

## □ رشد زبان در کودکان فارسی زبان ۶ تا ۷ سال □

Language Development in Persian-Speaking  
6- to 7-Year-Old Children □

Mahnaz Dehghan Tezerjani, PhD □

Parvin Kadivar, PhD

Mohammad Hosein Abdollahi, PhD

Hamid Reza Hasanabadi, PhD

\* دکتر مهناز دهقان طزرجانی

\* دکتر پروین کدیور

\* دکتر محمدحسین عبداللهی

\* دکتر حمیدرضا حسن آبادی

## چکیده

## Abstract

Aim of the current study was to evaluate the impact of cognitive abilities, socio-economic status, home literacy training environment, and demographic characters on development of Persian-language in children. To achieve the stated goal 105 seven to eight students were selected on the basis of cluster sampling. These children's mothers responded Home Literacy Environment and demographics questionnaires and Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) and Test of Language Development (TOLD-P3) were administered on children. Results showed that all components of verbal IQ correlated with language development positively, but in non-verbal components, picture completion, mazes, geometric design and blocks were correlated positively with some components of language development such as relational vocabulary, oral vocabulary, grammatic understanding and semantics. In addition, language and literacy related resources and parents' positive model in home literacy environment questionnaire were positively related to a number of language development components (such as picture vocabulary, oral vocabulary and relational vocabulary). The results of trend analysis using ANOVA indicated that parents' education and family income improved language development, but there is no difference in language development between children who have been in daycare and children who haven't been, and at this age, language development did not differ between males and females. In conclusion, it seems that Persian-speaking children's intelligence can predict their language development to some extent and families' income and parents' education, as well as, home literacy environment impact children's language development of Persian-speaking children.

**Keywords:** intelligence, income, education, home literacy environment, gender, daycare

هدف از این مطالعه تعیین نقش توانایی‌های شناختی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، محیط سوادآموزی خانه و ویژگی‌های جمعیت شناختی در رشد زبان کودکان فارسی زبان بود. جامعه این پژوهش کلیه کودکان ۶ تا ۷ سال شهر تهران بود که ۱۰۵ نفر به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند. مادران این کودکان به دو پرسشنامه محیط سوادآموزی خانه و جمعیت شناختی پاسخ دادند و روی کودکان، مقیاس هوشی وکسلر برای کودکان پیش دبستانی و آزمون رشد زبان اولیه-ویرایش سوم اجرا شد. نتایج نشان داد که همه مؤلفه‌های هوش کلامی با مؤلفه‌های رشد زبان همبستگی مثبت دارد اما در بخش غیرکلامی، تکمیل تصاویر، مازها، طرح هندسی و مکعب‌ها با برخی از مؤلفه‌های رشد زبان همچون واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری و معناشناسی رابطه مثبت معناداری دارد. به علاوه بین منابع مرتبط با زبان آموزی و سوادآموزی و الگوی مثبت والدین از محیط سوادآموزی خانه با تعدادی از مؤلفه‌های رشد زبان (مانند واژگان تصویری، واژگان شفاهی و ربطی) رابطه مثبت معناداری وجود داشت. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس روند نشان داد که تحصیلات والدین و میزان درآمد خانواده موجب بهبود رشد زبان می‌شود، اما بین کودکانی که به مهدکودک رفته‌اند و نرفته‌اند، در رشد زبان تفاوتی وجود ندارد و در این سن، رشد زبان بین دو جنس متفاوت نیست. در نتیجه، به نظر می‌رسد هوش کودکان فارسی زبان تا حدودی می‌تواند رشد زبانشان را پیش‌بینی کند و درآمد خانواده‌ها و تحصیلات والدین و همچنین، محیط سوادآموزی خانه بر رشد زبان کودکان فارسی زبان تأثیرگذار است.

**کلید واژه‌ها:** هوش، درآمد، تحصیلات، محیط سوادآموزی خانه، جنس، مهدکودک

## ● مقدمه

بر پایه «دیدگاه تجمعی زبان»<sup>۱</sup>، مهارت های زبان شفاهی از جمله واژگان، آگاهی واج شناختی، نحو و گفتگو، مهارت های به هم مرتبطی است که بنیان سوادآموزی آغازین و مهارت های بعدی خواندن را پایه گذاری می کند (نیومن و دیکنز، ۲۰۰۱؛ نقل از پو، برچینال و ربرتس، ۲۰۰۴؛ اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱). چارچوب نظری زبان شناختی را میتوان به صورت یک الگوی دوبعدی شامل ابعاد زبان شناختی و نظام های زبان شناختی نشان داد که مؤلفه های آنها در جدول ۱ ارائه شده است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹). معناشناسی را می توان به عنوان قواعد حاکم بر واژگان و معانی مرتبط با آنها تعریف کرد. نحو قواعد حاکم بر ساخت های جملات را دربرمی گیرد و واج شناسی، قواعد حاکم بر ساختار آوایی است (سیتنر بریجز و همکاران، ۲۰۱۲). نظام های زبان شناختی (گوش کردن، سازمان دهی و صحبت کردن) نشان دهنده چگونگی کاربرد و درک زبان است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹).

جدول ۱. الگوی دوبعدی ساختار زبان

نظام های زبان شناختی			معناشناسی	ابعاد زبان شناختی
صحت کردن	سازماندهی	گوش کردن		
(مهارت های بیانی)	(مهارت های یکپارچه سازی و واسطه گری)	(مهارت های دریافتی)	نحو	واج شناسی
واژگان شفاهی	واژگان ربطی	واژگان تصویری		
تکمیل دستوری	تقلید جمله	درک دستوری		
تولید کلمه	تحلیل واجی	تمایز گذاری کلمه		

با توجه به اهمیت زبان آموزی و پیچیدگی آن، بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن مورد توجه قرار می گیرد. با وجود این اهمیت، بیشتر پژوهش هایی که در این زمینه صورت گرفته است، رشد زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داده است، در حالی که زبان های مختلف از جمله زبان فارسی متفاوت از زبان انگلیسی هستند و ویژگی های منحصر به فرد خود را دارند. به عنوان نمونه، زبان فارسی و انگلیسی از لحاظ «ویژگی های عروضی»<sup>۲</sup>، ساخت هجاها، نظام صامت و نظام مصوت باهم متفاوت هستند (کشاورز و اینگرام، ۲۰۰۲). با توجه به این تفاوت ها و دیگر ویژگی های زبان فارسی، بررسی ویژگی های فردی و محیطی گوناگونی که مرتبط با توانایی های زبانی کودکان فارسی زبان است، مهم تلقی می شود. پژوهش ها، عوامل فردی (هوش و جنس) و محیطی (محیط سوادآموزی خانه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و

مه‌دکودک) را پیش‌بین توانایی‌های زبانی می‌دانند (نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۵).

