

## تحلیل آماری فراگیری مهارت‌های دستور زبان فارسی در سنین مهد کودک

دکتر محیا ستوده‌نیا، مدرس مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه شهید بهشتی

*m\_sotoudehnia@sbu.ac.ir*

دکتر مهین پناهی، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه الزهرا

*mpd@alzahra.ac.ir*

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش پاسخ‌گویی به چهار پرسش است: نخست این‌که آیا پیشرفت مهارت‌های دستور زبانی در کودکان دو و نیم ساله و کودکان سه و نیم ساله تفاوت دارد؟ دوم، آیا بین این دو گروه سنی تفاوت چشمگیری در «میانگین طول پاره‌گفتار» (*MLU*) مشاهده می‌شود؟ سوم، آیا بین «میانگین طول پاره‌گفتار» (*MLU*) کودکان و مربیان مهد کودک ارتباطی وجود دارد؟ و چهارم این‌که آیا محدوده طبیعی پیشنهادی براون در فراگیری زبان فارسی نیز وجود دارد؟ برای این منظور شش نمونه زبانی مربوط به کودکان و مربیان مهد کودک طی یک دوره زمانی شش هفته‌ای جمع‌آوری شد و مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج بررسی‌ها نشان داد که هیچ پاسخ قطعی یا ثابتی برای پرسش نخست وجود ندارد. یعنی در برخی موارد تفاوت‌هایی مشاهده شد و در موارد دیگر تفاوتی به‌دست نیامد. اما درباره میانگین طول متوسط گفتار، تفاوت مشخصی میان دو گروه سنی مشاهده شد. حال آن‌که اختلاف چشم‌گیری در میانگین طول پاره‌گفتار کودکان و مربیان به‌دست نیامد. در نهایت مشخص شد که محدوده طبیعی پیشنهادی براون در فراگیری زبان فارسی نیز وجود دارد.

واژگان کلیدی: زبان اول، مهارت‌های دستور زبانی، سنجش و دستوری.

### ۱. مقدمه

با وجود مطالعات سودمندی که در تشریح فرایند یادگیری زبان اول انجام شده است، هنوز هم ابهامات و کاستی‌های بسیاری در این حوزه وجود دارد. این امر از یک سو به دلیل کمبود شواهد و مستندات پژوهشی و از سوی دیگر به دلیل ماهیت پیچیده موضوع مورد بحث، قابل بررسی است. از همین روست که ارائه نظریه‌ای واحد درباره چگونگی فرایند یادگیری زبان اول بسیار دشوار می‌نماید. با این حال برای توضیح این پدیده به صورت جزئی و نه کلی، سه رویکرد نظری عمده مطرح شده است: نخست رویکرد تجربی (رفتاری)، دوم رویکرد استدلالی (فطری) و سوم رویکرد کنشی (تعاملی). (لاست *Lust*، ۲۰۰۶: ۵۶)

رویکرد تجربی (رفتاری) در فراگیری زبان اول، بر اساس برداشت کودک از داده‌هایی است که والدین به او عرضه می‌کنند. رویکرد استدلالی (فطری)، موهبتی ذاتی و غیراکتسابی را در کودک مورد توجه قرار می‌دهد. و رویکرد تعاملی دو رویکرد رفتاری و استدلالی را به چالش می‌کشد. بر این اساس، فراگیری زبان اول نه بر پایه داده‌های محیطی و نه بر مبنای موهبتی فطری و غیراکتسابی در نظر گرفته می‌شود. در واقع رویکرد کنشی فراگیری زبان اول را حاصل تعامل میان بیرون راندن داده‌هایی از ذهن کودک و دریافت کامل داده‌هایی دیگر

می‌داند. بر اساس دیدگاه تعاملی، محیط آشنایی با زبان اول و نیز گفتار والدین (نقش گفتاری مستقیم کودک) اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. (لایت‌بون **Lightbown** و اسپادا **Spada**, ۲۰۰۳: ۸۱)

پکی (**Peccie**) در مطالعات خود چنین می‌گوید که «گفتار مستقیم کودک» و نخستین تعاملات بین مادران و کودکان پاسخی است به بحث «فقدان انگیزشی» چامسکی (**Chomsky**) که در سال ۱۹۸۷ مطرح شد. بر این اساس غیرممکن است که کودک زبان را به عنوان نظامی انتزاعی و پیچیده بتواند فرا بگیرد، بی‌آن‌که درباره کاربرد آن اندکی پیش‌آگاهی‌های مادرزادی داشته باشد. (پکی، ۲۰۰۶: ۷۵) این بحث با نظریه‌ای که کوک (**Cook**) در سال ۱۹۸۸ ارائه داد، هم‌سو است. (کوک، ۱۹۸۸: ۸۲) آن‌چه چامسکی مطرح کرد، ناظر بر این موضوع است که چگونه می‌توانیم بر فراگیری زبان به مثابه دانشی خاص و غنی فائق آییم. به بیان دیگر، زمانی که داشته‌های انسان ناکافی است، چگونه می‌توان چنین نظام پیچیده‌ای را در راستای باورها و افکار آدمی به-کار گرفت؟ (چامسکی، ۱۹۸۷: ۵۵)

همچنین مطالعات اسنو (**Snow**) گویای آن است که گفتار همگان با کودکان در سنین مختلف باید با توجه به «گفتار مستقیم کودک» یا گفتار سرپرست وی صورت گیرد. پس در مواجهه با کودکان نه فقط گفتار مادران، بلکه گفتار دیگران نیز دستخوش تغییرات خاصی می‌شود. تا همین اواخر، فراگیری زبان اول بدون در نظر گرفتن گفتار مستقیم کودک مورد مطالعه قرار می‌گرفت؛ زیرا تصور بر این بود که توانایی زبان‌آموزی عوامل درونی گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد و همین امر در برابر پیچیدگی‌ها و ابهامات موجود در داده‌های زبانی ایستادگی می‌کند. (اسنو، ۱۹۸۶: ۷۱)

از جمله روش‌های بررسی فراگیری زبان اول، ارزیابی «میانگین طول پاره گفتار» (**MLU**) است. با این‌که توجه به میانگین طول پاره‌گفتار در تشریح فرایند زبان‌آموزی کودکان کارایی بسزایی داشته است، محققان نسبت به کاربرد آن واکنش‌های متفاوتی نشان داده‌اند. ولس (**Wells**) بر این باور است که اعتبار این نوع ارزیابی بسیار بحث‌برانگیز است، اما از آن‌جا که به راحتی قابل محاسبه است، تاکنون به‌طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار گرفته است. (ولس، ۱۹۹۷: ۱۱۸) لاست نیز معتقد است که اگرچه ارزیابی میانگین طول پاره‌گفتار ابزار مفیدی برای تخمین میزان پیشرفت فراگیری زبان اول در مراحل اولیه آن است، نمی‌تواند ما را نسبت به دانش دستور زبانی کودکان آگاه سازد. بر این اساس هنوز مسائلی همچون دلایل تفاوت طول پاره‌گفتار در کودکان، این‌که کودکان چگونه بر کاستی‌ها و مشکلات زبانی خود چیره می‌شوند و یا چگونه جملات کودکان می‌تواند نموداری از دانش دستور زبانی آنان باشد، برای ما مشخص نیست. طبق نظریه لاست توسعه طول پاره-گفتار در کودکان چندان به پیشرفت دانش دستور زبانی آنان بستگی ندارد. (لاست، ۲۰۰۶: ۱۲۷)

بر اساس مطالعات جانسن (**Johnson**)، از زمان تحقیقات براون (**Brown**)، طول پاره‌گفتار یکی از شاخص‌های کاربردی در بررسی پیشرفت فراگیری زبان اول به‌شمار رفته است. طبق نظریه براون، میانگین طول پاره-گفتار معیاری ساده و مفید برای ارزیابی توسعه و تکامل دستور زبان کودک است؛ چراکه هر نوع از اطلاعات و دریافت‌های جدید، خود موجب تغییر در طول گفتار می‌شود. (جانسن، ۲۰۰۱: ۱۵۹)

براون پیش‌تر چنین گفته بود که هرگاه کودک به مرحله پنجم فراگیری زبان اول می‌رسد، ممکن است شاخص میانگین طول پاره‌گفتار کارایی کمتری در ارزیابی پیشرفت مهارت‌های دستور زبانی داشته باشد و در مراحل بعدی اثرگذاری آن افزایش یابد. در واقع زمانی که طول مستقیم گفتار به چهار تکواژ یا بیشتر از آن می‌رسد، این شاخص دیگر نشانگر پیشرفت مهارت دستور زبانی نیست؛ بلکه بازتابی از چگونگی ماهیت تعامل میان کودک و مربی‌اش است. (براون، ۱۹۷۳: ۶۰)

پنج مرحله براون از این قرار است:

۱) نقش معنایی و روابط ترکیبی نحوی؛ که در آن فراگیری بر اساس ارتباط معنایی اولیه و زیربنایی رخ می‌دهد. مثلاً کودک کلمه «شلوغ» را در برابر کلمه «آرام» فرامی‌گیرد.

۲) سازمان‌دهی معنایی؛ که در آن کودک شروع به یادگیری صرف کردن کلمات و تکواژهای دستوری می‌کند.

۳) یادگیری افعال کمکی در جملات ساده، کلمات پرسشی و کلمات امر و نهی.

۴) نشان دادن جمله‌ای در خلال جمله‌ای دیگر و به کارگیری جملات مرکب و بندهای موصولی.

۵) هم‌پایگی جملات ساده و ارتباط گزاره‌ها با کاربرد حروف ربط. (این‌گرم Ingram، ۱۹۹۹: ۵۰)

گروه دیگری از پژوهشگران همچون میلر (Miller) و همکاران او بر این باورند که بررسی شاخص میانگین طول پاره‌گفتار ارزیابی معتبر و پیشرفته‌ای برای سنین مدرسه است. اما محققان دیگری مانند بلوم (Bloom) و لی (Lahey) کاربرد شاخص MLU را تا سه سالگی تخمین زده‌اند. (جانسن، ۲۰۰۱: ۸۲) مطالعات پکی گویای آن است که برای ارزیابی فرایند زبان‌آموزی هر کودک، سن وی را در پیوند با میانگین طول پاره‌گفتار و دیگر جنبه‌های کاربردی زبان کودک باید در نظر گرفت. در این صورت مشخص می‌شود که آیا کودک نسبت به محدوده سنی معمول خود پیشرفته‌تر عمل می‌کند یا در فراگیری زبان دچار تأخیر و اختلال است. میانگین طول پاره‌گفتار در محدوده ۱،۶ تا ۲،۳ سال عموماً در حد ۱،۷۵ است. کودکی که بین ۱،۹ تا ۲،۶ سال است، میانگین طول پاره‌گفتاری برابر ۲،۲۵ دارد و این شاخص برای کودکان ۱،۱ تا ۳،۱ ساله ۲،۷۵ است. در محدوده ۲،۲ تا ۳،۸ سال میانگین طول پاره‌گفتار کودکان در حد ۳،۵۰ و در بازه ۲،۳ تا ۴ سال در حدود ۴ است. (پکی، ۲۰۰۶: ۵۷)

ساکس (Sachs) و دوین (Devin) در ارزیابی میانگین طول پاره‌گفتار، شرح حال چهار کودک ۳،۹ تا ۵،۵ ساله را در گفت‌وگو با فردی بزرگ‌سال، با یک دوست صمیمی، با کودک هم‌سال و با عروسکی که به مثابه کودک ایفای نقش می‌کرد، تهیه کردند. بر حسب این که کودکان با چه کسی گفت‌وگو می‌کردند، نتایج متفاوتی به دست آمد. برای نمونه در گفت‌وگوی کودک با مادر میانگین طول پاره‌گفتار در حد ۴،۳۵ بود، در گفت‌وگو با دوست ۳،۸۴، در گفت‌وگو با هم‌سال ۳،۹۸ و در گفت‌وگو با عروسک ۲،۳۸ بود. (ساکس و دوین، ۱۹۷۶: ۸۸-۹۲)

اما مطالعاتی که در زمینه سنجش دستور زبانی صورت گرفته، به شرح زیر است:

برای مطالعه چگونگی فراگیری زبان دوم، محققان فراگیری زبان انگلیسی را در میان یک گروه چینی مورد توجه قرار دادند. فراگیران می‌بایست عباراتی را می‌خوانند و با هم مقایسه می‌کردند؛ عبارتهایی که هم اختلاف معنایی داشتند و هم اختلاف و نحوی. برای مثال: «The proof of the theorem» (اثبات قضیه) در برابر «Of proof the theorem» (از اثبات قضیه). طبق نتایج به دست آمده، درک ناهمسانی‌های معنایی در افرادی که قبل از ۱۶ سالگی به یادگیری زبان انگلیسی پرداخته بودند و در افرادی که انگلیسی زبان مادری-شان بود و بعد از ۱۶ سالگی با آن روبه‌رو شده بودند، نزدیک و مشابه بود. (کلارک Clark، ۲۰۰۳: ۸۶)

در تحقیقات جانسن و نیوپورت (Newport) نیز سنجش دستور زبان به عنوان ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات به کار رفته است. جانسن و نیوپورت در نخستین بررسی خود تعدادی چینی و کره‌ای را برگزیدند که زبان دومشان انگلیسی بود. از آنان خواستند به ۲۶۶ جمله گوش دهند و بگویند آیا همه جملات درست بود یا نه. این جملات بر اساس ۱۲ نمونه از ساختارهای زبان انگلیسی تهیه شده بود. مانند زمان گذشته، جمع، سوم

شخص مفرد، صرف حال استمراری، افعال کمکی، جملات پرسشی بله و خیر، پرسش‌واژه‌های Wh و... (جانسن و نیوپورت، ۱۹۸۹: ۶۵-۶۹) در برخی از سنجش‌های دستور زبانی میان فراگیران زبان دوم و انگلیسی-زبانان تفاوتی وجود نداشت. اما در دیگر موارد تفاوت‌هایی مشاهده شد. این موضوع بر پایه استدلال انتقادی جانسن و نیوپورت استوار بود که برای دوره‌های سنی ۱۲ و ۱۴ سال در فراگیری زبان دوم ارائه شده بود. (همان، ۷۶)

جانسن و نیوپورت در دومین بررسی خود روی اصول ترکیبی نحوی متمرکز شدند. این بار افراد را بر اساس سن و ورودشان به امریکا به دو دسته تقسیم کردند: پیش از ۱۵ سالگی و پس از ۱۵ سالگی. طبق نتایج به دست آمده، سطح کارایی زبان‌آموزی برای افرادی که پس از ۱۵ سالگی وارد امریکا شده بودند، میزان کمتری داشت. برای مثال این گروه از فراگیران در تشخیص خبری یا پرسشی بودن جملات دچار ضعف بودند. (جانسن و نیوپورت، ۱۹۹۱: ۲۲۱-۲۲۳ و ۲۴۵)

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های این پژوهش، میانگین طول پاره‌گفتار و سنجش دستور زبانی به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات مدنظر قرار گرفته‌اند. پرسش‌ها از این قرارند:

- ۱) آیا میان پیشرفت مهارت‌های دستوری کودکان ۲,۶ ساله و کودکان ۳,۶ ساله تفاوتی وجود دارد؟
- ۲) آیا این دو گروه در شاخص میانگین طول پاره‌گفتار تفاوت قابل توجهی دارند؟
- ۳) آیا بین میانگین طول پاره‌گفتار کودکان و مربیان آن‌ها ارتباطی وجود دارد؟
- ۴) آیا محدوده طبیعی پیشنهادی براون در فراگیری زبان فارسی نیز قابل مشاهده است؟

#### ۱. روش کار

در یکی از مهدکودک‌های تهران، از میان ۱۷ کودک ۶ نفر (۳ دختر و ۳ پسر) برای انجام این پژوهش انتخاب شدند. دلیل چنین گزینشی حضور پیوسته و مستمر این ۶ کودک در مدت زمان جمع‌آوری اطلاعات بود. کودکان از دو گروه سنی بودند: یک گروه شامل ۳ پسر دو و نیم ساله به نام‌های کیان، ایلیا و امیرعلی و گروه دیگر شامل ۳ دختر سه و نیم ساله به نام‌های نورا، هستی و ماهور. دو گروه دارای پیش‌زمینه‌های زبانی و اقتصادی مشابه بودند؛ یعنی والدینشان در خانه به زبان فارسی صحبت می‌کردند و به طبقه متوسط اقتصادی تعلق داشتند.

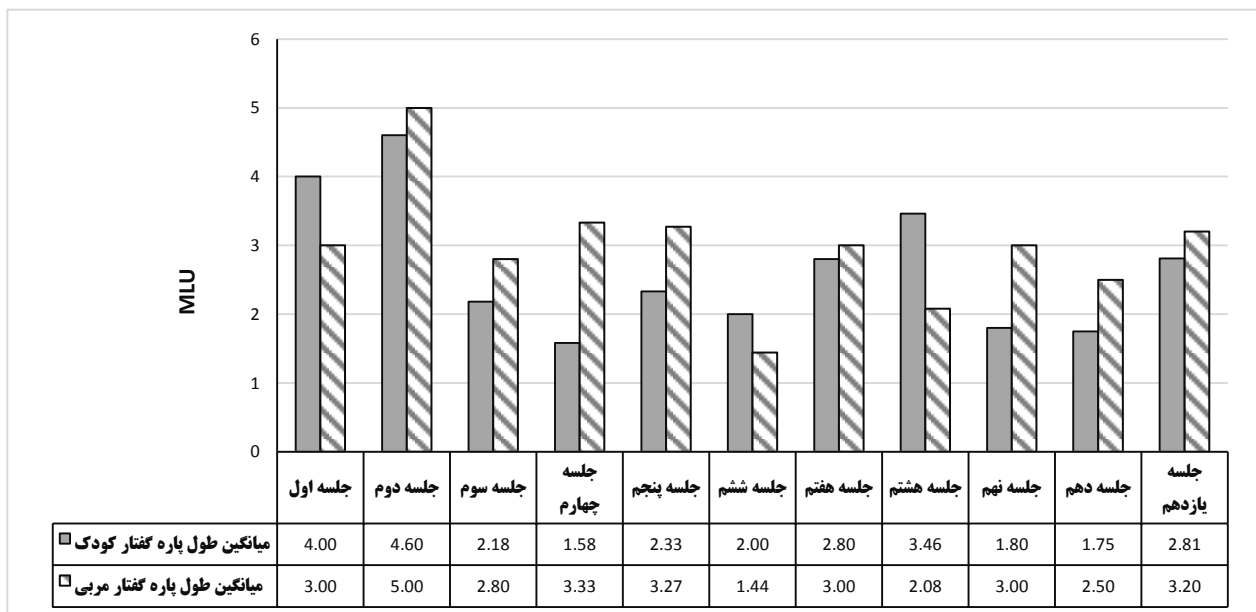
برای یافتن پاسخ پرسش‌های اول و دوم، کودکان دو گروه در مقایسه با یکدیگر مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای پاسخ‌گویی به پرسش سوم از آزمون هم‌بستگی استفاده شد تا مشخص شود که بین میانگین طول پاره‌گفتار کودک و مربی ارتباطی برقرار است یا نه. سرانجام در پاسخ‌گویی به پرسش چهارم محدوده پیشنهادی براون مورد بررسی قرار گرفت. سپس بر اساس ارزیابی و سنجش دستور زبانی نیز اطلاعات لازم جمع‌آوری شد.

طبق نظر لاست برای سنجش مهارت‌های دستور زبانی باید به ۳ شیوه توجه داشت: نخست، به‌کارگیری نمونه-های انگیزشی در گفت‌وگو؛ دوم، سنجش دستور زبانی یا روش فرا‌زبان‌شناختی؛ سوم، ارزیابی درک مطلب از طریق خواسته‌های طبیعی، توجه به واکنش‌ها، انتخاب تصویر، پرسش و پاسخ و... (لاست، ۲۰۰۶: ۷۱)

