه‌بندی شده بودند، در ساختارهای خبری، پرسشی و تک‌صفتی پاسخهای صحیح بیشتری داشتند. پردازش زبانی و شناختی هر دو گروه، به عنوان عوامل مؤثر در کاربرد زبان، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

رایلی، لاش، بلوگی و والفک (۲۰۰۴) نوجوانان نشانگان ویلیامز^{۳۹} و داون^{۴۰} را که از نظر شناختی هم‌تا شده بودند، در نوعی فعالیت تعریف داستان، مقایسه کردند. به آزمودنیها کتاب مصور بدون کلمه‌ای داده شد و از آنها خواسته شد که صفحه به صفحه داستانی را براساس تصویرها بگویند. برخلاف نوجوانان نشانگان داون، نوجوانان نشانگان ویلیامز روایت‌های منسجم و پیچیده‌ای داشتند که در آن، از نوای گفتار عاطفی، زیاد استفاده شده بود.

مایلز و چپمن (۲۰۰۲) در مقاله‌ای با عنوان "محتوای روایی زبان کودکان مبتلا به نشانگان داون و کودکان عادی" با استفاده از داستان مصور بی‌کلامی با نام *قورباغه کجایی؟* ۳۳ کودک مبتلا به نشانگان داون و ۳۳ کودک عادی با سن عقلی برابر را مورد آزمون قرار دادند. روایت‌های کودکان از تصویرها، از جنبه درک نحوی و طول کلام، بیان خط داستان و موضوع آن مورد بررسی قرار گرفت؛ گروه مبتلا به نشانگان داون، باوجود محدودیتهایی در نحو و واژگان، به لحاظ محتوای موضوعی و بیان داستان، عملکرد

قوی‌تری، نسبت به گروه عادی داشتند و از نظر درک مفهومی داستان تصویری، مشابه گروه عادی بودند. احتمالاً این کودکان به علت محدودیتهای واژگان و نحوی، محتوای بیشتری در روایات خود گنجانده بودند.

رابرتز و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش "مهارتهای کلامی پسران مبتلا به نشانگان ایکس شکننده در مقایسه با پسرهای مبتلا به نشانگان داون"، به مقایسه مهارتهای کلامی مکالمه‌ای پسرهای مبتلا به نشانگان ایکس شکننده با و بدون زمینه اوتیسم در مقایسه با پسران مبتلا به نشانگان داون و پسرهایی با رشد زبانی عادی، می‌پردازند. آزمودنیها شامل گروه ۲۶ نفره‌ای از مبتلایان به نشانگان ایکس شکننده با زمینه اوتیسم و گروه ۲۸ نفره‌ای از مبتلایان به نشانگان ایکس شکننده و گروه ۲۹ نفره‌ای از مبتلایان نشانگان داون و گروه ۲۲ نفره‌ای از پسرهای عادی بوده است. در تعامل میان آزمونگر و کودک فعالیتهای ساختاری و شبه‌ساختاری گنجانده شده تا توانایی حفظ موضوع مکالمه و روانی آن بررسی شود.

نتایج نشان‌دهنده آن است که گروه مبتلا به نشانگان ایکس شکننده با زمینه اوتیسم، صرف‌نظر از حفظ موضوع صحبت یا تغییر آن و اینکه نوبت حرف زدن آنها بوده یا نه، در مقایسه با گروه عادی و گروهی که تنها به نشانگان ایکس شکننده یا داون مبتلا بودند، کلام تصادفی بیشتری تولید کرده‌اند. در عین حال، بررسیها بیان‌کننده آن است که هر دو گروه مبتلا به نشانگان ایکس شکننده، در مقایسه با دیگر گروهها در حفظ کلام، موفق‌تر عمل کرده‌اند.

پرایس و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش "پیچیدگی نحوی حین مکالمه در پسران مبتلا به نشانگان ایکس شکننده و نشانگان داون" به مقایسه نحو پسرهای مبتلا به نشانگان ایکس شکننده با و بدون زمینه اختلال اوتیسم و پسرهای مبتلا به نشانگان داون و پسرهای عادی، پرداخته‌اند. آزمودنیها شامل ۳۶ پسر ۳-۱۴ ساله مبتلا به نشانگان ایکس شکننده با