هوش به‌عنوان یکی از وجوه قابل‌توجه در سازش یافتگی انسان با محیط و از عوامل مهم در تفاوت افراد بشر با یکدیگر به‌شمار می‌آید (هاشمی و همکاران، ۱۳۸۵). اقدامات پژوهشی و بالینی اخیر بر این مفروضه استوار است که تفاوت‌های موجود در توانایی زبان کودک به دلیل تفاوت در توانایی شناختی عمومی کودکان است و مشکلات زبانی کودکان با آسیب زبان<sup>۳</sup>، محصول جانبی نقص در فرایندهای شناختی عمومی است (دتورن و واتکینز، ۲۰۰۶).

مطالعات مختلف (مانند کریگ و اُسون، ۱۹۹۱؛ اسمیت، اسمیت و دابز، ۱۹۹۱) ارتباط هوشبهر کلامی، غیرکلامی و هوشبهر کلی با واژگان دریافتی را نشان داده است. بنابراین با توجه به رابطه‌ای که بین واژگان و هوش در مطالعات گذشته وجود دارد، این سؤال مطرح می‌شود که آیا بین هوش و سایر مؤلفه‌های زبان گفتاری مانند معنائشناسی، نحو، صحبت کردن، سازمان‌دهی و گوش دادن رابطه‌ای وجود دارد؟

دومین متغیر فردی تأثیرگذار بر رشد زبان جنس است. بر همین اساس از دیرباز تأثیر جنس بر توانایی‌های زبانی، موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده است و کلیشه شایع در مورد تفاوت‌های جنسی، به این صورت بوده است که پسران در رشد زبان عقب‌تر از دختران هستند (باربو، ناردی و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال، شواهد تجربی ضدونقیضی در این زمینه وجود دارد. پژوهشگرانی معتقدند که این برتری احتمالاً کم است و وابسته به نوع توانایی کلامی است که مورداندازه‌گیری قرار می‌گیرد (هالپرن، ۲۰۱۳). بنابراین، در این مطالعه دومین هدف، تعیین تفاوت دختران و پسران در مؤلفه‌های رشد زبان است.

با توجه به رابطه هوش و زبان، در صورتی که فردی توانایی‌های شناختی پایینی داشته باشد، آیا لزوماً در رشد زبان دچار نقص می‌شود یا می‌توان امید داشت که تا حدی بتوان این مشکل را جبران نمود؟ در هر مرحله از رشد، علاوه بر اساس ژنتیکی، محیط نیز بر میزان واژگان کودکان (معنائشناسی)، پیچیدگی ساختاری که تولید می‌کنند (نحو) و مهارتی که با آن ارتباط برقرار می‌کنند (کاربرد)، تأثیرگذار است (هاف، ۲۰۰۶).

بافت‌های اجتماعی که کودکان در آنها زندگی می‌کنند، به‌عنوان مجموعه‌ای تودرتو از

نظام‌ها<sup>۴</sup> است که کودک را احاطه کرده است. دورترین نظام‌ها از کودک که نظام‌های دور از مبدأ، نامیده می‌شود، فرهنگ، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و قومیت است که نظام‌های نزدیک به مبدأ را شکل می‌دهد. نظام‌های نزدیک به مبدأ، مدرسه، محیط مراقبت از کودک و گروه همسالان را شامل می‌شود و منبع تعاملات مستقیم کودک با جهان است که بر رشد زبان او تأثیرگذار است (هاف، ۲۰۰۶). بر همین اساس، در این پژوهش محیط سوادآموزی خانه و به مهدکودک رفتن کودک به‌عنوان نظام‌های نزدیک به مبدأ و وضعیت اجتماعی-اقتصادی به‌عنوان نظام دور از مبدأ موردبررسی قرار می‌گیرد.

مفهوم محیط سوادآموزی خانه از تمام عناصر محیطی تشکیل شده است که خانواده فراهم می‌کند تا اکتساب مهارت‌های زبانی کودک تسهیل یابد (نیکلاس و اشنايدر، ۲۰۱۵). در ادبیات پژوهشی، سه جنبه از محیط سوادآموزی خانه مرتبط با رشد زبان و سوادکودکان اندازه‌گیری شده‌اند که عبارت‌اند از: ۱) فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند تجارب خواندن مشارکتی)، ۲) منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند کتاب‌های موجود در خانه، بازدید از کتابخانه، و ۳) الگوهای مثبت (مانند فعالیت‌ها و نگرش خود والدین در مورد خواندن) (به‌عنوان مثال، لاندبرگ، ۱۹۹۱؛ نقل از تورپا و همکاران، ۲۰۰۷؛ لی و تان، ۲۰۱۶).

ارتباط پیش‌بینی‌کننده و هم‌زمانی با رشد مهارت‌های زبان شفاهی کودکان پیش‌دبستانی دارد (اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ ویگل و همکاران، ۲۰۰۶). با این وجود، بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه در کشورهای مختلف از جمله کره، آلمان و هلند، رابطه محیط سوادآموزی خانه با رشد واژگان را موردبررسی قرار داده است (مانند اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ تورپا و همکاران، ۲۰۰۷؛ سنکال و لفور، ۲۰۰۲؛ فربتجرز و همکاران، ۲۰۰۰؛ کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵) و ارتباط این عامل با سایر مؤلفه‌های رشد زبان کمتر بررسی شده است. بنابراین، پژوهش حاضر در نظر دارد به‌عنوان سومین هدف، این ارتباط را موردبررسی قرار دهد.

همان‌طور که اشاره شد یکی دیگر از نظام‌های نزدیک به مبدأ که بر رشد زبان کودک تأثیر می‌گذارد، محیط آموزش و مراقبت پیش از دبستان یا مهدکودک است. مطالعات نیز بر تأثیر آموزش‌های پیش از دبستان بر جوانب مختلف رشد کودک، از جمله رشد زبان او

صحه گذاشته اند (بارنت، ۲۰۰۸؛ کامیلی، وارگاس، ریان و بارنت، ۲۰۱۰؛ روحی و هسجین، ۱۳۹۰). با این حال، کودکانی که به پیش دبستانی با کیفیت پایین می روند، پیامدهای تحصیلی و شناختی آنها در سال های دبستان با کودکانی که به پیش دبستانی نرفته اند، از لحاظ معناداری متفاوت نیست (سیلوا، ملهوش، سامونز، سیراج-بلچفورد و تاگارت، ۲۰۱۱). بر همین اساس، چهارمین هدف این مطالعه مقایسه کودکانی که قبلاً به مهدکودک رفته اند و نرفته اند، در مؤلفه های رشد زبان است.

