

# On the Relation between Language Skills and Social Skills in Children with Dyslexia

Chiman Saeedi, M.A.<sup>1</sup>, Seyed Mohsen Hojatkah, Ph.D.<sup>2</sup>, Asieh Moradi, Ph.D.<sup>3</sup>

Received: 10.15.2016 Revised: 02.12.2018  
Accepted: 09.05.2018

# رابطه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در کودکان نارساخوان

چیمین سعیدی<sup>۱</sup>، سید محسن حجت خواه<sup>۲</sup>،  
آسیه مرادی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۷/۲۴ تجدیدنظر: ۱۳۹۶/۱۱/۲۳  
پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۶/۱۴

## Abstract

**Objective:** Language acquisition is one of the most important components of development, and social interaction plays a fundamental role in this process. Results of research in this field demonstrate that there is a strong relationship between language skills and social skills. The aim of this research was to examine the relationship between language skills and social skills in children with dyslexia. **Method:** The sample in this descriptive-correlational study included 60 children diagnosed with dyslexia selected by convenience sampling from learning disorder centers in Sanandaj, Iran. The instruments included the Test of Language Development (TOLD-P:3) and the Social Skills Questionnaire - Parent Form (SSRS). Data were analyzed using Pearson correlation coefficient. **Results:** The results indicated that there is a significant correlation between language skills and social skills in children with dyslexia. **Conclusion:** These results highlight the interaction between language skills and social skills in the process of development. Through appropriate educational programs, it is possible to promote the level of these skills in children, especially those with dyslexia.

**Keywords:** Language skills, social skills, dyslexia

## چکیده

**هدف:** تعامل اجتماعی نقشی بنیادی در اکتساب زبان به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های رشد دارد. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه حاکی از آن است که مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی ارتباط نیرومندی با هم دارند. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در کودکان نارساخوان است. **روش:** روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. نمونه شامل ۶۰ کودک با تشخیص اختلال نارساخوانی است که به صورت نمونه‌گیری در دسترس از مراکز اختلالات یادگیری شهر سنندج انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش شامل آزمون رشد زبان (TOLD-P:3) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (SSRS) فرم والدین است. داده‌ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. **یافته‌ها:** نتایج نشان می‌دهد که ارتباط مثبت و معناداری بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در این کودکان وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** نتایج حاکی از آن است که یک تعامل دوسویه بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در جریان تحول وجود دارد و با ارائه برنامه‌های آموزشی-تربیتی مقتضی می‌توان نسبت به ارتقای سطح این مهارت‌ها در کودکان، به ویژه کودکان نارساخوان اقدام کرد.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زبانی، نارساخوانی.

1. **Corresponding Author:** M.A. in General Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran. Email: [ch.saeedi@yahoo.com](mailto:ch.saeedi@yahoo.com)  
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran  
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه رازی.  
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.  
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

## مقدمه

هستند. سرآغاز تعامل زبانی کودک با محیط، دو مهارت «شنیدن» و «سخن گفتن» است. کودکی که فضای کافی و مجال درخور برای بازی و ارتباط با محیط پیرامون خود داشته باشد و برای پاسخ دادن به محرک‌های محیط مشوق‌ها و بازخوردهای لازم را از سوی اطرافیان دریافت کند، نیاز بیشتری برای به کارگیری زبان در خود احساس خواهد کرد و بدین ترتیب تلاش خود را برای انباشت و به‌کارگیری این تجربیات افزایش خواهد داد (چند، ۲۰۰۲). فراگیری زبان تا سال‌های آغاز دبستان ادامه می‌یابد و پس از آن کودک به فراگیری نقش‌های اجتماعی زبان می‌پردازد؛ یعنی علاوه بر این که یادگرفته است چه بگوید، یاد می‌گیرد چه نگوید و کجا نگوید. با ورود کودک به مدرسه، زبان به عنوان ابزاری برای تبادل نظر، بیان خویش و گسترش دامنه روابط به کار می‌رود. پس از آن نقش زبان در یادگیری از طریق نشان‌دادن رابطه‌ها و شناخت و گسترش مفاهیم رخ می‌نماید. مدرسه محیطی است که کودک در مورد دنیای پیرامون خود، درباره روابط صحیح اجتماعی و افراد غیر از خانواده خود می‌آموزد. کودک در این محیط از خانواده جداست، با مسائل اجتماعی و تحصیلی مواجه است و ناگزیر از دوست‌یابی است (سارلس، ۲۰۰۴). عنصر ارتباط در تمام جنبه‌های زبان به چشم می‌خورد. ارتباط رمز مهارت اجتماعی است. ادراک، سازماندهی، و کاربرد زبان به طور گسترده تحت تأثیر افرادی است که کودک با آنان تعامل دارد و متأثر از موقعیتی است که تعامل در آن صورت می‌گیرد. بنابراین، کودکی که در زمینه رشد زبان امتیاز بالاتری کسب می‌کند، در زمینه مهارت‌های اجتماعی نیز عملکرد بارزتری نشان می‌دهد. وقتی رمزهای زبانی برای برقراری ارتباط استفاده می‌شوند، با استفاده از این رمزها یک واقعه اجتماعی رخ می‌دهد. فعالیت‌های اجتماعی هم با در نظر گرفتن آن در بطن مهارت‌های زبانی فهمیده می‌شوند. نتایج تعدادی از مطالعات حاکی از وجود

زبان یک مهارت اساسی و پایه است. یادگیری زبان یک تکلیف کلیدی در تحول اولیه و تحول در دیگر زمینه‌هاست (آنوشکو، ۲۰۰۸). زبان دارای دو کارکرد اساسی و حیاتی برای بشر است. نخست اینکه به ما امکان برقراری ارتباط با دیگران را می‌دهد و دوم، امر تفکر و اندیشیدن را امکان‌پذیر می‌سازد. مطابق نظر براین، زبان چیزی است که کنش‌های شناختی انسان را از حیوانات پست‌تر متمایز می‌کند. از دیدگاه او آشکارترین فعالیت هوشی انسان زبان است و برای فهم انسان لازم است که چگونگی کنش‌های زبان او درک گردد (استینمیتز، ۲۰۰۸). زبان یکی از عملکردهای عالی کرتکس مغز است که رشد آن در هر فرد به ساختار عملکردی و کالبدشناختی او از لحاظ ژنتیکی و تحریکات کلامی ناشی از محیط بستگی دارد. زبان یکی از راه‌های برقراری ارتباط و یک ابزار اجتماعی جهت تعامل با دیگران است. بنابراین باید زبان را نه یک محصول، بلکه یک فرایند یا عامل مؤثر و پویا دانست. زبان یک نظام متداول از نمادهای قراردادی است که به منظور ذخیره کردن و تبادل اطلاعات به طور قاعده‌مند با هم ترکیب می‌شوند (سچیرمر، ۲۰۰۴). آنچه سال‌هاست ذهن روان‌شناسان و کارشناسان تعلیم و تربیت را به خود مشغول کرده است، چگونگی رشد زبان و نحوه ارتباط آن با رشد تفکر و شناخت است. رویکردهای گوناگونی در حیطه فراگیری زبان وجود دارد. برای مثال ممکن است بعضی از محققان بر مباحث نظری تمرکز کنند، بعضی دیگر به بررسی عوامل شناختی، اجتماعی یا تکوینی مؤثر در روند فراگیری زبان بپردازند یا معتقد باشند که با کاوش در ویژگی‌های زبان کودک در طی مراحل رشد می‌توان به قوانین رشد زبان و تفکر دست یافت (رشتچی، ۱۳۸۹). زبان به عنوان یک ابزار ارتباط اجتماعی، خود تحت تأثیر عوامل اجتماعی متعددی رشد می‌کند. از جمله این عوامل والدین، رسانه‌های گروهی، توانایی خواندن، معلمان و مدرسه

روان‌شناسی بریتانیا<sup>۴</sup>، نارساخوانی به مشکلاتی در صحت، روان خواندن و هجی کردن کلمات بر می‌گردد (هارتاس، ۲۰۰۰). همچنین نارساخوانی به عنوان اختلال در کودکانی تعریف می‌شود که علی‌رغم برخورداری از آموزش‌های متناسب با سطح هوشی‌شان، در زمینه مهارت‌های زبانی مثل خواندن، نوشتن و هجی کردن، ناموفق هستند (رودریک و رد، ۲۰۰۸). محققان میزان شیوع اختلال نارساخوانی را در بین کودکان سنین دبستان ۴ درصد برآورد کرده‌اند (سادوک، سادوک و رویز، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ۹۱/۳ درصد کودکان با هر نوع اختلال یادگیری، یک اختلال زبانی هم داشته‌اند (بنر، ماتیسون، نلسون و رالستون، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که کارکردهای زبانی کودکان نارساخوان ضعیف‌تر از کودکان بهنجار همسن آنهاست (گریتس و بری، ۲۰۰۹) و نارساخوانی با ضعف مهارت‌های زبانی و دشواری در یافتن لغات صحیح جهت بیان حالات خود، همراه است (وگل، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، مهارت‌های اجتماعی ضعیفی دارند (واینر، ۲۰۰۴)، در پردازش اطلاعات اجتماعی با مشکل مواجه هستند (بامینگر و کیمی-کینگ، ۲۰۰۸) و از لحاظ اجتماعی طرد شده و منزوی هستند (استل، جونز، پیرل، وان‌آر، فارمر و رودکین؛ ۲۰۰۸). به دلیل تأثیر رشد زبان بر تحول اجتماعی کودکان و برعکس و نیز با توجه به مشکلات ظریف و پنهانی کودکان نارساخوان در پردازش زبان و رشد اجتماعی، انجام پژوهش‌های بیشتر برای بررسی این رابطه دوسویه در این کودکان ضروری به نظر می‌رسد. لذا، هدف این پژوهش بررسی رابطه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در کودکان نارساخوان است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل تمام کودکان دچار اختلال

رابطه همبستگی بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی است (دیکسنس و تابورز، ۲۰۰۱؛ هورویتز، اروین، بریگز-گومن، بوسون-هینن، منروزا و کارتر، ۲۰۰۳؛ مارتن، أبراموف و روسنزیویگ، ۲۰۰۵؛ مک‌کن، گامبنیر، روسو و لیپتن، ۲۰۰۹). مهارت‌های اجتماعی ترکیبی از صلاحیت‌های لازم هستند که فراگیران از طریق آنها می‌توانند ارتباط اجتماعی مؤثر و مثبتی را با همسالان، معلمان، اعضای خانواده و به طور کلی در اجتماع، آغاز کنند و ادامه دهند (چن، ۲۰۰۶). در تعریفی دیگر، مهارت‌های اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرأت‌ورزی، تعاملات با همسالان و گروه و خودمدیریتی می‌شود (لانیس و افروسینی، ۲۰۰۸).

