

بررسی میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک زبانه و دوزبانه با تجارب خانوادگی ویژه در شهر کرمانشاه جمال سلیمی^۱

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان

دریافت مقاله: ۹۱/۹/۱۱ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۳

چکیده

هدف: این پژوهش به دنبال بررسی میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک زبانه و دوزبانه در ۲ منطقه‌ی شهر کرمانشاه می‌باشد.
روش: تحقیق حاضر از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای است. در پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای، پژوهش‌گر به دنبال کشف و بررسی روابط عوامل و شرایط و یا نوعی رفتار است که قبلاً وجود داشته یا از طریق مطالعه نتایج حاصل از آنها رخ داده است. ویژگی تحقیق علی-مقایسه‌ای بررسی علل پس از وقوع آنهاست.

جامعه‌ی تحقیق کلیه‌ی کودکان دوره‌ی ابتدایی دو منطقه‌ی ۱ و ۲ شهر کرمانشاه هستند. در این پژوهش نمونه‌ی تحقیق شامل ۲۰ نفر از کودکان یک زبانه و ۲۰ نفر از کودکان ۲ زبانه (شامل ۱۰ دختر یک زبانه و ۱۰ دختر ۲ زبانه و ۱۰ پسر یک زبانه و ۱۰ پسر دوزبانه) است که به تبع این ویژگی (یک زبانه یا دو زبانه بودن) دارای تجارب خانوادگی ویژه (خاص) می‌باشند. در این پژوهش به علت محدودیت‌هایی که در زمینه‌ی انتخاب نمونه موجود بود، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسش‌نامه‌ی رفتاری کودکان راتر استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین؛ واریانس و ... استفاده شده است و در بخش آمار استنباط از آزمون آماری معناداری اختلاف میانگین (t) استفاده شده است.

یافته‌ها: بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش، ۱- در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین بیش‌فعالی-پرخاص‌گری و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود ندارد؛ ۲- در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین اضطراب-افسردگی و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود دارد؛ ۳- در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری رفتاری ضداجتماعی در کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود ندارد؛ ۴- در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین ناسازگاری اجتماعی و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود دارد؛ ۵- در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین ناسازگاری اجتماعی دختران و پسران دوزبانه وجود ندارد و ۶- در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین ناسازگاری اجتماعی در کودکان دختر و پسر یک‌زبانه در مدارس ابتدایی وجود ندارد.

نتایج: بین میزان سازگاری کودکان یک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری وجود دارد، اما تفاوت معناداری بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر یک‌زبانه هم‌چنین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر دوزبانه مشاهده نمی‌شود.
کلمات کلیدی: یک‌زبانگی، دوزبانگی، سازگاری اجتماعی، جنسیت، تجارب ویژه‌ی خانوادگی.

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و اعمال و رفتارهای او متأثر از آداب و رسوم قوانین اجتماعی است. انسان بدون تعلق به جامعه و گروه احساس امنیت نمی‌کند و به تنهایی برای استفاده از طبیعت به منظور ارضای نیازهایش توان کافی ندارد. به گفته‌ی عصاره (۱۳۸۲) انسان در گروه (اجتماع) متولد می‌شود، زندگی، کار می‌کند و در آن بیمار و درمان می‌شود (به نقل از خوش تقاضا، ۱۳۷۶). از این رو با گروه و جامع بودن و زیستن برای انسان امری اجتناب‌ناپذیر است (سلطانی، لیدا، ۱۳۸۵)، به نقل از فرقدانی، ۱۳۸۳ و همتای فراملکی، ۱۳۷۴). لازمه‌ی تداوم این بودن و زیستن و روابط انسان‌ها در جامعه، سازگاری اجتماعی است که به مفهوم پذیرش و ایفای نقش‌های مورد قبول جامعه باتوجه به صمیمیت و موقعیت اجتماعی - اقتصادی است. مک دونالد می‌گوید: وقتی می‌گوییم فردی سازگار است که پاسخ‌هایی که او را به تعامل با محیطش قادر می‌کند آموخته باشد و به طریقی قابل قبول اعضای جامعه خود رفتار کند. تا نیازهای خود را ارضا کند.

