

# مقایسه مهارتِ تعریفِ واژه بین کودکانِ دوزبانه دارای آسیبِ ویژه زبانی و کودکانِ طبیعی

حوریه احدی<sup>۱</sup>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

## چکیده

هدف از این پژوهش بررسی مهارتِ تعریفِ واژه در کودکانِ دوزبانه دارای آسیبِ ویژه زبانی و مقایسه آن با کودکانِ دوزبانه طبیعی است. در این پژوهش ۶ کودک ۷ تا ۸ ساله دوزبانه (آذری - فارسی) با آسیبِ ویژه زبانی و ۱۲ کودک همتای سنی و زبانی از لحاظ مهارتِ تعریفِ واژه بررسی شدند. داشتن تأخیر زبانی، نداشتن مشکلات شنوایی، بینایی و هوشی از معیارهای ورود به پژوهش بودند. برای تشخیص آسیب از آزمون رشد زبانی، آزمون آسیبِ ویژه زبانی و نمونه گفتار پیوسته و برای مقایسه مهارتِ تعریفِ واژه، بین گروه‌ها، از آزمون من‌ویتی و ویلکاکسون استفاده شد. کودکان مبتلا در جنبه ساختاری، نسبت به همتایان سنی و زبانی تأخیر معناداری داشتند و در مقایسه بین زبان فارسی و آذری، کودکان مبتلا در جنبه ساختاری و گروه‌های شاهد در جنبه محتوایی تفاوت معنادار داشتند.

**کلید واژه‌ها:** آسیبِ ویژه زبانی، دوزبانی، مهارتِ تعریفِ واژه.

## ۱- مقدمه

آسیبِ ویژه زبانی یکی از انواع آسیب‌های زبانی است که حدود ۷ درصد از کل جمعیت را متأثر می‌سازد و علت شناخته‌شده‌ای ندارد. کودکانِ دارای آسیبِ ویژه زبانی در مقایسه با همتایان سنی خود، توانایی‌های زبانی پایین‌تری نشان می‌دهند (داشتن بیش از یک سال تأخیر نسبت

به همتایان سنی خود). اما توانایی‌های هوشی و شنوایی آنها در حد هنجار است و هیچ‌یک از آسیب‌های نافذ رشد از جمله اوتیسم، مشکلات حرکتی در تولید گفتار یا آسیب‌های نورولوژیکی اکتسابی را ندارند (بیشاپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۳۰۹).

دوزبانگی یکی از فراوان‌ترین مسائل زبانی است که به علت وفور، بیشتر حالتی معمول در رشد زبانی است تا یک حالت و موقعیت استثنا. بنابراین بررسی جنبه‌های زبانی مختلف در کودکان دوزبانۀ دارای آسیب ویژه زبانی هم به لحاظ نظری و هم کاربردی، بسیار مهم و ضروری است.

کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی، با شدت خفیف تا متوسط، اغلب تا پایان دوره پیش‌دبستانی مشکلات زبانی خود را جبران می‌کنند. آن دسته از کودکان مبتلا که با مشکلات زبانی وارد مدرسه می‌شوند، نسبت به همتایان سنی ضعف عمده‌ای در خواندن، نوشتن و موارد مربوط به آنها نشان می‌دهند و خزانه واژگان آنها در معرض آسیب رشدی قرار دارد (ماینلا-آرنولد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۳۸۲). گترکول<sup>۳</sup> (۱۹۹۲: ۸۸۷)، معتقد است که براساس اکثر مطالعات انجام شده این کودکان علاوه بر اینکه در اکتساب واژگان تأخیر دارند، در یادگیری واژه‌های جدید نیز دچار مشکل هستند. بسیاری از محققین بر این باورند که تعریف کودکان از واژه‌ها به طور غیرمستقیم نشانگر فرایند اکتساب واژه است.

تعریف واژه بهترین وسیله برای پیش‌بینی دانش خزانه واژگانی است (مارینلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴: ۲۴۱). در طی چند دهه گذشته علاقه فزاینده‌ای در مورد بررسی مهارت تعریف واژه در کودکان ایجاد شده است. کودکانی که به مدرسه می‌روند معمولاً لازم است معنای کلمه را به طور مناسب به کار ببرند و از دانش واژگانی خود برای تعریف واژه‌های مورد استفاده در کلاس استفاده کنند. تعریف واژه نیازمند دانش واژگانی و استفاده از ویژگی‌های معنایی، آگاهی فراشناختی و توانایی‌های فرازبانی است (گوتیرز-کلفلن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹: ۲۳). مهارت تعریف واژه در ظاهر ساده به نظر می‌رسد اما در واقع روابط انتزاعی موجود در بین مفاهیم را با خود به همراه

- 
1. D. V. M. Bishop
  2. E. Mainela-Arnold
  3. S. E. Gathercole
  4. S. A. Marinellie
  5. V. F. Gutierrez-cleflen

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

دارد. بنابراین تعریف واژه جزو حوزه شناختی زبان و همان عبارتی است که برای توصیف معنای واژه به کار می‌رود (لوریا<sup>۱</sup>، ۱۳۷۶: ۹۹).

هر واژه، به‌عنوان واحد اساسی زبان، دارای دو وجه مصداق و معناست. مصداق همان کارکرد کلمه در مقام اشاره به یک شی، خصوصیت، عمل یا ارتباط است و معنا، کارکرد آن در مقام تجرید و تعمیم ویژگی‌های مختلف یک شی و در نتیجه ارتباط آن شی با نظامی از مقوله‌هاست. برای چندین نسل، روان‌شناسانی مانند اشترن<sup>۲</sup> و اشترن<sup>۳</sup> (۱۹۲۸) کارکرد اصلی کلمه را فقط در حد اشاره به یک شی می‌پنداشتند و به همین دلیل رشد معنای کلمه را تا سه سالگی کودک امری تمام شده می‌انگاشتند و تصور می‌کردند که رشد بعدی فقط شامل افزایش واژگان و رشد جنبه‌های صرفی و نحوی کلمه است، اما بعدها ویگوتسکی<sup>۴</sup> (۱۹۳۴) نشان داد که این فرضیه به هیچ وجه با واقعیت منطبق نیست و رشد کلی کلمه در ۳ یا ۴ سالگی تمام نمی‌شود و پس از ثابت شدن مصداق، کلمه همچنان به رشد خود ادامه می‌دهد و معنای آن پیوسته مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد. اما این رشد دیگر متوجه مصداق نیست، بلکه در کارکرد تعمیم و تجزیه کلمه (یعنی معنای آن) صورت می‌پذیرد و همچنان که معنای کلمه تغییر می‌یابد، نظام فرایندهای روان‌شناختی مربوط به کلمه نیز در جریان تکوین فردی تغییر می‌یابد. آنچه در مرحله آغازین مسلط است جنبه عاطفی کلمه است، در مرحله بعد، بازنمایی‌های عینی حافظه نقش اصلی را دارند و در مرحله نهایی، درک نظام‌های پیچیده روابط کلامی - منطقی کلمه آغاز می‌شود (لوریا، ۱۳۷۶: ۱۰۴ - ۹۹).

برای بررسی ماهیت باهم‌آیی‌ها (زنجیره‌ای از تداعی‌های واژگانی، که با شنیدن هر کلمه به ذهن می‌آیند)، یعنی تجزیه و تحلیل همخوانی‌های هر کلمه<sup>۵</sup>، ساده‌ترین راه، روش معروف تعریف واژه یعنی مطالعه دقیق بیان کودکان در تعریف اشیاست. مثلاً می‌توان از کودک پرسید: "میز چیست؟" با استفاده از این روش می‌توان درباره سطح رشد ذهنی کودک، و نیز موارد خاصی از آسیب‌شناسی، اطلاعات مناسبی کسب کرد (لوریا، ۱۳۷۶: ۱۰۵).

- 
1. A. Luria
  2. C. Estern
  3. W. Estern
  4. L. S. Vygotsky
  5. word association

در مورد مهارتِ تعریفِ واژه، نظرات متعددی ارائه شده است، از آن جمله مارینلی و جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) تعریف واژه را مهارتی در نظر می‌گیرند که فرد با بیان آنچه که به طور ضمنی می‌داند، به انعکاس دانش خزانهٔ واژگانی خود می‌پردازد. مهارت تعریف واژه به‌عنوان شاخصی از توانمندی‌های انسان نیز در نظر گرفته شده است، که هم به مهارت‌های زبانی و هم به مهارت‌های فرازبانی نیاز دارد. این مهارت با تکیه بر بازیابی مفاهیم و کلمات می‌تواند اطلاعات جامعی برای خواننده یا شنونده فراهم کند. رشد مهارتِ تعریفِ واژه برطبق نظر پیاز<sup>۲</sup> شامل دو مرحلهٔ عملکردی و منطقی است. محققین دریافته‌اند که رشد مهارتِ تعریفِ واژه از دو بُعد صورت و محتوا قابل بررسی است. هریک از این جنبه‌ها می‌تواند مسیر تکاملی متفاوتی داشته باشد. پاسخ‌هایی که کودک در طول سال‌های اولیهٔ رشد و تکامل در مقابل تعریف واژه ارائه می‌کند از محتوای اطلاعاتی پایینی برخوردار است، نظیر توصیف عملکردی (سگ): "هاپ‌هاپ می‌کند"، بیان مختصهٔ عینی واژه (سیب: "قرمز است") یا بیان آنچه در ذهن، با شنیدن واژهٔ مورد نظر، تداعی می‌شود (مداد "روی کاغذ می‌نویسیم") (مارینلی و جانسون، ۲۰۰۲: ۲۴۱).

کودکان برای تعریف واژه باید دانش واژگانی خود را با کاربرد مناسبی از طبقه و مختصه‌های معنایی آن واژه نشان دهند. توانایی کودک در انتخاب مناسب‌ترین مختصه‌های معنایی، که لازمهٔ توانمندی جداسازی یک کلمه از سایر کلمات آن حوزهٔ معنایی است، نیازمند وجود خزانهٔ واژگانی درکی و بیانی وسیع است. در ضمن قاعده‌سازی کلامی نیز مهارت زبانی دیگری است که به جنبهٔ معنایی کمک می‌کند تا پس از انتخاب دقیق معنا، شکل‌گیری و انتقال هرچه دقیق‌تر مفهوم صورت گیرد. کودکانی که دارای مهارت‌های زبانی محدود و نارسا هستند به علت وجود نقایصی که در حوزهٔ حافظهٔ فعال کلامی، یادگیری و پردازش زبان نشان می‌دهند، قادر به رشد و توسعهٔ خزانهٔ واژگان و درک و بیان تمایزات معنایی واژگان دارای معانی نزدیک به هم نیستند، بنابراین برای بررسی خزانهٔ واژگان در کودکان دارای آسیب ویژهٔ زبانی باید مهارتِ تعریفِ واژهٔ آنها بررسی شود.

تعریف واژه، پیکرهٔ زبانی جالبی را برای بررسی شناختی، زبانی و فرازبانی از رشد انسان فراهم می‌کند. زیرا در عین سادگی، ارتباطات انتزاعی بین مفاهیم را نیز در بر می‌گیرد. توانایی

---

1. C. J. Johnson  
2. P. Piaget

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

بیان این ارتباطات، به وسیله زبان، علاوه بر آشنایی با صورت‌های نحوی قراردادی، نیازمند رشد شناختی و دانش معنایی است. به همین دلیل است که مهارت تعریف واژه مدت‌هاست که در کارهای تحقیقی برای بررسی جنبه‌هایی از رشد زبانی، فرازبانی و شناخت فردی استفاده می‌شود. برطبق تعریف واتسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) معمول‌ترین انواع تعریف در کودکان را به لحاظ معنایی و نحوی می‌توان در چهار دسته عملکردی<sup>۲</sup>، درکی<sup>۳</sup>، بینابینی<sup>۴</sup> و صوری<sup>۵</sup> قرار داد. تعاریف عملکردی شامل یک گروه اسمی و فعل هستند، مانند "موز را می‌خوریم". تعاریف درکی معمولاً شامل یک گروه اسمی و فعل ربطی هستند، مانند "موز زرد و شیرین است". تعاریف بینابینی، به لحاظ معنایی، مشابه تعاریف عملکردی و درکی هستند اما به لحاظ نحوی مشابه تعاریف صوری هستند. تعاریف صوری معمولاً با یک بند موصولی همراه هستند، مانند "موز میوه زردی است که در درختان مناطق گرمسیر می‌روید". تعاریف صوری مناسب نشان‌دهنده رشد فرازبانی، زبانی و شناختی‌اند. از دیدگاه شناختی، بیشتر تکالیف فرازبانی، که در آنها آگاهانه به ویژگی‌های زبان در ورای ارتباط و معنا پرداخته می‌شود (آگاهی از ویژگی‌های واجی و نحوی زبان)، به درجات مختلف نیازمند تحلیل و کنترل پردازشند. تحلیل فرایند بازیابی مقوله کلی (میوه)، مربوط به کلمه مورد نظر است. مثلاً "موز یک میوه است". منظور از کنترل، فراهم نمودن مشخصه‌های خاص متمایزکننده کلمه مورد نظر از بقیه اعضای آن مقوله است. مثلاً در جمله "موز میوه دراز خمیده با پوستی زرد است که بر درختان مناطق گرمسیری رشد می‌کند"، ذکر ویژگی‌هایی مانند دراز، خمیده و زرد، این میوه را از سایر میوه‌ها متمایز می‌کند (چارکوا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴: ۵۲).

واتسون<sup>۷</sup> (۱۹۹۵) معتقد است که کودکان اغلب اصطلاحات کلی را می‌دانند، اما از آنها در تعاریف خود استفاده نمی‌کنند زیرا کودکان خردسال نمی‌توانند همزمان به معنا و صورت واژه بپردازند. پژوهش‌های بعدی او نشان داد که ارائه تعریف واژگانی، تکلیفی فرازبانی و ارتباطی است. مدل ارائه‌شده توسط واتسون، که کودکان را در پرداختن همزمان به معنا و صورت ناتوان

- 
1. R. Watson
  2. functional
  3. perceptual
  4. transitional
  5. formal
  6. K. D. Charkova
  7. R. Watson

می‌داند، می‌تواند تغییر مهارت‌های تعریف واژه در کودکان را تبیین نماید (به نقل از گوتیرز و همکاران، ۱۹۹۹)

طبق فرضیه وابستگی زبانی کامینز<sup>۱</sup> (۱۹۹۱)، مهارت تعریف واژگانی نیز مهارتی بافت‌زدا است که از زبانی به زبان دیگر قابل انتقال است (پژوهش، ۲۰۰۷: ۱۲۳). بنابراین با بررسی مهارت تعریف واژه در کودکان دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی و کودکان طبیعی، علاوه بر بررسی توانایی شناختی، پیش‌بینی خزانه واژگان و ویژگی‌های محتوایی و ساختاری جملات این کودکان، می‌توان به مقایسه این مهارت بین دو زبان (آذری و فارسی) هر دو گروه نیز پرداخت.

