

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

۱۱۳۶۸

دانشگاه بین‌المللی امام خمینی



IMAM KHOMEINI  
INTERNATIONAL UNIVERSITY

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری  
دانشگاه بین‌المللی امام خمینی  
دانشکده علوم اجتماعی  
گروه روان‌شناسی

پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی عمومی

عنوان:

بررسی مقایسه‌ای تشکیل مفهوم  
در کودکان شنوا و ناشنوا

استاد راهنما: دکتر محمد رضا جلالی

استاد مشاور: دکتر حسن حمید پور

پژوهشگر: لیلا حسن پور

۱۳۸۸ / ۳ / ۳۱

زمستان ۸۷

توجه: اطلاعات در این حین بروز  
تجدیداً در دسترس قرار می‌گیرد

۱۱۳۴۶۸

بسمه تعالی



دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)  
معاونت آموزشی دانشگاه - مدیریت تحصیلات تکمیلی  
(فرم شماره ۲۶)

تعهد نامه اصالت پایان نامه

اینجانب لیلا حسن پور دانشجوی رشته انستیتو تکنولوژی مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد بدین وسیله اصالت کلیه مطالب موجود در مباحث مطروحه در پایان نامه / تز تحصیلی خود، با عنوان تحلیل و بررسی سیستم های مدیریت منابع انسانی را تأیید کرده، اعلام می نمایم که تمامی محتوی آن حاصل مطالعه، پژوهش و تدوین خودم بوده و به هیچ وجه رونویسی از پایان نامه و یا هیچ اثر یا منبع دیگری، اعم از داخلی، خارجی و یا بین المللی، نبوده و تعهد می نمایم در صورت اثبات عدم اصالت آن و یا احراز عدم صحت مفاد و یا لوازم این تعهد نامه در هر مرحله از مراحل منتهی به فارغ التحصیلی و یا پس از آن و یا تحصیل در مقاطع دیگر و یا اشتغال و ... دانشگاه حق دارد ضمن رد پایان نامه نسبت به لغو و ابطال مدرک تحصیلی مربوطه اقدام نماید. مضافاً اینکه کلیه مسئولیت ها و پیامدهای قانونی و یا خسارت وارده از هر حیث متوجه اینجانب می باشد.

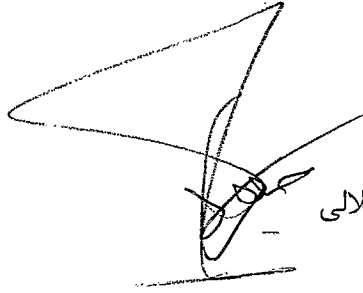
نام و نام خانوادگی دانشجوی لیلا حسن پور  
امضاء و تاریخ  
۱۳۸۸/۳/۲۱

۱۳۸۸ / ۳ / ۲۱

بسمه تعالی

دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) - قزوین

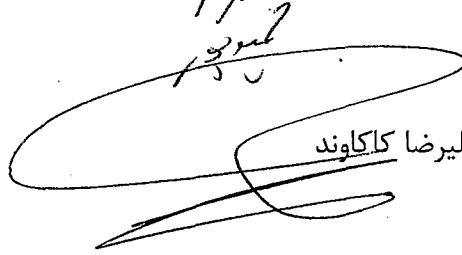
جلسه دفاعیه پایان نامه کارشناسی ارشد خانم لیلا حسن پور دانشجوی رشته روان شناسی عمومی تحت عنوان " بررسی مقایسه ای تشکیل مفهوم در کودکان شنوا و ناشنوا " در تاریخ ۱۳۸۷/۱۲/۱۲ برگزار گردید. این پایان نامه با نمره ۱۹/۵ و با درجه عالی مورد تأیید هیأت داوران قرار گرفت.