یکی از عوامل اساسی تأثیرگذار بر روابط اجتماعی و مفهوم سازگاری اجتماعی، مقوله‌ی زبان است که هر جامعه‌ی بشری بنابر کیفیات ذاتی فرهنگی خود از آن بهره‌مند است. در جوامع مختلف هر فردی در یک سطح هوشی به‌هنجار، قابلیت فراگیری زبان مادری خود را دارد و در روابط خود از آن بهره‌مند می‌شود. اما گاهی برخی از افراد، بنابر شرایط خاص محیط زندگی خود، در کنار زبان مادری، زبان دیگری را فرامی‌گیرند و به اصطلاح دوزبانه می‌شوند، این دوزبانگی بالطبع در نوع روابط و تعاملات اجتماعی به موازات آن سازگاری اجتماعی آنان مؤثر است. زبان پدیده‌ی شگفت‌انگیزی است. گفته شده است که انسان انسان است به زبان! این سخن بدان معنی است که نارسایی در زبان، کسرشان انسان است (درخشان به نقل از همتی ۱۳۷۴). در نتیجه‌ی فرآیند اکتساب زبان دوم است که فرد دوزبانه می‌شود. تعاریف مختلفی از مفهوم دوزبانگی ارائه شده است. از جمله آرتوس وبر (۱۹۸۵) در فرهنگ روان‌شناختی خود فرد دوزبانه را چنین تعریف می‌کند: «دوزبانه ویژگی شخصی است که قادر است با فصاحت و سلیسی تقریباً یکسان از هر دو زبان استفاده کند و به وسیله‌ی گویندگان بومی زبان «خارجی» تلقی نگردد و بدون تأخیر بتواند در هر موقعیتی از یک زبان به زبان دیگر وارد شود» (به نقل از سای هداد و گیوا^۱، ۲۰۰۸). این مسئله که افراد یک جامعه بایستی زبان رسمی کشورشان را فراگیرند حقیقتی انکارناپذیر است. اما سؤال این است که این یادگیری بهتر است کجا و در چه موقعی انجام گیرد. آیا بهتر است به کودکان اول زبان مادریشان آموخته شود یا زبان دوم که زبان رسمی است را در اولویت آموزشی قرار داد؟ انگل (۱۹۷۵) عنوان کرد که در برابر این سؤال‌ها دو دیدگاه وجود دارد: الف) - دیدگاه زبان محلی: که طبق این دیدگاه یادگیری زبان رسمی و استاندارد از اهمیت برخوردار است و ضرورت دارد ولی حفظ و نگهداری زبان مادری و محلی کودک نیز اهمیت دارد و حق طبیعی هر کودک شمرده می‌شود؛ ب) - دیدگاه زبان مستقیم: رویکرد دوم که روش مستقیم است به آموزش زبان رسمی تأکید کرده و به هیچ عنوان استفاده از زبان محلی را به عنوان واسطه‌ی آموزشی مجاز نمی‌داند (هوسپیان، ۱۳۸۰).

اهمیت این موضوع در ایران بسیار زیاد است؛ زیرا که کشور ما از جمله کشورهایی است که دارای اقوام گوناگون است و زبان‌ها و گویش‌های مختلف و متفاوتی در آن رواج دارد. این زبان‌ها گاه چنان با زبان رسمی و معیار متفاوتند که کودک دچار مشکلاتی بر سر آموزش زبان رسمی می‌شود. در بیان مسئله باید گفت که دوزبانگی به شیوه‌ای مستقیم در سرنوشت تحصیلی و شغلی و از این طریق در پایگاه اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد. زبان که تجارب نسل‌های آدمی یا به مفهوم کلی‌تر، بشر را در برمی‌گیرد، از همان نخستین ماه‌های زندگی کودک در رشد و تکامل کودک، دخالت دارد (هنری ماسن، ۱۳۷۰؛ به نقل از واحدی ۱۳۷۶). شخص بزرگ‌سال با ذکر اسامی اشیاء و با ارائه‌ی تعاریف، پیوندها و رابطه‌ها صورت جدید بازتاب واقعیت را در ذهن کودک ایجاد می‌کند و این صدور مقایسه با صوری که کودک از راه تجربه‌ی شخصی به‌دست می‌آورد به مراتب عمیق‌تر است. زبان در تشکیل فرآیندهای ذهنی، نقش عمده‌ای ایفاء می‌نماید و روش اساسی تجزیه و تحلیل رشد کنش‌های عالی روانی، همانا تحقق در سازمان‌بندی مجدد فرآیندهای ذهنی است که بر اثر تأثیر زبان صورت می‌پذیرد (خوش‌رو، وحید، ۱۳۷۴ و داگلاس. اچ، ۱۳۶۸؛ به نقل از فرید، ۱۳۷۵).

همه‌ی امتحانات ورودی دانشگاه‌ها و مشاغل به زبان رسمی کشور برگزار می‌شود و هرگونه ضعف و قوتی که داوطلب در زبان رسمی داشته باشد، در نتایج این آزمون‌های سرنوشت ساز منعکس می‌شود. میزان تأثیرات این پیامد منفی دوزبانگی به پایگاه اقتصادی، اجتماعی والدین بستگی خواهد داشت. چون افراد متمکن می‌توانند با فراهم آوردن امکانات تحصیلی اضافی برای فرزندان خود اثر منفی دوزبانگی را خنثی کنند. در حالی که طبقات محروم به چنین راه حلی دسترسی ندارند. این امر در مردود شدن و ترک تحصیل دانش‌آموزان دوزبانه اثر خواهد گذاشت. (براهنی ۱۳۷۱، به نقل از فرید ۱۳۷۵) دوزبانگی همچنین اثرات منفی عاطفی نیز بر فرد خواهد گذاشت. بی‌مهری و تحقیر از پیامدهای ناخوشایند دوزبانگی برای افراد دوزبانه است که می‌تواند باعث تحقیر فرهنگ بومی و مادری به‌وسیله‌ی فرد دوزبانه شود. پژوهش‌های قبلی فریدمن و میاک^۲، ۲۰۰۴؛ گترکول و همکاران^۳، ۲۰۰۶؛ اندرسون^۴، ۲۰۰۷؛ بلر و رضا^۱، ۲۰۰۷) نیز این رابطه را به خوبی نشان داده‌اند.

