

بررسی انسجام در گفتمان روایتی کودکان طبیعی تک‌زبان فارسی زبان

* الهه کمبری

چکیده

در پژوهش حاضر، در چارچوب نظریه انسجام هلیدی و حسن (۱۹۷۶) میزان تسلط کودکان تک‌زبان فارسی زبان بر حروف ربط و ارجاع ضمیری به عنوان دو نوع از ابزارهای انسجامی مورد بررسی قرار گرفته است. به این منظور، ۸۰ کودک در چهار رده سنی ۳، ۴، ۵، ۷ و ۹ سال از ۲ مهدکودک و ۴ مدرسه ابتدایی در تهران انتخاب شدند و با یک گروه ۲۰ نفره از آزمودنی‌های بزرگسال به عنوان گروه کنترل مورد مقایسه قرار گرفتند. به منظور بررسی عملکرد این کودکان در استفاده از این ابزارهای انسجامی، دو آزمون تولید داستان با استفاده از دو کتاب مصور کودک اجرا گردید. با در نظر گرفتن رشد انسجام دستوری، داستان‌های آن‌ها برحسب کاربرد این دو ابزار انسجامی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان ۳ ساله از راهبرد اسمی استفاده کردند و برای ایجاد انسجام در داستان از حروف ربط زمانی استفاده کردند. کودکان ۵ ساله از تعداد بیشتری حروف ربط زمانی استفاده کردند. داستان‌های روایت شده توسط آن‌ها با استفاده از راهبرد فاعل موضوعی از سازماندهی برخوردار بود. از ۷ سالگی به بعد داستان‌های روایت شده آزمودنی‌ها پیچیده‌تر شدند و تنوع حروف ربط به‌طور معناداری افزایش یافت. کودکان از نشانگرهای زبانی مختلفی (راهبرد پیش‌مرجعی کامل) برای سازماندهی داستان به صورت یک واحد زبانی کل استفاده کردند. آن‌ها از ضمایر برای حفظ ارجاع استفاده کردند و همزمان با آن نیز تلاش کردند از ارجاعات واضح و بدون ابهام برای اشاره به شخصیت‌های داستان استفاده کنند و برای این کار از صورت‌های اسمی جهت تعویض ارجاع استفاده کردند.

کلیدواژه‌ها: انسجام، حروف ربط، ارجاع، گفتمان روایتی، کودکان تک‌زبان فارسی زبان.

۱. مقدمه

گفتمان روایی منبعی غنی از اطلاعات در مورد دانش زبانی و کاربردشناختی کودکان است (لایلز^۱، ۱۹۸۵: ۱۲۳). توانایی روایت داستان مهارتی است که هم از لحاظ علمی و هم از لحاظ اجتماعی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (پترسون و دادورث^۲، ۱۹۹۲: ۳۹۷). اغلب، از کودکان در دوران مدرسه خواسته می‌شود که برای بهبود مهارت‌های نوشتاری و خواننداری خود داستان روایت کنند. همه افراد در تمام سنین و در تمام فرهنگ‌ها تجربه روایت داستان یا شنیدن آن را دارند. برای مثال، همه افراد برای گزارش رویدادهای زندگی خود و یا تفسیر رویدادهای موجود در زندگی دیگران از داستان استفاده می‌کنند.

ارزیابی گفتمان روایتی به شکل داستان‌گویی اطلاعات بسیار مفیدی در مورد توانایی زبانی پیچیده کودکان در اختیار محققان قرار می‌دهد. این مقیاس نشانگر حساسی از سطوح بالای مهارت زبانی در کودکان است (پال و اسمیت^۳، ۱۹۹۳: ۵۹۴). برای تولید داستان قابل درک، راوی داستان باید مجموعه‌ای از جملات مرتبط را گره بزند. برای انجام این کار ابزارهای انسجامی سازوکارهای مهمی به شمار می‌روند. انسجام به «روابط معنایی اشاره می‌کند که بین جملات وجود دارد و زمانی بوجود می‌آید که تفسیر برخی از عناصر موجود در گفتمان به عناصر دیگر موجود در آن وابسته باشد. این امر با استفاده از ابزارهای انسجامی اتفاق می‌افتد که گستره‌ای از جملات را به صورت یک واحد کل به هم گره می‌زند» (هلیدی و حسن^۴، ۱۹۷۶). ابزارهای انسجامی نامناسب یا عدم حضور آن‌ها موجب عدم پیوستگی گفتمان می‌شود که آن نیز به نوبه خود بر انسجام معنایی متن تأثیر می‌گذارد (ریپچ و ترل^۵، ۱۹۸۸: ۱۲).

هلیدی و حسن ۵ دسته اصلی از ابزارهای انسجامی شامل ارجاع، حروف ربط، حذف، جایگزینی و انسجام واژگانی را شناسایی کردند. این ابزارها به عنوان مقیاس‌های حساس به آسیب زبانی در تولید گفتمان به کار گرفته می‌شوند (لایلز، ۱۹۸۵: ۱۲۷؛ پورسل^۶ و لایلز، ۱۹۹۲: ۳۵۸؛ استرانگ و شاور^۷، ۱۹۹۱: ۱۰۶). لایلز و همکاران^۸ (۱۹۹۵: ۴۲۰) معتقد است که این ابزارها در مقایسه با مقیاس‌های ساختار بزرگ^۹ مانند دستور داستان^{۱۰} در تمایز کودکان طبیعی از کودکان مبتلا به آسیب زبانی از کارایی بالاتری برخوردارند.

یکی از راه‌های دستیابی به انسجام استفاده از حروف ربط و ارجاع ضمایی می‌باشد. ارجاع در واقع به معنی اشاره یا رجوع به چیزی است که در متن وجود داشته است و سپس به عنوان منبعی به آن رجوع خواهد شد. ارجاع سه گونه است که شامل ضمائر شخصی، عناصر اشاره و همچنین عناصر مقایسه‌ای می‌شود (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶: ۴۹). ضمائر شخصی به دو شکل درون‌مرجعی^{۱۱} و برون‌مرجعی^{۱۲} مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ اما تنها زمانی به عنوان ابزار انسجامی شناسایی می‌شوند که به صورت درون‌مرجعی مورد استفاده قرار گیرند، به این معنی که به عنصری که در درون متن وجود دارد، اشاره کنند. ارجاعات درون‌مرجعی نیز به دو بخش پیش‌مرجعی^{۱۳} و پس‌مرجعی^۱ تقسیم می‌شوند، اما در اغلب موارد این ارجاعات به صورت

¹ B. Z. Liles

² C. Peterson & P. Dodworth

³ R. Paul & R. L. Smith

⁴ M.A. K. Halliday & R. Hassan

⁵ D. Ripich & B. Terrell

⁶ S. Purcell

⁷ C. J. Strong & J. P. Shaver

⁸ Liles et al.

⁹ macro-structure

¹⁰ story grammar

¹¹ endophoric

¹² exophoric

¹³ anaphoric

پیش مرجعی هستند و به عناصری اشاره می‌کنند که پیش از این در متن مورد استفاده قرار گرفته‌اند. عناصر اشاره نیز بخشی از عناصر ارجاعی هستند که اغلب بیانگر مجاورت است و از شایع‌ترین این مورد می‌توان به «این» و «آن» اشاره کرد. در رابطه با عناصر مقایسه‌ای هیچ رابطه ساختاری بین عنصر ارجاعی و مرجعش وجود ندارد و این عنصر تنها به شکلی غیرمستقیم به شباهت‌های معنایی با مرجع اشاره دارد.

مثال: اسب‌ها نفس‌زنان به راه افتادند. از بینی آن‌ها بخار نفسشان مثل لوله دود در هوای بارانی دیده می‌شد (هدایت، ۱۳۵۶: ۷۶).

در این مثال، به ترتیب: «آن‌ها» ارجاع اشاره‌ای، «شان» در نفسشان: ارجاع شخصی (مرجع: اسب)، «لوله دود»: ارجاع مقایسه‌ای (مرجع: بخار نفس) است.

پژوهش‌ها نشان داده است که توانایی کودکان در استفاده از ارجاع ضمیری برای تولید داستان منسجم در سه مرحله رشدی صورت می‌گیرد. در مرحله اول، کودکان ۳ تا ۵ ساله توصیفاتی داده محور از تصاویر تولید می‌کنند که از نظر نحوی صحیح اما از نظر زبانی به صورت یک داستان واحد با یکدیگر ارتباط ندارند، به عبارت دیگر، بین پیش‌مرجع و ارجاعات ضمیری بعدی پیوندی برقرار نمی‌کنند. کودکان در مرحله دوم، یعنی بین ۵ تا ۸ سالگی، با استفاده از راهبرد فاعل موضوعی^۲ درک بهتری از انسجام داستان نشان می‌دهند. در این راهبرد از ضمیر برای اشاره به شخصیت اصلی داستان استفاده می‌شود و اشاره به دیگر شخصیت‌های داستان با استفاده از صورت‌های اسمی صورت می‌گیرد. در مرحله سوم، یعنی بین ۸ تا ۱۲ سالگی، از راهبردی پیشرفته‌تر به نام راهبرد پیش‌مرجعی کامل^۳ استفاده می‌کنند که در آن ضمائر برای حفظ ارجاع به شخصیت‌های داستان مورد استفاده قرار می‌گیرند و صورت‌های اسمی برای تغییر ارجاع مورد استفاده قرار می‌گیرند. کودکان پایین‌تر از ۵ سال قادر به تولید داستان منسجم نیستند زیرا فاقد توانایی لازم برای در نظر گرفتن داستان به صورت یک ساختار کلی هستند و در عوض هر یک از تصاویر داستان مصور را به عنوان یک رویداد جدا مورد توصیف قرار می‌دهند (ارجاع‌دهی ماهیتی اشاری دارد) (کارمیلوف-اسمیت^۴، ۱۹۸۱؛ ۱۹۸۵؛ ۱۹۸۶).

