

Analyzing Elementary Persian Textbooks for Intellectually Disabled Students Based on Halliday and Hasan's Cohesion Model

Ali Arabani Dana M.A¹, Ebrahim Rezapour
Ph.D², Kyomars Jahangardi Ph.D³.

Received: 4.7. 15 Revised: 3. 11. 15 Accepted: 3. 4. 16

Abstract

Objective: The aim of this study was to investigate the occurrence of lexical cohesion devices in elementary Persian textbooks for intellectually-disabled students. **Method:** The method is based on the model proposed by Halliday and Hasan. The data is taken from elementary Persian textbooks for intellectually- disabled students. The elementary school for intellectually- disabled students consists of six grades and for each grade, one Persian textbook is designed. The SPSS software is used for analysing data and to answer the study questions, covariance test is used. **Results:** There are some changes in lexical cohesive devices with increasing level grade. These changes have had significant differences. **Conclusion:** A change that occurred with increasing level grade of mentally-disabled students is not significant for the same item, super ordinate and collocation but it is significant for the frequency of synonymy and general words. In other words, frequency of synonymy and general words increases with increasing level grade but the frequency of same item, super ordinate and collocation has no meaningful changes.

Keywords: Text analysis, Persian textbooks, Intellectually disabled students, Cohesion model, Functional approach

تحلیل انسجام در متون کتاب‌های فارسی دبستان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس مدل هلیدی و حسن

علی عربانی دانا^۱، دکتر ابراهیم رضاپور^۲،
دکتر کیومرث جهانگردی^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۴/۱۳ تجدیدنظر: ۹۴/۹/۹ پذیرش نهایی: ۹۵/۱/۱۵

چکیده

هدف: این مقاله در نظر دارد تا وقوع انواع ابزارهای انسجام واژگانی را در کلیه کتاب‌های فارسی مقطع دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ را بررسی کند. **روش:** روشی که برای تحلیل متون به کار رفته است، بر اساس مدلی است که توسط هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پیشنهاد شده است. داده‌های این تحقیق یعنی متون، از کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گرفته شده‌اند. مقطع دبستان برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در کل ۶ پایه دارد که برای هر پایه، یک کتاب فارسی تدوین شده است. در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق از نرم‌افزار SPSS و آزمون همبستگی تاوکندال استفاده شده است. **یافته‌ها:** با افزایش سطح پایه تحصیلی، تغییری در کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر انواع انسجام واژگانی دیده می‌شود که از لحاظ معناداری با هم فرق دارند. **نتیجه‌گیری:** تغییری که همگام با افزایش سطح پایه تحصیلی در کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی صورت می‌گیرد، در مورد مقوله‌های کلمه مکرر، فراشمول و همنشینی معنادار نیست، اما در مورد مقوله‌های دیگر از جمله اسم عام و مترادف معنادار است، بدین صورت که با افزایش سطح پایه تحصیلی، بسامد وقوع ابزارهای مترادف و اسم عام در متون افزایش می‌یابد، اما بسامد وقوع کلمه مکرر، همنشینی و فراشمول، تغییر معناداری پیدا نمی‌کند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل متن، کتاب‌های فارسی، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، مدل انسجام، رویکرد نقش‌گرا

1. **Corresponding Author:** Ph.D Candidate for linguistics, Isfahan University (Email: arabani@gmail.com)
2. Ph.D in linguistics Assistant Professor, linguistics Branch , Semnan University (Email: abrahim.rzapour@profs.semnan.ac.ir)
3. Ph.D in linguistics

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان
۲. دکتری زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه سمنان
۳. دکتری زبان‌شناسی

مقدمه

کتاب درسی در نظام آموزش و پرورش کشور یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری شاگردان به‌شمار می‌رود و از این نظر جایگاه ویژه‌ای دارد. کتاب درسی زمانی می‌تواند به حصول هدف‌های آموزش و پرورش کمک کند که همراه با محتوای غنی و مبتنی بر اصول و یافته‌های علمی تدوین شود. در تألیف کتب درسی، انتخاب محتوای مناسب عامل بسیار مهمی است، لذا تنظیم و سازماندهی آن باید طبق اصول و روش‌های خاص برنامه‌ریزی درسی صورت گرفته تا توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای فراگیران، را داشته باشد (محمداسماعیل و یوسفی، ۱۳۷۸).

بیشتر کودکان استثنایی در خواندن متون کتاب‌ها توانایی کمتر داشته و معلمان این کتب اطلاعات کمتری از آموزش‌های دانشگاهی و ارزیابی و تشخیص خواندن و نوشتن در کودکان استثنایی دارند. (کتیمز، ۲۰۰۰). اگرچه گستره تحقیقات در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانش‌آموزان استثنایی اندک بوده، ولی بیانگر توجه برنامه‌ریزان آموزش و پرورش ویژه به این موضوع بوده است. اکثر کسانی که دست‌اندرکار آموزش و پرورش کودکان استثنایی هستند، با ارزیابی کتاب‌های درسی، محتوای آنها را مناسب نمی‌دانند و معتقدند که این کتاب‌ها به تربیت اجتماعی و رفتارهای سازشی کودکان و در کل به تربیت جامع و همه‌جانبه کودکان استثنایی به دلیل نیازهای ویژه آنان نپرداخته است (قاسمی‌پور فخرآباد، ۱۳۸۷). اگر محتوای کتاب درسی به سابقه علاقه و تجربه شخصی کودکان مربوط شود، کودکان دلگرمی و انگیزه بیشتری خواهند داشت. احتمالاً بسیاری از کودکان با بی‌ربط دانستن مدرسه، آنگونه‌که در کتاب‌های ابتدایی آمده، ممکن است از همان سال‌های اولیه به‌راحتی از «هماهنگ شدن» با تحصیل و مدرسه خودداری کنند. شواهد آزمایشی نشان می‌دهد که با قرار دادن کتاب‌های جالب و واقعی‌تر در دسترس کودکان به‌ویژه کودکان استثنایی، این کودکان در سنجش‌های زبانی و خواندن و

رفتارهای سازشی، نمرات بالاتری گرفتند. با این توصیف، طراحی و اجرای یک برنامه درسی مؤثر برای کودکان کم‌توان ذهنی در دوره ابتدایی، مستلزم اعمال ظرافت و دقت خاصی است.