زمینه‌ای از اختلال اوتیسم، گروه دوم ۳۶ پسر ۵ تا ۱۵ ساله مبتلا به نشانگان ایکس شکننده، گروه سوم شامل ۳۱ پسر ۴-۱۶ ساله مبتلا به نشانگان داون و گروه چهارم شامل ۴۶ پسر عادی بود که به لحاظ سن عقلی غیرکلامی مشابه گروههای دیگر بودند. نمونه‌هایی از زبان مکالمه این افراد، از جنبه طول پاره گفتار و پیچیدگی نحوی مورد ارزیابی قرار گرفته است. در این پژوهش، سن عقلی غیرکلامی و سطح تحصیلات مادر، تحت کنترل قرار داشته است. نتایج، گویای آن است که دو گروه مبتلا به نشانگان ایکس شکننده از جنبه طول پاره‌گفتار^{۴۱} یا پیچیدگی نحوی، تفاوتی نداشتند. گروههای نشانگان ایکس شکننده و داون، در مقایسه با گروه عادی، پاره‌گفتارهای کوتاه‌تر و با پیچیدگی کمتر و گروههای اسمی، فعلی و جمله‌هایی با ساختار ساده‌تری تولید کردند. گروه مبتلا به نشانگان ایکس تیره با زمینه اوتیسم و گروه نشانگان داون، ساختارهای پرسشی و روایی ساده‌تری نسبت به گروه عادی تولید کرده‌اند، ولی در مورد گروه مبتلا به نشانگان ایکس تیره، بدون زمینه اوتیسم این‌گونه نبوده است. در مقایسه با گروه نشانگان داون، هر دو گروه مبتلا به نشانگان ایکس تیره، پاره‌گفتارهای طولانی‌تر و به‌طور کلی پیچیده‌تری تولید کرده‌اند، ولی به‌طور خاص، تنها در ساختارهای پرسشی و روایی، عملکرد بهتری نشان دادند.

مولر و ویلسون (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "نقش‌بخشی مشارکتی در مکالمه با فرد مبتلا به زوال عقل، از نوع آلزایمر: کاربرد زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند" به توصیف الگوهای مکالمه بین یک فرد مبتلا به زوال عقل و یک فرد عادی، با استفاده از چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرایی نظام‌مند می‌پردازد. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که چگونه با وجود ضعفهای ارتباطی و شناختی بسیار از یک‌سو و وجود یک مخاطب همراه از سوی دیگر، فرد مبتلا به زوال عقل، قادر خواهد بود که در هدایت و حفظ مکالمه‌ای طولانی، موفق شود و نقش مثبتی در تعامل ایجاد کند.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع توصیفی است. در پژوهش حاضر، نوشتار ۳۱۱ دانش آموز کم‌توان ذهنی که در دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه ویژه این دانش‌آموزان در تهران و در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی پیش‌حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای مشغول تحصیل بودند، از منظر فرانش تجربی و در قالب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. آزمودنی‌ها به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای و چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ به این ترتیب که مدارس کم‌توان ذهنی (خوشه سطح اول) و کلاسهای مربوط (خوشه سطح دوم) در نظر گرفته شدند. از بین مدرسه‌های موجود نیز دو مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شد (مرحله اول) و در هر مدرسه از هر پایه یک کلاس به صورت تصادفی به عنوان خوشه سطح دوم انتخاب شد (مرحله دوم) و از بین دانش‌آموزان هر کلاس با توجه به تعداد دانش‌آموزان آن کلاس نمونه‌گیری نهایی انجام شد. در مجموع ۳۱۱ دانش‌آموز (دختر و پسر در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی؛ اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی پیش‌حرفه‌ای، و اول متوسطه حرفه‌ای) از میان ۱۷۳۷ دانش‌آموز مشغول تحصیل در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی انتخاب شدند

ابزار و روش گردآوری داده‌ها

با توجه به هدف پژوهش که بررسی زبان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بود، دو شیوه برای جمع‌آوری نوشتار دانش‌آموزان بررسی شد تا در نهایت، شیوه بهتر به عنوان ابزار، مورد استفاده قرار گیرد: شیوه اول دادن موضوع به دانش‌آموزان و جمع‌آوری انشاء آنها درباره موضوع داده شده و شیوه دوم ارائه داستان مصور به دانش‌آموزان و جمع‌آوری روایت‌های

داستانی آنها درباره تصاویر بود.

