

تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نماها در گفتمان‌روایی: مطالعه موردی کودکان فارسی‌زبان یازده ساله تهرانی^۱

الهه طاهری قلعه‌نو^۱ (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
محمد دبیرمقدم^۲ (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

صص: ۱۷۲-۱۴۱

چکیده

هدف این پژوهش آن است که دریابد انواع و بسامد گفتمان‌نماهای به کار رفته توسط کودکان پسر و دختر یازده ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان در بافت روایی چیست. گفتمان‌نماها عناصر واژی هستند که در فرایند دستوری‌شدگی، همه یا بخشی از معنای واژگانی یا ویژگی‌های دستوری خود را از دست داده‌اند و در سطح گفتمان ایفای نقش می‌کنند. این پژوهش بر روی پیکره روایی ۱۱۲۰۷ کلمه‌ای کودکان انجام شده است. آزمودنی‌های این پژوهش ۱۹ دختر و ۲۰ پسر یازده ساله فارسی‌زبان تهرانی بودند که از منطقه ۹ شهر تهران به شیوه غیر تصادفی و هدف‌مند انتخاب شدند. نتایج آزمون فیشر نشان داد که هر چند پسران در مجموع ۳۴۹ گفتمان‌نما و دختران ۳۱۴ گفتمان‌نما را به کار بردند اما این تفاوت عملکرد تنها در خصوص گفتمان‌نمای «خب» معنادار بود و در خصوص سایر گفتمان‌نماها معنادار نبود. همچنین دختران با کاربرد ۲۵ نوع گفتمان‌نما از انواع متنوع‌تری نسبت به پسران با کاربرد ۲۰ نوع گفتمان‌نما بهره بردند. سه گفتمان‌نمای «بعد»، «بعدش» و «و» بالاترین میزان کاربرد را داشتند. این موضوع را می‌توان با اصل تصویرگونگی تبیین کرد. بر اساس این اصل توالی عناصر جمله منطبق با توالی رخدادهای جهان خارج است. از این رو،

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری الهه طاهری قلعه‌نو به راهنمایی استاد محترم، جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم است.

کاربرد سه گفتمان‌نمای فوق که بیانگر توالی رخدادهای داستان بودند از سوی کودکان این پژوهش بیشتر بود.

واژه‌های کلیدی: گفتمان‌نما، جنسیت، پیوستگی گفتمان، گفتمان روایی، کودک فارسی‌زبان

۱- مقدمه

کودکان از آغاز تولد در معرض دیدگاه‌های انسان‌های پیرامون خود هستند (توماسلو^۱ و همکاران، ۲۰۰۵: ۷۲۱). معمولاً کودکان بعد از یک سالگی اولین واژه‌های خود را تولید می‌کنند. اغلب آنها در ۱۶ ماهگی حدود ۴۰ واژه و در دو سالگی حدود ۱۰۰ تا ۶۰۰ واژه می‌دانند (کلارک^۲، ۲۰۰۹: ۷۵). کودکان از سن دو سالگی توانایی شرکت در قصه‌گویی در بافت تعاملی با بزرگسالان آشنای خود را دارند (برنر^۳، ۱۹۷۵؛ اسپری و اسپری^۴، ۱۹۹۶). حدود چهار سالگی تا پنج سالگی کودکان اطلاعات کافی را برای فهم داستان خارج از بافت به دست می‌آورند و از ضمائر مناسب به عنوان شنونده داستان استفاده می‌کنند (بلیاوسکی^۵، ۲۰۰۳). در همین سن کودکان برای قصه‌گویی از یک کتاب مصور تنها قادرند تصاویر آن را توصیف کنند تا اینکه بخواهند آن را به صورت یک قصه و یک کل منسجم بیان کنند (برمن و اسلوبین^۶، ۱۹۹۴). بین ۴ تا ۱۰ سالگی، کودکان توانایی بیان داستان را به عنوان یک کل منسجم، دارند و می‌توانند زمان مناسب، وجه‌نما^۷ و آغاز و پایان روشن را به کار ببرند، هرچند این میزان قابل مقایسه با بزرگسالان نیست (بلیاوسکی، ۲۰۰۳). کودکان بزرگ‌تر همچنین داستان‌های طولانی‌تری نسبت به کودکان کوچک‌تر بیان می‌کنند (برمن و اسلوبین، ۱۹۹۴). رشد گفتمان روایی کودک تا حدودی با یادگیری ابزارهای زبانی برای انتقال جنبه‌های گوناگون داستان مانند کاربرد زمان و مکان مرتبط است (هیگمن^۸، ۱۹۹۵). سایر جنبه‌های رشد شناختی به ویژه توانایی داشتن چندین دیدگاه و انتخاب مناسب یکی از آن دیدگاه‌ها برای بیان یک گفتمان

1. Tomasello, M.
2. Clark. E. V.
3. Bruner, J. S.
4. Sperry, L. L., & Sperry, D. E.
5. Beliafsky, N.
6. Berman, R.A. & Slobin, D. I.
7. aspect markings
8. Hickmann, M.

روایی نیز بر توانایی روایی کودکان اثرگذار است (بمبرگ و موئسیناک^۱، ۲۰۰۳). آگاهی از دیدگاهی مناسب برای بیان داستان به طور قابل ملاحظه‌ای مرتبط با رشد عملکرد ذهن^۲ کودک است که این امر با توانایی سازماندهی خوب داستان‌گویی ارتباطی تنگاتنگ دارد (کلینکنکت و بی‌که^۳، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد کودکان هر یک راهبردهای ویژه خود را به کار می‌بندند. برخی از پژوهشگران به تفاوت‌های جنسیتی در به کارگیری این راهبردها اشاره کرده‌اند و برخی دیگر خیلی قائل به این تفاوت‌ها نیستند. در ادامه برخی از این نظرات را مرور خواهیم کرد.

روان‌شناسان اغلب تفاوت‌های جنسیتی را به عنوان ویژگی‌های ذاتی فرد در نظر می‌گیرند، نه به عنوان یک موضوع اجتماعی و یا بافتی^۴. بسیاری از آنها تفاوت‌های جنسیتی را بخشی از ساختار ژنتیکی بشر در نظر می‌گیرند. دیگران نیز بر این باورند که نیروهای اجتماعی بر رفتار مردم در جهت بروز رفتار مناسب جنسیت تأثیر می‌گذارند (اسکلرا^۵، ۲۰۰۹: ۲۴۷۹).

پژوهش‌های محدودی در باب تفاوت‌های جنسیتی کودکان در کاربرد زبان انجام شده‌است. در این میان تنها دو پژوهش کریتریس و اروین‌تریپ^۶ (۱۹۹۹) و اسکلرا (۲۰۰۹) به طور مشخص به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نماها پرداختند. در ادامه به آنها و برخی دیگر از پژوهش‌ها که به تفاوت جنسیتی کودکان در کاربرد زبان اشاره داشتند می‌پردازیم. شلدون^۸ (۱۹۹۰) در تحقیق خود در مورد کودکان پیش‌دبستانی، سبک زبان پسران در اختلافات را به عنوان سبکی خصمانه، مستقل و خود متمرکز^۹ توصیف کرد. وی دریافت که دختران یاری‌بخش‌تر بودند و بیشتر از پسران به فکر گروه بودند. در پژوهش وی پسران بیشتر روایت را با این سوال که چگونه این کار انجام شد قطع می‌کردند. کریتریس و اروین‌تریپ (۱۹۹۹) در پژوهش خود رشد گفتمان‌نماها را در تعامل با کودکان همسال انگلیسی‌زبان ۴ تا ۷ ساله در بافت‌های مختلف مورد مطالعه و بررسی قرار دادند. آن‌ها کودکان را در جفت گروه‌های دوستان صمیمی قرار دادند و تعامل آن‌ها را در دو بافت مختلف مشاهده کردند:

1. Bamberg, M. & Moissinac, L.
2. Theory Of Mind
3. Kleinknecht, E. & Beike, D. R.
4. contextual
5. Escalera, E. A.
6. Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S.
7. discourse marker
8. Sheldon, A.
9. self-focused

خاله‌بازی با یک اسباب بازی، و بازگویی داستان. آن‌ها نتیجه گرفتند که بافت‌های مختلف موجب به‌کارگیری متفاوت گفتمان‌نماها می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که به‌کارگیری گفتمان‌نماها از سوی دختران و پسران متفاوت بود و کودکان در دو گروه سنی در بافت مورد علاقه خود گفتمان‌نماهای متفاوتی به کار بردند.

ثورنه^۱ (۱۹۹۲) نشان داد اگر چه جدایی جنسیت در میان کودکان مدرسه ابتدایی فراگیر است، اما هنوز جایگاه‌هایی وجود دارد که پسران و دختران در برخی حوزه‌ها با یکدیگر تعامل دارند که همین امر زمینه رفتار یکسان را فراهم می‌کند. بافت می‌تواند فضاهای اجتماعی را برای اجرای فعالیت‌های اجتماعی هر دو جنس فراهم کند، مانند بازی‌های آهنگین تعاملی. وی همچنین مشاهده کرد که کودکان اغلب با دختران و پسران به عنوان طرف مقابل خود در بافت‌هایی تعامل دارند که در آن جنسیت به صورت دوگانه سازماندهی شده است. در این بافت‌ها، جنسیت بسیار برجسته می‌شود. در بافت‌هایی که نشانه‌هایی برای نقش‌های اجتماعی مربوط به جنسیت وجود دارد، کودکان نیز به سناریوهای بازی مناسب جنسیت خود محدود خواهند شد. با این حال بافت‌هایی وجود دارند که جنسیت ممکن است کم‌اهمیت باشد، مانند زمین‌شن بازی، یا حتی زمانی که آنها حلقه می‌زنند، می‌دوند و جیغ می‌زنند. در این زمان، رفتار پسران و دختران بسیار به یکدیگر شبیه است. به همین دلیل، هنگام تفسیر الگوهای گفتگوی دختران و پسران، باید بافت را در نظر بگیریم (به نقل از اسکرا، ۲۰۰۹: ۲۴۸۰).

گودوین^۲ (۲۰۰۱) معتقد است که در یک بافت خاص (طناب بازی) جنسیت مهم نبود، ولی مهارت آنها مهم بود تا پیش‌بینی کنیم چه کسی از گفتار مستقیم استفاده می‌کند و به دیگران بگوید چه کار باید انجام دهند. وی دریافت که در استفاده از جملات امری، هر دو پسران و دختران در صورتی که در فعالیت‌های خود مهارت بیشتری داشته باشند به طور مستقیم به دیگران می‌گویند که چه کار باید انجام دهند. کریترز و گو^۳ (۲۰۰۱) متوجه شدند که دختران مندرین زبان^۴ چینی در بحث‌ها کاملاً قاطع و از خود مطمئن و پسران کاملاً مطیع بودند. دختران لاتین نیز در بافت یادگیری مشارکتی^۵ قاطع و از خود مطمئن بودند.

