

بررسی توزیع افعال بر اساس نظریه فرآیندهای فرانقش تجربی زبانی هلیدی مورد بررسی: (کتاب‌های داستانی گروه‌های سنی «الف» تا «د»)

اعظم دهقانی احمدآبادی^۱، آیدا فیروزیان پور اصفهانی^{۲*}، نسرين قدمگاهی ثانی^۳

^۱ دستیار آموزشی گروه زبان انگلیسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
^{۲*} استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران.
^۳ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

نویسنده مسئول: Firooziyan@imamreza.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۳/۱۴ / تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۶

چکیده

کودکان در گروه‌های سنی مختلف، از نظر درک مفاهیم مرتبط با فرآیندهای فرانقش تجربی زبان با یکدیگر متفاوت هستند و در مواردی، در روند درک این مفاهیم، با مشکلات و دشواری‌هایی روبرو می‌شوند. از این‌رو، ضروری می‌نماید که در داستان‌ها و ادبیات کودکان، به عنوان یکی از مؤثرترین ابزارهای آموزش زبان، به میزان درک کودکان از این فرآیندها توجه نشان داده شود و میان میزان این درک و توزیع و ارائه انواع مختلف فرآیند در این کتاب‌ها، هماهنگی برقرار شود. بر این اساس، پژوهش حاضر کوشیده است تا با در نظر گرفتن ویژگی‌های ذهنی کودکان و مراحل رشد شناختی آنان در رده‌های سنی مختلف، چگونگی توزیع انواع فرآیند را در کتاب‌های داستانی گروه‌های سنی مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار دهد. تحقیق حاضر که به روش تحلیل محتوا و با هدف تبیین و بررسی چگونگی توزیع فرآیندهای فرانقش تجربی زبان صورت گرفته است، به بررسی منتخبی از کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان گروه‌های سنی «الف» تا «د» می‌پردازد. نتایج حاصل از این پژوهش، ضمن صحت‌گذار کردن بر پراکندگی نامتناسب و نامنظم فرآیندهای موجود در کتاب‌های مورد بررسی، نشان می‌دهند که توزیع افعال مندرج در این کتاب‌ها، با رشد ذهنی و شناختی کودکان متناسب نبوده و ادبیات کودکان و نوجوانان در راستای آموزش زبان در قالب داستان، هم‌چنان از کاستی‌هایی مطرح در مقاله برخوردار است.

کلید واژه: ادبیات داستانی کودک و نوجوان، فرانقش تجربی زبان، هلیدی.

۱- مقدمه

بر پایه یافته‌های روانشناسی، می‌توان چنین ادعا نمود که زبان و گفتار یکی از جنبه‌های اصلی رشد در انسان به شمار می‌آید. زبان به‌طور ذاتی، به عنوان مهم‌ترین ابزار برقراری ارتباط، برای بیان تعداد نامحدود و نامعینی از معانی، از طریق نظامی محدود مورد استفاده قرار می‌گیرد. زبان راهی برای ابراز خواسته‌ها و نیازها، تبادل اطلاعات و بیان احساسات و درک دیگران است. (دال، ۱، ۱۹۷۲: ۴۰).

زبان برای کودکان نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی به شمار می‌رود. در واقع، کودکان به واسطه زبان کنترل می‌شوند؛ بر این اساس، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش زبان مادری به کودک در طول سال‌های اولیه زندگی، آگاهی کودک به زبان به‌عنوان مهم‌ترین ابزار ارتباطی او با هم‌نوعان خویش است (لطف‌آبادی، ۱۳۶۵: ۴۹). کودک در فرایند یادگیری زبان، درمی‌یابد که به وسیله زبان می‌تواند ارتباط بهتر و مؤثرتری در بیان احساسات، عواطف و نیازهای خود با هم‌نوعان خود برقرار کند. در «آموزش هر چه توانایی درک مفاهیم در کودک بیشتر باشد، امکان رشد فرهنگی و شخصیتی نیز در او بیشتر می‌شود» (نجفی، ۱۳۸۶: ۴). هم‌چنان‌که می‌دانیم، یادگیری زبان به صورت شگفت-

^۱ Dale, P.

انگیزی در سنین اولیه کودکی صورت می‌گیرد، بنابراین برنامه‌های این دوره سنی باید به گونه‌ای تنظیم شوند که زمینه‌های مناسبی را برای رشد کودک در تمامی جنبه‌های جسمی، عاطفی، اجتماعی، شناختی و خصوصاً رشد زبان و گفتار فراهم آورند. بر این اساس، «آموختن زبان به کودکان در سنین اولیه کودکی، نیاز به توجه و دقت مستمر و کافی دارد تا ساختار محکمی برای زبان و سخن‌گویی او فراهم آورده شود» (ترکمان، ۱۳۸۲: ۱۰). در این مسیر، کتاب‌های داستانی به عنوان یکی از متغیرهای محیطی می‌توانند نقش مهمی در رشد و پرورش همه‌جانبه کودکان، خصوصاً در زمینه پیشرفت زبانی‌شان ایفا نمایند.

داستان‌گویی از دیرباز به عنوان ابزاری برای انتقال فرهنگ، عادات و سنن، تجربیات و تاریخ از نسلی به نسل دیگر، نقش مهمی در آموزش و پرورش نسل‌ها داشته است. با وجود پیشرفت تکنولوژی و ازدیاد روزافزون وسایل ارتباطی، زبان ساده قصه هم‌چنان نقش بسیار مهمی در بیان مسائل آموزشی و زبان دارد. قصه‌ها و داستان‌ها، یکی از روش‌های مؤثر در تسهیل و تعمیق آموزش به کودکان به شمار می‌روند. میل ذاتی کودکان به داستان، ذهن خلاق و تصویرساز آنان، فضای صمیمی و مسرت‌بخش داستان، همگی از مواردی هستند که باعث می‌شوند یادگیری زبان با کمک داستان نه تنها جذاب‌تر، بلکه عمیق‌تر و مفهومی‌تر شود (انجم شعاع و کریمیان‌زاده، ۱۳۹۵). داستان‌ها باید بتوانند از طریق ایجاد تجربه‌های صحیح، به افزایش واژگان گفتاری و گنجینه لغات کودک یاری رسانند. بنابراین، می‌توان گفت که «وارد کردن واژه‌های تازه به عرصه ادبیات کودک و در نتیجه، توسعه دایره واژگانی او، نه تنها مفید، بلکه بر عهده و تکلیف نویسنده است؛ اما شرایطی دارد؛ نخست آن‌که باید در سطح فهم و درک کودک باشد و بر مفاهیم و مصادیق بیرون از حوزه ادراک او دلالت نداشته باشد؛ دوم آن‌که، چندپهلوی و مبهم نباشد و روشن و دقیق معنی را برساند. به دیگر بیان، رعایت این نکات نه فقط متن را آسان و درخور فهم کودک و او را با کلمات جدید آشنا می‌سازد، بلکه عملاً به پرورش ذهن و زبان او یاری می‌رساند» (حافظی، ۱۳۸۰: ۱۰). گنجینه لغات کودک یکی از ارزش‌مندترین داشته‌های اوست با کمک به غنی‌سازی آن، فرزندان توانمندتر که از قدرت بیان و درک بالاتری برخوردارند؛ پرورش می‌یابند. درک مطلب یکی از مهارت‌هایی است که تسلط بر آن، کودکان را در برقراری ارتباط و یادگیری، به موفقیت روزافزون می‌رساند. توجه و دقت‌نظر نسبت به متن، گستردگی گنجینه لغات نیز توانایی برقراری ارتباط معنایی بین واژه‌ها و جملات، از عوامل اصلی درک مطلب بالا هستند.

