

مقایسه درک کلامی در دانش آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۸/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۹/۱۹

مهسا فروغی*

دکتر فرناز کشاورزی ارشدی**

دکتر مهدیه صالحی***

چکیده

هدف از این پژوهش، مقایسه درک کلامی دانش آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه شهر تهران است. برای این منظور، ۱۸۰ دانش آموز دختر ۷ الی ۹ ساله که شامل ۶۰ دانش آموز تک زبانه "فارس زبان"، ۶۰ دانش آموز دو زبانه "ترک - فارس" و ۶۰ دانش آموز دو زبانه "فارسی - انگلیسی" از پایه های اول، دوم و سوم دبستان بودند با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. برای مطالعه و ارزیابی تأثیر دو زبانی بر کارکرد شناختی درک کلامی، از تست هوش و کسلر ویرایش چهارم (WISC-IV) استفاده شد. داده های پژوهشی با بهره گیری از روش های آمار توصیفی، تحلیل واریانس یکراهه و آزمون تعقیبی تحلیل شد. نتایج نشان داد که عامل درک کلامی (VCI) در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه "ترک - فارس" و دو زبانه "فارسی - انگلیسی" تفاوت دارد. بدین صورت که میانگین عامل درک کلامی در دانش آموزان دو زبانه "فارسی - انگلیسی" از دو گروه دیگر بالاتر است. همچنین نتایج نشان داد که توانایی استدلال کلامی و تشابهات در دانش آموزان دختر دو زبانه "فارسی - انگلیسی" بالاتر از دو گروه دیگر می باشد.

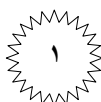
واژه های کلیدی: درک کلامی، تشابهات، استدلال کلامی، واژگان، دانش آموزان دو زبانه و دانش آموزان تک زبانه

*کارشناس ارشد کودکان استثنایی

E-mail: Dr.fkeshavarzi@yahoo.com

**روانشناس بالینی استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد لاهی - واحد تهران مرکزی

***استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران مرکزی



«دوزبانگی» یا چند زبانگی به معنی دانستن و به کار بستن دو یا چند زبان متفاوت است، به طوری که فرد بتواند از هر زبان بر حسب مورد برای نیازهای ارتباطی خود استفاده کند. شرایط دو زبانه شدن ممکن است به طور همزمان و به شیوه زبان مادری باشد یا یکی از زبان ها به عنوان «زبان دوم» یا «زبان خارجی» فراگرفته شده باشد. چون در جامعه افراد به دلایل متفاوت و در شرایط مختلف دو زبانه می شوند، به همین سبب عملاً دو زبانگی یا چند زبانگی در افراد و جوامع مختلف به یک شکل و یک میزان نیست و همواره در بررسی ها و طبقه بندی ها، دو زبانگی را باید به عنوان یک پدیده نسبی تلقی کرد (نیلی پور، ۱۳۷۱).

واقعیت این است که دو زبانگی پدیده ای است جهانی که امروزه در اکثر کشورهای جهان به عنوان یک هنجار به آن نگرسته می شود. توانایی صحبت کردن به زبان های دیگر مخصوصاً در کشورهای انگلیسی زبان اغلب یک موفقیت تلقی می شود. ۷۰٪ جمعیت جهان دو زبانه یا چند زبانه هستند (تراسک، ۱۹۹۹)، بنابراین می توان گفت که دوزبانگی مسئله مبتلا به اکثر جمعیت دنیاست.

در ایران دوزبانگی یک مزیت به شمار می آید. مثلاً فردی را در نظر بگیرید که زبان های فارسی و آذری می داند. این فرد نسبت به کسی که تنها فارسی و یا تنها آذری می داند از کارایی بیشتری برخوردار خواهد بود و به همین ترتیب این روند می تواند گسترده تر شود (حبیبی، ۱۳۸۲).

بسیاری از زبان شناسان با توجه به زمان آغاز دوزبانگی و نیز میزان تسلط زبانی، به انواع متفاوت دو زبانگی توجه دارند. مثلاً کهنرت^۱ و همکاران (۲۰۰۶)، دو زبانگی را بر اساس زمان شروع آموزش، به دو زبانگی زود هنگام (همزمان و متوالی) و دیر هنگام تقسیم می کنند. ۱- دو زبانگی زود هنگام؛ طبق نظر کهنرت (۲۰۰۵) و با مطالعه کودکان دو زبانه اسپانیایی - انگلیسی به نظر می رسد هر چه فراگیری دو زبان در سن کمتر روی دهد، فراگیری زبان در شرایط بهتری صورت خواهد گرفت. ۲- دو زبانگی همزمان؛ در این نوع دو زبانگی، کودک هر دو زبان را همزمان فرا می گیرد. کهنرت می گوید مشکلات تکلم زبانی در صورت آموزش همزمان و در اوایل دوران کودکی، تا حد زیادی کاهش می یابد. ۳- دو زبانگی متوالی؛ که در این نوع دوزبانگی آموزش زبان دوم پس از آموزش زبان اول آغاز می شود. به نظر می رسد روند آموزش در کودکانی که به صورت متوالی به یادگیری دو زبان می پردازند، قانونمند است و این حالت معمولاً بطور رسمی در مدارس انجام می پذیرد. تعدادی از محققان سن سه سالگی را به عنوان سنی که کودک توانایی ارتباط اساسی را در زبان اول دارد معرفی کنفلی (کهنرت، ۲۰۰۵). عده ای نوع چهارم دو زبانگی یعنی نوع دیر هنگام را نیز مطرح می کنند که در آن زبان دوم در بزرگسالی یا بعد از سن بحرانی بلوغ آموخته می شود (کسلر^۲، ۱۹۸۴).

به هنگام بحث درباره ادراک گفتار در روانشناسی، چند نظریه وجود دارد اما همه آنها با دیدگاه های امروزی مطابقت ندارند؛ در نظریه ای انسان یکایک آواها (واج ها) را پیاپی ادراک می کند و تشخیص می دهد. ولی در نظریه دیگر این طور بیان شده که فرد در ضمن گوش دادن به گفتار بیگانه ای که آن را درک می کند، در واقع آن گفتار را برای خودش بازگو می کند (نقل از عابدی طامه، ۱۳۸۲).

1. Kohnert
2. Kessler

نکته قابل توجه در مورد درک کلامی آن است که درک کلامی از چندین مهارت تشکیل شده است که آشکارترین این مهارت‌ها حافظه می‌باشد. کودکی که برای او یادآوری مشکل است، در یادگیری کلمات بسیار دچار مشکل می‌شود و اغلب برای یادآوری از حافظه زمان بیشتری صرف می‌کند. خزانه لغات نیز به همین اندازه مهم است. کودکان در طول ۲ تا ۳ سال اول درک قابل توجهی از کلمات را به دست می‌آورند، به طوری که آنها می‌توانند هر کلمه تازه‌ای را که می‌شنوند تغییر دهند و یک معنی معین و متفاوت از معنایی که قبلاً درک کرده‌اند، به آن نسبت دهند. هنگامی که کودک بزرگ می‌شود، این مسأله حادث می‌شود (عابدی طامه، ۱۳۸۲).

در بررسی مطالعات مربوط به ارتباط بین دو زبانی و فرآیندهای شناختی مشاهده می‌شود که در برخی از مطالعات تفاوت معنی داری بین تک‌زبان‌ها و دو‌زبان‌ها به دست نیامده است. همچنین در پژوهش‌های انجام گرفته تا حدود سال‌های ۱۹۶۰ میلادی و پیش از آن، غالب نتیجه‌گیری‌ها از دو زبانی نشان می‌دهد که کودکان دو‌زبان نسبت به کودکان تک‌زبان، عملکرد ضعیف‌تری دارند. این یافته‌ها می‌تواند به دلیل شرایط دو زبانی و نیز شرایط محیطی و فرهنگی حاکم بر جامعه و مکان‌های آموزشی باشد. برخی از عوامل موثر در دو زبانی عبارتند از:

- ۱- موقعیت‌های متفاوت یادگیری دو زبان ۲- سن یادگیری هر یک از دو زبان یا دو زبان شدن
- ۳- همزمانی یا ناهمزمانی یادگیری دو زبان ۴- تفاوت‌های یادگیری زبان در منزل و مدرسه ۵- موقعیت و شرایط دو زبان (نیلی پور، ۱۳۸۰).

حبیبی (۱۳۸۲) در تحقیق خود تحت عنوان دو زبانی همپایه و تأثیر آن در خواندن و درک مطلب فراگیران زبان خارجی با نگرشی به مسئله شناختی، به این نتیجه دست یافت که بین میانگین نمره‌های گروه دو‌زبان و تک‌زبان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که افراد دو‌زبان در پاسخگویی به سوال‌های آزمون خواندن و درک مطلب نسبت به تک‌زبان‌ها موفق‌تر هستند. بهرامی (۱۳۷۴) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر پدیده دو زبانی بر درک مفاهیم ضمنی زمینه‌آبسته و با هدف بررسی پدیده دو زبانی بر درک مفاهیم ضمنی به این نتیجه رسید که آزمون‌شونده‌های دو‌زبان در درک مفاهیم ضمنی (کنایه، تشبیه، اغراق) موفق‌تر عمل می‌کردند. نتیجه اینکه پدیده دو زبانی به افراد دو‌زبان این مزیت و برتری را می‌دهد که در درک شرایط زمینه‌ای بهتر عمل کنند و نیز در ارتباط زبان با توانایی شناختی، آنها مجهزتر و ماهرتر می‌نمایند. این گونه نتیجه‌گیری، این ایده را مطرح می‌نماید که آنهایی که بر دو زبان تسلط دارند، از لحاظ مهارت‌های فرازبانی، ماهرتر و تواناتر از آنهایی هستند که تنها بر یک زبان تسلط دارند. مدرسی (۱۳۷۲) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی مسائل آموزشی کودکان دو‌زبان آذربایجان شرقی، اظهار می‌دارد که تداخل در سطح واژگان معمولاً کمتر از سطح آوایی و دستوری صورت می‌گیرد، با این توجیه که در دو زبان مختلف دو واج ممکن است دارای ویژگی‌های مشترک‌کننده اما در عین حال از نظر ویژگی‌های دیگر با هم متفاوت باشند. در این صورت فرد دو‌زبان ممکن است این دو واج را یکسان تلقی کند و ناآگاهانه به پیروی از عادات زبانی خود، آنها را به جای دیگری به کار برد. دنی استانبورگ (۱۹۹۷) در کتاب خود با عنوان درآمدی بر روان‌شناسی زبان در مبحث دو زبانی و شناخت به این نتیجه‌گیری کلی در خصوص تأثیرات دو زبانی زود هنگام بر زبان و هوش دست می‌یابد که دو زبانی کودکان هیچ‌گونه تأثیر منفی بر رشد زبانی آنها (چه زبان اول و چه زبان دوم) یا هوش آنان ندارد، در واقع برخی از تحقیقات حتی به تأثیرات مثبت دو زبانی زود هنگام نیز قائلند. با توجه به مزایای دانستن یک زبان دیگر و همین‌طور استعداد کودکان در فراگیری در مدتی کوتاه، می‌توان فراگیری زود هنگام زبان دوم را مورد تأیید قرار داد (نقل از خاصی، ۱۳۸۸).

ایزدی (۱۳۸۴) در مقاله "دو زبانه بودن، مزیت یا محدودیت؟" پس از بررسی دو زبانه ها و تک زبانه ها چنین نظر می دهد که افراد دو زبانه در یادگیری زبانی غیر از زبان خود، دچار مشکلاتی شوند و در درک مفاهیم، ضعیف تر از افرادی هستند که به زبان مادری خود آموزش می بینند و در جمع نیز افراد منزوی تر نسبت به بقیه می باشند و در ارتباط برقرار کردن با همسالان خود به خصوص جنس مخالف به مشکلات متعددی بر می خورند که نیازمند توجه بیشتر به افراد دو زبانه در امر آموزش و پرورش است.

عبدی (۱۳۸۳) در مقاله نگاهی به دو زبانیگی پس از مطالعه دو زبانیگی در تمامی ابعاد آن و مقایسه کودکان دو زبانه و یک زبانه باهم، عنوان کرد که وجود برخی مشکلات تکلمی یا زبانی در کودک، پدیده ای طبیعی است و خاص کودکان دو زبانه نیست. اگر چه ساز و کارهای زبانی در هر دو گروه تک زبانه و دو زبانه همانند هم عمل می کنند، ولی به نظر می رسد که روانی در کلام با افزایش سن کاهش می یابد، به خصوص اگر فرد به بیش از یک زبان تکلم کند.

نتایج یک پژوهش نشان می دهد که افراد دو زبانه به دلیل تمرکز بیشتر بر ساختار نحوی و معناشناختی زبان، از قابلیت های شناختی شان در مقایسه با همسالان یک زبانه خود بهتر استفاده کردند و در نتیجه پیچیدگی زبانی را بهتر درک می کنند و می تواند همزمان به مقایسه دو زبان بپردازند. همچنین یافته ها بیانگر این مطلب هستند که افراد دو زبانه می توانند توانایی مدیریت زبانی، مهارت ها و دانش زبانی خود را در زمینه کلمه ها، اصطلاح ها، صداها، آواها و سایر نمادهای زبانی توسعه دهند و پیشرفت شناختی و تحصیلی فرد را برآورد کنند از طرفی دیگر، دو زبانه ها به دلیل استفاده مستمر از زبان، کمیت و کیفیت درک شناختی خود را افزایش می دهند (گیربائو و اسکوارتز، ۲۰۰۵).

طبق تحقیقات کاترین کوهنرت و بیتس (۲۰۰۲)، روی کودکان با وضعیت دو زبانه متوالی، به نظر می رسد روند درک زبانی چه در یک زبان و چه در دو زبان همراه هم یکسان است. به اعتقاد کوهنرت، با توجه به مهارت های زبانی کودک می توان دریافت که یک نظام زبانی خاص و دوگانه بین این کودکان وجود دارد؛ هر چه سن کودکان کمتر باشد، تمایل به دوزبانیگی بیشتر حس می شود.