1. Thorne, B.
2. Goodwin, M. H.
3. Guo, J.
4. Mandarin-speaking
5. cooperative learning contexts

اسکلرا (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی نقش بافت و تفاوت‌های جنسیتی در کاربرد گفتمان‌نماهای کودکان می‌پردازد. وی ۳۶ کودک ۳-۵ ساله را در گفتگوی طبیعی با هم سالان خود در طول زمان ناهار مورد مشاهده قرار می‌دهد. وی اذعان می‌دارد که ارتباط مهمی میان جنسیت و بافت گفتگو و همچنین میان بافت گفتگو و گفتمان‌نماها وجود دارد. نتایج مطالعه وی نشان داد که در فعالیت گفتگو کودکان برخی از گفتمان‌نماها را برمی‌گزیدند و برخی از گفتمان‌نماها را انتخاب نمی‌کردند. زمانی که کاربرد گفتمان‌نما در درون بافتی معین مطالعه می‌شد هیچ تفاوت جنسیتی مهمی وجود نداشت. بافت بازی کردن در یافته‌های وی استثنا بود. در بافت بازی کردن تفاوت معنی‌داری در استفاده از گفتمان‌نماها توسط دو جنس وجود داشت، پسران به مراتب بیشتر از دختران از ساخت‌های تعاملی^۱ و کنشی استفاده می‌کردند.

جستجوی نگارندگان نشان می‌دهد که در حوزه تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نماها در زبان فارسی تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. در ادامه به برخی از پژوهش‌هایی که به تفاوت‌های جنسیتی در کاربرد زبان فارسی اشاره کرده‌اند می‌پردازیم. میردهقان و ایمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی موردی به مطالعه تفاوت‌های جنسیتی زبانی در به کارگیری دایره واژگان فارسی در چهارچوب تکامل رشد ارتباطی پرداختند. آنها دایره واژگان دو کودک دوقلو سه سال و سه ماهه را در ۲۲ دسته واژگانی تحلیل کردند. نتایج تحلیل داده‌های آنها نشان داد میان میانگین عملکرد دوقلوها در ۳ دسته واژگانی تفاوت معناداری وجود نداشت و در سایر موارد میانگین عملکرد آنها بسیار نزدیک به یکدیگر بود.

اعلمی و صباح (۱۳۹۱) به مطالعه جنسیت و تفاوت گفتمان در مکالمات روزمره سخنوران زن و مرد فارسی‌زبان پرداختند. نتایج آنها نشان داد که روی هم رفته ۳۴ نوع گفتمان‌نما ۲۵۴ بار توسط آزمودنی‌های آنها مورد استفاده قرار گرفته بود. همچنین آنها نتیجه گرفتند که تفاوت معناداری در تعداد گفتمان‌نماها در گفتار زنان و مردان وجود ندارد. رابطه جنسیت و قطع گفتار از سوی رهبر، محمودی بختیاری و کریم خانلویی (۱۳۹۱) نیز مورد بررسی قرار گرفت. آزمودنی‌های آنها را ۱۰ زن و ۱۰ مرد دانشجو بین ۱۸ تا ۲۴ سال تشکیل می‌دادند. آنها نتیجه گرفتند که زنان و مردان در محیط‌های مختلف، بر اساس کاربرد قطع گفتار رفتاری متفاوتی را از خود نشان می‌دهند.

1. exchange level

۲- گفتمان‌نماها^۱

مطالعه گفتمان‌نماها همواره با چالش‌های زیادی همراه بوده‌است. یکی از مشکلات مربوط به تعریف گفتمان‌نماها بر سر این موضوع است که گفتمان‌نماها از چه اجزائی تشکیل شده‌اند (شفرین^۲، ۲۰۰۱). برخی از پژوهشگران گفتمان‌نماها را به عبارات‌های صرفی محدود کرده‌اند (فرا سر^۳، ۱۹۹۶؛ کرون^۴، ۱۹۹۵)؛ در حالی که دیگر محققان عبارات غیر صرفی مانند oh را نیز در زمره گفتمان‌نماها دسته‌بندی کرده‌اند. فراسر (۱۹۹۹) گفتمان‌نماها را به سه مقوله نحوی محدود کرده‌است: حروف ربط، قیود و عبارات حرف اضافه‌ای، حال آنکه سایر محققان موارد غیر صرفی، ادات و بندهای رایج را نیز گفتمان‌نما دانسته‌اند (بریتون^۵، ۱۹۹۶؛ شفرین، ۱۹۸۷؛ ردکر^۶، ۱۹۹۱). شفرین (۱۹۸۷) معتقد است گفتمان‌نماها می‌توانند شامل حروف ربط (مانند and و because)؛ قیدهای ربطی و زمانی (مانند now، then و so)؛ اصوات (مانند oh و well)؛ و بندهای معترضه (مانند I mean و y'now) باشند وی معتقد است گفتمان‌نماها معمولاً در آغاز و یا پایان یک نوبت مکالمه رخ می‌دهند، هرچند ممکن است در مکان‌های دیگر نیز رخ دهند. وریبیکا^۷ (۱۹۸۶: ۵۱۹) حروف ندا^۸ و کلمات سوگند^۹ را نیز گفتمان‌نما می‌داند. به باور دبیرمقدم^{۱۰} (۱۳۹۷) آنچه در دستور سنتی ذیل حروف ربط آورده می‌شود در تحلیل گفتمان گفتمان‌نما نامیده می‌شود.

شفرین (۲۰۰۱: ۶۷) بر این باور است که "گفتمان‌نماها نه تنها در مورد ویژگی‌های زبانی (معنایی و معنای کاربردشناسی، منبع و نقش) مجموعه عبارات^{۱۱} و ساختار تعامل اجتماعی که

۱. این معادل را اولین بار از سوی استاد دکتر محمد دبیرمقدم در جلسه‌ای شنیدم. در منابع بیشتر «نقش‌نمای گفتمان» به کار می‌رود.

2. Schiffrin, D.
3. Fraser, B.
4. Kroon, C. H. M.
5. Brinton, L. J.
6. Redeker, G.
7. Wierzbicka, A.
8. interjections
9. Swear words

۱۰. به نقل از کلاس درس استاد محترم جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم.

11. expressions

در آن به کار می‌روند به ما اطلاعاتی می‌دهند بلکه درباره توانش شناختی^۱، بیانی^۲، اجتماعی^۳ و متنی^۴ افرادی که از آنها بهره می‌برند نیز اطلاعاتی را به ما منتقل می‌کنند^۵. در اغلب منابع اشاره شده است که ویژگی‌های خاص کاربردی، نحوی و معنایی گفتمان‌نماها نشانگر تأثیر متقابل میان صورت و نقش است. از این رو در تمامی رویکردهای موجود همه بر سر این موضوع متفق‌القول هستند که یکی دیگر از ویژگی‌های قابل توجه گفتمان‌نماها این است که در شرایط صدق پاره‌گفته بیان شده نقشی ندارند (بریتون، ۱۹۹۹؛ فرا سر، ۱۹۹۹). به این معنا که حذف گفتمان‌نما از پاره‌گفته تأثیری بر معنای پاره‌گفته نمی‌گذارد. آنها معنای ارجاعی یا گزاره‌ای ندارند. در عوض، ممکن است معنای کاربردی و اجتماعی اضافه کنند، و باعث شوند یک گفته مؤدبانه یا چالش‌طلبانه به نظر برسد. گفتمان‌نماها ممکن است روابط میان ایده‌ها را فهرست کنند^۶، اما خود گفتمان‌نما به تنهایی محتوای واقعی پاره‌گفته را ارائه نمی‌کند. هر چند که ممکن است در متنیّت و یا انسجام اجتماعی^۶ آن نقش داشته باشد، اما خود صورت به لحاظ معنایی رنگ‌باخته^۷ است (سویتسر^۸، ۱۹۹۰).

باید به این نکته توجه کرد که هر چند حذف گفتمان‌نماها لطمه‌ای به معنای گزاره‌ای نخواهد زد اما، برای دستیابی به ارتباطی مؤثر، گفتمان‌نماها نباید نادیده گرفته شوند. ثورتویک^۹ (۱۹۸۰: ۱۷۱) این موضوع را بررسی کرد که: "اگر، زبان‌آموز خارجی بگوید «five sheeps» یا «he goed» این اشتباه صورت گرفته حتماً از سوی هر گویشور بومی انگلیسی‌زبان اصلاح خواهد شد. اما اگر او واژه «well» را حذف کند واکنش محتمل این خواهد بود که بگویند گوینده در هنگام صحبت متعصب، بی‌ادب، خسته‌کننده، و یا آزاردهنده بوده؛ اما گویشور بومی نمی‌تواند دقیقاً مشخص کند که در کدام قسمت گفتمان وی اشتباهی رخ داده است."

نوریک^{۱۰} (۲۰۰۱) نیز بر این باور است که گفتمان‌نماها معنایی را خلق نمی‌کنند بلکه شنونده را به جهت معینی هدایت می‌کنند. بنابراین، گفتمان‌نماها می‌توانند بدون صدمه زدن به

1. cognitive competence
2. expressive
3. textual
4. social
5. index
6. Social cohesion
7. bleached
8. Sweetser, E.
9. Svartvik, J.
10. Norrick, N.

معنا حذف شوند، اگرچه با حذف آنها قدرت یا نیروی پاره‌گفته و ضوح کمتری خواهد داشت. به باور وی برای فهمیدن اینکه گفتمان‌نماهای به لحاظ توالی تحقق‌یافته^۱ گاهی به وضوح از معناهای همتایان واژگانی هم‌آوای خود مجزا هستند، گفتمان‌نماهای گفتمان‌روایی شواهد روشنی را به لحاظ عملی برای نقش‌گفتمان‌نماهای مستقل فراهم می‌آورند. به این معنا که دارای نقش‌های دیگری نیز هستند. مثلاً well در مثال (۱) به عنوان علامتی برای رد پیش‌انگاره‌ای که از سوی گوینده دیگر مطرح شده به کار رفته است و واضح است که از معنای قیدی خود فاصله زیادی دارد.

مثال ۱ و ۲ را از واتس^۲ (۱۹۸۹) و ثوارتویک و کوارک^۳ (۱۹۸۰)؛ به نقل از نوریک (۲۰۰۱):

(۸۵۲) برای روشن شدن موضوع آوردیم.

1) A: Did you defeat the purpose? {در حال خندیدن}

B: well, The purpose was, maybe at the time just a medium.

2) A: Did Astrid say hi to you or anything like that?

B: No, I kind of avoided her and she didn't see me. But he was there, Keith was serving.

در مثال ۲، but در دو سطح اندیشگانی^۴ و بلاغی^۵ ایفای نقش می‌کند تا معنای پاره‌گفته قبلی خود را رد کند. در مثال مورد بحث از این نظر که از شخصیت Astrid به همسر وی Keith تغییر جهت می‌دهد اندیشگانی است و از این نظر که تغییر موضوع می‌دهد (از احوالپرسی به میزپذیرایی) بلاغی است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود دسته‌بندی نقش‌گفتمان‌نماها در قالب رویکردهایی از این دست غالباً با مشکل هم‌پوشی چارچوب‌ها همراه است. نکته دیگر آن است که شروپ^۶ (۱۹۸۵)، شفرین (۱۹۸۷)، فراسر (۱۹۸۸) و دیگران معنای هسته‌ای برای هر گفتمان‌نما در نظر می‌گیرند و برای بافت موضوعی^۷ طیف نقش‌ها را نیز توضیح می‌دهند. در زبان فارسی رویکرد شفرین از سوی برخی از نویسندگان (همچون تاکی، ۱۳۸۸ و مقدم‌کیا، ۱۳۸۳) مورد بررسی قرار گرفته است اما در خصوص رویکرد هنسن به جز یک پژوهش (عابدی، ۱۳۹۳) مطالعه‌ای صورت نگرفته است. با توجه به انتقادهای موجود از

1. sequentially determined

2. Watts, R. J.

3. Quirk, R.

4. ideational

5. rhetorical

6. Schourup, L.

7. Local context

رویکردهای شفرین و دیگر پژوهشگران، نویسندگان رویکرد هنسن را در این مقاله برگزیدند. وی به کمک ۵ مفهوم گفتمان‌نماها را به عنوان موضوعی که تاکنون در زبان فارسی به آن کمتر توجه شده است، موشکافانه بررسی می‌کند. در ادامه به تفصیل به هر یک از این ۵ مفهوم می‌پردازیم و به برخی از نقش‌های کاربردهای گفتمان‌نماها در بافت گفتمان روایی با ذکر نمونه‌هایی از پیکره به دست آمده از آزمودنی‌های این پژوهش اشاره خواهیم کرد. در ادامه با در نظر گرفتن چندمعنایی و شباهت خانوادگی مطرح شده از سوی هنسن^۱ (۱۹۸۸) تحلیل برخی از گفتمان‌نماها را آغاز خواهیم کرد. سپس به پیروی از پژوهشگرانی مانند شروپ (۱۹۸۵) و دیگران معنایی هسته‌ای برای هر گفتمان‌نما در نظر می‌گیریم و در قالب جدول ۴ آن را ارائه خواهیم کرد.

هنسن (۱۹۹۸: ۶۹) بر این باور است که گفتمان‌نماها عناصر واژگانی یا محتوایی زبان هستند که در جریان فرایند دستوری شدگی^۲ همه یا بخشی از معنای واژگانی و یا ویژگی‌های دستوری خود را از دست داده‌اند. به عنوان مثال واژه «بعد» /bæd/ در زبان فارسی در فرهنگ صدری افشار و همکاران (۱۳۸۱: ۲۲۵) به عنوان صفت (نفر بعد) و قید (دو سال بعد) به کار رفته؛ اما فر شیدورد (۱۳۸۴: ۵۳۲) علاوه بر این‌ها آن را حرف ربط همپایگی برای انتقال مفهوم توالی نیز در نظر می‌گیرد. مقدم کیا (۱۳۸۳: ۹۷) نتیجه می‌گیرد که «بعد» به چند مقوله دستوری تعلق دارد و در گفتمان امروزی زبان فارسی، «بعد» عمدتاً به عنوان پیوند افزایشی به کار می‌رود و گفتمان‌نما است. محرابی ساری (۱۳۹۳: ۱۱۶) با بررسی گفتمان‌نماهای موجود در بازگویی داستان کودکان ۴ تا ۷ ساله، «بعد» را گفتمان‌نمای زمان معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد «بعد» بر اساس فرایند دستوری شدگی در گفتمان کودکان این پژوهش نیز به عنوان گفتمان‌نما کاربرد پیدا کرده است. به گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان زیر نگاه کنید:

حنانه

یه روزی ما رفته بودیم با خواهرم بیرون. من خیلی دلم تنگ شده بود، به خاطر اینکه برم پارک. بعد یهو خواهرم وایساد. بعد ازش قول گرفتم که منو هر روز ببره پارک؛ بعد اونم قبول کرد. ولی اون نمی‌خواست ببره چون می‌گفت: باشه، می‌برمت دیگه ولی نمی‌برد.

1. Hansen, M. B. M.
2. grammaticalization

همان‌طور که ملاحظه می‌شود «بعد» در گفتمان ۱ صفت یا قید نیست بلکه گفتمان‌نما است. زمانی که در نقش صفت یا قید به کار می‌رود با حذف آن از معنای گزاره‌ای پاره گفته کاسته می‌شود اما در گفتمان ۱) بالا اینگونه نیست. گفتمان‌نمای «بعد» در وضعیت صدق پاره گفته بیان شده نقشی ندارد و حذف آن تأثیری بر معنای پاره گفته نمی‌گذارد هر چند که با حذف آن به لحاظ کاربردشناسی گویی انسجام و پیوستگی روایت کاهش می‌یابد. در هر سه مورد گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان ۱ در آغاز پاره گفته به کار رفته است. هدف گوینده از واژه «بعد» در گفتمان بالا بیشتر ایجاد رابطه میان پاره گفته قبلی و بعدی است تا برقراری توالی زمانی. در واقع گوینده سعی داشته برای روایت داستان رخدادها را در کنار هم بگذارد و توالی یا آغاز رخدادی جدید را نشان دهد. در اولین کاربرد، گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان بالا کمک می‌کند تا گوینده داستان بتواند از آنچه راجع به دلتنگی خود از رفتن به پارک می‌گوید به سراغ شخصیت دیگر داستان برود. در دومین کاربرد این گفتمان‌نما گوینده داستان باز به همان شیوه قبلی برای ادامه دادن روایت خود از «بعد» بهره می‌گیرد. یعنی از اشاره به وضعیت ایستادن خواهرش به سراغ موضوعی دیگر می‌رود و از او قول می‌گیرد. در سومین کاربرد «بعد» نشانگر انتقال سخن از شخصیتی به شخصیت دیگر داستان است.

هنسن (۱۹۹۸: ۷۵-۹۰) همچنین معتقد است که معناشناسی می‌تواند مطالعه معنای زبانی را با مطالعه مشخصه‌های فرازبانی مانند آهنگ، حرکات دست و صورت، بیان چهره و مانند آن ادغام کند. وی این معناشناسی را معنی‌شناسی رهنمودی^۱ می‌نامد و از آن برای توصیف گفتمان‌نما بهره می‌گیرد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

بر این اساس واژه «بعد» در گفتمان بالا با آهنگی مستقل از جمله بیان می‌شود و گوینده بعد از بیان آن درنگ کوتاهی دارد. از این رو گفتمان‌نما است.

علاوه بر مفهوم دستوری شدگی و معناشناسی رهنمودی هنسن دو مفهوم پیش‌نمونه^۲ و شباهت خانوادگی^۳ را با یکدیگر ادغام کرده و از هر دو برای توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌کند. مقوله‌هایی که بر اساس شباهت خانوادگی شکل می‌گیرند اعضای اصلی ندارند که بتوانند در مرکز مقوله قرار بگیرند. اعضای این مقوله‌ها مانند یک زنجیر به یکدیگر مرتبط

1. instructional semantics
2. prototype
3. family resemblance

می‌شوند. به طوری که عضو الف برخی از ویژگی‌های عضو ب را با خود دارد و عضو ب نیز برخی از ویژگی‌های عضو ج و عضوهای بعدی را به اشتراک دارد. حال مثال دیگری از گفتمان روایی پسری ۱۱ ساله را با توجه به مفهوم پیش‌نمونه و شباهت خانوادگی بررسی می‌کنیم.

امیر مهدی

ما خواهرمون گم شده. شما می‌گید همچین موردی بود تماس می‌گیرین. خب بیاین اینجا با هم بریم بگردیم. اونا هم گفتن باشه نیرو می‌فرستیم. بعد ۵ دقیقه گذشت نیومدن. در گفتمان ۲ نیز عبارت «خب» در آغاز روایت داستان برای ایجاد پیوستگی گفتمان به کار رفته است و در سطح گفتمان ایفای نقش می‌کند. اگر آن را از ابتدای پاره گفته حذف کنیم معنای گزاره‌ای پاره گفته تغییری نمی‌کند هرچند از نیروی پیوستگی جمله می‌کاهد. گوینده با کاربرد «خب» مسیر گفتگو را تغییر می‌دهد و قصد مطرح کردن پیشنهادی را دارد. اکنون گفتمان نمای «خب» به کار رفته در گفتمان بالا را با استفاده از مفهوم شباهت خانوادگی هensen بررسی می‌کنیم. در فرهنگ سخن (۱۳۸۲: ۲۸۶۱-۲۸۶۲) برای مدخل «خوب» به عنوان صفت ده معنا ذکر شده است. ۱. مورد پسند و دلخواه؛ ۲. سودمند و مفید؛ ۳. دارای کیفیت مطلوب؛ ۴. به روشی مطلوب و پسندیده (در نقش قید)؛ ۵. کاملاً، به طور کامل؛ ۶. خوش؛ شادمان؛ ۷. (گفتگو) هنگام انتظار برای شنیدن نظر، پاسخ، یا ادامه سخن کسی گفته می‌شود (خوب، بقیه داستان را بگو). ۸. هنگام تأیید یا تأکید چیزی گفته می‌شود؛ حتماً (امشب خانه‌ات می‌روی، وضو می‌سازی، بگو خوب، دعا را جلو رویت می‌گذاری و می‌ایستی به نماز). ۹. دارای صفات پسندیده. ۱۰. زن یا دختر زیبا. در فرهنگ صدری افشار و همکاران (۱۳۸۱: ۲۲۵) «خوب» علاوه بر صفت به عنوان قید به معنای وضع یا کیفیت دلخواه نیز مدخل شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در فرهنگ سخن معانی شماره ۷ و ۸ ذکر شده برای صفت خوب، دیگر در سطحی فراتر از جمله یعنی در سطح گفتمان مطرح هستند. در مثال مطرح شده برای معنای ۷ مدخل «خوب»، جمله پس از «خوب» جمله‌ای کامل است که نیازی به آن برای تکمیل ساخت دستوری یا معنایی خود ندارد. در مثال مطرح شده برای معنای ۸ مدخل «خوب» نیز به نظر می‌رسد «بگو خوب» به عنوان یک جمله نقش گفتمان‌نما را ایفا می‌کند و دقیقاً ربط جملات قبل را با جملات بعدی برقرار می‌سازد و نقشی در سطح گفتمان بر عهده دارد. همچنین دو جمله قبل و بعد از آن نیز به لحاظ نحوی و معنایی نیازی به آن

ندارند و هر یک به تنهایی جمله‌های کاملی هستند. همچنین به نظر می‌رسد در هر دو مثال «خوب» دیگر دچار تحلیل آوایی شده و واکه آن به جای /u/ به صورت /o/ تلفظ می‌شود. ذوقدار مقدم (۱۳۸۱: ۱۰۳-۱۱۷) بر این باور است که «خوب» نقش دستوری مشخصی دارد و کاملاً در ساخت نحوی جمله میزبان خود وارد می‌شود اما، «خب» را می‌توان از پاره‌گفتار میزبان آن حذف کرد بی‌آنکه به ساخت نحوی پاره‌گفتار لطمه‌ای وارد شود. از دیدگاه معناشناسی نیز «خوب» در محتوای گزاره‌ای پاره‌گفته نقش دارد اما با حذف گفتمان‌نمای «خب» چیزی از محتوای گزاره‌ای پاره‌گفتار کاسته نمی‌شود. از این‌رو، وی آن را گفتمان‌نما می‌داند.

به این ترتیب «خوب» با نقش صفت به معنای مورد پسند و دلخواه بودن در یک سر پیوستار قرار می‌گیرد و در سر دیگر پیوستار «خب» به عنوان گفتمان‌نما قرار می‌گیرد و به عنوان گفتمان‌نما تقریباً هیچ ارتباطی با نقش و معنای صفتی خود ندارد. هسن (۱۹۹۸: ۱۱۰) بر این باور است که هر چه به سمت گفتمان‌نما در پیوستار پیش می‌رویم از شفافیت معنایی آن گفتمان‌نما کاسته می‌شود. در مثال‌های بالا نیز به نظر می‌رسد «خب» دیگر فاصله زیادی با «خوب» صفتی یا قیدی دارد و معنای آن از شفافیت لازم برخوردار نیست و بیشتر برای ایجاد پیوستگی گفتمان به کار رفته‌است.

در خصوص گفتمان‌نمای «بعد» در گفتمان ۱ نیز می‌توان گفت که «بعد» با نقش صفت و قید در یک سر پیوستار قرار دارد و «بعد» با نقش حرف ربط و گفتمان‌نما در سر دیگر پیوستار قرار دارد. در واقع در مسیر دستوری شدگی نقش دستوری آن تغییر یافته و کاهش آوایی نیز یافته‌است و در گفتمان ۱ با حذف انسدادی چاکنایی تولید شده‌است. در برخی موارد در داده‌های به دست آمده علاوه بر حذف انسدادی چاکنایی با کشش واکه پیش از خود بیان شده‌است. البته شفافیت معنایی «بعد» در مقایسه با «خب» بسیار بیشتر است.

مفهوم دیگر بیان شده از سوی هسن (همان: ۲۵-۳۶) برای توصیف گفتمان‌نماها نظریه ربط یا مناسبت کلام^۱ و مکالمه‌کاوی^۲ است که برای توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌شود.

1. relevance theory
2. conversation analysis

نظریه ربط با توجه به چهار اصل همکاری^۱ گرایس^۲ (۱۹۷۵) (اصل کیفیت^۳ (چیزی را بگوئید که درست باشد)، اصل کمیت^۴ (به میزان لازم و به اندازه اطلاعات بدهید)، اصل رابطه^۵ (فقط چیزی را بگوئید که به موضوع مورد بحث مرتبط است) و اصل روش^۶ (کوتاه و بدون پیچیدگی و ابهام بگوئید)) تدوین شده است. ما نیز از برخی از آرای مطرح در این نظریه برای تحلیل معناشناسی گفتمان‌نما در زبان فارسی استفاده خواهیم کرد. در گفتمان‌های شماره ۳ و ۴ سعی خواهیم کرد با استفاده از این مفهوم به بررسی گفتمان‌نمای به کار رفته در گفتمان روایی کودکان بپردازیم.

ماهک

یه روباهی بود به اسم روباه دم‌چتری. اون خیلی بدجنس و خسیس بود، یعنی از نوموم حیونای جنگل این بدجنس‌تر بود. یعنی هیچ‌کسی بهش هیچی هیچ‌کس نمی‌داد؛ یعنی اصلاً بهش اعتماد نداشتن، هیچی بهش نمی‌دادن.

محمدایمان

گفت یه شارژ ۵ هزار تومنی دارین؟ گفت نه. ۲ هزار تومنی هم باشه زنگ بزنم به کلاغ باهش اذیتش کنم. گفت ندارم. گفت پس رمز وایفاتو بده که برم تو سایت هواشناسی یکم هوای تازه دانلود کنم. نداد. گفت سرعت اینترنتم لاک‌پشتی شده حتی چت هم نمی‌شه کرد. ناخنگیر تو بده ناخن‌هام بلند شده بگیرم. اما اون گفت ناخن‌گیر وسیله شخصیه مثل مسواک.

یعنی /jʔni/ در فرهنگ صدری افشار به عنوان قید دارای ۳ معنا است: ۱. به معنی (یزدان یعنی چه؟ یزدان یعنی خدا). ۲. آیا (یعنی ممکنه یک روز ما هم پولدار بشویم). ۳. مثلاً، به اصطلاح (یعنی من هم زبان خارجی بلدم).

در گفتمان ۳ «یعنی» برای توصیف و توضیح بیشتر و بسط دادن داستان به کار رفته است و به معنای «به عبارت دیگر» است. برای ایجاد رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان به کار رفته است و سعی در برقراری اصل رابطه و کیفیت دارد. کودک برای ایجاد رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان

1. cooperative principle
2. Grice
3. quality
4. quantity
5. relation
6. manner

آن را به کار برده‌است. در واقع کودک می‌خواهد آنچه می‌گوید درست و مرتبط با پاره‌گفته‌های پیشین باشد.

در گفتمان ۴ نیز همان‌طور که ملاحظه می‌شود دو گفتمان‌نمای «پس» و «اما» به برقراری رابطه میان پاره‌گفته‌های داستان کمک کرده‌اند. «اما» بر سر پاره‌گفته‌ای به کار رفته است که از محتوای گفتمان آن مشخص است که انتظار شخصیت داستان برای دریافت ناخونگیر از شخصیتی دیگر رد شده‌است. گوینده با استفاده از «اما» سعی در برقراری اصول رابطه و کیفیت دارند.

مکالمه کاوی مفهوم آخری است که هنسِن (۱۹۹۸: ۱۵۹-۱۶۹) از آن در توصیف گفتمان‌نماها استفاده می‌کند. نظریه مکالمه کاوی برگرفته از جامعه‌شناسی تعاملی است که گفت‌وگوهای عادی را به عنوان اصلی‌ترین شکل کنش اجتماعی در نظر می‌گیرد. در واقع این گفت‌وگوها موجب نظم اجتماعی می‌شوند. دو مفهوم کلیدی نوبت‌گیری^۱ و جفت‌های مجاور^۲ در مکالمه کاوی مطرح هستند. در نوبت‌گیری نوبت‌ها^۳ به عنوان آن واحدهای گفتمانی^۴ تعریف می‌شوند که متشکل از یک یا چند واحد ساختاری^۵ اند که بر تخصیص نوبت‌ها میان شرکت‌کنندگان حاکم^۶ اند. چنین تعریفی دو بینش را در بر دارد. یک، نشانگر آن است که نوبت‌ها مرتبط به جمله‌ها نیستند. دوم، نوبت‌ها از طریق سیستم مدیریت موضعی کنترل می‌شوند یعنی توسط شرکت‌کنندگان گفتمان هماهنگ می‌شوند. عموماً شرکت‌کنندگان در گرفتن نوبت و دادن نوبت، در هماهنگی مشترک و در اجازه دادن برای زمان انتقال نوبت به یکدیگر، خوب عمل می‌کنند (کلارک^۷، ۱۹۹۶؛ لوینسون^۸، ۱۹۸۳؛ به نقل از هنسِن، ۱۹۹۸: ۱۵۹-۱۶۹). وجود جفت‌های مجاور یکی از اصلی‌ترین ویژگی ساختاری گفتگو است (ساکس^۹ و همکاران، ۱۹۷۴: ۲۳۸؛ به نقل از همان). چنین جفت‌هایی شامل دو پاره‌گفته مجاور هستند که از سوی گویندگان مختلف تولید شده‌اند. همچنین، باید رابطه «توالی استلزام^{۱۰}» میان آنها برقرار

1. turn-taking
2. adjacency pair
3. turns
4. discourse units
5. constructional units
6. govern
7. Clark, H. H.
8. Levinson, S. C.
9. Sack, H.
10. sequential implicativeness

باشد، به طوری که پاره‌گفته اول نه تنها پاره گفته دوم را توسط گوینده دوم گسترش دهد بلکه منجر به پاره‌گفته‌ای از نوعی خاص شود (همان).

در گفتمان ۴ گفتمان‌نمای «پس» در آغاز پاره‌گفته‌ای به کار رفته‌است که معلول پاره گفته قبلی است. در واقع پاره‌گفته پیش از آن با رد درخواست از سوی شخصیت داستان مواجه شده‌است و او با آوردن «پس» گویی لاقلمی خواهد چیز دیگری از او درخواست کند و شانس خود را بار دیگر بیازماید. «اما» نیز در انتهای گفتمان قصد انتقال نوبت سخن به شخصیت دیگر داستان را دارد. همچنین انتظار ما را برای شنیدن پاسخ مثبت از سوی شخصیت دیگر داستان از میان می‌برد و بیشتر ما را منتظر شنیدن همان پاسخ‌های منفی قبلی می‌گذارد.

در گفتمان ۱ هر دو گفتمان‌نمای «ولی» بر سر پاره‌گفته‌ای آمده‌است که در تضاد با پاره‌گفته قبلی است و قصد ایجاد تضاد برای انسجام متن را دارد. با این تفاوت که در کاربرد اول این تضاد از محتوای پاره‌گفته قبلی و بعدی مشخص است حال آنکه در کاربرد دوم تضاد به صورت واژگانی مطرح می‌شود. «چون» نیز در توضیح پاره‌گفته مجاور خود به کار رفته‌است. از این رو گفتمان‌نمای علی است. همان‌گونه که ملاحظه شد اهمیت گفتمان‌نماها در گفتار از آن جهت است که فرد را قادر می‌سازند تا بازنمایی ذهنی منسجمی از اطلاعاتی که در حال انتقال آن است داشته باشد. این سرخ‌های نشان‌دار زبانی که نقش بازنمایی روابط را برعهده دارند «روابط پیوستگی»^۱ می‌نامند. این روابط با کمک گفتمان‌نماها در ذهن خواننده شکل می‌گیرند و به خواننده کمک می‌کنند تا بتواند ایده‌های اساسی در متن را هدایت کند و میان این ایده‌ها با یکدیگر پیوند برقرار کند و همه این ایده‌ها را به واحدهای سطح بالاتر (مانند موضوع کلی متن) گره بزند (گراسر، مک‌نامارا و لوورس، ۲۰۰۳: ۸۵). گفتمان‌نماها اغلب به عنوان روابط میان بندی در گفتمان و در گفتگو در میان نوبت‌گیری‌ها به کار می‌روند. به علاوه روابط انسجام از طریق سازماندهی سلسله‌مراتب گفتمان می‌توانند به صورت کلان یا از طریق واحدهای متنی مجاور، گفتمان را به صورت خرد مدیریت کنند. این دو موضوع به عنوان انسجام و پیوستگی موضعی^۳ و فراگیر مطرح می‌شوند. گفتمان‌نماها موجب ارتباطات پیوستگی مانند تضاد و تقابل، علت و معلول، افزودگی، انتخاب و توضیح هستند.

1. coherence relations

2. Graesser, A. C., McNamara, D. S., and Louwerse, M. M.

3. local

هدف این پژوهش آن است که دریابد انواع و بسامد گفتمان‌نماهای به کار رفته توسط کودکان پسر و دختر یازده ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان در آزمون خلق و بازگویی داستان چیست، و چه تفاوت‌هایی به لحاظ نوع و تعداد به‌کارگیری گفتمان‌نماها توسط کودکان دختر و پسر یازده ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان تهرانی در دو آزمون مشاهده می‌شود؟ برای این پرسش‌ها فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسط کودکان دختر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان بیشتر از میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسط کودکان پسر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان است.
۲. کودکان دختر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان از انواع متنوع‌تری از گفتمان‌نماها در مقایسه با کودکان پسر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان استفاده می‌کنند.
۳. کاربرد گفتمان‌نماهای بیان‌کننده نقش‌های ساده‌تر (مانند: بعد، و) بیشتر از کاربرد گفتمان‌نماهای بیانگر نقش‌های پیچیده‌تر (مانند: خوب، ولی، پس) در میان کودکان دختر و پسر ۱۱ ساله است.

۳- روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی کمی و توصیفی است که بر روی پیکره روایی ۱۱۲۰۷ کلمه‌ای از قصه‌گویی کودکان انجام شده است.

۳-۱- آزمودنی‌ها

این پژوهش در دی و بهمن ۱۳۹۵ و فروردین ۱۳۹۶ بر روی ۳۹ کودک ۱۱ ساله فارسی‌زبان تهرانی تک‌زبانه انجام شد (میانگین سنی کل آزمودنی‌ها ۱۱/۵۷ بود). ۲۰ داستان در آزمون خلق و ۲۰ داستان در آزمون بازگویی از سوی آزمودنی‌های پسر تولید شد. همچنین ۱۹ داستان در آزمون بازگویی و ۱۶ داستان در آزمون خلق از سوی آزمودنی‌های دختر این پژوهش تولید شد. همگی کودکان دختر از دبستان عاصمی در منطقه ۹ شهر تهران و تمامی کودکان پسر از دبستان میلاد نور در منطقه ۹ شهر تهران به شیوه غیرتصادفی و هدفمند و با همکاری مدیر و معلم دبستان و براساس پاسخ‌هایی که به پرسش‌های پرسش‌نامه داده‌بودند انتخاب شدند. این پرسش‌نامه بر اساس پرسشنامه آزمون پرلز^۱ تهیه و تنظیم شد. برخی از سؤالات مطرح شده در

1. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

این پرسش‌نامه با اهداف پژوهش حاضر هم‌سو بودند. به عنوان مثال، سؤالاتی مانند چقدر در خانه فارسی صحبت می‌کنید؟ والدین شما چقدر در خانه فارسی صحبت می‌کنند؟ کمک می‌کرد تا پژوهشگر از انتخاب کودکان تک‌زبانه اطمینان حاصل کند. علاوه بر این مشخص می‌شد والدین کودکان نیز تک‌زبانه بوده‌اند. کودکان شرکت‌کننده فاقد هرگونه اختلال مادرزادی بودند و بر اساس کارنامه سال گذشته و نیم سال جاری خود رشد طبیعی در یادگیری داشتند و کارنامه تحصیلی آنها خیلی خوب یا عالی بود.

۳-۲- آزمون

برای گردآوری داده‌ها در مرحله نخست آزمونگر پس از آشنایی مختصر با هر یک از آزمودنی‌ها سعی کرد رابطه‌ای دوستانه با آنها برقرار کند. برای این منظور هر یک از دانش‌آموزان به صورت انفرادی در یکی از کلاس‌های دبستان که برای این منظور طراحی شده بود حضور می‌یافت و خود را معرفی می‌کرد و از داستان‌های مورد علاقه خود سخن می‌گفت. سپس داستانی را با موضوع گم شدن خواهر/برادر/دوست کوچولوی من در پارک (جنگلی) برای آزمونگر تعریف می‌کرد. این موضوع از آن جهت انتخاب شده که یکی از بهترین تفریحات آزمودنی‌ها رفتن به پارک به خصوص پارک جنگلی چیتگر عنوان شده بود.

از آنجا که در آزمون خلق داستان گفتاری بسیاری از کودکان اولین بار بود که دست به خلق داستان زده بودند و مهارت کافی برای بیان داستان نداشتند و نیز با توجه به این نکته که بر اساس داده‌های به دست آمده از گروه آزمایش در آزمون خلق داستان گفتاری تعداد گفتمان‌ها به ویژه گفتمان‌های پیچیده مانند (علی، تضاد و ...) کم بودند آزمون بازگویی داستان نیز طراحی شد. در آزمون بازگویی داستان، داستانی با عنوان «روباهی که شیرفهم نمی‌شد» انتخاب شد که دارای تعدادی گفتمان نمای پیچیده (مانند، خب، ولی، پس، اما) بود. «روباهی که شیرفهم نمی‌شد» داستانی از نویسنده مطرح حوزه کودک فرهاد حسن‌زاده است که از سوی انتشارات پرتقال به چاپ رسیده است. آزمونگر داستان مورد نظر را به صورت گروهی برای آنها خواند و تصاویر کتاب را در حین خواندن به آنها نشان داد. در پایان داستان سؤالات مطرح شده در کتاب از دانش‌آموزان پرسیده شد و دانش‌آموزان با بلند کردن دست خود و کسب اجازه به سؤالات پاسخ دادند. پس از زمانی کوتاه آزمونگر از هر یک از آزمودنی‌ها خواست تا در کلاس حضور یابند و داستانی را که آزمونگر برای آنها تعریف کرده بود به

صورت انفرادی بازگو کنند. سپس آزمودنی‌ها به صورت انفرادی در اتاقی در دبستان حاضر می‌شدند و داستان را برای آزمونگر بازگو می‌کردند. هر جایی که آزمودنی داستان را فراموش می‌کرد آزمونگر با نشان دادن تصویر کتاب و یا با پرسیدن پرسش‌های مطرح شده در کتاب سعی می‌کرد کودک را راهنمایی کند. خوشبختانه پرسش‌های مطرح شده در داستان و نیز تصاویر موجود در کتاب محرک‌های بسیار خوبی برای یادآوری داستان از سوی کودکان بودند. داستان‌های بیان شده از سوی آزمودنی‌ها در هر دو آزمون برای تحلیل‌های بعدی توسط دستگاه ضبط صدا^۱ ضبط گردید و سپس بر روی کاغذ نوشته شد و پس از حروف‌نگاری آنها در محیط نرم‌افزار ورود گفتمان‌نماهای موجود در آن بر اساس استانداردهای مطرح شده در کار هسن (۱۹۹۸) استخراج و برچسب‌گذاری شدند.

۳-۳- کدگذاری داده‌ها

برای شناسایی گفتمان‌نماها در این پژوهش با توجه به ویژگی‌های گفتمان‌نماها که پیشتر به آن اشاره شد از آزمون حذف‌پذیری و عدم لطمه به ساخت نحوی و معنای غیرگزاره‌ای و نیز قابلیت جایگزینی آن با عنصر پیوندی/ربطی استفاده شد. به این صورت که چنانچه با حذف یک عنصر پیوندی/ربطی^۲ به ساخت نحوی و معنای گزاره‌ای پاره‌گفته لطمه‌ای زده نمی‌شد و یا به راحتی می‌توانستیم آن را با عنصر پیوندی/ربطی دیگر جایگزین کنیم آن عنصر زبانی به عنوان گفتمان‌نما در نظر گرفته می‌شد.

داده‌های این پژوهش از سوی دو پژوهشگر کدگذاری شد. همچنین برای بررسی ضریب توافق کدگذاری‌ها از پایایی درون ارزیاب^۳ استفاده کردیم. برای این منظور با تقسیم تعداد توافقات بر مجموع تعداد موارد ضریب اطمینان کدگذاری دو پژوهشگر به دست آمد. در کدگذاری داده‌های این پژوهش ضریب اطمینان به دست آمده ۹۰/۵۶٪ بود. در مواردی که دو کدگذار با یکدیگر توافق نداشتند با گفتگو و استدلال به توافق رسیدند.

1. MP3

2. connective

3. interrater reliability

۴- نتایج پژوهش

به منظور مطالعه تفاوت‌های جنسیتی در بافت روایی کودکان یازده ساله فارسی زبان تهرانی ابتدا مجموع واژه‌های تولید شده توسط هر یک از دو گروه دختر و پسر شرکت‌کننده در آزمون مورد بررسی قرار گرفت. میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه از تقسیم مجموع واژه‌ها بر تعداد آزمودنی‌ها محاسبه شده است. مشاهده می‌کنیم که مجموع واژه‌های تولید شده توسط آزمودنی‌های دختر در آزمون خلق داستان و بازگویی داستان به ترتیب ۲۳۰۰ و ۳۳۳۵ واژه است. در مجموع دو آزمون میانگین تعداد واژه‌های تولید شده از سوی دختران در هر نمونه ۱۵۶/۵۲ واژه بود به همین ترتیب مجموع تعداد واژه‌ها در گروه پسران در آزمون خلق داستان ۲۶۵۵ واژه و در آزمون بازگویی داستان ۲۹۱۷ واژه بود که این میزان در مجموع ۶۳ واژه کمتر از واژه‌های تولید شده از سوی دختران شرکت‌کننده بود. در مجموع دو داستان، میانگین تعداد واژه‌ها در بافت روایی تولید شده از سوی پسران ۱۳۹/۳ واژه بود.

جدول ۱. مجموع واژه‌ها و میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه به تفکیک جنسیت و آزمون

جنسیت	آزمون‌ها	مجموع واژه‌ها	میانگین تعداد واژه‌ها در هر نمونه
۱۱-۱۲ ساله دختر	خلق داستان	۲۳۰۰	۱۴۳/۷۵
	بازگویی داستان	۳۳۳۵	۱۷۵/۵۲
	مجموع	۵۶۳۵	۱۶۱
۱۱-۱۲ ساله پسر	خلق داستان	۲۶۵۵	۱۳۲/۷۵
	بازگویی داستان	۲۹۱۷	۱۴۵/۸۵
	مجموع	۵۵۷۲	۱۳۹/۳

انواع گفتمان‌نماهای بسیط و همچنین تعداد کل گفتمان‌نماهای روایی به کار رفته توسط آزمودنی‌ها دختر و پسر یازده ساله فارسی‌زبان در جدول ۲ آورده شده است. در آزمون خلق داستان دختران و پسران به ترتیب از ۱۳ و ۱۱ نوع گفتمان‌نما استفاده کرده‌اند در حالی که در آزمون بازگویی داستان دختران و پسران به ترتیب از ۱۲ و ۹ نوع گفتمان‌نما بهره برده‌اند. همچنین در مجموع پسران با ۳۴۹ گفتمان‌نما از دختران با مجموع ۳۱۴ گفتمان‌نما عملکرد بهتری داشته‌اند.

جدول ۲. انواع و مجموع گفتمان‌نماها به تفکیک جنسیت

مجموع گفتمان‌نماها	انواع گفتمان‌نماها	آزمون	جنسیت	سن
۱۴۲	۱۳	خلق داستان	۱۱-۱۲ ساله دختر	سن
۱۷۲	۱۲	بازگویی داستان		
۳۱۴	۲۵	مجموع		
۱۵۷	۱۱	خلق داستان	۱۱-۱۲ ساله پسر	
۱۹۲	۹	بازگویی داستان		
۳۴۹	۲۰	مجموع		

جدول ۴ به ترتیب آمار توصیفی (شامل بسامد، درصد، میانگین^۱ و انحراف معیار^۲) گفتمان‌نماهای به‌کار رفته در بافت روایی دختران و پسران یازده ساله تهرانی را در مجموع دو آزمون بازگویی و خلق داستان شفاهی نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در گروه دختران گفتمان‌نماهای بعد < بعدش > و < ولی > < خب > مثلاً < چون > یعنی < آخه > اما < حالا > پس < بعداً > به ترتیب با ۱۷۶، ۳۶، ۳۵، ۲۷، ۱۲، ۷، ۵، ۴، ۴، ۳، ۲، ۲، ۱ بسامد از بالاترین میزان بسامد برخوردار بودند.

در گروه پسران نیز گفتمان‌نماهای بعد < بعدش > و < بعداً > ولی < پس > < خب > چون < اما > مثلاً به ترتیب با داشتن ۱۹۳، ۵۴، ۳۹، ۱۸، ۱۷، ۱۰، ۶، ۶، ۵، ۱ بسامد در گروه پسران بالاترین بسامد را دارا هستند. همچنین مشاهده می‌شود در مجموع کودکان این پژوهش به ترتیب گفتمان‌نماهای بعد < بعدش > و < ولی > < خب > پس < چون > را به ترتیب با بسامد ۳۶۹ < ۹۰ < ۷۴ < ۴۴ < ۱۸ < ۱۲ < ۱۱ بیش از سایر گفتمان‌نماها به کار برده‌اند.

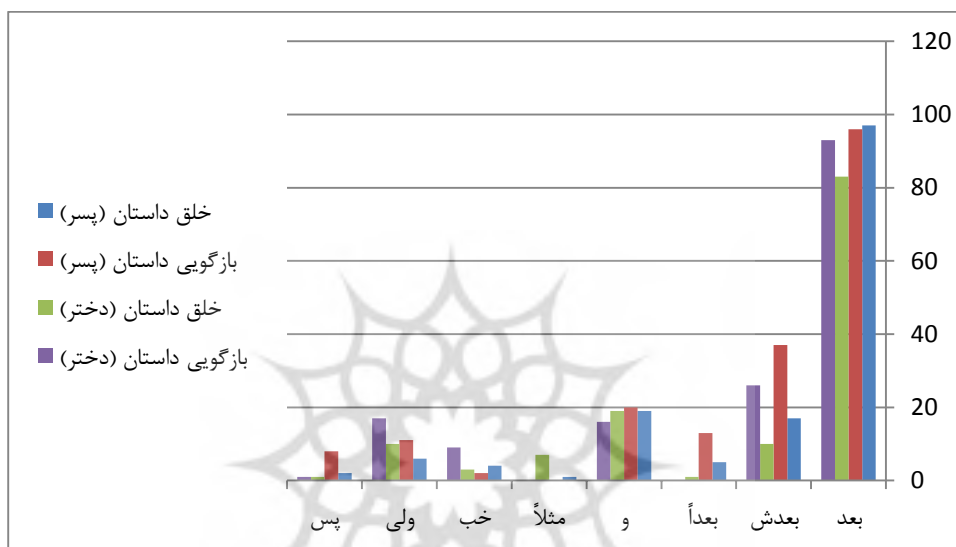
1. average
2. standard deviation

جدول ۴. بسامد، درصد، میانگین و انحراف معیار گفتمان‌نماهای به کار رفته در بافت روایی به تفکیک

جنسیت

مغای هسته‌ی	۱۱ ساله						مجموع کل		
	دختر			پسر					
گفتمان‌نم	جنسیت	مجموع	درصد	میانگین	انحراف معیار	مجموع	درصد	میانگین	انحراف معیار
توالی / انزودگی	بعد	۱۷۶	۵۶/۴۱	۵/۰۲	۳/۹۷	۱۹۳	۵۵/۳۰	۴/۷۲	۵/۱۸
	بعدش	۳۳۱	۱۱/۵۳	۱/۰۲	۱/۳۱	۳۵	۱۵/۴۷	۱/۳۵	۲/۷۹
	بعداً	۱	۰/۳۲	۰/۰۲	۰/۱۶	۱۸	۵/۱۵	۵۳/۰	۱/۳۶
	و	۳۵	۱۱/۲۱	۱	۱/۰۲	۳۹	۱۱/۱۷	۰/۹۷	۱/۴۵
توضیح	یعنی	۴	۱/۲۸	۱۱/۰	۳/۰	۰	۰	۰	۰
	مثلاً	۷	۲/۲۴	۰/۳۰	۵/۸	۱	۷/۲۰	۰/۲۰	۵/۱۰
	انها	۳	۰/۹۶	۰/۰۸	۰/۲۸	۵	۱/۴۳	۰/۱۲	۱۵/۰
تضاد	ولی	۲۷	۸/۶۵	۸/۸۷	۱۹/۱	۱۷	۸۷/۴	۱۳/۰	۸/۶۷
	حالا	۲	۳/۶۴	۵/۰۵	۰/۳۳	۰	۰	۰	۰
زمان	خب	۱۲	۳/۷۴	۳/۳۴	۰/۱۳	۶	۱/۸۱	۵/۱۰	۱/۶۰
	پذیرش	۲	۰/۶۴	۵/۰۰	۰/۲۳	۱۰	۲/۷۶	۵/۲۰	۸/۶۰
نتیجه	پس	۵	۲/۵۱	۳/۱۰	۵/۳۰	۶	۱/۸۱	۵/۱۰	۱۳/۰
	چون	۳	۱/۲۸	۱۱/۰	۵/۵۲	۰	۰	۰	۰
صلی	آخه	۳	۱/۲۸	۱۱/۰	۵/۵۲	۰	۰	۰	۰
		۳	۱/۲۸	۱۱/۰	۵/۵۲	۰	۰	۰	۰
مجموع کل		۳۳۹				۱۹۳			
		۹۰				۳۵			
		۱۹				۱۸			
		۳۴				۳۹			
		۴				۰			
		۷				۱			
		۷				۵			
		۳۳				۱۷			
		۲				۰			
		۱۸				۶			
		۱۲				۱۰			
		۱۱				۶			
		۳				۰			

برای مقایسه بهتر عملکرد آزمودنی‌ها در دو گروه دختر و پسر یازده ساله در دو آزمون بازگویی و خلق داستان ۸ گفتمان‌نما را که دارای بالاترین بسامد در یکی از دو گروه بودند انتخاب کردیم. نمودار ۱ بسامد ۸ گفتمان‌نما را در دو آزمون در دو گروه دختر و پسر مقایسه می‌کند.



نمودار ۱. بسامد گفتمان‌نماهای به کار رفته در دو گروه دختر و پسر یازده ساله به تفکیک جنسیت و آزمون

برای بررسی معناداری^۱ تفاوت موجود میان عملکرد آزمودنی‌های دختر و پسر این پژوهش در استفاده از گفتمان‌نماها ابتدا داده‌ها را به لحاظ نرمال بودن بررسی کردیم و از آنجا که داده‌ها نرمال نبودند از آزمون دقیق فیشر بهره بردیم. گزارش آزمون دقیق فیشر گفتمان‌نمای «خب» در جدول ۵ و ۶ آورده شده است.

جدول ۵. تعداد کاربرد گفتمان‌نمای «خب» توسط آزمودنی‌ها و تعداد نمونه‌های فاقد گفتمان‌نمای «خب» به

تفکیک جنسیت

آزمون	جنسیت	فراوانی کاربرد	فراوانی عدم کاربرد
بازگویی داستان	دختر	۹	۱۳
	پسر	۲	۱۸

1. significance

2. fisher exact test

آزمون	جنسیت	فراوانی کاربرد	فراوانی عدم کاربرد
خلق داستان	دختر	۳	۱۳
	پسر	۴	۱۹
حالت کلی	دختر	۱۲	۲۶
	پسر	۶	۳۷
	مجموع	۱۸	۶۳

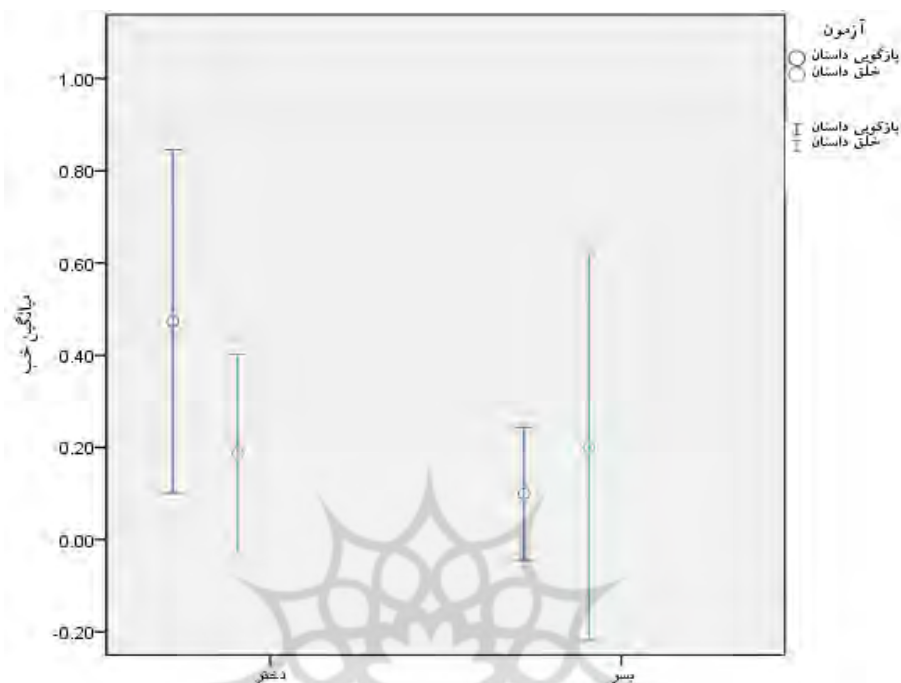
جدول ۶. آزمون فیشر گفتمان‌نمای «خب»

آزمون	آماره ^۱ فیشر	سطح معناداری
بازگویی داستان	۳/۶۳	۰/۱۴
خلق داستان	۴/۲۳	۰/۰۷
حالت کلی	۷/۰۲	۰/۰۳

نتایج اجرای آزمون (جدول ۶) نشان داد که تنها در خصوص استفاده از گفتمان‌نمای «خب» در حالت کلی تفاوت عملکرد دو گروه معنادار بوده است. همچنین نتایج نشانگر این امر است که تفاوت عملکرد دو گروه دختر و پسر در آزمون بازگویی و خلق معنادار نبوده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار سطح معناداری در حالت کلی ۰/۰۳ است که این میزان کمتر از ۰/۰۵ است و به این معنا است که بین جنسیت آزمودنی‌ها و تعداد استفاده از گفتمان‌نمای «خب» تفاوت معناداری وجود دارد.

برای آشکار شدن این تفاوت موجود میان دو گروه دختران و پسران آزمودنی نمودار (۲) را آوردیم. در این نمودار علاوه بر حداقل و حداکثر کاربرد گفتمان‌نمای «خب» میانگین کاربرد آن نیز به تفکیک آزمون و جنسیت مشخص شده است. عملکرد دختران در آزمون بازگویی بالاترین میانگین را نشان می‌دهد. در آزمون خلق داستان میانگین عملکرد پسران کمی بیشتر از دختران است. همچنین مشاهده می‌شود که میانگین تعداد کاربرد «خب» در گروه دختران در آزمون بازگویی بیش از آزمون خلق داستان آنها است در حالی که در گروه پسران میانگین عملکرد آنها در آزمون خلق بیش از آزمون بازگویی داستان است.

1. value



نمودار ۲. مقایسه کاربرد «خب» به تفکیک جنسیت و آزمون

در مورد کاربرد سایر گفتمان‌ها تفاوت موجود میان دختران و پسران معنادار نبود. با توجه به تعدد جداول توافقی^۱ آزمون دقیق فیشر فقط دو جدول مربوط به گفتمان‌های «خب» را ذکر کردیم و در خصوص سایر گفتمان‌ها (از آنجا که برای هر یک از گفتمان‌ها دو جدول به دست آمده بود، مانند جدول ۵ و ۶ برای گفتمان‌های «خب») تنها به ذکر نتایج آماره فیشر و سطح معناداری در جدول (۷) بسنده کردیم.

1. crosstab

جدول ۷. نتایج آماره فیشر سایر گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی آزمودنی‌ها

جنسیت	دختر		پسر		حالت کلی	
	آزمون‌ها	بارگویی	خلاق	سطح معناداری	آماره دقیق فیشر	سطح معناداری
بعد	۱۱/۵۲	۰/۹۶	۱۷/۶۹	۰/۰۸	۲۰/۴۲	۰/۱۰
بهبودی	۷/۱۸	۰/۳۷	۳/۹۴	۰/۶۹	۷/۰۹	۰/۳۹
بعداً	۲/۸۹	۰/۶۰	۱/۰۶	۱	۳/۴۲	۰/۶۵
و	۴/۴۳	۰/۲۶	۸/۳۳	۰/۰۷	۶/۵۵	۰/۲۰
مثلاً	-	-	۲/۸۱	۰/۵۸	۲/۴۷	۰/۶۰
انها	-	-	۲/۸۹	۰/۱۹	۱/۲۳	۰/۸۲
ولی	۱/۷۷	۰/۴۴	۲/۱۱	۰/۸۳	۳/۷۷	۰/۲۶
حالا	-	-	-	-	-	-
پس	۳/۲۶	۰/۳۰	۱/۹۲	۰/۶۹	۳/۵۲	۰/۲۲
چون	-	-	۲/۲۴	۰/۳۰	۱/۱۵	۱
یعنی	-	-	-	-	۳/۱۲	۰/۰۹
آخه	۲/۰۸	۰/۲۳	-	-	۲/۲۱	۰/۲۱

همان‌طور که جدول ۷ به خوبی نشان می‌دهد در هر دو آزمون و نیز در حالت کلی سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است و این به این معناست که تفاوت موجود میان دو گروه دختر و پسر معنادار نیست. خط تیره (-) در برخی از خانه‌های جدول به این معناست که آزمون‌های مورد نظر در خصوص کاربرد آن گفتمان‌نما قابل محاسبه نبوده‌است.

همچنین لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش در مجموع ۱۱ گفتمان‌نمای مرکب^۱ تولید کردند. این گفتمان‌نماها عبارت بودند از «و بعد»، «و بعدش»، «خب پس»، «خب بعد». دختران در آزمون خلق، ۴ گفتمان‌نمای «و بعد» و در آزمون بازگویی ۲ گفتمان‌نمای «خب پس» تولید کردند. پسران در آزمون خلق «و بعد» را ۳ بار و «خب بعد» را ۱ بار تولید کردند. از آنجا که تمرکز ما در این مقاله بر روی گفتمان‌نماهای بسیط بود این موضوع را بیش از این مورد بحث قرار ندادیم و تنها به ذکر جدول ۸ بسنده کردیم.

جدول ۸. گفتمان‌های مرکب، معنای هسته‌ای آنها و مجموع کاربرد آنها از سوی آزمودنی‌ها

گفتمان‌نما	معنای هسته‌ای	دختران	پسران
و بعد	توالی/افزودگی-توالی/افزودگی	۴	۴
و بعدش	توالی/افزودگی-توالی/افزودگی	۰	۱
خب پس	پذیرش-نتیجه	۲	۰
خب بعد	پذیرش-توالی	۰	۱

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در جدول بالا بر اساس معنای هسته‌ای ذکر شده در جدول ۴ سعی کردیم نشان دهیم که کودکان کدام یک از گفتمان‌نماها را با یکدیگر ترکیب کرده‌اند. داده‌های جدول ۸ نشانگر آن است گفتمان‌نمای مرکب توالی/افزودگی-توالی/افزودگی بیشترین کاربرد را از سوی دو گروه آزمودنی دارد.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

یکی از فرضیه‌های پژوهش حاضر این بود که میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسط کودکان دختر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان بیشتر از میزان کاربرد گفتمان‌نماها توسط کودکان پسر

۱. بی‌گمان بررسی گفتمان‌نماهای مرکب پژوهشی سودمند خواهد بود، خواسته اینکه این موضوع در آثار مبتنی بر زبان فارسی به کلی نادیده گرفته شده‌است. این موضوع نیازمند مطالعه‌ای مستقل است.

یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان است. اما بررسی داده‌ها در جدول ۲ و ۴ نشان داد در مجموع پسران با کاربرد ۳۴۹ گفتمان‌نما عملکرد بهتری از دختران با کاربرد ۳۱۴ گفتمان‌نما داشته‌اند. همچنین بررسی معناداری تفاوت‌ها جدول ۵، ۶ و ۷ نشان داد که این تفاوت عملکرد تنها در خصوص استفاده از گفتمان‌نمای «خب» معنادار بوده است و در خصوص سایر گفتمان‌نماها تفاوت موجود معنادار نبوده است. به این ترتیب فرضیه نخست این پژوهش تنها در خصوص گفتمان‌نمای «خب» تأیید می‌شود و در مورد سایر گفتمان‌نماها رد می‌شود. به این معنا که تفاوت موجود میان دو گروه دختر و پسر در مورد سایر گفتمان‌نماها معنادار نیست. این نتیجه هم سو با نتایج ثورنه (۱۹۹۲) اسکلا (۲۰۰۹)، میردهقانی و ایمانی (۱۳۹۰) و اعلمی و صباح (۱۳۹۱) است. ثورنه در پژوهش خود اشاره کرد که بافت‌هایی وجود دارند که جنسیت ممکن است کم‌اهمیت باشد و نتیجه می‌گیرد که هنگام تفسیر الگوهای گفتگوی دختران و پسران، باید بافت را در نظر بگیریم. میردهقانی و ایمانی هیچ‌گونه تفاوتی را میان دو گروه دختر و پسر گزارش نکردند. اعلمی و صباح نیز تفاوت معناداری را در تعداد گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی زنان و مردان گزارش نکردند.

نتایج اسکلا (۲۰۰۹) نشان داد زمانی که کاربرد گفتمان‌نما در درون بافتی معین مطالعه می‌شود هیچ تفاوت جنسیتی مهمی وجود ندارد هرچند ممکن است در بافتی دیگر این تفاوت جنسیتی ظاهر شود. نتیجه این پژوهش تنها در خصوص بافت روایی صادق است. بنابراین لازم است بسامد و انواع گفتمان‌نماهای کودکان فارسی‌زبان در بافت‌های دیگر همچون گفتار روزمره، بازی کردن و ... نیز مورد بررسی قرار گیرد. مطالعات فرسنگی

به نظر می‌رسد کودکان این پژوهش در هر دو جنسیت تقریباً از میزان مهارت یکسانی در قصه‌گویی برخوردار بودند. گودوین (۲۰۰۱) بر این باور است که بافت در تفاوت جنسیتی مهم نیست بلکه مهارت کودکان مهم است تا پیش‌بینی کنیم چه گروهی عملکرد بهتری دارد. از این رو در پژوهش‌های آتی می‌توان با آموزش مهارت قصه‌گویی به کودکان و با در نظر گرفتن گروه کنترل، تأثیر آموزش، مطالعه کتاب‌های داستان و همچنین معاشرت با گروه هم‌سالان و بزرگسالان را در رشد انواع و میزان کاربرد گفتمان‌نماها در بافت روایی و سایر بافت‌ها نیز بررسی کرد.

در پژوهش‌های آتی می‌توان همچون رهبر، محمودی بختیاری و کریم خانلویی (۱۳۹۱) کاربرد قطع گفتار و میزان آن را در کودکان دختر و پسر فارسی‌زبان مورد مطالعه قرار داد. به علاوه می‌توان سایر عناصر احتمالی که صرفاً در گفتمان روایی زبان فارسی به کار می‌روند را نیز معرفی و شناسایی کرد.

فرضیه دوم این پژوهش دلالت بر این داشت که کودکان دختر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان از انواع متنوع‌تری از گفتمان‌ها در مقایسه با کودکان پسر یازده ساله تک‌زبان فارسی‌زبان استفاده می‌کنند. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه شد بررسی داده‌های این پژوهش نشان داد که دختران با مجموع ۲۵ نوع گفتمان‌ها در مقایسه با پسران با مجموع ۲۰ نوع گفتمان‌ها از انواع متنوع‌تری از گفتمان‌ها استفاده کرده‌اند. به این ترتیب این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد. شاید علت این امر علاقه دختران به روایت داستان و نیز گفتگو با همسالان خود در زمان استراحت در مدرسه یا بافت‌های دیگر باشد. پسران بیشتر در حیات مدرسه مشغول بازی بودند تا گفتگو. این نتیجه همسو با پژوهش شلدون (۱۹۹۰) و کریتریس و اروین تریپ (۱۹۹۹) است. آنها نیز به وجود تفاوت عملکرد کودکان در پژوهش خود اشاره کرده‌بودند.

فرضیه سوم به بررسی این نکته پرداخت که کاربرد گفتمان‌های بیان‌کننده نقش‌های ساده‌تر (مانند، بعد، و) بیشتر از کاربرد گفتمان‌های بیانگر نقش‌های پیچیده‌تر (مانند، خب، ولی، پس) در میان کودکان دختر و پسر ۱۱ ساله است. بررسی داده‌های نمودار ۱ و جدول ۴ به خوبی نشان داد که گفتمان‌های «بعد، بعدش، و» به ترتیب با $369 < 90 < 74$ بسامد بالاترین میزان کاربرد را در نزد آزمودنی‌های این پژوهش داشتند. بنابراین این فرضیه مورد تأیید واقع می‌شود. این موضوع را می‌توان با اصل تصویرگونگی^۱ که به باور دبیر مقدم (۱۳۸۹): ۵۲-۵۳) پدیده‌ای همگانی و جهانشمول در زبان است و نه ویژگی زبانی خاص تبیین کرد. هایمن^۲ (۱۹۸۰) اصل تصویرگونگی را مطرح کرد. بر اساس این اصل توالی عناصر جمله منطبق با توالی رخدادهای جهان خارج است. از این رو کاربرد سه گفتمان‌های فوق که بیانگر توالی رخدادهای داستان بودند از سوی کودکان این پژوهش بیشتر بود. علت دیگر این امر می‌تواند وجود رخدادهای پی‌درپی داستان باشد. در واقع برای گذر از یک رخداد به رخداد

1. iconicity

2. Haiman, J.

دیگر کودک نیاز داشته توالی رخدادها را با گفتمان نمای بیانگر توالی یا افزودگی انجام دهد. همین امر می‌تواند به خوبی چرایی بیشترین کاربرد این سه گفتمان‌نما را نیز در میان گفتمان‌نماهای مرکب به کار رفته از سوی آزمودنی‌ها تبیین کند. داده‌های جدول ۸ به خوبی نشان داد که آزمودنی‌ها در ساخت گفتمان‌نماهای مرکب از ۳ گفتمان‌نمای «بعد، بعدش، و» بیشترین استفاده را داشته‌اند.

بر اساس داده‌های این پژوهش در بافت روایی به نظر می‌رسد تفاوت جنسیتی ذاتی در میان کودکان فارسی زبان وجود نداشته باشد. مهارت زبانی و نیز مهارت قصه‌گویی می‌تواند منجر به ایجاد تفاوت یا عدم تفاوت در میان دو گروه دختر و پسر باشد. هر چند این پژوهش تنها گام کوچکی برای بررسی این موضوع است و لازم است در پژوهش‌های آتی با بررسی بافت‌های دیگر این نکته بیشتر کاویده شود. حتی می‌توان در پژوهش‌های آتی تأثیر محتوا و ساختار داستان‌های دیگر را در نحوه و میزان کاربرد گفتمان‌نماهای ساده و مرکب مجدداً مورد بررسی قرار داد. به علاوه در آینده می‌توان با جامعه آماری بزرگتر یک مطالعه طولی انجام داد تا نتایج با دقت بیشتری بررسی شود.

کتابنامه

۱. اعلمی، م. و صباح، م (۱۳۹۱). «جنسیت و تفاوت گفتمان: بررسی نشانه‌های گفتمانی در مکالمات روزمره سخنوران زن و مرد فارسی زبان»، فصلنامه علمی-پژوهشی زبان و ادب فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، شماره ۱۰، سال چهارم، ۱-۲۲.
۲. انوری، ح (۱۳۸۲). فرهنگ بزرگ سخن، تهران: سخن.
۳. تاکی، گ (۱۳۸۸). نقش‌نماهای کلامی گفتمان‌های استدلالی در زبان فارسی، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۴. دبیرمقدم، م (۱۳۸۹). زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور زایشی (ویراست دوم)، تهران: سمت.
۵. ذوقدارمقدم، ر (۱۳۸۱). نقش‌نماهای گفتمان و کارکرد آنها در زبان فارسی معاصر، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
۶. رهبر، ب.، محمودی بختیاری، ب.، و کریم خانلویی، گ (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و قطع گفتار: بررسی جامعه‌شناختی زبان»، فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، د ۳، ش ۴ (پیاپی ۱۲)، ۱۳۵-۱۴۷.

۷. صدری افشار، ق.، حکمی، ن.، حکمی، ن. (۱۳۸۱). فرهنگ معاصر فارسی، تهران: فرهنگ معاصر.
۸. عابدی، م (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نقش‌نماهای گفتمان در دو متن روایی تاریخ بیهقی و داستان‌های هوشنگ گلشیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۹. فرشیدورد، خ (۱۳۸۴). دستور مفصل/امروز، تهران: سخن.
۱۰. محرابی ساری، ا (۱۳۹۳). روند رشد عوامل انسجام در کودکان فارسی‌زبان، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۱. مقدم‌کیا، ر (۱۳۸۳). «بعد، نقش‌نمای گفتمان در زبان فارسی»، فصل‌نامه نامه فرهنگستان، ۲۳، ۱-۹۸.
۱۲. میردهقان، م. ایمانی، ا (۱۳۹۰). «تفاوت‌های جنسیتی زبانی در به‌کارگیری دایره واژگان فارسی در چهارچوب تکامل رشد ارتباطی: بررسی موردی در دو کودک دوقلو»، فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات و تطبیقی، د ۳، ش ۱ (پیاپی ۹)، ۱۹۳-۲۲۳.

13. Beliaevsky, N. (2003). "The sequential acquisition of pronominal reference in narrative discourse". *Word*, 54, 167-189.
14. Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Bamberg, M., & Moissinac, L. (2003). Discourse development. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 395-438). Mahwah, NJ: Erlbaum.
16. Bruner, J. S. (1975). "The ontogenesis of speech acts". *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
17. Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
18. Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
20. Escalera, E. A. (2009). "Gender differences in children's use of discourse markers: Separate worlds or different contexts?". *Journal of pragmatics*, 41(12), 2479-2495.
21. Fraser, B. (1996). "Pragmatic markers". *Journal of Pragmatics*, 6, 2, 167-190.
22. Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwrese, M. M. (2003). "What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text". *Rethinking reading comprehension*, 82-98.
23. Goodwin, M. H. (2001). "Organizing participation in cross-sex jump rope: Situating gender differences within longitudinal studies of activities". *Research on language and social interaction*, 34(1), 75-106.
24. Hansen, M.-B. M. (1998). *The function of discourse particles: a study with special reference to spoken standard French*. (Vol. 53): John Benjamins Publishing.

25. Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher, and B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (194–218). Oxford, UK: Blackwell.
26. Haiman, J. (1980). "The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation". *Language*, 56 (3), 515-540.
27. Kleinknecht, E., & Beike, D. R. (2004). "How knowing and doing inform an autobiography: Relations among preschoolers' theory of mind, narrative, and event memory skills". *Applied Cognitive Psychology*, 18, 745-764.
28. Kroon, C. H. M. (1995). *Discourse particles in Latin. A study of nam, enim, autem, verond at*. Amsterdam studies in Classical philology, Vol. 4. Amsterdam: Gieben.
29. Kyratzis, A., & Guo, J. (2001). "Preschool girls' and boys' verbal conflict strategies in the United States and China". *Research on language and social interaction*, 34(1), 45-74.
30. Kyratzis, A., & Ervin-Tripp, S. (1999). "The development of discourse markers in peer interaction". *Journal of pragmatics*, 31(10), 1321-1338.
31. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Norrick, N. (2001). "Discourse markers in oral narrative". *Journal of Pragmatics*, 33(6), 849–878. doi:10.1016/S0378-2166(01)80032-1.
33. Progress in International Reading Literacy Study, (PIRLS). (2016). Retrieved from the Web 2016. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/downloads/P16_StuQ.pdf
34. Redeker, G. (1991). "Linguistic markers of discourse structure". *Linguistics*, 29, 1139-1171.
35. Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Schourup, L., & Lawrence C. (1985). *Common discourse particles in English conversation*. New York: Garland.
37. Sheldon, A. (1990). "Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes". *Discourse Processes*, 13, 15–31.
38. Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
39. Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development*, 11, 443-465.
40. Svartvik, J. (1980). *Well in Conversation*. In S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik (Eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk* (pp. 167-177). London: Longman.
41. Svartvik, J. & Quirk, R. (1980). *A corpus of English conversation*. Lund: Gleerup.
42. Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics- Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). "In search of the uniquely human". *Behavioral and brain sciences*, 28(5):721-727.
44. Thorne, B. (1992). "Girls and boys together... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools". *Education and gender equality*, 2, 115-130.
45. Watts, Richard J. (1989). "Taking the pitcher to the well". *Journal of Pragmatics*, 18(2): 203-231.

47. Wierzbicka, A. (1986). "Introduction. Special issue on particles". *Journal of Pragmatics*, 10(5), 519-534.