با نگاه به تاریخچه اخیر زبان‌شناسی می‌توان دریافت که ساختارگرایان قبل از چامسکی بر اهمیت مطالعه نظام آوایی زبان تأکید می‌کردند. ساختارگرایان، زبان را به صورت یک نظام می‌پنداشتند و بر جایگاه واحدهای زبانی هم‌چون واژه و جمله در درون این نظام تأکید می‌کردند. چامسکی این رویکرد نسبت به زبان را تغییر داد و گفت که زبان یک نظام قاعده‌مند است که در آن، نحو دارای نقش محوری است. (چامسکی، ۱۹۷۵). زبان‌شناسانی هم‌چون لیچ، لوینسون، آستین و سرل بر خلاف چامسکی معتقد بودند که در مطالعه زبان نباید قواعد کاربردی را نادیده گرفت و پیشنهاد دادند که این قواعد باید در تحلیل زبانی مورد مطالعه قرار گیرند. این زبان‌شناسان بر اهمیت بافت اجتماعی در مطالعه زبان تأکید داشتند و معتقد بودند که تحلیل زبانی بدون در نظر گرفتن بافت کاربردی، ناکارآمد خواهد بود. از نظر آنها آنچه را که کاربران زبان معمولاً تولید می‌کنند، جملات مجزا نمی‌باشد؛ بلکه واحدهای کلامی است که در داخل بافت قرار گرفته‌اند (لیچ، ۱۹۸۳، لوینسون، ۱۹۸۳، آستین، ۱۹۶۸، سرل، ۱۹۶۹). بعد از نظر این زبان‌شناسان، گرایش مطالعات زبانی که قبلاً ساختار، دستور، جملات مجزا و صورت‌گرایی^۱ بود، به سوی نقش^۲، توانش ارتباطی^۳، متن^۴ و کاربردشناسی^۵ و دستورهایی از جمله دستور نقش‌گرایی^۶ سوق یافت. طبق دستور نقش‌گرایی نظام-مند، زبان شبکه‌ای از نظام‌ها^۷ و امکانات به هم مرتبط است که هدفش ایجاد معناست. هر بند تجمع هم‌زمان چهار لایه معنایی است که هر یک از آنها فرانش^۸ نامیده می‌شود و گوشه‌ای از معنای متن را به خواننده نشان می‌دهند. این فرانش‌ها عبارتند از: فرانش متنی^۹، فرانش بینافردی^{۱۰}، فرانش تجربی^{۱۱} و

فرانقش منطقی^{۱۲}. وقتی از مرز بند عبور می‌کنیم، به بالاترین مرتبهٔ دستور می‌رسیم که یک نظام دستور واژگانی است و به‌طور خاص به‌عنوان منبعی برای ایجاد گذار از بند به بندی دیگر به‌کار می‌رود. البته عناصر خارج از دستور واژگان، یعنی اطلاعات بافتی نیز در تولید و تعبیر متن نقش دارند. همهٔ این عناصر در کل، فرانقش منطقی یا نظام انسجامی متن را تشکیل می‌دهند (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴).

ریچاردز، پلات و وبر (۱۹۸۶) می‌گویند که کلام به واحدهای زبانی بزرگتر مانند: لطیفه، شعر، پاراگراف، مصاحبه و مکالمه اطلاق می‌شود. تریمبل (۱۹۸۵) کلام را به صورت «مجموعه‌ای از واحدهای مرتبط که تشکیل یک متن منسجم و پیوسته را می‌دهند» تعریف می‌کند. باربرساردینا (۲۰۰۲) برای تجزیه و تحلیل کلام که مبتنی بر مفهوم تقطیع و یا تجزیه متون به بخش‌های منسجم است، از روش خوشه‌ای استفاده می‌کند. در این نوع بررسی، قطعه به صورت «بخشی از یک متن نوشتاری که حداقل متشکل از دو جمله است» تعریف می‌شود. روشی که باربرساردینا برای تقطیع متون به کار می‌برد، مبتنی بر شناسایی تکرار واژگانی در متن است (باربرساردینا، ۲۰۰۲). متن یک واحد معنایی زبان است که در جملات عینیت می‌یابد و محصول نقش آن جملات در بافت مربوطه می‌باشد (هلیدی، ۱۹۷۸). براون و یول (۱۹۸۳) معتقدند که متن ثبت کلامی یک رویداد ارتباطی است. از دیدگاه هلیدی و حسن (۱۹۷۶) متن، قطعه‌ای از کلام است که از دو جنبه دارای انسجام است: بافت موقعیتی^{۱۳} و خود متن. متن دارای مشخصه‌ها و ویژگی‌هایی است که آن را از جملات مجزا متمایز می‌سازد. اما انسجام^{۱۴} به‌عنوان حلقهٔ ارتباطی در سطح جمله سبب می‌شود که گروه‌ها، بندها، جملات و حتی پاراگراف‌ها به یک کلام یکپارچه تبدیل شوند (گامپرز، ۱۹۸۲). انسجام یک ارتباط معنایی در درون متن است و زمانی شکل می‌گیرد که تفسیر یک عنصر وابسته به تفسیر عنصر

قبلی باشد.

اما انسجام به تنهایی نمی‌تواند در درک معنا به خواننده کمک کند. بنابراین عامل دیگری نیز باید وجود داشته باشد که باعث معناداری جملات به‌هم‌مرتبط می‌شود. این عامل پیوستگی^{۱۵} نام دارد. (یول، ۱۹۸۵، گارنام، ۱۹۸۵، ویدئوسون، ۱۹۷۸). براون و یول (۱۹۸۳) نیز معتقدند که انسجام نمی‌تواند باعث پیوستگی شود. آنها می‌گویند که خواننده برای درک متن فقط به علامت‌های صوری انسجام توجه نمی‌کند و وجود پیوندهای انسجامی برای تعبیر و تفسیر متن کافی نمی‌باشد. این دلایل، وجود پیوستگی و نیز انسجام را به‌عنوان عوامل متنیت^{۱۶} به اثبات می‌رساند. انسجام و پیوستگی دو نمونه از ویژگی‌های متن هستند (ویدئوسون، ۱۹۷۸). ون‌دایک (۱۹۷۷) پیوستگی را به این صورت تعریف می‌کند: «یک نوع ارتباط معنایی زیربنایی است که کلمات، جملات و گزاره‌ها را به یک مجموعهٔ یکپارچه و قابل فهم تبدیل می‌کند و با تفسیر تک تک جملات و ارتباط این تفسیرها به هم تحقق می‌یابد. یول (۱۹۸۵) معتقد است که اساس درک پیوستگی، در زبان موجود نمی‌باشد، بلکه اهل زبان خود باید سعی کنند تا خوانده‌ها و شنیده‌ها را متناسب با تجارب جهانی خود تفسیر کنند.

