

## Research Paper: Review and Comparison of Content Growth in Word Definition of Persian Speaking Children of 7-12 Years of Age



Shima Matloubi<sup>1</sup>, \*Talieh Zarifian<sup>1</sup>, Tahereh Sima Shirazi<sup>1</sup>, Enayatollah Bakhshi<sup>2</sup>

1. Department of Speech Therapy, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.
2. Department of Biostatistics, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.



**Citation:** Matloubi Sh, Zarifian T, Sima Shirazi T, Bakhshi E. [Review and Comparison of Content Growth in Word Definition of Persian Speaking Children of 7-12 Years of Age (Persian)]. Archives of Rehabilitation. 2018; 19(1):4-17. <https://doi.org/10.21859/JREHAB.19.1.4>

<https://doi.org/10.21859/JREHAB.19.1.4>

Received: 03 Jul. 2017  
Accepted: 10 Dec. 2017

### ABSTRACT

**Objective** Language has three components: content, form and pragmatic. The content includes the semantic components. Semantic knowledge of word relationships requires awareness of the relationships between different words in the same field and other fields. One of the main components of the semantic is the mental lexicon that many of the semantic communications, including the organization and semantic representations of words, take shape in this network. The important issue is how to organize words in mind, linking the words together and their position in the semantic network. One task that helps to organize the meanings of the words in the mental lexicon is the word definition task. The ability to define words is reliant on several aspects of linguistic and metalinguistic development, literacy, and academic achievement. The aim of this investigation was to study the definitional style of nouns in typically developing school-aged children.

**Materials & Methods** In this cross-sectional and descriptive-analytical study, 150 typically developing school-aged children, selected using multistage sampling method, studying in the second to sixth grades in 1, 7 and 17 municipal districts of Tehran were included. The definition skill was assessed with word definition task. The students were asked to define the words, and their answers were scored based on content. The reliability was assessed by two independent values, and the validity was determined by the content. The results were analyzed by the SPSS V. 22 software using the methods of independent-samples T test, univariate analysis of variance and Tukey's test.

**Results** The findings showed that by increasing the age, the noun definitions were developed from functional and concrete responses into combination two and using of superordinate terms were increased. The mean score of the content in word definition was significantly increased by age ( $P < 0.001$ ). Also the performance of girl students was better as they earned higher scores than the boys ( $P = 0.03$ ).

**Conclusion** On increasing the age, the content quality of word definitions improved significantly. The concepts were found to be organized into hierarchies of connections. Also, definitions were developed from functional and concrete responses into combination two and formal responses. And finally, the word definition task can be used by speech and language therapists in clinical and educational environments.

#### Keywords:

Word definition,  
Development,  
Student, Semantic,  
Metalinguistic

#### \* Corresponding Author:

Talieh Zarifian, PhD

Address: Department of Speech Therapy, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 22180043

E-Mail: t.zarifian@yahoo.com

## بررسی و مقایسه رشد جنبه محتوایی مهارت تعریف واژه در دانش آموزان ۷ تا ۱۲ ساله فارسی زبان

شیمای مطلوبی<sup>۱</sup>، \*طلیعه ظریفیان<sup>۱</sup>، طاهره سیما شیرازی<sup>۱</sup>، عنایت‌الله بخشی<sup>۲</sup>

۱- گروه گفتاردرمانی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران.

۲- گروه آمار زیستی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران.

### چکیده

تاریخ دریافت: ۱۲ تیر ۱۳۹۶

تاریخ پذیرش: ۱۹ آذر ۱۳۹۶

**هدف:** زبان از سه جزء محتوا، فرم و کاربرد تشکیل شده است که حیطه معناشناختی در زیرمجموعه محتوایی قرار می‌گیرد. در دانش معنایی به اطلاعاتی در زمینه ارتباط هر واژه با دیگر واژه‌های موجود در آن مقوله و مقوله‌های دیگر نیازمندیم. یکی از اجزای اصلی حیطه معناشناختی، دانش واژگان است که بسیاری از ارتباطات واژگانی از جمله بازنمایی و سازماندهی آن‌ها در این شبکه شکل می‌گیرد. یکی از مفاهیم مهم در حوزه واژگان، سازماندهی ذهنی، ارتباطات و چگونگی شکل‌گیری موقعیت هر یک از واژگان در این شبکه است. یکی از تکالیفی که به سازماندهی واژگان و معنای آن‌ها در شبکه خزانه واژگانی کمک می‌کند تکلیف تعریف واژه است. تعریف واژه مهارتی است که به جنبه‌های مختلفی از رشد زبانی، فرازبانی، سواد و موفقیت‌های تحصیلی مربوط است. از تکلیف تعریف واژه برای بررسی سازماندهی مقوله‌های معنایی در واژگان ذهنی استفاده می‌شود. هدف از این مطالعه بررسی انواع تعریف کردن و نحوه رشد آن در کودکان طبیعی ۷ تا ۱۲ ساله بود که به مدرسه می‌رفتند.

**روش بررسی:** پژوهش حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است. جامعه آماری شامل دانش آموزان طبیعی مقطع دوم تا ششم ابتدایی، از مناطق ۱، ۷ و ۱۷ شهر تهران بودند. نمونه‌ها شامل ۱۵۰ دانش آموز بودند که با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. مهارت تعریف واژه با تکلیف تعریف واژه بررسی شد. در این تکلیف از دانش آموزان شرکت‌کننده تقاضا شد تا تعاریف خود را از واژگان بیان کنند. در نهایت تمام پاسخ‌ها و تعاریف جمع‌آوری و بر اساس محتوا نمره‌دهی شد. پایایی تکلیف تعریف واژه به روش همبستگی نمرات دو ارزشیابی مستقل و روایی آن به صورت محتوایی بررسی شد. تحلیل آماری داده‌های زبانی حاصل از پژوهش با آزمون‌های تی مستقل، تحلیل واریانس و توکی، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

**یافته‌ها:** حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که با افزایش مقطع تحصیلی و سن دانش آموزان، روند رشد تعریف اسامی از طبقه پاسخ‌های عینی و عملکردی، به سمت طبقه پاسخ‌های ترکیبی نوع دوم پیش رفت و میزان استفاده از اصطلاحات سرطبقه، افزایش یافت. در واقع میانگین امتیاز جنبه محتوایی تعریف واژه، افزایش معنی‌داری داشت ( $P < 0/001$ ). همچنین عملکرد دختران در پاسخ‌های محتوایی بهتر از پسران بود و نمرات بالاتری کسب کردند.

**نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد با افزایش مقطع تحصیلی و سن دانش آموزان، کیفیت پاسخ‌های محتوایی به‌دست‌آمده از بخش محتوایی واژگان افزایش می‌یابد. در واقع، مفاهیم در شبکه معنایی و خزانه واژگان، به صورت سلسله‌مراتبی و شبکه‌ای از ارتباطات پیچیده سازماندهی می‌شود. همچنین با توجه به طبقه پاسخ‌ها از مبتدی به پیشرفته و تعاریف از پاسخ‌های عینی و عملکردی به سمت تعاریف ترکیبی نوع دوم و رسمی‌تر پیشرفت می‌کند. در نهایت گفتاردرمان‌ها می‌توانند با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تکلیف تعریف واژه در محیط‌های آموزشی و بالینی استفاده کنند.

### کلیدواژه‌ها:

تعریف واژه، رشد، دانش آموز، معناشناسی، فرازبانی

### مقدمه

دانش معناشناختی به ذخیره واژگان هر فرد، اشیاء و رویدادهای موجود در جهان بیرون مربوط می‌شود [۴].

یکی از اصلی‌ترین اجزای زبان، دانش واژگانی است. دانش واژگانی شامل اجزای مجزایی است که دانش واجی، دستوری و مفهومی از جمله آنهاست. در تعریف دانش واجی می‌توان به دانش فرد از صداهای موجود در کلمه اشاره کرد. با استفاده از دانش دستوری، فرد به دانش چگونگی استفاده از یک کلمه در ترکیب

در طول تاریخ زبان‌شناسی، واژه و اهمیت آن افت‌وخیزهای بسیاری داشته است [۱]. زبان از فعالیت‌های شناختی سطح بالای مغز محسوب می‌شود [۲]. واژگان در تمامی مسائل مربوط به زبان کانون توجه هستند؛ درواقع زبان در واژگان شکل می‌گیرد [۳]. زبان سه جزء دارد که شامل ساخت، محتوا و کاربرد است. آنچه در محتوا مطرح می‌شود شامل اجزای معناشناختی است.

