

# مقایسه مهارت تعریف واژه بین کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی

دکتر حوریه احدی<sup>۱</sup>

۱- استادیار گروه زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

## چکیده

**زمینه و هدف:** این پژوهش برای بررسی مهارت تعریف واژه بین کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی (specific language impairment: SLI) طراحی شده است. با این مقایسه می‌توان تأثیر دوزبانگی در آسیب ویژه زبانی و فرضیه ظرفیت محدود پردازش (LPC: Limited Processing Capacity) را مورد بررسی قرار داد.

**روش بررسی:** در این پژوهش ۶ کودک ۷ تا ۸ ساله، دوزبانه (فارسی-آذری) و ۶ کودک تک‌زبانه (فارسی‌زبان) دارای آسیب ویژه زبانی از لحاظ مهارت تعریف واژه بررسی شدند. داشتن تأخیر زبانی (بیش از یک سال)، نداشتن مشکلات شنوایی، بینایی و هوشی از معیارهای ورود به پژوهش بودند. برای تشخیص آسیب از آزمون رشد زبانی، آزمون آسیب ویژه زبانی و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون من‌ویتنی و ویلکاکسون استفاده گردید.

**یافته‌ها:** نتایج آزمون نشان داد بین کودکان تک‌زبانه و دوزبانه مبتلا در جنبه ساختاری و محتوایی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p = 0/394$ ). در جنبه ساختاری مهارت تعریف واژه بین زبان فارسی و آذری کودکان مبتلای دوزبانه تفاوت معنادار وجود دارد ( $p = 0/02$ ) اما در جنبه محتوایی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p = 0/17$ ).

**نتیجه‌گیری:** عدم وجود تفاوت معنادار در جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه بین کودکان تک‌زبانه و دوزبانه می‌تواند دلیلی بر رد نظریه ظرفیت پردازش محدود (Limited Processing Capacity: LPC) باشد.

**کلید واژه‌ها:** آسیب ویژه زبانی، دوزبانه، تک‌زبانه، مهارت تعریف واژه

(ارسال مقاله ۱۳۹۳/۸/۲۴، پذیرش مقاله ۱۳۹۴/۱/۳۰)

**نویسنده مسئول:** بزرگراه کردستان، نبش خیابان ۶۴ غربی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

Email: hourieha@yahoo.com

## مقدمه

عملکردهای شناختی است. طرفداران این فرضیه معتقدند کودکان دارای آسیب ویژه زبانی در مقایسه با همتایان طبیعی خود نقایصی در حافظه فعال، سرعت پردازش و عکس‌العمل یا هر دو دارند (۲).

به علت وفور دوزبانگی در جوامع مختلف، بررسی جنبه‌های زبانی مختلف در کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی هم به لحاظ نظری و هم کاربردی، بسیار مهم و ضروری است اما در این زمینه پژوهش‌های اندکی انجام شده است که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

Paradis در سالهای ۲۰۰۳ و ۲۰۰۵، ۸ کودک دوزبانه انگلیسی-فرانسوی مبتلا به آسیب ویژه زبانی و تک‌زبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی را مورد مطالعه قرار داد. او برای جمع‌آوری داده‌ها از نمونه‌های گفتار خودبه‌خودی استفاده نمود. نتایج پژوهش او هیچ تفاوت معناداری را بین تک‌زبانها و دوزبانها مبتلا به آسیب ویژه زبانی نشان نداد (۳).

Weerman و Orgasa در سال ۲۰۰۸ تفاوت‌های قابل توجهی را در توانایی‌های دستوری زبان فرانسه بین کودکان

آسیب ویژه زبانی یکی از انواع آسیب‌های زبانی است که شیوع آن حدود ۷ درصد است و علت شناخته شده‌ای ندارد. کودکان دارای آسیب ویژه زبانی در مقایسه با همتایان سنی خود، توانایی‌های زبانی پایین‌تری نشان می‌دهند؛ 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 عصب‌شناختی اکتسابی را ندارند (۱).

عده‌ای از محققین در تبیین علت آسیب ویژه زبانی، به بررسی مکانیسم‌های شناختی این اختلال پرداخته‌اند. فرضیه‌هایی که در این راستا مطرح شده از مطالعات تجربی به‌دست آمده و با انجام پژوهش‌های متعدد حمایت‌هایی نسبی نیز از هر یک از آنها صورت گرفته است (۲).

یکی از فرضیه‌های عمده مطرح در زمینه آسیب ویژه زبانی فرضیه ظرفیت محدود پردازش (LPC) است. در فرضیه ظرفیت محدود پردازش، رشد زبانی طولانی در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی نتیجه نقص در حوزه عمومی شناخت و مکانیسم درکی مورد استفاده در یادگیری زبان و سایر

متوسط اغلب تا پایان دوره پیش‌دبستانی مشکلات زبانی خود را جبران می‌نمایند (۷). 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 (۸). مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که این کودکان در اکتساب واژه‌ها تأخیر دارند و در یادگیری واژه‌های جدید دچار مشکل هستند. بسیاری از محققین بر این باورند که تعریف کودکان از واژه‌ها به طور غیرمستقیم نشانگر فرایند اکتساب واژه است (۹). تعریف واژه بهترین وسیله برای پیش‌بینی دانش خزانه واژگانی است (۱۰). در طی چند دهه گذشته علاقه فزاینده‌ای به بررسی مهارت تعریف واژه در کودکان ایجاد شده است. کودکانی که به مدرسه می‌روند معمولاً لازم است معنای کلمه را به‌طور مناسب به کار ببرند و از دانش واژگانی خود برای ارائه تعاریف مورد استفاده در کلاس استفاده نمایند. تعریف واژه نیازمند دانش واژگانی و استفاده از ویژگی‌های معنایی، آگاهی فراشناختی و توانایی‌های فرازبانی است (۱۱).