استاد راهنما: دکتر محمد رضا جلالی



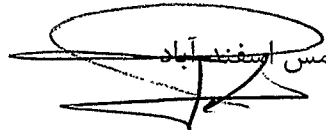
استاد مشاور: دکتر حسن حمید پور



داور داخلی: دکتر علیرضا کاکاوند



داور خارجی: دکتر حسین اسکندری



نماینده تحصیلات تکمیلی: دکتر حسن شمس افشند آباد



## تقديم به پدر و مادرم

## **تقدیر و تشکر:**

از دقت نظر و زحمات بی دریغ استاد ارجمند، دکتر محمدرضا  
جلالی در طول اجرای این پژوهش کمال تشکر و امتنان را دارم  
و از راهنمایی های دکتر حمید پور سپاسگذارم

## خلاصه:

در پژوهش حاضر به منظور بررسی جهت و ماهیت ارتباط تفکر و زبان، تشکیل مفهوم ( به عنوان اساسی ترین عنصر تفکر ) در کودکان شنوا و ناشنوا مورد مقایسه قرار گرفت؛ تا از این طریق، تأثیر فقدان یا تأخیر در آموزش زبان و همچنین تفاوت در نوع داده‌های زبانی ( زبان نشانه ای) بر تشکیل مفهوم و به تبع آن تفکر مورد ارزیابی قرار گیرد.

**جامعه آماری** در گروه های مبتلا به نقص شنوایی، شامل کلیه افراد ۱۷-۵ سال ناشنوایی است که تحت نظارت مرکز آموزش استثنایی قزوین، آموزش های ویژه را دریافت می کنند و در گروه شنوا، شامل کلیه افراد ۱۷-۵ سالی است که در مقاطع پیش دبستانی تا مهدکودک شهرستان قزوین مشغول به تحصیل هستند.

**نمونه آماری** پژوهش عبارت از ۱۱۰ نفر است که شامل سه گروه ۳۰ نفری ( ناشنوا، نیمه شنوا و شنوا ) است. هر گروه متشکل از ۱۵ دختر و ۱۵ پسر است ( ۵ نفر در رده سنی پیش عملیاتی، ۵ نفر در رده سنی عملیات عینی و ۵ نفر در رده سنی عملیات صوری ) و یک گروه ۲۰ نفری ( کم شنوا ) که متشکل از ۱۰ دختر و ۱۰ پسر ( ۵ نفر در رده سنی عملیات عینی و ۵ نفر در رده سنی عملیات صوری ) است. گروه های مبتلا به نقص شنوایی با روش نمونه گیری در دسترس و گروه شنوا با استفاده از روش خوشه ای چند مرحله ای در گروه ها جایگزین شدند. نمره های حاصل از اجرای آزمون تشکیل مفهوم ویگوتسکی، در دو گروه با استفاده از نرم افزار آماری SPSS و با آزمون های تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون تعقیبی توکی و آزمون t مستقل مورد مقایسه قرار گرفت.

**نتایج پژوهش** نشان می دهد توالی مراحل و سن ظهور تشکیل مفهوم در دو گروه یکسان بوده، در گروه های پیش عملیاتی و عملیات عینی، بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در گروه عملیات صوری، اگر چه ناشنوایان قادر به تشکیل مفهوم هستند، اما در مقایسه با گروه شنوا تفاوت معناداری نشان می دهند. از میان عوامل سن، جنس و سطح شنوایی، تنها عامل سن در تشکیل مفهوم تأثیر داشته، عامل شنوایی تنها در گروه عملیات صوری، در تشکیل مفهوم تأثیر داشته و بین پسر و دختر در تشکیل مفهوم در گروه شنوا و گروه های مبتلا به نقص شنوایی تفاوتی مشهود نیست.

**واژگان کلیدی:** تشکیل مفهوم- نقص شنوایی

**فصل اول: معرفی پژوهش**

۲	..... ۱-۱- مقدمه
۳	..... ۲-۱- بیان مسأله
۱۰	..... ۳-۱- هدف پژوهش
۱۰	..... ۴-۱- سوال های پژوهش
۱۱	..... ۵-۱- فرضیه های پژوهش
۱۱	..... ۶-۱- ضرورت و اهمیت مسأله
۱۲	..... ۷-۱- متغیرهای پژوهش
۱۳	..... ۸-۱- تعریف عملیاتی متغیرها

**فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهشی**

۱۶	..... ۲-۱- مبانی نظری
۱۶	..... ۲-۱-۱- رشد مفهوم
۱۸	..... ۲-۱-۲- مفاهیم نوزادی
۲۱	..... ۲-۱-۳- نظریه های شکل گیری مفهوم
۲۱	..... ۲-۱-۳-۱- نظریه کلاسیک
۲۲	..... ۲-۱-۳-۲- نظریه نمونه نخستین
۲۳	..... ۲-۱-۳-۳- نظریه مثالی
۲۴	..... ۲-۱-۳-۴- نظریه دانش
۲۵	..... ۲-۱-۴- مفاهیم انتزاعی
۲۶	..... ۲-۱-۴-۱- نظریه رمزگردانی دو گانه
۲۷	..... ۲-۱-۴-۲- نظریه دسترسی پذیری بافت
۲۷	..... ۲-۱-۵- زبان نشانه ای