\* نویسنده مسئول:

دکتر طلیعه ظریفیان

نشانی: تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، گروه گفتاردرمانی.

تلفن: ۰۲۲۱۸۰۰۴۳ (۲۱) ۹۸+

رایانامه: t.zarifian@yahoo.com

دستیابی به آن را تسهیل می‌کند. در واقع مقوله‌بندی از جمله راه‌هایی است که نتیجه‌گیری اولیه کودک را در برابر محرک جدید نشان می‌دهد تا بتواند واژه را ذخیره و در طول زندگی به آسانی فراخوانی کند [۱۴].

روند رشد معنا به شکلی است که از قالب‌های عینی و عملکردی فراتر می‌رود و به قالب‌های انتزاعی‌تر و مفهومی‌تر نزدیک می‌شود [۱۵]؛ برای مثال، می‌توان به نظریه رشد معنایی واژه اشاره کرد که ویگوتسکی آن را مطرح کرده است. برای کودک خردسال، گربه یک حیوان اهلی و خانگی است که بنابر تجربیات خوب یا بدی که از آن دارد، معنای خوب یا بدی از آن در ذهن کودک شکل می‌گیرد. در واقع در این مرحله، کلمات حامل بار عاطفی‌اند. با افزایش سن و شکل‌گیری تقابل‌های انتزاعی در ذهن کودک، گربه در نظامی قرار خواهد گرفت که به معنای یک جانور و حیوان است و در طبقه گیاهان جای نمی‌گیرد [۱۶]. فرد طی تعریف واژه نیز، به خصوص در تعریف واژگان عینی، از تصویرسازی استفاده می‌کند. تصویرسازی و تعریف واژه عمدتاً به کمک کودکان کوچک‌تری می‌آید که معمولاً از پاسخ‌های عینی در بخش محتوایی استفاده می‌کنند [۱۷].

مطالعات زیادی در حوزه مهارت تعریف واژه انجام گرفته است که درباره کیفیت تعاریف، تغییرات رشدی، نحوه تعاریف در اختلالات زبانی و استفاده از این مهارت به عنوان ابزار سنجش آگاهی از مقوله‌های واژگانی و نحوه بازیابی آن‌ها تحقیق کرده‌اند. تعریف واژه از موضوعاتی بود که ال‌ایسا<sup>۲</sup> در دانشگاه کلگری<sup>۳</sup> کانادا اولین تحقیقات مربوط به آن را در سال ۱۹۶۹ انجام داد. در این تحقیق نشان داده شد که توصیف کودکان از واژه در تعاریف رسمی‌تر، با افزایش سن پیشرفت می‌کند [۱۸]. اسکورچاک<sup>۴</sup> و انگلین در سال ۱۹۹۷، با استفاده از تکلیف تعریف واژه، تغییرات رشدی را بررسی کردند که در بیان طبقه رخ می‌دهد. یافته‌های آنان نشان داد با افزایش سن و دریافت آموزش‌های تحصیلی، اندازه واژگان ذهنی افزایش می‌یابد و این امر منجر به کسب نمرات بهتر در تکالیف تعریف واژه می‌شود [۱۹].

در سال ۲۰۰۲، مارینلی و جانسون مهارت تعریف واژه را در کودکان با آسیب ویژه زبان<sup>۵</sup> بررسی کردند. کودکان دارای آسیب ویژه زبان به طور معناداری نمره کمتری نسبت به گروه کنترل گرفتند. علت نمرات پایین‌تر کودکان با آسیب ویژه زبان، اختلال در دستیابی واژگانی و یا نقص در دانش فرازبانی بود [۲۰]. بنلی<sup>۶</sup> و همکاران در سال ۲۰۰۶، ارتباط بین مهارت تعریف واژه و سطح آگاهی فرازبانی را بررسی کردند. نتایج نشان داد افزایش سن و سطح تحصیلات، موجب عملکرد بهتر افراد در انجام تکالیف

با کلمات دیگر می‌رسد. دانش مفهومی نیز تعریف واژگان را شامل می‌شود. این مجموعه دانش واژگانی، واژگان ذهنی نامیده می‌شود [۳]. در واقع یکی از بخش‌های اصلی معناشناسی، واژگان ذهنی<sup>۱</sup> است [۵]. واژگان ذهنی در شبکه‌ای درهم‌تنیده در مغز ذخیره می‌شود [۶].

خزانه واژگانی، در تمام طول زندگی فرد، در حال رشد و تکامل است. تعریف واژه نیز از جمله مهارت‌هایی است که به یادگیری واژگان و خزانه واژگانی فرد وابسته است [۷]. در واقع در تعریف واژه، فرد کلمات مرتبط با واژه هدف را از مجموعه واژگان ذهنی خود جست‌وجو می‌کند و در نهایت به توضیح واژه هدف با ساختار زبان‌شناختی پیچیده‌تر و کامل‌تر می‌پردازد [۸]. تکلیف مربوط به تعریف واژه، از جمله تکالیفی است که به‌خوبی روند اکتساب واژگان را نشان می‌دهد و رشد معنایی را بررسی می‌کند؛ چراکه فرد برای ارائه تعریفی خوب، باید از همه توانایی‌های زبانی مربوط به درک و تولید خود استفاده کند [۹].

همه تعاریف دو جزء محتوا و ساختار را شامل می‌شوند [۱۰]. محتوا، بیان مختصات معنایی یک واژه است که در یک تعریف بیان می‌شود و به چگونگی کاربرد آن واژه اشاره می‌کند [۱۱]. ساختار نیز، شکل نحوی یک تعریف و چگونگی فرمول‌سازی آن برای انتقال هرچه بهتر اطلاعاتی است که از یک واژه در ذهن وجود دارد [۱۱].

در خصوص پیوند کلمات در ذهن و روابط بین آن‌ها، تحقیقات زیادی انجام گرفته است که با توجه به نتایج آن‌ها، به نحوه سازماندهی واژه‌ها در ذهن و روابط بین آن‌ها پی می‌بریم. برای مثال، آنچه در تعریف واژه اهمیت دارد آن است که افراد بیشتر از کلماتی استفاده می‌کنند که پیوند معنایی قوی‌تری با کلمه هدف دارند. واژگان نیز به صورت منفرد ذخیره نمی‌شوند، بلکه ذخیره به صورت یک واحد گروهی انجام می‌شود. در واقع در هر زبان، واژه‌ها با تعداد محدودی از دیگر واژه‌ها، هم‌نشین می‌شوند. این هم‌نشینی به گونه‌ای است که فرد در تعریف واژه هدف، واژه مدنظر را که ممکن است با واژه‌های دیگر هم‌نشین باشد، انتخاب و از آن استفاده می‌کند. با استناد به این موضوع متوجه می‌شویم که دو کودک هم‌سن با توانایی‌های هوشی و تحصیلی مشابه، تعاریف متفاوتی از یک واژه ارائه می‌دهند [۱۲].

برای ارائه یک تعریف قابل قبول، فرد نیاز دارد که علاوه بر استفاده از واژگان مناسب، آن‌ها را در قالب درست پردازش کند و ارائه دهد [۱۳]. مقوله‌ها و روش مقوله‌بندی در ذهن نیز مبحث بسیار مهمی است. در واقع مقوله‌ها از راه‌های مؤثر بازنمایی هستند. کودک در هر بار مواجهه با تجربیات، انسان‌ها، اشیاء و واژگان جدید، آن‌ها را سازمان‌دهی و طبقه‌بندی می‌کند. وجود مقوله‌بندی به کودک در طبقه‌بندی اطلاعات کمک و راه‌های

2. Al-Issa

3. University of Calgary

4. Skwarchuk

5. Specific language impairment (SLI)

6. Benelli

1. Mental lexicon

## روش بررسی

این پژوهش از نوع مقطعی و توصیفی تحلیلی بود که طی آن مهارت تعریف واژه در بُعد محتوایی، در کودکان طبیعی مقطع ابتدایی بررسی شد. جامعه مطالعه شده شامل ۱۵۰ کودک ۷ تا ۱۲ ساله فارسی زبان مقطع ابتدایی مدارس شهر تهران (۷۵ دختر و ۷۵ پسر) بود که همه آن‌ها تک‌زبان و از سن ۶ سالگی وارد مدرسه شده بودند. به منظور انجام پژوهش، دانش‌آموزان سالم و طبیعی فارسی زبان و تک‌زبان انتخاب شدند. معیار خروج آن‌ها نیز نبود هر گونه اختلال بینایی، شنوایی، صدمات نورولوژیکی، بیماری‌های شدید جسمانی، مشکلات گفتار و زبان، مشکلات عاطفی و روانی و کسب نمره مردودی در سال‌های تحصیلی بود.