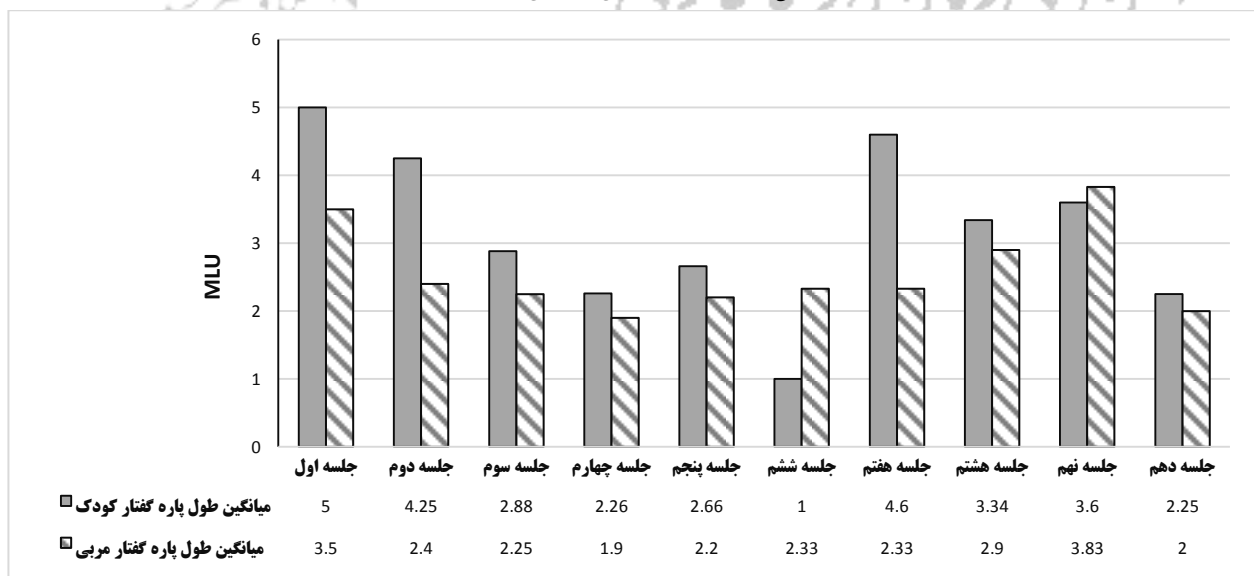
در این پژوهش ابتدا نمونه‌هایی از گفت‌وگوی کودکان با مربیان طی چند جلسه ضبط و جمع‌آوری شد. سپس مهارت دستور زبانی آنان مطابق آزمون سنجش دستور زبانی مورد ارزیابی قرار گرفت. در نهایت نیز درک مطلب کودکان با تمرکز بر خواسته‌های طبیعی سنجیده شد. خواسته‌ها از این قرار بود: «در را باز کن»، «در را ببند»، «مداد روی میز را به من بده» و...

## ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها

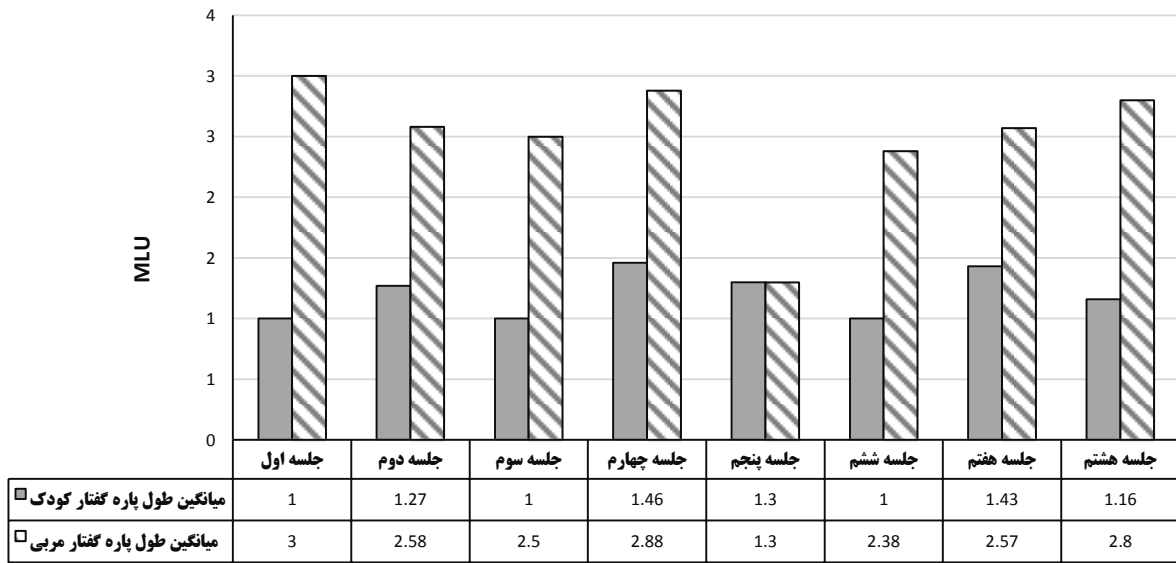
در بخش سنجش دستور زبان و ارزیابی معنایی از کودکان خواسته شد به تفاوت‌های دستوری و معنایی دو نمونه ترکیبی نحوی و دو نمونه معنایی توجه کنند. برای مثال می‌بایست درمی‌یافتند که «من حرف زد» در مقایسه با «من حرف می‌زنم» یا «پدر ماشین علی خراب است» در مقایسه با «ماشین پدر علی خراب است» صحیح است یا نه. در این بخش کودکان گروه سنی بالاتر از کودکان گروه سنی پایین‌تر پیشی گرفتند. به بیان دیگر، کودکان ۳،۶ ساله تفاوت‌های معنایی و نحوی را به راحتی و بدون هیچ تردیدی تشخیص می‌دادند. حال آن‌که کودکان ۲،۶ ساله برای درک همین تفاوت‌ها به توضیحات بیشتری نیاز داشتند. همچنین با توجه به نمونه‌های انگیزشی نتایج زیر به دست آمد. در نمودارهای شماره ۱ تا ۶، میانگین طول پاره-گفتار هر یک از کودکان به همراه مریان آن‌ها آمده است.



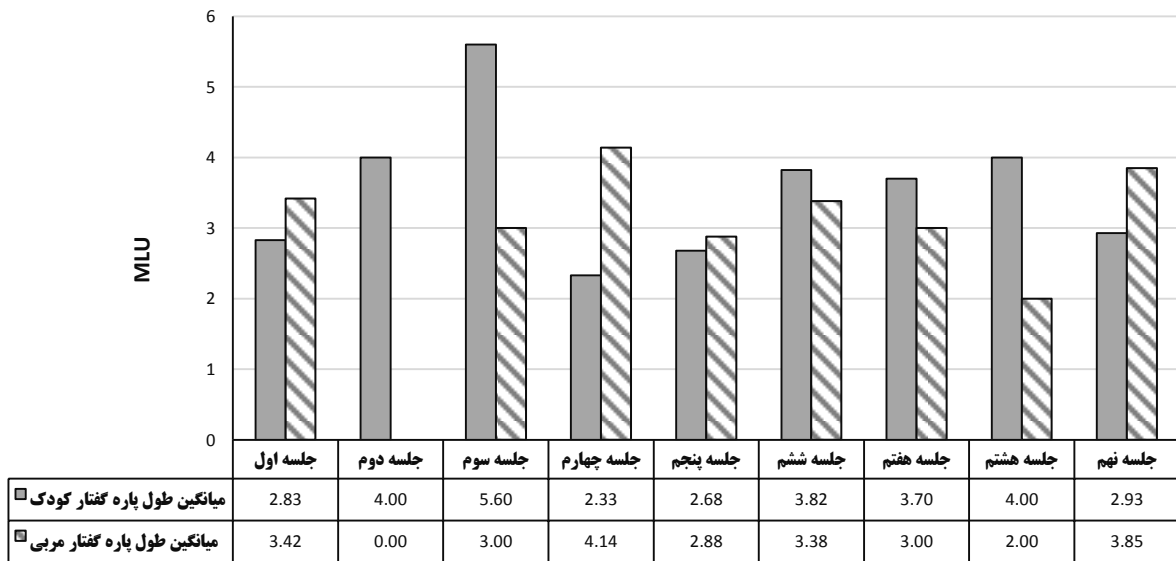
شکل ۱: MLU امیرعلی و مری او



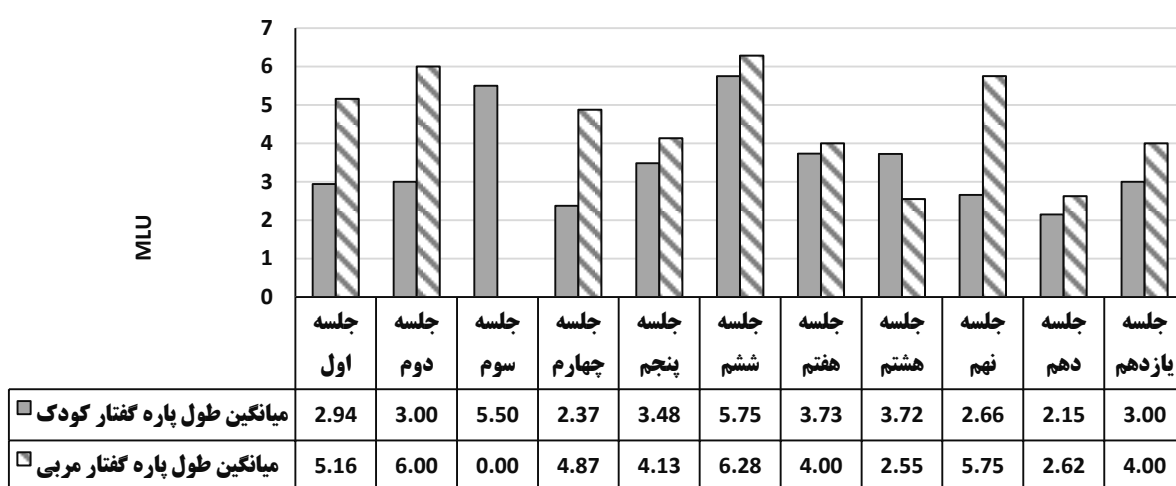
شکل ۲: MLU ایلیا و مری او



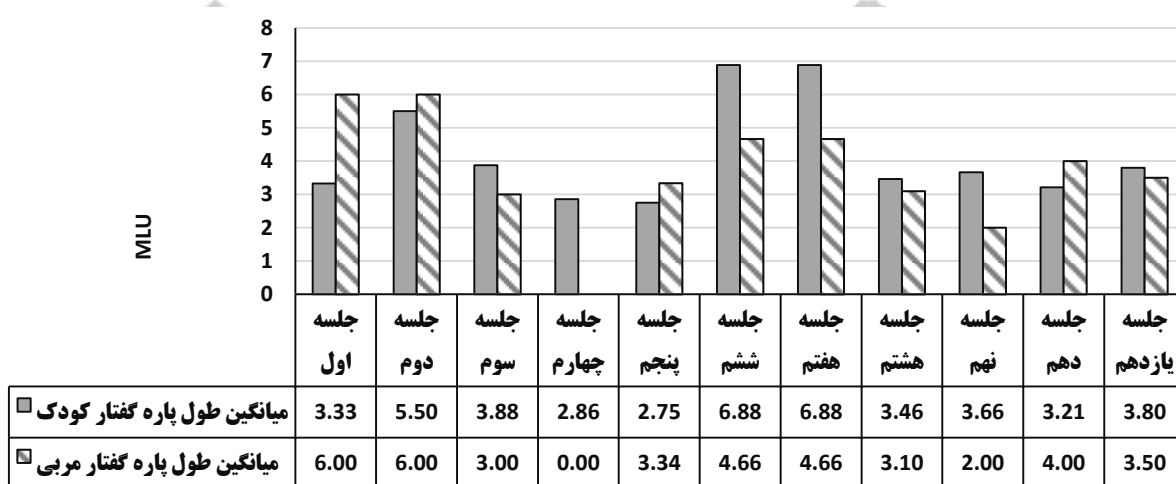
شکل ۳: MLU کیان و مربی او



شکل ۴: MLU نورا و مربی او



شکل ۵: MLU هستی و مربی او



شکل ۶: MLU ماهور و مربی او

با توجه به بررسی‌های انجام شده، برای پرسش نخست پژوهش پاسخی ثابت و قطعی نمی‌توان ارائه کرد. زیرا نتایج آزمون‌ها گویای تفاوت‌های بسیاری است. در واقع آزمون سنجش دستور زبانی برای کودکان گروه سنی ۳،۶ نتایج بهتری را نشان داد. برای پاسخ‌گویی به دومین پرسش این پژوهش، آزمون غیرپارامتری من‌ویتنی **Mann Whitney** (تست U) به کار گرفته شد. نتایج حاصل از این آزمون تفاوت چشم‌گیری را بین میانگین طول پاره‌گفتار دو گروه سنی نشان داد.

جدول ۱: مقایسه بین دو گروه سنی

نمره گفتار

۰،۰۰۰

آزمون غیرپارامتری من‌ویتنی (تست U)

۶،۰۰۰

آزمون غیرپارامتری ویلکاکسن (تست W)

آزمون خطای استاندارد میانگین (تست Z) -۱,۹۶۴

سطح معنی‌داری (Asymp. Sig. (2-tailed)) ۰,۰۵۰

از سوی دیگر نتایج آزمون همبستگی نشان داد که ارتباط خاصی میان میانگین طول پاره‌گفتار کودک و مربی وی وجود ندارد.

جدول ۲: همبستگی کیان و مربی او

مربی	کودک	
-۰,۱۲۴	۱	ضریب همبستگی پیرسن
۰,۷۷۱		سطح معنی‌داری (2-tailed) Asymp. Sig.
۸	۸	تعداد جلسه‌ها
۱	-۰,۱۲۴	ضریب همبستگی پیرسن
۰,۷۷۱		سطح معنی‌داری (2-tailed) Asymp. Sig.
۸	۸	تعداد جلسه‌ها

جدول ۳: همبستگی نورا و مربی او

مربی	کودک	
-۰,۳۸۹	۱	ضریب همبستگی پیرسن
۰,۳۰۱		سطح معنی‌داری (2-tailed) Asymp. Sig.
۹	۹	تعداد جلسه‌ها
۱	-۰,۳۸۹	ضریب همبستگی پیرسن
۰,۳۰۱		سطح معنی‌داری (2-tailed) Asymp. Sig.
۹	۹	تعداد جلسه‌ها

جدول ۴: همبستگی امیرعلی و مربی او

مربی	کودک	
۰,۵۲۴	۱	ضریب همبستگی پیرسن
۰,۱۲۰		سطح معنی‌داری (2-tailed) Asymp. Sig.



تعداد جلسه‌ها	۱۰	۱۰	
ضریب همبستگی پیرسن	۰,۵۲۴	۱	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۱۲۰		مربی
تعداد جلسه‌ها	۱۰	۱۰	

جدول ۵: همبستگی ایلیا و مربی او

کودک	مربی		
ضریب همبستگی پیرسن	۱	۰,۴۹۵	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۱۲۲		کودک
تعداد جلسه‌ها	۱۱	۱۱	
ضریب همبستگی پیرسن	۰,۴۹۵	۱	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۱۲۲		مربی
تعداد جلسه‌ها	۱۱	۱۱	

جدول ۶: همبستگی ماهور و مربی او

کودک	مربی		
ضریب همبستگی پیرسن	۱	-۰,۲۴۹	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۴۶۰		کودک
تعداد جلسه‌ها	۱۱	۱۱	
ضریب همبستگی پیرسن	-۰,۲۴۹	۱	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۴۶۰		مربی
تعداد جلسه‌ها	۱۱	۱۱	

جدول ۷: همبستگی ماهور و مربی او

کودک	مربی		
ضریب همبستگی پیرسن	۱	۰,۴۹۶	
سطح معنی‌داری (2- tailed)	Asymp. Sig. ۰,۱۲۱		کودک
تعداد جلسه‌ها	۱۱	۱۱	
ضریب همبستگی پیرسن	۰,۴۹۶	۱	مربی

سطح معنی‌داری (2- Asymp. Sig. (2-tailed)  
تعداد جلسه‌ها

۱۱

۱۱

تعداد جلسه‌ها

با توجه به جدول‌های ۲ تا ۷، هم‌بستگی‌های به‌دست آمده بدین قرار است: بین کیان و مربی‌اش ۰,۷۷، بین نورا و مربی‌اش ۰,۳۰، بین امیرعلی و مربی‌اش ۰,۱۲، بین ایلیا و مربی‌اش ۰,۱۲ و بین ماهور و مربی‌اش ۰,۴۶.

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

تفاوت‌های بین دو گروه سنی و میزان پیشرفت مهارت دستور زبانی آنان گواه آن است که کودکان پیش از آن- که توانایی سخن گفتن را به‌دست آورند، در درک گفت‌وگوها پیشرفت می‌کنند. همان‌گونه که در واکنش نسبت به خواسته‌های طبیعی موفق عمل کردند اما در سنجش دستور زبانی عملکرد متفاوتی را نشان دادند. در بروز تفاوت‌های میانگین طول پاره‌گفتار این دو گروه سنی، عامل جنسیت را نیز می‌توان مؤثر دانست.

توضیح دیگر این که بر اساس تجزیه و تحلیل آماری SPSS، کمینه شرکت‌کنندگان در چنین مقایسه‌ای ۱۵ نفر در نظر گرفته می‌شود. حال آن‌که در این بررسی ۶ نفر شرکت کردند. پس هر چه تعداد اعضای گروه‌ها بیشتر باشد، اعتبار نتایج نیز بیشتر خواهد بود.

با نظر به نتایج آزمون هم‌بستگی می‌توان گفت که میانگین طول پاره‌گفتار کودک بر حسب بلندی صدا یا آهستگی آن در نوسان خواهد بود. ممکن است در مواردی یک واژه یا یک جمله مربی در نظر کودک جالب بیاید و کودک را به ادای جمله‌ای طولانی وادارد. همین امر میانگین طول پاره‌گفتار بیشتری را در پی خواهد داشت. از سوی دیگر ممکن است همان واژه یا جمله در نظر کودک دیگری بی‌اهمیت یا ملال‌آور باشد و به بی‌علاقگی او بیانجامد. این عامل نیز باعث کاهش میانگین طول پاره‌گفتار می‌شود.

در مورد محدوده طبیعی پیشنهادی براون نیز باید گفت، میانگین طول پاره‌گفتار برای گروه سنی اول حدود ۲,۲۵ است. با توجه به بررسی‌های این پژوهش شاخصی برابر ۲,۳۱ به‌دست آمد. برای گروه سنی دوم نیز میانگین طول پاره‌گفتار پیشنهادی براون برابر ۳,۵۰ است و عدد به‌دست آمده در این پژوهش برابر ۳,۷۱ است. بر همین اساس به نظر می‌رسد که محدوده طبیعی پیشنهادی براون در زبان فارسی نیز وجود دارد. البته تعمیم بیشتر این نظر، به پژوهش‌های بیشتری نیاز دارد.

بنابر نتایج این پژوهش می‌توان گفت تفاوت سنی دو گروه شرکت‌کننده در ادراک گفتار اهمیت چندانی ندارد؛ در حالی که کودکان بزرگتر که به مرحله تولید گفتار می‌رسند، در تشخیص تفاوت‌های نحوی و معنایی جملات موفق‌ترند. زمانی که کودک به مرحله اهمیت «طول مستقیم گفتار» می‌رسد، سن هم اهمیت می‌یابد. پس با بیشتر شدن سن کودکان، توانایی تولید جملات طولانی‌تر نیز افزایش می‌یابد. برای بررسی «طول مستقیم گفتار» بهتر است به‌جای استفاده از مطالعات هم‌زمانی، به مطالعات در زمانی توجه داشت. زیرا زمانی که طول مستقیم گفتار به چهار تکواژ یا بیشتر از آن می‌رسد، این شاخص دیگر نشانگر پیشرفت مهارت دستور زبانی نیست؛ بلکه بازتابی از چگونگی ماهیت تعامل میان کودک و مربی‌اش است.

منابع

- Chomsky, N. (1987). Transformational grammar: past, present and future. In *Studies in English language and literature*, (pp.33-80), Kyoto University.
- Clark, M. (2003). *Language acquisition*. (2nd edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. J., & Newson, M. (1996). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. (2nd edition), Oxford: Blackwell.
- Ingram D. (1999). *First language acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R. J. (2001). An alternate MLU calculation: Magnitude and variability of the effects. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44 (1), 156-164.
- Johnson J., S., and Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21 (1), 60-99.
- Johnson J., S., and Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language. The status of subadjacency on the acquisition of second language. *Cognitive psychology*, 39, 215-258.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2003). *How languages are learned*. (2nd edition), Oxford: Oxford University Press.
- Lust, B. (2006). *Child language acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peccei, J. S. (2006). *Child language: A resource book for students*, London: Routledge.
- Sachs, J. & Devin, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role playing. *Journal of Child Language*, 3 (1), 83-97.
- Snow, C. (1986). Conversations with children. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*, (pp. 69-89), 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1997). Variation in child language, In P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Language Acquisition*, (pp. 109-139), 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.

