

The Comparison of Discourse Markers in the Narrative Discourse of 7 and 10 –year-old Persian-Speaking Children with Adults

Vol. 12, No. 1, Tome 61
pp. 275-302
April & May 2021

Elahe Taheri Ghaleno¹  & Mohammad Dabir Moghaddam^{2*} 

Abstract

Discourse markers determine how the addressee's perceptions are different from or similar to each other. Considering the importance of discourse markers in increasing children's verbal and linguistic skills and increasing the coherence level of their discourse (Gerhardt, 1990), the purpose of this study is to use the Hansen model (1998) to study the production process of Discourse Markers in the narrative discourse of 7 and 10 –year-old Persian-speaking children and adults. The present research is descriptive and analytic. 37 of the children were 7 years old and 40 were 10 years old. Children were selected purposefully from elementary schools of Tehran. Also, 18 adults were selected in order to compare children's performance with theirs. The retelling experiment was performed according to the method of Choi (2007) and Kyratizis and Ervin Tripp (1999). The results showed that the subjects were able to use different types of discourse markers in their narrative discourse. The total use of discourse markers in children was more than that of the adults. It seems that sometimes coherence compensates cohesion and sometimes logical and semantic relationships based on prior knowledge play a role instead of discourse markers.

Keywords: discourse marker, discourse coherence, child story-telling, narrative discourse

Received: 2 December 2018
Received in revised form: 24 April 2019
Accepted: 9 June 2019

1. Ph.D in Linguistics, Linguistic Department, Faculty of Literature & Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7955-8685>
2. Corresponding author, Professor, Linuistic Department, Faculty of Literature & Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; Email: dabirmoghaddam@atu.ac.ir
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9028-7524>

1. Introduction

Discourse Markers are a non-propositional linguistic element whose primary role is to connect different parts of the discourse and their scope is quite diverse and variable. Considering the importance of discourse Markers in increasing children's language and verbal skills and, consequently, raising their level of reasoning about world phenomena, the present research aimed to use Hanson's model (1998) to study the process of producing discourse markers in the narrative discourse among 7 and 10-year-old Persian speaking boys and girls, and finally to compare their performance with an adult male and female performance.

2. Research Hypotheses

1. Seven, ten-year-old, and adult Persian-speakers use various types of discourse markers that cause coherence in the narrative context retold by them.
2. with the development of language skills, the use of discourse markers in seven, ten-year-old and adult Persian-speakers will increase in the narrative context.
3. There is a significant difference in the use of discourse markers by the seven, ten-year-old, and adult Persian-speakers.

3. Literature Review

Choi (2007) in an article examined the use of discourse markers in children aged four to twelve and adults. The results of his research showed that four-year-olds can use some discourse markers such as *so* and *and*. The use of *and* as a discourse marker is decreased in adults compared to children, but the use of *so* as a discourse marker increased in adults stories compared to children. Overall, the number of discourse markers decreases in adult stories. Spooren and Sanders (2008) studied the order of coherence relations

between the discourse components of Dutch children (6-7 years old and 11 years old). Their results showed that additive relationships are learned before causal relationships. Mehrabi Sari (2013) examined three age groups (4-5, 5-6, 6-7). Her results revealed that the frequency of some discourse markers increased with age development and the frequency of others was constant, but in general, there was no growth trend in the use of discourse markers by children aged four to seven years.

4. Methodology

The present study was conducted in the winter of 2016 on 20 ten-year-old girls and boys (fourth grade of elementary school) and 16 girls and 20 boys in the age group of seven years (first grade of elementary schools). All children were monolingual Persian-speakers. Also, to compare the growth trend of children in using the discourse markers, 18 adults (male and female) with an average age of 28.32 participated in this study. In total, 94 samples of stories were obtained from the subjects of this study.

In this quantitative and descriptive research, the retelling story test based on Choi (2007) and Kirtzis and Erwin Trip (1999) was used to get an idea of how children use discourse markers in the narrative context. To evaluate the "reliability" of the data coding, the data of this study were coded by two coders. We used McHagg (2012) interrater reliability to examine the percentage of agreement between the two coders. The percent agreement in data coding was 91.93%. In cases of disagreement, the two coders agreed through discussion.

5. Results

The results of this study indicate that the subjects in all three age groups had the highest use of discourse markers indicating sequence of events (baʔd, baʔdan, baʔdef). Ten-year-olds and seven-year-old children by using 275

and 230 discourse markers respectively use the sequence DMs more than adults. The use of sequence DMs was significantly reduced in adults compared to children (19 discourses). In total, ten-year-olds with a total of 400 discourse markers had the highest use of them. Seven-year-olds with 290 DMs, and adults with 51 DMs used them less than ten-year olds. Also, to investigate the differences in the performance of the three age groups in using discourse markers Fisher exact test was used. The results of this test indicate that there is a significant difference between the three age groups only in the use of the two discourse markers *va* 'and' and *xob* 'well' ('and': $P < 0.003$ and 'well': $P < 0.012$) and in the case of other discourse markers, there was no significant difference between the subjects' performance ($p > 0.05$).

6. Discussion

According to the prediction of the 1st Hypothesis of this research, Seven, ten-year-old, and adult Persian-speakers use various types of discourse markers that cause coherence in the narrative context told by them. The data showed that seven-year-olds used eleven (*baʔd > baʔdan > baʔdef > ʔamma, vali > pas > ʔon, ʔaxe > va > masalan > xob*), ten-year-olds used thirteen (*baʔd > baʔdef > baʔdan > va > masalan, jaʔni > ʔamma, vali > xob > pas > hala > ʔon, ʔaxe*) and adults also used eleven (*baʔd, baʔdef, baʔdan, va > vali > xob > ʔon, ʔaxe > masalan, jaʔni > pas*) types of discourse markers. Therefore, the 1st Hypothesis of this research is confirmed.

The second hypothesis is confirmed for the two age groups of the children, but is not confirmed for the comparison of children group with the adult group.

Based on the last hypothesis of this study, there is a significant difference in the use of discourse markers by three age groups, but data analysis revealed that although there is a difference between the number of used discourse markers between the three age groups, but this difference only in

using the two discourse markers, /xob/ 'well' and /va/ 'and' was significant, and in using other discourse markers, was not significant. Therefore, the last hypothesis is confirmed only for the two mentioned discourse markers and is not confirmed for the other discourse markers.

7. Conclusion

By comparing the performance of children with adults in using discourse markers, it was observed that the total discourse markers of adults were significantly reduced in narrative context, and children in both age groups were more likely to use discourse markers. These results are consistent with Choi's (2007) studies. Adult language fluency and the number of words in their lexicon, memory power, use of other metalingual tools such as rhythm, body language, and intonation seem to reduce discourse markers in an adult narrative context. So far no research has specifically addressed the reason for this, perhaps sometimes coherence compensating for cohesion, and at other times prior knowledge-based semantic-logical relations play roles instead of discourse markers.



دوماهنامه علمی-پژوهشی

د ۱۲، ش ۱ (پیاپی ۶۱) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۰، صص ۲۷۵-۳۰۲

مقایسه گفتمان‌نماها در گفتمان روایی کودکان فارسی‌زبان هفت و ده‌ساله با بزرگسالان

اللهه طاهری قلعه‌نو^۱، محمد دبیرمقدم^{۲*}

۱. دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۷/۰۳/۱۹

دریافت: ۹۷/۰۹/۱۱

چکیده

گفتمان‌نماها تعیین می‌کنند که چگونه درک مخاطبان همسو با یکدیگر یا متفاوت از هم است. با توجه به اهمیت گفتمان‌نماها در افزایش مهارت زبانی و کلامی کودکان و نیز بالا بردن سطح پیوستگی گفتمان آن‌ها، هدف این پژوهش آن است که با استفاده از مدل هنسن (1998) به مطالعه فرایند تولید گفتمان‌نماها در گفتمان روایی کودکان فارسی‌زبان هفت و ده‌ساله و بزرگسالان بپردازد. پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی است. ۳۷ کودک هفت‌ساله و ۴۰ کودک ده‌ساله از یک دبستان دخترانه و یک دبستان پسرانه واقع در شهر تهران به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. همچنین، ۱۸ بزرگسال نیز برای مقایسه عملکرد کودکان با آن‌ها انتخاب شدند و آزمون بازگویی داستان بر اساس روش چویی (2007) و کیرتزیس و اروین‌تریپ (1999) اجرا شد. نتایج نشان داد آزمودنی‌ها قادر بودند از انواع گفتمان‌نماها در گفتمان روایی خود استفاده کنند و در مجموع، میزان استفاده کودکان از گفتمان‌نماها بیشتر از بزرگسالان بود. به‌نظر می‌رسد گاه پیوستگی انسجام را جبران می‌کند و گاه روابط معنایی - منطقی مبتنی بر دانش پیشین به‌جای گفتمان‌نماها ایفای نقش می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: گفتمان‌نما، پیوستگی گفتمان، قصه‌گویی کودک، گفتمان روایی.

E-mail: dabirmoghaddam@atu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری اللهه طاهری قلعه‌نو با عنوان نقش‌نماهای گفتمان در گفتار و نوشتار کودکان فارسی‌زبان به راهنمایی دکتر محمد دبیرمقدم است.

۱. مقدمه

مهارت بیان روایت عبارت است از: توضیح و تفسیر یک رخداد یا واقعه یا بیان داستان. تفاوت سبک روایتی و سبک توضیحی در این است که در اولی زمان‌بندی و خط سیر^۱ عاطفی موجود است، حال آنکه دومی سبکی بی‌زمان و فاقد خط سیر عاطفی است و بیشتر فرایندی است که با افزودن عمق و جزئیات به توصیف آنچه مشاهده شده است، می‌پردازد. منظور از خط سیر آن است که روایت از نقطه‌ای آغاز و به نقطه‌ای ختم می‌شود و نوعی رشد، راه‌حل و یا نتیجه‌گیری در آن دیده می‌شود و به این ترتیب آغاز، میانه و خاتمه دارد.

هلبیدی و حسن^۲ (1976, p. 4) در کتاب دوران‌ساز خود با عنوان *انسجام در زبان انگلیسی*^۳ ارتباط‌های متنی را برحسب سرخ‌های آشکاری مانند «ارجاع»، «جایگزینی»، «حذف»، «حروف ربط»^۴ و «انسجام واژگانی» که متن را می‌سازند شرح می‌دهند. به باور آن‌ها انسجام زمانی رخ می‌دهد که تفسیر برخی از عناصر در گفتمان بستگی به تفسیر سایر عناصر داشته باشد. به باور آن‌ها ارجاع، جایگزینی و حذف، انسجام دستوری هستند. اگر انسجام واژگانی و دستوری هر یک در دوسوی پیوستار باشند، حروف ربط در میانه این پیوستار قرار دارند.

حروف ربط را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد. دسته اول حروف ربط معنایی هستند که روابط میان حقایق اشاری^۵ را نشان می‌دهند. دسته دوم حروف ربط کاربردی‌اند که بیانگر روابط میان کنش‌های گفتاری^۶ هستند. بسیاری از حروف ربط دارای هر دو ظرفیت معنایی و کاربردشناسی هستند. هنس^۷ (1998, pp. 51 - 60) موافقت خود را با این دسته‌بندی حروف ربط مطرح می‌کند. هنس (1998) بر این باور است که بسیاری از حروف ربط نه تنها در سطح کنش گفتاری، بلکه در سطح دانش‌شناختی^۸ — که دارای ماهیتی کاربردشناختی است — به کار گرفته می‌شوند؛ زیرا هر دو سبب ارجاعات اضافه از سوی مخاطب می‌شوند و چون عناصر ربطی در این کاربرد خود به نظر نمی‌رسد که بخشی از محتوای گزاره‌ای آن پاره‌گفته باشند، بنابراین گفتمان‌نما هستند.

گفتمان‌نما از نظر هنس (1998, p. 73) عبارت از عناصر زبانی غیرگزاره‌ای است که پیوند دادن بخش‌های مختلف گفتمان نقش اولیه آن‌هاست و گستره کاربرد آن‌ها کاملاً متنوع

و متغیر است. با توجه به اهمیت گفتمان‌نماها در افزایش مهارت زبانی و کلامی کودکان و در نتیجه، بالا بردن سطح استدلال آن‌ها از پدیده‌های جهان، هدف این پژوهش آن است که با استفاده از مدل هنسن (1998) به مطالعه فرایند تولید گفتمان‌نماها در میان کودکان فارسی‌زبان هفت و ده‌ساله بپردازد و عملکرد آن‌ها را با بزرگسالان مقایسه کند. گفتمان‌نماها در مطالعه رشد زبان کودک دارای اهمیت بسیاری هستند، زیرا سبب پیوستگی متن می‌شوند و در نتیجه، توانایی‌های ارتباطی، زبانی و نیز دانش مفهومی کودک را ارتقا می‌بخشند. به‌کارگیری مناسب این گفتمان‌نماها می‌تواند در بهبود درک آن‌ها از آنچه گفته می‌شود، نقش داشته باشد. برای مثال، توصیه می‌شود که درمان‌گران گفتار بر گفتمان‌نماها در هنگام درمان کودکان دارای اختلال زبانی تمرکز کنند. همچنین، طراحان کتاب‌های درسی و کتاب‌های کمک آموزشی، مربیان و آموزگاران، معلمان و دبیران برای آموزش روابط علی، افزودگی، توالی، تقابل/ تضاد و روابط منطقی و معنایی دیگر باید به ارائه تمرین‌هایی بپردازند که کودکان آن‌ها را به‌خوبی بیاموزند و بتوانند پس از تسلط بر این حروف ربط که بیانگر روابط گوناگون هستند آن‌ها را به‌منزله گفتمان‌نما نیز استفاده کنند. این پژوهش گامی در این راستاست تا این موضوع را بررسی کند که کودکان فارسی‌زبان هفت و ده‌ساله (پایه اول و چهارم دبستان) تهرانی چه میزان از این گفتمان‌نماها را در بازگویی داستان به‌کار می‌گیرند و روند رشدی آن‌ها در مقایسه با دانش بزرگسالان چگونه است. برای نیل به این اهداف، این پژوهش به‌طور خاص فرضیه‌هایی را که آورده می‌شود مطرح می‌سازد:

۱. کاربرد گفتمان‌نماها در کودکان هفت و ده‌ساله و بزرگسالان انواع متنوعی دارد که سبب انسجام در متن روایی بازگوشده ازسوی آن‌ها می‌شوند.

۲. با رشد مهارت زبانی، میزان استفاده از گفتمان‌نماها در کودکان هفت و ده‌ساله و بزرگسالان افزایش خواهد یافت.

۳. تفاوت معناداری در کاربرد گفتمان‌نماها از سوی سه گروه سنی وجود دارد. در ادامه، ویژگی‌های گفتمان‌نماها را مرور می‌کنیم و پس از ارائه پیشینه، روش پژوهش و شیوه کدگذاری داده‌ها، به تحلیل داده‌ها و بحث و نتیجه‌گیری آن‌ها خواهیم پرداخت.

۱- ویژگی گفتمان‌نماها

در این بخش به برخی از ویژگی‌های گفتمان‌نماها که پیش‌تر از سوی شفرین^{۱۲} (1987) بیان شده است و مورد تأیید هسن نیز هست، اشاره خواهیم کرد. سپس نمونه‌هایی از گفتمان‌نماهای موجود در گفتمان کودکی ده‌ساله ارائه خواهد شد.

۱. گفتمان‌نماها از ساختار بند بیرون هستند و تمایل به ساخت «واحدهای نواختی»^{۱۳} مستقل دارند. برخی از آن‌ها کاملاً آزادند و می‌توانند در آغاز، میان یا پایان بند به‌کار روند (Hansen, 1998, pp. 24-36). هسن (ibid, p. 324) به‌نقل از زن^{۱۴} (1981) دو مثالی را که آورده می‌شود ذکر می‌کند که گفتمان‌نمای فرانسوی *donc* در آغاز و میان بند به‌کار رفته است.

1) Donc pour revenir à ce que disait la dame précédemment, il est difficile d'envisager une solution à brève échéance.

۱). بنابراین، اگر به آنچه خانم پیش‌تر داشتند می‌گفتند بازگردیم، مشکل است که بتوان راه‌حل کوتاه‌مدت برای این مسئله یافت.

2) Que ta maison est donc jolie!

۲). چقدر خانه شما پس قشنگ است!