1. Saiegh-Haddad & Geva

2. Fridman & Miyake

3. Gathercole et al

4. Andersson

بسیاری از محققان (آرکیبالد^۲ و گنرکول، ۲۰۰۶؛ آردیلا^۳، ۲۰۰۳؛ گیربانو و اسکوارتز^۴، ۲۰۰۵؛ هرمن و همکاران؛ ۲۰۰۸؛ کنهت و بیت^۵، ۲۰۰۲؛ کنهت، ویندسون و کیم^۶، ۲۰۰۶؛ کنهت، ۲۰۱۰؛ مارتین ری و بیالستوک^۷، ۲۰۰۸؛ مارلین، ۲۰۰۷) بر این باورند که زبان و مهارت‌های زبانی تأثیر بسزایی بر ظرفیت حافظه، توانایی خواندن و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارند و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی بسیار نیرومندی برای این سه متغیر باشد.

باتوجه به تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی دوزبانگی در کشور (مثل ارتباط دوزبانگی و هوش) دوزبانگی و تفکر، دوزبانگی و مهارت‌های اجتماعی و... چنین برمی‌آید که دوزبانها صرفاً به دلیل این که زبان مادریشان با زبان رسمی یکی نیست دچار مشکل می‌شوند که یکی از آنها مشکل سازگاری است. لذا تصمیم گرفته شده که به مطالعه‌ی میزان سازگاری اجتماعی کودکان دو زبانه و مقایسه‌ی آن با کودکانی که زبان رسمی و مادریشان یکی است، پرداخته شود.

در توجیه اهمیت و ضرورت مسأله می‌توان گفت که باتوجه به این که کودکان دوزبانه مجبورند تا ۷ سالگی نیازهای خود را با زبان مادری برطرف سازند و از ۷ سالگی به بعد وارد محیطی با زبان دیگر و صحبت به زبان رسمی می‌شوند، می‌توان پیش‌بینی کرد که این کودکان در کنار آمدن با وضعیت موجود دچار مشکل می‌شوند. بنابراین مشکل سازگاری آنها بیشتر از کودکان یک‌زبانه خواهد بود. ویگوتسکی با تحقیقات خود روی دقت، پیشرفت حافظه و فرآیندهای عالی ذهنی به این نتیجه‌ی مهم دست یافت که زبان در تشکیل فرآیندهای ذهنی نه تنها از اهمیت والایی برخوردار است؛ بلکه عامل اساسی در رشد و تکامل ذهنی آدمی ارتباط زبانی است که بین کودک و بزرگسال صورت می‌گیرد (فونتورا و سیگل^۸، ۱۹۹۵). لذا انجام آن در تشخیص زود هنگام این مشکل و اقدام برای حل آن، بسیار اهمیت دارد.

فرضیات پژوهش: براساس پرسش‌های مطرح شده، فرضیات پژوهش به این شرح است:

۱. بین میزان بیش‌فعالی - پرخاش‌گری کودکان دختر و پسر یک زبانه و دو زبانه تفاوت وجود دارد.
 ۲. بین میزان اضطراب - افسردگی کودکان دختر و پسر یک زبانه و دو زبانه تفاوت وجود دارد.
 ۳. بین میزان رفتارهای ضداجتماعی کودکان دختر و پسر یک زبانه و دو زبانه تفاوت وجود دارد.
 ۴. بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک‌زبانه و دوزبانه‌ی مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۵. بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر دوزبانه‌ی مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.
 ۶. بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر یک‌زبانه‌ی مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.
- هدف از این تحقیق، بررسی میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک زبانه و دوزبانه است.

روش

طرح این پژوهش علی - مقایسه‌ای است. در پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای، پژوهش‌گر به دنبال کشف و بررسی روابط، عوامل و شرایط و یا نوعی رفتار است که قبلاً وجود داشته یا از طریق مطالعه نتایج حاصل از آنها رخ داده است. ویژگی تحقیق علی - مقایسه‌ای بررسی علل پس از وقوع آن - هاست (دلاور، ۱۳۸۰). جامعه‌ی تحقیق در این پژوهش شامل کلیه‌ی کودکان مقطع ابتدایی دو منطقه‌ی شهر کرمانشاه هستند. نمونه‌ی تحقیق شامل ۲۰ نفر از کودکان یک‌زبانه و ۲۰ نفر از کودکان دوزبانه در دو منطقه‌ی شهر کرمانشاه (شامل ۱۰ دختر یک زبانه و ۱۰ دختر دوزبانه و ۱۰ پسر یک زبانه و ۱۰ پسر دوزبانه) می‌باشند. در این پژوهش به علت محدودیت‌هایی که در زمینه‌ی انتخاب نمونه موجود بود، از روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس استفاده شد.

روش گردآوری داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسش‌نامه‌ی رفتاری کودکان راتر استفاده شد. این پرسش‌نامه توسط مایل راتر ساخته شده است و شامل دو فرم A و B می‌باشد. فرم A در پرسش‌نامه‌ی راتر توسط والدین تکمیل می‌گردد و دارای ۳۶ عبارت می‌باشد. نمره‌ی ۱۳ در فرم A نقطه‌ی برش است و کودکانی که نمره‌ی ۱۳ یا بالاتر می‌گیرند، دارای اختلال شناخته می‌شوند. شکل تجدید نظر شده‌ی راتر والدین A_۲

1. Blair & Rezza

2. Archibald

3. Ardila

4. Girbau and Schwartz

5. Kohnert & Bates

6. Kohnert, Windsor & Kim

7. Martin-Rhee & Bialystok

8. Fontoura and Siegel

می باشد که در بعضی از عبارتها تغییر یافته و دو نوع اختلال که توسط آن قابل تشخیص است (اختلال هیجانی و اختلال سلوکی) با اصطلاحات جدیدتر بیان شده است.

