

علم زبان؛ سال ۵، شماره ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

شناسایی استاندارد نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متون کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله

۱- مرضیه رضائی دینانی*، ۲- معصومه نجفی پازوکی**

۱- کارشناسی ارشد زبان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۲- استادیار زبان شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۷)

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، شناسایی استاندارد نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متون کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله است. متون مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل ۴۰۰ متن نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله شهر تهران، ۶۰ داستان از نویسندگان کودک و نوجوان گروه سنی «ج» و ۶۰ متن از کتاب‌های درسی پایه چهارم تا ششم است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده چهار ابزار ربطی افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در متون تولیدی کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله (متون نوشتاری کودکان) و متون ادراکی آنها (داستان‌های نویسندگان گروه سنی ج، متن کتاب‌های درسی پایه چهارم تا ششم) ظاهر شده‌اند. همچنین، مقایسه میزان کاربرد ابزارهای ربطی در متون تولیدی و ادراکی کودکان نشان داد که استاندارد تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متون کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله به ترتیب بسامد، نوعی توالی رشدی را نشان می‌دهد که در آن ابتدا حروف ربط افزایشی ظاهر می‌شوند و سپس، ابزارهای انسجام زمانی به‌کار گرفته می‌شوند. در ادامه روابط علت و معلول دیده می‌شوند و در آخر ابزارهای انسجام تقابلی شکل می‌گیرند. این روند رشدی نشان‌دهنده توالی انباشتی رشد معناشناختی است. پس، می‌توان دریافت که به‌ترتیب درک مفهوم هم‌پایه‌ساز، توالی رخدادها، رابطه علت و معلول و در آخر تقابل و تضاد، برای دانش‌آموزان اتفاق افتاده است. این یافته همسو با پژوهش بلوم و همکاران (۱۹۸۰)، کمری (۱۳۹۵)، شاپیرو و هادسن (۱۹۹۱) و گانا و ندیمان (۲۰۱۵) است.

کلید واژه‌ها: ابزارهای انسجام ربطی، ابزارهای افزایشی، ابزارهای تقابلی، ابزارهای علی، ابزارهای زمانی.

* E-mail: marziehrezzaie222@gmail.com

** E-mail: najafimasoume@yahoo.com (نویسنده مسئول)

۱. مقدمه

رشد زبانی فرایند پیچیده‌ای است که زبان‌شناسان تنها توانسته‌اند تا حدی از ماهیت آن آگاه شوند. به‌طور کلی، می‌توان گفت نظام زبانی کودکان قدم به قدم پدید می‌آید (Hickman^۱, 1995). 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 بوده‌اند. بسیار طبیعی به‌نظر می‌رسد که کودک اساس و هسته اصلی زبان اول خود را خیلی زود در زندگی فرا می‌گیرد. 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. آن‌ها از حدود چهار الی هفت سالگی قادرند گفتمان منسجم را تولید کنند. این فراگیری در دوران مدرسه و پس از آن، همچنان ادامه می‌یابد (Lieven & Plank, 2006). در واقع، رشد زبان در بسیاری از جنبه‌های مهم زبانی در سرتاسر سال‌های مدرسه ادامه می‌یابد و حتی در بزرگسالی نیز به‌طور کامل پایان نمی‌پذیرد. در این رابطه، می‌توان به برخی جنبه‌های خاص ساختار و کاربرد زبان اشاره نمود که تا بعد از پنج سالگی نیز به رشد خود ادامه می‌دهند، به‌ویژه جنبه‌های گفتمانی که تا مدت‌های مدید به‌طور مداوم و دوباره سازمان‌دهی می‌شوند (Hickman, 1995). در واقع، یکی از مشخصه‌های مهم رشد زبانی، مهارت فزاینده کودکان در حوزه گفتمان است که بر طبق نظر کارمیلوف^۲ (1992)، مهم‌ترین حوزه فراگیری زبان در مراحل بعدی رشد است. بخش مهمی از دانش زبانی که کودکان نیازمند فراگیری آن هستند،

^۱. Hickman

^۲. Karmiloff

توانایی سازمان‌دهی گفتمان است و این توانایی یکی از مؤلفه‌های ضروری دانش رشدی کودک است. می‌توان گفت سازمان‌دهی گفتمانی یکی از مسائل کانونی تحلیل گفتمان است و اشاره به مجموعه روابطی دارد که میان واحدهای متن و نیز بین هر واحد از متن و کل متن برقرار است.

اگر گفتمانی از منظر محتوایی منسجم و از نظر معنایی پیوسته باشد، به احتمال زیاد پذیرفته خواهد شد (Hu به نقل از Wang & Liu, 2014). انسجام متنی نظریه‌ای است که اولین بار هلیدی و حسن^۱ در کتاب *انسجام در انگلیسی*^۲ مطرح کردند. انسجام به مناسبات معنایی اشاره دارد که به کلام یکپارچگی و وحدت می‌بخشد و آن را به‌مثابه متن، از مجموعه‌ای از جملات جداگانه و نامربوط متمایز می‌کند (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶).

براون^۳ و یول^۴ (1983) ثبت زبانی از رخداد ارتباطی را متن می‌نامند، اما باید در نظر داشت که بدون پیوند و همبستگی میان اجزای کلام، متن تحقق نخواهد یافت. در واقع، وجود عواملی لازم است که موجب ایجاد پیوند میان اجزای کلام گردد و آن را به صورت واحد یکپارچه‌ای درآورد تا بتوان آن را متن نامید. هلیدی و حسن (1976) وجود روابط انسجامی را میان جمله‌ها به‌عنوان معیار ایجاد متن ذکر می‌کنند و بیان می‌نمایند که این روابط انسجامی، بافتار^۵ متن را می‌آفریند. به عبارت دیگر، عاملی که متن را از غیرمتن متمایز می‌گرداند، بافتار است و بافتار به وسیله ارتباط انسجامی تأمین می‌گردد.

¹. Halliday & Hasan

². Cohesion in English

³. Brown

⁴. Yule

⁵. Texture

انسجام زمانی پدید می‌آید که تفسیر برخی عناصر در گفتمان، متکی به عناصر دیگر باشد. این عناصر پیش‌انگاشت عناصر دیگر هستند، بدان معنا که بدون ارجاع به آن عناصر نمی‌توان آن‌ها را رمزگشایی کرد. هنگامی که این مسأله رخ می‌دهد، رابطه انسجامی به وجود می‌آید و دو عنصر مذکور، یعنی عنصر پیش‌انگاشت‌کننده و پیش‌انگاشت‌شده، به طور بالقوه در متن تلفیق می‌شوند (Halliday & Hasan, 1976).