مهارت تعریف واژه جزء حوزه شناختی زبان است که در آن واژه محور اصلی است، هر واژه به عنوان واحد اساسی زبان دارای دو وجه مصداق و معنا می‌باشد. 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 (۱۲). برای چندین دهه روانشناسان کارکرد اصلی کلمه یا واژه 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 تکواژشناختی و نحوی کلمه است، اما بعدها معلوم شد این فرضیه به هیچ‌وجه با واقعیت منطبق نیست و رشد کلی کلمه در ۳ یا ۴ سالگی تمام نمی‌شود و پس از آنکه کلمه، مصداق مشخص و پایداری پیدا می‌کند، رشد خود را همچنان ادامه می‌دهد. 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 حافظه‌ای، نقش اصلی را بازی می‌کنند و در مرحله نهایی، درک نظام‌های پیچیده روابط کلامی - منطقی کلمه آغاز می‌شود (۱۲). برای بررسی ماهیت

دوزبانه و تک‌زبانه دارای آسیب ویژه زبانی و بین کودکان دوزبانه و تک‌زبانه طبیعی یافت. آنها توانایی کودکان را در مشخص نمودن جنسیت در گروه صفت، بررسی نمودند. در پژوهش آنها کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی نمره خیلی کمی در صرف جنسیت صفت داشتند. آنها در تبیین این یافته‌ها اظهار داشتند که تماس با دو زبان همراه با نقص پردازش داخلی که علت آسیب ویژه زبانی می‌باشد، باعث ایجاد اثر تجمعی در کودکان دوزبانه مبتلا می‌شود؛ یعنی وجود دوزبانگی در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی باعث بیشتر شدن میزان تأخیر و اشکال در ویژگی‌های صرفی آنها نسبت به تک‌زبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی می‌شود (۴).

Cleave و همکاران در سال ۲۰۱۰ در پژوهشی با عنوان "توانایی روایت در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دارای آسیب زبانی ویژه" به مقایسه توانایی توصیف در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی پرداختند. در پژوهش آنها ۱۴ کودک تک‌زبانه و ۱۲ کودک دوزبانه شرکت داشتند. طبق گزارش والدین آنها، زبان غالب آنها انگلیسی بود. کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی نمرات کمتری در آزمون استاندارد تکواژ شناختی - نحوی به دست آوردند ولی در اندازه‌گیری‌های مربوط به صورت زبان این‌طور نبود و هر دو گروه نمرات‌شان در تکالیف خلاقیت، ساختار توصیفی زبان، زبان ادبی و و فرم زبان پایین‌تر از حد استاندارد بود (۵).

فرضیه‌های LPC در بیشتر موارد آسیب این کودکان به ویژه آسیب تکواژشناختی - واجی آنها را تبیین نمی‌نمایند. به هر حال Leonard و همکاران در سال ۲۰۰۷ سعی کردند براساس دیدگاه پردازشی توضیحی برای این آسیب بیابند؛ مثلاً فرضیه سطحی Leonard و Eyer در سال ۱۹۹۶ که براساس آن ادعا می‌شود کودکان دارای آسیب ویژه زبانی مشکلاتی در پردازش شنیداری تکواژهای بی‌تکیه و ضعیف (از لحاظ شنیداری) دارند و چون بیشتر تکواژهای دستوری زبان انگلیسی از نوع همخوان‌های غیرهجایی یا هجایی بی‌تکیه و غیربرجسته هستند، حذف همخوان‌های پایانی ضعیف در روند رشد طبیعی گفتار شایع است (۶).

نکته کلیدی موجود در فرضیه LPC در مورد فراگیری تکواژشناختی این است که کودکان دارای آسیب ویژه زبانی برای فراگیری کامل الگوی صرفی از لحاظ تکواژشناختی نیاز به تماس بیشتری با ویژگی‌های زبان مورد نظر دارند (دفعات بیشتر در هر تکلیف) (۴).

کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبان با شدت خفیف تا

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" (۱۳).

مطالعات اولیه بر جنبه‌های شناختی تعریف واژه تأکید داشتند و به این نتیجه دست یافته‌اند که رشد توانایی کودکان در ارائه تعاریف واژگانی فرایندی تدریجی است، این رشد از نوع کودکان (عملکردی) شروع و به نوع بزرگسال (مقوله کلی) ختم می‌شود که به کودکان بزرگ‌تر از ده سال نسبت داده می‌شود. برطبق پاسخ تعریفی کودکان و بزرگسالان، تعریف واژه می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد؛ ممکن شامل مشخصه‌های عملکردی، مشخصه‌های توصیفی، مثال‌ها یا طبقه‌بندی‌کننده‌ها باشد و یا در دسته تعاریف صوری و غیرصوری متمایز شوند. Nippold در سال ۱۹۹۵ ادعا می‌کند که کودکان در مهارت‌های تعریفی خود تغییرات کیفی معناداری نشان می‌دهند. پیش-دبستانی‌ها معمولاً از تعاریف عملکردی استفاده می‌کنند و با افزایش سن کاربرد اصطلاحات غیرخاص مانند واژه‌های "اشیاء"، "چیز" و ... به جای یک اصطلاح کلی آغاز می‌شود و در مرحله بعد از مقولات کلی استفاده می‌نمایند. این تغییرات را می‌توان به تغییرات در سازماندهی واژگان مفهومی یا آگاهی فرازبانی آنها نسبت داد. بدین معنا که فرد می‌تواند دو واژه را که یکی مربوط به سطح پایه و دیگری اصطلاحی کلی است، به یکدیگر ارجاع دهد (۱۴).