## ۲- پیشینه تحقیق

آسیب ویژه، یکی از اختلالاتی است که امروزه بسیار مورد توجه قرار گرفته است و برای کشف علل و علایم آن لازم است پژوهش‌های متعدد در زبان‌های مختلف انجام گیرد. پژوهش در این زمینه در زبان فارسی نیز آغاز شده است. پژوهش‌های ابتدایی مانند: رفیعی (۱۳۸۱)، محمدی (۱۳۸۸) و مالکی (۱۳۸۸) در تک‌زبانها بوده است، ولی در پژوهش‌های بعدی، مانند احدی و همکاران (۱۳۹۱ الف و ب)، این آسیب در دوزبانها بررسی شده است. از بین پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی، پژوهش محمدی به لحاظ نوع آزمون استفاده‌شده و پژوهش احدی، به علت دوزبان بودن مبتلایان، بیشترین ارتباط را با این پژوهش دارند.

محمدی (۱۳۸۸) به مقایسه مهارت تعریف واژه کودکان فارسی‌زبان دبستانی دارای آسیب ویژه زبانی با همتایان سنی طبیعی پرداخت. در مطالعه او ۳۲ کودک شرکت داشتند، که ۱۶ کودک، دارای آسیب ویژه زبانی و ۱۶ کودک، طبیعی بودند. پس از اجرای آزمون تعریف واژه، مشخص شد که بین دو گروه، تفاوت معناداری در میانگین جنبه محتوایی و ساختاری تعریف واژه وجود دارد.

احدی و همکاران (۱۳۹۱ ب) به بررسی تصریف افعال در دوزبانهای مبتلا به آسیب ویژه زبانی پرداختند و نشان دادند که این کودکان در مهارت بیان زمان افعال از همتایان سنی و زبانی خود عقب‌تر هستند. آنها در مطالعه‌ای دیگر، به مقایسه تکواژهای زمانی افعال بین دوزبانها، همتایان طبیعی و تک‌زبانهای مبتلا به آسیب ویژه زبانی پرداختند و نشان دادند که تکواژهای زمانی در کودکان دوزبان مبتلا به آسیب ویژه زبانی از همتایان طبیعی کمتر است

---

1. J. Cummins

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

ولی نسبت به تک‌زبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی تفاوت معناداری وجود ندارد (احدی و همکاران، ۱۳۹۱ الف).

تعریف واژه معمولاً با پرسیدن کلماتی مشخص از کودکان، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در بیشتر مطالعات به بررسی تعاریف اسامی پرداخته شده است. در مورد بررسی تعاریف مربوط به افعال و صفات، در مقایسه با اسامی، پژوهش‌های کمتری انجام شده است. مارکوویتز<sup>۱</sup> و فرانترز<sup>۲</sup> (۱۹۸۸: ۲۵۳) ادعا کرده‌اند که تعاریف مربوط به افعال و صفات، به لحاظ صورت، تغییرپذیرتر از تعاریف مربوط به اسامی هستند.

مطالعات اولیه، مانند (کلارک<sup>۳</sup>، ۱۹۷۳)، بر جنبه‌های شناختی تعریف واژه تأکید داشته‌اند و به این نتیجه دست یافته‌اند که رشد توانایی کودکان، در ارائه تعاریف واژگانی، فرایندی تدریجی است. این رشد از نوع کودکانه (عملکردی) شروع و به نوع بزرگسال (مقوله کلی) ختم می‌شود، که به کودکان بزرگ‌تر از ده سال نسبت داده می‌شود. بر اساس پاسخ تعریفی کودکان و بزرگسالان، تعریف واژه می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد. ممکن است ویژگی‌های عملکردی، مشخصه‌های توصیفی، مثال‌ها یا طبقه‌بندی‌کننده‌های<sup>۴</sup> گوناگون داشته باشد (چارکوا، ۲۰۰۵: ۵۲). بر اساس ادعای نیپولد<sup>۵</sup> (۱۹۹۵: ۳۲۱)، کودکان تغییرات کیفی معناداری در مهارت‌های تعریفی خود نشان می‌دهند. پیش دبستانی‌ها معمولاً از تعاریف عملکردی استفاده می‌کنند و با افزایش سن از اصطلاحات عام مانند واژه‌های "شی"، "چیز" و... به جای اصطلاحات کلی، و در مرحله بعد از مقولات کلی استفاده می‌کنند. این تغییرات را می‌توان به تغییر سازماندهی واژگان یا افزایش آگاهی فرازبانی این کودکان نسبت داد. به این معنا که فرد به دلیل افزایش مهارت در تعریف واژه می‌تواند بین دو واژه، که یکی مربوط به سطح پایه (مانند موز) و دیگری اصطلاحی کلی (مانند میوه) است، ارتباط ایجاد کند.

اولین پژوهش‌هایی که هر دو معیار ساختاری و معنایی را در تحلیل پاسخ‌های مربوط به تعریف واژه به کار بردند مربوط به واتسون و همکارانش بوده است. مطالعات مربوط به مهارت تعریف واژه، دو جنبه محتوا و ساختار را، در رشد مهارت واژگانی اسمی، مد نظر قرار می‌دهد، که هر یک می‌تواند مسیر تکاملی متفاوتی داشته باشد. مطالعه جانسون و همکاران (۱۹۹۵)، در

---

1. J. Markowitz

2. S. Franz

3. E. Clark

4. classifiers

5. M. A. Nippold

مورد مهارتِ تعریفِ واژه، نشان داد که کودکان در جنبهٔ محتوایی تعریفِ واژه بهتر از جنبهٔ ساختاری عمل می‌کنند. این مطالعه نشان می‌دهد که کودکان ممکن است بر جنبهٔ ساختاری تعریفِ واژه دیرتر از جنبهٔ معنایی آن تسلط پیدا کنند (به نقل از گوتیرز و همکاران، ۱۹۹۹).

گوتیرز و همکاران (۱۹۹۹) به بررسی مهارتِ تعریفِ واژه در ۸ کودک دوزبانهٔ مبتلا به آسیب ویژهٔ زبانی و ۹ کودک دوزبانهٔ طبیعی پرداختند. پژوهش آنها نشان داد که کودکان طبیعی در تعریفِ صوری واژگان به طور قابل توجهی بهتر از کودکان مبتلا عمل می‌کنند.

مارینلی و جانسون (۲۰۰۲) تعریف ۱۵ واژهٔ پربسامد را در ۱۵ کودکِ دارای آسیب ویژهٔ زبانی بررسی کردند. این کودکان در سه پایهٔ سوم، چهارم و پنجم مشغول به تحصیل بودند. پژوهش آنها نشان داد که امتیاز این کودکان به طور معناداری در جنبهٔ ساختاری و محتوایی، پایین‌تر از هم‌تایان تحصیلی طبیعی آنها بود و تعریف عملکردی واژه در این کودکان بیشتر از هم‌تایان طبیعی بود.

مارینلا و همکاران (۲۰۰۸) به بررسی تأثیر بسامد واژه در پردازش کودکانِ دارای آسیب ویژهٔ زبانی پرداختند. در مطالعهٔ آنها ۱۶ کودک مبتلا و ۱۶ کودکِ هم‌تای سنی طبیعی شرکت داشتند. آنها از دو دستهٔ واژهٔ کم‌بسامد و پربسامد در مطالعهٔ خود استفاده کردند و دریافتند که کودکان مبتلا، در درک هر دو گروه واژه، نسبت به هم‌تایان خود کندتر بودند و بسامد واژه تأثیری بر پردازش آنها نداشت.

مطالعات خارجی زیادی در زمینهٔ مهارتِ تعریفِ واژه در کودکان طبیعی صورت گرفته است، در حالی که به موضوع مهارتِ تعریفِ واژه در کودکانِ دارای آسیب ویژهٔ زبانی، به‌خصوص دوزبانه‌های دارای آسیب ویژهٔ زبانی، کمتر توجه شده است.

مطالعات در مورد دوزبانه‌ها بیشترین سهم را در درک ماهیت فرازبانی این توانایی (تعریف واژه) داشته است. جسندر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، دانش فرازبانی را توانایی تمرکز بین صورت و معنا می‌داند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموختن هر زبان جدید باعث افزایش آگاهی فرازبانی می‌شود (به نقل از یونگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳: ۵۷). از طرفی بسیاری از محققین معتقدند به علت ظرفیت محدود پردازش در کودکانِ دارای آسیب ویژهٔ زبانی، دوزبانگی باعث افزایش مشکلات زبان‌آموزی در این کودکان می‌شود، بنابراین با مطالعهٔ این مهارت در دوزبانه‌ها، و مقایسهٔ آن با تک‌زبان‌ها،

---

1. U. Jessner  
2. J. Y. Jung



### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

می‌توان به بررسی مسئله ظرفیت محدود پردازش در کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی نیز پرداخت.

مسئله دیگری که در مورد دوزبانه‌ها مطرح است وابستگی زبانی بین دو زبان فرد دوزبانه است. در مورد وابستگی زبانی، پژوهش‌های متعددی انجام شده است که برخی از آنها با نظرات کامینز (۱۹۹۱) همسو هستند و برخی دیگر به نتایج متفاوتی دست یافته‌اند. مثلاً در دوزبانه‌های اسپانیایی-انگلیسی یا فرانسوی-انگلیسی این وابستگی زبانی وجود دارد، اما در دوزبانه‌هایی مانند دوزبانه‌های ترکی-هلندی، ژاپنی-انگلیسی یا چینی-انگلیسی، که شباهت کمتری بین زبان‌ها وجود دارد، این وابستگی وجود ندارد. بنابراین ممکن است انتقال توانایی تعریف واژه از یک زبان به زبان دیگر وابسته به فاصله رده‌شناختی و ژنتیکی<sup>۱</sup> بین دو زبان باشد؛ یعنی در زبان‌هایی که به لحاظ ژنتیکی شباهت بیشتری دارند این انتقال راحت‌تر انجام می‌شود (پژوهش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷: ۱۲۳). بر اساس برخی از این پژوهش‌ها مانند (کامینز، ۱۹۹۱) در کودکان دوزبانه، در صورت کاربرد هر دو زبان در مدرسه، حتی اگر دوزبانگی به لحاظ رشدی یکسان نباشد، توانایی تعریف واژه در هر دو زبان یکسان خواهد بود. اما اگر فقط یکی از این زبان‌ها در مدرسه به کار برود، کودک دوزبانه، در زبان مورد استفاده در دستورات رسمی، بهتر عمل می‌کند و مهارت زبانی تا اندازه‌ای به زبان دیگر منتقل می‌شود. دانش واژگانی مربوط به زبان مورد نظر، بهترین پیش‌بینی‌کننده سطح عملکرد فرد در مهارت تعریف واژه است.

با بررسی مهارت تعریف واژه در دوزبانه‌های (فارسی-آذری) طبیعی، و دوزبانه‌های (فارسی-آذری) دارای آسیب ویژه زبانی، می‌توان علاوه بر مشخص کردن ویژگی‌های واژگانی، محتوایی و ساختاری زبان این دو گروه، به بسیاری از پرسش‌های مطرح در این زمینه، مانند وجود وابستگی بین زبان آذری و فارسی نیز پاسخ داد.

### ۳- روش بررسی

با توجه به مشکلات زبانی کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی، فراوانی افراد دوزبانه و عدم بررسی مهارت تعریف واژه در دوزبانه‌های طبیعی و دوزبانه‌های دارای آسیب ویژه زبانی در

۱. genetic and typological distance: بین ساختار ژنتیکی جمعیت‌ها و زبان آنها همبستگی وجود دارد و

معمولاً از ساختار ژنتیکی به طور غیرمستقیم در پیش‌بینی فاصله زبانی و رده‌شناسی زبان‌ها استفاده می‌شود

2. P. Pajooohesh

داخل کشور، در این تحقیق مهارتِ تعریفِ واژه را در کودکان دوزبانه (فارسی- آذری) مبتلا به آسیب ویژه زبانی بررسی و با کودکان دوزبانه (فارسی- آذری) طبیعی (همتای سنی و همتای زبانی)، مقایسه کرده‌ایم.

در این پژوهش، که با روش نمونه در دسترس انجام شد، ۱۸ کودک شامل شش کودک ۸-۷ ساله دوزبانه (فارسی- آذری) دارای آسیب ویژه زبانی و شش کودک ۸-۷ ساله دوزبانه (فارسی- آذری) طبیعی به‌عنوان همتای سنی و شش کودک دوزبانه طبیعی به‌عنوان همتای زبانی شرکت داشتند.

ابتدا از کودکانی که، توسط آسیب‌شناسانِ گفتار و زبان در کلینیک‌های شهر تهران، به عنوان آسیب ویژه زبانی تشخیص داده شده بودند، آزمون هوش و کسلر<sup>۱</sup> (بخش غیرکلامی) و آزمون ارزیابی عملکرد دهانی گرفته شد و بررسی عملکرد شنوایی و بینایی در مورد آنها انجام شد و اطمینان حاصل گردید که این کودکان از نظر این عملکردها مشکلی ندارند، زیرا نداشتن نقص هوشی، عصب‌شناختی، حرکتی، بینایی و شنوایی از معیارهای اولیه تشخیص آسیب ویژه زبانی است. در مرحله بعد آزمون رشد زبان گرفته شد تا میزان تأخیر زبانی و مشکلات زبانی آنها مشخص گردد، زیرا یکی دیگر از معیارهای تشخیصی آسیب ویژه زبانی داشتن بیش از یک سال تأخیر نسبت به همتایان سنی است. و در نهایت برای بررسی همپایه بودن دوزبانگی، با استفاده از توصیف تصاویر استاندارد، نمونه گفتار پیوسته گرفته شد و بر اساس طول گفته، همپایه بودن آنها تأیید شد. البته در انتخاب اولیه آنها نیز مهارت یکسان آنها در هر دو زبان و در معرض هر دوزبان بودن، مورد پرسش قرار گرفته بود.

کودکان گروه آسیب ویژه زبانی علی‌رغم نداشتن مشکلات مذکور (نقص هوشی، عصب‌شناختی و ...) نسبت به همتایان سنی خود، یک سال، از نظر رشد زبانی، تأخیر داشتند. برای مقایسه این گروه با کودکان هنجار، علاوه بر همتایان سنی از همتایان زبانی نیز استفاده شد تا نشان داده شود که کودکان مورد نظر دچار تأخیر ساده زبانی نیستند و در برخی از ویژگی‌های زبانی، مانند تصریف فعل و ... از همتایان زبانی نیز عقب‌تر هستند. برای انتخاب نمونه‌های هنجار نیز از روش نمونه در دسترس استفاده شد و دوزبان‌های فارسی- آذری دارای دوزبانگی همپایه، از مدارس شهر تهران، مطابق با سن، جنسیت و سطح رشد زبانی مورد نظر انتخاب شدند. از نمونه گفتاری و طول گفته برای ارزیابی همپایه بودن دوزبانگی در آنها استفاده

---

1. wechsler intelligence scale for children (WISC)

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

گردید. در مرحله بعد، ارزیابی مهارت تعریف واژه انجام شد. برای ارزیابی مهارت تعریف واژه در هر سه گروه، آزمون تعریف واژه محمدی (۱۳۸۸)، که شامل ۱۴ واژه بود، در هر دو زبان آذری و فارسی به اجرا در آمد. در ترجمه آذری آزمون، واژه‌های مشکل‌ساز مانند واژه "اسب"، که در زبان آذری به دو معنا اشاره دارد، با واژه‌های دیگری جایگزین شدند. برای اجرای آزمون در آغاز دو مثال از واژه‌های مشابه مانند "مسواک" و "نامه" از طرف آزمون‌گر، جهت آموختن ذهنی دانش‌آموز و درک منظور آزمون‌گر، ارائه گردید. تعاریف نمونه‌ای ارائه شده توسط آزمون‌گر، در بالاترین سطح جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه قرار داشتند یعنی از نظر محتوایی در سطح بیان مقوله‌ای کلی و از نظر ساختاری در سطح مقوله اختصاصی پیچیده بودند. برای اجرای آزمون به آزمودنی گفته شد: "فرض کن موجودی فضایی از فضا به کره زمین آمده است، که چیزی از زمین و آنچه در آن است نمی‌داند. حالا ما می‌خواهیم بعضی از چیزهایی را که روی زمین هستند، برایش توضیح دهیم. مثلاً اگر بخواهیم بگوییم "مسواک چیست؟" این‌طور توضیح می‌دهیم که "وسيله‌ایست که دندان‌ها را با آن تمیز می‌کنند." یا در مورد "نامه چیست؟" می‌گوییم "ورقه‌ای است که روی آن چیزی می‌نویسند و برای کسی می‌فرستند".

بعد از اجرای آزمون و ثبت گفته‌های کودکان، داده‌های به‌دست‌آمده از نظر محتوایی و ساختاری امتیازدهی شدند. نمره‌گذاری جنبه محتوایی تعریف واژه شامل یک طیف ۵ امتیازی است، که مطابق با آنچه آزمودنی در محتوای تعریف خود به کار می‌برد، از صفر تا پنج تغییر می‌کند. پاسخ‌ها در یک پیوستار رشد طبیعی، که از متون مربوط به تعریف واژه به‌دست آمده است، قرار دارند. این پیوستار در جدول زیر با ذکر مثال آورده شده است. کمترین و بیشترین امتیاز، یعنی صفر و پنج، به ترتیب متعلق به پاسخ‌های غلط و پاسخ‌های سطح بالاست. بنابراین حداکثر امتیازی که آزمودنی می‌تواند در ازای ۱۴ واژه به‌دست آورد ۷۰ امتیاز است.

نحوه نمره‌گذاری جنبه ساختاری تعریف واژه نیز شامل یک طیف ۵ امتیازی است که از پاسخ‌های غیرکلامی شروع می‌شود و به پاسخ‌های صوری ختم می‌شود که در جدول زیر به ترتیب با مثال ذکر شده‌اند. ترتیب نمره‌گذاری مطابق با پیوستار رشد طبیعی ساختار جمله، از ساده به پیچیده است. اگر آزمودنی تعریفی دهد، که شامل ترکیبی از چندین ساختار باشد، به بهترین ساختار امتیاز داده می‌شود، به این ترتیب کمترین امتیاز در هر پاسخ صفر و بیشترین امتیاز ۵ است. بنابراین حداکثر امتیازی که هر آزمودنی از جنبه ساختاری تعریف واژه می‌تواند دریافت کند ۷۰ امتیاز است.

## مجله زبان و زبان‌شناسی

جدول ۱. طبقه‌بندی و امتیازات مربوط به جنبه محتوایی تعریف واژه

طبقه‌بندی	امتیاز	مثال
خطا (تعریف غلط، بی‌پاسخ، ایما و اشاره)	۰	اسب: "مثل یک اسب" مداد: "نشان دادن حالت نوشتن"
عملکردی (عملکرد یا چگونگی استفاده از شی)	۱	کتاب: "آن را می‌خوانیم"، اسب: "سریع می‌دود"
عینی (بیان ترکیب، رنگ، شکل و غیره)	۱	سیب: "گرد و قرمز است"، بچه: "کوچولو"
تداعی	۱	مداد: "کاغذ"، دفتر: "مشق"
تشبیهی	۲	اسب: "مانند گاو" قطار: "مانند ماشین"
مقوله کلی	۲	سیب: "یک نوع خوراکی"، قطار: "یک نوع ماشین"
مقوله اختصاصی	۳	اسب: "یک حیوان است"، سیب: "یک میوه است"
مترادف	۳	کتاب: "نوشته"، معلم: "آموزگار"
ترکیبی نوع اول	۴	سیب: "یک نوع خوراکی است که رنگ آن قرمز است"
ترکیبی نوع دوم	۵	قطار: "یک وسیله حمل‌ونقل است که روی ریل حرکت می‌کند"

جدول ۲. طبقه‌بندی و امتیازات مربوط به جنبه ساختاری تعریف واژه

طبقه‌بندی	امتیاز	مثال
غیرکلامی	۰	مداد: "نشان دادن حالت نوشتن"
تک کلمه یا حرف تعریف + کلمه	۱	اسب: "می‌دود"، بچه: "یک پسر"
عبارت / شبه‌جمله یا جمله ساده	۲	قطار: "قطار روی ریل حرکت می‌کند"
مبهم (استفاده از عناصری نظیر "چیزی" به همراه یک عبارت)	۳	کتاب: "چیزی که ما می‌خوانیم"
مقوله کلی ساده: (یک نوع...، (یک+اسم)	۴	اسب: "یک حیوان است"
مقوله اختصاصی پیچیده	۵	اسب: "حیوانی است که سریع می‌دود"

#### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

واژه‌های ارائه‌شده در این آزمون از هفت مقوله (وسایل غذاخوری، حیوانات، حمل‌ونقل، اعضای بدن، شغل، میوه و مکان) هستند و نحوه ارائه واژه‌ها به این صورت است که به ترتیب از هر مقوله یک مورد ارائه می‌شود و پس از ارائه کامل یک سری از کلمات هر مقوله، نوبت به واژه دوم مقوله‌ها، با همان ترتیب، می‌رسد. بنابراین هیچ‌یک از دو واژه مربوط به یک مقوله، به دنبال هم ارائه نمی‌شوند. پس از تعریف واژه‌های فارسی، واژه‌های تهیه‌شده به زبان آذری نیز به همین روش، ولی در جلسه‌ای دیگر (دو هفته بعد) ارائه شد و هر تعریف به طور جداگانه، از نظر محتوا و ساختار، مورد بررسی قرار گرفت.

در مورد کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی، امتیاز به‌دست‌آمده، از جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه، یک‌بار با گروه شاهد همتای سنی و بار دیگر با گروه همتای زبانی مورد مقایسه قرار گرفت. داده‌های به‌دست‌آمده از آزمودنی‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های غیرپارامتریک من‌ویتنی<sup>۱</sup> و ویلکاکسون<sup>۲</sup>، مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. برای مقایسه نتایج جنبه ساختاری و محتوایی بین گروه مبتلا به آسیب ویژه زبانی با گروه‌های شاهد، از آزمون غیرپارامتریک من‌ویتنی استفاده شد و برای مقایسه امتیازات بین زبان آذری و فارسی هر یک از گروه‌ها از آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون استفاده شد.

#### **۴- یافته‌ها**

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، ۱۲ درصد از کل پاسخ‌ها خطا بودند و در همتایان زبانی، ۱۱ درصد از کل پاسخ‌ها خطا بودند. بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده، خطا فقط در گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی و گروه کودکان همتای زبانی دیده می‌شود و در گروه کودکان همتای سنی خطایی مشاهده نمی‌شود. در گروه کودکان همتای سنی به ترتیب ۸ و ۴۲ درصد از کل تعاریف، ترکیبی نوع اول و دوم هستند، که در دو گروه دیگر مشاهده نمی‌شود.

جدول ۴ نشان می‌دهد که پاسخ‌های غیرکلامی که در گروه مبتلا ۸٪ از پاسخ‌ها را به خود اختصاص داده است، فقط در گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی وجود دارد و در دو گروه دیگر مشاهده نمی‌شود. پاسخ‌های تک‌کلمه‌ای نیز فقط در گروه دارای آسیب ویژه زبانی (۳۰٪)

---

1. mann-whitney test  
2. wilcoxon test

### مجله زبان و زبان‌شناسی

درصد) و همتای زبانی (به ترتیب در زبان فارسی و آذری ۳۵ و ۲۸ درصد از کل پاسخ‌ها را تشکیل می‌دهند) مشاهده می‌گردد. در گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، پاسخ‌های مقوله‌ای نیز وجود ندارند در حالی که در هر دو گروه هنجار این نوع پاسخ مشاهده می‌شود. البته در همتایان سنی، چون در سطح رشدی بالاتری قرار دارند، درصد آن (به ترتیب در فارسی و آذری ۱۰ و ۵) بیشتر است.

جدول ۳. توزیع درصد انواع پاسخ‌های جنبه محتوایی تعریف‌واژه آزمودنی‌های دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی و گروه‌های همتای زبانی و همتای سنی دوزبانه در زبان فارسی و آذری

زبان آذری			زبان فارسی			متغیر
همتای سنی	همتای زبانی	SLI	همتای سنی	همتای زبانی	SLI	
۰	۱۲	۱۴	۰	۱۱	۱۲	خطا (تعریف غلط، بی‌پاسخ، ایما و اشاره)
۴۵	۶۲	۶۱	۵۰	۶۴	۶۳	عملکردی (بیان عملکرد یا چگونگی استفاده از شی)
۰	۱۲	۱۴	۰	۸	۱۰	عینی (بیان ترکیب، رنگ، شکل، جایگاه و غیره)
۰	۶	۰	۰	۷	۷	تداعی
۰	۰	۰	۰	۰	۵	تشبیهی
۵	۰	۰	۰	۰	۰	مقوله‌ای کلی
۰	۴	۰	۰	۷	۰	مقوله‌ای اختصاصی
۰	۴	۴	۰	۳	۳	مترادف
۸	۰	۰	۸	۰	۰	ترکیبی نوع اول (بیان مقوله به همراه ویژگی عینی)
۴۲	۰	۰	۳۹	۰	۰	ترکیبی نوع دوم (بیان مقوله به همراه عملکرد)
۲۴۹	۱۰۵	۹۰	۲۳۹	۹۱	۸۵	امتیاز کل

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

جدول ۴. توزیع درصد انواع پاسخ‌های جنبه ساختاری تعریف واژه آزمودنی‌های دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی و گروه‌های همتای زبانی و همتای سنی دوزبانه در زبان فارسی و آذری

زبان آذری			زبان فارسی			متغیر
همتای سنی	همتای زبانی	SLI	همتای سنی	همتای زبانی	SLI	
۰	۰	۹	۰	۰	۸	غیر کلامی (نشان دادن یا اشاره کردن)
۰	۲۸	۳۵	۰	۳۰	۳۰	تک کلمه / حرف تعریف + کلمه
۱۴	۶۵	۵۶	۸	۶۳	۶۳	عبارت / شبه جمله یا جمله ساده
۴۴	۶	۰	۴۹	۵	۰	مبهم (استفاده از عناصری مانند چیزی و یک عبارت)
۵	۱	۰	۱۰	۲	۰	مقوله‌ای کلی ساده
۳۷	۰	۰	۳۳	۰	۰	مقوله‌ای اختصاصی پیچیده
۳۰.۵	۱۵۳	۱۲۳	۳۰.۹	۱۵۱	۱۳۰	امتیاز کل

جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت امتیازات کلی بین دو گروه مبتلا به آسیب ویژه زبانی و گروه شاهد همتای سنی، هم در جنبه ساختاری و هم در جنبه محتوایی معنادار است ( $p = ۰/۰۲$ ) و ( $p = ۰/۰۲$ ) یعنی گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی نسبت به همتایان سنی، در هر دو جنبه مهارت تعریف واژه، ضعیف‌تر هستند و تفاوت بین دو گروه مبتلا به آسیب ویژه زبانی و گروه شاهد همتای زبانی، در جنبه محتوایی معنادار نیست ( $p = ۰/۳۹۴$ ) اما در جنبه ساختاری معنادار است. یعنی جنبه ساختاری در گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی از همتایان سنی نیز ضعیف‌تر است ( $p = ۰/۰۲$ ).

با توجه به داده‌های جدول ۵، نتایج آزمون غیرپارامتریک من‌ویتنی، در مقایسه امتیاز کلی بین گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی و کودکان همتای زبانی، در هیچ‌یک از زبان‌ها در جنبه محتوایی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p = ۰/۳۹۴$ ) ( $p = ۰/۳۹۴$ ) ولی در جنبه ساختاری تعریف واژه بین این دو گروه در هر دو زبان تفاوت موجود معنادار است ( $p = ۰/۰۲$ ). همان

مجله زبان و زبان‌شناسی

طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، بین کودکان دارای آسیب ویژه زبانی و کودکان همتای سنی در جنبه محتوایی ( $p = 0/02$ ) و ساختاری ( $p = 0/02$ ) هر دو زبان تفاوت معنادار است.

جدول ۵. نتایج آزمون غیرپارامتریک من‌ویتنی جهت مقایسه امتیاز کلی گروه‌ها در جنبه ساختاری و محتوایی

تعریف واژه در هر دو زبان

متغیر	گروه	زبان	من‌ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معناداری
جنبه محتوایی	کودکان مبتلا و همتای زبانی	فارسی	۱۲/۵۰۰	۳۳/۵۰۰	۰/۸۸	۰/۳۹۴
		آذری	۱۲/۵۰۰	۳۳/۵۰۰	-	۰/۳۹۴
تعریف واژه	کودکان مبتلا و همتای سنی	فارسی	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	۲/۸۸	۰/۰۰۲
		آذری	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	-	۰/۰۰۲
جنبه ساختاری	کودکان مبتلا و همتای زبانی	فارسی	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	۲/۸۸	۰/۰۰۲
		آذری	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	-	۰/۰۰۲
تعریف واژه	کودکان مبتلا و همتای سنی	فارسی	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	۲/۸۸	۰/۰۰۲
		آذری	۰/۰۰۰	۲۱/۰۰۰	-	۰/۰۰۲



### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

جدول ۶. نتایج آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون جهت مقایسه امتیاز کلی جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه بین زبان فارسی و آذری کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، همتای سنی و همتای زبانی

متغیر	گروه	Z	سطح معناداری
جنبه محتوایی تعریف واژه	کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی	-۱/۳۶	۰/۱۷
	همتای سنی	-۲/۲۰	۰/۰۲
جنبه ساختاری تعریف واژه	همتای زبانی	-۲/۲۰	۰/۰۲
	کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی	-۲/۲۱	۰/۰۲
	همتای سنی	-۰/۹۲	۰/۳۴
	همتای زبانی	-۰/۴۲	۰/۶۷

با توجه به داده‌های جدول ۶، نتایج آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون در مقایسه امتیاز کلی بین زبان فارسی و آذری کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، در جنبه محتوایی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p = 0/17$ ) ولی در جنبه ساختاری تعریف واژه تفاوت موجود معنادار است ( $p = 0/02$ ). همان طور که جدول بالا نشان می‌دهد، در کودکان همتای سنی و همتای زبانی، نتایج به‌دست‌آمده برعکس گروه کودکان دارای آسیب ویژه زبانی است. یعنی در هر دو گروه، جنبه محتوایی تعریف واژه، تفاوت بین دو زبان معنادار است ( $p = 0/02$ ) ( $p = 0/02$ ) ولی در جنبه ساختاری، تفاوت بین دو زبان معنادار نیست ( $p = 0/34$ ) ( $p = 0/67$ ).

### ۵- بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، که با هدف بررسی جنبه ساختاری و محتوایی توانایی تعریف واژه در کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی و طبیعی و مقایسه این توانایی در کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی با همتایان سنی و همتایان زبانی صورت گرفته است، یافته‌ها حاکی از آن است که دو دسته از پاسخ‌ها در پیوستار رشد جنبه محتوایی، به لحاظ کاربرد، اهمیت بیشتری دارند، که شامل پاسخ خطا و دو پاسخ انتهایی پیوستار، یعنی پاسخ "ترکیبی نوع اول" و "ترکیبی نوع دوم" می‌شوند. در بخش میانی پیوستار (پاسخ‌های عینی، عملکردی، تداعی، تشبیه، مترادف و مقوله کلی و مقوله اختصاصی)، تعداد پاسخ‌ها اندک و تفاوت بین گروه‌ها ناچیز است. بنابراین از بحث در مورد آنها صرف نظر می‌کنیم. تعدادی پاسخ خطا در پاسخ‌های کودکان دارای آسیب

ویژه‌زبانی وجود دارد، که می‌تواند ناشی از ضعف در بازنمایی معنایی این دسته از کودکان باشد. این در حالی است که از مفاهیم آشنا در تعریف واژه استفاده شده است. در مقابل، عدم وجود پاسخ خطا و وجود تعداد زیادی پاسخ‌های ترکیبی نوع اول و دوم، در گروه کودکان همتای سنی، می‌تواند نشان‌دهنده رشد پیش‌نیازهای زبانی این گروه باشد، چرا که سطوح بالایی از بازنمایی معنایی را سبب شده و منجر به پاسخ‌گویی کامل‌تر می‌شود.

در مطالعه تک‌زبان‌های فارسی‌زبان دارای آسیب ویژه‌زبانی توسط محمدی (۱۳۸۸) نیز پاسخ خطا تنها در کودکان دارای آسیب ویژه‌زبانی مشاهده شد. در این مطالعه، میزان پاسخ‌های عملکردی در گروه مبتلا بیشتر از گروه هنجار بود. اما در این مطالعه، میزان خطا در گروه شاهد همتای زبانی و گروه مبتلا تقریباً یکسان بود. البته او در مطالعه خود فقط گروه همتای سنی داشت و گروهی به نام همتای زبانی در مطالعه او شرکت نداشت. در گروه همتای سنی مطالعه حاضر نیز میزان این پاسخ‌ها خیلی کمتر از دو گروه دیگر است. این نتایج می‌تواند نشان‌دهنده این موضوع باشد که کاهش میزان پاسخ‌های عملکردی و افزایش پاسخ‌های ترکیبی، همزمان با رشد کودک اتفاق می‌افتد و مشابه بودن نوع پاسخ‌های کودکان دوزبان با پاسخ‌های کودکان تک‌زبان، در مطالعه محمدی (همان). (از نظر ساختاری و محتوایی) نشان‌دهنده این مطلب است که دوزبانگی تأثیر قابل توجهی بر نوع پاسخ‌ها نداشته و باعث کاهش توانایی فرد نشده است. البته اگر این مقایسه بین دو گروه با رده سنی یکسان انجام شود، نتایج مطمئن‌تری به دست خواهد آمد. در مطالعات مارینلی و جانسون (۲۰۰۲) نیز بیشترین پاسخ‌ها مربوط به پاسخ‌های عملکردی بود.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، پاسخ‌های عملکردی در هر سه گروه از تعداد بیشتری برخوردار است و در گروه‌های دارای آسیب و همتایان زبانی از گروه همتای سنی تاحدی بالاتر است. به نظر می‌رسد که پاسخ‌های عملکردی به دلیل استفاده از مفاهیم عینی و عملکردی و ارائه شدن در قالب یک توصیف ساده، برای همه افراد، صرف نظر از میزان رشد زبان در آنها، بیشترین کاربرد را داشته باشد. کودکان ترجیح می‌دهند که از تعاریف عملکردی به‌عنوان جامع‌ترین سطح پایه برای تعریف واژه‌ها استفاده کنند و به‌محض ایجاد رشد بیشتر در سطوح مختلف زبان از جنبه‌های بینابینی تعریف واژه صرف‌نظر می‌کنند و به تعاریف کوتاه اکتفا نمی‌کنند، بلکه خواهان این هستند که با ضمیمه کردن یک توصیف به مقوله مورد نظر، تعریفی در سطح نیمه‌پیچیده و پیچیده (ترکیبی نوع اول و دوم) ارائه دهند.

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

نتایج به دست آمده از این بخش با نتایج مطالعات قبلی، که گوتیرز و همکاران (۱۹۹۹) در کودکان مبتلا به آسیب زبان با گویش اسپانیایی در مقطع سوم تا پنجم دبستان و مارینلی و جانسون (۲۰۰۲) در کودکان مبتلا به آسیب زبان با گویش انگلیسی در مقاطع سوم تا پنجم انجام دادند، تا حدود زیادی مطابقت دارد. در مطالعات آنها نیز در پایه‌های تحصیلی بالاتر بر میزان تعاریف انتزاعی افزوده می‌شود و از تعاریف تک‌کلمه‌ای و شبه‌جمله‌ای کاسته می‌شود.

نتایج بررسی ساختاری داده‌های به دست آمده نشان می‌دهد که نوع پاسخ‌های کودکان دارای آسیب ویژه زبانی فقط از نوع غیرکلامی، تک‌کلمه و شبه‌جمله است و هیچ موردی از پاسخ‌های مبهم و مقوله‌ای (مقوله ساده و مقوله پیچیده) در آنها یافت نمی‌شود، در حالی که در گروه کودکان همتای سنی، به ترتیب در زبان فارسی و آذری، حدود ۳۳٪ و ۳۷٪ از پاسخ‌ها از نوع پاسخ مقوله‌ای هستند و هیچ موردی از پاسخ‌های غیرکلامی و تک‌کلمه‌ای وجود ندارد. کودکان گروه همتای زبانی، دارای چندین مورد پاسخ از نوع مبهم و مقوله ساده هستند. بیشترین نوع پاسخ‌های گروه همتای سنی از نوع پاسخ‌های مبهم است، در حالی که بیشترین نوع پاسخ در گروه دارای آسیب ویژه زبانی و گروه همتای زبانی از نوع شبه‌جمله یا جمله ساده است. این اختلاف نشان‌دهنده برتری گروه همتای سنی در تسلط بر شیوه مناسب پاسخ‌گویی و استفاده از ساختارهای کامل‌تر جهت انتقال معنای دقیق است. پاسخ‌های غیرکلامی فقط در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی دیده می‌شود، که می‌تواند یک ویژگی تشخیصی در این کودکان باشد. پاسخ‌هایی از نوع مقوله پیچیده، که جزو پاسخ‌های سطح بالا هستند و بیشترین امتیاز را دارند، فقط در گروه همتای سنی دیده می‌شوند.

نتایج نشان می‌دهد که در هر دو زبان فارسی و آذری تفاوت موجود بین کودکان دارای آسیب ویژه زبانی و هم‌تایان سنی، در جنبه محتوایی و ساختاری تعریف واژه معنادار است، ولی تفاوت موجود بین کودکان دارای آسیب ویژه زبانی و هم‌تایان زبانی در جنبه محتوایی تعریف واژه معنادار نیست و در جنبه ساختاری معنادار است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در این کودکان، آسیب جنبه محتوایی کمتر از آسیب جنبه ساختاری است و تفاوت بین کودکان دارای آسیب ویژه زبانی با کودکان طبیعی در جنبه ساختاری تعریف واژه بیشتر و مشهودتر از جنبه محتوایی تعریف واژه است.

در مقایسه امتیاز کلی بین زبان فارسی و آذری کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، در جنبه محتوایی، تفاوت معناداری وجود ندارد ولی در جنبه ساختاری تعریف واژه، تفاوت موجود

معنادار است. در کودکان همتای سنی و همتای زبانی، نتایج به‌دست‌آمده برعکس گروه مبتلا است، یعنی در جنبه محتوایی تعریف واژه، تفاوت بین دو زبان معنادار است ولی در جنبه ساختاری، تفاوت بین دو زبان معنادار نیست، این عدم تفاوت در جنبه ساختاری در کودکان هنجار می‌تواند ناشی از شباهت بین دو زبان باشد. این نتایج در تطابق با آن دسته از پژوهش‌های خارجی است که تشابه بین زبان‌ها باعث ایجاد وابستگی بین زبان‌ها و انتقال دانش از یک زبان به زبان دیگر می‌شود. مانند دوزبان‌های اسپانیایی-انگلیسی. برعکس در گروه مبتلا، در جنبه ساختاری، تفاوت معناداری بین دو زبان فارسی و آذری مشاهده شد که می‌تواند به دلیل وجود اشکالات ساختاری بیشتر در زبان آذری افراد مبتلا و عدم توانایی آنها در انتقال این دانش از زبان فارسی به زبان آذری باشد. این در حالی است که در کودکان طبیعی این انتقال انجام شده است زیرا بسیاری از قواعد مربوط به ساختار زبان بین دو زبان مشابه هستند. تفاوت موجود بین جنبه محتوایی دو زبان نیز می‌تواند نشان‌دهنده خزانه واژگان بیشتر در یکی از زبان‌های کودکان هنجار باشد.

در کل، جنبه ساختاری تعریف واژه در کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی نسبت به همتایان سنی و زبانی در هر دو زبان به شکل معناداری متفاوت است. این یافته می‌تواند در تشخیص و درمان این کودکان مورد استفاده فراوان قرار گیرد.

## منابع

احدی، حوریه، رضا نیلی‌پور، بلقیس روشن و حسن عشایری (۱۳۹۱ الف). مقایسه درک و بیان تکواژهای زمانی افعال بین دوزبان‌ها و تک‌زبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی. *توانبخشی نوین*. د. ۶، ش. ۴، ۸-۱۵.

احدی، حوریه، رضا نیلی‌پور، بلقیس روشن و حسن عشایری (۱۳۹۱ ب). تصریف افعال در دوزبان‌های دچار آسیب ویژه زبانی. *شنوایی*. س. ۲۳، ش. ۱، پیاپی ۴۵: ۶۳-۶۹

رفیعی، سیدمجید (۱۳۸۱). بررسی کاربرد تکواژهای دستوری در گفتار کودکان فارسی‌زبان مبتلا به آسیب ویژه زبانی، *دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

لوریا، الکساندر ویانویچ (۱۳۷۶). *زبان و شناخت*. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده. ج. ۲. تهران: فرهنگان.

### مقایسه مهارت تعریف واژه بین ...

مالکی شاه محمودی، تکتتم ( ۱۳۸۸). مقایسه برخی ویژگی‌های زبانی کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی با کودکان طبیعی در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی تهران.

محمدی، مه‌ری (۱۳۸۸). مقایسه مهارت تعریف واژه کودکان فارسی‌زبان دبستانی مبتلا به اختلال ویژه زبانی با همتایان سنی طبیعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

- Bishop, D. V. M. (2004). "Diagnostic dilemmas in specific language impairment". In L. Verhoeven and J. Van Balkom (Eds.), *classification of developmental language disorders*, 309-326. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Charkova, K. D. (2004). "Early foreign language education and meta linguistic development: a study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks". *Annual Review of Language Acquisition*, 3(1), 51-88.
- Cummins, J. (1991). "Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children". In Ellen Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*, 70-90. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gathercole, S. E., C. S. Willis, H. Emslie and A. D. Baddeley (1992). "Phonological memory and vocabulary development during the early school years: a longitudinal study". *Develop Psychol*; 28(5), 887-898.
- Gutierrez-Cleflén, V.F. and L. DeCurtis (1999). "Word definition skills in Spanish speaking children with language impairment". *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 23-31.
- Jung, J. Y. (2013). "The role of metalinguistic awareness in multilingual acquisition". *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2): 57-59.
- Marinellie, S. A. and C. J. Johnson (2002). "Definitional skill in school-age children with specific language impairment". *Journal of Communication Disorder*. May-Jun; 35(3): 241-59.
- Marinellie, S. A. and C. J. Johnson (2004). "Nouns and verbs: a comparison of definitional style". *Journal of Psycholinguistic Research*. May, 33(3), 217-235.
- Mainela-Arnold, E., J. L. Evans and J. A. Coady (2008). "Lexical representations in children with SLI: evidence from a frequency-manipulated gating task". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Apr 1; 51(2), 381-393.
- Markowitz, J. and S. Franz (1988). "The development of defining style". *International Journal of Lexicography* 1, 253-267.
- Nippold. Marilyn A. (1995). School-Age Children and Adolescents, Norms for Word Definition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 26, 320-325.
- Pajoohesh, P. (2007). "A Probe into Lexical Depth: What is the Direction of Transfer for L1 Literacy and L2 Development?". *Heritage Language Journal*, 5(1), 117-146.