با توجه به مطالب گفته شده، هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه میزان تأثیر دوزبانیگی بر یکی از کارکردهای شناختی، یعنی درک کلامی می باشد. برای پاسخگویی به مسایل پژوهش و جهت بررسی موضوع آن، چهار فرضیه مطرح است:

- توانایی عامل درک کلامی (VCI) در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه " ترک - فارس " و دو زبانه " فارسی - انگلیسی " تفاوت دارد.
- توانایی شباهت ها در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه " ترک - فارس " و دوزبانه " فارسی - انگلیسی " تفاوت دارد.
- توانایی واژگان در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه " ترک - فارس " و دو زبانه " فارسی - انگلیسی " تفاوت دارد.
- توانایی استدلال های کلامی در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه " ترک - فارس " و دوزبانه " فارسی - انگلیسی " تفاوت دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع پس رویدادی یا علی-مقایسه ای بوده و جامعه آماری این پژوهش نیز مشتمل بر کلیه دانش آموزان دختر تک زبانه (فارسی زبان) و دو گروه دو زبانه است که گروه اول دو زبانه "ترک - فارس" و دومین گروه دو زبانه "فارسی - انگلیسی" است. هدف از این شیوه ی انتخاب برای کودکان دو زبانه آن بود که در یک گروه زبان فارسی حکم زبان دوم را داشته باشد، یعنی همان گروه "ترک - فارس"، و در گروهی دیگر زبان فارسی حکم زبان اول را داشته باشد؛ گروه "فارسی - انگلیسی". جامعه آماری و گروه نمونه. دانش آموزان شرکت کننده در گروه نمونه، ۷ الی ۹ ساله بودند و در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در مدارس ابتدایی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، نمونه ای به حجم ۱۸۰ نفر (۶۰ نفر از هر گروه) از پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی (به تعداد ۲۰ نفر از هر پایه) به صورت تصادفی با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان ۱۹ ناحیه آموزش و پرورش شهر تهران به طور تصادفی ناحیه های ۵، ۸ و ۱۷ انتخاب شدند. سپس برای نمونه گیری از دانش آموزان تک زبانه و دو زبانه ۱ (ترک - فارس) از میان کلیه مدارس دولتی این مناطق، دو مدرسه از هر منطقه مذکور انتخاب شدند. همچنین برای نمونه گیری از دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) از هر یک از مناطق ۵ و ۸، دو مدرسه غیر انتفاعی انتخاب شدند. سپس از این مدارس (دولتی و غیر انتفاعی)، به طور تصادفی یک کلاس انتخاب شد و با کمک کادر مدارس، پس از شناسایی دانش آموزان دو زبانه و تک زبانه ی این کلاس ها (از هر سه گروه نام برده شده) دانش آموزان گروه نمونه به طور تصادفی انتخاب شدند. لازم به ذکر است که مدارس دو زبانه (فارسی - انگلیسی) همگی غیر انتفاعی هستند زیرا مدارس دولتی و رسمی به صورت دو زبانه (فارسی - انگلیسی) فعالیت نمی کنند. ابزار پژوهش. ابزار سنجش در این تحقیق، آزمون هوش و کسلر کودکان ویرایش چهارم (WISC-IV) بود. «مقیاس هوش و کسلر برای کودکان WISC-IV» که در سال ۲۰۰۳، ویرایش چهارم آن توسط شرکت روان شناسی پیرسون (TCP) چاپ و منتشر شد، ابزار بالینی با اجرای انفرادی است که برای ارزیابی توانایی هوش کودکان سنین ۶ سال و ۰ ماه الی ۱۶ سال و ۱۱ ماه به کار می رود. این آزمون متشکل از ۴ عامل اصلی به نام های شاخص درک کلامی^۱، شاخص استدلال ادراکی^۲، شاخص حافظه فعال^۳ و شاخص سرعت پردازش^۴ و نیز متشکل از ۱۵ خرده آزمون می باشد. نکته حائز اهمیت آن است که WISC-IV با توجه به ۴ عامل اصلی خود، به ۴ نمره کلی که برای نشان دادن توانایی هایی در کارکرد هوش یا ۴ حیطه شناختی مشخص است، به علاوه یک نمره هوشبهر کلی که نمایانگر «توانایی های هوش کلی (FSIQ)» کودک است، می توان حداقل به ۵ نمره ی کلی دست یافت (کشاورزی، ۱۳۸۹)

در این تحقیق زیرآزمون های یک عامل از چهار عامل اصلی WISC-IV یعنی شاخص درک کلامی، در مورد دانش آموزان دو زبانه و تک زبانه ۷ الی ۹ ساله بکاربرده شد. بدین منظور برای محاسبه عامل درک کلامی

1. Verbal Comprehension Index (VCI)
2. Perceptual Reasoning Index (PRI)
3. Working Memory Index (WMI)
4. Processing Speed Index (PSI)

VCI از دو خرده آزمون اصلی واژگان^۱ و تشابهات^۲ و یک خرده آزمون فرعی استدلال کلامی^۳ استفاده شد. شایان ذکر است که اعتبار خرده آزمون های WISC-IV بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۳ می باشد (شرکت پیرسون، ۲۰۰۵-۲۰۰۳).

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها با توجه به فرضیه های مطرح شده، در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی از فراوانی، نمودار های هیستوگرام، میانگین و انحراف معیار داده ها و در سطح آمار استنباطی از تحلیل واریانس یکراهه برای تعیین تفاوت بین میانگین های درک کلامی در سه گروه دانش آموزان و نیز از آزمون تعقیبی توکی برای بررسی تفاوت بین میانگین های سه گروه دانش آموزان با توجه به یکسانی حجم نمونه های گروه ها استفاده شد.