بررسی معیارهای ورود و خروج از طریق مشاهده آزمودنی، مصاحبه با او، بررسی اطلاعات حاصل از چک‌لیست اطلاعات زمینه‌ای و مشاهده پرونده سلامت دانش‌آموز انجام گرفت. در صورت نیاز و مواجه شدن با اطلاعات مخدوش یا مبهم، به مسئولان مدرسه رجوع شد. وجود هرگونه اختلال بینایی، شنوایی، مشکلات عاطفی، صدمات نورولوژیکی و بیماری‌های جسمانی از طریق اطلاعات موجود در پرونده سلامت دانش‌آموز بررسی شد. کسب هرگونه نمره مردودی طی سال‌های تحصیلی دانش‌آموز نیز با رجوع به پرونده تحصیلی و با توجه به سن تقویمی دانش‌آموز و تطبیق آن با مقطع تحصیلی، بررسی شد.

از طریق مصاحبه با آزمودنی و پرسیدن سؤالاتی متناسب با سن آزمودنی و گفت‌وگو با او درباره وقایع روزانه، وضعیت رشد گفتار و زبان او ارزیابی شد. چک‌لیست اطلاعات زمینه‌ای نیز در اختیار والدین قرار گرفت. این چک‌لیست حاوی سؤالاتی در ارتباط با معیارهای ورود و خروج بود. برای تکمیل ارزیابی‌های انجام گرفته و بررسی دقیق‌تر معیارهای ورود و خروج، از اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه استفاده شد. به طور کلی، ابزار استفاده شده در این پژوهش، پرونده تحصیلی و سلامت دانش‌آموزان، چک‌لیست اطلاعات زمینه‌ای و آزمون تعریف واژه بود [۲۲].

در این پژوهش، آزمودنی‌ها به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. از آنجا که پژوهش فعلی در ادامه پژوهش ملکیان انجام گرفت، از دانش‌آموزان مناطق ۱، ۷ و ۱۷ تهران استفاده شد. تهران ۲۲ منطقه دارد که از نظر شرایط اقتصادی و اجتماعی به سه پهنه بالا، متوسط و پایین تقسیم می‌شود. در پژوهش ملکیان، محقق ابتدا مناطق مربوط به هر پهنه را مشخص کرد و از هر پهنه نیز، مناطق به صورت تصادفی انتخاب شدند [۲۶]. در ادامه نیز، در هر منطقه از بین مدارس موجود به صورت تصادفی ساده، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه در مقطع ابتدایی انتخاب شد. در مجموع ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه، ۳ مدرسه پسرانه) انتخاب شد. سپس به صورت تصادفی ساده از هر مدرسه، ۲۵ دانش‌آموز آموزش انتخاب شد؛ به طوری که از هر یک از مقاطع دوم

می‌شود. همچنین توانایی فرازبانی و سطح تحصیلات نقش مهمی در ارائه هر چه بهتر تعریف واژه داشته‌اند [۲۱].

در تحقیقی که مارینلی و چان<sup>۷</sup> در سال ۲۰۰۶ انجام دادند، تأثیر بسامد واژه بر تعریف آن بررسی شد. در نهایت این نتیجه حاصل شد که میزان بسامد واژه بر کیفیت تعریف آن اثر گذاشته است. در واقع هر چه واژه برای فرد آشنا تر باشد، بازنمایی واژه از واژگان ذهنی و دستیابی فرد به معنای واژه سریع‌تر و بهتر انجام می‌گیرد [۲۲]. گاوریلیدو<sup>۸</sup> در سال ۲۰۰۸، رشد تعریف واژه را در کودکان پیش‌دبستانی یونانی بررسی کرد. نتایج حاکی از آن بود که با افزایش سن، پاسخ‌ها از حالت عینی و عملکردی به سمت تعاریف رسمی‌تر و انتزاعی‌تر در حال پیشرفت است. از دیگر اهداف پژوهش آن‌ها، بررسی اثر جنسیت بر مهارت تعریف واژه بود که به نظر می‌رسد جنسیت روی این مهارت تأثیر قابل توجهی نداشته است [۲۳].

در ایران محمدی در سال ۲۰۱۱، مهارت تعریف واژه کودکان فارسی زبان دبستانی مبتلا به آسیب ویژه زبان را با همتایان سنی طبیعی مقایسه کرد. یافته‌ها نشان داد مهارت تعریف واژه در بُعد محتوایی در کودکان مبتلا با آسیب ویژه زبان ضعیف‌تر از کودکان طبیعی است. همچنین ملکیان در سال ۲۰۱۴، مهارت تعریف واژه را در کودکان ۴/۵ تا ۷/۵ ساله فارسی زبان بررسی کرد. نتایج نشان داد با افزایش سن، میانگین امتیاز جنبه محتوایی تعریف واژه افزایش معناداری می‌یابد. در واقع با افزایش سن، تعاریف کودکان از پاسخ‌های عینی و عملکردی به سمت تعاریف فرازبانی پیش می‌رود که از نظر محتوا و ساختار رشد یافته‌اند.

مهارت تعریف واژه از جمله مهارت‌هایی است که در کشورها و زبان‌های مختلف بررسی شده و محدوده رشد و سطح پیچیدگی این مهارت در هر یک از سطوح سنی مشخص شده است [۲۵]. در ادامه پژوهش اخیر ملکیان، این پرسش مطرح شد که روند رشد مهارت تعریف واژه چگونه است و آیا این مهارت در زبان فارسی هم همان روندی را طی می‌کند که در دیگر زبان‌ها ذکر شده است. پرسش دوم آن‌ها این بود که آیا دختران توانایی متفاوتی را نسبت به پسران در تعاریف واژه ارائه می‌دهند.

در بیشتر تحقیقاتی که در این حوزه انجام گرفته، برای بررسی بُعد محتوایی، طبقاتی طراحی شده است که به هر یک از این طبقات، طبق روند رشد، امتیازهایی تعلق می‌گیرد. هدف از مطالعه حاضر بررسی روند رشد بُعد محتوایی تعریف واژه در کودکان است تا از این رهگذر به دیدگاه کامل‌تری نسبت به تعریف این مهارت، چگونگی ارزیابی بُعد محتوایی آن، رشد آن در سنین مختلف و مطالعات تطبیقی زبان در این زمینه پرداخته شود.

7. Chan  
8. Gavriilidou

تعریف عملکردی، تعریف واژه هدف به صورت بیان عملکرد یا نحوه استفاده از آن است. برای مثال، در تعریف سیب بیان شود: «آن را می‌خوریم».

تعریف عینی، تعریف واژه هدف از طریق بیان ویژگی‌هایی از واژه است که به شکل، رنگ، ترکیب و جایگاه آن اشاره دارد. برای مثال، در تعریف سیب بیان شود: «قرمز و گرد است».

تعریف تداعی، تعریف یک واژه از طریق بیان جفتی از آن واژه است که در ذهن تداعی می‌شود. برای مثال، در تعریف مداد بیان شود: «کاغذ».

تعریف تشبیهی، تعریف یک واژه با بیان واژه دیگری است که با آن مرتبط است. برای مثال، در تعریف اسب بیان شود: «مثل گاو».

تعریف مقوله کلی ساده، تعریف یک واژه از طریق واژه‌ای است که نماد غیراختصاصی مجموعه‌ای از واژگان با خصوصیات مشترک است. برای مثال، در تعریف انار بیان شود: «یک خوراکی است».

تعریف مقوله اختصاصی، تعریف واژه از طریق واژه‌ای است که نماد اختصاصی مجموعه‌ای از واژگان با خصوصیات مشترک است. برای مثال در تعریف اسب بیان شود: «یک حیوان است».

تعریف مترادف، تعریف یک واژه با بیان واژه هم‌معنی است. برای مثال، در تعریف دکتر بیان شود: «پزشک».

تعریف به صورت ترکیبی نوع اول، تعریف یک واژه با به‌کارگیری طبقه غیراختصاصی، همراه با ترکیباتی از بیان عملکردی، عینی، تداعی یا تشبیهی است. برای مثال، در تعریف انار بیان شود: «یک نوع خوراکی که رنگ آن قرمز است».