۱-۱- بیان مسأله

از آنجایی که نگارش متن برای مخاطبان کودک از حساسیت بالایی برخوردار است، نویسندگان باید نسبت به ویژگی‌های زبانی نوشته‌های خود، به گونه‌ای که برای کودکان قابل فهم باشند، دقت کافی را مبذول نمایند. گزینش واژه‌های متناسب با سن و به کارگیری ترکیبات صحیح در ایجاد شفافیت معنایی و بالا بردن قابلیت درک برای مخاطبان کودک از اهمیت بالایی برخوردار است. با توجه به ماهیت متون ادبی، به‌ویژه داستان‌های کودکان که خیال‌پردازی در آن‌ها نقش عمده‌ای ایفا می‌کند، بهره‌گیری از واژه‌های مناسب، متن را برای کودک دل‌نشین‌تر کرده و درک آن را برای او که دایره واژگانش محدود است، آسان‌تر می‌کند. «برای این‌که پیام متن ادبی قابل فهم و معنا باشد، باید زبان یا رمزهای زبانی مشترکی بین مؤلف و مخاطب وجود داشته باشد. در صورت عدم فهم زبانی مشترک، رابطه‌ای ایجاد نمی‌شود و اگر زبان مشترک باشد، اما معنای پیام روشن نباشد، ارتباط ناقص ایجاد می‌شود» (خیرآبادی، ۱۳۹۶: ۲۴). بنابراین، مؤلف متن ادبی کودکان، برای آن‌که مخاطبان‌ش پیام او را درک نمایند و نیز به منظور گسترش دامنه لغات کودکان، باید در انتخاب واژگان، همواره ویژگی‌های ذهنی و مراحل رشد شناختی آنان را مد نظر قرار دهد. «وجود کتاب مناسب و درخور ویژگی‌های ذهنی و شناختی کودک، می‌تواند در ارتقاء و گسترش رشد زبان و زبان-آموزی کودکان بسیار مؤثر واقع گردد. کتاب کودک و نوجوان هم از نظر موضوع و از هم از نظر سبک نگارش، نباید از محدوده توانایی‌های ذهنی او فراتر باشد. اگر واژگان به کار رفته در متن کتاب در حد توانایی‌ها و قابلیت‌های زبانی کودک نباشد، در انتقال مفاهیم و تجارب به کودک موفق نخواهد بود. به عبارتی، واژگانی که برای کودک ناآشناست، نمی‌تواند ابزار و رسانه مناسبی برای انتقال پیام‌ها و مفاهیم آموزشی و اجتماعی به کودک باشند؛ زیرا نمی‌توانند با کودک ارتباط مؤثر برقرار نمایند» (کوکبی و چراغی، ۱۳۹۲: ۱۲۸-۱۲۷). بنابراین، نظر بر نقش بسزا و مؤثر ادبیات کودک و نوجوان در پرورش مهارت‌های زبانی کودکان، داشتن معیارها و اصولی مشخص برای نقد و بررسی کتاب‌های داستانی کودک و نوجوان امری ضروری به شمار می‌رود.

۱-۲- سؤال‌های تحقیق

۱- توزیع افعال در داستان‌های کودک و نوجوان انتخاب شده در این پژوهش، بر اساس نظریه فرانقش تجربی هلییدی به چه صورت است؟

۲- آیا داستان‌های کودک و نوجوان از این نظر در وضعیت مطلوبی قرار دارند؟

۳-۱- فرضیه‌های تحقیق

- ۱- بر اساس این پژوهش، توزیع افعال مندرج در این کتاب‌ها، معمولاً با رشد ذهنی و شناختی کودکان متناسب نبوده و ساختار زبانی کتاب‌های ادبیات کودکان و نوجوانان در راستای آموزش زبان در قالب داستان، همچنان دارای ضعف‌هایی است؛ که نیاز به بحث و بررسی دارند.
- ۲- پژوهش و بررسی در کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان، نشان می‌دهد این آثار در تکامل فرآیند زبان‌آموزی کودکان و نوجوانان صددرصد مفید واقع نمی‌گردد، زیرا فرآیندها در این کتاب‌های داستانی، به طور یک‌نواخت و منظم پراکنده نشده‌اند.

۴-۱- روش تحقیق

گفتنی است که مطلوب‌ترین جامعه آماری جهت به انجام رساندن پژوهش حاضر، بررسی و تحلیل تمامی کتاب‌های داستانی منتشر شده توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان برای گروه‌های سنی مختلف می‌باشد؛ اما از آن‌جا که دسترسی به تمامی این کتاب‌ها و بررسی تمامی فرآیندهای مندرج در آن‌ها به دلیل حجم عظیم فرآیندها، کاری بس دشوار به نظر می‌رسید، محققین بر آن شدند تا از میان تمامی کتاب‌های داستانی منتشر شده برای گروه‌های سنی مختلف توسط ناشران مختلف خصوصاً کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، تعداد مشخصی را به عنوان جامعه نمونه انتخاب نمایند. بنابراین، به منظور جمع‌آوری داده‌ها، با استفاده از روش تصادفی نظام‌مند، تعداد ۱۲ کتاب داستان متعلق به هر چهار گروه سنی مورد نظر («الف» تا «د») انتخاب گردید. نام این کتاب‌ها عبارتند از:

- گروه سنی «الف»: به کیبوتر اجازه نده اتوبوس براند، لولوی قشنگ من، قصه یک گربه و پنج موش؛
- گروه سنی «ب»: چه خوب! چه بد!، لاکپشت و میمون نادان، قصه خاله رعنا و عمه نساء؛
- گروه سنی «ج»: زیباترین آواز، باران، باران، آهوی گردن دراز؛
- گروه سنی «د»: خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند، آی ابراهیم و خفتگان بیدار.

به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش، متون داستانی پاره‌ای از کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان - رده‌های سنی «الف» تا «د»- انتخاب شد و نوع هر یک از افعال به کار رفته در متن، با توجه به تقسیم‌بندی‌های ارائه شده توسط هلیدی (۱۹۹۴) از فرآیندها، مشخص شد و ضمن بیان تعداد کل فرآیندهای مندرج در هر کتاب داستان، به بررسی بسامدی توزیع و پراکندگی انواع فرآیند پرداخته شد.

۵-۱- اهمیت و ضرورت تحقیق

نتایج حاصل از این پژوهش می‌توانند به نویسندگان کودک و نوجوان در تهیه و تألیف کتاب‌های درسی و غیردرسی متناسب با توانایی‌های گروه‌های سنی مختلف در زمینه انتخاب واژگان مناسب برای آموزش مفاهیم و عبارات ناآشنا به آنان، مفید واقع گردد. لذا مقاله حاضر، با در نظر گرفتن اهمیت موضوع، به بررسی چگونگی توزیع و تحلیل معنایی افعال مندرج در متون تعدادی از کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان (گروه‌های سنی «الف» تا «د») به عنوان یکی از پیش‌تازان نشر کتاب کودک و نوجوان در ایران، بر پایه نظریه نقش‌گرای نظامند هلیدی (۱۹۹۴) می‌پردازد. بر این اساس، می‌توان چنین ادعا نمود که در این پژوهش، هم‌زمان دو هدف دنبال خواهد شد. یکی یادگیری نقش تجربی زبان و دیگر شناسایی روندی رو به رشد افعال بر اساس ملاک‌های معنایی کودک و نوجوان است.

۶-۱- پیشینه تحقیق

مایکل الکساندر کرک وود هلیدی^۱ در نیمه دوم قرن بیستم شاخه‌ای از نقش‌گرایی را با عنوان «دستور نقش‌گرای نظامند»^۲ ارائه داد. این دستور از همان آغاز، با اهداف کاربردی تدوین شد. هلیدی (۱۹۹۴) ادعا می‌کند که با استفاده از اصول این نظریه می‌توان به تجزیه و تحلیل متون مختلف از جمله متون آموزشی، علمی، محاوره‌ای، ادبی و عمومی پرداخت. افزون بر این، در تحلیل متون انتخابی، می‌توان اهداف متعددی را دنبال نمود. به گفته هلیدی، تحلیل انشاهای دانش‌آموزان، تحلیل مکالمه دانش‌آموزان با معلم، تحلیل مکالمه بزرگسالان با کودکان و کودکان با کودکان با استفاده از این شیوه میسر می‌گردد و از طریق آن می‌توان کیفیت آموزش را بهبود بخشید (هلیدی، ۱۹۹۴: XV).

¹ M.A.K. Halliday

² Systemic Functional Grammar

هلیدی در نظریه خود، ضمن معرفی فرانش‌های زبانی توضیح می‌دهد که کودک چگونه رفته‌رفته با روابط اجتماعی آشنا می‌شود. به گفته هلیدی، زبان اولین و مهم‌ترین منبع معناسازی محسوب می‌شود (بوتلر^۱، ۲۰۰۳: ۴۱۴). هلیدی (۱۹۹۴) بر این باور است که فراگیری زبان با گسترش‌های معنایی‌ای که کودک به تدریج انجام می‌دهد، ممکن می‌گردد و این گسترش معنایی با کمک نقش‌های زبانی‌ای که کودک در مراحل مختلف رشد خود در خلال ارتباطات زبانی با آن‌ها آشنا می‌شود، انجام می‌پذیرد. از نظر نقش‌گرایان، زبان‌آموزی از طریق یادگیری نقش‌های زبانی در سنین مختلف امکان‌پذیر می‌شود. در نظر گرفتن چنین نکاتی اهمیت دقت در تدوین و انتخاب محتوای متون آموزشی به کودکان، از جمله کتاب‌های داستانی به عنوان یکی از مؤثرترین ابزارهای کمکی برای آموزش زبان، را روشن می‌سازد. سازمان-نیافتگی و پریشانی آموزش مفاهیم زبان مادری، موجبات پریشانی ذهن و زبان کودکان را فراهم می‌آورد. به گفته هلیدی (۱۹۹۴)، کودک از همان آغاز تولد، دانش ناخودآگاه خود را از آنچه که به کمک زبان می‌تواند انجام دهد، گسترش می‌بخشد، اما در نهایت این آموزش زبان است که در عمیق کردن و وسعت بخشیدن به این دانش به او یاری می‌رساند (هلیدی و وبستر^۲، ۲۰۰۶: ۲۶۷).