یافته ها

جدول (۱) شاخص های توصیفی عامل درک کلامی (VCI) و کسدر در سه گروه دانش آموزان

عامل اصلی	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
درک مطلب	فارس زبان	۳۵/۱۰	۱۱/۲۶	۱۶/۰۰	۶۴/۰۰
	ترک - فارس	۳۲/۷۳	۱۰/۹۴	۱۶/۰۰	۶۷/۰۰
	فارسی - انگلیسی	۳۸/۲۷	۱۱/۹۹	۱۴/۰۰	۷۳/۰۰

همان طور که ملاحظه می شود، میانگین عامل درک کلامی در دانش آموزان دؤبانه ۱ (ترک - فارس) از دو گروه دیگر پایین تر و میانگین این عامل در دانش آموزان دو زبانه (فارسی - انگلیسی) از دو گروه دیگر بالاتر است

جدول (۲) شاخص های توصیفی خرده آزمون های وکسلر (WISC-IV) در سه گروه دانش آموزان

خرده آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
شباهت ها	فارس زبان	۱۱/۱۷	۴/۹۷	۳/۰۰	۲۳/۰۰
	ترک - فارس	۹/۶۷	۴/۵۱	۰/۰۰	۲۱/۰۰
	فارسی - انگلیسی	۱۱/۷۰	۴/۳۲	۳/۰۰	۲۲/۰۰
واژگان	فارس زبان	۱۶/۴۸	۵/۷۷	۱۰/۰۰	۳۶/۰۰
	ترک - فارس	۱۵/۹۸	۶/۰۸	۶/۰۰	۳۷/۰۰
	فارسی - انگلیسی	۱۸/۰۵	۶/۹۹	۷/۰۰	۴۰/۰۰
استدلال کلامی	فارسی زبان	۷/۴۵	۲/۱۷	۲/۰۰	۱۱/۰۰
	ترک - فارس	۷/۰۸	۲/۴۲	۱/۰۰	۱۲/۰۰
	فارسی - انگلیسی	۸/۵۲	۲/۶۳	۱/۰۰	۱۸/۰۰

1. Vocabulary
2. Similarities
3. Word Reasoning

نتایج جدول فوق نشان می دهد که در رابطه با خرده آزمون های شباهت ها، واژگان و استدلال کلامی، به طور کلی میانگین دانش آموزان دو زبانه (ترک - فارس) از دو گروه دیگر پایین تر است و میانگین خرده آزمون استدلال کلامی و شباهت در گروه دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) از دو گروه دیگر بالاتر است. به منظور بررسی فرضیه های پژوهش در سطح آمار استنباطی، از آزمون تحلیل واریانس یکراه بهره گرفته شد که خلاصه ی یافته ها در طی جدول های زیر آمده است.

مقایسه توانایی عامل درک کلامی (VCI) در دانش آموزان تک زبانه (فارس زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارس) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی).

جدول (۳) خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای نمرات عامل درک کلامی (VCI)

معناداری	F	میانگین مجموع مجذورات (MS)	درجه آزادی (d.f)	مجموع مجذورات (SS)	منبع تغییرات
۰/۰۳۱	۳/۵۵	۴۶۲/۴۷	۲	۹۲۴/۹۳	بین گروهی
		۱۳۰/۱۳	۱۷۷	۲۳۰۳۲/۸۷	درون گروهی
			۱۷۹	۲۳۹۵۷/۸۰	کل

با توجه به اینکه F محاسبه شده برای نمرات درک کلامی در سه گروه دانش آموزان ($P=۰/۰۳۱$)، $F(۲,۱۷۷)=۳/۵۵$ در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، می توان نتیجه گرفت که نمرات عامل درک کلامی در سه گروه دانش آموز تک زبانه (فارس زبان)، دو زبانه ۱ (ترک - فارس) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) متفاوت است. به منظور بررسی معناداری تفاوت بین میانگین های سه گروه دانش آموزان با توجه به یکسانی حجم نمونه های گروه ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴). نتایج آزمون تعقیبی توکی

معناداری	خطای استاندارد	تفاضل میانگین	گروه ها
۰/۴۹۳	۲/۰۸	۲/۳۶	تک زبانه (فارس زبان) - دو زبانه ۱ (ترک - فارس)
۰/۲۸۴	۲/۰۸	-۳/۱۶	تک زبانه (فارس زبان) - دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی)
۰/۰۲۳	۲/۰۸	-۵/۵۳*	دو زبانه ۱ (ترک - فارس) - دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی)

نتایج جدول فوق نشان می دهد که فقط بین میانگین (VCI) در دانش آموزان دو زبانه (ترک - فارس) با دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت معنادار وجود دارد به طوری که میانگین درک کلامی (VCI) در دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) بالاتر از دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارس) است. مقایسه توانایی شباهت ها در دانش آموزان تک زبانه فارس زبان با دانش آموزان دو زبانه (ترک - فارس) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی).

