

میانگین طول پاره‌گفتار، انواع فرایند و آغازگر در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع پیش‌حرفه‌ای (رویکردی نقش‌گرا)

آتوسا رستم‌بیک تفرشی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی میانگین طول پاره‌گفتار از یکسو و انواع فرایند و آغازگر بر مبنای طبقه‌بندی ارائه شده در دستور نقش‌گرای نظام‌مند، در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع پیش‌حرفه‌ای شهر تهران است. نمونه آماری شامل ۱۲۰ دانش‌آموز دختر کم‌توان ذهنی (هر پایه ۴۰ نفر) شهر تهران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب می‌شوند. ابزار پژوهش شامل ۴ داستان مصور است و روایی آنها به تأیید متخصصان رسیده است. در مجموع ۱۱۱۰ بند با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی بررسی می‌گردند. تعداد بند با بالارفتن پایه تحصیلی افزایش می‌یابد. میانگین طول پاره‌گفتار به ترتیب در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش‌حرفه‌ای برابر با ۴/۳۳، ۴/۷۹، ۴/۶۶ است. درصد رخداد انواع فرایندها عبارتند از مادی (۵۶ درصد)، رفتاری (۱۳ درصد)، رابطه‌ای (۱۰ درصد)، بیانی و ذهنی (۹ درصد) و وجودی (کم‌تر از یک درصد). درصد رخداد انواع آغازگر به ترتیب فراوانی به این شرح است: فاعلی غیرمحدوف (۴۳ درصد)، فاعلی محدود (۳۰ درصد) و متنی (۲۳ درصد)، آغازگر حاشیه‌ای (۲ درصد) و پیشایندها (کم‌تر از دو درصد). نتیجه حاصل از این پژوهش مبنی بر این است که رخداد فرایند مادی و رابطه‌ای و بیانی با بالارفتن پایه تحصیلی کاهش و فرایند ذهنی و رفتاری افزایش نشان می‌دهد. در این پژوهش بالاترین میانگین طول پاره‌گفتار مربوط به پایه دوم پیش‌حرفه‌ای است که بیشترین فراوانی آغازگر متنی و آغازگر مرکب نیز در آن دیده می‌شود. به طور کلی آغازگر مرکب تنها در حدود ۳۰ درصد بندها دیده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: گفتمان نوشتاری، میانگین طول پاره‌گفتار، فرایند، آغازگر، کم‌توان ذهنی

^۱ - استادیار، پژوهشکده زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی atoosa.rostambeik@gmail.com

۱- مقدمه

بررسی ویژگی‌های زبانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت آنها و انتخاب مناسب‌ترین مواد و شیوه‌های آموزشی از اهمیت بسیار برخوردار است. بررسی زبان گفتاری و یا نوشتاری این دانش‌آموزان از منظری صورت‌گرا سابقه‌ای دیرینه دارد. این بررسی‌ها غالباً در سطوح واج‌شناسی، نحو و معناشناسی انجام می‌شدند و علی‌رغم آگاهی از این که ممکن است فرد در بیش از یکی از این سطوح مشکل داشته باشد، هر یک به صورت مستقل بررسی می‌شد. در رویکردهای جدیدتر، از جمله دستور نقش‌گرا، چشم‌اندازهای متفاوت نسبت به زبان وارد زمینه‌های بالینی شد و این امکان را برای پژوهشگران فراهم کرد تا مهارت‌های گویشوان مبتلا به اختلال زبانی را در موقعیت‌های گوناگون و با توجه به متغیرهای بافتی گوناگون بررسی کنند (آرمسترانگ^۱، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر تلاش شده است که علاوه بر بررسی میانگین طول پاره‌گفتار^۲ در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع پیش‌حرفه‌ای (راهنمایی)، از یک‌سو نوع فرایند در فرانشس تجربی و از سوی دیگر نوع آغازگر در فرانشس متنی در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی شود.

در دستور نقش‌گرای نظام‌مند، جنبه‌های مختلف تجربه انسان از طریق چهار فرانشس تجربی (موضوع سخن)، بینافردی (عاملان سخن)، متنی (شیوه بیان) و منطقی (ابزارهای انسجام) که به طور هم-زمان و موازی می‌توانند در پیام وجود داشته باشند، بازنمود زبانی می‌یابد (هلیدی^۳ و متیسون^۴، ۲۰۰۴: ۲۹). در ادامه دو فرانشس تجربی و متنی و از هر یک انواع فرایند و انواع آغازگر که موضوع مقاله حاضر است، به اختصار معرفی می‌شوند.^۵

۱-۱- فرانشس تجربی

در فرانشس تجربی معنای محتوایی و تحت‌اللفظی مد نظر است، این معنا با تجارب ما از جهان بیرون و درون مرتبط است و در بند متجلی می‌شود. از این منظر بند از سه عنصر اصلی تشکیل شده است: ۱- فرایند که یک رخداد یا عمل انجام شده در بستر زمان است و معمولاً در قالب گروه فعلی عینیت می‌یابد؛ ۲- شرکت‌کننده‌هایی که در این فرایند درگیراند و در قالب گروه اسمی در زبان نمایان می‌شوند ۳- عناصر حاشیه‌ای که با این فرایند در ارتباطاند و معمولاً در قالب گروه قیدی یا حرف اضافه‌ای عینیت می‌یابند.

فرایندها به سه گروه اصلی مادی، ذهنی، رابطه‌ای تقسیم می‌شوند و در مرز این فرایندها سه فرایند فرعی رفتاری، وجودی و بیانی قرار می‌گیرد. فرایندهای مادی رخداد حادثه را نشان می‌دهند، مانند: ساختن، پختن، باز کردن؛ فرایندهای ذهنی نمایانگر احساس و ذهنیت‌اند، مانند: دیدن، شنیدن، دوست

¹ - Armstrong, E.

² - mean length of utterance (MLU)

³ - Halliday, M.A.K.

⁴ - Matthiessen, C.M.

⁵ - مطالب این بخش برگرفته از هلیدی و متیسون (۲۰۰۴: ۲۵۰-۲۶۰) به همراه ارائه نمونه از زبان فارسی است.

داشتن و غیره؛ نقش اصلی فرایندهای رابطه‌ای شخصیت بخشیدن و هویت دادن است، صورت‌های مختلف فعل بودن نمونه بارز این فرایند است؛ فرایندهای رفتاری به طور معمول به انسان نسبت داده می‌شود و رفتارهای فیزیولوژیکی و روان‌شناختی را شامل می‌شوند مانند نفس کشیدن، سرفه کردن؛ فرایندهای بیانی، به بیان چیزی اشاره دارند مانند حرف زدن، صحبت کردن؛ بندهای دارای فرایند وجودی نشان‌دهنده وجود، هستی یا رخداد چیزی است، مانند وجود داشتن، باقی ماندن.