در رابطه با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بیان شد که از جمله نظام های دور تأثیرگذار بر رشد زبان است. در واقع محیط و فعالیت های سوادآموزی خانواده از وضعیت اجتماعی-اقتصادی تأثیر می پذیرد (مارتین، ۲۰۰۶). وضعیت اجتماعی-اقتصادی متغیر شناخته شده محیطی است که تفاوت های فردی قابل توجهی در رشد شناختی و زبان پیش بینی می کند (توماس، فورستر و رونالد، ۲۰۱۳). در الگوی سرمایه خانوادگی<sup>۵</sup> (کانگر و دوگان، ۲۰۰۷؛ کانگر و دونلان، ۲۰۰۷)، تحصیلات والدین و درآمد خانواده به ترتیب به عنوان نشانگر وضعیت اجتماعی و اقتصادی در نظر گرفته می شود که درآمد، سرمایه مالی و تحصیلات، سرمایه انسانی را اندازه می گیرد. این مدل بیان می کند والدین با درآمد بیشتر و تحصیلات بالاتر سرمایه های بین فردی و مادی بیشتری برای رشد فرزندان خود به کار می برند، در حالی که والدین با وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین تر مجبورند بر نیازهای فوری تمرکز کنند (کانگر و دونلان، ۲۰۰۷). بنابراین آخرین هدف این مطالعه تعیین رشد زبان در افراد با طبقه اجتماعی (تحصیلات والدین) و اقتصادی (درآمد خانواده) متفاوت است.

## ● روش

از آنجاکه روش پژوهش حاضر، غیرآزمایشی و از نوع همبستگی است، دست کم حجم نمونه ۱۰۰ نفر لازم است (هومن، ۱۳۸۹). جامعه این مطالعه کودکان پایه اول ابتدایی شهر تهران بود. با توجه به اینکه یکی از اهداف این مطالعه ارتباط بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی با رشد زبان بود، با استفاده از نمونه گیری طبقه ای، نواحی ۶، ۱۰ و ۱۴ شهر تهران و سپس، در هر ناحیه پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه انتخاب شد. در هر مدرسه به طور تصادفی یکی از کلاس های پایه اول انتخاب شدند. از آنجاکه اجرای آزمون ها زمانبر بود و دو پرسشنامه توسط مادر پر می شد، از میان این دانش آموزان، دانش آموزانی که خودشان

و والدینشان برای همکاری با این پژوهش مایل بودند، انتخاب شدند که مجموعاً ۱۰۵ نفر بودند.

ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در جدول ۲ گزارش شده است. در مطالعات گذشته میزان درآمد تعیین کننده وضعیت اقتصادی خانواده بود، اما تعداد اعضای خانواده در نظر گرفته نمی شد. برای مثال کسانی که ۴ میلیون درآمد داشتند به نظر می آمد دارای وضعیت اقتصادی خوبی باشند، اما اگر تعداد اعضای این خانواده ۸ نفر بود، نمی شد آنها را از نظر وضعیت اقتصادی خوب در نظر گرفت. بر این اساس، در این مطالعه مبلغ درآمد کل خانواده بر تعداد کل اعضای تقسیم شد تا شاخص بهتری از وضعیت اقتصادی خانواده باشد. توزیع درآمد به ازای هر نفر نشان داد که در اکثر خانواده ها، به ازای هر نفر در خانواده بین هفتصد و یک هزار تومان تا یک میلیون و پنجاه هزار تومان درآمد وجود دارد. در دیگر طبقات توزیع فراوانی تقریباً یکسان بود.

جدول ۲. توزیع فراوانی شرکت کنندگان بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی

متغیر	سطح	فراوانی (درصد)	متغیر	سطح	فراوانی (درصد)
تحصیلات پدر	کاردانی و پایین تر	۴۲ (۴۰٪)	تحصیلات مادر	کاردانی و پایین تر	۴۵ (۴۲/۹٪)
	کارشناسی و بالاتر	۶۳ (۶۰٪)		کارشناسی و بالاتر	۶۰ (۵۷/۱٪)
درآمد به ازاء هر عضو خانواده	صفر تا ۳۵۰ هزار تومان	۲۰ (۱۹٪)	وضعیت مهد رفتن	مهدرفته	۹۱ (۸۶/۷۰٪)
	۳۵۱ تا ۷۰۰	۲۵ (۲۳/۸۰٪)		مهد نرفته	۱۴ (۱۳/۳۰٪)
	۱۰۵۰ تا ۷۰۱	۴۰ (۳۸/۱۰٪)	جنسیت	پسر	۵۵ (۵۲/۴٪)
	۱۰۵۱ و بیشتر	۲۰ (۱۹٪)		دختر	۵۰ (۴۷/۶٪)

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه جمعیت شناختی: با توجه به مدل سرمایه خانوادگی (کانگر و دوگان، ۲۰۰۷؛ کانگر و دونلان، ۲۰۰۷)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، با استفاده از دو متغیر تحصیلات والدین و درآمد خانواده به دست آمد. برای اندازه گیری این متغیر یک پرسشنامه جمعیت شناختی در اختیار مادر قرار گرفت که در آن در مورد میزان درآمد خانواده، سطح تحصیلات والدین و رفتن به مهدکودک فرزند سؤال شده بود.

□ ب: محیط سوادآموزی خانه: اغلب در مطالعات گذشته این محیط از طریق مادر

مورد پرسش قرار گرفته است. به علت عدم وجود مقیاسی برای سنجش این متغیر در ایران، انتخاب سؤالات این پرسشنامه، بر اساس مدل‌های مفهومی معمول در ادبیات پژوهشی (مانند بریت-اسمیت و همکاران، ۲۰۱۰؛ فریتجرز و همکاران، ۲۰۰۰؛ رادریگیوز و تمیس-لوموندا، ۲۰۱۱) و از روی مقیاس‌های موجود در دنیا بود. پس از ترجمه سؤالات، ابتدا پرسشنامه در یک مرحله پایلوت بر روی جامعه هدف اجرا گردید و پس از اصلاحات، برای مرحله نهایی مورد استفاده قرار گرفت. در این مطالعه، محیط سوادآموزی خانه، در قالب سه عامل مورد بررسی قرار گرفت: ۱) فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند تجارب خواندن مشارکتی)، ۲) منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (مانند کتاب‌های موجود در خانه و بازدید از کتابخانه) و ۳) الگوهای مثبت (مانند فعالیت‌ها و نگرش خود والدین در مورد خواندن). بررسی روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه اصلی و با چرخش واریماکس انجام شد. نتایج به دست آمده سه مؤلفه فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (یازده سؤال)، منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی (هفت سؤال) و الگوی مثبت (شش سؤال) را تأیید کرد که به ترتیب داری ارزش ویژه ۵/۶۴، ۲/۸۴ و ۱/۶۲ و درصد واریانس تبیین شده ۲۳/۵۲، ۱۱/۸۳ و ۶/۷۷ بودند. در کل این سه مؤلفه ۴۲/۱۳ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. محاسبه اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ صورت پذیرفت و نتایج به دست آمده نشان داد که همسانی درونی برای سه مؤلفه یاد شده به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

□ ج: مقیاس هوشی و کسلر برای دوره پیش دبستانی<sup>۱</sup> (رضویه و شهیم، ۱۳۹۱): این مقیاس که برای کودکان ۱ تا ۷ سال طراحی شده، دارای ۱۱ خرده آزمون شامل ۶ آزمون کلامی (اطلاعات، واژگان، مشابهت‌ها، حساب، فهم و آزمون تکمیلی جملات) و ۵ آزمون غیرکلامی یا عملی (خانه حیوانات، تکمیل تصاویر، مازها، طرح هندسی و مکعب‌ها) است. این مقیاس (بدون آزمون مکمل جملات) ۱۶۹ سؤال دارد و به صورت انفرادی در ۵۰ تا ۷۵ دقیقه اجرا می‌شود. در پژوهش رضویه و شهیم (۱۳۹۱) اعتبار هوشبهرهای کلامی، عملی و کل از طریق باز آزمایی ۰/۸۳، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمده است و روایی آن مورد تأیید قرار گرفته است.

□ د: آزمون رشد زبان اولیه-ویرایش سوم<sup>۲</sup> (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹): این آزمون با



۹ خرده آزمون بر اساس الگوی دوبعدی ابعاد زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی است. ۶ خرده آزمون اصلی این آزمون، واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی (مرتبط با معناشناسی) و درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری (مرتبط با نحو) است که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. این آزمون برای کودکان ۴ تا ۸ سال و ۱۱ ماه طراحی شده و در ۱۵ الی ۲۰ دقیقه برای خرده آزمون‌های اصلی قابل اجرا است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹). آلفای کرونباخ برای خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها برای گروه‌های سنی مختلف به‌طور متوسط بین ۰/۷۲ و ۰/۹۶ و اعتبار باز آزمایی برای خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها نیز بین ۰/۷۸ و ۰/۸۸ به‌دست آمده است. روایی محتوایی، ملاکی و سازه خرده آزمون‌ها و ترکیب‌ها نیز با استفاده از روش‌های مناسب مورد بررسی قرار گرفته است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹).

### ● یافته‌ها

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها، از آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، توزیع فراوانی و از آزمون‌های تحلیل واریانس به شیوه تحلیل روند و ساده و همچنین ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است ساختار زبانی از دو بعد ابعاد زبان‌شناختی (معناشناسی، نحو و واج‌شناسی) و نظام‌های زبان‌شناختی (گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن) تشکیل شده است. جدول ۳ میانگین خرده آزمون‌های معناشناسی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی) و نمره کل آن را نشان می‌دهد. میانگین‌های به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که با افزایش درآمد میانگین خرده آزمون‌های معناشناسی افزایش می‌یابد و در نهایت تقریباً ثابت می‌شود. در متغیرهای جنس و وضعیت مهد رفتن تفاوتی در معناشناسی و خرده آزمون‌هایش مشاهده نشد. در ارتباط با تحصیلات، میانگین‌ها نشان می‌دهد با افزایش سطح تحصیلات، میانگین معناشناسی و خرده آزمون‌هایش افزایش می‌یابد.

دومین مؤلفه از ابعاد زبان‌شناختی، نحو است که شامل سه خرده آزمون درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری است. میانگین‌های به‌دست‌آمده از این سه خرده آزمون نشان داد که با افزایش سطح درآمد، میانگین خرده آزمون‌های نحو نیز روند صعودی دارد و در نهایت تقریباً ثابت می‌شود. وضعیت کودکانی که مهد رفته اند یا نرفته اند و دختران و پسران از نظر خرده آزمون‌های نحو مشابه است و تفاوتی ندارد. با افزایش تحصیلات میانگین خرده آزمون‌های نحو



نیز افزایش یافته است (جدول ۴).

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار خرده آزمون های معنانشاسی و نمره کل معنانشاسی در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ویژگی های جمعیت شناختی

معنانشاسی	واژگان شفاهی	واژگان ربطی	واژگان تصویری	سطوح	متغیر
(۱۲/۵۱)۱۳۶/۵۵	(۵/۸۱)۴۰/۴۵*	(۶/۷۰)۴۵/۷۰	(۴/۰۷)۴۰/۴۵	۳۵۰ تا	درآمد به ازاء هر نفر
(۱۲/۶۰)۱۴۴/۸۸	(۴/۸۲)۴۳/۸۴	(۷/۱۶)۴۸/۸۸	(۴/۲۱)۵۰/۱۶	۷۰۰ تا ۳۵۱	
(۱۱/۵۵)۱۴۸/۰۳	(۴/۲۳)۴۵/۰۸	(۵/۹۶)۵۱/۰۵	(۳/۴۴)۵۱/۹۰	۱۰۵۰ تا ۷۰۱	
(۹/۱۲)۱۴۹/۴۵	(۲/۹۲)۴۷/۲۵	(۵/۲۳)۵۱/۳۸	(۲/۶۰)۵۱/۶۵	۱۰۵۱ و بیشتر	
(۱۱/۹۰)۱۴۵/۰۳	(۴/۷۸)۴۴/۱۳	(۶/۴۵)۴۹/۳۶	(۳/۶۷)۵۱/۵۴	رفته	وضعیت مهد رفتن
(۱۵/۰۰)۱۴۷/۵۰	(۶/۰۵)۴۵/۵۰	(۷/۳۱)۴۹/۷۹	(۳/۴۲)۵۲/۲۱	نرفته	
(۱۱/۵۳)۱۴۴/۵۸	(۴/۹۶)۴۴/۱۱	(۶/۷۴)۴۸/۹۳	(۳/۰۰)۵۱/۵۵	پسر	جنس
(۱۳/۱۷)۱۴۶/۲۲	(۴/۹۹)۴۴/۵۴	(۶/۳۳)۴۹/۹۶	(۴/۲۵)۵۱/۷۲	دختر	
(۱۳/۷۶)۱۴۰/۹۸	(۵/۷۹)۴۲/۵۳	(۷/۶۲)۴۷/۵۶	(۳/۷۷)۵۰/۸۹	کاردانی و پایین تر	تحصیلات پدر
(۱۰/۰۰)۱۴۸/۶۵	(۳/۷۵)۴۵/۶۵	(۵/۲۴)۵۰/۸۲	(۳/۴۵)۵۲/۱۸	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر
(۱۲/۰۸)۱۴۲/۲۹	(۵/۰۸)۴۲/۶۹	(۶/۴۳)۴۸/۲۶	(۳/۶۵)۵۱/۳۳	کاردانی و پایین تر	تحصیلات مادر
(۱۲/۱۱)۱۴۷/۴۱	(۴/۶۰)۴۵/۴۰	(۶/۵۴)۵۰/۱۹	(۳/۶۳)۵۱/۸۳	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر

\* اعداد درون پرانتز انحراف معیار است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار خرده آزمون های نحو و نمره کل نحو در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ویژگی های جمعیت شناختی

نحو	تکمیل دستوری	تقلید جمله	درک دستوری	سطوح	متغیر
(۱۶/۹۶)۱۲۹/۸۵	(۷/۰۳)۴۳/۱۰	(۹/۸۴)۴۵/۲۵	(۳/۴۰)۴۱/۵۰	۳۵۰ تا	درآمد به ازاء هر نفر
(۱۸/۴۸)۱۳۳/۸۸	(۷/۹۹)۴۳/۵۶	(۹/۳۴)۴۸/۲۰	(۵/۱۶)۴۲/۱۲	۷۰۰ تا ۳۵۱	
(۱۵/۵۲)۱۴۱/۸۸	(۶/۱۲)۴۶/۳۵	(۶/۹۷)۵۲/۴۸	(۴/۸۴)۴۳/۰۵	۱۰۵۰ تا ۷۰۱	
(۱۱/۲۳)۱۴۱/۱۰	(۵/۶۵)۴۶/۹۱	(۵/۱۹)۵۲/۱۱	(۳/۰۱)۴۳/۷۵	۱۰۵۱ و بیشتر	
(۱۶/۶۵)۱۳۷/۷۵	(۷/۱۰)۴۴/۹۲	(۸/۳۳)۵۰/۵۵	(۴/۲۰)۴۲/۲۷	رفته	وضعیت مهد رفتن
(۱۴/۳۴)۱۳۴/۴۳	(۴/۴۶)۴۵/۲۹	(۷/۳۸)۴۵/۳۶	(۵/۳۹)۴۳/۷۹	نرفته	
(۱۷/۴۳)۱۳۷/۹۸	(۷/۷۵)۴۵/۴۲	(۹/۰۹)۴۹/۹۳	(۳/۹۷)۴۲/۶۴	پسر	جنس
(۱۵/۱۸)۱۳۶/۵۶	(۵/۶۰)۴۴/۴۸	(۷/۵۹)۴۹/۷۸	(۴/۸۲)۴۲/۳۰	دختر	
(۱۹/۵۵)۱۳۱/۷۴	(۸/۱۰)۴۳/۳۱	(۹/۷۶)۴۶/۶۷	(۵/۱۱)۴۱/۷۶	کاردانی و پایین تر	تحصیلات پدر
(۱۲/۰۰)۱۴۱/۴۹	(۵/۳۶)۴۶/۲۲	(۶/۲۳)۵۲/۲۵	(۳/۶۹)۴۳/۰۲	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر
(۱۹/۵۵)۱۳۵/۷۳	(۷/۶۶)۴۴/۶۴	(۱۰/۰۰)۴۸/۷۱	(۴/۷۰)۴۲/۳۸	کاردانی و پایین تر	تحصیلات مادر
(۱۳/۸۶)۱۳۸/۳۵	(۶/۲۱)۴۵/۱۹	(۷/۰۶)۵۰/۶۲	(۴/۱۹)۴۲/۵۴	کارشناسی و بالاتر	کارشناسی و بالاتر

با افزایش سطح درآمد میانگین نظام های زبان شناختی افزایش یافته است. در وضعیت مهد رفتن و جنس در این بخش از ساختار زبان نیز تفاوتی مشاهده نشد. اما با تغییرات

افزایشی که در سطح تحصیلات رخ داده است میانگین مهارت‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن نیز افزایش یافته است (جدول ۵).

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نظام‌های زبان شناختی (گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن) در وضعیت اجتماعی-اقتصادی و جمعیت شناختی

متغیر	سطوح	گوش کردن	سازمان‌دهی	صحبت کردن
درآمد به ازاء هر نفر	تا ۳۵۰	۹۱/۹۰ (۶/۸۴)	۹۰/۹۵ (۱۵/۰۷)	۸۳/۵۵ (۱۱/۶۱)
	۳۵۱ تا ۷۰۰	۹۴/۲۸ (۸/۳۷)	۹۷/۰۸ (۱۵/۴۰)	۸۷/۴۰ (۱۱/۵۳)
	۷۰۱ تا ۱۰۵۰	۹۴/۹۵ (۷/۲۳)	۱۰۳/۵۳ (۱۱/۶۰)	۹۱/۴۳ (۸/۷۸)
	۱۰۵۱ و بیشتر	۹۴/۴۰ (۵/۱۳)	۱۰۳/۸۵ (۹/۱۱)	۹۳/۱۰ (۸/۱۹)
وضعیت مهد رفتن	رفته	۹۳/۸۱ (۶/۹۰)	۹۹/۹۱ (۱۳/۶۰)	۸۹/۰۵ (۱۰/۵۶)
	نرفته	۹۶/۰۰ (۸/۲۶)	۹۵/۱۴ (۱۳/۴۱)	۹۰/۷۹ (۹/۵۲)
جنس	پسر	۹۴/۱۸ (۵/۸۵)	۹۸/۸۵ (۱۴/۵۷)	۸۹/۵۳ (۱۱/۰۶)
	دختر	۹۴/۰۲ (۸/۳۲)	۹۹/۷۴ (۱۲/۵۹)	۸۹/۰۲ (۹/۷۳)
تحصیلات پدر	کاردانی و پایین‌تر	۹۲/۶۴ (۷/۶۳)	۹۴/۲۲ (۱۵/۹۸)	۸۵/۸۴ (۱۲/۴۳)
	کارشناسی و بالاتر	۹۵/۲۰ (۶/۵۲)	۱۰۳/۰۷ (۱۰/۰۹)	۹۱/۸۷ (۷/۷۳)
تحصیلات مادر	کاردانی و پایین‌تر	۹۳/۷۱ (۷/۲۲)	۹۶/۹۸ (۱۵/۴۱)	۸۷/۳۳ (۱۱/۱۷)
	کارشناسی و بالاتر	۹۴/۳۷ (۷/۰۶)	۱۰۰/۸۱ (۱۲/۱۴)	۹۰/۵۹ (۹/۷۳)

نتایج تحلیل واریانس (جدول ۶) نشان داد که با افزایش تحصیلات بالاتر پدر، میانگین همه مؤلفه‌های رشد زبان به جز واژگان تصویری، درک دستوری، گوش کردن و سازمان‌دهی، به‌طور معناداری در حال افزایش است. همچنین با افزایش تحصیلات مادر، میانگین واژگان شفاهی و معنانشناسی به‌طور معناداری افزایش داشت.

نتایج تحلیل واریانس به شیوه روند نشان داد که افزایش درآمد نیز می‌تواند در رشد زبان تأثیر داشته باشد، اما در خرده‌آزمون‌های واژگان تصویری، درک دستوری، تکمیل دستوری و گوش کردن، با افزایش تفاوت معناداری در بین گروه‌ها مشاهده نشد. جنس عامل مهمی در تفاوت بین خرده‌آزمون‌های رشد زبان نبود. همچنین در مؤلفه‌های رشد زبان بین کودکان مهد رفته و نرفته تفاوتی وجود نداشت.

همچنین رابطه بین مؤلفه‌های محیط سوادآموزی خانه و هوش با رشد زبان از طریق همبستگی پیرسون بررسی شد (جدول ۷). نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی هیچ ارتباطی با رشد زبان ندارد. منابع مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی با خرده‌آزمون‌هایی مانند واژگان ربطی و شفاهی که خود زیرمجموعه معنانشناسی و صحبت

کردن هستند، ارتباط مثبت و معناداری داشت. الگوی مثبت والدین برای کودکان نیز با واژگان تصویری، شفاهی، درک دستوری، معناشناسی، نحو، گوش کردن و صحبت کردن در ارتباط بود.

جدول ۶. تفاوت های موجود در رشد زبان در ویژگی های جمعیت شناختی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی

مهدرفتن	جنسیت	درآمد	تحصیلات مادر	تحصیلات پدر	متغیر	
۰/۲۳	۰/۰۶	۱/۲۲	۰/۴۶	۳/۳۴	واژگان تصویری	معناشناسی
۰/۴۵	۰/۶۵	۷/۰۹	۲/۲۲	۶/۷۶	واژگان ربطی	
۰/۸۰	۰/۲۰	۲۳/۳۵	۸/۰۲	۱۱/۱۵	واژگان شفاهی	
۰/۷۳	۰/۴۶	۱۳/۷۷	۴/۵۳	۱۰/۹۵	معناشناسی (نمره کل)	
۲/۲۲	۰/۱۵	۱/۵۶	۰/۰۳	۲/۱۶	درک دستوری	نحو
۳/۸۰	۰/۰۱	۸/۲۷	۱/۳۱	۱۲/۷۴	تقلید جمله	
۰/۰۲	۰/۵۰	۲/۷۷	۰/۱۶	۴/۸۸	تکمیل دستوری	
۰/۲۶	۰/۲۰	۶/۳۲	۰/۶۴	۹/۹۵	نحو (نمره کل)	
۰/۲۳	۰/۰۶	۱/۲۲	۰/۴۶	۳/۳۴	واژگان تصویری	گوش کردن
۲/۲۲	۰/۱۵	۱/۵۶	۰/۰۳	۲/۱۶	درک دستوری	
۱/۳۴	۰/۰۱	۱/۸۱	۰/۲۱	۳/۴۱	گوش کردن (نمره کل)	
۰/۴۵	۰/۶۵	۷/۰۹	۲/۲۲	۶/۷۶	واژگان ربطی	سازماندهی
۳/۸۰	۰/۰۱	۸/۲۷	۱/۳۱	۱۲/۷۴	تقلید جمله	
۰/۸۰	۰/۱۱	۹/۵۶	۲/۰۲	۱۲/۰۲	سازماندهی (نمره کل)	
۰/۸۰	۰/۲۰	۲۳/۳۵	۸/۰۲	۱۱/۱۵	واژگان شفاهی	صحبت کردن
۰/۰۲	۰/۵۰	۲/۷۷	۰/۱۶	۴/۸۸	تکمیل دستوری	
۰/۲۸	۰/۰۶	۱۱/۰۱	۲/۵۰	۹/۳۰	صحبت کردن (نمره کل)	

نکته: مقادیر گزارش شده در جدول مقدار F به دست آمده از تحلیل واریانس است. اعداد برجسته در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج به دست آمده از هوش نشان می دهد که بین همه مؤلفه های هوشبهر کلامی با رشد زبان همبستگی مثبت وجود دارد. باین وجود، اطلاعات با تقلید جمله، تکمیل دستوری، نحو و صحبت کردن ارتباط معناداری ندارد و ارتباط واژگان، حساب و فهم با تکمیل دستوری معنادار نیست. در هوشبهر کلامی، اطلاعات با واژگان تصویری و شفاهی و در نتیجه، معناشناسی بیشترین ارتباط را داشت. واژگان نیز ارتباط زیادی با واژگان ربطی و واژگان شفاهی داشت. در بین تمام مؤلفه های هوشبهر کلامی، مشابهت ها بیشترین همبستگی را با خرده آزمون های رشد زبان داشت. حساب نیز ارتباط بسیار زیادی با واژگان شفاهی و در نتیجه، معناشناسی داشت. فهم، با واژگان ربطی و شفاهی بیشترین همبستگی را داشت.

در بخش غیرکلامی، مازها بیشترین ارتباط را با واژگان شفاهی، معناشناسی و صحبت

کردن داشتند و طرح هندسی با درک دستوری و گوش کردن بیشترین ارتباط را داشت. اگرچه مکعب‌ها با اغلب خرده آزمون‌های رشد زبان همبستگی معناداری نداشت اما با واژگان ربطی و شفاهی، معناشناسی و صحبت کردن ارتباط قابل توجهی داشت. خانه حیوانات هیچ همبستگی با رشد زبان نداشت. تکمیل تصاویر با واژگان تصویری همبستگی بالاتری داشت. جدول ۷. ماتریس همبستگی بین مؤلفه های سواد خانه و هوش با رشد زبان

متغیر	واژگان تصویری	واژگان ربطی	واژگانی شفاهی	درک دستوری	تقلید جمله	تکمیل دستوری	معناشناسی	نحو	گوش کردن	سازماندهی	صحبت کردن
فعالیت‌ها	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۴
منابع	۰/۱۷	۰/۲۵*	۰/۳۲*	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۳۱*	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۱۱	۰/۲۵*
الگوی مثبت	۰/۳۶*	۰/۱۲	۰/۲۳*	۰/۲۸*	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۲۶*	۰/۲۴*	۰/۳۶*	۰/۱۸	۰/۲۱*
اطلاعات	۰/۳۳*	۰/۲۱*	۰/۳۲*	۰/۲۶*	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۳۴*	۰/۱۶	۰/۳۲*	۰/۲۲*	۰/۱۵
واژگان	۰/۲۲*	۰/۴۲*	۰/۵۱*	۰/۲۰*	۰/۳۱*	۰/۱۸	۰/۴۹*	۰/۲۹*	۰/۲۴*	۰/۳۹*	۰/۳۶*
مشابهت‌ها	۰/۳۱*	۰/۵۰*	۰/۵۱*	۰/۲۶*	۰/۴۰*	۰/۲۷*	۰/۵۶*	۰/۳۸*	۰/۳۲*	۰/۴۹*	۰/۴۲*
حساب	۰/۳۱*	۰/۳۰*	۰/۴۲*	۰/۲۶*	۰/۲۲*	۰/۱۴	۰/۴۱*	۰/۲۳*	۰/۳۰*	۰/۲۸*	۰/۲۹*
فهم	۰/۲۲*	۰/۴۱*	۰/۵۲*	۰/۲۹*	۰/۲۵*	۰/۱۷	۰/۴۹*	۰/۲۷*	۰/۲۹*	۰/۳۵*	۰/۳۶*
خانه حیوانات	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۳
تکمیل تصاویر	۰/۲۰*	۰/۱۲	۰/۱۸	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۲۰*	۰/۰۱	۰/۲۲*	۰/۰۴	۰/۰۳
مازها	۰/۰۱	۰/۲۷*	۰/۳۸*	۰/۲۰*	۰/۲۱*	۰/۱۸	۰/۳۰*	۰/۲۴*	۰/۱۳	۰/۲۶*	۰/۳۰*
طرح هندسی	۰/۲۶*	۰/۲۰*	۰/۲۰*	۰/۳۰*	۰/۱۵	۰/۰۱	۰/۲۶*	۰/۱۶	۰/۳۲*	۰/۱۹	۰/۱۰
مکعب‌ها	۰/۰۵	۰/۳۵*	۰/۴۶*	۰/۰۶	۰/۲۰*	۰/۱۳	۰/۳۸*	۰/۱۷	۰/۰۶	۰/۲۹*	۰/۳۱*