با این وجود، هنگامی که کودکان این امکان را داشته باشند که قبل از روایت داستان بتوانند تمام تصاویر را یک بار مشاهده کنند، از همان سنین پایین نیز می‌توانند داستانی منسجم تولید کنند. بامبرگ^۵ (۱۹۸۶) در پژوهشی که بر روی کودکان ۳/۵ تا ۱۰ ساله آلمانی‌زبان انجام داد دریافت که راهبرد فاعل موضوعی در کودکان زیر ۵ سال و در کودکان ۵ و ۶ ساله رایج‌ترین راهبرد است و این نشان می‌دهد که آن‌ها قادر به استفاده از ارجاع ضمیری برای سازماندهی داستان به صورت یک واحد منسجم هستند. علاوه بر این، کودکان ۵ و ۶ ساله از یک راهبرد پیش‌مرجعی کامل استفاده کردند، هرچند که این راهبرد بیشتر در کودکان ۸ تا ۱۰ رایج است. در مقابل، راهبرد اسمی^۶ که در آن منحصراً از یک صورت اسمی استفاده می‌شود و راهبرد نامشخص^۷ هر دو به ندرت توسط کودکان پایین‌تر از ۵ سال و هیچ‌گاه توسط سنین بالاتر مورد استفاده قرار نگرفت. کودکان زیر ۶ سال الگوی خاصی برای ارجاع ندارند و از راهبرد تقابل محلی^۸ یعنی از ضمیر براساس موقعیت استفاده می‌کنند، این امر موجب ایجاد ابهام در ارجاع می‌شود.

^۱ cataphoric

^۲ thematic subject strategy

^۳ full anaphoric strategy

^۴ A. Karmiloff-Smith

^۵ M. Bamberg

^۶ nominal strategy

^۷ indeterminable strategy

^۸ local contrast strategy

^۹ situation

ابزار انسجامی دیگر یعنی حروف ربط، ابزاری برای ربط کلمات، گروه‌ها و جملات است و هلیدی آن‌ها را از لحاظ معنا به افزایشی: یا، نه، به‌علاوه، و گرنه و ...؛ تقابلی: اما، لیکن، به‌هرحال و ...؛ زمانی-ترتیبی: سپس، بعد، آنگاه، آنوقت، پس از آن و علی: بنابراین، پس، زیرا، برای اینکه و ... تقسیم‌می‌کند. مانند، «ازاین‌جهت» با مادر بزرگم بیشتر راحت بودم و فقط او بود که به حرف‌هایم گوش می‌کرد... ولی بعضی وقت‌ها با حرف‌هایم او را خسته می‌کردم». که حروف ربط «ازاین‌جهت»، «ولی»، به ترتیب حروف ربط «علی»، «افزایشی» و «تقابلی» می‌باشند. در جمله «ابتدا آرد را در کاسه ریخته، سپس آب را به آن اضافه کنید»، حرف ربط «سپس» نمونه‌ای از حروف ربط زمانی ترتیبی است. حروف ربط باعث ارتباط معنایی بین جملات و در نتیجه انسجام بیشتر متن شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که نبود هر یک، انسجام متن را کاهش می‌دهد.

کودکان در ۳/۵ سالگی از همه انواع حروف ربط هرچند نه همیشه به‌طور صحیح، استفاده می‌کنند (بلوم و همکاران^۱، ۱۹۸۰؛ ۲۵۰؛ پترسون و مک‌کاب، ۱۹۹۱: ۸۰). بین ۵ تا ۱۰ سالگی کودکان قادر به استفاده صحیح از گستره وسیع‌تری از حروف ربط به‌خصوص در استفاده از حروف ربط ترتیبی-زمانی و علی هستند و استفاده از حروف ربط را با دیگر انواع ابزارهای زبانی مانند بندهای وابسته تکمیل می‌کنند (بنت-کاستور^۲، ۱۹۸۶؛ ۱۴۵؛ بلوم و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۵۱). از این رو، کودکان از سنین تقریباً پایین قادرند از حروف ربط ساده استفاده کنند، هرچند که توانایی آن‌ها در استفاده از گستره بیشتری از حروف ربط با افزایش سن افزایش پیدا می‌کند. هرچند که مطالعات بین‌زبانی نشان داده‌اند که رشد این توانایی شناختی برای روایت داستان منسجم معنایی و دستوری نوعی گرایش جهانی محسوب می‌شود، اما، ویگل ورت^۳ (۱۹۹۰: ۱۰۷) معتقد است که برخی از خصوصیات زبان‌ویژه وجود دارند که می‌توانند مسیر رشدی اکتساب گفتمان روایی را تحت تأثیر قرار دهند (بامبرگ، ۱۹۸۶؛ ۲۲۹؛ باوین^۴، ۱۹۸۷: ۲؛ اسلوبین^۵، ۱۹۸۵: ۵۶؛ کارمیلوف-اسمیت، ۱۹۸۵: ۸۲).

کودکان در روند رشد و گذر از دوره نوزادی، مهارت‌های شناختی-اجتماعی خود را گسترش داده و واحدهای معنادار زبانی را کسب می‌کنند. آن‌ها از حدود ۴ تا ۷ سالگی قادر به تولید گفتمان منسجم هستند. این توانمندی در دوران مدرسه و پس از آن همچنان به رشد خود ادامه می‌دهد (لیون و پلانک^۶، ۲۰۰۶: ۳۷۶). در این میان، مهارت‌های گفتمانی یکی از جنبه‌هایی است که تا مدت‌های زیادی به‌طور پیوسته و مداوم سازماندهی می‌شوند (هیگمان^۷، ۱۹۹۵: ۳۳). توانایی تولید یک گفتمان منسجم در طول فراگیری زبان، بخش مهمی از دانش زبانی کودکان است. این توانایی یکی از مؤلفه‌های اساسی دانش رشدی کودک است. حال پرسش این است که:

۱. با افزایش سن چه تغییری در توانایی کودکان تک‌زبان فارسی‌زبان در استفاده از حروف ربط در روایت داستان به وجود می‌آید؟
۲. با افزایش سن چه تغییری در استفاده از راهبردهای ارجاع ضمیری متفاوت در کودکان تک‌زبان فارسی‌زبان به وجود می‌آید؟
۳. چه خصوصیات زبان‌ویژه‌ای در استفاده از ارجاع ضمیری توسط کودکان تک‌زبان فارسی‌زبان قابل مشاهده است؟

۲. چارچوب نظری پژوهش

¹ L. Bloom et al.

² T. Bennet-kastor

³ G. Wigglesworth

⁴ E. Bavin

⁵ D. L. Slobin

⁶ E. Lieven & M. Plank

⁷ M. Hickmann

چارچوب نظری پژوهش حاضر را پژوهش صورت گرفته توسط شاپیرو و هادسن^۱ (۱۹۹۱) تشکیل می‌دهد. آن‌ها ۹۶ کودک پیش‌دبستانی (با میانگین سنی ۴ سال و ۶ ماه) و اول ابتدایی (با میانگین سنی ۶ سال و ۸ ماه) را مورد مطالعه قرار دادند. هدف آن‌ها از انجام این پژوهش بررسی پیوستگی و انسجام در داستان‌های روایت‌شده کودکان بود. برای انجام این کار آن‌ها از دو کتابچه مصور استفاده کردند که فاقد متون نوشتاری بودند. در بخشی که به مبحث انسجام پرداخته‌اند ابزارهای انسجامی مانند حروف ربط و راهبردهای ضمیری را مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها با بررسی حروف ربط مورد استفاده توسط کودکان میزان استفاده از هر کدام از حروف ربط را با تقسیم تعداد هر نوع بر تعداد کل حروف ربط مورد محاسبه قرار دادند و به طور کلی به این نتیجه رسیدند که تعداد حروف ربط افزایشی بیشتر از تعداد حروف ربط زمانی-ترتیبی بود و رخداد این دو از حروف ربط تداومی^۲ و تقابلی-علی بیشتر بود. کودکان پایه اول ابتدایی در مقایسه با کودکان پیش‌دبستانی از حروف ربط تقابلی-علی بیشتری استفاده کردند و کودکان پیش‌دبستانی از تعداد بیشتری حروف ربط تداومی استفاده می‌کردند. در رابطه با راهبردهای ضمیری یافته‌های آن‌ها نشان داد که استفاده از راهبرد نامشخص در کودکان پیش‌دبستانی در مقایسه با کودکان پایه اول بیشتر است. روی هم رفته، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که کودکان اغلب از پیوندهای افزایشی استفاده می‌کنند، با این وجود، با افزایش سن پیچیدگی زبانی داستان‌های آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. داستان‌های روایت شده توسط کودکان پایه اول ابتدایی از نظر ساختار زبانی پیچیده‌تر بودند و ترتیب زمانی در داستان‌های آن‌ها با استفاده از حروف ربط ترتیبی صریح و زمان گذشته نشان‌گذاری می‌شد، در حالی که داستان‌های روایت شده توسط کودکان پیش‌دبستانی اغلب شامل حروف ربط تداومی ساده بود و اغلب از یک راهبرد نامشخص ضمیری استفاده می‌کردند.

به طرز جالب توجهی، راهبرد غالب برای حفظ و تغییر ارجاع به شخصیت داستان در هر دو گروه سنی راهبرد فاعل موضوعی بود، هر چند که کودکان معمولاً از راهبردهای ساده‌تر استفاده می‌کردند و کمتر از راهبرد پیش‌مرجعی کامل که پیچیده‌تر بود، استفاده می‌کردند.

۳. روش پژوهش و نوع داده‌ها

۳-۱. آزمودنی‌ها

پژوهش حاضر توانایی استفاده از ابزارهای انسجامی حروف ربط و ارجاع را در ۸۰ کودک تک‌زبانۀ فارسی‌زبان در آزمون تولید داستان مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش به صورت توصیفی-تحلیلی و از نوع مقطعی است. آزمودنی‌های مورد نظر این پژوهش در دو مهدکودک و چهار مدرسه ابتدایی در شمال غرب تهران انتخاب شدند. آزمونگر پس از بررسی پرونده ۱۰۰ کودک، ۸۰ کودک تک‌زبانۀ فارسی‌زبان در چهار گروه سنی ۳، ۵، ۷ و ۹ سال را انتخاب کرده و به عنوان آزمودنی‌های نهایی این پژوهش در نظر گرفت. در هر گروه سنی ۱۰ کودک دختر و ۱۰ کودک پسر شرکت داشت. معیار پذیرش هر کودک سطح هوشی طبیعی و نیز توانایی شنیداری، کلامی و زبانی طبیعی بوده است. این کودکان به کمک مدیر و مربیان این مراکز انتخاب شدند. طبق گزارش مربی و مدیران این مراکز هیچ یک از این کودکان دارای نقص یا ناتوانی خاصی نبودند و از سطح اجتماعی متوسط برخوردار بودند. یک گروه مشکل از ۱۰ بزرگسال مرد و ۱۰ بزرگسال زن نیز به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. این آزمودنی‌ها همگی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی و بین ۲۰ تا ۲۵ سال بودند. توصیف و شرح آزمودنی‌ها در جدول (۱) به طور خلاصه آمده است.

¹ L.R. Shapiro & J. A. Hudson

² continuative

جدول ۱: خصوصیات نمونه پژوهش

تعداد کل	تعداد آزمودنی‌های مذکر	تعداد آزمودنی‌های مؤنث	انحراف معیار	میانگین سنی	گروه‌های سنی
۲۰	۱۰	۱۰	۰/۲۹	۳/۵۸	۳ ساله
۲۰	۱۰	۱۰	۰/۲۷	۵/۴۵	۵ ساله
۲۰	۱۰	۱۰	۰/۲۸	۷/۶۱	۷ ساله
۲۰	۱۰	۱۰	۰/۲۷	۹/۵۲	۹ ساله
۲۰	۱۰	۱۰	۱/۵۵	۲۲/۴۳	بزرگسال

۳-۲. محرک‌ها

دو کتاب مصور (با اندازه‌های A4) (به پیوست نگاه کنید) برای استخراج داستان از کودکان مورد استفاده قرار گرفت. داستان (۱) شامل ۱۲ تصویر بود که براساس داستان «قورباغه تو کجائی؟» (مایر^۱، ۱۹۶۹) تدوین شده بودند. تصاویر انتخابی ابتدا رنگ‌آمیزی و سپس به صورت یه کتاب مصور درآمدند. این داستان، روایت پسرپچه‌ای است که خرگوشش را گم می‌کند و برای یافتن او به همراه سگش ماجراهایی را رقم می‌زند. داستان (۲) از ۹ تصویر ساخته شده است. این داستان در مورد دخترپچه‌ای است که با مادرش به پارک می‌رود. هر دو شخصیت موجود در این دو داستان در تمام صفحات داستان‌ها حضور دارند.

هر یک از آزمودنی‌ها در اتاقی ساکت و در جلساتی جداگانه توسط آزمونگر مورد بررسی قرار گرفتند. داستان‌ها به صورت موازنه معکوس به آزمودنی‌ها نشان داده شدند، به این صورت که در هر گروه، نیمی از کودکان ابتدا داستان (۱) و نیمی دیگر ابتدا داستان (۲) را تعریف کردند. قبل از شروع آزمون، آزمونگر برای چند دقیقه با آزمودنی حرف می‌زد تا فضای دوستانه بین آن‌ها به وجود آید. سپس، از آزمودنی خواسته شد تا با نگاه به یکی از کتاب‌های مصور، شروع به روایت کند. پس از اتمام روایت داستان اول، به آزمودنی گفته شد تا شروع به خواندن داستان دوم کند.

برای انجام این کار دستورالعمل زیر به کودک ارائه گردید.

«من اینجا یه کتاب داستان دارم. این کتاب تصاویر خیلی قشنگی داره که یه داستان رو نشون می‌دن. از شما می‌خواهم که اول این کتابو بخونین و بعد، داستان رو برای من تعریف کنی. وقتی داستان رو کامل خوندی به من بگو».

پس از روایت داستان (۱) آزمونگر با گفتن «داستانت خیلی خوب بود. این یه داستان دیگه‌س. لطفاً این رو هم مثل داستان قبلی بخون و بعد برای من تعریف کن» آزمودنی را به روایت داستان (۲) ترغیب می‌کرد. هیچ‌گونه محدودیت زمانی برای نگاه کردن به تصاویر یا روایت داستان‌ها وجود نداشت. آزمونگر با گفتن «دیگه چی؟» تلاش می‌کرد که آزمودنی را تا حد امکان تشویق به روایت داستان کند و هر زمان که لازم بود از تشویق‌های کلامی و غیرکلامی خنثی مانند «امم»، «آره»، «خنده و تکان دادن سر استفاده می‌کرد».

۳-۳. رمز‌گذاری و تحلیل

¹ M. Mayer

داستان‌های کودکان با استفاده از یک دستگاه ضبط صوت خبرنگاری ضبط شد و سپس جهت تحلیل داده‌ها به صورت نوشتاری پیاده شد و به صورت بندهای مجزا تفکیک گردید. سپس در قالب ابزارهای انسجام دستوری هیلیدی و حسن (۱۹۷۶) که شامل دو مؤلفه «ارجاع» و «حرف ربط» بود، تمامی ابزارهای انسجام دستوری این دو داستان تفکیک، شمارش و مورد تحلیل آماری واقع گردید.

۳-۳-۱. حروف ربط

شناسایی حروف ربطی مورد استفاده برای اتصال بندها در وهله اول با استفاده از تعریف و طبقه‌بندی ارائه شده از سوی هیلیدی و حسن (۱۹۷۶) انجام گرفت. به عبارت دیگر، حروف ربط بر اساس نقش یا کارکرد آن‌ها رمزگذاری شدند. چهار دسته از حروف ربط زبان فارسی در این دو داستان رمزگذاری گردید.

تعداد کل حروف ربط مورد شمارش واقع شد و درصد هر کدام از انواع حروف ربط با تقسیم تعداد هر نوع بر تعداد کل حروف ربط، مورد محاسبه قرار گرفت. تغییر در تراکم حروف ربط، براساس سن مورد بررسی قرار گرفت. تراکم حروف ربط با تقسیم تعداد کل حروف ربط بر تعداد بندهای موجود در دو داستان مورد محاسبه قرار گرفت. تنها حروف ربطی که به طور صحیح مورد استفاده قرار گرفتند، محاسبه شدند. استفاده از حرف ربط توسط آزمودنی‌ها در صورتی نادرست در نظر گرفته می‌شد که موجب اتصال دو جمله‌ای می‌شد که درک معنای آن توسط شنونده بر خلاف اطلاعات موجود در داستان بود. این نوع قضاوت نادرستی کاربرد حروف ربط، با تعریف هیلیدی و حسن از انسجام در تناسب است. تعداد موارد کاربرد نادرست حروف ربط در گروه‌های سنی مختلف نیز بررسی شد.

۳-۳-۲. ضمایر

اسامی و ضمایر مورد استفاده برای تغییر و حفظ ارجاع به‌طور جداگانه مورد محاسبه قرار گرفتند. هر کدام از آزمودنی‌ها تا حد ممکن برحسب نوع راهبردهای مورد استفاده در هر داستان که توسط شاپیرو و هادسن (۱۹۹۱) معرفی گردید، دسته‌بندی شدند.

به‌منظور اطمینان از پایایی رمزگذاری‌ها حدود ۱۵ درصد از داستان‌ها برای بار دوم توسط پژوهشگر آوانگاری گردید. توافق نقطه به نقطه^۱ در مورد واژه‌های آوانگاری شده در حدود ۹۸٪ بود. ده درصد از داستان‌های روایت شده توسط آزمودنی‌ها تقطیع و براساس راهبردهای ضمیری و حروف ربط توسط دو فرد متخصص دیگر نمره‌گذاری شدند. پایایی نمره‌گذاری با تقسیم میانگین تعداد توافقات بر تعداد توافقات^۲ به‌علاوه تعداد عدم توافقات^۳ مورد محاسبه قرار گرفت.

$$\text{تعداد توافقات} = \frac{\text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد عدم توافقات} + \text{تعداد توافقات}}$$

پایایی نمره‌گذاری). پایایی درون‌ارزیاب^۴ به ترتیب ۹۸٪، ۱۰۰٪ و ۹۶٪ بود.

۴. یافته‌های پژوهش

۴-۱. کاربرد حروف ربط

به منظور بررسی چگونگی تغییر انواع مختلف حروف ربط با افزایش سن، ابتدا میانگین و انحراف معیار تعداد کاربردهای صحیح حروف ربط در پنج گروه از آزمودنی‌ها مورد محاسبه قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل‌ها نشان دهنده افزایش تعداد حروف ربط علی و تقابلی و همزمان کاهش استفاده از حروف ربط زمانی-ترتیبی با افزایش سن بود. (جدول ۲ و نمودار ۱).

¹ point to point agreement

² agreements

³ disagreement

⁴ interrater reliability

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار کاربرد صحیح انواع حروف ربط در رده‌های سنی مختلف

گروه‌های سنی	افزایشی	ترتیبی-زمانی	تقابلی	علّی
۳ ساله	۱/۴۰	۶/۲۰	۰/۰۵	۰/۰۵
انحراف معیار	۱/۱۸	۲/۹۱	۰/۲۲	۰/۲۲
۵ ساله	۳/۹۰	۵/۷۰	۱/۳۵	۰/۴۰
انحراف معیار	۱/۹۱	۲/۸۶	۱/۱۸	۰/۵۹
۷ ساله	۳/۰۰	۴/۰۰	۱/۹۵	۱/۷۰
انحراف معیار	۱/۵۲	۲/۰۲	۰/۸۸	۰/۵۵
۹ ساله	۲/۲۵	۲/۷۰	۲/۲۵	۲/۵۰
انحراف معیار	۱/۴۴	۱/۸۳	۰/۵۵	۰/۶۸
بزرگسال	۱/۵۰	۱/۵۵	۵/۹۰	۶/۳۰
انحراف معیار	۰/۶۰	۲/۲۱	۲/۸۰	۲/۵۹
تعداد کل	۲/۴۱	۴/۰۳	۲/۳۰	۲/۱۹
انحراف معیار	۱/۶۷	۲/۹۴	۲/۴۱	۲/۵۶



نمودار (۱) تغییر استفاده از انواع حروف ربط با افزایش سن

برای بررسی تفاوت میانگین‌های پنج گروه در استفاده از حروف ربط، افزایشی، زمانی-ترتیبی، علی و تقابلی از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به آماره ویلکز لامبدا نشان داد که بین سنین مختلف در استفاده از انواع حروف ربط افزایشی، زمانی-ترتیبی، علی و تقابلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۰/۸۳ = ویلکز لامبدا، $p < ۰/۰۰۱$ ، $F(۴, ۱۶) = ۲۵۳/۸۷۶$). اطلاعات مربوط به آماره ویلکز لامبدا در جدول ۳ آمده است. اطلاعات مربوط به نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در جدول ۴ آمده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره سنین مختلف بین میانگین انواع حروف ربط مورد استفاده

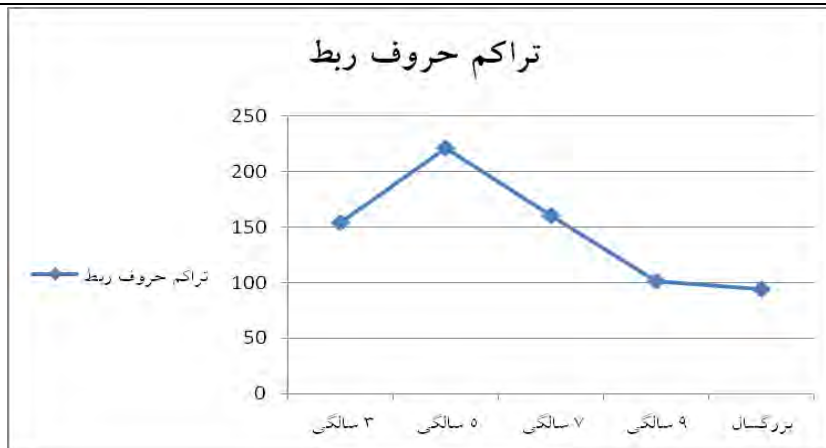
آزمون‌ها	F	مقدار	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری
ویلکز لامبدا	۲۵۳/۸۷۶	۰/۸۳	۴	۹۲/۰۰	*۰/۰۰۱

جدول ۴: تفاوت بین ۵ گروه سنی در استفاده از انواع حروف ربط افزایشی، ترتیبی-زمانی، علی و تقابلی

انواع حروف ربط	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
حروف ربط افزایشی	گروه	۸۸/۸۴	۴	۲۲/۲۱	۱۱/۲۶	*۰/۰۰۱
	خطا	۱۸۷/۳۵	۹۵	۱/۹۷		
حروف ربط زمانی-ترتیبی	گروه	۳۰۸/۳۶	۴	۷۷/۰۹	۱۳/۲۵	*۰/۰۰۱
	خطا	۵۵۲/۵۵	۹۵	۱/۹۷		
حروف ربط علی	گروه	۵۰۰/۲۴	۴	۱۲۵/۰۶	۷۸/۶۰	*۰/۰۰۱
	خطا	۱۵۱/۱۵	۹۵	۱/۵۹		
حروف ربط تقابلی	گروه	۳۸۱/۹۴	۴	۹۵/۲۵	۴۵/۷۰	*۰/۰۰۱
	خطا	۱۹۸/۰۰	۹۵	۲/۰۸		

* $p < ۰/۰۰۱$

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (جدول ۴) نشان می‌دهد که بین پنج گروه از آزمودنی‌ها در کاربرد حروف ربط افزایشی ($F(۴, ۹۵) = ۱۱/۲۶۲$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، حروف ربط زمانی-ترتیبی ($F(۴, ۹۵) = ۱۳/۲۵۴$ ، $p < ۰/۰۰۱$)، حروف ربط علی ($F(۴, ۹۵) = ۷۸/۶۰۲$ ، $p < ۰/۰۰۱$) و حروف ربط تقابلی ($F(۴, ۹۵) = ۴۵/۷۰۱$ ، $p < ۰/۰۰۱$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. این نتایج نشان داد که بین دو گروه ۳ و ۵ ساله در استفاده از حروف ربط افزایشی در سطح آماری ۰/۰۵ تفاوت آماری معنی‌داری مشاهده می‌شود. این یافته‌ها همچنین حاکی از این بود که بین کودکان ۵ و ۷ سال و کودکان ۹ ساله و بزرگسالان در استفاده از حروف ربط علی در سطح آماری ۰/۰۵ تفاوت آماری معنی‌داری مشاهده می‌شود. در نمودار ۲ می‌توان تغییرات تراکم حروف ربط را با افزایش سن مشاهده نمود. این نمودار نشان‌دهنده افزایش معنی‌دار تراکم حروف ربط از ۳ سالگی تا ۵ سالگی و کاهش معنی‌دار از ۵ سالگی تا ۷ سالگی و از ۷ سالگی تا ۹ سالگی بود.



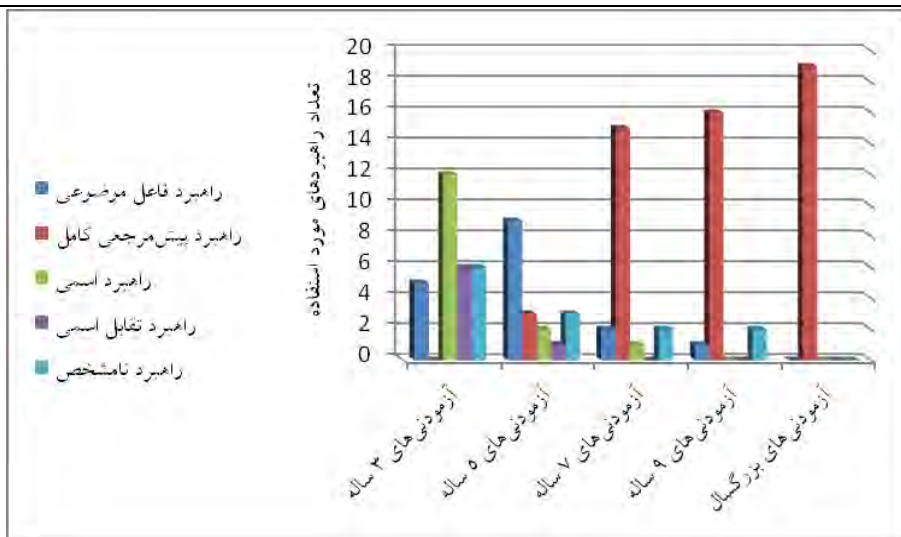
نمودار ۲) تغییرات تراکم کاربرد حروف ربط با افزایش سن

۴-۲. کاربرد ارجاع

برای تحلیل ارجاع، راهبردهای ارجاع ضمیری مورد استفاده توسط کودک مورد بررسی قرار گرفت. هر آزمودنی راهبرد خاصی برای روایت داستان استفاده کرد. تعداد آزمودنی‌هایی که از راهبردهای مختلف برای روایت داستان (۱) و (۲) استفاده کردند در گروه‌های سنی مختلف به ترتیب در جدول‌های ۵ و ۶ و در نمودارهای ۳ و ۴ نشان داده شده‌اند. باین وجود، نتایج حاصل از هر دو داستان (۱) و (۲) نشان‌دهنده تغییر راهبردهای ضمیری اصلی با افزایش سن بود. با توجه به کوچک بودن داده‌ها تحلیل آماری در مورد آن‌ها صورت نگرفت.