ابزارهای آفریننده انسجام متن از نظر هلیدی و حسن (1976) در زبان انگلیسی به سه دسته تقسیم می‌شوند:

الف. ابزارهای دستوری شامل: ارجاع، جایگزینی و حذف

ب. ابزارهای ربطی شامل: حروف ربط

ج. ابزارهای واژگانی شامل: تکرار و باهم آبی

هلیدی و حسن، پیوند (ربط) را از عوامل انسجامی دیگر متمایز می‌دانند و معتقدند از آن‌جا که عناصر پیوندی (ربطی) عوامل بنیادین در دستیابی به متن قبل یا بعد نیستند، نه به طور کامل دستوری‌اند و نه واژگانی، بلکه در حد فاصل این دو قرار دارند. بنابراین، در جمله /او خوش قیافه نیست، اما باهوش است، رابطه بین دو قسمت از طریق به‌کارگیری حروف ربط برقرار شده است (Halliday & Hasan, 1976).

ادات (حروف) ربط به لحاظ معناهای ویژه‌ای که دارند، پیوندهای معنایی گوناگونی میان عناصر متن برقرار می‌کنند، به گونه‌ای که رابطه‌ای سازنده میان عناصر گوناگون زنجیره‌های سخن به وجود می‌آورند و در انسجام متن ایفای نقش می‌کنند. درواقع، این ادات پاره‌های پسین متن را هم‌چون توضیح،

گسترش و یا افزونه‌ای به پاره‌های پیشین متن پیوند می‌زنند (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶). شیفرین^۱، هامیلتن^۲ و تانن^۳ (2001) اظهار می‌دارند که حروف ربط، منابعی برای اتصال پیام‌ها از طریق افزایش، تقابل، زمان و علیت است.

در پژوهش حاضر، محقق به تحلیل ابزارهای انسجام ربطی در متون نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله، متون نوشتاری کتاب‌های درسی آنها و متون نوشتاری داستان‌های رده سنی آنها پرداخته است و شناسایی استاندارد نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متون کودکان مرکز توجه است.

۲. اهمیت و ضرورت تحقیق

انسجام به مناسبات معنایی اشاره دارد که به کلام، یکپارچگی و وحدت می‌بخشد و آن را به‌مثابه متن، از مجموعه‌ای از جملات جداگانه و نامربوط متمایز می‌سازد (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶). اهمیت انسجام در متن باعث شده است که پژوهشگران به دنبال تولید نرم‌افزاری (انسجام سنج) باشند که بتواند میزان انسجام متن را بسنجد (Graesser, McNamara, Louwerse & Cai, 2004; McNamara, Louwerse, McCarthy & Graesser, 2010; McNamara, Graesser, McCarthy & Cai, 2014). این نرم‌افزار بر اساس تعدادی شاخص، میزان انسجام متن را مشخص می‌کند. به این ترتیب، وقتی متن انگلیسی به کومتریکس (انسجام سنج) داده می‌شود، نرم‌افزار تعیین می‌کند که متناسب با یک رده سنی مشخص، متن قابل درک است یا خیر. وجود چنین نرم‌افزاری در زبان فارسی نیز ضرورت دارد تا بتوان به کمک آن، میزان خوانش‌پذیری متن را

¹. Schiffrin

². Hamilton

³. Tannen

به لحاظ انسجام تعیین کرد. لازمه تولید انسجام‌سنج در زبان فارسی، شناسایی استانداردهایی است که نرم‌افزار برای قضاوت درباره میزان خوانش‌پذیری متن به آن‌ها مراجعه کند.

در پژوهش حاضر، با شناسایی ابزارهای انسجام ربطی، می‌توان استاندارد بخشی از شاخص‌های انسجام‌سنج فارسی را مشخص کرد. دستاورد این پژوهش می‌تواند برای برنامه‌نویسانی که قصد دارند نرم‌افزار انسجام‌سنج برای زبان فارسی تولید کنند، نویسندگان کودک، مؤلفان کتاب‌های درسی، مؤلفان کتاب‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان و ناشران باشد.

۳. پیشینه پژوهش

حروف ربط در حقیقت رابط‌های اجزاء متن‌اند، که جملات و عبارات هم‌جوار را به یکدیگر مرتبط می‌کنند. هلیدی و حسن (1976) این رابط‌ها را به صورت زیر طبقه‌بندی کرده‌اند:

الف. حروف ربط افزایشی^۱ (moreover, also, and)؛

ب. حروف ربط زمانی^۲ (during, before, when, then)؛

ج. حروف ربط علی^۳ (as a result, consequently, because)؛

د. حروف ربط تقابلی^۴ (however, although, but).

^۱. Additive

^۲. Temporal

^۳. Causal

^۴. Adversative

انسجام ربطی، شامل روابط معنایی و منطقی میان جمله‌های سازنده یک متن است. در حقیقت، میان همه جمله‌های متن نوعی روابط معنایی و منطقی برقرار است؛ به‌عنوان مثال، جمله‌ای مسأله‌ای مطرح می‌کند و جمله بعد دلیل یا نتیجه یا شرطی را برای آن ارائه یا مطلبی بر آن اضافه می‌کند و چه بسا مثال یا نمونه و یا نکتهٔ مقابلی برای آن مطلب عرضه کند (لطفی‌پور ساعدی، ۱۳۷۱). انسجام ربطی خود به چهار گونه افزایشی، علی، تقابلی و زمانی تقسیم می‌شود که با توجه به نوع ارتباطها، عناصر پیونددهنده‌ای از قبیل «علاوه بر این، برای مثال، زیرا، اگرچه، اما، بعد، سرانجام و غیره» بین جمله‌ها به کار می‌روند (مسبوق و دلشاد، ۱۳۹۵).

ادات (حروف) ربط به لحاظ معناهای ویژه‌ای که دارند، پیوندهای معنایی گوناگونی میان عناصر متن و رابطه‌ای سازنده میان عناصر گوناگون زنجیره‌های سخن برقرار و در انسجام متن ایفای نقش می‌کنند. در واقع، این ادات پاره‌های پسین متن را هم‌چون توضیح، گسترش یا افزونه‌ای به پاره‌های پیشین متن پیوند می‌زنند (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶).

بلوم^۱ و همکاران (1980) فراگیری حروف ربط و روابط معنایی بین عبارتها و جملات در کودکان دو تا سه ساله را مطالعه کردند. به نظر آنان، ترتیب فراگیری حروف ربط بین زبان‌های مختلف یکسان و ثابت است. ابتدا، کودکان حروف ربط افزایشی، مانند and، سپس، حروف ربط زمانی، چون before و پس از آن، حروف ربط علی، مانند because و در پایان حروف ربط تقابلی، چون but را می‌آموزند. آنها در پژوهش‌های خود دریافتند که بین ۵ تا

^۱. Bloom

۱۰ سالگی کودکان قادر به استفاده صحیح از گستره وسیع تری از حروف ربط به خصوص در استفاده از حروف ربط ترتیبی - زمانی و علی هستند و استفاده از حروف ربط را با دیگر انواع ابزارهای زبانی مانند بندهای وابسته تکمیل می کنند. از این رو، کودکان از سنین تقریباً پایین قادرند از حروف ربط ساده استفاده کنند، هر چند که توانایی آنها در استفاده از گستره بیشتری از حروف ربط با افزایش سن افزایش پیدا می کند.

