

روند رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در کودکان فارسی‌زبان

ایران محرابی ساری*

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

پذیرش: ۹۳/۸/۴

دریافت: ۹۳/۴/۲۹

چکیده

پژوهش حاضر در چارچوب نظریه انسجام هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، توانایی سازماندهی روایی کودکان فارسی‌زبان را با به‌کارگیری روش تجربی= میدانی مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. به این منظور، ۱۵ کودک (۸ پسر و ۷ دختر) در سنین چهار تا هفت‌ساله از یک مهد کودک در غرب تهران گزینش شدند. سپس به‌منظور بررسی عملکرد این کودکان در سازماندهی گفتمان از طریق به‌کارگیری ابزار انسجام واژگانی، دو آزمون بازگویی و تولید داستان، با استفاده از دو کتاب مصور کودک اجرا گردید و با در نظر گرفتن رشد انسجام واژگانی، داستان‌های آن‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. هدف اصلی این تحقیق آن بوده است که با ارزیابی توانایی سازماندهی گفتمان روایی در کودکان فارسی‌زبان به شناخت و ارزیابی بهتری از توانش گفتمانی آن‌ها دست یابیم. بر پایه یافته‌های این تحقیق می‌توان گفت که اولاً کودکان در هر سه گروه سنی قادر به به‌کارگیری صحیح ابزارهای انسجام واژگانی به‌منظور سازماندهی داستان‌های خود هستند. نتیجه دیگر این‌که تمامی گروه‌های سنی از میان زیرمجموعه‌های انسجام واژگانی (تکرار و باهم‌آیی)، در هر دو آزمون، بیشتر تمایل به کاربرد «تکرار» دارند و در نهایت این‌که عملکرد کودکان در آزمون بازگویی داستان در مقایسه با آزمون تولید داستان به لحاظ تعداد بندها و مؤلفه‌های انسجام واژگانی متفاوت می‌باشد.

واژگان کلیدی: انسجام واژگانی، سازماندهی روایی، گفتمان روایی، سازماندهی گفتمان، رشد کاربرد انسجام در کودکان.

۱. مقدمه

رشد زبانی، فرایندی پیچیده است که خیلی زود در زندگی انسان رخ می‌دهد و زبان‌شناسان تنها توانسته‌اند تاحدی از ماهیت آن آگاه شوند. به‌طور کلی می‌توان گفت کودکان نظام زبانی خود را

Email: iran_mehrabi@yahoo.com

* نویسنده مسئول مقاله:

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری و به راهنمایی جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم می‌باشد.



قدم به قدم به وجود می‌آوردند (Vide. Hickmann, 1995: 18). سن بنا به دلایل طبیعی همواره یک عامل اصلی در مطالعات مربوط به فراگیری زبان اول بوده است. بیشتر مطالعات زبان‌آموزی کودک متمرکز بر سال‌های اولیه این فراگیری بوده است که با توجه به این واقعیت که کودک اساس و هسته اصلی زبان اول خود را خیلی زود در زندگی فرامی‌گیرد، بسیار طبیعی به نظر می‌رسد. کودکان در روند رشد و طی گذر از دوره نوزادی، مهارت‌های اجتماعی و شناختی خود را گسترش می‌دهند و این امر باعث می‌شود تا رفته‌رفته به واحدهای معنادار زبانی دست یابند. آنان در ده‌الی هجده‌ماهگی، اولین کلمات قابل تشخیص و در چهارده‌الی بیست‌و‌چهارماهگی، نخستین پاره‌گفتارهای چندکلمه‌ای را بر زبان می‌آورند و در سه‌سالگی پاره‌گفتارهای طولانی تولید می‌کنند، به طوری که می‌توانند بیش از یک بند را با ساختارهای هم‌پایه، وابسته و غیره ترکیب نمایند. از حدود چهار الی هفت‌سالگی نیز آن‌ها قادرند گفتمان منسجم را تولید کنند. این فراگیری در دوران مدرسه و پس از آن همچنان ادامه می‌یابد (Vide. Lieven & Plank, 2006: 376). در واقع رشد زبان در بسیاری از جنبه‌های مهم زبانی در سرتاسر سال‌های مدرسه ادامه می‌یابد و حتی در بزرگسالی نیز به‌طور کامل پایان نمی‌یابد. در این رابطه، می‌توان به برخی جنبه‌های خاص ساختار و کاربرد زبان اشاره نمود که تا بعد از پنج‌سالگی نیز به رشد خود ادامه می‌دهند؛ به‌ویژه جنبه‌های گفتمانی که تا مدت‌های مدیدی نیز به‌طور مداوم و دوباره سازمان‌دهی می‌شوند (Vide. Hickmann, 1995: 33). در واقع، یکی از مشخصه‌های مهم رشد زبانی، مهارت فزاینده آن‌ها در حوزه گفتمان است که بر طبق نظر کارمیلوف-اسمیت، مهم‌ترین حوزه فراگیری زبان در مراحل بعدی رشد می‌باشد (Vide. Karmiloff-Smith, 1992: 50).

در چند سال اخیر، محققان در حوزه فراگیری زبان کودک به‌طور فزاینده‌ای علاقه‌مند به بررسی جنبه‌های معناشناسی و کاربردشناسی شده‌اند. این علاقه فزاینده، همسو با این درک پیش‌رفته که بیشتر پدیده‌ها- که معرف رشد زبانی کودک هستند- تنها زمانی می‌توانند تبیین یابند که عواملی فراتر از سطح جمله، یعنی در سطح متن، در نظر گرفته شوند که این همان بررسی گفتمان است و مطالعه آن، در قلمرو کاربردشناسی زبان لحاظ می‌شود؛ چرا که دربرگیرنده کاربردهای متفاوت جملات در فرآیند تبادل اطلاعات افراد است. به‌طور کلی بخشی از علم کاربردشناسی نیز دانستن اصولی است که حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در قالب مجموعه‌ای از جملات مرتبط با هم و به‌منظور منسجم یا مرتبط‌کردن بخش‌هایی از یک متن مانند داستان است. به بیانی دیگر، در طول فراگیری زبان، بخش مهمی از دانش زبانی که کودکان نیازمند فراگیری آن‌ها هستند، توانایی سازماندهی یک گفتمان است و این توانایی یکی از مؤلفه‌های ضروری دانش رشدی کودک است. می‌توان گفت سازماندهی گفتمانی، یکی از مسائل کانونی تحلیل گفتمان می‌باشد و اشاره به مجموعه روابطی دارد که میان واحدهای متن و نیز بین هر واحد از متن و کل متن برقرار است.

حال پرسش‌ها این است که:

الف. اساساً بازنمایی مهارت‌های گفتمانی که انسجام واژگانی از جمله آن‌ها می‌باشد، در کودکان رده‌های سنی ۴ تا ۷ سال فارسی‌زبان چگونه می‌باشد؟
ب. عملکرد کودکان در رده سنی ذکرشده، به لحاظ سازماندهی گفتمانی، هنگام بازگویی داستان در مقایسه با تولید داستان- که دربرگیرنده گفتمان فی‌البداهه کودک می‌باشد- چه تفاوت‌ها یا شباهت‌هایی دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

هرست^۱ (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای که با استفاده از تقسیم‌بندی هلیدی و حسن از ابزارهای انسجامی در سه گروه سنی ۶، ۱۰ و ۱۲ سال انجام داده است، به این مسئله می‌پردازد که آیا تفاوتی در شیوه‌های کاربرد انسجام با توجه به عامل سن وجود دارد یا خیر؟
مهم‌ترین یافته‌های پژوهش ذکرشده این است که کاربرد جایگزینی، حذف و حروف ربط که از جمله ابزارهای انسجامی هستند، در تمامی این سطوح سنی با بسامد پایینی اتفاق افتاد و متداول‌ترین نوع ابزارهای انسجامی در این گروه‌های سنی تکرار عین واژه (انسجام واژگانی) و نیز کاربرد ضمائر بوده است.