برای انتخاب یکی از این دو شیوه، با متخصصان روان‌شناسی کودکان استثنایی و معلمان و مدیران مدارس منتخب، مشورت به عمل آمد و پژوهشهای داخلی و خارجی انجام‌شده در حیطه نوشتاری مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج این مطالعه، پژوهشگر را قانع کرد که انشاءنویسی که در واقع نگارش انتزاعی است، برای بیشتر این گروه از دانش‌آموزان کاری دشوار است و داده‌ها نمی‌توانند نمونه خوبی از زبان نوشتاری آنها باشند. باوجود این، پژوهشگر به عنوان پیش‌آزمون و اطمینان از صحت نتیجه پژوهش، به تعدادی از دانش‌آموزان، موضوعی برای انشاء معرفی کرد و در بعضی از کلاسها انشاءهای پیشین آنها را که معلم کلاس در اختیار پژوهشگر قرار داده بود، بررسی کرد. مشاهدات حاکی از آن بود که بیشتر دانش‌آموزان، توانایی حفظ موضوع در طول انشاء را ندارند و برای پر کردن صفحه جملات پراکنده و نامربوط اضافه کرده بودند؛ درعین حال، از جملات کلیشه‌ای رسانه‌ها و نیز جملات کتابهای درسی‌شان در انشاءنویسی استفاده کرده بودند؛ به‌این‌ترتیب، بیشتر انشاءها به هم شبیه بود.

در نتیجه شیوه دوم که مشاوران از یک‌سو و پژوهشهای مختلف نیز مناسب بودن آن را تأیید کردند (مایلز و چپمن، ۲۰۰۲؛ رایلی، لاش، بلوگی و والفک، ۲۰۰۴)، به عنوان شیوه آزمون انتخاب شد. برای انتخاب داستان مصور، در ابتدا ده داستان تصویری، از کتابهای مختلف، انتخاب شد. برای تشخیص وضوح و مناسب بودن تصویرها برای کودکان کم‌توان ذهنی، با پنج متخصص آموزش و پرورش کودکان کم‌توان ذهنی، مشورت شد و ایشان تأیید کردند که این دانش‌آموزان، قادر به درک و توضیح داستان این تصاویر هستند. پس از تأیید متخصصان، این تصاویر به صورت آزمون نوشتاری روی ۳۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی در دوره‌های مختلف تحصیلی (ابتدایی، راهنمایی پیش‌حرفه‌ای، متوسطه

حرفه‌ای) اجرا و در نهایت چهار داستان بر اساس توانایی توصیف دانش‌آموزان به عنوان آزمون اصلی انتخاب شد. در ادامه کار، با توجه به بررسی عملکرد نوشتاری دانش‌آموزان در مقاطع مختلف، یکی دیگر از تصاویر که عملکرد دانش‌آموزان سنین پایین‌تر در توصیف آن، ضعیف‌تر بود نیز از آزمون حذف شد. تصاویر نهایی از یک کتاب مصور کودکان که دقیقاً با هدف تمرین مهارت داستان‌نویسی تهیه شده بود، انتخاب شد؛ به این ترتیب، در انتخاب نهایی داستانهای مصور پژوهشگر وضوح و گویا بودن تصاویر و آشنا بودن دانش‌آموزان با موضوع را مد نظر قرارداد و

تصاویری برگزیده شد که دانش‌آموزان در مجموع توضیح کامل‌تر و درست‌تری برای آنها داده بودند. به این ترتیب، داستانهای مصوری که در برگه‌های A4 تنظیم شده بود، در اختیار هر یک از دانش‌آموزان قرار گرفت. شیوه کار به آنها توضیح داده شد و سپس نوشته‌های آنان جمع‌آوری شد. برای اطمینان از اجرای درست مراحل آزمون، پژوهشگر خود در جمع‌آوری داده‌ها در همه کلاسها حضور یافت. لازم به ذکر است که نوشتن متن برای داستانهای مصور، تمرینی است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با آن آشنا هستند و پژوهشگر در هیچ یک از کلاسها و در مورد هیچ یک از دانش‌آموزان، در تفهیم آزمون با مشکل مواجه نشد.

جدول ۳- تعداد کل بندها در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	سوم	چهارم	پنجم	اول پیش حرفه‌ای	دوم پیش حرفه‌ای	سوم پیش حرفه‌ای	اول حرفه‌ای	جمع کل
تعداد بند	۶۸	۴۲۴	۲۸۹	۳۳۸	۴۱۳	۴۷۹	۳۹۶	۲۴۰۷

