

## کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

علی پیرهانی: مدیر مرکز چند زبانه های ایران.

\* فرحناز کیان ارثی: (نویسنده مسئول)، استادیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

kianersi.f@gmail.com

صدیقه نصیری پور: کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

کوکب خلیلی پاجی: دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۲۰ پذیرش اولیه: ۱۳۹۴/۹/۴ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۹/۴

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی در کودکان تک زبانه و دو زبانه است. طرح پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای است. نمونه پژوهش حاضر را ۳۰ نفر از کودکان دو زبانه ۶ تا ۱۲ سال مرکز چند زبانه‌های ایران و ۳۰ نفر از کودکان تک زبانه ۶ تا ۱۲ سال مرکز خلاقیت تشکیل می‌دهند. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس و هدفمند انجام شد. ابزار پژوهش آزمون رشد زبان، آزمون هوش کلامی و کسسر و آزمون پیش مهارت‌های شنیداری بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی کودکان تک زبانه و دو زبانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. براساس نتایج پژوهش حاضر، والدین و نهادهای آموزشی باید برنامه‌های موثر و متنوعی به منظور بهبود مهارت‌های شناختی لازم برای یادگیری زبان ایجاد کنند.

**کلیدواژه‌ها:** تک زبانه‌ها، دو زبانه‌ها، کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری، توانش‌های زبانی.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 3, No. 3-4, Fall-Winter 2016

## Cognitive Functions, Listening Pre-skills and Linguistic Abilities in Monolingual and Bilingual Children

Pirhani, A. Manager of PolyGlot Center, Iran.

\* Kianersi, F. (Corresponding author) Assistant Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. kianersi.f@gmail.com

Nasiripoor, S. MA, Department of General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

KhaliliPaji, K. MA student, Department of General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

### Abstract

The aim of the present study was examining cognitive functions, listening pre-skills and linguistic abilities in monolingual and bilingual children. The research design was causal-comparative. Thirty 6 to 12-year-old bilingual children of Polyglot Center of Iran and thirty 6 to 12-year-old monolingual children of Lego Center consisted the statistical population of this study. Purposeful and available sampling method was used in the present study. Language Development Test, Wechsler Nonverbal Intelligence Test and Listening Pre-Skills Test were the tools used in this study. Data were analyzed using multivariate variance analysis. The results showed that there is a significant difference between monolingual and bilingual children in case of cognitive functions, listening pre-skills and linguistic abilities. Parents and education officials are recommended to provide comprehensive and various programs to improve cognitive skills needed for language learning.

**Keywords:** Monolingual, Bilingual, Cognitive functions, Listening pre-skills, Linguistic abilities.

## مقدمه

همه موجودات جهان می‌توانند از طریق ظرفیت‌های ادراکی و حرکتی که دارند، با هم ارتباط داشته باشند، اما انسان‌ها علاوه بر ظرفیت‌های ادراکی و حرکتی، دارای زبان و تفکر هم هستند (ویسکاف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). مردم جهان به زبان‌های متفاوتی صحبت می‌کنند و بسیاری از آن‌ها دارای محیط‌های زبانی غنی هستند که تنها شامل یک زبان نیست، بلکه دو یا بیش‌تر از دو زبان را دارا می‌باشند. در حقیقت، اکثر جمعیت جهان دو زبانه<sup>۲</sup> یا چند زبانه<sup>۳</sup> هستند (ماریان و شاک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). در یک گزارش که توسط کمیسیون اروپایی<sup>۵</sup> در سال ۲۰۰۶ ارائه شد، ۵۶ درصد از جمعیت جهان، به یک زبان دیگر غیر از زبان مادری خود صحبت می‌کنند. بسیاری از کشورها حتی درصدشان از ۵۶ هم بالاتر بود، به عنوان مثال ۹۹ درصد از مردم لوگزامبرگ<sup>۶</sup> و ۹۵ درصد از مردم لاتویان<sup>۷</sup> به بیش‌تر از یک زبان صحبت می‌کنند. حتی در ایالت متحده آمریکا که اکثریت افراد تک زبانه بودند، یک پنجم افراد قبل از سن ۵ سالگی به یک زبان دیگر غیر از انگلیسی صحبت می‌کنند (دیوان سرشماری ایالت متحده آمریکا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). آژانس خبری<sup>۹</sup> در سال ۲۰۱۲ در گزارشی بیان کرد که ۶۶ درصد از کودکان جهان دو زبانه هستند.

مطالعه درباره پیامدهای شناختی دو زبانی تاریخچه‌ی طولانی دارد و به قرن بیستم باز می‌گردد (بارک<sup>۱۰</sup> و همکاران ۲۰۱۴). با توجه به رشد و توسعه روانشناسی شناختی در سال ۱۹۷۰، پژوهشگران به بررسی فرآیندهای شناختی زیربنایی یادگیری تشویق شده‌اند (غفورنیاو افقاری<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه دو زبانی پدیده‌ی رو به گسترش در جهان است (فرنچ و جکویت<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴) فرض بر این است که رشد در محیط دو یا چند زبانه بر رشد مغز تأثیرگذار است. مغز به طور قابل ملاحظه‌ای از تغذیه، شرایط محیطی و اطلاعات حسی تأثیر می‌پذیرد

(کراچینینا<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). شکل و کارکردهای مغز افراد تک زبانه و دو زبانه با یکدیگر تفاوت دارد. در ابتدا فرض بر این بود که دو زبانی تأثیر منفی بر توانایی‌های شناختی کودکان دارد. یادگیری دو زبان کودک را سر در گم می‌کند (هاکاتا<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۶). در پژوهشی پیل و لمبرت<sup>۱۵</sup> (۱۹۶۲) خلاف این عقیده را اثبات کردند. آن‌ها آزمون‌هایی را بر روی کودکان دو زبانه و تک زبانه اجرا کردند و به این نتیجه دست یافتند که کودکان دو زبانه دارای آگاهی‌های فرا زبانی بیشتری هستند؛ مهارتی که در طی آن معانی و مضامین در سطوح عالی با یکدیگر پیوند می‌خورند (تری ماری و زوکو ویسکی<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۶). همین طور در تکلیف‌هایی مانند آگاهی واج شناختی (بن زیو<sup>۱۷</sup>، ۱۹۷۷؛ اینکو و رال<sup>۱۸</sup>، ۱۹۷۲) و حل مسائل غیر کلامی که نیاز به نادیده گرفتن اطلاعات کاذب است (بایلاستوک، مجومدر<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۸؛ میزاکافا<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۴) عملکرد بهتری دارند.