تعریف به صورت ترکیبی نوع دوم، تعریف یک واژه با به‌کارگیری طبقه اختصاصی یا واژه مترادف، همراه با ترکیباتی از بیان عملکردی، عینی، تداعی، تشبیهی است. برای مثال، در تعریف قطار بیان شود: «یک وسیله حمل‌ونقل است و روی ریل حرکت می‌کند». جدول شماره ۲، نحوه نمره‌گذاری هر یک از پاسخ‌ها را بر اساس جدول مارینلی و جانسون نشان می‌دهد.

برای شروع آزمون، به منظور آمادگی ذهنی آزمودنی، محقق یک واژه را به عنوان نمونه در سطح بالای جنبه محتوایی تعریف کرد. برای مثال، برای تعریف واژه «مسواک»، محقق این‌گونه توضیح داد: «وسایله‌ای است که دندان‌ها را با آن تمیز می‌کنند».

تا ششم، ۵ دانش‌آموز انتخاب شد. در مجموع، ۱۵ دختر و ۱۵ پسر از هر یک از مقاطع از هر ۳ پهنه انتخاب شد. در نهایت تعداد کل دانش‌آموزان در هر مقطع، ۳۰ نفر و در مجموع ۱۵۰ نفر به دست آمد.

محمدی و همکاران آزمون تعریف واژه را طراحی کرده‌اند. این آزمون، مهارت تعریف واژه دانش‌آموزان را در ۷ مقوله حیوانات، شغل، میوه، مکان، اعضای بدن، وسایل غذاخوری و وسایل حمل‌ونقل می‌سنجد. هر یک از این ۷ مقوله شامل ۲ واژه می‌شود که برای مقطع ابتدایی قابل استفاده است. این ۱۴ واژه از اسامی عینی و پرکاربرد هستند که تنها یک معنی را به ذهن متبادر می‌کنند و قابلیت تعریف به روش‌های مختلف، از ساده به پیچیده را برای آزمودنی فراهم می‌کنند. اعتبار این تکلیف در جنبه محتوایی از طریق محاسبه همبستگی نمرات دو ارزشیابی مستقل به دست آمده است.

برای جنبه محتوایی در اجرای اول، پایایی ۷۱ درصد و در اجرای دوم، پایایی ۸۲ درصد به دست آمد [۲۵]. شیوه امتیازبندی این آزمون بر اساس مطالعه مارینلی و جانسون انجام گرفته است [۲۰]. تحلیل آماری داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام شد. همچنین برای مقایسه دو گروه از تی مستقل و برای مقایسه چندین گروه از تحلیل واریانس استفاده شد. به منظور انجام آزمون‌های تعقیبی نیز از آزمون توکی استفاده شد. جدول شماره ۱ به معرفی مقوله‌ها و واژگان استفاده‌شده در نسخه فارسی آزمون تعریف واژه پرداخته است.

### تعریف واژه و انواع پاسخ‌های محتوایی

منظور از جنبه محتوایی، بیان مختصات معنایی یک واژه است که آن را از دیگر واژگان مربوط به آن طبقه متمایز می‌کند [۲۵]. جنبه محتوایی تعریف واژه شامل دو بخش تعاریف خطا و بخش تعاریف صحیح است. پاسخ خطا زمانی است که تعریف فرد از واژه هدف، نادرست باشد. پاسخ خطا به سه صورت کلامی، غیرکلامی و بی‌پاسخ است؛ مثلاً فرد در تعریف مداد بگوید که صدا می‌دهد یا حالت نوشتن را نشان دهد و یا پاسخی ندهد. تعریف صحیح توصیفی است که کودک از واژه ارائه می‌دهد و شامل تعریف به صورت عملکردی، عینی، تداعی، تشبیهی، مقوله کلی، مقوله اختصاصی، مترادف، ترکیبی نوع اول و ترکیبی نوع دوم می‌شود. در ادامه، هر یک توضیح داده می‌شود.

جدول ۱. مقولات و اسامی استفاده‌شده در آزمون تعریف واژه

مقولات	وسایل غذاخوری	حیوانات	وسایل حمل‌ونقل	اندام بدن	شغل	میوه	مکان
واژه‌ها	قاشق	کلاغ	قطار	دست	معلم	سیب	مدرسه
	لیوان	اسب	هواپیما	پا	دکتر	انار	مسجد

جدول ۲. طبقه‌بندی پاسخ‌ها و امتیازات مربوط به جنبه محتوایی تعریف واژه

ردیف	انواع پاسخ‌ها	امتیاز	مثال
۱	خطا (تعریف نادرست، بدون پاسخ، ایما و اشاره کردن)	۰	اسب چیه: مثل اسب. مداد چیه: نشان دادن حالت نوشتن
۲	عملکردی (بیان عملکرد یا چگونگی استفاده از شیء)	۱	سیب چیه؟ آن را می‌خوریم. کلاغ چیه؟ پرواز می‌کند.
۳	عینی (بیان اجزای رنگ، شکل، مکان و ...)	۱	سیب چیه؟ قرمز و گرد است. بچه چیه؟ کوچولو.
۴	تداعی	۱	مداد چیه؟ کاغذ.
۵	تشبیه (قیاس معنایی)	۲	اسب چیه؟ مثل گاو. قطار چیه؟ مثل ماشین.
۶	مقوله کلی	۲	انار چیه؟ یک خوراکی است.
۷	مقوله اختصاصی	۳	اسب چیه؟ یک حیوان است. سیب چیه؟ یک میوه است.
۸	مترادف	۳	دکتر کیه؟ پزشک.
۹	ترکیبی نوع اول (هر ترکیبی از عملکردی، عینی، تشبیهی، تداعی و مقوله کلی)	۴	انار چیه؟ یک نوع خوراکیه که رنگ آن قرمز است.
۱۰	ترکیبی نوع دوم (نام بردن مقوله خاص یا نام مترادف به همراه حداقل یک مختصه دیگر)	۵	قطار چیه؟ یک وسیله حمل‌ونقل است و روی ریل حرکت می‌کند.

## توانبخشنی

معنی‌داری ملاحظه شد ( $P < 0/001$ ). همان‌طور که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود، با افزایش سن و مقطع تحصیلی، میانگین امتیاز پاسخ محتوایی افزایش می‌یابد.

برای مقایسه‌های جفتی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۴ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد. نتایج این آزمون نشان داد میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه دوم با پایه سوم اختلاف ندارد ( $P = 0/12$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه دوم با پایه چهارم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه دوم با پایه پنجم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه دوم با پایه ششم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ).

میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه سوم با پایه دوم اختلاف ندارد ( $P = 0/12$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه سوم با پایه چهارم اختلاف ندارد ( $P = 0/070$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه سوم با پایه پنجم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه سوم با پایه ششم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ).

میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه چهارم با پایه دوم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه چهارم با پایه سوم اختلاف ندارد ( $P = 0/070$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه چهارم با پایه پنجم اختلاف ندارد ( $P = 0/343$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه چهارم با پایه ششم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ).

بعد از رفع ابهام و آمادگی ذهنی دانش‌آموز، از تکلیف تعریف واژه [۱۱] استفاده شد. نحوه ارائه واژگان به این صورت بود که از هر مقوله یک واژه ارائه شد و پس از ارائه کامل ۷ واژه از ۷ مقوله، نوبت به سری دوم واژه‌ها رسید. در واقع هیچ‌یک از دو واژه مربوط به یک مقوله، به دنبال هم ارائه نشد. در ارتباط با هر یک از ۱۴ واژه هدف، محقق تعریف واژه را از آزمودنی پرسید. به عنوان مثال، «لیوان چیست؟» یا «معلم کیست؟». ملاک پاسخگویی و نمره‌گذاری تعاریف، بهترین و کامل‌ترین پاسخ آزمودنی در تعریف هر یک از واژگان بر اساس معیار تعیین‌شده بود.