لیپر^۲ (۱۹۹۱) نیز در مقاله‌ای به بررسی گفتمان کودکان ۴ تا ۶ سال با همسالانش، با در نظر گرفتن متغیر سن و جنسیت آن‌ها، به علل و عوامل رشدی و نیز جنسیتی تأثیرگذار در گفتمان کودکان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که عامل جنسیت در گفتمان‌های مورد نظر او چندان تأثیر نداشته، درحالی‌که عامل سن در آن گفتمان‌ها به وضوح خود را نشان داده است؛ بدین‌گونه که کودکان در سنین بالاتر نسبت به کودکان در سنین پایین‌تر در پژوهش وی گفتمانی منسجم‌تر تولید نمودند.

ویگلیزورث^۳ (۱۹۹۷) ابزارهای انسجامی در کودکان ۴، ۶، ۸ و ۱۰ ساله و نیز در بزرگسالان را مورد مطالعه قرار داد و متوجه شد که داستان‌گویان چهارساله هیچ راهبرد مشخصی در ایجاد انسجام نداشتند و تنها از مجموعه‌ای ضمائر، بدون هیچ مرجع خاصی، استفاده کردند و از این‌رو، کار را برای شنونده- در صورتی که او به تصاویر دسترسی نداشت- دشوار می‌ساختند. کودکان بزرگ‌تر از چهارسال، از یک راهبرد موضوعی استفاده می‌کردند که در آن، از ضمائر برای اشاره به شخصیت اصلی بدون توجه به موقعیت استفاده می‌کردند. یافته دیگر این پژوهش آن بود که رشد کاربرد ابزارهای انسجامی در کودکان بزرگ‌تر از چهار سال، عمدتاً شامل کاربرد حروف ربط و ارجاع می‌باشد و میزان کاربرد ارجاع نیز همزمان با رشد سنی افزایش می‌یابد؛ هرچند در کاربرد حروف



ربط، تنها تفاوت‌هایی در حروف ربط پیرو وجود دارد که با رشد سن افزایش می‌یابند.

فیکته^۴ (۲۰۰۷) در پژوهشی به مطالعه چگونگی ایجاد انسجام توسط کودکان ۴-۸ ساله و نیز بزرگسالان در متن‌های روایی از طریق راهبردهای متفاوت پرداخته است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که هرچند فهرست ساختارهای زبانی در متن‌های روایی کودکان و بزرگسالان تاحدودی مشابه می‌باشد، اما صورت‌های زبانی برای تحقق کارکردهای گفتمانی نسبتاً متفاوت است.

هندرکسون و شاپیرو^۵ (2001) نیز به بررسی تفاوت‌های سنی و جنسیتی در تولیدات روایی کودکان پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که تا قبل از پنج‌سالگی توانایی قصه‌گویی در کودکان، متأثر از بافت استخراج قصه می‌باشد. همچنین براساس نتایج این پژوهش تفاوت‌های جنسیتی در تولیدات روایی کودکان در طول سال‌های پیش از مدرسه آغاز می‌شود و دلیل آن، نوع گفت‌وگوی متفاوت والدین پیرامون رخدادها و قصه‌ها با دختران نسبت به پسران می‌باشد. در این پژوهش داستان‌های دختران نیز نسبت به داستان‌های پسران طولانی‌تر است.

وینگ^۶ (۲۰۰۲) در پژوهشی پیرامون کودکان ۴-۱۰ ساله نشان داد سن و ابزار استخراج داستان تأثیر بسزایی در کاربرد حروف ربط به‌عنوان یکی از ابزارهای انسجامی دارد و یافته دیگر این پژوهش این است که سن نسبت به ابزار استخراج داستان، عامل مهم‌تری در کاربرد این حروف می‌باشد.

چنگ^۷ (۲۰۰۴) در پژوهشی به میزان و نوع رشد در داستان‌های کودکان چینی‌زبان در یک بازه نه‌ماهه پرداخته و به این نتیجه رسیده که بر اثر گذر زمان و رشد سن، این کودکان مؤلفه‌های داستانی بیشتری از جمله اطلاعات و نقش‌نماهای زمانی را در داستان‌های شخصی خود گنجانده‌اند.

چوی^۸ (۲۰۰۷) به بررسی چگونگی و نیز زمان فراگیری نقش‌نماهای گفتمانی- که جزء مؤلفه‌های عوامل انسجام می‌باشد- در کودکان پرداخته و به این نتیجه رسیده که کودکان از سن چهارسالگی از وجود این نقش‌نماها آگاهی دارند.

در همین راستا ما نیز در این پژوهش تلاش می‌کنیم تا در قالب انگاره انسجامی معرفی‌شده از سوی هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، گفتمان روایی کودکان طبیعی فارسی‌زبان را مورد بررسی قرار دهیم تا از رهگذر آن به میزان رشد توانش روایی و نیز توانایی سازماندهی گفتمان با استفاده از ابزار انسجام واژگانی در کودکان ۴-۷ ساله دست یابیم. انتظار ما در این پژوهش آن است که هم‌زمان با رشد سن، کودکان در به‌کارگیری این ابزار برای ایجاد انسجام، مهارت بیشتری پیدا کنند. همچنین کودکان هنگام بازگویی داستان نسبت به زمانی که با استفاده از تصاویر، داستانی را خلق می‌کنند، داستان‌های طولانی‌تر با ابزارهای انسجامی بیشتر تولید نمایند.

۳. مبانی نظری

شاید بتوان گفت اولین طلایه‌های مطالعات پیرامون تحلیل گفتمان کودک از زمانی آغاز گردیده است که افرادی مانند تریپ و کرنن^۹ (۱۹۷۷) پژوهش‌هایی درباره گفتمان کودک انجام دادند. از آن زمان تاکنون این حوزه (گفتمان کودک) دچار تغییرات زیادی شده است. در واقع، محققان با گرایش به سوی یک رویکرد گفتمان-بنیاد، در مطالعات خود تغییر جهت زیادی به وجود آورده‌اند؛ به این معنا که فراگیری اصول کاربردشناختی از سوی کودک در کانون توجه آن‌ها قرار گرفته است. رویکرد اولیه گفتمان کودک، به‌عنوان یک رویکرد جدید در برابر مطالعات سنتی فراگیری زبان قرار گرفته است و توجه آن معطوف به این موضوع است که چگونه کودک می‌تواند بر محدودیت‌های سیستم دستوری ناقص و ناکافی خود فائق آید و متن تولید نماید. در واقع، می‌توان گفت پژوهش‌های تریپ و کرنن در سال ۱۹۷۷م و نیز شفلین و گیلور^{۱۰} در سال ۱۹۷۹م حرکتی به سوی فعالیت‌هایی شایان توجه در حوزه مطالعات زبان کودک بوده‌اند.