در این راستا، دویو^۳ (۱۳۸۳) با ارائه مبانی عقلانی و نظری برای یاد دادن و یاد گرفتن، رشد مهارت‌های تحقیقاتی کودکان را توضیح می‌دهد و در ادامه، به این مسأله می‌پردازد که افزایش قدرت یادگیری علمی و تحقیقاتی کودکان و پرورش روحیه چالش‌گری در آن‌ها به این امر بستگی دارد که کودک از لحاظ زبانی مفاهیمی را که به وی ارائه می‌شود همان‌طور که واقعاً هستند درک کند، یعنی مفاهیم زبانی ارائه شده به وی، با توجه به رشد ذهنی، عینی و فراشناختی‌ای که دارد، نظم داده شود. وی به نقل از تو^۴ (۱۹۷۷) استدلال می‌کند که از کودکی که مهارت‌های زبانی را کسب کرده‌اند، بهتر می‌توان خواست توضیحات خود را بیان کنند و نظراتشان را منعکس نمایند (رک. دویو، ۱۳۸۳: ۱۴۳؛ نجفی، ۱۳۸۶: ۶). از این‌روست که گفته می‌شود در تهیه مطالب آموزشی و غیرآموزشی، باید همواره ویژگی‌های یادگیرنده از جنبه‌های گوناگون رشدی-شناختی مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، اهمیت و ضرورت آشنایی معلمان، مؤلفان و دست‌اندرکاران آموزش زبان به کودکان با علم روان‌شناسی رشد، به دلیل نقش اساسی زبان در رشد نظام شناختی کودک و ارتباط مستقیم زبان‌آموزی با فعالیت‌های ذهنی او، امری بدیهی می‌نماید. بر این اساس می‌توان گفت، نه تنها فعالیت‌های عالی ذهن، بلکه حتی تحول عواطف و رشد شخصیت و چگونگی زندگی اجتماعی و فرهنگی افراد در ارتباط با رشد زبان‌شان است (لطف‌آبادی، ۱۳۶۵: ۱۰).

۲- مبانی نظری

آنچه در این‌جا حائز اهمیت است نظر هلیدی در مورد نظام صوری زبان است: (نقش‌گرایی هلیدی به وجود نظام صوری زبان قائل بوده و آن را تابع نقش ارتباطی و کاربرد زبان می‌داند؛ این نظریه بر این اعتقاد است که صورت در بافت‌های متفاوت، نقش‌های متفاوت پیدا می‌کند (رک. دبیرمقدم، ۱۳۷۸: ۴۱). در این دستور، برای زبان چهار فرانش^۵ در نظر گرفته می‌شود که عبارتند از:

الف- فرانش تجربی^۶؛ با توجه به این فرانش، گوینده به بیان دنیای درون و برون خود و نیز تجربیات موجود می‌پردازد. البته کانون توجه پژوهش حاضر نیز بررسی همین فرانش در کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان است.

ب- فرانش بینافردی^۷: گوینده با بیان هر بندی، به دنبال ایجاد ارتباط با شنونده است و ایجاد ارتباط هم‌نیاز به یک سری عوامل دارد که در ساختار وجهی کلام محقق می‌شود. این عوامل شامل فاعل و عنصری به نام زمان‌داری است که گزاره را تشکیل می‌دهند و آن‌را قابل صدق و کذب یا رد و قبول می‌کند.

ج- فرانش متنی^۸ در این فرانش ساختار مبتدا - خبری مدنظر است؛ یعنی نحوه شکل‌گیری بند با توجه به واژگان به کار رفته در آن بررسی می‌شود؛

¹ Butler, C. S.

² Webster, J.

³ De Boo, M.

⁴ Tough

⁵ Metafunction

⁶ Experiential

⁷ Interpersonal

⁸ Textual

د- فرانش منطقی^۱: این فرانش به رابطه بین بندهای مختلف در یک متن می‌پردازد. به همین دلیل، قلمروی آن کل متن است.

هلیدی (۱۹۹۴) بر این باور است که کودک در روند زبان‌آموزی، به تدریج هر یک از این فرانش‌ها را می‌آموزد و رفته‌رفته گفتار خود را به گفتار بزرگسالان نزدیک می‌کند. مطالعات میدانی نشان داده است که رشد واژگان در کودک روند قابل پیش‌بینی‌ای را طی می‌نماید. افعالی که به نوعی به فرآیندهای ذهنی اشاره دارند (نظیر فکر کردن، باور داشتن، دانستن و ...) برای زبان‌آموزان خردسال مشکلات خاصی را پدید می‌آورند. بنابراین، چنانچه در آموزش زبان مادری، از الگوی رشد معنا در ذهن کودک پیروی شود، امکان بروز اختلال و عدم درک مفاهیم در یادگیری‌های بعدی وی کاهش خواهد یافت. علاوه بر این، به گفته هلیدی، فرآیند رشد زبان در کودک، تنها شامل رشد ساختارها نیست؛ بلکه رشد متوالی و رو به رشد قابلیت‌های معناسازی در کودک است که در نهایت رشد زبانی را برای او به همراه خواهد داشت (بوتلر، ۲۰۰۳: ۴۱۴). در بخش بعدی، به‌طور مختصر پس از معرفی فرانش تجربی زبان، انواع فرآیند این فرانش را معرفی خواهیم نمود.

۱-۲- فرانش تجربی زبان

همان‌گونه که از زبان برای تعامل با دیگران بهره می‌گیریم، برای سخن گفتن درباره جهان نیز از آن سود می‌جوییم؛ چه جهان بیرونی شامل چیزها، رویدادها، ویژگی‌ها و چه جهان درونی شامل افکار، باورها، احساسات و هنگامی که از این منظر به زبان بنگریم، بر «محتوای» پیام تأکید کرده‌ایم، تا هدف گوینده از گفتن پیام؛ هر چند که تعیین مرز دقیق میان محتوای پیام و هدف پیام، امکان‌پذیر نیست؛ زیرا گوینده برای بیان تجارب خود از جهان، دارای اختیارات و انتخاب‌های گوناگون است و هر گزینه تا حد بسیار زیادی به هدف وی بستگی دارد (تامسون^۲، ۱۹۹۷: ۲۹). به بیان دیگر، از منظر تجربی، زبان برای ارجاع به اشیاء و چیزهای جهان و بیان عملکرد و رابطه آن‌ها با یکدیگر از مجموعه چندین انتخاب، بهره می‌گیرد. در ساده‌ترین سطح، زبان، دیدگاه ما را نسبت به جهان به صورت مجموعه‌ای از رویدادهای در حال جریان (افعال) که شامل چیزهایی (اسامی) می‌شود که می‌تواند ویژگی خاص (صفت) داشته باشد، بیان می‌کند که این همه خود می‌تواند دارای جزئیات پس‌زمینه‌ای از قبیل زمان، مکان و حالت (قیود) باشد. بنابراین، یک جمله دارای فعل، اسم، صفت و قید است. چنانچه خواهیم از برجسب‌های نقشی استفاده نماییم، می‌توانیم محتوای یک پیام را در قالب فرآیندهایی تعریف کنیم که شامل شرکت‌کننده‌هایی است که در فرآیندهایی که در موقعیت مشخصی رخ می‌دهد، دخیل هستند (نجفی، ۱۳۸۶: ۳۰-۲۹). هم‌اکنون به طور مفصل به شرح هر یک از فرآیندها می‌پردازیم:

۱-۱-۲- فرآیندهای اصلی

در فرآیندهای اصلی به تفاوت تجارب برونی و درونی اشاره می‌شود: «دنیای ما دنیای تجربه‌هاست. نکته قابل تأمل در مورد تجربه‌های بشری این است که همواره تفاوتی اساسی بین تجارب برونی و درونی وجود دارد» (هلیدی و متیسن^۳، ۲۰۰۴: ۱۷۰). نمونه برجسته تجریبات برونی، اعمال و وقایع هستند. به‌طور کلی، ترتیب‌بندی تجریبات درونی مشکل‌تر است، اما تاحدودی می‌تواند بازتابی از دنیای خارج باشد. دستور زبان بین این دو جهان خط انفصال می‌کشد؛ یعنی به صورتی نسبتاً واضح، تجربه‌های خارجی (فرآیندهای جهان خارج) را از تجربه‌های درونی (فرآیندهای جهان درون) متمایز می‌کند. مقوله‌های دستوری مربوط به این تمایزات به صورت فرآیندهای «مادی»^۴ بند و فرآیندهای «ذهنی»^۵ بند نمایان می‌شوند. علاوه بر این دو نوع فرآیند، نوع سومی از فرآیندها نیز معرفی می‌شود. ما به عنوان یک انسان باید بتوانیم میان تجربه‌های خود ارتباط برقرار کنیم - یعنی بخشی از یک تجربه را به بخش دیگر پیوند بزنیم - و در همین جاست که فرآیند «رابطه‌ای»^۶ شکل می‌گیرد. سه فرآیند مادی، ذهنی و رابطه‌ای انواع اصلی فرآیندها در نظام‌گذاری هستند. هم‌اکنون به طور مفصل به شرح و بررسی هر یک از فرآیندها می‌پردازیم:

¹ Logical

² Thompson, G

³ Matthiessen, C.

