

روند فراگیری حروف اضافه در کودکان گروه سنی الف

فاطمه معینی، مریم ایرجی*، فروغ کاظمی

گروه زبانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

سال هجدهم، شماره هشتم، آبان ۱۴۰۴، شماره پی در پی ۱۱۴، صص ۱۰۴-۸۵

<https://irandoi.ir/iran.2002/bahareadab.2025.18.7931>

نشریه علمی سبک شناسی نظم و نثر فارسی

(بهار ادب سابق)

چکیده:

زمینه و هدف: از دیدگاه شبکه شعاعی یک مفهوم مرکزی به عنوان هسته معنایی عمل میکند و سایر مفاهیم مرتبط به صورت شعاعی از این هسته منشعب میشوند. بر اساس اطلاعات موجود، تاکنون پژوهشی در زمینه تحلیل گفتار کودکان در قالب شبکه شعاعی صورت نگرفته است. هدف از تحقیق حاضر، تحلیل فرایند فراگیری حروف اضافه (از، به و با) در گفتار کودکان بر اساس دیدگاه شبکه شعاعی است.

روش پژوهش: این پژوهش بر مبنای نظریه رشد برونر (۱۹۹۵) پیش رفته و بدین منظور از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. داده‌ها با شیوه نمونه‌گیری تصادفی از ۴۰ کودک در گروه سنی ۲ تا ۵ سال از دو مهدکودک منطقه ۲ تهران جمع‌آوری شد. با تحلیل گفتار کودکان، تلاش شد تا شبکه شعاعی حروف اضافه در این سنین شناسایی و تحلیل شود.

یافته‌های پژوهش: کودکان ابتدا معنای پیش‌نمونه این حروف را فرا می‌گیرند و عمدتاً از شبکه شعاعی ساده برای بیان معانی استفاده میکنند. کودکان در ابتدا بیشتر از حرف اضافه «به» برای اشاره به هدف استفاده میکنند و با روند رشد، شبکه شعاعی آنها پیچیده‌تر میشود. این یافته‌ها با نظریه مراحل رشد زبانی برونر همخوانی دارد و بر اهمیت بازنماییهای تصویری و نمادی در یادگیری زبان تأکید میکند.

نتایج پژوهش: فرایند فراگیری زبان کودکان تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون پیچیدگی ساختارهای نحوی، نیازهای شناختی کودک و محیط زبانی است. رشد ناکافی سیستم دستوری و شناختی کودکان، پیچیدگی نحوی جملات حاوی حروف اضافه و محدودیتهای محیط زبانی عواملی هستند که باعث استفاده محدود از حروف اضافه در گفتار کودکان دو ساله میشود. تحلیل حروف اضافه بر اساس مدل شبکه شعاعی نیز مؤید همین نتیجه میباشد. نتایج این پژوهش میتواند به درک عمیقتر فرایند یادگیری زبان در کودکان و طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر کمک کند.

تاریخ دریافت: ۱۴ اردیبهشت ۱۴۰۴
تاریخ داوری: ۱۶ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ اصلاح: ۳۰ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۵ مرداد ۱۴۰۴

کلمات کلیدی:

حروف اضافه، شبکه شعاعی،
زبان‌شناسی شناختی، نظریه رشد برونر.

* نویسنده مسئول:

✉ Mar.iraaji@iauctb.ac.ir

☎ (+۹۸ ۲۱)



ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The Process of Prepositions Acquisition in Children of Age Groups A

F. Moeini, M. Iraj^{*}, F. Kazemi

Department of Linguistics, CT.C, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 04 May 2025

Reviewed: 06 June 2025

Revised: 20 June 2025

Accepted: 06 August 2025

KEYWORDS

prepositions, radial network, cognitive linguistics, Bruner's theory of development.

*Corresponding Author

✉ Mar.iraji@iauctb.ac.ir

☎ (+98 21)

ABSTRACT

BACKGROUND AND OBJECTIVES: From the perspective of a radial network, a central concept acts as a semantic core, and other related concepts branch out radially from this core. To date, no research has been conducted in this field. The aim of the present study is to analyze the process of learning prepositions (from, to, and with) in children's speech based on the radial network approach.

METHODOLOGY: This research is based on Bruner's (1995) theory of development and employs a descriptive-analytical method. Data were collected through random sampling from 40 children aged 2 to 5 years from two kindergartens in District 2 of Tehran. By analyzing children's speech, the study attempts to identify and analyze the radial network of prepositions in these age groups.

FINDINGS: Children first learn the prototype meaning of these letters and mainly use a simple radial network to express meanings. Children initially use the preposition "to" more to refer to the target, and as they grow, their radial network becomes more complex. These findings are consistent with Bruner's theory of language development and emphasize the importance of visual and symbolic representations in language learning.

CONCLUSION: The language acquisition process of children is influenced by various factors such as the complexity of syntactic structures, the child's cognitive needs, and the linguistic environment. Insufficient development of children's grammatical and cognitive systems, the syntactic complexity of sentences containing prepositions, and the limitations of the linguistic environment are factors that cause limited use of prepositions in the speech of two-year-old children. Analysis of prepositions based on the radial network model also confirms this result. The results of this study can help to understand the language learning process in children more deeply and design more effective educational programs.

<https://irandoi.ir/iran.2002/bahareadab.2025.18.7931>

NUMBER OF REFERENCES	NUMBER OF TABLES	NUMBER OF FIGURES
 18	 3	 3

مقدمه

فراگیری زبان، فرآیندی پیچیده است که از بدو تولد آغاز میشود. یکی از جنبه‌های کلیدی این فرایند، درک و استفاده از حروف اضافه است. حروف اضافه نقش مهمی در ایجاد ارتباط بین کلمات و ساخت جملات معنادار ایفا میکنند. این حروف به کودک کمک میکند تا ارتباطات فضایی، زمانی و معنایی میان اشیاء و رویدادها را درک کند.

این پژوهش، با استفاده از دیدگاه شبکه شعاعی^۱ در چارچوب معناشناسی شناختی^۲، به بررسی فرایند فراگیری حروف اضافه در کودکان گروه سنی الف (۲ تا ۵ سال) پرداخته است. نظریه مراحل رشد زبانی^۳ برونر^۴ (۱۹۹۵) در این تحقیق مبنای تحلیل قرار گرفته است. طبق این نظریه، رشد زبان کودک در قالب مراحل مختلف و بر اساس ویژگیهای شناختی خاص هر دوره سنی توسعه مییابد. شبکه شعاعی، به عنوان مدلی دقیق برای نشان دادن روابط پیچیده و معانی چندگانه، به ویژه در زمینه‌های شناختی میتواند به تحلیل دقیقتر ساختارهای زبانی کمک کند. با این حال، تحلیل نحوه فراگیری حروف اضافه در گفتار کودکان از منظر شبکه شعاعی تاکنون به طور گسترده مورد توجه قرار نگرفته است. این پژوهش قصد دارد به دو پرسش اصلی پاسخ دهد:

۱. چرا کودکان دو ساله به ندرت در گفتارشان از حروف اضافه استفاده میکنند؟

۲. به چه علت کودکان ابتدا حروف اضافه مکانی^۵ را فرا میگیرند؟

فرضیه اول: رشد ناکافی سیستم دستوری و شناختی کودکان، پیچیدگی نحوی جملات حاوی حروف اضافه و همچنین محدودیتهای محیط زبانی، میتوانند عواملی باشند که منجر به استفاده محدود از حروف اضافه در گفتار کودکان دوساله میشوند.

فرضیه دوم: به دلیل اهمیت درک فضا در شناخت اولیه کودکان و فراوانی استفاده از حروف اضافه مکانی در محیط اطرافشان، کودکان حروف اضافه مکانی را زودتر فرا میگیرند.

پیشینه پژوهش

گلفام و یوسفی‌راد (۱۳۸۵) به بررسی حروف اضافه مکانی در چارچوب شناختی پرداخته‌اند. نتایج آنها نشان میدهد که رویکرد شناختی میتواند توضیحات مؤثرتری درباره این حروف ارائه دهد و حروف اضافه‌ای چون «در/توی» با استفاده از مفاهیمی همچون طرحواره^۶ و انطباق قابل تبیین هستند. این پژوهش نیز در راستای همین رویکرد انجام شده و هدف آن درک بهتر معنای حروف اضافه در ذهن کودکان است.