۳۰	..... ۶-۱-۲- نگرش نسبت به زبان اشاره
۳۱	..... ۱-۶-۱-۲- گفتار مبنای تفکر
۳۲	..... ۲-۶-۱-۲- زبان مبنای تفکر
۳۳	..... ۳-۶-۱-۲- فطرت گرایان
۳۵	..... ۴-۶-۱-۲- شناخت گرایان
۳۶	..... ۵-۶-۱-۲- ناشنوایی به منزله عقب ماندگی ذهنی
۳۶	..... ۶-۶-۱-۲- ناشنوایی به منزله تفکر در سطح عینی
۳۷	..... ۷-۶-۱-۲- کودک ناشنوا با هوش بهنجار
۳۷	..... ۸-۶-۱-۲- شناخت گرایان
۳۷	..... ۷-۱-۲- رویکرد پیازه
۳۹	..... ۱-۷-۱-۲- رشد شناختی از دیدگاه پیازه
۴۲	..... ۲-۷-۱-۲- آغاز بازنمایی
۴۴	..... ۳-۷-۱-۲- رویکرد پیازه نسبت به ناشنوایان
۴۶	..... ۸-۱-۲- رویکرد ویگوتسکی
۵۰	..... ۱-۸-۱-۲- مفاهیم از دید ویگوتسکی
۵۱	..... ۲-۸-۱-۲- مراحل شکل گیری مفهوم
۵۲	..... ۱-۲-۸-۱-۲- دوره اول: دسته بندی بر اساس همتا بینی
۵۲	..... ۲-۲-۸-۱-۲- دوره دوم: تفکر گروهی ای
۵۵	..... ۳-۲-۸-۱-۲- مفاهیم بالقوه
۵۶	..... ۳-۸-۱-۲- رویکرد ویگوتسکی نسبت به ناشنوایان
۶۰	..... ۹-۱-۲- ناشنوایی و پیامدهای آن
۶۰	..... ۱-۹-۱-۲- میزان نقص شنوایی
۶۰	..... ۲-۹-۱-۲- زمان شروع نقص
۶۱	..... ۳-۹-۱-۲- وضعیت شنوایی والدین

۶۱	..... برنامه آموزشی ۴-۹-۱-۲
۶۲	..... پیشینه آموزشی کودکان ناشنوا ۱۰-۱-۲
۶۳	..... رویکردهای آموزشی ناشنوایان ۱۱-۱-۲
۶۳	..... رویکرد شنیداری ۱-۱۱-۱-۲
۶۴	..... رویکرد دیداری ۲-۱۱-۱-۲
۶۴	..... لب خوانی ۱-۲-۱۱-۱-۲
۶۵	..... زبان اشاره ۲-۲-۱۱-۱-۲
۶۵	..... هجی انگشتی ۳-۲-۱۱-۱-۲
۶۶	..... ارتباط کلی ۳-۱۱-۱-۲
۶۶	..... ابزارهای کمک شنوایی ۱۲-۱-۲
۶۷	..... پیشینه پژوهش ۲-۲
۶۷	..... مهارت های زبانی ۱-۲-۲
۷۲	..... رشد اجتماعی - هیجانی ۲-۲-۲
۷۳	..... یادگیری غیر رسمی و رشد اجتماعی - هیجانی ۱-۲-۲-۲
۷۴	..... محرومیت از جامعه شنوا و رشد اجتماعی - هیجانی ۲-۲-۲-۲
۷۵	..... شیوه آموزش و رشد اجتماعی - هیجانی ۳-۲-۲-۲
۷۷	..... ناشنوایی و آسیب شناسی روانی ۴-۲-۲-۲
۷۷	..... مهارت های شناختی ۳-۲-۲
۷۸	..... هوش ۱-۳-۲-۲
۸۰	..... پیشرفت تحصیلی ۲-۳-۲-۲
۸۶	..... مهارت های فضایی ۳-۳-۲-۲
۸۷	..... حافظه کوتاه مدت ۴-۳-۲-۲
۸۹	..... بازی های نمادی ۵-۳-۲-۲
۹۰	..... مهارت های استدلالی ۶-۳-۲-۲