۲. گفتمان‌نما هیچ‌گونه نقش نحوی در جمله میزبان خود ندارد. بنابراین، می‌تواند به‌راحتی حذف شود بی‌آنکه به معنای گزاره‌ای جمله خدشه‌ای وارد شود، اما وجود آن‌ها معنای کاربردشناختی پاره‌گفته را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سبب پیوستگی بیشتر گفتمان می‌شود و معنای اجتماعی و کاربردشناختی به آن می‌افزاید (Hansen, 1998, pp. 24 - 36). در دو مثال ذکرشده در بالا چنانچه گفتمان‌نمای *donc* را حذف کنیم، خدشه‌ای به نحو و معنا وارد نمی‌شود.

هسن (ibid, pp. 73 - 77) با کمک پنج مفهوم «دستوری‌شدگی»^{۱۵}، «معنی‌شناسی رهنمودی»^{۱۶}، «چندمعنایی»^{۱۷}، «نظریه ربط یا مناسبت کلام»^{۱۸} و «مکالمه‌کاوی»^{۱۹} نظریه‌ای جامع برای توصیف کارکردهای گفتمان‌نماها فراهم می‌آورد. در ادامه، هر یک از این مفاهیم را به اختصار شرح می‌دهیم و با ارائه مثال‌هایی از گفتمان‌نماهای به‌کار رفته در گفتار کودک ده‌ساله کارکرد گفتمانی آن‌ها را با توجه به رویکرد هسن توصیف خواهیم کرد.

۱. دستوری‌شدگی فرایندی است که طی آن عناصر واژگانی یا محتوایی زبان مانند اسم، صفت یا قید همه یا بخشی از معنای واژگانی خود را از دست می‌دهند و ویژگی‌های دستوری یا به عبارتی نقش دستوری می‌یابند. در روند دستوری‌شدگی کاربرد عنصر دستوری‌شده محدود و مقید می‌شود، عنصر دستوری‌شده تقلیل آوایی پیدا می‌کند و معنای آن دچار تغییر می‌شود. هنسن (1988, pp. 190 - 224) یادآور می‌شود که طبق نظر تروگات^{۲۰} (1997) در روند دستوری‌شدگی برای مثال قیود، قید فعلی به قید جمله تبدیل می‌شود و سپس به گفتمان‌نما تبدیل می‌شود. هر چند در نتیجه این تغییر، سیطره آن قید افزایش می‌یابد و به سمت جدایی از ساختار میزبان خود پیش می‌رود، اما ما همچنان با دستوری‌شدگی مواجه ایم. به باور هنسن به جای در نظر گرفتن تفاوت دوگانه میان عناصر دستوری و واژگانی به مفهوم میانی گفتمان‌نما نیازمندیم. چنین عناصری منحصراً در سطح ارجاعی پیام عمل می‌کنند و به لحاظ معنایی به مقوله کلمات دستوری نزدیک‌ترند تا به کلمات محتوایی.

۲. معنی‌شناسی رهنمودی: در این دیدگاه معنی‌شناسی حداقل به‌طور بالقوه قادر است که مطالعه معنای زبانی را با مطالعه مشخصه‌های فرازبانی مانند آهنگ، حرکات دست و صورت، بیان چهره، «فاصله‌شناسی اجتماعی»^{۲۱} و مانند آن ادغام کند. پاره‌گفته‌ها ابزاری در کنار سایر ابزارها هستند که گوینده با کمک آن‌ها شنونده را یاری می‌کند تا به ذخیره خود از دانش و تجربه تعمیم‌یافته دسترسی یابد و با استفاده از آن بتواند به تعبیر آنچه می‌شنود، بپردازد و به بازنمایی ذهنی مناسب از آن دست یابد (ibid, pp. 77 - 85).

۳. چندمعنایی: هنسن مدلی از معنا را معرفی می‌کند که براساس ترکیب دو ایده «پیش‌نمونه»^{۲۲} و «شباهت‌های خانوادگی»^{۲۳} شکل می‌گیرد. مقوله‌هایی که براساس پیش‌نمونه ساخته می‌شوند اعضای اصلی و جانبی دارند، به‌طوری که اعضای اصلی، خوشه‌ای از ویژگی‌های پیش‌نمونه را دارا هستند و سایر ویژگی‌ها و البته، نه تمام آن‌ها نزد اعضای جانبی نیز وجود دارد. عضویت چنین مقوله‌ای بر اساس شباهتی است که با پیش‌نمونه دارند و نیز براساس «نقطه ارجاع شناختی»^{۲۴} مشترکی است که با سایر اعضا تشکیل می‌دهند که به نمونه‌های غیراصلی گسترش می‌یابند. اعضای جانبی مقوله نیز ممکن است ویژگی‌هایی را باهم به‌صورت مشترک داشته باشند. مقوله‌هایی که بر حسب شباهت‌های خانوادگی ساخته

می‌شوند اعضای مرکزی اصلی ندارند. در عوض، نمونه‌های چنین طبقه‌ای مانند زنجیر به یکدیگر متصل شده‌اند، به طوری که عضو الف برخی ویژگی‌های عضو ب را به اشتراک دارد و عضو ب نیز به نوبه خود برخی از ویژگی‌های عضو ج و عضوهای بعدی را به اشتراک دارد. در واقع، اعضای دو سر زنجیره ممکن است بسیار متفاوت باشند (Hansen, 1998, pp. 82 - 83).

۴. «نظریه ربط»: در این نظریه، ربط مربوط به گزاره‌هاست و نه پاره‌گفتارها. در نتیجه، پاره‌گفتار در صورتی به گفتمان جاری ارتباط می‌یابد که متضمن اطلاعات مربوط به آن باشد. مفهوم ربط مفهومی مقایسه‌ای است و نه کمی. انتظار شنونده از گوینده آن است که وی تمامی تلاش خود را انجام دهد تا سخنانش دارای حداکثر ربط باشد و خود وی نیز با همین انتظار پیام دریافتی را تفسیر کند. به علاوه، ربط مفهومی نسبی است که می‌توان آن را براساس اصل منفعت توصیف کرد. به این معنا که هر چه اطلاعات و مفروضات پیشین پاره‌گفته بیشتر باشد تلاش‌های ذهن برای تفسیر آن کمتر خواهد بود. به علاوه، بافت نیز لازمه فرایند تفسیر است (ibid, pp. 31 - 33).

۵. مکالمه‌کاوی: نظریه‌ای است برگرفته از نوعی جامعه‌شناسی تعاملی که با تعاملات زبانی به منزله اساسی‌ترین صورت کنش اجتماعی سروکار دارد. یکی از مفاهیم کلیدی در مکالمه‌کاوی نوبت‌گیری^{۲۵} است. مفهوم مطرح دیگر جفت‌های مجاور مانند، پرسش و پاسخ، تقاضا و قبول یا رد آن است. در این گونه گفت‌وگوها، پاره‌گفته اول نه تنها بیان پاره‌گفته بعدی را سبب می‌شود، بلکه سبب می‌شود که پاره‌گفته دوم از نوع خاصی باشد (ibid, pp. 159 - 168).

۲. پیشینه تحقیق

پژوهشگران بسیاری به مطالعه تولید و درک گفتمان‌نماها در کودکان پرداخته‌اند. بسیاری از این پژوهش‌ها درباره کودکان انگلیسی‌زبان صورت گرفته است. گلر و کریگ^{۲۶} (1987) با بررسی کاربرد گفتمان‌نماها در کودکان انگلیسی‌زبان چهارساله دریافتند که گفتمان‌نماها بیشتر برای پیوند دو «کنش گفتاری»^{۲۷} به کار می‌روند. این نویسندگان دوسال بعد با انجام مطالعه پیگیرانه‌ای بر روی همان گروه از کودکان دریافتند که کاربرد گفتمان‌نماها در

نقش‌های مختلف بین کودکان چهار و شش‌ساله ثابت است. کیرتزیس و اروین‌تریپ^{۲۸} (۱۹۹۹) در پژوهش خود نتیجه گرفتند کودکان انگلیسی‌زبان (چهارساله و هفت‌ساله) در بافت‌های مختلف از گفتمان‌نماهای متفاوتی استفاده می‌کنند. به علاوه، کودکان در گروه سنی بالاتر در مقایسه با کودکان در گروه سنی پایین‌تر به میزان بیشتری از گفتمان‌نماها بهره بردند.