جدول ۵: بسامد استفاده از راهبردهای مختلف در رده‌های سنی مختلف در داستان (۱)

آزمودنی‌های بزرگسال	آزمودنی‌های ۹ ساله	آزمودنی‌های ۷ ساله	آزمودنی‌های ۵ ساله	آزمودنی‌های ۳ ساله	
۰	۱	۲	۹	۵	تعداد راهبردهای فاعل موضوعی
۱۹	۱۶	۱۵	۳	۰	تعداد راهبردهای پیش‌مرجعی کامل
۰	۰	۱	۲	۱۲	تعداد راهبردهای اسمی
۰	۰	۰	۱	۶	تعداد راهبردهای تقابلی اسمی
۰	۲	۲	۳	۶	راهبردهای نامشخص

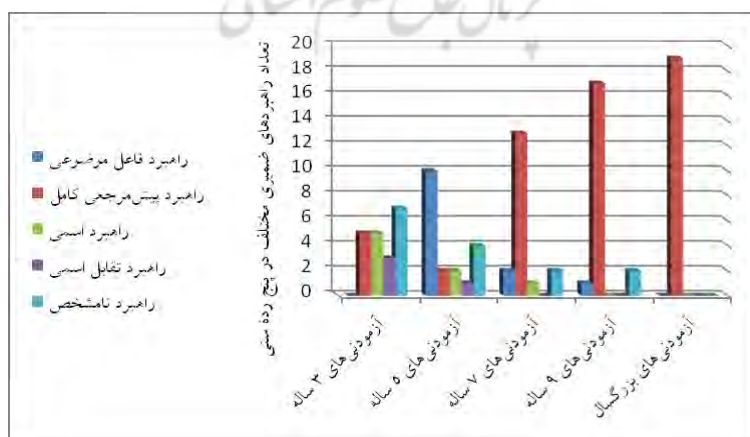


نمودار ۳) بسامد رابردهای ضمیری مورد استفاده در داستان (۱) در گروه‌های سنی مختلف

داده‌های جدول ۵ و نمودار ۳ نشان‌دهنده افزایش استفاده از رابرد پیش‌مرجعی کامل و کاهش رابردهای دیگر با افزایش سن می‌باشد. با توجه به کوچک بودن داده‌ها تحلیل آماری در مورد آن‌ها صورت نگرفت.

جدول ۶: بسامد رابردهای مختلف در رده‌های سنی مختلف در داستان ۲

آزمودنی‌های بزرگسال	آزمودنی‌های ۹ ساله	آزمودنی‌های ۷ ساله	آزمودنی‌های ۵ ساله	آزمودنی‌های ۳ ساله	
۰	۱	۲	۱۰	۰	تعداد رابردهای فاعل موضوعی
۱۹	۱۷	۱۳	۲	۵	تعداد رابردهای پیش‌مرجعی کامل
۰	۰	۱	۲	۵	تعداد رابردهای اسمی
۰	۰	۰	۱	۳	تعداد رابردهای تقابل اسمی
۰	۲	۲	۴	۷	تعداد رابردهای نامشخص



نمودار ۴) بسامد رابردهای ضمیری مختلف در گروه‌های سنی مختلف در داستان (۲)

داده‌های نمودارهای (۳) و (۴) نوع راهبردهای ضمیری مورد استفاده توسط گروه‌های سنی مختلف را به طور واضح نشان می‌دهند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در مورد کودکان انگلیسی‌زبان نشان داده‌است که کودکان قبل از سه و نیم سالگی از همه انواع حروف ربط استفاده می‌کنند. با این وجود، در پژوهش حاضر، نتایج نشان داد که کودکان قادر به استفاده صحیح از حروف ربط تقابلی در ۵ سالگی و حروف ربط علی در ۳ سالگی نیستند. این امر می‌تواند ناشی از تفاوت در روش شناختی این پژوهش با پژوهش‌های صورت گرفته در زبان انگلیسی باشد، زیرا در پژوهش حاضر از روایت داستان و نه داستان‌های شخصی برای بررسی مهارت گفتمان روایتی کودکان استفاده شده است. تولیدات کلامی کودکان ممکن است تحت تأثیر محتوای داستان قرار گرفته باشد، زیرا کودکان باید دستور داستان را نیز تولید کنند. استفاده از حروف ربط همان‌طور که شاپیرو و هادسن (۱۹۹۱: ۹۶۱) نیز اشاره کرده‌اند به تلاش شناختی ذخیره‌شده آزمودنی‌ها بستگی دارد.

با این وجود، نتایج پژوهش حاضر نوعی توالی رشدی را نشان می‌دهد که در آن ابتدا حروف ربط افزایشی و زمانی ترتیبی فراگرفته می‌شوند و سپس روابط علی و تقابلی به دنبال آن‌ها ظاهر می‌شوند. این روند رشدی نشان‌دهنده توالی انباشتی رشد معناشناختی است: حروف ربط افزایشی اولین حروف ربطی هستند که توسط کودکان فراگرفته می‌شوند؛ از لحاظ معناشناختی حروف ربط افزایشی برای بیان دیگر انواع حروف ربط با معانی زمانی، علی و تقابلی به کار گرفته می‌شوند: افزایشی <زمانی> علی <تقابلی>؛ حروف ربط دیگر از خصوصیات معناشناختی خاصی برخوردار بودند و در سنین بالاتر در ساخت‌های نحوی متفاوت در ساخت‌های هم‌پایه <متممی> موصولی فراگرفته می‌شوند. حروف ربط علی هم معنای افزایشی و هم معنای زمانی را بیان می‌کنند؛ برخی از حروف ربط تقابلی معنای افزایشی، زمانی، علی و شبه‌علی را رمزگذاری می‌کنند (بلوم و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۵۰).

یکی از خصوصیات مشخص داستان تکرار رویدادهای متوالی به ترتیب زمانی است. بنابراین، تعجب‌برانگیز نیست که یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده بیشترین بسامد حروف ربط زمانی در تمام گروه‌های سنی بود. ۷۰ درصد از حروف ربط مورد استفاده توسط کودکان ۳ ساله، حروف ربط زمانی ترتیبی بودند. با این وجود، با افزایش سن نوعی کاهش معنادار در استفاده از حروف ربط زمانی ترتیبی به چشم می‌خورد. همزمان با این کاهش، استفاده از حروف ربط علی و تقابلی افزایش پیدا کرد. به نظر می‌رسد که افزایش تنوع حروف ربط در گفتمان با کاهش حروف ربط زمانی ترتیبی همراه است. به بیانی دیگر، کودکان در سنین پایین‌تر ممکن است از حروف ربط زمانی ترتیبی برای بیان معانی دیگری مانند روابط علی استفاده کنند سپس، آن‌ها به طور تدریجی شروع به یادگیری نشانگرهای زبانی پیچیده‌تر برای بیان روابط خاص می‌کنند. این امر منجر به کاهش حروف ربط زمانی ترتیبی می‌شود.

یکی دیگر از فرضیات مطرح در این زمینه این است که کاربرد حروف ربط در گفتمان روایتی کودکان از وابستگی اولیه به روابط زمانی بین رویدادها تا زنجیره‌ای از رویدادهای به هم پیوسته براساس روابط علی در مراحل بعدی تغییر می‌کند. این نوع تعویض در نوع حروف ربط مورد استفاده توسط کودکان در کاهش نسبی حروف ربط زمانی و افزایش همزمان حروف ربط تقابلی و علی قابل مشاهده است.

برای آزمودن فرضیه، تحلیل‌های دیگری از طریق محاسبه نسبت حروف ربط علی و تقابلی رمزگذاری‌شده با استفاده از حروف ربط زمانی، انجام گرفت. تحلیل واریانس برای مقایسه این نسبت در گروه‌های سنی مختلف انجام گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌های سنی مختلف وجود ندارد $p < 0/666$, $F(4/95) = 0/5965$. این موضوع فرضیه دوم مبنی بر اینکه کودکان در سنین بالاتر رویدادهای داستان را با حروف ربط علی به یکدیگر ارتباط می‌دهند، را تأیید می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده افزایش معنی‌دار تراکم حروف ربط از ۳ تا ۵ سالگی بود. همان‌طور که قبلاً نیز ذکر گردید، آگاهی کودکان برای تولید یک داستان منسجم به صورت یک واحد کل با افزایش سن، بالاتر می‌رود. با نگاهی به داستان‌های روایت‌شده توسط کودکان می‌توان دریافت که کودکان ۵ ساله به‌طور افراطی از حروف ربط زمانی برای اتصال جملات به یکدیگر استفاده می‌کنند. در زیر نمونه‌ای از پاره‌گفتارهای تولیدشده توسط یکی از آزمودنی‌های ۵ ساله پسر ذکر شده است.

«یه دختره میره توی باغ که تاب‌بازی کنه. بعد اونجا وایساد و با تاب بازی کرد. (او) نشست. بعد اونو مادرش رفتن با همدیگه بازی کنن. بعد یه آقاهه رو دید که یه عالمه بادکنک داشت. یکی از اونارو می‌خواست. بعد رفت بازی کنه. بعدشم یکی از بادکنکارو گرفت...»

با افزایش میزان توانایی‌های زبانی، کودکان قادر به استفاده از طیف وسیع‌تری از ابزارهای انسجامی خواهند بود (نت-کاستور، ۱۹۸۳: ۱۴۵). این موضوع در کاهش معنی‌دار تراکم حروف ربط پس از ۵ سالگی به خوبی آشکاراست. مشاهده پاره‌گفتارهای تولیدشده توسط آزمودنی‌های پژوهش حاضر نشان داد که انسجام از طریق همجواری عبارات و حذف نیز امکان‌پذیر است. به عبارت دیگر، در زبان فارسی ارتباط بین جملات یا بندها از طریق رابطه منطقی ضمنی بین بندها امکان‌پذیر است. این موضوع می‌تواند توجیه‌کننده کاهش تراکم حروف ربط از ۵ تا ۹ سالگی باشد که در آن کودکان به کاربران ماهر زبان تبدیل شده‌اند و به همین علت تراکم حروف ربط پس از ۹ سالگی بدون تغییر باقی می‌ماند.

مطالعات صورت گرفته به زبان انگلیسی به خوبی نشان می‌دهند که کودکان خردسال همیشه حروف ربط را به‌طور نامناسب به‌کار می‌برند. پترسون (۱۹۸۶) در پژوهش خود نشان داد که کودکان ۳ تا ۵ ساله مرتکب بیشترین تعداد خطا می‌شدند، آن‌ها به‌طور نادرست از حروف ربط تقابلی برای بیان رابطه علی یا پیش‌علی استفاده می‌کردند. علاوه بر این، ۴۰٪ از حروف ربط «زیرا» و ۶۲٪ از حروف ربط «بنابراین» مورد استفاده توسط کودکان ۳ تا ۹ ساله دارای خطای نحوی و معنایی بودند.

با این وجود، این موضوع در زبان فارسی صادق نبود. تنها ۹ مورد از حروف ربط مورد استفاده توسط آزمودنی‌های فارسی‌زبان دارای خطا بودند. همه آن‌ها دارای خطای معنایی بودند و در هیچ کدام از آن‌ها خطای ترتیب نحوی معکوس روابط علی مشاهده نشد. کودکان پس از یادگیری حروف ربط، قادر خواهند بود که با استفاده از آن‌ها روابط معنایی بین بندها را رمزگذاری کنند. همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، گاهی اوقات، استفاده از حروف ربط در زبان فارسی امری اجباری نیست و رابطه معنایی بین بندها به‌طور ضمنی قابل درک است. از آنجا که احتمال استفاده از حروف ربط کاهش پیدامی‌کند، احتمال استفاده نادرست از آن‌ها نیز ممکن است کاهش پیدا کند. این امر ممکن است یکی از دلایل کاهش استفاده نادرست حروف ربط توسط آزمودنی‌های فارسی‌زبان باشد. به‌علت تعداد محدود حروف ربط، به‌خصوص حروف ربط تقابلی و علی در پژوهش حاضر، یافته‌های پژوهش حاضر در این خصوص بسیار کم‌رنگ است. برای تأیید نتایج پژوهش حاضر لازم است در پژوهش‌های آتی پیکره‌های بزرگتری مورد بررسی قرار گیرند.

در مقایسه با پژوهش صورت گرفته توسط کارمی洛夫-اسمیت (۱۹۸۱) که کودکان انگلیسی و فرانسوی‌زبان را مورد بررسی قرار داده بود، پژوهش حاضر با بررسی کودکان فارسی‌زبان نتایج متفاوتی برحسب سنِ ظهور راهبردهای ضمیری مختلف و نحوه حفظ فاعل موضوعی به دست داد.

کارمی洛夫-اسمیت (۱۹۸۱: ۱۴۴) دریافت که کودکان پایین‌تر از ۵ سال از راهبرد فاعل موضوعی استفاده نمی‌کنند زیرا قادر نیستند متن را به صورت یک واحد کل در نظر گیرند. وی همچنین دریافت که کودکان تا ۸ یا ۹ سالگی شروع به استفاده از راهبرد پیش‌مرجعی کامل نمی‌کنند. مقایسه یافته‌های این پژوهش و یافته‌های پژوهش کارمی洛夫-اسمیت نشان داد که هرچند که در کاربرد راهبرد فاعل موضوعی محدودیت‌هایی وجود دارد، اما این راهبرد در داستان‌های روایت شده کودکان فارسی‌زبان زودتر ظهور پیدا کرد. این راهبرد در گفتمان روایتی کودکان خردسال مشهود بود. علاوه بر این، ۷۵٪ از کودکان ۷ ساله از راهبرد پیش‌مرجعی کامل برای ساخت داستان استفاده کردند. به نظر می‌رسد که برخی از خصوصیات ویژه زبان فارسی بر سن ظهور این راهبردها تأثیرگذار باشند. در زبان فارسی بین ضمائر برحسب جنسیت تفاوتی وجود ندارد. احتمال اینکه کودکان فارسی‌زبان در مقایسه با کودکان انگلیسی‌زبان، در ارجاع دچار ابهام شوند بسیار بالاتر است. زیرا در زبان فارسی تنها از «او» به جای دو ضمیر «he» و «she» استفاده می‌شود. باوین (۱۹۸۷: ۹) معتقد است که اگر کودکان ۶ ساله از ابهام بالقوه ارجاع در گفتمان روایتی آگاهی داشته باشند، مجبور خواهند شد که از راهبردهای پیچیده‌تری (راهبرد پیش‌مرجعی کامل) برای بیان پیام داستان استفاده کنند. این موضوع می‌تواند توجیه‌کننده این مسئله باشد که چرا نسبت کمتری از کودکان ۷ ساله فارسی‌زبان از راهبرد فاعل موضوعی در مقایسه با پژوهش کارمی洛夫-اسمیت (۱۹۸۱) استفاده کردند.

نتایج پژوهش نشان داد که ۴۰ تا ۵۰ درصد از کودکان ۵ ساله از راهبرد فاعل موضوعی استفاده کردند. داستان‌های روایت شده توسط آن‌ها از سازماندهی مناسبی برخوردار بود. کودکان جایگاه فاعل را برای شخصیت اصلی داستان حفظ کردند و فقط با ضمیر برای اشاره به آن استفاده کردند و برای اشاره به دیگر شخصیت‌های داستان از صورت‌های اسمی استفاده کردند. آن‌ها داستان‌های خود را از لحاظ انسجام درون‌زبانی مورد بازبینی قرار دادند.

کارمی洛夫-اسمیت (۱۹۸۱: ۱۳۲) در پژوهش خود، خوداصلاحی^۱ آزمودنی‌ها را به عنوان شاهدهی در حمایت از محدودیت فاعل موضوعی مطرح می‌کند. در این پژوهش، یکی از آزمودنی‌های ۵ ساله دختر از خوداصلاحی برای حفظ فاعل موضوعی در آغاز پاره گفتار به صورت زیر استفاده کرد:

«... او برای بازی کردن اشتباه اونجا وایساده بود. او به مادرش گوش کرد و نشست. بعد او راه افتاد و بادکنکا رو دید. او خواست یکی از اونجا بخره. بعد، مادرش... او بعد از مادرش خواست یکی از اونجا رو براش بخره...».

چنین خطایی نشان‌دهنده تعامل بین محدودیت فاعل موضوعی که بازنمایی درونی داستان را سازماندهی می‌کند و محرک‌های بیرونی جزئیات است. این خطا همچنین شاهدهی زبانی مبنی بر وجود نوعی توانایی شناختی تحمیلی در گستره سازماندهی گفتمان است.

در این پژوهش آزمودنی‌ها برای حفظ فاعل موضوعی به دو طریق عمل کردند: روش اول تعیین فاعل موضوعی و همزمان قراردادن دیگر شخصیت‌ها در جایگاه آغازین جمله است. در این روش، برای اشاره به فاعل موضوعی به‌طور پیوسته از ضمیر

¹ self-repair

استفاده شد درحالی که برای ارجاع به شخصیت‌های دیگر داستان از صورت‌های اسمی استفاده می‌شود. اما این دو همزمان نیز می‌توانند در جایگاه آغازین جمله قرار گیرند. در زیر نمونه‌ای این مورد توسط یکی از آزمودنی‌های ۵ ساله دختر ارائه شده است:

«یه روزی، یه پسر کوچولویی و مادرش می‌خواستن تاب‌بازی کنند. اون و ایساد اونجا تاب‌بازی کنه. مادر گفت نه. اون بعد نشست تاب‌بازی کنه. مادر بهش گفت آفرین. اون یه مردی رو دید که داشت بادکنک می‌فروخت بعد اون خواست که یکی از اون‌ها رو بخره. مادر یه کم ایستاد. اون بعد بادکنک را گرفت.»

رخداد این نوع خطا را همچنین می‌توان از طریق تعامل بین محدودیت فاعل موضوعی و محرک‌های بیرونی جزئیات داستان توضیح داد. در هر داستان یک شخصیت اصلی وجود دارد. طبق گفته کارملوف-اسمیت (۱۹۸۱: ۱۴۴)، استفاده از راهبرد فاعل موضوعی توسط کودکان موجب قرار گرفتن این شخصیت اصلی در جایگاه فاعل آغازین می‌شود. با این وجود، افعال موجود در داستان همیشه برای قرار گرفتن شخصیت اصلی داستان به عنوان فاعل مناسب نیستند. داستان تصویری یک شخصیت اصلی را به عنوان فاعل نشان می‌داد، اما فعل با آن در تعارض بود، بنابراین، نوعی تناقض بین فعل و این شخصیت اصلی به وجود خواهد آمد. در مثال بالا، پسر کوچولو شخصیت اصلی داستان است زیرا داستان مورد نظر توصیفی از ماجراجویی‌های این شخصیت در پارک است. با این حال، برخی از افعال در برخی از صحنه‌های داستان با این موضوع در تناقضند. برای مثال، در یکی از تصاویر، «مادر کودک را تحسین می‌کند». در این مورد، «مادر» فاعل جمله است. برخی از کودکان برای حفظ فاعل موضوعی، از صورت مجهول فعل استفاده کردند و برخی از آن‌ها این صحنه را نادیده گرفتند و از توصیف آن خودداری کردند. انتخاب دیگر کودکان در این مورد، نادیده گرفتن برخی از دشواری‌های راهبرد فاعل موضوعی با قراردادن شخصیت‌های دیگر در جایگاه فاعل بود که در مثال بالا کاملاً مشخص است ("مادر" در جایگاه فاعل قرار گرفت). این مرحله ممکن است یک مرحله انتقالی در استفاده از راهبرد پیش‌مرجعی کامل باشد. کودکان در این مرحله، با آگاهی بیشتر و ابهام ایجاد شده در اثر استفاده از راهبرد فاعل موضوعی، به طور دقیق از محدودیت فاعل موضوعی پیروی نمی‌کنند. برای حفظ انسجام داستان از طریق ارجاع مشخص، آن‌ها بایستی از این مرحله انتقالی گذر کنند.

بامبرگ (۱۹۸۷) نیز در پژوهش خود با مطالعه کودکان آلمانی زبان دریافت که این کودکان شخصیت اصلی داستان را با صورت‌های ضمیری حفظ می‌کنند. آن‌ها با استفاده از صورت‌های اسمی برای معرفی و تعویض ارجاع به شخصیت‌های فرعی داستان استفاده می‌کنند، درحالی که با استفاده از صورت‌های ضمیری تلاش می‌کنند ارجاع را حفظ کنند. در زیر نمونه‌ای از این مورد در یکی از آزمودنی‌های ۵ ساله دختر ارائه شده است.

«...روز بعد او نمی‌تونست خرگوش رو پیداکنه. او نمی‌دونست چیکارکنه. او دنبال کفشا گشت اما نتونست اونارو پیداکنه. بعد سگ سرشو کرد تو بطری. او بیرونو نگاه کرد و نتونست اونارو پیداکنه. سگ هم میخواست بره بالا و نیگا کنه. بعد اون پرید بالا تا بطری رو بشکنه. او پرید. او سگو برداشت. او خیلی عصبانی بود...»

دو فرضیه در خصوص این یافته‌ها قابل طرح هستند. فرضیه اول این است که: کودک از یک راهبرد فاعل موضوعی برای اشاره به پسر کوچولو استفاده می‌کند اما از راهبرد پیش‌مرجعی کامل برای اشاره به سگ استفاده می‌کند. کاربرد این نوع راهبردها نشان‌دهنده یکی از مراحل رشدی انتقالی است. با این حال، این موضوع برخلاف ادعای نظری پذیرفته شده که رشد زبانی کودکان از کاربرد تک‌نقشی صورت‌های زبانی به کارکرد چندنقشی آن‌ها پیشرفت می‌کند و نه برعکس، در تناسب است.

فرضیه دیگری وجود دارد که توسط بامبرگ (۱۹۸۷: ۲۸۰) مورد تأیید قرار گرفت. وی ادعا کرد که کودکان ازدو راهبرد به طور همزمان استفاده نمی‌کنند. در عوض، «آن‌ها از یک راهبرد برای تقابل دو شخصیت به این دلیل استفاده کردند که از مدلول‌ها در سطح محلی سازماندهی گفتمان ابهام‌زدایی کنند». در این راهبرد، رابطه مشخصی بین صورت و کارکرد (یا نقش) وجود ندارد تا بتواند بین حفظ و تعویض ارجاع تمایز قائل شود. صورت اسمی مورد استفاده برای اشاره به شخصیت‌های فرعی داستان موجب نوعی تقابل محلی با ارجاع به شخصیت اصلی داستان می‌گردد. علاوه بر این، صورت‌های ضمیری مورد استفاده برای اشاره به شخصیت اصلی داستان موجب حفظ رد فاعل موضوعی در گفتمان می‌گردد. تصمیم‌گیری در مورد استفاده از هر کدام از این دو مورد به ملاحظات کاملاً بافتی بستگی دارد. به عبارت دیگر، به این بستگی دارد که در بند یا جمله‌های پیشین کدام یک از این دو صورت (اسمی یا ضمیری) مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

بررسی داده‌های گردآوری‌شده از دو داستان نشان داد که چهار نفر از آزمودنی‌ها از راهبردهای بسیار پیچیده‌تری در روایت داستان (۱) استفاده کردند. این موضوع ممکن است ناشی از تفاوت بین دو داستان باشد. شاپیرو و هادسن (۱۹۹۱: ۹۶۱) ادعا کرده‌اند که ساختار توالی داستان بر کاربرد ابزارهای انسجامی توسط کودک تأثیرگذار است. کودکان ممکن است برای دستیابی به پیوستگی ساختاری در داستان (۱) به تلاش کمتری نیاز داشته باشند و در نتیجه این امر، امکان استفاده بیشتر از منابع شناختی در دسترس ایجاد انسجام زبانی در این داستان را برای آن‌ها میسر می‌سازد. باین وجود، در پژوهش حاضر این موضوع چندان برجسته نیست، زیرا کودکان از راهبردهای مختلفی برای روایت دو داستان استفاده می‌کنند. ۹۶ درصد از آزمودنی‌های پژوهش از راهبردهای مختلفی برای دو داستان استفاده کردند. فرضیه دیگر این است که چهار کودک در مرحله انتقال بودند. آن‌ها به تازگی کاربرد برخی از روش‌های پیچیده‌تر را برای حفظ ارجاع فراگرفته بودند اما این مهارت هنوز آنچنان قوی نبود. بنابراین، این کودکان ممکن است بین دو راهبرد در نوسان باشند. آن‌ها در حال تلاش برای استفاده از یک راهبرد بهتر برای انسجام بخشیدن به داستان بودند. برای بررسی بیشتر این موضوع ضروری است در پژوهش‌های آتی داستان‌هایی تدوین شوند که تا حد امکان از خصوصیات مشترکی برخوردار باشند تا بتوان از آن‌ها نتیجه‌گیری نمود.

نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده توانایی در حال رشد کودکان در روایت داستان‌های منسجم و سازماندهی‌شده با استفاده از حروف ربط و ارجاعات ضمیری بود. این نتایج به این شرح هستند: کودکان ۳ ساله شروع به استفاده از راهبرد اسمی کردند و به‌نظر می‌رسید که داستان‌گویی را به عنوان تکلیفی در نظر می‌گرفتند که در آن هر یک از تصاویر بایستی به صورت مجزا مورد توصیف قرار گیرد و به همین علت تنها از صورت‌های اسمی به‌عنوان ابزارهای ارجاعی استفاده کردند. آن‌ها ترتیبی از پاره‌گفتارهای مجاور هم تولید کردند که به لحاظ درون‌زبانی به یکدیگر ارتباطی نداشتند. هر جمله به عنوان یک واحد مجزا عمل می‌کرد. برخی از کودکان از راهبردهای تقابل محلی استفاده کردند. باین وجود، در این مورد، ضمائر کارکرد اشاره‌ای داشتند و هر ضمیر درست به یک مدلول برون‌زبانی اشاره می‌کرد. کودکان فقط بین تصاویر و اصطلاحات زبانی نوعی انطباق برقرار می‌کردند. آن‌ها برای سازماندهی داستان‌های خود به صورت یک واحد منسجم از حروف ربط زمانی استفاده کردند.

نتایج پژوهش نشان‌دهنده آگاهی بیشتر کودکان ۵ ساله از سازماندهی گفتمان روایتی بود. آن‌ها از تعداد بیشتری از حروف ربط زمانی برای اتصال جملات به یکدیگر استفاده کردند. داستان‌های روایت‌شده توسط آن‌ها با استفاده از راهبرد فاعل

موضوعی از سازماندهی برخوردار بود. این کودکان از ضمائر در سطح جمله استفاده نکردند بلکه در سطح کلان موضوعی^۱ از آن‌ها استفاده کردند. این کودکان همچنین داستان‌های روایت‌شده خود را از لحاظ دارا بودن انسجام درون‌زبانی مورد بازبینی قرار دادند.

از ۷ سالگی به بعد داستان‌های روایت‌شده آزمودنی‌های پژوهش پیچیده‌تر شدند. تنوع حروف ربط به‌طور معناداری افزایش یافت. کودکان از نشانگرهای زبانی مختلفی (راهبرد پیش‌مرجعی کامل) برای تولید داستان به‌صورت یک واحد زبانی کل استفاده کردند. آن‌ها از روابط درون‌زبانی موجود بین جملات آگاهی بیشتری داشتند زیرا از ضمائر برای حفظ ارجاع استفاده کردند و همزمان با آن نیز تلاش کردند از ارجاعات واضح و بدون ابهام برای اشاره به شخصیت‌های داستان استفاده کنند و برای این کار از صورت‌های اسمی جهت تعویض ارجاع استفاده کردند.

نتایج پژوهش حاضر در مقایسه با پژوهش‌های دیگر در این حوزه، نشان‌داد که برخی از خصوصیات زبان‌ویژه بر کاربرد ابزارهای انسجامی تأثیر گذارند و اینکه سن ظهور کاربرد این ابزارها در زبان‌های مختلف ممکن است متفاوت باشد. هرچند که پژوهش حاضر از نوع مقدماتی بود، اما اطلاعات مفیدی در رابطه با رشد زبان در کودکان فارسی‌زبان از بعد گفتمان در اختیار محققان قرار می‌دهد و چشم‌اندازهای مفیدی در رابطه با برنامه‌ریزی ارزیابی در سطح گفتمان فراهم آورد.

معدالک در حیطه تحقیقات مربوط به گفتمان روایتی اطلاعات کمی در اختیار ما قرار می‌دهد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی با تدوین داستان‌های مشابه از لحاظ طول داستان این موضوع به‌طور عمیق‌تری مورد بررسی قرارگیرد تا تأثیر ساختار داستان بر انسجام مشخص گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که از داستان‌هایی استفاده شود که در آن‌ها از تعداد متفاوتی شخصیت، با یا بدون شخصیت اصلی استفاده شود تا مشخص شود که محدودیت فاعل موضوعی به چه صورت تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

کتابنامه

هدایت، صادق. (۱۳۵۶). حاجی آقا. تهران: امیرکبیر.

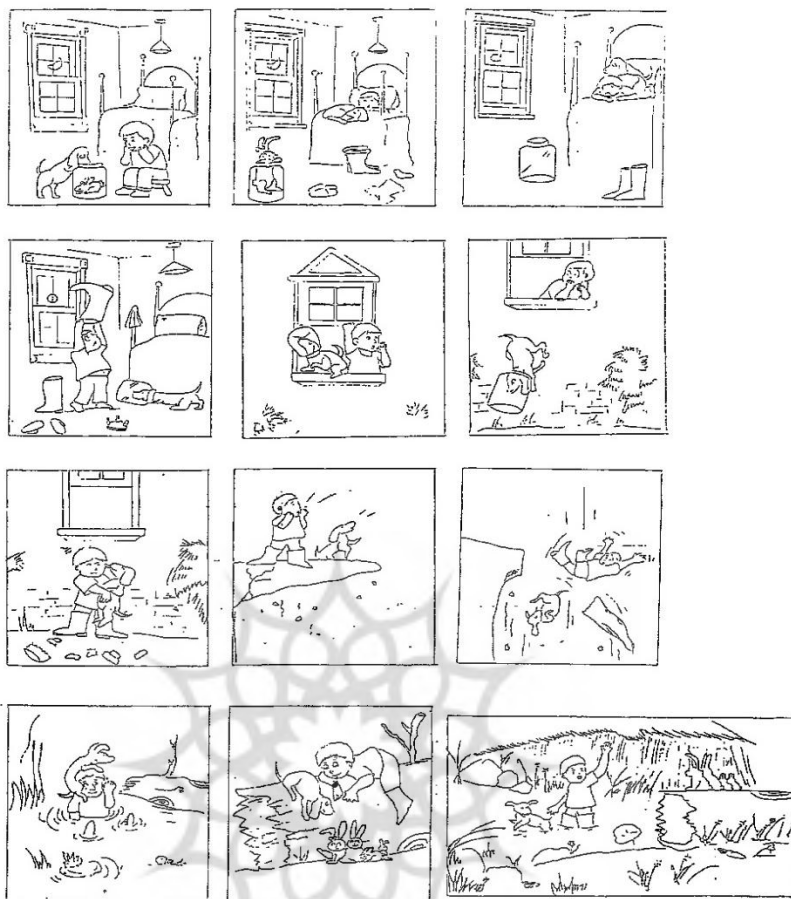
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationship, *Linguistics*, 24, 227-284
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ba,,,,, ,, L. 777777nn aaaaaa nn clll rr e s Wa..... *Australian Review of Applied Linguistics*, 101, 11.
- Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrase and coherence in child narrative. *Journal of Child language*, 10, 135-149.
- Bennett-Kastor, T. L. (1986). Cohesion and predication in child narratives. *Journal of Child Language*, 13, 353-370.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantics relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group Limited.

¹ macro-thematic level

- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In Fletcher, P. & MacWhinney, *The Handbook of Child Language* (pp. 750-753). Oxford: Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (ed.), *The child's construction of language* (pp. 121-147). London: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age five. In P. Fletcher & M Garman (Eds), *Language Acquisition* (pp. 455-474). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lieven, E. & Plank, M. (2006). *Language development. An Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Liles, B. Z. (1985). Narrative ability in normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 28, 123-133.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Penguin Books USA Inc.
- Paul, R. & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Peterson, C. (1986). Semantic and pragmatic uses of "but". *Journal of Child Language* 13, 583-590.
- Peterson, C. & Doddsworth, P. (1992). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18, 397-415.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Purcell, S. & Liles, B.Z. (1992). Cohesion repairs in narratives of normal-language and language-disordered school-aged children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 354-362.
- Ripich, D. & Terrell, B. (1988). Patterns of discourse cohesion and coherence in Alzheimer's disease. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 8-15.
- Slobin, D.L (1985). *Why study acquisition cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and Cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974.
- Strong, C. J. & Shaver, J. P. (1991). Stability and cohesion in spoken narratives of language-impaired and normally developing school-aged children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 95-111.
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language* 10, 105-125.

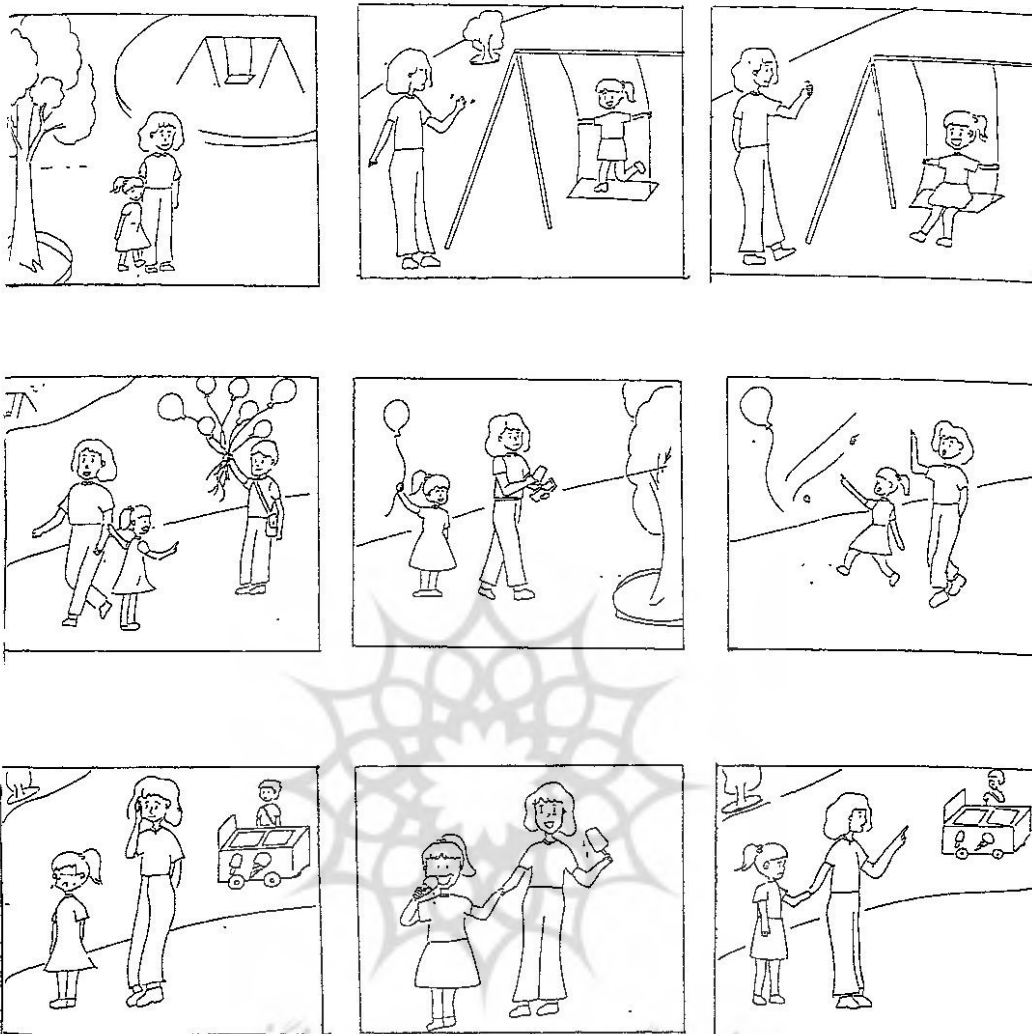
پیوست ۱

داستان (۱)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

داستان (۲)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی