

# اهمیت نقش ارتباطی زبان در جهت تکامل فرایند زبان آموزی در کودکان دبستانی\*

دکتر محمد رضا پهلوان نژاد<sup>۱</sup>

آزاده نجفی<sup>۲</sup>

## چکیده

در این مقاله بر مبنای نظریه زبانی «نقش‌گرایی نظام‌مند» هلیدی، به معرفی نقش تجربی زبان و اهمیت معرفی این فرآینش زبانی به کودکان دبستانی از دو دیدگاه پرداخته می‌شود:

۱- لزوم معرفی همه فرایندهای این فرآینش در جهت تکامل نظام یادگیری زبان؛

۲- معرفی فرایندهای این فرآینش با توجه به ساختار رشد شناختی کودک در هر مرحله از رشد.

پژوهش حاضر متون کتاب «بخوانیم» از اول تا پنجم دبستان، که اولین و رسمی‌ترین منبع زبان آموزی به کودکان است، را برای تحلیل آماری و معنایی، مورد بررسی قرار می‌دهد. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با تخصیص متناسب و نمونه‌گیری سیستماتیک در داخل هر طبقه استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد: در متون مورد بررسی تمامی فرایندهای تجربی زبان به کودک معرفی نشده‌اند و مؤلفان هنگام تدوین کتاب‌های «بخوانیم» مقطع دبستان، به نقش تجربی زبان که مرحله نهایی تکامل فرایند زبان آموزی کودک به شمار می‌آید، توجه ویژه نداشته‌اند؛ همچنین فرایندهای زبانی به عنوان ابزاری برای زبانی کردن تجربه‌های آدمی و برقراری ارتباط، به شیوه‌های هدفمند به کودک معرفی نشده‌اند. کلید واژه‌ها: نقش ارتباطی زبان، فرایندهای تجربی زبانی، فرایند زبان آموزی.

تاریخ تصویب: ۱۴/۱۲/۸۷

تاریخ آغاز بررسی: ۱۷/۴/۸۷

\* تاریخ دریافت: ۱۱/۳/۸۷

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۲- کارشناس ارشد دانشگاه فردوسی مشهد (پست الکترونیکی: [Najafi.az@gmail.com](mailto:Najafi.az@gmail.com))

## ۱- مقدمه

مایکل هلیدی<sup>۱</sup> که نقشگراست، با برقراری رابطه‌ای دوسویه میان دستور و معنا، استدلال می‌کند زبان بشری با پدید آمدن برخی ساختارهای معنایی، به انسان امکان می‌دهد تا در مورد تجربه‌های خود بیندیشند و به عبارت دیگر، به شیوه‌ای سازنده منظور خود را به زبان آورد. کودک رفته رفته معنایی را که در ورای رمزگرایی‌های زبانی پنهان شده است، کشف می‌کند (هلیدی، ۱۹۹۴).

هلیدی برای زبان سه نقش اصلی قائل است و اعتقاد دارد نظام یادگیری و ارتباط بخشی زبان با یادگیری این سه نقش کامل می‌شود. به علاوه او معتقد است کودک از میان داده‌های زبانی، برخی را انتخاب می‌کند؛ یعنی آن دسته از جنبه‌های ارتباطی زبان را بر می‌گزیند که در هر مرحله از یادگیری در محدوده درک او بگنجد. به عبارت دیگر، همواره باید میان پاره‌گفتارهایی که به «کنش» اشاره دارند و پاره‌گفتارهایی که به «درک»<sup>۲</sup> مربوط می‌شوند، تمایز قائل شود (هلیدی، ۱۹۹۳: ۱۰۰).

در این مقاله پس از ارائه نظر هلیدی در خصوص یادگیری زبان، به نقش تجربی زبان و نیز کتاب‌های «بخوانیم» از پایه اول تا پایه پنجم دبستان از نظر چگونگی آشنا کردن کودک با این نقش زبانی پرداخته می‌شود.

## ۱-۱- بیان مسئله

نقش‌گرایی هلیدی به وجود نظام صوری زبان قائل است و آن را وابسته به نقش ارتباطی و کاربرد زبان در نظر می‌گیرد. هلیدی هدف اصلی از تدوین نظریه خود را تحلیل متون زبانی گوناگون و همچنین کمک به فرایند زبان‌آموزی بیان کرده است. در این نظریه به رشد معنا و انتخاب‌های معنایی کودک در محیط‌های ویژه، توجه می‌شود. هلیدی برای زبان چهار فرانش اصلی برمی‌شمارد و معتقد است در برقراری ارتباط از این فرانش‌ها استفاده می‌شود؛ این فرانش‌ها عبارتند از: بینافردی<sup>۳</sup>، تجربی<sup>۴</sup>، متنی<sup>۵</sup> و منطقی<sup>۶</sup> (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۶۰).

1- Halliady

2- Understanding

3- Interpersonal Metafunction

4- Experiential Metafunction

5- Textual Metafunction

6- Logical Metafunction

او معتقد است کودک در جریان زبان‌آموزی به تدریج هریک از این فرانش‌ها را می‌آموزد و رفته رفته گفتار خود را به گفتار بزرگسالان نزدیک می‌کند. در پژوهش حاضر، با توجه به ضرورت مطالعه، به معرفی نقش تجربی زبان و اهمیت آموزش این فرانش‌های زبانی به عنوان ابزار مهم ارتباطی در تکامل فرآیند زبان‌آموزی خواهیم پرداخت.

### ۱-۲- سوآلهای تحقیق

این پژوهش درصدد پاسخ‌دهی به سوآلهای زیر است:

۱- از آنجا که هدف آموزش زبان مادری در دبستان، پرداختن به زبان به عنوان ابزار اصلی برقراری ارتباط است، آیا کتاب‌های درسی به کودک کمک می‌کند تا تجربه خود از دنیای بیرون و درون (نقش تجربی) را به شیوه‌ای کارآمد بیان دارد؟ آیا داده‌های زبانی معرفی شده به کودک دبستانی به او می‌آموزد که از عهده این مهم برآید؟ به عبارت دیگر، آیا در توزیع فرایندهای زبانی تعادل وجود دارد و همه‌ی فرایندها به کودک معرفی می‌شوند؟

۲- آیا در توزیع و معرفی فرایندهای زبانی جدید به کودکان از پایه اول تا پایه پنجم دبستان به رشد ذهنی و سطح شناختی آنان توجه شده است؟

### ۱-۳- فرضیه‌های تحقیق

پژوهش حاضر بر مبنای دو فرضیه زیر استوار است:

۱- آشنایی با نقش تجربی زبان برای تکامل فرآیند زبان‌آموزی ضروری است و بنابراین کتاب‌های «بخوانیم» که رسمی‌ترین منبع زبان‌آموزی به کودک هستند، همه فرایندهای این نقش زبانی را به او معرفی می‌کنند.

۲- هلیدی اعتقاد دارد یادگیری کامل نظام زبانی در کودک با تقابلی بسیار مهم همراه است و آن توانایی تمایز میان پاره‌گفتارهایی است که به «کنش» اشاره دارند و پاره‌گفتارهایی که به «درک» اشاره می‌کنند.

از این رو، هنگام معرفی فرایندهای زبانی نقش تجربی زبان در کتاب‌های «بخوانیم» به این توانایی کودک از نظر شناختی توجه شده است.

## ۱-۴- ضرورت و اهمیت موضوع در امر آموزش

انگیزه انجام دادن چنین تحلیلی، توجه به این نکته است که آموزش در همه زمینه‌ها از سه راه ممکن می‌شود: مشاهده، تجربه و زبان. آموزش برخی مقوله‌ها از راه مشاهده و تجربه انجام می‌گیرد، اما حتی محصول مشاهده و تجربه نیز در ذهن به کمک زبان سازمان‌دهی می‌شود (وزیرنیا، ۱۳۷۹: ۲۲۷).

هلیدی معتقد است کودک از همان آغاز تولد دانش ناخودآگاه خود را از آنچه که به کمک زبان می‌تواند انجام دهد، گسترش می‌بخشد، اما در نهایت آموزش زبان به عمیق کردن این دانش کمک می‌کند (هلیدی و وبستر، ۲۰۰۶: ۲۶۷).

تو<sup>۱</sup> به نقل از ماکس دوبو<sup>۲</sup> (۱۹۷۷) استدلال می‌کند پاسخ ندادن دانش آموز نمی‌تواند گواهِ سطح پایین تری از فهم باشد، بلکه ممکن است دانش محدود درباره مفاهیم زبانی که در سؤال مطرح شده‌اند را نشان دهد (دوبو، ترجمه فضایل هاشمی ۱۳۸۳: ۱۴۳). بنابراین در برنامه‌ریزی درسی همواره باید ویژگی‌های یادگیرنده از جنبه‌های گوناگون رشدی - شناختی مورد توجه قرار گیرد.

مطالعات میدانی محققان نشان می‌دهد رشد واژگان در کودک روندی قابل پیش‌بینی را طی می‌کند: افعالی که به نوعی به فرایندهای ذهنی اشاره دارند (نظیر باور داشتن) برای زبان آموزان خردسال مشکلات خاصی را پدید می‌آورند (پاپفرو، کاسیدی و گلیتمن، ۲۰۰۷: ۱۲۷؛ کریستال، ۱۹۹۴). بر این اساس لازم است برنامه‌ریزان درسی سطوحی را که روان‌شناسان رشد از توانایی‌های دانش آموزان در هر پایه و مقطع تحصیلی خاص ترسیم می‌کنند، در هدف، محتوا و شیوه ارزشیابی خود از یادگیری دانش آموزان مورد توجه قرار دهند (کاکو جویباری، ۱۳۷۹: ۷۲).

یکی از اهداف آموزش زبان مادری در طول سال‌های تحصیل این است که کودک بداند زبان مهم‌ترین ابزار ارتباطی او با هم‌نوعان خویش است (لطف‌آبادی، ۱۳۶۵: ۴۹). هلیدی آشنایی با نقش تجربی زبان را کامل‌کننده این روند یادگیری معرفی می‌کند (هلیدی و وبستر، ۲۰۰۶: ۳۳).

1- Tough

2- Max De Boo

بر اساس فرضیه اول ضرورت دارد کتاب‌های درسی، در راستای تکامل فرآیند زبان‌آموزی کودک، او را با نقش تجربی زبان آشنا کنند. از اینرو در بخش ۲ نظریات هیلیدی را در خصوص نقش‌های زبانی و یادگیری آنها مطرح می‌کنیم. همچنین برای دستیابی به روالی علمی و تجربی برای توزیع فرایندهای مندرج در متون مورد تحلیل (فرضیه دوم)، باید به نظریه رشدی - شناختی مورد قبول و ثابت شده‌ای استناد کنیم. به همین دلیل، نظریه ژان پیاژه<sup>۱</sup>، با نفوذترین چهره روانشناسی غرب، را به اختصار معرفی می‌کنیم و برای تحلیل داده‌ها به آن استناد خواهیم کرد و همزمان با شرح نظریات پیاژه، به رشد معنا و واژه در کودک نیز خواهیم پرداخت. مطالعات میدانی بسیاری در خصوص رشد معنا و واژه در کودک انجام گرفته است که استناد به آنها نتیجه‌گیری را محکم‌تر می‌کند.

## ۲- هیلیدی و زبان‌آموزی کودک

امروزه تحقیق درباره زبان کودک، یکی از بحث‌انگیزترین حوزه‌های زبانشناسی، یعنی نقش زبان در محاوره را در برمی‌گیرد. نقش‌گرایان ادعا می‌کنند آنچه در روند یادگیری زبان کانون باید توجه قرار گیرد، آن است که کودک چگونه فرایندهای نقشی زبان و نه تنها ساختار و دستور زبان را می‌آموزد (هیلیدی، ۱۹۷۸: ۱۸-۱۷).

زبان‌شناسی نقش‌گرا در مورد زبان کودک دو نکته را مطرح می‌کند:

- ۱- کودک از زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط استفاده می‌کند؛
- ۲- کودک از زبان برای کسب اطلاعات و شناخت دنیای اطراف بهره می‌گیرد (نقش تجربی) (ایلیوت، ۱۹۸۳: ۱).

تحلیل نقش‌گراها به این نتیجه ضمنی می‌رسد که نیاز به برقراری ارتباط توجیهی برای فراگیری زبان است (هاف گینسبرگ، ۱۹۹۹: ۳۱۹).

هیلیدی درباره چگونگی رشد زبان در کودک معتقد است کودک زبان‌آموزی را با گسترش‌های معنایی، به تدریج با کمک نقش‌های زبانی که در مراحل گوناگون رشد با آنها آشنا می‌شود، انجام می‌دهد (بوتلر، ۲۰۰۳: ۴۱۴). او با مطالعه‌ای موردی بر روی فرزند خود، نیگل<sup>۲</sup>، سه مرحله

1- Piaget

2- Nigel

را در گفتار کودک از هم باز شناخته است :

مرحله ۱ : مرحله تک نقشی<sup>۱</sup> پاره گفتارهای کودک که در مقابل گفتار چند نقشی<sup>۲</sup> بزرگسالان قرار دارد .

مرحله ۲ : کاربردهای نقشی معینی در گفتار کودک تعمیم می یابد که دو نوع نقش زبانی را شامل می شود : یکی به کودک امکان می دهد نقش «مشاهده گر» جهان پیرامون خود را داشته باشد و دیگری به او اجازه می دهد به عنوان یک فرد در این جهان «داخل» شود؛ مرحله دوم با افزایش رو به رشد واژه های کودک همراه است .

مرحله ۳ : دو نقش «مشاهده گر» و «تداخل گر» به تدریج به نقش های بینافردی و تجربی دنیای بزرگسالان نزدیک می شوند؛

مراحل سه گانه فوق را می توان چنین تفسیر کرد (هلیدی و وبستر، ۲۰۰۶ : ۳۳) :

مرحله ۱ : نظام نقشی اولیه کودک [هلیدی نقش های زبانی این دوره را «فرونقش»<sup>۳</sup> نامیده است]؛

مرحله ۲ : انتقال از این نظام نقشی به نظام نقشی بزرگسالان؛

مرحله ۳ : یادگیری نظام نقشی بزرگسالان .

خروج از مرحله فرونقش ها و ورود به دنیای فرانش ها با تقابل بسیار مهمی همراه است ؛ معنا در این مرحله ، هم «عمل» و هم «تفهم» را در بر می گیرد . کودک باید میان پاره گفتارهایی که به «کنش» اشاره دارند و پاره گفتارهایی که به «درک» اشاره می کنند، تمایز قائل شود (هلیدی، ۱۹۹۳ : ۱۰۰) .

بنابراین ، از نظر هلیدی فرایند رشد زبان از سه منبع مهم نیرو می گیرد :

۱- ورود کودک به دنیای تجربه ها ؛

۲- بیان زبانی این تجربه ها ؛

۳- استفاده از متن های زبانی به عنوان منبعی برای تغییر در نظام رشد زبانی (لوکین، ۲۰۰۶ :

۱۳۸) .

1- Monofunctionality

2- Plurifunctionality

3- Microfunction

کودک در مرحله پیش عملیاتی (مرحله برابر با دوره دبستان در تقسیم‌بندی پیاژه)، سرانجام در می‌یابد که می‌تواند از زبان نه تنها برای بیان تقاضا و سؤال (مانند جمله به من کیک بده: فرانش می‌بینا فردی)، بلکه برای ابراز تجربیات روان‌شناختی (مانند جمله من متأسفم: فرانش تجربی) نیز استفاده کند (فلاول، ترجمه ماهر ۱۳۷۷: ۱۰۶). از دیدگاه هلیدی، رشد اجتماعی کودک از نگاه روان‌شناسان با آشنایی کودک با نقش تجربی زبان برابر است؛ زیرا همانطور که هلیدی معتقد است کودک در تکامل روند رو به رشد زبانی خود، پس از آنکه با فرانش بینا فردی آشنا شد، به دنیای تجربه‌ها وارد می‌شود.

اینک به معرفی فرانش تجربی زبان و فرایندهای مطرح شده در آن می‌پردازیم:

### ۳- فرانش تجربی زبان

بر پایه فرانش تجربی زبان، برای صحبت کردن در مورد تجربه‌های خود از جهان بیرون و درون ذهن بهره می‌گیریم. دستور زبان میان دو جهان خارج و داخل ذهن خط انفصال می‌کشد؛ یعنی فرایندهای جهان خارج را از فرایندهای جهان درون به صورتی نسبتاً آشکار متمایز می‌کند. از نقطه نظر تجربی، بخش مرکزی پیام را فرایند<sup>۱</sup>، یعنی چیزی که در حال وقوع است، تشکیل می‌دهد. هلیدی با تأکید بر اینکه تعیین مرز دقیق میان فرایندها ممکن نیست، سه فرایند اصلی مادی<sup>۲</sup>، ذهنی<sup>۳</sup> و رابطه‌ای<sup>۴</sup> و سه فرایند فرعی رفتاری<sup>۵</sup>، بیانی<sup>۶</sup> و وجودی<sup>۷</sup> را از هم باز می‌شناسد: (جملات نمونه برای هر فرایند، از متون درسی کتاب «بخوانیم»، از پایه اول تا پایه پنجم دبستان انتخاب شده است).

۳-۱- فرایندهای مادی؛ همواره عملکردی فیزیکی دارند؛ مانند نامه نوشتن، ساختن و گره زدن.

- 
- 1- Process
  - 2- Material
  - 3- Mental
  - 4- Relational
  - 5- Behavioral
  - 6- Verbal
  - 7- Existential

۱- دویست سال بود که کوروش سلسله هخامنشی را بنیاد گذاشته بود.

شرکت کننده: کنشگر شرکت کننده: هدف فرایند: مادی

۲-۳- فرایندهای ذهنی؛ مربوط به تغییر در جریان رویدادهایی هستند که در دنیای درون ما رخ می دهد (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۱۹۷). افعالی مانند دوست داشتن، متنفر بودن و تأسف خوردن.

۲- دانشمندان جهان به اهمیت کار محمد بن زکریای رازی پی برده اند.

شرکت کننده: حسگر شرکت کننده: پدیده فرایند: ذهنی

۳-۳- فرایندهای رابطه‌ای؛ میان دو مفهوم ارتباط برقرار میکنند و از لحاظ مفهوم، یعنی از این نظر که چه نوعی از «بودن» را نشان می دهند، یا «اسنادی»<sup>۱</sup> هستند (امین با هوش است) و یا «هویتی»<sup>۲</sup> (امین نماینده کلاس است). در فرایند اسنادی ویژگی خاصی به چیزی نسبت داده می شود (باهوش صفتی برای امین است)، در حالی که در فرایند هویتی به معرفی بیشتر آن می پردازیم (نماینده کلاس، هویت امین است). این دو نوع فرایند، میان دو مفهوم سه نوع رابطه برقرار می کنند: رابطه تأکیدی<sup>۳</sup> میان  $x$  و  $a$ ، رابطه موقعیتی<sup>۴</sup> میان  $x$  و  $a$ ، رابطه ملکی<sup>۵</sup> میان  $x$  و  $a$ . بنابراین شش نوع فرایند رابطه‌ای وجود دارد:

۳-۳-۱- تأکیدی اسنادی؛ در این فرایند ویژگی یا کیفیتی را به چیزی نسبت می دهیم؛

مانند:

۳- شاهنامه کتاب بزرگی است.

حامل مسند تأکیدی اسنادی

۳-۳-۲- تأکیدی هویتی؛ ویژگی یا کیفیتی که به چیزی نسبت داده می شود، هویت آن را نشان

می دهد؛ مانند:

۴- یک پرچم نشانه استقلال آن کشور است.

هویت پذیر هویت بخش تأکیدی هویتی

- 1- Attributive
- 2- Identifying
- 3- Intensive
- 4- Circumstantial
- 5- Possessive



۳-۳-۳ - موقعیتی اسنادی؛ دوچیز با عواملی مانند زمان، مکان، حالت، علت و همراهی، به یکدیگر ربط داده می‌شوند:

۵- شمشیر و دینار در دست دشمن است.  
حامل      مسند: عنصر موقعیتی موقعیتی اسنادی

۳-۳-۴ - موقعیتی هویتی؛ در حالت هویتی، هویت چیزی از نظر زمان، مکان یا حالت روشن می‌شود:

۶- امروز ۲۲ بهمن است.  
هویت‌پذیر هویت بخش: عنصر موقعیتی موقعیتی هویتی

۳-۳-۵ - ملکی اسنادی؛ در حالت اسنادی رابطه مالکیت به یکی از شرکت‌کننده‌ها نسبت داده می‌شود:

۷- این تابلوها مال مغازه پدر بزرگ است.  
حامل (مملوک)      مسند (مالک)      ملکی اسنادی

۳-۳-۶ - ملکی هویتی؛ یکی از شرکت‌کننده‌ها با مالک بودن بر شرکت‌کننده دیگری شناخته می‌شود:

۸- پدر بزرگ صاحب مغازه تابلو فروشی است.  
هویت‌پذیر      هویت بخش      ملکی هویتی

۳-۴ - فرایندهای رفتاری؛ رفتارهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی را بیان می‌کنند. رفتارهایی مانند سرفه کردن و لبخند زدن، از طرفی شبیه فرایندهای مادی و از طرف دیگر شبیه فرایندهای ذهنی رفتار می‌کنند:

۹- کودکان با بیتابی، آرش کمانگیر را که با قامتی کشیده پای کوه ایستاده بود، نگاه می‌کردند.  
شرکت‌کننده: رفتارگر      فرایند رفتاری

۳-۵ - فرایندهای بیانی؛ گفتن یک چیز، عملی فیزیکی است که فعالیت ذهنی را منعکس می‌کند:

۱۰- حافظ در یکی از شعرهایش گفته است که شعر مرا در آسمان‌ها فرشتگان از بر می‌کنند.  
شرکت‌کننده: بیانگر      فرایند: بیانی

۳-۶- فرایندهای وجودی؛ وجود داشتن چیز یا عملی بیان می‌شود و با افعالی چون بودن، هستن و وجود داشتن تبلور می‌یابد. بندهای وجودی در ابتدای یک متن داستانی، ذهن شنونده را برای دریافت اطلاعات جدید آماده می‌کنند:

یکی بود، یکی نبود

وجودی وجودی

#### ۴- نظریه رشدی - شناختی ژان پیاژه

پژوهش حاضر در راستای فرضیه دوم، نظریه شناختی پیاژه را به منظور دستیابی به روالی علمی برای طیف بندی فرایندها، مورد بررسی قرار می‌دهد. مهمترین بخش نظریه پیاژه از لحاظ کمک به معلمان و دانش‌آموزان در دوره‌های گوناگون تحصیل، توصیفی است که از مراحل گوناگون رشد ذهنی ارائه می‌دهد؛ این مراحل عبارتند از:

۴-۱- مرحله حسی - حرکتی (از تولد تا دو سالگی)؛ کودک تا پایان این مرحله نمی‌تواند دنیای خارج را در ذهن خود درونی کند. زبان‌شناسان، برخلاف پیاژه، معتقدند آغاز منحنی رشد زبان را می‌توان در این مرحله نیز مشاهده کرد. از میان مراحل رشد زبان، مرحله تولید گفتار دو کلمه‌ای و معنایی که کودک از آن در نظر دارد، بحث برانگیز است. کلارک<sup>۱</sup> برای محتوای این گفتار، تقسیم بندی زیر را ارائه می‌دهد (وزیر نیا، ۱۳۷۹: ۱۴۲):

معنی احتمالی	نمونه گفتار دو کلمه‌ای	نوع رابطه
بابا رفته است / دارد می‌رود.	بابا رفتن	عامل - کنش
توپ را بیانداز.	بنداز توپ	کنش - شیء
مامان توپ را می‌اندازد/ بیانداز.	مامان توپ	عامل - شیء
توپ را بگذار کف اتاق.	بذار توپ	کنش - مکان
نی نی قشنگ است.	نینی قشنگ	چیز - وصفی
آن توپ است.	اون توپ	چیز - اشارهای
جوراب روی زمین است.	جوراب زمین	چیز - مکانی
ماشین مال باباست.	ماشین بابا	مالک - ملک

نکته جالب در این تقسیم‌بندی این است که بنابر تعریف هیلدی، چهار مقوله اول فرایندهای «مادی» و چهار مقوله دوم فرایندهای «رابطه‌ای» هستند؛ این امر نشان می‌دهند کودک از همان ابتدا معنایی را که از این دو فرایند بر می‌آید، درک می‌کند.

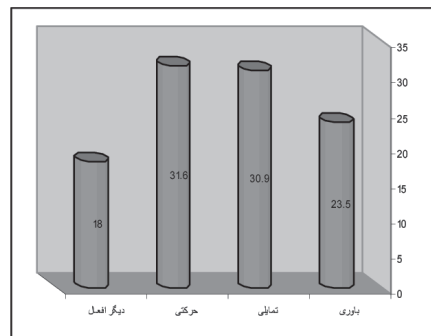
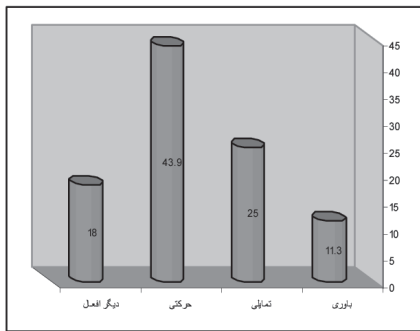
رایس و کمپر<sup>۱</sup> نیز اعتقاد دارند هنگامی که کودک ترکیب واژه‌ها را آغاز می‌کند، جملات اولیه او در مورد اشیاء، عامل و کنش، عامل و موقعیت، کنش - موقعیت و مالک - مالکیت است (رایس و کمپر، ۱۹۸۴: ۱۹). همانطور که می‌بینیم، این معانی نیز در فرایندهای مادی و رابطه‌ای نهفته هستند. مشاهده چنین روابطی در گفتار دو کلمه‌ای کودک، نگارندگان مقاله را بر آن داشته است تا فرایندهای رابطه‌ای را در دنیای روابط انتزاعی در نظر نگیرند.

**۲-۴ - مرحله پیش‌عملیاتی (دو تا هفت سالگی)؛** کودک هنوز قادر به تفکر منطقی نیست. در این دوره آموختن فعل فعال مانند «پریدن» (فرایند مادی) بر فعل منفعل مانند «خوابیدن» (فرایند رفتاری) مقدم است (وزیرنیا، ۱۳۷۹: ۱۳۷). نگارندگان مقاله در نتیجه‌گیری و طیف‌بندی فرایندهای رشد واژه و معنا در کودک، از چنین مشاهدات تجربی بهره گرفته‌اند.

