



Comparison of the Effect of Oral Storytelling and Parde-khani [Illustrated storytelling] in Preschool Girl's Narratives

Sara Namdari¹, Ameneh Ali^{*2}, Mehdi Dastjerdi Kazemi³

1. MA in Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University.
2. Assistant Professor, Department of Education, Allameh Tabataba'i University.
3. Assistant Professor, Department of Psychology & Education of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University

Received: 25/06/2020
Accepted: 05/03/2021

* Corresponding Author's E-mail:
amene.aali@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to identify the effect of oral storytelling and reading on the characteristics of narratives of preschool girl children. For this purpose, 24 pre-school girl students were selected as the sample of the study using a pretest-posttest research design with unequal groups. The subjects were randomly assigned into two groups through TOLD (Hamil & Newcomer, 1997): For the first group, the folk tale "Crow and the Farmer", from the series of Mohtadi Morning Tales (2008), was presented orally and for the second group, the same story was presented in the form of Parde-khani [illustrated storytelling]. In the post-test phase, each child's recounted narratives were recorded and transcribed. Narratives in both groups were analyzed based on the frequency of story elements, the sequence of these elements, the relative frequency of the grammatical elements, the length of the narrative in terms of number of sentences and words, as well as the consistency of the narratives with the main narrative in three dimensions: deletion, addition, and inaccuracy. Based on the results of the content analysis, the lengths of narratives (number of words and sentences) and relative frequency of grammatical elements



in the recounted narratives of children were significantly higher in the oral storytelling group than the reading group. But the frequency and sequence of story elements and narrative adaptation were not significantly different.

Keywords: storytelling, Parde-khani [illustrated storytelling], narration

Introduction

Communicating in human societies, regardless of age, requires an understanding of environmental events and happenings. In this regard, every human perception of events is not similar to other human beings, and every human being has his/her own narratives that, in addition to communication, also know the environment around him/her. According to the theories of narration and storytelling and in-depth research in the field of children's narrative, how stories and storytelling methods work is a question that can guide child-centered research in the field.

But so far in research conducted in Iran, this issue has not been considered. Therefore, it can be concluded that stories have an impact on teaching, learning, comprehension and skills development. However, children's narratives and the structure of these narratives as a dependent variable have not been studied; while the stories of children of different ages can be analyzed.

In this research, the issue is how children understand the stories that are presented orally as well as in the form of Parde-khani [illustrated storytelling]. In other words, how do these two methods of storytelling affect children's narratives? Therefore, the present study was conducted to identify the effect of oral storytelling and Parde-khani on the characteristics of retold narratives of preschool girls.

Background Research

It must be acknowledged that when a narrative is told in the form of a story, it is, in fact, a two-way creation time. The narrator and the listener work



together to create a world based on words and imagination. Storytelling is a cross-linguistic event that encompasses all the features of narrative and can therefore be considered as a common means of getting to know the culture of any society. Stories form the basis of many children's educational experiences in all cultures, and all societies have stories that introduce their members to a set of experiences, expectations, and values.

Narrative and storytelling skills underlie many forms of discourse and communication (Heath, 1986). There are many types of storytelling, including oral storytelling, Parde-khani, drama, and puppetry. In this regard, Banafshe (2010) examined the effect of storytelling and story reading on listening comprehension and concluded that both methods have a positive effect on listening comprehension. Ukrainetz and Gillam (2009) also studied the narratives of children with language disorders in a study and showed that the accurate narration of narratives is sensitive to differences in age and language level and children with language disorders even to provide abstracts and orientation and evaluation do not show significant performance. In another study, Ukrainetz et al. (2005) analyzed the development of details of storytelling in school-age children, and examined three age groups: 5 to 6 years, 7 to 9 years, and 10 to 12 years. , Has a significant effect on the expansion and length of narratives.

Methods

In order to identify the effect of oral storytelling and Parde-khani on the characteristics of children's retold narratives, a pre-experimental post-test research design with unequal groups was used. For this purpose, 24 preschool female novices were selected as the research sample. The subjects were randomly assigned to two groups by performing the Language Development Test (TOLD) (Hammill and Newcomer, 1997). For the first group, the folk tale "The Crow and the Farmer" from the collection of Sobhi Mohtadi's oral stories was read orally and in the second group, the same story was presented by Parde-khani. In the post-test phase, each child's recounted narratives were recorded and written. Narratives in both groups in terms of the frequency of story elements, the sequence of these elements, the relative frequency of connecting grammatical elements, the length of the



narrative in terms of number of sentences and words and also the adaptation of narratives to the main narrative in three dimensions of deletion, addition and inaccuracy was examined.

Results

According to the results of this study, the frequency of narrative elements according to the Labov's model, in the retold narratives of children in the group of oral storytelling was more than reading the screen. But this difference was not statistically significant according to the results of Chi-square test. Also, the degree of observance of narrative verses with a difference in the reading group was more than oral storytelling. But according to the result of chi-square test, this difference is not significant. Comparison of the frequency of connecting grammatical elements in the two groups of storytelling and Parde-khani also showed that the relative frequency of using these elements in children's narratives in the group of oral storytelling is higher than the group of Parde-khani and this difference is statistically meaningful. In addition, the length of the narratives in terms of the number of sentences and words in the group of oral storytelling was longer than Parde-khani. Finally, the general adaptation of children's retold narratives to the main storytelling narrative in the oral storytelling group is greater than Parde-khani, although this difference is not statistically significant. Based on this, it can be concluded that oral storytelling is an important method in developing verbal skills and increasing the child's understanding and concentration in education, and the child in this type of storytelling can have a more complete narrative in terms of length. Both methods can be used to improve the quality of narratives in terms of using narrative elements and making children interested in telling complete and sequential stories. Given the above results, it seems that storytelling in this way gives the child the opportunity to express his / her evaluations of the events of the story, and this increases the use of more words and sentences by the child. While in Parde-khani, the images are expressive, so its use reduces the child's imagination and the child chooses his/her sentences simpler and shorter with the idea that the listener will understand what s/he means by the images.



Conclusion

Based on the results of the content analysis method, the length of narrations (number of words and sentences) and the relative frequency of connecting grammatical elements in children's narratives in the oral storytelling group were significantly higher than Parde-khani group. But the frequency and sequence of story elements and the degree of adaptation of the narrative did not differ significantly between the two groups. Since the difference in sequence observance between the two groups of oral storytelling and Parde-khani is very small and also this difference is not statistically significant, it is inferred that in both methods of storytelling, the child is able to understand and express key events and the overall atmosphere that governs it in a sequence.

References

- Banafshe, L. (2010). Barresi Mizāne T ' asir Qesegu ' i va Qesekhāni bar Dark-e Matlab-e Shenidāri. *Daneshkade-e Adabiyāt va Zabānhāe-e Khareji*, Daneshgah-e Allame Tabataba ' i. [in Persian]
- Heath, Sh. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders* 7(1), 84-94. Aspan Publisher, Inc.
- Ukrainetz, T., & Gillam, R.B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 52, 883-898.
- Ukrainetz, T., Justice, L., Kaderavek, J., Eisenberg, S., & Gillam, R. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 48, 1363-137.
- Hammill, D. & Newcomer, P.H. (1997). *Āmūzesh-e Roshd-e Zabān*, Sa ' id Hasanzādeh & Asghar Mina ' i. Tehran : Paguheshgāh-e Motāleāt-e Āmūzesh va Parvaresh. [in Persian].