جدول (۵) خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای نمرات خرده آزمون شباهت‌ها در سه گروه دانش آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات (MS)	F	معناداری
بین گروهی	۱۳۳/۳۸	۲	۶۶/۶۹	۳/۱۴۴	۰/۰۴۶
درون گروهی	۳۷۵۴/۲۷	۱۷۷	۲۱/۲۱		
کل	۳۸۸۷/۶۴	۱۷۹			

با توجه به اینکه F محاسبه شده برای نمرات شباهت‌ها در سه گروه دانش آموزان ($F(۲/۱۷۷)=۳/۱۴۴, P=۰/۰۴۶$) در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، می‌توان نتیجه گرفت که نمرات شباهت‌ها در سه گروه دانش آموزان تک‌زبان (فارسی زبان)، دو‌زبان (ترک - فارس) و دو‌زبان (فارسی - انگلیسی) متفاوت است. به منظور بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های شباهت‌ها در سه گروه دانش آموزان با توجه به یکسانی حجم نمونه‌های گروه‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول (۶) نتایج آزمون تعقیبی توکی

گروه‌ها	تفاضل میانگین	خطای استاندارد	معناداری
تک‌زبان (فارسی زبان) - دو‌زبان (ترک - فارس)	۱/۵۰	۰/۸۴۱	۰/۱۷۸
تک‌زبان (فارسی زبان) - دو‌زبان (فارسی - انگلیسی)	-۰/۵۳	۰/۸۴۱	۰/۸۰۱
دو‌زبان (ترک - فارس) - دو‌زبان (فارسی - انگلیسی)	-۲/۰۳*	۰/۸۴۱	۰/۰۴۴

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که فقط بین میانگین‌های شباهت‌ها در دانش آموزان دو‌زبان (ترک - فارس) با دانش آموزان دو‌زبان (فارسی - انگلیسی) تفاوت معنادار وجود دارد، به طوری که شباهت‌ها در دانش آموزان دو‌زبان (فارسی - انگلیسی) بالاتر از دانش آموزان دو‌زبان (ترک - فارس) است. مقایسه توانایی واژگان در دانش آموزان تک‌زبان (فارسی زبان) با دانش آموزان دو‌زبان (ترک - فارس) و دو‌زبان (فارسی - انگلیسی).

جدول (۷) خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای نمرات خرده آزمون واژگان در سه گروه دانش آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (d.f)	میانگین مجموع مجذورات (MS)	F	معناداری
بین گروهی	۱۳۹/۵۱	۲	۶۹/۷۶	۱/۷۶	۰/۱۷۶
درون گروهی	۷۰۲۶/۸۲	۱۷۷	۳۹/۷۰		
کل	۷۱۶۶/۳۳	۱۷۹			

با توجه به اینکه F محاسبه شد، برای نمرات واژگان در سه گروه دانش آموزان ($F(۲/۱۷۷)=۱/۷۶, P=۰/۱۷۶$)

در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. می توان نتیجه گرفت که نمرات واژگان در سه گروه دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان)، دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) متفاوت نیست. مقایسه توانایی استدلال کلامی در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی).

جدول (۸) خلاصه تحلیل واریانس یک راهه برای خرده آزمون استدلال کلامی در سه گروه دانش آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (d.f)	میانگین مجموع مجذورات (MS)	F	معناداری
بین گروهی	۶۶/۵۳	۲	۳۳/۲۷	۵/۷۳	۰/۰۰۴
درون گروهی	۱۰۲۸/۴۲	۱۷۷	۵/۸۱		
کل	۱۰۹۴/۹۵	۱۷۹			

با توجه به اینکه F محاسبه شده برای نمرات استدلال کلامی در سه گروه دانش آموزان ($P=۰/۰۰۴$) در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، می توان نتیجه گرفت که نمرات خرده آزمون استدلال کلامی در سه گروه دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان)، دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) متفاوت است. به منظور بررسی معناداری تفاوت بین میانگین های خرده آزمون استدلال کلامی سه گروه دانش آموزان با توجه به یکسانی حجم نمونه های گروه ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۹) ارائه شده است.

جدول (۹) نتایج آزمون تعقیبی ترکی

گروه ها	تفاضل میانگین	خطای استاندارد	معناداری
تک زبانه (فارسی زبان) - دو زبانه ۱ (ترک - فارسی)	۰/۳۶۶	۰/۴۴	۰/۶۸۳
تک زبانه (فارسی زبان) - دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی)	*-۱/۰۶	۰/۴۴	۰/۰۴۳
دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) - دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی)	*-۱/۴۳	۰/۴۴	۰/۰۰۴

نتایج جدول فوق نشان می دهد که بین میانگین های خرده آزمون استدلال کلامی در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) و دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) با دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت معنادار وجود دارد، به طوری که میانگین خرده آزمون استدلال کلامی در دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) بالاتر از دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) و دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) است.

بحث

یافته های پژوهش نشان داد که توانایی عامل درک کلامی (VCI)، در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت دارد. به این صورت که درک

کلامی در دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی)، بالاتر از دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) می باشد. نتایج این پژوهش با دیدگاه بادللی و سالانه (۱۹۸۶) همسو می باشد. آنها بیان داشتند که وقتی زبان جدید، فراگرفته می شود، توسعه عملکرد حلقه آواشناسی ممکن است روی دهد، که منجر به یادگیری سریع تر شخص می شود و این امر باعث می شود که آنها یک گروه بزرگتر از صداهای صوتی و اشکال کلمات را به دست آورند. بنابراین محققان پیشنهاد می کنند که یادگیری زبان دوم، یادگیری کلمات را توسعه داده و تسهیل می کند (لیندبرگ، ۲۰۰۵). همچنین پژوهش بن زیو (۱۹۷۷) بر روی کودکان دو زبانه (انگلیسی - عبری) و (انگلیسی - اسپانیایی) نتایج مشابه مثبتی در تداعی زمینه معانی لغات و جانشینی لغت در بر داشت. او استنباط کرد که دو زبانه ها انعطاف ادراکی بیشتری از خود نشان می دهند و قادر به استراتژی های تحلیلی پیچیده تری در رویکردشان در زمینه به کارگیری زبان هستند.

لوریا و لاپورتا (۱۹۷۱) گزارش دادند که وقتی کلمات به صورت شنیداری عرضه می شود، افراد دو زبانه در مقایسه با افراد یک زبانه با تمرین کمتری این کلمات را یاد می گیرند. از سوی دیگر، افراد یک زبانه در مقایسه با افراد دو زبانه هنگامی زودتر یاد می گیرند که کلمات به صورت دیداری ارائه شده باشند. این یافته ها نشان می دهد که توانایی های ادراکی افراد دو زبانه متفاوت است (البرت و ادلبر، ۱۹۸۷).

سینا نظری (۱۳۷۸) در بررسی مسائل تحصیلی دو زبانه به این نتیجه رسید که بین دو زبانه بانگی و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی دار وجود دارد. کودکان دو زبانه در درس های قرائت فارسی و املاء و نیز درک معنی و مفهوم کلمات و یادگیری بیان آنها و بیان مطالب و سوالات خود دچار مشکل می باشند.

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که توانایی شباهت ها در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت دارد به طوری که میانگین شباهت ها در دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) بالاتر از دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) است. رحیم لو (۱۳۸۷) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که بین عملکرد دانش آموزان تک زبانه پایه پنجم دبستان در خرده آزمون شباهت ها (WISC-R) با عملکرد دانش آموزان دو زبانه پایه پنجم دبستان در این خرده آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و با توجه به مقادیر میانگین این دو گروه در خرده آزمون شباهت ها، میانگین دانش آموزان تک زبانه، بالاتر از دانش آموزان دو زبانه است.

نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که توانایی واژگان در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت ندارد. نتایج به دست آمده از این تحقیق با یافته های رحیم لو (۱۳۸۷) همخوانی ندارد. او در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که بین عملکرد دانش آموزان یک زبانه پایه پنجم دبستان در خرده آزمون واژگان (WISC-R) با عملکرد دانش آموزان دو زبانه پایه پنجم دبستان تفاوت معنادار وجود دارد و این تفاوت به این صورت است که دانش آموزان یک زبانه عملکرد بالاتری از دانش آموزان دو زبانه در این خرده آزمون داشتند.

نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که توانایی استدلال کلامی در دانش آموزان تک زبانه (فارسی زبان) با دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) و دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) تفاوت دارد. به طوری که میانگین استدلال کلامی در دانش آموزان دو زبانه ۲ (فارسی - انگلیسی) بالاتر از دانش آموزان دو زبانه ۱ (ترک - فارسی) است. مال هرب (۱۹۷۷) یک نمونه گروه دو زبانه را با یک گروه تک زبانه مقایسه کرد. تک زبانه ها ز بان دوم را به

صورت یک موضوع درسی در مدرسه می‌آموختند. دو زبانه‌ها به زبان مادری درس می‌خواندند. در این تحقیق ۱۸۰۰ دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفتند. وی دریافت که دو زبانه‌ها که در مدرسه دو زبانه آموزش می‌بینند برتری قابل ملاحظه‌ای به تک‌زبانه‌ها دارند. لنگوورال (۱۹۷۳) یک تفاوت عمده بین تک‌زبانه و دو زبانه بودن در زمینه آزمونهای توانایی قوه ذهنی زبانی که در آن کودکان مجبور به انتخاب برحسب معیارهای آوایی و معنایی بودند به دست آورد و استنتاج کرد که در مقابل کودکان تک‌زبانه کودکان دوزبان‌چکتر در مراحل بالاتری از آگاهی‌های قوه ذهنی زبانی هستند که یک توانایی بسط یافته در ادراک آگاهی‌های زبانی و ویژگی‌های آن محسوب می‌شود. باتوجه به نتایج به دست آمده در این تحقیق می‌توان اینگونه استنباط نمود که در بحث دوزبانگی کودکان عوامل مختلف از جمله عوامل فردی - موقعیت‌های اجتماعی - اقتصادی، جنس، سن، شروع تماس کودک با دوزبان و همچنین میزان تماس او موثر هستند. این عوامل می‌توانند بر کمیت و کیفیت دوزبانگی کودک تاثیر گذار باشند. هرچه کودک دوزبانه، یک محیط زبانی غنی و متعادل را تجربه کند و از دوره‌های آموزشی مناسب قبل از رفتن به مدرسه استفاده کند، همچنین از وسایل کمک آموزشی کافی مانند لوح فشرده، کتاب و مجلات و ... بهره‌مند شود این موقعیت‌ها به کودک کمک می‌کند تا کارایی کلامی او در هر دو زبان تحول‌پذیر شود و باعث رشد و تحول مهارت‌های زبانی و شناختی او گردد. همچنین داشتن محیط زبانی غیرمحرك و فاقد ارتباط و نیز نگذردن دوره‌های آموزشی مناسب قبل از ورود به مدرسه می‌تواند بر رشد زبانی و شناختی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه تاثیر منفی بگذارد و باعث رشد ناکافی مهارت‌های کلامی و امریادگیری در آنها شود.

این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر پایه اول، دوم و سوم ابتدایی صورت گرفته است که از این رو تعمیم‌پذیری آن به دانش‌آموزان سطوح دیگر امکان‌پذیر نمی‌باشد. همچنین عدم دسترسی به منابع کافی در زمینه درک کلامی دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد.

پیشنهاد می‌شود که آموزش زبان دوم (ترجیحاً زبان انگلیسی) به کودکان بعد از تسلط کافی آنها به زبان اول یا زبان مادری آنها صورت پذیرد و همچنین پیش از ورود به مدرسه، دوره‌های آمادگی دولتی، بخصوص برای کودکان دو زبانه دایر شود و شرط ثبت نام در پایه اول دبستان، داشتن گواهی از این مراکز باشد.

منابع

- بهرامی، حسین (۱۳۷۴). تأثیر پدیدهٔ دو زبانی بر درک مفاهیم ضمنی زمینه وابسته . پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- حبیبی، علی (۱۳۸۲). دو زبانی همپایه و تأثیر آن در خواندن و درک مطلب فراگیران زبان خارجی با نگرشی به مسئله رشد شناختی، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- خاصی، شهین (۱۳۸۸). تعیین میزان تداخل واژگانی کودکان دو زبانه کردی - فارسی سال اول ابتدایی شهر ایلام. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.
- رحیم لو، مینا (۱۳۸۷). مقایسه هوش کلامی دانش آموزان یک زبانه پایه پنجم دبستان شهر تهران با هوش کلامی دانش آموزان دو زبانه پایه پنجم دبستان شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- عابدی طامه، الهام (۸۳-۱۳۸۲). بررسی رابطه توانایی درک و بیان اسامی با خزانه واژگان تصویری در کودکان ۶ ساله شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی.
- عبدی، نسرين (۱۳۸۳). مقالهٔ نگاهی ببدو زبانی. نشریه رشد آموزش. شماره ۷.
- مدرسی، سولماز (۱۳۷۲). بررسی مسایل آموزشی کودکان دو زبانه آذربایجان شرقی . پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- نیلی پور، رضا (۱۳۷۱). ماهیت و مفاهیم اساسی دو زبانی از مجموعه مقالات ارایه شده در سمینار بررسی ابعاد دو زبانی در وزارت آموزش و پرورش شهر تهران.
- نیلی پور، رضا (۱۳۸۰). زبان شناسی و آسیب شناسی زبان. تهران؛ انتشارات هرمس.
- **Danny Steinberg. (1997).** Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology.
- **kohnert K. Windsor, J, Kim D (2006).** Do language – based processing tasks separate children with language Impairment from typical bilinguals? Journal of learning disabilities research and Practice. 21(1): 19-29.
- **kohnert and E. Bates. (2002).** Balancing bilinguals II: Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 45 pp. 347-359.
- **Girbau, D. and R. Schwartz, (2005).** Pronoun processing in bilingual Spanish-English children with specific Language Impairment. American Speech-Language hearing Assosiation (ASHA) Annual Convention, San Diego, CA.
- **Ben-Zeev, Sandra. (1977).** The Influence of Bilingualism on cognitive strategy and cognitive Development. Child Development, Vol. 48(3), P.P1009-1018.
- **Ianco- Worrall, Anita D. (1972)** Bilingualism and cognitive Development. Child Development, Vol. 43 (4), P.P 1390-1400.
- **Lerea, L. & R. Laporta. (1971).** “Vocabulary and Pronunciation Acquisition Among Bilinguals and Monolinguals”. Language and speech 14, 293-300.

- **Lindberg, Mikael. (2005).** Memory recognition for monolingual and bilingual speakers Available by: <http://epubl.ltu.se/1402-1595/2005/06>
- **Malherbe, E.G. (1977).** Education in South Africa, Vol. 2, 1923–5. Cape Town: Juta & Co.Ltd.
- **Trask, R.L. (1999).** The key concepts in language and linguistics. New York: Routledge.