تعاریف معمولاً با پرسیدن کلماتی مشخص از کودکان، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در مورد بررسی تعاریف مربوط به افعال و صفات در مقایسه با اسامی پژوهش‌های کمتری انجام شده است. Markowitz و Franz در سال ۱۹۹۸ ادعا نموده‌اند که تعاریف اسم و صفت به لحاظ شکلی تغییرپذیرتر از تعاریف اسامی است (۱۵).

اولین پژوهش‌هایی که هر دو معیار ساختاری و معنایی را در تحلیل پاسخ‌های مربوط به تعریف واژه به کار بردند مربوط به Watson 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 باشند. رشد مهارت تعریف واژه از سطح عملکردی و کنش‌گرایانه در کودکی شروع می‌شود به سمت سطوح انتزاعی و صوری در بزرگسالی پیش می‌رود. مطالعه Johnson

همخوانی‌های کلمه (Word association) ساده‌ترین راه روش معروف تعریف واژه یعنی مطالعه دقیق بیان کودکان در تعریف اشیاء است؛ مثلاً می‌توان از کودک پرسید: "میز چیست؟" با استفاده از این روش می‌توان درباره سطح رشد ذهنی کودک و نیز موارد خاصی از آسیب‌شناسی اطلاعاتی مناسب کسب کرد (۱۲).

در مورد مهارت تعریف واژه نظرات متعددی ارائه شده است از آن جمله Marinellie و Johnson در سال ۲۰۰۲ تعریف واژه را مهارت فرد در بیان دانش ضمنی می‌داند که با آن به انعکاس دانش خزانه واژگانی خود می‌پردازد (۱۰). 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 لازمه توانمندی جداسازی یک کلمه از سایر کلمات مربوط به همان حوزه معنایی است، نیازمند وجود خزانه واژگانی درکی و بیانی وسیع است. قاعده‌سازی کلامی نیز مهارت زبانی دیگری است که به جنبه معنایی کمک می‌کند تا پس از انتخاب دقیق معنا، شکل-گیری و انتقال هرچه دقیق‌تر مفهوم صورت گیرد. کودکانی که دارای مهارت‌های زبانی محدود و نارسا هستند به علت وجود نقائصی که در حوزه حافظه فعال کلامی، یادگیری و پردازش زبان نشان می‌دهند قادر به رشد و توسعه خزانه واژگان و درک و بیان تمایزات معنایی واژگان دارای معانی نزدیک به هم نمی‌باشند، بنابراین با توجه به ضعف کودکان دارای آسیب ویژه زبانی در حیطه خزانه واژگان، باید مهارت تعریف واژه در آنها بررسی شود (۱۲).

تعریف واژه پیکره زبانی جالبی را برای بررسی شناختی، زبانی و فرازبانی از رشد انسان فراهم می‌نمایند، اگرچه ظاهراً گزارشی ساده از ساختار سطحی زبان فراهم می‌نماید، اما ارتباطات انتزاعی بین مفاهیم را نیز در بر می‌گیرد. توانایی بیان این ارتباطات به وسیله زبان علاوه بر آشنایی با شکل‌های 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 Watson (۱۹۸۵) معمول-ترین انواع تعریف در کودکان را به لحاظ معنایی و نحوی می-توان در چهار دسته عملکردی (Functional)، درکی (Perceptual)، بینابینی (Transitional) و صوری (Formal) قرار داد. تعاریف عملکردی شامل یک گروه اسمی و فعل هستند مانند "موز را می‌خوریم"، تعاریف درکی معمولاً شامل یک گروه

سال ۲۰۰۸ دانش فرازبانی را توانایی تمرکز بین صورت و معنا می‌داند. پژوهش‌ها نشان داده است آموختن هر زبان جدید باعث افزایش آگاهی فرازبانی می‌شود (۱۶). از طرفی بسیاری از محققین معتقدند به علت ظرفیت محدود پردازش در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی، دوزبانگی باعث افزایش مشکلات زبان‌آموزی در آنها می‌شود؛ (۱۷) پژوهش‌ها نشان داده است که در کودکان دوزبانه اگر هر دو زبان در مدرسه به کار روند حتی اگر دوزبانگی به لحاظ رشدی یکسان نباشد، توانایی تعریف واژه بین دو زبان ثابت است. اما اگر فقط یکی از این زبان‌ها در مدرسه به کار می‌رفت کودک دوزبانه در زبان مربوط به دستورات رسمی بهتر عمل می‌کرد. و مهارت زبانی را تا اندازه‌ای به زبان دیگر منتقل می‌شود. بهترین پیش‌بینی کننده برای عملکرد تعریف واژه، دانش واژگانی در زبان مربوط به تکلیف است (۱۷).

طبق فرضیه وابستگی زبانی Cummins در سال ۱۹۹۱ جنبه‌های بدون بافت مهارت زبانی به هم وابسته‌اند یعنی مهارت‌های آکادمیکی آموخته شده در یک زبان قابل انتقال به زبان دیگر است. مهارت تعریف واژگانی نیز یک مهارت بافت‌زدا است که از یک زبان به زبان دیگر قابل انتقال است. در مورد وابستگی زبانی پژوهش‌های متعددی انجام شده است که برخی از آنها با نظرات Cummins همسو هستند و برخی دیگر به نتایج متفاوتی دست یافته‌اند مثلاً در دوزبان‌های اسپانیایی-انگلیسی یا فرانسه-انگلیسی این وابستگی زبانی وجود دارد اما در دوزبان‌هایی مانند دوزبان‌های ترکی-هلندی، ژاپنی-انگلیسی یا چینی-انگلیسی که شباهت کمتری بین زبان‌ها وجود دارد، این وابستگی وجود ندارد؛ بنابراین ممکن است این احتمال وجود داشته باشد که انتقال توانایی تعریف واژه از یک زبان به زبان دیگر وابسته به فاصله ژنتیکی بین دو زبان باشد. یعنی در زبان‌هایی که به لحاظ ژنتیکی شباهت بیشتری دارند این انتقال راحت‌تر انجام می‌شود (۱۸). بررسی این مهارت در دوزبان‌های طبیعی و دوزبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی و مقایسه آن با تک‌زبان‌ها بسیار مفید است و می‌تواند علاوه بر مشخص نمودن ویژگی‌های واژگانی این دو گروه به بسیاری از پرسش‌های مطرح در این زمینه نیز پاسخ دهد.

با توجه به مشکلات زبانی کودکان مبتلا به آسیب ویژه زبانی و شیوع دوزبانگی در گویشوران زبان فارسی و عدم بررسی مهارت تعریف واژه در دوزبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی در داخل کشور، در این تحقیق مهارت‌های تعریف واژه در کودکان دوزبانه (فارسی-آذری) و تک‌زبان‌ها مبتلا به آسیب ویژه زبانی را بررسی و باهم مقایسه نماییم.

همکاران در سال ۱۹۹۵ در مورد مهارت تعریف واژه نشان داد که کودکان در جنبه محتوایی تعریف واژه بهتر از جنبه ساختاری عمل می‌کنند. این مطالعه نشان می‌دهد که کودکان ممکن است بر جنبه ساختاری تعریف واژه دیرتر از جنبه معنایی آن تسلط پیدا کنند (۱۳).

Johnson و Marinellie در سال ۲۰۰۱ تعریف ۱۵ واژه پریسامد را در ۱۵ کودک دارای آسیب ویژه زبانی بررسی نمودند. این کودکان در سه پایه سوم، چهارم و پنجم مشغول به تحصیل بودند. پژوهش آنها نشان داد که امتیاز این کودکان به طور معناداری در جنبه ساختاری و محتوایی پایین‌تر از همتایان تحصیلی طبیعی آنها بود و تعریف عملکردی واژه در این کودکان بیشتر از همتایان طبیعی بود (۱۰).

Gutierrez و همکاران (۱۹۹۹) به بررسی مهارت تعریف واژه در ۸ کودک دوزبان‌ها مبتلا به آسیب ویژه زبانی و ۹ کودک دوزبان‌ها طبیعی پرداختند. پژوهش آنها نشان داد که کودکان هنجار در تعریف صوری واژگان به طور قابل توجهی بهتر از کودکان مبتلا عمل می‌نمایند (۱۱).

Mainela و همکاران در سال ۲۰۰۸ به بررسی تأثیر بسامد واژه در پردازش کودکان دارای آسیب ویژه زبانی پرداختند. در مطالعه آنها ۱۶ کودک مبتلا و ۱۶ کودک همتای سنی طبیعی شرکت داشتند. آنها از دو دسته واژه کم‌بسامد و پریسامد در مطالعه خود استفاده نمودند. نتایج مطالعه نشان داد کودکان مبتلا در هر دو گروه واژه نسبت به همتایان خود کندتر بودند و بسامد واژه تأثیری بر پردازش آنها نداشت (۸).

محمدی در سال ۱۳۸۸ به مقایسه مهارت تعریف واژه کودکان فارسی زبان دبستانی مبتلا به 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 داشت (۱۵).

مطالعات زیادی در زمینه مهارت تعریف واژه در کودکان طبیعی صورت گرفته است؛ درحالی که به موضوع مهارت تعریف واژه در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی به خصوص دوزبان‌های دارای آسیب ویژه زبانی کمتر توجه شده است. مطالعات اولیه بیشتر بر جنبه شناختی تعریف واژه متمرکز بودند و به تدریج جنبه‌های زبانی، فرازبانی آن مورد توجه قرار گرفت. مطالعات در مورد دوزبان‌ها بیشترین سهم را در درک ماهیت فرازبانی این توانایی (تعریف واژه) داشت. Jessner در

## روش بررسی

برای انجام این مطالعه توصیفی-تحلیلی از روش نمونه‌د در دسترس استفاده گردید که شامل دوازده کودک ۷-۸ ساله دوزبانه (فارسی-آذری) و تک‌زبانه دارای آسیب ویژه زبانی بود. ابتدا از کودکانی که توسط آسیب‌شناسان گفتار و زبان در کلینیک‌های گفتاردرمانی شهر تهران به عنوان آسیب ویژه زبانی تشخیص داده شده بودند آزمون هوش و کسلر (بخش غیرکلامی) و آزمون ارزیابی عملکرد دهانی گرفته شد و بررسی عملکرد شنوایی و بینایی در مورد آنها انجام شد. برای اجرای آزمون‌ها از گفتاردرمانگر و برای بررسی ویژگی‌های بینایی، شنوایی از پرونده درمانی آنها استفاده گردید. در مرحله بعد آزمون آسیب ویژه زبانی، آزمون رشد زبان و نمونه گفتار پیوسته از طریق توصیف تصاویر گرفته شد تا میزان تأخیر زبانی آنها مشخص گردد؛ زیرا از دیگر از معیارهای ورود داشتن بیش از یک سال تأخیر نسبت به هم‌تایان سنی و در دوزبان‌ها داشتن دوزبانگی هم‌پایه بود. برای اجرای آزمون از خانواده‌ها رضایت‌نامه کتبی گرفته شد در نهایت ۷ دختر و ۵ پسر وارد آزمون شدند.

در نهایت برای ارزیابی مهارت تعریف واژه، آزمون تعریف واژه محمدی در سال ۱۳۸۸ در هر دو زبان آذری و فارسی به اجرا در آمد (۱۵)؛ بدین صورت که شروع آزمون با

توضیحات و دو مثال از واژگان "مسواک" و "نامه" در سطح بالای جنبه محتوایی و ساختاری تعریف واژه از طرف آزمونگر جهت آمادگی ذهنی دانش‌آموز و درک منظور آزمونگر صورت می‌گرفت؛ یعنی برای آزمودنی گفته می‌شد، "فرض کن یک موجود فضایی از فضا به روی 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 "وسیله‌ایست که دندان‌ها را با آن تمییز می‌کنند" یا در مورد "نامه چیست؟" می‌گوییم "ورقه‌ای است که روی آن چیزی می‌نویسند و برای کسی می‌فرستند".

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 (جدول ۲). 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 آمده است. کمترین و بیشترین امتیاز یعنی صفر و پنج به ترتیب متعلق به پاسخ‌های غلط و پاسخ‌های سطح بالا می‌باشد. بنابراین حداکثر امتیازی که آزمودنی در ازای ۱۴ واژه می‌تواند به‌دست آورد ۷۰ امتیاز است.

جدول ۱- مقولات و اسامی مورد استفاده در آزمون تعریف واژه

مکان	میوه	شغل	اعضای بدن	حمل و نقل	حیوانات	غذای خوری
مدرسه	سیب	معلم	دست	قطار	کلاغ	قاشق
مسجد	انار	دکتر	پا	هوایما	اسب	لیوان

جدول ۲- طبقه‌بندی و امتیازات مربوط به جنبه محتوایی تعریف واژه

طبقه بندی	امتیاز	مثال
خطا (تعریف غلط، بی‌پاسخ، ایماء 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 حمل و نقل است که روی ریل حرکت می‌کند"

اگر آزمودنی تعریفی دهد که شامل ترکیبی از چندین ساختار باشد به بهترین ساختار امتیاز داده می‌شود، بدین ترتیب کمترین امتیاز در هر پاسخ صفر و بیشترین امتیاز ۵ می‌باشد؛ بنابراین حداکثر امتیازی که هر آزمودنی از جنبه ساختاری تعریف واژه می‌تواند دریافت کند ۷۰ امتیاز است.

نحوه نمره‌گذاری جنبه ساختاری تعریف واژه شامل یک طیف ۵ امتیازی است که از پاسخ‌های غیرکلامی شروع می‌شود و به پاسخ‌های صوری ختم می‌شود، در جدول زیر به ترتیب با مثال ذکر شده‌اند (جدول ۳). ترتیب نمره‌گذاری مطابق با پیوستار رشد طبیعی ساختار جمله، از ساده به پیچیده می‌باشد.

جدول ۳- طبقه‌بندی و امتیازات مربوط به جنبه ساختاری تعریف واژه

طبقه بندی	امتیاز	مثال
غیرکلامی	۰	مداد: " نشان دادن حالت نوشتن "
تک کلمه یا حرف تعریف + کلمه	۱	اسب: " می‌دود " ، بچه: " یک پسر "
عبارت / شبه جمله 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 "

غیرپارامتریک من‌ویتی استفاده شد و برای مقایسه امتیازات بین زبان آذری و فارسی گروه دوزبانه از آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون استفاده شد.

#### یافته‌ها

بعد انجام آزمون تعریف واژه در دو گروه و ثبت داده‌ها، تعاریف به دست آمده از لحاظ محتوایی و ساختاری بررسی شدند. در بررسی جنبه محتوایی تعریف واژه همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد پاسخ خطا در هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی دیده می‌شود و در هر دو گروه میزان پاسخ‌های عملکردی از همه بیشتر است و در هیچ‌یک از گروه‌ها پاسخ‌های مقوله‌ای و ترکیبی وجود ندارد. در گروه دوزبانه میزان پاسخ‌های تداعی در زبان آذری صفر است در حالی که در زبان فارسی گروه دوزبانه و گروه تک‌زبانه پاسخی از نوع تداعی وجود دارد.

نحوه ارائه واژه‌ها به این صورت بود که به ترتیب از هر مقوله (وسایل غذاخوری، حیوانات، حمل و نقل، اعضای بدن، شغل، میوه و مکان) یک مورد ارائه می‌شد (جدول ۱) و پس از ارائه کامل یک سری از کلمات هر مقوله نوبت به واژه دوم مقوله‌ها با همان ترتیب می‌رسید؛ بنابراین هیچ یک از دو واژه مربوط به یک مقوله به دنبال هم ارائه نمی‌شدند. پس از تعریف واژه‌های فارسی، واژه‌های تهیه شده به زبان آذری نیز به همین روش ولی در جلسه‌ای دیگر اجرا شد و هر واژه به‌طور جداگانه از نظر محتوی و ساختار مورد بررسی قرار گرفت.

در مورد کودکان دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی، امتیاز به دست آمده از جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه یک بار در بین دو زبان مقایسه گردید و بار دیگر با گروه مبتلای تک‌زبانه مورد مقایسه قرار گرفتند. داده‌های به دست آمده از آزمودنی‌ها با استفاده از نسخه ۱۹ نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. برای مقایسه نتایج جنبه ساختاری و محتوایی بین گروه دوزبانه با گروه تک‌زبانه از آزمون

جدول ۴ - توزیع درصد انواع پاسخ‌های جنبه‌ء محتوایی تعریف واژه آزمودنی‌های دوزبانه (فارسی-آذری) و تک‌زبانه‌ء (فارسی) مبتلا به آسیب ویژه‌ء زبانی در زبان فارسی و آذری

تک‌زبانه	دوزبانه		متغیر
	آذری	فارسی	
فارسی	آذری	فارسی	
۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۱۲	خطا ( تعریف غلط، بی‌پاسخ، ایماء و اشاره)
۰/۶۴	۰/۶۱	۰/۶۳	عملکردی ( بیان عملکرد یا چگونگی استفاده از شی)
۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۱۰	عینی ( بیان ترکیب، رنگ، شکل، جایگاه و غیره)
۰/۰۶	.	۰/۰۷	تداعی
۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۰۵	تشبیهی
.	.	.	مقوله‌ای کلی
.	.	.	مقوله‌ای اختصاصی
۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۳	مترادف
.	.	.	ترکیبی نوع اول ( بیان مقوله به همراه ویژگی عینی)
.	.	.	ترکیبی نوع دوم (بیان مقوله به همراه عملکرد)
۸۴	۹۰	۸۵	امتیاز کل

نوع مبهم می‌باشد که در گروه دوزبانه این میزان صفر است و در عوض میزان پاسخ‌های تک‌کلمه یا شبه جمله‌ای بیشتر است. میزان امتیاز کلی گروه در ردیف انتهایی هر جدول آمده است که از تقسیم آن بر تعداد افراد گروه میانگین امتیاز افراد در گروه مورد نظر به دست می‌آید.

در بررسی جنبه‌ء ساختاری تعریف واژه همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد که پاسخ‌های غیرکلامی در هر دو گروه کودکان دارای آسیب ویژه‌ء زبانی وجود دارد. پاسخ‌های شبه جمله‌ای و تک‌کلمه‌ای بیشترین میزان پاسخ‌ها را در هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه در بر دارد و در گروه تک‌زبانه ۰/۰۳ پاسخ‌ها از

جدول ۵ - توزیع درصد انواع پاسخ‌های جنبه‌ء ساختاری تعریف واژه آزمودنی‌های دوزبانه و تک‌زبانه‌ء مبتلا به آسیب ویژه‌ء زبانی در زبان فارسی و آذری

تک‌زبانه	دوزبانه		متغیر
	آذری	فارسی	
فارسی	آذری	فارسی	
۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۸	غیر کلامی (نشان دادن یا اشاره کردن)
۰/۳۰	۰/۳۵	۰/۳۰	تک‌کلمه / حرف تعریف + کلمه
۰/۶۰	۰/۵۶	۰/۶۲	عبارت / شبه‌جمله یا جمله ساده
۰/۰۳	.	.	مبهم (استفاده از عناصری مانند چیزی و یک عبارت)
.	.	.	مقوله‌ای کلی ساده
.	.	.	مقوله‌ای اختصاصی پیچیده
۱۳۱	۱۲۳	۱۳۰	امتیاز کل

جنبه‌ء ساختاری و محتوایی نشان نمی‌دهد ( $p = ۰/۳۹۴$ ) یعنی تفاوت معناداری در جنبه‌ء ساختاری و محتوایی بین دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها وجود ندارد.

جدول ۶ نشان می‌دهد که نتایج آزمون غیرپارامتریک من ویتنی تفاوت معناداری را بین دو گروه مبتلا تک‌زبانه و دوزبانه، در

جدول ۶- نتایج آزمون غیرپارامتریک من ویتنی جهت مقایسه امتیاز کلی گروه مبتلای تک‌زبانه و دوزبانه در جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه در زبان فارسی

متغیر	من ویتنی	ویلکاکسون	Z	سطح معنی داری
جنبه محتوایی تعریف واژه	۱۲/۵۰۰	۳۳/۵۰۰	۰/۸۸	۰/۳۹۴
جنبه ساختاری تعریف واژه	۱۲/۵۰۰	۳۳/۵۰۰	۰/۸۸	۰/۳۹۴

با توجه به داده‌های جدول ۷ نتایج آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون در مقایسه امتیاز کلی بین زبان فارسی و آذری کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی در جنبه محتوایی

جدول ۷- نتایج آزمون غیرپارامتریک ویلکاکسون جهت مقایسه امتیاز کلی جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه بین زبان فارسی و آذری کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی

متغیر	Z	سطح معنی داری
جنبه محتوایی تعریف واژه	-۱/۳۶	۰/۱۷
جنبه ساختاری تعریف واژه	-۲/۲۱	۰/۰۲

### بحث

دارای اختلال ویژه زبانی می‌توان دریافت که این پژوهش نقطه آغازی برای رد نظریه LCP باشد که براساس آن ظرفیت محدود پردازش در کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی باعث می‌شود این کودکان نسبت به تک‌زبانها دارای مشکلات بیشتری باشند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت موجود بین کودکان تک‌زبان و دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی از لحاظ آماری معنادار نیست و ضعف موجود در دوزبانها می‌تواند مانند ضعف در سایر جنبه‌ها مربوط به آموختن همزمان دو زبان باشد؛ یعنی نتایج این مطالعه در تأیید فرضیه ظرفیت محدود پردازش نیست و نشان می‌دهد که دوزبانگی باعث بیشتر شدن مشکلات این کودکان نسبت به تک‌زبانها نشده است؛ بنابراین نمی‌توان این نظر را تأیید نمود که در کودکان دارای آسیب ویژه زبانی نتیجه نقص در حوزه عمومی شناخت و مکانیسم درکی مورد استفاده برای یادگیری زبان و هر عملکرد شناختی دیگر است (۱).

در مطالعه Cleave و همکاران در سال ۲۰۱۰ نیز کودکان تک‌زبان و دوزبانه مبتلا به آسیب ویژه زبانی نمرات هر دو گروه در تکالیف خلاقیت، ساختار توصیفی زبان، زبان ادبی و و فرم زبان از نظر مقیاس‌های مربوط به صورت زبان زیر حد استاندارد بود و عملکرد یکسانی داشتند (۵).

بررسی پاسخ‌های تعریفی کودکان نشان می‌دهد نوع پاسخ‌های کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبان فقط از نوع

در این مطالعه که با هدف بررسی جنبه ساختاری و محتوایی توانایی تعریف واژه در کودکان دوزبانه و تک‌زبانها دارای آسیب ویژه زبانی و مقایسه این توانایی بین آنها صورت گرفته است، یافته‌ها حاکی از آن است که سه 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. تعداد پاسخ خطا در پاسخ‌های کودکان تک‌زبان و دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی زیاد است 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 حالی که در برخی پژوهش‌ها مانند پژوهش محمدی نشان داده است که در کودکان هنجار، پاسخ خطا وجود ندارد و بالعکس تعداد زیادی پاسخ‌های ترکیبی نوع اول و دوم وجود دارد (۱۵) که می‌تواند نشان‌دهنده رشد پیش‌نیازهای زبانی در گروه هنجار و عدم رشد آنها در گروه مبتلا به آسیب ویژه زبانی باشد؛ چراکه سطوح بالایی از بازنمایی معنایی را سبب شده و منجر به پاسخگویی کامل‌تر می‌شود.

مشابه بودن نوع پاسخ‌های کودکان دوزبانه با پاسخ‌های کودکان تک‌زبان (از نظر ساختاری و محتوایی) در بیشتر موارد نشان‌دهنده این مطلب است که دوزبانگی تأثیر قابل توجهی بر نوع پاسخ‌ها نداشته و باعث کاهش توانایی فرد نشده است. بنابراین با مقایسه نتایج آزمون بین دوزبانها و تک‌زبانها



مهارت‌های آکادمیکی آموخته شده در یک زبان قابل انتقال به زبان دیگر است و مهارت تعریف واژگانی نیز قابل انتقال است. پژوهش‌های متعدد در دوزبانه‌هایی مانند دوزبانه‌های ترکی-هلندی، ژاپنی-انگلیسی یا چینی-انگلیسی که شباهت زبانی کمتری دارند، این وابستگی وجود ندارد؛ بنابراین ممکن است این احتمال وجود داشته باشد که انتقال توانایی تعریف واژه از زبان آذری به زبان فارسی به علت فاصله ژنتیکی بین دو زبان باشد. یعنی به علت تفاوت زبانی ای که خصوصاً به لحاظ ساختاری بین این دو زبان وجود دارد این توانایی قابل انتقال بین این دو زبان نیست؛ برای مثال زبان آذری جزو زبان‌های پی‌چسبی است ولی زبان فارسی این ویژگی را ندارد. علت دیگری که در تبیین تفاوت ساختاری بین دو زبان می‌توان به آن اشاره نمود رشد سریع‌تر جنبه محتوایی نسبت به جنبه ساختاری است که می‌تواند نشان‌دهنده رشد کندتر زبان آذری در این کودکان باشد؛ زیرا براساس یافته‌ها و نظرات Johnson در تعریف واژه رشد جنبه محتوایی زودتر از جنبه ساختاری شکل می‌گیرد.

در کل در زبان فارسی جنبه ساختاری و محتوایی تعریف واژه بین کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی و تک‌زبانه دارای آسیب ویژه زبانی اختلاف معناداری ندارد. در کودکان دوزبانه علی‌رغم اینکه در جنبه محتوایی بین زبان آذری و فارسی آنها تفاوت معناداری وجود ندارد، اما بین جنبه ساختاری زبان فارسی و آذری تفاوت معنادار است. این یافته‌ها می‌تواند راهنمای خوبی در تشخیص و درمان این کودکان باشد.

### قدردانی

بر خود می‌دانم از مسئولان و گفتاردرمانگران کلینیک‌های شهر تهران که در انجام این پژوهش همکاری فراوان داشتند نهایت تشکر و قدردانی خود را اعلام دارم.

غیرکلامی، تک‌کلمه و شبه‌جمله می‌باشد و هیچ موردی از پاسخ-های مبهم و مقوله‌ای (مقوله ساده و مقوله پیچیده) در آنها یافت نمی‌شود، درحالی که در گروه کودکان تک‌زبانه دارای آسیب ویژه زبانی علاوه بر این نوع پاسخ‌ها، ۰/۰۳ پاسخ‌ها از نوع مبهم است.