چویی^{۲۹} (۲۰۰۷) در مقاله‌ای به بررسی گفتمان‌نماها در کودکان چهار تا دوازده‌ساله و بزرگسالان پرداخت. نتایج بررسی‌های وی نشان داد که کودکان چهارساله می‌توانند از برخی از گفتمان‌نماها مانند so و and استفاده کنند. کاربرد گفتمان‌نمای and در بزرگسالان نسبت به کودکان کاهش یافت، ولی کاربرد گفتمان‌نمای so در بزرگسالان نسبت به کودکان افزایش داشت، اما بررسی کل گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی آزمودنی‌ها نشان داد که در مجموع، در بزرگسالی از تعداد کاربرد گفتمان‌نماها کاسته می‌شود.

پژوهش‌های معدودی نیز درخصوص فراگیری گفتمان‌نماها در دیگر زبان‌ها صورت گرفته است. اسپورن و سندرز^{۳۰} (۲۰۰۸) در مقاله‌ای به بررسی ترتیب فراگیری ارتباط‌های پیوستگی میان اجزای گفتمان کودکان هلندی (۶ - ۷ ساله و ۱۱ - ۱۲ ساله) پرداختند. نتایج آن‌ها حاکی از این بود که روابط افزودگی پیش از روابط سببی فراگرفته می‌شوند.

جستجوی نگارنده در تحقیقات داخلی نشان داده است که در ارتباط با موضوع این پژوهش، تاکنون تنها یک پژوهش انجام شده است. محرابی ساری^{۳۱} (۲۰۱۳) در مقاله‌ای به بررسی گفتمان‌نماها در داستان‌های کودکان چهار تا هفت‌ساله تک‌زبان می‌پردازد. وی نتیجه می‌گیرد که گفتمان‌نماها کمک می‌کنند تا کودک به داستان خود ادامه دهد. بسامد برخی از گفتمان‌نماها با افزایش سن بیشتر می‌شد و بسامد برخی دیگر ثابت بود، اما به‌طور کلی روند رشدی در به‌کارگیری گفتمان‌نماها از سوی کودکان چهار تا هفت‌ساله مشاهده نشد.

گفتمان‌نماها «بعد»، «و»، «زیرا» و «اما» به‌ترتیب بالاترین کاربرد را در میان آزمودنی‌های پژوهش وی داشتند. در مقاله‌ای دیگر محرابی ساری (۱۳۹۴) به مطالعه روند رشد کاربرد ابزارهای انسجام واژگانی (تکرار و باهم‌آیی) میان همان گروه سنی از کودکان فارسی‌زبان می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد که همگی آن‌ها قادرند از ابزارهای انسجام واژگانی برای سازمان‌دهی داستان‌های خود بهره ببرند. همچنین، تمایل کودکان به کاربرد «تکرار» بیش از «باهم‌آیی» بود.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمستان ۱۳۹۵ بر روی ۱۶ کودک دختر و ۲۰ کودک پسر فارسی‌زبان تک‌زبان در گروه سنی هفت‌ساله (پایه اول دبستان)، ۲۰ دختر ده‌ساله و ۲۰ پسر ده ساله (پایه چهارم دبستان)، صورت گرفته است. میانگین گروه سنی هفت‌ساله‌ها ۷/۳۴ و میانگین گروه سنی ده‌ساله‌ها ۱۰/۵۵ است. تمامی کودکان دختر و پسر این پژوهش از یک دبستان دخترانه و یک دبستان پسرانه در شهر تهران به شیوه غیرتصادفی و هدفمند و با همکاری معلم و ناظم دبستان انتخاب شدند. کودکان فاقد هرگونه اختلال مادرزادی و دارای رشد طبیعی در یادگیری بودند. همچنین، به‌منظور مقایسه روند رشد کودکان در به‌کارگیری گفت‌مان‌نماها ۱۸ بزرگسال (زن و مرد) با میانگین سنی ۲۸/۳۲ نیز در این آزمون‌ها شرکت کردند. درمجموع، ۹۴ نمونه داستان از آزمودنی‌های این پژوهش به‌دست آمده است. در این پژوهش تجربی - میدانی از آزمون بازگویی داستان براساس چویی (2007) و کیرتزیس و اروین‌تریپ (1999) استفاده شد تا تصویری از نحوه به‌کارگیری گفت‌مان‌نماها در بافت روایی به‌دست آید.

۳-۱. آزمون بازگویی داستان

آزمونگر داستانی را با عنوان «روباهی که شیرفهم نمی‌شد» از نویسنده مطرح حوزه کودک، فرهاد حسن‌زاده، انتخاب کرد. وی پس از آشنایی با آن‌ها سعی کرد رابطه‌ای دوستانه با آن‌ها برقرار کند. پس از این آشنایی که حدود نیم‌ساعت به‌طول انجامید، آزمونگر داستان موردنظر را برای آن‌ها خواند و تصاویر کتاب را در حین خواندن به آن‌ها نشان داد. پس از زمان کوتاهی، آزمونگر از هر یک از آزمودنی‌ها خواست تا در کلاسی در مدرسه حضور یابند و داستانی را که آزمونگر برای آن‌ها تعریف کرده بود، بازگو کنند. آزمودنی‌ها به‌صورت انفرادی 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 مطرح‌شده در کتاب سعی می‌کرد وی را راهنمایی کند و سرنخی از داستان را به دست او دهد. داستان بازگوشده از سوی آزمودنی‌ها، برای تحلیل‌های بعدی از سوی دستگاه

ضبط صدا^{۳۲} ضبط شد و سپس در محیط نرم‌افزار ورد^{۳۳} تایپ شد و گفتمان‌نامه‌های موجود در آن از سوی نویسندگان مقاله استخراج و بررسی و تحلیل شد.

۴. کدگذاری داده‌ها

برای شناسایی گفتمان‌نامه‌ها در این پژوهش بر اساس نظر شفرین (۱۹۸۷) و هنسین (۱۹۹۸) با توجه به ویژگی‌های گفتمان‌نامه‌ها 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 ربطی دیگر استفاده شد. همچنین، تمامی مواردی که به‌منزله گفتمان‌نامه‌ها انتخاب شدند دارای نقش کاربردی (مانند حفظ نوبت، نوبت‌گیری، علامت شروع و خاتمه گفتمان) در متن روایی بودند. برای بررسی «پایایی»^{۳۴} کدگذاری داده‌ها، داده‌های این پژوهش از سوی دو کدگذار کدگذاری شدند. برای بررسی درصد توافق میان دو کدگذار بر اساس مک‌هاگ^{۳۵} (۲۰۱۲) از پایایی درون‌ارزیاب^{۳۶} بهره بردیم. ضریب اطمینان در کدگذاری داده‌ها ۹۱/۹۳ درصد بود. در مواردی که اختلاف نظر وجود داشت دو کدگذار با گفت‌وگو به توافق رسیدند.

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش از پژوهش، با استفاده از چارچوب نظری مطرح‌شده از سوی هنسین نمونه‌ای از قصه‌گویی‌ها را به‌طور مبسوط، تحلیل می‌کنیم و نتیجه تحلیل داده‌های کل پژوهش را در قالب ۵ جدول ارائه می‌کنیم.

الف) نرگس، ده‌ساله

۱. یه روباهی بود که خیلی بدجنس بود. هی مثلاً مردم را مسخره می‌کرد، ۲. یه روزی روباهه رفت دم خونه آقاخرسه، بعد به آقاخرسه گفت که برای من می‌تونی یه شارژ دوهزارتومنی بگیری، ۳. خرسه گفتش که متأسفم، نمی‌تونم برات بگیرم. روباهه گفت چرا؟ گفت آخه دوسه دقیقه پیش پسرم اون شارژ دوهزار تومنی را پسرم ازم گرفت و استفاده کرد، ۴. روباهه گفتش که خب اشکال نداره، می‌تونی بهم میخ بدی که مثلاً دیوار میخ بزنم، ۵. خرسه گفتش شرمندهام میخو می‌خوام بندازم توی قوری بجوشونم بخورم، آخه می‌گن چای

میخ برای اعصاب خوبه، ۶. روباهه گفت خب اشکال نداره می‌تونی بهم ناخونگیر بدی، ۷. گفت بازم متأسفم ناخونگیر یه وسیله شخصی. تو می‌تونی مسواکت و مثلاً به یکی بدی، ناخونگیر هم مثل مسواک شخصی نمی‌شه، ۸. بعد گفتش که ... روباهه باز از رو نرفت و گفت خب رمز وای‌فات را بده من از رمز وای‌فات استفاده کنم تا مثلاً یه زنگ بزنم به آقا کلاغه مثلاً اذیتش کنم یکم بخندیم و ۹. خرسه گفت بازم متأسفم رمز وای‌فامو امروز یا چیز شده سرعتش پایین شده حتی چت هم نمی‌شه باهاش کرد. روباه ناراحت شد باز از رو نرفت و بعد ... رفت پیش آقا کلاغه و آقا کلاغه را مسخره کرد.