تشخیص در این پرسشنامه شامل اختلال سلوکی، اختلال هیجانی نامشخص و بهنجار می باشد. نمرات افراد در نمره ۱۳ برش می خورد. فرم B در پرسشنامه راتر توسط معلمان در مورد کودک پر می گردد و دارای ۳۶ عبارت است. نقطه ی برش در فرم B نمره ی ۹ می باشد شکل تجدیدنظر شده راتر B_۲ با تفاوت هایی در نوع جملات به کار رفته و همچنین اصطلاحات جدیدتر هم اکنون به کار می رود و شامل ۳۰ سؤال است.

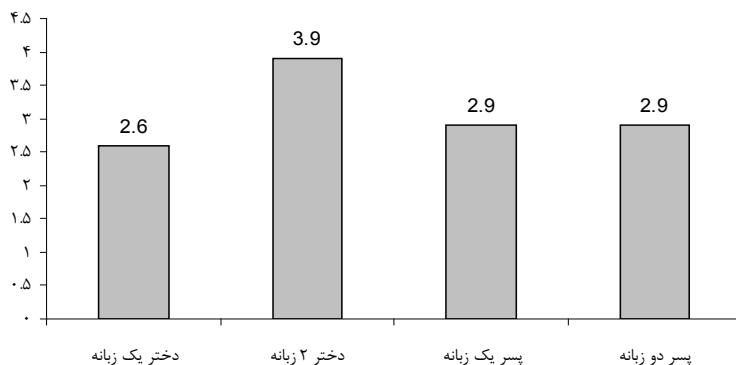
روایی پرسشنامه رفتاری کودکان راتر^۱: فرم A: قدرت تشخیص پرسشنامه توسط زیمرمن و همکاران (۱۹۷۸) از طریق مقایسه ی نمرات کودکان نمونه انتخاب شده از مدارس با نمرات ۴۱ کودک هم سن که در مرکز راهنمایی کودک تحت درمان بودند آزمون گردید. در این پژوهش ۷۳٪ از پسران و ۱۰۰٪ از دختران نمونه ی کلینیکی نمره ی ۹ یا بیشتر را کسب کردند. در حالی که ۱۱/۹٪ از پسرها و ۵/۵٪ از دختران نمونه جمعیت عمومی بالاتر از ۹ را داشتند. در این پژوهش میزان موافقت پرسشنامه و تشخیص روان پزشکی برای کودکان نوروبیک ۶۶/۷٪ و برای کودکان دارای اختلال ۸۴٪ بوده است. قدرت تشخیص پرسشنامه ی راتر (۱۹۶۷) به وسیله ی مقایسه ی نمرات کودکان در جمعیت عمومی با نمرات کودکان تحت درمان در مراکز روان - پزشکی مورد سنجش واقع گردید. ۸۰٪ پسران و ۶۰٪ دختران نمونه ی کلینیکی توسط پرسشنامه به طور صحیحی طبقه بندی گردیدند. در این پژوهش درصد توافق بین پرسشنامه و تشخیص روان پزشکی ۷۶/۷٪ گزارش گردید که در سطح ۰/۰۱ معنی دار بوده است.

پژوهش دیگری توسط راتر و همکاران (۱۹۷۵) انجام گرفت که با استفاد از پژوهش قبل درصد توافق ۶۱/۵٪ گزارش گردید است. در پژوهشی که توسط مورینا سوزوکی و کاموشیتا (۲۰۰۸) بر روی کودکان ۱۵-۱۲ سال در ژاپن در مورد تحلیل عامل پرسشنامه ی راتر انجام گرفت ۳ عامل اصلی بیش فعالی، ضد اجتماعی و اختلال هیجانی به دست آمد. پژوهش ۲۰۰۷ و ۲۰۰۵ توسط بنیز در مورد تحلیل عامل پرسشنامه ی راتر معلم این سه عامل اصلی بر روی نمونه هایی در انگلیسی نیز به دست آمد. در ایران مهریار و همکاران (به نقل از فرامین ۱۳۷۳) پژوهشی در زمینه ی عامل پرسشنامه ی راتر معلم انجام دادند آن ها ۵ عامل را در آن گزارش نمودند که عبارتند از: بیش فعالی - پرخاش گری، اضطراب - افسردگی، ناسازگاری اجتماعی، رفتار ضد اجتماعی، اختلال کمبود توجه.