نتایج مطالعه شیلد، پیرز، مارتین و تایگرفلوزبرگ (۲۰۱۶) بیانگر آن است که نقص کودکان دچار اختلالات طیف اتیسم<sup>۱</sup> در رشد زبان مانع اکتساب شناخت اجتماعی و به تبع آن عامل برجسته تخریب روابط اجتماعی به شمار می‌رود. لائو (۲۰۱۴) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که رشد و غنای دانش زبان در کودکان پیش‌دبستانی همبستگی معناداری با تعاملات اجتماعی دارد. الیس (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای رابطه مهارت‌های زبان و مهارت‌های اجتماعی را در کودکان دچار سندرم داون<sup>۲</sup> تأیید کرد. لئونارد، میلیچ و لورچ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با بررسی رابطه زبان و مهارت‌های اجتماعی در کودکان با اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی<sup>۳</sup>، نشان دادند که عملکرد در تکالیف کفایت اجتماعی و مهارت‌های زبان همبستگی دارند.

اختلال یادگیری در ایالات متحده آمریکا اصطلاحی کلی است برای توصیف کودکانی که در رشد زبان و مهارت‌های ارتباطی، دارای اختلال هستند (فلچر، ریدلیون، فاجز و بارنس، ۲۰۰۷). یکی از شایع‌ترین انواع اختلالات یادگیری، اختلال در خواندن یا نارساخوانی است. براساس تعریف انجمن

شهر تهران هنجاریابی گردیده است. این آزمون که برای سنجش مهارت‌های زبانی کودکان ۴-۰ و ۸-۱۱ ساله کاربرد دارد، مبتنی بر یک مدل دو بعدی است که در یک بعد آن نظام‌های زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن (دریافتی)، سازماندهی (ترکیبی-واسطه‌ایی) و صحبت کردن (بیانی)، و در بعد دیگر مختصات زبان‌شناختی با مؤلفه‌های معناشناختی، نحو و واج‌شناختی قرار دارد و این الگوی دو بعدی اساس نظری تهیه ۹ خرده آزمون است (۶ خرده‌آزمون اصلی و ۳ خرده آزمون تکمیلی). هر خرده‌آزمون یک نظام زبانی و یک مختصه زبانی را شامل می‌شود (حسن‌زاده و مینایی، ۱۳۸۱). ۶ خرده‌آزمون اصلی که باید به ترتیب و به دنبال هم اجرا شود، شامل واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری است. روش نمره‌گذاری به این ترتیب است که در هر خرده‌آزمون به ازای هر پاسخ صحیح، نمره ۱ و برای هر پاسخ غلط نمره ۰ در نظر گرفته می‌شود. از مجموع نمره‌های به دست آمده در هر خرده‌آزمون، نمره خام آزمودنی در آن خرده‌آزمون حاصل می‌شود. با توجه به نمره خام به دست آمده و گروه سنی که آزمودنی در آن محدوده قرار دارد، معادل سنی، رتبه درصدی و نمره استاندارد آزمودنی از جداول مربوطه در کتابچه راهنمای آزمون استخراج و ثبت می‌شود. با توجه به الگوی نظری که زیربنای این آزمون است، می‌توان از ترکیب‌های متفاوت نمره‌های استاندارد خرده‌آزمون‌ها، ۶ خرده مهارت زبانی به دست آورد. ارزیابی هر کودک به صورت انفرادی و طی یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای انجام می‌شود. پایایی مقیاس با استفاده از روش همسانی درونی با میانگین ضریب آلفای ۰/۷۶ برای خرده‌آزمون واژگان تصویری، ۰/۸۹ برای خرده‌آزمون واژگان ربطی، ۰/۸۹ برای خرده‌آزمون واژگان شفاهی، ۰/۷۴ برای درک دستوری، ۰/۹۰ برای خرده‌آزمون تقلید جمله، ۰/۸۱ برای خرده‌آزمون تکمیل دستوری، ۰/۹۰ برای خرده‌آزمون تمایزگذاری کلمه، ۰/۹۴ برای

نارساخوانی ساکن در شهر سنندج بود. ۶۰ کودک با تشخیص اختلال نارساخوانی به صورت نمونه‌گیری در دسترس از دو مرکز از مراکز چهارگانه اختلالات یادگیری شهر سنندج به عنوان نمونه انتخاب گردید. این نمونه‌ها شامل تمام کودکان دچار اختلال نارساخوانی بودند که توسط مدارس به مراکز اختلالات یادگیری ارجاع داده شده و طی یک دوره دو ماهه از طریق مراکز فوق در دسترس بودند. تشخیص اختلال نارساخوانی توسط معلمان بالینی مراکز بر اساس ملاک‌های تشخیصی DSM-IV-TR و آزمون تشخیص نارساخوانی نما صورت گرفته بود.

### شیوه اجرا

پس از مراجعه به مراکز اختلالات یادگیری، دانش‌آموزانی که تشخیص اختلال نارساخوانی دریافت کرده بودند به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. بعد از آنکه بررسی‌های لازم جهت دارا بودن ملاک‌های ورود به عمل آمد، طبق هماهنگی قبلی در جلساتی انفرادی با حضور مادران و پس از توضیح اهداف پژوهش و جلب رضایت، ابتدا پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی کودکان (فرم والدین) در اختیارشان قرار گرفت تا با دقت آن را تکمیل کنند. در مورد والدین بی‌سواد، سؤالات پرسشنامه توسط پژوهشگر برای آن‌ها خوانده و پاسخ‌هایشان ثبت می‌شد. سپس آزمون رشد زبان در مورد کودکان به صورت انفرادی در یک جلسه اجرا شد. در اجرای آزمون‌ها سعی شد شرایط فیزیکی اجرای آزمون برای تمام کودکان یکسان باشد و کودک از نظر شرایط جسمی و روحی در وضعیت مطلوب باشد. چنانچه کودک ابراز خستگی، ناراحتی یا بی‌حوصلگی می‌کرد، آزمون در جلسه بعدی اجرا می‌شد.

### ابزار پژوهش

آزمون رشد زبان<sup>۵</sup> یکی از ابزارهای معتبر، رایج و جامع در زمینه سنجش تحول زبانی کودکان است که توسط نیوکامر و هامیل (۱۹۹۸) تهیه و توسط حسن‌زاده و مینایی (۱۳۸۱) به فارسی ترجمه و در

می‌شود. بخش مشکلات رفتاری دارای سه خرده‌آزمون رفتارهای برون‌گرایی (۶ سوال)، رفتارهای درون‌گرایی (۵ سوال) و بیش‌فعالی (۶ سوال) است. در پژوهش حاضر فقط از بخش مهارت‌های اجتماعی استفاده شده است. در این پرسشنامه به گزینه هرگز نمره «۰»، به گزینه بعضی اوقات نمره «۱» و به گزینه اغلب اوقات نمره «۲» تعلق می‌گیرد. بنابراین در فرم والدین این آزمون در مقیاس مهارت اجتماعی حداکثر نمره «۱۶» و در مقیاس مشکلات رفتاری حداکثر نمره «۳۴» است. حداقل نمره محاسبه شده برابر «۰» است. هر چه نمره در مقیاس مهارت‌های اجتماعی بیشتر باشد، کودک دارای مهارت‌های اجتماعی بیشتر و هر چه نمره کمتر باشد، کودک دارای مهارت اجتماعی کمتری است. از طرفی دیگر در مقیاس مشکلات رفتاری هر چه نمره فرد بیشتر باشد، نشانگر مشکلات رفتاری بیشتر و هر چه نمره فرد کمتر باشد، نمایانگر مشکلات رفتاری کمتری خواهد بود (شهیم، ۱۳۷۸؛ خوش نظر، ۱۳۸۳). در زمینه بررسی پایایی و روایی مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (SSRS) در خارج و داخل ایران تلاش‌هایی صورت گرفته است: گرشام و الیوت (۱۹۹۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ گزارش داده‌اند. در پژوهشی که در گروهی از کودکان کم‌توان ذهنی انجام شد، پایایی پرسشنامه ویژه والدین بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ متغیر بود که نشانگر پایایی بسیار مطلوب پرسشنامه بوده و قابل مقایسه با ضرایب پایایی در نظام اصلی است. پایایی دو نیمه نیز با استفاده از فرمول اسپیرمن براون برای دو بخش مقیاس ویژه والدین محاسبه گردید. این ضرایب برای مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری در پرسشنامه والدین به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۸ بود که به طور کلی پایایی بخش مهارت‌های اجتماعی بیشتر از مشکلات رفتاری است. به منظور بررسی روایی مقیاس، ضریب همبستگی بین دو بخش مستقل

خرده‌آزمون تحلیل واجی و ۰/۸۲ برای خرده‌آزمون تولید کلمه گزارش شده است و با استفاده از روش بازآزمایی به ترتیب خرده‌آزمون‌ها، ضرایب ۰/۷۸، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمده است. روایی آزمون که از ضرایب همبستگی تحلیل گویه‌ها به دست آمده، همگی بیشتر از ۰/۲۰ و در مورد روایی ملاک، ضرایب به دست آمده، همگی بیشتر از ۰/۴۰ و در مورد روایی سازه ضرایب به دست آمده همگی بیشتر از ۰/۳۰ بوده است. در مجموع با توجه به ضرایب معنی‌داری فوق می‌توان اظهار داشت که این آزمون از نظر پایایی و روایی در سطح قابل قبولی قرار دارد (همان جا).

#### نظام درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی<sup>۶</sup>

به منظور انجام این پژوهش از مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (SSRS)، فرم والدین، استفاده شد که توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) تهیه شده است. این مقیاس فراوانی رفتارهای مؤثر بر رشد کفایت اجتماعی و تطابق دانش‌آموز را در خانه و مدرسه اندازه‌گیری کرده و برای سه مقطع پیش‌دبستانی، دبستان و دبیرستان تهیه شده و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان و دانش‌آموزان است که هر فرم از دو بخش اصلی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده است. مقیاس (SSRS) بر این نظر استوار است که مشکلات رفتاری مانع رشد مهارت اجتماعی است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). گرشام، ساگای، هورنر (۲۰۰۱) معتقدند که مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی، مقیاس مناسبی برای ارزیابی دانش‌آموزان دارای مشکلات جدی روابط اجتماعی، نظیر کودکان با اختلالات یادگیری، اختلالات عاطفی-رفتاری و کم‌توانی ذهنی خفیف است. بخش مهارت‌های اجتماعی شامل رفتارهایی نظیر همکاری (۱۲ سوال)، قاطعیت (۱۱ سوال) و خویش‌ن‌داری (۱۵ سوال) است که این بخش‌ها به صورت خرده‌آزمون ارائه شده‌اند و از جمع نمره‌های این خرده‌آزمون‌ها نمره مهارت اجتماعی حاصل

اجتماعی و مشکلات رفتاری مؤید روایی مقیاس است (شهیم، ۱۳۷۸).

### یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد متغیر مهارت‌های زبانی در جدول ۱ ارائه شده است.

پرسشنامه والدین نیز محاسبه گردید. این ضرایب برای مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری در فرم والدین (۰/۵۲-) و در هر دو مورد معنادار بود. به عبارت دیگر در هر دو فرم، مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دارای همبستگی منفی معنادار است. همبستگی منفی و معنادار بین دو بخش مهارت

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد خرده مهارت‌های زبانی

تعداد	بیشترین	کمترین	انحراف استاندارد	میانگین	بهره زبانی
۶۰	۱۱۱	۷۸	۸/۴۵	۹۷/۱۰۰	بهره زبان گفتاری
۶۰	۱۲۵	۹۰	۸/۶۵	۱۰۷/۰۵	بهره گوش کردن
۶۰	۱۱۹	۵۵	۱۲/۰۳	۹۳/۱۰۰	بهره سازمان‌دهی
۶۰	۱۰۸	۶۹	۸/۸۸	۹۰/۸۰	بهره صحبت کردن
۶۰	۱۲۶	۸۵	۹/۸۸	۱۰۴/۳۶	بهره معناسازی
۶۰	۱۱۷	۶۸	۹/۴۶	۹۰/۵۳	بهره نحو

میانگین بهره معناسازی ۱۰۴/۳۶ و انحراف استاندارد آن ۹/۸۸ و میانگین بهره نحو ۹۰/۵۳ و انحراف استاندارد آن ۹/۴۶ است.

میانگین و انحراف استاندارد متغیر مهارت‌های اجتماعی در جدول ۲ ارائه شده است.

بر اساس نتایج جدول ۱، میانگین بهره زبان گفتاری ۹۷/۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۸/۴۵، میانگین بهره گوش کردن ۱۰۷/۰۵ و انحراف استاندارد آن ۸/۶۵، میانگین بهره سازمان‌دهی ۹۳/۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۲/۰۳، میانگین بهره صحبت کردن ۹۰/۸۰ و انحراف استاندارد آن ۸/۸۸،

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیر مهارت‌های اجتماعی

تعداد	بیشترین	کمترین	انحراف استاندارد	میانگین	متغیر
۶۰	۲۰	۵	۳/۷۸	۱۴/۳۶	همکاری
۶۰	۲۰	۷	۳/۶۲	۱۳/۵۱	قاطعیت
۶۰	۲۳	۶	۴/۳۷	۱۳/۹۰	خویشتن‌داری
۶۰	۶۰	۱۸	۹/۱۶	۴۱/۷۸	مهارت اجتماعی کل

نتایج آزمون ضریب همبستگی بین مهارت‌های زبانی (زبان گفتاری، گوش کردن، سازمان‌دهی، صحبت کردن، معناسازی و نحو) و مهارت‌های اجتماعی (همکاری، قاطعیت، خویشتن‌داری و مهارت اجتماعی کل) کودکان نارساخوان، در جدول ۳ ارائه شده است.

بر اساس نتایج جدول ۲، میانگین خرده‌مقیاس همکاری ۱۴/۳۶ و انحراف استاندارد آن ۳/۷۸، میانگین خرده‌مقیاس قاطعیت ۱۳/۵۱ و انحراف استاندارد آن ۳/۶۲، میانگین خرده‌مقیاس خویشتن‌داری ۱۳/۹۰ و انحراف استاندارد آن ۴/۳۷ و میانگین مهارت اجتماعی کل ۴۱/۷۸ و انحراف استاندارد آن ۹/۱۶ است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی

متغیر	شاخص آماری	مهارت اجتماعی کل	همکاری	قاطعیت	خویشتن‌داری
زبان گفتاری	ضریب همبستگی	۰/۲۷۸*	۰/۲۶۵*	۰/۲۶۸*	۰/۱۳۰
گوش کردن	ضریب همبستگی	۰/۴۰۱**	۰/۴۰۷**	۰/۳۹۹*	۰/۳۲۳

۰/۰۶۶	۰/۰۲۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۲	سطح معناداری	
۰/۰۹۹	۰/۰۸۴	۰/۰۸۲	۰/۱۱۵	ضریب همبستگی	سازمان‌دهی
۰/۴۵۴	۰/۵۲۳	۰/۵۳۱	۰/۳۸۳	سطح معناداری	
-۰/۰۰۷	۰/۳۱۱*	۰/۲۳۰	۰/۲۱۵	ضریب همبستگی	صحبت کردن
۰/۹۵۷	۰/۰۱۶	۰/۰۷۷	۰/۰۹۹	سطح معناداری	
۰/۳۲۵*	۰/۳۰۷*	۰/۲۲۶	۰/۳۷۰**	ضریب همبستگی	معناشناسی
۰/۰۱۱	۰/۰۱۷	۰/۰۸۳	۰/۰۰۴	سطح معناداری	
-۰/۰۶۹	۰/۱۶۴	۰/۱۸۲	۰/۱۰۸	ضریب همبستگی	نحو
۰/۶۰۳	۰/۲۰۹	۰/۱۶۴	۰/۴۱۳	سطح معناداری	

PP<sub>2</sub>۰/۰۵ \*PP<sub>2</sub>۰/۰۱

همسو می‌باشد. همچنین این یافته با نتایج پژوهش‌های مک‌کن و همکاران (۲۰۰۹)، مارتن و همکاران (۲۰۰۵)، بورچینال (۲۰۰۴)، هورویتر و همکاران (۲۰۰۳)، مک‌دونالد (۲۰۰۱)، دیکسون و تابورز (۲۰۰۱) هماهنگی دارد که همگی گویای اهمیت رشد اجتماعی و متغیرهای اجتماعی در رشد زبانی کودک هستند و تعامل اجتماعی کودکان با همسالان خود در مدرسه، ایجاد فرصت‌های زبان شفاهی در مدرسه و در خانه، تهییج و تشویق آن‌ها برای حرف زدن را از عوامل شکل‌گیری و رشد مهارت‌های زبانی کودکان می‌داند. دیکسون (۲۰۰۱)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تعامل شاگردان با معلم و تعامل شاگردان با والدینشان، بازی کردن با کودکان دیگر، صحبت کردن با آنها، کتاب خوانی برای آنها توسط معلمان و نیز والدین از عوامل مهم رشد زبانی به شمار می‌آیند. در تحقیقات متعددی که در مورد کودکان هفت ساله انجام گرفته، نشان داده شده است که ایجاد فرصت‌های زبان شفاهی در خانه و مدرسه و تشویق کودکان برای حرف زدن در سنین پایین‌تر و بعد از آن، باعث رشد اجتماعی کودکان می‌شود (کزدن، ۲۰۰۱). ادوارد زیگلر نیز تعامل کودکان را در این سن با دیگر بچه‌ها، از عوامل شکل‌گیری مهارت‌هایی می‌داند که برای رشد زبان در کودکان ضروری است و آن هم از طریق آموزش رسمی مدرسه امکان‌پذیر است (زیگلر، ۲۰۰۳). این یافته با نظریه مدل تعاملی زبان که توسط کلارک بیان شده است نیز هماهنگ است. در

با توجه به ماتریس همبستگی جدول ۳، خرده مهارت زبانی زبان گفتاری با خرده مهارت‌های اجتماعی همکاری (R=۰/۲۶, P<۰/۰۵)، قاطعیت (R=۰/۲۷, P<۰/۰۵) و مهارت اجتماعی کل (R=۰/۲۶, P<۰/۰۵)؛ خرده مهارت زبانی گوش کردن با خرده مهارت‌های اجتماعی همکاری (R=۰/۴۰, P<۰/۰۱)، قاطعیت (R=۰/۲۹, P<۰/۰۵) و مهارت اجتماعی کل (R=۰/۴۰, P<۰/۰۱)؛ خرده مهارت زبانی صحبت کردن با خرده مهارت اجتماعی قاطعیت (R=۰/۳۱, P<۰/۰۵) و خرده مهارت زبانی معناشناسی با خرده مهارت‌های اجتماعی قاطعیت (R=۰/۳۰, P<۰/۰۵)، خویشتن‌داری (R=۰/۳۲, P<۰/۰۵) و با مهارت اجتماعی کل (R=۰/۳۷, P<۰/۰۱) رابطه معنادار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی کودکان نارساخوان انجام شد. نتایج فرضیه همبستگی را بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی در این کودکان تأیید کرد. به عبارتی هرچه مهارت‌های زبانی بیشتر باشد، مهارت‌های اجتماعی نیز بهتر خواهد بود و بر عکس. این یافته با نتایج مطالعات شیلد و همکاران (۲۰۱۶) در مورد کودکان با اختلالات طیف اتیسم (ASD)، لاو (۲۰۱۴) در مورد کودکان پیش‌دبستانی، الیس (۲۰۱۳) در مورد کودکان با سندرم داون و لئونارد و همکاران (۲۰۱۱) در مورد کودکان با اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی، که رابطه رشد زبان و رشد اجتماعی را در تمام موارد مورد تأیید قرار داده‌اند،

حل مسئله بکار گیرند (ویگوتسکی، ۱۹۸۰ به نقل از رشتچی، ۱۳۸۹).

بنابراین می‌توان گفت افزایش در میزان رشد زبانی افزایش در میزان رشد اجتماعی و بر عکس را در پی خواهد داشت. این یافته با نظریه‌های مطرح‌شده توسط نظریه‌پردازان شناختی نیز همسو است. زیرا آنها به اهمیت زبان در رشد مهارت‌های شناختی اذعان داشته و معتقدند آموزش رسمی مدرسه، نظام‌های نماد (صحبت کردن، نوشتن) را اصولی‌تر به کودک آموخته و باعث رشد مهارت و کارکرد نحو و معناشناسی از طریق خواندن، نوشتن و گوش کردن می‌شود. به اعتقاد برونر، زبان نه تنها وسیله تبادل و تعامل بین معلم و شاگرد است، بلکه ابزاری است که استفاده از امکانات یادگیرنده را برای به نظم درآوردن محیط اطراف ممکن می‌سازد. ورود به مدرسه و شروع آموزش‌های رسمی و آموزش نظام‌های نمادی، ابعاد گوناگون زبان را رشد می‌دهد و ارتباط کودک با هم‌سالان روز به روز قوی‌تر و گسترده‌تر می‌شود که به فهم اجتماعی بیشتر و رشد مهارت‌های اجتماعی او می‌انجامد. با وجود تأکید نظریه‌پردازان شناختی بر وجود استعداد‌های شناختی خاص برای رشد زبان، آنها همچنین به اهمیت غیرقابل انکار تأثیرهای محیطی در یادگیری زبان نیز اشاره دارند و برقراری ارتباط اجتماعی را یکی از کارکردهای زبان می‌دانند. پیازه زبان را یک کنش نمادی می‌داند که با شروع دوره مدرسه به اوج خود می‌رسد. بر اساس نظریه‌های رفتاری آنچه باعث افزایش دامنه لغات و رشد زبانی کودکان می‌شود، علاوه بر خانواده، محیط مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و غیره است که زمینه یادگیری کودک را فراهم می‌کنند و کودک با مشاهده، سرمشق‌گیری و تقلید از رفتار کلامی آنها به رشد زبان و گفتار خود کمک می‌کند. همچنین این یافته با نظریه رفتاری یادگیری که عوامل محیطی را در رشد زبانی کودک دخیل می‌داند، مطابقت دارد و با نظریه ویگوتسکی هماهنگ است که عوامل محیطی و

این مدل فرایند اکتساب زبان شامل تعاملات دو جانبه پیش‌رونده بین رفتارهای کودک و والدین است که تأخیر رشدی زبان<sup>۷</sup>، پویایی این تعاملات و تجربیات سازنده اجتماعی را کاهش می‌دهد یا برعکس (کلارک، ۲۰۰۳).

نظریه ویگوتسکی درباره فراگیری زبان که بر معنی و منشأ اجتماعی رشد تأکید دارد، اهمیت خاصی دارد و اگرچه تأثیر نظریات وی به آهستگی صورت گرفته است، اما کار نسلی از زبان‌شناسان و روان‌شناسان که معنا را هسته اصلی زبان می‌دانند، برجسته شده است (جان‌استینر، ۲۰۰۷). برای ویگوتسکی نقش تعامل اجتماعی به عنوان عامل تعیین کننده رشد زبان، مشخصه‌ای محوری است. ویگوتسکی دو نقش برای زبان قائل است: یکی نقش بیرونی برای ایجاد ارتباط با محیط اطراف و دیگری نقش درونی برای کنترل افکار. نقش اولیه زبان ایجاد ارتباط یا ارتباط اجتماعی است و در نتیجه گفتار اولیه کودک به طور مشخص اجتماعی است. گفتار اجتماعی کودک در سن خاصی به گفتار خودمدار و گفتار ارتباطی تقسیم می‌شود که هر دو اجتماعی هستند. گفتار خودمدار رابطی مستحکم در انتقال از گفتار آوایی به گفتار درونی است. نقش انتقالی گفتار خودمدار دارای اهمیت نظری ویژه‌ای است و تفسیر آن می‌تواند رشد زبان را توضیح دهد. بنا بر مفهوم منطقه مجاور رشد<sup>۸</sup>، بزرگ‌سالان از طریق گفتار با کودک تعامل اجتماعی برقرار می‌کنند و این کار در رشد شناختی وی نقش مهمی بازی می‌کند. این‌گونه روندهای ارتباطی برای منطقه مجاور رشد نقش محوری دارند، زیرا وقتی کودکان نمی‌توانند مسائل را حل کنند، بزرگ‌سالان از گفتار و اشارات غیر زبانی به طور هم‌زمان برای راهنمایی آنها استفاده می‌کنند و با این عمل ارتباط اجتماعی خود را با آنها حفظ می‌کنند، توجه آنها را به جنبه‌های مختلف زمینه جلب می‌کنند و از طریق تعامل اجتماعی به آنها کمک می‌کنند تا به نظم فکری دست یابند و آن را در

3. Hyperactivity and Inattention disorder
4. British Psychological Society: BPS
5. Test Of Language Development-Primary:3 (TOLD P:3)
6. Social Skills Rating System (SSRS)
7. Developmental language delay
8. Proximal Development Zone

#### منابع

حسن‌زاده، س.، مینایی، ا. (۱۳۸۱). *انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان (TOLD-P:3)*. سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور: تهران.

خوش‌نظر، ا. (۱۳۸۳). *هنجاریابی مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (SSRS) در کودکان پیش‌دبستانی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

رشتچی، م. (۱۳۸۹). *بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان*. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (۱)، ۳-۲۰.

شهیم، س. (۱۳۷۸). *بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر با استفاده از نظام درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی*. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۴؛ ۱۸-۳۷.

Anushko, AE. (2008). *Multi-Domain Predictors of Trajectories of Language Development in Early Childhood*. Doctoral Dissertation, New York: University of Fordham.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41; 315-332.

Benner, GJ., Mattison, RE., Nelson, JR., Ralston, NC. (2009). Types of language disorders in students classified as ED: Prevalence and association with learning disabilities and psychopathology. *Education and Treatment of Children*, 32(4); 631-53.

Burchinal, M. (2004). *Maternal depression linked with social and language development, school readiness*. [www.nichd.nih.org](http://www.nichd.nih.org).

Cazden, C. (2001). *Beginning literacy with language*. [www.BRookes.com](http://www.BRookes.com)

Chand, Sh, T. (2002). *Modern methods of language teaching*. Dehli: Sarup Souns.

Chen, K. (2006). Social Skill interaction for student with emotional behavioral disorders: A literature review from the American perspective. *Educational Research and Review*, 1(3), 143-149.