## یافته‌ها

با توجه به جدول نمره‌دهی که پیش‌تر ذکر شد، ابتدا نمره محتوایی هر دانش‌آموز و درنهایت مجموع نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در هر یک از مقاطع تحصیلی به دست آمد. در ادامه، میانگین و انحراف معیار هر یک از مقاطع تحصیلی محاسبه شد تا نحوه پیشرفت مهارت تعریف واژه، با افزایش سن و مقاطع تحصیلی مقایسه شود. یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار جنبه محتوایی تعریف واژه در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

برای مقایسه نمره بخش محتوایی دختران و پسران در سنین مختلف از تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. در ابتدا اثر متقابل بررسی شد و دریافتیم که اثر متقابل وجود ندارد ( $P = 0/42$ ). سپس اثرات اصلی بررسی شد. در مقاطع دوم تا ششم اختلاف

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار بُعد محتوایی تعریف واژه در هر یک از مقاطع تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				حد بالا	حد پایین
<b>جنبه محتوایی</b>					
دوم	۳۰	۲۴/۱۰	۹/۶۳	۱۹/۷۹	۲۸/۴۰
سوم	۳۰	۳۱/۵۷	۱۲/۷۵	۲۷/۲۶	۳۵/۸۷
چهارم	۳۰	۳۹/۶۷	۱۴/۴۳	۳۵/۳۶	۴۳/۹۷
پنجم	۳۰	۴۵/۴۰	۱۳/۴۹	۴۱/۰۹	۴۹/۷۰
شش	۳۰	۵۴/۱۷	۹/۴۸	۴۹/۸۶	۵۸/۴۷
کل	۱۵۰	۳۸/۹۸	۱۵/۸۹	۳۷/۰۵	۴۰/۹۰

## توانبخشی

پاسخ محتوایی پایه پنجم با پایه ششم اختلاف ندارد ( $P=۰/۰۴۰$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه ششم با پایه دوم اختلاف دارد ( $P<۰/۰۰۱$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه ششم با پایه سوم اختلاف دارد ( $P<۰/۰۰۱$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی

میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه پنجم با پایه دوم اختلاف دارد ( $P<۰/۰۰۱$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه پنجم با پایه سوم اختلاف دارد ( $P<۰/۰۰۱$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه پنجم با پایه چهارم اختلاف ندارد ( $P=۰/۳۴۳$ ). میانگین امتیاز

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه‌های جفتی

معناداری	پایه ۲	پایه ۱
۰/۱۱	۳	
۰/۰۰	۴	
۰/۰۰	۵	۲
۰/۰۰	۶	
۰/۱۱	۲	
۰/۰۷	۴	
۰/۰۰	۵	۳
۰/۰۰	۶	
۰/۰۰	۲	
۰/۰۷	۳	
۰/۳۴	۵	۴
۰/۰۰	۶	
۰/۰۰	۲	
۰/۰۰	۳	
۰/۳۴	۴	۵
۰/۰۴	۶	
۰/۰۰	۲	
۰/۰۰	۳	
۰/۰۰	۴	۶
۰/۰۴	۵	

## توانبخشی

جدول ۵. میانگین توزیع انواع پاسخ‌های جنبه محتوایی تعریف واژه

مقطع	خطا	عملکردی	عینی	تداعی	تشبیه	مقوله کلی	مقوله اختصاصی	مترادف	ترکیبی نوع اول	ترکیبی نوع دوم
کل										
۲	۰/۱۳	۱۰/۴۷	۰/۱۰	۰	۰	۰/۱۳	۰/۳۷	۰	۱/۸۳	۰/۹۷
۳	۰/۴۰	۷/۱۰	۰/۵۷	۰	۰/۱۳	۰/۳۳	۰/۷۳	۰/۱۰	۲/۹۷	۱/۷۳
۴	۰/۳۰	۵/۷۳	۰/۱۰	۰	۰	۰/۲۰	۰/۵۰	۰	۳/۹۰	۳/۲۷
۵	۰/۰۳	۴/۰۷	۰/۱۳	۰	۰	۰/۱۰	۱/۲۰	۰	۴/۹۳	۳/۵۳
۶	۰/۱۷	۲/۱۰	۰/۰۳	۰	۰	۰/۰۷	۰/۴۳	۰	۵/۴۰	۵/۸۰
کل	۰/۲۱	۵/۹۸	۰/۱۹	۰	۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۶۵	۰/۰۲	۳/۸۱	۳/۰۶

## توانبخشنی

و در نهایت با افزایش سن، کاهش یافت. میزان استفاده از دو پاسخ ترکیبی نوع اول و نوع دوم نیز افزایش یافت.

نتایج این مطالعه با بسیاری از مطالعات انجام گرفته در ارتباط با تعریف واژه از جمله مطالعه ال عیسی (۱۹۶۹)، لیتوویتز<sup>۹</sup> (۱۹۷۷)، جانسون و انگلین (۱۹۹۵)، نیپولد (۱۹۹۵)، اسنو<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۰)، ماریلی و جانسون (۲۰۰۲)، بنلی و بلچی (۲۰۰۵) و گاوریلیدو (۲۰۰۸) همسو بود [۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۷-۳۰].

کودکان معمولاً برای کسب دانش کامل و مناسب از واژگان، روند مسیریابی طولانی‌ای را طی می‌کنند که در این مسیر به فرضیه‌سازی در زمینه معنا و مفهوم واژگان می‌پردازند و از تجربیات گذشته خود در ارتباط با واژه هدف، که ممکن است در شرایط و موقعیت‌های مختلف کسب کرده باشند، استفاده می‌کنند تا به معنای مدنظر دست یابند. ارائه پاسخ خطا نشان‌دهنده این است که روند مسیریابی هنوز کامل نشده است و یا به‌کندی طی می‌شود [۳۱].

کاهش پاسخ خطا نشان می‌دهد که روند مسیریابی کودک با افزایش سن کامل‌تر شده است و در این روند، بازنمایی‌های معنایی و مفاهیم مرتبط با واژه هدف اصلاح شده و ارتباط واژگان و دایره معنایی آن‌ها وسعت یافته است؛ برای مثال دانش‌آموز کلاس دوم در تعریف دست می‌گوید: «به آن احتیاج داریم». در حالی که این تعریف، معنای درست و کاملی از واژه دست ارائه نمی‌دهد و می‌تواند مشابه تعریف دیگر اندام‌های بدن و حتی وسایل و چیزهای دیگری باشد که انسان به آن نیازمند است. در واقع ما از دانش‌آموز مقطع دوم انتظار داریم که عملکرد دست را به روشنی بیان کند که در صورت پاسخ خطا، متوجه می‌شویم او هنوز به دانش کافی از عملکرد دست نرسیده است و یا واژگان

پایه ششم با پایه چهارم اختلاف دارد ( $P < 0/001$ ). میانگین امتیاز پاسخ محتوایی پایه ششم با پایه پنجم اختلاف ندارد ( $P = 0/040$ ).

در مجموع، نتایج حاکی از آن است که پاسخ‌های دانش‌آموزان در بخش محتوایی در هر پایه، با پاسخ دانش‌آموزان یک پایه قبل و بعد اختلاف معنادار ندارد، اما با پاسخ دانش‌آموزان دو پایه قبل و بعد اختلاف معنادار دارد.

**جدول شماره ۵، میانگین توزیع هر یک از پاسخ‌های جنبه محتوایی تعریف واژه را در گروه‌های سنی مختلف نشان می‌دهد.** همان‌طور که در **جدول شماره ۵** ملاحظه می‌شود، دانش‌آموزان مقطع دوم از پاسخ‌های عملکردی بیشتری استفاده کرده‌اند و بعد از آن با اختلاف زیادی، از پاسخ ترکیبی نوع اول استفاده کرده‌اند. این روند پاسخگویی تا مقطع پنجم ادامه دارد؛ با این تفاوت که فاصله استفاده از دو پاسخ بالا با افزایش مقطع تحصیلی کاهش می‌یابد؛ یعنی با وجود اینکه از پاسخ عملکردی بیش از پاسخ ترکیبی نوع یک استفاده شده است، اما با افزایش سن، میزان استفاده از پاسخ عملکردی کاهش و میزان استفاده از پاسخ ترکیبی نوع یک افزایش می‌یابد؛ تا اینکه در نهایت میزان استفاده از پاسخ ترکیبی نوع دوم در مقطع ششم به بیشترین میزان می‌رسد.

## بحث

این پژوهش با هدف مقایسه و بررسی روند رشد تعریف واژه در دانش‌آموزان ۷ تا ۱۲ ساله فارسی‌زبان انجام شد. به‌طور کلی روند پاسخ‌ها مطابق با انتظار پیش رفت و به این شکل بود که میانگین توزیع پاسخ‌های تداعی (در همه مقاطع)، تشبیه و مترادف (به غیر از مقطع سوم)، صفر بود. میزان استفاده از پاسخ‌های عملکردی، عینی و مقوله کلی نیز با افزایش سن کاهش یافت. میانگین توزیع پاسخ‌های خطا و مقوله اختصاصی نیز با افت‌وخیزهایی همراه بود

9. Litowitz  
10. Snow



مدنظر برای تعریف صحیح از واژه را نیافته است.