روایی پرسشنامه ی رفتاری کودکان راتر، فرم B: راتر (۱۹۶۷) طریق بازآزمایی با فاصله ی دو ماه حدود ۸۰ کودک ۷ ساله روایی پرسشنامه ی راتر معلم را اندازه گیری نمود. ضریب روایی از طریق بازآزمایی ۸۹٪ برآورد گردید. روایی درونی مقیاس نیز توسط راتر در همان تحقیق بر روی ۷۰ کودک دختر و پسر با استفاده از نظرات معلمان متفاوت ۷۲٪ گزارش گردید. در پژوهش دیگری که توسط راتر و همکاران (۱۹۷۵) با به کار بردن روش دو نیمه کردن پرسشنامه ی راتر صورت گرفت، روایی آن در حدود ۸۹٪ در سطح معناداری ۰/۰۱ گزارش گردیده است. در مورد دیگر، این آزمون در بین کودکان ۱۲-۱۵ سال در ژاپن با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون ۶۲٪ گزارش گردید. در همین گزارش روایی مقیاس از طریق تشخیص کلینیکی دو متخصص در مورد انواع اختلال ۶۲٪ گزارش گردید. در ایران محبتی احسان منش (۱۳۷۲) در پژوهشی آزمایشی ضریب همبستگی بین نمرات پرسشنامه ی راتر معلم و والدین را در پیش آزمون گروه آزمایشی ۵۱٪ و در پس آزمون این گروه ۵۲٪ گزارش نموده است. همچنین فروغ الدین عدل (۱۳۷۳) با به کار بردن روش های دو نیمه کردن و بازآزمایی، روایی پرسشنامه را در سطح اطمینان ۰/۰۱، ۶۸٪ و ۸۵٪ گزارش نموده است. باتوجه به این که پرسشنامه ی رفتاری کودکان راتر علاوه بر ناسازگاری اجتماعی در کودکان، ۴ عامل دیگر (بیش فعالی - پرخاش گری، اضطراب - افسردگی، رفتار ضد اجتماعی) را نیز می سنجد. در این بخش، پیش از پرداختن به اطلاعات مربوط به ناسازگار اجتماعی در کودکان و آزمون فرضیه های تحقیقی، به بررسی نتایج حاصل از آزمون در ۴ مؤلفه ی کمبود توجه، بیش فعالی، پرخاش گری، اضطراب، افسردگی و رفتار ضد اجتماعی می پردازیم.

آزمون فرضیه ی اول: بین میزان بیش فعالی - پرخاش گری کودکان دختر و پسر یک زبانه و دو زبانه تفاوت وجود دارد.

نمودار ۱. توزیع میانگین بیش فعالی - پرخاش گری برای دختران و پسران یک زبانه و دوزبانه



1. Rutter's Child behavior questionnaire

همان‌طور که از نمودار ۱ برمی‌آید میزان بیش‌فعالی و پرخاش‌گری در دختران دو زبانه بیشتر از سایر گروه‌هاست.

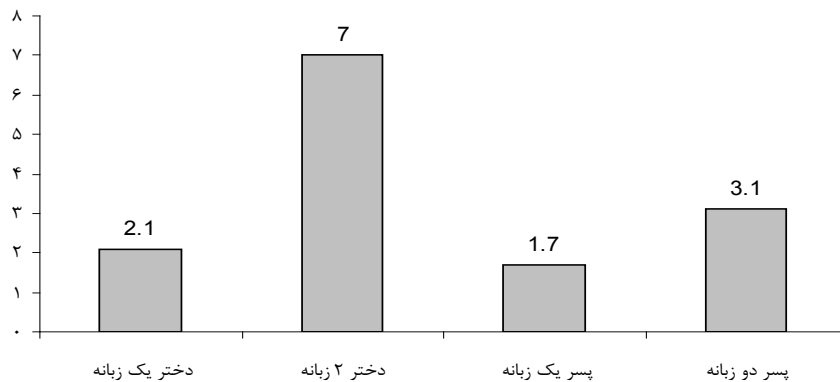
جدول ۱. مقایسه پرخاش‌گری در کودکان یک‌زبانه و دوزبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
بیش‌فعالی - پرخاش‌گری در کودکان یک‌زبانه	۲/۷۵	۰/۴	۱/۷۳
بیش‌فعالی - پرخاش‌گری در کودکان دو زبانه	۳/۳۵		

باتوجه به این‌که T محاسبه شده از T جدول کوچکتر است، در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین بیش‌فعالی - پرخاش‌گری و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود ندارد.

آزمون فرضیه‌ی دوم: بین میزان اضطراب - افسردگی کودکان دختر و پسر یک زبانه و دوزبانه تفاوت وجود دارد.

نمودار ۲. توزیع میانگین اضطراب - افسردگی در دختران و پسران یک زبانه و دوزبانه



همان‌طور که از نمودار ۲ برمی‌آید میزان اضطراب در دختران دوزبانه بیش از سایر کودکان است.

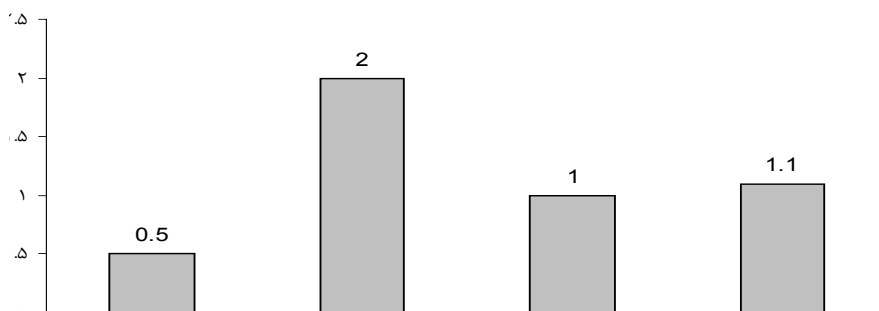
جدول ۲. مقایسه اضطراب - افسردگی در کودکان یک زبانه و دو زبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
اضطراب - افسردگی در کودکان یک‌زبانه	۱/۹	۲/۳۵	۱/۷۳
اضطراب - افسردگی در کودکان دو زبانه	۵/۰۵		

باتوجه به این‌که T محاسبه شده بزرگتر از T جدول می‌باشد، در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین اضطراب - افسردگی و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود دارد.