ایروین^۱ و پولور^۲ (1984) حروف ربط علی را در درک کودکان ارزیابی کردند. یافته‌ها نشان داد که در آزمون‌های نوشتاری، کودکان پایه سوم کمتر از کودکان پایه هشتم ابزارهای علی چون because را رمزگذاری و درک می کنند. پیترسون^۳ (1986) جنبه‌های کاربردی و معنایی حرف ربط «but» را در کودکان سه و نه ساله بررسی کرد. کودکان سه ساله در به کارگیری حرف ربط but، بیشترین خطا را مرتکب می شدند. از سه سالگی تا نه سالگی رشد زبانی کودکان در به کارگیری حروف ربط تقابلی مثل but چشمگیر است. پیترسون و مک کاب^۴ (1987) کاربرد حرف ربط and را در کودکان چهار و نه ساله مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که کودکان نه ساله همانند کودکان چهار ساله، واژه and را به روش یکسانی به کار می برند.

شاپیرو^۵ و هادسن^۶ (1991) ۹۶ کودک پیش دبستانی (با میانگین سنی ۴ سال و ۶ ماه) و اول ابتدایی (با میانگین سنی ۶ سال و ۸ ماه) را مورد مطالعه

¹. Irwin

². Pulver

³. Peterson

⁴. McCabe

⁵. Shapiro

⁶. Hudson

قرار دادند. هدف آن‌ها از انجام این پژوهش بررسی پیوستگی و انسجام در داستان‌های روایت‌شدهٔ کودکان بود. در بخشی که به مبحث انسجام پرداخته شده، ابزارهای انسجامی حروف ربط مورد بررسی قرار گرفته‌اند. آن‌ها با بررسی حروف ربطی که کودکان استفاده کردند، میزان استفاده از هر کدام از حروف ربط را با تقسیم تعداد هر نوع بر تعداد کل حروف ربط مورد محاسبه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که تعداد حروف ربط افزایشی بیشتر از تعداد حروف ربط زمانی - ترتیبی است و رخداد این دو از حروف ربط تقابلی - علی بیشتر است. بر اساس پژوهش آنان، کودکان پایهٔ اول ابتدایی در مقایسه با کودکان پیش دبستانی از حروف ربط تقابلی - علی بیشتر و کودکان پیش دبستانی از تعداد بیشتری حروف ربط تداومی استفاده کرده‌اند. روی هم رفته، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که کودکان اغلب از حروف ربط افزایشی استفاده کرده‌اند و با افزایش سن، پیچیدگی زبانی داستان‌های آن‌ها افزایش پیدا کرده است. داستان‌هایی که کودکان پایهٔ اول ابتدایی روایت کرده‌اند، از نظر ساختار زبانی پیچیده‌ترند و ترتیب زمانی در داستان‌های آن‌ها با استفاده از حروف ربط ترتیبی صریح و زمان گذشته رمزگذاری شده است.

میلیس^۱ و جاست^۲ (۱۹۹۴) بیان کردند که ماهیت حروف ربط تقابلی خوانندگان را ملزم می‌کند تا تلاش بیشتری برای ماندگاری مطالب در حافظهٔ فعال کنند. این امر منجر به بازفعال‌سازی می‌شود. به علاوه، یافته‌ها نشان داد که خواندن جملات دارای حروف ربط تقابلی نسبت به جملات دارای حروف ربط علی، زمان بیشتری را می‌طلبد. در پاسخ آنان به سؤالات درک متن، جملات

^۱. Millis

^۲. Just

دارای حروف ربط تقابلی «اگرچه» نسبت به جملات دارای حروف ربط علی «زیرا»، کمتر صحیح بود. نتایج کلی در مورد جملات تقابلی نشان داد که روابط تقابلی برای تفهیم و درک مطلب مشکل تر است. به عبارتی، مطالعه این پژوهش نشان داد که برخی از انواع حروف ربط برای درک خواندن، مفیدتر از دیگر حروف ربط است؛ مثلاً حروف ربط علی برای درک خواندن، راحت تر از حروف ربط افزایشی است.

بایبر^۱ و همکاران (1999) بر اساس مطالعه خود، کاربرد حروف ربط تقابلی را در چهار ژانر مختلف بیان کردند. نتایج نشان داد که حرف ربط *but* بیشترین کاربرد را در مکالمه (گفتگو) و قصه‌ها و کمترین کاربرد را در متون علمی دارد. آن‌ها کمترین بسامد این حرف ربطی را در متون علمی به مسأله مربوط دانستند که تضاد یا تقابل در متون علمی با اشکال رسمی تری مانند *however*، *nevertheless* و *on the other hand* بیان می‌شود.

کین^۲ و همکاران (2005) در پژوهشی، نقش کاربرد حروف ربط در گفتار کودکان نه ساله بر درک متن را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که آشنایی کودکان با حروف ربط، سبب درک بهتر می‌شود. نتیجه تحقیقات نشان‌دهنده این است که میزان درک خوانداری ناشی از ایجاد ارتباط مفاهیم متن از طریق حروف ربط به سن خواننده ارتباط دارد. در واقع، گویی میان ترتیب فراگیری حروف ربط و تأثیر آن در درک خوانداری ارتباط وجود دارد.

¹. Biber

². Cain

گانا^۱ و ندیمان^۲ (2015) در تحقیقی ابزارهای انسجام به کاررفته در نوشتار دانش‌آموزان دپارتمان انگلیسی را تحلیل کردند. در این تحقیق، بسامد ابزارهای ربطی به طور کلی ۳۱۸ بوده و از هر چهار حروف ربط افزایشی، علی، تقابلی و زمانی استفاده شده است. به علاوه، حروف ربط افزایشی (۱۸۳ مورد) به میزان ۵۷/۵۴٪، سپس حروف ربط زمانی (۴۷ مورد) به میزان ۱۴/۷۷٪، حروف ربط علی (۴۴ مورد) به میزان ۱۳/۸۳٪ و در آخر حروف ربط تقابلی (۴۰ مورد) به میزان ۱۲/۵۷٪ به ترتیب بیشتر به کار رفته‌اند. در کاربرد حروف ربط زمانی با میزان ۳۸/۷۰٪ (۱۲ مورد)، حروف ربط تقابلی با میزان ۳۲/۲۵٪ (۱۰ مورد)، حروف ربط افزایشی با میزان ۱۹/۳۵٪ (۶ مورد) و حروف ربط علی با میزان ۹/۶۷٪ (۳ مورد)، به ترتیب بیشترین خطا رخ داده است. بنابراین، دانش‌آموزان در کاربرد حروف ربط زمانی، تقابلی، افزایشی و علی به ترتیب مشکل بیشتری داشته‌اند.

شوق‌الشعرا (۱۳۷۵) تفاوت کاربرد حروف ربط را به‌عنوان ابزار انسجام در داستانهای فارسی در کودکان و بزرگسالان مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد نویسندگان در هر دو سطح از هر چهار نوع حروف ربط استفاده کردند و در هر دو گروه، فراوانی حروف ربط افزایشی بیشتر از سایر حروف ربط بود. علاوه بر این، فراوانی حروف ربط علی در داستان‌های بزرگسالان دو برابر داستان‌های کودکان بود. استفاده از حروف ربط تقابلی تقریباً یکسان بود و عناصر زمان در داستان‌های کودکان ۲/۵ برابر بیشتر از داستان‌های بزرگسالان بود. این مطلب نشان می‌دهد که مخاطبان باید در نوشتن داستان‌ها در نظر باشند. در واقع،

¹. Guna

². Ngadiman

نویسندگان داستان‌های کودکان و بزرگسالان بسته به ویژگی‌های مخاطب خود از ابزار متفاوتی برای انسجام در متن استفاده می‌کنند.