بعد از این پژوهش‌ها، محققان از ملاحظات صرفاً روان‌شناختی زبان، به سوی مطالعاتی درباره یادگیری بافت-بنیاد^{۱۱} گرایش پیدا کردند؛ یعنی گفتمان کودک در محیط‌ها، فعالیت‌های طبیعی و موقعیت‌های روزمره مورد توجه آنان قرار گرفت (Vide. Gumperz & Kyratzis, 2005). مطالعه گفتمان، به‌طور کلی، در قلمرو کاربردشناسی زبان لحاظ می‌شود؛ چرا که دربرگیرنده کاربردهای متفاوت جملات در فرایند تبادل اطلاعات افراد است. بخشی از علم کاربردشناسی، دانستن برخی اصول حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در قالب مجموعه‌ای از جملات مرتبط با هم و به‌منظور منسجم یا مرتبط‌کردن بخش‌هایی از یک متن، مانند داستان است. توانایی سازماندهی گفتمانی، جزء لازم دانش در حال رشد کودک است که در طول فراگیری زبان اول تحقق می‌یابد. محققان میان توانش زبانی که توانایی تولید و درک جملات معنادار می‌باشد و توانش ارتباطی که توانایی به‌کاربردن صحیح آن جملات در تعاملات اجتماعی است، تمایز قائل می‌شوند (Vide. Hymes, 1972: 10). دستیابی به توانش ارتباطی کامل نیازمند آن است که کودک اصول کاربردشناختی حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در گفتمان خود را بیاموزد؛ اصولی که به کودک اجازه می‌دهد یک گفتمان منسجم را شکل دهد. در نتیجه، کودک قادر خواهد بود تا جایی که ممکن است هنگام صحبت کردن درباره ماهیت‌ها و وقایعی که در موقعیت بلافصل گفتار او نیستند، به بافت زبانی تکیه کند (Vide. Hickmann, 2007: 78). نوعی گفتمان که کودک از سه‌سالگی قادر به تولید آن است، داستان‌گویی است که خود منبعی غنی در انعکاس توانایی‌های زبانی، کاربردشناختی و شناختی کودکان به شمار می‌رود، ازجمله این توانایی‌ها می‌توان به توانایی توالی دادن به رخدادها، انتقال عقاید و ایجاد متنی منسجم با به‌کارگیری



نقش‌نماهای زبانی اشاره نمود (Liles, 1993; Paul & Smith, 1993: 14). بررسی عملکرد کودک هنگام داستان‌گویی می‌تواند حوزه وسیعی از توانایی‌های زبانی فراتر از جمله مانند سازماندهی جملات درون یک متن و نیز کاربرد ابزارهای زبانی برای منسجم‌ساختن آن متن را دربرگیرد (Vide, 1989; Merritt & Liles, 1985). و نیز شاخص معتبری در ارزیابی مهارت‌های پیچیده زبانی، مانند مهارت‌های کاربردشناختی در درازمدت، حتی در میان کودکان کم‌سن می‌باشد (Vide, Botting, 2002).

هادسن و شاپپرو^{۱۲} (۱۹۹۱) معتقدند که داستان‌گویی ابتدایی‌ترین و اولین شکل گفتمان پیوسته در کودکان است. به بیانی دیگر، داستان‌ها نمایانگر یک نوع گفتمان هستند که خیلی زود ظاهر می‌شوند؛ به این معنا که حتی یک کودک دوونیم‌ساله هم قادر به تولید یک داستان ابتدایی می‌باشد و این توانایی براساس مطالعات زیادی تا بزرگسالی همچنان ادامه می‌یابد (Vide, Applebee, 1978).

برمن و اسلابین^{۱۳} معتقدند کودکان کم‌سن قبل از آن‌که مهارت لازم برای تولید یک داستان خوب را پیدا کنند، بازنمودهای اولیه خود را از طریق ابزارهای فرازبانی نشان می‌دهند (Vide, Berman & Slobin, 1994). بنابراین، در طول این مرحله گذر در رشد روایی، حتی حرکات کودکان می‌توانند ما را به سوی بازنمود زیرساختی آن‌ها سوق دهند. می‌توان گفت تولید یک داستان به لحاظ معناشناختی منطقی و معنادار و نیز به لحاظ زبانی منسجم، کار دشواری است که فراگیری آن به زمان زیادی نیاز دارد؛ چرا که نیازمند تلفیق و ادغام مهارت‌های زبانی و اجتماعی می‌باشد و در نتیجه، یکی از پیچیده‌ترین مهارت‌ها در توانایی‌های زبانی است (Vide, Paul & Smith, 1993).

گفتمان روایی کودک از ابعاد متفاوتی قابل بررسی است که یکی از آن‌ها چگونگی سازماندهی گفتمان و ایجاد انسجام از سوی کودک است. بر طبق نظریه هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، انسجام به ایجاد روابط معنایی میان جملات اشاره دارد. انسجام، زمانی اتفاق می‌افتد که تعبیر برخی واژه‌ها در گفتمان وابسته به تعبیر واژه‌های دیگری باشد تا یک متن شکل بگیرد. کودک پس از آن‌که اصول کاربردشناختی‌ای را که حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در جملات می‌باشد و نیز ایجاد یک گفتمان منسجم را ممکن می‌سازد، فرامی‌گیرد، درواقع، توانش ارتباطی را به دست آورده است. توانش ارتباطی همچون توانش نحوی، در مسیر رشدی شکل گرفته و تکوین می‌یابد. درواقع، یکی از سه مؤلفه توانش ارتباطی، توانش گفتمانی است و دو مؤلفه دیگر آن شامل مؤلفه‌های دستوری و جامعه‌شناختی زبان هستند که با موضوع این پژوهش ارتباطی ندارند.

توانش گفتمانی عموماً اصطلاحی است که اشاره به توانایی فهم و نیز بیان فرد در یک زبان خاص دارد و یا به عبارتی، توانایی درک و خلق صورت‌های زبانی طولانی‌تر از جمله است. درواقع، هنگام سخن‌گفتن یا نوشتن ما باید بتوانیم صورت‌های دستوری و معانی آن‌ها را ترکیب نماییم، به نحوی که

این اجزاء یک کل پیوسته را شکل دهند. یک گوینده شاید به لحاظ دستوری و اجتماعی درست سخن بگوید، اما این امکان وجود دارد که مرتبط با موضوع سخن نگوید. یک چنین ناپیوستگی نشان‌دهنده فقدان توانش گفتمانی است. پیش‌فرض این است که سن، عامل اساسی در رشد توانش گفتمانی کودکان به شمار می‌آید. یکی از عوامل مؤثر دیگر در ایجاد یک گفتمان منسجم، معنادار و قابل فهم، نیاز شناختی مورد نیاز تولید آن نوع گفتمان است. کودکان معمولاً در تکلیف‌هایی که بار شناختی کمتری دارند، بهتر عمل می‌کنند (Vide. Berman & Slobin, 1994: 105). به‌عنوان نمونه، گفتن یک قصه از یک کتاب مصور به لحاظ شناختی چندان دشوار و پرزحمت به نظر نمی‌رسد؛ چرا که تصاویر، در ساختار بندی گفتمان، کودک را یاری می‌کنند. در مقایسه، بازگویی داستان می‌تواند بار شناختی را به دلیل نیاز حافظه برای یادآوری اطلاعات، افزایش دهد (Vide. Hedberg & Westby, 1993: 23). تعریف کردن داستان بر پایه یک تجربه شخصی، به لحاظ شناختی کار دشواری است؛ زیرا نیازمند طرح‌ریزی و سازماندهی جملات پیرامون یک موضوع می‌باشد.