⁴ Material processes

⁵ Mental processes

⁶ Relational processes

۲-۱-۱-۱-۲ - فرآیند مادی

فرآیند مادی، شامل اعمال فیزیکی است که نشان‌دهنده کنش یا رخدادی در جهان بیرون است. این فرآیند بزرگ‌ترین و متنوع‌ترین فرآیند در نظام گذرایی به شمار می‌رود.

۲-۱-۱-۲ - فرآیند ذهنی

بین آنچه در دنیای بیرون از ذهن رخ می‌دهد و آنچه در دنیای درون ذهن می‌گذرد، تفاوت‌های بارزی وجود دارد. درحالی‌که بندهای مادی مربوط به تجربه ما از دنیای مادی است، بندهای ذهنی مربوط به تجربه ما از دنیای آگاهی‌های درونی ماست. یک بند ذهنی، مربوط به تغییر در جریان رویدادهایی است که در دنیای درون ما رخ می‌دهد (ر.ک. هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۱۹۷).

۲-۱-۱-۳ - فرآیند رابطه‌ای

فرآیند رابطه‌ای، فرآیند بودن است که پلی میان دنیای مادی و دنیای ذهنی برقرار می‌کند. فرآیند رابطه‌ای میان دو مفهوم ارتباط ایجاد کرده و نقش فرآیند در این قبیل بندها نشان دادن وجود همین رابطه است. نقش فرآیند رابطه‌ای پیوند زدن میان مفاهیم و تجربیات است.

۲-۱-۲ - فرآیندهای فرعی

علاوه بر فرآیندهای اصلی، انواع دیگر فرآیندها نیز شناسایی شده‌اند که در مرزها قرار می‌گیرند و حالت بینابینی دارند. این نوع فرآیندها، فرآیندهای فرعی نامیده می‌شوند: در مرز دو فرآیند مادی و ذهنی فرآیندهای «رفتاری» قرار می‌گیرند. در مرز فرآیندهای ذهنی و رابطه‌ای فرآیندهای «بیانی» هستند و بالاخره در مرز فرآیندهای رابطه‌ای و مادی فرآیندهای «وجودی» قرار گرفته‌اند (ر.ک. هلیدی، ۱۹۹۴: ۱۰۸).

۲-۱-۲-۱ - فرآیند رفتاری

فرآیندهای رفتاری بیان‌گر رفتارهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی (غالباً انسان) هستند. رفتارهایی نظیر نفس کشیدن، سرفه کردن، لبخند زدن، خیره شدن و... جزء این دسته از فرآیندها قرار می‌گیرند. (همان: ۱۰۹).

۲-۱-۲-۲ - فرآیند بیانی

از میان فرآیندهای فرعی، فرآیند بیانی مهم‌ترین آن‌هاست. فرآیندهای بیانی شامل افعالی هستند که به نوعی گفتن یا بیان کردن را می‌رسانند. گفتن یک چیز، عمل فیزیکی است که فعالیت ذهنی را منعکس می‌کند. افعالی نظیر پیشنهاد کردن، ادعا کردن، ارزیابی کردن، مناظره کردن و... که به نوعی بیان کردن گفته‌ای را می‌رسانند، همگی فرآیندهای بیانی هستند. (همان: ۱۱۰).

۲-۱-۲-۳ - فرآیند وجودی

در فرآیندهای وجودی، وجود داشتن یا اتفاق افتادن چیز یا عملی بیان می‌شود. این وجود داشتن یا اتفاق افتادن توسط افعالی چون بودن، استن، وجود داشتن و اتفاق افتادن تبلور پیدا می‌کند. از آنجایی که این فرآیند می‌تواند اتفاق یا حادثه‌ای را بیان کند، نزدیک به فرآیندهای مادی است و از طرف دیگر، چون بیانگر وجود یا بودن چیزی است شبیه فرآیندهای رابطه‌ای است. فرآیندهای وجودی نقش مهمی در متن‌های گوناگون دارند، مثلاً در داستان‌پردازی و قصه‌گویی شروع قصه با یک بند وجودی است. بندهای وجودی در ابتدای یک متن داستانی ذهن شنونده را برای دریافت اطلاعات جدید آماده می‌کنند و از پیش به وی می‌فهمانند که چیزی وجود دارد. (همان: ۱۱۱).

۳- تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، داده‌های زبانی و نتایج آماری حاصل از بررسی و تحلیل دقیق چگونگی توزیع فرآیندها در کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان رده‌های سنی «الف» تا «د» به تفکیک ارائه خواهد شد.

۳-۱- نمونه‌ها و فراوانی انواع فرآیند در رده‌های سنی مختلف

در این بخش، پس از ارائه نمونه‌هایی از هریک از فرآیندهای اصلی و فرعی، توزیع درصد فراوانی فرآیندها در رده‌های سنی مختلف به تفکیک آورده شده است.

۳-۱-۱- نمونه‌هایی از انواع فرآیند در رده سنی «الف»

الف- فرآیند مادی

- حالا کبوتر پشت فرمان نشست! (به کبوتر اجازه نده اتوبوس براند)
- بزی سرش را بالا گرفت. (لولوی قشنگ من)
- دم سفید یواش یواش از لانه بیرون آمد. (قصه یک گربه و پنج موش)

ب- فرآیند ذهنی

- کاری را که دوست دارم، بکنم. (به کبوتر اجازه نده اتوبوس براند)
- لولو با دهان باز خیره به او نگاه کرد. (لولوی قشنگ من)
- این را فهمیدند که گربه خوابیده. (قصه یک گربه و پنج موش)

پ- فرآیند رابطه‌ای

- این بزرگ‌ترین آرزوی من است. (به کبوتر اجازه نده اتوبوس براند)
- بزی بهترین دوست لولوی سرخرمن بود. (لولوی قشنگ من)
- اولی سیر بود. (قصه یک گربه و پنج موش)

ت- فرآیند رفتاری

- بزی خیالش که راحت شد، بع بع خندید. (لولوی قشنگ من)
- پنج تا موش ترسیدند. (قصه یک گربه و پنج موش)

ث- فرآیند بیانی

- باور کن راست می‌گویم. (به کبوتر اجازه نده اتوبوس براند)
- بزی گفت: «خوابت برده». (لولوی قشنگ من)
- چهارمی گفت: «گردو و شیر نداریم». (قصه یک گربه و پنج موش)

ج- فرآیند وجودی

- یکی بود، یکی نبود. (قصه یک گربه و پنج موش)

جدول زیر، تعداد کل بندها و توزیع فراوانی هریک از شش فرآیند را در کتاب‌های داستانی مورد بررسی در رده سنی «الف» نشان می‌دهد.

جدول ۱- توزیع درصد فراوانی فرآیندها در رده سنی «الف»

نوع فرآیند	مادی	رفتاری	رابطه‌ای	بیانی	وجودی	ذهنی
فراوانی مطلق	۱۸۷	۷	۴۲	۵۰	۶	۵۸
درصد فراوانی نسبی	۵۳٫۱٪	۲٪	۱۲٫۴٪	۱۴٫۲٪	۱٫۷٪	۱۶٫۵٪

تعداد کل فرآیندهای مورد بررسی: ۳۵۰

ترتیب توزیع فرآیندها برحسب درصد در گروه سنی «الف»:

مادی < ذهنی < بیانی < رابطه‌ای < رفتاری < وجودی

در ارتباط با توزیع فرآیندها در رده سنی «الف» می‌توان گفت، با توجه به این که کودکان در سنین پایین‌تر، از نظر منطقی و توانایی درک، در سطح نسبتاً پایین‌تری نسبت به کودکان بزرگ‌تر از خود برخوردار هستند، بررسی و تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که فرآیند مادی در هر سه کتاب داستان مورد بررسی در گروه سنی «الف»، همواره بیشترین درصد فراوانی نسبی و فرآیندهای رفتاری و وجودی به طور نسبی کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. قابل ذکر است که این‌گونه توزیع با توجه به روند طبیعی رشد واژه و درک معنا قابل پیش‌بینی بوده است. یافته خلاف انتظار از تحلیل داده‌ها، بسامد نسبتاً بالای فرآیندهای ذهنی در رده سنی «الف» است. که این مورد با ویژگی اصلی رشد مرحله‌ای که اشاره به مرحله‌ای و تدریجی بودن فرآیند رشد دارد، مطابقت پیدا نمی‌کند.

۳-۱-۲- نمونه‌هایی از انواع فرآیند در رده سنی «ب»

الف- فرآیند مادی

- روی درخت پریدم. (چه خوب! چه بدا)
- سراغ میمون رفت. (لاکپشت و میمون نادان)
- خاله رعنا جوراب‌هایش را پوشید. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

ب- فرآیند ذهنی

- کرگدن صدای افتادن سنگ را شنید. (چه خوب! چه بدا)
- من سهم خودم را همین الان می‌خواهم. (لاکپشت و میمون نادان)
- عمه نساء حدس زد. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

پ- فرآیند رابطه‌ای

- حالا کرگدن اینجاست. (چه خوب! چه بدا)
- این یک درخت موز است. (لاکپشت و میمون نادان)
- آن شب نوبت خاله رعنا بود. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

ت- فرآیند رفتاری

- بها که به ببر نگاه می‌کرد، گفت: «می‌خواهی من را بخوری؟» (چه خوب! چه بدا)
- او با صدای بلند خندید. (لاکپشت و میمون نادان)
- عمه نساء از دیدن خاله رعنا خوشحال شد. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

ث- فرآیند بیانی

- بها گفت: «صبر کن تا برایت بگویم». (چه خوب! چه بدا)
- میمون از درد فریاد زد. (لاکپشت و میمون نادان)
- گریه نازش را صدا کرد. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

ج- فرآیند وجودی

- بها گفت: «ولی آن طرف رودخانه یک تمساح بود». (چه خوب! چه بدا)
- ناگهان دید چیزی روی آب است. (لاکپشت و میمون نادان)
- کسی نبود تا با او حرف بزند. (قصه خاله رعنا و عمه نساء)

جدول ۲- توزیع درصد فراوانی فرآیندها در رده سنی «ب»

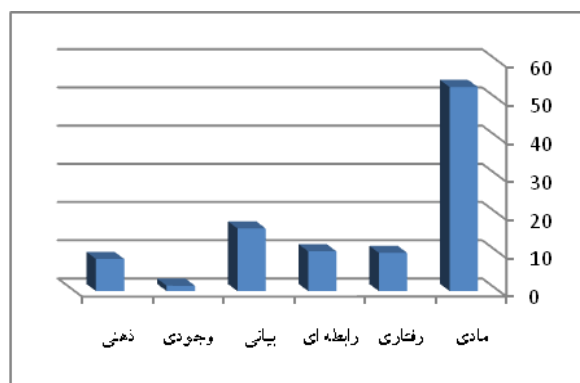
نوع فرآیند	مادی	رفتاری	رابطه‌ای	بیانی	وجودی	ذهنی
فراوانی مطلق	۲۶۷	۵۰	۵۲	۸۲	۷	۴۲
درصد فراوانی نسبی	۵۳,۴٪	۱۰٪	۱۰,۴٪	۱۶,۴٪	۱,۴٪	۸,۴٪

تعداد کل فرآیندهای مورد بررسی: ۵۰۰

ترتیب توزیع فرآیندها برحسب درصد در گروه سنی «ب»:

مادی < بیانی < رابطه‌ای < رفتاری < ذهنی < وجودی

برای داشتن تصویری گویاتر از الگوی رخداد و توزیع فرآیندها، نمودار ۲ قابل ارائه می‌باشد.



نمودار ۲- توزیع کلی فرآیندها در گروه سنی «ب»

همچنان‌که در نمودار قابل مشاهده می‌باشد، در گروه سنی «ب» نیز فرآیندهای مادی دارای بیشترین فراوانی و فرآیندهای وجودی کمترین فراوانی نسبی را به خود اختصاص داده‌اند. نکته قابل توجه در این نمودار، فراوانی نسبی فرآیندهای ذهنی در گروه سنی «ب» هست که برخلاف انتظار، نسبت به گروه سنی «الف»، کاهش پیدا کرده است. به بیان دقیق‌تر، براساس ویژگی‌های شناختی کودکان در گروه سنی «ب»، در مورد فرآیندهای ذهنی چنین انتظار می‌رود که فراوانی این نوع فرآیند در کتاب‌های داستانی مناسب برای گروه سنی بالاتر، افزایش تدریجی یابد.

۳-۱-۳- نمونه‌هایی از انواع فرآیند در رده سنی «ج»

الف- فرآیند مادی

- حتماً پرنده‌ها به باغ آمده‌اند. (زیباترین آواز)
- خیری به دنبال آب دوید. (باران، باران، باران)
- چشمه‌ها دوباره پر از آب شد و علف‌های سبز و شیرین از زمین بیرون آمدند. (آهوی گردن دراز)

ب- فرآیند رفتاری

- صبح زود پسرک با آواز بسیار قشنگی از خواب بیدار شد. (زیباترین آواز)
- آن روز از دیدن آن همه آب احمد ترسید. (باران، باران، باران)
- آهوها دسته دسته برای تماشا آمدند و به گردن دراز او خندیدند. (آهوی گردن دراز)

پ- فرآیند رابطه‌ای

- این قشنگ‌ترین آواز دنیاست. (زیباترین آواز)
- عبدالسلام گفت: «بی‌فایده است». (باران، باران، باران)
- من چون تنها هستم هنوز کمی آب و غذا برایم باقی مانده است. (آهوی گردن دراز)

ت- فرآیند بیانی

- پسرک با شادی فریاد کشید: «خوش آمدید». (زیباترین آواز)
- اسلم گفت: «سیل به خانه شما هم زد». (باران، باران، باران)
- آهوی بزرگ جواب داد: «با این گردن دراز هیچ گله‌ای تو را راه نخواهد داد». (آهوی گردن دراز)

ث- فرآیند وجودی

- ننه مریم فکر کرد: «چه چیزها در دنیا وجود دارد که او از آن بی‌خبر است؟» (باران، باران، باران)
- یکی بود، یکی نبود. (آهوی گردن دراز)

ج- فرآیند ذهنی

- فکر می‌کنم آن‌ها هستند که قشنگ‌ترین آواها را می‌خوانند. (زیباترین آواز)
- خیری باران را خیلی دوست داشت. (باران، باران، باران)
- اما ابر بزرگ خواب بود و صدای آهو را نمی‌شنید. (آهوی گردن دراز)

نتایج بررسی و تحلیل توزیع انواع فرآیند در رده سنی «ج» در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۳- توزیع درصد فراوانی فرآیندها در رده سنی «ج»

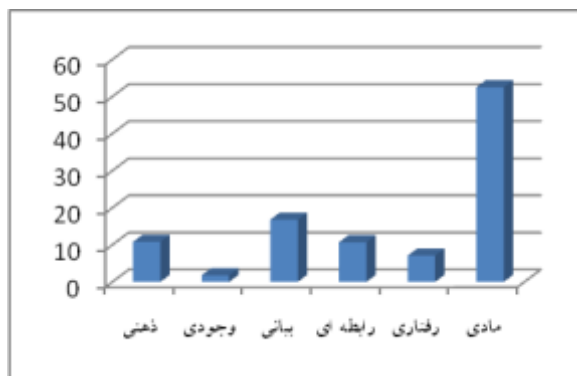
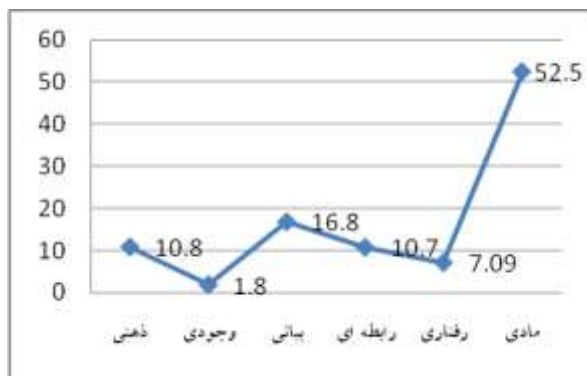
نوع فرآیند	مادی	رفتاری	رابطه‌ای	بیانی	وجودی	ذهنی
فراوانی مطلق	۳۳۳	۴۵	۶۸	۱۰۷	۱۲	۶۹
درصد فراوانی نسبی	۵۲٫۵٪	۷٫۰۹٪	۱۰٫۷٪	۱۶٫۸٪	۱٫۸٪	۱۰٫۸٪

تعداد کل فرآیندهای مورد بررسی: ۶۳۴

ترتیب توزیع فرآیندها برحسب درصد:

مادی < بیانی < ذهنی < رابطه‌ای < رفتاری < وجودی

نمودار مرتبط با نحوه توزیع انواع فرآیند در رده سنی «ج» به صورت زیر خواهد بود:



نمودار ۳- توزیع کلی فرآیندها در رده سنی «ج»

بررسی دقیق توزیع فرآیندها در این رده سنی نشان می‌دهد که فرآیندهای مادی و رفتاری نسبت به رده‌های سنی قبلی کاهش یافته است و برعکس فرآیندهای ذهنی، وجودی و رابطه‌ای مطابق با انتظار افزایش پیدا کرده است. اما همچنان، فرآیند وجودی کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده است. همچنین، فرآیند مادی هم‌چنان از بیشترین پراکندگی برخوردار است. فرآیند ذهنی نسبت به رده سنی «ب» با افزایش همراه بوده که با توجه به رشد تدریجی ذهنی کودک قابل قبول می‌نماید. در این گروه سنی، سایر فرآیندها از توزیع نامتعادلی نسبت به یکدیگر برخوردار هستند و این عدم تعادل در توزیع فرآیندها و در نظر نگرفتن رابطه مهم میان این فرآیندها و ویژگی‌های شناختی کودکان و نوجوانان در این رده سنی می‌تواند منجر به کاهش کیفی درک شود.

۳-۱-۴- نمونه‌هایی از انواع فرآیند در رده سنی «د»

الف- فرآیند مادی

- درختان برگ می‌ریختند و غازهای وحشی رو به جنوب پرواز می‌کردند. (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- جواد امروز ظهر آمد. (آی ابراهیم)
- سه قرن از آن روزی که آن شش تن از شهر بیرون رفتند و دیگر برگشتند، گذشت. (خفتگان بیدار)

ب- فرآیند رفتاری

- همه خندیدند، جناب رئیس هم خندید. (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- ما نگران شدیم، نگران ابراهیم آقا. (آی ابراهیم)
- تیپونس لیخندی زد. (خفتگان بیدار)

پ- فرآیند رابطه‌ای

- ما اینجا یک کارگر خیلی تنبل داریم که ادعا می‌کند خرس است. (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- گفתי خوبی از خودش است. (آی ابراهیم)
- چوپان گفت: «اسم کشفوط است و از خانواده‌ای خداپرست هستیم». (خفتگان بیدار)

ت- فرآیند بیانی

- خرس با اندوه جواب داد: «نه!» (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- من به دهانت نگاه می‌کردم و تو یک ریز حرف می‌زدی. (آی ابراهیم)
- ملیخا با تعجب پرسید: «گفتی با ما می‌آید؟» (خفتگان بیدار)

ث- فرآیند وجودی

- شب روز دوم خیس و یخ‌زده به تنها متلی رسید که در آن دور و برها بود. (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- توی محله هیچ‌کس نبود، تنها تو بودی. (آی ابراهیم)
- دیگر بت‌خانه‌ای در شهر نبود. (خفتگان بیدار)

ج- فرآیند ذهنی

- بوی برف را در هوا شنید. (خرسی که می‌خواست خرس باقی بماند)
- وقتی شب‌ها با آوای موج‌های کارون گوش می‌کنم، صدای تو را می‌شنوم، به آسمان می‌نگرم، تو را می‌بینم. (آی ابراهیم)
- بالاخره دقیانوس به عنوان بزرگ‌ترین دشمن خداپرستان شناخته شد. (خفتگان بیدار)

جدول ۴، فراوانی انواع فرایندها را در رده سنی «د» نشان می‌دهد.

جدول ۴- توزیع درصد فراوانی فرآیندها در رده سنی «د»

نوع فرآیند	مادی	رفتاری	رابطه‌ای	بیانی	وجودی	ذهنی
فراوانی مطلق	۱۱۱۸	۹۲	۲۴۷	۳۴۴	۴۲	۳۴۳
درصد فراوانی نسبی	٪۵۱،۱	٪۴،۲	٪۱۱،۲	٪۱۵،۷	٪۱،۹	٪۱۵،۶

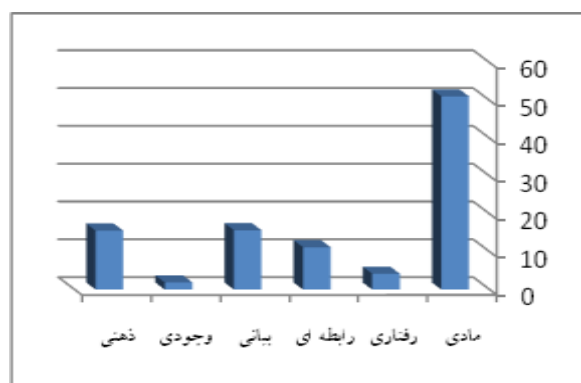
تعداد کل فرآیندهای مورد بررسی: ۲۱۸۶

ترتیب توزیع فرآیندها برحسب درصد:

مادی < بیانی < ذهنی < رابطه‌ای < رفتاری < وجودی

براساس تحلیل‌های صورت گرفته، نمودار توزیع کلی فرآیندها در رده سنی «د» بصورت زیر است:

نمودار ۴- توزیع کلی فرآیندها در رده سنی «د»



همان‌گونه که در نمودار نشان داده شده، در این رده سنی، مطابق با انتظار، فرآیندهای مادی نسبت به گروه سنی «ج» کاهش داشته و از طرف دیگر، فرآیندهای ذهنی افزایش تدریجی یافته‌اند و این درحالی است که سایر فرآیندها از توزیع نامتناسب برخوردار هستند.

۳-۲- ارزیابی توزیع هر فرآیند از رده سنی «الف» تا «د»

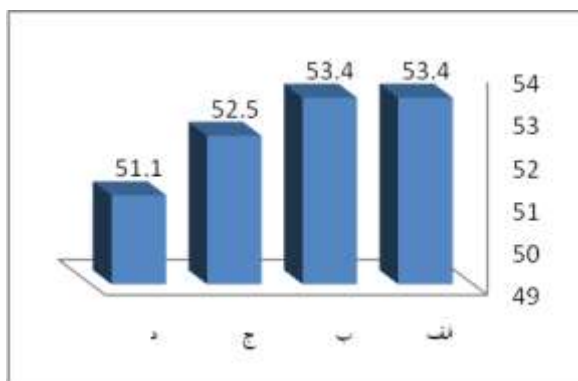
در این بخش، توزیع هر یک از فرآیندها در رده‌های سنی مختلف، به تفکیک مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

۳-۲-۱- توزیع فرآیند مادی از رده سنی «الف» تا «د»

جدول ۵- توزیع درصد فراوانی فرآیند مادی در رده‌های سنی مختلف

گروه سنی	الف	ب	ج	د
درصد فراوانی مادی	٪۵۳،۴	٪۵۳،۴	٪۵۲،۵	٪۵۱،۱

نتایج این جدول، در نمودار ۵ به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۵- توزیع درصد فراوانی فرآیند مادی در رده‌های سنی مختلف

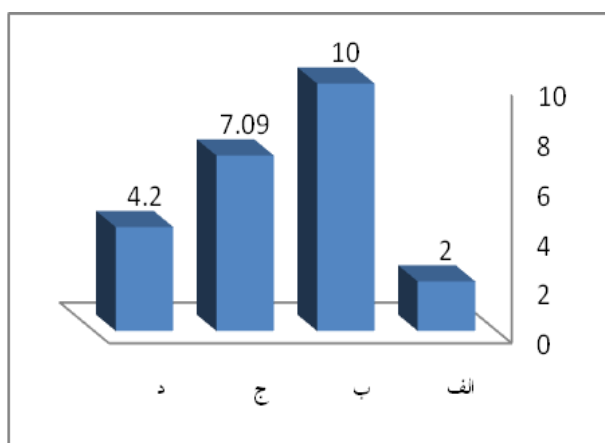
فرآیند مادی، در هر چهار گروه سنی همواره بیشترین درصد فراوانی نسبی را به خود اختصاص داده است. بررسی دقیق‌تر نشان می‌دهد که هرچه از گروه سنی «الف» به سمت «د» پیش می‌رویم، از فراوانی فرآیند مادی کاسته می‌شود که چنین توزیعی قابل پیش‌بینی و مطابق با روند طبیعی رشد واژه و درک معنا می‌باشد.

۳-۲-۲- توزیع فرآیند رفتاری از رده سنی «الف» تا «د»

جدول ۶- توزیع درصد فراوانی فرآیند رفتاری در رده‌های سنی مختلف

گروه سنی	الف	ب	ج	د
درصد فراوانی رفتاری	۲٪	۱۰٪	۷,۰۹٪	۴,۲٪

نمودار ۶، درصد فراوانی فرآیند رفتاری را نشان می‌دهد.



نمودار ۶- توزیع درصد فراوانی فرآیند رفتاری در رده‌های سنی مختلف

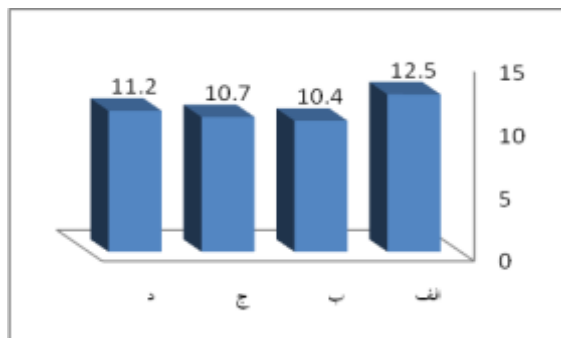
نمودار توزیع فرآیند رفتاری نشان می‌دهد که این نوع فرآیند در هر چهار گروه سنی همواره درصد کمی را به خود اختصاص داده‌اند. با توجه به این که فرآیند رفتاری همزمان با پیشرفت رشد شناختی کودک و خروج از مرحله عملیات عینی، روند رو به کاهش منظمی همانند فرآیند مادی می‌تواند داشته باشد، بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که توزیع این فرآیند در داده‌های مورد بررسی نظم خاصی از خود نشان نمی‌دهد.

۳-۲-۳- توزیع فرآیند رابطه‌ای از رده سنی «الف» تا «د»

جدول ۷- توزیع درصد فراوانی فرآیند رابطه‌ای در رده‌های سنی مختلف

د	ج	ب	الف	گروه سنی
۱۱,۲٪	۱۰,۷٪	۱۰,۴٪	۱۲,۵٪	درصد فراوانی رابطه‌ای

یافته‌های جدول ۷، در قالب نمودار ۷ به تصویر در آمده است.



نمودار ۷- توزیع درصد فراوانی فرآیند رابطه‌ای در رده‌های سنی مختلف

بر اساس نمودار ۷، فرآیند رابطه‌ای همواره در چهار گروه سنی، نسبت به فرآیند وجودی و رفتاری درصد بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند. نکته شایان توجه این که، کاهش فراوانی فرآیند رابطه‌ای از گروه سنی «الف» (۱۲,۵٪) به گروه سنی «ب» (۱۰,۴٪)، در نگاه اول نشان‌دهنده آن است که با افزایش سن، کودک و رشد شناختی وی به تدریج به مرحله عملیات صوری نزدیک می‌شود. کاهش فرآیند رابطه‌ای فضا را در اختیار سایر فرآیندها و به ویژه فرآیندهای ذهنی قرار می‌دهد که چنین توزیعی قابل پیش‌بینی و انتظار است. اما نگاهی دقیق‌تر به نمودار آماری مربوط به توزیع فرآیندهای رابطه‌ای از گروه سنی «ب» تا «د» نشان می‌دهد که این کاهش، روند منظم و از پیش تعیین‌شده‌ای نداشته است. به بیان دیگر، این نوع فرآیند از گروه سنی «الف» تا «ب» کاهش و از گروه سنی «ب» تا «د» افزایش داشته است. نمودار فوق، عدم رعایت نظمی از پیش تعیین‌شده را در معرفی و ارائه فرآیندهای رابطه‌ای نشان می‌دهد.

۳-۲-۴- توزیع فرآیند بیانی از رده سنی «الف» تا «د»

جدول ۸- توزیع درصد فراوانی فرآیند بیانی در رده‌های سنی مختلف

د	ج	ب	الف	گروه سنی
۱۵,۷٪	۱۶,۸٪	۱۶,۴٪	۱۴,۲٪	درصد فراوانی بیانی

درصد فراوانی فرآیند بیانی در رده‌های سنی «الف»، «ب»، «ج» و «د» بصورت نمودار ۸ قابل ارائه می‌باشد.



نمودار ۸- توزیع درصد فراوانی فرآیند بیانی در رده‌های سنی مختلف

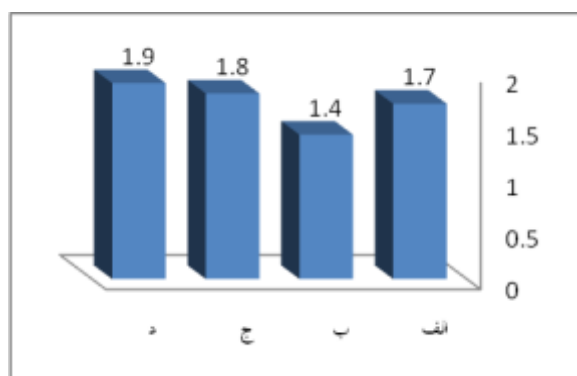
فرآیند بیانی در گروه‌های سنی «الف»، «ب» و «ج» با افزایش نسبتاً منظمی همراه است. اما در گروه سنی «د» با کاهش نسبی این فرآیند روبرو می‌شویم. در معرفی افعال بیانی بیشتر نوع فعل و آموزش کاربرد این نوع فرآیند، مثلاً آموزش نقل قول یا داستان‌گویی اهمیت دارد تا بسامد آن. نوع واژه‌هایی که برای معرفی فرآیند بیانی در گروه سنی «د» به کار رفته است، مشکل‌تر و البته متنوع‌تر از سایر افعال معرف این نوع فرآیند در سایر گروه‌های سنی می‌باشد. به بیان دیگر، در سه گروه سنی «الف»، «ب» و «ج» بیشتر از فعل «گفت» استفاده شده است و این درحالی است که در گروه سنی «د» اغلب فرآیندهای بیانی چون «نقل شده است»، «توصیه کردند»، «فریاد زدند» و ... به تدریج در اختیار کودکان قرار می‌گیرد که این موضوع خود درخور توجه است.

۳-۲-۵- توزیع فرآیند وجودی از رده سنی «الف» تا «د»

جدول ۹- توزیع درصد فراوانی فرآیند وجودی در رده‌های سنی مختلف

گروه سنی	الف	ب	ج	د
درصد فراوانی وجودی	۱,۷٪	۱,۴٪	۱,۸٪	۱,۹٪

نمودار مرتبط با توزیع این فرآیند به قرار زیر خواهد بود.



نمودار ۹- توزیع درصد فراوانی فرآیند وجودی در رده‌های سنی مختلف

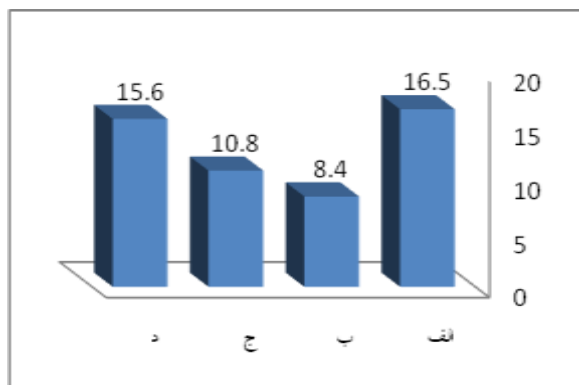
درصد فراوانی این نوع فرآیند در گروه سنی «الف» ۱,۷٪ و در گروه سنی «ب» ۱,۴٪ می‌باشد که همان‌طور که ملاحظه می‌شود، فراوانی نسبی آن از رده سنی «الف» به «ب» کاهش پیدا کرده است که شاید بتوان دلیل آن را وجود عبارات معروفی چون «یکی بود یکی نبود، غیر از خدا هیچ کس نبود» که اغلب در آغاز داستان کودکان رده سنی «الف» مشاهده می‌شود، دانست. لازم به ذکر است که از آنجایی که این نوع افعال مشکلی برای درک ایجاد نمی‌کنند، درج بیشتر آن‌ها در کتاب‌های داستانی گروه سنی «الف» مانعی ندارد.

۳-۲-۶- توزیع فرآیندهای ذهنی از رده سنی الف تا د

جدول ۱۰- توزیع درصد فراوانی فرآیند ذهنی در رده‌های سنی مختلف

گروه سنی	الف	ب	ج	د
درصد فراوانی وجودی	۱۶,۵٪	۸,۴٪	۱۰,۸٪	۱۵,۶٪

نتایج این جدول در نمودار زیر به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۱۰- توزیع درصد فراوانی فرآیند ذهنی در رده‌های سنی مختلف

همچنان که در نمودار ۱۰ مشهود است، آن چه روند منظم رو به افزایش فرآیندهای ذهنی را دچار مشکل می‌کند، توزیع نامتناسب این فرآیند در گروه سنی «الف» است. بر طبق آنچه تاکنون در مورد فرآیندهای ذهنی گفته شد، انتظار می‌رود درصد فراوانی نسبی فرآیند ذهنی در رده سنی «الف» کمتر از سایر رده‌های سنی باشد که این موضوع با ویژگی اصلی رشد مرحله‌ای که همان مرحله‌ای و تدریجی بودن جریان فرآیند رشد است، هماهنگی ندارد. اما افزایش درصد افعال ذهنی در گروه سنی «ج» و «د» متناسب با فرار گرفتن کودک در پایان مرحله عملیات عینی و ورود وی به دنیای منطق صوری است.

نتیجه‌گیری

در این جستار بر آن بودیم تا در چارچوب نظریه «دستور نقش‌گرای نظامند هلیدی» که به گفته خود وی در تحلیل متون مختلف آموزشی و غیرآموزشی کاربرد دارد، به تحلیل معنایی کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان گروه‌های سنی «الف» تا «د» بپردازیم. با توجه به تحلیلی که از داده‌ها ارائه شد و نتایجی که به دست آمد، در کل می‌توان توزیع فرآیندها را این‌گونه ارزیابی کرد:

۱- فرآیندهای مادی در هر چهار رده سنی همواره بیشترین درصد فراوانی نسبی را به خود اختصاص داده‌اند که چنین توزیعی قابل پیش‌بینی و مطابق با روند طبیعی رشد واژه و درک معنا است. زیرا کودکان در رده سنی «الف» و «ب» در آغاز مرحله عملیات عینی قرار دارند و به تدریج هر چه بر سن آنان افزوده می‌شود، از مرحله پیش عملیاتی یا دنیای عینیات خود خارج می‌شوند. بنابراین مطابق با انتظار، تعداد فرآیندهای مادی با افزایش رده سنی کاهش می‌یابد.

۲- فرآیندهای رفتاری پس از فرآیندهای وجودی کم‌ترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. توزیع نامتناسب این فرآیند در رده سنی «الف» می‌باشد که نسبت به سایر رده‌های سنی بسامد اندکی را به خود اختصاص داده است و در سایر رده‌های سنی به طور نسبتاً منظمی مطابق با انتظار با کاهش این فرآیند روبرو می‌شویم.

۳- فرآیندهای رابطه‌ای در چهار رده سنی با کاهش و افزایش بی‌هدفی همراه می‌باشد و فراوانی مطلق تقریباً در هر چهار رده سنی نزدیک به یکدیگر هستند که در نهایت می‌توان گفت توزیع این فرآیند نامنظم است.

۴- فرآیندهای بیانی نیز به طور نامنظم و غیرقابل پیش‌بینی در رده‌های سنی مختلف پراکنده شده‌اند.

۵- فرآیندهای وجودی بسیار اندک و بسامد نسبی آن‌ها در همه رده‌های سنی بیش از ۱ و کمتر از ۲ می‌باشد که این بسامد اندک نسبت به بسامد سایر فرآیندها تعجب‌برانگیز است.

۶- فرآیندهای ذهنی برخلاف انتظار در رده سنی «الف» از بسامد بالایی برخوردار هستند. زیرا انتظار می‌رود درصد فراوانی نسبی فرآیند ذهنی در گروه سنی «الف» کمتر از گروه سنی «ب» باشد و این خود بیان‌گر توزیع نامتناسب این فرآیند در رده سنی مذکور می‌باشد.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت، اگر چه همه داستان‌ها با گسترش طرح و شاخ و برگ بخشیدن به آن خلق می‌شوند، لیکن نحوه به‌کارگیری پیرنگ آن‌ها با توجه به گروه سنی خوانندگان آن متفاوت است. نویسندگانی که سر و کارش با کودکان می‌افتد، بالاجبار، برای ارتباط با مخاطبان خویش، زبان کودکی می‌گشاید و آن‌ها برای گروه‌های سنی بزرگ‌تر می‌نویسند، پیرنگ داستان خویش را نیز براساس نیازهای سنی همان گروه به کار می‌گیرد.

بنابراین، در کل می‌توان چنین ارزیابی نمود که براساس بررسی‌های مقاله حاضر، علی‌رغم مشاهده نظم ظاهری در فراوانی برخی فرآیندهای زبانی در متون زبانی‌ای که از طریق کتاب‌های داستانی در اختیار کودکان گذاشته می‌شود، توجه چندانی به چگونگی معرفی فرآیندهای زبانی و رعایت تعادل و تناسب در معرفی این فرآیندها با توجه به ویژگی‌های شناختی کودک نشده است و در نتیجه محتوای این کتاب‌ها نمی‌تواند به طور کامل در یادگیری فرانقش تجربی زبان، نقش موثر و بسزایی داشته باشد. لذا شاید بتوان چنین ادعا کرد که کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان منتشر شده، در تکامل فرآیند زبان‌آموزی کودکان و نوجوانان نمی‌تواند بصورت صددرصد مفید واقع گردد، زیرا سازماندهی این کتاب‌ها به گونه‌ای می‌باشد که فرآیندها به طور یکنواخت و منظم پراکنده نشده‌اند.

در پایان بحث، گفتنی است که داستان‌گویی و قصه‌خوانی از جمله برنامه‌ها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده‌ای است که تأثیر مستقیمی بر زبان و خصوصاً رشد واژگانی و گنجینه لغات کودکان دارند. بر این اساس، آموزش‌های تدارک دیده شده بسیار تأثیرگذار خواهد بود. با توجه به نتایج بدست آمده از این پژوهش، مهم‌ترین پیشنهادی که می‌توان مطرح نمود، منظور کردن معیارهای روان‌شناختی در تهیه و تدوین داستان‌های کودکان به منظور بهبود مهارت‌های واژگانی و زبانی کودکان مفید است.

منابع

- ۱- انجم شعاع، نسیمه و کریمیان‌زاده، اعظم (۱۳۹۵). بررسی تأثیر داستان‌گویی در درک عمیق کودکان از مفاهیم مربوط به ساعت. ارائه شده در کنفرانس‌های آموزش ریاضی ایران.
- ۲- ترکمان، منوچهر (۱۳۸۲). مقدمات زبان‌آموزی، ویژه مراکز آموزش قبل از دبستان. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۳- حافظی، علیرضا (۱۳۸۰). ادبیات کودک، ادبیات تدریج است: بحثی در روان‌شناسی مخاطب کودک و نوجوان. پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ۷(۲۶)، ۱۳-۳.
- ۴- خیرآبادی، رضا و خیرآبادی، معصومه (۱۳۹۶). تحلیل روابط معنایی واژگان به‌کاررفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی. مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۸(۱)، ۲۳-۴۴.
- ۵- دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۸). زیانشناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. انتشارات سمت: تهران.
- ۶- دوبو، ماکس. (۱۳۸۳). کودکان تحقیق‌گر، آموزش چالش‌گر. ترجمه سعید فضایی هاشمی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ۷- کوکبی، مرتضی و چراغی، زهره (۱۳۹۲). بررسی واژگان خواننداری کودکان دبستانی و مقایسه آن‌ها با واژگان نوشتاری آنان. مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، ۴(۲)، ۱۴۸-۱۲۷.
- ۸- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۶۵). روانشناسی رشد زبان. مشهد: نشر معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- ۹- محمدی، محمد (۱۳۷۸). چهار محور سازنده متن ادبی کودکان. پژوهشنامه کودکان و نوجوانان، ۱۶، ۱۷-۱۲.
- ۱۰- نجفی، آزاده. (۱۳۸۶). بررسی توزیع فرآیندهای فراتنش تجربی زبان در کتاب «بخوانیم»: پایه‌های اول تا پنجم دبستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

- 11- Butler, C. S. (2003). *Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories: Part 2: From clause to discourse and beyond* (Vol. 64). John Benjamins Publishing.
- 12- Dale, P. (1972). *Language Development, Structure and Function*. Copyright by the Dryden press Inc.
- 13- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- 14- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Britain: Arnold.
- 15- Halliday, M.A.K. & Webster, J. (2006). *The Language of Early Child*, vol.4 (collected works of M.A.K. Halliday). London: Continuum International Publishing Group.
- 16- Thompson, Geoffrey. (1997). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Investigating the distribution of verbs based on the theory of experimental linguistic trans-role processes of Halliday

Case study: (Fictional books of age groups "A" to "D")

Azam Dehghani Ahmadabadi¹, Aida Firozianpour Esfahani^{2*}, Nasrin Gadmagahi Thani³

¹Teaching Assistant, Department of English Language, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

^{2*}Assistant Professor, Department of English, Imam Reza International University (AS), Mashhad, Iran.

Responsible author: Email: Firooziyan@imamreza.ac.ir

³Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

Abstract

The functional linguistics is one of the main three approaches of theoretical linguistics in which function and meaning are considered simultaneously. The present article has chosen the Halliday's functional Grammar (1994) as the framework. Halliday considers three main metafunctions for language and believes that the child in his/her language development process, gradually learns each of them and little by little assimilates his/her language to that of adults. In the present article, after a brief mention of the importance of stories in the process of language learning, the researchers will introduce the experiential metafunction of language and its effects on the process of language learning. For this purpose, the researchers semantically analyzed several stories of the A to D ages. The results of the research suggest that the verbs included in the studied story books have not been distributed according to linguistic and psychological principles. The irregular distribution of processes proves this very claim.

Key words: Children's literature, Functional grammar, experiential metafunction, A to D ages.