^۱ preposition

^۲ radial network

^۳ cognitive semantics

^۴ theory of child language development stages

^۵ J. Bruner

^۶ spatial preposition

^۷ schema

گلفام و همکاران (۱۳۸۸) نیز با تمرکز بر حرف‌افزافه «از»، یک شبکه معنایی^۱ از این حرف ارائه داده و ضمن مقایسه رویکرد شناختی با رویکرد سنتی، به این نتیجه می‌رسند که معانی حروف‌افزافه دلخواهی نیستند و در نظام معنایی خاصی قرار دارند. بررسی شبکه شعاعی حروف‌افزافه در کودکان گروه سنی الف، نیز تأییدکننده همین موضوع است.

رضی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹) با بررسی حرف‌افزافه «پیش»، یک شبکه معنایی منسجم را برای این حرف ارائه داده‌اند که حول محور معنای سرنمون^۲ «حضور داشتن» سامان یافته است. پژوهش حاضر نیز بیان دارد که مفهوم شبکه و ساختار شعاعی نه تنها در بزرگسالان بلکه در کودکان هم قابل بررسی است.

بادامدري و همکاران (۱۴۰۱) به مقایسه تأثیر رویکرد شناختی نسبت به روش سنتی در یادگیری مفاهیم پربسامد حرف‌افزافه «به» پرداختند و نتایج آنها نشان‌دهنده برتری روش شناختی در یادگیری بوده. هدف این مقاله نیز برجسته کردن مزایای رویکرد شناختی در فراگیری حروف‌افزافه در کودکان گروه سنی الف است.

رقیب‌دوست و مختاری (۱۴۰۲) با استفاده از رویکرد معنی‌شناسی واژگانی شناختی، به تحلیل شبکه معنایی حرف‌افزافه «به» می‌پردازند و محتوایی منسجم برای آموزش کاربردهای مختلف این حرف‌افزافه در بافتهای گوناگون ارائه می‌دهند. در پایان بر این نکته تأکید دارند که رویکرد شناختی میتواند به درک و یادگیری منسجم کاربردهای حروف‌افزافه کمک شایانی کند. پژوهش مذکور نیز بر پایه رویکرد شناختی لیکاف و جانسون^۳ پیش رفته است و به دیدگاه برونر اشاره نشده است.

نخستین تحلیلهای شناختی حروف‌افزافه به اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی مربوط میشود که در آن زبان‌شناسان به بررسی حروف‌افزافه انگلیسی پرداخته‌اند. لیکاف و جانسون (۱۹۸۷) با مفهوم «طرحواره»، روابط میان عناصر مختلف را تحلیل کرده‌اند.

ایوانز و تایلر^۴ (۲۰۰۳) در پژوهش خود روابط مکانی و فضایی حروف‌افزافه را بررسی کرده و بر این نکته تأکید دارند که این روابط تأثیر معناداری بر درک و مفهوم حروف‌افزافه دارند.

تچیژ ماروف^۵ (۲۰۰۶-۲۰۱۲) نیز در بررسی پیشوندهای فعلی زبان بلغاری به مفهوم فضایی مرکزی در شبکه معنایی پیشوندها پرداخته است.

فهمی اعجمی^۶ (۲۰۲۲) نیز به تحلیل سه حرف‌افزافه مکانی در زبان انگلیسی پرداخته و نتایج تحقیق حاکی از تأثیر مثبت رویکرد شناختی در درک مفاهیم است.

پریسیادو و همکاران^۷ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر آموزش حروف‌افزافه انگلیسی "in"، "on" و "by" در زمینه اشکال حمل و نقل پرداخته‌اند. نتایج نشان میدهد که آموزش صریح اشکال کم برجسته، منجر به کسب دانش خودکار-صریح و دانش اعلامی-صریح میشود، در حالی که اشکال با برجستگی بیشتر تنها دانش اعلامی-صریح را ارتقا میدهد.

^۱ semantics network

^۲ prototype

^۳ Lakoff, G., & Johnson, M.

^۴ Tyler, A., & Evans, V.

^۵ Tchizmarova, I. K.

^۶ Fahmi, Aajami, R.

^۷ Preciado-Sanchez, A. M.

با توجه به پیشینه موجود، گرایش به رویکرد شناختی در تحلیل حروف اضافه در دو زبان فارسی و انگلیسی به وضوح مشاهده میشود. اکثر پژوهشها بر ضرورت تبیین شبکه‌های معنایی و شفافیت مفاهیم تأکید دارند. با این وجود، هنوز هم شکافهایی در زمینه تحلیل عمیقتر مفاهیم و روابط حاکم بر حروف اضافه به‌ویژه در زبان کودکان وجود دارد که نیازمند تحقیقات بیشتر است.

چارچوب نظری

این بخش به تشریح چارچوب نظری پژوهش در دو بخش زبانشناسی شناختی و شبکه شعاعی اختصاص می‌یابد.

زبانشناسی شناختی

زبانشناسی شناختی شاخه‌ای نوین از زبانشناسی است که در دهه‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ شکل گرفت و به دلیل ارتباط با علومی چون عصب‌شناسی، هوش مصنوعی، روانشناسی و فلسفه، یکی از نگرشهای مهم زبانشناسی به شمار می‌رود (Evans & Tyler, 2006: 3).

در سال ۱۹۸۰ لیکاف با مخالفت نسبت به جایگاه معنا در زبانشناسی زایشی، معنی‌شناسی شناختی را پایه‌گذاری کرد. برخلاف زبانشناسی زایشی که معنا را جدا از ساختار زبانی بررسی میکند، زبانشناسی شناختی معتقد است که معنا ریشه در تجربه‌های ذهنی، جسمانی و شناختی انسان دارد (Lakoff, 1987: 65).

شبکه شعاعی

یکی از مفاهیم اصلی در زبانشناسی شناختی شبکه شعاعی است که توسط بروگمن و لیکاف^۱ (۱۹۸۸) مطرح شده است. این مدل بیان میکند که واژه‌ها و مفاهیم به طور شعاعی و در ارتباط با معنای مرکزی (پیش نمونه) سازماندهی میشوند. به این طریق که معنای اصلی یک واژه یا مفهوم آن در هسته شبکه قرار دارد و معنای پیرامونی به‌طور تدریج از این هسته گسترش می‌یابند. این فرآیند معمولاً از طریق طرحواره‌های تصویری، استعاره‌ها و مجازها^۲ اتفاق می‌افتد.

نقش شبکه شعاعی در تحلیل حروف اضافه

از منظر شبکه شعاعی حروف اضافه معمولاً دارای معنای چندگانه هستند که از یک هسته مرکزی یا معنای پیش‌نمونه حاصل میشوند. این معنای به‌طور منظم در یک شبکه شعاعی سازماندهی میشوند، که معمولاً معنای پیش‌نمونه آن به حوزه فیزیکی تعلق دارد. در تحلیل حروف اضافه، به‌ویژه در زبان فارسی، معنای مختلف یک حرف اضافه مانند «به»، «از» و «با»، از معنای پیش‌نمونه فیزیکی یا فضایی به سمت معنای انتزاعی‌تر و پیچیده‌تر گسترش می‌یابند. به عنوان مثال، حرف اضافه «به» که در معنای فیزیکی به عنوان «جهت» یا «مقصد» در نظر گرفته میشود، میتواند در معنای انتزاعی‌تری مانند «هدفمند بودن» گسترش یابد (Lakoff, 1987: 68 / Brugman & Lakoff, 1988: 109).

فراگیری حروف اضافه در کودکان

^۱ Brugman, C., & Lakoff, G.

^۲ metaphor

^۳ metonymy

مطالعات انجام شده در زمینه فراگیری زبان کودکان نشان می‌دهد که مفاهیم اولیه‌ای که کودکان فرا می‌گیرند اغلب به حوزه‌های فیزیکی و فضایی مرتبط هستند. این موضوع با نظریه‌های رشد شناختی کودک تطابق دارد. و نشان-دهنده این است که زبان‌آموزی یک فرآیند تدریجی است که با رشد شناختی کودک پیوند مستقیم دارد (Thomasello, 2009: 480).

در نظریه رشد شناختی پیاژه^۱ (۱۹۷۵) و نظریه‌های دیگر درباره یادگیری زبان کودک، از جمله نظریه برونر (۱۹۹۵)، یادگیری زبان به طور فزاینده‌ای با تجارب حسی، تصویری و نمادی کودک پیوند می‌خورد. در این زمینه، کودکان ابتدا از طریق تعامل مستقیم با محیط، مفاهیم ابتدایی حروف اضافه را درک می‌کنند و سپس از تصاویر ذهنی برای گسترش این مفاهیم استفاده می‌کنند. در زبان فارسی، فراگیری حروف اضافه در کودکان نیز تابع همین اصول است. کودکان در مرحله اولیه رشد زبانی خود معانی فیزیکی و پیش‌نمونه را زودتر از معانی انتزاعی و غیر مرکزی فرا می‌گیرند.

نظریه رشد برونر و ارتباط آن با فراگیری حروف اضافه

یکی از نظریه‌پردازان برجسته حوزه شناختی جروم برونر است. او در نظریه خود سه مرحله اصلی را برای رشد شناختی و یادگیری کودک معرفی می‌کند:

مرحله حسی-حرکتی^۲: در این مرحله (از بدو تولد تا ۱ سالگی) فراگیری کودک مبتنی بر تعامل مستقیم با محیط است. کودکان از طریق محرک‌های فیزیکی مانند: لمس اشیاء و حرکت دادن آنها، به شناخت ابتدایی از روابط فضایی دست می‌یابند. به عنوان مثال، کودک ممکن است بفهمد که شیء «روی» میز قرار دارد و از این تجربه برای درک معنای اولیه «روی» استفاده کند.

مرحله تصویری-شمایی^۳: در این مرحله (از ۲ تا ۵ سالگی) کودک قادر است تصاویر ذهنی از جهان اطراف خود بسازد و آنها را در حافظه خود ذخیره کند. در این دوره کودک معانی اولیه حروف اضافه را که در مرحله قبل به صورت حسی یاد گرفته است، با تصاویر ذهنی مرتبط می‌سازد. برای مثال، کودک می‌تواند «زیر میز» را تصور و این مفهوم را درک کند.

مرحله نمادی-اختیاری^۴: در این مرحله (۵ تا ۷ سالگی) کودک توانایی استفاده از نمادهای پیچیده مانند: زبان، ریاضیات یا نشانه‌های قراردادی را پیدا می‌کند. در این مرحله، معانی انتزاعیتر حروف اضافه مانند: «به دلیل» یا «برای» وارد سیستم زبانی کودک میشوند (Bruner, 1995: 203).

نظریه برونر (۱۹۹۵) برای بررسی فراگیری حروف اضافه در کودکان مناسب است، زیرا این نظریه نشان می‌دهد که فراگیری زبان و مفاهیم زبانی به صورت تدریجی و همزمان با رشد شناختی کودک اتفاق می‌افتد. این پژوهش با استفاده از نظریه مذکور بررسی می‌کند که چرا معانی اولیه حروف اضافه در مراحل ابتدایی یادگیری زبان ظاهر میشوند، اما معانی انتزاعیتر در مراحل پیشرفته‌تر رشد شناختی پدیدار میشوند.

^۱ Piaget, J.

^۲ movement stage

^۳ image stage

^۴ iconic stage

روش پژوهش

این پژوهش به روش میدانی و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی از ۲ مهدکودک در منطقه ۲ تهران انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۴۰ کودک ۲ تا ۵ ساله بود که در هر یک از گروه‌های سنی ۱۰ کودک مورد بررسی قرار گرفت؛ این کودکان بدون توجه به جنسیت، موقعیت خانوادگی، سطح فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها و سایر ویژگیهای مشابه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از روشهای مانند: مشاهده مستقیم رفتار کودکان در حین بازی، تعامل با مربیان و همسالان و ضبط گفتار طبیعی استفاده شد. ضبط گفتار طبیعی کودکان در بخشهای کوتاه ۱۵ تا ۲۰ دقیقه‌ای جمعاً به مدت ۱۰۰ ساعت، و در طی ۶ ماه در محیط مهد کودک صورت گرفت. در گام بعدی انتقال دقیق گفتار ضبط شده به متن با حفظ ویژگیهای زبانی کودک انجام شد. جملات حاوی حروف اضافه (از، به و با) مشخص گردید. معانی مختلف حروف اضافه با استفاده از فرهنگ سخن (انوری، ۱۳۸۱) بررسی و با توجه به بافت جملات، معنای صحیح استخراج شد. با شمارش دقیق حروف اضافه بسامد استفاده از هر کدام از حروف تعیین گردید. جملات حاوی حروف اضافه با نظریه رشد زبان کودک برونر (۱۹۹۵) تحلیل شد. برای نشان دادن روابط بین معانی مختلف هر حرف اضافه رسم نمودار شبکه شعاعی انجام گرفت. برای نمایش بسامد حروف اضافه در گروه سنی الف نمودار میله‌ای رسم شد.

به طور خلاصه در این پژوهش از مدل شبکه شعاعی برای تحلیل معانی مختلف حروف اضافه (از، به و با) در گفتار کودکان گروه سنی الف (۲ تا ۵ سال) استفاده شد. همچنین نظریه رشد شناختی برونر (۱۹۹۵) به عنوان چارچوبی برای تبیین مراحل فراگیری این معانی به کار گرفته شد. نتایج این تحلیل میتواند به شناسایی روند فراگیری حروف اضافه و عوامل مؤثر بر آن کمک کند. با استفاده از این طرح پژوهش، میتوان به درک عمیقتری از فرایند فراگیری حروف اضافه در کودکان دست یافت. نتایج این پژوهش میتواند برای مربیان پیش‌دستانی، والدین و پژوهشگران حوزه زبانشناسی کودک مفید باشد. این روش پژوهش با توجه به ملاحظات اخلاقی انجام گردید و از والدین کودکان برای ضبط و تحلیل داده‌ها اجازه گرفته شد. اطلاعات شخصی کودکان محرمانه تلقی شده و هیچ‌گونه اطلاعاتی که منجر به شناسایی کودکان شود، منتشر نشده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها مبتنی بر بررسی حروف اضافه در گفتار کودکان ۲ تا ۵ ساله، بر اساس شبکه شعاعی و نظریه مراحل رشد برونر است.

تحلیل گفتار کودکان ۲ ساله

گفتار کودک ۲ ساله معمولاً نشان‌دهنده رشد اولیه در تواناییهای شناختی و زبانی است. در چارچوب نظریه دستور زبان محوری^۱ که نخستین بار توسط راجر براون^۲ (۱۹۶۳) مطرح شد، کودکان در مراحل نخست زبان‌آموزی جملاتی دو کلمه‌ای تولید میکنند که از یک کلمه محوری^۳ و یک کلمه باز^۴ تشکیل شده است. واژه‌های محوری که معمولاً دارای بسامد بالایی هستند در ساختارهای زبانی اولیه، نقش مرکزی دارند و دارای جایگاه ثابت و نقش دستوری خاصی در جمله میباشند. واژه‌های باز، بار معنایی بیشتری را منتقل میکنند؛ در جملات قابل جایگزینی‌اند

^۱ pivot grammar

^۲ Brown, R.

^۳ pivot word

^۴ open word

و از نظر معنایی گسترده‌تر میباشند. این الگوی ساده شده از دستور زبان، که در مراحل نخست رشد زبانی نمایان میشود؛ میتواند برای تحلیل فرایند اکتساب زبان در کودکان مورد استفاده قرار گیرد. کودک در این سن ممکن است برای انتقال مفاهیم بیشتر از کلمات کلیدی استفاده کند. مثلاً ممکن است به جای جملات پیچیده، تنها از یک یا دو واژه بهره گیرد که نمایانگر یک مفهوم یا شیء خاص است.