با پیشرفت تکنولوژی، پژوهشگران توانستند مغز انسان، تأثیرات دو زبانی و تغییراتی که در سیستم عصبی و شناختی بر اثر یادگیری زبان رخ می‌دهد، عمیق‌تر بررسی کنند. مغز افراد چند زبانه در منطقه آهیانه‌ای تحتانی چپ<sup>۲۱</sup> که به آن منطقه استعداد زبانی<sup>۲۲</sup> گفته می‌شود تا حدودی استثنایی و متفاوت از افراد تک زبانه است (پوتزل<sup>۲۳</sup>، ۱۹۲۵). اخیراً گزارش شده که دو زبانه بودن با افزایش غلظت ماده‌ی خاکستری<sup>۲۴</sup> در منطقه آهیانه‌ای تحتانی چپ در ارتباط است (میچلی<sup>۲۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). مواجهه زود هنگام با محیط‌های دو زبانه منجر به تغییراتی در توانایی‌های زبانی افراد دو زبانه می‌شود (کولمن<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

مهارت‌های شنیدن<sup>۲۷</sup>، صحبت کردن<sup>۲۸</sup>، خواندن<sup>۲۹</sup> و نوشتن<sup>۳۰</sup> در رشد ارتباطی و زبان کودکان مهم است (یالان

13. Kruchinina

14. Hakuta

15. Peal &amp; Lambert

16. Treimari &amp; Zukowski

17. Ben-Zeev

18. Ianco-Worrall

19. Bialystok &amp; Majumder

20. Mezzacappa

21. Left Lower Parietal (LIP)

22. Language talent area

23. Potzel

24. Gray Matter (GM)

25. Mechelli

26. Kovelman

27. Listening

28. Speaking

29. Reading

30. Writing

1. Weiskopf

2. Bilingual

3. Multilingual

4. Marian &amp; Shook

5. European Commission

6. Luxembourg

7. Latvian

8. United states Census Bureau

9. Associated Press (AD, A. P.)

10. Barac

11. Ghafournia &amp; Afghari

12. French &amp; Jacquet

جهان پر از محرک‌های شنیداری است و شنوندگان به مکانیسم انتخاب نیاز دارند تا به چیزهایی که در محیط مرتبط و مناسب است توجه کنند و بقیه چیزها را نادیده بگیرند و از آن چشم‌پوشی کنند. توجه به عنوان منبعی برای ذخیره و پردازش فعالیت‌های حافظه در نظر گرفته می‌شود. بدون توجه کردن هیچ فعالیت پردازشی و ادراکی در مغز صورت نمی‌گیرد چون بدون توجه، اطلاعات (چه دیداری و چه شنیداری) وارد مغز نمی‌شوند (اندرسون<sup>۵۰</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). مدل‌های نظری مختلفی بیان کرده‌اند که قدرت توجه و تمرکز پیش‌بینی‌کننده فرایندهای شناختی پیچیده‌تر مانند حل مساله و قضاوت است (بارلیوت<sup>۵۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ گوان<sup>۵۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). حافظه‌ی کاری شامل یک سیستم اجرایی مرکزی است که منابع توجه را به وسیله‌ی هدایت توجه به اطلاعات همسان و مرتبط، حذف اطلاعات ناهمسان و نامرتب و نگه‌داشتن اطلاعات به صورت فعال در حافظه به کار می‌گیرد (زلنتی<sup>۵۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). سیستم اجرایی مرکزی شامل فرایندهای توجه، انتخاب، بازداری، نظارت و انعطاف‌پذیری است که همه‌ی آنها همزمان با هم با رشد قشر پیش‌پیشانی رشد می‌کنند (کیسی<sup>۵۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). رابین<sup>۵۵</sup> (۱۹۵۷) به این نتیجه دست یافته است که یادگیرنده‌های موفق زبان در مولفه‌های هوش کلامی و توانایی‌های شنیداری (حساسیت و تمیز شنیداری، حافظه شنیداری، توالی حافظه شنیداری، درک مطلب) بهتر از افراد دیگر عمل می‌کنند. در یک پژوهش تکلیفی مثل بازی که در آن تصاویر در دو بعد تغییر می‌کرد را به کودکان ارائه دادند. این پژوهش نشان دهنده‌ی چند جنبه کارکرد اجرایی است. اجرای دستورالعمل، تغییر دادن دستورالعمل وقتی آزمایش تغییر می‌کرد و نگه‌داشتن دستورالعمل در ذهن است (زلازو<sup>۵۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). وقتی این پژوهش بر روی کودکان دو زبانه و تک زبانه اجرا شد، پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که کودکان دو زبانه بهتر از کودکان تک زبانه می‌توانند از یک دستورالعمل به دستورالعمل دیگر جابه‌جا شوند (بیلاستوک و مارتین<sup>۵۷</sup>، ۲۰۰۴؛ مارگوچی<sup>۵۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). در مورد

کایا<sup>۳۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). همه‌ی زبان‌های جهان این چهار مهارت اصلی را دارند. این چهار مهارت اصلی با وجود تفاوت‌های بسیار، با هم در ارتباطند (هارتلی<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۷). در واقع، این اعتقاد که یادگیری هر زبان خارجی مستلزم آموختن چهار مهارت گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن است، باعث می‌شود که از مهارت‌های زیر شاخه<sup>۳۳</sup> غافل شویم (پیرهانی، ۱۳۹۱). برای مثال، خواندن به فرایندهای شناختی، رمزگشایی<sup>۳۴</sup>، دانش واژگان<sup>۳۵</sup>، پردازش نحوی<sup>۳۶</sup>، فراشناخت<sup>۳۷</sup> (کار و لوی<sup>۳۸</sup>، ۱۹۹۰؛ گراب<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۹؛ کودا<sup>۴۰</sup>، ۲۰۰۵؛ استنویچ<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۰)، پردازش واج‌شناسی<sup>۴۲</sup>، آگاهی‌های نحوی<sup>۴۳</sup>، حافظه‌ی کاری<sup>۴۴</sup> (سیگل، ۱۹۹۳) نیاز دارد. ولی تأکید بر مهارت خواندن، باعث نادیده گرفتن این کارکردهای زیربنایی می‌شود. در بین این چهار مهارت، شنیدن دارای نقش اصلی در رشد زبان و مهارت‌های یادگیری است (یالان کایا و همکاران، ۲۰۰۹).

شنیدن، به عنوان فرآیند فعال همراه با تمرکز و توجه است که باعث تجزیه و تحلیل سریع و دقیق اطلاعاتی که می‌شنویم، می‌شود (گارکیو<sup>۴۵</sup>، ۲۰۰۸). مهارت‌های زبان دریافتی<sup>۴۶</sup> (خواندن) و بیانی<sup>۴۷</sup> (نوشتن) براساس شنیدن شکل می‌گیرد. اگر صداها که زبان براساس آن شکل می‌گیرد، به طور واضح و دقیق سازمان‌دهی و تحلیل نشوند، مانعی بر سر رشد مهارت‌های زبانی خواهند شد. مهارت‌های شنیداری ضعیف با کاهش توجه به اطلاعات شنیداری، بی‌قراری در هنگام شنیدن، مشکل در تمیز شنیداری، توانایی در تمیز صداها، مشکل در به‌یاد آوردن صداها و اختلال در دستکاری و ترکیب صداها مشخص می‌شود (کاکاک<sup>۴۸</sup>، مک فرلند، ۱۹۹۸؛ وندرگریفت<sup>۴۹</sup>، ۲۰۰۴).