پژوهش حاضر بر آن است که کاربرد ابزارهای مختلف انسجام واژگانی^{۱۷} را در کتاب‌های فارسی ابتدایی ویژهٔ دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بررسی کند. در حقیقت، این پژوهش گامی برای شناخت عناصر زبانی در تحلیل کتب درسی ویژهٔ این دانش‌آموزان می‌باشد. در مقالهٔ حاضر، کتاب‌های مذکور بر مبنای آنچه که هلیدی و حسن (۱۹۷۶) در خصوص کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی مطرح می‌کنند، مورد تحلیل قرار می‌گیرند. هلیدی در آثار بعدی خود نیز به موضوع انسجام می‌پردازد (هلیدی، ۱۹۹۴) و (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴)، اما این آثار، نگاه فشرده و مختصرتری نسبت به انسجام دارد، به‌عنوان مثال،

فراشمول افزایش می‌یابد؟

ابزارهای انسجام

بر اساس تقسیم‌بندی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پنج نوع پیوند انسجامی وجود دارد که عبارتند از: ارجاع، جایگزینی، حذف، حرف ربط و انسجام واژگانی. شفرین (۱۹۸۷) می‌گوید که پیوندهای انسجامی نشانگر وجود ارتباط بین عناصر متن است که در فرایند تعبیر متن به خواننده کمک می‌کند و سبب می‌شود که خواننده بتواند جملات متن را به راحتی بخواند، خلاءهای موجود را پر کند، به متن قبلی مراجعه کند و ارتباط زنجیروار آنها را پیدا کند. تحقیقات نشان داده است: خوانندگانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، در درک پیوندهای انسجامی دارای مشکل هستند (زامل، ۱۹۸۳).

انسجام واژگانی یک تأثیر انسجامی است که با انتخاب واژگان حاصل می‌شود. این انسجام با گونه‌های دیگر انسجام از جمله ارجاع، جانشینی، حذف و حرف ربط تفاوت دارد از این نظر که دارای یک نقش غیردستوری است (حامد، ۲۰۰۸). آن اصلی‌ترین ابزار برای ارتباط جملات متن است که به دو بخش تقسیم می‌شود: تکرار و همنشینی. تکرار خود به چهار زیرمجموعه تقسیم می‌شود که عبارتند از: کلمه مکرر، مترادف (ازجمله مترادف نزدیک)، فراشمول و واژه عام. پس انسجام واژگانی در کل دارای پنج زیرمجموعه است که عبارتند از: کلمه مکرر، مترادف (مترادف نزدیک)، فراشمول، واژه عام و همنشینی.

کلمه مکرر به وقوع دو یا چند واژه گفته می‌شود که از لحاظ معنایی مثل هم هستند، اما از نظر صرفی ممکن است مثل هم نباشند. به مثال زیر توجه کنید:

«همه می‌دانند مدرسه کجاست. من از مدرسه خاطرات زیادی دارم.»

مدرسه در جمله دوم به مدرسه در جمله اول اشاره می‌کند که نمونه‌ای از کلمه مکرر می‌باشد.

مترادف به وقوع دو یا چند واژه گفته می‌شود که دارای معنای مشابه می‌باشند، به عنوان مثال در جمله

فراشمول^{۱۸}، زیرشمول^{۱۹} و جزءواژگی^{۲۰} در زیرمجموعه مترادف^{۲۱} جای گرفته‌اند، بدین صورت که انسجام واژگانی به سه دسته تکرار^{۲۲}، مترادف و همنشینی^{۲۳} تقسیم شده است (هلیدی، ۱۹۹۴) یا حذف^{۲۴} و جانشینی^{۲۵} ذیل یک مقوله آورده شده است، با این توضیح که حذف را در واقع می‌توان جانشینی عنصر تهی در نظر گرفت. فرایند حذف، این امکان را ایجاد می‌کند که از برخی عناصر یک ساختار در متن استفاده نکنیم، به این دلیل که می‌توان آن عناصر را از مطالب پیشین یا پسین حدس زد (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴). اما اثر کلاسیک هلیدی و حسن (۱۹۷۶) نگاه جامع و دقیقی به انسجام و انواع آن دارد و زیرمجموعه‌های انسجام را به‌طور مفصل تشریح و بررسی کرده است و در واقع یک مدل استاندارد در زمینه انسجام است. بدین منظور، اثر جامع و استاندارد وی مبنای تحلیل در این مقاله قرار گرفته است.

این مقاله در نظر دارد تا بسامد وقوع انواع ابزارهای انسجام واژگانی را در کلیه کتاب‌های فارسی پایه دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بررسی کند. سؤالات این تحقیق عبارتند از:

سؤال اصلی

آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، در هر یک از مقوله‌های زبانی فوق (کلمه مکرر^{۲۶}، مترادف، اسم عام^{۲۷}، فراشمول، همنشینی) تغییر معناداری پیدا می‌شود؟

سؤالات فرعی

سؤال اول: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، کلمه مکرر افزایش می‌یابد؟

سؤال دوم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، همنشینی افزایش می‌یابد؟

سؤال سوم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، مترادف افزایش می‌یابد؟

سؤال چهارم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، اسم عام افزایش می‌یابد؟

سؤال پنجم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی،

زیر، واژه **تماشا** با واژه **دیدن** از لحاظ مترادف دارای ارتباط انسجامی هستند:

«چند روز پیش، سینا مشغول تماشای تلویزیون بود. پارک ملت، پارک گفتگو از قسمت‌های جالب فیلم بود که سینا از دیدن آن خیلی لذت برد.»

فراشمول یک نوع مترادف است که از یک سطح عمومیت بیشتری برخوردار است. واژه «موجود» برای انسان، حیوان و غیره یک فراشمول است. درمثال زیر، واژه **شهر** یک فراشمول برای **زاهدان** است:

«حامد قبلاً در **زاهدان** زندگی می‌کرد. مردم این **شهر** لباس محلی می‌پوشند.»

واژه عام به مجموعه محدودی از اسامی اشاره می‌کند که در طبقه اسمی خود دارای ارجاع عام می‌باشند، به عنوان مثال واژه‌های چیز، کارو غیره. به مثال زیر توجه کنید:

«برنامه جشن شامل **نقاشی**، **کاردستی**، مسابقه و پذیرایی است... پس از مدتی نمایشگاهی از **کارهای هنری** دانش‌آموزان آماده شد.»