۹۳	..... رشد مفهوم..... ۷-۳-۲-۲
۹۸	..... نظریه ذهن..... ۸-۳-۲-۲

### فصل سوم: روش پژوهش

۱۰۴	..... بیان مسأله..... ۱-۳
۱۰۵	..... طرح و روش پژوهش..... ۲-۳
۱۰۵	..... نوع پژوهش..... ۳-۳
۱۰۶	..... جامعه پژوهش..... ۴-۳
۱۰۶	..... نمونه و روش نمونه گیری..... ۵-۳
۱۱۰	..... ابزار پژوهش..... ۶-۳
۱۱۱	..... شیوه اجرا..... ۷-۳
۱۱۲	..... شیوه نمره گذاری..... ۸-۳
۱۱۳	..... شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات..... ۹-۳

### فصل چهارم: بیان یافته ها

#### فصل ۵: تبیین ( بحث و نتیجه گیری )

۱۲۹	..... تبیین نتایج..... ۱-۵
۱۴۴	..... محدودیت های پژوهش..... ۲-۵
۱۴۵	..... پیشنهادها..... ۳-۵
۱۴۶	..... فهرست منابع.....

صفحه	فهرست جدول ها:
	جدول شماره ۱-۳- توزیع سن و مقطع تحصیلی در نمونه های ۷-۱۲ سال
۱۰۷	و ۱۷-۱۲ سال شنوا.....
	جدول شماره ۲-۳- توزیع سن و مقطع تحصیلی در نمونه ۷-۱۲ سال
۱۰۸	گروه های مبتلا به نقص شنوایی.....
	جدول شماره ۳-۳- توزیع سن و مقطع تحصیلی در نمونه ۱۷-۱۲
۱۰۹	سال گروه های مبتلا به نقص شنوایی.....
۱۱۶	جدول شماره ۱-۴- نمونه پژوهش.....
	جدول شماره ۲-۴- میانگین و انحراف استاندارد نمره های تشکیل
۱۱۷	مفهوم- گروه پیش عملیاتی.....
	جدول شماره ۳-۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه - نمره های
۱۱۷	تشکیل مفهوم- گروه پیش عملیاتی.....
	جدول شماره ۴-۴- میانگین و انحراف استاندارد نمره های تشکیل
۱۱۸	مفهوم- گروه عملیات عینی.....
	جدول شماره ۵-۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه- نمره های
۱۱۹	تشکیل مفهوم- گروه عملیات عینی.....
	جدول شماره ۶-۴- میانگین و انحراف استاندارد نمره های تشکیل
۱۱۹	مفهوم- گروه عملیات صوری.....
	جدول شماره ۷-۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه
۱۲۰	نمره های تشکیل مفهوم- گروه عملیات صوری.....
	جدول شماره ۸-۴- آزمون تعقیبی توکی- نمره های تشکیل
۱۲۱	مفهوم- گروه عملیات صوری.....
	جدول شماره ۹-۴- نتایج آزمون t مستقل - مقایسه شنوای
۱۲۲	عینی و کم شنوای صوری.....

	جدول شماره ۴-۱۰- نتایج آزمون t مستقل - مقایسه شنوای عینی
۱۲۲	و نیمه شنوای صوری .....
	جدول شماره ۴-۱۱- نتایج آزمون t مستقل - مقایسه شنوای
۱۲۳	عینی و ناشنوای صوری .....
	جدول شماره ۴-۱۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس سه راهه برای بررسی تأثیر عوامل سن،
۱۲۴	جنس و سطح شنوایی بر شکل گیری مفهوم .....
	جدول شماره ۴-۱۳- نتایج آزمون تعقیبی توکی برای
۱۲۴	تعیین معناداری تفاوت در زیر گروه های سنی .....
	جدول شماره ۴-۱۴- نتایج آزمون تعقیبی توکی برای
۱۲۵	تعیین معناداری تفاوت با توجه به عامل سطح شنوایی .....

فصل اوّل  
معرفی پژوهش

## ۱-۱- مقدمه:

ارتباط متقابل بین تفکر و زبان از مهمترین مباحث فلسفه، علوم شناختی، زبان شناسی و علوم عصب شناختی است. در قالب هر یک از این رشته ها، نظریه های متنوعی برای تبیین و تعیین جهت این رابطه بیان شده است. به طور کلی این نظریه ها را می توان در دو رویکرد زبان مدار (مانند نظریات ساپیر- ورف و ویگوتسکی) و تفکر مدار (مانند نظریه پیاژه) جای داد. صحت و سقم این نظریه ها را وقتی می توان مورد بررسی قرار داد که نقص در یکی از فرایندهای مذکور و به دنبال آن تأثیری که در دیگر فرایندها به جای می گذارد، مورد مطالعه قرار گیرد. نقص شنوایی و استفاده از زبان اشاره را می توان از مهمترین مسائلی دانست که این نظریه ها را به چالش کشید؛ چرا که نقص شنوایی به عنوان یک موقعیت آزمایش طبیعی، سه محور را برای بررسی رابطه میان تفکر و زبان فراهم می کند. نقص شنوایی فی نفسه، محرومیت زبانی که به دنبال عدم یا کمبود مواجهه با یک زبان طبیعی ایجاد می شود، و تفاوت در نوع داده های زبانی (شفاهی یا نشانه ای). با استفاده از این شرایط می توان، فرایند تفکر بدون زبان و تأثیر تفاوت در نوع داده های زبانی بر تفکر را مورد آزمون قرار داد. پژوهشگران برای بررسی این رابطه، و مقایسه این فرایندها در افراد شنوا و ناشنوا یک سری از فعالیت های شناختی مثل استدلال، حل مسأله، حافظه کوتاه مدت، تشکیل مفهوم و نظریه ذهن را مورد استفاده قرار دادند. از آن جایی که مفاهیم، به عنوان عنصر اساسی تفکر، از طریق زبان آموخته می شوند، و به دنبال نقص شنوایی و عدم مواجهه با زبان بیشترین تأثیر را نسبت به دیگر توانایی های شناختی می پذیرند، از مهمترین محورهای پژوهشی در این زمینه محسوب می شوند. صرف نظر از این که فرایند تشکیل و تکوین مفهوم در چه رابطه و نسبتی با زبان باشد، مطمئناً از آن تأثیر می پذیرد. میزان این تأثیر برحسب نظریه ها متفاوت است. با این حال وقتی بررسی مقایسه ای کودکان ناشنوا و شنوا مدنظر قرار می گیرد، موضع اختلاف روان شناسان زمینه ای عینی یافته و بیشترچالش برانگیز می شود. عمدتاً آنان که نقش متعینی در تشکیل مفهوم و فرایند معرفت به زبان می دهند، از رویکردی قایل به تأخیر و نقصان در کودکان ناشنوا سخن می گویند؛ و آنان که در فرایند رشد و تکامل، بیشتر نقش جهت دهنده ساخت های منطقی را برجسته می کنند، حد اکثر به تأخیری قابل اغماض اشاره می کنند. مشغله ناشی از این موضع اختلاف، انگیزه پژوهش در موضوع فوق الذکر بوده است.

## ۱-۲- بیان مسأله:

تفکر، عالی ترین فرایند ذهنی، بالاترین سطح شناخت و حد نهایی زنجیره پردازش اطلاعات تلقی می شود، چرا که دیگر فرایندهای ذهنی از قبیل حافظه، زبان، تصویر سازی ذهنی و ... را برای ایجاد یک بازنمایی از واقعیت عینی در ذهن، به کار می گیرد. هر چند این فرایند وجه مشترک انسان و حیوانات عالی است، اما تفاوتی آشکار بین انسان و دیگر حیوانات در این فرایند مشهود است و این تفاوت را می توان به نوع بازنمایی که موجود از واقعیت بیرونی دارد، نسبت داد.

بازنمایی به صورت حسی یا نمادین صورت می پذیرد و محیط پیرامون در ذهن باز آفرینی می شود. در حیوانات بازنمایی، محدود به نوع حسی، با واکنش بی درنگ و به تبع آن تفکر از نوع عملی یا آزمایش و خطا است. اما در انسان، بازنمایی از محدوده حسی فراتر رفته و سطح نمادین را نیز دربر می گیرد. بر این اساس درون دادهای محیطی با استفاده از نماد و با تکیه بر تعمیم، به صورت طرحواره های انتزاعی و مستقل از فعالیت های عملی در ذهن بازنمایی می شوند. از میان الگوهای نمادین، زبان مهمترین ابزاری است که به تفکر انسان جنبه مفهومی و نمادین می بخشد. به عبارتی دیگر: زبان (خواه شفاهی یا نشانه ای) سامانه ای ارتباطی است که از طریق آن احساس ها، افکار، ایده ها و تجربه های انسانی به صورتی نمادین و مفهومی، بیان شده و رمزگردانی می شوند (گلدشتاین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به تبع این سیستم نمادین، تفکر از حالت عملی فراتر رفته و به سطح انتزاعی می رسد و به مدد خودگویی های درونی، آزمایش و خطا در ذهن، نه در عمل، تا رسیدن به هدف نهایی ادامه می یابد.