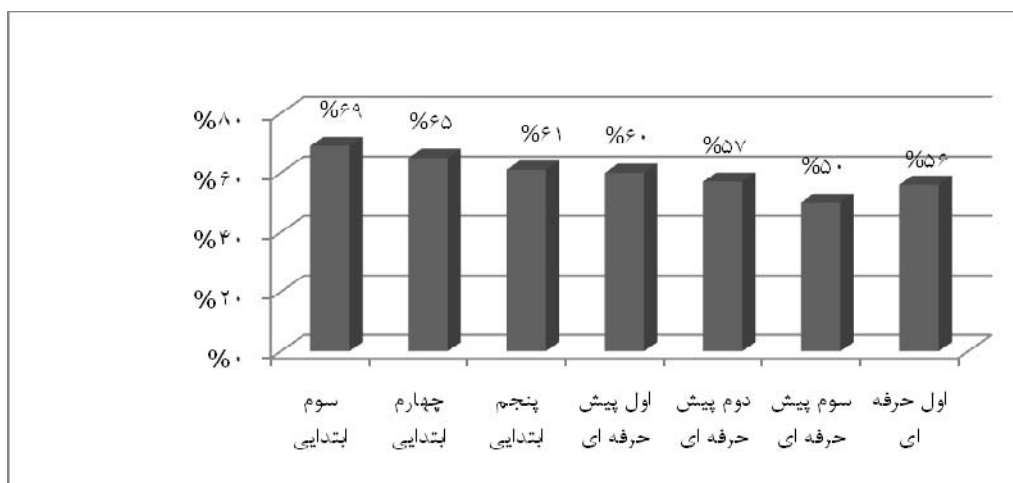
یافته‌ها

در این بخش جدولها و نمودارهای مقایسه‌ای، به‌گونه‌ای عرضه شده که بیان‌کننده درصد فراوانی رخداد هر یک از فرایندها در پایه‌های تحصیلی مختلف باشد. در این بخش، تعداد رخداد فرایندها در پایه‌های مختلف تحصیلی نیامده است؛ زیرا به علت تفاوت در تعداد بندهای هر پایه تحصیلی، تعداد رخداد، نمی‌تواند ملاکی برای مقایسه و نتیجه‌گیری علمی باشد. برای نیل به این هدف، از نمودارهایی استفاده شده که گویای درصد رخداد هر فرایند در هر پایه تحصیلی نسبت به کل بندها در همان پایه تحصیلی هستند؛ به این ترتیب می‌توان بررسی کرد که آیا توزیع فرایندهای مختلف در گفتمان نوشتاری

دانش‌آموزان، ارتباط معناداری با پایه تحصیلی دارد یا خیر.

۱- درصد رخداد فرایند مادی در پایه‌های مختلف تحصیلی

همچنانکه در نمودار ۱ مشهود است، درصد فراوانی فرایند مادی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان از پایه سوم ابتدایی تا پایه سوم پیش‌حرفه‌ای، سیر نزولی دارد. این میزان در پایه اول حرفه‌ای، اندکی افزایش می‌یابد. علی‌رغم این افزایش، درصد فراوانی فرایند مادی در پایه اول حرفه‌ای به غیر از پایه سوم پیش-حرفه‌ای، از سایر پایه‌های تحصیلی کمتر است.

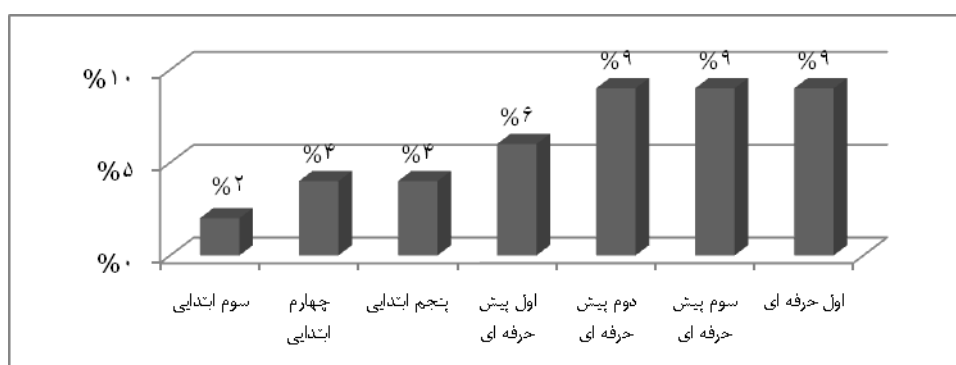


نمودار ۱- درصد رخداد فرایند مادی در پایه‌های مختلف تحصیلی

۲- درصد رخداد فرایند ذهنی در پایه‌های مختلف تحصیلی

پیش حرفه‌ای و اول حرفه‌ای در ۹ درصد بندها فرایند ذهنی، به کار رفته است؛ به این ترتیب، به نظر می‌رسد که با بالا رفتن پایه تحصیلی دانش‌آموزان، تسلط آنها نسبت به کاربرد فرایند ذهنی و گرایش آنها به کاربرد این فرایند، افزایش می‌یابد.

