

بررسی و تحلیل رشد ابزار انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان

آتوسا رستم‌بیک تفرشی^{۱*}، امین حاجی‌رضایی^۲، سید مصطفی عاصی^۳، مهسا پهلوان‌زاده^۴

۱. استادیار زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
۲. کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
۳. استاد زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
۴. کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

پذیرش: ۹۴/۱۰/۱۵

دریافت: ۹۴/۸/۶

چکیده

در این پژوهش، رشد ابزار انسجام واژگانی (تکرار، باهم‌آیی، هم‌معنایی، شمول، جزءواژگی) در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان (نه تا دوازده‌ساله) پایه‌های چهارم، پنجم و ششم را در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (۲۰۰۴)، بررسی و تحلیل کردیم. داده‌ها را به شیوه میدانی گردآوری و با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی تحلیل کردیم. نمونه آماری این پژوهش ۴۵ دانش‌آموز پسر شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴ در یک مدرسه دولتی تحصیل می‌کردند. معیارهایی چون مبتلا نبودن به اختلال ذهنی، اختلال یادگیری یا ناتوانی جسمی را در انتخاب نمونه‌ها در نظر داشتیم. ابزار پژوهش دو داستان مصور است که متخصصان روایی آن‌ها را تأیید کرده‌اند. درصد فراوانی و الگوی رشد کاربرد انواع ابزار انسجام واژگانی را در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان تحلیل نمودیم. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که فراوانی ابزار انسجام واژگانی در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، به ترتیب ۸۶۲، ۹۶۷ و ۱۱۱۹ است. تکرار و باهم‌آیی در هر سه پایه تحصیلی پربسامدترین و شمول و جزءواژگی کم‌بسامدترین ابزارها هستند. درصد رخداد تکرار درمقایسه با سایر ابزارهای انسجام واژگانی، از پایه چهارم تا ششم سیر نزولی و درصد جزءواژگی و شمول در این فاصله زمانی سیر صعودی دارد. باهم‌آیی در پایه چهارم کمترین درصد



رخداد را دارد. آزمون آماری کروسکال‌والیس نشان می‌دهد که تفاوت کاربرد هم‌معنایی و تکرار در پایه‌های مختلف معنادار نیست؛ ولی جزءواژگی، شمول و باهم‌آیی در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است. بنابراین، با بالا رفتن پایه تحصیلی (سن)، ابزار انسجام واژگانی بیشتر و پیچیده‌تری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان دیده می‌شود.

واژگان کلیدی: انسجام واژگانی، گفتمان نوشتاری، دستور نقش‌گرا، دانش‌آموزان.

۱. مقدمه

بررسی رشد زبان و سازکارهای دخیل در آن همواره توجه پژوهشگران مختلفی، از زبان‌شناسان تا متخصصان تعلیم و تربیت را جلب کرده است. رشد زبان در دوران پس از مدرسه با سوادآموزی درهم می‌آمیزد و با عنوان رشد تکمیلی زبان، توجه پژوهشگران را به خود جلب می‌کند. نخیرة واژگان کودک قبل از ورود به دبستان ۵ هزار ۱۴ هزار واژه تخمین زده می‌شود (زندى، ۱۳۸۵: ۵۸). یک کودک طبیعی تا حدود چهارسالگی واژه‌های اساسی، نحو و تلفظ زبان را فرامی‌گیرد و با اینکه ساخت‌های مجهول و دیگر ساخت‌های نحوی پیچیده را بعداً فرامی‌گیرد، در این سن از بیشترین موانع سر راه زبان‌آموزی خود گذشته است (استاینبرگ، ۱۳۸۱: ۵). با اینکه رشد واژگان درکنار فراگیری سایر جنبه‌های زبان مادری تا پنج‌سالگی ادامه می‌یابد، معمولاً فرض می‌شود که کودک در پنج‌سالگی با داشتن واژگان فعالی که بیشتر از ۲ هزار کلمه هستند، مهم‌ترین و اصلی‌ترین مرحله فراگیری زبان را به پایان رسانده است. کودک در این سن به‌طور متوسط در هر جمله، شش کلمه به‌کار می‌برد (هالاها و کافمن، ۱۳۷۵: ۳۳۳). به این ترتیب، زمانی که کودک وارد مدرسه می‌شود، زبان‌آموز ماهر است و تقریباً بر ویژگی‌های بنیادی آوایی، صرفی، نحوی، معنایی و بیشتر ویژگی‌های کاربردشناختی زبان مادری خود مسلط است. در دوران پیش‌دبستان و دبستان (از پنج‌سالگی تا دوازده‌سالگی)، نخیرة واژگانی او به‌سرعت افزایش می‌یابد. همچنین، عملکرد گفتاری او پیشرفت چشمگیری می‌کند؛ تاحدی که به قواعد نحوی زبان کاملاً مسلط می‌شود (زندى، ۱۳۸۵: ۵۸).

در این پژوهش، رشد ابزار انسجام واژگانی تکرار، هم‌معنایی، شمول، جزءواژگی و باهم‌آیی را در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان، در سه پایه چهارم، پنجم و ششم (به‌ترتیب، در

گروه‌های سنی نه تا ده، ده تا یازده و یازده تا دوازده سال) بررسی و الگویی را برای این رشد ارائه می‌کنیم. دو پرسش اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. متغیر سن چه تأثیری بر فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی (تکرار، باهم‌آیی، هم‌معنایی، شمول و جزء‌واژگی) دارد؟
 ۲. متغیر سن چه تأثیری بر تنوع و توزیع ابزارهای انسجام واژگانی دارد؟
- فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. فراوانی کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی با افزایش سن بالا می‌رود و تفاوت بین آزمودنی‌ها در سنین مختلف معنادار است.
۲. با افزایش سن، ابزارهای انسجام واژگانی متنوع‌تری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان دیده می‌شود.

نتایج پژوهش‌هایی چون پژوهش حاضر به دلیل شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان، در تدوین برنامه‌های آموزشی به‌کار می‌روند. پژوهشگران حوزه روان‌شناسی زبان و محققان نیز با توجه به نتایج این پژوهش، به توصیف دقیق‌تری از رشد زبانی کودک دست می‌یابند. پژوهش حاضر از نوع میدانی و توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر نه‌ساله تا دوازده‌ساله تهرانی در پایه‌های تحصیلی چهارم، پنجم و ششم هستند. در انتخاب مدرسه، از نمونه در دسترس استفاده کردیم. در هر پایه، برای انتخاب کلاس موردنظر، از روش تصادفی و برای انتخاب دانش‌آموزان، از روش تصادفی کنترل‌شده استفاده کردیم. دانش‌آموزان را با رعایت معیارهایی از قبیل نداشتن اختلال ذهنی و ناتوانی جسمی و تحصیلی انتخاب کردیم. نمونه آماری این پژوهش ۴۵ نفر از دانش‌آموزان پسر نه‌ساله تا دوازده‌ساله شهر تهران هستند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴، در مدرسه پسرانه دولتی غدیر در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم تحصیل می‌کردند. در هر پایه، پانزده دانش‌آموز را به‌عنوان آزمودنی انتخاب کردیم. پس از بررسی پیشینه پژوهش‌های ایرانی و غیرایرانی و مشورت با متخصصان امر آموزش، برخی اساتید زبان‌شناسی و معلمان مدرسه منتخب، دو داستان مصور را به‌عنوان ابزار گردآوری داده انتخاب و به دانش‌آموزان ارائه کردیم. استفاده از این شیوه در پژوهش‌های مایلز و چاپمن (۲۰۰۲)، رابلی و دیگران (۲۰۰۴) و بسیاری از پژوهش‌های داخلی، مانند پژوهش‌های مالک‌زاده (۱۳۸۸)،



رستم‌بیک (۱۳۸۹)، رضانی (۱۳۹۰) و محرابی (۱۳۹۳) نیز به‌عنوان شیوه‌ای مناسب برای بررسی رشد زبان به‌کار رفته است. در انتخاب نهایی داستان‌های مصور، به وضوح و گویایی تصاویر و آشنا بودن دانش‌آموزان با موضوع توجه کردیم. به این ترتیب، داستان‌های مصور تنظیم‌شده در برگه‌های آچار (A4) را در اختیار هریک از دانش‌آموزان قرار دادیم. شیوه کار را برایشان توضیح دادیم و سپس نوشته‌های آن‌ها را جمع‌آوری کردیم. برای اطمینان از اجرای درست مراحل آزمون، برای جمع‌آوری داده‌ها در همه کلاس‌ها حضور یافتیم.

۲. پیشینه پژوهش

با بررسی پیشینه مطالعه ابزار انسجام در داخل ایران، دریافتیم که بیشتر مطالعات در حیطه انسجام دستوری و به‌ویژه در حیطه انسجام ارجاعی و ربطی انجام شده‌اند. در این مطالعات، این موضوع از منظر رشدی در سنین بعد از سوادآموزی و در نوشتار بررسی نشده است. حسینی (۱۳۷۹) با بررسی عوامل انسجامی در غزلیات حافظ با توجه به الگوی هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، نشان داد که انسجام واژگانی حدود ۷۰ درصد از عوامل انسجامی را شامل می‌شود و بعد از آن، ارجاع، عوامل ربطی و حذف قرار می‌گیرند. درمیان عوامل انسجام واژگانی، تکرار و باهم‌آیی ۷۵ درصد از موارد را به خود اختصاص می‌دهد. عوامل ربطی شامل افزایشی، زمانی، علی و نقیضی می‌شوند. ابوزر (۱۳۸۴) عوامل انسجام بین‌متنی در نوشته‌های دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران را بررسی و مقایسه کرد و نشان داد که تکرار عین واژه از بیشترین بسامد برخوردار است و پس از آن، به‌ترتیب واژه عام، باهم‌آیی، هم‌معنایی و شمول معنایی قرار گرفته‌اند. جهانگیری و زکی‌پور (۱۳۸۴) پس از معرفی انسجام و انواع آن، نظریه انسجام واژگانی را در ده داستان کوتاه فارسی بررسی کردند و با بررسی‌های آماری به نتایج شناختی و کاربردی در این زمینه دست یافتند. طهماسبی و شعبانلو (۱۳۹۱) از بررسی عوامل انسجام واژگانی برای دستیابی به ویژگی‌های سبک‌شناسی در مدیر مدرسه جلال آل‌احمد استفاده کرده‌اند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان می‌دهد که در رمان مدیر مدرسه، روابط «هم‌آیی»، «تکرار» و «مترادف» به‌ترتیب بیشترین کاربرد را داشته‌اند و همچنین، تراکم گره‌ها یا همان اتصالات ارتباطی تغییر چندانی ندارند و انسجام

متن، یکپارچه است. ابراهیمی و پهلوان‌نژاد (۱۳۹۲) خمسه نظامی را از دیدگاه باهم‌آیی‌ها بررسی کردند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که در خمسه نظامی، باهم‌آیی‌هایی که در آن‌ها، میان واژه‌های هم‌آیند روابط مفهومی وجود دارد، سه نوع هستند؛ ترادف معنایی، تضاد و تقابل و شمول معنایی. بررسی باهم‌آیی‌ها در خمسه نظامی ممکن است تأییدی بر انسجام، استواری و پختگی زبان نظامی باشد. محرابی (۱۳۹۴) در مقاله خود، میزان رشد توانش روایی و توانش سازماندهی گفتمان با استفاده از ابزار انسجام واژگانی در کودکان چهار تا هفت‌ساله را بر مبنای انگاره انسجامی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) بررسی کرده است. او با استفاده از دو آزمون بازگویی و تولید داستان از دو کتاب مصور، عملکرد کودکان را در سازماندهی گفتمان از طریق به‌کارگیری ابزار انسجام، بررسی کرده است. این پژوهش دو یافته اصلی داشت؛ نخست اینکه که کودکان در هر سه گروه سنی مذکور می‌توانند به‌طور صحیح از ابزارهای انسجام واژگانی به‌منظور سازماندهی داستان‌های خود استفاده کنند و دوم اینکه همه کودکان از میان مجموعه‌های انسجام واژگانی (تکرار و باهم‌آیی) در هر دو آزمون، بیشتر به استفاده از تکرار تمایل دارند که این موضوع سبب می‌شود عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون بازگویی داستان با آزمون تولید، از نظر تعداد بند و استفاده از ابزارهای انسجام واژگانی، متفاوت باشد.

برخلاف پژوهشگران داخلی که به جنبه رشدی ابزار انسجام توجه چندانی نکرده‌اند، پژوهشگران خارجی به این موضوع بسیار توجه کرده‌اند. در ادامه، به برخی از موارد مرتبط با پژوهش حاضر اشاره می‌کنیم. راتر و رابن (۱۹۸۲) میزان رشد استفاده از ابزار انسجام در نوشته‌های کودکان شش تا ده‌ساله را بررسی کردند. آن‌ها کاربرد ابزارهای انسجام با توجه به متن و کاربرد انواع مختلف ابزار انسجام نسبت به یکدیگر را بررسی کردند و همچنین، متغیرهای سن و جنسیت را در میزان کاربرد ابزارهای انسجام تحلیل نمودند. کلکان و لویز (۱۹۸۵) توانایی‌های زبانی کودکان کلاس اول و کلاس سوم را با بررسی روایت‌های آن‌ها مقایسه کردند و تحلیل روایت را بر مبنای کاربرد پیوندهای انسجامی، ارجاع و پیوستگی انجام دادند. نتایج نشان می‌دهد که کودکان بزرگسال‌تر در روایت‌هایشان از واحدهای طولانی‌تر و پیوندهای انسجامی بیشتری استفاده می‌کنند. هیکمان (۱۹۹۱) بررسی رشدی ابزارهای انسجام در گفتمان را انجام داده و بر این نکته تأکید کرده که از آنجا که رشد



گفتمان در کودکی متوقف نمی‌شود و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد، انجام مطالعات رشدی در این زمینه اهمیت دارد. پیترسون و دادزورت (۱۹۹۱) در مطالعه کودکان سه تا چهارونیم‌ساله، فراگیری ابزار انسجامی را بررسی کردند. آن‌ها از کودکان مزبور خواستند که تجربه‌ای فردی را روایت کنند و سپس روایت‌ها را برای یافتن ابزار انسجامی، از قبیل ارجاع، حذف و جانشینی و انسجام واژگانی، بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که حتی این کودکان بسیار کوچک هم از همه اشکال انسجامی که هیلیدی و حسن شناسایی کرده‌اند، استفاده می‌کنند. لیگزا (۱۹۹۷) روایت‌های شصت کودک شش، هفت و هشت‌ساله را در چارچوب ساخت‌گرا و نقش‌گرا بررسی کرد تا شاخص‌های صوری داستان‌گویی و تغییرات رشدی مشاهده‌شده در روایت‌ها را مطالعه کند. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که ساختار با بالا رفتن سن، پیچیده‌تر می‌شود. همچنین، نقش جنسیت در توانش روایتی کودکان تأیید شد. هیکمان و هندریکس (۱۹۹۹) جنبه‌های همگانی درمقابل جنبه‌های زبان ویژه توانایی کودک در سازمان‌دهی روابط ارجاعی به‌عنوان ابزار انسجام را بررسی کردند. آن‌ها در این تحلیل، روایت‌های تولیدشده بر مبنای جملات تصویری در چهار گروه سنی و در چهار زبان انگلیسی، آلمانی، فرانسه و چینی ماندارین را با یکدیگر مقایسه کردند. میسون (۲۰۰۸) پژوهشی در زمینه بررسی ابزارهای ارزیابی‌کننده گفتمان روایی یادگیرندگان زبان دوم انجام داد. در این پژوهش، او چگونگی پیشرفت مهارت روایتگری در زبان‌آموزان غیربومی‌زبان انگلیسی را بررسی کرد. داده‌های این تحقیق ۴۵ روایت از هشت زبان‌آموز غیربومی‌زبان در مرحله سنی پنج تا هفت سال است. تفاوت اصلی این پژوهش استفاده از طریقه به‌کارگیری بندهای روایی در میان گفتارهای کودکان بود. وان دام (۲۰۱۰) رشد انسجام در قصه‌های کودکان عادی را بررسی کرده است. او برای این کار، از یک مقیاس جدید استفاده کرد. در این پژوهش، آزمون (RTAN) داستان اتوبوس و مترو را به‌کار برد و در آن، شش گروه سی‌نفره از کودکان چهار تا ده‌ساله را مطالعه و با یکدیگر مقایسه کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که متغیر سن در رشد انسجام زبانی مؤثر است.

۳. مبانی نظری

به‌طور کلی، مهارت‌های گفتمان کودک به دو دسته «مهارت‌های محاوره‌ای» و «مهارت‌های

روایتی» تقسیم می‌شوند. گفتمان محاوره‌ای شامل تعدادی قواعد تلویحی است که با نوبت گرفتن، مشارکت در موضوعات محاوره‌ای، توجه به نیازهای مخاطب و صورت‌بندی درخواست‌ها به روشی مناسب از نظر اجتماعی مرتبط است. مهارت ساخت یک روایت توانایی برای توضیح دادن یک شی یا یک واقعه و یا تعریف یک داستان است. هنگامی که کودکان در انجام گفت‌وگو مهارت پیدا می‌کنند، توانایی داستان‌گویی خود را نیز افزایش می‌دهند. با مهارت در انجام گفت‌وگو، توانایی داستان‌گویی افزایش می‌یابد. روایت‌ها از دل گفت‌وگوها بیرون می‌آیند و قواعد معمول نوبت‌گیری در محاوره را به دست تعلیق می‌سپارند (کرول، ۱۳۹۱: ۴۵۹-۴۶۳).

بسیاری از تحقیقات دامنه‌دار در زمینه رشد پسین زبان (Loban, 1976; O'Donnell & et-al, 1967; Hunt, 1965) به این دلیل انجام شده‌اند که درک توانایی‌های نوشتن در کودک دبستانی را نشان دهند. به‌طور کلی، رشد دستور در نوشتار به‌صورت یک پیشرفت هموار و ثابت انجام نمی‌شود؛ بلکه به‌صورت مجموعه جهش‌هایی صورت می‌گیرد که پس از هر یک، دوره‌های نسبتاً ثابتی به‌وجود می‌آید که احتمالاً در خلال آن، ساختارهای ایجادشده جدید تثبیت می‌شوند. چنین گزارش می‌شود که جهش‌های رشد در حدود نه‌سالگی و در سیزده‌سالگی و دوباره در هفده‌سالگی، رخ می‌دهند (کوهن، ۱۳۸۹: ۲۱۷-۲۱۹).

با بررسی پیشینه پژوهش در این حیطه، روشن می‌شود که بررسی فرآیندهای دخیل در یادگیری خواندن و مهارت‌های خوانداری دانش‌آموزان، یادگیری املاء و بررسی خطاهای املائی و بررسی خطاهای دستوری از موضوعاتی هستند که پژوهشگران داخلی بیش از سایر موضوعات به آن‌ها توجه کرده‌اند. در این میان، در مورد بسیاری از جنبه‌های رشد گفتمان در دوران مدرسه پژوهشی انجام نشده و در بیشتر مطالعات، روی سنین رشد زبان کودک در زمان پیش از مدرسه تمرکز شده است. تقریباً همه افرادی که در امر آموزش و پرورش کودکان دست دارند، اعتقاد دارند که نگارش (گفتمان نوشتاری) دانش‌آموزان در بیشتر موارد، از نقاط ضعف آن‌ها، به‌ویژه در دوره ابتدایی، به‌شمار می‌آید؛ بنابراین، هر رویکردی در زبان‌شناسی که این ضعف را تبیین کند و یا به برطرف کردن آن کمک نماید، اهمیت دارد. دستور نقش‌گرای نظام‌مند از جمله رویکردهای مورد توجه برای توصیف و حتی ارتقای سطح نوشتار دانش‌آموزان است. براساس این دستور، زبان شبکه‌ای از نظام‌ها یا



مجموعه‌ای از امکانات مرتبط با هم است که هدفشان ایجاد معنی است. هر بند در خود چهار لایه معنایی دارد که هر یک از این لایه‌های معنایی فرانش می‌شود و برشی معنایی از متن را به خواننده ارائه می‌کند. منظور از متن، هم بیان نوشتاری است و هم بیان گفتاری. این فرانش‌ها عبارت‌اند از: فرانش متنی، فرانش بینافردی، فرانش تجربی و فرانش منطقی. در پژوهش حاضر، براساس آنچه هلیدی و متیسن (۲۰۰۴) ذیل فرانش منطقی مطرح می‌کنند، رشد ابزار انسجام واژگانی^۱ در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان را بررسی می‌کنیم. انسجام واژگانی در حوزه واژگان عمل می‌کند و به رابطه‌های واژگانی واژه‌های متن مربوط می‌شود. انواع صورت‌های انسجام واژگانی در محور هم‌نشینی^۲ و محور جان‌نشینی^۳ استنتاج می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2004: 570). در ادامه، پنج ابزار انسجام واژگانی مورد بررسی در این پژوهش را معرفی می‌کنیم:

۱. تکرار^۴: تکرار عبارت از تکرار عناصر جمله‌های پیشین در جمله‌های بعدی است. در یک متن، واژه‌های بسیاری وجود دارد که بیش از یک بار تکرار شده‌اند؛ مانند حروف اضافه و ربط. گرچه این واژه‌ها ممکن است از عوامل انسجام متن به‌شمار روند، نقش اصلی برعهده واژه‌های محتوایی^۵ است که با حذف آن‌ها ممکن است متن بی‌معنی و آشفته شود (احمدی و استواری، ۱۳۹۰: ۱۳). لازم نیست که عناصر واژگانی تکرار شده در متن از لحاظ صرفی یکسان باشند؛ مانند زن، زنان، زن‌ها، زنی، یک زن و ... (Halliday & Matthiessen, 2004: 572). به نمونه‌ای از این فرآیند در داده‌های مورد بررسی توجه کنید: «یک روز علی و رضا با هم به پارک می‌روند و در حال بازی درختی می‌بینند. روی درخت^۶ یه لانه گنجشک بود. علی به روی شاخه درخت رفت؛ ولی ناگهان شاخه درخت شکست».

۲. هم‌معنایی^۱: انسجام واژگانی ممکن است که از انتخاب واژه‌های به‌وجود آید که با واژه پیشین هم‌معنا باشد. با کاربرد کلمات هم‌معنی، انسجام ایجاد می‌شود (Ibid): مانند «پدرم تصدیق مرا قاب گرفت و بر دیوار اتاقمان آویخت. آشنایی در کوچه و محله نماز که مدرک مرا نبیند و آفرین نگوید» (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۶). یک مورد خاص در هم‌معنایی، تضاد^۷ است. عناصر واژگانی که از لحاظ معنایی متضاد هستند، سبب ایجاد انسجام در متن

می‌شوند؛ مانند «علی می‌خواست لانه را بردارد و از درخت بالا رفت؛ اما وقتی خواست از درخت پایین برود، شاخه شکست».

۳. شمول^۱: شمول نوع دیگری از انسجام واژگانی برمبنای طبقه‌بندی از جزء به کل است. عنصر واژگانی ابتدا طبقه یک شیء را و عنصر دیگر یک طبقه کلی‌تر یا یک طبقه جزئی‌تر و یا طبقه‌ای در سطح همان دسته‌بندی را نشان می‌دهد (Halliday & Matthiessen, 2004: 574): مانند «علی لانه پرنده افتاد و گنجشک‌ها مردند».

۴. جزءواژگی^۲: رابطه کل و جزء میان دو یا چند مفهوم در قالب جزءواژگی بیان می‌شود. نوعی رابطه سلسله‌مراتبی میان اجزاء و کل تشکیل‌دهنده اجزاء برقرار می‌شود؛ مانند رابطه درخت با ریشه، ساقه، شاخه، برگ و ... (شعبانلو و الانکش الیاسیان، ۱۳۹۰: ۸۴). در رابطه شمول، x ، y و Z انواعی از A هستند و در رابطه جزءواژگی، p ، q و r بخشی از B . هر دو واژه‌ای که در این رابطه قرار می‌گیرند موجب انسجام می‌شوند؛ مانند «محمد به بالای درخت می‌رود تا بچه گنجشک‌ها را بیاورد؛ اما سنگین بودن محمد شاخه درخت را می‌شکند و محمد بر زمین می‌افتد».

۵. باهم‌آیی^۳: باهم‌آیی واژگانی نمونه‌ای دیگر از انسجام واژگانی است که به تداوم خاص بین عناصر واژگانی مربوط است. باهم‌آیی به کاربرد یکسری از واژه‌های زبان با یکدیگر گفته می‌شود و رابطه ساختی میان واژه‌های زبان است که در نتیجه آمیزه‌ای از صرف و معنی روی می‌دهد. رابطه باهم‌آیی عبارت است از ظهور متداول عناصر واژگانی به‌طور هم‌زمان؛ مانند «نخ و سیگار»، «دود و آتش» (افراشی، ۱۳۸۷: ۸۰). به این نکته باید توجه کنیم که ترکیبات باهم‌آیند از جنبه خاصی، مانند سیاق یا کاربرد زبان، با هم تداعی دارند (Halliday & Matthiessen, 2004: 577): مانند «ما باید از خط عابر پیاده یا پل عابر پیاده برویم آن طرف خیابان».

با اینکه کاربرد ابزارهای انسجام در متون مختلفی، از قبیل متون ادبی، علمی، انشایی دانش‌آموزان، نوشته‌های دانش‌آموزان یک پایه تحصیلی خاص و ژانرهای مختلف، بررسی شده است، به‌نظر می‌رسد که در ایران، از دیدگاه رشدی نوشتار دانش‌آموزان تحلیل نشده است. در بیشتر پژوهش‌ها، ویژگی‌های نوشتاری دانش‌آموزان یک پایه تحصیلی توصیف شده است. توانایی دانش‌آموزان در به‌کارگیری انواع ابزارهای انسجام یکی از معیارهای



رشد مهارت‌های نوشتاری است که ممکن است به تولید پاره‌گفتارهای طولانی‌تر و پیچیده‌تر نیز منجر شود.

۴. یافته‌ها

در این بخش، انواع ابزار انسجام وژگانی در داده‌های گردآوری‌شده مربوط به هر پایه تحصیلی را بررسی می‌کنیم و تعداد رخداد، درصد فراوانی، کمینه، بیشینه و میانگین رخداد هر یک از ابزارهای انسجام را در قالب جدول و نمودار، نشان می‌دهیم.

۴-۱. انسجام وژگانی در پایه چهارم ابتدایی

در مجموع، ۸۶۲ مورد انسجام وژگانی را در نوشتار دانش‌آموزان پایه چهارم طبقه‌بندی و تحلیل کردیم. پیش از بیان یافته‌ها، نمونه‌هایی از انواع ابزار انسجام وژگانی را در گفتمان نوشتاری این دانش‌آموزان ارائه می‌کنیم.

«پویا از خیابان می‌خواهد رد شود و دوستش دید که او نمی‌خواهد از روی خط آبر پیاده یا پل آبر پیاده و می‌خواهد از خیابان رد بشود».

(تضاد: می‌خواهد/نمی‌خواهد): (باهم‌آیی: پل آبر پیاده، خط آبر پیاده): (تکرار: خیابان) (جزءواژگی: خیابان، پل عابر پیاده، خط عابر پیاده).

«روزی امید و رضا به درختی رسیدند. آن‌ها پرنده را با جوجه‌هایش دیدند».

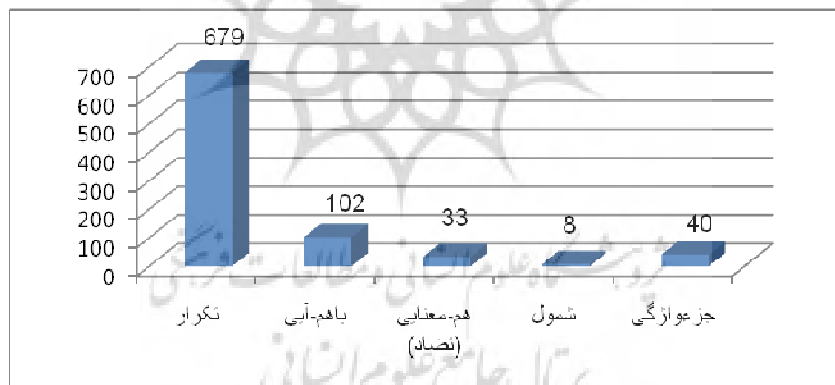
(شمول معنایی: پرنده و جوجه).

در پایه چهارم، طبق داده‌های جدول ۱ و نمودار ۱، پربسامدترین ابزار انسجام وژگانی، تکرار با ۶۷۹ مورد است. بعد از آن، باهم‌آیی و جزءواژگی از بسامد نسبتاً بالایی برخوردار هستند. شمول معنایی کم‌بسامدترین ابزار انسجام وژگانی است که تنها در ۸ مورد رخ داد است. کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار هر یک از انواع ابزار انسجام وژگانی در پایه چهارم نیز در جدول ۱ دیده می‌شود. درحالی که میانگین کاربرد تکرار ۴۲/۲۷ است، میانگین سایر ابزارهای انسجام وژگانی کمتر از ۷ است. کمینه در سه ابزار انسجامی هم‌معنایی، شمول و جزءواژگی صفر است؛ درحالی که کمینه کاربرد تکرار ۲۹ است.

جدول ۱: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه چهارم

Table 1: Frequency of Different Lexical Cohesive devices in 4th Grade

انسجام واژگانی					پایه چهارم
جزءواژگی	شمول	هم‌معنایی (تضاد)	باهم‌آبی	تکرار	
۲۰	-	۹	۵۴	۲۶۷	داستان ۱
۲۰	۸	۲۴	۴۸	۴۱۲	داستان ۲
۴۰	۸	۳۳	۱۰۲	۶۷۹	جمع
۰	۰	۰	۳	۲۹	کمینه
۴	۲	۴	۱۱	۷۰	بیشینه
۲/۶۷	۰/۵۳	۲/۲۰	۶/۸۰	۴۲/۲۷	میانگین
۱/۲۳۴	۰/۶۴۰	۱/۵۶۸	۲/۱۴۵	۱۲/۱۸۶	انحراف معیار



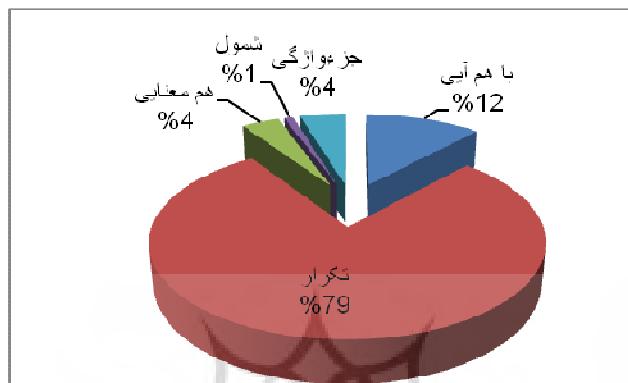
نمودار ۱: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه چهارم

Figure 1: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in 4th Grade

همان‌گونه که در نمودار ۲ می‌بینیم، درصد فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در پایه چهارم عبارت‌اند از: تکرار (۷۹٪)، باهم‌آبی (۱۲٪)، جزءواژگی (۴٪)، هم‌معنایی (۴٪) و شمول معنایی (۱٪).



الگوی درصد فراوانی انسجام واژگانی: تکرار < باهم آبی > جزء واژگی - هم‌معنایی < شمول



نمودار ۲: درصد فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان پایه چهارم

Figure 2: Percentage of Lexical Cohesive Devices in 4th Grade

۲-۴. انسجام واژگانی در پایه پنجم ابتدایی

در این بخش، انواع ابزار انسجام واژگانی را در پایه پنجم بررسی می‌کنیم و تعداد رخداد، درصد فراوانی، بیشینه و کمینه رخداد هر یک از ابزارهای انسجام را در جدول و نمودار نشان می‌دهیم. در مجموع، ۹۶۷ مورد انسجام واژگانی را طبقه‌بندی و تحلیل کردیم. در ادامه، نمونه‌هایی از کاربرد ابزار انسجام واژگانی در نوشته‌های دانش‌آموزان را ارائه می‌کنیم.

«یک روز توی یک شهر زیبا و پردود و دم، دو دوست بودند. اولی سجاد، دومی محمد. این دو دوست هر روز از خیابان و از روی خطکشی عابر پیاده با هم به خانه می‌روند ... سجاد به محمد گفت اگر من عجله داشتم، تو منو به سمت پل یا خطکشی عابر پیاده می‌بری و از آنجا رد می‌شویم، اینطوری امن‌تر است.»

«یکی بود یکی نبود غیر از خدا هیچکس نبود ... پسرک تا خواست جوجه‌ها را بردارد، از بالا به پایین افتاد و پایش شکست ... پس از آن به بعد فهمید که دیگر نباید از این کارها بکند.»

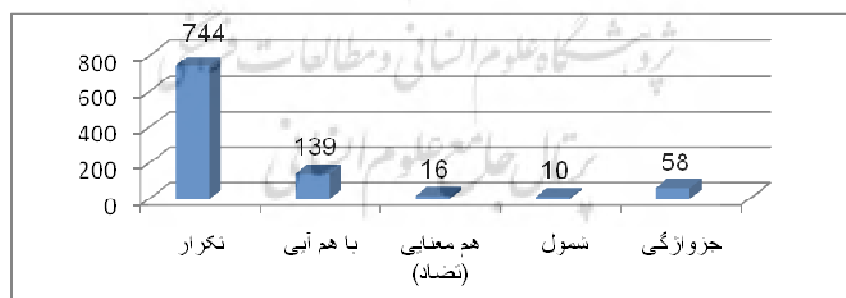
(تکرار: دوست، خطکشی، عابر پیاده); (باهم آبی: خطکشی عابر پیاده، یکی بود یکی نبود غیر

از خدا هیچکس نبود): (جزءواژگی: خطکشی عابر پیاده، خیابان، پل): (تضاد: بود/نبود، بالا/پایین). در پایه پنجم، همان‌گونه که در جدول ۲ و نمودار ۳ می‌بینیم، پرسامدترین ابزار انسجام واژگانی، تکرار با ۷۴۴ مورد است. بعد از آن، باهم‌آیی (۱۳۹ مورد) و جزءواژگی (۵۸ مورد) از بسامد نسبتاً بالایی برخوردار هستند. شمول (۱۰ مورد) کم‌بسامدترین ابزار انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری این دانش‌آموزان است. درحالی‌که میانگین رخداد تکرار ۴۹/۶۰ است، میانگین سایر ابزارهای انسجام واژگانی کمتر از ۱۰ است.

جدول ۲: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه پنجم

Table 2: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in 5th Grade

انسجام واژگانی					پایه پنجم
جزءواژگی	شمول	هم‌معنایی (تضاد)	باهم‌آیی	تکرار	
۲۳	-	۶	۹۱	۳۲۸	داستان ۱
۲۵	۱۰	۱۰	۴۸	۴۱۶	داستان ۲
۵۸	۱۰	۱۶	۱۳۹	۷۴۴	جمع
۲	۰	۰	۶	۲۸	کمینه
۷	۲	۲	۱۴	۷۵	بیشینه
۲/۲۰	۰/۶۷	۱/۰۷	۹/۲۷	۴۹/۶۰	میانگین
۱/۴۷۴	۰/۶۱۷	۱/۱۰۰	۲/۵۲۰	۱۳/۳۱۴	انحراف معیار



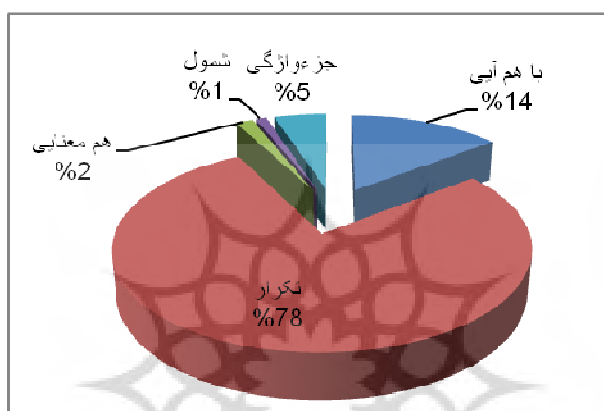
نمودار ۳: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه پنجم

Figure 3: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in 5th Grade



همان‌طور که در نمودار ۴ می‌بینیم، درصدهای فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه پنجم عبارت‌اند از: تکرار (۷۸٪)، باهم‌آیی (۱۴٪)، جزءواژگی (۵٪)، هم‌معنایی (۲٪) و شمول معنایی (۱٪).

الگوی درصد فراوانی انسجام واژگانی: تکرار < باهم‌آیی < جزءواژگی < هم‌معنایی < شمول



نمودار ۴: درصد فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان پایه پنجم

Figure 4: Percentage of Lexical Cohesive Devices in 5th Grade

۳-۴. انسجام واژگانی در پایه ششم

در این بخش، انسجام واژگانی را در پایه ششم بررسی می‌کنیم. ۱۱۱۹ مورد انسجام واژگانی را طبقه‌بندی و تحلیل کردیم. در ادامه، نمونه‌هایی از کاربرد ابزار انسجام واژگانی را ارائه می‌کنیم. «روزی دو دوست برای تفریح به پارک رفتند که ناگهان چشمشان به پرنده و بچه‌های روی شاخه درخت افتاد. بهراد به میثم اشاره کرد که باید از درخت بالا برود و بچه‌های گنجشک را بین خودشان تقسیم کند ... بهراد به اورژانس زنگ زد و آن‌ها میثم را به بیمارستان بردند و دکتر میثم را ویزیت کرد.»

(شمول معنایی: پرنده/گنجشک): (جزءواژگی: پارک/درخت، درخت/شاخه، بیمارستان/

اورژانس): (تکرار: بچه).

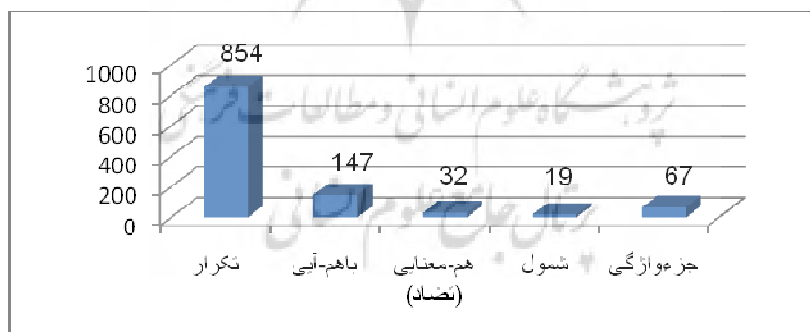
با بررسی داده‌های پژوهش، روشن می‌شود که پربسامدترین ابزار انسجام واژگانی در

گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان پایه ششم، تکرار با ۸۵۴ مورد است. بعد از آن، باهم‌آیی (۱۴۷ مورد) و جزء‌واژگی (۶۷ مورد) از بسامد نسبتاً بالایی برخوردار هستند. شمول معنایی با ۱۹ مورد کم‌بسامدترین ابزار انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان است. همان‌طور که در جدول ۳ و نمودار ۵ دیده می‌شود، میانگین رخداد تکرار در نوشته‌های دانش‌آموزان پایه ششم، ۵۳/۰۷ و در سایر موارد، کمتر از ۱۰ بوده است.

جدول ۳: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه ششم

Table 3: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in 6th Grade

انسجام واژگانی					پایه ششم
تکرار	باهم‌آیی	هم‌معنایی (تضاد)	شمول	جزء‌واژگی	
۴۰۴	۹۴	۱۶	-	۲۷	داستان ۱
۴۵۰	۵۳	۱۶	۱۹	۴۰	داستان ۲
۸۵۴	۱۴۷	۳۲	۱۹	۶۷	جمع
۳۱	۶	۰	۰	۳	کمینه
۷۱	۱۴	۵	۲	۶	بیشینه
۵۳/۰۷	۹/۸۰	۲/۱۳	۱/۲۷	۴/۴۷	میانگین
۱۳/۹۴۱	۲/۳۳۶	۱/۴۰۷	۰/۷۰۴	۱/۱۲۵	انحراف معیار



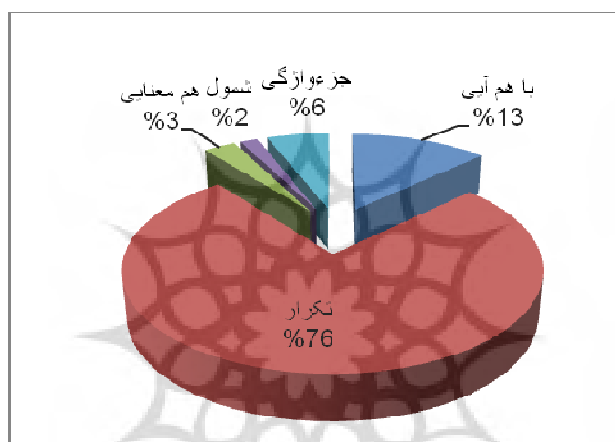
نمودار ۵: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه ششم

Figure 5: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in 6th Grade



همان‌گونه که در نمودار ۶ می‌بینیم، درصد‌های فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در پایه ششم عبارت‌اند از: تکرار (۷۶٪)، باهم‌آیی (۱۳٪)، جزءواژگی (۶٪)، هم‌معنایی (۳٪) و شمول معنایی (۲٪).

الگوی درصد فراوانی انسجام حذف و جانشینی: تکرار < باهم‌آیی < جزءواژگی < هم‌معنایی < شمول



نمودار ۶: درصد فراوانی ابزارهای انسجام واژگانی در گفتار نوشتاری دانش‌آموزان پایه ششم

Figure 6: Percentage of Lexical Cohesive Devices in 6th Grade

۴-۴. مقایسه و بررسی رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در سه پایه تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۴ می‌بینیم، تکرار پربرسامترین ابزار انسجام واژگانی در گفتار نوشتاری دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. از مجموع ۲۲۷۷ مورد تکرار در کل داده‌های بررسی‌شده، ۶۷۹ مورد به پایه چهارم، ۷۴۴ به پایه پنجم و ۸۵۴ مورد به پایه ششم تعلق دارد. از مجموع ۳۸۸ مورد باهم‌آیی، فراوانی در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۱۰۲، ۱۳۹ و ۱۴۷ مورد است. رخداد جزءواژگی در پایه‌های تحصیلی مختلف به ترتیب ۴۰، ۴۸ و ۶۷ مورد است. از مجموع ۸۱ مورد هم‌معنایی، فراوانی در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، به ترتیب ۲۳، ۱۶ و ۳۲ مورد است. فراوانی شمول معنایی در گفتار نوشتاری دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم،

پنجم و ششم، به ترتیب ۸، ۱۰ و ۱۹ مورد است. نکته جالب این است که شمول معنایی تنها به داستان دوم مربوط است و در داستان اول، دانش‌آموزان آن را به کار نبرده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد که کاربرد ابزار انسجام از موضوع و واژگان مرتبط با آن متأثر است. همان‌گونه که در نمودار ۷ مشخص است، کاربرد انواع ابزارهای انسجام واژگانی در مجموع داده‌ها از الگوی زیر تبعیت می‌کند:

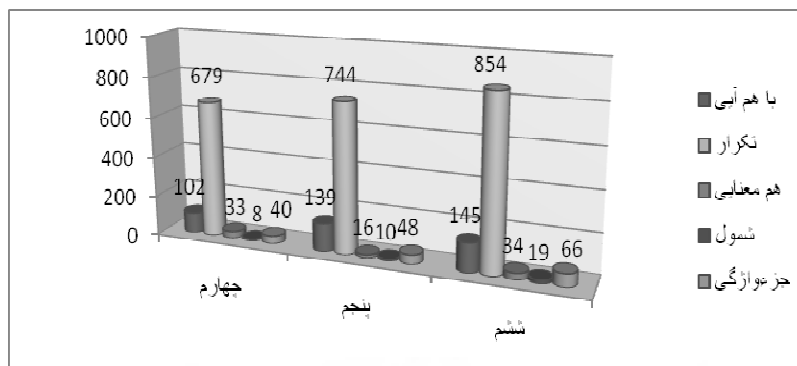
تکرار < باهم‌آیی > جزءواژگی < هم‌معنایی > شمول معنایی

جدول ۴: فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی در نوشته‌های دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی مختلف

Table 4: Frequency of Different Lexical Cohesive Devices in Different Grades

انسجام واژگانی	پایه چهارم		پایه پنجم			پایه ششم		جمع کل	
	داستان ۱	داستان ۲	داستان ۱	داستان ۲	جمع	داستان ۱	داستان ۲		
باهم‌آیی	۵۴	۴۸	۹۱	۴۸	۱۳۹	۹۴	۵۳	۱۴۷	۳۸۸
تکرار	۳۶۷	۴۱۲	۶۷۹	۴۱۶	۷۴۴	۴۰۴	۴۵۰	۸۵۴	۲۲۷۷
هم‌معنایی	۹	۲۴	۳۳	۱۰	۱۶	۱۶	۱۶	۳۲	۸۱
شمول	-	۸	۸	-	۱۰	-	۱۹	۱۹	۳۷
جزءواژگی	۲۰	۲۰	۴۰	۲۳	۴۸	۲۷	۴۰	۶۷	۱۵۵
جمع داستان ۱ و ۲	۸۶۲		۹۵۷			۱۱۱۹		۲۹۳۸	

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۷: مقایسه فراوانی رخداد انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه‌های تحصیلی مختلف

Figure 7: Comparison of Different Lexical Cohesive Devices in Different Grades

همان‌گونه که در نمودار ۸ می‌بینیم، کاربرد ابزارهای مختلف انسجام واژگانی با افزایش پایه تحصیلی افزایش می‌یابد و به سخن دیگر، رخداد انسجام واژگانی با توجه به متغیر سن (پایه تحصیلی) روند صعودی دارد.

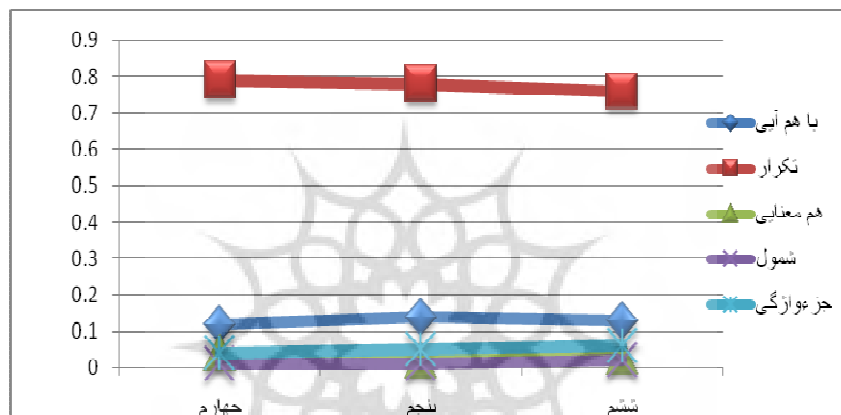


نمودار ۸: الگوی فراوانی ابزار انسجام واژگانی در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم

Figure 8: Frequency Pattern of Lexical Cohesive Devices in 4th, 5th, and 6th Grades

برای بررسی توزیع اقسام انسجام واژگانی در پایه‌های مختلف، درصد رخداد آن‌ها در پایه‌های مختلف را با یکدیگر مقایسه کردیم. همان‌طور که در نمودار ۹ می‌بینیم، با اینکه

فراوانی «تکرار» از پایه چهارم تا ششم بیشتر شده است، درصد رخداد آن درمقایسه با سایر ابزارهای انسجام واژگانی از پایه چهارم تا ششم سیر نزولی دارد. باهم‌آیی در پایه چهارم کمترین درصد و در پایه پنجم بیشترین درصد رخداد را دارد. درصد رخداد جزءواژگی و شمول از پایه چهارم تا ششم سیر صعودی دارد. هم‌معنایی در پایه چهارم بیشترین درصد و در پایه پنجم کمترین درصد رخداد را دارد.



نمودار ۹: درصد فراوانی هریک از ابزارهای انسجام واژگانی نسبت به کل ابزار انسجام واژگانی در هر پایه

Figure 9: Percentage of Different Lexical Cohesive Devices Comparing to the Total Number of Lexical Cohesive Devices

۵. بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌ها، فراوانی کاربرد ابزار انسجام واژگانی در پایه چهارم ۸۶۲، در پایه پنجم ۹۶۷ و در پایه ششم ۱۱۱۹ مورد است. به این ترتیب، بخش اول فرضیه اول پژوهش، مبنی بر افزایش فراوانی با بالاتر رفتن سن، تأیید می‌شود (نک: نمودار ۸). برای رد یا تأیید بخش دوم فرضیه اول (سنجش معناداری تفاوت فراوانی انواع ابزار انسجام واژگانی، شامل تکرار، باهم‌آیی، هم‌معنایی، شمول و جزءواژگی)، از آزمون کروسکال-والیس (در نرم‌افزار spss 21) استفاده کردیم. نتایج نشان می‌دهد که در سطح روابط معنایی پیچیده‌تر، مانند شمول معنایی و جزءواژگی، تفاوت در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است و تفاوت در مقوله‌های باهم‌آیی و تکرار



معنادار نیست (نک: جدول ۵). به نظر می‌رسد که با افزایش سن، کاربرد انواع ابزار انسجامی پیچیده‌تر در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد که نشان‌دهنده تسلط آن‌ها بر کاربرد ابزار انسجام واژگانی است.

جدول ۵: معناداری توزیع انواع ابزار انسجام واژگانی در پایه‌های تحصیلی مختلف

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of col is the same across categories of Grade.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.004	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of rep is the same across categories of Grade.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.264	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of syn is the same across categories of Grade.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.056	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of hyp is the same across categories of Grade.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.014	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of mero is the same across categories of Grade.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.002	Reject the null hypothesis.

برای بررسی فرضیه دوم (با افزایش سن، ابزارهای انسجام متنوع‌تری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان دیده می‌شود و تفاوت بین آزمودنی‌ها در سنین مختلف معنادار است)، دو معیار را در نظر گرفتیم؛ نخست مقایسه الگوی رخداد چهار مقوله اصلی انسجام در سه پایه تحصیلی و دوم مقایسه درصد توزیع ابزارهای انسجام مختلف. نتایج به شرح زیر است:

چهارم: تکرار (۷۹٪) < باهم‌آیی (۱۲٪) < جزء‌واژگی (۴٪) = هم‌معنایی (۴٪) < شمول (۱٪)

پنجم: تکرار (۷۸٪) < باهم‌آیی (۱۴٪) < جزء‌واژگی (۵٪) < هم‌معنایی (۲٪) < شمول (۱٪).
 ششم: تکرار (۷۶٪) < باهم‌آیی (۱۳٪) < جزء‌واژگی (۶٪) < هم‌معنایی (۳٪) < شمول (۲٪).
 همان‌گونه که می‌بینیم، در انسجام واژگانی، الگوی رخداد در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم تقریباً مشابه است و تنها در پایه چهارم، درصد رخداد جزء‌واژگی و هم‌معنایی برابر است. با این حال، تفاوت‌های جزئی در درصد رخداد انواع انسجام واژگانی در پایه‌های مختلف دیده می‌شود. درصد رخداد تکرار در مقایسه با سایر ابزارهای انسجام واژگانی از پایه چهارم تا ششم سیر نزولی دارد، باهم‌آیی در پایه چهارم کمترین درصد و در پایه پنجم بیشترین درصد رخداد را دارد و درصد رخداد جزء‌واژگی و شمول از پایه چهارم تا ششم سیر صعودی دارد. به این ترتیب، به نظر می‌رسد که با افزایش سن، تغییرات جزئی در تنوع به‌کارگیری ابزار انسجام واژگانی در دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی دیده می‌شود. با مقایسه کمینه و بیشینه رخداد انواع ابزار انسجام واژگانی نیز به اطلاعات جالب توجهی می‌رسیم. درحالی که کمینه رخداد هم‌معنایی و شمول در هر سه پایه تحصیلی صفر است، کمینه رخداد تکرار بیشتر از ۲۵ است. بیشینه رخداد هم‌معنایی و شمول در مجموع داده‌ها، به ترتیب ۵ و ۲ است؛ درحالی که بیشینه تکرار در مجموع داده‌ها ۷۵ است.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که با افزایش سن و بالا رفتن پایه تحصیلی، میزان استفاده دانش‌آموزان از ابزارهای انسجام روندی افزایشی دارد. این نکته با یافته کلکان‌اکر و لویز (۱۹۸۵) و وان دام (۲۰۱۰) همخوانی دارد. لیگزا (۱۹۹۷) با بررسی روایت‌های شصت کودک شش، هفت و هشت‌ساله در چارچوب ساخت‌گرا و نقش‌گرا، نتیجه گرفته بود که با بالا رفتن سن، ساختار نوشتاری کودکان پیچیده‌تر می‌شود. با توجه به اینکه کاربرد ابزار انسجام بیشتر و پیچیده‌تر، مانند جزء‌واژگی و شمول، به پیچیده‌تر شدن ساختار نوشتار مربوط است، نتایج پژوهش حاضر نیز با یافته‌های لیگزا (۱۹۹۷) همسو است. برمبنای نتایج پژوهش محرابی (۱۳۹۳)، کودکان از میان مجموعه‌های انسجام واژگانی (تکرار و باهم‌آیی)، بیشتر تمایل دارند که از تکرار استفاده کنند. این موضوع در پژوهش حاضر نیز تأیید می‌شود.

به این ترتیب، در پژوهش حاضر، مشخص شد که در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان، از میان ابزارهای انسجام واژگانی، تکرار بیشترین بسامد را دارد و پس از آن، باهم‌آیی، جزء‌واژگی، هم‌معنایی و شمول معنایی به ترتیب دارای بیشترین بسامد هستند. با این حال، ذکر



این نکته ضروری است که کاربرد ابزارهای انسجام احتمالاً به ژانر و موضوع متن نیز وابسته است. برای نمونه، در پژوهش حاضر، بیشتر در داستان دوم (پرنده و پسر) از شمول معنایی استفاده شده است.

به نظر می‌رسد که اگر پژوهشی در همین زمینه با دانش‌آموزانی انجام شود که فاصله سنی آن‌ها بیشتر از فاصله سنی دانش‌آموزان این پژوهش باشد، نتایج جالب توجه دیگری نیز حاصل شود. از بررسی تفاوت عملکرد دختران و پسران نیز ممکن است اطلاعات مفیدی به دست آید. در این پژوهش، تنها روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان را بررسی کردیم؛ بنابراین، مقایسه بین روایت‌های نوشتاری و شفاهی نیز جنبه‌های دیگری از کاربرد ابزار انسجام را آشکار می‌کند.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Lexical cohesion
2. Syntagmatic
3. Paradigmatic
4. Repetition
5. Content word
6. Synonymy
7. Opposite
8. Hyponymy
9. Meronymy
10. Collocation

۷. منابع

- ابراهیمی، شیما و محمد پهلوان‌نژاد. (۱۳۹۲). «بررسی زبان‌شناختی باهم‌آیی‌های واژگانی در خمسه نظامی». *نشریه ادب و زبان*. سن ۱۶. ش ۳۴. صص ۵۱-۳۴.
- ابوذر، سمیه. (۱۳۸۴). *بررسی عوامل انسجام بین‌متنی در نوشته‌های دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه پیام نور. تهران.
- احمدی، علیرضا و اصلان استواری. (۱۳۹۰). «انسجام متنی ابزاری برای شناخت

- سیک‌های ادبیات فارسی». *نشریه مطالعات زبانی بلاغی*. د ۲. ش ۳. صص ۷-۲۰.
- استاینبرگ، دنی. (۱۳۸۱). *درآمدی بر روان‌شناسی زبان*. ترجمه ارسالان گلغام. تهران: سمت.
 - افراشی، آزیتا. (۱۳۸۷). «نگاهی به مسئله باهم‌آیی واژگان». *زبان و ادب*. ش ۷ و ۸. صص ۷۳-۸۲.
 - جهانگیری، نادر و شهربانو زکی‌پور. (۱۳۸۴). «انسجام واژگانی در داستان‌های کوتاه فارسی برای کودکان». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*. ش ۴. صص ۱-۲۰.
 - حسینی، شهیدقلی. (۱۳۷۹). *تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات ترکی ماندون (شاعر قشقایی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه اصفهان.
 - رستم‌بیک تفرشی، آتوسا. (۱۳۸۹). *بررسی زبان‌شناختی گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مدارس شهر تهران در چارچوب دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هالییدی*. رساله دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران.
 - رضانی واسوکلائی، احمد. (۱۳۹۰). *کاربرد ابزارهای انسجام در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری فارسی‌زبان شهر تهران*. رساله دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران.
 - رضانی، احمد؛ نیلی‌پور، رضا و آتوسا رستم‌بیک تفرشی. (۱۳۹۲). «مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری فارسی‌زبان شهر تهران». *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*. س ۱۳. ش ۱ (پیاپی ۴۷). صص ۴۳-۵۷.
 - زندی، بهمن. (۱۳۸۵). *زبان‌آموزی*. تهران: سمت.
 - شعبانلو، علی‌رضا و الانکش الیاسیان، معصومه. (۱۳۹۰). «روابط مفهومی در مجموعه داستان یکی بود یکی نبود». *فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه‌های ادبی*. ش ۱۰. صص ۸۰-۹۶.
 - طهماسبی، زهرا و علی‌رضا شعبانلو. (۱۳۹۱). «انسجام واژگانی در «مدیر مدرسه» اثر



- جلال آل احمد». فصلنامه زیبایی‌شناسی ادبی. س ۱۴. ش ۱۲. صص ۹۶-۷۹.
- کرول، دیوید دبلیو. (۱۳۹۱). *روان‌شناسی زبان*. ترجمه حشمت‌الله صباغی. تهران: رشد.
 - کوهن، فاستر. (۱۳۸۹). *درآمدی بر رشد زبان کودک*. ترجمه فرزاد میراحمدی. تهران: رشد.
 - مالک‌زاده، غلام‌رضا. (۱۳۸۸). «بررسی تطبیقی ابزار انسجام در گفتار سالمندان عادی و مبتلا به آلزایمر در زبان فارسی». *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد*. س ۵. ش ۳ (پیاپی ۱۹). صص ۱۵۹-۱۶۷.
 - محرابی، ایران. (۱۳۹۴). «روند رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در کودکان فارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۷. صص ۱۸۳-۲۰۴.
 - هالاهان، دانیل و جیمز کافمن. (۱۳۷۵). *کودکان استثنائی*. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: آستان قدس رضوی.

References:

- Abouzar, S. (2005). *An Analysis of Inter Textual Cohesive Devices in 5th Grade Students' Writings in Tehran*. M.A. Thesis in Linguistics, Payam e Noor University, Tehran [In Persian].
- Afrashi, A. (2008). "A Glance at Lexical Collocation". *Language and Literature*, 7 & 8. Pp. 73-82 [In Persian].
- Ahmadi, A.R. & A. Ostovari (2011). "Textual Cohesion to Recognize Persian Literary Styles". *Journal of Linguistic and Rhetorical Studies*. 2 (3). Pp. 7-20 [In Persian].
- Carrol, D. (2012). *Psychology of language*. Translated by Heshmatollah Sabbaghi, Tehran: Roshd [In Persian].
- Ebrahimi, Sh. & M.Pahlevan Nezhad (2013). "An analysis of lexical collocations in Nezami's Khamseh". *Literature and Language*. 16, (34). Pp. 34-51 [In Persian].
- Foster-Cohen, S. (2009). *An Introduction to Child Language Development*. Translated by Farzad Mirahmadi, Tehran: Roshd [In Persian].

- Hallahan, D.P. & J.M. Kauffman (1996). *Exceptional Children*. Translated by Mojtaba Javadian, Mashhad: Astan e Ghods e Razavi [In Persian].
- Halliday, M.A.K. & C. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). Arnold press.
- Hickmann, M. & H. Hendriks (1999). "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese". *Journal of Child Language*, 26(02).Pp. 419-452.
- Hickmann, M. (1991). "The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues". *Language bases... Discourse Bases: Some Aspects of Contemporary French-language Psycholinguistics Research*. Pp. 158-185.
- Hoseini, Sh.Gh. (2000). *Discourse and textual analysis of Mazoon's Turkish Poems (Ghashghai Poet)*. M.A. Thesis in Linguistics, Esfahan University [In Persian].
- Hunt, K.W. (1965). *Grammatical Structure Written at Three Grade Levels*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Jahangiri, Nader & Sh. Zakipour (2005). "Lexical cohesion in Persian short stories for kids". *Journal of the Department of Literature and Human Sciences of Ferdowsi University*. 4. Pp. 1-20 [In Persian].
- Klecan-Aker, J.S. & B. Lopez (1985). "A comparison of T-units and cohesive ties used by first and third grade children". *Language and Speech*. 28(3). Pp. 307-315.
- Ligeza, M. (1997). "Structural and functional analysis of children's narrative texts". *Psychology of Language and Communication*. Vol.1, No.1. Pp. 39-52.
- Loban, W. (1976) . *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve* (Vol. 18). National Council of Teachers.
- Malek Zadeh, Gh. (2008). "Comparative study of cohesive devices in old people with and without alzheimer in Persian", *Medical Journal of Azad University of Mashhad*, 5, 3 (19). Pp. 159-167[In Persian].



- Mason, R. (2008). "The use of evaluative devices in the narrative discourse of young second-language learners". *SIL International Library of Congress*. Catalog Number: 2008938591.
- Mehrabi, I. (2016). "Developmental process in the use of lexical cohesive devices in Farsi speaking children", *Language Related Research*, Vol.6, No.7 (Tome 28). Pp. 183-204 [In Persian].
- Miles, 1 Sally & S. Chapman Robin (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.
- O'Donnell, R.C.; W.J. Griffin & R.C. Norris (1967). *Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformatinal Analysis*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Peterson, C. & P. Dodsworth (1991). "A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives". *Journal of Child Language*. 18(02). Pp. 397-415.
- Ramezani Vasookolaei, A. (2011). *A Comparison of Cohesive Devices in the Written Narratives of Farsi Speaking Students with and without Specific Learning Disorders in Tehran*. Ph.D. Dissertation in General Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Ramezani, A.; R. Nilipour & A. Rostambeik (2013). "A Comparison of Cohesive Devices in the Written Narratives of Farsi Speaking Students With and Without Specific Learning Disorders in Tehran". *Exceptional Children*, 13, 1 (47). Pp. 43-57 [In Persian].
- Reilly, J. & Molly Losh & Ursula Bellugi & Beverly Wulfeck (2004). "Forg, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams's syndrome". *In brain and Language*. 88- 2204-.Pp. 229-247.

- Rostambeik Tafreshi, A. (2009). *The Study of the Written Discourse of Educable Mentally Retarded Students in Tehran According to Systematic Functional Grammar*. Ph.D. Dissertation in General Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Rutter, P. & B. Raban (1982). "The development of cohesion in children's writing: A preliminary investigation". *First Language*, 3(7). Pp. 63-75.
- Shaabanloo, A.R. & M. Alankesh Elyasian (2012). "Conceptual relations in Yeki Boud Yeki Naboud collection of stories". *Literary Thoughts*, 10.Pp. 80-96 [In Persian].
- Steinberg, D. (2002). *An Introduction to Psycholinguistics*. Translated by Arsalan Golfam, Tehran: SAMT [In Persian].
- Tahmasbi, Z. & A.R. Shabanloo (2012). "Lexical cohesion in "the school principal", by Jalal Al-e-Ahmad, *Journal of Literary Aesthetic*, 14, 12. Pp. 79-96 [In Persian].
- Van Dam F.J. (2010). *Development of Cohesion in Normal Children's Narratives*. University of Utrecht.
- Zandi, B. (2006). *Language Teaching*. Tehran: SAMT [In Persian].

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی