

## مقاله پژوهشی اصیل

# بررسی تحول سیالی واژگان کلامی و مقوله‌ای در کودکان دوزبانه ترک - فارس و کرد - فارس

دکتر رضا کرمی نوری

دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران

علیرضا مرادی<sup>۱</sup>

دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم  
تهران

سعید اکبری زردخانه

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه  
علامه طباطبایی

علیرضا غلامی

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه  
تهران

**هدف:** این پژوهش به منظور بررسی چگونگی تحول روانی واژگان کلامی و مقوله‌ای کودکان دوزبانه (ترک - فارس و کرد - فارس) انجام شد. **روش:** در این پژوهش که جزو مطالعات بنیادی است، هزار دانش‌آموز دبستانی دوزبانه ترک - فارس و کرد - فارس به شیوه نمونه-گیری طبقه‌ای نسبتی، از میان دانش‌آموزان دبستانی دو شهر تبریز و سنندج انتخاب شدند. این دانش‌آموزان در دو آزمون نشانه ادراکی (حروف اولیه) و نشانه‌های مفهومی (مقوله‌های معنایی) شرکت کردند. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که تعداد واژگان فارسی در طول پایه‌های تحصیلی اول تا پنجم دبستان هر دو شهر روند افزایشی و صعودی دارد، و این روند در آزمون نشانه‌های مقوله‌ای منظم‌تر از آزمون نشانه‌های ادراکی است. دانش‌آموزان ترک - فارس و کرد - فارس در هیچ یک از سال‌های دبستان تفاوت معناداری نشان ندادند، ولی الگوی تغییرات و تحولات تعداد واژگان آنها در آزمون مقوله‌ای در طول دوره ابتدایی متفاوت است. همچنین در مجموع در هر دو آزمون، دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر عملکرد بهتری از خود نشان دادند. در نشانه‌های ادراکی نیز دانش‌آموزان تبریزی بیش از دانش‌آموزان سنندجی واژه فارسی تولید کردند. **نتیجه‌گیری:** الگوی تحول تعداد واژگان دانش‌آموزان دوزبانه ترک - فارس و کرد - فارس را می‌توان در آزمون نشانه‌های مقوله‌ای متفاوت از هم در نظر گرفت، ولی در الگوی تحول تعداد واژگان آزمون نشانه‌های ادراکی چنین تفاوتی مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: دوزبانگی، توانایی شناختی، سیالی واژگان

فردی و محیط‌های تربیتی است و به همین دلیل از فردی به فرد دیگر متفاوت است.

یکی از متغیرهای مهم و مؤثر محیطی که می‌تواند در دامنه واژگان کودکان دخالت داشته باشد، پرورش یافتن کودک در خانواده دوزبانه است. دوزبانگی یکی از پدیده‌های روبه گسترش در جهان است. دوزبانگی دارای تعاریف متفاوتی است (فرانسیس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). تعریفی میانه و متعادل از دوزبانگی را گروسجین<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) ارائه کرده که تا حدودی مورد قبول محققان قرار گرفته است. در این تعریف دوزبانگی به استفاده عادی و

یادگیری واژه‌ها که یادگیری نحو و واج‌شناسی وابسته به آن است، یکی از بخش‌های اصلی یادگیری زبان می‌باشد (داکرل<sup>۴</sup> و مک‌شین<sup>۵</sup>، ۱۳۷۶). مطالعات نشان داده‌اند که دامنه واژگان یک کودک دو ساله ممکن است بین ۵۰ تا ۵۰۰-۶۰۰ متغیر باشد که در شش سالگی این تعداد به ۱۴۰۰ عدد می‌رسد. پس از آن تا ۱۷ سالگی به طور متوسط سالی حداقل ۳۰۰۰ واژه به دامنه واژگان کودکان افزوده می‌شود (فلچر<sup>۶</sup> و مک‌وینی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶). البته شایان ذکر است که تعداد واژگان، تابع تفاوت‌های

2- Dacrol  
4- Fletcher  
6- Frouncis

3- Mcshin  
5- Macwhinney  
7- Grosjean

۱- نشانی تماس: خیابان شهید مفتاح، نرسیده به انقلاب، بلاک ۴۹، دانشگاه تربیت معلم.  
Email: moradi90@yahoo.com

که کلمات پربسامدتر از مسیرهای بالاتر شناختی (نظام معنایی) و واژه‌های کم بسامدتر از مسیرهای پایین تر شناختی (نظام آوایی)<sup>۱۶</sup> عبور می‌کنند. البته برخی مدل‌ها و یافته‌های دیگر این موضوع را به شکل دیگری تبیین و توجیه می‌کنند (به عنوان مثال، تولوینگ<sup>۱۷</sup> و کرول<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۵؛ کرمی نوری و نیلسون وآهاتا<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۵).

از آنجا که مهارت تسلط بر واژه‌ها، زیربنای کسب مهارت خواندن است (واگنر<sup>۲۰</sup> و تورگسن<sup>۲۱</sup>، ۱۹۸۷) تعیین واژگان پایه‌ای کودکان خصوصاً در دوره‌های تحصیلی دبستان به دلایل زیر دارای اهمیت ویژه‌ای است: ۱) استفاده از این اطلاعات به عنوان یک معیار تحولی برای بررسی مشکلات خواندن کودکان؛ ۲) ایجاد تسهیلات برای یادگیری و حافظه مطلوب‌تر، بر اساس به کارگیری واژه‌های متناسب با گروه سنی خاص؛ ۳) توجه به تفاوت فرهنگ‌ها و کمک به آموزش، سنجش و یادگیری کودکان دوزبانه.

به دلیل اهمیت این موضوع، برای تعیین واژگان پایه و بررسی بسامد آنها در جوامع مختلف مطالعات متعددی شده است (به عنوان مثال تورندایک<sup>۲۲</sup>، ۱۹۳۷؛ نیلسون، ۱۹۷۳). در ایران نیز چند مطالعه در این زمینه انجام شده است که برای مثال می‌توان به مطالعه بدره‌ای (۱۳۵۲)، ایمن (۱۳۵۷)، ضرغامیان (۱۳۷۱)، شکری (۱۳۷۴)، و صفرزاده (۱۳۷۶) اشاره کرد.

در مطالعات داخلی از پیکره‌های زبانی مختلف استفاده شده است. برای مثال، هرکدام از مطالعات به بررسی واژگان پایه در حیطه‌های مختلف گفتاری، ادراکی، نوشتاری یا خواندن پرداخته‌اند؛ از این رو نمی‌توان این پژوهش‌ها را کاملاً با یکدیگر مقایسه کرد. همچنین در این مطالعات واژگان از منابع مختلف مثل کتاب‌های درسی (صفارپور، ۱۳۷۰) یا کتاب‌های غیردرسی (ضرغامیان، ۱۳۷۱) جمع‌آوری شده‌اند و برخی نیز بسیار قدیمی‌اند (مثل بدره-ای، ۱۳۵۲؛ ایمن، ۱۳۵۷) ضمن اینکه میزان استفاده از کلمات

روزمره از دو زبان (یا بیشتر) اطلاق می‌شود و کودکان دوزبانه کودکانی هستند که در زندگی روزمره خود (خانه و مدرسه) نیازمند استفاده از دو زبان هستند.

مطالعات پیشین تأثیر پرورش یافتن کودک در محیط‌های دوزبانه را بر توانایی‌های شناختی آنان منفی ارزیابی کرده و به آن به دیده عاملی بازدارنده در تحول شناختی کودکان نگریسته‌اند (به‌طور مثال دورنیک<sup>۱</sup>، ۱۹۶۹؛ مارش<sup>۲</sup> و مکی<sup>۳</sup>، ۱۹۷۸؛ تیلور<sup>۴</sup>، ۱۹۷۴)؛ اما مطالعات اخیر نشان داده‌اند که این عامل نه تنها تأثیر منفی بر تحول و کسب توانایی‌های شناختی این افراد ندارد، بلکه اثر مثبت هم دارد. بدین معنا که یادگیری زبان دوم در کودکی، با افزایش توانایی‌های شناختی و فرایندهای ذهنی این کودکان همراه بوده است (به‌عنوان مثال، هاگوتا<sup>۵</sup> و دیاز<sup>۶</sup>، ۱۹۸۵؛ دیاز، ۱۹۸۵؛ بوچنر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶؛ بیالیستوک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱؛ کرمی نوری، منیری و نیلسون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳).

کرمی نوری و همکاران (۲۰۰۳) در مطالعه خود نشان دادند که توانایی یادآوری کودکان ایرانی - سوئدی (کودکانی که به طور همزمان می‌توانند به فارسی و سوئدی تکلم کنند) در مقایسه با کودک یک‌زبانه سوئدی در انواع حافظه رویدادی<sup>۱۱</sup> و معنایی<sup>۱۱</sup> بیشتر است. در مطالعه‌ای دیگر کرمی نوری و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که کودکان دوزبانه ترک- فارس و کرد- فارس، در حافظه رویدادی و معنایی بر کودکان یک‌زبانه فارس برتری دارند. این مطالعات همگی مؤید برتری دوزبانگی، مستقل از زبان و جامعه مورد مطالعه است.

مطالعه موضوع خواندن در افراد دوزبانه، به دلیل پیچیدگی‌های دو مقوله خواندن و دوزبانگی، دارای پیچیدگی مضاعفی است. خواندن و دوزبانگی هریک سطوح مختلفی از شناخت را درگیر می‌کنند. مهارت‌های رمزگشایی<sup>۱۲</sup> واژه‌ها در فرایند خواندن (که شامل بازشناسی<sup>۱۳</sup> واژه، تشخیص حروف و دسترسی به خزانه واژگان است) تحت تأثیر زبان دوم قرار گرفته و شرایط خاصی را ایجاد می‌نماید. یکی از عواملی که در رمزگشایی و بازشناسی واژه‌ها و برقراری ارتباط بسیار مؤثر است، بسامد کلمه است. بسامد واژه به تعداد دفعاتی که یک واژه در زبان معینی تکرار می‌شود، اطلاق می‌شود. مطالعه الیس<sup>۱۴</sup> و یانگ<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۶) نشان داده است

- |                 |                         |
|-----------------|-------------------------|
| 1- Dornic       | 2- Marsh                |
| 3- Maki         | 4- Taylor               |
| 5- Hakuta       | 6- Diaz                 |
| 7- Bochner      | 8- Bialystok            |
| 9- Nilson       | 10- episodic            |
| 11- semantic    | 12- decoding            |
| 13- recognition | 14- Ellis               |
| 15- Young       | 16- phonological system |
| 17- Tulving     | 18- Kroll               |
| 19- Ohata       | 20- Wagner              |
| 21- Torgesen    | 22- Thorndike           |

## ابزار

یکی از راه‌های متداول در مطالعات فراوانی کلمات در زبان-های گوناگون اندازه‌گیری میزان کلمات تولیدشده به وسیله یک مقوله معین<sup>۱</sup> یا حرف معین<sup>۲</sup> در زمان معین است (لزاک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). مطالعات نشان داده‌اند که سن، جنس و تحصیلات بر عملکرد این آزمون‌ها تأثیر می‌گذارند (رید<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). در آزمون فراوانی کلمات با نشانه حرف اولیه (نشانه‌های ادراکی)، آزمون‌های در جستجوی راهی برای یافتن کلمات هستند و گروه‌های سنی کودکان از این نظر متفاوت عمل می‌کنند. برای مثال، یکی از مؤثرترین راهبردها این است که برای تولید کلمات از سیلاب‌های مشابه (مانند بادام، بادبادک، بادنجان و غیره) و یا از تغییرات یک کلمه استفاده کنند (مانند کفش، کفاش، کفاشی).

آزمون‌های فراوانی کلمات با نشانه‌های مقوله (نشانه‌های معانی مانند حیوانات، سبزیجات و غیره) ساختاری را فراهم می‌کنند که در آن آزمون‌ها برای یادآوری از یک سری زیرمجموعه استفاده می‌کنند. برای مثال، در مقوله حیوانات می‌توان به دنبال زیرمجموعه‌هایی از حیوانات اهلی، وحشی، پرنده‌ها، ماهی‌ها و پستانداران گشت.

بنابراین نشانه‌های بازبایی اطلاعات در سطوح مختلف شناختی (ادراکی و معنایی) قرار دارند. نشانه‌های ادراکی (حروف) به سطوح پایین‌تر شناختی اشاره می‌کنند، و بیشتر به ویژگی‌ها و خصوصیات فیزیکی و ظاهری اطلاعات ارتباط دارند؛ در حالی که نشانه‌های معنایی به سطوح بالاتر شناختی، و به ویژگی‌ها و خصوصیات مفهومی و عمقی اطلاعات مربوط می‌شوند. به این دلیل در این پژوهش برای اندازه‌گیری فراوانی و سیالی کلمات از دانش‌آموزان آزمون کلمه‌سازی با نشانه حروف اولیه و کلمه‌سازی با نشانه‌های مقوله‌ها گرفته شد که برای این منظور آزمون‌ها به دو آزمون نشانه‌های حروف اولیه<sup>۵</sup> و آزمون نشانه‌های مقوله‌ها<sup>۶</sup> پاسخ دادند.

۱- آزمون نشانه‌های حروف اولیه: در این آزمون، بر اساس مطالعه مقدماتی در فرهنگ‌های فارسی موجود، حروف «آ (الف)»

در گذر زمان دستخوش تغییر می‌شود و آنها را نمی‌توان دایره واژگان کودکان امروزی دانست. برخی از پژوهش‌ها نیز نمونه‌های محدود داشته‌اند (مثل شبیری، ۱۳۷۴؛ صفرزاده، ۱۳۷۶) و نمی‌توان فهرست این واژگان را معرف فهرست واژگان کودکان دانست.

به غیر از موارد ذکرشده، مسأله مهم‌تری که هیچ‌یک از مطالعات داخل کشور بدان نپرداخته‌اند، مطالعه بسامد واژه‌های کودکان دوزبانه، و کشف اشتراکات و افتراقات آنها با کودکان یک‌زبانه است که بدون تردید توجه به آن در برنامه‌ریزی آموزشی رسمی و غیررسمی این کودکان کمک‌کننده خواهد بود و امکان دستیابی به معیاری برای ترسیم خطوط تحول بهنجار در حوزه دامنه واژگان این کودکان را مهیا خواهد کرد.

## روش

جامعه مورد مطالعه این پژوهش را کودکان دبستانی شهرهای تبریز و سنندج تشکیل می‌دادند. نمونه مورد مطالعه نیز به روش تصادفی - طبقه‌ای نسبتی از ۴۰ مدرسه و از میان دانش‌آموزان این دو شهر انتخاب شد. در زمان جمع‌آوری داده‌ها، جامعه دانش - آموزان ابتدایی شهر تبریز ۶۹۲۸۵ دختر و ۷۵۲۶۶ پسر بودند که در پنج منطقه آموزش و پرورش تحصیل می‌کردند. در شهر سنندج نیز ۲۰۷۳۳ دانش‌آموز دختر و ۲۲۷۶۲ پسر در دو منطقه آموزش و پرورش مشغول تحصیل بودند. دانش‌آموزان نمونه هریک از این شهرها (تبریز ۵۰۰ نفر و سنندج ۵۰۰ نفر) بر اساس سطوح اجتماعی - اقتصادی مختلف این شهرها از کلیه مناطق آموزش و پرورش به نسبت دانش‌آموزان این مناطق انتخاب شدند.

نحوه انتخاب به این صورت بود که ابتدا مدارس ابتدایی به‌طور تصادفی از میان مدارس در مناطق مختلف آموزش و پرورش انتخاب شدند. آزمونگران پس از اخذ مجوز حضور در مدرسه منطقه آموزش و پرورش مربوطه و نیز هماهنگی با مدیر، آمار دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. در مدارس نیز پس از انتخاب تصادفی یک کلاس از بین کلاس‌های یک پایه، از هر پایه تحصیلی پنج نفر در مجموع ۲۵ دانش‌آموز انتخاب شدند. دانش‌آموزان منتخب هر دو شهر تبریز و سنندج در خانواده، مدرسه و اجتماع از دو زبان ارتباطی (ترکی - فارسی یا کردی - فارسی) استفاده می‌کردند.

1- category frequency  
3- Lezak  
5- initial letter cues

2- letter frequency  
4- Reid  
6- category label cues

د- ضریب آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> آزمون کلمه‌سازی با نشانه‌های حروف اولیه و آزمون کلمه‌سازی با نشانه‌های مقوله‌ها به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۱ به دست آمد.

### روش اجرا

در تبریز پنج منطقه آموزش، از هر منطقه چهار مدرسه، از هر مدرسه پنج نفر از پنج پایه، در کل از هر منطقه ۵۰ دختر و ۵۰ پسر؛ و نیز در سنندج دو منطقه آموزش، از هر منطقه ۱۰ مدرسه، از هر مدرسه پنج دانش آموز از پنج پایه، در کل از هر منطقه ۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر به روش تصادفی انتخاب شدند و آزمون‌ها در آنان اجرا شدند.

### یافته‌ها

جدول ۱ حاوی یافته‌های توصیفی دانش آموزان دختر و پسر پایه‌های پنج‌گانه شهرهای تبریز و سنندج، بر اساس تعداد کلمات ارائه شده در قالب آزمون‌های حروف اولیه و آزمون مقوله‌هاست. این جدول نشان می‌دهد که در آزمون مقوله‌ها، عملکرد دانش آموزان دختر تبریزی در اکثر پایه‌ها نسبت به دانش آموزان دختر سنندجی بهتر بوده است. نتیجه این آزمون در بین پسران این دو شهر در سه پایه اول دقیقاً برعکس، ولی در دو پایه چهارم و پنجم همین شرایط برقرار بوده است. در ضمن، وضعیت بالاتر بودن میانگین در آزمون حروف برای گروه نمونه هر پایه، برای دانش آموزان دختر و پسر تبریزی نیز برقرار است.

انحراف معیار نمرات این گروه‌ها نیز نشان می‌دهد که با نزدیک شدن به انتهای دوره ابتدایی، پراکندگی نمرات برای هر دو شهر افزایش می‌یابد و در نتیجه می‌توان گفت که گوناگونی نمرات افراد در این آزمون‌ها افزایش می‌یابد. در ضمن در هر پایه این پراکندگی برای گروه نمونه تبریزی بیشتر از گروه نمونه سنندجی بود.

برای پی بردن به این که آیا سه عامل جنسیت، پایه تحصیلی و شهر، و تأثیرات تعاملی آنها بر میانگین نمرات این دو آزمون اثر

ن، م» به عنوان حروف با بسامد بالا؛ حروف «ت، ه، ل» به عنوان حروف با بسامد متوسط؛ و حروف «ژ، چ، ی» به عنوان حروف با بسامد کم (کرمی نوری و همکاران، ۲۰۰۸) یکی یکی و به عنوان نشانه به دانش آموزان ارائه و از آنها خواسته شد که حداکثر در مدت سه دقیقه هر چند کلمه‌ای را که به آن حرف شروع می‌شود و به هر ترتیبی که می‌خواهند بیان کنند (مطالعه مقدماتی نشان داد که این زمان برای این آزمون مناسب است). آزمونگر نیز این کلمات را در فرم‌های مربوطه نوشت. زمان استفاده شده برای هر حرف و برای هر دانش آموز جداگانه ثبت شد.

۲- آزمون نشانه‌های مقوله‌ها: ۳۱ مقوله شامل نام دختر، نام پسر، اعضای بدن، میوه‌ها، رنگ‌ها، وسایل خانه، وسایل آشپزخانه، غذاها، اعضای فامیل، مشاغل، لوازم‌التحریر، حیوانات، شهرها، لباس، اسباب‌بازی، کشورها، درخت‌ها، پرندوها، ورزش‌ها، بیماری‌ها، وسایل خیاطی، وسایل کاردستی، نوشیدنی‌ها، گل‌ها، وسایل نقلیه، وسایل ساختمانی، سبزی‌ها، استان‌ها، حشرات، فلزات، ابزار، موسیقی (باتیگ<sup>۱</sup> و مونتاقو<sup>۲</sup>، ۱۹۶۹ و نیلسون، ۱۹۷۳) به صورت جداگانه و هر کدام به مدت حداکثر سه دقیقه به دانش آموزان ارائه و از آنها خواسته شد هر تعداد کلمه یا اشیاء مرتبط با آن مقوله را به هر ترتیبی که می‌خواهند بیان کنند. این کلمات نیز به وسیله آزمونگر در فرم‌های مربوط نوشته و زمان مورداستفاده در هر مقوله نیز برای هر دانش آموز جداگانه ثبت شد.

۳- برای بررسی روایی و پایایی پاسخ‌گویی دانش آموزان، دو آزمون کلمه‌سازی با نشانه‌های حروف اولیه و آزمون کلمه‌سازی با نشانه‌های مقوله‌ها در ۶۰ دانش آموز کرد-فارس و ۷۰ دانش آموز ترک-فارس اجرا شد که نتایج زیر را به دنبال داشت: الف- زمان در نظر گرفته شده برای آزمون‌ها مناسب تشخیص داده شد.

ب- راهنمای در نظر گرفته شده برای آزمون‌ها برای کلیه دانش آموزان قابل فهم بود و همگی به خوبی از عهده آنها برآمدند.

ج- مقوله‌های آزمون کلمه‌سازی با نشانه‌های مقوله‌ها، مجموعاً مناسب بود (البته اصلاحاتی در شکل اولیه آن اعمال شد).

1- Battig

2- Montague

3- Cronbach's alpha

**جدول ۱ - خلاصه یافته‌های توصیفی گروه نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر شهرهای تبریز و سنندج براساس تعداد کلمات آزمون مقوله‌ها و حروف (N=۱۰۰۰)**

جنسیت	پایه تحصیلی	شهر	آزمون مقوله‌ها		آزمون حروف	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
دختر	یکم	تبریز	۱۱۶/۵۸	۴۶/۷۸	۴۴/۰۴	۱۱۰/۳۴
	دوم	سنندج	۱۳۹/۶۸	۵۵/۸۰	۲۸/۸۸	۱۴/۹۲
		تبریز	۱۸۳/۳۲	۶۶/۲۳	۴۱/۵۰	۲۳/۴۵
	سوم	سنندج	۱۶۱/۰۱	۵۹/۲۴	۵۳/۶۳	۱۶/۶۷
		تبریز	۲۲۳/۶۰	۵۷/۴۷	۵۰/۵۶	۲۳/۳۲
	چهارم	سنندج	۲۰۰/۲۸	۶۹/۹۵	۴۷/۹۴	۲۴/۲۸
		تبریز	۲۵۲/۸۸	۶۹/۷۱	۵۷/۷۸	۲۲/۴۲
	پنجم	سنندج	۲۱۳/۹۴	۶۷/۰۹	۴۸/۶۸	۲۳/۱۳
		تبریز	۲۶۰/۳۲	۱۵۸/۶۳	۶۳/۶۴	۳۱/۴۹
	یکم	سنندج	۲۵۹/۰۸	۷۳/۹۸	۴۹/۴۶	۲۱/۸۷
		تبریز	۱۲۵/۷۸	۷۰/۸۲	۵۶/۵۳	۶۸/۹۸
	دوم	سنندج	۱۷۰/۹۸	۷۰/۷۵	۳۵/۲۰	۲۲/۶۳
		تبریز	۱۵۷/۷۶	۹۰/۱۳	۵۵/۶۱	۶۰/۶۴
	سوم	سنندج	۱۸۲/۶۴	۶۴/۸۳	۳۷/۴۷	۲۱/۴۵
		تبریز	۱۹۷/۶۲	۸۹/۷۱	۶۴/۸۷	۶۳/۶۱
چهارم	سنندج	۲۲۰/۴۴	۶۵/۳۹	۵۳/۱۸	۲۸/۴۸	
	تبریز	۲۶۷/۶۸	۱۲۹/۲۸	۶۹/۴۸	۶۷/۵۱	
پنجم	سنندج	۲۳۴/۱۶	۷۲/۲۸	۵۳/۶۲	۲۶/۷۱	
	تبریز	۲۹۶/۵۴	۱۲۰/۹۳	۷۶/۶۷	۵۹/۴۲	
	سنندج	۲۶۵/۴۶	۷۷/۸۸	۵۸/۱۰	۲۹/۶۴	

**جدول ۲ - خلاصه یافته‌های آزمون تحلیل واریانس سه‌عاملی (جنسیت \* پایه تحصیلی \* شهر) براساس میانگین نمره آزمون مقوله‌ها (N=۱۰۰۰)**

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	نسبت F	سطح معناداری
تصحیح شده مدل	۲۵۲۲۱۹۴/۴۱	۱۹	۱۳۲۷۴۷/۰۷	۱۹/۱۴	۰/۰۰۱
مقدار ثابت معادله	۴۲۶۳۶۸۸۱/۲	۱	۴۲۶۳۶۸۸۱/۲	۶۱۴۸/۷۰	۰/۰۰۱
جنسیت	۲۹۳۶۵/۵۶	۱	۲۹۳۶۵/۵۶	۴/۲۴	۰/۰۴
پایه تحصیلی	۲۲۵۳۹۱۵/۳۱	۴	۵۶۳۴۷۸/۸۳	۸۱/۲۶	۰/۰۰۱
شهر	۲۹۶۱/۸۴	۱	۲۹۶۱/۸۴	۰/۴۳	۰/۵۱
جنسیت * پایه تحصیلی	۲۹۷۶۷/۵۵	۴	۷۴۴۱/۸۹	۱/۰۷	۰/۳۷
جنسیت * شهر	۲۰۷۱۱/۶۰	۱	۲۰۷۱۱/۶۰	۲/۹۹	۰/۰۸
پایه تحصیلی * شهر	۱۳۴۱۲۲/۲۵	۴	۳۳۵۳۰/۵۶	۴/۸۴	۰/۰۰۱
جنسیت * پایه تحصیلی * شهر	۵۱۳۵۰/۲۹	۴	۱۲۳۷/۵۷	۱/۸۵	۰/۱۲

**جدول ۳-** خلاصه یافته‌های آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین پایه‌های تحصیلی در آزمون مقوله‌ها (N=1000)

پایه تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	اول	دوم	سوم	چهارم
اول	۱۳۸/۲۵	۶۴/۸۰	-			
دوم	۱۷۱/۱۸	۷۱/۵۹	*	-		
سوم	۲۱۰/۴۸	۷۲/۰۳	*	*	-	
چهارم	۲۴۲/۱۷	۹۰/۰۸	*	*	*	-
پنجم	۲۷۰/۳۵	۱۱۳/۴۶	*	*	*	*

**جدول ۴-** خلاصه یافته‌های آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین پایه تحصیلی دو شهر در آزمون مقوله‌ها (N=1000)

شهر	مقطع تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)
تبریز	اول (۱)	۱۲۱/۱۸	۵۹/۸۹	-								
	دوم (۲)	۱۷۰/۵۴	۷۹/۷۳	*	-							
	سوم (۳)	۲۱۹/۶۱	۷۶/۹۸	*	*	-						
	چهارم (۴)	۲۶۰/۲۸	۱۰۳/۵۹	*	*	*	-					
	پنجم (۵)	۲۷۸/۴۳	۱۴۱/۵۱	*	*	*	*	-				
سندج	اول (۶)	۱۵۵/۳۳	۶۵/۳۱	-	-							
	دوم (۷)	۱۷۱/۸۲	۶۲/۷۴	*	*	*	*	*				
	سوم (۸)	۲۱۰/۳۶	۶۸/۱۳	*	*	*	*	*	*	-		
	چهارم (۹)	۲۲۴/۰۵	۷۰/۱۰	*	*	*	*	*	*	*	-	
	پنجم (۱۰)	۲۶۲/۲۷	۷۵/۶۴	*	*	*	*	*	*	*	*	

**جدول ۵-** خلاصه یافته‌های آزمون تحلیل واریانس سه‌عاملی (جنسیت\* پایه تحصیلی\* شهر) بر میانگین نمره آزمون حروف (N=1000)

منبع واریانس	نوع سوم مجموع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	نسبت F	سطح معناداری
تصحیح شده مدل	۱۴۱۱۳۹/۶۲	۱۹	۷۴۲۸/۴۰	۳/۶۴	۰/۰۰۱
مقدار ثابت معادله	۲۶۴۶۲۹۹/۹۴	۱	۲۶۴۶۲۹۹/۹۴	۱۲۹۶/۴۳	۰/۰۰۱
جنسیت	۲۱۴۴۴/۳۱	۱	۲۱۴۴۴/۳۱	۱۰/۵۱	۰/۰۰۱
پایه تحصیلی	۶۷۶۲۲/۰۴	۴	۱۶۹۰۵/۵۱	۸/۲۸	۰/۰۰۱
شهر	۴۳۹۰۹/۱۸	۱	۴۳۹۰۹/۱۸	۲۱/۵۱	۰/۰۰۱
جنسیت* پایه تحصیلی	۲۶۴/۹۵	۴	۶۶/۲۴	۰/۰۳	۱
جنسیت* شهر	۳۷۳۸/۰۴	۱	۳۷۳۸/۰۴	۱/۸۳	۰/۱۸
پایه تحصیلی* شهر	۳۶۹۹/۲۴	۴	۹۲۴/۸۱	۰/۴۵	۰/۷۷
جنسیت* پایه تحصیلی* شهر	۴۶۱/۸۷	۴	۱۱۵/۴۷	۰/۰۶	۱

**جدول ۶ - خلاصه یافته‌های آزمون تعقیبی توکی به منظور مقایسه میانگین پایه‌های تحصیلی در آزمون حروف (N=۱۰۰۰)**

پایه تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	اول	دوم	سوم	چهارم
اول	۴۱/۱۶	۶۶/۷۸	-	-	-	-
دوم	۴۲/۵۵	۳۵/۸۳	-	-	-	-
سوم	۵۴/۱۴	۳۸/۹۵	*	-	-	-
چهارم	۵۷/۳۹	۴۰/۱۹	*	*	-	-
پنجم	۶۱/۹۷	۳۹/۳۱	*	*	-	-

توکی انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. این جدول نشان می‌دهد که در شهر تبریز به جز پایه‌های چهارم و پنجم، دیگر پایه‌ها تفاوت معناداری ندارند. در سنج نیز بین پایه‌های اول و دوم، و نیز بین پایه‌های سوم و چهارم اختلاف نبود. در بین دو شهر نیز، علاوه بر این که بین پایه‌های همسان تفاوتی دیده نشد، بین پایه‌های دوم تبریز و اول سنندج، پایه‌های سوم تبریز و چهارم سنندج، و نیز بین پایه‌های چهارم تبریز و پنجم سنندج تفاوتی مشاهده نگردید.

در مرحله بعدی، برای بررسی تأثیر سه عامل جنسیت، پایه تحصیلی و شهر، و همچنین تأثیرات تعاملی این سه عامل بر میانگین نمره آزمون حروف، آزمون تحلیل واریانس سه‌عاملی (جنسیت\* پایه تحصیلی\* شهر) انجام شد که نتایج جدول ۵ را در پی داشت. این جدول نشان می‌دهد که از میان تأثیرات سه عامل، فقط آثار اصلی آنها معنادار است. معناداری اثر جنسیت، نشان‌دهنده آن است که عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر در آزمون حروف تفاوت دارد. با توجه به این که میانگین پسران ( $M=۵۶/۰۷$ ) نسبت به میانگین دختران ( $M=۴۶/۸۱$ ) بالاتر است، می‌توان گفت که دانش‌آموزان پسر در مقایسه با دانش‌آموزان دختر در این آزمون عملکرد بهتری داشته‌اند.

معناداری اثر اصلی شهر نیز بیانگر وجود تفاوت میان میانگین کل دانش‌آموزان دو شهر (تبریز- سنندج) است. چون میانگین دانش‌آموزان تبریزی ( $M=۵۸/۰۷$ ) از دانش‌آموزان سنندجی ( $M=۴۴/۸۲$ ) بالاتر است، پس دانش‌آموزان تبریزی نسبت به دانش‌آموزان سنندجی عملکرد بهتری داشته‌اند.

دارند یا نه، تحلیل واریانس سه‌عاملی (جنسیت\* پایه تحصیلی\* شهر) بر اساس نمره میانگین این دو آزمون انجام شد که نتایج آن در جداول ۲ تا ۴ ارائه شده است.

جدول ۲ نشان می‌دهد که از مجموع تأثیرات این سه عامل اثر عوامل جنسیت و پایه تحصیلی و اثر تعاملی پایه تحصیلی\* شهر معنادار است. این یافته‌ها بدین معناست که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در میانگین آزمون مقوله‌ها تفاوت وجود دارد. از آنجا که میانگین دانش‌آموزان پسر ( $M=۲۱۱/۹۱$ ) بیشتر از میانگین دانش‌آموزان دختر ( $M=۲۰۱/۰۷$ ) است، می‌توان گفت که عملکرد دانش‌آموزان پسر در این آزمون بهتر از عملکرد دانش‌آموزان دختر است.

معناداری اثر پایه تحصیلی نیز دال بر وجود تفاوت (ها) در میانگین نمره این آزمون در بین پایه‌های پنج‌گانه است. برای پی بردن به اینکه بین کدام پایه‌ها تفاوت وجود دارد، آزمون تعقیبی توکی<sup>۱</sup> انجام شد که نتایج جدول ۳ را در پی داشت. این جدول نشان می‌دهد که میانگین‌های پایه‌های تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوت نیز طوری است که هرچه به انتهای دوره ابتدایی پیش می‌رویم، میانگین کلمات تولیدشده دانش‌آموزان در آزمون مقوله‌ها بیشتر می‌شود. معناداری اثر تعاملی پایه تحصیلی شهر نیز بدین معناست که الگوی تغییرات میانگین نمرات پایه‌های تحصیلی در دو شهر با هم هماهنگ نیست. بنابراین می‌توان ادعا کرد که روند افزایش میانگین تعداد کلمات ارائه‌شده به آزمون مقوله‌ها در دو شهر همانند نیست.

برای مشخص کردن اینکه بین دو شهر کدام پایه‌های تحصیلی در میانگین آزمون مقوله‌ها با هم متفاوت هستند، آزمون تعقیبی

1- Tukey

پس از مقایسه تعداد واژگان ساخته شده با نشانه‌های حروف و مقوله‌ها در هر دو شهر، به دو نکته می‌توان اشاره کرد. اول آن که تعداد این واژه‌ها با استفاده از نشانه‌های مقوله‌ای بیش از نشانه‌های حرف بوده است. دوم آن که روند افزایشی واژگان با استفاده از نشانه‌های ادراکی و معنایی تا حدودی متفاوت است. داده‌های این پژوهش نشان می‌دهند اگرچه در طول پایه‌های تحصیلی اول تا پنجم تعداد واژگان در نزد کودکان دبستانی روند صعودی و افزایشی دارد، ولی این روند در مورد مقوله‌ها قاطع‌تر و قابل ملاحظه‌تر است.

در مجموع نشانه‌های حروف، افزایش واژه‌های تولید شده در پایه دوم (۴۲/۵۵) نسبت به پایه‌های اول (۴۱/۱۶) و سوم (۵۴/۱۴) و پایه سوم نسبت به پایه‌های چهارم (۵۷/۳۹) و پنجم (۶۱/۹۷) معنادار نبود و افزایش واژه‌های تولید شده در پایه چهارم نیز نسبت به پایه پنجم معنادار نبود. بدین معنا که در آزمون حروف فقط بین پایه‌های اول با پایه‌های سوم، چهارم و پنجم از یک طرف، و از طرف دیگر بین پایه دوم با پایه‌های چهارم و پنجم تفاوت معنادار بوده است.

در آزمون مقوله‌ها نیز میانگین تعداد واژه‌های تولید شده پایه‌های تحصیلی مختلف (به جز پایه‌های اول و دوم) متفاوت است (پایه اول = ۱۳۸/۲۵، پایه دوم = ۱۷۱/۱۸، پایه سوم = ۲۱۰/۴۸، پایه چهارم = ۲۴۲/۱۷، پایه پنجم = ۲۷۰/۳۵). بنابراین روند افزایش واژگان فارسی در دانش‌آموزان دوزبانه ایرانی با استفاده از نشانه‌های مقوله‌ای بسیار روشن‌تر و قابل ملاحظه‌تر است. این یافته همسو با یافته کرمی نوری و همکاران (۲۰۰۸) است. در این مطالعه ارزش بیشتر آزمون مقوله‌ای، در مقایسه با آزمون حروف، در تفکیک پایه‌های تحصیلی نیز نشان داده شد. اینکه در دوران دبستان نشانه‌های مقوله‌ای مؤثرتر از نشانه‌های حروف اولیه در نزد دانش‌آموزان هستند، و خصوصاً اینکه در روند رشد و افزایش پایه‌های تحصیلی این اثر برجسته‌تر ملاحظه می‌شود، نشان آن است که اطلاعات مفهومی به تدریج در شناخت کودکان ارزش بیشتری پیدا می‌کنند و از اهمیت خاصی برخوردار می‌گردند.

لزاک (۱۹۹۵) به این نکته اشاره می‌کند که هرچند از دو نشانه حرف و مقوله می‌توان به عنوان یک حافظه معنایی صحبت کرد

معناداری اثر اصلی پایه تحصیلی نیز نشانگر این است که میانگین پایه‌های تحصیلی (بدون توجه به عوامل دیگر) از هم متفاوت است. برای مشخص کردن تفاوت (ها) در این میانگین، آزمون تعقیبی توکی انجام شد که نتایج جدول ۶ را دربرداشت. این جدول نشان می‌دهد که میانگین پایه اول با سه پایه سوم، چهارم و پنجم، و میانگین پایه دوم نیز با پایه چهارم و پنجم تفاوت معنادار ندارد و در بین دیگر پایه‌ها اساساً هیچ تفاوتی به چشم نمی‌خورد. نبود تفاوت در اثر تعاملی سه عامل بیانگر این است که الگوی تغییرات میانگین به وسیله این عوامل در آزمون حروف در بین زیرگروه‌ها با هم هماهنگ است و تقاطعی بین نیم‌رخ‌های حاصل از این تعامل‌ها وجود ندارد.

## نتیجه گیری

این امر بدیهی است که تعداد واژگان فارسی کودکان دبستانی بیش از تعداد ارایه شده آنها در این پژوهش می‌باشد، زیرا اولاً در این پژوهش همه حروف فارسی و مقوله‌های معنایی ارایه نگردیده، و ثانیاً روش کار محدود به ارایه نشانه‌های ادراکی و معنایی در مدت زمان معینی بوده است و چنانچه از نشانه‌های دیگری یا از روش بازشناسی یا یادآوری آزاد استفاده می‌شد، ممکن بود دانش‌آموزان واژگان متفاوتی را به نمایش بگذارند. به هر صورت واژگان به دست آمده در جداول با استفاده از نه نشانه ادراکی و ۳۱ مقوله معنایی به دست آمده است و در این محدوده هم تعمیم پذیر می‌باشد.

داده‌های این پژوهش نشان می‌دهند که در هر دو شهر، تعداد واژه‌های فارسی تولید شده از مجموع نه حرف به ترتیب، بر اساس افزایش پایه‌های تحصیلی (اول تا پنجم) روند افزایشی و صعودی دارد، و همان گونه که توانایی شناختی و یادگیری کودکان افزایش پیدا می‌کند، بر تعداد واژگان زبان فارسی آنها نیز افزوده می‌شود. همچنین مجموع واژگان تولید شده برای ۳۱ مقوله نیز در طول سال‌های تحصیلی روند صعودی و افزایشی دارد و از این نظر می‌توان تفاوت کلیه پایه‌های تحصیلی را مشاهده نمود.



بررسی داده‌ها در مورد تعداد واژه‌های ساخته‌شده برای نشانه‌های مقوله‌ای نشان داد که دانش‌آموزان ترک‌زبان (۲۰۸/۲۱) از این نظر با دانش‌آموزان کردزبان (۲۰۴/۷۷) دختر و پسر هم پایه هم تفاوت ندارند، ولی پایه‌های تحصیلی همسان این شهرها متفاوت‌اند.

در طول رشد و افزایش پایه‌های تحصیلی، شاهد روند صعودی همه دانش‌آموزان بوده‌ایم، ولی همانند داده‌های نشانه‌های حروف اولیه این روند در دانش‌آموزان کرد (پایه پنجم ۱/۷ برابر پایه اول) نسبت به دانش‌آموزان ترک‌زبان (پایه پنجم ۱/۴ برابر پایه اول) شتاب بیشتری داشته است. این در حالی است که شتاب افزایش کلمات در این آزمون در بین دانش‌آموزان یک‌زبان فارسی‌زبان (پایه پنجم ۲/۷ برابر پایه اول) بیشتر از دو گروه دیگر است (کرمی‌نوری و همکاران، زیر چاپ الف). از مجموع یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دوزبانه (ترک و کرد) خصوصاً در سال‌های اولیه دبستان نسبت به دانش‌آموزان یک‌زبان فارسی (برتری محسوسی دارند، ولی به تدریج که به سال‌های پایانی دبستان نزدیک می‌شویم، این برتری به نفع دانش‌آموزان یک‌زبان (خصوصاً پسران) تغییر می‌کند. به عبارت دیگر، روند افزایش واژگان فارسی در نزد دانش‌آموزان یک‌زبان فارسی (فارسی) بیش از دانش‌آموزان دوزبانه کرد و ترک می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات کرمی‌نوری و همکاران (۲۰۰۳ و ۲۰۰۵) هماهنگی دارد. علاوه بر این مطالعه کرمی‌نوری و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که کودکان دوزبانه (ایرانی - سوئدی) از کودکان یک‌زبان (سوئدی) حافظه معنایی و رویدادی بهتری دارند. در مطالعه دیگر کرمی‌نوری و همکاران (زیر چاپ) نیز نشان داده شد که حافظه معنایی و رویدادی دانش‌آموزان دوزبانه ترک و کرد بهتر از دانش‌آموزان یک‌زبان فارسی است.

در این دو مطالعه دلیل برتری حافظه دانش‌آموزان دوزبانه (نسبت به دانش‌آموزان یک‌زبان) به یکپارچگی (فرانسیس، ۱۹۹۹) و سازمان‌دهی (لامبرت<sup>۱</sup>، ایگناتو<sup>۲</sup> و کروتامر<sup>۳</sup> ۱۹۶۸) بیشتر دانش‌آموزان دوزبانه نسبت داده شد. چنین پیشنهاد شده

(چرا که هر دو به سازمان‌دهی اطلاعات توجه دارند)، ولی این دو نشانه و نحوه سازمان‌دهی آنها نیز متفاوت است. نشانه‌های حروف اولیه به عنوان نشانه‌های ادراکی مورد نظر قرار می‌گیرند و در سطوح پایین‌تری از معنا عمل می‌کنند، در حالی که نشانه‌های مقوله‌ای به عنوان نشانه‌های مفهومی مدنظرند و در سطح بالاتری از معنا عمل می‌کنند.

تولونینگ (۱۹۹۱، ۱۹۸۵، ۱۹۹۵) در مطالعات خود در تقسیم‌بندی حافظه و انبار اطلاعات برای اطلاعات ادراکی و معنایی به دو نظام متفاوت اشاره می‌کند. او جایگاه اطلاعات ادراکی را در حافظه ادراکی و جایگاه اطلاعات مفهومی را در حافظه معنایی قرار می‌دهد. حروف اولیه واژه‌ها، خصوصیات ظاهری و فیزیکی یک واژه را در سازمان‌دهی اطلاعات مورد اهمیت قرار می‌دهد. در حالی که مقوله‌ای که یک واژه به آن تعلق می‌گیرد، به خصوصیات مفهومی و عمقی‌تر واژه توجه می‌کند. یافته‌ها همچنین نشان داد که تعداد واژه‌های تولیدشده با استفاده از نشانه‌های حروف در دانش‌آموزان پسر به طور معناداری بیشتر از دختران است (۵۶/۰۷ در مقابل ۴۶/۸۱). این تفاوت جنسیتی در کلیه پایه‌های تحصیلی و هر دو شهر یکسان است.

تعداد واژه‌های تولیدشده با استفاده از نشانه‌های مقوله‌ها نیز نشان داد که بین دختران و پسران دانش‌آموز در این زمینه تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان پسر در این آزمون نیز عملکرد بهتری دارند (۲۱۱/۹۱ در برابر ۲۰۱/۰۷). این وضعیت در بین پایه‌های تحصیلی یکسان نبود، و در پایه‌های دوم و سوم برتری از آن دانش‌آموزان دختر بود. ولی مطالعه کرمی‌نوری، مرادی، اکبری زردخانه و غلامی (زیر چاپ الف) روی دانش‌آموزان یک‌زبان فارسی نشان داد که دختران در آزمون‌های حروف و مقوله‌ها عملکرد بهتری داشته‌اند.

مقایسه تعداد واژه‌های ساخته‌شده دانش‌آموزان در پژوهش حاضر نشان داد که برای نشانه‌های حروف اولیه دانش‌آموزان ترک‌زبان در مقایسه با دانش‌آموزان کردزبان تعداد واژه‌های بیشتری (۵۸/۰۷ در مقابل ۴۴/۸۲) تولید نموده‌اند، ولی از این نظر بین پایه‌های همسان این دو شهر تفاوتی مشاهده نشد. حتی چنین تفاوتی در بین دختران و پسران هم پایه دو شهر نیز دیده نشد.

1- Lambert  
3- Krauthamer

2- Ignatow

سطح مطلوب نرسد، دوزبانگی می‌تواند به دوزبانگی نابرابر و حتی نابهنجار تبدیل شود. این دوزبانگی نه تنها پیامدهای مطلوب ندارد و به عنوان یک تجربه زبانی مفید به‌شمار نمی‌رود، بلکه می‌تواند در یادگیری و پیشرفت اختلال و کندی ایجاد کند (میکائیلی منبع، ۱۳۸۴).

محدودیت‌های این پژوهش که امید است در پژوهش‌های بعدی مورد توجه قرار گیرد و برای رفع آنها اقدام شود، به‌شرح زیر است:

۱- پژوهش حاضر فقط به دو شهر ایران (تبریز و سنج) محدود شده بود. انتخاب این دو شهر به دلیل وجود استفاده مردم از دو زبان ترکی - فارسی و کردی - فارسی در این شهرها بود، ولی مسلماً چنانچه دانش‌آموزان دوزبانه با تنوع بیشتری و از سراسر ایران انتخاب شوند، نتایج تعمیم‌پذیری بیشتری می‌یابد.

۲- پژوهش حاضر فقط به دوره دبستان محدود بود. انتخاب دوره دبستان به این دلیل بود که اولین و مهم‌ترین دوره تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، ولی بدیهی است چنانچه دوره‌های تحصیلی بعدی (راهنمایی و دبیرستان و دانشگاهی) نیز مورد مطالعه قرار بگیرند، مقایسه تحولی بسیار خوبی صورت خواهد گرفت. همچنین بسیار مناسب خواهد بود که کودکان و نوجوانان در دوره‌های سنی مختلف با توجه به داشتن و نداشتن تحصیلات مناسب با سن خود نیز مورد مقایسه و مطالعه قرار گیرند تا اثر آموزش و تحصیل بر واژگان فارسی نیز تعیین شود.

۳- در این پژوهش واژه‌های زبان مادری دانش‌آموزان (ترکی و کردی) مورد مطالعه و ارزیابی قرار نگرفت و لذا نحوه تحول این واژه‌ها همراه با واژه‌های فارسی در طول افزایش پایه‌های تحصیلی (اول تا پنجم) بررسی نشد.

۴- در این پژوهش فقط از تعدادی نشانه‌های حروف اولیه (نه حرف) و نشانه‌های مقوله‌ای (۳۱ مقوله) استفاده شد و میسر نشد که کلیه حروف زبان فارسی و نشانه‌های مقوله‌ای مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد.

۵- در این پژوهش فقط از نشانه‌های حروف اولیه و نشانه‌های مقوله‌ای استفاده شد. قطعاً در ادامه این پژوهش لازم است تا بر اساس نشانه‌های کلمه‌ای نظیر اسم، فعل، صفت و قید مطالعاتی انجام شود و با جمله‌سازی دانش‌آموزان و به یادآوری کلمات

است که کودکان دوزبانه برای هر یک از زبان‌های خود خزانه واژگان جداگانه‌ای دارند و با توجه به اینکه دائماً نیازمند استفاده از هر دو زبان هستند، برای یکپارچگی و سازمان‌دهی اطلاعات بین واژگان‌های زبانی توانایی شناختی بهتری خواهند داشت.

دلیل این که در سال‌های اولیه دبستان اثر دوزبانگی بیشتر از سال‌های پایانی است، می‌تواند این باشد که در سال‌های اولیه دبستان دوزبانه‌ها فرصت بیشتری برای استفاده از دوزبان خود در خانه و مدرسه دارند و لذا امکان بیشتری برای یکپارچگی و سازمان‌دهی بین اطلاعات دوزبان خود می‌یابند؛ در حالی که هر چه به سال‌های پایانی دبستان نزدیک می‌شویم، دوزبانه‌ها برای استفاده از زبان اول خود در خانه و مدرسه فرصت کمتری دارند و احتمالاً به همین دلیل اثر مثبت دوزبانگی به تدریج کم می‌شود. مطالعات گوناگون به تازگی نشان داده‌اند که هر چه از زبان اول بیشتر استفاده شود، عملکرد زبان دوم در کودکان دوزبانه افزایش پیدا می‌کند (مک‌کی، میدور و فلگ، ۲۰۰۱). بنابراین، اثر مثبت دوزبانگی هنگامی بیشتر نشان داده می‌شود که هر دو زبان به‌طور روزمره و به یک اندازه مورد استفاده قرار گیرند و چنانچه زمان استفاده از زبان اول (زبان مادری) به تدریج کم شود، به همان اندازه عملکرد زبان دوم نیز کاهش می‌یابد. شاید علت اینکه در ادبیات تحقیق در زمینه دوزبانگی به‌طور متفاوت به آثار مثبت و منفی دوزبانگی اشاره می‌شود، این باشد که میزان و نحوه استفاده از زبان اول نقش مهمی در ایجاد آثار مثبت و منفی دوزبانگی ایفا می‌کند.

به نظر می‌رسد که میزان توان و کارآمدی زبانی فرد دوزبانه در اثربخشی مثبت و منفی تجربه نقش مهمی ایفا کند. به عبارت دیگر، برای آنکه شخص بتواند از مزایای کامل شناختی و رشدی این متغیر بهره‌مند شده و به آثار منفی دوزبانگی دچار نشود، باید مهارت زبانی به سطح خاصی برسد. این سطح، آستانه توانش زبانی نامیده می‌شود. در صورتی که فرد به این سطح مهارت زبانی دست نیافته باشد، ممکن است در رشد شناختی و یادگیری اختلالاتی نشان دهد (نیلپور، ۱۳۸۰). براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه یکی از دو زبان در شرایط یادگیری نامساعد قرار گیرد و به

برای همه دانش‌آموزان کاملاً یکسان، برابر و ایده‌آل بوده است. اجرای آزمون‌ها در محیط‌های آزمایشگاهی، تحت شرایط یکسان و با آزمونگران ثابت شرایط مناسب‌تری فراهم می‌آورد.

متداعی یا هم‌ردیف و ... واژگان زبان فارسی کودکان با دقت و تنوع بیشتری مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

۶- این پژوهش در محیط مدارس اجرا شد و علی‌رغم همکاری بسیار خوب مسئولان، مدیران، معلمان و مربیان و در اختیار قرار دادن امکانات مناسب، نمی‌توان ادعا کرد که شرایط

دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۶/۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۶/۱۲/۱۵

## منابع

- ایمن، ل. (۱۳۵۷). فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ سال. تهران: کمیته ملی پیکار جهانی با بیسوادی.
- بدره‌ای، ف. (۱۳۵۲). واژگان نوشتاری کودکان دبستانی ایران. تهران: فرهنگستان زبان ایران.
- داکرل، ج؛ و مک شین، ج. (۱۳۷۶). رویکردی شناختی به مشکلات یادگیری کودکان (ترجمه ع. احمدی، و م. ر. اسدی). تهران: رشد.
- شیری، ع. م. (۱۳۷۶). واژگان پایه ادراکی دانش‌آموزان کلاسهای سوم، چهارم، پنجم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان. تهران: دانشکده ادبیات و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبایی.
- شکری، گ. (۱۳۷۴). فرهنگ دبستانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- صفارپور، ع. ر. (۱۳۷۰). واژگان پایه کلاسهای یکم تا پنجم دبستان. تهران: دفتر انتشارات کمک آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- صفرزاده، ف. (۱۳۷۶). واژگان گفتاری کودکان دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان. تهران: دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبایی.
- ضرغامیان، م. (۱۳۷۱). واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران. رساله کارشناسی ارشد در رشته زبان شناسی همگانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- میکائیلی منبع، ف. (۱۳۸۴). بررسی مدل پردازش واج شناختی خواندن در دانش‌آموزان ۱۰-۸ ساله یک زبانه و دوزبانه عادی و نارساخوان تهرانی و تبریزی در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲. پایان‌نامه منتشر نشده دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- نیلی پور، ر. (۱۳۸۰). زبان شناسی و آسیب شناسی زبان. تهران: انتشارات هرمس.

Battig, W. R., & Montague, W. E. (1969). Category norms for verbal items in 56 categories: A replication and extension of the connecticut category norms. *Journal of Experimental Psychology*, 80, 1-46.

Bentourne, L. S., & Friel-Patti, S. (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of Communication Disorders*, 36, 507-527.

Bialystok, E. (2003). Cognitive complexity and attention control in bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.

Bochner, S. (1996). The learning strategies of bilingual versus monolingual students. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 86-93.

Diaz, R. M. (1985). The intellectual power of bilingualism. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, 16-22.

Dornic, S. (1969). Verbal factor in number perception. *Acta Psychologica*, 29, 393-399.

Eills, A. W., & young, A. W. (1996). *Human cognitive neuropsychology*. UK: Psychology Press.

Fletcher, P., Macwhinney, B. (1995). *The handbook of child language*. Massachusetts: Blackwell Publishing.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: North-Holland.

Hakuta, K., & Díaz, R. (1985). The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kormi-Nouri, R., Shojaei, R-S., Moniri, S., Gholami, A. R., Moradi, A. L., Akbari-Zarkhaneh, S., & Nilsson, L. G. (2008). The effect of childhood bilingualism in

episodic and semantic memory tasks. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 93-109.

Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L. G. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 47-54.

Kormi-Nouri, R., Nilsson, L.G., & Ohta, N. (2005). The novelty effect: Support for novelty-encoding hypothesis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 133-143.

Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N., & Chartrand, L. (1993). Bilingual education for majority English speaking children. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3-22.

Lezak, M. (2004). *Neurological assessment*. New York: Oxford University Press.

Marsh, L. G. & Maki, R. H. (1978). Efficiency of arithmetic operations in bilinguals as a function of language. *Memory & Cognition*, 4, 459-464.

Nilipour, R. (1988). Bilingual aphasia in Iran: A preliminary report. *Journal of Neurolinguistics*, 3, 185-232.

Nilsson, L. -G. (1973). Category norms for verbal material. *Uppsala Psychological Reports*, No. 135.

Parkin, A. J. (1993). *Memory: phenomena, experiment and theory*. UK: Psychology Press.

Taylor, M. M. (1974). Speculation on bilingualism and the cognitive network. *Working Papers in Bilingualism*, 2, 68-124.

Thorndike, E. L. (1937). On the number of words of any given frequency of use. *Psychological Record*, 58, 671-676.

Tulving, E., & Kroll, N. (1995). Novelty assessment in the brain and long-term memory encoding. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 387-390.

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.

Tulving, E. (1991). Concepts of human memory. In L. R. Squire, N. M. Weinberger, G. Lynch & J. L. McGaugh (Eds.), *Memory: Organizations and locus of change* (pp. 3-32). New York: Oxford University Press.