\*P&lt;0/01 \*\*P&lt;0/05 N=105

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از پژوهش حاضر، تعیین روابط عوامل فردی (هوش و جنس) و عوامل محیطی (محیط سوادآموزی خانه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مهدکودک رفتن) با رشد زبان کودکان بود. همان‌طور که نتایج نشان داد خرده آزمون‌های بخش کلامی آزمون وکسلر با خرده آزمون‌ها و مؤلفه‌های مختلف رشد زبان ارتباط قوی‌تری داشت که در مطالعات قبلی این ارتباط در زبان‌های دیگر (مانند کریگ و آسون ۱۹۹۱ و اسمیت، اسمیت و دابن، ۱۹۹۱) نشان داده شده بود. در این ارتباط می‌توان گفت کاهش هوشبهر کلامی یک انحراف استاندارد یا

بیشتر از میانگین در حدود ۷۵ درصد از کودکان با نقص زبان عمومی، مسئله همپوشی بین هوشبهر کلامی و زبان عمومی را مطرح می‌کند که می‌توانیم نتیجه بگیریم هوشبهر کلامی پایین منجر به رشد مهارت‌های زبانی ضعیف می‌شود (مکگینس، ۲۰۰۵).

○ به‌جز خرده آزمون مشابهت‌ها، خرده آزمون‌های کلامی دیگر هوش با تکمیل دستوری رابطه معناداری نداشت. مشابهت‌ها، تفکر انتزاعی را می‌سنجد و کودک باید به‌طور منطقی و انتزاعی فکر کند تا بتواند به پرسش‌های آن پاسخ دهد (سانتراک، ۱۳۸۷). بنابراین، کودکی که در این خرده آزمون بهتر عمل می‌کند، با ویژگی‌های انتزاعی‌تر زبان مانند اشکال تکواژ شناختی و نشانه‌های جمع، ضمائر، زمان افعال و صفت تفضیلی آشنایی بیشتری دارد و در نتیجه در تکمیل دستوری بهتر عمل می‌کند.

○ به‌علاوه یافته‌ها نشان داد که برخی مؤلفه‌های هوشبهر غیرکلامی نیز با مؤلفه‌های رشد زبان رابطه معنادار دارد که در پژوهش‌های پیشین این رابطه نیز به‌طور کلی مورد بررسی قرار گرفته است (کریگ و آلسون ۱۹۹۱ و اسمیت، اسمیت و دابز، ۱۹۹۱). در مطالعه سنکال و لفور (۲۰۰۲) هوش تحلیلی با خانه حیوانات اندازه‌گیری شده بود و خانه حیوانات با ابزارهای زبان واژگان و درک مطلب شنیداری، ارتباط معناداری نداشت. در مطالعه حاضر نیز رابطه خانه حیوانات با هیچکدام از مؤلفه‌های زبان معنادار نبود.

○ در بررسی تفاوت رشد زبان بین دو جنس نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین این کودکان وجود ندارد. اگرچه تأثیر جنس در ابتدای مراحل زبان‌آموزی محسوس است، در حدود سن ۶ سالگی، تفاوت دو جنس در رشد زبان از بین می‌رود (مکوبی، ۱۹۶۶؛ نقل از بورنستاین و همکاران، ۲۰۰۴) و در این مطالعه نتایج به‌دست‌آمده مبین این موضوع است.

○ باینکه نتایج این پژوهش همسو با بسیاری از پژوهش‌ها (مانند لی و تان، ۲۰۱۶؛ نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۵؛ رادریگیوز و تمیس-لوموندا، ۲۰۱۱؛ کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵؛ اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱؛ ویگل و همکاران، ۲۰۰۶؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۸۵)، ارتباط دو مؤلفه محیط سوادآموزی خانه با بسیاری از مؤلفه‌های رشد زبان را نشان داد، مشابه با مطالعه ویگل و همکاران (۲۰۰۶)، فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی با مؤلفه‌های رشد زبان ارتباطی نداشت. می‌توان این نتیجه را به این موضوع مرتبط دانست که علاوه بر میزان خواندن کتاب‌های مختلف برای کودکان و انجام فعالیت‌هایی مانند شعر خواندن

و ترغیب کودکان برای نوشتن و خواندن کلمات، یادگیری رنگ‌ها، حروف و ... که فعالیت های هدفمند والدین در زمینه سوادآموزی و زبان‌آموزی است، آنچه در این میان اهمیت دارد نحوه و کیفیت اینگونه تعاملات است که والدین با کودکان دارند (ویگل و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده است که استفاده از راهبردهای خواندن گفتگومدار ۲۱ که در آن فرد بزرگ‌سالی که کتاب می‌خواند با کودک در تعامل است، از کودک سؤال می‌پرسد، نکاتی را که کودک بیان میدارد، مورد تشویق قرار می‌دهد و متن را گسترش می‌دهد، در یادگیری و زبان‌آموزی کودک اهمیت دارد (نیکلاس و اشنایدر، ۲۰۱۵)، درحالی‌که در این پژوهش، این بخش از فعالیت‌های مرتبط با زبان‌آموزی و سوادآموزی بررسی نشد.

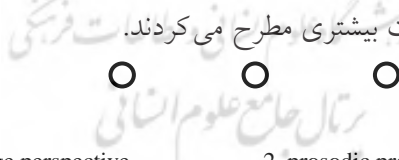
○ در رابطه با کودکانی که به مهدکودک رفته‌اند و کودکانی که به مهدکودک نرفته‌اند نتایج نشان داد که تفاوتی در رشد زبان ندارند. در رابطه با تبیین این نتیجه باید بیان کرد که دو موضوعی که در ارتباط با آموزش پیش از دبستان و تأثیرگذاری آن بر رشد شناختی کودک به‌ویژه رشد زبانی او نقش ایفا می‌کند، کیفیت این آموزش و مدت‌زمان دوره است (سیلوا و همکاران، ۲۰۱۱) که در این پژوهش بررسی نشد. چراکه اگر محیط‌های مراقبتی برانگیزاننده تر و سازمان‌یافته تر باشند، کودکان خزانه واژگان بهتر و مهارت‌های توجه و حافظه پیشرفته‌تری کسب می‌کنند و باهم سالان روابط بهتری برقرار می‌کنند. علاوه بر این، در سال‌های پیش از دبستان، کودکانی که زمان بیشتری را در مرکز مراقبت از کودکان سپری می‌کنند، مهارت‌های زبانی و شناختی پیشرفته‌تری از خود نشان می‌دهند (پیتو، پسانها، و آگیار، ۲۰۱۳).

○ از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که با بهبود وضعیت اجتماعی-اقتصادی (درآمد و تحصیلات والدین) خانواده‌ها، رشد زبان کودکانشان نیز بهتر می‌شود. احتمالاً داشتن درآمد بالاتر استرس برای نگرانی‌های مالی را کاهش می‌دهد و زمان و منابع شناختی بیشتری را در اختیار والدین قرار می‌دهد تا ارتباطات کلامی غنی‌تر و واضح‌تری فراهم کنند (سوهر-پرستون و همکاران، ۲۰۱۳). درواقع، به نظر می‌رسد تفاوت‌های مرتبط با وضعیت اجتماعی-اقتصادی در ارتباطات والدین تفاوت‌های کلیتر در ارتباط کلامی با دیگران و نه تنها با کودکان را منعکس می‌کند. خانواده‌هایی با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین در مکالمات کمتری شرکت دارند، از بیان نیازهای مستقیم کوتاه‌تری استفاده می‌کنند و سؤالات کمتری

میپرسند (مارتین، ۲۰۰۶). در مقابل، مادران با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتر به طور کلی بیشتر صحبت می کنند، طولانی تر صحبت می نمایند و از واژگان متنوع تری استفاده می کنند (هاف، ۲۰۰۳).

○ علاوه بر موارد بالا، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، فعالیت های سوادآموزی خانواده را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. کودکانی که در خانواده هایی زندگی می کنند که بالاتر از خط فقر هستند، نسبت به کودکانی که در خانواده های فقیر زندگی می کنند، احتمال بیشتری دارد که در فعالیت های سوادآموزی به طور منظمی شرکت کنند (مارتین، ۲۰۰۶). هنگامی که کودکان با والدینشان کتاب می خوانند یا در دیگر فعالیت های مرتبط با سوادآموزی مشارکت دارند، نسبت به فعالیت های روزانه طبق روال مانند وعده های غذایی و زمان بازی، ممکن است در معرض زبانی که از لحاظ زبانشناسی پیچیده تر است و واژگان متنوع تری دارد، قرار گیرند (ایوانز و شا، ۲۰۰۸؛ ویزمن و اسنو، ۲۳، ۲۰۰۱؛ نقل از کیم، ایم و وون، ۲۰۱۵؛ پورحسین و همکاران، ۱۳۸۱).

○ هارت و ریزلی (۲۴ (۱۹۹۵؛ نقل از مارتین، ۲۰۰۶) استفاده از زبان را در کودکان پیش دبستانی که والدینشان استاد بودند و کودکان پیش دبستانی با زمینه محروم مقایسه کردند. آنها دریافتند که هر دو گروه کودکان پیش دبستانی در مورد چیزهای مشابه، اما با عمق متفاوتی در واژگان صحبت می کنند. کودکان اساتید حداقل دو برابر کودکان محروم صحبت می کردند و در مورد جنبه های مختلف آنچه انجام می دادند صحبت می نمودند و در مورد اینکه هر چیزی چگونه و چرا کار می کند، سوالات بیشتری مطرح می کردند.



#### یادداشت ها

- |   |   |
|---|---|
| 1. cumulative language perspective        | 2. prosodic properties  |
| 3. language impairment                    | 4. nested set of systems  |
| 5. family investment model                | 6. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) |
| 7. Test of Language Development (TOLD-P3) |   |

#### ● منابع

- پورحسین، رضا؛ دادستان، پریخ؛ اژه ای، جواد و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). بررسی تحولی خود پنداشت در کودکان ۶ تا ۱۲ ساله و رابطه آن با طبقه اجتماعی و جنس. *مجله روانشناسی*، ۶(۳)، ۲۱۱-۲۲۶.
- رضویه، اصغر و شهین، سیما (۱۳۹۱). مقیاس هوشی و کلسر برای دوره پیش دبستانی. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.



روحی، افسر و هاشجین، علی بهنام (۱۳۹۰). تأثیر آموزش‌های پیش‌دبستانی بر رشد مهارت‌های شفاهی دانش‌آموزان آذری‌زبان پایه اول ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۹(۱۰)، ۲۵-۵۰.

سانتراک، جان دلیو (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی*. ترجمه حسین دانشفر، شاهده سعیدی و مهشید عراقچی. تهران: رسا.

هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هشتگانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۲۷۵-۲۸۷.

هامیل، دونالد دی. و نیوکامر، فیلیس ال. (۱۳۸۹). *آزمون رشد زبان TOLD-P:3*. ترجمه سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۹). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellai, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Great Lakes Center for Education Research & Practice.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304.

Breit-Smith, A., Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: A descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) Program Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 96-107.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.

Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). Social Class and Socialization in Families. In J. E. Grusec (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 433-460). New York, NY: Guilford Press.

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.

Craig, R. J., & Olson, R. E. (1991). Relationship between Wechsler scales and Peabody

- Picture Vocabulary Test-Revised scores among disability applicants. *Journal of clinical psychology*, 47(3), 420-429.
- Dethorne, L. S., & Watkins, R. V. (2006). Language abilities and nonverbal IQ in children with language impairment: Inconsistency across measures. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(9), 641-658.
- Fritjers, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Gallinat, E., & Spaulding, T. J. (2014). Differences in the performance of children with specific language impairment and their typically developing peers on nonverbal cognitive tests: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1363-1382.
- Halpern, D. F. (2013). *Sex differences in cognitive abilities*. New York: Psychology Press.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley, editors. *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 136-150.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Keshavarz, M. H., & Ingram, D. (2002). The early phonological development of a Farsi-English bilingual child. *International Journal of Bilingualism*, 6(3), 255-269.
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, No. 6, pp. 835-852). Springer US.
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387.
- Martin, N. R. (2006). *The role of the home literacy environment in the development of early literacy skills and school readiness in kindergarten children from low socioeconomic and minority families* (Doctoral dissertation, Martin University).
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read. The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, MA :MIT Press.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-

- based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 94-101.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42(4), 315-332.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82, 1058-1075.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20(6), 409-431.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sittner Bridges, M., Justice, L., Hogan, T., & Gray, S. (2012). Promoting lower- and higher-level language skills in early education classrooms. In R. Pianta & W. S. Barnett (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 177-193). New York, NY: Guilford Publications.
- Smith, T. C., Smith, B. L., & Dobbs, K. (1991). Relationship between the Peabody picture vocabulary test-revised, wide range achievement test-revised, and wechsler intelligence scale for children-revised. *Journal of School Psychology*, 29(1), 53-56.
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: A third-generation test of the family investment Model. *Child development*, 84(3), 1046-1062.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Thomas, M. S., Forrester, N. A., & Ronald, A. (2013). Modeling socioeconomic status effects on language development. *Developmental Psychology*, 49(12), 2325.
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppanen, P. H., ... & Lyytinen, H. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 73-103.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.