کمری (۱۳۹۵)، در چهارچوب نظریه انسجام هلیدی و حسن (۱۹۷۶) میزان تسلط کودکان تک‌زبانۀ فارسی‌زبان را بر حروف ربط و ارجاع ضمیری به‌عنوان دو نوع از ابزارهای انسجامی مورد بررسی قرار داده است. به این منظور، ۸۰ کودک در چهار رده سنی ۳، ۵، ۷ و ۹ سال از ۲ مهدکودک و ۴ مدرسه ابتدایی در تهران انتخاب شدند و با یک گروه ۲۰ نفره از آزمودنی‌های بزرگسال به‌عنوان گروه کنترل مورد مقایسه قرار گرفتند. به منظور بررسی عملکرد این کودکان در استفاده از این ابزارهای انسجامی، دو آزمون تولید داستان با استفاده از دو کتاب مصور کودک اجرا گردید. با در نظر گرفتن رشد انسجام دستوری، داستان‌های آن‌ها برحسب کاربرد این دو ابزار انسجامی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان ۳ ساله از راهبرد اسمی استفاده کردند و برای انسجام در داستان حروف ربط زمانی را به‌کار بردند. کودکان ۵ ساله از تعداد بیشتری حروف ربط زمانی استفاده کردند. از ۷ سالگی به بعد داستان‌های روایت‌شده آزمودنی‌ها پیچیده‌تر شدند و تنوع حروف ربط به‌طور معناداری افزایش یافت. کودکان از نشانگرهای زبانی (راهبرد پیش مرجعی کامل) برای سازمان‌دهی داستان به‌صورت واحد زبانی کل استفاده کردند. آن‌ها از ضمائر برای حفظ ارجاع استفاده کردند و هم‌زمان با آن نیز تلاش کردند از ارجاعات واضح و بدون ابهام برای اشاره به شخصیت‌های داستان استفاده کنند و برای این کار صورت‌های اسمی را جهت تعویض ارجاع به‌کار بردند. نتایج پژوهش ذکرشده نشان داد که کودکان قادر به استفاده صحیح از حروف ربط تقابلی در ۵ سالگی و حروف ربط علی در ۳ سالگی نیستند. این امر می‌تواند ناشی از تفاوت در

روش‌شناختی این پژوهش با پژوهش‌های صورت گرفته در زبان انگلیسی باشد، زیرا در پژوهش حاضر از روایت داستان و نه داستان‌های شخصی برای بررسی مهارت گفتمان روایتی کودکان استفاده شده است. تولیدات کلامی کودکان ممکن است تحت تأثیر محتوای داستان قرار گرفته باشد، زیرا کودکان باید دستور داستان را نیز تولید کنند. همچنین، این نتایج نوعی توالی رشدی را نشان داد که در آن کودکان ابتدا حروف ربط افزایشی و زمانی ترتیبی را می‌آموزند و سپس، روابط علی و تقابلی به دنبال آن‌ها ظاهر می‌شود. این روند رشدی نشان‌دهنده توالی انباشتی رشد معناشناختی است: حرف ربط افزایشی اولین حرف ربطی است که کودکان می‌آموزند؛ از لحاظ معناشناختی، حروف ربط افزایشی برای بیان دیگر انواع حروف ربط با معانی زمانی، علی و تقابلی به کار گرفته می‌شوند: افزایشی، زمانی، علی، تقابلی. یکی از خصوصیات مشخص داستان، تکرار رویدادهای متوالی به ترتیب زمانی است. بنابراین، تعجب‌برانگیز نیست که یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده بیشترین بسامد حروف ربط زمانی در تمام گروه‌های سنی بود. ۷۰ درصد از حروف ربط مورد استفاده توسط کودکان ۳ ساله، حروف ربط زمانی ترتیبی بودند. با وجود این، با افزایش سن نوعی کاهش معنادار در استفاده از حروف ربط زمانی ترتیبی به چشم می‌خورد. هم‌زمان با این کاهش، استفاده از حروف ربط علی و تقابلی افزایش پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد که افزایش تنوع حروف ربط در گفتمان با کاهش حروف ربط زمانی ترتیبی همراه است. به بیانی دیگر، کودکان در سنین پایین‌تر ممکن است از حروف ربط زمانی ترتیبی برای بیان معانی دیگری مانند روابط علی استفاده کنند و سپس، به‌طور تدریجی یادگیری نشانگرهای زبانی پیچیده‌تر برای بیان روابط خاص را شروع کنند. این امر منجر به کاهش حروف ربط زمانی ترتیبی می‌شود.

۴. روش شناسی پژوهش

از آنجایی که پژوهش حاضر، توزیع ویژگی‌هایی از جامعه را در مقطعی از زمان بدون هیچ مداخله‌ای در متغیرها بررسی کرده، پژوهشی غیرآزمایشی است (نجفی و کربلایی، ۱۳۹۳) و با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. برای اجرای آن، در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ از کودکان کلاس اول تا ششم مدارس نمونه خواسته شد تا هرکدام خاطره‌ای بنویسند و به این ترتیب، پیکره نوشتاری گردآوری شد. هم‌چنین از میان نویسندگان کودک و نوجوان ۱۰ نویسنده توانمند رده سنی ۱۰ تا ۱۲ ساله شناسایی و ۶۰ داستان از آنها انتخاب شد. ۶۰ نمونه متن از کتاب‌های درسی نیز انتخاب شد. شایان ذکر است تعداد کلمات در پیکره متون نوشتاری کودکان، متون کتاب‌های داستان و متون کتاب‌های درسی یکسان بود. پیکره موردنظر تایپ شد و ابزارهای زبانی این متون به‌لحاظ انسجام به صورت دستی مورد بررسی قرار گرفت. سپس، نسبت ابزارها و اجزای آن‌ها در متون مورد اشاره محاسبه شد و با استفاده از آزمون آنالیز واریانس یک-سویه، میانگین نسبت‌ها مقایسه گردید. محاسبات و تجزیه و تحلیل داده‌ها در محیط spss انجام شد.