Clark, EV. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

اجتماعی موجود در مدرسه از قبیل همسالان و معلمان را از عوامل رشد زبانی کودک معرفی می‌کند و رشد و گسترش کارکرد ارتباطی زبان را با شروع آموزش رسمی کودک ممکن می‌داند. ویگوتسکی معتقد است زمانی که کودک از طریق یادگیری زبان، سازمان بخشیدن به رفتار خود را آغاز می‌کند، کنش‌های عالی ذهنی در او پدیدار می‌شود و این کنش‌ها منشأ اجتماعی دارد و فعالیت‌های کودک در رابطه با افراد موجب کسب تجارب در مورد مناسبات اجتماعی می‌شود.

بر مبنای تعامل متقابل رشد زبان و تحول اجتماعی، می‌توان استنباط کرد ضعف ظرفیت‌های زبانی و مسائل ارتباطی که کودکان نارساخوان با آن مواجه هستند، با کاستی در رشد اجتماعی توأم می‌گردد و برعکس کاهش تعاملات اجتماعی نیز فرصت شرکت در مکالمات و گسترش دانش زبانی را کاهش می‌دهد. لذا ارائه آموزش‌های لازم به والدین این کودکان برای کار با کودک خود و ایجاد محیطی غنی از تحریکات زبانی؛ تشویق کودکان برای صحبت کردن و سوال نمودن؛ شرکت دادن آنها در بحث‌های گروهی و خانوادگی؛ ایجاد جوی برای اظهار نظر آنها؛ خواندن داستان و کتاب با صدای بلند برای آنها؛ خلق بازی‌هایی که مهارت‌های کلامی و نوشتاری آنها را به کار گیرد؛ ایجاد و حفظ اعتماد به نفس کودکان؛ احترام گذاشتن به واقعیت وجودی، عواطف و احساسات آنها، همدردی و هم‌احساسی با آنها؛ شفاف کردن احساساتشان؛ پیشنهاد می‌شود که می‌تواند در رشد مهارت‌های زبانی و مهارت‌های اجتماعی تأثیر شایان توجهی داشته باشد. همچنین توصیه می‌شود با افزایش آگاهی مربیان نسبت به نیازهای اجتماعی و زبانی این کودکان و انجام مداخلات آموزشی-تربیتی، زمینه‌های گسترش دامنه ارتباطات اجتماعی و توانمندی‌های زبانی آنان فراهم گردد.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Autism spectrum disorder (ASD)
2. Down syndrome

- Dickinson, DK., & Tabors, PO. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co.
- Ellis, Brandi M. (2013). *The Relation Between Language and Social Skills In Children with Down Syndrome: Examination of Pressure Equalization Tube Placement During the Critical Developmental Period*. Honors Theses. Paper 171.
- Estell, DB., Jones, MH., Pearl, RA., Van Acker, R., Farmer, TW., & Rodkin, PR. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41; 5-14.
- Fletcher, JM., Reid Lyon, G., Fuchs, LS., & Barnes, MA. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Gerrits, E., Bree, E. (2009). Early language development of children at familial risk of dyslexia: speech perception and production. *Communication Disorders*, 42; 189-194.
- Gershon, FM., Sugai, G., & Horner, RH. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67; 331-334.
- Gresham, FM., & Eliot, SN. (1990). *Social skills rating system*. Circle pines, MN: American Guidance services.
- Hartas, D. (2006). *Dyslexia in the early years: a practical guide to teaching and learning* New York: Routledge.
- Horwitz, SM., Irwin, JR., Briggs-Gowan, MJ., Bosson Heenan, JM., Mendoza, J., & Carter, AS. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Am Acad Child Adolescent Psychiatry*; 42(8); 932-40.
- John-Steiner, V. (2007). *Vygotsky on thinking and speaking*. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp: 136-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lau, Clarissa. (2014). *The Inter-relationship between Core Language Skills and Social Competence in Preschool Children*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. Paper 2175.
- Leonard, Melinda A., Milich, Richard., & Lorch, Elizabeth P. (2011). *The Role of Pragmatic Language Use in Mediating the Relation between Hyperactivity and Inattention and Social Skills Problems*. Psychology Faculty Publications. Paper 120. [http://uknowledge.uky.edu/psychology\\_facpub/120](http://uknowledge.uky.edu/psychology_facpub/120).
- Loannis, A., & Efronini, K. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29; 1-10.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Communication Disorders*; 38(2): 143-62.
- McDonald, J. (2001). [www.eric.com](http://www.eric.com).
- McKown, C., Gumbiner, LM., Russo, NM., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Clinical Child Adolescent Psychology*; 38(6); 858-71.
- Roderick, I., & Rod, N. (2008). *Dyslexia, learning and the brain*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Sadoc, BJ., Sadock, VA., & Ruiz, P. (2009). *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Sarles, R. M. (2004). *Starting school*. Washington DC. [www.aacap.org](http://www.aacap.org).
- Schirmer, C.R, et al. (2004). Language learning disorder. *Journal Pediatric*, 80(2);...
- Sheild, A., Pyers, J., Martin, A., & Tager-Flusberg, H. (2016). *Relations Between Language and Cognition in Native-Signing Children With Autism Spectrum Disorder*. International Society for Autism Research, Wiley Periodicals, Inc, Published online in Wiley Online Library ([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)).
- Steinmetz, J.N. (2008). *Cognitional Arguments the Immateriality of Mind: A thesis for degree of Doctor of Philosophy*. Washington: University of America.
- Vogel, D. (2010). *27 Tips on Everyday Living with a dyslexic adolescent*. <http://ezinearticles.com>.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27; 21-30.
- Zigler, E. (2003). *Beginning literacy with language*. [www.Brooks.com](http://www.Brooks.com).