۱-۲- فرایند متنی

ساختاری که این لایه معنایی را دربردارد «ساختار مبتدایی»^۱ نامیده می‌شود. در بسیاری از زبان‌ها بخش اول بند «مبتدا» یا «آغازگر» و باقیمانده پیام، «خبر» یا «پایان‌بخش»^۲ نامیده می‌شود. «آغازگر» نقطه عزیمت پیام است که از طرف گوینده یا نویسنده انتخاب می‌شود و در واقع گوینده یا نویسنده محور است. در زبان فارسی آغازگر اولین گروه یا عبارت یعنی دست راستی‌ترین سازه است. عنصری که بیش از سایر عناصر در جایگاه آغازگر بند قرار می‌گیرد گروه اسمی است که نقش شرکت‌کننده (فاعل، مفعول صریح، متمم اسمی) را ایفا می‌کند. سازه‌های دیگری که می‌توانند نقش آغازگر را ایفا کنند فعل اصلی و افزوده حاشیه‌ای (قیود زمان و مکان، گستره، شیوه، علت و احتمال) است. آغازگر بینافردی در کنار آغازگر تجربی، می‌تواند آغازگر مرکب را شکل دهد. آغازگر بینافردی شامل آغازگر ندایی^۳ (مانند: علی!)، افزوده وجهی^۴ (مانند: شاید) و عملگر فعلی خود ایستا^۵ می‌شود، البته این گروه که افعال کمکی را در بر می‌گیرد با توجه به وجود فاعل مستتر در زبان فارسی به عنوان آغازگر در نظر گرفته نشده است. گروه دیگری از کلمات که می‌توانند در آغاز بند قرار گیرند و در کنار مبتدای تجربی مبتدای مرکب را شکل دهند، عناصر متنی‌اند، مانند حروف ربط.

در ایران پژوهش‌های مختلفی درباره زبان گفتاری یا نوشتاری کودکان کم‌توان ذهنی انجام شده است. برخی به جنبه‌های درکی و تولیدی توجه داشته‌اند و تهیه متون خواندنی و آموزش نیز در مرکز توجه برخی دیگر از مطالعات بوده است. به عنوان نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: تهیه متون خواندنی (سرای علیخان، ۱۳۷۲)؛ تهیه متون خواندنی بر اساس واژگان گفتاری و تولید نحو (فضلی‌یکنمی، ۱۳۷۸)؛ بررسی زبان بیانی (رضوانی، ۱۳۸۲)؛ زبان و گفتار دانش‌آموزان (دستجردی، ۱۳۸۰)؛ بررسی مقایسه‌ای رشد درک نحو در کودکان طبیعی و کودکان نشانگان داون (کاریزنوئی، ۱۳۸۰)؛ بررسی مهارت‌های معناشناختی پسران مبتلا به سندروم داون و پسران دارای نارسایی ذهنی غیر سندروم داون (افتخاری، ۱۳۸۲)؛ توصیف ویژگی‌های زبانی دو کودک عقب‌مانده ذهنی و منزوی (دبیرمقدم، ۱۳۸۴)؛ توانایی کودکان سندروم داون در درک ساختارهای نحوی ساده و مرکب (رقیب‌دوست و ملک‌شاهی،

1- thematic structure

2- rheme

3- vocative

4- mood adjunct

5- finite verb operator

۱۳۸۸؛ انواع آغازگر در نوشتار کودکان کم‌توان ذهنی (رستم‌بیک و رضانی، ۱۳۸۹)؛ طبقه‌بندی خطاهای املائی در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (رستم‌بیک و رضانی، ۱۳۹۰).

در پژوهش‌های دیگری نیز از دستور نقش‌گرای نظام‌مند برای بررسی ویژگی‌های زبانی افراد دارای آسیب ذهنی یا دارای اختلال زبانی استفاده شده است: رضانی (۱۳۹۰) ابزار انسجام را از منظر فرانش منطقی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری بررسی کرده است و بازیار (۱۳۹۱) فرایندهای موجود در گفتار هشت بیمار زبان‌پیش را مورد مطالعه قرار داده است.

در عین حال دستور نقش‌گرای نظام‌مند برای بررسی ویژگی‌های زبان نوشتاری دانش‌آموزان عادی نیز استفاده شده است، به عنوان نمونه فهم‌نیا (۱۳۸۷) با بررسی انشاهای دانش‌آموزان در دو پایه چهارم و پنجم ابتدایی عنوان کرده است که دانش‌آموزان بیشتر از آغازگر ساده استفاده می‌کنند و تمایلی به استفاده از آغازگر مرکب و پیچیده ندارند. دستجردی (۱۳۸۸) نیز با بررسی گفتار دانش‌آموزان پایه اول دبستان درصد فراوانی فرایندهای شش‌گانه را مطالعه و نتایج را به این شرح بیان کرده است: مادی (۶۱/۵ درصد)، ذهنی (۱۰ درصد)، وجودی (۷ درصد)، رفتاری (۶/۵ درصد)، بیانی (۲ درصد).

بررسی توزیع انواع آغازگر و فرایند در نوشتار دانش‌آموزان، تصویری از ابزارهای انسجام متن، ساختار موضوعی و چگونگی بیان تجارب توسط این دانش‌آموزان را در اختیار ما قرار می‌دهد. محدودیت این ابزارها می‌تواند مشکلاتی در نوشتار این دانش‌آموزان ایجاد نماید و بالعکس آگاهی از ضعف‌ها و آموزش برنامه‌ریزی شده می‌تواند به ویژه کیفیت نوشتار را ارتقاء بخشد. اهمیت نقش آغازگر و پایان‌بخش در پژوهش‌های دیگری چون ونگ^۱ (۲۰۰۷) نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

در خارج از ایران نیز پژوهش‌های بسیاری درباره توانایی‌ها و عملکرد زبانی کودکان کم‌توان ذهنی انجام شده است، از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: مولر^۲ و ویلسون^۳ (۲۰۰۸) با بررسی الگوهای های مکالمه بین یک فرد مبتلا به زوال عقل و یک فرد عادی با استفاده از چارچوب زبان‌شناسی نقش-گرای نظام‌مند نتیجه می‌گیرند که با وجود ضعف‌های ارتباطی و شناختی بسیار، یک فرد مبتلا به زوال عقل قادر خواهد بود که در هدایت و حفظ یک مکالمه طولانی موفق شود و نقش مثبتی در تعامل ایجاد کند. مایلز^۴ و چپمن^۵ (۲۰۰۲) نشان دادند که گروه مبتلا به نشانگان داون با وجود محدودیت‌هایی در نحو و واژگان به لحاظ محتوای موضوعی و بیان داستان عملکرد قوی‌تری نسبت به گروه عادی داشتند. رایس^۶ و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که کودکان مبتلا به نشانگان داون مشکلات گفتاری بسیاری دارند و رشد نحوی‌شان نیز در سطح پایین‌تری در مقایسه با واژگان قرار دارد. کای رینینگ‌برد^۷ و همکاران

1- Wang, I.

2- Müller, N.

3- Wilson, T. Brent

4- Miles, S.