نمودار ۲ نشان‌دهنده آن است که برخلاف فرایند مادی، رخداد این فرایند از پایه سوم ابتدایی تا اول حرفه‌ای سیر صعودی دارد؛ به گونه‌ای که در سوم ابتدایی تنها ۲ درصد بندها دارای فرایند ذهنی هستند، در حالی که در پایه‌های تحصیلی دوم و سوم



نمودار ۲- درصد رخداد فرایند ذهنی در پایه‌های مختلف تحصیلی

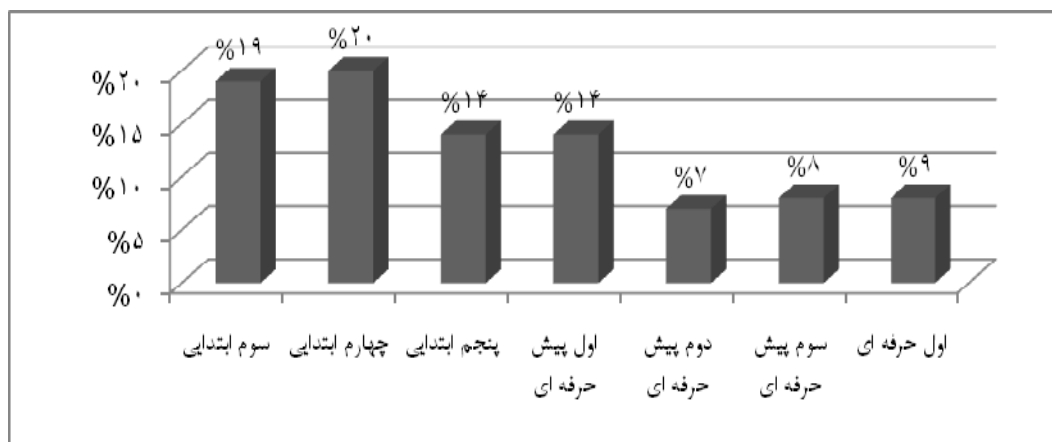
۳- درصد رخداد فرایند رابطه‌ای در پایه‌های مختلف تحصیلی

۲۰ درصد بندها، از فرایند رابطه‌ای استفاده شده است. این میزان در پایه‌های بعدی، سیر نزولی دارد؛ به گونه‌ای که در دوم پیش حرفه‌ای، سوم پیش حرفه‌ای و اول حرفه‌ای تقریباً حدود ۸ درصد است. در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که همانند فرایند مادی و برخلاف فرایند ذهنی، با بالا رفتن پایه تحصیلی،

فرایند رابطه‌ای که در بیشتر بندها، با استفاده از فعل "است" نمود می‌یابد، براساس دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی در کنار فرایند مادی و ذهنی، از فرایندهای اصلی به شمار می‌آید. همان‌طور که نمودار نشان می‌دهد در پایه سوم و چهارم ابتدایی در

کاهش می‌یابد.