**۳-۴ - مرحله عملیات عینی (هفت تا یازده سالگی)؛** در این مرحله که همزمان با دوره دبستان است، کودک توانایی انجام دادن اعمال منطقی را کسب می‌کند، اما این اعمال را با امور محسوس و عینی انجام می‌دهد. از میان سه نظام بنیادین زبان (واجی، نحوی، معنایی)، نظام معنایی در دوره دبستان رشد بیشتری دارد و در این مرحله رشد نظام معنایی اهمیت بیشتری می‌یابد؛ براین اساس در اینجا روند رشد واژه و معنا در زبان و ذهن کودک را به‌طور کلی شرح می‌دهیم:

**۱-۳-۴ - رشد واژه و معنا در کودک:** رشد نظام معنایی نسبت به دو نظام دیگر آهنگی کندتر، اما دوره‌های طولانی‌تری دارد. از جمله عناصر زبانی که یادگیری آنها برای کودک دشوارتر و وقت‌گیرتر است، افعالی هستند که به نوعی بر مفهومی ذهنی دلالت دارند. افعالی مانند «فکر کردن» (فرایندهای ذهنی) معمولاً تا پایان سه سالگی به زبان کودکان نمی‌آیند و حتی در صورت تولید، آنان تا پایان چهار سالگی نمی‌توانند این مفاهیم ذهنی را تمیز دهند (پافرو، کاسیدی و گلیمن، ۲۰۰۷: ۱۲۷).

پاپفرو و همکاران<sup>۱</sup> معتقدند می‌توان دلیل این روند یادگیری را به دو فرضیه رشد مفهومی<sup>۲</sup> و رشد اطلاعاتی<sup>۳</sup> در کودک نسبت داد. رویکرد اول به میزان انتزاع و رویکرد دوم به تأثیر غیرمستقیم مفاهیم ذهنی بر روی یادگیری و ناتوانایی کودک در تصویرسازی مفاهیم انتزاعی اشاره دارد. برای مثال، تصور شناگری که در حال «شیرجه زدن» (فرایند مادی) است برای کودک آسانتر از تصور متفکری است که «فکر میکند» (فرایند ذهنی) (همان: ۱۲۸). روان‌شناسان معتقدند ظهور تدریجی افعالی چون «فکر کردن» در گفتار کودکان پس از افعالی مانند «نفس کشیدن» امری کاملاً تأیید شده است<sup>۴</sup> (همان: ۱۲۹). پاپفرو و همکاران در آزمایشی مقایسه‌ای نشان دادند که افعال حرکتی<sup>۵</sup> به ترتیب  $۳۱/۶۰$  و  $۴۳/۹۰$  درصد کل گفتار بزرگسالان و کودکان را شامل می‌شود. این پژوهشگران نتیجه مطالعات خود را در نمودارهای ۱ (الف) و ۱ (ب) نشان دادند<sup>۶</sup>:



نمودار ۱. درصد کاربرد افعال حرکتی، تمایلی، باوری و دیگر افعال در الف) گفتار بزرگسالان و

ب) کودکان (پاپفرو، کاسیدی و گلیمین، ۲۰۰۷: ۱۴۷)

چنانچه بخواهیم افعال حرکتی مندرج در این دو فهرست را با فرایندهای هلیدی تطبیق دهیم، در می‌یابیم در این تقسیم‌بندی افعال حرکتی سه نوع فرایند «مادی»، «بیانی» و «رفتاری» را شامل

1- Papafragou & et.al

2- Conceptual-Growth Hypothesis

3- Information-Growth Hypothesis

۴- یادآور می‌شویم فکر کردن فرایندی «ذهنی» و گوش دادن فرایندی «رفتاری» است.

5- Action

۶- محققان در این آزمایش افعال را در چهار دسته حرکتی، تمایلی، باوری و دیگر افعال قرار داده بودند.

می‌شوند<sup>۱</sup>. به عبارت دیگر، این روان‌شناسان سه نوع فرایند را در فهرست افعال حرکتی جای داده، برای فرایندهایی از این نوع درجه ای از عینیت قائل بوده‌اند.

کریستال<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) پس از بررسی سه تحقیق عمده‌ای که در مورد نوع افعال در گفتار و نوشتار دانش‌آموزان دبستانی انجام گرفته است<sup>۳</sup>، فهرستی از پرکاربردترین افعالی که آنان به کار می‌برند را تهیه کرد. نکته قابل تأمل این است که فهرست از نظر نوع افعال با فهرست پاپفرو و همکاران همخوانی دارد. فهرست کریستال نیز پرکاربردترین افعال در گفتار کودکان و بزرگسالان را از نقطه نظر تطابق با فرایندهای هلیدی، در سه فرایند «مادی»، «رفتاری» و «بیانی» در بر می‌گیرد (کریستال، ۱۹۹۴).

**۴-۴- مرحله عملیات صوری** (یازده تا پانزده سالگی)؛ به تدریج توانایی تفکر بر حسب امور انتزاعی ایجاد می‌شود.

## ۵- روش نمونه‌گیری

انتخاب نمونه‌ها با توجه به یکسان نبودن بافت جامعه آماری و وجود پایه‌های متفاوت درسی، با نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انجام گرفته است؛ به این ترتیب که از هر پایه درسی یک طبقه در نظر گرفته شد. به علت متفاوت بودن حجم طبقات، برای تعیین حجم نمونه‌ها از تخصیص متناسب استفاده کردیم. پس از تقسیم واحدهای نمونه‌گیری به طبقات مناسب و تعیین حجم نمونه هر طبقه، در داخل هر طبقه نمونه‌گیری سیستماتیک انجام گرفت. مطابق تعریف: «نمونه‌ای که به وسیله انتخاب تصادفی یک عضو از بین اولین  $k$  عضو یک فهرست، سپس انتخاب هر  $k$  امین عضو بعد از آن اصل میشود، یک نمونه تصادفی سیستماتیک ۱ در  $k$  با شروع تصادفی نامیده می‌شود» (شیفر، مندنهال و آت، مترجمان ارقامی، سنجری و بزرگ‌نیا ۱۳۸۰: ۲۳۱). در تحقیق حاضر کوشیدیم برای پوشش دادن همه متن‌هایی که در کتاب‌های مورد تحلیل مندرج است و بالا بردن دقت، نمونه‌گیری حداکثر داده‌ها را مقدور کنیم. بدین منظور، انتخاب سیستماتیک داده‌ها (هر  $k$  امین) را به صورت یک در میان انجام دادیم.

۱- برای اطلاع از فهرست کامل فعل‌های آزمایش پاپفرو و همکاران، به منبع زیر مراجعه کنید:

Papafragou, Anna. et.al. (2007). When We Think about Thinking: The Acquisition of Belief Verbs. *Cognition*, 105: 125-165

2- Crystal

3- Edwards & Gibbon (1964), Hutt (1973), Rabin (1982)

### ۱- جدول توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» اول دبستان (تعداد کل فرایندها: ۲۱۱).

نوع فرایند	مادی	رفتاری	ذهنی	بیانی	رابطه‌ای	وجودی
تعداد فرایند	۸۹	۴	۲۶	۳۲	۵۹	۱
تعداد فرایند بر حسب درصد	۴۲٪	۱٪	۱۲٪	۱۵٪	۲۸٪	۵٪
ترتیب توزیع فرایندها بر حسب درصد: مادی < رابطهای < بیانی / ذهنی < رفتاری < وجودی						

### ۲- جدول توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» دوم دبستان (تعداد کل فرایندها: ۳۴۰).

نوع فرایند	مادی	رفتاری	ذهنی	بیانی	رابطه‌ای	وجودی
تعداد فرایند	۱۶۰	۲۴	۳۴	۴۵	۷۲	۵
تعداد فرایند بر حسب درصد	۴۷٪	۷٪	۱۰٪	۱۳٪	۲۱٪	۱٪
ترتیب توزیع فرایندها بر حسب درصد: مادی < رابطهای < بیانی < ذهنی < رفتاری < وجودی						

### ۳- جدول توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» سوم دبستان (تعداد کل فرایندها: ۵۵۰).

نوع فرایند	مادی	رفتاری	ذهنی	بیانی	رابطه‌ای	وجودی
تعداد فرایند	۲۵۶	۲۷	۹۳	۱۰۴	۶۳	۷
تعداد فرایند بر حسب درصد	۴۶٪	۴٪	۱۶٪	۱۸٪	۱۱٪	۱٪
ترتیب توزیع فرایندها بر حسب درصد: مادی < بیانی < ذهنی < رابطهای < رفتاری < وجودی						

### ۴- جدول توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» چهارم دبستان (تعداد کل فرایندها: ۷۰۰).

نوع فرایند	مادی	رفتاری	ذهنی	بیانی	رابطه‌ای	وجودی
تعداد فرایند	۲۷۰	۲۴	۱۷۴	۱۰۰	۱۱۰	۲۴
تعداد فرایند بر حسب درصد	۳۸٪	۳٪	۲۴٪	۱۴٪	۱۵٪	۳٪
ترتیب توزیع فرایندها بر حسب درصد: مادی < ذهنی < رابطهای < بیانی < رفتاری / وجودی						

## ۵- جدول توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» پنجم دبستان (تعداد کل فرایندها: ۷۰۰)

نوع فرایند	مادی	رفتاری	ذهنی	بیانی	رابطه‌ای	وجودی
تعداد فرایند	۲۱۸	۵۵	۱۸۹	۱۰۴	۱۱۶	۱۸
تعداد فرایند برحسب درصد	۳۱,۱٪	۷,۹٪	۲۷,۱٪	۱۴,۹٪	۱۶,۶٪	۲,۶٪
ترتیب توزیع فرایندها برحسب درصد: مادی < ذهنی < رابطه‌ای < بیانی < رفتاری < وجودی						

برای محاسبه اختلاف معناداری میان درصد‌های به دست آمده، از توزیع هر فرایند، از آزمون معناداری در نرم‌افزارهای R2.6.0 و اکسل استفاده شده است.

## ۶- تحلیل و ارزیابی داده‌ها

محتوایی که برای کتاب‌های فارسی دبستان در نظر گرفته شده است، واقعیاتی را در نظر داشته‌اند؛ برای مثال، از نظر پرداختن به تجربه‌های واقعی در سال‌های اول دبستان، تصاویر بیشتری دارند، زیرا کودک هنوز به مراحل تفکر انتزاعی پیچیده نرسیده است؛ اما در کتاب‌های سوم، چهارم و پنجم تصاویر مرحله به مرحله کمتر می‌شود، زیرا با رشد توان ذهنی کودک، نیاز او به دریافت مستقیم مطالب از طریق تجربه‌های مستقیم و تصاویر کمتر می‌شود (شکیبا، ۱۳۸۳: ۱). می‌توان چنین واقعیاتی را هنگام معرفی فرایندهای زبانی به کودک نیز در نظر گرفت؛ به این ترتیب که از نظر پرداختن به تجربه‌های واقعی در سال‌های اول دبستان، بهتر است نخست کودک را با محورهای دنیای مادی (فرایندهای مادی و عینی‌تر) آشنا کرد و در کتاب‌های سوم، چهارم و پنجم، فرایندهای مربوط به محور دنیای مادی مرحله به مرحله کمتر شود.

شواهد به دست آمده از بررسی‌های پژوهشگران آموزش و مطالعات واقعی روان‌شناسان که آنها را شرح دادیم، نشان می‌دهد از میان شش نوع فرایند معرفی شده، بیشترین شکاف معنایی از لحاظ مشکل بودن میزان درک، میان دو فرایند «مادی» و «ذهنی» دیده می‌شود؛ طبق معیارهای کریستال، افعال مادی را می‌توان از راه تصویرسازی یا هرگونه عینی‌سازی دیگر به کودک آموزش داد. در همین راستا، طبق آنچه پاپفرو و همکاران (۲۰۰۷) استدلال کرده‌اند، تأثیری که مفاهیم ذهنی بر روی یادگیری دارند، غیرمستقیم است و دلیل این امر آن است که کودک نمی‌تواند رویدادهایی را که افعال ذهنی در آنها رخ می‌دهند در ذهن خود تصور کند.

برای درک بهتر یک مفهوم بهتر است میان آنچه به زبان می‌آوریم و آنچه در دنیای خارج در حال وقوع است، رابطه‌ای مشاهده‌ای برقرار کنیم. این فرضیه در مورد یادگیری افعال ذهنی در راستای نظریه‌ای کلی تر قرار دارد که براساس آن، رشد واژگانی شاخصی از رشد مفهومی به شمار می‌آید.

لازم است معیاری مشخص برای تحلیل فرایندهای گوناگون و روایی بیشتر تحلیل‌ها وجود داشته باشد، بنابراین با مبنا قرار دادن تقسیم‌بندی هلیدی از فرایندهای زبانی، این شش فرایند را براساس معیار عینیت در یک طیف قرار دادیم؛ به این صورت که در یک سر آن فرایندهای مادی و در سر دیگر فرایندهای ذهنی جای دارند و چهار فرایند رابطه‌ای، بیانی، رفتاری و وجودی با داشتن درجه‌ای از عینیت، میان این دو فرایند اصلی قرار می‌گیرند (قاتل شدن به درجه‌ای از عینیت را برای سه فرایند رفتاری، وجودی و بیانی را هم پوشی این فرایندها با فرایند مادی توجیه می‌کند؛ (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۵۸ و ۲۵۵؛ تامسون، ۱۹۹۷: ۹۷ و ۱۰۰). معیارهایی را که برای طیف‌بندی فرایندها هم در چهارچوب نظریات هلیدی و هم با توجه به رشد شناختی کودک در هر مرحله، در نظر گرفته‌ایم، به شرح زیر است:

● فرایند «رابطه‌ای» همواره موقعیت یا دارندگی تقریباً قابل مشاهده‌ای را نشان می‌دهد. به ویژه، بیان موقعیت یک چیز به محل فیزیکی آن اشاره می‌کند که برای کودک قابل درک است. کودک تا حدود شش تا هفت سالگی شخص دیگر را برحسب «سطح» و نه «عمق» توصیف می‌کند. یعنی او را برحسب ظاهر، دارایی‌ها، رفتار آشکار و نه برحسب کیفیات درونی وصف می‌کند. آزمایش‌های هیل و پالمکوئیست<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) و لیوسلی و بروملی<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) نشان می‌دهد کودکان شش تا هفت سال بیشتر مایل هستند ظاهر، دارایی‌ها و محیط شخص را توصیف کنند (فلاول، مترجم ماهر ۱۳۷۷: ۲۵۱). بیشتر این حالات از نظر زبانی، از طریق فرایند رابطه‌ای ملکی، موقعیتی یا وصفی بیان می‌شود؛ یعنی کودکان در گفتار خود، بیشتر فرایندهای رابطه‌ای را به کار می‌برند. به علاوه، همان‌طور که در طبقه‌بندی کلارک نیز دیدیم، یکی از معانی در گفتار دو کلمه‌ای کودکان، محتوایی رابطه‌ای دارد.

● فرایندهای «وجودی» نیز همواره نوعی بودن فیزیکی، یعنی وجود داشتن در دنیای خارج را

1- Hill & Palmquist

2- Livestly & Bromley



نشان می‌دهند. (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۵۸). البته آزمایش‌ها در مورد رشد معنا و واژه در کودک و بررسی‌ها بر روی متون کتاب‌های درسی، زمان پیدایش یا رشد فعل «بودن» در کودک را بررسی نکرده‌اند.

● فرایندهای «رفتاری» را جزء فرایندهای ذهنی در نظر نگرفته‌ایم، زیرا فرایندهای رفتاری با اینکه از نوعی عمل ذهنی سرچشمه می‌گیرند، اما در نهایت مشاهده می‌کنیم که عمل صورت گرفته است (همان: ۲۴۹). جدا کردن فرایندهای رفتاری از فرایندهای مادی به دلیل ویژگی‌های مشترکی که با آنها دارند به راحتی امکان‌پذیر نیست (همان: ۲۵۵).

روانشناسان معتقدند ظهور تدریجی افعالی چون «دانستن» (فرایند ذهنی) در گفتار کودکان پس از افعالی مانند «گوش دادن» (فرایند رفتاری) کاملاً تأیید شده است. در آزمایش پاپفرو و همکاران و آزمایش کریستال فرایندهای رفتاری مانند «خندیدن» و همچنین فرایندهای بیانی مانند «التماس کردن» جزء افعال مادی تقسیم‌بندی شده بودند (همان). یعنی بیشتر عینیت آنها برای کودک قابل درک است تا منشأ ذهنی‌شان.

● در مورد فرایندهای «بیانی» نیز در بیشتر موارد ویژگی‌های انواع دیگر فرایندها مانند فرایندهای مادی و رفتاری در آنها نهفته است (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۵۵). فرایندهای بیانی به عنوان فرایندهایی که میان فرایندهای مادی و ذهنی جای دارند، وجه اشتراک بسیاری با فرایندهای مادی دارند و به راحتی می‌توان آنها را در فهرست فرایندهای مادی جای داد (تامسون، ۱۹۹۷: ۹۷).

آنچه تاکنون گفته شد، نشان می‌دهد فرض بر این است که در کتاب‌های «بخوانیم» مقطع دبستان، علاوه بر اینکه همه فرایندها به کودک معرفی می‌شوند، بسامد توزیع فرایندهای مادی نسبت به فرایندهای ذهنی، به میزان قابل توجهی بیشتر است و چهار فرایند بیانی دیگر، توزیع متعادل و تقریباً نزدیک به هم دارند. از طرف دیگر فرض بر این است که هرچه از کتاب پایه اول به سمت کتاب پایه پنجم پیش می‌رویم، فراوانی فرایندهای مادی (در تقسیم‌بندی کلی که شامل چهار فرایند بیانی است) کاسته شود و همزمان با افزایش سن کودکان و پیشرفت رشد شناختی و ذهنی در آنها، بسامد فرایندهای ذهنی افزایش تدریجی دارد.

## ۶-۱- ارزیابی توزیع فرایندها در هر پایه

ترتیب فرایندها در دو سال اول دبستان، مادی < رابطه‌ای < بیانی < ذهنی < رفتاری < وجودی،

در سال سوم مادی < بیانی > ذهنی < رابطه‌ای > رفتاری < وجودی > و در دو سال آخر مادی < ذهنی > رابطه‌ای < بیانی > رفتاری < است .

• **توزیع فرایندها در پایه اول دبستان؛** روند رشد معنا در کودک از معنایی عینی به معنایی ذهنی گرایش دارد و همچنین سطح رشد ذهنی و شناختی او در سال اول دبستان در آغاز مرحله عملیات عینی قرار می‌گیرد؛ بنابراین انتظار می‌رود فرایندهای ذهنی که به کودک معرفی می‌شوند، نسبت به دیگر فرایندها درصد کمتری داشته باشد. فرایندهای ذهنی که در پایه اول به کار رفته است، درصد فراوانی نسبی  $12/3\%$  را دارد. در این مرحله کودک توانایی انجام دادن اعمال منطقی را به دست می‌آورد، اما این اعمال را با امور محسوس و عینی انجام دهد نه با امور فرضی. درصد بسیار نامحسوس دو فرایند رفتاری و وجودی در کتاب درسی کودکان سال اول دبستان، توزیع متعادل فرایندها را دچار مشکل می‌کند. همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، از میان ۲۱۱ فعلی که در سال اول دبستان بررسی شده‌اند، تنها یک فعل وجودی و چهار فعل رفتاری به کودک معرفی می‌شود.

• **توزیع فرایندها در پایه دوم دبستان؛** فرایندهای مادی در پایه دوم نسبت به پایه اول بسامد مشابهی دارند، اما در کتاب آنان، میزان فرایندهای ذهنی کاهش داشته است، هرچند با توجه به ویژگی‌های شناختی کودکان در این پایه، توانایی‌های ذهنی آنان نسبت به کودکان پایه اول پیشرفت دارد و می‌توان در مقایسه با سال اول فرایندهای ذهنی بیشتری به آنان معرفی کرد. البته ممکن است این تفاوت به میزان زیاد فرایندهای ذهنی در سال اول بازگردد. فرایند وجودی نیز همچنان درصد بسیار اندکی ( $1/5\%$ ) از فرایندها را به خود اختصاص می‌دهد.

• **توزیع فرایندها در پایه سوم دبستان؛** در این پایه فرایند مادی همچنان بیشترین درصد فراوانی نسبی را دارد. فرایند ذهنی نسبت به پایه دوم افزایش داشته است که این امر با توجه به رشد تدریجی ذهن کودک قابل قبول است. اما باز هم این فرایند از فرایندهایی مانند رابطه‌ای، رفتاری و وجودی میزان بیشتری را به خود اختصاص می‌دهد. چهار فرایند رابطه‌ای، رفتاری، بیانی و وجودی، به ویژه میزان بسیار اندک فرایند وجودی، همچنان به صورت نامتعادل و نامتناسب، توزیع شده‌اند.

• **توزیع فرایندها در پایه چهارم دبستان؛** در این پایه از میزان فرایندهای مادی کاسته شده است، اما همچنان نسبت به سایر فرایندها هنوز هم بیشترین بسامد را دارند. فرایندهای ذهنی نیز

ناگهان حدود ۱۰ درصد افزایش یافته‌اند که ممکن است این امر یادگیری کودک را با مشکل روبه‌رو کند. هرچند میتوان همگام با رشد ویژگی‌های شناختی کودک واژه‌های ذهنی بیشتری به او آموزش داد، ولی به گفته ویگوتسکی<sup>۱</sup> باید در ارائه این واژه‌ها به او بسیار احتیاط کرد (ویگوتسکی مترجم عزب‌دفتری، ۱۳۶۷: ۱۹۶-۱۹۳)، زیرا بر اساس قوانین الگوی طبیعی رشد، رشد جریانی مرحله‌ای و پیوسته به شمار می‌آید.

فرایندهای بیانی در این پایه، نسبت به سال قبل کاهش داشته‌اند و سه فرایند وجودی، رفتاری و رابطه‌ای تغییر قابل توجهی ندارند؛ اما فرایند وجودی ۲ درصد افزایش را نشان می‌دهد. تعادل نداشتن فرایندهای میانی و از همه مهمتر، بیشتر بودن فرایندهای ذهنی از چهار فرایند میانی، گواه آن است که همچنان به توزیع متناسب این فرایندها در این کتاب‌ها توجه نشده است.

• **توزیع فرایندها در پایه پنجم دبستان؛** فرایندهای مادی در پایه پنجم، نسبت به سال پیش ۷ درصد کاهش داشته‌اند. از طرف دیگر فرایندهای ذهنی افزایش تدریجی را نشان می‌دهند و از ۲۴/۹٪ در سال چهارم، به ۲۷٪ در سال پنجم می‌رسند. افزایش تدریجی این فرایند با رشد ذهنی و سنی کودک در این پایه دبستان هماهنگ است.

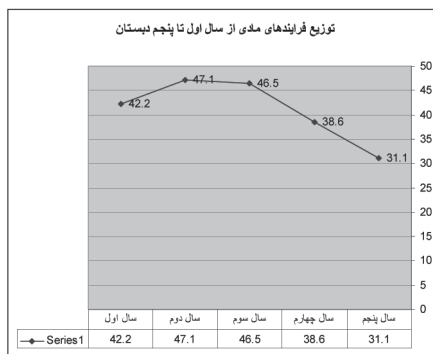
توزیع فرایندها در کتاب «بخوانیم» پایه اول تا پایه پنجم دبستان، نظم از پیش تعیین شده‌ای را نشان نمی‌دهد و حتی می‌توان بیشتر بودن فرایندهای مادی در تمام پایه‌ها را به موضوع‌های گوناگونی که در درس‌های این کتاب‌ها مطرح شده است، نسبت داد. زیرا نتایج آماری نشان می‌دهند در تدوین این کتاب‌ها، به چگونگی توزیع فرایندهای زبانی توجه نشده است.

## ۶-۲- ارزیابی توزیع هر فرایند

۶-۲-۱- **فرایند مادی؛** فرایندهای مادی در هر پنج پایه همواره بیشترین درصد فراوانی نسبی را به خود اختصاص داده‌اند. از میان شش فرایند موجود، همواره به طور میانگین ۴۱ درصد آنها فرایند مادی هستند و ۶۰ درصد باقیمانده، به پنج فرایند دیگر تعلق دارند. در آزمایش‌های پاپفرو و همکاران دیدیم افعال مادی هم در گفتار بزرگسالان و هم در گفتار کودکان پربسامدترین افعال به شمار می‌آیند؛ بنابراین افعال مادی در درون‌داد زبانی کودکان بسامد بالایی دارند و در کاربرد زبانی خود آنان نیز بسیار مشاهده می‌شوند.

کاهش فرایندهای مادی در سال پنجم دبستان بسیار قابل توجه است، به طوری که از ۴۲ درصد و ۴۷ درصد در دو سال اول دبستان، به ۳۱ درصد در سال پنجم می‌رسند. بنابراین دیگر فرایندها در سال پنجم حدود ۷۰ درصد را به خود اختصاص می‌دهند. نگاهی دقیق به نمودار توزیع فرایند مادی از سال اول تا پنجم دبستان به روشنی نشان می‌دهد بر خلاف انتظار، میزان درصد فراوانی نسبی این فرایند در سال اول دبستان از سال‌های دوم و سوم دبستان کمتر است.

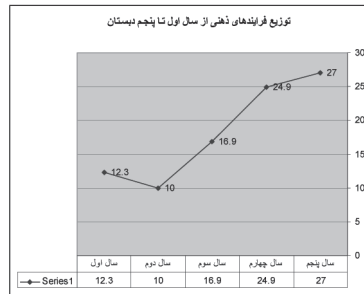
کودک در سال اول دبستان، در آغاز مرحله عملیات عینی قرار دارد و به تدریج هر چه بر سن او افزوده می‌شود، از مرحله پیش‌عملیاتی یا دنیای عینیات خود بیرون می‌آید. از این رو، انتظار می‌رود بر خلاف آنچه در نمودار زیر مشاهده می‌شود، درصد افعال عینی در سال اول از دو سال بعد از آن بیشتر باشد. نمودار زیر ترتیب توزیع فرایندهای مادی را از پایه اول تا پنجم دبستان نشان می‌دهد:



**۶-۲-۲- فرایند ذهنی؛** فرایندهای ذهنی در سه سال اول دبستان ۱۰ تا ۱۶/۹ درصد را شامل می‌شوند. در سال اول و دوم دبستان میزان فرایندهای ذهنی از فرایندهای رابطه‌ای به ترتیب ۱۶ و ۱۱ درصد کمتر است. این امر قابل پیش‌بینی است، زیرا همان‌طور که گفتیم فرایندهای رابطه‌ای همواره به موقعیتی فیزیکی یا دارندگی تقریباً قابل مشاهده اشاره دارند، بنابراین برای کودک ۷ یا ۸ ساله به خوبی قابل درک هستند.

بالتر بودن میزان فرایندهای ذهنی از فرایندهای رفتاری و وجودی نادرست است، زیرا با توجه به دلایلی که ذکر کردیم، فرایندهای رفتاری و وجودی از نظر سهولت درک مانعی ندارند و باید پرسید چرا فرایندهای ذهنی در کتاب‌های اول و دوم کمترند و فرایند وجودی به میزان بسیار

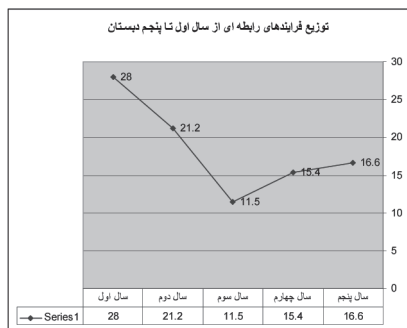
اندکی به کودک معرفی شده است. نمودار زیر ترتیب توزیع فرایندهای ذهنی را از پایه اول تا پایه پنجم دبستان نشان می‌دهد:



همان‌طور که ملاحظه می‌شود توزیع نامتناسب فرایند ذهنی در سال‌های اول و دوم دبستان، روند منظم و رو به افزایش این فرایند را دچار مشکل کرده است. چنان‌که گفتیم، انتظار می‌رود درصد فراوانی نسبی فرایندهای ذهنی در سال اول، کمتر از سال دوم باشد. همچنین رشد ناگهانی ۶/۹ درصدی فرایندهای ذهنی در سال سوم با ویژگی اصلی رشد مرحله‌ای که همان مرحله‌ای و تدریجی بودن فرایند رشد است، هماهنگی ندارد. می‌توان این اختلاف را با افزایش افعال ذهنی در سال دوم تعدیل کرد. این افزایش ناگهانی در سال چهارم نیز دیده می‌شود.

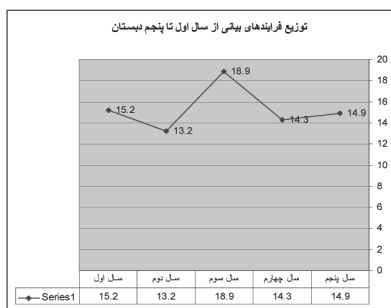
**۲-۳-۶- فرایند رابطه‌ای؛** فرایندهای رابطه‌ای همواره در هر پنج پایه نسبت به سه فرایند وجودی، رفتاری و بیانی درصد بیشتری به خود اختصاص داده‌اند. به این ترتیب که در دو سال اول پس از فرایندهای مادی و در دو سال آخر پس از فرایندهای مادی و ذهنی قرار دارند. نکته قابل توجه، کاهش فراوانی فرایندهای رابطه‌ای است. همان‌طور که در نمودار زیر می‌بینیم، این فرایندها از ۲۸ درصد فرایند رابطه‌ای در سال اول، به ۱۶/۶ درصد در سال پنجم رسیده‌اند. این موضوع در نگاه اول نشان می‌دهند با افزایش سن کودک و رشد شناختی او که به تدریج به مرحله عملیات صوری نزدیک می‌شود، کاهش فرایند رابطه‌ای فضای بیشتری در اختیار دیگر فرایندها به ویژه فرایند ذهنی قرار می‌دهد. نگاهی دقیق به نمودار آماری که از توزیع فرایند رابطه‌ای از سال اول تا پنجم حکایت دارد، کاهش روند منظم و از پیش تعیین شده‌ای را نشان نمی‌دهد؛ این روند از سال اول تا سوم کاهش و از سال سوم تا پنجم افزایش داشته است.

مسئله دیگر زیاد بودن فراوانی این فرایند نسبت به دیگر فرایندها در سال اول دبستان است؛ در



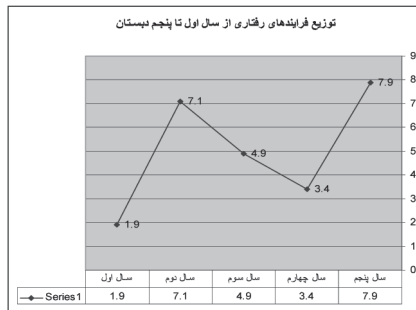
این پایه فرایند رابطه ای پس از فرایند مادی بیشترین توزیع را دارد. زیادبودن این فرایند موجب شده است توزیع دیگر فرایندها نامتعادل باشد؛ شاید بتوان دلیل فراوانی بسیار ناچیز و نزدیک به صفر دو فرایند رفتاری و وجودی را در سال اول به درج بیش از اندازه فرایندی چون فرایند رابطه ای نسبت داد. نمودار زیر ترتیب توزیع فرایندهای رابطه ای را از پایه اول تا پایه پنجم دبستان نشان می دهد:

**۶-۲-۴- فرایند بیانی؛** فرایندهای بیانی در هر پنج پایه میان ۱۳ تا ۱۹ درصد کل فرایندها را شامل می شوند و به جز سال سوم که با افزایش ناگهانی این فرایند مواجه می شویم، تغییر منظمی اعم از افزایش یا کاهش میزان آنها در پایه های مختلف دیده نمی شود. به نظر می رسد در معرفی افعال بیانی بیشتر نوع فعل و آموزش کاربرد این نوع فرایند و برای مثال آموزش نقل قول یا داستان گویی، اهمیت دارد تا بسامد آن؛ به عبارت دیگر، هرچند در سال اول و سال پنجم میزان افعال بیانی همچنان نزدیک به ۱۵ درصد است، اما نوع واژه های که برای معرفی فعل بیانی در سال پنجم به کار می رود، مشکل تر و البته تازه تر است. فرایندهای بیانی مانند «آورده اند»، «نقل شده است»، «حکایت شده است»، «مزمزه کردن» یا «بازگو کردن» به تدریج مطرح می شوند که این موضوع بسیار قابل توجه است؛ به این معنا که نمیتوان تنها براساس فراوانی کمی این فرایند، قضاوت کامل و درستی در مورد توزیع آن ارائه کرد. نمودار زیر ترتیب توزیع فرایندهای بیانی را از پایه اول تا پایه پنجم نشان می دهد.

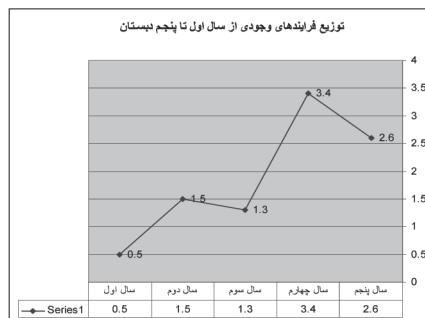


۶-۲-۵- فرایند رفتاری؛ فرایندهای رفتاری در هر پنج پایه کمتر از ۱۰ درصد کل افعال را شامل می‌شوند. باید پرسید چرا فرایندهایی که می‌توانند از طریق تصاویر یا حرکات فیزیکی، قابل مشاهده و قابل آموزش باشند و در فهرست افعال مادی جای گیرند (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۵۵)، در همه پایه‌ها توزیع بسیار محدودی دارند.

به علاوه، در تعداد اندکی فرایند رفتاری، افعال تکراری بسیاری را می‌بینیم. در چهار پایه اول فرایندهای رفتاری به افعالی چون «خندیدن»، «نگاه کردن» و «گوش دادن» محدود می‌شود و تنها در سال پنجم افعالی مانند «خیره شدن» یا «نگریستن» به کودک معرفی می‌شوند.



۶-۲-۶- فرایند وجودی؛ توزیع فرایندهای وجودی از ۵/۰ درصد در سال اول به ۶/۲ درصد در سال پنجم می‌رسد. باید پرسید چرا تنها یک فعل از میان ۲۱۱ فعل در سال اول، از نوع وجودی است و حتی چرا در سال پنجم از میان ۱۴۰۰ فعل تنها ۱۸ فعل وجودی که چند فعل تکراری را شامل می‌شود، آورده شده است؟ نمودار زیر ترتیب توزیع فرایندهای وجودی را از پایه اول تا پنجم نشان می‌دهد:



## ۷- نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها و نتایج به دست آمده نشان می‌دهد:

۱- فرایند مادی در هر پنج پایه، همواره بیشترین درصد فراوانی نسبی را به خود اختصاص می‌دهد. یعنی از میان شش فرایند موجود، به‌طور میانگین ۴۱ درصد آنها فرایند مادی است و ۶۰ درصد به پنج فرایند دیگر اختصاص دارد. چنین توزیعی را میتوان با توجه به روند طبیعی رشد واژه و معنا پیش‌بینی کرد. فرایند مادی در سال پنجم کاهش مناسبی داشته است و دیگر فرایندها تا حدود ۷۰ درصد فضا دارند.

نگاهی دقیق به نمودار توزیع فرایند مادی از سال اول تا سال پنجم دبستان به روشنی نشان می‌دهد میزان درصد فراوانی نسبی این فرایند برخلاف انتظار در سال اول دبستان، از سال‌های دوم و سوم کمتر است. کودک در سال اول در آغاز مرحله عملیات عینی قرار دارد و به تدریج با افزایش سن، از مرحله پیش‌عملیاتی خود خارج می‌شود. از این رو، انتظار می‌رود برخلاف آنچه در نمودار می‌بینیم، درصد افعال عینی در سال اول از دو سال بعد از آن بیشتر باشد (نمودار توزیع فرایندهای مادی بخش ۶-۲-۱).

۲- هرچند افزایش فرایندهای ذهنی در پنج پایه روند منظمی دارد، توزیع نامتناسب آن در سال‌های اول و دوم دبستان قابل تأمل است. همان‌طور که گفته شد، انتظار می‌رود درصد فراوانی نسبی فرایند ذهنی در سال اول کمتر از سال دوم باشد. همچنین رشد ناگهانی ۶/۹ درصدی فرایندهای ذهنی در سال سوم با ویژگی اصلی رشد مرحله‌ای که همان مرحله‌ای و تدریجی بودن فرایند رشد است، هماهنگی ندارد. می‌توان این اختلاف را با افزایش افعال ذهنی در سال دوم و کاهش افعال ذهنی در سال اول تعدیل کرد. این افزایش ناگهانی در سال چهارم نیز دیده می‌شود (نمودار توزیع فرایندهای ذهنی بخش ۶-۲-۲).