5- Chapman, R.S.

6- Rice, M.L.

7- Kay-Raining Bird, E.

(۲۰۰۸) با بررسی ساختار روایت‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از جنبه‌هایی چون ساختار روایت، پیچیدگی زبانی، املاء و غیره بیان داشتند که در مجموع دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان داون توانایی‌های بسیاری در روایت‌گفتاری و نوشتاری از خود نشان می‌دهند که با هم‌تایان عادی آنها قابل قیاس است. پرایس^۱ و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که کودکان مبتلا به نشانگان داون در مقایسه با گروه عادی پاره-گفتارهای کوتاه‌تر و با پیچیدگی کم‌تر و گروه‌های اسمی، فعلی و جمله‌هایی با ساختار ساده‌تری تولید می‌کنند. پژوهش کرنان^۲ و همکاران (۱۹۹۱) نیز گویای آن است که روایت‌های افراد کم‌توان ذهنی کوتاه‌تر از افراد عادی است و به نسبت تصحیح‌های بیشتری دارد ولی به لحاظ ساختاری شبیه به داستان است و تصحیح‌های خودجوش آنها شبیه به تصحیح‌هایی است که سخنگویان غیر کم‌توان اعمال می‌کردند.

۲- روش پژوهش

در پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی ابتدا میانگین طول پاره‌گفتار در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بررسی و سپس فراوانی هر یک از انواع فرایند و آغازگر در پایه‌های مختلف با یکدیگر مقایسه شد. جامعه آماری، کل دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع راهنمایی شهر تهران است که بر طبق کتاب آمار آموزش و پرورش در سالی که گردآوری داده‌های این پژوهش انجام شد، یعنی در ۱۳۸۷ برابر با ۸۳۵ دانش‌آموز بود (معاونت توسعه و مدیریت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۸۷: ۴۳). نمونه آماری این پژوهش شامل ۱۲۰ دانش‌آموز مقطع پیش‌حرفه‌ای (۴۰ نفر پایه اول، ۴۰ نفر دوم و ۴۰ نفر سوم)، در چهار مدرسه (دو دخترانه و دو پسرانه) است که با روش نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای انتخاب شد. برای گردآوری نمونه نوشتار این دانش‌آموزان از آزمونی محقق‌ساخته شامل چهار داستان مصور استفاده گردید. داستان‌ها که روایی و مناسب بودنشان به تایید استادان زبان‌شناسی، روان‌شناسی کودکان استثنایی و نیز مدیران و مربیان مدارس رسیده بود، از کتاب قصه‌های تصویری^۳ که دقیقاً با هدف تمرین روایت داستان مصور برای کودکان تهیه شده بود، انتخاب شدند و طی پیش‌آزمونی از مناسب بودنشان اطمینان حاصل شد. استفاده از داستان مصور به عنوان آزمون، در برخی از پژوهش‌های خارجی از جمله مایلز و چاپمن (۲۰۰۲) و رایلی^۴ و همکاران (۲۰۰۴) نیز مورد تایید قرار گرفت.

1- Price, J. R.

2- Kernan, K. T.

۳- نگاه کنید به عربلو و رزاقی (۱۳۸۵)

4- Reilly, J.

۳- یافته‌ها

داده‌های این پژوهش شامل تعداد ۱۲۰ داستان نوشته شده بر مبنای تصاویر ارائه شده به دانش‌آموزان است که در مجموع ۱۱۱۰ بند را در برمی‌گیرد. توزیع بندها در پایه‌های مختلف به این شرح است: اول پیش‌حرفه‌ای، ۳۳۸ بند، دوم پیش‌حرفه‌ای ۳۷۹ بند و سوم پیش‌حرفه‌ای ۳۹۳ بند. به این ترتیب با بالارفتن پایه تحصیلی تعداد بند در نوشتار این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. تعداد واژه‌ها در هر پایه به این شرح است: اول پیش‌حرفه‌ای: ۱۴۶۴، دوم پیش‌حرفه‌ای: ۱۸۱۷، و سوم پیش‌حرفه‌ای: ۱۸۳۲.

۳-۱- میانگین طول پاره‌گفتار در پایه‌های تحصیلی مختلف

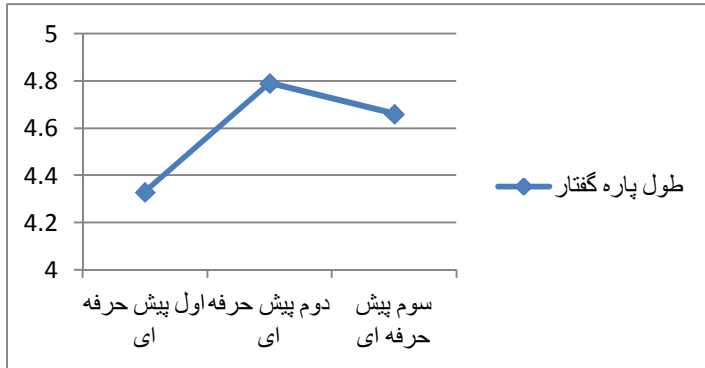
ارزیابی کودکان کم‌توان ذهنی کار دشواری است. همیشه اختلافی بین توانش و کنش در این کودکان دیده می‌شود. بنابر این به روشی نظام‌مند نیاز است تا بتوان رشد زبان از مرحله پاره‌گفتارهای تک‌واژه‌ای تا الگوهای زبانی بزرگسالان را مطالعه کرد (چنگاپا^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). براون^۲ (۱۹۷۳) در زمینه ارائه الگو برای چنین ارزیابی نقش بزرگی ایفا کرده است. وی پنج مرحله ساخت جمله (میانگین طول پاره-گفتار) معرفی کرده است که به نظر می‌رسد در رشد همه زبان‌ها مشترک است. از زمان معرفی این معیار، طول پاره‌گفتار یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارزیابی بوده است:

مرحله ۱- نقش‌های معنایی و روابط نحوی ($MLU=1-2$ تکواژ یا $1/75$): در این مرحله کودک توالی اسم-فعل را در کنار هم قرار می‌دهد. مرحله ۲- تکواژهای دستوری و تغییر و تعدیل معنایی ($MLU=2-2/5$ با میانگین $2/25$ تکواژ): کودک شروع به تغییر پایانه‌های واژه برای نشان دادن دستور می‌کند. مرحله ۳- سازه وجهی جملات ساده ($MLU=2/5-3/25$ با میانگین $2/75$ تکواژ): کودک کاربرد جملات پرسشی و امری را شروع می‌کند. مرحله ۴- درونه‌گیری ($MLU=3/25-3/75$ با میانگین $3/25$ تکواژ). کودک شروع به استفاده از جملات پیچیده می‌کند. مرحله ۵- هم‌پایگی ($MLU=3/75-4/25$ با میانگین 4 تکواژ): کودک ممکن است از حروف ربط و نقش‌های بیشتری استفاده کند.

برای بررسی طول پاره‌گفتار در پایه‌های تحصیلی مختلف، نسبت تعداد واژه به بند در هر پایه محاسبه شده است. به این ترتیب، طول پاره‌گفتار در پایه اول پیش‌حرفه‌ای برابر با $4/33$ ، در دوم پیش-حرفه‌ای برابر با $4/79$ و در سوم پیش‌حرفه‌ای برابر با $4/66$ است. به عبارتی طول پاره‌گفتار در اول پیش‌حرفه‌ای کم‌ترین و در دوم پیش‌حرفه‌ای بیشترین است. در نمودار ۱ این مقایسه نشان داده شده است:

¹- Chengappa, S.

²- Brown, R.



نمودار ۱- میانگین طول پاره‌گفتار در پایه‌های تحصیلی مختلف

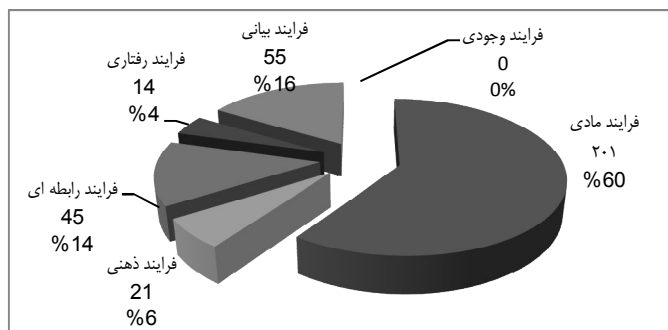
با توجه به میانگین طول پاره‌گفتار در نوشتار این دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد آنها در مرحله پنجم از الگوی پیشنهادی براون (۱۹۷۳) قرار دارند و انتظار می‌رود که شاهد آغازگرهای مرکب شامل آغازگر وجهی و متنی نیز در نوشته‌های این دانش‌آموزان باشیم که در ادامه مطالب مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲-۳- بررسی توزیع انواع فرایندها در پایه‌های تحصیلی مختلف

بررسی نوشتار از منظر فراتنش تجربی نشان می‌دهد که همه فرایندها در نوشتار این دانش‌آموزان دیده می‌شود. در ادامه نتایج این بررسی در قالب نمودار شرح داده می‌شود.

۳-۲-۱- فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع فرایندها در پایه اول پیش‌حرفه‌ای

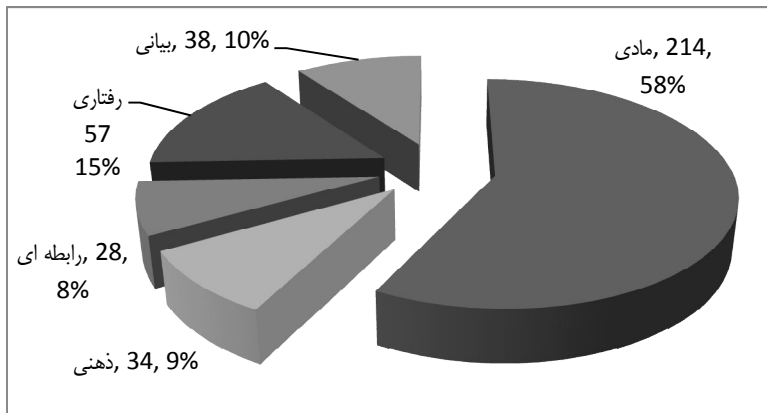
در این پایه فرایند مادی، با ۲۰۱ مورد رخداد، ۶۰ درصد کل فرایندها را شامل می‌شود. فرایند بیانی با ۵۵ مورد و رابطه‌ای با ۴۵ مورد رخداد، به ترتیب ۱۶ و ۱۴ درصد کل فرایندها را شامل می‌شوند. فرایند رفتاری در این پایه تحصیلی کم‌رخداترین است و تنها ۴ درصد کل فرایندها را تشکیل می‌دهد. در عین حال، فرایند وجودی در نوشته‌های دانش‌آموزان پایه اول پیش‌حرفه‌ای مشاهده نشد. در نمودار ۲ فراوانی و درصد فراوانی هر یک از فرایندها در پایه اول پیش‌حرفه‌ای نشان داده شده است.



نمودار ۲- درصد فراوانی انواع فرایندها در پایه اول پیش‌حرفه‌ای

۲-۲-۳- فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع فرایندها در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای

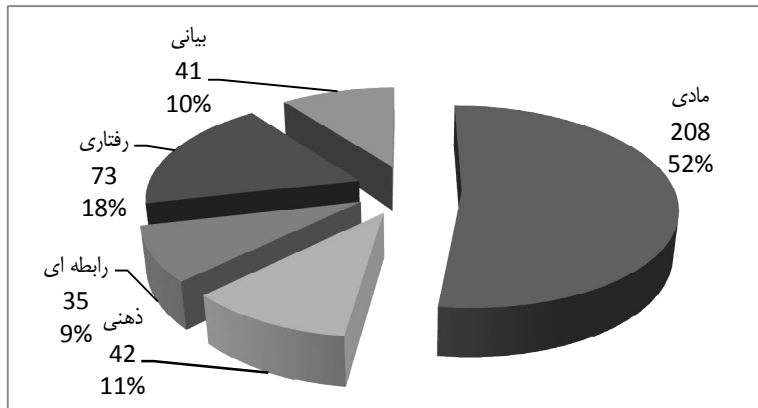
فرایند مادی با ۲۱۴ مورد رخداد، ۵۸ درصد کل فرایندها را شامل می‌شود و فراوان‌ترین است. بعد از مادی، فرایندهای رفتاری ۵۷ مورد رخداد داشته است و ۱۵ درصد کل فرایندها را شامل می‌شود. بیانی و ذهنی و رابطه‌ای به ترتیب با ۳۸ و ۴۳ و ۲۸ مورد رخداد، ۱۰ و ۹ و ۸ درصد کل فرایندها را در برمی‌گیرند. در این پایه تحصیلی دو مورد فرایند وجودی نیز در نوشته‌های دانش‌آموزان مشاهده شده است. نمودار ۳ فراوانی و درصد فراوانی هر یک از فرایندها را در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای نشان می‌دهد.



نمودار ۳- درصد فراوانی انواع فرایند در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای

۳-۲-۳- درصد فراوانی هر یک از انواع فرایندها در پایه سوم پیش‌حرفه‌ای

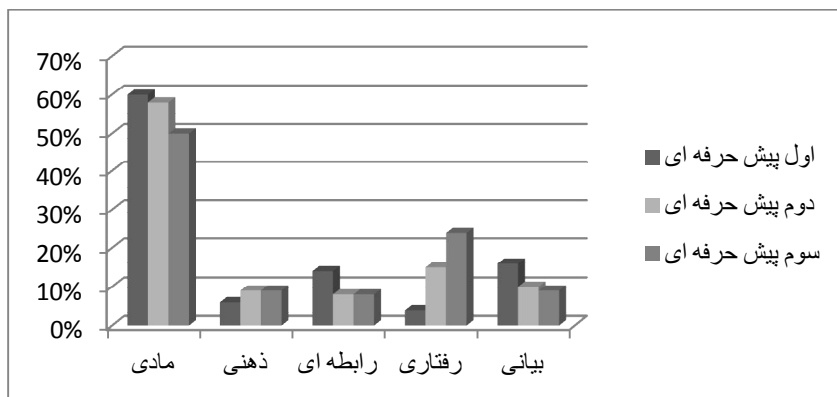
در این پایه تحصیلی نیز همچنان فرایند مادی پربسامدترین است و با ۲۰۸ مورد رخداد، حدود نیمی از فرایندها را شامل می‌شود. فرایند رفتاری با ۷۳ مورد رخداد، ۱۸ درصد کل فرایندها را در بر می‌گیرد. بعد از آن فرایند ذهنی، بیانی و رابطه‌ای به ترتیب با فراوانی ۴۲، ۴۱ و ۳۵ مورد، ۱۱، ۱۰ و ۹ درصد کل فرایندها را شامل می‌شوند. به این ترتیب فرایند رابطه‌ای کم‌رخدادترین به شمار می‌آید. فرایند وجودی در نوشته‌های دانش‌آموزان این پایه تحصیلی نیز مشاهده نشد. نمودار ۴ درصد فراوانی انواع فرایند در پایه سوم پیش‌حرفه‌ای را نشان می‌دهد.



نمودار ۴- درصد فراوانی انواع فرایند در پایه سوم پیش حرفه‌ای

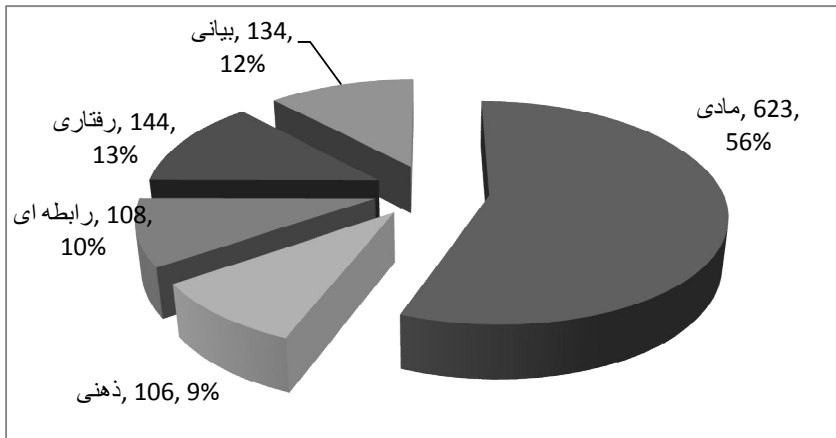
۳-۳- مقایسه درصد فراوانی انواع فرایندها در پایه‌های تحصیلی مختلف

در پایه اول حرفه‌ای فرایند مادی بیشترین فراوانی را در بین سه پایه تحصیلی دارد و فرایند ذهنی از پایین‌ترین فراوانی برخوردار است. در مورد فرایند رابطه‌ای و بیانی نیز بیشترین فراوانی به پایه اول پیش حرفه‌ای تعلق دارد. بیشترین مورد رخداد فرایند رفتاری در سوم مشاهده شده است. رخداد فرایند ذهنی در دوم و سوم پیش حرفه‌ای برابر بوده است. نمودار ۵، درصد فراوانی فرایندها را در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد.



نمودار ۵- مقایسه درصد فراوانی هر فرایند در پایه‌های مختلف

بنابر این فراوانی فرایند مادی، بیانی و رابطه‌ای با بالا رفتن پایه تحصیلی کاهش و فراوانی فرایند ذهنی و رابطه‌ای با بالا رفتن پایه تحصیلی افزایش یافته است. درصد رخداد هر فرایند در کل داده‌ها در نمودار ۶ نشان داده شده است.



نمودار ۶- درصد فراوانی هر فرایند در کل داده‌ها

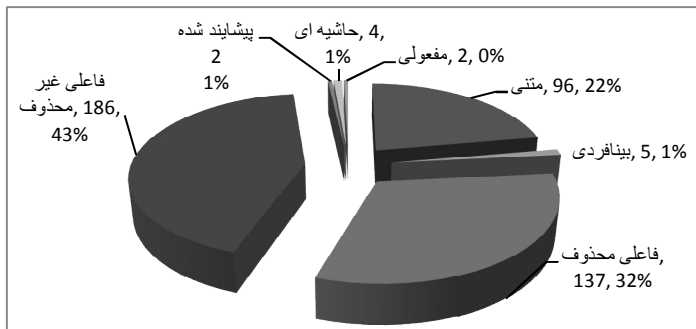
بررسی میانگین درصد فراوانی هر فرایند در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد که به طور کلی ۵۶ درصد کل فرایندها، مادی بوده است و پررخداترین به‌شمار می‌آید. بعد از آن به ترتیب، رابطه‌ای با ۱۶ درصد، رفتاری با ۱۰ درصد، بیانی و ذهنی با ۹ درصد قرار دارند.

۳-۴- بررسی فراوانی و درصد رخداد انواع آغازگر

در این بخش بر مبنای فرانش متن در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند، انواع آغازگر به سه گروه کلی تقسیم می‌شود: ۱- آغازگر متنی (مانند: چون؛ و). ۲- آغازگر بینافردی: خود شامل آغازگر ندایی (مانند: علی جان!) و وجهی (مانند: باید)؛ ۳- آغازگر تجربی: شامل آغازگر پیشایندشده، فاعلی (محذوف و غیر محذوف)، مفعولی و حاشیه‌ای (مانند: امروز). با توجه به این که تعداد آغازگر ندایی و وجهی در داده‌های مورد در مقایسه با سایر آغازگرها بسیار کم بود، این دو مورد تحت همان عنوان آغازگر بینافردی در مقایسه وارد می‌شوند.

۳-۴-۱- فراوانی رخداد انواع آغازگر در پایه اول پیش‌حرفه‌ای

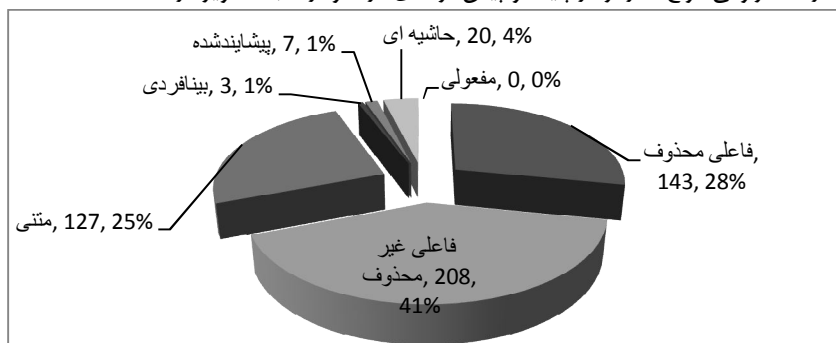
بررسی نوشتار آزمون‌دهی‌ها در این پایه نشان می‌دهد که آغازگر فاعلی غیرمحذوف با ۱۸۶ مورد رخداد برابر با ۴۳ درصد کل آغازگرها در این پایه پربسامدترین به‌شمار می‌آید. آغازگر فاعلی محذوف با ۱۳۷ مورد برابر با ۳۲ درصد دیگر آغازگر پربسامد است. بعد از آغازگر فاعلی، آغازگر متنی با ۹۶ مورد رخداد و ۲۲ درصد در مقایسه با دیگر آغازگرها فراوانی بیشتری دارد. درصد رخداد سایر آغازگرها کم‌تر از ۲ درصد است. نمودار ۷ درصد فراوانی انواع آغازگر را در پایه اول پیش‌حرفه‌ای نشان می‌دهد.



نمودار ۷- درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه اول پیش حرفه‌ای

۳-۴-۲- فراوانی انواع آغازگر در پایه دوم پیش حرفه‌ای

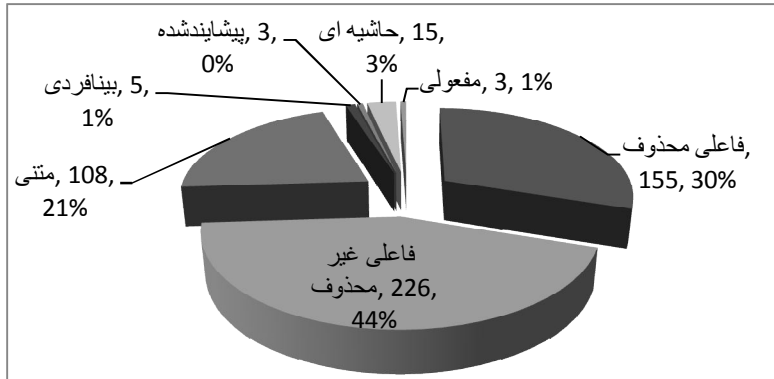
در این پایه آغازگر فاعلی غیر محذوف با ۲۰۸ مورد رخداد برابر با ۴۱ درصد کل آغازگرها، پربسامدترین به شمار می‌آید. بعد از آن به ترتیب، آغازگر فاعلی محذوف، متنی و حاشیه‌ای با ۱۴۳، ۱۲۷ و ۲۰ مورد رخداد به ترتیب ۲۸، ۲۵ و ۴ درصد آغازگرها را شامل می‌شوند. فراوانی سایر آغازگرها زیر دو درصد بوده است. درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه دو پیش حرفه‌ای در نمودار ۸ به تصویر درآمده است.



نمودار ۸- درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه دوم پیش حرفه‌ای

۳-۴-۳- فراوانی و درصد انواع آغازگر در پایه سوم پیش حرفه‌ای

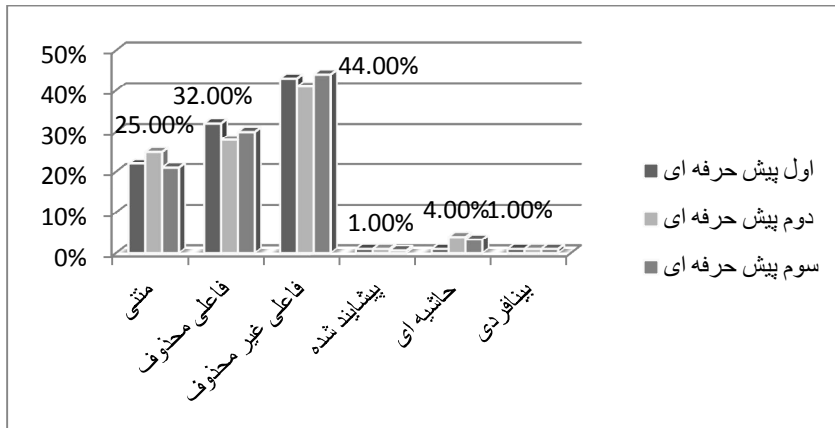
آغازگر فاعلی غیر محذوف با ۲۲۸ مورد برابر با حدود ۴۵ درصد و فاعلی محذوف با ۱۵۳ مورد رخداد برابر با ۳۰ درصد آغازگرها را تشکیل می‌دهند. آغازگر متنی با ۱۰۴ مورد برابر با ۲۰ درصد و آغازگر حاشیه‌ای با ۱۵ مورد رخداد برابر با ۳ درصد کل آغازگرها را در بر می‌گیرند. رخداد سایر آغازگرها کمتر از دو درصد بوده است. درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه سوم پیش حرفه‌ای در نمودار ۹ دیده می‌شود.



نمودار ۹- درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه سوم پیش حرفه‌ای

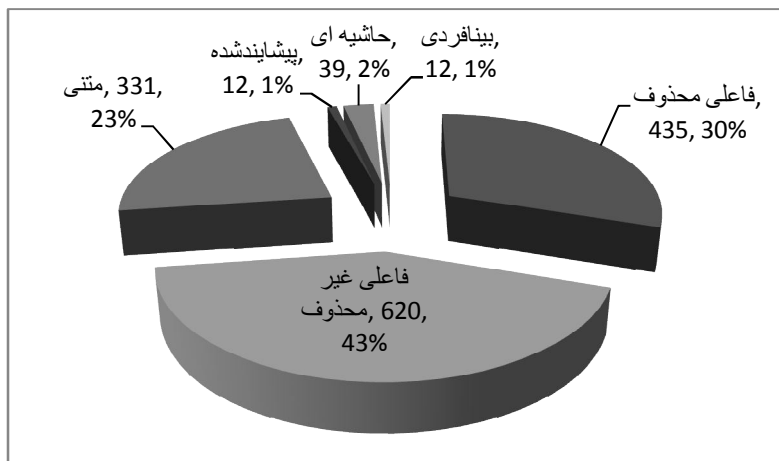
۳-۵- مقایسه رخداد انواع آغازگر در پایه‌های تحصیلی مختلف

بیشترین رخداد آغازگر فاعلی غیر محذوف به پایه سوم پیش حرفه‌ای، آغازگر فاعلی محذوف و بینافردی به پایه اول پیش حرفه‌ای، آغازگر متنی، پیشاینده و حاشیه‌ای به پایه دوم پیش حرفه‌ای تعلق دارد. همان‌طور که در نمودار مشهود است، به طور کلی پربسامدترین آغازگرها به ترتیب فاعلی غیر محذوف، فاعلی محذوف، متنی، حاشیه‌ای، پیشاینده و بینافردی است. نمودار ۱۰ درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه‌های تحصیلی مختلف را نشان می‌دهد.



نمودار ۱۰- مقایسه درصد فراوانی انواع آغازگر در پایه‌های تحصیلی مختلف

از میان انواع آغازگر، آغازگر تجربی فاعلی غیر محذوف ۴۳ درصد کل آغازگرها را تشکیل می‌دهد و پربسامدترین است. بعد از آن به ترتیب فاعلی محذوف با ۳۰ درصد، متنی با ۲۳ درصد، حاشیه‌ای با ۲ درصد قرار می‌گیرند. فراوانی آغازگر پیشاینده و بینافردی کمتر از ۲ درصد است. درصد فراوانی انواع آغازگر در مجموع داده‌ها در نمودار ۱۱ نشان داده شده است.



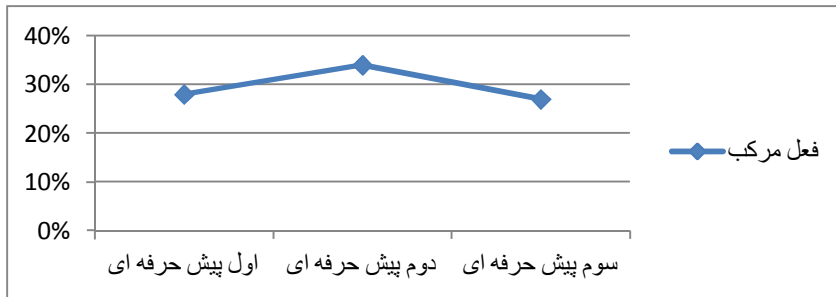
نمودار ۱۱- درصد فراوانی انواع آغازگر در مجموع داده‌ها

بررسی انواع آغازگر از آنجا حائز اهمیت است که می‌تواند به نوعی نمایانگر سطح پیچیدگی زبانی و رشد زبانی در این دانش‌آموزان به‌شمار آید. وجود آغازگر متنی و وجهی در نوشتار این دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تا چه اندازه در بیان جملات وجهی، امری، مرکب و غیره توانایی دارند.

مجموع	متنی، بینافردي، تجربی	بینافردي، تجربی	متنی و تجربی	آغازگر مرکب پایه تحصیلی
۱۰۰	۱	۴	۹۵	اول
۱۲۹	۱	۲	۱۲۶	دوم
۱۰۶	۱	۲	۱۰۳	سوم

جدول ۱- فراوانی رخداد آغازگر مرکب در پایه‌های مختلف تحصیلی

در نمودار ۱۲- درصد فراوانی آغازگر مرکب در پایه‌های مختلف نشان داده شده است. در پایه اول پیش‌حرفه‌ای در حدود ۲۸ درصد بندها آغازگر مرکب به‌کار رفته است. در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای رخداد آغازگر مرکب کمی افزایش یافته و به حدود ۳۴ درصد بندها می‌رسد. در پایه سوم پیش‌حرفه‌ای نیز در حدود ۲۷ درصد بندها دیده می‌شود.



نمودار ۱۲- درصد فراوانی آغازگر مرکب در پایه‌های تحصیلی مختلف

۴- نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر گفتمان نوشتاری ۱۲۰ دانش‌آموز مقطع پیش‌حرفه‌ای شهر تهران از سه منظر مختلف شامل میانگین طول پاره‌گفتار، نوع فرایند و نوع آغازگر در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی شد.

با بررسی میانگین طول پاره‌گفتار در این دانش‌آموزان، که به ترتیب در پایه اول پیش‌حرفه‌ای برابر با ۴/۳۳، در دوم پیش‌حرفه‌ای برابر با ۴/۷۹ و در سوم پیش‌حرفه‌ای برابر با ۴/۶۶ برآورد شد، انتظار می‌رفت که در هر سه پایه تحصیلی شاهد رخداد آغازگر مرکب باشیم که نشان‌دهنده استفاده از حروف ربط و ابزار انسجام است. تحلیل آغازگر این موضوع را تایید می‌کند. در عین حال جالب توجه است که در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای که طول پاره‌گفتار بیشتر از دو پایه دیگر است، بیشترین فراوانی آغازگر مرکب و متنی را نیز شاهد هستیم. البته با وجود اینکه میانگین طول پاره‌گفتار در پایه اول پیش‌حرفه‌ای کمتر از پایه دوم و سوم پیش‌حرفه‌ای است، رخداد آغازگر مرکب و آغازگر متنی در این پایه با پایه سوم پیش‌حرفه‌ای تقریباً برابر است.

بررسی نوع فرایند در نوشتار این دانش‌آموزان نشان می‌دهد که ۵۶ درصد کل فرایندها «مادی» است که به این ترتیب پررخدادترین است. بعد از آن به ترتیب، رفتاری ۱۳ درصد، رابطه‌ای ۱۰ درصد؛ بیانی و ذهنی، ۹ درصد و وجودی، کم‌تر از یک درصد فرایندها را شامل می‌شوند. در بین پایه‌های مختلف، درصد فراوانی فرایند مادی در پایه اول حرفه‌ای بیشتر و فرایند ذهنی کم‌تر از سایر پایه‌ها بوده است. بیشترین درصد فراوانی فرایند رابطه‌ای و بیانی نیز به پایه اول پیش‌حرفه‌ای تعلق دارد. درصد فراوانی فرایند رفتاری در سوم پیش‌حرفه‌ای و وجودی در دوم پیش‌حرفه‌ای بیشتر از سایر پایه‌ها است. رخداد فرایند ذهنی در دوم و سوم پیش‌حرفه‌ای برابر بوده است. این نتایج با نتایج پژوهش دستجردی (۱۳۸۸) مبنی بر بالاتر بودن فرایند مادی و رابطه‌ای در گفتار دانش‌آموزان اول ابتدایی عادی هم‌سو است. به طور کلی فراوانی فرایند مادی و رابطه‌ای با بالا رفتن پایه تحصیلی کاهش پیدا می‌کند و بالعکس فراوانی فرایند ذهنی و رفتاری افزایش پیدا می‌کند.

بررسی نوشتار دانش‌آموزان از منظر فرانقش متنی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند نشان می‌دهد که آغازگر تجربی فاعلی غیر محذوف ۴۳ درصد کل آغازگرها را دربردارد و پررخدادترین است. فراوانی آغازگر فاعلی محذوف ۳۰ درصد، آغازگر متنی ۲۳ درصد، آغازگر حاشیه‌ای ۲ درصد و پیش‌اندشده و بینا فردی کم‌تر از ۲ درصد است. در مقایسه بین پایه‌ها، بیشترین رخداد آغازگر فاعلی غیر محذوف به پایه سوم پیش‌حرفه‌ای، آغازگر فاعلی محذوف و بینا فردی به پایه اول پیش‌حرفه‌ای، آغازگر متنی، پیش‌اندشده و حاشیه‌ای به پایه دوم پیش‌حرفه‌ای تعلق دارد. بیشترین رخداد آغازگر فاعلی غیر محذوف به پایه سوم پیش‌حرفه‌ای، آغازگر فاعلی محذوف و بینا فردی به پایه اول پیش‌حرفه‌ای، آغازگر متنی، پیش‌اندشده و حاشیه‌ای به پایه دوم پیش‌حرفه‌ای تعلق دارد.