31. Yolcinkaya
32. Hartley
33. Subcategories
34. Decoding
35. Vocabulary Knowledge
36. Syntactic Processing
37. Metacognition
38. Carr & Levy
39. Grabe
40. Koda
41. Stanovich
42. Phonological processing
43. Syntactic Awareness
44. Working Memory
45. Garceau
46. Receptive
47. Expressive
48. Cacace & Mcfarland
49. Vandergrift

50. Anderson
51. Barrouillet
52. Gowan
53. Zelanti
54. Casey
55. Rubin
56. Zelazo
57. Bialystok & Martin

همکاران، ۲۰۱۴؛ کریزمن و همکاران، ۲۰۱۲)، حافظه کاری (کیم و همکاران، ۲۰۰۲؛ بدلی، ۲۰۰۳؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۱؛ جیمز<sup>۶۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ کورموس و سفر<sup>۶۸</sup>، ۲۰۰۸) و توجه انتخابی شنیداری و حافظه کوتاه مدت (مجریسوس<sup>۶۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ فست من و همکاران، ۲۰۱۰) پرداخته شده است و مولفه هایی مانند توانش زبانی و پیش مهارت های شنیداری را کمتر بررسی کرده اند. بر این اساس هدف پژوهش حاضر مقایسه ای افراد دو زبانه و تک زبانه در زمینه های کارکردهای شناختی، پیش مهارت های شنیداری و توانش های زبانی است.

### روش

طرح پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کل کودکان دو زبانه ای مرکز چند زبانه های ایران و کل کودکان تک زبانه ای مرکز خلاقیت تشکیل می دهند. آزمودنی های گروه دو زبانه را ۳۰ فراگیر مرکز چند زبانه ها که سن آنها بین ۶ تا ۱۲ سال بود و در زبان انگلیسی به تسلط کافی رسیده بودند و از نظر مربیان و مدیر موسسه توانایی آموختن زبان سوم (فرانسه) را داشتند، به روش در دسترس برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. آزمودنی های تک زبانه را ۳۰ فراگیر مرکز خلاقیت که سن شان بین ۶ تا ۱۲ سال بود و هیچ آموزشی برای زبان دوم دریافت نکرده بودند، تشکیل می دادند.

### ابزار

۱. *آزمون هوش وکسلر مقیاس کودکان (WISC-R)*: به منظور اندازه گیری هوشبهر کلامی دانش آموزان از این آزمون استفاده می شود؛ بنابراین فقط از خرده مقیاس های کلامی استفاده می شود، چون هدف اصلی از اجرای این آزمون تعیین نمره هوشبهر کلامی است. میانگین ضرایب پایایی بر حسب روش دو نیمه کردن برای هوشبهرهای کلامی، عملی و مقیاس کامل به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۰، ۰/۹۴ بوده است؛ و ضرایب باز آزمایی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۰، ۰/۹۳ می باشد. روایی آزمون با استفاده از محاسبه همبستگی آزمون وکسلر برای کودکان با آزمون هوش استنفورد - بینه ۰/۷۳ به دست آمده است (آناستازی، ترجمه براهنی، ۱۳۷۹). در کشور ایران به روش باز آزمایی میانه

توجه (فست من<sup>۵۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) و کنترل آن پژوهش های زیادی در مورد افراد تک زبانه و دو زبانه صورت گرفته است. همه پژوهش ها نشان می دهد که دو زبانه ها در فعالیت های شناختی از جمله توجه و انتخاب بهتر از تک زبانه ها عمل کرده اند (بیلستوک و کد<sup>۶۰</sup>، ۱۹۹۷). علاوه بر توجه که در همه ی مهارت های زبانی نقش مهمی را ایفا می کند، دو مولفه بازنمایی صوتی و ذخیره سازی موقت اطلاعات، از مولفه های اساسی در مهارت های زبانی به حساب می آید. خواندن یکی از متغیرهای مهم و مرتبط با نظام حافظه است (گترکول<sup>۶۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). خواننده هنگام مواجهه با واژه، نخست آن را با زنجیره ی صوتی رمزگشایی کرده و سپس اصوات را در حافظه موقت نگهداری می کند تا برای خواندن با صدای بلند به شکل یک واژه، اصوات را با هم ترکیب کند. این فرآیند را حافظه کاری انجام می دهد. فرآیند نوشتن هم ارتباط تنگاتنگی با حافظه دارد فرد باید شکل اصوات و حروف را از حافظه بازبایی کند تا بتواند آن ها را بنویسد. فرآیند صحبت کردن هم ارتباط تنگاتنگی با حافظه دارد فرد باید جملات و کلمات شنیده شده را به خاطر بسپارد تا در مقابل آن ها پاسخ درست دهد. در هر ارتباطی، هر فرد هم نقش گوینده و هم نقش شنونده را بازی می کند. در حین شنیدن، شنونده باید اطلاعات را به وسیله ی توجه به آن ها، بازبایی آن ها از حافظه، ترکیب آن ها با تجربیات گذشته درک کند و به طور پیوسته و متوالی درک خود را از آن چه می شنوند و می بیند با دانش و اطلاعات گذشته تطبیق دهد (مندلسون و رابین<sup>۶۲</sup>، ۱۹۹۵). اگر کسی نتواند، آن چه را که گفته شده است و او شنیده است، درک کند، در پاسخ دادن هم ناتوان خواهد بود (شیومین<sup>۶۳</sup>، ۲۰۰۲).

در پژوهش های که تاکنون در حوزه دوزبانگی انجام شده است، بیش تر به آگاهی های فرازبانی (آگاهی واج شناسی)، کارکردهای اجرایی، نظارت توجه، بازداری توجه (نیکولای و پونسلت<sup>۶۴</sup>، ۲۰۱۳؛ کاپا و کالامبو، ۲۰۱۳؛ بلومفلد و ماریان<sup>۶۵</sup>، ۲۰۱۱؛ بارک و همکاران، ۲۰۱۴؛ کریزمن<sup>۶۶</sup> و

58. Moriguchi

59. Festman

60. Bialystok & Codd

61. Alloway

62. Mendlsohn & Rubin

63. Shumin

64. Nicolay & Poncelet

65. Blumenfeld & Marian

66. Krizman

67. James

68. Kormos & Safar

69. Majerus

می‌شود. اعتبار مقیاس با استفاده از روش باز آزمایی برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۷ و ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر به منظور سنجش تحول زبان دانش آموزان از این مقیاس استفاده شد.

۳. پیش مهارت‌های شنیداری: این آزمون به سنجش توانایی‌های شنیداری کودکان می‌پردازد. دارای ۵ خرده آزمون است. در خرده آزمون شمارش تعداد کلمه‌ها، دانش آموز باید تعداد کلمه‌های هر جمله ای را که می‌شنود، تشخیص دهد. حرف‌های اضافه و ربط نیز جزء کلمات محسوب می‌شوند. در خرده آزمون ترکیبات پیچیده، آزمایشگر از فرد می‌خواهد تا به هر کلمه به دقت گوش کند. بعد از مکث کوتاهی دانش آموز باید بگوید که کدام یک از گزینه‌ها همان کلمه شنیده شده است. اگر گزینه درست انتخاب شود نمره یک و در غیر اینصورت فرد نمره صفر می‌گیرد. در خرده آزمون حساسیت شنیداری که دارای سه کوشش است، آزمایشگر صدای نرم افزار مورد استفاده (مدیا پلیر یا کامپیوتر) را در آخرین حد ممکن خود قرار می‌دهد. سپس در تنظیمات مربوط به لپ تاپ یا کامپیوتر خود یک بار صدا را بر روی ۵۰، یکبار بر روی ۷۵ و یکبار بر روی ۱۰۰ قرار می‌دهد. در هر کوشش به تعداد کلمه‌هایی که در هر جمله درست تشخیص داده و بازگو می‌شود به دانش آموز نمره داده می‌شود. در خرده آزمون داستان‌های الفبا، آزمایشگر از فرد می‌خواهد تا به هر تکلیف گوش کند و تعداد دفعات شنیدن یک حرف مشخص را تعیین کند. از دانش آموزانی که هنوز به مدرسه نمی‌روند و به ترتیب شمردن را نمی‌دانند می‌خواهیم به تعداد دفعاتی که آن حرف را می‌شنوند بر روی برگه خط بکشند. آزمایشگر با شمردن تعداد خطوط به دانش آموز نمره صفر یا یک می‌دهد. اگر دانش آموز شمردن را آموخته است از او می‌خواهیم تعداد حروف را بشمارد. در خرده آزمون داستان‌های کوتاه، آزمایشگر از آزمودنی می‌خواهد تا به دو داستان (طول آن‌ها بین ۲ تا ۳ دقیقه است) که به صورت همزمان پخش می‌شود، گوش کند. بعد از اینکه داستان تمام شد، آزمایشگر سؤالاتی را در مورد داستان، از فرد می‌پرسد. جمع‌آوری اطلاعات در دو مرحله صورت گرفت. در مرحله نخست، آزمون غیرکلامی و کسلر و آزمون رشد زبان بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. در مرحله دوم، آزمون‌های مربوط به پیش مهارت‌های شنیداری و کارکرد‌های شنیداری اجرا شد.

ضرایب پایایی ۰/۷۳ است. ضرایب پایایی هوشبهر کل در گروه‌های سنی مختلف از ۰/۷۹ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. در روش دو نیمه کردن میانه ضرایب ۰/۶۹ و ضرایب پایایی دو نیمه کردن آزمونها از ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ متغیر بوده است. در بررسی روایی همزمان مقیاس (WISC-R) با مقیاس (WPPSI) در مقطع سنی مشترک دو مقیاس یعنی ۶ تا ۶ سال و نیم، ۴۰ دانش آموز کلاس اول و دوره آمادگی بر اساس همان متغیرهایی که در انتخاب نمونه‌های هنجاریابی مورد نظر بود، انتخاب شدند. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کلی ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ است که با ضرایب گزارش شده توسط وکسلر که به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۰ و ۰/۸۲ می‌باشد بسیار نزدیک و در دو مورد از آنها بالاتر است (شهیم، ۱۳۷۳).

۲. آزمون رشد زبان (TOLD-P:3): این آزمون به وسیله نیوکامر<sup>۷۰</sup> و هامیل<sup>۷۱</sup> (۱۹۹۸)؛ به نقل از حسن زاده و مینایی، (۱۳۸۱) برای سنجش رشد زبان کودکان ۴ تا ۱۲ ساله تهیه شده است. نتایج به دست آمده در زمینه اعتبار و روایی آزمون، اطمینان کافی برای استفاده از این ابزار را بری ارزیابی مهارت‌های زبانی کودکان فارسی زبان به دست داده است. آزمون رشد زبان مبتنی بر یک مدل دو بعدی است که در یک بعد، نظام‌های زبان شناسی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن و در بعد دیگر، مختصات زبان شناختی با مؤلفه‌های معناشناسی، نحو و واج شناسی قرار دارد. الگوی دو بعدی مورد اشاره، اساس نظری تهیه ۹ خرده آزمون است که ۶ خرده آزمون مربوط به معناشناسی و نحو کهزده خرده آزمون‌های اصلی هستند و ۳ خرده آزمون مربوط به واج شناسی که جز خرده آزمون‌های تکمیلی می‌باشند. گوش کردن با استفاده از خرده آزمون‌های (واژگان تصویری، درک دستوری و تمایز گذاری کلمه)، سازمان‌دهی با استفاده از خرده آزمون‌های (واژگان ربطی، تقلید جمله و تحلیل واجی)، صحبت کردن با استفاده از خرده آزمون‌های (واژگان شفاهی، تکمیل دستوری و تولید کلمه)، معناشناسی با استفاده از خرده آزمون‌های (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی)، نحو با استفاده از خرده آزمون‌های (درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری)، واج شناسی با استفاده از خرده آزمون‌های (تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه) سنجیده

70. Newcomer

71. Hammill

### یافته‌ها

پیش فرض‌های لازم بررسی شد. در ابتدا وجود داده‌های پرت در کل متغیرها با استفاده از نمودار مستطیلی باکس پلات<sup>۷۲</sup> بررسی شد. نتایج نشان داد که ۳ داده‌ی پرت وجود دارد که از کل داده‌ها کنار گذاشته شد. آزمون کولموگروف-اسمیرنف<sup>۷۳</sup> نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته (سطح

به منظور بررسی عملکرد کودکان دو زبانه و تک زبانه در کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است. ابتدا برای استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری،

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاس‌های مولفه‌های کارکردهای شناختی، توانش‌های زبانی و پیش مهارت‌های شنیداری

مولفه‌ها	خرده مقیاس	چند زبانی	میانگین	انحراف استاندارد
کارکردهای شناختی	اطلاعات عمومی	دو زبانه	۵۵/۰۵	۱۷/۴۹
	شباهت‌ها	تک زبانه	۴۶/۳۲	۱۹/۴۴
		دو زبانه	۸۹/۰۴	۲۷/۴۸
	گنجینه لغات	تک زبانه	۸۶/۴۰	۴۳/۵۴
		دو زبانه	۱/۲۰	۳۱/۹۶
	محاسبه عددی	تک زبانه	۱/۰۰	۴۸/۷۰
		دو زبانه	۶۴/۳۶	۱۸/۳۹
	درک مطلب	تک زبانه	۶۲/۰۶	۱۹/۷۰
		دو زبانه	۱/۱۴	۳۳/۳۳
	واژگان تصویری	تک زبانه	۱/۱۹	۴۳/۶۲
دو زبانه		۹۲/۲۹	۵/۷۱	
واژگان ربطی	تک زبانه	۹۲/۰۶	۶/۹۸	
	دو زبانه	۹۰/۳۴	۱۰/۹۲	
واژگان شفاهی	تک زبانه	۹۱/۸۳	۱۰/۶۳	
	دو زبانه	۸۲/۷۵	۶/۹۱	
توانش‌های زبانی	درک دستوری	تک زبانه	۸۴/۶۰	۹/۲۷
		دو زبانه	۹۳/۱۰	۶/۹۱
	تقلید جمله	تک زبانه	۸۶/۶۲	۹/۲۷
		دو زبانه	۸۴/۹۴	۱۴/۴۳
	تکمیل دستوری	تک زبانه	۸۹/۷۷	۱۳/۶۲
		دو زبانه	۸۱/۴۰	۱۴/۱۶
	تمایزگذاری کلمه	تک زبانه	۸۶/۳۳	۱۵/۳۰
		دو زبانه	۹۹/۱۳	۱/۹۲
	تحلیل واجی	تک زبانه	۹۷/۴۱	۶/۶۳
		دو زبانه	۹۸/۰۲	۵/۰۱
تولید کلمه	تک زبانه	۹۴/۵۸	۱۸/۹۶	
	دو زبانه	۹۶/۲۰	۳/۹۳	
حساسیت شنیداری	تک زبانه	۹۸/۷۹	۲/۸۸	
	دو زبانه	۹۲/۰۹	۵/۹۵	
ترکیبات پیچیده	تک زبانه	۸۵/۴۸	۸/۹۷	
	دو زبانه	۸۲/۰۴	۹/۲۵	
پیش مهارت‌های شنیداری	تک زبانه	۷۴/۸۵	۱۷/۴۸	
	دو زبانه	۵۵/۶۳	۲۳/۱۱	
شمارش کلمات	تک زبانه	۳۸/۳۹	۲۶/۸۸	
	دو زبانه	۵۳/۷۹	۲۵/۱۳	
شمارش حروف	تک زبانه	۴۲/۷۵	۲۶/۰۳	
	دو زبانه	۳۲/۱۷	۱۴/۴۲	
داستان	تک زبانه	۲۸/۴۴	۱۶/۱۳	

جدول ۲. جدول اثرات بین آزمودنی مولفه های کارکرد شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی

منبع تغییر	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری
گروه (زبان)	اطلاعات عمومی	۱۴۶۰/۸۰	۱	۱۴۶۰/۸۰	۴/۳۴	۰/۰۴
	شباهت‌ها	۲۰۰/۴۵	۱	۲۰۰/۴۵	۰/۱۴	۰/۷۰
	گنجینه لغات	۶۲۶۳/۴۹	۱	۶۲۳۲/۴۹	۳/۵۹	۰/۰۶
	محاسبه عددی	۱۳۹/۳۸	۱	۱۳۹/۳۸	۰/۳۹	۰/۵۳
	درک مطلب	۱۵۸/۳۸	۱	۱۵۸/۳۸	۰/۱۰	۰/۷۴
	واژگان تصویری	۰/۱۲۳	۱	۰/۱۲	۰/۰۰	۰/۹۵
	واژگان ربطی	۱۰/۱۳	۱	۱۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۷۶
	واژگان شفاهی	۵۲/۳۰	۱	۵۲/۳۰	۰/۱۷	۰/۶۷
	درک دستوری	۷۱۶/۲۲	۱	۷۱۶/۲۲	۱۰/۹۲	۰/۰۰
	تقلید جمله	۲۷۸/۳۲	۱	۲۷۸/۳۲	۱/۴۱	۰/۲۴
	تکمیل دستوری	۲۹۳/۸۰	۱	۲۹۳/۸۰	۱/۳۴	۰/۲۵
	تمایزگذاری کلمه	۳۸/۵۴	۱	۳۸/۵۴	۱/۵۶	۰/۲۱
	تحلیل واجی	۱۵۲/۴۶	۱	۱۵۲/۴۶	۰/۷۶	۰/۳۸
	تولید کلمه	۸۷/۱۶	۱	۸۷/۱۶	۷/۶۸	۰/۰۰
	حساسیت شنیداری	۶۵۱/۵۱	۱	۶۵۱/۵۱	۱۱/۱۸	۰/۰۰
	ترکیبات پیچیده	۷۶۵/۰۸	۱	۷۶۵/۰۸	۳/۸۸	۰/۰۵
	شمارش کلمات	۴۷۳۳/۴۴	۱	۴۷۳۳/۴۴	۷/۴۴	۰/۰۰
	شمارش حروف	۱۵۶۳/۵۴	۱	۱۵۶۳/۵۴	۲/۳۶	۰/۱۳
	داستان‌ها	۱۹۴/۲۸	۱	۱۹۴/۲۸	۰/۸۲	۰/۳۶

بین دو گروه طبق مقادیر F در مولفه‌های شباهت‌ها، گنجینه لغات، محاسبه عددی، درک مطلب، واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، تقلید جمله، تکمیل دستوری، تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی، ترکیبات پیچیده، شمارش حروف، داستان‌ها تفاوت معنی داری وجود ندارد.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین گروه دو زبانه در مولفه‌های اطلاعات عمومی ۵۵/۰۵ و انحراف استاندارد آن برابر ۱۷/۴۹ و میانگین گروه تک‌زبانه در مولفه‌های اطلاعات عمومی ۴۶/۳۲ و انحراف استاندارد آن برابر ۱۹/۴۴ می‌باشد. میانگین گروه دو زبانه در مولفه‌های درک دستوری ۹۳/۱۰ و انحراف استاندارد آن برابر ۶/۹۱ و میانگین گروه تک‌زبانه در مولفه‌های درک دستوری ۸۶/۶۲ و انحراف استاندارد آن برابر ۹/۲۷ می‌باشد. میانگین گروه دو زبانه در مولفه‌های تولید کلمه ۹۶/۲۰ و انحراف استاندارد آن برابر ۳/۹۳ و میانگین گروه تک‌زبانه در مولفه‌های تولید کلمه ۹۸/۷۹ و انحراف استاندارد آن برابر ۲/۸۸ می‌باشد. میانگین گروه دو زبانه در مولفه‌های حساسیت شنیداری، شمارش کلمات ۹۲/۰۹ و انحراف استاندارد آن برابر ۵/۹۵ و میانگین گروه تک‌زبانه در مولفه‌های حساسیت شنیداری، شمارش کلمات ۸۵/۴۸ و انحراف استاندارد آن برابر ۸/۹۷ می‌باشد. میانگین گروه دو زبانه در مولفه‌های شمارش کلمات ۵۵/۶۳ و انحراف استاندارد آن برابر ۲۳/۱۱

معناداری همه‌ی متغیرهای وابسته بالاتر از ۰/۰۵ را نشان داد. با آزمون ام. باکس<sup>۷۴</sup> یکسانی ماتریس کوواریانس متغیرها (Box's M= ۳۷۴/۰۶, F= ۱/۲۱, P> ۰/۰۱) تأیید شد. نتایج آزمون بارلت<sup>۷۵</sup>، همبستگی کافی بین متغیرها (F=۳/۷۹, P< ۰/۰۱) را نشان داد. سطح خطای F در همه‌ی مولفه‌ها به جز تمایزگذاری کلمه و حساسیت شنیداری در آزمون لون<sup>۷۶</sup> بالاتر از ۰/۰۱ بود؛ بنابراین واریانس خطای مولفه‌ها در بین گروه‌ها معنادار بوده و تفاوت معناداری نداشتند. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیری بر حسب مقیاس لامبدای ویلکز<sup>۷۷</sup> (F=۳/۷۹, P< ۰/۰۱) نشان داد، میانگین نمرات در مولفه‌های کارکرد شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش‌های زبانی در بین گروه کودکان دو زبانه و تک‌زبانه به طور معناداری متفاوت است.

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، با توجه به مقادیر F نشان داده شده در مولفه‌های اطلاعات عمومی، درک دستوری، تولید کلمه، حساسیت شنیداری، شمارش کلمات بین گروه دو زبانه و تک‌زبانه تفاوت وجود دارد. ولی

74. Box's M

75. Bartlett

76. Levene's Test

77. Wilks's Lambda

و میانگین گروه تک زبانه در مولفه ی شمارش کلمات ۳۸/۳۹ و انحراف استاندارد آن برابر ۲۶/۸۸ می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه کارکردهای شناختی، پیش مهارت‌های شنیداری و توانش های زبانی در کودکان تک زبانه و دو زبانه است. همان طور که یافته ها نشان داد، بین کودکان تک زبانه و دو زبانه در مولفه های اطلاعات عمومی، درک دستوری، تولید کلمه، حساسیت شنیداری و شمارش کلمه تفاوت معنی داری وجود دارد. پژوهش های متفاوت نشان داده اند که مهارت‌های شنیداری، حافظه کاری، مهارت های زبانی و کارکردهای شناختی در اکتساب زبان تأثیر گذار است (ولچونوا<sup>۷۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۲، ویسکاف، ۲۰۱۰). پیل و لمبرت (۱۹۶۲) در پژوهشی بیان کردند که توانایی های شناختی کودکان دو زبانه نسبت به کودکان تک زبانه بیشتر است. اکثریت مطالعات برتری کودکان دو زبانه بر تک زبانه را در آزمون های هوشی (گراهام<sup>۷۹</sup>، ۱۹۲۵؛ لويس<sup>۸۰</sup>، ۱۹۵۹؛ جونس و استیورت<sup>۸۱</sup>، ۱۹۵۱؛ سیر<sup>۸۲</sup>، ۱۹۲۳ و ونگ<sup>۸۳</sup>، ۱۹۲۶) و هوش کلامی (داری<sup>۸۴</sup>، ۱۹۵۳) نشان داده اند. در پژوهش حاضر در مقیاس اطلاعات عمومی وکسلر، دانش آموزان دو زبانه بر تک زبانه برتری داشتند. این پژوهش با پژوهش داری (۱۹۵۳)، گراهام (۱۹۲۵)، لويس (۱۹۵۹)، جونس و استیورت (۱۹۵۱)، سیر (۱۹۲۳) پیل و لمبرت (۱۹۶۲) و ونگ (۱۹۲۶) همخوانی دارد. تبیینی که می توان در مورد این نتیجه ارائه داد، این است که شاید یادگیری زبان باعث رشد این مهارت‌ها در کودکان شود. در یادگیری زبان دوم اطلاعات مختلفی در مورد کشورها، فرهنگ ها و مطالب گوناگون به دانش آموزان ارائه می شود که همین مطالب گوناگون باعث افزایش اطلاعات عمومی این کودکان در مقایسه با کودکان تک زبانه می گردد. در یادگیری لغات زبان دوم هم یادگیرندگان باید کلمات مختلف و معانی متفاوت آن ها را در دیکشنری بررسی کنند شاید این هم دلیلی برای مواجهه ی آن ها با اطلاعات مختلفی که در بطن تعریف هر کلمه قرار

دارد، باشد.

در مهارت‌های شنیداری کودکان دو زبانه بر تک زبانه در مقیاس حساسیت شنیداری و شمارش کلمات برتری داشتند. این یافته با پژوهش فوی<sup>۸۵</sup> و منن (۲۰۱۳) همخوانی دارد. فوی و منن (۲۰۱۳) بیان کردند که کودکان دو زبانه از دقت بیش تر و زمان واکنش کمتری هنگام برخورد با تکالیف کلامی و شنیداری برخوردار هستند. پژوهش های مختلف نشان داده اند که دو زبانی بر روی کارکردهای اجرایی کلامی تأثیر گذار است. به طوری که درگیری شش ماهه با زبان دوم، باعث افزایش فرآیندهای کنترل اجرایی می شود (بارک و همکاران، ۲۰۱۴). اکثریت مطالعات تأثیر کنترل شناختی بر پردازش کلامی را مورد بررسی قرار داده اند (فوی و منن، ۲۰۱۳؛ جیا<sup>۸۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ کهنرت و بیتس<sup>۸۷</sup>، ۲۰۰۲). تبیینی که می توان برای این نتیجه ارائه داد، این است که دانش آموزان دو زبانه باید مهارت شنیدن خود را از طریق گوش دادن به صداهای زبان دوم تقویت کنند. برخورد آن ها با صداهای زبان دوم به خصوص صداهای که شباهت زیادی به هم دارند باعث تقویت دقت شنیداری در فرد دو زبانه و حساسیت بیشتر آن ها به صداها می شود. تمرین های شنیداری که به کودکان دو زبانه ارائه می شود، دقت آن ها را تقویت می کند. به دلیل اینکه دانش آموزان باید تلفظ کلمات شنیده شده و معانی مختلف آن ها را بررسی کنند و علاوه بر آن باید جملات شنیده شده را به همان ریتم و آهنگی که شنیدند، تکرار کنند که باز هم این تمرینات باعث افزایش دقت و کنترل آن ها بر کارکردهایشان می شود. در شمارش کلمات هم مولفه ی دقت و حساسیت شنیداری بسیار تأثیر گذار است. به همین دلیل کودکان دو زبانه از تک زبانه ها در شمارش کلمات بهتر عمل کرده اند.

در یک مطالعه که جی و همکاران (۲۰۰۶) بر روی کودکان دو زبانه و تک زبانه در نامگذاری تصاویر و تولید کلمه به دو زبان اسپانیایی و انگلیسی انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که عملکرد کودکان دو زبانه بر تک زبانه در نامگذاری تصاویر و تولید کلمه برتری دارد. یافته ی پژوهش حاضر با یافته ی جی و همکاران (۲۰۱۳)، کهنرت و بیتس (۲۰۰۲)، بارک و بیالایستوک (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان بیان کرد که کودکان دو زبانه که در معرض

78. Vulchanova

79. Graham

80. Lewis

81. Jones & Stewart

82. Saer

83. Wang

84. Darcy

85. Foy & Mann

86. Jia

87. Bates



این پژوهش بر روی نمونه کوچکی انجام شده است. به همین دلیل باید در تعمیم نتایج پژوهش حاضر با احتیاط عمل کرد.

### منابع

- Alain, C. Arnott, S. R., Hevenor, S. Graham, S. & Grady, C. L. (2001). "What" and "where" in the human auditory system. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, 98, 12301-12306.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H. J., & Elliott, J. E., (2009). The cognitive and behavioural characteristics of children with low working memory. *Journal of Child Development*, 80, 606-621.
- Anastasy, A. (2001). *Psychological Assessment*. Translated by Mohammad Taghi Baraheni. Tehran, Tehran University.
- Anastazi, A. (2000). *Psychometric*. Translated by Mohammad Taghi Barahani. Tehran, Tehran University. [Persian]
- Anderson, J. Reder, L. & Lebiere, C. (1996). Working memory: Activation limitations on retrieval. *Cognitive Psychology*, 30, 221-256.
- Andringa, S. Olsthoorn, N. Beuningen, C. & Schoonen, R. (2012). Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension An Individual Differences Approach. *Journal of Research in Language Studies*, 62(2), 49-78.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J., (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829-839.
- Barac, R. Bialystok, E. Castro, D. Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Journal of Early Childhood Research Quarterly*, 3(3), 1-16.
- Barrouillet, P. Bernardin, P. & Camos, V. (2004). Time constraints and resource sharing in adults' working memory spans. *Journal of Experimental Psychology General*, 133, 83-100.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development.

آموزش کلمات مختلف همراه با تصویر و فیلم‌های آموزشی مختلف قرار می‌گیرند و همین عامل باعث می‌شود، آن‌ها راحت‌تر بتوانند بین نام کلمات و تصاویر ارتباط برقرار کنند و هنگام برخورد با تصاویر، سریع‌تر نام تصویر دیده شده را از افراد تک‌زبانه به زبان بیاورند و زمان واکنش‌شان کوتاه‌تر است. نظریه یادگیری چند رسانه‌ای نیز که ارائه همزمان صدا و تصویر در آموزش را توصیه می‌کند، از این یافته حمایت می‌کند.

در پژوهش حاضر عملکرد کودکان دو‌زبانه در درک دستوری بهتر از کودکان تک‌زبانه بود. پژوهش حاضر در زمینه درک دستوری با پژوهش بارک و همکاران (۲۰۱۴)، بیلاستوک (۱۹۹۷)، کمبل و سیسی (۱۹۹۵) همخوانی دارد. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که آگاهی‌های واج شناسی و نحوی کودکان دو‌زبانه بیش‌تر از تک‌زبانه‌ها است (بارک و همکاران، ۲۰۱۴). آگاهی‌های واج شناختی و نحوی با پیشرفت در خواندن ارتباط دارند. فرآیندهای نحوی مهم‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده یادگیری کلمات هستند (اهری و ویلس<sup>۸۹</sup>، ۱۹۸۰). مهارت‌های فرازبانی و شناختی در کودکان دو‌زبانه و تک‌زبانه متفاوت است. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است که کودکانی که با دو زبان مواجه می‌شوند، در اکتساب مهارت‌هایی مثل خواندن، نوشتن و صحبت کردن بهتر عمل می‌کنند (لسوایکس و سیگل<sup>۹۰</sup>، ۲۰۰۳). تبیینی که درباره‌ی این یافته می‌توان ارائه داد، این است که معمولاً مواجهه با دو زبان باعث مقایسه‌ی ویژگی‌های نحوی و گرامری دو زبان با یکدیگر می‌گردد، همین عامل باعث می‌شود که کودکان دو‌زبانه با مقایسه‌ی دو زبان با هم به درک بیشتری از متن خوانده شده دست یابند. در یادگیری زبان هم معمولاً بر تمرین جمله‌سازی با کلمات مختلف تأکید می‌شود، همین تمرین‌ها و تکالیف باعث می‌شود تا کودکان دو‌زبانه به درک دستوری بیشتری از تک‌زبانه‌ها برسند. به‌طور کلی یادگیری زبان دوم بر رشد مهارت‌های شناختی، شنیداری و زبانی تأثیر گذار است به همین دلیل به والدین و سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد تا به مطالعه‌ی بیشتری در این زمینه بپردازند تا تمام مولفه‌هایی را که از یادگیری زبان دوم تأثیر می‌پذیرند را شناسایی کنند. تعداد کودکان دو‌زبانه‌ای که پژوهشگر به آن‌ها دسترسی داشت، محدود بود.

<sup>88</sup>. Campbell & Sais

<sup>89</sup>. Ehri & Wilce

<sup>90</sup>. Lesaux & Siegel

psychology. Bookcraft Ltd: London.

Ferreira, F. Tanenhaus, M. (2007). Introduction to special issue on language-vision interactions. *Journal of Memory and Language*, 57, 455-459.

Festman, J., Rodriguez-Fornells, A., Münte T, F. (2010). Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to general executive abilities. *Behavior Brain Function*, 6, 5.

Foy, J. G., & Mann, V. A. (2013). Bilingual children show advantages in non-verbal auditory executive function task. *International Journal of Bilingualism*, 10, 1177-1200.

French, R.M., & Jacquet, M. (2004). Understanding Bilingual Memory: Models and Data. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2).

Garceau, S. (2008). The listening identification system, the listening fitness trainer, the ear-voice connection workshop, presentation. June 30-July 1st. Hacettepe University. Ankara Turkey.

Ghafournia, N. & Afghari, A. (2013). The Interaction between reading comprehension cognitive test-taking strategies, test performance, and cognitive language learning strategies. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 70, 80-84.

Gordon-Salant, R. D. Frisina, A. N. Popper, & R. R. Fay (Eds.), *The aging auditory system* (pp. 167-210). New York: Springer.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Graf, P. & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesia subject. *Journal of Experimental Psychology: Learning memory and Cognition*, 11, 501-518.

Graham, V. T. (1925). The intelligence of Italian and Jewish children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 2, 3710-3716.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.

Hartley, J. (2007). Reading, writing, speaking listening: perspectives in applied linguistics. *Journal of Linguist*, 28 (2), 316-320.

Hurford, J. R. (2007). *The origins of meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.

James, P. Krishnan, S. Aydelott, J. (2014). Working memory predicts semantic comprehension in dichotic listening in older adults. *Journal of cognition*, 133, 32-42.

Jia, G., Kohnert, K., Collado, J., & Aquino-Garcia, F. (2006). Action naming in Spanish and English by sequential bilingual children and adolescents.

*Child Development*, 48, 1009-1018.

Bialystok, E. & Codd, J. (1997). Cardinal limits evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, 12, 85-106.

Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.

Bialystok, E. Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Psycholinguist*, 19, 69-85.

Blumenfeld, H. Marian, V. (2011). Bilingualism influences inhibitory control in auditory comprehension. *Journal of Cognition*, 118, 245-257.

Cacace, A. McFarland, D. (1998). Central auditory processing disorder in school-aged children: a critical review. *Journal Speech Language*, 41, 355-373.

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.

Carlson, S. M. & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11, 282-298.

Carr, T. H. & Levy, B. A. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. Orlando, FL: Academic Press.

Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 104-110.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.

Clark, A. Lappin, S. (2011). *Linguistic nativism and the poverty of the stimulus*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Cowan, N. Elliott, E. Sauls, S. Morey, C. Mattox, S. Hismjatullina, A. et al. (2005). On the capacity of attention: Its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive Psychology*, 51, 42-100.