تحت شرایط بهنجار سیستم فهم زبان به طور شگفت انگیزی خوب و سریع عمل می کند. آزمایش های روان شناسان زبان نشان می دهند شنونده یا خواننده بلافاصله بین معنا و دستور واژه ای که دریافت می کند و بافت آن ارتباط برقرار می کند، چه این بافت شامل یک جمله، یک مکالمه و یا یک منظره دیداری بدون اشارات کلامی باشد (برکام<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

<sup>1</sup> - Goldstein , E. Bruce

<sup>2</sup> - Van Berkum , J.A



کودک در بدو تولد به هیچ گونه ساخت ذهنی که به نوعی با محیط زبانی، مفهومی و اجتماعی که با آن مواجه خواهد شد، مرتبط باشد، مجهز نیست. وی در ابتدا تجارب حسی- حرکتی را یاد می گیرد و این تجارب اساس رشد ادراک را پی ریزی می کنند. اولین اطلاعاتی که از این طریق کسب می شوند به عنوان چارچوبی برای طبقه بندی اشیاء متفاوتی که کودک درک می کند، عمل می کند و به این طریق مفاهیم را انتزاع می کند (گلمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

در فرایند اکتساب زبان، ابتدا پرکاربردترین و تکراری ترین لغات آموخته می شوند. سپس با رشد و گسترش مهارت های زبانی و با مواجهه مداوم با درون داده های اطلاعاتی محیط پیرامون، این دانش ابتدایی از لحاظ ذهنی، به صورت شبکه ای از پیوندها، تحت عنوان مفاهیم سازمان دهی می شوند. مفاهیم و طبقات، عناصر اساسی شناخت هستند. مهمترین نقش مفاهیم ایجاد پیوند بین ادراک و عمل است، در یک رابطه دو سویه بین ادراک و عمل، مفهوم به عنوان عنصر تصمیم گیرنده در نظر گرفته می شود که جایگاه طبقه بندی ادراک به عمل آمده، انتخاب طبقه و عمل متناسب با آن ادراک را تعیین می کند. البته این کارکرد مفهوم در حیوانات رده پایین است. در انسان و حیوانات رده بالاتر، شناخت در احاطه شیوه های غیر مستقیم تری است که منحصراً به ادراک محدود نمی شود. در پردازش شناختی این موجودات، مفاهیم دارای عملکردی در استدلال و عمل هستند که مستقل از ادراک است (گاردن فورس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

قبل از شکل گیری روان شناسی علمی، مباحث مربوط به انسان و فرایندهای ذهنی وی نظیر ادراک و اندیشه در حوزه فلسفه مورد بحث و بررسی قرار می گرفت. فلاسفه انسان را حیوان ناطق یعنی موجود مفهوم ساز و واجد مفهوم می دانستند. سیر شکل گیری مفهوم با فعالیت حواس که در پیچه علم و ادراک تلقی می شدند، آغاز می شد. به این واسطه صورتی از شیء خارجی که معیار شناسایی به شمار می رفت، در ذهن پدید می آمد « العلم هو الصورة الحاصله من الشیء عند العقل » صورت های مشابه و کثیر یک شیء، انتزاع شده و تشکیل صورت کلی یا مفهوم را می دادند.

<sup>۱</sup> - Gelman , Rochel

<sup>۲</sup> -Gardenforth , Peter

افلاطون قایل بود که کلی مابه ازاء خارجی نیز دارد و خاصه در عالم مثل کلی همه موجودات موجود است. ارسطو وجود مستقل کلی را مختص ذهن می دانست و در خارج آن را در ضمن مصادیقش موجود می شمارد.

بنابر نظر افلاطون علم و معرفت از طریق حواس صورت نمی گیرد، زیرا حواس جزئی، متغیر و زایل شدنی هستند. معرفت و علم، درک مُثَل است که نفس قبل از ورود به جسم آن را کسب کرده است، ولی بعد به دلیل مجاروت با بدن آن را از یاد برده است و آنچه می آموزد، یادآوری تجربه هایی است که قبلاً در مثل داشته است (هرگنهان<sup>۱</sup>، ۱۳۷۹). از این روی علم از دید وی به درک شهودی و حضوری آدمیان مربوط بوده است. با این حال تمام مباحثی که در خصوص تشکیل مفهوم صورت می گرفت در حوزه علم حصولی محقق می شد.

در دوره جدید با تکوین فلسفه جدید از سوی دکارت،<sup>۲</sup> توانایی های معرفتی آدمی مورد سؤال قرار گرفته، تغییراتی وسیع در این زمینه به وجود آمد. تردیدهای تجربه گرایان نظیر هیوم<sup>۳</sup> سبب شد در بنیان های ضروری مفاهیم که باید مباحث علمی محسوب می شدند، نیز تردید پدید آید. به زعم این گروه تشکیل صرف مفاهیم کلی بر اساس تجربه، قابل تبیین نیست؛ از این رو فلاسفه ای همچون کانت<sup>۴</sup> به وجود مفاهیم فطری که مستقل از تجربه بوده و به گونه ای پیشینی مرکوز در نفس بوده و قالب شناخت های ما محسوب می شوند، قایل شدند. در عین حال تداوم این تردید گروهی را تشکیل داد که به اصحاب تسمیه<sup>۵</sup> شهرت داشتند. در نظر اینان مفاهیم عناوینی بی مسمی بر روی اشیاء، برای شناسایی تفکیکی آنها است (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹).

اما در روان شناسی، که در هر صورت بحث سازوکاری تکوین مفهوم مد نظر بود، بیرون از مباحث کلی و سیر تاریخی فلسفی - در عین حال متأثر از آنها - روان شناسان در صدد بودند که سازوکارمند، همان تعریف کل گرایانه انتزاع یعنی ما به الاشتراک اشیاء را که در تعمیم، تجرید و اطلاق، فلاسفه و منطقین در تعریف مفهوم به کار می گرفتند، انضمامی و عینی سازند. رویکردهای روان شناسی

<sup>۱</sup> - Hergenhahn, B.A

<sup>۲</sup> - Descartes, R

<sup>۳</sup> - Hume, D

<sup>۴</sup> - Kant, I

<sup>۵</sup> - nominalist

متفاوتی تشکیل مفهوم را مورد بحث و بررسی قرار دادند. از آن جمله می توان به تداعی گرای<sup>۱</sup> اشاره کرد که تحت تأثیر رویکرد تجربه گرایی فلسفه بود. از این دیدگاه تمام شناخت آدمی در نتیجه تجارب حسی - حرکتی و ظرفیت تشکیل تداعی به وجود می آید. مفاهیم منعکس کننده توان تداعی است که بر اساس فراوانی مجاورت احساسات تجربه شده به وجود می آید. از دید این رویکرد، رشد شناختی یک عملکرد طولی از تجارب است که ابتدا به وسیله تجارب حسی - حرکتی و سپس به وسیله تجارب زبانی و مفهومی شکل می گیرد (گاردن فورس، ۲۰۰۵).

دیدگاه های دیگری نیز در ارتباط با نحوه شکل گیری مفهوم ارائه شد که اغلب آنها بر ویژگی های ادراکی برای تشکیل مفاهیم در ذهن، تأکید می کنند. از آن جمله می توان به نظریه نمونه نخستین<sup>۲</sup> اشاره کرد. این نظریه اساس شکل گیری مفاهیم را ویژگی های هسته ای می داند. عنصری که بیشترین ویژگی های هسته ای را داشته باشد، نمونه نخستین نامیده می شود و هر نمونه جدید که تعداد بیشتری از این ویژگی ها را داشته باشد، با سهولت بیشتری در یک طبقه مفهومی گنجانده می شود. نظریه مثالی<sup>۳</sup>، قائل به یک حافظه برای هر یک از نمونه های یک طبقه مفهومی است و نمونه جدید در مقایسه با هر یک از اعضای طبقه و بر اساس شباهت در یک طبقه مفهومی جایگزین می شود. نظریه دانش<sup>۴</sup>، که در واکنش به محدودیت های نظریه های مصداق نمونه و مثالی ارائه شد معتقد است مفاهیم بر اساس یک رابطه منطقی بین اعضاء و جهان خارج شکل می گیرند. دو نظریه نیز به منظور تبیین مفاهیم انتزاعی ارائه شدند که عبارتند از رمزگردانی دو گانه<sup>۵</sup> و دیدگاه دسترسی پذیری بافت<sup>۶</sup> (کورتنی، ۲۰۰۶).