عامل مؤثر دیگر در گفتمان، محتوای اطلاعات می‌باشد. کودکان هنگام انتقال اطلاعات جدید نسبت به زمانی که اطلاعات تکراری را منتقل می‌کنند، دارای انگیزه بیشتری برای ارتباط برقرار کردن می‌باشند. مکالمه و داستان‌هایی از تجربیات شخصی، عموماً دربرگیرنده اطلاعات جدید می‌باشند؛ به همین دلیل کودکان احتمالاً بیشتر گرایش به تولید این نوع ژانرها دارند تا ژانرهایی که حاوی اطلاعات جدید نیستند.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر توانایی سازماندهی گفتمان پانزده کودک فارسی‌زبان را در دو آزمون «بازگویی» و «تولید داستان» مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. این پژوهش به روش تجربی و میدانی انجام شده است و ارزیابی داده‌ها به طریق توصیفی-تحلیلی صورت گرفته است و آزمودنی‌های مورد نظر این تحقیق از یک مهد کودک در غرب تهران انتخاب شده‌اند. آزمون‌گر پس از بررسی پرونده ۴۰ کودک، ۲۵ کودک در سه گروه سنی ۴-۵، ۵-۶ و ۶-۷ ساله را انتخاب کرده و به‌عنوان آزمودنی‌های نهایی این پژوهش در نظر گرفته است. پس از اجرای یک آزمون آزمایشی، ۲۰ آزمودنی انتخاب شد که البته با اجرای آزمون اصلی داستان‌های ۱۵ کودک جهت بررسی متغیرهای مورد نظر این پژوهش انتخاب گردید.

۴-۱. آزمودنی‌ها

با توجه به اهداف این بررسی، سه گروه سنی ۴-۵، ۵-۶ و ۶-۷ ساله، در هر گروه ۵ نفر، آزمودنی‌های



این پژوهش را تشکیل دادند. معیار پذیرش هر کودک سطح هوشی طبیعی و نیز توانایی شنیداری، کلامی و زبانی طبیعی بوده است. کودکان با کمک مدیر و مربیان یک کودکستان در غرب تهران انتخاب شدند. طبق گزارش مربی و مدیر مهد کودک، هیچ‌یک از این کودکان دارای نقص یا ناتوانی خاصی نبودند و از سطح اجتماعی متوسط برخوردار بودند. از والدین کودکان خواسته شد تا رضایت‌نامه‌ای را به همراه یک فرم پر کنند که این کار تاریخچهٔ موردی هر کودک را برای نگارنده فراهم می‌آورد. توصیف و شرح آزمودنی‌ها در جدول شمارهٔ «۱» به‌طور خلاصه آمده است:

جدول ۱ آزمودنی‌های این مطالعه براساس سن

گروه سنی	میانگین سن	تعداد	دختر	پسر
۴-۵ سال	۴:۶	۵	۱	۴
۵-۶ سال	۵:۵	۵	۴	۱
۶-۷ سال	۵:۶	۵	۲	۳

۲-۴. محرک‌ها

دو کتاب داستان از گروه سنی ب (رنگی) برای استخراج داستان از کودکان مورد استفاده قرار گرفت. کتاب اول با نام *مملی می‌خواد دکتر بشه* از انتشارات ندای شریف برای بازگویی داستان استفاده شد و کتاب دوم برای تولید داستان با عنوان *تی‌پی، گنجشک کوچولو* از انتشارات ساویز به کار رفت که هر دو این کتاب‌ها برای آزمودنی‌های پیش‌دبستانی مناسب به نظر می‌رسیدند. تعداد کل ابزارهای انسجامی در هر دو کتاب یکسان بودند. همچنین هر دو کتاب دارای تعداد یکسان تصاویر رنگی، رخداد‌های متوالی و زنجیره‌ای بودند، با این مبنا که تعداد ابزارهای انسجامی استخراج‌شده یکسان باشند. داستان‌های کودکان با استفاده از یک دستگاه ضبط صوت خبرنگاری ضبط شد و سپس جهت تحلیل داده‌ها به‌صورت نوشتاری پیاده شد و به‌صورت بندهای مجزا تفکیک گردید. سپس در قالب ابزار انسجام واژگانی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) که شامل دو مؤلفهٔ «تکرار» و «باهم‌آیی» می‌شود، تمامی ابزارهای واژگانی در این داستان‌ها تفکیک، شمارش و مورد تحلیل آماری واقع شد.

۵. تحلیل داده‌ها

۵-۱. تحلیل داده‌های آزمون بازگویی داستان

با بررسی و محاسبه داده‌های به‌دست‌آمده از آزمون بازگویی داستان، میانگین، درصد، انحراف معیار و تراکم (تقسیم تعداد هر کدام از زیرمجموعه‌ها بر تعداد کل بندهای تولیدشده) زیرمجموعه‌های انسجام

واژگانی که شامل «تکرار» و «باهم‌آیی» می‌شود، محاسبه و در جدول‌های «۲» و «۳» ارائه گردیده است.

۱-۱-۵. کاربرد تکرار

همان‌گونه که در جدول «۲» مشاهده می‌شود، میانگین کاربرد تکرار در میان کودکان ۴-۵ ساله، ۲۳/۶ (۱۱۸ بار در ۸۹ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ ساله، ۳۷/۴ (۱۸۷ بار در ۹۳ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ ساله، ۴۴/۴ (۲۲۲ بار در ۱۱۰ بند تولیدشده) بوده است. این نشان‌دهنده آن است که کودکان در همه گروه‌های سنی، تمایل بالایی نسبت به کاربرد «تکرار» داشتند. بنابراین، می‌توان گفت میانگین کاربرد تکرار در گروه‌های سنی بزرگ‌تر، بیشتر بوده است که نشان از الگوی رشدی فزاینده در بین سه گروه سنی دارد.

نمونه کاربرد تکرار:

گروه سنی ۴-۵ سال: بابابزرگش اومده بود خونشون، بعد مامانش گفت بابابزرگنو اذیت نکن چون بابابزرگت اومده تا ما مراقب اون باشیم (کیانا، ۴-۵ ساله).

گروه سنی ۵-۶ سال: به بابابزرگه گفت چند روز با ما بمون بعد بابابزرگش گفتش نمیتونم باید برم ولی از بابابزرگش قول گرفت سال بعد چند روز پیشش بمونه (هستی، ۵-۶ ساله).

گروه سنی ۶-۷ سال: یک روز مملی دید بابابزرگش اومد خونشون، بعد مملی خیلی خوشحال بود بعد بابابزرگشو بوس کرد (دیبا، ۶-۷ ساله).

جدول ۲ کاربرد تکرار در آزمون بازگویی داستان در سه گروه سنی کودک

سن	تعداد آزمودنی‌ها	تکرار	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۱۱۸	۲۳/۶	۰/۸۹	۹/۷۰	۱/۳۲	۸۹
۵-۶	۵	۱۸۷	۳۷/۴	۰/۸۷	۱۴/۲۳	۲/۰۱	۹۳
۶-۷	۵	۲۲۲	۴۴/۴	۰/۸۹	۱۷/۷۶	۲/۰۱	۱۱۰

۱-۲-۵. کاربرد باهم‌آیی

آن‌گونه که در جدول «۳» مشاهده می‌شود، کاربرد باهم‌آیی در مقایسه با تکرار، دارای میانگین بالایی نیست. میانگین کاربرد آن در میان کودکان ۴-۵ ساله، ۳ (۱۵ بار در ۸۹ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ ساله، ۵/۴ (۲۷ بار در ۹۳ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ ساله، ۵/۸ (۲۹ بار در ۱۱۰ بند



تولیدشده) می‌باشد. از مقایسه این داده‌ها مشخص است که با توجه به افزایش سن، رشد در کاربرد باهم‌آیی در میان کودکان ۴-۵ ساله و ۵-۶ ساله مشاهده می‌شود، ولی در میان دو گروه سنی ۵-۶ سال و ۶-۷ ساله رشد قابل توجهی دیده نمی‌شود.

نمونه کاربرد باهم‌آیی:

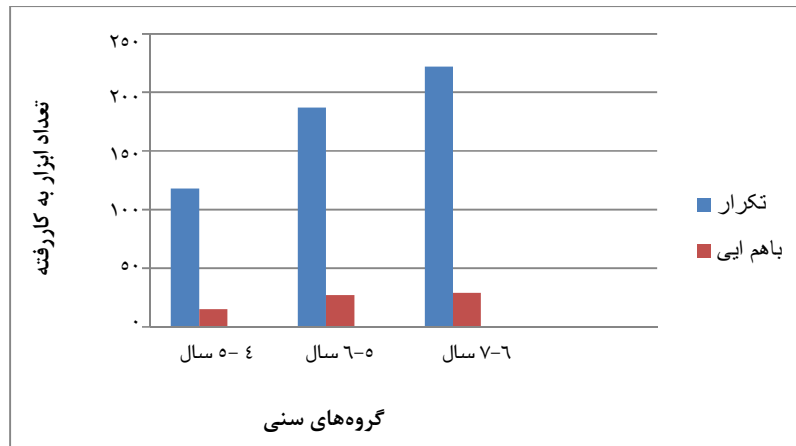
گروه سنی ۴-۵ ساله: مملی دل‌درد زیادی گرفت و رفت دکتتر، آمپول زد (پارسا، ۴-۶ ساله).
 گروه سنی ۵-۶ ساله: پدربزرگش از باغ انارش براش یک سبد انار آورده بود سوغاتی (آرمین، ۵-۶ ساله).
 گروه سنی ۶-۷ سال: اون قرص‌های پدربزرگشو خورد و دل‌درد گرفت، مامانش اونو برد دکتتر (دیبا، ۶-۷ ساله).

جدول ۳ کاربرد باهم‌آیی در آزمون بازگویی داستان در سه گروه سنی کودک

سن	تعداد آزمودنی‌ها	باهم‌آیی	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۱۵	۳	۰/۱۱	۱/۴۱	۰/۱۶	۸۹
۵-۶	۵	۲۷	۵/۴	۰/۱۳	۰/۸	۰/۲۹	۹۳
۶-۷	۵	۲۹	۵/۸	۰/۱۱	۱/۷۲	۰/۲۶	۱۱۰

۳-۱-۵. مقایسه کاربرد تکرار و باهم‌آیی در آزمون بازگویی داستان

مطابق تحلیل داده‌ها و با مقایسه کاربرد دو زیرمجموعه انسجام واژگانی، یعنی تکرار و باهم‌آیی، این نتیجه به دست آمد که الگوی عملکردی مشابهی در میان هر سه گروه سنی وجود دارد؛ به این معنا که کاربرد باهم‌آیی نسبت به کاربرد تکرار برای همه گروه‌های سنی دشوارتر بوده است و «تکرار»، پربسامدترین زیرمجموعه شمرده می‌شود. این یافته در نمودار زیر به‌روشنی ترسیم شده است:



نمودار ۱ مقایسه کاربرد تکرار و باهم آیی

۴-۱-۵. کاربرد کلی ابزار انسجام واژگانی (تکرار و باهم آیی) بر پایه متغیر سن

آنچه از مشاهده نمودار «۲» به دست می‌آید این است که در مجموع، گروه سنی ۴-۵ ساله، ۱۳۳ بار (میانگین=۲۶/۶)، گروه سنی ۵-۶ ساله، ۲۱۴ بار (میانگین=۴۲/۸) و گروه سنی ۶-۷ ساله، ۲۵۱ بار (میانگین=۵۰/۲) از ابزارهای انسجام واژگانی (تکرار و باهم آیی) بهره بردند. با مقایسه عملکرد سه گروه سنی این نتیجه مورد تأیید قرار می‌گیرد که با افزایش سن، میزان کاربرد کلی ابزار انسجام واژگانی نیز در روند تصاعدی پیش می‌رود.



نمودار ۲ کاربرد کلی ابزار انسجام واژگانی بر پایه متغیر سن



۲-۵. تحلیل داده‌های آزمون تولید داستان

با بررسی و محاسبه داده‌های به‌دست‌آمده از آزمون تولید داستان، میانگین، درصد، انحراف معیار و تراکم زیرمجموعه‌های انسجام واژگانی، محاسبه و در جدول‌های «۴» و «۵» ارائه گردیده است.

۲-۵-۱. کاربرد تکرار

آن‌گونه که در جدول «۴» مشاهده می‌شود، میانگین کاربرد تکرار در میان کودکان ۴-۵ ساله، ۲۲/۴ (۱۱۲ بار در ۵۸ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ ساله، ۲۳/۶ (۱۱۸ بار در ۶۴ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ ساله، ۲۷/۲ (۱۳۶ بار در ۸۷ بند تولیدشده) بوده است. این نشان‌دهنده آن است که کودکان در همه گروه‌های سنی، تمایل بالایی نسبت به کاربرد «تکرار» داشتند. بنابراین، می‌توان گفت میانگین کاربرد تکرار در گروه‌های سنی بزرگ‌تر نسبتاً بیشتر بوده است که خود نشان از الگوی رشدی فزاینده در بین سه گروه سنی دارد.

نمونه کاربرد تکرار:

گروه سنی ۴-۵ ساله: آدم‌برفی ناراحت بود، جوجه‌ها گفتند: چرا آدم‌برفی ناراحت؟ (کیانا، ۴-۵ ساله).

گروه سنی ۵-۶ ساله: چندتا جوجه بودن با یک آدم‌برفی. آدم‌برفی داشت گریه می‌کرد (هستی، ۵-۶ ساله).

گروه سنی ۶-۷ ساله: جوجه‌ها خوشحال شدند. رفتند بغلش. بعد هم رفتند رو کلاهش نشستند (دیبا، ۶-۷ ساله).

جدول ۴ کاربرد تکرار در آزمون تولید داستان

سن	تعداد آزمودنی‌ها	تکرار	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۱۱۲	۲۲/۴	۰/۸۶	۹/۸۹	۱/۹۲	۵۸
۵-۶	۵	۱۱۸	۲۳/۶	۰/۸۵	۱۲/۵۳	۱/۸۴	۶۴
۶-۷	۵	۱۳۶	۲۷/۲	۰/۹۱	۱۳/۲۵	۱/۵۶	۸۷

۲-۵-۲. کاربرد باهم‌آیی

در این آزمون نیز همانند آزمون بازگویی داستان، کاربرد باهم‌آیی در مقایسه با تکرار دارای میانگین بالایی نیست. طبق جدول «۵»، میانگین کاربرد آن در میان کودکان ۴-۵ ساله، ۳/۴ (۱۷ بار در ۵۸ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ ساله، ۳ (۱۵ بار در ۶۴ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ ساله،

۲/۲ (۱۱ بار در ۸۷ بند تولیدشده) می‌باشد. از مقایسه این داده‌ها مشخص است که همزمان با افزایش سن، رشد کاربرد باهم‌آبی به صورت منفی شکل گرفته است. به بیانی دیگر، همزمان با رشد سن، رشد در کاربرد آن به صورت معکوس رخ داده است.

نمونه کاربرد باهم‌آبی:

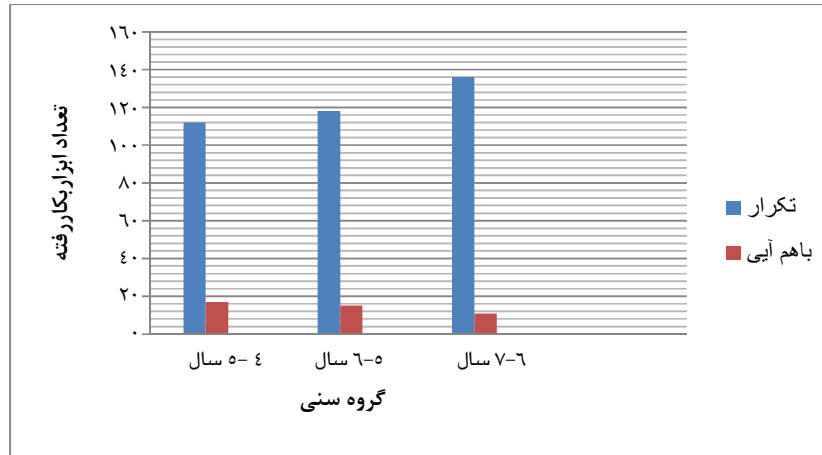
گروه سنی ۴-۵ ساله: آدم‌برفیه تو برف خیلی سردش شده بود و گریه می‌کرد (کیانا، ۴-۵ ساله).
 گروه سنی ۵-۶ ساله: خرگوشه هویج رو از روی دماغش برداشت و خورد (هستی، ۵-۶ ساله).
 گروه سنی ۶-۷ ساله: وقتی آفتاب شد، هوا گرم شد و آدم‌برفیه هم آب شد (دیبا، ۶-۷ ساله).

جدول ۵ کاربرد باهم‌آبی در آزمون تولید داستان

سن	تعداد آزمودنی‌ها	باهم‌آبی	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۱۷	۳/۴	۰/۱۳	۱/۲	۰/۲۹	۵۸
۵-۶	۵	۱۵	۳	۰/۱۰	۲/۶۸	۰/۲۳	۶۴
۶-۷	۵	۱۱	۲/۲	۰/۰۶	۰/۸۹	۰/۱۲	۸۷

۳-۲-۵. مقایسه کاربرد تکرار و باهم‌آبی در آزمون تولید داستان

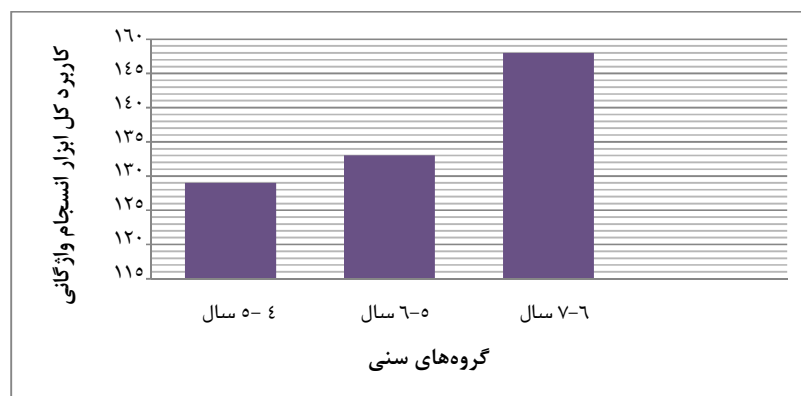
مطابق تحلیل داده‌ها و با مقایسه کاربرد تکرار و باهم‌آبی (نمودار ۳)، این نتیجه به دست آمد که در این آزمون نیز همانند آزمون بازگویی داستان، الگوی عملکردی مشابهی در میان هر سه گروه سنی وجود دارد؛ به این معنا که کاربرد باهم‌آبی نسبت به کاربرد تکرار برای همه گروه‌های سنی دشوارتر بوده است و «تکرار»، پربسامدترین زیرمجموعه شمرده می‌شود. همچنین کاربرد باهم‌آبی در این آزمون دارای رشد منفی نیز بوده است. این یافته در نمودار زیر نمایان می‌باشد:



نمودار ۳ مقایسه کاربرد تکرار و باهم آیی در سه گروه سنی

۴-۲-۵. کاربرد کلی ابزارهای انسجام واژگانی (تکرار و باهم آیی) بر پایه متغیر سن

آنچه از مشاهده نمودار پایین (۴) به دست می آید این است که در مجموع، گروه سنی ۴-۵ ساله، ۱۲۹ بار (میانگین=۲۵/۸)، گروه سنی ۵-۶ ساله، ۱۳۳ بار (میانگین=۲۶/۶) و گروه سنی ۶-۷ ساله، ۱۴۸ بار (میانگین=۲۹/۴) از ابزارهای انسجام واژگانی (تکرار و باهم آیی) بهره بردند. در این آزمون نیز با مقایسه عملکرد سه گروه سنی این نتیجه مورد تأیید قرار می گیرد که با افزایش سن، میزان کاربرد کلی ابزار انسجام واژگانی نیز در روند تصاعدی پیش می رود؛ آنچه قابل ذکر است این است که کاربرد این ابزار در میان کودکان گروه های سنی ۴-۵ ساله و ۵-۶ ساله نسبت به گروه های سنی ۶-۷ ساله و ۷-۶ ساله رشد کمتری را نشان می دهد.



نمودار ۴ کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی با توجه به متغیر سن

۳-۵. بررسی مقایسه‌ای عملکرد کودکان در دو آزمون بازگویی و تولید داستان

با توجه به داده‌های مندرج در جدول‌ها و نمودارهای بالا و همچنین بررسی بین‌گروهی عملکرد این کودکان، مشخص شد همزمان با رشد سن، در هر دو آزمون، کاربرد ابزارهای انسجام و ازگانی، به‌ویژه تکرار نیز افزایش می‌یابد؛ بنابراین می‌توان گفت نتایج بین سه گروه معنادار است.

کودکان ۴-۵ ساله:

بازگویی داستان ← کاربرد تکرار (میانگین = ۲۳/۶) کاربرد باهم‌آیی (میانگین = ۳)

تولید داستان ← کاربرد تکرار (میانگین = ۲۲/۴) کاربرد باهم‌آیی (۳/۴)

کودکان ۵-۶ ساله:

بازگویی داستان ← کاربرد تکرار (میانگین = ۳۷/۴) کاربرد باهم‌آیی (۵/۴)

تولید داستان ← کاربرد تکرار (۲۲/۶) کاربرد باهم‌آیی (۳)

کودکان ۶-۷ ساله:

بازگویی داستان ← کاربرد تکرار (میانگین = ۴۴/۴) کاربرد باهم‌آیی (۵/۸)

تولید داستان ← کاربرد تکرار (میانگین = ۲۷/۲) کاربرد باهم‌آیی (۲/۲)

بررسی درون‌گروهی عملکرد این کودکان نیز در همه سنین در هر دو آزمون، نشانگر دو نکته است: اول آن‌که کاربرد تکرار نسبت به کاربرد باهم‌آیی سهم بیشتری را به خود اختصاص می‌دهد و نکته دوم مربوط به تعداد بندهای تولیدشده هنگام بازگویی و تولید داستان می‌باشد، به این معنا که علی‌رغم آن‌که تعداد تصاویر و واژه‌های هر دو کتاب داستان یکسان بود و انتظار می‌رفت که کودکان داستان‌هایی با تعداد واژگان و بندهای تقریباً یکسان تولید نمایند، اما همه گروه‌های سنی هنگام بازگویی داستان، داستان‌های طولانی‌تر با تعداد بندهای بیشتر تولید نمودند و این همسو با مطالعات صورت‌گرفته توسط اشنايدر و دوبه^{۱۴} (۱۹۹۷) است؛ آنان معتقدند کودکان پیش‌دبستانی یا ابتدایی، در آزمون بازگویی داستان بهتر عمل می‌کنند؛ زیرا تا زمانی‌که کودکان از روی تصاویر به تولید داستانی پرداخته‌اند، هنگام بازگویی داستان، داستان‌هایی طولانی‌تر با اطلاعات داستانی و نیز ابزارهای انسجامی کافی‌تر، خطاهای کمتر و مؤلفه‌های دستوری غنی‌تر، بیشتر مشاهده می‌شوند.

دوبه در سال ۲۰۰۶م نیز با انجام پژوهشی بیان کرد که اگرچه روش استخراج داستان از طریق تولید داستان توسط خود کودک، به‌عنوان ابزاری قوی جهت ارزیابی توانایی‌های روایی کودکان پیشنهاد می‌شود- چرا که بیشتر نمایانگر ارتباط به شکل فی‌البداهه و توانایی‌های داستان‌گویی مستقل در آن‌ها می‌باشد (Vide. Liles, 1993)- اما این روش نیازمند آن است که کودک داستانی را بدون داشتن انگاره^{۱۵} بیان کند و این کمی مشکل به نظر می‌رسد.

داده‌های مربوط به تعداد بندهای تولیدشده از سوی کودکان در هر دو آزمون و مؤلفه‌های مربوط به

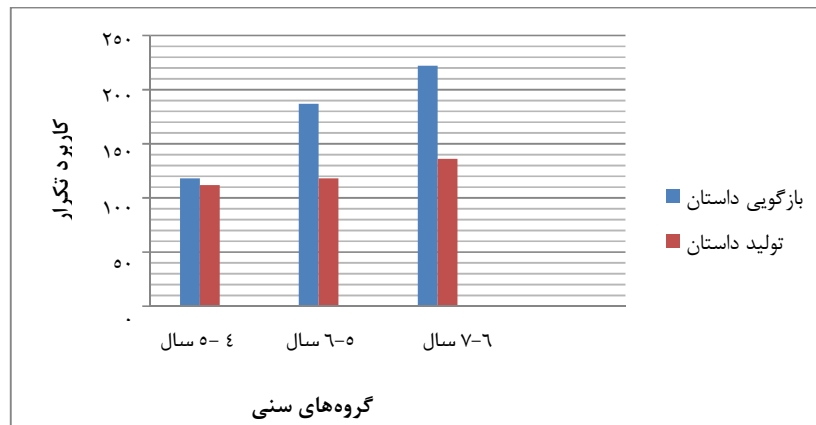


انسجام واژگانی به شرح ذیل است:

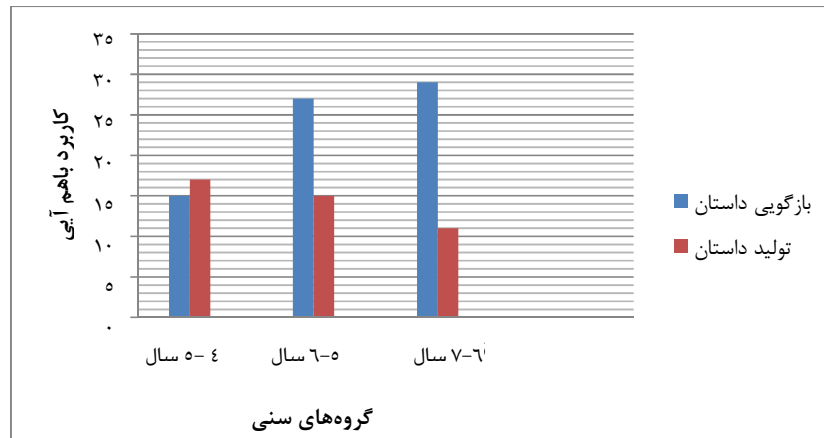
کودکان ۴-۵ ساله	}	بازگویی داستان: ۹۳ بند
		تولید داستان: ۵۸ بند
کودکان ۵-۶ ساله	}	بازگویی داستان: ۸۹ بند
		خلق داستان: ۶۴ بند
کودکان ۶-۷ ساله	}	بازگویی داستان: ۱۱۰ بند
		خلق داستان: ۸۷ بند

تعداد مؤلفه‌های مربوط به انسجام واژگانی:

کودکان ۴-۵ ساله	}	بازگویی داستان: ۱۳۳
		تولید داستان: ۱۲۹
کودکان ۵-۶ ساله	}	بازگویی داستان: ۲۱۴
		تولید داستان: ۱۳۳
کودکان ۶-۷ ساله	}	بازگویی داستان: ۲۵۱
		تولید داستان: ۱۴۷



نمودار ۵ مقایسه کاربرد تکرار در آزمون بازگویی و آزمون تولید داستان



نمودار ۶ مقایسه کاربرد باهم‌آیی در آزمون بازگویی و آزمون تولید داستان

با توجه به نمودار شماره «۵» و با مقایسه عملکرد گروه سنی ۴-۵ ساله و گروه سنی ۵-۶ ساله، رشد قابل توجهی در کاربرد تکرار در آزمون بازگویی داستان مشاهده شد و رشد نسبتاً معناداری نیز با مقایسه گروه سنی ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله مشاهده می‌شود؛ اما در آزمون تولید داستان روند این رشد بسیار کند می‌باشد.

با در نظر گرفتن نمودار شماره «۶» نیز باید گفت با مقایسه عملکرد دو گروه سنی ۴-۵ ساله و ۵-۶ ساله در آزمون بازگویی داستان در رابطه با کاربرد باهم‌آیی، رشد قابل توجهی مشاهده شد، اما تفاوت فاحشی بین دو گروه سنی ۵-۶ ساله و ۶-۷ ساله وجود دارد. اما در آزمون تولید داستان، شاهد رشد منفی در کاربرد این ابزار در میان هر سه گروه هستیم.

۶. نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر به مطالعه رشد گفتمانی کودکان در قالب کاربرد ابزارهای انسجامی از منظر هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پرداخته شده است. به‌عنوان اولین بررسی‌های ساختار گفتمان در یک بستر فراگیری زبان، مطالعه حاضر نشان می‌دهد که فهرست ساختارهای زبانی در متون داستانی کودکان در سه گروه سنی ۴-۵، ۵-۶ و ۶-۷ ساله شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد. به‌طور کلی می‌توان گفت مجموعه یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده آن است که کودکان با قرار گرفتن در یک مسیر تکوینی، توانایی تولید گفتمان و سازماندهی آن را به دست می‌آورند. مقایسه میان‌گروهی آن‌ها نشان‌دهنده تفاوت‌هایی است که به‌طور مفصل در بخش پیشین به آن‌ها پرداخته شده است. شباهت‌ها و تفاوت‌هایی نیز میان این مطالعه و مطالعات پیشین وجود داشته است که می‌توان دلایل



زیر را در تبیین آن‌ها ارائه کرد:

سن کودکان تحت بررسی در این مطالعه، پیش‌مدرسه‌ای بوده است؛ درحالی‌که دیگر مطالعات عمدتاً بر عملکرد کودکان مدرسه‌ای تمرکز داشته‌اند (Vide. Chan, 2000) و یا عملکرد کودکان پیش‌مدرسه‌ای را با عملکرد کودکان مدرسه‌ای مقایسه نموده‌اند (Vide. Merritt & Liles, 1989). تفاوت دیگر، روش‌شناسی به‌کاررفته در این پژوهش بوده است؛ داستان‌های به‌کاررفته در این پژوهش (چه برای بازگویی و چه برای تولید داستان) دارای تعداد یکسانی از تصویر، رخدادهای متوالی و ابزارهای انسجامی بوده‌اند، اما پژوهش‌های دیگر دارای سطوح دشواری متفاوتی برای تولید و بازگویی داستان بوده‌اند (Vide. Ripich & Griffith, 1988) و یا دارای توالی رخدادی متفاوتی بوده‌اند (Vide. Merritt & Liles, 1989).

براساس برخی مطالعات نیز تأثیر ابزار استخراج داستان بر نتایج مربوط به بازگویی داستان در مقایسه با تولید داستان زیاد است؛ به این معنا که این ابزار باعث تفاوت فاحشی میان نتایج بازگویی داستان و تولید داستان بوده است (Vide. Liles, 1985)، اما در مطالعه پیش رو اگرچه تأثیر ابزار استخراج داستان مشاهده شده است - به این‌گونه که داستان‌های کودکان در تمامی گروه‌های سنی هنگام بازگویی داستان، طولانی‌تر و منسجم‌تر از زمانی بود که بر طبق تصاویر، داستانی را خودشان خلق می‌کردند - اما هر دو روش استخراج داستان، گرایش رشدی مشابهی را نشان دادند؛ به این معنا که ابتدا کودکان تمایل به کاربرد تکرار و سپس باهم‌آبی دارند؛ بنابراین، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که ابزار استخراج داستان می‌تواند تاحدی بر چگونگی عملکرد کودک در سازماندهی گفتمان تأثیرگذار باشد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش شاپیرو و هادسن^{۱۶} (۱۹۹۱ & ۱۹۹۷) نیز همخوانی دارد. طبق نظر آن‌ها نیز برخی عوامل، عملکرد کودک را هنگام داستان‌گویی بهتر و راحت‌تر کرده و باعث می‌شوند تا ابزارهای انسجامی نیز ماهرانه‌تر به کار روند؛ چرا که درچنین شرایطی کودکان قابلیت بهتری در پردازش و ایجاد عوامل انسجام دارند.

به‌طور کلی اطلاعات به‌دست‌آمده در این مطالعه همانند مطالعات سایر پژوهشگران (Vide. Bloom, 1991; Peterson & Lahey, 1978) مؤید آن است که تفاوت معناداری در توانایی سازماندهی گفتمان بین این سه گروه سنی وجود دارد. درواقع، بررسی گفتمان روایی این کودکان نشان‌دهنده آن بود که همزمان با رشد سن، چگونگی سازماندهی روایی که از مؤلفه‌های آن به‌کارگیری ابزارهای انسجام و اژگانی نیز می‌باشد، رشد می‌یابد. درنهایت می‌توان گفت لحاظ کردن عامل سن و ابزار استخراج گفتمان، دو عامل اصلی در بررسی‌های گفتمانی کودک می‌باشد؛ زیرا نادیده گرفتن هر یک می‌تواند ما را در بررسی‌های مرتبط با فراگیری گفتمان دچار خطا کند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Hurst
2. Leaper
3. Wigglesworth
4. Fekete
5. Hendrickson & Shapiro
6. Wing
7. Chang
8. Choi
9. Tripp & Kernan
10. Schieffelin & Gilmore
11. context-based
12. Hudson & Shapiro
13. Berman & Slobin
14. Schneider and Dube
15. model
16. Shapiro & Hudson

8. References:

- Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago: IL: University of Chicago Press.
- Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Berman, R. A. & D. I. Slobin. (1994). *Relating events in Narrative: a Cross- Linguistic Developmental Study*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bloom, L. & M. Lahey. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.
- Botting, N. (2002). *Child Language Teaching and Therapy*. Oxford: Blackwell.
- Chan, K. (2000). *Effect of Media Input on Cohesion of Narrative Production in Cantonese Speaking Children*. Bachelor of Sciences (Speech and Hearing Sciences). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Chang-Ju C. (2004). "Telling stories of experiences: narrative development of young Chinese children". *Journal of Applied Psycholinguistics*. No. 25. Pp. 83-104.
- Choi, I. (2007). "How and when do children acquire the use of discourse markers". *Cam Ling*. No. 17. Pp. 40-47.
- Crowhurst, M. (1987). "Cohesion in argument an narration at three grade levels".



Research in the Teaching of English. Vol. 21. No. 2. Pp. 101- 112.

- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan. (1977). *Introduction*. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds). *Child discourse* (Pp. 1-26). New York: Academic.
- Fekete, G. (2007). “Referential cohesion in Hungarian: A developmental study”. *Proceedings of the Second Oxford Postgraduate Conference in linguistics*. (Lingo, Oxford).
- Gumperz, J. & S. Kyratzis. (2005). “Making space for bilingual communicative practice”. *Intercultural Pragmatics*. 2(1). Pp. 1-24.
- Halliday, M. & R. Hassan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hedberg, N. & C. Westby (1993). *Analyzing Storytelling Skills: Theory to Practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Hendrickson V. & L. Shapiro (2001). “Cohesive reference devices in childrens personal narratives”. *Journal of Psychological Inquiry*. Vol. 6. n. 1. Pp. 17-22.
- Hickmann, M. (1995). *Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time*. In Fletcher, P. and MacWhinney. *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- ----- (2007). *Motion and Location in French: A Developmental and Crosslinguistic Perspective*. (eds). *The categorization of spatial entities in language and cognition*. (Pp.205-231). Amsterdam: Benjamins.
- -----; R. Henriette, Hendriks & J. Liang (1996). “The marking of new information in children’s narratives”: A comparison of English, French, German and Mandarin Chinese”. *Journal of Child Language*. No. 23. Pp. 591-619.
- ----- & H., Hendriks (1999). “Cohesion and anaphora in children’s narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese”. *Journal of Child Language*. No. 26. pp. 52-419.
- Hudson, J. A. & L. R. Shapiro. (1991). “From knowing to telling”: The development of children's scripts, stories, and personal narratives”. *Developmental Psychology*. Vol. 27 (6). Pp. 66- 79.
- Hymes, D. (1972). “On communicative competence”. J. B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*. (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education). No. 19. Pp. 93-269.
- Karmiloff- Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A developmental Perspective on*

Cognitive Science. Cambridge: Bradford Book, MIT Press.

- Kail, M & M. Hickmann. (1992). "French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge". *First Language*. No. 12. Pp. 73-94.
- discourse: Age, gender, and partner effects. *Journal of Child Development*. No. 62. Pp. 792-811.
- Leaper, C. (1991). "Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects". *Journal of Child Development*. No. 62. Pp. 792-811.
- Lieven, E. & M. Plank (2006). "Language development". in *An Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier Ltd. (Vide. Encyclopedia). Pp. 269- 301.
- Liles, B. (1993). "Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature". *Journal of Speech and Hearing Research*. No. 36. Pp. 868-882.
- ----- (1985). "Cohesion in the narratives of normal and language- disordered children". *Journal of Speech and Hearing Research*. No. 28. Pp. 33-123.
- Merritt, D. & B. Z. Liles (1989). "Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*. No. 54. Pp. 47-438.
- Orsolini, M. (1990). "Episodic structure in children's fantasy narratives. «Breakthrough to decontextualised discourse". *Language and Cognitive Processes*. No. 5. Pp. 53-79.
- Paul, R., & R. Smith .(1993). "Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late developing language". *Journal of Speech and Hearing Research*. No. 36. Pp. 198-592.
- Peterson, C & P. Dodsworth (1991). "A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives". *Journal of Child Language*. Volume 18. Issue 02. Pp. 397-415.
- Ripich, D. & P. Griffith (1988). "Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: Story structure, cohesion and propositions". *Journal of Learning Disabilities*. 21(3). Pp. 165-173.
- Schiefflin, B. & P. Gilmore (1986) (Eds). *The Acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schneider, P. & RV. Dubé (1997). "Effect of pictorial versus oral story presentation on



- children's stories''. *Child Language Teaching and Therapy*. No. 13. Pp. 170- 190.
- Shapiro, L. R. & J. A. Hudson (1997). "Coherence and cohesion in children's picture-elicited narratives''. *Developmental Psycholog*. No. 27. Pp. 960-974.
 - Wigglesworth, G. (1997). "Children's individual approaches of narrative". *Journal of child Language*. Vol 24. Pp. 279-309.
 - Wing, C. (2002). "age and medium effects on the production of conjunctions in narratives by Cantonese-speaking children''. *Journal of speech and Hearing sciences, the University of HongKong*. No. 17. Pp. 66- 80.