در نمونه الف مثال ۱، واژه «مثلاً» گفتمان‌ناست، زیرا در ساختار نحوی جمله وارد نمی‌شود و حذف آن از محتوای گزاره‌ای جمله نمی‌کاهد. همچنین، به صورت یک واحد آهنگی مستقل ادا می‌شود. گفتمان‌نمای «مثلاً» در این نمونه‌ها برای ادامه موضوع به کار رفته است و می‌تواند معنای توضیحی داشته باشد و می‌توان آن را با واژه «یعنی» جایگزین کرد.

در فرهنگ معاصر فارسی «مثلاً»/masalan/ قید است و دو معنا برای آن در نظر گرفته شده است: ۱. به طور مثال (مثلاً علی را در نظر بگیریم) و ۲. به اصطلاح (مثلاً تو این‌ها را شسته‌ای؟). به نظر می‌رسد «مثلاً» در مثال اخیر مطرح شده در فرهنگ معاصر فارسی در معنای به اصطلاح در پیوستگی گفتمان نقش داشته باشد و شاید بتوان آن را گفتمان‌نما نیز در نظر گرفت. همین امر می‌تواند بیانگر آغاز فرایند دستوری‌شدگی «مثلاً» باشد. «مثلاً» در مثال ۱، ۴، ۷ و ۸ متن الف در وسط پاره‌گفته آمده است.

مقوله واژگانی «بعد»/baʔd/ در فرهنگ معاصر فارسی صدری افشار و همکاران صفت و قید است. فرشیدورد (۱۳۸۴) «بعد» را حرف ربط هم‌پایگی می‌داند که توالی را می‌رساند؛ یعنی دو کلمه یا دو جمله‌واره یا دو گروه را که فعل آن‌ها با هم توالی زمانی دارند هم‌پایه می‌سازد و در عین حال، نقش قید ترتیب را هم ایفا می‌کند. مانند: «او به خانه رفت و غذا خورد و بعد استراحت کرد». خانلری (۱۳۷۰) مقوله واژگانی «بعد» را مانند «پس» حرف ربط توالی می‌داند که دو جمله خبری را که دومی نسبت به اولی توالی زمانی دارد؛ یعنی در پی آن واقع شده است، به هم می‌پیوندد. ارائه تعاریف متفاوت از سوی دستورنویسان در تعیین مقوله واژگانی واژه «بعد» بیانگر این است که ادوات مرز مشخصی ندارند و یک عنصر زبانی ممکن است به چند مقوله دستوری واژگانی تعلق داشته باشد و در نتیجه، بر معنای متفاوتی دلالت کند.

همچنین، می‌تواند بیانگر روند دستوری‌شدگی «بعد» باشد. به این معنا که «بعد» در ابتدا به‌منزله اسم یا صفت کاربرد داشته و سپس به‌منزله حرف ربط نیز کاربرد یافته و در ادامه به‌منزله گفتمان‌نما نیز به‌کار رفته است. به‌نظر می‌رسد گفتمان‌نمای «بعد» /baʔd/ دچار تغییر آوایی نیز شده و در محاوره گاهی به‌صورت /ba:d/ نیز تلفظ می‌شود.

واژه «بعد» در مثال‌های ۲، ۸ و ۹ نمونه الف، گفتمان‌نماست، زیرا هیچ نقشی در ساختار نحوی و محتوای گزاره‌ای جمله ندارد و در نتیجه، می‌توان آن را حذف کرد. همچنین، واژه «بعد» می‌تواند به‌صورت یک واحد آهنگی مستقل از جمله ادا شود. گوینده گفتمان‌نمای «بعد» را در آغاز پاره‌گفته برای بیان ادامه داستان و ایجاد ارتباط با پاره‌گفته بعدی به‌کار برده است. گفتمان‌نمای «بعد» در این مثال‌ها تنها بیانگر توالی زمانی دو رخداد نیست و هدف گوینده بیشتر تأکید بر ایجاد رابطه میان پاره‌گفته قبلی و بعدی است تا توالی زمانی و از این رو بیشتر پیوند افزایشی است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در مثال ۹ «و بعد» گفتمان‌نمای مرکب است و همراهی «و» با این گفتمان‌نما تأییدی بر معنای افزایشی آن است. به‌نظر می‌رسد که معنای «بعد» به‌منزله صفت و قید در یک سر پیوستار واقع است و کارکرد آن به‌منزله گفتمان‌نما در سر دیگر زنجیره قرار دارد. مقدم‌کیا (۱۳۸۳) بر این باور است توالی زمانی در این‌گونه مثال‌ها شاید مبتنی بر وجود گفتمان‌نمای «بعد» نباشد؛ بلکه ناشی از اصل استنتاج کلی‌تری باشد که به ما امکان می‌دهد بین گزاره‌هایی که به‌دنبال یکدیگر می‌آیند، پیوندهای زمانی و یا سببی برقرار کنیم.

واژه «آخر» /axar/ در فرهنگ معاصر فارسی به‌منزله اسم، صفت، قید و حرف به‌کار رفته است. واژه «آخر» به‌منزله حرف، نشانه تأکید یا اعتراض است یا به معنای زیرا، چون، برای اینکه است (مانند: دیگر نمی‌توانم درس بخوانم، آخر خسته شدم). در این معنای آخر به‌نظر می‌رسد که واژه «آخر» گفتمان‌نماست. «آخه» در مثال ۳ و ۵ نمونه الف اسم، صفت، قید و یا حرف نیست، زیرا در ساختار نحوی جمله و محتوای گزاره‌ای جمله وارد نشده است و می‌تواند به‌طور مستقل از جمله به‌منزله یک واحد آهنگی بیان شود. همچنین، کاهش واجی یافته است. بنابراین، آن را گفتمان‌نما به‌شمار می‌آوریم. در این مثال گفتمان‌نمای «آخه» گفتمان‌نمای علی است که به‌طور مشخص در مثال ۳ نمونه الف برای پاسخ‌گویی و رد درخواست در آغاز نوبت‌گیری شخصیت دیگر داستان به‌کار رفته است و سبب ربط میان

گزاره‌های گفتمان شده است. همچنین، شاید بتوان گفت که از تهدید وجهه نیز کاسته است. گفتمان‌نمای «خب» /xob/ به لحاظ واژگانی از صفت و قید «خوب» /xub/ مشتق شده است. در فرهنگ معاصر صدری افشار، «خوب» به منزله صفت دارای چهار معناست. فرهنگ فارسی عامیانه نجفی (۱۳۸۷) علاوه بر صفت و قید آن را تکیه‌کلام دال بر قبول و تأیید کردن (هم‌معنای «باشد») می‌داند. نگارندگان همچون ذوقدارمقدم (۱۳۸۱) بر این باورند که «خب» در این کاربردش گفتمان‌نماست. تقلیل آوایی u به o در گفتمان‌نمای «خب» فرایندی در زمانی است. در واقع، در مسیر دستوری‌شدگی مدخل واژگانی «خوب» به یک گفتمان‌نما تغییر مقوله داده و این تغییر آوایی نیز در پی آن به‌وقوع پیوسته است.

در مثال ۴، ۶ و ۸ نمونه الف واژه «خب» یک واحد آهنگی مستقل از جمله محسوب می‌شود. «خب» نیز هم از این جهت که در ساخت نحوی جمله نقشی ندارد و هم از این نظر که تغییری در محتوای گزاره‌ای جمله ایجاد نمی‌کند گفتمان‌نما به‌شمار می‌آید. در مثال‌های بالا «خب» به‌منزله پذیرش رد درخواست یکی از شخصیت‌های قصه از سوی شخصیت دیگر مطرح شده است و می‌توان آن را با واژه «باشد» جایگزین کرد. در اینجا نیز به‌نظر می‌رسد که از تهدید وجهه کاسته است.