بر اساس دیدگاه رمزگردانی دوگانه، مفاهیم عینی بیشتر به وسیله سیستم دیداری و مفاهیم انتزاعی بر اساس سیستم کلامی بازنمایی و آموخته می شوند. دیدگاه دسترسی پذیری بافت، معتقد است سهولت و سرعت پردازش در مفاهیم عینی به دلیل حجم بالای اطلاعاتی است که در حین پردازش این مفاهیم در دسترس انسان قرار دارد. در مقابل، مفاهیم انتزاعی از چنین مزیتی برخوردار

<sup>1</sup> - associationism

<sup>2</sup> - prototype theory

<sup>3</sup> - exemplar theory

<sup>4</sup> - knowledge theory

<sup>5</sup> - dual coding

<sup>6</sup> - context availability

<sup>7</sup> - Courtney. B.S

نیستند. اگر حجم اطلاعات برای هر دو نوع مفهوم به یک اندازه در دسترس باشند، این تفاوت از بین رفته و مفاهیم انتزاعی نیز به همان سرعت و سهولت مفاهیم عینی پردازش می شوند ( این نظریات به تفصیل در فصل دوم بیان می شوند) (کورتنی، ۲۰۰۶).

هر چند نحوه شکل گیری مفهوم از نظر رویکردهای مختلف، متفاوت است اما اهمیتی که این رویکردها برای مفهوم به عنوان عنصر اساسی شناخت قایل هستند، مشترک است. در جریان رشد، بین تصاویر ادراک شده کودک از اشیاء و اسامی آنها که همزمان با رشد مهارت های زبانی می آموزد، پیوند ایجاد شده و کودک نام اشیاء را یاد می گیرد. سپس اشیاء مشابه را تحت عنوان یک مقوله یا مفهوم در ساختار شناختی خود رمزگردانی می کند. با توجه به جایگاه مفاهیم در شناخت و اندیشه، باید پرسید چنانچه کودک قادر به درک اسامی نبوده و فقط محدود به تصاویر ادراک شده از محیط خود باشد، نحوه شکل گیری مفهوم و به دنبال آن دیگر فرایندهای شناختی به چه صورت خواهد بود؟

با توجه به این که نقص شنوایی در کودکان ناشنوا، مانع درک و تولید زبان می شود، این دغدغه که کودکان ناشنوا محروم از بخشی جدی در زبان و بالتبع کلمه، جمله و زبان گفتاری، چگونه مفاهیم خود را شکل می دهند؟ آیا این فرایند، تأخیری در آنان در مقایسه با کودکان عادی نشان می دهد و با وجود تأخیر چه نقصی در فرایندهای شناختی آنان ایجاد می شود؟ به اندازه بحث مفهوم و تحول آن، ذهن روان شناسان را به خود معطوف می ساخته است.

اختلال شنوایی یکی از نقائص حسی است که به دلیل آسیب در گوش، مقدار یا تمام شنوایی فرد را از بین می برد. این اختلال با توجه به زمان بروز آن (قبل یا بعد از آموزش زبان)، میزان نقص (خفیف تا عمیق)، نوع آن (ناشنوایی انتقالی یا عصبی)، شنوا یا ناشنوا بودن والدین، نوع آموزش زبان (نشانه ای یا شفاهی) تأثیرات متفاوتی بر رشد شناختی، اجتماعی و هیجانی ناشنویان برجای می گذارد.

از لحاظ زیستی، ناشنوایی به دو نوع ناشنوایی رسانشی<sup>۱</sup> (یا انتقالی) و ناشنوایی حسی-عصبی<sup>۲</sup> تقسیم می شود. ناشنوایی رسانشی به دلیل یک انسداد یا اختلال در گوش میانی یا خارجی و

<sup>۱</sup> - conductive deafness

<sup>۲</sup> - sensori-neural deafness