آزمون فرضیه‌ی سوم: بین میزان رفتارهای ضداجتماعی کودکان دختر و پسر یک زبانه و دو زبانه تفاوت وجود دارد.

نمودار ۳. توزیع میانگین رفتار ضداجتماعی در دختران و پسران یک‌زبانه و دوزبانه



همان طور که در نمودار ۳ ملاحظه می شود رفتار ضد اجتماعی در دختران دوزبانه بیش از سایر گروه هاست.

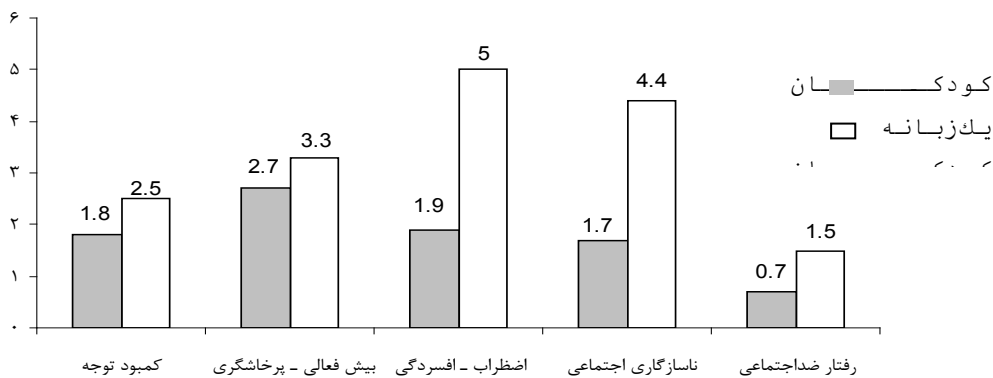
جدول ۳. مقایسه رفتار ضد اجتماعی در کودکان یک زبانه و دو زبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
رفتار ضد اجتماعی در کودکان یک زبانه	۰/۷۵	۰/۳	۱/۷۳
رفتار ضد اجتماعی در کودکان دو زبانه	۰/۵۵		

باتوجه به این که T محاسبه شده کوچک تر از T جدول می باشد، در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری رفتاری ضد اجتماعی در کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود ندارد.

آزمون فرضیه ی چهارم: بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک زبانه و دوزبانه مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.

نمودار ۴. توزیع میانگین سازگاری اجتماعی در کودکان یک زبانه و دوزبانه



همان طور که از نمودار ۴ برمی آید میزان ناسازگاری اجتماعی در کودکان یک زبانه بسیار کمتر از کودکان دوزبانه است، اما باید دید که آیا این تفاوت معنادار است یا خیر؟

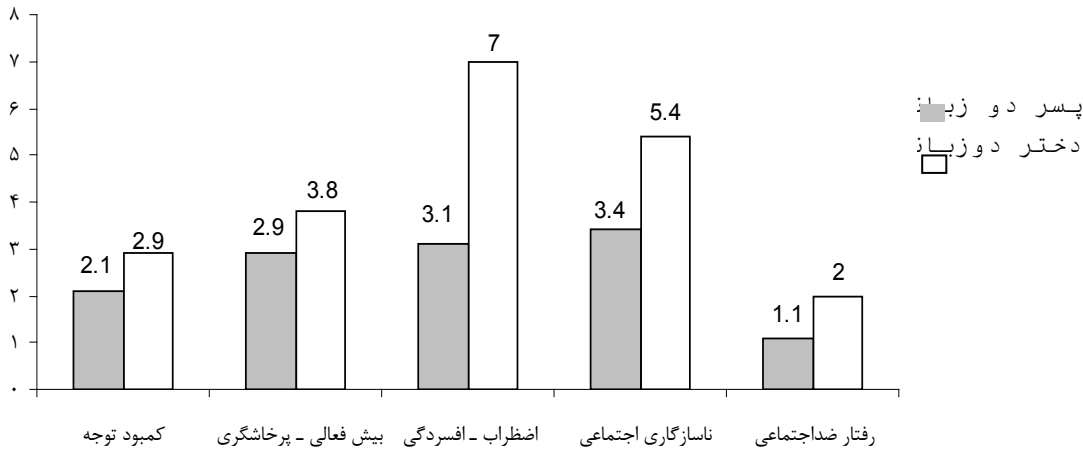
جدول ۴. مقایسه ناسازگاری در کودکان یک زبانه و دو زبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
ناسازگاری اجتماعی در کودکان یک زبانه	۱/۷	۳/۴۵	۱/۷۳
ناسازگار اجتماعی در کودکان دوزبانه	۴/۴		

باتوجه به این که T محاسبه شده بزرگتر از T جدول می باشد، در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین ناسازگاری اجتماعی و کودکان یک زبانه و دوزبانه وجود دارد. و همان طور که در جدول مشاهده می شود، میزان ناسازگاری اجتماعی در کودکان یک زبانه کمتر از کودکان دوزبانه است. باتوجه به اطلاعات فوق، فرضیه ی اول تأیید می شود، یعنی بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک زبانه و دوزبانه در مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.