۱. مامان بیا

۲. بابا برو

۳. آجی رفت

در این جمله‌ها الگوی دستور زبان محوری قابل مشاهده است؛ به‌گونه‌ای که افعالی مانند «بیا»، «برو» و «رفت» نقش واژه‌های محوری را ایفا میکنند و اسامی «مامان»، «بابا» و «آجی» به عنوان واژه‌های باز در جایگاه‌های مختلف جایگزین‌پذیرند. تحلیلهای گفتاری در این سن ممکن است نشان‌دهنده توانایی کودکان در شناسایی و نامگذاری افراد باشد مانند: مامان، بابا و آجی. این جملات به وضعیتهای معینی اشاره دارند که کودکان از طریق مشاهده رفتار والدین در گذشته، آنها را در ذهن خود تجسم میکنند. کودک با ساختن تصویری ذهنی از خواهرش که در حال رفتن است، تلاش می‌کند تا از آن برای بیان واقعیت استفاده کند. با وجود حضور کودکان در مهدکودک و عدم مشاهده خانواده‌هایشان، آنها همچنان درباره اعضای خانواده خود صحبت میکنند. بر اساس نظریه رشد شناختی برونر، آنها در مرحله بازنمایی تصویری قرار دارند که با استفاده از تصاویر ذهنی و کلمات ساده مفاهیم را درک و بازسازی میکنند.

۴. ماشین میخوام

۵. کتاب بخون

۶. آب بده

در جملات ۴، ۵ و ۶، واژه‌های «ماشین»، «کتاب» و «آب» جزء واژه‌های باز محسوب میشوند. افعالی مانند: «میخوام»، «بخون» و «بده» واژه‌های محوری هستند. این جملات به طور خاص به درخواستهای عملی کودکان از مربیان اشاره دارند که نشان‌دهنده تصویر ذهنی از انجام عمل (مثل: خواندن کتاب، درخواست ماشین و دادن آب) است. آنها از این تصاویر برای برقراری ارتباط بهره میبرند. از دیدگاه برونر این کودکان در مرحله بازنمایی تصویری قرار دارند زیرا با استفاده از تصورات ذهنی خواسته‌های خود را بیان میکنند.

۷. بازی میکنم

۸. پشه زده

در این دو جمله واژه‌های «بازی» و «پشه» واژه‌های باز هستند. واژه‌هایی مانند: «می‌کنم» و «زده» جزء واژه‌های محوری محسوب میشوند. در جمله ۷، کودک اغلب از تصویرهای ذهنی خود برای نمایش فعالیتها و تجربه‌هایی بهره میگیرد که در ذهنش ایجاد شده یا در اطرافش در حال رخ دادن است. در جمله ۸، کودک از تصاویر ذهنی و تجارب عینی خود برای بیان اتفاقات یا مشاهده دنیای اطراف استفاده میکند. این جمله به تجربه‌ای خاص اشاره دارد که کودک آن را به طور مستقیم و ملموس درک کرده است. این جملات بیانگر مرحله بازنمایی تصویری در رشد شناختی برونر است. در این مرحله کودک از تواناییهای ذهنی خود برای ایجاد تصاویر دنیای واقعی استفاده میکند و درک خود از دنیای اطراف را به صورت ساده و عینی بیان میکند. در تحلیل شبکه شاعی حروف اضافه،

کودکان از هیچ حرف اضافه‌ای استفاده نکرده‌اند. کاربرد کلمات کلیدی به جای جملات پیچیده و عدم به کارگیری حروف اضافه نشان‌دهنده درک کودک از ساختارهای ساده زبان است.

تحلیل گفتار کودکان ۳ ساله

تحلیل داده‌های زبانی کودک سه ساله تحت نظریه‌های شبکه شعاعی و برونر می‌تواند به درک عمیق‌تری از فرآیند یادگیری و توسعه زبانی در این سن کمک کند.

۹. بهت خوراکی بدم

۱۰. به بابام میگم عروسک بخره

۱۱. ماشینو بده به من

۱۲. به من نگاه کن

۱۳. با من بازی کن

۱۴. آجر قرمز زیر میزه

شبکه شعاعی حروف اضافه، ارتباط معنایی بین حروف اضافه مختلف را نشان می‌دهد. در این شبکه، هر حرف اضافه مانند یک گره مرکزی عمل کرده و معنای اصلی آن به عنوان هسته مرکزی در نظر گرفته می‌شود. معانی دیگر این حروف اضافه مانند شعاعهایی از این هسته مرکزی منشعب می‌شوند. حرف اضافه «به» دارای معنای متفاوتی است. در جملات ۹ تا ۱۲ این حرف اضافه به معنای «مخاطب قرار دادن کسی یا ارتباط با کسی یا چیزی» است و مشخص می‌کند منظور مخاطب چه کسی است. معنای پیش‌نمونه «به» نشان دادن جهت و مقصد می‌باشد. این معنا نقش مرکزی را ایفا می‌کند. در جمله ۹، «به»، علاوه بر نشان دادن جهت (به سمت تو)، معنای دادن چیزی به کسی یا انتقال مالکیت را نیز دارد. این جمله ساده بیانگر رشد زبانی کودک می‌باشد و نشان می‌دهد که کودک در حال فراگیری مفاهیم پیچیده مانند: جهت، انتقال مالکیت و برقراری تعامل با همسالان است. استفاده از ساختار پیچیده‌تر جملات که شامل کاربرد حروف اضافه و ساختارهای گرامری درست می‌باشد بیانگر انتقال از مرحله بازنمایی تصویری به مرحله بازنمایی نمادی است.

در جمله ۱۰، «به» به عنوان یک پل ارتباطی بین گوینده (کودک) و مخاطب (پدر) عمل می‌کند و جهت و هدف عمل «گفتن» رساندن پیامی به پدر است. حذف حرف اضافه «را» که نشانه مفعول می‌باشد؛ نشان می‌دهد که کودک در حال فراگیری استفاده دقیق از حروف اضافه است. هنگامی که او از زبان برای بیان یک درخواست (خرید عروسک)، یک رابطه (بین کودک و پدر) و یک عمل (گفتن) استفاده کند، در مرحله بازنمایی نمادی قرار دارد. در جمله ۱۱، حرف اضافه «به» مفهوم مالکیت و انتقال را نشان می‌دهد. کودک از زبان برای بیان یک درخواست (دادن ماشین)، یک رابطه (بین گوینده و شنونده) و یک شیء (ماشین) استفاده می‌کند و در مرحله بازنمایی نمادی قرار دارد.

در جمله ۱۲، «به» به عنوان یک پل ارتباطی بین گوینده و مخاطب عمل کرده؛ جهت و هدف عمل «نگاه کردن» را مشخص می‌کند. انتخاب کلمه «من» به جای ضمیر اشاره دیگر نشان می‌دهد که کودک درک درستی از خود و دیگران دارد و این جمله بیانگر رشد زبانی کودک می‌باشد. او در حال فراگیری مفاهیم پیچیده مانند: جهت، جلب توجه و شناخت هویت خود و دیگران است و این مرحله ورود کودک به بازنمایی نمادی می‌باشد.

حرف اضافه «با» دارای معانی متفاوتی است. معنای اصلی و پیش‌نمونه این حرف اضافه بر مفهوم همراهی در انواع گوناگون فیزیکی، ذهنی یا ابزاری دلالت دارد. در جمله ۱۳، «با» نشان‌دهنده همراهی، مشارکت، و تعامل بین دو نفر است. این جمله در واقع یک ساختار زبانی پیچیده است که مفاهیم مهمی مانند: هویت، تعامل و ارتباط را در خود جای داده و یک نمونه بارز از تعامل زبانی می‌باشد؛ که کودک برای ایجاد ارتباط و بازی با دیگران از آن بهره می‌برد. این جمله نشان می‌دهد کودک از زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط استفاده می‌کند؛ که مبین ورود او به مرحله نمادی است.

در جمله ۱۴، کودک از کلمات «آجر قرمز»، «زیر» و «میز» به عنوان نمادهایی برای نمایش اشیاء و روابط مکانی استفاده می‌کند. این جمله ساده، نمایانگر رشد زبانی و شناختی کودک است و نشان می‌دهد که کودک در حال درک جهانی پیچیده‌تر از جهان اطراف خود است. کودک می‌داند که اشیاء می‌توانند در مکانهای مختلفی نسبت به هم قرار بگیرند و او این رابطه مکانی را با استفاده از مفاهیم مانند «زیر»، «بالا»، «پایین» و «کنار» توصیف می‌کند. با رشد کودک و انتقال از مرحله تصویری به مرحله نمادی شبکه‌های شعاعی او پیچیده‌تر و گسترده‌تر میشوند.

تحلیل گفتار کودکان ۴ ساله

بررسی گفتار کودکان ۴ ساله از دیدگاه شبکه‌شعاعی و نظریه برونر می‌تواند چشم‌انداز تازه‌ای درباره نحوه شکل‌گیری ساختارهای معنایی و تأثیر محیط اجتماعی بر رشد زبانی ارائه دهد.

۱۵. به دوستم گفتم بازی کنیم

۱۶. به خواهرم گفتم نوبت منه

۱۷. به دستام نقاشی کردم

۱۸. با مامانم رفتم پارک

۱۹. با مداد نقاشی میکشم

۲۰. توپو از بابام گرفتم

۲۱. از خونه یاد گرفتم

شبکه شعاعی، معانی مختلف یک حرف اضافه را به عنوان مفاهیمی مرتبط با یک معنای مرکزی تحلیل می‌کند. در جملات ۱۵ و ۱۶ معنای حرف اضافه «به» مخاطب قرار دادن کسی است. این مفهوم، به معنای مرکزی و پیش‌نمونه حرف اضافه «به» یعنی انتقال و جهت‌گیری نزدیک می‌باشد.

در جمله ۱۵، عمل «گفتن» از کودک به سمت مخاطب مشخص (دوست) انجام شده؛ یعنی کودک دوستش را مخاطب قرار داده و معنای تعامل با افراد در روابط اجتماعی را درک کرده است. این جمله نشان‌دهنده رشد زبانی و شناختی قابل توجهی در کودک می‌باشد. هنگامی که کودک از زبان برای بیان مستقیم خواسته خود (بازی کردن) استفاده می‌کند، از نظر برونر در مرحله نمادی قرار دارد.

در جمله ۱۶، حرف اضافه «به» مشخص می‌کند که این پیام از طرف کودک به (خواهر) منتقل می‌شود. کودک خواهر خود را مورد خطاب قرار داده و این امر نشان‌دهنده رشد اجتماعی و توانایی ایجاد تعامل است. عبارت «نوبت منه» بیانگر آگاهی کودک از قوانین اجتماعی مانند: مفهوم مالکیت و رعایت ترتیب نوبت می‌باشد. هنگامی که کودک از زبان برای بیان قوانین اجتماعی استفاده کند از دیدگاه برونر، در مرحله بازنمایی نمادی است.

در جمله ۱۷، حرف اضافه «به» معنای «با» می‌دهد. این معنا نشان‌دهنده گسترش شبکه معنایی «به» است که از معنای هسته‌ای و پیش‌نمونه (جهت‌گیری یا انتقال) فاصله گرفته و معنای وسیله یا ابزار را در بافت زبانی می‌پذیرد.

خطای طبیعی در کاربرد حروف اضافه در این سن امری معمول است؛ زیرا کودکان علاوه بر استفاده از گزینه‌های ساده و رایج، در حال یادگیری دقیق حروف اضافه نیز هستند. در این سن کودک از زبان برای بیان تجربیاتش استفاده میکند و از دیدگاه برونر در مرحله بازنمایی نمادی قرار دارد.

در جملات ۱۸ و ۱۹، حرف اضافه «با» دارای معنای متفاوتی است. معنای مرکزی این حرف اضافه ابزار و وسیله انجام عمل میباشد. در جمله ۱۸، «با» معنای همراهی و مشارکت را دارد. استفاده از این حرف اضافه نشان میدهد کودک مفهوم همراهی و تعامل اجتماعی را آموخته است. هنگامی که کودک اعمال روزمره خود را به وسیله زبان بیان کند، از دیدگاه برونر در مرحله بازنمایی نمادی است.

در جمله ۲۰، «با» نشان میدهد که مداد وسیله یا ابزار کشیدن نقاشی است. این همان معنای پیش‌نمونه حرف اضافه «با» است که بیانگر رابطه ابزار با عمل میباشد. در این جمله ساده هر عنصر نقش مشخصی در انتقال پیام دارد. از دیدگاه برونر هرگاه کودک توانایی درک روابط ابزار و عمل را داشته باشد، در مرحله بازنمایی نمادی است. حرف اضافه «از» معنای متفاوتی دارد. معنای مرکزی آن بیانگر مبدأ، حرکت یا منشأ است که به صورت فیزیکی یا انتزاعی قابل درک میباشد. در جمله ۲۰، انتقال فیزیکی یک شیء (توپ) از سوی مبدأ (بابا) به سمت کودک منتقل شده است. حذف «را» در شکل محاوره‌ای جمله نشان‌دهنده این است که کودک قالبهای گفتاری اطرافیان در تعاملات روزمره را تقلید کرده است. در این جمله کودک از نظر شناختی به اندازه کافی رشد کرده تا از حرف اضافه «از» در معنای گسترده آن استفاده کند. درک مفاهیم انتزاعی مانند مالکیت و انتقال بیانگر مرحله بازنمایی نمادی است.

در جمله ۲۱، «از» بیانگر منشأ میباشد؛ یعنی به مبدأ یا نقطه‌ای اشاره میکند که دانش و فراگیری از آن نشأت گرفته است. در این جمله «از» معنای مرکزی را حفظ کرده و میتواند به فضای فیزیکی (خانه) یا مفهوم معنوی (محیط خانوادگی) اشاره کند. از دیدگاه برونر، هرگاه کودک قادر بود مفاهیم انتزاعی مانند: مسئولیت‌پذیری، احترام و... را از طریق زبان بیان کند، در مرحله نمادی است.

تحلیل گفتار کودکان ۵ ساله

بررسی گفتار کودکان ۵ ساله بر اساس نظریه شبکه شعاعی و برونر می‌تواند فرایند گسترش معنایی و نقش تعاملات اجتماعی در تقویت مهارت‌های زبانی را به طور دقیق‌تری آشکار سازد.

۲۲. به مادر بزرگم گفتم قصه بگو

۲۳. نقاشی رو چسبوندم به دیوار

۲۴. با دوستم خوشحالم

۲۵. از این شکلاتا می‌خوام

۲۶. از دویدن خسته شدم

۲۷. از کرونا می‌ترسم

۲۸. از دوستم پرسیدم

در جمله ۲۲، حرف اضافه «به» به عنوان رابطی برای اشاره به مخاطب (مادر بزرگ) به کار رفته است. در این جمله کاربرد «به» فراتر از جهت یا انتقال است و نقش ایجاد رابطه مستقیم بین گوینده و مخاطب را ایفا میکند. بیان جمله امری «قصه بگو» نشان میدهد کودک از توانایی دستور دادن به شکل ساده و مستقیم برخوردار است. از

دیدگاه برونر، هنگامی که کودک از زبان برای بیان درخواستی مستقیم استفاده کند، در مرحله‌ی بازنمایی نمادی است.

در جمله ۲۳، حرف اضافه «به» بیانگر عمل فیزیکی (چسباندن نقاشی) به سمت مکانی مشخص (دیوار) است و معنای الصاق و اتصال دارد. نقاشی ابتدا در دست کودک بوده و سپس به دیوار منتقل شده است. استفاده از حرف اضافه «به» نشان‌دهنده‌ی مقصد یا محل فیزیکی است و مبین درک فضایی کودک می‌باشد. هنگامی که کودک بتواند یک فعالیت فیزیکی را در قالب زبان بیان کند در مرحله‌ی بازنمایی نمادی است.

هرگاه حرف اضافه «با» معنای «با وجود» یا «با بودن»، را داشته باشد، معمولاً به شرایطی اشاره دارد که همزمانی یا همراهی یک وضعیت یا موقعیت را با یک نتیجه بیان میکند. این معنا نشان‌دهنده‌ی گسترش شبکه‌ی معنایی حرف اضافه «به» می‌باشد و از معنای پیش‌نمونه (ابزار و وسیله) دور شده است. در جمله ۲۴، «با» همین معنا را دارد. هنگامی که کودک از زبان برای بیان روابط اجتماعی و احساساتش بهره ببرد، در مرحله‌ی نمادی است.

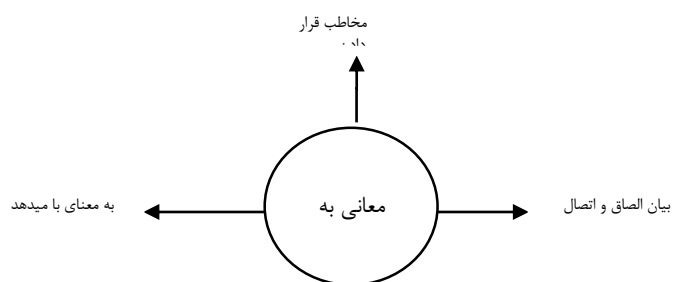
در جمله ۲۵، حرف اضافه «از» به معنای انتخاب بخشی از یک کل است. کودک مقداری از یک مجموعه از شکلاتها را درخواست میکند. این معنی هم یکی از معانی هسته‌ای و پیش‌نمونه‌ی حرف اضافه «از» می‌باشد. این جمله بیانگر توانایی کودک در تمایز بین کل مجموعه شکلاتها و بخشی از آن است. هنگامی که کودک از زبان به عنوان ابزاری برای بیان نیاز خود استفاده میکند، در مرحله‌ی نمادی قرار دارد.

در جمله ۲۶، حرف اضافه «از» به معنای بیان علت می‌باشد. در این جمله «از» به دلیل خستگی اشاره دارد. که عمل دودیدن علت این خستگی است. در شبکه‌ی شعاعی این معنا یکی از معانی شعاعی و غیر مرکزی محسوب می‌شود که از معنای مرکزی فاصله گرفته و به حالت‌های ذهنی و احساسی گسترش یافته است. هرگاه کودک قادر باشد رابطه میان علت (دودیدن) و حالت ذهنی (خسته شدن) را با زبان بیان کند، در مرحله‌ی نمادی است.

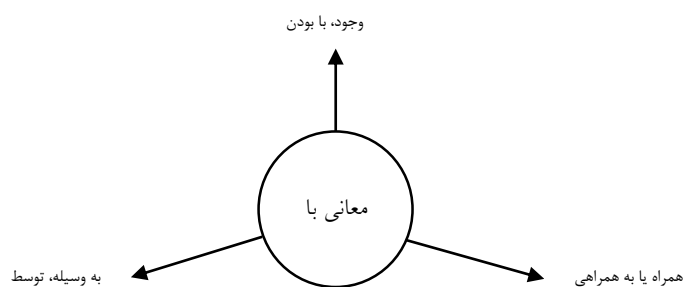
در جمله ۲۷، نیز «از» به معنای بیان مبدأ و منشأ می‌باشد. منشأ این ترس به عنوان یک احساس ذهنی، به خاطر ویروس کرونا یا مرگ و میر ناشی از آن است. در این جمله کرونا به عنوان یک نماد (یک پدیده‌ی محسوس نیست) در ذهن وجود دارد. که کودک از آن به عنوان یک مفهوم تهدیدآمیز یا یک عامل خطر نام می‌برد. از دیدگاه برونر، هرگاه کودک به صورت ذهنی و انتزاعی از مفاهیم و نشانه‌ها استفاده کند، در مرحله‌ی نمادی قرار دارد.

در جمله ۲۸، حرف اضافه «از» نقش متمم فعل پرسیدن را دارد. متمم، معنای فعل را کامل میکند و بدون آن جمله نامفهوم است. فعل پرسیدن نیازمند عنصری است که مشخص کند پرسش از چه کسی صورت گرفته. عبارت «از دوستم» کمک میکند تا اطلاعات لازم برای کامل شدن معنای فعل ارائه شود. این معنا از مفهوم مرکزی فاصله گرفته و کاربرد آن در زمینه‌های اجتماعی گسترش یافته است. از دیدگاه برونر، کودک در مرحله‌ی بازنمایی نمادی است؛ زیرا میتواند مفاهیم انتزاعی مانند: ارتباط و تعامل اجتماعی را با استفاده از زبان انتقال دهد.

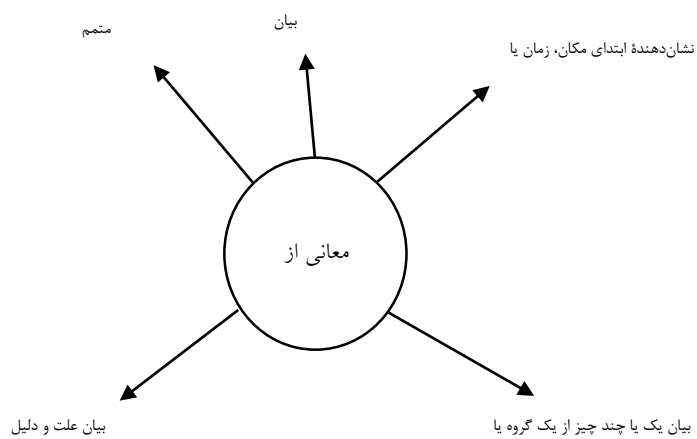
شبکه‌ی شعاعی، نمودار و جدول حروف اضافه



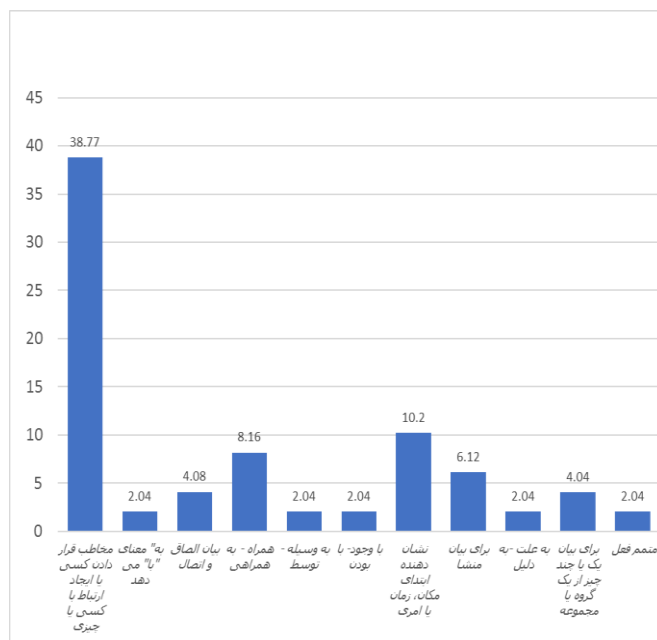
شکل ۱. شبکه شعاعی حرف اضافه «به»



شکل ۲. شبکه شعاعی حرف اضافه «با»



شکل ۳. شبکه شعاعی حرف اضافه «از»



نمودار ۱. بسامد حروف اضافه در گروه سنی الف

جدول ۱. تحلیل شناختی حروف اضافه در گفتار کودکان ۳ ساله

کارکرد مرحله نمادی برونر	معانی شبکه شعاعی	معنای پیش نمونه	حروف اضافه	جملات
برقراری ارتباط و تعامل با همسالان	مخاطب قرار دادن	جهت گیری و انتقال	به	بهت خوراکی بدم
بیان درخواست			به	به بابام میگم عروسک بخره
انتقال مالکیت			به	ماشینو بده به من
جلب توجه			به	به من نگاه کن
تعامل - شناخت هویت خود و دیگران	همراه-به همراه	همراهی	با	با من بازی کن
نمایش اشیا	روابط مکانی	موقعیت مکانی	زیر	آجر قرمز زیر میزه

جدول ۲. تحلیل شناختی حروف اضافه در گفتار کودکان ۴ ساله

کارکرد مرحله نمادی برونر	معانی شبکه شعاعی	معنای پیش نمونه	حروف اضافه	جملات
بیان خواسته به صورت مستقیم	مخاطب قرار دادن	حرکت به سمت مقصد	به	به دوستم گفتم بازی کنیم
بیان قوانین اجتماعی مانند: رعایت نوبت			به	به خواهرم گفتم نوبت منه
بیان تجربیات	«به» معنای «با» میدهد		به	به دستام نقاشی کردم
بیان فعالیت های روزانه	همراه-به همراه	مشارکت و همزمانی	با	با مامانم رفتم پارک
بیان روابط ابزار و عمل	ابزار و وسیله		با	با مداد نقاشی می کشم
مالکیت و انتقال	نشان دهنده ابتدای امری	بیانگر مبدا و منشأ	از	توپو از بابام گرفتم
مسئولیت پذیری و احترام	بیان منشأ		از	از خونه یاد گرفتم

جدول ۳. تحلیل شناختی حروف اضافه در گفتار کودکان ۵ ساله

کارکرد مرحله نمادی برونر	معانی شبکه شعاعی	معنای پیش نمونه	حروف اضافه	جملات
کاربرد افعال امری	مخاطب قرار دادن	حرکت و انتقال	به	به مادر بزرگم گفتم قصه بگو
بیان فعالیت های فیزیکی	بیان الصاق و اتصال		به	نقاشی رو چسبوندم به دیوار
بیان روابط عاطفی و احساسی	با وجود- با بودن	مشارکت و همراهی	با	با دوستم خوشحالم
انتخاب بر اساس نیاز و توانایی در تشخیص و تمایز اشیاء	بیان بخش یا مقداری از چیزی	بیانگر مبدا و منشأ	از	از این شکلاتا میخوام
احساس فرد به علت انجام عمل	به دلیل- به علت- به سبب		از	از دویدن خسته شدم
بیان یک مفهوم انتزاعی	بیان منشأ		از	از کرونا می ترسم
ارتباط و تعامل اجتماعی- حس جستجو و پرسشگری	متمم فعل		از	از دوستم پرسیدم

یافته‌ها

یافته‌های تحقیق نشان داد که کودکان در سنین ۲ تا ۵ سال به طور کلی از حروف اضافه ساده مانند: «به»، «با»، «از» استفاده میکنند. حروف اضافه ساده به کودکان کمک میکند تا روابط اساسی بین اشیاء و افراد را بیان کنند. حرف اضافه «به» پرکاربردترین حرف اضافه در گروه سنی الف (۲ تا ۵ سال) است. با استناد به نمودار ۱، این حرف اضافه با معنای «مخاطب قرار دادن کسی» بالاترین بسامد را، برابر با ۳۸/۷۷ درصد به خود اختصاص داده است.

شواهد نشان داد که این معنا نشان‌دهنده تمایل کودکان به استفاده از حرف اضافه «به» در تعاملات اجتماعی است. اگرچه، توجه به این نکته ضروری است که بسامد استفاده از حروف اضافه در کودکان مختلف می‌تواند متفاوت باشد و عوامل متعددی مانند محیط زندگی، میزان تعامل با بزرگسالان و ... در این امر موثر هستند. کودکان در گروه سنی الف ابتدا معنای پیش‌نمونه حروف اضافه مانند «از» را درک میکنند (مانند: «از خانه» نشان‌دهنده ابتدای مکان است). با افزایش سن به تدریج معانی گسترده‌تری از همان حروف اضافه را یاد می‌گیرند مانند: «از ترس» که به معنای انتزاعی‌تری اشاره دارد. این نتایج بیانگر تأثیر رشد شناختی بر درک مفاهیم انتزاعی حروف اضافه است. طبق نظریه برونر (۱۹۹۵) کودکان در مراحل اولیه رشد شناختی بیشتر به حواس و حرکات خود وابسته‌اند و مهارت‌های حرکتی آنها به تدریج و در تعامل با محیط توسعه می‌یابد. در سنین ۳ تا ۵ سالگی، ضمن بهره‌گیری از بازنمایی حرکتی، به تدریج توانایی استفاده از بازنمایی تصویری و نمادی را نیز کسب میکنند. سرعت و نحوه فراگیری این ساختارهای زبانی در کودکان مختلف متفاوت است و علاوه بر عوامل شناختی، عوامل محیطی و اجتماعی نیز در این فرایند نقش مهمی ایفا میکنند. کودکان در سنین پیش دبستانی می‌توانند از زبان برای بیان مفاهیم پیچیده‌تر استفاده کنند.

نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری این پژوهش نشان داد که رشد ناکافی سیستم دستوری و شناختی کودکان، پیچیدگی نحوی جملات حاوی حروف اضافه و محدودیتهای محیط زبانی عواملی هستند که باعث استفاده محدود از حروف اضافه در گفتار کودکان دو ساله میشود. بر طبق نظریه گرامر محوری برین (۱۹۶۳) در این سن، کودکان بیشتر جملات دوکلمه‌ای که شامل ترکیبهای ساده‌ای مانند واژه محوری و واژه باز است را بیان میکنند و این نشان‌دهنده مراحل اولیه زبان‌آموزی آنهاست. این یافته‌ها با مطالعات پیشین مانند: جورج یول^۱ (۲۰۲۲) و نوری (۲۰۲۰) مبنی بر عدم رشد کافی سیستم دستوری و شناختی کودکان همسو است. همچنین، درک فضا و تجربیات محیط نقش مهمی در فراگیری حروف اضافه مکانی دارد. به همین دلیل، کودکان از سه سالگی به‌طور گسترده‌تری از حروف اضافه مکانی مانند: «روی»، «زیر»، «توی» و «بیرون» استفاده میکنند. این مفاهیم در شکلگیری مدل‌های ذهنی و شناخت کودکان از محیط مؤثرند. از سوی دیگر، حروف اضافه غیرمکانی مانند: «به»، «با»، «از» و «تا» معانی پیچیده‌تری دارند و در مراحل پیشرفته‌تر یادگیری زبان درک میشوند. این یافته‌ها مبنی بر اهمیت نقش محیط در فراگیری زبان با مطالعات پیشین مانند: راسخ مهند (۲۰۱۴) و لی^۲ (۲۰۱۱) همسو است و نشان میدهد که فرایند فراگیری زبان کودکان تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون پیچیدگی ساختارهای نحوی، نیازهای شناختی کودک و محیط زبانی است. تحلیل حروف اضافه بر اساس مدل شبکه شعاعی نیز مؤید همین نتیجه میباشد. لازم به ذکر است که به دلیل محدودیتهای پژوهش، از جمله اندازه نمونه کوچک و تمرکز بر یک گروه سنی خاص، نتایج این تحقیق تنها به گروه مورد مطالعه محدود میشود و تعمیم آن به تمامی کودکان دو ساله باید با احتیاط صورت گیرد. نوآوری این پژوهش در آن است که تاکنون تحلیل حروف اضافه در قالب شبکه شعاعی انجام نشده است. همچنین، این پژوهش سعی دارد تا فرایندهای زبانی کودکان را در چارچوب نظریه رشد زبانی برونر (۱۹۹۵) بررسی کند.

^۱Youl, G.

^۲ Lee, D.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند به درک بهتر روند فراگیری زبان در کودکان کمک کند. همچنین، نتایج آن می‌تواند در زمینه‌های مختلفی از جمله روانشناسی کودک، و ادبیات کودک کاربرد داشته باشد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله از رسالهٔ دورهٔ دکتری زبانشناسی مصوب در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی استخراج شده است. سرکار خانم دکتر مریم ایرجی راهنمایی این رساله را برعهده داشته و طراح اصلی این مطالعه بوده‌اند. سرکار خانم فاطمه معینی بعنوان پژوهشگر این رساله در گردآوری داده‌ها و تنظیم متن نهایی نقش داشته‌اند. سرکار خانم دکتر فروغ کاظمی به عنوان استاد مشاور در تجزیه و تحلیل داده‌ها و راهنماییهای تخصصی این پژوهش مشارکت داشته‌اند. در نهایت تحلیل محتوای مقاله حاصل تلاش و مشارکت هر سه پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است. بدینوسیله از مدیریت محترم و مربیان دو مهدکودک در منطقه دو تهران کمال تشکر را دارم.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله گواهی مینمایند که این اثر در هیچ نشریهٔ داخلی و خارجی به چاپ نرسیده و حاصل فعالیتهای پژوهشی تمامی نویسندگان است و ایشان نسبت به انتشار آن آگاهی و رضایت دارند. در این تحقیق کلیهٔ قوانین و مقررات اخلاقی رعایت شده و هیچ تخلف و تقلبی در آن صورت نگرفته است. مسئولیت گزارش تعارض احتمالی منافع و حامیان مالی پژوهش بر عهده نویسندهٔ مسئول است و ایشان مسئولیت کلیهٔ موارد ذکر شده را بر عهده میگیرند.

REFERENCES

- Aitchison, Jean. (2011). The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics (5th ed). Routledge.
- Brugman, Claudia Marlea. (1980). The study of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon. New York: Garland.
- Brugman, Claudia, and George Lakoff. (1988). Cognitive Topology and Lexical Networks. Lexical Ambiguity Resolution: Perspective from Psycholinguistics, Neuropsychology, and Artificial Intelligence. Steven, S. Garrison, W, Cottrell., & Michael, K. Tanehaus(eds.). San Mateo. Morgan Kaufmann, 477-508.
- Bruner, Jerome. (1995). The Cognitive revolution in children's understanding of mind. Human Development, 38(4-5), 203-213.
- Aajami, Raghad Fahmi. (2022). A cognitive linguistic study of the English prepositions above, on and over. Journal of Language and Linguistics Studies, 18(1), 738-751.
- Johnson, Mark, and George Lakoff. (1980). Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George. (1987). Woman, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: Chicago University Press.
- Lee, David. (2001). Cognitive Linguistics: An introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, Jean. (1975). The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development . University of Chicago Press. 15-42

- Preciado-Sánchez, Ana Mónica, and José Luis Moreno-Vega.. (2024). The effects of type of instruction of English prepositions with varying degrees of salience. *Lenguaje*. 52(2), 1-34.
- Tchizmarova, Ivelina. (2006). "A Cognitive Linguistics Analysis Of the Bulgarian Verbal Prefixes". Retrieved from: <http://seelrc.org>.
- Tchizmarova, Ivelina. (2012). "A Cognitive Linguistics Analysis Of the Bulgarian Verbal prefixes". *Jezitoslovle*, 219-260.
- Tomasello, Michael. (2009). Cognitive Linguistics. In M. Bechtel and G. Graham (eds) *A companion to Cognitive Science*. Blackwell Companions to Philosophy, 477-487.
- Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans. (2003). *The Semantics of English English prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, George. (2022). *The study of language* (8th ed). Cambridge University Press.
- Anvari, Hassan. (2003). "Great Language Dictionary". Sokhan Publications, Tehran. [In Persian]
- Badamdari, Zahra, Ali Alizadeh, Elnaz Eghbali and Tahereh Vahidi Ferdowsi. (2022). "The Use of Visual Schemas in Teaching Prepositions; A Case Study of the Preposition "Be "in Persian", *Linguistic Research*, Volume 13, Issue 1, 597-628. [In Persian]
- Rasekh Mohand, Mohammad. (2014). "An Introduction to Cognitive Linguistics: Theories and Concepts". Samt Publications, Tehran. [In Persian]
- Razinejad, Mohammad, Tohid Sayami and Mona Farmand Bahri. (2020). "A Study of the Semantic Network of the Persian Preposition " pish " in the Framework of Cognitive Semantics". The Second National Conference on Humanities and Development in Shiraz, <https://Civilica.com/doc/1183971>. [In Persian]
- Raqeeb Doost, Shahla and Shohreh Mokhtari. (2023). "Teaching the Preposition "to" to Non-Persian Speakers Based on a Cognitive Approach". *Journal of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers*, Volume 12, Issue 1, 73-100. [In Persian]
- Gulfam, Arsalan, Mustafa Asi, Ferdows Aghagolzadeh and Fatemeh Yousefi. (2009). "Investigating the Preposition "of" in the Framework of Cognitive Semantics and Comparing It with the Traditional Approach". *Language and Linguistics*, Volume 5, Issue 10, 69-80. [In Persian]
- Gulfam, Arsalan and Fatemeh Yousefi-Rad. (2010). "Cognitive Semantics Approach to Persian Place Prepositions from an Educational Perspective, Case Study: The Preposition "in". *Foreign Language Research*, Issue 56, 167-179. [In Persian]
- Nouri, Nasim. (2020). "Personality of 2-Year-Old Children", Paper Series 2, <http://drnasimnouri.com>. [In Persian]

فهرست منابع فارسی

- انوری، حسن. (۱۳۸۲). «فرهنگ بزرگ سخن». انتشارات سخن، تهران.
- بادام‌دری، زهرا، علی‌علیزاده، الناز اقبالی و طاهره وحیدی فردوسی. (۱۴۰۱). «کاربرد طرح‌واره‌های تصویری در آموزش حروف اضافه؛ مطالعه موردی حرف اضافه «به» در زبان فارسی»، جستارهای زبانی، دوره ۱۳، شماره ۱،

راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۳). «مقدمه‌ای بر زبان‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم». انتشارات سمت، تهران.
رضی‌نژاد، محمد، توحید صیامی و مونا فرمانده بحری. (۱۳۹۹). «بررسی شبکه معنایی حرف اضافه فارسی «پیش»
در چارچوب معنی‌شناسی شناختی». دومین کنفرانس ملی علوم انسانی و توسعه در شیراز،
<https://Civilica.com/doc/1183971>

رقیب‌دوست، شهلا و شهره مختاری. (۱۴۰۲). «آموزش حرف اضافه «به» به غیر فارسی‌زبانان بر پایه رویکرد
شناختی». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دوره ۱۲، شماره ۱، ۷۳-۱۰۰.
گلفام، ارسلان، مصطفی عاصی، فردوس آقاگل زاده و فاطمه یوسفی. (۱۳۸۸). «بررسی حرف اضافه «از» در
چارچوب معناشناسی شناختی و مقایسه آن با رویکرد سنتی». زبان و زبان‌شناسی، دوره ۵، شماره ۱۰، ۶۹-۸۰.
گلفام، ارسلان و فاطمه یوسفی راد. (۱۳۸۹). «رویکرد معناشناسی شناختی به حروف اضافه مکانی زبان فارسی از
منظر آموزشی، مطالعه موردی: حرف اضافه در». پژوهش‌های زبان خارجی، شماره ۵۶، ۱۶۷-۱۷۹.
نوری، نسیم. (۱۳۹۹). «شخصیت‌شناسی کودکان ۲ ساله»، مجموعه مقاله ۲، <http://drnasimnouri.com>

منابع غیر فارسی

- Aitchison, Jean. (2011). The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics (5th ed). Routledge.
- Brugman, Claudia Marlea. (1980). The study of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon. New York: Garland.
- Brugman, Claudia, and George Lakoff. (1988). Cognitive Topology and Lexical Networks. Lexical Ambiguity Resolution: Perspective from Psycholinguistics, Neuropsychology, and Artificial Intelligence. Steven, S. Garrison, W, Cottrell., & Michael, K. Tanenhaus (eds.). San Mateo. Morgan Kaufmann, 477-508.
- Bruner, Jerome. (1995). The Cognitive revolution in children's understanding of mind. Human Development, 38(4-5), 203-213.
- Aajami, Raghad Fahmi. (2022). A cognitive linguistic study of the English prepositions above, on and over. Journal of Language and Linguistics Studies, 18(1), 738-751.
- Johnson, Mark, and George Lakoff. (1980). Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George. (1987). Woman, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: Chicago University Press.
- Lee, David. (2001). Cognitive Linguistics: An introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, Jean. (1975). The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development. University of Chicago Press. 15-42
- Preciado-Sánchez, Ana Mónica, and José Luis Moreno-Vega.. (2024). The effects of type of instruction of English prepositions with varying degrees of salience. Lenguaje. 52(2), 1-34.

- Tchizmarova, Ivelina. (2006). "A Cognitive Linguistics Analysis Of the Bulgarian Verbal Prefixes". Retrieved from: <http://seelrc.org>.
- Tchizmarova, Ivelina. (2012). "A Cognitive Linguistics Analysis Of the Bulgarian Verbal prefixes". *Jezitoslovle*, 219-260.
- Tomasello, Michael. (2009). Cognitive Linguistics. In M. Bechtel and G. Graham (eds) *A companion to Cognitive Science*. Blackwell Companions to Philosophy, 477-487.
- Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans. (2003). *The Semantics of English English prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, George. (2022). *The study of language* (8th ed). Cambridge University Press.

معرفی نویسندگان

فاطمه معینی: گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

(Email: f.moeini6657@iau.ac.ir)

(ORCID: 0009-0009-0219-6338)

مریم ایرجی: گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

(Email: hafezsadeghpour@iau.ir (نویسنده مسئول))

(ORCID: 0000-0001-7026-7606)

فروغ کاظمی: گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

(Email: Mar.iraji@iauctb.ac.ir)

(ORCID: 0000-0001-6635-0036)

COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited.

Introducing the authors

Fatemeh Moeini: Department of Linguistics, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: f.moeini6657@iau.ac.ir)

(ORCID: 0009-0009-0219-6338)

Maryam Iraj: Department of Linguistics, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: hafezsadeghpour@iau.ir : Responsible author)

(ORCID: 0000-0001-7026-7606)

Forough Kazemi: Department of Linguistics, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

(Email: Mar.iraji@iauctb.ac.ir)

(ORCID: 0000-0001-6635-0036)