Darcy, N. T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of the intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.

Engel, A. K., Fries, P., & Singer, W. (2001). Dynamic predictions: Oscillations and synchrony in top-down processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(10), 704-716.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Journal of Science*, 255, 606-608.

European Commission Special Eurobarometer. (2006). *Europeans and their languages*. Retrieved October 1, 2012. from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)

Eysenck, M. & Keane, M. (2005). *Cognitive*

- Kuhl, P. Williams, K. Lacerda, F. Stevens, K. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Journal of Science*, 255, 606-608.
- Lesaux, K. & Siegel, L. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Journal of Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Lewis, D. G. (1959). Bilingualism and non-verbal intelligence: A further study of test results. *British Journal of Educational Psychology*, 29, 17-22.
- Majerus, S. Heiligenstein, L. Gautherot, N. Poncelet, M. Linden, M. (2009). Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 66-68.
- Marian, V. & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Journal of cerebrum*. Retrieved June 6, 2013, from The Dana Foundation website: <http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39638>.
- Marian, V. & Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 173-193.
- Marnat, G. (2003). *Handbook of Psychological Assessment*, Translated by Hassan Pasha Sharifi and Mohammadreza Nikkhoo (2008). Tehran: Roshd Publication.
- Mechelli, A. Crinion, J. T., Noppeney, U. O'Doherty, J. Ashburner, J. Frackowiack, R.S. (2004). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Journal of Nature*, 431-757.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young urban children. *Child Development*, 75, 1373-1386.
- Newcomer, Fleece; Hamill, Donald D. (1998). *Test of Language Development*. First Edition. Translated by Saeid Hassanzadeh and Asgharminaee (2003). Tehran: The Ministry of Special Education of Iran Publication. [Persian]
- Newcomer, P. L., & Hammill, D. D. (1997). *Test of Language Development-Primary*. (3rd.ed) Austin, TX: PROED.
- Nicolay, A. Poncelet, M. (2013). Cognitive abilities underlying second-language vocabulary acquisition in an early second-language immersion education context: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 655-671.
- Okanda, M. Moriguchi, Y. & Itakura, S. (2010). Language and cognitive shifting: Evidence from young monolingual and bilingual children. *Psychological Reports*, 107(1), 68-78.
- Parkin, A. J., Reid, T. K., & Russo, R. (1990). On the differential nature of implicit and explicit memory. *Memory and Cognition*, 18, 507-514.
- Peal, E. Lambert, W. (1962). The relation of *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 588-602.
- Jones, W. R., & Stewart, W. A. C. (1951). Bilingualism and verbal intelligence. *British Journal of Psychology*, 4, 3-8.
- Kapa, L. Colombo, J. (2013). Attentional control in early and later bilingual children. *Journal of Cognitive Development*, 28, 233-246.
- Kim, J. Kim, M. Lee, J. Lee, D. Lee, M. Kwon, J. (2002). Dissociation of Working Memory Processing Associated with Native and Second Languages: PET Investigation. *Journal of NeuroImage*, 15, 879-891.
- Kim, K. Byun, E. Lee, S. Gaillard, W. Xu, B. Theodore, W. (2009). Verbal working memory of Korean-English bilingual: An fMRI study. *Journal of Neurolinguistics*, 24, 1-13.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- Kohnert, K., & Bates, E. (2002). Balancing bilinguals II: Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 347-359.
- Kormos, J. Safar, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Journal of Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 261-271.
- Kovelman, I. Baker, S.A., and Petitto, L. A. (2008). Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible "Neural Signature" of Bilingualism. *Journal of Neurosci.*, 20(1), 153.
- Krizman, J. Marian, V. Shook, A. Skoe, E. Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Journal of Psychological and Cognitive Sciences*, 109(20), 7877-7881.
- Krizman, J. Skoe, E. Marian, V. Kraus, N. (2014). Bilingualism increases neural response consistency and attentional control: Evidence for sensory and cognitive coupling. *Brain and Language*, 128, 34-40.
- Kruchinina, O. Galperina, E. Kats, E. Shepovall'nikov, A. (2012). Factor Affecting the Variability of Central Mechanisms for Maintaining Bilingualism. *Journal of Human Physiology*, 38(6), 571-585.

Weiskopf, D. A. (2007). Concept empiricism and the vehicles of thought. *Journal of Consciousness Studies*, 14, 156-183.

Weiskopf, D. A. (2010). Embodied cognition and linguistic comprehension. *Journal Studies in History and Philosophy of Science*, 41, 294-304.

Wingfield, A. Tun, P. A., & McCoy, S. L. (2005). Hearing loss in older adulthood: What it is and how it interacts with cognitive performance. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 144-148.

Yalcinkaya, F. Muluk, N. Sahin, S. (2009). Effects of Listening ability, Writing and reading Skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *Journal of Pediatric Otorhinolayngology*, 73, 1137-1142.

Zelanti, P. Droit-Volet, S. (2012). Auditory and visual difference in time perception? An investigation from a developmental perspective with neuropsychological tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 269-311.

bilingualism to intelligence. *Psychol Monogr*, 76, 1-23.

Pinker, S. Bloom, P. (1999). Natural language and natural selection. *Behav Brain Sci*, 13(4), 707-84.

Pirhani, A. (2013). Keys of learning foreign languages. Tehran: Talaei Publication. [Persian]

Potzel, O. (1925). U ber die parietal bedingte Aphasie und ihren Einfluss auf das Sprechen mehrer Sprachen. *Zeitschrift fur die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 96, 100-124.

Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.

Schneider, B. A., Pichora-Fuller, K. & Daneman, M. (2010). Effects of senescent changes in audition and cognition on spoken language comprehension. In S.

Shahim, S. (2005). Adaptation and standardization of Wechsler Intelligence Revised Scale for Children. Shiraz: Shiraz University. [Persian]

Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. Cambridge University Press, 204-211.

Siegel, L. S. (1993). The development of reading. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 63-97). San Diego, CA: Academic Press.

Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford.

Sumby, W.H., Pollack, I. (1954). Visual contribution to speech intelligibility in noise. *Journal of Acoust. Soc. Am*, 26, 212-215.

Toa, L. Marzecová, A. Taft, M. Asanowicz, D. & Wodniecka, Z. (2011). The efficiency of attentional networks in early and late bilinguals: The role of age of acquisition. *Frontiers in Cognitive Psychology*, 2, 123.

Townsend, D. J., & Bever, T. G. (2001). Sentence comprehension: The integration of habits and rules. Cambridge, MA: MIT Press.

Treimari, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 193-215.

Troyer, K. & Craik, F. I. (2000). The effect of divided attention on memory for items and their context. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 53, 161-171.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Journal Linguist*, 24, 3-25.

Vulchanova, M. Talcott, J. & Vulchanov, V. (2012). Language against the odds, or rather not: The weak central coherence hypothesis and language. *Journal of Neurolinguistics*, 25, 13-30.

Wang, S. L. (1926). A demonstration of the language difficulty involved in comparing racial groups by means of verbal intelligence tests. *Journal of Applied Psychology*, 10, 102-106.