میزان کاربرد فرایند رابطه‌ای در نوشتار دانش‌آموزان

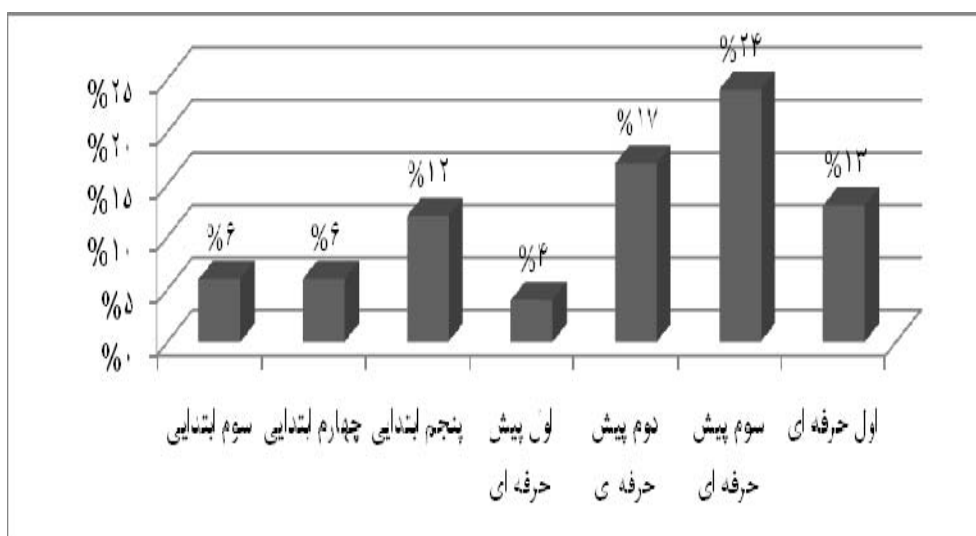


نمودار ۳- درصد رخداد فرایند رابطه‌ای در پایه‌های مختلف تحصیلی

ابتدایی تا سوم پیش‌حرفه‌ای، سیر صعودی در بسامد کاربرد این فرایند وجود دارد، هرچندکه در پایه اول پیش‌حرفه‌ای، بسامد این فرایند تنها ۴ درصد است و به پایین‌ترین حد می‌رسد. بالاترین رخداد فرایند رفتاری در پایه سوم پیش‌حرفه‌ای رخ داده است. در پایه اول حرفه‌ای نیز با کاهش بسامد رخداد این فرایند، مواجه هستیم. با وجود این، به طور کلی، درصد رخداد فرایند رفتاری در مقطع پیش‌حرفه‌ای و حرفه‌ای، بیشتر از مقطع ابتدایی است.

۴- درصد رخداد فرایند رفتاری در پایه‌های مختلف تحصیلی

فرایند رفتاری در دستور نقش‌گرای هیلیدی، فرایندی فرعی و در مرز فرایند مادی و ذهنی است؛ به این ترتیب، این فرایندها گاهی شباهتهایی با فرایند مادی دارند و گاهی با فرایند ذهنی. از نمودار مشهود است که بر خلاف فرایندهای پیشین، نمی‌توان الگوی مشخصی برای درصد رخداد این فرایند در پایه‌های مختلف به دست داد. تقریباً از پایه سوم



نمودار ۴- درصد رخداد فرایند رفتاری در پایه‌های مختلف تحصیلی

اول حرفه‌ای با سیر صعودی، مواجه هستیم. البته در پایه اول پیش‌حرفه‌ای در میزان کاربرد این فرایند جهش رخ داده و همین موضوع، باعث شده است که بالاترین بسامد رخداد فرایند بیانی، در نوشتار دانش-آموزان پایه اول پیش‌حرفه‌ای رخ داده باشد.

۵- درصد رخداد فرایند بیانی در پایه‌های مختلف تحصیلی

فرایند بیانی نیز همانند رفتاری، از فرایندهای فرعی به‌شمار می‌آید. در این مورد نیز با قطعیت نمی‌توان الگوی مشخصی برای درصد رخداد این فرایند فرعی، ارائه داد. با این حال، به نظر می‌رسد بتوان ادعا کرد که به‌طور کلی، از پایه سوم ابتدایی تا



نمودار ۵- درصد رخداد فرایند بیانی در پایه‌های مختلف تحصیلی

۷- فراوانی فرایندها در پایه‌های مختلف تحصیلی:

با توجه به این که برای محاسبه معنادار بودن تفاوت فراوانی فرایند مورد نظر در پایه‌های مختلف درجه آزادی ۶ در نظر گرفته می‌شود، مقدار خی دو به دست آمده برای همه فرایندها در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ فرضیه پوچ پژوهش مبنی بر استفاده یکسان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف از آن فرایند را رد می‌کند. به عبارت دیگر مقدار جمع خی دو در پایه‌های مختلف نیز نشان می‌دهد که تفاوت در استفاده از فرایند در پایه‌های مختلف تحصیلی معنادار است.

۶- درصد رخداد فرایند وجودی در پایه‌های مختلف تحصیلی

با توجه به اینکه در کل داده‌های جمع‌آوری شده تنها دو مورد رخداد فرایند وجودی در پایه دوم پیش-حرفه‌ای مشاهده شد، ارائه نمودار مقایسه‌ای ممکن نخواهد بود. روشن است که این امر، نشان‌دهنده عدم کاربرد فرایند وجودی به وسیله این دانش‌آموزان در گفتمان نوشتاری است. به این ترتیب، فرایند وجودی با اختلاف معناداری نسبت به سایر فرایندها، کم بسامدترین به‌شمار می‌آید.

جدول ۶- مقدار خی دو فراوانی فرایندهای مختلف بین پایه‌های سوم ابتدایی تا اول حرفه‌ای

نوع فرایند	مادی	ذهنی	رابطه‌ای	رفتاری	بیانی
مقدار خی دو در پایه‌های مختلف	۱۶۴/۲۷۶	۵۴/۹۶۳۴۱	۷۴/۶۵	۱۸۶/۰۰۶۵	۶۵/۶
سطح معناداری	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$

بنابراین در حالت کلی می‌توان نتیجه گرفت فرضیه پوچ پژوهش مبنی بر استفاده یکسان از فرایندهای مختلف در هر پایه تحصیلی رد می‌شود. به عبارت دیگر اختلاف مشاهده شده در استفاده از فرایندهای مختلف برای هر پایه تحصیلی معنادار است.

برای محاسبه معنادار بودن استفاده از فرایندهای مختلف در هر پایه تحصیلی برای پنج فرایند مورد نظر درجه آزادی ۴ است و در تمامی پایه‌های تحصیلی خی دو اگر $P \leq 0/001$ باشد مقادیری بیشتر از ۱۸/۴۶ است به جز در پایه پنجم که مقدار خی دو اگر $P \leq 0/01$ باشد، فرضیه پوچ پژوهش را رد می‌کند.

جدول ۷- مقدار خی دو فراوانی فرایندهای مختلف در هر پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	سوم	چهارم	پنجم	اول پیش حرفه‌ای	دوم پیش حرفه‌ای	سوم پیش حرفه‌ای	اول حرفه‌ای
مقدار خی دو	۲۲۰/۹۲۹۷	۹۸/۲۷۴۰۴	۱۲/۴۱۶۸۱	۳۲/۹۸۱۶۷	۳۰/۵۷۶۲۶	۱۲۷/۶۳۳	۲۲/۶۸۴۳۱
سطح معناداری	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$	$P \leq 0/001$

نتیجه‌گیری

با توجه به نظریه هیلیدی در نوشتن، مقوله‌بندی دنیای درون و بیرون در ۶ نوع فرایند خلاصه می‌شود. توجه ویژه به استفاده یا عدم استفاده از فرایند خاصی در نوشتار کودکان کم‌توان ذهنی، مسیر را برای تهیه متون آموزشی و کمک‌آموزشی، هموار می‌کند. انتظار می‌رود این متون، به نوعی تشویق‌کننده کودکان برای استفاده از فرایندهای مختلف (افعال مختلف) برای توصیف پدیده‌ای واحد یا پدیده‌های متفاوت جهان درون و بیرون باشد. بدیهی است نیل به این مهم، به همکاری متخصصان نیاز دارد. برخی از الگوهای به‌دست آمده از پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱- فرایند مادی در پایه‌های تحصیلی مختلف، پر رخدادترین فرایند است و حدود ۵۸ درصد کل فرایندها را شامل می‌شود. فرایند رفتاری و فرایند رابطه‌ای به ترتیب ۱۳ و ۱۲ درصد کل فرایندها را دربر می‌گیرند. فرایند بیانی با ۱۰ درصد رخداد و ذهنی با ۷ درصد رخداد و وجودی با کمتر از یک دهم درصد، کم‌رخدادترین فرایندها هستند.

۲- درصد رخداد فرایند مادی، در پایه سوم ابتدایی، بیشتر از سایر پایه‌هاست. درصد رخداد این فرایند، تا پایه سوم پیش‌حرفه‌ای، کاهش می‌یابد و به کمترین حد می‌رسد.

۳- درصد رخداد فرایند ذهنی در پایه‌های دوم و سوم پیش‌حرفه‌ای و اول حرفه‌ای حدود ۹ درصد و بیشتر از سایر پایه‌های تحصیلی است. به‌طورکلی، از پایه سوم ابتدایی تا اول حرفه‌ای، درصد رخداد این فرایند افزایش می‌یابد.

۴- میانگین درصد رخداد فرایند رابطه‌ای در مقطع ابتدایی، بسیار بیشتر از سایر مقاطع است. به نظر می‌رسد با افزایش تسلط دانش‌آموزان به زبان فارسی، درصد کاربرد فرایند رابطه‌ای کاهش می‌یابد.

۵- میانگین درصد رخداد فرایند رفتاری در مقطع ابتدایی، بسیار پایین‌تر از سایر مقاطع است.

۶- میانگین درصد رخداد فرایند بیانی در مقطع پیش‌حرفه‌ای و حرفه‌ای، بسیار بیشتر از مقطع ابتدایی است. در این مورد نیز افزایش پایه تحصیلی و تسلط بیشتر به زبان، موجب افزایش کاربرد این فرایند می‌شود.

۷- فرایند وجودی تنها در دو بند مشاهده شده است. این موضوع می‌تواند نشان‌دهنده کاربرد کمتر این فرایند در گفتمان نوشتاری این دانش‌آموزان باشد.