در این جمله، **کارهای هنری** یک واژه عام برای **نقاشی**، **کاردستی** است. آخرین زیرمجموعه انسجام واژگانی، همنشینی است؛ همنشینی به باهم‌آیی آن دسته از مقوله‌های واژگانی گفته می‌شود که در متن غالباً با هم می‌آیند. مثال زیر می‌تواند این مفهوم را نشان دهد. در این مثال بین **بهار** و **پاییز** یک نوع همنشینی وجود دارد:

«وقتی **بهار** می‌شود، درختان برگ و شکوفه می‌دهند. در فصل **پاییز**، حیاط مدرسه پوشیده از برگ‌های زرد و نارنجی می‌شود.»

پیشینه پژوهش

در این بخش، دستاوردهای مهم برخی از پژوهش‌های خارجی و ایرانی در حوزه ابزارهای مختلف انسجام مرور می‌شوند.

نوریس و برونینگ (۱۹۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «انسجام در داستان‌های بیان شده توسط افراد دارای و بدون ضعف در خواندن» به بررسی ابزارهای انسجام در

داستان‌های بیان شده توسط دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و دانش‌آموزان پایه اول پرداختند. هیدکی کوزیما (۱۹۹۳) در رساله دکتری خود با عنوان «محاسبه انسجام واژگانی به عنوان ابزاری برای تحلیل متون» بیان کرد که اندازه‌گیری و تقطیع متن می‌تواند چارچوبی برای شناسایی ساختار پیوسته متن باشد. موریس (۲۰۰۴) می‌گوید: تحلیل میزان درک خوانندگان از گروه کلمات و روابط معنایی واژگانی متن منجر به بروز نتایجی شد که می‌تواند نظریه‌ها و روش‌های استفاده از روابط معنایی واژگانی را در تحلیل بهبود بخشد. او در ادامه می‌گوید که اکثر روابط گزارش شده توسط خوانندگان (آزمودنی‌ها) از نوع غیرکلاسیک هستند؛ یعنی مواردی هم‌چون شمول معنایی، جزءواژگی و یا مترادف در آنها وجود ندارد. الک تیچ و پیتر فرانخسور (۲۰۰۴) گفتند که گرچه تکرار پربسامدترین ابزار انسجامی است، اما بسامد مجموع ابزارهای دیگر (به‌ویژه شمول معنایی و جزءواژگی) با بسامد تکرار برابر است. در همین ارتباط، الک تیچ و پیتر فرانخسور (۲۰۰۵) به این یافته‌ها دست یافتند: «همه گونه‌های موجود در پیکره دارای میزان یکسانی از انسجام هستند و انسجام در گونه‌های مختلف با ابزارهای متفاوت بیان می‌شود. تکرار پربسامدترین ابزاری است که در گونه‌ها مشاهده می‌شود و هر گونه خاص تمایل دارد که از یک نوع خاصی از ابزار انسجامی استفاده کند». مایکلا مالبرگ (۲۰۰۵) از یک رویکرد نظری پیکره‌بنیاد نسبت به انسجام استفاده می‌کند و نشان می‌دهد که این رویکرد در تدریس زبان موثر است و سپس کاربردهایی عملی برای مفاهیم نظری پیکره پیشنهاد می‌کند. بیتا بیگمن کلبانوف، دانیل دیرمیر و ایال بیگمن (۲۰۰۸) در تحلیل انسجام واژگانی خود بر متون گفتاری سیاسی پیشنهاد دادند که تحلیل انسجام واژگانی، یک روش امیدبخش برای حذف فاصله‌هایی است که بین تحلیل‌های کمی و کیفی متون سیاسی وجود دارد، بدین صورت که این روش از

واحدهایی استفاده می‌کند که هم باعث پوشش جامع می‌شود و هم از تفسیرهای مستقیم و بی‌واسطه حمایت می‌کند. جان مورلی (۲۰۰۹) در تحقیق خود بر روی پیکره‌ای از روزنامه‌ها نشان داد که انسجام واژگانی می‌تواند به گفتمان ساختار بدهد. او توضیح داد که سرمقاله‌ها چگونه می‌توانند حوزه‌های واژگانی را تعیین کند (به نقل از فلوردیو و مالبرگ، ۲۰۰۹). شوخان وو (۲۰۱۰) انسجام واژگانی را در گونه گفتاری زبان انگلیسی بررسی کرد و نشان داد که انسجام واژگانی را در گونه گفتاری نیز می‌توان مشاهده کرد. او نتیجه گرفت که تکرار اصلی‌ترین ابزار انسجام در این نوع متون است. میرزاپور و احمدی (۲۰۱۱) در بررسی مقابله‌ای انسجام واژگانی در مقالات تحقیقاتی زبان انگلیسی و فارسی به این نتیجه رسیدند که پرسامدترین ابزار انسجام واژگانی در پیکره مورد تحقیق این دو زبان به ترتیب تکرار، همنشینی و ترادف است که در زبان انگلیسی این گرایش به سمت استفاده از ابزارهای تکرار و همنشینی و در زبان فارسی به سمت تکرار و ترادف است.

مختاری (۱۳۷۷) در تأثیر آگاهی از عوامل انسجامی درون متن در درک مطلب خواندن نتیجه گرفت که آگاهی از پیوندهای انسجامی در قدرت و مهارت خواندن افراد تأثیر مثبت دارد. شوق‌الشعرا (۱۳۷۹) در بررسی و مقایسه انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان به این نتیجه رسید که نویسندگان داستان‌های کودکان و بزرگسالان بسته به ویژگی‌های مخاطب خود از ابزار متفاوتی جهت انسجام در متن استفاده می‌کنند. آسترکی (۱۳۸۰) در بررسی و مقایسه انسجام پیوندی در متون علمی کودکان و بزرگسالان نیز به یافته مشابهی دست یافت و اظهار کرد که نویسندگان متون کودکان و بزرگسالان با توجه به مخاطب خود از ابزار متفاوتی برای ایجاد انسجام در متن استفاده می‌کنند. مؤمنی (۱۳۸۰) در بررسی عوامل انسجام متنی از الگوی هلیدی و حسن استفاده کرد. تحلیل عوامل انسجام متنی داستان نشان

داد که عامل انسجام ارجاعی بیش از سایر عوامل انسجام متنی در بافت داستان به کار رفته است. پس از آن به ترتیب عوامل ربطی، واژگانی و حذف قرار دارند، همچنین از عوامل انسجام جانیشینی در این داستان استفاده نشده است. محرابی ساری (۱۳۸۰) در بررسی و مقایسه انسجام واژگانی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان نتیجه گرفت که انسجام در متون انگلیسی کاملاً با زبان فارسی قابل تطبیق است. فصیحی هرنیدی (۱۳۸۰) نیز در بررسی روابط انسجامی در قرآن در سوره حضرت یوسف ادعا کرد که تمامی عناصر پنج‌گانه انسجامی، قابل تعمیم به زبان عربی است. حسن‌نیا (۱۳۸۰) در بررسی کاربرد انسجام متن در نوشتار دانش‌آموزان اظهار داشت که دانش‌آموزان تمایل به استفاده از انواع خاصی از روابط انسجامی یعنی ارجاع و ربط دارند. راعی دهقی (۱۳۸۰) در انواع ابزارهای انسجام درون متنی در دروس کتاب‌های فارسی اول، دوم و سوم ابتدایی و بسامد آنها به این نتیجه رسید که همه انواع ابزارهای انسجام در کتاب‌های فارسی بکار رفته است، اما درصد انواع ابزارهای انسجامی در پایه‌های مختلف، روال افزایش یا کاهش منظمی ندارد و نشان‌دهنده عدم وجود رابطه معنادار بین تغییرات درصد این ابزارها و ترتیب دروس در پایه‌های مختلف است. همتی‌راد (۱۳۸۲) در بررسی عوامل انسجامی، الگوی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) را به کار برده است. تجزیه و تحلیل عوامل انسجام متنی نشان داد که عامل انسجام ارجاع بیش از سایر عوامل انسجامی در داستان به کار رفته و پس از آن به ترتیب عوامل حذفی، واژگانی، ربطی و غیره قرار دارد. همچنین عامل انسجام جانیشینی در داستان به کار برده نشده است. عربانی دانا (۱۳۸۶) در انسجام واژگانی در کتاب‌های انگلیسی دبیرستان نشان داد که همگام با افزایش سطح پایه تحصیلی، در کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان، یک نوع تغییر از نظر انواع انسجام واژگانی مشاهده می‌شود که کاملاً منظم است. روشن و آرمیون (۱۳۸۶) به بررسی میزان

استفاده شد، بدین صورت که ابتدا بسامد این ابزارها در همه متون (دروس) پایه‌های تحصیلی تعیین شد و سپس با استفاده از فرمول میانگین، بسامد ابزارهای انسجام واژگانی در هر پایه تحصیلی محاسبه شد و در نهایت میانگین وقوع این ابزارها در پایه‌های مختلف به صورت درصد بیان شد.

در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد و برای تحلیل و پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق از آزمون همبستگی تاوکندال استفاده شده است.

یافته‌ها

برای بررسی سؤالات تحقیق، کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از لحاظ انسجام واژگانی و بر اساس مدلی که توسط هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پیشنهاد شده است، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این تحلیل در جدول زیر نشان داده شده است. اعداد زیر بر حسب فراوانی است، یعنی مقوله‌های زبانی فوق در کتاب‌های درسی دبستان شمارش شده و در جدول زیر درآمده است:

جدول ۱. فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

کلمه مکرر	ترادف	اسم عام	فراشمول	همنشینی
پایه اول ۲۹۵	۳	۰	۰	۷۲
پایه دوم ۱۷۶	۳	۲	۰	۵۵
پایه سوم ۳۲۹	۱۵	۱	۴	۸۵
پایه چهارم ۲۷۸	۸	۱	۵	۶۳
پایه پنجم ۲۶۰	۹	۴	۱	۶۱
پایه ششم ۳۰۱	۱۰	۶	۲	۸۳

برای پاسخ دادن به سؤال اصلی پژوهش یعنی «آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، در هر یک از مقوله‌های زبانی فوق (کلمه مکرر، ترادف، اسم عام، فراشمول، همنشینی) تغییر معناداری پیدا می‌شود؟» ابتدا به بررسی سؤالات فرعی پرداخته می‌شود:

سؤال اول: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، کلمه مکرر افزایش می‌یابد؟

و نحوه به‌کارگیری عوامل انسجام فارسی در متون شیمی معدنی و شیمی آلی پرداختند و نتیجه گرفتند که از همه عوامل انسجام واژگانی و پیوندی در تدوین این متون استفاده شده است و از بین عوامل انسجام واژگانی، عامل تکرار عین واژه بیشترین بسامد را داراست. رضانی و همکاران (۱۳۹۲) بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری فارسی‌زبان شهر تهران را با توجه به استفاده از ابزارهای مختلف انسجام مورد بررسی و مقایسه قرار دادند و نتیجه گرفتند که اختلاف مشاهده شده بین دو گروه در کاربرد همه انواع ابزارهای انسجام معنادار است.

روش

داده‌های این تحقیق یعنی متون، از کتاب‌های فارسی دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ گرفته شده‌اند. روشی که برای تحلیل متون به کار رفته است، بر اساس مدلی است که توسط هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پیشنهاد شده است. مقطع دبستان برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در کل ۶ پایه دارد که برای هر پایه، یک کتاب فارسی تدوین شده است؛ به عبارت دیگر، مقطع دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شامل ۶ کتاب فارسی است. کتاب اول شامل ۷۴ درس (متن کوتاه)، کتاب دوم شامل ۱۶ درس، کتاب سوم شامل ۱۸ درس، کتاب چهارم شامل ۱۵ درس، کتاب پنجم شامل ۱۴ درس و کتاب ششم شامل ۱۱ درس است که متون هر درس به‌طور جداگانه مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. برای هر جمله از متون این کتاب‌ها ابتدا همه پیوندهای انسجام واژگانی موجود شناسایی شده‌اند. سپس برای هر یک از این پیوندها، نوع انسجام واژگانی به کار رفته از جمله کلمه مکرر، ترادف، فراشمول، واژه عام و همنشینی مشخص شده‌اند. بالاخره اینکه، واژه و یا عبارتی که این پیوندها در جملات قبلی با آنها ارتباط انسجام واژگانی برقرار کرده‌اند، نیز مشخص شده است. برای تعیین بسامد انواع انسجام از تحلیل آماری

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی تاوکندال برای بررسی

رابطه پایه تحصیلی و کلمه مکرر				
متغیر پیش‌بین	متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
پایه تحصیلی	کلمه مکرر	۰/۰۶۷	۰/۴۲۵	۰/۴۴۸۹

با توجه به اینکه سؤال اول پژوهشی یک‌طرفه است و پایه‌های تحصیلی رتبه‌ای و در عین حال دامنه رتبه‌ها کم می‌باشد، در اینجا ضریب همبستگی تاوکندال یک‌طرفه اجرا شده و نتایج زیر به دست آمده است. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین پایه تحصیلی و کلمه مکرر ۰/۰۶۷ بوده و سطح معناداری به دست آمده ۰/۴۲۵ می‌باشد که از سطح آلفای ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، لذا این رابطه معنادار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان سؤال پژوهشی را رد کرد. ولی همان‌گونه که مشاهده می‌شود، جهت ضریب همبستگی مثبت است که این مثبت بودن نشان می‌دهد با افزایش پایه تحصیلی، همبستگی تعداد تکرار کلمه‌ها کاهش می‌یابد، اما این رابطه در حد معناداری نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نیز مقدار ۰/۴۴ را نشان می‌دهد، یعنی تنها ۰/۴۴ درصد واریانس متغیر ملاک (تکرار) از طریق متغیر پیش‌بین (پایه تحصیلی) قابل پیش‌بینی می‌باشد که خیلی کم است.

سؤال دوم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، همبستگی افزایش می‌یابد؟

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی تاوکندال برای بررسی رابطه

پایه تحصیلی و همبستگی				
متغیر پیش‌بین	متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
پایه تحصیلی	همبستگی	۰/۰۶۷	۰/۴۲۵	۰/۴۴۸۹

با توجه به اینکه سؤال دوم پژوهشی یک‌طرفه است و پایه‌های تحصیلی رتبه‌ای و در عین حال دامنه رتبه‌ها کم می‌باشد، در اینجا ضریب همبستگی تاوکندال یک‌طرفه اجرا شده و نتایج زیر به دست آمده است. همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد،

همبستگی بین «پایه تحصیلی» و «همنشینی کلمه» ۰/۰۶۷ است و سطح معناداری ۰/۴۲۵ می‌باشد که از سطح آلفای ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، لذا این رابطه معنادار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان سؤال پژوهشی را رد کرد. ولی همان‌گونه که مشاهده می‌شود، جهت ضریب همبستگی مثبت است که این مثبت بودن نشان می‌دهد با افزایش پایه تحصیلی، همبستگی کلمه افزایش یافته است، اما این رابطه در حد معناداری نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نیز مقدار ۰/۴۴ را نشان می‌دهد، یعنی تنها ۰/۴۴ درصد واریانس متغیر ملاک (همنشینی) از طریق متغیر پیش‌بین (پایه تحصیلی) قابل پیش‌بینی می‌باشد.

سؤال سوم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، ترادف افزایش می‌یابد؟

جدول ۴. نتایج ضریب همبستگی تاوکندال برای بررسی رابطه

پایه تحصیلی و ترادف				
متغیر پیش‌بین	متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
پایه تحصیلی	ترادف	۰/۵۵۲	۰/۰۶۳	۳۰/۴۷

با توجه اینکه سؤال سوم پژوهشی یک‌طرفه است و پایه‌های تحصیلی رتبه‌ای و در عین حال دامنه رتبه‌ها کم می‌باشد، در اینجا ضریب همبستگی تاوکندال یک‌طرفه اجرا شده و نتایج زیر به دست آمده است. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، همبستگی بین پایه تحصیلی و ترادف‌ها ۰/۵۵۲ است و سطح معناداری ۰/۰۶۳ می‌باشد که از سطح آلفای ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، لذا این رابطه در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار نیست. ولی اگر مقدار خطا را به ۰/۱۰ افزایش دهیم و با ۹۰ درصد اطمینان بررسی کنیم، مشاهده می‌شود که سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۶۳) کوچک‌تر از آلفای ۰/۱۰ هست، لذا می‌توان گفت، بین پایه تحصیلی و استفاده از ترادف‌ها رابطه معنادار وجود دارد و با اطمینان ۹۰ درصد با افزایش پایه تحصیلی، ترادف‌ها نیز افزایش می‌یابد. لذا سؤال پژوهشی با اطمینان ۹۰ درصد تأیید می‌شود. البته همان‌گونه که مشاهده می‌شود، جهت ضریب

همبستگی نیز مثبت است که این مثبت بودن نشان می‌دهد، با افزایش پایه تحصیلی، استفاده از مترادف‌ها افزایش یافته است. ضریب تعیین محاسبه شده نیز مقدار $30/47$ را نشان می‌دهد؛ یعنی $30/47$ درصد واریانس متغیر ملاک (ترادف‌ها) از طریق متغیر پیش‌بین (پایه تحصیلی) قابل پیش‌بینی می‌باشد.

سؤال چهارم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، اسم عام افزایش می‌یابد؟

جدول ۵. نتایج ضریب همبستگی تاوکندال برای بررسی رابطه

پایه تحصیلی و اسم عام				
متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
پایه تحصیلی	اسم عام	$0/690$	$0/028$	$47/61$

با توجه به اینکه سؤال چهارم پژوهشی یک‌طرفه است و پایه‌های تحصیلی رتبه‌ای و در عین حال دامنه رتبه‌ها کم می‌باشد، در اینجا ضریب همبستگی تاوکندال یک‌طرفه اجرا شده و نتایج زیر به دست آمده است. همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، همبستگی بین پایه تحصیلی و اسم عام $0/690$ و در سطح معناداری $0/028$ می‌باشد که از سطح آلفای $0/05$ کوچکتر است، لذا این رابطه در سطح آلفای $0/05$ معنادار است، و از سویی دیگر جهت همبستگی مثبت است، پس با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان سؤال پژوهشی را تأیید کرد. لذا می‌توان گفت با افزایش پایه تحصیلی، میزان استفاده از اسم عام نیز افزایش می‌یابد. ضریب تعیین محاسبه شده نیز مقدار $47/61$ را نشان می‌دهد، یعنی $47/61$ درصد واریانس متغیر ملاک (استفاده از اسم عام) از طریق متغیر پیش‌بین (پایه تحصیلی) قابل پیش‌بینی می‌باشد.

سؤال پنجم: آیا با افزایش سطح پایه تحصیلی، فراشمول افزایش می‌یابد؟

جدول ۶. نتایج ضریب همبستگی تاوکندال برای بررسی رابطه

پایه تحصیلی و فراشمول				
متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب تعیین
پایه تحصیلی	فراشمول	$0/414$	$0/126$	$17/31$

با توجه به اینکه سؤال اول پژوهشی یک‌طرفه است و پایه‌های تحصیلی رتبه‌ای و در عین حال دامنه رتبه‌ها کم می‌باشد، در اینجا ضریب همبستگی تاوکندال یک‌طرفه اجرا شده و نتایج زیر به دست آمده است. همان‌گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد، همبستگی بین پایه تحصیلی و استفاده از فراشمول $0/414$ بوده و سطح معناداری به دست آمده $0/126$ می‌باشد که از سطح آلفای $0/05$ بزرگتر است، لذا این رابطه معنادار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان سؤال پژوهشی را رد کرد. البته این رابطه در سطح اطمینان ۹۰ درصد نیز رد می‌شود، ولی همان‌گونه که مشاهده می‌شود، جهت ضریب همبستگی مثبت است که این مثبت بودن نشان می‌دهد: با افزایش پایه تحصیلی، میزان استفاده از فراشمول‌ها نیز افزایش می‌یابد، ولی این رابطه در حد معناداری نیست. ضریب تعیین محاسبه شده نیز مقدار $17/31$ را نشان می‌دهد، یعنی $17/31$ درصد واریانس متغیر ملاک (فراشمول) از طریق متغیر پیش‌بین (پایه تحصیلی) قابل پیش‌بینی می‌باشد.

حال به سؤال اصلی بدین‌گونه پاسخ داده می‌شود:

- با افزایش سطح پایه تحصیلی، تکرار کاهش می‌یابد، ولی از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

- با افزایش سطح پایه تحصیلی، همنشینی کلمه افزایش می‌یابد، ولی از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

- با افزایش سطح پایه تحصیلی، ترادف افزایش می‌یابد و این رابطه با پذیرش درصد خطای $0/10$ معنی‌دار است.

- با افزایش سطح پایه تحصیلی، اسم عام افزایش می‌یابد و این رابطه با پذیرش درصد خطای $0/05$ معنی‌دار است.

- با افزایش سطح پایه تحصیلی، فراشمول افزایش می‌یابد، ولی از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی سؤال اصلی، تحقیق حاضر نشان داد که با افزایش سطح پایه تحصیلی، در کتاب‌های فارسی

گونه‌ها مشاهده می‌شود و نیز همسو با یافته روشن و آرمیون (۱۳۸۶) است که می‌گوید، از بین عوامل انسجام واژگانی، عامل تکرار عین واژه بیشترین بسامد را داراست.

تحلیل کتب در تحقیق حاضر نشان داد که کتاب‌های فارسی اول و دوم دبستان، همه انواع ابزارهای انسجام واژگانی را دارا نیستند، اما در پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دبستان، همه این ابزارها دیده می‌شود، پس یافته حاضر از این لحاظ مغایر با یافته هرندي (۱۳۸۰)، محرابی ساری (۱۳۸۰)، راعی دهقی (۱۳۸۰) و روشن و آرمیون (۱۳۸۶) است که ادعا کرده‌اند که همه این ابزارهای انسجامی در زبان عربی و زبان فارسی قابل تطبیق است؛ این محققان به موارد استثناء و متون مختلف هیچ توجه نکرده‌اند. اگر به متون نوشتاری دانش‌آموزان نیز توجه کنیم، این تحقیق مغایر با یافته رضانی و همکاران (۱۳۹۲) است که همه این ابزارها را در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری فارسی زبان شهر تهران با توجه به استفاده از ابزارهای مختلف انسجام مورد بررسی و مقایسه قرار دادند و نتیجه گرفتند که بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از نظر کاربرد ابزارهای مختلف انسجام با هم فرق دارد. از طرف دیگر، این یافته همسو با تحقیق مؤمنی (۱۳۸۰) و همتی راد (۱۳۸۲) است که ادعا کردند که عامل انسجام واژگانی جانشینی در داستان استفاده نشده است؛ یعنی یک نوع ابزار انسجامی در متون وجود ندارد.

با توجه به عدم وجود همه ابزارهای انسجام واژگانی در کتاب‌های فارسی پایه اول و دوم دبستان به نظر می‌رسد که باید تغییراتی در تقسیم‌بندی ارائه شده توسط هلیدی و حسن (۱۹۷۶) اعمال شود؛ هلیدی و حسن انسجام واژگانی را به دو دسته اصلی تکرار و همنشینی تقسیم کرده‌اند و تکرار خود به چهار زیرمجموعه تقسیم می‌شود که عبارتند از: کلمه

دبستان ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، تغییری از نظر انواع انسجام واژگانی دیده می‌شود، هرچند این تغییر بجز در مورد مترادف و اسم عام معنادار نیست، از این رو تحقیق حاضر همسو با پژوهش عربانی دانا (۱۳۸۶) است که می‌گوید، همگام با افزایش سطح پایه تحصیلی، در کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان، یک نوع تغییر از نظر انواع انسجام واژگانی دیده می‌شود.

در بررسی سؤالات فرعی، تحقیق حاضر نشان داد که تغییر مشاهده شده در انواع انسجام واژگانی بجز در مورد مترادف و اسم عام، یک تغییر معنادار نیست؛ یعنی با افزایش سطح پایه تحصیلی، بسامد وقوع ابزارهای مترادف و اسم عام در متون افزایش می‌یابد، اما بسامد وقوع کلمه مکرر، همنشینی و فراشمول با افزایش سطح پایه تحصیلی، تغییر معناداری پیدا نمی‌کند. این یافته با یافته راعی دهقی (۱۳۸۰) همسو است که می‌گوید، روال منظمی در افزایش و کاهش انواع ابزارهای انسجام وجود ندارد، اما مغایر با یافته عربانی دانا (۱۳۸۶) است که به وجود نظم در انواع این ابزارهای انسجامی در کتب درسی قایل است.

این تحقیق نشان داد که بسامد کلمه مکرر از همه بیشتر است و بسامد ابزارهای دیگر خیلی کمتر است. از این رو تحقیق حاضر همسو با یافته شوخان و و (۲۰۱۰) است که می‌گوید، تکرار اصلی‌ترین ابزار انسجام در این نوع متون است و نیز همسو با یافته میرزاپور و احمدی (۲۰۱۱) است که می‌گویند، پربسامدترین ابزار انسجام واژگانی در پیکره مورد تحقیق زبان انگلیسی و فارسی به ترتیب تکرار، همنشینی و مترادف است. این تحقیق هم‌راستا با نتایج موریس (۲۰۰۴) است که می‌گوید، اکثر روابط گزارش شده توسط خوانندگان (آزمودنی‌ها) از نوع غیرکلاسیک هستند، یعنی مواردی همچون شمول معنایی، جزء واژگی و یا مترادف در آنها وجود ندارد و نیز مطابق با نتایج تیچ و فرانخسور (۲۰۰۵) است که بیان می‌کند که تکرار پربسامدترین ابزاری است که در