۵. جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

سه جامعه آماری این پژوهش معرفی می‌شود:

۵-۱. دانش‌آموزان

جامعه مورد مطالعه در این تحقیق، دانش‌آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی دبستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ هستند. از این جامعه،

منطقه ۹ تهران با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. این منطقه از این نظر که گستردگی و پراکندگی اقتصادی و فرهنگی دارد و نیز دارای مناطق برخوردار، نیمه برخوردار و محروم است، نمونه مناسبی از شهر تهران قلمداد می‌شود. در این منطقه، ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شد. سپس، پیکره نوشتاری کودکان پایه چهارم، پنجم و ششم این مدارس گردآوری شد. در مجموع، ۹ کلاس چهارم، ۱۰ کلاس پنجم و ۹ کلاس ششم در این پژوهش شرکت داشتند. تعداد دانش‌آموزان دختر در پایه چهارم ۱۷۰ نفر، در پایه پنجم ۱۹۹ نفر و در پایه ششم ۱۶۳ نفر بودند. تعداد دانش‌آموزان پسر در پایه چهارم ۹۰ نفر، در پایه پنجم ۱۱۹ نفر و در پایه ششم ۱۴۸ نفر بودند و مجموع دانش‌آموزان ۸۸۹ نفر بودند. نسبت تعداد دانش‌آموز دختر ۵۹/۸۴٪ و نسبت تعداد دانش‌آموزان پسر ۴۰/۱۵٪ بوده است. از این پیکره متون نوشتاری ۴۰۰ دانش‌آموز به طور تصادفی انتخاب شد.

۵-۲. نویسندگان

دیگر جامعه آماری این پژوهش، کلیه داستان‌های نویسندگان کودک و نوجوان رده سنی ۱۰ تا ۱۲ ساله است که به‌طور هدفمند ۱۰ نویسنده توانمند و شناخته‌شده این رده سنی برگزیده شده است. معیار انتخاب این نویسندگان، پرتیراژ بودن کتاب‌های آن‌ها و علاقه‌مند بودن کودکان به این کتاب‌های داستانی بود. تعداد متن انتخابی از داستان‌ها ۶۰ است که با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده است.

۵-۳. کتاب‌های درسی

دیگر جامعه مورد مطالعه، کلیه کتاب‌های درسی پایه چهارم، پنجم و ششم است که از میان این جامعه، کتاب‌های درسی فارسی، علوم، مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی به‌طور هدفمند برگزیده شده است. با توجه به سازماندهی مطالب کتاب‌های آموزشی از آسان به دشوار، از هر کتاب در هر پایه، ۵ متن از ابتدا، وسط و انتهای کتاب به‌طور تصادفی انتخاب شد. به‌طور کلی، از کتاب‌های منتخب در هر مقطع، ۲۰ متن انتخاب و در مجموع، ۶۰ متن از مجموع کتاب‌های سه پایه انتخاب شد.

۶. یافته‌های پژوهش

در این بخش به ترتیب یافته‌های پژوهش در بررسی متون نوشتاری کودکان، متون نویسندگان و متون کتاب‌های درسی ارائه و به سؤال‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

۶-۱. نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متن‌های دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله (پایه چهارم تا ششم) چگونه است؟

وضعیت نسبت (درصد کلمه) در ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در نوشتار دانش‌آموزان به تفکیک پایه‌های چهارم، پنجم و ششم به شرح جدول زیر است:

جدول (۱): وضعیت نسبت (درصد کلمه) ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در نوشتار دانش‌آموزان

پایه	پایه چهارم			پایه پنجم			پایه ششم		
	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار
نسبت درصد ابزارهای افزایشی	۱۳۴	۴/۸۴	۳/۰۰	۱۶۲	۴/۸۷	۲/۷۵	۱۰۴	۴/۸۱	۲/۷۶
نسبت درصد ابزارهای تقابلی	۱۳۴	۰/۳۸	۰/۶۶	۱۶۲	۰/۵۱	۰/۷۷	۱۰۴	۰/۵۰	۰/۸۴
نسبت درصد ابزارهای علی	۱۳۴	۰/۶۱	۰/۸۱	۱۶۲	۰/۶۵	۰/۸۹	۱۰۴	۰/۵۹	۰/۸۶
نسبت درصد ابزارهای زمانی	۱۳۴	۱/۱۲	۱/۳۹	۱۶۲	۱/۵۱	۱/۸۲	۱۰۴	۱/۵۲	۱/۶۳

جدول (۱) نشان می‌دهد که تعداد دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، به ترتیب ۱۳۴، ۱۶۲ و ۱۰۴ بوده است. نسبت درصد و میانگین نسبت-های ابزارهای ربطی افزایشی، تقابلی، علی و زمانی به‌همراه اجزای آن‌ها نشان داده شده است.

در جدول فوق مشاهده می‌شود، میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به‌کاررفته در نوشتار دانش‌آموزان مقطع چهارم به میزان ۴/۸۴ درصد، مقطع پنجم ۴/۸۷ درصد و مقطع ششم ۴/۸۱ درصد است. میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی به‌کار رفته در نوشتار دانش‌آموزان مقطع چهارم به میزان ۰/۳۸ درصد، مقطع پنجم ۰/۵۱ درصد و مقطع ششم ۰/۵۰ درصد است. میانگین

نسبت درصد ابزارهای علی به کاررفته در نوشتار دانش‌آموزان مقطع چهارم به میزان ۰/۶۱ درصد، مقطع پنجم ۰/۶۵ درصد و مقطع ششم ۰/۵۹ درصد است. میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی به کاررفته در نوشتار دانش‌آموزان مقطع چهارم به میزان ۱/۱۲ درصد، مقطع پنجم ۱/۵۱ درصد و مقطع ششم ۱/۵۲ درصد است.

چنان که ملاحظه می‌شود، در نوشتار کودکان پایه چهارم، میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به میزان ۴/۸۴ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی به میزان ۰/۳۸ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی به میزان ۰/۶۱ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی به کاررفته به میزان ۱/۱۲ درصد است. در نوشتار کودکان پایه چهارم، به ترتیب ابزارهای افزایشی، زمانی، علی و تقابلی بیشترین کاربرد را داشته‌اند.

همچنین، در نوشتار کودکان پایه پنجم، میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی ۴/۸۷ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی به میزان مقطع پنجم ۰/۵۱ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی ۰/۶۵ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی ۱/۵۱ درصد است. به این ترتیب، در نوشتار کودکان پایه پنجم، به ترتیب ابزارهای افزایشی، زمانی، علی و تقابلی بیشترین کاربرد را داشته‌اند.

در نوشتار کودکان پایه ششم نیز میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به میزان ۴/۸۱ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی به میزان ۰/۵ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی به میزان ۰/۵۹ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی به میزان ۱/۵۲ درصد است. به این ترتیب، در نوشتار

کودکان پایه ششم، به ترتیب ابزارهای افزایشی، زمانی، علی و تقابلی بیشترین کاربرد را داشتند.

برای مقایسه دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در کاربرد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی (و اجزای آنها)، آزمون آنالیز واریانس یک‌سویه به-کار رفته است که به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول (۲): آزمون آنالیز واریانس یک‌سویه به منظور مقایسه پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در کاربرد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares		
۰/۹۸۷	۰/۰۱۳	۰/۱۰۲	۲	۰/۲	Between Groups	نسبت
		۸/۰۵۳	۳۹۷	۳/۱۹۷/۲	Within Groups	درصد کل
			۳۹۹	۳/۱۹۷/۴	Total	ابزارهای افزایشی
۰/۲۸۴	۱/۲۶۴	۰/۷۱۵	۲	۱/۴	Between Groups	نسبت
		۰/۵۶۶	۳۹۷	۲۲۴/۷	Within Groups	درصد کل
			۳۹۹	۲۲۶/۱	Total	ابزارهای تقابلی
۰/۸۳۹	۰/۱۷۵	۰/۱۲۸	۲	۰/۳	Between Groups	نسبت
		۰/۷۳۱	۳۹۷	۲۹۰/۳	Within Groups	درصد کل
			۳۹۹	۲۹۰/۶	Total	ابزارهای علی
۰/۰۷۹	۲/۵۵۸	۶/۸۵۸	۲	۱۳/۷	Between Groups	نسبت
		۲/۶۸۱	۳۹۷	۱/۰۶۴/۴	Within Groups	درصد کل
			۳۹۹	۱/۰۷۸/۱	Total	ابزارهای

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
					زمانی

جدول (۲) نشان می‌دهد که تفاوت میانگین ابزارهای افزایشی در این سه پایه ۰/۹۸۷، تفاوت میانگین ابزارهای تقابلی ۰/۲۸۴، تفاوت میانگین ابزارهای علی ۰/۸۳۹ و تفاوت میانگین ابزارهای زمانی ۰/۰۷۹ است. بنابراین، تفاوت میانگین‌ها در نسبت به کار گرفتن ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی توسط دانش‌آموزان در سه پایه چهارم، پنجم و ششم معنی‌دار نیست ($Sig > 0/05$). به عبارت دیگر، آزمون آنالیز واریانس نشان می‌دهد تفاوتی بین پایه‌ها در به-کارگیری ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی نیست.

از آنجاکه میانگین نسبت‌ها در کاربرد حروف ربط افزایشی، تقابلی، علی، زمانی و اجزای آن‌ها در نوشتار دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، تفاوت معنی‌داری ندارد، لذا این ابزارها در کل نوشتار دانش‌آموزان سه پایه مورد بررسی قرار گرفته است. شایان ذکر است که دانش‌آموزان سه پایه چهارم، پنجم و ششم را دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی می‌نامیم. وضعیت نسبت درصد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی به‌کاررفته در متون نوشتاری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در جدول زیر آمده است:

جدول (۳): وضعیت نسبت (درصد کلمه) ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در متون مورد بررسی

نسبت درصد ابزارهای زمانی	نسبت درصد ابزارهای علی	نسبت درصد ابزارهای تقابلی	نسبت درصد ابزارهای افزایشی	گروه مورد مطالعه
۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	۴۰۰	تعداد نمونه
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین مقدار
۱۲/۸۲	۴/۰۴	۴/۷۶	۱۶/۶۷	بیشترین مقدار
۱/۳۸	۰/۶۲	۰/۴۷	۴/۸۵	میانگین نسبت‌ها
۱/۶۴	۰/۸۵	۰/۷۵	۲/۸۳	انحراف معیار

در جدول (۳) میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به کاررفته در نوشتار کودک به میزان ۴/۸۵ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی ۰/۴۷ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی ۰/۶۲ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی ۱/۳۸ درصد است.

چنان که ملاحظه می‌شود دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) در نوشتار خود استفاده کرده‌اند. همچنین، تحلیل‌ها نشان داد دانش‌آموزان از ابزارهای افزایشی بیشتری نسبت به سایر حروف ربط استفاده کرده‌اند و ابزارهای تقابلی کمتری نسبت به سایر حروف ربط به کار برده‌اند. ترتیب به کارگیری ابزارهای ربطی در نوشتار کودکان افزایشی، زمانی، علی و در آخر تقابلی است.

۲-۶. پرسش دوم: نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متن‌های نویسندگان کودک و نوجوان برای گروه سنی ج چگونه است؟

وضعیت نسبت (درصد کلمه) در ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در متون داستان‌های نویسندگان گروه سنی ج در جدول زیر مشاهده و به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول (۴): وضعیت نسبت (درصد کلمه) ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در متون داستان‌های نویسندگان

نسبت درصد ابزارهای زمانی	نسبت درصد ابزارهای علی	نسبت درصد ابزارهای تقابلی	نسبت درصد ابزارهای افزایشی	گروه مورد مطالعه
۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	تعداد نمونه
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۳۴	متون داستان‌های نویسندگان رده سنی ج
۱/۸۳	۲/۴۲	۲/۱۰	۷/۲۹	کمترین مقدار
۰/۴۱	۰/۶۷	۰/۵۴	۴/۳۴	بیشترین مقدار
۰/۴۳	۰/۶۵	۰/۴۷	۱/۴۲	میانگین نسبت‌ها
				انحراف معیار

در جدول (۴) میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به کار رفته در متون داستان‌های نویسندگان گروه سنی ج ۴/۳۴ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی ۰/۵۴ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی ۰/۶۷ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی ۰/۴۱ درصد است.

چنان که ملاحظه می‌شود، نویسندگان داستان‌های گروه سنی ج از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) در نوشتار خود استفاده کرده‌اند و ترتیب به‌کارگیری ابزارهای ربطی در نوشتار آنها افزایشی، علی، تقابلی و زمانی است.

۳-۶. پرسش سوم: نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متن‌های کتاب‌های درسی پایه چهارم تا ششم چگونه است؟

وضعیت نسبت (درصد کلمه) در ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در کتب درسی به تفکیک پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در جدول زیر مشاهده و به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول (۵): وضعیت نسبت (درصد کلمه) ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در کتب درسی به تفکیک پایه

پایه	پایه چهارم			پایه پنجم			پایه ششم		
	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار
نسبت درصد ابزارهای افزایشی	۲۰	۳/۰۲	۱/۹۱	۲۰	۲/۳۴	۱/۰۲	۲۰	۲/۸۰	۱/۵۶
نسبت درصد ابزارهای تقابلی	۲۰	۰/۲۸	۰/۴۲	۲۰	۰/۳۱	۰/۳۸	۲۰	۰/۴۲	۰/۴۲
نسبت درصد	۲۰	۰/۶۷	۰/۶۵	۲۰	۰/۶۵	۰/۴۵	۲۰	۰/۳۱	۰/۴۵

پایه چهارم			پایه پنجم			پایه ششم			پایه
تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	تعداد نمونه	میانگین نسبت‌ها	انحراف معیار	
									ابزارهای علی
۲۰	۰/۵۵	۰/۶۰	۲۰	۰/۴۷	۰/۳۸	۲۰	۰/۶۳	۰/۸۰	نسبت درصد ابزارهای زمانی

جدول (۵) نشان می‌دهد که تعداد نمونه‌های متون کتاب‌های درسی در هر کدام از پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ۲۰ متن بوده که به تعداد کلمه‌ها در متن توجه شده است. در جدول فوق مشاهده می‌شود که میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به کاررفته در کتب درسی مقطع چهارم به میزان ۳/۰۲ درصد، مقطع پنجم ۲/۳۴ درصد و مقطع ششم ۲/۸۰ درصد است. میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی به کاررفته در کتب درسی مقطع چهارم به میزان ۰/۲۸ درصد، مقطع پنجم ۰/۳۱ درصد و مقطع ششم ۰/۴۲ درصد است. میانگین نسبت درصد ابزارهای علی به کاررفته در کتب درسی مقطع چهارم به میزان ۰/۶۷ درصد، مقطع پنجم ۰/۶۵ درصد و مقطع ششم ۰/۳۱ درصد است. میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی به کاررفته در کتب درسی مقطع چهارم به میزان ۰/۵۵ درصد، مقطع پنجم ۰/۴۷ درصد و مقطع ششم ۰/۶۳ درصد است.

برای مقایسه متون کتاب‌های درسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در کاربرد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی آزمون آنالیز واریانس یک‌سویه به کار رفته است که به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول (۶): آزمون آنالیز واریانس یک سویه به منظور مقایسه متون کتب درسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در کاربرد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares		
۰/۳۶۷	۱/۰۹۱	۲/۴۱۱	۲	۴/۸	Between Groups	نسبت درصد کل ابزارهای افزایشی
		۲/۳۶۵	۵۷	۱۳۴/۸	Within Groups	
			۵۹	۱۳۹/۷	Total	
۰/۵۳۰	۰/۶۴۲	۰/۱۰۷	۲	۰/۲	Between Groups	نسبت درصد کل ابزارهای تقابلی
		۰/۱۶۷	۵۷	۹/۵	Within Groups	
			۵۹	۹/۷	Total	
۰/۰۶۱	۲/۹۳۱	۰/۸۱۵	۲	۱/۶	Between Groups	نسبت درصد کل ابزارهای علی
		۰/۲۷۸	۵۷	۱۵/۸	Within Groups	
			۵۹	۱۷/۵	Total	
۰/۷۰۷	۰/۳۴۹	۰/۱۳۴	۲	۰/۳	Between Groups	نسبت درصد کل ابزارهای زمانی
		۰/۳۸۴	۵۷	۲۱/۹	Within Groups	
			۵۹	۲۲/۱	Total	

جدول (۶) نشان می‌دهد که تفاوت میانگین ابزارهای افزایشی در این سه پایه ۰/۳۶۷، ابزارهای تقابلی ۰/۵۳۰، ابزارهای علی ۰/۰۶۱ و تفاوت میانگین ابزارهای

زمانی در این سه پایه ۰/۷۰۷ است. بنابراین، تفاوت میانگین‌ها در نسبت به‌کار گرفتن ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی، زمانی و اجزای آن‌ها در سه پایه چهارم، پنجم و ششم معنی‌دار نیست ($Sig > 0/05$). به‌عبارتی، آزمون آنالیز واریانس نشان می‌دهد تفاوتی بین کتاب‌های درسی پایه‌ها در به‌کارگیری ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی نیست. شایان ذکر است که کتاب‌های درسی مقطع چهارم، پنجم و ششم به‌عنوان دوره دوم ابتدایی در نظر گرفته می‌شود.

از آنجاکه میانگین نسبت‌ها در کاربرد حروف ربط افزایشی، تقابلی، علی، زمانی و اجزای آن‌ها در کتب درسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم، تفاوت معنی‌داری ندارد، لذا این ابزارها در کل کتاب‌های درسی سه پایه با عنوان دوره دوم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. وضعیت نسبت درصد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی به‌کار رفته در متون کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی در جدول زیر آمده است:

جدول (۷): وضعیت نسبت (درصد کلمه) ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در

کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی

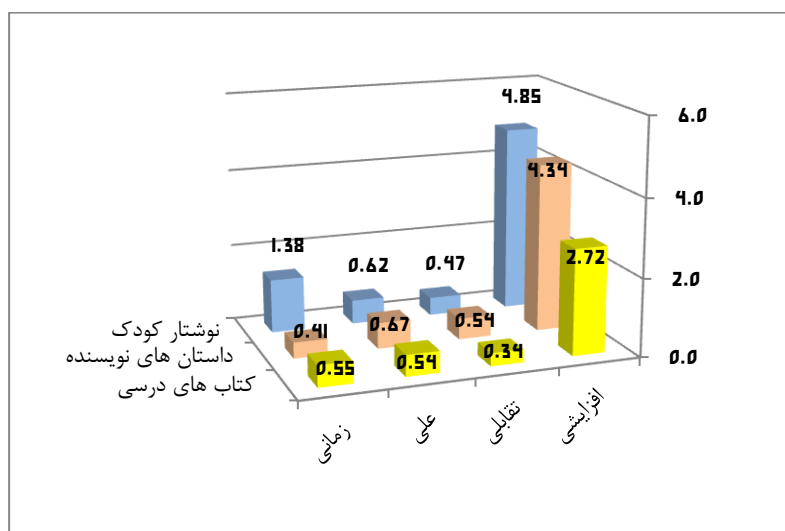
نسبت درصد ابزارهای زمانی	نسبت درصد ابزارهای علی	نسبت درصد ابزارهای تقابلی	نسبت درصد کل ابزارهای افزایشی		گروه مورد مطالعه
۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	تعداد نمونه	کتاب‌های درسی
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین مقدار	
۳/۳۰	۲/۲۶	۱/۵۱	۸/۲۸	بیشترین مقدار	

۰/۵۵	۰/۵۴	۰/۳۴	۲/۷۲	میانگین نسبت‌ها
۰/۶۱	۰/۵۴	۰/۴۱	۱/۵۴	انحراف معیار

در جدول (۷) میانگین نسبت درصد ابزارهای افزایشی به‌کاررفته در متون کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی ۲/۷۲ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای تقابلی ۰/۳۴ درصد، میانگین نسبت درصد ابزارهای علی ۰/۵۴ درصد و میانگین نسبت درصد ابزارهای زمانی ۰/۵۵ درصد است.

چنان که ملاحظه می‌شود، در نوشتار کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) استفاده شده و ترتیب به‌کارگیری ابزارهای ربطی در متون آنها افزایشی، زمانی، علی و در آخر تقابلی است.

جمع‌بندی تحلیل‌های بالا در نمودار زیر نشان داده شده است:



نمودار (۱): مقایسه درصد کاربرد ابزارهای افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در نوشتارهای کودک، داستانهای نویسنده و کتابهای درسی

۷. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به منظور شناسایی استانداردهای نوع و تعداد ابزارهای انسجام ربطی در متون کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله، کاربرد ابزارهای انسجام ربطی در سه پیکره متون نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله، داستانهای نویسندگان رده سنی ج و متون کتابهای درسی بررسی شد.

یافته‌ها نشان داد در متون نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله، دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) در نوشتار خود استفاده کرده‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که در نوشتارهای کودکان، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای افزایشی به میزان ۴/۸۵ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای زمانی به میزان ۱/۳۸ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای علی به میزان ۰/۶۲ درصد و میانگین نسبت درصد کل ابزارهای تقابلی به میزان ۰/۴۷ درصد است. بنابراین، دانش‌آموزان ابزارهای افزایشی و سپس ابزارهای زمانی، علی و تقابلی را به ترتیب بیشتر به کار برده‌اند. بدین ترتیب، براساس نتایج فوق می‌توان دریافت که دانش‌آموزان به لحاظ معنایی ابتدا ابزارهای هم‌پایه‌ساز را درک می‌کنند و به کار می‌برند و بعد از ابزارهای افزایشی، ابزارهای توالی رخداد را درک و تولید می‌کنند. سپس، رابطه علت و معلول و در نهایت رابطه تضاد و تقابل را درک و در نوشتار خود تولید می‌کنند.

نویسندگان کتابهای داستان رده سنی ج نیز از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) استفاده کرده‌اند. در داستانهای

نویسندگان میانگین نسبت درصد کل ابزارهای افزایشی به میزان ۴/۳۴ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای علی به میزان ۰/۶۷ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای تقابلی به میزان ۰/۵۴ درصد، و میانگین نسبت درصد کل ابزارهای زمانی به میزان ۰/۴۱ درصد است. بنابراین، نتایج نشان داد که نویسندگان ابتدا ابزارهای افزایشی و سپس ابزارهای علی، تقابلی و زمانی را به ترتیب بیشتر به کار برده‌اند. به این ترتیب، براساس نتایج فوق می‌توان دریافت که نویسندگان در داستان‌های خود، طبق نوشتار کودکان، ابتدا ابزارهای هم‌پایه‌ساز را بیشتر اعمال کرده‌اند و سپس، برخلاف نوشتار کودکان، رابطه علت و معلول، رابطه تضاد و تقابل و در نهایت ابزارهای توالی رخدادها را از ابزارهای هم‌پایه‌ساز در داستان‌های خود به کار برده‌اند.

در متون کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی نیز از هر چهار نوع ابزار انسجام ربطی (افزایشی، تقابلی، علی و زمانی) استفاده شده است. در کتاب‌های درسی میانگین نسبت درصد کل ابزارهای افزایشی ۲/۷۲ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای زمانی ۰/۵۵ درصد، میانگین نسبت درصد کل ابزارهای علی ۰/۵۴ درصد و میانگین نسبت درصد کل ابزارهای تقابلی ۰/۳۴ درصد است. بنابراین، مؤلفین ابتدا ابزارهای افزایشی و سپس ابزارهای زمانی، علی و تقابلی را به ترتیب بیشتر به کار برده‌اند. براساس نتایج فوق، می‌توان دریافت که مؤلفین در کتاب‌های درسی، طبق نوشتار کودکان، به لحاظ معنایی ابتدا ابزارهای هم‌پایه‌ساز را به کار برده‌اند و بعد، از ابزارهای افزایشی و ابزارهای توالی رخداد استفاده کرده‌اند. سپس، رابطه علت و معلول و در نهایت رابطه تضاد و تقابل را در متن کتاب‌ها اعمال کرده‌اند.

مقایسه اولیه سه پیکره نشان داد که به لحاظ نوع ابزار انسجام ربطی، هر چهار ابزار افزایشی، تقابلی، علی و زمانی در متون تولیدی کودکان (متون نوشتاری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله) و متون خواندنی آنها (متون کتاب‌های درسی و داستان‌های رده سنی ج) وجود دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله قادر به درک مفهوم هم‌پایه‌ساز، تقابل و تضاد، رابطه علت و معلول و توالی رخدادها هستند.

منابع

- شوق‌الشعرا، لیلی. (۱۳۷۹). *بررسی و مقایسه انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- کمری، الهه. (۱۳۹۵). «بررسی انسجام در گفتمان روایتی کودکان طبیعی تک‌زبان فارسی زبان». *مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی*. ۸ (۲). ۴۹-۶۸.
- لطفی‌پور ساعدی، کاظم. (۱۳۷۱). «درآمدی به سخن کاوی». *مجله زبان‌شناسی*. ۹ (۱۷). ۱۰۹-۱۲۲.
- مسبوق، مهدی و شهرام دلشاد. (۱۳۹۵). «تحلیل انسجام و هماهنگی انسجامی در مقامه مضریه بدیع‌الزمان همدانی». *جستارهای زبانی*. ۷. ۱۵۱-۱۷۲.
- مهاجر، مهران و محمد نبوی. (۱۳۷۶). «به سوی زبان‌شناسی شعر، ره‌یافتی نقش‌گرا». تهران: نشر مرکز.
- نجفی پازوکی، معصومه و محمد کربلایی. (۱۳۹۳). «مراحل اجرای تحقیق علمی». چاپ اول. تهران: نشر کوروش.
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan. (eds.). (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow. UK: Pearson Education Limited.
- Bloom, L., M. Lahey, L. Hood, K. Lifter, & K. Fiess. (1980). "Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantics relations they encode". *Journal of Child Language*. 7. 235-261.
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: University Press.

- Cain, K., N. Patson & L. Andrews. (2005). *Age- and Ability- Related Differences in Young Readers' Use of Conjunctions*. Cambridge: University Press.
- Graesser, A. C, D. S. McNmara, M. M. Louwerse & Z. Cai. (2004). "Coh-matrix: Analysis of text on cohesion and language". *Journal of Behavior Research Methods, Instruments & Computers*. 36 (2). 193-202.
- Guna, S & A. Ngdiman. (2015). "The cohesive devices used in the cause effect essay written by the English department students of STKIP ST. PAULUS RUTENG". *Magister Scientiae*. 38. 93-107.
- Halliday, M. A. K. & R. Hassan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hickmann, M. (1995). "Discourse organization and the development of reference to person, space and time". In Fletcher, P. & B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell. 750-753.
- Irwin, J. W. & C. J. Pulver. (1984). "Effects of explicitness, clause order, and reversibility on children's comprehension of causal relationships". *Journal of Education Psychology*. 76. 399-407.
- Karmiloff, S. A. (1992). "Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science". *European Journal of Disorders of Communication*. 29.1. 95-105.
- Lieven, E. & M. Plank. (2006). *Language Development. An Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- McNamara, D. S., M. M. Louwerse, P. M. McCarthy, & A. C. Graesser. (2010). "Coh-Matrix: Capturing linguistic features of cohesion". *Discourse Processes*. 47. 292-330.
- McNmara, D. S., A. C. Graesser, P/M. McCarthy & Z. Cai. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Matrix*. Cambridge: University Press.
- Millis, K. K. & M. A. Just. (1994). "The influence of connectives on sentence comprehension". *Journal of Memory and Language*. 33. 128-147.
- Peterson, C. (1986). "Semantic and pragmatic uses of "but"". *Journal of Child Language*. 13. 583-590.
- Peterson, C. & A. McCabe. (1987). "The connective "and": Do older children use it less as they learn other connectives?". *Journal of Child Language*. 14. 375-81.
- Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton. (2001). *The Handbook on Discourse Analysis*. Malden: Blackwell Publishers.
- Shapiro, L. R. & J. A. Hudson. (1991). "Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives". *Developmental Psychology*. 27 (6). 960-974.
- Wang, G. & Q. Liu. (2014). "On the theoretical framework of the study of discourse cohesion and coherence". *Studies in Literature and Language*. vol 8. 32-37.