در فرهنگ معاصر فارسی «و» /va/ به لحاظ دستوری حرف ربط است و برای پیوند دادن دو کلمه یا دو بخش جمله به یکدیگر به‌کار می‌رود و گاه به‌صورت /o/ تلفظ می‌شود مانند: آمدوشد. فرشیدورد (۱۳۸۴) «و» را در جدول حروف ربط هم‌پایگی به معنای افزایش آورده است. گفتمان‌نمای «و» دیگر نقش هم‌پایه‌سازی ندارد و سبب پیوستگی گفتمان می‌شود. کارکرد «و» در مثال ۹ نمونه الف کارکردی گفتمانی و افزایشی است و در آغاز پاره‌گفته آمده است. «و» در این مثال غیرگزاره‌ای است و نقشی در ساخت نحوی جمله ندارد و برای ادامه دادن روایت داستان به‌کار رفته است. ترکیب «و بعد» در مثال ۹ نمونه الف نیز واژگانی شده و گفتمان‌نماست و به‌راحتی می‌توان آن را با گفتمان‌نمای «بعد» جایگزین کرد. از این رو، گفتمان‌نمای افزایشی است.

۶. یافته‌های پژوهش

در پژوهش پیش رو، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه آمار توصیفی و استنباطی از

نرم افزار اکسل^{۳۷} و نسخه ۲۴ اس.پی.اس.اس.^{۳۸} استفاده شده است. به منظور بررسی انواع گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی کودکان فارسی‌زبان هفت و ده‌ساله و نیز بزرگسالان، تعداد گفتمان‌نماهای به کار رفته از سوی هر سه گروه آزمودنی محاسبه شد. نتایج به دست آمده در این بخش بیانگر آن است که آزمودنی‌ها در هر سه گروه سنی بالاترین میزان استفاده را از گفتمان‌نماهای بیانگر توالی رخدادها (بعد، بعداً، بعدش) داشته‌اند. کودکان ده‌ساله با تعداد ۲۷۵ گفتمان‌نما بالاترین میزان استفاده را از گفتمان‌نماهای حاوی معنای توالی داشته‌اند. پس از آن‌ها گروه کودکان هفت‌ساله با تعداد ۲۳۰ گفتمان‌نمای حاوی معنای توالی در رتبه دوم قرار داشتند. استفاده از گفتمان‌نماهای توالی در بزرگسالان در مقایسه با کودکان کاهش زیادی داشت (نوزده گفتمان‌نما). در گروه کودکان هفت‌ساله پس از گفتمان‌نماهای بیانگر توالی رخدادها گفتمان‌نماهای اما، ولی < پس < چون، آخه < و < مثلاً، یعنی < خب < حالا به ترتیب بالاترین میزان کاربرد را داشتند. گفتمان‌نماهای و < مثلاً، یعنی < اما، ولی < خب < پس < حالا < چون، آخه به ترتیب پس از گفتمان‌نماهای توالی بالاترین میزان کاربرد را نزد کودکان گروه سنی ده‌ساله داشتند. در گروه بزرگسالان نیز پس از گفتمان‌نماهای توالی گفتمان‌نماهای «و» و «ولی» هر دو با بسامد یکسان بالاترین کاربرد را داشتند. پس از آن دو گفتمان‌نمای خب < چون، آخه < مثلاً، یعنی < پس به ترتیب بالاترین میزان کاربرد را نزد آن‌ها داشت.

در مجموع، کودکان ده‌ساله با مجموع ۴۰۰ گفتمان‌نما بالاترین استفاده را از گفتمان‌نماها داشتند. کودکان هفت‌ساله با ۲۹۰ گفتمان‌نما در رتبه بعدی قرار داشتند و بزرگسالان با ۵۱ گفتمان‌نما کم‌ترین میزان استفاده را از این عناصر زبانی داشتند.

جدول ۱ بیانگر مجموع، درصد^{۳۹}، حداقل، حداکثر، میانگین^{۴۰} و انحراف معیار^{۴۱} گفتمان‌نماهای به کار رفته در آزمون بازگویی داستان از سوی آزمودنی‌های این پژوهش است.

جدول ۱: فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار گفتمان‌نماهای به‌کار رفته از سوی آزمودنی‌ها به تفکیک گروه سنی

Table 1: Frequency, percentage, mean and standard deviation of discourse markers used by the subjects at different ages

گروه سنی	مجموع	درصد	میانگین	انحراف معیار	بعد	بعداً	بعدش	و	خب	مثلاً	یعنی	پس	چون	آخه	اما	ولی	حالا
هفت-ساله	مجموع	۴۳/۴۴	۳/۴	۴/۱۵	۱۲۶	۲۰/۶۸	۱۵/۱۷	۳/۷	۱/۷۲	۴/۴۸	۰/۱۳	۱۳	۷	۵	۸	۹	۰
	درصد	۲۰/۶۸	۱/۶۲	۳/۱۴	۶۰/۱۷	۱/۱۸	۰/۲۹	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۳۵	۰/۱۸	۱۳	۷	۵	۸	۹	۰
	میانگین	۱/۶۲	۱/۱۸	۳/۱۴	۲۰/۶۸	۱/۶۸	۰/۲۹	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۳۵	۰/۱۸	۱۳	۷	۵	۸	۹	۰
	انحراف معیار	۳/۱۴	۱/۹۵	۴/۱۵	۲۰/۶۸	۱/۶۸	۰/۲۹	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۳۵	۰/۱۸	۱۳	۷	۵	۸	۹	۰
ده-ساله	مجموع	۴۳/۲۵	۴/۳۲	۴/۰۶	۱۷۳	۱۰/۲۵	۱۵/۲۵	۹	۴/۵	۴/۷۵	۰/۱۷	۱۰	۳	۳	۸	۱۴	۷
	درصد	۱۰/۲۵	۱/۰۲	۱/۸۴	۱۷۳	۱۰/۲۵	۱۵/۲۵	۹	۴/۵	۴/۷۵	۰/۱۷	۱۰	۳	۳	۸	۱۴	۷
	میانگین	۱/۰۲	۱/۵۲	۱/۸۴	۱۷۳	۱۰/۲۵	۱۵/۲۵	۹	۴/۵	۴/۷۵	۰/۱۷	۱۰	۳	۳	۸	۱۴	۷
	انحراف معیار	۱/۸۴	۲/۳۲	۱/۸۴	۱۷۳	۱۰/۲۵	۱۵/۲۵	۹	۴/۵	۴/۷۵	۰/۱۷	۱۰	۳	۳	۸	۱۴	۷
بزرگ-سال	مجموع	۲۷/۴۵	۰/۷۷	۱/۴۳	۱۴	۱/۹۶	۷/۸۴	۱۵/۶۸	۹/۸۰	۵/۸۸	۳/۹۲	۱/۹۶	۷/۸۴	۱/۹۶	۰	۱۵/۶۸	۰
	درصد	۲۷/۴۵	۰/۷۷	۱/۴۳	۱۴	۱/۹۶	۷/۸۴	۱۵/۶۸	۹/۸۰	۵/۸۸	۳/۹۲	۱/۹۶	۷/۸۴	۱/۹۶	۰	۱۵/۶۸	۰
	میانگین	۰/۷۷	۰/۰۵	۱/۴۳	۱۴	۱/۹۶	۷/۸۴	۱۵/۶۸	۹/۸۰	۵/۸۸	۳/۹۲	۱/۹۶	۷/۸۴	۱/۹۶	۰	۱۵/۶۸	۰
	انحراف معیار	۱/۴۳	۰/۲۳	۱/۴۳	۱۴	۱/۹۶	۷/۸۴	۱۵/۶۸	۹/۸۰	۵/۸۸	۳/۹۲	۱/۹۶	۷/۸۴	۱/۹۶	۰	۱۵/۶۸	۰
	مجموع کل				۳۱۳	۱۰۲	۱۰۹	۵۵	۲۵	۲۷	۹	۲۴	۱۴	۹	۱۶	۳۱	۷

همچنین، به‌منظور بررسی تفاوت عملکرد سه گروه سنی در به‌کارگیری گفتمان‌نماها از آزمون فیشر^۴ استفاده شد. نتایج مربوط به این آزمون بیانگر آن است که تنها درمورد به‌کارگیری دو گفتمان‌نمای «و» و «خب» بین سه گروه سنی تفاوت معنادار وجود دارد («و»: $P < ۰/۰۰۳$ و «خب»: $P < ۰/۰۱۲$) و درمورد سایر گفتمان‌نماها تفاوت معناداری میان عملکرد آزمودنی‌ها وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$). با توجه به تعداد زیاد جدول‌ها مربوط به آزمون فیشر هر یک از گفتمان‌نماها و نیز معنادار نبودن تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها تنها به ذکر جدول‌های

مربوط به دو گفتمان‌نمای «خب» و «و» بسنده خواهیم کرد که میان عملکرد آزمودنی‌ها در گروه‌های سنی مختلف تفاوت معناداری وجود داشت. نتایج آزمون‌های فیشر مربوط به دو گفتمان‌نمای مذکور در جدول‌های ۳ و ۵ نمایش داده شده است.

جدول ۲: تعداد کاربرد گفتمان‌نمای «و» و تعداد نمونه‌های فاقد گفتمان‌نمای «و» به تفکیک گروه سنی

Table 2: The Numbers of /va/ 'and' used as a discourse marker and the number of samples that lack discourse marker /va/ 'and'

تعداد کاربرد گفتمان‌نما	نمونه‌های فاقد گفتمان‌نما		
۱۱	۳۰	۷ - ۸ سال	گروه سنی
۳۶	۱۸	۱۰ - ۱۱ سال	
۸	۱۵	بزرگسال	
۵۵	۶۴		مجموع نمونه‌ها

جدول ۳: آزمون فیشر گفتمان‌نمای «و»

Table 3: fisher Exact Test for discourse marker /va/ 'and'

سطح معناداری	آماره فیشر
۰/۰۰۳	۱۹ / ۸۱۲

جدول ۴: تعداد کاربرد گفتمان‌نمای «خب» و تعداد نمونه‌های فاقد گفتمان‌نمای «خب» به تفکیک گروه سنی

Table 4: The number of /xob/ 'well' used as a discourse marker and the number of samples that lack discourse marker /xob/ 'well'

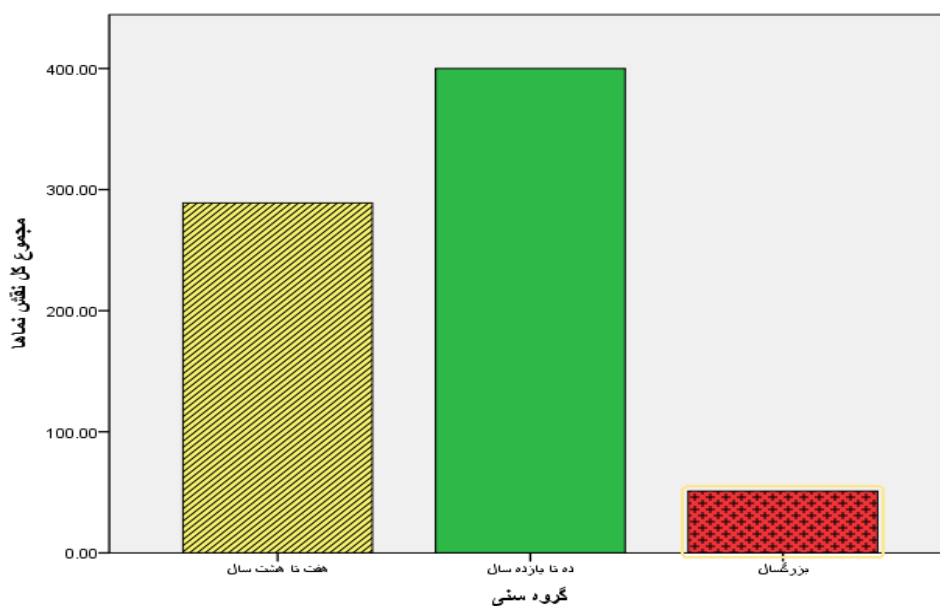
تعداد کاربرد گفتمان‌نما	نمونه‌های فاقد گفتمان‌نما		
۲	۳۵	۷ - ۸ سال	گروه سنی
۱۸	۳۱	۱۰ - ۱۱ سال	
۵	۱۳	بزرگسال	
۲۵	۸۰		مجموع

جدول ۵: آزمون فیشتر گفتمان‌نمای «خب»

Table 5: Fisher Exact Test for discourse marker /xob/ 'well'

سطح معناداری	آماره فیشتر
۰/۰۱۲	۱۴/۲۹۵

نمودار ۱ نیز بیانگر مجموع کل گفتمان‌نماهای به‌کار رفته از سوی آزمودنی‌های این پژوهش است و بیانگر این مطلب است که بزرگسالان نسبت به کودکان از گفتمان‌نماهای کم‌تری استفاده کرده‌اند. همچنین، گویای این نکته است که استفاده از گفتمان‌نماها در کودکان با افزایش سن افزایش یافته است.



نمودار ۱: مجموع کل گفتمان‌نماها

Figure 1: The sum of all discourse markers

۷. نتیجه

با توجه به پیش‌بینی فرضیه ۱ این پژوهش، کاربرد گفتمان‌نماها در کودکان هفت و ده‌ساله و بزرگسالان انواع متنوعی دارد که سبب انسجام در متن روایی بازگو شده از سوی آن‌ها می‌شوند. داده‌های جدول ۱ بیانگر آن است که کودکان هفت‌ساله از یازده نوع گفتمان‌نما (بعد < بعداً < بعدش < اما، ولی < پس < چون، آخه < و < مثلاً < خب)، کودکان ده‌ساله از سیزده نوع گفتمان‌نما (بعد < بعدش < بعداً < و < مثلاً، یعنی < اما، ولی < خب < پس < حالا < چون، آخه) و بزرگسالان نیز از یازده نوع گفتمان‌نما (بعد، بعدش، بعداً، و < ولی < خب < چون، آخه < مثلاً، یعنی < پس) بهره برده‌اند. بنابراین، فرضیه ۱ این پژوهش تأیید می‌شود.

با توجه به فرضیه دوم این مطالعه، با افزایش مهارت زبانی میزان استفاده از گفتمان‌نماها در کودکان هفت و ده‌ساله و بزرگسالان روند رشدی نشان می‌دهد. نمودار ۱ به‌خوبی بیانگر آن است که در مجموع کودکان ده‌ساله به بیشترین میزان (۴۰۰ گفتمان‌نما) از گفتمان‌نماها بهره‌مند شده‌اند. کودکان هفت‌ساله نیز با مجموع کاربرد ۲۹۰ گفتمان‌نما بیش از بزرگسالان با تعداد ۵۱ گفتمان‌نما از این عناصر زبانی استفاده کرده‌اند. بنابراین، هر چند در دو گروه سنی کودک با افزایش کاربرد گفتمان‌نماها مواجه‌ایم، اما در بزرگسالی از این میزان کاسته می‌شود. بنابراین، فرضیه دوم درخصوص دو گروه سنی کودک تأیید می‌شود، اما درخصوص مقایسه دو گروه سنی کودک با گروه بزرگسال این فرضیه تأیید نمی‌شود.

براساس پیش‌بینی فرضیه آخر این پژوهش، تفاوت معناداری در کاربرد گفتمان‌نماها از سوی سه گروه سنی وجود دارد، اما تحلیل داده‌ها نشان داد هر چند میان تعداد کاربرد گفتمان‌نماها میان سه گروه سنی تفاوت وجود دارد، اما این تفاوت عملکرد تنها درمورد دو گفتمان‌نمای «خب» و «و» معنادار است و درمورد سایر گفتمان‌نماها این تفاوت‌ها معنادار نبود. بنابراین، فرضیه آخر تنها درخصوص دو گفتمان‌نمای مذکور تأیید می‌شود و درخصوص سایر گفتمان‌نماها تأیید نمی‌شود.

با تحلیل داده‌های این پژوهش آشکار شد کودکان هفت و ده‌ساله قادرند از گفتمان‌نماها در گفتار روایی خود بهره بگیرند. بنابراین، در تأیید برخی پژوهش‌ها همچون، (گلگر و کریگ، ۱۹۸۷؛ اسپورن و سندرز، ۲۰۰۸) می‌توان ادعا کرد که کودکان قادرند از گفتمان‌نماها برای پیوند دادن و سازماندهی پاره‌گفته‌های خود استفاده کنند و گفتمانی پیوسته تولید کنند.

همچنین، نتایج به‌دست آمده همسو با نظریهٔ پیاژه^{۴۳} (1954) است. وی در این نظریه بر این باور است که کودک با گذر از ۴ مرحلهٔ حسی - حرکتی^{۴۴} (۰ - ۲ سالگی)، پیش‌عملیاتی^{۴۵} (۲ - ۷ سالگی)، ملموس عملیاتی^{۴۶} (۷ - ۱۱ سالگی) و مرحلهٔ عملیاتی رسمی^{۴۷} (۱۱ - ۱۵ سالگی) توانمندی‌های خود را بروز می‌دهد. به باور وی، در مرحلهٔ سوم که آزمودنی‌های این مطالعه نیز در آن مرحله قرار دارند، آغاز شکل‌گیری ریاضی و منطق در ذهن کودکان است و هنوز کودکان توانایی تعمیم و نیز درک مفاهیم انتزاعی را ندارند و نیازمند مشاهدهٔ عینی برای درک عمیق هستند. از این رو، همان‌طور که ملاحظه شد، میزان به‌کارگیری گفتمان‌نماهای پیچیده (همچون «پس، اما، چون، ولی») نسبت به گفتمان‌نماهای ساده و ملموس افزودگی و توالی از سوی آزمودنی‌های کودک این پژوهش بسیار کمتر هستند. همچنین، این ادعا همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین همچون اسپورن و سندرز (2008)، چویی (2007) و محرابی ساری (2013) است. این نتیجه به‌دست آمده را می‌توان با مفهوم تصویرگونی هایمن^{۴۸} (1980) نیز تبیین کرد. درواقع، درمورد گفتمان‌نماهای بیانگر روابط ساده افزودگی و توالی، انطباق مفهومی و چینش سازه‌های زبانی با توالی رخداد آن‌ها در جهان پیرامون بیشتر است و درنتیجه، درک و تولید این‌گونه گفتمان‌نماها برای کودک آسان‌تر خواهد بود و کودک به‌راحتی می‌تواند بازنمایی ذهنی از آن‌ها داشته باشد.

نکتهٔ مهم دیگر آن است که با مقایسهٔ عملکرد کودکان با بزرگسالان مشاهده شد که مجموع کل گفتمان‌نماها در بزرگسالی کاهش چشمگیر داشت و کودکان در هر دو گروه سنی استفادهٔ بیشتری از گفتمان‌نماها داشتند. این نتایج همسو با مطالعات چویی (2007) است. به‌نظر می‌رسد تسلط زبانی در بزرگسالان و تعداد واژه‌های موجود در گنجینهٔ ذهنی آن‌ها، قدرت حافظه، استفاده از سایر ابزارهای فرازبانی همچون آهنگ کلام، زبان بدن و بالا و پایین آوردن شدت صدا سبب کاهش گفتمان‌نماها در گفتمان روایی بزرگسالان می‌شود. تاکنون هیچ پژوهشی به‌طور ویژه دلیل این موضوع را بررسی نکرده است، شاید گاهی پیوستگی جبران انسجام را می‌کند و زمانی دیگر روابط معنایی - منطقی مبتنی بر دانش پیشین به‌جای پیوندهای ربط‌دهندهٔ زبانی (گفتمان‌نماها) ایفای نقش می‌کند.

نتایج این مطالعه گویای این موضوع بود که در زبان فارسی نیز مانند سایر زبان‌ها

کودکان توانایی استفاده از گفتمان‌نماها را دارا هستند. نتایج این پژوهش هر چند گام کوچکی در این حوزه بود می‌تواند اطلاعات خوبی را در اختیار نویسندگان و پژوهشگران حوزه زبان کودک در زبان فارسی قرار دهد. پیشنهاد می‌شود برای مطالعات بعدی پژوهشگران این موضوع را در دیگر بافت‌ها (مانند مشاجره، زمین بازی و ...) نیز بررسی کنند.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. trajectory
2. Haliday, M. and Hasan, R.
3. Cohesion in English
4. reference
5. substitution
6. ellipsis
7. conjunction
8. Denoted facts
9. Speech acts
10. Hansen, M-BM.
11. epistemic
12. Schifffrin, D.
13. tone units
14. Zenone, A.
15. grammaticalization
۱۶. Instructional semantics (معادل فارسی معنی‌شناسی رهنمودی از دکتر رضا مقدم‌کیا (۱۳۸۳): ۸۵) وام گرفته شده‌است.
17. polysemy
18. relevance theory
19. conversation analysis
20. Traugott, E. C.
21. proxemics
22. prototype
23. family resemblance
24. cognitive reference point
25. turn-taking
26. Gallagher, T. and Craig, H. K.
27. speech act
28. Kyratizis, A. and Ervin Tripp, S.
29. Choi, I.

30. Spooren, W. and Sanders, T.
31. Mehrabi Sari, I.
32. MP3

۹. منابع

- نو‌قدارمقدم، ر. (۱۳۸۱). نقش‌نماهای گفتمان و کارکرد آن‌ها در زبان فارسی معاصر. پایان‌نامه دکتري زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه اصفهان.
- صدری افشار، غ.، حکمی، ن.، و حکمی، ن. (۱۳۸۱). فرهنگ معاصر فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- فرشیدورد، خ. (۱۳۸۴). دستور مفصل امروز. تهران: سخن.
- مقدم‌کیا، ر. (۱۳۸۳). بعد نقش‌نمای گفتمان در زبان فارسی. مجله فرهنگستان، ۲۳، ۸۱ - ۹۸.
- محرابی‌ساری، ا. (۱۳۹۴). روند رشد کاربرد ابزار انسجام واژگانی در کودکان فارسی زبان. جستارهای زبانی، ۲۸، ۱۸۳ - ۲۰۴.
- ناتل‌خانلری، پ. (۱۳۷۰). دستور زبان فارسی. تهران: توس.
- نجفی، ا. (۱۳۸۷). فرهنگ فارسی عامیانه. تهران: نیلوفر.

References:

- Choi, I. (2007). How and when do children acquire the use of discourse Markers. *CAMLING*, 2007, 40-47.
- Farshidvard, Kh. (2005). *Modern Comprehensive Grammar*. Sokhan.[In Persian].
- Gallagher, T. M., & Craig, H. K. (1987). An investigation of pragmatic connectives within preschool peer interactions. *Journal of Pragmatics*, 11(1), 27-37.
- Haiman, J. (1980). The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language*, 56 (3), 515-540.
- Haliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hansen, M-BM. (1998). *The function of discourse particles: a Study with special reference to spoken standard French*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kyratzis, A., & Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, 31(10), 1321-1338.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica: Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Mehrabi Sari, I. (2013). The analysis of the discourse markers in the narratives elicited from Persian-speaking children. *Journal of Applied Linguistics*, 6(12), 159-173.
- Mehrabisari, A. (2015). The growth pattern of using lexical cohesion tools in Persian speaking children. *Language Related Research*, 28, 183-204.[In Persian].
- MoghaddamKia, R. (2004). The role of discourse marker baʔd 'then' in Persian language. *Journal of Name-ye Farhangistan*, 23, 81-98.[In Persian].
- Najafi, A. (2008). *Informal Persian Dictionary*. Niloufar.[In Persian].
- Natal Khanlari, p. (1991). *Persian Grammar*. Toos.[In Persian].
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Sadri Afshar, Gh., Hakami, N., Hakami, N. (2002). *Dictionary of Contemporary Persian*. Farhang Moaser.[In Persian]
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers (Studies in Interactional Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003-2026.
- Traugott, E. C. (1997). Structural scope expansion and grammaticalization. *Linguistic Circle of Copenhage*, 4.
- Zenone, A. (1981). Marqueurs de Consécution: le cas de 'donc'. *Cahiers de*

Linguistique Francaise, 2, 113-139.

- Zughadar Moghaddam, R. (2002). *The role of discourse Markers and their function in contemporary Persian*. Doctoral dissertation in General Linguistics. University of Esfahan.[In Persian].