از نظر محتوایی نیز در هر دو گروه بیشترین نوع پاسخ‌ها از نوع عملکردی می‌باشد. در مطالعات Marinellie و Johnson در سال ۲۰۰۲ و محمدی در سال ۱۳۸۸ نیز بیشترین پاسخ‌ها مربوط به پاسخ‌های عملکردی بود. 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 صرف‌نظر از میزان رشد زبان در آنها، بیشترین کاربرد را داشته باشد. کودکان ترجیح می‌دهند که از تعاریف عملکردی به عنوان جامع‌ترین سطح پایه برای تعریف واژه‌ها استفاده کنند و به محض ایجاد رشد بیشتر در سطوح مختلف زبان از جنبه‌های بینابینی تعریف واژه صرف‌نظر می‌نمایند و به تعاریف کوتاه اکتفاء نمی‌کنند بلکه می‌خواهند با ضمیمه کردن یک توصیف به مقوله مورد نظر، تعریفی در سطح نیمه پیچیده و پیچیده (ترکیبی نوع اول و دوم) ارائه دهند.

بررسی پاسخ‌ها بین زبان آذری و زبان فارسی کودکان دوزبانه نشان می‌دهد که تفاوت موجود بین زبان فارسی و آذری کودکان دوزبانه دارای آسیب ویژه زبانی در جنبه محتوایی تعریف واژه معنادار نیست؛ ولی در جنبه ساختاری تعریف واژه معنادار است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که در این کودکان زبان آذری از نظر ساختاری بیشتر آسیب دیده است یا به عبارتی زبان فارسی کمتر در معرض آسیب قرار گرفته است و همان‌طور که ذکر شد بر طبق فرضیه وابستگی زبانی Cummins در سال ۱۹۹۱ جنبه‌های بدون بافت مهارت زبانی به هم وابسته‌اند یعنی

## REFERENCES

1. Bishop DVM. Diagnostic dilemmas in specific language impairment, In L. Verhoeven & J. Van Balkom (Eds.). classification of developmental language disorders. Mahwah, NJ: Erlbaum 2004;309-326
2. Nation K, Snowling MJ, Clarke P. Production of English past tense by children with language comprehension impairment. J Child Lang 2005;32 (1)117-37.
3. Paradise J. Bilingual Children With SLI: theoretical and applied issues. Applied Psycholinguistics 2007; 28: 551-564
4. Orgassa A, weerman F. Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. Second Lang Res 2008; 24: 333-364
5. Cleave PL, Girolametto LG, Johnson CJ. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. J Communication Disord 2010;43(6):511-22.
6. Leonard L, Ellis Weismer S, Miller CA, Francis DJ, Tomblin JB, Kail RV. Speed of processing. working memory and language impairment in children. J Speech Lang Hear Res 2007; 50 (2):408-28

7. Paul R. Language disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention. Second edition. St. Louis: Mosby-Year Book; children. Unpublished Master's Thesis. SIUC, Carbondale USA 2001.
8. Mainela-Arnold E, Evans JL and Coady JA. Lexical representations in children with SLI: evidence from a frequency-manipulated gating task. *J Speech Lang Hear Res* 2008; Apr 1; 51(2): 381-393.
9. Gathercole SE, Willis CS, Emslie H, Baddeley AD. Phonological memory and vocabulary development during the early school years: a longitudinal study. *Develop Psychol* 1992; 28(5): 887-898.
10. Marinellie SA and Johnson CJ. Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *J Commun Disord*. 2002; 35(3): 241-59
11. Gutierrez-Clellen VF. and DeCurtis L. Word definition skills in Spanish speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly* 1999; 21(1): 23.
12. Luria AR. Language and Cognition. translated by Ghasem zade, H. Tehran: Farhangon 1982
13. Charkova KD. 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* 2004; 3(1): 51-88.
14. Markowitz J, and Franz S. The development of defining style. *International Journal of Lexicography* 1998; 1: 253-267.
15. Mohamadi, M. Comparison of word definition skills between children with specific language impairment and normal children, MA Thesis in speech and language therapy, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences 1388.
16. Jung JY. The role of metalinguistic awareness in multilingual acquisition. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 2013; 13(2): 57-59
17. Cummins J. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In Ellen Bialystok (ed), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press 1991; 70-90.
18. Pajoohesh P. A Probe into Lexical Depth: What is the direction of transfer for L1 literacy and L2 development?. *Heritage Language Journal* 2007; 5(1): 117-146

## Research Article

# Comparison of word definition skills between children with specific language impairment and normal children in bilinguals

Ahadi H<sup>1</sup>

1- Assistant Professor, Institute for Humanities Science and Cultural Studies, Tehran, Iran

## Abstract

**Background and Aim:** In order to compare word definition skill between bilingual and monolingual SLI (specific language impairment), we can investigate characteristics of these children and limited processing capacity (LPC) hypothesis about SLI.

**Materials and Methods:** Six (7-8 years old) bilingual (Azeri- Persian) children with specific language impairment were evaluated about their word definition and then compared with 12 normal children. Impaired children were diagnosed as exhibiting a significant delay (*more than one year*) in language that cannot be explained by intelligence deficits, hearing loss or visual impairment. We used specific language impairment and language development tests for diagnosis and Man Whitney and Wilcox tests for analyzing data.

**Result:** There is no meaningful difference between bilingual and monolingual children with SLI ( $p=0.394$ ) ( $p=0.394$ ). There is meaningful difference in structural aspect of definition skills ( $p=0.02$ ) between Persian and Azeri language of bilingual children but in content aspect there is not significant difference ( $p=0.17$ ).

**Conclusion:** Findings showed that there is no meaningful difference in comparison between Bilingual and monolingual children with SLI. Therefore, LPC hypothesis about SLI is rejected.

**Keyword:** Specific language impairment, Bilingualism, Monolingual, Word definition skill

\* **Corresponding Author:** Dr. Hourieh Ahadi, Institute for Humanities Science and Cultural Studies.

**Email:** hourieha@yahoo.com