۳- درصد فرایند رابطه‌ای در هر پنج پایه، نسبت به فرایندهای رفتاری، بیانی و وجودی بیشتر است. این فرایند از پایه اول تا پایه پنجم، کاهش و افزایش بی‌هدفی دارد و بررسی‌های آماری توزیع نامنظم این فرایند را نشان می‌دهد.

۴- فرایند بیانی از نظر فراوانی مطلق تقریباً در هر پنج پایه، غیر از سال سوم که افزایش ناگهانی دارد و در سال چهارم به کاهش ناگهانی دچار شده است، نزدیک به یکدیگر هستند.



نوع واژگانی که این فرایند را در بردارند، در سال‌های چهارم و پنجم پیچیده‌تر می‌شود. به عبارت دیگر، نمی‌توان از لحاظ مقایسه کیفی ۱۵ درصد در سال اول را با ۱۵ درصد در سال پنجم برابر دانست؛ زیرا نوع واژه‌های که برای معرفی فعل بیانی در سال پنجم به کار می‌رود، مشکل‌تر و البته تازه‌تر است. این امر افزایش کیفی این فرایند به جای افزایش کمی آن را نشان می‌دهد. بنابراین، وارد کردن افعال بیانی جدید و کاربردی‌تر به گنجینه واژگان کودک، اهمیت داشته است.

۵- فرایند رفتاری، علیرغم نقش مهمی که می‌تواند در راحت‌تر کردن درک و یادگیری مطالب در ذهن کودکان داشته باشد (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۴۹)، در هر پنج پایه بسامد اندکی دارد. درصد فراوانی نسبی این فرایند در هر پنج پایه همواره کمتر از ۸٪ است. در حالی که فرایند رفتاری به راحتی و با استفاده از حرکات فیزیکی و تصویرسازی، قابل مشاهده و درک هستند.

۶- توزیع فرایند وجودی در هر پنج پایه بسیار اندک و نزدیک به صفر است. باید پرسید چرا به کودک فرایندهایی با قابلیت درک معرفی نمی‌شوند. به علاوه، این میزان فرایند وجودی، کودک را به طور کامل از نظر زبانی با فرایندهایی از این نوع آشنا نمی‌کند.

با در نظر داشتن آمار و نتایجی که از این بررسی به دست آمد، می‌توان در مورد فرضیه‌های تحقیق گفت:

۱- کودک در مقطع دبستان به درستی با فرانش تجربه زبان آشنا نمی‌شود، زیرا دو فرایند «وجودی» و «رفتاری»، بسامد بسیار اندکی را در متونی که به کودک معرفی شده است به خود اختصاص داده‌اند. به ویژه در پایه اول تنها یک فرایند وجودی و چهار فرایند رفتاری به کودک معرفی می‌شوند. این دو فرایند همواره در همه پایه‌ها درصد فراوانی بسیار اندکی دارند.

۲- به نظر می‌رسد در تدوین این کتاب‌ها معیار مشخص و منظمی به منظور رعایت تعادل میان فرایندهای و ویژگی‌های شناختی کودک در نظر نبوده است. فراوانی فرایندهای زبانی در این کتاب‌ها از پایه اول تا پایه پنجم، افزایش و کاهشی نامنظم و بی‌هدف داشته است.

در نهایت می‌توان گفت هنگام تدوین کتاب‌های «بخوانیم» مقطع دبستان، نقش تجربی زبان به عنوان مرحله نهایی تکامل فرایند زبان‌آموزی کودک، مورد توجه خاص مؤلفان نبوده است و فرایند زبانی به عنوان ابزاری برای زبانی کردن تجربه‌های آدمی، به شیوه‌ای هدفمند به کودک

معرفی نشده‌اند. به علاوه، مسئله بسامد اندک دو فرایند «وجودی» و «رفتاری» در متون مورد بررسی، همچنان جای تأمل دارد.

## پیشنادهای کاربردی

با توجه به نتایج این پژوهش، می‌توان پیشنهادهای زیر را در تألیف کتاب‌های «بخوانیم» مقطع دبستان ارائه داد:

۱- درصد فراوانی نسبی فرایند مادی، در پایه اول از پایه‌های دوم و سوم کمتر است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود درصد این فرایند در سال اول افزایش یابد تا روند منظم و رو به افزایش این فرایند رعایت شود.

۲- درصد فراوانی نسبی فرایند ذهنی در سال دوم از سال اول کمتر است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود با افزایش درصد این فرایند در سال دوم و یا کاهش این میزان در سال اول، این نامنظمی متعادل شود.

۳- فرایندهای ذهنی از سال دوم به سوم و از سال سوم به چهارم افزایش ناگهانی داشته‌اند؛ پیشنهاد می‌شود این رشد ناگهانی مرتفع شود.

۴- دو فرایند زبانی «رفتاری» و «وجودی» درصد بسیار نامحسوسی در مقایسه با دیگر فرایندها در متون مورد تحلیل داشته‌اند؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود این دو فرایند نیز در کنار دیگر فرایندها در اختیار کودک قرار گیرد تا او بتواند این معناسازی را نیز در گنجینه واژگان خود وارد کند و از آنها برای زبانی کردن تجربه‌هایش بهره‌گیرد.

۵- توجه نکردن به چگونگی توزیع فرایندها در متون مقطع دبستان، می‌تواند کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان را کاهش دهد. به این معنا که کودک برخی واژه‌ها و مفاهیم معرفی شده را درک نمی‌کند و آنها را یاد نمی‌گیرد و یا ناگزیر است طوطی وار مطالبی را که با ویژگی‌های شناختی او هم‌سویی ندارد، حفظ کند. در هر دو موارد، هدف از آموزش که همان «ایجاد یادگیری» است، به خوبی برآورده نمی‌شود. برای پیشگیری از وقوع این احتمال، می‌توان با تهیه پرسشنامه‌هایی، از میزان درک دانش‌آموزان پایه اول تا پایه پنجم دبستان از هر یک از فرایندها آگاه شد و به این ترتیب روند تدریجی یادگیری فرانش تجربی زبان را پیش بینی کرد.

۶- در این پژوهش، فرانشس تجربی و چگونگی توزیع فرایندهای آن، تنها در متن کتاب‌های درسی دانش‌آموزان بررسی شد. می‌توان نتیجه کاربردی دیگر را از بررسی انشاهایی که دانش‌آموزان نوشته‌اند، به دست آورد.

## منابع

- دوبو، ماکس (۱۳۸۳). کودکان تحقیقگر، آموزش چالشگر، ترجمه سعید فضاییلی هاشمی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شکبیا، منصوره (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب فارسی دوره ابتدایی با توجه به آموزش مهارت‌های ارتباطی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- شیفرد، ریچارد، ویلیام مندنهال، لایمن اوت (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر بررسی‌های نمونه‌ای، چاپ چهارم، ترجمه ناصر رضا ارقامی، سنجر، ابوالقاسم بزرگ‌نیا، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- فلاول، جان اچ (۱۳۷۷)، رشد شناختی، ترجمه فرهاد ماهر، تهران: انتشارات رشد.
- کاکوجویاری، علیاصغر (۱۳۷۹). جنبه‌های تحولی مؤثر در آموزش انشاء دانش‌آموزان دبستانی، مجموعه مقالات نظری و تحقیقی درباره زبان، پژوهشکده کودکان استثنایی، ۱۰۱-۷۱.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۶۵). روانشناسی رشد زبان، مشهد: نشر معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- وزیرنیا، سیما، (۱۳۷۹). زبان شناخت، تهران، نشر قطره.
- ویگوتسکی، لو سیمونوویچ (۱۳۶۷). تفکر و زبان، ترجمه بهروز عزیدفتری، تبریز: انتشارات نیما.

- Butler, S. Christopher. (2003). Structure and Function: A Guild to Three Major Structural - Functional Theories. Part 2: From Clause to Discourse and Beyond. (Studies in Language Companion Series- SLCS- Vol. 64). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

- Crystal, David. (1994). Some Early Problems with Verbs, UK: University of Reading.

- Elliot, J. Alison. (1983). *Child Language*. Britain: Cambridge University Press
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language and Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). *Towards a Language Based Theory for Learning*. *Linguistics and education*, 5, PP. 93-116.
- Halliday. M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K., Christian Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Britain: Arnold.
- Halliday, M. A. K., Jonathan J. Webster (2006), *The Language of Early Child*, vol.4 (collected works of M. A. K. Halliday). Britain: Continuum International Publishing Group.
- Hoff-Ginsberg, Erika. (1999). *Formalism or Functionalism? Evidence from the Study of Language Development*. *Functionalism and Formalism in Linguistics, Case Studies*. (Studies in Language Companion Series- SLCS). Vol.42 , PP. 317-340.
- Lukin, Annabelle. (2006). *The Development of Language: Functional Properties on Species and Individuals*. Britain: Continuum International Publishing Group.
- Papafragou, Anna, Kimberly Cassidy and Linda Gleitman. (2007). *When We Think about Thinking: The Acquisition of Belief Verbs*, *Cognition*, 105: PP. 125-165.
- Rice, L. Susan Kemper. (1984). *Child Language and Cognition*. Baltimore: University Park Press.
- Thompson, Geoffrey. (1997). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.