مقایسه تأثیر قصه‌گویی شفاهی و پرده‌خوانی در بازخوانی روایت‌های کودکان پیش‌دبستانی

سارا نامداری

کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش از دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی

آمنه عالی*

استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی

مهدی دستجردی کاظمی

استادیار زبان‌شناسی، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت تأثیر قصه‌گویی شفاهی و پرده‌خوانی در ویژگی‌های روایت‌های بازگفته کودکان پیش‌دبستانی انجام شد. بدین منظور با استفاده از طرح پژوهش پیش‌آزمایشی از نوع پس‌آزمون با گروه‌های نابرابر، ۲۴ نفر از نوآموزان دختر پیش‌دبستانی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. آزمودنی‌ها از طریق اجرای آزمون رشد زبان (TOLD) هم‌تا و به تصادف در دو گروه گمارده شدند. برای گروه اول قصه عامیانه «کلاغ و کشاورز» از مجموعه قصه‌های صبحی به شیوه شفاهی و در گروه دوم همان قصه به روش پرده‌خوانی ارائه گردید. در مرحله پس‌آزمون، روایت‌های بازگفته هر کودک ضبط، ثبت و حرف‌نویسی شد. روایت‌ها در هر دو گروه از نظر فراوانی عناصر داستان، توالی این عناصر، بسامد نسبی عناصر دستوری پیونددهنده، طول روایت از نظر تعداد جمله و کلمه و همچنین انطباق

* نویسنده مسئول: amene.aali@gmail.com

روایت‌ها با روایت اصلی در سه بُعد حذف، اضافه و عدم صحت مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج حاصل از روش تحلیل محتوا، طول روایت‌ها (تعداد کلمات و جملات) و بسامد نسبی عناصر دستوری پیونددهنده در روایت‌های بازگفته کودکان در گروه قصه‌گویی شفاهی به‌طور معناداری بیشتر از گروه پرده‌خوانی بود. اما فراوانی و توالی عناصر داستان و میزان انطباق روایت در بین دو گروه تفاوت معناداری نداشت.

واژه‌های کلیدی: قصه‌گویی، پرده‌خوانی، بازخوانی روایت کودکان.

۱. مقدمه

هر کودک سالم و طبیعی که تازه چشم به جهان می‌گشاید، با بهره‌گیری تدریجی از حواس خود می‌کوشد محیط اطرافش را کامل‌تر بشناسد. یکی از مهم‌ترین وسایل ارتباط میان فرد با محیط و انسان‌های دیگر روایت است. انسان با روایت‌هایش جهان را در ذهن خویش می‌سازد و واقعیت را در چارچوب روایت می‌فهمد. درعین حال، روایت فهم انسان از جهان واقعیت است و او از خلال روایت جهان را درک می‌کند (عطاران، ۱۳۹۵). رولان بارت^۱ در مقاله کلاسیک خود باعنوان «تحلیل ساختار روایت»، روایت‌ها را پدیده‌ای می‌داند که در اسطوره، افسانه، داستان، قصه، رمان، حماسه، تراژدی، نمایش درام، کمدی، نقاشی، سینما، اقلام خبری، مکالمات و موارد مشابه به‌چشم می‌خورد و معتقد است که در این طیف تقریباً نامحدود، صورت‌های روایت را می‌توان در هر عصر، مکان و جامعه‌ای جست‌وجو کرد. روایت با تاریخ انسان آغاز می‌شود و در هیچ نقطه‌ای مردمی بدون آن نبوده‌اند (Barthes, 1997).

آغاز تجزیه و تحلیل روایت شاید به زمان ارسطو برمی‌گردد؛ زمانی که او در فن شعر خود ساختار روایات را مشخص می‌کند. او می‌گوید روایت باید آغاز، وسط و پایان داشته باشد. تجزیه و تحلیل روایات در دوران معاصر بیشتر تحت تأثیر چارچوب تحلیلی لبو و والتسکی^۲ (۱۹۶۷) قرار گرفته است. ایشان «بند در روایت» را واحد اصلی در روایت‌های شخصی شناسایی کردند و نشان دادند توالی بند در روایت‌ها

نشان‌دهنده توالی وقایعی است که اتفاق افتاده و اگر جابه‌جایی در این توالی صورت گیرد، درک وقایع با اشکال مواجه می‌شود. لب‌او و والتسکی بر این نکته اذعان نمودند که روایت در مفهوم مورد نظرشان صرفاً نوع خاص و متمایزی از انواع قصه‌گویی است (تولان، ۱۳۹۳).

قصه‌گویی اگرچه ممکن است در میان همه قشرها انجام شود، مخاطبان اصلی آن کودکان و نوجوانان هستند. قصه‌گویی در دوره‌های پیش‌دبستانی و دبستانی، ضروری و از برنامه‌های کاری مربیان و معلمان است و در دوره‌های بالاتر جزو فعالیت‌های ضمنی و ابتکاری معلمان به‌شمار می‌رود. قصه‌ها به‌جهت سادگی، روانی و برخورداری از عنصر خیال معمولاً بهتر شنیده می‌شوند تا خوانده شوند؛ به همین سبب هنر قصه‌گویی عمری به بلندای تاریخ دارد (مرادحاصل و محمدپور، ۱۳۸۵). قصه‌گویی رویداد زبانی متقابلی است که تمام ویژگی‌های روایت را دربرمی‌گیرد و از این‌رو وسیله‌ای رایج برای آشنایی با فرهنگ هر جامعه در نظر گرفته می‌شود. قصه‌ها اساس بسیاری از تجربه‌های آموزشی کودکان در تمام فرهنگ‌ها را تشکیل می‌دهند و تمام جوامع دارای قصه‌هایی هستند که اعضای خود را با مجموعه‌ای از تجربیات، انتظارات و ارزش‌ها آشنا می‌کنند. مهارت‌های روایت و قصه‌گویی زمینه بسیاری از اشکال گفتمان و ارتباطات است. این مهارت‌ها شامل توانایی توصیف و مشخص کردن نقش افراد، اشیا و حوادث، شناسایی و ترتیب یک رشته از وقایع، و درک روابط بین افراد و اقدامات و پیامدهای این اقدامات است (Heath, 1986).

قصه‌گویی شکل اصلی تدریس است. روایت ساده و صمیمی همیشه سنگ بنای هنر آموزش است. طیف گسترده‌ای از لحن و گفتار، محاوره یا ادبی، در قصه‌ها وجود دارد. کودک در قصه‌ها وجود ساختار را درک می‌کند و بعدها به کمک این موضوع داستان‌های پیچیده‌تر را می‌فهمد و حتی روایت‌های کامل‌تری را بیان می‌کند. بنابراین

قصه‌گویی هنری است که مربی‌ها و حتی مادران باید از آن به‌عنوان روشی سودمند در آموزش کودکان استفاده کنند.

قصه‌گویی شفاهی یکی از روش‌های بالا بردن مهارت گوش کردن است. به‌دنبال این روش سودمند، بازآفرینی و بازگویی قصه توسط کودک نیز می‌تواند میزان این مهارت را بسنجد. رفته‌رفته کودک متوجه می‌شود که داستانی که بازگو می‌کند، باید منسجم باشد و بازآفرینی داستان براساس توالی منظم وقایع باشد. کمک کردن به کودکان برای آموختن مهارت گوش کردن یکی از هدف‌های آموزشی است که بیشتر مربی‌ها برای آن ارزش بسیاری قائل‌اند. به‌نظر می‌رسد کودکانی که در جهان پرسروصدای امروز زندگی می‌کنند، یاد گرفته‌اند که برای محفوظ نگه داشتن خود، گوش خود را به روی این صداها ببندند؛ درنتیجه نمی‌دانند چه وقت گوش بدهند. بیشتر کودکان یاد نگرفته‌اند که چیزهای شنیدنی را از چیزهایی که اهمیت شنیدن ندارد، بازشناسند. روند یادگیری عمدتاً به توان گوش کردن کودکان متکی است. در پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه تأکید شده است که برای بالا بردن مهارت گوش دادن در کودکان، باید آن‌ها را آماده کرد که به چه چیز و چگونه گوش دهند (چمبرز، ۱۳۹۲).

زمانی که روایتی در قالب قصه بیان می‌شود، به‌واقع زمان آفرینشی دوجانبه است. راوی و شنونده با هم دست به خلق جهانی می‌زنند که براساس کلمه‌ها و تخیل بنا شده است. پدیده آفرینش دوجانبه سبب می‌شود هنر کهن قصه‌گویی بتواند همچنان از نیروی قدیمی خود در میان انسان‌ها استفاده کند (زایپس، ۱۳۹۳). قصه‌گو نیز برای روایت قصه از شیوه‌های گوناگونی استفاده می‌کند و ضرورت دارد که به شیوه‌های متفاوت متوسل شود تا قصه بهتر و عمیق‌تر در ذهن مخاطب، به‌ویژه مخاطب کودک، بنشیند؛ همان‌گونه که در سنت قصه‌گویی در روزگاران کهن چنین کرده‌اند و ما اکنون

پیشینه‌ای در زمینه پرده‌خوانی، نقالی و خیمه‌شب‌بازی به میراث داریم که هریک به شیوه خود قصه‌ای را روایت کرده‌اند (یوسفی، ۱۳۸۶).

در داستان‌گویی برای کودکان، انواع فرعی زیادی را می‌توان مشاهده کرد: قصه‌گویی شفاهی به صورت رودررو در برابر قصه‌گویی از دور مثل رادیو یا کاست قصه؛ قصه‌گویی شفاهی رودررو و یک‌به‌یک مانند زمانی که مادر برای فرزندش قصه‌ای می‌گوید، در برابر قصه‌گویی شفاهی یک‌به‌چند، زمانی که مربی برای شاگردانش قصه‌ای را نقل می‌کند. موارد ذکر شده فقط نمونه‌ای از زیرشاخه‌های یک شاخه از انواع داستان برای کودکان است (تولان، ۱۳۹۳).

پرده‌خوانی یکی از جلوه‌های اصیل و مهم در نمایش سنتی ایران به‌شمار می‌رود که برپایه سنت روایتگری و قصه‌خوانی، همراه با اصول و فنون و برخورداری از نوعی آگاهی دقیق و تسلط بر قواعد و آموخته‌ها در جهت بهترین ارتباط با مخاطب است. یکی از ویژگی‌های بارز آن استفاده از پرده نقاشی از داستانی است که راوی قصد روایت آن را برای مخاطب دارد. هنر نقالی و پرده‌خوانی از دیرباز وسیله‌ای برای روایت داستان‌های حماسی و مذهبی در ایران بوده و هست؛ هرچند اکنون مغفول واقع شده است (تقوی، ۱۳۹۵). روایت قصه، چه به شکل شفاهی و چه به صورت پرده‌خوانی، همراه با درگیر کردن مخاطب در پیچ‌وخم زمانی و مکانی خود، او را وامی‌دارد که خود را به جای شخصیت‌های قصه قرار دهد و از پس آن به درک کلی از قصه دست یابد و خود نیز راوی آن برای دیگران باشد. هر شیوه قصه‌گویی ممکن است به گونه‌ای متفاوت بر ذهن کودک و روایت‌های برساخته‌اش اثر بگذارد. به عبارت دیگر، کیفیت و کمیت روایتی که کودکان از قصه‌های شنیده شده خود می‌سازند، متأثر از بافت قصه و شیوه دریافت آن خواهد بود.

روایت درواقع داستانی در قالب یک ساختار است که فهم انسان از جهان را می‌نمایاند و روایت‌گویی‌های کودکان درباره قصه نیز بیانگر درک آن‌ها از قصه است.

نظریه‌پردازی‌های بسیاری در باب محتوا و ساختار روایت کودکان انجام شده است. نخستین نظریه‌های روایت از مکتب شکل‌گرایی روسی در اوایل قرن بیستم برخاسته است و افرادی همچون پراپ، گریماس و تودوروف از پیشگامان آن هستند. پراپ با توجه به عناصر یا مشخصه‌های مکرر و عناصر یا مشخصه‌های اتفاقی، ۱۱۵ افسانه عامیانه روسی را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که شخصیت‌های افسانه ممکن است به صورت سطحی کاملاً متغیر باشند، اما عملکردها ثابت هستند. فقط ۳۱ عملکرد در داستان وجود دارد که همیشه در یک توالی یکسان می‌آید (تولان، ۱۳۹۳).

گریماس از کسانی است که در شناخت ساختارهای روایت نوآوری کرد. او ساختار روایت را بسیار نزدیک به ساختار گرامری زبان می‌شمرد و هر روایت را شامل شش عملگر فاعل، مفعول، فرستنده، گیرنده، یاریگر و رقیب می‌دانست. تودوروف نیز روایت را از دیدی دیگر بررسی می‌کند و معتقد است که در هر روایت سه نقش عمده وجود دارد: فاعل یا مفعول، فعل و صفت. او روایت را از نظر ساختار به یک جمله شبیه می‌داند (افخمی و علوی، ۱۳۸۲). اما بسیاری از مطالعات مهم صورت‌گرفته در حوزه روایت‌های مربوط به موقعیت‌های طبیعی، به خصوص روایت‌های مردم عادی از زندگی روزمره، از مقالات مهم زبان‌شناس آمریکایی ویلیام لباو نشئت گرفته است. او در مقاله مشهور خود با نام گام‌های پیشرفته‌تر در تحلیل روایت، روایت را بیان تجسمی از تجربیات گذشته با یک توالی منطقی از حوادث رخ داده تعریف می‌کند. لباو چارچوب نظری را برای تحلیل این تجربیات ارائه می‌دهد. او برای هر روایت شفاهی کاملاً شکل‌یافته ساختاری شش‌بخشی در نظر می‌گیرد که شامل چکیده، جهت‌گیری، کنش گره‌افکن، ارزیابی، نتیجه و راه‌حل، و پایانه است (Labov, 1972). روش تحلیل روایت با الگوی لباو در انواع پژوهش‌ها برای مقایسه سبک‌های روایت در میان گروه‌های اجتماعی و همچنین برای سنجش مهارت‌های روایت کودکان مورد استفاده قرار گرفت.

۱-۱. پیشینه تحقیق

در حوزه روایت کودکان چندین پژوهش مهم انجام گرفته است: پترسون و مک‌کیب^۳ (۱۹۸۳) به نقل از تولان، (۱۳۹۳) درباره استنباط رو به تکامل کودکان و اینکه روایت‌های کودکان باید به‌طرزی مناسب کامل باشند و ارزیابی شوند، پژوهشی ارزشمند انجام دادند. آن‌ها با کاربرد الگوی لبو متوجه شدند که در نوع روایت‌های کودکان در سنین مختلف، تغییرات جالبی وجود دارد. هیو، هین و وان^۴ (۲۰۰۳) نیز به بررسی روایات کودکان نارساخوان براساس الگوی لبو پرداختند و شواهد معقولی برای توضیح مفهوم کلی اینکه چرا کودکان نارساخوان روایات ساده‌تر و کمتر سازمان‌یافته دارند، ارائه دادند. اوکراینز و گیلان^۵ (۲۰۰۹) در پژوهشی با واکاوی موشکافانه روایت‌های کودکان دارای اختلال زبان نشان دادند که بیان دقیق روایت‌ها به تفاوت‌های سنی و سطح زبانی حساس است و کودکان مبتلا به اختلال زبانی حتی برای ارائه چکیده و جهت‌گیری و ارزیابی، عملکرد قابل ملاحظه‌ای نشان نمی‌دهند و روایت‌های بازگفته کودکان از نظر کمیت زبانی و کیفیت معنایی انطباق کمی با داستان اصلی دارد. همچنین اوکراینز و دیگران (۲۰۰۵) در پژوهشی به تحلیل پیشرفت جزئیات بیان روایت‌های داستانی در کودکان سنین مدرسه پرداختند و با بررسی سه گروه سنی پنج تا شش سال، هفت تا نه سال و ده تا دوازده سال به این نتیجه رسیدند که سن اثر چشمگیری در بسط دادن و طول روایت‌ها دارد.

با توجه به نظریه‌های روایت و پژوهش‌های عمیق انجام‌شده در زمینه روایت کودکان، چگونگی تأثیر قصه‌ها و شیوه‌های قصه‌گویی بر روایتگری کودکان پرسشی است که هدایتگر پژوهش‌های کودک‌محور در حوزه ادبیات کودک و آموزش کودکان خواهد بود. اما تاکنون در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران به این مهم توجه نشده است. برای نمونه اکبری (۱۳۸۶) به بررسی اثرگذاری دو روش قصه‌گویی ساده و قصه‌گویی دیجیتال بر میزان درک مطلب کودکان پیش‌دبستانی پرداخت و نتیجه گرفت که تفاوت

معناداری در درک مطلب کودکان دختر و پسر پس از ارائه دو روش قصه‌گویی وجود ندارد. بنفشه (۱۳۸۸) در پژوهش خود میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی را در درک مطلب شنیداری تحلیل کرد و دریافت که هر دو روش در درک مطلب شنیداری تأثیر مثبت دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده، قصه‌ها در آموزش و یادگیری و درک مطلب و رشد مهارت‌ها تأثیر می‌گذارند. اما در هیچ‌یک از تحقیقاتی که درباره قصه‌گویی و روش‌های گوناگون برای بیان قصه‌ها صورت گرفته، به روایت کودکان و بررسی ساختار این روایت‌ها به‌عنوان متغیر وابسته پرداخته نشده است؛ درحالی که می‌توان روایت‌های کودکان در سنین مختلف را تجزیه و تحلیل کرد. لذا در پژوهش حاضر این مسئله مطرح شده که درک کودکان از قصه‌هایی که به‌صورت شفاهی و همچنین به‌شکل پرده‌خوانی ارائه می‌شود، چگونه است. به عبارت دیگر، این دو روش قصه‌گویی چگونه روایت‌های کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

۲-۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش پژوهشی از نوع پیش‌آزمایشی^۶ است. طرح این پژوهش از نوع طرح پس‌آزمون با گروه‌های نابرابر است. در این طرح، از شیوه مقایسه گروه‌ها استفاده می‌شود و گروه مقایسه عمل آزمایشی متفاوتی را تجربه می‌کند و سپس به‌وسیله پس‌آزمون اندازه‌گیری می‌شود (کرسول، ۱۳۹۱). جامعه آماری پژوهش شامل نوآموزان پیش‌دبستانی سال تحصیلی ۹۶-۹۷ منطقه ۲ تهران بود. شرکت‌کنندگان پژوهش یک کلاس پیش‌دبستانی بودند که به‌عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند. این نمونه در مجموع ۲۴ نفر بودند که به‌طور تصادفی دوازده نفر در گروه قصه‌گویی شفاهی و دوازده نفر در گروه پرده‌خوانی جای گرفتند. ابزار مورد

استفاده قصه عامیانه «کلاغ و کشاورز» از کتاب *قصه‌های صبحی* (مهتدی، ۱۳۸۷) بود که به دو صورت شفاهی و پرده‌خوانی برای کودکان پیش‌دبستانی روایت شد. با توجه به اینکه طرح این پژوهش از نوع طرح پس‌آزمون با گروه‌های نابرابر است و در این طرح از شیوه مقایسه گروه‌ها استفاده می‌شود و گروه‌ها هرکدام عمل آزمایشی متفاوت یعنی دو روش قصه‌گویی را تجربه می‌کنند و همچنین نظر به اینکه شرکت‌کنندگان در این پژوهش نوآموزان دختر کلاس پیش‌دبستانی هستند که به‌عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند، لازم است تا پژوهشگر نوآموزان کلاس را به دو گروه تقسیم کند و برای کنترل تفاوت بین آزمودنی‌ها، از شیوه هم‌تاسازی استفاده نماید. در شیوه هم‌تاسازی، سعی می‌شود آزمودنی‌ها از نظر متغیر ناخواسته همگن باشند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۱). لذا پژوهشگر جهت گروه‌بندی و هم‌تاسازی، آزمودنی‌ها را از لحاظ مهارت‌های زبان گفتاری مورد آزمون قرار داد. آزمون مورد استفاده جهت هم‌تاسازی، آزمون رشد زبان (TOLD)^۶ (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹) بود. این آزمون برای اولین بار در سال ۱۹۷۷م انتشار یافت و طی سال‌ها اصلاحاتی در آن صورت گرفت تا اینکه در سال ۱۹۹۸م با تغییراتی که در آزمون به‌وجود آمد، نسخه نهایی آن جهت استفاده در کودکان صفر تا چهار سال و هشت تا یازده سال شکل گرفت. آزمون مذکور توسط حسن‌زاده و مینایی بر روی ۱۲۳۵ کودک (۶۰۹ دختر و ۶۲۶ پسر) در دامنه سنی یک تا یازده سال در شهر تهران هنجاریابی گردید. برای قدرت تشخیص گویه‌ها در آزمون TOLD-P:3 از روش هم‌بستگی دورشته‌ای نقطه‌ای استفاده شد که در آن، هم‌بستگی هر گویه با نمره کل محاسبه می‌گردد. طبق این روش، گویه‌ها دارای ضریب هم‌بستگی ۰/۲۰ هستند. همچنین پایایی این آزمون با استفاده از روش همسانی درونی و ضریب آلفا، ۰/۸۹ تأیید شد.

این آزمون مبتنی بر مدلی دوبعدی است که در یک بُعد آن نظام زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن و در بُعد دیگرش مختصات

زبان‌شناختی با مؤلفه‌های معناشناسی، نحو و واج‌شناسی قرار دارد. آزمون شش خرده‌آزمون اصلی یا اولیه دارد که عبارت است از: واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری. به دلیل اینکه اساس تهیه خرده‌آزمون‌ها یک الگوی دوبعدی بوده است، هر خرده‌آزمون یک نظام زبانی و یک مختصه زبانی را شامل می‌شود. بنابراین خرده‌آزمون‌ها با توجه به نظام‌ها یا مختصه‌های مشترک می‌توانند گروه‌بندی شوند و ترکیب‌های زیر را به وجود آورند:

- گوش کردن (واژگان تصویری + درک دستوری)
- سازمان‌دهی (واژگان ربطی + تقلید جمله)
- صحبت کردن (واژگان شفاهی + تکمیل دستوری)
- معناشناسی (واژگان تصویری + واژگان ربطی + واژگان شفاهی)
- نحو (درک دستوری + تقلید جمله + تکمیل دستوری)
- زبان گفتاری (واژگان تصویری + واژگان ربطی + واژگان شفاهی + درک دستوری + تقلید جمله + تکمیل دستوری) (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹).

با توجه به هدف اجرای آزمون که همسان‌سازی آزمودنی‌ها از نظر مهارت زبان گفتاری بود، شش خرده‌آزمون رشد زبان برای آزمودنی‌ها اجرا و طبق جداول نمرات استاندارد و رتبه‌های درصدی خرده‌آزمون‌ها، نمرات هر کودک محاسبه و سپس نمره آزمودنی‌ها با توجه به ترکیب آخر مورد بررسی قرار گرفت و آزمودنی‌ها به این ترتیب به دو گروه همسان تقسیم شدند.

پس از تقسیم کردن نوآموزان به دو گروه، ابتدا برای گروه اول قصه عامیانه «کلاغ و کشاورز» به صورت شفاهی قرائت شد و سپس برای گروه دوم همان داستان با استفاده از پرده‌ای به ابعاد ۱ متر در ۱ متر و ۷۰ سانتی‌متر که دارای تصاویری از وقایع داستان بود، با اشاره به تصاویر آن، یعنی به صورت پرده‌خوانی، ارائه شد. پس از هر جلسه قصه‌گویی، با کودکان به صورت انفرادی مصاحبه و از آن‌ها خواسته شد تا قصه را

تمام و کمال بازگویند. روایت‌های کودکان ضبط و بعد از اتمام کار حرف‌نویسی شد. روایت‌های بازگفته کودکان در هر دو گروه از نظر فراوانی عناصر داستان، توالی این عناصر، بسامد نسبی عناصر دستوری پیونددهنده، طول روایت از نظر تعداد جمله و کلمه و همچنین انطباق روایت‌ها با روایت اصلی در سه بُعد حذف، اضافه و عدم - صحت بررسی گردید.

به منظور بررسی و تحلیل متغیر وابسته، یعنی روایت‌های بازگفته کودکان، در این پژوهش از روش تحلیل محتوا براساس الگوی شش‌وجهی لباو استفاده شد. واحد تحلیل در این پژوهش جمله‌ها در روایت‌های بازگفته کودکان بود. لباو در مقاله خود در سال ۱۹۷۲م برای هر روایت شفاهی کاملاً شکل یافته، ساختاری شش‌بخشی در نظر می‌گیرد که شامل چکیده، جهت‌گیری، کنش گره‌افکن، ارزیابی، نتیجه راه‌حل و پایانه است. با توجه به این ساختار شش‌بخشی، روایت‌های بازگفته کودکان در دو گروه تحلیل و در جدول وارد شد و به منظور بررسی و مقایسه دو روش قصه‌گویی مورد تحلیل قرار گرفت.

۲. یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای روایت‌های بازگفته کودکان در دو گروه قصه‌گویی در پنج زمینه بررسی شده است.

۲-۱. فراوانی عناصر داستان در روایت بازگفته کودکان

با توجه به بررسی روایت‌های کودکان از نظر ساختار شش‌بخشی لباو (جدول ۱) تعداد کل عناصر داستان در گروه اول (قصه‌گویی شفاهی) ۴۳ و در گروه دوم (پرده‌خوانی) ۴۱ بوده است. برپایه جدول، چکیده در هیچ گروهی دیده نشد، جهت‌گیری در هر دو گروه مساوی و ۱۱ عدد، کنش گره‌افکن در هر دو گروه مساوی و برابر با ۱۲ عدد و

ارزیابی در گروه اول ۹ عدد و در گروه دوم ۱۱ عدد بود که در گروه دوم بیشتر بوده است. همچنین نتیجه یا راه حل در گروه اول ۹ عدد و در گروه دوم ۳ عدد مشاهده شد که در گروه اول بیشتر بوده است. پایانه در گروه اول ۲ عدد و در گروه دوم ۴ عدد دیده شد که در گروه دوم بیشتر بوده است. با توجه به جمع کل در هر گروه، تعداد عناصر داستان در روایت های بازگفته کودکان در گروه اول (قصه گویی شفاهی) بیشتر از گروه دوم (پرده خوانی) بوده است.

جدول ۱. فراوانی عناصر داستان در گروه اول و دوم

عناصر داستان	گروه اول (قصه گویی شفاهی)	گروه دوم (پرده خوانی)
چکیده	۰	۰
جهت گیری	۱۱	۱۱
کنش گره افکن	۱۲	۱۲
ارزیابی	۹	۱۱
نتیجه یا راه حل	۹	۳
پایانه	۲	۴
جمع کل	۴۳	۴۱

براساس جدول ۲ و نتایج آزمون خی دو، مجذور کای به دست آمده از مقدار جدول در سطح احتمال ۰/۰۵ کوچک تر است؛ بنابراین تفاوت مشاهده شده در فراوانی عناصر داستان در دو گروه معنادار نیست.

جدول ۲. آزمون خی دو مربوط به فراوانی عناصر داستان در گروه اول و دوم

	گروه ۱	گروه ۲	جمع
فراوانی مشاهده شده	۴۳	۴۱	۷۲

۷۲	۳۶	۳۶	فراوانی مورد انتظار
مجذور کای به دست آمده: $3/821$ NS $P < 0/05$ $df = 4$ Sig: $0/431$			

۲-۲. توالی عناصر داستان در روایت بازگفته کودکان

با توجه به جدول ۳، توالی عناصر داستانی در روایت یازده کودک رعایت شده و فقط در یک روایت دارای عدم توالی است. اما در گروه دوم در هر دوازده روایت، توالی عناصر داستانی لحاظ شده است. بنابراین میزان رعایت توالی بندهای روایی با یک اختلاف در گروه دوم (پرده‌خوانی) بیشتر بوده است.

جدول ۳. توالی عناصر داستان در گروه اول و دوم

گروه ۲	گروه ۱	
۱۲	۱۱	رعایت توالی
۰	۱	عدم رعایت توالی

براساس جدول ۴ و آزمون خی دو، مجذور کای به دست آمده از مقدار جدول در سطح احتمال ۰/۰۵ کوچک‌تر است؛ بنابراین تفاوت مشاهده شده در توالی عناصر داستان در روایت‌های دو گروه معنادار نیست.

جدول ۴. آزمون خی دو مربوط به توالی عناصر داستان در گروه اول و دوم

جمع	گروه ۲		گروه ۱		فراوانی روش‌ها
	رعایت توالی	عدم رعایت توالی	رعایت توالی	عدم رعایت توالی	
۲۴	۱۲	۰	۱۱	۱	فراوانی مشاهده شده
	۱۲	۰	۱۲	۰	فراوانی مورد انتظار

مجذور کای به دست آمده: $1/043$ NS Sig: $0/307$ $P < 0/05$ $df = 1$ **۳-۲. بسامد نسبی عناصر دستوری پیونددهنده در روایت بازگفته کودکان**

بسامد نسبی عناصر دستوری پیونددهنده که توالی زمانی بین بندهای روایی را به وجود می‌آورند، «بنابراین»، «بنابراین بعد»، «و بنابراین بعد» و... است. با توجه به جدول ۵، بسامد عناصر پیونددهنده در گروه اول ۱۰۴ عدد و در گروه دوم ۶۸ عدد بوده است. بنابراین بسامد نسبی استفاده از عناصر پیونددهنده در روایت‌های بازگفته کودکان در گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از گروه پرده‌خوانی بوده است.

جدول ۵. عناصر پیونددهنده در گروه اول و دوم

گروه ۱ (قصه‌گویی شفاهی)	گروه ۲ (پرده‌خوانی)	
۱۱	۵	کودک ۱
۵	۴	کودک ۲
۲۲	۲	کودک ۳
۵	۴	کودک ۴
۱۳	۱۰	کودک ۵
۱۲	۶	کودک ۶
۱۰	۷	کودک ۷
۷	۷	کودک ۸
۷	۲	کودک ۹
۵	۶	کودک ۱۰
۷	۳	کودک ۱۱
۰	۴	کودک ۱۲
۱۰۴	۶۰	جمع کل

براساس جدول ۶ و نتایج آزمون، مجذور کای به‌دست‌آمده از مقدار جدول در سطح احتمال ۰/۰۵ بزرگ‌تر است؛ بنابراین تفاوت مشاهده‌شده در عناصر دستوری پیونددهنده در دو گروه معنادار است.

جدول ۶. آزمون خی‌دو مربوط به عناصر دستوری پیونددهنده در گروه اول و دوم

جمع	گروه ۲	گروه ۱	
۱۶۴	۶۰	۱۰۴	فراوانی مشاهده‌شده
۱۶۴	۸۲	۸۲	فراوانی مورد انتظار
مجذور کای به‌دست‌آمده: $\chi^2 = 20/176$ ** $P < 0/05$ $df = 11$ Sig: ۰/۰۴۳			

۴-۲. طول روایت (تعداد کلمات / جملات) در روایت بازگفته کودکان

در این قسمت با توجه به روایت بازگفته هر کودک در گروه قصه‌گویی شفاهی و پرده‌خوانی، تعداد جمله‌های ساده و سپس تعداد کلمه‌ها، اعم از فعل، اسم، صفت و قید، در هر روایت شمارش شد و در جدول قرار گرفت.

جدول ۷. تعداد جمله در روایت‌های کودکان در گروه اول و دوم

تعداد جمله‌ها در گروه ۱	تعداد جمله‌ها در گروه ۲	
۹۰	۱۲۷	کودک ۱
۱۵۸	۱۲۳	کودک ۲
۱۳۱	۷۷	کودک ۳
۷۸	۸۳	کودک ۴
۱۵۵	۱۶۱	کودک ۵
۱۷۳	۱۵۲	کودک ۶
۱۵۲	۶۱	کودک ۷
۱۸۱	۸۶	کودک ۸

کودک ۹	۹۶	۱۰۷
کودک ۱۰	۱۱۲	۱۲۵
کودک ۱۱	۱۲۵	۱۲۵
کودک ۱۲	۱۲۵	۱۰۳
جمع کل	۱۵۷۶	۱۳۳۰

جدول ۸. تعداد کلمه در روایت‌های کودکان در گروه اول و دوم

تعداد کلمه‌ها در گروه ۱	تعداد کلمه‌ها در گروه ۲	
کودک ۱	۲۴۳	۳۴۲
کودک ۲	۴۴۳	۳۲۷
کودک ۳	۳۹۱	۲۴۶
کودک ۴	۱۸۸	۲۳۵
کودک ۵	۴۵۸	۵۱۰
کودک ۶	۳۸۲	۴۳۰
کودک ۷	۴۰۲	۱۹۴
کودک ۸	۵۳۸	۲۷۶
کودک ۹	۲۵۹	۳۱۰
کودک ۱۰	۳۱۱	۳۸۵
کودک ۱۱	۳۹۷	۳۰۴
کودک ۱۲	۳۹۹	۲۷۲
جمع کل	۴۴۱۱	۳۸۳۱

با توجه به جدول ۷ و شمارش جمله‌های روایت بازگفته کودکان، تعداد جمله‌ها در گروه اول (قصه‌گویی شفاهی) در مجموع ۱۵۷۶ جمله و در گروه دوم (پرده‌خوانی) ۱۳۳۰ جمله بوده که نشان می‌دهد تعداد جمله‌ها در گروه اول بیشتر از گروه دوم است. همچنین طبق جدول ۸ و شمارش کلمه‌های روایت کودکان، تعداد کلمه‌ها در

گروه اول (قصه‌گویی شفاهی) درمجموع ۴۴۱۱ کلمه و در گروه دوم (پرده‌خوانی) ۳۸۳۱ کلمه بوده که نشان می‌دهد تعداد کلمه‌ها در گروه اول بیشتر از گروه دوم است. در کل با توجه به تعداد جمله‌ها و کلمه‌ها، طول روایت‌های بازگفته کودکان گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از گروه پرده‌خوانی بوده است.

جدول ۹. آزمون خی‌دو مربوط به تعداد جمله‌ها در گروه اول و دوم

جمع	گروه ۲	گروه ۱	
۲۹۰۶	۱۳۳۰	۱۵۷۶	فراوانی مشاهده شده
۲۹۰۶	۱۴۳۵	۱۴۵۳	فراوانی مورد انتظار
مجذور کای به دست آمده: $82/189^{**}$ Sig: $0/00$ $P < 0/05$ df = ۱۱			

جدول ۱۰. آزمون خی‌دو مربوط به تعداد کلمه‌ها در گروه اول و دوم

جمع	گروه ۲	گروه ۱	
۸۲۴۲	۳۸۳۱	۴۴۱۱	فراوانی مشاهده شده
۸۲۴۲	۴۱۲۱	۴۱۲۱	فراوانی مورد انتظار
مجذور کای به دست آمده: $2/442^{**}$ Sig: $0/00$ $P < 0/05$ df = ۱۱			

براساس جدول ۹ و نتایج آزمون، مجذور کای به دست آمده از مقدار جدول در سطح احتمال ۰/۰۵ بزرگ‌تر است؛ بنابراین تفاوت در تعداد جمله‌ها در دو گروه معنادار است. همچنین بر مبنای جدول ۱۰ و نتایج آزمون، مجذور کای حاصل از مقدار جدول در سطح احتمال ۰/۰۵ بزرگ‌تر است؛ بنابراین تفاوت در تعداد کلمه‌ها در دو گروه معنادار است.

۵-۲. میزان انطباق روایت بازگفته کودکان با روایت اصلی

در این قسمت، میزان انطباق متن روایت اصلی با روایت بازگفته کودک در سه عنصر جهت‌گیری، کنش گره‌افکن و نتیجه‌گیری بررسی شده است. این سه عنصر در سه بُعد حذف (حذف کردن بخشی از روایت مربوط به عنصر جهت‌گیری، کنش گره‌افکن و نتیجه‌گیری)، اضافه (افزودن روایتی تازه به روایت اصلی در بخش‌های مربوط به جهت‌گیری، کنش گره‌افکن و نتیجه‌گیری) و عدم صحت (تغییر در روایت بازگفته کودکان نسبت به روایت اصلی در بخش‌های جهت‌گیری، کنش گره‌افکن و نتیجه‌گیری) هدف تحلیل بوده است.

جدول ۱۱. میزان انطباق در روایت‌های کودکان در گروه اول و دوم

گروه ۲			گروه ۱			نوع ابعاد
عدم صحت	اضا فه	حذف	عدم صحت	اضافه	حذف	
۱۳	۰	۱۰	۱۴	۱	۸	انطباق در جهت‌گیری
۲۴	۲۶	۵۷	۱۱	۲۳	۳۸	انطباق در کنش گره‌افکن
۱	۰	۹	۰	۰	۳	انطباق در نتیجه‌گیری
۳۸	۲۶	۷۶	۲۵	۲۴	۴۹	جمع
۱۴۰			۹۸			جمع کل

با توجه به جدول ۱۱، در روایت‌های بازگفته کودکان گروه اول در سه عنصر جهت‌گیری، کنش گره‌افکن و نتیجه‌گیری ۴۹ مورد حذف، ۲۴ مورد اضافه و ۲۵ مورد عدم صحت (درمجموع ۹۸ مورد عدم انطباق) مشاهده شد. در گروه دوم نیز ۷۶ مورد حذف، ۲۶ مورد اضافه و ۳۸ مورد عدم صحت (درمجموع ۱۴۰ مورد عدم انطباق) مشاهده شد. مقایسهٔ مجموع موارد عدم انطباق در روایت‌های بازگفته کودکان گروه

اول و دوم حاکی از آن است که عدم انطباق در گروه پرده‌خوانی بیشتر از گروه قصه‌گویی شفاهی بوده است. بنابراین انطباق در روایت‌های بازگفته کودکان گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از گروه پرده‌خوانی است.

جدول ۱۲. آزمون خی‌دو مربوط به میزان انطباق در روایت‌های کودکان در گروه اول و دوم

جمع	گروه ۲	گروه ۱	
۲۳۸	۱۴۰	۹۸	فراوانی مشاهده‌شده
۲۳۸	۱۱۹	۱۱۹	فراوانی مورد انتظار
مجذور کای به دست آمده: $1/221$ NS Sig: $0/543$ $P < 0/05$ df = ۲			

براساس جدول ۱۲ و نتایج آزمون، مجذور کای به دست آمده از مقدار جدول در سطح احتمال $0/05$ کوچک‌تر است؛ بنابراین تفاوت در توالی عناصر داستان در روایت‌های دو گروه معنادار نیست.

۳. بحث و نتیجه

با توجه به نتایج تحلیل محتوای متن اصلی روایت‌های بازگفته کودکان و همچنین جداول فراوانی و آزمون خی‌دو، میزان فراوانی عناصر داستانی که لباو در الگوی خود معرفی کرد، در روایت‌های بازگفته کودکان در گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از پرده‌خوانی بوده است؛ اما این تفاوت طبق نتایج آزمون خی‌دو (جدول ۲) از لحاظ آماری معنادار نیست. میزان رعایت توالی بندهای روایی با یک اختلاف در گروه پرده‌خوانی بیشتر از قصه‌گویی شفاهی بوده است؛ اما طبق نتیجه آزمون خی‌دو (جدول ۴) این اختلاف معنادار نیست. بسامد عناصر دستوری پیونددهنده در گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از گروه پرده‌خوانی بوده و این تفاوت از لحاظ آماری (جدول ۶) بین دو روش قصه‌گویی معنادار است. طول روایت‌ها از نظر تعداد جمله‌ها و کلمه‌ها در گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از پرده‌خوانی است. طبق آزمون خی‌دو (جدول ۹ و

۱۰)، تفاوت تعداد جمله‌ها و کلمه‌ها در دو گروه معنادار است. میزان انطباق کلی روایت‌های بازگفته کودکان نسبت به روایت اصلی قصه‌گو در گروه قصه‌گویی شفاهی بیشتر از پرده‌خوانی بوده است؛ اما این تفاوت با توجه به جدول ۱۲ معنادار نیست.

به‌طور کلی قصه‌گویی شفاهی روش مهمی در پرورش دادن مهارت‌های کلامی و بالا بردن درک و تمرکز کودک در آموزش است و کودک در این نوع از قصه‌گویی می‌تواند روایت کامل‌تری از نظر طول جملات و کلمات و عناصر دستوری ارائه دهد. از هر دو روش می‌توان جهت بهتر کردن کیفیت روایت‌ها از نظر به‌کارگیری عناصر داستانی و علاقه‌مند کردن کودکان به روایت قصه‌ای کامل و دارای توالی بهره برد.

پژوهش‌های مختلفی درباره جنبه‌های مختلف روایت صورت گرفته است که نتایج آن‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارد. از این میان می‌توان به جستارهای اوکراینز و دیگران (۲۰۰۵)، آکینیکی اوکتای^۸ (۲۰۱۰) و اسپارکز و کارمیول^۹ (۲۰۱۳) اشاره کرد که الگوی کلی ساختار شش‌وجهی لبو را در روایت‌های کودکان واکاوی کردند. پترسون و مک‌کیب (۱۹۸۳) و ملزی، شیک و بوستویک^{۱۰} (۲۰۱۳) توالی و انسجام روایت‌های کودکان و شاپیرو و هندریکسون^{۱۱} (۲۰۰۱) و اوزکن^{۱۲} (۲۰۱۷) طول و کیفیت روایت‌های کودکان را موضوع پژوهش خود قرار دادند. در پژوهش‌های اکبری (۱۳۸۷)، بنفشه (۱۳۸۸)، شهراد (۱۳۹۱) و معصومی (۱۳۹۱) نیز تأثیر قصه‌گویی در میزان درک مطلب و تمرکز دیداری و شنیداری و همچنین اثربخشی آن بر انسجام و پیوستگی روایت‌ها بررسی شد.

در تبیین این یافته‌ها باید به این نکته اشاره کرد که زبان ذاتاً وسیله‌ای برای بیان تعداد نامحدود و نامعینی از معانی است که از طریق سیستمی محدود صورت می‌گیرد و نیز راهی برای ابراز خواسته‌ها و نیازها، تبادل اطلاعات و بیان احساسات و درک دیگران است. مطالعات روان‌شناسی نیز نشان می‌دهد رشد زبان و گفتار یکی از جنبه‌های اصلی رشد در انسان محسوب می‌شود (دال، ۱۹۷۲ به نقل از مفیدی و سبزه،

۱۳۸۸). قصه‌ها راهی برای رشد گفتار کودک هستند و گنجینه لغات کودکان را غنی می‌کنند. قصه شنیدن و قصه خواندن به کودکان کمک می‌کند تا بر کلمات بیشتری احاطه یابند و راحت‌تر بتوانند با دیگران ارتباط برقرار کنند و دریافت‌های درونی خویش را با روایت کردن آن انتقال دهند (رهگذر، ۱۳۶۶).

آنچه از تعریف روایت برداشت می‌شود، توالی وقایعی است که دارای ارتباط منطقی و زمانی‌اند و پیوستگی آن‌ها حاصل تمرکز بر شخصیت‌های داستانی است و توالی زمانی در آن به‌گونه‌ای است که در آن دوره اغتشاش، بحران و عدم قطعیت سرانجام به آرامش، حل مشکل و پایان می‌رسد. طبق فرضیه لباو، بندهای روایی واقعی که محور اصلی روایت به‌شمار می‌روند، بندهای مستقل و دارای ترتیب زمانی‌اند و این بندها همراه بندهای پیرو و وابسته خود باید در توالی ثابتی بازنمایی شوند. از آنجا که تفاوت در رعایت توالی در دو گروه قصه‌گویی شفاهی و پرده‌خوانی بسیار اندک بوده و همچنین این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست، چنین استنباط می‌شود که در هر دو روش قصه‌گویی، کودک قادر است حوادث کلیدی و فضای کلی حاکم بر آن را در یک توالی درک و بیان کند.

درباره ارائه شفاهی داستان، کودک شنیده‌های خود را در ذهنش بررسی و آن‌ها را در تخیل خویش بازآرایی می‌کند. کودک از قصه لذت می‌برد و به آن اعتماد می‌کند. قصه بر ناخودآگاه کودک اثر می‌گذارد و روح و ذهن او را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بتلهایم، ۱۳۹۳). در قصه‌گویی شفاهی، قصه تنها متنی است که هیچ تصویری آن را کامل نمی‌کند و کودک باید در ذهن خویش با استفاده از توانایی تخیلش، از آنچه اتفاق می‌افتد، تصاویر رضایت‌بخش ذهنی تولید کند. با توجه به این امر استنباط می‌شود که چنین تأثیری بدون ارائه تصویر واقعی از داستان، کودک را وامی‌دارد تا خود در تخیل خویش حوادث را تصویرسازی نماید و در بازگو کردن قصه، آنچه را که تخیل یا ارزیابی کرده است، به‌راحتی بیان کند و برای بندهای روایی خویش دلیل آورد و

روایت خویش را بدون ابهام برای شنونده بازگوید. این درحالی است که در پرده-خوانی، کودک خود را موظف می‌داند آنچه را که تصویر به او ارائه می‌دهد، روایت کند و شاید به این دلیل استفاده از عناصر دستوری پیونددهنده در روایت این کودکان کمتر از گروه شفاهی است.

از آنجا که در قصه‌گویی شفاهی تصویر درمقابل دیدگان کودک نیست، فرصت برای تخیل بیشتر است و همچنین او می‌تواند استدلال‌هایی را در ذهن خویش پیرواند تا حوادث و فرازوفروود داستان را در ذهن به هم ربط دهد و آن‌ها را بهتر درک کند؛ لذا به احتمال زیاد قصه‌گویی شفاهی بر طول روایت کودکان افزوده است. علاوه‌بر این، قصه‌گویی به این شیوه به کودک فرصت می‌دهد تا ارزیابی‌های خود را از اتفاقات داستان بیان کند و همین امر سبب افزایش استفاده از کلمه‌ها و جمله‌های بیشتر از سوی اوست. اما در پرده‌خوانی، گویا بودن تصاویر از تخیل کودک می‌کاهد و باعث می‌شود او جملاتش را ساده و کوتاه‌تر انتخاب نماید؛ زیرا تصور می‌کند شنونده خود از روی تصاویر منظور او را درک خواهد کرد.

به‌طور کلی نتایج پژوهش نقش مؤثر قصه‌گویی در توسعه توانایی روایت‌گویی کودکان را تأیید می‌کند. در مقام مقایسه می‌توان گفت قصه‌گویی شفاهی در روایت گویی کودکان اثربخش‌تر است. قصه‌گویی شفاهی بیان مستقیم میراث ادبی و فرهنگی است. از طریق قصه‌ها و داستان‌های عامیانه می‌توان ارزش‌ها، ترس‌ها، امیدها و رؤیاها را بیان کرد. در دوران باستان، هنگامی که نوشتن و ثبت فرهنگ جامعه امکان‌پذیر نبود، این روش قصه‌گویی شفاهی بود که برای حفظ تاریخ، سنت‌ها و به‌طور کلی فرهنگ اجتماع انسانی به‌کار گرفته شد و به این ترتیب، ارزش‌های فرهنگی نسل‌به‌نسل انتقال یافت.

پی‌نوشت‌ها

1. Barth
2. Labov & Waltzky
3. Peterson & McCabe
4. Hui-Ping, Hin-Da & Wun-Tsang
5. Ukrainete & Gillam
6. Pre-experimantal design
7. Test of language Development - Intermediate
8. Akinici Oktay
9. Sparks & Carmiol
10. Melzi, Schick & Bostwick
11. Handrickson & Shapiro
12. Özcan

منابع

- افخمی، علی و فاطمه علوی (۱۳۸۲). «زبان‌شناسی روایت». مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. ۵۳. ش ۱۶۵. صص ۷۲-۵۵.
- اکبری، بهناز (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های ارائه قصه بر میزان درک مطلب کودکان پیش‌دبستانی / اسلام‌شهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- بتلهایم، برونو (۱۳۹۳). کودکان به قصه نیاز دارند. ترجمه کمال بهروزنیا. تهران: نشر افکار.
- بنفشه، لیلا (۱۳۸۸). بررسی میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی بر درک مطلب شنیداری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- تقوی، لیلا (۱۳۹۵). «پرده‌خوانی گونه خاصی از نقالی مذهبی». رشد آموزش هنر. ۱۳. ش ۴. صص ۲۵-۲۰.
- تولان، مایکل (۱۳۹۳). روایت‌شناسی: درآمدی زبان‌شناختی - انتقادی. ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران: سمت.

چمبرز، دیویی (۱۳۹۲). *قصه‌گویی و نمایش خلاق*. ترجمه ثریا قزل‌ایاغ. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

رهگذر، رضا (۱۳۶۶). *و اما بعد*. تهران: حوزه هنری.

زاییس، جک (۱۳۹۳). *هنر قصه‌گویی خلاق*. ترجمه مینو پرنیانی. تهران: جوانه رشد.

سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگه.

شهمراد، پربوش (۱۳۹۱). *تأثیر قصه‌گویی بر توجه و تمرکز دیداری، شنیداری و مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

عطاران، محمد (۱۳۹۵). *پژوهش روایی: اصول و مراحل*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۱). *پوشش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد روایت‌پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده‌بنیاد، قوم‌نگاری، مطالعه موردی*. ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی. تهران: صفار.

مرادحاصل، مهدی و آیت محمدپور (۱۳۸۵). *قصه‌گویی، قصه‌خوانی و شعر در مدارس دوره ابتدایی*. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

معصومی، علی (۱۳۹۱). *عنوان قصه‌گویی و تحلیل گفتمان گفتاری کودکان دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. پژوهشکده زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران.

مفیدی، فرخنده و بتول سبزه (۱۳۸۸). «تأثیر فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستان بر رشد زبان گفتاری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. س ۳. ش ۱۰. صص ۱۱۸-۱۴۱.

مهتدی، فضل‌اله (۱۳۸۷). *قصه‌های صبحی*. تهران: معین.

هامیل، دونالد و فیلیس نیوکامر (۱۳۸۹). *آموزش رشد زبان*. ترجمه سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

یوسفی، محمدرضا (۱۳۸۶). *قصه و قصه‌گویی*. تهران: پیک بهار.

- Afkhami, A. & F. Alavi (2003). "Zabānshenāsi-e Revāyat". *Majalle Daneshkade-e Adabiyāt va ' Ulum-e Ensani-e Daneshgahe-e Tehran*. Vol. 53. No. 165. pp. 55-72. [in Persian]
- Akhbari, B. (2007). *T 'asir-e Ravesh hae-e Erāe-e Qese Bar Mizāne Darke Matlab Kudakāne Pishdabestani-e Eslām Shahr*. Daneshkade-e Ravanshenasi va ' Ulum-e Tarbiyati Daneshgah-e Allame Tabataba ' i. [in Persian]
- Akinici Oktay, S. (2010). "A sociolinguistic perspective in narrative analysis: Educational backgrounds of families as influential factors in the development of personal experience child narratives". *Turkey Journal of Linguistics Research*. No. 1. pp. 73-92.
- Attaran, M. (2017). *Paguhesh-e Revā ' i: Osul va Marāhel*. Tehran: Daneshgah-e Farhangian Puplication. [in Persian]
- Banafshe, L. (2010). *Barresi Mizāne T 'asir Qesegu ' i va Qesekhāni bar Dark-e Matlab-e Shenidāri*. Daneshkade-e Adabiyāt va Zabānhae-e Khareji, Daneshgah-e Allame Tabataba ' i. [in Persian]
- Barthes, R. (1997). *Introduction to the structural analysis of narratives, in Image, music, taste, Essays selected and translated by Stephen Heath*. London: Fontana.
- Battelheim, B. (1989). *Kudakān be Qese niyāz dārand*. Kamal behruznia (Tr.). Tehran: Afkar Puplication. [in Persian]
- Chambers, D. (1970). *Qesegu ' i va Namāyesh-e Khalāq*. Soraya Qezeliyaq (Tr.). Tehran: Markaz-e Nashr-e Daneshgahi Puplication. [in Persian]
- Creswell, J.W. (2007). *Puyesh-e Keyfi va Tarh-e Paguhesh: Entekhab az Mian-e Panj Ruykard (Revāyat-e Paguhi, Padidār-shenasi, Nazariyeh Dādehbonyād, Ghomnegāri, Motāle'e-e Moredi)*. Hasan Danaifar & Hossein Kazemi (Trans.). Tehran: Safār Puplication. [in Persian]
- Hammill, D. & P.H. Newcomer (1997). *Āmuzesh-e Roshd-e Zabān*. Sa ' id Hasanzadeh & Asghar Mina ' i (Tr.). Tehran: Paguheshgāh-e Motāleāt-e Āmuzesh va Parvareh. [in Persian]
- Handrickson, V. & L. Shapiro (2001). "Cohensive reference devices in children's personal narrative". *Journal of Psychological Inquiry*. Vol. 6. No. 1. pp. 17-22.
- Heath, Sh. (1986). "Taking a cross-cultural look at narratives". *Topics in Language Disorders*. Vol. 7. No. 1. pp. 84-94. Aspan Publisher, Inc.
- Hui-Ping, L., Ch. Hin-Da & Ch. Wun-Tsang (2003). "A study on the performance of reading disabled children in narrative structure in Taiwan". *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*. Vol. 8. No. 3. pp. 243-248.

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia. PA: University of Pennsylvania Press.
- M'asumi, A. (2013). *Qesegu 'i va Tahlil-e Goftemān-e goftāri-e Kudakāne Dabestāni*. Paguheshkade-e Zabānshenāsi, Paguheshgāh-e ' Ulum-e Ensāni va Motāleāt-e Farhangi, Vezarat ' Ulum, Tahqiqat va Fanavari, Tehran. [in Persian]
- Melzi, G., A. Schick & E. Bostwick (2013). "Latino children's narrative competencies over the preschool years". *Actualidades en Psicología*. Vol. 27. No. 115. pp. 1-14.
- Mofidi, F. & B. Sabzeh (2010). "T ' asir-e F ' aliyatha-e Zabān Āmuzi-e Dore-e Pishdabestān bar Roshd-e Zaban-e Goftāri-e Dāneshāmuzān-e Paye-e Aval-e Dore-e Ebteda ' i". *Faslnāme-e Motāl ' at-e barnāme-e Darsi*. No. 10. pp. 118-141. [in Persian]
- Mohtadi, F. (1997). *Qeseha-e Sobhi*. Tehran: Mo ' in Puplication. [in Persian]
- 'Moradhasel, M. & A. Mohammadpur (2007). *Qesegu 'i, Qesekhāni va sh ' er dar Madāres Dore-e Ebteda ' i*. Tehran: Monādi Tarbiat Puplication. [in Persian]
- Özcan, M. (2017). "The Age of the narrator and the qualities of the narrative constructed". *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. Vol. 41. No. 1. pp. 157-173.
- Rahgozar, R. (1987). *Va amā ba 'ad*. Tehran: Hoze-e Honari Puplication. [in Persian]
- Sarmad, Z., A. Bazargan & E. Hejazi (2013). *Ravesh hae-e Tahqiq dar ' Ulum-e Raftari*. Tehran: Agah Puplication. [in Persian]
- Shahmorad, P. (2013). *T ' asir Qesegu 'i bar Tavajoh va Tamarkoz-e Didāri, Shenidāri va Mahārathae-e Ejtemā ' i-e Kudakān-e Dabesta'ni*. Daneshkade-e Ravanshenasi va ' Ulum-e Ejtemā ' i, Daneshgah-e Azad-e Eslami, Vahede Tehran Markazi. [in Persian]
- Sparks, A. & A. Carmiol (2013). "High point narrative structure in mother-child conversation about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica". *Journal of Actualidades en Psicología*. Vol. 27. No. 115. pp. 93-111.
- Taqavi, L. (2016). "Pardekhani Gune-e Khasi az Naqāli-e Mazhabi". *Roshd-e Amuzesh-e Honar*. No. 4. pp. 20-25. [in Persian]
- Toolan, M. (2001). *Revāyatshenāsi: Darāmedi Zabānshenākhti-Enteghādi*. Fatemeh Alavi & Fatemeh Nemati (Trans.). Tehran: Samt Puplication. [in Persian]
- Ukrainetz, T. & R.B. Gillam (2009). "The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language Impairment".

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 52. pp. 883-898.
- Ukrainetz, T. et al. (2005). "The development of expressive elaboration in fictional narratives". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. No. 48. pp. 1363-137.
- Yusefi, M. (2008). *Qese va Qesegu 'i*. Tehran: Peyk-e Bahar Puplication. [in Persian]
- Zipes, J. (1995). *Honar-e Qesegu 'i-e Khalāq*. Minu Parniani (Tr.). Tehran: Javane Roshd Puplication. [in Persian]