۸- کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مقطع ابتدایی بیشتر از فرایندهای مادی و رابطه‌ای در نوشتار خود استفاده می‌کنند در حالی که در مقطع راهنمایی

منابع

تبریز منش، معصومه. (۱۳۸۵). بررسی مجموعه فارسی بیاموزیماز منظر فرانقش تجربی بر اساس چارچوب نظری دستور نقشگرای نظاممند هلیدی. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی. دانشگاه تهران. دبیر مقدم، محمد. (۱۳۸۳). *زبان شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی (ویراست دوم)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت). دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۰). بررسی ویژگی های گفتار و زبان کودکان عقب مانده ذهنی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۸). " توصیف گفتار دانش آموزان پایه اول دبستان بر اساس دستور نقش- گرای نظاممند هلیدی " رساله دکتری رشته زبان- شناسی همگانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

روندال، ژان ای. و ادواردز، سوزان. (۱۳۸۳). *زبان در عقب ماندگی ذهنی*، ترجمه آلیس هوسپیان. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، پژوهشکده کودکان استثنایی.

- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. New York: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K and Matthiessen, C.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Edward Arnold.
- Lynn S. Bliss , Doris V. Allen and Georgia Walker. (1978). "Sentence Structures of Trainable and Educable Mentally Retarded Subjects" In *Journal of Speech and Hearing Research*. 21. 722-731.
- Miles, Sally & Robin S. Chapman. (2002). "Narrative Content as Described by Individuals With Down Syndrome and Typically Developing Children. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 45:175-189.
- Müller; Nicole & Wilson, T Brent. (2008). "Collaborative role construction in a conversation with dementia: An application of systemic functional linguistics" In *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22, Issue 10 & 11. 767 – 774.
- Price, R Johanna & Joanne E. Roberts & Elizabeth

پیش حرفه ای و حرفه ای دانش آموزان بیشتر از فرایند مادی، رفتاری، ذهنی، و بیانی استفاده می کنند. به نظر می رسد نتایج با الگوی رشد شناختی پیازه همخوانی دارد.

۹- مقدار خیی دو نیز نشان می دهد که تفاوت در استفاده از فرایندهای مختلف دستور نقش گرای نظام- مند در پایه های مختلف تحصیلی با توجه به آزمون خیی دو معنادار است.

یادداشتها

- 1) Halliday's Systemic Functional Grammar
- 2) text
- 3) System-Structure Theory
- 4) Firth
- 5) Hjelmslev
- 6) Whorf
- 7) Prague school
- 8) Mathesius
- 9) cohesive devices
- 10) choices
- 11) experiential metafunction
- 12) interpersonal metafunction
- 13) textual metafunction
- 14) logical metafunction
- 15) actor
- 16) subject
- 17) theme
- 18) clause
- 19) representation
- 20) exchange
- 21) message
- 22) constituency
- 23) material
- 24) mental
- 25) relational
- 26) behavioural
- 27) existential
- 28) verbal
- 29) goal
- 30) voice
- 31) sensor
- 32) behavior
- 33) talk
- 34) sayer
- 35) receiver
- 36) verbiage
- 37) target
38. existent
- 39) Williams syndrome (WMS)
- 40) Down syndrome (DS)
- 41) utterance

- A. Hennon & Mary C. Berni & Kathleen L. Anderson & John Sideris.(2008). "Syntactic Complexity During Conversation of Boys With Fragile X Syndrome and Down Syndrome" In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.51. 3-15.
- Reilly, Judy & Molly Losh & Ursula Bellugi, and Beverly Wulfeck. (2004). "Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome" In *Brain and language*. 88. 229-247.
- Roberts, Joanne & Gary E. Martin & Lauren Moskowitz & Adrienne A. Harris & Jamila Foreman & Lauren Nelson. (2007). "Discourse Skills of Boys With Fragile X Syndrome in Comparison to Boys With Down Syndrome" In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.50. 475-492.
- Rom, A. (1985). "Verb usage by educable mentally retarded children" In *Journal of Mental Deficiency Research* . 2.165-172.
- Rondal, Jean & Annick Comblain.(1996). "Language in adults with down syndrome".In *Down syndrome research and practice*.4.1. 3-14.

1. Halliday's Systemic Functional Grammar

2. text
3. System-Structure Theory
4. Firth
5. Hjelmslev
6. Whorf
7. Prague school
8. Mathesius
9. cohesive devices
10. choices
11. experiential metafunction
12. interpersonal metafunction
13. textual metafunction
14. logical metafunction
15. actor
16. subject
17. theme
18. clause
19. representation
20. exchange
21. message
22. constituency
23. material
24. mental
25. relational
26. behavioural
27. existential
28. verbal
29. goal
30. voice
31. sensor
32. behavior
33. talk
34. sayer
35. receiver
36. verbiage
37. target
38. existent
39. Williams syndrome (WMS)
40. Down syndrome (DS)
41. utterance