پاسخ عملکردی بیشترین پاسخی بود که در کل پژوهش از آن استفاده شد و همه افراد صرف نظر از سنشان، تمایل زیادی به استفاده از این پاسخ نشان دادند. به نظر می‌رسد اولین چیزی که انسان در طول سال‌های اولیه زندگی و به موازات شکل‌گیری شناخت و زبان با آن روبه‌رو می‌شود، ویژگی عملکرد اشیاء، دست‌ورزی و بررسی کاربرد آن‌هاست. از این‌رو عملکرد، جزء کانونی‌ترین مفاهیمی است که در شبکه معنایی افراد شکل می‌گیرد و به شناخت و کشف محیط اطراف کمک می‌کند [۳۲]. این امر احتمالاً به این علت است که پاسخ عملکردی در همه گروه‌ها به میزان زیادی استفاده شده است. البته با افزایش سن میزان استفاده از پاسخ عملکردی کاهش می‌یابد. با این وجود در سه گروه دوم، سوم و چهارم ابتدایی، پاسخ عملکردی بیشترین پاسخ استفاده‌شده در دانش‌آموزان بوده است.

کاهش استفاده از پاسخ عملکردی، دیدگاه روند رشد واژه ویگوتسکی را بیشتر روشن می‌کند که با افزایش سن و آگاهی بیشتر کودک، توانایی او از تعاریف اسامی فراتر از کاربرد اولیه‌شان می‌شود و واژه وارد شبکه‌ای از تقابل‌ها و ارتباطات معنایی می‌شود و جایگاه واژه در طبقات معنایی مشخص می‌شود [۱۶، ۳۳]؛ به همین علت دو پاسخ مقوله کلی و اختصاصی نیز در دانش‌آموزان دبستانی نسبت به کودکان پیش از دبستان [۲۶] امتیاز بیشتری کسب کرده است.

میانگین امتیاز دو پاسخ ترکیبی نوع اول و دوم با افزایش سن افزایش یافته است. کسب امتیاز بیتر در تعریف واژه، ممکن است نشان‌دهنده این حقیقت باشد که مدرسه و آموزش‌های رسمی تحصیلی منبع مهمی در یادگیری واژگان در همه افراد است و فعالیتی است که به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا بتوانند دانش خود از واژگان را گسترش دهند [۳۴]. به طور کلی کاهش پاسخ خطا و افزایش پاسخ ترکیبی نوع اول و دوم، ناشی از سطوح بالاتر بازنمایی معنایی است که منجر به پاسخگویی کامل‌تر می‌شود [۳۵].

میانگین امتیاز پاسخ مترادف و تشبیه نیز بسیار پایین بود. نکته جالب‌توجه این بود که میانگین امتیاز پاسخ تداعی صفر بود. استفاده کم دانش‌آموزان از پاسخ مترادف با نتایج مطالعات مارینلی و جانسون (۲۰۰۲)، مارینلی و جانسون (۲۰۰۴) و محمدی (۱۳۸۸) همسو است. با توجه به دیدگاه مختصه‌ای که بیان می‌کند مجموعه مختصات معنایی یک واژه، معنای آن را شکل می‌دهند، می‌توان فهمید که چرا دانش‌آموزان از پاسخ مترادف استفاده نکرده‌اند. در واقع طی تحقیقی که در این راستا انجام گرفت، پاسخ مترادف جزء مختصات معنایی واژگان عینی قرار نگرفته است [۳۶]. همچنین مترادف یک واژه شاید از این نظر نمی‌تواند در تعریف واژه استفاده شود، چرا که به‌خوبی نمی‌تواند معنای اصلی واژه را نشان دهد. در واقع واژه مترادف نزدیک‌ترین

واژه‌ای است که در یک عبارت می‌تواند جانشین واژه اصلی به کار برده شود؛ نه اینکه بتواند تعریف درستی از واژه ارائه دهد [۳۶]. همچنین این موضوع را باید مدنظر قرار دهیم که برای بسیاری از واژگان عینی، نمی‌توان واژگان مترادف پیدا کرد.

آنچه در مورد پاسخ مترادف ذکر شد، برای دو پاسخ تداعی و تشبیه نیز تا حدود زیادی صدق می‌کند. برای مثال، وقتی در پاسخ سؤال «مداد چیه؟» گفته شود: «کاغذ»، ما شاهد هیچ‌گونه تعریف و توضیحی از واژه نیستیم، در واقع با توجه به ارتباط واژگان با یکدیگر، اگر اسامی در ذهن به صورت طبقات واژگانی بازنمایی شوند، از افراد باید انتظار داشت که از واژگان مترادف، تداعی و تشبیه استفاده کنند [۱۵].

در واقع تداعی، شیوه‌ای است که فرد با استفاده از آن واژگان را به هم مرتبط می‌کند و به این علت انجام می‌گیرد که دو واژه ویژگی مشترکی دارند، نه اینکه تعریفی از واژه ارائه دهد [۳۷]. در پاسخ تشبیه نیز ادعای همسانی کامل دو طرف تشبیه وجود ندارد و در آن چیزی به چیزی و کسی به کسی بنا بر همانندی آن‌ها در یک یا چند حالت یا صفت، مانند می‌شوند [۳۸]. برای مثال وقتی در پاسخ به سؤال «اسب چیه؟» گفته می‌شود: «مثل گاو» از هیچ‌گونه مختصه معنایی جهت تعریف واژه استفاده نشده است. بلکه فرد در ذهن خود مختصات معنایی هر یک از طرفین تشبیه را قیاس کرده است و بر اساس همانندی آن‌ها و وجود وجوهات مشترک بین دو واژه از این پاسخ استفاده کرده است. در توضیح دیگر می‌توان به بسامد واژه اشاره کرد. در واقع واژگان پربسامد دارای واژگانی متشابه و هممعنی اما با بسامد پایین هستند. برای مثال واژه «لوکوموتیو» در تعریف واژه «قطار». در واقع می‌توان به عکس این قضیه نیز اشاره کرد، به این شکل که اگر واژگان آزمون، واژه‌هایی با بسامد پایین بود، برای تعریف آن‌ها از تشبیه استفاده میشد، چرا که واژگان با بسامد پایین دارای واژه‌های هم معنا با بسامد بیشتر هستند و همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد بسامد واژه بر تعریف و استفاده از آن تأثیر گزار است [۱۵].

در این آزمون تنها از اسامی استفاده شده است و واژه‌هایی نظیر صفات و افعال استفاده نشده‌اند. در مسیر رشد زبانی کودک، اسامی قبل از افعال یاد گرفته و به کار برده می‌شوند. در واقع تعداد اسامی‌ای که کودک درک می‌کند، بیشتر از تعداد افعالی است که قادر به درک آن‌هاست [۳۹، ۴۰]. واژگان عینی نیز قبل از واژگان انتزاعی یاد گرفته می‌شوند، چرا که اسامی انتزاعی قابل لمس نیستند و درک آن‌ها دیرتر انجام می‌گیرد [۴۰]. در واقع در این مطالعه سعی شده است از واژگان و اسامی‌ای استفاده شود که در مراحل اولیه رشد زبانی فرد، نمود پیدا کرده‌اند. هرچند تحقیقات بیشتری باید در حوزه مهارت تعریف واژگانی نظیر افعال و واژه‌های انتزاعی انجام شود تا روند کامل رشد این مهارت در کودکان فارسی‌زبان به دست آید.

پیشرفت مهارت تعریف کردن کودکان می‌تواند عملکرد تحصیلی کودک را در مدرسه تسهیل کند؛ عملکردهایی مانند استفاده از فرهنگ لغت که می‌تواند برای قالب‌دهی به تعاریف، به کودکان کمک کند. همچنین این تجربیات آموزشی باید به دانش‌آموز کمک کند که در تعاریف، از واژه‌های سرطبقه‌ها استفاده کند تا بتواند مهارت طبقه‌بندی را در تعریف واژه یاد بگیرد.