بیشترین رخداد آغازگر مرکب در پایه دوم پیش‌حرفه‌ای بوده است. در مجموع تنها در ۳۰ درصد بندها آغازگر مرکب دیده می‌شود. با توجه به اینکه عنصر اصلی در آغازگرهای مرکب نمونه‌های مورد بررسی، آغازگر متنی (شامل انواع حروف ربط) است، می‌توان نتیجه گرفت که ساختار متون نوشتاری این دانش‌آموزان بیشتر از جملات ساده تشکیل شده است و استفاده از حروف ربط و سایر آغازگرها در کم‌تر از یک سوم بندها دیده می‌شود که از این منظر با نتایج پژوهش فهم‌نیا (۱۳۸۷) همخوانی دارد. به طور کلی نوشتار این دانش‌آموزان در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند قابل توصیف است. الگوهای مشاهده شده در توزیع انواع فرایندها و آغازگرها می‌تواند نشان‌دهنده عملکرد نسبتاً عادی این دانش‌آموزان در جنبه‌های گفتمانی باشد، به ویژه آنکه در نمونه‌ها به ندرت ساخت‌های فاقد آغازگر تجربی یا فرایند که انتقال پیام را می‌تواند با دشواری مواجه کند دیده می‌شود.

منابع

- افتخاری، زهرا (۱۳۸۲). «بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های معناشناختی در پسران مبتلا به سندرم داون با پسران دارای نارسایی ذهنی غیرسندرم داون»؛ *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، جلد ۱۳ شماره ۴۱ صص ۶۴-۶۸.
- بازیار، مهدی (۱۳۹۱). «تحلیل فرایندهای موجود در گفتمان افراد زبان‌پیش فارسی‌زبان در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند»؛ رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۴). «توصیف ویژگی‌های زبانی دو کودک عقب‌مانده ذهنی و منزوی و تحلیل پیامدهای آن»؛ *پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی*، صص ۲۰۰-۲۲۸.
- دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۰). *طرح بررسی ویژگی‌های گفتار و زبان کودکان عقب‌مانده ذهنی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۸). «توصیف گفتار دانش‌آموزان پایه اول دبستان بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی»؛ رساله دکتری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

رستم‌بیک تفرشی، آنوسا و احمد رضانی(۱۳۸۹). «توصیف زبان‌شناختی خطاهای املایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر»؛ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال دهم، شماره ۲ (پیاپی ۳۶)، صص ۱۲۲-۱۴۹.

رستم‌بیک تفرشی، آنوسا و احمد رضانی(۱۳۹۰). «توصیف انواع آغازگر در بیان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقاطع مختلف شهر تهران بر مبنای فرانش متنی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی»؛ فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی، شماره ۴۱، صص. ۲۶۷-۲۸۲.

رضوانی جونقانی، فاطمه(۱۳۸۲). «بررسی تفاوت نیمرخ‌های زبانی بیانی از دیدگاه پیمانه‌ای در کودکان پنج ساله عقلی نشانگان داون و کودکان طبیعی»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

رقیب‌دوست، شهلا و عاطفه ملکشاهی(۱۳۸۸). «توانایی کودکان سندروم داون فارسی زبانی در درک ساختارهای نحوی ساده و مرکب»؛ فصلنامه زبان و ادب پارسی، شماره ۳۹، صص. ۵۷-۷۶. رضانی، احمد(۱۳۹۰). «مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری»؛ رساله دکتری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

سرایلی علیخان، سوفیا(۱۳۷۲). «تهیه متون خواندنی بر اساس واژگان گفتاری کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر برای پایه اول دبستان‌های استثنایی تهران»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

عربلو، احمد و سعید تصویرگر رزاقی(۱۳۸۵). قصه‌های تصویری (۲). تهران: انتشارات مدرسه. فضلی یکنمی، حسین(۱۳۷۸). «تهیه متون خواندنی کاربردی بر اساس بررسی واژگان گفتاری و تولید نحو کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر پایه دوم دبستان‌های شهر تهران»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

فهمینیا، فرزین(۱۳۸۷). «توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر رویکرد هلیدی در کتاب‌های فارسی و انشاهای دانش‌آموزان دبستان»؛ رساله دکتری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. کاریزنوئی، نرگس(۱۳۸۰). «بررسی مقایسه‌ای رشد درک نحو در کودکان طبیعی و کودکان نشانگان داون ۴ و ۵ ساله عقلی»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

معاونت توسعه و مدیریت سازمان آموزش و پرورش استثنایی(۱۳۸۷). آمار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. استثنایی کشور سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

Armstrong, E. (2005). "Language Disorder: A Functional Linguistic Perspective". *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19 (3). Pp. 137-153.

Brown R. (1973). *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press..

Chengappa, S.; S. Bhat and J. Hiwarale, (2002). "The Importance of Communication for Meeting Needs". *Language in India*. Volume

- 2,available:<http://www.languageinindia.com/sep2002/minimumlengthutterance.html>.
- Halliday, M.A.K and C.M. Matthiessen(2004). *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Arnold.
- Kay-Raining Bird, E., P.L. Cleave, D. White, H. Pike and A. Helmkey, (2008). "Written and Oral Narratives of Children and Adolescents with Down Syndrome". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(2). Pp. 436- 450.
- Kernan, K. T., S. Sabsay and P. Schneider(1991). "Structure and Repair in Narratives of Mentally Retarded Adults". *Journal of Linguistic Anthropology*, 1(2), Pp. 143-164.
- Miles, 1 Sally and 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*. Vol.45. Pp. 175-189.
- Müller; Nicole and T Brent. Wilson, (2008). "Collaborative Role Construction in a Conversation with Dementia: An Application of Systemic Functional Linguistics" In *Clinical Linguistics & Phonetics*, Volume 22, Issue 10 & 11. Pp. 767– 774.
- Price, J. R., J. E. Roberts, E.A. Hennon, M.C. Berni, K.L. Anderson and J. Sideris(2008). "Syntactic Complexity during Conversation of Boys with Fragile X Syndrome and Down Syndrome". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(1), Pp. 3-15.
- Reilly, J., M. Losh, U. Bellugi and B. Wulfeck. (2004). "Frog, Where Are You? Narratives in Children with Specific Language Impairment, Early FocalB Injury, and Williams Syndrome" In *Brain and language*.No. 88. Pp. 229-247.
- Rice, M. L., S.F. Warren and S.K. Betz(2005). "Language Symptoms of Developmental Language Disorders: An Overview of Autism, Down Syndrome, Fragile X, Specific Language Impairment, and Williams Syndrome". *Applied Psycholinguistics*, 26(1). Pp.7-27.
- Wang, I. (2007). "Theme and Rheme in the Thematic Organization of Texts: Implications for Teaching Academic Writing". In *Asian EFL Journal*, 9(1). Pp. 164-176.