- 23) ellipsis
- 24) substitution
- 25) same item
- 26) general word

منابع

- آسترکی، مریم. (۱۳۸۰). *بررسی و مقایسه انسجام پیوندی در متون علمی کودکان و بزرگسالان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.
- حسن‌نیا، رضا. (۱۳۸۰). *بررسی کاربرد انسجام متن در نوشتار دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- راعی دهقی، اکبر. (۱۳۸۰). *انواع ابزارهای انسجام درون متنی در دروس کتاب‌های فارسی اول، دوم و سوم ابتدایی و بسامد آنها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- روشن، بلقیس؛ آرمیون، مریم. (۱۳۸۶). *مقایسه عوامل انسجام در متون شیمی معدنی و آلی دانشگاه، مجموعه مقالات هفتمین همایش زبان‌شناسی ایران، ۸۲-۶۷*.
- رمضانی، احمد؛ نیلی‌پور، رضا؛ رستم‌بیک تفرشی، آتوسا. (۱۳۹۲). *مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری فارسی زبان شهر تهران*. فصلنامه *ایرانی کودکان/استثنایی*، ۱۳، ۱، ۴۳-۵۸.
- شوق الشعرا، لیلی. (۱۳۷۹). *بررسی و مقایسه انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- فصیحی هرندی، مجید. (۱۳۸۰). *بررسی روابط انسجامی در قرآن در سوره حضرت یوسف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- قاسمی‌پور فخرآباد، مهدی. (۱۳۸۷). *ارزیابی معلمان از کتاب فارسی پایه پنجم ابتدایی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ذهنی استان خراسان رضوی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- محرابی ساری، ایران. (۱۳۸۰). *بررسی و مقایسه انسجام واژگانی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.
- مختاری، رمضان‌علی. (۱۳۷۷). *تأثیر آگاهی از عوامل انسجامی درون متن در درک مطلب خواندن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- مومنی، آرزو. (۱۳۸۰). *تجزیه و تحلیل گفتمانی داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد در دو سطح خرد و کلان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه شیراز، شیراز.
- همتی‌راد، زهرا. (۱۳۸۲). *تحلیل گفتمانی مجموعه یکی بود، یکی نبود*. اثر محمدعلی جمالزاده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، شیراز.
- یوسفی، فخرالسادات و محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۷۸). *ارزشیابی کتاب ریاضی پایه دوم دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی*. سازمان آموزش و پرورش استثنایی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

مکرر، مترادف (از جمله: مترادف نزدیک)، فراشمول و واژه عام. با توجه به یافته پژوهش حاضر که ابزارهای اسم عام و فراشمول در متون پایه‌های بالا مشاهده شده است، می‌توان این دو ابزار را تحت یک عنوان کلی **اسم تعمیم** طبقه‌بندی کرد و تقسیم‌بندی دوگانه هلیدی را به تقسیم‌بندی چهارگانه کلمه مکرر، مترادف، اسم تعمیم و همنشینی تغییر داد. یافته مذکور و نیز این تغییر جدید در تقسیم‌بندی انسجام واژگانی می‌تواند در راستای تغییری باشد که هلیدی در اثر بعدی خود (۱۹۹۴) از انسجام واژگانی ارائه داده است، بدین صورت که انسجام واژگانی را به سه دسته تکرار، مترادف و همنشینی تقسیم کرده است.

انسجام یک موضوع بسیار گسترده در بررسی و تحلیل‌های متنی می‌باشد، لذا پژوهش حاضر برای محدود کردن مسئله فقط به بررسی انسجام واژگانی در کتاب‌های درسی پرداخت و جنبه‌های دیگر انسجام یعنی انسجام دستوری و انواع آن را مورد بررسی قرار نداد. لذا پیشنهاد می‌شود، با توجه به نقش این ابزارها در ایجاد متنیت و تسهیل در درک مطلب، پژوهش‌های دیگر در آینده به بررسی موضوع انسجام دستوری در کتاب‌های درسی بپردازند.

یادداشت‌ها

- 1) formalism
- 2) function
- 3) communicative function
- 4) text
- 5) pragmatics
- 6) functionalism
- 7) system
- 8) meta-function
- 9) textual
- 10) interpersonal
- 11) experiential
- 12) logical
- 13) situational context
- 14) cohesion
- 15) coherence
- 16) texture
- 17) lexical cohesion
- 18) superordinate
- 19) subordinate
- 20) meronymy
- 21) synonymy
- 22) repetition/collocation

- Arabani Dana, A. (1386). Lexical Cohesion in High school English Textbooks. *Roshd FLT*, 84, 22, 48-53
- Austin, J. L. (1982). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Beigman Klebanov, B ; Diermeier, D and Beigman, E. (2008). *Lexical Cohesion Analysis of Political Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Berber Sardinha, T. (2002). Segmenting corpora of text, *DELTA Journal*, 8, 2.
- Brown, G. Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague Houton.
- Flowerdew, J., Mahlberg, M. (2009). *Review of Lexical cohesion and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics: General Topics*. U.S.A: Methuen Co Ltd.
- Gumpers, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Halliday, M. A. K, and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London, New York, etc: Arnold.
- Halliday, M. A. K. Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to functional Grammar* (3rd ed). Arnold press.
- Hameed, H. T. (2008). Cohesion in Texts: A Discourse Analysis of a News Article in a Magazine, *AL-Faith Journal*, 37, 81-114.
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 3-15.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Mahlberg, M. (2005). Lexical cohesion: Corpus linguistic theory and its application in English language teaching. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11, 3, 363-383.
- Mirzapour, F; Ahmadi, M. (2011). Study on Lexical Cohesion in English and Persian Research Articles (A Comparative Study), *English Language Teaching*, 4, 4, 245-253.
- Morris, J. (2004). Readers' Perceptions of Lexical Cohesion in Text, *AAAI Spring Symposium on exploring Affect and Attitude in Text*, Stanford University
- Norris, J., Bruning, R. (1988). Cohesion in the Narratives of Good and Poor Readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 4, 416-424.
- Richards, J, Platt, J, and Weber, H. (1985). *Dictionary of applied linguistics*. Mill: Longman
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. K. (1969). *Speech Acts*. London: CUP.
- Teich, E., Fankhauser, P. (2004). WordNet for Lexical Cohesion Analysis, in *Second International Wordnet Conference*.
- Teich, E., Fankhauser, P. (2005). Exploring Lexical Patterns in Text :Lexical Cohesion Analysis with WordNet. *Interdisciplinary Studies on Information Structure*, 129-145.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. London: CUP.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman.
- Widdowson, H. B. (1987). *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wu, ShuXuan. (2010). Lexical Cohesion in Oral English, *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 1, 97-101.
- Yule, G. (1985). *The study of Language*. Cambridge: CUP.
- Zamel, V. (1983). Teaching those missing links in writing. in *ELT Journal*.