### نتیجه‌گیری

این مطالعه با این هدف صورت گرفت که توانایی تعریف واژه را در کودکان فارسی‌زبان ۷ تا ۱۲ ساله از نظر محتوا بسنجد. روند رشد این مهارت در کودکان فارسی‌زبان، با دیدگاه ویگوتسکی درباره رشد معنای واژه هم‌راستا است. ویگوتسکی معتقد است که مفاهیم در واژگان ذهنی به صورت سلسله‌مراتبی رشد می‌کنند. این روند رشد به شکلی است که از سطوح بسیار ساده آغاز می‌شود و تا سطوح پیشرفته ادامه دارد؛ به شکلی که انگاره‌های ذهنی کودک از قالب عینی و ملموس اشیا و موجودات فراتر می‌رود و در سطوح پیشرفته از واژه‌های شامل مانند نام طبقه یا مقوله فراگیر استفاده می‌کند.

به طور کلی در بخش محتوایی این نتیجه حاصل شد که با افزایش سن و مقطع تحصیلی دانش‌آموزان، میانگین امتیاز پاسخ‌های آن‌ها در حال افزایش است. آنچه در کسب این نتیجه اهمیت دارد سه عامل سن، آموزش‌های رسمی و دانش فرازبانی است. سن در فرایند تعریف بهتر واژگان عاملی محسوب می‌شود که ظاهراً به علت ظرفیت‌های شناختی بیشتر و تجربیات طولانی‌مدت‌تر در مهارت‌های زبانی، اجتماعی و ارتباطی است [۳۳]. همان‌طور که کودکان در دوران مدرسه پیش می‌روند، انتظار می‌رود که توانایی تعریف معنایی آن‌ها از واژه نیز رشد کند، چرا که بسیاری از مباحث آموزشی مانند طبقه‌بندی واژه‌ها و یا دانش یافتن معنای واژه، با مهارت تعریف کردن ارتباط نزدیکی دارد [۴۵]. در واقع رشد معنای کلمه در طول سال‌های مدرسه نیز ادامه دارد [۴۶]. عامل مهم دیگر دانش فرازبانی است. اینکه جنبه‌های مختلف زبان با چه توانایی‌هایی منتقل می‌شوند، بسیار مهم است؛ یعنی نتایج ذهنی فرد، چگونه و در چه قالب تعریفی ارائه می‌شوند که همه این‌ها به عهده مهارت فرازبانی است. این مهارت نیز با افزایش سن کامل‌تر می‌شود [۳۳].

در این پژوهش، اطلاعاتی مبنی بر مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان به دست آمد که نشان می‌دهد نحوه استفاده از واژه شامل و سرطبقه در هر رده سنی به چه شکل است [۴۷]. از این اطلاعات می‌توان در ارزیابی و درمان مراجعانی که سن آن‌ها با سن تقویمی دانش‌آموزان حاضر در این پژوهش مطابقت دارد، استفاده کرد.

با توجه به جدول شماره ۴ و نتایج حاصل از آزمون توکی، پاسخ‌های دانش‌آموزان در بخش محتوایی در هر پایه، با پاسخ

بسیاری از آزمون‌های موجود در ارتباط با تعریف واژه، بر صحت تعاریف ارائه‌شده تاکید می‌کنند؛ یعنی به این موضوع اهمیت می‌دهند که آیا محتوای گفته‌شده با واژه هدف مرتبط است یا خیر و به کیفیت و کامل بودن تعاریف ارائه‌شده توجهی نمی‌کنند. این آزمون در واقع چارچوبی را فراهم کرده است تا سطح اطلاعات دانش‌آموزان را با استفاده از تعاریف آن‌ها، ارزیابی کند. برای مثال، این آزمون تعریف واژه، ارزیابی می‌کند که آیا برای بهتر و کامل‌تر شدن زبان دانش‌آموز، نیاز است که او تحت آموزش‌های رسمی مانند آموزش نام طبقات و واژه‌های شامل قرار بگیرد یا خیر.

یافته‌ها نشان می‌دهد تعاریف عملکردی در طول سال‌های مدرسه در حال کاهش است، اما هم‌زمان، استفاده از پاسخ ترکیبی نوع دوم در حال افزایش است. در واقع در دوران مدرسه و طی کسب مهارت‌های زبانی، تعاریف از حالت عملکردی و عینی، به حالت انتزاعی‌تر و ادراکی‌تر تغییر می‌کنند [۱۸، ۴۱]. مهم‌ترین ویژگی در رشد تعاریف اسامی، استفاده از مقوله اختصاصی است [۴۲، ۴۳]. این نکته در نمرده‌دهی مارینلی و جانسون (۲۰۰۲)، رعایت شده است. برای مثال پاسخ‌های ترکیبی نوع اول و دوم نسبت به پاسخ‌های عملکردی و عینی نمرات بالاتری داشتند، اما در سال ۲۰۰۵، بنلی و بلچی طبقات پاسخی جدیدی را تعریف کردند. جدول آن‌ها ترکیبی از دو جدول نمرده‌دهی بخش ساختاری و محتوایی بود [۳۰]. در جدول بنلی و بلچی، آنچه در بخش محتوایی اهمیت دارد، اضافه شدن پاسخ مبهم است. بسیاری از دانش‌آموزان در تعریف واژه هدف، از لفظ «چیزی» یا «یک چیز» استفاده می‌کردند. در نمرده‌دهی مارینلی و جانسون، به علت اینکه لفظ «چیزی» و «یک چیز»، معنا و محتوای مشخصی ارائه نمی‌داد، امتیازی اختصاص داده نشد؛ در عوض امتیاز مربوط به این لفظ در بُعد ساختاری مدنظر قرار گرفت.

یکی از دیدگاه‌های موجود مبنی بر تشکیل مفاهیم و معنای کلمات در واژگان ذهنی، دیدگاه مختصه‌ای است. نتایج حاصل از این پژوهش نیز با این دیدگاه منطبق است. با توجه به دیدگاه مختصه‌ای، مفاهیم مختصات معنایی‌ای دارند که از سطح ساده تا پیشرفته دسته‌بندی می‌شود. این مختصه‌ها در رده‌های سنی مختلف، متفاوت است و تا زمانی که دانش فرد از معنای واژه کامل شود، در حال رشد است. برای مثال افراد در یک رده سنی از مختصه عینی و عملکردی بیشتر استفاده می‌کنند و در رده‌های سنی بالاتر، از سایر مختصه‌ها نیز مانند مقوله‌های کلی و اختصاصی استفاده می‌کنند و جملات خود را در قالب ترکیبی نوع اول و یا ترکیبی نوع دوم ارائه می‌دهند.

یافته‌های حاصل از این پژوهش، از لحاظ آموزشی نیز بسیار مهم تلقی می‌شود. این یافته‌ها به عنوان مدرکی برای افزایش توجه به آموزش کودکان هستند مبنی بر اینکه چگونه از تعاریف رسمی استفاده کنند تا بتوانند معنای واژه را برسانند [۴۴].

دانش‌آموزان یک پایه قبل و بعد اختلاف معنادار نداشت، اما با پاسخ دانش‌آموزان دو پایه قبل و بعد اختلاف معناداری داشت. برای مثال، پاسخ ساختاری دانش‌آموز کلاس چهارم با پاسخ ساختاری دانش‌آموزان کلاس سوم و پنجم اختلاف معناداری نداشت، این در حالی است که با پاسخ‌های ساختاری دانش‌آموزان کلاس دوم و ششم اختلاف معنادار داشت. این نتیجه نشان داد مهارت تعریف واژه به‌کندی رشد می‌کند.

با توجه به اینکه معمولاً پژوهش‌ها با محدودیت‌ها و متغیرهای غیر قابل‌کنترلی مواجه هستند، این پژوهش نیز از این قاعده مستثنی نیست. یکی از محدودیت‌های این پژوهش محدودیت زمانی بود؛ به طوری که امکان نمونه‌گیری با حجم نمونه بیشتر وجود نداشت. از محدودیت‌های دیگر پژوهش، واژه‌های آزمون بود که واژه‌های انتزاعی را در نظر نگرفته بود و تنها از واژگان پرسامد و عینی استفاده شد. همچنین ملاحظات اخلاقی منسوب به این پژوهش نیز رعایت شد. با توجه به رضایت‌نامه‌ای که در اختیار والدین قرار گرفت، موافقت آن‌ها مبنی بر شرکت فرزندانشان در مطالعه گرفته شد و اطلاعات به‌دست‌آمده از آزمودنی، محرمانه باقی ماند. در صورت لزوم و تمایل والدین، آزمودنی به متخصصان مربوطه ارجاع داده شد.

#### تشکر و قدردانی

این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته گفتاردرمانی استخراج شده است و به منزله طرح تحقیقاتی، معاونت پژوهشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی آن را تصویب کرده است. از این رو پژوهشگر از معاونت محترم پژوهشی و همه اساتیدی که با راهنمایی خود، امکان انجام این پژوهش را فراهم کردند از جمله خانم دکتر ظریفیان و زنده‌یاد خانم دکتر شیرازی و نیز همه کودکان شرکت‌کننده در این مطالعه و والدین آن‌ها، هم‌چنین مدیریت مدارس شهر قدردانی می‌کند.

## References

- [1] Altenberg B, Granger S. Recent trends in cross-linguistic lexical studies. In: Altenberg B, Granger S, editors. *Lexis in contrast: Corpus-based approaches*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2002. doi: 10.1075/scl.7.04alt
- [2] Ramezani S, Nilipour R, Yadegari F, Rahgozar M. [The effect of phonological encoding complexity on speech fluency of stuttering and non-stuttering children (Persian)]. *Archives of Rehabilitation*. 2012; 12(4):42-7.
- [3] Pahlavannezhad MR, Moulavi VA. The effect of frequency, semantic priming and repetition priming on lexical access. *Journal of Human Sciences*. 2008; 56:29-40.
- [4] Hoff E. *Language development*. Boston: Cengage Learning; 2013.
- [5] Paul R. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. Amsterdam: Elsevier Health Sciences; 2007.
- [6] Malrieu JP. *Evaluative semantics: Cognition, language and ideology*. Abingdon: Routledge; 2002.
- [7] Gaskell MG, Altmann G. *The Oxford handbook of psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press; 2007.
- [8] Aitchison J. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. New Jersey: John Wiley & Sons; 2012.
- [9] Caramazza A. How many levels of processing are there in lexical access. *Cognitive Neuropsychology*. 1997; 14(1):177-208. doi: 10.1080/026432997381664
- [10] Smith EE, Medin DL. *Categories and concepts*. Cambridge: Harvard University Press; 1981.
- [11] McGhee-Bidlack B. The development of noun definitions: A metalinguistic analysis. *Journal of Child Language*. 1991; 18(2):417-34. doi: 10.1017/s0305000900011132
- [12] Vannest J, Newport EL, Newman AJ, Bavelier D. Interplay between morphology and frequency in lexical access: The case of the base frequency effect. *Brain Research*. 2011; 1373:144-59. doi: 10.1016/j.brainres.2010.12.022
- [13] Matloubi S, Zarifian T, Shirazi TS, Bakhshi E. [Word definitional skills in school age Persian speaking children: A developmental study on form (Persian)]. *Iranian Rehabilitation Journal*. 2015; 13(3):103-8.
- [14] Mohammad M, Nilipour R, Shirazi TS, Rahgozar M. Examining expression of lexical categories in Farsi-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech and Language Pathology*. 2013; 1(1):8-19.
- [15] Marinellie SA, Johnson CJ. Nouns and verbs: A comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2004; 33(3):217-35. doi: 10.1023/b:jopr.0000027963.80639.88
- [16] Luria AR. *Language and cognition* [H. Ghasemzade Persian trans.]. Tehran: Arjmand Press; 2012.
- [17] Leontjev AN. *Problems of the development of the mind*. Moscow: The publisher of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR; 1959.
- [18] Al-Issa I. The development of word definition in children. *The Journal of Genetic Psychology*. 1969; 114(1):25-8. doi: 10.1080/00221325.1969.10533835
- [19] Skwarchuk SL, Anglin JM. Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 89(2):298. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.298
- [20] Marinellie SA, Johnson CJ. Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 2002; 35(3):241-59. doi: 10.1016/s0021-9924(02)00056-4
- [21] Benelli B, Belacchi C, Gini G, Lucangeli D. "To define means to say what you know about things": The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*. 2006; 33(1):71-97. doi: 10.1017/s0305000905007312
- [22] Marinellie SA, Chan YL. The effect of word frequency on noun and verb definitions: A developmental study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2006; 49(5):1001. doi: 10.1044/1092-4388(2006/072)
- [23] Gavriilidou Z. The development of word definitions in Greek Preschoolers [Internet]. 2011 [Cited 2011 September 23]. Available from: [http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/9\\_GAVRIILIDOU\\_KEDITED\\_88.pdf](http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/9_GAVRIILIDOU_KEDITED_88.pdf)
- [24] Nippold MA. School-age children and adolescents. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 1995; 26(4):320. doi: 10.1044/0161-1461.2604.320
- [25] Mohammadi M, Nilipour R, Shirazi TS, Rahgozar M. Semantic differences of definitional skills between Persian speaking children with specific language impairment and normal language developing children. *Journal of Rehabilitation*. 2011; 12(2):48-55.
- [26] Malekian M, Sima Shirazi T, Zarifian T, Reza Soltani P, Dastjerdi m. [Study of Development of word definition skill in children (Persian)]. *Speech and Language Pathology*. 2014; 6(1):51-60.
- [27] Litowitz B. Learning to make definitions. *Journal of Child Language*. 1977; 4(02):289-304. doi: 10.1017/s030500090001665
- [28] Johnson CJ, Anglin JM. Qualitative developments in the content and form of children's definitions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1995; 38(3):612-29. doi: 10.1044/jshr.3803.612
- [29] Snow CE. The development of definitional skill. *Journal of Child Language*. 1990; 17(3):697. doi: 10.1017/s0305000900010953
- [30] Belacchi C, Benelli B, Benelli B. Ambergris is not a precious fossil: the development of definitional skills. *Developmental Psychology*. 2005:5-10.
- [31] Chan YL, Marinellie SA. Definitions of idioms in preadolescents, adolescents, and adults. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2007; 37(1):1-20. doi: 10.1007/s10936-007-9056-9
- [32] Nelson K. Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*. 1974; 81(4):267-85. doi: 10.1037/h0036592
- [33] Benelli B, Belacchi C, Gini G, Lucangeli D. "To define means to say what you know about things": The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*. 2006; 33(01):71. doi: 10.1017/s0305000905007312

- [34] Miller GA, Gildea PM. How children learn words. *Scientific American*. 1987; 257(3):94–9. doi: 10.1038/scientificamerican0987-94
- [35] Gutierrez-Cleflén VF, DeCurtis L. Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*. 1999; 21(1):23–31. doi: 10.1177/152574019902100104
- [36] Gareth Gaskell M. *The Oxford handbook of psycholinguistics*. New York: Oxford University. 2007.
- [37] Gaskell MG. *The Oxford handbook of psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press; 2007. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198568971.001.0001
- [38] Dabiran H, Isazade M. [Smile process in Persian literature (with the focus of nine books in the field of expression and rhetoric) (Persian)]. *Quarterly Journal of Stylistic of Persian Poem and Prose (Bahar-e-Adab)*. 2013; 6(3):153-66.
- [39] Nelson KA. Semantic development and the development of semantic memory. *Children's Language*. 1978; 1:39-80.
- [40] Gentner D. Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning, technical report No. 257. Cambridge: Center for the Study of Reading; 1982.
- [41] Storck PA, Looft WR. Qualitative analysis of vocabulary responses from persons aged six to sixty-six plus. *Journal of Educational Psychology*. 1973; 65(2):192–7. doi: 10.1037/h0034907
- [42] Benelli B, Arcuri L, Marchesini G. Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*. 1988; 15(03):619. doi: 10.1017/s0305000900012599
- [43] Nippold MA, Hegel SL, Sohlberg MM, Schwarz IE. Defining abstract entities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 1999; 42(2):473-81. doi: 10.1044/jslhr.4202.473
- [44] Schuster JW, Stevens KB, Doak PK. Using constant time delay to teach word definitions. *The Journal of Special Education*. 1990; 24(3):306–18. doi: 10.1177/002246699002400305
- [45] Duncan GJ, Brooks Gunn J, Klebanov PK. Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*. 1994; 65(2):296. doi: 10.2307/1131385
- [46] Malekian M, Simashirazi T, Zarifian T, Rezasoltani P, Dastjerdi M. Development of word definition skill in children. *Journal of Speech and Language Pathology*. 2014; 1(3):51-60.
- [47] A'meri H, Golfam A, Kolk H, A'shayeri H, Hagh-Shenas A M, Kord-Za'feranlou E. [Interaction of Syntactic Comprehension and Ability of Cognitive Sequence Processing in Persian Speaking Broca Aphasic Patients (Persian)]. *Archives of Rehabilitation*. 2008; 9(2):20-27.