آزمون فرضیه ی پنجم: بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر دوزبانه تفاوت معناداری وجود دارد.

نمودار ۵. توزیع میانگین سازگاری اجتماعی در کودکان دختر و پسر دوزبانه



همان‌طور که از نمودار مشخص است، میزان ناسازگاری اجتماعی در کودکان دختر دوزبانه بیشتر از کودکان پسر دوزبانه است. اما باید دید که آیا این تفاوت معنادار است؟

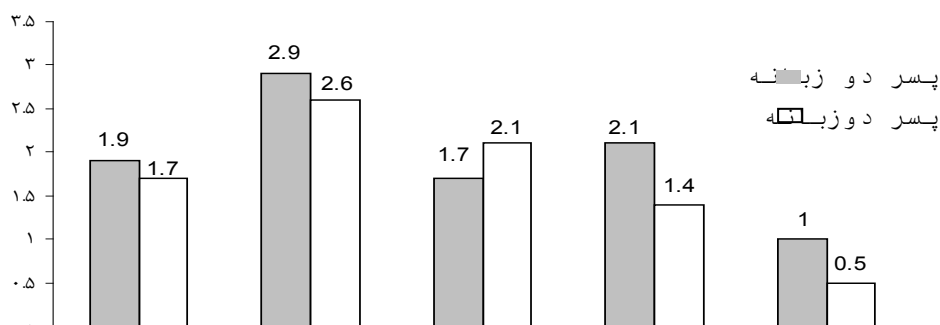
جدول ۵. مقایسه ناسازگاری در دختران و پسران دو زبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
ناسازگاری اجتماعی پسران دوزبانه	۳/۴	۱/۵۶	۱/۷۳
ناسازگار اجتماعی دختران دوزبانه	۳/۲		

باتوجه به این که T محاسبه شده کوچک‌تر از T جدول است، در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف معناداری بین ناسازگاری اجتماعی دختران و پسران دوزبانه وجود ندارد. بنابراین فرضیه دوم رد می‌شود. بین میزان ناسازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر دوزبانه در مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود ندارد. باتوجه به اطلاعات فوق، فرضیه اول تأیید می‌شود. یعنی: بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان یک‌زبانه و دوزبانه در مدارس ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد.

آزمون فرضیه ششم: بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر یک زبانه تفاوت معناداری وجود دارد.

نمودار ۶. توزیع میانگین سازگاری اجتماعی در کودکان دختر و پسر یک زبانه



جدول ۶. مقایسه ناسازگاری در پسران یک زبانه دو زبانه

متغیر	میانگین	T محاسبه شده	T جدول
ناسازگاری اجتماعی کودکان پسر یک‌زبانه	۳/۴	۱/۵۶	۱/۷۳
ناسازگاری اجتماعی کودکان پسر دوزبانه	۳/۲		

همان طور که از اطلاعات فوق برمی‌آید، باتوجه به این که T محاسبه شده کوچکتر از T جدول می‌باشد، لذا در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین ناسازگاری اجتماعی در کودکان دختر و پسر یک‌زبانه در مدارس ابتدایی وجود ندارد. لذا فرضیه‌ی فوق رد می‌شود. یعنی: بین میزان سازگاری اجتماعی دختر و پسر یک‌زبانه تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به تحقیقات انجام شده در زمینه دوزبانگی در کشور (مثل ارتباط دوزبانگی و هوش) دوزبانگی و تفکر، دوزبانگی و مهارت‌های اجتماعی و... چنین برمی‌آید که دوزبانها صرفاً به دلیل این که زبان مادریشان با زبان رسمی یکی نیست دار مشکل می‌شوند که یکی از آنها مشکل سازگاری است (فراملکی، ۱۳۷۴ و فرقدانی، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش هم بر نظر این دو نفر صحه می‌گذارد و آن را تایید می‌کند. همان‌طور که از نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، استنباط شد، با وجود این که بین میزان سازگاری کودکان یک‌زبانه - دوزبانه تفاوت معناداری وجود دارد، اما تفاوت معناداری بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر یک‌زبانه هم‌چنین تافوتی بین میزان سازگاری اجتماعی کودکان دختر و پسر دوزبانه در مدارس ابتدایی منطقه‌ی ۲ شهر کرمانشاه، مشاهده نمی‌شود. یافته‌های پژوهش سنگ بری (۱۳۷۳) نشان می‌دهد که آموزشهای یک ماهه پیش دبستانی تأثیر مثبتی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان پایه اول مناطق دو زبانه دارد و باعث انس بیشتر دانش آموزان با مدرسه و کاهش رفتارهای نامناسب تربیتی در جریان آموزش می‌گردد.

از سایر نمودارهای بخش تحلیل این مقاله هم، چنین برمی‌آید که بین اضطراب و افسردگی کودکان دبستانی یک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری وجود دارد و کودکان دوزبانه و به‌خصوص دختران دوزبانه از اضطراب و افسردگی بالاتری نسبت به هم‌تایان یک‌زبانه‌ی خود دارند. در سایر عوامل تست راتر(بیش‌فعالی - پرخاش‌گری و رفتار ضداجتماعی) تفاوت معناداری بین کودکان یک‌زبانه و دوزبانه وجود ندارد. با وجود آن که از لحاظ آماری کودکان یک زبانه و دوزبانه در دو عامل سازگاری اجتماعی و اضطراب - افسردگی تفاوت دارند، از لحاظ بالینی و باتوجه به داده‌های تحقیقی حاصل از پرسش-نامه‌ها، دختران دوزبانه در هر ۵ عامل نسبت به هم‌تایان خود، نمره بالاتری کسب کردند و این به معنی بیشتر بودن رفتار ضداجتماعی، اضطراب و افسردگی، بیش‌فعالی، ناسازگاری اجتماعی و کمبود توجه در آنهاست.

تحقیقا مهرجو و هادیان در مرحله‌ی بعد پسران دوزبانه قرار دارند. به این معنی که آن‌ها نیز از اضطراب و افسردگی، بیش‌فعالی، کمبود توجه، ناسازگاری اجتماعی و رفتار ضداجتماعی بیشتری نسبت به هم‌تایان خود برخوردارند. تحقیق مهرجو و هادیان(۱۳۷۱) هم ضمن تایید تفاوت معنادار در پیشرفت تحصیلی پسران و دختران دوزبانه تاکید دارد که میزان سازگاری اجتماعی دختران دوزبانه بیشتر از پسران دو زبانه است. در نهایت چنین نتیجه گرفته می‌شود که دوزبانگی، به لحاظ سازگاری اجتماعی؛ تأثیر سویی بر کودکان دوزبانه دارد. البته در پژوهش‌هایی که در بخش پیشینه ذکر شده، گاهی تأثیرات مثبت دوزبانگی مثل بالا بودن هوش و... مشاهده شده است.

منابع

- سنگ بری، برات. (۱۳۷۳). بررسی نقش آموزش یک ماهه پیش دبستانی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه اول ابتدایی مناطق دو زبانه سیستان و بلوچستان، گزارش طرح، اداره کل آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
- خوش تقاضا، ناهید (۱۳۷۶). بررسی تأثیر اشتغال مادران بر میزان سازگاری نوجوانان ۱۴ تا ۱۸ سال شهر تهران، پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۱۳۷). بررسی رابطه‌ی دو زبانه‌بودن بر پیشرفت تحصیلی و هوش دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- داگلاس. اچ. (۱۳۶۸). اصول یادگیری و تدریس زبان، مترجم: مجدالدین کیونی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- فرید، ابوالفضل (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه‌ی میزان سازگار اجتماعی یک زبانه‌ها و دوزبانه‌های مدارس ابتدایی شهرستان‌های تبریز و تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- فرقدانی، آزاده (۱۳۸۳). بررسی رابطه‌ی بین هوش هیجانی و سازگار اجتماعی دانشجویان دختر دوره‌ی کارشناسی دانشکده‌ی روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مهرجو، علی و هادیان، مجید. (۱۳۷۱). مقایسه پیشرفت تحصیلی دو زبانه و یک زبانه، تبریز: مرکز تحقیقات اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- همتای فراملکی، مریم (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه‌ی راهبردهای درک زبان اول، زبان بینابین و دوزبانگی در زبان‌های فارسی و ترکی براساس مدل رقابت، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- واحدی، شهرام (۱۳۷۶). مقایسه‌ی استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در بین دانشجویان ترک زبان و فارسی زبان دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- هنری ماسن، پاول (۱۳۷۰). رشد و شخصیت کودک، ترجمه: مهشید یاسایی، تهران: انتشارات رشد.
- ویگوتسکی. ل. س. (۱۹۳۳). تفکر و زبان، ترجمه: بهروز عزبدفتری (۱۳۶۷)، تبریز: انتشارات نیما.
- هوسپیان، آلیس. (۱۳۸۰). چگونگی رویارویی با پدیده‌ی دوزبانگی در کودکان دارای محدودیت‌های شناختی و یا زبانی، خلاصه‌ی مقالات ششمین همایش گفتار درمانی ایران، ۱۲۸ ص، تهران.
- عصاره، فریده (۱۳۸۲). بررسی مسائل زیبا آموزشی کودکان پایه‌ی اول مناطق دوزبانه و ارائه‌ی برنامه‌ی درسی برای آنان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سلطانی، لیدا (۱۳۸۳). تحول معنایی و کاربردی زبان، تحول شیوه و شکل‌گیری در کودکان سنین مدرسه و بزرگ‌سال تفاوت‌های زبانی: دو لهجه‌ای و دو زبانی، پایان‌نامه‌ی دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- Fontoura, H. and Siegel, L., S. (1995). Reading, syntactic and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Journal of Reading and Writing*, Volume 7, Number 1, 139-153.

- Girbau, D., and R. Schwartz, R. (2005). *Pronoun processing in bilingual Spanish-English children with Specific Language Impairment*. American Speech- Language-Hearing Association (ASHA) Annual Convention, San Diego, CA.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008). Reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13(2),155–174.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Kim, D. (2006). Do language-based processing tasks separate children with Language Impairment from typical bilinguals? *Journal of Learning Disabilities Research and Practice*. 21(1).19–29.
- N., and 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, 347–359.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions, *Journal of Communication Disorders* .JCD-54.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265–281.
- Martin-Rhee, M., & Bialystok, E. (2008). The development of two type of control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism, Journal of language and cognition*. 26, 123–147.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading